



**ΑΝΩΤΑΤΟ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟ ΙΔΡΥΜΑ ΠΕΙΡΑΙΑ  
ΤΕΧΝΟΛΟΓΙΚΟΥ ΤΟΜΕΑ**

**ΣΧΟΛΗ ΔΙΟΙΚΗΣΗΣ ΚΑΙ ΟΙΚΟΝΟΜΙΑΣ  
ΤΜΗΜΑ ΔΙΟΙΚΗΣΗΣ ΕΠΙΧΕΙΡΗΣΕΩΝ  
ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ  
«ΔΙΟΙΚΗΣΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ ΜΟΝΑΔΩΝ»**

**ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΗ ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ**

**«Η διαπολιτισμικότητα της υποχρεωτικής εκπαίδευσης: το  
προφίλ του εκπαιδευτικού και η αποτελεσματικότητα των  
προγραμμάτων ειδίκευσης στη Διαπολιτισμική Εκπαίδευση»**

**Ον/μο φοιτητών: Βασίλειος Τζιάβας (ΔΕΜ 99)  
Μαρία - Ευθυμία Μπαλαδήμα (ΔΕΜ 107)**

**Επιβλέπων καθηγητής: Βρεττός Ιωάννης**

Διπλωματική Εργασία υποβληθείσα στο Τμήμα Διοίκησης Επιχειρήσεων του Ανώτατου και  
Τεχνολογικού Τομέα Ιδρύματος Πειραιά ως μέρος των απαιτήσεων για την απόκτηση  
Μεταπτυχιακού Διπλώματος Ειδίκευσης στην Διοίκηση Εκπαιδευτικών Μονάδων.

**Αθήνα, Μάρτιος 2018**





PIRAEUS UNIVERSITY OF APPLIED SCIENCES

TEI OF PIRAEUS

**SCHOOL OF ADMINISTRATION AND ECONOMY  
DEPARTMENT OF BUSINESS**

**Master Program in  
« Management of Educational Organisations »**

**“The Interculturality of compulsory education: The  
teacher profile and effectiveness of specialization  
programs in intercultural education”**

Master thesis submitted to the Department of Business Administration of the Piraeus University of Applied Sciences as part of the requirements for obtaining a Postgraduate Diploma Master in Management of Educational Organisations.

**Athens, March 2018**



Στις οικογένειές μας

## Ευχαριστίες

Με την ολοκλήρωση της διπλωματικής μας εργασίας, θα θέλαμε να ευχαριστήσουμε τον επιβλέποντα καθηγητή μου κ. Βρεττό Ιωάννη για την άριστη συνεργασία που είχαμε, για την καθοδήγηση, την ενθάρρυνση και την πολύτιμη βοήθεια που μας προσέφερε, ώστε να φτάσουμε σε αυτό το αποτέλεσμα.

Θα θέλαμε, επίσης, να ευχαριστήσουμε όλους τους διδάσκοντες του Μεταπτυχιακού Προγράμματος για τα πολύτιμα εφόδια γνώσεων και δεξιοτήτων που μας προσέφεραν καθ'όλη τη διάρκεια των μεταπτυχιακών μου σπουδών, τα οποία και μας βοήθησαν να ανταποκριθούμε στις απαιτήσεις της παρούσας εργασίας.

Νιώθουμε την ανάγκη να ευχαριστήσουμε, ακόμη, όσους έλαβαν μέρος στην συμπλήρωση του ερωτηματολογίου, γιατί χωρίς την υπομονή και την διάθεσή τους να συμβάλλουν στην έρευνα μας, δεν θα μπορούσαμε να ολοκληρώσουμε αυτήν εργασία.

Κλείνοντας τον κύκλο των ευχαριστιών, θα θέλαμε να εκφράσουμε τις θερμότερες ευχαριστίες μας στους γονείς μας, Αριστείδης και Μαρία, Αντώνης και Σοφία, που υποστήριζαν και συνεχίζουν να υποστηρίζουν κάθε μας προσπάθεια σε όλη μας την πορεία μέχρι σήμερα, καθώς και στους φίλους μας για τις πολύτιμες συμβουλές τους, τα εύστοχα σχόλια και τις παρατηρήσεις τους.



# **«Η διαπολιτισμικότητα της υποχρεωτικής εκπαίδευσης: το προφίλ του εκπαιδευτικού και η αποτελεσματικότητα των προγραμμάτων ειδίκευσης στη Διαπολιτισμική Εκπαίδευση»**

**Σημαντικοί όροι:** [διαπολιτισμική εκπαίδευση, μοντέλα εκπαίδευσης, επιμόρφωση εκπαιδευτικών, αποτελεσματικότητα ]

## **Περίληψη**

Τα τελευταία χρόνια και ιδιαίτερα από τα μέσα της δεκαετίας του 1990, η χώρα μας χαρακτηρίζεται έντονα ως μια πολυπολιτισμική κοινωνία, στην οποία ζουν, εκπαιδεύονται, εργάζονται, συνεισφέροντας στην οικονομική και κοινωνική ανάπτυξη του τόπου, πολλαπλές και διαφορετικές πολιτισμικές ομάδες, οι οποίες αποτελούνται από μετανάστες, τόσο παλινοστούντες ομογενείς, όσο και αλλοδαπούς.

Είναι σαφές ότι για να μπορέσει μια πολυπολιτισμική κοινωνία να λειτουργήσει αποτελεσματικά μέσα στα πλαίσια πάντα του κράτους δικαίου και των δημοκρατικών αρχών, θα πρέπει να μπορεί το κράτος να παρέχει ίσες ευκαιρίες για εκπαίδευση και μόρφωση σε όλους αδιακρίτως τους πολίτες του, ανεξάρτητα από εθνικότητα και πολιτισμική ταυτότητα. Παράλληλα, θα πρέπει να μπορεί το κράτος να εξασφαλίζει την κοινωνική συνοχή και την αρμονική συμβίωση όλων των διαφορετικών πολιτισμικών συνόλων, εξασφαλίζοντας το δικαίωμα της κάθε πολιτισμικής ομάδας να διατηρεί την δική του πολιτισμική ταυτότητα.

Όλες τις παραπάνω επιταγές και προκλήσεις τις οποίες δημιούργησε η νέα παγκοσμιοποιημένη και πολυπολιτισμική πραγματικότητα για τη χώρα, μπορούν να πραγματοποιηθούν και να αποδώσουν θετικά αποτελέσματα, μέσα από μια νέα θεώρηση και ιδεολογική προσέγγιση της εκπαιδευτικής πολιτικής και από μια αναμόρφωση του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος. Η θεώρηση αυτή δημιούργησε την ανάγκη υιοθέτησης μιας διαφορετικού τύπου εκπαιδευτικής πολιτικής, ικανής να ανταποκρίνεται στην πρόκληση της αρμονικής ένταξης και συλλειτουργίας των γηγενών και αλλοδαπών μαθητών μέσα σε όλα τα στάδια και όλες τις βαθμίδες της εκπαίδευσης του ελληνικού συστήματος.



Η παρούσα διπλωματική εργασία αναφέρεται στη διαπολιτισμική εκπαίδευση, η οποία δεν αφορά αποκλειστικά τα σχολεία εκείνα που φοιτούν «πολιτισμικά διαφοροποιημένοι» μαθητές, αλλά όλα τα σχολεία προκειμένου να κατανοήσουν οι μαθητές την πολυπολιτισμική φύση της κοινωνίας και να την αντανακλούν στις εκπαιδευτικές παροχές τους. Έπειτα, γίνεται ιδιαίτερα αναφορά στα εκπαιδευτικά προγράμματα των αλλοδαπών και παλιννοστούντων μαθητών, στο πρόγραμμα εκπαίδευσης των ομογενών “e- omogeneia”, στις σύγχρονες πρακτικές επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών καθώς και στις στάσεις και αντιλήψεις που έχουν σε σχέση με την αποτελεσματικότητα των εξ’ αποστάσεως προγραμμάτων ειδίκευσης στη Διαπολιτισμική Εκπαίδευση. Κύριος στόχος της παρούσας εργασίας είναι να διερευνήσει ποιος είναι ο ρόλος του εκπαιδευτικού μέσα στην διαπολιτισμική σχολική κοινότητα, ποια είναι η σπουδαιότητα των προγραμμάτων ειδίκευσης στην Διαπολιτισμική Εκπαίδευση και κατά πόσο η επιμόρφωση τους βελτιώνει ή όχι την εκπαιδευτική διαδικασία, καθώς και ποιες ελλείψεις εντόπισαν οι εκπαιδευτικοί κατά την συμμετοχή τους στα εν λόγω προγράμματα επιμόρφωσης.

Γι’ αυτό το λόγο, το ερωτηματολόγιο που συντάχθηκε, καθώς και η έρευνα που διεξήχθη αναφέρονται στις απόψεις των εκπαιδευτικών σε σχέση με: α) την προετοιμασία-σχεδίαση του προγράμματος που είχαν παρακολουθήσει, β) το περιεχόμενό του, γ) την διαδικασία υλοποίησης του προγράμματος εξειδίκευσης που είχαν παρακολουθήσει, δ) το εκπαιδευτικό υλικό του, και ε) την αποτελεσματικότητα ή μη του προγράμματος εξειδίκευσης.

# **“The Interculturalism of compulsory education: The teacher profile and effectiveness of specialization programs in intercultural education”**

**Keywords:** [Intercultural Education, Education Models, Teachers’ Training, Efficiency]

## **Abstract**

In the last years, and especially since the mid-1990s, our country has been characterized as a multicultural society in which many, different and diverse cultural groups are living, trained, working, contributing to the economic and social development of the country migrants, both repatriated Greeks and foreigners.

It is clear that in order for a multicultural society to function effectively within the framework of the rule of law and democratic principles, the state must offer equal opportunities for education and education to all without discrimination to its citizens, irrespective of nationality and cultural identity. At the same time, the state should be able to ensure social cohesion and the harmonious totality of all different cultural ensembles, ensuring the right of each cultural group to maintain the same cultural identity.

All the above checks and challenges created by the new globalized and multicultural reality for the country can be realized and yielding positive results through a new vision and ideological approach to education policy and a reform of the Greek educational system. This vision created the need to adopt a different type of educational policy capable of responding to the challenge of harmonious integration and collaboration of native and foreign students at all stages and levels of education of the Greek system.

This thesis refers to intercultural education, which does not only concern schools attending "culturally diverse" pupils, but all schools in order to get students to understand the multicultural nature of society and to reflect it on their educational benefits. Then, particular reference is made to the educational programs of foreign and undergraduate students, to the e-homogeneia education program, modern teacher training practices as well

as to the attitudes and perceptions regarding the effectiveness of the distance learning programs in Intercultural Education. The main objective of this paper is to investigate whether their training improves the educational process, as well as the deficiencies found by teachers when participating in these training programs.

For this reason, the questionnaire drawn up as well as the survey conducted refer to the views of the teachers in relation to: a) the preparation of the program; b) the content of the program; c) the process of implementation of the teaching program (d) the educational material of the program, and (e) the effectiveness or otherwise of the curriculum.

# ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ

Ευχαριστίες

Περίληψη

Abstract

Κατάλογος Πινάκων

**Θ Ε Ω Ρ Η Τ Ι Κ Ο Μ Ε Ρ Ο Σ..... 1**

**ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1: Διαπολιτισμική διάσταση της εκπαίδευσης..... 2**

1.1. Η διαπολιτισμικότητα ως ιστορικό φαινόμενο ..... 2

1.2. Ορισμος της «διαπολιτισμικής εκπαίδευσης» ..... 5

1.3. Τα μοντέλα εκπαίδευσης ..... 6

1.3.1. Το αφομοιωτικό μοντέλο .....7

1.3.2. Το μοντέλο ενσωμάτωσης.....9

1.3.3. Το Πολυπολιτισμικό μοντέλο .....11

**ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2: Η διαπολιτισμικότητα στην υποχρεωτική εκπαίδευση ..... 16**

2.1 Το πλαίσιο ένταξης της διαπολιτισμικότητας στην ελληνική υποχρεωτική εκπαίδευση..... 16

2.2. Η διαπολιτισμική εκπαιδευτική πολιτικής του ΥΠΕΠΘ ..... 30

2.3 Η διαπολιτισμική πολιτική της Ευρωπαϊκής Ένωσης ..... 31

<b>ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3: Εκπαιδευτικός και διαπολιτισμικότητα.....</b>	<b>34</b>
3.1 Ο “εν- γένει” ρόλος του εκπαιδευτικού.....	34
3.2 Ο διαπολιτισμικός ρόλος του εκπαιδευτικού.....	35
3.3 Οι σύγχρονες εκπαιδευτικές πρακτικές.....	38
<b>ΚΕΦΑΛΑΙΟ 4: Επιμόρφωση και διαπολιτισμικότητα.....</b>	<b>46</b>
4.1 Οι σύγχρονες εκπαιδευτικές πρακτικές.....	46
4.2 Η έννοια του e-learning.....	47
4.3 Η έννοια της αποτελεσματικότητας.....	48
<b>Π Ρ Α Κ Τ Ι Κ Ο Μ Ε Ρ Ο Σ.....</b>	<b>50</b>
<b>ΚΕΦΑΛΑΙΟ 5: Μεθοδολογική προσέγγιση της ερευνητικής διαδικασίας</b> .....	<b>51</b>
5.1 Στόχος και ερευνητικά ερωτήματα .....	51
5.2 Μεθοδολογία έρευνας.....	52
5.3 Δομή ερωτηματολογίου .....	55
<b>ΚΕΦΑΛΑΙΟ 6: Αποτελέσματα έρευνας.....</b>	<b>57</b>
6.1 Δημογραφικά χαρακτηριστικά.....	57
6.2 Απόψεις εκπαιδευόμενων σε σχέση με την προετοιμασία – σχεδίαση των εξ αποστάσεων προγραμμάτων επιμόρφωσης .....	59
6.3 Απόψεις εκπαιδευόμενων σε σχέση με το περιεχόμενο του προγράμματος .....	60
6.4 Απόψεις εκπαιδευόμενων σε σχέση με την υλοποίηση του προγράμματος.....	62
6.5 Απόψεις εκπαιδευόμενων σε σχέση με το εκπαιδευτικό υλικό του προγράμματος.	64

6.6. Απόψεις εκπαιδευόμενων σε σχέση με την αποτελεσματικότητα του προγράμματος .....	66
<b>ΔΙΑΠΙΣΤΩΣΕΙΣ</b> .....	Σφάλμα! Δεν έχει οριστεί σελιδοδείκτης.
<b>ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ-ΠΡΟΤΑΣΕΙΣ</b> .....	<b>71</b>
<b>ΠΑΡΑΡΤΗΜΑΤΑ</b> .....	<b>73</b>
<b>A. Ερωτηματολόγιο έρευνας</b> .....	<b>73</b>
<b>B. Νόμος 1566/1985 (ΦΕΚ 167)</b> .....	<b>79</b>
<b>ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ</b> .....	<b>83</b>

## Κατάλογος Πινάκων

Πίνακας 2.1 - Οι υποδράσεις της δράσης «Αθίνα» .....	26
Πίνακας 2.2 - Οι υποδράσεις της δράσης «Προμηθέας».....	26
Πίνακας 2.3 - Οι υποδράσεις της δράσης «Ερμής».....	27
Πίνακας 3.1- Σύγχρονη διδασκαλία με ομάδες εργασίας.....	38
Πίνακας 3.2 - Η "γλώσσα" των γραμμών και των σχημάτων.....	45
Πίνακας 6.1 - Φύλο εκπαιδευτικού.....	57
Πίνακας 6.2 - Κατανομή ως προς την ηλικία.....	58
Πίνακας 6.3 - Κατανομή ως προς την ειδικότητα.....	58
Πίνακας 6.4 - Κατανομή ως προς την διδασκτική εμπειρία.....	58
Πίνακας 6.5 - Διατύπωση υποχρεώσεων στα προγράμματα.....	59
Πίνακας 6.6 - Αριθμός δοκιμαστικών ηλεκτρονικών συναντήσεων.....	59
Πίνακας 6.7 - Εναρμόνιση περιεχομένου προγραμμάτων με ιδιαίτερα χαρακτηριστικά των εκπαιδευόμενων.....	60
Πίνακας 6.8 - Εναρμόνιση περιεχομένου προγραμμάτων με ατομικό ρυθμό των εκπαιδευόμενων.....	61
Πίνακας 6.9 - Ενεργοποίηση του ενδιαφέροντος εκπαιδευόμενου με τη χρήση κατάλληλων εκπαιδευτικών τεχνικών.....	62
Πίνακας 6.10 - Διαμόρφωση κατάλληλου παιδαγωγικού κλίματος.....	62
Πίνακας 6.11 - Ανάπτυξη διαπροσωπικών σχέσεων επικοινωνίας.....	63
Πίνακας 6.12 - Ανάπτυξη σχέσεων και συνεργασίας.....	63
Πίνακας 6.13 - Αποτελέσματα εκπαιδευτικού υλικού στην διαδικτυακή διδασκαλία.....	64
Πίνακας 6.14 - Σαφήνεια εκπαιδευτικού υλικού προγράμματος.....	64
Πίνακας 6.15 - Ενσωμάτωση εκπαιδευτικού στη ροή του προγράμματος.....	65
Πίνακας 6.16 - Ανάπτυξη πρωτοβουλιών κατά την διάρκεια υλοποίησης τους.....	66

Πίνακας 6.17 - Κριτικός αναστοχασμός κατά την προσέγγιση θεμάτων διαπολιτισμικής εκπαίδευσης.....	67
Πίνακας 6.18 - Δυνατότητα αξιοποίησης γνώσεων στην καθημερινή πρακτική.....	67
Πίνακας 6.19 - Προτάσεις βελτίωσης.....	68



# ΘΕΩΡΗΤΙΚΟ ΜΕΡΟΣ

# ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1: Διαπολιτισμική διάσταση της εκπαίδευσης

## 1.1. Η διαπολιτισμικότητα ως ιστορικό φαινόμενο

Ο όρος διαπολιτισμική εκπαίδευση ξεκίνησε, ιστορικά, από τις Η.Π.Α. στις αρχές της δεκαετίας του '60 και λίγο αργότερα εμφανίστηκε και στην επίσημη εκπαιδευτική πολιτική του Καναδά. Ο όρος αυτός άρχισε να συζητείται και να εφαρμόζεται πρακτικά, όταν οι Η.Π.Α. βρέθηκαν αντιμέτωπες με το μεγάλο ποσοστό αλλόφωνων παιδιών, κυρίως ισπανόφωνων, στα Αμερικάνικα σχολεία και με τα υψηλά ποσοστά σχολικής αποτυχίας και διαρροής που παρουσίαζαν τα παιδιά αυτά (Ανδρούσου, 2000:11).

Ειδικότερα στις Η.Π.Α. που μέχρι τη δεκαετία του '60 κυριαρχούσε η λεγόμενη “melting pot” ιδεολογία ή ιδεολογία του «χωνευτηρίου», η οποία αποτέλεσε τη βάση της επίσημης αμερικάνικης πολιτικής, τα δικαιώματα και τα προβλήματα των εθνικών/μεταναστευτικών και μειονοτικών ομάδων που διαβιούσαν στην αμερικάνικη κοινωνία, αγνοούνταν προκλητικά. Η ισοπεδωτική αφομοιωτική προσέγγιση είχε ως συνέπεια της εξέγερση των εθνικών μειονοτικών ομάδων, οι οποίες αντιδρώντας στην πολιτική αυτή, άρχισαν να δημιουργούν εθνικές παροικίες (κοινότητες) με τις δικές τους εκκλησίες, σχολεία και άλλες κοινωνικές υπηρεσίες, επιβάλλοντας με αυτόν τον τρόπο τον πολιτισμικό πλουραλισμό στην αμερικάνικη κοινωνία (Μάρκου, 1995: 175-176).

Στην δεκαετία του 1960, οι εθνικές και φυλετικές συγκρούσεις γενικεύτηκαν και οι διάφορες εθνικές μειονοτικές ομάδες άσκησαν έντονες διαμαρτυρίες και πιέσεις για κατάργηση των εκπαιδευτικών και κοινωνικών ανισοτήτων και σεβασμό του δικαιώματος διατήρησης της γλώσσας, του πολιτισμού και της εθνικής τους ταυτότητας. Πρόκειται για το κίνημα υπέρ των πολιτικών δικαιωμάτων των μειονοτήτων το οποίο συμπίπτει με την άποψη υπέρ της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης (Μάρκου, 1996: 55). Το κίνημα των πολιτικών δικαιωμάτων είχε ως αποτέλεσμα την ψήφιση του νόμου 1964 περί πολιτικών δικαιωμάτων (Civil Rights Act) για την καταπολέμηση του αποκλεισμού των νέγρων από τη δημόσια ζωή και ιδιαίτερα για την κατάργηση του διαχωρισμού των σχολείων σε σχολεία «λευκών» και «μαύρων» (Κανακίδου και Παπαγιάννη, 1997: 85). Παρά το

γεγονός της ίδρυσης μεικτών σχολείων που επιχειρούνταν από την θέσπιση του συγκεκριμένου νόμου, κυρίαρχη ήταν η αντίληψη του «ελλείμματος», αρχικά των «μαύρων» και στην συνέχεια των άλλων εθνικών ομάδων. Σύμφωνα λοιπόν με αυτήν την αντίληψη, το διαφορετικό πολιτισμικό και μορφωτικό κεφάλαιο των «μειονοτήτων», που ζουν σε μία πολυπολιτισμική κοινωνία συγκρινόμενο με εκείνο των γηγενών, ή της κυρίαρχης ομάδας, είναι «αποκλίνον» ή «ελλειμματικό» (Δαμανάκης, 2000: 23). Με δεδομένη λοιπόν την ελλιπή γνώση από τα παιδιά των διαφόρων εθνικών ομάδων, της γλώσσας του επίσημου σχολείου, στην οποία αποδόθηκαν τα αίτια των υψηλών ποσοστών σχολικής αποτυχίας που παρατηρούνταν την περίοδο εκείνη, επιχειρήθηκε η βελτίωση του επιπέδου σχολικής επίδοσης των παιδιών αυτών, μέσω αντισταθμιστικών προγραμμάτων, τα οποία περιελάμβαναν την οργάνωση τμημάτων ενισχυτικής διδασκαλίας για την εκμάθηση της κυρίαρχης γλώσσας. Τα προγράμματα αυτά αποσκοπούσαν στη διασφάλιση της ισότητας των ευκαιριών μέσα από τον παραμερισμό του εκπαιδευτικού «ελλείμματος» των «μειονοτικών» παιδιών, ανεξάρτητα από την εθνική ομάδα την οποία ανήκαν. Πολύ γρήγορα όμως, τα τμήματα εντατικής διδασκαλίας της επίσημης γλώσσας, στη βάση της αντισταθμιστικής εκπαιδευτικής πολιτικής, εγκαταλείφθηκαν υπέρ μίας σχολικής πολιτικής που αναγνώριζε τη μητρική γλώσσα των «ξένων» παιδιών ως ισότιμη με την επίσημη γλώσσα. Έτσι, το 1968 καταργήθηκε ουσιαστικά ο διαχωρισμός μεταξύ των κρατικών σχολείων σε «λευκών» και «μαύρων» και θεσμοθετήθηκε το δίγλωσσο μάθημα (Bilingual Education Act) σε σχολεία στα οποία φοιτούσαν μαθητές με μητρική γλώσσα διαφορετική από την αγγλική. Ο θεσμός της δίγλωσσης εκπαίδευσης, συμπληρώθηκε αργότερα, το 1974, με μέτρα διαπολιτισμικής εκπαίδευσης, σύμφωνα με τα οποία αναγνωρίζεται στις εθνικές μειονότητες το δικαίωμα στον εθνικό τους πολιτισμό και τις εθνικές τους παραδόσεις. Όπως παρατήρησε ο Eschenbroich το 1988, η εθνικότητα αναγνωρίστηκε ως στοιχείο του αμερικάνικου τρόπου ζωής και στα σχολικά προγράμματα λαμβάνονταν όλο και πιο πολύ υπόψη οι κοινωνικές συνθήκες των εθνικών ομάδων (Μάρκου, 1995: 177).

Μετά την έγκριση και καθιέρωση της δίγλωσσης εκπαίδευσης, παρατηρήθηκε μία στροφή στην εκπαίδευση των μειονοτήτων. Πολύ γρήγορα έγινε αντιληπτό ότι δεν ήταν αρκετή η εκμάθηση των δύο γλωσσών από τα αλλοδαπά παιδιά για να εξασφαλιστεί η σχολική επιτυχία. Έτσι, η προσοχή επικεντρώθηκε στον πολιτισμό των «μειονοτικών» μαθητών, δεδομένου ότι διαφοροποιούνται από το γηγενή πληθυσμό όχι μόνο ως προς τη

γλώσσα αλλά και ως προς τον κώδικά αξιών, τον τρόπο και τις στάσεις ζωής, τα ατομικά και συλλογικά ενδιαφέροντα, τις σχέσεις με το περιβάλλον και γενικότερα ως προς τα στοιχεία τα οποία συνθέτουν τον πολιτισμό τους. Στην περίπτωση αυτή, κρίθηκε αναγκαία η εγκατάλειψη της αντίληψης του «ελλείμματος» και η υιοθέτηση της αντίληψης της «διαφοράς» σύμφωνα με την οποία το πολιτισμικό και μορφωτικό κεφάλαιο των αλλοδαπών μαθητών δεν είναι «αποκλίνον» ή «υποδεέστερο» αλλά διαφορετικό (Μάρκου, 1995: 162-163). Η αποδοχή του πολιτισμικού πλουραλισμού, της διατήρησης δηλαδή και της προώθησης των διαφορών και του δικαιώματος να είναι κανείς διαφορετικός, είχε ως αποτέλεσμα την εφαρμογή προγραμμάτων διαπολιτισμικής εκπαίδευσης από τα μέσα της δεκαετίας του 1970. Τα προγράμματα αυτά εστιάστηκαν στην παρουσίαση των πολιτισμικών χαρακτηριστικών – ηθών και εθίμων, θρησκευτικών εορτών, εθνικών ενδυμασιών, χορών και φαγητών – των άλλων πολιτισμών, σε μία προσπάθεια να «γνωρίσουμε την κουλτούρα του διπλανού μας» (Μάρκου, 1995: 167).

Έτσι, από το τέλος της δεκαετίας του 1970, τα προγράμματα διαπολιτισμικής εκπαίδευσης τα οποία περιορίζονταν στην απλή παρουσίαση των πολιτισμικών στοιχείων των άλλων εθνικών ομάδων, προσδίδοντάς τους μία εξωτική διάσταση και ενισχύοντας τη στερεοτυπική εικόνα του «διαφορετικού», εγκαταλείφθηκαν προς μία διαπολιτισμική προσέγγιση, η οποία στηριζόταν στην επικοινωνία, την ανταλλαγή και την αλληλεπίδραση μεταξύ των διαφορετικών πολιτισμικών στοιχείων των διάφορων εθνικών ομάδων και της κυρίαρχης ομάδας μέσα από τα αντίστοιχα γνωστικά αντικείμενα. Η διαπολιτισμική αυτή προσέγγιση, η οποία απευθυνόταν στο σύνολο της αμερικάνικης κοινωνίας, αποτέλεσε την παιδαγωγική απάντηση στα προβλήματα τα οποία αναφύονταν από την παρουσία εθνικών ομάδων με διαφορετική γλώσσα, θρησκεία, κουλτούρα, δηλαδή με διαφορετική πολιτισμική ταυτότητα και τα οποία δεν είχαν βρει λύση με την υιοθέτηση αφομοιωτικών και αντισταθμιστικών μέτρων (Ανδρούσου, 1999: 65). Έτσι, η έννοια της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης επικεντρώθηκε όχι μόνο στην στείρα συνάντηση των πολιτισμών, αλλά και στην συνάντηση της προσωπικής κουλτούρας του καθενός με εκείνη του διπλανού του, οι οποίες είναι εξ ορισμού ανομοιογενείς, ακόμα και στο πλαίσιο μιας ομοιογενούς εθνικής ομάδας.

## 1.2. Ορισμός της «διαπολιτισμικής εκπαίδευσης»

Η πολιτισμική εκπαίδευση, όπως αναφέραμε, έκανε την εμφάνισή της τις δεκαετίες '60 και '70, όταν οι αμερικάνοι συνειδητοποίησαν πως η κοινωνία τους είναι ένα κράμα από κουλτούρες. Στόχος της είναι να τροποποιήσει τα παραδοσιακά αναλυτικά προγράμματα, ώστε πλέον να υπάρχει σύνδεση των μαθημάτων με την κουλτούρα των μαθητών, οποιαδήποτε κι αν είναι αυτή. Κύριος στόχος της διαπολιτισμικής παιδαγωγικής είναι να μετασχηματίζει το σχολείο και την κοινωνία, ώστε όλοι να έχουν ίσες ευκαιρίες να εκφραστούν ως ατομικές και συλλογικές προσωπικότητες, να προβάλλουν τις δικές τους πολιτισμικές απαιτήσεις και να έχουν υποστήριξη και τη συνεργασία του κράτους στη αναζήτηση πολιτισμικής ταυτότητας, ελευθερίας και αυτοεκπλήρωσης (Μάρκου, 1997: 50).

Παρ' όλα αυτά, στις μέρες μας υπάρχει μια δυσκολία στο να ορίσουμε τη διαπολιτισμική εκπαίδευση. Οι πολλές σημασίες περιπλέκουν ακόμα περισσότερο το πρόβλημα. Ο όρος «διαπολιτισμική εκπαίδευση» χρησιμοποιείται ευρέως και έχει αντιπαραβληθεί με την αντί-ρατσιστική εκπαίδευση και συνδεθεί με αυτή. Μερικοί εκπαιδευτικοί αισθάνονται δυσπιστία απέναντί του, γιατί φαίνεται να περικλείεται από διαμάχη και να σημαίνει διαφορετικά πράγματα σε διαφορετικούς ανθρώπους.

Είναι αδύνατο να δοθεί ένας σύντομος, σαφής, καθολικά αποδεκτός ορισμός της «διαπολιτισμικής εκπαίδευσης». Για τη διαπολιτισμική εκπαίδευση, αν και υπάρχει συμφωνία με τα μέτρα υλοποίησης των προγραμμάτων, πολλοί συνδέουν τον όρο με τα σχολικά προγράμματα. Για παράδειγμα η διδασκαλία της Ιστορίας είναι πάντα ένα θέμα αμφιλεγόμενο, όταν μάλιστα γίνονται αναφορές στον εθνοκεντρισμό και στην αναβίωση των παθών ανάμεσα στα έθνη.

Για τον όρο «διαπολιτισμική» θα μπορούσαμε να προβάλλουμε 3 ερμηνείες:

A) Εκπαίδευση μέσω πολλών πολιτισμών.

B) Εκπαίδευση μέσα σε πολλούς πολιτισμούς.

Γ) Εκπαίδευση για μια πολυπολιτισμική κοινωνία ( Παπάς, 1997: 293)

Από την άλλη αξίζει να σημειωθεί, πως οι Banks & Banks θεωρούν την πολυπολιτισμική εκπαίδευση «ως το πεδίο μελέτης που είναι σχεδιασμένο να αυξήσει την εκπαιδευτική ισότητα για όλους τους μαθητές. Γι' αυτό τα λόγο ενσωματώνει

περιεχόμενο, έννοιες, αρχές, θεωρίες και παραδείγματα από την ιστορία, τις κοινωνικές επιστήμες και τις επιστήμες της συμπεριφοράς και ειδικά εθνικές μελέτες και μελέτες για γυναίκες» (Banks & Banks, 1995)

Ο Banks (1994) , επίσης, δίνει στην πολυπολιτισμική εκπαίδευση πέντε διαστάσεις που βοηθούν στην ενδυνάμωση των μαθητών:

- Ενσωμάτωση της ύλης: Τα μαθήματα δεν βασίζονται μόνο στον πολιτισμό της χώρας υποδοχής αλλά περιέχουν παραδείγματα από διάφορους πολιτισμούς.

- Κατασκευή της γνώσης: οι μαθητές ανακαλύπτουν μέσω εξερεύνησης το πώς τα πολιτισμικά χαρακτηριστικά επηρεάζουν την οικοδόμηση της γνώσης.

- Μείωση της προκατάληψης: η πολυπολιτισμική εκπαίδευση αποδεδειγμένα μειώνει της προκαταλήψεις που μπορούν να εμφανιστούν ακόμα και σε παιδιά πολύ μικρής ηλικίας.

- Δίκαιη παιδαγωγική: η διδασκαλία προσαρμόζεται έτσι όλοι να έχουν ίσες ευκαιρίες επιτυχίας στο σχολείο.

- Ενδυνάμωση της σχολικής κουλτούρας και της σχολικής δομής: η σχολική κουλτούρα θα πρέπει να ενισχυθεί για να μπορεί να εγγυηθεί την ισότητα στην εκπαίδευση και την ενδυνάμωση των μαθητών από διαφορετικούς πολιτισμούς.

### **1.3. Τα μοντέλα εκπαίδευσης**

Η έξαρση της μετανάστευσης σε πολλές χώρες της Ευρώπης και της Αμερικής με αποτέλεσμα τη δημιουργία πολυπολιτισμικών κοινωνιών, οδήγησε πολλές από τις χώρες υποδοχής στην υιοθέτηση μέτρων για την εκπαίδευση των παιδιών των μεταναστών. Πολλές κυβερνήσεις αποδέχτηκαν το γεγονός της μονιμότητας της εγκατάστασης των μεταναστών και αντιλήφθηκαν ότι έπρεπε να λάβουν χώρα εκπαιδευτικές μεταρρυθμίσεις, προκειμένου να ικανοποιηθεί στη πράξη το δικαίωμα στη παιδεία των νεαρών μεταναστών. Ήδη από τη δεκαετία του '70 γίνονται ο πρώτες νύξεις για μια πολυπολιτισμική ή διαπολιτισμική εκπαίδευση. Για να καταλήξουμε όμως, σε αυτό που σήμερα ονομάζεται «Διαπολιτισμική εκπαίδευση», η εκπαιδευτική μεταρρύθμιση ακολούθησε μια πορεία παράλληλη των σχετικών με τους μετανάστες πολιτικών επιλογών και αντιλήψεων της κάθε φορά τρέχουσας πραγματικότητας. Η συνοπτική παρουσίαση των

μοντέλων που ακολουθεί, έχει σκοπό, ακριβώς να καταδείξει αυτή την σχέση της εκπαιδευτικής πολιτικής με την ωρίμανση των τοπικών κοινωνιών σε ό,τι αφορά τα δικαιώματα των μεταναστών.

### **1.3.1. Το αφομοιωτικό μοντέλο**

Το μοντέλο αυτό πρωτοεμφανίζεται τη δεκαετία του '50 ερειδόμενο στη βασική αρχή του ενιαίου και ομογενούς εθνικού κράτους. Έχει ως βασική θέση πως οι μεταναστευτικοί πληθυσμοί πρέπει να απορροφηθούν από τον ντόπιο ομοιογενή πολιτισμό για να μπορέσουν να συμμετέχουν ισοδύναμα στη κοινωνία. Πρόκειται για το φαινόμενο *melting pot* που η μεταναστευτική ομάδα χάνει τα δικά της πολιτισμικά στοιχεία και αναμιγνύεται με την επικρατούσα κοινωνική ομάδα σε τέτοιο βαθμό, ώστε να μην διακρίνεται ως ξεχωριστή (Παλαιολόγου και Ευαγγέλου, 2003). Γενικά με τον όρο «αφομοίωση» εννοείται η διαδικασία μέσα από την οποία άτομα διαφορετικής εθνικής ή φυλετικής προέλευσης αλληλεπιδρούν και συμμετέχουν στη καθημερινή ζωή μιας ευρύτερης κοινωνίας, χωρίς να παίζει ρόλο η διαφορετική τους προέλευση. Ένας διαφορετικό ορισμός την κατατάσσει ως το τελευταίο στάδιο της όλης διαδικασίας υποπολιτισμού που ακολουθεί τα στάδια της επαφής, της σύγκρουσης και της προσαρμογής (Γεωργογιάννης, 1997 και Μάρκου, 1996).

Στην εκπαίδευση προτάσσεται η «υπόθεση του ελλείμματος» (Κάτσικας και Πολίτου, 1999). Οι αλλοδαποί μαθητές αντιμετωπίζονται ως πρόβλημα αφού δεν γνωρίζουν τη γλώσσα και τον πολιτισμό της χώρας και άρα εμποδίζουν και την πρόοδο των υπολοίπων μαθητών. Το σχολείο στο αφομοιωτικό μοντέλο είναι μονογλωσσικό και μονοπολιτισμικό και στόχος του είναι να βοηθά όλα τα παιδιά να αποκτήσουν επάρκεια στην εθνική γλώσσα και πολιτισμό το γρηγορότερο δυνατόν. Πολλές φορές δε, προκειμένου η παρουσία των αλλοδαπών στη τάξη να μην αποτελεί παράγοντα κωλύματος, μπαίνει και περιορισμός στο ποσοστό παρουσίας τους στα σχολεία, το οποίο δεν πρέπει να υπερβαίνει το 30% (Νικολάου, 2000: 12). Σε ότι αφορά τη διδασκαλία της μητρικής γλώσσας, θα μπορούσαμε να πούμε πως αποτελεί δικαίωμα και ιδιωτική υπόθεση των μεταναστών και όχι ευθύνη δημοσίων θεσμών όπως το σχολείο. Η προσέγγιση αυτή εξειδικεύτηκε σε δύο εκπαιδευτικά μέτρα κυρίως:

- Κέντρα υποδοχής και κέντρα για την εκμάθηση της γλώσσας υποδοχής ως δεύτερης γλώσσας, προκειμένου να διαταραχθεί η εκπαίδευση της ντόπιας πλειοψηφίας όσο το δυνατό λιγότερο, και
- Πολιτική διασποράς των μεταναστών μαθητών, προκειμένου η φυσική τους επαφή με τους γηγενείς μαθητές να επιταχύνει και να διευκολύνει την αφομοίωση τους.

Ουσιαστικά, πρόκειται για ένα μοντέλο που, παρά την επίσημη ρητορική περί διαπολιτισμικότητας της εκπαίδευσης και τη θέσπιση υποστηρικτικού νομοθετικού πλαισίου για την εφαρμογή της, απέχει σε μεγάλο βαθμό από του να εκφράζει συνέπεια λόγων και έργων. (Χατζησωτηρίου, 2004: 76). Έτσι, στην πραγματικότητα το σχολείο εξακολουθεί να υπακούει σε μια «παραδοσιακή» εκπαιδευτική πολιτική, η οποία αντιμετωπίζει τους εθνοτικά και πολιτισμικά «διαφορετικούς» ως ελλειμματικούς και περιθωριοποιεί τους μαθητές άλλης κουλτούρας εκτός της κυρίαρχης, εγκλωβίζοντας τα παιδιά της τελευταίας σε μια νοοτροπία μονοπολιτισμικού χαρακτήρα, που αδυνατεί να κατανοήσει και να σεβαστεί την πολιτισμική ετερότητα (Γκόβαρης, 2004: 46-51). Στο πλαίσιο αυτής της ανασφάλειας, αναπτύσσουν προκαταλήψεις κι αναπαράγουν ξενοφοβικά, ρατσιστικά κι εθνικιστικά στερεότυπα, ενώ συχνά, εκτρέπονται και σε αντίστοιχες συμπεριφορές, που αναγκάζουν τους «άλλους» να συμμορφώνεται με τα πρότυπα και τους κανόνες της κυρίαρχης εθνοτικής και πολιτισμικής ομάδας και ταυτίζονται απόλυτα με τα χαρακτηριστικά της κυρίαρχης ομάδας επιλέγοντας ανεπίγνωστα την πλήρη αφοσίωση από την περιθωριοποίηση. (Χατζησωτηρίου, 2004: 36). Υπό αυτήν την έννοια η παρουσία πολιτισμικά διαφορετικών μαθητών στα σχολεία δεν επιφέρει καμία αλλαγή στο κυρίαρχο αναλυτικό πρόγραμμα και η εκπαίδευση λειτουργεί ως μηχανισμός που όχι μόνο διατηρεί την εθνική κουλτούρα, αλλά και την επιβάλλει στους «άλλους», το πολιτισμό των οποίων καταστρέφει. Εν κατακλείδι το αφομοιωτικό μοντέλο σήμαινε πως όλοι ο μαθητές, ανεξάρτητα από την εθνική και πολιτισμική τους προέλευση, πρέπει να αποκτήσουν γνώσεις και ικανότητες που θα τους επιτρέψουν να συμμετάσχουν στον κοινό εθνικό πολιτισμό και πως το μόνο μέσο γι' αυτόν το σκοπό είναι η γρήγορη εκμάθηση της επίσημης γλώσσας (η γλώσσα της χώρας υποδοχής) και του εθνικού πολιτισμού της (Γεωργιάννης, 1999: 45)



### 1.3.2. Το μοντέλο ενσωμάτωσης

Στα τέλη της δεκαετίας του '60 η σχολική αποτυχία των παιδιών των μεταναστών, οι αντιδράσεις από οργανωμένες ομάδες μεταναστών που εγκαταβιούσαν για μεγάλο χρονικό διάστημα πια στις χώρες υποδοχής καθώς και η αντίληψη για την ανάγκη καλύτερης αξιοποίησης του μεταναστευτικού ανθρώπινου δυναμικού, οδήγησαν στην αναγνώριση της πολιτισμικής ετερότητας (Κάτσικας και Πολίτου, 1999: 38).

Το μοντέλο ενσωμάτωσης αναγνωρίζει ότι το κάθε άτομο φέρει στοιχεία από τον δικό του πολιτισμό που στην καινούρια χώρα αποτελούν δομικά στοιχεία της νέας του ταυτότητας. Γι' αυτό προτάσσεται ο σεβασμός προς τη πολιτισμική ετερότητα, στο βαθμό, όμως, που δεν θέτει σε κίνδυνο τις πολιτισμικές αρχές της κυρίαρχης κοινωνίας (Νικολάου, 2000: 15). Αυτό σημαίνει ότι οι εθνικές μειονότητες και οι μεταναστευτικές ομάδες έχουν γίνει μέρους μιας ευρύτερης κοινότητας, χωρίς όμως να έχουν χάσει εντελώς τη δική τους πολιτισμική ταυτότητα. Σύμφωνα με το Habermas (1999) υπάρχουν δυο επίπεδα ενσωμάτωσης α) η πολιτισμική ενσωμάτωση, δηλαδή η αποδοχή των συνταγματικών αξιών μιας έννομης τάξης, η οποία μπορεί να απαιτηθεί από τις εθνικές και πολιτισμικές μειονότητες και β) η ηθική ενσωμάτωση σε μια συγκεκριμένη μορφή πολιτισμικής ζωής, η οποία δεν μπορεί να απαιτηθεί από τις μειονότητες, διότι αυτό θα σημαίνει την απώλεια των συλλογικών τους ταυτοτήτων.

Βασικοί στόχοι του μοντέλου της ενσωμάτωσης είναι η διατήρηση των γλωσσικών και πολιτισμικών ιδιαιτεροτήτων των αλλοδαπών μαθητών και η ένταξη τους στην κοινωνία της χώρας υποδοχής. Το μοντέλο αυτό δεν επιδιώκει αρχικά την αφομοίωση των μεταναστών. Τα διαφορετικά πολιτισμικά στοιχεία του πολίτη της μειονότητας που αφορούν τις θρησκευτικές του πεποιθήσεις, τα ήθη, τα έθιμα, την ενδυμασία και τις εθνικές εορτές γίνονται σεβαστά και η χώρα υποδοχής αποδέχεται το δικαίωμά του να τα διατηρήσει. Ο σεβασμός και η ανεκτικότητα στην πολιτισμική ετερότητα των μεταναστών συνδέεται ταυτόχρονα με την υποχρέωσή τους να γνωρίζουν τον πολιτισμό της χώρας υποδοχής, να το αποδέχονται και τον υιοθετούν στο βαθμό που μπορούν να δράσουν μέσα σε αυτό ως υπεύθυνοι πολίτες. Άλλωστε, σκοπός της πολιτικής της ενσωμάτωσης δεν είναι η πλήρη υιοθέτηση των πολιτισμικών στοιχείων της χώρας υποδοχής αλλά η αποδοχή εκείνων των πολιτικών, οικονομικών και κοινωνικών αξιών και πεποιθήσεων στις οποίες στηρίζονται η κοινωνία και οι βασικοί της θεσμοί (Γκοβάρης, 2004: 51-53).

Ουσιαστικά, στην εκπαίδευση, αναγνωρίζεται η ιδιαιτερότητα του μαθητή και προτάσσεται ο σεβασμός της γλώσσας, της θρησκείας και των ηθών του. Ωστόσο, ζητάτε από τον μαθητή που ανήκε σε διαφορετικό πολιτισμό, να αλλάξει και να προσαρμοστεί στη νέα εκπαιδευτική πραγματικότητα και δεν επιχειρεί το ίδιο το εκπαιδευτικό σύστημα να αναδιαμορφώσει τις αρχές που το διέπουν και να προσανατολίσει τους στόχους του ως προς τον αλλοδαπό μαθητή. Η ισότητα των εκπαιδευτικών ευκαιριών εξαντλείται στην επίτευξη των στόχων ενός σχολείου που όπως αναφέρει ο Νικολάου (2000), *«έχει διαμορφωθεί για να ικανοποιήσει ενδεχομένως τις απαιτήσεις της κυρίαρχης ομάδας, αλλά αγνοεί και αδυνατεί να καλύψει τις ιδιαίτερες ανάγκες των μεταναστών μαθητών»*. Βάση λοιπόν αυτής της λογικής τα εκπαιδευτικά μέτρα προσανατολίζονται προς την εκμάθηση της μητρικής γλώσσας, κοινωνικών και ιστορικών στοιχείων της χώρας προέλευσης τους και σχεδιάζονται πιο λεπτομερή προγράμματα σχολικής και κοινωνικής ενίσχυσης των μεταναστών παιδιών για την αποτελεσματικότερη ενσωμάτωσή τους στο σχολείο και την κοινωνία.

Συμπερασματικά, το μοντέλο αυτό, συνιστά μετεξέλιξη του αφομοιωτικού, αποτελεί πιο περιεκτικό μοντέλο διαπολιτισμικής εκπαίδευσης, καθώς επιχειρηματολογεί υπέρ μιας πλουραλιστικής ατζέντας η οποία επιδιώκει την αναγνώριση της ετερότητας και τη νομιμοποίηση της πολυμορφίας στην ιδιωτική, όμως, μόνο σφαίρα –όχι και στη δημόσια (Χατζησωτηρίου, 2014: 45). Ο συγκεκριμένος προσανατολισμός καθορίζει τόσο τους στόχους του ενταξιακού σχολείου όσο και τις κατευθύνσεις του. Στο ενταξιακό μοντέλο δεν κυριαρχεί η τάση πλήρους αποκοπής των πολιτισμικά διαφορετικών από τα πολιτισμικές ρίζες τους ούτε, όμως, και η πολιτισμική αλληλεπίδραση όλων των μαθητών – ντόπιων και «ξένων»- στη βάση της αναγνώρισης και του σεβασμού των διαφορετικών πολιτισμικών αξιών, παραδόσεων και τρόπων ζωής τους οποίους ενστερνίζονται άτομα διαφορετικής πολιτισμικής προέλευσης. Βασικός στόχος είναι η καλύτερη δυνατή ενσωμάτωση των πολιτισμικά «κυριαρχούμενων» μαθητών. Εξ' ου και το πρόγραμμα σπουδών αποδέχεται την πολιτισμική ετερότητα εισάγοντας στοιχεία και θέματα που αφορούν σ' αυτούς τους πληθυσμούς και σχετίζονται με τον πολιτισμό τους, ενώ προωθεί υποστηρικτικά μέτρα για την καλύτερη εκμάθηση της γλώσσας του σχολείου (Κεσίδου, 2008). Στην πραγματικότητα, εν τούτοις, παραμένει κατά βάση μονοπολιτισμικό και μονογλωσσικό και αποτυγχάνει να προωθήσει θεσμικές αλλαγές και κοινωνικούς μετασχηματισμούς (Χατζησωτηρίου, 2004). Τέλος, το μοντέλο ενσωμάτωσης προϋποθέτει:

- ✓ Σεβασμό στη γλώσσα των μαθητών διαφορετικής γλωσσικής προέλευσης
- ✓ Σεβασμό στις διαφορετικές θρησκευτικές πεποιθήσεις των αλλοδαπών μαθητών
- ✓ Οργάνωση της εκπαίδευσης, χωρίς παρεμπόδιση των πολιτισμικών στοιχείων των μαθητών διαφορετικής πολιτισμικής προέλευσης
- ✓ Δυνατότητα προσαρμογής των αλλοδαπών μαθητών στο εκπαιδευτικό σύστημα και στην κοινωνία της χώρας υποδοχής μέσα από τη σύγκριση με τους γηγενείς και την αλληλοαποδοχή (Γεωργιάννης, 1999: 45-46).

### **1.3.3. Το Πολυπολιτισμικό μοντέλο**

Τη δεκαετία του '70 στις ΗΠΑ, Καναδά και σε ευρωπαϊκές χώρες υποδοχής μεταναστών, έγινε αντιληπτό ότι η αφομοίωση και η ενσωμάτωση δεν έδιναν ουσιαστικές λύσεις στα προβλήματα των μεταναστών στο σχολείο, αλλά αντίθετα συνέβαλαν στην αναπαραγωγή των κοινωνικοπολιτισμικών ανισοτήτων και του εθνικού διαχωρισμού. Αυτή την περίοδο υποστηρίζεται η άποψη ότι η κοινωνική συνοχή προωθείται με την αναγνώριση των πολιτισμικών ιδιαιτεροτήτων των κοινωνικών ομάδων. Πρόκειται για την ιδέα του «πολιτισμικού πλουραλισμού» που αναγνωρίζει τις ποικίλες μεταναστευτικές ομάδες ως φορείς διαφορετικής κοινωνικής ταυτότητας που διεκδικούν τον σεβασμό της πολιτισμικής διαφοράς τους και τη θέση τους σε ένα εναλλακτικό πολυπολιτισμικό – και όχι μονιστικό- κοινωνικό μοντέλο (Γκοβάρης, 2004 :54).

Σε επίπεδο εκπαιδευτικής πολιτικής γίνεται κατανοητό ότι πρέπει να αλλάξουν οι πρακτικές της κυρίαρχης ομάδας και όχι την μειονοτικής. Η μητρική γλώσσα, ο πολιτισμός αλλοδαπών μαθητών γίνονται αποδεκτά στη σχολική κοινωνία, αναγνωρίζονται και συνυπάρχουν παράλληλα και ισότιμα με τη γλώσσα και τον πολιτισμό της χώρας υποδοχής. Εφαρμόζονται προγράμματα που έχουν ως στόχο την καλλιέργεια του σεβασμού και την ανοχή των ατόμων με διαφορετική εθνική, πολιτική και θρησκευτική προέλευση. Με λίγα λόγια, αναγνωρίζεται η αναγκαιότητα της γνώσης από το παιδί του εθνικού πολιτισμού και της εθνικής του παράδοσης προκειμένου να βελτιωθεί η σχολική του επίδοση και να υπάρξουν ίσες ευκαιρίες για όλα τα παιδιά (Γεωργιάννης, 1997: 48). Ουσιαστικά οι υποστηρικτές του συγκεκριμένου μοντέλου θεωρούν ότι η κοινωνική συνοχή προωθείται με την αναγνώριση των πολιτισμικών ιδιαιτεροτήτων των μεταναστευτικών ομάδων και τη διαμόρφωση ενός κοινωνικού πλαισίου, μέσα στο οποίο

θα μπορούν να συνυπάρχουν και να αναπτύσσονται όλοι οι πολιτισμοί, χωρίς να τίθεται σε κίνδυνο η ενότητα και η συνοχή τους (Γκοβάρης, 2004: 55-56).

#### **1.3.4. Το Αντιρατσιστικό μοντέλο**

Στα μέσα της δεκαετίας του '80 κάνει την εμφάνισή του το αντιρατσιστικό μοντέλο, στην Αμερική και την Αγγλία, κυρίως, ως αντίδραση στο πολυπολιτισμικό μοντέλο. Επικεντρώνεται κυρίως στους θεσμούς και στις δομές της κοινωνίας, όπου, μέσα από τους νόμους, εμφανίζεται ο θεσμικός ρατσισμός.

Το πολυπολιτισμικό μοντέλο κατακρίθηκε ως απλοϊκό διότι κατά τον Νικολάου (2000) δεν στέκεται παρά μόνο στη εθνολογική διάσταση του όρου «πολιτισμός» και αναδεικνύει μόνο την πλευρά της «παράδοσης» του πολιτισμικού συστήματος. Επίσης, παραβλέπει ότι οι πολιτισμοί δεν είναι ενιαία και συναφή μονολιθικά μπλοκ, εστιάζεται υπερβολικά στις πολιτισμικές διαφορές και περιορίζει τις πολιτισμικές ανταλλαγές στη σχέση «υποταγή/προδοσία», αφού ο μετανάστης πρέπει να χάσει ένα πολιτισμικό στοιχείο υιοθετώντας ένα άλλο του εγχώριου πολιτισμού.

Το αντιρατσιστικό μοντέλο επικεντρώνεται περισσότερο στις κοινωνικές δυνάμεις που ενισχύουν το θεσμικό ρατσισμό και όχι στις ατομικές στάσεις και του πολιτισμικούς παράγοντες, κατά αποκλειστικότητα, όπως στο πολυπολιτισμικό πρότυπο. Οι βασικοί στόχοι του είναι οι εξής (Γεωργογιάννης, 1997: 49):

- η ισότητα ευκαιριών και πρόσβασης στην εκπαίδευση όλων των παιδιών ανεξάρτητα από το γλωσσικό και πολιτισμικό υπόβαθρό τους
- η δίκαιη αντιμετώπιση από το κράτος
- η απαλλαγή από τα ρατσιστικά πρότυπα

Σε επίπεδο εκπαιδευτικής μεταρρύθμισης εφαρμόστηκαν προγράμματα ευαισθητοποίησης απέναντι στο ρατσισμό. Προκειμένου να αντιμετωπιστούν οι κρυμμένες και έμμεσες μορφές ρατσισμού που υφέρπουν στις συμπεριφορές των δασκάλων, τον τρόπο διδασκαλίας, τη σχολική οργάνωση και τις σχολικές δραστηριότητες, απαιτείται κριτική αναμόρφωση των θεσμικών προβλέψεων σχετικά με τους μετανάστες, σε όλο το φάσμα των κυβερνητικών πολιτικών. Το κράτος δεν είναι ουδέτερος παρατηρητής ούτε είναι ικανό να παράσχει μια ουδέτερη αντικειμενική εκπαιδευτική πολιτική, ανοιχτή στις εκκλήσεις για προστασία από τον ρατσισμό και πρόθυμη να

παράσχει τα τεχνικά μέσα για την υποστήριξη της εκπαίδευσης των μεταναστών μέσα στο επίσημο εκπαιδευτικό σύστημα, όπως διακηρύσσει (Γκοβάρης, 2004: 58). Ο αποκλεισμός των μεταναστών από το αγαθό της παιδείας είναι ουσιαστικός και έχει πολύπλοκα κοινωνικά, οικονομικά και πολιτισμικά αίτια. Γι' αυτό το λόγο η αντιρατσιστική θεώρηση πρέπει να διατρέχει και την παραμικρή θεωρητική και πρακτική επέκταση της επίσημης εκπαιδευτικής πολιτικής.

Οι επικριτές αυτού του μοντέλου του καταλογίζουν μονομέρεια διότι θεωρεί τη «φυλή» ως παράγοντα αποκλεισμών χωρίς να λαμβάνονται υπόψη τους υπόλοιπους που καθιέρωσε το φαινόμενο του ρατσισμού. Το αντιρατσιστικό πρότυπο προϋποθέτει εκτός από την άρση των προκαταλήψεων, την εξάλειψη της αρνητικής συμπεριφοράς απέναντι στις μειονεκτούσες κοινωνικές ομάδες και τη καλύτερευση των συνθηκών διαβίωσής τους (Παλαιολόγου και Ευαγγέλου, 2003).

### **1.3.5. Το Διαπολιτισμικό μοντέλο**

Περιληπτικά και σύμφωνα με την κριτική των μοντέλων που κάνει ο Γεωργογιάννης (1997, 51-53) το αφομοιωτικό μοντέλο είναι στενά εθνοκεντρικό, γιατί απαιτεί από τον μετανάστη να ξεπεράσει ο ίδιος όλα τα προβλήματα που θα αντιμετωπίσει στη χώρα υποδοχής και τον καταδικάζει σε ρόλο παρατηρητή. Το μοντέλο ενσωμάτωσης αφήνει στα ίδια τα παιδιά τη δυνατότητα να αλλάξουν και να προσαρμοστούν στα νέα δεδομένα, χωρίς να παρεμβαίνει. Το πολυπολιτισμικό μοντέλο δημιουργεί κοινωνικό διχασμό, επειδή τονίζει την πολιτισμική αυτοσυνειδησία των ομάδων και παρακωλύει την κοινωνική τους ενσωμάτωση, αφού η «διαφορετικότητα» παρουσιάζεται ως ευταξία. Τέλος, το αντιρατσιστικό μοντέλο θεωρεί την καταπολέμηση του ρατσισμού κατά κύριο λόγο πολιτική υπόθεση και έτσι υπάρχει το ενδεχόμενο πολιτικής εκμετάλλευσης της εκπαίδευσης.

Δεδομένων των παραπάνω ατελειών, προκρίνεται πλέον το διαπολιτισμικό μοντέλο που εμφανίστηκε στην Ευρώπη, τη δεκαετία του '80. Ως έκτατου η διαπολιτισμική προσέγγιση δεν αφορά μια εκπαιδευτική πρακτική ούτε ένα συγκεκριμένο μοντέλο αλλά περισσότερο περιγράφει ένα τρόπο για να προσεγγίσουμε την υφιστάμενη εκπαιδευτική πραγματικότητα. Εμφανίζεται κυρίως σαν ένας τρόπος να ανιχνευθούν, να κωδικοποιηθούν και να ερμηνευθούν οι αλλαγές στα παραδοσιακά εκπαιδευτικά πρότυπα,

ως το σύγχρονο βήμα ελεύθερου διαξιφισμού και σύνθεσης των λόγων των διαφόρων κοινωνικών δυνάμεων (Γκόβαρης, 2004: 60).

Το διαπολιτισμικό μοντέλο απευθύνεται στο σύνολο των ατόμων που ζουν σε μια συγκεκριμένη κοινωνία και απαιτεί βαθύτερες αλλαγές για να ανοίξει το σχολείο στη κοινωνία και να γίνει πραγματικότητα το ζήτημα της ισότητας των ευκαιριών για όλους τους μαθητές. Βασική αρχή αποτελεί η ιδέα ότι η πολιτισμική ταυτότητα και το μορφωτικό κεφάλαιο του εκάστοτε μαθητή κρίνεται εξίσου άξιο καθώς και αφετηρία της διδακτικής διαδικασίας. Εν ολίγοις, η διαπολιτισμική προσέγγιση διαπνέει τη γενική παιδεία που παρέχει το σχολείο και αποτελεί την απάντηση στην πραγματικότητα του γλωσσικού και πολιτισμικού πλουραλισμού (Γκόβαρης, 2004: 61).

Και αυτό το μοντέλο, παρόλο που έχει συγκεντρώσει τη σαφή προτίμηση των επίσημων εκπαιδευτικών πολιτικών της Ε.Ε. αλλά και επιμέρους χωρών εντός και εκτός Ευρώπης, έχει δεχθεί επικρίσεις. Σύμφωνα με αυτές τις επικρίσεις, το βασικό ελάττωμά του είναι ότι στην ουσία αποτελεί ένα ιδεώδες που αντλεί το κύρος του από την απόσταση που έχει από τα υπόλοιπα μοντέλα. Δεν έχει προκύψει μέσα από ορισμένες κοινωνικές πρακτικές αλλά ως θεωρητική απάντηση σε ότι προβληματικό παρουσίαζε η σύγχρονη εκπαιδευτική πραγματικότητα. Θεωρεί τους πολιτισμούς ως διακριτά συστήματα που μπορούν έτσι να διαπλέκονται εμφανώς και ουδετεροποιεί τις σχέσεις μεταξύ τους, ορίζοντας ως πεδίο της ένα «ουδέτερο και αντικειμενικό» εκπαιδευτικό σύστημα (Κάτσικας και Πολίτου, 1999). Άλλη μερίδα της θεωρίας αποδίδει απλοϊκότητα και ιδεαλισμό στο διαπολιτισμικό μοντέλο γιατί τα πραγματικά προβλήματα που προκύπτουν από την κοινωνικοπολιτική θέση των ανθρώπων δεν μπορούν να αντιμετωπιστούν με παιδαγωγικά μέτρα (Κανακίδου και Παπαγιάννη, 1994).

Συνοψίζοντας ο όρος «διαπολιτισμικός» δηλώνει μια διαλεκτική διαδικασία, θα λέγαμε, αλληλεπίδρασης και αμοιβαίας αναγνώρισης αλλά και συνεργασίας ανάμεσα στα άτομα διαφόρων εθνικών μεταναστευτικών ομάδων. Σύμφωνα άλλωστε με την τελική έκθεση του Συμβούλιου της Ευρώπης για την εκπαίδευση και την πολιτισμική ανάπτυξη των μεταναστών, βασικά χαρακτηριστικά της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης είναι τα εξής: α) έχει ως πεδίο αναφοράς την άμεση εμπειρία των παιδιών στις χώρες υποδοχής, β) προκαλεί την αμοιβαία επίδραση των πολιτισμών των χωρών καταγωγής και υποδοχής, γ) προξενεί επανεξέταση και αναθεώρηση κοινωνικο-κεντρικών και εθνοκεντρικών κριτηρίων του σχολείου και αποτελεί μέσο για την αξιολόγηση των ευκαιριών στη ζωή και

την επίτευξη της μέγιστης δυνατής κοινωνικής και οικονομικής ένταξης (Γεωργιάννης, 1997: 54-55). Τέλος, σύμφωνα με τον Essinger (1988), το διαπολιτισμικό μοντέλο εκπαίδευσης διέπεται από τέσσερις βασικές αρχές:

- Την συναίσθηση, δηλαδή την κατανόηση των προβλημάτων των άλλων και της διαφορετικότητάς τους.
- Την αλληλεγγύη, η οποία ξεπερνά τα όρια των ομάδων, των κρατών και των φυλών και παραμερίζει την κοινωνική ανισότητα και αδικία.
- Τον σεβασμό στην πολιτισμική ετερότητα, που πραγματοποιείται με το άνοιγμά στους άλλους πολιτισμούς και τη συμμετοχή αυτών στο δικό μας πολιτισμό.
- Την εξάλειψη του εθνικιστικού τρόπου σκέψης και την απαλλαγή από εθνικά στερεότυπα και προκαταλήψεις, ώστε οι διαφορετικοί λαοί να μπορέσουν να επικοινωνήσουν μεταξύ τους.

## **ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2: Η διαπολιτισμικότητα στην υποχρεωτική εκπαίδευση**

### **2.1 Το πλαίσιο ένταξης της διαπολιτισμικότητας στην ελληνική υποχρεωτική εκπαίδευση**

Τις τελευταίες δεκαετίες, η ελληνική κοινωνία έγινε βαθμιαία πολυπολιτισμική – το ίδιο και το ελληνικό σχολείο. Για το τελευταίο, η εγγραφή χιλιάδων παιδιών μεταναστών αποτέλεσε μία μεγάλη πρόκληση τόσο για το εκπαιδευτικό σύστημα όσο και για την ίδια την ελληνική κοινωνία (Τσιρώνης, 2003: 25). Αντίθετα με την ειδική αγωγή, η εξέλιξη του ισχύοντος νομοθετικού πλαισίου για την διαπολιτισμική εκπαίδευση είναι σχετικά πιο πρόσφατη. Έτσι, η πορεία της σχετικής με την διαπολιτισμική εκπαίδευση νομοθεσίας, μπορεί να διακριθεί σε τρεις περιόδους (Νικολάου, 2008: 39):

α) Δεκαετία του '70: Γίνονται τα πρώτα άτολμα κρατικά βήματα για την εκπαίδευση των αλλοδαπών παλιννοστούντων μαθητών στην χώρας μας.

β) 1980-1996: Σημειώνεται η ραγδαία δημογραφική μεταβολή στην Ελλάδα, με την άφιξη των μεταναστών και των ομογενών Ποντίων και Βορειοηπειρωτών. Εκείνη την περίοδο έχουμε την ίδρυση Τάξεων Υποδοχής (Τ.Υ.), Φροντιστηριακών Τμημάτων (Φ.Τ.) και Σχολείων Υποδοχής Παλιννοστούντων.

γ) 1996 έως και σήμερα: Από το 1996 μέχρι και σήμερα η Ελληνική Πολιτεία προχώρησε στη δημιουργία νέου θεσμικού πλαισίου (Ν. 2413/96), στον εκσυγχρονισμό των Τ.Υ. και Φ.Τ., στην ίδρυση Ι.Π.Ο.Δ.Ε. και στην υλοποίηση προγραμμάτων ειδίκευσης σχετικά με την διαπολιτισμικότητα που απευθύνονται στους εκπαιδευτικούς.

#### **2.1.1. Οργανωτική Δομή και νομοθετικό πλαίσιο**

Το ΥΠΕΠΘ κατά τα τελευταία δεκαετία έχει κάνει σημαντικά βήματα στον τομέα της θεσμικής θωράκισης και καταχώρησης των θεμάτων της εκπαίδευσης των ατόμων με πολιτισμικές ιδιαιτερότητες. Αυτή βασίστηκε στην αξιοποίηση της ελληνικής και διεθνούς εμπειρίας και στοχεύει στη διαμόρφωση μιας αποτελεσματικής εκπαιδευτικής πολιτικής,



προκειμένου να πετύχει την ομαλή σχολική ένταξη όλων των παιδιών. Έτσι, στο πλαίσιο της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης έχουν ληφθεί τα παρακάτω διοικητικά μέτρα:

- Ψήφιση του Νόμου 2413/96 για την «Παιδεία Ομογενών και Διαπολιτισμική Εκπαίδευση», ο οποίος αποτελεί την πρώτη προσπάθεια αναμόρφωσης του θεσμικού πλαισίου για την εκπαίδευση ατόμων με πολιτισμικές ιδιαιτερότητες.
- Ίδρυση Ειδικής Γραμματείας Παιδείας Ομογενών και Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης που λειτουργεί ως διακριτή, διοικητική υπηρεσία μέσα στο ΥΠΕΠΘ, με στόχο το σχεδιασμό και την αποτελεσματική υλοποίηση της πολιτικής σε αυτά τα θέματα.
- Ίδρυση του Ινστιτούτου Παιδείας Ομογενών και Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης (Ι.Π.Ο.Δ.Ε.) που υποστηρίζει επιστημονικά και επιτελικά το έργο του ΥΠΕΠΘ.
- Αναμόρφωση και εκσυγχρονισμό των Τάξεων Υποδοχής, των Φροντιστηριακών Τμημάτων και μετατροπή επιλεγμένων σχολείων σε Διαπολιτισμικά. Εδικά για τις Τάξεις Υποδοχής, οι οποίες θεσμοθετήθηκαν από το 1983, τις διακρίνουμε σε «**Τάξεις Υποδοχής I**» και «**Τάξεις Υποδοχής II**». Πιο αναλυτικά:

**α) Τάξεις Υποδοχής I:** Στις Τ.Υ.Ι. τα παιδιά μαθαίνουν τα ελληνικά ως δεύτερη ή ξένη γλώσσα. Η φοίτηση διαρκεί ένα διδακτικό έτος, ωστόσο προβλέπεται ότι σε τρεις μήνες μερικοί μαθητές μπορούν να γραφτούν στην κανονική τάξη, εάν έχουν δείξει ότι έχουν την δυνατότητα να παρακολουθήσουν όλα τα μαθήματα.

**β) Τάξεις Υποδοχής II:** Σε Τ.Υ.ΙΙ. συνεχίζουν τα παιδιά που εξακολουθούν να έχουν γλωσσικές ελλείψεις στα ελληνικά. Σε αυτές τις τάξεις εφαρμόζεται ένα μεικτό σύστημα εσωτερικής και εξωτερικής μαθησιακής υποστήριξης, το οποίο πραγματοποιείται στο πλαίσιο των κανονικών τάξεων. Η φοίτηση διαρκεί μέχρι δύο διδακτικά έτη, μετά την αποτελεσματική παρακολούθηση του κύκλου Τ.Υ.Ι.

Παράλληλα, έχουμε και την θέσπιση των λεγόμενων «**Φροντιστηριακών τμημάτων**», τα οποία απευθύνονται σε όσους μαθητές είτε δεν έχουν φοιτήσει σε Τ.Υ.Ι. ή Τ.Υ.ΙΙ. είτε έχουν αποφοιτήσει αλλά συνεχίζουν να έχουν γλωσσικά προβλήματα. Τα Φ.Τ. πραγματοποιούνται εκτός σχολικού ωραρίου, ενώ σε αυτά παρέχεται υποστηρικτική διδασκαλία μέχρι 10 ώρες εβδομαδιαίως των μαθημάτων στα οποία οι μαθητές αντιμετωπίζουν δυσκολίες γλωσσικές ή μαθησιακές.

- Υλοποίηση πολλών και μεγάλων προγραμμάτων και δράσεων με τη συμβολή της Ευρωπαϊκής Ένωσης, ύψους 5 δις περίπου, μέσα από το Β' Κοινοτικό Πλαίσιο Στήριξης και με προοπτική συνέχισής τους με το Γ' Κοινοτικό Πλαίσιο Στήριξης έως το 2008.

### **2.1.2. Ινστιτούτο Παιδείας Ομογενών και Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης (Ι.Π.Ο.Δ.Ε.)**

Το Ινστιτούτο Παιδείας Ομογενών και Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης (Ι.Π.Ο.Δ.Ε.) συγκαταλέγεται στους οργανισμούς που εποπτεύονται από το Υπουργείο Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων.

Βασική του αποστολή είναι η προώθηση της ελληνικής παιδείας στους ομογενείς, κυρίως στα παιδιά και τους νέους και η υποβοήθηση της εκπαιδευτικής ένταξης των μεταναστών και των παλιννοστώντων μαθητών, καθώς επίσης των μαθητών που προέρχονται από ευπαθείς κοινωνικές ομάδες.

Για να ανταποκριθεί στις απαιτήσεις αυτές, το Ι.Π.Ο.Δ.Ε. κάνει χρήση των αρμοδιοτήτων του, οι οποίες ανάμεσα στα άλλα επιτρέπουν:

- Να καταρτίσει Προγράμματα Σπουδών
- Να παράγει διδακτικά εγχειρίδια και διδακτικά βοηθήματα
- Να επιμορφώνει εκπαιδευτικούς και στελέχη της εκπαίδευσης
- Να παρακολουθεί την εφαρμογή εκπαιδευτικών προγραμμάτων σε επίπεδο σχολικής μονάδας και να ενισχύει στη πράξη.
- Να αξιολογεί από παιδαγωγική σκοπιά τα αποτελέσματα εκπαιδευτικών παρεμβάσεων στον τομέα της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης.
- Να διεξάγει εκπαιδευτική έρευνα στον τομέα της αρμοδιότητάς του
- Να συμβουλεύει την πολιτεία για την χάραξη εκπαιδευτικής πολιτικής και την εφαρμογή εκπαιδευτικών παρεμβάσεων και καινοτομιών στο τομέα της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης (όπως θα δίνουμε στην επόμενη ενότητα).

## **2.2. Η διαπολιτισμική εκπαιδευτική πολιτικής του ΥΠΕΠΘ**

Τις τελευταίες δεκαετίες εντείνονται στην χώρα μας οι ανάγκες που απορρέουν από την όλο και αυξανόμενη εθνική και πολιτισμική ανομοιογένεια της ελληνικής κοινωνίας. Μετά από αυτή την αναδιάταξη των κοινωνικών δεδομένων από την αύξηση των παλιννοστούντων και αλλοδαπών, το ελληνικό σχολείο βρίσκεται αντιμέτωπο με την πρόκληση να ανταποκριθεί στις εκπαιδευτικές ανάγκες και να μεριμνήσει για την κοινωνική προσαρμογή και την ομαλή ένταξή τους (των αλλοδαπών και παλιννοστούντων παιδιών) στην ελληνική εκπαίδευση και κουλτούρα. Κατ' αυτόν τον τρόπο προκύπτει ως ανάγκη η εκπαίδευση ν' αποκτήσει διαπολιτισμικό χαρακτήρα και μέσα στη χώρα μας σύμφωνα με τα ευρωπαϊκά πρότυπα και να μην προστατεύει αποκλειστικά τους Έλληνες της διασποράς. Έτσι, η Πολιτεία προέβει στην θέσπιση μέτρων και δράσεις με σκοπό την παροχή ίσων ευκαιριών εκπαίδευσης και κοινωνικής ένταξης του ετερογενούς αυτού μαθητικού πληθυσμού. Οι πράξεις αυτές επικεντρώθηκαν στην:

- α) εκπαίδευση Μουσουλμανοπαίδων
- β) εκπαίδευση Τσιγγανοπαίδων
- γ) παιδεία ομογενών και “e-omogeneia”

### **2.2.1. Η εκπαίδευση Μουσουλμανοπαίδων<sup>1</sup>**

Είναι κοινά αποδεκτό πως τα παιδιά της μειονότητας δύσκολα ολοκληρώνουν τον κύκλο της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, ή τον ολοκληρώνουν με χαμηλό επίπεδο ελληνομάθειας και δεν είχαν, μέχρι πρόσφατα, πιθανότητες να εισαχθούν με τη διαδικασία των γενικών εισαγωγικών εξετάσεων στα τριτοβάθμια εκπαιδευτικά ιδρύματα. Η εκπαιδευτική αυτή υστέρηση των παιδιών της μειονότητας, εκδηλώνεται αργότερα ως υστέρηση των μελών της μειονότητας σε δυνατότητες και ευκαιρίες συμμετοχής στην κοινωνική, οικονομική και πολιτική ζωή του τόπου και ως αδυναμία ενσωμάτωσής τους στην ευρύτερη κοινωνία. Σε ότι αφορά το επίπεδο γλωσσομάθειας των μειονοτικών μαθητών στην τούρκικη γλώσσα, δεν έχουν γίνει σχετικές έρευνες – μελέτες, αποτελεί όμως κοινή διαπίστωση τόσο των εκπροσώπων της μειονότητας όσο και των ίδιων των γονέων (Συνεντεύξεις με φορείς και παράγοντες της μειονότητας).

---

<sup>1</sup> Πρόγραμμα Εκπαίδευσης Μουσουλμανοπαίδων, Τα ελληνικά ως ξένα γλώσσα, ([www.media.uoa.gr/language](http://www.media.uoa.gr/language)), προσπελάστηκε 10/2/2018

Η ελληνική πολιτεία, επιθυμώντας να αντιμετωπίσει ως ένα βαθμό το ορατό και σημαντικό πλέον πρόβλημα της περιορισμένης ελληνομάθειας των παιδιών της μειονότητας, αλλά και γενικότερα το σύνολο των προβλημάτων του ελληνόφωνου κομματιού της μειονοτικής εκπαίδευσης, προχώρησε, το 1996, στην κατάρτιση και εφαρμογή του προγράμματος «**Εκπαίδευση Μουσουλμανοπαίδων**». Το πρόγραμμα Εκπαίδευση Μουσουλμανοπαίδων που πραγματοποιήθηκε στο πλαίσιο του ΕΠΕΑΕΚ Ι (Β΄ ΚΠΣ), κατά το διάστημα 1997-2000, ανατέθηκε στο Πανεπιστήμιο Αθηνών με επιστημονική υπεύθυνη την κα Άννα Φραγκουδάκη. Ο συνολικός προϋπολογισμός του έργου ανήλθε σε 1,049 δις δρχ.

Οι βασικοί στόχοι του προγράμματος ήταν οι εξής:

- Αποτελεσματικότερη ένταξη των Μουσουλμανοπαίδων στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα
- Καλύτερη εκμάθηση της ελληνικής γλώσσας.
- Δραστική μείωση του φαινομένου του λειτουργικού αναλφαριθμητισμού
- Ευαισθητοποίηση της εκπαιδευτικής κοινότητας και της κοινωνίας για την αναγνώριση και αποδοχή των ιδιαίτερων χαρακτηριστικών των Μουσουλμάνων
- Ευαισθητοποίηση των Μουσουλμάνων γονέων για να διαμορφώσουν θετική στάση απέναντι στο σχολείο
- Μείωση των εκπαιδευτικών ανισοτήτων με την εξασφάλιση της τακτικής φοίτησης των Μουσουλμάνων μαθητών και με την παροχή ευκαιριών για επαγγελματική αποκατάσταση
- Για το σκοπό αυτό υλοποιήθηκαν οι ακόλουθες κύριες δράσεις:
- Παραγωγή εκπαιδευτικού υλικού, για όλα τα μαθήματα του ελληνικού μέρους του αναλυτικού προγράμματος της μειονοτικής πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης. Εκδίδονται πλέον από τον Οργανισμό Εκδόσεως Διδακτικών Βιβλίων (ΟΕΔΒ) και μοιράζονται από τον Οκτώβριο του 2000 στα μειονοτικά δημοτικά σχολεία.
- Επιμόρφωση εκπαιδευτικών.

Στο πλαίσιο της ενέργειας αυτής υλοποιήθηκε έργο «**ΓΕΦΥΡΑ**» μεταξύ ΕΠΑΕΑΚ Ι και ΙΙ με αντίστοιχο τίτλο με την υπό αξιολόγηση Πράξη. Το έργο είχε συνολικό

προϋπολογισμό 763.023 €, υλοποιήθηκε κατά το διάστημα Σεπτέμβριος 2000 – Δεκέμβριος 2001 και περιελάμβανε τις ακόλουθες δράσεις:

➤ **Δράση 1. Ολοκλήρωση εργασιών για την Α/θμια μειονοτική εκπαίδευση<sup>2</sup>**

- Αξιολόγηση των νέων βιβλίων στην τουρκική γλώσσα που απεστάλησαν από την Τουρκία στα μειονοτικά δημοτικά σχολεία
- Αξιολόγηση της ερευνητικής και επιμορφωτικής εμπειρίας του έργου.
- Αξιολόγηση της ερευνητικής παραγωγής του έργου, με αντικείμενο την ελλιπή γνώση της ελληνικής και ερευνητική πρόταση για τα επίπεδα γλωσσομάθειας των μειονοτικών μαθητών
- Αξιοποίηση της τεχνογνωσίας και εμπειρίας συνεργατών εκπαιδευτικών στη μειονοτική εκπαίδευση και τη Θράκη γενικότερα για την αξιολόγηση του όλου έργου. Πραγματοποιήθηκαν τρεις παιδαγωγικές συναντήσεις διήμερες (10 ώρες η καθεμία) συνεργατών από τη Θράκη με υπευθύνους δράσεων.
- Αξιολόγηση της απόδοσης των νέων σχολικών βιβλίων και εκπαιδευτικών υλικών για την ελληνομάθεια των μαθητών μειονοτικών σχολείων.

➤ **Δράση 2. Κάλυψη της αιτιολογημένης αδυναμίας του έργου να περιλάβει την υποχρεωτική γυμνασιακή τριετία στις εργασίες προγραμματισμού για τη δημιουργία εκπαιδευτικού υλικού και την επιμόρφωση εκπαιδευτικών.<sup>3</sup>**

- Αξιολόγηση και αξιοποίηση της ερευνητικής παραγωγής του έργου σχετικά με τα υποχρεωτικά 3 χρόνια του γυμνασίου και προτάσεις για την αύξηση του μειονοτικού πληθυσμού σε αυτή τη βαθμίδα.
- Αξιολόγηση της ιδιαίτερα υψηλής σχολικής αποτυχίας των μαθητών της μειονότητας στο ελληνικό γυμνάσιο σε σχέση με τα σχολικά βιβλία και προτάσεις για τη μορφή και το περιεχόμενο συμπληρωματικού εκπαιδευτικού υλικού και της παροχής πρόσθετων ωρών σχολείου.

---

<sup>2</sup> Έκθεση αξιολόγησης υλοποιούμενων έργων, ανίχνευσης αναγκών και σχεδιασμού μελλοντικών παρεμβάσεων της ενέργειας 1.1.1 του ΕΠΕΑΕΚ για την διαπολιτισμική εκπαίδευση, Υπουργείο Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων, κεφ. 3, σελ 17-18

<sup>3</sup> Έκθεση αξιολόγησης υλοποιούμενων έργων, ανίχνευσης αναγκών και σχεδιασμού μελλοντικών παρεμβάσεων της ενέργειας 1.1.1 του ΕΠΕΑΕΚ για την διαπολιτισμική εκπαίδευση, Υπουργείο Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων, κεφ. 3, σελ 18

Ο απώτερος σκοπός της Πράξης «*Εκπαίδευση Μουσουλμανοπαίδων*», όπως διατυπώνεται στη Δημόσια Προκήρυξη του Υπ.Ε.Π.Θ. και το Τεχνικό Δελτίο της Πράξης, είναι η αρμονική ένταξη των παιδιών της μουσουλμανικής μειονότητας στο εκπαιδευτικό σύστημα και την ευρύτερη κοινωνία, που θα βοηθήσει τη μελλοντική τους ένταξη στην εργασία με καλύτερους όρους.

Πιο αναλυτικά οι επιμέρους στόχοι της συγκεκριμένης Παρέμβασης είναι:

- ✓ Η αναβάθμιση της εκπαίδευσης των Μουσουλμανοπαίδων, με έμφαση στην καλή γνώση της ελληνικής γλώσσας
- ✓ Η μείωση της σχολικής αποτυχίας και διαρροής από το υποχρεωτικό σχολείο
- ✓ Η άρση του κοινωνικού αποκλεισμού των μουσουλμάνων μαθητών
- ✓ Η υποστήριξη των οικογενειών για να ενισχύσουν την καλή σχολική επίδοση των παιδιών τους
- ✓ Η ευαισθητοποίηση της διοικητικής μηχανής της εκπαίδευσης
- ✓ Η ευαισθητοποίηση των εκπροσώπων της τοπικής αυτοδιοίκησης
- ✓ Η ευαισθητοποίηση όλων των γονέων καθώς και ευρύτερα της κοινής γνώμης

### **2.2.2. Η εκπαίδευση Τσιγγανόπαιδων**

Η στροφή που παρατηρήθηκε τη τελευταία δεκαετία, κατέδειξε την συστηματική προσπάθεια της Πολιτείας να ανταποκριθεί στις προκλήσεις των καιρών σχετικά με την προώθηση μιας σειράς ζητημάτων που αφορούν κι άλλες επιμέρους κοινωνικές ομάδες (ανάμεσα τους και οι Τσιγγάνοι) επιχειρώντας έτσι να αμβλύνει τα στερεότυπα και να ευαισθητοποιήσει τον υπόλοιπο πληθυσμό σε σχέση με τις ιδιαιτερότητες (αλλά και δυνατότητες) των συγκεκριμένων ομάδων. Στην προσπάθεια αυτή εντάσσονται και οι παρεμβάσεις που εποπτεύονται από το ΥΠΕΠΘ και αφορούν στη βελτίωση των συνθηκών ένταξης των Τσιγγανοπαίδων στο εκπαιδευτικό σύστημα, όπως αυτές εντάσσονται στο ΕΠΕΑΕΚ II.

Στη συνέχεια και στο πλαίσιο του ΕΠΕΑΕΚ II, υλοποιήθηκε έργο – «**ΓΕΦΥΡΑ**» με τίτλο «*Εκπαίδευση Τσιγγανοπαίδων*» με διάρκεια υλοποίησης 1/2000-12/2001 και προϋπολογισμό που ανήλθε στα 1,15 εκατ. Ευρώ. Βασικός σκοπός της Πράξης είναι η δημιουργία των προϋποθέσεων που θα ευνοήσουν την βελτίωση των συνθηκών ένταξης

και παραμονής των Τσιγγανοπαίδων στο Σχολείο.<sup>4</sup> Η εφαρμογή του στόχου αυτού εκφράζεται κυρίως μέσα από την ενθάρρυνση των παιδιών τσιγγάνικης καταγωγής (και κυρίως των οικογενειών τους), αρχικά, να εγγραφούν στο σχολείο και, στη συνέχεια, να παραμείνουν σε αυτό (καταπολέμηση της σχολικής διαρροής). Για την επίτευξη της στοχοθεσίας του έργου αναπτύχθηκαν μια σειρά δράσεις όπως<sup>5</sup>:

- Τη δημιουργία δικτύου συνεργατών με επιτόπια παρουσία στις περιοχές διαβίωσης των Τσιγγανοπαίδων και των οικογενειών τους.
- Την εξοικείωση των εκπαιδευτικών οι οποίοι δίδασκαν σε τάξεις με ισχυρή παρουσία Τσιγγανοπαίδων με τα προβλήματα και τις ιδιαιτερότητες της ομάδας στόχου, καθώς και με τη χρήση του εκπαιδευτικού υλικού του Προγράμματος.
- Την ευαισθητοποίηση/ ενημέρωση των διοικητικών στελεχών της εκπαιδευτικής κοινότητας, των στελεχών ΟΤΑ και των τοπικών κοινωνιών.
- Την ευαισθητοποίηση/ ενημέρωση των οικογενειών των Τσιγγάνων.
- Τη δημιουργία και παραγωγή εκπαιδευτικού υλικού.
- Την οργάνωση μιας σειράς υποστηρικτικών δράσεων (Απογραφή μαθητικού πληθυσμού τσιγγάνικης καταγωγής, δημιουργία Κέντρων Παιδαγωγικής Υποστήριξης Σχολικής Ένταξης, ενίσχυση μουσικής διδασκαλίας).
- Την οργάνωση ενεργειών ευαισθητοποίησης και διάχυσης των σκοπών του Προγράμματος (συνέδρια, ημερίδες).

### **2.2.3. Η παιδεία ομογενών και “e-omogeneia”**

Στο πλαίσιο της πρώτης φάσης εφαρμογής του ΕΠΕΑΕΚ II, εντάχθηκαν δύο Πράξεις σχετικές με την εκπαίδευση παιδιών της ομογένειας στο σχολείο<sup>6</sup>:

- ΠΑΙΔΕΙΑ ΟΜΟΓΕΝΩΝ, με προϋπολογισμό 4.900.000 ευρώ
- e-Omogeneia, με προϋπολογισμό 899.757 ευρώ

Οι δύο Πράξεις είναι παράλληλες και στρατηγικά εξυπηρετούν τον ίδιο σκοπό.

---

<sup>4</sup> Έκθεση αξιολόγησης υλοποιούμενων έργων, ανίχνευσης αναγκών και σχεδιασμού μελλοντικών παρεμβάσεων της ενέργειας 1.1.1 του ΕΠΕΑΕΚ για την διαπολιτισμική εκπαίδευση, Υπουργείο Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων, κεφ. 3, σελ 87-89

<sup>5</sup> Έκθεση αξιολόγησης υλοποιούμενων έργων, ανίχνευσης αναγκών και σχεδιασμού μελλοντικών παρεμβάσεων της ενέργειας 1.1.1 του ΕΠΕΑΕΚ για την διαπολιτισμική εκπαίδευση, Υπουργείο Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων, κεφ. 3, σελ 95-96

<sup>6</sup> Έκθεση αξιολόγησης υλοποιούμενων έργων, ανίχνευσης αναγκών και σχεδιασμού μελλοντικών παρεμβάσεων της ενέργειας 1.1.1 του ΕΠΕΑΕΚ για την διαπολιτισμική εκπαίδευση, Υπουργείο Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων, κεφ. 3, σελ 122-124

Το έργο «Ένταξη Παιδιών Ομογενών στο Σχολείο – ΠΑΙΔΕΙΑ ΟΜΟΓΕΝΩΝ» χρηματοδοτήθηκε από το Γ' ΚΠΣ – ΕΠΕΑΕΚ ΙΙ και αποτελεί ουσιαστικά φυσική συνέχεια του έργου ΠΑΙΔΕΙΑ ΟΜΟΓΕΝΩΝ Ι που χρηματοδοτήθηκε κατά την χρονική περίοδο 1997-2000 από πόρους του Β' ΚΠΣ – ΕΠΕΑΕΚ Ι (έκλεισε με συνολική πραγματοποιηθείσα δαπάνη 1.485.161.263 δρχ).

Αμφότερα τα έργα, υλοποιήθηκαν από το Εργαστήριο Διαπολιτισμικών και Μεταναστευτικών Μελετών (Ε.ΔΙΑ.Μ.ΜΕ.) του Πανεπιστημίου Κρήτης.

Η σκοπιμότητα και αναγκαιότητα του έργου ΠΑΙΔΕΙΑ ΟΜΟΓΕΝΩΝ τεκμηριώνεται από τα παρακάτω:

- Στο εξωτερικό ζουν αρκετά εκατομμύρια Ελλήνων πολλοί εκ των οποίων προσδοκούν από την ελληνική πολιτεία την υποστήριξη της ελληνόγλωσσης εκπαίδευσης των παιδιών τους. Αρκετοί εξ αυτών προσδοκούν να παλινοστήσουν και θέλουν τα παιδιά τους να είναι, τουλάχιστον γλωσσικά, προετοιμασμένα για παλιννόστηση, διασφαλίζοντας έτσι συνθήκες ισότητας ευκαιριών πρόσβασης στην ελληνική αγορά εργασίας.
- Οι ομογενείς που είναι μόνιμοι κάτοικοι εξωτερικού προσδοκούν τη συνδρομή της Ελλάδας για να μάθουν τα παιδιά τους τη Ελληνική γλώσσα. Η ζήτηση της συνδρομής αυτής αυξάνει καθώς, μετά την λύση του προβλήματος επιβίωσης και καταξίωσης υπάρχει λογική στροφή σε θέματα ταυτότητας
- Το εκπαιδευτικό προσωπικό που διδάσκει στο εξωτερικό έχει ανάγκη επιμόρφωσης
- Το διδακτικό υλικό πρέπει να προσαρμόζεται στις σύγχρονες εκπαιδευτικές ανάγκες και μεθόδους Η συγκεκριμένη Πράξη στόχευε στη διατήρηση, την καλλιέργεια και την προώθηση της ελληνικής γλώσσας και του πολιτισμού στην ελληνική διασπορά, μέσω βελτίωσης της παρεχόμενης πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας ελληνόγλωσσης εκπαίδευσης.

Σημειωτέον, αξίζει να σημειωθεί, ότι μετά την λήξη του ΠΑΙΔΕΙΑ ΟΜΟΓΕΝΩΝ Ι και πριν την έναρξη του ΠΑΙΔΕΙΑ ΟΜΟΓΕΝΩΝ ΙΙ (περίοδος μετάβασης από το Β' ΚΠΣ



στο Γ' ΚΠΣ - 1/1/200-31/10/2001), το έργο εξακολούθησε την δραστηριότητά του μέσω «γέφυρας» που απορρόφησε €1.277.353<sup>7</sup>.

Όπως και στο έργο ΠΑΙΔΕΙΑ ΟΜΟΓΕΝΩΝ Ι, έτσι και στο ΠΑΙΔΕΙΑ ΟΜΟΓΕΝΩΝ ΙΙ εφαρμόστηκε συγκεκριμένη παιδαγωγική προσέγγιση - μεθοδολογία που δεν αμφισβητήθηκε ουσιαστικά μέχρι τώρα από την ευρύτερη παιδαγωγική κοινότητα. Αυτή συνίσταται κυρίως σε παρεμβάσεις:

- στην Ελληνική Γλώσσα και Πολιτισμό και όχι σε άλλα μαθήματα
- στην Ελληνική Γλώσσα ως Δεύτερη και ως Ξένη γλώσσα.
- στην προσχολική, πρωτοβάθμια και δευτεροβάθμια εκπαίδευση. Δεν ασχολήθηκε με την τριτοβάθμια εκπαίδευση
- σε πέντε (5) διακριτά επίπεδα ελληνομάθειας
- στην συστηματική εκπαίδευση Ομογενών και Αποσπασμένων Εκπαιδευτικών
- σε χώρες με σημαντικό αριθμό ομογενών. Χώρες όπως Τουρκία, Αλβανία, δεν συμπεριλήφθηκαν για συγκεκριμένους λόγους / ιδιαιτερότητες
- σε συστηματική και ισότιμη συμμετοχή της Ομογένειας στον σχεδιασμό / υλοποίηση των δράσεων με ενεργή συμμετοχή στις Ομάδες Εργασίες (δίκτυο επιστημονικών συνεργατών στις διάφορες χώρες)
- συστηματική διάχυση πληροφοριών / συμπερασμάτων / αποτελεσμάτων σε επιστημονικές συναντήσεις εργασίας

Αξίζει να σημειωθεί, πως το φυσικό αντικείμενο του έργου περιλαμβάνει τρεις δράσεις (ΑΘΗΝΑ, ΠΡΟΜΗΘΕΑΣ, ΕΡΜΗΣ), από τις οποίες καθεμιά περιλαμβάνει μια σειρά υποδράσεων (υπο-έργων) με συγκεκριμένους στόχους.

Πιο αναλυτικά:

- ✓ Η Δράση ΑΘΗΝΑ στοχεύει στην παραγωγή προγραμμάτων σπουδών και εκπαιδευτικού υλικού για την διδασκαλία της ελληνικής γλώσσας και πολιτισμού σε ομογενείς αλλά και αλλογενείς μαθητές και περιλαμβάνει τις παρακάτω υποδράσεις:

---

<sup>7</sup> Έκθεση αξιολόγησης υλοποιούμενων έργων, ανίχνευσης αναγκών και σχεδιασμού μελλοντικών παρεμβάσεων της ενέργειας 1.1.1 του ΕΠΕΑΕΚ για την διαπολιτισμική εκπαίδευση, Υπουργείο Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων, κεφ. 3, σελ 130-132

**Πίνακας 2.1**  
**Οι υποδράσεις της δράσης «ΑΘΗΝΑ»**

<b>A/A</b>	<b>ΠΕΡΙΓΡΑΦΗ ΥΠΟΔΡΑΣΗΣ</b>
<b>A1</b>	Κατάρτιση αναλυτικού προγράμματος & προγραμμάτων σπουδών για την ελληνόγλωσση εκπαίδευση στη διασπορά
<b>A2</b>	Ανάπτυξη κριτηρίων διαπίστωσης της ελληνομάθειας
<b>A3</b>	Ανάπτυξη εκπαιδευτικού υλικού σε έντυπη & ηλεκτρονική μορφή για τη διδασκαλία στοιχείων ιστορίας & πολιτισμού - κατάρτιση υποστηρικτικών μελετών
<b>A4</b>	Ανάπτυξη εκπαιδευτικού υλικού σε έντυπη & ηλεκτρονική μορφή για τη διδασκαλία της ελληνικής ως δεύτερης γλώσσας - κατάρτιση υποστηρικτικών μελετών
<b>A5</b>	Ανάπτυξη εκπαιδευτικού υλικού σε έντυπη & ηλεκτρονική μορφή για τη διδασκαλία της ελληνικής ως ξένης γλώσσας - κατάρτιση υποστηρικτικών μελετών
<b>A6</b>	Συγγραφή εκπαιδευτικής γραμματικής
<b>A7</b>	Ανάπτυξη και δοκιμαστική εφαρμογή εκπαιδευτικού υλικού για δορυφορική τηλεόραση
<b>A8</b>	Ανάπτυξη εκπαιδευτικού υλικού για την εκμάθηση της ελληνικής ως δεύτερης γλώσσας (στο δημοτικό)

- ✓ Στη δράση ΠΡΟΜΗΘΕΑΣ επιδιώκεται η επιμόρφωση ελλαδιτών εκπαιδευτικών που αποσπώνται στο εξωτερικό αλλά κυρίως, η επιμόρφωση των ομογενών εκπαιδευτικών οι οποίοι θα λειτουργήσουν ως πολλαπλασιαστές στις περιοχές που εργάζονται και περιλαμβάνει τις παρακάτω υποδράσεις:

**Πίνακας 2.2**  
**Οι υποδράσεις της δράσης «ΠΡΟΜΗΘΕΑΣ»**

<b>A/A</b>	<b>ΠΕΡΙΓΡΑΦΗ ΥΠΟΔΡΑΣΗΣ</b>
<b>Π1</b>	Επιμόρφωση αποσπώμενων εκπαιδευτικών και συντονιστών
<b>Π2</b>	Επιμόρφωση ομογενών εκπαιδευτικών
<b>Π3</b>	Κατάρτιση και εφαρμογή προγραμμάτων σπουδών για επιμόρφωση και μετεκπαίδευση ομογενών εκπαιδευτικών σε ελληνικά πανεπιστήμια
<b>Π4</b>	Ανάπτυξη υλικού για τηλεεπιμόρφωση ομογενών εκπαιδευτικών
<b>Π5</b>	Εκπαιδευτικά προγράμματα ομογενών μαθητών

(Πηγή: Έκθεση αξιολόγησης για την διαπολιτισμική εκπαίδευση, ΕΠΕΑΚ, 2005)

Τέλος, στη Δράση ΕΡΜΗΣ επιδιώκεται ο σχεδιασμός και η υλοποίηση βιώσιμου συστήματος τηλεπιμόρφωσης των εκπαιδευτικών της Ομογένειας και περιλαμβάνει τις παρακάτω υποδράσεις:

**Πίνακας 2.3**  
**Οι υποδράσεις της δράσης «ΕΡΜΗΣ»**

<b>A/A</b>	<b>ΠΕΡΙΓΡΑΦΗ ΥΠΟΔΡΑΣΗΣ</b>
<b>E1</b>	Σχεδιασμός υπηρεσιών τηλεπιμόρφωσης
<b>E2</b>	Ανάπτυξη υπηρεσιών τηλεπιμόρφωσης
<b>E3</b>	Πιλοτική λειτουργία τηλεπιμόρφωσης
<b>E4</b>	Κανονική λειτουργία τηλεπιμόρφωσης

(Πηγή: Έκθεση αξιολόγησης για την διαπολιτισμική εκπαίδευση, ΕΠΕΑΚ, 2005)

Επιπλέον, στο πλαίσιο του Δράσης III: ΕΡΜΗΣ που αφορούσε την τηλεπιμόρφωση, πραγματοποιήθηκαν όλες οι σχετικές υποδράσεις E1, E2, E3, E4. Ειδικότερα<sup>8</sup>:

- Έγινε ανάπτυξη μεθοδολογίας για την εξ αποστάσεως εκπαίδευση εκπαιδευτικών στην ομογένεια
- Αναπτύχθηκε επιμορφωτικό υλικό για τρία μαθήματα: Κοινωνικοποίηση και Εκπαίδευση στη Διασπορά, Ιστορικές διαδρομές στην Ελλάδα του χθες και Θέματα Νεοελληνικής Λογοτεχνίας,
- Πραγματοποιήθηκαν έξι (6) Πιλοτικές Τηλεδιασκέψεις με Αδελαΐδα και Μελβούρνη. Κατά μέσο όρο συμμετείχαν οχτώ (8) εκπαιδευτικοί στην Αδελαΐδα και δεκαπέντε (15) στην Μελβούρνη.
- Μέσα από την πιλοτική εφαρμογή προέκυψαν μια σειρά από εμπειρίες και τεχνογνωσία οι οποίες καταγράφηκαν και με βάση αυτές έγιναν βελτιωτικές παρεμβάσεις κυρίως στη δόμηση των διδακτικών ενοτήτων των τριών μαθημάτων, αλλά και στην οργάνωση και το συνδυασμό σύγχρονης και ασύγχρονης τηλεπιμόρφωσης. Το όλο σύστημα (σύγχρονο και ασύγχρονο) τηλεπιμόρφωσης βρίσκεται σε κατάσταση που μπορεί να λειτουργήσει και να εφαρμοσθεί για την τηλεπιμόρφωση τόσο των αποσπόμενων και αποσπασμένων όσο και των ομογενών εκπαιδευτικών, χρησιμοποιώντας ανά περίπτωση το κατάλληλο τηλεπιμορφωτικό υλικό.

<sup>8</sup> Έκθεση αξιολόγησης υλοποιούμενων έργων, ανίχνευσης αναγκών και σχεδιασμού μελλοντικών παρεμβάσεων της ενέργειας 1.1.1 του ΕΠΕΑΕΚ για την διαπολιτισμική εκπαίδευση, Υπουργείο Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων, κεφ. 3, σελ 142

Το έργο «Ένταξη Παιδιών Ομογενών στο Σχολείο – e- ΟΜΟΓΕΝΕΙΑ», με στόχο την πιλοτική εφαρμογή Τεχνολογιών της Πληροφορίας και της Επικοινωνίας (ΤΠΕ) στην ελληνόγλωσση εκπαίδευση του εξωτερικού, εντάχθηκε και χρηματοδοτήθηκε από το Γ' ΚΠΣ – ΕΠΕΑΕΚ ΙΙ και υλοποιήθηκε από το Ερευνητικό Ακαδημαϊκό Ινστιτούτο Τεχνολογίας Υπολογιστών (ΙΤΥ).

Η επίσημη έναρξη του έργου ήταν η 1/10/2002 ενώ το έργο έληξε την 31/12/2004. Στο αρχικό ΤΔΕ ως ημερομηνία ολοκλήρωσης προβλεπόταν η 31/6/2004. Στον Ιούνιο του 2004 έγινε αποδεκτή τροποποίηση του ΤΔΕ σύμφωνα με την οποία<sup>9</sup>:

- παρατάθηκε η διάρκεια του έργου μέχρι την 31/12/2004 (αρχική ημερομηνία λήξης 30/6/2004)
- διατηρήθηκε ο αρχικός προϋπολογισμός του έργου στο ύψος των €899.757
- τροποποιήθηκε το φυσικό αντικείμενο του έργου
- πραγματοποιήθηκε ανακατανομή του ανωτέρω προϋπολογισμού ανάμεσα στα αρχικά προταθέντα επτά (7) υποέργα

Συγκεκριμένα περιλαμβάνει:

- Ανάπτυξη, δημιουργία και λειτουργία δικτυακού κόμβου της παιδείας ομογενών και διαπολιτισμικής εκπαίδευσης που απευθύνεται κύρια στην ελληνική ομογένεια. Περιλαμβάνεται η συγκέντρωση, δόμηση, διάχυση και συνεχής ανανέωση του υλικού, τόσο του οργανωτικοδιοικητικού και ενημερωτικού όσο και του εκπαιδευτικού. Ο κόμβος αποβλέπει στη δημιουργία διασυνοριακών κοινοτήτων μάθησης (μέσω της διάθεσης εκπαιδευτικού υλικού που είτε προϋπάρχει είτε θα σχεδιασθεί και παραχθεί στο πλαίσιο του έργου αλλά και άλλων δράσεων του ΥΠΕΠΘ) καθώς και στη διάχυση πληροφοριών σχετικών με τα ελληνικά τεκταινόμενα, που λόγω του ειδικού ενδιαφέροντος των μαθητών και καθηγητών για αυτές μπορούν να αποτελέσουν μέσο επίτευξης των εκπαιδευτικών στόχων της ελληνικής παιδείας στο εξωτερικό.
- Δράσεις επιμόρφωσης και στήριξης των εκπαιδευτικών στην παιδαγωγική αξιοποίηση των τεχνολογιών της Πληροφορίας και της Επικοινωνίας με δύο τρόπους: εξ αποστάσεως και εκ του σύνεγγυς στην Ελλάδα. Επιπρόσθετα το έργο θα συνδράμει την οργάνωση του προγράμματος και διεξαγωγή δράσεων επιτόπιας εργαστηριακής

---

<sup>9</sup> Έκθεση αξιολόγησης υλοποιούμενων έργων, ανίχνευσης αναγκών και σχεδιασμού μελλοντικών παρεμβάσεων της ενέργειας 1.1.1 του ΕΠΕΑΕΚ για την διαπολιτισμική εκπαίδευση, Υπουργείο Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων, κεφ. 3, σελ 142-143

επιμόρφωσης ΤΠΕ σε επιλεγμένα σχολεία του εξωτερικού, οι οποίες αναμένεται να διεξαχθούν από τους αρμόδιους φορείς (Ειδική Γραμματεία ΠΟΔΕ, ΔΠΠΟΔΕ)

- Ανάπτυξη εστιασμένων και κατάλληλων courses επιμόρφωσης με αντικείμενο την αξιοποίηση των υπολογιστών και του διαδικτύου ως εργαλείο έκφρασης, διδασκαλίας, μάθησης και επικοινωνίας για όλους στο σχολείο. Τα courses συνιστούν υλικό για τους εκπαιδευτές-επιμορφωτές και όχι απλώς για τους εκπαιδευόμενους. Το σημαντικό όφελος από την ύπαρξή τους είναι ότι η διεξαγωγή των επιμορφώσεων πλέον δεν θα εξαρτάται καθοριστικά από την διαθεσιμότητα συγκεκριμένων επιμορφωτών επιτόπια, αλλά μπορούν να αξιοποιηθούν και από λιγότερο έμπειρους επιμορφωτές, οι οποίοι θα είναι σε θέση να λειτουργήσουν ως πολλαπλασιαστές.

- Εξασφάλιση τεχνικής στήριξης από απόσταση με στόχο την αξιοποίηση της υπολογιστικής υποδομής στα σχολεία ομογένειας για τη χρήση των ΤΠΕ. Οι δράσεις αυτές είναι απόλυτα απαραίτητες, πρωταρχικές, και καθοριστικές για την επιτυχία των στόχων κάθε έργου που φιλοδοξεί να λειτουργήσει σε ευρεία γεωγραφική κλίμακα όπως η ζητούμενη Επιπλέον, στην γενική κατηγορία των επιμορφώσεων, οι δραστηριότητες του έργου πραγματοποιήθηκαν στα παρακάτω επίπεδα:

- Εξ αποστάσεως επιμόρφωση στην παιδαγωγική αξιοποίηση των ΤΠΕ.
- Επιτόπια και εξ αποστάσεως τεχνική υποστήριξη στο ΥΠΕΠΘ – εξ αποστάσεως υπηρεσίες στο εξωτερικό.

- Σεμιναριακές και άλλες επιμορφώσεις, εκπαιδεύσεις και παρουσιάσεις του e-Omogeneia. Συγκεκριμένα, διοργανώθηκε διήμερο σεμινάριο επιμόρφωσης 26 Συντονιστών εκπαίδευσης και 12 στελεχών του ΥΠΕΠΘ, το e-Omogeneia συμμετείχε στα σεμινάρια νέων αποσπασμένων εκπαιδευτικών του εξωτερικού που διοργάνωσε το ΠΠΟΔΕ στις 23-27/6/2003 και 21-25/6/2004 με προγραμματισμένες ομιλίες, στην Διεθνή έκθεση Θεσσαλονίκης 2003 και 2004 και στην διημερίδα «Η ελληνόγλωσση εκπαίδευση στην Σκανδιναβία».

Τέλος, η πύλη [isocrates.gr](http://isocrates.gr), αποδείχθηκε ότι είναι ένας αποτελεσματικός και βιώσιμος τρόπος καθημερινής επικοινωνίας και συνεργασίας, διακίνησης διοικητικής και όχι μόνον πληροφορίας μεταξύ ΥΠΕΠΘ και περιφερειακών υπηρεσιών εξωτερικού (και εσωτερικού). Ως εκ τούτου ο κόμβος e- OMOGENEIA και η μέχρι τώρα λειτουργία του δείχνει ότι η ανάπτυξη online κοινοτήτων μάθησης εκπαιδευτικών της ελληνόγλωσσης εκπαίδευσης εξωτερικού είναι εφικτή.

## 2.3 Η διαπολιτισμική πολιτική της Ευρωπαϊκής Ένωσης

Από την ημερομηνία εφαρμογής της Συνθήκης του Άμστερνταμ το Μάιο του '99, η Ευρωπαϊκή Ένωση διαθέτει μία κοινή πολιτική όσο αφορά τα θέματα ασύλου και μετανάστευσης. Ταυτόχρονα, με βάση τις αποφάσεις της Συνόδου Κορυφής της Λισαβόνας το Μάρτιο του 2000, η Ε.Ε. έθεσε ως στόχο της επόμενης δεκαετίας *«να γίνει η πιο ανταγωνιστική και η πιο δυναμική οικονομία της γνώσης σε παγκόσμιο επίπεδο, ικανή για μια βιώσιμη οικονομική ανάπτυξη, που θα συνοδεύεται από την ποσοτική και ποιοτική βελτίωση της απασχόλησης και τη μεγάλη κοινωνική συνοχή»*<sup>10</sup>

Έτσι, στην προσπάθεια για κοινωνική ένταξη των νόμιμων μεταναστών, η Ευρωπαϊκή Ένωση θεωρεί ότι το σχολείο μπορεί να παίξει ένα σημαντικό ρόλο. Η Σύνοδος της Θεσσαλονίκης, τον Ιούνιο του 2003, επιβεβαίωσε τη σημασία της εκπαίδευσης και της γλωσσικής κατάρτισης στο χώρο της Ένωσης. Αυτή η κοινή πολιτική των ευρωπαϊκών κρατών στοχεύει στην καταχώρηση για τα παιδιά των νομίμως διαμενόντων μεταναστών των ίδιων δικαιωμάτων που απολαμβάνουν και τα παιδιά των υπηκόων της Ε.Ε. όσον αφορά την εκπαίδευση (Eurydice, 2004). Ωστόσο, τα περισσότερα ευρωπαϊκά κράτη δεν κάνουν τη διάκριση ανάμεσα σε νόμιμους και παράνομους μετανάστες, στο όνομα του θεμελιώδους δικαιώματος της εκπαίδευσης για όλους.

Η ταχεία ένταξη των παιδιών που προέρχονται από τη μετανάστευση είναι ο στόχος των ευρωπαϊκών κρατών. Αυτό επιχειρείται σε κάποιες περιπτώσεις με την ένταξη τους στις κανονικές τάξεις, μαζί με τους γηγενείς συμμαθητές τους της ίδια ηλικίας και την παροχή σε αυτούς ενισχυτικής διδασκαλίας, είτε μέσα στην ίδια τάξη με εξειδικευμένο εκπαιδευτικό, είτε εκτός ωραρίου διδασκαλίας. Άλλοτε, πάλι ακολουθείται μία διαχωριστική μεταβατική εκπαίδευση, ως ότου οι αλλοδαποί μάθουν ικανοποιητικά τη γλώσσα της χώρας υποδοχής και είναι ικανοί να παρακολουθήσουν το κανονικό σχολικό πρόγραμμα. Αυτή η χρονική περίοδος, ανάλογα με το κράτος, μπορεί να είναι σύντομη ή πιο μακράς διάρκειας.

Σε αρκετές περιπτώσεις εκτός από την κυρίαρχη γλώσσα διδάσκονται, επίσης, η γλώσσα και στοιχεία του πολιτισμού της χώρας προέλευσης του μαθητή. Ωστόσο, αυτός δεν είναι ένα γενικευμένος κανόνας στην Ευρωπαϊκή Ένωση και υπάρχουν πολλές

---

<sup>10</sup> Βλέπε σχετικά στην ιστοσελίδα <http://www.consilium.europa.eu/fr/summ.htm/> , προσπέλαστηκε 20/2/2018

αποκλίσεις από κράτος σε κράτος, παρά την Οδηγία αριθμό. 77/486/CEE (Ιούλιος 1977)<sup>11</sup>, σύμφωνα με την οποία τα ευρωπαϊκά κράτη έχουν την υποχρέωση να λαμβάνουν τα απαιτούμενα εκπαιδευτικά μέτρα για τη διατήρηση της γλώσσας και της κουλτούρας προέλευσης των μαθητών που προέρχονται από την μετανάστευση. Βεβαίως, όπως είδαμε παραπάνω κατά τη δεκαετία του '70 η μετανάστευση θεωρούνταν «προσωρινή» και το μέτρο αυτό στόχευε στην επιτυχή επανένταξη των αλλοδαπών μαθητών στη χώρα προέλευσης, όταν αυτοί θα παλιννοστούσαν. Σήμερα ο στόχος είναι πολύ διαφορετικός, καθότι συνδέεται με την τόνωση και τη διατήρηση της ιδιαίτερης πολιτισμικής ταυτότητας των μαθητών, των οποίων οι οικογένειες επιθυμούν τη μόνιμη, πια εγκατάστασή τους στη χώρα υποδοχής (Eurydice, 2004).

#### **2.4. Τα προβλήματα της διαπολιτισμικότητας στο χώρο του σχολείου**

Στο δημόσιο σχολείο τα παιδιά των αλλοδαπών εμφανίζουν ιδιαίτερες εκπαιδευτικές ανάγκες, εφόσον βρίσκονται σε δύο κουλτούρες και δύο ή περισσότερες γλώσσες. Όπως είδαμε στην προηγούμενη ενότητα η έννοια διαπολιτισμικής εκπαίδευσης δεν ενέχει μόνο την συνάντηση των πολιτισμών, αλλά και την συνάντηση της προσωπικής κουλτούρας του καθενός με εκείνη του διπλανού του. Οι κουλτούρες αυτές είναι εξ' ορισμού ανομοιογενείς, ακόμα και στο πλαίσιο μιας ομοιογενούς εθνικής ομάδας.

Η γλώσσα, όμως, των αλλοδαπών και το πολιτισμικό κεφάλαιο της χώρας τους σε πολλές περιπτώσεις δεν αναγνωρίζονται, τόσο από τους υπόλοιπους μαθητές, όσο και από τους εκπαιδευτικούς, έτσι ώστε να τους αποδίδεται πολλές φορές το στίγμα του απαίδευτου και λιγότερο ικανού στα γράμματα. Τα προβλήματα προσαρμογής και συνεπώς και σχολικής επίδοσης των μαθητών από ξένες χώρες εστιάζονται κατά κύριο λόγο στα προβλήματα που δημιουργούνται από τη χρήση της γλώσσας, από τη διαφορετική κουλτούρα, τα ήθη και τα έθιμά τους. Αρκετές φορές η λεκτική επικοινωνία

---

<sup>11</sup> Βλέπε σχετικά στην ιστοσελίδα [http://admi.net/eur/loi/leg\\_euro/fr\\_377L0486.html](http://admi.net/eur/loi/leg_euro/fr_377L0486.html), προσπελάστηκε 20/2/2018

κατά τη μαθησιακή διαδικασία καθίσταται δύσκολη και αναποτελεσματική (Θερμός, 2005: 160).

Οι συγκρούσεις μεταξύ μαθητών είναι αναπόφευκτες και εντείνονται ακόμα περισσότερο με την εμπλοκή των οικογενειών τους, οι οποίες θεωρούν επιζήμια την ύπαρξη των «ξένων» παιδιών στο σχολείο εξαιτίας του γλωσσικού τους ελλείμματος. Ένα μεγάλο μέρος του πληθυσμού προσδοκά χαμηλές επιδόσεις των μαθητών που προέρχονται από μειονοτικές ομάδες, σχολική αποτυχία και επιπλέον συνδέει τους αλλοδαπούς μαθητές με την περιθωριοποίηση, την αποκλίνουσα και προβατική συμπεριφορά (Ευαγγέλου και Παλαιολόγου, 2007: 15). Έτσι, του αποδίδουν την κατηγορία ότι ευθύνονται για το συνολικό χαμηλό επίπεδο της τάξης και την υποεπίδοση των δικών τους παιδιών και απαιτούν από το σχολείο την ένταξη των αλλοδαπών σε ξεχωριστές τάξεις (Ανδρούτσου, Ασκούνη, Μάγος και Χρηστίδου-Λιοναράκη, 2001).

Όμως, οι στάσεις μας έναντι των ξένων προέρχονται κυρίως από την ποιότητα της δικής μας ταυτότητας. Ανακαλύπτουμε τα δικά μας ελαττώματα και τις δικές μας αντιφάσεις και προσπαθώντας να αποφορτίσουμε τον εαυτό μας από το άγχος που μας δημιουργούν, δημιουργούμε την ταυτότητα του «άλλου», του ξένου και του φορτώνουμε τις αδυναμίες και τα πάθη μας. Όπως, επισημαίνει ο Βασίλειος Θερμός, ο ξένος ουσιαστικά πληρώνει το γεγονός ότι σε ένα βαθμό ο εαυτός μου μού είναι ξένος. Γίνεται περισσότερο κακός στα μάτια μου, διότι του έχω αποδώσει και το μέρος τη δικής μου κακίας την οποία δεν αντέχω να αναγνωρίσω (Θερμός, 2005: 162).

Η αρνητική στάση των γηγενών μαθητών και των οικογενειών τους εντείνεται ακόμα περισσότερο από τη μη θετική στάση ορισμένων εκπαιδευτικών απέναντι στους αλλοδαπούς μαθητές. Βασιζόμενοι στα δικά τους στερεότυπα και τις προκαταλήψεις, αντιμετωπίζουν τη γλωσσική και πολιτισμική ανεπάρκεια των αλλόγλωσσων μαθητών πολλές φορές με αρνητικά σχόλια, αδιαφορούν για τη βελτίωση της επίδοσής τους ακολουθώντας το αφομοιωτικό μοντέλο εκπαίδευσης που όπως προείπαμε στην προηγούμενη ενότητα αντιμετωπίζουν τους «ξένους» μαθητές ως ίσοι με τους γηγενείς, επιταχύνοντας έτσι την περιθωριοποίησή τους από το μαθητικό πληθυσμό.

Στο όνομα της ισότητας στην εκπαίδευση, τα παιδιά των μειονοτήτων φοιτούν σε δημόσιο σχολείο με την υποχρέωση να προσαρμόζονται στο μονοπολιτισμικό και μονογλωσσικό αναλυτικό εκπαιδευτικό πρόγραμμα καταβάλλοντας προσπάθειες σε ατομικό επίπεδο, αφήνοντας έξω από το χώρο του σχολείου το δικό τους γλωσσικό και



πολιτισμικό κεφάλαιο, το οποίο θεωρείται «απειλή» για την ομοιογένεια της σχολικής τάξης. Έτσι, δεν είναι σπάνιο το φαινόμενο να γίνονται δέκτες αρνητικών εκδηλώσεων από τους συμμαθητές τους και δεν εντάσσονται με επιτυχία στη μαθησιακή διαδικασία παραμένοντας στο περιθώριο.

Εν κατακλείδι στο σημείο αυτό οφείλουμε να επισημάνουμε ότι τρεις διαστάσεις διακρίνονται στον αρνητικά αξιολογούμενο «άλλο»:

1. Εναντίωση-αντίθεση, όπως αντιπάθεια, περιφρόνηση, τήρηση απόστασης στις αρχές του «άλλου», που μπορεί να εκληφθεί και ως εξωτερική απειλή,
2. Άμεση επίθεση του «άλλου» κατά του εγώ, που αποτελεί μια «εξωγενή απειλή» και προέρχεται από μια αντίληψη επιθετικής πρόθεσης ή αρνητικά αξιολογούμενης εικόνας του «άλλου». Τότε ο «άλλος» εκπροσωπεί τον εχθρό, το άμεσο αντίπαλο, τον καταπιεστή, τον εκμεταλλευτή και προκαλεί εχθρότητα, που φτάνει μέχρι του σημείου να εύχεται ο εαυτός τη φυσική εξουδετέρωση του «άλλου».
3. Αρνητική διαφοροποίηση από τον άλλο, όπου ο «άλλος» προσλαμβάνεται ως θύμα ή κατώτερος, λόγω των αδικιών ή της εκμετάλλευσης που υφίσταται και σχετίζεται είτε με τον οίκτο του εγώ, είτε με το συναίσθημα συμπάθειας (Ζαβαλόνι και Λούις-Γκουερίν, 1996: 191-192).

## ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3: Εκπαιδευτικός και διαπολιτισμικότητα

### 3.1 Ο “εν- γένει” ρόλος του εκπαιδευτικού

Ζούμε σε μια εποχή κατά την οποία η κοινωνία μεταβάλλεται ραγδαία και μαζί της μεταβάλλεται και το σχολείο. Ο εκπαιδευτικός και κυρίως ο δάσκαλος, ως μέλος του σχολείου, υπόκεινται σε συγκεκριμένες υποχρεώσεις και καλείται να διαδραματίσει ένα ανάλογο ρόλο με συγκεκριμένες απαιτήσεις. Έτσι, με βάση τις κοινωνικές λειτουργίες του σχολείου, “ο δάσκαλος καλείται να παίξει, αντίστοιχα, το ρόλο του παιδαγωγού, του αξιολογητή, του φύλακα, του συμβούλου, του λειτουργού και του δημόσιου υπάλληλου” (Ισαακίδης & Σιγούρος, 2011: 153). Παρατηρούμε, λοιπόν, ότι το έργο του δασκάλου είναι πολυσύνθετο και πολυδιάστατο, αφού καλείται να επιτελέσει ταυτόχρονα πολλούς επιμέρους ρόλους. Έτσι, προκειμένου ο δάσκαλος να πετύχει την πολυσύνθετη και πολυδιάστατη αποστολή του, οφείλει:

- ✓ να αγαπά το παιδί και να αφοσιώνεται σε αυτό και στο εκπαιδευτικό του έργο,
- ✓ να επεκτείνει την εκπαιδευτική του αποστολή και έξω από το σχολείο και να μην περιορίζεται μόνο μέσα στην αίθουσα και στο συγκεκριμένο ωράριο,
- ✓ να διαθέτει παιδαγωγική ευαισθησία, να έχει, δηλαδή, αναπτυγμένη διαίσθηση, που θα τον βοηθά να συλλαμβάνει τα προβλήματα του παιδιού και να ανταποκρίνεται σε αυτά,
- ✓ να έχει δημοκρατική στάση και ανεκτικότητα,
- ✓ να έχει ανεπτυγμένες διδακτικές ικανότητες,
- ✓ να διακρίνεται από συναισθηματική σταθερότητα,
- ✓ να είναι δίκαιος και αμερόληπτος,
- ✓ να είναι ευσυνείδητος και να έχει υπομονή και επιμονή,
- ✓ να έχει σωματική αρτιμέλεια, ψυχική και σωματική υγεία (Κυριακοπούλου, 2009: 18-19).

### **3.2 Ο διαπολιτισμικός ρόλος του εκπαιδευτικού**

Όπως είδαμε, τα προβλήματα που προκύπτουν από την αδυναμία της ένταξης και αποδοχής των μαθητών από διαφορετικούς πολιτισμούς στις μικτές τάξεις λύνονται με τη στροφή του σχολείου στη διαπολιτισμική αγωγή με στόχο την καλλιέργεια διαπολιτισμικής συμπεριφοράς στους μαθητές, τους εκπαιδευτικούς, τους γονείς και κατ' επέκταση την ευρύτερη κοινότητα. Σύμφωνα με Καρακατσάνη (2003: 189), η διαπολιτισμική προσέγγιση δεν είναι στενά συνυφασμένη με ένα μάθημα, αλλά εμπλέκεται και διαπερνά όλα τα μαθήματα, έχοντας ως στόχο την αποδοχή του άλλου μέσα από την αποδοχή των διαφορετικών πολιτιστικών και πολιτισμικών στοιχείων. Το σχολείο έχει τη δυνατότητα και οφείλει να αναδειχθεί σε ένα εργαλείο ατομικής και πολιτισμικής αλλαγής, αλλάζοντας ταυτόχρονα το βασικό τρόπο κατανόησης των πραγμάτων, των συνδέσεων και των δεσμεύσεων (Καρακατσάνη, 2003: 182), προωθώντας παράλληλα τη συνάντηση την αλληλεπίδραση και την αμοιβαία συνεργασία ανάμεσα στα άτομα διαφορετικής πολιτισμικής προέλευσης.

Όμως, η διδασκαλία σε μια διαπολιτισμική κοινωνία δεν είναι εύκολη. Το να υπάρχει επιτυχία και αμεροληψία είναι δύσκολο, όταν οι δάσκαλοι και μαθητές έχουν διαφορετικό τρόπο επικοινωνίας, διαφορετικά πρότυπα συμμετοχής και διαφορετική άποψη για τον κόσμο. Διαπολιτισμική εκπαίδευση σημαίνει να γίνονται κατανοητές οι ανάγκες κάθε παιδιού και να υπάρχει ίση μεταχείριση απέναντι σε κάθε παιδί με ευαισθησία, δίκαια και αποτελεσματικά κατά των ώρα διδασκαλίας (Banks, 1991: 77-78). Επίσης, σε μια τέτοια διδασκαλία ελευθερώνει τα παιδιά από τα μορφωτικά τους σύνορα και τους προσφέρει ένα μη προκατειλημμένο μορφικό περιβάλλον. Οι δάσκαλοι, παίζουν ένα σημαντικό ρόλο στη ζωή των παιδιών, καθότι βοηθούν στη μορφοποίηση των απόψεων και αντιδράσεων που έχουν τα παιδιά στον κόσμο. Για να είναι λοιπόν, οι δάσκαλοι μέσα στα διαπολιτισμικά όρια, πρέπει να βοηθάνε τα παιδιά να καταλάβουν ότι είναι ικανά (Butt and Pahnos, 1995: 42-43).

Στα πλαίσια αυτά θεωρούμε σημαντικό να αλλάξει ο ρόλος των διδασκόντων. Έτσι, ο εκπαιδευτικός καλείται να διαμορφώσει ένα δημιουργικό ανοιχτό εκπαιδευτικό περιβάλλον με μεγαλύτερη αυτονομία, αυτενέργεια, καινοτόμο διάθεση και δημιουργικότητα. Απαραίτητη θεωρούμε την εφαρμογή, όπως θα δούμε στην επόμενη

ενότητα, σύγχρονων εκπαιδευτικών μεθόδων όπως συνεργατική οικοδόμηση της γνώσης, βιωματικές ασκήσεις, μελέτες περίπτωσης, σχέδια εργασίας, παιχνίδια ρόλων, τεχνικές δια-λόγου, εκπαίδευση με από τη τέχνη (Μυλωνάς, 1981: 53). Οφείλει, επίσης να δώσει ιδιαίτερη βαρύτητα στις αναζητήσεις και τις δυσκολίες όλων μαθητών ανεξάρτητα από τη χώρα καταγωγής τους και να εμπνεύσει μέσα από τη διδασκαλία και το παράδειγμα του το σεβασμό απέναντι σε κάθε διαφορετική κουλτούρα και γλώσσα των σημερινών μαθητών (Ανδρούτσου, Μάγος και Χρηστίδου- Λιοναράκη, 2001: 64-68).

Επιπροσθέτως, σύμφωνα, με τους διάφορους ερευνητές (Burnette, 1999 / Sparks, 1994), οι εκπαιδευτικοί πρέπει να εφαρμόσουν συγκεκριμένες στρατηγικές, προκειμένου να βοηθήσουν τους μαθητές να προσαρμοστούν στο σχολικό περιβάλλον. Οι στρατηγικές αυτές είναι (Ευαγγέλου και Παλαιολόγου, 2007: 72-79):

- ❖ Δημιουργία ενός θετικού περιβάλλοντος. Οι αλλοδαποί μαθητές συνήθως αισθάνονται απομόνωση και μοναξιά. Οι εκπαιδευτικοί καλούνται να τους βοηθήσουν να ξεπεράσουν αυτά τα συναισθήματα, αναπτύσσοντας το σεβασμό και να περιορίσουν τις φοβίες τους. Ακόμη, πρέπει να δημιουργήσουν ένα ασφαλές και έμπιστο περιβάλλον, μοιραζόμενοι με τους μαθητές τις δικές τους εμπειρίες και δίνοντας στους μαθητές με περισσότερα χρόνια διαμονής το ρόλο του βοηθού στους νεότερους, προκειμένου να προσαρμοστούν ευκολότερα.

- ❖ Δόμηση του περιεχομένου μαθήματος πάνω στη γνώση που έχουν αποκτήσει οι μαθητές από τις διαφορετικές χώρες που έχουν ζήσει, ταξιδέψει και αποκτήσει εμπειρίες. Οι εκπαιδευτικοί πρέπει να εντάξουν στο μάθημά τους τις διαφορετικές εμπειρίες των μαθητών και τον πλούτο της κουλτούρας και της γλώσσας τους. Όπως, για παράδειγμα, τη γνώση τους στη γεωγραφία των περιοχών από τις οποίες προέρχονται, τις συνθήκες διαβίωσης και άλλα. Έτσι, ενισχύεται η γνώση των μαθητών, ενώ παράλληλα αυξάνεται η αυτοεικόνα και η αίσθηση της αυτοεκτίμησής τους.

- ❖ Ενίσχυση της αυτοπεποίθησης και αυτοεκτίμησης. Οι αλλοδαποί μαθητές πρέπει να πιστέψουν στις δυνατότητές τους, έτσι ώστε να επιμένουν και να πετύχουν στο σχολικό περιβάλλον, ξεπερνώντας τις δυσκολίες προσαρμογής που συναντούν. Πρέπει να χρησιμοποιηθούν δραστηριότητες για την προαγωγή της αυτοαγρύπνυσης και αυτοεκτίμησης, οι οποίες θα αξιολογούνται από τους ίδιους τους μαθητές.

- ❖ Σύνδεση των μαθημάτων με τις προηγούμενες εμπειρίες των παιδιών. Έτσι, τα παιδιά θα συνειδητοποιήσουν τις γνώσεις τους και θα τις μεταφέρουν στο νέο σχολικό

περιβάλλον. Ο εκπαιδευτικός καλεί τους μαθητές να γράψουν ή να πουν τις εμπειρίες τους και, στη συνέχεια, τις συνδυάζει με τις δικές του.

❖ Ανάπτυξη περιεχομένου σχετικού με την κουλτούρα των μαθητών. Ο εμπλουτισμός του περιεχομένου του μαθήματος με στοιχεία των πολιτισμών των διαφορετικών χώρων ενισχύει το αίσθημα της υπερηφάνειας για τη χώρα τους και παράλληλα εμπλουτίζει τις γνώσεις τους για άλλους πολιτισμούς. Οι εκπαιδευτικοί δίνουν πληροφορίες στους μαθητές τους για τους διαφορετικούς πολιτισμούς, συζητούν με αυτούς και στη συνέχεια τους χωρίζουν σε μικρές αριθμητικά, ομάδες προκειμένου να διαπιστώσουν τις ομοιότητες και τις διαφορές που εντόπισαν.

❖ Ενθάρρυνση της εθνικής αναγνώρισης που επηρεάζει την ανάπτυξη των αξιών, των συνθητιών, των επιλογών στον τρόπο ζωής και των προσεγγίσεων στη διδασκαλία. Η καλλιέργεια της εθνικής αναγνώρισης βοηθάει τους μαθητές να κατανοήσουν και να σεβαστούν την πολιτισμική κληρονομιά, την ιστορία των διαφορετικών εθνικοτήτων, διατηρώντας παράλληλα την αξία της δικής τους κληρονομιάς στο μυαλό και την ψυχή τους, και τέλος,

❖ Ανάπτυξη μιας γνωστικής βάσης των αντικειμένων του μαθήματος. Με τη στρατηγική αυτή οι μαθητές ενθαρρύνονται για ανεξάρτητη εξάσκηση, μαθαίνοντας να αναγνωρίζουν τα λάθη τους και να διορθώνουν και να καταγράφουν την επιτυχία τους.

Με βάση τα παραπάνω γίνεται αντιληπτό ότι τόσο ο εκπαιδευτικός όσο και η σχολική μονάδα με την συνεργασία της οικογένειας και της κοινότητας μπορεί να διαμορφώσει μια εκπαιδευτική πολιτική ενταγμένη στο πλαίσιο του εθνικού αναλυτικού προγράμματος, με έμφαση στις αρχές της ισότητας και της αναγνώρισης του «διαφορετικού», οι οποίες αποτελούν τις βασικές αξίες της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης. Έτσι, οι μαθητές στο σχολείο θα μάθουν να αναγνωρίζουν την ενότητα και την ομοιομορφία στους κόλπους της διαφορετικότητας αλλά και τη διαφορετικότητα μέσα από την ενότητα των ανθρώπων (Morén, 2000: 31).

### 3.3 Οι σύγχρονες εκπαιδευτικές πρακτικές

Ο καθοριστικός ρόλος του εκπαιδευτικού, όπως διαπιστώσαμε στην προηγούμενη ενότητα, εν γένει δεν μπορεί να αμφισβητηθεί. Έτσι, μέσα σε ένα διαπολιτισμικό εκπαιδευτικό σύστημα όμως αναδεικνύεται σε ουσιαστικό μοχλό που δύναται να προαγάγει και να αναπτύξει τις προϋποθέσεις εκείνες που θα συμβάλλουν στην ομαλή και ισότιμη κοινωνική ζωή των μαθητών, ειδικά των προερχόμενων από μειονοτικές ομάδες.

Πίνακας 3.1

Σύγχρονη διδασκαλία με ομάδες εργασίας (Πηγή: Νικολάου, 2005: 31)

Διδασκαλία με ομάδες εργασίας	Παραδοσιακή διδασκαλία (μετωπική)
1) Ομαδοσυνεργατική διδασκαλία	1) Ερευνητική-ανακαλυπτική μέθοδος
2) Σχέδιο συνεργατικής έρευνας (project)	2) Μάθηση από παρουσιάσεις (προκαταβολικοί οργανωτές)
3) Διαθεματική προσέγγιση	3) Βιωματική προσέγγιση
4) Ερευνητική-ανακαλυπτική μέθοδος	4) Διδασκαλία επικεντρωμένη στη δημιουργική σκέψη: Synectics
5) Παιχνίδι ρόλων - δραματοποίηση	5) Καταιγισμός ιδεών (brain storming)
6) Προσομοίωση	6) Διδακτική αξιοποίηση της εικόνας
7) Μάθηση από παρουσιάσεις (προκαταβολικοί οργανωτές)	
8) Βραχύχρονη ομαδοποίηση	
9) Βιωματική προσέγγιση	
10) Διδασκαλία με τη χρήση NT	
11) Διδασκαλία επικεντρωμένη στη δημιουργική σκέψη: Synectics	
12) Καταιγισμός ιδεών (brain storming)	
13) Διδακτική αξιοποίηση της εικόνας	

Στο πλαίσιο αυτό, όπως παρατηρούμε στον παραπάνω πίνακα (**πίνακα 3.1**), μπορεί να αναπτύξει σύγχρονες μεθοδολογικές πρακτικές που ενδείκνυνται για τη Διαπολιτισμική Διδακτική, έχοντας ως κοινή βάση τα διδασκαλία με ομάδες εργασίες. Οι μέθοδοι αυτές αποτελούν δομικά στοιχεία διαφόρων μοντέλων διδασκαλίας, τα οποία είναι προσανατολισμένα σε τέσσερις διαφορετικές κατευθύνσεις αγωγής και μάθησης: στην *προσέγγιση της πληροφορίας*, την *προσωπικότητα του υποκειμένου της εκπαιδευτικής διαδικασίας*, την *ανάπτυξη κοινωνικών δραστηριοτήτων* και την *τροποποίηση της συμπεριφοράς του μαθητή* (Joyce/ Weil, 1986: 32-36). Μπορούν να εφαρμόζονται και μεμονωμένα ή σε συνδυασμό μεταξύ τους, λειτουργώντας έτσι συμπληρωματικά ή διαδοχικά κατά περίπτωση. Επίσης, για την λειτουργία τους συνήθως απαιτείται μια στοιχειώδης προετοιμασία από μέρους του εκπαιδευτικού, καθώς και ένα σύστημα υποστήριξης (διδακτικό υλικό, εικόνες, πηγές, λογισμικά κλπ.). Έτσι, παρακάτω θα αναλύσουμε συνοπτικά τις στρατηγικές εφαρμογής τους, την ακολουθία των δραστηριοτήτων ή των φάσεων ανάπτυξης τους που ο εκπαιδευτικός μπορεί να υιοθετήσει. Εδώ αξίζει να επισημάνουμε βέβαια, ότι όλα αυτά εξαρτώνται από τα χαρακτηριστικά της εκάστοτε διδακτικής ενότητας, τους χειρισμούς που θα κάνει ο εκπαιδευτικός και τις ιδιαιτερότητες των μαθητών στην τάξη. Πιο συγκεκριμένα:

**1. Ομαδοσυνεργατική διδασκαλία:** Οργανώνεται με βάση τους κοινούς σκοπούς και στόχους της ομάδας, την κοινή ανάληψη πρωτοβουλιών και δραστηριοτήτων και την κατανομή αρμοδιοτήτων στα μέλη. Προϋπόθεση για την επιτυχή λειτουργία της είναι να θέσει ο εκπαιδευτικός βασικά ερωτήματα στον εαυτό του σχετικά με τους στόχους, τις διαδικασίες, το χρονικό πλαίσιο, τη σύνθεση των ομάδων, τους τρόπους λήψης αποφάσεων και το αποτέλεσμα που επιδιώκεται μέσα από αυτήν τη μέθοδο. Έτσι, σε αρχικό στάδιο οι μαθητές ενημερώνονται εισαγωγικά πάνω στο θέμα, τους στόχους της εργασίας και τη διαδικασία της δουλειάς που θα διεκπεραιώσουν. Μετέπειτα οι ομάδες ορίζουν τους ρόλους των μελών τους (γραφέας, συντονιστής κ.λ.π.) και εργάζονται πάνω σε συγκεκριμένο βιβλιογραφικό ή άλλο υλικό (κείμενα, πηγές, εικόνες, διαγράμματα) κρατώντας σημειώσεις, καταθέτοντας απορίες και απαντώντας σε ερωτήματα. Ο ρόλος του εκπαιδευτικού στη φάση αυτή είναι να παρακολουθεί την ομάδα, να ενθαρρύνει δίνοντας οδηγίες, να επιλύει απορίες, να διαχειρίζεται το χρόνο κ.λ.π. Εν συνεχεία, οι ομάδες

ανακοινώνουν τα συμπεράσματα στα οποία κατέληξαν και προβαίνουν στη στοχαστική ερμηνεία τους, κάνοντας συνοψίσεις και αναζητώντας συνδέσεις, προεκτάσεις κ.λ.π. (Θεοφιλίδης, 1997: 122). Χαρακτηριστικά παραδείγματα εφαρμογής της μεθόδου αποτελούν η επίλυση γλωσσικών ασκήσεων, επεξεργασία λογοτεχνικού κειμένου κ.λ.π.

2. **Σχέδιο συνεργατικής έρευνας (project):** Παρέχει τις περισσότερες ανοιχτές, μαθητοκεντρικές και δημοκρατικές εμπειρίες μάθησης, ενώ η ανάπτυξη του ενδείκνυται για διαθεματική προσέγγιση της γνώσης. Το περιεχόμενο του σχεδιάζεται, διαμορφώνεται και υλοποιείται κατά κύριο λόγο από τα μέλη των ομάδων. Έτσι, δίνει μεγάλη έμφαση στην εξατομίκευση και τα ενδιαφέροντα των παιδιών, ενώ συχνά έχει ως εφόρμηση βιωματικές καταστάσεις. Έχοντας ως αφετηρία τα ερωτήματα των μαθητών, το σχέδιο συνεργατικής έρευνας αξιοποιεί παράλληλα όλα τα μαθήματα του Αναλυτικού Προγράμματος και παρουσιάζει πολύ θετικά αποτελέσματα στην εννοιολογική ανάπτυξη και τις δια-ομαδικές σχέσεις σε πολυεθνικά σχολεία (Coelho, 2007). Στις φάσεις της συνεργατικής έρευνας περιλαμβάνονται η επιλογή του θέματος, η συγκεκριμενοποίηση των διδακτικών στόχων, ο συνεργατικός σχεδιασμός, η αναζήτηση πηγών, η εκτέλεση εργασίας, η παρουσίαση τελικού προϊόντος (Νικολάου, 2005: 42-43). Χαρακτηριστικά παραδείγματα εφαρμογής του είναι: Ο κύκλος της ζωής, Ο εαυτός μας (υγεία, επάγγελμα, ελεύθερος χρόνος), μακρινοί άλλοι (άλλες χώρες, άλλοι λαοί και πολιτισμοί).
3. **Διαθεματική προσέγγιση:** Βασίζεται στην αντίληψη ότι οι μαθητές θα πρέπει να διαχειρίζονται οι ίδιοι τη μάθηση τους και να αντλούν ικανοποίηση από αυτήν, γι' αυτό και συνδυάζει την ενοποίηση του περιεχομένου με τη δράση των συμμετεχόντων, σε ένα πλαίσιο φυσικής εποπτείας και βιωματικότητας. Στόχοι της είναι η κατάργηση της εξειδίκευσης, της μονομέρειας και της αποσπασματικότητας της γνώσης, καθώς και η έμφαση στη συνοχή, τη συνέχεια και την ευρύτητά της. Οι μέθοδοι που χρησιμοποιούνται είναι ευέλικτες και αυτοπροσδιοριζόμενες χρονικά, ενώ χαρακτηρίζονται από τη διεπιστημονική εξέταση των γνωστικών αντικειμένων, την ολιστική προσέγγιση στη θεώρηση της γνώσης και του κόσμου και την αγωγή στη αυτομόρφωση. Η διαθεματική προσέγγιση συνήθως αναπτύσσεται μέσα από την εκπόνησης σχεδίων εργασίας (projects), όπου οι μαθητές δουλεύουν σε ομάδες



(Θεοφιλίδης, 1997: 132-134). Η εφαρμογή του δύναται να γίνει σε θέματα που σχετίζονται με το άμεσο περιβάλλον του σχολείου ή της κοινωνικής και οικογενειακής ζωής των μαθητών: το σχολείο μας και η γειτονιά του, σχολικές μονάδες, σχέσεις με τη φύση, η αίσθηση του χρόνου κ.λ.π.

4. **Ερευνητική- ανακαλυπτική μέθοδος (discovery method):** Αναφέρεται στη συστηματική εξοικείωση του μαθητή με κανόνες λογικής, προκειμένου να προκύψει με συνειδητό τρόπο η θεμελίωση μιας πεποίθησης. Οι μαθητές ξεκινούν από τη διατύπωση μιας υπόθεσης και μέσα από τη χρήση της αιτιολόγησης φτάνουν στην εφαρμογή των διαπιστώσεών τους σε μια κατηγορία ζητημάτων. Στη βιβλιογραφία περιγράφεται και με ονομασίες όπως μέθοδος επίλυσης προβλημάτων, επαγωγική μέθοδος, κριτική διερεύνηση (Θεοφιλίδης, 1997: 135). Εφαρμογή μπορεί να βρει στην διερεύνηση του περιεχομένου επιλεγμένων ιστοσελίδων και παρουσίαση πληροφοριών με βάση συγκεκριμένα κριτήρια, εξέταση ιστορικών πηγών και ετυμολογία λέξεων.
5. **Παιχνίδι ρόλων-δραματοποίηση:** Αντιστοιχεί στη δράση που αναπτύσσεται σε μια συγκεκριμένη περίσταση, συνήθως φανταστική. Ο ρόλος αποτελεί έναν «χώρο» συναισθηματικά ασφαλή για πειραματισμό, γι' αυτό προσφέρει ευκαιρίες για συνθήκες συνεργασίας, κατανόηση της θέσης του άλλου, καλλιέργεια δημιουργικής και κριτικής σκέψης, αξιοποίηση εναλλακτικών ιδεών, κινήτρων και συμπεριφορών, ευαισθητοποίηση στο λόγο, τη τέχνη και τους συμβολισμούς της κ.λ.π. Το κυριότερο χαρακτηριστικό της δραματοποίησης είναι η *ενσυναίσθηση* ή *μέθεξη*. Μέσα από αυτήν, οι μαθητές έχουν την ευκαιρία να αναπτύξουν τον εσωτερικό τους εαυτό, να εκτονωθούν, να νιώσουν την απόλαυση και να επιδιώξουν την αυτογνωσία. (Κοντογιάννη, 2000: 47). Μπορεί να εφαρμοστεί με τέτοιο τρόπο από τον εκπαιδευτικό έτσι ώστε οι μαθητές να υποδυθούν ρόλους που μπορούν να αντλήσουν από διάφορες πηγές: ειδήσεις, ιστορικά ή κοινωνικά γεγονότα ή ακόμα και από μαθήματα του σχολικού προγράμματος (λ.χ. Ομήρου Οδύσσεια: «Μπαίνω στη θέση του Οδυσσέα και παρουσιάζω τις σκέψεις και τα όνειρά του») (Θεοφιλίδης, 1997: 136).
6. **Προσομοίωση:** Αντανακλώντας μια απλουστευμένη πραγματικότητα (δηλ. μικρότερης κλίμακας και με χαμηλό βαθμό ακριβείας), προσφέρει το υποκατάστατο της εμπειρίας που αναφέρεται στο δυναμικό μοντέλο μιας κοινωνικής περίπτωσης.

Ενσωματώνει στοιχεία από το παιχνίδι ρόλων, βοηθώντας έτσι στη βελτίωση των δεξιοτήτων που χρειάζεται ο μαθητής στο πραγματικό κόσμο, π.χ. δεξιότητες αλληλεπίδρασης, επικοινωνίας και υψηλών γνωστικών λειτουργιών (συνεργασία, λήψη αποφάσεων) (Νικολάου, 2005: 45). Κάλιστα, θα μπορούσε να πούμε, ότι μπορεί να εφαρμοστεί για επεξεργασία στη τάξη ενός σχεδίου χωροταξικής διαρρύθμισης της πόλης ή της γειτονιάς, πάρκο κυκλοφοριακής αγωγής.

7. **Μάθηση από παρουσιάσεις:** Πρόκειται για μια σύντομη εισαγωγική παράγραφο κειμένου, μια εικόνα, ένα διάγραμμα κ.λ.π. που περιέχει γενικές αλλά ουσιώδεις ιδέες, οι οποίες συνδέουν την υπό διδασκαλία ύλη με αυτά που ήδη γνωρίζει ο μαθητής. Έτσι, περιγράφεται η νέα γνώση, ενώ παράλληλα επαναλαμβάνεται η προηγούμενη. Οι προκαταβολικός οργανωτής μπορεί εύκολα να συνδυαστεί με άλλες μεθόδους (π.χ. δημιουργικές δραστηριότητες, βιωματικές προσεγγίσεις κ.λ.π.). Για παράδειγμα, στο μάθημα της Ιστορίας, πριν από την παρουσίαση ενοτήτων πολιτισμού, οι μαθητές μπορούν να παρακολουθούν ένα σύντομο εκπαιδευτικό CD-ROM , ώστε να παρατηρήσουν τις διάφορες μορφές τέχνης (Καμαρινού, 2000: 73).
8. **Βραχύχρονη ομαδοποίηση:** Οι μαθητές χωρίζονται για λίγα λεπτά σε μικρές ομάδες, προκειμένου να δουλέψουν ταυτόχρονα πάνω σε έναν πολύ ειδικό έργο. Στόχος είναι να εμπλακούν προσωρινά σε κοινό προβληματισμό, να κινητοποιηθούν και να αναπτύξουν νοητικές διεργασίες, προκειμένου να δώσουν λύσεις στη διάρκεια συζήτησης με ολόκληρη την τάξη ή στη διάρκεια μιας διάλεξης. Οι μαθητές παράγουν ερωτήσεις, παραδείγματα ή απαντήσεις, καλούνται να επανεξετάσουν, να συνοψίσουν, να συζητήσουν, να υποβοηθήσουν ο ένας τον άλλο ή να δημιουργήσουν κάτι μαζί. Στο τέλος ο εκπαιδευτικός αναθέτει τυχαία σε δύο-τρεις μαθητές να συνοψίσουν τη συζήτηση της ομάδας τους. Η χρήση αυτού καθίστανται ιδανική για φιλολογική προσέγγιση λογοτεχνικού κειμένου με τη διατύπωση ερωτημάτων, εντοπισμό πραγματολογικών ή άλλων στοιχείων και σκιαγράφηση χαρακτήρων (Νικολάου, 2005: 53).
9. **Βιωματική μάθηση:** Βασίζεται στην αντίληψη ότι η επιστήμη θα πρέπει να συνδέεται με τη ζωντανή, καθημερινή εμπειρία του ανθρώπου, καθώς η γνώση της πραγματικότητας δεν είναι δυνατή έξω από το υποκείμενο. Η βιωματική διδασκαλία και μάθηση προϋποθέτει ότι το υποκείμενο θέλει να συνεργαστεί, αφού

αυτό το οποίο καλείται να μάθει έχει νόημα για το ίδιο και επιπλέον τον αφορά. Αναφέρεται, επίσης, σε δραστηριότητες μάθησης μέσα από παραστατικό υλικό, παιχνίδια ρόλων και άμεσες εμπειρίες, αλλά και σε διαδικασίες κατανόησης του ίδιου του εαυτού (αυτογνωσία) και των εμπειριών του υποκειμένου, ιδιαίτερα μάλιστα αυτών που απωθεί. Μέσα σε ένα πλαίσιο συναισθηματικής στήριξης και αποδοχής, οι μαθητές εμπλέκονται σε παρατήρηση, συμμετοχή, στοχασμό και δράση, ώστε να αναπτύξουν συναισθήματα, ιδέες, στάσεις και αξίες. Η χρήση αυτού καθίστανται ιδανική για βιωματική προσέγγιση λογοτεχνικού κειμένου, κοινωνικές δράσεις (εθελοντισμό, δένδροφυτεύσεις), πραγματικές ή φανταστικές συνεντεύξεις. (Καμαρινού, 2000: 74).

**10. Διδασκαλία με τη χρήση Νέων Τεχνολογιών:** Οι Νέες Τεχνολογίες μπορούν να υποστηρίξουν τη μαθητοκεντρική εκπαιδευτική διαδικασία, καθώς βοηθούν τον εκπαιδευτικό να εξατομικεύσει την διδασκαλία ανάλογα με τις ανάγκες των μαθητών και τις δυσκολίες τους σε συγκεκριμένους τομείς του μαθήματος. Εκτός του ότι είναι πιο ελκυστικές από τα συμβατικά βιβλία και τα υλικά μάθησης της παραδοσιακής διδασκαλίας, ευνοούν τη συνεργατική, διερευνητική, βιωματική και δημιουργική μάθηση, βοηθώντας ταυτόχρονα στη δημιουργία ενός κλίματος συνεργασίας, επικοινωνίας, ανατροφοδότησης, διάχυσης της γνώσης και ανταλλαγής εμπειριών (Κόμης, 2004: 52). Μέσα από τη χρήση των Ν.Τ. καλλιεργούνται, τόσο στους εκπαιδευτικούς όσο και στους μαθητές, η αυτονομία και η συνεργατικότητα, αναπτύσσονται ικανότητες -όπως πρωτοβουλία, προσαρμοστικότητα- και βελτιώνεται γνωστικές ικανότητες, η αυτοπεποίθηση και η κοινωνική επικοινωνία. Επιπλέον, διευκολύνεται η μάθηση σε άτομα με κινητικές δυσκολίες και δημιουργείται οργανική σύζευξη παιδαγωγικών και τεχνικών δεξιοτήτων, θεωρίας και πράξης (Κόμης, 2004: 54-55). Ο εκπαιδευτικός μπορεί μέσω αυτής της πρακτικής να δημιουργήσει ασκήσεις προς τους μαθητές τους με στόχο οι τελευταίοι να προβούν στην αναζήτηση πηγών και συλλογή πληροφοριών από το διαδίκτυο. (Μαυροσκούφης, 2004: 72).

**11. Διδασκαλία επικεντρωμένη στη δημιουργική σκέψη:** Πρόκειται για τη δημιουργία μαθησιακών συνθηκών που επιτρέπουν στους μαθητές πρωτότυπες αντιδράσεις, έτσι ώστε μέσα από τη φαντασία, τη πρωτοβουλία και τη δύναμη σκέψης που διαθέτουν, να αναπτυχθεί η επινοητικότητα και η συνθετική τους ικανότητα. Ως








αντίδραση στην επανάληψη, τη συνήθεια και την ομοιομορφία, το μοντέλο αυτό εστιάζει στην αποκλίνουσα σκέψη-δράση, καθώς επιδιώκει την επινόηση ιδεών, την πρωτοτυπία και τη δημιουργικότητα. Ακόμη, προωθεί τη συνεργατική δουλειά και τις δεξιότητες μελέτης, καθώς και ένα αίσθημα οικειότητας μεταξύ μαθητών (Massialas, 2002: 25-26). Μέσω αυτού λ.χ. οι μαθητές μπορούν αποτυπώσουν τα συναισθήματα τους -μετά το πέρας της αφηγήσεως ενός ποιήματος- ή να το αναπαραστήσουν μέσα από μια εικαστική δραστηριότητα (Massialas, 2002: 26).

**12. Καταιγισμός ιδεών (ιδεοθύελλα):** Με αφορμή μια λέξη ή φράση ή εικόνα κλειδί που επιλέγει ο εκπαιδευτικός ζητά από τους μαθητές όσο το δυνατόν περισσότερες λεκτικές αντιδράσεις. Αυτές καταγράφονται στον πίνακα, προκειμένου να αξιοποιηθούν με κάποιον τρόπο στη συνέχεια του μαθήματος. Πρόκειται για μια μέθοδο που είναι χρήσιμη όταν υπάρχει ανάγκη για πολλές ιδέες, θέματα, προτάσεις ή επιλογές λύσεων, γι' αυτό και δίνεται έμφαση στην ποσότητα και όχι στην ποιότητα. Εδώ δεν υπάρχει η έννοια του σωστού ή του λάθους, χρήσιμη είναι μόνο η ετοιμότητα για την παραγωγή ιδεών, καθώς και η γλωσσική ετοιμότητα για παραγωγή λέξεων που θα είναι λιγότερο ή περισσότερο συναφείς με την ιδέα-κλειδί. (Καμαρινού, 2000: 80).

**13. Διδακτική αξιοποίηση της εικόνας:** Η εικόνα ως πηγή μηνυμάτων και ταυτόχρονα τρόπος έκφρασης αποτελεί πεδίο παραγωγής νοήματος, προσθέτοντας τη διάσταση της πολυτροπικότητας στα κείμενα που χρησιμοποιούνται στο σχολείο (Χοντολίδου, 1999: 17). Προσφέρει ερεθίσματα για την πραγμάτευση του γνωστικού αντικειμένου, την «οικοδόμηση» της γνώσης, την απόδοση προσωπικών ερμηνειών, την ανάπτυξη πολλαπλών τύπων νοημοσύνης και τη δημιουργία ευέλικτου μαθησιακού περιβάλλοντος (Φλουρής, 2002: 48). Ιδιαίτερα στις μικτές τάξεις η εικόνα αποτελεί πεδίο για την αισθητοποίηση των ιδιαιτεροτήτων των αλλοεθνών μαθητών, την αφήγηση της προσωπικής τους ιστορίας και την ανάδειξη του πολυπολιτισμικού τους κεφαλαίου. Με τον τρόπο αυτό, συνδυάζεται ο συγκερασμός των πολιτισμών που συνυπάρχουν στη σχολική τάξη με τη διαμόρφωση κριτικών υποκειμένων. Για την επεξεργασία της εικόνας στο μάθημα είναι απαραίτητη η ενημέρωση του εκπαιδευτικού πάνω στη «γλώσσα των εικόνων» (βλέπε εικόνα 3.1) και η ευρύτερη ευαισθητοποίησή του σε θέματα «οπτικού γραμματισμού» (Καζάκου-Τσιάρα, 1991, Μυρογιάννη, 2003: 76).

### Σχήμα 3.2

Η «γλώσσα» των γραμμών και των σχημάτων (Πηγή: Μυρογιάννη, 2003: 76)

Γραμμές και σχήματα	
	Δυναμισμός, αυστηρότητα, ανάπτυξη, δύναμη προς τα πάνω
	Πρεμία, ανάπαυλα (> θάλασσα, ορίζοντας)
	Κίνηση, αστάθεια
	Τρυφερότητα, ελευθερία, χαλάρωση
<b>Καμπύλες γραμμές:</b> μαλακές, οργανικές, παραπέμπουν στη φύση	
<b>Ευθείες:</b> δράση, μηχανικές έννοιες	
<b>Ζιγκ-ζαγκ, S:</b> επιθετικότητα, ενέργεια	
<b>Χοντρές γραμμές:</b> δύναμη, επιβλητικότητα	
Σχήματα:	
	Δυναμισμός, αυστηρότητα
	Αστάθεια (> κυλάει, επιστρέφει)
	Σύγκρουση, κίνηση, κατεύθυνση

Συμπερασματικά, οι διδακτικές πρακτικές που περιγράψαμε πιο πάνω, με βάση τις αρχές της Διαπολιτισμικής Διδακτικής, διευκολύνουν τη διδακτική πράξη στις μικτές τάξεις, καθώς βοηθούν τον εκπαιδευτικό να διαχειριστεί τη νέα σχολική πραγματικότητα που έχει διαμορφώσει το δεδομένο ποικίλο πολιτισμικό και γλωσσικό κεφάλαιο των μαθητών του. (Δημητριάδου, 2007). Προκειμένου να δοκιμάσει την αποτελεσματικότητα των προσεγγίσεων αυτών, ο σύγχρονος εκπαιδευτικός δεν έχει παρά να πειραματιστεί στη τάξη του, υιοθετώντας το ρόλο του ερευνητή και λειτουργώντας σε ένα πλαίσιο αναστοχασμού, κριτικής ανάλυσης και αυτοαξιολόγησης της διδασκαλίας του. Τέλος, είναι σημαντικό να αναφέρουν πως η επιμόρφωση αυτού (δηλαδή του εκπαιδευτικού) διαδραματίζει σημαντικό ρόλο για την επιτυχή αξιοποίηση των εν λόγω διδακτικών πρακτικών.

## ΚΕΦΑΛΑΙΟ 4: Επιμόρφωση και διαπολιτισμικότητα

### 4.1. Οι σύγχρονες διδακτικές επιμόρφωσης

Στην εκπαίδευση τα τελευταία χρόνια συντελούνται σημαντικές αλλαγές που οφείλονται στις κοινωνικοοικονομικές ανακατατάξεις, οι οποίες εκδηλώνονται σε παγκόσμιο επίπεδο και συνθέτουν με την σειρά τους μια νέα κοινωνική και εκπαιδευτική πραγματικότητα (Κιμουρτζής & Κόκκινος, 2007). Έτσι, προκειμένου ο δάσκαλος να ανταποκριθεί στο έργο του δεν πρέπει να αρκείται μόνο στα εφόδια των προπτυχιακών σπουδών του, αλλά να βρίσκεται σε μια διαρκή επιμόρφωση (Μπράτιτσης, κ.α., 2003). Ως όρο επιμόρφωση, σύμφωνα με τον Γεραρή (Γεραρής, 2007: 139), εννοούμε “*το σύνολο των μέτρων και των δραστηριοτήτων που εφαρμόζονται με σκοπό τη βελτίωση και την ανάπτυξη των ακαδημαϊκών πρακτικών και προσωπικών ή επαγγελματικών γνώσεων, δραστηριοτήτων, ικανοτήτων και ενδιαφερόντων των εκπαιδευτικών κατά τη διάρκεια της θητείας τους*”. Σύμφωνα με τον υπ’ αριθμόν 1566 νόμο του 1985 (Νόμος 1566/ 30-9-1985, ΦΕΚ 167<sup>A</sup>, κεφ. Θ’, Άρθρο 28 § 2, βλ. Παράρτημα Β) εντοπίζουμε τρεις κατηγορίες:

- την *εισαγωγική επιμόρφωση*: που αφορά νεοδιόριστους δασκάλους, και “έχει ως στόχο την ανανέωση και συμπλήρωση της θεωρητικής και πρακτικής κατάρτισής τους, την εναρμόνιση των γνώσεων και των μεθόδων διδασκαλίας με την εκπαιδευτική πραγματικότητα και την ενημέρωσή τους σε υπηρεσιακά, επιστημονικά και παιδαγωγικά θέματα”
- την *ετήσια επιμόρφωση*: η οποία προβλέπεται “για τους εκπαιδευτικούς που έχουν συμπληρώσει πέντε έτη υπηρεσίας για την ενημέρωσή τους σχετικά με τις εξελίξεις της επιστήμης τους, την εκπαιδευτική πολιτική, την ανανέωση των μεθόδων διδασκαλίας και αξιολόγησης και γενικότερα την πλησιέστερη κατάρτισή τους για αποτελεσματικότερη άσκηση του έργου τους” και
- τις *περιοδικές επιμορφώσεις για εκπαιδευτικούς*: “οι οποίες πραγματοποιούνται κατά την διάρκεια του διδακτικού έτους σε περιφερειακή ή και πανελλαδική κλίμακα,

όταν πρόκειται για αλλαγή σχολικών προγραμμάτων και για εισαγωγή νέων μαθημάτων, νέων διδακτικών μεθόδων και σχολικών βιβλίων.

Αξιοσημείωτο είναι να αναφέρουμε πως στις μέρες έχουν αναπτυχθεί συστήματα εκπαίδευσης και κατάρτισης από απόσταση δίνοντας έτσι την δυνατότητα στους εκπαιδευόμενους να μπορούν να μάθουν χωρίς να απαιτείται η φυσικής του παρουσία σε αίθουσες διδασκαλίας (Ματράλης, 1999: 41). Η καινοτόμα αυτή δυνατότητα παρέχεται με την αξιοποίηση νέων μεθόδων εκπαίδευσης, όπως η ανοιχτή και εξ αποστάσεως εκπαίδευση.

Η «ανοιχτή και από απόσταση εκπαίδευση» (*open and distance education*) και η κατάρτιση από απόσταση (*distance training*) είναι μέθοδοι που παρέχουν τη δυνατότητα εκπαίδευσης και κατάρτισης, χωρίς την άμεση και συνεχή παρουσία των εκπαιδευτών και εκπαιδευόμενων μέσα σε «παραδοσιακές» φυσικές αίθουσες διδασκαλίας. Η αποτελεσματικότητα της μεθόδου εξαρτάται κυρίως από την προετοιμασία και σχεδίαση του προγράμματος, από το περιεχόμενο του, από τη διαδικασία υλοποίησης του, από την ποιότητα του εκπαιδευτικού υλικού, από την ποιότητα της επικοινωνίας που αναπτύσσεται ανάμεσα στους εκπαιδευτές και τους εκπαιδευόμενους, καθώς επίσης και από την ποιότητα της οργάνωσης του προγράμματος από τον εκπαιδευτικό οργανισμό (Παπαδάκης, 2009: 50).

## **4.2 Η έννοια της «e-learning»**

Η ηλεκτρονική μάθηση (e-learning) ανήκει στον τομέα των προηγμένων τεχνολογιών εκπαίδευσης, και σχετίζεται τόσο με τις τεχνολογίες όσο και με τις μεθοδολογίες εκπαίδευσης με τη χρήση δικτυακών και πολυμεσικών εφαρμογών (Παπαδάκης, 2009: 51). Ως ηλεκτρονική μάθηση ορίζεται η χρήση ηλεκτρονικής τεχνολογίας για την διαμοίραση, υποστήριξη και ενίσχυση της διδασκαλίας και μάθησης (Παπαδάκης, 2009: 52).

Η ηλεκτρονική μάθηση έχει εξελιχθεί, θα λέγαμε, από απλή επικοινωνία και παροχή έντυπου εκπαιδευτικού υλικού μέσω αλληλογραφίας, σε μία αλληλοεπιδραστική διαδικασία, η οποία εμπλέκει εκπαιδευόμενους και εκπαιδευτές σε συνεχή διάλογο μέσα

από ασύγχρονες αλλά και σύγχρονες μαθησιακές δραστηριότητες. Το διαδίκτυο χρησιμοποιείται ευρέως για την παροχή προγραμμάτων επιμόρφωσης και κατάρτισης (Χλαπάνης & Δημητρακοπούλου, 2004: 26).

Τα προγράμματα αυτά, προσφέρουν στους συμμετέχοντες «αυτονομία», δηλαδή, δυνατότητα μελέτης και εκπόνησης δραστηριοτήτων ανεξαρτήτως περιοριστικών παραγόντων, όπως η υποχρέωση της φυσικής τους παρουσίας σε συγκεκριμένο χώρο και χρόνο, δεδομένου ότι η πρόσβαση στο σύστημα e-μάθησης που βασίζεται στο διαδίκτυο, μπορεί να πραγματοποιείται (εικοσιτέσσερις ώρες την ημέρα/ επτά ημέρες την εβδομάδα) και από οπουδήποτε βρίσκονται (Παπαδάκης, 2009: 53).

Επιπροσθέτως, λόγω της ευελιξίας που χαρακτηρίζει τα προγράμματα εξ αποστάσεως εκπαίδευσης, παρέχεται η δυνατότητα άμεσης ανανέωσης και επικαιροποίησης του εκπαιδευτικού υλικού και κατ' επέκταση, έγκαιρη διοχέτευση των πληροφοριών και προσαρμογή των μαθησιακών δραστηριοτήτων στις ανάγκες των εκπαιδευόμενων.

### **4.3 Η έννοια της «αποτελεσματικότητας»**

Η έννοια της αποτελεσματικότητας των προγραμμάτων επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών δεν εμφανίζεται μόνο στις μέρες μας. Οι πρώτες έρευνες σχετικά με το θέμα συστηματοποιήθηκαν μεθοδολογικά μετά το 1930 και χρησιμοποιήθηκαν για τους παρακάτω σκοπούς (Δημακόπουλος, 2008: 30):

1. Για την εκπόνηση εκπαιδευτικών προγραμμάτων
2. Για την αξιολόγηση της παρεχόμενης εκπαίδευσης στο πλαίσιο υλοποίησης των προαναφερόμενων προγραμμάτων
3. Για την αξιολόγηση της επαγγελματικής ικανότητας των εκπαιδευτικών

Παρ' όλα αυτά είναι δύσκολο να διατυπώσουμε ένα ορισμό για το τι μπορεί να θεωρηθεί αποτελεσματική επιμόρφωση, καθώς οι εμπλεκόμενοι άμεσα ή έμμεσα στην όλη διαδικασία είναι πολλοί και με διαφορετικές προτεραιότητες ο καθένας τους (Χατζηπαναγιώτου, 2001: 35).



Κατά τον Κλίτσα αποτελεσματική επιμόρφωση, θεωρείται η επιμόρφωση εκείνη η οποία «συμβάλλει στην επαγγελματική ενδυνάμωση του εκπαιδευτικού, του προσφέρει τις αναγκαίες γνώσεις και δεξιότητες, ώστε να μπορεί να αντιμετωπίσει κατάλληλα, σύμφωνα με τις ανάγκες της περίπτωσης, τα προβλήματα της εκπαιδευτικής πράξης» (Κλίτσας, 2008: 12).

Τέλος, οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών σχετικά με την αποτελεσματικότητα των εξ' αποστάσεως προγραμμάτων επιμόρφωσης αποτελούν ισχυρές ενδείξεις των επιτυχημένων ή μη πρακτικών και σχεδιασμών που γίνονται από πλευράς Υπουργείου Παιδείας. Πρόσφατες έρευνες έχουν καταδείξει πως οι εκπαιδευτικοί έχουν διαμορφώσει διαφορετικές στάσεις και συμπεριφορές απέναντι στην συγκεκριμένη επιμορφωτική διαδικασία, ταξινομώντας τους στις εξής κατηγορίες:

- *Θετικά προσκείμενοι/ αισιόδοξοι εκπαιδευτικοί*: Στην κατηγορία αυτή ανήκουν οι φιλικά διακείμενοι εκπαιδευτικοί απέναντι στα εξ' αποστάσεως προγράμματα επιμόρφωσης, αφού μέσω αυτών θα βελτιώσουν σημαντικά το εκπαιδευτικό τους έργο και θα προσφέρουν νέα είδη πληροφόρησης στους μαθητές τους, τα οποία είναι απαραίτητα για την μετέπειτα ζωή τους,
- *Αναποφάσιστοι εκπαιδευτικοί*: Στην κατηγορία αυτή συγκαταλέγονται οι εκπαιδευτικοί που διακατέχονται από ανάμεικτα συναισθήματα,
- *Αρνητικά προσκείμενοι εκπαιδευτικοί*: Στην κατηγορία αυτή συγκαταλέγονται οι εκπαιδευτικοί, στους οποίους η επιμορφωτική διαδικασία φαίνεται κυρίως ως «απειλή» και αμφισβητούν την χρησιμότητά τους στην εκπαίδευση.

Επιπροσθέτως, αξίζει να αναφέρουμε πως, ο Rogers (1995), έχει κατηγοριοποιήσει –με την σειρά του- τους εκπαιδευτικούς σε δύο κατηγορίες:

- οι *χρονικά Νωρίς Αποδεχόμενοι εκπαιδευτικοί*, οι οποίοι από την αρχή παρουσιάζουν λιγότερη αμφισβήτηση και διακατέχονται από περισσότερη συμπάθεια προς τα επιμορφωτικά προγράμματα και,
- οι *Μετέπειτα Αποδεχόμενοι εκπαιδευτικοί*, οι οποίοι ως πιο ρεαλιστές αποδέχονται την χρησιμότητα των εν λόγω προγραμμάτων στην διδασκαλία τους μέσα στο πέρασμα του χρόνου.

## **ΠΡΑΚΤΙΚΟ ΜΕΡΟΣ**

## **ΚΕΦΑΛΑΙΟ 5: Μεθοδολογική προσέγγιση της ερευνητικής διαδικασίας**

### **5.1 Στόχος και ερευνητικά ερωτήματα**

#### **Στόχος**

Αναμφίβολα, ζούμε σε μια εποχή κατά την οποία η κοινωνία μεταβάλλεται ραγδαία και μαζί της μεταβάλλεται και το σχολείο. Έτσι, στην εκπαίδευση τα τελευταία χρόνια συντελούνται σημαντικές αλλαγές που οφείλονται στις κοινωνικοοικονομικές ανακατατάξεις, οι οποίες εκδηλώνονται σε παγκόσμιο επίπεδο και συνθέτουν με την σειρά τους μια νέα κοινωνική και εκπαιδευτική πραγματικότητα (Κιμουρτζής & Κόκκινος, 2007). Προκείμενου, λοιπόν, ο δάσκαλος να ανταποκριθεί στο έργο του πρέπει να βρίσκεται σε μια διαρκή επιμόρφωση ώστε να καταφέρει να μεταλαμπαδεύσει στους μαθητές την διαπολιτισμική αγωγή με απώτερο στόχο την κατανόηση των αναγκών κάθε παιδιού και την ίση μεταχείριση του, ανεξάρτητα την προέλευσή του, με το αίσθημα της ευαισθησίας και του δικαίου. Σε αυτό το πλαίσιο και με αφορμή τις πρώτες ενέργειες που έγιναν το διάστημα Οκτώβριος 2009- Μάιο 2010 από το Υπουργείο Παιδείας, με την υλοποίηση προγράμματος ειδίκευσης στη διαπολιτισμική εκπαίδευση, στόχος της παρούσας έρευνας είναι να διερευνήσει ποιος είναι ο ρόλος του εκπαιδευτικού μέσα στην διαπολιτισμική σχολική κοινότητα, ποια είναι η σπουδαιότητα των εξ' αποστάσεων προγραμμάτων ειδίκευσης στην Διαπολιτισμική Εκπαίδευση και κατά πόσο η επιμόρφωσή τους βελτιώνει ή όχι την εκπαιδευτική διαδικασία, καθώς και ποιες ελλείψεις εντόπισαν οι εκπαιδευτικοί κατά την συμμετοχή τους στα εν λόγω προγράμματα επιμόρφωσης. Με αυτόν τον τρόπο ο αναγνώστης θα καταφέρει να διαπιστώσει αν οι πρωτοβουλίες που έχουν γίνει από το Υπουργείο Παιδείας πάνω στην διαπολιτισμικότητα στον χώρο της εκπαίδευσης έχουν ευοδωθεί ή όχι και σε τι βαθμό.

## Ερευνητικά ερωτήματα

Προκειμένου να επιτευχθεί ο συγκεκριμένος στόχος και να αποφευχθεί η απόκλιση από τον σκοπό της έρευνας, σχεδιάστηκαν τα ακόλουθα ερευνητικά ερωτήματα, στα οποία στηρίχτηκε το ερωτηματολόγιο.

- ✓ Είναι κατάλληλα σχεδιασμένα, ώστε να ανταποκρίνονται στις ανάγκες της διαπολιτισμικής πραγματικότητας;
- ✓ Παρέχονται οι κατάλληλες μεθοδολογικές πρακτικές που ενδείκνυνται για τη Διαπολιτισμική Διδακτική;
- ✓ Συμβάλλουν στην επαγγελματική ενδυνάμωση του εκπαιδευτικού ή όχι και σε τι βαθμό;

Τα παραπάνω ερωτήματα θα απαντηθούν μέσα από τις απόψεις των εκπαιδευτικών σε σχέση με την προετοιμασία-σχεδίαση, το περιεχόμενο, την διαδικασία υλοποίησης, το εκπαιδευτικό υλικό και την αποτελεσματικότητα των εξ' αποστάσεων προγραμμάτων επιμόρφωσης σε θέματα διαπολιτισμικότητας

## **5.2 Μεθοδολογία έρευνας**

Στις μέρες μας, είναι κοινά αποδεκτό πως, το ποιές τεχνικές και ποιές μέθοδοι θα χρησιμοποιηθούν σε μία έρευνα σχετίζεται με τη θεματολογία της έρευνας, το τί θέλει να διερευνήσει κανείς και σε ποιο βάθος, αλλά και το πλήθος των στοιχείων τα οποία βρίσκονται στην διάθεσή του (παλαιότερες έρευνες, βιβλιογραφία, κ.λπ.).

Προκειμένου, λοιπόν, να απαντηθούν τα ερευνητικά ερωτήματα που θέσαμε στην προηγούμενη ενότητα, προκρίθηκε η αξιολόγηση των εξ αποστάσεων προγραμμάτων ειδίκευσης στη διαπολιτισμική εκπαίδευση, από τους ίδιους τους εκπαιδευτικούς της Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης. Η διαδικασία της αξιολόγησης αυτής, εν γένει, θα λέγαμε πως “μπορεί να γίνει δειγματοληπτικά με ερωτηματολόγια, συνεντεύξεις και στατιστικές μεθόδους ανάλυσης ή με συμμετοχική παρατήρηση” (Κυριαζή, 2002: 99). Η επιλογή της μεθόδου αυτής σχετίζεται με τους στόχους που έχουμε θέσει για την συγκεκριμένη διαδικασία αξιολόγησης. Συγκεκριμένα, το ερωτηματολόγιο, όπως επισημαίνει η Κυριαζή, (Κυριαζή, 2002: 99), “αποτελεί την πιο διαδεδομένη μορφή

εμπειρικής έρευνας για την μελέτη κοινωνικών φαινομένων, αφού προσφέρει την δυνατότητα στο ερευνητή να προσεγγίσει μεγάλο μέρος του πληθυσμού για την έρευνά του και να τυποποιήσει τα στοιχεία που συλλέγονται σε στατιστικές μεθόδους, διασφαλίζοντάς έτσι την εγκυρότητα και την αξιοπιστία της έρευνάς του”. Το ερωτηματολόγιο μπορεί να συμπληρωθεί είτε από τον ερωτώμενο είτε από τον συνεντευκτή. Οι παραπάνω τρόποι παρουσιάζουν θετικά και αρνητικά στοιχεία, που θα πρέπει να ληφθούν υπόψη από το ερευνητή. Ακόμα, ο ερευνητής θα πρέπει να επιλέξει τη μορφή των ερωτήσεων (ανοικτές, κλειστές), καθώς και να διατυπώσει ορθά και με σαφήνεια τις ερωτήσεις. Τέλος, το ερωτηματολόγιο, μας επιτρέπει τη συλλογή πλήθους δεδομένων σε σύντομο χρονικό, κάτι που θα ήταν εξαιρετικά χρονοβόρο και επομένως δύσκολα εφικτό με άλλη τεχνική, εξαιτίας του μεγάλου αριθμού και της γεωγραφικής διασποράς των εκπαιδευτικών, σε συνδυασμό με το διαθέσιμο χρόνο και τη δυνατότητα ενασχόλησης των ερωτώμενων (Δημητρόπουλος, 2001: 210).

Πιο συγκεκριμένα, στην παρούσα διπλωματική εργασία επιλέχθηκε η ποσοτική έρευνα, με τη χρήση αυτοσυμπληρούμενου ανώνυμου ερωτηματολογίου κλειστών (20) ερωτήσεων, μέσω της χρήσης λογισμικού στο διαδίκτυο (Google Drive), για πρακτικούς λόγους. Αξίζει να σημειωθεί πως, το συγκεκριμένο λογισμικό, αποτελεί μια από τις πιο διαδομένες υπηρεσίες αποθήκευσης και συγχρονισμού αρχείων και παρέχεται από την Google από το 2012, επιτρέποντας σε όλους τους χρήστες να κάνουν χρήση του αποθηκευτικού νέφους, τον διαμοιρασμό αρχείων και την επεξεργασία κειμένων. Επιπλέον, το Google Drive, , όπως αναφέρει το Wikipedia, “χαρακτηρίζεται ως το «σπίτι» των Google Docs, δηλαδή μιας σουίτας γραφείου με εφαρμογές παραγωγικότητας, που προσφέρει την συνεργατική επεξεργασία εγγράφων, υπολογιστών φύλλων, παρουσιάσεων και την δημιουργία ερωτηματολογίων”<sup>12</sup>. Το χρονικό διάστημα που διεξήχθη η έρευνα ήταν κατά την διάρκεια του πρώτου τριμήνου του σχολικού έτος 2017-2018, ενώ η συλλογή του ερευνητικού υλικού έγινε το διάστημα Ιανουαρίου - Φεβρουαρίου 2018.

Η μέθοδος δειγματοληψίας που επιλέχθηκε είναι η απλή τυχαία δειγματοληψίας (simple random sampling), κατά την οποία κάθε μέλος του πληθυσμού έχει την ίδια πιθανότητα επιλογής στα δείγμα (αμερόληπτη επιλογή). Η μέθοδος αυτή είναι παρόμοια με τη μέθοδο της κληρωτίδας, με τη διαφορά ότι για την επιλογή δεν χρησιμοποιούμε

---

<sup>12</sup> Βλέπε σχετικά στην ιστοσελίδα της Wikipedia: [http://el.wikipedia.org/wiki/Google\\_Drive](http://el.wikipedia.org/wiki/Google_Drive), προσπελάστηκε 2/2/2018.

κλήρους με ονόματα, αλλά πίνακες τυχαίων αριθμών. (Ζαφειρόπουλος, 2001: 132-133). Οι πίνακες αυτοί είναι φτιαγμένοι με τέτοιο τρόπο, ώστε σε κάθε σημείο του πίνακα υπάρχουν ίδιες πιθανότητες να εμφανίζεται οποιοσδήποτε μονοψήφιος αριθμό (0 – 9). Πιο αναλυτικά, η διαδικασία που ακολουθήσαμε ήταν η εξής:

1. Όλα τα μέλη του πληθυσμού απαριθμήθηκαν και καταχωρήθηκαν σε ένα αρχείο (σε μια λίστα)
2. Επιλέγοντας κάποιο τυχαίο σημείο του πίνακα για να αρχίσουμε, με κάποιο συστηματικό τρόπο διαβάσαμε και επιλέξαμε τους αριθμούς του πίνακα κάθετα, οριζόντια ή διαγώνια
3. Όταν εξαντλήθηκε μία γραμμή ή στήλη συνεχίσαμε στις επόμενες ή αρχίσαμε από άλλο σημείο του πίνακα, ωστόσο συμπληρωθεί το δείγμα. Σε περίπτωση που συναντούσαμε έναν αριθμό για δεύτερη φορά δεν το λαμβάναμε υπόψη.

Η συμπλήρωση των ερωτηματολογίων πραγματοποιήθηκε από εκπαιδευτικούς σχολείων από όλη την Ελλάδα. Συνολικά στάλθηκαν, μέσω e-mail, συνολικά 200 ερωτηματολόγια εκ των οποίων στα πρώτα 100 ερωτηματολόγια ανταποκρίθηκαν 55 εκπαιδευτικοί, ενώ στα επόμενα 100 ερωτηματολόγια συνολικά απάντησαν 32 εκπαιδευτικοί, ώστε να έχουμε καταμετρημένα 87 έγκυρα ερωτηματολόγια. Η ανταπόκριση κρίθηκε ικανοποιητική (με ποσοστό 45%), δεδομένης της χρονικής περιόδου που υλοποιήθηκε η δειγματοληψία, η οποία συνέπιπτε τις προετοιμασίες για την λήξη του πρώτου τριμήνου του σχολικού έτους και τις γιορτές των Χριστουγέννων. Τέλος, η επεξεργασία δεδομένων έγινε με χρήση και αξιοποίηση του στατιστικού προγράμματος (SPSS V.15), το οποίο ευρύτατα χρησιμοποιείται στο χώρο των κοινωνικών επιστημών. Αξιοποιώντας το στατιστικό πρόγραμμα (SPSS V17) πραγματοποιήσαμε την ανάλυση των ερωτήσεων των ερωτηματολογίων.

### 5.3 Δομή ερωτηματολογίου

Το ερωτηματολόγιο (παράρτημα Α) που κατασκευάστηκε για την συλλογή δεδομένων περιελάμβανε ερωτήσεις πολλαπλής επιλογής, τύπου Likert και ερωτήσεις καταλόγου.

Τις ερωτήσεις μπορούμε να τις κατηγοριοποιήσουμε στις ακόλουθες ενότητες:

- i. Δημογραφικά χαρακτηριστικά,
- ii. Απόψεις με βάση το περιεχόμενο
- iii. Απόψεις με βάση την υλοποίηση
- iv. Απόψεις με βάση το εκπαιδευτικό υλικό
- v. Απόψεις σε σχέση με την αποτελεσματικότητα

Πιο συγκεκριμένα, η πρώτη ενότητα περιελάμβανε 4 ερωτήσεις όσον αφορά το προφίλ των εκπαιδευτικών (φύλο και ηλικία), τις σπουδές τους καθώς και την διδακτική τους εμπειρία. Η δεύτερη ενότητα περιελάμβανε 2 ερωτήσεις όσον αφορά τις απόψεις των εκπαιδευόμενων σε σχέση με την προετοιμασία – σχεδίαση των προγραμμάτων ειδίκευσης που είχαν παρακολουθήσει σχετικά με την διαπολιτισμικότητα. Πιο συγκεκριμένα, αυτή επικεντρωνόταν στην διατύπωση απόψεων σχετικά με τις υποχρεώσεις συμμετοχής τους και το εύρος δοκιμαστικών ηλεκτρονικών τους συναντήσεων. Η τρίτη ενότητα περιελάμβανε 2 ερωτήσεις όσον αφορά τις απόψεις των εκπαιδευτικών σε σχέση με το περιεχόμενο που είχαν παρακολουθήσει και πιο συγκεκριμένα, αυτή επικεντρωνόταν στην διερεύνηση του βαθμού εναρμόνισης του περιεχομένου προγράμματος με βάση τα ιδιαίτερα ενδιαφέροντα και χαρακτηριστικά τους καθώς και τον ατομικό ρυθμό συμμετοχής τους. Η τέταρτη ενότητα περιελάμβανε 4 ερωτήσεις όσον αφορά τις απόψεις των εκπαιδευτικών σε σχέση με την υλοποίηση αυτών των προγραμμάτων και πιο συγκεκριμένα, αυτή επικεντρωνόταν σε ζητήματα που επαφίονται στην ενεργοποίηση ενδιαφέροντος εκπαιδευόμενου, την διαμόρφωση κατάλληλου παιδαγωγικού κλίματος, την ανάπτυξη διαπροσωπικών σχέσεων και την ανάπτυξη σχέσεων επικοινωνίας και συνεργασίας. Στην προτελευταία ενότητα, πέμπτη, εμπεριέχονται 3 ερωτήσεις σχετικά τις απόψεις των εκπαιδευτικών σε σχέση με το εκπαιδευτικό υλικό των εν λόγω εξ αποστάσεως προγραμμάτων. Πιο συγκεκριμένα, αυτή επικεντρωνόταν σε ζητήματα που

σχετίζονται στην αποτελεσματικότητά τους στη διαδικτυακή διδασκαλία, την σαφήνειά του εκπαιδευτικού τους υλικού και τον βαθμό ενσωμάτωσής του εκπαιδευόμενου-εκπαιδευτικού στη ροή του προγράμματος. Στην τελευταία ενότητα, εμπεριέχονται 4 ερωτήσεις σχετικά τις απόψεις των εκπαιδευτικών σε σχέση με την αποτελεσματικότητα των προγραμμάτων ειδίκευσης και πιο συγκεκριμένα, αυτή επικεντρωνόταν σε ζητήματα που αφορούσαν στο βαθμό ανάπτυξης πρωτοβουλιών, κριτικού αναστοχασμού και αξιοποίησης γνώσεων από μεριάς των εκπαιδευτικών καθώς και προτάσεις βελτιώσεις των σύγχρονων μορφών επιμόρφωσης.



## ΚΕΦΑΛΑΙΟ 6: Αποτελέσματα έρευνας

### 6.1 Δημογραφικά χαρακτηριστικά

Αναφορικά με τα δημογραφικά στοιχεία των υποκειμένων που συμμετείχαν στην έρευνα προέκυψαν τα ακόλουθα στοιχεία:

#### Σε σχέση με το φύλο:

Από τους 87 εκπαιδευτικούς της Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης που συμπλήρωσαν το ερωτηματολόγιο οι 37 με ποσοστό 42,5% ήταν άνδρες και 50 με ποσοστό 57,5% ήταν γυναίκες.

**Πίνακας 6.1**

#### Φύλο εκπαιδευτικού

ΑΝΔΡΕΣ	37	42,50%
ΓΥΝΑΙΚΕΣ	50	57,50%
<b>ΣΥΝΟΛΟ</b>	<b>87</b>	<b>100,00%</b>

#### Σε σχέση με τη ηλικία:

Από τα υποκείμενα της έρευνας 25 (με ποσοστό 28,7%) ήταν ηλικίας από 24-35 ετών, 36 (με ποσοστό 41,4%) ήταν ηλικίας 36-45 ετών και 26 υποκείμενα (με ποσοστό 29,9%) ήταν ηλικίας από 46-55 ετών.

**Πίνακας 6.2**

#### Κατανομή ως προς την ηλικία

24-35ΕΤΩΝ	25	28,70%
36-45 ΕΤΩΝ	36	41,40%
46-55 ΕΤΩΝ	26	29,90%
<b>ΣΥΝΟΛΟ</b>	<b>87</b>	<b>100,00%</b>

### Σε σχέση με την ειδικότητα:

Από τους ερωτώμενους της έρευνας 13 (με ποσοστό 14,9%) ήταν απόφοιτοι σχολών θετικών επιστημών και πληροφορικής, 37 (με ποσοστό 42,4%) ήταν απόφοιτοι σχολών ανθρωπιστικών επιστημών, ενώ 37 (με ποσοστό 42,2%) ήταν απόφοιτοι παιδαγωγικών σχολών δασκάλων και νηπιαγωγών.

### Πίνακας 6.3

#### Κατανομή ως προς την ειδικότητα

ΑΠΟΦΟΙΤΟΙ ΘΕΤΙΚΩΝ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ & ΠΛΗΡΟΦΟΡΙΚΗΣ	13	14,90%
ΑΠΟΦΟΙΤΟΙ ΑΝΘΡΩΠΙΣΤΗΜΩΝ ΣΧΟΛΩΝ	37	42,50%
ΑΠΟΦΟΙΤΟΙ ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΩΝ ΣΧΟΛΩΝ	37	42,50%
<b>ΣΥΝΟΛΟ</b>	<b>87</b>	<b>100,00%</b>

### Σε σχέση με την διδακτική εμπειρία:

Από τα υποκείμενα της έρευνας 25 (με ποσοστό 28,8%) ανέφεραν πως εργάζονται ως ωρομίσθιοι εκπαιδευτικοί, 49 (με ποσοστό 56,3%) ανέφεραν ότι υπηρετούν ως αναπληρωτές εκπαιδευτικοί, ενώ 13 (με ποσοστό 14,9%) ανέφεραν πως εργάζονται ως εκπαιδευτικοί σε φροντιστήρια.

### Πίνακας 6.4

#### Κατανομή ως προς την διδακτική εμπειρία

ΩΡΟΜΙΣΘΙΟΙ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΙ	25	28,70%
ΑΝΑΠΛΗΡΩΤΕΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΙ	49	56,30%
ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΙ ΕΡΓΑΖΟΜΕΝΟΙ ΣΕ ΦΡΟΝΤΙΣΤΗΡΙΟ	13	14,90%
<b>ΣΥΝΟΛΟ</b>	<b>87</b>	<b>100%</b>

## 6.2 Απόψεις εκπαιδευόμενων σε σχέση με την προετοιμασία – σχεδίαση των εξ αποστάσεων προγραμμάτων επιμόρφωσης

Αναφορικά με τις απαντήσεις των υποκειμένων στην ερώτηση «*Θεωρείτε πως υπήρχε σαφήνεια ως προς τις υποχρεώσεις σας από την συμμετοχής στο εξ αποστάσεως πρόγραμμα επιμόρφωσης που παρακολουθήσατε;*», από τα αποτελέσματα της έρευνας διαπιστώσαμε τα εξής: πάρα πολύ δήλωσαν 26 υποκείμενα (με ποσοστό 29,9%), πολύ δήλωσαν 61 υποκείμενα (με ποσοστό 70,1%).

**Πίνακας 6.5**

### Διατύπωση υποχρεώσεων συμμετοχής στα προγράμματα

Πάρα πολύ	26	29,90%
Πολύ	61	70,10%
<b>Σύνολο</b>	<b>87</b>	<b>100%</b>

Αναφορικά με τις απαντήσεις των υποκειμένων στην ερώτηση «*Πιστεύετε πως οι δοκιμαστικές ηλεκτρονικές συναντήσεις που παρακολουθήσατε ήταν αρκετές ώστε να συμμετέχετε επαρκώς στις τηλεδιασκέψεις;*», από τα αποτελέσματα της έρευνας διαπιστώσαμε τα εξής: πάρα πολύ δήλωσαν 38 υποκείμενα (με ποσοστό 43,7%), πολύ δήλωσαν 37 υποκείμενα (με ποσοστό 42,5%), ενώ αρκετά ανέφεραν 12 υποκείμενα (με ποσοστό 13,8%).

**Πίνακας 6.6**

### Αριθμός δοκιμαστικών ηλεκτρονικών συναντήσεων

Πάρα πολύ	38	43,70%
Πολύ	37	42,50%
Αρκετά	12	13,80%
<b>Σύνολο</b>	<b>87</b>	<b>100%</b>

### 6.3 Απόψεις εκπαιδευόμενων σε σχέση με το περιεχόμενο του προγράμματος

Αναφορικά με τις απαντήσεις των υποκειμένων στην ερώτηση «*Το περιεχόμενο του προγράμματος που παρακολουθήσατε ήταν σύμφωνο με τα ιδιαίτερα ενδιαφέροντά σας;*», από τα αποτελέσματα της έρευνας διαπιστώσαμε τα ακόλουθα: πάρα πολύ δήλωσαν 49 υποκείμενα (με ποσοστό 56,3%), πολύ δήλωσαν 13 υποκείμενα (με ποσοστό 14,9%), ενώ αρκετά ανέφεραν 25 υποκείμενα (με ποσοστό 28,7%).

**Πίνακας 6.7**

**Εναρμόνιση περιεχομένου προγράμματος με ιδιαίτερα ενδιαφέροντα των εκπαιδευόμενων**

Πάρα πολύ	49	56,30%
Πολύ	13	14,90%
Αρκετά	25	28,70%
<b>Σύνολο</b>	<b>87</b>	<b>100%</b>

Τέλος, αναφορικά με τις απαντήσεις των υποκειμένων στην ερώτηση «*Εκτιμάται πως το περιεχόμενο του προγράμματος που παρακολουθήσατε ήταν εναρμονισμένο με το ρυθμό συμμετοχής σας στα προγράμματα;*», από τα αποτελέσματα της έρευνας διαπιστώσαμε τα εξής: πάρα πολύ δήλωσαν 34 υποκείμενα (με ποσοστό 39,9%), πολύ δήλωσαν 28 υποκείμενα (με ποσοστό 32,2%), ενώ αρκετά ανέφεραν 25 υποκείμενα (με ποσοστό 28,8%).

### Πίνακας 6.8

Εναρμόνιση περιεχομένου προγράμματος με ατομικό ρυθμό συμμετοχής των εκπαιδευόμενων

Πάρα πολύ	34	39,00%
Πολύ	28	32,20%
Αρκετά	25	28,80%
<b>Σύνολο</b>	<b>87</b>	<b>100%</b>

#### 6.4. Απόψεις εκπαιδευόμενων σε σχέση με την υλοποίηση του προγράμματος

Αναφορικά με τις απαντήσεις των υποκειμένων στην ερώτηση «Κατά τη διάρκεια υλοποίησης του προγράμματος που παρακολούθησατε ενεργοποιήθηκε το ενδιαφέρον σας για την χρήση κατάλληλων εκπαιδευτικών τεχνικών;» από τα αποτελέσματα της έρευνας διαπιστώσαμε τα εξής: πάρα πολύ δήλωσαν 38 υποκείμενα (με ποσοστό 43,7%), πολύ δήλωσαν 37 υποκείμενα (με ποσοστό 42,5%), ενώ αρκετά ανέφεραν 12 υποκείμενα (με ποσοστό 13,8%).

**Πίνακας 6.9**

**Ενεργοποίηση ενδιαφέροντος εκπαιδευόμενου για τη χρήση κατάλληλων εκπαιδευτικών τεχνικών**

Πάρα πολύ	38	43,70%
Πολύ	37	42,50%
Αρκετά	12	13,80%
<b>Σύνολο</b>	<b>87</b>	<b>100%</b>

Αναφορικά με τις απαντήσεις των υποκειμένων στην ερώτηση «Κατά τη διάρκεια υλοποίησης του προγράμματος που παρακολούθησατε θα λέγατε πως διαμορφώθηκε το κατάλληλο παιδαγωγικό κλίμα;» από τα αποτελέσματα της έρευνας διαπιστώσαμε τα εξής: πάρα πολύ δήλωσαν 38 υποκείμενα (με ποσοστό 43,7%), πολύ δήλωσαν 37 υποκείμενα (με ποσοστό 42,5%), ενώ αρκετά ανέφεραν 12 υποκείμενα (με ποσοστό 13,8%).

**Πίνακας 6.10**

**Διαμόρφωση κατάλληλου παιδαγωγικού κλίματος**

Πάρα πολύ	38	43,70%
Πολύ	37	42,50%
Αρκετά	12	13,80%
<b>Σύνολο</b>	<b>87</b>	<b>100%</b>

Σε σχέσεις με τις απαντήσεις των υποκειμένων στην ερώτηση «*Κατά τη διάρκεια υλοποίησης του προγράμματος που παρακολουθήσατε πιστεύετε πως αναπτύξατε διαπροσωπικές σχέσεις επικοινωνίας με τους συνεκπαιδευμένους σας;*» από τα αποτελέσματα της έρευνας διαπιστώσαμε τα εξής: πάρα πολύ δήλωσαν 13 υποκείμενα (με ποσοστό 14,9%), πολύ δήλωσαν 2 υποκείμενα (με ποσοστό 2,3%), αρκετά δήλωσαν 25 υποκείμενα (με ποσοστό 28,7%), ενώ ελάχιστα ανέφεραν 47 υποκείμενα (με ποσοστό 54%).

**Πίνακας 6.11**

**Ανάπτυξη διαπροσωπικών σχέσεων επικοινωνίας**

Πάρα πολύ	13	14,90%
Πολύ	2	2,30%
Αρκετά	25	28,70%
Ελάχιστα	47	54%
<b>Σύνολο</b>	<b>87</b>	<b>100%</b>

Τέλος, σε σχέση με τις απαντήσεις των υποκειμένων στην ερώτηση «*Στο πλαίσιο υλοποίησης του προγράμματος που παρακολουθήσατε κατορθώσατε να αναπτύξατε σχέσεις επικοινωνίας και συνεργασίας με τους εκπαιδευτές σας;*» από τα αποτελέσματα της έρευνας διαπιστώσαμε τα εξής: πάρα πολύ δήλωσαν 2 υποκείμενα (με ποσοστό 2,30%), πολύ δήλωσαν 14 υποκείμενα (με ποσοστό 16,10%), αρκετά ανέφεραν 24 υποκείμενα (με ποσοστό 27,60%), ενώ ελάχιστα ανέφεραν 47 υποκείμενα (54%).

**Πίνακας 6.12**

**Ανάπτυξη σχέσεων επικοινωνίας και συνεργασίας**

Πάρα πολύ	2	2,30%
Πολύ	14	16,10%
Αρκετά	24	27,60%
Ελάχιστα	47	54%
<b>Σύνολο</b>	<b>87</b>	<b>100%</b>

## 6.5 Απόψεις εκπαιδευόμενων σε σχέση με το εκπαιδευτικό υλικό του προγράμματος

Σε σχέση με τις απαντήσεις των υποκειμένων στην ερώτηση «*Θεωρείτε πως το εκπαιδευτικό υλικό του προγράμματος που παρακολουθήσατε ήταν αποτελεσματικό στη διαδικτυακή διδασκαλία;*» από τα αποτελέσματα της έρευνας διαπιστώσαμε τα εξής: πάρα πολύ δήλωσαν 38 υποκείμενα (με ποσοστό 43,7%), πολύ δήλωσαν 14 υποκείμενα (με ποσοστό 16,1%), ενώ αρκετά ανέφεραν 35 υποκείμενα (με ποσοστό 40,2%).

**Πίνακας 6.13**

**Αποτελέσματα εκπαιδευτικού υλικού στη διαδικτυακή διδασκαλία**

Πάρα πολύ	38	43,70%
Πολύ	14	16,10%
Αρκετά	35	40,2%
<b>Σύνολο</b>	<b>87</b>	<b>100%</b>

Σε σχέση με τις απαντήσεις των υποκειμένων στην ερώτηση «*Θεωρείτε πως υπήρχε σαφήνεια ως προς εκπαιδευτικό υλικό του προγράμματος που παρακολουθήσατε;*» από τα αποτελέσματα της έρευνας διαπιστώσαμε τα ακόλουθα: πάρα πολύ δήλωσαν 26 υποκείμενα (με ποσοστό 29,9%), πολύ δήλωσαν 26 υποκείμενα (με ποσοστό 29,9%), ενώ αρκετά ανέφεραν 35 υποκείμενα (με ποσοστό 40,2%).

**Πίνακας 6.14**

**Σαφήνεια εκπαιδευτικού υλικού προγράμματος**

Πάρα πολύ	26	29,90%
Πολύ	26	29,90%
Αρκετά	35	40,2%
<b>Σύνολο</b>	<b>87</b>	<b>100%</b>



Σε σχέση με τις απαντήσεις των υποκειμένων στην ερώτηση «*Το εκπαιδευτικό υλικό του προγράμματος που παρακολούθησατε ενσωματωνόταν ομαλά στη ροή του προγράμματος;*» από τα αποτελέσματα της έρευνας διαπιστώσαμε τα ακόλουθα: πάρα πολύ δήλωσαν 14 υποκείμενα (με ποσοστό 16,1%), πολύ δήλωσαν 61 υποκείμενα (με ποσοστό 70,1%), ενώ αρκετά ανέφεραν 12 υποκείμενα (με ποσοστό 13,8%).

### Πίνακας 6.15

#### Ενσωμάτωση εκπαιδευτικού υλικού στη ροή του προγράμματος

Πάρα πολύ	14	16,10%
Πολύ	61	70,10%
Αρκετά	12	13,8%
<b>Σύνολο</b>	<b>87</b>	<b>100%</b>

## 6.6. Απόψεις εκπαιδευόμενων σε σχέση με την αποτελεσματικότητα του προγράμματος

Σε σχέση με τις απαντήσεις των υποκειμένων στην ερώτηση «Πιστεύετε σσας δόθηκε η δυνατότητα ανάπτυξης πρωτοβουλιών κατά τη διάρκεια του ηλεκτρονικού μαθήματος;» από τα αποτελέσματα της έρευνας διαπιστώσαμε τα ακόλουθα: πάρα πολύ ανέφεραν 12 υποκείμενα (με ποσοστό 13,8%), πολύ δήλωσαν 16 υποκείμενα (με ποσοστό 18,4%), αρκετά ανέφεραν 24 υποκείμενα (με ποσοστό 27,6%), ελάχιστα ανέφεραν 23 υποκείμενα (με ποσοστό 26,4%), ενώ καθόλου δήλωσαν 12 υποκείμενα (με ποσοστό 13,8%).

**Πίνακας 6.16**

**Ανάπτυξη πρωτοβουλιών κατά τη διάρκεια υλοποίησης του προγράμματος**

Πάρα πολύ	12	13,80%
Πολύ	16	18,40%
Αρκετά	24	27,60%
Ελάχιστα	23	26,40%
Καθόλου	12	13,80%
<b>Σύνολο</b>	<b>87</b>	<b>100%</b>

Αναφορικά, με τις απαντήσεις των υποκειμένων στην ερώτηση «Σας δόθηκε η δυνατότητα για κριτικό αναστοχασμό σε σχέση με τον τρόπο προσέγγισης θεμάτων που σχετίζονται με την διαπολιτισμική εκπαίδευση;» από τα αποτελέσματα της έρευνας διαπιστώσαμε τα ακόλουθα: πάρα πολύ ανέφεραν 50 υποκείμενα (με ποσοστό 57,7%), πολύ δήλωσαν 25 υποκείμενα (με ποσοστό 28,7%), ενώ ελάχιστα ανέφεραν 12 υποκείμενα (με ποσοστό 13,8%).

**Πίνακας 6.17**

**Κριτικός αναστοχασμός κατά την προσέγγιση θεμάτων διαπολιτισμικής εκπαίδευσης**

Πάρα πολύ	50	57,50%
Πολύ	25	28,70%
Ελάχιστα	12	13,80%
<b>Σύνολο</b>	<b>87</b>	<b>100%</b>

Σε σχέση με τις απαντήσεις των υποκειμένων στην ερώτηση «*Θεωρείτε πως σας δόθηκε η δυνατότητα για αξιοποίηση των αποκτηθέντων γνώσεων στην καθημερινή σας εκπαιδευτική πρακτική;*» από τα αποτελέσματα της έρευνας διαπιστώσαμε τα ακόλουθα: πάρα πολύ ανέφεραν 27 υποκείμενα (με ποσοστό 31,0%), πολύ δήλωσαν 24 υποκείμενα (με ποσοστό 27,6%), ενώ αρκετά ανέφεραν 36 υποκείμενα (με ποσοστό 41,4%).

**Πίνακας 6.18**

**Δυνατότητα αξιοποίησης γνώσεων στην καθημερινή πρακτική**

Πάρα πολύ	27	31,00%
Πολύ	24	27,60%
Αρκετά	36	41,40%
<b>Σύνολο</b>	<b>87</b>	<b>100%</b>

Τέλος, αναφορικά με τις απαντήσεις των υποκειμένων στην ερώτηση «*Ποιες από τις παρακάτω προτάσεις πιστεύετε πως θα βοηθήσουν στην βελτίωση της ποιότητας των προγραμμάτων επιμόρφωσης σχετικά με την διαπολιτισμική εκπαίδευση;*» από τα αποτελέσματα της έρευνας διαπιστώσαμε τα ακόλουθα: παροχή ηλεκτρονικής βιβλιογραφίας και υποστηρικτικού υλικού ανέφεραν 27 υποκείμενα (με ποσοστό 31,0%), διάθεση περισσότερου χρόνου για την συγγραφή των πρωτοκόλλων δήλωσαν 13 υποκείμενα (με ποσοστό 14,9%), σύνδεση θεωρίας και πράξης ανέφεραν 12 υποκείμενα (με ποσοστό 13,8%), επεξεργασία γνωστικών αντικειμένων ανέφεραν 23 υποκείμενα (με

ποσοστό 26,4%), ενώ μεγαλύτερη διάρκεια των προγραμμάτων ανέφεραν 12 υποκείμενα (13,8%).

**Πίνακας 6.19**  
**Προτάσεις βελτίωσης**

ΠΑΡΟΧΗ ΗΛΕΚΤΡΟΝΙΚΗΣ ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑΣ ΚΑΙ ΥΠΟΣΤΗΡΙΚΤΙΚΟΥ ΥΛΙΚΟΥ	27	31%
ΔΙΑΘΕΣΗ ΠΕΡΙΣΣΟΤΕΡΟΥ ΧΡΟΝΟΥ ΓΙΑ ΤΗ ΣΥΓΓΡΑΦΗ ΤΩΝ ΠΡΩΤΟΚΟΛΛΩΝ	13	14,90%
ΣΥΝΔΕΣΗ ΘΕΩΡΙΑΣ ΚΑΙ ΠΡΑΞΗΣ	12	13,80%
ΕΠΕΞΕΡΓΑΣΙΑ ΠΕΡΙΣΣΟΤΕΡΩΝ ΓΝΩΣΤΙΚΩΝ ΑΝΤΙΚΕΙΜΕΝΩΝ	23	26,40%
ΜΕΓΑΛΥΤΕΡΗ ΔΙΑΡΚΕΙΑ ΤΟΥ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΟΣ	12	13,80%
<b>ΣΥΝΟΛΟ</b>	<b>87</b>	<b>100%</b>

## ΔΙΑΠΙΣΤΩΣΕΙΣ

Από την έρευνα διαπιστώνουμε ότι όλα τα υποκείμενα χαρακτηρίζουν πολύ καλή την προετοιμασία και την σχεδίαση του προγράμματος επιμόρφωσης που παρακολούθησε σχετικά με την διαπολιτισμική εκπαίδευση. Τη διατύπωση αυτή εκφράζουν πιο έντονα οι γυναίκες εκπαιδευτικοί σε σχέση με τους άνδρες, ο εκπαιδευτικοί ηλικιακής κατηγορίας 36-45 ετών, καθώς και οι εκπαιδευτικοί πύου εργάζονται με ελαστικές εργασιακές σχέσεις (ωρομίσθιοι, εκπαιδευτικοί σε φροντιστήρια). Η άποψη που εκφράζουν οι εκπαιδευτικοί με τα προαναφερθέντα χαρακτηριστικά ερμηνεύεται αν αναλογιστούμε πως οι εκπαιδευτικοί ηλικιακής κατηγορίας 36-45 ετών διαθέτουν προϋπάρχουσες εμπειρίες από την παρακολούθηση επιμορφωτικών προγραμμάτων, καθώς και οι εκπαιδευτικοί οι οποίοι δεν έχουν σταθερή επαγγελματική απασχόληση έχουν αυξημένες απαιτήσεις από την παρακολούθηση επιμορφωτικών προγραμμάτων καθώς συνδέουν τα συμμετοχή τους σε αυτά με την επαγγελματική τους εξέλιξη.

Όλοι οι εκπαιδευτικοί χαρακτηρίζουν ως πολύ καλό το περιεχόμενο του προγράμματος. Τη διατύπωση αυτή εκφράζουν πιο έντονα οι άνδρες εκπαιδευτικοί, οι νεότεροι σε ηλικία εκπαιδευτικοί, οι εκπαιδευτικοί όλων των ειδικοτήτων, καθώς και οι εκπαιδευτικοί που εργάζονται ως ωρομίσθιοι στη δημόσια ή ιδιωτική εκπαίδευση. Η άποψη αυτή ερμηνεύεται αν λάβουμε υπόψη μας πως οι νεότεροι σε ηλικία εκπαιδευτικοί ανεξάρτητα από την ειδικότητα και το είδος της εργασιακής τους απασχόλησης έχουν συγκεκριμένες απαιτήσεις από την παρακολούθηση των προγραμμάτων αυτών.

Η διαδικασία υλοποίησης του προγράμματος που παρακολούθησαν χαρακτηρίζεται ως πολύ καλή απ' όλους τους εκπαιδευτικούς ανεξάρτητα από το φύλο τους. Πιο έντονα εκφράζουν την άποψη οι νεότεροι σε ηλικία εκπαιδευτικοί, οι εκπαιδευτικοί ανθρωπιστικών και παιδαγωγικών σχολών, καθώς και οι μόνιμοι εκπαιδευτικοί. Η θέση αυτή ερμηνεύεται αν αναλογιστούμε πως όλοι οι εκπαιδευτικοί ανεξάρτητα από τα δημογραφικά τους χαρακτηριστικά έχουν αυξημένες απαιτήσεις από τη διαδικασία υλοποίησης του προγράμματος που παρακολούθησαν το οποίο υλοποιείται σε περιβάλλον ηλεκτρονικής μάθησης.

Ως πολύ καλό, επιπλέον, χαρακτηρίζουν όλοι οι εκπαιδευτικοί το εκπαιδευτικό υλικό που χρησιμοποιήθηκε κατά τη διάρκεια υλοποίησης του προγράμματος

επιμόρφωσης που παρακολούθησαν, ανεξάρτητα από τα δημογραφικά τους χαρακτηριστικά. Η άποψη αυτή ερμηνεύεται αν λάβουμε υπόψη μας πως βασική παράμετρος στην επιτυχή υλοποίηση ενός προγράμματος εξ' αποστάσεως εκπαίδευσης αποτελεί η μορφή και η ποιότητα του εκπαιδευτικού υλικού, το οποίο πρέπει να πληρεί συγκεκριμένες προδιαγραφές για να βοηθά τους εκπαιδευόμενους στην απρόσκοπτη συμμετοχή και παρακολούθηση του εκάστοτε προγράμματος (Βεργίδης, 1998: 48).

Τέλος, όλοι οι εκπαιδευτικοί στην πλειοψηφία τους χαρακτηρίζουν το πρόγραμμα που παρακολούθησαν ως αποτελεσματικό. Πιο έντονα εκφράζουν αυτή την άποψη οι νεότεροι σε ηλικία εκπαιδευτικοί εκπαιδευτικοί, οι εκπαιδευτικοί που ανήκουν στις ηλικιακές κατηγορίες 24-35 ετών και 36-45 ετών, καθώς και οι εκπαιδευτικοί απόφοιτοι παιδαγωγικών σχολών. Η διατύπωση αυτή ερμηνεύεται αν λάβουμε υπόψη μας πως οι νεότεροι σε ηλικία εκπαιδευτικοί καθώς και οι εκπαιδευτικοί απόφοιτοι παιδαγωγικών σχολών έχουν ιδιαίτερες απαιτήσεις από την συμμετοχή τους στα συγκριμένα προγράμματα, καθώς ως ένα μεγάλο βαθμό συνδέουν την συμμετοχή τους σε αυτά με την επαγγελματικής τους ανάπτυξη και εξέλιξη.

## ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ – ΠΡΟΤΑΣΕΙΣ

Συμπερασματικά, όπως είδαμε, η σωστή επιμόρφωση των εκπαιδευτικών όλων των βαθμίδων σε θέματα διαπολιτισμικής εκπαίδευσης αποτελεί ένα αποτελεσματικό εργαλείο, βοηθώντας άμεσα τους εκπαιδευτικούς στην καλύτερη οργάνωση του μαθήματος και την εύρυθμη λειτουργία της τάξης, αλλά και έμμεσα τους μαθητές διαφορετικής προελεύσεως στην απόκτηση γνώσεων. Παράλληλα, μπορεί να δώσει την δυνατότητα ακόμη και στους πιο “αδύναμους” μαθητές να συμμετέχουν ενεργά στην τάξη, σεβόμενοι την διαφορετικότητα του κάθε μαθητή. Τόσο οι εκπαιδευτικοί όσο και οι μαθητές γίνονται ενεργοί συμμετέχοντες στη μαθησιακή διαδικασία, ενθαρρύνοντας και ενισχύοντας τον αυξημένο βαθμό επικοινωνίας μεταξύ των μαθητών. Με αυτόν τον τρόπο ο κάθε μαθητής, ανεξαρτήτου εθνικής προέλευσης, βρίσκεται στο επίκεντρο της εκπαιδευτικής διαδικασίας (μαθητοκεντρική εκπαίδευση) και αλληλεπιδρά με το αντικείμενο μάθησης, τον δάσκαλο και τους συμμαθητές του. Μέσω αυτής της αλληλεπίδρασης οι μαθητές θα μάθουν να αναγνωρίζουν την ενότητα και την ομοιομορφία στους κόλπους της διαφορετικότητας αλλά και τη διαφορετικότητα μέσα από την ενότητα των ανθρώπων. Αν και οι απόψεις των εκπαιδευτικών για την αποτελεσματικότητα των προγραμμάτων επιμόρφωσης ήταν θετικές, στην πράξη δεν μπορεί να υλοποιηθούν στο μέτρο και στο βαθμό που το επιθυμούν, καθότι δεν υπάρχει μια κοινή διαπολιτισμική συνείδηση στην ελληνική εκπαίδευση. Και στις περιπτώσεις στις οποίες όμως γίνεται αξιοποίηση των γνώσεων από τα προγράμματα επιμόρφωσης, αυτές δεν χρησιμοποιούνται από τον εκπαιδευτικό για την αναθεώρηση του σημερινού δασκαλοκεντρικού τρόπου διδασκαλίας. Συνεπώς, το περιεχόμενο της μάθησης και της διδασκαλίας δεν μεταβάλλεται ουσιαστικά, εφόσον οι σύγχρονες διαπολιτισμικές τεχνικές δεν εισέρχονται δυναμικά στο διδακτικό προσκήνιο, αλλά απλώς χρησιμοποιούνται εν μέρει, ευκαιριακά και μόνο ως απλό συμπλήρωμα της παραδοσιακής δασκαλοκεντρικής διδασκαλίας. Με δεδομένο όλα τα προαναφερθέντα, ο ρόλος του εκπαιδευτικού μέσω της συστηματικής αξιοποίησης των εξ’ αποστάσεως επιμορφωτικών προγραμμάτων πάνω σε θέματα διαπολιτισμικής εκπαίδευσης, είναι η δημιουργία ενός «Νέου Τύπου Σχολείου», που θα καλλιεργήσει την διαπολιτισμική συμπεριφορά τόσο στους μαθητές όσο στους γονείς –και εν γένει της κοινωνίας- με

απώτερο στόχο την αποδοχή των διαφορετικών πολιτιστικών και πολιτισμικών στοιχείων. Έτσι, το σχολείο θα έχει τη δυνατότητα να αναδειχθεί σε ένα εργαλείο ατομικής και πολιτισμικής αλλαγής, αλλάζοντας ταυτόχρονα το βασικό τρόπο κατανόησης των πραγμάτων, των συνδέσεων και των δεσμεύσεων (Καρακατσάνη, 2003: 182), προωθώντας παράλληλα τη συνάντηση την αλληλεπίδραση και την αμοιβαία συνεργασία ανάμεσα στα άτομα διαφορετικής πολιτισμικής προέλευσης. Όμως, επειδή το να υπάρχει επιτυχία και αμεροληψία μέσα σε μια διαπολιτισμική κοινωνία είναι δύσκολο απαιτείται βελτίωση των εξ' αποστάσεων επιμορφωτικών προγραμμάτων προσαρμοσμένων στις εκάστοτε περιστάσεις της εκπαιδευτικής κοινότητας. Μερικές βελτιώσεις που μπορούμε να προτείνουμε, προκειμένου να καταστεί αποτελεσματικότερη η διδασκαλία και το σχολείο να σταθεί επάξια δίπλα στα αντίστοιχα σχολεία των άλλων ευρωπαϊκών χωρών, είναι οι εξής:

- πριν την έναρξη κάποιου προγράμματος να υπάρχει μέριμνα για την συστηματική επιμόρφωση των εκπαιδευτικών στη χρήση και αξιοποίηση της ηλεκτρονικής πλατφόρμας, προκειμένου να είναι σε θέση να ασκήσουν με επιτυχία το ρόλο τους ως εκπαιδευτές μάθησης στους μαθητές του μέσα στην τάξη,
- την αύξηση των διδακτικών ωρών, προκειμένου να είναι εφικτή η κατανόηση και η επεξεργασία των περισσότερων αντικειμένων που εφάπτονται στη διαπολιτισμική εκπαίδευση,
- τη συστηματική διερεύνηση των επιμορφωτικών αναγκών των συμμετεχόντων, πριν την έναρξη του εκάστοτε προγράμματος επιμόρφωσης, προκειμένου να υπάρχει εναρμόνιση με τη εκάστοτε σχολική διαπολιτισμική πραγματικότητα,
- την παροχή στους συμμετέχοντες εκτός από το βασικό υλικό και συμπληρωματικό έντυπο και ηλεκτρονικό, το οποίο θα δύναται σαν εκπαιδευτικό βοήθημα. Με αυτόν τον τρόπο, ο εκπαιδευτικός θα μπορεί να το χρησιμοποιεί συμβουλευτικά και να εφαρμόζει παρόμοιες μεθοδολογικές προσεγγίσεις μάθησης, ώστε φαινόμενα όπως περιθωριοποίηση, αποκλίνουσα και παραβατική συμπεριφορά να πάψουν να υπάρχουν,
- την αξιολόγηση των συμμετεχόντων στο πλαίσιο συμμετοχής τους στο πρόγραμμα, προκειμένου να επέλθει -μακροπρόθεσμα- τόσο η βελτίωση των εν λόγω προγραμμάτων όσο και των ίδιων των εκπαιδευόμενων.



## ΠΑΡΑΡΤΗΜΑΤΑ

### **A. Ερωτηματολόγιο έρευνας**

«Η διαπολιτισμικότητα της υποχρεωτικής εκπαίδευσης: το προφίλ του εκπαιδευτικού και η αποτελεσματικότητα των προγραμμάτων ειδίκευσης στη Διαπολιτισμική Εκπαίδευση»

Οδηγίες/ Παρατηρήσεις

1. Στο πλαίσιο της εκπόνησης διπλωματικής εργασίας με θέμα «Η διαπολιτισμικότητα της υποχρεωτικής εκπαίδευσης: το προφίλ του εκπαιδευτικού και η αποτελεσματικότητα των προγραμμάτων ειδίκευσης στη Διαπολιτισμική Εκπαίδευση» παρακαλούμε να συμπληρώσετε προσεκτικά το παρακάτω ερωτηματολόγιο. Σκοπός της έρευνας είναι η διερεύνηση των απόψεων των εκπαιδευόμενων εκπαιδευτικών σε σχέση με την αποτελεσματικότητα των εν εξ αποστάσεως προγραμμάτων ειδίκευσης σχετικά με τη διαπολιτισμική εκπαίδευση. Είναι εντελώς ανώνυμο και όλες οι απαντήσεις είναι εμπιστευτικές και καταχωρούνται αυτόματα πατώντας ΥΠΟΒΟΛΗ στο τέλος του ερωτηματολογίου. Κανένα προσωπικό σας στοιχείο δεν θα δημοσιευτεί και δεν θα χρησιμοποιηθεί για άλλο σκοπό ή από κάποιον τρίτο.
2. Για την συμπλήρωση του ερωτηματολογίου απαιτούνται περίπου 10 λεπτά.
3. Οι ερωτήσεις με αστερίσκο (\*) είναι υποχρεωτικές.
4. Για οποιαδήποτε πληροφορία ή απορία μπορείτε να επικοινωνήσετε στο εξής e-mail: [billtziavas@gmail.com](mailto:billtziavas@gmail.com) (Τζιάβας Βασίλειος/ μεταπτυχιακός φοιτητής του τμήματος Διοίκηση Επιχειρήσεων του Ανώτατου Εκπαιδευτικού και Τεχνολογικού Τομέα Πειραιά)

Ευχαριστούμε για την συνεργασία!

\* Απαιτείται

1. Φύλο: \*

- Άνδρας
- Γυναίκα

2. Ηλικία: \*

- 25-35
- 36-45
- 46-55

3. Τι είδους ειδικότητα έχει ολοκληρώσει; \*

- Απόφοιτοι θετικών επιστημών
- Απόφοιτοι ανθρωπιστικών σπουδών
- Απόφοιτοι παιδαγωγικών σπουδών

4. Με τι σχέση εργάζεστε αυτή την στιγμή στο σχολείο; \*

- Ωρομίσθιοι εκπαιδευτικοί
- Αναπληρωτές εκπαιδευτικοί
- Εκπαιδευτικοί εργαζόμενοι σε φροντιστήριο

5. Έχετε παρακολουθήσει τα τελευταία κάποιο επιμορφωτικό πρόγραμμα ειδίκευσης στην διαπολιτισμική εκπαίδευση; \*

- ΝΑΙ

6. Θεωρείτε πως υπήρχε σαφήνεια ως προς τις υποχρεώσεις σας από τη συμμετοχή σας στα πρόγραμμα που παρακολουθήσατε; \*

- Πολύ
- Πάρα πολύ

7. Πιστεύετε πως οι δοκιμαστικές ηλεκτρονικές συναντήσεις ήταν αρκετές ώστε να συμμετέχετε επαρκώς στις τηλεδιασκέψεις; \*

- Πολύ
- Πάρα πολύ
- Αρκετά

8. Το περιεχόμενο των προγραμμάτων ήταν σύμφωνο με τα ιδιαίτερα ενδιαφέροντά σας; \*

- Πολύ
- Πάρα πολύ
- Αρκετά

9. Εκτιμάται πως το περιεχόμενο ήταν εναρμονισμένο με το ρυθμό συμμετοχής σας στο πρόγραμμα που παρακολουθήσατε; \*

- Πολύ
- Πάρα πολύ
- Αρκετά

10. Κατά τη διάρκεια υλοποίησης του προγράμματος που παρακολουθήσατε ενεργοποιήθηκε το ενδιαφέρον σας για την χρήση κατάλληλων εκπαιδευτικών τεχνικών; \*

- Πολύ
- Πάρα πολύ
- Αρκετά

11. Κατά τη διάρκεια υλοποίησης του προγράμματος που παρακολουθήσατε θα λέγατε πως διαμορφώθηκε κατάλληλο παιδαγωγικό κλίμα; \*

- Πολύ
- Πάρα πολύ
- Αρκετά

12. Κατά τη διάρκεια υλοποίησης του προγράμματος που παρακολουθήσατε πιστεύετε πως αναπτύξατε διαπροσωπικές σχέσεις επικοινωνίας με τους συνεκπαιδευμένους σας; \*

- Πολύ
- Πάρα πολύ
- Αρκετά

13. Στο πλαίσιο υλοποίησης του προγράμματος που παρακολουθήσατε κατορθώσατε να αναπτύξατε σχέσεις επικοινωνίας και συνεργασίας με τους εκπαιδευτές σας; \*

- Πολύ
- Πάρα πολύ

- Αρκετά

14. Το εκπαιδευτικό υλικό του προγράμματος που παρακολουθήσατε θεωρείτε πως ήταν αποτελεσματικό στη διαδικτυακή διδασκαλία; \*

- Πολύ
- Πάρα πολύ
- Αρκετά

15. Θεωρείτε πως υπήρχε σαφήνεια ως προς το εκπαιδευτικό υλικό του προγράμματος που παρακολουθήσατε; \*

- Πολύ
- Πάρα πολύ
- Αρκετά

16. Το εκπαιδευτικό υλικό του προγράμματος που παρακολουθήσατε ενσωματωνόταν ομαλά στη ροή του προγράμματος; \*

- Πολύ
- Πάρα πολύ
- Αρκετά

17. Πιστεύετε ότι σας δόθηκε η δυνατότητα ανάπτυξης πρωτοβουλιών κατά τη διάρκεια του ηλεκτρονικού μαθήματος; \*

- Καθόλου
- Ελάχιστα

- ο  Πολύ
- ο  Πάρα πολύ
- ο  Αρκετά

18. Σας δόθηκε η δυνατότητα για κριτικό αναστοχασμό σε σχέση με τον τρόπο προσέγγισης θεμάτων που σχετίζονται με τη διαπολιτισμική εκπαίδευση; \*

- ο  Ελάχιστα
- ο  Πολύ
- ο  Πάρα πολύ

19. Θεωρείτε πως σας δόθηκε η δυνατότητα για αξιοποίηση των αποκτηθέντων γνώσεων στην καθημερινή σας εκπαιδευτική πρακτική; \*

- ο  Πολύ
- ο  Πάρα πολύ
- ο  Αρκετά

20. Ποιές από τις παρακάτω προτάσεις πιστεύετε πως θα βοηθήσουν στην βελτίωση της ποιότητας του προγράμματος; \*

- ο  Παροχή ηλεκτρονικής βιβλιογραφίας και υποστηρικτικού υλικού
- ο  Διάθεση περισσότερου χρόνου για τη συγγραφή των πρωτοκόλλων
- ο  Σύνδεση θεωρίας και πράξης
- ο  Επεξεργασία περισσότερων γνωστικών αντικειμένων
- ο  Μεγαλύτερη διάρκεια του προγράμματος

**B. Νόμος 1566/1985 (ΦΕΚ 167)**

**Κ Ε Φ Α Λ Α Ι Ο Θ'**

**ΕΠΙΜΟΡΦΩΣΗ –ΜΕΤΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ**

**Άρθρο 28**

**Σκοποί και μορφές της επιμόρφωσης**

1. Σκοπός της επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών είναι:

α) η ενημέρωση των νεοδιοριζόμενων εκπαιδευτικών σχετικά με το αναλυτικό πρόγραμμα, τα διδακτικά βιβλία και τη διδακτική των μαθημάτων και γενικότερα την εκπαιδευτική πολιτική και η προσαρμογή τους στην πραγματικότητα του σχολείου και τις γενικότερες συνθήκες προσφοράς του διδακτικού τους έργου,

β) η ενημέρωση των εκπαιδευτικών που ήδη υπηρετούν σχετικά με τις εξελίξεις της επιστήμης και της εκπαιδευτικής πολιτικής, τις νέες μεθόδους διδασκαλίας και αξιολόγησης και την ανάπτυξη της ικανότητάς τους, ώστε να ανταποκρίνονται στις μεταβαλλόμενες συνθήκες της εκπαίδευσης και να ασκούν αποτελεσματικότερα το έργο τους και

γ) η ενημέρωση των εκπαιδευτικών σε σημαντικά εκπαιδευτικά θέματα με νέα αντικείμενα, σε μαθήματα, μέτρα και θεσμούς, καθώς και η προετοιμασία τους για άσκηση νέων καθηκόντων<sup>(121)</sup>.

2. Η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών διακρίνεται σε:

α) Εισαγωγική επιμόρφωση των υποψήφιων για διορισμό ή νεοδιοριστων εκπαιδευτικών πριν από την ανάληψη των διδακτικών τους καθηκόντων, που έχει ως στόχο την ανανέωση και συμπλήρωση της θεωρητικής και πρακτικής κατάρτισής τους, την εναρμόνιση των γνώσεων και των μεθόδων διδασκαλίας με την εκπαιδευτική πραγματικότητα και την ενημέρωσή τους σε υπηρεσιακά, επιστημονικά και παιδαγωγικά θέματα. Η εισαγωγική επιμόρφωση είναι υποχρεωτική. Με προεδρικό διάταγμα, που εκδίδεται με πρόταση του Υπουργού Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων, καθορίζονται τα όργανα, η διάρκεια της επιμόρφωσης και κάθε σχετική λεπτομέρεια. Στη διάρκεια της επιμόρφωσης οι εκπαιδευτικοί παρακολουθούν διδασκαλίες σε σχολεία και διδάσκουν οι ίδιοι σε αυτά παράλληλα με τη θεωρητική τους επιμόρφωση. Σε όσους καλούνται στην εισαγωγική επιμόρφωση πριν από το διορισμό τους καταβάλλεται αποζημίωση, το ύψος της οποίας καθορίζεται με κοινή απόφαση του Υπουργού Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων και Οικονομικών.

β) Ετήσια επιμόρφωση για τους εκπαιδευτικούς που έχουν συμπληρώσει πέντε έτη υπηρεσίας για την ενημέρωσή τους σχετικά με τις εξελίξεις της επιστήμης τους, την εκπαιδευτική πολιτική, την ανανέωση των μεθόδων διδασκαλίας και αξιολόγησης και γενικότερα την πληρέστερη κατάρτισή τους για αποτελεσματικότερη άσκηση του έργου τους. Οι λεπτομέρειες εφαρμογής αυτής της διάταξης θα καθοριστούν με το προεδρικό διάταγμα οργάνωσης των μορφών επιμόρφωσης.<sup>(122)</sup>

γ) Περιοδικές επιμορφώσεις για εκπαιδευτικούς, οι οποίες πραγματοποιούνται κατά τη διάρκεια του διδακτικού έτους σε περιφερειακή ή και πανελλαδική κλίμακα, όταν πρόκειται για αλλαγή σχολικών προγραμμάτων και για εισαγωγή νέων μαθημάτων, νέων διδακτικών μεθόδων και σχολικών βιβλίων. Εκτός από τις παραπάνω μπορούν να οργανώνονται και άλλες μορφές επιμόρφωσης για την εξυπηρέτηση εκπαιδευτικών αναγκών. Η οργάνωση και οι σχετικές με αυτές τις μορφές επιμόρφωσης λεπτομέρειες ρυθμίζονται με προεδρικό διάταγμα, που εκδίδεται με πρόταση των Υπουργών Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων και Οικονομικών. Όλες οι μορφές επιμόρφωσης είναι υποχρεωτικές για τους εκπαιδευτικούς.<sup>13</sup>

---

<sup>13</sup> (121) Το άρθρο 7 παρ. 7 του Ν. 1865/1989 (ΦΕΚ 210/Α) αναφέρει σχετικά:  
"Με προεδρικά διατάγματα, που εκδίδονται μετά από πρόταση του Υπουργού Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων, καθορίζονται τα όργανα, η διάρκεια και κάθε λεπτομέρεια που αφορούν τις επιμορφώσεις εκπαιδευτικών, οι οποίες προβλέπονται από τα άρθρα 28 παρ. 1 και 2 και 29 του Ν. 1566/1985, όπως



---

τροποποιήθηκαν από το άρθρο 12 του Ν. 1824/1988. Στις περιπτώσεις της παρ. 2 του άρθρου 12 του Ν. 1824/1988 στην έκδοση των προεδρικών διαταγμάτων συμπράττει και ο Υπουργός Οικονομικών".

(122) Οι περιπτώσεις β και γ έχουν αντικατασταθεί ως εξής (άρθρο 12 παρ. 1 και 2 του ν. 1824/1988, ΦΕΚ 296Α): «β) Περιοδική επιμόρφωση, που επαναλαμβάνεται για τους εκπαιδευτικούς κάθε τέσσερα έως έξι έτη και έχει σκοπό την ενημέρωσή τους σχετικά με τις εξελίξεις της επιστήμης τους, τα εκπαιδευτικά προγράμματα, την ανανέωση των μεθόδων διδασκαλίας και αξιολόγησης και γενικότερα των πληρέστερη κατάρτισή τους για αποτελεσματικότερη άσκηση του έργου τους. γ) Ειδικά επιμορφωτικά προγράμματα βραχείας διάρκειας που συνδέονται με εκπαιδευτικές μεταρρυθμίσεις και καινοτομίες, αλλαγή σχολικών προγραμμάτων, εισαγωγή νέων μαθημάτων, νέων διδακτικών μεθόδων και σχολικών βιβλίων.»



# ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

## Ελληνική

- Αγγελόπουλος, Γιώργος (1997). «Εθνοτικές ομάδες και ταυτότητες: Οι όροι και η εξέλιξη του περιεχομένου τους», *Σύγχρονα Θέματα*, 63, 18-25.
- Αραμπατζή, Κ. (2008). «*Design for all: Ο καθολικός σχεδιασμός και η εφαρμογή του στην εκπαίδευση*» Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.
- Αργυρόπουλος, Β. (2011). *Θεωρητικό πλαίσιο και αποσαφήνιση της έννοιας «Διαφοροποιημένη Διδασκαλία»*, Παρουσίαση στην ημερίδα «Σύγχρονες προσεγγίσεις στη διδασκαλία και στη μάθηση: Διαφοροποίηση της διδασκαλίας», Π.Τ.Δ.Ε. – Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας, Βόλος, 26 – 2 – 2011.
- Βάκαλιος, Θ. κ. ά. (1997). *Το Πρόβλημα της Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης στη Δυτική Θράκη*. Αθήνα: Gutenberg
- Βεντούρα Λίνα (1994). *Μετανάστευση και Έθνος*. Αθήνα: ΕΜΝΕ-ΜΝΗΜΩΝ.
- Βεντούρα, Λίνα & Χριστίνα Κουλούρη (1994). «Η διδασκαλία της ιστορίας στη δυτική Ευρώπη. Αναζητήσεις και προτάσεις», στο *Εθνική Συνείδηση και ιστορική Παιδεία*, Σεμινάριο 17, Πανελλήνια Ένωση Φιλολόγων, 118-147.
- Βεργίδης, Δημήτρης (1995). «Νεορατσισμός και σχολείο: Η περίπτωση των τσιγγανοπαίδων», *Σύγχρονη Εκπαίδευση*, 81, 51-62.
- Βεργίδης, Δ. , Λιοναράκης Α. , Λυκουργιώτης, Α., Μακράκης, Β., Ματραλής, Χ. (1998). *Ανοιχτή και εξ αποστάσεως εκπαίδευση- Θεσμοί και λειτουργίες, τ.Α.*, Πάτρα: Ελληνικό Ανοιχτό Πανεπιστήμιο.
- Βρατσάλης, Κ. & Σκούρτου, Ε. (2000). Δάσκαλοι και μαθητές σε τάξεις πολιτισμικής ετερότητας: Ζητήματα μάθησης. *Εκπαιδευτική κοινότητα*, 54, 26 – 33.
- Γεωργογιάννης, Παντελής (1997). *Θέματα Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης*. Αθήνα: Gutenberg.
- Γκόβαρης, Χ. (2011). *Διδασκαλία σε μια πολυπολιτισμική τάξη: Ευκαιρίες και αδιέξοδα*, Παρουσίαση στην ημερίδα «Σύγχρονες προσεγγίσεις στη διδασκαλία και

- στη μάθηση: Διαφοροποίηση της διδασκαλίας», Π.Τ.Δ.Ε. – Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας, Βόλος, 26 – 2 – 2011.
- Γκότοβος, Ε. Αθανάσιος (1996). *Ρατσισμός: κοινωνικές, Ψυχολογικές και παιδαγωγικές όψεις μιας ιδεολογίας και μιας πρακτικής*. Αθήνα: Γ.Γ.Ν.Γ.
  - Γκότοβος, Ε. Αθανάσιος (2002). *Εκπαίδευση και Ετερότητα. Ζητήματα διαπολιτισμικής παιδαγωγικής*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
  - Δημακόπουλος, Γ. (2008), *Η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης στα ΠΕΚ και η αποτελεσματικότητά της. Εμπειρική έρευνα με βάση τις απόψεις των εκπαιδευτικών*, Διπλωματική εργασία, Πάτρα: ΠΤΔΕ
  - Δαμανάκης, Μ. (1998). *Η εκπαίδευση των παλιννοστούντων και αλλοδαπών μαθητών στην Ελλάδα. Διαπολιτισμική προσέγγιση*. Αθήνα: Gutenberg
  - Δαμανάκης, Μ. (2002), *Η Εκπαίδευση των Παλιννοστούντων και Αλλοδαπών Μαθητών στην Ελλάδα, Διαπολιτισμική Προσέγγιση, 5<sup>η</sup> ανατύπωση*, Αθήνα: Gutenberg.
  - Δαμανάκης, Μ. (2004), *Η Εκπαίδευση των παλιννοστούντων και αλλοδαπών μαθητών στην Ελλάδα. Διαπολιτισμική προσέγγιση*, Αθήνα: Gutenberg.
  - Δαμανάκης, Μ. (2005). «Εκπαιδευτικές πολιτικές για τα παιδιά των μεταναστών: μεταξύ της υπόθεσης του ελλείμματος και του πολιτισμικού αποθέματος», *Μεταπολίτευση και Εκπαιδευτική Πολιτική: παρελθόν-παρόν-μέλλον*, Πρακτικά Συνεδρίου, Πανεπιστήμιο Μακεδονίας, Οκτώβριος 2005.
  - Δημητριάδου, Κ. & Μυρογιάννη-Αρβανιτίδη, Ε. (2009). Καινοτόμες προσεγγίσεις της Διαπολιτισμικής Διδακτικής: Μια μελέτη περίπτωσης στη Διδασκαλία της Γλώσσας. Στο: Α. Τριλιανός & Ι. Καραμήνας, *6ο Πανελλήνιο Συνέδριο "Ελληνική Παιδαγωγική και Εκπαιδευτική Έρευνα"*, Πρακτικά Συνεδρίου, Τόμ. Β', 5-7.12.2009. Αθήνα: Παιδαγωγική Εταιρεία Ελλάδος, σσ. 268-277.
  - Δημητριάδου, Κ., Ταμτελέν, Ε. & Τσάκου, Ε.(2010). Τα πολυτροπικά κείμενα ως εργαλείο προώθησης της διαπολιτισμικής διδακτικής. Η εφαρμογή μιας πρότασης διδακτικής παρέμβασης. Στο «*Μετανάστευση, πολυπολιτισμικότητα και εκπαιδευτικές προκλήσεις: Πολιτική – Έρευνα – Πράξη*». Πρακτικά Επιστημονικού Συνεδρίου, Ελληνικό Παρατηρητήριο για τη Διαπολιτισμική Παιδεία και

Εκπαίδευση. Αθήνα, 14-15 Μαΐου 2010», 270-279 (ηλεκτρονική έκδοση (ISBN: 978-960-99689-0-4).

- Δημητριάδου, Κ. & Ευσταθίου, Μ. (2008), «Διδακτικές προσεγγίσεις σε μικτές τάξεις». Στο: Ένταξη παιδιών παλιννοστούντων και αλλοδαπών στο σχολείο (γυμνάσιο), Δ. Κ. Μαυροσκούφης (Επιμ.), *Οδηγός Επιμόρφωσης. Διαπολιτισμική Εκπαίδευση και Αγωγή*, σσ. 67-85. ΥΠΕΠΘ.
- Δημητριάδου, Κ. (2007), Διδακτικές προσεγγίσεις σε μικτές τάξεις στο πλαίσιο φιλολογικών μαθημάτων στο Γυμνάσιο. Στο: Ένταξη Παιδιών Παλιννοστούντων και Αλλοδαπών στο Σχολείο (γυμνάσιο). Πρακτικά Δημερίδας με θέμα: «Διδασκαλία και μάθηση στο πολυπολιτισμικό σχολείο: διδακτικές προσεγγίσεις και εκπαιδευτικό υλικό». Θεσσαλονίκη, 10-11 Δεκεμβρίου, σσ. 37-53.
- Δημητριάδου, Κ. (2011). Πλαίσιο, ταυτότητα και ετερότητα στην κριτική διδασκαλία: μια μελέτη περίπτωσης από την εκπαίδευση των δασκάλων. Στο: Ν. Παπαδάκης & Ν. Χανιωτάκης (Επιμ.), «*Εκπαίδευση – Κοινωνία – Πολιτική*». Τιμητικός τόμος για τον Ιωάννη Ε. Πυργιωτάκη. Αθήνα: πεδίο (σσ. 812-827).
- Δημητρόπουλος, Ε. (2001), *Εισαγωγή στη Μεθοδολογία της Επιστημονικής Έρευνας*, Αθήνα: Έλλην
- Θεοδωρίδης, Π. Πέτρος (2004). *Οι μεταμορφώσεις της ταυτότητας. Έθνος, Νεωτερικότητα και Εθνικιστικός Λόγος*. Θεσσαλονίκη: Αντιγόνη.
- Ιωαννίδου – Κουτσελίνη, Μ. (2006). Στρατηγικές διαφοροποίησης της διδασκαλίας στη σχολική τάξη. *Παιδαγωγική Επιθεώρηση*, 41, 9 -23.
- Κανακίδου, Ε. & Παπαγιάννη, Β. (1998). *Διαπολιτισμική Αγωγή*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα
- Καραβίτη, Τζ., Σακατζής, Δ. & Χατζηδημητρίου, Π. (2004), «*Το Πορτοκάλι με την Περόνη*». Υλικό εργασίας. Θεατρικές ασκήσεις και δημιουργικές δραστηριότητες, Αθήνα: Πανελλήνιο Δίκτυο για το Θέατρο στην Εκπαίδευση.
- Κεσίδου, Α. (2003), «*Διαπολιτισμική Εκπαίδευση: Στόχοι, πρακτικές, γλωσσική διδασκαλία*», Εισήγηση στο πλαίσιο συνάντησης διευθυντών σχολείων και εκπαιδευτικών με αντικείμενο διδασκαλίας την Ελληνική ως δεύτερη γλώσσα, Πρόγραμμα «*Εκπαίδευση παλιννοστούντων και αλλοδαπών μαθητών*», Πανεπιστήμιο Μακεδονίας, 29 Οκτ. 2003.

- Κυριαζή, Ν. (1999), *Η κοινωνιολογική έρευνα. Κριτική επισκόπηση των μεθόδων και των τεχνικών*, Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα
- Κοσσυβάκη, Φ. (1998), *Κριτική επικοινωνιακή διδασκαλία. Κριτική Προσέγγιση της Διδακτικής Πράξης*. Αθήνα: Gutenberg.
- Κοιλιάρη, Α. (1997). *Ξένος στην Ελλάδα. Μετανάστες, γλώσσα και κοινωνική ένταξη*, Θεσσαλονίκη: Παρατηρητής
- Κολιάδης, Εμ. Α. (1991), *Θεωρίες μάθησης και εκπαιδευτική πράξη*, τόμ. Β., Κοινωνιογνωστικές θεωρίες, Αθήνα: αυτοέκδοση
- Κοσσυβάκη, Φ. (2003), *Εναλλακτική Διδακτική. Προτάσεις για τη μετάβαση από τη Διδακτική του αντικειμένου στη Διδακτική του ενεργού υποκειμένου*. Αθήνα: Gutenberg.
- Κουζέλης, Γεράσιμος (1997). «Από τη μη αναγνώριση στην παραγνώριση της διαφοράς», *Σύγχρονα Θέματα*, 63, 45-53.
- Κωνσταντινίδου, Ευθαλία (2000). *Εθνική ταυτότητα και εκπαίδευση για την ειρήνη: Η περίπτωση των ελληνικών σχολικών βιβλίων ιστορίας*. Αδημοσίευτη διδακτορική διατριβή. Θεσσαλονίκη: Α.Π.Θ
- Λεζέ, Ε. (2003). *Η Στάση των Εφήβων Ελληνοποντίων Παλλινოსτούντων Ομογενών από την Πρώην Σοβιετική Ένωση απέναντι στην Ελληνική Γλώσσα*. Αθήνα: Ατραπός
- Λέκκας, Ε. Παντελής (1989). «Εθνικιστική ιδεολογία και παράδοση», *Παιδαγωγική Επιθεώρηση*, 10, 80-84.
- Λέκκας, Ε. Παντελής (2001). *Το παιχνίδι με τον χρόνο-Εθνικισμός και νεωτερικότητα*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Λιάκος, Αντώνης (1994). «Εθνικές θεωρίες και αμφιβολίες», στο *Εθνική Συνείδηση και ιστορική Παιδεία*, Σεμινάριο 17, Πανελλήνια Ένωση Φιλολόγων, 28-39.
- Λιάκος, Αντώνης (2005). *Πώς στοχάστηκαν το έθνος αυτοί που ήθελαν να αλλάξουν τον κόσμο*; Αθήνα: Πόλις.
- Μαγαλιού, Λαμπρινή (1997). *Γλωσσικές προκαταλήψεις εκπαιδευτικών*, Αδημοσίευτη μεταπτυχιακή εργασία. Θεσσαλονίκη: Φιλοσοφική Σχολή Α.Π.Θ.

- Μάρκου, Γ. (1996). *Προσεγγίσεις της Πολυπολιτισμικότητας και η Διαπολιτισμική Εκπαίδευση – Επιμόρφωση των Εκπαιδευτικών*. Αθήνα: ΥΠ.Ε.Π.Θ., Γ.Γ.Λ.Ε.
- Μάρκου, Γ. (1996), *Η πολυπολιτισμικότητα της Ελληνικής κοινωνίας. Η διαδικασία της διεθνοποίησης και η αναγκαιότητα της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης*, Αθήνα: ΓΓΛΕ.
- Μάρκου, Γ. (1997). *Εισαγωγή στη Διαπολιτισμική Εκπαίδευση*. Αθήνα: Κέντρο Διαπολιτισμικής Αγωγής, Παν/μιο Αθηνών
- Μάρκου, Γ. (1999). *Θέματα Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης. Διαπολιτισμική Αγωγή: Σειρά Θεωρητικών Μελετών και Εφαρμογών*. Αθήνα: Κέντρο Διαπολιτισμικής Αγωγής, Παν/μιο Αθηνών
- Μήτσης, Ν. (1998). *Στοιχειώδεις Αρχές και Μέθοδοι της Εφαρμοσμένης Γλωσσολογίας. Εισαγωγή στη Διδασκαλία της Ελληνικής ως Δεύτερης (ή Ξένης) Γλώσσας*. Αθήνα: Gutenberg
- Μήτσης, Ν. (1998β). *Διδακτική του Γλωσσικού Μαθήματος: από τη Γλωσσική Θεωρία στη Διδακτική Πράξη*. Αθήνα: Gutenberg
- Μπάκα, Σ. Αφροδίτη (2004). *Ο τηλεθεατής των ειδήσεων στην Ελλάδα: Συζητώντας για τον πόλεμο του Κοσσυφοπεδίου*. Αδημοσίευτη διδακτορική διατριβή. Θεσσαλονίκη: Α.Π.Θ.
- Μπονίδης, Κυριάκος & Ελένη Χοντολίδου (1997) «Έρευνα σχολικών εγχειριδίων: από την ποσοτική Ανάλυση Περιεχομένου σε ποιοτικές μεθόδους ανάλυσης: το παράδειγμα της Ελλάδας», στο Βάμβουκας, Ν.Ι. και Α.Γ. Χουρδάκης επιμ. *Παιδαγωγική Επιστήμη στην Ελλάδα και στην Ευρώπη: τάσεις και Προοπτικές* (Πρακτικά Ζ' Διεθνούς Συνεδρίου). Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα-Παιδαγωγική Εταιρεία Ελλάδας, 188-224.
- Νικολάου, Γ. (2000), *Ένταξη και εκπαίδευση των αλλοδαπών μαθητών στο Δημοτικό Σχολείο. Από την «ομοιογένεια» στην πολυπολιτισμικότητα*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα
- Νικολάου, Γ. (2000). *Ένταξη και Εκπαίδευση των Αλλοδαπών Μαθητών στο Δημοτικό Σχολείο*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα
- Νικολάου, Γ. (2005), *Διαπολιτισμική διδακτική. Το νέο περιβάλλον – Βασικές αρχές*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα

- Παιδαγωγικό Ινστιτούτο. (1999). *Προβλήματα Κοινωνικής και Σχολικής Ένταξης Παιδιών Παλιννοστούντων Ομογενών*. Αθήνα: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.
- Παιδαγωγικό Ινστιτούτο (2002). Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών (ΔΕΠΠΣ) και Αναλυτικά Προγράμματα Σπουδών (Α.Π.Σ.) Υποχρεωτικής Εκπαίδευσης, τόμος Α' και Β', Αθήνα: ΥΠΕΠΘ-Παιδαγωγικό Ινστιτούτο
- Παπαδόπουλος, Θ. (2008). Δυσκολίες μάθησης και διδακτική διαφοροποίηση στο γενικό σχολείο. Στο Παπούλια – Γιαννάτου, Ε. (επ.) *Θέματα διαχείρισης προβλημάτων σχολικής τάξης*, τόμ. Β', σελ. 23 - 40, Αθήνα: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο
- Παπάς, Α. (1998). *Διαπολιτισμική Παιδαγωγική και Διδακτική*. Αθήνα.
- Παπαδάκης, Σ. (2009). *Διερεύνηση Εξειδικευμένων Εκπαιδευτικών Αναγκών Πιστοποιημένων Εκπαιδευτικών Ενηλίκων ΣΕΚ για την άσκηση ρόλου Δια βίου Εκπαιδευτή Επαγγελματικής Εκπαίδευσης και Κατάρτισης Ηλεκτρονικής-Μάθησης*, Πάτρα: Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο
- Παπαστυλιανού, Α. (2005). *Διαπολιτισμικές Διαδρομές. Παλιννόστηση και ψυχοκοινωνική προσαρμογή*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα
- Παρασκευόπουλος, Ι. (1995). *Διαφυλικές Σχέσεις*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα
- Πηγιάκη, Πόπη (1994). *Εθνογραφία: Η μελέτη της ανθρώπινης διάστασης στην κοινωνική και παιδαγωγική έρευνα*. Αθήνα: Π. Γρηγόρης.
- [Συλλογικό έργο](#), *Παιδαγωγικές δράσεις και διδακτικές προσεγγίσεις σε πολυπολιτισμικό περιβάλλον: Το παράδειγμα του 132ου Δημοτικού Σχολείου Αθηνών*, εκδόσεις [Ντουντούμη](#), Σειρά: [Γέφυρες](#)
- Ταρατόρη-Τσαλκατίδου, Ε. (2002). *Η μέθοδος Project στη θεωρία και στην πράξη*, Θεσσαλονίκη: Κυριακίδης
- Ταϊήλορ, Τ. (1997). *Πολυπολιτισμικότητα: Εξετάζοντας την πολιτική της Αναγνώρισης*. Αθήνα: Πόλις
- Τριλιανός, Α. (2000). *Μεθοδολογία της σύγχρονης διδασκαλίας*, τ. Α' και Β', Αθήνα: χ.ο.
- Τσαούσης, Μιχάλης (1984). *Χρηστικό Λεξικό Κοινωνιολογίας*. Αθήνα: Αθήνα: Gutenberg.



- Τσιτσελίκης Κωνσταντίνος & Δημήτρης Χριστόπουλος (1997). *Το μειονοτικό φαινόμενο στην Ελλάδα*. Αθήνα: Κριτική.
- Φίγγου, Ευαγγελία, Νίκος Μποζατζής & Ανδρέας Τσονίδης. Πολιτισμική Ετερότητα και Εκπαίδευση στον Πλειονοτικό και Μειονοτικό Λόγο (υπό δημοσίευση).
- Φραγκουδάκη Α. (1987). *Γλώσσα και Ιδεολογία, κοινωνιολογική προσέγγιση της ελληνικής γλώσσας*. Αθήνα: Οδυσσέας
- Φραγκουδάκη, Άννα & Θάλεια Δραγώνα (1997). «*Τι είν' η πατρίδα μας;*» *Εθνοκεντρισμός στην Εκπαίδευση*. Αθήνα: Αλεξάνδρεια.
- Φραγκουδάκη, Άννα (1993<sup>5</sup>). *Γλώσσα και Ιδεολογία*. Αθήνα: Οδυσσέας.
- Φραγκούλης, Ι. & Καρατράνου Α. (2009). «*Διερεύνηση απόψεων εκπαιδευτικών ως προς τη χρήση βιωματικών εκπαιδευτικών τεχνικών κατά τη άσκηση του διδακτικού τους έργου*», στο *Πρακτικά Επιστημονικού Συνεδρίου Η εκπαίδευση των εκπαιδευτικών της υποχρεωτικής εκπαίδευσης στην Ελλάδα*, Αθήνα: ΑΣΠΑΙΤΕ
- Χαραλαμπίδης Αγαθοκλής & Σωφρόνης Χατζησαββίδης (1997). *Η διδασκαλία της λειτουργικής χρήσης της γλώσσας: θεωρία και πρακτική εφαρμογή*. Θεσσαλονίκη: Κώδικας.
- Χαραλάμπους, Ν. & Γεώργας, Δ. (1995). Συνεργατική μάθηση, σχολική ικανότητα και επίδοση. *Ψυχολογία*, 2(2), 146 – 164.
- Χαραλάμπους, Ν. (1999). *Αποτελεσματική μάθηση σε τάξεις μικτής ικανότητας*, Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, Λευκωσία, Κύπρος.
- Χατζηπαναγιώτου, Π. (2001). *Η επίμόρφωση των εκπαιδευτικών*, Αθήνα: Τυπωθήτω
- Χριστόπουλος, Δημήτρης (1997). «*Ανθρώπινα δικαιώματα και μειονοτικός λόγος στην Ελλάδα*», *Σύγχρονα Θέματα*, 63, 39-44.
- Χρυσ αφίδης, Κ. (1994), *Βιωματική-επικοινωνιακή διδασκαλία: η μέθοδος project*. Αθήνα: Gutenberg.

## Ξενόγλωσση

- Allen, R. Walter (1992). "The color of success: African-American college student outcomes at predominantly black public Colleges and Universities", *Harvard Educational Review*, 62(1), 26-65.
- Austin, L. J. (1980). *How to do things with words*. Oxford: Oxford University Press..
- Baker, C. (2001). *Εισαγωγή στη Διγλωσσία και τη Δίγλωσση Εκπαίδευση*. Αθήνα: Gutenberg
- Balibar Etienne & Imanuel Wallersteine (1991). *Race, Nation, Class – Ambiguous Identities*. London: Verso.
- Balibar Etienne (1988). Έρευνες πάνω στον εθνικισμό/μτφρ. Τάκης Καναβάρος, *Θέσεις*, 25, <http://www.theseis.com/>.
- Barker Chris & Dariusz Galasinski (2001). *Cultural Studies and Discourse Analysis-A Dialogue on Language and Identity*. London. Sage.
- Bartolome, I. Lilia & Donaldo P. Macedo (1997). "Dancing with bigotry: the poisoning of racial and ethnic identities", *Harvard Educational Review*, 67(2), 222-246.
- Bendarek, Stanislaw (1991). "Foreign students in Poland: their preparation and problems", *International Review of Education*, 37(4), 489-491.
- Bhabha, Homi (1990). From the introduction of *Nation and Narration*, <http://prelectur.stanford.edu/lecturers/bhabha/nation.html>
- Bhabha, Homi (1994) From *The Location of Culture*, <http://prelectur.stanford.edu/lecturers/bhabha/nation.html>
- Billig, Michael (1995). *Banal Nationalism*. London: Sage.
- Boteram, Norbert (1989). «Μετανάστευση και ταυτότητα του Εγώ», *Παιδαγωγική Επιθεώρηση*, 10, 39-44.
- Carrington, B. & G. Short (1995). "What makes a person British? Children's conceptions of their national culture and identity", *Educational Studies*, 21(2), 217-238.

- Centre for Educational Research and Innovation (1989). *One School, Many Cultures*. Paris: OECD.
- Collier, Mary Jane (2000). *Constituting cultural difference through discourse*. London: Sage.
- Cohen, L. & Manion L (1994), *Μεθοδολογία Εκπαιδευτικής Έρευνας*, Αθήνα: Μεταίχμιο
- Cummins, J. (1999). *Ταντότητες υπό διαπραγμάτευση. Εκπαίδευση με σκοπό την Ενδυνάμωση σε μια Κοινωνία της Ετερότητας*. Αθήνα: Gutenberg.
- De Vecchi, G. (2003), *Διδάσκοντας μαζί, μαθαίνοντας μαζί*. Μτφρ. Ι. Καλογνώμης. Αθήνα:Σαββάλας.
- Deschamps, Jean-Claude (1984). “The social psychology of intergroup relations and categorical differentiation”, στο Tajfel, H. ed. *The social Dimension*, Vol. 2. London: Cambridge University Press, 541-558.
- Dimitriadou, C. Tamtelen, E. & Tsakou, E. (2011), Multimodal texts as instructional tools for intercultural education: A case study. *Intercultural Education* 22 (3), 223-228 (Best Practice).
- Dimitriadou, C. & Efstathiou, M. (2012). Fostering Teachers' Intercultural Competency at School: the Outcomes of a Participatory Action Research Project. In N. Palaiologou & G. Dietz (Eds.), *Mapping the Broad Field of Multicultural Education Worldwide. Towards the Development of a New Citizen* (pp. 296-313). Newcastle upon Tyne: Cambridge Scholars Publishing.
- Dimitriadou, C., Pougaridou, P. & Vrantzi, A. (2009). Intercultural Competence of Educators: a Meta-functional Analysis of their Needs and Attitudes. International Conference of Intercultural Education, Athens, 22nd-26th June, organised by the International Association of Intercultural Education (IAIE) and the Hellenic Migration Policy Institute (IMEPO), under the aegis of UNESCO, published in the electronic proceedings "*Intercultural Education: Paideia, Polity, Demoi*". In N. Palaiologou, cd-rom proceedings ISBN 978-960-98897-0-4 (GR), ISBN/EAN 978-9--814411-1-7 (NL)\*\*  
[http://www.conftool.net/iaie2009/index.php?page=showAbstract&form\\_id=238&show\\_abstract=1](http://www.conftool.net/iaie2009/index.php?page=showAbstract&form_id=238&show_abstract=1)

- Fairclough, Norman (1989). *Language and Power*. London: Longman.
- Fairclough, Norman (1992). *Discourse and Social Change*. Cambridge: Polity Press.
- Fairclough, Norman (1995). *Critical Discourse Analysis*. London. Longman.
- Fennes Helmut & Karen Hapgood (1997). *Intercultural Learning in Classroom*. London: Cassell.
- Gellner, Ernest (1992). *Έθνη και Εθνικισμός/μτφρ. Δώρα Λαφαζάνη. Αθήνα: Αλεξάνδρεια.*
- Giglioli Pier Paolo ed. (1972). *Language and Social Context, Selected Readings*. London: Penguin Books.
- Giroux, A. Henry (1997). “Rewriting the discourse of racial identity: towards a Pedagogy and Politics of whiteness”, *Harvard Educational Review*, 67(2), 286-320.
- Hall, Stuart (1996). “Ethnicity: Identity and Difference”, στο *Becoming National*, ed. Geoff Elly & Ronald Grigor Suny. New York: Oxford University Press, 339-352.
- Hastings Adrian (1997). *The Construction of Nationhood*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Henriques Julian, Hollway Wendy et al (1984). *Changing the Subject*. London: Metthuen.
- Hobsbawm, J. Eric (1994). *Έθνη και Εθνικισμός από το 1780 μέχρι σήμερα/μτφρ. Χρύσα Νάντρις, Αθήνα: Ινστιτούτο Του Βιβλίου-Μ. Καρδαμίτσα.*
- Hodge, Robert & Gunther Kress (1993). *Language as Ideology*. London: Routledge.
- Holmes, M. Robyn (1995). *How young children perceive race*. London: Sage Publications.
- Hroch Miroslav & Todorova Maria (1996). *Εθνικό Κίνημα και Βαλκάνια/μτφρ. Παρασκευάς Μάταλας, Νίκος Ποταμιανός, Χαρούλα Ποθητή, Αθήνα: Θεμέλιο.*
- Kress, Gunther (1985). *Linguistic Processes in Sociocultural Practice*. Oxford: Oxford University Press.

- Kress, Gunther (1988). *Communication and Culture*. Sydney: University of New South Wales Press.
- Lakoff George & Mark Johnson (1980). *Metaphors we live by*. Chicago: The University of Chicago Press.
- Maher, A. Frances & Mary-Kay Thompson Tetrault (1997). “Learning in the dark: how assumptions of whiteness shape classroom knowledge”, *Harvard Educational Review*, 67(2), 321-349.
- McCrone, David (2000). *Η κοινωνιολογία του εθνικισμού. Οι αυριανοί μας πρόγονοι*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Milner, David (1984). “The development of ethnic attitudes”, στο Tajfel, Henry ed. *The social Dimension-European developments in social psychology*, Vol. 1. London: Cambridge University Press, 89-110.
- Modgil, C., Gazendra, V., Mallick, K. & Sohan, M. (1997). *Πολυπολιτισμική Εκπαίδευση*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα
- Mugny, Gabriel (1984). “The influence of minorities: ten years later”, στο Tajfel, Henri ed. *The social Dimension*, Vol 2. London: Cambridge University Press, 498-517.
- Palaiologou, N. & Dimitriadou, C. (2010). Social Transformation through Innovative Teaching Approaches: a Case Study in a Multicultural School in Greece. In: P. Mata (ed.), *Malta Conference Proceedings, Intercultural Education as a Project for Social Transformation. Linking Theory and Practice towards Equity and Social Justice*, 259-265. <[http://www.uned.es/grupointer/malta\\_inter\\_network\\_conference\\_proceedings\\_sept\\_2010.pdf](http://www.uned.es/grupointer/malta_inter_network_conference_proceedings_sept_2010.pdf)>
- Phillips Louise & Marianne W. Jorgensen (2002). *Discourse Analysis*. London: Sage.
- Said, W. Edward (1996). *Οριενταλισμός/μυθρ*. Φώτης Τερζάκης. Αθήνα: Νεφέλη.
- Segall, M.H., Dasen, P.R., Berry, J.W. & Poortinga, Y.H. (1996). *Διαπολιτισμική Ψυχολογία*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Silverman David (1993). *Interpreting Qualitative Data. Methods for analyzing talk, texts and interaction*. London: Sage.

- Smith, P.B & Bond, M.H. (2005). *Διαπολιτισμική Κοινωνική Ψυχολογία*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα
- Tatum, Beverly-Daniel (1992). “Talking about race, learning about racism: the application of racial identity development theory in the classroom”, *Harvard Educational Review*, 62(1), 1-24.
- Todd, Roy (1991). *Education in a Multicultural Society*. London: Cassell.
- Tomlinson, C. A. (2005), *Διαφοροποίηση της εργασίας στην αίθουσα διδασκαλίας*. Μτφρ. Χ. Θεοφιλίδης & Δ. Μαρτίδου-Φορσιέ. Αθήνα: Γρηγόρης.
- Turner, C.John (1984). “Social identification and psychological group formation”, στο Tajfel, H. ed. *The social dimension*, Vol. 2. London: Cambridge University Press, 518-538.
- Walberg, H.J. & Paik, S. (2003). Αποτελεσματικές εκπαιδευτικές μέθοδοι (μετάφραση Μαυροσκούφης, Δ.) *Educational Practices Series, No3*, 2000, UNESCO.
- Wetherell Margaret, Taylor Stephanie & Simeon J. Yates (2001). *Discourse Theory and Practice: a Reader*. London: Sage.
- Woods, Peter & Grugeon Elizabeth (1989). “Pupils, ‘race’ and education in primary schools”, στο Woodhead, M., Light, P. & R. Carr eds. *Growing up in a changing society*. London: Routledge, 312-332.

## Διαδικτυακοί τόποι/ Ιστοσελίδες

- Δαρόπουλος Α. (2006), «Συναισθηματική νοημοσύνη και σχολική επίδοση» (<https://www.eduportal.gr/>)
- Ηλεκτρονικός Κόμβος για την υποστήριξη των διδασκόντων της ελληνικής γλώσσας, Κέντρο Ελληνικής Γλώσσας, Θεσσαλονίκη ([www.komvos.edu.gr](http://www.komvos.edu.gr))
- Κέντρο Ελληνικής Γλώσσας, Θεσσαλονίκη, ([www.greek-language.gr](http://www.greek-language.gr))
- Πρόγραμμα Εκπαίδευσης Μουσουλμανοπαίδων, Τα ελληνικά ως ξένη γλώσσα, (<http://www2.media.uoa.gr/language/>)
- Έκθεση αξιολόγησης υλοποιούμενων έργων, ανίχνευσης αναγκών και σχεδιασμού μελλοντικών παρεμβάσεων της ενέργειας 1.1.1 του ΕΠΕΑΕΚ για την διαπολιτισμική εκπαίδευση, Υπουργείο Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων ([http://repository.edulll.gr/edulll/bitstream/10795/662/31/662\\_01.pdf](http://repository.edulll.gr/edulll/bitstream/10795/662/31/662_01.pdf))