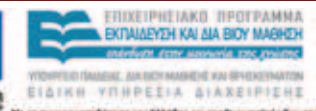


**ΥΛΙΚΟ ΕΠΙΜΟΡΦΩΣΗΣ
ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ
ΤΑΞΕΩΝ ΥΠΟΔΟΧΗΣ
ΚΑΙ ΦΡΟΝΤΙΣΤΗΡΙΑΚΩΝ
ΤΜΗΜΑΤΩΝ**

ΑΘΗΝΑ 2011



Συγγραφική Ομάδα:

Ευαγγέλου Οδυσσέας

Σχολικός Σύμβουλος Δημοτικής Εκπαίδευσης

Παπαγιάννη Βούλα

Επιστημονική Συνεργάτης ΚΕ.Δ.Α.

Παπαδόπουλος Χάρης

Σχολικός Σύμβουλος Δημοτικής Εκπαίδευσης

Φλωράτου Μάρθα

Σχολική Σύμβουλος Δημοτικής Εκπαίδευσης

Συντονιστής της Ομάδας:

Ευαγγέλου Οδυσσέας

Σχολικός Σύμβουλος Δημοτικής Εκπαίδευσης

Εποπτεία έργου:

Μπαγάκης Γιώργος

Αναπληρωτής Καθηγητής Πανεπιστημίου Πελοποννήσου, Πρόεδρος του Ο.ΕΠ.ΕΚ.

ΥΠΟΥΡΓΕΙΟ ΠΑΙΔΕΙΑΣ ΔΙΑ ΒΙΟΥ ΜΑΘΗΣΗΣ ΚΑΙ ΘΡΗΣΚΕΥΜΑΤΩΝ

ΟΡΓΑΝΙΣΜΟΣ ΕΠΙΜΟΡΦΩΣΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ (Ο.ΕΠ.ΕΚ.)

Επιχειρησιακό Πρόγραμμα «ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΚΑΙ ΔΙΑ ΒΙΟΥ ΜΑΘΗΣΗ»

Πράξη «ΝΕΟ ΣΧΟΛΕΙΟ (Σχολείο 21ου αιώνα)-Η Μετάβαση:

Επιμόρφωση των εκπαιδευτικών νέων ειδικοτήτων στα δημοτικά σχολεία» για τους άξονες:

ΑΞΟΝΑΣ ΠΡΟΤΕΡΑΙΟΤΗΤΑΣ 1:

«Αναβάθμιση της ποιότητας της εκπαίδευσης και
προώθηση της κοινωνικής ενσωμάτωσης στις 8 περιφέρειες Σύγκλισης»
&

ΑΞΟΝΑΣ ΠΡΟΤΕΡΑΙΟΤΗΤΑΣ 2:

«Αναβάθμιση της ποιότητας της εκπαίδευσης και
προώθηση της κοινωνικής ενσωμάτωσης στις 3 περιφέρειες Σταδιακής Εξόδου»
&

ΑΞΟΝΑΣ ΠΡΟΤΕΡΑΙΟΤΗΤΑΣ 3:

«Αναβάθμιση της ποιότητας της εκπαίδευσης και
προώθηση της κοινωνικής ενσωμάτωσης στις 2 περιφέρειες Σταδιακής Εισόδου»

ΤΟ ΕΡΓΟ ΣΥΓΧΡΗΜΑΤΟΔΟΤΕΙΤΑΙ ΑΠΟ ΤΗΝ ΕΥΡΩΠΑΪΚΗ ΕΝΩΣΗ-Ευρωπαϊκό Κοινωνικό Ταμείο (ΕΚΤ)

Υπεύθυνος έργου: Παντελής Βουλτσίδης, Εκπαιδευτικός

Εικόνα εξωφύλλου: Ράνια Βαρβάκη

ISBN 978-960-99912-0-9

1^η ΕΝΟΤΗΤΑ: ΔΙΑΠΟΛΙΤΙΣΜΙΚΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ, ΣΤΕΡΕΟΤΥΠΑ, ΠΡΟΚΑΤΑΛΗΨΕΙΣ, ΡΑΤΣΙΣΜΟΣ.....

4

Η ΔΙΑΠΟΛΙΤΙΣΜΙΚΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ.....

4

ΤΟ ΠΟΔΗΛΑΤΟ: Η ΣΗΜΑΣΙΑ ΤΩΝ ΣΥΜΒΟΛΩΝ

6

ΠΡΟΣΦΥΓΕΣ ΜΑΘΗΤΕΣ

7

Η ΠΑΙΔΙΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ.....

8

Ο ΧΡΟΝΟΣ

8

Ο ΕΘΕΛΟΝΤΙΣΜΟΣ.....

9

ΟΙ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΙ ΚΑΙ ΟΙ ΜΑΘΗΤΕΣ ΤΟΥΣ

9

ΡΑΤΣΙΣΜΟΣ – ΔΙΑΚΡΙΣΕΙΣ – ΠΡΟΚΑΤΑΛΗΨΕΙΣ – ΜΙΣΑΛΛΟΔΟΞΙΑ

11

ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΓΙΑ ΟΛΟΥΣ – Η ΔΙΑΚΗΡΥΞΗ ΤΟΥ ΝΤΑΚΑΡ

13

ΟΙ ΑΝΑΠΤΥΞΙΑΚΟΙ ΣΤΟΧΟΙ ΤΗΣ ΧΙΛΙΕΤΙΑΣ

14

Ο ΔΙΑΛΟΓΟΣ ΤΩΝ ΠΟΛΙΤΙΣΜΩΝ – Η ΔΙΑΚΗΡΥΞΗ ΤΗΣ UNESCO.....

15

ΠΑΓΚΟΣΜΙΑ ΑΝΑΠΤΥΞΙΑΚΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ: Η ΜΕΤΑΔΙΑΠΟΛΙΤΙΣΜΙΚΗ ΠΡΟΚΛΗΣΗ.....

19

ΠΡΟΤΕΙΝΟΜΕΝΕΣ ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΕΣ ΓΙΑ ΤΗΝ ΤΑΞΗ

20

2^η ΕΝΟΤΗΤΑ: ΘΕΣΜΙΚΟ ΠΛΑΙΣΙΟ ΛΕΙΤΟΥΡΓΙΑΣ ΤΑΞΕΩΝ ΥΠΟΔΟΧΗΣ (Τ.Υ.) ΚΑΙ ΦΡΟΝΤΙΣΤΗΡΙΑΚΩΝ ΤΜΗΜΑΤΩΝ (Φ.Τ.).....

21

ΣΚΟΠΟΣ ΙΔΡΥΣΗΣ ΚΑΙ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΛΕΙΤΟΥΡΓΙΑΣ ΤΩΝ Τ.Υ.

21

ΠΡΟΫΠΟΘΕΣΕΙΣ ΙΔΡΥΣΗΣ ΚΑΙ ΛΕΙΤΟΥΡΓΙΑΣ Τ.Υ./Φ.Τ.....

23

Ο ΡΟΛΟΣ ΤΩΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ-ΔΙΔΑΣΚΟΝΤΩΝ ΣΤΙΣ Τ.Υ./Φ.Τ.....

25

ΕΠΟΠΤΕΙΑ - ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΗ ΚΑΘΟΔΗΓΗΣΗ ΤΩΝ Τ.Υ./Φ.Τ.....

27

Ο ΡΟΛΟΣ ΤΩΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ ΤΗΣ «ΚΑΝΟΝΙΚΗΣ» ΤΑΞΗΣ

28

3^η ΕΝΟΤΗΤΑ: ΤΟ ΔΙΓΛΩΣΣΟ ΠΑΙΔΙ ΣΤΟ ΣΧΟΛΕΙΟ – ΟΙ ΑΝΑΓΚΕΣ ΤΟΥ

29

ΔΙΑΚΡΙΣΗ ΜΕΤΑΞΥ ΕΠΙΚΟΙΝΩΝΙΑΚΩΝ ΓΛΩΣΣΙΚΩΝ ΔΕΞΙΟΤΗΤΩΝ ΚΑΙ ΑΚΑΔΗΜΑΪΚΗΣ ΓΛΩΣΣΙΚΗΣ ΙΚΑΝΟΤΗΤΑΣ. ΚΥΝΗΓΩΝΤΑΣ

ΕΝΑΝ ΚΙΝΟΥΜΕΝΟ ΣΤΟΧΟ.....

29

Η ΑΛΛΗΛΕΞΑΡΤΗΣΗ ΤΩΝ ΓΛΩΣΣΩΝ. ΜΕΓΙΣΤΗ ΕΚΘΕΣΗ («ΕΜΒΑΠΤΙΣΗ») ΣΤΗ ΓΛΩΣΣΑ-ΣΤΟΧΟ (Γ2) ΕΝΑΝΤΙ ΓΛΩΣΣΙΚΗΣ

ΑΛΛΗΛΕΞΑΡΤΗΣΗΣ

32

Η ΣΗΜΑΣΙΑ ΤΗΣ ΜΗΤΡΙΚΗΣ ΓΛΩΣΣΑΣ ΩΣ ΣΤΟΙΧΕΙΟΥ ΤΗΣ ΤΑΥΤΟΤΗΤΑΣ ΤΟΥ ΑΤΟΜΟΥ.....

36

Η ΣΗΜΑΣΙΑ ΤΗΣ ΝΟΗΤΙΚΗΣ ΠΡΟΚΛΗΣΗΣ ΚΑΙ ΤΗΣ ΠΛΑΙΣΙΑΚΗΣ ΣΤΗΡΙΞΗΣ

38

4^η ΕΝΟΤΗΤΑ: Η ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΗ/ ΔΙΔΑΚΤΙΚΗ ΠΑΡΕΜΒΑΣΗ.....

41

Η ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ ΤΩΝ ΑΝΑΓΚΩΝ ΤΟΥ ΜΑΘΗΤΗ.....

41

ΔΙΑΓΝΩΣΤΙΚΑ ΚΡΙΤΗΡΙΑ

42

ΕΠΙΛΟΓΗ ΔΙΔΑΚΤΙΚΩΝ ΣΤΟΧΩΝ

43

ΚΡΙΤΗΡΙΑ ΧΩΡΙΣΜΟΥ ΤΩΝ ΠΑΙΔΙΩΝ ΣΕ ΟΜΑΔΕΣ.....

43

ΜΠΡΟΣΤΑ ΣΤΙΣ ΔΥΣΚΟΛΙΕΣ ΔΕΝ ΠΑΡΑΙΤΟΥΜΑΣΤΕ

44

ΔΙΔΑΚΤΙΚΟ ΥΛΙΚΟ

45

Ο ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΣ ΤΩΝ Τ.Υ./Φ.Τ. ΣΕ ΡΟΛΟ ΔΙΑΜΕΣΟΛΑΒΗΤΗ

47

PORTFOLIO

48

ΕΝΔΕΙΚΤΙΚΗ ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ.....

49

1^η Ενότητα: Διαπολιτισμική Εκπαίδευση, στερεότυπα, προκαταλήψεις, ρατσισμός

Σκοπός της ενότητας είναι η παρώθηση των εκπαιδευτικών των Τάξεων Υποδοχής (Τ.Υ.) και των Φροντιστηριακών Τμημάτων (Φ.Τ.) να υιοθετήσουν τη διαπολιτισμική παιδαγωγικο-φιλοσοφική αντίληψη για να οργανώνουν τις εκπαιδευτικές τους δραστηριότητες μέσα από μίαν αντιρατσιστική οπτική.

Στόχοι της ενότητας είναι:

- Η εισαγωγή στη Διαπολιτισμική Εκπαίδευση (Δ.Ε.), όπως έχει εξελιχθεί μέσα από τα νέα παγκόσμια δεδομένα, και στη διαπολιτισμική επικοινωνία.
- Η εναλλακτική προσέγγιση της σημασίας των πολιτιστικών συμβόλων.
- Η εισαγωγή στην έννοια στην Κοινωνία των Πολιτών, η ανάδειξη των ιδιαίτερων εκπαιδευτικών αναγκών ομάδων προσφύγων μαθητών, η προσέγγιση της παιδικής εργασίας ως αιτίου αποτυχίας ή ελλιπούς φοίτησης στο σχολείο.
- Η ανάδειξη κοινών ιδεολογικών γεωμετρικών τόπων: Οι Αναπτυξιακοί Στόχοι της Χιλιετίας, Η Διακήρυξη του Ντακάρ, Ο Διάλογος των Πολιτισμών – Η Διακήρυξη της UNESCO για την ποικιλότητα των πολιτισμών, Η Παγκόσμια Αναπτυξιακή Εκπαίδευση ως μεταδιαπολιτισμική παιδαγωγική πρόκληση.
- Η προσέγγιση του ρατσισμού (μορφές, στρατηγικές, κριτήρια ανίχνευσης), του εθνικισμού, των στερεοτύπων, των προκαταλήψεων και της μισαλλοδοξίας.

Η Διαπολιτισμική Εκπαίδευση

—1^η Δραστηριότητα—

Σημειώστε τι κατά την άποψή σας είναι ορθό:

- Ο όρος Διαπολιτισμική Εκπαίδευση (Δ.Ε.) εμφανίζεται, ως αντανάκλαστική σημασία της πολιτισμικής ποικιλίας, μέρους ή μιας ολόκληρης κοινωνίας που συνειδητοποιεί το γεγονός της πολυεθνικότητας και πολυπολιτισμικότητας ως πραγματικό, το εκτιμά ως θετικό και το αποδέχεται ως μια καινούργια μορφή της κοινωνικής οργάνωσης.
- Η δημιουργία της Ευρωπαϊκής Ένωσης σηματοδότησε και τη δημιουργία πολλών ευρωπαϊκών πολυπολιτισμικών κοινωνιών, με αποτέλεσμα το θέμα της Δ.Ε. να αφορά και στην ευρωπαϊκή διάσταση στα εθνικά εκπαιδευτικά συστήματα των αντίστοιχων χωρών και να διευρύνει τον εκπαιδευτικό προβληματισμό πέρα από την ύπαρξη μεταναστών ή μειονοτήτων στις κοινωνίες τους.
- Η Δ.Ε. είναι μια συγκεκριμένη προοπτική σχολικής εκπαίδευσης για τα νεαρά άτομα μιας χώρας στην οποία ζουν διαφορετικές εθνότητες.
- Η UNESCO διεύρυνε τον όρο της Δ.Ε. σε διεθνές επίπεδο από την πλευρά της σχολικής διεθνούς αγωγής, υιοθετώντας παράλληλα και μια πολιτική διάσταση, η οποία διακρίνεται στην εκπαιδευτική πρακτική και αναφέρεται στις αναπτυσσόμενες χώρες με κύριο στόχο τη διατήρηση της εθνικοπολιτικής ταυτότητας των πολιτών ως διαπραγματευτικού επιχειρήματος ίσης μεταχείρισης στην παγκόσμια κοινότητα και στην κατανομή του παγκόσμιου πλούτου.
- Κάποιοι επιστήμονες επισημαίνουν ότι η Δ.Ε. είναι η κατάλληλη απάντηση της παιδαγωγικής επιστήμης, σε μια πολυεθνική και πολυπολιτισμική κοινωνία.
- Η Δ.Ε. είναι η στρατηγική για μια ομαλή βιωματική λειτουργία μέσα στην πολυπολιτισμική πραγματικότητα.
- Η ευρωκεντρική θεώρηση του θέματος δεν αφήνει μεγάλα περιθώρια για μια προσέγγιση της Δ.Ε.

ως συνολικής εκπαιδευτικής πρότασης για τα μεγάλα κοινωνικά προβλήματα που αναφύονται καθημερινά με τη μορφή κινήσεων ρατσιστικής, εθνικιστικής και κοινωνικής βίας. Ακόμα λιγότερο δε, σε χώρες όπως οι πρώτες αποικίες, όπου αναζητούνται τρόποι αναβάθμισης των αυτοχθόνων πληθυσμών και εξάλειψης των αρνητικών στερεοτύπων και του στιγματισμού τους ως 'κατώτερων'.

- Η Δ.Ε. δεν νοείται ούτε ως εξέλιξη μεθόδων αφομοίωσης, με στόχο την ενσωμάτωση πολιτών ή ομάδων μιας χώρας, ούτε όμως ως μέθοδος χάραξης πολιτισμικών ορίων και συντήρησης των ιδιαιτεροτήτων με την έννοια μιας γκετοποιητικής διαφοροποίησης και κατηγοριοποίησης των μελών μιας πολυπολιτισμικής κοινωνίας.
- Η Δ.Ε. προτείνεται ως ένα σύνολο διαδικασιών εξισορρόπησης μεταξύ διακρίσεων και εντάσεων, οι οποίες προκύπτουν μεν από τη διαφοροποιημένη συμμετοχή των πολιτών στα ευρύτερα κοινωνικά αγαθά και τη διαφοροποιημένη πολιτισμική ταυτότητα, δεν αποτελούν όμως και τις πραγματικές και ουσιαστικές αιτίες αυτών των εντάσεων.

Αρχές και στόχοι της Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης (Δ.Ε.)

Με τον όρο Δ.Ε. νοείται το σύνολο των παιδαγωγικών αρχών με τις οποίες ρυθμίζονται μέτρα και διαδικασίες που απευθύνονται σε όλα τα μέλη ενός κοινωνικού συνόλου, όπου αναπόφευκτα υπάρχουν διαφοροποιήσεις στη νοοτροπία, τις αντιλήψεις, τον τρόπο ζωής.

Συνεπώς, ως Δ.Ε. χαρακτηρίζεται η εκπαίδευση που:

- απορρέει από την πεποίθηση ότι όλοι οι άνθρωποι είναι ίσοι
- θεωρεί ότι οι πολιτισμικές και γλωσσικές διαφορές δεν αποτελούν αποδιοργανωτικό παράγοντα, αλλά αντίθετα εκτιμώνται ως μέσα εμπλουτισμού και πρέπει να συμπεριλαμβάνονται στα περιεχόμενα των εκπαιδευτικών προγραμμάτων
- προσανατολίζεται και αποσκοπεί στην ισότητα ευκαιριών για όλους
- είναι ενάντια σε κάθε είδους αρνητικές διακρίσεις.

Με τη Δ.Ε. εισάγεται στην εκπαιδευτική πρακτική η κριτική, η αλληλεπίδραση, η αλληλεγγύη. Αποδίδεται στον πολιτισμό η πλήρης σημασία του, ως ενός συνόλου που περιέχει τρόπους ζωής, συμβολισμούς, αξίες, όλα εκείνα τα στοιχεία που χρησιμοποιεί ο άνθρωπος ως σημεία αναφοράς στις πραγματικές του σχέσεις, για να αντιλαμβάνεται τον κόσμο γύρω του, για να αναγνωρίζει και να συνειδητοποιεί την προσωπική του αξία μέσα σ' αυτόν. Αυτό δεν σημαίνει όμως ότι, όταν γίνεται στο πλαίσιο της Δ.Ε. αναφορά σε διαφορετικούς πολιτισμούς και πολιτισμικές ιδιαιτερότητες, γίνεται με εμμονή στις εθνικές, εθνοτικές, γλωσσικές ή θρησκευτικές διαφορές, αλλά ότι υπάρχει μια τάση αποδοχής και αναγνώρισης πολιτισμικών ιδιαιτεροτήτων στην ίδια ανθρώπινη κοινότητα μεταξύ των διαφόρων στρωμάτων και κοινωνικών ομάδων. Επιπλέον δε, η Δ.Ε. θέτει και την προβληματική της χειραφέτησης από την άγωνα προσκόλληση στην παράδοση και από τις δοτές κληρονομικές ιεραρχίες που δεν νομιμοποιούνται παρά μόνο μέσα από στείρα τυπολατρία.

—2^η Δραστηριότητα—

A) Να περιγράψετε εν συντομία ποια είναι, κατά τη Δ.Ε., η σημασία του μορφωτικού πλούτου κάθε παιδιού και ποια η ειδοποιός διαφορά της με την Αντισταθμιστική Εκπαίδευση που στηριζόταν στην αντίληψη του ελλείμματος.

B) Να αναπτύξετε τις απόψεις σας όσον αφορά στις παρακάτω θέσεις:

- Οι αλλόγλωσσοι μαθητές πρέπει να διδάσκονται μόνο τη γλώσσα, την ιστορία και τον πολιτισμό της Ελλάδας.
- Οι αλλόγλωσσοι μαθητές πρέπει, κατά τη διάρκεια της φοίτησής τους, να κάνουν χρήση του δικαιώματός τους για εκμάθηση της μητρικής γλώσσας τους και καλλιέργειας του οικείου πολιτισμού.
- Οι αλλόγλωσσοι μαθητές πρέπει, κατά τη διάρκεια της φοίτησής τους, να κάνουν χρήση του δικαιώματός τους για εκμάθηση της μητρικής γλώσσας τους και καλλιέργειας του οικείου

πολιτισμού, αλλά σε καιρούς οικονομικά δύσκολους αυτό είναι πολυτέλεια.

Γ) Με αφορμή τη γνωστή ρήση του Günter Grass «περιμέναμε εργατικά χέρια και ήρθαν άνθρωποι» σχετικά με τη μετανάστευση στη Γερμανία, σχολιάστε την ακόλουθη φράση: «Η Διαπολιτισμική Εκπαίδευση ήταν το σωσίβιο στο ναυάγιο της μεταναστευτικής πολιτικής των χωρών υποδοχής μεταναστών».

Το ποδήλατο: Η σημασία των συμβόλων



Ποιος είναι ο Φερνάντο Τραβέρσο;

Στα χρόνια του '70 μια ολόκληρη γενιά νέων ανθρώπων στην Αργεντινή προσπάθησε να αλλάξει τα πράγματα και τον κόσμο, αγωνίστηκε πολύ για να δώσει ζωή στα όνειρά της. Με την επιβολή της δικτατορίας το 1976, 30.000 δημοκρατικοί πολίτες «εξαφανίστηκαν». Αυτό που προσπάθησαν να κάνουν οι κυρίαρχοι, δεν ήταν μόνο να τους σκοτώσουν αλλά να εξαφανίσουν τα όνειρά τους, τη διάθεσή τους, να αλλάξουν τον κόσμο, τον αγώνα τους. Να εξαφανίσουν τη μνήμη του αγώνα τους. Από τότε μέχρι σήμερα, κατά τη διάρκεια της δικτατορίας αλλά και μετά την πτώση της, οι οικογένειες και οι σύντροφοι των «εξαφανισμένων» προσπαθούν να κρατήσουν ζωντανή τη μνήμη τους, τα όνειρα και τις επιδιώξεις τους, αγωνίζονται με διάφορους τρόπους και μορφές ενάντια στη λήθη.

Ο Φερνάντο Τραβέρσο (Fernando Traverso), ποιητής και ζωγράφος που συμμετείχε στην αντίσταση κατά της δικτατορίας, έχει βρει τον δικό του τρόπο σ' αυτήν την προσπάθεια: ζωγραφίζει με σπρέι ποδήλατα στους τοίχους του Ροσάριο, της πόλης όπου ζει – αλλά και σε όλον τον κόσμο πια. Όλα ξεκίνησαν από μια «παράνομη» συνάντηση στα χρόνια της χούντας. Ο Τραβέρσο περιμένει τον σύνδεσμο με το ποδήλατο, αλλά αυτός τον βλέπει από μακριά και τον προσπερνά. Τον αγνοεί γιατί θέλει να τον προστατεύσει, καθώς είναι σίγουρος ότι τον παρακολουθούν. Λίγα μέτρα πιο πέρα βρέθηκε εγκαταλειμμένο το ποδήλατό του και από τότε ο σύντροφος είναι αγνοούμενος. Ήταν η πρώτη σελίδα αυτής της ιστορίας που γράφτηκε στα χρόνια της δικτατορίας του Βιντέλα (1976-1983). Η συνέχεια γράφεται εδώ και πέντε χρόνια περίπου, από τότε που ο Φερνάντο Τραβέρσο αποτύπωσε μια νύχτα σ' έναν τοίχο του Ροσάριο το πρώτο του ποδήλατο. Κάπως έτσι αρχίζει η ιστορία των ποδηλάτων, ένα κομμάτι της Ιστορίας που γράφεται σε χώρους καθημερινούς.

Σήμερα, τα ποδήλατα ταξιδεύουν στις γειτονιές του Ροσάριο και όλου του κόσμου γιατί ο Τραβέρσο θέλησε να ζωγραφίσει 350, όσοι και οι αγνοούμενοι απ' αυτήν την πόλη. Οι 29 από αυτούς ήταν σύντροφοί του. Τα ποδήλατα διατρέχουν σχεδόν όλη την πόλη και αποτυπώνονται στους τοίχους κτιρίων που κάποτε ήταν κρατητήρια και χώροι βασανιστηρίων, μπροστά σε σχολεία ή σε εγκαταλειμμένα εργοστάσια. Θυμίζουν αυτό που οι Μητέρες της Πλατείας 5 Μαΐου γράφουν στα κείμενά τους «τα παιδιά μας δεν θα πεθάνουν ποτέ, θα είναι εκεί όπου υπάρχει έστω κι ένας άντρας, μια γυναίκα, ένα παιδί που πολεμά την αδικία».

—3^η Δραστηριότητα—

- 1) Σχολιάστε τον τρόπο αντίστασης στη λήθη του Φερνάντο Τραβέρσο.
- 2) Οι Μητέρες της Πλατείας 5 Μαΐου θα μπορούσαν να είναι κάπου αλλού. Ποιος τόπος σάς έρχεται άμεσα στον νου;
- 3) Το ποδήλατο ως μέσο μεταφοράς υπάρχει σε διάφορα μέρη του κόσμου. Ανάλογα με τον ποδηλάτη, ανασύρονται διαφορετικοί συνειρμοί. Αντιστοιχίστε στους ποδηλάτες της αριστερής στήλης τούς συνειρμούς της δεξιάς στήλης:

Ποδηλάτες	Συνειρμοί
Η βασίλισσα της Ολλανδίας	Τι οικολογική συνείδηση!
Ένας μαύρος άντρας σε αφρικανική ύπαιθρο	Ευτυχώς που έχει και ποδήλατο!
Μια ομάδα από ποδηλάτες ντυμένους παραδοσιακά σε πόλη της Ινδίας	Παγκόσμια μέρα χωρίς αυτοκίνητο
Μια ομάδα από ποδηλάτες στο κέντρο της Αθήνας	Δεν έχουν ακόμη αυτοκίνητα. Η φτώχεια βλέπεις...

Πρόσφυγες μαθητές

Σε όλους είναι οικεία η εικόνα τους: ορδές ανθρώπων, με ζωγραφισμένη στο πρόσωπό τους τη φρίκη όλων των πολιτισμών, παίρνουν τον δρόμο της φυγής με την ελπίδα όχι για καλύτερη ζωή, επαγγελματική σταδιοδρομία ή ταξιδιωτικές εμπειρίες, αλλά για ζωή. Είναι πρόσφυγες, δηλαδή άτομα που εξαιτίας δικαιολογημένου φόβου δίωξης για λόγους φυλής, θρησκείας, εθνικότητας, συμμετοχής σε κοινωνική ομάδα ή εξαιτίας των πολιτικών τους πεποιθήσεων, βρίσκονται εκτός της χώρας της οποίας έχουν την ιθαγένεια και δεν μπορούν, ή λόγω του φόβου, δεν επιθυμούν να απολαμβάνουν της προστασίας της χώρας αυτής. Πολιτισμός τους, δηλαδή, είναι ο αγώνας για την επιβίωση.

Οι πρόσφυγες μαθητές διαφέρουν από τους υπόλοιπους μαθητές ως προς αυτό το πολύ ουσιαστικό στοιχείο: κινδυνεύει η ζωή τους και έγιναν πρόσφυγες για να επιβιώσουν ή γεννήθηκαν στην προσφυγιά. Η πολιτιστική τους ιδιαιτερότητα βρίσκεται όχι μόνο στην πολιτισμική ή άλλου είδους καταγωγή και στο «συνανήκουν», αλλά και στο ακραίο βίωμα αφενός του να έρθει κανείς αντιμέτωπος με τον θάνατο και αφετέρου να χάσει την πατρίδα του για λίγο ή για πάντα. Οι έννοιες *πατρίδα* ή *πατρίδες* δεν αποτελούν αυτονόητο και στατικό δεδομένο, αλλά πρέπει να επαναπροσδιοριστούν από τον καθέναν και να δοθούν απαντήσεις στα ερωτήματα “τί είναι πατρίδα” και “πόσες πατρίδες έχει ο άνθρωπος”.

Ένα άλλο στοιχείο χαρακτηριστικό για τους πρόσφυγες μαθητές που δεν θα επιστρέψουν στην πατρίδα τους, πράγμα που αποτελεί σχεδόν πάντα το όνειρο κάθε πρόσφυγα, είναι η ανάγκη να επιτύχουν στα εκπαιδευτικά συστήματα της χώρας/των χωρών όπου θα εγκατασταθούν προσωρινά ή οριστικά. Είναι δέντρα ξεριζωμένα που πρέπει να ευδοκιμήσουν σε όποιο χώμα και να μεταφυτευτούν. Όσον αφορά δε τους πρόσφυγες μαθητές που επαναπατρίζονται, είναι αναγκαία η επιτυχής επανένταξή τους στο εκπαιδευτικό σύστημα της χώρας καταγωγής. Είναι προφανές ότι απαιτείται στοιχειώδης συμβατότητα των εκπαιδευτικών συστημάτων μεταξύ τους αλλά και μια εκπαιδευτική φιλοσοφία και πρακτική που να διασφαλίζει την ομαλή πορεία των προσφύγων μαθητών στη θεσμοθετημένη εκπαίδευση.

—4^η Δραστηριότητα—

- Σύμφωνα με την Ύπατη Αρμοστεία του ΟΗΕ για τους πρόσφυγες, οι πρόσφυγες είναι άτομα που εξαιτίας δικαιολογημένου φόβου δίωξης για λόγους φυλής, θρησκείας, εθνικότητας, συμμετοχής σε κοινωνική ομάδα ή εξαιτίας των πολιτικών τους πεποιθήσεων βρίσκονται εκτός της χώρας της οποίας έχουν την ιθαγένεια και δεν μπορούν, ή, λόγω του φόβου, δεν επιθυμούν να απολαμβάνουν

της προστασίας της χώρας αυτής. Ποια είναι η διαφορά ανάμεσα στον πρόσφυγα και τον μετανάστη;

- Ένα σημαντικό στοιχείο στη βιογραφία κάθε πρόσφυγα είναι ο αγώνας του για την επιβίωση κατά τη διαδικασία διαφυγής, όσο και κατά τη διαδικασία απόκτησης ασύλου. Συμφωνείτε με τη φράση «οι πρόσφυγες έρχονται χωρίς αποσκευές, χωρίς τίποτα»;
- Σχολιάστε τους όρους «συγκάτοικοι στον πλανήτη Γη», «πολίτες του κόσμου», «Τρίτος κόσμος».

Η παιδική εργασία

Σήμερα 246 εκατομμύρια παιδιά, δηλαδή 1 στα 6 παιδιά ανά τον κόσμο, εργάζονται σκληρά, 73 εκατομμύρια εργαζόμενα παιδιά είναι κάτω των 10 ετών, **171 εκατομμύρια** παιδιά εργάζονται κάτω από επικίνδυνες συνθήκες, **8,4 εκατομμύρια** εξ αυτών κάτω από αποτρόπαιες συνθήκες: υποκείμενα σε καταναγκαστική εργασία λόγω χρεών ή σε δουλεία, στην πορνεία και την πορνογραφία, σε ένοπλες συρράξεις ή άλλες παράνομες δραστηριότητες. Στο Πακιστάν σήμερα το 31% του πληθυσμού ζει κάτω από το όριο της φτώχειας με λιγότερο από 1 δολάριο την ημέρα. Στο Μπαγκλαντές το 56% των παιδιών προσχολικής ηλικίας έχουν βάρος μικρότερο του κανονικού¹.

—5^η Δραστηριότητα—

Με αφορμή το παραπάνω απόσπασμα, συζητήστε για την παιδική εργασία.

- Ανατρέξτε στην ελληνική νομοθεσία² και χαρακτηρίστε την παρακάτω φράση: «Πάνω από 1 εκατομμύριο παιδιά κάθε χρόνο δουλεύουν εκτεθειμένα σε γεωργικά φάρμακα και σκληρή βία στους βαμβακώνες της Αιγύπτου, καταγγέλλει η παγκόσμια οργάνωση Human Rights Watch».
- Γιατί η παιδική εργασία συνιστά εμπόδιο-κλειδί για την επίτευξη της εκπαίδευσης για όλους (Διακήρυξη Ντακάρ, βλ. κείμενο Βιβλιοθήκης);
- Μπορείτε να περιγράψετε την ημέρα ενός παιδιού που αναγκάζεται να εργάζεται;

Ο χρόνος

—6^η Δραστηριότητα—

Ένας μαθητής σας έρχεται πάντα αργοπορημένος στο σχολείο. Όταν του κάνετε παρατήρηση, δεν απαντά ενώ η μητέρα του παράλληλα χαμογελά σαν να μην σας καταλαβαίνει. Τι κάνετε;

- A) Επιμένετε πως πρέπει να έρχεται στην ώρα του, όπως οι άλλοι μαθητές.
B) Θεωρείτε πως δεν καταλαβαίνουν τι εννοείτε και παραιτείστε από την προσπάθεια.
Γ) Θεωρείτε πως είναι θέμα πολιτισμικής καταγωγής, και το αφήνετε.

Στη διαπολιτισμική της διάσταση η εκπαιδευτική πρακτική νοείται ως επικοινωνία, μέσα από την οποία οι εταίροι (διδάσκοντες-διδασκόμενοι) αυτοπραγματώνονται, καλλιεργώντας την ατομικότητά τους σε μια σχέση αλληλεπίδρασης. Μέσα από την κατάλληλη διαμόρφωση των αναλυτικών προγραμμάτων, την εκπαίδευση και επιμόρφωση των εκπαιδευτικών και την οργάνωση ανάλογης μεθοδολογίας δίνεται η δυνατότητα στους μαθητές να χρησιμοποιούν δημιουργικά τα στοιχεία του οικείου πολιτισμού που φέρνουν στο σχολείο με τη μορφή βιωμάτων. Απώτερος σκοπός είναι η αποφυγή εντάσεων, που οδηγούν συνήθως στην απόρριψη κάθε καινούργιου και στην πεισματική αντίσταση σε κάθε εξέλιξη.

¹ Έκθεση UNICEF για την παιδική εργασία, 2009.

² Βλ. σχετικό αρχείο (Φ.Ε.Κ. 875) της Ενότητας 1, στον φάκελο 'Βιβλιοθήκη' του DVD.

Ο εθελοντισμός

—7^η Δραστηριότητα—

Στο σχολείο σας εμφανίζεται μια Μ.Κ.Ο. Αφρικανών μεταναστών και σας προσφέρει συνεργασία με εθελοντές που θα δίδασκαν ελληνικά σε αλλόγλωσσους γονείς ή που θα λειτουργούσαν ως διαπολιτισμικοί διαμεσολαβητές. Εσείς:

- α) Δίνετε έμφαση στο κοινωνικό κεφάλαιο και στη συνεργασία των ανθρώπων μεταξύ τους, χωρίς να υπερτονίζετε τα ιδιαίτερα εξωτερικά χαρακτηριστικά τους.
β) Θεωρείτε πως το σχολείο δεν είναι χώρος για να μπαينوβαίνει ο καθένας, και δεν δέχεστε τη συνεργασία.
γ) Με την άδεια των αρμοδίων Αρχών αποδέχεστε τη συνεργασία, αλλά δεν θέλετε καμία περαιτέρω σχέση μαζί τους.

Ο J. Coleman (1988) ορίζει το κοινωνικό κεφάλαιο ως ικανότητα των ανθρώπων να εργάζονται μαζί, για κοινούς σκοπούς, σε ομάδες και οργανώσεις³. Ενώ ο Π. Μπουρντιέ (P. Bourdieu 1999) επισημαίνει πως κοινωνικό κεφάλαιο «είναι το σύνολο των εν ενεργεία ή των εν δυνάμει πόρων που συνδέονται με την κατοχή ενός δικτύου μονίμων σχέσεων, περισσότερο ή λιγότερο θεσμοθετημένων, αλληλογνωριμίας και αλληλοαναγνώρισης ή, με άλλα λόγια, με την ένταξη σε μια ομάδα, ως σύνολο φορέων που δεν είναι μόνον προικισμένοι με κοινές ιδιότητες (επιδεκτικές να γίνονται αντιληπτές από τον παρατηρητή, από τους άλλους ή από τους ίδιους) αλλά είναι επίσης ενωμένοι με δεσμούς μόνιμους και χρήσιμους». Δίνεται έμφαση στην εμπιστοσύνη που πρέπει να υπάρχει ανάμεσα στα μέλη μιας ομάδας, ως «προσδοκία που δημιουργείται εντός μιας κοινότητας ότι τα άλλα μέλη της κοινότητας θα έχουν κανονική, τίμια και συνεργατική συμπεριφορά, βασισμένη σε κοινές κανονιστικές αρχές» (Fukuyama 1998: 49).

Οι εκπαιδευτικοί και οι μαθητές τους

Ο ρόλος του εκπαιδευτικού, σύμφωνα με τη Δ.Ε., αναπροσδιορίζεται και ο εκπαιδευτικός καλείται να λειτουργήσει όχι πια ως αυθεντία αλλά ως μέλος της δυναμικής τάξης, αντιταραχικά και αντιρατσιστικά.

Μέσα από τη διαφοροποίηση και τις ιδιαίτερες προσεγγίσεις θα μπορέσει ο εκπαιδευτικός να βοηθήσει στη διαμόρφωση συνειδητοποιημένων πολιτών, δημοκρατικών, αντιρατσιστών, διαπολιτισμικά ικανών και βεβαίως καλλιεργημένων και μορφωμένων.

Σύμφωνα με τους D. Kimber, N.M. Clough, P. Harnett, I. Menter και P. Newman (1995), οι απαραίτητες ικανότητες του οικουμενικού δάσκαλου, όσον αφορά στην προώθηση δημοκρατικών διαδικασιών σχετικά με το άτομο, είναι:

- Να ακούει ενεργά το παιδί στην τάξη.
- Να παραδέχεται τις απόψεις των παιδιών και να εμπνέεται από τις εμπειρίες τους.
- Να ανταποκρίνεται σε τέτοιες παρατηρήσεις μέσω προγραμματισμού ο οποίος έπεται.
- Να εκτιμά τη συνεισφορά του καθενός στη συζήτηση.
- Να συνειδητοποιεί τα προβλήματα φύλου και την εχθρικότητα που αντιμετωπίζουν τα παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες.
- Να συνειδητοποιεί τα πολιτισμικά στερεότυπα και την εχθρικότητα που αντιμετωπίζουν τα παιδιά από διαφορετικές εθνοτικές ομάδες ή μειονότητες.
- Να δρα θετικά για να διασφαλίσει ισότιμη πρόσβαση στη μάθηση για όλους τους μαθητές.

³ Από άλλους επιστήμονες, όπως τον Ρόμπερτ Πάτναμ (Robert Putnam) θεωρείται πως ο όρος χρησιμοποιήθηκε για πρώτη φορά από τον Jane Jacobs το 1961.

—8^η Δραστηριότητα—

- Πώς αντιλαμβάνεστε τον ρόλο σας ως οικουμενικού δασκάλου;
- Θεωρείτε πως απολαμβάνετε το γόητρο που περιγράφεται στη Διακήρυξη της UNESCO για το καθεστώς των εκπαιδευτικών (βλ. κείμενο στη Βιβλιοθήκη);
- Ένας ξένος συγγραφέας έχει κάνει την παρατήρηση ότι «αν ο Δάσκαλος δεν πλουτίζει ούτε ανακαινίζει τα επιστημονικά του εφόδια και τις επαγγελματικές του δεξιότητες, είναι γιατί έχει να κάνει πάντοτε με παιδιά, ανώριμους δηλαδή και με περιορισμένη ικανότητα ανθρώπους, και εύκολα δεσπόζει στον κύκλο τους. Επομένως, του λείπει ο ‘ανταγωνισμός’ με ομοίους του, που είναι πάντοτε έτοιμοι και πολλές φορές ικανοί να του αμφισβητήσουν την υπεροχή, όπως συμβαίνει στα άλλα επαγγέλματα. Δεν χρειάζεται να ‘πολεμήσει’ σκληρά και προς σκληρούς αντιπάλους, σαν τους βιοπαλαιστές· μέσα στην τάξη είναι ο ‘ένας’, ‘ο παντογνώστης’, ‘ο φωτισμένος’. Ποια δύναμη και ποια σοφία μπορούν ν’ αντιπάζουν στο ‘πνεύμα’ του οι μικροί μαθητές; Και για τούτο επαναπαύεται στα λιγοστά πνευματικά του κεφάλαια». Σχολιάστε το παραπάνω απόσπασμα: A) Θεωρείτε πως δεν αληθεύει στη δική μας εποχή, γιατί οι πηγές των πληροφοριών έχουν πολλαπλασιαστεί σε βαθμό εκπληκτικό και οι κρουνοί τους (η εφημερίδα, το περιοδικό, το ραδιόφωνο, η τηλεόραση) ρέουν μέσα στο σπίτι; B) Μπορεί μεν ο μαθητής, ανάλογα με τη δύναμη και την όρεξή του, να προμηθεύεται ελεύθερα και απεριόριστα «ειδήσεις» από όλες τις περιοχές της ανθρώπινης περιέργειας -ιστορικές, γεωγραφικές, βιολογικές, ανθρωπολογικές, φυσικής, χημείας, κοσμογραφίας, ηλεκτρολογίας, κάθε λογής «τεχνικής»- αλλά οι εκπαιδευτικοί διατηρούν τον ρόλο τους.

Πολιτισμική καταγωγή και συμπεριφορά των μαθητών

Η σχολική τάξη στο πλαίσιο της Δ.Ε. οργανώνεται αναπτύσσοντας τη δυναμική της έτσι ώστε:

- να λειτουργεί ως συμπλήρωμα του κόσμου των παιδιών και των εφήβων και ως προέκταση παράλληλα στον κόσμο των ενηλίκων
- να εξασφαλίζει την επικοινωνία με το περιβάλλον και να διαμορφώνει υγιείς βάσεις και μελλοντικές σχέσεις
- να προσφέρεται ως πεδίο ενίσχυσης της αυτοπεποίθησης του παιδιού και ως ικανή συνθήκη διαμόρφωσης ταυτότητας των ατόμων μέσα από τις σχέσεις τους
- να ενισχύει τις αντιστάσεις των μαθητών στην κατηγοριοποίηση των ανθρώπων και στην παθητική αφομοίωση.

—9^η Δραστηριότητα—

«Το σημερινό ‘παιδί’ έχει λευτερωθεί από τους ‘κληρονομικούς’ ενδοιασμούς, τις πλεγματικές αναχαιτίσεις που παλαιότερα έκαναν τον μαθητή να σκύβει παθητικά το κεφάλι και να δέχεται αδιαμαρτύρητα την ‘αυθεντία’ του Δασκάλου, του οποιουδήποτε Δασκάλου. Σηκώνεται και διατυπώνει με θάρρος προς κάθε κατεύθυνση τις απορίες, τις αντιρρήσεις, τις δικές του γνώμες. Και επειδή σήμερα σειείται παντού το κοινωνικό έδαφος από τα προβλήματα που έχουν γεννήσει οι οικονομικές εξελίξεις και οι πολιτικές ζυμώσεις σε όλες τις χώρες του κόσμου, η ‘αμφισβήτηση’ έχει εισβάλει στα σχολεία και έχει κάνει δύσκολο το έργο του Δασκάλου»⁴.

Συμφωνείτε με το απόσπασμα ως προς τη συμπεριφορά των μαθητών ή θεωρείτε πως ισχύει μόνο για μαθητές που προέρχονται από τον κυρίαρχο πολιτισμό;

⁴ Παπανούτσος, Ε.Π. (1976) Η Παιδεία, το μεγάλο μας πρόβλημα, Αθήνα, Δωδώνη.

Ρατσισμός – διακρίσεις – προκαταλήψεις – μισαλλοδοξία

Με τις πιο φανερές μορφές της—τον αποκλεισμό ή την εκμηδένιση ολόκληρων ομάδων—η μισαλλοδοξία είναι πάντα κατά βάθος η έκφραση μιας θέλησης να εξασφαλιστεί η συνοχή αυτού που θεωρείται απορρέον από τον εαυτό, από το ταυτοτικό με τον εαυτό, καταστρέφοντας οτιδήποτε εναντιώνεται σ’ αυτήν την απόλυτη προτεραιότητα. Δεν πρόκειται ποτέ για κάτι καθαρά τυχαίο: υπάρχει μια λογική της μισαλλοδοξίας, Υπηρετεί συμφέροντα που πιστεύουν πως απειλούνται.

—10^η Δραστηριότητα—

Διαβάστε το παρακάτω απόσπασμα:

«Ένα ισχυρό ελατήριο... της μισαλλοδοξίας... συνίσταται στη βαθιά πεποίθηση ότι οι άλλοι δεν σκέφτονται, δεν αισθάνονται, δεν αντιδρούν σαν εμάς (οποιοδήποτε από ‘εμάς’) απέναντι σε ό,τι θεωρούμε ουσία της ανθρώπινης ιδιότητας και του πολιτισμού. Αυτό ισχύει όταν πιστεύουμε στην αναισθησία στον σωματικό πόνο, πράγμα που δήθεν χαρακτηρίζει τους Αφρικανούς, όταν πιστεύουμε σε ένα είδος συναισθηματικής αναισθησίας. Κατά βάθος είναι απαραίτητο να αρνηθούμε τον Άλλο ως αληθινά ανθρώπινο για να μπορέσουμε να τον αποκλείσουμε, να του κάνουμε κακό, να τον καταστρέψουμε, ακόμα και να προσπαθήσουμε να του απαγορέψουμε μια μετά θάνατον ‘επιβίωση’. Η πρωταρχική πρόθεση δεν είναι να ταπεινώσεις αλλά να αρνηθείς πέρα για πέρα την ανθρώπινη ιδιότητα στον Άλλο» (Heritier 1999: 24-25).

Τώρα αναρωτηθείτε: υπάρχει ως λάθος πληροφορία, ως ασυνείδητο εμβόλιο μια τέτοια αντίληψη για ομάδες ή ολόκληρα έθνη ανθρώπων, που σας έχει δοθεί μέσα από άκριτη διάχυση εσφαλμένων πληροφοριών με το άλλοθι των μορφωτικών αγαθών;

Η Barret-Ducroco (1999) θεωρεί πως η μισαλλοδοξία υπάρχει σε κάθε ανθρώπινο ον και σε κάθε κοινωνία, ο άνθρωπος πρέπει να μάθει να αγωνίζεται εναντίον της μισαλλοδοξίας, που αντίθετό της είναι ο σεβασμός του άλλου. Επισημαίνει όμως πως η παθητική αποδοχή κάθε διαφοράς οδηγεί στην αδιαφορία και ενθαρρύνει τη μισαλλοδοξία, ενώ ο αγώνας εναντίον της μισαλλοδοξίας απαιτεί έναν ορισμό του μη-ανεκτού.

Μπορείτε να σκιαγραφήσετε το δικό σας μη-ανεκτό όσον αφορά τα παιδιά (παιδί θεωρείται κάθε άνθρωπος κάτω των 18 ετών);

Η δύναμη των προκαταλήψεων και των στερεοτύπων που εγκλωβίζουν τη λογική και «τυφλώνουν», αποτυπώνεται στο παρακάτω σαρκαστικό σχόλιο: «Ξανθός σαν τον Χίτλερ, δολιχοκέφαλος σαν τον Ρόζενμπεργκ, ψηλός σαν τον Γκέμπελς, λεπτός σαν τον Γκέρινγκ, αρρενωπός σαν τον Στράιχερ»⁵ [Huxley J. & Haddon A.C. (1935) *We Europeans: A survey of “Racial Problems”*, στο: R. Clark (1968) *The Huxleys*, Heinemann, London, p. 280].

—11^η Δραστηριότητα—

1) Ο Γιάννης, ένα αγόρι 8 χρόνων, μπαίνει σε ένα μαγαζί και ζητά από την πωλήτρια να αγοράσει μια κούκλα από τη βιτρίνα. Καθώς εκείνη πάει να την βγάλει από τη βιτρίνα, του λέει: είναι για την αδερφούλα σου; Ο Γιάννης απαντά: Όχι, για μένα. Η πωλήτρια και οι άλλοι πελάτες αμέσως αντιδρούν με σχόλια, όπως «αυτά είναι παιχνίδια για κορίτσια», «πάρε ένα όπλο». Ο Γιάννης είναι ανένδοτος. Μόλις βγαίνει στο πεζοδρόμιο με την κούκλα αγκαλιά, της λέει...

Τι νομίζετε πως της λέει;

α) Είσαι πολύ όμορφη, β) Δεν τους πέρασε, γ) Πάμε να σε ταΐσω, δ) Άλλο⁶

2) Σχολιάστε τις παρακάτω φράσεις:

⁵ Ο Χίτλερ ήταν μελαχρινός, ο Ρόζενμπεργκ δεν ήταν δολιχοκέφαλος, ο Γκέμπελς ήταν κοντός, ο Γκέρινγκ ήταν υπέρβαρος, ο Στράιχερ δεν ήταν αρρενωπός ήταν μάλλον θηλυπρεπής».

⁶ Η απάντηση είναι: «Κουκλίτσα μου, τι άνθρωποι είναι αυτοί που θέλουν να σε αφήσουν χωρίς μπαμπά!».

- Λαιστρυγόνες και Κύκλωπες δεν θα τους συναντήσεις αν στην ψυχή σου δεν τους κουβανείς (Καβάφης)
- Ο ύπνος της λογικής γεννάει τέρατα (Γκόγια)
- Ω, εσείς που με νιώθετε. Πατριωτάκια του ήλιου (Ελύτης)

3) «Ζωγράφε, αν έχεις ψυχή μέσα στο σώμα σου, ζωγράφισε και μαύρα αγγελάκια! Κι αυτά πάνε στον ουρανό, κι αυτά τα αγαπάει η Παναγία...», ικετεύει τους ζωγράφους αυτού του κόσμου ένας μαύρος πατέρας που έχασε το μαύρο του παιδί και δεν βλέπει πουθενά ζωγραφισμένο ένα μαύρο αγγελάκι. Είναι στίχος στο πολύ γνωστό λατινοαμερικάνικο τραγούδι 'Ανχελίτος νέγκρος' που με συγκλονιστικό τρόπο επιβεβαιώνει την αποτελεσματικότητα των ρατσιστικών διακρίσεων: και ως νεκρός παραμένεις θύμα τους, δεν πρόκειται ποτέ να αλλάξεις κατηγορία!

4) Ένα άλλο πολύ γνωστό λατινοαμερικάνικο νανούρισμα είναι το 'ντουέρμε- ντουέρμε νεγκρίτο' (κοιμήσου, νάνι-νάνι μαουρούλη). "Κοιμήσου, νάνι-νάνι, μαουρούλη, γιατί αλλιώς θα έρθει ο άσπρος διάβολος να σου φάει το ποδαράκι". Σχολιάστε τον στίχο. Θεωρείτε πως επιβεβαιώνει την κακή εμπειρία των Λατινοαμερικάνων με τους «λευκούς»; Γνωρίζετε αντίστοιχα παραδείγματα συνετισμού, εκφοβισμού και συνεπακόλουθα διαιώνισης στερεοτύπων σχετικά με το «φοβερό χρώμα»;

Θεσμικός ρατσισμός (J. Galtung) Φυλετισμός της νοημοσύνης (P. Bourdieu)

Σύμφωνα με τη θεωρία του J. Galtung⁷ περί θεσμικής βίας και θεσμικού ρατσισμού, τα παιδιά που δεν έχουν προσβασιμότητα στην εκπαίδευση, είναι θύματα θεσμικού ρατσισμού. Ενώ, σύμφωνα με τον Π. Μπουρντιέ⁸, ο αμόρφωτος είναι θύμα του φυλετισμού της νοημοσύνης.

—12^η Δραστηριότητα—

- 1) Είναι γνωστή η ελληνική παροιμία «άνθρωπος αγράμματος, ξύλο απελέκητο». Σχολιάστε την κάτω από το πρίσμα των δύο προηγούμενων θεωρητικών.
- 2) Ποια είναι τα χαρακτηριστικά του αντιρατσιστικού σχολείου;

Ένα σχολείο θα μπορούσε να χαρακτηριστεί αντιρατσιστικό, όταν:

- Έχει τη δική του ταυτότητα.
- Είναι ένας ζωντανός οργανισμός που αποτελείται από διδακτικό προσωπικό, μαθητικό πληθυσμό, γονείς και κηδεμόνες, την πολιτεία και την κοινωνία ευρύτερα.
- Σέβεται, προωθεί και καλλιεργεί τη δημοκρατία και τη δημοκρατική συνείδηση.
- Σέβεται και προωθεί τα ανθρώπινα δικαιώματα.
- Είναι οικολογικά ευαισθητοποιημένο.
- Είναι υπέρ της αειφορίας.
- Καλλιεργεί οικουμενική συνείδηση στους μαθητές και μαθήτριες.
- Προωθεί την παγκόσμια συνεργασία.
- Σέβεται τους πολιτισμούς ως ίσους και αναγνωρίζει τη διαφορετικότητα χωρίς να την χρησιμοποιεί ως διαχωριστικό μέσο.
- Είναι αντιρατσιστικά και αντιστεροτυπικά προσανατολισμένο, οργανώνει αντιρατσιστικές δράσεις και παρεμβάσεις σε επίπεδο σχολείου, τοπικής κοινωνίας και κοινωνίας ευρύτερα.
- Μορφώνει και εκπαιδεύει αντιρατσιστές αυριανούς πολίτες.
- Είναι κατά της βίας και υπέρ της ισότητας των φύλων.

⁷ Galtung J. (1969) Violence, Peace and Peace Research», Journal of Peace Research, pp. 167-191.

⁸ Μπουρντιέ, Π. (1999) Κείμενα Κοινωνιολογίας, Αθήνα, Στάχυ, σελ. 86, 87.

Το αντιρατσιστικό αλφαβητάρι «Η γλώσσα κόκαλα δεν έχει και κόκαλα τσακίζει»

—13^η Δραστηριότητα—

- Ποιες από τις λέξεις θα χρησιμοποιούσατε για να αναφερθείτε στους κατοίκους της Αφρικής:
 - A) Αυτόχθονες
 - B) Ντόπιοι
 - Γ) Ιθαγενείς
 - Δ) Νέγροι
 - E) Μαύροι
- Ποια λέξη/φράση θεωρείτε ρατσιστική;
 - A) Ανώτερες φυλές
 - B) Αράπης
 - Γ) Βιολογική ανισότητα
 - Δ) Ερυθρόδερμος
 - E) Φύλαρχος

Εκπαίδευση για όλους – Η Διακήρυξη του Ντακάρ

Οι Στόχοι της Εκπαίδευσης για Όλους, βάσει της Διακήρυξης του Ντακάρ της Σενεγάλης το 2000, είναι οι ακόλουθοι:

- 1) Επέκταση και βελτίωση ευρύτατης φροντίδας και εκπαίδευσης παιδιών προσχολικής ηλικίας, ιδιαίτερα για τα πιο ευάλωτα και λιγότερο ευνοημένα παιδιά.
- 2) Εξασφαλίζεται ότι μέχρι το 2015 όλα τα παιδιά, ιδίως τα κορίτσια, τα παιδιά σε δυσμενείς συνθήκες και εκείνα που ανήκουν σε εθνικές μειονότητες, έχουν πρόσβαση σε καθολική δωρεάν, υποχρεωτική και ποιοτική πρωτοβάθμια εκπαίδευση.
- 3) Διασφαλίζεται ότι η ανάγκη για μάθηση όλων των νέων και των ενηλίκων ικανοποιείται με ίσα δικαιώματα πρόσβασης σε κατάλληλα προγράμματα εκπαίδευσης και κατάρτισης.
- 4) Μείωση του αναλφαριθμητισμού κατά 50% στους ενήλικες μέχρι το 2015, ιδίως για τις γυναίκες, και ίσες ευκαιρίες πρόσβασης σε στοιχειώδη και δια βίου εκπαίδευση για όλους τους ενήλικες.
- 5) Εξάλειψη των ανισοτήτων μεταξύ των δύο φύλων όσον αφορά στην πρωτοβάθμια και δευτεροβάθμια εκπαίδευση μέχρι το 2005, και επίτευξη ισότητας των δύο φύλων στην εκπαίδευση μέχρι το 2015, διασφαλίζοντας πλήρη και ίση πρόσβαση σε βασική ποιοτική εκπαίδευση.
- 6) Βελτίωση της ποιοτικής εκπαίδευσης σε όλους τους τομείς και εξασφάλιση της καλής λειτουργίας όλων, ώστε τα αναγνωρισμένα και μετρήσιμα αποτελέσματα της μάθησης να επιτυγχάνονται από όλους, ιδίως όσον αφορά στην ανάγνωση και γραφή, την αριθμηση και τις βασικές δεξιότητες επιβίωσης.

—14^η Δραστηριότητα—

- A) Η Διακήρυξη του Ντακάρ σηματοδοτεί τη μεταδιαπολιτισμική εποχή, θέτοντας την παιδαγωγική πρόκληση σε παγκόσμιο επίπεδο. Αναζητείται μια κοινή ηθική πλατφόρμα, ένας κοινός γεωμετρικός τόπος ηθικής συμβίωσης όλων των συγκατοίκων του πλανήτη Γη. Σχολιάστε σε ομάδα το σύνθημα: «Σκέψου παγκόσμια, δράσε τοπικά».
- B) Σε περίοδο οικονομικής κρίσης θεωρείτε πως είναι περιττό να ασχολούμαστε ή να προσπαθούμε να επιλύσουμε προβλήματα άλλων χωρών, που βρίσκονται σε μεγάλη απόσταση από την Ελλάδα;

Οι αναπτυξιακοί στόχοι της χιλιετίας

Το τέλος της χιλιετίας αποτέλεσε μια ευκαιρία για να ληφθούν αποφάσεις σε βάθος χρόνου που αφορούν όλον τον πληθυσμό της Γης. Τον Σεπτέμβριο του 2000 αρχηγοί κρατών και κυβερνήσεων συναντήθηκαν στα Ηνωμένα Έθνη για να απευθύνουν έκκληση ανάληψης δράσης για ένα «πιο ειρηνικό, ευήμερο και δίκαιο κόσμο». Αυτή η απόφαση, που ονομάζεται Διακήρυξη της Χιλιετίας (Millennium Declaration), πλαισιώθηκε από μια σειρά θεμελιωδών αξιωμάτων ανάληψης δράσης από τις χώρες τόσο συλλογικά όσο και ατομικά. Οι αξίες στις οποίες δίνεται έμφαση, προέρχονται από τη χάρτα των Ηνωμένων Εθνών που οι εκπρόσωποι αναγνώρισαν πως έχει διαχρονικό και οικουμενικό χαρακτήρα. Σε έναν κόσμο που «γίνεται ολοένα πιο διασυνδεδεμένος και αλληλεξαρτώμενος», ιδιαίτερη έμφαση δόθηκε στην αξία της χάρτας και στην ικανότητά της να εμπνεύσει. Συγκεκριμένες αξίες θεωρήθηκαν κεντρικής σημασίας για τις διεθνείς σχέσεις στην καινούρια φάση της παγκόσμιας αλληλεξάρτησης. Αυτές είναι:

- Ελευθερία
- Ισότητα
- Αλληλεγγύη
- Ανεκτικότητα
- Σεβασμός στη φύση και στο περιβάλλον
- Αμοιβαία ευθύνη

Στη Διακήρυξη της Χιλιετίας οι αξίες αυτές για τη διεθνή κοινότητα συνδέονται με τις ακόλουθες έννοιες-κλειδιά:

- Ειρήνη, ασφάλεια και αποπλιτισμός
- Ανάπτυξη και εξάλειψη της φτώχειας
- Προστασία του κοινού περιβάλλοντος
- Διαφύλαξη των ανθρωπίνων δικαιωμάτων, δημοκρατία και καλή διακυβέρνηση
- Προστασία των ευάλωτων
- Ανταπόκριση στις ιδιαίτερες ανάγκες της Αφρικής

Για την επίτευξη όλων αυτών των στόχων απαιτείται η ενίσχυση και η ενδυνάμωση διεθνών θεσμών και οργάνων των Ηνωμένων Εθνών στον ρόλο οργάνου που ενσαρκώνει τη συλλογική βούληση της παγκόσμιας κοινότητας. Στη Διακήρυξη της Χιλιετίας συμπεριλαμβάνονται διαπιστωμένες ανάγκες για:

- Εκδημοκρατισμό του Συμβουλίου Ασφαλείας των Ηνωμένων Εθνών
- Ανάδειξη της Γενικής Συνελεύσεως σε κύριο αντιπροσωπευτικό όργανο της υπηλίου
- Ενδυνάμωση του Οικονομικού και Κοινωνικού Συμβουλίου και του Διεθνούς Δικαστηρίου

Στο τμήμα της Διακήρυξης της Χιλιετίας που αναφέρεται στην ανάπτυξη και στην εξάλειψη της φτώχειας, δόθηκαν λεπτομερείς στόχοι, σκοποί, δείκτες και παράμετροι που θα οδηγούσαν σε πρόοδο. Αυτό το σύνολο των οκτώ σκοπών, και των λεπτομερών επιμέρους στόχων τους, ονομάστηκε Αναπτυξιακοί Στόχοι της Χιλιετίας. Από τους οκτώ στόχους, οι επτά επικεντρώνονται στη βελτίωση των ανθρωπίνων συνθηκών διαβίωσης σε διάφορες περιοχές: φτώχεια και διατροφή, εκπαίδευση και περιβάλλον. Ο όγδοος στόχος αναφέρεται στην παγκόσμια συνεργασία για την ανάπτυξη, που θα μπορούσε να ενώσει αναπτυγμένα και αναπτυσσόμενα έθνη, τους φτωχούς και τους πλούσιους, σε μια κοινή υπόθεση.

Οι αναπτυξιακοί στόχοι της χιλιετίας είναι οι εξής:

- Στόχος 1:** Εξάλειψη της ακραίας ένδειας & της πείνας
- Στόχος 2:** Επίτευξη καθολικής πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης
- Στόχος 3:** Προώθηση της ισότητας γένους & ενδυνάμωση των γυναικών
- Στόχος 4:** Μείωση της παιδικής θνησιμότητας
- Στόχος 5:** Βελτίωση της μητρικής υγείας
- Στόχος 6:** Αγώνας ενάντια στο HIV/AIDS, την ελονοσία & άλλες ασθένειες
- Στόχος 7:** Εξασφάλιση της διατήρησης του περιβάλλοντος
- Στόχος 8:** Ανάπτυξη της παγκόσμιας συνεργασίας για την ανάπτυξη

—15^η Δραστηριότητα—

Οι Αναπτυξιακοί Στόχοι της Χιλιετίας, κατά την άποψή σας:

- δεν αφορούν την Ελλάδα
- συνιστούν παγκόσμια υποχρέωση
- αφορούν πολύ φτωχούς λαούς

Ο διάλογος των πολιτισμών – Η Διακήρυξη της UNESCO

Το 2008 γιορτάστηκε ως «έτος του διαλόγου των πολιτισμών», αφού πρώτα διακηρύχθηκε ότι ο πολιτισμός «θα πρέπει να θεωρείται το σύνολο των διακριτών πνευματικών, υλικών, διανοητικών και συναισθηματικών χαρακτηριστικών γνωρισμάτων της κοινωνίας ή μιας κοινωνικής ομάδας», και ότι «περιλαμβάνει, εκτός από την τέχνη και τη λογοτεχνία, τους τρόπους ζωής και συνύπαρξης, τα αξιακά συστήματα, τις παραδόσεις και τα πιστεύω».⁹ Επέκεινα επιβεβαιώθηκε ότι «ο σεβασμός για την ποικιλότητα των πολιτισμών, η ανοχή, ο διάλογος και η συνεργασία, σε κλίμα αμοιβαίας εμπιστοσύνης και κατανόησης, αποτελούν, μεταξύ άλλων, τους καλύτερους εγγυητές για διεθνή ειρήνη και ασφάλεια»¹⁰.

Αντικρίζοντας την απειλητική παγκόσμια πραγματικότητα, αναζητείται μια κιβωτός που θα αναλάβει τη διάσωση όλων των πολιτισμών του κόσμου. Αυτή η κιβωτός όμως, μάλλον έχει μπροστά-μπροστά στρογγυλοκαθήμενους τους εκπροσώπους ευρωπαϊκών και ευρωπαϊκής καταγωγής πολιτισμών. Πιο πίσω κάθονται πιο άβολα οι εκπρόσωποι πολιτισμών που ήταν γνωστοί στους αρχαίους Έλληνες, και γενικά είχαν επαφή μαζί τους οι Ευρωπαίοι από πολύ παλιά. Στο βάθος στριμώχνονται εκείνοι των άγνωστων ή άγραφων πολιτισμών του κόσμου. Έξω μαίνεται η καταιγίδα της φτώχειας και της πείνας, της οικολογικής καταστροφής και της εξαθλίωσης. Κάποιοι άνθρωποι, επίσης εκπρόσωποι πολιτισμών, προσπαθούν απεγνωσμένα να σκαρφαλώσουν αλλά δεν τα καταφέρνουν, πεθαίνουν. Είναι εκείνοι τους οποίους οι πλούσιες και τεχνολογικά αναπτυγμένες χώρες και οι πολιτισμοί που εκπροσωπούν θεωρούν, με πολιτισμική έπαρση, πολιτιστικά κατώτερους ή ακόμα και απολίτιστους. Είναι οι άνθρωποι αυτοί που οι πολιτισμοί τους έχουν σχέση με τα «τυφλά σημεία» του πλανήτη, αυτά δηλαδή που τα φώτα της δημοσιότητας τα περιφρονούν, η καταγωγή τους είναι από ταπεινές περιοχές, από μικρά κράτη.

Σ' αυτό το τραπέζι του διαλόγου που προϋποθέτει ισότητα –δεν υφίσταται διάλογος ανάμεσα σε ανώτερους και κατώτερους–, ας αφήσουμε κατά μέρος τους προβληματισμούς σε ποια γλώσσα θα μιλήσουν οι εταίροι, ποιος θα κάνει την ατζέντα και άλλα συναφή, και ας αναλογιστούμε ποιοι είναι απόντες, και γιατί. Ο διάλογος των πολιτισμών μάλλον θα εξελιχθεί σε νεκρολογία των πολιτισμών και δεν θα είναι παράδοξο αν προκύψει διαμάχη αναφορικά με το είδος της κηδείας.

⁹ Εισαγωγή στη Διακήρυξη (βλ. κείμενο στην ηλεκτρονική Βιβλιοθήκη).

¹⁰ Εισαγωγή στη Διακήρυξη (βλ. κείμενο στην ηλεκτρονική Βιβλιοθήκη).

—16^η Δραστηριότητα—

- 1) Σχολιάστε το παραπάνω απόσπασμα κειμένου. Γιατί κάποιοι πολιτισμοί δεν θα εκπροσωπηθούν;
- 2) Σ' αυτόν τον κόσμο τον μικρό τον μέγα είναι καλύτερο να γεννηθείς ευρωπαϊά αγελάδα παρά φτωχός σε χώρα του αναπτυσσόμενου κόσμου, διαπιστώνει ο Ιγνάσιο Ραμονέ (Ignacio Ramonet) αξιολογώντας την κατάσταση σε διάφορες χώρες του κόσμου. Έτσι, ενώ μια αγελάδα επιδοτείται στην Ευρώπη με 4 ευρώ, πάνω από 1 δισεκατομμύριο άνθρωποι προσπαθούν να επιβιώσουν με λιγότερο από 1 δολάριο την ημέρα. 510.000.000 άνθρωποι δεν έχουν πρόσβαση σε επαρκή τροφή, ενώ 4.000.000 πεθαίνουν ετησίως από αιτίες που σχετίζονται με τον υποσιτισμό.
- Σχολιάστε το παραπάνω απόσπασμα. Μπορείτε να προσεγγίσετε τη διαφορά ανάμεσα στη φτώχεια και την ένδεια - φτώχεια στις πλούσιες χώρες και στην Αφρική, ασιλία και πείνα, πείνα ως κατάσταση και ως αίσθημα;
- 3) Συχνά ολόκληροι λαοί χαρακτηρίζονται «απολίτιστοι». Με βάση τη Διακήρυξη της UNESCO (βλ. κείμενο στη Βιβλιοθήκη), θεωρείτε τον χαρακτηρισμό αυτό ευρωκεντρικό, ακριβή, «μη ορθό πολιτικά»;
- 4) Οι 8 φτωχότερες χώρες σήμερα στον κόσμο (HIPCS - Heavily Indebted Poor Countries) είναι οι: Βολιβία, Καμερούν, Ακτή Ελεφαντοστού, Γκάνα, Γουϊάνα, Ονδούρα, Νικαράγουα, Κονγκό. Με αφορμή το 2010 ως έτος κατά της φτώχειας και του κοινωνικού αποκλεισμού, κάνετε ένα μικρό σχέδιο εργασίας σε ομάδα ξεκινώντας με το αραχνόγραμμα.
- A) Τι θα χρησιμοποιούσατε για αφόρμηση: εικόνες της οικείας καθημερινότητας, αναφορά σε άλλες χώρες, αναμνήσεις των προηγούμενων γενεών που σας μεταφέρθηκαν από αφηγήσεις;
- B) Θυμάστε, από τη δική σας εκπαίδευση, να έχετε ασχοληθεί με τη φτώχεια;
- Γ) Θυμάστε να απεικονίζεται ένα φτωχό παιδί ή μια φτωχή οικογένεια στα σχολικά βιβλία;

Πες όχι στη βία

—17^η Δραστηριότητα—

- Εάν ήσασταν μαθητής/μαθήτρια, σημειώστε πώς θα αντιδρούσατε:
- Βλέπετε στο προαύλιο του σχολείου τον Άλκη, να χτυπά έναν μικρότερο μαθητή που σας είχε νευριάσει αρκετές φορές. Ο μαθητής κλαίει από πόνο και θυμό.
- A) Επειδή και εσείς δεν τον χωνεύετε, του ρίχνετε κανα-δυο.
- B) Μπαίνετε ανάμεσα στους δυο και λέτε στον Άλκη: «Φτάνει! Έφαγε αρκετές!».
- Γ) Ρίχνετε μια μπουνιά στον Άλκη, για να μάθει να μην χτυπά μικρότερους.

Το χιούμορ στη διδακτική πράξη

Το χιούμορ είναι πολλές φορές το ζητούμενο στη διδακτική πράξη.

—18^η Δραστηριότητα—

- Κάποιος μαθητής σας λέει ένα ανέκδοτο από τη χώρα του, που μάλλον δεν φαίνεται αστείο σε κάποιους συμμαθητές του και αρχίζουν να κάνουν σχόλια. Εσείς:
- A) Εξηγείτε πως η αίσθηση του χιούμορ διαφέρει από άτομο σε άτομο, όπως και από πολιτισμό σε πολιτισμό ή από τόπο σε τόπο, από επάγγελμα σε επάγγελμα.
- B) Ζητάτε από κάποιον άλλον να πει ένα «καλό» ανέκδοτο.
- Γ) Αφήνετε να εκφράσουν τη δυσαρέσκειά τους και μετά τους παροτρύνετε να πουν ένα ανέκδοτο

που πιστεύουν πως θα το καταλάβουν όλοι. Δηλαδή, να πουν ένα ανέκδοτο που δεν είναι δύσκολο να αποδοθεί και να γίνει αντιληπτό.

Παροιμίες

Η εφαρμογή της Δ.Ε. επιδιώκει την επίτευξη των στόχων που προκύπτουν επαγωγικά, μέσα από εναλλακτικά αναλυτικά προγράμματα και μεθόδους διδασκαλίας που:

- λαμβάνουν υπόψη το περιβάλλον της ζωής και μάθησης, καθώς και το επίπεδο μάθησης του κάθε μαθητή
 - συμβάλλουν στη διεύρυνση του γνωστικού και συναισθηματικού ορίζοντα του παιδιού και στην ανταλλαγή πληροφοριών και εμπειριών μεταξύ των μαθητών
 - διευκολύνουν την επικοινωνία των παιδιών μεταξύ τους και με το ευρύτερο περιβάλλον τους άμεσα και μακροπρόθεσμα στη κοινωνία
 - αναβαθμίζουν τους πολιτισμούς και τις γλώσσες, καταπολεμώντας παράλληλα οποιοδήποτε είδος ρατσισμού προκύπτει με τη μορφή συμβόλου ή συμπεριφοράς μέσα από ανάλογα πολιτιστικά και γλωσσολογικά στοιχεία
 - εμπνέουν και καλλιεργούν την ανθρώπινη ευαισθησία, την αλληλεγγύη και τη συνεργασία
 - αντισταθμίζουν την πολιτισμική στέρηση των παιδιών χωρίς διακρίσεις.
- Οι παροιμίες συχνά εκφράζουν τις αντιλήψεις των ανθρώπων μόνον ενός τόπου ή ενός πολιτισμού. Υπάρχουν όμως αρκετές που μοιάζουν και αντικατοπτρίζουν την κοινή σοφία των ανθρώπων.

—19^η Δραστηριότητα—

Σε ομάδα οι επιμορφούμενοι καταγράφουν παροιμίες που γνωρίζουν και προσεγγίζουν από άλλη οπτική γωνία πολιτιστικές αξίες, όπως η ειλικρίνεια, η τιμιότητα, η αγάπη, η φιλία. Μετά τις παρουσιάζουν στην ομάδα επισημαίνοντας τον πολιτιστικό προσανατολισμό.

—20^η Δραστηριότητα—

Με αφορμή μια παροιμία ελληνική, όπως «κάνε το καλό και ρίξ' το στο γιαλό» ή «ένας κούκος δεν φέρνει την άνοιξη», ρωτάτε τους μαθητές σας για κάποια αντίστοιχη από τη χώρα ή τον πολιτισμό καταγωγής τους. Παραδείγματα: «Το καλό που έκανες, γράψ' το στην άμμο, το καλό που σου έκαναν, γράψ' το στο μάρμαρο» (αλβανική παροιμία). «Ένας κούκος δεν φέρνει την άνοιξη αλλά, άμα λαλήσει, πάει να πει πως η άνοιξη δεν θα αργήσει να έρθει» (ρόμικη παροιμία).

Απαξιοτική συμπεριφορά/στιγματισμός

Κατά τον Mogdil (Mogdil et al., 1997: 97) «το κοινωνικό περιβάλλον, η ύπαρξη φαινομένων διακρίσεων (δηλαδή ασύμμετρο πλαίσιο σχέσεων και διαντιδράσεων), καθώς και οι προκαταλήψεις που είναι δυνατόν να συνοδεύουν τις μειονότητες στο σχολικό περιβάλλον, μπορούν να έχουν ως αποτέλεσμα την απαξιοτική συμπεριφορά των διδασκόντων αλλά και των συμμαθητών προς τα παιδιά κάποιων μειονοτήτων, τα οποία με τη σειρά τους απομακρύνονται ακόμα περισσότερο από την εκπαιδευτική διαδικασία. Προφανές είναι επίσης πως η γλωσσική διαφορά, οι οικονομικές-κοινωνικές όπως και οι πολιτιστικές διαφορές, δεν είναι οι βασικοί παράγοντες της ομαλής προσαρμογής στο σχολικό περιβάλλον και του συνακόλουθου ακαδημαϊκού επιτεύγματος».

—21^η Δραστηριότητα—

- A) Σχολιάστε την παραπάνω άποψη και τοποθετηθείτε στο ερώτημα: είναι δυνατόν να μην επηρεαστείτε από το «στίγμα» που συνοδεύει κάποιους μαθητές σας;
- B) Θεωρείτε πως θα μπορούσατε να συμβάλετε στο να αντιστρέψετε την εικόνα ενός μαθητή που διακρίνεται αρνητικά, με δράσεις ένταξης του σε ομάδα εργασίας και ανάδειξης των αθέατων πλευρών της προσωπικότητάς του;

Γονεοποίηση παιδιών

Πολλές φορές παιδιά που μιλάνε καλύτερα από τους γονείς τους ελληνικά, αναγκάζονται να επιφορτιστούν με ευθύνες και να διαχειριστούν καταστάσεις και προβλήματα της οικογένειας. Συνοδεύουν τους γονείς τους σε δημόσιες υπηρεσίες, καλούνται να συμπληρώσουν αιτήσεις, να δώσουν απαντήσεις σε ερωτήσεις σχετικά με τις δραστηριότητες των γονέων τους.

—22^η Δραστηριότητα—

Θεωρείτε πως θα πρέπει να μάθετε στους μαθητές σας πώς συμπληρώνεται μια αίτηση:

- επειδή θέλετε να τα βοηθήσετε
- επειδή ανήκει στην ιδιότητα του πολίτη ως δικαίωμα και υποχρέωση
- επειδή αφενός αναγνωρίζετε τη δυσκολία και αφετέρου θέλετε να χρησιμοποιήσετε την «κατάσταση-κλειδί» παιδαγωγικά, για να μάθουν οι μαθητές τις υποχρεώσεις και τα δικαιώματά τους ως πολίτες στη δημοκρατία.

Το σχολείο οφείλει να αναζητήσει άλλους τρόπους επίλυσης τέτοιας φύσεως προβλημάτων των οικογενειών και να προστατεύσει τα παιδιά από την έκθεσή τους σε τέτοιες καταστάσεις που ξεπερνούν τις ψυχικές και πνευματικές τους δυνατότητες. Δεδομένα από χώρες με μακροχρόνια αντίστοιχη εμπειρία αναφέρονται στο φαινόμενο της γονεοποίησης με χαρακτηρισμούς όπως: τραυματική εμπειρία, κακοποίηση, έκθεση ανηλίκου, κατάφωρη παραβίαση των δικαιωμάτων του.

Παγκόσμιες ημέρες: Εναλλακτικά μορφωτικά αγαθά

Η 15^η Μαρτίου είναι παγκόσμια Ημέρα Καταναλωτή και καθιερώθηκε το 1983 με απόφαση του ΟΗΕ, σε ανάμνηση μιας ομιλίας του Αμερικανού προέδρου Τζον Κένεντι, που έθεσε τις βάσεις του καταναλωτικού κινήματος. Στο πλαίσιο αυτής της ομιλίας, στις 15 Μαρτίου 1962 ο Τζον Κένεντι σκιαγράφησε τα τέσσερα βασικά καταναλωτικά δικαιώματα: *ικανοποίηση των βασικών αναγκών, ασφάλεια, πληροφόρηση και επιλογή*. «Καταναλωτές είμαστε όλοι! Πρόκειται για τη μεγαλύτερη οικονομική μονάδα, η οποία επηρεάζει αλλά και επηρεάζεται σχεδόν από κάθε δημόσια ή ιδιωτική οικονομική απόφαση. Ο καταναλωτής είναι η μόνη σημαίνουσα οικονομική μονάδα, η οποία δεν είναι αποτελεσματικά οργανωμένη και της οποίας οι απόψεις δεν ακούγονται».

Τα ακόλουθα 8 καταναλωτικά δικαιώματα είναι αναγνωρισμένα από τον ΟΗΕ και αναδεικνύονται έτσι εξίσου σημαντικά με τα ανθρώπινα δικαιώματα:

1. Δικαίωμα στο νερό και στην υγιεινή
2. Δικαίωμα στην ασφάλεια
3. Δικαίωμα στην πληροφόρηση
4. Δικαίωμα στην επιλογή
5. Δικαίωμα στην εκπροσώπηση
6. Δικαίωμα στην αποζημίωση

7. Δικαίωμα στην εκπαίδευση
8. Δικαίωμα σε ένα υγιεινό περιβάλλον

Η γνώση και η συνειδητοποίηση των δικαιωμάτων μας ως καταναλωτών, καθώς και η συμμετοχή μας σε υπαρκτές και ενεργές ενώσεις καταναλωτών, μας καθιστούν ενεργούς Πολίτες, ελεγκτές της αγοράς, με αποτέλεσμα να προστατευόμαστε από τις ενδεχόμενες παγίδες της.

—23^η Δραστηριότητα—

1) Μια μαθήτριά σας ρόμικης καταγωγής έρχεται στο σχολείο με έναν άτλαντα παρωχημένο, που της τον πούλησαν στο βιβλιοπωλείο με τη δικαιολογία πως είναι καλύτερος από τον συγκεκριμένο που ζήτησε. Τι θα κάνετε:

- A) Θα της επιστημαίνετε τα καταναλωτικά της δικαιώματα, όπως το να επιστρέψει τον άτλαντα και να απαιτήσει τα χρήματά της πίσω;
- B) Θα πηγαίνατε μαζί της, γιατί ξέρετε πως δεν θα βγάλει άκρη και λόγω του ότι είναι παιδί και λόγου του ότι είναι ρόμικης καταγωγής;
- Γ) Θα πηγαίνατε μαζί της, γιατί ξέρετε πως δεν θα βγάλει άκρη, και λόγω του ότι είναι παιδί και λόγου του ότι είναι ρόμικης καταγωγής, και θα επιστημαίνετε στους ιδιοκτήτες πως, αν ξανασυμβεί παρόμοιο περιστατικό, θα το καταγγείλετε;

2) Μια μαθήτριά σας ρόμικης καταγωγής έρχεται στο σχολείο με μαλλιά βαμμένα και χτενισμένα σαν ενήλικη γυναίκα. Πόσα από τα παρακάτω θα κάνετε;

- A) Επιστημαίνετε στη μητέρα της πως απάδει με την προστασία και ασφάλεια ενός παιδιού αυτή η αισθητική;
- B) Θεωρείτε πως είναι θέμα πολιτιστικής καταγωγής και, παρότι δεν συμφωνείτε, δεν λέτε τίποτα;
- Γ) Στην επόμενη ευκαιρία παίρνετε το κουτί μιας βαφής και αφενός εξηγείτε τις συνέπειες των χημικών ουσιών που εμπεριέχονται στη βαφή και αφετέρου επιστημαίνετε σε όλα τα παιδιά πως έχουν δικαίωμα σε μια προστατευμένη παιδική ηλικία;

Παγκόσμια Αναπτυξιακή Εκπαίδευση: η μεταδιαπολιτισμική πρόκληση

«Σε έναν κόσμο που αποκτά ολοένα περισσότερο χαρακτηριστικά αμοιβαίων εξαρτήσεων, το ενδιαφέρον και ο προβληματισμός γύρω από θέματα όπως η υποβάθμιση του περιβάλλοντος, η βία, η φτώχεια και η ανισότητα, τα ανθρώπινα δικαιώματα, η μετανάστευση, η μισαλλοδοξία ή η ξενοφοβία δεν αφορούν μια χώρα ή μια κοινότητα ή μια συγκεκριμένη εδαφική περιοχή, αλλά απαιτούν συλλογική ευθύνη και συλλογική αντιμετώπιση.

Κάτω από αυτές τις συνθήκες, εκτός από ηθικοφιλοσοφικά ζητήματα που αφορούν στην ομοιογένεια και την ετερογένεια, την ταυτότητα και την ετερότητα, το τοπικό και το παγκόσμιο, οι επιμέρους κοινωνίες έχουν να αντιμετωπίσουν άμεσα πρακτικά προβλήματα που σχετίζονται με τη διαμόρφωση νέων αντιλήψεων και νοοτροπιών και με κάθε είδος μάθησης.

Η παγκόσμια εκπαίδευση θέτει ως πλαίσιο κοινού προσανατολισμού την πεποίθηση ότι η σχέση μεταξύ τοπικού και παγκόσμιου δεν είναι συγκρουσιακή, αλλά μια σχέση με νόημα κοινότητας για όλους τους ανθρώπους, στην οποία βασίζεται, εξασφαλίζοντας την καλλιέργεια κοινών οραμάτων για έναν καλύτερο κόσμο»¹¹.

¹¹ Κανακίδου, Παπαγιάννη (2010: οπισθόφυλλο).

—24^η Δραστηριότητα—

Σημειώστε σωστό «Σ» ή λάθος «Λ»:

- Η διαπολιτισμική αντίληψη ενέχει το παγκόσμιο και το τοπικό.
- Η μεταδιαπολιτισμική πρόκληση σηματοδοτείται με τη Διακήρυξη του Ντακάρ και τους Αναπτυξιακούς Στόχους της Χιλιετίας.
- Η Διαπολιτισμική Εκπαίδευση δεν επισημαίνει τη διαφορά, αποδέχεται τη διαφορετικότητα.

Προτεινόμενες δραστηριότητες για την τάξη

1. Στην τάξη σας έχετε μαθητές που κατάγονται από διάφορες χώρες, αλλά έχουν το ίδιο θρήσκευμα:
Α) Ψάξτε μαζί τους στο Διαπολιτισμικό Ημερολόγιο για τις ημερομηνίες με σημαντικές γιορτές.
Β) Ψάξτε στον χάρτη για τη γεωγραφική θέση όλων των χωρών και αναφερθείτε στα πραγματολογικά στοιχεία.
Μετά οργανώστε παρουσίαση/εορτασμό με εδέσματα, μουσικές και την παρουσία γονέων.
2. Χρησιμοποιήστε την αφίσα «Διαπολιτισμικό Ημερολόγιο» για να ανακαλύψτε στοιχεία των πολιτισμών των παιδιών, των θρησκειών τους, και βάλτε σημάδι στις σημαντικές ημερομηνίες.
3. Με αφορμή σχόλια/παρατσούκλια που ακούτε στην τάξη σας, εξηγήστε στους μαθητές σας τη σημασία της παροιμίας: «*Η γλώσσα κόκαλα δεν έχει και κόκαλα τσακίζει*».

2^η Ενότητα: Θεσμικό πλαίσιο λειτουργίας Τάξεων Υποδοχής (Τ.Υ.) και Φροντιστηριακών Τμημάτων (Φ.Τ.)

Σκοπός της ενότητας αυτής είναι η γνωριμία των επιμορφουμένων με το θεσμικό πλαίσιο ίδρυσης και λειτουργίας των Τάξεων Υποδοχής (Τ.Υ.) και των Φροντιστηριακών Τμημάτων (Φ.Τ.).

Στόχοι της ενότητας είναι να γνωρίσουν οι εκπαιδευτικοί:

- τον σκοπό ίδρυσης και λειτουργίας των Τ.Υ./Φ.Τ.
- τα χαρακτηριστικά των μαθητών που παρακολουθούν Τ.Υ./Φ.Τ.
- τη διαμόρφωση του προγράμματος των Τ.Υ./Φ.Τ.
- τις προϋποθέσεις ίδρυσης και λειτουργίας των Τ.Υ./Φ.Τ.
- τις διαδικασίες ένταξης ενός μαθητή σε Τ.Υ./Φ.Τ.
- τι γίνεται με τους μαθητές που χρειάζεται να παρακολουθήσουν μια Τ.Υ. αλλά στο σχολείο τους δεν υπάρχουν οι προϋποθέσεις ίδρυσής της
- ποια είναι τα χαρακτηριστικά του διδακτικού προσωπικού των Τ.Υ./Φ.Τ., τα κριτήρια επιλογής τους, ο ρόλος που επιτελούν καθώς και οι συνεργασίες που πρέπει να αναπτύξουν για την ομαλότερη ένταξη των μαθητών τους
- ποιος είναι ο ρόλος του Διευθυντή της σχολικής μονάδας στη λειτουργία των Τ.Υ./Φ.Τ.
- ποιος είναι ο ρόλος των εκπαιδευτικών της «κανονικής» τάξης στην ομαλή προσαρμογή και ένταξη μαθητών με διαφορετικό εθνοπολιτισμικό υπόβαθρο, που παράλληλα φοιτούν σε Τ.Υ./Φ.Τ.
- ποιος έχει την εποπτεία και την παιδαγωγική καθοδήγηση όσων εργάζονται σε Τ.Υ./Φ.Τ..

Σκοπός ίδρυσης και πρόγραμμα λειτουργίας των Τ.Υ.

—1^η Δραστηριότητα—

Στο πλαίσιο μιας πολυπολιτισμικής κοινωνίας, όπως είναι η ελληνική:

- 1) Ποιοι μαθητές θεωρείτε ότι πρέπει να φοιτούν στις Τ.Υ.;
- 2) Ποιος, κατά τη γνώμη σας, πρέπει να είναι ο σκοπός των Τ.Υ. και πώς νομίζετε ότι πρέπει να διαμορφώνεται το πρόγραμμά τους;

Οι πρώτες Τάξεις Υποδοχής (Τ.Υ.) ιδρύθηκαν τη δεκαετία του 1980, με σκοπό να αντιμετωπιστούν οι εκπαιδευτικές ανάγκες των παλιννοστούντων μαθητών. Αρχικά ήταν ενταγμένες στο «κανονικό» σχολείο, αλλά λειτουργούσαν αυτόνομα, με ξεχωριστό αναλυτικό πρόγραμμα. Μέσα από μια σειρά νομοθετικών αλλαγών που αφορούσαν στον τρόπο ίδρυσης και λειτουργίας τους, σήμερα οι Τ.Υ. είναι ενταγμένες μέσα στη σχολική μονάδα, οι μαθητές παραμένουν σ' αυτές ορισμένες ώρες την εβδομάδα και λειτουργούν σύμφωνα με τις ρυθμίσεις που προβλέπονται από την υπουργική απόφαση Φ10/20/Γ1/708 (28-9-1999).

1) Τις Τ.Υ. παρακολουθούν παλιννοστούντες και αλλοδαποί μαθητές, καθώς και μαθητές που δεν έχουν την ελληνική ως μητρική γλώσσα και δεν μπορούν να ανταποκριθούν στις γλωσσικές απαιτήσεις της τάξης που αντιστοιχεί στην ηλικία τους¹², όπως: α) μαθητές της μουσουλμανικής

¹² Οι διαδικασίες που απαιτούνται για τη φοίτηση των μαθητών σε Τ.Υ./Φ.Τ. (διαπιστωτικά τεστ για επίπεδο ελληνομάθειας και δυνατότητα παρακολούθησης Τ.Υ./Φ.Τ., δηλώσεις γονέων κ.ά.) καθώς και οι διαδικασίες εξόδου από το πρόγραμμα των Τ.Υ./Φ.Τ. και την πλήρη ενσωμάτωση στην «κανονική» τάξη, θα οριστούν με την έκδοση νέας σχετικής εγκυκλίου από τη Διεύθυνση Σπουδών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης του Υ.Π.Δ.Β.Μ.Θ.. Στην ίδια εγκύκλιο θα ορίζεται ο ελάχιστος και μέγιστος αριθμός για τη δημιουργία Τ.Υ./Φ.Τ. καθώς και οποιοδήποτε άλλο θέμα αφορά στη λειτουργία των τάξεων αυτών.

μειονότητας¹³ που φοιτούν στα ελληνικά δημόσια σχολεία, β) Ρομά μαθητές (το 2009 το Υ.Π.Δ.Β.Μ.Θ. προέβλεψε¹⁴ την ένταξη των Ρομά μαθητών στις Τ.Υ. και όχι σε ξεχωριστές Τάξεις Τσιγγανοπαίδων).

2) Απώτερος σκοπός των Τ.Υ. είναι η ομαλή και ισότιμη ένταξη των μαθητών αυτών στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα, στο πλαίσιο της διαπολιτισμικής αγωγής. Το πρόγραμμα των Τ.Υ. ολοκληρώνεται σε δύο κύκλους που εντάσσονται μέσα στο Ωρολόγιο Πρόγραμμα του σχολείου:

- **Στις Τάξεις Υποδοχής I**, όπου εφαρμόζεται εντατικό πρόγραμμα εκμάθησης της ελληνικής ως δεύτερης γλώσσας για μαθητές που θα ενταχθούν στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα. Το πρόγραμμα εφαρμόζεται με παράλληλη παρακολούθηση μερικών μαθημάτων στην «κανονική» τάξη, όπως: Φυσική Αγωγή, Εικαστική Αγωγή, Μουσική Αγωγή, Ξένη Γλώσσα, Ευέλικτη Ζώνη ή και άλλο μάθημα, σύμφωνα με απόφαση του Συλλόγου Διδασκόντων, σε συνεργασία με τον Σχολικό Σύμβουλο. Η φοίτηση στις Τ.Υ. I διαρκεί μέχρι ένα διδακτικό έτος. Η ταχύτερη επανένταξη ενός μαθητή στην «κανονική» του τάξη είναι δυνατή έπειτα από απόφαση των εκπαιδευτικών της Τ.Υ. I και της «κανονικής» τάξης, αν στο τέλος κάθε τριμήνου ο μαθητής μπορεί απρόσκοπτα να παρακολουθήσει όλα τα μαθήματα.
- **Στις Τάξεις Υποδοχής II**, όπου εφαρμόζεται μικτό πρόγραμμα εσωτερικής και εξωτερικής γλωσσολογικής και μαθησιακής υποστήριξης των μαθητών που έχουν ενταχθεί σ' αυτές και το οποίο πραγματοποιείται μέσα στις «κανονικές» τάξεις με παράλληλη υποστηρικτική γλωσσική διδασκαλία. Η φοίτηση διαρκεί μέχρι δύο διδακτικά έτη (σε εξαιρετικές περιπτώσεις τρία έτη) μετά την παρακολούθηση του κύκλου Τ.Υ. I και επιδιώκεται να είναι συνεχής για να είναι αποτελεσματική η υποστηρικτική προσπάθεια. Στο πρόγραμμα αυτό οι μαθητές/μαθήτριες παρακολουθούν τις «κανονικές» τάξεις του σχολείου, ενώ παράλληλα έχουν γλωσσική και μαθησιακή υποστήριξη. Η υποστήριξη προβλέπει:

α. Εσωτερική διαφοροποίηση της διδασκαλίας με εξατομικευμένη υποστήριξη των μαθητών για την ανάπτυξη των αναγκαίων γλωσσικών δεξιοτήτων τους ενώ συμμετέχουν στις εκπαιδευτικές δραστηριότητες της «κανονικής» τάξης, με τον εκπαιδευτικό που είναι υπεύθυνος για τη διδασκαλία της ελληνικής ως δεύτερης γλώσσας (συνεργατική διδασκαλία).

β. Εξωτερική διαφοροποίηση της διδασκαλίας: Συνέχιση της εντατικής διδασκαλίας της ελληνικής ως δεύτερης γλώσσας από τους ειδικούς εκπαιδευτικούς.

γ. Το μάθημα της γλώσσας και κουλτούρας της χώρας προέλευσης είναι προαιρετικό και, εφόσον υπάρξει ικανός αριθμός μαθητών (7-15), διδάσκεται για 4 ώρες την εβδομάδα εκτός του ωρολογίου προγράμματος στην περίπτωση που η τάξη έχει πλήρες ωρολόγιο πρόγραμμα. Για την παρακολούθηση του μαθήματος αυτού χορηγείται στο τέλος του διδακτικού έτους σχετική βεβαίωση.

Σε κάθε περίπτωση, το πρόγραμμα της Τ.Υ. II διέπεται από τη λογική του να παρακολουθεί ο μαθητής περισσότερες διδακτικές ώρες στην κανονική του τάξη, ώστε να ενταχθεί πλήρως σε αυτήν το ταχύτερο δυνατόν.

Στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση, ειδικότερα, για τις Τ.Υ. προβλέπονται τα εξής:

Εφαρμόζεται εβδομαδιαίο ωρολόγιο πρόγραμμα 18-22 διδακτικών ωρών που πραγματοποιούνται με απόσπαση των μαθητών από την «κανονική» τάξη, εκτός από τα μαθήματα Καλλιτεχνικά, Τεχνολογία, Φυσική Αγωγή, Μαθηματικά (προαιρετικά το τελευταίο, με απόφαση των διδασκόντων), όπου εντάσσονται κανονικά. Ειδικότερα το πρόγραμμα διαμορφώνεται ως εξής:

Μαθήματα εντατικής παρακολούθησης (18-22 ώρες)

- 14 ώρες Ελληνικά
- (4 ώρες Μαθηματικά)
- 4 ώρες στοιχεία από τα υπόλοιπα μαθήματα
- Μαθήματα κοινής παρακολούθησης (7-13 ώρες)

¹³ Σύμφωνα με την πρόβλεψη του αναμενόμενου νέου θεσμικού πλαισίου του Υ.Π.Δ.Β.Μ.Θ..

¹⁴ Εγκύκλιος Φ1.Τ.Υ./1073/117052/Γ1/23-9-2009 με τίτλο «Προγράμματα για την ενεργό ένταξη Παλινοστούτων, Αλλοδαπών και Ρομά μαθητών στο εκπαιδευτικό μας σύστημα».

Τάξεις	Α´	Β´	Γ´
Μαθηματικά	4	4	4
Ξένη Γλώσσα	6	5	5
Πληροφορική-Τεχνολογία	2	2	1
Φυσική Αγωγή	3	3	2
Αισθητική Αγωγή	1	2	2
Οικιακή Οικονομία	1	2	-
Σ.Ε.Π.	-	-	1

Στη Δευτεροβάθμια εκπαίδευση, λόγω της ιδιομορφίας του σχολικού προγράμματος, ο Σύλλογος Διδασκόντων του σχολείου αποφασίζει με ποια/ποίες τάξη/τάξεις και με ποιο/ποια τμήμα/τμήματα μπορεί να «συνδεθεί» η Τ.Υ., ώστε οι μαθητές τους να συνδιδάσκονται τα μαθήματα Φυσικής Αγωγής, Καλλιτεχνικών, Τεχνολογίας και Μαθηματικών ή τουλάχιστον ένα από αυτά. Οι Τ.Υ. πρέπει να λειτουργούν κατά τάξη. Σε αντίθετη περίπτωση, θα αιτιολογείται εγγράφως από τον Διευθυντή του σχολείου η παρέκκλιση από τον κανόνα λειτουργίας των Τ.Υ..

Προϋποθέσεις ίδρυσης και λειτουργίας Τ.Υ./Φ.Τ.

—2^η Δραστηριότητα—

- 1) Ποιες νομίζετε ότι πρέπει να είναι οι προϋποθέσεις για την ίδρυση και λειτουργία των Τ.Υ.;
- 2) Ποιος, κατά τη γνώμη σας, πρέπει να αποφασίζει για τη φοίτηση ενός μαθητή στις Τ.Υ. I και II;
- 3) Τι μέτρα μπορούν να ληφθούν για τους αλλοδαπούς μαθητές ενός σχολείου στο οποίο δεν λειτουργεί Τ.Υ.;

1) Προϋποθέσεις ίδρυσης και λειτουργίας των Τ.Υ.

Απαραίτητη προϋπόθεση για την ίδρυση και λειτουργία των Τ.Υ. είναι η παρουσία μαθητών με διαφορετικό πολιτισμικό υπόβαθρο. Ο μικρότερος αριθμός μαθητών με τον οποίο δημιουργείται Τ.Υ. είναι 9 και ο μεγαλύτερος 17. Στην περίπτωση που ο αριθμός μαθητών είναι πάνω από 17, δημιουργείται επιπλέον Τ.Υ. στο σχολείο. Ειδικότερα:

Για τη λειτουργία Τ.Υ. I προβλέπονται οι ακόλουθες ενέργειες:

- Με διαπιστωτικό τεστ ανιχνεύεται το επίπεδο ελληνομάθειας του μαθητή. Στη συγκεκριμένη περίπτωση διαπιστώνεται ότι ο μαθητής έχει ελάχιστη ή μηδενική γνώση της ελληνικής γλώσσας, με αποτέλεσμα η κατανόηση και παραγωγή προφορικού και γραπτού λόγου να είναι ανεπαρκείς σε όλες τις κοινωνικές και εκπαιδευτικές περιστάσεις.
- Επιζητείται δήλωση του γονέα ότι επιθυμεί να παρακολουθήσει το παιδί του Τ.Υ. I. Σε αντίθετη περίπτωση, παραπέμπεται το θέμα στην ομάδα ψυχοκοινωνικής στήριξης, και
- Ανατίθεται η διδασκαλία σε διδακτικό προσωπικό, κατά προτίμηση εξειδικευμένο στη διδασκαλία της ελληνικής ως δεύτερης γλώσσας.
- Εξασφαλίζεται έγκαιρα κατάλληλο διδακτικό υλικό.

Για τη λειτουργία Τ.Υ. II προβλέπονται οι ακόλουθες ενέργειες:

- Οι Τ.Υ. αφορούν μαθητές αλλόγλωσσους οποιασδήποτε τάξης της Πρωτοβάθμιας ή Δευτεροβάθμιας Εκπ/σης.
- Με διαπιστωτικό τεστ ανιχνεύεται το επίπεδο ελληνομάθειας του μαθητή. Στη συγκεκριμένη περίπτωση, ότι είναι μέτριο, δηλαδή παρουσιάζει μια ασταθή επάρκεια στην ελληνική γλώσσα, με αποτέλεσμα να λειτουργεί ανεπαρκώς στο σύνολο του σχολικού αναλυτικού προγράμματος.
- Επιζητείται δήλωση του γονέα ότι επιθυμεί να παρακολουθήσει την Τ.Υ. II. Σε περίπτωση διαφωνίας του, το θέμα παραπέμπεται στην ομάδα ψυχοκοινωνικής στήριξης.
- Στις διδακτικές διαδικασίες των Τ.Υ. μπορεί να συμμετάσχει και δίγλωσσος εκπαιδευτικός.

Τα διαπιστωτικά τεστ προτείνεται να γίνονται την πρώτη ή η δεύτερη εβδομάδα των μηνών Οκτωβρίου, Φεβρουαρίου και Ιουνίου. Η έξοδος του μαθητή από το πρόγραμμα των Τ.Υ. και η πλήρης ενσωμάτωσή του στην κανονική του τάξη μπορεί να γίνει και με κατατακτήριες εξετάσεις, εκτός του διαπιστωτικού τεστ.

Οι αρμόδιες Διευθύνσεις Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης, εφόσον πληρούνται οι προϋποθέσεις λειτουργίας των Τ.Υ. I ή και II, φροντίζουν ώστε η έναρξη λειτουργίας των Τ.Υ. να γίνεται το αργότερο την 1^η Οκτωβρίου. Για τον λόγο αυτό, στο τέλος του διδακτικού έτους υποβάλλονται από τις σχολικές μονάδες: Α) Τεκμηριωμένες προτάσεις για ίδρυση και λειτουργία Τ.Υ. Β) Στοιχεία που αφορούν μαθητές που πρέπει να παρακολουθήσουν τις Τ.Υ. I ή II αλλά η υλικοτεχνική υποδομή του σχολείου δεν επιτρέπει την εφαρμογή του προγράμματος Τ.Υ. – έκθεση λόγων αδυναμίας υλοποίησης του προγράμματος Τ.Υ.. Μετά το πρώτο δεκαήμερο του Σεπτεμβρίου υποβάλλονται στις αρμόδιες Διευθύνσεις Εκπαίδευσης σχετικά συμπληρωματικά στοιχεία.

2) Ποιος αποφασίζει για τη φοίτηση ενός μαθητή στην Τ.Υ. I και II:

Η απόφαση για τη φοίτηση ενός μαθητή σε Τ.Υ. I ή II λαμβάνεται από τον Σύλλογο Διδασκόντων σε συνεργασία με τον αρμόδιο Σχολικό Σύμβουλο: Α) Αφού συνεκτιμήσουν τα διαγνωστικά τεστ με τα οποία ανιχνεύεται το επίπεδο ελληνομάθειας του μαθητή, Β) Κατόπιν δήλωσης του γονέα ότι επιθυμεί να παρακολουθήσει το παιδί του Τ.Υ. I ή II, Γ) Αφού λάβουν υπόψη τη σχετική εισήγηση των ειδικών επιστημόνων (ψυχολόγου ή/και κοινωνικού λειτουργού) που παρακολουθούν τη διαδικασία σχολικής προσαρμογής του συγκεκριμένου μαθητή, εφόσον ο θεσμός της ψυχοκοινωνικής υποστήριξης λειτουργεί στην εκπαιδευτική περιφέρεια.

Μαθητές που έχουν ενταχθεί από τις Τ.Υ. στην «κανονική» τάξη ή έχουν ολοκληρώσει τη διετή (ή τριετή) φοίτηση στις Τ.Υ., δεν μπορούν να επιστρέψουν σε Τ.Υ.. Η περαιτέρω στήριξή τους γλωσσικά και μαθησιακά μπορεί να γίνει στα Φροντιστηριακά Τμήματα (Φ.Τ.).

3) Τι γίνεται εάν σε ένα σχολείο με αλλοδαπούς μαθητές δεν λειτουργεί Τ.Υ.:

Σε περίπτωση που οι σχολικές συνθήκες ή ο αριθμός των μαθητών δεν επιτρέπουν την ίδρυση και λειτουργία Τ.Υ.:

- Καταβάλλεται κάθε δυνατή προσπάθεια ώστε οι μαθητές αυτοί να υποστηριχθούν γνωστικά και μαθησιακά (π.χ. με την κατάρτιση εξατομικευμένου εκπαιδευτικού προγράμματος στο πλαίσιο της «κανονικής» τάξης).
- Εάν λειτουργεί Τ.Υ. σε κάποιο γειτονικό σχολείο –ή τηρούνται οι προϋποθέσεις εκείνες οι οποίες καθιστούν δυνατή την ίδρυσή της– οι μαθητές που έχουν ανάγκη να φοιτήσουν στις Τ.Υ., μπορούν να μετεγγραφούν στο σχολείο αυτό: α) με τη σύμφωνη γνώμη των γονέων τους και των Διευθυντών των σχολείων και β) με απόφαση του προϊσταμένου Διεύθυνσης ή Γραφείου Εκπαίδευσης.
- Εάν ο αριθμός των πολιτισμικά διαφορετικών μαθητών του σχολείου είναι μικρότερος από αυτόν που απαιτείται για την ίδρυση Τ.Υ. (δηλαδή μικρότερος από 9), προβλέπεται [Φ10/20/Γ1/708 (28-9-1999)] η ίδρυση Φροντιστηριακού Τμήματος (Φ.Τ.). Συγκεκριμένα:
 - Το πρόγραμμα των Φ.Τ. παρακολουθείται από μαθητές που είτε δεν φοίτησαν σε Τ.Υ. I ή/και II και αντιμετωπίζουν γλωσσικές δυσκολίες είτε εντάχθηκαν στα υποστηρικτικά γι' αυτούς μέτρα και παρακολούθησαν τα σχετικά μαθήματα αλλά εξακολουθούν να δυσκολεύονται γλωσσικά κατά την ένταξή τους στην «κανονική» τάξη. Η λειτουργία των Φ.Τ. πραγματοποιείται εκτός σχολικού ωραρίου.
 - Ο μικρότερος αριθμός μαθητών, με τον οποίο δημιουργείται Φ.Τ., είναι ο 3 και μεγαλύτερος ο 8. Μαθητές ευρύτερων περιοχών μπορούν να εγγράφονται στο ίδιο σχολείο, με τη

σύμφωνη γνώμη των γονέων τους και των Διευθυντών των σχολικών μονάδων, μετά από έγκριση του προϊσταμένου Διεύθυνσης ή Γραφείου Εκπαίδευσης, ώστε να εξασφαλίζεται ικανός αριθμός μαθητών για την ίδρυση Φ.Τ..

- Επίσης, μπορούν να ιδρύονται Φ.Τ. σε σχολικές μονάδες και να φοιτούν σε αυτά μαθητές των πλησιέστερων σχολείων, αφού εξασφαλιστεί έγκριση των γονέων τους.
 - Για τη λειτουργία των Φ.Τ. απαιτείται απόφαση του Συλλόγου Διδασκόντων, ύστερα από εισήγηση του Διευθυντή της σχολικής μονάδας. Στην απόφαση του Συλλόγου Διδασκόντων αναφέρονται: α) Τα ονόματα των μαθητών που θα παρακολουθήσουν τα Φ.Τ., β) Τα ονόματα των εκπαιδευτικών που θα διδάξουν σε αυτά, γ) Το εβδομαδιαίο ωρολόγιο πρόγραμμα. Τα παραπάνω δικαιολογητικά υποβάλλονται στον οικείο Σχολικό Σύμβουλο.
 - Στα Φ.Τ. διδάσκονται τα μαθήματα στα οποία ο Σύλλογος Διδασκόντων κρίνει ότι οι αλλόφωνοι μαθητές αντιμετωπίζουν δυσκολίες γλωσσικές ή μαθησιακές.
 - Στο Φ.Τ. παρέχεται υποστηρικτική διδασκαλία μέχρι 10 ώρες την εβδομάδα, από τις οποίες οι 2 διατίθενται για μελέτη.
 - Η κατανομή των ωρών διδασκαλίας κατά μάθημα, οι ώρες λειτουργίας του Φ.Τ., καθώς και η χρήση του διδακτικού υλικού, καθορίζονται από τον Σχολικό Σύμβουλο σε συνεργασία με τον Σύλλογο Διδασκόντων.
- Σε περίπτωση αδυναμίας δημιουργίας Τ.Υ./Φ.Τ. λόγω έλλειψης διδακτικού προσωπικού ή ανεπάρκειας της υλικοτεχνικής υποδομής της σχολικής μονάδας, ο Διευθυντής της σχολικής μονάδας υποβάλλει έκθεση στον Σχολικό Σύμβουλο, στην οποία επεξηγεί τους λόγους που δεν επιτρέπουν την εφαρμογή του συγκεκριμένου προγράμματος. Σε κάθε περίπτωση, πρέπει να καταβάλλεται κάθε δυνατή προσπάθεια για δημιουργία Τ.Υ. από τους Διευθυντές των σχολείων και τους αρμόδιους Σχολικούς Συμβούλους, εφόσον τους γνωστοποιηθεί το πρόβλημα μέσω των εκθέσεων. Επισημαίνεται ότι δεν επιτρέπεται η στέγαση της Τ.Υ. σε χώρο εκτός της σχολικής μονάδας (εγκύκλιος Φ1.Τ.Υ./1073/117052/Γ1/23-9-2009).

Ο ρόλος των εκπαιδευτικών-διδασκόντων σε Τ.Υ./Φ.Τ.

—3^η Δραστηριότητα—

- 1) Προσδιορίστε, κατά την άποψή σας, τα χαρακτηριστικά του διδακτικού προσωπικού των Τ.Υ./Φ.Τ., τα κριτήρια επιλογής τους καθώς και τον γενικότερο ρόλο που επιτελούν.
- 2) Τι είδους συνεργασίες/παρεμβάσεις είναι καλό να αναπτύξει ο εκπαιδευτικός των Τ.Υ./Φ.Τ. για την ομαλότερη ένταξη των μαθητών του τόσο στο σχολικό όσο και στο ευρύτερο κοινωνικοπολιτισμικό πλαίσιο της χώρας υποδοχής;

1. Σχετικά με το διδακτικό προσωπικό των Τ.Υ., η σχετική υπουργική απόφαση [Φ10/20/Γ1/708 (28-9-1999)] αναφέρει:

Α. Στις Τ.Υ. διδάσκουν μόνιμοι εκπαιδευτικοί, που βρίσκονται στη διάθεση του οικείου Περιφερειακού Υπηρεσιακού Συμβουλίου ή που αποσπώνται για τον σκοπό αυτό, όπως και αναπληρωτές ή ωρομίσθιοι εκπαιδευτικοί. Στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση διδάσκουν με πλήρες ωράριο και στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση με πλήρες ωράριο ή για τη συμπλήρωση του κανονικού τους ωραρίου.

Οι ωρομίσθιοι εκπαιδευτικοί προσλαμβάνονται με απόφαση του οικείου προϊσταμένου Δ/νσης Εκπ/σης και διδάσκουν με ωράριο που καθορίζεται από τη σύμβαση πρόσληψής τους. Στις Τ.Υ. διδάσκουν κατά πρώτο λόγο διαθέσιμοι εκπαιδευτικοί του ίδιου σχολείου, εφόσον το επιθυμούν και έχουν τα απαραίτητα για το έργο αυτό προσόντα.

Β. Η εξειδίκευση στη διδασκαλία της ελληνικής ως δεύτερης γλώσσας, η άριστη γνώση της ελληνικής για την περίπτωση των αλλοδαπών εκπαιδευτικών, η πολύ καλή γνώση ξένης γλώσσας και κατά

προτίμηση της χώρας προέλευσης των μαθητών, η παρακολούθηση σχετικών σεμιναρίων, η προηγούμενη διδακτική εμπειρία σε Τ.Υ. ή Φ.Τ. λογίζονται ως προσόντα επιλογής για την ανάθεση της διδασκαλίας.

Γ. Στα Φ.Τ. διδάσκουν μόνιμοι ή αναπληρωτές εκπαιδευτικοί της ίδιας ή, αν αυτό δεν είναι δυνατόν, άλλης σχολικής μονάδας, για συμπλήρωση του διδακτικού τους ωραρίου ή με ωριαία αντιμισθία.

Σε περίπτωση που δεν είναι δυνατή η διδασκαλία από εκπαιδευτικούς των παραπάνω κατηγοριών, προσλαμβάνονται αδιόριστοι εκπαιδευτικοί ως ωρομίσθιοι και, αν κι αυτό δεν είναι δυνατόν, ιδιώτες εκπαιδευτικοί, που διαθέτουν τα απαραίτητα προσόντα, ως ωρομίσθιοι.

Δ. Για κάλυψη ειδικών αναγκών, και συγκεκριμένα για τη διδασκαλία της γλώσσας και του πολιτισμού της χώρας προέλευσης, μπορούν να προσλαμβάνονται ως ωρομίσθιοι κατά σειρά προτεραιότητας:

1. Αδιόριστοι εκπαιδευτικοί που διαθέτουν τα προσόντα διορισμού στην ελληνική εκπαίδευση και είναι αποδεδειγμένα γνώστες της γλώσσας (διαθέτουν σχετικό τίτλο) και του πολιτισμού της χώρας προέλευσης των μαθητών (λόγω διαμονής τους σ' αυτήν).
2. Ελλείψει αυτών, εκπαιδευτικοί Έλληνες ή αλλοδαποί, που γνωρίζουν επαρκώς την ελληνική και είναι αποδεδειγμένα γνώστες της γλώσσας της χώρας προέλευσης των μαθητών.

Ε. Η πρόσληψη των εκπαιδευτικών της παραγράφου Δ, εδάφ. 1, 2 πραγματοποιείται με απόφαση του Νομάρχη ύστερα από πρόταση του αρμοδίου περιφερειακού συμβουλίου και έγκριση του Υπουργείου Παιδείας.

ΣΤ. Για κάλυψη των ειδικών αναγκών που αναφέρονται στις παραγράφους Γ και Δ, μπορεί με οικονομική στήριξη άλλων δημοσίων φορέων και οργανισμών που εμπλέκονται στη διαδικασία της διαπολιτισμικής, να προσληφθούν με έγκριση του αρμοδίου περιφερειακού υπηρεσιακού συμβουλίου εκπαιδευτικοί, ψυχολόγοι και κοινωνικοί λειτουργοί για τις Τ.Υ. και τα Φ.Τ., εφόσον διαθέτουν τα προσόντα που καθορίστηκαν στις αντίστοιχες παραγράφους (Γ και Δ).

Ζ. Με ευθύνη των Σχολικών Συμβούλων και των αρμοδίων υπηρεσιών οργανώνονται επιμορφωτικά σεμινάρια, τα οποία οφείλουν να παρακολουθούν όσοι εργάζονται με οποιαδήποτε σχέση εργασίας σε Τ.Υ. ή σε Φ.Τ..

Στο τέλος της σχολικής χρονιάς με ευθύνη των Σχολικών Συμβούλων οργανώνονται συναντήσεις για τον απολογισμό και την αξιολόγηση της λειτουργίας των Τ.Υ. και των Φ.Τ., καθώς και για τη διατύπωση προτάσεων.

2. Για την ομαλότερη ένταξη των μαθητών τους τόσο στο σχολικό όσο και στο ευρύτερο κοινωνικοπολιτισμικό πλαίσιο της χώρας υποδοχής, οι εκπαιδευτικοί των Τ.Υ./Φ.Τ. μεταξύ άλλων μπορούν να αναπτύξουν τις παρακάτω συνεργασίες/παρεμβάσεις:

- Φροντίζουν για την εδραίωση της επικοινωνίας και συνεργασίας μεταξύ εκπαιδευτικών και μαθητών, επιδιώκοντας να ανιχνεύσουν και να κατανοήσουν στοιχεία όπως το γλωσσικό και πολιτισμικό υπόβαθρο των μαθητών, την προηγούμενη σχολική τους εμπειρία, τις καθημερινές τους συνήθειες κ.ά., προκειμένου να επιλέξουν κατάλληλους τρόπους για να τους κινητοποιήσουν και να ενθαρρύνουν την ενεργό συμμετοχή τους στην εκπαιδευτική διαδικασία.
- Πραγματοποιούν τη γλωσσική διδασκαλία λαμβάνοντας υπόψη τη μεθοδολογία της διδασκαλίας της ελληνικής ως δεύτερης/ξένης γλώσσας.
- Προετοιμάζουν καθημερινά και οργανώνουν το μάθημά τους με βάση τις ιδιαίτερες εκπαιδευτικές ανάγκες των μαθητών τους, όπως αυτές διαμορφώνονται από τη γλωσσική τους επάρκεια, την επίδοσή τους στα επιμέρους γνωστικά αντικείμενα, τις κοινωνικο-συναισθηματικές τους ανάγκες, καθώς και το γλωσσικό και πολιτισμικό τους υπόβαθρο.
- Στην αρχή της χρονιάς (Σεπτέμβριος-Οκτώβριος) συνεργάζονται με τους εκπαιδευτικούς των

«κανονικών» τάξεων, προκειμένου να οργανώσουν και να εφαρμόσουν δραστηριότητες με στόχο την προώθηση ενός κλίματος συνεργασίας μέσα στις «κανονικές» τάξεις.

- Συνεργάζονται με τους εκπαιδευτικούς των «κανονικών» τάξεων:
 - α) για τον σχεδιασμό και την εφαρμογή διαθεματικών δραστηριοτήτων
 - β) για την οργάνωση της διδασκαλίας και την προσαρμογή του περιεχομένου των μαθημάτων στις Τ.Υ. και τα Φ.Τ., έτσι ώστε να διευκολύνεται η κατάκτηση βασικών γνώσεων που αντιστοιχούν στις «κανονικές» τάξεις όπου οι μαθητές εντάσσονται (π.χ. διδασκαλία ορολογίας, γραμματικών και συντακτικών φαινομένων που συνδέονται με το αναλυτικό πρόγραμμα και τη διδακτέα ύλη της «κανονικής» τάξης)
 - γ) για τον σχεδιασμό και την πραγματοποίηση εκπαιδευτικών δραστηριοτήτων με στόχο τον εμπλουτισμό της μαθησιακής διαδικασίας για όλους τους μαθητές του σχολείου μέσα από την αξιοποίηση της γλωσσικής και πολιτισμικής ετερότητας.
- Εφαρμόζουν διαγνωστικά τεστ ελληνομάθειας και γλωσσικής επάρκειας των μαθητών σε τακτά χρονικά διαστήματα.
- Οργανώνουν και ενημερώνουν συνεχώς τον Ατομικό Φάκελο του Μαθητή (portfolio), στον οποίο περιλαμβάνονται τα αποτελέσματα των διαγνωστικών τεστ ελληνομάθειας, ποιοτικές περιγραφές της επίδοσης και της γενικότερης πορείας του, καθώς και πληροφορίες που αφορούν στο προφίλ του μαθητή και τις ιδιαίτερες εκπαιδευτικές ανάγκες του.
- Ενημερώνουν τον Σύλλογο Διδασκόντων για την πορεία κάθε μαθητή με βάση τον Ατομικό του Φάκελο (portfolio) και εισηγούνται το πρόγραμμα μαθημάτων που θα πρέπει να παρακολουθεί κάθε μαθητής που φοιτά σε Τ.Υ. ή Φ.Τ..
- Επικοινωνούν με τους γονείς των μαθητών, προκειμένου να τους ενημερώσουν για τη σχολική πορεία των παιδιών τους αλλά και για να συλλέξουν πληροφορίες για το προφίλ των μαθητών.

Επίσης, η σταθερή συνεργασία των εκπαιδευτικών-διδασκόντων σε Τ.Υ./Φ.Τ. με τους εκπαιδευτικούς των «κανονικών» τάξεων κρίνεται αναγκαία, προκειμένου:

- η μαθησιακή υποστήριξη των μαθητών να χαρακτηρίζεται από συνέχεια και συνέπεια
- παράλληλα με τη γλωσσική ανάπτυξη των μαθητών να διευκολύνεται και η κατάκτηση βασικών γνώσεων που αντιστοιχούν στις «κανονικές» τάξεις όπου οι μαθητές εντάσσονται
- οι μαθητές που φοιτούν σε Τ.Υ./Φ.Τ. να αναπτύξουν σχέσεις συνεργασίας και αλληλοσεβασμού με τους συμμαθητές τους στην «κανονική» τάξη
- οι εκπαιδευτικοί-διδάσκοντες του σχολείου να οργανώνουν τη διδασκαλία τους λαμβάνοντας υπόψη το επίπεδο της τάξης καθώς και το γλωσσικό και πολιτισμικό υπόβαθρο των μαθητών τους
- η ετερότητα να αξιοποιείται ως πηγή ιδεών και δραστηριοτήτων, ώστε όλοι οι μαθητές του σχολείου να ωφελούνται από τη συνύπαρξη μαθητών με διαφορετικό γλωσσικό και πολιτισμικό υπόβαθρο.

Εποπτεία – Παιδαγωγική καθοδήγηση των Τ.Υ./Φ.Τ.

—4^η Δραστηριότητα—

Μεταξύ των φορέων και των στελεχών της εκπαιδευτικής διαδικασίας ποιον/ποιους και για ποιους λόγους θεωρείτε καταλληλότερο/-ρους να ασκήσει/-σουν τη γενικότερη εποπτεία και παιδαγωγική καθοδήγηση των Τ.Υ./Φ.Τ.;

Ο Διευθυντής της σχολικής μονάδας και ο Προϊστάμενος του οικείου Γραφείου Εκπαίδευσης έχουν τη φροντίδα και την ευθύνη για τη διευκόλυνση των μαθητών αυτών στην ένταξή τους στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα αλλά και για την τήρηση του ωραρίου λειτουργίας των Τ.Υ. και των Φ.Τ..

Την ευθύνη για την κατάρτιση εξειδικευμένων εκπαιδευτικών προγραμμάτων, την έκδοση σχολικών βιβλίων προσαρμοσμένων στις ανάγκες των μαθητών που φοιτούν σε Τ.Υ. και Φ.Τ., καθώς και την παραγωγή κατάλληλου εποπτικού υλικού, έχουν το Ινστιτούτο Παιδείας Ομογενών και

Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης (Ι.Π.Ο.Δ.Ε.) και το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο (Π.Ι.).

Ο Σχολικός Σύμβουλος έχει την ευθύνη της επιστημονικής και παιδαγωγικής καθοδήγησης των εκπαιδευτικών, καθώς και της σύνταξης και εφαρμογής προγραμμάτων διδασκαλίας και χρήσης του εποπτικού υλικού σε συνεργασία πάντοτε με το διδακτικό προσωπικό.

Στο τέλος του διδακτικού χρόνου οι Διευθυντές των σχολείων υποβάλλουν εκθέσεις στον Σχολικό Σύμβουλο και στον προϊστάμενο της αρμόδιας Διεύθυνσης ή Γραφείου Εκπαίδευσης, τις οποίες συντάσσουν οι εκπαιδευτικοί που εφάρμοσαν τα προγράμματα.

Οι Σχολικοί Σύμβουλοι αποδελτιώνουν, κωδικοποιούν τα προβλήματα και τις προτάσεις και υποβάλλουν συνοπτική έκθεση στην αρμόδια υπηρεσία του Υ.Π.Δ.Β.Μ.Θ., το Ι.Π.Ο.Δ.Ε. και το Π.Ι..

Ο ρόλος των εκπαιδευτικών της «κανονικής» τάξης

—5^η Δραστηριότητα—

Ποιο ρόλο νομίζετε ότι μπορούν να διαδραματίσουν οι εκπαιδευτικοί των «κανονικών» τάξεων στην ομαλή προσαρμογή και ένταξη των μαθητών τους με διαφορετικό εθνοπολιτισμικό υπόβαθρο, που παράλληλα φοιτούν σε Τ.Υ./Φ.Τ.;

Οι εκπαιδευτικοί των «κανονικών» τάξεων των σχολικών μονάδων όπου λειτουργούν Τ.Υ./Φ.Τ., μπορούν να διαδραματίσουν σημαντικό ρόλο στην ομαλή προσαρμογή και ένταξη των μαθητών τους με διαφορετικό εθνοπολιτισμικό υπόβαθρο. Συγκεκριμένα, μπορούν:

- να δείχνουν έμπρακτα τον σεβασμό τους στο γλωσσικό και πολιτισμικό υπόβαθρο των μαθητών, επιδιώκοντας να το αξιοποιούν κατά τη διδασκαλία (π.χ. επιγραφές σε διάφορες γλώσσες, συγκέντρωση αντικειμένων-υλικού από διάφορους πολιτισμούς)
- να συνεργάζονται με τους εκπαιδευτικούς των Τ.Υ./Φ.Τ. –τόσο στην αρχή της σχολικής χρονιάς (Σεπτέμβριος-Οκτώβριος) όσο και κατά τη διάρκειά της –προκειμένου να οργανώνουν και να εφαρμόζουν δραστηριότητες με στόχο την προώθηση της συνεργασίας και της καλλιέργειας σεβασμού και αλληλοαποδοχής μεταξύ των μαθητών
- να υποστηρίζουν τους εκπαιδευτικούς των Τ.Υ./Φ.Τ. στην οργάνωση και προσαρμογή του περιεχομένου της διδασκαλίας τους καθώς και στο διδακτικό τους έργο, προκειμένου παράλληλα με τη γλωσσική ανάπτυξη των μαθητών να διευκολύνεται και η κατάκτηση βασικών γνώσεων που αντιστοιχούν στις «κανονικές» τάξεις όπου οι μαθητές εντάσσονται
- να συνεργάζονται με τους εκπαιδευτικούς των Τ.Υ./Φ.Τ. για τον σχεδιασμό και την πραγματοποίηση εκπαιδευτικών δραστηριοτήτων με στόχο την αξιοποίηση της γλωσσικής και πολιτισμικής ετερότητας για εμπλουτισμό της μαθησιακής διαδικασίας για όλους τους μαθητές του σχολείου.

3^η Ενότητα: Το δίγλωσσο παιδί στο σχολείο – Οι ανάγκες του

Τα παιδιά που θα πάνε στις Τάξεις Υποδοχής (Τ.Υ.) και στα Φροντιστηριακά Τμήματα (Φ.Τ.), μιλάνε τη μητρική τους γλώσσα (Γ1) και σε κάποιον βαθμό που ποικίλλει (ή και καθόλου) την ελληνική (Γ2). Ο στόχος είναι η εκμάθηση της ελληνικής, για την ομαλή ένταξή τους στο εκπαιδευτικό μας σύστημα. Το παιδί, λοιπόν, είτε είναι ήδη δίγλωσσο είτε θα γίνει δίγλωσσο στον βαθμό που προοδεύει στην εκμάθηση της ελληνικής. Το θέμα, επομένως, της διγλωσσίας τίθεται αφ' εαυτού. Για τα ζητήματα που αφορούν στη διγλωσσία, υπάρχει μια τεράστια βιβλιογραφία και μεταξύ των ειδικών διεξάγεται εκτεταμένη και έντονη (και με σαφείς πολιτικές συνεπαγωγές) συζήτηση. Ορισμένα απ' αυτά τα ζητήματα καίριας σημασίας για την εκπαιδευτική εργασία θα δούμε στα πλαίσια αυτής της ενότητας.

Στόχοι της ενότητας αυτής είναι οι εκπαιδευτικοί:

- να κατανοήσουν τη διάκριση μεταξύ επικοινωνιακών γλωσσικών δεξιοτήτων και ακαδημαϊκής γλωσσικής ικανότητας, καθώς και τη σημασία αυτής της διάκρισης για την εκπαιδευτική πράξη
- να συνειδητοποιήσουν ότι οι δυσκολίες που αντιμετωπίζουν οι αλλόγλωσσοι μαθητές στο σχολείο έχουν κατά κύριο λόγο γλωσσικά αίτια και δεν οφείλονται σε άλλους λόγους
- να αντιληφθούν το μέγεθος των γλωσσικών δυσκολιών που αντιμετωπίζουν οι αλλόγλωσσοι μαθητές και τη σημασία της μακρόχρονης στήριξής τους στο σχολείο
- να γνωρίσουν την κρατούσα άποψη των θεωρητικών της διγλωσσίας περί αλληλεξάρτησης των γλωσσών και να ενημερωθούν για τις εφαρμογές προγραμμάτων δίγλωσσης εκπαίδευσης στον κόσμο
- να συνειδητοποιήσουν τη σημασία της μητρικής γλώσσας στη συγκρότηση της ταυτότητας του παιδιού και να αποφύγουν αστοχίες που μπορεί να την τραυματίσουν
- να αντιληφθούν τη σημασία, για την εκμάθηση της ελληνικής γλώσσας, της επαρκούς έκθεσης του αλλόγλωσσου παιδιού σ' αυτήν να σκεφτούν τρόπους που μπορούν να την ευνοήσουν
- να ενθαρρυνθούν να αναπτύξουν στρατηγικές αποδοχής και ενδυνάμωσης της πολιτισμικής ταυτότητας όλων των μαθητών να ενημερωθούν για βοηθητικές τεχνικές προς αυτήν την κατεύθυνση
- να συνειδητοποιήσουν τη σημασία της δημιουργίας μαθησιακών καταστάσεων που να θέτουν τον αλλόγλωσσο μαθητή μπροστά σε προκλητικά (ενδιαφέροντα) νοητικά καθήκοντα με ταυτόχρονη εξασφάλιση ενός πλαισίου στήριξής του.

Διάκριση μεταξύ επικοινωνιακών γλωσσικών δεξιοτήτων και ακαδημαϊκής γλωσσικής ικανότητας Κυνηγώντας έναν κινούμενο στόχο

—1^η Δραστηριότητα—

A) Να συζητήσετε και να σχολιάσετε τα ακόλουθα δύο παραδείγματα που αφορούν σε αξιολογήσεις εκπαιδευτικών για δίγλωσσους μαθητές/μαθήτριές τους.

Αναφέροντας δυσκολίες στο διάβασμα και την αριθμητική, στη Β' τάξη, ο δάσκαλος σχολίασε ότι «παρόλο που ο Γκαζμέντ βρίσκεται στην Ελλάδα μόνο έναν χρόνο, μιλά πολύ καλά τα ελληνικά». Σημείωσε, ωστόσο, ότι «έχει πολλές δυσκολίες με το πρόγραμμα της τάξης» και αναρωτήθηκε αν το παιδί έχει «ειδικές μαθησιακές δυσκολίες ή μήπως βρίσκεται απλά πολύ πιο πίσω από τα παιδιά της ηλικίας του». «Και πάντως είναι και αδιάφορος, είναι τεμπελάκος».

Η Άννα ήρθε από την Πολωνία σε ηλικία 10 ετών και μπήκε στη Β΄ τάξη. Τρία χρόνια αργότερα, στην Ε΄ τάξη, η δασκάλα της παρατηρούσε ότι «η ικανότητά της να κατανοεί και να απαντά προφορικά σε ερωτήσεις ήταν πολύ καλύτερη από τα γραπτά της». Εκτιμούσε ότι «η αιτία θα πρέπει να είναι κάποιο σοβαρό μαθησιακό πρόβλημα και όχι απλά το γεγονός ότι η μητρική γλώσσα δεν είναι τα ελληνικά».

Β) Να αναπτύξετε τις απόψεις σας όσον αφορά στην παρακάτω θέση:

- Με σωστή λειτουργία των Τ.Υ. και τακτική φοίτηση στην «κανονική» τους τάξη οι αλλόγλωσσοι μαθητές/μαθήτριες, αν δεν αντιμετωπίζουν άλλα προβλήματα, είναι σε θέση μετά από δύο χρόνια να συμβαδίζουν ως προς το γλωσσικό μάθημα με τους/τις συμμαθητές/συμμαθήτριές τους που έχουν ως μητρική γλώσσα την ελληνική.

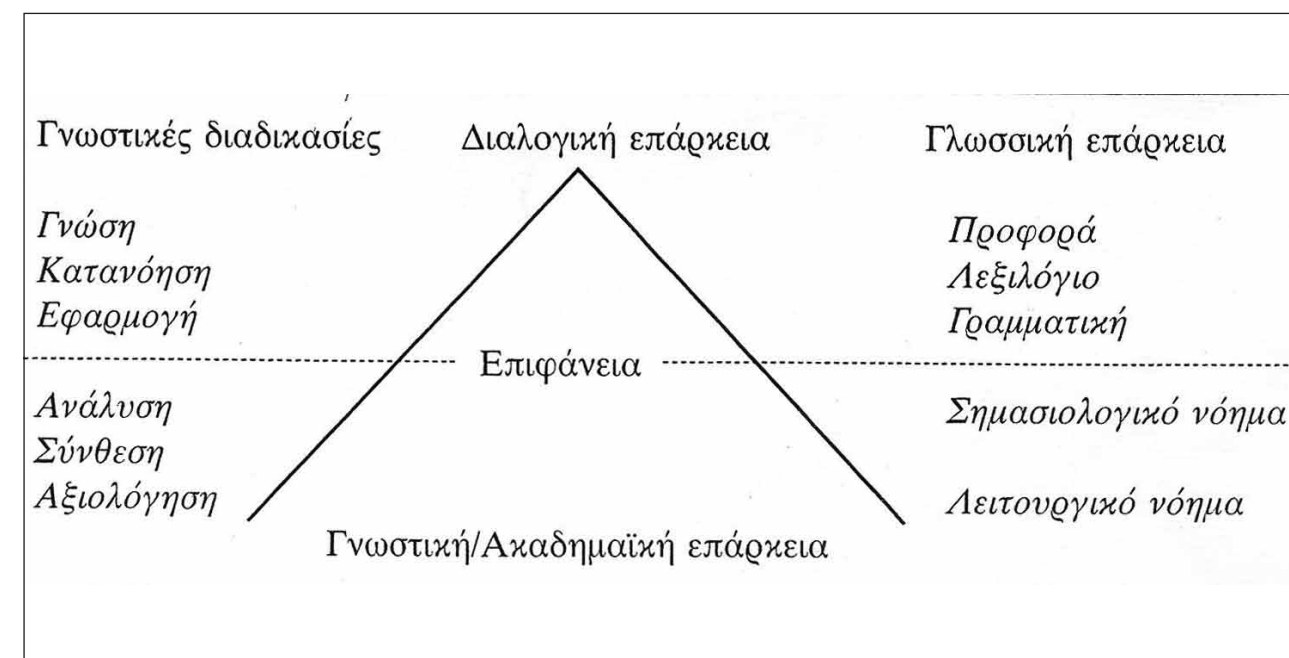
Α. Στα δύο παραπάνω παραδείγματα η ανάλυση της κατάστασης που κάνουν τόσο ο δάσκαλος του Γκαζμέντ στη Β΄ τάξη όσο και η δασκάλα της Άννας στην Ε΄ τάξη, βασίζεται στην εξής σκέψη: αφού τα παιδιά μιλάνε με άνεση την ελληνική γλώσσα, η χαμηλή σχολική επίδοσή τους και οι δυσκολίες τους δεν μπορούν να αποδοθούν σε ανεπαρκή γνώση της ελληνικής. Άρα, οι αιτίες θα πρέπει να αναζητηθούν αλλού, και αυτό το «αλλού» μπορεί να είναι «ειδικές μαθησιακές δυσκολίες», μειωμένες νοητικές ικανότητες, τεμπελιά, αδιαφορία κ.λπ..

Πρόκειται ωστόσο για λάθος παραδοχή που οδηγεί σε λανθασμένα συμπεράσματα. Το ότι τα δύο παιδιά ελέγχουν κατά τρόπο ικανοποιητικό ορισμένα επιφανειακά χαρακτηριστικά της γλώσσας, δεν σημαίνει ότι όλες οι πλευρές της επάρκειας στην ελληνική γλώσσα έχουν κατακτηθεί στον ίδιο βαθμό με τις/τους συμμαθήτριες/συμμαθητές τους που η μητρική τους γλώσσα είναι τα ελληνικά.

Τα αλλόγλωσσα παιδιά μέσα από την τριβή τους με την ελληνική γλώσσα στο σχολείο, στις παρέες, στην τηλεόραση, είναι σε θέση μέσα σε δύο περίπου χρόνια να κατακτήσουν έναν υψηλό βαθμό επικοινωνιακών δεξιοτήτων στη γλώσσα. Είναι η γλώσσα του διαλείμματος, που τους επιτρέπει να κάνουν φίλους, να συμμετέχουν στα παιχνίδια και τις καθημερινές δραστηριότητες. Τα συμφραζόμενα, η περίπτωση, οι χειρονομίες, η γλώσσα του σώματος, ο επιτονισμός βοηθούν πάρα πολύ αυτήν την επικοινωνία. Η γλώσσα αυτή είναι πολύτιμη γιατί επιτρέπει σ' ένα παιδί να έχει φυσιολογική κοινωνική ζωή.

Όμως η γλώσσα της αυλής είναι πολύ διαφορετική από τη γλώσσα της τάξης. Η γλώσσα του μαθήματος είναι η ακαδημαϊκή γλώσσα, που σχετίζεται με την ικανότητα αφηρημένης σκέψης και κατανόησης θεωρητικών νοημάτων. Συνδέεται με ανώτερες νοητικές ικανότητες, όπως η διατύπωση υποθέσεων, η εξαγωγή συμπερασμάτων, η γενίκευση, η αξιολόγηση κ.λπ.. Το πλαίσιο της επικοινωνιακής περίπτωσης «πρόσωπο με πρόσωπο» που υφίσταται στο διάλειμμα και βοηθά την κατανόηση, απουσιάζει από την τάξη κατά τη διεκπεραίωση ενός μεγάλου μέρους των σχολικών δραστηριοτήτων. Εκεί το παιδί θα πρέπει πολλές φορές να βασιστεί μόνο στο γλωσσικό συγκείμενο για να κατανοήσει τι πρέπει να κάνει. Και βεβαίως να έχει αυξημένη γλωσσική ικανότητα για να μπορέσει να ανταποκριθεί στο εκάστοτε ζητούμενο.

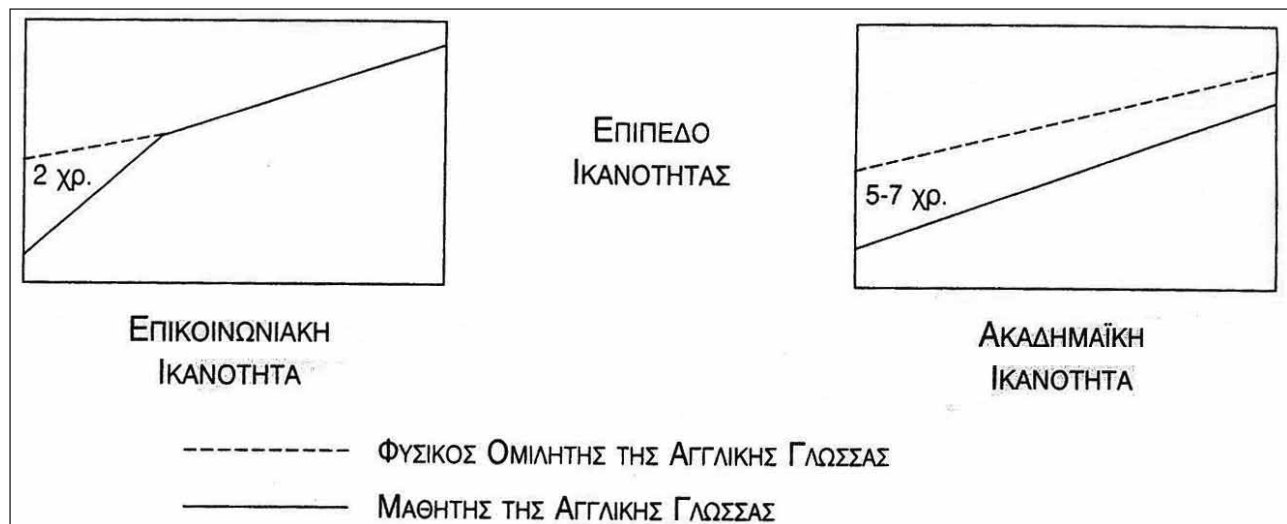
Ο σπουδαίος εκπαιδευτικός ψυχολόγος Jim Cummins (1996) διατύπωσε αυτόν τον διαχωρισμό κάνοντας λόγο για **βασικές διαπροσωπικές επικοινωνιακές δεξιότητες** και για **γνωστική/ακαδημαϊκή γλωσσική επάρκεια**, σχηματοποιώντας τον διαχωρισμό με την εικόνα ενός παγόβουνου. Πάνω από την επιφάνεια βρίσκονται γλωσσικές δεξιότητες όπως η κατανόηση και η ομιλία (σχετικά: η προφορά, το λεξιλόγιο, η γραμματική), και κάτω από την επιφάνεια οι δεξιότητες της ανάλυσης και της σύνθεσης (σχετικά: οι πολύπλοκες δεξιότητες των σημασιών).



Σχήμα 1: Βασικές διαπροσωπικές επικοινωνιακές δεξιότητες και γνωστική/ακαδημαϊκή γλωσσική επάρκεια (Colin Baker 2001: 247)

Σε κατοπινές επεξεργασίες της θεωρίας του ο Cummins (2005:102) πρόσθεσε και μια τρίτη διάσταση/πτυχή στη γλωσσική ικανότητα που αφορά στις **διακριτές γλωσσικές ικανότητες**. Η προσθήκη αυτή στην αρχική βασική διάκριση βοηθά να κατανοήσουμε ότι η ανάπτυξη της ακαδημαϊκής γλώσσας επέρχεται ως αποτέλεσμα συστηματικής διδασκαλίας της με εστίαση σε συγκεκριμένες δεξιότητες και άσκηση των μαθητών σ' αυτές.

Β. Η προηγούμενη διάκριση μας επιτρέπει να καταλάβουμε ότι ο χρόνος των δύο ετών δεν είναι επαρκής, ώστε τα αλλόγλωσσα παιδιά να είναι σε θέση να συμβαδίζουν, ως προς το γλωσσικό μάθημα, με τους/τις συμμαθητές/συμμαθήτριές τους που είναι φυσικοί ομιλητές της ελληνικής. Υπάρχουν μελέτες ευρείας κλίμακας για την αγγλική γλώσσα (οι αναφορές στο Cummins 1999: 104) που αναφέρουν ότι απαιτούνται τουλάχιστον 5 χρόνια, κατά μέσον όρο, για να αναπτύξουν οι αλλόγλωσσοι μαθητές τις ακαδημαϊκές πλευρές της γλωσσικής ικανότητας. Αντίθετα, ως προς τις επικοινωνιακές πλευρές της γλώσσας, απαιτούνται λιγότερο από δύο χρόνια για να φτάσουν τα μεταναστώπουλα το επίπεδο επάρκειας των συνομηλίκων τους που είναι φυσικοί ομιλητές της γλώσσας. [Μια από τις έρευνες (Collier 1987) αναφέρει ότι συνήθως απαιτείται σημαντικά μικρότερη χρονική περίοδος για να φτάσουν τους άλλους στα Μαθηματικά].



Σχήμα 2: Χρόνος που απαιτείται για την επίτευξη επικοινωνιακής και ακαδημαϊκής ικανότητας ανάλογα με την ηλικία (από Cummins 1999: 105).

Χρειάζεται, λοιπόν, γλωσσική στήριξη σε βάθος χρόνου για να μπορέσουν οι μετανάστες μαθητές και μαθήτριες να κατακτήσουν όλες τις πλευρές της γλώσσας και να συμβαδίσουν με τους συμμαθητές τους. Πρέπει να σκεφτούμε ότι ο χρόνος που απαιτείται είναι σημαντικός, γιατί τα αλλόγλωσσα παιδιά κυνηγούν έναν κινούμενο στόχο: τα υπόλοιπα παιδιά της τάξης, που δεν μένουν ακίνητα περιμένοντας τους ξένους μαθητές να μάθουν την ακαδημαϊκή γλώσσα του σχολείου, αλλά προοδεύουν, αποκτώντας ολοένα βαθύτερη γνώση του λεξιλογίου και της γραμματικής και αυξάνοντας τις ακαδημαϊκές γλωσσικές τους δεξιότητες. Τα αλλόγλωσσα παιδιά πρέπει, λοιπόν, να φτάσουν έναν στόχο που διαρκώς απομακρύνεται και αυτό εξηγεί γιατί το εγχείρημα είναι δύσκολο και γιατί τα δύο χρόνια δεν είναι αρκετά.

Η αλληλεξάρτηση των γλωσσών Μέγιστη έκθεση («εμβάπτιση») στη γλώσσα-στόχο (Γ2) έναντι Γλωσσικής Αλληλεξάρτησης

—2^η Δραστηριότητα—

Στην Ελλάδα δεν υπάρχει δημόσια δίγλωσση εκπαίδευση (εκτός από ειδικές περιπτώσεις, όπως π.χ. η μειονοτική εκπαίδευση στη Θράκη). Σε χώρες του εξωτερικού υπάρχουν, ωστόσο, διάφοροι τύποι προγραμμάτων δίγλωσσης εκπαίδευσης. Από τον συνδυασμό διδασκαλίας της μητρικής γλώσσας των μαθητών (Γ1) με τη γλώσσα-στόχο (Γ2) προκύπτει σε γενικές γραμμές η εξής τυπολογία:

- Αποκλειστικά διδασκαλία της γλώσσας Γ2 σε προγράμματα εμβάπτισης σ' όλο το Δημοτικό
 - Διδασκαλία και της μητρικής γλώσσας (Γ1) κατά το 1/3 περίπου του χρόνου στο Νηπιαγωγείο και την Α' τάξη, ενώ στις υπόλοιπες τάξεις αποκλειστική διδασκαλία της Γ2 (δίγλωσσα προγράμματα «ταχείας εξόδου»)
 - Παράλληλη διδασκαλία και των δύο γλωσσών στο Νηπιαγωγείο και όλο το Δημοτικό, με έμφαση μέχρι την Γ' Δημοτικού στη μητρική γλώσσα (Γ1) και από 'κει και πέρα στη Γ2 (δίγλωσσα προγράμματα «βραδείας εξόδου»).
- (Οι όροι «ταχείας» και «βραδείας» εξόδου αναφέρονται στη χρονική έκταση της διδασκαλίας της μητρικής γλώσσας)

Υπάρχουν σοβαρά ερευνητικά δεδομένα ως προς την αποτελεσματικότητα των διαφόρων τύπων των δίγλωσσων προγραμμάτων, σε Αμερική (αγγλικά-ισπανικά), Ολλανδία (ολλανδικά-τουρκικά), Ισπανία (ισπανικά-βασκικά), Νότια Αφρική (αγγλικά-αφρικάανς), κ.α..

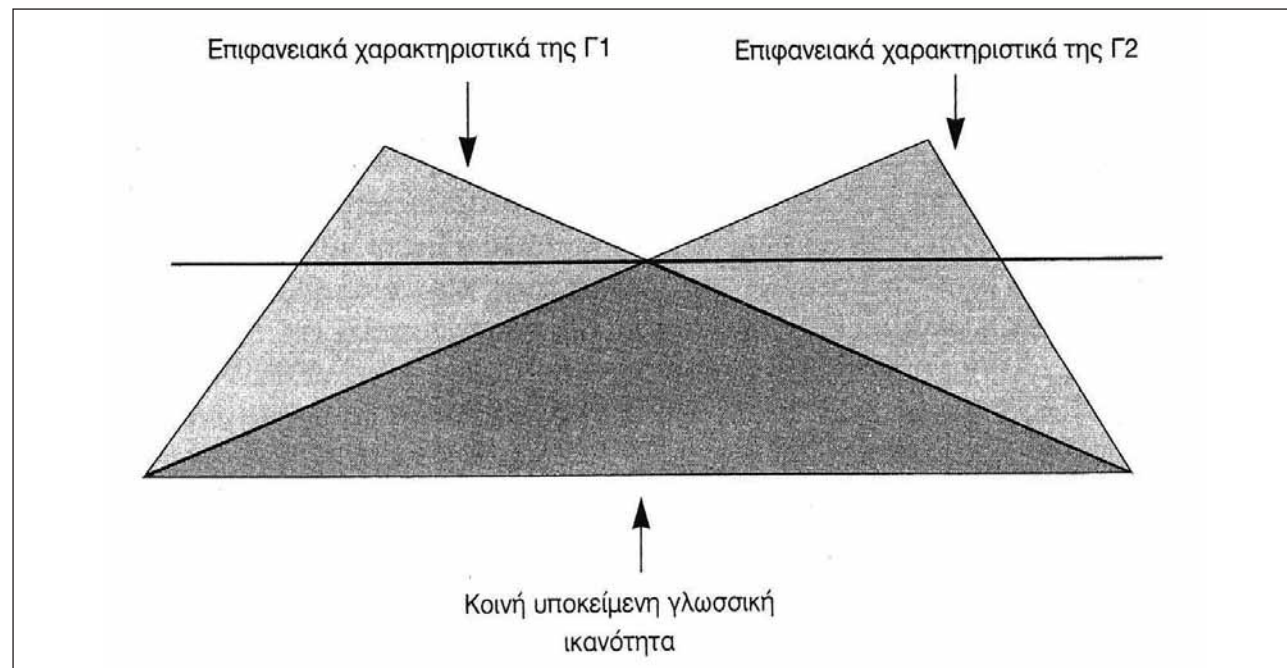
Διατυπώστε τις υποθέσεις σας ως προς το ποιοι τύποι προγραμμάτων είναι πιο αποτελεσματικοί και συζητήστε τις στην ομάδα σας, προτού μελετήσετε τα πορίσματα των ερευνών.

Τα αποτελέσματα των ερευνών συνάδουν με τις προβλέψεις που απορρέουν από την **αρχή της αλληλεξάρτησης των γλωσσών**. Η αρχή αυτή έρχεται σε αντίθεση με την ευρέως διαδεδομένη υποσυνείδητη πεποίθηση ότι οι δύο γλώσσες λειτουργούν ξεχωριστά, ανταγωνιζόμενες για τον συγκεκριμένο περιορισμένο γλωσσικό «χώρο» στον εγκέφαλο. Τη λανθασμένη αυτή ιδέα αποδίδει παραστατικά η εικόνα δύο «γλωσσικών μπαλονιών» στον εγκέφαλο του ατόμου. Το ένα μπαλόνι είναι η ικανότητα στη μια γλώσσα (Γ1) και το άλλο είναι η ικανότητα στη δεύτερη γλώσσα (Γ2). Οι δύο ικανότητες είναι ξεχωριστές. Η πρώτη και η δεύτερη γλώσσα κρατούνται χωριστά στα δυο μπαλόνια μέσα στο κεφάλι. Αν η ικανότητα στο ένα μπαλόνι αναπτυχθεί, θα καταλάβει τον ζωτικό χώρο του άλλου μπαλονιού. Μπορεί να συμβεί να μείνουν και τα δύο μπαλόνια μισογεμάτα – τότε το άτομο θα είναι με μειωμένη ικανότητα και στις δύο γλώσσες.

Όλες οι έρευνες έδειξαν, ωστόσο, ότι το διαισθητικό αυτό μοντέλο της χωριστής βασικής ικανότητας για τη δίγλωσσία είναι λανθασμένο. Αντίθετα, φαίνεται να επικρατεί το μοντέλο της **Κοινής Υποκείμενης Ικανότητας** που πρεσβεύει ότι οι γλωσσικές ιδιότητες δεν βρίσκονται σε χωριστά σημεία του γνωστικού συστήματος αλλά μεταφέρονται και βρίσκονται σε αλληλεπίδραση (αρχή της αλληλεξάρτησης των γλωσσών). Η ικανότητα και η επάρκεια που προκύπτει από τη διδασκαλία στη μια γλώσσα μεταφέρεται και στην άλλη γλώσσα, αρκεί να υπάρχει επαρκής έκθεση σ' αυτήν (στο σχολείο ή στο περιβάλλον του ατόμου) και ικανό κίνητρο για την εκμάθηση της γλώσσας αυτής (Cummins 1999:159-162). «Η γνωστική λειτουργία και η επιτυχία στο σχολείο μπορεί να τροφοδοτούνται από ένα μονόγλωσσο κανάλι ή, εξίσου επιτυχώς, από δύο καλά αναπτυγμένα γλωσσικά κανάλια. Και τα δύο τροφοδοτούν τον ίδιο κεντρικό επεξεργαστή» (Baker 2001:241).



Σχήμα 3: Χωριστή και Κοινή Υποκείμενη Ικανότητα Μοντέλα Διγλωσσικής Ικανότητας (από Cummins 1999:160)



Σχήμα 4: Παρουσίαση της διγλωσσικής ικανότητας: το «διπλό παγόβουνο» (από Cummins 1999: 161)

Μια πολύ γνωστή μελέτη που παρήγγειλε το Υπουργείο Παιδείας των Η.Π.Α., είναι η έκθεση Ramirez (1992). Η έρευνα περιελάμβανε 2.352 μαθητές Δημοτικού λατινοαμερικανικής καταγωγής από 51 σχολεία και συνέκρινε τη σχολική πρόοδο των παιδιών στους τρεις τύπους των προγραμμάτων που αναφέραμε παραπάνω. Η μητρική γλώσσα των μαθητών (Γ1) ήταν η ισπανική ενώ η γλώσσα-στόχος (Γ2) ήταν τα αγγλικά. Αντίθετα από ό,τι θα περίμενε κανείς διαισθητικά, την καλύτερη πρόοδο στην αγγλική γλώσσα δεν την είχαν οι μαθητές που διδάσκονταν αποκλειστικά τη γλώσσα αυτή καθ' όλο τον σχολικό χρόνο, σ' όλο το Δημοτικό, αλλά οι μαθητές των προγραμμάτων βραδείας εξόδου που διδάχθηκαν συστηματικά τόσο τη Γ1 (ισπανικά) όσο και τη Γ2 (αγγλικά). γ

Το συμπέρασμα της έκθεσης:

«Οι μαθητές στους οποίους προσφέρθηκε ένα ουσιαστικό και συνεχές πρόγραμμα ανάπτυξης της αρχικής γλώσσας (primary language), έμαθαν Μαθηματικά και Αγγλικά και απέκτησαν δεξιότητες ανάγνωσης στα αγγλικά το ίδιο ή και περισσότερο γρήγορα απ' ό,τι ο κανονικός πληθυσμός που περιελήφθη σ' αυτήν τη μελέτη» (Ramirez 1992:38-39).

Οι διαπιστώσεις αυτές είναι απόλυτα σύμφωνες με τις προβλέψεις της αρχής της αλληλεξάρτησης των γλωσσών.

Πρέπει, ωστόσο, να σημειώσουμε ότι η ποικιλία των προγραμμάτων δίγλωσσης εκπαίδευσης σ' όλον τον κόσμο είναι πολύ μεγάλη, οι συνθήκες πολύ διαφορετικές και οι παράγοντες που υπεισέρχονται πάρα πολλοί. Υπάρχει μεγάλος όγκος από μεμονωμένες έρευνες και μετα-έρευνες (επισκοπήσεις ερευνών) και μια μεγάλη ποικιλία από αποτελέσματα και συμπεράσματα. Για πληρέστερη ενημέρωση μπορείτε να συμβουλευτείτε τα σχετικά κεφάλαια στα έργα των Baker 2001:312-345 και Cummins 1999:162-184.

—3^η Δραστηριότητα—

Η δασκάλα του Αχμέτ, μαθητή της Β' τάξης σε σχολείο της Αθήνας:

«Πώς να μάθει ελληνικά, όταν ακούει στο σπίτι συνέχεια τούρκικα; Και τηλεόραση όλο τούρκικα κανάλια βλέπουν, ξέρετε τώρα, με τα δορυφορικά πιάτα... Έτσι δεν γίνεται δουλειά. Είπα στους γονείς, αν θέλουν να βοηθήσουν το παιδί τους να πάει καλά στο σχολείο, να του μιλάνε στο σπίτι μόνον ελληνικά, όσο μπορούν, να "τριφτεί" τ' αυτό του! Να του παίρνουν ελληνικά παραμύθια και ελληνικές βιντεοκασέτες με παιδικά για την τηλεόραση. Και όσο γίνεται, να κάνει παρέα και να παίζει με "Ελληνάκια"».

Συμφωνείτε με τις συμβουλές της δασκάλας; Εσείς πώς θα χειριζόσασταν μια τέτοια περίπτωση; Συζητήστε το στην ομάδα σας.

Είδαμε παραπάνω ότι, σύμφωνα με την αρχή της αλληλεξάρτησης των γλωσσών, υπάρχει μεταφορά από τη μια γλώσσα στην άλλη, «αρκεί να υπάρχει επαρκής έκθεση σ' αυτήν (στο σχολείο ή στο περιβάλλον του ατόμου) και ικανό κίνητρο για την εκμάθηση της γλώσσας αυτής» (Cummins 1999:159-162).

Λειτουργώντας προφανώς διαισθητικά και με την πεποίθηση ότι, όσο μεγαλύτερη είναι η έκθεση στην ελληνική γλώσσα, τόσο επιτυχέστερη θα είναι η εκμάθησή της, η δασκάλα συμβουλεύει τους γονείς με τον παραπάνω τρόπο.

Σε ό,τι αφορά στην προτροπή για την ελληνική παιδική λογοτεχνία, τα παραμύθια και τα παιδικά προγράμματα στην τηλεόραση, καλώς. Όμως η προτροπή προς τους γονείς, να μιλάνε στο σπίτι μόνον ελληνικά, είναι σε πολλαπλά λανθασμένη κατεύθυνση. Πρώτα απ' όλα, οι ίδιοι οι γονείς είναι αλλόγλωσσοι και πιθανότατα τα ελληνικά τους θα είναι μέτρια. Το παιδί, προφανώς, δεν έχει τίποτα να ωφεληθεί από την έκθεσή του στα «σπασμένα» ελληνικά των γονέων του – σε μια περιορισμένη δηλ. και ατελή εκδοχή της ελληνικής γλώσσας. Η ίδια η συμβουλή, φυσικά, είναι ανεδαφική και απραγματοποίητη. Είναι δυνατόν ο κόσμος του σπιτιού (γονείς, γιαγιάδες, αδέρφια κ.λπ.) να αφήσει τη μητρική του γλώσσα κατ' επιταγήν της εκπαιδευτικού; Αν παρ' ελπίδα οι γονείς επιχειρήσουν κάτι τέτοιο, το σίγουρο είναι ότι θα μειώσουν την ποσότητα και την ποιότητα επικοινωνίας μεταξύ παιδιού και ενηλίκων μέσα στο σπίτι, καθώς τα ελληνικά τους θα είναι σχεδόν βέβαια λιγότερο επαρκή από τα τουρκικά. Η αλληλεπίδραση ενηλίκων και παιδιών στην οικογένεια είναι γνωστό ότι επηρεάζει άμεσα τις επιδόσεις των παιδιών στο σχολείο (Wells 1986 στο Cummins 1999:194), κι έτσι ενδεχόμενη εφαρμογή της συμβουλής θα έχει ως συνέπεια αρνητικές επιπτώσεις στην ανάπτυξη των παιδιών. Και είναι επίσης πιθανό να οδηγήσει σε συναισθηματικό ρήγμα μεταξύ παιδιού και γονέων, καθώς οι γονείς ίσως θεωρήσουν ότι η μετάδοση ζεστασιάς και στοργής στα τουρκικά μπορεί να βλάπτει την πρόοδο του παιδιού στο σχολείο.

Και από μια άλλη όμως σκοπιά, η προτροπή της καλοπροαίρετης δασκάλας να μην μιλά η οικογένεια στο σπίτι τη φυσική της γλώσσα, δηλ. την τουρκική, είναι λανθασμένη. Αν το σκεφτούμε καλύτερα, θα δούμε ότι πρόκειται για μια εξαιρετικά βίαιη ενέργεια που πλήττει το παιδί στον ενδότερο πυρήνα της προσωπικότητάς του. Η αθώα συμβουλή της δασκάλας μεταφέρει το ισχυρότατο έμμεσο μήνυμα της υποτίμησης της μητρικής γλώσσας και συνακόλουθα της απόρριψης όλου του κόσμου του παιδιού. Η μητρική γλώσσα είναι ο κεντρικός πυλώνας της ταυτότητας του ανθρώπου, είναι οι αγαπημένοι του άνθρωποι, η παιδική του ηλικία, τα πιο μύχια βιώματά του, ο κόσμος του. Καταδικάζοντας τη μητρική γλώσσα η δασκάλα, άθελά της υποτιμά και τραυματίζει το παιδί. Και το τραύμα αυτό εμποδίζει την καλή σχέση με το σχολείο και περιορίζει την πιθανότητα να γίνει το παιδί καλός μαθητής (Φραγκουδάκη 2007:28-31, Cummins 1999:44-47). Ένα έμμεσο μήνυμα υποτίμησης των φίλων και της παρέας του παιδιού (στη γειτονιά ή στο σχολείο) εμπεριέχει και η άλλη προτροπή της δασκάλας «να κάνει παρέα με Ελληνάκια». Να κάνει παρέα με όλους, με όποιους θέλει!

Η **επαρκής έκθεση** στην ελληνική γλώσσα είναι **απαραίτητη** για να προοδεύσει και να κατακτήσει σταδιακά το παιδί την ελληνική γλώσσα. Η λογοτεχνική γωνιά και η προώθηση της φιλιαναγνωσίας στην τάξη, οι κινηματογραφικές προβολές, τα παιχνίδια, το διάλειμμα, τα μαθήματα, οι μικρές γιορτές στο σχολείο, η σχολική εφημερίδα, οι ποικίλες δραστηριότητες στην τάξη, οι εκπαιδευτικές επισκέψεις, οι προσκλήσεις εξωτερικών ατόμων στην τάξη, η σχολική αλληλογραφία, η υλοποίηση project κ.ά.. μπορούν να προσφέρουν στο περιβάλλον του σχολείου το πλαίσιο εντός του οποίου θα έρθει το παιδί σε επαφή με την ελληνική γλώσσα. Αλλά αυτό σε καμία περίπτωση δεν μπορεί να σημαίνει υποτίμηση και καταδίκη της μητρικής γλώσσας και του κόσμου του παιδιού. Αντίθετα, χρειάζεται αποδοχή, ευαισθησία, σεβασμός, διακριτικοί χειρισμοί, ενθάρρυνση, τόνωση της προσωπικότητας του κάθε παιδιού.

Η ενδυνάμωση της ταυτότητας του μετανάστη μαθητή μπορεί να έρθει μέσα από δραστηριότητες που θα δούμε στη συνέχεια.

Η σημασία της μητρικής γλώσσας ως στοιχείου της ταυτότητας του ατόμου

—4^η Δραστηριότητα—

Το Υπουργείο Παιδείας της Ν. Ζηλανδίας το 1988 υπέδειξε στα εκπαιδευτικά ιδρύματα της χώρας μια σειρά στρατηγικών:

- Να τοποθετούν πινακίδες στη γραμματεία και αλλού, που να καλωσορίζουν τους μαθητές στις διάφορες γλώσσες της κοινότητας.
- Να ενθαρρύνουν τους μαθητές να χρησιμοποιούν τη Γ1 στον χώρο του σχολείου και να γράφουν κείμενα στη Γ1 για σχολικές εφημερίδες και περιοδικά.
- Να παρέχουν σε μαθητές από την ίδια εθνική/εθνοτική ομάδα ευκαιρίες επικοινωνίας μεταξύ τους στη Γ1, όπου είναι δυνατόν (π.χ. σε ομάδες συνεργατικής μάθησης, σε μερικές περιπτώσεις τουλάχιστον).
- Να παρέχουν βιβλία γραμμένα στη μητρική τους γλώσσα τόσο στο μάθημα όσο και στη σχολική βιβλιοθήκη.
- Να δίνουν στους μαθητές τη δυνατότητα να μάθουν καλά τη Γ1 σε μαθήματα επιλογής ή μετά το μάθημα, σε σχολικές ομάδες πολιτιστικών και άλλων δραστηριοτήτων.
- Να καλούν τους μαθητές να χρησιμοποιούν τη Γ1 σε συνελεύσεις, απονομές βραβείων και άλλες επίσημες εκδηλώσεις.
- Να καλούν ανθρώπους από πολιτισμικά διαφορετικές κοινότητες να μιλήσουν στα παιδιά, τόσο σε επίσημες όσο και ανεπίσημες περιστάσεις.

Από την Αυστραλία (1991) έχουν προταθεί και οι εξής ιδέες:

- Να παρουσιάσουν οι εκπαιδευτικοί στην τάξη τις μητρικές γλώσσες των παιδιών. Να βάλουν ταμπέλες σε διάφορες γλώσσες στα αντικείμενα της τάξης και να δείξουν τον τρόπο γραφής των παιδιών.
- Να φτιάξουν μια συλλογή από δίγλωσσα βιβλία, βασισμένα στα ίδια τα γραπτά των παιδιών. Τα παιδιά που έχουν μάθει να διαβάζουν και να γράφουν στη μητρική τους γλώσσα (ή οι γονείς τους), μπορούν να βοηθήσουν στη μετάφραση. Αν τα κείμενα στη Γ1 και στη Γ2 είναι τυπωμένα σε αντικριστές σελίδες, όλα τα παιδιά θα έχουν πρόσβαση σ' αυτά.
- Να καλέσουν τα παιδιά να μάθουν σε όλους μέσα στην τάξη κάτι στη γλώσσα τους, όπως ένα τραγούδι, έναν χαιρετισμό, τα χρώματα ή πώς να μετράνε.
- Κάθε πρωί για μια βδομάδα οι εκπαιδευτικοί να καλημερίζουν τα παιδιά σε μια από τις γλώσσες της τάξης και να τα προτρέπουν να απαντούν στην ίδια γλώσσα.

Συμφωνείτε με αυτές τις προτάσεις; Πού θεωρείτε ότι αποσκοπούν; Τι απ' όλα αυτά είναι, κατά τη γνώμη σας, εφαρμόσιμο στο ελληνικό πλαίσιο; Συζητήστε για όλα αυτά στα πλαίσια της ομάδας σας με την τεχνική «μέσα κύκλος - έξω κύκλος».

Οι προτάσεις αυτές διαμορφώθηκαν στα πλαίσια εκπαιδευτικών συστημάτων που, στη συγκεκριμένη φάση της εξέλιξής τους, προσανατολίστηκαν προς την εφαρμογή προγραμμάτων δίγλωσσης εκπαίδευσης, καθώς στα σχολεία των χωρών αυτών φοιτούν παιδιά από συμπαγείς πρώην υποταγμένες ή αποικιοποιημένες ή μεταναστευτικές ομάδες (π.χ. οι Μαορί στη Νέα Ζηλανδία, οι αυτόχθονες στην Αυστραλία, Άραβες, Κινέζοι, Έλληνες, Γερμανοί, Ιταλοί, κ.ά. στις δύο χώρες) (βλ. Ευαγγέλου 2002, στο Τρέσσου, Μητακίδου).

Η εφαρμογή προτάσεων αυτού του είδους από τις σχολικές μονάδες αποσκοπεί στην αποδοχή της πολιτισμικής ταυτότητας των μαθητών, στην ενθάρρυνση της γλωσσικής τους ανάπτυξης και του εγγραμματοσμού τους στη Γ1. Αποσκοπεί επίσης στην ενθάρρυνση της ενεργού συμμετοχής των γονέων στη ζωή του σχολείου γενικότερα αλλά και στη ζωή της τάξης.

Ειδικά για τη συνεργασία σχολείου-οικογένειας, πρέπει να υπογραμμίσουμε ότι είναι πολύ καλά τεκμηριωμένο (ενδεικτικά βλ. Ada 1988) το ότι οι αλλόγλωσσοι/αλλοπολιτισμικοί μαθητές ενδυναμώνονται στο περιβάλλον του σχολείου στον βαθμό που και οι γονείς τους ενδυναμώνονται μέσα από τις αλληλεπιδράσεις τους με το σχολείο. Οι δεσμοί συνεργασίας των γονέων με τους εκπαιδευτικούς δημιουργούν στους γονείς μια αίσθηση αποτελεσματικότητας, η οποία μεταδίδεται και στα παιδιά με πολύ θετικές επιδράσεις για τη σχολική τους διαδρομή (βλ. και Δραγώνα Θ. 2007). Ακόμα και απλές πρωτοβουλίες που επιτρέπουν στους γονείς να συμμετέχουν ενεργά σε συγκεκριμένους τομείς της εκπαίδευσης των παιδιών τους, μπορεί να έχουν σημαντικότερα αποτελέσματα. (Ένα παράδειγμα τέτοιας πρωτοβουλίας, όπου εμπλέκονται και Έλληνες μετανάστες γονείς στην Αγγλία, με θεαματικά αποτελέσματα, μπορείτε να βρείτε στο Cummins 1999: 203. Το πρόγραμμα έλαβε χώρα σε έξι σχολεία στο κέντρο του Λονδίνου. Οι εκπαιδευτικοί έστειλαν με τα παιδιά βιβλία στο σπίτι, σε καθημερινή βάση, για να τα διαβάζουν οι μαθητές στους γονείς τους, πολλοί από τους οποίους δεν μιλούσαν καλά αγγλικά και ήταν αναλφάβητοι και στη μητρική τους γλώσσα –μπενγκαλί και ελληνικά. Τα αποτελέσματα ήταν εντυπωσιακά. Υπήρξε τεράστια βελτίωση στις αναγνωστικές ικανότητες των παιδιών, πολύ περισσότερο απ' ό,τι στην ομάδα σύγκρισης, όπου προσφερόταν επιπλέον γλωσσική διδασκαλία από κάποιον ειδικό στη διδασκαλία της ανάγνωσης).

Η γνώμη μας είναι ότι το σημαντικό δεν είναι η εφαρμογή ή όχι της μιας ή της άλλης από τις παραπάνω προτάσεις στα σχολεία μας. Είναι σίγουρο ότι οι περισσότερες από αυτές προσφέρονται και για τις δικές μας συνθήκες και είναι άμεσα εφαρμόσιμες. Αυτό που είναι σημαντικό ωστόσο, είναι η αποδοχή του γενικότερου πνεύματος και της φιλοσοφίας που διαπνέει αυτές τις προτάσεις. Στην περίπτωση της χώρας μας για πολλούς λόγους (π.χ. αραϊή παρουσία συγκεκριμένων ομάδων αλλόγλωσσων μαθητών) μπορεί να μην είναι δυνατόν να υπάρξει διδασκαλία στη μητρική γλώσσα των μαθητών*. Ωστόσο (κι αυτό είναι ένα κεντρικό μήνυμα από το έργο πολλών φωτισμένων ερευνητών και παιδαγωγών) ακόμα και μέσα σε ένα μονόγλωσσο γλωσσικό περιβάλλον ο εκπαιδευτικός μπορεί να μεταδίδει στα παιδιά έντονα μηνύματα ως προς την αξία και τα πλεονεκτήματα της ανάπτυξης της μητρικής γλώσσας του κάθε παιδιού. Είναι στο χέρι του εκπαιδευτικού να αποδώσει αξία στην ικανότητα των μεταναστών μαθητών να μιλάνε και μian άλλη γλώσσα· να κάνει τα παιδιά να αισθανθούν σπουδαία και ξεχωριστά γι' αυτό που είναι και γι' αυτά που μπορούν να κάνουν. Και βέβαια η εφαρμογή οποιασδήποτε από τις παραπάνω ενδεικτικές προτάσεις μεταδίδει στους μαθητές ένα έντονο μήνυμα σεβασμού προς τη γλώσσα, τον πολιτισμό τους, τον κόσμο του σπιτιού, την εμπειρία τους. Μια εκπαιδευτική δουλειά σε τέτοιο πνεύμα και προς αυτήν την κατεύθυνση βοηθά τα παιδιά να δομήσουν στέρεες ταυτότητες.

*Μπορεί όμως κατά τρόπο ρεαλιστικό να υπάρξει διδασκαλία της μητρικής γλώσσας εκτός του σχολικού προγράμματος ή και ως μαθήματος επιλογής.

Η σημασία της νοητικής πρόκλησης και της πλαισιακής στήριξης

—5^η Δραστηριότητα—

Η Άλμα, ένα ήσυχο και μαζεμένο κορίτσι 11 χρόνων, έβγαλε την Δ΄ Δημοτικού σε σχολείο των Τιράνων και έρχεται για εγγραφή σε σχολείο της Θεσσαλονίκης. Δεν γνωρίζει καθόλου ελληνικά. Το σχολείο δεν διαθέτει Τ.Υ./Φ.Τ.. Ο Σύλλογος των Δασκάλων, με τη σύμφωνη γνώμη του Σχολικού Συμβούλου, αποφασίζει, παρότι η μαθήτρια είναι τυπικά εγγεγραμμένη στην Ε΄ τάξη, να προτείνει στους γονείς της να φοιτήσει μέχρι τα Χριστούγεννα στην Α΄ τάξη, για να μάθει να διαβάζει και να γράφει ελληνικά, και στη συνέχεια να μετακινηθεί στην Γ΄ τάξη μέχρι το τέλος της χρονιάς. Για το επόμενο έτος η φοίτησή της θα εξαρτηθεί από την πορεία της κατά τη διάρκεια αυτής της χρονιάς.

Συμφωνείτε με τη ρύθμιση αυτή; Θα μπορούσε να γίνει κάτι άλλο; Τι είναι αυτό που κυρίως σας προβληματίζει;

Το πρόβλημα είναι ότι το επίπεδο νοητικής ανάπτυξης του παιδιού είναι πολύ υψηλότερο από το επίπεδο της γλωσσικής του ανάπτυξης. Η μαθήτρια είναι σε θέση να εμπλακεί σε νοητικά απαιτητικές δραστηριότητες αλλά το γλωσσικό της εργαλείο είναι ανεπαρκές. Η «αναγκαστική» λύση στην οποία οδηγείται το σχολείο, να βάλει δηλαδή την Άλμα, που είναι 11 χρόνων, στην Α΄ τάξη «για να μάθει τη γλώσσα», φέρνει τη μαθήτρια αντιμέτωπη με μαθησιακές καταστάσεις εύκολες, ανούσιες και βαρετές, απ' όπου το στοιχείο της νοητικής πρόκλησης απουσιάζει εντελώς.

Η εκμάθηση της πρώτης ανάγνωσης και γραφής, δηλαδή ο κύριος γλωσσικός στόχος για τα παιδιά της Α΄ τάξης, στην περίπτωση της συγκεκριμένης μαθήτριας έχει ήδη επιτελεστεί πριν από 4 χρόνια. Η Άλμα έχει κατακτήσει τον μηχανισμό της ανάγνωσης και της γραφής – έχει, όπως λέγεται, «σπάσει τον κώδικα». Η κατάκτηση αυτή πραγματοποιήθηκε βέβαια στη μητρική της γλώσσα, την Αλβανική, αλλά ο μηχανισμός είναι ο ίδιος και η μεταφορά μπορεί να γίνει πολύ εύκολα από τη Γ1 στη Γ2. Αν κάποιος ασχοληθεί μαζί της και της διδάξει το ελληνικό αλφάβητο, η Άλμα σε λίγες μέρες θα είναι σε θέση να διαβάζει με σχετική επάρκεια ελληνικά κείμενα.

Μηχανικά βέβαια, χωρίς να τα κατανοεί, αφού δεν έχει ακόμη επαρκές λεξιλόγιο στην ελληνική. Η αλλόγλωσση μαθήτρια χρειάζεται ασφαλώς να αυξήσει το λεξιλόγιό της. Αλλά αυτή η εργασία μπορεί να γίνει πολύ καλύτερα σε μεγαλύτερη τάξη, όπου το παιδί θα νιώθει πιθανότατα πολύ πιο άνετα παρέα με συνομηλίκους του, απ' ό,τι «υποβιβασμένο» με τα «μικρά» της Α΄ τάξης. Τα παιδιά της Α΄ θα κοπιάζουν για μήνες στο απαιτητικό έργο της κατάκτησης της ανάγνωσης και της γραφής και η Άλμα θα είναι αναγκασμένη να «σέρνεται» μαζί τους χωρίς νόημα.

Η γνώμη μας είναι ότι σε περιπτώσεις όπως εδώ, όπου δεν υπάρχουν άλλες δομές στήριξης του αλλόγλωσσου παιδιού, τα κύρια κριτήρια για την ένταξή του σε τμήμα θα πρέπει να είναι, πέρα από την πολύτιμη συνύπαρξή του με συνομηλίκους του, η ενδεχόμενη παρουσία στην τάξη άλλων παιδιών που να μιλάνε τη γλώσσα του και να μπορούν να το βοηθήσουν, ο αριθμός των μαθητών του τμήματος που δεν πρέπει να είναι πολύ μεγάλος, ώστε να βρίσκει χρόνο ο εκπαιδευτικός να ασχοληθεί μαζί του, και βέβαια (και αυτός είναι ίσως ο σημαντικότερος παράγοντας) η παρουσία ενός εκπαιδευτικού ευαίσθητοποιημένου και ενημερωμένου που να έχει τη διάθεση να ασχοληθεί μαζί του και να μην το αφήσει «στη μοίρα του» – αν μάλιστα κάθετα ήσυχο στη θέση του και δεν ενοχλεί κανέναν.

Το πρόβλημα του αλλόγλωσσου μαθητή δεν είναι νοητικό, είναι γλωσσικό. Δεν καταλαβαίνει π.χ. τη γραπτή εκφώνηση μιας άσκησης, δεν καταλαβαίνει τι πρέπει να κάνει, ενώ έχει τη νοητική ικανότητα να το κάνει. Ο κίνδυνος του λανθασμένου χειρισμού από την πλευρά του εκπαιδευτικού έγκειται στο να οδηγηθεί να απλοποιήσει την άσκηση αντί να φροντίσει να γίνει κατανοητή η εκφώνησή της (π.χ. χρησιμοποιώντας ευκολότερη γλώσσα, δίνοντας εξηγήσεις διά ζώσης στον μαθητή, αξιοποιώντας τη μεσολάβηση άλλου παιδιού που να μεταφράζει, χρησιμοποιώντας ένα ταιριαστό παράδειγμα για να μπορέσει το παιδί να καταλάβει, χρησιμοποιώντας ενδεχομένως σκίτσα, εικόνες, κ.ά.).

Η πολύ γνωστή «ζώνη της επικείμενης ανάπτυξης» του L. Vygotsky (1997:145-155) σχετίζεται άμεσα με την προβληματική αυτή. Για να ωφεληθεί το παιδί και να προοδεύσει, θα πρέπει να τίθεται μπροστά σε καθήκοντα που να συνιστούν νοητική πρόκληση γι' αυτό αλλά και που να είναι εντός της εμβέλειας των δυνατοτήτων του – να μπορεί δηλαδή να τα πετύχει με μια εύλογη προσπάθεια και την κατάλληλη καθοδήγηση. Αν λόγω γλωσσικών δυσκολιών το παιδί τίθεται μπροστά σε απλουστευμένα καθήκοντα, κατώτερα του νοητικού του επιπέδου (π.χ. ασκήσεις αντιγραφής, συμπλήρωση γλωσσικών ασκήσεων κατά τρόπο μηχανικό με βάση ένα παράδειγμα «τυφλοσούρτη», ανάγνωση απλοϊκών κειμένων και ιστοριών κατάλληλων για μικρότερα παιδιά, επίλυση μαθηματικών ασκήσεων κατώτερων του επιπέδου του –πράγματα όλα αυτά πολύ φυσικό να συμβούν, όταν φοιτά σε χαμηλότερη τάξη, αναντίστοιχη του νοητικού του επιπέδου– τότε δεν έχει να κερδίσει τίποτα· παραμένει στάσιμο και επιπλέον πλήττεται στην αυτοεικόνα του και την αυτοεκτίμησή του.

Η πρόκληση για τον εκπαιδευτικό που θέλει να βοηθήσει τον αλλόγλωσσο μαθητή, είναι να συνεχίσει να τον θέτει, χωρίς εκπτώσεις, μπροστά σε νοητικά προκλητικές και γόνιμες μαθησιακές καταστάσεις, αυξάνοντας όσο μπορεί την πλαισιακή στήριξη κατά την επικοινωνία (την έκφραση ή την πρόσληψη δηλαδή του νοήματος).

Η πλαισιακή στήριξη σχετίζεται με το επικοινωνιακό πλαίσιο εντός του οποίου διακινείται το μήνυμα. Όταν το μήνυμα είναι μόνο γλωσσικό και μάλιστα γραπτό, τότε η πλαισιακή στήριξη είναι ελάχιστη. Όλες οι ενδείξεις που έχει στη διάθεση του ο μαθητής, είναι μόνο γλωσσικές κι έτσι η επιτυχής πρόσληψη και ερμηνεία του μηνύματος εξαρτάται κυρίως από τη γνώση της ίδιας της γλώσσας. Ο αλλόγλωσσος μαθητής βρίσκεται έτσι σε πολύ δύσκολη θέση. Στην άλλη άκρη, όταν υπάρχουν διαπροσωπικές και καταστασιακές ενδείξεις (π.χ. η έκφραση του προσώπου, οι χειρονομίες, ο επιτονισμός, η εικονογράφηση ενός κειμένου κ.λπ.) που να υποστηρίζουν το γλωσσικό μήνυμα, τότε η πρόσληψή του γίνεται πολύ ευκολότερη. Τέτοιου είδους επικοινωνία είναι αυτή που επιτελείται συνήθως εκτός τάξης, στις κοινωνικές δραστηριότητες της καθημερινής ζωής. Αντίθετα, καθώς οι μαθητές προχωρούν από τάξη σε τάξη, χρειάζεται ολοένα περισσότερο να μπορούν να χειρίζονται τη γλώσσα σε συνθήκες υψηλών γνωστικών απαιτήσεων χωρίς τη βοήθεια εξωγλωσσικού πλαισίου. Η στήριξη που παρέχεται στον μαθητή, είναι πλέον ελάχιστη. Για μια πληρέστερη ανάπτυξη όλης αυτής της θεματικής, βλ. Cummins 1999:100-103, 115-131.

Ο εκπαιδευτικός, λοιπόν, που θέλει να βοηθήσει τον αλλόγλωσσο μαθητή να ανταπεξέλθει σε γόνιμες εκπαιδευτικές δραστηριότητες που εμπεριέχουν το στοιχείο της νοητικής πρόκλησης, θα πρέπει να φροντίσει να εξασφαλίσει στο παιδί την ύπαρξη πλαισιακής στήριξης. Αυτή θα μπορούσε να πάρει τις εξής μορφές:

- άρτιο γραπτό γλωσσικό μήνυμα, διατυπωμένο όσο το δυνατόν απλά και κατανοητά
- αργή και καθαρή εκφώνηση του μηνύματος σε απλή γλώσσα (αν και πρέπει να αποφευχθεί η παγίδα της συνεχούς απλοποίησης της γλώσσας που τελικά θα εμποδίσει την απαραίτητη ανάπτυξη και τον εμπλουτισμό της ακαδημαϊκής γλώσσας του ξένου μαθητή)
- κατά τον προφορικό λόγο των εκπαιδευτικών, αξιοποίηση των εκφράσεων του προσώπου, θεατρική παρουσίαση του νοήματος, έμφαση και αλλαγή του ρυθμού κατά την ομιλία κ.λπ.
- παροχή προφορικών εξηγήσεων, κατά το δυνατόν σε πρόσωπο με πρόσωπο επικοινωνία, για να διασφαλιστεί ότι έχει γίνει κατανοητό το γραπτό μήνυμα
- αξιοποίηση ως μεταφραστή άλλου αλλόγλωσσου μαθητή, με καλύτερη γνώση της ελληνικής, που να βοηθήσει τον συμμαθητή του
- αξιοποίηση της εργασίας κατά ομάδες, που δημιουργεί ένα πιο ευνοϊκό πλαίσιο για την κατανόηση των τεκταινομένων από τον αλλόγλωσσο μαθητή, καθώς ευνοεί την επικοινωνία και τη συνεργασία των μελών της ομάδας
- συστηματική χρήση ποικίλου εποπτικού υλικού
- αξιοποίηση οπτικών αναπαραστάσεων (γραφημάτων, φωτογραφιών, σκίτσων, μακετών) όπως επίσης νοητικών χαρτών και σημασιολογικών πλεγμάτων, για να γίνει πιο κατανοητό το γλωσσικό μήνυμα

- αξιοποίηση τεχνικών του θεατρικού παιχνιδιού, ιδιαίτερα του παιξίματος ρόλων
- συνέπεια ως προς τις συνήθειες πρακτικές του εκπαιδευτικού μέσα στην τάξη, παροχή δεικτών (σημαδιών) που να επιτρέπουν στους μαθητές να αντιλαμβάνονται γρήγορα τη δομή του μαθήματος καθώς και σε ποιο σημείο του μαθήματος βρίσκονται κάθε φορά
- αξιοποίηση της προηγούμενης εμπειρίας των μαθητών, των κινήτρων, των ενδιαφερόντων τους και μέριμνα για σχέση των θεμάτων που θίγονται μέσα στην τάξη με το πολιτισμικό τους υπόβαθρο (για το θέμα αυτό, βλ. Πλεξουσάκη Ε. 2003) – χαρακτηριστικά όλα αυτά που μπορούν να κάνουν μια σχολική εργασία πιο οικεία ή ενδιαφέρουσα ή εύκολη για τον αλλόγλωσσο/αλλοπολιτισμικό μαθητή.

4^η Ενότητα: Η παιδαγωγική/διδασκτική παρέμβαση

Σκοπός της ενότητας αυτής είναι η εξοικείωση των εκπαιδευτικών με πρακτικά θέματα που άπτονται της παιδαγωγικής/διδασκτικής παρέμβασης και καθορίζουν την ποιότητα στη λειτουργία των Τ.Υ./Φ.Τ..

Στόχοι: Οι εκπαιδευτικοί που πρόκειται να διδάξουν σε Τ.Υ./Φ.Τ., θα πρέπει να γνωρίζουν:

- το πόσο σημαντική για την αποτελεσματικότητά τους είναι η μεθοδική συστηματική παρέμβαση, που έχει ως σημείο εκκίνησης την αξιολόγηση των αναγκών του παιδιού
- τα κριτήρια τα οποία πρέπει να λάβουν υπόψη τους, όταν φθάσουν στην διαδικασία χωρισμού των παιδιών σε ομάδες
- ότι πρέπει να τολμούν να αμφισβητούν τη μεθοδολογία τους ή να διαφοροποιούν τους διδακτικούς στόχους, εάν το παιδί δεν μαθαίνει
- το περιεχόμενο των διαγνωστικών κριτηρίων 1 και 2 για την «αρχική εκτίμηση του βαθμού κατοχής της ελληνικής γλώσσας» του Π.Ι.
- το περιεχόμενο των 6 τεστ «Σκέπτομαι και γράφω ελληνικά» για την αξιολόγηση και τον καθορισμό επιπέδου γλωσσομάθειας του ΚΕ.Δ.Α.
- το διδακτικό υλικό που έχει παραχθεί από το Κέντρο Διαπολιτισμικής Αγωγής (ΚΕ.Δ.Α.), και μπορούν να χρησιμοποιήσουν στις Τ.Υ. και τα Φ.Τ.
- τον σημαντικό διαμεσολαβητικό ρόλο που οφείλουν να παίξουν μέσα στο σχολείο για εκπλήρωση των ψυχικών και εκπαιδευτικών αναγκών των παιδιών.

Η αξιολόγηση των αναγκών του μαθητή

Ο/Η εκπαιδευτικός των Τ.Υ./Φ.Τ. βρίσκεται μπροστά σε μια πρόκληση: όχι μόνο να μάθει στα παιδιά ελληνικά, όχι μόνο να τα εντάξει στη σχολική κοινότητα, αλλά και να τα βοηθήσει να αξιοποιήσουν όλα τα θετικά στοιχεία που φέρουν μαζί τους από τη χώρα προέλευσής τους. Διότι στο δυναμικό τους φέρουν μια «προίκα», γνώσεις δηλαδή και δεξιότητες, ίσως διαφορετικές από των γηγενών μαθητών, αλλά ικανές να εμπλουτίσουν τη σχολική μονάδα.

—1^η Δραστηριότητα—

- A) «Αποσπάστε σε ένα σχολείο και ο Διευθυντής σας δίνει μια λίστα μαθητών που θέλουν οι εκπαιδευτικοί να τα βοηθήσετε στα ελληνικά τους. Τι νομίζετε ότι πρέπει να κάνετε;»
- B) «Ας υποθέσουμε ότι έχετε τελειώσει την αξιολόγηση των μαθητών/μαθητριών. Πώς σκέπτεστε να επιλέξετε τους διδακτικούς στόχους που χρειάζεται να διδαχθούν;»

Ποτέ δεν αρχίζουμε να διδάσκουμε τα παιδιά, εάν προηγουμένως, δεν έχουμε καταλήξει σε στόχους, δηλαδή στο τι θέλουμε να μάθουμε στους μαθητές μας.

Η αξιολόγηση προσφέρει χρήσιμες πληροφορίες για την επίδοση του μαθητή στον τομέα που δυσκολεύεται, π.χ. γλωσσική ανάπτυξη, γραπτός λόγος... Μας βοηθά να εκτιμήσουμε σωστά τις ανάγκες, να θέσουμε τους κατάλληλους διδακτικούς στόχους, δηλαδή μας εγγυάται τη μάθηση σε μια δημιουργική χαρούμενη ατμόσφαιρα.

Η αξιολόγηση περιλαμβάνει: α) τα κριτήρια που θα δώσουμε στα παιδιά, β) την καθημερινή παρατήρηση μέσα στην τάξη και γ) την παρατήρηση έξω στην αυλή ή σε άλλο χώρο διδασκαλίας, όπως αίθουσα υπολογιστών, αίθουσα αγγλικών, αν φυσικά αυτό χρειάζεται. Δηλαδή, αν στο διάλειμμα που είμαστε εφημερεύοντες, παρατηρήσουμε ότι συστηματικά κάποιο παιδί παραμένει στη γωνία, απομονωμένο, δεν συμμετέχει στα παιχνίδια με τους συμμαθητές του, οφείλουμε ως παιδαγωγοί να διερευνήσουμε τους λόγους για τους οποίους το παιδί δεν παίζει, να αναρωτηθούμε: Μήπως δεν

ξέρει τους όρους του παιχνιδιού; Μήπως δεν καταλαβαίνει τους κανόνες στα ελληνικά; Μήπως το κοροϊδεύουν κάποια άλλα παιδιά; Αυτή η διαπίστωση πρέπει να αποτελέσει για τον εκπαιδευτικό άμεσο διδακτικό στόχο.

Διαγνωστικά κριτήρια

—2^η Δραστηριότητα—

Προβάλλονται, και σχολιάζονται σε όλη την ομάδα, τα δύο είδη διαγνωστικών κριτηρίων που υπάρχουν. Δηλαδή αρχίζουμε με τα κριτήρια του Υ.Π.Δ.Β.Μ.Θ. – Π.Ι. και συνεχίζουμε με τα τεστ «Σκέπτομαι και γράφω ελληνικά» του ΚΕ.Δ.Α. (παρουσίαση της πρώτης ενότητας από κάθε τεύχος).

Η δραστηριότητα αποσκοπεί σε μια αρχική εξοικείωση με τη χρήση των κριτηρίων. Επισημαίνουμε τη μεγάλη σημασία της αξιολόγησης, περισσότερο από την αξία των συγκεκριμένων κριτηρίων. Εάν οι ανάγκες κάποιων μαθητών/μαθητριών δεν καλύπτονται ικανοποιητικά από το εύρος των διαθέσιμων κριτηρίων, ίσως χρειαστεί η χρήση κάποιου άλλου εργαλείου. Μπορούμε ακόμα να προσθέσουμε και δικές μας ερωτήσεις ή/και κομμάτια από άλλα κριτήρια, αρκεί αυτό να αποσκοπεί στην ουσιαστικότερη γνώση των αναγκών τους.

Πιστεύουμε ότι, όσο περισσότερο ενημερωμένοι είναι οι εκπαιδευτικοί πάνω σε διαφορετικές προσεγγίσεις αξιολόγησης, τόσο περισσότερες ελπίδες έχουμε για πιο αποτελεσματική αξιοποίηση του υπάρχοντος υλικού.

Τα «Σκέπτομαι και γράφω ελληνικά» είναι έξι γραπτά τεστ κλιμακούμενης δυσκολίας, δύο τεστ ίδιας δυσκολίας (1 και 2) για κάθε τάξη, Β΄ Δημοτικού, και ομαδοποίηση των τάξεων, Γ΄ & Δ΄ και Ε΄ & Στ΄ Δημοτικού. Σχεδιάστηκαν με σκοπό: α) την αξιολόγηση των γλωσσικών δυνατοτήτων και των αναγκών κυρίως των αλλόγλωσσων μαθητών και β) την κατάταξή τους σε τμήματα ενισχυτικής διδασκαλίας ανάλογα με το επίπεδο γλωσσομάθειάς τους (Αρχάριο, Μέσο, Προχωρημένο), εφόσον κριθεί απαραίτητο.

Τα τεστ αυτά σχεδιάστηκαν για να βοηθήσουν τους εκπαιδευτικούς να αξιολογήσουν τη γλωσσική επάρκεια και τις ανάγκες των μαθητών. Δεν αποτελούν εργαλείο πιστοποίησης ελληνομάθειας και ούτε είναι σκόπιμο να αποτελούν το μοναδικό εργαλείο αξιολόγησης.

Από τις τέσσερις δεξιότητες (δεξιότητες πρόσληψης: ακρόαση και ανάγνωση, δεξιότητες παραγωγής: ομιλία και γραφή) εξετάζονται οι τρεις (ακρόαση, ανάγνωση και γραφή) σε αντίστοιχες ενότητες. Δεν εξετάζεται η ομιλία, και γι' αυτό συστήνεται να συνοδεύονται κι από άλλους τρόπους αξιολόγησης, όπως π.χ. προφορική συνέντευξη για την αξιολόγηση του προφορικού λόγου των μαθητών, δελτίο παρακολούθησης του μαθητή από τον εκπαιδευτικό στην τάξη, portfolio, γενική επίδοση του μαθητή κ.ά..

Ως προς το περιεχόμενο των τεστ, έγινε προσπάθεια να χρησιμοποιηθεί όσο το δυνατόν αντιπροσωπευτικότερο δείγμα της αναμενόμενης γλωσσικής επάρκειας και των δεξιοτήτων προς μέτρηση. Ιδιαίτερη προσοχή έχει δοθεί στις οδηγίες/εκφωνήσεις, καθώς και στην τυπολογία και την επιλογή των ασκήσεων ανάλογα με τη δεξιότητα που εξετάζεται. Η τυπολογία των ασκήσεων ποικίλλει και περιέχει ασκήσεις αντιστοίχισης, ασκήσεις πολλαπλών επιλογών, διχοτομημένα ερωτήματα (σωστό/λάθος), συμπλήρωση κενών, γραπτή παραγωγή με βάση εικόνες, ελεύθερη ή καθοδηγούμενη παραγωγή γραπτού λόγου κ.ά..

Οι ενότητες που περιλαμβάνει το κάθε τεστ, είναι οι ακόλουθες:

- A. Ακούω και καταλαβαίνω (ακρόαση/ακουστική κατανόηση)
- B. Διαβάζω και καταλαβαίνω (ανάγνωση/κατανόηση γραπτού λόγου)
- Γ. Διαβάζω και γράφω (γραφή/παραγωγή γραπτού λόγου)
- Δ. Γραμματική (μορφοσύνταξη)

(Από τον Οδηγό, σελ .2 και 3)

Στο ψηφιακό υλικό υπάρχει ολόκληρος ο «Οδηγός για τον Εκπαιδευτικό», οι οδηγίες δηλαδή διεξαγωγής και διόρθωσης γλωσσικών τεστ της συγγραφικής ομάδας με υπεύθυνη δράσης τη Δρα Λήδα Τριανταφυλλίδου. Είναι απαραίτητο να μελετηθούν προσεκτικά, εάν χρησιμοποιηθούν τα τεστ του ΚΕ.Δ.Α..

Επιλογή διδακτικών στόχων

Αφού αξιολογήσουμε το παιδί, επιλέγουμε τους διδακτικούς στόχους που χρειάζεται να διδαχθεί. Είναι διαδικασία πολύ σημαντική και θα προτείναμε η τελική απόφαση να προκύπτει από τη συνεργασία με τον/τη δάσκαλο/δασκάλα της τάξης. Η συναπόφαση αυτή είναι πολύτιμη, διότι καθιστά υπεύθυνους για την εξέλιξη του παιδιού και τους δυο εκπαιδευτικούς. Έτσι αποθαρρύνουμε τη συνέχιση λανθασμένων νοοτροπιών, που υπάρχουν ακόμη στα σχολεία, ότι την αποκλειστική ευθύνη των παιδιών που παρακολουθούν Τ.Υ./Φ.Τ. (ή το Τμήμα Ένταξης) την έχουν οι εκπαιδευτικοί αυτών των τμημάτων.

Σε όλη αυτήν τη διαδικασία, δεν ξεχνάμε να εμπλέξουμε και το ίδιο το παιδί, το οποίο δικαιούται όχι μόνο να γνωρίζει τι σχεδιάζουμε να του διδάξουμε, αλλά και να συνεισφέρει με δικές του ιδέες όποτε αυτό είναι δυνατόν· π.χ. μπορεί το παιδί, εάν νιώθει αποδεκτό και υποστηριζόμενο από τον δάσκαλο της Τ.Υ. ή του Φ.Τ., να ζητήσει να μάθει πώς να παίζει κάποια παιχνίδια που τα βλέπει στους/στις συμμαθητές/συμμαθήτριές του. Εδώ, χρειάζεται ο δάσκαλος να μην διστάσει να αφήσει για λίγο στην άκρη το διδακτικό πρόγραμμα που πιθανόν έχει ετοιμάσει και να ικανοποιήσει την επιθυμία του παιδιού, βοηθώντας ουσιαστικά αυτό που το ίδιο το παιδί θεωρεί σημαντικό στη διαδικασία ένταξής του στο σχολείο και στη γειτονιά.

Αφού καταλήξουμε στο τι θα διδάξουμε, αποφασίζουμε και στο πώς θα το διδάξουμε. Όλες οι μέθοδοι και τα παιδαγωγικά υλικά θα είναι πιο αποτελεσματικά, όταν χρησιμοποιούνται σε συνδυασμό με τον διδασκόμενο στόχο. Έτσι, μικρές εργασίες, θεατρικό παιχνίδι, μουσική, χορός, ζωγραφική, εκπαιδευτικές επισκέψεις, παίξιμο παιχνιδιών πρέπει να είναι διαρθρωμένα με τέτοιο τρόπο ώστε να βοηθούν τους μαθητές να φτάσουν στον στόχο πιο ευχάριστα και πιο γρήγορα.

Κριτήρια χωρισμού των παιδιών σε ομάδες

—3^η Δραστηριότητα—

Ποια, κατά τη γνώμη σας, θα πρέπει να είναι τα κριτήρια χωρισμού των παιδιών σε ομάδες στην Τ.Υ.;

Το βασικό κριτήριο χωρισμού των παιδιών σε ομάδες, είναι οι κοινές γνωστικές ανάγκες. Όμως μπορεί να χρειαστεί να λάβουμε υπόψη μας και το κριτήριο της ηλικίας ή της κοινής εθνικής καταγωγής ή της φιλίας... Ας υποθέσουμε ότι από την αξιολόγηση μπορεί να προκύψει μια ομάδα από 7 παιδιά που χρειάζεται να ξεκινήσουν με τους ίδιους στόχους (π.χ. ο Ρετζέπ, η Κλάρα, ο Ιβάν, ο Εγκούτ, η Σουζάνα, η Σεχραζάτ και ο Χουσεΐν δεν γνωρίζουν καθόλου να διαβάζουν). Όλα τα παιδιά είναι ηλικίας 6-7 ετών, εκτός από τον Χουσεΐν που είναι 12. Επίσης, έχουμε πληροφορηθεί από συναδέλφους ή από παιδιά ότι ο Ρετζέπ και η Σουζάνα μαλώνουν συνεχώς, και αυτό έχει περάσει και στους γονείς τους. Τι κάνουμε, λοιπόν, εδώ; Ως παιδαγωγοί πρέπει να είμαστε ευέλικτοι σε διάφορες ρυθμίσεις (ενδεχομένως προσωρινές), αρκεί αυτές να στοχεύουν στη βελτίωση των παιδιών.

Ας υποθέσουμε ότι διαθέτουμε στα παιδιά αυτά 5 ώρες την εβδομάδα από το πρόγραμμα της Τ.Υ.. Χωρίζουμε τα παιδιά σε δύο ομάδες και βάζουμε τον Ρετζέπ στη μια και τη Σουζάνα στην άλλη. Στη συνέχεια, από τις 5 ώρες την εβδομάδα που αποφάσισε ο/η εκπαιδευτικός ότι θα φοιτούν αυτές οι δύο ομάδες στην Τ.Υ., τις 3 ώρες το μάθημα μπορεί να γίνεται χωριστά, ενώ στις άλλες 2 να ενώνουμε τα παιδιά. Έτσι προσπαθούμε, και μέσα από παιχνίδια, να ενισχύσουμε τη φιλία, την αποδοχή της διαφορετικότητας, τη συνύπαρξη, τη διαχείριση των συναισθημάτων κ.λπ.. Ίσως μετά

από έναν-δύο μήνες να αλλάξουμε τη σύνθεση των ομάδων και να βρεθούν τα δύο παιδιά μαζί. Αυτό μπορεί να γίνει εάν εκτιμηθεί ότι η στιγμή είναι κατάλληλη για τη συνύπαρξη.

Όσον αφορά τον Χουσεϊν, λόγω της μεγάλης διαφοράς ηλικίας, είναι καλύτερα να τον πάρουμε μόνο του λιγότερες μεν ώρες, αλλά σίγουρα πιο αποδοτικές.

Μπροστά στις δυσκολίες δεν παραιτούμαστε

—4^η Δραστηριότητα—

Διδάσκουμε έναν μαθητή και, παρά το προσεκτικά σχεδιασμένο πρόγραμμα και τις προσπάθειες που κάνουμε, «δεν μπορεί να μάθει». Συζητήστε τι μπορείτε να κάνετε για να αλλάξετε την κατάσταση.

Αυτό μπορεί παιδαγωγικά να έχει πολλές ερμηνείες. Είναι πιθανόν: Α) Ο διδασκόμενος στόχος να είναι πιο δύσκολος από αυτόν που το παιδί μπορεί να κατακτήσει. Β) Να μην δίνουμε στο παιδί αρκετό χρόνο για εμπέδωση. Γ) Το λεξιλόγιο που χρησιμοποιούμε, να μην είναι τελείως κατανοητό. Δ) Το παιδί να βιώνει δυσάρεστες καταστάσεις στο σπίτι κ.ά.. Οφείλουμε να διερευνήσουμε όλες τις πιθανές αιτίες.

Εάν κάποια μέθοδος φανεί αναποτελεσματική, τότε άλλες θα πρέπει να δοκιμαστούν. Μα, πάνω απ' όλα, να μάθουμε να μην φοβόμαστε, να αμφισβητούμε τον εαυτό μας, γιατί μόνον έτσι έχουμε πιθανότητα να πετύχει η διδασκαλία μας.

Επειδή θα διδάσκουμε παιδιά από διαφορετικά πολιτισμικά περιβάλλοντα, θα βρεθούμε πολλές φορές σε δύσκολη θέση. Τα παιδαγωγικά μας αντανάκλαστικά πρέπει να είναι γρήγορα. Δεν απογοητευόμαστε. Σκεπτόμαστε και άλλες μεθόδους που μπορούν να μας βοηθήσουν, όπως η βιωματική επικοινωνιακή μέθοδος (project), που στην περίπτωση μας, με δεδομένο ότι δεν υπάρχει το άγχος της ύλης, μπορεί να νοηματοδοτήσει καλύτερα τη δουλειά των παιδιών. Η μέθοδος αυτή αφήνει περιθώρια δράσης και συμμετοχής σε όλα τα παιδιά, αφού μπορούν να επιλέγουν και να διαπραγματεύονται το αντικείμενο της διδασκαλίας.

Οι Κ. Χρυσάφιδης και Π. Παπαγιάννη στο βιβλίο «Οδηγίες εισαγωγής γλωσσοδιδασκτικού υλικού» στη σελ. 10 αναφέρουν πολύ κατανοητά τα τέσσερα στάδια της μεθόδου project για τα παιδιά και τους εκπαιδευτικούς.

ΤΑ ΣΤΑΔΙΑ ΕΡΓΑΣΙΑΣ ΚΑΤΑ ΤΗ ΜΕΘΟΔΟ PROJECT	
Ο ΡΟΛΟΣ ΤΩΝ ΜΑΘΗΤΩΝ	Ο ΡΟΛΟΣ ΤΟΥ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΥ
1^ο ΣΤΑΔΙΟ Εξωτερικεύουν τις ανάγκες τους και τα ενδιαφέροντά τους, βοηθώντας στον καθορισμό του θέματος	Βοηθά τους μαθητές στην προσπάθεια ανίχνευσης και καθορισμού του θέματος
2^ο ΣΤΑΔΙΟ Προτείνουν δραστηριότητες	Προσπαθεί να συνδυάσει τις προτάσεις των μαθητών με το Αναλυτικό Πρόγραμμα
3^ο ΣΤΑΔΙΟ Ενεργός συμμετοχή στις δραστηριότητες	Οργανώνει, διευθετεί και εποπτεύει τις δραστηριότητες
4^ο ΣΤΑΔΙΟ Κριτική – αυτοκριτική – αξιολόγηση	Συμμετέχει στη συζήτηση (κριτική – αυτοκριτική – αξιολόγηση) και στον περαιτέρω σχεδιασμό

Οι εκπαιδευτικοί των Τ.Υ./Φ.Τ. μπορούν να συνεργαστούν με τους συναδέλφους των «κανονικών» τάξεων και να αξιοποιήσουν τις ώρες της Ευέλικτης Ζώνης για να κάνουν από κοινού project.

Διδακτικό υλικό

—5^η Δραστηριότητα—

Προβάλλονται στην ολομέλεια οι πρώτες ενότητες των βιβλίων «Γεια σας» 1, 2, 3, 4 για μαθητές, καθώς και τα Λεξικά 1, 2, 3, 4. Ακολουθεί συζήτηση και σχολιασμός των περιεχομένων.

Τη σχολική χρονιά 2010-2011 προβλέπεται να ανατυπωθούν τα παρακάτω βιβλία, από τον Ο.Ε.Δ.Β., για τις Τάξεις Υποδοχής και τα Φροντιστηριακά Τμήματα των Δημοτικών Σχολείων:

- Βιβλίο «Γεια σας», τεύχη: 1, 2, 3, 4 (για τον μαθητή)
- Βιβλίο «Γεια σας», τεύχη: 1, 2, 3, 4 (για τον δάσκαλο)
- Το Μικρό μου Λεξικό, τεύχη: 1, 2, 3, 4

Για την προσχολική εκπαίδευση προβλέπεται η ανατύπωση των παρακάτω βιβλίων, τα οποία μπορούν να αξιοποιηθούν και από τα παιδιά μικρής ηλικίας που παρακολουθούν τις Τ.Υ. Ι:

- Ο Ακανθούλης
- Η Μπουμπού και η Μπαμπαλού
- Η παραολυμπιάδα της χαράς

Η σειρά «Γεια σας» επιδιώκει να βοηθήσει τους νεοεισερχόμενους αλλόγλωσσους μαθητές του Δημοτικού Σχολείου να αποκτήσουν τις βασικές δεξιότητες της ελληνικής γλώσσας για να ενταχθούν στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα.

Η σειρά «Γεια σας» αποτελείται από τέσσερις θεματικές ενότητες-βιβλία:

Βιβλίο «Γεια σας 1» [1η Ενότητα: «Πρώτη γνωριμία»]

Βιβλίο «Γεια σας 2» [2η Ενότητα: «Το σχολείο μου»]

Βιβλίο «Γεια σας 3» [3η Ενότητα: «Η οικογένειά μου»]

Βιβλίο «Γεια σας 4» [4η Ενότητα: «Η καθημερινή μου ζωή»]

Οι ενότητες έχουν άμεση σχέση με τα μαθήματα που διδάσκονται στην ηλικιακή τους τάξη, ώστε οι μαθητές να έρχονται σε επαφή με τη διδακτέα ύλη. Κάθε ενότητα περιλαμβάνει βιβλίο μαθητή, βιβλίο δασκάλου, βιβλίο ελεύθερης ανάγνωσης με τον τίτλο «Διαβάζω», λεξικό με τίτλο «Το Μικρό μου Λεξικό», καρτέλες, αφίσες και κασέτες ήχου. Οι διάλογοι, τα κείμενα, οι ποικίλες δραστηριότητες, τα γλωσσικά παιχνίδια και γυμνάσματα, το λεξιλόγιο καθώς και οι πολιτισμικές αναφορές που πλαισιώνουν τη σειρά «Γεια σας», σχεδιάστηκαν με βάση τις γλωσσικές και επικοινωνιακές ανάγκες των μαθητών.

Στη σειρά «Γεια σας» ο μαθητής αναγνωρίζεται ως σκεπτόμενη προσωπικότητα με προτιμήσεις, ικανότητες και επιλογές. Ο μαθητής και οι ανάγκες του αποτελούν τους πρωταγωνιστές της διδακτικής πράξης. Μέσα από τη βιωματική χρήση της γλώσσας η διδασκαλία συνδέεται με την καθημερινότητα των παιδιών και κατά συνέπεια με το ευρύτερο περιβάλλον όπου αυτά κινούνται. Εκτός από το βιωματικό, η κάθε γνώση συνδέεται με το γνωστικό, πολιτισμικό και συναισθηματικό υπόβαθρο των μαθητών, προσπαθώντας να το εμπλουτίσει με νέα στοιχεία. Έτσι, τα παιδιά σέβονται τον πολιτισμικά ιδιαίτερο δικό τους κόσμο, αλλά έρχονται σε επαφή και ζυμώνονται και με το διαφορετικό. Στο βιβλίο του δασκάλου, στόχος είναι η υποστήριξη του εκπαιδευτικού για την ανάπτυξη ενός επικοινωνιακού μαθησιακού περιβάλλοντος στην τάξη και η τροφοδότησή του με ποικίλες στρατηγικές και δραστηριότητες για την αντιμετώπιση των αναγκών των μαθητών. Το βιβλίο του μαθητή έχει ως κεντρικούς ήρωες μια παρέα παιδιών που αντιπροσωπεύουν όλες τις ηπείρους. Μέσα από τις δραστηριότητες των παιδιών αυτής της παρέας, που ανακαλύπτει ένα παλιό αλφαβητάρι, μαθαίνουν οι μαθητές την ελληνική γλώσσα κι έρχονται σε επαφή με την ελληνική πραγματικότητα. Τα κείμενα στην αρχή είναι απλά και

προβλέψιμα. Στην πορεία, και όσο οι μαθητές κατακτούν τη γλώσσα, γίνονται μεγαλύτερα και πιο σύνθετα, καθώς εμπλουτίζονται από το λεξιλόγιο και τις δομές της γλώσσας που έχουν ήδη διδαχθεί. Σταδιακά, εισάγεται η χρήση διάφορων ειδών κειμένου (ημερολογίου, σημειώματος, αλληλογραφίας, συνέντευξης, συνταγής...) (Γεια σας, Βιβλίο Δασκάλου 1, σελ. 1 & 2).

Η σειρά «Το Μικρό μου Λεξικό» αποτελείται από 4 τεύχη:

Το Μικρό μου Λεξικό 1. Περιέχει εικονογραφημένες λέξεις καθώς και λέξεις με τα αντίστοιχα άρθρα τους σε αλφαβητική σειρά. (αρχάριοι)

Το Μικρό μου Λεξικό 2. Περιέχει εικονογραφημένες λέξεις και δραστηριότητες με κύριο στόχο τον εμπλουτισμό του λεξιλογίου των μαθητών, την εκμάθηση και χρήση των ρημάτων. Η ιδιαίτερη και ευχάριστη για τα παιδιά εικονογράφηση έχει ως στόχο την εξάσκηση στην παρατήρηση, τη δυνατότητα προφορικής και γραπτής δημιουργίας ιστοριών. (αρχάριοι)

Το Μικρό μου Λεξικό 3. Περιέχει εικονογραφημένες λέξεις και δραστηριότητες με κύριο στόχο την εμπέδωση του λεξιλογίου των θεματικών ενοτήτων «Η οικογένειά μου», «Το σπίτι μου», καθώς και την εκμάθηση και χρήση των επιθέτων. Επίσης, παροτρύνει τους μαθητές να περιγράψουν και να ζωγραφίσουν τις οικογένειές τους, το σπίτι τους, τη γειτονιά τους. Απευθύνεται στους μαθητές της ελληνικής ως δεύτερης γλώσσας, που βρίσκονται στο τέλος του πρώτου και στην αρχή του δεύτερου επιπέδου γλωσσομάθειας. (ημιπροχωρημένοι)

Το Μικρό μου Λεξικό 4. Περιέχει εικονογραφημένες λέξεις, κείμενα και δραστηριότητες με κύριο στόχο την προφορική και γραπτή έκφραση των μαθητών σε θέματα της καθημερινής τους ζωής. Παράλληλα ενισχύει τη διαθεματικότητα και τη διαπολιτισμική επικοινωνία, με αφόρμηση τη ροή του χρόνου, την εναλλαγή των εποχών, τις γιορτές και τις παγκόσμιες ημέρες. Απευθύνεται στους μαθητές της ελληνικής ως δεύτερης γλώσσας, που βρίσκονται στο τέλος του πρώτου και στην αρχή του δεύτερου επιπέδου γλωσσομάθειας. (προχωρημένοι)

Τόσο στα βιβλία «Γεια σας» όσο και στα Λεξικά τα τεύχη 1 και 2 είναι για αρχάριους, το τεύχος 3 για ημιπροχωρημένους και το 4 για προχωρημένους.

Πρόσθετο διδακτικό υλικό:

Χρήσιμο υλικό έχει παραχθεί επίσης και στα πλαίσια των παρακάτω προγραμμάτων διαπολιτισμικής εκπαίδευσης. Αν και το υλικό αυτό δεν αφορά άμεσα στις Τ.Υ. ή τα Φ.Τ., μέρος του μπορεί –υπό προϋποθέσεις– να αξιοποιηθεί και σε Τ.Υ./Φ.Τ., δεδομένου ότι σ' αυτές/αυτά μπορούν να φοιτούν, για παράδειγμα, μαθητές Ρομά και μαθητές της μουσουλμανικής μειονότητας της Θράκης.

1. Πρόγραμμα Εκπαίδευσης Μουσουλμανοπαίδων

<http://www.museduc.gr/index.php>

2. Πρόγραμμα Ένταξης Τσιγγανοπαίδων στο σχολείο

<http://phedps.uoi.gr/eekaa/ROMA/index.htm> και

http://phedps.uoi.gr/eekaa/ROMA/index_edu_books.htm

3. Πρόγραμμα Παιδείας Ομογενών

http://www.ediamme.edc.uoc.gr/diaspora/index.php?greekintro_ypl

Ο εκπαιδευτικός των Τ.Υ./Φ.Τ. σε ρόλο διαμεσολαβητή

Οι Τ.Υ. και τα Φ.Τ. μπορούν όχι μόνο να προσφέρουν το πλαίσιο για 'κατάλληλες μαθησιακές παρεμβάσεις' αλλά και να αποτελέσουν κύτταρα προβληματισμού μέσα στο σχολείο για:

- α) την εμβάθυνση στα ανθρώπινα δικαιώματα
- β) την προώθηση της διαπολιτισμικής επικοινωνίας
- γ) την κατανόηση των δυσκολιών που αντιμετωπίζουν οι μετανάστες
- δ) τον αλληλοσεβασμό μέσα στο σχολείο και τη γειτονιά
- ε) την ενθάρρυνση των γονιών για την κοινωνικοποίηση των παιδιών τους, με το άνοιγμα του σπιτιού τους σε όλα τα παιδιά.

Ο ρόλος του συλλόγου γονέων είναι σημαντικός για την κοινωνική ένταξη των αλλόγλωσσων παιδιών και των οικογενειών τους. Για την επίτευξη όμως του παραπάνω στόχου, χρειάζεται ειλικρινής και στενή συνεργασία μεταξύ εκπαιδευτικών και γονέων.

Οι Kielhofer & Jonekeit (1983, στο Τριάρχη-Herman 2000: 128) προτείνουν δέκα (10) αρχές-προϋποθέσεις για να επιτευχθεί τόσο η γλωσσική ανάπτυξη όσο και η εξισορροπημένη ανάπτυξη της προσωπικότητας αυτών των ατόμων. Επιλέγουμε τρεις, άμεσα εφαρμόσιμες είτε μέσα στο σχολείο είτε στη συνεργασία μας με τους γονείς:

1) Κατά τη διάρκεια της εκπαίδευσης του παιδιού, είναι πολύ σημαντικό να παρέχονται οι δύο γλώσσες ξέχωρα στο παιδί, σύμφωνα με την αρχή «ένα πρόσωπο-μία γλώσσα» ή «γλώσσα του περιβάλλοντος και γλώσσα της οικογένειας». Δυστυχώς, πολλές φορές ακούγεται μέσα στο σχολείο ως σύσταση στους γονείς μετανάστες «μιλάτε ελληνικά στο σπίτι, όχι τη δική σας γλώσσα». Αντίθετα, ο κάθε γονιός θα πρέπει να μιλά με το παιδί πάντοτε στη μητρική του γλώσσα. Για την οικογένεια των μεταναστών, αυτό σημαίνει ότι άλλη γλώσσα θα μιλιέται στο σπίτι και άλλη στο περιβάλλον. Μια μικτή γλώσσα θα πρέπει να αποφεύγεται. Το παιδί συνδέει κάθε γλώσσα με ένα πρόσωπο και δεν μπερδεύει έτσι τα δύο γλωσσικά συστήματα που ακούει και μπορεί να τα κατακτήσει καλύτερα και ευκολότερα

2) Θα πρέπει να παρέχονται και οι δύο γλώσσες στο παιδί με την ίδια φροντίδα, την ίδια διεξοδικότητα αλλά και με την ίδια αγάπη. Αυτό σημαίνει ότι στη συζήτησή μας με τους γονείς τους ενθαρρύνουμε όχι μόνο να διαφυλάσσουν τη γλώσσα τους σαν διαμάντι αλλά και να μην σταματάνε να προσφέρουν στα παιδιά τους ευκαιρίες χρήσης της γλώσσας, όπως π.χ. να τα παίρνουν μαζί τους όταν κάνουν ταξίδι στη χώρα τους, να συμμετέχουν σε γιορτές όπου μιλιέται η γλώσσα τους, να τους διαβάζουν παιδικές ιστορίες, να τους μαθαίνουν τραγουδάκια, να βλέπουν παιδικά βιντεοφίλμ κ.λπ.. Το σχολείο, όχι μόνον προτείνει στους γονείς, αλλά και το ίδιο μπορεί και οφείλει να αποδεικνύει τον σεβασμό του στις γλώσσες που μιλάνε οι μαθητές/μαθήτριά του, προβάλλοντάς τις σε γιορτές και σχολικές δραστηριότητες.

3) Θα πρέπει να βοηθήσουμε το παιδί να βιώνει θετικά τη διγλωσση κατάκτησή του. Πολλές φορές, τα παιδιά μειονοτήτων ντρέπονται για τη διγλωσσία τους και το βιώνουν ως αρνητική εμπειρία. Εδώ είναι πολύτιμη η συμβολή των εκπαιδευτικών, να αναδείξουν, να προβάλουν, να αξιοποιήσουν, όποτε είναι δυνατόν, τη διγλωσσία σαν ένα χαρακτηριστικό για το οποίο, τα παιδιά που το έχουν, μπορούν να είναι υπερήφανα. Έχει αποδειχτεί στις διάφορες έρευνες ότι η στάση που έχει το ίδιο το παιδί απέναντι στη διγλωσσία του, οι σκέψεις και τα συναισθήματά του επηρεάζουν όλους τους τομείς της γνωστικής γλωσσικής και συναισθηματικής ανάπτυξης.

Τέλος, το σχολείο, μπροστά στην πρόκληση της πολυπολιτισμικότητας και των ποικίλων αναγκών όλων των μαθητών/μαθητριά του, χρειάζεται να απαντήσει με υπευθυνότητα, γνώση, νηφαλιότητα και φαντασία.

Portfolio

Είναι γνωστό ότι οι συνήθεις παραδοσιακές μορφές αξιολόγησης του μαθητή λειτουργούν ως τροχοπέδη σε κάθε προσπάθεια αλλαγής των παιδαγωγικών πρακτικών (Perrenoud 1995). Στο εκπαιδευτικά μας πράγματα η αξιολόγηση περιορίζεται ως επί το πλείστον στην τελική (διαπιστωτική) αξιολόγηση, που πολύ μικρή χρησιμότητα έχει για τη ρύθμιση και τη διαμόρφωση της διδασκαλίας.

Η υιοθέτηση εναλλακτικών διδακτικών προσεγγίσεων ως προς την κυρίαρχη μετωπική δασκαλοκεντρική διδασκαλία συνεπάγεται και την αξιοποίηση εναλλακτικών μορφών αξιολόγησης. Μεταξύ αυτών μια σημαντική θέση κατέχει το portfolio ή φάκελος εργασιών του μαθητή, σύμφωνα με την επικρατέστερη απόδοση του όρου στα ελληνικά. Ιδιαίτερα χρήσιμη θα μπορούσε να φανεί η μέθοδος αυτή και στην εκπαίδευση των αλλόγλωσσων μαθητών.

Ανάλογα με τον ειδικότερο σκοπό που υπηρετεί, μπορούν να υπάρξουν διάφοροι τύποι του portfolio. Ως προς τον βασικό του ωστόσο χαρακτήρα, το portfolio αποτελεί πάντα ένα προσωπικό αρχείο, έναν φάκελο που συγκεντρώνει μια σειρά διαδοχικών τεκμηρίων της εργασίας του μαθητή, αποτυπώνοντας έτσι βασικές όψεις της μαθησιακής του πορείας μέσα στον χρόνο.

Η συγκρότηση και ο εμπλουτισμός του φακέλου είναι μια συστηματική διαδικασία, στην οποία είναι σημαντικό να εμπλέκεται ενεργά ο ίδιος ο μαθητής, στη βάση κριτηρίων που διαμορφώνει από κοινού με τον εκπαιδευτικό, σε σχέση και με τον επιδιωκόμενο κάθε φορά στόχο. Μια τέτοια διαδικασία αποτελεί μορφή ουσιαστικής αυτοαξιολόγησης της εργασίας εκ μέρους του μαθητή, που του επιτρέπει να στοχαστεί πάνω στη μάθησή του και να την βελτιώσει. Για να μπορούν φυσικά οι μαθητές να καταλάβουν πλήρως τον σκοπό της τήρησης του portfolio και της αξιοποίησής του ως μέσου παρακολούθησης και αξιολόγησης της προόδου τους, θα πρέπει να έχει προηγηθεί μια ουσιαστική συζήτηση και ενημέρωσή τους από τον εκπαιδευτικό. Οι μαθητές θα πρέπει να είναι σε θέση να σκεφτούν και να αποφασίσουν για τον τρόπο οργάνωσης του φακέλου, τον ρυθμό εμπλουτισμού, τα κριτήρια επιλογής του υλικού που θα κατατίθεται στον φάκελο.

Ο φάκελος μπορεί να περιλαμβάνει κείμενα, γραπτές ασκήσεις, ζωγραφιές, φωτογραφίες, χειροτεχνίες και γενικά ό,τι αντιπροσωπεύει τον μαθητή. Κατ' αυτόν τον τρόπο επιτρέπει μια τεκμηριωμένη αξιολόγηση της μαθησιακής πορείας του παιδιού, των επιτεύξεων αλλά και των δυσκολιών του. Μπορεί να έχουν πρόσβαση σ' αυτόν, πέρα από τον ίδιο τον μαθητή και τους δασκάλους του, άλλοι εκπαιδευτικοί, ενδεχομένως οι συμμαθητές και φυσικά οι γονείς του παιδιού.

Στα θετικά της μεθόδου αυτής καταγράφεται και το ότι προωθεί τη στενότερη συνεργασία εκπαιδευτικού-μαθητή.

Ενδεικτική βιβλιογραφία

Ελληνόγλωσση

- Αζίζι-Καλαντζή, Α., Ζώνιου-Σιδέρη, Α., Βλάχου, Α. (1996) *Προκαταλήψεις και Στερεότυπα. Δημιουργία και Αντιμετώπιση*, Αθήνα, ΥΠ.Ε.Π.Θ & Γ.Γ.Λ.Ε..
- Βακαλιός, Θ. (1994) *Θέματα Κοινωνιολογίας της εκπαίδευσης*, Θεσ/κη, Επίκεντρο.
- Γκότοβος, Α. (1996) *Ρατσισμός. Κοινωνικές, ψυχολογικές και παιδαγωγικές όψεις μιας ιδεολογίας και πρακτικής*, Αθήνα, ΥΠ.Ε.Π.Θ & Γ.Γ.Λ.Ε..
- Γκότοβος, Α., Μάρκου, Γ., Fehring, E. (1984) *Σχολική Επανάσταση Παλινοστούντων Μαθητών. Προβλήματα και Προοπτικές*, Αθήνα, ΥΠ.Ε.Π.Θ..
- Δαμανάκης, Μ. (1997) *Η Εκπαίδευση των Παλινοστούντων και Αλλοδαπών μαθητών στην Ελλάδα*, Αθήνα, Gutenberg.
- Δραγώνα, Θ. (2007) *Οικογένεια και σχολείο*, Κλειδιά και αντικλειδιά, Αθήνα, ΥΠ.Ε.Π.Θ..
- Ευαγγέλου, Ο. & Δελή, Ε. (2010) *Σχολείο: μια ζεστή αγκαλιά για όλου του κόσμου τα παιδιά*, Αθήνα, Εκδόσεις Ταξιδευτής.
- Ευαγγέλου, Ο. & Κάντζου, Ν. (2008) *Δι@δίκτυο κ@ι Δι@πολιτισμική Εκπ@ίδευση. Δι@δικτυ@κές, Δι@θεμ@τικές Δρ@στηριότητες γι@ το Δημοτικό Σχολείο*, Αθήνα, Εκδόσεις Ταξιδευτής.
- Ευαγγέλου, Ο. & Κάντζου, Ν. (2005) *Πολυπολιτισμικότητα και Εκπαιδευτικός Ρατσισμός. Σχέδια εργασίας για το Νηπιαγωγείο και το Δημοτικό σχολείο*, Αθήνα, Εκδόσεις Δίπτυχο.
- Ευαγγέλου, Ο. (2002) *Οι γλωσσικές πολιτικές της Αυστραλίας για τα παιδιά των μεταναστών*, στο: Τρέσσου, Ε., Μητακίδου, Σ. (επιμ.), *Η διδασκαλία της γλώσσας και των μαθηματικών. Εκπαίδευση γλωσσικών μειονοτήτων*, Θεσσαλονίκη, Παρατηρητής.
- Ι.Π.Ο.Δ.Ε. (2000) *Στατιστικά Στοιχεία για τους παλινοστούντες και αλλοδαπούς μαθητές, σχολικό έτος 1999-2000*, Ινστιτούτο Παιδείας Ομογενών και Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης.
- Κανακίδου, Ε., Παπαγιάννη, Β. (2003) *Από τον πολίτη του έθνους στον πολίτη του κόσμου*, Αθήνα, Τυπωθήτω – Γ. Δαρδανός.
- Κανακίδου, Ε., Παπαγιάννη, Β. (1994) *Διαπολιτισμική Αγωγή*, Αθήνα, Ελληνικά Γράμματα.
- Κανακίδου, Ε., Παπαγιάννη, Β. (2010) *Εισαγωγή στην Παγκόσμια Αναπτυξιακή Εκπαίδευση; Μία μεταδιαπολιτισμική πρόκληση*, Αθήνα, Πεδίο.
- Μάρκου, Γ. (1996) *Η πολυπολιτισμικότητα της ελληνικής κοινωνίας. Η διαδικασία διεθνοποίησης και η αναγκαιότητα της Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης*, Αθήνα, ΥΠ.Ε.Π.Θ. & Γ.Γ.Λ.Ε.,
- Μάρκου, Γ. (1995) *Εισαγωγή στη Διαπολιτισμική Εκπαίδευση. Αφετηρία, στόχοι, προοπτικές*, Αθήνα.
- Μάρκου, Γ. (1996) *Προσεγγίσεις της πολυπολιτισμικότητας και η διαπολιτισμική εκπαίδευση-επιμόρφωση των εκπαιδευτικών*, Αθήνα, ΥΠ.Ε.Π.Θ. & Γ.Γ.Λ.Ε..
- Μάρκου, Γ., Μουρελάτου, Ε., Πολίτου, Ε., Γκόβαρης, Χ. (1998) *Αξιολόγηση των θεσμών Σχολικής Ένταξης (ΣΠΕ, ΤΥ, ΦΤ) Παλινοστούντων και Αλλοδαπών Μαθητών. Μια πρώτη προσέγγιση*, ΚΕ.Δ.Α., Πανεπιστήμιο Αθηνών.
- Μουρελάτου, Ε. (1997) *Εκπαίδευση Παλινοστούντων μαθητών: οργανωτικό και διοικητικό πλαίσιο λήψης αποφάσεων*, στο Μάρκου, Γ. (επιμ.), *Διαπολιτισμική Εκπαίδευση. Επιμόρφωση Εκπαιδευτικών: Μια Εναλλακτική Πρόταση*, Αθήνα, ΚΕ.Δ.Α., σσ. 87-121.
- Νόμος 1894/90, *Για την Ακαδημία Αθηνών και άλλες εκπαιδευτικές διατάξεις*, Φ.Ε.Κ. 110 τ.Α' /16.8.90.
- Νόμος 2413/96, *Η ελληνική παιδεία στο εξωτερικό, η διαπολιτισμική εκπαίδευση και άλλες διατάξεις*, Φ.Ε.Κ. 124, 17 Ιουνίου 1996, τεύχος πρώτο.
- Νόμος 1404/83, άρθρο 45, *Οργάνωση και Λειτουργία των Φροντιστηριακών Τμημάτων*, Φ.Ε.Κ. 173/24-11-1983.
- Παλαιολόγου, Ν. & Ευαγγέλου, Ο. (2003) *Διαπολιτισμική Παιδαγωγική. Εκπαιδευτικές, Διδακτικές & Ψυχολογικές Προσεγγίσεις*, Αθήνα, Εκδόσεις Ατραπός.
- Παπαγιάννη, Β. (2008) *Οι Αναπτυξιακοί Στόχοι της Χιλιετίας. Το δικό μας στοίχημα για έναν καλύτερο κόσμο*, Actionaid Ελλάς - ΥΠ.Ε.Ξ., Αθήνα.

Παπαγιάννη, Β. (2007) *Το αντιρατσιστικό αλφαβητάρι*, Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών- Κέντρο Διαπολιτισμικής Αγωγής, Αθήνα.

Πλεξουσάκη, Ε. (2003) *Πολιτισμός και σχολείο*, Κλειδιά και αντικλειδιά, Αθήνα, ΥΠ.Ε.Π.Θ..

Σκούρτου, Ε. (επιμ.) (1997) *Θέματα Διγλωσσίας και Εκπαίδευσης*, Αθήνα, Νήσος.

Τριάρχη-*Hermann*, Β. (2000) Η διγλωσσία στην παιδική ηλικία – μια ψυχολογική προσέγγιση, Αθήνα, Gutenberg.

ΥΠ.Ε.Π.Θ.-Διεύθυνση Τ.Υ. και Φ.Τ. Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης, Στατιστικά στοιχεία ετών 1996, 1997, 1998, 1999.

Φ.Ε.Κ. 818/2/Ζ/4139 *Ίδρυση Τάξεων Υποδοχής*, 20-10-1980.

Φ10/20/Γ1/708/7-9-1999 *Διαπολιτισμική Εκπαίδευση - Ίδρυση και λειτουργία Τάξεων Υποδοχής και Φροντιστηριακών Τμημάτων*, Φ.Ε.Κ. 1789, τβ', 28-9-99.

Φ2/378/Γ1/1124/8-12-1994 *Ίδρυση και λειτουργία Τάξεων Υποδοχής και Φροντιστηριακών Τμημάτων*, Φ.Ε.Κ. 930, τβ', 14-12-94.

Φραγκουδάκη, Α. (2007) *Γλώσσα του σπιτιού και γλώσσα του σχολείου*, Κλειδιά και αντικλειδιά, Αθήνα, ΥΠ.Ε.Π.Θ..

Φραγκουδάκη, Α. (2003) *Η ικανότητα του λόγου και η γλωσσική διδασκαλία*, Κλειδιά και αντικλειδιά, Αθήνα, ΥΠ.Ε.Π.Θ..

Ξενόγλωσση και μεταφρασμένη

Ada, A.F. (1988) The Pajaro Valley experience: Working with Spanish-speaking parents to develop children's reading and writing skills in the home through the use of children's literature. In Skutnabb-Kangas T. and Cummins J. (ed.), *Minority education: From shame to struggle*, Clevedon, England: Multilingual Matters.

Adorno, Th.W. (1982) *Studien zum autoritären Charakter*, Frankfurt a. M.

Adorno, T. W., Frenkel-Brunswik, E., Levinson, D. J., & Sanford, R. N. (1950) *The authoritarian personality*, New York, Harper and Row.

Axelsson, M. (2002) Βασικοί παράγοντες στην εκπαίδευση παιδιών γλωσσικών μειονοτήτων σε ένα περιβάλλον πλειοψηφίας, στο Τρέσσου, Ε., Μητακίδου, Σ. (επιμ.), *Η διδασκαλία της γλώσσας και των μαθηματικών. Εκπαίδευση γλωσσικών μειονοτήτων*, Θεσσαλονίκη, Παρατηρητής.

Baker, C. (2001) *Εισαγωγή στη Διγλωσσία και τη Δίγλωσση εκπαίδευση*, Αθήνα, Gutenberg.

Baker, J.P. and Christ, J.L. (1971) Teacher Expectancies : A Review of the Literature, in: J. Elashoff and R. Snow (Eds) *Pygmalion Reconsidered* – Ohio, Charles A. Jones.

Banks, J. (1985) Reducing Prejudice in Students: Theory, Research and Strategies, στο: Moodley K., *Race Relations and Multicultural Education*, Vancouver, pp. 65-87.

Banks, J., and Lynch, J. (1980) *Multicultural Education in Western Societies*, London, Cassell.

Barret-Ducroco, F. (1999) Εγκόλπιο για τη μάχη εναντίον της μισαλλοδοξίας, στην: έκδ. Παγκόσμια Ακαδημία Πολιτισμών, *Η Μισαλλοδοξία*, Αθήνα, Εξάντας.

Beez, W.V. (1968) Influence of Biased Psychological Reports on Teacher Behavior and Pupil Performance, *Proceeding of the 76th Annual Convention of the American Psychological Association*, Vol. 3, pp. 605-60.

Bustillos, Gr., Vargas, L. (1988) *Tecnicas participativas para la educacion popular* IMDEC, Guadalajara and Perspectives, Boston.

Coleman, J.S. et al. (1966) *Equality of Educational Opportunity*, Washington.

Coleman, J. (1988) Social Capital in the Creation of Human Capital, *American Journal of Sociology*, Vol. 94, pp. 95-120.

Collier, V.P. (1987) Age and rate of acquisition of second language for academic purposes, *TESOL Quarterly*, Vol. 21, pp. 617-641.

Cummins, J. (1999) *Ταυτότητες υπό διαπραγμάτευση. Εκπαίδευση με σκοπό την ενδυνάμωση σε μια κοινωνία της ετερότητας*, Αθήνα, Gutenberg.

Cummins, J. (2005) Affirming Identity in Multilingual Classrooms, *Educational Leadership*, Vol. 63, No 1, pp. 38-43.

Essinger, H., Kula, O.B. (1987) *Paedagogik als Interkultureller Prozess*, Felsberg – Istanbul.

Freire, P. (1977) *Erziehung als Praxis der Freiheit*, Hamburg.

Fukuyama, F. (1998) Εμπιστοσύνη: Οι Κοινωνικές Αρετές και η Δημιουργία της Ευημερίας, Αθήνα, Εκδόσεις Λιβάνη.

Gay, G. (1983) Why Multicultural Education in Teacher Preparation Programmes, *Contemporary Education*, Vol. 88, pp. 79-85.

Heritier, F. (1999) Ο εαυτός, ο άλλος και η μισαλλοδοξία, στην έκδ. Παγκόσμια Ακαδημία Πολιτισμών *Η Μισαλλοδοξία*, Αθήνα, Εξάντας.

Hoehn, A.J (1951) *A study of Social Status Differentiation in the Classroom Behavior of Nineteen Third Grade Teachers*, University of Illinois.

Kalantzis, M., Cope, B., Slade, D. (1989) *Minority Languages and Dominant Culture*, London.

Kimber, D., Clough, N., M., Harnett, P., Menter, I., and Newman, P. (1995) *Humanities in Primary Education*, London, David Fulton.

Makin, L., Cambell, J., Diaz, C.J. (1995) *One Childhood Many Languages*, Pymble, Australia.

Meichenbaum, D., Bowers, K.S., Ross, R.R. (1969) A Behavioral Analysis of teacher Expectancy Effects, *Journal of Personality and Social Psychology*, Vol. 13,

Memmi, A. (1992) *Rassismus*, Hamburg, Europäische Verlagsanstalt.

Nunez, C. (1986) *Educar para Transformar, Transformar para Educar*, Mexico D. F..

Perrenoud, P. (1995) Οι συνήθειες διαδικασίες αξιολόγησης τροχοπέδη στην αλλαγή των παιδαγωγικών πρακτικών, *Εκπαιδευτική κοινότητα*, τεύχος 31, σσ. 31-37.

Ramirez (1992) Executive summary, *Bilingual Research Journal*, Vol. 16, pp. 1-62.

Rist, R.C. (1970) Student Class and Teacher Expectations: The Self Fulfilling Prophecy in Cheffo Education, *Howard Educational Review*, pp. 411-491.

Rosenthal, R., Jacobson, L. (1968) *Pygmalion in the classroom: teacher expectation and pupil's intellectual development*, New York.

Thomas, K. (1984) Intercultural Relations in the classroom, in: M. Craft: *Education and Cultural Pluralism*, London pp. 57-77.

Vygotsky, L. (1997) *Νους στην Κοινωνία. Η ανάπτυξη των ανώτερων ψυχολογικών διαδικασιών*, Αθήνα, Gutenberg.

Wells, G. (1986) *The meaning makers*, Portsmouth, NH, Heinemann.