

Διεθνής
Ηλεκτρονική Περιοδική Έκδοση

Θεωρία και Έρευνα στις Επιστήμες της Αγωγής

Τεύχος 27

Φεβρουάριος 2018
Έκδοση: Παντελής Γεωργογιάννης
ISSN: 2407-9669
Πάτρα



Θεματικός τόμος

Διαπολιτισμική Εκπαίδευση
και τα
Ελληνικά ως Δεύτερη ή Ξένη Γλώσσα

Διεθνής
Ηλεκτρονική Περιοδική Έκδοση
με κριτές

**Θεωρία και έρευνα
στις
Επιστήμες της Αγωγής**

Τεύχος 27

Πάτρα, Φεβρουάριος 2018

Όλα τα αντίγραφα υπογράφονται από τον κάτοχο του copyright.



Copyright ©: Παντελής Γεωργογιάννης

Ταχυδρομική διεύθυνση: Αντ. Οικονόμου 8, 26504 - Αγ. Βασίλειος, Πάτρα Αχαΐας
Τηλ/Fax: 2613019948
website: <http://www.ipode.gr>
email: ipode@ipode.gr

Τίτλος : Θεωρία και έρευνα στις Επιστήμες της Αγωγής

Επιμέλεια μορφοποίησης κειμένων:

Σπανού Αικατερίνη, Εκπαιδευτικός ΠΕ70, Μεταπτυχιακή Φοιτήτρια στο Ε.Α.Π. στην Εκπαίδευση Ενηλίκων, Πτυχιούχος ΠΤΔΕ Πανεπιστημίου Πατρών
Μελιτζάνη Ειρήνη, Πτυχιούχος Τουριστικών Επιχειρήσεων ΤΕΙ Πάτρας, ΜΔΕ στις Επιστήμες της Αγωγής, Υπ. Διδάκτωρ ΠΤΔΕ Πανεπιστημίου Πατρών, Συνεργάτης Ελεύθερου Πανεπιστημίου Πολιτών

Γραμματεία:

Σπανού Αικατερίνη, Εκπαιδευτικός ΠΕ70, Μεταπτυχιακή Φοιτήτρια στο Ε.Α.Π. στην Εκπαίδευση Ενηλίκων, Πτυχιούχος ΠΤΔΕ Πανεπιστημίου Πατρών
Μελιτζάνη Ειρήνη, Πτυχιούχος Τουριστικών Επιχειρήσεων ΤΕΙ Πάτρας, ΜΔΕ στις Επιστήμες της Αγωγής, Υπ. Διδάκτωρ ΠΤΔΕ Πανεπιστημίου Πατρών, Συνεργάτης Ελεύθερου Πανεπιστημίου Πολιτών

Ηλεκτρονική στοιχειοθεσία - σελιδοποίηση:

Σπανού Αικατερίνη, Εκπαιδευτικός ΠΕ70, Μεταπτυχιακή Φοιτήτρια στο Ε.Α.Π. στην Εκπαίδευση Ενηλίκων, Πτυχιούχος ΠΤΔΕ Πανεπιστημίου Πατρών
Μελιτζάνη Ειρήνη, Πτυχιούχος Τουριστικών Επιχειρήσεων ΤΕΙ Πάτρας, ΜΔΕ στις Επιστήμες της Αγωγής, Υπ. Διδάκτωρ ΠΤΔΕ Πανεπιστημίου Πατρών, Συνεργάτης Ελεύθερου Πανεπιστημίου Πολιτών

ISSN: 2407-9669

σ.σ. 96, σχήμα 17,5 X 25 εκ.

Απαγορεύεται η μερική ή ολική αναδημοσίευση του έργου αυτού, καθώς και η αναπαραγωγή του με οποιοδήποτε άλλο μέσο, χωρίς σχετική άδεια του κατόχου του Copyright.

Θεωρία και έρευνα στις Επιστήμες της Αγωγής

Περιοδική έκδοση

Για την επιλογή της ύλης εφαρμόζεται το σύστημα των κριτών

Διευθυντής έκδοσης

Γεωργογιάννης Παντελής, Καθηγητής Πανεπιστημίου Πατρών

Συντακτική Επιτροπή

Φυριπής Εμμανουήλ, Καθηγητής Πανεπιστημίου Αθηνών

Villar Lecumberrí Alicia, Profesora honoraria, Universidad Autónoma de Madrid

Baros Wassilios, Professur für Pädagogik mit Schwerpunkt Vergleichende Bildungsforschung, Universität Augsburg

Επιστημονική Επιτροπή

Καθηγητές

Αθανασούλα-Ρέππα Αναστασία, καθηγήτρια ΑΣΠΑΙΤΕ/ ΣΕΠ ΕΑΠ

Βεργίδης Δημήτριος, Καθηγητής Πανεπιστημίου Πατρών

Γαλανάκη Ευαγγελία, Καθηγήτρια Εθνικού Καποδιστριακού Πανεπιστημίου Αθηνών

Δαμανάκης Μιχάλης, Καθηγητής Πανεπιστημίου Κρήτης

Kolioussi Lambirini, Profesora, Universidad Nacional Autónoma de México

Μαλαφάντης Κωνσταντίνος, Καθηγητής Εθνικού Καποδιστριακού Πανεπιστημίου Αθηνών,

Πρόεδρος Παιδαγωγικής Εταιρίας Ελλάδας

Μήτσος Ναπολέων, Καθηγητής Πανεπιστημίου Θεσσαλίας

Πανταζής Σπύρος, Καθηγητής Πανεπιστημίου Ιωαννίνων

Παζιώνη-Καλλή Κατερίνα, Καθηγήτρια, Σύμβουλος ΣΕΠ ΕΑΠ

Ρεράκης Ηρακλής, Καθηγητής Παιδαγωγικής – Χριστιανικής Παιδαγωγικής, Α.Π.Θ.

Σκούρτου Ελένη, Καθηγήτρια Πανεπιστημίου Αιγαίου

Αναπληρωτές καθηγητές

Αναστασιάδου Σοφία, Αναπληρώτρια Καθηγήτρια Πανεπιστημίου Δυτικής Μακεδονίας

Αρχάκης Αργύρης, Αναπλ. Καθηγητής Τμ. Φιλολογίας Πανεπιστημίου Πατρών

Μαυρίδας Δημοσθένης, Αναπληρωτής Καθηγητής Πανεπιστημίου Πατρών

Μπάκας Θωμάς, Αναπληρωτής Καθηγητής Πανεπιστημίου Ιωαννίνων

Ξυδόπουλος Γιώργος, Αναπλ. Καθηγητής Τμ. Φιλολογίας Πανεπιστημίου Πατρών

Πλακίτση Κατερίνα, Αναπλ. Καθηγήτρια Πανεπιστημίου Ιωαννίνων

Σαραφίδου Γιασεμή-Όλγα, Αναπλ. Καθηγήτρια Πανεπιστημίου Θεσσαλίας

Χατζηπαναγιωτίδη Άννα, Αναπληρώτρια Καθηγήτρια Πανεπιστημίου Frederick Κύπρου

Επίκουροι Καθηγητές

Ασημάκη-Δημακοπούλου Άννα, Επίκουρη Καθηγήτρια Πανεπιστημίου Πατρών

Βαμβακούση Ξανθή (Ξένια), Επίκ. Καθηγήτρια Πανεπιστημίου Ιωαννίνων

Δημάκος Ιωάννης, Επίκουρος Καθηγητής Πανεπιστημίου Πατρών

Θάνος Θεόδωρος, Επίκουρος Καθηγητής Πανεπιστημίου Ιωαννίνων

Καλεράντε Ευαγγελία, Επίκουρη Καθηγήτρια Εκπαιδευτικής Πολιτικής, Πανεπιστήμιο Δυτικής Μακεδονίας

Κασωτάκη-Γατοπούλου Αργυρώ, Δρ., Επίκουρη Καθηγήτρια, Hankuk University of Foreign Studies της Ν. Κορέας

Καψάλης Γεώργιος, Καθηγητής Πανεπιστημίου Ιωαννίνων

Κεδράκα Κατερίνα, Επίκουρη Καθηγήτρια στο Δημοκρίτειο Πανεπιστήμιο Θράκης

Κιαπίδου Ειρήνη-Σοφία, Επίκουρη Καθηγήτρια Τμ. Φιλολογίας Πανεπιστημίου Πατρών

Λαζαρίδου Αγγελική, Επίκουρη Καθηγήτρια, Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης του Πανεπιστημίου Θεσσαλίας

Μάγος Κωνσταντίνος, Επίκουρος Καθηγητής Πανεπιστημίου Θεσσαλίας

Νιφτανίδου Θεοχαρούλα, Επίκουρη Καθηγήτρια Πανεπιστημίου Πατρών

Σαββάκης Μάνος, Επίκουρος Καθηγητής Πανεπιστημίου Αιγαίου

Στεργίου Αήδα, Επίκ. Καθηγήτρια Πανεπιστημίου Ιωαννίνων

Φωτεινός Δημήτριος, Επίκουρος Καθηγητής Πανεπιστημίου Αθηνών

Λέκτορες

Ροφούζου Αιμιλία, Λέκτορας Γερμανικής Γλώσσας και Φιλολογίας, Σχολή Ναυτικών Δοκίμων

Σάλμοντ Ελευθερία, Λέκτορας Δημοκρίτειο Πανεπιστημίου Θράκης

Τουρτούρας Χρήστος, Λέκτορας Παιδαγωγικής ΑΠΘ

Τσεσμελή Στυλιανή, Λέκτορας Πανεπιστημίου Πατρών

Διδάκτορες

Ακριτίδου Δήμητρα, Δρ. Τμήματος Κοινωνιολογίας του Παντείου Πανεπιστημίου Αθηνών

Αρμάος Ρέμος, Σύμβουλος Καθηγητής ΕΑΠ, Εκπαίδευση Ενηλίκων

Βαρσαμίδου Αθηνά, Δρ. Πανεπιστημίου Κρήτης

Κατσιμάρδος Βασίλης, Δρ. Παιδαγωγικής, Σχολικός Σύμβουλος Δημοτικής Εκπαίδευσης 46ης Περιφέρειας Αθήνας

Μανιάτης Παναγιώτης, Δρ. Πανεπιστημίου Αθηνών Εξωτ. Συνεργάτης, Π.Δ. 407

Μουσένα Ελένη, Δρ Εκπαιδευτικής Πολιτικής του Πανεπιστημίου Πατρών

Μπρίνια Βασιλική, Δρ στις Επιστήμες της Αγωγής και της Εκπαίδευσης του Εθνικού και Καποδιστριακού Πανεπιστημίου Αθηνών

Νεράντζης Δαμιανός, Δρ. Ιονίου Πανεπιστημίου στη Μεταφρασεολογία και Διδακτική Ξένων Γλωσσών

Πλιόγκου Βασιλική, Δρ. στις Επιστήμες της Αγωγής-Ειδική Επιστήμονας, Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης, Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης

Σαχανά Ιφιγένεια, Δρ. Κλασικής Αρχαιολογίας Αριστοτελείου Πανεπιστημίου Θεσσαλονίκης
Σταυρόπουλος Αναστάσιος, Δρ. Τμήματος Μέσων Επικοινωνίας και Πολιτισμού της Σχολής Διεθνών Σπουδών Επικοινωνίας και Πολιτισμού Παντείου Πανεπιστημίου Κοινωνικών και Πολιτικών Επιστημών

Τσιαβού Ευαγγελία, Διδάκτωρ Πανεπιστήμιο Potsdam Γερμανίας

Τσιμπουκλή Άννα, ΣΕΠ ΕΑΠ, Υπεύθυνη Τομέα Εκπαίδευσης ΚΕΘΕΑ

Χαμπηλομάτη Παρασκευή, Δρ. Πανεπιστημίου Ιωαννίνων, Φιλολόγος, Διευθύντρια 2ου Λυκείου Άρτας

Περιεχόμενα

Οι Έλληνες Εκπαιδευτικοί και η Διαπολιτισμική Εκπαίδευση	7
<i>Καδγιαννόπουλος Γεώργιος</i>	
Διοίκηση και πολιτισμικά διαφορετικοί μαθητές στο ελληνικό σχολείο	29
<i>Χανιώτη Μαρουσώ</i>	
Ετερότητα στην εκπαίδευση. Μια επιτυχής προσέγγιση ετών στο 2ο Γυμνάσιο Λαυρίου (Μελέτη περίπτωσης)	49
<i>Καγκάδη Ευτυχία</i>	
Η γλωσσοπολιτισμική αξιοποίηση επιλεγμένων ελληνικών παραμυθιών της θάλασσας στη διδασκαλία της νέας ελληνικής γλώσσας ως δεύτερης/ξένης σύμφωνα με τη μέθοδο CLIL	71
<i>Μαργαρώνη Μαίρη</i>	

Καδιγιαννόπουλος Γεώργιος

**Οι Έλληνες Εκπαιδευτικοί
και η Διαπολιτισμική Εκπαίδευση**

Περίληψη

Το παρόν άρθρο παρουσιάζει τα αποτελέσματα έρευνας, η οποία πραγματοποιήθηκε σε εκπαιδευτικούς της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης στην περιφερειακή ενότητα της Αττικής με τη μέθοδο του ανώνυμου αυτοσυμπληρούμενου ερωτηματολογίου. Σκοπός της έρευνας ήταν να διερευνηθούν οι γνώσεις, οι απόψεις και οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για τη διαπολιτισμική εκπαίδευση, καθώς και ο βαθμός ετοιμότητάς τους να ανταποκριθούν στις προκλήσεις της νέας εκπαιδευτικής πραγματικότητας, οι οποίες πηγάζουν από τη μεταβολή της σύνθεσης του μαθητικού πληθυσμού. Αυτή η μεταβολή έχει ως αποτέλεσμα σημαντικό ποσοστό των μαθητών να προέρχονται από διαφορετικά πολιτισμικά, εθνικά και κοινωνικά περιβάλλοντα¹. Η στατιστική επεξεργασία και ανάλυση ανέδειξε την ελλιπή γνώση, τις επιφανειακές ή λανθασμένες αντιλήψεις αναφορικά με τη διαπολιτισμική εκπαίδευση, την απουσία σχετικής επιμόρφωσης, καθώς και την αδήριτη αναγκαιότητα για ουσιαστική ενημέρωση και επιμόρφωσή των

¹ Day, C. (2003), *Η Εξέλιξη των Εκπαιδευτικών. Οι προκλήσεις της δια βίου μάθησης*. Αθήνα: Τυπωθήτω – Γ. Δαρδανός.

εκπαιδευτικών σε ζητήματα διαπολιτισμικής εκπαίδευσης.

Λέξεις-κλειδιά: εκπαιδευτικός, διαπολιτισμική εκπαίδευση, ετοιμότητα

Greek Teachers and Intercultural Education

Abstract

The present article presents the results of a survey conducted on secondary education teachers in the Attica region, using the method of the anonymous self-administered questionnaire. The objective of the survey was to investigate the teachers' knowledge, views and perceptions of intercultural education, as well as the degree to which they are prepared to rise to the challenges of the new educational reality, which originate from the modification of the makeup of the student population. As a result of this modification, a considerable number of students come from various cultural, ethnic and social environments. The statistical processing and analysis highlighted the teachers' insufficient knowledge and superficial or mistaken perceptions concerning intercultural education. It also indicated the absence of relevant training, as well as the indispensable need for a substantial briefing and training of the teachers on issues of intercultural education.

Keywords: teacher, intercultural education, preparedness

1. Εισαγωγή

Τις τελευταίες δύο δεκαετίες και ειδικότερα τα τελευταία χρόνια παρουσιάζεται σημαντική αύξηση του αριθμού των ανθρώπων, οι οποίοι μετοικούν αναζητώντας καλύτερες συνθήκες ζωής, διαφυγή από ανελεύθερα καθεστώτα ή εμπόλεμες καταστάσεις. Κατά κύριο λόγο αυτοί οι άνθρωποι προέρχονται από ασιατικές και αφρικανικές χώρες και η επιθυμία τους να εγκατασταθούν στις πλούσιες ευρωπαϊκές, πηγάζει από την ανάγκη αναζήτησης μιας καλύτερης ζωής, η οποία ταυτόχρονα αποτελεί άενη επιθυμία κάθε ανθρώπου.

Η μετανάστευση για την αναζήτηση καλύτερης ποιότητας ζωής αποτελεί φαινόμενο, το οποίο έχει αγγίξει σε εκτεταμένο βαθμό και τον ελλαδικό χώρο. Συνέπεια αυτού του φαινομένου αποτελεί η διαμόρφωση ιδιαίτερων συνθηκών στο εκπαιδευτικό σύστημα και ειδικότερα στη λειτουργία των σχολικών μονάδων, εντός και εκτός της σχολικής αίθουσας, οι οποίες καθιστούν άμεση και επιτακτική ανάγκη τη λήψη συγκεκριμένων μέτρων, ώστε τόσο οι γηγενείς μαθητές, όσο και τα παιδιά των μεταναστών, των προσφύγων και των παλιννοστούντων, να ενταχθούν όσο πιο ομαλά σε αυτό. Σε αυτή την προσπάθεια είναι σε θέση να συνεισφέρει τα μέγιστα

η διαπολιτισμική εκπαίδευση, καθώς εστιάζει, ερευνά και μελετά ποικιλοτρόπως τα αντίστοιχα ζητήματα στο σύνολο των διαστάσεών τους. Συγκεκριμένα η διαπολιτισμική εκπαίδευση έχει πραγματοποιήσει δυναμική είσοδο στον ελλαδικό χώρο τις δύο τελευταίες δεκαετίες καταβάλλοντας σημαντικές προσπάθειες για την επίλυση ή άμβλυνση ποικίλων προβλημάτων όπως: ο ρατσισμός, η ξενοφοβία, η καταπάτηση των ανθρωπίνων δικαιωμάτων κ.ά.

2. Θεωρητικό πλαίσιο

2.1 Αποσαφήνιση όρων

2.1.1 Ο όρος «Διαπολιτισμική Εκπαίδευση»

Η διαπολιτισμική εκπαίδευση αποτελεί μία από τις πλέον πολυσυζητημένες έννοιες στις επιστήμες της Αγωγής σε παγκόσμιο επίπεδο και τις δύο τελευταίες δεκαετίες και στον ελλαδικό χώρο. Για τη διαπολιτισμική εκπαίδευση δεν υφίσταται ένας κοινά αποδεκτός ορισμός. Ένας από τους πιο επιτυχημένους ορισμούς ορίζει ως διαπολιτισμική την εκπαίδευση που αποσκοπεί στην προετοιμασία ανεξάρτητων ανθρώπων για τη συμμετοχή τους σε μια δημοκρατική, πολυπολιτισμική κοινωνία που χαρακτηρίζεται από την πολιτιστική, εθνική, γλωσσική και θρησκευτική διαφορά και ανισότητα². Παράλληλα ένας ευσύνοπτος και συνάμα άκρως επιτυχημένος ορισμός καλεί τη διαπολιτισμική εκπαίδευση ως την παιδαγωγική απάντηση στα προβλήματα διαπολιτισμικής φύσης που εμφανίζονται σε μια πολυπολιτισμική και πολυεθνική κοινωνία³.

2.1.2. Αρχές και κατευθύνσεις της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης

Η διαπολιτισμική εκπαίδευση εμφορείται από συγκεκριμένες αρχές, τις οποίες διαχέει και ενσπείρει στο πλαίσιο των δραστηριοτήτων της. Ως αρχές της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης λογίζονται: η εκπαίδευση για την ενσυναίσθηση, την αλληλεγγύη, το διαπολιτισμικό σεβασμό και η εκπαίδευση εναντίον του εθνικιστικού τρόπου σκέψης⁴, ενώ σύμφωνα με τον Hohmann⁵ η διαπολιτισμική εκπαίδευση είναι απαραίτητο να βασίζεται σε αρχές όπως: η «συνάντηση» των πολιτισμών, η άρση των εμποδίων που παρεμβάλλονται κατά την επαφή των

2 Batelaan, P. & Van Hoof, C. (1996), Cooperative learning in intercultural education. *European Journal of Intercultural Studies*, Vol. 7, No. (3), p.p. 5-16.

3 Essinger, H. (1990), Interkultureller Erziehung in multiethnischen Gesellschaften. *Die Bruecke*, 52, p.p. 22-31.

4 Essinger, H. (1988), Interkultureller Erziehung als antirassistische Erziehung. In Pommerin G (ed.) *Und im Ausland sind die Deutsche auch Fremde*, Frankfurt, p.p. 58-72.

5 Hohmann, M. (1989), Interkulturelle Erziehung, eine Chance für Europa?, In: Hohmann, M. & Reich, H. (Hrsg) (1989), *Ein Europa für Mehrheiten und Minderheiten. Diskussionen um interkulturelle Erziehung*, Mönster/ New York: Waxmann, p.p. 1-32.

πολιτισμών, η δρομολόγηση πολιτισμικών ανταλλαγών με απώτερο σκοπό τον πολιτισμικό εμπλουτισμό. Το σύνολο των παραπάνω αρχών έχουν ως βασική επιδίωξη την ουσιαστική προσέγγιση των λαών με απώτερο στόχο την εξάλειψη των αδικιών και τη βελτίωση της ποιότητας της ζωής τους.

Στη διαπολιτισμική εκπαίδευση θεωρούνται κυρίαρχες δύο κατευθύνσεις: η κατεύθυνση του πολιτισμικού οικουμενισμού, η οποία αναδεικνύει τις ομοιότητες που εμφανίζουν οι πολιτισμικές αξίες των εκάστοτε διαφορετικών ομάδων σε μια πολυπολιτισμική κοινωνία και η κατεύθυνση της πολιτισμικής σχετικότητας, η οποία εκκινεί έχοντας ως δεδομένο την ισότητα των πολιτισμών και θέτει ως προτεραιότητα την ανάδειξη των πολιτισμικών διαφορών, οι οποίες υφίστανται μεταξύ των μελών ενός πολυπολιτισμικού συνόλου⁶.

Η διαπολιτισμική εκπαίδευση ασχολείται μεταξύ άλλων με θέματα όπως: η εκπαίδευση για την ετερότητα, ο σεβασμός στην ετερότητα, οι αλλοδαποί μαθητές, τα ανθρώπινα δικαιώματα, η ενσωμάτωση στην κοινωνία, η ισότιμη συμμετοχή, οι ίσες ευκαιρίες, η κατανόηση, η κατάρριψη των στερεοτύπων κ.ά. Για αυτό το λόγο η διεθνής βιβλιογραφία κατατάσσει τη διαπολιτισμική εκπαίδευση στην κατηγορία των μαθημάτων που δύνανται να τέμνουν εγκάρσια το πρόγραμμα σπουδών χωρίς να αποτελούν αυτόνομα μαθήματα⁷. Αυτή η προσέγγιση προσφέρει σε σημαντικό βαθμό τη δυνατότητα διάχυσης της έννοιας και των αρχών της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης σε πληθώρα γνωστικών αντικειμένων του αναλυτικού προγράμματος, αλλά και εκπαιδευτικών προγραμμάτων, μεταξύ αυτών και τα προγράμματα εκπαίδευσης ενηλίκων.

2.2 Σκοπός της έρευνας

Το παρόν άρθρο έχει ως σκοπό του να παρουσιάσει τα αποτελέσματα έρευνας, η οποία πραγματοποιήθηκε σε εκπαιδευτικούς της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης στην περιφερειακή ενότητα της Αττικής αναφορικά με τις γνώσεις, τις απόψεις και τις αντιλήψεις τους για τη διαπολιτισμική εκπαίδευση. Τα ερωτήματα της διεξαχθείσας έρευνας μπορεί να υποστηριχθεί ότι συνθέτουν ή σκιαγραφούν το προφίλ του έλληνα εκπαιδευτικού αναφορικά με τις βασικές παραμέτρους της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης.

2.3. Ερωτήματα της έρευνας

Κάθε επιστημονική έρευνα επιδιώκει να απαντήσει σε συγκεκριμένα ερευνητικά

6 Νικολάου, Γ. (2005), *Διαπολιτισμική Διδακτική. Το νέο περιβάλλον. Βασικές αρχές*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

7 Νικολάου, Γ. (2007). Η διαθεματική αξιοποίηση των αρχών της Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης μέσα από το Αναλυτικό πρόγραμμα του Δημοτικού Σχολείου. Στο: Γ. Καψάλης & Α. Κατσίκης (επιμ.) (2007), *Η πρωτοβάθμια εκπαίδευση και οι προκλήσεις της εποχής μας*, Ιωάννινα: Παιδαγωγικό Τμήμα Πανεπιστημίου Ιωαννίνων, σ.σ. 1173-1185.

ερωτήματα, τα οποία προκύπτουν από αντίστοιχες - παρόμοιες επιστημονικές έρευνες ή από την καθημερινή παρατήρηση. Ορισμένα από τα ερευνητικά ερωτήματα της παρούσας έρευνας αναφέρονταν στο αν οι εκπαιδευτικοί έχουν ακούσει για τη διαπολιτισμική εκπαίδευση, αν γνωρίζουν το σημασιολογικό περιεχόμενό της και τους τομείς ενασχόλησής της, καθώς υφίστανται έρευνες στον ελλαδικό χώρο που υποστηρίζουν ότι οι εκπαιδευτικοί δεν έχουν τις αντίστοιχες γνώσεις και ότι προσεγγίζουν επιφανειακά ή λανθασμένα την έννοια της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης^{8 9}.

Είναι γενικά αποδεκτό ότι οι εκπαιδευτικοί σε παγκόσμιο επίπεδο σε όλες τις εκπαιδευτικές βαθμίδες, σε θεωρητικό και πρακτικό επίπεδο, δεν έχουν τις κατάλληλες γνώσεις για να διαχειριστούν την πολυπολιτισμικότητα και να διδάξουν σε πολυπολιτισμικές τάξεις¹⁰. Αυτό το αναμφίβολα δυσάρεστο φαινόμενο είναι εφικτό να αμβλυνθεί, σε σημαντικό βαθμό, μέσω της ενημέρωσης – επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών σε θέματα διαπολιτισμικής εκπαίδευσης. Συνιστά, επομένως, κρίσιμο ερευνητικό ερώτημα αν και κατά πόσο οι έλληνες εκπαιδευτικοί ενημερώνονται - επιμορφώνονται για αντίστοιχα θέματα, καθώς ο μαθητικός πληθυσμός που καλούνται να διδάξουν έχει πλέον πολυπολιτισμικά χαρακτηριστικά.

Επιπλέον, στα πλαίσια της εμπειρικής έρευνας, πραγματοποιήθηκαν έλεγχοι ανεξαρτησίας ως προς το φύλο, την ηλικία και τα έτη υπηρεσίας του εκπαιδευτικού με μεταβλητές που σχετίζονται με την ενημέρωση για τη διαπολιτισμική εκπαίδευση. Στις σχολικές μονάδες που βρίσκονται σε υποβαθμισμένες περιοχές των μεγάλων πόλεων της Ελλάδας φοιτά συνήθως υψηλό ποσοστό αλλοδαπών και παλιννοστούντων μαθητών. Ανάλογη εικόνα εμφανίζουν και τα σχολεία στις υποβαθμισμένες περιοχές του κέντρου της Αθήνας, γεγονός που δημιουργεί ιδιαίτερες συνθήκες σε επίπεδο διδασκαλίας για τους εκπαιδευτικούς και ειδικότερα για τους εκπαιδευτικούς που διδάσκουν γλωσσικά μαθήματα. Προκύπτει, συνεπώς, το ερευνητικό ερώτημα αν η περιοχή που βρίσκεται το σχολείο και η ειδικότητα του εκπαιδευτικού σχετίζονται με την ενημέρωσή του αναφορικά με τη διαπολιτισμική εκπαίδευση.

Η ύπαρξη ζητημάτων που άπτονται της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης είναι ευδιάκριτη στα σχολικά εγχειρίδια γνωστικών αντικειμένων όπως: η

8 Μπομπάριδου, Χ., Κουνέλη, Β., Γεωργογιάννης, Π. (2004), Διαπολιτισμική Επάρκεια και Ετοιμότητα – Οι απόψεις των Εκπαιδευτικών. Στο: Π. Γεωργογιάννης (επίμ.) (2004), *Διαπολιτισμική Εκπαίδευση: 1^ο Πανελλήνιο Συνέδριο των ΚΕΔΕΚ* (Πάτρα 10-11 Δεκεμβρίου 2004), Πάτρα: Εκδόσεις ΚΕΔΕΚ, σ.σ. 71-83.

9 Γεωργογιάννης, Π. (2005), Παράγοντες που διαμόρφωσαν τη διαπολιτισμική πραγματικότητα στην Ελλάδα: πολιτικές και στρατηγικές. Στο: *Διαπολιτισμική εκπαίδευση και σχολική πραγματικότητα: Επιστημονική Ημερίδα Παραρτήματος Μακεδονίας της Παιδαγωγικής Εταιρείας Ελλάδος και Τμήματος Εκπαιδευτικής και Κοινωνικής Πολιτικής Πανεπιστήμιο Μακεδονίας*, (Θεσσαλονίκη 18 Ιουνίου 2005). Θεσσαλονίκη: Εκδόσεις Παιδαγωγικής Εταιρείας Ελλάδος, σ.σ. 1-19.

10 De Waal – Lucas, A. (2007), Teaching in Isolation: An examination of the Treatment of Multicultural Content in a Predominantly White and Affluent Suburban School. *Social Studies Research and Practice*, Vol. 2, No. (1), p.p. 1-21.

νεοελληνική λογοτεχνία¹¹, η νεοελληνική γλώσσα¹², η κοινωνική και πολιτική αγωγή¹³, η γεωγραφία¹⁴, τα θρησκευτικά¹⁵ και η οικιακή οικονομία¹⁶. Επομένως, η δυνατότητα εντοπισμού ζητημάτων διαπολιτισμικής εκπαίδευσης από τους εκπαιδευτικούς στα σχολικά εγχειρίδια του γυμνασίου συνιστά ένα ακόμη ενδιαφέρον ερευνητικό ερώτημα.

Αναγκαίο ερευνητικό ερώτημα – υπόθεση αποτελεί, αν δύναται να δημιουργηθεί μια λανθάνουσα μεταβλητή για τη «Γνώση για τη Διαπολιτισμική Εκπαίδευση», καθώς αυτή θα μπορούσε να αποτελέσει μελλοντικά χρήσιμο εργαλείο σε ερευνητικό και εκπαιδευτικό επίπεδο.

Καταληκτικά, η διεξαχθείσα έρευνα επιδιώκει να προσφέρει τεκμηριωμένες απαντήσεις στο σύνολο των παραπάνω ερωτημάτων, τα οποία δύναται να ισχυριστεί κανείς ότι συνθέτουν - σκιαγραφούν το προφίλ του έλληνα εκπαιδευτικού ως προς τις βασικές παραμέτρους της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης.

3. Μεθοδολογία της έρευνας

3.1 Το δείγμα της έρευνας

Η διαδικασία επιλογής του δείγματος έχει ιδιαίτερη βαρύτητα σε κάθε επιστημονική έρευνα. Στην παρούσα έρευνα για την επιλογή του δείγματος χρησιμοποιήθηκαν

11 Πεσκετζή, Μ. (2008), Νεοελληνική Λογοτεχνία Γ' Γυμνασίου. Στο: Π. Ξωγέλλης (επιμ.) (2008), *Μεθοδολογικός Οδηγός για τη χρήση σχολικών βιβλίων του Γυμνασίου. Η διαπολιτισμική διάσταση στη διδασκαλία*, Θεσσαλονίκη: Εκδόσεις Τμήματος Φιλοσοφίας και Παιδαγωγικής Αριστοτελείου Πανεπιστημίου Θεσσαλονίκης, σ.σ. 111-116.

12 Αλεξοπούλου, Μ. (2008), Νεοελληνική Γλώσσα Γ' Γυμνασίου. Στο: Π. Ξωγέλλης (επιμ.) (2008), *Μεθοδολογικός Οδηγός για τη χρήση σχολικών βιβλίων του Γυμνασίου. Η διαπολιτισμική διάσταση στη διδασκαλία*, Θεσσαλονίκη: Εκδόσεις Τμήματος Φιλοσοφίας και Παιδαγωγικής Αριστοτελείου Πανεπιστημίου Θεσσαλονίκης, σ.σ. 91-94.

13 Τριανταφύλλου, Α. (2008), Κοινωνική και Πολιτική Αγωγή Γ' Γυμνασίου. Στο: Π. Ξωγέλλης (επιμ.) (2008), *Μεθοδολογικός Οδηγός για τη χρήση σχολικών βιβλίων του Γυμνασίου. Η διαπολιτισμική διάσταση στη διδασκαλία*, Θεσσαλονίκη: Εκδόσεις Τμήματος Φιλοσοφίας και Παιδαγωγικής Αριστοτελείου Πανεπιστημίου Θεσσαλονίκης, σ.σ. 123-129.

14 Καδιγιαννόπουλος, Γ. & Καραβίδα, Μ. (2014), Διαπολιτισμικές προσεγγίσεις στο μάθημα της Γεωλογίας – Γεωγραφίας του γυμνασίου στον ελλαδικό χώρο. Στο: Π. Γεωργογιάννης (επιμ.) (2014), *18^ο Διεθνές Συνέδριο του ΚΕΔΕΚ και του ΕΛΠΠΟ με θέμα: «Κοινωνική Παιδαγωγική, Διαπολιτισμικότητα και Ειδική Αγωγή»*, τόμ. Ι, (Πάτρα 14-16 Νοεμβρίου 2014), σ.σ. 261-268.

15 Καδιγιαννόπουλος, Γ., Πουλιανίδης, Κ. (2013), Οι δυνατότητες προώθησης της Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης μέσω των σχολικών εγχειριδίων του μαθήματος των Θρησκευτικών του γυμνασίου. Στο: Π. Γεωργογιάννης (επιμ.) (2013), *16^ο Διεθνές Συνέδριο του ΚΕΔΕΚ με θέμα: «Διοίκηση της Εκπαίδευσης, Διαπολιτισμικότητα και τα Ελληνικά ως Ξένη Γλώσσα»*, τόμ. Ι, (Πάτρα, 28-30 Ιουνίου), σ.σ. 291-300.

16 Καδιγιαννόπουλος, Γ. (2016), Η διαπολιτισμική διάσταση των σχολικών εγχειριδίων της Οικιακής Οικονομίας. Στο: Δ. Κολοκοτρώνης, Δ. Λιόβας, Β. Στεφανίδης, Κ. Σταθόπουλος, Α. Κοντογεωργίου, Η. Λιάκος, Ζ. Καρασίμος. (επιμ.) (2016), *2^ο Συνέδριο με διεθνή συμμετοχή για την Προώθηση της Εκπαιδευτικής Καινοτομίας της Επιστημονικής Ένωσης για την Προώθηση της Εκπαιδευτικής Καινοτομίας σε συνεργασία με το Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας και το Τ.Ε.Ι Θεσσαλίας*, τόμ. Β, (Λάρισα 21-23 Οκτωβρίου 2016), σ.σ. 128-133.

στοιχεία για το σχολικό έτος 2012 – 2013, τα οποία λήφθηκαν από τη διεύθυνση προσωπικού δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης του ΥΠ.Π.Ε.Θ. Σύμφωνα με αυτά οι μόνιμοι εκπαιδευτικοί, οι οποίοι υπηρετούσαν στα γυμνάσια της χώρας ήταν 36770. Από αυτούς στην περιφερειακή ενότητα της Αττικής υπηρετούσαν 10687, δηλαδή το 29,1% του συνόλου των εκπαιδευτικών γυμνασίου της χώρας.

Σε επόμενο στάδιο πραγματοποιήθηκε, με τη μέθοδο της τυχαίας δειγματοληψίας, επιλογή των γυμνασίων στα οποία θα γινόταν η διανομή του ερωτηματολογίου ανά περιοχή της περιφερειακής ενότητας Αττικής. Η διανομή των ερωτηματολογίων ξεκίνησε το Νοέμβριο του 2012 και ολοκληρώθηκε τον Ιανουάριο του 2013. Τα 280 ερωτηματολόγια που συλλέγησαν πλήρως συμπληρωμένα, από τα 400 που διανεμήθηκαν, αποτελούν ποσοστό 2,62% των εκπαιδευτικών γυμνασίου στην περιφερειακή ενότητα της Αττικής και αφορούσαν μόνο σε μόνιμους εκπαιδευτικούς (Πίνακας:1).

Πίνακας:1 Ερωτηματολόγια ανά περιφέρεια δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης στην περιφερειακή ενότητα Αττικής

Περιοχή	Υπηρετούντες σε γυμνάσια εκπαιδευτικοί	Διανεμήθηκαν	Επιστράφηκαν	Ποσοστό (%)
Αθηνών	6949	260	191	73,46
Πειραιώς	1604	60	39	65
Ανατολικής Αττικής	1579	59	38	64,4
Δυτικής Αττικής	555	21	12	57,14
Σύνολο	10687	400	280	70

Τα ερωτηματολόγια στην περιοχή των Αθηνών διανεμήθηκαν αναλογικά με τον αριθμό των υπηρετούντων εκπαιδευτικών σε κάθε περιοχή. Πιο αναλυτικά στην Α΄ Διεύθυνση Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης Αθήνας υπηρετούσαν 2251 εκπαιδευτικοί κατά το σχολικό έτος 2012-13, στη Β΄ Αθήνας την ίδια χρονική περίοδο 1563, στη Γ΄ Αθήνας 1655 και στη Δ΄ Αθήνας 1480.

3.2. Εργαλεία συλλογής δεδομένων

Προς εκπλήρωση του σκοπού της έρευνας επιλέχθηκε να χρησιμοποιηθεί μέθοδος του ανώνυμου αυτοσυμπληρούμενου ερωτηματολογίου. Το ερωτηματολόγιο που διανεμήθηκε στους εκπαιδευτικούς περιείχε εικοσιέξι ερωτήσεις, οι οποίες κατανέμονταν σε τρεις διακριτές θεματικές ενότητες. Σε αυτές τις ενότητες καταγράφονταν διαδοχικά, τα δημογραφικά χαρακτηριστικά των ερωτώμενων, οι γνώσεις, οι απόψεις και οι αντιλήψεις τους για τη διαπολιτισμική εκπαίδευση.

3.3 Τρόποι επεξεργασίας δεδομένων

Η επεξεργασία των απαντήσεων και η στατιστική ανάλυσή τους πραγματοποιήθηκε με το στατιστικό πακέτο SPSS 21. Συγκεκριμένα για τις ανάγκες της έρευνας λήφθηκαν οι σχετικές συχνότητες των απαντήσεων, πραγματοποιήθηκαν έλεγχοι υποθέσεων με το κριτήριο ανεξαρτησίας X^2 και παραγοντική ανάλυση.

4. Παρουσίαση των αποτελεσμάτων της έρευνας

4.1 Δημογραφικά χαρακτηριστικά

Από τη στατιστική επεξεργασία προέκυψε ότι το 35,7% όσων συμμετείχαν στην έρευνα ήταν άνδρες και το 64,3% ήταν γυναίκες. Ως προς την ηλικία, το 10% ήταν έως 35 ετών, από 36 έως 45 ετών ήταν το 39,6%, το 42,1% ήταν ηλικίας μεταξύ 46 και 55 ετών, ενώ πάνω από 56 ετών ήταν το 8,2%. Οι ερωτώμενοι είχαν κατά μέσο όρο 15,1 έτη υπηρεσίας στην εκπαίδευση. Η συντριπτική πλειονότητά τους (96,8%) ήταν κάτοχοι πτυχίου από Ανώτατο Εκπαιδευτικό Ίδρυμα, το 23,6% κατείχε μεταπτυχιακό τίτλο, ενώ το 0,7% διδακτορικό.

Στην έρευνα συμμετείχε το σύνολο των ειδικοτήτων των εκπαιδευτικών που διδάσκουν στο γυμνάσιο. Το μεγαλύτερο ποσοστό (27,5%) εμφάνισε η ειδικότητα των φιλολόγων και ακολούθησαν αυτές των μαθηματικών (12,5%) και των φυσικών επιστημών (φυσικοί, χημικοί, βιολόγοι, γεωλόγοι) (11,8%). Αθροιστικά σημαντική ήταν η συμμετοχή των καθηγητών / τριών ξένων γλωσσών (18,2%), ενώ οι υπόλοιποι κλάδοι δεν εμφάνισαν υψηλά ποσοστά.

4.2 Γνώσεις, απόψεις και αντιλήψεις για τη διαπολιτισμική εκπαίδευση

Η πλειονότητα των συμμετεχόντων εκπαιδευτικών (61,4%) υποστήριξε ότι έχει ακούσει αρκετά έως πάρα πολύ για τη διαπολιτισμική εκπαίδευση. Παράλληλα, η έρευνα κατέγραψε ένα αρκετά υψηλό ποσοστό εκπαιδευτικών (38,6%) που δήλωσε ότι είτε δεν έχει ακούσει καθόλου, είτε έχει ακούσει ελάχιστα γύρω από θέματα διαπολιτισμικής εκπαίδευσης (Πίνακας:2).

Πίνακας:2 Έχετε ακούσει για τη Διαπολιτισμική Εκπαίδευση;

Απάντηση	Συχνότητα	Ποσοστό (%)
Καθόλου	11	3,9
Λίγο	97	34,6
Αρκετά	106	37,9
Πολύ	44	15,7
Πάρα πολύ	22	7,9
Σύνολο	280	100

Το γεγονός αυτό εγείρει προβληματισμό, καθώς η συγκεκριμένη έννοια θεωρείται από τις κυρίαρχες στον εκπαιδευτικό χώρο τουλάχιστον κατά την τελευταία δεκαετία.

Από την επεξεργασία της ανοικτής ερώτησης, η οποία αναφέρονταν στην έκφραση «Διαπολιτισμική Εκπαίδευση» αντλήθηκαν ενδιαφέρουσες απαντήσεις. Αναλυτικότερα, στο μυαλό του 35% των ερωτηθέντων, όταν ακούνε την έκφραση «Διαπολιτισμική Εκπαίδευση» ανακαλείται η εκπαίδευση για την ετερότητα, στους αλλοδαπούς μαθητές αναφέρεται το 17,5%, ενώ με μικρότερα ποσοστά ακολουθούν η εκμάθηση της γλώσσας (7,5%), η ενσωμάτωση στην κοινωνία (6,8%), η ισότιμη συμμετοχή / ίσες ευκαιρίες (6,4%) και η κατανόηση / κατάρριψη των στερεοτύπων. Αξιομνημόνευτο ερευνητικό εύρημα αποτελεί ότι το 15,4% είτε δεν απάντησε στη συγκεκριμένη ερώτηση, είτε απάντησε ότι δεν ξέρει (Πίνακας:3). Από τις δοθείσες απαντήσεις συνάγεται ότι οι εκπαιδευτικοί έχουν τη διαπολιτισμική εκπαίδευση άρρηκτα συνδεδεμένη με το φαινόμενο της μετανάστευσης, τις συνέπειές του και τις ανάγκες που δημιουργεί σε κοινωνικό και εκπαιδευτικό επίπεδο.

Πίνακας 3: Όταν ακούτε την έκφραση «Διαπολιτισμική Εκπαίδευση» τι σας έρχεται στο μυαλό;

Έκφραση «Διαπολιτισμική Εκπαίδευση»	Συχνότητα	Ποσοστό (%)
Εκπαίδευση για την ετερότητα	98	35
Αλλοδαποί μαθητές	49	17,5
Συνύπαρξη / Σεβασμός στην ετερότητα	44	15,7
Δεν ξέρω / Δεν απαντώ	43	15,4
Εκμάθηση γλώσσας	21	7,5
Ενσωμάτωση στην κοινωνία	19	6,8
Ισότιμη συμμετοχή / Ίσες ευκαιρίες	18	6,4
Κατανόηση / Κατάρριψη στερεοτύπων	12	4,3

Στην ανοικτή ερώτηση «Τι σημαίνει για σας Διαπολιτισμική Εκπαίδευση» το 33,6% των συμμετεχόντων στην έρευνα απάντησε «εκπαίδευση για την ετερότητα», ενώ για το 20,7% η διαπολιτισμική εκπαίδευση συνδέεται με τη συνύπαρξη, την κατανόηση και το σεβασμό. Επίσης, για το 14,6% των ερωτηθέντων είναι συνδεδεμένη ή ταυτίζεται με την ισότιμη συμμετοχή και τις ίσες ευκαιρίες. Στη συγκεκριμένη ερώτηση περίπου ένας στους πέντε εκπαιδευτικούς (18,6%) είτε δεν απάντησε, είτε απάντησε ότι δε γνωρίζει (Πίνακας:4). Από τις ληφθείσες απαντήσεις καθίσταται απολύτως σαφές ότι η έννοια της «Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης» δεν έχει αποσαφηνιστεί πλήρως σημασιολογικά από τους περισσότερους εκπαιδευτικούς. Αυτό το εύρημα

ταυτίζεται με αντίστοιχο έρευνας, στην οποία συμμετείχαν εκπαιδευτικοί της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης¹⁷.

Πίνακας 4: Τι σημαίνει για σας Διαπολιτισμική Εκπαίδευση;

Σημασία «Διαπολιτισμική Εκπαίδευση»	Συχνότητα	Ποσοστό (%)
Εκπαίδευση για την ετερότητα	94	33,6
Συνύπαρξη / Κατανόηση / Σεβασμός	58	20,7
Δεν ξέρω / Δεν απαντώ	52	18,6
Ισότιμη συμμετοχή / Ίσες ευκαιρίες	41	14,6
Προσαρμογή στην πολυπολιτισμικότητα	30	10,7
Αλλοδαποί μαθητές	16	5,7
Διαπολιτισμικά σχολεία	13	4,6

Από την ερώτηση που αναφέρονταν στους τομείς ενασχόλησης της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης αντλήθηκαν ενδιαφέροντα στοιχεία για τη γνώση των εκπαιδευτικών στα αντίστοιχα ζητήματα.

Πίνακας 5: Τομείς ενασχόλησης της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης

Τομείς ενασχόλησης	Καθόλου	Λίγο	Αρκετά	Πολύ	Πάρα πολύ	Δεν ξέρω
Με τα μεταναστευτικά ρεύματα προς την Ελλάδα	23 (8,2%)	77 (27,5%)	78 (27,9%)	14 (5%)	24 (8,6%)	64 (22,9%)
Με τα διαπολιτισμικά μοντέλα εκπαίδευσης	12 (4,3%)	47 (16,8%)	71 (25,4%)	45 (16,1%)	63 (22,5%)	42 (15%)
Με τη διδακτική μεθοδολογία της πολυπολιτισμικής τάξης	14 (5%)	49 (17,5%)	64 (22,9%)	51 (18,2%)	57 (20,4%)	45 (16,1%)
Με τη δίγλωσση εκπαίδευση	31 (11,1%)	72 (25,4%)	57 (20,4%)	30 (10,7%)	30 (10,7%)	60 (21,4%)
Με τη διδακτική της ελληνικής ως δεύτερης γλώσσας	37 (13,2%)	58 (20,7%)	65 (23,2%)	31 (11,1%)	33 (11,8%)	56 (20%)
Με θέματα ταυτότητας	20 (7,1%)	62 (22,1%)	53 (18,9%)	42 (15%)	32 (11,4%)	71 (25,4%)
Με την εκπαίδευση αλλοδαπών	15 (5,4%)	38 (13,6%)	77 (27,5%)	47 (16,8%)	71 (25,4%)	32 (11,4%)
Με την εκπαίδευση παλιννοστούτων	14 (5%)	46 (16,4%)	78 (27,9%)	51 (18,2%)	50 (17,9%)	41 (14,6%)
Με την εκπαίδευση τσιγγανοπαίδων	20 (7,1%)	65 (23,2%)	75 (26,8%)	33 (11,8%)	42 (15%)	45 (16,1%)

Συγκεκριμένα, ένα αξιοσημείωτο ποσοστό, το οποίο κυμαίνεται από 11,4 έως 25,4%, ισχυρίστηκε ότι δε γνωρίζει κάποιον από τους τομείς ενασχόλησης της

17 Γκόβαρης, Χ. (2005), Αντιλήψεις εκπαιδευτικών της Α/θμιας Εκπαίδευσης για τα περιεχόμενα και τους στόχους της Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης – Πορίσματα για τις ανάγκες επιμόρφωσης τους. Στο: Π. Γεωργγιάννης (επιμ.) (2005), *Διαπολιτισμική Εκπαίδευση - Ελληνικά ως δεύτερη ή ξένη γλώσσα: 8^ο Διεθνές Συνέδριο του ΚΕΔΕΚ* (Πάτρα 8-10 Ιουλίου 2005). Πάτρα: Εκδόσεις ΚΕΔΕΚ, σ.σ. 1-5.

διαπολιτισμικής εκπαίδευσης. Παράλληλα, οι ερωτώμενοι στις απαντήσεις τους υποστήριξαν για βασικούς τομείς ενασχόλησης της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης σε ποσοστό ανάμεσα στο 20 και το 35% ότι είτε η διαπολιτισμική εκπαίδευση δεν ασχολείται καθόλου με αυτούς, είτε ότι ασχολείται λίγο (Πίνακας:5).

Ο πρώτος αριθμός στον πίνακα αντιπροσωπεύει τη συχνότητα και ο δεύτερος το ποσοστό επί τοις εκατό (%)

Από τις παρεχόμενες απαντήσεις των εκπαιδευτικών τεκμαίρεται ότι θεωρούν ότι διαπολιτισμική εκπαίδευση επικεντρώνεται κυρίως στην εκπαίδευση των αλλοδαπών και των παλινοστούτων μαθητών και στα διαπολιτισμικά μοντέλα εκπαίδευσης και συνεπώς, συμπεραίνεται η περιορισμένη γνώση τους ως προς τους τομείς ενασχόλησής της.

Πίνακας 6: Βοήθεια από σεμινάρια, ημερίδες, συνέδρια για τη Διαπολιτισμική Εκπαίδευση

Βοήθεια από σεμινάρια κ.ά	Συχνότητα	Ποσοστό (%)
Καθόλου	2	0,7
Λίγο	12	4,3
Αρκετά	41	14,6
Πολύ	15	5,4
Πάρα πολύ	3	1,1
Δεν έχω παρακολουθήσει	207	73,9
Σύνολο	280	100

Σεμινάρια, ημερίδες, συνέδρια για τη διαπολιτισμική εκπαίδευση υποστήριξε ότι έχει παρακολουθήσει περίπου ένας στους τέσσερις εκπαιδευτικούς (26,1%), ενώ οι υπόλοιποι (73,9%) δεν είχαν καμία επαφή με αντίστοιχες επιμορφωτικές δραστηριότητες. Χαμηλό ποσοστό επιμόρφωσης σε αντίστοιχα θέματα έχει διαπιστωθεί και από μελέτη σε εκπαιδευτικούς γυμνασίου και λυκείου που εργάζονταν σε διαπολιτισμικά σχολεία¹⁸. Η ελλιπής επιμόρφωση σε ζητήματα διαπολιτισμικής εκπαίδευσης ενδεχομένως να οφείλεται σε εν γένει αδιαφορία για τις επιμορφωτικές δραστηριότητες ή ακόμα και σε έλλειψη εμπιστοσύνης στην ποιότητα και στο περιεχόμενό τους. Από τη στατιστική ανάλυση προκύπτει ότι οι εκπαιδευτικοί που είχαν συμμετάσχει σε κάποια μορφή επιμόρφωσης αναφορικά με τη διαπολιτισμική εκπαίδευση ωφελήθηκαν από αρκετά έως πάρα πολύ από αυτή (Πίνακας:6) επιβεβαιώνοντας τα ευρήματα αντίστοιχης έρευνας¹⁹. Αυτό καταδεικνύει ότι από τη σχετική επιμόρφωση οι εκπαιδευτικοί αποκομίζουν σημαντικά οφέλη.

18 Τσιμούρης, Γ. (2009), Πρακτικές διαπολιτισμικότητας στην ελληνική δευτεροβάθμια εκπαίδευση: Η εμπειρία των εκπαιδευτικών. Στο: Φ. Τσιμπιρίδου (επιμ.) (2009), *Μειονοτικές και μεταναστευτικές εμπειρίες. Βιώνοντας την «κουλτούρα του κράτους»*, Αθήνα: Κριτική, σ.σ. 151-172.

19 Κουτρούμπα, Α. & Ζησιμοπούλου, Α. (2006), Απόψεις των εκπαιδευτικών για τις επιμορφωτικές τους ανάγκες και τη γονεϊκή συμμετοχή στο σύγχρονο πολυπολιτισμικό σχολείο. *Παιδαγωγική Επιθεώρηση*, τόμ. 41, σ.σ. 183-201.

Από τις απαντήσεις σε σχετική ερώτηση προέκυψε ότι όσοι επιλέγουν να ενημερωθούν – επιμορφωθούν σε θέματα διαπολιτισμικής εκπαίδευσης φαίνεται να προτιμούν σε συντριπτικό βαθμό το διαδίκτυο (47,5%), ενώ ακολουθούν με αρκετά χαμηλότερο ποσοστό άλλοι τρόποι ενημέρωσης, όπως τα μέσα μαζικής ενημέρωσης (27,1%), τα βιβλία (22,5%), οι ημερίδες, τα σεμινάρια και τα συνέδρια (20,4%). Σε κάθε περίπτωση η επιλογή του διαδικτύου ως επιμορφωτικού μέσου ελλοχεύει ορισμένους κινδύνους ως προς την εγκυρότητα και αξιοπιστία των αντλούμενων πληροφοριών.

Η παρουσία θεμάτων σχετικών με τη διαπολιτισμική εκπαίδευση στα σχολικά εγχειρίδια του γυμνασίου σημειώνεται από το 42,9% των συμμετεχόντων στην έρευνα, ενώ το 57,1% δε διαπίστωσε αντίστοιχα στοιχεία. Ειδικότερα, οι εκπαιδευτικοί διαπίστωσαν θέματα διαπολιτισμικής εκπαίδευσης κυρίως στη νεοελληνική λογοτεχνία (16,1%), στη νεοελληνική γλώσσα (12,5%) και στα μαθήματα των ξένων γλωσσών (11,1%). Μαθήματα με έμμεσες αναφορές σε ζητήματα διαπολιτισμικής εκπαίδευσης σύμφωνα με τις απαντήσεις των εκπαιδευτικών είναι τα θρησκευτικά (5,7%), η κοινωνική και πολιτική αγωγή (5%) και η οικιακή οικονομία (3,2%).

Καταληκτικά από τα αποτελέσματα της έρευνας προκύπτει ότι οι ερωτώμενοι δεν είχαν σαφή γνώση του εννοιολογικού περιεχομένου και των τομέων ενασχόλησης της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης, είχαν σε περιορισμένο βαθμό λάβει σχετική επιμόρφωση, ενώ ο κύριος τρόπος ενημέρωσης - επιμόρφωσης σε αυτά τα ζητήματα ήταν το διαδίκτυο.

4.3. Έλεγχος των ερευνητικών υποθέσεων με το κριτήριο ανεξαρτησίας χ^2

Οι έλεγχοι ανεξαρτησίας προσφέρουν τη δυνατότητα στον ερευνητή να διαπιστώσει, εάν δύο μεταβλητές είναι ανεξάρτητες μεταξύ τους ή υφίσταται κάποιου είδους σχέση που τις συνδέει. Στην παρούσα έρευνα μία από τις υποθέσεις που πραγματοποιήθηκαν είναι ότι το φύλο του εκπαιδευτικού δε σχετίζεται με την ενημέρωση του αναφορικά με τη διαπολιτισμική εκπαίδευση, καθώς και με τον τρόπο που επιλέγει για να ενημερωθεί για τη διαπολιτισμική εκπαίδευση. Από την πραγματοποίηση των σχετικών ελέγχων προέκυψε ότι το φύλο του εκπαιδευτικού δεν έχει στατιστικά σημαντική σχέση, δηλαδή είναι ανεξάρτητο από τον αν ο εκπαιδευτικός έχει ακούσει για τη διαπολιτισμική εκπαίδευση ($\chi^2=0.162$, $df=4$, $sig. <0.997$), καθώς και από το αν έχει παρακολουθήσει σεμινάρια, συνέδρια, ημερίδες για τη διαπολιτισμική εκπαίδευση ($\chi^2=0.761$, $df=1$, $sig. <0.383$ και Fisher Test=0.398 και $sig. <0.234$).

Επιπροσθέτως, ο σχετικός στατιστικός έλεγχος ανέδειξε ότι το φύλο είναι ανεξάρτητο από την ατομική ενημέρωση του εκπαιδευτικού για θέματα διαπολιτισμικής εκπαίδευσης ($\chi^2=0.249$, $df=2$, $sig. <0.883$), αλλά και από τον τρόπο ενημέρωσης για αντίστοιχα ζητήματα και ειδικότερα, από πηγές όπως:

οι ημερίδες, τα σεμινάρια, τα συνέδρια ($X^2=0.52$, $df=1$, $sig. <0.471$ και Fisher Test=0.518 και $sig. <0.287$), τα βιβλία ($X^2=2.45$, $df=1$, $sig. <0.118$ και Fisher Test=0.156 και $sig. <0.079$), τα μέσα μαζικής ενημέρωσης ($X^2=0.264$, $df=1$, $sig. <0.608$ και Fisher Test=0.653 και $sig. <0.36$) και το διαδίκτυο ($X^2=0.596$, $df=1$, $sig. <0.44$ και Fisher Test=0.54 και $sig. <0.269$). Συνεπώς, οι έλεγχοι ανεξαρτησίας που πραγματοποιήθηκαν επιβεβαίωσαν την αρχική υπόθεση ότι το φύλο του εκπαιδευτικού είναι ανεξάρτητο από την ενημέρωση και τον τρόπο ενημέρωσης για ζητήματα διαπολιτισμικής εκπαίδευσης.

Υπάρχει διάχυτη η αίσθηση ανάμεσα στους εκπαιδευτικούς ότι οι νεότεροι από αυτούς σε ηλικία έχουν περισσότερες γνώσεις σε παιδαγωγικά ζητήματα και επιζητούν περισσότερο την επιμόρφωση σε ειδικά εκπαιδευτικά θέματα, όπως αυτά της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης. Αυτή η αίσθηση ενισχύεται από την είσοδο περισσότερων παιδαγωγικών μαθημάτων στα αναλυτικά προγράμματα των πανεπιστημιακών τμημάτων την τελευταία δεκαετία στις λεγόμενες «καθηγητικές» σχολές, καθώς και από την πληθώρα επιμορφωτικών δραστηριοτήτων σε αντίστοιχα θέματα που πραγματοποιούνται στα ανώτατα και ανώτερα εκπαιδευτικά ιδρύματα της χώρας. Στις επιμορφωτικές δράσεις συμμετέχουν συχνότερα οι νεότεροι σε ηλικία εκπαιδευτικοί λόγω των μειωμένων οικογενειακών υποχρεώσεών τους, οι οποίες τους προσφέρουν περισσότερο διαθέσιμο χρόνο για επιμόρφωση. Επιπλέον, η καλύτερη γνώση της χρήσης των ηλεκτρονικών υπολογιστών από τις νεαρές ηλικίες των εκπαιδευτικών τους παρέχει την ευχέρεια πρόσβασης σε σημαντικές πηγές πληροφόρησης μέσω του διαδικτύου για ζητήματα όπως η διαπολιτισμική εκπαίδευση.

Από τους ελέγχους ανεξαρτησίας με το κριτήριο ανεξαρτησίας X^2 προέκυψε ότι η ηλικία είναι ανεξάρτητη από το αν οι εκπαιδευτικοί έχουν ακούσει για τη διαπολιτισμική εκπαίδευση ($X^2=4.731$, $df=3$, $sig. <0.193$), όπως και από την παρακολούθηση σεμιναρίων, ημερίδων και συνεδρίων για τη διαπολιτισμική εκπαίδευση, τη διαχείριση της ετερότητας ή άλλα συναφή θέματα ($X^2=6.785$, $df=3$, $sig. <0.079$), αλλά και από την ατομική ενημέρωσή τους για ζητήματα διαπολιτισμικής εκπαίδευσης ($X^2=3.921$, $df=6$, $sig. <0.687$). Η ηλικία, όμως, δεν εμφανίζεται ανεξάρτητη με την ενημέρωση για τη διαπολιτισμική εκπαίδευση από πηγές όπως: οι ημερίδες, τα σεμινάρια, τα συνέδρια ($X^2=10.190$, $df=3$, $sig. <0.017$) και το διαδίκτυο ($X^2=15.354$, $df=3$, $sig. <0.002$), ενώ είναι ανεξάρτητη ως προς την ενημέρωση από τα βιβλία ($X^2=2.885$, $df=3$, $sig. <0.41$) και τα μέσα μαζικής ενημέρωσης ($X^2=6.065$, $df=3$, $sig. <0.108$).

Η μη ύπαρξη ανεξαρτησίας μεταξύ της ηλικίας και της ενημέρωσης από το διαδίκτυο επιβεβαιώνει την αρχική υπόθεση και μπορεί να αποδοθεί κατά κύριο λόγο στην ελλιπή ή περιορισμένη γνώση της χρήσης του ηλεκτρονικού υπολογιστή, η οποία επιφέρει αδυναμία πρόσβασης των μεγαλύτερης ηλικίας εκπαιδευτικών στο διαδίκτυο. Επιπλέον, η αρχική υπόθεση επιβεβαιώνεται και ως προς την παρακολούθηση σεμιναρίων, ημερίδων και συνεδρίων, η οποία

εμφανίζεται ως μη ανεξάρτητη με την ηλικία.

Τα έτη υπηρεσίας ενός εκπαιδευτικού υποθέτουμε ότι δεν επηρεάζουν την ενημέρωση και τον τρόπο ενημέρωσής του για ζητήματα διαπολιτισμικής εκπαίδευσης, καθώς οι νεότεροι σε ηλικία εκπαιδευτικοί έχουν συνήθως λάβει αντίστοιχη επιμόρφωση στα πλαίσια των προπτυχιακών σπουδών τους, ενώ οι μεγαλύτεροι σε ηλικία, οι οποίοι έχουν συνήθως τα περισσότερα έτη υπηρεσίας, έχουν έρθει σε επαφή με αντίστοιχα θέματα στα πλαίσια των επιμορφωτικών δράσεων που πραγματοποιούνται από τους σχολικούς συμβούλους της κάθε ειδικότητας ή της παιδαγωγικής ευθύνης της εκάστοτε σχολικής μονάδας.

Από τους ελέγχους ανεξαρτησίας που πραγματοποιήθηκαν προέκυψε ως αποτέλεσμα ότι η συνολική υπηρεσία του εκπαιδευτικού είναι ανεξάρτητη από το αν έχει ακούσει για τη διαπολιτισμική εκπαίδευση ($X^2=6.89$, $df=4$, $sig. <0.142$), από την παρακολούθηση σεμιναρίων, ημερίδων και συνεδρίων για τη διαπολιτισμική εκπαίδευση ($X^2=4.054$, $df=4$, $sig. <0.399$), αλλά και από την ατομική ενημέρωσή του για ζητήματα διαπολιτισμικής εκπαίδευσης ($X^2=1.7$, $df=8$, $sig. <0.989$). Επιπροσθέτως, τα έτη που έχει υπηρετήσει ο εκπαιδευτικός στην εκπαίδευση είναι ανεξάρτητα από τον τρόπο που επιλέγει να ενημερωθεί για τη διαπολιτισμική εκπαίδευση. Συγκεκριμένα, είναι ανεξάρτητα από την ενημέρωση από ημερίδες, σεμινάρια, συνέδρια ($X^2=8.383$, $df=4$, $sig. <0.079$), βιβλία ($X^2=7.171$, $df=4$, $sig. <0.129$), τα μέσα μαζικής ενημέρωσης ($X^2=8.417$, $df=4$, $sig. <0.077$) και το διαδίκτυο ($X^2=7.172$, $df=4$, $sig. <0.127$).

Στον ελλαδικό χώρο δεν πραγματοποιήθηκαν συστηματικές προσπάθειες, ώστε να υπάρξει πολυπολιτισμική «επαγρύπνηση» των εκπαιδευτικών λόγω των μεταβολών στη σύνθεση του μαθητικού πληθυσμού²⁰. Παράλληλα, αποτελεί συνηθισμένο φαινόμενο τα σχολεία του κέντρου της Αθήνας, να συγκεντρώνουν υψηλό αριθμό αλλοδαπών και παλιννοστούντων μαθητών. Συνεπώς, οι εκπαιδευτικοί που διδάσκουν σε αυτές τις περιοχές έρχονται αντιμέτωποι καθημερινά με καταστάσεις, εντός και εκτός της τάξης, οι οποίες υποθέτουμε ότι δημιουργούν την επιθυμία και την ανάγκη για ενημέρωση σχετικά με ζητήματα διαπολιτισμικής εκπαίδευσης. Παρόλα αυτά, από το σχετικό έλεγχο ανεξαρτησίας προέκυψε ότι η περιοχή του σχολείου είναι ανεξάρτητη από το αν ο εκπαιδευτικός έχει ακούσει για τη διαπολιτισμική εκπαίδευση ($X^2=1.573$, $df=4$, $sig. <0.814$) ή αν ενημερώνεται μόνος του για αντίστοιχα ζητήματα ($X^2=3.18$, $df=3$, $sig. <0.365$).

Τα παιδιά των μεταναστών και των παλιννοστούντων αντιμετωπίζουν συνήθως σημαντικά προβλήματα στα γλωσσικά μαθήματα τόσο στη γλώσσα της χώρας υποδοχής, όσο και στις ξένες γλώσσες. Θεωρήθηκε, λοιπόν, επιβεβλημένο να ελεγχθεί αν οι εκπαιδευτικοί που διδάσκουν γλωσσικά μαθήματα, φιλόλογοι της ελληνικής γλώσσας και των ξένων γλωσσών, ενημερώνονται ατομικά

20 Dimakos, I. & Tassopoulou, K. (2003), Attitudes towards migrants: What do Greek students think about their immigrant classmates? *Intercultural Education*, Vol. 14, No. (3), p.p. 307-316.

για ζητήματα διαπολιτισμικής εκπαίδευσης, καθώς η επαφή με τα αντίστοιχα θέματα θα διευκόλυνε σημαντικά το διδακτικό τους έργο. Από το στατιστικό έλεγχο προέκυψε ότι οι συγκεκριμένες ειδικότητες είναι ανεξάρτητες από το αν ο εκπαιδευτικός έχει ακούσει ($X^2=3.035$, $df=4$, $sig. <0.552$) ή ενημερώνεται ατομικά για τη διαπολιτισμική εκπαίδευση ($X^2=4.093$, $df=3$, $sig. <0.252$).

Επιπροσθέτως, έλεγχος ανεξαρτησίας πραγματοποιήθηκε αποκλειστικά για την ειδικότητα των φιλόλογων, καθώς αυτοί επωμίζονται το μεγαλύτερο βάρος της επικοινωνίας με τους αλλοδαπούς και παλινοστούντες μαθητές διδάσκοντας τις περισσότερες ώρες την εβδομάδα σε μία τάξη γυμνασίου με βάση το αναλυτικό πρόγραμμα, ενώ παράλληλα, χρησιμοποιούν περισσότερο από τους υπόλοιπους εκπαιδευτικούς τον προφορικό και γραπτό λόγο της χώρας υποδοχής. Υποθέτουμε ότι οι φιλόλογοι έχουν ακούσει και έχουν επιδιώξει να ενημερωθούν για ζητήματα διαπολιτισμικής εκπαίδευσης, καθώς αυτά διευκολύνουν και αναβαθμίζουν τη μαθησιακή διαδικασία. Συγκεκριμένα, εξετάστηκε αν έχουν ακούσει και ενημερώνονται ατομικά για τη διαπολιτισμική εκπαίδευση. Από τους ελέγχους που πραγματοποιήθηκαν προέκυψε ότι οι μεταβλητές είναι ανεξάρτητες μεταξύ τους. Οι τιμές που προέκυψαν δεν επιδέχονται αμφισβήτηση ως προς το αν κάποιος φιλόλογος έχει ακούσει για τη διαπολιτισμική εκπαίδευση ($X^2=5.018$, $df=4$, $sig. <0.285$) ή αν ενημερώνεται μόνος του για αντίστοιχα ζητήματα ($X^2=3.477$, $df=3$, $sig. <0.324$).

Συνοψίζοντας, συμπεραίνεται ότι το φύλο, η ηλικία και τα χρόνια υπηρεσίας του εκπαιδευτικού είναι ανεξάρτητα με το αν και το πώς ενημερώνεται για ζητήματα διαπολιτισμικής εκπαίδευσης. Επίσης, οι έλεγχοι ανεξαρτησίας ανέδειξαν ότι αν οι εκπαιδευτικοί έχουν ακούσει για τη διαπολιτισμική εκπαίδευση και αν ενημερώνονται ατομικά για αντίστοιχα ζητήματα είναι ανεξάρτητο από την περιοχή που βρίσκεται το σχολείο στο οποίο διδάσκουν, καθώς και από την ειδικότητά τους.

4.4 Έλεγχος της ερευνητικής υπόθεσης «Γνώση για τη Διαπολιτισμική Εκπαίδευση» με τη βοήθεια της παραγοντικής ανάλυσης

Το ερωτηματολόγιο που διανεμήθηκε στους εκπαιδευτικούς γυμνασίου περιείχε ερωτήσεις, οι οποίες στόχευαν στην ανάδειξη της γνώσης τους αναφορικά με τα ζητήματα της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης. Συνιστά, επομένως, αναγκαίο ερευνητικό ερώτημα - υπόθεση, αν είναι εφικτή η δημιουργία μιας λανθάνουσας μεταβλητής για τη «Γνώση για τη Διαπολιτισμική Εκπαίδευση». Για αυτό το λόγο επιλέχθηκαν μεταβλητές, οι οποίες αποτελούν σημαντικούς τομείς ενασχόλησης της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης^{21 22}.

21 Γεωργογιάννης, Π. (1999), Μοντέλα εκπαίδευσης μειονοτικών παιδιών και μετακινούμενων πληθυσμών. Στο: Π. Γεωργογιάννης (επιμ.) (1999), *Θέματα Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης*. Αθήνα: Gutenberg, σ.σ. 45-56.

22 Νικολάου, Γ. (2000), *Ένταξη και εκπαίδευση των αλλοδαπών μαθητών στο δημοτικό σχολείο. Από την*

Συγκεκριμένα, ως μεταβλητές ορίστηκαν: τα μεταναστευτικά ρεύματα προς την Ελλάδα, οι θεωρίες εκπαιδευτικής διαχείρισης της πολυπολιτισμικότητας (διαπολιτισμικά μοντέλα εκπαίδευσης), η διδακτική μεθοδολογία της πολυπολιτισμικής τάξης, η δίγλωσση εκπαίδευση, η διδακτική της ελληνικής ως δεύτερης γλώσσας, τα θέματα ταυτότητας, η εκπαίδευση των αλλοδαπών, η εκπαίδευση των παλιννοστώντων και η εκπαίδευση των τσιγγανοπαίδων.

Πίνακας 7: Ερμηνεία συνολικής διακύμανσης για τη λανθάνουσα μεταβλητή «Γνώση για τη Διαπολιτισμική Εκπαίδευση»

Component	Initial Eigenvalues			Extraction Sums of Squared Loadings		
	Total	% of Variance	Cumulative %	Total	% of Variance	Cumulative %
1	5,158	57,314	57,314	5,158	57,314	57,314
2	1,134	12,599	69,913			
3	,829	9,207	79,121			
4	,533	5,926	85,047			
5	,434	4,823	89,870			
6	,304	3,380	93,249			
7	,259	2,874	96,123			
8	,221	2,457	98,581			
9	,128	1,419	100,000			

Extraction Method: Principal Component Analysis.

Υλοποιώντας τον έλεγχο ΚΜΟ λαμβάνεται ως αποτέλεσμα η τιμή 0,853, η οποία είναι αποδεκτή, καθώς βρίσκεται κοντά στη μονάδα. Η μονάδα αποτελεί τη μέγιστη τιμή που λαμβάνει ο αντίστοιχος έλεγχος. Από τον έλεγχο Bartlett's test, ο οποίος ελέγχει ως αρχική υπόθεση αν υπάρχει συσχέτιση μεταξύ των μεταβλητών, διαπιστώνεται ότι υπάρχει συσχέτιση και τα δεδομένα είναι κατάλληλα για την παραγοντική ανάλυση. Από τον Πίνακα 7 που ερμηνεύει τη συνολική διακύμανση προκύπτει ότι το ποσοστό της διακύμανσης των δεδομένων, την οποία εξηγούν οι δύο παράγοντες, με ιδιοτιμή μεγαλύτερη της μονάδας, είναι 69,913%. Από τη μελέτη του πίνακα φορτίων για τον έναν παράγοντα συνάγεται ότι το σύνολο των μεταβλητών είναι σημαντικές, καθώς οι τιμές τους κυμαίνονται μεταξύ 0,659 και 0,850, ενώ αποδεκτές θεωρούνται τιμές από 0,3 έως 0,4²³. Επιπλέον, από τον έλεγχο Cronbach's Alpha για την αξιοπιστία της παραγοντικής ανάλυσης προέκυψε ότι αυτή είναι εξαιρετική, καθώς η τιμή του είναι 0,906.

«ομοιογένεια» στην πολυπολιτισμικότητα. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

23 Σιάρδος, Γ. (1999), *Μέθοδοι πολυμεταβλητής στατιστικής ανάλυσης. Μέρος: Πρώτο*. Θεσσαλονίκη: Ζήτης.

Επομένως, δύναται να υποστηριχθεί ότι η λανθάνουσα μεταβλητή «Γνώση για τη Διαπολιτισμική Εκπαίδευση» εκφράζεται μέσω των επιλεχθέντων μεταβλητών και συνεπώς το ερευνητικό ερώτημα για τη δυνατότητα δημιουργίας μιας λανθάνουσας μεταβλητής που θα ερμηνεύει τη «Γνώση για τη Διαπολιτισμική Εκπαίδευση», λαμβάνει καταφατική απάντηση.

5. Συμπεράσματα – Προτάσεις

Από τα αποτελέσματα της στατιστικής έρευνας αναδεικνύονται χρήσιμα συμπεράσματα αναφορικά με τις γνώσεις, τις απόψεις και τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για τη διαπολιτισμική εκπαίδευση, ώστε να σκιαγραφείται το αντίστοιχο προφίλ τους. Συγκεκριμένα, από τις απαντήσεις των εκπαιδευτικών προκύπτει ότι αυτοί είχαν σε σημαντικό ποσοστό ακούσει για την έννοια της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης και στην πλειονότητά τους την είχαν συνδέσει με την εκπαίδευση για την ετερότητα, το σεβασμό στην ετερότητα και τους αλλοδαπούς μαθητές. Σημαιολογικά η έννοια φαίνεται να είναι συνυφασμένη με την εκπαίδευση για την ετερότητα, τη συνύπαρξη, την κατανόηση, το σεβασμό, την ισότιμη συμμετοχή και τις ίσες ευκαιρίες. Ως βασικούς τομείς ενασχόλησης της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης θεωρούν οι εκπαιδευτικοί την εκπαίδευση των αλλοδαπών και των παλιννοστούντων μαθητών και τα διαπολιτισμικά μοντέλα εκπαίδευσης.

Όσοι εκπαιδευτικοί είχαν λάβει επιμόρφωση για τη διαπολιτισμική εκπαίδευση από σεμινάρια, ημερίδες ή συνέδρια υποστήριξαν ότι ωφελήθηκαν σημαντικά, ενώ ως κύρια πηγή ενημέρωσης για τα αντίστοιχα ζητήματα είχαν το διαδίκτυο. Στην πλειονότητά τους οι εκπαιδευτικοί δε διέκριναν θεματολογία σχετική με τη διαπολιτισμική εκπαίδευση στα σχολικά εγχειρίδια του γυμνασίου, μολονότι υφίσταται. Όσοι, όμως, διέκριναν αντίστοιχα θέματα, αυτό συνέβη κυρίως στα γλωσσικά μαθήματα όπως: η νεοελληνική λογοτεχνία, η νεοελληνική γλώσσα και οι ξένες γλώσσες. Οι έλεγχοι ανεξαρτησίας ανέδειξαν ότι το φύλο, η ηλικία, τα χρόνια υπηρεσίας, η ειδικότητα και η περιοχή στην οποία βρίσκεται η σχολική μονάδα που διδάσκουν οι εκπαιδευτικοί δε συνδέονται με το αν και το πώς ενημερώνονται για ζητήματα διαπολιτισμικής εκπαίδευσης.

Επομένως, στην προσπάθεια σκιαγράφησης του προφίλ του έλληνα εκπαιδευτικού ως προς τη διαπολιτισμική εκπαίδευση δύναται να υποστηριχθεί ότι οι εκπαιδευτικοί έχουν μερική γνώση και αντιλαμβάνονται σε περιορισμένο βαθμό την έννοια και το περιεχόμενο της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης, καθώς και ότι δε φαίνονται αρκούντως έτοιμοι να ανταποκριθούν στις προκλήσεις της νέας εκπαιδευτικής πραγματικότητας που έχει διαμορφωθεί στον ελλαδικό χώρο τα τελευταία χρόνια.

Καταληκτικά τα παραπάνω συμπεράσματα τεκμηριώνουν την αναγκαιότητα της επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών σε ζητήματα διαπολιτισμικής

εκπαίδευσης, καθώς οι σχετικές γνώσεις είναι πολύτιμες για τον εκπαιδευτικό στη διδασκαλία με τις συνθήκες που έχουν διαμορφωθεί στο χώρο της εκπαίδευσης στην Ελλάδα. Προτείνεται, επομένως, η επιμόρφωση να πραγματοποιηθεί για τους εν ενεργεία εκπαιδευτικούς μέσω ποικίλων επιμορφωτικών δραστηριοτήτων σε επίπεδο διευθύνσεων εκπαίδευσης ανά περιφερειακή ενότητα. Επίσης, ιδιαίτερες δυνατότητες προσφέρουν τόσο η ανάπτυξη συνεργασιών με πανεπιστημιακά τμήματα, όσο και η χρήση ασύγχρονων πλατφόρμων επικοινωνίας. Για τους εν δυνάμει εκπαιδευτικούς αναγκαίο θα ήταν να λαμβάνουν σχετικές γνώσεις από αντίστοιχα μαθήματα στη σχολή που σπουδάζουν και επικουρικά από επιμορφωτικές δραστηριότητες, καθώς οι απαιτήσεις γι' αυτούς θα είναι ιδιαίτερα αυξημένες μελλοντικά στη σχολική τάξη. Σε αυτή την περίπτωση κρίνεται επιβεβλημένη η μερική αναθεώρηση του προγράμματος σπουδών των αντίστοιχων σχολών, όπου αυτό θεωρηθεί απαραίτητο.

6. Περιορισμοί της έρευνας

Όπως η πλειονότητα των ερευνών έτσι και η παρούσα υπόκειται σε συγκεκριμένους περιορισμούς. Συγκεκριμένα, η έρευνα κατέγραψε τις γνώσεις, τις απόψεις και τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών που δίδασκαν μόνο σε γυμνάσια της περιφερειακής ενότητας Αττικής. Ως εκ τούτου προκύπτουν ορισμένοι περιορισμοί αναφορικά με τα αποτελέσματα της είναι ορθό να γενικευτούν για τους εκπαιδευτικούς που διδάσκουν στο λύκειο, καθώς και στις υπόλοιπες περιφερειακές ενότητες της χώρας.

Συνιστά, επίσης, κρίσιμο στοιχείο και ταυτόχρονα ερευνητικό περιορισμό το γεγονός ότι στην περιφερειακή ενότητα της Αττικής υφίσταται υψηλός αριθμός κυρίως αλλοδαπών και δευτερευόντως παλιννοστούντων μαθητών. Αυτό το στοιχείο συμβάλλει σημαντικά στην αύξηση των αναγκών για απόκτηση γνώσεων σε ζητήματα διαπολιτισμικής εκπαίδευσης, σε σχέση με άλλες περιφερειακές ενότητες της χώρας, οι οποίες φιλοξενούν μικρότερο αριθμό αντίστοιχης προέλευσης μαθητών.

Ένας ακόμη σημαντικός περιορισμός που τίθεται είναι οι ευκαιρίες επιμόρφωσης που υφίστανται για τους εκπαιδευτικούς στην περιφερειακή ενότητα της Αττικής σε σχέση με τις υπόλοιπες περιφερειακές ενότητες της χώρας. Είναι αναντίρρητα αποδεκτό ότι στην Αττική υφίστανται αναλογικά περισσότερες ευκαιρίες για την επιμόρφωση ενός εκπαιδευτικού σε σχέση με άλλες περιοχές της χώρας, καθώς στην Αττική εδρεύουν τα περισσότερα ανώτερα και ανώτατα εκπαιδευτικά ιδρύματα. Επομένως είναι αναμενόμενο οι ευκαιρίες επιμόρφωσης σε ζητήματα διαπολιτισμικής εκπαίδευσης να είναι περισσότερες.

Βιβλιογραφία

Ελληνόγλωσση

- Day, C. (2003), *Η Εξέλιξη των Εκπαιδευτικών. Οι προκλήσεις της δια βίου μάθησης*. Αθήνα: Τυπωθήτω – Γ. Δαρδανός.
- Αλεξοπούλου, Μ. (2008), Νεοελληνική Γλώσσα Γ' Γυμνασίου. Στο: Π. Ξωχέλλης (επιμ.) (2008), *Μεθοδολογικός Οδηγός για τη χρήση σχολικών βιβλίων του Γυμνασίου. Η διαπολιτισμική διάσταση στη διδασκαλία*. Θεσσαλονίκη: Εκδόσεις Τμήματος Φιλοσοφίας και Παιδαγωγικής Αριστοτελείου Πανεπιστημίου Θεσσαλονίκης, σ.σ. 91-94.
- Γεωργογιάννης, Π. (1999), Μοντέλα εκπαίδευσης μειονοτικών παιδιών και μετακινούμενων πληθυσμών. Στο: Π. Γεωργογιάννης (επιμ.) (1999), *Θέματα Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης*. Αθήνα: Gutenberg, σ.σ. 45-56.
- Γεωργογιάννης, Π. (2005), Παράγοντες που διαμόρφωσαν τη διαπολιτισμική πραγματικότητα στην Ελλάδα: πολιτικές και στρατηγικές. Στο: *Διαπολιτισμική εκπαίδευση και σχολική πραγματικότητα: Επιστημονική Ημερίδα Παραρτήματος Μακεδονίας της Παιδαγωγικής Εταιρείας Ελλάδος και Τμήματος Εκπαιδευτικής και Κοινωνικής Πολιτικής Πανεπιστημίου Μακεδονίας*, (Θεσσαλονίκη 18 Ιουνίου 2005). Θεσσαλονίκη: Εκδόσεις Παιδαγωγικής Εταιρείας Ελλάδος, σ.σ. 1-19.
- Γκόβαρης, Χ. (2005), Αντιλήψεις εκπαιδευτικών της Α/θμιας Εκπαίδευσης για τα περιεχόμενα και τους στόχους της Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης – Πορίσματα για τις ανάγκες επιμόρφωσης τους. Στο: Π. Γεωργογιάννης (επιμ.) (2005), *Διαπολιτισμική Εκπαίδευση - Ελληνικά ως δεύτερη ή ξένη γλώσσα: 8ο Διεθνές Συνέδριο του ΚΕΔΕΚ* (Πάτρα 8-10 Ιουλίου 2005). Πάτρα: Εκδόσεις ΚΕΔΕΚ, σ.σ. 1-5.
- Καδιγιαννόπουλος, Γ. (2016), Η διαπολιτισμική διάσταση των σχολικών εγχειριδίων της Οικιακής Οικονομίας. Στο: Δ. Κολοκοτρώνης, Δ. Λιόβας, Β. Στεφανίδης, Κ. Σταθόπουλος, Α. Κοντογεωργίου, Η. Λιάκος, Ζ. Καρασίμος. (επίμ.) (2016), *2ο Συνέδριο με διεθνή συμμετοχή για την Προώθηση της Εκπαιδευτικής Καινοτομίας της Επιστημονικής Ένωσης για την Προώθηση της Εκπαιδευτικής Καινοτομίας σε συνεργασία με το Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας και το Τ.Ε.Ι Θεσσαλίας*, τόμ. Β, (Λάρισα 21-23 Οκτωβρίου 2016), σ.σ. 128-133.
- Καδιγιαννόπουλος, Γ. & Καραβίδα, Μ. (2014), Διαπολιτισμικές προσεγγίσεις στο μάθημα της Γεωλογίας – Γεωγραφίας του γυμνασίου στον ελλαδικό χώρο. Στο: Π. Γεωργογιάννης (επίμ.) (2014), *18ο Διεθνές Συνέδριο του ΚΕΔΕΚ και του ΕΛΠΠΟ με θέμα: «Κοινωνική Παιδαγωγική, Διαπολιτισμικότητα και Ειδική Αγωγή»*, τόμ. Ι, (Πάτρα 14-16 Νοεμβρίου 2014), σ.σ. 261-268.

- Καδιγιαννόπουλος, Γ., Καρβούνη, Ε., Πουλιανίδης, Κ. (2013), Οι δυνατότητες προώθησης της Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης μέσω των σχολικών εγχειριδίων του μαθήματος των Θρησκευτικών του γυμνασίου. Στο: Π. Γεωργογιάννης (επίμ.) (2013), *16^ο Διεθνές Συνέδριο του ΚΕΔΕΚ με θέμα: «Διοίκηση της Εκπαίδευσης, Διαπολιτισμικότητα και τα Ελληνικά ως Ξένη Γλώσσα»*, τόμ. Ι, (Πάτρα, 28-30 Ιουνίου), σ.σ. 291-300.
- Κουτρούμπα, Α. & Ζησιμοπούλου, Α. (2006), Απόψεις των εκπαιδευτικών για τις επιμορφωτικές τους ανάγκες και τη γονεϊκή συμμετοχή στο σύγχρονο πολυπολιτισμικό σχολείο. *Παιδαγωγική Επιθεώρηση*, τόμ. 41, σ.σ. 183-201.
- Μπομπαρίδου, Χ., Κουνέλη, Β., Γεωργογιάννης, Π. (2004), Διαπολιτισμική Επάρκεια και Ετοιμότητα – Οι απόψεις των Εκπαιδευτικών. Στο: Π. Γεωργογιάννης (επίμ.) (2004), *Διαπολιτισμική Εκπαίδευση: 1^ο Πανελλήνιο Συνέδριο του ΚΕΔΕΚ* (Πάτρα 10-11 Δεκεμβρίου 2004), Πάτρα: Εκδόσεις ΚΕΔΕΚ, σ.σ. 71-83.
- Νικολάου, Γ. (2000), *Ένταξη και εκπαίδευση των αλλοδαπών μαθητών στο δημοτικό σχολείο. Από την «ομοιογένεια» στην πολυπολιτισμικότητα*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Νικολάου, Γ. (2005), *Διαπολιτισμική Διδακτική. Το νέο περιβάλλον. Βασικές αρχές*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Νικολάου, Γ. (2007). Η διαθεματική αξιοποίηση των αρχών της Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης μέσα από το Αναλυτικό πρόγραμμα του Δημοτικού Σχολείου. Στο: Γ. Καψάλης & Α. Κατσίκης (επιμ.) (2007), *Η πρωτοβάθμια εκπαίδευση και οι προκλήσεις της εποχής μας*, Ιωάννινα: Παιδαγωγικό Τμήμα Πανεπιστημίου Ιωαννίνων, σ.σ. 1173-1185.
- Πεσκετζή, Μ. (2008), Νεοελληνική Λογοτεχνία Γ' Γυμνασίου. Στο: Π. Ξωχέλλης (επιμ.) (2008), *Μεθοδολογικός Οδηγός για τη χρήση σχολικών βιβλίων του Γυμνασίου. Η διαπολιτισμική διάσταση στη διδασκαλία*, Θεσσαλονίκη: Εκδόσεις Τμήματος Φιλοσοφίας και Παιδαγωγικής Αριστοτελείου Πανεπιστημίου Θεσσαλονίκης, σ.σ. 111-116.
- Σιάρδος, Γ. (1999), *Μέθοδοι πολυμεταβλητής στατιστικής ανάλυσης. Μέρος: Πρώτο*. Θεσσαλονίκη: Ζήτης.
- Τριανταφύλλου, Α. (2008), Κοινωνική και Πολιτική Αγωγή Γ' Γυμνασίου. Στο: Π. Ξωχέλλης (επιμ.) (2008), *Μεθοδολογικός Οδηγός για τη χρήση σχολικών βιβλίων του Γυμνασίου. Η διαπολιτισμική διάσταση στη διδασκαλία*, Θεσσαλονίκη: Εκδόσεις Τμήματος Φιλοσοφίας και Παιδαγωγικής Αριστοτελείου Πανεπιστημίου Θεσσαλονίκης, σ.σ. 123-129.
- Τσιμούρης, Γ. (2009), Πρακτικές διαπολιτισμικότητας στην ελληνική δευτεροβάθμια εκπαίδευση: Η εμπειρία των εκπαιδευτικών. Στο: Φ. Τσιμπιρίδου (επιμ.) (2009), *Μειονοτικές και μεταναστευτικές εμπειρίες. Βιώνοντας την «κουλτούρα του κράτους»*, Αθήνα: Κριτική, σ.σ. 151-172.

Ξενογλώσση

- Batelaan, P. & Van Hoof, C. (1996), Cooperative learning in intercultural education. *European Journal of Intercultural Studies*, Vol. 7, No. (3), p.p. 5-16.
- De Waal – Lucas, A. (2007), Teaching in Isolation: An examination of the Treatment of Multicultural Content in a Predominantly White and Affluent Suburban School. *Social Studies Research and Practice*, Vol. 2, No. (1), p.p. 1-21.
- Dimakos, I. & Tassopoulou, K. (2003), Attitudes towards migrants: What do Greek students think about their immigrant classmates? *Intercultural Education*, Vol. 14, No. (3), p.p. 307-316.
- Essinger, H. (1988), Interkultureller Erziehung als antirassistische Erziehung. In: Pommerin G (ed.) *Und im Ausland sind die Deutsche auch Fremde*, Frankfurt, p.p. 58-72.
- Essinger, H. (1990), Interkultureller Erziehung in multiethnischen Gesellschaften. *Die Bruecke*, 52, p.p. 22-31.
- Hohmann, M. (1989), Interkulturelle Erziehung, eine Chance für Europa?, In: Hohmann, M. & Reich, H. (Hrsg) (1989), *Ein Europa für Mehrheiten und Minderheiten. Diskussionen um interkulturelle Erziehung*, Mönster/New York: Waxmann, p.p. 1-32.

Βιογραφικά στοιχεία συγγραφέα

Ο κ. Καδιγιαννόπουλος Γεώργιος είναι καθηγητής Οικιακής Οικονομίας στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση, κάτοχος μεταπτυχιακού στη «Βιώσιμη Ανάπτυξη» και διδάκτορας του Παιδαγωγικού Τμήματος Δημοτικής Εκπαίδευσης του Πανεπιστημίου Ιωαννίνων. Πλήθος εργασιών του έχουν δημοσιευθεί σε έγκριτα επιστημονικά περιοδικά και ανακοινωθεί σε έγκριτα πανελλήνια και διεθνή συνέδρια.

Χανιώτη Μαρουσώ

Διοίκηση και πολιτισμικά διαφορετικοί μαθητές στο ελληνικό σχολείο

Περίληψη

Η βιβλιογραφική ανασκόπηση που ακολουθεί αφορά στο μείζον εκπαιδευτικό ζήτημα της σύγχρονης εποχής, την διαπολιτισμική διαφορετικότητα των μαθητών των σχολείων. Μέσα από την παράθεση της ελληνικής και ξένης βιβλιογραφίας προσπαθούμε να φωτίσουμε το ρόλο της σχολικής διοίκησης στην ενσωμάτωση των αλλοδαπών μαθητών και στην άρση των διαχωρισμών λόγω πολιτισμικών διαφορών. Αναλύουμε την έννοια της διοίκησης και του ρόλου της για το σύγχρονο εκπαιδευτικό περιβάλλον όπως και της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης που αποτελεί το μέσο για την άρση των διαχωρισμών και την αντιμετώπιση των προβλημάτων που προκύπτουν από την πολυπολιτισμικότητα. Από τη βιβλιογραφική ανασκόπηση καταλήγουμε στην θετική συσχέτιση της διοίκησης με την αντιμετώπιση των διαπολιτισμικών διαφορών.

Λέξεις-κλειδιά: Διοίκηση, διαπολιτισμική εκπαίδευση, διαπολιτισμική επάρκεια και ετοιμότητα, δίγλωσση εκπαίδευση, επιμορφωτική προετοιμασία

Administration and culturally different students in Greek schools

Abstract

The following literature review concerns about the major educational issue of modern timesQ the multicultural diversity of school pupils. Through the Greek and foreign literature we are trying to elucidate the role of school management in the integration of foreign students and the removal of separations due to cultural differences. We analyze the concept of school management and its role in the modern educational environment for the intercultural education and her role to overcome divisions and to address problems arising from multiculturalism. From the literature review, we conclude a positive correlation of the administration to address the cross-cultural differences.

Keywords; Administration, intercultural education, intercultural competence and readiness, bilingual education, educational preparation

1. Εισαγωγή

Στη σύγχρονη εποχή τα παιδιά πρέπει να εκπαιδεύονται έτσι ώστε μελλοντικά να είναι Ευρωπαίοι πολίτες και προσοντούχοι εργαζόμενοι γεμάτοι αυτοπεποίθηση. Ταυτόχρονα όμως πρέπει να είναι και πολίτες, που θα αποδέχονται τις πολιτισμικές διαφορές και θα σέβονται τη διαφορετικότητα των διαπολιτισμικών κοινωνιών μας, καθώς στο χώρο εργασίας και στην εν γένει ζωή ενός ενήλικα θεωρείται προσόν να έχει αυξημένες διαπολιτισμικές επικοινωνιακές δεξιότητες.¹ Το σχολείο λοιπόν καθίσταται η αφετηρία για την δημιουργία μιας κοινής παράδοσης των κρατών. Το σχολείο, στο οποίο ο μαθητής ξοδεύει τον περισσότερο χρόνο της ζωής του, είναι αυτό που πρέπει πρώτα από όλα να φροντίζει να αφομοιώνει πλήρως τα παιδιά διαφορετικών πολιτισμικών παραδόσεων.

Όπως και σε άλλες ευρωπαϊκές χώρες, έτσι και στη δικιά μας δεν υπάρχει πια ομοιογένεια πληθυσμού. Η ελληνική κοινωνία έχει μετασηματιστεί σε πολυπολιτισμική. Ένα επιπλέον γνώρισμα της εποχής είναι η τεχνολογική ανάπτυξη με εντατικούς ρυθμούς αλλά και η ταχύτητα με την οποία μεταδίδονται γνώσεις και πληροφορίες. Όλες αυτές οι αλλαγές έχουν με τη σειρά τους μετασηματίσει το οικονομικοκοινωνικό, γνωστικό και πολιτισμικό πεδίο.² Η πολυπολιτισμικότητα συναντάται και στο σχολείο μεταξύ των μαθητών, για αυτό έχει θεσπιστεί η διαπολιτισμική εκπαίδευση, προκειμένου να εξομαλύνει τις πολιτισμικές διαφορές.

1 Δαμανάκης, Μ. (2002). Η Ευρωπαϊκή και Διαπολιτισμική Διάσταση στην Εκπαίδευση. *Διεθνές συνέδριο* της European Educational Research Association (EERA), Πανεπιστήμιο Κρήτης, σ.σ.1-15

2 Αγγελόπουλος, Η., Καραγιάννης, Π., Φραγκούλης, Ι., κ.α., (2002). *Η Διδασκαλία των Μαθημάτων του Δημοτικού Σχολείου με Ηλεκτρονικό Η/Υ: Διδακτικές Εφαρμογές στο πλαίσιο του Διαθεματικού Προγράμματος Σπουδών*, Αθήνα: Καλειδοσκόπιο σ. 23.

Το σχολείο υπο τω φώς αυτών των εξελίξεων πρέπει να συντονιστεί για να ανταποκριθεί στις σύγχρονες απαιτήσεις. Ο σχολικός διευθυντής είναι αυτός που ασκεί τη διοίκηση μιας σχολικής μονάδας και αποτελεί τον κύριο μοχλό για την επιτυχία της. Η αποτελεσματικότητα του έργου του είναι βασική για την παρεχόμενη ποιότητα της μάθησης. Ένα από τα βασικά ζητήματα με τα οποία πρέπει να ασχοληθεί είναι το πώς θα διαχειριστεί προβλήματα που έχουν να κάνουν με δυσκολίες ενσωμάτωσης και προσαρμογής των παιδιών στο σχολείο που φοιτούν.³ Ο αποτελεσματικός διευθυντής πρέπει να έχει εκτός από τις γνωστικές και διοικητικές δεξιότητες και δεξιότητες ανθρωπιστικού/κοινωνικού περιεχομένου.⁴

Σε αυτό το πλαίσιο, στην παρούσα εργασία θα εξετάσουμε μέσα από την ανασκόπηση της βιβλιογραφίας, δύο παραμέτρους: τη διοίκηση και την πολυπολιτισμικότητα των σχολείων. Συγκεκριμένα θα αναφερθούμε στο ρόλο της διοίκησης μιας σχολικής μονάδας στην αντιμετώπιση ζητημάτων σχετικών με την διαπολιτισμικότητα των ελληνικών σχολείων. Στην πρώτη ενότητα θα αποσαφηνίσουμε μέσα από την σχετική βιβλιογραφία τους όρους Διοίκηση και Διαπολιτισμικότητα. Στην δεύτερη ενότητα αναφέρουμε την θεωρητική και εμπειρική προσέγγιση της ελληνικής και ξένης βιβλιογραφίας για την διαπολιτισμικότητα και διοίκηση, προκειμένου να φωτίσουμε πτυχές όπως τα αίτια και η εξέλιξη του φαινομένου, του ρόλου της διοίκησης και του ρόλου της επιμόρφωσης της διοίκησης πάνω στα ζητήματα αυτά. Στην τρίτη ενότητα προχωρούμε σε μια κριτική ανασύνθεση της βιβλιογραφικής ανασκόπησης και στην τέταρτη παραθέτουμε τα συμπεράσματα μας, μαζί με τις μελλοντικές μας προτάσεις.

2. Αποσαφήνιση όρων

2.1. Διοίκηση και ο ρόλος του Σχολικού Διευθυντή

Ο όρος Διοίκηση σύμφωνα με τους Everard-Morris⁵ δεν δηλώνει μόνο την ότι υπάρχουν κάποια προκαθορισμένοι τρόποι ή αρμοδιότητες που πρέπει να εκτελούνται αλλά αποτελεί μια πολύπλευρη διαχείριση ευρέος φάσματος. Η διοίκηση σημαίνει διαχειρίζομαι τους πόρους (υλικούς και ανθρώπινους) έτσι ώστε η στοχοθέτηση που προηγήθηκε και ο σχεδιασμός της να μπορούν να επιτευχθούν. Στην πορεία ελέγχεται και αξιολογείται η πρόοδος και ανατροφοδοτείται όπου αυτό χρειάζεται. Έτσι η διοίκηση αποτελείται από διάφορους τομείς και

3 Κρίβας, Σπ., (2008). Σημειώσεις που δόθηκαν σε μεταπτυχιακούς φοιτητές στο Μ.Π.Σ. του Παιδαγωγικό Τμήμα Δ.Ε. του Πανεπιστημίου Πατρών.

4 Στραβάκου, Π., (2003). *Ο διευθυντής της σχολικής μονάδας πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης ως κινητήρια δύναμη λειτουργίας της-μία εμπειρική έρευνα.*, Εκδόσεις Αφοί Κυριακίδη Α.Ε., Θεσσαλονίκη σ.16 .

5 Everard, K.B., Morris,G. and Wilson, I. (1999). *Αποτελεσματική Εκπαιδευτική Διοίκηση*, μτφ.Κίκιζας Δημ.,ΕΑΠ, Πάτρα σ.σ. 37-45.

δραστηριότητες, όπως προγραμματισμός, οργάνωση, συντονισμός, έλεγχος, δραστηριότητες οι οποίες οδηγούν στην αποτελεσματικότητα του οργανισμού.⁶

Η Διοίκηση προχώρησε και στο χώρο της εκπαίδευσης. Ως πεδίο μελέτης ξεκίνησε από τις ΗΠΑ, στις αρχές του 20^{ου} αιώνα. Η Εκπαιδευτική Διοίκηση, όπως υποδηλώνει το όνομα της, εφαρμόζεται σε εκπαιδευτικούς οργανισμούς ή εκπαιδευτικά ιδρύματα. Ως όρος δηλώνει μια πολύπλοκη ανθρώπινη επιχείρηση στην οποία οι διαφορετικοί πόροι συγκεντρώνονται και διατίθενται για την επίτευξη των αναμενόμενων σκοπών ή στόχων. Αφορά κατά κύριο λόγο μια ανθρώπινη προσπάθεια και τον σωστό προγραμματισμό της, όπου οι ανθρώπινες σχέσεις διαδραματίζουν σημαντικό ρόλο. Προκειμένου να είναι επιτυχής πρέπει να υπάρχει επαρκής ελευθερία και ευελιξία στον εκπαιδευτικό οργανισμό αλλά και πειθαρχία και ευπρέπεια⁷

Ο εκπαιδευτικός οργανισμός είναι ιδιάζων και ιδιαίτερα πολύπλοκος, καθώς εκτός από το ότι έχει χαρακτηριστικά γραφειοκρατίας, ιεραρχία και νόμους, είναι και ένας κοινωνικός θεσμός ιδιαίτερα σημαντικός που επηρεάζεται τόσο από οργανωμένα συμφέροντα όσο και από τις συνθήκες, κοινωνικές, ιστορικές, πολιτικές, μέσα στις οποίες διαμορφώνεται.⁸

Στην κεφαλή της εκπαιδευτικής Διοίκησης στέκεται ο Σχολικός Διευθυντής, του οποίου αρμοδιότητα δεν είναι μόνο να διοικεί τον σχολικό οργανισμό ως προς τις γραφειοκρατικές του υποχρεώσεις. Ο ρόλος του διευθυντή στο σύγχρονο πλαίσιο των εξελίξεων είναι ταυτόχρονα αυτός που στοχοθετεί, οργανώνει και ελέγχει τους στόχους και την εύρυθμη λειτουργία του οργανισμού.⁹

Προκειμένου για την εύρυθμη λειτουργία μιας σχολικής μονάδας, ο ρόλος του διευθυντή-ηγέτη είναι καθοριστικός. Ένας επιτυχημένος ηγέτης έχει τα εξής χαρακτηριστικά σύμφωνα με τον Meador (2016)¹⁰:

- 1) Είναι καλός ηγέτης, δηλαδή τοποθετεί τις ανάγκες των άλλων πριν από τις δικές του, θέτει προτεραιότητα στις βελτιώσεις που απαιτούνται και αναλαμβάνει την ευθύνη των επιτυχιών και αποτυχιών.
- 2) Είναι επικοινωνιακός και μπορεί να σχετίζεται καθημερινά με όλα τα πρόσωπα της σχολικής μονάδας και να κερδίζει την εμπιστοσύνη τους.
- 3) Εστιάζει στον κερδισμένο έπαινο. Ορίζει υψηλές προσδοκίες σε εκπαιδευτικούς και μαθητές και επιπλήττει ή να επαινεί την προσπάθειά τους.
- 4) Είναι δίκαιος και συνεπής. Χειρίζεται τις καταστάσεις με συνέπεια και είναι

6 Σαΐτης, Χ. (2008). *Ο Διευθυντής στο Δημόσιο Σχολείο*, Αθήνα: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, σ. 40-41

7 Kashyap, D., *Educational Management: Meaning, Definition and Types*. Στο: <http://www.yourarticlelibrary.com/educational-management/educational-management-meaning-definition-and-types/63721/> (προσπελάστηκε στις 2/3/2017)

8 Κατσαρός, Ι., (2008). *Οργάνωση και διοίκηση της Εκπαίδευσης*. Υπουργείο Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων ΕΠΕΑΕΚ ΙΙ/Ενέργεια 2.1.1, Επιμόρφωση Στελεχών Διοίκησης της Εκπαίδευσης.

9 Κουτούζης, Μ., (2012). *Διοίκηση - Ηγεσία - Αποτελεσματικότητα: Αναζητώντας πεδίο εφαρμογής στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα*.

10 Meador, D., (2016). Characteristics of a Highly Effective School Principal. Στο: <https://www.thoughtco.com/characteristics-of-a-highly-effective-principal-3194554> (προσπελάστηκε στις 2/3/2017).

σε θέση να αιτιολογεί μια απόφαση του.

- 5) Έχει ικανότητα οργάνωσης και προετοιμασίας των καθημερινών καθηκόντων του.
- 6) Είναι ένας εξαιρετικός ακροατής, καθώς έτσι μπορεί να «αφοπλίσει» ακόμη και τις πιο δύσκολες συγκρουσιακές καταστάσεις.
- 7) Είναι οραματιστής και θέλει να βελτιώνει τη συνολική ποιότητα του σχολείου.

Σήμερα ο διοικητής μιας σχολικής μονάδας είναι και ηγέτης, δηλαδή έχει ένα όραμα για τον οργανισμό και η στάση του είναι τέτοια ώστε επηρεάζει θετικά το υπόλοιπο προσωπικό για την πραγμάτωση του. Ο ρόλος του ηγέτη βασίζεται κατά πολύ στο χώρο των στάσεων και των συναισθημάτων του ανθρώπινου δυναμικού.¹¹ Οι συμπεριφορές και τα συναισθήματα αποτελούν τις κινητήριες δυνάμεις που θα ενεργοποιούν όλες τις εν δυνάμει ικανότητες των εργαζομένων. Αυτό σημαίνει την ταυτόχρονη ικανοποίηση των αναγκών τους αλλά και την αυξημένη αφοσίωση προς το έργο τους. μάλιστα, μελέτες έχουν δείξει ότι οι υφιστάμενοι έχουν την προδιάθεση καθοδήγησης από μια ισχυρή ηγεσία.¹²

Ο ηγέτης μιας σχολικής μονάδας είναι ο αγωγός μεταξύ του κεντρικού οργάνου και των μελών της μονάδας και πρέπει να εκμεταλλεύεται στο έπακρο τα περιθώρια σχετικής αυτονομίας που έχει σήμερα η μονάδα. Από τα καίρια μελήματα του είναι να αναπτύσσονται τα αναλυτικά προγράμματα με τον καλύτερο δυνατό τρόπο ώστε να είναι αποτελεσματικά αλλά και να βελτιώνονται οι διδακτικές πρακτικές, καθώς θα επιτρέψουν την καλύτερη δυνατή μάθηση.¹³ Μέσα στα καθήκοντα του είναι και η εφαρμογή διαφόρων παραμέτρων της Διοίκησης όπως η επιμόρφωση του προσωπικού του, η παροχή κινήτρων, η θετική επικοινωνία. Ακόμη συγκαλεί σε τακτικά διαστήματα συναντήσεις, προκειμένου να επιλύονται βασικά ζητήματα της μονάδας.¹⁴

Ένας ακόμη σημαντικότερος ρόλος του ηγέτη μιας σχολικής μονάδας είναι να μεριμνά για την καλύτερη δυνατή επικοινωνία μεταξύ των εμπλεκόμενων με τη σχολική μονάδα μελών. Για να επιτύχει την αμφίδρομη επικοινωνία, οφείλει να γνωστοποιεί σαφή μηνύματα, όπως και το τι προσδοκά αναφορικά με τους στόχους της μονάδας. Άλλη βασική μέριμνα είναι να δημιουργεί το κατάλληλο θετικό κλίμα στον σχολικό οργανισμό που διοικεί. Για αυτό οφείλει να προάγει τη συνεργασία, συναδελφικότητα και συνοχή των μελών της μονάδας και να τους εμπνεύσει ότι όλοι εργάζονται από κοινού για ένα κοινό σκοπό.¹⁵

11 Πασιαρδής, Π., (2004). *Εκπαιδευτική Ηγεσία-Από την Εποχή της Ευμενούς Αδιαφορίας στη Σύγχρονη Εποχή*, Εκδόσεις Μεταίχμιο, Αθήνα σ.σ. 209-243 .

12 Koontz, H., Ο' Doneel, C.,(1983). *Οργάνωση και Διοίκηση: Μια Συστημική και Ενδεχομενική Ανάλυση των Διοικητικών Λειτουργιών* μτφρ. Χ. Βαρδάκος, Εκδόσεις Παπαζήση, Αθήνα σ.σ. 15-34.

13 Δακοπούλου, Α., (2008). *Εκπαιδευτική Αλλαγή – Μεταρρύθμιση – Καινοτομία στο . Αθανασούλα – Ρέππα και συν. Διοίκηση Εκπαιδευτικών Μονάδων. Τόμος Α΄. Εκπαιδευτική Διοίκηση και Πολιτική. Β Έκδοση*, ΕΑΠ, Πάτρα.

14 Reeves, D., (2006). *Leadership Leverage, Educational Leadership*, October 2006 p. 86-87

15 Πασιαρδής, Π., (2004). *Εκπαιδευτική Ηγεσία-Από την Εποχή της Ευμενούς Αδιαφορίας στη Σύγχρονη Εποχή*,

2.2. Διαπολιτισμική εκπαίδευση και διαπολιτισμική επάρκεια

Η διαπολιτισμική εκπαίδευση αναφέρεται σε θέματα όπως “αποδοχή και συμμετοχή” ή «να μάθουν να ζουν μαζί» ή πώς να αποφεύγονται «τα στερεότυπα και οι προκαταλήψεις» και να ανευρίσκονται λύσεις για την προώθηση της δημοκρατίας.¹⁶

Η έννοια της διαπολιτισμικότητας συνδέεται άμεσα με την δημιουργία ισότητας. Στόχος της είναι να εξαλείψει τόσο τις εντάσεις που τυχόν δημιουργούνται μεταξύ ομάδων «διαφορετικών» χαρακτηριστικών, όσο και να εξισορροπήσει όσο το δυνατόν καλύτερα τις όποιες διακρίσεις τυχόν υφίστανται μεταξύ αυτών των ομάδων.¹⁷

Η διαπολιτισμική εκπαίδευση δεν έχει μόνο ως στόχο τον μετασχηματισμό του σχολείου. Ο στόχος της είναι περισσότερο διευρυνμένος από αυτό και αφορά τον μετασχηματισμό ολόκληρης της κοινωνίας. Αυτό θεωρείται απαραίτητο γιατί είναι ο μόνος τρόπος που θα επιτρέψει σε όλα ανεξαιρέτως τα άτομα να εκφράζονται ελεύθερα, ατομικά αλλά και συλλογικά. Επιπλέον, ο μετασχηματισμός της κοινωνίας σημαίνει ότι θα είναι έτοιμη να παράσχει από την πλευρά της την απαραίτητη υποστήριξη στα «διαφορετικά» άτομα κατά την διαδικασία αναζήτησης της πολιτισμικής τους ταυτότητας.¹⁸

Η διαπολιτισμική εκπαίδευση έχει ως στόχο την συμπερίληψη της ιδιαιτερότητας των ατόμων με διαφορετική κουλτούρα και την πλήρη εκμετάλλευση των εμπειριών τους, καθώς θεωρεί ότι αυτά τα δύο στοιχεία είναι μοναδική πηγή γνώσης αλλά και πηγή της συλλογικής και ατομικής ανάπτυξης ενός ατόμου. Υπό αυτό το πλαίσιο, η διαπολιτισμική εκπαίδευση δίνει έμφαση σε αυτά τα δύο στοιχεία για την διαμόρφωση της αλληλεπίδρασης και της συνεργασίας όλων, ανεξαιρέτως της πολιτιστικής ομάδας στην οποία ανήκουν. Η αλληλεπίδραση είναι βασικός πυλώνας της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης, καθώς μόνο μέσω αυτής μπορούμε να ελπίζουμε στη δημιουργία μιας κοινωνίας όπου κυριαρχεί η ισότητα, η αποδοχή, ο σεβασμός. Για αυτό ο στόχος της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης δεν πρέπει να τοποθετείται στα στενά όρια μιας σχολικής μονάδας.¹⁹

Τα τελευταία χρόνια η διαπολιτισμική (ή καλύτερα πολυπολιτισμική εκπαίδευση) στοχεύει στην αποπεριθωροποίηση κάποιων ομάδων με διαφορετικά πολιτισμικά χαρακτηριστικά. Βάσει των διαφόρων προτύπων και προσεγγίσεων (ή μοντέλων), όπως η αφομοίωση (απορρόφηση από τον γηγενή πληθυσμό), ο

Εκδόσεις Μεταίχμιο, Αθήνα σ.171.

16 Roman, A., (2014). *School Climate and Intercultural Education*. Στο www.uav.ro/jour/index.php/app/article/.../188/440 (προσπελάστηκε την 2/3/2017).

17 Κανακίδου, Ε., & Παπαγιάννη, Β (1998), *Διαπολιτισμική αγωγή*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα σ.47.

18 Μάρκου, Γ. (1997), *Εισαγωγή στη Διαπολιτισμική Εκπαίδευση*. Ελληνική και Διεθνής Εμπειρία. Αθήνα: Αυτοέκδοση σ.2.

19 Βακαλιός, Α. (1997), *Το πρόβλημα της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης στη Δυτική Θράκη*. Αθήνα: Gutenberg σ. 76.

αντιρατσισμός (απάλειψη ρατσισμού), η ενσωμάτωση (αποδοχή του πολιτισμικού στοιχείου των μεταναστών) κ.α., καθορίζονται και οι εκπαιδευτικές πολιτικές και σχεδιάζονται ανάλογα και τα εκπαιδευτικά προγράμματα.²⁰

Τα τελευταία χρόνια χρησιμοποιείται ευρέως και ο όρος διαπολιτισμική επάρκεια. Επικρατέστερος ορισμός για αυτή την έννοια είναι η πλήρης και ολοκληρωμένη διδακτική, επιστημονική, θεωρητική γνώση την οποία κατέχουν οι εκπαιδευτικοί ως άμεσοι εφαρμοστές της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης σχετικά με τις διάφορες κουλτούρες, γλώσσες και ιδιαίτερες συνθήκες του τόπου προέλευσης των μεταναστών, καθώς μέσω αυτών έχει διαμορφωθεί η ταυτότητα τους. Είναι σημαντικό η προέλευση των ατόμων και ότι αυτή περιλαμβάνει να λαμβάνεται υπόψη καθώς αυτά τα άτομα συμμετέχουν στο κοινωνικό γίγνεσθαι²¹.

Αντίστοιχα ο όρος εκπαιδευτική ετοιμότητα εννοεί την κατάλληλη προετοιμασία που έχει ένα εκπαιδευτικός προκειμένου να μπορεί να εφαρμόσει εμπράκτως όποια γνώση έλαβε σε θεωρητικό, επιστημονικό και ερευνητικό επίπεδο. Ουσιαστικά βασίζεται στο σχήμα ερέθισμα- αντίδραση, που δηλώνει την αμεσότητα με την οποία κανείς αντιλαμβάνεται τα ερεθίσματα και την κατάλληλη αντίδραση του. Φυσικά το ίδιο ισχύει και για τη μετουσίωση στην πράξη των διαπολιτισμικών γνώσεων που έλαβε ο εκπαιδευτικός στη διάρκεια προετοιμασίας του.²²

2.3. Η εξέλιξη της Διαπολιτισμικής εκπαίδευσης στην Ελλάδα

Η διαπολιτισμική εκπαίδευση τη δεκαετία του 1980 σχετιζόταν με την καλύτερη δυνατή ενσωμάτωση και ένταξη των παλιννοστούντων μαθητών στο ελληνικό σχολείο όπου φοιτούσαν μετά την επανεγκατάστασή τους στην Ελλάδα.²³ Μάλιστα για αυτό τον σκοπό είχαν πρωτοδουρήσει και οι τάξεις υποδοχής, στις οποίες εφαρμόστηκαν παιδαγωγικές τεχνικές προκειμένου να εξαιρεθεί η λογική του διαχωρισμού των μαθητών από τους γηγενείς. Όμως γρήγορα ανακαλύφθηκε ότι δεν ήταν μόνο ο διαχωρισμός πρόσκομμα στην ανάπτυξη των μαθητών αλλά και η γλωσσική αδυναμία. Για το λόγο αυτό θεσπίστηκαν τα Φροντιστηριακά Τμήματα, που λειτουργούσαν βοηθητικά στις υπόλοιπες τάξεις, ενώ οι τάξεις υποδοχής βασιζόταν στην κοινή φοίτηση και την αλληλεπίδραση με τα υπολοίπα παιδιά. Τότε δόθηκε και βάση στην επιμόρφωση των εκπαιδευτικών για τέτοια ζητήματα.²⁴

20 Παλαιολόγου, Ν., Παπάνης, Ε., (2007). Διαπολιτισμικές προσεγγίσεις στην Εκπαίδευση Ενηλίκων. *Educational, Psychological and Sociological Research*. Στο http://epapanis.blogspot.gr/2007/09/blog-post_575.html (προσπελάστηκε την 2/3/2017).

21 Γεωργιγιάννης, Π. (2009), *Εκπαιδευτική, διαπολιτισμική επάρκεια και ετοιμότητα των εκπαιδευτικών Α/βάθμιας και Β/βάθμιας εκπαίδευσης. Βηματισμοί για μια αλλαγή στην εκπαίδευση*. Πάτρα: Αυτοέκδοση σ.21-22.

22 Γεωργιγιάννης, Π. (2009), *Εκπαιδευτική, διαπολιτισμική επάρκεια και ετοιμότητα των εκπαιδευτικών Α/βάθμιας και Β/βάθμιας εκπαίδευσης. Βηματισμοί για μια αλλαγή στην εκπαίδευση*. Πάτρα: Αυτοέκδοση σ.23-24.

23 Παλαιολόγου, Ν., Παπάνης, Ε., (2007). Διαπολιτισμικές προσεγγίσεις στην Εκπαίδευση Ενηλίκων. *Educational, Psychological and Sociological Research*. Στο http://epapanis.blogspot.gr/2007/09/blog-post_575.html (προσπελάστηκε την 2/3/2017).

24 Μάρκου, Γ., (1997). *Εισαγωγή στη Διαπολιτισμική Εκπαίδευση. Ελληνική και Διεθνής Εμπειρία*. Αθήνα:

Μετά το 1990 δόθηκε έμφαση και στην έννοια της ισότητας και το ελληνικό κράτος ψηφίζει το νόμο 2413/96 για την «Εκπαίδευση των Ελληνοπαίδων Εξωτερικού» στον οποίο αναγνωρίζει την πολυπολιτισμικότητα της χώρας. Με αυτό το νόμο καθιερώνεται η διαπολιτισμική εκπαίδευση. Ο νόμος έδινε μια ευκαιρία μέσω της φοίτησης ντόπιων και ξένων να προαχθούν διάφορα πολυγλωσσικά και πολυπολιτισμικά προγράμματα, αλλά τα πολυπολιτισμικά σχολεία παραμένουν λίγα.²⁵ Το 1997 εφαρμόστηκαν 4 μεγάλα προγράμματα, τα οποία αφορούν παλιννοστούντες αλλά και ευπαθείς ομάδες.²⁶

Έχουν γίνει ως σήμερα σημαντικές προσπάθειες αλλά αυτές διακρίνονται για το ότι δεν προωθείται η επικοινωνία μεταξύ των διαφορετικών μαθητών, με αποτέλεσμα η διαφορά να εξακολουθεί να υπάρχει. Επιπλέον, υπάρχει μια εθνοκεντρική ιδεολογία και η ομοιογένεια του πληθυσμού μιας τάξης θεωρείται ότι απειλείται από την παρουσία μαθητών που δεν ανήκουν στη κυρίαρχη ομάδα, αλλά είναι διαφορετικοί πολιτισμικά.²⁷

3. Συσχετίσεις με το θέμα της διαπολιτισμικότητας

3.1. Δίγλωσση εκπαίδευση και διαπολιτισμικότητα

Η δίγλωσση εκπαίδευση ως όρος αφορά την εκπαιδευτική διαδικασία και συγκεκριμένα την επίτευξη των τιθέμενων στόχων. Προκειμένου αυτοί να επιτευχθούν προκρίνεται ως απαραίτητη η διδασκαλία σε δύο γλώσσες, η οποία βασίζεται στην εφαρμογή δίγλωσσων προγραμμάτων τα οποία έχουν ως στόχο να προωθήσουν με τη χρησιμοποίηση της μητρικής γλώσσας την πολιτισμική ομάδα που είναι η κυρίαρχη στη ζωή του παιδιού στη χώρα υποδοχής τους. αυτά τα προγράμματα εφαρμόζονταν από παλιά στην Ευρώπη αλλά και στην Αμερική (π.χ. «Πρόγραμμα Μεταβατικής Δίγλωσσης Εκπαίδευσης»). Τα προγράμματα της δίγλωσσης εκπαίδευσης είναι πολλά καθώς εξυπηρετούν διαφορετικούς στόχους. Επίσης είναι πολλά γιατί απευθύνονται σε μαθητές που έχουν διαφορετική κοινωνική θέση ή γιατί ο χρόνος που διατίθεται για αυτά είναι διαφορετικός και ανάλογος με την κατάσταση της κοινωνίας που τα διαμορφώνει.²⁸

Αυτά τα πολλά και διαφορετικά προγράμματα θα μπορούσαν να ομαδοποιηθούν ως εξής:

Κέντρο διαπολιτισμικής αγωγής, Παν/μιο Αθηνών.

25 Δαμανάκης, Μ., (2005). *Η εκπαίδευση των παλιννοστούντων και αλλοδαπών μαθητών στην Ελλάδα. Διαπολιτισμική Προσέγγιση*. Αθήνα: Gutenberg σ.4-5.

26 Νικολάου, Γ., (2008). Εκπαιδευτικές πολιτικές διαχείρισης της πολιτισμικής ετερότητας στην Ελλάδα και την Ευρώπη. Στο: Δ. Μαυροσκούφης (Επιμ.), *Οδηγός Επιμόρφωσης. Διαπολιτισμική Εκπαίδευση και Αγωγή* Θεσσαλονίκη: ΥΠΕΠΘ (σσ. 37-51).

27 Ανδρούσου, Α., (1996). Διαπολιτισμική διάσταση στην εκπαιδευτική πρακτική. Στο: Bernard Van Leer Foundation (Επιμ.), *Το πολύχρωμο σχολείο. Μια εμπειρία διαπολιτισμικής εκπαίδευσης μέσα από την τέχνη*. Αθήνα: Σχεδία, Κέντρο Παιδαγωγικής και Καλλιτεχνικής Επιμόρφωσης (σσ. 11-23).

28 Σακελλαροπούλου Ε., (χ.χ.). *Διγλωσσία και τρόποι διαχείρισής της στην εκπαιδευτική πράξη*. ΠΔΕ Ηπείρου. Στο <http://srv-ipeir.pde.sch.gr/educonf/2/02AnalitikoProgramma/sakellaropoulou/sakellaropoulou.pdf> (προσπελάστηκε την 2/3/2017).

- 1) Προγράμματα Τύπου I. Σε αυτή την ομάδα των προγραμμάτων δίγλωσσης εκπαίδευσης θεωρούνται γλωσσικά κυρίαρχοι και ως εκ τούτου χρησιμοποιείται η γλώσσα τους οι αυτόχθονες, οι οποίοι είτε έγιναν αποικία είτε κατακτήθηκαν από άλλους λαούς. Βασικός στόχος των προγραμμάτων αυτών είναι να αναβιώσουν οι γλώσσες των ιθαγενών.
- 2) Προγράμματα Τύπου II. Σε αυτά τα προγράμματα χρησιμοποιείται η μειονοτική πιθανά γλώσσα που αποτελεί όμως την επίσημη ομιλούμενη γλώσσα σε σχέση με τη μια ή περισσότερες που ομιλούνται ταυτόχρονα. Για παράδειγμα τέτοια προγράμματα επιλέγουν τη χρήση της Κελτικής στην Ιρλανδία..
- 3) Προγράμματα Τύπου III. Σε αυτά τα προγράμματα διδάσκεται η διεθνής μειονοτική γλώσσα ώστε να διευκολυνθούν οι μαθητές στην πρόοδο τους
- 4) Προγράμματα Τύπου IV. Αυτά αφορούν πολιτισμικές ομάδες της πλειοψηφίας, και καλλιεργούν τη δίγλωσσία δύο μειονοτικών γλωσσών.²⁹

Όταν ακολουθείται ο διαπολιτισμικός προσανατολισμός χρησιμοποιείται διδακτικό υλικό το οποίο υιοθετεί τόσο την κουλτούρα όσο και τη γλώσσα των μαθητών. Υπάρχουν συγκεκριμένα πρωτοβουλίες που εμπεριέχουν στον διαπολιτισμικό προσανατολισμό δίγλωσσα βιβλία για τους μειονοτικούς μαθητές. Επειδή δε το παιδί μπορεί να αναγνωρίσει τη χρήση της γλώσσας και ταυτόχρονα αποκτά αυτοπεποίθηση για την καταγωγή και την ιδιαίτερη γλώσσα του, γεφυρώνεται το χάσμα μεταξύ του μειονοτικού παιδιού και της οικογένειάς του με το σχολείο. Έτσι το θετικό αυτό περιβάλλον και κλίμα είναι αρεστό σε όλα τα παιδιά.³⁰

3.2. Βασικές απαιτήσεις για την εφαρμογή της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης

Προκειμένου να εφαρμοστεί η διαπολιτισμική εκπαίδευση, θα πρέπει να υπάρχει ένα κατάλληλο κλίμα και να τηρούνται κάποιες συγκεκριμένες απαιτήσεις. Για παράδειγμα είναι βασικό να:

- 1) Οι εκπαιδευτικοί να έχουν θετικές προσδοκίες, καθώς αυτές επηρεάζουν με τη σειρά τους θετικά τις επιδόσεις των μαθητών. Προκειμένου για αυτές τις προσδοκίες πρέπει να λαμβάνεται υπόψη ότι οι διαφορές κουλτούρας δεν έχουν καμία απολύτως σχέση με διαφορές στις ικανότητες των παιδιών και τις καλύτερες/χειρότερες επιδόσεις τους.
- 2) Το κλίμα πρέπει να ενθαρρύνει την αλληλεπίδραση. Αν προκειμένου αυτό να λειτουργήσει είναι άκρως σημαντικό να ενθαρρύνεται η αλληλεπίδραση με ισχυρές διαπροσωπικές ανταλλαγές και να κινείται στη βάση της κατανόησης, της συνεργασίας, της επίτευξης κοινών στόχων και της δημιουργίας μιας «κοινής πραγματικότητας» για όλους.

29 Cummins, J., (1999). *Ταυτότητες υπό Διαπραγμάτευση. Εκπαίδευση με σκοπό την Ενδυνάμωση σε μια Κοινωνία της Ετερότητας*, Αθήνα, Gutenberg σ.149-150.

30 Γόγωναζ, Ν., (2010). Η Εκπαίδευση των γλωσσικών μειονοτήτων. Σημειώσεις μαθήματος. Εθνικό Καποδιστριακό Ίδρυμα.

- 3) Το διαπολιτισμικό πρόγραμμα σπουδών να μεριμνά για τα μαθησιακά αποτελέσματα όλων των παιδιών και να προσεγγίζεται κριτικά αναφορικά με το αν υποθάλλει στερεότυπα ή προκαταλήψεις ή αν το περιεχόμενο του προωθεί τις φυλετικές διακρίσεις.³¹

Στο σύγχρονο εκπαιδευτικό περιβάλλον δίνεται επίσης μεγάλη έμφαση στις διδακτικές πρακτικές και αρχές, που θα χρησιμοποιηθούν προκειμένου να βρει κατάλληλο έδαφος η διαπολιτισμική εκπαίδευση, η οποία στοχεύει στην αξιοποίηση του μορφωτικού κεφαλαίου των διαφορετικών μαθητών, στην αλληλεπίδραση όλων των μαθητών, στη διδασκαλία στη μικτή τάξη με παιδαγωγικές τεχνικές. Μάλιστα για το λόγο αυτό έχει αναπτυχθεί η Διαπολιτισμική Διδακτική, η οποία βασίζεται στη διαπολιτισμική διεύρυνση (απομάκρυνση από το εθνοκεντρικό σύστημα διδασκαλίας) και αξιοποίηση των διαφορετικών παιδιών, προκειμένου να έχουν ομαλή ψυχοκοινωνική ανάπτυξη, αλλά και καλύτερη επίδοση.³²

3.3. Ο ρόλος της διοίκησης στην Διαπολιτισμική Εκπαίδευση

Ο διευθυντής της σχολικής μονάδας πρέπει να έχει αναπτυγμένες εκτός των άλλων τις διαπολιτισμικές δεξιότητες. Μόνο με αυτές μπορεί να έχει ένα ουσιαστικό διάλογο με όλα τα εμπλεκόμενα στη σχολική μονάδα μέλη. Μερικές από τις διαπολιτισμικές δεξιότητες είναι να αναπτύσσει σχέσεις σεβασμού, να αποδέχεται τα τοπικά συστήματα και να δείχνει σεβασμό στον τόπο την κουλτούρα και την ταυτότητα όλων, να επιδιώκει τον διάλογο για διαπολιτισμικά θέματα και να εξηγεί τη φιλοσοφία της διαπολιτισμικότητας. Επίσης να προωθεί τα ειδικά προγράμματα για την διαπολιτισμικότητα και να φροντίζει ώστε το σχολικό κλίμα να αποδέχεται την ελεύθερη έκφραση και το σεβασμό στο διαφορετικό. Τέλος να εφαρμόζει την αξιολόγηση των διαπολιτισμικών συστημάτων.³³

Το σχολικό κλίμα που αποτελεί βασική μέριμνα του Διευθυντή είναι άμεσα σχετιζόμενο με την διαπολιτισμική εκπαίδευση κατά τον Leeman.³⁴ Σε μια έρευνα

31 Παπαχρήστος, Κ., (2010). Η Διαπολιτισμική μάθηση στο ολοήμερο σχολείο: διαπιστώσεις – προβλήματα και προτάσεις. Πρακτικά του Ελληνικού Ινστιτούτου Εφαρμοσμένης Παιδαγωγικής και Εκπαίδευσης (ΕΛΛ. Ι.Ε.Π.Ε.Κ.), 5ο Πανελλήνιο Συνέδριο με θέμα «Μαθαίνω πώς να μαθαίνω», 7-9 Μαΐου 2010, σς.1-18. Στο http://www.elliepek.gr/documents/5o_synedrio_eisigiseis/Papachristos.pdf (προσπελάστηκε την 3/3/2017).

32 Κεσίδου, Α., (2008). Διδακτικές προσεγγίσεις στο πολυπολιτισμικό σχολείο: αρχές της Διαπολιτισμικής Διδακτικής. Πράξη ΕΠΕΑΚ με θέμα Ένταξη παιδιών παλιννοστούντων & αλλοδαπών στο σχολείο για τη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση. Στο http://www.diapolis.auth.gr/diapolis_files/diasi9/yprodiasi9_2b/2_yathmia/eppas/%CE%94%CE%B9%CE%B4%CE%B1%CE%BA%CF%84%CE%B9%CE%BA%CF%85%CE%BB%CE%B9%CE%BA%CF%8C%20%CE%B4%CE%B9%CE%B1%CF%80%CE%BF%CE%BB%CE%B9%CF%84%CE%B9%CF%83%CE%BC%CE%B9%CE%BA%CF%82.pdf (προσπελάστηκε την 3/3/2017).

33 Arbon, T., Fasoli, L., Frawley, J., Ober, R. (2009). *Linking & Worlds: "Strengthening" the "leadership" capability of "Indigenous" educational "leaders" in "remote" education "settings*, A Research for Australian Catholic University (ACU) and Bachelor Institute of Indigenous Tertiary Education (BIITE) Στο http://eprints.batchelor.edu.au/221/1/Linking_Worlds_July_2009.pdf. (προσπελάστηκε την 2/3/2017).

34 Leeman, Y., (2010). School Leadership for Intercultural Education. *Intercultural Education*, DOI:10.1080/

του για τα σχολεία της Ολλανδίας και τις ευκαιρίες ή όχι που δίνονται σε αυτά για καθοδήγηση σχετικά με διαπολιτισμικά θέματα, κατέληξε ότι πρέπει να σχολεία να εστιάσουν περισσότερο στη διαπολιτισμική εκπαίδευση ως αναπόσπαστο μέρος της πολιτικής του σχολείου και ότι το σχολικό κλίμα είναι βασικός τομέας εστίασης που υποβοηθά αυτό το έργο. Ένα πολυεθνικό σχολείο πρέπει με το σχολικό κλίμα και τις πολιτικές του να φροντίζει για την ενσωμάτωση όλων των μαθητών του σχολείου, ώστε να βελτιώνει τις προοπτικές τους.

Ο Bustamante και συν. (2009)³⁵ προχώρησε σε μια έρευνα που έλεγχε την ανταπόκριση της σχολικής μονάδας στις ανάγκες των παιδιών από διαφορετικές πολιτισμικές μονάδες. Με μια Λίστα ελέγχου Σχολικής Πολιτισμικής ικανότητας (SCCOC), συνέλεξε τις γνώμες των διευθυντών για αυτή την ανταπόκριση και κατάληξε ότι εστίασαν στα εξής βασικά θέματα:) Η πολιτική και οι παραδοξότητες της 2) Τα προγράμματα επιμόρφωσης για πολιτισμικά θέματα ως βασικής σημασίας για την υιοθέτηση σωστών πρακτικών 3) Το σχολικό κλίμα ως αναπόσπαστο στοιχείο για την ύπαρξη πολιτισμικής επάρκειας. Οι σχολικοί διευθυντές έκρινα ιδιαίτερα σημαντική την προετοιμασία τους καθώς με αυτή μπορούν να εξαλειφθούν οι προσωπικές προκαταλήψεις και οι αρνητικές πεποιθήσεις για την διαφορετικότητα. Επιπλέον μέσω τέτοιων προγραμμάτων θα μάθουν πώς να αξιολογούν την διαπολιτισμική επάρκεια της σχολικής μονάδας και επιπλέον θα αναπτύξουν διαπολιτισμικές δεξιότητες.

Σε μια έρευνα τους οι Scanlan και Lopez (2012),³⁶ ασχολήθηκαν με μαθητές που έχουν διαφορετικό πολιτισμό και γλώσσα και παρουσίασαν τη σχετική βιβλιογραφία από τα εμπειρικά στοιχεία αναφορικά με την απόκτηση αριστείας και ισότητας στην εκπαίδευση στους σχολικούς διευθυντές διαφόρων μεθόδων, προκειμένου αυτοί με τη χρήση των ερευνών να εφαρμόζουν μια ολοκληρωμένη και αποτελεσματική παροχή υπηρεσιών σε μαθητές διαφορετικών πολιτισμών. Οι έρευνες εστίασαν στη γλωσσική επάρκεια. Αυτή θεωρείται μείζονος σημασίας, γιατί παρέχει στο παιδί προοπτικές ανώτατων σπουδών αλλά του δίνει και τη δυνατότητα να ολοκληρωθεί κοινωνικά και πολιτισμικά.

3.4. Ο ρόλος της διαπολιτισμικής επιμόρφωσης των σχολικών διευθυντών

Οι Gaetane και συν. (2009)³⁷ σε μια έρευνα τους ασχολήθηκαν με τα

1467598032000044638. Στο http://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/1467598032000044638#U-neH_1_tX4. (προσπελάστηκε την 3/3/2017).

35 Bustamante, R., Nelson, J., Onwuegbuzie, A., (2009). Assessing Schoolwide Cultural Competence: Implications for School Leadership Preparation. *Journal Sagepub* doi:10.1177/0013161X09347277. Στο <http://journals.sagepub.com/doi/abs/10.1177/0013161X09347277> (προσπελάστηκε την 3/3/2017).

36 Scanlan, M., Lopez, F., (2012). Vamos! How School Leaders Promote Equity and Excellence for Bilingual Students. *Journal Sagepub* doi:10.1177/0013161X11436270. Ανακτήθηκε από <http://journals.sagepub.com/doi/abs/10.1177/0013161X11436270>

37 Gaetane J., Normore, A., Brooks, J. (2009). Leadership for Social Justice: Preparing 21st Century School Leaders for a New Social Order. *Journal of Research on Leadership Education*, June 2009, Volume 4, Issue 1.

προγράμματα προετοιμασίας των σχολικών διευθυντών καθώς αυτοί πρέπει να είναι προετοιμασμένοι να αντιμετωπίζουν κοινωνικές και πολιτιστικές πιέσεις, προκειμένου η σχολική μονάδα να είναι μονάδα για όλα τα παιδιά. Διαπιστώθηκε ότι είναι θετικό τα προγράμματα προετοιμασίας να προωθούν τις έννοιες της ισότητας και του σεβασμού των άλλων, τις δημοκρατικές διαδικασίες και τη διεθνικότητα της σκέψης. Είναι επίσης πολύ σημαντικό να προωθούν την ένταξη όλων των μαθητών μέσω κανόνων κοινωνικής δικαιοσύνης και δημοκρατίας. Αυτά τα προγράμματα θεωρήθηκαν αναγκαία για πολλά τοπικά και εθνικά ιδρύματα και πρέπει να παρέχονται οι απαιτούμενοι πόροι για προγράμματα εκπαίδευσης των μελλοντικών διευθυντών και επανεκπαίδευσης των σημερινών.

Οι Miller και Martin (2014),³⁸ προχώρησαν σε μια έρευνα για τα εκπαιδευτικά προγράμματα προετοιμασίας των σχολικών διευθυντών, που έχουν στόχο την ενίσχυση των ικανοτήτων τους ώστε να παράσχουν κοινωνική δικαιοσύνη σε διαπολιτισμικά σχολεία. Τα ευρήματα ανακάλυψαν αντιθέσεις σχετικές με τον προσανατολισμό των σχολικών διευθυντών για τη κοινωνική δικαιοσύνη και των πεποιθήσεις τους, που μπορούν να επιδράσουν αρνητικά στους μαθητές των διαπολιτισμικών τους σχολείων. Για αυτό τα επιμορφωτικά προγράμματα προετοιμασίας των σχολικών διευθυντών πρέπει να γίνονται, προκειμένου να εξαλείφονται αυτά τα αρνητικά σημεία και να τίθεται σε προτεραιότητα η ισότιμη εκπαίδευση όλων ανεξαιρέτως των παιδιών.

Στην Ελλάδα, τα στελέχη της σχολικής διοίκησης μπορούν να παρακολουθούν από το 1994 και μετά διάφορα επιμορφωτικά προγράμματα προετοιμασίας ή εισαγωγής προκειμένου να βοηθηθούν στον πολυποϊκίλο ρόλο τους. Μερικές από τις επιμορφωτικές ενότητες είναι παράμετροι σχετικοί με τη Δημόσια Διοίκηση, τα καθήκοντα και ο ρόλος των Διευθυντών σχολικών μονάδων, οι σχέσεις τους με τους σχολικούς συμβούλους και φυσικά η ειδική τους εκπαίδευση για ζητήματα ένταξης των μειονοτήτων.³⁹

4. Κριτική σύνθεση της βιβλιογραφίας

Η Διοίκηση ως πολύπλευρη διαχείριση των πόρων, υλικών και ανθρώπινων, στοχεύει στην επίτευξη των στόχων, ώστε ένας οργανισμός να είναι αποτελεσματικός.⁴⁰ Η αποτελεσματικότητα ενός σχολικού οργανισμού εξαρτάται σε μεγάλο βαθμό από την προσπάθεια του ανθρώπινου δυναμικού της, το βαθμό

Στο <http://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ875408.pdf> (προσπελάστηκε την 3/3/2017).

38 Miller, C., Martin, B., (2014). *Principal preparedness for leading in demographically changing schools. Where is the social justice training?* Journal Sagepub doi:10.1177/1741143213513185. Στο <http://journals.sagepub.com/doi/abs/10.1177/1741143213513185> (προσπελάστηκε την 3/3/2017).

39 Ανδρέου, Α., (1999). *Θέματα Οργάνωσης και Διοίκησης της Εκπαίδευσης και της Σχολικής Μονάδας*, Αθήνα, Νέα Σύνορα σ.130.

40 Everard, K.B., Morris, G. and Wilson, I. (1999). *Αποτελεσματική Εκπαιδευτική Διοίκηση*, μτφ.Κίκιζας Δημ., ΕΑΠ, Πάτρα· και Σαΐτης, Χ. (2008). *Ο Διευθυντής στο Δημόσιο Σχολείο*, Αθήνα: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.

αφοσίωσης του, το βαθμό ευελιξίας και ελευθερίας του οργανισμού, αλλά και το βαθμό της επιτυχημένης διαχείρισης του σχολικού διευθυντή ηγέτη.⁴¹

Βασική ενασχόληση του σχολικού διευθυντή είναι τα προβλήματα ένταξης και ενσωμάτωσης αλλοδαπών μαθητών,⁴² που αντιμετωπίζονται με την Διαπολιτισμική εκπαίδευση, ένα μοντέλο προσέγγισης που έχει να κάνει με τη συμμετοχή και αποδοχή όλων ανεξαιρέτως των παιδιών και με την άρση των συγκρούσεων και διαχωρισμών. Ο όρος της διαπολιτισμικής επάρκειας δηλώνει την ολοκληρωμένη γνώση των εκπαιδευτικών αναφορικά με τους ξένους πολιτισμούς,⁴³ ενώ ο όρος διαπολιτισμική ετοιμότητα δηλώνει την κατάλληλη αντίδραση απέναντι σε ένα διαπολιτισμικό ερέθισμα.⁴⁴

Η διαπολιτισμικότητα συνδέεται με την δίγλωσση εκπαίδευση, μέσω μιας σειράς προγραμμάτων.⁴⁵ Αυτή προτείνεται όταν υιοθετείται ο διαπολιτισμικός προσανατολισμός (π.χ.δίγλωσσο διδακτικό υλικό).⁴⁶

Είναι πολύ σημαντικό να υπάρχει ένα κλίμα θετικών προσδοκιών από τους εκπαιδευτικούς για όλους τους μαθητές, ένα κλίμα που ενθαρρύνει την αλληλεπίδραση, όπως και ένα διαπολιτισμικό πρόγραμμα σπουδών, που δεν αφήνει περιθώρια σε προκαταλήψεις.⁴⁷ Σημαντική επίσης είναι η αξιοποίηση του μορφωτικού κεφαλαίου των πολιτισμικά διαφορετικών μαθητών και η διαπολιτισμική διεύρυνση, δηλαδή η απομάκρυνση από το εθνοκεντρικό σύστημα διδασκαλίας.⁴⁸

41 Kashyap, D., *Educational Management: Meaning, Definition and Types*. Στο <http://www.yourarticlelibrary.com/educational-management/educational-management-meaning-definition-and-types/63721/>·Κουτούζης, Μ., (2012). *Διοίκηση - Ηγεσία - Αποτελεσματικότητα: Αναζητώντας πεδίο εφαρμογής στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα* και Πασιαρδής, Π., (2004). *Εκπαιδευτική Ηγεσία-Από την Εποχή της Ευμενούς Αδιαφορίας στη Σύγχρονη Εποχή*, Εκδόσεις Μεταίχμιο, Αθήνα· και Koontz, H., Ο' Doneel, C.,(1983). *Οργάνωση και Διοίκηση: Μια Σύστημακή και Ενδεχομενική Ανάλυση των Διοικητικών Λειτουργιών* μτφρ. Χ. Βαρδάκος, εκδ. Παπαζήση, Αθήνα.

42 Κρίβας, Σπ., (2008). Σημειώσεις που δόθηκαν σε μεταπτυχιακούς φοιτητές στο Μ.Π.Σ. του Παιδαγωγικό Τμήμα Δ.Ε. του Πανεπιστημίου Πατρών.

43 Γεωργιογιάννης, Π. (2009), *Εκπαιδευτική, διαπολιτισμική επάρκεια και ετοιμότητα των εκπαιδευτικών Α/βάθμιας και Β/βάθμιας εκπαίδευσης. Βηματισμοί για μια αλλαγή στην εκπαίδευση*. Πάτρα: Αυτοέκδοση σ.21-22.

44 Γεωργιογιάννης, Π. (2009), *Εκπαιδευτική, διαπολιτισμική επάρκεια και ετοιμότητα των εκπαιδευτικών Α/βάθμιας και Β/βάθμιας εκπαίδευσης. Βηματισμοί για μια αλλαγή στην εκπαίδευση*. Πάτρα: Αυτοέκδοση σ.23-24

45 Σακελλαροπούλου Ε., (χ.χ.). *Διγλωσσία και τρόποι διαχείρισής της στην εκπαιδευτική πράξη*. ΠΔΕ Ηπείρου. Στο <http://srv-ipeir.pde.sch.gr/educonf/2/02AnalitikoProgramma/sakellaropoulou/sakellaropoulou.pdf> (προσπελάστηκε την 3/3/2017)· και Cummins, J., (1999). *Ταυτότητες υπό Διαπραγματέυση. Εκπαίδευση με σκοπό την Ενδυνάμωση σε μια Κοινωνία της Ετερότητας*, Αθήνα, Gutenberg

46 Γόγωνα, Ν., (2010). Η Εκπαίδευση των γλωσσικών μειονοτήτων. Σημειώσεις μαθήματος. Εθνικό Καποδιστριακό Ίδρυμα.

47 Παπαχρήστος, Κ., (2010). Η Διαπολιτισμική μάθηση στο ολοήμερο σχολείο: διαπιστώσεις – προβλήματα και προτάσεις. Πρακτικά του Ελληνικού Ινστιτούτου Εφαρμοσμένης Παιδαγωγικής και Εκπαίδευσης (ΕΛΛ. Ι.Ε.Π.ΕΚ.), 5ο Πανελλήνιο Συνέδριο με θέμα «Μαθαίνω πώς να μαθαίνω», 7-9 Μαΐου 2010 σ.σ. 1-18. Στο http://www.ellicpek.gr/documents/5o_synedrio_eisigiseis/Papachristos.pdf (προσπελάστηκε την 3/3/2017).

48 Κεσίδου, Α., (2008). Διδακτικές προσεγγίσεις στο πολυπολιτισμικό σχολείο: αρχές της Διαπολιτισμικής Διδακτικής. Πράξη ΕΠΕΑΚ με θέμα Ένταξη παιδιών παλιννοστούντων & αλλοδαπών στο σχολείο για τη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση. Στο http://www.diapolis.auth.gr/diapolis_files/drasi9/ypodراسi9.2b/2vathmia/epps/%CE%94%CE%B9%CE%B4%CE%B1%CE%BA%CF

Όλα αυτά τα επιμέρους αλλά βασικότερα στοιχεία της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης καλείται να παρακολουθεί η σχολική διοίκηση. Ο σχολικός διευθυντής προκειμένου για την ανάπτυξη μιας ουσιαστικής επικοινωνίας, πρέπει να κατέχει διαπολιτισμικές δεξιότητες, να προωθεί το σεβασμό και την αλληλεπίδραση μέσα από τα ειδικά προγράμματα για την διαπολιτισμικότητα και να φροντίζει για το ανάλογο σχολικό κλίμα.⁴⁹ Έχει διαπιστωθεί ότι η επιμόρφωση των σχολικών διευθυντών για την διαπολιτισμική εκπαίδευση είναι επίσης δείκτης ικανότητας της σχολικής μονάδας για αυτό το ζήτημα αλλά και μια σημαντική παράμετρος για την εξάλειψη των προκαταλήψεων και την προώθηση της ισότητας, δημοκρατίας και κοινωνικής δικαιοσύνης.⁵⁰ Στην Ελλάδα, υπάρχουν επιμορφωτικά προγράμματα των εκπαιδευτικών για την διαπολιτισμική εκπαίδευση,⁵¹ αλλά πρέπει να σημειωθεί ότι η αυτή δεν έχει καταφέρει μέσω των προγραμμάτων της να εξαλείψει τη διαφορά, ενώ φαίνεται ότι η εθνοκεντρική ιδεολογία παραμένει ισχυρή.⁵² Η ελληνική βιβλιογραφία δεν έχει ασχοληθεί ιδιαίτερα με την διαπολιτισμική εκπαίδευση και δη με τη συσχέτιση της με τη διοίκηση και θεωρούμε ότι αυτό καθιστά την έρευνά μας πρωτότυπη.

5. Συμπεράσματα

Η Διοίκηση ως πολύπλευρη διαχείριση των πόρων, προωθεί την αποτελεσματικότητα του σχολικού οργανισμού, η οποία έχει άμεση συσχέτιση με την καταβεβλημένη προσπάθεια του ανθρώπινου δυναμικού και το πόσο αφοσιωμένο αισθάνεται στην εργασία του.

[%84%CE%B9%CE%BA%CE%AE%20%CF%85%CE%BB%CE%B9%CE%BA%CF%8C%20%CE%B4%CE%B9%CE%B1%CF%80%CE%BF%CE%BB%CE%B9%CF%84%CE%B9%CF%83%CE%BC%CE%B9%CE%BA%CE%AE%CF%82.pdf](#) (προσπελάστηκε την 3/3/2017).

49 Arbon, T., Fasoli, L., Frawley, J., Ober, R. (2009). *Linking&Worlds: "Strengthening" the "leadership" capability "of" Indigenous "educational" leaders "in" remote "education" settings*, A Research for Australian Catholic University(ACU) and Batchelor Institute of Indigenous Tertiary Education (BIITE). Στο http://eprints.batchelor.edu.au/2211/Linking_Worlds_July_2009.pdf (προσπελάστηκε την 3/3/2017)· και Leeman, Y., (2010). *School Leadership for Intercultural Education. Intercultural Education*, DOI:10.1080/1467598032000044638. Στο http://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/1467598032000044638#.U-neH_1_tX4 (προσπελάστηκε την 3/3/2017).

50 Bustamante, R., Nelson, J., Onwuegbuzie, A., (2009). *Assessing Schoolwide Cultural Competence: Implications for School Leadership Preparation. Journal Sagepub* doi:10.1177/0013161X09347277. Στο <http://journals.sagepub.com/doi/abs/10.1177/0013161X09347277> (προσπελάστηκε στις 3/3/2017)· και

Scanlan, M., Lopez, F., (2012). *Vamos! How School Leaders Promote Equity and Excellence for Bilingual Students. Journal Sagepub* doi:10.1177/0013161X11436270. Στο <http://journals.sagepub.com/doi/abs/10.1177/0013161X11436270> (προσπελάστηκε στις 3/3/2017)· και Gaetane J., Normore, A., Brooks, J. (2009). *Leadership for Social Justice: Preparing 21st Century School Leaders for a New Social Order. Journal of Research on Leadership Education*, June 2009, Volume 4, Issue 1. Στο <http://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ875408.pdf> (προσπελάστηκε στις 3/3/2017)· και Miller, C., Martin, B., (2014). *Principal preparedness for leading in demographically changing schools. Where is the social justice training? Journal Sagepub* doi:10.1177/1741143213513185. Στο <http://journals.sagepub.com/doi/abs/10.1177/1741143213513185> (προσπελάστηκε στις 3/3/2017).

51 Ανδρέου, Α., (1999). *Θέματα Οργάνωσης και Διοίκησης της Εκπαίδευσης και της Σχολικής Μονάδας*, Αθήνα, Νέα Σύνορα σ.130 .

52 Ανδρούσου, Α., (1996). *Διαπολιτισμική διάσταση στην εκπαιδευτική πρακτική*. Στο: Bernard Van Leer Foundation (Επιμ.), *Το πολύχρωμο σχολείο. Μια εμπειρία διαπολιτισμικής εκπαίδευσης μέσα από την τέχνη*. Αθήνα: Σχεδία, Κέντρο Παιδαγωγικής και Καλλιτεχνικής Επιμόρφωσης σ.σ. 11-23.

Ο πολυπόικλος ρόλος της σχολικής διοίκησης εκτός από άλλες σημαντικές διοικητικές παραμέτρους, όπως ο προγραμματισμός, η εποπτεία, η ανατροφοδότηση, η επικοινωνία, ασχολείται και με άλλα καίρια ζητήματα όπως τα διαπολιτισμικά ζητήματα, τα οποία αποτελούν βασικό στοιχείο ενός καλού σχολικού κλίματος. Το θετικό σχολικό κλίμα έτσι όπως πρέπει να προωθείται από τη σχολική διοίκηση σημαίνει την άρση των διαχωρισμών μεταξύ των μαθητών και το σεβασμό και την αποδοχή όλων.

Ο σχολικός διευθυντής πρέπει να έχει επιμορφωθεί με ανάλογα προγράμματα, για να αποκτήσει διαπολιτισμικές δεξιότητες, ώστε να μπορεί να αντιμετωπίσει τέτοια ζητήματα και να προάγει μέσω προγραμμάτων τη διαπολιτισμική εκπαίδευση. Η Διαπολιτισμική εκπαίδευση κατά την εφαρμογή της μπορεί να χρησιμοποιήσει τη δίγλωσση εκπαίδευση, καθώς αυτή έχει θετικά αποτελέσματα.

Βάσει των συμπερασμάτων κατανοούμε την υψηλή συσχέτιση που υπάρχει μεταξύ της σχολικής διοίκησης και των πρακτικών που αυτή εφαρμόζει στην εξάλειψη των πολιτισμικών διαφορών των μαθητών. Η δε άρση των διαφορών και των συγκρούσεων λόγω διαφορετικής πολιτισμικότητας είναι η μόνη οδός που μπορεί να αυξήσει στο έπακρο την αποδοτικότητα και αποτελεσματικότητα της σχολικής μονάδας.

Προτάσεις μελλοντικής έρευνας

Η Ελλάδα, μια χώρα με ισχυρή εθνοκεντρική ιδεολογία, πρέπει να εφαρμόσει προγράμματα που άρουν τις διαφορές των μαθητών. Σε αυτό το σημείο θα μπορούσε να προταθεί μια νέα μελλοντική έρευνα επί του θέματος. Θα μπορούσε να διερευνηθεί περαιτέρω κατά πόσο οι διευθυντές σχολικών μονάδων πιστεύουν ότι η εφαρμογή προγραμμάτων δίγλωσσης εκπαίδευσης μπορεί να οδηγήσει στην άρση της διαφορετικότητας των μαθητών. Προτείνεται μάλιστα αυτή η έρευνα να είναι ποιοτικής μεθοδολογίας προκειμένου να ερευνηθεί η άποψη των σχολικών διευθυντών σε βάθος.

Βιβλιογραφία

Ελληνόγλωσση

- Αγγελόπουλος, Η, κ.α.(2002), *Η Διδασκαλία των Μαθημάτων του Δημοτικού Σχολείου με Ηλεκτρονικό Η/Υ: Διδακτικές Εφαρμογές στο πλαίσιο του Διαθεματικού Προγράμματος Σπουδών*, Αθήνα: Καλειδοσκόπιο.
- Ανδρέου, Α. (1999), *Θέματα Οργάνωσης και Διοίκησης της Εκπαίδευσης και της Σχολικής Μονάδας*, Αθήνα, Νέα Σύνορα.
- Ανδρούσου, Α. (1996), *Διαπολιτισμική διάσταση στην εκπαιδευτική πρακτική.*

- Στο: Bernard Van Leer Foundation (Επιμ.), *Το πολύχρωμο σχολείο. Μια εμπειρία διαπολιτισμικής εκπαίδευσης μέσα από την τέχνη* (σσ. 11-23). Αθήνα: Σχεδία, Κέντρο Παιδαγωγικής και Καλλιτεχνικής Επιμόρφωσης.
- Βακαλιός, Α. (1997), *Το πρόβλημα της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης στη Δυτική Θράκη*. Αθήνα: Gutenberg
- Γεωργογιάννης, Π. (2009), *Εκπαιδευτική, διαπολιτισμική επάρκεια και ετοιμότητα των εκπαιδευτικών Α/βάθμιας και Β/βάθμιας εκπαίδευσης. Βηματισμοί για μια αλλαγή στην εκπαίδευση*. Πάτρα: Αυτοέκδοση.
- Γόγωνα, Ν. (2010), *Η Εκπαίδευση των γλωσσικών μειονοτήτων. Σημειώσεις μαθήματος*. Εθνικό Καποδιστριακό Ίδρυμα.
- Δακοπούλου, Α. (2008), *Εκπαιδευτική Αλλαγή – Μεταρρύθμιση – Καινοτομία στο Αθανασούλα – Ρέππα και συν. Διοίκηση Εκπαιδευτικών Μονάδων. Τόμος Α΄. Εκπαιδευτική Διοίκηση και Πολιτική. Β΄ Έκδοση*, ΕΑΠ, Πάτρα.
- Δαμανάκης, Μ. (2002), *Η Ευρωπαϊκή και Διαπολιτισμική Διάσταση στην Εκπαίδευση. Διεθνές συνέδριο της European Educational Research Association (EERA)*, Πανεπιστήμιο Κρήτης.
- Δαμανάκης, Μ. (2005), *Η εκπαίδευση των παλιννοστούντων και αλλοδαπών μαθητών στην Ελλάδα. Διαπολιτισμική Προσέγγιση*. Αθήνα: Gutenberg
- Everard, K.B. Morris, G. and Wilson, I. (1999), *Αποτελεσματική Εκπαιδευτική Διοίκηση*, μτφ. Κίκιζας Δημ, ΕΑΠ, Πάτρα.
- Κανακίδου, Ε. & Παπαγιάννη, Β (1998), *Διαπολιτισμική αγωγή*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Κατσαρός, Ι. (2008), *Οργάνωση και διοίκηση της Εκπαίδευσης*. Υπουργείο Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων ΕΠΕΑΕΚ II/Ενέργεια 2.1.1, Επιμόρφωση Στελεχών Διοίκησης της Εκπαίδευσης.
- Κουτούζης, Μ. (2012), *Διοίκηση - Ηγεσία - Αποτελεσματικότητα: Αναζητώντας πεδίο εφαρμογής στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα*.
- Koontz, H. Ο΄ Doneel, C. (1983), *Οργάνωση και Διοίκηση: Μια Συστημική και Ενδεχομενική Ανάλυση των Διοικητικών Λειτουργιών* μτφρ. Χ. Βαρδάκος, εκδ. Παπαζήση, Αθήνα.
- Κρίβας, Σπ. (2008), *Σημειώσεις που δόθηκαν σε μεταπτυχιακούς φοιτητές στο Μ.Π.Σ. του Παιδαγωγικό Τμήμα Δ.Ε. του Πανεπιστημίου Πατρών*.
- Μάρκου, Γ. (1997), *Εισαγωγή στη Διαπολιτισμική Εκπαίδευση. Ελληνική και Διεθνής Εμπειρία*. Αθήνα: Κέντρο διαπολιτισμικής αγωγής, Παν/μιο Αθηνών.
- Μάρκου, Γ. (1997), *Εισαγωγή στη Διαπολιτισμική Εκπαίδευση. Ελληνική και Διεθνής Εμπειρία*. Αθήνα: Αυτοέκδοση.
- Νικολάου, Γ. (2008), *Εκπαιδευτικές πολιτικές διαχείρισης της πολιτισμικής ετερότητας στην Ελλάδα και την Ευρώπη. Στο: Δ. Μαυροσκούφης (Επιμ.), Οδηγός Επιμόρφωσης. Διαπολιτισμική Εκπαίδευση και Αγωγή* (σσ. 37-51). Θεσσαλονίκη: ΥΠΕΠΘ.

- Πασιαρδής, Π. (2004), *Εκπαιδευτική Ηγεσία-Από την Εποχή της Ευμενούς Αδιαφορίας στη Σύγχρονη Εποχή*, Εκδόσεις Μεταίχμιο, Αθήνα
- Σαΐτης, Χ. (2008), *Ο Διευθυντής στο Δημόσιο Σχολείο*, Αθήνα: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.
- Στραβάκου, Π. (2003), *Ο διευθυντής της σχολικής μονάδας πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης ως κινητήρια δύναμη λειτουργίας της-μία εμπειρική έρευνα..*, Εκδόσεις Αφοί Κυριακίδη Α.Ε, Θεσσαλονίκη.

Ξενόγλωσση

- Cummins, J. (1999), *Ταυτότητες υπό Διαπραγμάτευση. Εκπαίδευση με σκοπό την Ενδυνάμωση σε μια Κοινωνία της Ετερότητας*, Αθήνα, Gutenberg.

Ιστοσελίδες

- Arbon, T. Fasoli, L. Frawley, J. Ober, R. (2009), *Linking&Worlds: "Strengthening" the "leadership" capacity of "Indigenous" educational "leaders" in "remote" education "settings"*, A Research for Australian Catholic University(ACU) and Batchelor Institute of Indigenous Tertiary Education (BIITE) Στο http://eprints.batchelor.edu.au/221/1/Linking_Worlds_July_2009.pdf (προσπελάστηκε στις 2/3/2017).
- Bustamante, R. Nelson, J. Onwuegbuzie, A. (2009), *Assessing Schoolwide Cultural Competence: Implications for School Leadership Preparation*. *Journal Sagepub* doi:10.1177/0013161X09347277. Στο <http://journals.sagepub.com/doi/abs/10.1177/0013161X09347277> (προσπελάστηκε στις 3/3/2017).
- Gaetane J. Normore, A. Brooks, J. (2009), *Leadership for Social Justice: Preparing 21st Century School Leaders for a New Social Order*. *Journal of Research on Leadership Education*, June 2009, Volume 4, Issue 1. Στο <http://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ875408.pdf>. (προσπελάστηκε στις 3/3/2017).
- Kashyap, D. *Educational Management: Meaning, Definition and Types*. Στο <http://www.yourarticlelibrary.com/educational-management-meaning-definition-and-types/63721/> (προσπελάστηκε στις 2/3/2017).
- Κεσίδου, Α. (2008), *Διδακτικές προσεγγίσεις στο πολυπολιτισμικό σχολείο: αρχές της Διαπολιτισμικής Διδακτικής. Πράξη ΕΠΕΑΚ με θέμα Ένταξη παιδιών παλιννοστούντων & αλλοδαπών στο σχολείο για τη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση*. Στο: http://www.diapolis.auth.gr/diapolis_files/dra-si9/ypodراسi9.2b/2vathmia/eppas%CE%94%CE%B9%CE%B4%CE%B1%CE%BA%CF%84%CE%B9%CE%BA%CE%AE%20%CF%85%CE%BB%CE%B9%CE%BA%CF%8C%20%CE%B4%CE%B

- [9%CE%B1%CF%80%CE%BF%CE%BB%CE%B9%CF%84%CE%B9%CF%83%CE%BC%CE%B9%CE%BA%CE%AE%CF%82.pdf](#) (προσπελάστηκε στις 3/3/2017).
- Leeman, Y. (2010), School Leadership for Intercultural Education. *Intercultural Education*, DOI:10.1080/1467598032000044638. Στο http://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/1467598032000044638#.U-neH_1_tX4. (προσπελάστηκε στις 3/3/2017).
- Meador, D. (2016), Characteristics of a Highly Effective School Principal. Στο <https://www.thoughtco.com/characteristics-of-a-highly-effective-principal-3194554>. (προσπελάστηκε στις 2/3/2017).
- Miller, C. Martin, B. (2014), *Principal preparedness for leading in demographically changing schools. Where is the social justice training?* *Journal Sagepub* doi:10.1177/1741143213513185. Στο <http://journals.sagepub.com/doi/abs/10.1177/1741143213513185> (προσπελάστηκε στις 3/3/2017).
- Παλαιολόγου, Ν. Παπάνης, Ε. (2007), Διαπολιτισμικές προσεγγίσεις στην Εκπαίδευση Ενηλίκων. *Educational, Psychological and Sociological Research*. Στο http://epapanis.blogspot.gr/2007/09/blog-post_575.html (προσπελάστηκε στις 2/3/2017).
- Παπαχρήστος, Κ. (2010), Η Διαπολιτισμική μάθηση στο ολοήμερο σχολείο: διαπιστώσεις – προβλήματα και προτάσεις. Πρακτικά του Ελληνικού Ινστιτούτου Εφαρμοσμένης Παιδαγωγικής και Εκπαίδευσης (ΕΛΛ. Ι.Ε.Π.ΕΚ.), 5ο Πανελλήνιο Συνέδριο με θέμα «Μαθαίνω πώς να μαθαίνω», 7-9 Μαΐου 2010. Στο http://www.elliepek.gr/documents/5o_synedrio_eisigiseis/Papachristos.pdf (προσπελάστηκε στις 3/3/2017).
- Roman, A. (2014), *School Climate and Intercultural Education*. Στο www.uav.ro/jour/index.php/app/article/.../188/440 (προσπελάστηκε στις 2/3/2017).
- Σακελλαροπούλου Ε. (χ.χ.). *Διγλωσσία και τρόποι διαχείρισής της στην εκπαιδευτική πράξη*. ΠΔΕ Ηπείρου. Στο <http://srv-ipeir.pde.sch.gr/educonf/2/02AnalitikoProgramma/sakellaropoulou/sakellaropoulou.pdf> (προσπελάστηκε στις 2/3/2017).
- Scanlan, M. López, F. (2012), Vamos! How School Leaders Promote Equity and Excellence for Bilingual Students. *Journal Sagepub* doi:10.1177/0013161X11436270. Στο <http://journals.sagepub.com/doi/abs/10.1177/0013161X11436270> (προσπελάστηκε στις 3/3/2017).

Βιογραφικά στοιχεία συγγραφέα

Η κ. **Χανιώτη Μαρουσώ** γεννήθηκε στην Αθήνα. Κατάγεται από την Άνω Μερά Μυκόνου. Είναι πτυχιούχος του Παιδαγωγικού Τμήματος Δημοτικής Εκπαίδευσης του Εθνικού και Καποδιστριακού Πανεπιστημίου Αθηνών, απόφοιτος της Μαρασλείου Παιδαγωγικής Ακαδημίας Αθηνών και των ΤΕΙ Αθηνών της

Σχολής Διοίκησης και Οικονομίας τμήματος Λογιστικής. Μετεκπαιδεύτηκε στο Μ.Δ.Δ.Ε. Γενική Αγωγή. Είναι κάτοχος δύο Μεταπτυχιακών Διπλωμάτων του Πανεπιστημίου Λευκωσίας στις Επιστήμες της Αγωγής με κατευθύνσεις στην Εκπαιδευτική Ηγεσία και Διοίκηση και στην Ειδική Αγωγή καθώς και τρίτου Μεταπτυχιακού του ΕΑΠ «Σπουδές στην Εκπαίδευση». Είναι υποψήφια Διδάκτορας στις Ανθρωπιστικές Επιστήμες ενώ έχει ειδικευθεί στη Συμβουλευτική και στον Προσανατολισμό [ΠΕΣΥΠ της ΑΣΠΑΙΤΕ].

Διαθέτει διδακτική εμπειρία 29 και πλέον ετών ενώ έχει διατελέσει και Στέλεχος της Εκπαίδευσης επί σειρά ετών.

Ως προς το ερευνητικό συγγραφικό της έργο έχουν δημοσιευθεί 14 βιβλία της επιστημονικού περιεχομένου και πληθώρα άρθρων σε διεθνή επιστημονικά περιοδικά με επιτροπές κριτών και σε τόμους επίσημων φορέων, ενώ συστηματικά συμμετέχει ως εισηγήτρια σε παιδαγωγικά συνέδρια. Στοιχεία Επικοινωνίας: **marousohan@gmail.com**.

Καγκάδη Ευτυχία

Ετερότητα στην εκπαίδευση. Μια επιτυχής προσέγγιση ετών στο 2ο Γυμνάσιο Λαυρίου (Μελέτη περίπτωσης)*

Περίληψη

Με αφορμή τις προσπάθειες του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος να εντάξει στους κόλπους του με τον πλέον αποτελεσματικό και ανώδυνο για όλες τις πλευρές τρόπο τους πρόσφυγες μαθητές, θα θέλαμε με την παρούσα εργασία να αναφερθούμε στην εμπειρία μας στην εκπαίδευση αλλοδαπών μαθητών από πολλά εθνοτικά και γλωσσικά περιβάλλοντα, κυρίως υπό προσφυγική ιδιότητα, στο 2^ο Γυμνάσιο Λαυρίου. Η εργασία αποσκοπεί στο να μεταφέρει τις εντυπώσεις και τα συμπεράσματα μας σε σχέση με την παιδαγωγική κυρίως και δευτερευόντως με τη γλωσσοδιδακτική αξία των Τάξεων Υποδοχής μέσα στο πεδίο, δηλαδή στο ελληνικό σχολείο, σε βάθος χρόνου.

Λέξεις κλειδιά: Τάξη Υποδοχής, εκπαίδευση προσφύγων, ετερότητα στην εκπαίδευση, διαπολιτισμικότητα, 2^ο Γυμνάσιο Λαυρίου

* Το παρόν άρθρο αποτελεί αναδημοσίευση της ομότιτλης ανακοίνωσης που παρουσιάστηκε στο 23ο Διεθνές Συνέδριο με θέμα «Διαπολιτισμική Εκπαίδευση, Ετερότητα, Προσφυγικές Δομές και τα Ελληνικά ως δεύτερη ή ξένη γλώσσα», που πραγματοποιήθηκε στο Συνεδριακό και Πολιτιστικό Κέντρο του Πανεπιστημίου Πατρών στις 30 Ιουνίου – 2 Ιουλίου 2017 και έχει συμπεριληφθεί στα αντίστοιχα πρακτικά*

Diversity in education. A long term successful approach in the 2nd Gymnasium of Lavrio (Case study)

Abstract

Based on the efforts of the Greek educational system to integrate refugee pupils in the most effective and harmless way for all sides, we would like to refer to our experience in educating foreign students stemming from several ethnic and linguistic backgrounds, mainly refugees, at the 2nd High School of Lavrio. The purpose of this paper is to present our impressions and conclusions mainly about the pedagogical and secondly about the linguistic-educational value of the “Greek as a foreign language Classes”, called “Reception Classes” in Greek schools.

Key words: Reception Class, refugee’s education, diversity in education, intercultural, 2nd High School of Lavrio

1. Εισαγωγή

1.1. Γιατί γίνεται αυτή η εργασία - Στόχοι

Εδώ και δεκατέσσερα χρόνια, στο 2^ο Γυμνάσιο Λαυρίου λειτουργούν Τάξεις Υποδοχής (Τ.Υ.), στις οποίες διδάσκονται Ελληνικά ως ξένη γλώσσα σε αλλοδαπούς ή παλλινოსτούντες μαθητές, λόγω της επιθυμίας του σχολείου να μετέχει σε ένα εκπαιδευτικό μοντέλο που έχει σαν κύριο στόχο τη μαθησιακή και κοινωνική εξέλιξη του κάθε μαθητή, από όποιο χώρο ή όποια χώρα κι αν αυτός προέρχεται και όχι τη στείρα μεταφορά γνώσεων στο μαθητή και την απόκτηση τυπικών προσόντων από τη μεριά του. Με το όραμα των Διευθυντών και των καθηγητών, οι Τ.Υ. εξελίχθηκαν και αντεπεξήλθαν με επιτυχία στις προκλήσεις των τελευταίων ετών που παρουσιάστηκε σημαντική αύξηση του αριθμού αλλοδαπών μαθητών.

Η παιδαγωγική αξία των Τ.Υ. έγινε ιδιαίτερος αισθητή μετά από τη δεκατετραετή συνεχή λειτουργία της στο σχολείο, διαμορφώνοντας στους μαθητές, την τοπική κοινωνία αλλά και τους ίδιους τους καθηγητές του σχολείου τη συνείδηση ότι η ομαλή συνύπαρξη διαφορετικών αλλά ταυτόχρονα και τόσο ίδιων ανθρώπων είναι ένας εφικτός και σημαντικός στόχος.

Στόχος της εργασίας, είναι να μεταφέρει την εμπειρία των ετών που το εν λόγω σχολείο μετέχει ενεργά στην οργάνωση και λειτουργία των Τ.Υ., των σχέσεων που αναπτύσσονται με τους μαθητές που φοιτούν σ’ αυτές και τους Έλληνες μαθητές. Επίσης, να αποδείξει ότι σε ένα σχολείο στο οποίο διδάσκεται ο σεβασμός στην ετερότητα, τα αποτελέσματα τόσο σε μαθησιακό όσο και σε παιδαγωγικό επίπεδο μπορούν να είναι εξαιρετικά.

1.2. Αποσαφήνιση όρων

Τάξη Υποδοχής: Η Τ.Υ. είναι τάξη όπου διδάσκονται Ελληνικά ως ξένη γλώσσα μέσα στο σχολείο και εντός του ωραρίου λειτουργίας του. Στόχος της Τ.Υ. είναι οι μαθητές της να κατακτήσουν το επίπεδο ελληνομάθειας που να τους επιτρέπει να μπορέσουν να παρακολουθήσουν το πρόγραμμα των σχολικών μαθημάτων και να ενταχθούν στο κοινωνικό σύνολο του σχολείου.

Διαπολιτισμικότητα: «Ο όρος διαπολιτισμικότητα αναφέρεται στον τρόπο με τον οποίο άτομα ή ομάδες ατόμων διαφορετικής πολιτισμικής προέλευσης διαχειρίζονται την πολιτισμική ετερότητα, δημιουργώντας μία νέα πολιτισμική ταυτότητα μέσω της συνεργασίας και του συγκερασμού χαρακτηριστικών από διαφορετικούς πολιτισμούς»¹

2.1. Σε ποιό θεωρητικό πλαίσιο

Η εκπαίδευση των παιδιών μεταναστών και κυρίως των προσφυγόπουλων και η ένταξή τους στο σχολικό περιβάλλον αποτελεί μια πρόκληση για τον σημερινό εκπαιδευτικό. Είναι ένα πολυσύνθετο θέμα, το οποίο συνδυάζει τη διδασκαλία της γλώσσας της χώρας υποδοχής και των γνωστικών αντικειμένων του σχολείου με την ένταξη των παιδιών μεταναστών και προσφύγων στο καινούριο πολιτισμικό περιβάλλον και την αποποίηση ρατσιστικών συμπεριφορών από τα παιδιά της χώρας υποδοχής. Η αυξανόμενη μεταναστευτική εισροή των τελευταίων ετών, κυρίως από πρόσφυγες, βρήκε τον Έλληνα εκπαιδευτικό ανέτοιμο να φέρει σε πέρας τον καινούριο ρόλο του στην σχολική τάξη. Πέρα από τη διδασκαλία του αντικειμένου του και του παιδαγωγικού του ρόλου στην ομάδα των ομοεθνών και ομόθρησκων μαθητών, καλείται να λειτουργήσει ως διαπολιτισμικός διαμεσολαβητής μεταξύ των παιδιών της χώρας του «κυρίαρχου πολιτισμού» και των παιδιών που προέρχονται από διάφορα πολιτισμικά, εθνοτικά και θρησκευτικά περιβάλλοντα. «Οι τέσσερις βασικές αρχές της διαπολιτισμικότητας, οι οποίες αποτελούν ταυτόχρονα και τους στόχους της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης είναι: α. η διαμόρφωση θετικών αντιλήψεων για τις διαφορές μεταξύ των πολιτισμών, β. η αλληλεγγύη, γ. ο σεβασμός των άλλων πολιτισμών ως ισότιμων, δ. η αγωγή στην ειρήνη. Οι αρχές αυτές θεωρούνται «οι βάσεις της επικοινωνίας και των σχέσεων των ανθρώπων μεταξύ τους, αλλά και με το φυσικό και κοινωνικό τους περιβάλλον, το οποίο εξελίσσεται διαρκώς σε ένα πολυσύνθετο μόρφωμα»². Ο εκπαιδευτικός καλείται να δημιουργήσει τη συνείδηση μιας κοινής ομάδας στη σχολική τάξη, στην ηλικία εκείνη που τα παιδιά προσπαθούν να δημιουργήσουν

1 Γεωργιάννης, Π. (2008), Διαπολιτισμικότητα και Διαπολιτισμική Εκπαίδευση, Στο: Π. Γεωργιάννης, (επιμ.), *Διαπολιτισμική Εκπαίδευση*, τομ.7., Πάτρα. σ.30.

2 Κανακίδου, Ε., Παπαγιάννη, Β. (1998), *Διαπολιτισμική Αγωγή*, έκδοση 4^η Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα, σ.45

την ταυτότητά τους και που νιώθουν έντονη την ανάγκη του να ανήκουν σε μία ομάδα. «Η συμμετοχή μας σε ομάδες είναι σημαντική, αφού από εκεί αντλούμε νόημα γι' αυτό που είμαστε και ορίζουμε κάθε φορά τους άλλους που δεν είμαστε. Επιπλέον, αυτή η απλή διάκριση σε Εμείς και οι Άλλοι βρίσκεται στη βάση της δημιουργίας μορφών διάκρισης ανάμεσα σε κοινωνικές ομάδες, ανάμεσα σε αυτούς που αναγνωρίζουμε ως δικούς μας και αυτούς που αναγνωρίζουμε ως άλλους»³. Αυτή η διαδικασία γίνεται ακόμα πιο δύσκολη αφού μεταξύ των παιδιών υπάρχει και ένα τεράστιο γλωσσικό χάσμα. Οι «νεοεισερχόμενοι» μαθητές στην πλειοψηφία τους προέρχονται από χώρες με εντελώς διαφορετικά γλωσσικά συστήματα και δεν υπάρχει κοινή γλώσσα για μια υποτυπώδη επικοινωνία με τους συμμαθητές και τους καθηγητές τους, πολλές φορές ακόμα και για την μεταξύ τους επικοινωνία. Σε αυτήν την εκπαιδευτική προσέγγιση και ιδιαίτερα όταν μιλάμε για πρόσφυγες μαθητές, πρέπει να λαμβάνεται υπόψη ότι τα παραπάνω αφορούν σε παιδιά που ανήκουν σε ευπαθείς κοινωνικές ομάδες και που φέρουν μαζί τους σκληρά βιώματα.

Άρα η ετερότητα μέσα στην ομάδα των μαθητών υπάρχει σε πολλαπλά επίπεδα. Οι «νεοεισερχόμενοι» συμμαθητές μιλούν διαφορετική γλώσσα, μπορεί να απείχαν από το σχολικό περιβάλλον για αρκετό χρόνο και έχουν μάθει να λειτουργούν σε ένα διαφορετικό πολιτισμικό, κοινωνικό και θρησκευτικό περιβάλλον. Για να μπορέσει ο εκπαιδευτικός να διαχειριστεί τα ζητήματα ετερότητας στην σχολική του τάξη και να υποστηρίξει την ανάγκη της σύμπνοιας και της αλληλεγγύης στην ομάδα των μαθητών του πρέπει πρώτα ο ίδιος να επαναπροσδιορίσει τις θεωρίες του, τις παραδοχές του και τις συνήθειές του σε σχέση με τον τρόπο που ορίζει τον «εαυτό» του και τους «άλλους»⁴.

Δυστυχώς, μέχρι πρότινος η εκπαίδευση αλλοδαπών μαθητών παρόλο που έδινε τη δυνατότητα σε ένα σχολείο με ένα ικανό αριθμό αλλοδαπών μαθητών να ζητήσει τη σύσταση Τάξεων Υποδοχής (Τ.Υ)⁵, εστίαζε κυρίως στο γλωσσοδιδασκτικό και το γνωστικό κομμάτι της εκπαίδευσης. Κανένα θεμικό πλαίσιο όμως δεν μπορεί να προετοιμάσει τον εκπαιδευτικό να ασκήσει τα καθήκοντά του σε ένα διαπολιτισμικό περιβάλλον και συχνά, ο προβληματισμός σχετικά με την εκπαίδευση των μεταναστών και προσφύγων επικεντρώνεται στην κάλυψη της διδακτέας ύλης των ελληνικών και του γνωστικού αντικειμένου, βάζοντας σε δεύτερη θέση τις κοινωνικές προεκτάσεις και το παιδαγωγικό ενδιαφέρον.

3 Ντάνη, Σ. (2017). Η μη αποδοχή της ετερότητας: Αναπαραστάσεις της ετερότητας, Κοινωνικός αποκλεισμός, Ρητορική μίσους, Όψεις του προσφυγικού φαινομένου, Ενότητα 2, Project Press, ΕΑΠ 2017, σ.11

4 Σιμόπουλος, Γ. (2014). Η εκπαίδευση των εκπαιδευτικών στη διαπολιτισμική ικανότητα μέσα από μια βιωματική προσέγγιση. Στο: Ζ. Παπαναούμ και Μ. Λιακοπούλου, (επιμ) Υποστηρίζοντας την επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών - Εγχειρίδιο Επιμόρφωσης. Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης. Πρόγραμμα Εκπαίδευσης Αλλοδαπών και Παλινοστούτων μαθητών, 2014, σ. 309-328

5 Φ10/20/Γ1/708/7-9-1999, ΦΕΚ 1789/28-9-1999 και Φ2/378/Γ2/1124/8-2-1994, ΦΕΚ 930/14-12-1994, σχετικά με την ίδρυση Τάξεων Υποδοχής στο: http://www.fa3.gr/nomothesia_2/nomoth_education/19-diapolitismika-sxoleia.htm (προσπελάστηκε στις 12/6/2017)

Οι στόχοι ενός εκπαιδευτικού μοντέλου, ενώ στην πλήρη ισορροπία τους αλληλοσυμπληρώνονται, στην πράξη πρέπει να επαναπροσδιορίζονται διαρκώς και να μπαίνουν σε προτεραιότητα ανάλογα με την ομάδα των μαθητών. Σε άλλες περιπτώσεις πρέπει να δίδεται βάση στο γλωσσοδιδακτικό και ακαδημαϊκό μέρος και άλλες στο καθαρά ανθρωπιστικό. Σε κάθε περίπτωση πρέπει να λαμβάνονται υπόψη όλες οι πλευρές. Μέσα σ' αυτή τη διαδικασία δεν πρέπει να λησμονείται ότι οι μαθητές προέρχονται από χώρες ή χώρους όπου η ζωή τους έχει συχνά βρεθεί σε κίνδυνο, ότι οι μαθητές αυτοί ή/και οι οικογένειές τους δεν επέλεξαν αλλά αναγκάστηκαν για πλείστους λόγους να εγκαταλείψουν τις εστίες τους και ότι χρειάζονται ιδιαίτερο χειρισμό⁶.

Από τις αρχές τις δεκαετίας του 80 και ιδίως μετά την πτώση του ανατολικού μπλοκ στην Ευρώπη και των αυξανόμενων μετακινήσεων σε παγκόσμιο επίπεδο, η διδασκαλία της ξένης γλώσσας ακολούθησε το μοντέλο της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης⁷. Σύμφωνα με αυτό το μοντέλο, η ξένη γλώσσα δε διδάσκεται μόνο για την επικοινωνία σε επίπεδο εμπορικό, επαγγελματικό ή κοινωνικό, αλλά για την κατανόηση των στοιχείων που αφορούν στον πολιτισμό και στη νοοτροπία της χώρας της οποίας η γλώσσα διδάσκεται, ώστε να μπορούν οι άνθρωποι να συμβιώνουν με αλληλοσεβασμό και ειρήνη⁸. Φυσικά δε νοείται η διδασκαλία της ξένης γλώσσας χωρίς τη σπουδή του πολιτισμού της χώρας. Έτσι, η διδασκαλία των Ελληνικών ως ξένη γλώσσα, παρέχει στον Έλληνα καθηγητή την χαρά του να μεταδώσει στοιχεία της γλώσσας και του πολιτισμού στον αλλοδαπό μαθητή και να τον φέρει στο σημείο να γνωρίσει, να καταλάβει και να αγαπήσει ή τουλάχιστον να σεβαστεί όλα αυτά με τα οποία μεγαλώσαμε και αποτελούν αξία για μας. Ωστόσο η διαπολιτισμική εκπαίδευση είναι κάτι πολύ πιο σύνθετο και πρέπει να λειτουργεί σε αμοιβαίο επίπεδο. Οι «νεοεισερχόμενοι» μαθητές πρέπει να μάθουν να σέβονται το πολιτισμικό περιβάλλον στο οποίο καλούνται να ζήσουν και οι Έλληνες μαθητές τις διαφορετικές πολιτισμικές καταβολές, στις οποίες οφείλονται οι γενικές διαφορές στον τρόπο συμπεριφοράς και στις συνήθειες των αλλοδαπών μαθητών⁹.

2.2. Γιατί στο Λαύριο

Το Λαύριο ως πόλη είναι γνωστό για την πολυπολιτισμικότητά του η οποία έχει κυρίως τις βάσεις της στην ύπαρξη και λειτουργία της Γαλλικής Εταιρείας Μεταλλευμάτων από τα τέλη του 19^{ου} αιώνα έως περίπου τα μέσα του 20^{ου}.

6 Παπαδοπούλου, Δ. (2017). Το προσφυγικό φαινόμενο: Η ελληνική και η διεθνής εμπειρία, Όψεις του προσφυγικού φαινομένου, Ενότητα 3, Project Press, ΕΑΠ 2017, σ.16-17

7 Auernheimer, G. (2003). Einführung in die Interkulturelle Pädagogik, Darmstadt 2003, σ.119-120.

8 Desch, A. (2001). Pädagogik interkulturellen Lernens: Theorie und Praxis am Beispiel von internationalen Jugendbegegnungen, Teetum Verlag Marburg 2001

9 Ντάνη, Σ. (2017). Η μη αποδοχή της ετερότητας: Αναπαραστάσεις της ετερότητας, Κοινωνικός αποκλεισμός, Ρητορική μίσους, Όψεις του προσφυγικού φαινομένου, Ενότητα 2, Project Press, ΕΑΠ 2017, σ. 74-77

Σ' αυτήν εργάζονταν κάτοικοι από όλες τις περιοχές της Ελλάδας, και αλλοδαποί που είχαν πιο εύκολη πρόσβαση στο Λαύριο λόγω του λιμανιού¹⁰, αλλά και στην ύπαρξη του Κέντρου Προσωρινής Διαμονής Αιτούντων Άσυλο Αλλοδαπών του Λαυρίου (Κ.Π.Δ.Α.Α.Λ.).

2.3. Γιατί στο σχολείο μας

Η συγκυρία της ύπαρξης του Κ.Π.Δ.Α.Α.Λ., ενός κοινωνικού κέντρου φιλοξενίας που επι σειρά ετών λειτούργησε υπό την αιγίδα του Ελληνικού Ερυθρού Σταυρού, έχοντας ως σκοπό την ένταξη και την ομαλή συνύπαρξη των προσφύγων στην τοπική κοινωνία μαζί με το όραμα του πρώτου διευθυντή του σχολείου να λειτουργήσει ένα σχολείο ανοιχτό σε όλους τους μαθητές, ανεξαρτήτως εθνοτικής, φυλετικής και θρησκευτικής προέλευσης οδήγησαν στην σύσταση και επιτυχή λειτουργία των Τ.Υ. Αρχικά, οι Τ.Υ. στελεχώθηκαν από καθηγητές του σχολείου και εν συνεχεία υποστηρίχθηκαν από προγράμματα του Αριστοτελείου Πανεπιστημίου και το Επιχειρησιακό Πρόγραμμα ΔΙΑΠΟΛΙΣ¹¹.

2.4. Σε ποιο θεσμικό πλαίσιο

Στο σχολείο λειτουργούν Τ.Υ. από το 2003, με μόνιμο προσωπικό καθηγητών ξένων γλωσσών και φιλολόγων, βάσει της υπουργικής απόφασης που αναφέρθηκε πιο πάνω. Σύμφωνα με αυτήν την απόφαση, οι Τ.Υ. λειτουργούν παράλληλα με τις κανονικές τάξεις, μέσα στο ωράριο του σχολείου. Οι μαθητές εγγράφονται σε κανονικές τάξεις αλλά σε συγκεκριμένες ώρες μαθημάτων (κυρίως των Αρχαίων και των Νέων Ελληνικών) ο καθηγητής της Τ.Υ. τους παίρνει από την τάξη τους και τους διδάσκει Ελληνικά ως ξένη γλώσσα. Επίσης σύμφωνα με αυτήν την απόφαση, οι μαθητές έχουν ελαστικότερο τρόπο εξέτασης των μαθημάτων τα δύο πρώτα έτη φοίτησης.

Η διδασκαλία της Ελληνικής ως δεύτερης ή ξένης γλώσσας στην Ελλάδα προέκυψε ως ανάγκη μετά το έντονο μεταναστευτικό ρεύμα που ακολούθησε την πτώση του ανατολικού μπλοκ. Ταυτόχρονα προέκυψε και η ανάγκη της ένταξης των παιδιών μεταναστών στο ελληνικό σχολείο¹².

2.5. Σε ποιους απευθύνονται και τι στόχους έχουν οι Τάξεις Υποδοχής.

Οι Τ.Υ. είναι ανοιχτές σε όλους τους αλλοδαπούς ή παλλινოსτούντες μαθητές του ελληνικού σχολείου και έχουν ως στόχους:

10 NET Η Μηχανή του Χρόνου – Τα Λαυρεωτικά – Η μεγάλη απάτη, στο: <https://www.youtube.com/watch?v=hNluMeJjTwi> (προσπελάστηκε στις 12/6/2017)

11 Στόχοι και Δράσεις του προγράμματος στο: <http://www.diapolis.auth.gr/> (προσπελάστηκε στις 12/6/2017)

12 Παλαιολόγου, Ν. & Ευαγγέλου, Ο. (2003). Διαπολιτισμική παιδαγωγική. Εκπαιδευτικές, διδακτικές και ψυχολογικές προσεγγίσεις Αθήνα: Ατραπός

- την διδασκαλία της Ελληνικής Γλώσσας μέσα και παράλληλα με τη διδασκαλία των γνωστικών αντικειμένων του σχολείου, ώστε ο μαθητής να μπορέσει να παρακολουθήσει το σχολικό πρόγραμμα και
- την ένταξη των αλλοδαπών και παλλινოსτούντων μαθητών στο σχολικό περιβάλλον και στις δραστηριότητές του για την εξέλιξη τους, την αποφυγή ρατσιστικών συμπεριφορών, κοινωνικού αποκλεισμού και γκετοποίησης.

2.6. Ποιο είναι το προφίλ των μαθητών των Τάξεων Υποδοχής του σχολείου

- Στο σχολείο και στις Τ.Υ. μας έχουν φοιτήσει και φοιτούν
 - οικονομικοί μετανάστες από την Ινδία και την Αλβανία ή άλλες χώρες του τέως ανατολικού μπλοκ
 - παλλινოსτούντες από την Αργεντινή και τον Πόντο.
 - πρόσφυγες από το Ιράν, το Ιράκ, το Αφγανιστάν, το Κουρδιστάν και τη Συρία
- Είναι από 12 χρονών έως νεαροί ενήλικες, περισσότερο αγόρια με τα εξής επίπεδα αλφαριθμητισμού:
 - α) αναλφάβητοι,
 - β) απέχοντες αρκετά χρόνια από το σχολείο,
 - γ) μαθητές με κανονική παρακολούθηση στη χώρα τους και
 - δ) μαθητές με ιδιαίτερα αναπτυγμένες μαθησιακές ικανότητες, πολύγλωσσοι που λόγω της προσφυγικής ιδιότητας βρίσκονται μπροστά σε αυξημένες δυσκολίες, όσον αφορά στο επιτευκτέο μορφωτικό τους επίπεδο.
- Το επίπεδο ελληνομάθειας στις Τ.Υ. είναι:
 - Τάξη 1: αρχάριοι έως επίπεδο Α1,
 - Τάξη 2: επίπεδο Α1 έως επίπεδο Α2¹³.
- Μητρικές γλώσσες των μαθητών μας είναι τα Φαρσί, Νταρί, Κουρδικά, Αραβικά, Παντζάμπι, Αλβανικά κ.α.

Τα κοινωνικά προβλήματα που αντιμετώπισαν ή αντιμετωπίζουν οι οικονομικοί μετανάστες είναι η προσαρμογή και η αναζήτηση εργασίας, ενώ στους πρόσφυγες προστίθενται ο πόλεμος, ο διωγμός για πολιτικούς, φυλετικούς ή θρησκευτικούς λόγους, η προσφυγιά, συχνά η ανέχεια, η διαμονή σε δομές προσφύγων, ο διαμελισμός της οικογένειας και η προσπάθεια επανένωσης με αυτήν, οι μειωμένες προοπτικές εξέλιξης, η ξеноφοβία και τελευταία η ισλαμοφοβία¹⁴ καθώς και το ότι συχνά αποτελούν αντικείμενο εκμετάλλευσης¹⁵.

13 Κοινό Ευρωπαϊκό Πλαίσιο Αναφοράς για τη διδασκαλία των Ξένων Γλωσσών, στο <http://www.greek-language.gr/certification/mode/94.html> (προσπελάστηκε στις 15/6/2017)

14 Ντάνη, Σ. (2017). Η μη αποδοχή της ετερότητας: Αναπαραστάσεις της ετερότητας, Κοινωνικός αποκλεισμός, Ρητορική μίσους, Όψεις του προσφυγικού φαινομένου, Ενότητα 2, Project Press, ΕΑΠ 2017, σ. 56-59

15 Σχετικά στο: <https://www.unhcr.gr/genikes-pliifories/poioi-eimaste-ti-kanoyme.html> (προσπελάστηκε στις 15/6/2017)

Όσον αφορά στην παρακολούθηση του σχολείου, παρατηρούνται περισσότερες απουσίες λόγω βιοπορισμού, γραφειοκρατίας, φροντίδας ατόμων της οικογένειας. Λόγω μετεγκατάστασης σε άλλες δομές του κράτους ή προώθησης σε άλλες χώρες υπάρχουν αποχωρήσεις και εγγραφές καθ' όλη τη διάρκεια του σχολικού έτους.

2.7. Πώς λειτουργεί στην πράξη

Οι οικονομικοί μετανάστες εγγράφονται στο σχολείο προσκομίζοντας τίτλους σπουδών από τη χώρα τους και η εκάστοτε Διεύθυνση Εκπαίδευσης τους κατατάσσει στην αντίστοιχη ή συνήθως και σύμφωνα πάντα με την επιθυμία τους σε κατώτερη τάξη.

Οι πρόσφυγες μαθητές εγγράφονται στο σχολείο με την προσκόμιση της προσφυγικής κάρτας και του πιστοποιητικού Υγείας και κατατάσσονται σε τάξεις βάσει ηλικιακών και μορφωτικών κριτηρίων, και όπου αυτό είναι εφικτό σε ομάδες με ομοεθνείς τους, με τους οποίους νιώθουν οικεία. Όπως και οι οικονομικοί μετανάστες, τοποθετούνται συνήθως σε χαμηλότερες τάξεις.

Η φοίτηση σε χαμηλότερη τάξη βοηθά στο να μαθαίνουν οι μαθητές τη γλώσσα με τρεις τρόπους.

- Στην Τ.Υ. μεθοδικά με τους μορφοσυντακτικούς και λεξιλογικούς κανόνες .
- Στην κανονική τάξη μέσα από την επαφή με τους Έλληνες μαθητές.
- Μέσα από το γνωστικό αντικείμενο, το οποίο έχουν ήδη διδαχτεί στη χώρα τους, οπότε τώρα μαθαίνουν κατά κύριο λόγο τη σχετική με το αντικείμενο ορολογία.

2.8. ΔΥΕΠ ή μη ΔΥΕΠ

Το σχολικό έτος 2016-2017 λειτούργησαν για πρώτη φορά και οι «Δομές Υποδοχής και Εκπαίδευσης Προσφύγων», ΔΥΕΠ¹⁶, μια κατ' αρχήν καλή πρόταση του Υπουργείου Παιδείας, οι οποίες σε άλλα σχολεία έγιναν δεκτές με ενθουσιασμό και σε άλλα με ιδιαίτερες εντάσεις. Κατάλληλοι για την αποτίμηση του έργου των ΔΥΕΠ είναι φυσικά οι συντονιστές της λειτουργίας τους και οι διδάσκοντες σε αυτές. Στο σχολείο μας λειτούργησαν και οι παραδοσιακές Τ.Υ. και τάξη υποκείμενη στις ΔΥΕΠ. Η δυσκολία που διαπιστώθηκε στη λειτουργία των ΔΥΕΠ ήταν πρωτίστως το ωράριο λειτουργίας της, 14.00 έως 18.00 που απαιτούσε την άνευ αμοιβής διεύρυνση του ωραρίου του Διευθυντή ή και εκπαιδευτικών του σχολείου, διότι θεωρείται αντιπαιδαγωγικό έως και επικίνδυνο, το σχολείο να λειτουργεί μόνο με τον ένα καθηγητή που τοποθετήθηκε για τη διδασκαλία του μαθήματος της ΔΥΕΠ. Μετά από συμφωνία με τη Διεύθυνση

¹⁶ Σχετικά με το πλαίσιο και τη λειτουργία των ΔΥΕΠ στο <http://www.alfavita.gr/tags/dyep> (προσπελάστηκε στις 17/6/2017)

Εκπαίδευσης, η ΔΥΕΠ του σχολείου μας λειτούργησε σε ωράριο σχολείου. Παρόλο που οργανωτικά αυτό ήταν καλύτερο, τα παιδιά της ΔΥΕΠ δεν μπόρεσαν να δημιουργήσουν σχέσεις με τα ελληνόπουλα, ούτε με τους αλλοδαπούς που είναι εγγεγραμμένοι στις κανονικές μας τάξεις. Παρέμειναν απομονωμένα λόγω μη κοινών δραστηριοτήτων με τους λοιπούς μαθητές.

3 Από τη μεριά των αλλοδαπών μαθητών

3.1. Μπορούν όλοι οι αλλοδαποί μαθητές να παρακολουθήσουν επιτυχώς την κανονική τάξη;

Φυσικά και όχι. Η σχολική επίδοση των αλλοδαπών μαθητών εξαρτάται σε μεγάλο ποσοστό από τους ίδιους παράγοντες που ισχύουν για τους Έλληνες μαθητές. Επηρεάζεται ακόμα περισσότερο αρνητικά και από ό,τι σημαίνει από κοινωνικής άποψης το να είσαι ξένος σε ένα περιβάλλον. Και δε μιλούμε μόνο για τις επιδόσεις στα μαθήματα, αλλά σε όλες τις δραστηριότητες και τις διαδικασίες που αφορούν στην τάξη.

Έτσι οι μαθητές που η μόρφωση αποτελεί αξία για την οικογένειά τους έχουν περισσότερες προοπτικές να επιτύχουν στο σχολείο από τους άλλους. Οι μαθητές που προέρχονται από οικογένειες με ευρύτερες αντιλήψεις αποκτούν σφαιρικότερη μόρφωση και είναι πιο δεκτικοί από τους μαθητές που μεγαλώνουν σε συντηρητικές οικογένειες. Οι μαθητές που λόγω χαρακτήρα έχουν μεγαλύτερη ικανότητα προσαρμογής και κοινωνικές δεξιότητες έχουν καλύτερες επιδόσεις. Από την άλλη μεριά, οι προερχόμενοι από Τρίτες Χώρες μαθητές των οποίων οι γονείς είχαν προνοήσει να μάθουν τα παιδιά τους αγγλικά βρίσκονται σε πλεονεκτικότερη θέση σε σχέση με τα παιδιά που χωρίς πρότερη γνώση του λατινικού αλφαβήτου έρχονται για πρώτη φορά σε επαφή με το ελληνικό αλφάβητο και φωνολογικό σύστημα. Οι μετανάστες μαθητές από Ευρωπαϊκές χώρες που βρίσκονται στην Ελλάδα με τις οικογένειές τους προσαρμόζονται κατά κύριο λόγο ευκολότερα από ό,τι οι μετανάστες και πρόσφυγες από Τρίτες Χώρες. Όσοι πρόσφυγες ζουν με την οικογένειά τους προσαρμόζονται επίσης πιο εύκολα από τα ασυνόδευτα παιδιά, τα ορφανά παιδιά ή τα παιδιά των αγνοουμένων.

Το γεγονός ότι οι πρόσφυγες μαθητές νιώθουν την παραμονή τους στην Ελλάδα προσωρινή συχνά τους οδηγεί σε παραίτηση από την εκπαίδευση, ιδίως αφού οι γραφειοκρατικές διαδικασίες τους κρατούν αυτονόητα και δικαιολογημένα πολύ συχνά εκτός σχολείου. Αν τα παιδιά για λόγους πολέμου ή διαρκών μετακινήσεων βρέθηκαν για μεγάλο χρονικό διάστημα εκτός σχολείου έχουν τεράστια δυσκολία στο να προσαρμοστούν σ' αυτό. Το γεγονός ότι το ελληνικό σχολείο είναι πιο δημοκρατικό και ελεύθερο από το σχολείο στη χώρα τους, τους οδηγεί συχνά σε παρερμηνεία των σχολικών τους υποχρεώσεων. Πολλές φορές η ίδια η οικογένεια αποτελεί τροχοπέδη στη μόρφωση των παιδιών κρατώντας τα στο σπίτι για λόγους προστασίας, ιδίως τα κορίτσια.

Η προσαρμογή στο περιβάλλον σημαίνει πολλά περισσότερα από τα προφανή (αφαίρεση μαντήλας). Πολλές συμπεριφορές και δράσεις που θεωρούνται συνηθισμένες και που ενδεχομένως ενθαρρύνονται στη χώρα μας μπορεί να αποτελούν ταμπού για παιδιά που μεγάλωσαν σε άλλα πολιτισμικά περιβάλλοντα (συμμετοχή στη χορωδία του σχολείου, στη γυμναστική, συμμετοχή στη σχολική εκδρομή κ.α.).

3.2. Όταν οι μαθητές δεν είναι στην Τάξη Υποδοχής, που είναι;

Ο κανόνας λει ότι είναι μέσα στην τάξη τους και παρακολουθούν το μάθημα όσο βαρετό κι αν αυτό τους φαίνεται, όσο κι αν δεν το καταλαβαίνουν. Εξαίρεση αποτελούν τα Θρησκευτικά, αλλά αν ο μαθητής θέλει να παρακολουθήσει το μάθημα είναι ελεύθερος. Η παρουσία τους στην τάξη τους βοηθά αφ' ενός στο να εκτίθενται περισσότερο στην ελληνική γλώσσα, αφ' ετέρου λειτουργεί ως ασφαλιστική δικλείδα για το σχολείο που έχει την ευθύνη για τη σωματική ακεραιότητα και την ασφάλεια των μαθητών όλη τη μέρα. Στην πράξη, πολλές φορές οι μαθητές προσπαθούν να αποφύγουν μαθήματα που τους είναι εντελώς ακατανόητα λόγω γλώσσας. Η λύση σ' αυτό το πρόβλημα είναι η εξατομικευμένη διδασκαλία. Μια καλή πρακτική είναι η εξήγηση βασικών σημείων του μαθήματος στα αγγλικά ή με τη βοήθεια ενός ομοεθνούς τους στο τέλος της ώρας ή ακόμα και κατά τη διάρκεια της ώρας, αν ο καθηγητής μπορεί να το διαχειριστεί. Μια άλλη καλή πρακτική είναι η σημείωση πέντε βασικών λέξεων – όρων από το μάθημα στο τέλος της ώρας, που να εξηγηθούν στο μαθητή είτε από τον καθηγητή στα αγγλικά είτε με εικόνες ή τη βοήθεια μεταφραστικών μηχανών από το διαδίκτυο, είτε ακόμα καλύτερα με τη συνδρομή του καθηγητή των Τ.Υ., ώστε το μάθημα των ελληνικών ως ξένη γλώσσα να μην είναι ξεκομμένο από τη διδακτέα ύλη. Αυτό που χρειάζεται από τη μεριά του καθηγητή είναι ευελιξία και διάθεση να βρει λύσεις. Πολλές φορές οι καθηγητές αδυνατούν να βρουν ή να ψάξουν για λύσεις, διότι συγκρίνουν επιδόσεις των αλλοδαπών μαθητών με αυτές των Ελλήνων και τις βλέπουν να υστερούν. Αυτό όμως είναι λάθος. Ακόμα και αν ο αλλοδαπός μαθητής μπορεί να παρακολουθεί το μάθημα σε πολύ μικρό ποσοστό, κάθε καινούρια λέξη και κάθε καινούρια κατάκτηση της γλώσσας είναι γι αυτόν κέρδος.

4 Από τη μεριά των καθηγητών

4.1. Οι καθηγητές είναι πιο επιεικείς και ελαστικοί απέναντι στους αλλοδαπούς μαθητές;

Το ποιες συμπεριφορές σημαίνουν επιείκεια ή μεροληψία, ελαστικότητα ή αδιαφορία από τη μεριά του εκπαιδευτικού είναι δύσκολο να απαντηθεί με ακρίβεια.

Η παιδαγωγική διαδικασία έχει σκοπό ο κάθε μαθητής να μπορέσει να επιτύχει τους δυνατούς γι αυτόν στόχους και στο επίκεντρο του σχολείου πρέπει να

βρίσκεται ο μαθητής και όχι το γνωστικό αντικείμενο. Έτσι ο κάθε μαθητής πρέπει να αποτελεί μια ξεχωριστή περίπτωση και να μη συγκρίνεται με τους άλλους. Υπάρχουν πάμπολλοι παράγοντες οι οποίοι μπορούν να επιδράσουν αρνητικά στις σχολικές επιδόσεις ενός μαθητή, από τις πολύ διαδεδομένες μαθησιακές δυσκολίες μέχρι τυχόν υπάρχουσες ασθένειες του ίδιου ή συγγενικού προσώπου, ανεργία, οικονομικά προβλήματα ή η οικονομική εξαθλίωση της οικογένειας, προβλήματα στη σχέση των γονέων μεταξύ τους ή με το παιδί, διαζύγια, θάνατοι, αδυναμία της οικογένειας να στηρίξει το παιδί στις σχολικές του υποχρεώσεις, από τη μη επίλυση αποριών μέχρι την αδυναμία οργάνωσης ενός κατάλληλου για τη μελέτη περιβάλλοντος. Συνήθως οι σύλλογοι διδασκόντων, ενημερωμένοι από το παιδί, την οικογένειά του ή από την ευρύτερη κοινότητα αγκαλιάζουν το κάθε παιδί και προσπαθούν ώστε το σχολείο να αποτελέσει για αυτό ένα ασφαλές περιβάλλον στο οποίο να αναπτυχθούν και οι μαθησιακές αλλά και οι κοινωνικές δεξιότητες που θα το διαμορφώσουν σε ένα ολοκληρωμένο ενήλικα, καλύπτοντας τα κενά που φέρει κάθε παιδί στην προσωπική του ιστορία. Σε σχέση με τους αλλοδαπούς μαθητές, το σύνθημα λάθος είναι ότι όλοι κατατάσσονται αυθαίρετα σε μια κατηγορία: του «ξένου». Αυτό συμβαίνει πολλές φορές, χωρίς να υποβόσκει κάποια προκατάληψη αλλά, από την κεκτημένη ταχύτητα του καθηγητή να αντεπεξέλθει στις υποχρεώσεις της ύλης και «νομιμοποιείται» κατά πολύ από το γεγονός ότι η πλειοψηφία των ξένων μαθητών εγκαταλείπει το σχολείο, είτε λόγω έλλειψης κινήτρων και διάθεσης είτε για λόγους πέρα από τη θέλησή τους. Όταν όμως υπάρχει ξενοφοβία, ρατσισμός, μειωμένη ενσυναίσθηση και έλλειψη διάθεσης του καθηγητή να κάνει κάτι περισσότερο από ό,τι ανήκει στα καθήκοντά του, τότε το «να είσαι ξένος», σημαίνει «χωρίς προοπτικές και δυνατότητες» ή χειρότερα «χωρίς δικαίωμα για προοπτικές και δυνατότητες» και οδηγεί μοιραία στη σχολική άρνηση από πλευράς του μαθητή. Ταυτόχρονα, η αδυναμία των γονιών να ενημερώσουν το σχολείο για το παιδί τους, η αίσθηση ότι το παιδί τους είναι για το σχολείο ένας περαστικός και κανείς δε θα ασχοληθεί μαζί του ή πως τα οποία προβλήματα έχουν, δεν αφορούν το σχολείο, ακόμα και η φοβία των γονιών να το επισκεφτούν (διότι στη χώρα τους, το σχολείο τους καλούσε μόνο για να τους ενημερώσει για κάποιο παράπτωμα του παιδιού) συχνά παρερμηνεύονται ως αδιαφορία για την πρόοδο των παιδιών.

Μέσα στην κοινότητα των αλλοδαπών μαθητών βρίσκονται και ο φιλόδοξος και ο τεμπέλης, ο ικανός και ταλαντούχος μαθητής, ο φυγόπονος καθώς και αυτός που αντιμετωπίζει ίδια προβλήματα με τον Έλληνα, γιατί μπορεί και στη δική του οικογένεια να υπάρχει βία, θάνατος κι αρρώστεια, πέρα από τα αντικειμενικά προβλήματα της προσφυγιάς ή της μετανάστευσης. Παράλληλα με αυτά, ο αλλοδαπός μαθητής έχει να αντιμετωπίσει τη γκετοποίηση και την έλλειψη οικείων, οι οποίοι συνήθως συμπαρίστανται όταν υπάρχουν προβλήματα και φυσικά την αδυναμία να δεχτεί βοήθεια από τους γονείς στη μελέτη και στα σχολικά του προβλήματα.

Άρα ο καθηγητής πρέπει να λάβει υπόψη όλο το κοινωνικό πλαίσιο στο οποίο κινείται ο αλλοδαπός μαθητής και να προσφέρει την επιείκεια που αρμόζει, χωρίς να φτάνει στη λύπηση και την ελεημοσύνη, ώστε ο μαθητής να νιώσει ότι τον υπολογίζουν ως άνθρωπο και πως έχει στόχους να κατακτήσει και να μη χάνει την διάθεση για το σχολείο είτε λόγω υπερβολικών είτε λόγω ελαχίστων απαιτήσεων.

Φέτος, μετά από τα τόσα χρόνια λειτουργίας των Τ.Υ., βρέθηκαν για πρώτη φορά στην τάξη δυο ασυνόδευτα κορίτσια ηλικίας 12 και 13 ετών. Ήταν φοβισμένα, είχαν ζήσει τον πόλεμο στη Συρία και ένα ναυάγιο και δε μιλούσαν λέξη αγγλικά ή ελληνικά. Τι επιδόσεις έπρεπε να έχουν στη γραμματική και το συντακτικό της ελληνικής ώστε η φοίτησή τους στο σχολείο να θεωρηθεί αξιοπρεπής;

4.2. Τάξεις Υποδοχής και για καθηγητές;

Όπως αναφέρθηκε και πιο πάνω, ο Έλληνας εκπαιδευτικός βρέθηκε κατ'αρχήν ανέτοιμος να αντιμετωπίσει τον καινούριο ρόλο του στην τάξη με τους μαθητές από διαφορετικά εθνοτικά περιβάλλοντα. Κάποιες φορές φάνηκε δύσκολο σε καθηγητές που έρχονταν για πρώτη φορά ή για λίγες ώρες για συμπλήρωση ωραρίου στο σχολείο μας, να κατανοήσουν την παιδαγωγική αξία των Τ.Υ., όπως και τον τρόπο λειτουργίας τους. Έτσι βρεθήκαμε αντιμέτωποι με συνάδελφο της οικιακής οικονομίας που θεώρησε ότι πήραμε τους αλλοδαπούς μαθητές από την ώρα της, διότι δεν κρίναμε το μάθημα της ως σημαντικό, μέχρι που συνειδητοποίησε ότι τα παιδιά ήταν αδύνατον να την παρακολουθήσουν γιατί μόλις είχαν μάθει το αλφάβητο. Φυσικά η παρεξήγηση λύθηκε την ίδια στιγμή. Ευτυχώς οι περισσότεροι καθηγητές αντιμετωπίζουν την ετερότητα στο σχολείο μας ως πρόκληση και επιδεικνύουν την απαραίτητη ευελιξία στον τρόπο αντιμετώπισης των πολυπολιτισμικών και πολύγλωσσων μαθητικών κοινοτήτων. Κάποιοι μάλιστα θεωρούν ότι η εμπειρία της διδασκαλίας σε ένα τέτοιο περιβάλλον τους προσέφερε πολλά στον τρόπο διδασκαλίας και τους βοήθησε να εξελιχθούν ως καθηγητές.

5 Από τη μεριά των Ελλήνων μαθητών

5.1. Πως αντιμετωπίζουν οι Έλληνες μαθητές τους αλλοδαπούς μαθητές;

Ο βασικός κανόνας λει ότι τους αντιμετωπίζουν όπως έμαθαν από την οικογένειά τους.

Στο δικό μας σχολείο, επειδή η συνύπαρξη λειτουργεί χωρίς προβλήματα και χωρίς αμφισβητήσεις από τότε που λειτούργησε το σχολείο, δεν προκύπτουν θέματα και όσες φορές προέκυψαν ήταν μεμονωμένα περιστατικά που δεν οφείλονταν στην πολιτισμική ετερότητα, αλλά στην εφηβική προδιάθεση για

αντιπαράθεση. Επίσης, στα 14 χρόνια λειτουργίας του σχολείου μόνο μια μητέρα απομάκρυνε την κόρη της από το σχολείο με το φόβο ότι θα μπορούσε να δεχτεί επίθεση από τους «ξένους» και αυτό έγινε στην αρχή της χρονιάς που πέρασε, όταν δόθηκε μεγάλη δημοσιότητα από τα Μ.Μ.Ε. στην άρνηση συλλόγων γονέων και κηδεμόνων να φοιτήσουν πρόσφυγες μαθητές στο σχολείο που φοιτούν τα παιδιά τους.

Το μεγαλύτερο πρόβλημα που προκύπτει είναι η δυσκολία συνεννόησης λόγω της γλώσσας, η οποία συχνά παρακάμπτεται με τη χρήση των Αγγλικών, που λύνει μεν το πρόβλημα της επικοινωνίας αλλά, όταν παγιώνεται, αναστέλλει το να μιλούν Ελληνικά μεταξύ τους.

5.2. Δεν έχουν να φάνε, το smart phone τους έλειπε...

Παρόλο που οι Έλληνες μαθητές στο σχολείο μας είναι αρκετά ευαισθητοποιημένοι και δεν αντιμετωπίζουν τους πρόσφυγες μαθητές σαν να προέρχονταν από άλλο πλανήτη, οι γνώσεις τους σε σχέση με την προέλευση, τις αιτίες, τον τρόπο εισόδου και τον τρόπο ζωής τους είναι ελάχιστες. Βλέποντας φέτος το ντοκυμαντέρ της Δάφνης Μαζαράκη «4,1 μίλια»¹⁷, που παρουσιάζει μια μέρα επάνω σε μια σωστική λέμβο η οποία περισυλλέγει ναυαγούς, πρόσφυγες και μετανάστες στο Αιγαίο, ρώτησαν σοκαρισμένοι: «όλοι έτσι έρχονται;» και επέμειναν «και ο δικός μας, ο Ελιάς, έτσι ήρθε;»

Ωστόσο, υπάρχει η προκατάληψη, ότι όλοι οι πρόσφυγες είναι φτωχοί. Επίσης υπάρχει μια καχυποψία για τους λόγους, για τους οποίους κυκλοφορούν με κινητά τηλέφωνα τελευταίας τεχνολογίας. (Πώς βρέθηκαν στα χέρια τους αυτά τα τηλέφωνα, τα χρησιμοποιούν για λόγους επίδειξης;) Όμως δεν είναι όλοι οι πρόσφυγες φτωχοί, και, ανεξάρτητα από το εισόδημά τους, το κινητό τηλέφωνο με σύνδεση στο διαδίκτυο, λειτουργεί γι αυτούς ως GPS, μεταφραστική μηχανή και μέσο επικοινωνίας με την οικογένεια τους σε χώρες που η τηλεφωνική επικοινωνία είναι δύσκολη. Πολλές φορές χρησιμοποιούν το κινητό τηλέφωνο στο σχολείο, μην έχοντας την αίσθηση ότι αυτό απαγορεύεται από το νόμο, συχνά όμως για λόγους που οι Έλληνες μαθητές δε θα σκέφτονταν ποτέ και συχνά μετά από παρότρυνση της καθηγήτριας της Τ.Υ. να ηχογραφούν μέρος του μαθήματος για να μπορέσουν να μελετήσουν στο σπίτι.

5.3. Εμένα όλοι ίδιοι μου φαίνονται ...

Όπως αναφέρθηκε και πιο πάνω, δεν ανήκουν όλοι οι αλλοδαποί μαθητές σε μία κατηγορία. Όσο κι αν φαίνεται περίεργο σε πολλούς, δε μιλούν όλοι την ίδια γλώσσα ακόμα και αν κατάγονται από την ίδια χώρα. Το γεγονός ότι είναι πρόσφυγες, είτε από την ίδια χώρα, είτε από διαφορετική, δε σημαίνει ότι δεν

17 Διαθέσιμο στο: <https://www.youtube.com/watch?v=ftB663lGeYs> (προσετέλαστηκε στις 18/06/2017)

έχουν μεταξύ τους διαφορές να επιλύσουν, είτε φυλετικές, και πολιτικές είτε θρησκευτικές, ούτε ότι όλοι είναι ή οφείλουν να είναι φίλοι μεταξύ τους.

Επίσης, το γεγονός ότι τον τελευταίο καιρό παρουσιάζεται μια έξαρση τρομοκρατικών επιθέσεων από προερχόμενους από τον ισλαμικό χώρο, δε σημαίνει ότι όλοι οι μουσουλμάνοι είναι εν δυνάμει τρομοκράτες, ούτε ότι έχουν απώτερους σκοπούς εναντίον της χώρας μας¹⁸. Πολλοί από αυτούς έχουν αντιμετωπίσει σοβαρότατα προβλήματα από την τρομοκρατία στη χώρα τους και είναι οι πρώτοι που την καταδικάζουν. Αν προσέξει κανείς τη συμπεριφορά των παιδιών από τη Συρία όταν στις παρελάσεις, τα αεροπλάνα περνούν στον αέρα ή όταν ακούγονται οι σειρήνες κατά την ετήσια άσκηση, θα δει ότι εκείνοι είναι οι πιο εκτεθειμένοι και πληγωμένοι από την τρομοκρατία και φυσικά αυτό δεν είναι μόνο δικό τους πρόβλημα, αλλά και παγκόσμιο. Επίσης, οι προκαταλήψεις μόνο κακό προκαλούν. Συνάδελφος που υποβαλλόταν σε χημειοθεραπείες και φορούσε μαντήλι στο κεφάλι, δέχτηκε τη λεκτική επίθεση από ηλικιωμένη γυναίκα που την αποκάλεσε υποτιμητικά μουσουλμάνα, και παρόλο που η επίθεση ουσιαστικά δεν την αφορούσε, η ταραχή της ήταν πολύ μεγάλη.

6 Τελικά ενσωματώνονται;

6.1. Πάντως εκτός σχολείου δύσκολα κάνεις παρέα....

Οι αλλοδαποί μαθητές ενσωματώνονται σε μεγάλο βαθμό, ό, τι αυτό σημαίνει για τον κάθε ένα. Οι μαθητές των Τρίτων Χωρών χρειάζονται χρόνο να ισορροπήσουν μεταξύ του μαθητή που φορά στολή, σηκώνεται μόλις μπει ο καθηγητής και τιμωρείται με ξυλοδαρμό και του μαθητή που συναντάμε στο ελληνικό σχολείο που πολλές φορές μπερδεύει τη δημοκρατία με την ασυδοσία και που κάνει μάθημα μέσα σε μεικτές τάξεις, με ομαδοσυνεργατικό τρόπο διδασκαλίας και φιλελεύθερους καθηγητές. Σοκάρονται με το δικαίωμα συμμετοχής τους στις εκλογές των μαθητικών κοινοτήτων και ιδίως με το δικαίωμα των κοριτσιών να ψηφίσουν. Ωστόσο, φέτος με την παρότρυνση των μαθητών και των καθηγητών, Αφγανοί μαθητές συμμετείχαν στις εφορευτικές επιτροπές για την εκλογή των πενταμελών και ένας Αφγανός μαθητής έβαλε υποψηφιότητα και ψηφίστηκε κιάλας σ' αυτές. Στο παρελθόν, πρόσφυγες μαθητές, μουσουλμάνοι, δήλωσαν επιθυμία και συμμετείχαν στη χριστουγεννιάτικη παράσταση. Κουρδούρες μαθήτριες επιδίωξαν να συζητήσουν με τη θεολόγο την επιθυμία τους να επιστρέψουν στη Συρία για να πολεμήσουν κοντά στους οικείους τους. Αρκετοί αλλοδαποί μαθητές κατάφεραν όχι μόνο να τελειώσουν το Γυμνάσιο, αλλά και το ΕΠΑΛ, και κάποιοι σπούδασαν σε ΤΕΙ, ενώ πολλοί που προωθήθηκαν σε Ευρωπαϊκές χώρες σπουδάζουν ή εργάζονται εκεί, όντας πλήρως ενταγμένοι.

18 Ντάνη, Σ. (2017). Η μη αποδοχή της ετερότητας: Αναπαραστάσεις της ετερότητας, Κοινωνικός αποκλεισμός, Ρητορική μίσους, Όψεις του προσφυγικού φαινομένου, Ενότητα 2, Project Press, ΕΑΠ 2017, σ.57-58

Βέβαια σε προσωπικό επίπεδο οι σχέσεις είναι δύσκολες και αυτό έχει να κάνει κυρίως με την διαφορετική αντίληψη που υπάρχει στις χώρες τους για τις σχέσεις των δύο φύλων σε σύγκριση με τη δική μας. Για μια μουσουλμάνα θα ήταν αδιανόητο «να τα φτιάξει με κάποιον», ιδίως αλλόθρησκο, ενώ για τα αγόρια που πιο εύκολα σπάνε τα ταμπού και παραδέχονται ότι τους αρέσει κάποια κοπέλα, οι πιθανότητες να υπάρξει ανταπόκριση είναι ελάχιστες ως μηδαμινές.

Προσωπικά, αν με ρωτούσαν, αν θα ήθελα το παιδί μου «να τα φτιάξει» με ένα αλλοδαπό μαθητή, δε θα το προτιμούσα, όχι για λόγους ρατσισμού αλλά γιατί οι διαπροσωπικές σχέσεις είναι από μόνες τους δύσκολες, πόσο μάλλον όταν έχεις να παλέψεις με τις διαφορετικές αντιλήψεις και νοοτροπίες. Θα ήθελα όμως το παιδί μου να έχει φιλικές επαφές με αυτά τα παιδιά και εκτός σχολείου, γιατί ειδικά από αυτές τις διαφορετικές νοοτροπίες θα διεύρυνε τους ορίζοντές του και τις γνώσεις του σχετικά με τον υπόλοιπο κόσμο.

6.2. Εθελοντισμός- προσφορά ή συμφέρον;

Πολύ συχνά οι πρόσφυγες μαθητές μας, μάς μιλούν για εθελοντές από την τοπική κοινότητα ή από τις Μη Κυβερνητικές Οργανώσεις (ΜΚΟ) που προσφέρουν κοινωνικό έργο μέσα ή έξω από τις δομές φιλοξενίας. Πραγματικά υπάρχουν αξιέπαινες οργανώσεις, που τα μέλη τους παρέχουν ουσιαστική βοήθεια στην επίλυση γραφειοκρατικών υποθέσεων ή απασχολούν δημιουργικά τα παιδιά στις δομές, ώστε η καθημερινότητά τους να είναι πιο ευχάριστη και δημιουργική. Βέβαια ανάμεσα στους εθελοντές οι οποίοι παρέχουν πολύτιμη βοήθεια, καλύπτοντας συχνά τα κενά του κράτους στις υποχρεώσεις του, υπάρχουν και οργανώσεις που αποσκοπούν στο ίδιο συμφέρον, ή οργανώσεις που από υπερβάλλοντα ζήλο πολλές φορές επεμβαίνουν σε τομείς που η οποιαδήποτε παροχή πρέπει να είναι ελεγχόμενη και οργανωμένη, όπως για παράδειγμα η παιδεία. Όσο καλή πρόθεση και να έχουμε, όπως δε μπορούμε να παρέχουμε ως αδαείς ιατρικές υπηρεσίες σε ασθενείς, καλό θα ήταν να μην «παίζουμε σχολείο» και να αφήσουμε τους δασκάλους να κάνουν μάθημα.

6.3. Με τη συνεργασία τα καταφέρνουμε καλύτερα...

Όπως στο σχολείο η επιτυχία βασίζεται στο τρίπτυχο, δάσκαλος-μαθητής-γονέας, έτσι και στη εκπαίδευση των αλλοδαπών δεν επιτρέπεται να απουσιάζουν από τη σχολική διαδικασία οι γονείς, όπου και όποτε αυτοί υπάρχουν, είτε είναι οι πραγματικοί είτε αυτοί που έχουν επωμισθεί το ρόλο. Πολύ μας έχει βοηθήσει η καλή συνεργασία του σχολείου μας με τους κοινωνικούς λειτουργούς και τους διερμηνείς του κέντρου φιλοξενίας, οι οποίοι παροτρύνουν τα παιδιά να έρθουν στο σχολείο και συχνά έχουν επισκεφτεί το σχολείο μας και έχουν διαμορφώσει άποψη για το που βρίσκονται τα παιδιά, όπως κι εμείς έχουμε συχνά παρευρεθεί σε συγκεντρώσεις και εκδηλώσεις τους για τον ίδιο λόγο. Οι ίδιοι μας βοηθούν

στην επαφή με τους γονείς, οι οποίοι όπως προαναφέρθηκε διστάζουν να έρθουν στο σχολείο, έχοντας πάντα ως στόχο να τους βοηθήσουν να ξεπεράσουν αυτόν το δισταγμό και να δημιουργήσουν μια αυτόνομη και ανεξάρτητη από το κέντρο φιλοξενίας σχέση με τους καθηγητές του σχολείου. Πολύ ενθαρρυντικό για τη σχολική χρονιά που τελείωσε ήταν ότι και με το hot spot του Λαυρίου που λειτούργησε για πρώτη φορά φέτος στο Σούνιο, η επαφή με τους διοικούντες οδήγησε σε μια επιτυχή συνεργασία.

6.4. Ας κλάψουμε όλοι μαζί παρέα που είστε πρόσφυγες...

Το μεταναστευτικό αποτελεί στην εποχή μας αδιαμφισβήτητο ένα από τα μεγαλύτερα προβλήματα της Ελλάδας και της Ευρώπης και φυσικά είναι απαραίτητο να ευαισθητοποιηθούν οι πολίτες, αρχίζοντας από τους νέους ανθρώπους και τους μαθητές, ώστε να επιτευχθεί η ειρηνική συνύπαρξη με τους ανθρώπους που βρέθηκαν στη χώρα μας. Πρέπει να γίνει συνείδηση των ανθρώπων ότι υπάρχει διαφορά μεταξύ του τουρίστα, του υστερόβουλου εγκληματία που βρίσκεται λαθραία στη χώρα, του οικονομικού μετανάστη και του διωκόμενου πρόσφυγα και να υπενθυμιστεί ότι στην Ελλάδα, **μόνο** τον εικοστό αιώνα υπήρξε πλήθος πολιτικών και ιστορικών γεγονότων που οδήγησαν **Έλληνες** στην προσφυγιά και στην μετανάστευση¹⁹. Ωστόσο, κανένας άνθρωπος δεν μπορεί, ούτε πρέπει να ζει σκεπτόμενος διαρκώς τις χαμένες πατρίδες, τη χαμένη αξιοπρέπεια και το διωγμό που έχει υποστεί μέχρι να βρεθεί ως πρόσφυγας στις μίζερες συνθήκες που αποτελούν το προσωρινό, ασφαλέστερο καταφύγιο του, μέχρι να έρθει αντιμέτωπος με το αβέβαιο μέλλον του. Ο μέσος πρόσφυγας νιώθει ευγνωμοσύνη για ό,τι του παρέχεται και είναι διακριτικός και ευγενής όταν εμείς, **πάλι** από την καλή μας την καρδιά θέλουμε να κλάψουμε μαζί του για το κακό που τον βρήκε. Πολύ συχνά όμως, τη στιγμή που του μιλάμε για τη Μικρά Ασία και τραγουδάμε μαζί του από συμπόνοια, κλαίγοντας το Τζιβαέρι, εκείνος μπορεί να οραματίζεται μια καινούρια ζωή, να θέτει νέους στόχους, να θέλει ν' ακούσει σύγχρονη, δυτική μουσική και να πάψει να είναι ο άξιος λύπησης άνθρωπος, που οι άλλοι θέλουν να συμπαρασταθούν στο δράμα του τη στιγμή που **εκείνοι** θέλουν και μπορούν και όχι τη στιγμή που **εκείνος** το χρειάζεται.

7. Κατάλληλη προετοιμασία...

7.1. Τα μάτια μας δεκατέσσερα να προλάβουμε πολιτισμικές παρεξηγήσεις...

Η ζωή σε ένα πολυπολιτισμικό σχολείο έχει διάφορες προκλήσεις και αν οι καθηγητές είναι προνοητικοί και ήρεμοι, αυτή η προνοητικότητα και η ηρεμία περνά και στη συμπεριφορά όλων των μαθητών. Έτσι το σχολείο φρόντισε

¹⁹ Παπαδοπούλου, Δ. (2017). Το προσφυγικό φαινόμενο: Η ελληνική και η διεθνής εμπειρία, Όψεις του προσφυγικού φαινομένου, Ενότητα 3, Project Press, ΕΑΠ 2017, σ. 23-30

κάποια Τσικνοπέμτη, εκτός από χοιρινό να υπάρχει και κοτόπουλο για τους μουσουλμάνους μαθητές και αυτό έγινε συνείδηση στις μαθητικές κοινότητες και πλέον το σκέφτονται και το φροντίζουν οι Έλληνες μαθητές, αν όχι όλοι, αρκετοί από αυτούς. Δεν παρεξηγήθηκα ως καθηγητές όταν ο αλλοδαπός μαθητής μας ρώτησε κάτι στα ελληνικά χωρίς να χρησιμοποιήσει τον πληθυντικό ευγενείας, και εξηγήσαμε στους Έλληνες μαθητές ότι, όπως σε κάθε ξένη γλώσσα, σημασία έχει πρώτα να υπάρξει επικοινωνία και μετά η ορθότητα των φράσεων. Συζητήσαμε με τους Έλληνες μαθητές το πώς θα ένιωθαν, αν οι ίδιοι αποτελούσαν μειοψηφία σε ένα διαφορετικό πολιτισμικό περιβάλλον και με τους αλλοδαπούς μαθητές, το τι είναι επιθυμητό, τι αποδεκτό και τι λάθος στην ελληνική κοινωνία. Γελάσαμε μαζί με τους αλλοδαπούς και τους Έλληνες για εκφραστικά λάθη, όπως «τον κύριο DVD», αντί για τον «κύριο διευθυντή», μαλώσαμε και Έλληνες και αλλοδαπούς μαθητές, όταν αυτό ήταν απαραίτητο και γελάσαμε κι εμείς με τις παρερμηνείες γεγονότων από εμάς τους ίδιους, όπως τότε που τρέξαμε στο προαύλιο γιατί ήταν συγκεντρωμένοι Ινδοί και Έλληνες μαθητές και οι Ινδοί πλησίαζαν τους Έλληνες κραδαίνοντας ένα βαρύ και μακρύ ξύλο. Τελικά αυτό ήταν μπαστούνι του κρίκετ και οι Ινδοί είχαν συνεννοηθεί με τους Έλληνες μαθητές να τους δείξουν πώς παίζεται το εθνικό τους σπόρ, πράγμα που γινόταν εκείνη τη στιγμή στο προαύλιο.

7.2. Δωσ' τους μια μπάλα και θα τα βρούνε αυτοί.....

Μέσα στη σχολική χρονιά 2016-2017 μας επισκέφτηκαν μαθητές από το Γυμνάσιο της Νέας Γενιάς Ζηρίδη, προκειμένου να παρακολουθήσουν δειγματική διδασκαλία στο μάθημα των Ελληνικών ως ξένη γλώσσα και να γνωρίσουν τους μαθητές των Τ.Υ. μας²⁰. Εκτός από το γλωσσολογικό μέρος της επίσκεψης, για το οποίο δεν είχαμε προετοιμάσει τους μαθητές, ώστε το μάθημα να μην είναι «στημένο», είχε προηγηθεί συζήτηση για το ρόλο και τις υποχρεώσεις του οικοδεσπότη –παράξενο συναίσθημα για τους πρόσφυγες μαθητές που βρέθηκαν σ' αυτό το ρόλο- καθώς και από την συνάδελφο του σχολείου που μας επισκέφτηκε με τους μαθητές της, για τη δέουσα συμπεριφορά τους ως φιλοξενούμενοι ανθρώπων, που η κοινωνία μας θεωρεί «ξένους». Όταν συναντήθηκαν, οι δικοί μας μαθητές τους καλοδέχτηκαν, έδωσαν τα χέρια και τους αφήσαμε μόνους να γνωριστούν, να ξεναγηθούν στο σχολείο και να πάρουν μια μπάλα να παίξουν βόλλευ. Τέλος πάντων, να τα βρούνε μεταξύ τους, αλλά σε μισή ώρα να είναι όλοι μαζί στην τάξη. Ετσι δεν πρέπει να γίνεται σε ένα σχολείο;

8. Μας μάθανε ως και στην Κίνα...

Παρόλο που το σχολείο στα 14 χρόνια που λειτουργούν οι Τ.Υ. δεν επιδιώκει τη

²⁰ Άρθρο: «2ο Γυμνάσιο Λαυρίου: σκέψεις από μια αλλιώτικη εκπαιδευτική επίσκεψη» στο: <http://www.ngzgym.com/2016/12/24/>, (προσπελάστηκε στις 20/6/2017)

δημοσιότητα και τη δημοσιοποίηση των δράσεών του, αλλά παραμένει πιστό στους παιδαγωγικούς του στόχους, δε μπορούμε παρά να ευχαριστήσουμε όλους, όσοι αγάλασαν, υποστήριξαν και διέδωσαν το έργο μας. Έτσι ευχαριστούμε

- Τους συντελεστές και υποστηρικτές της έκδοσης των παρακάτω βιβλίων
 - ο ΝΕΟΙ ΜΕ ΟΝΕΙΡΟ ΤΟ ΜΕΛΛΟΝ, (γένναθλον ΚΕΝΤΡΟ ΔΙΕΠΙΣΤΗΜΟΝΙΚΗΣ ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΗΣ ΑΝΘΡΩΠΙΝΩΝ ΚΑΙ ΦΥΣΙΚΩΝ ΣΥΣΤΗΜΑΤΩΝ), ΑΘΗΝΑ 2005.
 - ο ΧΤΙΖΟΝΤΑΣ ΓΕΦΥΡΕΣ, ΥΠΕΠΘ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΟΛΥΜΠΙΑΚΗ ΠΑΙΔΕΙΑ, 2005
 - ο ΜΑΖΙ, ΕΜΠΕΙΡΙΕΣ ΔΙΑΠΟΛΙΤΙΣΜΙΚΗΣ ΣΥΝΥΠΑΡΞΗΣ, 2ο ΓΥΜΝΑΣΙΟ ΛΑΥΡΙΟΥ, 2008
- Τον τηλεοπτικό σταθμό NET – ΕΡΤ για την παρουσίαση του σχολείου
 - ο στο ντοκυμαντέρ Schooltube – Λαύριο, 2012²¹
 - ο στο ρεπορτάζ του Πάνου Χαρίτου²² με τίτλο «Έχε το νου σου στο παιδί» στην εκπομπή Roads, Φεβρουάριος 2017
- Την ιστοσελίδα www.lavriaki.gr²³ για την παρουσίαση δειγματικών διδασκαλιών τύπου CLIL (συνδυαστική μάθηση περιεχομένου και γλώσσας) που εφαρμόζουμε συχνά στην εκπαίδευση αλλοδαπών και που έλαβαν χώρα στο σχολείο μας και σε γειτονικά σχολεία το σχολικό έτος 2015-2016, στο πλαίσιο της διάχυσης καλών πρακτικών στην εκπαίδευση, σύμφωνα με τις αρχές του Erasmus +.
- Την εφημερίδα ΚΑΘΗΜΕΡΙΝΗ²⁴ για το άρθρο της Βασιλικής Χρυσοστομίδου «Πρότυπο σχολείο πολυπολιτισμικότητας το Γυμνάσιο Λαυρίου» που δημοσιεύτηκε στις 28/03/2015
- Το Βιοτεχνικό - Βιομηχανικό Εκπαιδευτικό Μουσείο του Λαυρίου²⁵ για την πρόταση του, να βραβευτεί το σχολείο μας με το βραβείο της Υπατης Αρμοστείας “Nansen Refugee Award²⁶ 2014” για το έργο του σε σχέση με τους πρόσφυγες
- Το κρατικό κανάλι της Κίνας για την παρουσίαση του έργου του σχολείου μας και τη συνέντευξη που πήρε από το Διευθυντή κύριο Αδάμ Παπασπύρου και την καθηγήτρια κυρία Ευτυχία Καγκάδη, σχετικά με τη αρμονική συνύπαρξη πολυπολιτισμικών ομάδων μαθητών στο σχολείο μας, την εποχή που στην Ελλάδα επικρατεί μια ένταση λόγω της έξαρσης της εισροής μεταναστών και προσφύγων.

21 Ντοκυμαντέρ διαθέσιμο στο: <https://www.youtube.com/watch?v=SiCiofdJgqw> (προσπελάστηκε στις 20/06/2017)

22 Στο: <http://webtv.ert.gr/katigories/enimerosi/21fev2017-roads/> (προσπελάστηκε στις 20/06/2017)

23 Διαθέσιμο στο: <http://www.lavriaki.gr/2016/01/28/example-post-26/> (προσπελάστηκε στις 20/06/2017)

24 Άρθρο διαθέσιμο στο: <http://www.kathimerini.gr/809178/article/epikairothta/ellada/protypo-sxoleio-polypolitismikohtas-to-gymnasio-layrioy> (προσπελάστηκε στις 21/06/2017)

25 Σχετικά με το Βιοτεχνικό - Βιομηχανικό Εκπαιδευτικό Μουσείο του Λαυρίου στο: www.bbem.edu.gr (προσπελάστηκε στις 18/06/2017)

26 Σχετικά με το Βραβείο στο: <http://www.unhcr.org/nansen-refugee-award.html> (προσπελάστηκε στις 18/06/2017)

9. Κι εσύ, ως καθηγήτρια, τι κέρδισες από την Τ.Υ.

Εγώ, ως καθηγήτρια κέρδισα γνώσεις και ηθική ανταμοιβή. Γνώσεις για ό,τι συμβαίνει έξω από το περιβάλλον που ζω και που με εξελίσσουν ως άνθρωπο. Ηθική ανταμοιβή, γιατί οι αλλοδαποί μαθητές μου γνώρισαν και αγάπησαν την Ελλάδα μέσα από το σχολείο μας. Ινδός μαθητής μας, ένα χρόνο μετά την αποφοίτησή του, σε επίσκεψή του στο σχολείο ρώτησε: «Κυρία, η Περσεφόνη, Χατζιδάκις δεν είναι;», αναφερόμενος στο τραγούδι του Μ. Χατζιδάκι «Ο εφιάλτης της Περσεφόνης» το οποίο είχε ακούσει από τη χορωδία μας σε εκδήλωση της περιβαλλοντικής ομάδας. Επίσης, όταν μαθητές που πέρασαν από τις Τ.Υ. επανέρχονται μετά από κάποιο χρονικό διάστημα ως πολίτες του κόσμου, ευχαριστώντας το σχολείο μας κι εμένα προσωπικά για την ηθική, παιδαγωγική και μαθησιακή στήριξη που έλαβαν σ' αυτή τη δύσκολη περίοδο της ζωής τους. Τα μηνύματα είναι πολλά και άκρως συγκινητικά και ένα παρατίθεται όπως ακριβώς εστάλη σε σελίδα κοινωνικής δικτύωσης, αφαιρώντας μόνο το όνομα του μαθητή.

“Hallo my teacher I’m g. your son I’m sorry that I didn’t write for you for long time but really we was have sooo much problems in our life we was in Sweden and we was have a big problem and we have to go out of there and we cam to Germany now and it’s been I year I’m in German and now we all are good and we live in Germany now and don’t worry about us we all are good and I miss you soo much my best teacher in the world 😊 I’m really sorry to not write that before I hope you are not angry of me 😊 and please say to all hi from g. and I really miss all so that what I want and what happened to me 4 years till now .and now how are you and how is everyone I hope all are good . Ops I forgot to tell you I can speak German now 🐱🐱 OK but not to much 😊 just a little bit wie geht es dir? 😊😁😘😘😘”

10. Συμπεράσματα

Στα δεκατέσσερα χρόνια που λειτουργούν οι Τ.Υ. στο 2^ο Γυμνάσιο Λαυρίου αποδείχτηκε ότι η αποδοχή της ετερότητας και ο σεβασμός σε αυτήν είναι αξίες που διδάσκονται, τόσο στους Έλληνες όσο και στους αλλοδαπούς μαθητές. Κατ’αυτόν τον τρόπο οι αλλοδαποί μαθητές, που στην πλειοψηφία τους είναι πρόσφυγες, εντάσσονται στη σχολική κοινότητα και αποκτούν ένα επίπεδο γραμματισμού που τους επιτρέπει να μετέχουν με ίσα δικαιώματα με τους Έλληνες μαθητές στη εκπαίδευση. Από την άλλη μεριά, οι Έλληνες μαθητές έρχονται αντιμέτωποι με συμμαθητές από άλλα εθνοτικά περιβάλλοντα, και μαθαίνουν την κατανόηση και την αποδοχή, ώστε να μπορούν να συνυπάρχουν

ειρηνικά με τους συνανθρώπους τους στις πολυπολιτισμικές κοινωνίες της εποχής μας. Αυτό προϋποθέτει ότι οι καθηγητές έχουν επαναπροσδιορίσει το ρόλο τους και έχουν οι ίδιοι αποδεχτεί το ότι ένα διαπολιτισμικό μοντέλο εκπαίδευσης μπορεί να έχει εξαιρετικά αποτελέσματα και για τους αλλοδαπούς και για τους Έλληνες μαθητές.

Βιβλιογραφία

Ελληνόγλωσση

- Γεωργογιάννης, Π. (2008). Διαπολιτισμικότητα και Διαπολιτισμική Εκπαίδευση, στο: Π. Γεωργογιάννης, (επιμ.), Διαπολιτισμική Εκπαίδευση, τομ.7., Πάτρα Κανακίδου, Ε., Παπαγιάννη, Β. (1998), Διαπολιτισμική Αγωγή, έκδοση 4^η Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα
- Ντάνη, Σ. (2017). Η μη αποδοχή της ετερότητας: Αναπαραστάσεις της ετερότητας, Κοινωνικός αποκλεισμός, Ρητορική μίσους, Όψεις του προσφυγικού φαινομένου, Ενότητα 2, Project Press, ΕΑΠ 2017
- Παλαιολόγου, Ν. & Ευαγγέλου, Ο. (2003). Διαπολιτισμική παιδαγωγική. Εκπαιδευτικές, διδακτικές και ψυχολογικές προσεγγίσεις Αθήνα: Ατραπός
- Παπαδοπούλου, Δ. (2017). Το προσφυγικό φαινόμενο: Η ελληνική και η διεθνής εμπειρία, Όψεις του προσφυγικού φαινομένου, Ενότητα 3, Project Press, ΕΑΠ 2017
- Σιμόπουλος, Γ. (2014). Η εκπαίδευση των εκπαιδευτικών στη διαπολιτισμική ικανότητα μέσα από μια βιωματική προσέγγιση. Στο: Ζ. Παπαναούμ και Μ. Λιακοπούλου, (επιμ) υποστηρίζοντας την επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών - Εγχειρίδιο Επιμόρφωσης. Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης. Πρόγραμμα Εκπαίδευσης Αλλοδαπών και Παλιννοστούντων μαθητών, 2014

Ξενόγλωσση

- Auernheimer, G. (2003). Einführung in die Interkulturelle Pädagogik, Darmstadt 2003
- Desch, A. (2001). Pädagogik interkulturellen Lernens: Theorie und Praxis am Beispiel von internationalen Jugendbegegnungen, Teetum Verlag Marburg 2001

Ιστοσελίδες

Διαπολιτισμική Εκπαίδευση – Τάξεις Υποδοχής – Φροντιστηριακά Τμήματα.

Στο: http://www.fa3.gr/nomothesia_2/nomoth_education/19-diapolitis-mika-sxoleia.htm (προσπελάστηκε στις 12/6/2017)

Κοινό Ευρωπαϊκό Πλαίσιο Αναφοράς για τη διδασκαλία των Ξένων Γλωσσών, στο: <http://www.greek-language.gr/certification/node/94.html> (προσπελάστηκε στις 15/6/2017)

Πλαίσιο και λειτουργία των ΔΥΕΠ στο <http://www.alfavita.gr/tags/dyep> (προσπελάστηκε στις 17/6/2017)

Πρόγραμμα Εκπαίδευσης Αλλοδαπών και Παλιννοστούτων Μαθητών ΔΙΑΠΟΛΙΣ στην σελίδα <http://www.diapolis.auth.gr/> (προσπελάστηκε στις 10/6/2017)

Ύπατη Αρμοστεία του ΟΗΕ για τους πρόσφυγες. Στο: <https://www.unhcr.org/genikes-plirofories/poioi-eimaste-ti-kanoyme.html> (προσπελάστηκε στις 15/6/2017)

Βίντεο

Μαζαράκη, Δ. 4,1 miles, Βίντεο διαθέσιμο στο: <https://www.youtube.com/watch?v=ftB663IgeYs> (προσπελάστηκε στις 18/06/2017)

Τα Λαυρεωτικά – Η μεγάλη απάτη, NET Η Μηχανή του Χρόνου – στο: <https://www.youtube.com/watch?v=hNluMeJjTwi> (προσπελάστηκε στις 12/6/2017)

Χαρίτος, Λ., Ντοκουμαντέρ «school-tube Λαύριο» διαθέσιμο στο: <https://www.youtube.com/watch?v=SlCiIdIggw> (προσπελάστηκε στις 20/06/2017)

Χαρίτος, Π., «Έχε το νου σου στο παιδί» στην εκμπομή Roads, Φεβρουάριος 2017. Στο: <http://webtv.ert.gr/katigories/enimerosi/21fev2017-roads/> (προσπελάστηκε στις 20/06/2017)

Βιογραφικά στοιχεία συγγραφέα

Η κ. **Καγκάδη Ευτυχία** γεννήθηκε στην Αθήνα το 1967. Αποφοίτησε από τη Γερμανική Σχολή Αθηνών και σπούδασε Γερμανική Φιλολογία στο ΕΚΠΑ. Το 2005 απέκτησε Μεταπτυχιακό Τίτλο Σπουδών στην εξειδίκευση καθηγητών Γερμανικής Γλώσσας από το ΕΑΠ. Εργάστηκε 16 έτη ως καθηγήτρια Γερμανικών στην Τριτοβάθμια Εκπαίδευση και σε στρατιωτικές σχολές και 8 έτη ως Τεχνική Μεταφράστρια σε γερμανική εταιρεία αυτοκινήτων. Το 2007 διορίστηκε μέσω εξετάσεων ΑΣΕΠ στο Υπουργείο Παιδείας. Από το 2009 υπηρετεί με οργανική θέση στο 2^ο Γυμνάσιο Λαυρίου, όπου εκτός από Γερμανικά διδάσκει Ελληνικά ως ξένη Γλώσσα σε αλλοδαπούς μαθητές και είναι υπεύθυνη για την οργάνωση και λειτουργία των Τάξεων Υποδοχής. Για το συγκεκριμένο αντικείμενο συμμετείχε σε σεμινάρια σχετικά με τη Διαπολιτισμική Εκπαίδευση και σε διετή επιμόρφωση μέσω του προγράμματος ΔΙΑΠΟΛΙΣ. Μιλά επίσης

Αγγλικά και Ισπανικά. Έχει κάνει σπουδές μουσικής και επίσης συμμετέχει σε αγώνες κλασικού αυτοκινήτου ως αγωνιζόμενη ή κριτής-χρονομέτρης. Στοιχεία επικοινωνίας: E-mail: efi_k67@yahoo.de.

Μαργαρώνη Μαίρη

**Η γλωσσοπολιτισμική αξιοποίηση
επιλεγμένων ελληνικών παραμυθιών
της θάλασσας στη διδασκαλία
της νέας ελληνικής γλώσσας ως δεύτερης/
ξένης σύμφωνα με τη μέθοδο CLIL**

Περίληψη

Η παρούσα εργασία εξετάζει τη γλωσσοπολιτισμική διδακτική αξιοποίηση οκτώ επιλεγμένων παραμυθιών της θάλασσας από τη δίτομη συλλογή του Κώστα Καφαντάρη (1998) στη διδασκαλία της νεοελληνικής γλώσσας ως δεύτερης (Γ2)/ξένης (ΞΓ) σε ενήλικες, σύμφωνα με τη Συνδυαστική Μέθοδο Διδασκαλίας Γλώσσας και Περιεχομένου. Συζητά πώς τα συγκεκριμένα παραμύθια –μέσα από μια μυθολογική προσέγγιση με φιλοσοφικο-θρησκευολογικές προεκτάσεις– μπορούν να αποτελέσουν εξαιρετικό εκπαιδευτικό υλικό για την καλλιέργεια των προσληπτικών και των παραγωγικών γλωσσικών δεξιοτήτων στα πλαίσια μιας ολιστικής προσέγγισης της γλώσσας.

Λέξεις - κλειδιά: παραμύθια, διδασκαλία της ελληνικής, γλωσσοπολιτισμική αξιοποίηση

The linguistic-cultural didactic use of selected Greek fairy tales about the sea in teaching Modern Greek as a second/foreign language according to CLIL method

Abstract

The present paper examines the linguistic-cultural didactic use of eight selected fairy tales about the sea from Kostas Kafantari's two-volume collection (1998) in teaching Modern Greek as a second/foreign language for adults according to CLIL (Content and Language Integrated Learning) method. The paper discusses how examining the mythological aspects of these fairy tales provides excellent educational material to improve the four essential language skills (listening, speaking, reading, and writing) in the context of a holistic approach to the language.

Keywords: fairy tales, linguistic-cultural use, teaching Modern Greek

1. Εισαγωγή

Η παρούσα εργασία έχει ως στόχο να εξετάσει πώς η γλωσσοπολιτισμική προσέγγιση οκτώ επιλεγμένων παραμυθιών της θάλασσας από τη δίτομη συλλογή του Κώστα Καφαντάρη¹ μπορεί να συμβάλει στην καλλιέργεια των προσληπτικών και των παραγωγικών γλωσσικών δεξιοτήτων σε ενήλικες, που διδάσκονται την ελληνική ως Γ2/ΞΓ στο Γ' επίπεδο ελληνομάθειας, σύμφωνα με το Κοινό Ευρωπαϊκό Πλαίσιο αναφοράς για τη γλώσσα², κάνοντας χρήση της Συνδυαστικής Μεθόδου Διδασκαλίας Γλώσσας και Περιεχομένου (Content and Language Integrated Learning – CLIL), στα πλαίσια μιας ολιστικής προσέγγισης της γλώσσας.

Η εργασία χωρίζεται σε πέντε ενότητες. Μετά την παρούσα εισαγωγή, η δεύτερη ενότητα στεγάζει το θεωρητικό πλαίσιο της εργασίας και εστιάζει στα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά της εκπαίδευσης ενηλίκων, στη γλωσσοδιδασκτική αξιοποίηση του παραμυθιακού λόγου και στις βασικές αρχές της μεθόδου CLIL. Η τρίτη ενότητα παρουσιάζει συνοπτικά το πρωτογενές εκπαιδευτικό υλικό (τα παραμύθια), εστιάζοντας στις ιδιαίτερες θεματικές που αναδεικνύονται στο καθένα χωριστά. Η τέταρτη ενότητα αφορά στις μυθολογικές αναγνώσεις των συγκεκριμένων παραμυθιών, που μπορούν να δουλευτούν ομαδοσυνεργατικά στην τάξη, μέσα από διαδραστικές δραστηριότητες και ασκήσεις, με διπλό στόχο, σύμφωνα με τις αρχές της μεθόδου CLIL: αφενός την ενίσχυση των προσληπτικών

1 Καφαντάρης, Κ. (1998). *Ελληνικά Λαϊκά Παραμύθια* (τόμ. Α' Το Φιδόδεντρο & τόμ. Β' Ο Φεγγάρας). Αθήνα: Οδυσσέας.

2 Council of Europe (2001). *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment*. Strasbourg: Language Policy Unit.

και των παραγωγικών γλωσσικών δεξιοτήτων των εκπαιδευομένων και αφετέρου τη βελτίωση των γνώσεών τους, που αφορούν α. σε κοσμογονικούς μύθους με ενδεικτικές επεκτάσεις στη φιλοσοφικο-θρησκευτική σκέψη, που προσδίδουν στο νερό το γνώρισμα της αρχής των πάντων και β. στον εντοπισμό ψηγμάτων παλιών κοσμογονικών μύθων, πρωτεύουσα θέση στους οποίους κατέχουν οι αναφορές στις σχέσεις του ανθρώπου με τα ζώα. Η πέμπτη και τελευταία ενότητα αποτελεί τον επίλογο της εργασίας, στον οποίο συνοψίζονται κάποια βασικά συμπεράσματα και τίθενται νέα ερωτήματα προς περαιτέρω διερεύνηση.

2. Το θεωρητικό πλαίσιο

2.1 Ιδιαίτερα χαρακτηριστικά της εκπαίδευσης ενηλίκων

Η εκπαίδευση ενηλίκων αντιλαμβάνεται την εκπαίδευση έκαστου ατόμου ως μια διαδικασία που δεν ολοκληρώνεται με το πέρας της τυπικής (formal) εκπαίδευσης αλλά λαμβάνει χώρα καθ' όλη τη διάρκεια της ζωής και συμπεριλαμβάνει πάσης φύσεως μη τυπικές (non formal) και άτυπες (informal) μορφές εκπαίδευσης, με στόχο την απόκτηση νέων ή την περαιτέρω εξέλιξη παλιών δεξιοτήτων του, τον εμπλουτισμό των γνώσεων και των προσόντων του, την προσωπική του ανάπτυξη και την αυτοεκπλήρωσή του. Οι στόχοι αυτοί πρωτοκαθρίστηκαν ευκρινώς στη *Λευκή Βίβλο*³, το πρώτο επίσημο κείμενο της Ευρωπαϊκής Ένωσης που αφορά τη συνεχιζόμενη εκπαίδευση και την κατάρτιση.

Οι έννοιες της ενηλικιότητας, της παιδικότητας και της παιδικής ηλικίας κατασκευάστηκαν στην ευρωπαϊκή ήπειρο, κατά τον Διαφωτισμό και την περίοδο του Ρομαντισμού⁴, και δεν έχουν ούτε υπερτοπική ούτε καθολική ισχύ. Αφενός υπάρχουν άτομα που, παρά τη βιολογική νεανική τους ηλικία, βιώνουν για ποικίλους λόγους μια πρόωρη ωρίμανση, έτσι ώστε από ψυχοπνευματική άποψη να προσιδιάζουν περισσότερο την ενήλικη φάση της ζωής. Αφετέρου υπάρχουν άτομα που η βιολογική τους ενηλικιότητα δεν ανταποκρίνεται στο ψυχοπνευματικό επίπεδο που αυτή προϋποθέτει. Έτσι ο Rogers κάνει λόγο για τρεις προϋποθέσεις της ενηλικιότητας: την ωριμότητα και πλήρη ανάπτυξη του ατόμου, την αίσθηση προοπτικής-ισορροπίας και την υπευθυνότητα-διάθεση για αυτοπροσδιορισμό⁵.

Σε κάθε περίπτωση, οι ενήλικες εκπαιδευόμενοι διακρίνονται από βασικά χαρακτηριστικά, που διαφέρουν από τα χαρακτηριστικά των ανήλικων εκπαιδευομένων, καθώς συνήθως έχουν συγκεκριμένους στόχους για τους οποίους συμμετέχουν σε προγράμματα εκπαίδευσης, συγκεκριμένες προσδοκίες,

3 Ευρωπαϊκή Επιτροπή (1994). *Λευκό Βιβλίο: Ανάπτυξη, ανταγωνιστικότητα, απασχόληση. Οι προκλήσεις και η αντιμετώπισή τους για τη μετάβαση στον 21ο αιώνα*. Λουξεμβούργο: Υπηρεσία Επίσημων Εκδόσεων των Ευρωπαϊκών Κοινοτήτων.

4 Ντεμώζ, Λ. (επιμ.) (1985). *Ιστορία της παιδικής ηλικίας*. Αθήνα: Θυμάρη.

5 Rogers, A. (1999). *Η εκπαίδευση ενηλίκων*. Αθήνα: Μεταίχμιο.

που πηγάζουν από την αντίληψη και την εμπειρία τους για το τι είναι μάθηση, και διαθέτουν ένα ευρύ φάσμα γνώσεων και εμπειριών και σε μεγάλο βαθμό ήδη διαμορφωμένες αντιλήψεις, προσωπικούς τρόπους και στρατηγικές μάθησης, ανάλογους με τα γενικότερα χαρακτηριστικά της προσωπικότητάς τους. Αναπτύσσουν μηχανισμούς άμυνας στην προσπάθεια να μην αμφισβητούνται τα πιστεύω, οι αντιλήψεις και οι συνήθειές τους. Επιπλέον, διαθέτουν περιορισμένο χρόνο μάθησης, καθώς η ενήλικη ζωή συνοδεύεται από πολλές οικογενειακές, επαγγελματικές και άλλες υποχρεώσεις, γεγονός που μπορεί να αποτελέσει τροχοπέδη στη μαθησιακή διαδικασία.⁶

Με βάση τα προαναφερθέντα χαρακτηριστικά των ενήλικων εκπαιδευομένων, προϋποθέσεις αποτελεσματικής μάθησης στους ενήλικες θεωρούνται –μεταξύ άλλων– η άμεση σύνδεση της εκπαίδευσης με τις ανάγκες και τις εμπειρίες τους, η κατανόηση και η αποδοχή των στόχων του εκπαιδευτικού προγράμματος, η ενεργητική εμπλοκή τους σε ολόκληρη την εκπαιδευτική διαδικασία, η επιτυχής ένταξή τους στην εκπαιδευτική ομάδα, η αποδοχή από τον/την εκπαιδευτικό των προσωπικών τους τρόπων και ρυθμών μάθησης⁷.

2.2 Η διδακτική αξιοποίηση του παραμυθιακού λόγου

Η σημασία της διδακτικής αξιοποίησης του παραμυθιού, κατά κύριο λόγο μόνο για την προσχολική και την πρωτοσχολική ηλικία, άρχισε να αναγνωρίζεται πολύ νωρίς⁸. Αν και αρχικά το παραμύθι χρησιμοποιήθηκε ως ένα κατεξοχήν ηθικοπλαστικό διδακτικό μέσο, στην πορεία άρχισε να αναγνωρίζεται η συμβολή του –μεταξύ άλλων– στην καλλιέργεια της γλώσσας, της ξένης γλώσσας συμπεριλαμβανομένης⁹. Στις μέρες μας η Σύγχρονη Παιδαγωγική που αφορά στη διδακτική των ξένων γλωσσών, δίνει ιδιαίτερη έμφαση στη διδακτική αξιοποίηση των (παραμυθιακών) ιστοριών (story-based learning) μέσα από γλωσσοπολιτισμικές προσεγγίσεις, καθώς μέσα από την ενασχόληση με τα παραμύθια διαπιστώνεται –μεταξύ άλλων– η οριζόντια (γεωγραφική) και κάθετη (κοινωνική) ποικιλία του γλωσσικού φαινομένου και συνδέεται άμεσα η γλώσσα με αναφορές στις τοπικές κοινωνίες, τον λαϊκό πολιτισμό και τις παραδόσεις¹⁰.

6 Κόκκος, Α. (1999). *Εκπαίδευση ενηλίκων: Το πεδίο, οι αρχές μάθησης, οι συντελεστές* (τόμ. Α'). Πάτρα: ΕΑΠ· Κόκκος, Α. (2005). *Εκπαίδευση Ενηλίκων: Ανιχνεύοντας το πεδίο*. Αθήνα: Μεταίχμιο· Knowles, M. (1998). *The Adult Learner*. Houston-Texas: Gulf.

7 Rogers, A. (1999). *Η εκπαίδευση ενηλίκων*. Αθήνα: Μεταίχμιο.

8 Πρβλ. ενδεικτικά Thorne-Thomsen, G. (Nov., 1903). «The Educational Value of Fairy-Stories and Myths», *The Elementary School Teacher*, 4/3, pp. 161-167.

9 McArthur, J. & Carr, J. (May, 1975). «“Que vous avez de grandes Oreilles”: Instant Foreign Language through Fairy Tales», *The French Review*, 48/6, pp. 1005-1008· Davidheiser, J. (May 2007). «Fairy Tales and Foreign Languages: Ever the Twain Shall Meet», *Foreign Language Annals*, pp. 215-225.

10 Ανδρουλάκης, Γ., Ανθοπούλου, Β. & Παντίδου, Γ. (2009). «Διδακτική αξιοποίηση του λαϊκού παραμυθιού για τη γλωσσική διδασκαλία στην πρωτοβάθμια και δευτεροβάθμια εκπαίδευση». Στο: Κ. Ντίνας, Α. Χατζηπαναγιωτίδη, Α. Βακάλη, Τ. Κωτόπουλος & Α. Στάμου (επιμ.), *Πρακτικά Πανελληνίου Συνεδρίου με*

Κατά τους Μάγο και Παναγοπούλου (2013)¹¹, το παραμύθι, που, σύμφωνα με τη Σύμβαση της UNESCO για την Προστασία της Άυλης Πολιτιστικής Κληρονομιάς (2003), διαδραματίζει σημαντικό ρόλο στο να φέρνει πιο κοντά τους ανθρώπους και να διευκολύνει την επικοινωνία τους και την αμοιβαία κατανόηση, αποτελεί κατάλληλο εργαλείο για τη γλωσσική ανάπτυξη των μαθητών, αφού η γλώσσα δεν αντιμετωπίζεται αποπλαισιωμένα, οι όποιες δύσκολες λέξεις εντάσσονται μέσα στην ενδιαφέρουσα δυναμική της ιστορίας, έτσι ώστε αυτή να είναι προσεγγίσιμη και κατανοητή στο σύνολό της ακόμα και από μη επαρκείς χρήστες της γλώσσας. Τα παραμύθι θεωρείται χρήσιμο εργαλείο, καθώς προσφέρει τόσο γλωσσικά όσο και γνωστικά οφέλη στους μαθητές σε ένα «ασφαλές» και διασκεδαστικό περιβάλλον, περιορίζοντας το άγχος και τους φόβους τους στην προσέγγιση της γλώσσας-στόχου μέσα από μια ευχάριστη και ψυχαγωγική δραστηριότητα και όχι μέσα από μια διαδικασία που συνδέεται με αποκομμένες, «καταναγκαστικές» γλωσσικές ασκήσεις. Καθώς δε το παραμύθι εγγράφεται κυρίως στην προφορική λαϊκή παράδοση¹², οι μαθητές έχουν την ευκαιρία να γνωρίσουν εκτενώς τη μουσικότητα, τη ρυθμικότητα και τη μελωδία της γλώσσας, πτυχές που συνήθως παραμελούνται στο γλωσσικό μάθημα.

Αν και η παιδαγωγική έρευνα φαίνεται να έχει εστιάσει σημαντικά στη διδακτική αξιοποίηση του παραμυθιού στις μικρές ηλικίες, υπολείπεται ακόμη σε σημαντικό βαθμό η διερεύνηση της συμβολής του παραμυθιού στη γλωσσική εκπαίδευση ενηλίκων, και ιδιαίτερα στη γλωσσική εκπαίδευση στη Γ2/ΞΓ, καθώς τυχόν σχετικές έρευνες εξακολουθούν να αποτελούν εξαίρεση¹³.

2.3 Οι βασικές αρχές της διδακτικής μεθόδου CLIL

Η γλωσσοπολιτισμική χρήση του παραμυθιού στη διδασκαλία της ελληνικής γλώσσας ως Γ2/ΞΓ εμπίπτει στο μεθοδολογικό πλαίσιο της CLIL, καθώς βασικός

διεθνή συμμετοχή «Η διδασκαλία της Ελληνικής Γλώσσας (ως πρώτης/μητρικής, δεύτερης/ξένης)». [Πανεπιστήμιο Δυτικής Μακεδονίας – Τμήμα Νηπιαγωγών, Νυμφαίο Φλώρινας, 4-6 Σεπτεμβρίου 2009]. Διαθέσιμο στον ιστότοπο: http://linguistics.nured.uowm.gr/Nimfeo2009/praktika/files/down/poster/andrulakis_Padidu.pdf (προσπελάστηκε στις 28/12/2016). Papadopoulos, I. & Griva, E. (2014). «Learning in the traces of Greek Culture: a CLIL project for raising cultural awareness and developing L2 skills», *International Journal of Learning, Teaching and Educational Research*, 8, pp. 76-92. Παπαδόπουλος, Ι. & Γρίβα, Ε. (2016). «Ο γύρος της Ελλάδας με συντροφιά το παραμύθι»: η ανάπτυξη της Ελληνικής γλώσσας και της πολιτισμικής επίγνωσης σε νήπια με μεταναστευτικό προφίλ, *Θεωρία και Έρευνα στις Επιστήμες της Αγωγής*, 9, σ.σ. 113-136. Τατσιώκα, Μ. & Αμαραντίδου, Κ. (2014). «“Once upon a time in our neighbourhood”». Αξιοποίηση λαϊκών παραμυθιών σε ένα διαθεματικό πρότζεκτ πολυπολιτισμικής αφύπνισης στην αγγλική γλώσσα». Διαθέσιμο στον ιστότοπο: http://ppf.edu.gr/sites/default/files/activities/files/once_upon_a_time.pdf (προσπελάστηκε στις 28/12/2016).

11 Μάγος, Κ. & Παναγοπούλου, Γ. (2013). «Η αξιοποίηση του παραμυθιού στη διδασκαλία της ελληνικής ως δεύτερης/ξένης γλώσσας σε τάξεις μεταναστών». Διαθέσιμο στον ιστότοπο: http://www.diapolis.auth.gr/diapolis_files/drasi9/ypodrasia9.2b_2013 (προσπελάστηκε στις 28/12/2016).

12 Αυδίκος, Ευ. (1997²). *Το λαϊκό παραμύθι. Θεωρητικές προσεγγίσεις*. Αθήνα: Οδυσσεύς, σ. 12.

13 Πρβλ. ενδεικτικά Σκανδάμη, Κ.Φ. (2014). «Παραμύθια, μύθοι και άλλες διηγήσεις στη διδασκαλία των ελληνικών σε ξενόγλωσσους ενήλικες. Υλικό. Σκεπτικό. Προσεγγίσεις». Προφορική ανακοίνωση στο Διεθνές Συνέδριο για τη διδασκαλία και την πιστοποίηση της ελληνικής ως ξένης/δευτέρας γλώσσας «Ελληνικά, η δική μου γλώσσα» (Αθήνα, 10-11 Οκτωβρίου 2014).

διττός στόχος της μεθόδου είναι η ταυτόχρονη εστίαση στο γνωστικό περιεχόμενο στη Γ2, προκειμένου να μπορέσει ο εκπαιδευόμενος να αναπτύξει ταυτόχρονα γλωσσικές αλλά και γνωστικές δεξιότητες. Δηλαδή, στόχος είναι αφενός η εκμάθηση του γνωστικού αντικείμενου με τη χρήση της Γ2 και αφετέρου η εκμάθηση της Γ2 μέσω της μελέτης του γνωστικού αντικείμενου.

Σύμφωνα με την ελληνική και τη διεθνή βιβλιογραφία¹⁴, επιμέρους στόχοι της CLIL είναι:

α. σε επίπεδο παγκόσμιας πολιτειότητας

- να προετοιμάσει τους εκπαιδευόμενους για τη ζωή σε μια πιο διεθνοποιημένη κοινωνία·
- να τους προσφέρει καλύτερες προοπτικές απασχόλησης για την αγορά εργασίας·

β. σε κοινωνικο-πολιτισμικό επίπεδο:

- να μεταφέρει στους εκπαιδευόμενους τις αξίες της ανοχής και του σεβασμού προς τους άλλους πολιτισμούς της γλώσσας-στόχου·

γ. σε γλωσσικό επίπεδο:

- να επιτρέπει στους εκπαιδευόμενους να αναπτύξουν γλωσσικές δεξιότητες που τονίζουν την αποτελεσματική επικοινωνία·
- να προσφέρει στους εκπαιδευόμενους κίνητρα να μάθουν γλώσσες μέσα από τη χρήση τους για πραγματικούς και πρακτικούς λόγους·

δ. σε εκπαιδευτικό επίπεδο:

- να επιτρέπει στους εκπαιδευόμενους να διδάσκονται γνωστικά αντικείμενα με τη βοήθεια μιας διαφορετικής και καινοτόμου προσέγγισης.

Σύμφωνα με διάφορες θεωρητικές και εμπειρικές μελέτες, η CLIL επιτυγχάνει τους προαναφερθέντες βασικούς και επιμέρους στόχους της, καθώς οι εκπαιδευόμενοι:

α. σε κοινωνικό-πολιτισμικό επίπεδο:

- αναπτύσσουν πιο θετική στάση απέναντι και έχουν μεγαλύτερο ενδιαφέρον,

14 European Commission – Public Services Contract (2002). *CLIL/EMILE – The European Dimension: Actions, Trends & Foresight Potential*. Brussels: European Commission· Eurydice Network (2006). *Content and language integrated learning (CLIL) at school in Europe*, p. 22. Brussels. Διαθέσιμο στον ιστότοπο: http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/thematic_studies_archives_en.php (προσπελάστηκε στις 28/12/2016)· Χατζηδάκη, Α. (2000). «Για μια διδασκαλία της ελληνικής ως δεύτερης γλώσσας με έμφαση στο περιεχόμενο». Στο: Μ. Βάμβουκας & Α. Χατζηδάκη (επιμ.), *Μάθηση και διδασκαλία της ελληνικής ως μητρικής και ως δεύτερης γλώσσας. Πρακτικά 1ου διεθνούς συνεδρίου* (σ.σ. 393-403). Ατράπος: Αθήνα· Marsh, D. (ed.) (2002). *CLIL/EMILE. The European Dimension: Actions, Trends and Foresight Potential*. Brussels: The European Union· Mehisto, P., Marsh, D. & Frigols, MJ. (2008). *Uncovering CLIL: content and language integrated learning in bilingual and multilingual education*. Oxford: Macmillan Education· Marsh, D. (2012). *Content and Language Integrated Learning (CLIL). A Development Trajectory*. Córdoba: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Córdoba· Coyle, D., Hood, P. & Marsh, D. (2010). *CLIL: Content and Language Integrated Learning*. Cambridge: University Press· Ζάγκα (2014). *Η διδασκαλία της γλώσσας με βάση το περιεχόμενο: Από τη θεωρία στην πράξη*. Θεσσαλονίκη: Βάνιας· British Council (2014). «CLIL Policy and Practice: Competence-based education for employability, mobility and growth». Lake Como 10-12 March 2014· CLIC Compendium. Διαθέσιμο στον ιστότοπο: www.clilcompendium.com (προσπελάστηκε στις 28/12/2016).

- κίνητρα και αυτονομία στην εκμάθηση γλωσσών·
- φαίνεται να έχουν λιγότερο άγχος και μικρότερες αναστολές στη χρήση της γλώσσας-στόχου·
 - διακατέχονται από μεγαλύτερη επιθυμία για μάθηση και ανάπτυξη γλωσσικών ικανοτήτων τους στη γλώσσα-στόχου¹⁵.
 - εμπλέκονται περισσότερο συναισθηματικά στη γλώσσα-στόχο, έχοντας τοιουτοτρόπως γρηγορότερη γλωσσική εξέλιξη σε αυτή¹⁶.
 - χαρακτηρίζονται από αυξημένη διαπολιτισμική ευαισθητοποίηση¹⁷ και αυξημένες διαπολιτισμικές δεξιότητες επικοινωνίας¹⁸.
- β. σε οικονομικό-επαγγελματικό επίπεδο:
- έχουν καλύτερη προετοιμασία για τη διεθνοποίηση, για την ανταπόκριση στις ανάγκες των πολυπολιτισμικών κοινωνιών και για την επαγγελματική τους προετοιμασία¹⁹.
 - αποκτούν περισσότερες ευκαιρίες για σπουδές περιεχομένου μέσω διαφορετικών προοπτικών²⁰.
- γ. σε εκπαιδευτικό επίπεδο:
- διδάσκονται ποικίλα γνωστικά αντικείμενα με ποικιλομορφία και ευελιξία και πέρα από τις συμβατικές διδακτικές μεθόδους στην εκπαίδευση²¹.
- δ. σε γνωστικό επίπεδο:
- διαθέτουν αυξημένη διάθεση για ανάληψη ρίσκου (risktaking), που συμβάλλει θετικά στη μαθησιακή διαδικασία·
 - χρησιμοποιούν πιο αποτελεσματικά μαθησιακές στρατηγικές·
 - παρουσιάζουν μεγαλύτερο ενδιαφέρον για την ανακαλυπτική μάθηση²².
 - ανταποκρίνονται πιο αποτελεσματικά στην επίλυση προβλημάτων²³.
 - εμπλέκονται σε περισσότερο σύνθετες νοητικές διαδικασίες, έτσι ώστε να

15 Pavon Vazquez, V. & Ellison, M. (2013). «Examining teacher roles and competences in Content and Language Integrated Learning (CLIL)», *Linguarum Arena*, 4, pp. 65-78 (69).

16 Dalton-Puffer, Ch. (χ.χ.). «Outcomes and processes in Content and Language Integrated Learning (CLIL): current research from Europe. Διαθέσιμο στον ιστότοπο: <https://www.univie.ac.at/Anglistik/Dalton/SEW07/CLIL%20research%20overview%20article.pdf> (προσπελάστηκε στις 28/12/2016).

17 Harrop, E. (2012). «Content and Language Integrated Learning (CLIL): Limitations and possibilities», *Encuentro*, 21, pp. 57-70.

18 Darn, St. (2006). «Content and Language Integrated Learning (CLIL). A European Overview». Διαθέσιμο στον ιστότοπο: [www.ub.edu/GRAL/Naves/Courses/CLIL/Darn2006CLILEuropeanOverview\[1\].doc](http://www.ub.edu/GRAL/Naves/Courses/CLIL/Darn2006CLILEuropeanOverview[1].doc) (προσπελάστηκε στις 28/12/2016).

19 Darn, St. (2006). «Content and Language Integrated Learning (CLIL). A European Overview». Διαθέσιμο στον ιστότοπο: [www.ub.edu/GRAL/Naves/Courses/CLIL/Darn2006CLILEuropeanOverview\[1\].doc](http://www.ub.edu/GRAL/Naves/Courses/CLIL/Darn2006CLILEuropeanOverview[1].doc) (προσπελάστηκε στις 28/12/2016).

20 CLIC Compendium. Διαθέσιμο στον ιστότοπο: www.clilcompendium.com (προσπελάστηκε στις 28/12/2016).

21 Darn, St. (2006). «Content and Language Integrated Learning (CLIL). A European Overview». Διαθέσιμο στον ιστότοπο: [www.ub.edu/GRAL/Naves/Courses/CLIL/Darn2006CLILEuropeanOverview\[1\].doc](http://www.ub.edu/GRAL/Naves/Courses/CLIL/Darn2006CLILEuropeanOverview[1].doc) (προσπελάστηκε στις 28/12/2016).

22 Pavon Vazquez, V. & Ellison, M. (2013). «Examining teacher roles and competences in Content and Language Integrated Learning (CLIL)», *Linguarum Arena*, 4, p. 69.

23 Martvnez Escudero, L. (2013). «Discussing content and language integrated learning in domain name dispute resolution», *Revista de Lenguas para Fines Especvficos*, 19, pp. 209-227.

- μπορούν να επικοινωνούν χρησιμοποιώντας όχι μόνο λέξεις καθημερινές και οικείες αλλά και αφηρημένες έννοιες·
- αποκτούν σύνθετες γλωσσικές και νοητικές δεξιότητες, όπως λ.χ. εξηγώ, διευκρινίζω, ορίζω, συγκρίνω, αξιολογώ, γεγονός που τους επιτρέπει να εμπλέκονται σε γνωστικά ιδιαίτερα απαιτητικές δραστηριότητες, οι οποίες με τη σειρά τους βοηθούν στη γλωσσική και γνωστική ανάπτυξη των εκπαιδευομένων²⁴.
- ε. σε γλωσσικό επίπεδο:
- αναπτύσσουν μεγαλύτερη γραμματική επίγνωση και καλύτερη κατανόηση της μορφολογίας της γλώσσας·
 - καλλιεργούν περισσότερο και τις προσληπτικές και τις παραγωγικές γλωσσικές δεξιότητες, δηλαδή την κατανόηση και την παραγωγή του γραπτού και του προφορικού λόγου²⁵.
 - αναπτύσσουν τόσο το λεξιλόγιο που χρειάζονται για τις βασικές διαπροσωπικές επικοινωνιακές δεξιότητες (BICS: Basic Interpersonal Communicative Skills), όσο και το λεξιλόγιο που χρειάζονται για την ανάπτυξη της γνωστικής ακαδημαϊκής γλωσσικής τους ικανότητας (CALP: Cognitive Academic Language Proficiency), δηλαδή την ανάπτυξη των ακαδημαϊκών δεξιοτήτων και την κατάκτηση του ακαδημαϊκού λόγου²⁶.
 - καλλιεργούν ειδικές λειτουργίες του ακαδημαϊκού λόγου, όπως διατύπωση ορισμών, υποθέσεων, μάντεμα και εξηγήσεις²⁷.
 - αναπτύσσουν περισσότερες επιμέρους γλωσσικές δεξιότητες, όπως λ.χ. στην ορθογραφία και στην κατάκτηση του επιστημονικού ιδιόλεκτου των γνωστικών αντικειμένων²⁸.
 - βελτιώνουν όχι μόνο τις συνολικές τους δεξιότητες στη γλώσσα-στόχο αλλά και τις δεξιότητες στη μητρική τους γλώσσα, ενώ ταυτόχρονα ενθαρρύνονται στην ανάπτυξη μια πολυγλωσσικής και διαγλωσσικής κουλτούρας²⁹.

3. Παρουσίαση του πρωτογενούς υλικού

Τα οκτώ παραμύθια που επιλέχθηκαν να χρησιμοποιηθούν ως πρωτογενές

24 Ζάγκα, Ε. (2014). *Η διδασκαλία της γλώσσας με βάση το περιεχόμενο: Από τη θεωρία στην πράξη*. Θεσσαλονίκη: Βάνιας.

25 Ρανση Vazquez, V. & Ellison, M. (2013). «Examining teacher roles and competences in Content and Language Integrated Learning (CLIL)», *Linguarum Arena*, 4, p. 69.

26 Ζάγκα, Ε. (2014). *Η διδασκαλία της γλώσσας με βάση το περιεχόμενο: Από τη θεωρία στην πράξη*. Θεσσαλονίκη: Βάνιας.

27 Dalton-Puffer, Ch. & Smit, U. (2013). «Content and Language Integrated Learning: A research agenda», *Language Teaching*, 46, pp 552-553.

28 Ζάγκα, Ε. (2014). *Η διδασκαλία της γλώσσας με βάση το περιεχόμενο: Από τη θεωρία στην πράξη*. Θεσσαλονίκη: Βάνιας.

29 Dam, St. (2006). «Content and Language Integrated Learning (CLIL). A European Overview». Διαθέσιμο στον ιστότοπο: [www.ub.edu/GRAL/Naves/Courses/CLIL/Dam2006CLILEuropeanOverview\[1\].doc](http://www.ub.edu/GRAL/Naves/Courses/CLIL/Dam2006CLILEuropeanOverview[1].doc) (προσπελάστηκε στις 28/12/2016).

υλικό στη διδασκαλία της ελληνικής γλώσσας ως δεύτερης/ξένης ανήκουν στη συλλογή του Κ. Καφαντάρη. Ήδη ο τίτλος τους καθιστά την άμεση ενασχόλησή τους με το θαλασσίνο βασίλειο ολοφάνερη. Πρόκειται για τα παραμύθια 34 (*Η κυρά θάλασσα*), 42 (*Η βασίλισσα των γοργόνων*) και 47 (*Το βασιλόπουλο και τ' οψάρι*) του Α' τόμου (σ.σ. 216-220, 274-279, 301-302) και τα παραμύθια 119 (*Η Ανδραβίδα που έγινε χρυσόψαρο*), 156 (*Το χρυσό ψάρι*), 162 (*Ο ψαράς*), 178 (*Η Γοργόνα*) και 256 (*Ο άσκεφος ψαράς*) του Β' τόμου (σ.σ. 54-57, 229-232, 285-289, 358-365, 652-653).

Τα παραμύθια αυτά εντάσσονται στο πλαίσιο μιας πλούσιας παράδοσης που έχει ως επίκεντρο τις σχέσεις του ανθρώπου με το φυσικό του περιβάλλον, και συγκεκριμένα τη θάλασσα. Σαφώς, όπως όλα τα παραμύθια, υπερβαίνουν τα όρια ενός συγκεκριμένου έθνους και αποκτούν μια καθολικότητα, που εκδηλώνεται ως κοινότητα θεματικών μοτίβων και γενικότερα περιεχομένου αλλά παράλληλα και ως κοινότητα ποιητικών μέσων έκφρασης³⁰.

Βασικό θέμα στο παραμύθι Α34 (*Η κυρά θάλασσα*) είναι ο έρωτας ενός βασιλόπουλου για μια κοπέλα-άγαλμα που τη νόμιζε αληθινή, ενώ στην πραγματικότητα ένας γέρος την είχε πλάσει από ζύμη και την είχε παρουσιάσει ως κόρη του. Ο γέρος, δεχόμενος απειλές για τη ζωή του, στην περίπτωση που δε δώσει τη δήθεν κόρη του στο βασιλόπουλο για γυναίκα του, δέχεται τη βοήθεια μιας γριάς-μάγισσας. Εκείνη του δίνει ένα μαγικό ραβδί, με το οποίο μπορεί να ζητήσει από τη θάλασσα ως χάρη να στείλει την κόρη της για τον γάμο με το βασιλόπουλο, πράγμα που γίνεται. Η κόρη της θάλασσας, όμως, παραμένει πεισματικά αμίλητη, μέχρι που δυο μπαρμπούνια φανερώνουν στο βασιλόπουλο τα λόγια που πρέπει να της πει («να χαρείς τον αφέντη σου τον ήλιο και τη μάνα σου την κυρά θάλασσα»), για να την κάνει να του μιλήσει και να αλλάξει τη στάση της απέναντί του. Στο τέλος γίνεται ο γάμος και οι δυο νέοι ζουν ευτυχισμένοι.

Το παραμύθι Α42 (*Η βασίλισσα των γοργόνων*) αφηγείται την ιστορία ενός βεζιρόπουλου, που, δεχόμενο τη ζήλια του κακόβουλου βασιλόπουλου της χώρας του, αναγκάζεται –για να ευχαριστήσει τον αφέντη του και να γλιτώσει τη ζωή του– να διεκπεραιώσει δύσκολους άθλους. Μεταξύ άλλων, πρέπει να φέρει στο βασιλόπουλο τη βασίλισσα των γοργόνων με το μαργαριταρένιο περιδέραιο που φορά στον λαιμό της. Το βεζιρόπουλο εκπληρώνει όλες τις επιθυμίες του αφέντη του, ο οποίος, παρόλα αυτά, ετοιμάζει φούρνους να το κάψει. Τότε η βασίλισσα των γοργόνων προστάζει τις άλλες γοργόνες να ρίχνουν νερά στους φούρνους, για να μην καεί το βεζιρόπουλο. Στη συνέχεια, ζητά από το βασιλόπουλο ως απόδειξη της αγάπης του να μπει στον φούρνο, που τον κλείνει, κάνοντάς το στάχτη. Έτσι, κάνει σύντροφο της ζωής της το βεζιρόπουλο και το μεταφέρει στο θαλάσσιο παλάτι της.

Το παραμύθι Α47 (*Το βασιλόπουλο και τ' οψάρι*) αφηγείται την ιστορία ενός βασιλόπουλου, που κάποτε είχε σώσει ένα ψάρι, ελευθερώνοντάς το στο

30 Μερακλής, Μ. (1992). *Ελληνική Λαογραφία, Γ'. Λαϊκή τέχνη*. Αθήνα: Οδυσσέας, σ.σ. 36-37.

φυσικό του περιβάλλον. Ο βασιλιάς πατέρας του διώχνει το βασιλόπουλο από το παλάτι και αυτό –ταξιδεύοντας από χώρα σε χώρα– βρίσκει έναν δούλο, ο οποίος το ακολουθεί και το βοηθά να ξεπεράσει τις δυσκολίες που συναντά, το βοηθά να γλιτώσει από βέβαιο θάνατο και να παντρευτεί τη βασιλοπούλα που αγάπησε. Καθώς, λίγα χρόνια αργότερα, οι δύο νέοι με τον δούλο επιστρέφουν στο παλάτι του βασιλόπουλου, καθ' οδόν ο δούλος πέφτει στη θάλασσα και γίνεται ψάρι. Αποκαλύπτεται ότι ήταν το ψάρι, τη ζωή του οποίου είχε σώσει το βασιλόπουλο πριν χρόνια.

Το παραμύθι B119 (*Η Ανδραβίδα που εγίνηκε χρυσόψαρο*) αφηγείται την ιστορία δύο αδελφών, του Γιάννη και της Ανδραβίδας. Η μοίρα της κοπέλας είναι να γίνει ψάρι, αμέσως μόλις αντικρίσει τη θάλασσα. Ο αδερφός της γνωρίζει ένα βασιλόπουλο σε μια άλλη χώρα και, όταν το τελευταίο γοητευμένο από τις διηγήσεις του Γιάννη για την αδερφή του, θέλει να την παντρευτεί, τα δυο αδέρφια μαζί με μια δούλα τους ξεκινούν το ταξίδι, έχοντας κλείσει την Ανδραβίδα σε ένα κλουβί, για να το ανοίξουν, μόνο όταν θα φτάσουν στον τελικό τους προορισμό. Η δούλα, όμως, ανοίγει το κλουβί και η κοπέλα στο αντίκρισμα της θάλασσας μεταμορφώνεται σε χρυσόψαρο. Η δούλα τότε παίρνει τη θέση της Ανδραβίδας και παντρεύεται το βασιλόπουλο. Φοβούμενη, ωστόσο, ότι ο Γιάννης θα προδώσει το μυστικό της στον άντρα της, του ζητά να διεκπεραιώσει δύσκολους άθλους, πράγμα που καταφέρνει με τη βοήθεια της αδερφής του. Η Ανδραβίδα-χρυσόψαρο ζητά από τον αδελφό της να τη βοηθήσει να ξαναπάρει την ανθώπινη υπόστασή της, πράγμα που γίνεται. Το βασιλόπουλο ανακαλύπτει τι είχε συμβεί και τιμωρεί με θάνατο την κακή δούλα, ενώ στη συνέχεια νυμφεύεται την Ανδραβίδα και δίνει στον Γιάννη την τιμητική θέση που του αρμόζει στο παλάτι.

Πρωταγωνιστής του παραμυθιού B156 (*Το χρυσό ψάρι*) είναι ένας νέος που ερωτεύεται μια πλούσια κοπέλα. Η μάνα της απαιτεί ο νέος να ξενιτευτεί, να δουλέψει μακριά, να δοκιμαστεί και να γνωρίσει τη ζωή, πριν επιστρέψει και νυμφευτεί την κόρη της. Ο νέος μπαίνει στη δούλεψη ενός πολύ σκληρού αφέντη-μάγου, ο οποίος μετά από δεκάχρονη κακομεταχείριση, συμπονά τον νέο και του μιλά για τη μαγική δύναμη ενός χρυσόψαρου, που είναι σε θέση να εκπληρώνει όλες τις επιθυμίες. Ο νέος ζητά από το χρυσόψαρο μόνο την αγάπη της κοπέλας, τη γενική προκοπή του τόπου του και –κατόπιν πονηρής παράκλησης της πεθεράς του– την επιστροφή της νεότητας τόσο στον ίδιο όσον και στην τελευταία. Το χρυσόψαρο του δίνει επίσης κάποιες μαγικές φολίδες, που μπορεί να χρησιμοποιήσει για διεκπεραίωση οποιασδήποτε επιθυμίας του σε ώρα ανάγκης. Επιστρέφοντας στον τόπο του, η πεθερά του τον παραπλανά, λέγοντας ότι η κόρη της βαρέθηκε να τον περιμένει και έσμιξε με άλλο άντρα. Τοιουτοτρόπως, τον κάνει η ίδια αγαπητικό της προς μεγάλη λύπη της κόρης της, που –μην έχοντας μάθει ποτέ τα ψέματα της μάνας της και πιστεύοντας ότι ο αγαπημένος της την ξέχασε– αρχίζει μια έκφυλη ζωή. Όταν κάποια στιγμή αρρωσταίνει και ζητά να δει τον νέο, αποκαλύπτεται ο δόλος της μάνας. Ο

νέος τότε χρησιμοποιεί τις μαγικές φολίδες του χρυσόψαρου και γιατρεύει την αγαπημένη του. Οι δυο τους παντρεύονται και ζουν αγαπημένοι, ενώ η μάνα βάζει φωτιά και καίει το σπιτικό της μαζί με την ίδια.

Πρωταγωνιστής στο παραμύθι B162 (*Ο ψαράς*) είναι ένα νεαρό αγόρι, που κάποτε ελευθερώνει ένα ψάρι που είχε πιάσει ο πατέρας του και ετοιμαζόταν να σκοτώσει. Το αγόρι, φοβούμενο την οργή του πατέρα του, φεύγει από τον τόπο του και η οικογένειά του το θρηνεί για κατασπαραγμένο από το ψάρι. Στην περιπλάνησή του, το αγόρι συναντά έναν ράφτη, με τον οποίο γίνονται συνταξιδιώτες και σύντροφοι. Στη συνέχεια, το αγόρι αγοράζει ένα κουτί με μαγικές ιδιότητες. Καθodόν συναντούν έναν μαραγκό, που μπαίνει στη συντροφιά τους. Ένα βράδυ ο μαραγκός πελεκά έναν πλάτανο και φτιάχνει μια όμορφη κοπέλα, για την οποία ο ράφτης ράβει ένα όμορφο φουστάνι. Στο τέλος, το αγόρι στάζει λίγο φάρμακο από το μαγικό του κουτί και η κοπέλα ζωντανεύει. Οι τρεις σύντροφοι αρχίζουν να μαλώνουν μεταξύ τους και να τη διεκδικούν. Ο ράφτης προτείνει να τη μοιράσουν δίκαια και να την κόψουν στη μέση, παρά τις αντιρρήσεις του αγοριού. Την ώρα που ο ράφτης σηκώνει το μαχαίρι, βγαίνουν από το στόμα της κοπέλας φίδια. Ο ράφτης τότε ομολογεί ότι είναι το ψάρι, τη ζωή του οποίου είχε σώσει παλιά το αγόρι, και του αφήνει την κοπέλα. Έτσι οι δυο τους επιστρέφουν στο σπίτι του αγοριού, παντρεύονται και ζουν ευτυχισμένα.

Το παραμύθι B178 (*Η Γοργόνα*) αφηγείται την ιστορία ενός άτεκνου ζευγαριού. Με τη μαγική βοήθεια μιας γοργόνας, η γυναίκα μένει έγκυος και γεννά ένα αγόρι, το οποίο, όμως, στα δεκαπέντε του χρόνια πρέπει να επιστραφεί στη γοργόνα. Έτσι και γίνεται. Τη μέρα των δέκατων πέμπτων γενεθλίων του, ο πατέρας του το εγκαταλείπει σε έναν κάβο, για να το πάρει η γοργόνα στη θάλασσα. Το αγόρι, λυπημένο και έρημο, αρχίζει την περιπλάνησή του, κατά την οποία συναντά ζώα, που ευεργετεί. Αυτά –ως αντάλλαγμα– του χαρίζουν κάποιες από τις μαγικές τους ιδιότητες και το βοηθούν να αποφύγει τη γοργόνα, που προσπαθεί να το παραπλανήσει και να το τραβήξει μαζί της στη θάλασσα. Στη συνέχεια γνωρίζει μια βασιλοπούλα και κερδίζει την αγάπη της. Μπαίνει κρυφά στην κάμαρά της και περνά τις νύχτες μαζί της, χωρίς να τον αντιληφτεί κανείς, γιατί στη συνέχεια μεταμορφώνεται σε μυρμήγκι και φεύγει. Στο τέλος την παντρεύεται, προκαλώντας την αντίδραση ενός βασιλιά που τη διεκδικούσε για τον γιο του και που –για να ξεπλύνει την προσβολή– ξεκίνησε πόλεμο εναντίον του πατέρα της βασιλοπούλας. Στον πόλεμο αυτό, το παλικάρι, αν και νίκησε το εχθρικό στράτευμα, πληγώθηκε και πήγε στη θάλασσα να πλυθεί. Εκεί βγήκε η γοργόνα και τον καταβρόχθισε αλλά με τη βοήθεια της έξυπνης γυναίκας του κατάφερε να βγει από το στομάχι της, να αποδράσει στη στεριά και να ζήσει ευτυχισμένος με τη γυναίκα του στο παλάτι τους.

Τέλος, ήρωας του παραμυθιού B256 (*Ο άσκερτος ψαράς*) είναι ένας ψαράς, που ελευθερώνει τα μικρά ψάρια που πιάνει στη λίμνη, στην παράκλησή τους να τα πιάσει αργότερα, μόλις μεγαλώσουν, για να κερδίσει περισσότερα

χρήματα. Όταν, όμως, ο ψαράς επιστρέφει στη λίμνη, τα ψάρια αρχίζουν να κοροϊδεύουν την απερισκεψία και την επιπολαιότητά του να τα αφήσει. Ο ψαράς με τον τρόπο αυτό παίρνει το μάθημά του και γυρίζει σπίτι άπραγος.

4. Η καλλιέργεια των γλωσσικών δεξιοτήτων μέσα από μυθολογικές αναγνώσεις των παραμυθιών της θάλασσας σύμφωνα με τη μέθοδο CLIL

Η χρονική διάρκεια για τη γλωσσοπολιτισμική επεξεργασία των εν λόγω παραμυθιακών ιστοριών είναι 8 διδακτικές ώρες και αφορά ταυτόχρονα την καλλιέργεια και των γλωσσικών και των γνωστικών δεξιοτήτων. Ας σημειωθεί επίσης ότι η καλλιέργεια των προσληπτικών και των παραγωγικών γλωσσικών δεξιοτήτων, δηλαδή της κατανόησης και της παραγωγής του προφορικού και του γραπτού λόγου, σύμφωνα με σύγχρονες παιδαγωγικές προσεγγίσεις, συντελείται με τρόπο αλληλοενισχυτικό, καθώς η βελτίωση οποιασδήποτε από τις τέσσερις δεξιότητες (ακρόαση, ανάγνωση, ομιλία και γραφή) δρα υποστηρικτικά για τη βελτίωση των υπολοίπων.

Κάποια από τα επιλεγμένα παραμύθια μπορούν κατ' αρχάς να αναγνωστούν από τον/την εκπαιδευτικό και κάποια άλλα μπορούν να αναγνωστούν από τους ίδιους τους εκπαιδευόμενους, με στόχο την καλλιέργεια των προσληπτικών γλωσσικών δεξιοτήτων. Και στις δύο περιπτώσεις οι εκπαιδευόμενοι καλούνται να εντοπίσουν τα γλωσσικά μηνύματα, καλλιεργώντας τοιούτοτρόπως τις γλωσσικές τους δεξιότητες, να τα κατανοήσουν, καλλιεργώντας έτσι τις σημασιολογικές-γνωστικές τους δεξιότητες, και να τα ερμηνεύσουν, αναπτύσσοντας έτσι τις γνωσιακές-κριτικές τους δεξιότητες. Στη δραστηριότητα της ακρόασης και ανάγνωσης των παραμυθιών, χρησιμοποιούνται και κατ' επέκταση καλλιεργούνται διαφορετικές στρατηγικές κατανόησης του προφορικού ή αντίστοιχα του γραπτού κειμένου, όπως είναι η συνολική κατανόηση, η επικέντρωση τόσο στο γενικό νόημα όσο και σε συγκεκριμένες πληροφορίες και η προσωπική ερμηνεία με βάση το συγκεκριμένο σε περίπτωση λεξιλογικών και ευρύτερα φραστικών δυσκολιών. Στη συνέχεια, στην ολομέλεια μπορούν να οριστούν από κοινού τα θέματα που – ανάλογα με τα ενδιαφέροντα των εκπαιδευομένων – προκύπτουν προς συζήτηση και περαιτέρω επεξεργασία σε ομάδες εργασίας, με βάση τον μυθολογικό άξονα. Ανάλογα με τις θεματικές που θα προκύψουν και που στη συνέχεια κάποιες από αυτές παρουσιάζονται ενδεικτικά, ο/η εκπαιδευτικός προμηθεύει τις ομάδες εργασίας με παράλληλα υποστηρικτικά κείμενα (λ.χ. επιστημονικά άρθρα, αποσπάσματα δοκιμίων, άρθρα από το διαδίκτυο και τον Τύπο, αποσπάσματα από λαογραφικά, μυθολογικά, θρησκευολογικά κείμενα) προς ανάγνωση και επεξεργασία, όπως αναλύεται στη συνέχεια. Μετά την επεξεργασία των διάφορων υποθεματικών από τις ομάδες εργασίας, τα αποτελέσματα συζητιούνται στην ολομέλεια. Τοιούτοτρόπως, οι εκπαιδευόμενοι εξασκούνται εκ νέου στον προφορικό λόγο (την ομιλία), που προϋποθέτει –μεταξύ άλλων– την εξοικείωση

με το θέμα, τη γνώση της σχετικής γλώσσας και των στρατηγικών επικοινωνίας και την ικανότητά τους να οργανώνουν τον λόγο τους φωνολογικά, λεξιλογικά και συντακτικά. Στην παραγωγή του προφορικού λόγου προστίθεται στη συνέχεια η παραγωγή του γραπτού λόγου. Οι εκπαιδευόμενοι καλούνται σε ατομικό ή ομαδικό επίπεδο να παράξουν γραπτά κείμενα, που αφορούν τον κριτικό σχολιασμό των θεματικών που προέκυψαν από τις μυθολογικές αναγνώσεις των παραμυθιών, λαμβάνοντας υπόψη τα βασικά στάδια παραγωγής ενός γραπτού κειμένου: το προσχέδιο (planning), τη μετατροπή των ιδεών σε γραπτό κείμενο, λαμβάνοντας υπόψη τις συμβάσεις του γραπτού λόγου, και την επιμέλεια-διόρθωση του κειμένου (reviewing).

Καθώς στόχος της μεθόδου CLIL είναι η ταυτόχρονη καλλιέργεια των γλωσσικών δεξιοτήτων και η απόκτηση γνώσεων που αφορούν το περιεχόμενο ενός γνωστικού αντικειμένου, στην προκειμένη περίπτωση πτυχών του ελληνικού παραμυθιού ως μέρος του λαϊκού πολιτισμού, δίνεται έμφαση στην απόκτηση γνώσεων που αφορούν α. τον καίριο ρόλο του υγρού στοιχείου στους κοσμογονικούς μύθους και ευρύτερα στη μυθολογική-φιλοσοφική-θρησκευτική σκέψη (με έμφαση στην αρχαιοελληνική σκέψη και στα βασικότερα θρησκευτικο-φιλοσοφικά ρεύματα) και β. την επιβίωση στοιχείων στα παραμύθια από παλιούς κοσμογονικούς μύθους, πρωτεύουσα θέση στους οποίους κατέχουν οι αναφορές στις σχέσεις του ανθρώπου με τα ζώα. Ο απώτερος στόχος σε γνωσιακό επίπεδο είναι διττός: αφενός η ανάδειξη βασικών κοινών στοιχείων σε (αντιλαμβανόμενα ως) διαφορετικά πολιτισμικά συστήματα και συνεπώς η ουσιαστική εσωτερική εγγύτητα των ανθρώπων παρά τις τυχόν εξωτερικές διαφορές τους· αφετέρου η ανάδειξη της εγγύτητας και της βαθιάς σχέσης του ανθρώπου με το ευρύτερο φυσικό του περιβάλλον, μέρος του οποίου είναι και τα ζώα. Στόχος, λοιπόν, είναι, μέσα από τη σαφώς αποσπασματική μυθολογική προσέγγιση των εν λόγω παραμυθιών, να καλλιεργηθεί μια ολιστική προσέγγιση του κόσμου, σύμφωνα με τις αξίες της παγκόσμιας συναδέλφωσης, της διαθρησκειακής συνείδησης και της φυσιοκεντρικής κοσμοθεώρησης.

4.1. Ο ρόλος του υγρού στοιχείου στην (αρχαιοελληνική) μυθική αντίληψη με ενδεικτικές επεκτάσεις στη φιλοσοφικο-θρησκευτική σκέψη

Ανάλογα με τον αριθμό των εκπαιδευομένων, η ολομέλεια μπορεί να χωριστεί σε 6-7 ζεύγη ή τριμελείς ομάδες, η καθεμία από τις οποίες, μετά την πρώτη επαφή με το παραμυθιακό υλικό, μπορεί να επιλέξει και να δουλέψει, όπως προαναφέρθηκε, με τη χρήση επιπρόσθετου και παράλληλου υλικού, τον ρόλο του υγρού στοιχείου στην αρχαιοελληνική σκέψη (μυθική και πρώιμη φιλοσοφική) και στα βασικότερα θρησκευτικο-φιλοσοφικά ρεύματα (χριστιανισμός, ιουδαϊσμός, μωαμεθανισμός, ινδουϊσμός, βουδισμός και ταοϊσμός). Τα παρακάτω μπορούν ενδεικτικά να αποτελέσουν κάποια από τα συμπεράσματα των επιμέρους ομαδικών εργασιών

προς παρουσίαση και συζήτηση στην ολομέλεια στη συνέχεια.

Πολλοί αρχαίοι λαοί, όπως για παράδειγμα οι Αιγύπτιοι και οι Βαβυλώνιοι, θεωρούσαν ότι ο κόσμος δημιουργήθηκε από το αρχέγονο νερό. Στην ελληνική μυθολογία είναι γνωστό ότι όλες οι θαλάσσιες θεότητες βρίσκονταν στην εξουσία του βασιλιά της θάλασσας, του Ποσειδώνα, τουλάχιστον στους ιστορικούς χρόνους. Την εποχή εκείνη το ελληνικό πνεύμα συστηματοποίησε τις αρχικώς αταξινόμητες θαλάσσιες θεότητες. Πρώτα ο Ποσειδώνας ήταν ένας θεός της στεριάς, που εξελίχθηκε σε θεό των ποταμών και των λιμνών, για να καταλήξει σε πρωτεύουσα θαλάσσια θεότητα. Αυτό συνέβη, γιατί οι Έλληνες αρχικά δεν ήταν λαός της θάλασσας αλλά του Βορρά και έφεραν τη θεότητα μαζί τους. Στην πορεία, όπως οι ίδιοι άρχισαν να αποκτούν οικειότητα με το θαλάσσιο στοιχείο, έτσι απέκτησε και η θεότητά τους³¹. Εκτός, όμως, από τον κυβερνήτη και βασιλιά της θάλασσας, στην αρχαία ελληνική μυθολογία υπήρχε ένας μεγάλος αριθμός σημαντικότερων και λιγότερο σημαντικών θαλάσσιων θεοτήτων. Μια ομάδα τέτοιων θεοτήτων ήταν οι Νηρηίδες, οι οποίες στην αρχή αντιμετωπίζονταν ως ομάδα ανώνυμων θεοτήτων. Η προσθήκη κύριων ονομάτων είναι μεταγενέστερη εξέλιξη³². Άλλη θαλάσσια θεότητα στην αρχαιοελληνική μυθολογία ήταν ο Τρίτων. Στην αρχή υπήρχε μόνο μία θεότητα, που προξενούσε φόβο και τρόμο, που αργότερα πολλαπλασιάστηκε και αυξήθηκε ως προς τον αριθμό. Ήταν ψαρόμορφος δαίμονας της θάλασσας, η μορφή (συγκεκριμένα το πάνω μέρος του σώματος) του οποίου εξελίχθηκε σε άνθρωπο, κάτι που θυμίζει κατά κάποιο τρόπο τις σύγχρονες αντιλήψεις για τις ανθρωπόμορφες γοργόνες³³. Γνωστές ήταν επίσης και οι Σειρήνες, που θεωρούνταν θηλυκοί δαίμονες του θανάτου στη θάλασσα, άπληστες για αίμα και σεξουαλική απόλαυση³⁴, πολύ γνωστές –ήδη από τη δωδέκατη ραψωδία της Οδύσσειας του Ομήρου– για τη μελωδικότητα της φωνής τους. Για τον λόγο αυτό επικρατούσε η αντίληψη ότι ήταν θυγατέρες μιας μούσας³⁵. Αξιόλογες θαλάσσιες θεότητες ήταν και οι τρεις γοργόνες: η Σθενώ (με χαρακτηριστικό της γνώρισμα τη δύναμή της), η Ευρυάλη (γνωστή για τις περιπλανήσεις της) και η Μέδουσα (γνωστή για την πανουργία της). Μόνο η Μέδουσα ήταν θνητή, ενώ οι άλλες δύο ήταν αθάνατες. Ως κατεξοχήν, όμως, γοργόνα θεωρούνταν η θνητή Μέδουσα. Ο μύθος της γοργόνας εξελίσσεται ως την ελληνιστική εποχή, ενώ μέχρι τις μέρες μας έχει φτάσει ο μύθος εκείνος που τη θέλει αδελφή του Μεγάλου Αλεξάνδρου. Στην αρχή, πάντως, θεωρούνταν

31 Vryonis, Sp. Jr. (1993). «The Greeks and the Sea. An Introduction». In: Sp. Vryonis, Jr. (ed.). *The Greeks and the Sea*. New Rochelle & New York: Aristide D. Caratzas, pp. 3-21.

32 Pötscher, W. (1979). «Meergottheiten». In: K. Ziegler & W. Sontheimer (eds.), *Der Kleine Pauly. Lexikon der Antike*. München: Deutscher Taschenbuch Verlag, 3, column 1136-1137.

33 Herter, H. (1979). «Triton, 1». In: K. Ziegler & W. Sontheimer (eds.), *Der Kleine Pauly. Lexikon der Antike*, München: Deutscher Taschenbuch Verlag, 5, column 967-969.

34 Nilsson, M. (1967³). *Geschichte der griechischen Religion* (Handbuch der Altertumswissenschaft), 1. München, pp. 228-229.

35 Geisau, H., von (1979). «Seirenes». In: K. Ziegler & W. Sontheimer (eds.), *Der Kleine Pauly. Lexikon der Antike*, München: Deutscher Taschenbuch Verlag, 5, column 79-80.

ένα τέρας, θύμα μιας μεταμόρφωσης εξαιτίας της «ύβρης» της να τολμήσει να ανταγωνιστεί στην ομορφιά τη θεά Αθηνά³⁶.

Στην πρώιμη ελληνική φιλοσοφία η παρουσία του υγρού στοιχείου ήδη θεωρήθηκε υψίστης σημασίας και ο ρόλος του στη ζωή των ανθρώπων άκρως θεμελιώδης. Συγκεκριμένα, στο φιλοσοφικό σύστημα του Θαλή του Μιλήσιου το νερό είναι α) αυτό πάνω στο οποίο ακουμπάει και στηρίζεται η γη, β) η πηγή και η αρχή των πάντων και γ) γεμάτο θεούς, όπως άλλωστε και ολόκληρη η φύση, πράγμα που υποδηλώνει ότι στο κοσμικό γίνεσθαι υπάρχουν και ενεργούν παντού δυνάμεις. Ο Αριστοτέλης σχολιάζει λέγοντας ότι δε γνωρίζει την αιτία του αξιώματος του Θαλή, σύμφωνα με το οποίο το νερό είναι η αρχή του κόσμου, υποθέτει, όμως, ότι το υποστηρίζει, επειδή η τροφή όλων των ζωντανών υπάρξεων εμπεριέχει νερό και είναι υγρή³⁷. Ήδη ο Όμηρος υποστηρίζει ότι πηγή όλων είναι ο Ωκεανός και Τηθύς³⁸.

Εξίσου σημαντικός είναι ο ρόλος του υγρού στοιχείου σε σύγχρονα φιλοσοφικά και θρησκευτικά συστήματα, όπως στον χριστιανισμό, τον ιουδαϊσμό, τον μωαμεθανισμό, τον βουδισμό, τον ταοϊσμό κ.ά.

Στους λαούς της Βίβλου το νερό είναι δυσεύρετο και σπάνιο και για τον λόγο αυτό ιδιαίτερα σημαντικό. Όταν το νερό εκλείπει, είναι απειλή για τη ζωή του ανθρώπου και όταν υπάρχει, είναι σύμβολο ευλογίας του Θεού. Παράλληλα, όμως, το νερό μπορεί να είναι ενσάρκωση του κινδύνου, του θανάτου και της καταστροφής. Παράδειγμα αποτελεί ο κατακλυσμός του Νώε, όπου το νερό γίνεται το όργανο του Θεού για κρίση και ποινή. Ταυτόχρονα, όμως, υπάρχει και η ιδέα της σωτηρίας και της επιβίωσης από τον κίνδυνο για τους πιστούς και δίκαιους ανθρώπους³⁹. Στην *Καινή Διαθήκη* το νερό συμβολίζει τη μεγαλύτερη ευλογία του Θεού, δηλαδή την αιώνια ζωή⁴⁰, η οποία προϋποθέτει μετάνοια και πίστη και σφραγίζεται με τον καθαρισμό της βάπτισης, που επίσης λαμβάνει χώρα στο νερό. Το νερό έχει, λοιπόν, καθαρκτική και ανανεωτική δύναμη. Δεν είναι, λοιπόν, τυχαίο που η λέξη *ύδωρ* στην *Καινή Διαθήκη* απαντάται περισσότερο στον Ιωάννη, μια και το δικό του Ευαγγέλιο είναι πιο πολύ επηρεασμένο από την παράδοση του βαπτίσματος⁴¹. Γενικά, όμως, διαπιστώνει κανείς τον θεμελιακό

36 Grimal, P. (1991). *Λεξικό της ελληνικής και ρωμαϊκής μυθολογίας*. Θεσσαλονίκη: Εκδόσεις Επιστημονικών Βιβλίων και Περιοδικών, σ.σ. 153-154. Tripp, E. (1981³). *Lexikon der antiken Mythologie* (τίτλος πρωτοτύπου: Crowell's Handbook of Classical Mythology). Stuttgart: Philipp Reclam, p. 201.

37 De Struycker, E. (1980²). *Beknopte geschiedenis van de antieke filosofie*. Antwerpen – Baarn: De Nederlandsche Boekhandel – Ambo, pp. 20-21.

38 Monro, D.B. & Allen, T.W. (1912). *Homeri Ilias* (Bibliotheca Oxoniensis). Oxford: University Press: *Ιλιάς*, XIV, 201: «Ωκεανόν τε θεόν γένεσιν και μητέρα Τηθύν».

39 Taylor, J.B. (1962). «Water». In: J.D. Douglas (ed.), *The New Bible Dictionary*. Grand Rapids, Michigan: WM. B. Eerdmans Publishing Co, pp. 1317-1318. Oleson, J.P. (1992). «Water works». In: D.N. Freedman (ed.), *The Anchor Bible Dictionary* (vol. 6). New York: Doubleday, pp. 883-893.

40 Walvoord, J. (1966). *The Revelation of Jesus Christ. A Commentary*. Chicago: Moody Press, pp. 315-316.

41 Goppelt, L. (1972). «Υδωρ». In: G. Friedrich (ed.), *Theological Dictionary of the New Testament* (vol. 8). Grand Rapids, Michigan: WM. B. Eerdmans Publishing Company, pp. 314-333.

ρόλο του νερού σε ολόκληρη την *Αγία Γραφή* από τις δεκάδες των χωρίων, στα οποία γίνεται λόγος για το υγρό στοιχείο⁴² και τον συμβολισμό του νερού ως ευλογία Θεού, αιώνια ζωή και πηγή καθαρμού και λύτρωσης.

Στο *Κοράνι* το υγρό στοιχείο έχει πολλούς συμβολικούς ρόλους. Χαρακτηριστικός είναι αυτός της τιμωρίας και της καταστροφής με τη μορφή του κατακλυσμού⁴³. Στους Σούφι, μια ασκητική μωαμεθανική κοινότητα, που υιοθέτησε πολλά από τη βουδιστική σκέψη, η θάλασσα φανερώνει την πνευματική εμπειρία μέσω της οποίας πραγματοποιείται ένα ταξίδι προς τον Θεό. Συχνά η θάλασσα και ο θαλάσσιος κόσμος χρησιμοποιούνται συμβολικά: η επιφάνεια της θάλασσας ως η εξωτερική τυπολατρία, τα φοβερά ψάρια ως τα εμπόδια και οι κίνδυνοι της ζωής, το καράβι ως η εμπιστοσύνη προς τον Θεό⁴⁴.

Στον ινδουϊσμό βασική ιδέα της μεταφυσικής του διδασκαλία είναι ότι η ψυχή (*Μπράχμαν*) είναι η βαθύτερη ουσία όλων των πραγμάτων, που παραμένει άπειρη και ασύλληπτη. Το *Μπράχμαν* εμφανίζεται ως ο μεγάλος μάγος που μεταμορφώνεται και γίνεται ο κόσμος⁴⁵. Το κεντρικό σημείο αυτής της θεωρίας είναι η πραγματική συγγένεια ολόκληρης της φύσης, η οποία αποτελείται από μία ύλη που συνεχώς μεταμορφώνεται. Ως εκ τούτου, το νερό, όπως το καθένα στοιχείο αυτού του κόσμου, αποτελεί μέρος του όλου. Άνθρωπος και υγρό στοιχείο είναι ουσιαστικά ταυτόσημα, μια και προέρχονται από την ίδια ύλη. Επιπλέον το νερό είναι σύμβολο ζωής και στον Ινδουϊσμό. Σε όλες του τις μορφές (ως θάλασσα, ποτάμι, λίμνη ή βροχή) περιβάλλεται με θεία ιδιότητα⁴⁶.

Στον βουδισμό, όπως και στον ινδουϊσμό, το νερό, όπως και ο άνθρωπος, είναι μέρος της φύσης, άρα η συμφιλίωση ανθρώπου-φύσης είναι απαραίτητη για την επίτευξη της άμεσης μυστικιστικής εμπειρίας της πραγματικότητας, που αποτελεί και την κατάληξη της όλης προσπάθειας του ανθρώπου.⁴⁷

Στον ταοϊσμό, το πανάρχαιο αυτό κινέζικο φιλοσοφικό ρεύμα, υποστηρίζεται ότι πίσω από το πλήθος των πραγμάτων και των φαινομένων, κρύβεται μια απώτερη πραγματικότητα που εκφράζει την ενότητά τους, που την ονόμασαν *Τάο* και είναι κάτι αντίστοιχο του *Μπράχμαν*. Εκφράζει την πραγματικότητα του κόσμου σα μια συνεχόμενη ροή και μεταβολή («εξελικτική κοσμική διαδικασία στην οποία παίρνουν μέρος όλα τα πράγματα»)⁴⁸, με βασική

42 Strong, J. (1952). *The Exhaustive Concordance of the Bible*. McLean, Virginia: Mac Donald Publishing Company, pp. 1108-1109.

43 *Κοράνι*. 1980. Αθήνα: Κάκτος, σ.σ. 14, 20-21 και 223.

44 Νίκολσον, Ρ. (1985). *Οι Μυστικοί των Σούφι*. Αθήνα: Πύρινος Κόσμος, σ.σ. 71-75.

45 Capra, F. (1982). *Το Ταό και η φυσική. Εκπληκτικές αναλογίες ανάμεσα στη σύγχρονη πυρηνική φυσική και τις διδασκαλίες των αρχαίων θρησκειών της Ανατολής*. Αθήνα: ΩΡΟΡΑ, σ.σ. 95-102.

46 Βιτσαξής, Β. (1978). *Ινδουϊσμός. Θεότητες – Μύθοι – Σύμβολα*. Αθήνα: Πύρινος Κόσμος, σ.σ. 132-134· *Μπαγκαβάτ Γκιτά (Το θείο τραγούδι)* (1983). Με εισαγωγή στην ινδουϊστική και βουδιστική σκέψη, μετάφραση, σχόλια και γλωσσάριο από τον Γεώργιο Κ. Ζωγραφάκη. Αθήνα – Γιάννινα: Δωδώνη.

47 Ζωγραφάκης, Γ. (1980). *Βουδισμός. Βιοθεωρία και κοσμοθεωρία. Εισαγωγή, σχόλια, παρουσίαση κειμένων* (Ινδικά κείμενα, 2). Αθήνα: Δωδώνη.

48 Capra, F. (1982). *Το Ταό και η φυσική. Εκπληκτικές αναλογίες ανάμεσα στη σύγχρονη πυρηνική φυσική και*

μορφή έκφρασης το υγρό στοιχείο:

*«Το ύψιστο αγαθό μοιάζει με το νερό.
Το νερό προσφέρει ζωή στα μύρια πράγματα
δίχως να καταβάλλει μόχθο.
Κυλά εκεί που οι άνθρωποι δεν καταδέχονται να πλησιάσουν,
Κι έτσι μοιάζει με το ταό...»⁴⁹*

4.2. Ανάπτυξη παλιών κοσμογονικών μύθων. Η σχέση του ανθρώπου με τα ζώα

Μετά την παρουσίαση και τη συζήτηση της προηγούμενης θεματικής στην ολομέλεια, με στόχο την οικουμενική, διαπολιτισμική και διαθρησκευτική προσέγγιση της ανθρώπινης ύπαρξης, ακολουθεί εκ νέου η εργασία σε ζεύγη ή ολιγομελείς ομάδες, με στόχο τη φυσιοκεντρική προσέγγιση του κόσμου μέσα από την αναζήτηση και τον εντοπισμό αρχέγονων σχέσεων μεταξύ ανθρώπων και ζώων. Ο/η εκπαιδευτικός προμηθεύει τους εκπαιδευόμενους με κατάλληλα παράλληλα κείμενα λαογραφικού και ιστορικοπολιτισμικού ενδιαφέροντος. Τα παρακάτω θα μπορούσαν να είναι κάποια από τα συμπεράσματα των επιμέρους ομαδικών εργασιών, που στη συνέχεια παρουσιάζονται και συζητιούνται στην ολομέλεια.

Μεγάλο μέρος των παραμυθιών έχει ζώα ως πρωταγωνιστές ή τουλάχιστον ως υπάρξεις απαραίτητες για την πλοκή της αφήγησης και της δράσης. Η διεθνής έρευνα έχει κατατάξει σήμερα πάνω από δύο χιλιάδες διαφορετικούς τύπους παραμυθιών, από τους οποίους οι τριακόσιοι αφορούν μύθους ζώων⁵⁰.

Κοινό χαρακτηριστικό γνώρισμα και των οκτώ επιλεγμένων παραμυθιών της θάλασσας είναι –μεταξύ άλλων– η ανάδειξη αυτής της σχέσης των ανθρώπων με τα ζώα, η υπόσταση των οποίων πολλές φορές όχι μόνο αγγίζει τα όρια της ανθρώπινης ύπαρξης αλλά και ταυτίζεται μαζί της. Ανθρώπινες υπάρξεις μεταμορφώνονται σε ζώα της ξηράς και της θάλασσας, ενώ υπάρξεις κυρίως της θάλασσας αφήνουν το θαλάσσιο βασίλειό τους για να μεταβούν σε αυτό των ανθρώπων, όπως λ.χ. στο A34, όπου μια θαλάσσια ύπαρξη, η κόρη της θάλασσας, εγκαταλείπει το βασίλειό της για να ενώσει τη ζωή της με ένα βασιλόπουλο της στεριάς, ή στο A42, όπου συμβαίνει το εντελώς αντίθετο: ο νεαρός πρωταγωνιστής εγκαταλείπει το δικό του βασίλειο για να μεταβεί σε αυτό της αγαπημένης του, της βασίλισσας των γοργόνων. Στο A47 και στο B162 έχουμε μεταμορφώσεις ψαριών (που ευεργετήθηκαν από ανθρώπους) σε ανθρώπους, που με τη σειρά τους ανταποδίδουν το καλό στους ευεργέτες τους. Στα νεότερα παραμύθια είναι συχνό το φαινόμενο ζώων που βοηθούν τον ήρωα σε δύσκολα ζητήματα και γενικά έχουμε μια τυποποίηση του ρόλου των ζώων⁵¹. Τέλος στο B119 η

τις διδασκαλίες των αρχαίων θρησκειών της Ανατολής. Αθήνα: ΩΡΟΡΑ, σ.σ. 111-121.

49 Τσε, Λ. (1999). *Τάο Τε Κινγκ* (Εσωτερική Αναζήτηση, 8). Αθήνα: Κέδρος, σ. 8.

50 Μερακλής, Μ. (χ.χ.). *Τα παραμύθια μας* (Μελέτη 8). χ.τ.: Κωνσταντινίδη, σ. 47.

51 Μερακλής, Μ. (χ.χ.). *Τα παραμύθια μας* (Μελέτη, 8). χ.τ.: Κωνσταντινίδη, σ.σ. 30-31.

Ανδραβίδα μεταμορφώνεται σε χρυσόψαρο, για να ακολουθήσει η μεταμόρφωσή της και πάλι σε άνθρωπο. Επίσης μεταμορφώσεις του ήρωα αυτή τη φορά σε ζώα της ξηράς (μυρμήγκι, αετός, λιοντάρι) έχουμε στο B178.

Στη συνέχεια προτείνεται η εστίαση στην αρχέγονη σχέση του ανθρώπου με τα ζώα, μέσα από την εξέταση του ρόλου των ζώων στη ζωή των ανθρώπων αφενός στην παλαιότερη και τη νεότερη εποχή και αφετέρου σε ιθαγενείς πολιτισμούς και σε πιο σύγχρονους.

Ο Μερακλής για παράδειγμα εκφράζει μια θεωρία για τα παραμύθια των «πολιτισμένων» λαών και τις διηγήσεις «των πρωτόγονων». Συγκεκριμένα υποστηρίζει ότι τα παραμύθια των «πολιτισμένων» λαών αποτελούν μια εξελιγμένη βαθμίδα των διηγήσεων των πρωτόγονων, εξετάζοντας το παράδειγμα της σχέσης του ανθρώπου με τα ζώα στις διηγήσεις και των δύο ομάδων των λαών. Διαπιστώνει τη βασική διαφορά ότι, ενώ οι «πρωτόγονοι» πιστεύουν το καθετί που διηγούνται για τα ζώα, οι νεότεροι έχουν συναίσθηση του μη πραγματικού της αφήγησής τους σχετικά με αυτά. Έτσι, στους «πρωτόγονους» τα ζώα είναι πράγματι οι κύριοι του κόσμου και εμφανίζονται ως βοηθοί του ανθρώπου. Η νεότερη εθνολογική έρευνα υπογραμμίζει τη σχέση που έχουν αυτές οι διηγήσεις με τοτεμικούς μύθους, που αναφέρονται στην καταγωγή ενός ατόμου ή μιας φυλής: με άλλα λόγια, τα ζώα που εμφανίζονται ως βοηθοί, είναι ή γίνονται τα τοτεμικά ζώα της ευεργετημένης φυλής, δηλαδή τα ζώα-προστάτες ανάγονται στη σφαίρα του ιερού και γίνονται αποδέκτες της ανθρώπινης λατρείας. Το φαινόμενο αυτό αποτελεί μία κατά βάση αιτιολογική παράδοση των ιδιαίτερων σχέσεων των ανθρώπων με τα ζώα. Των ομαδικών αυτών σχέσεων με τα ζώα προηγούνται αφρικανικές ιστορίες, στις οποίες αντίθετα από τις προηγούμενες αφηγείται η σχέση ενός μοναδικού ανθρώπου με ένα μοναδικό ζώο. Πράγματι, οι διηγήσεις αυτές είναι αρχαιότερες από τις τοτεμικές διηγήσεις, που έχουν ομαδικό χαρακτήρα και προϋποθέτουν ένα κοινωνικό σχηματισμό. Η πλήρης πίστη των «πρωτόγονων» σε ένα ζώο-προστάτη απορρέει από την επιθυμία τους για συμπλήρωση της ανεπάρκειας γενικά του ανθρώπου στις περιπτώσεις που το ζώο είναι ανώτερο και αποτελεσματικότερο. Πάντως, η στενή σχέση και συγγένεια ζώου και ανθρώπου εκφράζεται με πολλούς τρόπους στις «πρωτόγονες» διηγήσεις, όπως για παράδειγμα με το μοτίβο της κοινής γλώσσας, την ικανότητα δηλαδή να καταλαβαίνει ο ένας τη γλώσσα του άλλου, την απόλυτη πίστη στην πλήρη μεταμόρφωση σε ζώο, καθώς και στην αντίστροφη μεταμόρφωση. Γενικά, «ο συναισθηματικός σύνδεσμος με το βασίλειο των ζώων, μπορεί να οδηγήσει ως μια υπαρξιακή εξομίωση του ανθρώπου με το ζώο, ως τη βίωση ενός alter ego στη μορφή ενός ζώου». Ενδεικτικό παράδειγμα στην περίπτωση αυτή αποτελεί το παραμύθι με τον τίτλο «Αρκουδογιαννάκη», όπου το όνομα της ανθρώπινης αυτής ύπαρξης είναι δηλωτικό της ζωικής καταγωγής του⁵².

52 Μερακλής, Μ. (χ.χ.) *Τα παραμύθια μας* (Μελέτη, 8). χ.τ.: Κωνσταντινίδη, σ.σ. 22-46.

Στα νεότερα παραμύθια, αν και εξακολουθούν να υπάρχουν μνήμες και από την πρωτόγονη αντίληψη πως ο άνθρωπος κατάγεται από τα ζώα⁵³, αποφεύγεται συστηματικά η αναφορά της γέννησης από ζώο ή ακόμη και η υπόνοια ερωτικής συνουσίας με ζώο λόγω του ότι προσκρούει στη νεότερη γνώση και ηθική. Έτσι στο B178 ο ήρωας μπαινοβγαίνει στην κρεβατοκάμαρα της αγαπημένης του μεταμορφωμένος σε μυρμήγκι. Κατά τη διάρκεια της νύχτας, όμως, χρόνος –εννοείται– σεξουαλικής συνεύρεσης και απόλαυσης, το μυρμήγκι μεταμορφώνεται σε όμορφο άντρα, πράγμα που δηλώνεται ξεκάθαρα, έτσι ώστε να εξαλειφτεί και η παραμικρή υπόνοια κτηνοβασίας.

Σε διάφορες ομάδες αφρικανικών διηγήσεων, ιδιαίτερα σουδανικές, συναντούμε σε μεγάλο βαθμό το θέμα της αποκτήσεως μαγικών μέσων, χρήσιμων στη ζωή, την οποία εξασφαλίζει στον άνθρωπο το ζώο⁵⁴. Το ίδιο μοτίβο συναντούμε σχεδόν σε όλα τα παραμύθια της θάλασσας που εξετάζονται στην εργασία αυτή. Υπάρξεις του θαλάσσιου κόσμου είναι αυτές που αποδεικνύονται οι αρωγοί στη ζωή των ανθρώπων, που επεμβαίνουν στη ζωή τους είτε μετά από παράκληση των τελευταίων είτε από δική τους πρωτοβουλία, που επιλύουν τα προβλήματα του ανθρώπινου κόσμου και διαδραματίζουν σωτήριο ρόλο. Ενδεικτικά ως αναφερθεί ότι η ίδια η θάλασσα είναι αυτή που στο A34 χαρίζει στον γέρο την πανέμορφη κόρη της για να τη δώσει σε γάμο στο βασιλόπουλο και με τον τρόπο αυτό τον γλιτώνει από βέβαιο θάνατο. Στο A42 η μαγική επέμβαση των γοργόνων είναι αυτή που τιμωρεί με θάνατο το κακό βασιλόπουλο και γλιτώνει τη ζωή του καλού βεζιρόπουλου. Στο A42, B119 και B162 το ψάρι (μεταμορφωμένο πάντα, είτε από ψάρι σε άνθρωπο είτε από άνθρωπο σε ψάρι) επεμβαίνει σωτήρια στη ζωή των πρωταγωνιστών, ενώ στο B178 είναι η γοργόνα που δίνει ένα μαγικό κόκαλο στον καπετάνιο, για να μπορέσει η γυναίκα του να τεκνοποιήσει.

Στα νεότερα παραμύθια γενικά, αλλά και ειδικά στα παραμύθια της θάλασσας που εξετάζονται εδώ, παρατηρείται μια απομυθοποίηση ορισμένων πανάρχαιων μοτίβων, όπως λ.χ. του μοτίβου της «εξωτερικής ψυχής», σύμφωνα με το οποίο η αθανασία ή ακόμη και η ζωή του ήρωα ή κάποιου σημαντικού προσώπου της αφήγησης εξαρτάται από κάποιο αντικείμενο⁵⁵. Έτσι οι μαγικές φολίδες που δίνει το ψάρι στον ήρωα στο B156 όχι μόνο σώζουν την αγαπημένη του από τον βέβαιο θάνατο αλλά της χαρίζουν υγεία, νιάτα και ομορφιά.

Το νεότερο παραμύθι, λοιπόν, αν και παρουσιάζει σημαντικές διαφορές από πανάρχαιους μύθους και διηγήσεις, είναι ένα θαυμάσιο ντοκουμέντο για την πολιτιστική εξέλιξη του ανθρώπου, γιατί λόγω της συντηρητικότητας που το διακρίνει, διαφυλάττει έστω και κάποιες παραλλαγμένες μορφές της πανάρχαιας ανθρώπινης σκέψης. Έτσι, πράγματι, στα νεότερα παραμύθια

53 Μερακλής, Μ. (χ.χ.) *Τα παραμύθια μας* (Μελέτη, 8). χ.τ.: Κωνσταντινίδη, σ.σ. 31-32.

54 Μερακλής, Μ. (χ.χ.) *Τα παραμύθια μας* (Μελέτη, 8). χ.τ.: Κωνσταντινίδη, σ.σ. 22-46.

55 Κυριακίδου-Νέστορος, Α. (1989). *Λογογραφικά Μελετήματα Ι*. Αθήνα: Εταιρεία Ελληνικού Λογοτεχνικού και Ιστορικού Αρχείου, σ. 213.

συναντούμε εθνολογικά και προϊστορικά στοιχεία, καθώς οι πανάρχαιοι μύθοι αποτελούν μια από τις ανεξάντλητες πηγές, από την οποία αντλείται υλικό για τα νεότερα παραμύθια. Σε αυτά, βέβαια, λείπουν τα πολλά μαγικά στοιχεία των παραδοσιακών παραμυθιών, πράγμα που φανερώνει την ανάγκη της προσαρμογής του αμετάβλητου πυρήνα στα επιμέρους δεδομένα της σύγχρονης πραγματικότητας⁵⁶.

5. Επίλογος. CLIL – Δύο σε ένα: καλλιεργώντας ταυτόχρονα γλωσσικές και γνωστικές δεξιότητες στο μάθημα της ελληνικής γλώσσας ως δεύτερης/ξένης

Αν και η διδακτική χρήση παραμυθιών έχει ταυτιστεί με τη νηπιακή και τη σχολική ηλικία, εντούτοις τα παραμύθια μπορούν να αξιοποιηθούν γλωσσοπολιτισμικά και στην εκπαίδευση ενηλίκων στο μάθημα της δεύτερης/ξένης γλώσσας. Στην παρούσα εργασία εξετάστηκαν οκτώ παραμύθια της θάλασσας και πώς η ενασχόληση με μυθολογικές τους πτυχές στη διδασκαλία της ελληνικής γλώσσας ως δεύτερης/ξένης μπορεί να προσφέρει στους εκπαιδευόμενους καινούριες γνώσεις ως προς το περιεχόμενο (λαϊκός πολιτισμός, μυθολογία, θρησκευσιολογία, φιλοσοφία) και ως προς τη γλώσσα (καλλέργεια προσληπτικών και παραγωγικών δεξιοτήτων).

Κάνοντας χρήση της ελληνικής γλώσσας, τόσο του καθημερινού όσο και του ακαδημαϊκού λόγου, συζητήθηκαν θεματικές όπως η επιβίωση σπερμάτων κοσμογονικών μύθων από διάφορους λαούς στα νεότερα ελληνικά παραμύθια της θάλασσας, που θέλουν το νερό ως πηγή και αρχή των πάντων, και η επιβίωση αρχέγονων μύθων, που μιλούν για τη συγγενική σχέση ανθρώπων και ζώων, όταν ο άνθρωπος ακόμη, όντας παιδί της μητέρας-φύσης, ένιωθε απόλυτα οικείος στον περιβάλλοντα κόσμο του. Με τον τρόπο αυτό, αναδύθηκε –μεταξύ άλλων– η ρευστότητα των χωροχρονικών ορίων στη γέννηση των μύθων και των παραμυθιών, η πνευματική εγγύτητα των ανθρώπων κυρίως ως θρησκευτικοφιλοσοφικών συλλογικοτήτων και η εκφραστική δύναμη της (παραμυθιακής) αφήγησης για σημαντικά υπαρξιακά ζητήματα που συχνά απασχολούν τη σκέψη των ενηλίκων. Πολύ περισσότερο, καλλιεργήθηκε μια ολιστική προσέγγιση του κόσμου, σύμφωνα με τις αξίες της παγκόσμιας συναδέλφωσης, της διαπολιτισμικής και της διαθρησκειακής συνείδησης και της φυσιοκεντρικής κοσμοθεώρησης.

Οι προτεινόμενες μυθολογικές προσεγγίσεις των εν λόγω παραμυθιών της θάλασσας –εκτός του ότι ήταν αναγκαστικά αποσπασματικές και ενδεικτικές λόγω του τεράστιου εύρους τους– δεν είναι οι μοναδικές προσεγγίσεις που μπορούν να χρησιμοποιηθούν στη διδακτική της ελληνικής γλώσσας ως δεύτερης/ξένης σύμφωνα με τη μέθοδο CLIL. Ιδιαίτερα ενδιαφέρουσες μπορεί

56 Μερακλής, Μ. (χ.χ.). *Τα παραμύθια μας* (Μελέτη 8). χ.τ.: Κωνσταντινίδη, σ.σ. 38, 43.

να είναι λ.χ. οι ανθρωπολογικές προσεγγίσεις των εν λόγω ή άλλων παραμυθιών, σύμφωνα με τις οποίες τα παραμύθια αναγιγνώνονται ως ενσάρκωση πολιτιστικών βιωμάτων ή αναμνήσεων από τη ζωή των ανθρώπων σε συλλογικό επίπεδο και αποκρυσταλλώνονται στο αφηγηματικό παραμυθιακό υλικό, όπως –μεταξύ άλλων– η μετανάστευση και η αποδημία στην ξενιτιά, η πάλη των κοινωνικών τάξεων, η αναζήτηση του ερωτικού συντρόφου σε άγνωστους κόσμους με την ελπίδα της κατάκτησής τους ταυτόχρονα με την ανεύρεση του/της συντρόφου και η επιθυμία της περιπέτειας και των ταξιδιών. Επίσης, ιδιαίτερου ερευνητικού ενδιαφέροντος χρήζει η μελέτη της εφαρμογής της CLIL μεθόδου στα χαμηλότερα επίπεδα ελληνομάθειας (Α΄ και Β΄), καθώς –πέρα από τις αντικειμενικές δυσκολίες– πρέπει να αντιμετωπιστεί η προκατάληψη, η δυσπιστία και ο φόβος για λιγότερες πεπατημένες οδούς στη διδακτική πράξη της σύγχρονης ελληνικής κοινωνίας.

Πρωτογενής πηγή

Καφαντάρης, Κ. (1988). *Ελληνικά Λαϊκά Παραμύθια* (τόμ. Α΄, *Το Φιδόδεντρο* και τόμ. Β΄ *Ο Φεγγάρας*). Αθήνα: Οδυσσέας.

Βιβλιογραφία

Ελληνόγλωσση

- Αναγνωστόπουλος, Β. (2015). *Η ζωή και το παραμύθι. Φιλολογική και ανθρωπολογική προσέγγιση*. Αθήνα: Γρηγόρης.
- Ανδρουλάκης, Γ., Ανθοπούλου, Β. & Παντίδου, Γ. (2009). «Διδακτική αξιοποίηση του λαϊκού παραμυθιού για τη γλωσσική διδασκαλία στην πρωτοβάθμια και δευτεροβάθμια εκπαίδευση». Στο: Κ. Ντίνας, Α. Χατζηπαναγιωτίδη, Α. Βακάλη, Τ. Κωτόπουλος & Α. Στάμου (επιμ.), *Πρακτικά Πανελληνίου Συνεδρίου με διεθνή συμμετοχή «Η διδασκαλία της Ελληνικής Γλώσσας (ως πρώτης/μητρικής, δεύτερης/ξένης)»*. [Πανεπιστήμιο Δυτικής Μακεδονίας – Τμήμα Νηπιαγωγών, Νυμφαίο Φλώρινας, 4-6 Σεπτεμβρίου 2009]. Διαθέσιμο στον ιστότοπο: http://linguistics.nured.uowm.gr/Nimfeo2009/praktika/files/down/poster/andrulakis_Padidu.pdf (προσπελάστηκε στις 28/12/2016).
- Αυδίκος, Ευ. (1997). *Το λαϊκό παραμύθι. Θεωρητικές προσεγγίσεις*. Αθήνα: Οδυσσέας.
- Βιτσαξής, Β. (1978). *Ινδουϊσμός. Θεότητες – Μύθοι – Σύμβολα*. Αθήνα: Πύρινος Κόσμος.
- Ευρωπαϊκή Επιτροπή (1994). *Λευκό Βιβλίο: Ανάπτυξη, ανταγωνιστικότητα, απασχόληση. Οι προκλήσεις και η αντιμετώπισή τους για τη μετάβαση*

- στον 21ο αιώνα. Λουξεμβούργο: Υπηρεσία Επισήμων Εκδόσεων των Ευρωπαϊκών Κοινοτήτων.
- Grimal, P. (1991). *Λεξικό της ελληνικής και ρωμαϊκής μυθολογίας*. Θεσσαλονίκη: Εκδόσεις Επιστημονικών Βιβλίων και Περιοδικών.
- Ζάγκα, Ε. (2014). *Η διδασκαλία της γλώσσας με βάση το περιεχόμενο: Από τη θεωρία στην πράξη*. Θεσσαλονίκη: Βάνιας.
- Ζωγραφάκης, Γ. (1980). *Βουδισμός. Βιοθεωρία και κοσμοθεωρία. Εισαγωγή, σχόλια, παρουσίαση κειμένων* (Ινδικά κείμενα, 2). Αθήνα: Δωδώνη.
- Carra, F. (1982). *Το Ταό και η φυσική. Εκπληκτικές αναλογίες ανάμεσα στη σύγχρονη πυρηνική φυσική και τις διδασκαλίες των αρχαίων θρησκειών της Ανατολής*. Αθήνα: ΩΡΟΡΑ.
- Κόκκος, Α. (1999). *Εκπαίδευση ενηλίκων: Το πεδίο, οι αρχές μάθησης, οι συντελεστές* (τόμ. Α'). Πάτρα: ΕΑΠ.
- Κόκκος, Α. (2005). *Εκπαίδευση Ενηλίκων: Ανιχνεύοντας το πεδίο*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Κοράνι (1980). Αθήνα: Κάκτος.
- Κυριακίδου-Νέστορος, Α. (1989). *Λαογραφικά Μελετήματα Ι*. Αθήνα: Εταιρεία Ελληνικού Λογοτεχνικού και Ιστορικού Αρχείου.
- Μάγος, Κ. & Παναγοπούλου, Γ. (2013). «Η αξιοποίηση του παραμυθιού στη διδασκαλία της ελληνικής ως δεύτερης/ξένης γλώσσας σε τάξεις μεταναστών». Διαθέσιμο στον ιστότοπο: http://www.diapolis.auth.gr/diapolis_files/drasi9/ypodradi9.2b_2013 (προσπελάστηκε στις 28/12/2016).
- Μερακλής, Μ. (1992). *Ελληνική Λαογραφία, Γ'. Λαϊκή τέχνη*. Αθήνα: Οδυσσεύς.
- Μερακλής, Μ. (χ.χ.) *Τα παραμύθια μας* (Μελέτη, 8). χ.τ.: Κωνσταντινίδη.
- Νικόλσον, Ρ. (1985). *Οι Μυστικοί των Σούφι*. Αθήνα: Πύρινος Κόσμος.
- Ντεμώζ, Λ. (επιμ.) (1985). *Ιστορία της παιδικής ηλικίας* (μτφρ. Δ. Κωστελένου). Αθήνα: Θυμάρι.
- Μπαγκαβάτ Γκιτά (*Το θείο τραγούδι*) (1983). Με εισαγωγή στην ινδουϊστική και βουδδιστική σκέψη, μετάφραση, σχόλια και γλωσσάριο από τον Γεώργιο Κ. Ζωγραφάκη. Αθήνα & Γιάννινα: Δωδώνη.
- Παπαδόπουλος, Ι. & Γρίβα, Ε. (2016), «Ο γύρος της Ελλάδας με συντροφιά το παραμύθι»: η ανάπτυξη της Ελληνικής γλώσσας και της πολιτισμικής επίγνωσης σε νήπια με μεταναστευτικό προφίλ, *Θεωρία και Έρευνα στις Επιστήμες της Αγωγής*, τχ. 9/2016, σ.σ. 113-136.
- Rogers, A. (1999). *Η εκπαίδευση ενηλίκων* (μτφρ. Μ. Παπαδοπούλου & Μ. Τόμπρου). Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Σκανδάμη, Κ.Φ. (2014). «Παραμύθια, μύθοι και άλλες διηγήσεις στη διδασκαλία των ελληνικών σε ξενόγλωσσους ενήλικες. Υλικό. Σκεπτικό. Προσεγγίσεις». Προφορική ανακοίνωση στο Διεθνές Συνέδριο για τη διδασκαλία και την πιστοποίηση της ελληνικής ως ξένης/δεύτερης γλώσσας «Ελληνικά, η

- δική μου γλώσσα» (Αθήνα, 10-11 Οκτωβρίου 2014).
- Τατσιώκα, Μ. & Αμαραντίδου, Κ. (2014). «“Once upon a time in our neighbourhood”. Αξιοποίηση λαϊκών παραμυθιών σε ένα διαθεματικό πρότζεκτ πολυπολιτισμικής αφύπνισης στην αγγλική γλώσσα». Διαθέσιμο στον ιστότοπο: http://ppf.edu.gr/sites/default/files/activities/files/once_upon_a_time.pdf (προσπελάστηκε στις 28/12/2016).
- Τσε, Λ. (1999). *Τάο Τε Κινγκ* (Εσωτερική Αναζήτηση, 8). Αθήνα: Κέδρος.
- Χατζηδάκη, Α. (2000). «Για μια διδασκαλία της ελληνικής ως δεύτερης γλώσσας με έμφαση στο περιεχόμενο». Στο: Μ. Βάμβουκας & Α. Χατζηδάκη (επιμ.), *Μάθηση και διδασκαλία της ελληνικής ως μητρικής και ως δεύτερης γλώσσας. Πρακτικά 1ου διεθνούς συνεδρίου* (σσ. 393-403). Ατραπός: Αθήνα.

Ξενόγλωσση

- British Council (2014). «CLIL Policy and Practice: Competence-based education for employability, mobility and growth». Lake Como 10-12 March 2014.
- Council of Europe (2001). *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment*. Strasbourg: Language Policy Unit.
- Coyle, D., Hood, P. & Marsh, D. (2010). *CLIL: Content and Language Integrated Learning*. Cambridge: University Press.
- Dalton-Puffer, Ch. (χ.χ.). «Outcomes and processes in Content and Language Integrated Learning (CLIL): current research from Europe. Διαθέσιμο στον ιστότοπο: <https://www.univie.ac.at/Anglistik/Dalton/SEW07/CLIL%20research%20overview%20article.pdf> (προσπελάστηκε στις 28/12/2016).
- Darn, St. (2006). «Content and Language Integrated Learning (CLIL). A European Overview». Διαθέσιμο στον ιστότοπο: [www.ub.edu/GRAL/Naves/Courses/CLIL/Darn2006CLILEuropeanOverview\[1\].doc](http://www.ub.edu/GRAL/Naves/Courses/CLIL/Darn2006CLILEuropeanOverview[1].doc) (προσπελάστηκε στις 28/12/2016).
- Davidheiser, J. (May 2007). «Fairy Tales and Foreign Languages: Ever the Twain Shall Meet», *Foreign Language Annals*, pp. 215-225.
- De Strycker, E. (1980²). *Beknopte geschiedenis van de antieke filosofie*. Antwerpen & Baarn: De Nederlandsche Boekhandel – Ambo.
- European Commission – Public Services Contract (2002). *CLIL/EMILE – The European Dimension: Actions, Trends & Foresight Potential*. Brussels: European Commission.
- Eurydice Network (2006). *Content and language integrated learning (CLIL) at school in Europe*. Brussels. Διαθέσιμο στον ιστότοπο: <http://eacea>.

- ec.europa.eu/education/eurydice/thematic_studies_archives_en.php
(προσπελάστηκε στις 28/12/2016).
- Geisau, H., von (1979). «Seirenes». In: K. Ziegler & W. Sontheimer (ed.), *Der Kleine Pauly. Lexikon der Antike*. München: Deutscher Taschenbuch Verlag, 5.
- Goppelt, L. (1972). «Υδωρ». In: G. Friedrich (ed.), *Theological Dictionary of the New Testament* (vol. 8). Grand Rapids, Michigan: WM. B. Eerdmans Publishing Company.
- Harrop, E. (2012). «Content and Language Integrated Learning (CLIL): Limitations and possibilities», *Encuentro*, 21, pp. 57-70.
- Freedman, D.N. (1992). *The Anchor Bible Dictionary* (vol. 6). New York: Doubleday.
- Friedrich, G. (ed.) (1972). *Theological Dictionary of the New Testament* (vol. 8). Grand Rapids, Michigan: WM. B. Eerdmans Publishing Company.
- Herter, H. (1979). «Triton, 1». In: K. Ziegler & W. Sontheimer (eds), *Der Kleine Pauly. Lexikon der Antike*, München: Deutscher Taschenbuch Verlag, 5.
- Knowles, M. (1998). *The Adult Learner*. Houston-Texas: Gulf.
- Marsh, D. (ed.) (2002). *CLIL/EMILE. The European Dimension: Actions, Trends and Foresight Potential*. Brussels: The European Union.
- Marsh, D. (2012). *Content and Language Integrated Learning (CLIL). A Development Trajectory*. Córdoba: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Córdoba.
- Martínez Escudero, L. (2013). «Discussing content and language integrated learning in domain name dispute resolution», *Revista de Lenguas para Fines Específicos*, 19, pp. 209-227.
- McArthur, J. & Carr, J. (May, 1975). «“Que vous avez de grandes Oreilles”: Instant Foreign Language through Fairy Tales», *The French Review*, Vol. 48, No. 6, pp. 1005-1008.
- Mehisto, P., Marsh, D. & Frigols, M.J. (2008). *Uncovering CLIL: content and language integrated learning in bilingual and multilingual education*. Oxford: Macmillan Education.
- Monro, D.B. & Allen, T.W. (1912). *Homeri Ilias* (Bibliotheca Oxoniensis). Oxford: University Press.
- Nilsson, M. (1967³). *Geschichte der griechischen Religion* (Handbuch der Altertumswissenschaft), 1. München.
- Pavón Vázquez, V. & Ellison, M. (2013). «Examining teacher roles and competences in Content and Language Integrated Learning (CLIL)», *Linguarum Arena*, 4, pp. 65-78.
- Pötscher, W. (1979). «Meergottheiten». In: K. Ziegler & W. Sontheimer (eds), *Der Kleine Pauly. Lexikon der Antike*. München: Deutscher Taschenbuch Verlag, 3.

- Röhrich, L. (1991). *Folktales and Reality* (τίτλος πρωτοτύπου: Märchen und Wirklichkeit) (Folklore Studies in Translation).
- Strong, J. (1952). *The Exhaustive Concordance of the Bible*. McLean, Virginia: Mac Donald Publishing Company.
- Taylor, J.B. (1962). «Water». In: J.D. Douglas (ed.). *The New Bible Dictionary*. Grand Rapids, Michigan: WM. B. Eerdmans Publishing Co, pp. 1317-1318.
- Thorne-Thomsen, G. (Nov., 1903). «The Educational Value of Fairy-Stories and Myths», *The Elementary School Teacher*, Vol. 4, No. 3, pp. 161-167.
- Oleson, J.P. (1992). «Water works». In: D.N. Freedman (ed.), *The Anchor Bible Dictionary* (vol. 6). New York: Doubleday.
- Papadopoulou, I. & Griva, E. (2014). «Learning in the traces of Greek Culture: a CLIL project for raising cultural awareness and developing L2 skills», *International Journal of Learning, Teaching and Educational Research*, 8, pp. 76-92.
- Tripp, E. (1981³). *Lexikon der antiken Mythologie* (τίτλος πρωτοτύπου: Crowell's Handbook of Classical Mythology). Stuttgart: Philipp Reclam.
- Walvoord, J. (1966). *The Revelation of Jesus Christ. A Commentary*. Chicago: Moody Press.
- Vryonis, Sp. Jr. (1993). «The Greeks and the Sea. An Introduction». In: Sp. Vryonis, Jr. (ed.), *The Greeks and the Sea*. New Rochelle & New York: Aristide D. Caratzas.

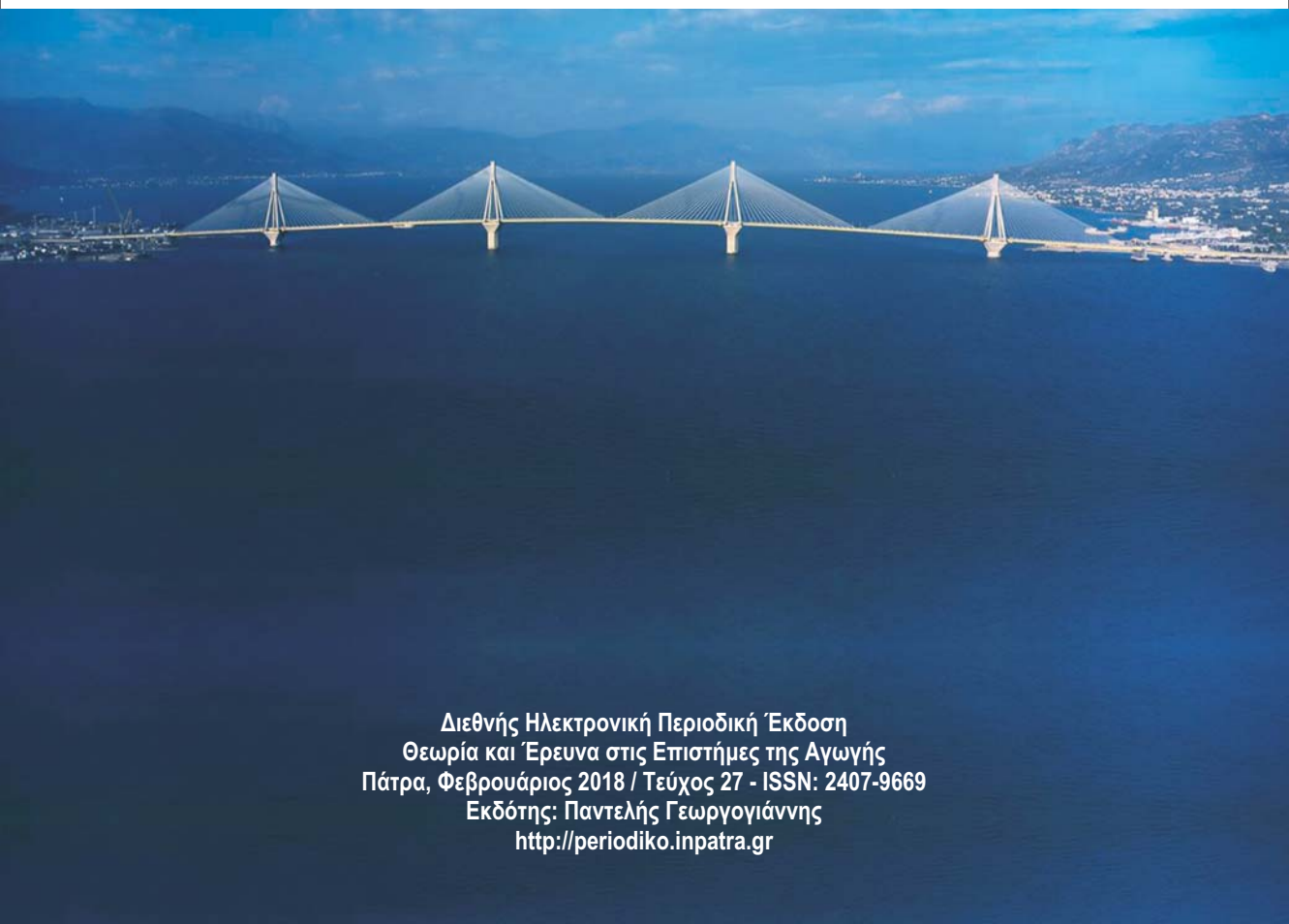
Ιστογραφία

CLIC Compendium. Διαθέσιμο στον ιστότοπο: www.clilcompendium.com
(προσπελάστηκε στις 28/12/2016).

Βιογραφικά στοιχεία συγγραφέα

Η κ. **Μαργαρώνη Μαίρη** διδάσκει νέα ελληνικά ως δεύτερη/ξένη γλώσσα στο Σχολείο Νέας Ελληνικής Γλώσσας στο Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης από το 2015, ενώ για τη τρέχουσα χρονιά (2017) έχει επιλεγεί από το Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο να συγγράψει εκπαιδευτικό υλικό για τις γυναίκες πρόσφυγες στην Ελλάδα. Έχει ολοκληρώσει βασικές σπουδές στην Ελληνική και τη Γερμανική Φιλολογία, την Ιστορία-Αρχαιολογία-Κοινωνική Ανθρωπολογία και την Ειδική Αγωγή, όπως επίσης και μεταπτυχιακές σπουδές στην Κοινωνική Ανθρωπολογία-Ιστορία, την Εκπαίδευση Ενηλίκων, τη Θεατρική Αγωγή, την Ευρωπαϊκή Λογοτεχνία και τον Πολιτισμό και τη Διδασκαλία της Νεοελληνικής Γλώσσας σε διάφορα πανεπιστήμια της Ελλάδας και του εξωτερικού. Είναι υποψήφια Δρ Κοινωνικής Ιστορίας.

Παραπομπή: Μαργαρώνη, Μ. (2018), Η γλωσσοπολιτισμική αξιοποίηση επιλεγμένων ελληνικών παραμυθιών της θάλασσας στη διδασκαλία της νέας ελληνικής γλώσσας ως δεύτερης/ξένης σύμφωνα με τη μέθοδο CLIL, *Θεωρία και Έρευνα στις Επιστήμες της Αγωγής*, τχ. 27/2018, σ.σ. 71-96. Στο: <http://periodiko.inpatra.gr>



Διεθνής Ηλεκτρονική Περιοδική Έκδοση
Θεωρία και Έρευνα στις Επιστήμες της Αγωγής
Πάτρα, Φεβρουάριος 2018 / Τεύχος 27 - ISSN: 2407-9669
Εκδότης: Παντελής Γεωργογιάννης
<http://periodiko.inpatra.gr>