

ΙΝΣΤΙΤΟΥΤΟ ΠΑΙΔΕΙΑΣ ΟΜΟΓΕΝΩΝ
ΚΑΙ ΔΙΑΠΟΛΙΤΙΣΜΙΚΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ

Δ/νσεις Α/θμιας Εκπ/σης
Διαπολιτιστικά Δημοτικά Σχολεία
Ν. Θεσ/νίκης

Πρακτικά Επιστημονικής Ημερίδας

"Η εμπειρία των Δημοτικών
Σχολείων Διαπολιτισμικής
Εκπαίδευσης του Ν. Θεσσαλονίκης:
Πραγματικότητα και Προοπτική
της Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης"

Σάββατο 16 Απριλίου 2005, Θεσσαλονίκη
(Μεγάλη Αίθουσα Πύργου Παιδαγωγικής Σχολής, ΑΠΘ)

ΕΚΔΟΣΕΙΣ ΑΙΝΕΙΑΣ

ΙΝΣΤΙΤΟΥΤΟ ΠΑΙΔΕΙΑΣ ΟΜΟΓΕΝΩΝ
ΚΑΙ ΔΙΑΠΟΛΙΤΙΣΜΙΚΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ

Δ/νσεις Α/θμιας Εκπ/σης
Διαπολιτιστικά Δημοτικά Σχολεία
Ν. Θεσ/νίκης

Πρακτικά Επιστημονικής Ημερίδας

*“Η εμπειρία των Δημοτικών Σχολείων Διαπολιτισμικής
Εκπαίδευσης του Ν. Θεσσαλονίκης: Πραγματικότητα και
Προοπτική της Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης”*

Σάββατο 16 Απριλίου 2005, Θεσσαλονίκη
(Μεγάλη Αίθουσα Πύργου Παιδαγωγικής Σχολής, ΑΠΘ)

ISBN 960-88754-0-4

ΕΚΔΟΣΕΙΣ ΑΙΝΕΙΑΣ

Δημήτρης Αιν. Ζαχαφίδης
Κ. Μελενίκου 11 - 54635 Θεσ/νίκη
Τηλ: 2310 206616
(Έναντι Φιλοσοφικής Σχολής)

Σελιδοποίηση - Εξώφυλλο
Δημήτρης Ε. Κατέρης

*Σύμφωνα με το Ν. 2121/1993
απαγορεύεται η συνολική ή αποσπασματική
αναδημοσίευση του βιβλίου αυτού ή η αναπαραγωγή του
με οποιοδήποτε μέσο, χωρίς την άδεια του εκδότη.*

Πρόγραμμα Ημερίδας

Α' ΕΝΟΤΗΤΑ (9.20 -11.30)

Προεδρείο:

Κ. Τζήκας, Αναπληρωτής Διευθυντής Π.Ε. Αν. Θεσ/νίκης, Προϊστάμενος 3ου Γραφείου Π.Ε.

Α. Παπαναστασίου, Υπεύθυνος αποκεντρωμένου γραφείου Ι.Π.Ο.Δ.Ε. στη Θεσ/νίκη

Κ. Καψοκαβάδης, Δ/ντής Δημοτικού Σχολείου Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης Θεσ/νίκης

- | | |
|---------------------|--|
| 8.30-9.20 | Εγγραφές |
| 9.20 - 10.00 | Έναρξη - Χαιρετισμοί <ol style="list-style-type: none">Τσονρούλας Θεόδωρος, Πρόεδρος του Ι.Π.Ο.Δ.Ε.Εκπρόσωπος του Υπουργείου Μακεδονίας-ΘράκηςΚαλογραίας Μιχάλης, Σχολικός Σύμβουλος Π.Ε.,
εκπρόσωπος Περιφερειακής Δ/νσης Π.Ε. & Δ.Ε. Κεντρικής ΜακεδονίαςΚυρίζογλου Γεώργιος, Διευθυντής Π.Ε. Δυτ. Θεσ/νίκηςΤζήκας Κων/νος, Αναπληρωτής Διευθυντής Π.Ε. Αν. Θεσ/νίκηςΤοπαλίδης Σάββας, Αντιδήμαρχος Παιδείας του Δήμου Εύοσμου |
| 10.00 -10.20 | Μπερερής Πέτρος , Σύμβουλος του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου και μέλος του Δ.Σ. του Ι.Π.Ο.Δ.Ε., «Η Διαπολιτισμική Εκπαίδευση ως προϋπόθεση στο σύγχρονο Δημοτικό σχολείο» |
| 10.20-10.40 | Τσιάκαλος Γεώργιος , Καθηγητής, Κοσμήτορας της Παιδαγωγικής Σχολής-ΑΠΘ, «Η Διαπολιτισμική προσέγγιση: Μια σύγχρονη προοπτική στην εκπαίδευση» |
| 10.40-11.00 | Μητακίδου Σούλα , Επίκουρη Καθηγήτρια, Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης - ΑΠΘ, «Διαπολιτισμικά σχολεία: Ο ρόλος της μητρικής και της δεύτερης γλώσσας» |
| 11.00-11.30 | Συζήτηση |
| 11.30 -12.00 | Διάλειμμα |

Β' ΕΝΟΤΗΤΑ (12.00 -14.00)

Προεδρείο:

Γ. Κυριζογλου, Διευθυντής Π.Ε. Δυτ. Θεσ/νίκης

Α. Παπαναστασίου, Υπεύθυνος αποκεντρωμένου γραφείου Ι.Π.Ο.Δ.Ε. στη Θεσ/νίκη
Κ. Ανθόπουλος, Δ/ντής Δημοτικού Σχολείου Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης Νέων Επιβατών

- 12.00 -12.20** **Τρούκη Εύη**, Ερευνήτρια, Ι.Π.Ο.Δ.Ε., «Πολυπολιτισμικότητα και Σχολική τάξη: Εμπόδιο ή Ευκαιρία»
- 12.20 -12.40** **Συλλογική εισήγηση** των Διευθυντών των Δημοτικών Σχολείων Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης του Ν. Θεσ/νίκης - Ακριτίδης Νικόλαος (εκπρόσωπος) Δ/ντής του 6ου Δημοτικού Σχολείου Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης Εύσομου, «Τα διαπολιτισμικά σχολεία και οι τάξεις υποδοχής του Ν. Θεσ/νίκης: Πλαίσιο λειτουργίας - Πραγματικότητα και διαφαινόμενες προοπτικές»
- 12.40-13.00** **Κεσκιλίδου Υπερμαχία**, Δασκάλα του 6ου Δημοτικού Σχολείου Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης Ελευθερίου-Κορδελιού, «Η Διαφορετικότητα στο Σχολείο: Ένα Πρόγραμμα Ευαισθητοποίησης σε θέματα Μεταναστών του Δήμου Ελευθερίου-Κορδελιού σε συνεργασία με το 6° Διαπολιτισμικό Δημοτικό Σχολείο του Δήμου»
- 13.00-13.20** **Χατζηνικολάου Άγγελος**, Δάσκαλος του 5ου Δημοτικού Σχολείου Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης Μενεμένης, «Εναλλακτικές εκπαιδευτικές παρεμβάσεις με παιδιά ΡΟΜΑ (ROMA) στο Δενδροπόταμο» Συζήτηση - Συμπεράσματα
- 13.20-14.00** Συζήτηση - Συμπεράσματα

Οργανωτική Επιτροπή

Τρούκη Εύη, Ινστιτούτο Παιδείας Ομογενών και Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης

Βυζιώτης Καρνοφύλλης, Διευθυντής Π.Ε. Αν. Θεσ/νίκης

Κυριζογλου Γεώργιος, Διευθυντής Π.Ε. Δυτ. Θεσ/νίκης

Ανθόπουλος Κων/νος, Δ/ντής του Δημ. Σχ. Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης Νέων Επιβατών

Ακριτίδης Νικόλαος, Δ/ντής του 6ου Δημοτικού Σχολείου Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης Εύσομου

Κατσαρός Ιωάννης, Δ/ντής του 5ου Δημ. Σχ. Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης Μενεμένης

Σλιάτσας Νικόλαος, Δ/ντής του 3ου Δημ. Σχ. Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης Μενεμένης

Καφκαβάδης Κων/νος, Δ/ντής του Δημοτικού Σχολείου Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης Θεσ/νίκης

Παπαδόπουλος Στέργιος, Δ/ντής του 6ου Δημ. Σχ. Διαπ/κής Εκπ/σης Ελευθερίου-Κορδελιού

Χορηγοί

Υπουργείο Μακεδονίας - Θράκης

Δήμοι: Εύσομου, Ελευθερίου - Κορδελιού, Μενεμένης και Θεσ/νίκης

Τσαουσόγλου Αλέξανδρος, ειδη χαρτοπωλείου

“Διαπολιτισμική Εκπαίδευση”

Δρ. Πέτρος Μπερερής

*Μέλος του Δ.Σ. του ΙΠΟΔΕ και Σύμβουλος Παιδαγωγικού
Ινστιτούτου*

Η μετανάστευση προκαλεί νέα κοινωνικοεκπαιδευτικά προβλήματα και οδηγεί σε νέες πρωτοβουλίες για μια ανάταση σε μια διαφορετική πραγματικότητα.

Η παρουσία των αλλοδαπών, φέρνει στην επιφάνεια νέα θέματα που συνδέονται με το σχολείο και αφορούν τη διαπολιτισμική εκπαίδευση, όπως η δομή της πολυφυλετικής κοινωνίας. Ο στόχος της εκπαίδευσης, σ' αυτόν τον τύπο της κοινωνίας, λαμβάνει έναν ιδιαίτερο χαρακτήρα, αυτόν δηλ. της διαμεσολάβησης μεταξύ των διαφόρων πολιτισμών, που “κουβαλούν” οι μαθητές.

Η διαπολιτισμική εκπαίδευση, δίνει αξία στον όρο δημοκρατία, έναν όρο που αντιμετωπίζει την “πολιτισμική διαφορά” ως μια θετική δύναμη όσον αφορά τις περίπλοκες διαδικασίες ωρίμανσης της κοινωνίας και των ατόμων ξεχωριστά. Για αυτό, ως πρωταρχικός στόχος της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης διαγράφεται η ανάκτηση των ικανοτήτων που συμβάλουν στην εποικοδομητική συμβίωση, μέσα σ' ένα πολύμορφο πολιτισμικό και κοινωνικό ιστό. Φέρνει μαζί της όχι μόνο την αποδοχή και το σεβασμό του διαφορετικού, αλλά επίσης την αναγνώριση της πολιτισμικής του ταυτότητας, μέσα από μια καθημερινή προσπάθεια διαλόγου, κατανόησης και συνεργασίας, βάζοντας σαν στόχο τον αμοιβαίο εμπλουτισμό.

Η διαπολιτισμική εκπαίδευση καλλιεργεί ένα κλίμα γενικής παιδείας, και αξιοποιεί τους διαφόρους πολιτισμούς. Αρκετά δύσκολο έργο, γιατί η εμπέδωση ενός κλίματος πνευματικής καλλιέργειας δε μπορεί να συνδυαστεί με εθνικοκεντρικές προκαταλήψεις.

Κάθε παρέμβαση που γίνεται σ' αυτό το επίπεδο, ακόμα και χωρίς αλλοδαπούς μαθητές και αφορά τις διάφορες επιστήμες, επιδιώκει να εμποδίσει το σχηματισμό στερεοτύπων και προκαταλήψεων, απέναντι σε πρόσωπα και πολιτισμούς και να υπερβεί κάθε μορφής εθνοκεντρική αντιμετώπιση, πραγματώνοντας μια εκπαιδευτική διαδικασία που δίνει ουσία στα ανθρώπινα δικαιώματα προωθώντας τον κατανόηση και τη συνεργασία μεταξύ των λαών που έχουν μια κοινή αντίληψη για την πρόοδο και την ειρήνη.

Σήμερα επανακαθορίζονται τα καθήκοντα του σχολείου και προσδιορίζονται ιδέες και στρατηγικές, που είναι ικανές να αντιμετωπίσουν τις μεγάλες αλλαγές που χαρακτηρίζουν την εποχή μας.

Η διεθνοποίηση και η αλληλεξάρτηση χαρακτηρίζουν τομείς όπως η γνώση, η έρευνα και ο πολιτισμός. Οι νέες γενιές ωριμάζουν και μορφώνονται μέσα σ' ένα καινούργιο κλίμα. Η αλλαγή επομένως, χαρακτηρίζει τα περιεχόμενα διδασκαλίας, τους τρόπους ερμηνείας και μετάδοσής τους.

Από το σχολείο, επιζητείται να προσανατολιστεί αποκλειστικά όλο και πιο πολύ στον φυσικό κόσμο και στο περιβάλλον του ανθρώπου και να προσφέρει τα κατάλληλα γνωστικά μέσα για τη λύση των σχετικών ζητημάτων. Συγκεκριμένα πρέπει να εφοδιάσει τις νέες γενιές με τις κατάλληλες γνώσεις σε εκπαιδευτικό, πολιτισμικό, ηθικό, ψυχολογικό και θρησκευτικό επίπεδο, προκειμένου να απομακρυνθούν εκείνα τα στερεότυπα που προκαλούν την “ανάφλεξη” των συγκρούσεων και ακυρώνουν τις ελπίδες για ειρήνη.

Ανεξάρτητα από την παρουσία νέων γενιών μεταναστών στο σχολείο μία εκπαίδευση που επιδιώκει να εκφράζει τα ζητήματα της σύγχρονης, σύνθετης και εξελισσόμενης κοινωνίας όπως είναι η δική μας, δε μπορεί παρά να μεταλλαχθεί σε διαπολιτισμική, ρίχνοντας όλες τις δυνάμεις της, σε αυτή την προοπτική. Η επεξεργασία λοιπόν των εκπαιδευτικών πολιτικών περνάει μέσα από ένα σύνθετο, όσο και ιδιόμορφο και δυναμικό πεδίο, που επιτάσσει υπευθυνότητα από όλους, σε όλα τα επίπεδα εκπαίδευσης.

Η διαπολιτισμική εκπαίδευση αντιπροσωπεύεται από τρεις έννοιες:

α. Από την ιδέα ότι όλοι οι μαθητές θα πρέπει να έχουν ίσες ευκαιρίες μάθησης στο σχολείο, ανεξαρτήτως φύλου, κοινωνικής τάξης και εθνικών, φυλετικών και πολιτισμικών χαρακτηριστικών.

β. Από την εκπαιδευτική προσπάθεια, που θέλει να αλλάξει το σχολείο, προκειμένου να πραγματοποιήσει την παραπάνω ιδέα.

γ. Από μια διαδικασία που δεν είναι στατική, και αποτελεί μια συνε-

χή εξέλιξη, που ο στόχος της δεν υλοποιείται ποτέ ολοκληρωτικά.

Βασικά της στοιχεία είναι:

- Η Ένταξη: (Απευθύνεται σ' όλα τα παιδιά).
- Η Συνοχή: (Η κοινωνική συνοχή αποτελεί βασική προϋπόθεση και επιδίωξη της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης).
- Η Διαπερατότητα: (Η διαπολιτισμική εκπαίδευση διαπερνά όλο το σχολικό περιβάλλον, το πρόγραμμα, το κλίμα στην τάξη, τη σύνθεση του διδακτικού προσωπικού, τις διδακτικές στρατηγικές κ.ο.κ.).
- Αναγνώριση: (Αναγνωρίζει τον πολυπολιτισμικό χαρακτήρα του σχολείου).
- Διαδικασία: (Αναδομήσεις στο πρόγραμμα, την οργάνωση και τη λειτουργία του σχολείου εντάσσονται σε μια διαδικασία αλλαγής στην οποία εμπλέκονται εκπαιδευτικοί, μαθητές, γονείς και τοπικοί φορείς).

Πως υλοποιείται η διαπολιτισμική εκπαίδευση;

Η αναθεώρηση των προγραμμάτων του σχολείου, μας προσφέρει μια διπλή δυνατότητα. Από τη μια πλευρά μπορούμε να προχωρήσουμε στην εκτίμηση της εθνικής πολιτισμικής ταυτότητας και από την άλλη στην ένταξη της σε υπερεθνικό και διαπολιτισμικό επίπεδο, με την ευκαιρία της ευρωπαϊκής ολοκλήρωσης και της παρουσίας των εξωκοινοτικών μεταναστών στα κράτη-μέλη. Τα προγράμματα (σπουδών) πρέπει να λειτουργούν με βάση αυτές τις κατευθύνσεις.

Το σχολείο, στα πλαίσια εφαρμογής της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης και στην προσπάθεια του να καταπολεμήσει φυλετικές διακρίσεις, θεωρεί καθήκον του να αναπτύξει προγράμματα που να στοχεύουν στη γνωριμία, στην αποδοχή, στη συνεργασία και στη συμβίωση με τις γλωσσικές μειονότητες, υπογραμμίζοντας τη συνεισφορά τους στην οικοδόμηση του κοινού πολιτισμού. Πρέπει να καταδικάζει απερίφραστα κάθε επεισόδιο ρατσισμού, οποιασδήποτε μορφής, όπου και αν εμφανίζεται.

Τα τελευταία χρόνια, στην Ευρώπη, όσον αφορά τα προγράμματα σπουδών, επιχειρείται μια επανεξέταση του διδακτικού υλικού, σε μια κατεύθυνση να συμπεριληφθούν περισσότερες μειονότητες (μετανάστες) κατά τρόπο που να μειώνει τα στερεότυπα που τις χαρακτηρίζουν. Όσον δε αφορά τα βιβλία επιδιώκεται η εξάλειψη ή τουλάχιστον ο περιορισμός των στοιχείων που διαχωρίζουν τους ανθρώπους ή προκαλούν ανακρίβειες.

Στην αναθεώρηση των προγραμμάτων σπουδών, εντάσσονται και οι αλλαγές ως προς τις αρχές, τους σκοπούς, τις δομές και τις στρατηγικές της διδασκαλίας, γιατί υπολογίζονται πλέον οι διαφορετικές οπτικές που

έχουν οι μαθητές-φορείς των διαφορετικών πολιτισμών.

Ως βασικά μοντέλα, που πρέπει να υιοθετηθούν σε σχέση με το πρόγραμμα σπουδών, πρέπει να είναι τα εξής:

- Το “συμπληρωματικό” (που εντάσσει στο παραδοσιακό πρόγραμμα σπουδών πολιτιστικά στοιχεία, σχετικά με διαφορετικές εθνότητες).
- Το “δεκτικό” (που εντάσσει στο πρόγραμμα σπουδών περιεχόμενα, αντιλήψεις και ιδέες χωρίς να αλλάζει τη μορφή τους),
- Το μοντέλο της “μεταμόρφωσης (που επιζητεί την αλλαγή των γενικών στόχων, αλλά και της ίδιας της φύσης του προγράμματος σπουδών).
- Το μοντέλο της “κοινωνικής πράξης (που επιτάσσει ένα σεβασμό και αυστηρό προγραμματισμό εργασίας και προσφέρει τη δυνατότητα στους μαθητές να σκεφτούν πάνω στα γεγονότα, να αναγνωρίσουν τα προβλήματα, να συλλέξουν τα δεδομένα και να δημιουργήσουν τη δική τους άποψη.

Ένα Πρόγραμμα σπουδών, διαμορφώνεται και ενημερώνεται σε σχέση με τις ανθρωπολογικές προσεγγίσεις, που έχουν γίνει γύρω από τον πολιτισμό των μεταναστών και των άλλων, σε σχέση με τα αντικειμενικά προβλήματα που προκύπτουν από τις σχέσεις γηγενών και αλλοδαπών; σε σχέση με τις ανισότητες που δημιουργούνται από τη συνάντηση διαφορετικών πολιτισμών και σε σχέση με τον ανταγωνισμό των θεμελιωδών αξιών.

Το πρόγραμμα είναι ανάγκη να τοποθετεί το πλαίσιο της διδασκαλίας, που θα δίνει στο δάσκαλο μεγάλο βαθμό ελευθερίας και να διευκολύνει μέσα από την επιλογή των θεμάτων, μεθόδων και υλικών την εφαρμογή της διδασκαλίας στην τάξη.

Είναι απαραίτητη η κατάρτιση των σχολικών προγραμμάτων και η επιμέλεια των σχετικών βιβλίων του (δημοτικού) σχολείου, βάσει των ιδιαίτεροτήτων που επιτάσσει μια διαπολιτισμική οπτική, ώστε να υπάρχουν διδακτικά θέματα και χρήσιμες παρεμβάσεις γύρω από τη διαφορετικότητα, για να έχει επιτυχία μια διδακτική πορεία, που να ενισχύει αυτή την άποψη.

Τα προγράμματα σπουδών και η κατάρτιση των εκπαιδευτικών πρέπει να προσαρμοστούν στην ποικιλία του πληθυσμού των σχολείων της κοινωνίας και οι εκπαιδευτικοί να ενημερώνονται για την πλειονότητα των πολιτισμών, όπου υπάρχουν στα σχολεία.

Η προοπτική ένταξης του σχολείου στο πεδίο διαπαιδαγώγησης σε αξίες διαπολιτισμικού χαρακτήρα είναι ορατή. Πραγματικά η διαπολιτισμική συμπεριφορά χαρακτηρίζεται ως πρόκληση για αλλαγές στην πράξη.

Τα προγράμματα που έχουν αυστηρό εθνοκεντρικό και μονοπολιτισμικό χαρακτήρα:

- Εμποδίζουν αρκετούς μαθητές από το να τα παρακολουθούν με άνεση,
- Συμβάλλουν στην ανάδειξη των διαφορών και δημιουργούν αισθήματα κατωτερότητας και ασημαντότητας σε όσους δεν μπορούν να τα παρακολουθήσουν.
- Μειώνουν την αυτοεκτίμηση και μοιραία επηρεάζουν τις σχέσεις των παιδιών με τους άλλους, (ακόμα και με πρόσωπα από το στενότερο οικογενειακό και κοινωνικό τους περιβάλλον).
- Νιώθουν αιωρούμενα σε δύο κόσμους, (χωρίς να μπορούν να αποφασίσουν σε ποιον, τελικά, ανήκουν).

Η μονοπολιτισμική εκπαίδευση: .

- Περιορίζει τους ορίζοντες των μαθητών.
- Εμποδίζει την ανάπτυξη της κριτικής τους ικανότητας.
- Δεν ευνοεί ώστε να απαλλαγούν οι μαθητές από προκαταλήψεις και στερεότυπα.
- Καλλιεργεί μια τάση πολιτισμικής αλαζονείας.
- Συμβάλλει στην ανάπτυξη ρατσιστικών τάσεων.

Ο εμπλουτισμός των προγραμμάτων σπουδών με διδασκαλία γλωσσών από διάφορες χώρες, κυρίως όταν το ποσοστό των μαθητών από αυτές είναι αυξημένο και στοιχείων από τον πολιτισμό τους (ιστορία, τέχνη, λαογραφία) είναι όχι μόνο θεμιτός, αλλά και επιβεβλημένος.

Η Πολιτική κατάρτιση των εκπαιδευτικών κάθε βαθμίδας έχει σαν στόχο την κατοχύρωση μιας επαγγελματικότητας, που τους δίνει τη δυνατότητα να αξιοποιούν τη διαπολιτισμική εκπαίδευση. Θα πρέπει να καλλιεργήσουν και να είναι γνώστες προσωπικών, κοινωνικών, θεσμικών, επαγγελματικών και τεχνικο-διδακτικών διαδικασιών και μεθόδων που να τους επιτρέπουν στο μέλλον να προετοιμαστούν για τη διδασκαλία της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης.

Θα πρέπει οι εκπαιδευτικοί να έρχονται σε επαφή με γνώσεις φιλοσοφικού, ιστορικού, κοινωνιολογικού, ανθρωπολογικού, γλωσσολογικού και παιδαγωγικού χαρακτήρα, αλλά και με τις ανάλογες μεθόδους διδασκαλίας, που θα πρέπει να χρησιμοποιήσουν στην τάξη και να μπορούν να συνδέουν τα γνωστικά αντικείμενα με σύγχρονα συμπεριφορικά σχήματα, όπως η ενεργοποίηση των ομάδων, η εξατομίκευση της γνώσης, η γνώση ενός τομέα και η συλλογική που αφορούν ζητήματα, στόχους και έννοιες, και τέλος θα πρέπει να εφοδιασθούν με τις κατάλληλες ικανότητες, προκειμένου να συνεργάζονται παραγωγικά, με τους συναδέλφους

τους, τις οικογένειες των μαθητών τους, και με τα δημόσια και ιδιωτικά ιδρύματα, ακόμα και άλλων κρατών.

Σήμερα το δίλημμα είναι μεγάλο. Από τη μια εμφανίζονται τάσεις ρατσισμού και ξενοφοβίας, εκ μέρους μιας μερίδας της κοινωνίας και από την άλλη δίνεται μια μοναδική ευκαιρία στους εκπαιδευτικούς και από σχολείο να λειτουργήσουν θετικά, προσφέροντας στον κόσμο ένα μοντέλο συνεργασίας και αμοιβαιότητας, με το να προετοιμάσουν τους νέους, ικανοποιητικά σε σχέση με κάθε ετπιστημονικοτεχνική επανάσταση και επιβεβαιώνοντας παράλληλα τον κομβικό ρόλο του σχολείου .

Έτσι μ' αυτόν τον τρόπο θα μπορέσουμε να εμπλουτίσουμε γλωσσικά και πολιτιστικά τα παιδιά των μεταναστών και από την άλλη να προσφέρουμε στην κοινωνία μια σημαντική ευκαιρία προσέγγισης πολιτισμών, αξιών και προβλημάτων των άλλων λαών.

Η εκπαίδευση:

- Παίζει σημαντικό ρόλο στην καταπολέμηση της άγνοιας.
- Εφοδιάζει το μαθητή με γνώση και κατανόηση.
- Τον βοηθά να αναπτύξει απόψεις και γνώμες και να κρίνει καταστάσεις, βάσει αυτής της γνώσης.
- Επεκτείνει τους ορίζοντες των μαθητών, ώστε να καταλάβουν και να εκτιμήσουν τα συστήματα αξιών και τους τρόπους ζωής που παρουσιάζονται στην κοινωνία μας.

Όλα αυτά βοηθούν, ώστε να ξεπεραστεί κάθε μορφή ρατσισμού.

Μ' αυτό το σκεπτικό αναπτύχθηκε η διαπολιτισμική αγωγή στα τέλη του 1970 και στις αρχές του 1980.

Ένα σύγχρονο δημόσιο σχολείο:

- Ακολουθεί μια τακτική που δηλώνει ότι όλοι οι τύποι φυλετικής συμπεριφοράς αποτελούν παραβίαση της σχολικής πειθαρχίας.
- Αναπτύσσει μια αποτρεψίμη τακτική για το ρατσισμό, εισάγοντας μια πολυπολιτισμική και αντιρατσιστική προοπτική στο σχολικό πρόγραμμα.
- Δίνει μέσα από τις πηγές του, μια ισορροπημένη άποψη του κόσμου,
- Πρέπει να περιλαμβάνει στο πρόγραμμα του τον πολιτισμό, τις συνεισφορές και την ιστορία, ανάμεσα στη δύναμη της εθνικής ταυτότητας και στα διαπολιτισμικά μεγέθη.
- Απαιτείται να παρέχει παιδεία που να ενισχύει την υπερηφάνεια για την πολιτισμική κληρονομιά.
- Να παρακολουθεί και να αξιολογεί την αποτελεσματικότητα των εργασιών του.
- Να επαναβεβαιώνει την υποχρέωση του στην εκπαίδευση για μια πολυφυλετική κοινωνία.

- Να διατηρεί αρχεία βασισμένα στην εθνικότητα, για να παρακολουθεί το επίπεδο μάθησης των διαφόρων εθνικών ομάδων, ώστε να αξιολογείται η επιτυχία της τακτικής του προγράμματος.

Οι Εκπαιδευτικοί πρέπει:

- Να είναι ενημερωμένοι για την πιθανότητα παρερμηνείας.
- Να προσπαθούν να αναπτύξουν διδακτικές μεθόδους που μπορεί να είναι επιτυχημένες στην εξουδετέρωση αρνητικών στάσεων.
- Να μπορούν μέσα από τα προγράμματα τους να παρουσιάσουν τις θετικές επιδράσεις όλων των εθνικών ομάδων (στην βελτίωση του ανθρώπινου είδους).

Ο Εκπαιδευτικός για να πλησιάσει τους αλλοδαπούς (αλλόγλωσσους) μαθητές και να εφαρμόσει όσο το δυνατό αριότερα μια διαπολιτισμική εκπαίδευση πρέπει:

- Να διαλέγει το υλικό που παρουσιάζει μια θετική άποψη της πολυπολιτισμικής κοινωνίας.
- Να ενθαρρύνει τους μαθητές να αισθάνονται υπερήφανοι για την πολιτισμική τους κληρονομιά και σεβασμό για τους άλλους.
- Να επιλέγει κείμενα που οι διευκρινίσεις του, θα παρουσιάζονται με τέτοιο τρόπο, ώστε να αυξάνεται η αυτοπεποίθηση του κάθε παιδιού, οποιουδήποτε γένους, εθνικής προέλευσης ή τάξης.
- Να διαβάζει στην τάξη κείμενα που να προσφέρουν στους μαθητές τη δυνατότητα να ανακαλύψουν τους εαυτούς τους σε πολιτισμούς και πραγματικότητες που τους είναι ξένες ή που γνωρίζουν λίγο.

Η επίδοση του μαθητή θα εξαρτηθεί από:

- το γλωσσικό ιστορικό της τάξης.
- τους δασκάλους και την εμπειρία τους με δίγλωσσους μαθητές.
- τον τύπο διδασκαλίας.
- τη στρατηγική που ακολουθείται, καθώς και
- το γενικότερο αναλυτικό πρόγραμμα.

Για τους μαθητές-μετανάστες πρέπει να υπάρξουν:

- νέα προγράμματα (σπουδών).
- ελαστική διδακτική οργάνωση.
- εξειδικευμένη εκπαίδευση και
- σύστημα δημοκρατικής συμμετοχής σε όλες τις μαθησιακές δραστηριότητες.

“Η ελληνική πολιτεία έχει χρέος να προχωρήσει παράλληλα με την αναμόρφωση των προγραμμάτων σπουδών, την ανανέωση των σχολικών εγχειριδίων και την προετοιμασία του διδακτικού υλικού, που θα ικανοποιεί και ανάγκες μαθητών από άλλες εθνοτικές και πολιτισμικές ομά-

δες, αλλά και των ελληνικής καταγωγής μαθητών, διευρύνοντας έτσι τα γλωσσικά, τα γνωστικά και τα πολιτισμικά τους πεδία”.

Σήμερα οι υπεύθυνοι της Εθνικής Παιδείας πρέπει είναι γνώστες της ετερογένειας των τάξεων του σχολείου.

Από την άλλη τα Προγράμματα των σχολείων μας υπολογίζουν την παρούσα πολιτισμική ποικιλία στα σχολεία: “Μέσα στη ζωή, στο σχολείο, και τη διδασκαλία θα καλλιεργηθούν οι αρετές που φτιάχνουν μια κοινωνία πολιτισμένη και δημοκρατική...”.

“ Διαπολιτισμική εκπαίδευση και Ολοήμερο Σχολείο”

Γεώργιος Κυρίζογλου

Διευθνήτς Π.Ε. Δυτικής Θεσσαλονίκης

Στην εκπαίδευση ο αριθμός των μαθητών που προέρχονται από τη μετανάστευση είναι σημαντικό. Στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση το 2000 οι αλλοδαποί και παλιννοστούντες μαζί ήταν 64.897, ποσοστό 10,79% του συνολικού μαθητικού πληθυσμού.(Νικολάου Γ., 2000, σελ.74) Σ’ αυτούς αν προσθέσουμε τους Μουσουλμάνους της Δυτικής Θράκης και τους Τσιγγάνους μαθητές, τότε ένα σημαντικό τμήμα του συνολικού μαθητικού πληθυσμού της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης παρουσιάζει πολιτισμικές ιδιαιτερότητες, γεγονός που πρέπει να υπολογίζουμε τόσο στη χάραξη της εκπαιδευτικής πολιτικής στη χώρα μας όσο και στην καθημερινή, διδακτική πράξη.

Σε ότι αφορά στο νομό Θεσσαλονίκης η σύνθεση του μαθητικού δυναμικού ανά Διεύθυνση Π.Ε., το τρέχον σχολικό έτος 2004-05, είναι η εξής:

ΔΙΕΥΘΥΝΣΗ Π.Ε. ΔΥΤΙΚΗΣ ΘΕΣΣΑΛΟΝΙΚΗΣ

Δημοτικά	Αλλοδαποί	Παλιννοστούντες	Τσιγγανόπαιδες		Γενικό σύνολο (Δημ+Νηπ)
34133	1775	938	671	3384	4866
	5,20%	2,74%	1,96%	9,91%	11,76%
Νηπιαγωγεία	945	480	57	1482	
7224	13,08%	6,64%	0,78%	20,51%	

ΔΙΕΥΘΥΝΣΗ Π.Ε. ΑΝΑΤΟΛΙΚΗΣ ΘΕΣΣΑΛΟΝΙΚΗΣ

Δημοτικά	Αλλοδαποί	Παλινοστούντες	Τοιγγανόπαιδες		Γενικό σύνολο (Δημ+Νηπ)
28590	2607	673	33	3313	4035
	9,11%	2,35%	0,11%	11,58%	11,67%
Νηπιαγωγία	534	179	9	722	
5968	8,94%	2,99%	0,15%	12,09%	

Η επιτυχής αντιμετώπιση των παιδαγωγικών και των διδακτικών προβλημάτων που δημιουργεί η πολυπολιτισμική σύνθεση των σημερινών σχολικών τάξεων προϋποθέτει την επιστημονική επάρκεια των εκπαιδευτικών.

Η εισαγωγική κατάρτησή τους, αλλά και αυτή που πραγματοποιείται στη μετεκπαίδευση, στην εξομοίωση και στη δια βίου μάθηση βοηθούν καθοριστικά στη λειτουργία τους και στην αποτελεσματικότητά τους μέσα στη σχολική τάξη.

Αναγκαία η ευαισθητοποίηση και επιμόρφωση των εκπαιδευτικών για θέματα διαπολιτισμικής εκπαίδευσης, ιδιαίτερα για αυτούς που δεν έχουν συστηματικές γνώσεις και εφόδια, επειδή δε διδάχτηκαν στις σχολές τους.

Για αυτούς, ο ρόλος της συνεχούς εκπαίδευσης και των σεμιναρίων που πρέπει να οργανώνονται είναι καθοριστικός. Αφού οι εκπαιδευτικοί που διδάσκουν στις τάξεις υποδοχής και τα φροντιστηριακά τμήματα έχουν βασικά ανάγκη την πρακτική γνώση για να σταθούν μέσα σε αυτές.

Οι τάξεις υποδοχής και τα φροντιστηριακά τμήματα, μαζί με τα σχολεία Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης έχουν αναλάβει την υποδοχή και ένταξη των αλλοδαπών και παλινοστούντων μαθητών.

Σύμφωνα με αριθμητικά στοιχεία της Διεύθυνσης Σπουδών του ΥΠΕΠΘ που αφορούν στα προηγούμενα χρόνια, μόνο ένα μικρό ποσοστό των παραπάνω μαθητών είναι ενταγμένο στις σχολικές δομές που προαναφέραμε. (Νικολάου Γ., 2000, σελ. 79)

Αλλά και οι μαθητές που φοιτούν στις τάξεις υποδοχής και τα φροντιστηριακά τμήματα μαθαίνουν γρήγορα τα ελληνικά και ενισχύονται στην προσπάθειά τους για σύντομη ένταξη στο κανονικό πρόγραμμα σπουδών του ελληνικού σχολείου; Δεν είμαι σε θέση να απαντήσω το ερώτημα, αφού δεν έχω στοιχεία.

Εκείνο που μπορώ να καταθέσω είναι ότι:

- Η λειτουργία των περισσότερων τάξεων υποδοχής είναι προβληματική. Ο χρόνος δεν μου επιτρέπει να αναφερθώ στα προβλήματα που έχω εντοπίσει.
- Προβληματική είναι και η συνεργασία σχολείου και οικογένειας.
- Λείπει η επιμόρφωση των στελεχών, αλλά και του διδακτικού προσωπικού για την αποτελεσματική τους λειτουργία μέσα στην τάξη και στο σχολικό περιβάλλον.

Τα τελευταία χρόνια υποστηρίζεται η άποψη ότι το πρωινό παραδοσιακό Δημοτικό Σχολείο αλλά και το Γυμνάσιο, διέρχεται θεσμική και παιδαγωγική κρίση. Οι κριτικές απόψεις και διαπιστώσεις μας οδηγούν στην ανάγκη βελτίωσης του σχολικού προγράμματος ανάλογα με τα ενδιαφέροντα των μαθητών. Προσαρμογή δηλαδή της μάθησης στις ανάγκες των παιδιών.

Η επιδίωξη αυτή σήμερα γίνεται προσπάθεια να ικανοποιηθεί μέσα από τη διεπιστημονική μάθηση, την ολική μάθηση, την προαιρετική συμμετοχή σε δραστηριότητες ελεύθερου χρόνου, στις αρχές της κοινωνικής μάθησης κ.α., σε αρχές δηλαδή που πραγματώνονται ή έστω έχουν τις προϋποθέσεις να υλοποιηθούν στο ολοήμερο σχολείο. (Χανιωτάκης Ν., 2001, σελ. 163)

Το ολοήμερο σχολείο με τη χρονική του επέκταση, προσφέρει τη δυνατότητα: για πρακτική και κοινωνική μάθηση, τις καλλιτεχνικές ικανότητες (μουσική, θεατρική και αισθητική αγωγή), αλλά και επιπλέον διδακτικές προσφορές, που δεν υπάρχουν στο παραδοσιακό πρόγραμμα, όπως οι ηλεκτρονικοί υπολογιστές, η δεύτερη ξένη γλώσσα, η αγωγή καταλωτή, κ.α.

Η επέκταση του σχολικού προγράμματος και οι πολλές προσφερόμενες δραστηριότητες βοηθούν στη στενότερη επαφή των μελών της σχολικής κοινότητας μεταξύ τους, στην καλύτερη συνεργασία και σύναψη σχέσεων μεταξύ μαθητή και δασκάλου, αλλά και στη σύνδεση του σχολείου με τον περιβάλλοντα χώρο του. Οι πολλές κοινές δραστηριότητες ελεύθερου χρόνου δίνουν σε κάθε μαθητή την ευκαιρία να αναπτύξει ικανότητες δράσης και συμμετοχής στη λήψη συλλογικών αποφάσεων, να αποδεχθεί τη διαφορετικότητα του “άλλου”, αλλά και να ταυτιστεί με το σχολείο του, να συμφωνήσει με άλλους.

Το ολοήμερο σχολείο, λόγω του διευρυσμένου ωραρίου του, έχει την άνεση να ασχοληθεί με τους μαθητές που έχουν ανάγκη ενισχυτικής παρέμβασης στη γλώσσα και τα μαθηματικά. Ακόμη η παραμονή των παιδιών στο σχολικό περιβάλλον μέχρι τις 4 μμ, βοηθά αποτελεσματικά

στην προσαρμογή και στη γλωσσική καλλιέργεια των μαθητών που προέρχονται από οικογένειες παλιννοστούντων και αλλοδαπών.

Γενικά, το ολοήμερο σχολείο προσφέρει σε όλους τους μαθητές περισσότερο χρόνο προετοιμασίας και εξάσκησης στα διάφορα μαθήματα απ' ό,τι προσφέρεται στο κανονικό σχολείο. Έτσι μπορεί να απαλλαγθεί ο μαθητής και η οικογένειά του από την ανάγκη ιδιαίτερων ή φροντιστηριακών μαθημάτων. (Χανιωτάκης Ν., 2001, σελ.165)

Η σημερινή ελληνική κοινωνία ως πλουραλιστική και πολυπολιτισμική, μας οδηγεί στην ανάγκη εμπλουτισμού της ζωής μας με κοινωνικές ικανότητες και δεξιότητες.

Αυτές οι ικανότητες και στάσεις αποδοχής της ετερότητας μπορούν να αναπτυχθούν στο ολοήμερο σχολείο λόγω του επιπλέον χρόνου παραμονής και των πολλών κοινών δραστηριοτήτων που είναι η σίτιση, ο αθλητισμός, το παιχνίδι, το θέατρο, οι ομάδες εργασίας κι άλλες.

Οι μαθητές του ολοήμερου σχολείου είναι οικείοι και “ανοιχτοί” προς τους εκπαιδευτικούς, επειδή δεν τους αντιμετωπίζουν ως βαθμολογητές της επίδοσής τους, αλλά ως βοηθούς και συμπαραστάτες στη μαθησιακή διαδικασία.

Το ολοήμερο σχολείο δίνει την ευκαιρία για την εφαρμογή της εταιρικής και ομαδοσυνεργατικής εργασίας, επειδή δεν υπάρχει ανταγωνισμός, η συνεργασία αναπτύσσεται πιο εύκολα μεταξύ των μαθητών και υπάρχει μέσα στην αίθουσα καλό παιδαγωγικό κλίμα.

Μέσα σε αυτό το ευχάριστο σχολικό κλίμα πραγματώνεται η κοινωνικοποίηση των μαθητών. Οι ηλικιακές τάξεις δεν υπάρχουν και συνυπάρχουν μικρότεροι και μεγαλύτεροι μαθητές στην ίδια αίθουσα ή χώρο, η κοινή μελέτη, η συμμετοχή στις δημιουργικές δραστηριότητες και εκδηλώσεις, το κοινό γεύμα συντελούν στη δημιουργία και καλλιέργεια των διαπροσωπικών σχέσεων μεταξύ των μαθητών .

Καταλήγοντας, μπορούμε να υποστηρίξουμε ότι το ολοήμερο σχολείο παρουσιάζεται σήμερα ως ο χώρος εμπέδωσης των αρχών της Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης, που είναι η παιδαγωγική απάντηση στα προβλήματα διαπολιτισμικής φύσης της πολυπολιτισμικής ελληνικής κοινωνίας.

Οι μαθητές μας μέσα και από το πρόγραμμα του ολοήμερου σχολείου μπορούν και πρέπει να μάθουν ότι η διαφορετικότητα στη φυλή, το χρώμα, το θρήσκευμα, την καταγωγή δεν είναι εμπόδιο για την κοινή ζωή, αλλά ένας τρόπος να γίνουμε όλοι πλουσιότεροι.

Οι εκπαιδευτικοί της Πρωτοβάθμιας εφόσον κινούμαστε προς αυτή την κατεύθυνση και δείχνουμε τη μέγιστη δυνατή ευαισθησία στα θέματα της Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης, με δεδομένο ότι έχουμε να κάνουμε

με μικρούς και εύπλαστους πολίτες, τους μαθητές μας, που είναι δεκτικοί σε συμπεριφορές και στάσεις, θα τους βοηθήσουμε να διατηρήσουν και ως αυριανοί ενήλικες ενεργοί πολίτες παρόμοιες στάσεις, συμπεριφορές και ικανότητες.

Εφόσον πετύχουμε αυτό θα είναι μια πολύτιμη προσφορά στην ελληνική κοινωνία.

Βιβλιογραφία

- “ΔΙΑΠΟΛΙΤΙΣΜΙΚΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ – Η κατάρτιση των Εκπαιδευτικών της Πρωτοβάθμιας σε θέματα διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης”, έρευνα του ΙΠΕΜ, Δ.Ο.Ε., Ιούνιος 2003
- Νικολάου Γεώργιος, “Ένταξη και εκπαίδευση των αλλοδαπών μαθητών στο Δημοτικό Σχολείο. Από την “ομοιογένεια” στην πολυπολιτισμικότητα”, εκδόσεις Ελληνικά Γράμματα, Αθήνα 2000
- Μπρούζος Ανδρέας, “Ο Εκπαιδευτικός ως Λειτουργός Συμβουλευτικής και Προσανατολισμού. Μια Ανθρωπιστική θεώρηση της Εκπαίδευσης”, εκδόσεις Λύχνος, Αθήνα 1998
- Χανιωτάκης Ι. Νικόλαος, “Παιδαγωγική και Κοινωνιολογική θεμελίωση του Ολοήμερου Σχολείου”, “Τα εκπαιδευτικά” τ.61,66,160-178,2001
- Πυργιωτάκης Ι.Ε., “Ολοήμερο Σχολείο, Διεθνείς εξελίξεις και η ελληνική περίπτωση”, σελ. 32-39, άρθρο στο βιβλίο “Ολοήμερο Σχολείο. Λειτουργία και προοπτικές” του Ο.Ε.Δ.Β., Αθήνα 2002
- Umberto Eco, “Σχολεία και Πανεπιστήμια ως δύναμη ειρήνης”, άρθρο αναδημοσιευμένο από την ισπανική εφημερίδα EL PAIS στην “Καθημερινή της Κυριακής”, 16-6-2002
- Κυριζογλου Γεώργιος- Γρηγοριάδης Γρηγόριος: Ολοήμερο Δημοτικό Σχολείο: “Πώς αξιολογούν την εφαρμογή του θεσμού γονείς, δάσκαλοι/λες και διευθυντές/ντριες”, “Μακεδνόν”, περιοδική επιστημονική έκδοση της Παιδαγωγικής Σχολής Φλώρινας του Π.Δ.Μ., Φλώρινα, Φθινόπωρο 2004, 130 τ. σελ. 79-91
- Στοιχεία για παλιννοστούντες, αλλοδαπούς και τσιγγανόπαιδες μαθητές και για το Ολοήμερο Σχολείο από τα αρχεία των Διευθύνσεων Π.Ε. Δυτικής και Ανατολικής Θεσ/νίκης, Απρίλιος 2004

Η διαπολιτισμική εκπαίδευση στην Κεντρική Μακεδονία

Μιχαήλ Καλογραίας

Σχολικός Σύμβουλος Π.Ε. ν. Ημαθίας, (ως εκπρόσωπος του Προϊσταμένου Επιστημονικής και Παιδαγωγικής Καθοδήγησης Π.Ε. της Περιφερειακής Δ/σης Π.Ε. & Δ.Ε. Κεντρικής Μακεδονίας)

Όπως σε όλη την Ελλάδα έτσι και στη Μακεδονία και ειδικότερα στην Κεντρική Μακεδονία, τις τελευταίες τρεις δεκαετίες λόγω της παλιννόστησης και της εισόδου των οικονομικών μεταναστών, η κοινωνική σύνθεση διαφοροποιήθηκε και είναι έντονα τα πολυπολιτισμικά χαρακτηριστικά στον πληθυσμό της.

Η διαφοροποίηση αυτή είχε ως φυσική συνέπεια τη μεταβολή της σύνθεσης και του μαθητικού δυναμικού. Διαπιστώνεται πως τα τελευταία χρόνια το ποσοστό παλινοστούντων και αλλοδαπών μαθητών της Κεντρικής Μακεδονίας στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση κυμαίνεται γύρω στο 11%, που είναι το υψηλότερο στην Ελλάδα μαζί με το αντίστοιχο της Αττικής. Το ποσοστό αυτό αντιστοιχεί σε 11.000 μαθητές ; επί συνόλου περίπου 100.000. Αν στους προηγούμενους αριθμούς προστεθούν και οι μαθητές, που προέρχονται από κοινωνικές ομάδες με ιδιαίτερα πολιτισμικά στοιχεία και ιδιαίτερα χαρακτηριστικά φοίτησης , όπως παιδιά πολυπολιτισμικών οικογενειών, παιδιά με άλλο θρήσκευμα, παιδιά μετακινούμενων ομάδων, παιδιά που δεν εγγράφονται στο σχολείο. τότε το ποσοστό 11% και ο αριθμός των μαθητών με διαφορετικές εκπαιδευτικές ανάγκες αυξάνονται αρκετά. Μια δεύτερη διαπίστωση είναι πως οι μαθητές αυτοί εγγράφονται και φοιτούν σε όλα σχεδόν τα δημόσια σχολεία και σε αναλογία από 1 - 100%.

Η Πολιτεία και το Υπουργείο Παιδείας, προς αντιμετώπιση της νέας κατάστασης

ανταποκρίθηκε με την ίδρυση ή μετεξέλιξη Τμημάτων, όπως η Διεύθυνση Παιδείας Ομογενών και Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης, η Ειδική Γραμματεία Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης, το Ινστιτούτο Παιδείας Ομογενών και Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης.

Θεσμοθέτησε νέες λειτουργίες στην εκπαίδευση, όπως οι Τάξεις Υποδοχής, τα Φροντιστηριακά Τμήματα και η Ενισχυτική Διδασκαλία. Έδωσε έμφαση στην εξατομικευμένη Διδασκαλία, ίδρυσε τα Σχολεία Αποδήμων, τα Σχολεία Παλιννοστούτων, τα Διαπολιτισμικά Σχολεία (26 στην Ελλάδα - 10 στη Θεσσαλονίκη). Διεκπεραίωσε κάποιες μορφές επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών

και προχώρησε στην παραγωγή και διάθεση ειδικών εκδόσεων του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου για τη διδασκαλία της Ελληνικής ως δεύτερης γλώσσας.

Τα Ανώτατα Πνευματικά Ιδρύματα της χώρας υλοποίησαν προγράμματα με συγχρηματοδότηση της Ε.Ε. και αποδέχτες τις κατηγορίες των μαθητών που προαναφέρθηκαν και τις οικογένειες τους.

Είναι γνωστή η συμβολή και οι δράσεις των προγραμμάτων:

1. “Φτώχεια” του Παιδαγωγικού Τμήματος Δημοτικής Εκπαίδευσης του Α.Π.Θ.
2. “Σχολική και κοινωνική ένταξη Παλιννοστούτων και Αλλοδαπών μαθητών”, του Παιδαγωγικού Τμήματος της Φ. Σ. του Πανεπιστημίου Αθηνών.
3. “Σχολική ένταξη Τσιγγανοπαίδων”, του Παιδαγωγικού Τμήματος της Φ. Σ. του Πανεπιστημίου Ιωαννίνων.
4. Των προγραμμάτων για τη σχολική και κοινωνική ένταξη των μουσουλμανοπαίδων, των επαναπατρισθέντων ελλήνων μαθητών και άλλα, που υλοποιήθηκαν από Τμ. των Πανεπιστημίων της Θράκης, των Πατρών, της Κρήτης.

Στα ίδια τα σχολεία που αντιμετώπιζαν την πρόσκληση της διαφοροποίησης του μαθητικού δυναμικού και των εκπαιδευτικών του αναγκών, λειτούργησαν οι Τάξεις Υποδοχής, τα Φροντιστηριακά Τμήματα και η Ενισχυτική Διδασκαλία.

Παράλληλα υλοποιήθηκαν δράσεις και προγράμματα για την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών, την ενημέρωση των γονέων και των φορέων, την κοινωνική ευαισθητοποίηση, την αποτύπωση της κατάστασης, τη στέγαση, την υγιεινή, την κοινωνική πρόνοια, την επαγγελματική αποκατάσταση, τη διδασκαλία της ελληνικής γλώσσας σε ενήλικες και φυσικά υ-

πήρξε παραγωγή διδακτικού υλικού κατάλληλου για μαθητές με ιδιαίτερα χαρακτηριστικά φοίτησης.

Έτσι στο αρχικό διδακτικό υλικό που δημιουργούσε ο κάθε δάσκαλος μόνος του και στα βιβλία του οργανισμού, προστέθηκε η “Ολική Μέθοδος” του Παιδ. Τμ. Δ.Ε. του Α.Π.Θ, το “ Ανοίγω το παράθυρο ” του Π.Ι, το “ Γεια σας και Μαζί” του ΚΕ.Δ.Α, το “ Αλφα Βήτα και Λοιπά ” του Πανεπιστημίου Ιωαννίνων, οι εκδόσεις του Ιδρύματος Τριανταφυλλίδη για την ελληνική γλώσσα και πολλά άλλα βιβλία, εγχειρίδια, λεξικά και σειρές.

Στην Κεντρική Μακεδονία κατά το σχολικό έτος 2003 - 04 εξελίχθηκαν συνεργασίες ανάμεσα στα σχολεία και στα Τμήματα των πανεπιστημίων Αθηνών και Ιωαννίνων που υλοποιούσαν προγράμματα σχολικής και κοινωνικής ένταξης μαθητών σε 12 Νηπιαγωγεία, 50 Δημοτικά, 24 Γυμνάσια και 1 Λύκειο, δηλαδή σε 87 σχολεία, με προοπτική κατά το τρέχον σχολικό έτος η συνεργασία αυτή να επεκταθεί σε 150 περίπου σχολεία, στα οποία καταγράφηκε τέτοια ανάγκη.

Στα πλαίσια αυτής της συνεργασίας πραγματοποιήθηκαν 17 επιμορφωτικά σεμινάρια με ωφελούμενους 450 εκπαιδευτικούς, υπήρξε υποστήριξη σε θέματα όπως: διδασκαλία της Ελληνικής ως δεύτερης γλώσσας, διαμεσολάβησης ανάμεσα σε οικογένεια – σχολείο και δημόσιους φορείς και λειτούργησαν Τμήματα Ενηλίκων.

Επιπρόσθετα σε όλα τα σχολεία της Κεντρικής Μακεδονίας, διανεμήθηκαν περίπου 50.000 χιλιάδες βιβλία - ειδικές εκδόσεις των ιδίων πανεπιστημίων.

Τα προγράμματα αυτά συμπλήρωσαν το χρονικό τους όριο το καλοκαίρι του 2004 και αναμένεται η εκ νέου προκήρυξη τους.

Κατά το σχολικό έτος 2004 - 05 στα Δημοτικά Σχολεία της Κεντρικής Μακεδονίας εγκρίθηκαν και λειτουργούν 126 Τ.Υ. , 12 Προπαρασκευαστικά και 30 Φροντιστηριακά Τμήματα, στα οποία υποστηρίζονται 2500 περίπου μαθητές.

Όμως, όσα πολλά κι αν έγιναν ,όσα κι αν γίνονται στην κατεύθυνση της αποφυγής του κοινωνικού αποκλεισμού, της σχολικής και κοινωνικής ένταξης, της Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης, στην κατεύθυνση των ίσων ευκαιριών, των δικαιωμάτων του παιδιού, των ανθρωπίνων δικαιωμάτων, πάντα θα φαντάζουν λίγα, μπροστά στις απαιτήσεις που αναδύονται καθημερινά σ’ένα περιβάλλον παγκοσμιοποίησης και πολυπλοκότητας. Είναι προφανές πως έχει εξαιρετική σημασία η εμπειρία των Διαπολιτισμικών Σχολείων. Στον δάσκαλο, στην Τάξη, στη γειτονιά συμβαίνει η πραγματική αποκάλυψη. Εκεί φαίνονται στην πραγματική τους διάσταση

τα προβλήματα και οι ανάγκες, εκεί δοκιμάζεται η αποτελεσματικότητα των παρεμβάσεων.

Ζητήματα όπως: σχολική διαρροή, άτακτη φοίτηση, ποιότητα του εκπαιδευτικού έργου, απογκετοποίηση, προπαρασκευαστικό στάδιο, ενδοσχολική επιμόρφωση, νέες μεθοδολογίες, κατάλληλα βιβλία, λειτουργία των Τ. Υ, σχολές γονέων, σχολικός ψυχολόγος και γιατρός, ελκυστικό σχολείο, πρόσβαση σε άλλες βαθμίδες εκπαίδευσης και πρόσβαση στην επαγγελματική εκπαίδευση, κοινωνική μέριμνα, οργάνωση και σχεδιασμός, συντονισμός και συνεργασία, συνέχεια, συνέπεια και ανατροφοδότηση, αποκέντρωση της εκπαίδευσης, ιδιαίτερα χαρακτηριστικά και ενίσχυση της Σχολικής Μονάδας, χρήζουν προβληματισμού, ενιαίας και συστηματικής αντιμετώπισης.

Η έκφραση των δασκάλων των Διαπολιτισμικών Σχολείων είναι η πιο αυθεντική, είναι αυτή που σηματοδοτεί τα πράγματα, είναι αυτή που όλοι οφείλουμε να αφουγκραστούμε, για ν' ανταποκριθούμε στις προσδοκίες της ουσιαστικής υποστήριξης, της βελτίωσης των προϋποθέσεων, ώστε ο δάσκαλος και το σχολείο να λειτουργούν απρόσκοπτα, με αυτοπεποίθηση και ανθρωπισμό, στην κατεύθυνση του οράματος όλων μας, στην ανάδειξη δηλαδή ελεύθερων, δημιουργικών προσωπικοτήτων και στη βελτίωση της κοινωνικής ζωής, όταν η διαφορά θα θεωρείται πλούτος.

Διαπολιτισμικά σχολεία: Ο ρόλος της μητρικής και της δεύτερης γλώσσας

Σούλα Μητακίδου

*Επίκουρη Καθηγήτρια Παιδαγωγικού Τμήματος Δημοτικής Εκπ/σης
- Α.Π.Θ.*

Κάνοντας μια μικρή αναδρομή στην δεκαπεντάχρονη περίπου ιστορία της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης στη χώρα μας διαπιστώνει κανείς ότι έχει ακολουθήσει νομοτελειακά τα στάδια εξέλιξης που έχουν περάσει χώρες που αντιμετώπισαν το φαινόμενο πολύ νωρίτερα. Θα εξηγήσω τι εννοώ μένοντας στο παράδειγμα της γλώσσας: Παρά την εμπειρία που έχει καταγραφεί και τα ερευνητικά δεδομένα που έχουν συσσωρευτεί για το ρόλο της μητρικής και της δεύτερης γλώσσας στην εκπαίδευση παιδιών γλωσσικών μειονοτήτων η γνώση αυτή μοιάζει να ακυρώνεται και ξεκινάμε να ανακαλύψουμε τον τροχό από την αρχή. Έτσι, και παρά τη γνώση για τη σημασία της διατήρησης της μητρικής γλώσσας ή/και τη σημασία της για την κατάκτηση της δεύτερης γλώσσας, το μοντέλο που υιοθετείται και στην Ελλάδα για να αντιμετωπιστούν οι εκπαιδευτικές ανάγκες μεγάλου αριθμού παιδιών από άλλες χώρες είναι η αφομοίωση. Στη περίπτωση της γλώσσας αυτό σημαίνει ότι όλη η προσπάθεια αναλώνεται στην κατάκτηση της ελληνικής ενώ η μητρική γλώσσα παραμελείται ή μάλλον θυσιάζεται προκειμένου να αποκτηθεί η δεύτερη γλώσσα. Ας δούμε τι σημαίνει αυτό για την γλωσσική αλλά επίσης την ακαδημαϊκή και την κοινωνική εξέλιξη των παιδιών.

Και πρώτα η δεύτερη γλώσσα. Η μάλλον η έμφαση στην κατάκτηση της δεύτερης γλώσσας ως της μοναδικής και ικανής προϋπόθεσης για την ομαλή ένταξη του παιδιού στο σχολείο. Αναμφίβολα η κατάκτηση της

γλώσσας του σχολείου είναι μια πολύ σημαντική προϋπόθεση για την πρόοδο των παιδιών, αλλά δεν είναι η μοναδική. Παράγοντες όπως η κοινωνική και οικονομική κατάσταση της οικογένειας, το επίπεδο μόρφωσης των γονέων, το γλωσσικό και γνωστικό υπόβαθρο των παιδιών, το προσωπικό στυλ μάθησης και η προσωπικότητα τους επηρεάζουν επίσης τη μάθηση και τις επιδόσεις στο σχολείο. Και φυσικά σημαντικό είναι και το εκπαιδευτικό πρόγραμμα μέσω του οποίου διδάσκονται τα παιδιά τη δεύτερη γλώσσα. Στη συντριπτική πλειοψηφία των προγραμμάτων, είτε πρόκειται για τάξεις υποδοχής είτε για τάξεις γενικής εκπαίδευσης, η γλώσσα διδάσκεται ως μάθημα με τυπικά δομημένο τρόπο διδασκαλίας και με ιδιαίτερη έμφαση στη φωνολογία, μορφολογία και σύνταξη.

Όμως η παγκόσμια έρευνα έχει αποδείξει ότι η προσπάθεια κατάκτησης μιας δεύτερης γλώσσας είναι πιο πετυχημένη όταν επιχειρείται μέσα σε ένα πλούσιο και γνωστικά απαιτητικό μαθησιακό περιβάλλον. Τέτοιο περιβάλλον δημιουργείται όταν:

?Το γλωσσικό και γνωστικό υπόβαθρο των παιδιών, η γλώσσα δηλαδή και οι γνώσεις που φέρνουν τα παιδιά στο σχολείο, ενεργοποιείται και αξιοποιείται για τη μάθηση. Τα παιδιά, όλα τα παιδιά, ακόμη και όταν αρχίζουν το σχολείο, έρχονται εξοπλισμένα με εμπειρία στη γλώσσα, τόσο την προφορική όσο και τη γραπτή. Είναι σημαντικό, οι εκπαιδευτικοί να ανιχνεύουν τις γνώσεις των παιδιών στη μητρική και τη 2η γλώσσα και να στηρίζουν κάθε προσπάθεια κατάκτησης νέας γνώσης και γλώσσας στις προηγούμενες αυτές γνώσεις.

Παράλληλα με τη γλώσσα καλλιεργείται και η αυτοεκτίμηση των παιδιών μέσα από γόνιμες αλληλεπιδράσεις μεταξύ τους και με τον/την εκπαιδευτικό που ενθαρρύνει, στηρίζει και συμμετέχει στις εξερευνήσεις των παιδιών με τη γλώσσα.

Τα παιδιά εμπλέκονται ενεργά στη μάθησή τους μέσα από μια μεγάλη ποικιλία κειμένων που αντανακλούν τα ενδιαφέροντα και τις εμπειρίες τους. Τέτοια κείμενα μπορεί να προέρχονται από την παιδική λογοτεχνία. Η αξία της παιδικής λογοτεχνίας ως ένα πλαίσιο συμφραζομένων που ελκύει το παιδί και το εμπλέκει ενεργά στη μάθηση έχει αποδειχτεί σε ποικίλα μαθησιακά περιβάλλοντα.

Άλλη πηγή κειμένων αποτελεί ο έντυπος λόγος καθημερινής χρήσης, όπως, άρθρα εφημερίδων και περιοδικών, διαφημιστικά φυλλάδια, ταξιδιωτικά προγράμματα και αλληλογραφία. Τα κείμενα αυτά έχουν το πλεονέκτημα ότι εκθέτουν τα παιδιά σε μια ποικιλία λόγου ενώ παράλληλα δίνουν ευκαιρίες για συζητήσεις που διευρύνουν τόσο το γλωσσικό ρεπερτόριο όσο και την κριτική σκέψη και κοινωνική ευαισθητοποίηση των παιδιών.

Κείμενα προς επεξεργασία μπορεί επίσης να είναι γραπτά των ίδιων των παιδιών (όταν τα παιδιά ενθαρρύνονται να εκφράζονται γραπτά με τον πιο οικείο γι' αυτά τρόπο και για θέματα που τα ενδιαφέρουν). Τα πλεονεκτήματα από τη χρήση γραπτών κειμένων των παιδιών είναι ότι έχουν μεγάλη πιθανότητα να αντανakλούν τα ενδιαφέροντα και τις εμπειρίες τους, να ανταποκρίνονται στην ηλικία τους και να εμπλέκουν τα παιδιά εκτός από την ίδια τη δραστηριότητα γραφής και σε διαδικασίες κριτικής και αναθεώρησης του κειμένου.

Μπορεί τέλος να αξιοποιούνται κείμενα διαφόρων σχολικών μαθημάτων. Κείμενα π.χ. από τη φυσική, μαθηματικά, ιστορία κατάλληλα εμπλουτισμένα με εικόνες, σχήματα και σχεδιαγράμματα, που ενισχύουν την κατανόηση, συντελούν στην κατάκτηση της ειδικής γλώσσας και ορολογίας των διάφορων γνωστικών αντικειμένων (Collier 1995, Saville-Troike, 1991). Για να μην αναστέλλεται μάλιστα η πρόοδος των παιδιών στα άλλα γνωστικά αντικείμενα όσο καιρό ασχολούνται με την κατάκτηση της δεύτερης γλώσσας είναι σκόπιμο η διδασκαλία της γλώσσας να διαπερνά όλα τα μαθήματα –εκμεταλλευόμεστε δηλαδή την ευκαιρία και κάνουμε γλώσσα καθώς κάνουμε μαθηματικά, ιστορία, φυσική, κλπ.

Τέτοια προγράμματα δημιουργούν μαθησιακή ατμόσφαιρα που όχι μόνον ευνοεί τη φυσική κατάκτηση της δεύτερης γλώσσας αλλά παράλληλα προάγει τη γνωστική ανάπτυξη και υπόσχεται σχολική πρόοδο.

Στη συνέχεια θα δούμε το ρόλο της μητρικής γλώσσας. Η παγκόσμια έρευνα έχει δείξει ότι παιδιά που προσπαθούν να κατακτήσουν μια δεύτερη γλώσσα έχουν καλύτερες προοπτικές επιτυχίας όταν παράλληλα με τη δεύτερη καλλιεργούν και τη μητρική τους γλώσσα. Το επιχείρημα αυτό έρχεται σε αντίθεση με την κοινή αντίληψη που λέει ότι για τη γρήγορη και αποτελεσματική κατάκτηση της δεύτερης γλώσσας είναι αναγκαία η μέγιστη έκθεση στη γλώσσα αυτή. Μοιάζει πειστικό το επιχείρημα ότι για να ξεπεραστούν οι αδυναμίες στη δεύτερη γλώσσα χρειάζεται εντατικότερη διδασκαλία στη γλώσσα αυτή και παραμέληση της μητρικής γλώσσας. Μάλιστα, συχνά η μητρική γλώσσα θεωρείται “ένοχη” για παρεμβολές και λάθη στη δεύτερη, πράγμα που οδηγεί ορισμένους εκπαιδευτικούς να συμβουλεύουν γονείς και παιδιά να μιλούν στη δεύτερη και όχι στη μητρική τους γλώσσα. Οι γονείς συχνά συμφωνούν με αυτή τη λογική (το όραμα για ένα καλύτερο μέλλον για τα παιδιά τους είναι από τα πιο κυρίαρχα στη ζωή φτωχών μεταναστών). Όμως τι βοήθεια μπορούν να προσφέρουν γονείς που μιλούν σπαστά την κυρίαρχη γλώσσα στα παιδιά τους για να κατακτήσουν τη γνωστική ακαδημαϊκή γλωσσική επάρκεια που απαιτείται στην τάξη;

Εξηγώ αμέσως τι εννοώ με τον όρο γνωστική ακαδημαϊκή γλωσσική επάρκεια: Σύμφωνα με μακροχρόνιες έρευνες ένα από τα μεγαλύτερα προβλήματα στο σχεδιασμό και στην εφαρμογή προγραμμάτων για την εκπαίδευση παιδιών γλωσσικών μειονοτήτων είναι η σύγχυση που επικρατεί ως προς τη γλωσσική επάρκεια στη δεύτερη γλώσσα.

Υπάρχει μια σημαντική διαφορά ανάμεσα στην επιφανειακή επικοινωνιακή γλωσσική επάρκεια, που είναι η γλώσσα της καθημερινής συνομιλίας και στην ακαδημαϊκή γλωσσική επάρκεια, που είναι η γλώσσα της σχολικής τάξης. Παιδιά που καταφέρνουν να συνεννοούνται με σχετική άνεση σε διαπροσωπικές επαφές δεν είναι σίγουρο ότι καταφέρνουν να κατανοούν και να επικοινωνούν στη γλώσσα της τάξης. Η έρευνα έχει αποδείξει ότι οι βασικές διαπροσωπικές επικοινωνιακές δεξιότητες (basic interpersonal communicative skills) αναπτύσσονται πολύ πιο εύκολα και γρήγορα (το πολύ σε δύο χρόνια) σε σχέση με τη γνωστική ακαδημαϊκή γλωσσική επάρκεια (cognitive academic language proficiency) που παίρνει μέχρι και δέκα χρόνια για να αναπτυχθεί (Cummins, 1994, Collier, 1992). Και αυτό εξηγείται εύκολα, αν σκεφτούμε ότι στην πρώτη περίπτωση οι γνωστικές απαιτήσεις είναι περιορισμένες και η επικοινωνία ενισχύεται από τα συμφραζόμενα και τη διαπροσωπική επαφή (π.χ. χειρονομίες, έκφραση του προσώπου). Στη δεύτερη περίπτωση, αντίθετα, οι γνωστικές απαιτήσεις είναι αυξημένες, το περιβάλλον δεν παρέχει υποστήριξη στην επικοινωνία και χρειάζονται ιδιαίτερες δεξιότητες εγγραμματοσύνης για την πλήρη και επιτυχή συμμετοχή σε δραστηριότητες στην τάξη. Αυτές τις δεξιότητες δεν μπορεί να τις ενισχύσει η επικοινωνία στην κυρίαρχη γλώσσα στο σπίτι, εφόσον συνήθως οι γονείς υστερούν στη γλώσσα αυτή.

Ας δούμε σύντομα τι επιπτώσεις έχει η εμμονή στη δεύτερη γλώσσα και η παραμέληση της μητρικής γλώσσας των παιδιών, που παρεμπιπτόντως αφορά επιλεκτικά τις γλώσσες φτωχών και χωρίς δύναμη και εξουσία πληθυσμών και όχι τις ισχυρές γλώσσες που έχουν κύρος και γόητρο διεθνώς. Καταρχήν η χρήση της δεύτερης γλώσσας στο σπίτι υποχρεώνει παιδιά και γονείς σε ένα επίπεδο επικοινωνίας πολύ χαμηλότερο από τις πραγματικές τους γνωστικές και γλωσσικές ικανότητες με πολλαπλές συνέπειες τόσο στις επιδόσεις όσο και στην αυτοεικόνα, και στον ψυχισμό τους. Είναι χαρακτηριστικό το προσωπικό παράδειγμα του Rodriguez (στον Cummins, 1999) για τη δύσκολη αυτή επικοινωνία ανάμεσα στα μέλη της ισπανόφωνης οικογένειας του:

Η ησυχία της οικογένειας οφειλόταν εν μέρει στο γεγονός ότι, καθώς εμείς τα παιδιά μαθαίναμε όλο και περισσότερα αγγλικά, ανταλλάσαμε

ολοένα και λιγότερα λόγια με τους γονείς μας. Όταν ένα παιδί απευθυνόταν στον πατέρα του ή τη μητέρα του, οι προτάσεις έπρεπε να αρθρώνονται σιγά-σιγά (συχνά ο γονιός δεν καταλάβαινε).

Το παιδί έπρεπε να επαναλάβει (και πάλι ο γονιός μπορεί να καταλάβαινε λάθος). Η παιδική φωνή, απογοητευμένη, κατέληγε λέγοντας: “Άστο, δεν πειράζει” –το θέμα είχε κλείσει. Κατά τη διάρκεια του φαγητού το μόνο που ακουγόταν ήταν τα μαχαίρια και τα πιρούνια που χτυπούσαν πάνω στα πιάτα (σ. 219).

Αλλά δεν είναι μόνον η δυσκολία στη επικοινωνία. Όταν γονείς προσπαθούν να επικοινωνήσουν στη δεύτερη γλώσσα δεν στερούν από τα παιδιά μόνο τον πλούτο και την ασφάλεια της μητρικής τους γλώσσας. Τους στερούν και όλα εκείνα τα στοιχεία που μεταφέρονται μέσω της γλώσσας, πράγματα όπως ιστορίες, τραγούδια, παραδόσεις, τέχνες, συνήθειες, γεύσεις, μυρωδιές, εικόνες και ήχους που μεταφέρονται μέσα από τη γλώσσα και όχι μόνον διευκολύνουν και γλυκαίνουν τη ζωή των ανθρώπων αυτών στη χώρα μας αλλά πλουτίζουν και τις δικές μας ζωές. Γονείς που μιλούν με τα παιδιά τους στη γλώσσα που ξέρουν καλύτερα και επικοινωνούν μαζί τους σε καθημερινές αλληλεπιδράσεις, γονείς που παίζουν, μαστορεύουν, κτίζουν, μαγειρεύουν και μιλούν για εμπειρίες της ζωής τους βοηθούν πολύ πιο αποτελεσματικά την ολόπλευρη ανάπτυξη των παιδιών τους. Αντίθετα η πίεση που ασκείται συχνά σε παιδιά να ταυτιστούν με την κυρίαρχη γλώσσα και πολιτισμό μπορεί να τα οδηγήσει σε ρήξη με την οικογένεια και τη γλώσσα καταγωγής τους πράγμα που δημιουργεί ανισορροπίες στη σχέση γονέων παιδιών.

Ας εξετάσουμε τώρα το επιχείρημα της παράλληλης διδασκαλίας της μητρικής γλώσσας ή/και της διδασκαλίας μέσω της μητρικής γλώσσας. Πλούσια ερευνητικά δεδομένα δείχνουν ότι αν τα παιδιά δεν φτάσουν σε ένα συγκεκριμένο επίπεδο ή “κατώφλι” στη μητρική τους γλώσσα (Cummins, 1994), προφορική και γραπτή, είναι πολύ πιθανόν να αντιμετωπίσουν δυσκολίες στην κατάκτηση της δεύτερης γλώσσας και στην κατάκτηση γνώσης μέσα από αυτήν. Η μητρική γλώσσα, δηλαδή, καθώς και οι γνωστικές αναπαραστάσεις που έχει κατακτήσει ένα παιδί με μέσο τη μητρική του γλώσσα στηρίζουν και ενισχύουν τις προσπάθειες για την κατάκτηση της δεύτερης γλώσσας, με αποτέλεσμα η επίδραση της μητρικής να έχει περισσότερες θετικές παρά αρνητικές παρεμβολές στην προσπάθεια κατάκτησης μιας δεύτερης γλώσσας. Η συστηματική μάλιστα καλλιέργεια της μητρικής γλώσσας είναι βασική προϋπόθεση προκειμένου παιδιά από μειονότητες να αναπτύξουν δεξιότητες στη δεύτερη γλώσσα γιατί η γνώση και οι δεξιότητες που αναπτύσσουν στη μητρική

όχι μόνον μεταφέρονται στη δεύτερη γλώσσα αλλά αποτελούν και ισχυρό υπόβαθρο για την κατάκτηση της (Collier, 1987, 1992, 1995, Cummins, 1981, 1991, 1994, Krashen, 1996, 1999, Saville-Troike, 1991).

Είδαμε λοιπόν ότι η κατάκτηση μιας δεύτερης γλώσσας εξαρτάται σε μεγάλο βαθμό από τις προηγούμενες εμπειρίες και γνώσεις και, φυσικά, το επίπεδο επάρκειας στην πρώτη γλώσσα. Για να συμβεί ωστόσο η θετική αυτή μεταφορά από γλώσσα σε γλώσσα χρειάζεται οι προηγούμενες γνώσεις και εμπειρίες των παιδιών να μην εκτοπίζονται αλλά αντίθετα να διατηρούνται, και να διευρύνονται. Χρειάζεται δηλαδή η μορφή της διγλωσσίας που θα αναπτύξουν τα παιδιά να είναι προσθετική. Σε περίπτωση προσθετικής διγλωσσίας υπάρχουν μια σειρά από ευνοϊκά αποτελέσματα που συντελούν όχι μόνο στην ανάπτυξη της δεύτερης γλώσσας αλλά και στη συνολική γνωστική, νοητική και γλωσσική ανάπτυξη του παιδιού. Όμως προσθετική διγλωσσία πετυχαίνεται, όταν η μητρική γλώσσα είναι η κυρίαρχη γλώσσα της χώρας που ζουν τα παιδιά ή τουλάχιστον αναγνωρίζεται ως ισότιμη ή και ως ανώτερη και δίνει γόητρο στο άτομο που τη χρησιμοποιεί με άνεση (Τσιάκαλος, 2002). Το αντίθετο συμβαίνει με τη μητρική γλώσσα των μεταναστών, που οι επιλογές και της επίσημης εκπαιδευτικής πολιτικής δείχνουν ότι θεωρείται υποδεέστερη και γι' αυτό δεν αποτελεί μέρος της εκπαίδευσης των παιδιών. Όταν η μητρική παραμελείται ή χρησιμοποιείται επικουρικά για την κατάκτηση της δεύτερης γλώσσας, στην καλύτερη περίπτωση παρατηρείται μεταβατική διγλωσσία με σταδιακή υποχώρηση της μητρικής και κυριαρχία της δεύτερης γλώσσας. Σε περίπτωση όμως που το παιδί έχει χαμηλό επίπεδο επάρκειας στη μητρική του και δεν καταφέρνει να κατακτήσει σε ικανοποιητικό επίπεδο τη δεύτερη γλώσσα μένει αναλφάβητο και στις δύο γλώσσες, γίνεται δηλαδή θύμα αφαιρετικής διγλωσσίας (Cummins, 1981).

Αυτά είναι τα πιο σημαντικά από τα ερευνητικά πορίσματα που φωτίζουν το ρόλο της μητρικής και της δεύτερης γλώσσας στην πρόοδο και ανάπτυξη παιδιών γλωσσικών μειονοτήτων. Στη συζήτησή της για τη θέση της γλώσσας παιδιών αφροαμερικανών στο σχολείο, η Lisa Delpit (2002) παρατηρεί:

Όσο πιο αποφασισμένοι είμαστε να απαλλάξουμε το σχολείο από τη γλώσσα του σπιτιού των παιδιών, τόσο πιο αποφασισμένα πρέπει να είναι τα παιδιά να τη διατηρήσουν. Καθώς η γλώσσα είναι μια από τις πιο οικείες εκφράσεις της ταυτότητας, το να απορρίψεις τη γλώσσα ενός ατόμου είναι σαν να απορρίπτεις το ίδιο. Παρά τις καλές προθέσεις, αν δεν μπορούμε να καταλάβουμε, ή μάλλον, να πανηγυρίσουμε με τα θαύ-

ματα της γλώσσας που φέρουν τα παιδιά στο σχολείο, τότε έχουμε πολύ λίγη ελπίδα να τα πείσουμε ότι σκεφτόμαστε με την καρδιά μας το συμφέρον τους (σ. 47, δική μου μετάφραση).

Για να αποκτήσει η διαπολιτισμική εκπαίδευση την πραγματική διάσταση της διάδρασης που υποδηλώνει το όνομά της, χρειάζεται να διδάσκουμε λαμβάνοντας υπόψη και τις εμπειρίες, τα ενδιαφέροντα και τις προσδοκίες όλων των παιδιών, άρα και των παιδιών γλωσσικών μειονοτήτων. Αν οι εμπειρίες, τα ενδιαφέροντα και οι προσδοκίες των παιδιών δεν αντανakλώνται σε κάθε επιλογή του σχολείου είναι απίθανο να αισθανθούν τα παιδιά αυτά αποδεκτά και ευπρόσδεκτα στο σχολείο, που είναι στην ουσία η πρώτη τους επίσημη επαφή στη νέα τους πατρίδα.

Βιβλιογραφικές αναφορές

- Collier, V.P. (1987). Age and rate of acquisition of second language for academic purposes. *TESOL Quarterly*, 21, 617-641.
- Collier, V.P. (1992). A synthesis of studies examining long-term language minority student data on academic achievement. *Bilingual Research Journal* 16 (1&2), 187-212.
- Collier, V. (1995). Acquiring a second language for school. In *Directions in language and education*. National Clearinghouse for Bilingual Education, 1(4) NCBE Home Page
- Cummins, J. (1981). The role of primary language development in promoting educational success for language minority students. In California State Department of Education (ed.), *Schooling and language minority students. A theoretical framework*. Los Angeles: California State Department of Education.
- Cummins, J. (1991). Interdependence of first- and second-language proficiency in bilingual children. In E. Bialystok (ed.), *Language processing in bilingual children*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Cummins, J. (1994). "The acquisition of English as a second language." In K. Spangenberg-Urbschat and R. Pritchard (eds.), *Kids come in all languages: Reading instruction for ESL students*. Newark, DE: International Reading Association.
- Cummins, J. (1999). Στο Ε. Σκούρου (επιμ.), *Ταυτότητες υπό διαπραγμάτευση. Εκπαίδευση με σκοπό την ενδυνάμωση σε μια κοινωνία της ετερότητας*. (Σ. Αργύρη, Μτφρ.). Αθήνα: Gutenberg.
- Delpit, L. (2002). No kinda sense. In L. Delpit and J. Kilgour Dowdy (eds.), *The skin that we speak*. New York: The New Press.

- Krashen, S. (1996). *Under attack: The case against bilingual education*. Culver City, CA: Language Education Associates.
- Krashen, S. (1999). *Condemned without a trial*. Portsmouth, NH: Heinemann.
- Saville-Troike, M. (1991). Teaching and testing for academic achievement: The role of language development. NCBE FOCUS: Occasional Papers in Bilingual Education, 4. NCBE Home Page
- Τσιάκαλος, Γ. (2002). Η υπόσχεση της παιδαγωγικής. Θεσσαλονίκη: Παρατηρητής.

Πολυπολιτισμικότητα και Σχολική Τάξη: Εμπόδιο ή Ευκαιρία

Εύη Τρούκη

Ερευνήτρια (Τμήμα Σχεδιασμού, Ερευνών και Μελετών, Ινστιτούτο Παιδείας Ομογενών και Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης), Διδάσκουσα Π.Δ. 407/80 στο ΠΤΠΕ του Πανεπιστημίου Θεσσαλίας

*“Μιλάμε στους μαθητές για αριθμούς, για γραμματική, για τη Γαλλική Επανάσταση και ενελπιστούμε ότι με κάποιον τρόπο στο τέλος θα πάρουν αυτά τα στοιχεία που είναι τα πιο σημαντικά. ... Και κάποιες φορές έτσι συμβαίνει. Όμως, το παράδοξο παραμένει: γιατί να μη διδάσκουμε στα παιδιά να σκέφτονται, να μαθαίνουν, να ανακαλύπτουν;”
(Papert, 1971).*

Όπως προκύπτει από τα στατιστικά στοιχεία που συλλέγει κάθε χρόνο¹ το Ινστιτούτο Παιδείας Ομογενών και Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης (Ι.Π.Ο.Δ.Ε.), εδώ και αρκετά χρόνια παρατηρείται σταθερή αύξηση του αριθμού των αλλοδαπών και παλιννοστούντων μαθητών που φοιτούν στα σχολεία Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης της χώρας μας. Με βάση δε τη χώρα γέννησης των μαθητών αυτών, μπορούμε να

1 Σχετικά με τον τρόπο διεξαγωγής της έρευνας αυτής βλ. στο “Ινστιτούτο Παιδείας Ομογενών και Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης (Ι.Π.Ο.Δ.Ε.). Στόχοι και Τομείς Δράσης”, Τρούκη Π., Παναγόπουλος Αθ. & Φωτόπουλος Μ. (Επιμ.), Αθήνα 2004.

πούμε ότι στα ελληνικά σχολεία “εκπροσωπούνται” τουλάχιστον 45 διαφορετικές χώρες (Αλβανία, Βουλγαρία, Πολωνία, Φιλιππίνες, Νιγηρία, Αιθιοπία, Ινδία, Πακιστάν κ.ά.)². Ως εκ τούτου, η πολυπολιτισμικότητα αποτελεί πραγματικό χαρακτηριστικό της ελληνικής εκπαίδευσης και η εκπαιδευτική ένταξη των παιδιών αυτών συνιστά αδιαμφισβήτητη ανάγκη και αναφαίρετο δικαίωμά τους στο οποίο η ελληνική πολιτεία προσπαθεί να ανταποκριθεί αναπροσαρμόζοντας τη δομή και τον προσανατολισμό της εκπαίδευσης³.

Στο πλαίσιο των προσπαθειών αυτών έχει αρχίσει να διαφαίνεται ότι η Διαπολιτισμική Εκπαίδευση δεν αφορά μόνο τους αλλοδαπούς μαθητές, αλλά πρέπει να απευθύνεται και στους γηγενείς μαθητές, καθώς “φέρνει μαζί της όχι μόνο την αποδοχή και το σεβασμό του διαφορετικού, αλλά επίσης την αναγνώριση της πολιτισμικής ταυτότητας όλων, μέσα από μια καθημερινή προσπάθεια διαλόγου, κατανόησης και συνεργασίας, βάζοντας σαν στόχο τον αμοιβαίο εμπλουτισμό” (Μπερερής, 2001, σ. 58).

Έτσι, η εξέταση της πολυπολιτισμικότητας στο ελληνικό σχολείο στην ουσία της συνιστά εξέταση ή μάλλον επανεξέταση της ίδιας της αποστολής του σχολείου. Με άλλα λόγια, το ερώτημα κατά πόσο η παρουσία στην ίδια τάξη παιδιών από διαφορετικές πολιτισμικές ομάδες βοηθά ή δυσχεραίνει τη μάθηση στην ουσία παραπέμπει στο γενικότερο προβληματισμό για το ποια πρέπει να είναι η αποστολή του σχολείου σήμερα.

Αυτό σημαίνει ότι το τι θεωρούμε εμπόδιο ή καταλύτη στη μάθηση, ποιοι παράγοντες θεωρούμε ότι ενθαρρύνουν ή όχι τη μάθηση ανάγεται στο ποια πιστεύουμε ότι πρέπει να είναι η αποστολή του σχολείου. Μάλιστα, η απάντηση που δίνουμε στο ερώτημα αυτό καθορίζει αφενός τον τρόπο με τον οποίο οργανώνουμε την εκπαιδευτική διαδικασία, αφετέρου τα κριτήρια που χρησιμοποιούμε, για να την αξιολογήσουμε. Αν, για παράδειγμα, θεωρεί κανείς ότι σκοπός του ως εκπαιδευτικού είναι να εμπεδώνουν οι μαθητές του όσο το δυνατόν περισσότερες πληροφορίες (χρονολογίες, ονόματα πόλεων, κανόνες κ.ά.), είναι λογικό να οργανώνει το μάθημά του έτσι ώστε να τους μεταδίδει όσο το δυνατόν περισσότε-

2 Για την αναλυτική παρουσίαση των στατιστικών αυτών στοιχείων βλ. “Παλινοστούντες και αλλοδαποί μαθητές στην ελληνική εκπαίδευση”, Τεύχος Β: Αναλυτικά στοιχεία, Α.Ε. Γκότοβος – Γ.Π. Μάρκου, Αθήνα 2004.

3 Για έναν αναλυτικό σχολιασμό της εξελικτικής πορείας που ακολούθησε η ευρωπαϊκή και διαπολιτισμικής διάσταση στην ελληνική εκπαίδευση βλ. Damanakis (2005).

τερες πληροφορίες και να τους δίνει την ευκαιρία για όσο το δυνατό πιο πολλές επαναλήψεις.

Παρά το γεγονός ότι η κοινά αποδεκτή θέση που διέπει την εκπαίδευση είναι πως το σχολείο υπηρετεί όχι μόνο μορφωτικούς αλλά και ηθικοπνευματικούς σκοπούς, στην πράξη η κυρίαρχη τάση είναι να δίνεται έμφαση στη μετάδοση και εμπέδωση πληροφοριών. Μολονότι αυτή η στοχοθεσία καλύπτει ένα πολύ μεγάλο μέρος της καθημερινής σχολικής πρακτικής, οι συντελούμενες κοινωνικο-οικονομικές αλλαγές και τα νέα δεδομένα – που το σχολείο οφείλει να παρακολουθεί – έχουν πλέον επαναφέρει στο προσκήνιο το θέμα της διδασκαλίας των αξιών και της καλλιέργειας κοινωνικών δεξιοτήτων. Έτσι, ένα άλλο, ίσως πιο δύσκολο, κομμάτι της αποστολής του εκπαιδευτικού είναι να μαθαίνει στους μαθητές του πώς να μαθαίνουν αλληλεπιδρώντας και συνεργαζόμενοι με άλλους και κυρίως να τους βοηθά να χαίρονται αυτή τη διαδικασία κατάκτησης της κατανόησης.

Η εκπαιδευτική κοινότητα έχει στρέψει σήμερα το ενδιαφέρον της στην αναζήτηση εκπαιδευτικών δραστηριοτήτων που αφενός καλλιεργούν γνωστικές δεξιότητες υψηλού επιπέδου (π.χ. δημιουργική και κριτική σκέψη, διατύπωση και έλεγχος επιχειρημάτων), αφετέρου αναπτύσσουν επικοινωνιακές και συνεργατικές δεξιότητες (π.χ. σαφής και ακριβής έκφραση ιδεών, διατύπωση ερωτημάτων). Κυρίαρχο χαρακτηριστικό τέτοιων δραστηριοτήτων είναι η αλληλεπίδραση με τον άλλον, ο οποίος αποτελεί πηγή γνώσης και εμπειρίας.

Μάλιστα, τελευταία η έμφαση σε αυτόν τον προσανατολισμό δόθηκε κυρίως μέσα από τη διδακτική αξιοποίηση των Τεχνολογιών της Πληροφορίας και της Επικοινωνίας (ΤΠΕ). Από τη μια, η χρήση των Ηλεκτρονικών Υπολογιστών συνδέθηκε με την εργασία των μαθητών σε μικρές ομάδες και έδωσε νέα ώθηση στη συνεργατική μάθηση (Τρούκη 2004), από την άλλη, αναπτύχθηκαν λογισμικά που ενθαρρύνουν την ενεργητική δόμηση της γνώσης μέσα από μια διαδικασία διερεύνησης, πειραματισμού και αλληλεπίδρασης με το κοινωνικό και το φυσικό περιβάλλον (Papert 1999). Επιπλέον, η δικτυακή τεχνολογία έχει διευρύνει τις δυνατότητες επικοινωνίας και συνεργασίας πέρα από τον φυσικό τόπο και χρόνο της σχολικής τάξης, δίνοντας στους μαθητές τη δυνατότητα να αναζητούν και να συλλέγουν πληροφορίες καθώς και να παρουσιάζουν τις ιδέες τους σε πραγματικά ακροατήρια πέρα των συμμαθητών τους και των δασκάλων τους. Όπως έχει υποστηριχθεί, η δικτυακή τεχνολογία επιτρέπει μορφές επικοινωνίας που σε αντίθεση με αυτές της συνήθους σχολικής πρακτικής είναι πλησιέστερες στους τύπους επικοινωνίας της

καθημερινής ζωής έξω από τη σχολική τάξη (Scardamalia & Bereiter 1994, Trouki 2001).

Στη βάση της δυνατότητας αυτής πραγματοποιήθηκαν και στη χώρα μας πολλές εκπαιδευτικές δραστηριότητες που είχαν ως στόχο να ανοίξουν την πόρτα της σχολικής τάξης στο πλαίσιο της επικοινωνίας μαθητών από διαφορετικά σχολεία, διαφορετικές πόλεις ή και διαφορετικές χώρες. Πολλοί ήταν οι εκπαιδευτικοί που συμμετείχαν σε τέτοιες δραστηριότητες, αφιερώνοντας πολύ κόπο και χρόνο, καθώς θεωρούσαν ότι ήταν σημαντική κοινωνική και μορφωτική εμπειρία για τους μαθητές τους το να επικοινωνήσουν με παιδιά που ζουν σε άλλες συνθήκες, έχουν άλλες συνήθειες και μπορούν να τους προσφέρουν μια άλλη ματιά για τον κόσμο.

Πλέον όμως δεν χρειάζεται ο εκπαιδευτικός να αναζητά μέσω του διαδικτύου αυτόν τον “άλλο” που φέρει διαφορετικές εμπειρίες και διαφορετικό πολιτισμικό κεφάλαιο. Γιατί πολύ απλά αυτός ο “άλλος” κάθεται σε ένα από τα θρανία του σημερινού ελληνικού σχολείου.

Ωστόσο, παρά την εμπειρία και τη θεωρητική βάση που έχει ως τώρα αναπτυχθεί σχετικά με τα μαθησιακά οφέλη που προκύπτουν από την αλληλεπίδραση με ανθρώπους που έχουν διαφορετικές εμπειρίες και γνωστικά οικοδομήματα, το ερώτημα παραμένει για πολλούς εκπαιδευτικούς, γονείς και μαθητές: “Τι μπορεί ένας μαθητής να μάθει από αυτόν τον “άλλον”;”. Μάλιστα, σε αρκετές περιπτώσεις το ερώτημα αυτό αναδιατυπώνεται ως εξής: “Τι μπορεί ένας μαθητής να μάθει από κάποιον που δεν μιλά σωστά ελληνικά, τα καταφέρνει κάπως στα μαθηματικά και έχει διαφορετική άποψη σε πολλά θέματα με αποτέλεσμα κατά καιρούς να ξεσπούν διαφωνίες μέσα στην τάξη;”.

Προκειμένου να απαντήσουμε σε ένα τέτοιο ερώτημα, ας υποθέσουμε ότι ένας εκπαιδευτικός θέλει να διδάξει στους μαθητές του λεξιλόγιο. Υπάρχει πλήθος ασκήσεων που θα μπορούσαν να εξυπηρετήσουν το σκοπό αυτό. Μια χαρακτηριστική άσκηση είναι ο εκπαιδευτικός να δώσει στους μαθητές του δέκα λέξεις, να τους ζητήσει να βρουν στο λεξικό συνώνυμα και αντώνυμα αυτών των λέξεων και επιπλέον να συμπληρώσουν δέκα προτάσεις με κενά τοποθετώντας την κατάλληλη λέξη. Μια τέτοια άσκηση εξασφαλίζει ότι οι μαθητές θα έχουν δουλέψει πάνω στο λεξιλόγιο, αν και εφόσον αφιερώσουν χρόνο στο να κάνουν την άσκηση. Ωστόσο, δεν εξασφαλίζει ούτε ότι οι μαθητές θα έχουν εμπλακεί στην όλη διαδικασία και δεν θα κάνουν την άσκηση απλά και μόνο γιατί ο εκπαιδευτικός και το σχολικό πλαίσιο το απαιτεί, ούτε ότι οι μαθητές θα είναι σε θέση να εξηγήσουν γιατί μια λέξη είναι πιο κατάλληλη από μια άλλη και τι ακριβώς σημαίνει.

Η τελευταία αυτή παρατήρηση αποκτά ιδιαίτερη σημασία, αν λάβουμε υπόψη ότι η εκπαιδευτική έρευνα έχει δείξει ότι τότε μόνο μπορούμε να είμαστε σίγουροι ότι κάποιος γνωρίζει κάτι και το καταλαβαίνει, όταν μπορεί να το εξηγήσει σε άλλους. Επιπλέον, στην προσπάθειά του κάποιος να εξηγήσει κάτι βελτιώνει την κατανόησή του, καθώς είναι δυνατό να εντοπίσει κενά και τυχόν παρανοήσεις, να αποσαφηνίσει τα νοήματα και τελικά να αναδιοργανώσει τη σκέψη του (Ploetzner, Dillenbourg, Preier & Traum 1999). Ιδιαίτερα χρήσιμες σε αυτή τη διαδικασία αναστοχασμού είναι οι απορίες και τα λάθη του άλλου, καθώς μπορεί να αποτελέσουν αφορμή, για να επεξεργαστεί ακόμη βαθύτερα ένας μαθητής τη σκέψη του. Αυτό σημαίνει ότι αλληλεπιδρώντας ένας μαθητής με τους συμμαθητές του είναι δυνατόν να έρθει “αντιμέτωπος” με απόψεις και τρόπους σκέψης διαφορετικούς από τους δικούς του. Επιλύοντας δε αυτήν τη γνωστική σύγκρουση (cognitive resolution) στην ουσία μεταβάλλει το πώς κατανοεί τον κόσμο και άρα μαθαίνει κάτι ή το κατανοεί καλύτερα (Piaget 1986).

Εδώ θα μπορούσε κάποιος να αντιτάξει ότι ανάλογο σκοπό υπηρετούν και πολλές από τις ερωτήσεις του εκπαιδευτικού προς τους μαθητές. Ωστόσο, αυτές οι ερωτήσεις είναι κατά βάση κλειστές και περιορίζουν τους μαθητές σε σύντομες απαντήσεις, οι οποίες συχνά είναι προκαθορισμένες όχι μόνο ως προς το περιεχόμενο αλλά και ως προς τη διατύπωση (Cazden 2001). Οι μαθητές γνωρίζουν καλά αυτόν τον κανόνα επικοινωνίας και αντιλαμβάνονται ότι ο εκπαιδευτικός δεν ρωτά, επειδή έχει πραγματική απορία, αλλά για να αξιολογήσει τις απαντήσεις τους. Στο πλαίσιο μιας τέτοιας αλληλεπίδρασης μεταξύ εκπαιδευτικού και μαθητών ο μαθητής συμμετέχει σε ένα παιχνίδι ερωταποκρίσεων με απαντήσεις που εξυπηρετούν είτε τη συλλογιστική πορεία που ο δάσκαλος έχει προδιαγράψει είτε τον έλεγχο της αποκτημένης γνώσης (Μαρμαρινός και Τρούκη 2004).

Αντιθέτως, όταν ένας μαθητής καλείται να επικοινωνήσει με έναν συμμαθητή του και να του εξηγήσει τι σημαίνει για παράδειγμα η λέξη “βούληση”, η επικοινωνία τους είναι γνήσια και απορρέει από μια πραγματική επικοινωνιακή ανάγκη: ο ένας μαθητής να βοηθήσει τον άλλον να καταλάβει και τελικώς να επιτύχουν την αλληλοσυνεννόηση. Μια τέτοια επικοινωνιακή κατάσταση έχει πραγματικό νόημα για τους μαθητές, οι οποίοι καλούνται να μοιραστούν ιδέες και πληροφορίες, προκειμένου να προαγάγουν ο ένας την κατανόηση του άλλου μέσα σε ένα κλίμα σεβασμού, ισοτιμίας και συνυπευθυνότητας (Μαρμαρινός και Τρούκη 2004). Μια τέτοια διδακτική και παιδαγωγική στοχοθεσία δεν μπορεί παρά να

ευνοείται ιδιαίτερα από τη συνύπαρξη μαθητών προερχόμενων από διαφορετικές πολιτισμικές ομάδες.

Ωστόσο, έντονος είναι ο προβληματισμός εκπαιδευτικός και γονέων για τυχόν διαφωνίες που μπορεί να ξεσπάσουν μεταξύ των μαθητών μέσα σε μια σχολική τάξη που τη συνθέτουν μαθητές από διαφορετικές πολιτισμικές ομάδες. Οι διαφορετικές εμπειρίες, οι νοοτροπίες και τα ήθη είναι δυνατό να φέρουν στην επιφάνεια διαφορετικές απόψεις και θεωρήσεις για το ίδιο γεγονός. Η απάντηση που μπορεί να δοθεί στον προβληματισμό αυτό έχει την αφετηρία της στην εκπαιδευτική έρευνα προηγούμενων δεκαετιών. Συγκεκριμένα, η σχετική έρευνα έχει δείξει ότι οι εκπαιδευτικοί τείνουν να αποτρέπουν τις διαφωνίες ή να τις καταπνίγουν, θεωρώντας ότι λειτουργούν διασπαστικά, γεννούν δυσαρέσκεια και αποξενώνουν τους μαθητές (Johnson & Johnson 1985). Παρόλ' αυτά οι ερευνητές συμφωνούν πως οι τυχόν διαφωνίες μεταξύ των μαθητών δεν πρέπει να καταπνίγονται και να παραμένουν άλυτες. Αντιθέτως, οι μαθητές πρέπει να μάθουν να διατυπώνουν αντιρρήσεις και επιφυλάξεις αποβλέποντας στη γόνιμη αντιπαράθεση ιδεών (Ματσαγγούρας 1987, Johnson & Johnson 1992).

Ως εκ τούτου, οι τυχόν διαφωνίες καλό είναι να μην εκλαμβάνονται ως στοιχεία διασπαστικά της μαθησιακής διαδικασίας αλλά μάλλον ως πρόσθετη ευκαιρία αφενός για περαιτέρω επεξεργασία των ιδεών, αφετέρου για καλλιέργεια επικοινωνιακών δεξιοτήτων. Συγκεκριμένα, οι μαθητές μέσα από τη διαφωνία και την αντιπαράθεση μπορούν να μάθουν ότι δεν αρκεί κανείς να έχει μια άποψη, αλλά πρέπει επιπλέον να μπορεί να την εκφράσει, έτσι ώστε να γίνει κατανοητή στους άλλους, καθώς και να μπορεί να τη στηρίξει με στοιχεία και επιχειρήματα. Παράλληλα, μέσα από την παράθεση και τον έλεγχο διαφορετικών απόψεων οι μαθητές ασκούνται στο να μην αποδέχονται άκριτα τις ιδέες, αλλά να αναζητούν επιχειρήματα και αποδείξεις. Πέρα από τις δεξιότητες αυτές το πιο χρήσιμο εφόδιο που οι μαθητές αποκτούν είναι η ικανότητα να "ακούν" τους άλλους και να αντιλαμβάνονται την οπτική γωνία ενός άλλου.

Συνεπώς, οι αφορμές που μπορεί να ανακύπτουν μέσα στην πολυπολιτισμική τάξη για έκφραση διαφορετικών απόψεων σημαίνουν για τους μαθητές κέρδος σε επίπεδο τόσο επικοινωνιακών όσο και γνωστικών δεξιοτήτων. Τα παιδιά μαθαίνουν ότι η διαφωνία, όταν εκφράζεται με σεβασμό στην ύπαρξη και τη νόηση του συνομιλητή μας, προάγει τον άνθρωπο γνωστικά και κοινωνικά. Καθώς το στοιχείο της πολυπολιτισμικότητας ενισχύεται όλο και περισσότερο στις σύγχρονες κοινωνίες, είναι σημαντικό οι μαθητές μας να διδαχθούν ότι αυτός ο κόσμος επιδέχεται περισσότερες από μια "αναγνώσεις" και ερμηνείες.

Αυτή η συνειδητοποίηση είναι ιδιαίτερα χρήσιμη για τους μαθητές, ώστε να μπορέσουν να συνυπάρξουν και μάλιστα να συνεργαστούν αποτελεσματικά με ανθρώπους που έχουν διαφορετικές εμπειρίες και συνήθειες. Αντιλαμβανόμενοι ότι στη ζωή δεν υπάρχει πάντα μια μόνο θεώρηση για το ίδιο γεγονός ούτε όλοι έχουν την ίδια άποψη, είναι δυνατό να διδαχθούν κατ' αρχήν ότι πρέπει να είναι ανοιχτοί σε διαφορετικές απόψεις. Κατά δεύτερον, είναι δυνατό να διδαχθούν ότι στη βάση αυτής της διαφορετικότητας συχνά χρειάζεται η διαπραγμάτευση των ιδεών και η αναζήτηση μιας συμβιβαστικής λύσης με την οποία όλοι συμφωνούν, προκειμένου να προαχθεί η συνεργασία και να επιτευχθεί ένας κοινός στόχος. Ωστόσο, ένα ίσως ακόμα πιο χρήσιμο “μάθημα” για τα παιδιά είναι η συνειδητοποίηση ότι μερικές φορές παρά την καλή πρόθεση όλων, δεν είναι δυνατό να βρεθεί μια μέση λύση και τότε πρέπει απλώς να αποδεχτεί κανείς ότι ο άλλος έχει διαφορετική γνώμη για τα πράγματα.

Συνοψίζοντας η πολυπολιτισμική τάξη συνιστά ένα μαθησιακό περιβάλλον πλούσιο σε ερεθίσματα και εμπειρίες που επιτρέπουν στο μαθητή να αξιοποιήσει γνωστικά την εμπειρία και την οπτική των άλλων, να βελτιώσει την κατανόσή του ακούγοντας, διαφωνώντας, εξηγώντας και βοηθώντας άλλους και, τέλος, να κάνει πράξη τις πανανθρώπινες αξίες της δικαιοσύνης, του σεβασμού και της ισότητας.

Εάν συμφωνούμε ότι κεντρική θέση στην αποστολή του εκπαιδευτικού κατέχει το να καλλιεργεί στους μαθητές του ήθος, τρόπους σκέψης και αλληλεπίδρασης, αντιλαμβανόμεστε πόσο σημαντικό είναι να ανακύπτουν στην τάξη αφορμές για συζήτηση και να προωθούνται συλλογικές δράσεις μέσα από τις οποίες οι μαθητές διδάσκονται να επιλέγουν, να αναζητούν εναλλακτικές ιδέες και να μαθαίνουν μέσα από την αλληλεπίδραση με άλλους.

Επιπλέον, όσο πιο μικρό είναι το χάσμα ανάμεσα στο σχολείο και την εξωσχολική ζωή και πραγματικότητα, τόσο πιο πιθανό είναι οι μαθητές του σήμερα να είναι ολοκληρωμένοι πολίτες του αύριο. Οι θέσεις των ερευνητών συγκλίνουν στο ότι οι μαθητές που έχουν εμπειρία από ποικίλα πολιτισμικά σχήματα και συλλογικές δραστηριότητες διαθέτουν μεγαλύτερο εύρος πρακτικών, γεγονός που τους επιτρέπει να χειρίζονται επιτυχώς πολλές διαφορετικές κοινωνικές καταστάσεις.

Ζώντας στον αιώνα της πληροφόρησης, η μάθηση δεν μπορεί παρά να συνδεθεί με επικοινωνιακές ικανότητες, όπως είναι το να ακούω, να αιτιολογώ, να διαφωνώ, να διαπραγματεύομαι την ορθότητα μιας ιδέας. Δεδομένης μάλιστα της τάσης που επικρατεί η μάθηση και η κατανόηση

να ταυτίζονται με την πρόσβαση σε “αποθήκες” πληροφοριών, ίσως είναι ακόμα πιο αναγκαία η καλλιέργεια επικοινωνιακών δεξιοτήτων που βοηθούν το μαθητή να δομεί ενεργά τη γνώση μέσα από το να διαμορφώνει, να αξιολογεί και να μοιράζεται ιδέες.

Βιβλιογραφικές αναφορές

- Γκότοβος, Α.Ε. & Μάρκου, Γ.Π. (2004). “Παλινοστούντες και αλλοδαποί μαθητές στην ελληνική εκπαίδευση”, Τεύχος Β: Αναλυτικά στοιχεία, Αθήνα.
- Cazden, C.B. (2001). Classroom Discourse. The language of learning and teaching. Portsmouth, NH: Heinemann.
- Damanakis, M. (2005). European and Intercultural Dimension in Greek Education. European Educational Research Journal, Volume 4, No. 1, pp. 79 -88.
- Johnson, D. W., & Johnson R.T. (1985). Classroom Conflict: controversy versus debate in learning groups. American Educational Research Journal, Vol. 22, No. 2, pp. 237-256.
- Johnson, D. W., & Johnson R. T. (1992). Encouraging thinking through constructive controversy. Στο N. Davidson & T. Worsham (Επιμ.), Enhancing Thinkinh Through Cooperative Learning, (pp. 120-137). New York: Columbia University, Teachers College Press.
- Μαρμαρινός Ι. & Τρούκη Ε. (2004). “Η σχολική τάξη ως κοινότητα μάθησης: Η ενορχήστρωση συζητήσεων δασκάλου και μαθητών”. Στο Επιστήμη της Αγωγής, Τεύχος 4, σ. 7 -20, Πανεπιστήμιο Κρήτης – Σχολή Επιστημών Αγωγής – Παιδαγωγικό Τμήμα Δ.Ε.
- Ματσαγγούρας, Η.Γ. (1987). Ομαδοκεντρική Διδασκαλία και Μάθηση: Θεωρία και Πράξη της Διδασκαλίας κατά Ομάδες. Εκδ. Γρηγόρη, Αθήνα.
- Μπερερής, Π. (2001). Για μια Διαπολιτισμική Εκπαίδευση σε μια Πολυπολιτισμική κοινωνία. Εκδ. Apiroshora, Αθήνα.
- Papert, S. (1999). Introduction: What is Logo? Who needs it? Στο Logo Philosophy and Implementation, (pp. v - xvi). Logo Computer Systems Inc.
- Piaget, J. (1986). Η Ψυχολογία της Νοημοσύνης. Εκδ. Καστανιώτη, Αθήνα.
- Plötzner, R., Dillenbourg, P., Preier, M., & Traum, D. (1999). Learning by explaining to oneself and to others. Στο P. Dillenbourg (Επιμ.), Collaborative Learning: Cognitive and Computational Approaches (pp. 103-121). Oxford: Pergamon Press.
- Scardamalia, M., & Bereiter, C. (1994). Computer Support for Knowledge-Building Communities. Journal of the Learning Sciences, Vol. 3, pp. 265-283.

-
- Τρούκη, Π., Παναγόπουλος, Αθ. & Φωτόπουλος, Μ. (Επιμ.). (2004). “Ινστιτούτο Παιδείας Ομογενών και Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης (Ι.Π.Ο.Δ.Ε.). Στόχοι και Τομείς Δράσης”, Αθήνα.
- Τρούκη Ε. (2004). “Η συνεργασία των μαθητών στο πλαίσιο διερευνητικών δραστηριοτήτων με χρήση Η/Υ: Αναδυόμενα επικοινωνιακά σχήματα”. Στα Πρακτικά του 4ου Συνεδρίου “Οι Τεχνολογίες της Πληροφορίας και της Επικοινωνίας στην Εκπαίδευση”, Τόμ. Α', σ. 687-696, Επιμ. Μ. Γρηγοριάδου, Α. Ράπτης, Σ. Βοσνιάδου, Χ. Κυνηγός, Εκδ. Νέων Τεχνολογιών, Αθήνα, 29 Σεπτεμβρίου – 3 Οκτωβρίου, 2004.
- Trouki, E. (2001). “Students communication during and about constructive activities: intragroup verbal interaction”. Στα Πρακτικά του 9th Conference of the European Association for Research on Learning and Instruction, Fribourg, Switzerland, August 28-September 1.

Τα Διαπολιτισμικά σχολεία και οι τάξεις Υποδοχής του Ν. Θεσσαλονίκης: Πλαίσιο Λειτουργίας – Πραγματικότητα και Διαφαινόμενες προοπτικές

Ακριτίδης Νικόλαος

Δ/ντής 6ου Διαπολιτισμικού Δημ. Σχ. Ενόσμου

Ανθόπουλος Κων/νος

Δ/ντής Διαπολιτισμικού Δημ. Σχ. Ν. Επιβατών

Καψοκαβάδης Κων/νος

Δ/ντής Διαπολιτισμικού Δημ. Σχ. Θεσσαλονίκης

Κατσαρός Ιωάννης

Δ/ντής 5ου Διαπολιτισμικού Δημ. Σχ. Μενεμένης

Παπαδόπουλος Στέργιος

Δ/ντής 6ου Διαπ/κού Δημ. Σχ. Ελευθερίου-Κορδελιού

1. Το Πλαίσιο Λειτουργίας

1.1. Το Κοινωνικό Πλαίσιο

Την τελευταία δεκαπενταετία η Ελλάδα έχει εξελιχθεί σε μια ανοιχτή κοινωνία που δέχεται πλήθος αλλοδαπών, από διαφορετικές χώρες, διαφορετικές κουλτούρες και πολιτισμούς, οι οποίοι εγκαθίστανται στη χώρα μας σε αναζήτηση καλύτερης ζωής. Αυτό είχε σαν αποτέλεσμα η σημερινή ελληνική κοινωνία να παρουσιάζει μια εθνοτική ποικιλία που ξαφνιάζει όλους τους Έλληνες αλλά και το ίδιο το κράτος.

Όπως καταλαβαίνει κανείς, το φαινόμενο αυτό έχει ανάλογες συνέπειες και στο χώρο της εκπαίδευσης, αφού μεγάλος αριθμός αλλοδαπών και παλιννοστούτων μαθητών καλείται να παρακολουθήσει μαθήματα στο ελληνικό σχολείο.

Η ανοχή του διαφορετικού, η αποδοχή της ετερότητας, ο σεβασμός της ιδιαιτερότητας της φυλής, της εθνότητας και του πολιτισμού του “άλλου” είναι στοιχεία που δημιουργούν νέα δεδομένα για το εκπαιδευτικό μας σύστημα και τα οποία πρέπει να αντιμετωπιστούν χωρίς τα στερεότυπα, τις προκαταλήψεις και τις διακρίσεις του παρελθόντος.

Μια πρώτη απογραφή των παιδιών των παλιννοστούτων και αλλοδαπών που έγινε το σχολικό έτος 1995-96, έδειξε ότι οι παλιννοστούτες και αλλοδαποί μαθητές κάλυπταν λίγο παραπάνω από το 5% του μαθητικού πληθυσμού στην πρωτοβάθμια εκπ/ση (Δρεττάκης, 1999). Από το 1996 ως σήμερα η παρουσία παλιννοστούτων και αλλοδαπών μαθητών παρουσίασε θεαματική αύξηση. Σύμφωνα με πρόσφατη έρευνα (Τρίγκα, 2002), από το 1995 ως το 2002, ενώ ο συνολικός μαθητικός πληθυσμός στο Δημοτικό σχολείο μειώθηκε κατά 5%, ο αριθμός των αλλοδαπών και παλιννοστούτων μαθητών παρουσίασε αύξηση κατά 400%. Το ποσοστό αυτό αφορά κυρίως τα μεγάλα αστικά κέντρα Αθήνα – Θεσσαλονίκη όπου υπάρχουν σχολεία με ποσοστό αλλοδαπών και παλιννοστούτων μαθητών μεγαλύτερο του 50%.

Σήμερα υπολογίζεται ότι ζουν και εργάζονται στη χώρα μας περισσότεροι από 1.000.000 αλλοδαποί. Σύμφωνα με την τελευταία απογραφή του ΙΠΟΔΕ (2002/03) (ΙΠΟΔΕ, 2004), σε σύνολο 771.500 περίπου μαθητών στο Νηπιαγωγείο και στο Δημοτικό, ο αριθμός των εγγεγραμμένων αλλοδαπών και παλιννοστούτων ξεπερνά τις 78.000. Το μεγαλύτερο ποσοστό αυτών φοιτούν στην Αττική και στην Κεντρική Μακεδονία.

1.2. Εκπαιδευτικό και Νομοθετικό πλαίσιο

Μπροστά στη νέα πραγματικότητα που δημιούργησε η αυξανόμενη δυναμική του φαινομένου της μετανάστευσης στο χώρο της εκπαίδευσης, η πολιτεία προχώρησε από το 1996 και εξής, στην κατοχύρωση και ανάπτυξη της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης, με βάση σχετικούς νόμους και υπουργικές αποφάσεις (yperth.gr, page 197).

Το πλαίσιο για την εκπαιδευτική πολιτική της διαπολιτισμικής εκπ/σης αποτελεί ο νόμος 2413/96 (ΦΕΚ 124/17.6.1996). Ο νόμος αποτελείται από δύο σκέλη. Το πρώτο σκέλος αφορά στην ελληνική παιδεία που παρέχεται στο εξωτερικό και το δεύτερο στη “διαπολιτισμική εκπ/ση”, δηλαδή των παλιννοστούτων και των αλλοδαπών (Δαμανάκης 1998, 79).

Οι ουσιαστικές διατάξεις του νόμου 2413/96 περιέχονται στα άρθρα 34 και 35, όπου προσδιορίζονται: “σκοπός-περιεχόμενο” και “Σχολεία διαπολιτισμικής εκπαίδευσης” αντίστοιχα. Συγκεκριμένα το άρθρο 34 προβλέπει την οργάνωση και λειτουργία σχολικών μονάδων για την παροχή εκπ/σης σε παιδιά και νέους “με εκπαιδευτικές, κοινωνικές, πολιτισμικές ή μορφωτικές ιδιαιτερότητες”. Με το άρθρο 35 θεσμοθετούνται τα διαπολιτισμικά σχολεία για την εκπαίδευση των παιδιών με τις παραπάνω “ιδιαιτερότητες” (Δαμανάκης 1998, 81-82).

Με βάση λοιπόν το νόμο αυτό έχουν ιδρυθεί 26 σχολεία διαπολιτισμικής εκπαίδευσης, όπου εφαρμόζονται ειδικά προγράμματα, ενώ σε άλλα σχολεία με πολλούς παλινοστούντες και αλλοδαπούς μαθητές έχουν ιδρυθεί Τάξεις Υποδοχής και Φροντιστηριακά Τμήματα (ΦΕΚ 1789 Β/28-9-1999).

2. Τα Διαπολιτισμικά σχολεία

Στο Ν. Θεσ/νίκης λειτουργούν 6 διαπολιτισμικά δημοτικά σχολεία. Στα δύο απ' αυτά η συντριπτική πλειοψηφία των μαθητών είναι Τσιγγάνοι. Τα σχολεία αυτά εφαρμόζουν βασικά το αναλυτικό πρόγραμμα που εφαρμόζεται και στα υπόλοιπα δημόσια δημοτικά σχολεία.

Την περίοδο 2002-04 εφαρμόστηκαν στα διαπολιτισμικά σχολεία 2 πιλοτικά προγράμματα, στα πλαίσια του Β' και Γ' Κ.Π.Σ. Το πρώτο πρόγραμμα αφορούσε την “Εκπαίδευση Παλινοστούντων και Αλλοδαπών Μαθητών”, με φορέα υλοποίησης το Κέντρο Διαπολιτισμικής Αγωγής (ΚΕΔΑ) του Πανεπιστημίου Αθηνών. Το δεύτερο πρόγραμμα αφορούσε την “Εκπαίδευση Τσιγγανοπαίδων” με φορέα υλοποίησης το Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων (ΙΠΟΔΕ 2004, 66-67).

Οι δράσεις του πρώτου προγράμματος είχαν παρεμβατικό χαρακτήρα και πρακτικό προσανατολισμό και αφορούσαν την παραγωγή ειδικού εκπ/κού υλικού, την επιμόρφωση των δασκάλων και την τοποθέτηση στα σχολεία μας δίγλωσσων ωρομίσθιων εκπ/κών. Ειδικότερα τα νέα βιβλία (σειρές Γεια σας & Μαζί) και οι δίγλωσσοι εκπ/κοί, κατά γενική ομολογία έκαναν πολύ αποτελεσματική τη διδασκαλία στους παλινοστούντες και αλλοδαπούς μαθητές από γλωσσική άποψη. Η αυτοπεποίθηση των αλλοδαπών μαθητών τονώθηκε σημαντικά και κατάφεραν ν' αναπτύξουν μια καλή επικοινωνία με τους συμμαθητές τους και τους δασκάλους τους. Τα προβλήματα επικοινωνίας που υπήρχαν ξεπεράστηκαν σε μεγάλο βαθμό με την επικοινωνία στη γλώσσα καταγωγής τους, καθώς και με την ένταξη κάποιων πολιτισμικών στοιχείων των χωρών τους στο σχολικό πρόγραμμα.

Το δεύτερο πρόγραμμα “Ένταξη Τσιγγανοπαίδων στο σχολείο” είχε στόχο την σχολική και κοινωνική ένταξη των τσιγγάνων μαθητών, τη βελτίωση της σχολικής τους επίδοσης, την προώθησή τους στην υποχρεωτική δευτεροβάθμια εκπ/ση και την αξιοποίηση του πολιτισμικού τους κεφαλαίου. Οι δράσεις του προγράμματος αφορούσαν κυρίως την παιδαγωγική στήριξη των μαθητών, την επιμόρφωση των εμπλεκομένων εκπαιδευτικών και την παραγωγή διδακτικού υλικού. Η σημαντικότερη δράση κατά την άποψή μας ήταν η τοποθέτηση συνεργατών, οι οποίοι ήλεγχαν την παρακολούθηση των τσιγγάνων μαθητών στο σχολείο, έλυναν γραφειοκρατικά προβλήματα τα οποία είχαν σχέση με τον εμβολιασμό και την εγγραφή τους σε δημοτολόγια, παρενέβαιναν στην οικογένεια όταν κάποιος τσιγγάνος μαθητής διέκοπτε τη φοίτησή του και αποτελούσαν πολύτιμο συνδετικό κρίκο ανάμεσα στην οικογένεια στον καταυλισμό και στο σχολείο. Όσο για την ουσία της διαπολιτισμικής εκπ/σης που είναι η διατήρηση και αξιοποίηση του πολιτισμικού τους κεφαλαίου, ούτε λόγος.

Στα πλαίσια και των δύο πιλοτικών προγραμμάτων οργανώθηκαν επιμορφωτικά σεμινάρια για τους εκπαιδευτικούς των διαπολιτισμικών σχολείων. Ωστόσο θεωρούμε ότι αυτά ήταν πολύ λίγα και ευκαιριακά, χωρίς ιδιαίτερη οργάνωση και οι εκπ/κοί κλήθηκαν να διδάξουν σε πολυπολιτισμικές τάξεις δίχως τη σχετική κατάρτιση και προετοιμασία. Ο εκπαιδευτικός είναι απαραίτητο να παίρνει πρωτοβουλίες και να έχει τη διάθεση να εφαρμόζει καινοτομίες και νέα μοντέλα διδασκαλίας για ν’ αντιμετωπίσει τις ιδιαιτερότητες που προκύπτουν σε μια πολυπολιτισμική τάξη. Έτσι, αυτό που προέχει δεν είναι τόσο η διδακτική πείρα, όσο η ενημέρωση και επιμόρφωσή τους.

Δυστυχώς τα προγράμματα έληξαν τον Ιούνιο του 2004, η επαναπροκήρυξή τους δεν έγινε ακόμα, με αποτέλεσμα να λειτουργούν ορισμένα από τα διαπολιτισμικά σχολεία, το τρέχον σχολικό έτος, χωρίς δίγλωσσους εκπ/κούς, που αποδείχτηκαν τόσο πολύτιμοι, και δίχως Τάξεις Υποδοχής για τους παλιννοστούντες και αλλοδαπούς μαθητές.

Οι υπεύθυνοι λοιπόν της ελληνικής εκπαιδευτικής πολιτικής θα πρέπει να λάβουν σοβαρά υπόψη τους ότι η πολιτισμική ετερότητα είναι πλέον αδιαμφισβήτητο γεγονός για την ελληνική κοινωνία και αν θέλουν ν’ ασκήσουν πραγματικά μια διαπολιτισμική εκπ/κή πολιτική, αυτή επιβάλλεται να χρηματοδοτηθεί πάγια από το ελληνικό κράτος και να στηριχθεί με ουσιαστικές παρεμβάσεις και τομές στη λειτουργία και στα αναλυτικά προγράμματα του σχολείου.

Όταν η πολιτεία ψήφισε το νόμο 2413/96 σε μια προσπάθεια να αναπροσδιορίσει το πλαίσιο της εκπαιδευτικής της πολιτικής και θεσμοθετή-

θηκαν τα διαπολιτισμικά σχολεία, υπήρξαν ορισμένοι που το ερμήνευσαν ως μια διάθεση για γκετοποιημένη εκπαίδευση ή διαχωριστική εκπ/κή πολιτική (Δαμανάκης 1998, 83 – Μάρκου 1997, 117) που θα οδηγήσει αλλοδαπούς και παλινοστούντες μαθητές στην απομόνωση, στην σχολική αποτυχία και στην περιθωριοποίηση.

Ωστόσο, το σχετικά μικρό ποσοστό αλλοδαπών και παλινοστούντων μαθητών που φοιτούσε στα διαπολιτισμικά σχολεία, η ομαλή συνύπαρξη με το γηγενή μαθητικό πληθυσμό, η εφαρμογή ενός εξατομικευμένου πλαισίου εργασίας από τους δίγλωσσους εκπ/κούς, η ύπαρξη καλά ενημερωμένων βιβλιοθηκών με διαπολιτισμικό διδακτικό υλικό, η μετάβαση της συντριπτικής τους πλειοψηφίας στην υποχρεωτική δευτεροβάθμια εκπ/ση (εξαιρουμένων των τσιγγάνων μαθητών) και η καλή τους επίδοση εκεί, μαρτυρούν ότι παρά τις ελλείψεις και το μονοπολιτισμικό πλαίσιο λειτουργίας των σχολείων και των αναλυτικών προγραμμάτων, τα διαπολιτισμικά σχολεία ανταποκρίθηκαν σε ικανοποιητικό βαθμό ως προς την εκμάθηση της ελληνικής σαν δεύτερης γλώσσας και την ομαλή κοινωνική ένταξη των μαθητών αυτών στο σχολικό περιβάλλον, βοηθώντας ουσιαστικά τα παιδιά αυτά ν' ανταποκριθούν σε πολλές απαιτήσεις του σχολείου.

Αυτό όμως δεν αρκεί. Είναι κοινή μας πεποίθηση ότι, για ν' ανταποκριθούν τα διαπολιτισμικά σχολεία στον πολυεπίπεδο ρόλο τους στα πλαίσια μιας εφαρμοσμένης διαπολιτισμικής εκπ/σης, θα πρέπει η διάταξη του νόμου 2413/96 για εφαρμογή ειδικών αναλυτικών προγραμμάτων και εναλλακτικών μαθημάτων, μειωμένο ωράριο εκπ/κών και μειωμένο αριθμό μαθητών ανά τμήμα, να πάψει να έχει δυνητικό χαρακτήρα με ακαθόριστα ακόμα κριτήρια και να γίνει άμεσα πράξη. Διότι πως μπορούμε να υποστηρίξουμε πως υπάρχει σαφής και ξεκάθαρη διαπολιτισμική εκπ/κή πολιτική όταν τα αναλυτικά προγράμματα, ο τρόπος λειτουργίας του σχολείου, η μέθοδος διδασκαλίας έμειναν αναλλοίωτα και παραπέμπουν σε μονοπολιτισμικό μοντέλο εκπ/σης. Ένα σχολείο, στο οποίο φοιτούν μαθητές προερχόμενοι από διαφορετικά πολιτισμικά συστήματα και, επομένως σ' αυτό συναντιούνται πολιτισμοί, και το οποίο όμως, συνεχίζει να λειτουργεί μονοπολιτισμικά και μονογλωσσικά αποτελεί μια κραυγαλέα παιδαγωγική, πολιτισμική και κοινωνική αντίφαση.

Πρέπει να δεχτούμε ότι η διαπολιτισμική εκπ/ση, που γεννήθηκε από την ανάγκη εξεύρεσης λύσης στα πολλά εκπαιδευτικά προβλήματα και γενικότερα στα προβλήματα κοινωνικοποίησης των παιδιών των μετακινούμενων πληθυσμών, που στην συντριπτική πλειοψηφία τους προέρχονται από τα κατώτερα κοινωνικά στρώματα, δεν πρέπει να εξαντλείται

σε συγκεκριμένα θεσμικά εκπ/κά μέτρα, αλλά πρέπει να διαπερνά όλη τη σχολική ζωή (Δαμανάκης 1998, 110). Μόνον σ' ένα τέτοιο σχολείο θα προκύψουν πολιτισμικές συνθέσεις που θα διαμορφώσουν το μαθητή, ώστε ν' ανταποκριθεί στα νέα δεδομένα μιας πολυπολιτισμικής κοινωνίας.

2.1. Διαπολιτισμικά σχολεία Τσιγγανοπαίδων

Όπως αναφέρθηκε πιο πάνω, στα 2 από τα 6 διαπολιτισμικά δημοτικά σχολεία του Ν. Θεσσαλονίκης, η συντριπτική πλειοψηφία των μαθητών που φοιτούν είναι Τσιγγάνοι. Τόσο η σύσταση του μαθητικού πληθυσμού όσο και το κοινωνικο-οικονομικό περιβάλλον από το οποίο προέρχονται, με κύρια χαρακτηριστικά την φτώχεια, την ανεργία και την εγκληματικότητα, συνθέτουν μια ιδιόμορφη κατάσταση λειτουργίας.

Τα στοιχεία από διάφορες έρευνες σε συγκεκριμένες περιοχές δείχνουν ότι τα παιδιά των Τσιγγάνων εξακολουθούν να μην πηγαίνουν στο σχολείο ή όσα πηγαίνουν να μην έχουν τακτική φοίτηση (Μπαρής- Αλεξόπουλος 2004, 1). Ένα μικρό ποσοστό τελειώνει την Πρωτοβάθμια εκπ/ση, ένα πολύ μικρότερο την Δευτεροβάθμια, ενώ η περίπτωση ένα τσιγγανόπουλο να τελειώσει τις σπουδές του στην Τριτοβάθμια εκπ/ση είναι μηδαμινές (Ντούσας 1997).

Ωστόσο, τα τελευταία χρόνια καταβάλλεται προσπάθεια από το ΥΠ.Ε.Π.Θ και άλλους φορείς για την προσέλευση και τη φοίτηση όλων των Τσιγγανοπαίδων στο Νηπιαγωγείο και στο Δημοτικό. Τα αποτελέσματα είναι ενθαρρυντικά και ο αριθμός των Τσιγγανοπαίδων που φοιτούν σε Νηπ/γεία και Δημοτικά αυξάνεται συνεχώς.

Η μέχρι σήμερα πολιτική είναι η ένταξή τους σε κανονικά σχολεία με την προσδοκία ότι η συνεκπαίδευση θα οδηγήσει στην κοινωνικοποίησή τους. Στην περίπτωση όμως των διαπολιτισμικών σχολείων στο Δενδροπόταμο του Δήμου Μενεμένης, ο μεγάλος αριθμός Τσιγγάνων μαθητών που φοιτά, έχει μετατρέψει de facto τα σχολεία αυτά σε “αμιγή Τσιγγανοπαίδων”. Κάτω απ' αυτές τις συνθήκες οι εκπ/κοί των σχολείων αντιμετωπίζουν προβλήματα διαφορετικής φύσης από τα υπόλοιπα δημόσια σχολεία.

Είναι γνωστό στους εκπ/κούς ότι η φοίτηση των τσιγγανοπαίδων στο σχολείο δεν είναι και η καλύτερη. Δεν έχουμε τακτική φοίτηση, αφού όλοι οι παράγοντες που ευνοούν την καλή φοίτηση στο σχολείο για τα παιδιά, είναι αρνητικοί. Ορισμένοι από τους μηχανισμούς που ευνοούν τον σχολικό αποκλεισμό τους είναι οι εξής:

- Τα τσιγγανόπουλα γνωρίζουν ελλιπώς ή και καθόλου τα ελληνικά αφού έρχονται στο σχολείο με άλλη μητρική γλώσσα.
- Έρχονται από ένα κόσμο φτώχειας και αναλφαριθμισμού, όπου το βιβλίο δεν υπάρχει ούτε σαν έννοια.
- Ακολουθούν την οικογένειά στις μετακινήσεις τους για την επιβίωση σε χρόνους που δεν ταυτίζονται με τις σχολικές διακοπές.
- Ζουν σε περιοχές που έχουν γκετοποιηθεί σε μεγάλο βαθμό.
- Εργάζονται από μικρές ηλικίες συμμετέχοντας στο οικογενειακό εισόδημα.
- Ζουν σε κακές συνθήκες στέγασης και υγιεινής.
- Απαξιωτική αντίληψη για τη σημασία της μόρφωσης.
- Εκπαιδευτικά προγράμματα που δεν ανταποκρίνονται στο πολιτισμικό τους υπόβαθρο και τις ανάγκες τους.

Το πρόβλημα εντοπίζεται σε δυο κυρίως σημεία. Από τη μια η τσιγγάνικη κοινωνία όσο κι αν το επιθυμεί, δεν έχει τη δυνατότητα να προετοιμάσει το παιδί για σχολική ένταξη. Και το δεύτερο, το σχολείο έτσι όπως είναι δομημένο αδυνατεί να διευκολύνει την ένταξή τους στο σχολικό περιβάλλον (Σωτηρόπουλος-Βλαχαντώνη 2004, 5). Γενικά το σχολικό περιβάλλον για τους τσιγγάνους μαθητές είναι καταθλιπτικό, αγχογόνο και αυτό τους οδηγεί σε άτακτη φοίτηση και τελικά στη διακοπή της φοίτησης.

Η λειτουργία των σχολείων του Δενδροποτάμου (3ο & 5ο Μενεμένης) ως αμιγή τσιγγανοπαίδων, παρουσιάζει ορισμένα πλεονεκτήματα και μειονεκτήματα.

Πλεονεκτήματα:

- Η δυνατότητα εφαρμογής σταθερών και ευέλικτων προγραμμάτων εκπ/σης ύστερα από εσωτερική κατάταξη των μαθητών.
- Η δυνατότητα εφαρμογής ειδικών προγραμμάτων κοινωνικοποίησής τους. Σύνδεση γειτονιάς- σχολείου- πόλης.
- Η εφαρμογή ειδικών προγραμμάτων γλωσσικής καλλιέργειας.
- Η Εφαρμογή προγραμμάτων με βάση τα ενδιαφέροντά τους, για παράδειγμα τη μουσική και τα μουσικά όργανα.
- Η εφαρμογή προγραμμάτων προληπτικής ιατρικής και αγωγής υγείας.
- Η ενίσχυση της αντίληψης του “δικού” τους σχολείου.
- Η εκμηδένιση του φόβου για αλλοτρίωση της τσιγγάνικης κουλτούρας.

Μειονεκτήματα:

- Το κλειστό σχολείο σε μια κλειστή κοινωνία στερεί τους μαθητές από

τα ερεθίσματα μιας κουλτούρας στην οποία καλούνται να ζήσουν.

- Δεν διευκολύνεται η συμμετοχή τους στο κοινωνικό γίγνεσθαι.
- Ενισχύεται η αντίληψή τους για την καθαρότητα της φυλής τους.
- Η απομόνωση ενισχύει την αλληλοαπόρριψή τους.
- Αναπαράγονται οι διακρίσεις και οι ανισότητες.

Οι εκπ/κοί των σχολείων θεωρούν ότι πρέπει να επέλθουν αλλαγές στο αναλυτικό πρόγραμμα, ώστε αυτό να πάψει να έχει μονοεθνικό, μονοπολιτισμικό και μονοθησκευτικό χαρακτήρα.

Ως καταλληλότερη μέθοδος διδασκαλίας μπορεί να αξιοποιηθεί η μέθοδος Project, γιατί σημαντικό και καθοριστικό ρόλο στην εκπαιδευτική διαδικασία παίζει η γνώση που το παιδί έχει ήδη αποκτήσει στην κοινότητά του.

Το ζητούμενο είναι η υπέρβαση της ασυμβατότητας μεταξύ τοιγυνοπαίδων και των υπολοίπων μαθητών, που θα έχει ως αποτέλεσμα ένα σχολείο, το οποίο δεν θα είναι χώρος εγκλεισμού και ισοπέδωσης, αλλά χώρος πολιτισμικού πλουραλισμού και με ισότιμη θέση του κάθε πολιτισμού χωριστά.

2.2. Τάξεις Υποδοχής

Στα διαπολιτισμικά σχολεία λειτούργησαν Τάξεις Υποδοχής τύπου Ι και ΙΙ που παρείχαν γλωσσική και γενικότερη μαθησιακή υποστήριξη σε παλιννοστούντες, αλλοδαπούς και τοιγγάνους μαθητές περιστατικών καταυλισμών. Η φοίτηση στις Τάξεις Υποδοχής κυμαίνεται από 1 έως και 3 έτη και το πρόγραμμά τους εντάσσεται μέσα στο ωρολόγιο πρόγραμμα του σχολείου.

Σύμφωνα με τη σχετική υπουργική απόφαση οι Τ.Υ. αποτελούν ένα ευέλικτο σχήμα διδακτικής παρέμβασης, ώστε οι παλιννοστούντες και αλλοδαποί μαθητές να ενταχθούν ομαλά και ισόρροπα στο ελληνικό εκπ/κό σύστημα και η εκπ/σή τους να είναι περισσότερο αποτελεσματική και συμμετοχική (ΦΕΚ 1789 Β/1999).

Για την Τάξη Υποδοχής προβλέπεται πλήρες ωράριο (24 ώρες την εβδομάδα), με αριθμό μαθητών από 9 έως 17. Η Τάξη Υποδοχής Ι αφορά εντατικό πρόγραμμα εκμάθησης της ελληνικής γλώσσας για μαθητές που θα ενταχθούν μελλοντικά σε κανονική τάξη. Οι μαθητές μπορεί παράλληλα να παρακολουθούν σε κανονικές τάξεις κάποια μαθήματα όπως Εικαστικά, Μουσική, Φυσική Αγωγή, Ξένη Γλώσσα. Η Τάξη Υποδοχής ΙΙ αφορά μερική γλωσσική υποστήριξη των μαθητών που παρακολουθούν κανονικές τάξεις (ΙΠΟΔΕ 2004, 102-103).

Οι τάξεις Υποδοχής λειτούργησαν στα σχολεία μας με δίγλωσσους εκπ/κούς και ωράριο 20 ωρών διδασκαλίας. Η λειτουργία τους θεωρήθηκε εξαιρετικά σημαντική ως απαραίτητη τόσο από τους εκπαιδευτικούς όσο και από τους μαθητές. Η στενότητα χρόνου, τα πολυπληθή τμήματα, σε συνδυασμό με την ανάγκη ψυχολογικής και μαθησιακής στήριξης των παλινοστούτων και αλλοδαπών μαθητών καθιστούν αναγκαία την παροχή εξατομικευμένης βοήθειας σ' αυτούς, παράλληλα με τη δουλειά στην κανονική τάξη.

Να σημειωθεί εδώ ότι τα προπαρασκευαστικά τμήματα τσιγγανοπαίδων λειτούργησαν ως τάξεις Υποδοχής και λήφθηκε μέριμνα να διδάξουν εκπ/κοί με προηγούμενη εμπειρία και επιμόρφωση. Στα τμήματα αυτά φοιτούν μαθητές που η χρονολογική τους ηλικία δεν συμβαδίζει με αυτή της σχολικής τάξης. Υπάρχουν περιπτώσεις πρώτης εγγραφής σε ηλικία 12, 13 και 14 χρονών.

Οι μαθητές έδειξαν θετική στάση για τη φοίτησή τους στις τάξεις Υποδοχής και η στάση τους αυτή φαίνεται να εξηγείται με την ανάπτυξη ενός κλίματος επικοινωνίας που είναι εύκολο να κτιστεί σε μια ολιγομελή τάξη απ' ότι σε μια πολυπληθή. Ένας άλλος παράγοντας που λειτούργησε θετικά ήταν το γεγονός ότι οι εκπ/κοί των τάξεων Υποδοχής μπορούσαν να επικοινωνήσουν με τους μαθητές στη γλώσσα της χώρας καταγωγής τους, κάτι που είχε μεγάλο αντίκτυπο στην ψυχολογία των μαθητών.

Η θετική στάση των παιδιών προς την τάξη Υποδοχής γενικά σχετίζεται με την αίσθηση βοήθειας και ωφέλειας απ' αυτήν. Αρκετοί μαθητές ζητούσαν να κάνουν περισσότερες ώρες στην τάξη Υποδοχής, επισημαίνοντας την αδυναμία τους να παρακολουθήσουν την κανονική τάξη. Είναι προφανές ότι το εξατομικευμένο πλαίσιο εργασίας, έκανε τους μαθητές να νιώθουν ότι γίνονται το κέντρο της προσοχής για να βοηθηθούν και ότι έχουν ιδιαίτερη μεταχείριση.

Πρέπει να τονίσουμε ότι προσπαθήσαμε να διαφυλάξουμε τη θέση και το κύρος της τάξης Υποδοχής, εμμένοντας στην θέση μας να μη χρησιμοποιείται ο δάσκαλος της τάξης Υποδοχής για αναπλήρωση, όταν απουσίαζαν συνάδελφοι. Επίσης, πρέπει να επισημάνουμε ότι το πρόσωπο, η συνέπεια και ο επαγγελματισμός των εκπ/κών που διδάσκουν σ' αυτές τις τάξεις φαίνεται να σφραγίζουν τη λειτουργικότητα, τη συνεισφορά και τέλος τη θέση και το κύρος της τάξης αυτής.

Συμπεράσματα – Προτάσεις

Από τη λειτουργία των διαπολιτισμικών σχολείων διαπιστώνεται ότι αυτά λειτούργησαν προς την κατεύθυνση της γλωσσικής ενίσχυσης και

της όσο το δυνατόν ομαλότερης ένταξης των μαθητών στο σχολικό περιβάλλον. Παρείχαν υπηρεσίες αντισταθμιστικής εκπαιδευτικής υποστήριξης προσπαθώντας ταυτόχρονα να τις εμπλουτίσουν μέσα από τη συμμετοχή σε καινοτόμα προγράμματα αγωγής υγείας, περιβαλλοντικής εκπ/σης και ευρωπαϊκών δράσεων. Ωστόσο η πολιτική αυτή μέσα στο σφικτό αναλυτικό και ωρολόγιο πρόγραμμα λειτούργησε αφομοιωτικά, αφού δεν λήφθηκε υπόψη η γλώσσα τους, η κουλτούρα τους, το μορφωτικό κεφάλαιο που φέρνουν από το σπίτι.

Σύμφωνα με τα μοντέλα εκπαίδευσης παιδιών μειονοτικών ομάδων και μετακινούμενων πληθυσμών (Γεωργογιάννης 1997), το διαπολιτισμικό μοντέλο θεωρείται σαν ένα ολοκληρωμένο μοντέλο εκπ/σης που λαμβάνει υπόψη του πάνω απ' όλα την αναγκαιότητα της αλληλεπίδρασης και της αμοιβαίας συνεργασίας ανάμεσα σε παιδιά διαφορετικών ομάδων και έχει σαν στόχο την κοινωνική τους προσαρμογή και την αλληλοαποδοχή των στοιχείων του πολιτισμού τους (Πίγκα 2004, 2). Αυτή πρέπει να είναι η επιδίωξη του διαπολιτισμικού σχολείου και των εκπ/κών που διδάσκουν σ' αυτό, πέρα από την εκμάθηση της ελληνικής γλώσσας.

Για να γίνει αυτό, το σχολείο πρέπει να γίνει χώρος πολιτισμικής συνάντησης και ανταλλαγής. Αυτό μπορεί να επιτευχθεί με την διαπολιτισμοποίηση των προγραμμάτων σπουδών (Δαμανάκης 1998, 110), μέσω του εμπλουτισμού τους με στοιχεία από τους πολιτισμούς των μειονοτήτων και την εισαγωγή της διδασκαλίας των γλωσσών τους στο επίσημο σχολικό πρόγραμμα.

Για ν' ανταποκριθούν τα διαπολιτισμικά σχολεία στον πολυεπίπεδο ρόλο τους πρέπει οι υπεύθυνοι της εκπ/κής πολιτικής να έχουν τη βούληση για βαθιές τομές στ' αναλυτικά προγράμματα και στη λειτουργία του σχολείου. Πιο συγκεκριμένα:

- Αφετηρία και προοπτική αποτελεί ο νόμος για τη Διαπολιτισμική Εκπαίδευση. Πρέπει να ενεργοποιηθούν άμεσα οι διατάξεις του που αφορούν την εφαρμογή ειδικών αναλυτικών προγραμμάτων, την προσθήκη εναλλακτικών μαθημάτων, το μειωμένο ωράριο εκπ/κών και το μικρό αριθμό μαθητών ανά τμήμα.
- Λειτουργία ειδικών επιμορφωτικών προγραμμάτων για εκπ/κούς σε θέματα διαπολιτισμικής εκπαίδευσης. Η διαμόρφωση θετικών στάσεων στους εκπ/κούς προϋποθέτει και την κατάλληλη ενημέρωση και επιμόρφωσή τους σε άλλες κουλτούρες και άλλους τρόπους ζωής.
- Σύνδεση του σχολείου με επιστημονικό φορέα για συμβουλευτική καθοδήγηση. Η αποκεντρωμένη υπαγωγή των διαπολιτισμικών σχολείων σε διαφορετικούς συμβούλους δεν απέδωσε τα

αναμενόμενα αποτελέσματα. Ορισμός ενός συμβούλου μ' εμπειρία σε θέματα διαπολιτισμικής εκπ/σης για το συντονισμό και την καθοδήγηση του εκπ/κού έργου.

- Απαραίτητη η ψυχοκοινωνική στήριξη των μαθητών και των οικογενειών τους, κάτι που προβλεπόταν από το νόμο για τη διαπολιτισμική εκπαίδευση αλλά δεν ενεργοποιήθηκε ποτέ. Τοποθέτηση συνεργατών που θα συνδέουν την οικογένεια με το σχολείο και θα μεσολαβούν για την επίλυση προβλημάτων που προκύπτουν.
- Τοποθέτηση δίγλωσσων εκπ/κών.
- Εκμάθηση της γλώσσας πολιτισμού των αλλοδαπών μαθητών, και στις οποίες θα φοιτούν, εφόσον το επιθυμούν και οι ημεδαποί μαθητές.
- Ανάπτυξη συνεργασίας με το σπίτι.
- Διάχυση της πολυπολιτισμικότητας μέσα από τα κείμενα της λογοτεχνικής ανθολογίας, της μουσικής, της αισθητικής αγωγής, του παραμυθιού. Δυνατότητα εναλλακτικής διδασκαλίας τους στο σχολικό πρόγραμμα.
- Επιλογή βιβλίων και παραγωγή εκπ/κού υλικού που θ' ανταποκρίνονται στις ανάγκες και θα έχουν αφιερώσει το μορφωτικό κεφάλαιο των μαθητών.
- Στελέχωση των σχολείων αυτών κατά προτεραιότητα με εκπ/κούς με εμπειρία και επιμόρφωση στη διαπολιτισμική εκπ/ση. Εφόσον το ζητούν οι ίδιοι η Διοίκηση δεν πρέπει να το αγνοεί. Πρέπει να κατανοήσουμε ότι το κλειδί για κάθε καινοτομία είναι ο εκπαιδευτικός.
- Να μη δίνονται αποσπάσεις και μεταθέσεις πριν την τριετή υπηρεσία στα σχολεία διαπολιτισμικής εκπ/σης. Το σχολείο διαπολιτισμικής εκπαίδευσης είναι σοβαρή υπόθεση για να χρησιμοποιείται ως σκαλί για μετάθεση στο νομό. Το πρόβλημα εντοπίζεται κυρίως στα σχολεία Τσιγγανοπαιδών. Οι θέσεις να πληρώνονται από άτομα που έχουν διάθεση να προσφέρουν.

Η εκτίμησή μας είναι ότι αν το διαπολιτισμικό σχολείο μπορέσει να ξεπεράσει τα εμπόδια που συναντά, θα εξαρτηθεί σε μεγάλο βαθμό από τη βούληση για ριζοσπαστικές τομές στους θεσμούς της εκπαίδευσης και τη θέση που θα υιοθετήσουν οι ενεργοί εκπ/κοί.

Η θεωρία των συστημάτων μας διδάσκει ότι, όσο πιο ανοιχτό στις επιδράσεις του περιβάλλοντος είναι ένα σύστημα, τόσο πιο βιώσιμο είναι. Γι' αυτό πρέπει και το σύγχρονο σχολείο να είναι ανοιχτό στην πολυμορφία και την ανομοιογένεια, ώστε να διατηρηθεί και να ευδοκιμήσει.

Βιβλιογραφία

- Δρεττάκης, Μ., Γ. (1999). “Παιδιά Παλινοστούτων και Αλλοδαπών στα σχολεία”. Σύγχρονη Εκπαίδευση, τευχ. 107, σ.45-50.
- Τρίγκα, Ν. (2002), “Θεαματική αύξηση των Αλλοδαπών μαθητών”, Εφημερίδα “Το Βήμα Της Κυριακής”, 23-12-2001.
- Ινστιτούτο Παιδείας Ομογενών και Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης (Ι.Π.Ο.Δ.Ε.). Στόχοι και Τομείς Δράσης, Αθήνα 2004.
- Φ.Ε.Κ. 124 τ.Α΄/17-6-1996.
- Φ.Ε.Κ. 1789 τ.Β΄/28-9-1999.
- Δαμανάκης, Μ. (1998). Η Εκπαίδευση των παλινοστούτων και αλλοδαπών μαθητών στην Ελλάδα. Διαπολιτισμική Προσέγγιση. Αθήνα: Gutenberg.
- Μουρελάτου, Ε. (1997). “Εκπαίδευση Παλινοστούτων μαθητών: οργανωτικό και διοικητικό πλαίσιο λήψης αποφάσεων” στο: Μάρκου, Γ. (επιμ.). Διαπολιτισμική Εκπαίδευση – Επιμόρφωση Εκπαιδευτικών, Μια εναλλακτική πρόταση. Κέντρο Διαπολιτισμικής Αγωγής Πανεπιστημίου Αθηνών. Αθήνα.

Πρόταση – δραστηριότητα για ευαισθητοποίηση παιδιών σε θέματα μεταναστών

Κεσκιλίδου Υπερμαχία

*Δασκάλα του βου Διαπολιτισμικού Δημοτικού Σχολείου Ελευθερίου
– Κορδελιού Θεσ/νίκης*

Τα τελευταία χρόνια, όλο και πιο συχνά γινόμαστε μάρτυρες ρατσιστικών συμπεριφορών. Ρατσισμός είναι να θεωρούμε κάποια άλλη ομάδα ανθρώπων ως κατώτερη ή ακόμη και άξια περιφρόνησης, λόγω της φυλετικής ή εθνικής της καταγωγής.

Είναι σύνηθες το φαινόμενο να σχηματίζουμε άποψη και να απορρίπτουμε κάποιον απλά και μόνο επειδή είναι “διαφορετικός”: άλλη εθνικότητα, άλλη φυλή ή άλλο θρήσκευμα κλπ. Στο συγκεκριμένο σημείο, ιδιαίτερη αναφορά θα πρέπει να γίνει στο φαινόμενο του πολιτισμικού ρατσισμού. “Ο πολιτισμικός ρατσισμός δεν είναι τίποτα άλλο παρά μια διδακτέα αντανάκλαστική αντίδραση στην ανθρώπινη διαφορετικότητα, η οποία διδάσκεται και ενισχύεται από τα εκπαιδευτικά ιδρύματα” [Rebecca Powel (Georgetown) “Multicultural Perspectives” © 2000 - Lawrence Erlbaum Associates Inc.].

Ο όρος “αντανάκλαστική αντίδραση” αναφέρεται στο γεγονός ότι εσκεμμένα ή ακούσια διάφορες πολιτισμικές απόψεις δασκάλων, καθηγητών ή ακόμα και γονέων μεταφέρουν στα παιδιά ένα κλίμα ανατιολόγησης απέχθειας προς συγκεκριμένες πολιτισμικές και ιδιαίτερες φυλετικές ομάδες, προκαλώντας συμπεριφορές ρατσιστικές.

Το σχολείο παίζει καθοριστικό ρόλο στη διαμόρφωση στάσεων, αντιλήψεων και συμπεριφορών. Συνεπώς, θα πρέπει να ενθαρρύνει τους/τις

μαθητές/τριες να ανακαλύψουν τα θετικά στοιχεία της διαφορετικότητας, τη σημασία του “εμείς”, του αλληλοσεβασμού και της δημιουργικής επικοινωνίας. Αρκεί να αξιοποιηθεί το πολιτισμικό κεφάλαιο των μαθητών και να υπάρχει μία και μόνο αξία: η ανεκτικότητα που υποδεικνύει την αναγνώριση όχι μόνο της ύπαρξης του Άλλου αλλά της αξίας του και των αξιών του.

Το 6ο Διαπολιτισμικό και Ολοήμερο Δημοτικό Σχολείο Ελευθερίου – Κορδελιού Θεσ/νίκης σε συνεργασία με το Δήμο Ελευθερίου – Κορδελιού επεξεργάστηκε κι εφαρμόσε ένα ολοκληρωμένο πρόγραμμα ευαισθητοποίησης των μαθητών μας και των γονιών τους σε θέματα μεταναστών.

Το πρόγραμμα αυτό είχε ως βασικούς άξονες δράσης:

- Την άρση της ξενοφοβίας και του ρατσισμού
- Την άμβλυνση των αρνητικών στερεότυπων με τη γνώση των προβλημάτων και των ιδιαίτερων χαρακτηριστικών των μεταναστών.
- Τη συναισθηματική κινητοποίηση των “γηγενών” μαθητών μέσα από την ανάδειξη της τοπικής ιστορίας και των κοινών μεταναστευτικών – προσφυγικών βιωμάτων.

Συγκεκριμένα, επιδιώχθηκε η ανάπτυξη συμπεριφορών επικοινωνίας και στάσεων αποδοχής προς τα παιδιά των μεταναστών, μέσα από την πληροφόρηση, τη γνωριμία και τη συναισθηματική εμπλοκή.

Στόχοι

- Ευαισθητοποίηση των παιδιών απέναντι στα άτομα ιδιαίτερων κοινωνικών ομάδων και τα προβλήματα τους.
- Καλλιέργεια θετικής στάσης απέναντι στα παιδιά των μεταναστών και ειδικότερα η ανάπτυξη συμπεριφορών επικοινωνίας και αλληλοαποδοχής.
- Σεβασμός στις διαφορετικές κουλτούρες και ανάδειξη της πολιτιστικής και πολιτισμικής προσφοράς τους - άμβλυνση των αρνητικών στερεότυπων.

Ενέργεια 1

Εισαγωγή στο θέμα – Διανομή παραμυθιού

Δραστηριότητες

Από την προηγούμενη μέρα έχει ζητηθεί από το/η δάσκαλο/α να φτιάξει κάθε μαθητής/τρια το οικογενειακό του/ης “δέντρο” σημειώνοντας και τον τόπο προέλευσης των μελών της οικογένειας του/ης. Γίνεται

γνωριμία με τα παιδιά και καθώς οι μαθητές/τριες συστήνονται, αναφέρουν και την καταγωγή τους, π.χ. Πόντος, Μικρά Ασία, κ.τ.λ.. Παράλληλα θα σημειώνουμε σε ήδη αναρτημένο χάρτη τις περιοχές προέλευσης των μαθητών/τριών της τάξης.

- Συζήτηση - εισαγωγή για την ανάδειξη των κοινών μεταναστευτικών βιωμάτων των οικογενειών των παιδιών.
- Ολιγόλεπτη συζήτηση για τα προβλήματα που αντιμετωπίζουν οι μετανάστες και οι οικογένειες τους, ιδιαίτερα τα πρώτα χρόνια της μετεγκατάστασης τους στο νέο τόπο.
- Διανομή του παραμυθιού "Τα όνειρα του Γιούρι" του Α. Καρακίτσιου στους μαθητές.
- Εισαγωγή στο γενικό περιεχόμενο του παραμυθιού και ανάγνωση αποσπάσματος (σελ. 10 - 20, η "υποδοχή" του Γιούρι στο σχολείο).
- Νοηματική επεξεργασία μέσα από ερωτήσεις.
- Δραματοποίηση της ενότητας από τους μαθητές (αυτοσχέδια).
- Συζήτηση σε θέματα αλληλοαποδοχής και επικοινωνίας μεταξύ των παιδιών από οικογένειες ντόπιων ή μεταναστών. (εντοπισμός του προβλήματος, αναφορά παρόμοιων εμπειριών - συνειδητοποίηση της έκτασης του, προτάσεις για την αντιμετώπιση του σε μαθητικό επίπεδο).

Ενέργεια 2

Διαγωνισμός έκθεσης με σχετικό θέμα

Δραστηριότητες

- Μετά από την παρουσίαση του βιβλίου και τη συζήτηση (ενέργεια 1) ενημερώνουμε τα παιδιά για το διαγωνισμό - έκδοση και τα προτρέπουμε να γράψουν μια έκθεση με θέμα:
 - Ένας νέος συμμαθητής στην τάξη μας ή
 - Ο καινούργιος μου φίλος από τη Γεωργία, Ρωσία, Β. Ήπειρο, Πόντο, Αλβανίαή
 - Πώς φαντάζομαι ένα σχολείο φιλικό για όλους

Στην περίπτωση που η δραστηριότητα πραγματοποιηθεί στο σχολείο, η συγκέντρωση των γραπτών γίνεται από την ομάδα εργασίας. Στην περίπτωση της εργασίας των μαθητών στο σπίτι, τη συγκέντρωση των γραπτών αναλαμβάνει ο δάσκαλος της τάξης μετά από συνεννόηση.

- Η βράβευση των εκθέσεων θα γίνει στο πλαίσιο της Ημερίδας Παιδικής Λογοτεχνίας.

Ενέργεια 3

Διαγωνισμός ζωγραφικής με σχετικό θέμα

Δραστηριότητες

- Μετά από την παρουσίαση του βιβλίου και τη συζήτηση (ενέργεια 1) ενημερώνουμε τα παιδιά για το διαγωνισμό-έκδοση και τα προτρέπουμε να ζωγραφίσουν μια εικόνα με θέμα:

“Όλοι διαφορετικοί - όλοι ίσοι ”

ή “ Πώς φαντάζομαι ένα σχολείο φιλικό για όλους”.

Στην περίπτωση που η δραστηριότητα δεν θα πραγματοποιηθεί στο σχολείο, απαιτείται η συνεργασία με τους δασκάλους ώστε να παροτρύνουν - υπενθυμίσουν τα παιδιά για την εκδήλωση και να “εξασφαλιστεί” η συμμετοχή τους.

- Η βράβευση των εικόνων θα γίνει στο πλαίσιο της Ημερίδας Παιδικής Λογοτεχνίας.

Ενέργεια 4

Έκδοση λευκώματος με τις πιο ενδιαφέρουσες εκθέσεις και εικονογράφηση του με τις πιο ωραίες ζωγραφιές

Δραστηριότητες

- Μετά την πραγματοποίηση των ενεργειών 2 και 3, οι εκπαιδευτικοί της ομάδας εργασίας θα αξιολογήσουν τις πιο ενδιαφέρουσες εκθέσεις και ζωγραφιές και θα εκδοθεί σχετικό λεύκωμα.
- Το λεύκωμα θα παρουσιαστεί στην Ημερίδα της Παιδικής Λογοτεχνίας και θα διανεμηθεί στους μαθητές των σχολείων και τους ενδιαφερόμενους φορείς.

Ενέργεια 5

Ανθολόγιο με λαϊκά παραμύθια και μύθους από διάφορους τόπους

Δραστηριότητες

- Μετά την πραγματοποίηση της ενέργειας 1, οι εκπαιδευτικοί της ομάδας εργασίας παρουσιάζουν στα παιδιά βιβλία με συλλογές παραμυθιών, λαϊκών διηγήσεων και μύθων από χώρες όλου του κόσμου και κυρίως από τις περιοχές που αφορούν στην προέλευση των μαθητών.

- Τα παιδιά χωρίζονται σε ομάδες και επεξεργάζονται το υλικό. Κάθε ομάδα επιλέγει τι της έκανε μεγαλύτερη εντύπωση και το παρουσιάζει στις υπόλοιπες (αναδιήγηση του παραμυθιού - μύθου, παρουσίαση εικόνων).
- Παρότρυνση των παιδιών να δημιουργήσουμε ένα ανθολόγιο που να περιέχει ιστορίες, θρύλους, μύθους της λαϊκής παράδοσης από τους ποικίλους τόπους προέλευσης των μαθητών. Θα δοθεί έμφαση ότι με την ποικιλία των πολιτιστικών αγαθών των διαφόρων λαών που θα συλλεχθούν καθρεφτίζεται η δυναμική συμβολή των μεταναστών στην πολιτιστική ανάπτυξη μιας περιοχής.
- Η γραφή των ιστοριών θα γίνει στο σπίτι μετά από “συνέντευξη” που θα πάρουν τα παιδιά από τους γονείς τους ή άλλα συγγενικά πρόσωπα. Ο οδηγός συνέντευξης που θα χρησιμοποιήσουν τα παιδιά θα δοθούν από το σχολείο και θα περιέχει ερωτήσεις όπως:
 - Θυμάσαι μαμά/ μπαμπά / γιαγιά /...../ μια παλιά ιστορία ή μύθο;
 - Σε ποια περιοχή λεγόταν αυτός ο μύθος; Από πού και πότε μπορεί να ξεκίνησε; Μπορείς να μου τον διηγηθείς;
- Το ανθολόγιο θα παρουσιαστεί στην Ημερίδα της Παιδικής Λογοτεχνίας και θα διανεμηθεί στους μαθητές των σχολείων και τους ενδιαφερόμενους φορείς. Αρκετές από τις ιστορίες των παιδιών θα βραβευτούν με τιμητικούς τίτλους όπως π.χ. απρόσμενου τέλους, πρωτοτυπίας, ενδιαφέρουσας πλοκής, αγαπημένων χαρακτήρων - ηρώων.

Ενέργεια 6

Πραγματοποίηση Ημερίδας Παιδικής Λογοτεχνίας

Δραστηριότητες

- Παρουσίαση των εργασιών των παιδιών και των εκδόσεων
- Βράβευση των μαθητών που συμμετείχαν
- Διαλέξεις από παιδικούς λογοτέχνες

Το βιβλίο “Τα όνειρα του Γιούρι” επιμελήθηκε η ομάδα παιδικής λογοτεχνίας του Παιδαγωγικού Τμήματος Νηπιαγωγών του Α.Π.Θ. και ιδιαίτερα ο Επ. Καθηγητής Ανδρέας Α. Καρακίτσιος. Την εικονογράφηση έκανε η Ανθή Σαμαρτζίδου

Η αντίληψη ότι ο ρατσισμός βασίζεται στην άγνοια και τα στερεότυπα των ατόμων ή των ομάδων εξακολουθεί να κυριαρχεί στην εκπαιδευτική πολιτική. Ενδεικτικός αυτής της αντίληψης είναι ο περιορισμός των

αντιρατσιστικών παρεμβάσεων στα σχολεία, όπου υπάρχουν μαθητές από “διαφορετικές” ομάδες, καθώς και ο περιορισμός στη γνωστοποίηση στοιχείων για τον “πολιτισμό των άλλων”. Το σχολείο θα πρέπει να γίνει φορέας μιας διαφορετικής νοοτροπίας, με υψηλότερα επίπεδα κατανόησης και ανεκτικότητας.

Εναλλακτικές διδακτικές προσεγγίσεις με τα παιδιά Ρομά του προπαρασκευαστικού τμήματος του Δενδροποτάμου

Άγγελος Χατζηνικολάου

Δάσκαλος στο 5ο Διαπολιτισμικό Δημοτικό Σχολείο Δενδροποτάμου (Μενεμένης) Θεσ/νίκης.

Περίληψη

Ο τρόπος με τον οποίο ο/η δάσκαλος/α οργανώνει, προγραμματίζει και σχεδιάζει τη διδασκαλία καθορίζει την υλοποίησή της και την επίτευξη όλων των στόχων από όλα τα παιδιά, διαδικασία η οποία θεωρείται συνυφασμένη με τη σχολική επιτυχία, η οποία αποτελεί βασική επιδίωξη του/της κάθε δασκάλου/ας για όλα τα παιδιά. Σε καμιά όμως περίπτωση η επιδίωξη της σχολικής επιτυχίας δεν έχει τις ίδιες διαστάσεις για όλα τα παιδιά, γιατί κυρίως αυτή εξαρτάται από μια σειρά παραγόντων, που έχουν να κάνουν με τις συνθήκες διαβίωσης, με κοινωνικούς παράγοντες, με οικονομικούς παράγοντες, οι οποίοι στην περίπτωση των παιδιών Ρομά διαπλέκονται στη δημιουργία κοινωνικού αποκλεισμού τους από το σύνολο των παροχών του σύγχρονου κράτους πρόνοιας και άρα με άμεσες επιπτώσεις στον αποκλεισμό των παιδιών αυτών και από την εκπαίδευση.

Όλους αυτούς τους παράγοντες ο/η δάσκαλος/α οφείλει να λαμβάνει υπόψη κατά το σχεδιασμό της διδασκαλίας και να παρατηρεί τις επιπτώσεις τους και τις επιρροές τους κατά την υλοποίηση, δηλ. κατά την διεξαγωγή της διδασκαλίας μαζί με τις εν γένει συνθήκες λειτουργίας του σχολείου τόσο ως υλικοτεχνικής υποδομής όσο και ως λειτουργία θεσμού.

Τόσο οι παράγοντες των συνθηκών διαβίωσης των Ρομά όσο και η λειτουργία του ίδιου του σχολικού θεσμού με το υπάρχον σύστημα φαίνεται να παίζουν καθοριστικό ρόλο στην σχολική φοίτηση των παιδιών Ρομά δημιουργώντας ένα σύνολο από εμπόδια, τα οποία έχουν ως αποτέλεσμα συνήθως τη σχολική αποτυχία πολλών παιδιών Ρομά με ότι αυτό συνεπάγεται για τον κοινωνικό αποκλεισμό. Έτσι η χρήση του όρου Σχολείο Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης, με στόχο τη ισότητα ευκαιριών, και την άρση του αναλφαριθμητισμού -οργανικού και λειτουργικού-των Ρομά, για το Δενδροπόταμο υπό τις παρούσες συνθήκες φαίνεται να μην ισχύει. Το σχολείο είναι ανέτοιμο να εφαρμόσει στην πράξη τις αρχές της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης για τη δημιουργία συνθηκών ευκαιριών για τα παιδιά Ρομά, μιας και η λειτουργία του σε τίποτε δεν διαφέρει από τα υπόλοιπα σχολεία. Σε καμιά σχολική δράση του δεν λαμβάνεται υπόψη για παράδειγμα ότι τα παιδιά Ρομά, ως πολιτισμική μειονότητα, έχουν μητρική γλώσσα άλλη από την κυρίαρχη – επίσημη γλώσσα του σχολείου, κάτι που από μόνο αυτό το χαρακτηριστικό θα μπορούσε να διαμορφώσει ένα άλλο πλαίσιο διδασκαλίας της Ελληνικής, δηλ ως δεύτερης.

Στην εισήγηση αυτή υποστηρίζω ότι πρέπει να δοθεί ιδιαίτερη έμφαση στο γραμματισμό των παιδιών Ρομά ως κοινωνική πρακτική, δηλ στο τι θα κάνουν τα παιδιά τα ίδια με το γραμματισμό, αλλά και στο τι κατασκευάζουν με αυτό που κάνουν. Να αναδείξουν τις αξίες που επενδύουν σε αυτόν (στον γραμματισμό), προκειμένου αφενός να ενταχθούν στο σχολείο, το οποίο προβάλλει ως μηχανισμούς παρεμπόδισης το αυτονόητο και κυρίαρχο μοντέλο της μονοπολιτισμικής προσέγγισης και αφετέρου να αναδείξουν πολιτισμικά στοιχεία (όχι φολκλόρ) των Ρομά, τα οποία αποσιωπώνται- όχι τυχαία- από το αναλυτικό πρόγραμμα πχ Ολοκαύτωμα των Ρομά από το ναζιστικό καθεστώς. Έτσι η εκπαιδευτική διαδικασία, όπως θα φανεί και από τα παραδείγματα, είναι η αναγνώριση μέσα από τη γνώση των ίδιων των εμπειριών των παιδιών Ρομά, οι οποίες διαμορφώνονται καθημερινά στο κοινωνικά αποκλεισμένο περιβάλλον του Δενδροποτάμου. Δηλαδή στην πρότασή μας αναδεικνύεται η αναγνώριση της αξίας της χρήσης της εμπειρίας των παιδιών Ρομά και της συμμετοχής τους στο σύνθετο εκπαιδευτικό γίγνεσθαι του σχολείου του Δενδροποτάμου και αυτό για μας αποτελεί δημιουργικό και όχι απολιθωμένο πολιτισμό.

Τέλος μέσα από την εισήγηση θα φανεί ο διαφορετικός ρόλος του δασκάλου και της δασκάλας, ο οποίος διαμορφώνεται από την αλληλεπίδραση με παιδιά μειονοτήτων (γλωσσικών, θρησκευτικών μεταναστών

και στην περίπτωση μας των Ρομά), η οποία καθορίζεται από το σύνολο των συνθηκών ζωής των παιδιών Ρομά και των προβλημάτων επιβίωσης που καθημερινά αντιμετωπίζουν. Απέναντι σε αυτά τα προβλήματα ο κάθε δάσκαλος και η κάθε δασκάλα οφείλει να πάρει θέση, να σταθεί στο πλευρό των μαθητών και μαθητριών του και να διδαχθεί μέσα από αυτή τη σχέση. Ο Φρέιρε για τη σχέση δασκάλου/ας μαθητή/τριας παρατηρεί χαρακτηριστικά: “Η αγωγή αρχίζει με την άρση της αντίφασης δασκάλου –μαθητή, με τη συμφιλίωση των δυο πόλων της αντίφασης, έτσι που και οι δυο να είναι ταυτόχρονα και δάσκαλοι και μαθητές”, που σημαίνει για την περίπτωση μας ότι έχουμε πολλά να μάθουμε από τις εμπειρίες των παιδιών Ρομά ως εκπαιδευτικοί, οι οποίες μπορεί να θέσουν τουλάχιστον σε αμφισβήτηση πολλά δικά μας αυτονόητα για την εκπαίδευση και να αρχίσουμε αφενός να διερευνούμε επιστημονικά νέες πηγές και αφετέρου να διεκδικήσουμε μια εκπαίδευση χωρίς εκπτώσεις για τα παιδιά Ρομά

Εισαγωγή

Η διδασκαλία είναι διαδικασία που αποβλέπει στη συνειδητή επικοινωνία της σκέψης των μαθητών και μαθητριών με την κουλτούρα και τον πολιτισμό του κόσμου μέσα στον οποίο ζούμε. Η παροχή των γνώσεων είναι βέβαια κρίσιμο εργαλείο της διδασκαλίας, όμως σε καμιά περίπτωση δεν μπορεί να αποτελέσει από μόνη της διδασκαλία. Δικαιώνεται η συμμετοχή της γνώσης ως προς ένα στοιχείο του τελικού σκοπού της διδασκαλίας, που πρέπει να είναι η απόκτηση αυτόνομης επικοινωνίας του κάθε μαθητή και της κάθε μαθήτριας, η επιθυμία του/της για αναζήτηση, και η συγκίνησή του/της από τη γνωριμία με τον κόσμο των πραγμάτων, των γεγονότων, της ανάλυσης των εμπειριών και των ιδεών.

Πρώτιστα με βάση τόσο το νομικό πλαίσιο όσο και το κυρίαρχο θεωρητικό πλαίσιο των εκπαιδευτικών οδηγιών, ζητείται από τον/την δάσκαλο/α να ενεργοποιεί τις δυνατότητες, που έχουν όλοι οι μαθητές, να τις καλλιεργεί στο μεγαλύτερο βαθμό δίνοντας έμφαση στην ανάπτυξη όλων των δεξιοτήτων, όπως είναι η κριτική ικανότητα, η ικανότητα επίλυσης προβλημάτων η προβληματικών καταστάσεων, η ικανότητα δημιουργικής σκέψης και η ικανότητα λήψης ατομικών και ομαδικών αποφάσεων και άλλες παρόμοιες δεξιότητες (Ν.1566/85, Οδηγίες Βιβλίων του δασκάλου, ΔΕΠΠΣ,2002, Μασσαγούρας, 2002α,2002β)

Επιπλέον η διδασκαλία τόσο ως σχεδιασμός όσο και ως υλοποίηση δεν έχει για όλους την ίδια σημασία, αλλά πρόκειται για ένα ολόκληρο

πλέγμα ιδεολογικών θέσεων, οι οποίες από κοινού ή αντικρουόμενες συνθέτουν την εκπαιδευτική διαλεκτική περί διδασκαλίας χρησιμοποιώντας ως θεωρητικά υλικά επιστημονικές διαστάσεις της παιδαγωγικής, της παιδαγωγικής ψυχολογίας, κοινωνιολογίας της εκπαίδευσης, και άλλων επιστημών. Στη βάση αυτών των θέσεων διατυπώνονται θεωρίες πάνω στις οποίες σχεδιάζονται τα επίσημα αναλυτικά προγράμματα και οργανώνονται όλες οι εκπαιδευτικές διαδικασίες στο σχολείο, οι οποίες ανταποκρίνονται συνήθως στις κυρίαρχες κοινωνικές απαιτήσεις (Νούτσος, 1982, Νούτσος 1986, Νούτσος, 2003, Ράσης, 1999, Γρόλλιος, 1999, Γρόλλιος 2004, Χατζηνικολάου 2004, Apple, 1993). Σε όλο αυτό το πλέγμα των διαδικασιών προφανώς δεν πρέπει να λημονείται η εμπλοκή του κρυφού αναλυτικού προγράμματος. Επιπλέον κατά καιρούς έχει συζητηθεί η δυνατότητα παρέμβασης του/της εκπαιδευτικού σε αυτή τη διαδικασία ή τα ποσοστά ελευθερίας και επιλογής από τον/ την δάσκαλο/α για την οργάνωση και πραγματοποίηση ενός διαφορετικού μαθήματος στο σχολείο (Προγράμματα Σπουδών 1999, 40, ΔΕΠΠΣ-Ευέλικτη Ζώνη, 2002).

Στα πλαίσια αυτών των διαστάσεων και των δυνατοτήτων παρέμβασης του/της δασκάλου/ας ο τρόπος με τον οποίο ο/η δάσκαλος/α οργανώνει, προγραμματίζει και σχεδιάζει την διδασκαλία καθορίζει την υλοποίηση και την επίτευξη όλων των στόχων από όλα τα παιδιά, η οποία αποτελεί προϋπόθεση της σχολικής επιτυχίας. Σε καμιά όμως περίπτωση η επιδίωξη της σχολικής επιτυχίας δεν έχει τις ίδιες διαστάσεις για όλα τα παιδιά, γιατί κυρίως αυτή εξαρτάται από μια σειρά παραγόντων, που έχουν να κάνουν με τις συνθήκες διαβίωσης τους κοινωνικούς παράγοντες, τους οικονομικούς παράγοντες τον αποκλεισμό των οικογενειών των παιδιών κλπ. Παράγοντες, τους οποίους συνήθως το επίσημο αναλυτικό πρόγραμμα δεν λαμβάνει υπόψη. Όμως όλους αυτούς τους παράγοντες στην περίπτωση της εκπαίδευσης των παιδιών Ρομά ο/η δάσκαλος/α οφείλει να λαμβάνει υπόψη τόσο κατά το σχεδιασμό της διδασκαλίας όσο και κατά την υλοποίηση μαζί με τις εν γένει συνθήκες λειτουργίας του σχολείου τόσο ως υλικοτεχνική υποδομή όσο και ως λειτουργία θεσμού.

Από τα παραπάνω διαπιστώνεται ότι η κάθε εκπαιδευτική διαδικασία αποτελείται από ένα πλέγμα αντιθέσεων το οποίο ο/η δάσκαλος/α μπορεί να αξιοποιήσει αναδεικνύοντας το μέσα στη διδασκαλία προκειμένου οι μαθητές και οι μαθήτριες και στην περίπτωση μας οι Ρομά να βρουν τον εαυτό τους. Επιπλέον ο/η δάσκαλος/α πρέπει να λαμβάνει υπόψη του τα βασικά χαρακτηριστικά της διδασκαλίας η οποία συνήθως

είναι αποτέλεσμα τεσσάρων παραγόντων 1. Των εκπαιδευτικών προθέσεων –σκοπών και όσους στα πλαίσια της ελευθερίας που του παρέχονται να θέτει. Αυτές(-οί) αποτελούν τον κυρίαρχο παράγοντα μιας και καθορίζουν τους υπόλοιπους που είναι: 2. Το περιεχόμενο της διδασκαλίας, 3. Η μέθοδος-τεχνικές διδασκαλίας και 4 Τα μέσα που θα χρησιμοποιήσουμε (Τσιάκαλος 1992, 2002).

Δεν πρέπει να μας διαφεύγει, τόσο κατά τον σχεδιασμό όσο και κατά την υλοποίηση, το γεγονός ότι η διδασκαλία επηρεάζεται και από άλλες κατηγορίες παραγόντων, τους οποίους το επίσημο αναλυτικό πρόγραμμα παραγκωνίζει ως όχι και τόσο ουσιαστικούς ή αποσιωπά μιας και θέτει την τεχνοκρατική οργάνωση της διδασκαλίας ως απάντηση στην σχολική αποτυχία των παιδιών με όποιες επιφυλάξεις έχουν διατυπωθεί σε αυτή τη θέση (Νούτσος, 1983, Ράσης,ο.π). Τέτοιοι παράγοντες μπορεί να είναι: α) ανθρωπογενείς, β) κοινωνικοί και πολιτισμικοί παράγοντες. (Τσιάκαλος, 1992, 2002)

Αυτό σημαίνει ότι ο δάσκαλος σε όλη την παραπάνω διαδικασία θα πρέπει να λαμβάνει υπόψη την πολυπολιτισμικότητα τόσο της κοινωνίας όσο και της τάξης του (παιδιά μεταναστών, Τσιγγανόπουλα, παιδιά από χωρισμένες οικογένειες, φτωχές κλπ περιπτώσεις). Σε αυτήν την περίπτωση θα διαμορφώσουμε ανάλογα τους στόχους της διδασκαλίας και θα χρησιμοποιήσουμε τουλάχιστον αρχές της διδασκαλίας της Ελληνικής γλώσσας ως δεύτερης (Μητακίδου,2001, Αντωνοπούλου, Μαναβή, 2001). Βασική μας επιδίωξη πάντοτε είναι η επίτευξη των στόχων από όλα τα παιδιά μιας και η ένταξή τους στο σχολείο, το οποίο πρέπει να σέβεται τον πολιτισμό του κάθε παιδιού, γιατί το καθένα δικαιούται πολλές ευκαιρίες, αποτελεί αλληλένδετη προτεραιότητα με κάθε εκπαιδευτική δραστηριότητά μας.

Στην εισήγηση αυτή λαμβάνοντας υπόψη όλα τα παραπάνω υποστηρίζω ότι πρέπει να δοθεί ιδιαίτερη έμφαση στο γραμματισμό των παιδιών Ρομά ως κοινωνική πρακτική, δηλ στο τι θα κάνουν τα παιδιά τα ίδια με το γραμματισμό (Baynham, 2002), ποιες αξίες επενδύουν σε αυτόν προκειμένου να υπερβούν τα καθημερινά κοινωνικά χωρικά και οικονομικά εμπόδια για να φοιτήσουν στο σχολείο. Παρόλα αυτά η διαδικασία της σχολικής τους ένταξης δεν ολοκληρώνεται, ακόμα και αν καταφέρουν και υπερβούν αυτά τα εμπόδια, γιατί το σχολείο στη συνέχεια προβάλλει ως μηχανισμούς παρεμπόδισης ένα σύνολο αυτονόητων, που κρύβονται πίσω από τη γραφειοκρατική οργάνωση του σχολικού θεσμού. Ένα παράδειγμα της καθημερινότητας στο σχολείο ίσως δείξει την πολυπλοκότητα της κατάστασης. Πολλά παιδιά του Δενδροποτάμου δεν έχουν στα

“σπίτια” τους τα στοιχειώδη: σε “σπίτια” –αποθήκες- των 40 ή 50 τμ ανοιχτά, ως ενιαίος χώρος, χωρίς κουζίνα, μπάνιο, κλπ μένουν με την υπόλοιπη πενταμελή οικογένεια. Αυτά τα παιδιά αφού μπορέσουν να ξεκουραστούν με τον ύπνο, αν έχουν κρεβάτι, θα πρέπει να ξυπνήσουν το χειμώνα, να βγούνε έξω από το “σπίτι” μέσα στην παγωνιά να πλυθούν, αν δεν είναι παγωμένες οι βρύσες και χωρίς πρωινό φαγητό να έρθουν στο σχολείο. Αν ξυπνήσουν πριν τις 8 ίσως έρθουν στο σχολείο. Συνήθως όμως το εγερτήριο τους σε αυτές τις συνθήκες δεν έχει σταθερό ωράριο και έτσι πολλές μέρες δεν έρχονται στο σχολείο. Δεν έρχονται και για ένα επιπλέον λόγο: τις μέρες που έρχονται στο σχολείο το πρώτο που ακούν αμέσως μετά την προσεχή από το στόμα του Διευθυντή, οποίος γι’ αυτά τα παιδιά είναι νόμος και εξουσία: “η πόρτα του σχολείου στις 8.30 κλείνει και δεν ανοίγει σε κανένα”, γεγονός το οποίο βιώνουν πολλές φορές τα παιδιά με το να περιμένουν και μέσα στη βροχή, γιατί έρχονται μετά τις 8.30. Τόσο ως σημειωτική του μηνύματος, που εκπέμπει το συγκεκριμένο παράδειγμα, όσο και ως βίωμα, το οποίο έχουν ζήσει πολλά παιδιά, δημιουργούνται πλέον οι συνθήκες, ώστε η οποιαδήποτε πρωινή αργοπορία τους στο σχολείο να θεωρείται από πολλά παιδιά Ρομά του Δενδροποτάμου και από γονείς τους αιτία σχολικής διαρροής από ένα αφιλόξενο σχολείο. Σε ένα σχολείο σαν αυτό του Δενδροποτάμου το οποίο θεωρείται Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης και στους τοίχους της αυλής “μοστράρει” η επιγραφή “όλοι διαφορετικοί όλοι ίσοι” τουλάχιστον σε επίπεδο καθημερινής και πρώτης του επικοινωνίας με τα παιδιά θα έπρεπε να έχει ως σύνθημα μαζί με την καθημέρα “το σχολείο είναι ανοιχτό για όλα τα παιδιά όλη τη μέρα”.

Από τα παραπάνω γίνεται κατανοητό ότι δεν εξετάζουμε την ανάγνωση, τη γραφή και το γραμματισμό ως γνωσιακές δεξιότητες έξω από το περιβάλλον τους, αλλά ως κοινωνικές πολιτισμικές και πολιτικές διαδικασίες (Robertson, Blome). Αυτό σημαίνει ότι προϋποθέτουν κοινωνικές σχέσεις ανάμεσα στους παράγοντες της εκπαίδευσης, οι οποίες θα θέσουν σε αμφισβήτηση τις όποιες ιεραρχικές δομές προκειμένου να δημιουργηθεί μέσω της διαδράσης του δασκάλου και των παιδιών Ρομά η διαμόρφωση συνθηκών κοινωνικού κύρους στον τρόπο με τον οποίο στοχάζονται αυτά τα παιδιά, αξιολογούν καταστάσεις και προσπαθούν να επιλύσουν καθημερινά απλά προβλήματα ή προβλήματα επιβίωσης (Cummins, 1999). Αναλαμβάνουν λοιπόν τα παιδιά Ρομά να οργανώσουν εκπαιδευτικές δραστηριότητες κατ’ αρχήν συνειδητοποίησης και δεύτερον παρέμβασης χρησιμοποιώντας απλά γλωσσικά υλικά. Οι υποστηρικτές της πολυπολιτισμικής εκπαίδευσης, αν και θεωρητικό επίπεδο διαφέρει

από τη διαπολιτισμική (Μάρκου, 1996), πιστεύουν ότι για να σχηματιστεί στέρεη γνώση ουσιαστικής προϋπόθεση είναι η πληροφόρηση για τις κοινωνικές συνθήκες και εμπειρίες εκείνου που παράγει τη γνώση (Banks 2004, 29).

Βασικοί περιβαλλοντικοί παράγοντες της εκπαιδευτικής διαδικασίας στο σχολείο του Δενδροποτάμου

Από μια πρώτη επίσκεψη που θα κάνει κάποιος ή κάποια στο Δενδροπόταμο το πρώτο πράγμα που διαπιστώσει είναι ο πλήρης χωρικός αποκλεισμός της περιοχής από το υπόλοιπο πολεοδομικό συγκρότημα της Θεσσαλονίκης και η πλήρης αποκοπή της συνοικίας από τον Δήμο Μενεμένης στον οποίο υπάγεται διοικητικά. Παρά την όποια αποδοχή περί του τυχαίου σχεδιασμού, δηλ. ανατολικά λεωφόρος ταχείας κυκλοφορίας με έξοδο μόνο στον σταθμό υπεραστικών λεωφορείων, νότια η εθνική Αθηνών-Θεσσαλονίκης, Βόρεια ο σιδηρόδρομος σε καμιά περίπτωση δεν δικαιολογεί την μη ύπαρξη μιας εξόδου- εισόδου αυτοκινήτων προς το κέντρο της πόλης ή την ύπαρξη μιας πεζογέφυρας τόσο ανατολικά προς τι σταθμό υπεραστικών λεωφορείων και στη Μενεμένη ή νότια προς την προέκταση του Δενδροποτάμου προς την περιοχή Γουρουνάδικα. Δυτικά βέβαια που πρόκειται για ακατοίκητη περιοχή προς την περιφερειακή της Θεσσαλονίκης υπάρχουν 3 έξοδοι – εισοδοί μεσω των οποίων επικοινωνεί ο Δενδροπόταμος με την περιφερειακή και με τον καταυλισμό, ο οποίος βρίσκεται 3 χιλ. δυτικά της περιφερειακής και 5 χιλ από το κέντρο του Δενδροποτάμου. Ο καταυλισμός χάριν ευφημισμού αποκαλείται “βιοκλιματιστικοί οικίσκοι”, ενώ στην ουσία πρόκειται για παράγκες, όπου εκεί μέσα σε αδιέξοδους βόθρους σε φίδια και σε ποντίκια, χωρίς ένα κάδο καθαριότητας και χωρίς ηλεκτρικό, σε λάσπες, δίπλα στις φυλακές και σε μια μεγάλη μονάδα προπανίου, ζουν 15 οικογένειες των οποίων τα παιδιά έρχονται στο σχολείο με ότι συνεπάγεται η διαβίωσή τους στην τακτική φοίτηση. Παιδιά που καθημερινά βρίσκονται σε κίνδυνο αλλά που υπόσχονται (Swadener, 1999) με τη φοίτησή τους στο σχολείο πως πρέπει καθημερινά να αγωνίζονται για τη διεκδίκηση του δικαιώματος στην εκπαίδευση.

Όλο αυτό το χωρικό κατασκευάσμα έρχεται να το συμπληρώσει η πολιτική και κοινωνική αδιαφορία με ότι συνεπάγεται στην παρεμπόδιση απορρόφησης από τους Ρομά του Δενδροποτάμου του συνόλου του δημόσιου και κοινωνικού πλούτου και φυσικά της εκπαίδευσης (Τσιάκαλος 1998).

Προπαρασκευαστικό τμήμα του σχολείου του Δενδροποτάμου

Τα μαθήματα στο τμήμα τα παρακολουθούν 12 παιδιά ηλικίας 10- 17 χρονών. Κύριο χαρακτηριστικό της μαθητικής σύνθεσης η ηλικιακή απόκλιση, γεγονός καθόλου τυχαίο. Κάποια από αυτά τα παιδιά είχαν εγκαταλείψει για χρόνια το σχολείο και επανήλθαν, ή ήρθαν για πρώτη φορά στο σχολείο. Τρία κορίτσια ηλικίας 11, 12, 13 χρονών αντίστοιχα είναι Ρομά Αλβανικής καταγωγής. Ένα αγόρι Ρομά Αλβανικής καταγωγής ήρθε φέτος για πρώτη φορά από την Αλβανία. Τα υπόλοιπα είναι Ρομά του Δενδροποτάμου.

Δυο παιδιά μένουν στην περιοχή του καταυλισμού το ένα μέσα και το άλλο εκτός καταυλισμού.

Μια μαθήτριά μένει στην περιοχή Γουρουνάδικα νότια του Δενδροποτάμου και για να έρθει στο σχολείο διασχίζει την Εθνική Αθηνών –Θεσσαλονίκης. Τα υπόλοιπα παιδιά μένουν στο Δενδροπόταμο, ενώ ένα παιδί από αυτά μέχρι τον Αύγουστο του 2004 με την οικογένειά του έμενε στον καταυλισμό.

Όλα τα παιδιά του τμήματος μας είναι παιδιά πολύτεκνων οικογενειών, χαρακτηριστικό των περισσότερων οικογενειών του Δενδροποτάμου, πλην ενός από την Αλβανία.

Λόγω δε της δεινής οικονομικής κατάστασης των οικογενειών πολλά από τα παιδιά εργάζονται βοηθώντας τους γονείς τους προκειμένου να συμβάλλουν στον οικογενειακό προϋπολογισμό με ότι αυτό μπορεί να σημαίνει στην τακτική τους φοίτηση. Συγκεκριμένα:

Η 17χρονη Βαγγελιώ βοηθά κάθε Πέμπτη τον πατέρα της στη λαϊκή

Η 15χρονη Μαρία προσέχει τη μικρή της αδερφή (νήπιο), όταν ο πατέρας της εργάζεται και απουσιάζει από το σπίτι, επειδή είναι άρρωστη ή μητέρα της. Έτσι πολλές φορές έρχεται στο σχολείο με τη μικρή της αδερφή για να παρακολουθήσει τα μαθήματα.

Ο Γιώργος σχεδόν κάθε απόγευμα μαζεύει ανακυκλώσιμα υλικά με τον πατέρα του.

Ο Μαρτίνι (αλβανικής καταγωγής), μένει με την οικογένειά του κοντά στον καταυλισμό σε μια μάντρα συγκέντρωσης ανακύκλωσης μετάλλων, όπου και συμμετέχει μαζί με τον πατέρα και την μητέρα του στη διαλογή των μετάλλων ή στην διάλυση αυτοκινητών.

Φυσικά υπάρχει και ένας μεγάλος αριθμός από τα παιδιά του σχολείου τα οποία συμμετέχουν στην συλλογή “παλιών αντικειμένων” ή παλιών κοριτσιών που αναλαμβάνουν τη φύλαξη των μικρότερων αδερφών

τους προκειμένου ή μητέρα τους να βοηθήσει τον πατέρα. Με τον ένα ή τον άλλο τρόπο πολλά παιδιά αναλαμβάνουν ρόλους ενηλίκων με ότι αυτό συνεπάγεται στη σχολική τους φοίτηση και στον αποκλεισμό τους από την εφηβεία και τη νεότητα. Μια διαδικασία ή οποία συνήθως ερμηνεύεται ως πολιτισμικό δήθεν χαρακτηριστικό και όχι ως συνέπεια κοινωνικών και οικονομικών διαδικασιών. Απέναντι σε αυτό το πρόβλημα ποιος ο ρόλος του σχολείου ως θεσμού; αν θα υπήρχε όρος επιστημονικός στον οποίο θα ανέτρεχα για παραπομπή δεν θα υπήρχε πιο ιδανικός από την έννοια, που διατυπώνεται στον καθημερινό λόγο των νέων, την “αφασία” προσδίδοντάς την στην περίπτωση μας διάσταση επιστημονικής ορολογίας ως “παιδαγωγική αφασία”.

Ένα παράδειγμα από τα πολλά που θα μπορούσα να αναφέρω γύρω από την παιδική εργασία: Πέμπτη 7 Απριλίου το σχολείο οργανώνει επίσκεψη στον κινηματογράφο. Την προηγούμενη μέρα ο Μαρτίνι με τον 7χρονο αδερφό του τον Ντίνο όλο το απόγευμα διέλυαν και χώριζαν τα μέταλλα ενός αυτοκινήτου στη μάντρα, που μένουν, και να πάρουν τελικά 10 Ευρώ για να διαθέσουν τα 8 στον κινηματογράφο. Δεν θα μιλήσω για την απαγόρευση της παιδικής εργασίας όμως πρέπει να τονιστεί η αδιαφορία του σχολικού θεσμού απέναντι στο φαινόμενο αυτό. Με ευκολία μπορεί να οργανώσει μια όντως αξιολογη πολιτιστική εκδήλωση όμως κατά πόσο μας διαπερνά έστω και ως υποψία το γεγονός ότι από αξιοπρέπεια κάποια παιδιά θα εργαστούν για να συμμετέχουν σε αυτή την εκπαιδευτική παροχή; Εδώ πλέον αναδεικνύουν ο Μαρτίνι με τον μικρό αδερφό του το μεγάλο μύθο της δήθεν δωρεάν εκπαίδευσης. Αν στο παραπάνω προσθέσουμε και το γεγονός ότι την επόμενη μέρα ο Μαρτίνι υπέφερε και από πόνους στον ώμο από τα βάρη που μετέφερε με το καρότσι, γεγονός που διαπίστωσα, όταν ο Μαρτίνι χρειάστηκε κάτι να γράψει στον πίνακα τη Παρασκευή 8 Απριλίου. Σε αυτή την περίπτωση ο Μαρτίνι υπαγορεύει την παιδαγωγική θέση, πως η όποια συζήτηση για τη διαπολιτισμική εκπαίδευση με στόχο την ισότητα ευκαιριών στην εκπαίδευση των παιδιών Ρομά του Δενδροποτάμου μόνο ως παιδαγωγική υποκρισία μπορεί να χαρακτηριστεί.

Η επίσημη παρέμβαση του ΥΠΕΠΘ για τα προπαρασκευαστικά τμήματα ή τα ένταξης των παιδιών Ρομά εξαντλείται μέσω των σχετικών εγκυκλίων σε θέματα που έχουν να κάνουν με τον αριθμό των παιδιών ανά τμήμα ή τη σύσταση διεξαγωγής τεστ της γλωσσικής κατάρτισης αυτών των παιδιών, χωρίς παιδαγωγικές ή άλλου είδους επιστημονικές υποδείξεις προς το δάσκαλο ή τη δασκάλα. Επιπλέον δεν υπάρχει ένα υλικό διδασκαλίας κατάλληλο για τα παιδιά Ρομά, το οποίο να είναι ορ-

γανωμένο σε αρχές της διδασκαλίας της Ελληνικής ως δεύτερης γλώσσας, μιας και τα παιδιά Ρομά έχουν ως μητρική τη Ρομανή.

Στόχοι της διδασκαλίας

Βασικός σκοπός της λειτουργίας του προπαρασκευαστικού τμήματος είναι η ένταξη των παιδιών Ρομά στις κανονικές τάξεις του σχολείου. Από το τμήμα μας ήδη τρία παιδιά προσπαθούν να ενταχθούν σε κανονικά τμήματα. Από το επόμενο δε διδακτικό έτος θα ενταχθούν κανονικά όλα. Σε τέσσερα παιδιά που πλησιάζουν στο επιτρεπτό όριο ηλικίας για τη φοίτηση στο σχολείο θα δοθεί το απολυτήριο δημοτικού όπως ορίζουν οι σχετικές διατάξεις για την περίπτωση των κατατακτηρίων (Π.Δ. 201/2001).

Οι παρακάτω στόχοι διατυπώνονται χωρίς να έχουν ιεραρχική κατάταξη, αλλά στο σύνολό τους εμπλέκονται συνήθως στην εκπαιδευτική διαδικασία.

1. Να εμπεδώσουν οι μαθητές και οι μαθήτριες Ρομά εκείνα τα επικοινωνιακά στοιχεία που θα τους/τις επιτρέψουν να χρησιμοποιούν την ελληνική με επικοινωνιακή ακρίβεια και φυσικότητα μέσα από την παραγωγή δικών τους κειμένων για θέματα, που διερευνούμε από κοινού μέσα στην τάξη και τα οποία να εμπλέκουν ταυτόχρονα γλωσσικές, μαθηματικές, ιστορικές, πολιτικής αγωγής, μελέτης περιβάλλοντος κλπ διαστάσεις.

2. Να διευρύνουν το επικοινωνιακό τους ρεπερτόριο και να εξοικειωθούν με πιο απαιτητικά κείμενα αλλά και με επίπεδα ύψους πέρα από το καθημερινό σχολικό πχ εφημερίδες, περιοδικά κλπ, ώστε στο πλαίσιο της επικοινωνιακής μεθόδου διδασκαλίας για την ελληνική ως δεύτερη να καλύπτουν καθημερινά τα παιδιά του τμήματος τέσσερις τουλάχιστον βασικές γλωσσικές αναγκαιότητες: παραγωγή προφορικού λόγου και ομιλίας, κατανόηση προφορικού λόγου, κατανόηση γραπτού λόγου και παραγωγή γραπτού λόγου (Χαραλαμπίδης, Χατζησαβίδης 1997).

3. Να διευκολυνθεί η εμπλοκή όλων των παιδιών και η δική μου ως δασκάλου σε βιωματικού- επικοινωνιακού και συνεργατικού τύπου διδακτικές δραστηριότητες, για να μειωθεί η αποξένωσή τους, να γνωρίσουν και να δεχθούν τον εαυτό τους ως δυνάμενο να παρεμβαίνει με την ανάπτυξη κοινωνικών και παρεμβατικών δεξιοτήτων για την ανάδειξη των προβλημάτων της περιοχής του Δενδροποτάμου και τη διεκδίκηση επίλυσης προβλημάτων τους μέσα από κείμενα που παράγουν τα ίδια τα παιδιά. Αυτός ο στόχος σημαίνει ότι τις αντίστοιχες εκπαιδευτικές διαδικα-

σίες τις χαρακτηρίζει η από κοινού συν-διερεύνηση των προβλημάτων και η από κοινού διαμόρφωση των εκάστοτε σκοπών και στόχων μιας και στα πλαίσια καταγραφής της Ρομανές, της γλώσσας των παιδιών Ρομά, τα ίδια τα παιδιά είναι αυτά που καταγράφουν και εγώ αυτό που μαθαίνει προκειμένου να χρησιμοποιώ τη γλώσσα του σωστά για κάθε επικοινωνιακή κατάσταση (Φρέιρε,1977β, Macedo,2004, Cummins,1999, ο.π.).

4 Από τα παραπάνω προκύπτει κριτική συνειδητοποίηση ως κορμός κάθε εκπαιδευτικής διαδικασίας, όπως την έχει ορίσει ο Φρέιρε σύμφωνα με τον οποίο ή κριτική συνειδητοποίηση ορίζεται ως ή διαδικασία εκείνη με την οποία οι άνθρωποι, όχι ως δέκτες, αλλά ως υποκείμενα, που αποκτούν γνώση, κατορθώνουν κάποια βαθιά επίγνωση τόσο για την κοινωνικοπολιτιστική πραγματικότητα που διαμορφώνει τη ζωή τους όσο και για την ικανότητά τους να διεκδικούν για να διαμορφώσουν την πραγματικότητα. Έτσι ο άνθρωπος κατανοείται ως ον που υπάρχει μέσα στον κόσμο και με τον κόσμο (Φρέιρε, 1977,β).

Υλικά διδασκαλίας -Παραγωγικά θέματα

Ως τέτοια χρησιμοποιούμε:

1. τα δικαιώματα του παιδιού.
2. καθημερινές εμπειρίες των παιδιών μέσα από τις οποίες φαίνεται να παραβιάζονται βασικά δικαιώματα του ανθρώπου.
3. κείμενα από όλα τα βιβλία του δημοτικού σχολείου προκειμένου να ανταποκριθούν στη στοχοθεσία μας.
4. θέματα από εφημερίδες.
5. γεγονότα από την τηλεόραση.
6. φωτογραφίες.
7. λογοτεχνικά κείμενα, τσιγγάνικα παραμύθια, σύγχρονα τραγούδια κλπ.
8. ιστορικές πηγές κλπ
9. παγκόσμιες μέρες του ΟΗΕ

Μέθοδος

Από τη διαμόρφωση των στόχων προκύπτει ότι στα πλαίσια της μεθόδολογίας η επικοινωνιακή τεχνική αποκτά διαστάσεις ουσίας και όχι μιας απλής τεχνικής για κάθε παραγωγικό θέμα. Αυτό για μας είναι ή ουσία της συνειδητοποίησης και της δημοκρατίας .

Κάθε παραγωγικό θέμα από αυτά που αναφέρθηκαν το οποίο περι-

γράφει και κωδικοποιεί μια κατάσταση της ζωής, που μπορεί να ανταποκρίνεται στην εμπειρία των παιδιών Ρομά του Δενδροποτάμου ή να μην ανταποκρίνεται, που ενδεχομένως να αποτελεί καθημερινό βίωμα αποκλεισμού ή να αποτελεί δικαίωμα από το οποίο αποκλείονται αυτά τα παιδιά, αποκωδικοποιείται μέσα στην τάξη (Φρέιρε,1977α). Στη συνέχεια όλα τα παιδιά από κοινού θα γράψουν ένα κείμενο, άλλοτε προς κάποιον αποδέκτη πχ διευθυντές, δήμαρχο, δασκάλους/ες κλπ, άλλοτε για δική τους χρήση.

Παραδείγματα δημιουργικών κειμένων

1ο Ατύχημα στην εθνική
(όπως γράφτηκε από τα παιδιά)

Δευτέρα 28 Μαρτίου 2005.

“Κύριε Δήμαρχε, κύριε αστηνόμ

Την Πέμπτη 24 Μαρτίου μετά το σχολείο τα κορίτσια πήγαν στο σπίτι τους. Το σπίτι τους είναι στα γουρουνάδικα και για να έρθουν στο σχολείο πρέπει να περάσουν τον πιο κεντρικό δρόμο Θεσσαλονίκη- Αθήνα. Ο δρόμος δεν έχει άσπρες γραμές, δεν έχει φανάρια, τα αυτοκίνητα τρέχουν με 120 και τα παιδιά τον περνούν με τα πόδια. Προχθές το μεσημέρι μετά τη γιορτή ένα αυτοκίνητο χτύπησε τη συμμαθήτριά μας τη Μαρία και τη μικρή την αδερφή της τη Ραφαέλα. Τα κορίτσια είναι στο νοσοκομείο. Η μαρία είναι με σπασμένη τη μέση και ή μικρή τραυματισμένη.

Κύριε Δήμαρχε κάντε κάτι να έρχονται τα παιδιά στο σχολείο με ασφάλια. Κάντε μια γέφυρα για να μην έχουμε άλλο ατύχημα”.

2ο ιστορία των Ρομά

Α. “Πήραμε το βιβλίο της ιστορίας και διαβάσαμε τα περιεχόμενα για να δούμε αν γράφει κάτι για τους Ρομά. Το βιβλίο γράφει για τους Έλληνες, τους Ρωμαίους, τους Βυζαντινούς, τους Άβαρους, τους Πέρσες, τους Άραβες, τους Βουλγάρους, τους Τούρκους κλπ. Πουθενά όμως για τους Ρομά. έπρεπε να γράφει και για τους Ρομά. Αυτό είναι λάθος του βιβλίου. Αυτό το έκανα επίτηδες”.

Β. “Πήγαμε στη βιβλιοθήκη του σχολείου για να ζητήσουμε βιβλίο ιστορίας των Ρομά. Η κυρία Γεωργία μας είπε ότι δεν έχει τέτιο βιβλίο”

3ο δικαίωμα στη μητρική γλώσσα

Δευτέρα 21 Φεβρουαρίου 2005-04-25

“Ημέρα της Μητρικής Γλώσσας

Το κάθε παιδί σκέφτεται και μιλά τη γλώσσα που έμαθε από τη μαμά του

Είμαστε παιδιά Ρομά και μιλάμε Ρομανές στο σπίτι”

Συμπεράσματα

Από τα παραπάνω εκπαιδευτικά περιστατικά προκύπτουν νέες διαστάσεις και προκλήσεις για την εκπαίδευση γενικά αλλά και ιδιαίτερα για την εκπαίδευση των παιδιών Ρομά και ότι αυτές μπορούν να συμβάλλουν αφενός προς μια διαπολιτισμική εκπαίδευση χωρίς εκπτώσεις για κάποιες κατηγορίας παιδιά και αφετέρου καθημερινού προβληματισμού για τη διάχυσή της στο σύνολο του εκπαιδευτικού θεσμού. Έτσι τίθεται καθημερινά μέσα από την διερεύνηση των εκπαιδευτικών καταστάσεων το ζήτημα της δημοκρατίας στο σχολείο. Ο Τσόμσκι για το θέμα της δημοκρατίας στο σχολείο θα πει “ κάθε σχολείο που πρέπει να επιβάλει τη διδασκαλία της δημοκρατίας είναι εξ αρχής ύποπτο...Αν τα σχολεία ήταν πραγματικά δημοκρατικά, με την έννοια ότι πρόσφεραν στα παιδιά τις δυνατότητες να βιώσουν τη δημοκρατία μέσω της έμπρακτης εφαρμογής της δεν θα υπήρχε ή ανάγκη να τα προσηλυτίζουν με κοινοτοπίες σχετικά με τη δημοκρατία” (Τσόμσκι, 2002, 62). Αυτό ως πρώτη διαπίστωση για καθημερινό προβληματισμό του/της κάθε δασκάλου/ας απέναντι στο ιδεολόγημα της δήθεν ισότιμης μεταχείρισης των παιδιών όλων των πολιτισμικών μειονοτήτων από το εκπαιδευτικό σύστημα. Ακόμα και για το σχολείο του Δενδροποτάμου προκαλούνται ερωτήματα, που έχουν να κάνουν με το σεβασμό στην ιστορική ταυτότητα των Ρομά, όταν στο σχολείο δεν υπάρχει ένα βιβλίο Ιστορίας των Ρομά και των διώξεων που έχουν υποστεί. Τυχαία άραγε επιλογή; προφανώς η απάντηση στο ερώτημα κρύβεται στην τοποθέτηση του Τσόμσκι. Αν σε αυτό προστεθεί και το γεγονός των κινδύνων, που διατρέχουν τα παιδιά Ρομά κατά την καθημερινή πρόσβασή τους στο σχολείο του Δενδροποτάμου, τότε ο ισχυρισμός του Τσόμσκι περί ανυπαρξίας της δημοκρατίας στο σχολείο αποκτά ένα επιπλέον ακλόνητο έρεισμα.

Δεύτερη διαπίστωση έχει να κάνει σε συνδυασμό με την προηγούμενη ότι στην εκπαίδευση έχουμε μπροστά μας καταστάσεις και αυτές ως εκπαιδευτικοί πρέπει καθημερινά να εξετάζουμε. Είναι άπειρες αυτές οι καταστάσεις και για κάθε περίπτωση εμπλέκονται παράγοντες, οι οποίοι

διαμορφώνουν πλαίσια αποκλεισμών. Αυτή η διαδικασία σημαίνει ότι συμπαράσφεται σε επαναδιαπραγμάτευση ο ρόλος των εκπαιδευτικών και των μαθητών και μαθητριών.

Όταν τοποθετούμε η αναθέτουμε στους μαθητές και στις μαθήτριες το ρόλο του ερευνητή, στην ουσία επαναπροσδιορίζουμε το ρόλο των κύριων συντελεστών της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Ο επαναπροσδιορισμός των ρόλων προφανώς και είναι συνδεδεμένος με τους εκπαιδευτικούς στόχους που περιγράψαμε στους οποίους καθρεφτίζεται η καθημερινή συν-διαπραγμάτευση και συμμετοχή μας δασκάλου και μαθητών/τριών στη δράση και στην σκέψη, που βγαίνουν από τη συγκεκριμένη εμπειρία μας. Όλα αυτά προκύπτουν από την ανάμειξή μας σε διάφορες διαδικασίες που απαιτούν καθημερινή κοινωνική αλλαγή στην οποία δεν μπορεί η εκπαίδευση και η διδασκαλία όπως και η εκπαιδευτική έρευνα να παραμένουν αμέτοχες με το πρόσχημα της ουδετερότητας (Φρέιρε, 1977β,ο.π., Oliveira R, Oliveira M, 1985 183). Στην εκπαιδευτική διαδικασία μια μεθοδολογία ή οποία μπορεί να αποτύχει 98%, ο Γ. Τσιτάκαλος το τονίζει συνεχώς ότι αν στις 2% πετυχαίνει θετικά αποτελέσματα, αυτές τις δυο φορές οφείλουμε να τις επαναλαμβάνουμε από δω και πέρα, γιατί η εκπαιδευτική διαδικασία δεν είναι μόνο ποσοτικές αναλύσεις, αλλά καθημερινές διαδικασίες αλληλεπίδρασης.

Η παραπάνω θεώρηση καθιστά τη διδακτική πράξη, πράξη πολιτισμού έχοντας συνεχώς υπόψη ότι πολιτισμός δεν είναι μια φογκλόρ διαδικασία ή αναπαραγωγή μόνο των προσδοκώμενων προτύπων συμπεριφοράς και νοηματοδοτήσεων, θεωρήσεις που αγνοούν συστηματικά τις εγγενείς σχέσεις εξουσίας στην πολιτισμική παραγωγή. Στην προσέγγισή μας η διάσταση της μελέτης ενός πολιτισμού αφορά τη φύση του ίδιου του πολιτισμού μέσα από την καθημερινή δυναμική του και πως αυτός επηρεάζει τον τρόπο σκέψης, τα συναισθήματα, τις πεποιθήσεις των ανθρώπων, τη χρήση της γλώσσας και τη συμπεριφορά τους. Κατ' αυτό τον τρόπο υιοθετούμε μια πολιτικοποιημένη διδακτική πράξη χρησιμοποιώντας ένα σύγχρονο ορισμό του πολιτισμού, στην ουσία του οποίου βρίσκεται η μορφή μιας διαρκώς εξελισσόμενης επινόησης προς επιβίωση, που βασίζεται στην προσαρμοστική αλλαγή, ή οποία καθιστά ικανές τις κοινωνικές ομάδες να αντιμετωπίζουν τα προβλήματα επιβίωσης σε ένα συγκεκριμένο περιβάλλον. Είναι αυτό το είδος του πολιτισμού που πρέπει να κατακτήσουν τα παιδιά μειονοτήτων ή πολιτισμικών μειονοτήτων που βιώνουν συνθήκες κοινωνικού αποκλεισμού, και όχι ένα φογκλόρ εξιδανικευμένο απολίθωμα πολιτισμού βασισμένο σε ουτοπικές θεωρήσεις του πλουραλισμού (Bullivant,1997, 75-85)

Η παραγωγή του κειμένου είναι ένας τρόπος ανάδειξης της δόμησης των κοινωνικών σχέσεων και εκτέλεσης διαφόρων πολιτισμικών δραστηριοτήτων και στην περίπτωση μας της ανάδειξης προβλημάτων και της διεκδίκησης επίλυσής τους. Έτσι νομιμοποιείται η γνώση που πηγάζει από τις εμπειρίες ζωής μέσα σε συνθήκες αποκλεισμού στην κοινότητα των παιδιών Ρομά. Η μάθηση της ελληνικής για τα παιδιά Ρομά έχει να κάνει με ένα ευρύ “ρεπερτόριο”, το οποίο αρχίζει με την αναγνώριση της εμπειρίας του βιωματικού κόσμου και χρησιμοποιεί αυτή την εμπειρία ως βάση για τη διεύρυνση των όσων γνωρίζουν και μπορούν να κάνουν, κάτι που μπορεί να ισχύει και για όλα τα παιδιά μειονοτήτων και πλειοψηφίας. Η σχέση όμως της εκπαίδευσης με το βιωματικό κόσμο ανήκει στη φύση ενός λεπτού και δύσκολου διαλόγου μεταξύ της κουλτούρας του σχολικού θεσμού και της υποκειμενικά βιωμένης εμπειρίας (Kalantzis, Cope, 2004, 18-19). Αποτελεί όμως πρόκληση για τη σύγχρονη εκπαίδευση ή μετατροπή της γνωστής πλέον και αναγνωρισμένης διαφορετικότητας σε παιδαγωγικό πλεονέκτημα μιας και η μονογλωσσία πλέον και για τον αναπτυγμένο Βορρά αποτελεί ένα μύθο (Ferreiro32)

Φαίνεται και από την περίπτωση μας ότι αποκτά ιδιαίτερη αξία για όλα τα παιδιά ο γραμματισμός, όταν δεν εξετάζονται η ανάγνωση και η γραφή ως γνωσιακές δεξιότητες έξω από το περιβάλλον τους αλλά ως κοινωνικές και πολιτισμικές δεξιότητες συνειδητοποίησης. Τα παιδιά δεν βλέπουν μόνο από μια άλλη σκοπιά πόσο σημαντικό και χρήσιμο είναι το γράψιμο, αλλά αρχίζουν να θεωρούν τον εαυτό τους συγγραφέα και να συνειδητοποιούν ότι το γράψιμο είναι μια κοινωνική ευθύνη για άτομα που προέρχονται από αποκλεισμένες ομάδες. Τα παιδιά δεν μαθαίνουν τη γλώσσα ως ένα αφηρημένο σύστημα συμβόλων, αλλά ως ένα εργαλείο, που το καταλαβαίνουν και το χρησιμοποιούν στις αλληλεπιδράσεις τους με τον κόσμο (Τρέσσου, Μητακίδου, 2002, 25).

Βιβλιογραφία

- Αντωνοπούλου Νιόβη, Μαναβή Δήμητρα, 2001. Ή διδασκαλία της νέας Ελληνικής ως ξένης/ δεύτερης γλώσσας. Στο: Χριστίδης Φ., επιμ. Εγκυκλοπαιδικός Οδηγός για τη Γλώσσα. Θεσσαλονίκη. Κέντρο Ελληνικής Γλώσσας.
- Apple M., 1993. Ιδεολογία και εξουσία . Κακαβέσης (μετ). Θεσσαλονίκη. Παρατηρητής.
- Banks James, 2004. Εισαγωγή στην Πολυπολιτισμική Εκπαίδευση. Σταματά-

- κης Νιζηφ. Μετ., Κουτσουβάνου Ευγ., Επιμ. Αθήνα . Παπαζήσης.
- Baynham Mike, 2000. Πρακτικές Γραμματισμού. Αράπογλου Μ., μετ. Αθήνα. Μεταίχμιο.
- Bullivant Brian, 1997. Προς μια ριζοσπαστική πολυπολιτισμικότητα: Ανάλυση των τάσεων στο αναλυτικό πρόγραμμα. Στο Modgil S., Verma G., Mallick K., Modgil C., επιμ., Πολυπολιτισμική εκπαίδευση. Προβληματισμοί- Προοπτικές. Ζώνου-Σιδέρη Αθ., Χαραμής Π. Επιμ. Στα Ελληνικά. Αθήνα . Ελληνικά Γράμματα.
- Cummins J, 1999. Ταυτότητες υπό διαπραγμάτευση. Εκπαίδευση με σκοπό την ενδυνάμωση σε μια κοινωνία της ετερότητας. Αργύρη Σ. μετ., Σκούρτου Ε., επιμ. Αθήνα. Gutenberg.
- Γρόλλιος Γιώργος, 1999. Το νέο πρόγραμμα σπουδών για τη διδασκαλία της γλώσσας στο δημοτικό σχολείο. Στο: Αναλυτικά προγράμματα στην προοπτική του 2000. Ενιαίος Σύλλογος Μετεκπαιδευομένων Διδασκαλείων του ΑΠΘ. Θεσσαλονίκη. Διδασκαλείο Δημ.Γληνός. ΠΤΔΕ.
- Γρόλλιος Γ., 2004. Το νέο Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών. Στο: Η διαθεματικότητα στην Εκπαίδευση. Σύλλογοι Μετεκπαιδευομένων και Μεταπτυχιακών στο ΠΤΔΕ-ΑΠΘ. ΑΠΘ. Θεσσαλονίκη. ΑΠΘ- ΔΙΔΑΣΚΑΛΕΙΟ ΔΗΜ. ΓΛΗΝΟΣ
- Ferreiro E., 2004. Διαφορετικότητα και εγγραμματισμός. Από τον εορτασμό στην αφύπνιση. Σαρηγιαννίδου Γ., μετ. Γέφυρες, 19. 24-32
- Kalantzis Mary, Cope B, 2004. Εναλλακτικά παιδαγωγικά πλαίσια στη σχολική πράξη. Γέφυρες 17. 18-21.
- Kalantzis Mary, Cope B., 1999. Πολυγραμματισμοί: Επανεξέταση του τι εννοούμε ως γραμματισμό και τι διδάσκουμε ως γραμματισμό στα πλαίσια της παγκόσμιας πολιτισμικής πολυμορφίας και των νέων τεχνολογιών επικοινωνίας. Στο: Χριστίδης Α Επιμ. “Ισχυρές” και “ασθενείς” γλώσσες στην Ευρωπαϊκή Ένωση. Όψεις του γλωσσικού ηγεμονισμού. Θεσσαλονίκη. Κέντρο Ελληνικής Γλώσσας.
- Macedo Donald, 2004. Πολυπολιτισμικότητα πέρα από τα δεσμά του θετικισμού. Στο: Διαθεματικότητα στην εκπαίδευση. Πρακτικά. Διδασκαλείο Δημ. Γληνός ΑΠΘ
- Μάρκου Γ. 1996. Προσεγγίσεις της πολυπολιτισμικότητας και η διαπολιτισμική εκπαίδευση. Αθήνα ΥΠΕΠΘ-ΓΓΛΕ
- Ματσαγγούρας Η., 2002, α. Ευέλικτη Ζώνη Διαθεματικών Προσεγγίσεων: Μια εκπαιδευτική καινοτομία που αλλάζει το σχολείο. Αθήνα. Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων, 6. Παιδ/κο Ινστιτούτο. 15-30.
- Ματσαγγούρας Η., 2002, β. Διεπιστημονικότητα, Διαθεματικότητα και εννοιοποίηση στα νέα Προγράμματα Σπουδών: Τρόποι οργάνωσης της σχολικής γνώσης. Αθήνα. Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων, 7. Παιδ/κο Ινστιτούτο. 19-36.

- Μητακίδου Χριστοδούλα, 2001. Ή λογοτεχνία ως μέσο για την κατάρτιση της μητρικής γλώσσας ή της δεύτερης. Στο: Βάμβουκας Μ., Χατζηδάκη Αστ., επιμ. Μάθηση και διδασκαλία της Ελληνικής ως μητρικής και ως δεύτερης. Ρέθυμνο. Ατραπός
- Νούτσος Μπάμπης , 1982. Ο ρόλος της σχολικής ζωής στη διαμόρφωση τύπων πολιτικής συμπεριφοράς. Αθήνα. Επιθεώρηση Πολιτικής Επιστήμης, τ. 3
- Νούτσος Μπάμπης 1983. Διδακτικοί στόχοι και αναλυτικά προγράμματα. Κριτική μιας σύγχρονης παιδαγωγικής ιδεολογίας. Αθήνα-Γιάννενα. Δωδώνη
- Νούτσος Χαράλαμπος, 1986. Ιδεολογία και εκπαιδευτική πολιτική. Αθήνα. Θεμέλιο
- Νούτσος Χαράλαμπος, 2003. Ο δρόμος της καμής και το σχολείο. Ή εκπαιδευτική πολιτική στην Ελλάδα: 1944-1946.
- Oliveira Rosisca k. Miguel. 1985. Για μια εναλλακτική έρευνα. Ή μεθοδολογία της αγωνιστικής παρατήρησης. Τσεκούρας Β. μετ. Στο: Για μια απελευθερωτική αγωγή. Ανθολόγηση παιδαγωγικών κειμένων. Αθήνα. Κέντρο Μελετών και Αυτομόρφωσης. ΓΓΛΕ.
- Ράσης Σπύρος, 1999. Ή εμφάνιση των Αναλυτικών προγραμμάτων ως διακριτής γνωστικής περιοχής στη σύγχρονη Παιδαγωγική. Στο: Αναλυτικά προγράμματα στην προοπτική του 2000. Ενιαίος Σύλλογος Μετεκπαιδευομένων Διδασκαλείων του ΑΠΘ. Θεσσαλονίκη. Διδασκαλείο Δημ.Γληνός. ΠΤΔΕ.
- Robertson Ann- Egan, Bloome David, 2001. Γλώσσα και πολιτισμός. Καραλή Μαντώ, μετ., Αθήνα. Μεταίχμιο.
- Swadener Elizabeth, 1999. “Σε κίνδυνο” ή “που υπόσχονται”; Από τις ελλειμματικές εκδοχές για τα “παιδιά της άλλης κατηγορίας” στις δυνατότητες ουσιαστικών συμμαχιών με παιδιά και οικογένειες. Στο: Τσιάκαλος Γ., Σπανού Ε. επιμ. Ανθρώπινη αξιοπρέπεια και κοινωνικός αποκλεισμός. Εκπαιδευτική πολιτική στην Ευρώπη. Αθήνα. Ετ. Πολιτικού Προβληματισμού Ν. Πουλατζάς. Ελληνικά Γράμματα.
- Τρέσσου Ε., Μητακίδου Σ, 2002. Διδάσκοντας γλώσσα και μαθηματικά με λογοτεχνία. Μια δημιουργική συνάντηση. Θεσσαλονίκη Παρατηρητής.
- Τσιάκαλος Γ., 1992. Εκπαιδευτικό έργο. Από το σχεδιασμό στην υλοποίηση. Στο: Παπαγεωργίου Ν., επιμ. Εκπαιδευτικό έργο. Προβληματισμός, σχεδιασμός, υλοποίηση, αξιολόγηση. Αθήνα. ΟΛΜΕ.
- Τσιάκαλος Γ. 1998. Κοινωνικός αποκλεισμός: Ορισμοί, πλαίσιο και σημασία. Στο: Κασμάτη Κ., επιμ. Κοινωνικός Αποκλεισμός. Η Ελληνική εμπειρία. Αθήνα. Gutenberg.
- Τσιάκαλος Γ., 2001. Η υπόσχεση της παιδαγωγικής. Θεσσαλονίκη. Παρατηρητής.

- Τσόμκι Νόαμ, 2002. Εκπαίδευση χωρίς ελευθερία και κρίση. Μασένο Ντονάντο επιμ. Φιλιππάτος Αγγελος μετ., Κοτζίας Ν. προλ.. Αθήνα. Καστανιώτης.
- Φρέιρε Π., 1977,α. Πολιτιστική δράση για την κατάκτηση της Ελευθερίας. Τσάμης Σωτ., μετ. Αθήνα Καστανιώτης.
- Φρέιρε Π. 1977,β. Ή αγωγή του καταπιεζομένου. Κριτικός μετ. Αθήνα. Ράππα.
- Χαραλαμπίδης Αγαθ., Χατζησαββίδης Σωφ., 1997. Ή διδασκαλία της λειτουργικής χρήσης της γλώσσας: θεωρία και πρακτική εφαρμογή. Μια εναλλακτική πρόταση για τη διδασκαλία της Νέας ελληνικής στη υποχρεωτική εκπαίδευση. Θεσσαλονίκη. Κώδικας.
- Χατζηνικολάου Άγγελος 2004. ΔΕΠΠΣ: Σημείο των καιρών. Στο: Η διαθεματικότητα στην Εκπαίδευση. Σύλλογοι Μετεκπαιδευομένων και Μεταπτυχιακών στο ΠΤΔΕ-ΑΠΘ. ΑΠΘ. Θεσσαλονίκη. ΑΠΘ- ΔΙΔΑΣΚΑΛΕΙΟ ΔΗΜ. ΓΛΗΝΟΣ

Πηγές

N. 1566/85

Προγράμματα Σπουδών Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης, Θεωρητικές Επιστήμες, 2000. Αθήνα. ΥΠΕΠΘ. Παιδαγωγικό Ινστιτούτο

Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών Υποχρεωτικής Εκπαίδευσης, 2002. Αθήνα ΥΠΕΠΘ-Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.

Βιβλία Δασκάλου Ε΄ και Στ΄τάξεων Δημοτικού Σχολείου

Παράγοντες διδασκαλίας

1. Παιδαγωγικές προθέσεις –σκοποί, επιδιώξεις
2. Περιεχόμενο διδασκαλίας- γνωστικό αντικείμενο –ύλη κλπ
3. Μέθοδοι διδασκαλίας- μοντέλα, σχέδια διδασκαλίας, οργάνωση μαθήματος, τεχνικέςκλπ
4. Μέσα που χρησιμοποιούνται κατά το μάθημα

Κατηγορίες προϋποθέσεων στο σχεδιασμό και την υλοποίηση

1. ανθρωπογενείς παράγοντες
2. κοινωνικές και πολιτισμικές συνθήκες. (Τσιάκαλος 1992)

ΔΙΑΠΟΛΙΤΙΣΜΙΚΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ- ΕΝΑΣ ΧΡΗΣΙΜΟΣ ΟΔΗΓΟΣ

**Χρήσιμα τηλέφωνα - χρήσιμες διευθύνσεις - διευθύνσεις
στο διαδίκτυο (επιμέλεια Παπαδόπουλος Στέργιος, Δντής του βου
Διαπολιτισμικού Δημοτικού Ελ- Κορδελιού)**

Υπουργείο Παιδείας
Ειδική Γραμματεία ΠΟΔΕ (Παιδείας Ομογενών & Διαπολιτισμικής Εκπ/σης)
Ειδική Γραμματέας: κα Ισιμήνη Κριάρη - Κατοράνη
Μητροπόλεως 15 10185 Αθήνα
Τηλέφωνα: 2103246471 και 2103241612
Φαξ: 2103226313
E-Mail: eidpode@yppepth.gr

Υπουργείο Παιδείας
Διεύθυνση ΠΟΔΕ (Παιδείας Ομογενών & Διαπολιτισμικής Εκπ/σης)
Μητροπόλεως 15 10185 Αθήνα
Διευθυντής κ. Πριόνας Χαράλαμπος, τηλέφωνο: 2103246185
Τμήμα Α τηλ.: 210 3248 338, Φαξ: 210 3246 298
Τμήμα Β τηλ.: 210 3231 787, Φαξ: 210 3246 298

Υπουργείο Παιδείας
Διεύθυνση Σπουδών Α/θμιας και Β/μιας Εκπαίδευσης (πληροφορίες για το
πρόγραμμα εκπ/σης παλιννοστούντων κι αλλοδαπών καθώς και το πρό-
γραμματσιγγανοπαίδων, που είχαν γίνει τα τελευταία έτη)
Ερμού 15 10185 Αθήνα
Α/θμια Εκπ/ση: Δ/ντής Σπουδών: κ. Γούπος Θεόδωρος Τηλ: 2103238380
Τηλέφωνα: 2103237486 και 2103236970 (πληροφορίες κ. Γεωργακόπουλος)
Φαξ: 2103238444 - 2103245677 και 2103238580
E-Mail: spudonpe@yppepth.gr
Β/θμια Εκπ/ση: Δ/ντής Σπουδών: κ. Νταβαρίνος Τηλ: 2103236623
Τηλέφωνο: 2103229928 (πληροφορίες κα Μέσιτς και κα Πασχαλίδου)

ΙΠΟΔΕ (Ινστιτούτο Παιδείας Ομογενών & Διαπολιτισμικής Εκπ/σης - ΝΠΙΔ, που εποπτεύεται από το ΥΠΕΠΘ)

Πρόεδρος: κ. Τσουρούλας Θεόδωρος

Πλατεία Μαβίλη Δ. Σούτσου 6 11521 Αθήνα

Πληροφορίες - γραμματειακή υποστήριξη: κα Εύη Τρούκη

Τηλέφωνο: 2106421281 και Φαξ: 2106420116 και 2106420175

E-Mail: ipode@otenet.gr

Κε.Δ.Α. (Κέντρο Διαπολιτισμικής Αγωγής - Κέντρο της Φιλοσοφικής Σχολής του Πανεπιστημίου Αθηνών, που είχε αναπτύξει τα τελευταία χρόνια μέχρι το σχ. έτος 2003-04 το πρόγραμμα εκπαίδευσης παλιννοστούτων και αλλοδαπών για λογαριασμό του ΥΠΕΠΘ)

Πανεπιστήμιο Αθηνών - Φιλοσοφική Σχολή - Τμήμα Φιλοσοφίας, Παιδαγωγικής, Ψυχολογίας Τομέας Παιδαγωγικής - Πανεπιστημιούπολη - 15784 Ιλίσια - (Κυψέλη 505)

Επιστημονικός υπεύθυνος του προγράμματος ήταν: κ. Παπακωνσταντίνου Θεόδωρος

Διευθυντής Κε.Δ.Α.: κ. Γεώργιος Π. Μάρκου

Πληροφορίες: Παρθένης Χρήστος

Τηλέφωνα: 2107277522 - 2107277723 - 2107277903

Τηλέφωνα γραμματείας: 2107277516 - 2107277715 και Φαξ: 2107277440

E-Mail: info@keda.gr

Περιφερειακή Επιστημονική Επιτροπή Μακεδονίας

Επιστημονικός υπεύθυνος του προγράμματος - Εκπαίδευση παλιννοστούτων και αλλοδαπών μαθητών - στη Θεσ/νίκη ήταν: ο καθηγητής του Α.Π.Θ. κ. Παναγιώτης Δ. Ξωχέλλης

Τηλέφωνο: 2310997351 και E-Mail: xochelis@edlit.auth.gr

Γραμματειακή υποστήριξη: Σοφία Χατζηαϊβάζογλου Τηλέφωνο: 2310997351

ΥΠΕΠΘ (ΕΠΕΑΕΚΠ ΙΙ - Γ΄ ΚΠΣ)

Το Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων - Τμήμα Φιλοσοφίας - Παιδαγωγικής - Ψυχολογίας Τομέας Παιδαγωγικής είχε αναπτύξει τα τελευταία χρόνια μέχρι το σχ. έτος 2003-04 το πρόγραμμα:

“ Ένταξη Τσιγγανοπαίδων στο σχολείο”

Επιστημονικός υπεύθυνος του προγράμματος ήταν: Ο καθηγητής παιδαγωγικής κ. Παναγιώτης Παπακωνσταντίνου

Τηλέφωνο: 2651095677 και Φαξ: 2651042542

Διοικητική υποστήριξη του προγράμματος - πληροφορίες:

Τηλέφωνα 26510 95682, 26510 95663 και Φαξ: 2651095818

E-mail: rangelop@cc.uoi.gr και ekosti@cc.uoi.gr

Επιστημονικός υπεύθυνος του προγράμματος για τη Μακεδονία και τη Θράκη ήταν:

Ο καθηγητής παιδαγωγικής στο τμήμα κοινωνικής και εκπαιδευτικής πολιτικής στο πανεπιστήμιο Μακεδονίας κ. Αχιλλέας Καψάλης, Τηλέφωνο: 2310891389 και E-mail: Kapsalis@uom.gr

ΚΕΝΤΡΟ ΕΛΛΗΝΙΚΗΣ ΓΛΩΣΣΑΣ

Καραμαούνα 1 - Πλατεία Σκρο, ΤΚ 551 32 Καλαμαριά, Θεσσαλονίκη

Τηλέφωνο: 2310459103-5, Φαξ:2310459107

E-Mail: centre@komvos.edu.gr

Γραφείο Αθηνών - Λεωφ. Συγγρού 56 ΤΚ 117 42, Αθήνα

Τηλέφωνο: 2109213112 Φαξ: 2109219080

Ιστοσελίδες σχετικές με τη διαπολιτισμική εκπαίδευση:

Οι σελίδες του Διαδικτύου από τις οποίες θα μπορούσε να πάρει κανείς πληροφορίες και υλικό για τη διαπολιτισμική εκπαίδευση είναι πάρα πολλές και ενδιαφέρουσες και αφορούν τόσο την Ελλάδα όσο και το εξωτερικό. Γενικά, θα μπορούσαμε να τις κατατάξουμε σε πέντε κατηγορίες:

1. Σελίδες ελληνικών και ξένων πανεπιστημίων που περιλαμβάνουν στα Προγράμματα Σπουδών τους τον τομέα της Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης.

2. Σελίδες με άρθρα ή ανακοινώσεις σε συνέδρια, οι οποίες εκφράζουν τις απόψεις που έχουν διαμορφωθεί σχετικά με τη διαπολιτισμική εκπαίδευση και δίνουν την ευκαιρία σ' αυτόν που θα τις αναζητήσει να διαμορφώσει μια σφαιρική αντίληψη για το θέμα, αλλά αποτελούν και τη βάση για ένα γόνιμο διάλογο.

3. Σελίδες “ εργαλεία ” που παρέχουν στους εκπαιδευτικούς υλικό (βιβλιογραφία, μεθόδους κτλ.) για τη διαπολιτισμική εκπαίδευση.

4. Σελίδες φορέων και οργανισμών, με σκοπό την προώθηση της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης, οι οποίες πολλές φορές συνδυάζουν και όλα τα παραπάνω.

5. Σελίδες κρατικών φορέων, που δίνουν πληροφορίες για προγράμματα διαπολιτισμικής εκπαίδευσης που υλοποιούνται με τη χρηματοδότηση της Ευρωπαϊκής Ένωσης.

Είναι αδύνατον βέβαια να αναφερθούμε διεξοδικά σε όλες αυτές τις σελίδες, ωστόσο θα επιχειρήσουμε μια περιπλάνηση σε εκείνες που κρίνεται ότι είναι πιο αντιπροσωπευτικές.

www.ypepth.gr/el_ec_page200.htm

Σελίδα του Υπουργείου Παιδείας σχετική με την διαπολιτισμική εκπαίδευση στην Ελλάδα, νομοθεσία Δ.Ε., κοινοτικά προγράμματα Δ.Ε., ΙΠΟΔΕ

<http://isocrates.gr> Διαδικτυακή Πύλη της Ειδικής Γραμματείας Παιδείας Ομογενών & Διαπολιτισμικής Εκπ/σης του ΥΠ.Ε.Π.Θ.

<http://ipode.att.sch.gr>

Σελίδα του Ινστιτούτου Παιδείας Ομογενών & Διαπολιτισμικής Εκπ/σης

<http://ipode.att.sch.gr/portal>

Σελίδα του Ινστιτούτου Παιδείας Ομογενών & Διαπολιτισμικής Εκπ/σης με τίτλο:

“ Καλώς ήρθατε στο χώρο των διαπολιτισμικών σχολείων ”

www.keda.gr (Κέντρο Διαπολιτισμικής Αγωγής)

www.kedek.gr (Κέντρο Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης)

www.uoi.gr/ROMA/ Σελίδα του Πανεπιστημίου Ιωαννίνων σχετική για τους Τσιγγάνους

www.uoi.gr/services/epaeak/metro11/ergo0664.htm Σελίδα του Παν. Ιωαννίνων σχετική με τους Τσιγγάνους

www.culture.gr Σελίδα του Υπουργείου πολιτισμού

www.epaeak.gr Σελίδα του Επιχειρησιακού Προγράμματος Εκπαίδευση και Αρχική Επαγγελματική Κατάρτιση

<http://gsae.edu.gr> Σελίδα της Γενικής Γραμματείας Εκπ/σης Ενηλίκων. Δείτε την ενότητα “ Εκδόσεις - Προϊόντα ”

www.komvos.edu.gr είναι ο ηλεκτρονικός κόμβος του Κέντρου Ελληνικής Γλώσσας, που δημιουργήθηκε για την υποστήριξη των διδασκόντων την ελληνική γλώσσα με σκοπό την κατάρτιση, υποστήριξη και επιμόρφωση των εκπαιδευτικών.

www.pi-schools.gr/library/pi-lib/polymesa.htm Στην ηλεκτρονική ξενάγηση της Βιβλιοθήκης του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου μπορεί κανείς να ενημερωθεί για την κλασική βιβλιογραφία και για τη χρήση πολυμέσων (CD-ROM, βιντεοκασέτες) που μπορούν να χρησιμοποιηθούν από τους εκπαιδευτικούς και σχετίζονται με το θέμα.

<http://6dim-diap-elefth.thess.sch.gr>

Η ιστοσελίδα του Διπολιτισμικού Δημοτικού Ελευθερίου-Κορδελιού, όπου υπάρχει ειδική υποσελίδα με θέματα και πληροφορίες για τη διαπολι-

τισμική εκπαίδευση καθώς και τη νομοθεσία που υπάρχει και ισχύει στην Ελλάδα.

www.nameorg.org είναι χρήσιμος διαδικτυακός τόπος για όσους ενδιαφέρονται να παρακολουθήσουν τις εξελίξεις στον τομέα σε διεθνές επίπεδο. Πρόκειται για τη σελίδα της National Association for Multicultural Education (NAME), οργανισμός προώθησης της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης με έδρα την Ουάσινγκτον.

<http://eastern.edu/publication/emme> Αγγλόφωνο ηλεκτρονικό περιοδικό του Πανεπιστημίου Eastern για τη διαπολιτισμική εκπαίδευση, που απευθύνεται σε εκπαιδευτικούς και φοιτητές. Είναι προσιτό στο ευρύ κοινό και δε χρειάζεται συνδρομή. Προσφέρει άφθονο υλικό και εργαλεία για όσους ενδιαφέρονται.

Επίσης στις σελίδες των Ελληνικών Πανεπιστημίων υπάρχουν πληροφορίες για τα προγράμματα σπουδών που αναφέρονται στη διαπολιτισμική εκπαίδευση:

www.eap.gr

www.aegean.gr

www.uoi.gr

www.edc.uoc.gr

www.auth.gr

www.edc.uoa.gr

**ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΚΟΣ
ΚΑΙ
ΑΡΘΡΟΓΡΑΦΙΚΟΣ ΟΔΗΓΟΣ
ΔΙΑΠΟΛΙΤΙΣΜΙΚΗΣ
ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ
(ΕΛΛΗΝΟΓΛΩΣΣΟΣ & ΞΕΝΟΓΛΩΣΣΟΣ)**

Επιλογή - Επιμέλεια: Οι παρακάτω Διευθυντές των Διαπολιτισμικών Δημο-
τικών Σχολείων του νομού Θεσ/νίκης:

Παπαδόπουλος Στέργιος - 6ο Διαπολιτισμικό Ελευθερίου – Κορδελιού

Ανθόπουλος Κων/νος - Διαπολιτισμικό Νέων Επιβατών

Ακριτίδης Νικόλαος - 6ο Διαπολιτισμικό Ευόσμου

Καψοκαβάδης Κων/νος - Διαπολιτισμικό Θεσ/νίκης

Κατσαρός Ιωάννης - 5ο Διαπολιτισμικό Μενεμένης

ΕΛΛΗΝΟΓΛΩΣΣΗ ΑΡΘΡΟΓΡΑΦΙΑ

(60 άρθρα, κατά αλφαβητική σειρά τα ονόματα των αρθρογράφων)

ΑΝΘΟΠΟΥΛΟΣ ΚΩΣΤΑΣ

Η εκπαιδευτική διάσταση του Ποντιακού ζητήματος
Ρωμανία, (1990), 3, 17-18

ΒΟΥΡΒΟΥΛΗ ΓΙΑΝΝΗΣ – ΚΛΕΙΔΟΠΟΥΛΟΥ ΑΓΑΠΗ

Εμείς και οι άλλοι στο ελληνικό σχολείο
Θέματα ειδικής αγωγής τευχ. 9-10, 2000

ΒΕΡΓΙΔΗΣ ΔΗΜ.

Η κοινωνικο-οικονομική θέση των τσιγγάνων και εκπαιδευτική ένταξη των τσιγγανοπαίδων
Λέσχη των εκπαιδευτικών τευχ. 28, Σεπτ. – Νοεμβρ. 2002

ΒΡΑΤΣΑΛΗΣ Κ. – ΣΚΟΥΡΤΟΥ Ε.

Δάσκαλοι και μαθητές σε τάξεις πολιτισμικής ετερότητας – Ζητήματα μάθησης
Εκπαιδευτική κοινότητα 54: 26-33

ΓΚΟΤΟΒΟΣ Α.Ε.

Ο ρόλος της Ελληνικής Γλώσσας στην κοινωνικοποίηση των παιδιών των τσιγγάνων. Ιωάννινα, Ανάτυπο από το τεύχος 7 των “Φιλολογικών”, 1983.

ΓΚΟΤΟΒΟΣ Α. Ε.

Εθνική ταυτότητα και διαπολιτισμική εκπαίδευση.
Η λέσχη των Εκπαιδευτικών, τευχ.17, 1997.

ΓΚΟΤΟΒΟΣ Α.Ε.

Η σχολική επανένταξη των παλινοσοούντων μαθητών, μια πρώτη προσέγγιση
Σύγχρονη εκπ/ση τευχ. 34,35,36

ΔΑΜΑΝΑΚΗΣ ΜΙΧ

Πολυπολιτισμική – Διαπολιτισμική Αγωγή: αφετηρία – στόχοι - προοπτικές.
Τα εκπαιδευτικά τευχ. 16

ΔΑΜΑΝΑΚΗΣ ΜΙΧ

Η εκπαίδευση στην Ενωμένη Ευρώπη: πολιτικές και παιδαγωγικές διαστάσεις της πολυπολιτισμικότητας και της πολυγλωσσίας

Τα εκπαιδευτικά τευχ. 31, 32

ΔΑΜΑΝΑΚΗΣ ΜΙΧ

Η πρόσληψη της διαπολιτισμικής προσέγγισης στην Ελλάδα

Επιστήμες Αγωγής τευχ. 1-3, 2002

ΔΕΛΗΘΑΝΑΣΗΣ Μ.

Πολύγλωσσος ο αυριανός Ευρωπαίος

Καθημερινή 24/2/2001

ΔΙΑΚΟΓΕΩΡΓΓΙΟΥ ANNA

Σχολική επανένταξη παλινοστούτων μαθητών

Σύγχρονο Σχολείο (1994), 21-22, 140 -143

ΙΣΤΟΡΙΚΑ

Τσιγγάνοι, αυτοί οι άγνωστοι

εκδ. Ιστορικά-Ελευθεροτυπία. τευχ. 88, 2001.

ΚΑΚΑΒΟΥ-ΓΕΩΡΓΑΡΑΚΗ ANNA

Η διδασκαλία σε ανομοιογενή τάξη στο Δημοτικό: Καταγραφή εμπειρίας

Λέσχη των εκπαιδευτικών τευχ. 28, Σεπτ. – Νοεμβρ. 2002

ΚΑΟΥΡΗΣ ΓΑΒΡΙΗΛ

Η ομαλή σχολική ένταξη (ενσωμάτωση) των ελληνοπόντιων και αλλοδαπών μαθητών

Σχολείο και Ζωή (1996) 11, 351 - 356

ΚΑΟΥΡΗΣ ΓΑΒΡΙΗΛ

Οργάνωση και μεθόδευση, ενισχυτικής διδασκαλίας για παιδιά επαναπατριζόμενων Ελλήνων και αλλοδαπών.

Σχολείο και Ζωή (1994) 1, 54-42,2, 65-73

ΚΑΡΑΚΑΤΣΑΝΗΣ Γ.

Προβλήματα ένταξης κι επανένταξης παλινοστούτων μαθητών: τα αποτελέσματα μιας εμπειρικής έρευνας

Επιστημονικό Βήμα δασκάλου (1993) 1, 8-22

ΚΑΡΑΚΑΤΣΑΝΗΣ Γ.

Παράγοντες διαφοροποίησης της σχολικής επίδοσης παλιννοστούντων μαθητών

Σχολείο και Ζωή (1992), 5-6, 193-206

ΚΑΣΙΜΑΤΗ ΚΟΥΛΑ

Τα παιδιά των ποταμών από την πρώην Σοβιετική Ένωση και το Ελληνικό σχολείο. Προβλήματα ένταξης.

Σεμινάριο (1998) 24

ΚΑΤΣΙΚΑΣ ΧΡΗΣΤΟΣ

Η εκπαίδευση των παιδιών των ποταμών προσφύγων

Τα Νέα 25-12-1996

ΚΟΤΣΙΩΝΗΣ Π.

Η παιδαγωγική των ευαίσθητων κοινωνικών ομάδων

Τα εκπαιδευτικά (1989), 14, 36-43

ΚΟΤΣΙΩΝΗΣ Π.

Έρευνα κοινωνική και παιδαγωγική για τους Ελληνοποντίους

Νεοελληνική Παιδεία (1990) 20. Εκπαιδευτική σκοπιά Διαβάζω (1992) 285, 38-511

ΚΟΤΣΙΩΝΗΣ Π.

Πλαίσιο αρχών για τα μαθήματα πολιτισμού στους Ελληνοποντίους

Τα εκπαιδευτικά (1990) 18-19, 121-131

ΚΟΤΣΙΩΝΗΣ Π.

Γενικά στοιχεία για την κοινωνική ένταξη και την εκπαίδευση των Ελληνοποντίων μαθητών και των οικογενειών τους.

Αχαρνάϊκά Νέα Δεκέμβρης - Γενάρης 1990

ΚΟΤΣΙΩΝΗΣ Π.

Η προβληματική της μετανάστευσης και της παλιννόστησης από εκπαιδευτική σκοπιά

Διαβάζω (1992) τευχ. 285

ΚΟΤΣΙΩΝΗΣ Π.

Η διάσταση της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης από ελληνικό δημοτικό σχολείο. Η πρόκληση από την ένταξη των παιδιών των παλινοστούτων και των διακινούμενων ομάδων

Ελλοπία (1994) 19, 51-54, 20, 60-65

ΚΟΤΣΙΩΝΗΣ Π.

Η ιστορική - πολιτιστική ταυτότητα των ποντίων ομογενών ως προϋπόθεση για τη σχολική ένταξη των παιδιών τους.

Τα εκπαιδευτικά (1995) 39-40, 33-45

ΚΟΤΣΙΩΝΗΣ Π.

Η παλινοστίηση των ποντίων ομογενών από εκπαιδευτική σκοπιά

Νέα Παιδεία (1997) 84, 131-142

ΚΟΚΚΙΝΑΚΗ Σ.

Κοινωνικά χαρακτηριστικά των Τσιγγάνων της περιοχής των Άνω Λιοσίων Αττικής.

Επιθεώρηση Κοινωνικών Ερευνών, τευχ. 48, 1983.

ΚΟΝΤΟΓΙΑΝΝΗ ΔΙΟΝΥΣΙΑ

Διαπολιτισμική – διγλωσσική εκπαίδευση στην Ελλάδα

Επιστήμες Αγωγής τευχ. 4, 2002

ΚΟΥΤΣΟΥΜΠΑ ΜΑΡΙΑ

Η δυναμική του ελληνικού παραδοσιακού χορού στη διαπολιτισμική εκπαίδευση

Εκπαιδευτική κοινότητα τευχ. 52, 2000

ΛΟΪΖΟΣ Α. Ν.

Διδακτικοί στόχοι κι αξιολόγηση δίγλωσσων μαθητών. Μια σουηδική πρόταση.

Τα εκπαιδευτικά τευχ. 57-58, 2000

ΜΑΡΚΟΥ Γ.

Προβλήματα σχολικής ένταξης παλινοστούτων μαθητών

Επιθεώρηση Κοινωνικών Ερευνών ΕΚΚΕ (1994) 84-85, 132-168

ΜΑΡΚΟΥ Γ.

Ο κοινωνικός ρόλος του Πανεπιστημίου σε πολυπολιτισμικές κοινωνίες
Λέσχη των εκπαιδευτικών τευχ. 19, Σεπτ. – Νοεμβρ. 1997

ΜΑΡΚΟΥ Γ.

Η αναγκαιότητα διαπολιτισμικών παρεμβάσεων στην εκπαίδευση
Λέσχη των εκπαιδευτικών τευχ. 28, Σεπτ. – Νοεμβρ. 2002

ΜΑΥΡΟΜΑΤΗΣ Γ.

Επίλυση συγκρούσεων και εκπαίδευση: Το πειραματικό σχολείο Neve Shalom/Wahat al-Salam στο Ισραήλ
Αντιτετράδια Εκπαίδευσης, 56: 64-70

ΜΠΟΜΠΑΣ ΛΕΩΝΙΔΑΣ

Οι Ξένοι συγγάτοικοί μας και η εκπαίδευση των παιδιών τους
Σύγχρονη εκπαίδευση τευχ. 65

ΝΙΚΗΤΑΚΗ Μ.

Βήματα προς την διαπολιτισμική εκπαίδευση
Η λέσχη των Εκπαιδευτικών, τευχ. 17, 1997.

ΝΙΚΟΛΑΟΥ Γ.

Παιδαγωγικές προσεγγίσεις της πολυπολιτισμικότητας στην κατάρτιση των εκπαιδευτικών
Μακεδνών Σεπτέμβριος 2000_

ΝΙΚΟΛΑΟΥ Γ. – ΓΙΑΝΝΟΥΛΗ ΜΠΕΤΥ

Το θεατοικό παιχνίδι ως μέσο διαπολιτισμικής προσέγγισης
Τα εκπαιδευτικά τευχ. 57-58, 2000

ΝΤΟΥΣΑΣ Δ.

Οι φυλετικές διακρίσεις στην εκπαίδευση των Τσιγγάνων
Επιστημονικό Βήμα του Δασκάλου, τευχ. 3, 1991

ΝΤΟΥΣΑΣ Δ.

Η αθλιότητα της κρατικής πολιτικής και της πανεπιστημιακής φιλοσοφίας στην εκπαίδευση των Roma
Αντιτετράδια της Εκπαίδευσης, τευχ. 34-35, 1995.

ΟΙΚΟΝΟΜΟΥ ΒΑΣΙΛΗΣ

Η βιβλιοθήκη της τάξης και η συμβολή της στη διαπολιτισμική εκπαίδευση
Ανοιχτό σχολείο τευχ. 78, 2001

ΠΑΛΑΜΑΡΑ ΜΑΡΙΑ

Συνοπτικά συμπεράσματα από ερωτηματολόγια για πόντιους μαθητές
Επιστημονική εμπειρία Παιδαγωγικού Ινστιτούτου (1996) Α'

ΠΑΝΕΛΛΗΝΙΑ ΕΝΩΣΗ ΦΙΛΟΛΟΓΩΝ

Σχολείο και ετερότητα

Π.Ε.Φ Σεμινάριο 24. Αθήνα, τευχ. 24, 1998.

ΠΑΠΑΔΑΤΟΣ ΓΙΑΝΝΗΣ

Διαπολιτισμικά λογοτεχνικά βιβλία στην καθημερινή σχολική πραγματικότητα
Λέσχη των εκπαιδευτικών τευχ. 28, Σεπτ. – Νοεμβρ. 2002

ΠΑΠΑΔΟΠΟΥΛΟΥ ΜΑΡΙΑ – ΖΑΓΚΑ ΕΛΕΥΘΕΡΙΑ

Η επικοινωνιακή προσέγγιση στη διδασκαλία της ελληνικής γλώσσας σε μαθητές προερχόμενους από την πρώην Σοβιετική Ένωση
Φιλολογος (1999) 95, 70-85

ΠΑΠΑΚΩΝΣΤΑΝΤΙΝΟΥ Π.

Διαπολιτισμική εκπαίδευση και παιδαγωγικές πρακτικές
Η λέσχη των Εκπαιδευτικών, τευχ. 17, 1997.

ΠΑΠΑΧΡΗΣΤΟΣ Κ.

Διαπολιτισμικότητα και παιδική λογοτεχνία

Λέσχη των εκπαιδευτικών τευχ. 28, Σεπτ. – Νοεμβρ. 2002

ΠΑΤΕΡΑΚΗΣ ΓΕΩΡΓΙΟΣ

Εμπειρίες από τη Λειτουργία τάξης υποδοχής στο 3° Δημοτικό Σχολείο Ηρακλείου Κρήτης

Το Σχολείο και το Σπίτι (1996) 3, 141-148

ΠΕΤΣΑΛΑΣ Α.

Το εκπαιδευτικό πρόγραμμα για μαθητές από επαναπατρισμένες οικογένειες
Τα Εκπαιδευτικά (1993), 29-30

ΣΑΠΟΥΤΖΑΚΗΣ ΧΑΡΗΣ

Βασικά στοιχεία για τη μέθοδο επικοινωνιακής προσέγγισης στην εκμάθηση της ελληνικής γλώσσας από τους Ελληνοποντίους μαθητές

Τα Εκπαιδευτικά (1991), 21

ΣΚΟΥΡΤΟΥ ΕΛΕΝΗ

Δίγλωσσοι μαθητές στο ελληνικό σχολείο

Επιστήμες Αγωγής τευχ. 4, 2002

ΣΥΓΧΡΟΝΑ ΘΕΜΑΤΑ

Εμείς και οι “άλλοι”

Τεύχος 63: 4-7

ΤΟΥΛΟΥΠΗΣ ΔΗΜΗΤΡΙΟΣ

Σχολική επίδοση και ένταξη των παλιννοστούντων ομογενών και των αλλοδαπών μαθητών που φοιτούν στα δημόσια δημοτικά σχολεία

Ελεύθερο Παιδαγωγικό Βήμα (1994) 2, 6-9 (1994) 3, 6-9 (1994) 4, 3-7

ΤΡΙΑΝΤΑΦΥΛΛΟΥ – ΜΑΡΝΕΛΗ ANNA

Εκπαιδευτικές ανταλλαγές και εκπαιδευτική διαδικασία

Λέσχη των εκπαιδευτικών τευχ. 19, Σεπτ. – Νοεμβρ. 1997

ΤΣΙΑΚΑΛΟΣ Γ.

Οι τσιγγάνοι και τα γράμματα

Καθημερινή, 8/1/1995

ΦΑΣΑΤΑΚΗΣ ΝΙΚΟΣ

Παλιννοστούντες και αλλοδαποί μαθητές στη 2^η Περιφέρεια Αργολίδας το 1997-98

Τα εκπαιδευτικά τευχ. 57-58, 2000

ΦΡΑΓΚΟΥΔΑΚΗ Α. – ΔΡΑΓΩΝΑ Θ.

Ένα πολυεπίπεδο πρόγραμμα διαπολιτισμικής εκπαίδευσης

Σύγχρονα θέματα τευχ. 63

ΧΑΛΚΙΩΤΗΣ Δ.

Ελλάδα και πολιτισμική ταυτότητα στο σύγχρονο ευρωπαϊκό περιβάλλον

Λέσχη των εκπαιδευτικών τευχ. 19, Σεπτ. – Νοεμβρ. 1997

ΕΛΛΗΝΟΓΛΩΣΣΗ ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

(100 βιβλία, κατά αλφαβητική σειρά τα ονόματα των συγγραφέων)

ΑΖΙΖΗ-ΚΑΛΑΝΤΖΗ Α., ΖΩΝΙΟΥ-ΣΙΔΕΡΗ Α., ΒΛΑΧΟΥ Α.
Προκαταλήψεις και στερεότυπα. Δημιουργία και αντιμετώπισή τους.
Αθήνα, ΥΠΕΠΘ/Γ. Γ. Λ. Ε.,1996.

ΑΛΕΞΙΟΥ Α. Μ., ΖΟΥΜΠΟΥΛΑΚΗΣ Σ., ΚΑΡΑΠΟΣΤΟΛΗΣ Β, ΛΙΠΟΒΙΤΣ Θ,
Ρατσιστές δεν είναι μόνο οι άλλοι.
Κοινωνιολογική και ανθρωπιστική βιβλιοθήκη. Αθήνα, Gutenberg, 1994.

ΒΑΚΑΛΙΟΣ ΑΘΑΝΑΣΙΟΣ
Παλιννόστηση και ένταξη.
Παρατηρητής, Θεσ/νίκη, 1999

ΒΑΚΑΛΙΟΣ ΑΘΑΝΑΣΙΟΣ
Το πρόβλημα της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης στη Δυτική Θοράκη
Αθήνα: Gutenberg 1997

ΒΑΣΕΒΑΝΟΓΛΟΥ Α.
Έλληνες, Τσιγγάνοι: περιθωριακοί και οικογενειάρχες.
Αθήνα, Αλεξάνδρεια, 2001.

ΒΑΣΙΛΕΙΑΔΟΥ Μ., ΚΟΤΣΙΩΝΗΣ Π, ΓΕΝΙΑΤΑΚΗ Ε, ΔΡΟΣΟΣ Α,
ΜΑΡΣΕΛΟΣ Β,
Μελέτη για τη για την αντιμετώπιση των εκπαιδευτικών προβλημάτων των
Τσιγγάνων. Αθήνα. ΥΠΕΠΘ/ Γ.Γ.Λ.Ε.. 1987.

ΒΑΣΙΛΕΙΑΔΟΥ Μ, ΜΑΡΣΕΛΟΣ Β, ΠΑΥΛΗ-ΚΟΡΡΕ Μ,
Πειραματικό Πρόγραμμα Επιμόρφωσης Επιμορφωτών Τσιγγάνων. Αξιολόγηση - Προτάσεις.
Αθήνα. ΥΠΕΠΘ/Γ.Γ.Λ.Ε..1987.

ΒΑΣΙΛΕΙΑΔΟΥ Μ, ΠΑΥΛΗ-ΚΟΡΡΕ Μ,
Όποιος ξέρει πολλά, πολλά τραβάει.
Αθήνα, ΥΠΕΠΘ /Γ.Γ.Λ.Ε., 1996.

ΒΑΣΙΛΕΙΑΔΟΥ Μ.,

Μαθαίνω γράμματα: εγχειρίδιο για το δάσκαλο - επιμορφωτή.
Αθήνα, ΥΠΕΠΘ/ Γ.Γ.Λ.Ε., 1992.

ΓΑΛΑΝΉΣ Γ. Ν.

Ψυχολογία της (επι)μόρφωσης ενηλίκων. Θεωρητικές και πρακτικές προσεγγίσεις. Αθήνα. Παλαζήση, 1993.

Γ.Γ.Λ.Ε.

Αξιολόγηση του προγράμματος της Γ. Γ. Λ. Ε για τον αναλφαβητισμό τριγυνοπαίδων στην Κάτω Αχαΐα.
Αθήνα, ΥΠΕΠΘ/Γ.Γ.Λ.Ε., 1996.

Γ.Γ.Λ.Ε.

Πειραματικό πρόγραμμα επιμόρφωσης επιμορφωτών τριγγάνων Αγίας-Βαρβάρας και Κάτω Αχαΐας.
Αθήνα, ΥΠΕΠΘ/Γ.Γ.Λ.Ε., 1994.

Γ.Γ.Λ.Ε.

Μελέτη για την αντιμετώπιση των εκπαιδευτικών προβλημάτων των Τριγγάνων
Αθήνα, 1989

ΓΕΝΙΑΤΑΚΗ-ΑΡΒΑΝΙΤΙΔΗ Ε.

Ενδεικτικό προπαρασκευαστικό πρόγραμμα για τριγγανόπαιδα.
Αθήνα, ΥΠΕΠΘ/ Γ.Γ.Λ.Ε., 1995.

ΓΕΡΙΤΣΙΔΟΥ Ε

Κοινωνικοποίηση των Τριγγάνων του Δενδροποτάμου Θεσσαλονίκης και η κουλτούρα τους.
Θεσσαλονίκη, χ. εκδ. στ., 1986.

ΓΕΡΟΥ Θ.

Βαθιές τομές στην εκπαίδευση (1981-1985)
Αθήνα, 1985.

ΓΕΩΡΓΟΓΙΑΝΝΗΣ Π.

Η διδασκαλία της ελληνικής ως δεύτερη ή ξένη γλώσσα
τόμοι Α-Β, Πάτρα, 1999

ΓΕΩΡΓΟΓΙΑΝΝΗΣ Π

Θέματα ποντιακού ελληνισμού.

Πάτρα, 1995

ΓΕΩΡΓΟΓΙΑΝΝΗΣ Π

Θέματα διαπολιτισμικής επικοινωνίας και αγωγής.

Αδημοσίετη διπλωματική εργασία που υποστηρίχτηκε στο Π.Τ.Δ.Ε. του Παν/μίου Πατρών, χ. χρ. στ.

ΓΕΩΡΓΟΓΙΑΝΝΗΣ Π

Θέματα διαπολιτισμικής εκπαίδευσης

Αθήνα: Gutenberg 1999

ΓΙΑΝΝΑΚΟΠΟΥΛΟΣ Τ.

Τσιγγάνοι, παραμύθια και μπαλάντες

Αθήνα, Θουκυδίδης, 1982.

ΓΙΑΝΝΑΚΟΠΟΥΛΟΣ Τ.

Τσιγγάνικα λαϊκά τραγούδια και μπαλάντες.

Αθήνα, Θουκυδίδης, 1982.

ΓΙΑΝΝΑΚΟΠΟΥΛΟΣ Τ.

Οι γύφτοι και το δημοτικό μας τραγούδι.

Αθήνα, Θουκυδίδης, 1981.

ΓΙΑΝΝΑΚΟΠΟΥΛΟΣ Τ.

Τσιγγάνικα παραμύθια.

Αθήνα, Θουκυδίδης, 1982.

ΓΚΟΤΟΒΟΣ Α.Ε.

Ρατσισμός, Ψυχολογικές και παιδαγωγικές όψεις μιας ιδεολογίας και μιας πρακτικής. Αθήνα, ΥΠΕΠΘ/ Γ.Γ.Λ.Ε., 1996.

ΓΚΟΤΟΒΟΣ Α.Ε.

Οικουμενικότητα, ετερότητα και ταυτότητα: Η επαναδιαπραγμάτευση του νοήματος της παιδείας,

Ιωάννινα, εκδ. του Παν/μίου Ιωαννίνων, 2001.

ΓΚΟΤΟΒΟΣ Α.Ε.

Εκπαίδευση και. Ετερότητα Ζητήματα Διαπολιτισμικής Παιδαγωγικής,
Αθήνα, Μεταίχμιο, 2002.

ΓΡΑΦΕΙΟ 1^ο Π.Ε. ΑΝ. ΘΕΣ/ΝΙΚΗΣ

Διαπολιτισμική εκπαίδευση: η εικόνα του άλλου σε μια πολυπολιτισμική κοινωνία
Θεσσαλονίκη, 2004

ΔΑΒΑΝΕΛΛΟΣ ΝΙΚΟΣ

Γύφτοι σοφοί και γύφτοι μάγοι

ΔΑΜΑΝΑΚΗΣ Μ.

Μετανάστευση και εκπαίδευση.
Αθήνα, Gutenberg: 1997

ΔΑΜΑΝΑΚΗΣ Μ.

Η εκπαίδευση των παλιννοστούτων κι αλλοδαπών μαθητών στην Ελλάδα,
Διαπολιτισμική προσέγγιση
Αθήνα, Gutenberg: 1998

ΔΗΜΟΥ Γ.

Στοιχεία Πολιτισμού,
Ιωάννινα, χ. εκδ. στ., 1995.

ΔΙΕΘΝΕΣ ΣΥΜΠΟΣΙΟ (Αθήνα 6-9 Απριλίου 1995)

Εκπαίδευση Τσιγγάνων. Ανάπτυξη διδακτικού υλικού.
Αθήνα, ΥΠΕΠΘ/Γ.Γ.Λ.Ε., 1996.

ΕΘΝΙΚΟ ΚΕΝΤΡΟ ΚΟΙΝΩΝΙΚΩΝ ΕΡΕΥΝΩΝ

Διαστάσεις του κοινωνικού ρατσισμού στην Ελλάδα (τόμος Α, Β)
Αθήνα, Ε.Κ.Κ.Ε, 1996.

ΖΕΓΚΙΝΗΣ Ε.

Οι Μουσουλμάνοι Αθίγγανοι της Θράκης.
Θεσσαλονίκη, ΙΜΧΑ, 1994.

ΚΑΝΑΚΙΔΟΥ ΕΛΕΝΗ – ΠΑΠΑΓΙΑΝΝΗ ΒΟΥΛΑ

Διαπολιτισμική αγωγή
Ελληνικά Γράμματα. Αθήνα, 1997

ΚΑΡΑΒΑΣΙΛΗΣ Γ.

Παράγοντες που επηρεάζουν την επίδοση των μαθητών οι οποίοι παλιννοστούν.
Το Οικονομικό, Αθήνα, 1994

ΚΑΡΑΘΑΝΑΣΗ Ε.

Το κατοικείν των τουργάνων στην Ελλάδα. Η περίπτωση της Θήβας.
Αδημοσίευτη διδακτορική διατριβή που υποστηρίχθηκε στο Ε.Μ.Π., 1996.

ΚΑΣΙΜΑΤΗ ΒΟΥΛΑ

Πόντιοι μετανάστες από την πρώην Σοβιετική Ένωση - Κοινωνική και οικονομική τους ένταξη
ΥΠΕΞ - ΓΓΑΕ, Πάντειο Πανεπιστήμιο, Αθήνα, 1992

ΚΑΣΙΜΑΤΗ ΒΟΥΛΑ

Κοινωνικός αποκλεισμός – η ελληνική εμπειρία
Αθήνα, Gutenberg, 1998

ΚΑΤΣΙΚΑΣ Χ. – ΠΟΛΙΤΟΥ Ε.

Εκτός τάξης το “διαφορετικό”
Αθήνα, Gutenberg: 1999

ΚΑΤΣΙΚΑΣ Χ., ΚΑΒΒΑΔΙΑΣ Γ. Κ.

Η Ελληνική Εκπαίδευση στον Ορίζοντα του 2000.
Αθήνα, Gutenberg, 1996, σσ. 48-54.

ΚΛΙΑΦΑ Μ.

Ο κόσμος βαριέται να διαβάξει θλιβερές ιστορίες.
χ. εκδ. στ., 1986.

ΚΟΓΚΙΔΟΥ Δ., ΤΡΕΣΣΟΥ-ΜΥΛΩΝΑ Ε., ΤΣΙΑΚΑΛΟΣ Ε.

Καταπολέμηση του κοινωνικού αποκλεισμού ως μέσου τροπικής ανάπτυξης,
Η σημασία της εκπαίδευσης ενηλίκων
χ. εκδ. στ., 1994.

ΚΟΓΚΙΔΟΥ Δ., ΤΡΕΣΣΟΥ-ΜΥΛΩΝΑ Ε. ΤΣΙΑΚΑΛΟΣ, Ε.

Κοινωνικός αποκλεισμός και εκπαίδευση.
Η περίπτωση των γλωσσικών μειονοτήτων στη Δυτική Θεσσαλονίκη,
χ. εκδ. στ., 1994

ΚΟΜΗΣ Κ.,

Τσιγγάνοι (Ιστορία. Δημογραφία .Πολιτισμός)

Αθήνα, Ελληνικά Γράμματα, 1998.

ΚΟΣΜΙΔΟΥ – HARDY ΧΡ.

Συμβουλευτική: Θεωρία και πρακτική με ασκήσεις για την ανάπτυξη αυτογνωσίας και δεξιοτήτων συμβουλευτικής Αθήνα: Ασημάκης

ΚΟΤΣΙΩΝΗΣ ΠΑΝ.

Προβλήματα κοινωνικής και σχολικής ένταξης παιδιών παλιννοστούτων ομογενών

Αθήνα, 1999

ΚΥΡΡΗΣ Κ.,

Οι Ατσίγγανοι εν Κύπρω

Λευκωσία, χ. εκδ. σ., 1969.

ΛΟΥΛΕ-ΘΕΟΔΩΡΑΚΉ Ν.

Εμείς οι Τσιγγάνοι.

Αθήνα, Καραμπερόπουλος, 1991.

ΛΥΔΑΚΗ Α.

Οι τσιγγάνοι στην πόλη (Μεγαλώνοντας στην Αγία Βαρβάρα)

Αθήνα, Καστανιώτης, 1997.

ΛΥΔΑΚΗ Α.

Μπαλαμέ και Ρομά (Οι τσιγγάνοι των Άνω Λιουσίων)

Αθήνα, Καστανιώτης, 1997.

ΜΑΛΙΚΙΩΣΗ – ΛΟΪΖΙΔΟΥ Μ.

Η συμβουλευτική ψυχολογία στην εκπαίδευση: από τη θεωρία στην πράξη

Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα 2001

ΜΑΡΚΟΥ Γ.

Εισαγωγή στη διαπολιτισμική αγωγή. Ελληνική και διεθνής εμπειρία.

Τόμος 1, Αθήνα, χ. εκδ. σ., 1995

ΜΑΡΚΟΥ Γ.

Προσεγγίσεις της πολυπολιτισμικότητας και η διαπολιτισμική εκπαίδευση. Επιμόρφωση των εκπαιδευτικών.
Αθήνα, ΥΠΕΠΘ/Γ.Γ.Λ.Ε., 1996.

ΜΑΡΚΟΥ Γ.

Η πολυπολιτισμικότητα της ελληνικής κοινωνίας. Η διαδικασία διεθνοποίησης και η αναγκαιότητα της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης.
Αθήνα, ΥΠΕΠΘ/Γ.Γ.Λ.Ε., 1996.

ΜΑΡΚΟΥ Γ.

Διαπολιτισμική Εκπαίδευση - επιμόρφωση εκπαιδευτικών
Κέντρο Διαπολιτισμικής Αγωγής, Πανεπιστήμιο Αθηνών, Αθήνα, 1997.

ΜΑΡΣΕΛΟΣ Ε.

Ο αναλφαβητισμός στους Τσιγγάνους.
Συνδιάσκεψη για την αντιμετώπιση του αναλφαβητισμού
Αθήνα, ΥΠΕΠΘ/Γ.Γ.Λ.Ε., 1985.

ΜΗΤΑΚΙΔΟΥ ΣΟΥΛΑ – ΤΡΕΣΣΟΥ ΕΥΑΓΓΕΛΙΑ

Διδάσκοντας γλώσσα και μαθηματικά με λογοτεχνία
Παρατηρητής, Θεσ/νίκη 2002

ΜΗΤΑΚΙΔΟΥ ΣΟΥΛΑ – ΤΡΕΣΣΟΥ ΕΥΑΓΓΕΛΙΑ (επιμέλεια)

Η διδασκαλία της γλώσσας και των μαθηματικών – εκπαίδευση γλωσσικών μειονοτήτων
Συνέδριο γλωσσικών μειονοτήτων, Θεσ/νίκη, Παρατηρητής, 2002

ΜΠΙΡΗ Κ.

Οι Γύφτοι. Μελέτη Λαογραφική και Εθνολογική.
Αθήνα, ΕΣΤΙΑ, 1942.

ΜΠΙΡΗ Κ.

Ρομ και Γύφτοι -Εθνογραφία και Ιστορία των Τσιγγάνων.
Αθήνα, χ. εκδ. σ., 1954.

ΜΠΕΡΕΡΗΣ Π.

Τσιγγάνοι

Α δημοσίευτη Διπλωματική Εργ. που υποστηρίχθηκε στο Π.Τ.Δ.Ε. του Παν/μίου Αθηνών, χ. χρ. στ.

ΜΠΕΡΕΡΗΣ Π.

Για μια διαπολιτισμική εκπαίδευση σε μια πολυπολιτισμική κοινωνία
Ariqoshora, Αθήνα 2001

ΝΙΚΟΛΑΟΥ Γ.

Ένταξη και εκπαίδευση των αλλοδαπών μαθητών στο Δημοτικό Σχολείο
Από την ομοιογένεια στην πολυπολιτισμικότητα
Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα 2000

ΝΤΟΝΑΣ Χ. – ΣΙΜΩΝΙΔΗΣ Γ - ΚΟΤΣΙΩΝΗΣ Π.

Μαθήματα πολιτισμού

Τευχ. Δ' Ποντιακός Ελληνισμός, Αθήνα. 1989

Ερευνητικό πρόγραμμα για τη σχολική επανένταξη παλινοστούτων μαθητών.

ΟΥΝΕΣΚΟ

Οι Τσιγγάνοι εκδ. Ουνέσκο, 1984.

ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟ ΙΝΣΤΙΤΟΥΤΟ

Βιβλιογραφία : Γενική για Θέματα παλινοστούτων ομογενών και αλλοδαπών στην Ελλάδα.
Αθήνα, 1999

ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟ ΙΝΣΤΙΤΟΥΤΟ

Αναλυτικό πρόγραμμα της διδασκαλίας της Ελληνικής γλώσσας σε παλινοστούτες και αλλοδαπούς μαθητές.
Αθήνα. Μάρτιος, 1999

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΑΘΗΝΩΝ

Η διδασκαλία της Ελληνικής γλώσσας σε μαθητές που κατάγονται από τον Πόντο

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΑΘΗΝΩΝ

Η διδασκαλία της Ελληνικής γλώσσας σε αλλοδαπούς μαθητές, ειδική αναφορά σε μαθητές από την Αλβανία

Πρακτικά Σεμιναρίου, ΟΕΔΒ, Αθήνα 1994

ΠΑΠΑΘΕΟΦΙΛΟΥ ΡΙΤΣΑ

Η εγκατάλειψη του σχολείου.

Gutenberg, Αθήνα. 1998.

ΠΑΥΛΗ-ΚΟΡΡΕ Μ., ΣΠΑΝΟΥΛΗ Ρ, ΚΑΛΟΥΔΗ Κ.

Τσιγγάνες.

Αθήνα, Ολκός, 1991.

ΠΑΥΛΗ Μ., ΣΙΔΕΡΗ Α.

Οι Τσιγγάνοι της Αγίας Βαρθάρας και της Κάτω Αχαΐας.

Αθήνα. ΥΠΕΠΘ/Γ.Γ.Λ.Ε., 1990.

ΠΡΑΚΤΙΚΑ ΣΕΜΙΝΑΡΙΟΥ ΟΕΔΒ, ΑΘΗΝΑ 1994

Πανεπιστήμιο Πατρών Εκπαίδευση και διαπολιτισμική επικοινωνία.

ΠΤΔΕ Πανεπιστημίου Πατρών, 1994.

ΣΚΟΥΡΤΟΥ ΕΛΕΝΗ

Θέματα διγλωσσίας και εκπαίδευσης

Νήσος. Αθήνα. 1997

ΣΤΕΝΟΥ Κ.

Εικόνες του άλλου: Η ετερότητα από το μύθο στην προκατάληψη

Αθήνα, 1998 Εξάντας-Εκδόσεις Unesco

ΣΥΛΛΟΓΙΚΟ

Κοινωνικές ανισότητες και κοινωνικός αποκλεισμός

Πρακτικά Συνεδρίου, Ίδρυμα Σάκη Καράγιωργα, Αθήνα, 1998.

ΣΥΛΛΟΓΙΚΟ

Παιδί και πληθυσμιακές μετακινήσεις: Ψυχολογικά κοινωνικά και πολιτιστικά προβλήματα.

Ελληνικά Γράμματα, Αθήνα, 1993.

ΣΥΛΛΟΓΙΚΟ

Οικογένεια και οικογενειακή πολιτική σε ένα μεταβαλλόμενο κόσμο
Αθήνα. 1997.

ΤΕΡΖΟΠΟΥΛΟΥ Μ., ΓΕΩΡΓΙΟΥ Γ.

Οι τσιγγάνοι στην Ελλάδα. Ιστορία - Πολιτισμός.
Αθήνα, ΥΠΕΠΘ/Γ.Γ.Λ.Ε.. 1996.

ΤΛΟΥΠΑ Σ.

Η ατμόσφαιρα σε μια πολυπολιτισμική τάξη και ο ρόλος της στη διδασκαλία της νέας ελληνικής γλώσσας
Αθήνα: University Studio Press 2003

ΤΡΕΣΣΟΥ Ε.

Αποκλεισμός ειδικών ομάδων από την εκπαίδευση και μέσω της εκπαίδευσης. Ποιες ομάδες κινδυνεύουν περισσότερο.
Στο Ανθρώπινη αξιοπρέπεια και κοινωνικός αποκλεισμός, εκπαιδευτική πολιτική στην Ευρώπη.
Εταιρεία πολιτικού προβληματισμού Νίκος Πουλατζάς. Ελληνικά Γράμματα 1999

ΤΣΙΑΚΑΛΟΣ Γ.

Οδηγός Αντιρατσιστικής Εκπαίδευσης.
Αθήνα, Ελληνικά Γράμματα, 2000.

ΤΣΙΑΚΑΛΟΣ Γ.

Προβλήματα παιδείας στην κοινωνία των μεταναστών. Στο Ένωση Ελλήνων πανεπιστημιακών Δυτικής Ευρώπης: Η ελληνική διασπορά στη Δυτική Ευρώπη
Αθήνα: Εκδόσεις Σ. Δ Βασιλόπουλος 1985

ΤΣΙΑΚΑΛΟΣ Γ.

Ανθρώπινη αξιοπρέπεια, κοινωνικός αποκλεισμός και εκπαίδευση στην Ευρώπη
Στο Ανθρώπινη αξιοπρέπεια και κοινωνικός αποκλεισμός, Ελληνικά Γράμματα 1999

ΤΣΙΑΚΑΛΟΣ Γ.

Κοινωνικός αποκλεισμός: ορισμοί, πλαίσιο και σημασία.

Στο Κασιμάτη Κ. (επιμ.), *Κοινωνικός αποκλεισμός η ελληνική εμπειρία.*

Αθήνα: ΚΕΚΜΟΚΟΠ, Gutenberg 1998

ΤΣΙΑΚΑΛΟΣ Γ.

Υπόσχεση της παιδαγωγικής

Παρατηρητής, Θεσ/νίκη, 2002

ΥΠΕΠΘ – ΓΓΛΕ

Αναλφαβητισμός και η διδασκαλία της μητρικής γλώσσας.

Αθήνα. 1992

ΦΑΛΤΑΙΤΣ Κ.

Το πρόβλημα του δημοτικού μας τραγουδιού - Ελληνικό ή Γύφτικο.

Αθήνα, χ. εκδ. σ., 1927.

ΦΑΛΤΑΙΤΣ Κ.

Το πρόβλημα της καταγωγής των Τσιγγάνων.

Αθήνα, χ. εκδ. σ., 1931.

ΦΑΛΤΑΙΤΣ Κ.

Οι Μπράχιδες Τσιγγάνοι της Θεσσαλίας απόγονοι του Απόλλωνος.

Αθήνα, χ. εκδ. σ., 1935.

ΦΑΛΤΑΙΤΣ Κ.

Τσιγγάνοι και Ορφεύς.

Αθήνα, χ. εκδ. σ., 1935.

ΦΩΤΙΑΔΗΣ ΚΩΣΤΑΣ (επιμέλεια)

Οι Έλληνες στις χώρες της πρώην ΕΣΣΔ (Ιστορία - Παιδεία) Μ. Αθανασίου

Χρ. Γκαλίτοος

Αφοι Κυριακίδη, Θεσσαλονίκη, 1995

BEN JELLUN (μεταφρ. Α. Βερυκοκάκη)

Ο ρατσισμός όπως τον εξήγησα στην κόρη μου

Αθήνα, 1998: Νέα Σύνορα – Α.Α. Λιβάνη

DONALD KEURICK

Τσιγγάνοι: Από τις Ινδίες στη Μεσόγειο.

Αθήνα, Καστανιώτης, 1994.

FRASER ANGUS

Οι Τσιγγάνοι. Αθήνα, Οδυσσέας, 1997.

HERBERT M.

Ψυχολογικά προβλήματα παιδικής ηλικίας

Αθήνα, Ελληνικά Γράμματα, 1989

MOLNAR A., LINQUIST B.

Προβλήματα συμπεριφοράς στο σχολείο

Αθήνα, Ελληνικά Γράμματα, 1998

VARMA V.P.

Τα “ δύσκολα ” παιδιά

Αθήνα, Ελληνικά Γράμματα, 1997

ΞΕΝΟΓΛΩΣΣΗ ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

(254 βιβλία, κατά αλφαβητική σειρά τα ονόματα των συγγραφέων)

1. A Meeting of Mother Tongues. Bilingualism, Theatre and School. ILEA, London 1987
2. Ackermann, Irmgard (Hrsg.): In zwei Sprachen leben, Munchen 1983 (dtv)
3. Action Plan of the National Symposium on Progress towards Equality. Vancouver, B.C., Sept. 16-18, 1988
4. Adam, Heribert: Ethnicity, Nationalism and the State. Conference at the University of British Columbia, December 14-17, 1989
5. Adorno, Rolena: Iconas de persuasion: la predicacion y la politica en el Peru colonial; in: LEXIS, Vol. XI, Nr. 2 1987.
6. Akcam, Dursun: Deutsches Heim, Gluck allein, Bornheim/Merten 1982 (Lamuv)
7. Alaluf, Mateo (Rep.Gen.) : Migrant Culture and Culture of Origin. Council of Europe, Strasbourg 1982
8. Alba, D. Richard (ed.): Ethnicity and Race in the USA; Routledge, New York, 1985
9. Albo, Xavier: Bilingualism in Bolivia, in: Paulston Bratt, Chr. (Hrsg.): International handbook of bilingualism and bilingual Education, Greenwood Press, New York- Connecticut, 1988.
10. ARGUMENT Sonderband: Rassismus und Migration in Europa – Beitrage des Hamburger Kongresses 1990, Argument Sonderband AS201, Hamburg, Berlin 1992
11. Auernheimer, Georg (Hrsg.): Handwörterbuch Auslanderarbeit, Weinheim 1984 (Beltz)
12. Auernheimer, Georg: Einführung in die Interkulturelle Erziehung. – Einführung in Gegenstand, Methoden und Ergebnisse ihrer Teildisziplinen und Hilfswissenschaften, Darmstadt 1990 (Wissenschaftliche Buchgesellschaft)
13. Ballon Aguirre, Enrique: La identidad linguocultural peruana: bilinguismo y diglosia, in: Temas de linguistica aplicada. Consejo Nacional de Ciencia y Tecnologia y del Programa de Educacion bilingue en Puno. (Convenio Peru-RFA), Lima, 1989.
14. Banks, James A.: A Curriculum for Empowerment, Action and Change. Conference at the University of British Columbia, December 14-17, 1989.
15. Barkowski, Hans: „Setz dich zu mir, mein Kamel“ – Interkulturelles Lernen und Lehren und der Erwerb des Deutschen als Zweitsprache, in: Deutsch lernen“, Heft 2, 1992

16. Barkowski, Hans: Interkulturelles Lernen oder die Mauer im eigenen Kopf – Überlegungen nach einem Jahrzehnt DfaA. In: Essinger / Ucar (Hrsg.): Erziehung in der multikulturellen Gesellschaft, Baltmannsweiler 1984 (Burgbucherei Schneider)
17. Batelaan, Pieter (ed.) : The Practice of Intercultural Education. Commission for Racial Equality, London, September 1983
18. Bausch, K.R. / Kasper, G.: Der Zweitsprachenerwerb: Möglichkeiten und Grenzen der gro?en Hypothesen. In: Linguistische Berichte, H.64 (Jahrgang 11) 1979. S.3-35
19. Bayaz/Damolin/Ernst: Integration. Anpassung an die Deutschen? Weinheim 1984
20. Bennett, Christine: Strengthening Multicultural and Global Perspectives in the Curriculum. Conference at the University of British Columbia, December 14-17, 1989
21. Berger, Manfredo: Bildungswesen und Dependenzsituation. Fink-Verlag, Munchen, 1977.
22. Berschin Helmut / Fernandez-Sevilla Julio / Felixberger Josef: Die spanische Sprache, Munchen, Max Hueber Verlag 1987
23. Bielefeld, Uli (Hrsg.): Das Eigene und das Fremde – Neuer Rassismus in der Alten Welt? Hamburg 1991
24. Borrelli, Michele / Gerd Hoff (Hrsg.): Interkulturelle Padagogik im internationalen Vergleich, Baltmannsweiler. 1988 (Burgbucherei Schneider)
25. Borrelli, Michele und Gerd Hoff (Hrsg.) : Interkulturelle Padagogik im internationalen Vergleich; Schneider Verlag, Hohengehren 1990 darin besonders:
26. Briggs, Lucy T.: Identidades andinas y logicas del campesinado. Llanque Chana, Domingo
27. Burgkart, Claus: Das „Heidelberger Manifest“ – Grundlage staatlicher Auslanderpolitik?, in: Meinhardt, Rolf (Hrsg.): Turken raus? oder Verteidigt den sozialen Frieden., Reinbek 1984 (rororo)
28. Burrell, Leon F. and Carole pigler Christensen: Minority Students' Perceptions of High School: Implications for Canadian School Personnel. In: Journal of Multicultural, Counseling and Development. January 1987
29. Bu?mann Hadumod: Lexicon der Sprachwissenschaft, Stuttgart: Alfred Kroner Verlag 1983.
30. Caldwell, Garry: Being English in a French Quebec. In: Language, Culture and Curriculum. Volume 1, Number 3, Short Run Press, Dublin 1988
31. Cararedo, Rocio: El Peru en el Atlas linguistico hispanoamericano; in: LEXIS, Vol. XI, Nr. 2, 1987.
32. Carrington, Bruce and Geoffrey Short: Breakthrough to political literacy: political education, antiracist teaching and the primary school. In: J. Education Policy, 1987, Vol. 2, No. 1, 1-13

33. Carrion Ordonez, Enrique: La politica linguistica en el Peru durante la Colonia, in: Temas de linguistica aplicada. Consejo Nacional de Ciencia y Tecnologia y del Programa de Educacion bilingue en Puno. (Convenio Peru-RFA), Lima, 1989.
34. Carrion Ordonez, Enrique: La politica linguistica en el Peru contemporaneo; in: LEXIS, Vol IX, Nr. 2, 1985.
35. Carrion Ordonez, Enrique: Las Escuelas Indigenas bilingues y las comunas en la provincia de Cotopaxi; in: Pueblos indigenas y educacion; Ano III, Nr. 9, Gnero-Marzo, 1989.
36. Cartwright, Don: Accomodation among the Anglophone Minority in Quebec to Official Language Policy. In: Journal of Multilingual and Multicultural Development, Volume 8, Nos. 1+2, Clevedon 1987
37. Castles, Stephen: Migration und Rassismus in Westeuropa, dt.: Berlin 1987
38. Castles, Stephen: Migration und Rassismus in Westeuropa; Express Edition, Berlin 1987
39. Cerron-Palomino, R. / Solis Fonseca, Gustavo (Hgs.): Temas de Linguistica Amerindia. Primer Congreso Nacional de Investigaciones Linguistico-Filologicas. Consejo Nacional de Ciencia y Tecnologia y del Programa de Educacion Bilingue de Puno (Convenio Peru -RFA), Lima 1989.
40. Cerron-Palomino, Rodolfo: Aspectos sociolinguisticos y pedagogicos de la Motosidad en el Peru; in: Pueblos Indigenas y educacion, Ano II, Nr. 5, Enero Marzo 1988.
41. Cerron-Palomino, Rodolfo: Balance y perspectivas de la linguistica andina, in: Pesquisas en linguistica andina. Consejo Nacional de Ciencia y Tecnologia -Universidad Nacional del Altiplano -Puno -GTZ -Sociedad Alemana de Cooperacion Tecnica, Lima-Puno, 1988.
42. Cerron-Palomino, Rodolfo: La cuestion linguistica en el Peru; in: Revista Paraguaya de Sociologia, Ano 17, Nr. 47, Enero-Abril 1980.
43. Cerron-Palomino, Rodolfo: Multilinguismo y defensa idiomatica. Universidad nacional mayor de San Marcos, Centro de Investigacion de linguistica aplicada, Documento de Trabajo, Nr. 46, Lima, 1983.
44. Cerron-Palomino, Rodolfo: Prestamos, Elaboracion lexica y defensa idiomatica; in: Allpanchis, Ano XXII, Bd. 2, Nr. 35/36, Primer y segundo semestre 1990.
45. Cerron-Palomino, Rodolfo: Sobre el nombre "Quechua"; in: LEXIS, Vol. IX, Nr. 1, 1985.
46. Cerron-Palomino, Rodolfo: Unidad y diferenciacion linguistica en el mundo andino, in: Pesquisas en linguistica andina. Consejo Nacional de Ciencia y Tecnologia -Universidad Nacional del Altiplano -Puno -GTZ -Sociedad Alemana de Cooperacion Tecnica, Lima-Puno, 1988.

47. Cerron-Palomino, Rodolfo: Unidad y diferenciación lingüística en el mundo andino; in: LEXIS, Vol. XI, Nr. 1, 1987.
48. Chatry-Komarek, Marie M.: Libros de lectura para niños de lengua vemaçula. Schriftenreihe der GTZ, Nr. 193, Eschborn, 1987.
49. Cisneros, L. J. / Rivarola, José Luis: Temas lingüísticos. Publicaciones de la cátedra de lengua española de la Facultad de Letras, Lima, 1964.
50. Clahsen, H./ Meisel, J.M. / Pienemann, M.: Deutsch als ZS. Der SE ausländischer Arbeiter. (Tübinger Beiträge zur Linguistik/A) Tübingen: Narr, 1983
51. Cohn-Bendit, Daniel / Schmid, Thomas: Heimat Babylon – Das Wagnis der multikulturellen Demokratie, Hamburg 1992 (Hoffmann & Campe)
52. Colpe, Carsten: Zur Definition sozialer Integration und Identität, in: Elsas, Christoph (Hrsg.): Identität, Hamburg 1983 (Rissen)
53. Comisión Quinto Centenario: Presencia y significación de los pueblos indígenas de América; in: Pueblos Indígenas y educación, Año III, Nr. 12, Octubre-Diciembre 1989.
54. Condenzzi, Juan C.: Dialogar el desarrollo. Las lenguas y el desarrollo en el sur andino peruano; in: Pueblos Indígenas y educación, Año III, Nr. 9, Enero-Marzo 1989.
55. Córdova, Wilson R. (Koordinator): Educación bilingüe intercultural en el Ecuador . Proyecto de Educación bilingüe internacional, Convenio Ecuatoriano Alemán, ABY A- Y ALA Verlag, Quito, 1987.
56. Die Ausländerbeauftragte des Senats von Berlin (Hrsg.): Ausländer in der DDR, Ein Rückblick Autoren: Andrzej Stach, Dr. Saleh Hussain, Berlin 1991
57. Die Ausländerbeauftragte des Senats von Berlin (Hrsg.): Das Aufenthaltsrecht nach dem neuen Ausländergesetz, Berlin 1991
58. Dietrich Eckhard J. /Radtke, Frank-Olaf (Hgs.): Ethnizität. Wissenschaft und Minderheiten, Opladen: Wissenschaftlicher Verlag 1990.
59. Dietschy-Scheiterle, Annette: Naturwissenschaftlicher Unterricht in den Anden. Überlegungen zu einer interkulturellen Erziehung; in: Zeitschrift Peripherie, Nr. 27, 1987.
60. Drenzo, Gordon J.: Methodological Perspectives on the study of National Identities. In: Dominant National Cultures and Ethnic Identities. Workshop, Freie Universität Berlin, Berlin 1990
61. Dirmoser, Dietmar: Kinder ohne Kindheit. Lateinamerika Analysen und et alli (Hrsg.) Berichte 12, Junius Verlag, Hamburg, 1988.
62. EBI: Actividades y publicaciones del proyecto EBI; in: Pueblos Indígenas y educación, Año II, Nr. 6, Abril-Junio 1988.

63. EBI: Ultimas Noticias del Proyecto de Educacion bilingue intercultural in: Pueblos Indigenas y educacion, Ano IV, Nr. 15, Julio-Septiembre 1990.
64. Edwards, John and Joan Chisholm: Language, Multiculturalism and Identity: A Canadian Study. In: Journal of Multilingual and Multicultural Development, Volume 8, No. 5, Clevedon 1987
65. Elschenbroich, Donata: Eine Nation von Einwanderern, Ethnisches Bewusstsein und Integrationspolitik in den USA, Frankfurt/M. 1987
66. Elschenbroich, Donata: Eine Nation von Einwanderern. Ethnisches Bewusstsein und Integrationspolitik in den USA; Campus Verlag, Frankfurt, New York 1986
67. Engelmann, Bernt: „Du Deutsch?“, Munchen 1984 (Bertelsmann)
68. Engelstaedter, Heinz, / Seiffert, Otto: Die schleichende Gefahr, Europa, die Deutschen, Nationalismus und Neofaschismus, Berlin 1990 (Brandenburgisches Verlagshaus)
69. Ernst, Karin: Die Vielfalt im Klassenzimmer. Interkulturelle Erziehung im offenen Unterricht; Reihe: Interkulturelle Erziehung an der Grundschule, Weinheim 1988 (Beltz)
70. Escobar, Alberto: Bilingualisin in Pero , in: Paulston Bratt, Chr. (Hrsg .) : Intemational handbook of bilingualism and bilingual Education, Greenwood Press, New York- Connecticut, 1988.
71. Escobar, Anna Maria: Bilinguismo: castellano bilingue y proceso de adquisicion, in: Temas de linguistica aplicada. Consejo Nacional de Ciencia y Tecnologia y del Programa de Educacion bilingue en Puno. (Convenio Pero-RFA), Lima, 1989.
72. Esser, Hartmut: Gastarbeiter, in: Meinhardt, Rolf (Hrsg.): Auslanderpolitik und interkulturelle Arbeit mit ethnischen Minderheiten in den Niederlanden und in der BRD, Oldenburg, 1985
73. Essinger, Helmut / Graf, Jochen: Interkulturelle Erziehung als Friedenserziehung, in: Essinger/Ucar (Hrsg.): Erziehung in der multikulturellen Gesellschaft, Baltmannsweiler 1984
74. Essinger, Helmut / Hellmich, Achim / Hoff, Gerd (Hrsg.): Auslanderkinder im Konflikt – Zur interkulturellen Arbeit in Schule und Gemeinwesen, Koenigsstein/Ts. 1981
75. Essinger, Helmut / Kula, Onur Bilge: Padagogik als interkultureller Proze?, Migro Verlag, Felsberg-Istanbul, 1987.
76. Essinger, Helmut / Kula, Onur: Padagogik als interkultureller Prozess – Beitrage zu einer Theorie interkultureller Padagogik, Felsberg 1987
77. Essinger, Helmut: Interkulturelle Erziehung – ein Arbeitsprinzip. In: „Padagogik heute“, Heft 7/8, Beltz, Weinheim 1987
78. Falb,Rudolf: Das Land der Inca, Wiesbaden:Fourier Verlag 1989.

-
79. Feuerverger, Grace: Jewish-Canadian Ethnic Identity and Nonnative Language Learning: A Social-Psychological Study. In: *Journal of Multilingual and Multicultural Development*, Volume 10, No. 4, Clevedon 1989
 80. Forbeck, Karla, Wiesand, Wiesand, Andreas: *Wir Eingeborenen*. Opladen, 1981 (Leske & Budrich)
 81. Francescato, Giuseppe: *Spracherwerb und Sprachstruktur beim Kinde*, Stuttgart: Ernst Klett Verlag 1973.
 82. Franger, Gaby: „Wir haben es uns anders vorgestellt!“ *Türkische Frauen in der BRD*, Frankfurt/M. 1984
 83. Fthenakis, Wassilios E., u.a (Hrsg.): *Bilingual-bikulturelle Entwicklung des Kindes*, Ismaning 1985 (Hueber).
 84. Fthenikas, W.E. / u.a.: *Bilingual-bikulturelle Entwicklung des Kindes: ein Handbuch für Psychologen, Pädagogen und Linguisten*. Hrsg. Vom Staatsinstitut für Frühpädagogik. 1.Auflage. München: Hueber, 1985
 85. Gadotti, Moacir: *Concepcao dialectica da educacao*, Sao Paulo: Cortez Editora 1991.
 86. Garscha, Karsten / Klein, Horst G.: *Einführung in die Lateinamerikastudien. Am Beispiel Peru*. Max Niemeyer Verlag, Tübingen, 1979.
 87. Gill, Dawn: *Geography and Education for a multicultural society*, Inner London Education Authority, London, 1984.
 88. Glave, Luis Miguel: *Grito de pueblos silenciados. Intermediarios lingüísticos y culturales entre dos mundos: historia y mentalidades*; in: *Allpanchis*, Año XXII, Bd. II, Nr. 35/36, Primer y segundo semestre 1990.
 89. Gleich von, Utta: *Bilinguale/interkulturelle Primarschulerziehung in Lateinamerika*, Universität Hamburg, *Arbeiten zur Mehrsprachigkeit*, Hamburg, 1987.
 90. Gleich von, Utta: *Die soziale und Kommunikative Bedeutung des Quechua und Spanischen bei Zweisprachigen in Peru (1968-1978)*. Dissertation, Universität, Hamburg, 1982.
 91. Gleich von, Utta: *Educacion Primaria bilingue intercultural en America Latina*. Deutsche Gesellschaft für Technische Zusammenarbeit, Eschbom, 1989.
 92. Gmunder, Ulrich: *Unterentwicklung der Bildung oder Reform als Amputation. Das Erziehungswesen und die Lage der Lehrerschaft in Peru, 10 Jahre nach der großen Bildungsreform der Militärregierung*. Peter Lang Verlag, Reihe XI, Band 164, Frankfurt/Main, 1983.
 93. Goepfert, Hans: *Ausländerfeindlichkeit durch Unterricht. Konzeptionen und Alternativen für Geschichte, Sozialkunde und Religion*, Düsseldorf 1985 (Schwann)

94. Goetze, Barbara: Was erschwert Ausländerkindern das Erlernen der deutschen Sprache? In: Sandfuchs, Uwe (Hrsg.): Lehren und Lernen mit Ausländerkindern. Grundlagen, Erfahrungen, Praxisanregungen, Bad Heilbrunn, 1981
95. Graf, Peter: Frühe Zweisprachigkeit und Schule. Empirische Grundlagen zur Erziehung von Minderheitenkindern, Ismaning 1987 (Hueber)
96. Grant, Carl A. and Susan Millar: Research and Multicultural Education: Barriers, Needs, and Boundaries. In: Research Directions for Multicultural Education, Carl A. Grant (Ed.), Falmer Press, Forthcoming
97. Griese, Hartmut (Hrsg.): „Der gläserne Fremde“. Bilanz und Kritik der Gastarbeiterforschung und Ausländerpädagogik, Leverkusen 1984
98. Guimaraes, Eduardo: Patria y tierra. El Indio y la identidad nacional; in: Pueblos Indigenas y educacion, Año II, Nr. 8, Octubre- Diciembre 1988.
99. Gundara, Jagdish and Crispin Jones: Issues for Multiculturalism in British Education. Centre for Multicultural Education, Institute of Education, University of London, December 1989
100. Gundara, Jagdish, Crispin Jones and Keith Kimberley: Racism, Diversity and Education; Hodder and Stoughton Educational, Kent 1986
101. Gundara, Jagdish: The Development and Integration of Identities: Issues for Education and Community Relations. In: Council of Europe, Strasbourg, 5-7 December 1989
102. Gundara, Jagdish: Western Europe: Multicultural or Xenophobic? Freie Universität Berlin, Kongreß „Kultur im Wandel“, 6.- 11.3.88
103. Hansen, Georg: „Diskriminiert“. Über den Umgang der Schule mit Minderheiten, Weinheim 1986
104. Harnischmacher, Robert: Angriff von Rechts – Rechtsextremismus und Neonazismus unter Jugendlichen Ostberlins, Rostock und Bornheim 1993 (Hanseatischer Fachverlag für Wirtschaft)
105. Harris, Clive: British Capitalism, Migration and Relative Surplus-Population. In: Migration, Band 1, Heft 1, Express Edition Berlin 1987
106. Harrison, Paul: Inside the Inner City -Life under the cutting edge. Penguin Books, England 1983
107. Harvey, Fernand: The Other Ethnic Groups in Quebec. In: Language, Culture and Curriculum. Volume 1, Number 3, Short Run Press, Dublin 1988
108. Heinze, Hartmut: Migrantenliteratur in der BRD. Bestandsaufnahme und Entwicklungstendenzen zu einer multikulturellen Literaturanalyse, Berlin 1986 (Express-Edition)
109. Heise, Maria: Proyecto de Educacion bilingue y bicultural para los Ashaninka (Rio Tambo); in: Pueblos Indigenas y educacion, Año 1, Nr. 1, Enero-Marzo 1987.

-
110. Hoff, Gerd: Konzepte interkultureller Erziehung in angelsächsischen Ländern, in: Marburger, H. (Hrsg.) 1991, S. 35-51
 111. Horn, Dieter: Aspekte bilingualer Erziehung in den USA und Kanada; Schneider Verlag, Hohengehren 1990 .
 112. Horn, Dieter: Aspekte bilingualer Erziehung in den USA und Kanada, Baltmannsweiler 1990 (Burgbucherei Schneider)
 113. Hunter-Grundin, Elizabeth: Case Study on Parent Involvement in Education, Project in London, Borough of Haringey, Council of Europe, Strasbourg 1982
 114. Hurtado, Aida and Raul Rodriguez: Language as a Social Problem: The Repression of Spanish in South Texas. In: Journal of Multilingual and Multicultural Development, Volume 10, No. 5, Clevedon 1989
 115. Joly, Daniele: Britain and its Refugees: The Case of the Chileans. In: Migration, Band 1, Heft 1, Express Edition, Berlin 1987
 116. Joly, Daniele: Pakistani Muslim Youth in Birmingham. Berliner Institut für Vergleichende Sozialforschung, o.J. (1989)
 117. Jung, Ingrid / Lopez, Luis Enrique: El caso de Puno. Las lenguas en la educación bilingüe. Deutsche Gesellschaft für Technische Zusammenarbeit, Lima, 1988.
 118. Jung, Ingrid / Urban, Christiane / Serrano Javier: Aprendiendo a mirar: una investigación de lingüística aplicada y educación. Universidad Nacional del Altiplano Peru, Lima-Puno, 1989.
 119. Kalbach, Warren E. and Madeline A. Richard: The Religious Dimension of Minority Group Assimilation in Canada. In: Dominant National Cultures and Ethnic Identities. Workshop, Freie universität Berlin, Berlin 1990
 120. Kalpaka, Annita / Raethzel, Nora (Hrsg.): Die Schwierigkeit, nicht rassistisch zu sein, Berlin 1986
 121. Kasinitz, Philip: Ethnic Identity and Political Mobilization: Afro-Caribbean Participation in New York City Politics, 1980-1989. Freie Universität Berlin, June 14, 1990
 122. Kaushal, Ram: The Problem of Inter-ethnic Communication in a Multicultural Society: The Perspective on the British Context;
 123. Khaki, Aziz und Kam Prasad: Depiction and Perception: Native Indians and Visible Minorities in the Media. Ad Hoc Committee for Better Race Relations, Vancouver 1988
 124. Killian, Lewis: Affirmativ´Action and Protective Discrimination: A Comparison of the United States and India. In: Occasional Paper, No. 3, Centre for Multicultural Education, University of London, Institute of Education, London 1981

125. Kim Young, Yun : Communication and cross-cultural Adaptation; Multilingual Matters Ltd., Philadelphia 1988
126. Kiper, Hanna: Seelische Probleme ausländischer Kinder -Tabu oder Thema im Unterricht? In: Migration, Heft 6, Express Edition, Berlin, o.J. (1984)
127. Kirk, John: Auxiliary Verbs, Frequencies, and the Identity of Scots. In: Journal of Multilingual and Multicultural Development, Volume 8, Nos. 1+2, Clevedon 1987
128. Kitsaras, Georgios: Die Entwicklung des Sprachproblems in der griechischen Volksschulpädagogik, Dissertation, Erlangen- Nuremberg, 1983.
129. Klein, Wolfgang: Zweitspracherwerb. Eine Einführung. Athenaeum-Taschenbücher; 2171: Linguistik. Königstein/Ts.: Athenaeum, 1984
130. Knapp, Gregory: Potential Ethnic Territories: Mapping Linguistic Data from Modern Andean Censuses. University of Texas at Austin, Paper Nr. 89-13, Texas, 1989.
131. Knapp-Pothoff, Annelie: Fremdsprachenlernen und -lehren. Eine Einführung in die Didaktik der Fremdsprachen vom Standpunkt der Zweitspracherwerbsforschung. Stuttgart, Berlin, Köln, Mainz: Kohlhammer, 1982
132. Koenig, Karin / Straube, Hanne: Kalte Heimat. – Junge Ausländer in der BRD, Reinbek 1984
133. Koole, Tom: Asimilar o infiltrar: Opciones linguisticas en la educacion bilingue, Lima: Concytec-GTZ 1990.
134. Krappmann, Lothar: Soziologische Dimension der Identität, Stuttgart:Ernst Klett Verlag 1971.
135. Krueger, Marian: Politische Grundrechte im Spiegel der deutschen Ausländerinnenpolitik, Berlin o.J. (1991) (PDS/controvers)
136. Krumm, Hans-Jürgen et al. (Hrsg.): Handbuch Fremdsprachenunterricht, Tübingen 1990 (Francke)
137. Kula, Onur Bilge: Türkische Migrantenkultur als Determinante der interkulturellen Pädagogik. Saarbrücken 1986 (Verlag: Die Brücke)
138. Kummels, Ingrid: Schulerziehung für oder gegen indianische Ethnien? Erschienen im Selbstverlag, München, 1987.
139. KURSBUCH 107 (Michel, K.M., Tilman Sprengler (Hrsg.): Die Unterwanderung Europas (Redaktion: Ingrid Karsunke) Berlin 1992
140. Kurthen, Hermann: Equality for Visible Minorities in a Multicultural Society: The Canadian Employment Equity Legislation as an Example. In: Dominant National Cultures and Ethnic Identities. Workshop, Freie Universität Berlin, Berlin 1990

141. Ledesma Zamora, Elmo / Vandeu Eyndeum, M.: Modelo basico de la Educacion bilingue en el Peru; in: Boletin de la asociacion europea de profesores de espanol, Ano XI, Nr. 19, Octubre 1978.
142. Lee, Enid: Letters to Marcia; Cross Cultural Communication Center, Toronto 1985
143. Lee, Trevor R.: Race and Recidence. Oxford Research Studies in Geography, Clarendon Press, Oxford 1977
144. Leiris, Michel: Die eigene und die fremde Kultur, Frankfurt/M. 1985 (dt.) (Suhrkamp)
145. Leung, Constant and Charlotte Franson: The Multilingual Classroom: The Case for Minority Language Pupils. In: Journal of Multilingual and Multicultural Development, Volume 10, No. 6, Short Run Press Ltd, Exeter 1989
146. List, Gudula: Sprachpsychologie. Stuttgart, Berlin, Koln, Mainz: Kohlhammer, 1981
147. Llanque Chana, Domingo: Diemension politica de un alfabeto Aymara y Quechua; in: Pueblos Indigenas y educacion, Ano 1, Nr. 3, julio-Septiembre 1987.
148. Lopez, Enrique: Temas de linguistica aplicada. Consejo Nacional de et alli (Hrsg.) Ciencia y Tecnologia y del Programa de Educacion bilingue en Puno. (Convenio Peru- RFA), Lima, 1989.
149. Lopez, Luis Enrique (Hrsg.): Balance y perspectivas de la Educacion bilingue en Puno, in: Pesquisas en linguistica andina. Consejo Nacional de Ciencia y Tecnologia -Universidad Nacional del Altiplano -Puno -GTZ- Sociedad Alemana de Cooperacion Tecnica, Lima-Puno, 1988.
150. Lopez, Luis Enrique / Jung, Ingrid / Palao, Juan: Educacion bilingue en Puno reflexiones en tomo a una experiencia [...] ?Que concluye?; in: Pueblos Indigenas y educacion, Ano: 1, Nr. 3, Julio - Septiembre 1987.
151. Lopez, Luis Enrique / Jung, Ingrid: El castellano del maestro y el castellano del libro, in: Temas de linguistica aplicada. Consejo Nacional de Ciencia y Tecnologia y del Programa de Educacion bilingue en Puno. (Convenio Peru-RFA), Lima, 1989.
152. Lopez, Luis Enrique: El bilinguismo de los unos y de los otros, in: Berichte 12, Junius Verlag, Hamburg, 1998.
153. Lopez, Luis Enrique: La escuela en Puno y el problema de la lengua: excurso historico (1900-1970), in: Pesquisas en linguistica andina. Consejo Nacional de Ciencia y Tecnologia -Universidad Nacional del Altiplano -Puno -GTZ -Sociedad Alemana de Cooperacion Tecnica, Lima-Puno, 1988.
154. Lopez, Luis Enrique: La politica linguistica peruana y la educacion de su poblacion de habla vemacula; in: Pueblos Indigenas y educacion, Ano III, Nr. 12, Octubre-Diciembre 1989.

155. Luchtenberg, Sigrid: Zweisprachigkeit im interkulturellen Lernen, in: Die Deutsche Schule, H.3, 1990 S. 335-343
156. Magiste, Edith: Fremdsprache oder ZS. Zur zweisprachigen Erziehung sowie zum optimalen Alter für den Zweitsprachenerwerb. In: Zeitschrift für Pädagogische Psychologie, H.1(2)1988, S.25-35.
157. Mahler, G. / Steindl, M.: Zweitsprache Deutsch für Ausländerkinder. Bildungspolitische Schwerpunkte. 1. Auflage. Donauwörth: Auer, 1983
158. Marburger, Helga (Hrsg.): Schule in der multikulturellen Gesellschaft, Ziele, Aufgaben und Wege interkultureller Erziehung. Frankfurt/M. 1991, IKO Verlag für interkulturelle Kommunikation
159. Markey, T.L.: When Minor is Minor and Major is Major: Language Expansion, Contraction and Death. In: Journal of Multilingual and Multicultural Development, Volume 8, Nos. 1+2, Clevedon 1987
160. Mc Clain, Margy: A Feeling for Life. Cultural Identity, Community and the Arts. Urban Traditions Publication, Chicago/Illinois 1988
161. Mc Lean, Martin: Comparative Approaches to Multi-culturalism and Education in Britain. In: Occasional Paper, No. 3, Centre for Multicultural Education, University of London, Institute of Education, London 1981
162. McLeod, Keith A.: Multiculturalism and Multicultural Education In Canada. Human Rights and Human Rights Education. University of Toronto
163. Mehat, Ajit: Human Rights. In: Proceedings of the National Symposium on Progress towards Equality. Vancouver 1989
164. Meinhardt, Rolf (Hrsg.): Türken raus? Oder Verteidigt den sozialen Frieden. Reinbek 1984 (Rororo Aktuell). Darin besonders: „Polacken, Kanacken – Zur Leidensgeschichte der Fremden in Deutschland.“
165. Merckens, Hans: A Problematic concept: Ethnicity. In: Dominant National Cultures and Ethnic Identities. Workshop, Freie Universität Berlin, Berlin 1990
166. Mohanti, Prafulla: Through Brown Eyes: Oxford University Press 1985, Penguin Books 1989
167. Montoya, Rodrigo / Lopez, Luis Enrique: Quiénes somos? El tema de la identidad en el Altiplano. Mosca Azul Editores, Lima, 1988. (Hrsg.)
168. Moodley, Kogila: From Multiculturalism to Internationalism; Andrei Simic: The Serbian Family in America: Cultural Continuity, Syncretism, and Assimilation
169. Morgan, Scott M. and Elizabeth Colson (eds.) : People in Upheaval. Center for Migration Studies, New York 1987
170. Muñoz, Iairo M. Identidad Etnica y educación; in: Pueblos Indígenas y educación, Año II, Nr. 7, julio-Septiembre 1988.

-
171. Murphy, Dervla: *Tales From Two cities*; London 1987, Penguin Books, 1989
 172. Musto, A. Stefan / E?ler, Klaus / Straumann, Peter: *Die peruanische Erziehungsreform*. Deutsches Institut fur Entwicklungspolitik, Berlin, 1974.
 173. National Curriculum. History Working Group. Final Report, DES & the Welsh Office. HMSO, London 1990
 174. Nestvogel, Renate: *Interkulturelles Lernen ist mehr als Auslanderpadagogik. Ansätze einer Theorie und Praxis interkulturellen Lernens*. Informationsdienst zur Auslanderarbeit, H.2, Frankfurt/M. 1987
 175. Ney, Norbert (Hrsg.): „Sie haben mich zu einem Auslander gemacht...Ich bin einer geworden.“ *Auslander schreiben vom Leben bei uns*. Reinbek 1984 (Rowohlt)
 176. Nieke, Wolfgang: *Multikulturelle Gesellschaft und interkulturelle Erziehung. Zur Theoriebildung in der Auslanderpadagogik*, in: *Die Deutsche Schule* H.4, 1984
 177. Oda, Bev et al.: *Role and Function of the Media in Depiction and Promotion of Visible Minorities in the Media and Society at Large*. In: *Proceedings of the National symposium on Progress towards Equality*. Vancouver 1989
 178. Ogbu, John v.: *Hinority Education and Caste*. Academic Press, New York 1987
 179. Olneck, Michael R.: *Americanization and the Education of Immigrants, 1900-1925: An Analysis of Symbolic Action*. *American Journal of Education*, August 1989
 180. Oppenheimer, Martin: *Ethnic / Racial / National Minorities: What is the "Problem"?* In: *Dominant National Cultures and Ethnic Identities*. Workshop, Freie Universitat Berlin, Berlin 1990
 181. Ostow, Robin and Michael R. Olneck: *Is Cultural Pluralism Possible in American Education?* In: *Dominant National Cultures and Ethnic Identities*. Workshop, Freie Universitat Berlin, Berlin 1990
 182. Ostow, Robin und Maryka Omatsu: *Disenfranchisement and Rehabilitation: Restitution and Rebuilding an Ethnic Community - Japanese Canadians and Jews in the German Democratic Republic*. In *Dominant National Cultures and Ethnic Identities*. Freie Universitat Berlin, Berlin 1990
 183. Ouellet, Fernand: *Education in a Pluralistic Society. Proposal for an Enrichment of Teachers' Training*. IAIE Conference, Vancouver, Dec. 14-17, 1989

184. Papademitriou, Demetrios: Attempting Immigration Reform. In: Migration, Band 1, Heft 1, Express Edition Berlin 1987
185. Paulston Bratt, Christina (Hrsg.): International handbook of bilingualism and bilingual Education. Greenwood Press, New York- Connecticut, 1988.
186. Perrault, Ray et al.: Political Directions and Public Policy towards Equality. In: Proceedings of the National symposium on Progress towards Equality. Vancouver 1989
187. Pilch, Herbert: Empirical Linguistics. Munchen: A.Francke Verlag 1976.
188. Pienemann, Manfred: Der Zweitsprachenerwerb ausländischer Arbeiterkinder. (Schriftenreihe Linguistik; Bd.4) Bonn: Bouvier, 1981
189. Pozzi-Escot, Ines: Balance y perspectivas de la Educacion para poblaciones indigenas en el Peru: 1990. Manuskript vorgelesen im "Seminario sobre Estrategias de Desarrollo de Recursos Humanos para la Educacion de la Poblacion Indigena en el Peru", 12. bis 16. November 1990 in LIMA, organisert von ORGALC/UNESCO und Ministerio de Educacion.
190. Pozzi-Escot, Ines: La Educacion bilingue en el Pero: una mirada retrospectiva y prospectiva, in: Pesquisas en linguistica andina Consejo Nacional de Ciencia y Tecnologia. - Universidad Nacional del Altiplano -Puno -GTZ - Sociedad Alemana de Cooperacion Tecnica, Lima-Puno, 1988.
191. Pozzi-Escot, Ines: La incomunicacion verbal en el Pero, in: Pesquisas en linguistica andina. Consejo Nacional de Ciencia y Tecnologia. - Universidad Nacional del Altiplano -Puno - GTZ -Sociedad Alemana de Cooperacion Tecnica, Lima- Puno, 1988.
192. Pozzi-Escot, Ines: Reflexiones para una politica nacional de lenguas y culturas en la educacion, in: Temas de linguistica aplicada. tConsejo Nacional de Ciencia y Tecnologia y del Programa de Educacion bilingue en Puno. (Convenio Pero-RFA), Lima, 1989.
193. Rainey, Brian E.: The French Minority in a Multicultural Province. In: Language, Culture and Curriculum. Volume 1, Number 3, Short Run Press Dublin 1988
194. Reinfeldt, Sebastian: Rassismus: Die unsichtbare Gewalt. Gespräch mit Etienne Balibar, Mainz 2. Aufl., 1991 (Podium Progressiv)
195. Rex, John: Race and Ethnicity. Open University Press, Milton , Keynes 1986
196. Rey, Michele (ed.) : Compendium of information on intercultural education schemes in Europe. Council of Europe, Strasbourg 1983
197. Rey, Michele: The Coventry community Education Project, Council of Europe, Strasbourg 1982

-
198. Rey, Micheline: Training teachers in intercultural education? Council of Europe, Strausburg 1986.
 199. Roberts, Catrin: Political Conflict Over Bilingual Initiatives: A Case Study (Wales-England) .In: Journal of Multilingual and Multicultural Development, Volume 8, No.4, Clevedon 1987
 200. Roesch, Heidi: Literatur im interkulturellen Kontext. Dokumentation eines Werkstattgesprachs und Beitrage zur Migrantenliteratur, TUB-Dokumentation, Weiterbildung H.20, Berlin 1989
 201. Roh, Chang Shub: Ideological Differences and Adjustments of an Asian Ethnic Group in the American Culture: The Korean Ethnic Group. In: .Dominant National Cultures and Ethnic Identities. Workshop, Freie Universitat Berlin, Berlin 1990
 202. Roos, Peter: Social Scientists, Community and Lawyers Working to Overcome Educational Inequality: A view from the United States. In: Occasional Paper No. 4, Centre for Multicultural Education, University of London, Institute of Education, London 1982
 203. Roth, David G.: Ethnic Sharing in Schools. Using Group Identity to Improve Intergroup Relations. Institute for American Pluralism, Chicago
 204. Ruckert, Gunter: Untersuchungen zum Sprachverhalten turkischer Jugendlicher in der BRD. (Reihe Sprach- und Literaturwissenschaften; Bd.5) Pfaffenweiler: Centaurus, 1985
 205. Sandfuchs, Uwe (Hrsg.): Lehren und Lernen mit Auslanderkindern. Grundlagen – Erfahrungen – Praxisanregungen. Bad Heilbrunn 1981 (Klinkhardt)
 206. Sarkisyanz, Manuel: Vom Beben in den Anden, Munchen: Dianus-Trikont Verlag 1985.
 207. Sayler, Wilhelmine M.: Auslanderpadagogik – Integrative Padagogik. Zum Problemhorizont einer wissenschaftlichen Teildisziplin, in: Lernen in Deutschland, H.1, 1991, S.16-36
 208. Schwanke, M. / Putz, M.P.: Probleme des Zweitsprachenerwerb. In: Tumat, A.J. (Hg.): Zweitsprache Deutsch: Schwellenwortschatz. (Interkulturelle Erziehung in Praxis und Theorie; Bd. 5). Baltmannsweiler: Burgbucherei Schneider, 1986. S.54-97
 209. Searle, Chris: Your daily dose: racism and the Sun. In: Race & Class: Jewish Feminism and Identity Politics, New York 1987
 210. Seminario Internacional sobre educacion bilingue- bicultural en America Latina; in: pueblos indigenas y educacion, Ano II, Nr. 5, Enero-Marzo 1988.
 211. Shaffir, William: Offsetting Dominant Cultural Influences: Identity Maintenance and Social Control Among Montreal's Hassidic Jews. In: Dominant National Cultures and Ethnic Identities. Workshop, Freie Universitat Berlin, Berlin 1990

212. Short, Geoffrey and Bruce Carrington: Toward an Anti-racist Initiative in the All white Primary School: A Case Study.
213. Spaich, Herbert: Fremde in Deutschland. Unbequeme Kapitel unserer Geschichte. Weinheim 1981 (Beltz)
214. Sparrman, Carl-Axel and Michael Williams (Reporters) : European teachers' seminar on /Intercultural Education/. Report. London 20-25 March 1988. Council of Europe, Strasbourg 1989
215. SPI (sozialpädagogisches Institut Berlin), (Hrsg.): Turks in Berlin -Mexicans in Los Angeles -What can we learn from one another?, International Conference -Proceedings, Berlin 1986
216. Steiner-Khamsi, Gita: Multikulturelle Bildungspolitik in der Postmoderne, Opladen 1992 (Leske & Budrich)
217. Steiner-Kharosi, Gita: Kanada - Multikulturalismus von Staatswegen. In: Blick auf die Welt, Interdialogos, 1989
218. Steiner-Kharosi, Gita: Kein Platz für Minderheitensprachen in einem anti-rassistischen Bildungsprogramm - Zur Situation in Großbritannien. In: Deutsch lernen 1/1989
219. Steinig, Wolfgang (Hrsg.): Zwischen den Stühlen – Schüler in ihrer fremden Heimat, (Sammelband zur Reintegration von Gastarbeiterkindern), Tostedt, 1990 (Attikon)
220. Steinmetz, Maria: Simsekler. Zur Entstehung und Entwicklung ausländischer Jugendbanden. TUB – Dokumentation, Weiterbildung H.15, Berlin 1987
221. Stewart, Robert (Chief) et al.: Legal and Justices Issues. In: Proceedings of the National Symposium on Progress towards Equality. Vancouver 1989
222. Streek, Jürgen: Kulturelle Codes und ethnische Grenzen. Drei Theorien über Fehlschläge in der interethnischen Kommunikation. In: Rehbein, J., (Hrsg.): Interkulturelle Kommunikation, Tübingen 1985
223. Suarez-Orozco, Marcelo M.: Becoming Somebody. Central American Immigrants in U.S. Inner-City Schools. In: Anthropology and Education, Quarterly, Volume 18, No.4, December 1987
224. Suarez-Orozco, Marcelo M.: Hispanic Americans: Comparative Considerations and the Educational Problems of Children. In: International Migration 25, 1987
225. Suarez-Orozco, Marcelo M.: Migration, Minority Status and Education: Notes on U.S./Europe Comparisons. Symposium on Race, Ethnicity and Schooling, UC Davis, 1990
226. Suess, Paulo: El menor bien amparado: el niño indígena; in: Pueblos Indígenas y educación, Año II, Nr. 5, Enero-Marzo 1988.
227. Suzuki, Peter T.: Tribe as Ethnic Unit: The Omaha Indians. In: Dominant National Cultures and Ethnic Identities. Freie Universität Berlin, Berlin 1990

-
228. Swann, Michael (Chairman) : Education for all Her Majesty's Stationary Office, London 1985
 229. Swisher, Karen and Donna Deyhle: Styles of Learning and Learning of styles: Educational Conflicts for American Indian / Alaskan Native Youth. In: Journal of Multilingual and Multicultural Development, Volume 8, No.4, Clevedon 1987
 230. Taylor, Gerard: La tradicion oral andina y la escritura, in: Pesquisas en linguistica andina. Consejo Nacional de Ciencia y Tecnologia -Universidad Nacional del Altiplano -Puno -GTZ -Sociedad Alemana de Cooperacion Tecnica, Lima-Puno, 1988.
 231. Thomas, William B. and Kevin J. Moran: Black Social Class Divisions: Barriers to Coalition Formations in Buffalo, New York 1910-30. In: Dominant National Cultures and Ethnic Identities. Workshop, Freie Universitat Berlin, Berlin 1990
 232. Thome, Gunter: Argumente gegen die Konstrativhypothese am Beispiel der Rechtschreibung. In: Deutsch lernen. H.4(12)1987. S.30-34
 233. Tiedt, Friedemann: Beratungsdienst fur Auslander. In: Fur interkulturelle Erziehung qualifizieren, Berlin 1991 (Robert-Bosch-Stiftung)
 234. Troyna, Barry and Jenny Williams: Racism, Education, and the State; London, Sydney etc, 1986
 235. Trueba, Henry T. (ed.) : Success of Failure? Newbury House Publishers, Cambridge, Mass. 1987
 236. Tum, Gregorio / Sanic, Jose: El idioma como Elemento de la identidad del Maya hablante; in: Pueblos Indigenas y educacion, Ano IV, Nr .15, Julio - Septiembre 1990.
 237. Un seminario para la normatizacion del lenguaje pedagogico en Quechua y Aimara en los paises andinos; in: Pueblos Indigenas y educacion, Ano III, Nr. 12, Octubre- Diciembre 1989.
 238. Valiente, Teresa: Historia oficial, historia local y educacion bilingue, in: Pesquisas en linguistica andina. Consejo Nacional de Ciencia y Tecnologia -Universidad Nacional del Altiplano -Puno -GTZ -Sociedad Alemana de Cooperacion Tecnica, Lima-Puno, 1988.
 239. Van den Berg-Eldering, Lotty (Rep.Gen.) : Final Conference. General report: CDCC's Project No. 7: The Education and Cultural Development of Migrants. Rotterdam, 7-11 April 1986. Council of Europe, Strasbourg 1987
 240. Wagner, Maria: Campesinokinder in Peru, Frankfurt/Main; New York: Campus Verlag 1982.
 241. Warren, Donald I.: Formal Service Utilization and Informal Problem Coping Capacity of Urban Community: Implications for comparative social policy analysis. XIIth World Congress of Sociology, Madrid 1990

242. Warren, Donald I.: The Displaced Majority: white Middle Americans as an Ethnic Minority. In: prominent National Cultures and Ethnic Identities. Workshop, Freie Universität Berlin, Berlin 1990
243. Warren, Patrizio: Interculturalismo en la educación sanitaria; in: Pueblos indígenas y educación, Año 1, Nr. 4, Octubre- Diciembre 1987.
244. Weingartz, Hans: „Nicht neben’nen Kummel“, in: Kalb, Peter E. (Hrsg.): Wir sind alle Ausländer. Weinheim 1983 (Beltz)
245. Woehl, Thomas: Überwindung von Fremdenfeindlichkeit als erzieherische Aufgabe. Theoretische Grundlagen und exemplarische Vorschläge für die Berufsschule. Frankfurt/M. 1987
246. Wolck, Wolfgang: El reto de la educación bilingüe, in: Ballón Aguirre, Enrique und Cerrón-Palomino, Rodolfo (Hrsg.) -Diglosia lingüo-literaria y educación en el Perú. Herausgegeben vom Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología und Programa de Educación bilingüe de Puno, (Convenio Perú-RFA), Lima 1989.
247. Wong, Yuwa: Discrimination, Employment, and Education: A Canadian Labour Market Perspective. Economic Council of Canada, 1989
248. Wurzel, Jaime S.: Afro- American and European American High - School Students - Cross Cultural Dimensions in Small Group Decision Making. Kongress, Berlin 1988
249. Yeboah, Samuel Kennedy, : The Ideology of Racism; Hansib Publishing Ltd., London 1988
250. Yletyinen, Riitta: Sprachliche und kulturelle Minderheiten in den USA, Schweden und der BRD: Ein minderheiten- und bildungspolitischer Vergleich. Herchen, 1982
251. Ziegler, Jean: Gegen die Ordnung der Welt, Wuppertal: Peter Hammer Verlag 1985.
252. Zimmer, Jürgen: Die vermauerte Kindheit, Weinheim und Basel: Beltz Verlag 1986.
253. Zimmermann, Ulrike: Interkulturelle Erziehung und binnendifferenzierter Unterricht. Berlin 1983 (Express)
254. Zuniga, Madeleine: El maestro rural en la educación bilingüe internacional, in: Berichte 12, Junius Verlag, Hamburg, 1988