
Η ΔΙΑΠΟΛΙΤΙΣΜΙΚΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΣΤΗΝ ΕΛΛΑΔΑ: ΠΡΟΚΛΗΣΕΙΣ ΚΑΙ ΠΡΟΒΛΗΜΑΤΑ

► ΟΛΓΑ ΓΡΗΓΟΡΙΟΥ

Πανεπιστήμιο Λευκωσίας, Κύπρος
olga_ip2@yahoo.gr

► ΑΡΕΤΟΥΣΑ ΓΙΑΝΝΑΚΟΥ

Πανεπιστήμιο Λευκωσίας, Κύπρος
giannakou.a@unic.ac.cy

Περίληψη

Οι μεταναστευτικές και προσφυγικές ροές που παρατηρούνται τα τελευταία χρόνια στον ευρύτερο ευρωπαϊκό χώρο και ειδικότερα στην Ελλάδα διαμορφώνουν μια νέα πολιτική και κοινωνική πραγματικότητα, στην οποία ευδοκμεί η πολυπολιτισμικότητα και η πολυγλωσσία. Οι αλλαγές αυτές συνηγορούν υπέρ της ανάγκης εφαρμογής της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης, η οποία εντούτοις απαιτεί ριζοσπαστικές μεταρρυθμίσεις, τόσο στο ίδιο το εκπαιδευτικό σύστημα όσο και στις πεποιθήσεις όσων εμπλέκονται στη συμπερίληψη των νέων πληθυσμιακών ομάδων στο ελληνικό σχολείο. Προσεγγίζοντας τις προκλήσεις αλλά και τα προβλήματα που προκύπτουν αναφορικά με την εμπέδωση των βασικών αρχών της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης, το παρόν άρθρο επιχειρεί μία βιβλιογραφική ανασκόπηση αφενός σε επίπεδο εννοιών και αφετέρου σε επίπεδο πρακτικής εφαρμογής του νέου αυτού τρόπου διαχείρισης της γλωσσικής και πολιτισμικής ποικιλομορφίας. Στο πλαίσιο αυτό, αναδεικνύεται η σημασία της αξιοποίησης της διγλωσσίας των μαθητών/τριών, όπως επίσης και ο ρόλος που αυτή μπορεί να διαδραματίσει στην ενίσχυση της διαπολιτισμικότητας τόσο στη σχολική διαδικασία όσο και στη διαμόρφωση ενός περιβάλλοντος κατανόησης και αποδοχής της διαφορετικότητας. Το άρθρο ολοκληρώνεται με την εξαγωγή συμπερασμάτων αναφορικά με τους τρόπους διαχείρισης της γλωσσικής και πολιτισμικής ποικιλομορφίας, ενώ ταυτόχρονα παρατίθενται εφαρμόσιμες προτάσεις για αλλαγές που αφορούν τόσο στην ενίσχυση της διαπολιτισμικής ικανότητας και ετοιμότητας των εκπαιδευτικών, όσο και σε στρατηγικές διαπολιτισμικής διαμεσολάβησης για την επίλυση συγκρούσεων και την αποφυγή αρνητικών στάσεων.

Λέξεις κλειδιά: πολυπολιτισμικότητα, διαπολιτισμική εκπαίδευση, προκλήσεις και προβλήματα, διγλωσσία

1. Εισαγωγή

Είναι γεγονός πως τα εκπαιδευτικά συστήματα ανά τον κόσμο θεωρούνται από τα πλέον συντηρητικά υποσυστήματα του κοινωνικού ιστού και ως εκ τούτου επιτρέπουν τις λιγότερες αλλαγές (Φρατζή & Φωτεινός, 2001). Στο πλαίσιο όμως της μεταβολής του σύγχρονου πολιτικοκοινωνικού γίνεσθαι, οι χώρες που ανήκουν στην Ευρωπαϊκή Ένωση (ΕΕ) ωθούνται στην υιοθέτηση μιας συγχρονισμένης με τις κοινωνικές εξελίξεις εκπαιδευτικής πολιτικής και μιας ανταλλαγής καλών πρακτικών μεταξύ των κρατών-μελών της σε όλους τους τομείς και ειδικότερα στην εκπαίδευση (Ματθαίου, 2007). Την ίδια αυτή γραμμή κάνει προσπάθειες να ακολουθήσει και η Ελλάδα, η οποία από το 1981 και εξής αποτελεί ενεργό μέλος της ΕΕ. Εξάλ-

λου, η πολυπολιτισμικότητα και η γλωσσική ποικιλομορφία που χαρακτηρίζει την ΕΕ εν τη γενέσει της προωθεί τη δημιουργικότητα και τις καινοτομίες αλλά και γεφυρώνει τις αποστάσεις μέσω της δημιουργίας εκπαιδευτικών προγραμμάτων που προάγουν την κινητικότητα και τη διασύνδεση της μεταβαλλόμενης δομής της κοινωνίας με το σχολείο (Τούμπος, 2018).

Η διαπολιτισμική εκπαίδευση αποβλέπει στην εκπαιδευτική ισότητα θέτοντας στο επίκεντρο τις ασυμμετρίες που παράγονται στη βάση εθνοπολιτισμικών διαφορών και έτσι φέρνει στο προσκήνιο την ελπίδα για την αποτελεσματική αντιμετώπιση του στιγματισμού και των ανισοτήτων που βιώνουν οι μαθητές/τριες με μεταναστευτικό ή προσφυγικό υπόβαθρο στο σχολικό περιβάλλον (Γκόβαρης, 2024). Η Κεσίδου (2008, σ. 7) ορίζει τη διαπολιτισμική εκπαίδευση και αγωγή ως *«μία νέα σύλληψη για την εκπαίδευση και ως μια ριζικά διαφοροποιημένη πρακτική στα σχολεία που βασίζεται στην παραδοχή ότι η μονοπολιτισμική και η στενά εθνικά προσανατολισμένη εκπαίδευση είναι ιστορικά ξεπερασμένη και δεν ανταποκρίνεται πια στην πραγματικότητα του 21ου αιώνα»*. Στο ίδιο πνεύμα, ο Παπαχρήστος (2011, σ. 5) αναφέρει τη διαπολιτισμική εκπαίδευση ως *«το είδος της αγωγής που είναι ακόμη “ζητούμενο”, με κύριο χαρακτηριστικό τη διαπολιτισμικότητα όχι σαν αυτοσκοπό, αλλά ως βασικό μέσο για την προώθηση της ισότητας ευκαιριών στην εκπαίδευση και την κοινωνία»*.

Σήμερα, η διαπολιτισμική εκπαίδευση αποτελεί ένα μεγάλο στοίχημα για κάθε κοινωνία που υποδέχεται ανθρώπους με μεταναστευτικό ή προσφυγικό υπόβαθρο, διότι η εφαρμογή της έχει να αντιμετωπίσει ποικίλες αντιστάσεις και δυσκολίες. Η ξεχωριστή γεωγραφική θέση, το διαφορετικό ποσοστό εισδοχής προσφύγων καθώς και οι συχνές αλλαγές της πληθυσμιακής σύστασης κάθε χώρας οδηγούν στη διαμόρφωση εκπαιδευτικών πολιτικών, οι οποίες διαφέρουν μεταξύ τους. Ωστόσο, οι προσπάθειες της ενσωμάτωσης, σε κάθε εκπαιδευτικό σύστημα, των αξιών της ΕΕ αλλά και της διεθνούς κοινότητας της UNESCO σχετικά με την αναβάθμιση του μορφωτικού και κατ' επέκταση του βιοτικού επιπέδου των πολιτών της είναι αδιαμφισβήτητες (UNESCO, 1996. Γκαγκά, 2021).

Η Ελλάδα κλήθηκε να αντιμετωπίσει μια περίπλοκη κατάσταση καθώς, σε σύντομο χρονικό διάστημα, μετατράπηκε σε χώρα υποδοχής μεταναστών/τριών και προσφύγων. Πιο συγκεκριμένα, η κατάσταση τείνει να μεταβάλλεται από το 1990 και έπειτα όταν, μετά την κατάρρευση των ανατολικών καθεστώτων, η Ελλάδα, ως μία ασφαλής χώρα-μέλος της ΕΕ, υποδέχεται μεγάλο αριθμό μεταναστών/τριών και προσφύγων από τις βαλκανικές χώρες, τις χώρες της πρώην Σοβιετικής Ένωσης όπως επίσης και από χώρες της Ασίας και της Αφρικής. Τέλος, από το 2015 και εξής καταγράφονται αυξημένες προσφυγικές ροές από την Συρία και το Αφγανιστάν, μέσω των ελληνοτουρκικών συνόρων του Ανατολικού Αιγαίου (ESI, 2017), ενώ σύμφωνα με τις τελευταίες εξελίξεις, εκθετική αύξηση παρουσιάζει και ο αριθμός των Ουκρανών προσφύγων που εισρέουν στην Ελλάδα. Κατά συνέπεια, το ελληνικό κράτος, σε σύντομο χρονικό διάστημα, κλήθηκε να ενσωματώσει στο εκπαιδευτικό του σύστημα τις αποφάσεις των ευρωπαϊκών θεσμικών οργάνων αναφορικά με τη χάραξη μιας κοινής διαπολιτισμικής εκπαίδευσης, παρά τα στεγανά ενός αφομοιωτικού μοντέλου διαχείρισης της πολυπολιτισμικότητας, το οποίο, κατά κοινή ομολογία, αντιπροσωπεύει (Χατζησωτηρίου & Ξενοφώντος, 2014).

Λαμβάνοντας υπόψη την ιδιαιτερότητα της ελληνικής εκπαίδευσης, η οποία είναι άρρηκτα συνδεδεμένη με το έθνος και τη

θηρσκειά, γίνονται σαφείς οι προσδοκίες δημιουργίας ενός ομοιογενούς και μονόγλωσσου ελληνικού σχολείου. Τα στεγανά αυτά σε συνδυασμό με τις αδυναμίες των παραδοσιακών μεθόδων διδασκαλίας, οδηγούν σε ένα αποστειρωμένο μαθησιακό περιβάλλον, το οποίο δείχνει να αδιαφορεί για τις πολιτισμικές και προσωπικές ιδιαιτερότητες των μαθητών/τριών του, κάνοντας την εφαρμογή της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης στην Ελλάδα μια εξαιρετικά δύσκολη υπόθεση (Trimikliniotis, 2001). Το κεντρικά συντονισμένο, εξάλλου, γραφειοκρατικό εκπαιδευτικό σύστημα της χώρας, ακολουθεί μια μονοπολιτισμική και μονόγλωσσική προσέγγιση σε όλα τα γνωστικά αντικείμενα, γεγονός που οδηγεί σε αδυναμία σχετικά με την αναγκαιότητα διδασκαλίας και άλλων μητρικών γλωσσών και προσέγγισης άλλων πολιτισμών (Παβρίμης, 2022).

Το νομικό πλαίσιο της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης στην Ελλάδα έχει τις απαρχές του στο 1996, όταν με τον Νόμο 2413/1996 προβλέπεται η ίδρυση «σχολικών μονάδων πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης για την παροχή εκπαίδευσης σε νέους με εκπαιδευτικές, κοινωνικές, πολιτιστικές ή μορφωτικές ιδιαιτερότητες» (ΦΕΚ 124/Α/17-6-1996, σ. 2450). Στον ίδιο Νόμο προβλέπεται η οργάνωση και λειτουργία διαπολιτισμικών σχολείων στα οποία «εφαρμόζονται τα προγράμματα των αντίστοιχων δημόσιων σχολείων, τα οποία προσαρμόζονται στις ιδιαίτερες εκπαιδευτικές, κοινωνικές, πολιτιστικές ή μορφωτικές ανάγκες των μαθητών τους». Αργότερα, το 2010 με Υπουργική Απόφαση καθιερώνεται ο θεσμός των Ζωνών Εκπαιδευτικής Προτεραιότητας (ΖΕΠ) που σκοπό έχει «την ισότιμη ένταξη όλων των μαθητών στο εκπαιδευτικό σύστημα μέσω της λειτουργίας υποστηρικτικών δράσεων για τη βελτίωση της μαθησιακής επίδοσης» (ΦΕΚ 163'Α/ 21-9-2010, σ. 3422). Επιπλέον, το 2016 ιδρύονται και οι Δομές Υποδοχής για την Εκπαίδευση Προσφύγων (ΔΥΕΠ) με σκοπό «την παροχή εκπαίδευσης στα παιδιά πολιτών τρίτων χωρών και οι οποίες ανήκουν στην τυπική εκπαίδευση και λειτουργούν κυρίως εντός των σχολικών μονάδων εκείνων των περιφερειακών διευθύνσεων πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης της χώρας, στα όρια των οποίων υφίστανται κέντρα φιλοξενίας» (ΦΕΚ 2687/Β/ 29-8-2016, σ. 28876).

Ωστόσο, ακόμη κι αν στα διαπολιτισμικά σχολεία και στις τάξεις υποδοχής ΖΕΠ και ΔΥΕΠ γίνονται αξιόπαινες προσπάθειες να αναγνωριστούν οι επιμέρους πολιτισμικές και γλωσσικές ιδιαιτερότητες των διαφόρων μαθητικών πληθυσμών, δεν υπάρχει μια επί της ουσίας διαμόρφωση ενός κοινού δημοκρατικού τόπου συνάντησης και αλληλεπίδρασης μεταξύ των πολιτισμών, καθώς και εκεί κυριαρχεί η ελληνική κουλτούρα τόσο στη διδασκαλία όσο και στη διαχείριση του ανομοιογενούς αυτού ανθρώπινου δυναμικού (Μάρκου, 1996). Η έρευνα των Καρανικόλα και Πίτσιου (2015) αναφορικά με την ύπαρξη νομοθετικού πλαισίου γύρω από τη διαχείριση της πολιτισμικής ετερότητας στην ελληνική εκπαίδευση, τονίζει τη μη επαρκή αξιοποίηση του συνόλου των επιλογών και των δυνατοτήτων που παρέχεται από τη νομοθεσία.

Αν και η ελληνική πολιτεία, όπως αναφέρει η Κατσιφή (2019), προσπαθεί να ενισχύσει τη διαπολιτισμική επικοινωνία, οι πολιτικές που τελικά εφαρμόζονται τείνουν περισσότερο προς το αφομοιωτικό μοντέλο εκπαίδευσης. Τα διαπολιτισμικά σχολεία, οι τάξεις υποδοχής και τα φροντιστηριακά τμήματα ενισχύουν τον διαχωρισμό των παιδιών με μεταναστευτική βιογραφία από τους/τις γηγενείς συμμαθητές/τριές τους κατά τη διάρκεια του ωρολογίου προγράμματος, με αποτέλεσμα τον κοινωνικό αποκλεισμό και την περιθωριοποίησή τους.

Στο παρόν άρθρο, αρχικά διασαφηνίζονται βασικές έννοιες όπως αυτή της πολυπολιτισμικότητας και της διαπολιτισμικότητας, ενώ ταυτόχρονα επιχειρείται και η διερεύνηση της μεταξύ τους σχέσης. Στη συνέχεια, ακολουθεί μια προσπάθεια για ανάλυση του σκοπού και των στόχων που τίθενται σχετικά με τη διαχείριση της πολιτισμικής ποικιλομορφίας των ελληνικών σχολείων, ενώ ακολουθεί η αναφορά των κύριων προκλήσεων και των προβλημάτων τόσο των μαθητών/τριών όσο και των εκπαιδευτικών που εμπλέκονται στη διαδικασία αυτή. Επιπρόσθετα, εξετάζεται το ζήτημα της διγλωσσίας όπως επίσης και οι τρόποι διαχείρισής του κατά τη διδακτική πράξη. Το άρθρο ολοκληρώνεται με την εξαγωγή συμπερασμάτων και τη διαπίστωση των αλλαγών που απαιτούνται σε θεσμικό και κοινωνικό πλαίσιο με σκοπό τη δημιουργία ενός συμπεριληπτικού-διαπολιτισμικού σχολείου.

2. Αποσαφήνιση βασικών εννοιών

2.1 Η έννοια της διαπολιτισμικότητας σε μια πολυπολιτισμική κοινωνία

Πολυπολιτισμική κοινωνία ονομάζεται η κοινωνία που περιέχει στους κόλπους της μέλη με διαφορετικά εθνοπολιτισμικά χαρακτηριστικά, όπως γλώσσα, θρησκεία, πνευματική και ιστορική κληρονομιά, παραδόσεις, ήθη, έθιμα και καθημερινές συνήθειες, τα οποία απλώς συνυπάρχουν χωρίς απαραίτητα να συνεργάζονται, να επικοινωνούν ή να κατανοούν το ένα το άλλο (Taylor, 1993, στο Δαμανάκης, 2005, σ. 98). Ουσιαστικά, ο όρος *πολυπολιτισμικότητα* υπονοεί μια κατάσταση η οποία χαρακτηρίζει τον σύγχρονο δυτικό κόσμο και περιγράφει το status quo της σημερινής κοινωνικής πραγματικότητας.

Η διαπολιτισμικότητα, από την άλλη, αποσκοπεί στη διάδραση μεταξύ ατόμων διαφορετικής πολιτισμικής προέλευσης, με στόχο όχι απλά την ειρηνική συνύπαρξη αλλά την ουσιαστική αλληλεπίδρασή τους (Γεωργιάδης & Ζήσιμος, 2008. Δαμανάκης, 2005). Πρόκειται για μια δυναμική διαδικασία με έμφαση στη δημιουργία σχέσεων, μια συνάντηση και συνδιαλλαγή μεταξύ πολιτισμών (Παλαιολόγου & Ευαγγέλου, 2011). Η διαπολιτισμική κουλτούρα συνδέει την αποδοχή με τη διαμόρφωση συνθηκών που ευνοούν την αλληλεγγύη, την ουσιαστική κατανόηση και τελικά την κοινωνική ισότητα. Η αμοιβαία αυτή αναγνώριση δημιουργεί ευκαιρίες για πραγματική επικοινωνία και βοηθά στη διαμόρφωση θετικών αντιλήψεων μεταξύ ανθρώπων με διαφορετικά εθνοπολιτισμικά χαρακτηριστικά. Πρόκειται, δηλαδή, για μια έννοια η οποία περιγράφει το «πώς θα έπρεπε να είναι» μια σύγχρονη πολυπολιτισμική κοινωνία, δεδομένου του ότι η πολυπολιτισμικότητα αποτελεί προϋπόθεση της διαπολιτισμικότητας, δεν απορρέει όμως αυτόματα από αυτήν (Καρακωνσταντίνου, 2020). Η πολυπολιτισμικότητα αποτελεί, εν κατακλείδι, μια πραγματικότητα, ενώ η διαπολιτισμικότητα είναι το ζητούμενο, η ιδανική συνθήκη στην οποία επιθυμούμε να φτάσουμε (Σιάνου-Κύργιου, 2019).

2.2 Ο ορισμός της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης

Ο όρος *διαπολιτισμική εκπαίδευση* θέτει στο επίκεντρο την έννοια της διαπολιτισμικότητας, δηλαδή την αρχή της παροχής ίσων ευκαιριών σε όλους/ες τους/τις μαθητές/τριες μιας σχολικής κοινότητας, ανεξάρτητα από τα διαφορετικά τους χαρακτηριστικά (Μάρκου, 1996). Συνάμα, παραπέμπει και σε μια διαδικασία συνεχούς και ουσιαστικής αλληλεπίδρασης με σκοπό τη δημιουργία μιας, εντός και εκτός σχολείου, κοινωνίας ισονομίας και αλληλοσεβασμού (Γκότοβος, 1997). Αποτελεί όμως και ένα κίνημα το οποίο επισημαίνει τις συνεχείς

μεταρρυθμιστικές παρεμβάσεις που χρειάζεται να επιδιώκουν τόσο οι εκπαιδευτικοί όσο και οι κοινωνικοί θεσμοί, έτσι ώστε να δίνεται χώρος έκφρασης των πολιτισμικών απαιτήσεων κάθε ατομικής και συλλογικής ταυτότητας. Πρόκειται εν τέλει για μια απάντηση της επιστήμης της Παιδαγωγικής στον τρόπο διαχείρισης της πολιτισμικής ετερότητας της κοινωνίας, η οποία συμβάλλει με κάθε μέσο στην υπέρβαση πολιτικά εδραιωμένων αναχρονιστικών αντιλήψεων.

2.3 Σκοπός και στόχοι της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης

Η διαπολιτισμική εκπαίδευση έχει ως σκοπό τη βελτίωση των παρεχόμενων εκπαιδευτικών πρακτικών αλλά κυρίως την αναθεώρηση όλων εκείνων των διεργασιών που αφορούν το σύνολο του συστήματος διδασκαλίας, έτσι ώστε όλοι/ες οι μαθητές/τριες με διαφορετικό γλωσσικό και πολιτισμικό υπόβαθρο να είναι σε θέση να λαμβάνουν ίσες ευκαιρίες μάθησης με αυτές των γηγενών.

Οι στόχοι μιας διαπολιτισμικής αγωγής είναι πολλοί και δεν αφορούν μόνο το μικρο-επίπεδο της σχολικής τάξης αλλά επεκτείνονται και στην ευρύτερη κοινωνία, καθώς για την επίτευξή τους απαιτούνται ουσιαστικές παρεμβάσεις τόσο σε κρατικό όσο και σε διακρατικό επίπεδο (Τσιάκαλος, 2000). Η αμφίδρομη, εξάλλου, σχέση μεταξύ εκπαίδευσης και κοινωνίας οδηγεί στην αντανάκλαση και αναπαραγωγή των ανισοτήτων που δημιουργούνται στο σχολικό περιβάλλον, στον κοινωνικό ιστό και τελικά στις σχέσεις των ανθρώπων μεταξύ τους (Γεωργίτσα, 2017).

Όσον αφορά την εφαρμογή της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης σε σχέση με τους/τις μαθητές/τριες που προέρχονται από διαφορετικά πολιτισμικά περιβάλλοντα και μιλούν διαφορετική γλώσσα, άμεσος στόχος είναι η απόκτηση εκείνων των ικανοτήτων οι οποίες θα συμβάλλουν στην αρμονική συμβίωσή τους. Οι ικανότητες αυτές συνδέονται αφενός με την απόκτηση εφοδίων που θα τους ενδυναμώσουν και θα τους παρέχουν τις γνώσεις για να νιώσουν ικανά και ισότιμα μέλη της κοινωνίας και αφετέρου με την ανάπτυξη της αυτοπεποίθησής τους ώστε να αισθάνονται αποδεκτοί/ές και συνεπώς ασφαλείς και ελεύθεροι/ες να προβάλλουν και να αναπτύξουν τα ιδιαίτερα ταλέντα και τις ικανότητές τους (Παπάς, 1998).

Οι στόχοι όμως της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης δεν αφορούν μόνο τους/τις μαθητές/τριες με μεταναστευτικό και προσφυγικό υπόβαθρο, αλλά και τους/τις γηγενείς, εκείνους/ες δηλαδή που φέρουν την κυρίαρχη κουλτούρα και μιλούν τη γλώσσα του κυρίαρχου πολιτισμού στο εκάστοτε κοινωνικό πλαίσιο. Οι μαθητές/τριες στο σύνολό τους πρέπει να εξασκηθούν στην υπέρβαση κάθε μορφής προκαταλήψεων και ξενοφοβίας, στην αναγνώριση και στην παραδοχή του διαφορετικού, στην κατανόηση καθώς και στην έμφαση της αξίας που έχει κάθε ξεχωριστό στοιχείο των πολιτισμών. Ταυτόχρονα, στόχοι της εν λόγω εκπαίδευσης είναι η αλληλεγγύη, η κοινωνική δικαιοσύνη, η ισότητα, η ειρήνη και ο σεβασμός στα ανθρώπινα δικαιώματα, με απώτερο σκοπό τη δημιουργία μιας κοινωνίας που θα είναι ανοιχτή και προσβάσιμη από όλους τους ανθρώπους (Μπεζάτη & Θεοδοσοπούλου, 2006). Είναι πολύ σημαντικό να υπάρχει μέριμνα για την καλλιέργεια διαπολιτισμικών προτύπων με σκοπό να ξεπεραστούν οι όποιες προκαταλήψεις και αρνητικές κατηγοριοποιήσεις και να αποβληθεί κάθε αίσθημα ανωτερότητας απέναντι στους «άλλους» μαθητές, που δεν θα έπρεπε να εκλαμβάνονται ως τέτοιοι.

Η εμπλοκή του ευρύτερου κοινωνικού ιστού στη στοχοθεσία της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης δεν μπορεί παρά να συμπεριλαμβάνει αρχικά το ίδιο το σχολείο, ως κοινότητα συνάντησης μιας πολυπο-

λιτισμικής κοινωνίας, αλλά και το εκπαιδευτικό σύστημα εν γένει, με τις αποφάσεις και τις ευθύνες του απέναντι στον θρησκευτικό, γλωσσικό και πολιτισμικό πλουραλισμό. Έτσι λοιπόν, ευθύνη για τη δημιουργία ενός δημοκρατικού σχολείου, δεν φέρουν μόνο οι εκπαιδευτικοί μέσα στις αίθουσες διδασκαλίας, όπως συχνά υποστηρίζεται, αλλά και οι εκάστοτε εκπαιδευτικές πολιτικές, που οφείλουν να διασφαλίζουν με κάθε τρόπο την παροχή μιας ποιοτικής εκπαίδευσης, προσβάσιμης από όλους/ες τους/τις μαθητές/τριες ανεξαιρέτως (Γκότοβος, 1997).

3. Προκλήσεις και προβλήματα εφαρμογής της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης στην Ελλάδα

3.1 Οι προκλήσεις

Λαμβάνοντας υπόψιν αφενός την πολυπολιτισμική πραγματικότητα της σύγχρονης ελληνικής κοινωνίας και αφετέρου τη δυναμικότητα του χώρου της εκπαίδευσης, η σύνθεση του οποίου αλλάζει συνεχώς, γίνεται αντιληπτή η αναγκαιότητα μιας διαπολιτισμικής προσέγγισης στην παιδαγωγική πράξη του ελληνικού σχολείου έτσι ώστε να καταστεί ικανό να διαχειρίζεται την ετερογένεια του μαθητικού δυναμικού που εμπερικλείει.

Οι ισότιμες μορφωτικές εμπειρίες και τα κίνητρα για ενεργό συμμετοχή όλων των μαθητών/τριών στην παιδαγωγική διαδικασία δεν είναι προνόμιο μόνο των γηγενών και αυτό πρέπει να καταστεί αντιληπτό από όλους όσους εμπλέκονται στην εκπαιδευτική διαδικασία. Η μη αποτελεσματική αντιμετώπιση των μαθητών/τριών με διαφορετική πολιτισμική καταγωγή, οι ιδιαιτερότητες των οποίων χρήζουν ιδιαίτερης μεταχείρισης, οδηγεί στην περιθωριοποίηση και στον σχολικό αποκλεισμό τους. Εξάλλου, το σχολικό περιβάλλον είναι για τα παιδιά ο πρώτος χώρος με τον οποίο έρχονται σε επαφή με την ελληνική κοινωνία και για τον λόγο αυτό αποτελεί ζήτημα καίριας σημασίας η θεμελίωση μιας επιτυχούς σχέσης τους με αυτό. Οι προκλήσεις είναι πολλές και εξαρτώνται από παράγοντες τόσο διοικητικούς και θεσμικούς όσο και καθαρά παιδαγωγικούς και διδακτικούς (Παλαιολόγου, 2000).

Μία από τις σημαντικότερες προκλήσεις τις οποίες αντιμετωπίζει η διαπολιτισμική εκπαιδευτική προσέγγιση στην Ελλάδα είναι ο γλωσσικός σχεδιασμός. Η πρόκληση αυτή αφορά τη διασφάλιση ίσων ευκαιριών για όλους με σκοπό τόσο την ενδυνάμωση της διαπολιτισμικής ταυτότητας των μαθητών/τριών με διαφορετικό πολιτισμικό και γλωσσικό υπόβαθρο όσο και την κοινωνική τους ένταξη στην ελληνική εκπαίδευση (Κεσίδου, 2010). Προκύπτει λοιπόν ένα σημαντικό ζήτημα σχετικά με τη διαχείριση της γλωσσικής ποικιλομορφίας κατά τη διδασκαλία και τη διατήρηση ή μη των διαφορετικών γλωσσών που μιλούν οι μαθητές/τριες. Γίνεται επιτακτική η ανάγκη για αλλαγή του μονοπολιτισμικού αναλυτικού προγράμματος, το οποίο λειτουργεί ανασταλτικά στην αίσθηση της γλωσσικής και πολιτισμικής ταυτότητας των μαθητών/τριών (Σκούρτου κ.ά., 2016). Κι αυτό γιατί υπερισχύει πλέον η γενικότερη παραδοχή πως η ύπαρξη διαφορετικών γλωσσών στο σχολικό περιβάλλον μπορεί να συνδράμει στον πολιτισμικό εμπλουτισμό της εκπαιδευτικής κοινότητας. Επίσης, οι πιο πρόσφατες επιστημονικές έρευνες αμφισβητούν την αντίληψη πως η μητρική/πρώτη γλώσσα παρεμποδίζει την εκμάθηση μιας δεύτερης γλώσσας (Γ2), ενισχύοντας έτσι τα οφέλη της διγλωσσίας (Cummins, 2015. Τσοκαλίδου & Μαλιγκούδη, 2011).

Άλλη μια πρόκληση αποτελεί η υπέρβαση του εθνοκεντρικού προτύπου εκπαίδευσης, το οποίο αντιμετωπίζει τον/την μετανάστη/τρια/πρόσφυγα/μαθητή/τρια ως «ξένο σώμα», θέτοντάς τον/την

στο περιθώριο ή αναγκάζοντας τον/την να αποδεχθεί την κυρίαρχη κουλτούρα ως αντάλλαγμα της ένταξής του στο σχολικό και κοινωνικό σύνολο. Παρά το γεγονός πως η εκπαιδευτική πολιτική στην Ελλάδα κάνει αξιόλογες προσπάθειες να υιοθετήσει τη διαπολιτισμική προσέγγιση, τα αναλυτικά προγράμματα του Υπουργείου Παιδείας δημιουργούν ένα περιβάλλον μάθησης το οποίο απομακρύνει τους πολιτισμικά διαφορετικούς/ες μαθητές/τριες από τη θέληση για συμμετοχή, δημιουργώντας τους συναισθήματα αποτυχίας, μειονεξίας και ματαίωσης (Πεντέρη & Ιωσηφίδης, 2023). Η διδασκαλία μαθημάτων όπως η Αρχαία Ελληνική Γλώσσα, τα Θρησκευτικά και η Ιστορία, αποτελούν μια σημαντική πρόκληση για τους εκπαιδευτικούς, οι οποίοι καλούνται να αντιμετωπίσουν την κατάσταση με υπομονή και εφευρετικότητα. Οι φιλόλογοι που ερωτήθηκαν στην έρευνα της Παναγιωτοπούλου (2021) εξέφρασαν την άποψη πως τα εγχειρίδια των παραπάνω μαθημάτων είναι ακατάλληλα τόσο για τις ιδιαιτερότητες των (δυνάμει) δίγλωσσων μαθητών/τριών μεταναστευτικής βιογραφίας όσο και για τις ανάγκες τους. Τα αποτελέσματα μάλιστα της ποιοτικής έρευνας της Ζερδελή (2021) παρουσιάζουν τις προτάσεις εκπαιδευτικών για εμπλουτισμό των σχολικών εγχειριδίων, ιδιαίτερα των γλωσσικών μαθημάτων, με σκοπό τη χρήση μιας περισσότερο επικοινωνιακής προσέγγισης στη διδασκαλία, που θα βοηθήσει όλους/ες τους/τις μαθητές/τριες να συμμετέχουν ισότιμα σε ένα σχολείο που σέβεται και αξιοποιεί τη διαφορετικότητά τους.

Δημιουργείται, λοιπόν, η ανάγκη για επαναπροσδιορισμό και εμπλουτισμό των γνωστικών αντικειμένων με διαπολιτισμικά στοιχεία, με σκοπό να εμπερικλείουν και να αντιπροσωπεύουν διαφορετικούς πολιτισμούς και έτσι να αναδεικνύεται η πολιτισμική ποικιλομορφία. Αναγκαία επίσης κρίνεται και η ένταξη μαθημάτων που πραγματεύονται ζητήματα ρατσισμού, ξενοφοβίας και στερεοτύπων, ώστε να δημιουργηθούν οι προϋποθέσεις για τη συγκρότηση θετικών κοινωνικών προτύπων από όλους τους/τις μαθητές/τριες (Κολούμπα, 2017).

Τέλος, μία ακόμη πρόκληση που καλείται να αντιμετωπίσει το εκπαιδευτικό σύστημα αφορά το οργανωτικό επίπεδο του σχολείου και τους τρόπους με τους οποίους θα καταστεί εφικτή η δημιουργία ενός θετικού κλίματος αποδοχής, εμπιστοσύνης και συνεργασίας μεταξύ όλων των μαθητών/τριών. Η οργανωτική υποδομή του σχολείου αποτελεί έναν από τους σπουδαιότερους παράγοντες διαχείρισης των ζητημάτων που προκύπτουν σε ένα πολυπολιτισμικό περιβάλλον. Μέσω αυτής, και η σχολική ηγεσία χαρακτηρίζεται από ετοιμότητα αλλά και οι εκπαιδευτικοί του σχολείου νιώθουν ασφάλεια και σταθερότητα ώστε να ανταποκριθούν αποτελεσματικότερα στον απαιτητικό τους ρόλο (Yamin, 2020).

Αδιαμφισβήτητα σημαντικός κρίνεται και ο ρόλος της οικογένειας στην οικοδόμηση μιας σχέσης εμπιστοσύνης απέναντι στο σχολείο. Η γονεϊκή εμπλοκή οδηγεί στην αύξηση του βαθμού ενδιαφέροντος και συμμετοχής στην εκπαιδευτική διαδικασία, στη βελτίωση της σχολικής επίδοσης αλλά και στην ενίσχυση της ψυχοκοινωνικής ανάπτυξης των παιδιών με μεταναστευτικό/προσφυγικό υπόβαθρο (Ζηλιασκοπούλου, 2014). Η συνεργασία οικογένειας και σχολείου βοηθά στην επίτευξη ενός πλουραλιστικού διαλόγου ώστε και το ίδιο το σχολείο να ασκήσει τον κοινωνικοπαιδαγωγικό του ρόλο αλλά και να δημιουργηθούν γνήσιοι δεσμοί επικοινωνίας που θα αποτελούν τη βάση για την ακαδημαϊκή εξέλιξη των μαθητών/τριών (Πιαννούση, 2021). Σε μια τάξη που χαρακτηρίζεται από γλωσσική και πολιτισμική ανομοιογένεια, η πρόκληση για όλους όσους εμπλέκονται άμεσα ή έμμεσα με αυτήν είναι να ξεπεραστούν όλα εκείνα

τα εμπόδια και οι διαφορές έτσι ώστε να αρθούν οι ανισότητες και να επιτευχθεί μια ισορροπία. Η αμοιβαία και ελκρινής ανταλλαγή απόψεων ανάμεσα στους γονείς και το σχολείο, γύρω από το θέμα της διαχείρισης των (δυνάμει) διγλωσσων παιδιών, κρίνεται επιτακτική έτσι ώστε όλη αυτή η προσπάθεια να βοηθήσει στη διαμόρφωση ολοκληρωμένων πολιτών (Χρυσόχοου, 2010).

3.2 Τα προβλήματα των μαθητών/τριών

Το πρώτο και κυριότερο πρόβλημα που αντιμετωπίζουν αρκετοί/ές μαθητές/τριες με μεταναστευτικό ή προσφυγικό υπόβαθρο στην Ελλάδα είναι η αδυναμία τους να κατανοήσουν και εν συνεχεία να κατακτήσουν τον προφορικό λόγο. Σε αντίθεση με τους/τις μαθητές/τριες που γεννιούνται και αναπτύσσονται στον επικοινωνιακό τους λόγο σε ένα οικείο, γι' αυτούς, περιβάλλον μέσω της ελληνικής γλώσσας, οι μαθητές/τριες με μεταναστευτική βιογραφία αναγκάζονται, με την είσοδό τους στο ελληνικό σχολείο, να περιορίσουν την προφορική γλώσσα και παράδοση που φέρουν από τον τόπο τους στο οικογενειακό πλαίσιο και να δημιουργήσουν από την αρχή έναν νέο κώδικα επικοινωνίας για να επικοινωνήσουν στη νέα κοινωνική τους πραγματικότητα και να συναναστραφούν με τους/τις γηγενείς συμμαθητές/τριές τους. Η απότομη αυτή αλλαγή αποτελεί μία από τις μεγαλύτερες δυσκολίες που αντιμετωπίζουν. Συνήθως χρειάζονται κάποιο χρονικό διάστημα ώστε να μπορέσουν αρχικά να κατανοήσουν τη νέα γλώσσα, να αρχίσουν να επικοινωνούν σε αυτήν και αργότερα να ανταποκριθούν ικανοποιητικά σε ακαδημαϊκό επίπεδο, ώστε να μην υστερούν στις σχολικές τους επιδόσεις σε σχέση με τους/τις γηγενείς συμμαθητές/τριές τους.

Ο Cummins (2015) κατέδειξε πως η σύνδεση της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης με τις κοινότητες, τη ζωή και τη μητρική/πρώτη γλώσσα των μαθητών/τριών οδηγεί σε καλύτερες ακαδημαϊκές επιδόσεις, ενώ ένα εκπαιδευτικό σύστημα το οποίο σέβεται και αξιοποιεί τις προϋπάρχουσες γνώσεις τους, συμπεριλαμβανομένης και της μητρικής/πρώτης γλώσσας, μπορεί να βοηθήσει τόσο στη γνωστική και στην ψυχοκοινωνική τους ανάπτυξη, αλλά και μετέπειτα στην επαγγελματική τους εξέλιξη. Η διγλωσσία, επομένως, των μαθητών/τριών με μεταναστευτική βιογραφία στο ελληνικό σχολείο αποτελεί πρόβλημα μόνο όταν η διαχείρισή της δεν είναι κατάλληλη και δεν αντιμετωπίζεται ως μία πηγή εμπλουτισμού της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Αν οι εκπαιδευτικοί δεν εκλαμβάνουν την «άλλη» γλώσσα ως προστιθέμενη αξία στο πολιτισμικό κεφάλαιο της μικροκοινωνίας της τάξης και δεν την αξιοποιούν για την ανάπτυξη της Γ2, επιβεβαιώνουν κατά κάποιον τρόπο την «*υπόθεση του ελλείματος*» (deficit hypothesis), εκλαμβάνοντάς την ως «αποκλίνουσα» απειλή (Δαμανάκης, 1997, σ. 1).

Ως απόρροια του προαναφερθέντος προβλήματος προκύπτει και ένα ακόμη, το οποίο αφορά τη συμμετοχή των μαθητών/τριών αυτών στην εκπαιδευτική διαδικασία. Σύμφωνα με τον Cummins (1984), υπάρχει διαχωρισμός ανάμεσα στον επικοινωνιακό και στον ακαδημαϊκό λόγο. Αναλυτικότερα, οι Βασικές Διαπροσωπικές Δεξιότητες (BICS) αναφέρονται στην ικανότητα των μαθητών/τριών να χρησιμοποιούν καθημερινό και εύχρηστο λεξιλόγιο, με απλές συντακτικές δομές ώστε να είναι σε θέση να ανταποκριθούν σε απλές, καθημερινές περιστάσεις. Η ανάπτυξη των δεξιοτήτων αυτών απαιτεί ένα με δύο χρόνια και θεωρείται σχετικά εύκολη στην παιδική ηλικία. Αντίθετα, η Γνωστική Ακαδημαϊκή Γλωσσική Επάρκεια/Ικανότητα (CALP), σχετίζεται με την ανάπτυξη του επιστημονικού/ακαδημαϊκού λόγου. Συνήθως, αφορά μη οικείες, για τους μαθητές/

τριες, περιστάσεις επικοινωνίας που περιλαμβάνουν λεξιλόγιο χαμηλής συχνότητας και σύνθετες συντακτικές δομές. Η ανάπτυξη των δεξιοτήτων αυτών απαιτεί πέντε με επτά χρόνια.

Εξαιτίας της χαμηλής γλωσσικής τους επάρκειας στον μαθησιακό λόγο (CALP) η ακαδημαϊκή τους επίδοση παρεμποδίζεται και η συμμετοχή τους στην εκπαιδευτική πράξη κρίνεται αναποτελεσματική. Οι μαθητές/τριες αυτοί/ες τίθενται στο παρασκήνιο της διδακτικής πράξης, απομονώνονται, περιθωριοποιούνται και βιώνουν αισθήματα κατωτερότητας και απόρριψης από τη σχολική κοινότητα. Αποτέλεσμα όλων αυτών είναι όχι μόνο η άρνησή τους για συμμετοχή στο μάθημα αλλά και η πιθανή εκδήλωση επιθετικής συμπεριφοράς, με ό,τι αυτό συνεπάγεται για την ομαλή ένταξή τους στην κοινωνία.

Προκύπτει λοιπόν ένα ακόμη πρόβλημα, το οποίο σχετίζεται με την αποτυχία των μαθητών/τριών αυτών στα σχολικά μαθήματα. Η αδυναμία τους να παρακολουθήσουν την εκπαιδευτική διαδικασία λόγω της μειωμένης Γνωστικής Ακαδημαϊκής Γλωσσικής τους Ικανότητας (CALP) και η συνακόλουθη χαμηλή ή και μηδενική τους συμμετοχή επιδρούν αρνητικά και στην επίδοσή τους. Αντίθετα, όταν λαμβάνουν θετική ανατροφοδότηση για την προσπάθεια που καταβάλλουν, αποκτούν αυτοπεποίθηση, ισχυροποιούν την ταυτότητά τους και αυτό αυξάνει τη συμμετοχή τους στο μάθημα (Cummins, 2005). Στην αντίθετη περίπτωση, όταν δηλαδή οι εκπαιδευτικοί δεν εκτιμούν το πολιτισμικό κεφάλαιο που φέρουν οι μαθητές/τριες τους και θεωρούν τη μη συμμετοχή τους ως αδυναμία γνωστικών ικανοτήτων, τους/τις οδηγούν αυτόματα σε χαμηλή επίδοση και έτσι δημιουργείται ένας φαύλος κύκλος που οδηγεί με ακρίβεια στη σχολική αποτυχία, λειτουργώντας συχνά και ως «αυτοεκπληρούμενη προφητεία».

Όλα τα παραπάνω προβλήματα οδηγούν σε ένα ακόμη, το οποίο έχει να κάνει με τη δημιουργία κοινωνικών σχέσεων των μαθητών/τριών μεταναστευτικής ή προσφυγικής βιογραφίας με τους/τις εκπαιδευτικούς και τους/τις συμμαθητές/τριές τους. Εξαιτίας των ρατσιστικών και ξενοφοβικών συμπεριφορών που αντιμετωπίζουν, λόγω και των γλωσσικών τους ελλείψεων στη Γ2, καταφεύγουν στην επικοινωνία μόνο με συμμαθητές/τριες τους που είτε μιλούν την ίδια γλώσσα με αυτούς είτε προέρχονται κι εκείνοι από διαφορετικά εθνοπολιτισμικά περιβάλλοντα. Ο περιορισμένος αυτός κοινωνικός περίγυρος τους παρέχει αισθήματα εμπιστοσύνης και αυτοεκτίμησης, τα οποία χρησιμοποιούν ως «αντίδοτο» στην αντίληψη της ευρύτερης κοινωνίας περί κατωτερότητας του διαφορετικού. Όσο μάλιστα οι εκπαιδευτικοί σπάνια επιτρέπουν τη χρήση άλλης γλώσσας πέραν της ελληνικής μέσα στην τάξη, δημιουργούν μια καταναγκαστική και εξουσιαστική σχέση, η οποία αφενός απωθεί τους/τις (δυνάμει) δίγλωσσους μαθητές/τριες από την επικοινωνία και αφετέρου παρεμποδίζει τη δημιουργία κοινωνικών δεσμών με την κυρίαρχη ομάδα των συμμαθητών/τριών τους (Τσοκαλίδου, 2012).

Η εν λόγω κατάσταση δημιουργεί στους μαθητές/τριες με μεταναστευτικό ή προσφυγικό υπόβαθρο δυσκολίες προσαρμογής στη νέα πραγματικότητα. Η εγκατάσταση στη νέα χώρα αποτελεί από μόνη της μια εμπειρία δύσκολη και επίπονη, που προκαλεί ψυχολογική αναστάτωση για το άγνωστο και επιδρά αρνητικά σε θέματα ταυτότητας και συνακόλουθα στα κίνητρά τους για ενεργό συμμετοχή στη μαθησιακή διαδικασία. Επιπλέον, η συχνά αρνητική στάση των γηγενών συμμαθητών/τριών τους, ο ρατσισμός και οι προκαταλήψεις τους οδηγούν σε περιθωριοποίηση τόσο από την κοινωνική ομάδα του σχολείου όσο και από την εκπαιδευτική διαδικασία. Στην

κατάσταση αυτή ευαλωτότητας που δημιουργείται, μεγάλο μειονέκτημα αποτελεί η απουσία ψυχολογικών δομών στα περισσότερα ελληνικά δημόσια σχολεία, καθώς δεν προβλέπεται ουσιαστική στήριξη όσον αφορά την εκδήλωση ψυχοκοινωνικών προβλημάτων. Οι περισσότερες ενέργειες αφορούν στην παροχή κατάλληλου διαπολιτισμικού υλικού ή προγραμμάτων επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών, που αποτελούν μεν απαραίτητες ενέργειες, όχι όμως αρκετές ώστε να μειωθούν οι διακρίσεις και τα στερεότυπα μιας κοινωνίας που δύσκολα αποδέχεται το διαφορετικό.

3.3 Τα προβλήματα των εκπαιδευτικών

Η απότομη αλλαγή της μαθητικής σύστασης των ελληνικών σχολείων, ως αποτέλεσμα της εισόδου χιλιάδων μαθητών/τριών με μεταναστευτικό/προσφυγικό υπόβαθρο, βρήκε απροετοίμαστους τους/τις εκπαιδευτικούς, οι οποίοι ξαφνικά βρέθηκαν αντιμέτωποι με μια πολύ διαφορετική, από την έως τώρα, πραγματικότητα. Κλήθηκαν, λοιπόν, να διαχειριστούν πολύπλοκα προβλήματα, τα οποία είχαν να κάνουν τόσο με την ίδια τη διδασκαλία τους όσο και με την επικοινωνία τους με τους μαθητές/τριες και τους γονείς τους.

Ένα πολύ σημαντικό εύρημα διαφόρων ερευνών σχετικών με την εκπαίδευση μαθητών/τριών με μεταναστευτική/προσφυγική βιογραφία στην Ελλάδα είναι η ελλιπής επιμόρφωση των εκπαιδευτικών που διδάσκουν σε σχολεία με μεγάλο ποσοστό (δυνάμει) δίγλωσσων μαθητών/τριών και η οποία οφείλεται είτε στην αμέλεια των ιδίων είτε στην αδυναμία του Υπουργείου Παιδείας να διαχειριστεί τη νέα αυτή πραγματικότητα (Gkaintartzi κ.ά., 2015). Σε έρευνα του Παυλή (2016), φάνηκε πως ένα πολύ μικρό ποσοστό των εκπαιδευτικών που διδάσκουν σε πολυπολιτισμικές τάξεις έχουν λάβει την κατάλληλη υποστήριξη και ειδικευση ώστε να νιώθουν ικανοί να αντεπεξέλθουν στον απαιτητικό τους ρόλο. Οι περισσότεροι/ες μάλιστα έκαναν λόγο για την ανάγκη στήριξης στο διδακτικό τους έργο ώστε να καταστούν περισσότερο αποτελεσματικοί/ές για μια διαπολιτισμική διδασκαλία. Συντριπτικό είναι, επίσης, και το ποσοστό των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης του Νομού Αχαΐας, οι οποίοι δήλωσαν ότι δεν έχουν λάβει επιμόρφωση σχετικά με θέματα διαπολιτισμικής αγωγής (83,9%) σε έρευνα των Σγουρά κ.ά. (2018). Επιπλέον, σε πρόσφατη έρευνα των Λιακοπούλου και Παπαδοπούλου (2020), το 67,4% των εκπαιδευτικών που συμμετείχαν, δηλώνει ότι δεν έχει λάβει καμία απολύτως σχετική ενημέρωση αναφορικά με θέματα διαπολιτισμικής εκπαίδευσης. Η Καφεντζή (2020), επίσης, αναδεικνύει τη σπουδαιότητα της συνεχούς επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών, θεωρώντας την ως έναν σημαντικό παράγοντα ετοιμότητας και ευαισθητοποίησης με σκοπό την εξάλειψη διακρίσεων και στερεοτύπων στο σχολικό περιβάλλον.

Οι έρευνες αυτές καταδεικνύουν πως διαπολιτισμική ετοιμότητα κατέχουν μόνο όσοι/ες εκπαιδευτικοί εργάζονται σε ΖΕΠ ή σε ΔΥΕΠ, που τις περισσότερες φορές, προκύπτει από τη δική τους εμπειρία και προσωπική ενασχόληση. Το γεγονός αυτό αποκαλύπτει πως η διδασκαλία της ελληνικής ως Γ2, καθώς και σημαντικά ζητήματα ετερότητας που προκύπτουν από αυτήν, απασχολούν μόνο όσους εμπλέκονται άμεσα με τους/τις (δυνάμει) δίγλωσσους μαθητές/τριες και όχι το σύνολο της εκπαιδευτικής κοινότητας. Αποτελεί λοιπόν ξεκάθαρη πρόκληση η στοχευμένη ευαισθητοποίησή τους προκειμένου να αναπτύξουν επαρκείς ικανότητες διαχείρισης της γλωσσικής και πολιτισμικής πολυμορφίας που καλούνται καθημερινά να αντιμετωπίσουν.

Τα δεδομένα αυτά αναμφίβολα οδηγούν στην καθυστέρηση εφαρμογής μιας διαπολιτισμικής παιδαγωγικής στην Ελλάδα, αφού παρεμποδίζεται η εξεύρεση λύσεων στα ζητήματα που προκύπτουν και υποσκάπτεται η αποσπασματική προσπάθεια μιας μικρής μειοψηφίας επιμορφωμένων εκπαιδευτικών (Ζάγκα κ.ά., 2015). Επιπλέον, η ανεπάρκεια αυτή φαίνεται να αποτελεί, εκτός των άλλων, βασικό στοιχείο διαμόρφωσης στερεοτυπικών αντιλήψεων όσον αφορά τη διαχείριση της πολιτισμικής και γλωσσικής πολυμορφίας μέσα στο σχολικό πλαίσιο (Αγγελοπούλου & Μάνεσης, 2017). Η προσκόλληση στην εθνική ιδεολογία καθώς και η χρήση τυπολογιών που προκαλούν τον διαχωρισμό των μαθητών/τριών με βάση την επίδοση και την καταγωγή τους, σχετίζεται, συνήθως, με εκπαιδευτικούς μεγαλύτερης ηλικίας με περιορισμένη διαπολιτισμική ικανότητα. Αντίθετα, ευρήματα μελετών αποδεικνύουν πως γυναίκες εκπαιδευτικοί κάτω των 40 ετών, με μεταπτυχιακό ή διδακτορικό τίτλο διαπολιτισμικού περιεχομένου, αντιμετωπίζουν με θετικότερο τρόπο την παρουσία δίγλωσσων μαθητών/τριών στις τάξεις τους (Αγγελοπούλου & Μάνεσης, 2017). Όταν σε αυτό έρχεται να προστεθεί ένα Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών μονοπολιτισμικά προσανατολισμένο, το οποίο τείνει να δημιουργεί ισχυρές προκαταλήψεις και ιδέες περί ανωτερότητας του ελληνικού πολιτισμού σε σχέση με άλλους λαούς, είναι λογικό να δημιουργούνται αφομοιωτικές τάσεις και ιδέες περί πολιτισμικού «ελλείμματος» που φέρουν οι μαθητές/τριες με μεταναστευτικό ή προσφυγικό υπόβαθρο (Μήλιου, 2013).

Βέβαια, η διαπολιτισμική επάρκεια και ικανότητα των εκπαιδευτικών δεν αποκτάται μόνο μέσα από επιμορφωτικά προγράμματα, αλλά απαιτείται και η μετουσίωση των γνώσεων αυτών στην εκπαιδευτική πράξη. Μάλιστα, τα πορίσματα της έρευνας της Γούναρη (2017) αναδεικνύουν την ανάγκη για υποχρεωτική πρακτική άσκηση των προπτυχιακών και μεταπτυχιακών σπουδών σε αυθεντικά πολυπολιτισμικά περιβάλλοντα, καθώς και τη διά βίου επιμόρφωση των εν ενεργεία εκπαιδευτικών πάνω σε ζητήματα διαπολιτισμικού περιεχομένου. Ένας/μία διαπολιτισμικά ικανός/ή και κατάλληλα επιμορφωμένος/η εκπαιδευτικός αφουγκράζεται και αξιοποιεί στο έπακρο κάθε ερέθισμα που μπορεί να αποτελέσει αφορμή για τη διαπολιτισμικότητα, χτίζει σχέσεις εμπιστοσύνης με τους μαθητές/τριες, τους γονείς και την τοπική κοινωνία και κάνει συνεχώς προσπάθειες ώστε να δημιουργηθεί ένα κλίμα αποδοχής, συνεργασίας και ουσιαστικής αλληλεπίδρασης μεταξύ παιδιών που έχουν διαφορετικό πολιτισμικό υπόβαθρο και μιλούν διαφορετικές γλώσσες (Πατσιαούρας, 2008).

3.4 Η αντιμετώπιση της διγλωσσίας ως πρόβλημα

Το ζήτημα της διγλωσσίας και η διαχείρισή του κατά την διδακτική πράξη δεν είναι μονάχα ένα ζήτημα εκπαιδευτικό αλλά αποτελεί και ένα θέμα με πολιτικές και ιδεολογικές διαστάσεις. Όσοι, μάλιστα, δεν εκλαμβάνουν την πολυπολιτισμικότητα ως μια ευκαιρία κινητοποίησης της δημιουργικότητας και ουσιαστικής αλληλεπίδρασης μεταξύ των δίγλωσσων μαθητών/τριών και των πολλαπλών τους ταυτοτήτων, χαρακτηρίζουν τον ενδιάμεσο αυτό γλωσσικό χώρο, ακατανόητο και ανησυχητικό (Τσοκαλίδου, 2015).

Είναι γεγονός πως η αξιοποίηση της μητρικής/πρώτης γλώσσας των μαθητών/τριών με μεταναστευτική/προσφυγική βιογραφία μέσα στην τάξη αποφεύγεται από την πλειοψηφία των εκπαιδευτικών καθώς θεωρείται ότι παρεμποδίζει την εκμάθηση της Γ2. Η έρευνα μάλιστα των Αγγελοπούλου και Μάνεση (2017) ενισχύει την παραπάνω άποψη, αφού οι ίδιοι οι εκπαιδευτικοί αναφέρουν τις

προηγούμενες πολιτισμικές και γλωσσικές εμπειρίες των μαθητών/τριών τους ως μία από τις σημαντικότερες δυσκολίες εφαρμογής της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης. Ταυτόχρονα, οι Biza και Giannakou (2022, 2024) συμπεραίνουν πως η έλλειψη της γνώσης αντιμετώπισης της διγλωσσίας, οδηγεί τους/τις εκπαιδευτικούς σε λανθασμένες πεποιθήσεις σχετικά με την προέλευση των δυσκολιών που αντιμετωπίζουν κατά την εκμάθηση της ακαδημαϊκής ελληνικής γλώσσας, θεωρώντας τους/τις διγλωσσους μαθητές/τριες δυσλεκτικούς/ές. Όλες οι παραπάνω θεωρήσεις ενισχύονται από εθνοκεντρικές κυρίως απόψεις, οι οποίες βασίζονται στην άγνοια της θεωρίας περί αλληλεξάρτησης των γλωσσών (Cummins, 2005). Η άγνοια αυτή οδηγεί στη μη συνειδητοποίηση της ψυχολογικής και γνωστικής σημασίας που έχει για τους/τις διγλωσσους μαθητές/τριες η χρήση αλλά και η περαιτέρω ανάπτυξη της γλώσσας-κληρονομιάς τους (Βλαμίδου, 2019). Πλέον όμως έχει αποδειχθεί ερευνητικά η σπουδαιότητά της τόσο για την ίδια τη μάθηση όσο και για την ομαλότερη ένταξη των μαθητών/τριών αυτών στο κοινωνικό περιβάλλον του σχολείου. Πιο συγκεκριμένα, ο Σχοινάς (2019) αναδεικνύει τη σημασία της έκφρασης μέσω της μητρικής/πρώτης γλώσσας καθώς και τον ρόλο που διαδραματίζει η ελεύθερη αυτή έκφραση στην αντίληψη, από τους/τις μαθητές/τριες, της πολιτισμικής ποικιλομορφίας της τάξης τους. Στα ίδια συμπεράσματα καταλήγει και η Νικολάου (2017), η οποία μάλιστα τονίζει τη σημασία που δίνουν οι ίδιοι οι εκπαιδευτικοί στην γλωσσική έκφραση. Ομοίως, η Ντελή (2018) με τα συμπεράσματα της δικής της έρευνας, έρχεται να ενισχύσει τα παραπάνω, αναφέροντας τον σεβασμό στη μητρική/πρώτη γλώσσα, ως έναν από τους σημαντικότερους παράγοντες καλλιέργειας της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης. Η αξιοποίηση του γλωσσικού και πολιτισμικού υποβάθρου των μαθητών/τριών φαίνεται να αποτελεί προϋπόθεση για την εφαρμογή μιας συμπεριληπτικής εκπαιδευτικής πολιτικής, όπως φαίνεται από τα αποτελέσματα πολλών πρόσφατων ερευνών (Βιλιαρίδου, 2019. Κεφαλά, 2018. Τολακίδου, 2018).

Η παιδαγωγική της διαγλωσσικότητας, που ενθαρρύνει την αξιοποίηση της διγλωσσίας, και ο ρόλος της στην ενίσχυση της διαπολιτισμικότητας έρχεται να επισημάνει τα οικονομικά, γνωστικά, εκπαιδευτικά και κοινωνικά οφέλη που προκύπτουν από μια λειτουργική αντιμετώπιση της γλωσσικής και πολιτισμικής πολυμορφίας. Αναφορικά με τα οικονομικά οφέλη, τα διγλωσσα άτομα έχουν αυξημένες ευκαιρίες απασχόλησης σε διεθνείς επιχειρήσεις και λαμβάνουν υψηλότερους μισθούς καθώς αντιλαμβάνονται καλύτερα διαφορετικές γλώσσες και κουλτούρες (Yacub, 2023). Τα γνωστικά οφέλη, από την άλλη, σχετίζονται με ενισχυμένες γνωστικές δεξιότητες καθώς η διγλωσσία συνδέεται με βελτιωμένη μνήμη, ιδιαίτερες ικανότητες επίλυσης προβλημάτων και ταυτόχρονης εκτέλεσης πολλών εργασιών (multitasking abilities) (Guo & Yao, 2022). Ιδιαίτερα σημαντικά είναι και τα εκπαιδευτικά πλεονεκτήματα των διγλωσσων ατόμων, αφού τα ακαδημαϊκά επιτεύγματα και η γενικότερη πολιτισμική τους ικανότητα βοηθούν στην πληρέστερη κατανόηση και τη βαθύτερη εκτίμηση διαφορετικών κουλτουρών, στην καλλιέργεια της ενσυναίσθησης και της διαπολιτισμικής κατανόησης (Chamorro & Janke, 2022). Τέλος, αναφορικά με τα κοινωνικά οφέλη της διγλωσσίας, ο Malokhat (2024) υποστηρίζει πως τα διγλωσσα άτομα μπορούν να επικοινωνήσουν με έναν μεγαλύτερο αριθμό ατόμων, ενισχύοντας την κοινωνική αλληλεπίδραση και τις διαπροσωπικές σχέσεις ενώ ο πολιτισμικός εμπλουτισμός προσφέρει βαθύτερη σύνδεση με διαφορετικές κουλτούρες, γεγονός που βοηθά στη ενίσχυση της προσωπικής ταυτότητας του ατόμου.

Αντίθετα, η απότομη αποκοπή από την μητρική/πρώτη γλώσσα έχει αρνητικές επιπτώσεις αφενός στη σχολική πρόοδό τους, που μπορεί να οδηγήσει σε μέτρια γνώση της Γ2, και αφετέρου στην ανάπτυξη της ίδιας τους ταυτότητας. Σύμφωνα μάλιστα με τον Baker (2001, σ. 180), όταν ένα άτομο ωθείται στην κατάκτηση της Γ2 υπό πίεση και με σκοπό να υποβιβάσει ή να αντικαταστήσει την μητρική/πρώτη του γλώσσα, αποκτά αυτόματα αρνητικές αντιλήψεις για τη νέα γλώσσα, χάνει την πολιτισμική του ταυτότητα, αλλοτριώνεται και τελικά αφομοιώνεται από τον κυρίαρχο πολιτισμό (βλ. αφαιρετική διγλωσσία). Συνεπώς, όταν η διγλωσσία αντιμετωπίζεται ως πρόβλημα, ή είναι «αόρατη» για τους/τις εκπαιδευτικούς, αυτομάτως ούτε το πολιτισμικό κεφάλαιο των μαθητών/τριών αυτών εκτιμάται αλλά ούτε και η διαπολιτισμικότητα μπορεί να θεωρηθεί πραγματοποιήσιμη (Cummins, 2005. Gkaintartzi κ.ά., 2015). Το ζητούμενο λοιπόν είναι τα μέλη της γλωσσικής μειονότητας να αποκτήσουν θετική στάση και επάρκεια και στις δύο γλώσσες, ανεξάρτητα από το αν η πρώτη γλώσσα χαίρει κύρους και αποδοχής από την κυρίαρχη κοινωνία. Τα οφέλη της προσθετικής διγλωσσίας είναι πολλαπλά και δεν σχετίζονται μόνο με μεγαλύτερη ευαισθησία και ευελιξία που αποκτούν τα δίγλωσσα άτομα στην επικοινωνιακή τους ικανότητα, αλλά επεκτείνονται επιδρώντας θετικά στις ακαδημαϊκές τους επιδόσεις και τελικά στην κοινωνική τους ανέλιξη (Cummins, 2015).

3.5 Τρόποι διαχείρισης της διγλωσσίας

Η μείωση των απαιτήσεων των εκπαιδευτικών, η περιληπτική παρουσίαση της ύλης, ακόμη και η απλοποίηση του περιεχομένου των μαθημάτων, δεν φαίνεται να αποτελούν αποτελεσματικούς τρόπους αντιμετώπισης της ιδιαιτερότητας των (δυνάμει) δίγλωσσων μαθητών/τριών. Η εκμάθηση της ελληνικής ως Γ2 δεν είναι ζήτημα ποσοτικό αλλά απαιτεί τη συστηματική συνεργασία όλων των εμπλεκόμενων, την ανάπτυξη κατάλληλου διδακτικού υλικού και την καλλιέργεια μιας κουλτούρας συμπερίληψης μέσα σε ένα ανοιχτό εκπαιδευτικό περιβάλλον με καινοτόμο διάθεση.

Η οικοδόμηση μιας συλλογικής ταυτότητας στην εκπαιδευτική κοινότητα είναι μία δυναμική και σύνθετη διαδικασία στην οποία πρέπει να συμμετέχουν όλα τα μέλη της (Molina & Sales, 2021). Όπως επισημαίνει ο Bugno (2018), υπάρχει μια ασυμφωνία μεταξύ των θεωριών της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης και των πεποιθήσεων και της πρακτικής των εκπαιδευτικών, η οποία μπορεί να δημιουργήσει αντιφάσεις και να δυσχεράνει την αποτελεσματική εφαρμογή της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης. Είναι, λοιπόν, ζήτημα ζωτικής σημασίας για τα σχολεία να υιοθετήσουν μια συμπεριληπτική παιδαγωγική προσέγγιση προσαρμοσμένη στις ανάγκες των μεταναστών/τριών μαθητών/τριών και να προωθήσουν την πολιτισμική ποικιλομορφία που υποστηρίζεται από αφοσιωμένη σχολική ηγεσία και την επαρκή κατάρτιση εκπαιδευτικών στη διαπολιτισμική εκπαίδευση.

Η έρευνα της Βλαμίδου (2019), η οποία επικεντρώνεται στις πεποιθήσεις των εκπαιδευτικών για τον «άλλον» σε διαπολιτισμικά σχολεία της Θεσσαλονίκης, δείχνει μια θετική μεταβολή, η οποία οφείλεται στην εξέλιξη και την πρόοδο της κοινωνίας. Η αλλαγή των στάσεων και των πεποιθήσεων των εκπαιδευτικών απέναντι στους/στις μαθητές/τριες με μεταναστευτικό ή προσφυγικό υπόβαθρο, μεταβάλλει αυτόματα τον τρόπο διδασκαλίας τους και επηρεάζει τόσο τη σχολική επιτυχία όσο και την κοινωνική ένταξη των παιδιών.

Όσον αφορά την κατάσταση των σχολείων σε σχέση με τη δημιουργία συμμετοχικών και συνεργατικών κοινοτήτων, με κλίμα ευνοϊκό για τη διαπολιτισμική εκπαίδευση, οι Dežan και Sedmak (2023) υπογραμμίζουν τη σημασία της οικοδόμησης ενός συνεργατικού σχολικού κλίματος για την προώθηση της ευημερίας και της ένταξης των μεταναστών/τριών μαθητών/τριών. Η διαπολιτισμική εκπαίδευση και οι επιτυχημένες διαπροσωπικές σχέσεις μεταξύ των εκπαιδευτικών και των μαθητών/τριών είναι θεμελιώδεις για την επίτευξη αυτού του στόχου. Ομοίως, είναι απαραίτητο να αντιμετωπιστούν οι ειδικές δυσκολίες που αντιμετωπίζουν οι μαθητές/τριες με μεταναστευτική ή προσφυγική εμπειρία, όπως είναι οι συγκρούσεις ρόλων των φύλων και η συμμετοχή σε διαχωρισμένες ομάδες.

Ταυτόχρονα, μια ολοκληρωμένη διαπολιτισμική προσέγγιση πρέπει να υποστηρίζεται από έναν συνεργατικό θεσμικό οργανισμό, η πρόοδος του οποίου επιτυγχάνεται μέσω της οικοδόμησης της αίσθησης του «ανήκειν» στην εκπαιδευτική κοινότητα. Η ανάγκη για συλλογική ευθύνη σε ένα κλίμα ανταλλαγής μεταξύ εκπαιδευτικών φορέων για τη βελτίωση της δημιουργικής μάθησης για όλους/ες τους μαθητές/τριες πηγάζει από αυτή την αρχή. Υπό αυτή την έννοια, είναι απαραίτητο να ενισχυθεί η αντίληψη των εκπαιδευτικών πλαισίων ως χώρων διαλόγου πέρα από τα φυσικά εμπόδια των σχολείων, όπου ο κριτικός προβληματισμός για διλήμματα και παράδοξα μπορεί να εμπλουτιστεί, ώστε η συμπερίληψη να ριζώσει στην πράξη. Για να επιτευχθεί μια αληθινή κουλτούρα διαφορετικότητας, πρέπει να ξεπεραστεί η παραδοσιακή θεώρηση των πολιτισμών και η αντισταθμιστική διδακτική προσέγγιση για τις μειονότητες.

Σήμερα είναι περισσότερο αναγκαία από ποτέ η προώθηση της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης με μία παιδαγωγική προσέγγιση συμπεριληπτικού χαρακτήρα και επικεντρωμένη στην κοινότητα. Αυτό δεν είναι μόνο θέμα αντιμετώπισης των οργανωτικών, διδακτικών και αναλυτικών απαιτήσεων του διαπολιτισμικού σχολείου, αλλά θα πρέπει να φέρει αποτύπωμα σε εκείνες τις εκπαιδευτικές δράσεις που θα δημιουργούν ειρηνική και σεβαστή συνύπαρξη, ισότητα, συμμετοχή και δημοκρατικές αξίες στα ακαδημαϊκά ιδρύματα (Pérez-Jorge κ.ά., 2023).

Η προώθηση της διαπολιτισμικής ευαισθησίας μεταξύ των γηγενών μαθητών/τριών και η προσοχή στην ακαδημαϊκή αυτοαντίληψη των μαθητών/τριών με μεταναστευτική βιογραφία είναι βασικά στοιχεία για τη βελτίωση της σχολικής συνύπαρξης και της εκπαιδευτικής συμπερίληψης αυτών των ομάδων (Micó-Cebrián κ.ά., 2019). Οι στρατηγικές που προσδιορίζονται από τις διάφορες μελέτες που αναλύθηκαν περιλαμβάνουν προγράμματα παρέμβασης για τη βελτίωση της επικοινωνίας και της συναισθηματικής αυτοαντίληψης καθώς και συμμετοχή οικογενειών και κοινωνικών φορέων για την προώθηση του σεβασμού και της εμπιστοσύνης μεταξύ των μαθητών/τριών. Οι παιδαγωγικές προτάσεις θα πρέπει να βασίζονται στη λειτουργική και κριτική διαπολιτισμικότητα για να δημιουργήσουν χώρους ανταλλαγής απόψεων λαμβάνοντας υπόψη τις γνώσεις κάθε μαθητή/τριας.

Ως παραδείγματα πρακτικών στρατηγικών, οι Gómez κ.ά. (2022) υποδεικνύουν ότι η εκπαιδευτική χρήση κινητών τηλεφώνων με συνεργατική μεθοδολογία είναι ένα καλό παράδειγμα χρήσιμης στρατηγικής για τη βελτίωση της σχολικής συμβίωσης και τη μείωση των ενοχλητικών συμπεριφορών, της ακαδημαϊκής δυσaréσκειας και του αποκλεισμού. Από την άλλη πλευρά, οι Mela-Contreras κ.ά. (2022) προτείνουν τη χρήση του διεθνούς κινηματογράφου ως διδακτική στρατηγική για την προώθηση της αμερόληπτης και δια-

λογικής διδασκαλίας, καθώς θεωρούν πως χρησιμοποιώντας την κινηματογραφική αφήγηση ως οπτικοακουστικό υλικό ενισχύεται και προωθείται η πολιτισμική πολυμορφία.

Οι Sani κ.ά. (2022) ενθαρρύνουν τους/τις εκπαιδευτικούς να προετοιμάσουν και να χρησιμοποιήσουν στην τάξη υλικό κατάλληλο για την υποστήριξη της διαπολιτισμικής προσέγγισης ή ακόμη και την υλοποίηση, όπου είναι δυνατόν, διαπολιτισμικών βιβλιοθηκών, μέσα από τις οποίες μπορούν να αντλήσουν πληροφορίες και παιδαγωγικά βοηθήματα που στοχεύουν στην παροχή χρήσιμων πληροφοριών σχετικά με τις διαφορετικές κουλτούρες προέλευσης των μαθητών/τριών με μεταναστευτική βιογραφία.

Έναν ακόμη τρόπο διαχείρισης της διγλωσσίας αποτελεί και η αξιοποίηση της μητρικής/πρώτης γλώσσας των μαθητών/τριών μέσω της παιδαγωγικής της διαγλωσσικότητας. Η πρακτική αυτή μπορεί να λειτουργήσει υποστηρικτικά και επεξηγηματικά για την κατάκτηση της γλώσσας-στόχου, να διευκολύνει τη μάθηση και να δώσει ευκαιρίες για αλληλεπίδραση των μαθητών/τριών επί ίσοις όροις με τους/τις γηγενείς, ενισχύοντας ταυτόχρονα τις συναισθηματικές τους ανάγκες, αφού τους κάνει να νιώθουν ισότιμοι/ες και εξίσου ικανοί/ες. Τέλος, εμπλουτίζει τη σχολική τάξη και πράξη με νέες εμπειρίες, διδάσκοντας βιωματικά την κοινωνική, πολιτισμική και γλωσσική δικαιοσύνη (Τσοκαλίδου, 2018).

Με τις συγκεκριμένες μεθόδους διδασκαλίας παρέχονται νέες ευκαιρίες μάθησης που αγκαλιάζουν τη διαφορετικότητα και εκθέτουν τους/τις μαθητές/τριες σε αυθεντικό πολυπολιτισμικό και πολυγλωσσικό υλικό, ενισχύοντας και επιταχύνοντας την κατάκτηση της γλώσσας με κατάλληλη υποστήριξη, προάγοντας ταυτόχρονα την διαπολιτισμική κατανόηση και την αυτοπεποίθηση.

Επιπρόσθετα, η συμπερίληψη της πολιτισμικής ποικιλομορφίας στο πρόγραμμα σπουδών και η υιοθέτηση παιδαγωγικών προσεγγίσεων χωρίς αποκλεισμούς όχι μόνο θα μπορούσε να ενισχύσει την εκπαιδευτική εμπειρία των μαθητών/τριών αλλά ταυτόχρονα να προάγει την κοινωνική δικαιοσύνη σε όλο το εκπαιδευτικό σύστημα. Στο πλαίσιο αυτό, είναι απαραίτητο να ενισχυθεί η σχέση μεταξύ σχολείων και οικογενειών για την υποστήριξη της διαδικασίας προσαρμογής των μεταναστών/τριών μαθητών/τριών και των οικογενειών τους στο σχολικό περιβάλλον. Με τον τρόπο αυτό, η διαπολιτισμική εκπαίδευση θα επεκταθεί σε ολόκληρο το μαθητικό σώμα και την εκπαιδευτική κοινότητα, προωθώντας την οικοδόμηση μιας συλλογικής ταυτότητας που εκτιμά και αποδέχεται τη διαφορετικότητα (Molina & Sales, 2021).

Τέλος, είναι εξαιρετικά σημαντικό να συνεχιστεί η έρευνα και η αξιολόγηση των στρατηγικών της πολυπολιτισμικής διαμεσολάβησης αλλά και του αντίκτυπου της εκπαιδευτικής πρακτικής και εμπειριών που προκύπτουν όσον αφορά τη δημιουργία μιας διαπολιτισμικής μάθησης. Ο εντοπισμός και η προώθηση αποτελεσματικών παιδαγωγικών στρατηγικών και καινοτομιών στη διδασκαλία και τη μάθηση μπορεί να συμβάλει σε μια πιο δίκαιη, χωρίς αποκλεισμούς, εκπαίδευση. Επιπλέον, καίριας σημασίας είναι η συμμετοχή και η συνεργασία όλων των παραγόντων που εμπλέκονται στην εκπαίδευση, συμπεριλαμβανομένων των μαθητών/τριών, των γονέων, των εκπαιδευτικών, των διοικητικών στελεχών και των εκπαιδευτικών ηγετών, καθώς και των πολιτικών αρχών και των οργανώσεων της κοινωνίας των πολιτών.

4. Συμπεράσματα

Με γνώμονα το γεγονός ότι όλοι οι άνθρωποι έχουν δικαίωμα στη

γνώση, το σχολείο, το οποίο αποτελεί μια ανοιχτή κοινωνία μάθησης, οφείλει να σέβεται και να διατηρεί τις γλωσσικές και πολιτισμικές ιδιαιτερότητες όλων των μελών του. Ο εξαιρετικά βαρύνων ρόλος της εκπαίδευσης σε μια σύγχρονη πολυπολιτισμική κοινωνία συνδέεται άμεσα με την ιδέα της ελευθερίας και της αυτοδιάθεσης. Το παρόν άρθρο επιβεβαιώνει πως η εφαρμογή της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης στην Ελλάδα δεν είναι μια εύκολη υπόθεση και χρειάζονται προσπάθειες σε πολλαπλά επίπεδα ώστε να ξεπεραστούν οι δυσκολίες και τα εμπόδια που προκύπτουν. Η ανάγκη για ριζοσπαστικές αλλαγές, συντονισμένες ενέργειες και προγραμματισμένες αποφάσεις αποτελεί μονόδρομο προκειμένου να δημιουργηθεί ένα ανοιχτό και πραγματικά διαπολιτισμικό σχολείο, το οποίο θα είναι ικανό να ανταποκριθεί επάξια στις ανάγκες της σύγχρονης πολυπολιτισμικής Ελλάδας.

Στόχος του άρθρου αυτού ήταν αφενός να βοηθήσει στη μελλοντική έρευνα και την πρακτική σε αυτόν τον τομέα και αφετέρου να συμβάλει στον διάλογο με τους/τις εκπαιδευτικούς και τους πολιτικούς φορείς σχετικά με τις στρατηγικές για την αντιμετώπιση της πολιτισμικής και γλωσσικής ποικιλομορφίας στα σχολεία. Μέσω μιας διεπιστημονικής και συνεργατικής προσέγγισης, είναι δυνατό να προχωρήσουμε προς ένα εκπαιδευτικό σύστημα πιο περιεκτικό, βασισμένο στην ισότητα και την κοινωνική δικαιοσύνη, που εκτιμά και αξιοποιεί την πολιτισμική πολυμορφία ως πηγή ενδυνάμωσης για όλους/ες τους/τις μαθητές/τριες.

Βιβλιογραφία

Ελληνόγλωσση

- Αγγελοπούλου, Π. & Μάνεσης, Ν. (2017). Δίγλωσσοι μαθητές στο δημοτικό σχολείο και διαπολιτισμική εκπαίδευση: η περίπτωση της Αχαΐας. *Έρευνα στην Εκπαίδευση*, 6(1), 228–236. <https://doi.org/10.12681/hjre.14100>
- Βιλιαρίδου, Σ. (2019). *Η αξιοποίηση της μητρικής γλώσσας σε πολυπολιτισμικά σχολικά περιβάλλοντα: Εμπειρική έρευνα σε ομάδα εκπαιδευτικών*. Διπλωματική εργασία, Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών. <https://pergamos.lib.uoa.gr/uoa/dl/frontend/file/lib/default/data/2884665/theFile>
- Βλαμίδου, Σ. Γ. (2019). *Οι πεποιθήσεις των εκπαιδευτικών και η διάσταση της ατομικής αλλαγής σε ένα διαπολιτισμικό σχολείο*. Διπλωματική εργασία, Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης. <http://ikee.lib.auth.gr/record/306582/files/GRI-2019-25275.pdf>
- Γεωργιάδης, Φ. & Ζήσιμος, Α. (2008). Επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών της σχολικής και προσχολικής αγωγής μέσα από τον αντιρατσιστικό λόγο και την κοινωνική δικαιοσύνη: Μια κριτική ανασκόπηση του θέματος. Στο Κακανά Δ. & Σιμούλη Γ., (Επιμ.), *Η προσχολική εκπαίδευση στον 21ο αιώνα. Θεωρητικές προσεγγίσεις και διδακτικές πρακτικές*. Θεσσαλονίκη: Επίκεντρο.
- Γεωργίτσα, Α. (2017). *Η ένταξη των παιδιών των μεταναστών στην εκπαίδευση και την κοινωνία της Ευρώπης. Πολιτικές και πρακτικές για την αντιμετώπιση της προσφυγικής κρίσης στην Ελλάδα και στη Γερμανία*. Μεταπτυχιακή εργασία, Πανεπιστήμιο Πελοποννήσου. <http://amitos.library.uop.gr/xmlui/handle/123456789/4668>
- Γιαβρίμης, Π. (2022). Απόψεις εκπαιδευτικών για την ένταξη των μεταναστών και προσφύγων και την ελληνική εκπαιδευτικής πολιτική. *Παιδαγωγικός Λόγος*, 28(1), 57–77.
- Γιαννούση, Π. (2021). Σχέσεις γονέων και εκπαιδευτικών με έμφαση στους μετανάστες γονείς και ο ρόλος των εκπαιδευτικών. *Education*

Sciences, 2021(2), 51–64.

Γκαγκά, Μ. (2021). *Εκπαιδευτική πολιτική για τη ΔβΜ: συγκριτική προσέγγιση μεταξύ της Ελλάδας και των Σκανδιναβικών χωρών*. Διπλωματική Εργασία, Πανεπιστήμιο Αιγαίου. <http://hdl.handle.net/11610/22590>

Γκόβαρης Χ. (2024). Διαπολιτισμική Εκπαίδευση – Σκέψεις και κριτικές επισημάνσεις για το «αντικείμενο» της αναγνώρισης. *Παιδαγωγικά ρεύματα στο Αιγαίο*, 13(1). <https://doi.org/10.12681/revmata.37706>

Γκότοβος, Α. (1997). *Παιδαγωγική Αλληλεπίδραση: Επικοινωνία και κοινωνική μάθηση στο σχολείο*. Αθήνα: Gutenberg.

Γούναρη, Χ. Ι. (2017). *Διερεύνηση της διαπολιτισμικής επάρκειας και ετοιμότητας δασκάλων και των αναγκών επιμόρφωσης τους ως προς την εκπαίδευση μαθητών Ρομά*. Διπλωματική εργασία, Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης. <http://ikee.lib.auth.gr/record/292202/files/GRI-2017-19560.pdf>

Δαμανάκης, Μ. (1997). *Αναζήτηση μιας Εκπαιδευτικής πολιτικής για τα παιδιά των Μεταναστών στην Ευρώπη*. Στο *Η Γλωσσική Εκπαίδευση των Ελλήνων Μεταναστών στην Ευρώπη*. ΥΠΕΠΘ, Κέντρο Ελληνικής Γλώσσας.

Δαμανάκης, Μ. (2005). *Η εκπαίδευση των παλιννοστούντων και αλλοδαπών μαθητών στην Ελλάδα: Διαπολιτισμική προσέγγιση*. Αθήνα: Gutenberg.

Ζάγκα, Ε., Κεσίδου, Α. & Ματθαιουδάκη Μ. (2015). Οι δυσκολίες των αλλόγλωσσων μαθητών στα μαθήματα του Προγράμματος Σπουδών από τη σκοπιά των εκπαιδευτικών: Ερευνητικά δεδομένα για το δημοτικό σχολείο και το γυμνάσιο. *Παιδαγωγική Επιθεώρηση*, 60, 70–90.

Ζερδελή, Μ. Κ. (2021). *Διαπολιτισμική εκπαίδευση στην πολυπολιτισμική τάξη της ελληνικής Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης*. Μεταπτυχιακή Εργασία, Δημοκρίτειο Πανεπιστήμιο Θράκης. <https://repo.lib.duth.gr/jspui/handle/123456789/13889>

Ζηλιασκοπούλου, Δ. (2014). Συνεργασία σχολείου-οικογένειας: πρακτικές ενίσχυσης της επικοινωνίας και αντιμετώπισης των δυσκολιών. *Θέματα διδασκαλίας και αγωγής στο πολυπολιτισμικό σχολείο: επιμορφωτικό υλικό*, 491–510.

Καρακωνσταντίνου, Α. Μ. (2020). *Σχολείο και διαπολιτισμικότητα*. Επιστημονικό Περιοδικό Σ.Κ.Ε.Ψ.Υ. Σύγχρονη Κοινωνία, Εκπαίδευση & Ψυχική Υγεία, Νέα Εποχή. Τεύχος 7.

Καρανικόλα, Ζ. & Πίτσου, Χ. (2015). Αποτύπωση των δράσεων του Υπουργείου Παιδείας αναφορικά με την προστασία της πολιτισμικής ετερότητας στον χώρο της Α΄ βάθμιας και Β΄ βάθμιας Εκπαίδευσης. Μια ποιοτική μελέτη θεματικής ανάλυσης των ετήσιων εκθέσεων του Υπουργείου Παιδείας προς την Εθ. *Έρευνα στην Εκπαίδευση*, 4, 128–151. <https://doi.org/10.12681/hjre.8858>

Κατσιφί, Σ. (2019). *Η Διαπολιτισμική Εκπαίδευση στην Ελλάδα κατά την περίοδο 2000–2018: Κριτική Επισκόπηση*. Διπλωματική Εργασία, Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο. <https://apothesis.eap.gr/handle/repo/44677>

Καφεντζή, Σ. (2020). *Ο ρόλος του σχολείου στην κοινωνική ενσωμάτωση μεταναστών μαθητών-μαθητριών: Διερεύνηση απόψεων εκπαιδευτικών α/θμιας εκπαίδευσης*. Διπλωματική Εργασία, Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο. <https://apothesis.eap.gr/handle/repo/47207>

Κεσίδου, Α. (2008). Διαπολιτισμική εκπαίδευση: μια εισαγωγή. Στο Παπαναούμ Ζ. (Επιμ.), *Οδηγός επιμόρφωσης: Διαπολιτισμική εκπαίδευση και αγωγή*. Θεσσαλονίκη: ΑΠΘ.

Κεσίδου, Α. (2010). Μετανάστευση και εκπαιδευτική πολιτική.

- Διεθνής εμπειρία. Στο Κεσίδου, Α., Ανδρούσου, Α. & Τσάφος, Β. (Επιμ.), *Μετανάστευση, πολυπολιτισμικότητα και εκπαιδευτικές προκλήσεις: πολιτική, έρευνα, πράξη*, Πρακτικά Επιστημονικού Συνεδρίου (Αθήνα, 14–15 Μαΐου 2010) (σσ. 117–125). Θεσσαλονίκη: Ελληνικό Παρατηρητήριο για τη Διαπολιτισμική Παιδεία και Εκπαίδευση. <http://www.diaapolis.auth.gr/>
- Κεφαλά, Ζ. (2018). *Διερεύνηση απόψεων και πρακτικών Ελλήνων γονέων δίγλωσσων παιδιών στη Σουηδία*. Μεταπτυχιακή Εργασία, Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης. <http://ikee.lib.auth.gr/record/299208/files/GRI-2018-22307.pdf>
- Κολούμπα, Α. (2017). *Διαπολιτισμική εκπαίδευση στην πολυπολιτισμική τάξη της ελληνικής δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. Μελέτη περίπτωσης: διαπολιτισμικά γυμνάσια Αττικής*. Διπλωματική Εργασία, Πανεπιστήμιο Πειραιώς. <https://dione.lib.unipi.gr/xmlui/handle/unipi/10578>
- Λιακοπούλου, Μ. & Παπαδοπούλου, Β. (2020). Η διαπολιτισμική εκπαίδευση των εκπαιδευτικών: Μια καταγραφή αναγκών των ενεργεια εκπαιδευτικών. *Παιδαγωγική επιθεώρηση*, 67.
- Μάρκου, Γ. (1996). *Η Πολυπολιτισμικότητα της ελληνικής κοινωνίας. Η διαδικασία διεθνοποίησης και η αναγκαιότητα της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης*. Αθήνα: ΥΠ.Ε.Π.Θ.-Γ.Γ.Α.Ε.
- Ματθαίου, Δ. (2007). Ποιότητα στην εκπαίδευση. Ιδεολογικές ορίζουσες, εννοιολογήσεις και πολιτικές. Μια συγκριτική θεώρηση. *Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων*, Τεύχος 13, 10–32.
- Μήλιου, Ο. (2013). Η Ευαισθητοποίηση των δασκάλων απέναντι στην πολιτισμική ετερότητα: Θεωρητική και εμπειρική προσέγγιση. *Παιδαγωγική Επιθεώρηση*, 56, 83–99.
- Μπεζάτη, Θ. & Θεοδοσοπούλου, Μ. (2006). *Στόχοι της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης και ο ρόλος της εκπαίδευσης ενηλίκων*. Αθήνα: Ινστιτούτο Διαρκούς Εκπαίδευσης Ενηλίκων.
- Νικολάου, Α. (2017). *Η διερεύνηση της διαπολιτισμικής επάρκειας των νηπιαγωγών και οι επιμορφωτικές τους ανάγκες στο πολυπολιτισμικό εκπαιδευτικό πλαίσιο του νηπιαγωγείου*. Διπλωματική Εργασία, Πανεπιστήμιο Πελοποννήσου. <http://amitos.library.uop.gr/xmlui/handle/123456789/3646>
- Ντέλη, Ν. (2018). *Διαπολιτισμική επάρκεια και ετοιμότητα των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης*. Διπλωματική Εργασία, Πανεπιστήμιο Δυτικής Αττικής. <http://oceanis.lib2.uniwa.gr/xmlui/handle/123456789/4203>
- Παλαιολόγου, Ν. (2000). *Σχολική προσαρμογή μαθητών με Διαπολιτισμικά χαρακτηριστικά*. Διδακτορική Διατριβή, Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης, ΕΚΠΑ. <https://thesis.ekt.gr/thesisBookReader/id/20815?lang=el#page/1/mode/2up>
- Παλαιολόγου, Ν. & Ευαγγέλου, Ο. (2011). *Διαπολιτισμική παιδαγωγική. Εκπαιδευτική πολιτική για παιδιά μεταναστών*. Αθήνα: Πεδίο
- Παναγιωτοπούλου, Ε. (2021). *Η διδασκαλία των φιλολογικών μαθημάτων στα διαπολιτισμικά σχολεία Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης*. (Διπλωματική Εργασία, Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο). <https://apothesis.eap.gr/handle/repo/52417>
- Παπάς, Α. (1998). *Διαπολιτισμική Παιδαγωγική και Διδακτική*. Αθήνα: Περιβολάκι και Ατραπός.
- Παπαχρήστος, Κ. (2011). *Διαπολιτισμική εκπαίδευση στο ελληνικό σχολείο*. Αθήνα: Ταξιδευτής
- Πατσιαούρας, Α. (2008). Ρατσισμός και Ξενοφοβία στην Κοινωνία, την Εκπαίδευση και τον Αθλητισμό. *Inquiries in Sport & Physical Education*, 6(3), 290–302.
- Παυλής, Δ. (2016). Μετανάστες μαθητές προκλήσεις στην ελληνική

εκπαίδευση, *Πρακτικά 6ου Πανελλήνιου Συνεδρίου Επιστημών Εκπαίδευσης και Ειδικής Αγωγής*, Πανεπιστήμιο Αθηνών.

Πεντέρη, Ε. & Ιωσηφίδης, Α. (2023). Αντιλήψεις εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης σε σχέση με την πολιτισμικά ευαίσθητη διδασκαλία για την εκπαίδευση μαθητών/τριών με μεταναστευτική εμπειρία. *Θέματα Επιστημών Αγωγής*, 2(1), 67–82.

Σγούρα, Α., Μάνεσης, Ν., & Μητροπούλου, Φ. (2018). Διαπολιτισμική εκπαίδευση και κοινωνική ένταξη των παιδιών-προσφύγων: Αντιλήψεις εκπαιδευτικών. *Διάλογοι! Θεωρία Και Πράξη Στις Επιστήμες Αγωγής Και Εκπαίδευσης*, 4(108). doi:10.12681/dial.16278

Σκούρτου, Ε., Κούρτη-Καζούλλη, Β., Σελλά-Μάζη, Ε., Χατζηδάκη, Α., Ανδρούσου, Α., Ρεβυθιάδου, Α. & Τσοκαλίδου, Π. (2016). *Διγλωσσία & Διδασκαλία της Ελληνικής ως Δεύτερης Γλώσσας*. Σύνδεσμος Ελληνικών Ακαδημαϊκών Βιβλιοθηκών.

Σιάνου-Κύργιου, Ε. (2019). Εκπαίδευση και Μετανάστευση. Πολιτικές για τη Διαπολιτισμική Εκπαίδευση και Σχολική Πραγματικότητα. *Πανελλήνιο Διεπιστημονικό Συνέδριο «Το πολυπολιτισμικό σχολείο στον 21ο αιώνα»*. Πρακτικά Εργασιών. Κέρκυρα, 4–6, Οκτώβριος 2019, σσ. 1525.

Σχοινάς, Δ. (2019). Διαπολιτισμική εκπαίδευση στην Ελλάδα: Διερεύνηση των απόψεων και αντιλήψεων των εκπαιδευτικών του Νομού Ηλείας για τη διαπολιτισμική τους συνειδητοποίηση και επάρκεια στη διδασκαλία σε πολυπολιτισμικά περιβάλλοντα. Διπλωματική Εργασία, Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο. <https://apothesis.eap.gr/handle/repo/42886>

Τολακίδου, Π. (2018). Απόψεις εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης για την παρουσία και τη σχολική επίδοση δίγλωσσων προσφύγων μαθητών/μαθητριών και οι στρατηγικές που χρησιμοποιούν για τη διαχείριση της διγλωσσίας: μια ποιοτική έρευνα σε εκπαιδευτικούς του Ν. Θεσσαλονίκης. Μεταπτυχιακή εργασία, Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης.

Τούμπος, Π. (2018). Εξευρωπαϊσμός και Εκπαίδευση: Η συμβολή της σχολικής ηγεσίας στον εξευρωπαϊσμό της σχολικής μονάδας Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης μέσω της κινητικότητας των εκπαιδευτικών. Διπλωματική Εργασία, Πανεπιστήμιο Πειραιώς, Πειραιάς.

Τσιάκαλος, Γ. (2000). *Οδηγός Αντιρατσιστικής Εκπαίδευσης*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Τσοκαλίδου, Ρ. (2018). Διαγλωσσικότητα και παιδαγωγικά εργαλεία. Στο Σ. Τσιπλάκου (επιμ.), *Οδηγός διαχείρισης Κοινωνικοπολιτισμικής ετερότητας στο σχολείο* (σσ. 45–78). Ινστιτούτο Παιδείας και Πολιτισμού Παιδαγωγικό Ινστιτούτο Κύπρου.

Τσοκαλίδου, Ρ. (2015). Διγλωσσία και Εκπαίδευση: από τη θεωρία στην πράξη και στην κοινωνική δράση. Στο Ανδρουλάκης, Γ. (Επιμ.), *Γλωσσική Παιδεία. 35 Μελέτες Αφιερωμένες στον Καθηγητή Ναπολέοντα Μήτση* (σσ. 387–398). Αθήνα: Gutenberg.

Τσοκαλίδου, Ρ. (2012). *Χώρος για δύο: Θέματα Διγλωσσίας και Εκπαίδευσης*. Εκδόσεις Ζυγός, Θεσσαλονίκη.

Τσοκαλίδου, Ρ. & Μαλιγκούδη, Χ. (2011). Διαπολιτισμική εκπαίδευση και Διγλωσσία. Κεφάλαιο 2, Ενότητα Επιμορφωτικό Υλικό στο Πλαίσιο του προγράμματος ΕΣΠΑ: Πιστοποίηση Ελληνομάθειας Υποστήριξη και Ποιοτική Ανάδειξη της Διδασκαλίας της Ελληνικής ως Ξένης/Δεύτερης Γλώσσας (συγχρηματοδότηση Υπουργείου Παιδείας- Ευρωπαϊκής Ένωσης και υλοποίηση Κέντρο Ελληνικής Γλώσσας).

ΦΕΚ 124/Α/17-6-1996. *Η Ελληνική παιδεία στο εξωτερικό η διαπολιτισμική εκπαίδευση και άλλες διατάξεις*. Υπουργείο Παιδείας και Θρησκευμάτων.

- ΦΕΚ 163/Α/21-9-2010. *Ανάπτυξη της Δια Βίου Μάθησης και λοιπές διατάξεις*. Υπουργείο Παιδείας και Θρησκευμάτων.
- ΦΕΚ 2687/Β/29-8-2016. *Ρυθμίσεις Ζωνών Εκπαιδευτικής Προτεραιότητας (ΖΕΠ) -Ίδρυση Τάξεων Υποδοχής ΖΕΠ, Ενισχυτικών Φροντιστηριακών Τμημάτων ΖΕΠ και Δομών Υποδοχής για την Εκπαίδευση των Προσφύγων ΖΕΠ (Δ. Υ. Ε. Π ΖΕΠ) σε σχολικές μονάδες Π.Ε.* Υπουργείο Παιδείας και Θρησκευμάτων.
- Φρατζή, Π., & Φωτεινός, Δ. (2001). Το θεσμικό πλαίσιο της εκπαίδευσης (σε επιλεγμένες χώρες): Εκπαιδευτικά συστήματα Ισπανίας. *Σύγχρονη Εκπαίδευση: Τρίμηνη Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων*, 119, 103–114.
- Χατζησωτηρίου, Χ. & Ξενοφώντος, Κ. (2014). *Διαπολιτισμική Εκπαίδευση: Προκλήσεις, παιδαγωγικές θεωρήσεις και εισηγήσεις*. Εκδόσεις: Σαΐτα, Καβάλα.
- Χρυσόχοου, Ξ. (2010). *Πολυπολιτισμική πραγματικότητα: Οι κοινωνιοψυχολογικοί προσδιορισμοί της πολιτισμικής πολλαπλότητας*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Ξερόγλωσση

- Baker, C. (2001). *Εισαγωγή στη διγλωσσία και τη δίγλωσση εκπαίδευση*, Αθήνα: Gutenberg.
- Biza, C., & Giannakou, A. (2022). Distinguishing between Bilingualism and Dyslexia: Views of Secondary School Teachers in Greece. *International Journal of Learning, Teaching and Educational Research*, 21(12), 218–237. <https://ijlter.org/index.php/ijlter/article/view/6377/pdf>
- Biza, C. & Giannakou, A. (2024). Students with dyslexia and bilingual students: Teachers' beliefs and attitudes on meeting their needs. *Intercultural Education*, 35(5), 1–25 <https://doi.org/10.10080/14675986.2024.2408134>
- Bugno, L. (2018). Clues to the wind's direction: sailing on teachers' beliefs about cultural diversity: results from a semi-structured interview in the Italian context. *Studia paedagogica*, 23(4), 129–144.
- Chamorro, G., & Janke, V. (2022). Investigating the bilingual advantage: the impact of L2 exposure on the social and cognitive skills of monolingually-raised children in bilingual education. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 25(5), 1765–1781.
- Cummins J. (1984). Wanted: A theoretical framework for relating language proficiency to academic achievement among bilingual students. In Rivera C. 1984. *Language Proficiency and Academic Achievement*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Cummins, J. (2005). *Ταυτότητες υπό διαπραγμάτευση Εκπαίδευση με σκοπό την Ενδυνάμωση σε μια Κοινωνία της Ετερότητας*, Αθήνα: Gutenberg.
- Cummins, J. (2015). Intercultural education and academic achievement: A framework for school-based policies in multilingual schools. *Intercultural education*, 26(6), 455–468.
- Dežan, L. & Sedmak, M. (2023). How do you feel at school? A cross-country comparative analysis of migrant adolescents' school well-being. *Frontiers in Education*, Vol. 8.
- European Stability Initiative (ESI) (2017). *The Refugee Crisis Through Statistics – A compilation for politicians, journalists and other concerned citizens*. ESI.
- Gkaintartzi, A., Kiliari, A. & Tsokalidou, R. (2015). “Invisible” Bilingualism – “Invisible” Language Ideologies: Greek Teachers' Attitudes towards Immigrant Pupils' Heritage Languages. *International*

- Journal of Bilingual Education and Bilingualism* 18(1), 60–72. <http://dx.doi.org/10.1080/13670050.2013.877418>
- Gómez Hernández, P., Monge López, C., Castillo Fernández, H. D., & Kassar, M. D. C. M. (2022). Aprendizaje cooperativo con teléfonos móviles en un contexto de vulnerabilidad: resultados en la convivencia. *Revista electrónica de investigación educativa*, 24.
- Guo, W., & Yao, S. (2022). Cognitive benefits of being bilingual for young children: A literature review. In *2021 International Conference on Social Development and Media Communication (SDMC 2021)* (pp. 654–660). Atlantis Press.
- Malokhat, S. (2024). How Bilingualism Enhances Human Personality. *Web of Semantics: Journal of Interdisciplinary Science*, 2(5), 97–102.
- Mela-Contreras, J., Torelló, J., & Cobos, D. (2022). Cine, diversidad e infancia: el proyecto Cineduka en escuelas básicas chilenas. *Anagramas-Rumbos y sentidos de la comunicación*, 21(41).
- Micó-Cebrián, P., Cava, M. J., & Buelga, S. (2019). Sensibilidad intercultural y satisfacción con la vida en alumnado autóctono e inmigrante. *Educación*, 55(1), 39–57.
- Molina Diaz, M., & Sales, A. (2021). ‘Som escola.’ The construction of an inclusive intercultural community in a school undergoing transformation. *Intercultural Education*, 32(1), 1–16.
- Pérez-Jorge, D., González-Herrera, A. I., González-Afonso, M., & Santos-Álvarez, A. G. (2023). Reality and Future of Interculturality in Today’s Schools. *Education Sciences*, 13(5), 525.
- Sani, S., Refrigeri, L., & Manolescu, A. A. (2022). European Institutions Policies on Intercultural Teacher Training. *Agora International Journal of Juridical Sciences*. 16(2), 100–110.
- Trimikliniotis, N. (2001). The location of Cyprus in the Southern European context: Europeanisation or modernization. *Cyprus Review*, 13(2), 47–73.
- UNESCO (1996). *L’ education, un Trésor est caché dedans*, Unesco, Editions Odile Jacob, Paris.
- Yakub, M. (2023). 9+ Key Bilingual Job Statistics & Trends to Know. *Business DIT*. <https://www.businessdit.com/bilingual-job-statistics/>
- Yamin, M.A.Y. (2020). The relationship between RIGHT ethical behavior perspective, demographic factors, and BEST ethical performance. *International Review of Management and Marketing*, 10(1), 27.

Abstract

The migration and refugee flows observed in recent years in the wider European area and in particular in Greece shape a new political and social reality, in which multiculturalism and multilingualism thrive. These changes advocate the need to implement intercultural education, which nevertheless requires radical reforms, both in the education system itself and in the beliefs of those involved in the inclusion of the new populations in the Greek school. Approaching the challenges as well as the problems that arise regarding the consolidation of the basic principles of intercultural education, this article attempts a bibliographic review both at the conceptual level and at the level of practical application to manage linguistic and cultural diversity. In this context, the importance of utilizing students’ bilingualism is also put centre-stage, highlighting the role that it can play in strengthening interculturality both in the educational process and in shaping a social environment of understanding and acceptance of

diversity. Conclusions are drawn regarding the ways of dealing with linguistic and cultural diversity, together with practical suggestions for change by developing the intercultural competence and preparedness of teachers to help enhance multicultural mediation strategies for conflict resolution and avoid negative attitudes.

Keywords: multiculturalism, intercultural education, challenges and problems, bilingualism