

**ΣΥΓΧΡΟΝΕΣ ΔΙΔΑΚΤΙΚΕΣ ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΕΙΣ ΣΤΟ  
ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟ ΓΙΓΝΕΣΘΑΙ**

Συστηματική μελέτη στις βιωματικές  
στρατηγικές μάθησης



Γεωργία Καρούντζου - Νικόλαος Χριστόπουλος

**ΣΥΓΧΡΟΝΕΣ ΔΙΔΑΚΤΙΚΕΣ ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΕΙΣ ΣΤΟ  
ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟ ΓΙΓΝΕΣΘΑΙ**

**Μελέτη, ανάλυση και κριτικές υπογραμμίσεις περί  
διαθεματικότητας και διεπιστημονικότητας στην εκπαίδευση.  
Θεωρητικό και πρακτικό πλαίσιο των σημαντικότερων  
στρατηγικών διδακτικής στη σύγχρονη σχολική πραγματικότητα.**



**ΣΥΓΧΡΟΝΕΣ ΔΙΔΑΚΤΙΚΕΣ ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΕΙΣ  
ΣΤΟ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟ ΓΙΓΝΕΣΘΑΙ**



©2022 ΕΚΔΟΣΕΙΣ ΜΟΛΥΒΙ  
Τ.Κ. 55132, Λ. Ιασωνίδου 10, Θεσσαλονίκη  
Τηλ.: 2311 284046  
e-mail: [ekdoseis\\_molybi@yahoo.gr](mailto:ekdoseis_molybi@yahoo.gr)

**ISBN** 978-618-5398-51-4



**Αφιερωμένο**

**Στους πρωτεργάτες της εκπαίδευσης με την παρότρυνση να είναι  
αποτελεσματικοί στην εκπαιδευτική πράξη**

## Περιεχόμενα

Προλογικό Σημείωμα.....	5
Μέρος Πρώτο.....	7
<b>1.1. Πολυπολιτισμικά προγράμματα και η συμβολή τους στη μείωση προκαταλήψεων.....</b>	<b>7</b>
<b>1.2 Μέθοδοι διδασκαλίας και τεχνικές.....</b>	<b>9</b>
.....	11
<b>1.3 Τι πρέπει να κάνει ο εκπαιδευτικός.....</b>	<b>14</b>
<b>1.4 Τρόποι μείωσης των φαινομένων ρατσισμού και ξενοφοβίας στη σχολική πραγματικότητα.....</b>	<b>15</b>
<b>1. 4.1 Διευκρινίσεις σχετικά με τα στερεότυπα και τις προκαταλήψεις.....</b>	<b>15</b>
<b>1.4.2 Διαπολιτισμικότητα και διαθεματικότητα ως μέσα αποδόμησης των στερεότυπων.....</b>	<b>16</b>
<b>1.5 Ενίσχυση των πολιτισμικά διαφορετικών μαθητών.....</b>	<b>22</b>
<b>1.6 Αποδόμηση στερεοτύπων και προκαταλήψεων.....</b>	<b>23</b>
Μέρος Δεύτερο.....	25
<b>2.1 Η αναγκαιότητα ανατροπής του μονοπολιτισμικού προσανατολισμού στην ελληνική εκπαίδευση.....</b>	<b>25</b>
<b>2.2 Πλουραλισμός στην εκπαίδευση . Προβληματισμός και προοπτικές.....</b>	<b>33</b>
<b>2.3 Ερμηνευτική προσέγγιση της διδασκαλίας.....</b>	<b>37</b>
<b>2.4 Συνεργατική μέθοδος διδασκαλίας.....</b>	<b>39</b>
Μέρος Τρίτο.....	44
<b>3.1 Οι παιδοκεντρικές μέθοδοι διδασκαλίας ως μέσο απάλειψης των προκαταλήψεων και της αποδοχής της διαφορετικότητας.....</b>	<b>44</b>
<b>3.1.1 Η μέθοδος project.....</b>	<b>47</b>
<b>3.1.2 Στρατηγικές καλλιέργειας φιλικού κλίματος στην τάξη.....</b>	<b>49</b>
<b>3.1.3 Εξωσχολικές δραστηριότητες και αθλητισμός.....</b>	<b>50</b>
Μέρος Τέταρτο.....	51
<b>4.1 Διαθεματικότητα και εκπαιδευτικό υλικό.....</b>	<b>51</b>
<b>4.2 Πολιτισμική διαφοροποίηση της διδασκαλίας στο πλαίσιο της πολυπολιτισμικότητας.....</b>	<b>54</b>
<b>4.3 Μορφές διαφοροποίησης της διδασκαλίας.....</b>	<b>55</b>
Μέρος Πέμπτο.....	58
<b>5.1 Επιμόρφωση των εκπαιδευτικών.....</b>	<b>58</b>
<b>BIBΛΙΟΓΡΑΦΙΑ.....</b>	<b>62</b>

## Προλογικό Σημείωμα

Περίπου δεκαπέντε χρόνια πριν, η διαθεματική και διεπιστημονική οπτική της διδασκαλίας εισήλθε θριαμβευτικά στη σχολική πραγματικότητα και έγινε σημαντικό εργαλείο μεταστοιχείωσης της σε δημιουργική διαδικασία με τον εμβληματικό τίτλο «πρώτα ο μαθητής». Ασφαλώς η παραπάνω οριοθέτηση περιελάμβανε, ως οργανικά τμήματα, βιωματικά, διερευνητικά και κυρίως ομαδοσυνεργατικά εργαλεία τα οποία υπόσχονταν να καταστήσουν τους μαθητές έτοιμους για το μέλλον σε μια κοινωνία διαρκώς μεταβαλλόμενη στην οποία οι αλλαγές ήταν ενδημικές. Η εκπαίδευση έτσι καλείτο, με νέους τρόπους και μεθόδους, να διαδραματίσει το σπουδαίο ρόλο που της είχε ανατεθεί προ αιώνων, να διαμορφώσει δηλαδή προσωπικότητες ικανές να ανταποκριθούν στις αυξημένες ανάγκες του εκάστοτε σήμερα, πράγμα που σήμαινε πως έπρεπε παράλληλα να είναι ικανές να ξεφύγουν από τους τετριμμένους ρόλους. Έτσι ο μαθητής των τελευταίων χρόνων όφειλε να γίνει «**δρών κοινωνικό υποκείμενο**», κάνοντας κάτι σήμερα για τον εαυτό του, χωρίς να περιμένει να γίνει «αυριανός πολίτης» ενός πολυσυζητημένου, μακρινού και ομιχλώδους μέλλοντος.

Υπό αυτό το νέο πρίσμα, το οπλοστάσιο της εκπαίδευσης κινήθηκε σε νεόκοπα μονοπάτια αξιοποιώντας νέες μεθόδους και στρατηγικές διδασκαλίας, που αντικατέστησαν τα παλαιά σχέδια μαθήματος και τα «κρυφά» προγράμματα σπουδών, καθώς οδηγούσαν με νέες τεχνικές, πρόσω ολοταχώς, σε δημιουργικές διεργασίες εντός της τάξης. Σπουδαίες πλευρές της μάθησης αυτής που επιδιώχθηκε να εισαχθεί στις σχολικές τάξεις έφεραν ονόματα, όπως *project* και *βιωματικές δράσεις* σε συνδυασμό με τη *συνεργατική μάθηση* και *επίλυση προβλήματος*. Ήταν σαφώς εμφανής η μετατόπιση του κέντρου βάρους από τη θεωρία στην πράξη. Ο κύριος στόχος ήταν να ενισχυθούν οι μεταγνωστικές ικανότητες των μαθητών και τελικά να «*μάθει ο μαθητής να μαθαίνει*». Έτσι, κοινό γνώρισμα όλων αυτών των αλλαγών που εισάγονταν στην εκπαιδευτική διαδικασία, ήταν η ενεργός εμπλοκή των μαθητών, η δημιουργία κοινοτήτων μάθησης, ο εκπαιδευτικός σε ρόλο εμπνευστή, καθοδηγητή και εντοπιστή της γνώσης με ταυτόχρονη εγκατάλειψη του δασκαλοκεντρικού του ρόλου και της απορρέουσας από αυτόν αυθεντίας.

Το δυσκολότερο σημείο των επιχειρούμενων αλλαγών ήταν η δυσκολία στην αποδοχή της ίδιας της αλλαγής και η διαχείριση της με όρους συμπίεσης των



εκπαιδευτικών σε μονοπάτια άγνωστα και εν πολλοίς δύσβατα, τουλάχιστον στην αρχή. Αλλά κάθε αρχή και δύσκολη...

Το ανά χείρας πόνημα συνδυάζει τη σύνθεση με την ανάλυση, αλλά και την συνοπτική παρουσίαση με την εποπτικότητα, καθώς δημιουργεί το ασφαλές περιβάλλον αναζήτησης των μεθόδων και τεχνικών που κυριάρχησαν τα τελευταία χρόνια στις αίθουσες διδασκαλίας. Στις σελίδες του θα βρει ο αναγνώστης συγκεντρωμένα όλα τα στοιχεία που θα τον βοηθήσουν να αποκτήσει ανάγλυφη εικόνα των στρατηγικών διδασκαλίας κάτω από τις έννοιες Διαθεματικότητα και Διεπιστημονικότητα στην Εκπαίδευση. Το θεωρητικό υπόβαθρο που παρουσιάζεται στο βιβλίο περιλαμβάνει τις απαραίτητες βάσεις και εννοιολογικές αποσαφηνίσεις, προκειμένου να συνειδητοποιηθεί η βαθιά αλλαγή στην κουλτούρα της διδασκαλίας και της μάθησης. Αφετηριακή θέση είναι πως η γνώση καθεαυτή δε συνιστά μια περίκλειστη και παγιωμένη αυταξία, στην οποία θα πρέπει να υποτάσσεται ο μαθητής μέσω της διδασκαλίας, αλλά μια δυνατότητα και ένα απελευθερωτικό άνοιγμα στην ίδια τη ζωή. Η εξοικείωση με την οπτική αυτή μπορεί να αποτελέσει ασφαλές υπόβαθρο αποτελεσματικής διδασκαλίας, αλλά και πυξίδα προσανατολισμού για τον μαχόμενο εκπαιδευτικό. Για να καταστεί πλήρως κατανοητή, η οπτική αυτή, θα ακολουθήσει αναλυτική παρουσίαση μεθόδων και τεχνικών διδασκαλίας στο μέρος Β' με παραδείγματα και δειγματικά σενάρια σε σειρά γνωστικών αντικειμένων και στις δύο βαθμίδες, πρωτοβάθμια και δευτεροβάθμια εκπαίδευση.

Οι συγγραφείς

**Γεωργία Καρούντζου – Νικόλαος Χριστόπουλος**

# Μέρος Πρώτο.

## **1.1. Πολυπολιτισμικά προγράμματα και η συμβολή τους στη μείωση προκαταλήψεων.**

Την τελευταία δεκαετία, τόσο στην Ευρώπη όσο και στην Αμερική, υλοποιήθηκαν προγράμματα τα οποία εντάσσονται σύμφωνα με το περιεχόμενο σε αυτά που υιοθετούν τις αρχές της πολιτισμικής εκπαίδευσης και που δίνουν έμφαση στην ευαισθητοποίηση και στον προβληματισμό των μαθητών απέναντι σε κάθε είδους φαινόμενο ρατσισμού και κάθε είδος διακρίσεων κυρίως μέσω της ευαισθητοποίησης των τρόπων δημιουργίας των στερεοτύπων και των προκαταλήψεων εναντίον συγκεκριμένων κοινωνικών ομάδων που ιεραρχούνται ως κατώτερες από την κυρίαρχη, καθώς και προγράμματα που υιοθετούν τις αρχές της πολυπολιτισμικής εκπαίδευσης, δίνοντας έμφαση στο δίπολο διαφορά- ομοιότητα με άξονα σχεδόν αποκλειστικά την έννοια του πολιτισμού.

Οι διδακτικές μέθοδοι των προγραμμάτων πολυπολιτισμικής προσέγγισης δίνουν έμφαση στην ενεργητική συμμετοχή των μαθητών με στόχο την πολυπρισματική διαπραγμάτευση των εννοιών της διαφοράς και της ομοιότητας. Τα προγράμματα αυτά είτε αποτελούν μεμονωμένες διδακτικές παρεμβάσεις σε ένα γνωστικό αντικείμενο και εφαρμόζονται σε συγκεκριμένες διδακτικές ώρες, είτε υιοθετούν μια διαθεματική προσέγγιση στην οποία εμπλέκονται πολλοί τομείς του αναλυτικού προγράμματος χρησιμοποιώντας τη μέθοδο project (σχέδιο εργασίας) και διαρκούν πολλές διδακτικές ώρες κατά τη διάρκεια της σχολικής χρονιάς, μέθοδος που στοχεύει στην ενεργή συμμετοχή των μαθητών /-τριών και αξιοποιεί τα προσωπικά τους βιώματα και ερωτήματα (Χρυσάφιδης, 2003).

Μέσα από αυτά τα προγράμματα οι εκπαιδευτικοί προσπάθησαν να αμφισβητήσουν τη μονοπολιτισμικότητα, την ομοιογένεια και τον εθνοκεντρισμό, ως τρόπος αντιμετώπισης της προκατάληψης, δίνοντας έμφαση στο ζήτημα της γνώσης στο εκπαιδευτικό πλαίσιο, μόνο για τους άλλους πολιτισμούς ώστε με αυτό τον τρόπο να υποβιβάζεται η σημασία της αρνητικής αξιολόγησης των διαφόρων πολιτισμών από το σχολείο, ενώ, περιορίζοντας τον πολιτισμό σε μια καθαρά φολκλόρ διάσταση οδηγούμαστε τελικά σε λανθασμένα και στερεοτυπικά μηνύματα για το διαφορετικό (Φραγκουδάκη, 1997).

Η ανάδειξη και μόνο της διαφοράς στην καθημερινή εκπαιδευτική πρακτική δεν είναι αρκετή για να επιλυθούν τα προβλήματα διακρίσεων και αποκλεισμού. Ούτε είναι αρκετή μια «εναλλακτική» παιδαγωγική πρακτική να δώσει στον κάθε μαθητή τη δυνατότητα ένταξης στο σχολικό πλαίσιο, αλλά χρειάζεται στην καθημερινή εκπαιδευτική πράξη, να βρεθεί ο τρόπος με τον οποίον οι συγκρούσεις δεν θα αποσιωπούνται (πολυπολιτισμική προσέγγιση), δεν θα αποτελούν τον μοναδικό μοχλό (αντιρατσιστική), αλλά θα γίνονται αντικείμενο διαρκούς κοινής διαπραγμάτευσης από όλα τα υποκείμενα της εκπαιδευτικής διαδικασίας.

Μέσα από τις παιδαγωγικές εμπειρίες που έχουν καταγραφεί και τις εκπαιδευτικές πρακτικές που αμφισβητούν τη μονοπολιτισμικότητα και υιοθετούν ένα διαπολιτισμικό χαρακτήρα, η διαπολιτισμική προσέγγιση έχει ως στόχο να δημιουργήσει ένα πλαίσιο μέσα στο οποίο θα γίνεται συνεχής διάλογος και διαπραγμάτευση και θα είναι εφικτή η ανάδειξη της πολλαπλότητας των αναφορών των υποκειμένων της εκπαιδευτικής διαδικασίας.

Μέσα από το πρόγραμμα με τον τίτλο «In living memory» των Short & Carrington (1992), που υλοποιήθηκε στο δημοτικό σχολείο του Oldtown, στην Αγγλία σε μια περιοχή με αυξανόμενη ανεργία, οι ερευνητές επέλεξαν να διδάξουν για το ρατσισμό με στόχο αφενός οι μαθητές να αντιμετωπίσουν το φαινόμενο του ρατσισμού μόνο θεωρητικά και αφετέρου να αφήσουν τους ίδιους τους μαθητές να εκφράσουν ελεύθερα τις δικές τους απόψεις. Πρώτα επιλέγουν το θέμα της «εργασίας» και τις αλλαγές που έχουν συντελεστεί τα τελευταία χρόνια τοποθετώντας το φαινόμενο στο κέντρο του κοινωνικού, πολιτισμικού και πολιτικού πλαισίου, δίνοντας δηλαδή έμφαση στην έννοια του κοινωνικού πλαισίου στην εκπαιδευτική πράξη, και λειτουργώντας, οι εκπαιδευτικοί, ως καταλύτες και κυρίως με το να δημιουργούν τις συνθήκες εκείνες στις οποίες οι μαθητές θα αποκτήσουν τα εργαλεία οργάνωσης της πραγματικότητας μέσα στην οποία ζουν (McNiff, 1993; Hopkins, 1994; Gauthier, 1997).

Ως δεύτερη μέθοδο διαπολιτισμικής προσέγγισης, και δεύτερο βήμα, οι εκπαιδευτικοί επέλεγον τη σύνδεση του θέματος της εργασίας με την προσωπική ιστορία του καθενός, δηλαδή συνδέουν τις γνωστικές πληροφορίες με τα βιώματα των μαθητών, δίνοντας έτσι έμφαση στις διαδικασίες οικοδόμησης ταυτότητας/ετερότητας, με στόχο την σταδιακή από μέρους των παιδιών συνειδητοποίηση των μηχανισμών που παράγουν το ρατσισμό. Στη συνέχεια, ακολουθεί η συζήτηση και η συγκρότηση επιχειρημάτων, η αντιπαράθεση με τα ισχύοντα στερεότυπα και

προκαταλήψεις, όπου οι μαθητές περνούν από μια κατάσταση κατά την οποία το πρόβλημα είναι και δικό τους, σε μια κατάσταση κατά την οποία βλέπουν με ποιο τρόπο κατασκευάζονται τα στερεότυπα και οι προκαταλήψεις από το δημόσιο λόγο.

Η χρήση της ταύτισης για να υιοθετήσουν οι μαθητές άλλους ρόλους από τους δικούς τους, να μπουν στη θέση των άλλων και να βιώσουν εκ των «έσω» τη θέση τους, δίνει τη δυνατότητα στους μαθητές να αποστασιοποιηθούν και άρα να «δουν» την πραγματικότητα των άλλων, των διαφορετικών μέσα από το ίδιο το υποκείμενο (τον μετανάστη) και τους απέναντι (τη κοινωνία της χώρας υποδοχής). Τα παιδιά λοιπόν, «διαβάζουν» και «βιώνουν» την κοινωνική πραγματικότητα ταυτόχρονα, κατανοούν τις κοινωνικές ιεραρχήσεις, τις σχέσεις εξουσίας, εκφράζοντας παράλληλα τις ιδέες, τα συναισθήματά τους και τις αγωνίες τους.

Τέλος, τα παιδιά, αναπλαισιώνουν τα βιώματα, τις ιδέες και τα συναισθήματά τους και τα συνδέουν με πραγματικά αυτοβιογραφικά κείμενα μεταναστών, περνώντας κατ' αυτό τον τρόπο, από τη συναισθηματική ταύτιση στην ανάλυση και στη συνειδητοποίηση, στην πρόσληψη της κοινωνικής πραγματικότητας η οποία εδραιώνεται από τις οικογενειακές συζητήσεις, στις οποίες το σχολείο δύσκολα μπορεί να παρέμβει. Οι εκπαιδευτικοί επιλέγοντας αυτές τις μεθόδους διαπολιτισμικής προσέγγισης, δημιουργούν «ρωγμές» στις μέχρι τώρα αντιλήψεις των παιδιών, δημιουργούν ένα τέτοιο επικοινωνιακό πλαίσιο μέσα στην τάξη ώστε τα παιδιά να μπορέσουν να διακρίνουν και να διαπραγματευτούν τις πολλαπλές αναφορές των υποκειμένων και κυρίως το συσχετισμό τους με τα κοινωνικά γίνεσθαι, και τέλος, καταφέρνουν να ενεργοποιήσουν τους μαθητές τους και να τους εισάγουν σταδιακά στη θέαση της πραγματικότητας από πολλές διαφορετικές οπτικές γωνίες.

## **1.2 Μέθοδοι διδασκαλίας και τεχνικές**

Οι μέθοδοι διδασκαλίας, για να είναι εναρμονισμένες με τις αρχές της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης, απαιτούν σεβασμό στον κάθε μαθητή, κατανόηση της δικής του οπτικής θεώρησης του κόσμου και συνεργασία μαζί του. Τέτοιες μέθοδοι είναι η παιδοκεντρική διδασκαλία ώστε τα συγκεκριμένα θέματα και οι απορίες να αντιστοιχούν στις ανάγκες των παιδιών ("Τι προτείνετε εσείς;"), η συμμετοχική

διδασκαλία για την ανάπτυξη του ενδιαφέροντος για τους άλλους ("Τι λένε οι διπλανοί σας;") το καλύτερο δέσιμο της τάξης και έλεγχο του βαθμού κατανόησης ("Μπορείς να αναλάβεις αυτό το θέμα;"), όπως υιοθετήθηκαν στο παραπάνω πρόγραμμα.

Η διδασκαλία με δραστηριότητες που ενεργοποιούν όλα τα είδη νοημοσύνης (κατά Gardner), ώστε να διευκολύνει την επικοινωνία και τη μάθηση, ιδιαίτερα σε περίπτωση μειωμένης γλωσσομάθειας, αποτελεί μια ακόμα μέθοδος διδασκαλίας εναρμονισμένη με τις αρχές της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης, όπως και ο διάλογος με έμφαση στους κανόνες συζήτησης όπως την προσοχή και την απάντηση στο λόγο του άλλου ("Τι νομίζεις εσύ;") (Εργαστήριο Πειραματικής Παιδαγωγικής, 2004).

Η υιοθέτηση μιας διαφορετικής οπτικής με παιχνίδια ρόλων και ανάθεση δραστηριοτήτων που συμβάλλουν στον προβληματισμό με στόχο τη γνωστική και συναισθηματική κατανόηση του άλλου ("Αν ήσουν στη θέση μου τι θα έκανες;") αποτελούν τεχνικές που μπορούν να χρησιμοποιηθούν αποτελεσματικά σε πολυπολιτισμικές τάξεις, επειδή απαιτούν ενεργητική συμμετοχή των μαθητών στη μαθησιακή διαδικασία αλλά και βοηθούν τους μαθητές να παρουσιάσουν τις δικές τους ερμηνείες για το πώς αισθάνεται κανείς σε διάφορες καταστάσεις ή άλλους πολιτισμούς, ενθαρρύνοντας τους μαθητές να εκφράζουν τις πεποιθήσεις, τις απόψεις και τις αξίες τους με τρόπο που είναι σχετικά ανώδυνος (Banks, 1994).

Ενδεικνύεται επίσης η ομαδική εργασία, βασιζόμενη στην ισοτιμία των ομάδων και στην τακτική αλλαγή των ομάδων και η δημιουργία μικρών ομάδων για την επίτευξη διδακτικών στόχων που είναι δύσκολα να επιτευχθούν με την παράδοση ή τη συζήτηση στην οποία συμμετέχει όλη η τάξη, γιατί σε μικρές ομάδες οι μαθητές μπορούν καλύτερα να ερευνούν θέτοντας ένα πρόβλημα, κάνοντας υποθέσεις, αναπτύσσοντας έννοιες, συγκεντρώνοντας στοιχεία, αξιολογώντας και αναλύοντας τα στοιχεία και διατυπώνοντας γενικεύσεις και θεωρίες. (Μάρκου, 1998).

Η διαδικασία της διδασκαλίας/μάθησης είναι μια διαδρομή που δεν εξαντλείται σε μονοδιάστατη παροχή γνώσεων, τις οποίες οι μαθητές/μαθήτριες καλούνται να «μάθουν» και να απομνημονεύσουν. Η διδασκαλία διεξάγεται πολυεπίπεδα, πολυτροπικά και αξιοποιεί μέσα, στρατηγικές και τεχνικές, ώστε να φθάσει στην επίτευξη των στόχων και των προσδοκώμενων μαθησιακών αποτελεσμάτων που τίθενται. Άρα ο/η εκπαιδευτικός θα πρέπει κατά τον σχεδιασμό της διδασκαλίας του/της να προβλέψει και να εντάξει όλα εκείνα τα εργαλεία αξιολόγησης, ώστε σε όλες τις φάσεις της διδακτικής και μαθησιακής διαδικασίας να μπορεί να αποτιμήσει

την πρόοδο και τις επάρκειες των μαθητών/μαθητριών του/της. Η αξιολόγηση γίνεται αναπόσπαστο μέρος της διδασκαλίας. Η κεντρική ερώτηση - ορισμός της αξιολόγησης από τον διδάσκοντα/την διδάσκουσα είναι «πώς μπορώ να μάθω τι μπορούν να κάνουν οι μαθητές/μαθήτρές μου», όπως και «πώς μπορούν οι ίδιοι/ίδιες να διαπιστώσουν τι μπορούν να κάνουν».

Σύμφωνα με τον Allport (1954), η έλλειψη οικειότητας με τους άλλους μπορεί να αναθρέψει την εχθρότητα και την περιφρόνηση, η αμοιβαία αποφυγή αποκλείει ευκαιρίες για αποκτημένη γνώση που μπορεί να διαστρεβλώσει απόψεις για τα κίνητρα των άλλων και τον χαρακτήρα τους, δημιουργώντας αυτό που ονομάζει ο Newcomb «αντιστική εχθρότητα». Η κακή εκτίμηση ομάδων και η δυσφορία προς τους άλλους, μπορεί να οφείλονται από την έλλειψη επαφής μεταξύ των μελών, και της αλληλεπίδρασης μεταξύ των.

Βέβαια, οι κοινωνικοί επιστήμονες, δεν πιστεύουν ότι η φυσική επαφή από μόνη της μπορεί να αναστρέψει την ενδο-ομαδική διαμάχη και τις αρνητικές συνέπειες της προκατάληψης. Χαρακτηριστικό είναι το παράδειγμα του πειράματος των Muzafer Sherif & των συναδέλφων του στην κατασκήνωση του Robert Cave, όπου τα παιδιά της κατασκήνωσης είχαν χωριστεί σε δύο ομάδες, αναπτύσσοντας έντονο ανταγωνισμό και εχθρότητα, που παρά τις προσπάθειες των ερευνητών, δεν μειώθηκαν καθόλου (Brewer, Miller, 1984).

Αντίθετα, η υπόθεση της επαφής συγκεκριμενοποιεί τις συνθήκες που θα πρέπει να υπάρχουν ώστε η ενδο-ομαδική επαφή να προωθεί θετικές στάσεις (Brewer, Miller, 1984). Οι συνθήκες που επηρεάζουν την αποτελεσματικότητα της προσωπικής επαφής ως μια μέθοδος για να μειωθεί η εχθρότητα μεταξύ των ομάδων, έχουν αναπτυχθεί περιληπτικά από τον Cook (McNiff, 1993; Hopkins, 1994; Gauthier, 1997).

Η επαφή μπορεί να προωθήσει θετικές στάσεις όταν οι συνθήκες προωθούν ίσου επιπέδου αλληλεπιδράσεις μεταξύ των μελών των κοινωνικών ομάδων, η αλληλεπίδραση να ενθαρρύνει συμπεριφορές που αποδυναμώνουν στερεότυπα που έχουν οι ομάδες μεταξύ τους, να υπάρχει συνεργατική αλληλεξάρτηση μεταξύ των μελών των ομάδων που διαπλέκονται. Η συνθήκη αυτή έχει υψηλή «γνωστική δυνατότητα» προωθώντας τη στενή επαφή των μελών και τέλος οι κοινωνικοί κανόνες να γίνονται αποδεκτοί εννοϊκά από τα μέλη των ομάδων

Βέβαια, όπως προαναφέρθηκε, η επαφή από μόνη της δεν επαρκεί για να μειώσει τον ενδο-ομαδικό ανταγωνισμό, και την προκατάληψη απέναντι σε άλλες ομάδες. Θα πρέπει να υπάρχουν τα απαραίτητα στοιχεία για μια αποτελεσματική επαφή, όπως συχνότητα και ποιότητα επαφής.

Μέσα λοιπόν από πειραματισμούς πάνω στην υπόθεση της επαφής και τα χαρακτηριστικά που αυτή θα πρέπει να έχει προκειμένου να προωθούνται οι θετικές στάσεις και η μείωση της προκατάληψης, ένα πρώτο χαρακτηριστικό είναι η συχνότητα και η διάρκεια της επαφής. Μάλιστα σε ένα πείραμα που έκαναν οι Katz and Chord (1978), βρέθηκε ότι ο αριθμός των ανεξάρτητων επαφών με διαφορετικά, όμως μέλη και διαφορετικές ομάδες, και συγκεκριμένα λευκών παιδιών που ήλθαν σε επαφή με περισσότερα από ένα, μαύρα παιδιά, μείωσε περισσότερο την προκατάληψη παρά εάν γίνονταν με λιγότερα μέλη της άλλης ομάδας.

Περισσότερες μελέτες έδειξαν, σαν ένα ακόμα χαρακτηριστικό για μια αποτελεσματική επαφή, ότι η φύση και η ποιότητα της επαφής περισσότερο από την συχνότητα, φέρνουν μεγαλύτερα αποτελέσματα στην αλλαγή των αρνητικών στάσεων και των στερεοτύπων. Εάν, μάλιστα, δίνονται στα μέλη των ομάδων περισσότερες ευκαιρίες για θεληματική, ευχάριστη, συνεργατική και συνεχή επαφή με μέλη εξωγενών ομάδων, παράγονται λιγότερα επίπεδα πρόωρης ανησυχίας, η οποία έχει αρνητική επίδραση και προκαλεί ανταγωνισμό μεταξύ των ομάδων (Brewer & Miller, 1984).

Η συνεργασία, είναι μάλιστα ένα χαρακτηριστικό στο οποίο πολλοί επιστήμονες έδωσαν έμφαση, σε επίπεδο μάθησης, προτείνοντας δημιουργία μικρών ομάδων που να αναλαμβάνουν εργασίες και ασκήσεις και με το να διδάσκει ο ένας τον άλλον. Μια μέθοδος συνεργατικής μάθησης είναι αυτή που βελτιώθηκε από τον Aronson (1978), ο οποίος την εφάρμοσε σε τάξεις μεικτές εθνικά, στο Texas και την California. (Aronson & Gondalez, 1988). Σε αυτή λοιπόν την μέθοδο «χορευτικό σόου» όπως ονομάστηκε, τα παιδιά χωρίστηκαν σε εξαμελή group, τα οποία ήταν διαφορετικά τόσο ακαδημαϊκά όσο και εθνικά. Το υλικό για το κάθε μάθημα χωρίζονταν σε έξι μέρη και σε κάθε παιδί δίνονταν η ευκαιρία να γίνει «ειδικός» σε μια ενότητα του μαθήματος. Δηλαδή, κάθε μέλος της ομάδας έδινε και ένα κομμάτι του puzzle. Ήταν υπευθυνότητα του κάθε παιδιού να διδάξει ότι αυτό ή αυτή γνώριζε, στα άλλα μέλη της ομάδας. Η ιδέα του να δημιουργηθεί ένα περιβάλλον που κάθε παιδί έχει να κερδίσει κάτι μαθαίνοντας από τους άλλους και μαθαίνοντας το ένα με το άλλο, αποτελεί ένα στοιχείο της θετικής αλληλεξάρτησης. Οι μέθοδοι της συνεργατικής

μάθησης αποτελούν μια από τις μεγαλύτερες προσφορές των κοινωνικών ψυχολόγων στην εκπαίδευση (Brewer & Miller, 1984).

Τέλος, ένα ακόμα χαρακτηριστικό, και απαραίτητο στοιχείο που πρέπει να έχει η συνεργατική επαφή για να είναι δραστική και αποτελεσματική, ως μια μέθοδος βελτίωσης των δι – ομαδικών σχέσεων και μείωσης της προκατάληψης είναι η ίσου – επιπέδου αλληλεπίδραση μεταξύ των συμμετεχόντων, κάτι που είναι ιδιαίτερα δύσκολο για να επιτευχθεί μιας και οι συμμετέχοντες που αλληλεπιδρούν έχουν ήδη διαμορφωμένο το κοινωνικό τους status το οποίο βέβαια είναι διαφορετικό. Ως αποτέλεσμα αυτού, μέλη των ομάδων πιο υψηλών επιπέδων, μπορεί να μην είναι πρόθυμα στο να μάθουν ή να επηρεαστούν από μέλη κατώτερων κοινωνικών επιπέδων και ομάδων, και βεβαίως να είναι απρόθυμα στο να συνεργαστούν. Άρα η συνεργασία μπορεί να υπονομευθεί εάν τα μέλη των δύο ομάδων δεν είναι καλά ισορροπημένα. ( Brewer & Miller, 1984).

Σήμερα, προκειμένου να αμβλυνθούν οι διαφορές και να αρθούν οι όποιες κατηγοριοποιήσεις πολιτισμών σε κατώτερους και ανώτερους, υλοποιούνται προγράμματα εκμάθησης της μητρικής γλώσσας αφενός, και αφετέρου γνωριμία της κουλτούρας και του πολιτισμού των νεοφερμένων αλλοδαπών μαθητών. Τέτοια προγράμματα είναι το «Caguzel» και το «Ατελιέ» που σχεδιάστηκαν και υλοποιούνται στη Βιέννη τα τελευταία 5 χρόνια με αποτελέσματα εκπληκτικά.

Η ποικιλία των γλωσσών σε ολόκληρη την ΕΕ αποτελεί ένα από τα κύρια συστατικά της ευρωπαϊκής πολιτιστικής ταυτότητας. Το πολυπολιτισμικό υπόβαθρο του πληθυσμού απαιτεί ολοκληρωμένη εκπαίδευση στα σχολεία. Επιπλέον, στο πολυγλωσσικό πλαίσιο των σχολείων, η διαπολιτισμική μάθηση, θα συμβάλει στην κοινή κατανόηση και την αμβλυνση των προκαταλήψεων. Όλες οι ευρωπαϊκές χώρες συμφωνούν ότι θα πρέπει να δοθεί έμφαση στην εκμάθηση γλωσσών και ιδιαίτερα στη διδασκαλία της μητρικής γλώσσας σε όλη την Ευρώπη. Η υποχρεωτική καθιέρωση της εκμάθησης ξένων γλωσσών στο δημοτικό σχολείο είναι κοινή στις περισσότερες από τις ευρωπαϊκές χώρες με εξαίρεση την Ιρλανδία και το Ηνωμένο Βασίλειο.

Οι στρατηγικές της συνεργατικής μάθησης, προσπάθησαν να ξεπεράσουν αυτού του είδους τα προβλήματα με την παροχή εξειδικευμένης γνώσης στα μέλη της ομάδας που κάνει το καθένα από αυτά να είναι κριτικό στην επιτυχία της ομάδας. Οι στρατηγικές αυτές έχουν ως στόχο την σωστά διανεμημένη δικαιοσύνη σε όλες τις ομάδες και την ικανοποίηση των μελών τους για δικαιοσύνη, προωθώντας με αυτό



τον τρόπο την ισότιμη επαφή .Η «υπόθεση της επαφής», λοιπόν, συμπερασματικά, για να μπορέσει να αποτελέσει το κλειδί στην βελτίωση των διομαδικών σχέσεων και στην αλλαγή της κοινωνικής ψυχολογικής διαδικασίας στην οποία υπόκειται η προκατάληψη και η διάκριση, πρέπει να έχει ποιότητα , ισότητα επαφής, συχνότητα και διάρκεια.

### **1.3 Τι πρέπει να κάνει ο εκπαιδευτικός.**

Αρκετά συχνά, οι εκπαιδευτικοί άθελά τους, ορισμένες φορές, μεταφέρουν τις δικές τους πολιτισμικές αντιλήψεις, αξίες, προσδοκίες και οράματα καθώς επίσης και προκαταλήψεις, στερεότυπα και παρανοήσεις στους μαθητές. Τα παραπάνω, όπως είναι φυσικό, επηρεάζουν το περιεχόμενο της διδασκαλίας και την πρόσληψη μηνυμάτων από τους μαθητές. Από την άλλη η μεγαλύτερη ευθύνη εστιάζεται στην εκπαιδευτική πολιτική και κατά συνέπεια στο εκπαιδευτικό σύστημα το οποίο εκφράζει μέσα από θεσμούς την εκάστοτε εκπαιδευτική πολιτική.

Στη σημερινή εκπαιδευτική πραγματικότητα, στα πλαίσια της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης προκειμένου οι παλινοστούντες και αλλοδαποί μαθητές να ενταχθούν ομαλά και να ενσωματωθούν στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα, , διαμορφώνεται ένα σχήμα θεσμικής και διδακτικής παρέμβασης, το οποίο στηρίζεται στην καθιερωμένη αντίληψη της «ομοιογένειας» της ελληνικής τάξης και της ενσωμάτωσης των διαφορετικών στοιχείων στο ομοιογενές σύνολο. Μια διαπολιτισμική όμως εκπαίδευση που θεμελιώνεται και προσανατολίζεται απλώς σε αυτή τη λογική της ενσωμάτωσης και της αφομοίωσης μέσω της ομογενοποίησης, κινδυνεύει με αποτυχία και αυτό γιατί η ελληνική κοινωνία, παρά τον πολυπολιτισμικό της χαρακτήρα, εξακολουθεί ουσιαστικά να λειτουργεί στη λογική της αφομοίωσης.

Αντιστοίχως η κοινωνική προέλευση του μαθητή η οποία σκόπιμα παραβλέπεται, είναι ίσως ο καθοριστικότερος παράγοντας διαφοροποίησης του συνόλου των μαθητών ενισχύοντας τις κοινωνικές ανισότητες στην εκπαιδευτική κοινότητα Η κοινή γλώσσα, η θρησκεία και το πολιτιστικό υπόβαθρο δεν αποτελούν τόσο ισχυρούς δεσμούς οι οποίοι μπορούν να διασπάσουν την ταξική φύση τόσο του σχολείου όσο και της κοινωνίας. Οι στερεοτυπικές αντιλήψεις από την άλλη παραγνώνιζον πολλές φορές την κοινωνική και ιδεολογική φύση τους εστιάζοντας την ύπαρξη τους στην ατομική συμπεριφορά. Με αυτό τον τρόπο εύκολα παραβλέπουμε την κοινωνική προκατάληψη, η οποία ως επακόλουθο γεννά ατομικές

συμπεριφορές και ένα καθαρά κοινωνικό- ιδεολογικό γεγονός το ερμηνεύουμε λανθασμένα με όρους ατομικής συμπεριφοράς (Μούκα Γ., 2008:206).

#### **1.4 Τρόποι μείωσης των φαινομένων ρατσισμού και ξενοφοβίας στη σχολική πραγματικότητα.**

Ο τρόπος με τον οποίο μπορούμε να επιτύχουμε τα παραπάνω είναι η γνώση της κοινωνικής λειτουργικότητας των εννοιών στερεότυπο και προκατάληψη. Τα στερεότυπα και οι προκαταλήψεις διαδραματίζουν καθοριστικό ρόλο στην καλλιέργεια του ρατσισμού και οδηγούν αναμφίβολα σε ρατσιστικές συμπεριφορές. Οι προκαταλήψεις των παιδιών, για παράδειγμα, δεν είναι αποτέλεσμα προσωπικών τους εμπειριών, αλλά μια έτοιμη κατηγοριοποίηση που προέρχεται από το περιβάλλον τους (Τσιάκαλος, 2000:151). Είναι μια αυστηρή πεποιθήση που βασίζεται σε μια υπερβολική γενίκευση και λανθασμένη κρίση (Taguieff, 1997:124). Συνήθως, όμως, αντιλήψεις, στάσεις και συμπεριφορές είναι εναρμονισμένες μεταξύ τους. Η ρατσιστική συμπεριφορά στηρίζεται σε ένα πλέγμα ρατσιστικών αντιλήψεων και στάσεων, που σε ορισμένες περιπτώσεις μπορεί να ολοκληρώνεται σε μια συνολική ρατσιστική εικόνα της κοινωνίας. Σε μια κοινωνία στην οποία ο ανταγωνισμός βρίσκεται στην κλίμακα των αξιών υψηλότερα από την αλληλεγγύη ο ρατσισμός βραχυπρόθεσμα συμφέρει όσους δεν ανήκουν στα θύματά του (Τσιάκαλος, 1997).

##### **1. 4.1 Διευκρινίσεις σχετικά με τα στερεότυπα και τις προκαταλήψεις.**

Σύμφωνα με το Γκότοβο (1996), έρευνες σε σχολικά εγχειρίδια και αναλυτικά προγράμματα καταδεικνύουν μεταξύ των άλλων τον εθνοκεντρικό χαρακτήρα του εκπαιδευτικού συστήματος όπου «φανερά ή άδηλα» μεταφέρονται στερεότυπα, προκαταλήψεις και πρακτικές διάκρισης μέσα στην εκπαίδευση. Η συνειδητοποίηση των στερεοτύπων και των προκαταλήψεων, σύμφωνα με τις θέσεις του Anti-Bias Curriculum (Derman-Sparks & the ABC Task Force, 1992, Γκόβαρης, 2003), συνιστά τη βασικότερη προϋπόθεση δημιουργικής αντιπαράθεσης των παιδιών με τις διαφορές.

Συνειδητοποίηση των στερεοτύπων δεν σημαίνει μόνο ανακάλυψη ενός ελλείμματος στη γνώση μας για τους «άλλους», αλλά κυρίως ευαισθητοποίηση και

κριτική αντιπαράθεση με την αντίληψη ότι τα παιδιά γίνονται αποδέκτες μηνυμάτων που συνδέουν συγκεκριμένα γνωρίσματα, όπως χρώμα του δέρματος, εθνική προέλευση, φύλο κ.α., με την κοινωνική ισχύ, τα κοινωνικά προνόμια ή την κοινωνική απαξίωση και ότι πρόκειται για διαδικασίες που χαρακτηρίζουν την «κουλτούρα της κυριαρχίας».

Τα στερεότυπα σύμφωνα με τον Νικολάου στηρίζονται κατεξοχήν στην άγνοια του διπλανού «άλλου», τον οποίο εξαιτίας ακριβώς αυτής της άγνοιας τον ερμηνεύουμε, τον κατηγοριοποιούμε και τον κατατάσσουμε λίγο-πολύ αυθαίρετα. Άρα λοιπόν τα στερεότυπα είναι υπεργενικευμένες, αξιολογικές, υπερβολικές και οπωσδήποτε αθέμιτες σκέψεις (απόψεις) που έχουμε για κάποιον άλλο ως μέλος μιας συγκεκριμένης κατηγορίας (π.χ. δάσκαλοι, γιατροί, Ασιάτες, κλπ).

Τα στερεότυπα αποτελούν μέρος της κοινωνικής γνώσης που αποκτούν τα παιδιά στη διάρκεια της κοινωνικοποίησής τους, συχνά εξελίσσονται σε προκαταλήψεις που είναι αρνητικές στάσεις και συμπεριφορές.

Η προκατάληψη αντίστοιχα είναι η στάση που έχουμε απέναντι στον άλλο και η οποία, συχνά, τροφοδοτείται από τη στερεοτυπική σκέψη. Ενώ το στερεότυπο είναι η απεικόνιση του άλλου, με την προκατάληψη εκφράζεται η ετοιμότητα για θετική ή αρνητική στάση έναντι του άλλου. Το στερεότυπο λοιπόν «αποτελεί τη λεκτική συγκεκριμενοποίηση της προκατάληψης» (Οικονόμου-Αγοραστόυ, 1992).

Όταν πια περάσουμε στο επίπεδο της δράσης (ήπιας ή βίαιης), ορμώμενης από τη στερεοτυπική σκέψη και τις προκαταλήψεις μας, τότε μιλάμε για διάκριση και εκδήλωση ρατσισμού (Νικολάου). Συνοψίζοντας θα λέγαμε πως ως στερεότυπο ορίζεται κυρίως η παγιωμένη σκέψη ή η ιδεοληψία που διαμορφώνουμε για τους άλλους όταν ανήκουν σε μια κοινωνική κατηγορία.

Η στερεοτυπική σκέψη στηρίζεται συνήθως σε ατεκμηρίωτες γενικεύσεις για το συγκεκριμένο άτομο ως προς τις ιδιότητες που υποτίθεται ότι έχει.

#### **1.4.2 Διαπολιτισμικότητα και διαθεματικότητα ως μέσα αποδόμησης των στερεότυπων.**

Οι όροι πολυπολιτισμικότητα και διαπολιτισμικότητα δεν έχουν σαφή εννοιολογικά όρια. Ο όρος πολυπολιτισμικότητα χρησιμοποιείται για να περιγράψει μια συγκεκριμένη κοινωνική πραγματικότητα, την «πολυπολιτισμική κοινωνία», η οποία προκύπτει λόγω της μετανάστευσης και ο όρος διαπολιτισμικότητα για να

δηλώσει μια διαλεκτική σχέση, μια δυναμική αλληλεπίδρασης, αμοιβαίας αναγνώρισης και συνεργασίας ανάμεσα σε άτομα διαφόρων εθνικών / μεταναστευτικών ομάδων ( Μάρκου, 1998· Γκόβαρης, 2001 ).

Η διαπολιτισμική εκπαίδευση ορίζεται ως απάντηση στην πραγματικότητα του γλωσσικού και πολιτισμικού πλουραλισμού. Δεν περιορίζεται στην ύλη των βιβλίων αλλά προωθεί τη γνωριμία με τον πολιτισμικό πλουραλισμό της κοινωνίας και τον αναστοχασμό για την κοινωνική πολυμορφία. Επιζητεί τη συγκρότηση μιας αυθεντικής ταυτότητας του «εγώ» που θα αντιπαρατίθεται κριτικά στις διαδικασίες συγκρότησης συλλογικών ταυτοτήτων. Η συνάντηση των διαφορετικών πολιτισμών, ιδεών και εκφράσεων δρα καταλυτικά στην ανάπτυξη της εν-συναίσθησης, της τοποθέτησης του «εγώ» στη θέση του «άλλου» όπου βλέπουμε τα προβλήματά του μέσα από τα δικά του μάτια και τον κατανοούμε.

Η διαπολιτισμική εκπαίδευση θεωρεί ως πρότιστο έργο της εκπαίδευσης την ενθάρρυνση του ατόμου να ενδιαφερθεί για τους άλλους, τα προβλήματά τους και τη διαφορετικότητά τους. Μέσω της εν-συναίσθησης οδηγούμαστε στην αυτογνωσία. Αναγνωρίζουμε τη σχετικότητα του δικού μας πολιτισμού και της δικής μας γνώσης. Οι συλλογικές ταυτότητες αποτελούν ιστορικές κατασκευές που μπορούν να μετασχηματιστούν μέσω της κοινωνικής δράσης και να γίνει φανερός ο ρόλος τους στη διαδικασία κοινωνικής ένταξης και αποκλεισμού, καθώς και στη δημιουργία στερεότυπων και προκαταλήψεων.

Βασικός στόχος της εκπαίδευσης θεωρείται και η ανάπτυξη της αλληλεγγύης. Η έννοια της αλληλεγγύης υποδηλώνει μια έκκληση για την καλλιέργεια μιας συλλογικής συνείδησης, που υπερβαίνει τα όρια των ομάδων, των φύλων και των κρατών, καθώς και μια έκκληση για παραμερισμό της κοινωνικής ανισότητας και αδικίας (Μάρκου, 1998)

Η διαπολιτισμική εκπαίδευση απομυθοποιεί τον ενιαίο και ομοιογενή πολιτισμό, χωρίς να αγνοεί το ρόλο του στη διαμόρφωση προσωπικής και κοινωνικής ταυτότητας, συμβάλλοντας σε μια διαδικασία δημιουργίας προϋποθέσεων για μια παιδαγωγική, πέρα από τις πολιτισμικές διαφορές. Οι στόχοι της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης δεν εξαντλούνται στην υποστήριξη διαδικασιών μιας εξιδανικευμένης αυτόνομης προσωπικότητας αλλά ενισχύουν τις διαδικασίες μάθησης που οδηγούν στην κριτική προσέγγιση της συγκρότησης των συλλογικών ταυτοτήτων και του ρόλου τους στη συνάντηση και επικοινωνία με τον άλλο (Γκόβαρης, 2001).

Το σχολείο ως κοινωνικοποιητικός θεσμός, συμβάλλει στην κατασκευή, στην πιστοποίηση ή την περιθωριοποίηση και την απόρριψη της ταυτότητας των μαθητών. Το παραδοσιακό σχολείο με το μονογλωσσικό και μονοπολιτισμικό προσδιορισμό του, εξορθολογίζει και νομιμοποιεί ταυτότητες που δημιουργούνται μέσα από στερεότυπες και ανιστόρητες κατασκευές του ταυτόσημου και μη ταυτόσημου (Γκόβαρης, 2001). Οι εκπαιδευτικές ανάγκες των αλλοδαπών μαθητών αγνοούνται αφού δεν λαμβάνεται υπόψη η δομή και το περιεχόμενο της ταυτότητάς τους.

Όλοι οι μαθητές, ξένοι και ντόπιοι, έχουν ανάγκη ένα σχολείο που να υπερβαίνει τη λογική του διαχωρισμού του «εγώ» από τον «άλλο», ένα σχολείο που θα αντιτίθεται στον εθνικιστικό τρόπο σκέψης και θα παρέχει τη δυνατότητα αποδόμησης και εξάλειψης των εθνικών στερεοτύπων και προκαταλήψεων, για να μπορέσουν οι διαφορετικοί λαοί να ανοίξουν διάλογο και να επικοινωνήσουν μεταξύ τους. Η διαπολιτισμική εκπαίδευση είναι πάνω από όλα μια έκκληση για διάλογο ανάμεσα στους διαφορετικούς λαούς που θα οδηγήσει στην αλληλεγγύη, την αναγνώριση και το σεβασμό για τους συνανθρώπους μας, ανεξάρτητα από την εθνική και πολιτισμική τους προέλευση (Μάρκου, 1998).

Η εφαρμογή μιας διαπολιτισμικής εκπαίδευσης πρέπει να αποτελέσει μέρος μιας συνολικότερης προσπάθειας εκδημοκρατισμού της πολυπολιτισμικής κοινωνίας. Μέτρα εκδημοκρατισμού μπορούν να εφαρμοστούν σύμφωνα με τον Schultre σε όλα τα επίπεδα της πολιτικής και κοινωνικής ζωής.

Σε πολιτικό επίπεδο βασικό βήμα πολιτισμού και εκδημοκρατισμού, θεωρεί την παροχή πολιτικών δικαιωμάτων στους μετανάστες ώστε να μπορούν να συμμετέχουν ενεργά στο δημόσιο βίο. Σε κοινωνικό επίπεδο ο εκδημοκρατισμός μπορεί να επιτευχθεί με μέτρα άμβλυνσης των κοινωνικών ανισοτήτων και διακρίσεων στους χώρους της εργασίας και εκπαίδευσης όπως και μέτρα εκπαιδευτικής πολιτικής που θα στηρίζουν τη σχολική ένταξη και επιτυχία των αλλοδαπών μαθητών. Το επίπεδο πολιτισμικού εκδημοκρατισμού ορίζεται ως σύνολο δυνατοτήτων έκφρασης των πολιτισμικών διαφορών εξέλιξης των πολιτισμών με την προσδοκία υπέρβασης των διαχωρισμών μεταξύ ντόπιων και ξένων και συγκρότησης ενός κοινωνικού χώρου χωρίς πολιτισμικό κέντρο και μηχανισμούς αναπαραγωγής πολιτισμικής ηγεμονίας.

Ο ρόλος του σχολείου είναι σημαντικός στην αποκατάσταση των διαφόρων μορφών κοινωνικών ανισοτήτων και την εξάλειψη φαινομένων ξενοφοβίας και ρατσισμού, στη συμβολή του στη διαμόρφωση προσωπικότητας του μαθητή με ισχυρή αυτοαντίληψη, κοινωνικότητα και σεβασμό στις ανθρωπιστικές αξίες, αλλά

και στη διαχείριση της γνώσης, που όχι μόνο μεγεθύνεται ραγδαία στην εποχή μας αλλά και «απαρχαιώνεται» με πολύ γρήγορους ρυθμούς και αντικαθιστάται από νέες γνώσεις. Καθίσταται αναγκαία η εφαρμογή μεθόδων για την απόκτηση της γνώσης από τους ίδιους τους μαθητές, για αυτορρυθμιζόμενη μάθηση (Καρατζιά- Σταυλιώτη & Λαμπρόπουλος, 2006).

Το παραδοσιακό σχολείο δεν μπορεί να ανταποκριθεί με επιτυχία στη διαχείριση της γνώσης, αφού η γνώση που προσφέρεται μέσω των αναλυτικών προγραμμάτων του είναι κατακεραματισμένη και χάνει την ολιστική μορφή που χαρακτηρίζει την πραγματική γνώση.

Προκύπτει ως αναγκαιότητα η διεπιστημονική οργάνωση και διαθεματική διασύνδεση της γνώσης, ώστε να δημιουργούνται γνωστικά σχήματα με τη βοήθεια των διαθεματικών διασυνδέσεων με πραγματολογικές προεκτάσεις. Με τον όρο διαθεματική προσέγγιση εννοείται εκείνη η μορφή διδασκαλίας κατά την οποία το περιεχόμενο της ενιαιοποιείται και η διδασκαλία αποκτά εργαστηριακή και διερευνητική μορφή (Ματσαγγούρας, 2003).

Η διαθεματικότητα αφορά την ουσιαστική αλληλεπίδραση ανάμεσα σε δυο ή περισσότερα γνωστικά αντικείμενα και είναι κάτι παραπάνω από απλή παράθεση διαφορετικών απόψεων. Συνιστά μια πρακτική ενιαιοποίησης με σκοπό την πολύπλευρη προσέγγιση προβλημάτων. Ο όρος διαθεματικότητα δηλώνει ένα κοινό χώρο, όπου παράγεται συνοχή ανάμεσα σε διαφορετικές γνώσεις (Ματσαγγούρας, 2003).

Η διαθεματική προσέγγιση δίνει τη δυνατότητα στο μαθητή να αντιμετωπίζει ενιαίες και όχι αποσπασματικές γνώσεις και δεξιότητες, στάσεις και αξίες με βάση τις οποίες μπορεί να αντιμετωπίζει ζητήματα της καθημερινότητας, να αναπτύσσει προσωπική άποψη και να είναι σε θέση να διαμορφώνει την προσωπική του κοσμοαντίληψη, βασιζόμενη στην ενεργητική απόκτηση της γνώσης.

Η διαθεματικότητα αναζητά εννοιολογικές διασυνδέσεις ανάμεσα στα διακριτά μαθήματα της κάθε τάξης και συμβάλλει στη διαμόρφωση διαθεματικών δραστηριοτήτων και σχεδίων εργασίας (projects) στο τέλος κάθε θεματικής ενότητας. Η αναγκαιότητα ενιαιοποίησης και ολιστικής προσέγγισης της γνώσης προκύπτει ως απάντηση στις συνεχείς και τεράστιες ανακατατάξεις σε επίπεδο κοινωνικό, πολιτικό και οικονομικό που συντελούνται παγκόσμια και συνοδεύονται με σημαντικές μετακινήσεις πληθυσμών από χώρα σε χώρα, μετατρέποντας τις κοινωνίες σε

πολυπολιτισμικές που με τη σειρά τους δημιουργούν νέες ανακατατάξεις στις χώρες υποδοχής και διαφοροποιούν τις απαιτήσεις των εκπαιδευτικών συστημάτων.

Μετά από την αμφισβήτηση των παραδοσιακών συστημάτων εκπαίδευσης και του τρόπου παροχής της γνώσης, αναδύονται προτάσεις που αναφέρονται στο περιεχόμενο και τη μορφή της σχολικής γνώσης, τον τρόπο οργάνωσης της γνώσης και τις διαδικασίες με τις οποίες η γνώση απαντάται και αξιοποιείται από όλους τους μαθητές. Οι προτάσεις αυτές υποστηρίζουν της ολιστική και διαθεματική προσέγγιση της γνώσης με ανακαλυπτικές, συμμετοχικές και βιωματικές μεθοδολογικές προσεγγίσεις. Η σχολική γνώση αναδύεται και συνδέεται με τα βιώματα των παιδιών και τα προβλήματα της κοινωνίας και της σχολικής ζωής. Διαμορφώνονται κοινωνιο-γνωστικές δεξιότητες, στάσεις και αξίες. Με τη διαθεματικότητα, το σχολείο από γνωσιοκεντρικό μετασχηματίζεται σε μαθητοκεντρικό και ο μαθητής πάει να είναι παθητικός δέκτης της γνώσης και γίνεται ενεργός συμμετοχος στη διαδικασία οικοδόμησης της γνώσης με απώτερο στόχο τις περαιτέρω συσχετίσεις και γενικεύσεις (Παναγάκος, 2002).

Η διαθεματική προσέγγιση της διδασκαλίας μέσω βιωματικών προσεγγίσεων σχετίζεται με μια από τις βασικές αρχές της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης που υποστηρίζει ότι η μάθηση πρέπει να είναι σχετική με τις προηγούμενες γνώσεις, εμπειρίες, τα βιώματα και τη ζωή των μαθητών. Η γνώση δομείται πάνω στις υπάρχουσες εμπειρίες των παιδιών, η διδασκαλία θα πρέπει να πηγάζει από τις εμπειρίες και τις γνώσεις που φέρουν οι μαθητές στην τάξη και πάνω σε αυτές να δομείται η νέα γνώση. Κατά τη διαδικασία της μάθησης η νέα πληροφορία- γνώση αφομοιώνεται πληρέστερα αν λαμβάνονται υπόψη οι προηγούμενες εμπειρίες, οι γνώσεις και τα βιώματα του μαθητή.

Η διδασκαλία που βασίζεται στις προηγούμενες γνώσεις και τα βιώματα των μαθητών επιτρέπει την ελεύθερη διακίνηση εμπειριών και βιωμάτων των μαθητών, δημιουργεί τις προϋποθέσεις να αναπτυχθούν κριτικές στάσεις και αναστοχασμοί μέσα στην τάξη, να αντιμετωπιστούν αρνητικά στερεότυπα και προκαταλήψεις και να προληφθούν ή να λυθούν πιθανές συγκρούσεις, αφού η ποικιλότητα των ιδιαίτερων πολιτισμών που συναντάμε στην πολυπολιτισμική σχολική τάξη αντικαθιστάται από μια πολλαπλότητα ατομικών και κοινωνικών εμπειριών μέσω της παιδαγωγικής αλληλεπίδρασης.

Η μάθηση που προέρχεται από την αξιοποίηση των βιωμάτων των μαθητών επιτρέπει να αναπτυχθεί μια «δυναμική» επειδή ό,τι μαθαίνεται προέρχεται και

επαληθεύεται στην πραγματική ζωή. Αυτή η δυναμική της τάξης εντείνεται με την εφαρμογή κατάλληλων προσεγγίσεων διδασκαλίας, όπως είναι η διαθεματική προσέγγιση.

Τόσο η διαπολιτισμική εκπαίδευση όσο και η διαθεματική προσέγγιση υποστηρίζουν την εφαρμογή των ομαδοσυνεργατικών μοντέλων διδασκαλίας επειδή μέσω της συμμετοχής των μαθητών σε συνεργατικές και ομαδικές διαδικασίες καλλιεργούνται η αυτοπεποίθηση, η συναισθηματική ασφάλεια, η κριτική σκέψη και οι κοινωνικές δεξιότητες (Τσιπλητάρης, 1997).

Οι συνεργατικές ομάδες αυξάνουν την ικανότητα των μαθητών να μπαίνουν στους ρόλους των «άλλων», να αλληλεπιδρούν με μέλη εκτός ομάδας τόσο συνεργατικά όσο και εξατομικευμένα σε ισότιμη βάση καθώς αυξάνουν την αυτοπεποίθηση και τις επιδόσεις των πολιτισμικά διαφορετικών μαθητών (Walker, 1994), να δημιουργούν συνθήκες εμπιστοσύνης σε διαπροσωπικό επίπεδο, διαρκείς και θετικές σχέσεις μεταξύ των μελών τους. Ιδιαίτερα σημαντική θεωρείται η συμβολή των συνεργατικών διαδικασιών στη μείωση των αρνητικών στερεότυπων. Σύμφωνα με τον Banks (1995), η συμμετοχή των μαθητών σε βιώματα συνταύτισης και σε συνεργατικές δραστηριότητες μάθησης με μαθητές διαφορετικών πολιτισμικά ομάδων θα βοηθήσει τους μαθητές να αναπτύξουν πιο θετικές πολιτισμικές αντιλήψεις και συμπεριφορές. Η συνεργατική μάθηση δεν ευνοεί το στερεότυπο διαχωρισμό των ομάδων στα πλαίσια των εθνοτικών και των πολιτισμικών καταβολών τους, επειδή στις ομαδοκεντρικές διαδικασίες οι μαθητές επικοινωνούν ως συγκεκριμένα άτομα και όχι ως μονομερείς εκπρόσωποι των εθνοτικών ή πολιτισμικών τους ταυτοτήτων.

Το σχολείο ως φορέας κοινωνικής αλληλεπίδρασης μέσω της ομαδοσυνεργατικής μάθησης αποτελεί κλασικό μηχανισμό μείωσης και αποδόμησης της προκατάληψης και των αρνητικών στερεότυπων. Μέσω της εφαρμογής ομαδοσυνεργατικών μοντέλων μάθησης αναπτύσσονται συνθήκες αποτελεσματικής επικοινωνίας, αλληλεπίδρασης και συνεννόησης μεταξύ των ατόμων με στόχο την ανάπτυξη των επικοινωνιακών δεξιοτήτων των παιδιών.

Η καλλιέργεια επικοινωνιακών δεξιοτήτων είναι δυνατόν να βοηθήσει στην ικανότητα δόμησης προσωπικών σχέσεων και αποτελεσματικής επικοινωνίας. Σύμφωνα με το Γκόβαρη η επικοινωνία αποτελεί το μέσο ανάπτυξης των ικανοτήτων που συγκροτούν την ταυτότητα του Εγώ, δηλαδή της εν- συναίσθησης της κριτικής στάσης απέναντι στους ρόλους και της ανοχής των αντιφάσεων (Γκόβαρης, 2001). Η



ανάπτυξη επικοινωνιακών δεξιοτήτων μέσω της ομαδοσυνεργατικής μάθησης συντελεί στην ανάπτυξη κριτικής σκέψης και ενδεχομένως στην υπέρβαση στερεοτυπικών αντιλήψεων, δομείται η εν- συναίσθηση και «αποδομούνται οι κοινωνικές αναπαραστάσεις που συμβάλλουν στην κατασκευή και προβολή των αλλοδαπών ως “ξένων” και αναστέλλουν την ανάπτυξη συμμετρικών σχέσεων» (Γκόβαρης, 2001).

Το κεφάλαιο αυτό είχε πρόθεση να αναδείξει τη δυναμική των ομάδων και το σημαντικό ρόλο που παίζει στη μάθηση και στην ίδια την πολυπολιτισμική πλέον κοινωνία. Οι μαθητές ωφελούνται μέσα από τη συλλογική εργασία, βοηθούνται να αναγνωρίσουν και να σέβονται την αξία όλων των ατόμων, των ομάδων, των πολιτισμών, και να διαμορφώνουν στάσεις και αξίες που οδηγούν στην εξάλειψη των στερεοτύπων, των προκαταλήψεων, των διακρίσεων και των αποκλεισμών.

### **1.5 Ενίσχυση των πολιτισμικά διαφορετικών μαθητών**

Μέχρι πρόσφατα πριν από τη διαμόρφωση πολυπολιτισμικών και πλουραλιστικών κοινωνιών, το «σχολείο εθεωρείτο μηχανισμός της κοινωνίας». Αυτό σήμαινε ότι προετοίμαζε τους νέους ανθρώπους να μάθουν τις βασικές αρχές και αξίες της συγκεκριμένης κοινωνίας, ώστε αυτή να διατηρείται και να αναπαράγεται. Σήμερα, μια νέα πραγματικότητα έχει διαμορφωθεί εξ αιτίας της παγκοσμιοποίησης και της μετανάστευσης πληθυσμών, οπότε οι αρχές και οι αξίες να μην θεωρούνται πλέον δεδομένες. Στο πλαίσιο αυτό το «σχολείο αποτελεί μηχανισμό της κοινωνίας» (Tappan, 1996:103), υπό την έννοια ότι αυτό καλείται να διαχειριστεί τη νέα εθνοπολιτισμική ποικιλία και να ρυθμίσει τη δύσκολη πολλές φορές πολυπολιτισμική πραγματικότητα που προκύπτει. Στη βάση αυτή, το σχολείο οφείλει να εκπαιδεύσει ισότιμα όλα τα παιδιά, να δημιουργήσει τις κατάλληλες συνθήκες, να χρησιμοποιήσει τα κατάλληλα μέσα, υλικά, προγράμματα και μεθόδους διδασκαλίας, αξιοποιώντας την εθνοπολιτισμική πολυμορφία με τρόπο ουσιαστικό και θετικό. Ειδικότερα, μέσα από την προοπτική της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης, οφείλει να εμπλουτίζει την εκπαιδευτική πράξη με διδακτικές και παιδαγωγικές πρακτικές, που στοχεύουν στην ομαλή συνύπαρξη και στην παροχή ίσων ευκαιριών για σχολική επιτυχία όλων των παιδιών, ανεξαρτήτως προέλευσης (Cole, 1997: 201; Lynch, 1997: 237).

Ωστόσο προκαταλήψεις και αντιστάσεις ενάντια στους μετανάστες, με αυξανόμενη την τάση του στιγματισμού από τους γηγενείς πληθυσμούς, είναι μερικά από τα χαρακτηριστικά γνωρίσματα της πολυπολιτισμικής πραγματικότητας, όχι

μόνο στην Ελλάδα, αλλά και στις περισσότερες χώρες της Ε.Ε. (Αναγνωστοπούλου, 2005: 719· Γκόβαρης, 2006: 640). Από τη μια μεριά λοιπόν έχουμε ένα σχολείο ίσο για όλους τους μαθητές, που θεωρητικά τουλάχιστον στοχεύει στην ομαλή συνύπαρξη και στην παροχή ίσων ευκαιριών για σχολική και ευρύτερη κοινωνική επιτυχία όλων των παιδιών, ανεξαρτήτως προέλευσης, και από την άλλη μαθητές στην ουσία άνισους, αφού ορισμένοι από αυτούς λόγω εθνοπολιτισμικής προέλευσης δεν αισθάνονται αποδεκτοί, παρά τις όποιες προσπάθειες για ένταξη που οι ίδιοι καταβάλλουν (Onate & Gruber, 2008).

Πώς μπορεί να αρθεί αυτή η αντίφαση; Η εφαρμογή απλώς μιας παιδαγωγικής τακτικής με έμφαση στη γνωστική διάσταση για μειονότητες φαίνεται ότι δεν αρκεί ως εκπαιδευτική παρέμβαση, ώστε να δοθούν λύσεις στα πολλαπλά ζητήματα που αναφύονται, διότι συχνά στηρίζεται σε στατικές έννοιες του πολιτισμού και των πολιτισμικών διαφορών που τελικά συμβάλλουν στην ενδυνάμωση παρά στην αποδυνάμωση των ορίων και των διακρίσεων μεταξύ των κοινωνικών ομάδων. Βέβαια, οι γνώσεις σχετικά με την ετερογένεια στο εσωτερικό των πολιτισμικών ομάδων, γνώσεις για τις διαδικασίες κοινωνικής λειτουργικότητας των στερεοτύπων και των προκαταλήψεων, συμβάλλουν στην αποδόμηση των στερεοτυπικών θέσεων (Γκόβαρης, 2004: 643).

## **1.6 Αποδόμηση στερεοτύπων και προκαταλήψεων**

Τα παιδιά έρχονται στο σχολείο με έτοιμα στερεότυπα και προκαταλήψεις, προϊόντα κοινωνικής μάθησης κυρίως στο χώρο της οικογένειας (Branch et al., 2009) και των μέσων μαζικής επικοινωνίας (Sinclair et al., 2005). Αυτό σημαίνει ότι το σχολείο είναι υποχρεωμένο να παρέμβει προς την κατεύθυνση της αποδόμησης της ήδη υπάρχουσας προκατάληψης και του στερεότυπου.

Δύο από τους κλασικούς μηχανισμούς αποδόμησης της προκατάληψης που μπορεί να χρησιμοποιηθούν είναι η αντιστροφή του status, και η συνεργασία σε συνθήκες αλληλεπίδρασης (Lee et al., 2006). Στην πρώτη περίπτωση ανατίθεται στον αλλοδαπό μαθητή ένας επίσημος ρόλος (συντονιστή, υπεύθυνου για κάποια δραστηριότητα ή αρχηγού κάποιας ομάδας). Στη δεύτερη περίπτωση ο εκπαιδευτικός χρησιμοποιώντας το αμοιβαίο στυλ διδασκαλίας, καλλιεργεί τη συνεργασία δύο (ή περισσότερων) ατόμων που ανήκουν σε διαφορετικές κοινωνικές κατηγορίες (Τσιάκαλος, 2000).

Είναι αλήθεια ότι μια από τις μεγαλύτερες προκλήσεις που αντιμετωπίζουμε σήμερα είναι να μπορούμε να συμβιώνουμε με το διαφορετικό. Ευχής έργο θα ήταν

να χαιρόμαστε τη διαφορά, να απολαμβάνουμε την ποικιλία, να αξιοποιούμε δημιουργικά την πολυμορφία.

Το σχολείο είναι από τη φύση του ένας παρεμβατικός θεσμός και μπορεί μετά από εξειδικευμένες δράσεις να εξασφαλίσει τη διατήρηση και την προώθηση ενός αντιρατσιστικού παιδαγωγικού πλαισίου αλληλεπίδρασης και επικοινωνίας (Γκότοβος, 1998).

Η γνώση του ευρύτερου πολιτισμικού πλαισίου μέσα στο οποίο αναπτύσσονται οι μαθητές, αποτελεί σημαντικό εφόδιο στα χέρια των εκπαιδευτικών. Η πολιτισμική ποικιλομορφία, όταν δεν αντιμετωπίζεται επιφανειακά μπορεί να γίνει κινητήριος μοχλός για την αναγνώριση αναγκών αλλά και ικανοτήτων (Χατζηγεωργίου, 2001).

Σαφώς υπάρχουν πολλές μέθοδοι και τρόποι διδασκαλίας που αξιοποιούν τη διαφορετικότητα ως προνόμιο και όχι ως μειονεξία. Ένα από τα σημαντικότερα και αποτελεσματικότερα μέσα που μπορεί να χρησιμοποιήσει το σχολείο προς αυτή την κατεύθυνση και επιλέχτηκε μεταξύ άλλων είναι η συνεργατική μάθηση και η μέθοδος project. Ο εκπαιδευτικός, αφού αντιμετωπίσει πρώτα τις δικές του προκαταλήψεις και το ρατσισμό του, χρησιμοποιώντας τις προαναφερόμενες δράσεις μπορεί να γίνει ένας ιδιαίτερα αποτελεσματικός δάσκαλος.

# Μέρος Δεύτερο

## 2.1 Η αναγκαιότητα ανατροπής του μονοπολιτισμικού προσανατολισμού στην ελληνική εκπαίδευση.

Το σχολικό έτος 2000-2001 φοιτούσαν στα δημοσιά ελληνικά Δημοτικά σχολεία 10.634 αλλοδαποί μαθητές. Το σχολικό έτος 2002-3 φοιτούσαν 11.657 αλλοδαποί μαθητές και το σχολικό έτος 2003-2004 αριθμός τους αυξήθηκε σημαντικά, σχεδόν τετραπλασιάστηκε : φοίτησαν 43.002 αλλοδαποί μαθητές (πίνακας 3), η συντριπτική πλειοψηφία των οποίων προέρχεται από την Αλβανία (37.707, ποσοστό 82%).

**ΠΙΝΑΚΑΣ 4** Αριθμός αλλοδαπών μαθητών στην Α/θμια Εκπ/ση

Βαθμίδα Εκπ/σης	Σχολικό έτος 2000-2001	Σχολικό έτος 2002-3	Σχολικό έτος 2003-2004
	Αλλοδαποί μαθητές	Αλλοδαποί μαθητές	Αλλοδαποί μαθητές
Α/θμια Εκπ/ση	10.634	11.657	43.002

ΠΗΓΗ: ΥΠΕΠΘ, Διεύθυνση Σπουδών Α/θμιας Εκπ/σης

**ΠΙΝΑΚΑΣ 5** Αλλοδαποί και παλιννοστούντες μαθητές που φοίτησαν σε σχολεία πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης (1999-2000)

ΧΩΡΑ ΠΡΟΕΛΕΥΣΗΣ	ΑΛΛΟΔΑΠΟΙ	ΠΑΛΙΝ- ΝΟΣΤΟΥΝΤΕΣ	ΑΛΛΟΔΑΠΩΝ & ΠΑΛΙΝΝΟΣΤΟΥΝΤΩΝ	ΓΕΝΙΚΟ ΣΥΝΟΛΟ ΜΑΘΗΤΩΝ ΣΕ ΕΛΛΗΝΙΚΑ ΔΗΜΟΣΙΑ ΣΧΟΛΕΙΑ (συμπεριλαμβανομένων των αλλοδαπών & παλιννοστούτων)
Αλβανία	37.707	5.295	43.002	601.186
Πρώην ΕΣΣΔ	3.874	11.875	16.459	
Λοιπές χώρες Ε.Ε.	2.241	1.245	3.486	
Αμερική	274	648	922	
Αφρική	400	69	469	
Ασία	1.096	33	1.129	
Ωκεανία	5	74	79	
Σύνολο	45.597	19.299	65.546	
% ΕΠΙ ΤΟΥ ΓΕΝΙΚΟΥ ΣΥΝΟΛΟΥ	7,5%*	3,2%*	10,7%*	

**ΠΗΓΗ: ΥΠΕΠΘ, Διεύθυνση Σπουδών Π.Ε., Τμήμα Α'**

\*Τα ποσοστά 7,5%, 3,2% και 10,7% αναφέρονται στο γενικό σύνολο των μαθητών, δηλαδή στις 609.315.

Στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση κατά το σχολικό έτος 2002-2003 φοιτούσαν 1.301 αλλοδαποί μαθητές, 900 στα Γυμνάσια και 311 στα Λύκεια.<sup>1</sup>

Από τα στατιστικά στοιχεία του ΥΠΕΠΘ προκύπτει μία αύξηση του αριθμού των αλλοδαπών μαθητών που φοιτούν στα ελληνικά σχολεία και στις δύο βαθμίδες της εκπαίδευσης. Η αύξηση των αλλοδαπών μαθητών στην Α/θμια είναι αρκετά μεγάλη και φτάνει το 391% ενώ ο συνολικός μαθητικός πληθυσμός μειώνεται κατά πολύ .

Το 2004-2005ο συνολικός μαθητικός πληθυσμός ήταν 659.890 μαθητές στην Α/θμια ενώ το σχολικό έτος 1999-2000 ο συνολικός πληθυσμός μειώθηκε, 601.186 μαθητές φοιτούσαν στα Δημοτικά Σχολεία. Η αναλογία των αλλοδαπών μαθητών είναι αρκετά

σημαντική μέσα στις τάξεις και ιδιαίτερα στην Α/θμια Εκπαίδευση (7.58%) (πίνακας 5), ενώ αν προστεθούν και οι παλιννοστούντες το ποσοστό αυξάνει και πλησιάζει το 11%.

#### ΠΙΝΑΚΑΣ 5

**Ποσοστό των αλλοδαπών και παλιννοστούντων επί του μαθητικού πληθυσμού της Α/θμιας Εκπ/σης**

	<b>ΠΛΗΘΟΣ</b>	<b>ΠΟΣΟΣΤΟ</b>
Συνολικός μαθητικός πληθυσμός	601.186	100,00
Αλλοδαποί	45.598	7,58
Παλιννοστούντες	19.299	3,21
<b>ΣΥΝΟΛΟ ΑΛΛΟΔΑΠΩΝ &amp; ΠΑΛΙΝΝΟΣΤΟΥΝΤΩΝ</b>	<b>64.897</b>	<b>10,79</b>
Σύνολο Αλβανών	37.707	6,27
Αλβανοί & Β. Ηπειρώτες	43.002	7,15
π.Ε.Σ.Σ.Δ.(αλλοδαποί)	3.874	0,64
π.Ε.Σ.Σ.Δ.(αλλοδαποί & παλιννοστούντες)	15.809	2,63

**ΠΗΓΗ: ΥΠΕΠΘ, Διεύθυνση Σπουδών Α/θμιας Εκπ/σης**

Η σύνθεση του αλλοδαπού μαθητικού πληθυσμού στο Δημοτικό Σχολείο κατά εμφανίζεται στον πίνακα 6. Από τα στοιχεία του πίνακα προκύπτει ότι οι περισσότεροι μαθητές προέρχονται από την Αλβανία (37.707 ποσοστό 82,69%). Ακολουθούν οι μαθητές από τις χώρες της πρώην Σοβιετικής Ένωσης (3.874 ποσοστό 8,5%) και οι προερχόμενοι από τα υπόλοιπα ευρωπαϊκά κράτη (2.291 ποσοστό 2,41%), και τέλος 1.096 μαθητές (ποσοστό 2,40%) προερχόμενοι από διάφορες χώρες της Ασίας.

**ΠΙΝΑΚΑΣ 6****Προέλευση αλλοδαπών και παλιννοστούτων μαθητών**

	ΑΛΒΑΝΙΑ	Π.ΕΣΣΣΑ	ΛΟΙΠΕΣ ΧΩΡΕΣ	ΑΜΕΡΙΚΗ	ΑΦΡΙΚΗ	ΑΣΙΑ	ΩΚΕΑΝΙΑ	ΣΥΝΟΛΟ
Αλλοδαποί	37.707	3.874	2.241	274	401	1.096	5	45.598
Ποσοστό	<b>82,69</b>	<b>8,50</b>	<b>4,91</b>	<b>0,60</b>	<b>0,88</b>	<b>2,40</b>	<b>0,01</b>	<b>100,00</b>
Πάλινο- στούντες	5.295	11.935	1.245	648	69	33	74	19.299
Ποσοστό	<b>61,84</b>	<b>6,45</b>	<b>3,36</b>	<b>0,36</b>	<b>0,17</b>	<b>0,38</b>		<b>100,00</b>
<b>ΣΥΝΟΛΟ</b>	<b>43002</b>	<b>15.809</b>	<b>3.486</b>	<b>922</b>	<b>470</b>	<b>1.129</b>	<b>79</b>	<b>64.897</b>
Ποσοστό	66,26	24,36	5,37	1,42	0,72	1,74	0,12	100,00

ΠΗΓΗ: ΥΠΕΠΘ, Διεύθυνση Σπουδών Α/θμιας Εκπ/σης

Ο μεγαλύτερος αριθμός αλλοδαπών μαθητών βρίσκεται συγκεντρωμένος στα μεγάλα αστικά κέντρα Αθήνα – Πειραιά – Θεσ/κη. 24.684 αλλοδαποί μαθητές φοιτούν σε σχολεία του Λεκανοπεδίου (ποσοστό 54,3%) ενώ 3.723 φοιτούν σε σχολεία της περιοχής της Θεσ/κης (ποσοστό 8,61%). Οι περισσότεροι αλλοδαποί μαθητές φοιτούν σε σχολεία που βρίσκονται στο κέντρο των πόλεων, το οποίο τείνει να εγκαταλειφθεί από τους γηγενείς που φεύγουν προς τα προάστια. Τα σχολεία αυτά παρουσιάζουν μια σημαντική συγκέντρωση αλλοδαπών μαθητών, η οποία σε μερικές περιπτώσεις φτάνει μέχρι το 80%, ενώ τα ποσοστά της τάξης του 50% και του 60% είναι πολύ συνηθισμένα. Σ' αυτά τα σχολεία η μειονότητα είναι οι Έλληνες μαθητές. Σημαντικά ποσοστά αλλοδαπών συναντάμε και στους νομούς της Μακεδονίας, της Θεσσαλίας και της Πελοποννήσου, ενώ η Ήπειρος και η Θράκη δεν εμφανίζουν πολυάριθμο αλλοδαπό μαθητικό πληθυσμό (Νικολάου, 2000, σελ.76).

Παρατηρείται μια αύξηση του πληθυσμού των παλιννοστούτων και αλλοδαπών μαθητών σε απόλυτους αριθμούς και οι προβλέψεις είναι ότι οι αριθμοί αυτοί θα σημειώσουν σημαντική αύξηση, καθώς όλο και περισσότεροι μετανάστες θα εισρέουν στη χώρα μας από διάφορες χώρες. Ο αριθμός των αλλοδαπών μαθητών που φοιτούν στα ελληνικά σχολεία καλύπτει μικρό μόνο μέρος των παιδιών σχολικής

ηλικίας που ανήκουν σ' αυτές τις ομάδες, εξαιτίας των οικονομικών και κοινωνικών προβλημάτων που αντιμετωπίζουν οι αλλοδαποί, και κυρίως εκείνοι που ζουν και εργάζονται παράνομα στην Ελλάδα.

Από τα στοιχεία αυτά προκύπτουν και τα ποσοστά διαρροής των αλλοδαπών από την Α/βάθμια εκπαίδευση στις επόμενες βαθμίδες. Τα ποσοστά των παλιννοστούντων και αλλοδαπών μαθητών μειώνονται δραματικά κατά τη μετάβαση από την πρωτοβάθμια εκπαίδευση στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση, ενώ οι αριθμοί των παιδιών που ακολουθούν ανώτερες και ανώτατες σπουδές είναι αμελητέοι. (ΚΕΕ, 2002)

Η φοίτηση των παιδιών αυτών στα ελληνικά σχολεία δεν είναι απαλλαγμένη από προβλήματα. Οι αλλοδαποί μαθητές αντιμετωπίζουν τα οικονομικά προβλήματα της οικογένειάς τους, τη διαφορά νοοτροπίας και πολλαπλές δυσκολίες μέχρι να συνηθίσουν να ζουν στην Ελληνική κοινωνία. Αναμφισβήτητα έως και σήμερα το ελληνικό σχολείο είναι αρκετά παραδοσιακό σε ότι αφορά τα προγράμματα σπουδών, τη διάρθρωση του, το ωράριο λειτουργίας του, τις υποδομές και το άνοιγμα του στην κοινωνία. Παρά τις κατά καιρούς μεταρρυθμίσεις και τη διάθεση εισαγωγής καινοτομιών, η σχολική ζωή δε φαίνεται να αλλάζει. Όποιος ζει από κοντά τη διδακτική καθημερινότητα δεν μπορεί παρά να εντυπωσιαστεί από την ομοιότητα που παρουσιάζει με αυτά που συνέβαιναν πριν από δεκαετίες. Υπάρχει κάποια στασιμότητα σε επίπεδο μεθόδων διδασκαλίας, καθώς και σε επίπεδο οργάνωσης, διάρθρωσης και ευελιξίας.

Στη χώρα μας υπάρχει μια τάση για δημιουργία μεγάλων σχολικών μονάδων με πολλά τμήματα και πολλούς εκπαιδευτικούς. Δημιουργούνται γιγαντιαία σχολεία με περισσότερα από δώδεκα τμήματα, περισσότερους από τριακόσιους μαθητές και πάνω από δεκαπέντε εκπαιδευτικούς. Οι μεγάλες σχολικές μονάδες που δοκιμάστηκαν σε άλλα κράτη (Γαλλία, Η.Π.Α.) αμφισβητήθηκαν έντονα γιατί θεωρούνται "ψυχρά" και "απόρροπα" σχολεία, τα οποία δεν ευνοούν τη διαπροσωπική επικοινωνία μεταξύ των μαθητών αλλά και μεταξύ μαθητών και εκπαιδευτικών. Οι μεγάλες σχολικές μονάδες δεν προσφέρουν το κατάλληλο πλαίσιο για την ένταξη των αλλοδαπών μαθητών τη στιγμή που και οι ίδιοι οι γηγενείς αντιμετωπίζουν σ' αυτά προβλήματα. Οι ομαδοποιήσεις, οι βανδαλισμοί και οι εξάρσεις βίας είναι ανάμεσα στα συνηθισμένα φαινόμενα, παρά τη μικρή σχετικά ηλικία των παιδιών. Η παρουσία των αλλοδαπών μαθητών προσφέρει το "άλλοθι" της κοινής λειτουργίας τους και το όποιο πρόβλημα βαρύνει αβασάνιστα αυτούς.



Το ποσοστό των αλλοδαπών μαθητών που εγγράφεται στη σχολική μονάδα, υποστηρίζεται, ότι δεν πρέπει να υπερβαίνει το 30%. Τα σχολεία που λειτουργούν στο κέντρο των μεγαλουπόλεων εμφανίζουν υπερβολικά μεγάλο αριθμό αλλοδαπών. Ένα γεγονός που προκαλεί σοβαρά προβλήματα καθυστέρηση στη διδασκαλία της ύλης. Το σοβαρότερο πρόβλημα είναι ότι οι γηγενείς μαθητές τα εγκαταλείπουν και πηγαίνουν σε άλλα σχολεία. Το ποσοστό των αλλοδαπών αυξάνεται, το σχολείο "δυσφημίζεται" και σημειώνεται μια συνολική πτώση προσδοκιών και επιπέδων.

Ειδικότερα, ο στιγματισμός των ομάδων που προέρχονται από την Αλβανία και η επισφαλής θέση τους στην ελληνική κοινωνία, καθώς επίσης και οι συμβολικές αναπαραστάσεις που σχετίζονται μ' αυτή τη θέση, εκφράζονται στις καθημερινές σχέσεις των παιδιών με τους συμμαθητές τους. Ρατσιστική συμπεριφορά αντιμετωπίζουν και αρκετοί μαθητές που προέρχονται από άλλες χώρες.

Σημαντικότερο πρόβλημα αντιμετωπίζουν οι αλλοδαποί μαθητές με τη γλώσσα. Φοιτούν σ' ένα σχολείο που ο προσανατολισμός του και η πρακτική του αποκλείει εκ των πραγμάτων τις διαφοροποιημένες γλωσσικά και πολιτισμικά ομάδες. Η οικονομική μετανάστευση δημιούργησε μια νέα πραγματικότητα ανισότιμης πολυγλωσσίας – πολυπολιτισμικότητας σε ένα κράτος εντυπωσιακά ομογενοποιημένο γλωσσικά και πολιτισμικά. Η συνάντηση με την άλλη φωνή – ως άλλο λόγο αλλά και ως πολιτισμό – εμφανιζόταν μέχρι πρόσφατα, με δύο εκδοχές. Η πρώτη εσωτερική εκδοχή αφορούσε "νησίδες" στιγματισμένες αλλογλωσσίας: άλλες γλώσσες που μιλιούνται στο πλαίσιο της ελληνικής επικράτειας, συνδεδεμένες με ισχυρά στερεότυπα υποτίμησης, που οδηγούνται σε πολιτικές περιθωριοποίησης και αφομοίωσης. Η δεύτερη εκδοχή, εξωτερική ή εξωστρεφής αφορούσε, ως γλωσσομάθεια, τη συνάντηση με ηγεμονικές ευρωπαϊκές γλώσσες (γαλλικά παλαιότερα, αγγλικά στη συνέχεια) και συνδέονται με ισχυρά στερεότυπα υπερτίμησης. Η υπερτίμηση των γλωσσών αυτών όπως και της αρχαιότητας καθαρεύουσας συνδέονται με την ιστορική ανάγκη επιβεβαίωσης της ευρωπαϊκής ταυτότητας του νεοσύστατου εθνικού κράτους. Υποτίμηση της αλλογλωσσίας στο εσωτερικό του νεοελληνικού κράτους αλλά και υποτίμηση της ομιλούμενης μητρικής γλώσσας, της δημοτικής.

Η βαθύτερη ενότητα των στάσεων αυτών βρίσκεται σ' ένα αίτημα "καθαρότητας". Ένα αίτημα "ελληνικής καθαρότητας" που μεσολαβείται από την επανασύνδεση με την Ευρώπη μέσω της αρχαιότητας. Η καθαρότητα αυτή απειλούνταν από τις στιγματισμένες "ακάθαρτες" παλαιότερων και νεότερων

"εχθρών" του έθνους · τουρκικά, σλαβικά, αλβανικά. Υπήρχε και ο εσωτερικός εχθρός, η δημοτική και οι διαλεκτικές τις παραλλαγές, ως γλωσσικές εκδοχές "φθοράς" και απαράδεκτης "επιμειξίας".

Η υπερτίμηση της καθαρεύουσας παρήγαγε μια ιδιάζουσα μορφή αποκλεισμού στην εκπ/ση. Αποκλεισμό κατά κύριο λόγο της στιγματισμένης γειτονικής πολυγλωσσίας και αποκλεισμό της ενδογλωσσικής πολυφωνίας, δηλαδή της δημοτικής και των διαλέκτων.

Το εκπαιδευτικό μας σύστημα κατέστη, ως εκ τούτου εξαιρετικά ανέτοιμο σε επίπεδο ιδεολογικό να αντιμετωπίσει τόσο την παλαιότερη όσο και τη νεότερη γλωσσική και πολιτισμική ετερογένεια στη βάση του σεβασμού της μητρικής γλώσσας. Μια εκπαιδευτική πραγματικότητα που κυριαρχήθηκε επί ενάμιση αιώνα από μια ιδεολογία ομοιογένειας, που απέκλειε την ομιλούμενη μητρική γλώσσα, μια τέτοια εκπαιδευτική πραγματικότητα πόσο έτοιμη μπορούσε να είναι για να αντιμετωπίσει τη νέα γλωσσική, πολιτισμική ετερογένεια, όταν μάλιστα συχνότατα αφορούσε γλώσσες ήδη στιγματισμένες από παλαιότερες συγκυρίες;

Το εκπ/κο πρόγραμμα που θέτει η πραγματικότητα, ο αποκλεισμός του μετανάστη από τη μητρική του γλώσσα, δεν περιορίζεται στην ανάγκη δημιουργίας καταλλήλου εκπαιδευτικού υλικού για την εκμάθηση της νέα γλώσσας, καθώς και σε μία προσέγγιση στο ζήτημά της διαπολιτισμικότητας. Χρειάζεται επιπλέον την επίγνωση του τραυματικού χαρακτήρα που έχει για το μετανάστη και ειδικότερα για το μετανάστη της σχολικής ηλικίας ο αποκλεισμός από τη μητρική γλώσσα και το πολιτισμικό της πλαίσιο. Η μητρική γλώσσα είναι για το κάθε άτομο ένας λόγος ο οποίος του δίνει στα παιδικά του χρόνια το αίσθημα της ασφάλειας και της οικειότητας. Αυτό το αρχέγονο αίσθημα διαταράσσει ο αποκλεισμός από τη μητρική γλώσσα και αυτό εκφράζεται στα παιδιά των μεταναστών με ποικίλες μορφές γλωσσικής παθολογίας, (τραυλισμός – απώλεια λόγου κ.λ.π.)

Εμποδίζονται μ' αυτό τον τρόπο τα παιδιά αυτά να αξιοποιήσουν το γνωστικό και πολιτισμικό κεφάλαιο που φέρουν από τα σχολεία που έχουν φοιτήσει, από το οικογενειακό τους περιβάλλον και από τις ευρύτερες εμπειρίες τους.

Οι ειδικοί θεσμοί που διαμορφώθηκαν : Σχολεία Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης, Τάξεις Υποδοχής, Φροντιστηριακά Τμήματα, δεν εξυπηρετούν τις ανάγκες των αλλοδαπών μαθητών γιατί λειτουργούν μέσα στα πλαίσια της αφομοιωτικής, ενσωματωτικής, διαχωριστικής εκπαιδευτικής πολιτικής με στόχο να εντάξουν τους «ιδιαιτέρους» μαθητές στο εθνικό εκπαιδευτικό σύστημα, του οποίου

οι δομές παραμένουν αναχρονιστικά προσανατολισμένες στον εθνοκεντρισμό και την ομογενοποίηση χαρακτηρίζοντας το ως μονόγλωσσικό και μονοπολιτισμικό.

Ο Μ. Δαμανάκης (1997), κρίνοντας την εκπαιδευτική πολιτική μέχρι τώρα στο θέμα αυτό, τη χαρακτηρίζει υποκριτική, ανειλικρινή και ασυνεπή. Θεωρεί ότι αντιμετωπίζει τα παιδιά σαν να ήταν μονόγλωσσα ή να διέθεταν ένα μονοπολιτισμικό μορφωτικό κεφάλαιο. Το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα επιρρίπτει την ευθύνη για την ομαλή ή μη ένταξή τους στους ίδιους τους μαθητές, ενώ το σχολείο παρουσιάζεται ως "ουδέτερο" και κοινό για όλους.

Ένα σημαντικό τμήμα του μαθητικού πληθυσμού των ελληνικών σχολείων οδηγείται έτσι στην περιθωριοποίηση και σε διαδικασίες κοινωνικού αποκλεισμού. Τίθεται λοιπόν το αίτημα της συνολικής αναδιάρθρωσης του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος, προκειμένου να ανταποκριθεί στις ανάγκες των αλλοδαπών μαθητών. Τίθενται ζητήματα που αφορούν όχι μόνο την εκπαίδευση των αλλοδαπών μαθητών αλλά και την ποιότητα της ελληνικής εκπαίδευσης και επανατοποθετείται το αίτημα της εκπαίδευσης αλλοδαπών όχι ως πρόβλημα αλλά ως πρόκληση για αναβάθμιση της ελληνικής εκπαίδευσης στο σύνολο της, σε γενικά ζητήματα εκπαιδευτικής πολιτικής, παιδαγωγικής μεθοδολογίας και γλωσσικής διδασκαλίας.

Η εκπαίδευση των αλλοδαπών και παλιννοστούτων μαθητών που φοιτούν σε ελληνικά σχολεία θα πρέπει να λειτουργήσει ως καταλύτης για την ανανέωση και τον εκσυγχρονισμό του εκπαιδευτικού μας συστήματος. Αυτό δεν έχει συμβεί μέχρι σήμερα, γιατί ακολουθείται μια μονοδιάστατη αφομοιωτική εκπαιδευτική πολιτική και πρακτική.

Η πολιτική της αφομοίωσης και της ομοιομορφίας δεν συμβάλλει απλώς στη μονολιθικότητα του εκπαιδευτικού μας συστήματος, αλλά αφανίζει συγχρόνως το μορφωτικό και πολιτισμικό κεφάλαιο των αλλοδαπών μαθητών. Προβάλλει ως εκπαιδευτική ανάγκη, να ανατραπεί ο μονοπολιτισμικός προσανατολισμός που χαρακτηρίζει την ελληνική εκπαίδευση, η οποία χρειάζεται αναδιάρθρωση, έτσι ώστε να ανταποκριθεί στις ανάγκες της σύγχρονης κοινωνικής πραγματικότητας.

## **2.2 Πλουραλισμός στην εκπαίδευση . Προβληματισμός και προοπτικές.**

Η άφιξη και η εγκατάσταση μεταναστών στις χώρες υποδοχής δημιουργούν βαθμιαία πιο πολυπολιτισμικές κοινωνίες, λιγότερο δεκτικές στους ιστορικούς ομοιογενοποιητικούς θεσμούς του έθνους. Οι κοινωνικές ομάδες, οριζόμενες ως φυλετικά ή πολιτισμικά διαφορετικές, θέτουν σε μεγάλο βαθμό σε αμφισβήτηση τον ομοιογενή και ενοποιητικό χαρακτήρα των εθνικών κρατών και ως εκ τούτου θεωρούνται απειλή για την εθνική ταυτότητα, την πολιτισμική κληρονομιά και την κοινωνική συνοχή.

Η παρουσία μεταναστών θέτει τις χώρες υποδοχής αντιμέτωπες με έντονες κοινωνικές καταστάσεις. Οι μετανάστες ορίζουν κοινωνικές ομάδες με ανάγκες που ποικίλουν. Η ικανοποίησή αυτών των αναγκών υπογραμμίζει την ανικανότητα ή την απροθυμία του κράτους να συγκροτήσει και να εφαρμόσει τις απαιτούμενες πολιτικές, ενώ ο τύπος των πολιτικών που υιοθετούνται αντικατοπτρίζει τη φιλοσοφία ή τους στόχους του κράτους υποδοχής για τους μετανάστες .

Τα εκπαιδευτικά συστήματα καλούνται να λάβουν υπόψη τις ανάγκες των μεταναστών και να ανταποκριθούν σ' αυτές με τη λήψη κατάλληλων μέτρων. Οι μετανάστες έχουν επηρεάσει την εκπαίδευση σε δύο επίπεδα : α) Ως προς την αναγνώριση της πολυπολιτισμικής σύνθεσης του μαθητικού πληθυσμού και την κρατική απάντηση σ' αυτήν την ποικιλία και β) ως προς την αντιμετώπιση φαινομένων ξενοφοβίας και ρατσισμού.

Οι προσπάθειες να διευθετηθούν ζητήματα που απορρέουν από την εγκατάσταση και τη συμμετοχή μεταναστών στο κοινωνικό γίγνεσθαι της χώρας υποδοχής, συνοδεύονται συχνά από δημόσιες αντιπαραθέσεις που κυριαρχούνται από ξενοφοβία και ρατσισμό. Με δεδομένο ότι ένας από τους στόχους της εκπαίδευσης είναι η διαμόρφωση και καλλιέργεια της εθνικής ταυτότητας μέσω μιας εθνοκεντρικής οπτικής, κάτω από τις νέες κοινωνικές συνθήκες η εκπαίδευση καλείται να εκπληρώσει και το διαμετρικά αντίθετο στόχο: να περιορίσει, αν όχι να εξαλείψει, τον εθνοκεντρισμό και τον εθνικισμό και να συμβάλει στην κατεύθυνση της αποδοχής και του σεβασμού της διαφοράς.

Τίθενται μερικά ερωτήματα : Πως απαντούν τα εκπαιδευτικά συστήματα στην ποικιλία; Τι είδους πολιτικές έχουν υιοθετηθεί για τα παιδιά των μεταναστών; Παρέχουν τα σχολεία μια πλήρη και αποτελεσματική εκπαίδευση στα παιδιά αυτά ;

Η μετανάστευση είναι ένα σύνθετο κοινωνικό φαινόμενο και συνεπώς η δημιουργία ενός εκπαιδευτικού προγράμματος δεν αφορά και δεν περιορίζεται μόνο στο σχολικό χώρο ή στα παιδιά των μεταναστών. Αντίθετα εμπλέκεται, με όλα τα δρώντα πρόσωπα και τους χώρους, όπου πραγματοποιείται η κοινωνικοποίηση και καθορίζεται η ταυτότητα των ατόμων και των ομάδων.

Οι εκπαιδευτικές πολιτικές που ακολουθήθηκαν για την ένταξη των παιδιών των μεταναστών στα εκπαιδευτικά συστήματα των χωρών υποδοχής έχουν να επιδείξουν παρόμοιες προσεγγίσεις.

Αρχικά οι μετανάστες θεωρήθηκαν ως προσωρινοί και επικράτησε η άποψη ότι εάν παρέμεναν αρκετά χρόνια θα αφομοιώνονταν από τα εθνικά σχολεία. Η συζήτηση για τα εκπαιδευτικά προβλήματα των αλλοδαπών επικεντρώθηκε αποκλειστικά στην διδασκαλία και εκμάθηση της κυρίαρχης γλώσσας. Οι προσπάθειες αφορούσαν στην εξάλειψη των γλωσσικών και πολιτισμικών διαφορών ανάμεσα στις διάφορες εθνικές ομάδες και τη διατήρηση του μονογλωσσικού και μονοπολιτισμικού εθνικού εκπαιδευτικού συστήματος.

Αργότερα εγκαταλείπεται η αφομοιωτική πολιτική ως αναποτελεσματική και υιοθετείται η πολιτική της ενσωμάτωσης των μεταναστευτικών ομάδων. Η προσοχή εστιάστηκε στη γλωσσική έλλειψη και την εξάλειψη της με τη λειτουργία τάξεων υποδοχής. Η παροχή μαθημάτων εντακτικής διδασκαλίας της κυρίαρχης γλώσσας στους αλλοδαπούς μαθητές στόχευε στην απόκτηση της γλωσσικής επάρκειας που θα τους επέτρεπε να ενσωματωθούν γρήγορα στις κανονικές τάξεις. Εκδηλώνεται ενδιαφέρον για τη διδασκαλία της μητρικής γλώσσας των μεταναστών, γιατί υποστηρίζεται ότι υποβοηθάει την εκμάθηση της κυρίαρχης γλώσσας, αλλά και χρησιμοποιείται το επιχείρημα της ενδεχόμενης επιστροφής των μεταναστών στις χώρες προέλευσης. Η διδασκαλία της μητρικής γλώσσας σε ελάχιστες περιπτώσεις και σε μικρό βαθμό εντάχθηκε στο κανονικό πρόγραμμα διδασκαλίας της χώρας υποδοχής.

Τα σχολικά προβλήματα των αλλοδαπών μαθητών αποδίδονταν στις ελλείψεις τους στη κυρίαρχη γλώσσα. Η επαρκής κατοχή της συνιστούσε τον αναγκαίο όρο για τη βελτίωση της σχολικής επίδοσης αυτών των παιδιών. Η διγλωσσία τους θεωρείτο πρόβλημα και αγνοείτο η πολιτισμική τους ετερότητα. Το σχολείο θεωρείται χώρος

που λειτουργεί ανεξάρτητα, ανεπηρέαστο από τους κοινωνικούς παράγοντες. Οι άσχημες συνθήκες διαβίωσης, η ανασφάλεια στις θέσεις εργασίας της οικογένειας, η ξενοφοβία, ο ρατσισμός θεωρούνται ως παράγοντες με καμία ή ελάχιστη επίδραση στην παιδαγωγική εργασία στο σχολείο.

Οι στόχοι και τα αποτελέσματα αυτής της προσέγγισης σύντομα αμφισβητήθηκαν. Άρχισε να διερευνάται η ανάπτυξη της προσωπικότητας και της πολιτισμικής ταυτότητας του παιδιού παράλληλα και σε συνδυασμό με τις κοινωνικό – οικονομικές διακρίσεις σε βάρος των μεταναστών. Θεωρήθηκε αναγκαία η γνώση και η αποδοχή των άλλων πολιτισμών, εκπονήθηκαν προγράμματα πολυπολιτισμικής εκπαίδευσης με δραστηριότητες που συνήθως εξαντλούνται σε φολκλорικά στοιχεία, όπως μουσική, χορός, ενδυμασία. Για τους υποστηρικτές της αντιρατσιστικής εκπαίδευσης το πολυπολιτισμικό μοντέλο αποτελεί απλά μια φιλελεύθερη εκδοχή του αφομοιωτικού μοντέλου.

Η πολυπολιτισμική εκπαίδευση δέχεται ότι η κοινωνία αποτελείται από διαφορετικές ομάδες με πολιτισμικές ιδιαιτερότητες, ενθαρρύνει τη διατήρηση των πολιτισμικών παραδόσεων και των ιστορικών στοιχείων των διαφόρων εθνικών ομάδων και τονίζει την ενότητα μέσα από τη διαφορετικότητα. Η πολυπολιτισμική προσέγγιση θεωρήθηκε ότι αποτελεί μια λεπτή μορφή κοινωνικού ελέγχου με σκοπό να εμποδίσει ουσιαστικές αλλαγές στη δομή της εξουσίας, που μπορούν να προέλθουν από την αντίσταση των μεταναστευτικών ομάδων.

Η αναγνώριση και μόνο της «διαφορετικότητας» δεν επαρκεί καθώς το ουσιαστικό και κρίσιμο ζήτημα αφορά κυρίως τον τρόπο συγκρότησης και απεικόνιση της τόσο στην κοινωνική και πολιτική όσο και στην εκπαιδευτική σφαίρα.

Πολλές φορές η διαφορετικότητα έχει στενή συνάφεια με την κατώτεροτητα με δεδομένο ότι η πολιτισμικά κυρίαρχη ομάδα επιλέγει και καθορίζει τα κριτήρια, με βάση τα οποία η διαφορά ορίζεται και απεικονίζεται. Από τα μέσα της δεκαετίας του 1980 η αντιρατσιστική εκπαίδευση συζητείται όλο και περισσότερο. Οι υποστηρικτές της αντιρατσιστικής εκπαίδευσης δε θεωρούν το κράτος ουδέτερο. Υποστηρίζουν ότι ο ρατσισμός υπάρχει στους μηχανισμούς του, διαπερνά κάθε πλευρά της κοινωνικής ζωής και περιορίζει τις ευκαιρίες των μεταναστευτικών ομάδων. Ότι ο ατομικός και ο θεσμικός ρατσισμός βρίσκονται σε διαλεκτική σχέση μεταξύ τους και ότι πέρα από τις στάσεις των ατόμων, πρέπει να αλλάξουν οι δομές της εκπαίδευσης και της κοινωνίας.

Η αντιρατσιστική προσέγγιση θεωρήθηκε ...ότι αγνοεί τις κοινωνικές τάξεις με αποτέλεσμα να μη λαμβάνονται υπόψη τα προβλήματα των ντόπιων κατώτερων κοινωνικών στρωμάτων. (Troyna – Carrington, 1990)

Την ίδια δεκαετία άρχισε να αναπτύσσεται η διαπολιτισμική προσέγγιση, κυρίως στην Ευρώπη. Η Ε.Ε. και η Unesco χρησιμοποιούν τον όρο «διαπολιτισμική» όταν αναφέρονται στην εκπαίδευση των παιδιών των μεταναστευτικών ομάδων.

Τονίζουν την ανάγκη ριζικών παρεμβάσεων για τον παραμερισμό των στερεοτύπων, των προκαταλήψεων και των διακρίσεων τόσο στο ατομικό επίπεδο, όσο και στο επίπεδο της δομής και των θεσμών της κοινωνίας και επομένως της εκπαίδευσης.

Η πολυπολιτισμικότητα της ελληνικής κοινωνίας δεν προέκυψε με τον ερχομό των αλλοδαπών μεταναστών. Βαθύτερες κοινωνικές άρα και πολιτισμικές διαφοροποιήσεις υπήρχαν παντού μέσα στον ελληνικό κοινωνικό ιστό και πριν το μεταναστευτικό ρεύμα προς τη χώρα μας. Ούτε βέβαια θα εκλείψει η πολυπολιτισμικότητα όταν οι αλλοδαποί μαθητές μάθουν ελληνικά ή όταν θα έχουμε τη δεύτερη γενιά μεταναστών στο σχολείο. Το εκπ/κο σύστημα θα έπρεπε να προχωρήσει στη θεσμική και μεθοδολογική του ανανέωση. Ως θεσμός καλείται να αντιμετωπίσει την πρόκληση που ήδη εξυφαίνεται: οι πολιτισμικές ιδιαιτερότητες δεν είναι κατ' ανάγκην η ειδοποιός διαφορά μεταξύ γηγενών και αλλοδαπών μαθητών, αλλά και μεταξύ γηγενών διαφορετικής ταξικής προέλευσης.

Τα παιδιά των μεταναστών θα πυκνώνουν κυρίως τις τάξεις των υποβαθμισμένων ομάδων. Το σχολείο καλείται να παίξει ένα ρόλο εξαιρετικής σημασίας για τη διατήρηση της συνοχής του κοινωνικού ιστού. Καλείται να αποτελέσει θεσμό, που θα αμβλύνει τις κοινωνικές αδικίες και θα διασφαλίζει την πρόσβαση όλων των πολιτών, Ελλήνων και αλλοδαπών, στο αγαθό της γνώσης και διαμέσου αυτής στην επαγγελματική και κοινωνική ένταξη.

Το ζήτημα που ανακύπτει και πρέπει να διερευνηθεί είναι κατά πόσο το ελληνικό σχολείο, όπως είναι σήμερα οργανωμένο, μπορεί να ανταποκριθεί σε αυτό το ρόλο. Πόσο είναι έτοιμο να δεχτεί καινοτόμες απόψεις, που ανατρέπουν βαθιά ριζωμένες αντιλήψεις για τη σχολική πρακτική και την οργάνωση της εκπαίδευσης; Το σχολείο θα πρέπει να επανεκτιμήσει τον προσανατολισμό του να γίνει ένα σχολείο που θα εντάσσει, θα δικαιώνει, θα μορφώνει όλους τους μαθητές του. Από επιλεκτικός οργανισμός που είναι σήμερα να εξελιχθεί σε μοχλό μορφωτικής και πολιτισμικής ανύψωσης. Η είσοδος των αλλοδαπών μαθητών στο ελληνικό

εκπαιδευτικό σύστημα αποτελεί μια εξαιρετική ευκαιρία για επαναπροσδιορισμό του ρόλου του σχολείου και ουσιαστική ανάγκη του.

Το εκπαιδευτικό σύστημα θα πρέπει να τείνει προς τη δημιουργία ενός σχολείου ευέλικτου με προγράμματα διδασκαλίας προσαρμοσμένα στις ανάγκες και τις προσδοκίες των μαθητών, που κινούν το ενδιαφέρον τους και θα τους προετοιμάζουν για το αύριο, τόσο ως πολίτες όσο και ως εργαζόμενους. Ένα εκπ/κο σύστημα που θα εγγυάται τη συναισθηματική ασφάλεια όλων των μαθητών, θα σέβεται την προσωπικότητα τους όπως και τις ιδιαιτερότητες τους, και θα βάζει τέλος στη θεώρηση της ομοιογένειας ως ιδανικής κατάστασης.

### **2.3 Ερμηνευτική προσέγγιση της διδασκαλίας**

Η ερμηνευτική προσέγγιση της διδασκαλίας αρχίζει με την παρότρυνση των μαθητών προκειμένου να γνωρίσουν τη γλώσσα και την εμπειρία των άλλων σε όλα τα επίπεδα, καθώς και τον τρόπο ζωής τους. Στην πράξη βέβαια, η ερμηνευτική κατανόηση του τρόπου ζωής του «άλλου» δεν μπορεί να εννοηθεί χωρίς τη βαθιά μελέτη ζητημάτων και ερωτημάτων που πηγάζουν από αυτόν τον τρόπο. Όλα αυτά όμως οι μαθητές δεν τα κάνουν «από έξω», ως ξένοι και ουδέτεροι παρατηρητές ή έχοντας παραμερίσει τις δικές τους προϋποθέσεις. Σε μια τέτοια περίπτωση, ούτε πραγματική ενσυναίσθηση ούτε προσωπικά επεξεργασμένη μάθηση είναι δυνατόν να υπάρξει. Αυτό μπορεί να συμβεί, μόνο αν οι προσωπικές ιδέες, σκέψεις, πεποιθήσεις και εμπειρίες τους προσκληθούν να συμμετάσχουν σε ένα ειλικρινή διάλογο και σε αλληλεπίδραση με τις ιδέες, τις σκέψεις, τις πεποιθήσεις και τις εμπειρίες που έχουν οι πιστοί της θρησκείας, την οποία μελετούμε. Στη διάρκεια αυτής της διεργασίας, αναπόφευκτα θα γίνουν συγκρίσεις και θα αναδειχθούν αντιθέσεις και διαφορές μεταξύ του τρόπου ζωής του μαθητή και του τρόπου ζωής που μελετά.

Ωστόσο, σε ένα περιβάλλον διαλόγου και ευαίσθητων διδακτικών προσεγγίσεων, όλα αυτά μπορούν να λειτουργήσουν ως ευκαιρίες για ξεκαθάρισμα «συγκρουσιακών» διαφορετικών ζητημάτων, ανακάλυψη κοινών αναγκών, υπέρβαση στερεότυπων και σεβασμός της διαφορετικότητας. Ό,τι δηλαδή με μια πρώτη ματιά φαίνεται απόλυτα διαφορετικό και ξένο μπορεί τελικά να οδηγή τους μαθητές σε διευρυμένες κατανοήσεις της πραγματικότητας και της καθημερινότητας, σε αποδοχή του «άλλου» και επαφή μαζί του.

Ο εκπαιδευτικός θα πρέπει να σχεδιάσει και να οργανώσει δημιουργικές δραστηριότητες και στρατηγικές διάλογου, που δίνουν την



ευκαιρία στους μαθητές να εκφραστούν προσωπικά, να τολμήσουν να κινηθούν προς τον άλλον χωρίς προκαταλήψεις και να εξετάσουν διαφορετικές ιδέες και εκδοχές για την αλήθεια. Για την ανάπτυξη ενός πλαισίου αυθεντικού διαλόγου, προϋποτίθεται η ευαισθησία του εκπαιδευτικού τόσο προς το υλικό του όσο και προς τις θέσεις των μαθητών του, θεωρώντας ως «περιεχόμενο» της διδασκαλίας όχι μόνον τα δεδομένα που μελετώνται αλλά και τη γνώση και την εμπειρία των μαθητών, καθώς και τη μεταξύ τους σχέση. Ταυτόχρονα πρέπει να φροντίζει, ώστε να αποκτήσουν οι μαθητές σε γενικές γραμμές γλωσσική επάρκεια ανάλογα με το γνωστικό αντικείμενο, για να μπορούν να περιγράψουν με σαφήνεια και λογική τις ιδέες τους αλλά και να συμμετέχουν σε συζητήσεις. Όσο περισσότερη επίγνωση διαθέτει ο εκπαιδευτικός για το πολιτιστικό, πολιτισμικό και ιδεολογικό υπόβαθρο των μαθητών του, τόσο πιο ευαίσθητη και στοχευμένη μπορεί να είναι η διδακτική διεργασία είτε μέσω συζητήσεων είτε μέσω δημιουργικών δραστηριοτήτων. (Τριλιβα Σ., κα. 2008)

Εύκολα γίνεται αντιληπτό, ότι η ερμηνευτική διαδικασία εκτός από τον διάλογο και τις δραστηριότητες προϋποθέτει ένα πλαίσιο στοχασμού και εποικοδομητικής κριτικής. Μιλώντας για εποικοδομητική κριτική, εννοούμε πως οι μαθητές αναρωτιούνται γιατί τα πράγματα είναι έτσι και αν θα μπορούσαν να είναι κάπως αλλιώς, διατυπώνοντας δικές τους υποθέσεις. Μέρος της στοχαστικής διαδικασίας είναι και η κριτική εμπλοκή των μαθητών με ό,τι μελετούν. Η κριτική -όπως άλλωστε και ο διάλογος- προϋποθέτουν γνώση και στοχασμό, ο οποίος έχει προσωπικό χαρακτήρα. Αν και κανένας δάσκαλος δεν μπορεί να εγγυηθεί την ανάπτυξη του στοχασμού, μπορεί ωστόσο να τον ενθαρρύνει, διαμορφώνοντας δομημένες ευκαιρίες και ένα κλίμα εμπνέουσας. Άλλωστε, η ανάπτυξη του στοχασμού χρειάζεται χρόνο, ηρεμία, περιβάλλον ασφάλειας αλλά πολλές φορές και ένα αναγκαίο διάστημα σιωπής. Λειτουργώντας στοχαστικοκριτικά ο μαθητής στη διάρκεια της ερμηνευτικής προσέγγισης της πραγματικότητας και της μελέτης θέσεων/στάσεων -μακριά ή κοντά στις δικές του- έχει την ευκαιρία να εμβαθύνει και στη δική του παράδοση στον βαθμό που:

- εξερευνά τα πιστεύω του και επαναξιολογεί τις κατανοήσεις για τον τρόπο ζωής του
- ασκεί εποικοδομητική κριτική στο υλικό που μελετά
- αναπτύσσει μια κριτική στάση της ερμηνευτικής διεργασίας στην οποία συμμετέχει.

Προσεγγίζοντας με αυτόν τον τρόπο την πολυπολιτισμικότητα, οι μαθητές εκπαιδεύονται στο να επεξεργάζονται τις εσώτερες ιδέες τους και να πραγματοποιούν ενσυνείδητες τροποποιήσεις ως προς τη φύση και τη λειτουργία της πολιτισμικής πραγματικότητας. Πρόκειται για μια σημαντική ικανότητα, καθώς το κάθε παιδί -από

οποιοδήποτε πολιτισμικό περιβάλλον και αν προέρχεται- οπωσδήποτε θα χρειαστεί να αντιμετωπίσει την αντιπαράθεση του οικείου και γνωστού τρόπου ζωής προς τα ξένα πρότυπα που αναδύονται από τις συνθήκες της πλουραλιστικής, εκκοσμικευμένης και παγκοσμιοποιημένης κοινωνίας. Μια τέτοια προσέγγιση του πολυπολιτισμικού περιβάλλοντος-που ευνοεί τον στοχασμό, την επικοινωνία και τη δράση με έναν ενημερωμένο, ευφυή και ευαίσθητο τρόπο- λειτουργεί στην κατεύθυνση ενός ουσιαστικού κριτικού εγγραμματοτισμού. (Αναθεωρημένος Οδηγός για τον εκπαιδευτικό για τα θρησκευτικά, 2015:98).

## **2.4 Συνεργατική μέθοδος διδασκαλίας**

Η αντίληψη της σχολικής τάξης ως μια χαοτικής και περίπλοκης κατάστασης, οδήγησε στην ανάγκη για δημιουργία εμπειρικών γενικεύσεων για τον καλύτερο τρόπο διδασκαλίας. Έτσι, σε αυτό το πλαίσιο του μοντερνισμού, οι εκπαιδευτικοί εγκλωβίστηκαν και απομονώθηκαν από την παραγωγή πρωτότυπων διδασκαλιών. Αντίθετα, σημαίνει ότι δεν υπάρχει σωστός τρόπος διδασκαλίας και για αυτό οι μέθοδοι πρέπει να είναι ευέλικτες και να προσαρμόζονται στις ανάγκες και στην ιδιαιτερότητα κάθε παιδιού και εκπαιδευτικού.

Η εκπαίδευση απαιτεί τη δημιουργικότητα και την ευελιξία στις μεθόδους διδασκαλίας, καθώς στο σχολείο υπάρχει η μοναδική ευκαιρία θετικής αλληλεπίδρασης παιδιών διαφορετικών κοινωνικών και πολιτισμικών πλαισίων. Το σχολείο, ίσως είναι το μόνο μέρος που καθημερινά, παιδιά από διαφορετικά εθνικά και πολιτισμικά περιβάλλοντα έχουν την ευκαιρία να έρθουν σε επαφή. Τα παιδιά, βέβαια, δεν θα αποκηρύξουν τα κοινωνικά στερεότυπα και τις προκαταλήψεις απλά πηγαίνοντας στο ίδιο σχολείο.

Αντίθετα, όπως αναφέρει η Coelho (1998), οι μαθητές και οι μαθήτριες πολυπολιτισμικών σχολείων πολώνονται ολοένα και περισσότερο καθώς μεγαλώνουν, και όταν φτάνουν στην ηλικία του Γυμνασίου, σχηματίζουν κοινωνικές ομάδες που γίνονται ευδιάκριτες στη σχολική καθημερινότητα.

Τα παιδιά, συνήθως, διαλέγουν για παρέα ή συνεργασία άτομα που ανήκουν στο ίδιο κοινωνικό περιβάλλον ή έχουν κοινά ενδιαφέροντα και έτσι ουσιαστικά δεν έχουν επαφή με παιδιά από άλλα περιβάλλοντα. Επιπλέον, δημιουργούνται εντάσεις μεταξύ ομάδων λόγω στερεοτύπων που υπάρχουν και έλλειψης στενής επαφής.

Το σχολείο, επομένως, πρέπει να παρέχει στήριξη για μάθηση σε ατομικό επίπεδο και συγχρόνως να προωθήει τη συνεργασία και την αλληλεγγύη μεταξύ όλων όσων συμμετέχουν στην εκπαιδευτική διαδικασία.

Η συνεργατική μάθηση έχει μακρά ιστορία. Είναι σχεδιασμένη έτσι ώστε να δημιουργεί κίνητρα στα παιδιά. Εκτός από τις παραδοσιακές δεξιότητες, την ανάγνωση, τη γραφή και την αριθμητική, τα μαθήματα μπορεί να απαιτούν κοινωνικές, καλλιτεχνικές δεξιότητες, δεξιότητες λογικής, παρατηρητικότητας, και πολλές άλλες. Το κλειδί είναι ότι τα παιδιά εργάζονται σε ομάδες και μαθαίνουν να χρειάζονται την επινοητικότητα και των υπολοίπων για την επίτευξη του κοινού στόχου τους (Putnam, 1998).

Τα παιδιά καλούνται να εργαστούν μαζί, να βοηθήσουν το ένα το άλλο, να διορθώσουν τις εργασίες των συμμαθητών/τριών τους και να φέρουν εις πέρας ατομικές ή ομαδικές εργασίες, ενώ ο/η εκπαιδευτικός ανατροφοδοτεί είτε με ατομικές, είτε με ομαδικές παρατηρήσεις.

Η διάθρφωση της διδασκαλίας γίνεται με τέτοιο τρόπο, ανεξαρτήτως περιεχομένου, ώστε να διασφαλίζεται η κοινωνική αλληλεπίδραση μέσα στη σχολική τάξη. Η θεωρία του βασίζεται στο ότι η ανθρώπινη συμπεριφορά καθορίζεται σε μεγάλο βαθμό από το κοινωνικό πλαίσιο. Στόχος του είναι να εξασκηθούν τα παιδιά σε διάφορα υλικά, να αναπτυχθεί ο λογικός συλλογισμός, να αναπτυχθεί η ομαδικότητα και η εφευρετικότητα. Οι εκπαιδευτικοί μπορούν να μετατρέψουν κάθε διδασκαλία σε μάθημα που να χρησιμοποιεί τη συνεργατική μάθηση, αλλά χρησιμοποιώντας τη βασική συνεργατική δομή.

Σημαντικοί παράγοντες επιτυχίας είναι η συμφωνία του διδακτικού αντικειμένου με τις ανάγκες και τα ενδιαφέροντα των παιδιών, το κατάλληλο μέγεθος των ομάδων ώστε να εξασφαλίζεται η ετερογένεια και η ποικιλία, ο καθορισμός τόσο των ατομικών, όσο και των ομαδικών στόχων, η συμμετοχή των οικογενειών, η ενίσχυση από ειδικούς επιστήμονες, η κατάλληλη ανατροφοδότηση από τον/την εκπαιδευτικό, η αξιολόγηση όχι μόνο των γνωστικών στόχων αλλά και των συνεργατικών δεξιοτήτων και η ευελιξία στο σχεδιασμό.

Όταν η συνεργατική μάθηση συνδυάζεται με προσαρμογή του αναλυτικού προγράμματος ώστε να ανταποκρίνεται στη μοναδικότητα των μαθητών/τριών και με την αλλαγή των μεθόδων προσέγγισης των διάφορων διδακτικών αντικειμένων, τότε έχει πλεονεκτήματα για όλα τα παιδιά, τόσο στις γνωστικές, όσο και στις κοινωνικές δεξιότητες. Για να μπορούν άλλωστε οι άνθρωποι να ζουν και να εργάζονται

αρμονικά, πρέπει να μάθουν να συνυπάρχουν και να συνεργάζονται με άτομα που είναι διαφορετικά στο χρώμα, στην εθνικότητα, στον πολιτισμό και στις ικανότητες. Το σχολείο είναι υπεύθυνο όχι μόνο να διδάξει την επικοινωνία, αλλά και τη συνεργασία με ανθρώπους που φέρουν διαφορετικές απόψεις. Η συνεργατική μάθηση έχει ακριβώς αυτήν την ικανότητα, να βοηθάει το κάθε παιδί να πετύχει το δικό του γνωστικό στόχο, υποστηρίζοντας ταυτόχρονα και τους/τις συμμαθητές/τριές τους.

Η συνεργασία και η καθημερινή συμβίωση των πολιτισμικά διαφορετικών μαθητών/τριών επιτρέπει τη συστηματική εξάσκησή τους και τελικά την απόκτηση ακαδημαϊκών γνώσεων, πρακτικών και κοινωνικών δεξιοτήτων.

Συνεργατική μάθηση δε σημαίνει απλά τοποθετώ τα παιδιά σε ομάδες, αλλά απαιτεί την ύπαρξη θετικής αλληλεπίδρασης, ατομικής υπευθυνότητας, άμεσης επαφής, κοινωνικών δεξιοτήτων και ομαδικών ενεργειών.

Θετική αλληλεπίδραση σημαίνει ότι όλα τα μέλη μιας ομάδας αισθάνονται στενά συνδεδεμένα μεταξύ τους για την κατάκτηση ενός κοινού τόσο στην ενδυνάμωση της αυτοτελούς παρουσίας κάθε παιδιού, όσο και στη συνεισφορά του στις κοινές επιδιώξεις.

Πέρα από το γνωστικό αντικείμενο, οι κοινωνικές δεξιότητες είναι ένα αναπόσπαστο κομμάτι της διαδικασίας μάθησης. Οι κοινωνικές δεξιότητες αφορούν όλα εκείνα τα στοιχεία που κάνουν μια ομάδα να λειτουργεί αποτελεσματικά, δηλαδή η ευελιξία, η ενθάρρυνση, η αλληλοβοήθεια, ο διάλογος, η σαφήνεια και ο έλεγχος κατανόησης (Ainscow, 1999). Για να συμπεριληφθούν τα παραπάνω χαρακτηριστικά στη συμπεριφορά των παιδιών πρέπει οι μαθητές και οι μαθήτριες να εξασκηθούν στην αυτογνωσία, στον αυτοέλεγχο και στη διαχείριση της συμπεριφοράς. Η συνεργασία απαιτεί προσπάθεια, πρέπει τα παιδιά να γνωριστούν και να αναπτυχθεί μεταξύ τους εμπιστοσύνη, να ξεπερνούν τα οποιαδήποτε εμπόδια επικοινωνίας, να αποδέχονται τους υπόλοιπους μαθητές. Έτσι, προσφέρεται στους/στις εκπαιδευτικούς η ευκαιρία να παρατηρήσουν τις συμπεριφορές και να προσδιορίσουν τις κοινωνικές και τις συνεργατικές δεξιότητες που πρέπει να γίνουν αντικείμενο της ανατροφοδότησης καθώς και να διερευνήσουν τον τρόπο με τον οποίο παιδιά από διαφορετικά κοινωνικά περιβάλλοντα αλληλεπιδρούν μεταξύ τους και μαθαίνουν να αποκτούν αυτοαντίληψη και να κατανοούν το εύρος της διαφορετικότητας που διέπει το περιβάλλον.

Οι κοινωνικές δεξιότητες δημιουργούν ένα προσοδοφόρο έδαφος για την καλλιέργεια της φιλίας. Τα παιδιά επωφελούνται από τη φιλία. Η κοινωνική στήριξη

από φίλους/ες συνδέεται άμεσα με την ανάπτυξη της αυτοπεποίθησης (Fisher, Bernazzani & Meyer, 1998).

Για να μπορέσουν τα παιδιά να αναπτύξουν φιλικές σχέσεις πρέπει να συντρέχουν οι κατάλληλες προϋποθέσεις. Αρχικά, είναι αυτονόητο ότι όλα τα παιδιά πρέπει να είναι ευπρόσδεκτα στο σχολείο της γειτονιάς και να συμμετέχουν ισότιμα στις δραστηριότητες εντός και εκτός σχολείου. Επιπλέον, η ανάμειξη των παιδιών στη λήψη αποφάσεων που αφορούν την τάξη ή το σχολείο και στοχεύουν στη στήριξη όλων των μαθητών/τριών, είναι ένας τόπος προώθησης της φιλίας και κατανόησης της διαφορετικότητας. Η οικογένεια και το σχολείο πρέπει να στηρίξουν τη δημιουργία φιλικών σχέσεων και να δείξουν στα παιδιά πόσο δύσκολο αλλά και πόσο σημαντικό είναι η διατήρηση μιας φιλίας. Βασική προϋπόθεση λοιπόν είναι τα άτομα να έχουν στενή επαφή και να έχουν συχνά ευκαιρίες αλληλεπίδρασης (Banks, 2004).

Η συνεργατική μάθηση δεν αποτελεί εγγύηση ότι όλα τα παιδιά θα γίνουν περισσότερο αποδεχτά, η αλήθεια είναι όμως ότι σε συνεργατικές ομάδες τα παιδιά με διαφορετική εθνική προέλευση γίνονται αποδέκτες εκτίμησης και σεβασμού (Putnam, 1998). Έτσι, αυξάνεται η αυτοεκτίμηση και η αυτοπεποίθηση των παιδιών, όπως φαίνεται από τα αποτελέσματα της έρευνας των Johnson και Johnson (Putnam, 1998).

Μέσω των συνεργατικών μεθόδων μάθησης μειώνονται προκαταλήψεις (Cooper et al., 1980), αναπτύσσονται πιο θετικές φυλετικές ή πολιτισμικές συμπεριφορές (Banks, 2004) καθώς δεν ευνοείται ο στερεότυπος διαχωρισμός των ομάδων στα πλαίσια της εθνοτικής ή πολιτισμικής καταγωγής. Όπως επισημαίνει ο Μάρκου (1997), η συνεργασία σε συνθήκες αλληλεπίδρασης αποτελεί κλασικό μηχανισμό αποδόμησης των προκαταλήψεων.

Η ενθάρρυνση να συνεργάζονται και να αλληλοβοηθούνται τα παιδιά, οδηγεί στην αναγνώριση της διαφορετικότητας και της συνεισφοράς όλων στην ολοκλήρωση των στόχων της ομάδας .

Οι συνεργατικές ομάδες είναι η πιο διαδεδομένη στρατηγική που επιτρέπει και προωθεί την ύπαρξη ανομοιογένειας. Στις ομάδες αυτές, τα παιδιά δεν είναι υπεύθυνα μόνο για τη δική τους μάθηση, αλλά και για τη μάθηση των υπολοίπων μελών της ομάδας. Ο ρόλος του/της εκπαιδευτικού εναλλάσσεται από την παρουσίαση πληροφοριών, στην παρατήρηση, στην στήριξη και την ανατροφοδότηση. Η μάθηση άλλωστε στα πλαίσια μιας συνεργατικής ομάδας δίνει την ευκαιρία στους/στις

εκπαιδευτικούς να ενθαρρύνουν τις κοινωνικές σχέσεις και να δώσουν περιθώριο στην ανάπτυξη των επικοινωνιακών δεξιοτήτων, πέρα των ακαδημαϊκών.

Οι εκπαιδευτικοί πρέπει να επιδιώκουν την ανομοιογένεια στη σύσταση των ομάδων και την εναλλαγή των ατόμων. Κάθε ομάδα πρέπει να περιέχει έναν συνδυασμό παιδιών, λαμβάνοντας υπόψη τις ποικίλες γνωστικές και κοινωνικές δεξιότητες, το φύλο, το πολιτισμικό και κοινωνικοοικονομικό περιβάλλον, την εθνικότητα και τη γλώσσα. Όταν είναι δυνατό μπορεί να συσταθούν ομάδες παιδιών διαφορετικής καταγωγής. Όπως αναφέρει η Nevin (1998), όσο μεγαλύτερη είναι η ανομοιογένεια μιας ομάδας, τόσο το καλύτερο, γιατί τα παιδιά προσφέρουν και δέχονται πολλά διαφορετικά ερεθίσματα και μεγάλο εύρος ανατροφοδότηση.

Η συνεργασία δε συμβαίνει αυτόματα, αντίθετα απαιτεί χρόνο και προσπάθεια. Ο λανθασμένος χειρισμός στις ετερογενείς ομάδες μπορεί να επηρεάσει αρνητικά την αυτοεικόνα τους, αναφορικά με το ταλέντο και τις δυνατότητές και παράλληλα απειλείται περισσότερο, σε σύγκριση με τις ομοιογενείς ομάδες, η κοινωνικο-συναισθηματική τους κατάσταση και η ετοιμότητά τους για υψηλότερες επιδόσεις.

Είναι ξεκάθαρο ότι ο ρόλος των εκπαιδευτικών είναι καθοριστικός. Είναι βέβαιο ότι η συνεργατική μάθηση δε λύνει όλα τα προβλήματα ως δια μαγείας. Παρόλα αυτά μπορεί να εξασφαλίσει την ισότιμη συμμετοχή όλων των παιδιών στις δραστηριότητες του αναλυτικού προγράμματος μαθημάτων, ακόμα και εκείνων των παιδιών που με άλλες μεθόδους διδασκαλίας θα είχαν αποκλειστεί (Ainscow, 1999).

Οι εκπαιδευτικοί συχνά χρησιμοποιούν συνθέσεις διαφόρων μεθόδων διδασκαλίας, ανάλογα με την περίπτωση και την ανταπόκριση των παιδιών. Καμία θεωρητική προσέγγιση δεν είναι επαρκής ώστε να ανταποκρίνεται στην περιπλοκότητα μιας σχολικής μονάδας, αντίθετα είναι απαραίτητη η ύπαρξη πολλών εργαλείων από διάφορες θεωρίες και ιδέες. Δεν μπορούν όλες οι μέθοδοι διδασκαλίας να εφαρμοστούν αποτελεσματικά σε όλα τα παιδιά και ανεξαρτήτως πλαισίου.

Οι εκπαιδευτικοί πρέπει να μπορούν να ερμηνεύουν τις εμπειρίες των μαθητών/τριών στο σχολικό αλλά και στο κοινωνικό τους περιβάλλον για να μπορούν να βρουν τρόπους να προσαρμόσουν τη διδασκαλία στον πραγματικό κόσμο του κάθε παιδιού (Kincheloe & Steinberg, 1998).

Η ευελιξία, οι υψηλές προσδοκίες, η εξισορρόπηση γνωστικών και κοινωνικών αναγκών, η προσαρμογή του αναλυτικού προγράμματος μαθημάτων στην καθημερινότητα των παιδιών και η έμφαση στη συνεργασία μεταξύ μαθητών/τριών για τη δημιουργία μιας κοινότητας ατόμων ικανών να προσεγγίσουν τη γνώση είναι

τα κοινά χαρακτηριστικά των μεθόδων που προάγουν το πολυπολιτισμικό σχολείο, ανεξάρτητα από το μοναδικό τρόπο διδασκαλίας του κάθε εκπαιδευτικού (Nevin, 1998).

Δεν υπάρχουν εύκολες και γρήγορες λύσεις για την αντιμετώπιση των εκπαιδευτικών δυσκολιών (Ainscow, 1999). Πολλές διδακτικές μέθοδοι προτείνουν συγκεκριμένα πλάνα μαθημάτων, δίνοντας προσχέδια και οδηγίες βήμα προς βήμα για το τι πρέπει και τι δεν πρέπει να κάνουν οι εκπαιδευτικοί.

Οι πρακτικές αυτές δεν είναι πάντα αποδεκτές από τους εκπαιδευτικούς, καθώς απλοποιούν επικίνδυνα την διαδικασία μάθησης, χωρίς να συνυπολογίζουν το κοινωνικό, οικονομικό και πολιτικό πλαίσιο (Kincheloe & Steinberg, 1998). Η αποτυχία της αποτελεσματικής διδασκαλίας αρκετών παιδιών έγκειται στην αδυναμία απελευθέρωσης από τις αποκαλούμενες ως αποτελεσματικές μεθόδους. Αντίθετα, οι εκπαιδευτικοί πρέπει να τολμήσουν την αναδημιουργία και την ανακάλυψη εκ νέου μεθόδων μάθησης (Μάρκου, 1997).

## Μέρος Τρίτο

### **3.1 Οι παιδοκεντρικές μέθοδοι διδασκαλίας ως μέσο απάλειψης των προκαταλήψεων και της αποδοχής της διαφορετικότητας.**

Ένας γενικά αποδεκτός πυλώνας στην εκπαίδευση θα μπορούσε να θεωρηθεί η παιδοκεντρική διάστασή της με έμφαση στο ανθρώπινο πρόσωπο του μαθητή/της μαθήτριας. Σύμφωνα με τις σύγχρονες θεωρίες μάθησης, ο μαθητής/η μαθήτρια βρίσκεται στο κέντρο της μαθησιακής διεργασίας ως υποκείμενό της. Σύμφωνα με την ανθρωπιστική προσέγγιση της μάθησης, που έχει τις ρίζες της στη φιλοσοφία του υπαρξισμού και την εκπαίδευση της συνεπίδρασης, δίνεται προτεραιότητα στην αξία της ανθρώπινης προσωπικότητας και στην αναζήτηση τρόπων και δυνατοτήτων να διατηρηθεί υγιής και ισορροπημένη (Rogers, 1961; 1969), ώστε το υποκείμενο της αγωγής να οδηγηθεί στην αυτοπραγμάτωση, στον αυτοπροσδιορισμό και στην αυθυπέμβαση (Καψάλης, 2006, σσ. 510 εξ.). Η διδασκαλία οφείλει να λαμβάνει υπόψη και να σέβεται τις ατομικές διαφορές κάθε μαθητή/μαθήτριας στην πορεία της

ανάπτυξής του/της και τις εν γένει ιδιαιτερότητές του/της (π.χ. τον ρυθμό ανάπτυξης, τον βαθμό δεκτικότητας και πολιτισμικής «ετοιμότητας») (Βασιλόπουλος, 1992, σ. 130 εξ.).

2. Η μάθηση στοχεύει στην ολόπλευρη ανάπτυξη του μαθητή/της μαθήτριας, γνωστική, συναισθηματική και κοινωνική. Στο πλαίσιο αυτό το νέο ΠΣ δίνει την απαιτούμενη προσοχή όχι μόνο στη γνώση, αλλά και στην παροχή ευκαιριών για δημιουργία κατάλληλου συναισθηματικού κλίματος που ευνοεί τη μάθηση. Διεθνείς ψυχολογικές έρευνες έχουν πλέον αποδείξει την αλληλεπίδραση μεταξύ νοητικής και συναισθηματικής ανάπτυξης (Goleman, 1998, σ. 61). Παράλληλα, όμως, ευνοεί και τη σχεσιοδυναμική που αναπτύσσεται κατά τη διδακτική διεργασία μέσα στο σχολείο με την καλλιέργεια και ενίσχυση των διαπροσωπικών σχέσεων και της παιδαγωγικής αλληλεπίδρασης και αναγνωρίζει τον μαθητή/τη μαθήτρια ως δρών κοινωνικό πρόσωπο (Κοσμοπούλου, 2006. Βασιλόπουλος, 2006, σ. 161 εξ.).

3. Μάθηση με ανακάλυψη (ή αυτενέργεια του μαθητή/της μαθήτριας). Η αρχή της αυτενέργειας του μαθητή/της μαθήτριας («μάθηση μέσα από την πράξη», “learning by doing”, του J. Dewey) στηρίζεται στη βάση της προηγούμενης αρχής, καθώς και στην παραδοχή ότι η μάθηση δεν είναι η απλή μεταβίβαση της γνώσης από τον/την εκπαιδευτικό στον μαθητή/στην μαθήτρια, αλλά η ανακάλυψή της από τον ίδιο τον μαθητή/την μαθήτρια με την καθοδήγηση του/της εκπαιδευτικού (καθοδηγούμενη ανακάλυψη, διερευνητική μέθοδος του J. Bruner). Ο/Η εκπαιδευτικός οφείλει να μάθει στον μαθητή/στην μαθήτρια πώς να μαθαίνει μέσω γενικών στρατηγικών μάθησης. Αυτό αποτελεί το «κλειδί» που χρειάζεται ο νέος άνθρωπος, για να «ξεκλειδώσει» διά βίου τη μάθηση. Η νέα γνώση στηρίζεται στη γνώση που είχε ο μαθητής/η μαθήτρια για το θέμα μέχρι τη στιγμή της διδασκαλίας. Η γνώση δεν είναι πληροφορίες και αποταμίευση δεδομένων στο μυαλό του μαθητή/της μαθήτριας, αλλά μια προσωπική και διαπροσωπική διείσδυση στη ζωή και στις ποικίλες εκφάνσεις της με σκοπό την «αποκωδικοποίησή» της. Η «αποκωδικοποίηση» αυτή είναι μία *διαλεκτική στιγμή* στον χρόνο, κατά την οποία η συνείδηση αντιμετωπίζει την κωδικοποιημένη κατάσταση και, αφενός, την κατανοεί σε βάθος και, αφετέρου, τοποθετείται σε σχέση με αυτή. Έτσι, με τη γνώση κάθε ιδιαίτερο και ξεχωριστό πρόσωπο, κάθε μαθητής/μαθήτρια, ουσιαστικά απελευθερώνεται και βρίσκει τη θέση του/της στον κόσμο αυτό, αποκτώντας ένα βασικό εφόδιο ως ενεργητική μάθηση. (Κουκουνάρας Λιάγκης, 2015, σ.190 κ.ε.). Παράλληλα με την ενεργητική μάθηση,



όμως, ενδιαφέρεται να δώσει στον μαθητή/στην μαθήτρια και τα απαραίτητα εφόδια, ώστε να εφαρμόσει τη νέα γνώση σε διαφορετικές καταστάσεις.

Δίνεται σαφής προτεραιότητα στην καταγραφή και αξιοποίηση των εμπειριών του μαθητή/της μαθήτριας. Οι εμπειρίες του μαθητή/της μαθήτριας αξιοποιούνται παιδαγωγικά, ώστε η κατανόηση της γνώσης να είναι αποτελεσματική. Συνιστούν τη βάση της διδασκαλίας και συνάμα την παραγόμενη γνώση μέσα στην τάξη. Η διδασκαλία συνδέεται και μάλιστα εκκινεί από τις εμπειρίες του ίδιου/της ίδιας, ενώ παράλληλα διαμορφώνεται ανάλογα με τις ανάγκες και τα ενδιαφέροντά του/της. (Χρυσafiδης, 2002).

5. Έμφαση στην ανάπτυξη της κριτικής σκέψης του μαθητή/της μαθήτριας. Η κριτική σκέψη εξασφαλίζει στον μαθητή/στην μαθήτρια τη δυνατότητα της αξιοποίησης των γνώσεών του/της, της μετακίνησής του/της σε ανώτερες γνωστικές σφαίρες και της λήψης ορθών αποφάσεων. Γι' αυτό και η ανάπτυξη της κριτικής σκέψης των μαθητών/μαθητριών αποτελεί παντού και πάντα πρωταρχικό σκοπό του σχολείου (Καψάλης, 2006, σ. 507). Το γνωστικό περιεχόμενο του διακριτού γνωστικού μαθήματος δεν επιβάλλεται στον μαθητή/στην μαθήτρια ούτε προσφέρεται για απομνημόνευση, αλλά αποτελεί ερέθισμα, ώστε ο ίδιος/η ίδια να σταθεί κριτικά απέναντί του, να το αναλύσει, να το ερμηνεύσει, να το ελέγξει και τελικά να πάρει θέση μέσα σε κλίμα ελευθερίας του λόγου και σεβασμού της διαφορετικής άποψης.

6. Η Αρχή της εποπτείας. Οι αισθητικές και οι πνευματικές εποπτείες συμβάλλουν ουσιαστικά στη μάθηση και αποτελούν αδιαμφισβήτητη προϋπόθεσή της, καθώς διεγείρουν την προσοχή, το ενδιαφέρον, το συναίσθημα και τη βούληση του μαθητή/της μαθήτριας. Κατά συνέπεια, η σύγχρονη διδασκαλία στην εποχή της εικόνας οφείλει να μην περιορίζεται στο γραπτό κείμενο, αλλά να εμπλουτίζεται, όπου κρίνεται κατάλληλο, από πολυτροπικά κείμενα, π.χ. με ήχο, εικόνα, βίντεο (Φλουρής, 1986, σ. 157). Επισημαίνεται, όμως, ότι αυτό σε καμία περίπτωση δεν σημαίνει ότι τα εποπτικά μέσα μπορούν να υποκαταστήσουν τις δραστηριότητες των μαθητών/μαθητριών. Αποτελούν μόνο βοηθητικά μέσα που λειτουργούν ως ερεθίσματα και παρακινούν τον μαθητή/την μαθήτρια να ερευνήσει μόνος του/μόνη της (Καψάλης, 2006, σ. 466).

7. **Συνεργατική μάθηση.** Κατά τους L. Vygotsky και J. Bruner (Vygotsky, 1998[1978]; Bruner, 2007[1996]; 1997[1990]), η μάθηση είναι κοινωνική και συνεργατική δραστηριότητα. Ο L. Vygotsky υποστήριξε ότι μαθαίνουμε μέσω

αλληλεπιδράσεων και επικοινωνίας με τους άλλους και εξήγησε πώς τα κοινωνικά περιβάλλοντα επηρεάζουν τη μαθησιακή διαδικασία. Υποστήριξε ότι η μάθηση λαμβάνει χώρα μέσω των αλληλεπιδράσεων που έχουν οι μαθητές/μαθήτριες με τους συμμαθητές/τις συμμαθήτριές τους. Ομοίως και ο Bruner επεσήμανε ότι η κοινωνική αλληλεπίδραση παίζει ένα ουσιαστικό ρόλο στη γνωστική και γλωσσική ανάπτυξη. Έτσι, ένα ομαδοσυνεργατικό περιβάλλον μεγιστοποιεί την ικανότητα αλληλεπίδρασης με τον άλλο, μέσω της συζήτησης, της συνεργασίας και της ανατροφοδότησης. Η συλλογική επικοινωνία και κοινωνική αλληλεπίδραση συμβάλλει θετικά στη δόμηση της γνώσης. Έτσι, το νέο ΠΣ στα Θρησκευτικά Λυκείου ενθαρρύνει την εργασία σε μικρές ομάδες, διότι αυτή θεωρείται παιδαγωγικά αποτελεσματική για τη μετάδοση γνώσεων και στρατηγικών (Ματσαγγούρας, 2008).

### **3.1.1 Η μέθοδος project**

Ο όρος project - μια παιδαγωγική διαδικασία μάθησης – χρησιμοποιήθηκε από τους παιδαγωγούς στις αρχές του 20ού αιώνα. Πρόκειται για έναν τρόπο ομαδικής διδασκαλίας στην οποία συμμετέχουν ισότιμα δάσκαλοι και μαθητές. Ο ρόλος του δασκάλου δεν είναι ο κεντρικός, αλλά καθοδηγητικός – συμβουλευτικός, με παρεμβάσεις που γίνονται μόνον όταν το απαιτούν οι μαθητές. Το κέντρο βάρους στον τρόπο αυτό μετατίθεται από το δάσκαλο στους μαθητές, από την ατομική στη συλλογική μορφή εργασίας. Είναι μια ανοικτή διαδικασία μάθησης, που τα όρια και οι διαδικασίες της δεν είναι αυστηρά καθορισμένα. Ο Χρυσοφίδης (2003) τονίζει ότι ο εκπαιδευτικός έχει περισσότερο συμβουλευτικό και καθοδηγητικό ρόλο με βαρύτητα στο επικοινωνιακό έργο. Βοηθά στην πρόοδο της έρευνας, ενθαρρύνει και εστιάζει την προσοχή των παιδιών στους στόχους που έχουν κάθε φορά ανάλογα με το πρόγραμμα.

Στο σχολικό χώρο ορίζουμε ως μέθοδο project κάθε οργανωμένη μαθησιακή δραστηριότητα, συλλογικής συνήθως μορφής, που αναπτύσσεται σε πλαίσιο ελεύθερης επιλογής με βάση προκαθορισμένο σχέδιο και αποβλέπει στη διερεύνηση, οργάνωση και διαχείριση γνώσεων, υλικών, αξιών και δράσεων οι οποίες αφορούν ολιστικές καταστάσεις της πραγματικότητας και ενδιαφέρουν άμεσα τους

εμπλεκόμενους μαθητές ως άτομα ή ως μέλη κοινωνικών ομάδων. Κομβικά σημεία σε οποιονδήποτε ορισμό του σχεδίου εργασίας πρέπει να είναι το «σκόπιμο», το «ενδιαφέρον», το «ελεύθερο», το «πραξιακό» και το «συλλογικό». Χωρίς αυτά τα στοιχεία το σχέδιο εργασίας μεταπίπτει σε απλό έργο προς εκτέλεση (Ματσαγγούρας, 2003 : 221).

Σημαντικό στην πορεία ενός project είναι να παρεμβάλλονται διαλείμματα ενημέρωσης και ανατροφοδότησης και έτσι το θέμα της διευθέτησης του χρόνου, το οποίο είναι έργο του εκπαιδευτικού, θεωρείται ιδιαίτερα σημαντικό.

Είναι ιδιαίτερα σημαντικό για το δάσκαλο προκειμένου να κατανοήσει τη δυναμική της αλληλεξάρτησης και της συσχέτισης των διαφορετικών πολιτισμικών ομάδων. Όλοι συνδέονται μεταξύ τους ως συμμετέχοντες στον ίδιο κόσμο και ταυτόχρονα διαφοροποιούνται ως μέλη μιας συγκεκριμένης ομάδας.

Σημαντική θεωρείται, επίσης, η συνεργασία με εξωσχολικούς φορείς μέσα από την προφορική και λιγότερο τη γραπτή επικοινωνία, καθώς και η ενημέρωση των γονέων των μαθητών, για την οποία ένα γράμμα του δασκάλου σχετικά με τη νέα δραστηριότητα των παιδιών τους στο σχολείο θεωρείται απαραίτητη προϋπόθεση για την εύρυθμη λειτουργία της μεθόδου αυτής. Είναι σημαντικό η ίδια η κοινωνία να μπαίνει μέσα στο σχολείο (Χρυσοφίδης, 2003: 32).

Στη μέθοδο project η αξιολόγηση κατέχει εξέχουσα θέση. Αξιολόγηση σημαίνει από κοινού εκτίμηση της δουλειάς, συνολική από όλα τα μέλη της ομάδας εργασίας συζήτηση για το κατά πόσο επιτεύχθηκαν οι αρχικοί στόχοι, πώς κύλησε η όλη διαδικασία, ποια ήταν τα αποτελέσματα. Ακόμα, στη μέθοδο project αξιολόγηση σημαίνει εκτίμηση της εμπειρίας ατομικά και ομαδικά, εντοπισμός των λαθών και των προβλημάτων που υπήρξαν, αλλά και υπενθύμιση όλου του πλούσιου γνωστικού και βιοματικού υλικού που κατακτήθηκε. Μία τέτοιου τύπου αξιολόγηση περιέχει τόσο ετεροαξιολόγηση όσο και αυτοαξιολόγηση, εκφράζεται θετικά κι όχι αρνητικά, και στοχεύει στην πρόοδο και βελτίωση της εργασίας και όχι στην κατάκριση του ατόμου. Σύμφωνα με τον Frey, η ποιότητα των ενεργειών και η συλλογική προσπάθεια έχουν ιδιαίτερη παιδαγωγική αξία, που καθορίζει την επιτυχία ή όχι ενός προγράμματος, έστω κι αν το τελικό αποτέλεσμα δεν θεωρείται επιτυχημένο. Τελικά στην αξιολόγηση του project αυτό που κυρίως μας ενδιαφέρει είναι το κατά πόσο οι γνώσεις και οι εμπειρίες που αποκτήθηκαν διαμόρφωσαν καινούργιες αξίες και συμπεριφορές που άλλαξαν παλιότερες αρνητικές στάσεις μαθητών και

εκπαιδευτικών. Οι αλλαγές αυτές αποτελούν και την ουσία της πραγματικής μάθησης.

Τα σχέδια εργασίας – project με περιεχόμενο διαπολιτισμικό-πολυπολιτισμικό, βοηθούν τους μαθητές να προσεγγίσουν την έννοια της πολυπολιτισμικότητας, να αναγνωρίζουν και να σέβονται τη διαφορετικότητα και να αναπτύξουν, μέσα από μια βιωματική-συναισθηματική προσέγγιση, στάσεις και συμπεριφορές ελεύθερες από προκαταλήψεις, στερεότυπα, γενικεύσεις και ρατσιστικές αντιλήψεις έτσι ώστε να αμβλυνθούν οι δια κρίσεις και να βελτιωθεί η αυτοεικόνα όλων των παιδιών (Σπινθουράκη κ.α., 2003). Σύμφωνα με τον Μάρκου (1998) με το project οι μαθητές αποκτούν γνώσεις και δεξιότητες από την εμπλοκή τους σε προσπάθειες για την αντιμετώπιση όλων των προβλημάτων της καθημερινότητας. Με αφορμή τις δικές τους εμπειρίες σχέδια εργασίας με θέματα μουσικά, εικαστικά κλπ. αποδεικνύονται ιδιαίτερα επιτυχή στα πλαίσια της διαπολιτισμικής αλληλεπίδρασης (Ανδρούσου, 2001).

### **3.1.2 Στρατηγικές καλλιέργειας φιλικού κλίματος στην τάξη**

Ένα πρώτο βήμα για να γεφυρωθεί το χάσμα μεταξύ γηγενών και αλλοδαπών μαθητών είναι να δημιουργηθεί στην τάξη ένα ασφαλές μαθησιακό περιβάλλον όπου όλα τα παιδιά θα αποκτήσουν εμπιστοσύνη στον εαυτό τους, αυτοεκτίμηση και σεβασμό στη διαφορετικότητα (Δούβλη, 2003). Οι μαθητές σε πολυπολιτισμικές τάξεις χρειάζονται εκπαιδευτικούς με θετική στάση απέναντι στη γλωσσική και πολιτισμική ετερότητα. Οι εκπαιδευτικοί μπορούν να χρησιμοποιήσουν μερικές από τις παρακάτω στρατηγικές για να οικοδομήσουν αποδοχή και σεβασμό μεταξύ όλων των παιδιών της τάξης:

#### *Αυτοπαρουσιάσεις – αλληλογνωριμία*

Μια δραστηριότητα που μπορεί να γίνει στην αρχή της χρονιάς και να βοηθήσει τα αλλοδαπά παιδιά να γνωρίσουν την τάξη και η τάξη αυτά, είναι η αυτοπαρουσίαση ώστε όλοι και όλες να μπορούν να παρουσιάσουν τους συμμαθητές και τις συμμαθήτριές τους. Τέτοιου είδους δραστηριότητες βοηθούν ώστε να σπάσει ο πάγος μεταξύ των παιδιών, μειώνουν τις αποστάσεις και βοηθούν στην ανάπτυξη φιλικών σχέσεων.

Οι εκπαιδευτικοί πρέπει να αποκτήσουν θετική στάση απέναντι στη γλωσσική και πολιτισμική ετερότητα. Ο εκπαιδευτικός μπορεί να μάθει μερικές λέξεις ή εκφράσεις

στη γλώσσα των παιδιών έτσι ώστε να χαιρετάει τα παιδιά στη γλώσσα τους και να προφέρει σωστά το όνομά τους.

- Να ενθαρρύνει τους αρχάριους να χρησιμοποιούν και τη μητρική τους γλώσσα.
- Να δίδει την ευκαιρία και στους γηγενείς μαθητές να μάθουν μερικές απλές λέξεις, (χαιρετισμούς, ονόματα αθλημάτων και σωματικών δραστηριοτήτων), στις γλώσσες των αλλοδαπών συμμαθητών τους.
- Να αποφεύγει τα ιδιαίτερα ανταγωνιστικά παιχνίδια και τη διεκδίκηση της νίκης ως μοναδικής επιδίωξης σε κάθε δραστηριότητα.
- Να ενσωματώνει στο μάθημα στοιχεία διαπολιτισμικής εκπαίδευσης.

Έτσι μπορεί να ζητά από τα παιδιά διαφορετικής καταγωγής να διδάξουν ένα παραδοσιακό παιχνίδι ή να προτείνουν ένα μουσικό κομμάτι της πατρίδας τους που να είναι κατάλληλο για γυμναστική ή για το μάθημα της μουσικής (Δούβλη, 2003).

*«Στρέψου στο διπλανό σου»*

Τα παιδιά στρέφονται στο διπλανό τους για να το ρωτήσουν για μια έννοια, μια εργασία και συνοιών τα πιο σημαντικά σημεία της συζήτησης σε 3-5 λεπτά.

*«Ομάδες ανάγνωσης»*

Οι μαθητές διαβάζουν κάποιο υλικό. Ένας μαθητής είναι ο αγνώστης, ένας καταγράφει και ο τρίτος ελέγχει για να καταλήξουν στις πιο αποδεκτές απαντήσεις.

*«Ζευγάρια σύνθεσης»*

Οι μαθητές σε ζευγάρια κάνουν σχέδια εργασίας από κοινού, τα ανταλλάσσουν και χρησιμοποιούν στο γράψιμο τους.

*«Συνεργάτες στον πίνακα»*

Οι μαθητές συνεργάζονται στον πίνακα για να δώσουν τη σωστή απάντηση.

*«Θεατρικοί συγγραφείς»*

Οι μαθητές γράφουν ένα έργο μαζί και το παρουσιάζουν σε όλη την τάξη. Οι παραπάνω προτάσεις που επιλέχθηκαν να παρουσιαστούν, είναι ιδέες συνεργατικής μάθησης οι οποίες έουν εφαρμοστεί στο Κέντρο Συνεργατικής Μάθησης της Μινεσότα από τους Johnson & Johnson (Χατζηγεωργίου, 2001: 435-438).

### **3.1.3 Εξωσχολικές δραστηριότητες και αθλητισμός.**

Μια από τις μεγαλύτερες προκλήσεις που αντιμετωπίζουμε σήμερα είναι να μπορούμε να συμβιώνουμε με το διαφορετικό και να μη βιώνουμε αρνητικά συναισθήματα για τα άτομα που «διαφέρουν» από τη δική μας «οικεία» ομάδα.

Εξωσχολικές δραστηριότητες, αθλητισμός και αθλοπαιδιές μπορούν να συμβάλλουν εκτός των άλλων και στην προσέγγιση με το διαφορετικό και με τους μετανάστες και τους πρόσφυγες. Μέσα από το παιχνίδι καλλιεργείται η συνοχή, η αλληλεγγύη, ο σεβασμός και η αποδοχή, ανεξάρτητα από φύλο, καταγωγή, κοινωνική και πολιτισμική (King, 2005).

Επιπλέον, οι εξωσχολικές δραστηριότητες βοηθούν στην κοινωνική ένταξη των αλλοδαπών μαθητών, αφού «το παιχνίδι» ενσωματώνει ισότιμα όλα τα μέλη της ομάδας. Εξάλλου το πρόβλημα επικοινωνίας λόγω μη επαρκούς γνώσης της γλώσσας δεν επηρεάζει την απόδοση των αλλοδαπών μαθητών σε αυτές τις δραστηριότητες. Σύμφωνα με το Burdsey (2006) ο αθλητισμός μπορεί να βοηθήσει τους ανθρώπους να αντισταθούν στα κοινωνικά στερεότυπα που βασίζονται σε ρατσιστικές αντιλήψεις και σε μια στρεβλή παράδοση βοηθώντας στην κοινωνική ενσωμάτωση.

Από την άλλη πλευρά, δεν πρέπει να μας διαφεύγει ότι ο αθλητισμός έχει χρησιμοποιηθεί για την αναπαραγωγή στερεοτύπων, μύθων, προκαταλήψεων σχετικών με διάφορες κοινωνικές ομάδες, την απαγόρευση συμμετοχής φυλετικών ομάδων ή την υποεκπροσώπηση τους σε διάφορα αθλήματα (King, 2005).

Στην Ελλάδα έχει αναληφθεί μια προσπάθεια μέσω του προγράμματος «Καλλιπάτειρα» όπου με αρωγό τον αθλητισμό, επιδιώκεται η ευαισθητοποίηση και η καλλιέργεια ιδανικών, όπως των ανθρωπίνων δικαιωμάτων, της ισότητας και της αντιμετώπισης του ρατσισμού. Αυτό πραγματοποιείται με την ενεργητική συμμετοχή όλων, εκπαιδευτικών και παιδιών. Το πρόγραμμα δε φιλοδοξεί να επιλύσει κοινωνικά προβλήματα, αλλά προσπαθεί μέσω της κίνησης, να βιώνουν τα παιδιά τα προαναφερόμενα ιδανικά και αφού τα κατανοήσουν και τα ενσωματώσουν στη συμπεριφορά τους, να τα μεταφέρουν στην καθημερινή τους ζωή (ΥΠΕΠΘ, 2007).

## Μέρος Τέταρτο

### **4.1 Διαθεματικότητα και εκπαιδευτικό υλικό**

Το ενδιαφέρον για την αναγκαιότητα, θεωρητική και πρακτική, Πολυεπιστημονικών, Διεπιστημονικών και Διαθεματικών Προγραμμάτων Σπουδών άρχισε από τη δεκαετία του '60 και η άποψη του Oppès ότι η «επιστήμη είναι ένα

όλο» ενίσχυσε αυτή την άποψη. Η γνώση που παρέχεται στο σχολείο θα πρέπει να είναι άρρηκτα συνδεδεμένη με την κοινωνική, οικονομική και πολιτισμική αποδοχή μιας συγκεκριμένης για τη χρονική στιγμή κοινωνίας. Εξαιτίας αυτού, ο ρόλος και ιδιαίτερα το περιεχόμενο τους καθίστανται κρίσιμα για την ανάπτυξη, την παραγωγή και την αναπαραγωγή των θεσμών και της ιδεολογίας (Βρετός & Καυάλης, 1997).

Συνδέονται επίσης με τη σύζευξη του παρελθόντος με το παρόν και το μέλλον και οι μαθητές θα πρέπει αφενός να έχουν αίσθηση της ταυτότητάς τους αφετέρου να αποδέχονται μια συνεχώς αλληλεξαρτώμενη και μεταβαλλόμενη κοινωνία, αποδεχόμενοι την ετερότητα. Η διαπολιτισμική παιδαγωγική προσέγγιση στα Προγράμματα Σπουδών, προσδιορίζοντας νέες κατευθύνσεις στην εκπαιδευτική δραστηριότητα, θα μπορούσε να λειτουργήσει ενισχυτικά στην κατεύθυνση της επικοινωνίας και της μάθησης, ιδιαίτερα για τους μαθητές που προέρχονται από ομάδες με ιδιαιτερότητες, γιατί με τη γνώση και τη πληροφόρηση καταρρίπτεται η άγνοια και ο φόβος ενάντια στη διαφορετικότητα υπερνικώντας τον εθνοκεντρισμό και καταλήγοντας στην αποδοχή, την αλληλεγγύη και τον αμοιβαίο πολιτισμικό εμπλουτισμό (Nieke, 1995).

Θα αναφερθούμε σε γενικές γραμμές στη σημασία και στους στόχους πρόσφατου εκπαιδευτικού υλικού οι οποίοι επιλέχτηκαν να παρουσιαστούν και το οποίο μπορεί να αξιοποιηθεί από τους εκπαιδευτικούς προς την κατεύθυνση της αποδόμησης των στερεοτύπων.

Το «Δεν είναι μόνο οι αριθμοί» είναι το πρόσφατο αποτέλεσμα του Διεθνούς Οργανισμού Μετανάστευσης και της Ύπατης Αρμοστείας του ΟΗΕ για Πρόσφυγες με στόχο να δημιουργήσουν ένα εκπαιδευτικό υλικό που να βοηθάει τους εκπαιδευτικούς και να προσελκύσει τους μαθητές, από 10-18 ετών, σε μια εμπειριστατωμένη συζήτηση για τους μετανάστες και τα προβλήματα τους στη χώρα υποδοχής.

Η μέθοδος που ακολουθείται στη παρουσίαση των θεμάτων είναι ενδιαφέρουσα και σε ένα βαθμό καινοτόμα. Επιχειρείται προσέγγιση των ζητημάτων μέσα από δημιουργικές ασκήσεις, παιχνίδια ρόλων, σχολιασμό φωτογραφιών και προβολή ταινιών.

Διαρκή στόχο αποτελεί αφενός η ανάπτυξη της κριτικής σκέψης από μέρους των μαθητών αναφορικά με τις ταυτότητες, την ένταξη ή το ρατσισμό και αφετέρου η συγκρότηση επιχειρημάτων, η δόμηση αλλά και η αποδόμηση στερεοτύπων μέσα από το διάλογο.

«Το σπίτι των παιδιών» είναι ένα εκπαιδευτικό υλικό για παιδιά δημοτικού. Δημιουργήθηκε από το Κέντρο Πυξίδα για μαθητές Δημοτικού. Το υλικό βασίζεται στη βιωματική προσέγγιση και χρησιμοποιεί δραστηριότητες ενεργητικής μάθησης, κατάλληλες για τα παιδιά αυτής της ηλικίας (Πυξίδα, 2007).

Προσπαθεί να προσφέρει ένα φανταστικό πλαίσιο «Το σπίτι των παιδιών», στο οποίο τα παιδιά θα έχουν την ευκαιρία μέσα σε ένα κλίμα εμπιστοσύνης και ασφάλειας να επεξεργαστούν θέματα της καθημερινότητας τους «Το σπίτι των παιδιών» είναι ο κόσμος των παιδιών, εκεί όπου τα ίδια τα παιδιά είναι ελεύθερα να εκφραστούν, χωρίς την κριτική των ενηλίκων. Παράλληλα, το σπίτι των παιδιών μπορεί να είναι και το σχολείο τους, εκεί που συναντιούνται μεταξύ τους, επικοινωνούν, παίζουν, καβγαδίζουν και κάποιες φορές πληγώνουν το ένα το άλλο.

Τα θέματα παρουσιάζουν μια ακολουθία, έτσι ώστε αρχικά τα παιδιά να εξοικειωθούν με τη διαδικασία και το πνεύμα του προγράμματος. Στη συνέχεια προχωρούν στο θέμα, συζητώντας για την επικοινωνία και τη συναισθηματική εκπαίδευση και από εκεί συνέχεια στην παιδική επιθετικότητα και τις εκφράσεις της στο σχολείο. Το πρόγραμμα κλείνει με τα δικαιώματα των παιδιών και τον αποχαιρετισμό της ομάδας.

Το Diversonopoly, όπως μαρτυρά και το όνομά του, θέλει να κάνει γνωστό το “διαφορετικό”, να σπάσει το γλωσσικό και πολιτισμικό μονοπώλιο και να δώσει την ευκαιρία γνωριμίας με τον πολιτισμό του άλλου». Το παιχνίδι αυτό των 600 καρτών, με ερωτήσεις για διαπολιτισμικές καταστάσεις, εφαρμόστηκε πιλοτικά σε τρία σχολεία της Θεσσαλονίκης και, συγκεκριμένα, στο διαπολιτισμικό γυμνάσιο Πυλαίας, στο σχολείο δεύτερης ευκαιρίας των φυλακών Διαβατών, και στο Σχολείο Νέας Ελληνικής Γλώσσας του ΑΠΘ, με εντυπωσιακή ανταπόκριση και γόνιμη συμμετοχή.

Είναι ένα έντονα διαδραστικό παιχνίδι, και αυτό έγινε ιδιαίτερα αντιληπτό στην εφαρμογή του καθώς λειτούργησε καταλυτικά στο να ‘σπάσει ο πάγος’ και να ακουστούν φωνές και απόψεις που δεν είχαν ακουστεί ποτέ. Αντίστοιχη ήταν και η αντίδραση των μαθητών στα άλλα δύο σχολεία, όπου χαρακτηριστικό της τάξης είναι η “ποικιλομορφία” (diversity) στη γλώσσα και στις πολιτισμικές καταβολές των μαθητών. Σύμφωνα, τέλος, με τα λεγόμενα των εκπαιδευτικών «το παιχνίδι θα μπορούσε να χρησιμοποιηθεί και στην εκμάθηση ξένης γλώσσας, αφού έχει μεταφραστεί στις γλώσσες των χωρών που συμμετέχουν στο πρόγραμμα, ενώ, μετά



την ολοκλήρωσή του, θα μπορεί να αξιοποιηθεί από το υπουργείο Παιδείας και από τους αρμόδιους φορείς.

## **4.2 Πολιτισμική διαφοροποίηση της διδασκαλίας στο πλαίσιο της πολυπολιτισμικότητας.**

Στη σύγχρονη πολυπολιτισμική κοινωνία, πρέπει να προσεχτεί η εθνική/πολιτισμική διαφοροποίηση των παιδιών και, αυτονόητα, κυρίως στις διαστάσεις που σχετίζονται με ευαίσθητα προσωπικά δεδομένα, όπως για παράδειγμα οι θρησκευτικές πεποιθήσεις, η καταγωγή, οι έμφυλες προοπτικές, το χρώμα του δέρματος αλλά και διάφορα ζητήματα που χρήζουν ειδικής διαχείρισης από τον διδάσκοντα για προφανείς λόγους και που έχει κεντρική σημασία τουλάχιστον για τα μαθήματα που αναφέρονται σε τέτοιου είδους πολυπολιτισμικές εκφάνσεις της καθημερινότητας. Η διαπολιτισμική αγωγή και εκπαίδευση βρίσκει εδώ την πιο καίρια εφαρμογή της. Με τα σύγχρονα Προγράμματα Σπουδών σχεδόν κάθε γνωστικού αντικειμένου, επιδιώκεται και μπορεί να συμβάλει σημαντικά και αποφασιστικά στην κατεύθυνση της ειρηνικής συνύπαρξης, της αλληλοκατανόησης και της δημιουργικής αλληλεπίδρασης ανθρώπων και κοινοτήτων με διαφορετικές πολιτισμικές παραδόσεις. Για παράδειγμα ο σεβασμός της θρησκείας του «άλλου», ως μαθησιακός στόχος και επάρκεια ενσυναίσθησης, ενδιαφέρει και άλλα μαθήματα, όπως π.χ. το μάθημα της κοινωνικής και πολιτικής αγωγής, της Ιστορίας, της Φιλοσοφίας στο Λύκειο. Στο πλαίσιο του πολυπολιτισμικού περιβάλλοντος, όμως, αποτελεί έναν από τους κύριους μοχλούς κίνησης.

Προκειμένου να επιτευχθούν τα παραπάνω, κατά τη διδασκαλία των επιμέρους γνωστικών αντικειμένων, οι εκπαιδευτικοί είναι σημαντικό και απαραίτητο να διαφοροποιούν τη διδασκαλία τους ανάλογα με τη σύνθεση της τάξης τους, του σχολείου, του στενότερου και του ευρύτερου κοινωνικού περιβάλλοντος εντός του οποίου ζουν τα παιδιά.

Ας σημειωθεί ότι η διαπολιτισμική αγωγή και εκπαίδευση και η συνακόλουθη διαφοροποίηση της διδασκαλίας στο πλαίσιο των μαθημάτων του Ωρολογίου Προγράμματος σε όλες τις βαθμίδες εκπαίδευσης, καθώς είναι σημαντική και απαραίτητη όχι μόνο σε τάξεις με παιδιά που προέρχονται από διαφορετικό πολιτισμικό υπόβαθρο, αλλά σε κάθε τάξη αφού όλα τα παιδιά σήμερα και πολύ περισσότερο αύριο θα ζήσουν σε πολυπολιτισμικό περιβάλλον.

Πέρα όμως από τις ποικίλες και διαφορετικές προσεγγίσεις των νέων Προγραμμάτων Σπουδών, ο εκπαιδευτικός στο στην πράξη λειτουργεί ως συνδιαμορφωτής της εφαρμογής του μπορεί και πρέπει να σχεδιάζει τη διδασκαλία του με βάση τις γνώσεις, τις δεξιότητες, τις ανάγκες, τα βιώματα και τις εμπειρίες που τα παιδιά φέρνουν στην τάξη από την καθημερινή οικογενειακή και κοινωνική τους ζωή.

Με τη διαφοροποιημένη αυτή διδασκαλία κάθε παιδί μαθαίνει για το πολιτισμικό υπόβαθρο και περιβάλλον των άλλων παιδιών σε πνεύμα αλληλοκατανόησης και αλληλοσεβασμού. Έτσι επιτυγχάνεται ένας βασικός στόχος του νέου σχολείου που είναι η διαδικασία της μάθησης να έχει εξατομικευμένο χαρακτήρα, έτσι ώστε όλα τα παιδιά να είναι συνεχώς ενταγμένα στη μαθησιακή διαδικασία και στη συνέχεια να αισθάνονται και να λειτουργούν ενταγμένα στην ευρύτερη κοινωνία. Έτσι, αίρεται κάθε ανισότητα και κάθε παιδί θεωρείται ως δυνάμει ισότιμος πολίτης με όλους, ανεξαρτήτως της θρησκείας, χρώματος, καταγωγής του, αλλά και άλλων ιδιαίτερων χαρακτηριστικών που εν δυνάμει μπορεί να οδηγήσουν σε ανεξέλεγκτες καταστάσεις στην τάξη.

### **4.3 Μορφές διαφοροποίησης της διδασκαλίας**

Η διαφοροποίηση της διδασκαλίας είναι σύνθετη και δυναμική διαδικασία που προσδιορίζεται από πολλές παραμέτρους.

Καταρχάς, σε ένα πρώτο επίπεδο, μας ενδιαφέρει ο μαθητής ως πρωταγωνιστής στη μαθησιακή διαδικασία. Ο εκπαιδευτικός καλείται να γνωρίζει καλά και να ανακαλύπτει συνεχώς τα πρόσωπα και τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά των μαθητών. Στην κατεύθυνση αυτή, δεν είναι αρκετή η σύνταξη του κοινωνιογράμματος της τάξης, στην αρχή του σχολικού έτους. Χρειάζεται διαρκής ανίχνευση, ποικιλία αξιολογικών προσεγγίσεων και συνεχής αναστοχασμός. Από τα χαρακτηριστικά των μαθητών άλλα είναι περισσότερο μόνιμα και άλλα περισσότερο δυναμικά ή έχουν ειδικό ενδιαφέρον ανάλογα με το μάθημα. Ειδικά τα τελευταία, πρέπει να αναζητούνται σε κάθε διδασκαλία και διδακτική δραστηριότητα. Τα πιο κρίσιμα στοιχεία είναι: α) η μαθησιακή ετοιμότητα, το γνωστικό υπόβαθρο, οι εμπειρίες και τα βιώματα, β) τα ιδιαίτερα ενδιαφέροντα και οι προσδοκίες σχετικά με το μάθημα συνολικά αλλά και τη συγκεκριμένη διδακτική ενότητα, και γ) ο αισθητηριακός τύπος και το μαθησιακό στυλ κάθε μαθητή.

Η διαφοροποιημένη διδασκαλία αγκαλιάζει όλες τις διαστάσεις της μαθησιακής ανάπτυξης, δηλ. τη γνωστική (συγκλίνουσα και αποκλίνουσα σκέψη), τη συναισθηματική (πρόσληψη, εκτίμηση, έκφραση συναισθημάτων και αξιών), τις συμμετοχικές και κοινωνικές δεξιότητες (επικοινωνία, συνεργασία, διαπραγμάτευση, συναπόφαση), τη διαμόρφωση στάσεων και συμπεριφορών, και επιπλέον, τις αντιληπτικές-νοητικές και φυσικές ικανότητες και τον μαθησιακό τύπο (οπτικός, ακουστικός, κινητικός).

Ο εκπαιδευτικός που εφαρμόζει τη διαφοροποιημένη διδασκαλία λειτουργεί ως συντονιστής-συνεργάτης-καθοδηγητής των μαθητών και όχι ως τυπικός πομπός-αναμεταδότης γνώσεων. Είναι ο ρυθμιστής της διδακτικής διαδικασίας, στην οποία, όμως, συμβάλλουν και συμμετέχουν όλοι. Ο ρόλος του είναι αναντικατάστατος, όμως, η μάθηση είναι συλλογική και ταυτόχρονα προσωπικό επίτευγμα όλων.

Η διαφοροποίηση σχετίζεται με όλα τα στάδια της διδακτικής εργασίας. Ξεκινά από την προετοιμασία-σχεδίαση και φθάνει μέχρι την πραγματοποίηση της διδασκαλίας. Τόσο στη φάση του σχεδιασμού όσο και στα επιμέρους στάδια της πορείας διδασκαλίας ο εκπαιδευτικός θα εξετάσει όλες τις παραμέτρους της εκπαιδευτικής διαδικασίας και θα διαμορφώσει τρόπους διαφοροποίησης, όπου είναι αναγκαίο. Έτσι, μπορεί να σχεδιάσει διαφοροποίηση διδακτικών περιεχομένων, διδακτικού υλικού και διδακτικών δραστηριοτήτων και να οργανώσει στάδια και επίπεδα για τη βαθμιδόν επίτευξη των προσδοκώμενων μαθησιακών επαρκειών.

Κατά την υλοποίηση της διαφοροποιημένης διδασκαλίας, κομβικό στοιχείο είναι οι αποτελεσματικές ομαδοποιήσεις. Μπορούν να αξιοποιηθούν διάφορα εταιρικά και ομαδοσυνεργατικά σχήματα. Όλοι οι τρόποι και τα είδη ομαδοποίησης είναι αποδεκτά εφόσον διευκολύνουν τη μάθηση. Ανάλογα με τον διδακτικό στόχο, άλλοτε χρειάζεται η οργάνωση ομοιογενών ομάδων, άλλοτε υπολογίζονται οι προτιμήσεις των μαθητών και άλλοτε είναι επιβεβλημένος ο σχηματισμός ομάδων μικτής ικανότητας και επίδοσης. Για παράδειγμα, σε μια δραστηριότητα εργασίας σε ζεύγη, εάν το ζητούμενο είναι η ανακάλυψη νέας γνώσης ή η επίλυση προβλήματος, ο πιο αδύνατος μαθητής ενισχύεται αλληλοδιδασκτικά, αν και δεν αποκλείεται οι άνισες επιδόσεις να οδηγήσουν σε παροδικά προβλήματα συνεργασίας. Εάν το ζητούμενο είναι η διαπραγμάτευση απόψεων, μπορούμε να πετύχουμε επιθυμητά συνθετικά αποτελέσματα. Σε ένα άλλο παράδειγμα ομαδοποίησης, ο εκπαιδευτικός μπορεί να αναθέσει σε μια ομάδα να ασχοληθεί με τις βασικές-πυρηνικές γνώσεις του μαθήματος, μια άλλη ομάδα να εξετάσει ζητήματα εφαρμογής της βασικής γνώσης σε

διαφορετικές συνθήκες και στο ίδιο διάστημα ο ίδιος να ασχοληθεί περισσότερο με τα παιδιά που έχουν ελλείψεις σε προαπαιτούμενα στοιχεία, που έχουν διδαχθεί σε προηγούμενες τάξεις ή μαθήματα.

Βασικό ζήτημα είναι και οι αξιολογικές προσεγγίσεις και δραστηριότητες. Η διαφοροποιημένη διδασκαλία δεν έχει νόημα εάν δεν βασίζεται σε συγκεκριμένα στοιχεία και ανάγκες που προκύπτουν μέσα από τα ποιοτικά στοιχεία μεθοδικής αξιολόγησης. Παράλληλα, επιβάλλεται κατάλληλη προσαρμογή των διαδικασιών αξιολόγησης, ώστε να δίνεται η δυνατότητα σε όλους τους μαθητές να δείξουν τα επιτεύγματά τους, με ασκήσεις και δραστηριότητες κλιμακωτής δυσκολίας και ποικίλου περιεχομένου. Ο εκπαιδευτικός, για να υλοποιήσει με επιτυχία τη διαφοροποίηση της διδασκαλίας, μεταχειρίζεται πλήθος μέσων και τεχνικών αξιολόγησης, διαγνωστικής και διαμορφωτικής στόχευσης.

Στη διαφοροποιημένη διδασκαλία εφαρμόζονται πολλές τεχνικές και σχήματα εργασίας. Όπως ήδη έχει αναφερθεί, η ομαδοσυνεργατική διδασκαλία είναι στρατηγική με πολλαπλές δυνατότητες διαφοροποίησης. Προσφέρει τη δυνατότητα οργάνωσης της εργασίας σε διαφορετικά επίπεδα και έκφρασης διαφορετικών χαρισμάτων και ικανοτήτων. Με παρόμοιο τρόπο μπορούν να συμβάλουν τα σχέδια έρευνας ή εργασίας (project) μικρής ή μεγάλης διάρκειας. Ακόμη, η μεθοδική διαφοροποίηση στόχων, διδακτικών περιεχομένων, δραστηριοτήτων, υλικών και αξιολογικών προσεγγίσεων. Κατάλληλες τεχνικές, που ενεργοποιούν ανάλογα όλους τους μαθητές ή μεγάλα σύνολά τους, είναι ο καταϊγισμός ιδεών και η χιονοστιβάδα σε διάφορες παραλλαγές, καθώς επίσης τα εκπαιδευτικά παιχνίδια. Σε ομαδικές ή εξατομικευμένες παρεμβάσεις προσφέρονται η άμεση διδασκαλία, η επίδειξη, η εξάσκηση, τα φύλλα εργασίας, οι προκαταβολικοί οργανωτές, οι εννοιολογικοί χάρτες, οι μνημονικές τεχνικές, οι επισημάνσεις και οι μεθοδικές σημειώσεις. Επιπλέον, τα ομαδικά και εξατομικευμένα μαθησιακά συμβόλαια, οι βιωματικές δραστηριότητες και τα παιχνίδια ρόλων, καθώς επίσης οι εναλλακτικές μορφές αξιολόγησης, π.χ. ο φάκελος του μαθητή (portfolio), κλειδες αυτοαξιολόγησης κ.ά. Πιο εξειδικευμένο παράδειγμα είναι η οργάνωση σταθμών-κέντρων μάθησης μέσα στην τάξη. Τέλος, αποτελεσματική είναι η εργασία με πολυμέσα και Η/Υ, που συνήθως παρέχουν πολυεπίπεδη προσέγγιση της πληροφορίας, ανατροφοδότηση, μηχανισμούς άμεσης βοήθειας και δυνατότητα επανάληψης μιας άσκησης πολλές φορές.

# Μέρος Πέμπτο

## 5.1 Επιμόρφωση των εκπαιδευτικών.

Η εφαρμογή των εκπαιδευτικών καινοτομιών είναι αποτέλεσμα της μεταβαλλόμενης κοινωνικής πραγματικότητας που δημιουργεί νέες ανάγκες για την εκπαίδευση. Έτσι, η πολυπολιτισμικότητα στον κοινωνικό χώρο αλλά και άλλες εξελίξεις όπως τα κινήματα για τα δικαιώματα των μεταναστών και των μειονοτήτων, η διεκδίκηση της ισότητας εκπαιδευτικών ευκαιριών για όλα τα κοινωνικά στρώματα, η πορεία της οικονομίας προς την παγκοσμιοποίηση, η σύλληψη της ιδέας για μια ενωμένη Ευρώπη κ.τ.λ., επέβαλαν την υιοθέτηση καινοτομιών στην εκπαίδευση προκειμένου να ανταποκριθεί αυτή στην εξέλιξη του κοινωνικού γίνεσθαι. Όπως όμως αναφέρει ο Μάρκου (1998: 21), «οποιοδήποτε σχολικό πρόγραμμα και κανένα διδακτικό υλικό, όσο καλό κι αν είναι, δεν πρόκειται να έχει σημαντικά αποτελέσματα αν οι εκπαιδευτικοί, οι οποίοι παρουσιάζουν και χρησιμοποιούν αυτό το υλικό δε διαθέτουν την αναγκαία γνώση, τις κατάλληλες δεξιότητες και στάσεις αλλά και τον ενθουσιασμό για τις απαραίτητες αλλαγές».

Σε αυτό το νέο κοινωνικό γίνεσθαι καλούνται να διδάξουν σε τάξεις με μαθητές που έχουν πολιτισμικό υπόβαθρο διαφορετικό από αυτό της κυρίαρχης ομάδας (και το δικό τους εφόσον και αυτοί ανήκουν στην κυρίαρχη ομάδα). Αυτή η πολυπολιτισμική τάξη θέτει στους ίδιους το ενδεχόμενο να χρειαστεί να τροποποιήσουν τις απόψεις για την εργασία τους, την αποτελεσματικότητά της αλλά και να αναστοχαστούν για τις επιλογές της διοίκησης αλλά και της ίδιας της κοινωνίας σε πολιτικό και ιδεολογικό επίπεδο και των επιπτώσεων που αυτές έχουν για το χώρο της εκπαίδευσης. Η ανάληψη από την πλευρά των εκπαιδευτικών ενός πιο ενεργητικού ρόλου στη διαμόρφωση των συνθηκών της εκπαίδευσης, σημαίνει ότι τροποποιεί μια παγιωμένη τακτική που τους ζητά να είναι απλοί διεκπεραιωτές της εκάστοτε επίσημης πολιτικής χωρίς καμία δυνατότητα διαχειριστικής παρέμβασης. Η επιμόρφωση αναδεικνύεται έτσι σε θεσμό κρίσιμης σημασίας για την εξέλιξη των εκπαιδευτικών αλλά και του ίδιου του εκπαιδευτικού συστήματος.

Είναι γενική παραδοχή σήμερα ότι η εκπαίδευση του εκπαιδευτικού δεν μπορεί να σταματά με τον πρώτο διορισμό του αλλά επιβάλλεται η συνεχής επιστημονική του ενημέρωση. Κι αυτό γιατί «η βασική εκπαίδευση ανεξάρτητα από τη διάρκεια, τη μορφή, τη δομή ή το περιεχόμενό της δεν είναι αρκετή από μόνη της να καλύψει όλο

Ένας από τους στόχους της επιμορφωτικής διαδικασίας είναι να αναλύσει αυτή την αλληλεπίδραση στην τάξη και να οδηγήσει τον εκπαιδευτικό να συνειδητοποιήσει τα αποτελέσματα της δράσης του απέναντι στους μαθητές και την αντίδραση εκείνων απέναντί του, να αποκτήσει με άλλα λόγια «γνωστικό έλεγχο της εκπαιδευτικής διαδικασίας» (Γκότοβος, 2002: 31). Ο εκπαιδευτικός στην περίπτωση αυτή έχει την ευκαιρία να στραφεί απέναντι στον εαυτό του και να κάνει την ίδια του τη συμπεριφορά αντικείμενο μελέτης.

Μια παρόμοια λειτουργία της επιμόρφωσης παρουσιάζει και η Ανδρούσου (2001), η οποία χαρακτηρίζει ως «αναστοχασμό» τη διαδικασία επεξεργασίας των εκπαιδευτικών αντιλήψεων και επανατοποθέτησης του παρατηρητή σε σχέση με νέα δεδομένα που μπορεί να προκύπτουν. Η λειτουργία αυτή είναι ιδιαίτερα σημαντική στην περίπτωση ενός συστήματος που έχει μονοπολιτισμικό προσανατολισμό και αγνοεί την οποιαδήποτε μορφή διαφορετικότητας. Κι αυτό γιατί επιτρέπει πρώτα την επισήμανσή της διαφορετικότητας και έπειτα την υιοθέτηση των κατάλληλων πρακτικών για τη διαχείρισή της.

Σχετικές έρευνες που έχουν πραγματοποιηθεί στις Η.Π.Α. έδειξαν ότι εκπαιδευτικοί που είναι κατάλληλα προετοιμασμένοι και δείχνουν επιμονή στο να μεταδώσουν σε όλους τους μαθητές τις γνώσεις τις απαραίτητες για να πετύχουν στο σχολείο, συνδέονται και με υψηλά επίπεδα μάθησης. Αντίθετα, όταν είναι ελλιπώς καταρτισμένοι δεν μπορούν εύκολα να αναγνωρίσουν τις ιδιαίτερες ανάγκες των μαθητών τους και τους κατηγορούν για την αποτυχία τους χωρίς να αναγνωρίζουν την προσωπική τους ευθύνη (Ball, 2008: 492). Άλλες έρευνες επισημαίνουν το γεγονός ότι οι εκπαιδευτικοί που εισέρχονται στο επάγγελμα με λίγες ή καθόλου εμπειρίες επαφής με άλλες πολιτισμικές ομάδες και δεν έχουν εκπαιδευτεί στο συγκεκριμένο αντικείμενο, έχουν υψηλά επίπεδα προκαταλήψεων, ανεπαρκή γνώση άλλων πολιτισμών, έλλειψη παιδαγωγικής προετοιμασίας και βιώνουν ένα πολιτισμικό σοκ όταν έρχονται σε επαφή με μαθητές που διαφέρουν από τους ίδιους (Μίτιλης, 1998).

Αυτό που πρέπει βέβαια να επαναληφθεί εδώ είναι ότι καμιά τάξη δεν είναι στην πραγματικότητα ομοιογενής αν λάβει κανείς υπόψη του τις ποικίλες διαφορές που χαρακτηρίζουν το μαθητικό πληθυσμό και οφείλονται στην κοινωνική καταγωγή, την οικονομική κατάσταση, τη γεωγραφική προέλευση κτλ. Απλώς η μετακίνηση μεγάλων πληθυσμιακών ομάδων και η διαμόρφωση πολυπολιτισμικών κοινωνιών έκανε πιο επιτακτική την ανάγκη να αναγνωρίσουν τα εκπαιδευτικά συστήματα την

Ένας από τους στόχους της επιμορφωτικής διαδικασίας είναι να αναλύσει αυτή την αλληλεπίδραση στην τάξη και να οδηγήσει τον εκπαιδευτικό να συνειδητοποιήσει τα αποτελέσματα της δράσης του απέναντι στους μαθητές και την αντίδραση εκείνων απέναντί του, να αποκτήσει με άλλα λόγια «γνωστικό έλεγχο της εκπαιδευτικής διαδικασίας» (Γκότοβος, 2002: 31). Ο εκπαιδευτικός στην περίπτωση αυτή έχει την ευκαιρία να στραφεί απέναντι στον εαυτό του και να κάνει την ίδια του τη συμπεριφορά αντικείμενο μελέτης.

Μια παρόμοια λειτουργία της επιμόρφωσης παρουσιάζει και η Ανδρούσου (2001), η οποία χαρακτηρίζει ως «αναστοχασμό» τη διαδικασία επεξεργασίας των εκπαιδευτικών αντιλήψεων και επανατοποθέτησης του παρατηρητή σε σχέση με νέα δεδομένα που μπορεί να προκύπτουν. Η λειτουργία αυτή είναι ιδιαίτερα σημαντική στην περίπτωση ενός συστήματος που έχει μονοπολιτισμικό προσανατολισμό και αγνοεί την οποιαδήποτε μορφή διαφορετικότητας. Κι αυτό γιατί επιτρέπει πρώτα την επισήμανσή της διαφορετικότητας και έπειτα την υιοθέτηση των κατάλληλων πρακτικών για τη διαχείρισή της.

Σχετικές έρευνες που έχουν πραγματοποιηθεί στις Η.Π.Α. έδειξαν ότι εκπαιδευτικοί που είναι κατάλληλα προετοιμασμένοι και δείχνουν επιμονή στο να μεταδώσουν σε όλους τους μαθητές τις γνώσεις τις απαραίτητες για να πετύχουν στο σχολείο, συνδέονται και με υψηλά επίπεδα μάθησης. Αντίθετα, όταν είναι ελλιπώς καταρτισμένοι δεν μπορούν εύκολα να αναγνωρίσουν τις ιδιαίτερες ανάγκες των μαθητών τους και τους κατηγορούν για την αποτυχία τους χωρίς να αναγνωρίζουν την προσωπική τους ευθύνη (Ball, 2008: 492). Άλλες έρευνες επισημαίνουν το γεγονός ότι οι εκπαιδευτικοί που εισέρχονται στο επάγγελμα με λίγες ή καθόλου εμπειρίες επαφής με άλλες πολιτισμικές ομάδες και δεν έχουν εκπαιδευτεί στο συγκεκριμένο αντικείμενο, έχουν υψηλά επίπεδα προκαταλήψεων, ανεπαρκή γνώση άλλων πολιτισμών, έλλειψη παιδαγωγικής προετοιμασίας και βιώνουν ένα πολιτισμικό σοκ όταν έρχονται σε επαφή με μαθητές που διαφέρουν από τους ίδιους (Μίτιλης, 1998).

Αυτό που πρέπει βέβαια να επαναληφθεί εδώ είναι ότι καμιά τάξη δεν είναι στην πραγματικότητα ομοιογενής αν λάβει κανείς υπόψη του τις ποικίλες διαφορές που χαρακτηρίζουν το μαθητικό πληθυσμό και οφείλονται στην κοινωνική καταγωγή, την οικονομική κατάσταση, τη γεωγραφική προέλευση κτλ. Απλώς η μετακίνηση μεγάλων πληθυσμιακών ομάδων και η διαμόρφωση πολυπολιτισμικών κοινωνιών έκανε πιο επιτακτική την ανάγκη να αναγνωρίσουν τα εκπαιδευτικά συστήματα την

αυξανόμενη ετερογένεια των σχολείων και να προχωρήσουν στην υιοθέτηση κατάλληλων στρατηγικών για την αντιμετώπισή της. Όπως οι τρόποι προσέγγισης της πολιτισμικής ετερότητας διαφέρουν στις διάφορες χώρες και εποχές έτσι και «οι στόχοι και το περιεχόμενο των προγραμμάτων επιμόρφωσης εκπαιδευτικών σε θέματα που άπτονται «της παρουσίας των διαφορετικών παιδιών στη σχολική τάξη, ακολουθούν την ισχύουσα κάθε φορά εκπαιδευτική πολιτική αλλά και τη γενικότερη πολιτική κάθε χώρας» (Ανδρούσου, 2001:150).

Όπως επισημάνθηκε νωρίτερα, ένας από τους λόγους που καθιστούν την επιμόρφωση θεσμό πολύ σημαντικό για την εκπαίδευση είναι οι κοινωνικές μεταβολές που έχουν άμεσο αντίκτυπο στην εκπαιδευτική διαδικασία. Οι κοινωνικές συνθήκες που έχουν διαμορφωθεί σήμερα μέσα από διαδικασίες όπως η ραγδαία τεχνολογική εξέλιξη, η παγκοσμιοποίηση της οικονομίας, η ένταση της μετανάστευσης, είναι εξαιρετικά περίπλοκες. Απαιτούν παράλληλα την ύπαρξη ενός σχολείου που να ανταποκρίνεται στις αυξημένες απαιτήσεις της εποχής για γνώση αλλά και στις ιδιαίτερες ανάγκες των μαθητών που φέρνουν μαζί τους στις τάξεις τις ποικιλόμορφες εμπειρίες και αξίες τους. Είναι σημαντικό λοιπόν να διασφαλιστεί ότι όλοι οι μαθητές θα έχουν ισότιμες ευκαιρίες να μάθουν από εκπαιδευτικούς που είναι καλά προετοιμασμένοι (Ball, 2000).

Οι εκπαιδευτικοί από τη μεριά τους βρίσκονται κι αυτοί σε περιβάλλοντα κοινωνικά και πολιτισμικά πρωτόγνωρα και σε συνθήκες διαφορετικές από αυτές για τις οποίες έχουν αρχικά εκπαιδευτεί. Οι εξελίξεις αυτές επιβάλλουν την ανάγκη επιμόρφωσής τους έτσι ώστε να μπορούν να ανταποκριθούν στις νέες απαιτήσεις.



## ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

Τρλίβια Σ., Αναγνωστοπούλου Τ., Χατζηνικολάου Σ., *Ούτε καλύτερος, ούτε χειρότερος ... Απλά διαφορετικός. Ασκήσεις εναισθητοποίησης στη διαφορετικότητα για παιδιά Δημοτικού και Γυμνασίου*, Gutenberg, Αθήνα 2008.

Φιλίππου Δ. – Καραντάνα Π., *Ιστορίες για να ονειρεύεσαι ... Παιχνίδια για να μεγαλώνεις. Για εμπύχωση βιωματικών ομάδων προσωπικής ανάπτυξης*, Καστανιώτη, Αθήνα 2010.

Χατζηδημού, Δ. – Αναγνωστοπούλου Μ., *Οι ομάδες εργασίας των μαθητών στην εκπαίδευση*, Κυριακίδη, Θεσσαλονίκη 2011.

Vygotsky, L. S. (1998[1978]). *Νους στην κοινωνία. Η ανάπτυξη των ανώτερων ψυχολογικών διαδικασιών*. Μτφρ. Α. Μπίμπου. Αθήνα: Gutenberg.

Βασιλόπουλος, Χ. (1996). *Θρησκευτική Αγωγή και αυτονομία του παιδιού*. Θεσσαλονίκη: Αφοί Κυριακίδη.

Βασιλόπουλος, Χ. (2006). *Παιδαγωγικά Μελετήματα*. Θεσσαλονίκη: Βάνιας.

Γκότοβος, Αθ., *Παιδαγωγική αλληλεπίδραση. Επικοινωνία και Κοινωνική Μάθηση στο Σχολείο*, εκδ. Gutenberg, Αθήνα 1999.

Καψάλης, Α. Γ. (2006). *Παιδαγωγική Ψυχολογία*. Θεσσαλονίκη: Αφοί Κυριακίδη.

Κοσμόπουλος, Α. Β. (4<sup>ο</sup>2000). *Σχεσιοδυναμική Παιδαγωγική του Προσώπου*. Αθήνα: Γρηγόρης.

Κουκουνάρας Λιάγκης, Μ. ( 2015). *Επιστήμες της Παιδαγωγικής και πρώτη εφηβεία. Συμβολή στη διδακτική μεθοδολογία της Θρησκευτικής Εκπαίδευσης*. Αθήνα: Gutenberg.

Ματσαγγούρας, Η. (2008). *Ομαδοσυνεργατική Διδασκαλία και Μάθηση*. Αθήνα: Εκδόσεις Γρηγόρη.

Ματσαγγούρας, Η. (2009). *Εισαγωγή στις Επιστήμες της Παιδαγωγικής. Εναλλακτικές Προσεγγίσεις, Διδακτικές Προεκτάσεις*. Αθήνα: Gutenberg.

Μητροπούλου, Β. (2015). *Κοινωνικοπολιτισμικές Θεωρίες Μάθησης, Προτάσεις εφαρμογής στη διδακτική πράξη με χρήση Η/Υ*. Θεσσαλονίκη: Όστρακον.

Μητροπούλου, Β. (2014). *Εκπαιδευτικές Τεχνολογίες στο σύγχρονο σχολείο. Εφαρμογές στη Θρησκευτική Αγωγή*. Θεσσαλονίκη: Όστρακον.

Μούκα, Γ. (2008). *Η σύγχρονη εκπαιδευτική τεχνολογία στην υπηρεσία της διαπολιτισμικής παιδαγωγικής στο δημοτικό σχολείο για την υπέρβαση των κοινωνικών στερεοτύπων και των προκαταλήψεων*. Διδακτορική Διατριβή. Αθήνα, 2008.

Φλουρής, Γ. (1986). *Η αρχιτεκτονική της διδασκαλίας και η διαδικασία της μάθησης*. Αθήνα: Γρηγόρης.

Χρυσοφίδης, Κ. (2002). *Βιωματική-Επικοινωνιακή Διδασκαλία*. Αθήνα: Gutenberg.

Goleman, D. (1998). *Η συναισθηματική νοημοσύνη: Γιατί το ΕQ είναι πιο σημαντικό από το IQ*. Μτφρ. Α. Παπασταύρου. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Bruner, J. (1962). *The Process of Education*, Κέμπριτζ, Μα.,U.S.A.: Harvard University Press.

Taguieff, P.-A. (1997). *Vers un modèle d'intelligibilité*. In P.-A. Taguieff, *Le racisme* (pp. 57- 71). Paris: Flammarion.

Τσιάκαλος, Γ., (1997). *Σεξισμός, Ρατσισμός, Κοινωνικός αποκλεισμός: Ο ρόλος της εκπαίδευσης*, (σελ. 23-27). Ο Πολίτης 41.

Τσιάκαλος, Γ., (2000J). *Οδηγός Αντιρατσιστικής Εκπαίδευσης*, (σελ. 151). Ελληνικά Γράμματα, Αθήνα

- Αγγελάκος, Κ. (2003). Η ένταξη της διαθεματικής προσέγγισης της γνώσης στο επίσημο πρόγραμμα του ελληνικού σχολείου: από τη μυθοποίηση στην "ομαλή προσγείωση". Στο Κ. Αγγελάκος (Επιμ.), *Διαθεματικές προσεγγίσεις της γνώσης στο ελληνικό σχολείο* (σσ. 12-17). Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Αλαχιώτης, Στ., (2002). Για ένα σύγχρονο εκπαιδευτικό σύστημα. *Επιθεώρηση εκπαιδευτικών θεμάτων*: ειδικό αφιέρωμα στη Διαθεματικότητα. Τεύχος: 7, σ. 7-18.
- Αλαχιώτης, Στ., (2004). *Η Διαθεματικότητα και η Ευέλικτη Ζώνη αλλάζουν την παιδεία και αναβαθμίζουν την ποιότητα της εκπαίδευσης*. Ανακτήθηκε από: <http://www.pi-schools.gr>.
- Αυγητίδου, Σ., (1997). *Οι κοινωνικές σχέσεις και η παιδική φιλία στην προσχολική ηλικία. Θεωρία, έρευνα και διδακτική μεθοδολογία δραστηριοτήτων στο νηπιαγωγείο*. Θεσσαλονίκη: Αφοί Κυριακίδη.
- Βαγενά, Ε., (2002). «Κοινωνικός αποκλεισμός ρατσισμός και ξενοφοβία στην Ελλάδα σήμερα». Στο: Τσιγκανού, Ι., (επιμ.), *Τετράδια εγκληματολογίας: Οι εγκληματολογικές όψεις του κοινωνικού αποκλεισμού*. Αθήνα: Νομική Βιβλιοθήκη.
- Baynham, M. (2002). *Πρακτικές Γραμματισμού*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Βαϊνά, Κ., (1996). *Μέθοδος project: μια πρόκληση για το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα*. Αθήνα: Νέα Παιδεία, 80, σ. 77- 88.
- Βάμβουκας, Μ., (1988). *Εισαγωγή στην Ψυχοκοινωνική έρευνα*. Αθήνα: Γρηγόρη.
- Βαρνάβα- Σκούρα, Τ., (1989). Διαθεματική προσέγγιση στη διδασκαλία. *Παιδαγωγική και Ψυχολογική εγκυκλοπαίδεια*, σ. 1381.
- Βείκου, Χ., (2000). *Ζώντας ανάμεσα σε άλλους. Η βίωση ενός αποκλεισμού*. Αθήνα: Παπαζήσης.
- Bell, J., (1998). *Μεθοδολογικός σχεδιασμός παιδαγωγικής και Κοινωνικής έρευνας*. Αθήνα: Gutenberg.
- Βούλγαρης, Γ., Δώδος, Δ., Καφετζής, Π., κ.α., (1995). Η πρόσληψη και η αντιμετώπιση του «Άλλου» στη σημερινή Ελλάδα. Πορίσματα Εμπειρικής Έρευνας. *Ελληνική Επιθεώρηση Πολιτικής Επιστήμης*, τ. 5, σ. 81-100.

- Βρετός, Ι. & Καψάλης, Α., (1997). *Αναλυτικά προγράμματα – σχέδια αξιολόγησης*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Γαβαλάς, Δ., (1998). Εκπαίδευση, Κοινωνία Πληροφορίας και Συστημική Μέθοδος, *Τα Εκπαιδευτικά*, τχ. 44-48, Άνοιξη- Καλοκαίρι.
- Γαβαλάς, Δ., (2003). Το πλαίσιο αναφοράς της διαθεματικότητας. *Διαθεματικές προσεγγίσεις της γνώσης στο Ελληνικό Σχολείο*. (16-39). Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Γαλανάκη, Ε., (2004). Δυσκολίες προσαρμογής των παιδιών και των εφήβων: ορισμός, ιδιαιτερότητες, διάκριση από την ομαλή συμπεριφορά. Στο: Καλαντζή, Α. – Αζίζι, & Ζαφειροπούλου, Μ., (επιμ.), *Προσαρμογή στο σχολείο. Πρόληψη και αντιμετώπιση δυσκολιών*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα, σ. 137-151.
- Γαλανοπούλου, Α., (2002). Η εφαρμογή της Ευέλικτης Ζώνης κατά το σχολικό έτος 2001- 2002. *Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων*. Αθήνα: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο. Τεύχος 7. σ. 271- 284.
- Carr, D. (2007). Religious Education, Religious Literacy and Common Schooling: a Philosophy and History of Skewed Reflection. *Journal of Philosophy of Education*, v. 41, n. 4, 659-673. Διαθέσιμο στο: <http://www3.interscience.wiley.com/cgi-bin/fulltext/118533472/PDFSTART>
- «Γενική φιλοσοφία και σκοποί του Προγράμματος Σπουδών, σύμφωνα και με τα διεθνή πρότυπα γνώσεων-δεξιοτήτων-ικανοτήτων. Άζονες και κριτήρια για τη σύνταξη των νέων Προγραμμάτων Σπουδών και των Οδηγών για τον Εκπαιδευτικό με βάση το ωρολόγιο πρόγραμμα», Αθήνα 2014.
- Γραμματισμός – Πολυγραμματισμοί και διαπολιτισμική γλωσσική διδασκαλία, Κωνσταντίνος Δ. Ντίνας, *Διαπολιτισμική εκπαίδευση*, σελ. 196-203.
- Γριζοπούλου, Ο., Καζλάρη, Π.: (2008). Τα Θρησκευτικά πέρα από τον κατηχητισμό: Βασικός στόχος του υποχρεωτικού μαθήματος είναι ο θρησκευτικός εγγραμματισμός, απαραίτητος στους νέους του 21ου αιώνα. Καθημερινή (28/9/08). Διαθέσιμο στο: [http://news.kathimerini.gr/4dcgi/\\_w\\_articles\\_civ\\_2\\_28/09/2008\\_286112](http://news.kathimerini.gr/4dcgi/_w_articles_civ_2_28/09/2008_286112)
- Γώγου – Κρητικού, Λ., (1994). *Κοινωνικές αλληλεπιδράσεις, κοινωνικές αναπαραστάσεις. Τι λένε οι δάσκαλοι για τους γονείς*. Αθήνα: Πορεία.
- Gundara, J., (2000). *Διαπολιτισμική εκπαίδευση: διαφορετικότητα και κοινωνική πολιτική*. Αθήνα: Ατραπός.
- CIDREE / Παιδαγωγικό Ινστιτούτο (1999). (Σύνδεσμος Παιδαγωγικών Ινστιτούτων της Ευρώπης) Across the Great Divides, *Διεπιστημονική διδασκαλία και μάθηση στο σχολείο της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης* ( Εργασία του Συνδέσμου Παιδαγωγικών Ινστιτούτων Ευρώπης, μτφρ. Ηλιάδης Ν., Γαλανοπούλου, Α.) Αθήνα: Εκδόσεις Π.Ι.

- Coelho, E., (2007). *Διδασκαλία και μάθηση στα πολυπολιτισμικά σχολεία*. Θεσσαλονίκη: Επίκεντρο.
- Δεμερτζής, Ν., (2002). *Πολιτική επικοινωνία: Διακινδύνευση, Δημοσιότητα, Διαδίκτυο*. Αθήνα: Παπαζήση.
- Δερβίσης, Σ., (1994). *Σύγχρονη Διδακτική*. Θεσσαλονίκη.
- Διαμαντίδου, Κ., Φρόση, Α. & Πατέλη Ο., (2004). Πολιτισμική ποικιλομορφία στην τάξη: ανάγκες και προσδοκίες μαθητών. Στο: Σακκά, Δ. & Ψάλτη, Α., (επιμ.), *Πολιτισμική ποικιλομορφία στο σχολείο: ο ρόλος του εκπαιδευτικού*. Πρακτικά ημερίδας. Αλεξανδρούπολη: Υπουργείο Παιδείας και Δημοκρίτειο Πανεπιστήμιο Θράκης, σ.σ. 85-94.
- Διεθνής Οργανισμός Μεταναστεύσεως (ΔΟΜ), Πανελλήνια Ένωση των εν Ελλάδι Ασσυρίων (2004). *Το προφίλ των Μεταναστών στα Μέσα Μαζικής Ενημέρωσης*. Πορίσματα Έρευνας, Έκθεση Έρευνας. Αθήνα: Κοινωνική Πρωτοβουλία EQUAL.
- Διμουλάς, Κ., Παπαδοπούλου, Δ., (2004). *Έρευνα για τις Μορφές Κοινωνικής Ένταξης των Οικονομικών Μεταναστών στην Περιφέρεια Αττικής, 2003-2004*, Έκθεση έρευνας. Αθήνα: Ινστιτούτο Εργασίας της ΓΣΕΕ/ΑΔΕΔΥ – Περιφέρεια Αττικής.
- Δημαράς, Α., (1998). *Η μεταρρύθμιση που δεν έγινε*. Τομ. Α' και Β', Αθήνα: Ερμής.
- Δημητρίου, Σ., (επιμ.) (1997). *Μορφές κοινωνικού αποκλεισμού και μηχανισμοί παραγωγής του. Κέντρο Έρευνας και Τεκμηρίωσης*. Αθήνα: Ιδεοκίνηση.
- Δόικου -Αυλίδου, Μ., (2002). *Δυσλεξία συναισθηματικοί παράγοντες και ψυχοκοινωνικά προβλήματα*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- *Επιμορφωτικό υλικό για την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών στα κέντρα στήριξης επιμόρφωσης*. Τεύχος 3: Κλάδος ΠΕ02, Β' έκδοση, Αναθεωρημένη & Εμπλουτισμένη. ΙΤΥ, Τομέας επιμόρφωσης και κατάρτισης, Πάτρα Νοέμβριος 2010.
- Επιτροπή Ευρωπαϊκών Κοινοτήτων, (2002). *Υπόμνημα σχετικά με την εκπαίδευση καθ' όλη τη διάρκεια της ζωής*. Βρυξέλλες.
- European Profiles A.E., ΤΕΙ Πειραιά, & ΕΒΕ Ξάνθης, (2003). *Μελέτη αναγκών της ελληνικής αγοράς εργασίας για ειδικότητες στα τεχνικά επαγγέλματα*, Έκθεση Έρευνας. Αθήνα: Κοινωνική Πρωτοβουλία EQUAL.
- *Θρησκευτικός Γραμματισμός, τρεις περιπτώσεις ορθόδοξου λόγου*. Φώτιος Διαμαντής, Διδακτορική διατριβή, Θεσσαλονίκη Νοέμβριος 2013.
- Faulkner, D., Swann, J., Baker, M., (1999). *Εξέλιξη του παιδιού στο κοινωνικό περιβάλλον*. Πάτρα:ΕΑΠ

- Ζαβός, Α., (2005). *(Ιμ)πιθανές μεταφράσεις: προκλητική αρχή μέσω κειμένου,πρακτικές* 38, (1), 115-128.
- Ζησιμοπούλου, Α. & Κουτρούμα Κ., (2005). Η συνύπαρξη Ελλήνων και αλλοδαπών μαθητών στη σχολική πολυπολιτισμική πραγματικότητα: Εμπειρική έρευνα. Στο: Χατζηδήμου, Δ. & Βιτσιλάκη, Χ., (επιμ.), *Το σχολείο στην κοινωνία της πληροφορίας και της πολυπολιτισμικότητας*. Πρακτικά ΙΑ΄ Διεθνούς Συνεδρίου. Θεσσαλονίκη: Αφοί Κυριακίδη, σ.σ. 857-864.
- Ζμας, Α., (2007). *Ευρωπαϊκή εκπαιδευτική πολιτική*. Πανεπιστημιακές εκδόσεις Θεσσαλίας.
- Ζογραφου, Α., (1983). Εξωσχολική κοινωνικοποίηση και αλλοδαποί μαθητές. Μια εμπειρική έρευνα. *Κοινωνική εργασία*, 5, σ. 83-147.
- Ζώνιου - Σιδέρι, Α. & Χαραμής, Π., (1997). *Πολυπολιτισμική Εκπαίδευση*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Θεοδωροπούλου, Ε., Καΐλα, Μ., (2002). Τα δικαιώματα του παιδιού: το παιδαγωγικό ως πολιτικό και η παθολογία του ευνόητου. Στο: Πολεμικός, Ν., Καΐλα, Μ., Καλαβάσης, Φ., (επιμ.) *Εκπαιδευτική, Οικογενειακή και Πολιτική Ψυχοπαθολογία*. Αθήνα: Ατραπός, τ. Δ΄, σ.σ. 209-223.
- Θεοφιλίδης, Χ., (1987/1997). *Διαθεματικότητα*. Αθήνα: Μ.Π. Γρηγόρης.
- Θεοφιλίδης, Χ., (1977). *Διαθεματική προσέγγιση της διδασκαλίας*. 2<sup>η</sup> έκδ. Αθήνα: Εκδόσεις Γρηγόρη.
- Καΐλα, Μ., Ξανθάκου Γ., (1989). Το σχολικό βιβλίο, *Σύγχρονη Εκπαίδευση*, τ. 11, 71-82.
- Καΐλα, Μ., Ξανθάκου, Γ., (1989). Το ελληνικό ανθρωπιστικό σχολείο, *Σύγχρονη Εκπαίδευση*, τ. 45, σ. 45-54.
- Καΐλα, Μ., Ξανθάκου, Γ., Ανδρεαδάκης, Ν., (1991). Η λογική της σχολικής αποτυχίας: μια συμμετρική σχέση ανάμεσα στην οικογένεια και το σχολείο. *Το Βήμα των Κοινωνικών Επιστημών*, τ. 4, σ. 113-114.
- Καΐλα, Μ., Πολεμικός, Ν., Ξανθάκου, Γ., (1998), *Η Σχολική Φοβία*, Α΄ τόμος, Αθήνα: Ατραπός.
- Καΐλα Μ., Πολεμικός, Ν., Κοντάκης, Α. & Γκόβαρης, Χ., (επιμ.), (2002). *Σύγχρονοι Παιδαγωγικοί Προβληματισμοί*. Αθήνα: Ατραπός.
- Καλαντζή – Αζίζι, Α., (1988). *Εφαρμοσμένη κλινική ψυχολογία στο χώρο του σχολείου: παρεμβάσεις βασισμένες στις θεωρίες μάθησης*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Καμαρινού, Δ., (2000). *Βιομαθητική μάθηση*. Αθήνα: Γρηγόρη
- Καμένκα, Γ., (1998). *Εθνικισμός. Ο σύγχρονος Ιανός*. Αθήνα: Σύγχρονη Σκέψη.

- Καμπίτσης, Χ. & Χαραχούσου – Καμπίτση, Υ., (1999). *Τεχνικές έρευνας στις αθλητικές επιστήμες*. Θεσσαλονίκη: Εκδόσεις Μαϊάνδρος.
- Καμποροπούλου, Μ., Κάλα, Μ., Φόκιαλη, Π., Ξανθάκου, Γ., Θεοδοροπούλου, Ε., Γαρούφη – Σωτηράκη, Α., (2002). Ο ρόλος της διαθεματικότητας στην εκπαίδευση: διαθεματικό εκπαιδευτικό project σε θέματα πολιτισμού και ανάπτυξης στον πολεοδομικό ιστό της πόλης της Ρόδου. Στο: *Διεθνές Συνέδριο Πολιτισμική κληρονομιά του 20ου αιώνα*.
- Κανάκης, Ι., (2001). Η Μαθητική Εργασία σε Μικρές Ομάδες, το Σχέδιο Δράσης και η Εφαρμογή του στο Ελληνικό Σχολείο. Στο: Χατζηδάκη, Δ. (επιμ.), *Παιδαγωγική και Εκπαίδευση*. Θεσσαλονίκη: Αφοί Κυριακίδη.
- Καούρης, Γ., (1995). Σχολική ένταξη των Ελληνοπόντιων μαθητών. Διδακτική προσέγγιση του γλωσσικού μαθήματος στους Ελληνοπόντιους μαθητές. Στο: Φωτιάδης, Κ., (επιμ.), *Οι Έλληνες στις χώρες της πρώην ΕΣΣΔ (Ιστορία - Παιδεία)*. Θεσσαλονίκη: Αφοί Κυριακίδη, σ.σ. 111-120.
- Καρατζιά- Σταυλιώτη, Ε., (1999). Σχολική αποτελεσματικότητα. Μια συγκριτική οικονομική προσέγγιση, *Μέντωρ*. Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.
- Καρατζιά - Σταυλιώτη, Ε., (2002). Η διαθεματικότητα στα Αναλυτικά Προγράμματα Σπουδών: Παραδείγματα από την Ευρωπαϊκή εμπειρία και πρακτική. *Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων*, Τεύχος 7. Αθήνα: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο. σ. 52-65.
- Καρατζιά- Σταυλιώτη, Ε. & Λαμπρόπουλος, Χ., (2006). *Αξιολόγηση, Αποτελεσματικότητα και Ποιότητα στην Εκπαίδευση*. Αθήνα: Gutenberg.
- Κάτσικας, Χ. & Πολίτου, Ε., (1999). *Ταιγγάνοι, Μειονοτικοί, Παλινοστούντες και Αλλοδαποί στην Ελληνική Εκπαίδευση. Εκτός «Τάξης» το «Διαφορετικό»*. Αθήνα: Gutenberg.
- Κατσύλλης, Ι., (2005). *Περιγραφική Στατιστική. Εφαρμοσμένη στις κοινωνικές επιστήμες και την εκπαίδευση*. Αθήνα: Gutenberg.
- Καυγάλης, Α., (1996). *Παιδαγωγική Ψυχολογία*. Θεσσαλονίκη: Αφοί Κυριακίδη.
- Κλεάνθους - Παπαδημητρίου, Μ., (1980). *Η Νέα Αγωγή*. Τομ. Ι- ΙΙΙ, Αθήνα.
- Κλεφτάρας, Γ., (2004). Το παιδί με καταθλιπτικά συμπτώματα και η αντιμετώπισή του από το δάσκαλο. Στο: Καλαντζή, Α. – Αζίζι & Ζαφειροπούλου, Μ., (επιμ.), *Προσαρμογή στο σχολείο. Πρόληψη και αντιμετώπιση δυσκολιών*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα, σ.σ. 355-381.
- Κοΐλαρη, Α., (1997). *Ξένος στην Ελλάδα. Στάσεις της Ελληνικής κοινωνίας απέναντι στους μετανάστες ομιλητές*. Αθήνα: Παρατηρητής.
- Κοκκινάκη, Φ., (2006). *Κοινωνική Ψυχολογία*. Αθήνα: Δάρδανος.

- Κόκκοτας, Π., (2002). *Διδακτική των Φυσικών Επιστημών: Εποικοδομητική Προσέγγιση*. Αθήνα.
- Κολιάδης, Ι., (1995). *Θεωρίες μάθησης και εκπαιδευτικής πράξης*. Αθήνα: Gutenberg.
- Κολιάδης, Ε., (2002). *Γνωστική Ψυχολογία, Γνωστική Νευροεπιστήμη και Εκπαιδευτική Πράξη*. Αθήνα.
- Κοντάκος, Α., Πολεμικός, Ν., (επιμ.), (2002). *Μη λεκτική επικοινωνία. Σύγχρονες θεωρητικές και ερευνητικές προσεγγίσεις στην Ελλάδα*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- : Υπουργείο Παιδείας και Δημοκρίτειο Πανεπιστήμιο Θράκης, σ.σ. 56-76.
- Κούρτη, Α. & Κουζούλλη, Σ., (1999). Τι έφερε μαζί σου στο σχολείο; Στο: Cummins, *Ταυτότητες υπό διαπραγμάτευση*, Αθήνα: Gutenberg.
- Κούσουλας, Φ., (2004). *Σχεδιασμός και εφαρμογή Διαθεματικής Διδασκαλίας*. Αθήνα: Ατραπός.
- Λάζος, Γ., (2002). *Πορνεία και διεθνική σωματεμπορία στη σύγχρονη Ελλάδα*. Αθήνα: Καστανιώτης
- Μακρυγιάννη, Δ., (2003). *Κόσμος της παιδικής ηλικίας*. Αθήνα: Νήσος.
- Μαρβάκης, Α., Παρσάνογλου, Δ. και Παύλου, Μ. (επιμ.), (2005). *Μετανάστες στην Ελλάδα*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα..
- Ματθαίου, Δ., (επιμ.), (2002α). *Η Εκπαίδευση Απέναντι στις Προκλήσεις του 21<sup>ου</sup> αιώνα*. Αθήνα: Λιβάνης.
- Ματσαγγούρας, Η., (2003). *Η Διαθεματικότητα στη σχολική γνώση. Εννοιοκεντρική αναπαλαίωση και σχέδια εργασίας*. Αθήνα: Γρηγόρη.
- Ματσαγγούρας, Η. (2002). *Διεπιστημονικότητα, διαθεματικότητα και ενιαιοποίηση στα νέα προγράμματα Σπουδών. Τρόποι οργάνωσης της σχολικής γνώσης*. Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων (7), σσ. 19-36.
- Μαυρογιώργος, Γ., (1999). Η εκπαιδευτική μονάδα ως φορέας διαμόρφωσης και άσκησης εκπαιδευτικής πολιτικής των Αθηνασούλα – Ρέππα (επιμ.), *Διοίκηση Εκπαιδευτικών Μονάδων*. Πάτρα: ΕΑΠ.
- McNair, Β., (2005). *Εισαγωγή στην πολιτική επικοινωνία*. Αθήνα: Κατάρτι.
- Morin, Ε., (2001β). *Η Μέθοδος της Γνώσης*, μτφρ. Τσαπακίδη, Θ., Αθήνα: Εκδόσεις Εικοστού Πρώτου Αιώνα.
- Μπίκος, Κ., (1990). *Βελτίωση των κοινωνικών σχέσεων στη σχολική τάξη. Ο κοινωνικοπαιδαγωγικός ρόλος του σχολείου*. Αθήνα: Βιβλιοεκδοτική.
- Μπίκος, Κ., (2004). *Αλληλεπίδραση και κοινωνικές σχέσεις στη σχολική τάξη*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

- Νικολούδης, Δ. (2010). *Κριτική Παιδαγωγική και Γραμματισμός*. Διδακτορική διατριβή υποβληθείσα στο Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης του ΑΠΘ.
- Ξανθάκου Γ., Οικονομοπούλου Ε., Καΐλα Μ., (2000). Δια βίου εκπαίδευση και κατάρτιση: η ελληνική πραγματικότητα, Πρακτικά Θ' Διεθνούς Παιδαγωγικού Συνεδρίου της Παιδαγωγικής Εταιρείας Ελλάδος με θέμα «Συνεχιζόμενη Εκπαίδευση και δια βίου μάθηση: Διεθνής εμπειρία και ελληνική προοπτική», Αθήνα: Ατραπός, σ. 747-759.
- Ξωγέλλης, Π., (1991). *Παιδαγωγική του σχολείου*. Θεσσαλονίκη, Αφοί Κυριακίδη.
- Ξωγέλλης, Π., (2005). *Σχολική Παιδαγωγική*. Θεσσαλονίκη, Αφοί Κυριακίδη.
- *Οδηγός Εκπαιδευτικού: Θρησκευτικά Δημοτικού Γυμνασίου (2011)*. Διαθέσιμο στο: <http://digitalschool.minedu.gov.gr/info/newps/Θρησκευτικά/Οδηγός για Θρησκευτικά Δημοτικού και Γυμνασίου.pdf>
- Π.Ι., Μείζον Πρόγραμμα Επιμόρφωσης Εκπαιδευτικών, Βασικό Επιμορφωτικό Υλικό, Μάιος 2011, Τόμος Α'
- Π.Ι., Μείζον Πρόγραμμα Επιμόρφωσης Εκπαιδευτικών, Βασικό Επιμορφωτικό Υλικό, Μάιος 2011, Τόμος Β'
- *Προφορικότητα και εγγραματοσύνη. Η εκτεχνολόγηση του λόγου*. Walter J. Ong, 1997, Μετάφραση Κ. Χατζηκυριάκου, Επιμέλεια Θ. Παραδέλλης. Πανεπιστημιακές εκδόσεις Κρήτης, Ηράκλειο 2005.
- *Πρόγραμμα Σπουδών στα Θρησκευτικά Δημοτικού και Γυμνασίου (2011)*. Διαθέσιμο στο: <http://digitalschool.minedu.gov.gr/info/newps/Θρησκευτικά/ΠΣ Θρησκευτικών — Δημοτικό-Γυμνάσιο.pdf>
- Οικουμενική Διακήρυξη των Ανθρωπίνων Δικαιωμάτων (1948).
- Παιδαγωγικό Ινστιτούτο (2001). *Οδηγός εφαρμογής της Ευέλικτης Ζώνης*. Αθήνα: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.
- Παιδαγωγικό Ινστιτούτο (2002α). *Οδηγός σχεδίων εργασίας*. Αθήνα: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.
- Παιδαγωγικό Ινστιτούτο: (2002β). Αφιέρωμα στην Ευέλικτη Ζώνη, *Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων*, Νο. 6.
- Παιδαγωγικό Ινστιτούτο (2002γ). Αφιέρωμα στην Διαθεματικότητα. *Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων*, τεύχος Νο. 7.
- Παιδούση, Χ., (2005). Η εικόνα του «άλλου» στα ΜΜΕ. Στο: Στρατουδάκη, Χ., *Οι μετανάστες στα ΜΜΕ*. Αθήνα: ΕΚΚΕ
- Παΐζης, Ν., (1994). *Το πρόγραμμα ΜΕΛΙΝΑ*. Αθήνα: ΓΓΛΕ



- Παναγάκος, Ι., (2002). Η Ευέλικτη Ζώνη του Σχολείου. *Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων*, Τεύχος 7. Αθήνα: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο. σ. 80- 90.
- Πανταζής, Β., (1999). *Βασικές αρχές της διαπολιτισμικής αγωγής*, Τα Εκπαιδευτικά, 49-50, σ. 156-159.
- Πανταζής, Σ., (2002). *Η Παιδαγωγική Εργασία στο Σχολείο*. Αθήνα: Gutenberg.
- Παπαγιαννούλη, Ε., (1995). Οι απόψεις των ίδιων των μαθητών για ό,τι συμβαίνει στη ζωή τους τα 2-3 τελευταία χρόνια. Στο: Κ. Φωτιάδης (επιμ.), *Οι Έλληνες στις χώρες της πρώην ΕΣΣΔ* (Ιστορία - Παιδεία). Θεσσαλονίκη: Αφοί Κυριακίδη, σ. 133-136.
- Παπαγούνος, Γ., (1989). Η Θεωρία και Πρακτική της Διεπιστημονικής Έρευνας, *Επιθεώρηση Κοινωνικών Ερευνών*, τχ. 44-47.
- Παπαγούνος, Γ., (επιμ.), (1998α). *Το Πρόβλημα της Γνώσης: Διεπιστημονική Προσέγγιση*. Αθήνα: Παπαζήσης.
- Παπαδάτος, Γ., (1995). Κοινωνικές και ψυχολογικές παράμετροι επανένταξης παλιννοστούντων μεταναστών και πολιτικών προσφύγων. *Το Βήμα των Κοινωνικών Επιστημών*, τ. 17, σελ. 101-118.
- Παπαδόπουλος, Ν., (1997). Προβλήματα εκπαίδευσης παλιννοστούντων μαθητών και αναγκαιότητα της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης. Στο: Φωτιάδης, Κ., (επιμ.), *Οι Έλληνες στις χώρες της πρώην ΕΣΣΔ* (Ιστορία - Παιδεία). Θεσσαλονίκη: Αφοί Κυριακίδη, σ. 153-155.
- Παπαζώη, Ε., (2001). *Η ελληνική κοινωνία απέναντι στην πολυπολιτισμικότητα*. Στο: Κτιστάκης, Γ. (επιμ.), *Μετανάστες, ρατσισμός, ξενοφοβία. Από τη θεωρία στην πράξη*. Αθήνα: Σάκκουλα, σ. 27-29.
- Παπαϊωάννου, Α., Θεοδωράκης, Ι. & Γούδας, Μ., (1999). *Για μια καλύτερη διδασκαλία της φυσικής αγωγής*. Εκδόσεις SALTO.
- Παπακωνσταντίνου, Θ. & Δελλασούδας Λ., (1997). Η προβληματική της εκπαίδευσης των αλλοδαπών μαθητών στη χώρα μας (πρόταση αντιμετώπισης του προβλήματος). Στο Βαμβούκας, Μ.Ι., & Χουρδάκης, Α.Γ. (επιμ.), *Παιδαγωγική Επιστήμη στην Ελλάδα και στην Ευρώπη. Τάσεις και Προοπτικές*. Πρακτικά Ζ' Διεθνούς Συνεδρίου της Παιδαγωγικής Εταιρείας Ελλάδας. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα, σ. 384-396.
- Παπαναούμ, Ζ., (2004). Η πολυπολιτισμικότητα του ελληνικού σχολείου και η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών: δυνατότητες και περιορισμοί. Στο Σακκά, Δ. & Ψάλτη, Α., (επιμ.), *Πολιτισμική ποικιλομορφία στο σχολείο: Ο ρόλος του εκπαιδευτικού*. Πρακτικά ημερίδας. Αλεξανδρούπολη: Υπουργείο Παιδείας και Δημοκρίτειο Πανεπιστήμιο Θράκης, 1-7.

- Παπάς, Α., (1996). *Σύγχρονη Θεωρία και Πράξη της Παιδείας*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Παπάς, Α., (1998). *Διαπολιτισμική παιδαγωγική και διδακτική*. Αθήνα: Ατραπός.
- Παπαστάμου, Α., (1989). *Εγχειρίδιο Κοινωνικής Ψυχολογίας*. Αθήνα: Οδυσσέας.
- Παπαστυλιανού, Α., (2005). Εισαγωγή. Στο: Παπαστυλιανού, Α. (επιμ.), *Διαπολιτισμικές διαδρομές: Παλιννόστηση και ψυχοκοινωνική προσαρμογή*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα, 13-38.
- Παρασκευόπουλος, Ι., (1993). *Μεθοδολογία επιστημονικής έρευνας*. Αθήνα: εκδ. ιδίου.
- Parekh, Bhikhu, (1997). Η έννοια της πολυπολιτισμικής εκπαίδευσης. Στο Α. Ζώνιου – Σιδέρη & Π. Χαραμής, (Επιμ.), *Πολυπολιτισμική Εκπαίδευση. Προβληματισμοί – Προοπτικές*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα, 44-64.
- Πασσάκος, Α., (1980). *Σύγχρονη επιστημονική έρευνα και μέθοδοι στην Ψυχολογία*. Ιωάννινα: Δωδώνη.
- Πατσάλης, Χ., (2005). Η ενσωμάτωση των αλλοδαπών μαθητών στο ελληνικό δημοτικό σχολείο. Στο: Δ. Χ. Χατζηδήμου & Χ. Βιτσιλάκη (Επιμ.), *Το σχολείο στην κοινωνία της πληροφορίας και της πολυπολιτισμικότητας*. Πρακτικά ΙΑ΄ Διεθνούς Συνεδρίου. Θεσσαλονίκη: Αφοί Κυριακίδη, 847-856.
- Παύλου, Μ., (2001). Οι «λαθρέμποροι του φόβου»: Ρατσιστικός λόγος και μετανάστες στον τύπο μιας υποψήφιας μητρόπολης. Στο: Μαρβάκης, Αθ., Παρσάνογλου, Δ., Παύλου, Μ. (επιμ.), *Μετανάστες στην Ελλάδα*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα, σελ. 127-162.
- Παύλου, Μ., Χριστόπουλος, Δ., (επιμ.), (2004). *Η Ελλάδα της μετανάστευσης. Κοινωνική συμμετοχή, δικαιώματα και ιδιότητα του πολίτη*. Κέντρο Ερευνών Μειονοτικών Ομάδων. Αθήνα: Κριτική.
- Παύλου, Μ., (2004). Η Ελλάδα της μετανάστευσης με αριθμούς. Στο: Παύλου, Μ., Χριστόπουλος, Δ. (επιμ.), *Η Ελλάδα της μετανάστευσης. Κοινωνική συμμετοχή, δικαιώματα και ιδιότητα του πολίτη*. Αθήνα: Κριτική, σελ. 367-402.
- Πετρινιώτη, Ξ., (1997). *Η μετανάστευση προς την Ελλάδα. Μια πρώτη καταγραφή, ταξινόμηση και ανάλυση*. Αθήνα: Οδυσσέας.
- Πετρονώτη, Μ., (1997). *Το πορτραίτο μιας διαπολιτισμικής σχέσης. Κρυσταλλώσεις, ρήγματα, ανασκευές*. Αθήνα: Πιέθρον.
- Πετρονώτη, Μ., (1998). *Το πορτραίτο μιας διαπολιτισμικής σχέσης. Κρυσταλλώσεις, ρήγματα, ανασκευές*. Αθήνα: Unesco – ΕΚΚΕ – Πιέθρον.
- Πολεμικός Ν., & Κοντάκος Α., (2002). *Η Μη Λεκτική Επικοινωνία: Σύγχρονες θεωρητικές και ερευνητικές προσεγγίσεις*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

- Prothero, S. (2007). *Religious Literacy: What Every American Needs to Know—and Doesn't*. New York: Harper Collins Publishers Inc.
- Πυξίδα (2004). *Εκπαιδευτικό υλικό*. Αθήνα: ΚΕΘΑ.
- Ρέλλος, Ν., (2000). *Για μια επίκαιρη διδασκαλία*. Αθήνα: Gutenberg.
- Rosenblith, S. & Bailey, B. (2008). Cultivating a Religiously Literate Society: Challenges and Possibilities for America's Public Schools. *Religious Education*, Vol. 103, n. 2, 145 – 161. Διαθέσιμο στο: [http://pdfserve.informaworld.com/123075\\_758077517\\_791860471.pdf](http://pdfserve.informaworld.com/123075_758077517_791860471.pdf)
- Ρωμανίδου, Ν.Ε., (2000). Οι αλλοδαποί πρόσφυγες και μετανάστες ως θύματα. Στο: Δασκαλάκη, Η., Παπαδοπούλου, Π., Τσαμπάρη, Δ., Τσιγκάνου, Ι., Φρονίμου, Ε. (επιμ.), *Εγκληματίες και θύματα στο κατώφλι του 21ου αιώνα*. Αθήνα: ΕΚΚΕ.
- Σακαλάκη, Ι., (2001). *Ανάλυση περιεχομένου*. Αθήνα: Γρηγόρη.
- Σακκά, Δ., (2004). Ένταξη παιδιών παλιννοστούντων και αλλοδαπών μέσω της ενδυνάμωσης και της συστηματικής εκπαίδευσης των εκπαιδευτικών: Ένα πρόγραμμα δράσης. Στο Δ. Σακκά & Α. Ψάλτη (Επιμ.), *Πολιτισμική ποικιλομορφία στο σχολείο: Ο ρόλος του εκπαιδευτικού*. Πρακτικά ημερίδας. Αλεξανδρούπολη: Υπουργείο Παιδείας και Δημοκράτριο Πανεπιστήμιο Θράκης, 35-45.
- Σαραφίδου, Γ.Ο., (2011). *Συνάρθρωση ποσοτικών και ποιοτικών δεδομένων*. Αθήνα: Gutenberg.
- Σβολόπουλος Β., (επιμ.), (2008). *Σύνδεση εκπαιδευτικής έρευνας και πράξης*. Αθήνα: Ατραπός.
- Σιάρδος, Γ., (2005). *Μέθοδοι πολυμεταβλητής στατιστικής ανάλυσης*. Αθήνα: Εκδόσεις Σταμούλη.
- Σκούρτου, Ε., Βαρτσάλης, Ι. & Γκόβαρης, Χ., (2002). *Μετανάστες στην Ελλάδα. Αποτίμηση της υπάρχουσα κατάστασης*. Αθήνα: ΙΜΕΠΟ.
- Σταθακόπουλος, Ι., (1997). *Μέθοδοι έρευνας*. Παραδόσεις στην Ελληνική ακαδημία Διοίκηση επιχειρήσεων.
- Σοφιανίδου, Ε., (2004). Σχολική διαρροή. Στο: Α. Κаланτζή – Αζίζι & Μ. Ζαφειροπούλου, (Επιμ.), *Προσαρμογή στο σχολείο. Πρόληψη και αντιμετώπιση δυσκολιών*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα, 383-404.
- Σπινθουράκη, Α., Παπαμιχαήλ, Ε. & Συνέσιου, Κ., (2000). Δίγλωσσοι μαθητές στο σχολείο. Ανασκόπηση εκπαιδευτικών προσεγγίσεων στην Ελλάδα και στις ΗΠΑ. *Θέματα Συγκριτικής Παιδαγωγικής*, τ.3.
- Στραβάκου, Π. & Χατζηδήμου Κ., (2005). Σχολική επίδοση Ελλήνων, αλλοδαπών και παλιννοστούντων μαθητών/τριών δημοτικού σχολείου: μια μελέτη περίπτωσης. Στο: Δ.

Χ. Χατζηδήμου & Χ. Βιτσιλάκη (Επιμ.), *Το σχολείο στην κοινωνία της πληροφορίας και της πολυπολιτισμικότητας*. Πρακτικά ΙΑ΄ Διεθνούς Συνεδρίου. Θεσσαλονίκη: Αφοί Κυριακίδη, 865-873.

- Στρατουδάκη, Χ., (2002). *Μετανάστευση στην Ελλάδα*. Αθήνα: ΕΚΚΕ.
- Ταρατόρη- Τσαλκατίδου, Ε., (2002). *Η μέθοδος project στη θεωρία και στην πράξη*. Θεσσαλονίκη: Αφοί Κυριακίδη.
- Τελάλογλου, Δ., (1995). *Τι λένε οι γονείς των μαθητών*. Στο: Κ. Φωτιάδης (Επιμ.), *Οι Έλληνες στις χώρες της πρώην ΕΣΣΔ* (Ιστορία - Παιδεία). Θεσσαλονίκη: Αφοί Κυριακίδη, 137-144.
- Τζανή, Μ. και Παμουκτσόγλου, Τ., (1998). *Το Ελληνικό Εκπαιδευτικό Σύστημα*. Αθήνα: Γρηγόρη.
- Τζανής, Ι., (2004). Η αναγκαιότητα της Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης στα σχολεία – Η κατάσταση στην Περιφέρεια Κεντρικής Μακεδονίας. Στο Δ. Σακκά & Α. Ψάλτη (Επιμ.), *Πολιτισμική ποικιλομορφία στο σχολείο: Ο ρόλος του εκπαιδευτικού*. Πρακτικά ημερίδας. Αλεξανδρούπολη: Υπουργείο Παιδείας και Δημοκρίτειο Πανεπιστήμιο Θράκης, 8-16.
- Τζιόβας, Δ., (2003). Παγκοσμιοποίηση και γλωσσική παιδεία. *Το Βήμα*, Αθήνα.
- Τζιόβας, Δ., (2003). *Μετά την αισθητική. Θεωρητικές δοκιμές και ερμηνευτικές αναγνώσεις της νεοελληνικής λογοτεχνίας*. Αθήνα: Οδυσσεάς.
- Τζωρτζοπούλου, Μ., (2002). *Μετανάστες στην Ελλάδα. Η περίπτωση της περιοχής πρωτεύουσας (Οικονομική και κοινωνική θέση των μεταναστών)*, Διδακτορική Διατριβή. Αθήνα: Πάντειο Πανεπιστήμιο.
- Τομασιδής, Χ., (1997). *Εισαγωγή στην Ψυχολογία*. Αθήνα: Δίπτυχο.
- Τρέσσου, Μ., (1999). *Κοινωνικός αποκλεισμός. Η περίπτωση των μειονοτήτων στη Δ. Θράκη*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Τρύλιανός, Α., (1991). *Η κριτική σκέψη και η διδασκαλία της*. Αθήνα: Τελέθριον.
- Τρύλιανός, Α. - Καραμήνας, Ιγν., (επιμ.), (2004). *Συμβουλευτική Γονέων*, Εργαστήριο Πειραματικής Παιδαγωγικής.
- Τσαούσης, Δ., (1989). *Χρηστικό λεξικό κοινωνιολογίας*. Αθήνα: Gutenberg.
- Τσαούσης, Δ., (1998). *Η κοινωνία του ανθρώπου*. Αθήνα: Gutenberg
- Τσαρδάκης, Ι., (1987). *Διαδικασία κοινωνικοποίησης*. Αθήνα: Σκαρβαβίος.
- Τσελέφης, Β., (2002). Διδακτικές Πρακτικές και Διδακτικές Θεωρίες. *Διδακασία Φυσικών Επιστημών*, τχ.1, Άνοιξη.
- Τσιάκαλος, Γ., (1999). *Η υπόσχεση της Παιδαγωγικής*. Θεσσαλονίκη: Παρατηρητής.
- Τσιάκαλος, Γ., (2000). *Οδηγός αντιρατσιστικής εκπαίδευσης*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

- Τσιγκάνου, Ι., (1997). Το κοινωνικό μειονέκτημα της παραβατικότητας. Στο: Δημητρίου, Σ. (επιμ.), *Μορφές κοινωνικού αποκλεισμού και μηχανισμοί παραγωγής του*. Αθήνα: Ιδεοκίνηση, σελ. 23-42.
- Τσιπλητάρης, Α., (1997). *Ψυχοκοινωνιολογία της σχολικής τάξης*. Αθήνα: Gutenberg.
- Τσοβίλη, Θ., (2003). *Δυσλεξία και άγχος. Μια σχέση ζωής; Το άγχος των δυσλεξικών εφήβων και ο ρόλος της μητέρας και του φιλόλογου καθηγητή*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Τσουκαλά, Α., (2001). *Μετανάστευση και εγκληματικότητα στην Ευρώπη*. Αθήνα – Κομοτηνή: Σάκκουλα.
- Τσουκαλάς, Κ., (1986). *Κράτος, Κοινωνία, Εργασία στη μεταπολεμική Ελλάδα*. Αθήνα: Θεμέλιο.
- Φίλιας, Β., (1978). *Προβλήματα κοινωνικού μετασχηματισμού*. Αθήνα: Παπαζήσης.
- Φίλιας, Β., (1986). *Κοινωνιολογικές προσεγγίσεις*. Αθήνα: Σύγχρονη Εποχή.
- Φλουρής, Γ. και Πασιάς, Γ. (2002). Στο Δρόμο προς την ‘Κοινωνία της Γνώσης’. Στο: Μπουζάκης, Σ., (επιμ.), *Ιστορικό- συγκριτικές Προσεγγίσεις*. Αθήνα: Gutenberg.
- Φλουρής, Γ., (2005). Αξιολόγηση των προγραμμάτων σπουδών. *Συγκριτική και Διεθνής Εκπαιδευτική Επιθεώρηση*, Τεύχος 7. Αθήνα: Πατάκης. σ. 93- 125.
- Φραγκουδάκη, Α. (1985). *Κοινωνιολογία της εκπαίδευσης*. Αθήνα: Αλεξάνδρεια.
- Φραγκουδάκη, Α. και Δραγώνα, Θ., (επιμ.) (1997). *«Τι είν’ η πατρίδα μας;» Εθνοκεντρικός στην εκπαίδευση*. Αθήνα: Αλεξάνδρεια.
- Φραγκουδάκη, Α., (1997). *Γλώσσα Επικοινωνία και Κοινωνία*. Διδακτικές σημειώσεις, Αθήνα: ΤΕΑΠΗ.
- Φρέιρε, Π., (1997). *Η αγωγή του καταπιεζόμενου*. Αθήνα: Ράππας.
- Φρόση, Λ., Θεοδοσιάδου, Ε., Αντωνιάδου, Ε. & Παπαντή, Β., (2004). Ένταξη παιδιών παλιννοστούντων και αλλοδαπών: Σχεδιάζοντας παρεμβάσεις στη σχολική τάξη. Στο Δ. Σακκά & Α. Ψάλτη (Επιμ.), *Πολιτισμική ποικιλομορφία στο σχολείο: Ο ρόλος του εκπαιδευτικού*. Πρακτικά ημερίδας. Αλεξανδρούπολη: Υπουργείο Παιδείας και Δημοκράτριο Πανεπιστήμιο Θράκης, 95-98.
- Φωτιάδης, Κ., (1995). Οι Έλληνες της πρώην Σοβιετικής Ένωσης. Η γένεση της Διασποράς. Στο: Κ. Φωτιάδης (Επιμ.), *Οι Έλληνες στις χώρες της πρώην ΕΣΣΔ* (Ιστορία - Παιδεία). Θεσσαλονίκη: Αφοί Κυριακίδη, 11-39.
- Χάλκος, Γ.Ε. και Σαλαμούρης, Δ.Σ., (2003). Παλιννόστηση και παράγοντες οικονομικής και κοινωνικής περιθωριοποίησης: Όψεις του προβλήματος και προτάσεις πολιτικής. *Το Βήμα των Κοινωνικών Επιστημών*, τόμος Ι, τ. 36, σελ. 5-25.

- Χαραλάμπης, Δ., κ.ά., (2000). *Έθνος και Δημοκρατία στην Ελληνική Εκπαίδευση*, Έκθεση έρευνας. Αθήνα: Εθνικό Κέντρο Κοινωνικών Ερευνών.
- Χατζηγεωργίου, Ι., (2001). *Γνώθι το curriculum*. Αθήνα: Ατραπός.
- Χατζηγεωργίου, Ι., (2003). *Πρόταση για ένα Σύγχρονο Αναλυτικό Πρόγραμμα*. Αθήνα: Ατραπός.
- Χατζηγεωργίου, Ι. & Φωτεινός, Ν., (2002). *Πέρα από την Παθολογία των Αναλυτικών Προγραμμάτων: Προς μια Ολιστική – Οικολογική Κατεύθυνση*. Στο Ν. Πολεμικός, Μ. Καΐλα & Φ. Καλαβάσης (Επιμ.), *Εκπαιδευτική, Οικογενειακή και Πολιτική Ψυχοπαθολογία*, Τόμος Γ: Αποκλίσεις στο Χώρο της Εκπαίδευσης, σ. 35-43. Αθήνα: Ατραπός.
- Χατζηγεωργίου, Ι., (2004). *Αναλυτικά Προγράμματα: Προβλήματα και Προοπτικές*. Στο: Γ. Μπαγάκης (Επιμ.), *Ο Εκπαιδευτικός και το Αναλυτικό Πρόγραμμα*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Χατζηδημού, Δ. και Ταρατόρη, Ε., (2001). *Η Μέθοδος Project στο Σχολείο*. Στο: Πυργιωτάκης, Ι., (επιμ.) *Ολοήμερο Σχολείο*. Αθήνα: ΟΕΔΒ.
- Χατζηχρήστου, Χ., (Επιμ.), (2004). *Πρόγραμμα προαγωγής της ψυχικής υγείας και της μάθησης: Κοινωνική και συναισθηματική αγωγή στο σχολείο*. Βιβλίο για τον εκπαιδευτικό Πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, Τάξεις Δ', Ε', ΣΤ' – Κέντρο έρευνας και Εφαρμοσμένης Σχολικής Ψυχολογίας, Εθνικό Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών. Αθήνα: Τυπωθήτω – Γιώργος Δάρδανος.
- Χατζηχρήστου, Χ., Γιαβρίμης, Π. & Λαμπροπούλου Α., (2005). *Γηγενείς και αλλοδαποί μαθητές στο ελληνικό σχολείο: Ενδοπροσωπικές διαστάσεις και στρατηγικές αντιμετώπισης αγχογόνων καταστάσεων*. Στο: Α. Παπαστυλιανού (Επιμ.), *Διαπολιτισμικές διαδρομές: Παλιννόστηση και ψυχοκοινωνική προσαρμογή*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα, 215-245.
- Χρυσοφίδης, Κ., (2003). *Βιωματική επικοινωνιακή διδασκαλία. Η εισαγωγή της μεθόδου στο σχολείο*. Αθήνα: Gutenberg.
- Χρυσοφίδης, Κ., (2004). *Απόψεις, Σύγχρονο Νηπιαγωγείο*, 47, σ. 108- 109.
- Χρυσόχου, Ξ., (2005). *Πολυπολιτισμική Πραγματικότητα. Οι κοινωνιοψυχολογικοί προσδιορισμοί της πολυπολιτισμικής πολλαπλότητας*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Ψάλτη, Α., Διαμαντίδου, Κ. & Παπαθανασίου Μ., (2004). *Εκπαίδευση εκπαιδευτικών με στόχο την πολιτισμική τους ενημερότητα: Ένας χρόνος μετά*. Στο Δ. Σακκά & Α. Ψάλτη (Επιμ.), *Πολιτισμική ποικιλομορφία στο σχολείο: Ο ρόλος του εκπαιδευτικού*. Πρακτικά ημερίδας. Αλεξανδρούπολη: Υπουργείο Παιδείας και Δημοκρίτειο Πανεπιστήμιο Θράκης, 46-55.

- Ψημμένος, Ι., (1995). *Μετανάστευση από τα Βαλκάνια, κοινωνικός αποκλεισμός στην Αθήνα*. Αθήνα: Παπαζήσης.
- Ψημμένος, Ι., (2001). Νέα εργασία και ανεπίσημοι μετανάστες στη μητροπολιτική Αθήνα. Στο: Μαρβάκης, Αθ., Παρσάνογλου, Δ., Παύλου, Μ. (επιμ.), *Μετανάστες στην Ελλάδα*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα, σελ. 95-126.
- Weare, K. & Gray, G., (2000). *Η προαγωγή της ψυχικής και συναισθηματικής υγείας στο σχολείο* – Παγκόσμια οργάνωση Υγείας – Γραφείο Ευρώπης, Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.



ISBN 978-618-5398-51-4