ΠΑΝΤΕΙΟΝ ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΚΟΙΝΩΝΙΚΩΝ ΚΑΙ ΠΟΛΙΤΙΚΩΝ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ

ΤΜΗΜΑ ΚΟΙΝΩΝΙΟΛΟΓΙΑΣ

ΔΙΔΑΚΤΟΡΙΚΗ ΔΙΑΤΡΙΒΗ

Η ΔΙΑΠΟΛΙΤΙΣΜΙΚΗ ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΗ ΘΕΩΡΙΑ ΣΤΗΝ ΠΡΩΤΟΒΑΘΜΙΑ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΣΕ ΣΧΕΣΗ ΜΕ ΤΟ ΑΝΑΛΥΤΙΚΟ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΣΠΟΥΔΩΝ ΤΟΥ ΓΛΩΣΣΙΚΟΥ ΜΑΘΗΜΑΤΟΣ ΚΑΙ ΤΗ ΧΡΗΣΗ ΤΩΝ ΝΕΩΝ ΤΕΧΝΟΛΟΓΙΩΝ

ΜΑΡΙΑ Γ. ΚΑΡΑΜΠΕΛΑ

Α.Μ. 306052

Μέλη Συμβουλευτικής Επιτροπής:

Επιβλέπων: Μιλτιάδης Κήπας, Αναπλ. Καθηγητής

Κωνσταντοπούλου Χριστιάνα, Καθηγήτρια

Καντζάρα Βασιλική, Αναπλ. Καθηγήτρια

ΑΘΗΝΑ

2018

Θερμές ευχαριστίες στον επιβλέποντα Καθηγητή κ. Μιλτιάδη Κήπα
για την επιστημονική υποστήριξή του.

Αφιερωμένο:
Στον αείμνηστο και
σεβαστό Καθηγητή μου κ. Νεοκλή Σαρρή, ένα θερμό Ευχαριστώ.

Στους γονείς μου, Γεώργιο & Ελένη, που με στήριζαν σε κάθε βήμα
στο γιο μου, Εμμανουήλ Κ. Αθανασόπουλο,
στην αδερφή μου Αικατερίνη Καράμπελα

ΚΕΦΑΛΑΙΑ	ΣΕΛΙΔΑ
ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ	5
ΣΥΝΤΟΜΟΓΡΑΦΙΕΣ	11
Α. ΘΕΩΡΗΤΙΚΟ ΜΕΡΟΣ	12
ΕΙΣΑΓΩΓΗ	14
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1: Η ΔΙΑΠΟΛΙΤΙΣΜΙΚΗ ΑΓΩΓΗ ΣΤΗΝ ΠΡΩΤΟΒΑΘΜΙΑ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ	23
Εισαγωγή	25
1.1 Η Πολιτισμική Ετερότητα στην Πολυπολιτισμική Κοινωνία της Γνώσης και της Πληροφορίας στο Σχολείο του 21^{ο} αι.	25
1.2. Η Διαπολιτισμική Αγωγή	31
1.3. Ορισμός της έννοιας *διαπολιτισμός*	34
1.4. Η διαπολιτισμική παιδαγωγική θεωρία: εννοιολογική διασαφήνιση	35
1.5. *Πολιτειότητα* και Διαπολιτισμική Αγωγή	37
1.5.1. Η έννοια του «*ενεργού πολίτη*»- του «*πολίτη του κόσμου*»	42
1.5.2. Εκπαίδευση για την πολιτειότητα	45
1.5.3. Η Παιδαγωγική της *Πολιτειότητας* και του Διαπολιτισμού	48
1.6. Κουλτούρα, *Πολιτισμός*	49
1.6.α. Κουλτούρα	*50*
1.6.β. *Πολιτισμός*	51
1.6.1. Πρόγραμμα «ΠΟΛΙΤΙΣΜΟΣ» της Ευρωπαϊκής Ένωσης 2007-2013. «Πολιτιστικά σημεία επαφής» και μέσω του Διαδικτύου.	52
1.6.2. *Ο όρος ενδιάμεσος πολιτισμός*	55
1.6.3. *Ο όρος Μεταμοντέρνος πολιτισμός*	55
1.7. Η έννοια *«ΤΑΥΤΟΤΗΤΑΣ»*	56
1.7.1. Το Ταυτοτικό Ζήτημα:	58
1.7.2. Ατομική και Κοινωνική Ταυτότητα	59
1.7.3. Η θεωρία της Κοινωνικής Ταυτότητας	60
1.7.4. Τα στερεότυπα και οι προκαταλήψεις ως διαμορφωτές ταυτοτήτων	61
1.7.4.1. Τα στερεότυπα	61
1.7.4.2. Οι προκαταλήψεις	63
1.7.5 Εθνική Ταυτότητα	64
1.7.6. Η έννοια της Πολιτισμικής ταυτότητας	65
1.7.6.1. Λαϊκός Πολιτισμός, Πολιτισμική Ταυτότητα και Διαπολιτισμική Αγωγή	67
1.7.7. Ταυτότητα και Ευρωπαίος Πολίτης	69
1.7.7.1. Η Ευρωπαϊκή Εκπαιδευτική Πολιτική της Ευρωπαϊκής Ένωσης με στόχο την πολιτιστική και γλωσσική πολυμορφία	71
1.7.8. Οι σύγχρονες *δυνητικές κοινότητες (Virtual Communities*)	72
1.8. Οι Διαπροσωπικές Σχέσεις στο Σχολικό Περιβάλλον και η Διαπολιτισμική Αγωγή	74
1.9. Ο όρος «*επιπολιτισμός*.	76
1.9.1. Τα στάδια του επιπολιτισμού	76
1.9.2. Η μετανάστευση και ο επιπολιτισμός από ψυχολογικής άποψης	76
1.10. Επικοινωνία και Κουλτούρα	79
1.10.1. Επικοινωνιακές δεξιότητες	80
1.10.2. Η Εκ-Παιδευτική Επικοινωνία	83
1.11. Η Διαπολιτισμική Επικοινωνία	84
1.12. Η Διαπολιτισμική Επάρκεια	86

1.13. Διαπολιτισμικές Δεξιότητες *(intercultural skills)*	87
1.13.1. Απόκτηση διαπολιτισμικών δεξιοτήτων	88
1.14. Πολιτισμός, Διαπολιτισμική Αγωγή και Διδασκαλία Δεύτερης ή Ξένης Γλώσσας	88
1.15. Παιδαγωγικές αρχές της Διαπολιτισμικής Αγωγής	89
1.15.1. Η Διαπολιτισμική Παιδαγωγική αρχή της Ισότητας:	89
1.15.2. Η Διαπολιτισμική Παιδαγωγική αρχή της συνεργασίας	90
1.15.3. Ο Σεβασμός στη Διαφορετικότητα ως Παιδαγωγική Αρχή της Διαπολιτισμικής Αγωγής	90
1.15.4. Η Διαπολιτισμική Παιδαγωγική αρχή του σεβασμού στα ανθρώπινα δικαιώματα	92
1.16. Η Παιδαγωγική της Ένταξης:	92
1.17. Διαπολιτισμικός Διάλογος	92
1.17.α. Το Έτος Ευρωπαϊκού Διαπολιτισμικού Διαλόγου	93
1.17.β . Το Περιεχόμενο των Θεμάτων του Ευρωπαϊκού Έτους Διαπολιτισμικού Διαλόγου	95
1.18. Ο Διαπολιτισμικός Διάλογος στην Ελλάδα	98
1.19. Ο Διαπολιτισμικός Διάλογος στην Ε.Ε. για την Βελτίωση Συνθηκών Διαβίωσης των Ρομά.	99
1.19.1. Τα δικαιώματα των Ρομά στην Ευρωπαϊκή Ένωση.	101
1.20. Τα δικαιώματα του παιδιού και η διαπολιτισμική αγωγή	102
1.21. Η Παιδαγωγική Επιστήμη και η Διαπολιτισμική Αγωγή	103
1.22. Αξιώματα της διαπολιτισμικής αγωγής	103
1.23. Προτεινόμενες Διαπολιτισμικές Δραστηριότητες:	103
1.24. Συμπερασματικά	106
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2: Η ΔΙΑΠΟΛΙΤΙΣΜΙΚΗ ΔΙΑΣΤΑΣΗ ΣΤΗΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ	109
Εισαγωγή	109
2.1. Διαπολιτισμική διάσταση στην εκπαίδευση	109
2.2. Αρχές και στόχοι της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης	110
2.3. Θεωρητικά μοντέλα της πολυπολιτισμικότητας	113
2. 3.1 Το αφομοιωτικό μοντέλο:	113
2.3.2. Το μοντέλο της ενσωμάτωσης	113
2.3.3. Το πολυπολιτισμικό μοντέλο	114
2.3.4. Το αντιρατσιστικό μοντέλο.	115
2.4 Η ενταξιακή εκπαίδευση στο πλαίσιο δράσης του Dakar.	116
2.5. Θεωρητικές προσεγγίσεις της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης στην Ελλάδα	116
2.5.1. Η διαπολιτισμική προσέγγιση.	*117*
2.5.2. Η a priori και διατηρήσιμη ετερότητα.	*117*
2.5.3. Η εγώ – και εθνο – κεντρικά διαγνωσμένη ετερότητα.	*118*
2.6. Θεσμικό πλαίσιο λειτουργίας της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης	118
2.6.1. Μέτρα και ρυθμίσεις για τους «μειονεκτούντες» μαθητές στην Ελλάδα πριν το νόμο 2413/(1996)	118
2.6.2. Η αλλαγή του πνεύματος των θεσμικών ρυθμίσεων με το νόμο 2413/(1996)	120
2.7. Πρόγραμμα: ένταξη παιδιών παλιννοστούντων & αλλοδαπών στο σχολείο για την α/θμια & β/θμια εκπαίδευση του ΚΕ.Δ.Α.	130
2.8. Το προσφυγικό ζήτημα και καλές πρακτικές του Υπ Παιδείας ΥΠΠΕΘ και του Ι.Ε.Π.	131

2.9. Συζήτηση της βιβλιογραφίας	131
2.10. Ευρωπαϊκή διάσταση της διαπολιτισμικότητας	134
2.11. Μελέτες και έρευνες	137
2.12.Συμπερασματικά	145
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3: ΤΟ ΑΝΑΛΥΤΙΚΟ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΣΠΟΥΔΩΝ ΤΟΥ ΓΛΩΣΣΙΚΟΥ ΜΑΘΗΜΑΤΟΣ ΤΟΥ ΔΗΜΟΤΙΚΟΥ ΣΧΟΛΕΙΟΥ	147
ΕΙΣΑΓΩΓΗ	147
Α. **Θεωρητικό μέρος των Π.Σ.**:	148
3.1. Ορισμός του Αναλυτικού Προγράμματος Σπουδών	148
3.2. Σχεδιασμός και Ανάπτυξη Αναλυτικού Προγράμματος	149
3.3. Σκοποί και Στόχοι στο Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών	150
3.3.1. Εκπαιδευτικοί Σκοποί	150
3.3.2. Διδακτικοί Στόχοι	155
3.4. Η μετατροπή του σκοπού σε στόχο διδασκαλίας και μάθησης	156
3.5. Οι κοινωνικο-πολιτισμικοί παράγοντες που άπτονται του σχεδιασμού προγραμμάτων σπουδών	157
3.6. Η διδασκαλία της ελληνικής γλώσσας σύμφωνα με το Δ.Ε.Π.Π.Σ. και το Α.Π.Σ.	159
3.7.Το Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών Δ.Ε.Π.Π.Σ.-Α.Π.Σ., Φ.Ε.Κ. 303, 304/13-3-(2003), τ. Α και Β΄	163
3.8 Το Δ.Ε.Π.Π.Σ. και Α.Π.Σ. του Γλωσσικού μαθήματος του δημοτικού και κειμενοκεντρική προσέγγιση της γλώσσας	163
3.8.1. Εγγραμματισμός- πολυγραμματισμοί- Πολυπολιτισμός και Ν.Τ.	163
3.8.2. Γλωσσικός Εγγραμματισμός	166
3.8.3. Γλωσσικός και σχολικός εγγραμματισμός	166
3.9. Οι Γενικές Αρχές της Εκπαίδευσης, οι δεξιότητες κατά το Δ.Ε.Π.Π.Σ.- 2003.	
3.10 **Β. Ειδικό Μέρος:** το Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών του Γλωσσικού Μαθήματος της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης	174
3.10.1. Άξονες του γλωσσικού μαθήματος	175
3.10.2. Διδακτικό υλικό γλώσσας και λογοτεχνίας	176
3.10.3.Η «Διαχείριση της Πληροφορίας» ως βασικός άξονας του Α.Π.Σ.- Δ.Ε.Π.Π.Σ. του Γλωσσικού μαθήματος στο δημοτικό σχολείο	176
3.11. Τα νέα Αναλυτικά Προγράμματα Δ.Υ.Ε.Π. για την εκπαίδευση των Προσφύγων	176
3.12. Συμπερασματικά:	179
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 4: ΟΙ ΝΕΕΣ ΤΕΧΝΟΛΟΓΙΕΣ ΤΗΣ ΠΛΗΡΟΦΟΡΙΑΣ ΚΑΙ ΤΗΣ ΕΠΙΚΟΙΝΩΝΙΑΣ ΚΑΙ Η ΣΧΕΣΗ ΤΟΥΣ ΜΕ ΤΟ Α.Π.Σ. ΤΗΣ ΓΛΩΣΣΑΣ ΚΑΙ ΤΗ ΔΙΑΠΟΛΙΤΙΣΜΙΚΗ ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΗ ΘΕΩΡΙΑ	181
ΕΙΣΑΓΩΓΗ	181
Α. Σύγχρονες Κοινωνίες της Ψηφιακής Γνώσης και της Πληροφορίας	181
4.1. Η αποτύπωση των Ν.Τ. στη σύγχρονη ορολογία:	183
4.2. Η Πληροφοριακή ευχέρεια:	*183*
4.3. Η Ψηφιακή Ικανότητα	184
4.4. Η ένταξη της Πληροφορικής στο Ολοήμερο Δημοτικό	187

Σχολείο	
4.4.1. Το αναλυτικό πρόγραμμα της πληροφορικής στο ολοήμερο δημοτικό σχολείο	187
4.5. Τρόπος ενσωμάτωσης των ντ στα σχολικά προγράμματα σπουδών	188
4.6. Το eLearning και το σχέδιο δράσης «eEurope (2005): Κοινωνία της Πληροφορίας για Όλους»	196
4.7.Λειτουργικός Εγγραμματισμός	199
4.8. Η Διαπολιτισμική Ικανότητα και ο Καταλυτικός και Παιδαγωγικός Ρόλος των ντ	201
4.9. Ο Ηλεκτρονικός Υπολογιστής σε ρόλο «Πολιτισμικού ενισχυτή»	204
4.10. Οι νέες τεχνολογίες στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα	207
4.10.1. Το γενικό πλαίσιο	207
4.11. Το εκπαιδευτικό λογισμικό:	209
Α) λογισμικά κλειστού τύπου,	
Β) περιβάλλοντα ανοικτού τύπου	
Γ) Λογισμικό Καθοδήγησης ή Διδασκαλίας	
4.12. Το Γλωσσικό μάθημα και οι ντ	213
Α. Η γλώσσα ως αντικείμενο διδασκαλίας	213
Β. Η γλώσσα ως μέρος των κοινωνικών πρακτικών και ντ	213
Γ. Τα ηλεκτρονικά περιβάλλοντα ως περιβάλλοντα διδασκαλίας του γραπτού λόγου.	213
Συστήματα Οπτικοποίησης	213
Συστήματα Εννοιολογικής Χαρτογράφησης	215
4.13. Η Πολυτροπική Θεωρία της Επικοινωνίας μέσω των Πολυμεσικών Εκπαιδευτικών λογισμικών και της αξιοποίησης των ντ	217
4.14. Αναλύσεις λογισμικών που αφορούν την εκμάθηση της νέας ελληνικής γλώσσας σε πολυπολιτισμικές τάξεις:	219
Λογομάθεια	219
Ο Ξεφτέρης και η Γραμματική	219
Ηλεκτρονικό παιδαγωγικό περιβάλλον Λεξικού Ιδρύματος Τριανταφυλλίδη	220
4.15. Προγράμματα υποστήριξης της διαδικασίας παραγωγής γραπτού λόγου (writing process)	221
4.16. Ο Ηλεκτρονικός Υπολογιστής ως περιβάλλον πρακτικής γραμματισμού:	223
4.17. Το διαδικτυακό λεξικό της Κοινής Ελληνικής Γλώσσας:	223
4.18. Ελληνοτουρκικό λεξικό για παιδιά Δημοτικού Σχολείου:	225
4.19. Εκπαιδευτικά Λογισμικά εκμάθησης της Ελληνικής στα μειονοτικά σχολεία της Θράκης:	226
Ένας Ιππότης στο κάστρο των γραμμάτων:	226
Ένας Ιππότης στο κάστρο των λέξεων (2βιβλία, 2 CD-ROM)	230
4.20 . Το ΦΩΤΟΔΕΝΤΡΟ- το Ψηφιακό Εκπαιδευτικό Περιεχόμενο της Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης	231
4.21. Συμπερασματική	232
Β. ΜΕΡΟΣ ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΟ	238

ΔΙΑΤΥΠΩΣΗ ΤΟΥ ΠΡΟΒΛΗΜΑΤΟΣ – ΣΤΟΧΟΣ ΤΗΣ ΕΡΓΑΣΙΑΣ	238
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1: ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ	241
1.1. Παρουσίαση μεθοδολογικού εργαλείου	241
1.1.α. Ερευνητική Μέθοδος Ανάλυσης Περιεχομένου λόγου	241
1.1.β. Ερευνητική μέθοδος ομάδων συζήτησης βάθους- focus group	246
1.2. Καθορισμός και παρουσίαση του υπό έρευνα υλικού	248
1.3. Κατεύθυνση της ανάλυσης	250
1.4. Η εγκυρότητα και η αξιοπιστία	251
1.5. Ερευνητικά ερωτήματα	254
1.6. Καθορισμός των τεχνικών ανάλυσης	255
1.7. Η Κατηγοριοποίηση του ερευνητικού υλικού για την ποιοτική ανάλυση περιεχομένου	256
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2: ΑΝΑΛΥΣΗ ΤΩΝ ΣΥΝΘΗΚΩΝ ΚΑΤΩ ΑΠΟ ΤΙΣ ΟΠΟΙΕΣ ΔΙΑΜΟΡΦΩΘΗΚΕ ΤΟ ΥΛΙΚΟ	258
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3: ΤΥΠΙΚΑ ΧΑΡΑΚΤΗΡΙΣΤΙΚΑ ΤΟΥ ΥΛΙΚΟΥ	267
3.1. Το Βιβλίο της Γλώσσας Α΄ δημοτικού με τίτλο «Γράμματα, Λέξεις, Ιστορίες» *Γλώσσα* Α΄ δημοτικού, ΥΠ.Ε.Π.Θ., Ι.Τ.Υ. ΔΙΑΦΑΝΤΟΣ, Αθήνα, 2017-18	267
3.2. Το Βιβλίο της Γλώσσα Β΄ δημοτικού με τίτλο: «Ταξίδι στον κόσμο της Γλώσσας», ΥΠ.Ε.Π.Θ., Ι.Τ.Υ. ΔΙΑΦΑΝΤΟΣ, Αθήνα, 2017-18	267
3.3. Το Βιβλίο της Γλώσσας Γ΄ δημοτικού με τίτλο «Τα απίθανα μολύβια», Γλώσσα *Γ΄ δημοτικού,* ΥΠ.Ε.Π.Θ., Ι.Τ.Υ. ΔΙΑΦΑΝΤΟΣ, Αθήνα, 2017-18	268
3.4. Το Βιβλίο της Γλώσσας Δ΄ δημοτικού με τίτλο: «Πετώντας με τις λέξεις», *ΥΠ.Ε.Π.Θ., Ι.Τ.Υ. ΔΙΑΦΑΝΤΟΣ, Αθήνα, 2017-18*	268
3.5. Το Βιβλίο της Γλώσσας Ε΄ δημοτικού με τίτλο «Της γλώσσας το ρόδι και το ροδάνι», ΥΠ.Ε.Π.Θ., Ι.Τ.Υ. ΔΙΑΦΑΝΤΟΣ, Αθήνα, 2017-18	268
3.6. Γλώσσα Στ Δημοτικού: «Λέξεις... Φράσεις... Κείμενα», Αθήνα, ΥΠ.Ε.Π.Θ., Ι.Τ.Υ. ΔΙΑΦΑΝΤΟΣ, Αθήνα, 2017-18	269
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 4: ΠΑΡΟΥΣΙΑΣΗ ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΩΝ σε πίνακες	272-320
4.1. Το Βιβλίο της Γλώσσας Α΄ δημοτικού με τίτλο «Γράμματα, Λέξεις, Ιστορίες» *Γλώσσα Α΄ δημοτικού, ΥΠ.Ε.Π.Θ., Ι.Τ.Υ. ΔΙΑΦΑντΟΣ, Αθήνα, 2017-18*	321
4.2. Το Βιβλίο της Γλώσσα Β΄ δημοτικού με τίτλο: *«Ταξίδι στον κόσμο της Γλώσσας»,* ΥΠ.Ε.Π.Θ., Ι.Τ.Υ.ΔΙΟΦΑΝΤΟΣ, Αθήνα, 2017-18	325
4.3. Το Βιβλίο της Γλώσσας Γ΄ δημοτικού με τίτλο «Τα απίθανα μολύβια», Γλώσσα *Γ΄ δημοτικού,* ΥΠ.Ε.Π.Θ. Ι.Τ.Υ-ΔΙΟΦΑΝΤΟΣ, Αθήνα 2017-18	332
4.4. Το Βιβλίο της Γλώσσας Δ΄ δημοτικού με τίτλο: «*Πετώντας με τις λέξεις*», ΥΠ.Ε.Π.Θ. Ι.Τ.Υ-Διόφαντος, Αθήνα 2017-18	337
4.5. Το Βιβλίο της Γλώσσας Ε΄ δημοτικού με τίτλο «Της γλώσσας το ρόδι και το ροδάνι», ΥΠ.Ε.Π.Θ. Ι.Τ.Υ-Διόφαντος,	342

Αθήνα 2017-18	
4.6. Γλώσσα Στ Δημοτικού: «Λέξεις... Φράσεις... Κείμενα», ΥΠ.Ε.Π.Θ. Ι.Τ.Υ-ΔΙΟΦΑΝΤΟΣ, Αθήνα 2017-18	345
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 5: ΕΡΜΗΝΕΙΑ ΤΩΝ ΔΕΔΟΜΕΝΩΝ ΤΗΣ ΑΝΑΛΥΣΗΣ ΣΤΗΝ ΚΑΤΕΥΘΥΝΣΗ ΤΩΝ ΒΑΣΙΚΩΝ ΕΡΩΤΗΜΑΤΩΝ.	349
5.1. ΠΟΣΟΣΤΑ ΑΝΑ ΚΑΤΗΓΟΡΙΑ ΚΕΙΜΕΝΩΝ ΣΤΙΣ ΤΑΞΕΙΣ ΤΟΥ ΔΗΜΟΤΙΚΟΥ	
5.2. Συγκεντρωτικά αποτελέσματα ανά τάξη:	350
5.2.2. Συγκεντρωτικά αποτελέσματα ανά κατηγορία:	350
5.3. Ανά κατηγορία:	350
1 κατηγορία κείμενα με υψηλή διαπολιτισμική κατηγορία: Κείμενα προσθετικής διαπολιτισμικής προσέγγισης	353
2. κατηγορία: Κείμενα προσθετικής διαπολιτισμικής προσέγγισης.	355
3.κατηγορία: Κείμενα με εθνοκεντρικό και συγχρόνως πολιτιστικό περιεχόμενο	358
4. 2. κατηγορία Κείμενα ι με εθνικό- ιστορικό περιεχόμενο:	359
5.4 Προτάσεις των εκπαιδευτικών	361
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 6: ΓΕΝΙΚΑ ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ	363
	187
Αντί ΕΠΙΛΟΓΟΥ- ΠΡΟΤΑΣΕΙΣ	383
ΠΑΡΑΡΤΗΜΑΤΑ:	389
ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ 1- ΑΠΟΜΑΓΝΗΤΟΦΩΝΗΜΕΝΗ ΣΥΖΗΤΗΣΗ ΒΑΘΟΥΣ - FOCUS GROUP	390
ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ 2- ΦΩΤΟΔΕΝΤΡΟ ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ	395
ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ:	402
1. ΕΛΛΗΝΙΚΗ	403
2. ΞΕΝΟΓΛΩΣΣΗ	421
3. ΜΕΤΑΦΡΑΣΜΕΝΗ	428

ΣΥΝΤΟΜΟΓΡΑΦΙΕΣ:

Α.ΔΙ.Π.Π.Δ.Ε.	*ΑΡΧΗ ΔΙΑΣΦΑΛΙΣΗΣ ΤΗΣ ΠΟΙΟΤΗΤΑΣ ΣΤΗΝ ΠΡΩΤΟΒΑΘΜΙΑ ΚΑΙ ΔΕΥΤΕΡΟΒΑΘΜΙΑ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ*
Α.Π.Σ.	*ΑΝΑΛΥΤΙΚΟ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΣΠΟΥΔΩΝ*
Β.Μ.	*ΒΙΒΛΙΟ ΜΑΘΗΤΗ*
Δ.Ε.Π.Π.Σ.	*ΔΙΑΘΕΜΑΤΙΚΟ ΕΝΙΑΙΟ ΠΛΑΙΣΙΟ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ.*
Δ.Υ.Ε.Π.	*ΔΟΜΩΝ ΥΠΟΣΤΗΡΙΞΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ ΠΡΟΣΦΥΓΩΝ (Δ.Υ.Ε.Π.)*
Ε.Ε.	*ΕΥΡΩΠΑΪΚΗ ΕΝΩΣΗ*
Ε.Π.Π.Σ.	*ΕΝΙΑΊΟ ΠΛΑΊΣΙΟ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ*
Ζ.Ε.Π.	*ΖΩΝΕΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗΣ ΠΡΟΤΕΡΑΙΟΤΗΤΑΣ*
Ι.Τ.Υ.Ε «ΔΙΟΦΑΝΤΟΣ»	*ΙΝΣΤΙΤΟΥΤΟ ΤΕΧΝΟΛΟΓΙΑΣ ΥΠΟΛΟΓΙΣΤΩΝ ΚΑΙ ΕΚΔΟΣΕΩΝ «ΔΙΟΦΑΝΤΟΣ»*
Ν.	*ΝΟΜΟΣ*
Ο.Ε.Δ.Β.	*ΟΡΓΑΝΙΣΜΟΣ ΕΚΔΟΣΕΩΝ ΔΙΔΑΚΤΙΚΩΝ ΒΙΒΛΙΩΝ*
Π.Ε.	*ΠΡΩΤΟΒΑΘΜΙΑ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ*
Π.Ι.	*ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟ ΙΝΣΤΙΤΟΥΤΟ*
Π.Σ. :	*ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΑ ΣΠΟΥΔΩΝ*
ντ	*ΤΕΧΝΟΛΟΓΙΕΣ ΠΛΗΡΟΦΟΡΙΑΣ ΕΠΙΚΟΙΝΩΝΙΑΣ*
Τ.Υ.	*ΤΑΞΗ ΥΠΟΔΟΧΗΣ*
Υ.Α.	*ΥΠΟΥΡΓΙΚΗ ΑΠΟΦΑΣΗ*
ΥΠ. Π.Ε.Θ.	*ΥΠΟΥΡΓΕΙΟ ΠΑΙΔΕΙΑΣ ΕΡΕΥΝΑΣ ΘΡΗΣΚΕΥΜΑΤΩΝ*
Φ.Ε.Κ.	*ΦΥΛΛΟ ΕΦΗΜΕΡΙΔΑΣ ΚΥΒΕΡΝΗΣΗΣ*
Φ.Τ.	*Φροντιστηριακά ΤΜΗΜΑΤΑ*

Α. ΘΕΩΡΗΤΙΚΟ ΜΕΡΟΣ

ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Η παρούσα διατριβή εξετάζει στο πλαίσιο της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης τον τρόπο αποτύπωσης της διαπολιτισμικής παιδαγωγικής θεωρίας εστιάζοντας ιδιαίτερα στο Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών του μαθήματος της Γλώσσας, ερευνώντας την διάχυσή της στα νέα σχολικά εγχειρίδια της Γλώσσας του δημοτικού (αρχικής έκδοσης 2006 έως και τρέχουσας έκδοσης 2018) και παράλληλα αναζητώντας στοιχεία υποστήριξής της στα υπάρχοντα εκπαιδευτικά λογισμικά και ψηφιακά εκπαιδευτικά περιβάλλοντα του Υπουργείου Παιδείας με τη συνδρομή των ψηφιακών νέων τεχνολογιών (Τ.Π.Ε).

Στην Ελλάδα από το χρονικό διάστημα στις δεκαετίες του 1980, 1990 τα σχολεία της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης γίνονται δέκτες εισόδου μαθητών –τριών που οι οικογένειές τους έρχονται μετανάστες από χώρες όπως Φιλιππίνες, η Αλβανία κ.ά. Έτσι αρχίζει και διαμορφώνεται μία νέα κατάσταση στον εκπαιδευτικό χάρτη της χώρας μας, η οποία συνεχίζεται με τη ραγδαία αύξηση κατά την α δεκαετία του 21^{ου} αιώνα και φτάνει έως τις ημέρες μας από το 2015 και μετά με το φαινόμενο της μετακίνησης μεγάλων αριθμών προσφύγων από τις χώρες της Ασίας και της Αφρικής προς τη χώρα μας και τις χώρες της Ευρώπης όπου παρατηρείται:

1. εισροή μεγάλου αριθμού αλλοδαπών μαθητών-τριών τόσο στο κέντρο της πρωτεύουσας και των πόλεων, όσο και στην περιφέρεια και τις νησιωτικές περιοχές της Ελλάδας

2. οι μαθητικές τάξεις από μόνο-ενθετικές γίνονται πολυεθνικές, από πολυπολιτισμικές μετατρέπονται σε πολυπολιτισμικές

3. τα σχολικά εγχειρίδια που έχουν εκδοθεί το 1985 από το ΥΠ.Ε.Π.Θ. -Ο.Ε.Δ.Β. έχουν συγγραφεί για τα δεδομένα του ελληνικού μεταγλωσσικού και πολυπολιτισμικού ελληνικού σχολείου.

4. Το ελληνικό δημοτικό σχολείο από μεταγλωσσικό, όπου η επίσημη γλώσσα διδασκαλίας είναι η ελληνική ως μητρική γλώσσα των μαθητών και η αγγλική ως ξένη γλώσσα διδάσκεται στις τάξεις Ε΄ και Στ δημοτικού, μετατρέπεται σε εκπαιδευτικό πολύγλωσσο χώρο, όπου ομιλείται και η μητρική γλώσσα των μεταναστών μαθητών ενώ παράλληλα διδάσκονται η γαλλική και η γερμανική γλώσσα, επίσης η τουρκική γλώσσα στα σχολεία της Θράκης. Άρα η πολυγλωσσία ως φαινόμενο κάνει αισθητή την παρουσία της και το μεταγλωσσικό περιβάλλον των σχολείων της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης γίνεται πολυγλωσσία.

5. το παιδαγωγικό υλικό για τη διδασκαλία της ελληνικής ως ξένης γλώσσας είναι ανύπαρκτο ή σε πρωτόλεια μορφή κατά τα πρώτα έτη της μεταναστευτικού φαινομένου, ενώ αργότερα εκδίδεται σχετικό διαγνωστικό υλικό της ελληνομάθειας και υποστηρικτικό υλικό για την εκμάθηση της ελληνικής ως ξένης γλώσσας με την συνδρομή του ΥΠΠΕΘ και Πανεπιστημιακών τμημάτων

6. Η εκπαιδευτική κοινότητα θέτει προβληματισμούς για την νέα διαμορφωμένη κατάσταση και την αναγκαιότητα της επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών όλων των βαθμίδων για τα θέματα της εκπαίδευσης των αλλοδαπών μαθητών-τριών, ενώ νέοι όροι εμπλουτίζουν το παιδαγωγικό λεξιλόγιο, όπως *διαπολιτισμική εκπαίδευση, πολυπολιτισμικότητα.*

Όπως αναφέρουν και οι Ισόβαρης και Ρουσικής (2008: 146) «Τα νέα ιστορικά δεδομένα που επέφεραν η *παγκοσμιοποίηση* και το φαινόμενο της *μαζικής μετανάστευσης* αλλάζουν με ριζικό τρόπο τον ανθρωπολογικό και κοινωνικό μας χάρτη, με αποτέλεσμα η ετερότητα να καθίσταται μια από τις σημαντικότερες προκλήσεις της εποχής μας. Η Παιδαγωγική και το εκπαιδευτικό σύστημα ανήκουν στους βασικούς αποδέκτες αυτής της πρόκλησης. Για την Παιδαγωγική έχει ιδιαίτερη σημασία ότι οι κοινωνικές σχέσεις, οι εντάσεις, οι κρίσεις αλλά και οι κοινωνικές δυνατότητες που

χαρακτηρίζουν την επίκαιρη *πολυπολιτισμικότητα* κωδικοποιούνται και ερμηνεύονται ως αποτελέσματα εξελίξεων στο πεδίο των κοινωνικών σχέσεων που οριοθετούν συμβολικά δυο βασικές έννοιές της: η ταυτότητα και η ετερότητα».

Το 2010 ο Βρεττάκος Μ. παρουσιάζει μία δημογραφική μελέτη του μαθητικού δυναμικού της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης με θέμα: *«Μείωση των μαθητών των δημοτικών σχολείων παρά τη μεγάλη αύξηση των μαθητών με αλλοδαπούς μαθητές»* με βάσει τα στοιχεία που συγκεντρώνονται από την Εθνική Στατιστική Υπηρεσία όπου αναφαίνεται ο μεγαλύτερος όγκος των μαθητών με αλλοδαπούς μαθητές στα δημοτικά σχολεία. Από το σχ. έτος 1996-97 οι μαθητές του δημοτικού με γηγενείς γονείς ήταν 623.535. Οι μαθητές με αλλοδαπούς και παλιννοστούντες γονείς που γεννήθηκαν στην Ελλάδα ήταν 942. Οι μαθητές με αλλοδαπούς γονείς που γεννήθηκαν στο εξωτερικό ήταν 9.624 και με γονείς παλιννοστούντες που οι μαθητές γεννήθηκαν στο εξωτερικό ήταν 29.726. Κατά σχολικά έτη 2008- 2009 οι μαθητές των δημοτικών σχολείων της χώρας μας με γηγενείς γονείς ήταν 560.423. Εδώ παρατηρείται μείωση κατά 63.112 ή 10,1% εν συγκρίσει με την προηγούμενη καταγραφή των μαθητών με γηγενείς γονείς. Οι μαθητές του δημοτικού με αλλοδαπούς γονείς που γεννήθηκαν στην Ελλάδα ήταν 31.361 και με αλλοδαπούς γονείς που γεννήθηκαν στο εξωτερικό 37.357, συνολικά 68.718. Εδώ έχουμε τετραπλασιασμό των μαθητών που γεννήθηκαν στην εξωτερικό από αλλοδαπούς γονείς και πολλαπλασιασμό των μαθητών που γεννήθηκαν στην Ελλάδα από αλλοδαπούς γονείς. Οι δε μαθητές του δημοτικού με παλιννοστούντες γονείς που γεννήθηκαν στην Ελλάδα είναι 1489 και εκείνοι που γεννήθηκαν στο εξωτερικό είναι 3.577, σύνολο 5.066, καταγράφοντας με την προηγούμενη καταμέτρηση μία διαφορά της τάξεως του μείον 24.713 μαθητών.

Από το 2015 έως και σήμερα (2018) καταγράφεται η είσοδος ενός εκατομμυρίου ανθρώπων προσφύγων που έχουν περάσει από τα παράλια της διπλανής ηπείρου σε κάποιο από τα ελληνικά νησιά, προσπαθώντας να φτάσουν σε μια από τις πλούσιες χώρες της βόρειας Ευρώπης με αποτέλεσμα ένα νέο κοινωνικό φαινόμενο αποτυπώνεται στην χώρα μας και συνεπώς επηρεάζει τον ευρύτερο εκπαιδευτικό χάρτη. Όπως χαρακτηριστικά σημειώνεται από παγκόσμιους οργανισμούς και την Ε.Ε. το *προσφυγικό ζήτημα* χαρακτηρίζεται ως η μεγαλύτερη μαζική μετακίνηση πληθυσμού στη Γη που καταγράφεται στην πρόσφατη ιστορία, και μια από τις σημαντικότερες ανθρωπιστικές κρίσεις που έχει αντιμετωπίσει η Ευρώπη μεταπολεμικά.

Η σύγχρονη εκπαιδευτική κοινότητα τη δεύτερη δεκαετία του 21ου αιώνα έρχεται σε πρωτόγνωρη εμπειρία με την απρόσμενη είσοδο μεγάλης εισροής προσφύγων και των οικογενειών τους από τις χώρες των εμπόλεμων περιοχών της Ανατολής και της Αφρικής. Ενδεικτικά αναφέρουμε ότι το 2015, σύμφωνα με τα επίσημα στοιχεία, έφτασαν στα ελληνικά νησιά 856.723 πρόσφυγες.

Πρόσφατα το 2017 για την άμεση εκπαιδευτική ομαλή ένταξη των προσφυγόπουλων στο εκπαιδευτικό μας σύστημα το ΥΠΠΕΘ/ΙΕΠ με το Φ.Ε.Κ. 2985/30-8-2017 νομοθέτησε σχετικά με θέμα: *«Οργάνωση, λειτουργία, συντονισμός και πρόγραμμα εκπαίδευσης των Δομών Υποδοχής για την Εκπαίδευση των Προσφύγων (Δ.Υ.Ε.Π.), κριτήρια και διαδικασία στελέχωσης των εν λόγω δομών»*. [1]Το Υπουργείο Παιδείας προκειμένου να συμβάλλει στην ομαλή ένταξη των παιδιών των προσφύγων στο εκπαιδευτικό σύστημα αναφέρει στην επίσημη ιστοσελίδα του ότι *«Η σχολική χρονιά 2016-2017 θεωρείται προπαρασκευαστική για τα παιδιά πρόσφυγες, ώστε το έτος 2017-2018 να ενταχθούν ομαλά στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα παρακολουθώντας επιτυχώς το πρόγραμμά του. Η δημιουργία των Δομών Υποστήριξης Εκπαίδευσης Προσφύγων (Δ.Υ.Ε.Π.) αποτελεί μια πρωτόγνωρη εκπαιδευτική πραγματικότητα με ιδιαίτερα και ποικίλα χαρακτηριστικά (μαθητικός*

[1] Φ.Ε.Κ. 2985/30-8-2017

πληθυσμός, ΔΥΕΠ που λειτουργούν παράλληλα με το πρωινό πρόγραμμα, ΔΥΕΠ απογευματινές, ΔΥΕΠ στους επίσημους χώρους φιλοξενίας)».

Το 2018 παράλληλα με τη δημιουργία των Δ.Υ.Ε.Π. το Υπουργείο Παιδείας, Έρευνας και Θρησκευμάτων (ΥΠ.Π.Ε.Θ.) σύμφωνα με το Αρ. πρτ.: Φ1/87941/Δ1 30-5-2018 απέστειλε «*Οδηγίες και κατευθύνσεις για την ίδρυση και λειτουργία Τάξεων Υποδοχής (ΤΥ) ΖΕΠ για το σχολικό έτος 2018-2019 σε δημοτικά σχολεία της χώρας – Α' Φάση»,* όπου τονίζει ότι στο πλαίσιο των *αρχών της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης*, έχει ως βασική αρχή την προώθηση μέτρων που αποβλέπουν στην *άρση των ανισοτήτων* και στη *διασφάλιση ισότητας ευκαιριών στην εκπαίδευση για όλους τους/τις μαθητές/Τρώες.*

Από το 2010 ακολουθώντας το πλαίσιο αυτό, ο Νόμος 3879/2010, (Φ.Ε.Κ. 163Α/21.09.2010), άρθ. 26, παρ. 1α και 1β, εισάγει το θεσμό των *Ζωνών Εκπαιδευτικής Προτεραιότητας*. «…Στόχος των Ζ.Ε.Π. είναι η ισότιμη ένταξη όλων των μαθητών στο εκπαιδευτικό σύστημα μέσω της λειτουργίας υποστηρικτικών δράσεων για τη βελτίωση της μαθησιακής επίδοσης, όπως ιδίως η λειτουργία τάξεων υποδοχής,[…] Επιπρόσθετα, ρυθμίζονται τα θέματα που αφορούν την οργάνωση και τη λειτουργία των Ζ.Ε.Π., τη στελέχωσή τους με προσωπικό, την απασχόληση εκπαιδευτικών κατ' αναλογία του αριθμού των μαθητών που χρήζουν διαφοροποιημένης διδακτικής παρέμβασης και κάθε σχετικό θέμα» Συνεπώς κατά το σχολικό έτος 2018-2019 δίνεται η δυνατότητα στα δημοτικά σχολεία της χώρας να λειτουργήσουν Τάξεις Υποδοχής Ζ.Ε.Π., μέσω συγχρηματοδοτούμενου έργου από την Ευρωπαϊκή Ένωση – Ευρωπαϊκό Κοινωνικό Ταμείο, στο πλαίσιο της συνέχισης των Δράσεων.

Ήδη από το 2016 με την πρώτη κατά συρροή εισροή μεγάλου πληθυσμού προσφύγων το ΥΠΠΕΘ, με Αρ. Πρτ.: Φ1/143733/Δ2/ 07-09-2016, όπως αναφέρει παρέχει οδηγίες για την ομαλή και ανεμπόδιστη εγγραφή των αλλοδαπών μαθητών (μεταναστών, αιτούντων διεθνούς προστασίας κ.λπ.) στην Πρωτοβάθμια και δευτεροβάθμια εκπαίδευση.

Η ομαλή ένταξη των παιδιών των μεταναστών και των προσφύγων προβληματίσε και προβληματίζει την ελληνική εκπαιδευτική κοινότητα και αποτελεί ένα από τους στόχους του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος. Συγκεκριμένα γίνονται πολλαπλές ενέργειες από το Υπουργείο Παιδείας σχετικά με την ένταξη όλων των προσφυγόπουλων στη δημόσια εκπαίδευση. Η παρεχόμενη εκπαίδευση σε όλες τις βαθμίδες της από την προσχολική έως την λυκειακή παρέχεται για όλα τα παιδιά που βρίσκονται στη χώρα δεν αποτελεί μονάχα υποχρέωση και διεθνή δέσμευση της ελληνικής πολιτείας, αλλά και καθοριστικό στοιχείο για την ουσιαστική ένταξή τους στην κοινωνία. Ακόμα, είναι θεμελιώδης σε μια αντίληψη ισότητας και ελευθερίας, που αντιμετωπίζει τη μόρφωση ως αγαθό για όλους και όλες.

Υπογραμμίζουμε ότι η ύπαρξη μαθητών-τριών μεταναστών, προσφύγων προβληματίσε και έθεσε σε ενέργεια όλη την εκπαιδευτική κοινότητα. Ήδη από την τελευταία δεκαετία του 20ου αι και με την είσοδο στον 21ο αιώνα στα Πανεπιστήμια διδάσκεται η διαπολιτισμική εκπαίδευση. Διοργανώνονται επιμορφωτικά σεμινάρια, συνέδρια για την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών σε θέματα διαπολιτισμικής αγωγής. Συγγράφονται σχολικά βιβλία και παράγεται ψηφιακό υποστηρικτικό υλικό με την αξιοποίηση των ντ στην εκπαιδευτική διαδικασία, σύμφωνα με τα νέα Αναλυτικά Προγράμματα Σπουδών του 2003 (Δ.Ε.Π.Π.Σ.- Α.Π.Σ.) που αποτελεί μία συνέχεια και νέα μορφή των ήδη Α.Π.Σ. και του ΕΠΠΣ του 1999 και του 2001. Το παιδαγωγικό υλικό που παρέχεται από την επίσημη πολιτεία επικαιροποιείται αρχής γενομένης από την πρωτοβάθμια εκπαίδευση.

Μετά από το Ε.Π.Π.Σ. 1999 και κατά την αναμόρφωση των Προγραμμάτων σπουδών για την επικαιροποίησή τους συμφώνα με τις νέες κοινωνικές, οικονομικές συνθήκες το 2001-2003 η ελληνική πολιτεία αναλαμβάνει να αναβαθμίσει την εκπαίδευση με τη βελτίωση και τροποποίηση

των προγραμμάτων σπουδών της Πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης (Δ.Ε.Π.Π.Σ./ Α.Π.Σ. :2003, Π.Σ: 2012) και των σχολικών βιβλίων, την κατάλληλη επιμόρφωση των εκπαιδευτικών και την εισαγωγή σύγχρονων, εξατομικευμένων και συμμετοχικών διδακτικών μεθόδων και δραστηριοτήτων, που διευκολύνουν την κατανόηση της πολιτισμικής ποικιλότητας, επιτρέπουν τη συνεργασία και τη συνύπαρξη και φυσικά προάγουν γενικά τη μάθηση. Η προσπάθεια για θεσμοθέτηση και υλοποίηση πλαισίου *διαπολιτισμικής αγωγής* αποτελεί σημαντική πρωτοβουλία και εντάσσεται στο πνεύμα του σεβασμού της ετερότητας, και της διαφορετικότητας .

Τα τελευταία χρόνια γίνονται προσπάθειες στην Ελλάδα δημιουργίας εκπαιδευτικού υλικού, που αφορούν τους Ελληνόπαιδες του εξωτερικού, όπως αυτή στα πλαίσια του έργου Παιδεία Ομογενών, από το Πανεπιστήμιο Κρήτης και το Ε.ΔΙΑ.Μ.ΜΕ. Για την επιμέρους αντιμετώπιση των εξειδικευμένων προβλημάτων, που αντιμετωπίζουν διαφοροποιημένες πολιτισμικά και γλωσσικά ομάδες στην Ελλάδα, έχουν υλοποιηθεί τα εξής σημαντικότερα προγράμματα: α) για την εκπαίδευση των μουσουλμανοπαίδων (Πανεπιστήμιο Αθηνών, Πανεπιστήμιο Θράκης), για την καταπολέμηση του αναλφαβητισμού και της σχολικής διαρροής των τσιγγανοπαίδων (Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων), και για την εκπαίδευση των παλιννοστούντων και αλλοδαπών (Πανεπιστήμιο Αθηνών).

Η Ευρωπαϊκή Ένωση με τα μέλη κράτη της σήμερα λόγω των ποικίλων κοινωνικών, οικονομικών και πολιτικών μεταβολών με τα μεταναστευτικά ρεύματα που δημιουργούνται, προσπαθούν να διασφαλίσουν την εκπαιδευτική ένταξη των αλλοδαπών μαθητών θεσμοθετώντας τις απαραίτητες προϋποθέσεις για την αποδοχή και των σεβασμό ως προς την εθνικότητα, τη γλώσσα, τη θρησκεία και τον τρόπο ζωής τους. Ιδιαίτερα η υλοποίηση της πολυπολιτισμικής εκπαίδευσης απαιτεί ουσιαστική συνεχιζόμενη εκπαίδευση για τους εκπαιδευτικούς, η οποία θα παρέχει την απαραίτητη εξειδικευμένη γνώση και τις διδακτικές τεχνικές, που θα διευκολύνουν να αντιμετωπίζουν και να μεταχειρίζονται σωστά τους διαφορετικούς μαθητές των τάξεών τους.

Στο διεθνή χώρο και στην Ελλάδα εορτάζονται μέρες αφιερωμένες στην άρση της μισαλλοδοξίας, των διακρίσεων, όπως επί παραδείγματι: 21 Μαρτίου (Διεθνής Ημέρα για την Εξάλειψη των Φυλετικών Διακρίσεων), όπου εκπαιδευτικοί και μαθητές από σχολικές μονάδες της χώρας μας επί σειρά ετών πραγματοποιούν δράσεις ενημέρωσης και ευαισθητοποίησης στο πλαίσιο της Ημέρας Δράσης «*Μαζί*» του προγράμματος *«Κι αν ήσουν εσύ;»,* που διοργανώνει το Πανελλήνιο Δίκτυο για το Θέατρο στην Εκπαίδευση σε συνεργασία με την Ύπατη Αρμοστεία του ΟΗΕ για τους Πρόσφυγες.

Η συζήτηση για το πώς τα εκπαιδευτικά συστήματα διαχειρίζονται και πώς θα μπορούσαν να διαχειριστούν τη διαφορετικότητα του μαθητικού πληθυσμού είναι πολύ παλιά. Αν ο πυρήνας της διαπολιτισμικής παιδαγωγικής συγκροτείται από αυτήν τη συζήτηση, τότε η διάσταση αυτή της Παιδαγωγικής υπήρχε προφανώς και σε παλαιότερες εποχές μόνο που δεν ονομαζόταν τότε έτσι. Πέρα από την διαφοροποίηση των όρων, έχουμε και μία άλλη, εξίσου σημαντική, αν όχι σημαντικότερη, αλλαγή: τη διαφοροποίηση των συνθηκών εμφάνισης της διαφορετικότητας, αλλά και των ορίων που η κοινωνικο-ιστορική εξέλιξη έχει επιβάλει στη διαχείρισή της.

Ανάλογα με το εάν και σε ποιο βαθμό οι σημερινοί παραγωγοί του λόγου περί ετερότητας στην εκπαίδευση παίρνουν υπόψη τους νέους όρους εμφάνισης της ετερότητας, αλλά και την προηγηθείσα συζήτηση γύρω από την εκπαιδευτική διαχείριση, προκύπτουν διακριτές εκδοχές της διαπολιτισμικής παιδαγωγικής. Στο πλαίσιο μιας από αυτές τις εκδοχές η διαπολιτισμική παιδαγωγική εμφανίζεται ως η παιδαγωγική της πολυ-πολιτισμικότητας, σύμφωνα με την οποία οι κοινωνίες των σύγχρονων εθνικών κρατών έχουν καταστεί de facto πολύ-πολιτισμικές, κυρίως εξ αιτίας της έλευσης μεταναστών και προσφύγων από χώρες οι οποίες κατά κάποιον τρόπο εκπροσωπούν διαφορετικούς πολιτισμούς. Το μήνυμα αυτής της σχολής είναι μέσα στην απλότητα του απλοϊκό: ας αφήσει το σχολείο όλα τα λουλούδια να ανθίσουν, ας μην υπάρχουν προτιμήσεις,

προτεραιότητες και δεσμεύσεις. Πρόκειται για μία εκπαιδευτικά προσανατολισμένη πολιτισμική οικολογία, η οποία βλέπει το σχολείο ως θερμοκήπιο πολιτισμικών ταυτοτήτων, ως περιβάλλον διατήρησης, συντήρησης και αναπαραγωγής πολιτισμικών παραδόσεων, ως μηχανισμό αναπαραγωγής της υφιστάμενης πολιτισμικής ετερότητας στην κοινωνία του εθνικού κράτους .

Η διαπολιτισμική θεωρία έχει ως αφετηρία την ισοτιμία των πολιτισμών και προσπαθεί να συμβάλλει στην ισότιμη αντιμετώπιση όλων των πολιτισμών που εκπροσωπούνται σε μια πολυπολιτισμική κοινωνία.

Συνοψίζοντας, ο όρος «πολυπολιτισμική αγωγή» κυριαρχεί με δύο διαστάσεις στις υπερπόντιες αγγλοσαξονικές χώρες, την αναλυτική και την κανονιστική, με κυρίαρχη την πρώτη. Αντίθετα, στον ευρωπαϊκό χώρο έχει επικρατήσει ο όρος «διαπολιτισμική αγωγή» στον οποίο κυριαρχεί η κανονιστική διάσταση. Τέλος, οι όροι «πολυπολιτισμικότητα» και «διαπολιτισμικότητα» κινούνται σε επίπεδο κοινωνίας (μακροεπίπεδο), ενώ ο όρος «διπολιτισμικότητα» σε επίπεδο ατόμου ή μικροομάδας (μικροεπίπεδο).

Ο όρος *διαπολιτισμική εκπαίδευση*, παραπέμπει στη συνάντηση και αλληλεπίδραση πολιτισμών, σύμφωνα πάντα με τη λογική της οποίας η συνάντηση αυτή πρέπει να συντελείται στη βάση της ισοτιμίας και της αμοιβαιότητας, κάτι που δεν συμβαίνει ή τουλάχιστο δε συμβαίνει πάντα στην πράξη . Στοχοθεσία, λοιπόν, της διαπολιτισμικής αγωγής, είναι -καθώς υπονοεί απαραίτητα ο όρος εφόσον αποδοθεί στην πρόθεση «δια» η πλήρης σημασία της - η «συνάντηση» πολιτισμών, ο παραμερισμός των εμποδίων που παρεμβάλλονται σε μια τέτοια συνάντηση και η δρομολόγηση «πολιτισμικών ανταλλαγών» και «πολιτισμικού εμπλουτισμού». Μέσα από την κατάλληλη επιμόρφωση υλοποιούνται η διαπολιτισμική λογική, η διαπολιτισμική σκέψη και η διαπολιτισμική δράση.

Η βασική αρχή της ισότητας των ευκαιριών στην εκπαίδευση εκφράζεται μέσα στο σχολείο. Επιχειρείται μια εκπαίδευση κοινή για όλους, βασισμένη στις αρχές του ουμανισμού, επιδιώκοντας την άρση εμπόδιων και την αντιμετώπιση πιθανών συγκρούσεων που προέρχονται από την συνύπαρξη ατόμων με διαφορετικές πολιτισμικές καταβολές.

Πολλοί μετανάστες ενιαιοποιούν και τις δύο πραγματικότητες τους υιοθετώντας κάποιες αξίες και πρακτικές του νέου πολιτισμού, φαινόμενο *επιπολιτισμού*, ενώ διατηρούν μερικές πτυχές του αρχικού πολιτισμού τους . Μαθητές-τριες αλλοδαποί υιοθετούν διαφορετικά πολιτισμικά στυλ ανάλογα και τη σχέση μεταξύ των ιδίων και των άλλων στο περιβάλλον αυτό. Αυτή μία άκρως προσαρμοστική συμπεριφορά και τα παιδιά που μπορούν να κινηθούν άνετα ανάμεσα σε γλώσσες και πολιτισμούς έχουν μάθει να είναι ευέλικτα και κοινωνικά ευαίσθητα. Σε μια πολυπολιτισμική κοινωνία, ο καθένας και η καθεμία χρειάζεται να αναπτύξει αυτό το είδος ευαισθησίας προς την *πολιτισμική ποικιλία* στο σχολείο στη δουλειά και μέσα στην κοινότητα. Τα σχολεία μπορούν να υποστηρίξουν την επιτυχή ένταξη προσφέροντας ένα ενταξιακό πρόγραμμα σπουδών που τιμάει και προσδίδει αξία στις γλώσσες και τους πολιτισμούς όλων των παιδιών της σχολικής κοινότητας, καθώς και αποτελεσματικά προγράμματα της γλωσσικής διδασκαλίας (Coelho E., 2007).

Παλαιότερα από το 2004- 2006 η ύπαρξη της *πολυγλωσσίας* και πολυπολιτισμικότητας στην Ευρωπαϊκή Ένωση είναι μία πραγματικότητα. Η σημασία της ενθάρρυνσης της πολυγλωσσίας στην Ευρωπαϊκή Ένωση τόσο σε επίπεδο κοινωνίας όσο και σε ατομικό επίπεδο, επαναεπιβεβαιώθηκε στην ανακοίνωση της Επιτροπής *«Η προώθηση της εκμάθησης γλωσσών και της γλωσσικής πολυμορφίας:* Σχέδιο Δράσης 2004 – 2006».

Η ικανότητα κατανόησης και επικοινωνίας σε γλώσσες άλλες πέραν της μητρικής αποτελεί βασική δεξιότητα που πρέπει να διαθέτουν όλοι οι ευρωπαίοι πολίτες. Η περαιτέρω προώθηση της εκμάθησης ξένων γλωσσών αποτελεί σημαντικό παράγοντα για την ενθάρρυνση της κινητικότητας

στην Ένωση και θα συμβάλει στη δημιουργία μιας πραγματικά ευρωπαϊκής αγοράς εργασίας προσφέροντας στους πολίτες τη δυνατότητα να αξιοποιούν πλήρως το δικαίωμα να εργάζονται και να σπουδάζουν σε άλλο κράτος μέλος. Επιπλέον, ένα εργατικό δυναμικό με πρακτικές γλωσσικές και διαπολιτισμικές δεξιότητες δίνει τη δυνατότητα στην ευρωπαϊκή επιχείρηση να ανταγωνίζεται αποτελεσματικά σε μία παγκόσμια αγορά εργασίας.

Η εκμάθηση και η ομιλία άλλων γλωσσών μας ενθαρρύνει να είμαστε περισσότερο ανοικτοί στους άλλους, στις πολιτισμικές αξίες τους και στις απόψεις τους. Επιπλέον, η εκμάθηση άλλων γλωσσών βελτιώνει τις γνωστικές δεξιότητες και ενδυναμώνει τη γνώση της μητρικής γλώσσας, συμπεριλαμβανομένης της ανάγνωσης και της γραφής. Η εκμάθηση μιας και μόνο lingua franca δεν είναι αρκετή.

Ο στόχος της Ευρωπαϊκής Επιτροπής για την πολυγλωσσία και τον πολυπολιτισμό είναι μια πραγματικά *πολυγλωσσική ευρωπαϊκή κοινωνία*: μία κοινωνία στην οποία το ποσοστό πολυγλωσσίας των πολιτών θα αυξάνεται σταθερά έως ότου κάθε πολίτης θα διαθέτει πρακτικές δεξιότητες σε τουλάχιστον δύο γλώσσες(Γ2 &Γ3) επιπλέον της μητρικής (Γ1).

Το Μάρτιο του 2002, οι εκπρόσωποι των κρατών της Ε.Ε. και κυβερνήσεων στη Βαρκελώνη, αφού έθεσαν ως στόχο να αναδείξουν τα συστήματα εκπαίδευσης και κατάρτισης της Ευρωπαϊκής Ένωσης σε *παγκόσμιο πόλο ποιότητας έως το 2010*, ζήτησαν την ανάληψη «περαιτέρω δράσης.... για να βελτιωθεί η εκμάθηση των βασικών δεξιοτήτων και δη με τη διδασκαλία τουλάχιστον δύο ξένων γλωσσών από πολύ νεαρά ηλικία». Παράλληλα, ζήτησαν «την καθιέρωση ενός *δείκτη γλωσσικών γνώσεων* το 2003». Η απόφαση αυτή προέκυψε από τη σημερινή έλλειψη στοιχείων για τις πραγματικές γλωσσικές δεξιότητες των πολιτών της Ευρωπαϊκής Ένωσης και την ανάγκη δημιουργίας αξιόπιστων συστημάτων για τη μέτρηση της προόδου στην κατεύθυνση της επίτευξης του νέου αυτού στόχου.

Προτερόχρονα από το 2010, το Συμβούλιο της Ευρώπης το i2010 (European Information Society 2010, “digital competence” Ευρωπαϊκή Κοινωνία της Πληροφορίας το 2010, ασχολείται με την «*ψηφιακή ικανότητα».* Το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο (Ελλάδας) ήδη από το (1998) για να ανταποκριθεί στη νέα αυτή πραγματικότητα, έθεσε δύο στόχους :

1ο στόχος: Στο πλαίσιο της Γενικής Παιδείας όλοι οι νέοι να αποκτούν μέσα στο σχολείο τις απαραίτητες γνώσεις και δεξιότητες που θα τους επιτρέπουν να παρακολουθούν τις μελλοντικές εξελίξεις των Νέων Τεχνολογιών και να τις αξιοποιούν με κριτικό πνεύμα, ώστε κανένας νέος να μη μείνει «αναλφάβητος» στις νέες τεχνολογίες.

2ος στόχος: Να ενσωματώσουμε τις Ν.Τ. στη μαθησιακή διαδικασία με παιδαγωγικά αποτελεσματικό τρόπο.

Οι εφαρμογές των Ν.Τ. και κυρίως η ενοποίηση τριών- μέχρι πρόσφατα διακριτών- τεχνολογικών κλάδων: της Πληροφορικής, των Τηλεπικοινωνιών και των Οπτικοακουστικών Μέσων, επιδρούν καταλυτικά και εγκάρσια σε όλους σχεδόν τους τομείς της ανθρώπινης δραστηριότητας. Οι σημερινοί μαθητές και αυριανοί πολίτες καλούνται να ζήσουν στην «Κοινωνία της Πληροφορίας». Η ανταπόκριση του εκπαιδευτικού μας συστήματος στην «Κοινωνία της Πληροφορίας» κρίνεται ως επιτακτική ανάγκη, διότι έτσι θα αποφευχθούν νέες ανισότητες, νέες μορφές κοινωνικού αποκλεισμού (που θα είναι βαθύτερες και ταχύτερες) και πρόσφατες δυσκολίες ένταξης στον κόσμο της εργασίας.

Τα νέα προγράμματα επιμόρφωσης, σε επίπεδο Β1, του ΥΠΠΕΘ και του ΙΤΥ Διόφαντος για την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών όλων των ειδικοτήτων και των βαθμίδων της τυπικής εκπαίδευσης έχουν συμπεριλάβει την έννοια της e- πολιτειότητας από το Μάρτιο 2016.

Διδάσκοντας τους εκπαιδευτικούς το συγχρονισμό του μαθητικού κοινού και την επικαιροποίηση των γνώσεων τους σύμφωνα με την παγκοσμιοποιημένη κοινωνία και τις απαιτήσεις της διαδικτυακής μάθησης στην ψηφιακή εποχή με την έννοια του e- πολίτη και την εκπαίδευσή του στην e-πολιτειότητα, με την εκμάθηση των δικαιωμάτων και των υποχρεώσεων του που συνεπάγονται στον ψηφιοποιημένο παγκόσμιο ιστό, εργαλείων και πόρων.

Η καινοτομία της εισαγωγής των ντ στο ολοήμερο δημοτικό σχολείο ήδη από τα τέλη του 20ου αιώνα, ανήκει στην Καθηγήτρια κα Τζάνη Μαρία. Το Ολοήμερο Δημοτικό Σχολείο ενσωματώνει μία σύγχρονη αντίληψη για τη μαθητεία (…) καθιερώνει μία διαλεκτική σχέση ανάμεσα στο μαθητή και στο δάσκαλο και τις πηγές της Πληροφόρησης, όπου ο μαθητής μαθαίνει πώς να μαθαίνει, αναπτύσσοντας τις ενδιάθετες δυνατότητές του.

Η παρούσα διδακτορική διατριβή με θέμα «Η διαπολιτισμική παιδαγωγική θεωρία στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευσης σχέση με το αναλυτικό πρόγραμμα σπουδών του γλωσσικού μαθήματος και τη χρήση των νέων τεχνολογιών» αποτελείται από δύο μέρη, Α΄. το Θεωρητικό και Β΄. το Ερευνητικό.

Στο ΘΕΩΡΗΤΙΚΟ ΜΕΡΟΣ, πρώτο κεφάλαιο παρουσιάζονται οι αρχές και στόχοι της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης, τα Θεωρητικά μοντέλα της πολυπολιτισμικότητας, Θεσμικό πλαίσιο λειτουργίας της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης, Ευρωπαϊκή διάσταση της διαπολιτισμικότητας και επιχειρείται μία συζήτηση της βιβλιογραφίας.

Στο δεύτερο κεφάλαιο καταγράφονται κατόπιν ενδελεχούς μελέτης της διεθνούς και ελληνικής βιβλιογραφίας οι σύγχρονες εκπαιδευτικές και παιδαγωγικές αρχές σχετικές με την αξιοποίηση και εφαρμογή της παιδαγωγικής διαπολιτισμικής θεωρίας.

Στο τρίτο κεφάλαιο παρουσιάζεται το Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών του Γλωσσικού Μαθήματος του Δημοτικού Σχολείου σε σχέση με το εξεταζόμενο θέμα μας, Αναδεικνύουμε με βάσει το Δ.Ε.Π.Π.Σ. ΚΑΙ Α.Π.Σ.: Το Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών Δ.Ε.Π.Π.Σ.-Α.Π.Σ., (Φ.Ε.Κ. 303, 304/13-3-2003, τ. Β΄) τον νομοθετημένο Προσανατολισμό της Ευρωπαϊκής Ένωσης για την διαπολιτισμική εκπαίδευση, τις Γενικές Αρχές της εκπαίδευσης του 21ου αιώνα και κατά συνέπεια τις απαιτήσεις που δημιουργούνται παγκοσμίως με τη σκοποθετημένη Καλλιέργεια δεξιοτήτων στους μαθητές. Παρουσιάζουμε τους Άξονες του γλωσσικού μαθήματος Διδακτικό υλικό γλώσσας και λογοτεχνίας και εμμένουμε ιδιαίτερα Η «Διαχείριση της Πληροφορίας» ως βασικό άξονα του Α.Π.Σ.- Δ.Ε.Π.Π.Σ. του Γλωσσικού μαθήματος στο δημοτικό σχολείο. Στο κεφάλαιο αυτό αποσκοπούμε να επισημάνουμε εκείνα τα στοιχεία του Αναλυτικού Προγράμματος Σπουδών του Γλωσσικού μαθήματος στο Δημοτικό σχολείο που έχουν συνάφεια με τη διαπολιτισμική παιδαγωγική θεωρία και για το ίδιο λόγο στοχοθετούν και τη βέλτιστη χρήση και αξιοποίηση των ΝΤ

Στο τέταρτο κεφάλαιο παρουσιάζεται ο τρίτος πυλώνας του θέματός μας της διατριβής μας, δηλαδή οι Νέες Τεχνολογίες της Πληροφορίας και της Επικοινωνίας και τη σχέση τους με το Α.Π.Σ. της Γλώσσας και τη διαπολιτισμική παιδαγωγική θεωρία. Ιδιαίτερα εξετάζουμε μέσα από τη βιβλιογραφική , και ψηφιακή έρευνα με τη χρήση των Ν.Τ. στην εκπαίδευση θέματα όπως: Σύγχρονες Κοινωνίες της Ψηφιακής Γνώσης και της Πληροφορίας, Η αποτύπωση των ντ στη σύγχρονη ορολογία, Η Πληροφοριακή ευχέρεια, Η Ψηφιακή Ικανότητα, Η ένταξη της Πληροφορικής στο Ολοήμερο Δημοτικό Σχολείο, Το eLearning και το σχέδιο δράσης «eEurope (2005): Κοινωνία της Πληροφορίας για Όλους», Λειτουργικός Εγγραμματισμός, Η Διαπολιτισμική Ικανότητα και ο Καταλυτικός και Παιδαγωγικός Ρόλος των Ν.Τ., Ο Ηλεκτρονικός Υπολογιστής σε ρόλο «Πολιτισμικού ενισχυτή», Οι νέες τεχνολογίες στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα, Η αξιοποίηση των ντ στο ολοήμερο δημοτικό σχολείο και η ένταξή τους και στην εκπαιδευτική διαδικασία του Γλωσσικού μαθήματος, θα ανατρέξουμε στο ΦΩΤΟΔΕΝΤΡΟ, δηλαδή στον Ψηφιακό 'Συσσωρευτή

Εκπαιδευτικού Περιεχομένου, , που προσφέρει το ΥΠΕΠΘ και το Ι.Τ.Υ.Ε. «ΔΙΟΦΑΝΤΟΣ», προκειμένου να εντοπίσουμε στα διαδραστικά βιβλία, τα εκπαιδευτικά λογισμικά και τα εκπαιδευτικό ψηφιακό υλικό που χρησιμοποιείται επικουρικά από τους/τις εκπαιδευτικούς στην διαπολιτισμική αγωγή και τις έννοιες του θέματος που θα προσεγγίσουμε.

Στο ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΟ ΜΕΡΟΣ παρουσιάζουμε στην εισαγωγή τη διατύπωση του προβλήματος και τυπώνουμε σαφώς τον στόχο της εργασίας μας

Στο πρώτο κεφάλαιο θα αναφερθούμε διεξοδικά στην Μεθοδολογία με την Παρουσίαση μεθοδολογικών εργαλείων ποιοτικής έρευνας α). της ερευνητικής μεθόδου Ανάλυση Περιεχομένου λόγου σχολικών βιβλίων, δηλαδή την ποιοτική εννοιολογική/σημασιολογική ανάλυση περιεχομένου και β) με την ευρέως σύγχρονη ερευνητική μέθοδο των Κοινωνικών επιστημών την Ομάδα Εστίασης Συζήτησης Βάθους- Focus Group.

Θα τεθούν το μεθοδολογικό εργαλείο με τα τρία ερευνητικά παραδείγματα ποιοτικής προσέγγισης του κειμένου δια της έρευνάς μας επί των σχολικών εγχειριδίων των βιβλίων του γλωσσικού μαθήματος της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης συγκεφαλαίωση β) της εξήγησης και γ) της δόμησης (Μπονίδης, 2004: 99).

Θα αποτυπώσουμε τον Καθορισμό και την παρουσίαση του υπό έρευνα υλικού, ήτοι: Τα ερευνώμενα βιβλία που θα εξετάσουμε στην έρευνα μας είναι τα σχολικά εγχειρίδια για τη διδασκαλία του γλωσσικού μαθήματος για το δημοτικό σχολείο βάσει των προδιαγραφών που έθεσε κατά τη συγγραφή τους το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο (2003) είναι για κάθε τάξη. Το συνολικό εύρος τους καλύπτει για όλες τις τάξεις του δημοτικού το υπό έρευνα υλικό μας είναι: 17 Βιβλία/ τεύχη Μαθητή (Α΄:2[2], Β΄: 3, Γ΄: 3, Δ΄: 3, Ε΄: 3, Στ΄:3). Εμείς θα εστιάσουμε στην ερευνά μας αποκλειστικά στα βιβλία του μαθητή, ως βιβλία αναφοράς ακολουθώντας το Δ.Ε.Π.Π.Σ. και Α.Π.Σ. του γλωσσικού μαθήματος Φ.Ε.Κ. 2003/13-3-2003. Κατά συνέπεια στην παρούσα διατριβή θα ασχοληθούμε με την ανάλυση περιεχομένου των σχολικών εγχειριδίων που έχουν εκδοθεί από το Υπουργείο Παιδείας (ΥΠ.Ε.Π.Θ.) και τον Ο.Ε.Δ.Β. 2006 και σήμερα Ι.Τ.Υ.- ΔΙΟΦΑντΟΣ και έκτοτε και διδάσκονται στο γλωσσικό μάθημα της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης, δηλ. στο δημοτικό σχολείο σε όλες τις τάξεις από την Α΄ τάξη έως και την Στ΄ τάξη. Αποφασίσαμε να ερευνήσουμε το περιεχόμενο αυτών των βιβλίων, προκειμένου να ανιχνεύσουμε σύμφωνα με το θεωρητικό μας πλαίσιο της διατριβής και τον τίτλο της έρευνάς μας που αφορά την παρουσία της διαπολιτισμικής παιδαγωγικής θεωρίας στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευσης σχέση με το αναλυτικό πρόγραμμα σπουδών του γλωσσικού μαθήματος και τις νέες τεχνολογίες. Θα θέσουμε τα Ερευνητικά ερωτήματα. Θα παρουσιάσουμε τον Καθορισμό των τεχνικών και αναλυτικά θα αποτυπώσουμε την ανάλυση συγκρότηση του συστήματος κατηγοριών.

Στο δεύτερο κεφάλαιο θα παρουσιάσουμε εκτενώς την ανάλυση των συνθηκών κάτω από τις οποίες διαμορφώθηκε το υπό έρευνα υλικό μας.

Στο τρίτο κεφάλαιο Αναλυτικά θα αποτυπώσουμε τα τυπικά χαρακτηριστικά του υλικού των σχολικών εγχειριδίων Γλώσσα Δημοτικού, 17 βιβλία σχολικά/τεύχη.

Στο τέταρτο κεφάλαιο πραγματοποιείται η παρουσίαση αποτελεσμάτων της έρευνάς μας.

Στο πέμπτο κεφάλαιο επιχειρείται η Ερμηνεία-συζήτηση βάθους/focus group των δεδομένων της ανάλυσης στην κατεύθυνση των βασικών ερωτημάτων και παρουσιάζονται τα γενικά συμπεράσματα και οι προτάσεις της διατριβής μας.

Στο έκτο κεφάλαιο παρουσιάζουμε τα συμπεράσματα της έρευνάς μας.

---

[2] Ο αριθμός αναφέρεται στα υπό εξέταση τεύχη συνολικά Β.Μ. Γλώσσας που έχει η κάθε τάξη του δημοτικού σχολείου.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1ο: Η ΔΙΑΠΟΛΙΤΙΣΜΙΚΗ ΑΓΩΓΗ ΣΤΗΝ ΠΡΩΤΟΒΑΘΜΙΑ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ

Εισαγωγή

Σκοπός κεφαλαίου αυτού είναι να παρουσιάσει τη διαμορφωμένη και συνεχώς εξελισσόμενη κατάσταση της σχολικής πραγματικότητας στην Πρωτοβάθμια- Δημοτική Εκπαίδευση την περίοδο 1980, 1990-2003, ημερομηνία έκδοσης των Αναλυτικών Προγραμμάτων Σπουδών της Γλώσσας του δημοτικού σχολείου, έως και σήμερα 2018, όπου τα κύρια χαρακτηριστικά της χρονικής αυτής περιόδου είναι: η ετερότητα του μαθητικού πληθυσμού, η γλωσσική ποικιλομορφία, η διγλωσσία, η πολυγλωσσία στην πολυπολιτισμική κοινωνία στην Ελλάδα του 21ου αιώνα.

Για να είναι πιο εμπεριστατωμένη και πολυφωνική η ανίχνευσή μας θα αναφερθούμε και στις δύο απόψεις και σε αυτή που οπτικά θεωρεί την διαπολιτισμική εκπαίδευση ως Αρχικά οφείλουμε να σημειώσουμε ότι κατόπιν της ενδελεχούς μας μελέτης στην βιβλιογραφία επιλέξαμε την αναφερόμενη βιβλιογραφική αναφορά που είναι προσήκουσα με την άποψη της διαπολιτισμικής αγωγής που διέτρεχε το συγχρονικό κοινωνικό, οικονομικό, εκπαιδευτικό πλαίσιο της εποχής του 1980-1990 έως τα τελευταία χρόνια και τα παιδαγωγικά δρώμενα της ευρωπαϊκής ένωσης και της Ελλάδας βάσει της παιδαγωγικής αρχής του σεβασμού της διαφορετικότητας όλων (Φ.Ε.Κ. 303/304-13-3-2003, Τ. Β΄). Υποστηρίζοντας όμως ακράδαντα ότι ο σεβασμός των πανανθρώπινων αξιών ξεκινά από την οικογένεια και το επίπεδο πολιτισμού της κάθε χώρας. Με την υπογράμμιση ότι ο σεβασμός στον άλλον, ξεκινά από τον σεβασμό της ταυτότητας του ίδιου του ατόμου, ατομικής, κοινωνικής και εθνικής. Και με την πεποίθηση ότι η εθνική ταυτότητα του καθενός είναι σεβαστή και αυτό είναι απαραίτητο να λειτουργεί όχι μονοσήμαντα αλλά αμφιμονοσήμαντα, είτε είναι ο μετανάστης είτε ο γηγενής, διαφορετικά οι ισορροπίες ταλαντεύονται προς αρνητικά φαινόμενα της μισαλλοδοξίας και του ρατσισμού και τότε οι ανθρώπινες σχέσεις διασαλεύονται.

Η παγκοσμιοποίηση σύμφωνα με μία μελέτη της Υφαντή Α. 2002, δεν αποτελεί ακόμη μια επιστημονική θεωρία όπως επισημαίνεται στην εισαγωγή τεύχους του περιοδικού Comparative Education Review (Preface, 2002). Παρ' όλους τους περιορισμούς (βλ. Hirst & Thompson, 1996. Βεργόπουλος, 1999) και τις δυσκολίες που αναφαίνονται σε μια προσπάθεια να ορίσει κάποιος την παγκοσμιοποίηση, φαίνεται ότι όλος ο κόσμος έχει αναλάβει ένα σύνολο διαδικασιών, οι οποίες με ποικίλους τρόπους, οικονομικούς, πολιτικούς και πολιτισμικούς, δημιουργούν υπερεθνικούς συνδέσμους (Taylor et al., 1997, p. 55. Αλμπάνης, 1998). Μια ανάλογη αλληλεπίδραση επηρεάζει την αγορά εργασίας, το εμπόριο, τις επικοινωνίες, την τεχνολογία της πληροφορίας, τις κοινωνικές τάξεις, τη μετανάστευση, τον τουρισμό, το μικρο- και το μακρο-επίπεδο της εξουσίας, την εκπαίδευση, κλπ. Η εκπαίδευση κατέχει σημαντική θέση σε μια τέτοια διαδικασία. Η δε σχολική εκπαίδευση αναγνωρίζεται ως μια πηγή πληροφόρησης και παροχής γνώσης στη νέα εποχή της κοινωνίας της γνώσης (Preface, 2002, ό.π., p.iii).

Επίσης σκοπός μας είναι να καταδείξουμε σύμφωνα με τα κοινωνικά- οικονομικά τεκταινόμενα του προς εξερεύνηση χρονικού πλαισίου για να επιλυθεί το κύριο πρόβλημα που προέκυψε από την αθρόα είσοδο των μεταναστών και προσφύγων μαθητών στα σχολεία της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης την αναγκαιότητα της Διαπολιτισμικής Αγωγής και κατά συνέπεια Εκπαίδευσης με υλοποίηση προγραμμάτων αντισταθμιστικής αγωγής, αναλυτικών προγραμμάτων σπουδών εν πρώτοις του γλωσσικού μαθήματος, παραγωγής και αξιοποίησης εκπαιδευτικών υλικών, έντυπων και ψηφιακών, με στόχο την ομαλή ένταξη όλων των μαθητών στην εκπαιδευτική διαδικασία σε «*ένα σχολείο για όλους*», όπως το ευαγγελίζονταν τότε και την αποφυγή φαινομένων ξενοφοβίας, μισαλλοδοξίας και κοινωνικού/σχολικού αποκλεισμού.

Ανεξάρτητα ποιοι είναι οι λόγοι της νέας διαμορφωμένης πολυπολιτισμικής κοινωνικής πραγματικότητας, η εκπαίδευση ως βασικός θεσμός της κοινωνίας σε παγκόσμιο, ευρωπαϊκό και σε τοπικά πλαίσια καλείται να προβληματιστεί και να βρει εύστοχες λύσεις, να δρομολογήσει και υλοποιήσει δράσεις προκειμένου να επικαιροποιηθεί, ώστε να αλλάξει την εκπαιδευτική φιλοσοφία, τις γενικές αρχές, την σκοποθεσία και στοχοθεσία της (και) κατά γνωστικό αντικείμενο, τις μεθοδολογικές- εκπαιδευτικές/ διδακτικές προσεγγίσεις, το εκπαιδευτικό υλικό, έντυπο και ψηφιακό, και αναλόγως να επιμορφώσει τους εκπαιδευτικούς της.

Η συζήτηση για το πώς τα εκπαιδευτικά συστήματα διαχειρίζονται και πώς θα μπορούσαν να διαχειριστούν τη διαφορετικότητα του μαθητικού πληθυσμού είναι πολύ παλιά. Αν ο πυρήνας της διαπολιτισμικής παιδαγωγικής συγκροτείται από αυτήν τη συζήτηση, τότε η διάσταση αυτή της Παιδαγωγικής υπήρχε προφανώς και σε παλαιότερες εποχές μόνο που δεν ονομαζόταν τότε έτσι. Οι εποχές όμως αλλάζουν, με αποτέλεσμα να διαφοροποιούνται οι όροι της- θεωρητικά ίδιας πάντοτε- συζήτησης. Πέρα από την διαφοροποίηση των όρων, έχουμε και μία άλλη, εξίσου σημαντική, αν όχι σημαντικότερη, αλλαγή: τη διαφοροποίηση των συνθηκών εμφάνισης της διαφορετικότητας, αλλά και των ορίων που η κοινωνικο-ιστορική εξέλιξη έχει επιβάλει στη διαχείρισή της (Γκότοβος, Αθ., 2002, & νέα συμπληρωμένη έκδοση 2003).

Αρχικά σημειώνουμε ότι με τον όρο «*αγωγή*» εννοούμε κάθε επίδραση που ασκείται στον νέο άνθρωπο και συντελεί στη μεταβολή των σωματικών χαρακτηριστικών και των ψυχικών του γνωρισμάτων, των έξεων, των ιδιοτήτων του χαρακτήρα του, των ιδεών και των δεξιοτήτων του. Η αγωγή είναι στοχευμένη ενέργεια, επειδή μ' αυτήν επιδιώκεται να διαμορφωθούν γνωρίσματα της προσωπικότητας και ιδιότητες του χαρακτήρα κοινώς επιθυμητά, ώστε να ενταχθεί και να δραστηριοποιηθεί το άτομο ως νέος κοινωνός στο ανθρωπογενές κοινωνικό του περιβάλλον.

Η *Διαπολιτισμική αγωγή* παρέχεται και διατρέχει ως στόχος τον εκπαιδευτικό χώρο της τυπικής εκπαίδευσης μέσα από μαθήματα, όπως Γλώσσα, Ιστορία/Μυθολογία, Θρησκευτικά, Λαογραφία, Κοινωνική και Πολιτική Αγωγή, Κοινωνιολογία, Γεωγραφία, Φυσικές Επιστήμες, Αισθητική Αγωγή, Μουσική Αγωγή, Σωματική/Φυσική Αγωγή και από υβριδικά μαθήματα, όπως Περιβαλλοντική Αγωγή, Αγωγή Καταναλωτή, Μουσειακή Αγωγή και με την εκπαιδευτική χρήση και αξιοποίηση στο χώρο του σχολείου της Ψηφιακής Εκπαιδευτικής Τεχνολογίας της επικοινωνίας και της πληροφορίας. Από το 2015 έτος σχεδιασμού και υλοποίησης της ψηφιακής Πλατφόρμα του Ψηφιακού σχολείου και του σημερινού επικαιροποιημένου *Φωτόδεντρου-του ψηφιακού εθνικού συσσωρευτή εκπαιδευτικού περιεχομένου* ψηφιακών πόρων, λογισμικών, διαδραστικών βιβλίων εμπλουτισμένων με apps εφαρμογές εκπαιδευτικού περιεχομένου υποστήριξης και της διαπολιτισμικής αγωγής, η διαπολιτισμική παιδαγωγική θεωρία υλοποιείται με βάσει και τον παρεχόμενο προς την μαθητική κοινότητα όλων των βαθμίδων της τυπικής εκπαίδευσης ψηφιακό και οπτικό εγγραμματισμό.

Η Διαπολιτισμική Αγωγή εμπεριέχει τις έννοιες επίδραση και αλληλεπίδραση. Μακροέννοιες, όπως άτομο, κοινωνία, πολιτισμός, κουλτούρα, επικοινωνία, γλώσσα/γλωσσικός κώδικας, σύστημα, αλληλεπίδραση, συνέχεια – αλλαγή, ομοιότητα- διαφορά γίνονται κομβικά σημεία (και) της διαπολιτισμικής αγωγής και παιδείας. Η Διαπολιτισμική αγωγή και ως φορέας σχηματοποίησης «*ταυτότητας*» ατομικής, συλλογικής, πολιτισμικής άπτεται, ανιχνεύει και αξιοποιεί έννοιες και θέματα, όπως πολιτισμός, επικοινωνία, αλληλεπίδραση. Επίσης, στο γενικό πλαίσιο της διαπολιτισμικής αγωγής θεάται το ταυτοτικό ζήτημα και ζητούμενο, η πολιτειότητα, όπως και ο σεβασμός της διαφορετικότητας, που προσδιορίζουν το σύστημα της διαπολιτισμικής παιδαγωγικής αγωγής υπό την έννοια ότι μακροπρόσθεμα οικοδομούν την παιδαγωγική εννοιολογική διασαφήνισή της.

Οι όροι *πολυπολιτισμικότητα*, *διαπολιτισμικότητα* και *διπολιτισμικότητα* έχουν ως β΄συνθετικό και ως κοινό σημείο: τον όρο «*πολιτισμός*». Ο όρος πολιτισμικός χρησιμοποιείται, κατά κανόνα, σε μια στενή έννοια, οπότε αναφέρεται σε υψηλές επιδόσεις μεμονωμένων ατόμων ή ομάδων, π.χ. στη λογοτεχνία, τη μουσική, την τέχνη, κ.λ.π. και σε μια πλατιά έννοια, οπότε αναφέρεται σ' όλους τους κανόνες, τους τρόπους συμπεριφοράς, τις αξίες και τα ερμηνευτικά σχήματα της καθημερινής ζωής των ατόμων ενός κοινωνικού συνόλου.

Η διαπολιτισμική θεωρία έχει ως αφετηρία την ισοτιμία των πολιτισμών και προσπαθεί να συμβάλλει στην ισότιμη αντιμετώπιση όλων των πολιτισμών που εκπροσωπούνται σε μια πολυπολιτισμική κοινωνία.

Συνοψίζοντας, ο όρος «πολυπολιτισμική αγωγή» κυριαρχεί με δύο διαστάσεις στις υπερπόντιες αγγλοσαξονικές χώρες, την αναλυτική και την κανονιστική, με κυρίαρχη την πρώτη. Αντίθετα, στον ευρωπαϊκό χώρο έχει επικρατήσει ο όρος «διαπολιτισμική αγωγή» στον οποίο κυριαρχεί η κανονιστική διάσταση. Τέλος, οι όροι «πολυπολιτισμικότητα» και «διαπολιτισμικότητα» κινούνται σε επίπεδο κοινωνίας (μακροεπίπεδο), ενώ ο όρος «διπολιτισμικότητα» σε επίπεδο ατόμου ή μικροομάδας (μικροεπίπεδο).

Μέγιστο θέμα αντιμετώπισης του προβλήματος της συνδιδασκαλίας αλλοδαπών και ημεδαπών μαθητών είναι και το θέμα της επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών που καλούνται να αντιμετωπίσουν επί καθημερινής βάσης το πρόβλημα σε όλες τις εκφάνσεις του. Η αναγκαιότητα της επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών ήταν και είναι πάντα απαραίτητη όπως και η επικαιροποίηση της ανάλογα με τα κοινωνικά και επιστημονικά γίγνεσθαι στην εκπαιδευτική ιστορική περίοδο που συντελείται αυτή και ειδικά σε θέματα διαπολιτισμικής αγωγής, χειρισμού της διγλωσσίας του μαθητικού πληθυσμού, εκμάθησης της ελληνικής ως δεύτερης ξένης γλώσσας σε αλλοδαπούς μαθητές-τριες και της επιμόρφωσής τους σε σχετικά θέματα με σκοπό τον εμπλουτισμό, τη βελτίωση, τόσο της θεωρητικής τους κατάρτισης όσο και της κατάδειξης πρακτικών μεθόδων και δράσεων με στόχο την καλύτερη αξιοποίησή τους στην μαθητική ανομοιογενή σχολική τάξη.

1.1 Η Πολιτισμική Ετερότητα στην Πολυπολιτισμική Κοινωνία της Γνώσης και της Πληροφορίας στην Πρωτοβάθμια Ελληνική Εκπαίδευση του 21ο αι.

Από τα τέλη της δεκαετίας του 1980 και μέχρι και σήμερα 2018 ο εκπαιδευτικός χώρος της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης έρχεται ενώπιος πλείστων θεμάτων, ζητημάτων και προβλημάτων που επέρχονται ως επακόλουθα μίας μαθητικής ετερότητας γλωσσικής, θρησκευτικής, πολιτισμικής συνεχώς γιγαντούμενης αριθμητικά. Ξαφνικά το ελληνικό δημοτικό σχολείο της Πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης από αμιγής χώρος εκπαίδευσης ελλήνων μαθητών και μαθητριών μετατράπηκε σε ένα χώρο που οι μαθητές-τριες μιλούν διαφορετικές γλώσσες μεταξύ τους, έφεραν διαφορετικές κουλτούρες και πολιτισμικά στοιχεία λόγω της διαφορετικής χώρας προέλευσης τους.

Η αθρόα συσσώρευση μαθητών μεταναστών και προσφύγων παρατηρήθηκε στην Ελλάδα από τα μέσα της δεκαετίας του 1980 και από τις αρχές της δεκαετίας του 1990 και μετέπειτα, λόγω της παγκοσμιοποίησης της αγοράς και της μετακίνησης μεταναστών γονέων από χώρες του αναπτυσσόμενου κόσμου, αρχικά κυρίως από τις βαλκανικές γειτονικές χώρες, όπως η Αλβανία, Βουλγαρία, Ρουμανία, η Ρωσία και γενικά οι χώρες του Ανατολικού χώρου επιρροής ακόμα και τις Ασιατικές και Αφρικανικές χώρες. Τα τελευταία χρόνια η έλευση μεγάλου αριθμού προσφύγων από τις χώρες της ανατολής προς την χώρα μας και την Ε.Ε. είναι ένα αδιάσειστο γεγονός.

Όπως αναφέραμε επιγραμματικά και στην Εισαγωγή ης παρούσας διατριβής, από το 2015 έως και σήμερα (2018) καταγράφεται η είσοδος ενός εκατομμυρίου ανθρώπων προσφύγων που έχουν περάσει από τα παράλια της διπλανής ηπείρου σε κάποιο από τα ελληνικά νησιά, προσπαθώντας να φτάσουν σε μια από τις πλούσιες χώρες της βόρειας Ευρώπης με αποτέλεσμα ένα νέο κοινωνικό φαινόμενο αποτυπώνεται στην χώρα μας και συνεπώς επηρεάζει τον ευρύτερο εκπαιδευτικό χάρτη. Όπως χαρακτηριστικά σημειώνεται από παγκόσμιους οργανισμούς και την Ε.Ε. το προσφυγικό ζήτημα χαρακτηρίζεται ως η μεγαλύτερη μαζική μετακίνηση πληθυσμού στη Γη που καταγράφεται στην πρόσφατη ιστορία, και μια από τις σημαντικότερες ανθρωπιστικές κρίσεις που έχει αντιμετωπίσει η Ευρώπη μεταπολεμικά.

Η σύγχρονη εκπαιδευτική κοινότητα τη δεύτερη δεκαετία του 21ου αιώνα έρχεται σε πρωτόγνωρη εμπειρία με την απρόσμενη είσοδο μεγάλης εισροής προσφύγων και των οικογενειών τους από τις χώρες των εμπόλεμων περιοχών της Ανατολής και της Αφρικής. Ενδεικτικά αναφέρουμε ότι το 2015, σύμφωνα με τα επίσημα στοιχεία, έφτασαν στα ελληνικά νησιά 856.723 πρόσφυγες.

Οι τάξεις της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης του ελληνικού σχολείου από τον 20^{ο} αι. έως και το έτος 2018 του 21^{ου} αι. απαρτίζονται από ετερογενή μαθητικό πληθυσμό από διαφορετικές χώρες προέλευσης. Οι εκπαιδευτικοί όλων των βαθμίδων εκπαίδευσης καλούνται να διδάξουν με τα ίδια σχολικά εγχειρίδια και αρχικά τα πρώτα έτη έως και χωρίς καμία αρχικά επιμόρφωση στην ελληνική γλώσσα όλα τα μαθήματα. Ιδιαιτέρως δε η δυσκολία τους έγκειται ότι διδάσκουν την ελληνική γλώσσα σε αλλόγλωσσους και αδίδακτους μαθητές και μαθήτριες. Συνεπώς αναφύεται παράλληλα το μεγάλο εκπαιδευτικό πρόβλημα της εποχής και ταυτόχρονα εκ των πραγμάτων η αναγκαιότητα εκπαίδευσης των αλλοδαπών μαθητών στο χώρο της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης του ελληνικού σχολείου και η συνεκπαίδευσής τους με τους γηγενείς μαθητές. Όπως σημειώνει και η Τζάνη Μ., (2004: 78-79) το σχολείο στον 21ο αιώνα με τις δραματικές αλλαγές του γνωστού περιβάλλοντος σε αυτό που ονομάζουμε παγκοσμιοποίηση, πλανητική ηγεμονία, κατάρρευση των αξιών του ανθρωπισμού και κατίσχυση των χρηματιστηριακών δεικτών καλείται, αφού επαναπροσδιορίσει τη φιλοσοφία και τους ρόλους του, να διασφαλίσει την μετάδοση του αυθεντικά ανθρώπινου στοιχείου στο ανθρώπινο είδος, την Ανθρωπιστική Κουλτούρα.

Τα δημοτικά σχολεία των μεγάλων πόλεων Αθήνας και Θεσσαλονίκης και εν συνεχεία όλης της ελληνικής επικράτειας από το 1990 πλημμυρίζουν από μαθητές και μαθήτριες αλλοδαπούς με πολιτισμική ετερότητα ως προς τον γηγενή πληθυσμό της μαθητικής Πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης. Ενώπιον της νέας αυτής κατάστασης με την εισροή των αλλοδαπών μαθητών στις ελληνικές τάξεις του δημοτικού σχολείου η ανάγκη ανεύρεσης τρόπων συνεκπαίδευσης όλων, γηγενών και αλλοδαπών, μετατρέπεται σε αναγκαιότητα άμεσης εύρεσης λύσης του προβλήματος.

Στα δημοτικά σχολεία η συνεκπαίδευση μαθητών γηγενών και αλλοδαπών με πολιτισμική ετερότητα, αποτελεί ένα μεγάλο πρόβλημα στους εκπαιδευτικούς κύκλους. Υπάρχουν δύο ρεύματα της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης και της συνεκπαίδευσης όλων των μαθητών, γηγενών και αλλοδαπών στο ελληνικό δημοτικό σχολείο, το πρώτο είναι εκείνο των υπερασπιστών της και το δεύτερο εκείνο των επικριτών της. Εμείς θα ασχοληθούμε βιβλιογραφικά και κριτικά και με τα δύο ρεύματα, μέσα από την βιβλιογραφική μας έρευνα. Οι οπαδοί της διαπολιτισμικής θεωρίας είναι αρκετοί, όπως ακριβώς αρκετοί είναι και οι επικριτές της.

Στους πρώτους, δηλαδή στους υποστηρικτές της διαπολιτισμικής αγωγής ανήκει και ο Cummins (2005: 279), όπου ευαγγελίζεται «τα σχολεία που προτίθενται να προετοιμάσουν μαθητές για τις πραγματικότητες του 21ου αι. θα πρέπει να λάβουν υπόψη τους το γεγονός ότι η πολιτισμική ετερότητα είναι ο κανόνας, τόσο στην εγχώρια, όσο και τη διεθνή σκηνή». Και συνεχίζει τονίζοντας

ότι «οι εκπαιδευτικοί που ενδιαφέρονται να προετοιμάσουν τους μαθητές τους για τη ζωή στον 21ο αι. πρέπει να εκπαιδεύσουν τους μαθητές, ώστε να μπορούν να είναι πολίτες όλου του κόσμου. Η δυνατότητα να επιτευχθεί αυτός ο στόχος είναι προφανώς μεγαλύτερη μέσα στην τάξη, όπου *η πολιτισμική ετερότητα θεωρείται πηγή πλούτου, απ' ότι σε μια τάξη,* όπου αυτή καταπιέζεται είτε αγνοείται.

Το σημερινό σχολείο κατά αναγκαιότητα λειτουργεί ως ενοποιητικός παράγοντας ατόμων διαφορετικών πολιτισμών και χωρών, αναδεικνύοντας ενεργό πολίτη μιας πολυπολιτισμικής κοινωνικής συνύπαρξής σύμφωνα με την παγκοσμιοποίηση της οικονομίας και την ανάγκη της οικονομίας της αγοράς. Σε ευρύτατη κλίμακα αναμένεται ο εκπαιδευτικός κόσμος μέσα από τη θεσμοθετημένη εκπαίδευση σε παγκόσμια κλίμακα:

•Να λειτουργήσει ανθρωπιστικά και διαπολιτισμικά να γίνει μέτοχος πανανθρώπινων αξιών, όπως ο σεβασμός και η αλληλεγγύη

•Να έχει πλήρη συνείδηση της κοινωνικής, οικονομικής κατάστασης που ήδη διαγράφεται.

•Να είναι σε θέση να εκτιμήσει με κριτικό μάτι και με αντικειμενικότητα τις καταστάσεις και να λειτουργήσει υπεύθυνα και έννομα.

•Να σέβεται και να αξιοποιεί δημιουργικά τις γλωσσικές και πολιτισμικές ιδιαιτερότητες.

•Να παρέχει ισότητα δικαιωμάτων και ευκαιριών σε όλους.

•Να σέβεται και προσδίδει αξία στην πολιτισμική ταυτότητα όλων.

•Να μπολιάζει το «παραδοσιακό πρότυπο» της μετάδοσης των γνώσεων με την πρόσκτηση μεθόδων, την ενθάρρυνση της κριτικής σκέψης και της έρευνας.

•Να σέβεται την ταυτότητα ή τις ταυτοτικές υπαγωγές κάθε ατόμου.

•Να εφοδιάζει τους μαθητές με την ικανότητα να κατανοούν και να διαχειρίζονται τα προβλήματα της ποιότητας της ζωής.

•Να ευνοεί την ανάπτυξη της υπευθυνότητας, της αυτονομίας και των ηθικών και διανοητικών ικανοτήτων που απαιτούν η συνεργατικότητα, ο σχεδιασμός και η εφαρμογή προγραμματισμών.

Η εκπαιδευτική φιλοσοφία για το Ελληνικό Εκπαιδευτικό Σύστημα για την Υποχρεωτική Εννιάχρονη Πρωτοβάθμια και Δευτεροβάθμια/ Γυμνασιακή Εκπαίδευση τον 21ο αιώνα στηρίζεται στα εξής σημεία: στη δημιουργία κατάλληλων συνθηκών, τόσο στη σχολική αίθουσα, όσο και στα εναλλακτικά περιβάλλοντα μάθησης, ώστε ο μαθητής να αναπτύξει ολόπλευρα την προσωπικότητα του, στο γνωστικό, ηθικο- συναισθηματικό τομέα τα ενδιαφέροντά του, τις δεξιότητές του: γνωστικές, μεταγνωστικές, κοινωνικές, επικοινωνιακές, συνεργατικές. Επιδιώκοντας με τη συνεχή και διά βίου ανανέωση των δεξιοτήτων και γνώσεών του, να καλλιεργήσει σταδιακά (και) την κριτική του ικανότητα/ σκέψη και αντιμετώπιση/ στάση έναντι των νέων μορφωτικών αγαθών προερχόμενων από τις ποικίλες πηγές πληροφόρησης, έντυπης και ψηφιακής μορφής. Έχοντας υπόψη δε την αναδυόμενη πολυπολιτισμική κοινωνία με την ποικιλόμορφη σύνθεσή της σε εθνικό, πολιτισμικό, γλωσσικό, θρησκευτικό επίπεδο επιδιώκουμε τη διατήρηση της κοινωνικής συνοχής και την αποφυγή φαινομένων ρατσισμού και ξενοφοβίας με την παράλληλη διατήρηση της εθνικής ταυτότητας των κρατών –μελών της και των παραδοσιακών αξιών τους, όπως εκείνες μεταδίδονται διαχρονικά από γενιά σε γενιά (και) με πνεύμα συνεργασίας και συλλογικότητας μεταξύ των λαών και των κοινωνικών ομάδων. (βλ. Φ.Ε.Κ. 303/13-3-2003, τ.Β'.).

Στο ίδιο άξονα παρατηρούμε ότι κινείται και η την Επιτροπή της Unesco, Εκπαίδευση, όπου στοχοθετεί να μεταμορφωθούν τα 21ου αιώνα σε σχολεία με ενεργό συμμετοχή όλων των μαθητών που θα μάθουν να συνυπάρχουν μεταξύ τους παρά τις όποιες ταυτοτικές διαφοροποιήσεις τους.

Σύμφωνα την Επιτροπή της Unesco, Εκπαίδευση – Ο Θησαυρός που Κλείνει μέσα της- Έκθεση της Διεθνούς Επιτροπής για την Εκπαίδευση στον 21ο Αιώνα υπό την Προεδρεία του Jacques Delors, μεταφρ. Ομάδα Εργασίας του Κέντρου Εκπαιδευτικής Έρευνας, Πρόλογος Μιχάλης Κασσωτάκης,

οι τέσσερις πυλώνες της Εκπαίδευσης για τον 21ο αιώνα είναι:

1ος Πώς να μαθαίνει ο μαθητής.

2ος Πώς να πράττει /ενεργεί,

3ος Πώς να ζει με τους άλλους,

4ος Πώς να υπάρχει.

Επικεντρώνοντας στον 3ο πυλώνα: πώς να ζει με τους άλλους, η επιτροπή σημειώνει και τονίζει την ανάγκη για :

- ✓ Σταδιακή ανακάλυψη του άλλου
- ✓ Ενεργό συμμετοχή σε κοινούς σκοπούς και δράσεις
- ✓ Πρωταρχικό στόχο να καταλάβει ο μαθητής τον εαυτό του
- ✓ Να μπαίνει ο κάθε μαθητής στη θέση του άλλου, ενσυναίσθηση
- ✓ Επίτευξη κοινών στόχων και υλοποίηση κοινών δράσεων
- ✓ Ενθάρρυνση ομαδικών εργασιών, συνεργατική μάθηση, ομαδοσυνεργατική
- ✓ Συμμετοχή σε αθλητικές/ πολιτιστικές εκδηλώσεις, κοινωνικές δράσεις, φιλανθρωπικές σχέσεις
- ✓ Τρόποι εξομάλυνσης αντιπαραθέσεων
- ✓ Υπέρβαση καθημερινότητας και ρουτίνας
- ✓ Παιδαγωγική αντίληψη για ανάπτυξη κοινωνικής συμπεριφοράς.

Όταν αναφερόμαστε στην έννοια της κοινωνικής συμπεριφοράς θα υπογραμμίζουμε πλέον ότι αυτή αναπτύσσεται σε Πολυπολιτισμικές Κοινωνίες μέσα σε ένα πολυπληθές, ανομοιογενές, πολυσύνθετο και πλουραλιστικό κοινωνικό περιβάλλον. Η ετερότητα, η διαφορετικότητα, η πολυγλωσσία και οι πολυμεσικές και υπερμεσικές επικοινωνίες Τ.Π.Ε είναι τα βασικά του χαρακτηριστικά τα οποία άπτονται (και) της εκπαίδευσης και θέτουν τους άξονές τους που αποτυπώνονται σε προγράμματα σπουδών και αντισταθμιστικά προγράμματα, επιμορφωτικές δράσεις ενηλίκων/ εκπαιδευτικών και εκπαιδευτών σε δια βίου μάθηση, εκπαίδευση, κατάρτιση και επανακατάρτιση προκειμένου να γίνεται χρήση όλων των επιτευγμάτων της επιστήμης, της τεχνικής και της ψηφιακής τεχνολογίας σε ευζωνικό φάσμα.

Η πολυπολιτισμική κοινωνία είναι απόρροια της παγκοσμιοποίησης. Σύμφωνα με τον Τσεκούρα (2001) η «Παγκοσμιοποίηση» δεν είναι μοναδική κατάσταση, ούτε μια γραμμική διαδικασία και ούτε μια τελική κατάσταση κοινωνικών μεταβολών, αλλά μια ιστορική διαδικασία κατά την οποία οι κοινωνικές μεταβολές χαρακτηρίζονται από πολυδιάστατη επέκταση σε όλες τις κοινωνικές σφαίρες.

Ο Dewe (1993:153) επισημαίνει ότι ο όρος «*Πολυπολιτισμική Κοινωνία*» βρίσκει απήχηση τόσο σε πολιτικούς όσο και σε επιστημονικούς κύκλους. Ο Ζωγράφου (2003: 33) αναφέρει ότι χαρακτηριστικό της πολυπολιτισμικής κοινωνίας πρέπει να είναι η ισότιμη αντιμετώπιση των

διαφόρων πολιτισμών με στόχο τον εμπλουτισμό της κυρίαρχης κουλτούρας, διότι η κοινωνία ωφελείται από την παρουσία άλλων πολιτισμών και διευρύνει τον ορίζοντά της. Για τη συμβίωση των ατόμων μέσα σε ένα πολυπολιτισμικό κοινωνικό ιστό κρίνονται αναγκαία η αποδοχή και ο σεβασμός του διαφορετικού, αλλά επίσης, η αναγνώριση της πολιτισμικής τους ταυτότητας, μέσα από μια καθημερινή προσπάθεια διαλόγου, κατανόησης και συνεργασίας.

Η παιδαγωγική πλέον χρησιμοποιεί τον όρο «διαπολιτισμική αγωγή» (ό.π., Dewe, 158). Μ' άλλα λόγια, στις νέες κοινωνικές συνθήκες προωθείται όσο ποτέ, η υπευθυνότητα συμπεριφοράς του ατόμου και αναδεικνύεται σε τελική ανάλυση η υπεύθυνη προσωπικότητα (Βλ και Mayntz-Trier, 1966: 538 στο Ρέλλος Ν., 2008:1), η επίτευξη της οποίας αποτελεί κορυφαίο και κυρίαρχο στόχο της οργανωμένης (=σχολικής) αγωγής και μάθησης σήμερα.

Ανεξάρτητα ποιοι είναι οι λόγοι της νέας διαμορφωμένης πολυπολιτισμικής κοινωνικής πραγματικότητας, η εκπαίδευση ως βασικός θεσμός της κοινωνίας σε παγκόσμιο, ευρωπαϊκό και τοπικά πλαίσια καλείται να προβληματιστεί, να βρει εύστοχες λύσεις, να δρομολογήσει και υλοποιήσει δράσεις προκειμένου να επικαιροποιηθεί, ώστε να αλλάξει την εκπαιδευτική φιλοσοφία, τις γενικές αρχές, την σκοποθεσία και στοχοθεσία της (και) κατά γνωστικό αντικείμενο, τις μεθοδολογικές- εκπαιδευτικές/ διδακτικές προσεγγίσεις, το εκπαιδευτικό υλικό, έντυπο και ψηφιακό, και αναλόγως να επιμορφώσει τους εκπαιδευτικούς της.

Η ανομοιογένεια του μαθητικού πληθυσμού ως προς τη γλώσσα, τη θρησκεία ή την εθνότητα εδώ και μερικές δεκαετίες αποτελεί ένα αδιαμφισβήτητο δεδομένο για τα εκπαιδευτικά συστήματα των δυτικών χωρών (Ανδρούσου Α., Ασκούνη Ν., 2001: 13 τ. Β). Εμείς οι εκπαιδευτικοί κατά την εκπαιδευτική διαδικασία καλούμαστε να εκπαιδεύσουμε ίσα και ισότιμα τους μαθητές και μαθήτριές μας ανεξάρτητα από την χώρα προέλευσής τους, και οποιαδήποτε διαφορετικότητα τους και αυτό αποτελεί για εμάς το παιδαγωγικό συμβόλαιο ήθους και αξιών πανανθρώπινων.

Οι εποχές όμως αλλάζουν, με αποτέλεσμα να διαφοροποιούνται οι όροι της θεωρητικά ίδιας πάντοτε- συζήτησης. Από την δεκαετία του 1990 και έκτοτε τα ελληνικά πανεπιστήμια και ειδικά οι παιδαγωγικές σχολές παραγωγής εκπαιδευτικών δασκάλων και καθηγητών εμπλαισίωσαν στα πανεπιστημιακά προγράμματα σπουδών τους ειδικά τα παιδαγωγικά τους μαθήματα με μαθήματα Διαπολιτισμικής και Εκπαίδευσης και έτσι δημιουργήθηκαν κα νέες καθηγητικές πανεπιστημιακές έδρες με θέμα την Διαπολιτισμική Παιδαγωγική, την Παιδαγωγική αξιοποίηση της Διγλωσσίας και της Πολυγλωσσία, τις Κοινωνικές ανισότητες και τον σχολικό αποκλεισμό. Η συζήτηση για το πώς τα εκπαιδευτικά συστήματα διαχειρίζονται και πώς θα μπορούσαν να διαχειριστούν τη διαφορετικότητα του μαθητικού πληθυσμού είναι πολύ παλιά. Αν ο πυρήνας της διαπολιτισμικής παιδαγωγικής συγκροτείται από αυτήν τη συζήτηση, τότε η διάσταση αυτή της Παιδαγωγικής υπήρχε προφανώς και σε παλαιότερες εποχές (Βλ και Κανακίδου Ε., Παπαγιάννη Β., (1998: 7), αλλά δεν ονομαζόταν τότε έτσι. Και μόνο το γεγονός ότι ένα θέμα έχει συζητηθεί ήδη, υποχρεώνει όποιον επιχειρεί να το ξαναθέσει στο πλαίσιο του κάθε φορά παρόντος, να λάβει υπόψη του την προηγούμενη εμπειρία- υπό την προϋπόθεση βεβαίως ότι δεν έχουμε μπροστά μας μια κλασική περίπτωση άρνησης της ιστορίας. Πέρα από την διαφοροποίηση των όρων, έχουμε και μία άλλη, εξίσου σημαντική, αν όχι σημαντικότερη, αλλαγή: τη διαφοροποίηση των συνθηκών εμφάνισης της διαφορετικότητας, αλλά και των ορίων που η κοινωνικο-ιστορική εξέλιξη έχει επιβάλει στη διαχείρισή της (βλ και Γκότοβος., Αθ., 2002, & Κανακίδου Ε., Παπαγιάννη Β., 1998).

Η ετερότητα του μαθητικού πληθυσμού των μαθητικών τάξεων αποτελεί από παλαιότερα διαχρονικό φαινόμενο, αν και οι μαθητές αυτοί προέρχονταν από την ίδια χώρα προέλευσης. Η έννοια της ετερότητας αυτής προσδιορίζεται από την ανομοιογένεια της κοινωνικής, πολιτισμικής προέλευσης του γηγενούς μαθητικού πληθυσμού. Εν πάση περιπτώσει, παρατηρούμε όπως

αναφέρουν και οι Ανδρούσου, Α., Ασκούνη Ν., 2004, το ζήτημα της ετερότητας δεν αφορά μόνο τα σχολεία που έχουν αλλοδαπούς ή μειονοτικούς μαθητές. Με πολλούς και διαφορετικούς τρόπους η ετερότητα υπάρχει και εκδηλώνεται σε κάθε σχολικό πλαίσιο. Δεν υπάρχουν σχολικές τάξεις ομοιογενείς, ακόμα και σε σχολεία με αμιγώς εθνικά μαθητικό πληθυσμό, μόνο που οι συνέπειες αυτών των διαφορών (κοινωνικές, μορφωτικές, φύλου κ.λπ.) συνήθως δε γίνονται ορατές. Η παρουσία αλλόγλωσσων, αλλόθρησκων ή αλλοεθνών μαθητών λειτουργεί, με μία έννοια, σαν μεγεθυντικός φακός που αναδεικνύει τα προβλήματα, υπογραμμίζει τα ερωτήματα, ενισχύει την αβεβαιότητα ή την αμηχανία των εκπαιδευτικών. Ανάλογα με το εάν και σε ποιο βαθμό οι σημερινοί παραγωγοί του λόγου περί ετερότητας στην εκπαίδευση λαμβάνουν υπόψη τους νέους όρους εμφάνισης της ετερότητας, αλλά και την προηγηθείσα συζήτηση γύρω από την εκπαιδευτική διαχείριση, προκύπτουν διακριτές εκδοχές της διαπολιτισμικής παιδαγωγικής. Στο πλαίσιο μιας από τις διακριτές εκδοχές η διαπολιτισμική παιδαγωγική εμφανίζεται ως η παιδαγωγική της πολυ-πολιτισμικότητας, σύμφωνα με την οποία οι κοινωνίες των σύγχρονων κρατών έχουν καταστεί de facto πολυ-πολιτισμικές, κυρίως εξ αιτίας της έλευσης μεταναστών και προσφύγων από χώρες, οι οποίες εκπροσωπούν διαφορετικούς πολιτισμούς.

Στην ίδια παιδαγωγική γραμμή της υλοποίησης της διαπολιτισμικής παιδαγωγικής θεωρίας και της καλλιέργειας του σεβασμού στην ετερότητα και στη διαφορετικότητα του ανομοιογενούς μαθητικού πληθυσμού στις τάξεις των ελληνικών σχολείων τόσο της πρωτοβάθμιας όσο και της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης κινούνται και οι ταγοί της παιδαγωγικής επιστήμης των καθηγητικών και παιδαγωγικών σχολών της πρωτοβάθμιας και της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης.

Την έννοια *ετερότητα* εξετάζει η Λυδάκη (2001: 143) και αναφέρει ότι «Η *ετερότητα* που μελετά η λαογραφία είναι άξια σεβασμού και όχι απλώς μια εξαίρεση στον κανόνα σε μια κοινωνία που οφείλει να εξελιχθεί και να ακολουθήσει τους ρυθμούς που προτείνει η ευρύτερη». Στο Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων ο Γκότοβος (2005) διατείνεται ότι «Το μήνυμα αυτής της σχολής είναι μέσα στην απλότητα του απλοϊκό: ας αφήσει το σχολείο όλα τα λουλούδια να ανθίσουν, ας μην υπάρχουν προτιμήσεις, προτεραιότητες και δεσμεύσεις. Πρόκειται για μία εκπαιδευτικά προσανατολισμένη πολιτισμική οικολογία, η οποία βλέπει το σχολείο ως θερμοκήπιο πολιτισμικών ταυτοτήτων, ως περιβάλλον διατήρησης, συντήρησης, ανάπτυξης και αναπαραγωγής πολιτισμικών παραδόσεων, ως μηχανισμό αναπαραγωγής της υφιστάμενης πολιτισμικής ετερότητας στην κοινωνία του εκάστοτε εθνικού κράτους. Γίνεται κατανοητό ότι, όπως υπογραμμίζει και ο Γεωργογιάννης (1997: 49) του Πανεπιστημίου Πατρών «κριτήριο πλέον για τα κοινωνικά φαινόμενα δεν αποτελεί μόνο ο κυρίαρχος πολιτισμός, αλλά κάθε πολιτισμός χωριστά και όλοι μαζί σαν σύνολο». Η Σκούρτου (2005) σημειώνει ότι η πολιτισμική πολυμορφία και η ετερότητα αντιπροσωπεύουν αφενός την αντίληψη ότι πρόκειται για έναν «εχθρό εκ των έσω», αφετέρου ότι η ετερότητα είναι μια νέα πραγματικότητα για ολόκληρο τον κόσμο στην εποχή της ηλεκτρονικής πληροφορίας και ότι αυτό αποτελεί πηγή εμπλουτισμού.

Από την εποχή που παρατηρείται αρχικά στη Αμερική (Η.Π.Α. και Καναδά) και ειδικά τις τελευταίες δεκαετίες στον Ευρωπαϊκό χώρο κινητικότητα και είσοδος οικονομικών μεταναστών, προσφύγων από χώρες του αναπτυσσόμενου κόσμου γίνεται λόγος για διαπολιτισμικό διάλογο και την αναγκαιότητα μέσω της θεσμοθετημένης εκπαίδευσης στο πλαίσιο της Ευρωπαϊκής Ένωσης της διαπολιτισμικής αγωγής και εκπαίδευσης των νέων στο σχολείο τους. Κατά τον Auernheimer ο όρος «διαπολιτισμική αγωγή» (interkulturerre erziehung) καθώς επίσης και ο συνώνυμος όρος που χρησιμοποιείται στην Αγγλική «πολυπολιτισμική εκπαίδευση» (multicultural education) είναι νέοι. Η χρήση αυτών συμπίπτει χρονικά με την εποχή που ένα μέρος της κοινωνίας, και ιδιαίτερα στις παραδοσιακές χώρες μετανάστευσης και τις ΗΠΑ, «αρχίζει να αναγνωρίζει την πολιτισμική πολυμορφία ως γεγονός και ως αξία» (Auerhheinmer, 1996:1 στο Ζωγράφου).

Στην ίδια κατεύθυνση αποτυπώνεται και στον ελλαδικό εκπαιδευτικό χώρο με άξονες την πολυπολιτισμικότητα, την διαπολιτισμική αγωγή και εκπαίδευση, την πολυτροπικότητα και την πολυμεσικότητα στο Φ.Ε.Κ. 303/13-3-2003, τ. Β΄, που αποτελεί τον χάρτη για τα Αναλυτικά Προγράμματα Σπουδών της Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας –γυμνασιακής εκπαίδευσης στο ελληνικό σχολείο τονίζεται η εκπαιδευτική φιλοσοφία της Ελλάδας εναρμονίζεται πλήρως με τον εκπαιδευτικό προσανατολισμό των χωρών της Ευρωπαϊκής Ένωσης που συνυπέγραψε η χώρα μας στα ευρωπαϊκά εκπαιδευτικά συνέδρια στις Βρυξέλλες. Επισημαίνεται κατά γράμμα ότι ο προσανατολισμός της Ευρωπαϊκής Ένωσης για την εκπαίδευση των ευρωπαίων πολιτών είναι: «η διαφύλαξη της δημοκρατικότητας του πολιτικού βίου, της ελευθερίας, της ανεξιθρησκίας, της αλληλεγγύης, της συλλογικότητας, του διεθνισμού, της δικαιοσύνης, του πολιτισμού, της εργασίας, της πνευματικής καλλιέργειας, της κοινωνικής συνοχής σε ανοιχτές πλουραλιστικές κοινωνίες, τα ανθρώπινα δικαιώματα είναι αντικείμενο σεβασμού, κανένα άτομο ή ομάδα δεν αποκλείεται. Σεβόμενοι δε την εθνική ταυτότητα και τις κοινωνικές ιδιαιτερότητες του κάθε κράτους μέλους».

Ο Νικολάου (2000:78), από τους πρωτεργάτες της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης στο παιδαγωγικό Ινστιτούτο Αθηνών και στο Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων, επισημαίνει ότι η Εκπαιδευτική Παγκοσμιότητα σε οικονομικό επίπεδο έχει τα εξής χαρακτηριστικά, τα οποία σηματοδοτούν (και) το Σχολείο του 21ου αι.:

- Διάγνωση του κόσμου. Κατανόηση της πραγματικότητας.
- Συσχέτιση του σχολικού μικρο-συστήματος με το παγκοσμιοποιημένο οικονομικό μακρο-σύστημα.
- Απόκτηση δεξιοτήτων οργάνωσης μέσα στο σύστημα κοινωνίας- δικτύου.
- Απόκτηση δεξιοτήτων οργάνωσης του πληροφοριακού χάους.
- Παροχή γνώσης ως προς το πώς θα ζήσουμε στην κοινωνία του Διαδικτύου.
- Χειρισμός στρατηγικών πολυμέσων.
- Κριτική Ανάγνωση και ερμηνεία των μέσων. κ.ά.

Οι κοινωνικοπολιτικές αλλαγές στην ελληνική κοινωνία δεν άφησαν ανεπηρέαστο το ελληνικό σχολείο. Το 10% και περισσότερο των μαθητών που φοιτούν στα ελληνικά σχολεία όλων των βαθμίδων, έχουν διαφορετική πολιτιστική καταγωγή και άλλη μμητρική γλώσσα από την ελληνική (βλ. Δαμανάκης, 2002: 49- 56).

Όπως χαρακτηριστικά αναφέρεται και στο Φ.Ε.Κ. 3003/13-3-2003 «στο πλαίσιο αυτό και με γνώμονα την αναγκαιότητα ανάπτυξης της ποιότητας της εκπαίδευσης πρέπει να ενταχθεί και το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα με τις κατάλληλες προσαρμογές, που θα το καταστήσουν περισσότερο ποιοτικό, περισσότερο δυναμικό, περισσότερο αποτελεσματικό».

1.2. Η Διαπολιτισμική Αγωγή

Η *διαπολιτισμική αγωγή* είναι είδος της κοινωνικής μάθησης. Περιλαμβάνει τις έννοιες: *ενσυναίσθησης*, *αλληλεγγύης*, *συνεργατικότητας*. Στοχεύει στην άρση των πολιτισμικών διαφορών και αναπτύσσεται με την ύπαρξη ενός ευνοϊκού κλίματος στο σχολικό περιβάλλον που έχει ως κύριο στόχο το σεβασμό στην διαφορετικότητα.

Από την ενδελεχή μελέτη μας στην διεθνή και ελληνική βιβλιογραφία επιχειρούμε να παρουσιάσουμε την εννοιολογική διασαφήνιση του όρου «*διαπολιτισμική αγωγή*» και των συναφών ορολογιών της προσπαθώντας να οριοθετήσουμε την ερμηνεία των όρων και την

παιδαγωγική του αξιοποίηση από την οπτική της θεσμοθετημένης εκπαίδευσης προς την εξερεύνηση των θεμάτων, την προσέγγιση των ζητημάτων και την επίλυση των προβλημάτων που δημιουργεί η συνδιδασκαλία των ημεδαπών και των αλλοδαπών μαθητών στα σχολεία της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης από τα τέλη του 20ου αι. έως και τις ημέρες μας, έτος 2018.

Η εννοιολογική προσέγγιση του όρου *διαπολιτισμική αγωγή* παρουσιάζεται ερμηνευτικά αναλυτικά κυρίως από την σκοποθεσία των επιτελούντων της και κατά αναλογία με την εκπαιδευτική πολιτική φιλοσοφία των κρατών εφαρμογής της. Από νωρίς η *διαπολιτισμική αγωγή* δρομολογείται ως η παιδαγωγική θεωρία της επίλυσης των αντιθέσεων, της γεφύρωσης των πολιτισμικών διαφορών δρώντας γεφυρωτικά στο πλαίσιο της εκπαίδευσης μεταξύ του μαθητικού πληθυσμού ετερογενούς, της σύζευξης και της επικοινωνίας με στόχο την ειρηνική συνύπαρξη και συνεκπαίδευση γηγενών και αλλοδαπών μαθητών εντός των ίδιων εκπαιδευτηρίων βάση και των κοσμοπολιτιστικών (διεθνιστικών) θεωριών.

Σκοποθεσία και στόχος της σύγχρονης *διαπολιτισμικής αγωγής* δεν είναι η αφομοίωση των αλλοδαπών μαθητών από το ντόπιο εκπαιδευτικό σύστημα, αλλά η πλουραλιστική ομαλή και ισότιμη ένταξη τους στο νέο εκπαιδευτικό περιβάλλον με την αξιοποίηση των πολιτισμικών στοιχείων της χώρας προέλευσής τους.

Από την μελέτη μας στην βιβλιογραφία διαχρονικά σημειώνουμε τα κάτωθι ευρήματα, τα οποία άπτονται της έννοιας που διερευνάμε και είναι συνακόλουθα με την θεσμοθετημένη εκπαιδευτική πολιτική του ΥΠΠΕΘ με την ερμηνεία που διαχέεται από το Συμβούλιο της Ευρώπης και από την Ε.Ε. και καταγράφεται στην φιλοσοφία και των ελληνικών προγραμμάτων σπουδών του 2003 και του 2007, 2012 επί της εννοιολογικής διασαφήνισης του όρου «διαπολιτισμική αγωγή».

Στην παιδαγωγική συζήτηση δεν υπάρχει σαφής προσδιορισμός του όρου «*διαπολιτισμική αγωγή*», όπως σημειώνουν παιδαγωγοί που ασχολούνται με την σχετική ορολογία (βλ. σχετικά και Ζωγράφου Α., 2003:39, Hohmann 1983, Friesenhahn 1988:88, Auerhheinmer 1996:166). Κατά τον Pommerin (1984 ό.π.), η διαπολιτισμική αγωγή αποτελεί «παιδαγωγική απάντηση στην πραγματικότητα της πολυπολιτισμικής κοινωνίας» και «μια συμβολή στην αγωγή για την ειρήνη, με την επίλυση των συγκρούσεων» (Auernheimer 1966:166). Όπως αναφέρει σχετικά και ο Ζωγράφου (2003:34) η Auernheimer τονίζει ότι η διαπολιτισμική αγωγή είναι ένα «ανοιχτό σχέδιο δράσης, το οποίο αντιλαμβάνεται κοινωνικές αλλαγές και εισάγει ανανεωτικές διαδικασίες». Ο Hohmann, 1983, και Ζωγράφου 2003:34 κ.έ, θεωρούν ως κεντρικά σημεία της διαπολιτισμικής αγωγής την κοινή επεξεργασία διαπολιτισμικών συγκρούσεων και τον εμπλουτισμό από τη συνάντηση με ξένους λαούς. Ο Volker κ.ά. (1986) αναφέρονται σε ένα «διαπολιτισμικό εργαστήριο», στο οποίο συμμετείχαν άνθρωποι από διάφορα μέρη του κόσμου για να ανταλλάξουν απόψεις στη βάση μιας προσωποκεντρικής προσέγγισης της ψυχοθεραπευτικής του Rogers (Vorker et al. 1986, Friesenhahn 1988:131)

Όπως αναφέρει η Aluffi Pentini. (2005:18) «η *Διαπολιτισμική Παιδαγωγική* απευθύνεται σε όλους τους μαθητές και λαμβάνει υπόψη της, τόσο τις προκλήσεις του παρόντος όσο και του κοινού μέλλοντος, έτσι όπως αυτές εγγράφονται ήδη από τις επίκαιρες κοινωνικές εξελίξεις. Η δυναμική των εξελίξεων στις εθνικές κοινωνίες επηρεάζεται σήμερα όσο ποτέ άλλοτε από τις εξελίξεις σε παγκόσμιο επίπεδο. Στο βαθμό που αυτές οι εξελίξεις- στους τομείς της πολιτικής, της οικονομικής και του πολιτισμού- είναι «παρούσες» και με άμεσο ή έμμεσο τρόπο στον βιόκοσμο των μαθητών, ο κοινωνικός ορίζοντας της σύγχρονης εκπαίδευσης δεν μπορεί να περιοριστεί και εκ των πραγμάτων δεν περιορίζεται στα πλαίσια του εθνικού κράτους».

Στη σύγχρονη παιδαγωγική χρησιμοποιείται κατά κόρο ο όρος «*διαπολιτισμική αγωγή*». Ο Hohmann, για να ορίσει τη διαφορά και να συμβάλει στην οριοθέτηση της «*διπολιτισμικής»* ή

«πολυπολιτισμικής αγωγής», προτείνει τα εξής: «Το χαρακτηριστικό της κοινωνικής κατάστασης και των εξελικτικών διαδικασιών που διαφαίνονται εφόσον βρίσκονται κάτω από την επίδραση της μετανάστευσης, ως «πολυπολιτισμικών», και το επίθετο «*διαπολιτισμικός*» για το χαρακτηριστικό των παιδαγωγικών, πολιτικών και κοινωνικών σκοποθεσιών και προγραμμάτων, που χρησιμοποιούνται ως απάντηση στα προβλήματα που δημιουργήθηκαν από τις διαφορετικές καταστάσεις εξαιτίας της μετανάστευσης στην πολυπολιτισμική κοινωνία (Hohmann 1983,:4, Friesenhahn 1988:134-135, Ζωγράφου 2003: 40 κ. έ.).

Κατά τον Friesenhahn (ό. π.), «η *διαπολιτισμική αγωγή* στοχεύει:

1. στην απόκτηση νέων εμπειριών και θέλει «ουσιώδη χαρακτηριστικά άλλων πολιτισμών και τρόπων σκέψης και περιεχόμενα μάθησης».

2. Οι απαιτήσεις της διαπολιτισμικής αγωγής δεν περιορίζονται μόνο σε έναν τομέα μάθησης.

Ο παιδαγωγικός στόχος της *διαπολιτισμικής αγωγής* μετατοπίζεται από την αφομοιωτική στην πλουραλιστική ένταξη».

Διεθνείς Οργανισμοί, όπως τα Ηνωμένα Έθνη, το Συμβούλιο της Ευρώπης, καθώς και χώρες που έχουν υπογράψει τη Συμφωνία του Ελνσίνκι (1975), έχουν προβεί σε διακηρύξεις αρχών υπέρ των γλωσσικών και πολιτισμικών δικαιωμάτων των μειονοτήτων. Στη Σύνοδο του Οκτωβρίου του 1981, το Ευρωπαϊκό Κοινοβούλιο υιοθέτησε το Ψήφισμα που αποτελεί «Χάρτη Δικαιωμάτων των Περιφερειακών, Πολιτιστικών και Γλωσσικών Παραδόσεων στην Κοινότητα» .

Ο όρος *διαπολιτισμική αγωγή* χρησιμοποιείται από τις αρχές της δεκαετίας του 1970 στη Γερμανία, για την προσχολική αρχικά αγωγή και μετέπειτα επεκτάθηκε (Βλ. και Ζωγράφος ό.π.:47). Υπόσχεται εναλλακτικές προτάσεις, ανατρέποντας τον μονοπολιτισμό και διατυπώνει καινούρια άποψη για τις διαδικασίες διαμόρφωσης ενός νέου τύπου πολίτη ικανού να λειτουργεί και να επικοινωνεί στη νέα πολυπολιτισμική πραγματικότητα και να διαπραγματεύεται αποτελεσματικά και ειρηνικά στις νέες πολυσύνθετες σχέσεις του (Βλ Κανακίδου, Παπαγιάννη ό.π.: 9).

Η διαπολιτισμική αγωγή ανοίγει ένα πλατύ πεδίο έρευνας και παράλληλα δίνει την ευκαιρία στη διεπιστημονική θεώρηση και εργασία να αναπτυχθεί και να συμβάλει στη συγκέντρωση διάσπαρων γνώσεων, στη διερεύνηση ορίων και δυνατοτήτων ειρηνικής πολυπολιτισμικής συνύπαρξης (Βλ Κανακίδου, Παπαγιάννη ό.π.: 9).

Οι ορολογίες [inter- (δια), multi- (πολύ), - trans- (διά) cultural (πολιτισμικός) ακολουθούν ως ένα βαθμό τις σύγχρονες τάσεις και οπωσδήποτε νέους προσανατολισμούς σκέψης (Aluffi Pentini A. 2005:27).

Το πρόθεμα trans- (διά) χρησιμοποιείται από τους μελετητές για να ξαναδώσει δύναμη στη διάσταση της ανταλλαγής και της αμοιβαιότητας, μια και το πρόθεμα «inter» δείχνει ότι έχει χάσει την έντασή του (Aluffi Pentini, 2005: 27).

Σύμφωνα και με τον Καψωμένο (2008: 19) σημειώνει ότι οι όροι mondialisation, globalization, παγκοσμιοποίηση, παραπέμπουν σ' ένα πολιτισμικό μοντέλο ολοκληρωτικό, που ιστορικά μόνο με τους ολοκληρωτισμούς του Μεσοπολέμου θα μπορούσε να συνδεθεί. Αντίθετα, οι όροι «universalite», «ínternationalisme», «ínterculturalite», «ínterculturel», οικουμενικότητα, παγκοσμιότητα, διεθνισμός, διαπολιτισμικότητα, διαπολιτισμικός, παραπέμπουν σε ένα πολιτισμικό μοντέλο πλουραλιστικό, που ιστορικά συνδέεται με την ανθρωπιστική παράδοση που αρχίζει με την Αναγέννηση και κορυφώνεται με τον ευρωπαϊκό Διαφωτισμό. Όσο για τους όρους πολυπολιτισμός, πολυπολιτισμικός, multiculturalisme, multiculturel, ως προς τη μορφή του περιεχομένου φαίνεται να παραπέμπουν σε ένα μοντέλο πλουραλιστικό (multi-) οικείο στην προοδευτική παράδοση που διαμορφώθηκε στην Ευρώπη από το Διαφωτισμό ως τον 20ο αιώνα βλ Καψωμένος,(2008:19-34).

1.3. Ορισμός της έννοιας *διαπολιτισμός*

Κατά καιρούς οι παιδαγωγοί προκειμένου να νοηματοδοτήσουν τη σκοποθεσία, τις αρχές, το περιεχόμενο και να δώσουν στην έννοιά της Αγωγής νέα διάσταση επέθεταν στον όρο της διάφορους επιθετικούς προσδιορισμούς προσδίδοντας την ουσία της εννοιολόγησής της. Εδώ θα επιχειρήσουμε να κάνουμε μία ιστορική αναδρομή και επισκόπηση στην σχετική βιβλιογραφία για να αναδείξουμε την προθετικότητα του επιθέτου «διαπολιτισμικός-ή-ό» που τίθεται ως προσδιοριστικό του ουσιαστικού αγωγή.

Όπως αναφέρουν οι Κανακίδου, Παπαγιάννη, (1998: 21) ο όρος «*διαπολιτισμικός*» ως επιθετικός προσδιορισμός δεν είναι πολύ διαδεδομένος στην Ελλάδα και δεν έχει επικρατήσει επίσημα ως προσδιορισμός της Αγωγής που να τη διαφοροποιεί από τα γνωστά είδη της, όπως Αντισταθμιστική Αγωγή, ή Αγωγή των Παλιννοστούντων κ.ά. Σε άλλες χώρες όμως, όπως σημειώνουν (ο.π.) έχει χρήσεις ουσιαστικού «διαπολιτισμός».

Στη Γερμανία ο όρος «*διαπολιτισμός*» συναντάται ως "*interkulturalismus*", στη Γαλλία ως "*intercultutalisme*" στην Ιταλία ως "*Interculturalismo*" στην Αγγλία ως "*interculturalism*", (Βλ. Κανακίδου, Παπαγιάννη, ό.π.:21).

Σύμφωνα με τον Herskovis (1938), ο *διαπολιτισμός* είναι κυρίως ένας τρόπος της ανθρώπινης σκέψης προκειμένου να γεφυρώσει τα διεστώτα υποκείμενα της κοινωνικής πραγματικότητας. Υπό αυτήν την εννοιολόγηση ο όρος «διαπολιτισμός» χρησιμοποιείται με την έννοια της διαπολιτισμικής συνείδησης, της διαδικασίας, δηλαδή της αποδοχής και ενσωμάτωσης πολιτισμικών στοιχείων μιας κοινωνίας από μιαν άλλη, με την οποία έρχεται σε επαφή με οποιονδήποτε τρόπο. Συνεπώς , όπως συμπεραίνουμε η Αγωγή διαμέσου των πολιτισμών ως διαπολιτισμική αγωγή ευοδώνεται, υλοποιείται με εφαλτήριο τις πανανθρώπινες αξίες και με άξονα την ειρήνη, το σεβασμό των ανθρωπίνων δικαιωμάτων, τη διαφορετικότητα, της ατομικότητα όσον αφορά την προσωπικότητα του κάθε ανθρώπου, την καταγωγή, τη φυλή, τη θρησκεία, τη γλώσσα και τον πολιτισμό του. Ο σκοπός του διαπολιτισμού είναι συγκεκριμένος και έγκειται να ανακαλύψει τις πιθανές διαφορές και ομοιότητες, τις αλληλεπιδράσεις και τις ολοκληρώσεις ανάμεσα σε γλώσσες και πολιτισμούς που θεωρούνται ασυμβίβαστες και μη συγκρίσιμες. Ανάμεσα στους πολιτισμούς ενώ υπάρχουν διαφορές που προϋποθέτουν διαχωρισμούς, όμως αντίθετα επιβάλλουν ενώσεις και σχέσεις για την ειρηνική συνύπαρξη των λαών.

Άλλωστε και η διαπολιτισμική αγωγή γίνεται ο εκφραστής/υποστηρικτής και το πλαίσιο συνάντησης και στήριξης των λαών και των πολιτισμών, όπου εκφράζονται και αποτυπώνονται οι σχέσεις και οι συσχετισμοί μεταξύ τους. Οι διαπολιτισμικές σχέσεις στην καθημερινή ζωή είναι περισσότερο ή λιγότερο συχνές ανάλογα με τον τρόπο που ζούμε. Ασκούνται περισσότερο ή λιγότερο ενσυνείδητα ανάλογα με την ηλικία των ενδιαφερομένων. Διαμορφώνονται πάντοτε ανάλογα με την κοινωνικο-οικονομική τους κατάσταση, με τις συνθήκες εργασίας. Όταν μιλούμε για «διαπολιτισμό», όπως αναφέρει ο Aluffi Pentini A. (2005:50), προσπαθούμε να δώσουμε έμφαση σε μια ανταλλαγή πολιτισμών, σε αμοιβαία αλληλεπίδραση εθνών που έχουν διαφορετικές κουλτούρες.

Η βασική αρχή της ισότητας των ευκαιριών στην εκπαίδευση, μας βρίσκει εν συμφωνία , διότι θεσμικά διατρέχει και ενδυναμώνει και τα ελληνικά προγράμματα σπουδών της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης του 2003 και του 2007, 2011/2012 η οποία μέσα στο σχολείο μπορεί να πραγματοποιηθεί με την θεσμικά κατοχυρωμένη εκπροσώπηση των διαφορετικών πολιτισμικών στοιχείων που ενυπάρχουν σ' αυτό είναι: Μια εκπαίδευση κοινή για όλους, βασισμένη στις αρχές του Ουμανισμού, μπορεί μέσα από τα οποιαδήποτε εμπόδια, ή τις πιθανές συγκρούσεις που γεννά

η επαφή με το διαφορετικό, να καρποφορήσει προς την κατεύθυνση ενός διαρκούς δυναμικού πολιτισμικού αλληλοεμπλουτισμού.

Η επαφή δύο ή περισσότερων πολιτισμών γίνεται γενεσιουργός αιτία της μεταφοράς πολιτισμικών στοιχείων από τον έναν πολιτισμό στον άλλον, της αποδοχής του νέου πολιτισμού μέσω μίας ενιαίας πορείας. Πολλοί μετανάστες ενιαιοποιούν και τις δύο πραγματικότητες τους, υιοθετώντας κάποιες αξίες και πρακτικές του νέου πολιτισμού, το 'έχουμε κυρίως σημειώσει για τον *επιπολιτισμό* τους από τα στοιχεία του ανώτερου πολιτισμού και συγχρόνως διατηρούν πτυχές του αρχικού τους πολιτισμού. Πολλά παιδιά υιοθετούν διαφορετικά πολιτισμικά στυλ ανάλογα με τη σχέση μεταξύ των ιδίων και των άλλων στο νέο περιβάλλον. Μία άκρως προσαρμοστική συμπεριφορά. Τα παιδιά μπορούν να κινηθούν άνετα ανάμεσα σε γλώσσες και πολιτισμούς, αυτά που έχουν μάθει να είναι ευέλικτα και κοινωνικά ευαίσθητα σε νέες προσαρμογές πολιτισμικής κοινωνικοποίησης.

1.4. Η *διαπολιτισμική παιδαγωγική θεωρία*: εννοιολογική διασαφήνιση

Από την μελέτη μας στην βιβλιογραφία διαχρονικά σημειώνουμε τα κάτωθι ευρήματα, τα οποία θεωρούμε ότι άπτονται της έννοιας που διερευνάμε και είναι σε εναρμόνιση με την θεσμοθετημένη εκπαιδευτική πολιτική του υπουργείου ΥΠΔΒΜΘ, που διαχέεται από το Συμβούλιο της Ευρώπης και από την Ε.Ε. και καταγράφεται στην φιλοσοφία και των ελληνικών Προγραμμάτων Σπουδών του 2003 και του 2007. Η διαπολιτισμική θεωρία έχει ως αφετηρία την πολυπολιτισμικότητα και την πολυγλωσσία των σύγχρονων κοινωνιών σε μακρο-επίπεδο, ενώ στο μικρο-επίπεδο σημειώνεται από την διπολιτισμικότητα και την διγλωσσία των πολιτισμικά και γλωσσικά διαφορετικών ομάδων και ατόμων. Η διαπολιτισμική παιδαγωγική γεννήθηκε και αναπτύχθηκε, ύστερα από την εγκατάλειψη υπόθεσης του ελλείμματος, και τη μετάβαση στην έννοια της διαφοράς. Σύμφωνα με την υπόθεση της διαφοράς (difference hypothesis), το πολιτισμικό κεφάλαιο των «Ξένων» δεν κρίνεται ως ελλειμματικό, αλλά ως «διαφορετικό» και πρέπει να τύχει σεβασμού από τα μέλη και τους φορείς της πλειονότητας (Δαμανάκης Μ., 2001).

Η *διαπολιτισμική* θεωρία μπορεί να λειτουργήσει ως το κατάλληλο πλαίσιο προσέγγισης της πολυπολιτισμικότητας και ικανοποίησης αιτημάτων, όπως η αναγνώριση της διαφορετικότητας του μορφωτικού κεφαλαίου των αλλοδαπών και η δημιουργία ίσων δυνατοτήτων ανάπτυξης όλων όσων διαβιούν στις σημερινές πολιτισμικά πλουραλιστικές κοινωνίες. Επιπλέον, η προσέγγιση αυτή προτείνει ένα παιδαγωγικό μοντέλο για όλα τα μέλη μιας πολυπολιτισμικής κοινωνίας, επιδιώκοντας να τα απαλλάξει από μονολιθικές απόψεις, μισαλλόδοξες αντιδράσεις και να τα προσανατολιστεί στη δημιουργία σχέσεων αμοιβαίας κατανόησης και σεβασμού. Η διαπολιτισμική παιδαγωγική είναι βιωματική αγωγή και μάθηση, η οποία επιδιώκει να ανακατασκευάσει τις ιδέες των μαθητών μέσα από το συγχρωτισμό όλων μαζί των μαθητών σε μία πολυπολιτισμική τάξη, παρέχοντάς τους αρχικά ψυχολογική υποστήριξη και αλληλοσεβασμό καθ' όλη τη διάρκεια της εκπαιδευτικής διαδικασίας και εν γένει σχολικής ζωής.

Συνοψίζοντας, ο όρος «*πολυπολιτισμική αγωγή*» κυριαρχεί με δύο διαστάσεις στις υπερπόντιες αγγλοσαξονικές χώρες, την αναλυτική και την κανονιστική, με κυρίαρχη την πρώτη. Αντίθετα, στον ευρωπαϊκό χώρο έχει επικρατήσει ο όρος «διαπολιτισμική αγωγή» στον οποίο κυριαρχεί η κανονιστική διάσταση. Τέλος, οι όροι «πολυπολιτισμικότητα» και «διαπολιτισμικότητα» κινούνται σε επίπεδο κοινωνίας (μακροεπίπεδο), ενώ ο όρος «διπολιτισμικότητα» σε επίπεδο ατόμου ή μικροομάδας (μικροεπίπεδο).

Ο όρος πολιτισμός εκλαμβάνεται από τη διαπολιτισμική θεωρία στην ευρεία του έννοια. Αφορά όλους τους κανόνες, τους τρόπους συμπεριφοράς, τις αξίες και τα ερμηνευτικά σχήματα της καθημερινής ζωής, στον τρόπο ζωής των ατόμων ενός κοινωνικού συνόλου. Έτσι με τη χρήση του όρου στην ευρεία του έννοια, ο ερευνητής μπορεί να συμπεριλάβει στις αναλύσεις του, τους ζωντανούς πολιτισμούς των διαφόρων εθνοτικών ομάδων αυτών που εκφράζονται και συμβιώνουν στις πολυπολιτισμικές κοινωνίες, αλλά αυτού και του ονομαζόμενου «ενδιάμεσου πολιτισμού των μεταναστών» (Δαμανάκης ,1997: 38).

Η *διαπολιτισμική αγωγή*, ως παιδαγωγική αρχή απευθύνεται σε όλα τα μέλη της πολυπολιτισμικής κοινωνίας, και όχι μόνο στα μέλη των μειονοτήτων. Αντίθετα, η *διπολιτισμική και διγλωσσική αγωγή,* απευθύνεται κατά κύριο λόγο στα παιδιά των μειονοτήτων, και επιδίωξη της είναι να καταστήσει το διαπολιτισμικά-διγλωσσικά κοινωνικοποιούμενο άτομο ικανό να συνθέσει τα διαπολιτισμικά του βιώματα, τις εμπειρίες και τις παραστάσεις του σε ένα ενιαίο σύνολο και να αποκτήσει μια διαπολιτισμική ταυτότητα (Δαμανάκης 1987: 187).

Θα μπορούσαμε να υποστηρίξουμε ότι η διαπολιτισμική αγωγή κινείται σε ένα μικρο-επίπεδο, αφού αφορά την κοινωνικοποίηση του ατόμου, ενώ η διαπολιτισμική αγωγή σε ένα μακρο-επίπεδο, και αφορά την κοινωνία στο σύνολο της και ιδιαίτερα τους θεσμούς (Δαμανάκης όπ.)

Η διαπολιτισμική παιδεία, όπως αναφέρει Δαμανάκης Μ., (1997). ο στοχεύει στην αγωγή και εκπαίδευση «ξένων» και «ντόπιων» και αποτελεί τη διαδικασία και το αποτέλεσμα της διαπαιδαγώγησης του συνόλου των μελών μιας πολυπολιτισμικής κοινωνίας, κάτω από συγκεκριμένες και ιστορικά διαμορφωμένες, ή διαμορφούμενες συνθήκες Ειδικότερα η διαπολιτισμική εκπαίδευση μπορεί να χαρακτηριστεί ως εκείνο το είδος της εκπαίδευσης που:

•Απορρέει από την πεποίθηση ότι όλοι οι άνθρωποι είναι ίσοι.

•Θεωρεί ότι οι πολιτισμικές και γλωσσικές διαφορές δεν αποτελούν αποδιοργανωτικό παράγοντα, αλλά αντίθετα εκτιμώνται ως εμπλουτισμός και πρέπει να συμπεριλαμβάνονται στα περιεχόμενα των εκπαιδευτικών προγραμμάτων.

•Προσανατολίζεται και αποσκοπεί στην ισότητα ευκαιριών για όλους.

•Είναι ενάντια σε κάθε είδους διακρίσεις (Κανακίδου Ε., Παπαγιάννη, (1994), σσ. 16-17).

Ο Αντι-λογος της διαπολιτισμικής παιδαγωγικής θεωρίας

Υπάρχουν και οι υποστηρικτές την άποψη ότι οι νεοεισερχόμενοι μετανάστες μαθητές διασαλεύουν το ήδη υπάρχον παιδαγωγικό κλίμα της ομοεθνούς μαθητικής κοινότητας που τώρα πλέον θα υποστεί πολλά δεινά από την είσοδο των μεταναστών στο σχολείο τους και θα υποβαθμιστεί –ίσως- το επίπεδο διδασκαλίας του σχολείου και του περιεχομένου της μάθησης επί τον συντελεστή πρωτόγνωρων εμπειριών, όπως η συνομιλίες των μεταναστών μαθητών σε άλλη γλώσσα με αποτέλεσμα την ύπαρξη φαινομένων, ξενοφοβίας, μισαλλοδοξίας και ρατσισμού. Οι Gomolla και Radtke (2002) περιγράφουν τη μη αναγνώριση της «διαφορετικότητας» των μαθητών με μεταναστευτική εμπειρία ως διαδικασία θεσμικού «στιγματισμού» . Ως βασική αιτία των διαδικασιών στιγματισμού αναφέρουν τον θεσμοθετημένο κανόνα γνωρισμάτων του «μαθητικού ρόλου»: το σχολείο προσδοκά από τα νεοεισερχόμενα παιδιά να πληρούν τις προϋποθέσεις. Ενός «πλήρους κοινωνικοποιημένου» μαθητή, να είναι δηλαδή εξαρχής σε θέση να ανταποκρίνονται στους ρόλους του συνόλου των λειτουργιών του (π.χ. γλωσσικός, κώδικας, πειθαρχία, πολιτισμικές αξίες, επικοινωνιακές δεξιότητες). Τις παραπάνω προϋποθέσεις δεν μπορούν βέβαια να πληρούν οι μαθητές από οικογένειες μεταναστών λόγω των ιδιαιτεροτήτων των κοινωνικών συνθηκών που επηρεάζουν και διαμορφώνουν τον τρόπο ζωής τους. Ως παράδειγμα μπορούμε να αναφέρουμε τις συνθήκες γραμματισμού στις οικογένειες αυτών των μαθητών, δηλ. τη χρήση μιας διαφορετικής

μητρικής γλώσσας και / ή τις ιδιαιτερότητες στις χρήσεις και στους συνδυασμούς της μητρικής με τη γλώσσα υποδοχής τους.

1.5 *Πολιτειότητα* και Διαπολιτισμική Αγωγή

Η *ιδιότητα του πολίτη*, «πολιτειότητα» είναι κομβικής σημασίας έννοια για το μάθημα της Κοινωνικής και Πολιτικής Αγωγής. Η διαπαιδαγώγηση μέσω της εκπαίδευσης των νέων ατόμων για την διαμόρφωση της ιδιότητας του πολίτη αποτελούσε ανέκαθεν έναν από τους κύριους σκοπούς του σχολείου. (Καράμπελα, 2015:6[3])

Η έννοια «*πολίτης*» είναι μία από τις θεμελιώδεις διαθεματικές έννοιες (άτομο- κοινωνία), που διατρέχουν το Πρόγραμμα Σπουδών της Υποχρεωτικής Εκπαίδευσης- Πρωτοβάθμιας και Γυμνασιακής Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης του 2003 και το Π.Σ. των Κοινωνικών Επιστημών του 2011. (Καράμπελα, 2015:6)

Ιδιαίτερη βαρύτητα έχει δοθεί από την διεθνή και ελληνική επιστημονική κοινότητα σχετικά με την έννοια της ιδιότητας του πολίτη (citizenship). Όπως αναφέρει και ο Κοντογιώργης (2003) «Η ιδιότητα του πολίτη, η πολιτειότης, που πραγματοποίησε δειλά την εμφάνισή της στις δυτικοευρωπαϊκές κοινωνίες μόλις κατά το 19ο αιώνα, και εντέλει γενικεύθηκε συν τω χρόνω με την επικράτηση του κράτους- έθνους, βρίσκεται σήμερα στο επίκεντρο του ενδιαφέροντος. Το ενδιαφέρον εστιάζεται βασικά στο ζήτημα της πολιτικής έκφρασης των ταυτοτήτων, που απελευθερώνονται από τον ασφυκτικό κλοιό του πολιτικά κυρίαρχου κράτους- στο εσωτερικό του, αλλά και στο ευρύτερο κοσμοσυστημικό γίγνεσθαι-, με αιχμή του δόρατος τις διεργασίες που αναπτύσσονται στο περιβάλλον της Ευρωπαϊκής ένωσης».

Η ιδιότητα του πολίτη είναι μια έννοια ευαίσθητη, όσον αφορά το εννοιολογικό περιεχόμενό της, πολυσήμαντη και δύσκολη να προσδιοριστεί. Συνδέεται με τη συγκρότηση δύο παραδόσεων: την πολιτική-δημοκρατική με άξονα την 'πόλη' και τη δημοκρατία ('δήμος', democracy) και τη φιλελεύθερη-κοσμοπολίτικη, με άξονες τον 'κόσμο', τον φιλελευθερισμό (liberalism) και τον κοσμοπολιτισμό (cosmopolitanism) .

Όπως αναφέρει στο Συμβούλιο της Ευρώπης ο και Mark Dubrulle[4], Πρόεδρος Φόρουμ Ευρώπη των Πολιτισμών, στο άρθρο του με θέμα: Πολιτιστικές ταυτότητες και ιδιότητα του Ευρωπαίου πολίτη σε μια διευρυνόμενη ΕΕ «Η ιδιότητα του πολίτη συνοψίζεται σε μια λέξη-κλειδί: συμμετοχή. Η ιδέα γεννήθηκε εδώ και αναπτύχθηκε από τον Αριστοτέλη και τους σύγχρονούς του Αρχαίους Έλληνες. Η ιδιότητα του πολίτη είναι η συμμετοχή ενός ατόμου στα κοινά. Πρώτα-πρώτα αναφορικά με την οικογένειά του, την επαγγελματική του δραστηριότητα, την ένταξή του σε μια κοινότητα ή μια πόλη. Στη συνέχεια υπάρχει το επίπεδο μιας επαρχίας ή περιφέρειας, το επίπεδο ενός κράτους – για παράδειγμα, η Ελλάδα – και το διεθνές επίπεδο, στην περίπτωσή μας, η Ευρωπαϊκή Ένωση. Τώρα, η συμμετοχή έχει δυο μορφές, καθεμιά από τις οποίες συμπληρώνει την άλλη. Υπάρχει μια παθητική και δεκτική μορφή, με την έννοια του να πας κάπου για να δεις και να ακούσεις, λ.χ. μια συναυλία, μια επίδειξη ή μια διάλεξη. Υπάρχει επίσης η ενεργός μορφή, πράγμα

---

[3] Καράμπελα Μ. «Η έννοια του «πολίτη» «πολιτειότητα» στο μάθημα της Κοινωνικής και Πολιτικής Αγωγής Ε΄ Δημοτικού», Διπλωματική Μεταπτυχιακή Εργασία, Πανεπιστήμιο Αιγαίου, ΤΕΠΑΕΣ ΡΟΔΟΥ, Μεταπτυχιακό Πρόγραμμα «ΦΥΛΑ ΚΑΙ ΝΕΑ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΑ ΚΑΙ ΕΡΓΑΣΙΑΚΑ ΠΕΡΙΒΑΛΛΟΝΤΑ ΣΤΗΝ ΚΟΙΝΩΝΙΑ ΤΗΣ ΠΛΗΡΟΦΟΡΙΑΣ», Επιβλέπων Καθηγητής κ. Γουβιάς Δ., 2015, Ρόδος.

[4] Mark Dubrulle, άρθρο –εισήγηση, Πολιτιστικές ταυτότητες και ιδιότητα του Ευρωπαίου πολίτη σε μια διευρυνόμενη ΕΕ, αναρτημένο στο www.europeofcultures.org, Κέρκυρα, 21 Ιουλίου 2006, (τελευταία ενημέρωση Μάρτιος 2018)

που σημαίνει αφοσίωση και δέσμευση υπό την έννοια της συνεισφοράς και της προσφοράς. Όταν είναι παιδιά, οι πολίτες λαμβάνουν μια εκπαίδευση που κατ' ανάγκη βασίζεται στις επίκτητες αξίες και σε έναν κώδικα συμπεριφοράς, μαθαίνουν για τα κοινωνικά συστήματα και τους πολιτικούς θεσμούς της χώρας τους. Ο πολίτης υποτίθεται ότι σέβεται αυτό το σύνολο καθιερωμένων μορφών συμπεριφοράς και νόμων. Αρκετά συχνά η άποψη αυτή είναι σχετικά παθητική, εκτός αν πραγματοποιούνται εκλογές, δημοψηφίσματα ή λαϊκές διαδηλώσεις».

Η έννοια του «πολίτη», και κατ' επέκταση του «ενεργού πολίτη», γεννήθηκε στην αρχαία Ελλάδα στο πλαίσιο της «πόλεως». Σύμφωνα με τον Αριστοτέλη, ο πολίτης, «δι' απλώς ουδέν των άλλων ορίζεται ή τω *μετέχειν* κρίσεως και αρχής», και αχρείος πολίτης, δηλαδή άχρηστος πολίτης, ήταν αυτός που δεν είχε συμμετοχή στα κοινά. Στον αντίποδα της αριστοτελικής παράδοσης η νεότερη φιλελεύθερη πολιτική παράδοση θέτει στο επίκεντρο τις ελευθερίες και τα δικαιώματα του ατόμου, ενώ στην κοινωνία της παγκοσμιοποίησης η ιδιότητα του πολίτη αποκτά μια οικουμενική διάσταση. Στο πλαίσιο μιας κοινωνίας με υπερεθνικά χαρακτηριστικά, η έννοια του πολίτη συνδέεται με νέες 'κρίσιμες' έννοιες όπως είναι η μετα-εθνική πολιτειότητα (post-national citizenship), η ευρωπαϊκή διακυβέρνηση, (european governance), η παγκόσμια κοινωνία των πολιτών.

Η έννοια του ευρωπαίου πολίτη ανάγεται στην κλασική παράδοση και την αρχαιοελληνική έννοια της δημοκρατίας, ωστόσο αποτελεί κληρονομιά της Γαλλικής Επανάστασης και συνδέεται στενά με την εθνοποιητική διαδικασία του 19ου αιώνα και το κοινοβουλευτικό σύστημα .

Αναλυτικότερα, η έννοια του «*πολίτη*», και κατ' επέκταση του «*ενεργού πολίτη*», γεννήθηκε στην αρχαία Ελλάδα στο πλαίσιο της «πόλεως». Σύμφωνα με τον Αριστοτέλη, ο πολίτης, «δι' απλώς ουδέν των άλλων ορίζεται ή τω μετέχειν κρίσεως και αρχής» . Στον αντίποδα της αριστοτελικής παράδοσης η νεωτερική-φιλελεύθερη πολιτική παράδοση θέτει στο επίκεντρο τις ελευθερίες και τα δικαιώματα του ατόμου, ενώ στην κοινωνία της παγκοσμιοποίησης η ιδιότητα του πολίτη αποκτά μια οικουμενική διάσταση . Στο πλαίσιο μιας κοινωνίας με υπερεθνικά χαρακτηριστικά, η έννοια του πολίτη συνδέεται με νέες 'κρίσιμες' έννοιες όπως είναι η μετα-εθνική πολιτειότητα (post-national citizenship), η ευρωπαϊκή διακυβέρνηση, (european governance), η παγκόσμια κοινωνία των πολιτών, (global civil society) και ο κοσμοπολιτισμός (cosmopolitanism)) .

Ο Καστοριάδης αναφέρει ότι η σχέση της ιδιότητας του πολίτη και ιδιαίτερα του ενεργού πολίτη με την εκπαίδευση προσδιορίζεται ως εξής ότι ο ενεργός πολίτης είναι δημιούργημα της δημοκρατίας, η οποία συγχρόνως προϋποθέτει τον ενεργό πολίτη και εφόσον ο πολίτης είναι καθοριστικός για την ύπαρξη της δημοκρατίας η εκπαίδευση των νέων και η διαμόρφωση των πολιτών γίνεται αντιληπτή ως «condition sine qua non».

Εννοιολογικά: «πολίτης» είναι αυτός που συμμετέχει έμμεσα στη διακυβέρνηση ενός κράτους μέσα από το δικαίωμα ψήφου που κατέχει. Επομένως η ιδιότητα του πολίτη (citizenship) αποτελεί νομική και πολιτική ιδιότητα, σημαίνει ότι ένα άτομο έχει δικαιώματα (ψήφου, συμμετοχή σε ένα κράτος πρόνοιας κ.ά)΄, αλλά και αντίστοιχες υποχρεώσεις (πληρωμή φόρων, στρατιωτική θητεία).

Η Ευρωπαϊκή Επιτροπή έχει προτείνει να οριστεί το **2013** ως **«Ευρωπαϊκό έτος των πολιτών»** για να σηματοδοτήσει την 20η επέτειο από την ίδρυση της Ευρωπαϊκής Ένωσης και της Ευρωπαϊκής Ιθαγένειας σύμφωνα με τη Συνθήκη του Μάαστριχτ.

Η Ενεργός συμμετοχή του πολίτη, έχει ερμηνευθεί με πολλούς τρόπους στην Ευρωπαϊκή Ένωση και το έτος 2011 ανακηρύχθηκε Ευρωπαϊκό Έτος Ενεργών Πολιτών μέσω της εθελοντικής δραστηριότητας, αν και ήταν πιο γνωστό ως Ευρωπαϊκό Έτος Εθελοντισμού.

Συγκεκριμένα η Ε.Ε. αναφέρει:

«Η *ιδιότητα του ενεργού πολίτη* σημαίνει κυρίως την ενεργό συμμετοχή των πολιτών στη ζωή των κοινοτήτων τους, και ως εκ τούτου στη δημοκρατία, από την άποψη της δραστηριότητας και της συμμετοχής στη λήψη των αποφάσεων. Η Ενεργός συμμετοχή του πολίτη είναι κάτι περισσότερο την προσφορά στη φιλανθρωπία, την ψήφο στις εκλογές ή τον εθελοντισμό. Οι ορισμοί της συμμετοχής που εστιάζουν στην πολιτική συμμετοχή ή σε μια στενή αντίληψη του εθελοντισμού αποτυγχάνουν να συλλάβουν την ποικιλομορφία της συμμετοχής των ανθρώπων σε όλη την Ευρώπη.

- Μία δια βίου διαδικασία

Μια δημοκρατική ιδιότητα του πολίτη που βασίζεται στη νομική κατάσταση των πολιτών και περιλαμβάνει όλες τις πτυχές της ζωής σε μια δημοκρατική κοινωνία σε σχέση με ένα ευρύ φάσμα θεμάτων, όπως, μεταξύ άλλων, την εκπαίδευση, τον πολιτισμό, τη βιώσιμη ανάπτυξη, τη μη διάκριση, την ένταξη των εθνικών μειονοτήτων, τη συμμετοχή στην κοινωνία των ατόμων με ειδικές ανάγκες, τη ισότητα των φύλων, συμπεριλαμβανομένης της ίσης εκπροσώπησης των γυναικών και των ανδρών στη λήψη αποφάσεων, κλπ

- Συμμετοχή στις εκλογές

Μια δημοκρατική ιδιότητα του πολίτη που να εγγυάται ότι οι πολίτες έχουν λόγο στη χάραξη της ευρωπαϊκής πολιτικής και στις διαδικασίες λήψης αποφάσεων με την εκλογή των εκπροσώπων τους στο Ευρωπαϊκό Κοινοβούλιο. Έρευνες που δείχνουν κατ' επανάληψη την έλλειψη ευαισθητοποίησης από τους πολίτες σχετικά με την ευρωπαϊκή ιθαγένεια και ταυτότητα.

Δημόσιος διάλογος

Μια δημοκρατική ιδιότητα του πολίτη που υπονοεί ότι τα ευρωπαϊκά θεσμικά όργανα χαίρουν της εμπιστοσύνης του κοινού και μπορούν να διασφαλίσουν την ενεργό συμμετοχή των πολιτών και των παραγόντων της οργανωμένης κοινωνίας των πολιτών στις διαδικασίες λήψης αποφάσεων σε όλα τα επίπεδα, από το τοπικό και το εθνικό στο ευρωπαϊκό.

- Συμμετοχή στην τοπική διακυβέρνηση

Μια δημοκρατική ιδιότητα του πολίτη επωφελούνται από τα δικαιώματά τους και αναλαμβάνουν τις ευθύνες τους, οι πολίτες της ΕΕ, θα ενθαρρύνουν τη συμμετοχή τους σε ζητήματα της τοπικής διακυβέρνησης, μέσω της ενίσχυσης της συνεργασίας τους και με τις τοπικές αρχές ως έναν από τους κύριους φορείς της ΕΥ201».

- Κοινωνική ιδιότητα του πολίτη

Μια δημοκρατική ιδιότητα του πολίτη, που εγγυάται ότι όλοι οι πολίτες μπορούν να συμμετέχουν στη ζωή των κοινοτήτων τους και τη διαμόρφωση των δημόσιων πολιτικών, συμπεριλαμβανομένων και των πιο μειονεκτουσών κοινωνικών ομάδων που είναι πιο συχνά οι πιο απομακρυσμένες από τη διαδικασία της ευρωπαϊκής οικοδόμησης. Κανείς/μια δεν μπορεί να ασκήσει τα πολιτικά του/της δικαιώματα, εκτός εάν έχει τη δυνατότητα να απολαμβάνει τα κοινωνικά και οικονομικά δικαιώματα του πολίτη και η Ευρωπαϊκή Ένωση δεν θα πρέπει να χάσει τη συμβολή και των πιο μειονεκτούντων.

Το άρθρο 11 της Συνθήκης της Λισαβόνας έχει δυνατότητα να είναι ιδιαίτερα σημαντικό, δεδομένου ότι έχει παράσχει μια θεσμική δέσμευση για ένα «ανοιχτό, διαφανή και τακτικό

διάλογο» μεταξύ των διοικητικών οργάνων της Ευρώπης και της κοινωνίας των πολιτών, με στόχο τον τερματισμό του «δημοκρατικού ελλείμματος» που παρουσιάζεται από τους κριτικούς, παρέχοντας την ενεργό συμμετοχή του ευρωπαίου πολίτη στα κοινά. Παρά τις εξελίξεις αυτές, εξακολουθούν να υπάρχουν πολλά που πρέπει να γίνουν για να μετατρέψουν αυτές τις δεσμεύσεις σε συγκεκριμένες και βιώσιμες πρακτικές.

Σύμφωνα με τον Κοντογιώργη : Για συστηματικούς λόγους διακρίνει τρεις θεμελιώδεις μορφές «πολιτειότητας» (πολιτών):

1. Την *ατελή πολιτειότητα*, που εκφράζει μάλλον το *ανήκειν* στο κράτος παρά τον πολίτη της πολιτείας και απαντάται στα πολιτικά συστήματα της έμμεσης αντιπροσώπευσης. Ο ατελής πολίτης βιώνει την ατομική ελευθερία και ένα σώμα δικαιωμάτων που οριοθετούν την περιοχή της κοινωνικο-πολιτικής του ετερονομίας.

2. Την *απλή πολιτειότητα,* που αποδίδει τον πολίτη της πολιτείας, της οποίας το πολιτικό σύστημα είναι αντιπροσωπευτικό.

3. Και την *πλήρη πολιτειότητα*, που ορίζει τον αυτοκυβερνώμενο πολίτη, δηλαδή τον πολίτη της δημοκρατίας. Ο πλήρης πολίτης απολαμβάνει σωρευτικά την ατομική, κοινωνική και πολιτική ελευθερία ή αυτονομία.

Ιστορικά η έννοια της δημοκρατίας, σαν το πολιτικό σύστημα που δημιουργεί και κατοχυρώνει τους όρους συγκρότησης μιας πολιτικής κοινότητας ικανής για αυτοθέσμιση, ανάγεται στην περίοδο του αρχαϊκού ελληνισμού (8ος αι. και εξής) και η ώριμη φάση της πραγματώνεται στην κλασσική αρχαία Αθήνα του 5ου αι π.Χ. Το ιδεώδες της αρχαίας ελληνικής δημοκρατίας συμπυκνώνεται στην πεποίθηση ότι οι πολίτες συμμετέχουν ισότιμα και ενεργητικά στα κοινά, συνδιαμορφώνουν την πολιτική και κοινωνική πραγματικότητα ανάλογα με τις ανάγκες και ορίζουν από κοινού κανόνες, στους οποίους συμφωνούν να υπακούουν. Πολίτες Αθηναίοι ως γνωστόν δεν είναι όλοι, αλλά μια μειοψηφία του πληθυσμού, οι ενήλικες, ελεύθεροι άνδρες, Αθηναίοι στην καταγωγή, οι οποίοι προνομιακά «μετέχουν της πόλης», δηλαδή μετέχουν στα κοινά.

Η συγκεκριμένη σύλληψη της δημοκρατίας εξ ορισμού περιέχει το στοιχείο του αποκλεισμού από την ιδιότητα του πολίτη των «άλλων», των μη-πολιτών: ανήλικων, μετοίκων, δούλων, γυναικών. Όπως επισημαίνουν τις τελευταίες δεκαετίες αρκετοί αναλυτές, μεταξύ των οποίων και θεωρητικές φεμινίστριες (όπως η Pateman), ο αποκλεισμός των μη-πολιτών δεν είναι ζήτημα ήσσονος σημασίας, αλλά δομικό χαρακτηριστικό της αρχαιοελληνικής δημοκρατίας. Προφανώς ο αποκλεισμός αφενός ήταν αποτέλεσμα της μειονεκτικής θέσης των συγκεκριμένων κατηγοριών (μέτοικοι, δούλοι, γυναίκες) ως μη δυνάμενοι να είναι φορείς των αξιών της δημοκρατίας, αφετέρου (και αυτό έχει ιδιαίτερη σημασία σαν παρακαταθήκη για το μέλλον) επέτεινε την κοινωνική και πολιτική κατωτερότητά τους.

Ο ενεργός πολίτης, όπως τον οραματίζονται οι φορείς της κοινωνίας των πολιτών, είναι ο υπεύθυνος πολίτης, που είναι ενημερωμένος, ξέρει τα δικαιώματα και τις υποχρεώσεις του, εκφράζει την άποψή του και συμμετέχει ενεργά στην κοινωνία.

Ο ενεργός πολίτης είναι αυτός που είναι υπεύθυνος απέναντι στον εαυτό του, ενημερώνεται για τα κοινά, προστατεύει το περιβάλλον, διεκδικεί τα δικαιώματά του στο δημόσιο χώρο, σέβεται τη διαφορετικότητα και ενεργεί. Για να είναι όμως κάποιος ενεργός πολίτης, χρειάζεται να είναι ενημερωμένος, χρειάζεται να είναι καταρτισμένος, χρειάζεται να ξέρει πού και πώς να συμμετάσχει. Περισσότερο από όλα όμως χρειάζεται να έχει ελεύθερη πρόσβαση στην πληροφόρηση για τα θέματα που τον αφορούν. Πληροφόρηση η οποία διευρύνει τις επιλογές του,

τον στηρίζει στη λήψη αποφάσεων σε όλα τα επίπεδα, και προωθεί την ενεργό συμμετοχή του στην κοινωνία σε τοπικό, εθνικό και ευρωπαϊκό επίπεδο.

Η ιδιότητα του πολίτη μόνον τις τελευταίες δεκαετίες άρχισε να απασχολεί συστηματικά τη φεμινιστική θεωρία. Μόλις πρόσφατα οι φεμινίστριες άρχισαν να διερευνούν τη σχέση των έμφυλων υποκειμένων με την ιδιότητα του πολίτη, υπογραμμίζοντας ότι η πολιτική περιθωριοποίηση των γυναικών συνιστά και πρόβλημα δημοκρατίας και συγχρόνως να προβληματίζονται για τους τρόπους, τη στρατηγική και τις πολιτικές καταπολέμησης της γυναικείας πολιτικής υποτέλειας .

Όλες οι πηγές που χρησιμοποιήθηκαν συμφωνούν ότι πρέπει να μετασχηματισθεί ριζικά η έννοια του πολίτη, ώστε να περιλαμβάνει και τις γυναίκες, όχι όμως πια σε συνθήκες μειονεξίας. Επίσης σε όλες τις πηγές σημειώνεται η ανάγκη εξέτασης των εν δυνάμει δεσμών ανάμεσα στο “feminist project” και τις δημοκρατικές αρχές. Επιπλέον η Παντελίδου θεωρεί ότι απαιτείται μια άλλη επεξεργασία της έννοιας και της ιδιότητας του έμφυλου πολίτη, ως δυναμικού σημείου τομής μεταξύ της φιλελεύθερης παράδοσης (πολίτης πρωτίστως φορέας δικαιωμάτων) και του πολιτειακού ριζοσπαστισμού (πολίτης πρωτίστως φορέας υποχρεώσεων), ωστόσο στη συνέχεια δεν αναπτύσσει περισσότερο την συλλογιστική της σε σχέση με τις δυνατότητες και την προοπτική αυτής της επεξεργασίας ως «δυναμικού σημείου τομής» μεταξύ των δύο πολιτικών παραδόσεων.

Η Κουτσελίνη (2007) γράφει ότι Πολιτότητα ή Πολιτειότητα είναι ο όρος που περιλαμβάνει την πολιτική, κοινωνική, οικονομική, εκπαιδευτική και πολιτιστική ταυτότητα του πολίτη (Κουτσελίνη, 2007). Η ίδια αναφέρει για τις πολλαπλές ταυτότητες των πολιτών μέσα στις σύγχρονες πολυπολιτισμικές και συνεχώς παγκοσμιοποιούμενες πολιτείες. Για διευκρινιστικούς λόγους αναφέρω μερικές από αυτές τις ταυτότητες που είναι η εθνική, η ευρωπαϊκή, η επαγγελματική, του φύλου, η πολιτική, η πολιτιστική. που στο ενημερωτικό δελτίο του Συνδέσμου, Τεύχος 1ο , ορίζει την πολιτότητα ως τον όρο που περιλαμβάνει την πολιτική, κοινωνική, οικονομική, εκπαιδευτική και πολιτιστική ταυτότητα του11ο Συνέδριο Παιδαγωγικής Εταιρείας Κύπρου πολίτη. Η Κουτσελίνη (2007) γράφει για τις πολλαπλές ταυτότητες των πολιτών μέσα στις σύγχρονες πολυπολιτισμικές και συνεχώς παγκοσμιοποιούμενες πολιτείες. Για διευκρινιστικούς λόγους αναφέρω μερικές από αυτές τις ταυτότητες που είναι η εθνική, η ευρωπαϊκή, η επαγγελματική, του φύλου, η πολιτική, η πολιτιστική.

Στη «Συνθήκη της Λισαβόνας» παρατηρείται μια διεύρυνση της έννοιας της πολιτότητας, ώστε να περιλαμβάνει άτομα από άλλες εθνότητες.

Όπως αναφέρει και η Οικονόμου Ασπ., η συγγραφέας του εκπαιδευτικού υλικού της ΚΠΑ της Ε΄ δημοτικού «Στο πλαίσιο της Στρατηγικής της Λισσαβόνας και προς επίτευξη του στρατηγικού στόχου να γίνει η Ένωση «ανταγωνιστικότερη και δυναμικότερη οικονομία της γνώσης ανά την υφήλιο για την επόμενη δεκαετία», ο ενεργός πολίτης (active citizenship), καθορίστηκε ως ένας από τους 13 ‘μελλοντικούς στόχους των εκπαιδευτικών συστημάτων’ (2001), ενώ ‘η πολιτική ικανότητα’ (‘ικανότητα του πολίτη’, civic competence), αποτέλεσε μια από τις 8 ικανότητες της διά βίου μάθησης (2005)» .

Η διαπολιτισμική αγωγή, όπως και κάθε άλλη ουσιαστική εκπαιδευτική και παιδαγωγική ενέργεια π.χ. μετάδοσης, ερευνητικής ανακάλυψης γνώσης, μεταλαμπαδεύσεις αξιών και αρχών, εξάσκησης κριτικής και δημιουργικής σκέψης και φαντασίας προκειμένου να θέσει τις βάσεις και να σχηματίσει ένα δικό της χώρο αισθητού. Απαραίτητο είναι να εποικοδομήσει και να λάβει σοβαρά υπόψη, τις προηγούμενες γνώσεις και εμπειρίες των ατόμων που καλείται να άγει και να εκπαιδεύσει στους κόλπους της παγκόσμιας και τοπικής κοινότητας. Η αγωγή άγει, οδηγεί, διαπαιδαγωγεί τον άνθρωπο σε στοχευμένες δράσεις, με ορισμένους και συγκεκριμένους σκοπούς.

Η αγωγή θέτει σαφείς στόχους, ανάλογα επιλέγει τις δεξιότητες της κριτικής σκέψης, της διερεύνησης, της επικοινωνίας, της συνεργασίας, τις στρατηγικές της νεότερης, της σύγχρονης διαπολιτισμικής αμοιβαιότητας.

Η Κοινωνία της Διαφορετικότητας ή καλύτερα η Κοινωνία που σέβεται τη Διαφορετικότητα και η διαφορετικότητα που ανακαλύπτει τον εαυτό της και τον «άλλον» οδηγούν με επίγνωση τους πολίτες στη γνώση και την αλληλοκατανόηση των ομοιοτήτων και των διαφορών τους στο κοινωνικό πολυπολιτισμικό δίκτυο που βιώνουν, εκπαιδεύονται και δρουν. Όλοι μπορούμε αλληλοσεβόμενοι να προχωρήσουμε μαζί. Τότε θα βρούμε δρόμο να βγούμε μέσα από τον προσωπικό μας αυτισμό. Να οραματιστούμε. Να συμπλεύσουμε. Να χρονοδιαγράψουμε προς το άγνωστο μέλλον, του οποίου όμως θα έχουμε ήδη θέσει τα γερά θεμέλια του εποικοδομητισμού και της συνεργασίας με ομαδοσυνεργατικές διαδικασίες ειρηνικών συμπεριφορών.

Ο σημερινός μαθητής του πολυπολιτισμικού σχολείου, είναι ο εκπαιδευόμενος αυριανός πολίτης μίας πολυπολιτισμικής κοινωνίας, που έχει και έχει δίπλα του χιλιάδες κοινωνούς συμπολίτες του, οι οποίοι έχουν διαφορετικές πολιτισμικές καταβολές και πρέπει όλοι μαζί αρμονικά και ειρηνικά να ζήσουν και να λειτουργήσουν κοινωνικά, οικονομικά, επαγγελματικά, μορφωτικά στους κόλπους της εκάστοτε πολιτείας. Απαραίτητο είναι να διδαχτεί την κοινωνική και πολιτική αγωγή εδραιωμένη πλέον στις νέες βάσεις διαπολιτισμικής παιδείας και αγωγής. Να μάθει μέσα από τη σχολική αγωγή

- ✓ Να σέβεται τον άλλον, ανεξάρτητα από την φυλή. Τη γλώσσα. Τον πολιτισμό. Τη χώρα προέλευσης του,
- ✓ Να επιδιώκει ειρηνική συμβίωση
- ✓ Να γνωρίζει τα ατομικά δικαιώματα
- ✓ Να γνωρίζει τις ατομικές του ευθύνες,
- ✓ Να γνωρίζει τις υποχρεώσεις του ως πολίτης της χώρας, όπου διαβιεί και δρα επιστημονικά και επαγγελματικά,
- ✓ Να σέβεται. Να εκτιμά την πολιτιστική κληρονομιά και τα έργα κάθε εθνικού πολιτισμού (εθνικοπολιτισμός- διαπολιτισμός).
- ✓ Να συνεισφέρει μέτοχος και συμμέτοχος στα κοινά συμφέροντα.
- ✓ Να εγκλιματίζεται στο νέο χώρο κατοικίας, εργασίας και εκπαίδευσής του. Να μην βιαιοπραγεί εις βάρος των άλλων και ηθικά και ψυχολογικά και σωματικά και υλιστικά.

Η ιδέα του παγκόσμιου πολίτη και της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης συνδέεται με μια πανανθρώπινη κατανόηση της διαφοράς, με στήριξη των δυνάμεων εκείνων που θα γκρεμίσουν τις υπάρχουσες ανισότητες που θα βοηθήσουν να δημιουργηθεί ένας δημοκρατικότερος κόσμος πολιτισμικής ισονομίας .

1.5.1. Η έννοια του «*ενεργού πολίτη*»- του «*πολίτη του κόσμου*»

Από την μελέτη μας στην έννοια του πολίτη τόσο στον διαχρονικό όσο και στον συγχρονικό άξονα ως προς την εποχή μας στο πλαίσιο του χωροχρόνου σημειώνουμε τα γραφόμενα από τον Κοντογιώργη 2008 «η ιδιότητα του πολίτη δεν είναι μονοσήμαντη. Αναπτύσσεται σε περισσότερα επίπεδα συνακόλουθα προς ανάπτυγμα της ελευθερίας, το οποίο συναρτάται, με τη σειρά του, από το βαθμό ολοκλήρωσης του ανθρωποκεντρικού κοσμοσυστήματος. Κατά τούτο, η αποκατάσταση μιας τυπολογίας της πολιτειότητας αποδεικνύεται εφικτή μόνον μέσα από την υπέρβαση της νεοτερικής έπαρσης, την υποβάθμιση των εθνοκεντρικών σκοπιμοτήτων και ιδίως με την

κοσμοσυστημική (ανα-)συγκρότηση του ανθρωποκεντρικού γίγνεσθαι στο σύνολό του. Για να αποδειχθεί όμως χρήσιμη για το μέλλον – η αναγωγή αυτή στο παρελθόν του ανθρωποκεντρικού κοσμοσυστήματος – είναι αναγκαία η διαρκής προβολή του κεκτημένου της μικρής (ελληνικής) στη μεγάλη (εθνοκεντρική) κοσμοσυστημική κλίμακα. Πράγμα που προϋποθέτει την επεξεργασία ενός γόνιμου διαλόγου της επιστήμης μ' αυτές, με γνώμονα την συγκριτική αναλογία και ζητούμενο τη συνειδητοποίηση της πρωιμότητας του εν γένει κοινωνικού και πολιτικού πολιτισμού της νεοτερικότητας».

Υπό την έννοια αυτή, ζητούμενο για την εποχή μας, την αυγή του 21ου αιώνα, δεν μπορεί παρά να είναι η μετάβαση από την 'ατελή' στην απλώς 'απλή' πολιτειότητα, από τον πολίτη του κράτους στον πολίτη της πολιτείας. Όρος γι αυτό, είναι ασφαλώς η δημιουργία των πραγματολογικών συνθηκών για την επεξεργασία ενός πολιτικού προτάγματος που θα κατατείνει στην ολοκλήρωση του αντιπροσωπευτικού συστήματος και στο πλαίσιο αυτό, στην πολιτειακή συγκρότηση του κοινωνικού σώματος. Η 'πλήρης' ή δημοκρατική πολιτειότης και οπωσδήποτε, η 'κοσμο-πολιτειότης' δεν αποτελούν για την εποχή μας παρά υποθέσεις εργασίας με εντελώς μακρινό χρονικό πρόσημο.

Η έννοια του ενεργού πολίτη με ενσυνείδητη συμμετοχή στα κοινά εισήχθηκε για πρώτη φορά ως ιδέα από του αρχαίους έλληνες. Είναι αναγκαίο να εντάξουμε την αγωγή για την εκπαίδευση του πολίτη της πολυπολιτισμικής κοινωνίας μας προκειμένου οι μαθητές να εκπαιδευτούν στα «κοινά». Μαθαίνοντας όχι μόνο τα δικαιώματά τους, αλλά και τις ευθύνες τους, τα καθήκοντά τους και τις υποχρεώσεις τους σε κοινοτικό επίπεδο. Έννοιες που τείνουν να εξαφανιστούν στις μέρες μας, σύμφωνα με τον Mark Dubrulle. Η ελευθερία και η κριτική σκέψη, που αποτελούν τα θεμέλια της δημοκρατίας, επίσης απαιτούν συναίσθηση ευθυνών.

Ο Περικλής έλεγε στους Αθηναίους: *«ἔνι τε τοῖς αὐτοῖς οἰκείων ἅμα καὶ πολιτικῶν ἐπιμέλεια, καὶ ἑτέροις πρὸς ἔργα τετραμμένοις τὰ πολιτικὰ μὴ ἐνδεῶς γνῶναι· μόνοι γὰρ τόν τε μηδὲν τῶνδε μετέχοντα οὐκ ἀπράγμονα, ἀλλ' ἀχρεῖον νομίζομεν, καὶ οἱ αὐτοὶ ἤτοι κρίνομέν γε ἢ ἐνθυμούμεθα ὀρθῶς τὰ πράγματα, οὐ τοὺς λόγους τοῖς ἔργοις βλάβην ἡγούμενοι, ἀλλὰ μὴ προδιδαχθῆναι μᾶλλον λόγῳ πρότερον ἢ ἐπὶ ἃ δεῖ ἔργῳ ἐλθεῖν». (ΜΕΤΑΦΡΑΣΗ: Στη πόλη μας, άλλωστε, εκείνοι που επιμελούνται των προσωπικών τους υποθέσεων δεν αμελούν για τούτο τις δημόσιες, και μολονότι άλλοι μεν είναι απασχολημένοι σ'αυτό, άλλοι δε σε εκείνο το επιτήδευμα, όλοι έχουν επαρκή γνώση των πολιτικών πραγμάτων. Διότι μόνο εμείς θεωρούμε εκείνον που δεν συμμετέχει σ'αυτά όχι φιλήσυχο, αλλά άχρηστο πολίτη, και ακόμα οι ίδιοι ή διατυπώνουμε ορθές σκέψεις για τα πράγματα ή συλλογιζόμαστε σωστά γι' αυτά, πιστεύοντας ότι τα έργα τα ζημιώνει όχι η συζήτηση, αλλά το να μη διαφωτισθεί κανείς προηγουμένως με συζήτηση, πριν έλθει η ώρα της δράσης».*

Στην αρχαία Αθήνα του 5ου αιώνα π.Χ., γεννήθηκε άλλωστε η έννοια της δημοκρατίας. Η δημοκρατία εξασφάλιζε την ισονομία, την αξιοκρατία, την ισότητα και την ισοπολιτεία, Διαχρονικές Αξίες και έννοιες που υιοθετεί και εγκολπώνεται και η Διαπολιτισμική Αγωγή.

Ο ιστορικός της εκπαίδευσης Μπουζάκης Σ., προσθέτει ότι «Ο λόγος περί παιδείας του πολίτη έχει τη δική του ιστορία και μάς παραπέμπει στην αρχαία Ελλάδα. Εξάλλου, όπως σημειώνει ο Jager στο τρίτομο έργο του με τίτλο «Παιδεία», ο μοναδικός πολιτισμός που έκανε αποκλειστικό άξονά του την παιδεία, τη μόρφωση των νέων ανθρώπων, την περιαγωγή της ψυχής, είναι ο ελληνικός (Παπανούτσος 1964 ,). Οι άλλοι πολιτισμοί έβαλαν ως σκοπό τους να σώσουν την υλική και την ψυχική υπόσταση του ανθρώπου, πώς να λυτρώσουν ψυχικά τον άνθρωπο. Τα ερωτήματα, λοιπόν, ποια παιδεία, ποιος πολίτης, για ποια πολιτεία είναι πολύ παλιά, αλλά ξανατίθενται και στις μέρες

μας. Έτσι, το ερώτημα τι τύπο ανθρώπου θέλουμε να φτιάξουμε και για ποιον τύπο κοινωνίας τον προορίζουμε παραμένει πάντα επίκαιρο.

Ο Αριστοτέλης, θέτει για την έννοια του πολίτη ένα διττό ερώτημα: «τίνα χρή καλείν πολίτην» (Αριστ., Πολιτ., 1275 α1) και «καί τίς ο πολίτης εστίν σκεπτέον» (στο ίδιο, 1275 α1-2). Ο ίδιος βέβαια διαφοροποιεί τον πολίτη στο δημοκρατικό και στο ολιγαρχικό πολίτευμα: «ου γαρ τον αυτόν ομολογούσι πάντες είναι πολίτης, έστι γαρ τις ός εν δημοκρατία πολίτης ών εν ολιγαρχία πολλάκις ουκ έστι πολίτης» (στα ίδια 1275 α2-5). Και συμπληρώνει, συνδέοντας λειτουργικά την ιδιότητα του πολίτη με τη δημοκρατία: «εν μεν δημοκρατία μάλιστα εστι πολίτης, εν δε ταις άλλαις ενδέχεται μεν, ου μην αναγκαίον». Ο Αριστοτέλης, δηλαδή, δίνει στον πολίτη την ιδιότητα του μετέχειν στα κοινά (Δελλής: 2000) «…πολίτης δ' απλώς ουδενί των άλλων ορίζεται μάλλον ή του μετέχειν κρίσεως και αρχής».

Στο Δημόκριτο η έννοια του πολίτη ήταν συνυφασμένη με την πνευματική καλλιέργεια και την αγωγή. Ο πολίτης υποστηρίζει ο Δημόκριτος πρέπει να χαρακτηρίζεται από την «ευξείνετον οξυδερκείη» (Β 119) ».

Ο Μπουζάκης παραθέτει τον εξής πίνακα συγκριτικά με την «παιδεία του πολίτη» των μεταρρυθμίσεων 1913, 1964, 1976,1985 και 1997/98.

Μια κριτική – συγκριτική ματιά στο λόγο περί παιδείας των *μεταρρυθμιστικών επεισοδίων* αποτυπώνονται στον παρακάτω πίνακα με τις κυρίαρχες για κάθε επεισόδιο έννοιες-κλειδιά:

Επεισόδιο/χρονική περίοδος	*Έννοιες-Κλειδιά*
1913	• «νέα παιδεία, σταθερό βάθρο πολιτισμού» • «άνθρωπος, μέλος ορισμένης θρησκευτικής κοινότητας και έθνους» • «πολίτης ορισμένου κράτους» • «αγωγή, ηθική, εθνική και θρησκευτική» • «μόρφωση πάντων των πολιτών» • «Παιδεία του λαού» • «Αγωγή πολιτών»
1964	• «Ελεύθερους, έντιμους, γενναίους *πολίτας*» • «Πολίτης της Ελλάδος-Πολίτης της Ευρώπης» • «Η Παιδεία, η Ελληνική, πρέπει να δημιουργήσει ελεύθερους ανθρώπους και όχι δικτατορικούς πολίτας» • «Έναν νέο τύπο Έλληνα πάει να φτιάξει ο νόμος»
1976	• Κυριαρχία ηθικοθρησκευτικού και εθνικού στοιχείου: «εμπέδωσιν ακμαίου, εθνικού, θρησκευτικού και ηθικού φρονήματος» • «Παιδεία που δημιουργεί ανθρώπους ελεύθερους, γεμάτους από αρετήν και τόλμην, πολίτας με υψηλόν φρόνημα»
1985	• «ολοκληρωμένος καθολικός άνθρωπος» • «κοινωνικοποίηση» • «κριτική σκέψη» • «κοινωνικός ανθρωπισμός» • «κατανόηση»

	• «συντροφικότητα» • «συνεργασία»
1997/98	• «δικαίωμα του Έλληνα πολίτη για ανοιχτή πρόσβαση σε παιδεία υψηλής ποιότητας» • «κατάρτιση ανοιχτή στους πολίτες» • «κατανόηση διεθνούς περιβάλλοντος» • «αρχές ανθρωπιστικής Παιδείας»-«πρόκληση ανταγωνισμού» • «παιδεία για την κοινωνία της γνώσης και της πληροφορίας» • «δια βίου εκπαίδευση»

http://ec.europa.eu/education/policies/lang/doc/maalouf/report_el.pdf

Ο μαθητής *πολίτης του κόσμου*, «κοσμοπολίτης» με γνώση και επίγνωση σε όλους τους τομείς αποτελεί στόχο της σύγχρονης παιδαγωγικής.

Ο πολίτης έχει δικαιώματα, καθήκοντα, ευθύνες και υποχρεώσεις στην πόλη, κοινωνία, πολιτεία, χώρα που ζει. Η λέξη καθήκον προέρχεται από την αρχαία ελληνική λέξη: κατά + ἥκω, που σημαίνει χρέος, υποχρέωση.

Η ιδιότητα του πολίτη συνοψίζεται σε μια λέξη-κλειδί: συμμετοχή. Η ιδέα γεννήθηκε εδώ και αναπτύχθηκε από τον Αριστοτέλη και τους σύγχρονούς του Αρχαίους Έλληνες. Η ιδιότητα του πολίτη είναι η συμμετοχή ενός ατόμου στα κοινά. Πρώτα-πρώτα αναφορικά με την οικογένειά του, την επαγγελματική του δραστηριότητα, την ένταξή του σε μια κοινότητα ή μια πόλη. Στη συνέχεια υπάρχει το επίπεδο μιας επαρχίας ή περιφέρειας, το επίπεδο ενός κράτους – για παράδειγμα, η Ελλάδα – και το διεθνές επίπεδο, στην περίπτωσή μας, η Ευρωπαϊκή Ένωση .

Κατά τον Mark Dubrulle η συμμετοχή έχει δύο μορφές, καθεμιά από τις οποίες συμπληρώνει την άλλη. Υπάρχει 1. μια παθητική και δεκτική μορφή, με την έννοια του να πας κάπου για να δεις και να ακούσεις, λ.χ. μια συναυλία, μια επίδειξη ή μια διάλεξη. Υπάρχει επίσης 2. η ενεργός μορφή, πράγμα που σημαίνει αφοσίωση και δέσμευση υπό την έννοια της συνεισφοράς και της προσφοράς.

1.5.2. Εκπαίδευση για την πολιτειότητα

Οι νέες κοινωνικο-οικονομικές παγκόσμιες συνθήκες έχουν επηρεάσει την εκπαιδευτική πολιτική των κρατών και της Ευρωπαϊκής ένωσης γενικά και έχουν ανατρέψει τους παιδευτικούς στόχους, τις εκπαιδευτικές πολιτικές και το περιεχόμενό τους. Από την μελέτη μας στην βιβλιογραφία διαχρονικά σημειώνουμε τα κάτωθι ευρήματα, τα οποία θεωρούμε ότι άπτονται της έννοιας που διερευνάμε και είναι σε εναρμόνιση με την θεσμοθετημένη εκπαιδευτική πολιτική του υπουργείου ΥΠΔΒΜΘ, που διαχέεται από το Συμβούλιο της Ευρώπης και από την Ε.Ε. και καταγράφεται στην φιλοσοφία και των ελληνικών προγραμμάτων σπουδών του 2003 και του 2007. Όπως αναφέρει στο Συμβούλιο της Ευρώπης ο και Mark Dubrulle, Πρόεδρος Φόρουμ Ευρώπη των Πολιτισμών, στο άρθρο του με θέμα: Πολιτιστικές ταυτότητες και ιδιότητα του Ευρωπαίου πολίτη σε μια διευρυνόμενη ΕΕ

«Η ιδιότητα του πολίτη συνοψίζεται σε μια λέξη-κλειδί: συμμετοχή. Η ιδέα της ιδιότητας του πολίτη γεννήθηκε στην Ελλάδα και αναπτύχθηκε από τον Αριστοτέλη και τους σύγχρονούς του Αρχαίους

Έλληνες. Η ιδιότητα του πολίτη είναι η συμμετοχή ενός ατόμου στα κοινά. Πρώτα-πρώτα αναφορικά με την οικογένειά του, την επαγγελματική του δραστηριότητα, την ένταξή του σε μια κοινότητα ή μια πόλη. Στη συνέχεια υπάρχει το επίπεδο μιας επαρχίας ή περιφέρειας, το επίπεδο ενός κράτους – για παράδειγμα, η Ελλάδα – και το διεθνές επίπεδο, στην περίπτωσή μας, η Ευρωπαϊκή Ένωση. Τώρα, η συμμετοχή έχει δυο μορφές, καθεμιά από τις οποίες συμπληρώνει την άλλη. Υπάρχει μια παθητική και δεκτική μορφή, με την έννοια του να πας κάπου για να δεις και να ακούσεις, λ.χ. μια συναυλία, μια επίδειξη ή μια διάλεξη. Υπάρχει επίσης η ενεργός μορφή, πράγμα που σημαίνει αφοσίωση και δέσμευση υπό την έννοια της συνεισφοράς και της προσφοράς. Όταν είναι παιδιά, οι πολίτες λαμβάνουν μια εκπαίδευση που κατ' ανάγκη βασίζεται στις επίκτητες αξίες και σε έναν κώδικα συμπεριφοράς, μαθαίνουν για τα κοινωνικά συστήματα και τους πολιτικούς θεσμούς της χώρας τους. Ο πολίτης υποτίθεται ότι σέβεται αυτό το σύνολο καθιερωμένων μορφών συμπεριφοράς και νόμων. Αρκετά συχνά η άποψη αυτή είναι σχετικά παθητική, εκτός αν πραγματοποιούνται εκλογές, δημοψηφίσματα ή λαϊκές διαδηλώσεις».

Από την μελέτη μας στην βιβλιογραφία διαχρονικά σημειώνουμε τα κάτωθι ευρήματα, τα οποία θεωρούμε ότι άπτονται της έννοιας που διερευνάμε και είναι προσήκοντα με την θεσμοθετημένη από το ΥΠΔΒΜΘ με την ερμηνεία που διαχέεται από το Συμβούλιο της Ευρώπης και από την Ε.Ε. και καταγράφεται στην φιλοσοφία και των ελληνικών προγραμμάτων σπουδών του 2003 και του 2007. Έτσι επιλέξαμε την εισήγηση της συγγραφέας του εκπαιδευτικού υλικού της ΚΠΑ της Ε΄ δημοτικού, κα Οικονόμου Α., αναφέρει ότι «Η 'ιδιότητα του πολίτη' (citizenship) θεωρείται ως μια από τις πιο επίμαχες έννοιες της δυτικής πολιτικής φιλοσοφίας, καθώς έχει συνδεθεί με έννοιες όπως η 'δημοκρατία', τα 'δικαιώματα', οι 'αξίες' και παραπέμπει «σε διαφορετικά και δυνάμει αντιφατικά περιεχόμενα, όπως είναι η πολιτική αρετή, τα ατομικά συμφέροντα, το κοινό καλό, το εθνικό συμφέρον και η αξία της πολιτικής συμμετοχής» (βλ. Μπαλιάς, 2008:305).

Η ιδιότητα του πολίτη είναι μια έννοια ευαίσθητη, όσον αφορά το εννοιολογικό περιεχόμενό της, πολυσήμαντη και δύσκολη να προσδιοριστεί. Συνδέεται με τη συγκρότηση δύο παραδόσεων: την πολιτική-δημοκρατική με άξονα την 'πόλη' και τη δημοκρατία ('δήμος', democracy) και τη φιλελεύθερη-κοσμοπολίτικη, με άξονες τον 'κόσμο', τον φιλελευθερισμό (liberalism) και τον κοσμοπολιτισμό (cosmopolitanism), (βλ.Delanty, G., 2007, p. 64).

Η έννοια του «πολίτη», και κατ' επέκταση του «ενεργού πολίτη», γεννήθηκε στην αρχαία Ελλάδα στο πλαίσιο της «πόλεως». Σύμφωνα με τον Αριστοτέλη, ο πολίτης, «δι' απλώς ουδέν των άλλων ορίζεται ή τω μετέχειν κρίσεως και αρχής» (Βλ. σχετικά Μπάλιας, 2008: 9-41). Στον αντίποδα της αριστοτελικής παράδοσης η νεωτερική-φιλελεύθερη πολιτική παράδοση θέτει στο επίκεντρο τις ελευθερίες και τα δικαιώματα του ατόμου, ενώ στην κοινωνία της παγκοσμιοποίησης η ιδιότητα του πολίτη αποκτά μια οικουμενική διάσταση. Στο πλαίσιο μιας κοινωνίας με υπερεθνικά χαρακτηριστικά, η έννοια του πολίτη συνδέεται με νέες 'κρίσιμες' έννοιες όπως είναι η μετα-εθνική πολιτειότητα (post-national citizenship), η ευρωπαϊκή διακυβέρνηση, (european governance), η παγκόσμια κοινωνία των πολιτών, (global civil society) και ο κοσμοπολιτισμός (cosmopolitanism)) .

Αρκετοί μελετητές, προσπαθώντας να δώσουν μια πιο συμπεριληπτική εικόνα της έννοιας και της ουσίας της πολιτειότητας στο σημερινό κόσμο, προτείνουν μια πολυεπίπεδη θεώρηση του θέματος, η οποία αναγνωρίζει στους πολίτες (3) τρία επίπεδα προσωπικής συνειδητότητας:

1. την τοπική,
2. την εθνική-κρατική και
3. τη διεθνή.

Παράλληλα αναγνωρίζουν ότι τα σύνορα που χωρίζουν το τοπικό από το εθνικό και το διεθνές δεν μπορεί να είναι πάντοτε σαφή. Τα τρία αυτά επίπεδα θα πρέπει να θεωρούνται ως αλληλοεξαρτώμενα, και αμοιβαίως υποστηριζόμενα ώστε να δημιουργούν ένα πλαίσιο δικαιωμάτων, υποχρεώσεων και δυνατοτήτων σε μια σειρά από θέματα, που αφορούν τον σύγχρονο πολίτη.. Θα επικεντρωθούμε σε μερικά απ'αυτά τα θέματα που ανέκυψαν σχετικά πρόσφατα-ιδιαίτερα στην Κύπρο- και τα οποία πολλές φορές δεν ρυθμίζονται πλήρως από νομικό καθεστώς. Είναι θέματα που μια παραδοσιακή «Αγωγή του πολίτη» μάλλον θα παρέλειπε, ενώ μια σύγχρονη αγωγή για την πολιτότητα θέτει ως ύψιστου ενδιαφέροντος :

α) Αγωγή του καταναλωτή,

β) Αγωγή για τις διαφυλικές σχέσεις,

γ) Περιβαλλοντική αγωγή,

δ) Διαπολιτισμική Αγωγή.

Στη βάση αυτή κρίνεται αναγκαίο να υπάρξει ενσωμάτωση στο περιεχόμενο σπουδών για το γνωστικό αντικείμενο «Κοινωνική και Πολιτική Αγωγή» και θεματικών με παγκόσμια, πανανθρώπινη εμβέλεια και ενδιαφέρον (π.χ. ειρήνη, ανάπτυξη, μετανάστευση κλπ). Η πρακτική αυτή θεωρείται ότι συντελεί στην προώθηση της κατανόησης ανάμεσα στα διάφορα έθνη και στην ανάπτυξη της αξίας της πολιτικής αυτονομίας του κάθε ατόμου. Ταυτόχρονα τα θέματα των Α.Π.Σ., τα οποία εστιάζονται στην απόκτηση πληροφοριών για τα διάφορα εθνικά/ κρατικά ιδρύματα και θεσμούς κρίνονται χρήσιμα εφόσον θεωρούνται ότι είναι δυνατόν να συντελέσουν στην κατανόηση της πολιτικής διεργασίας σε μία δημοκρατία. Η θετική επίδραση του περιεχομένου αυτού ενδυναμώνει όταν η διδακτική μεθοδολογία που εφαρμόζεται συνάδει με τη διαμόρφωση θετικών στάσεων απέναντι στην δημοκρατική διοικητική οργάνωση (Erickson, 1999).

Η σχέση της εκπαίδευσης με την ιδιότητα του πολίτη έχει πολλές όψεις που την καθιστούν επίκαιρη: η εκπαίδευση αποτελεί σημαντικό μέσο όχι μόνο για την αναζωογόνηση της δημοκρατίας, αλλά και για την αντιμετώπιση προβλημάτων από τα οποία εξαρτάται το μέλλον της, όπως είναι τα περιβαλλοντικά, τα κοινωνικά και τα ανθρωπιστικά προβλήματα.

Σε όλες ουσιαστικά τις χώρες μέσω αυτής της εκπαίδευσης επιδιώκονται οι ακόλουθες τρεις κατηγορίες στόχων:

- Να αποκτήσουν οι μαθητές πολιτική μόρφωση ,
- Να αναπτύξουν συμπεριφορές και αξίες που χρειάζονται για να γίνουν υπεύθυνοι πολίτες και

Να προωθήσουν την ενεργό τους συμμετοχή στη σχολική ζωή και στη ζωή της κοινότητας .

Οι αξίες που εμπεριέχονται στην εκπαίδευση για την ιδιότητα του πολίτη είναι: η Δημοκρατία, ο σεβασμός στα ανθρώπινα δικαιώματα, η ανοχή, η αλληλεγγύη και η συμμετοχή. Σε αρκετές μάλιστα χώρες περιλαμβάνουν επίσης το σεβασμό για τη φύση .

Όπως αναφέρει ο Ιντζίδης (2012) «Κατά συνέπεια οι πολιτικοί σχεδιασμοί και οι δράσεις για την ενίσχυση των κοινωνικο-οικονομικών δράσεων του πολίτη και μέσω της επανεκπαίδευσής του στις νέες (βασικές) δεξιότητες – όπως προκρίνουν οι αποφάσεις σε ευρωπαϊκό και εθνικό επίπεδο - τεκμηριώνονται στα κείμενα των εθνικών και υπερεθνικών οργανισμών με αναφορές στην οικονομία της γνώσης και σε παγκοσμιοποιημένες διεργασίες, οι οποίες αποκανονικοποιούν τις κανονικότητες, αποϋλοποιούν το προϊόν της οικονομίας και διευρύνουν έννοιες όπως τόπος και χρόνος της εργασίας, τόπος και χρόνος της κοινωνικής δράσης (Castells, 1993). Στα ίδια κείμενα προτείνονται και εισάγονται νέες έννοιες στην εκπαίδευση και στην πολιτική όπως Κοινωνία

Δικτύων [Networking Society], Κοινωνία Διακινδύνευσης [Risk Society/ Risokogesellschaft] τηλεργασία [telework], Διαχείριση Γνώσης [Knowledge Management], Διαχείριση Κινδύνου [Risk Management], Πόλεις και Ζώνες Μάθησης [Regional/Zones Learning] Κοινωνική Οικονομία [Social Economy] κ.ά. Παράλληλα - στις αποφάσεις και τα κείμενα εργασίας της Ευρωπαϊκής ΄Ενωσης (Ε.Ε.) αλλά και στις ανακλάσεις τους στα κείμενα εθνικής πολιτικής διά βίου μάθησης – ο κοινωνικός αποκλεισμός συναρθρώνεται: _ με την έλλειψη συμμετοχής στους κοινωνικούς θεσμούς (Duffy 1995, Paugam and Russell, 2000) _ με τη μη-πραγμάτωση των δικαιωμάτων της πολιτειότητας (Room 1995, Klasen 1998) _ με την αυξανόμενη κοινωνικο-οικονομική απόσταση ανάμεσα στις κοινωνικές ομάδες (Akerlof, 1997)».

Κατά τον Ιντζίδη (2012: 9) Ο πολίτης (citizen) είναι πάντα ένας συμπολίτης (co-citizen). Τα δικαιώματα και οι ανάγκες του ατόμου, στα πλαίσια του φιλελεύθερου ατομικισμού, και οι δεσμοί με την κοινότητα, η αίσθηση του ανήκειν, η ιδιότητα του μέλους μιας κοινωνίας, μιας κοινωνικής ομάδας, η ταυτότητα, στα πλαίσια του κοινοτισμού, ανάγονται στην έννοια της «ιδιότητας του πολίτη»/«πολιτειότητα» [citizenship]. ΄Ετσι η «σταθερότητα της σύγχρονης δημοκρατίας δεν εξαρτάται μόνον από τη δικαιοσύνη των βασικών θεσμών της, αλλά επίσης και από τα χαρακτηριστικά και τη στάση των πολιτών της: λ.χ. το αίσθημά τους περί ταυτότητας, ή τον τρόπο με τον οποίο αντιλαμβάνονται δυνητικά ανταγωνιστικές μορφές εθνικών, τοπικών, εθνοτικών ή θρησκευτικών ταυτοτήτων.

Από την μελέτη μας στην βιβλιογραφία διαχρονικά σημειώνουμε τα κάτωθι ευρήματα, τα οποία θεωρούμε ότι άπτονται της έννοιας που διερευνάμε και είναι σε εναρμόνιση με την θεσμοθετημένη εκπαιδευτική πολιτική του υπουργείου ΥΠΔΒΜΘ, που διαχέεται από το Συμβούλιο της Ευρώπης και από την Ε.Ε. και καταγράφεται στην φιλοσοφία και των ελληνικών προγραμμάτων σπουδών του 2003 και του 2007.

Το σχολείο ως χώρος που αποτελείται πλέον από πολιτισμικά μικτές μαθητικές ομάδες μπορεί να συμβάλει στο να κατανοήσουν οι μαθητές την ιδέα της συλλογικότητας που πρέπει να καλλιεργείται στα μέλη κάθε ομάδας, να συντελέσει στο να ξεπεραστεί μια απόλυτα «εθνικιστική ταυτότητα», που συνήθως διακρίνει «εσωστρεφείς» πολιτισμικές ομάδες, και να οδηγήσει στην αυτογνωσία μέσα από την αποδοχή και τον σεβασμό της διαφορετικότητας (Μάρκου, 1997β, Σπινθουράκη, Κατσίλλης και Μουσταϊράς, 1997).

Ακολουθώντας την επικαιροποίηση των Προγραμμάτων Σπουδών το 2011 διαπιστώσαμε την ιδιαίτερη θέση που κατέχουν σε αυτά η έννοια της ιδιότητας του πολίτη με τις εξής αναφορές:

Στο νέο Π.Σ. (2011) αναφέρονται τα εξής σχετικά με τη διδασκαλία της έννοιας της ιδιότητας του πολίτη και των υποκείμενων εννοιών της. Ακολουθεί ο πίνακας αναφοράς του Π.Σ.: (στο παράρτημα).

1.5.3. Η Παιδαγωγική της Πολιτειότητας και του Διαπολιτισμού

Από την μελέτη στην βιβλιογραφία διαχρονικά σημειώνουμε τα κάτωθι ευρήματα, τα οποία θεωρούμε ότι άπτονται της έννοιας που διερευνάμε και είναι σε εναρμόνιση με την θεσμοθετημένη εκπαιδευτική πολιτική του υπουργείου ΥΠΔΒΜΘ, που διαχέεται από το Συμβούλιο της Ευρώπης και από την Ε.Ε. και καταγράφεται στην φιλοσοφία και των ελληνικών προγραμμάτων σπουδών του 2003 και του 2007. Η νέα αυτή πολυπολιτισμική πολιτειότητα επιβάλλει την υιοθέτηση και εφαρμογή από τα διάφορα κράτη συγκεκριμένων μέτρων και πολιτικών, ώστε η πολιτισμική αυτή ποικιλότητα από τη μια να διατηρηθεί και από την άλλη να διδαχθεί. Να αγκαλιάσει ολόκληρη την

κοινωνία, διαμορφώνοντας νέα πρότυπα, νέα αξιοκρατικά κοινωνικά συστήματα, νέες κοινωνικές και ατομικές πρακτικές διαβίωσης. "Απόφαση αριθ. 1904/2006/ΕΚ του Ευρωπαϊκού Κοινοβουλίου και του Συμβουλίου της 12ης Δεκεμβρίου 2006 για τη θέσπιση του προγράμματος «Ευρώπη για τους Πολίτες» για την περίοδο 2007-2013 με σκοπό την προώθηση της ενεργού συμμετοχής του ευρωπαίου πολίτη στα κοινά.

Με στόχο την ενεργό συμμετοχή των πολιτών στη διαδικασία της Ευρωπαϊκής Ολοκλήρωσης, προτείνεται η δημιουργία των προϋποθέσεων για μια προσέγγιση μεταξύ των ευρωπαίων πολιτών και η ανάπτυξη του αισθήματος της ευρωπαϊκής ταυτότητας. Το παρόν πρόγραμμα αποσκοπεί στο να ενθαρρύνει τη συνεργασία ανάμεσα στους πολίτες και στις οργανώσεις πολιτών των διαφόρων χωρών μέσα σ' ένα πνεύμα συνάντησης και από κοινού δράσης σ' ένα ευρωπαϊκό περιβάλλον που σέβεται την ποικιλομορφία τους" .

Ποιες είναι όμως οι νέες αυτές κοινωνικές επιταγές που επιτάσσει η σύγχρονη πολυπολιτισμικότητα; Οι σημαντικότεροι διεθνείς οργανισμοί ΟΗΕ, UNESCO, ΟΑΣΕ, Κέντρο Βορρά-Νότου, Συμβούλιο της Ευρώπης, Ευρωπαϊκή Ένωση κ.ά. σε σειρά συστάσεων, αποφάσεων, οδηγιών, διακηρύξεων κτλ. έχουν διαμορφώσει τις πιο κάτω βασικές αρχές:

- σεβασμός της πολιτισμικής ετερότητας και ιδιαιτερότητας * κατανόηση της πολιτιστικής αλληλοεξάρτησης και της ανάγκης για συνεργασία
- εμβάθυνση της δημοκρατίας,
- προώθηση της δημοκρατικής πολιτειότητας,
- εφαρμογή των ανθρωπίνων δικαιωμάτων,
- καταπολέμηση του ρατσισμού και της ξενοφοβίας,
- προώθηση της πολιτισμικής ανεκτικότητας,
- καταπολέμηση της ανισότητας και του κοινωνικού αποκλεισμού,
- προώθηση της ειρήνης και της ειρηνικής επίλυσης διαφορών.

Η διαμόρφωση αυτής της νέας, βαθιά δημοκρατικής και πολιτισμικά πλουραλιστικής πολιτιότητας, η διάπλαση αυτού του νέου και σύγχρονου είδους του πολίτη, θα είναι βέβαια το αποτέλεσμα πολλών και ποικίλων παραγόντων: της οικογένειας, της κοινωνίας, της περιρρέουσας ατμόσφαιρας, των ΜΜΕ και των ντ, των πολιτικών και κοινωνικών προτύπων. Κυρίαρχο, ωστόσο, ρόλο διαδραματίζει η εκπαίδευση, η οποία μπορεί να προωθήσει τη δημοκρατική πολιτειότητα μέσα από τις πιο κάτω διαθεματικές προσεγγίσεις και δράσεις:

1. Εκπαίδευση για τα ανθρώπινα δικαιώματα
2. Εκπαίδευση για την ειρήνη
3. Διαπολιτισμική εκπαίδευση
4. Εκπαίδευση για τη δημοκρατία και τη δημοκρατική αγωγή
5. Παγκόσμια εκπαίδευση - Παγκόσμια διάσταση στην εκπαίδευση.
6. Διαπολιτισμικός διάλογος - Διαπολιτισμικές δράσεις

1.6. Κουλτούρα, πολιτισμός

Η έννοια *πολιτισμός* είναι ελληνική λέξη, περιέχει τη ρίζα «πόλις» και εμφανώς αναφέρεται στην πόλη. Οι Λατινογενείς γλώσσες χρησιμοποιούν τη λέξη «culture» (κουλτούρα), η οποία

πρωτίστως περιέχει την έννοια της καλλιέργειας, π.χ. της γης μία προσπάθεια που στόχο έχει την μεταμόρφωση και την κυριαρχία στη φύση Όπως συμπληρώνει ο ίδιος, «σε γενικές γραμμές στις ευρωπαϊκές γλώσσες η έννοια του «πολιτισμού» έχει ταυτόχρονα διευρυνθεί και περιοριστεί. Για ορισμένους ανθρώπους έχει την έννοια των καλών τεχνών, της λογοτεχνίας, της μουσικής και των επιστημών. Άλλοι την αντιμετωπίζουν περισσότερο στην ανθρωπολογική και κοινωνική της διάσταση .».

1.6.α. Κουλτούρα

Κάθε κοινωνία για να επιβιώσει και να αναπτυχθεί, επεξεργάζεται την κουλτούρα της. Οικοδομεί ένα α) πολιτιστικό σύστημα, β) ένα συμβολικό σύστημα και ένα φαντασιακό σύστημα που και τα τρία μαζί συνιστούν αυτό που ονομάζουμε κουλτούρα της κοινωνίας, (Βλ. Βρύζας Κ.., 2005:180--39).

Όπως αναφέρει ο Φιοροβάντες, (1993: 23-24), Η κουλτούρα είναι ένα κοινωνικό φαινόμενο, μια ιστορική εκδήλωση και συνιστά μια σύνθετη, πολύπλοκη και αντιθετική μορφοποίηση. Διαπερνάται από την κοινωνική διαστρωμάτωση και συγχρόνως την αντανακλά και την εκφράζει, αποτυπώνει τα στίγματα της εποχής και προσδιορίζεται, θετικά ή αρνητικά, από τη χρονικότητα (temporallitè). Από την άλλη, η κουλτούρα, λαμβάνοντας υπόψη τις διάφορες μορφές της: λαϊκή κουλτούρα, κουλτούρα των μαζών, μεγάλη κουλτούρα κτλ., φέρνει έκδηλα τα σημάδια των κοινωνικών αντιθέσεων και συγκρούσεων. Η κουλτούρα εκφράζει έτσι με έναν ενιαίο τρόπο τις αντιθέσεις, αναζητήσεις, προβληματισμούς κτλ. της κοινωνίας, καθώς και τις τάσεις ξεπεράσματος αυτών των αντιθέσεων, τις ουτοπίες και τις παλινδρομήσεις της. Η κουλτούρα ανάγεται στην καθολική συνείδηση της κοινωνίας σε μια δεδομένη ιστορική στιγμή, στην οποία αντανακλάται η αντίθεση που αναπτύσσεται μεταξύ της κατάστασης καθαυτής και της κατάστασης δι' εαυτής της κοινωνίας, αντίθεση μ' αβέβαια οπωσδήποτε αποτελέσματα, αν και πολλές φορές είχε νομιστεί ότι θα μπορούσε να ξεπεραστεί θεωρώντας ότι η κοινωνία Θα κατευθυνόταν προς μορφές απελευθέρωσης και χειραφέτησης.

Ο Γερμανός ερευνητής Hamburger επιχειρεί το διαχωρισμό στα παρακάτω είδη κουλτούρας: 1. προσωπική, 2. πρακτική, 3. γενική και 4. δημόσια.

1. Με τον όρο Προσωπική Κουλτούρα, εννοεί ένα μοναδικό και προσωπικό σύνολο από σταθερές, δηλαδή, ό, τι έχει να κάνει με το ίδιο το υποκείμενο, με την οικογένειά του, με τις καθημερινές συνήθειες της ζωής του σε μία ιδιωτική διάσταση. Για παράδειγμα, λέγοντας προσωπική κουλτούρα στη γλώσσα εννοούμε τον προσωπικό τρόπο που σκεφτόμαστε και τον προσωπικό τρόπο που επιλέγουμε να εκφραστούμε σύμφωνα με το λεγόμενο: «οικογενειακό λεξιλόγιο».

2. Με τον όρο Πρακτική Κουλτούρα εννοεί τον τρόπο που κάποιος αντιδρά με βάση την προσωπική κουλτούρα σε συγκεκριμένες αλληλεπιδράσεις ή καταστάσεις. Ένα πρόσωπο στο εσωτερικό της οικογένειας επιλέγει πώς θα συμπεριφερθεί , δηλαδή, αν αφήσει να επικρατήσουν στοιχεία της προσωπικής κουλτούρας, της γενικής ή της δημόσιας. Αυτό το επίπεδο θα μπορούσε να αφορά από γλωσσικής πλευράς στην επιλογή του λεξιλογίου που θα χρησιμοποιήσει σε διαφορετικά περιβάλλοντα.

3. Με το όρο Γενική Κουλτούρα εννοεί έναν τρόπο διαδεδομένο και παγιωμένο σε ό, τι αφορά τις αλληλεπιδράσεις μεταξύ των προσώπων. Αυτή υιοθετείται από ομάδες ή περιβάλλοντα περισσότερο ή λιγότερο ανοιχτά και παρουσιάζεται, ως ο κάθετος και τυποποιημένος χώρος

αλληλεπίδρασης μεταξύ διαφόρων τρόπων του να αντιδράς και να υπάρχεις. Η γενική κουλτούρα λαμβάνει υπόψη τους γραπτούς και άγραφους κανόνες, τα έθιμα και τις συνήθειες που συμμερίζεται όλη η ομάδα και είναι αποδεκτές σ΄ ένα καθορισμένο συγκείμενο. Από γλωσσικής πλευράς, θα μπορούσαμε να θεωρήσουμε ότι στο επίπεδο αυτό είναι οι τοπικές διάλεκτοι.

4. Με τον όρο Δημόσια Κουλτούρα εννοεί ένα χώρο μέσα στον οποίο επικρατεί σαφής και άλλοτε υπονοούμενη συναίνεση, η οποία συγχρόνως ενισχύει ή αποδυναμώνει την έκφραση της γενικής κουλτούρας που προαναφέρθηκε. Αυτό το επίπεδο αποτελεί την επίσημη κουλτούρα, και επομένως σε τελευταία ανάλυση επικρατεί έχοντας ακριβώς χαρακτήρα δημόσιο, σε περίπτωση συγκρούσεων ανάμεσα σε διάφορα επίπεδα. Από πλευράς γλωσσικής, σε αυτό το επίπεδο ανήκει η επίσημη γλώσσα της χώρας και οι κανόνες της γραπτής γλώσσας.

Γενικά παιδεία και κουλτούρα είναι αλληλένδετες έννοιες και όπως σημειώνει και ο Φιοροβάντες Β., (υπ.), «κατά συνέπεια για να αρθούν τ' αδιέξοδα στα οποία έχει οδηγηθεί η εκπαίδευση υπό το βάρος της προχωρημένης εργαλειοποίησης, θεσμοποίησης και συστηματοποίησής της, διαφαίνεται η σημασία της αναβάθμισης της παιδείας, μιας παιδεία που θα στοχεύει στη δημιουργία του οκληρωμένου ανθρώπου, καθώς και στην επεξεργασία του σύγχρονου μοντέλου για την παιδεία, αλλά και την εκπαίδευση, αφού σήμερα, λόγω των γενικότερων κοινωνικών συνθηκών δεν μπορεί να νοηθεί παιδεία και δη, συμπληρώνουμε εμείς «διαπολιστιμική αγωγή», χωρίς εκπαίδευση».

1.6.β. *Πολιτισμός*

Ο Μπαμπινιώτης (2004: 835) αναφέρει στο λεξικό:

- «πολιτισμικός= αυτός που σχετίζεται με τον πολιτισμό. (Π.χ. πολιτισμικές διαφορές, πολιτισμική ταυτότητα, πολιτισμικές ιδιαιτερότητες).
- Πολιτισμός, 1 το σύνολο των πνευματικών και υλικών επιτευγμάτων του ανθρώπου, 2 τα δημιουργήματα (πνευματικά, υλικά) ενός συνόλου ανθρώπων σε ορισμένο τόπο και χρόνο, 3 ο βαθμός ανάπτυξης των πνευματικών και υλικών συνθηκών της ζωής ενός κοινωνικού συνόλου

Ο Hall (1959, 1976) υποστηρίζει ότι ο πολιτισμός είναι το ολικό άθροισμα της ζωής του ανθρώπου, δια του οποίου καμία παράμετρος της ζωής του ανθρώπου δεν μένει ανέγγιχτη ή αμετάβλητη. Ο Brooks (1968) τονίζει ότι ο πολιτισμός «αναφέρεται στο ατελείωτο καλειδοσκόπιο όλων των καταστάσεων της ζωής και τους κανόνες ή τα μοντέλα που χρησιμοποιεί κατά τη διαχείριση των καταστάσεων αυτών.» Οι ανθρωπολογικοί και κοινωνιολογικοί ορισμοί ποικίλουν. Αυτό που διαφαίνεται είναι ότι ο πολιτισμός έχει μια πλατιά έννοια που συμπεριλαμβάνει πολλές όψεις της ζωής μιας ομάδας (Seelye 1991: 13).

Η έννοια «κουλτούρα της κυριαρχίας» μας παραπέμπει στο γεγονός ότι ο τρόπος ζωής - εννοούμε των πλειονοτήτων στις χώρες υποδοχής μεταναστών- και ειδικότερα ο τρόπος αυτοπροσδιορισμού και οι αναπαραστάσεις για τους «άλλους» στηρίζονται σε κατηγορίες και πρότυπα ιεράρχησης. Στις βασικές κατηγορίες ιεράρχησης των ομάδων ανήκουν αυτές της εθνότητας, του φύλου και της τάξης. Η κυριαρχία χαίρει κατά κανόνα κοινωνικής ανεκτικότητας, διαμεσολαβείται από τις κοινωνικές δομές στην καθημερινότητα των υποκειμένων, αναπαράγοντας περισσότερο ή λιγότερο κρυφές μορφές πολιτικής, οικονομικής και κοινωνικής ιεράρχησης. Υποβαστάζεται, περαιτέρω, από μια σταθερή ασυμμετρία στις δυνατότητες πρόσβασης στα κοινωνικά αγαθά, αναπαράγεται με αλλά λόγια ιδεολογικά μέσα από ανοιχτές ή υποβόσκουσες διαδικασίες στιγματισμού και περιθωριοποίησης. Δια μέσου της «κουλτούρας της κυριαρχίας»

δρουν μια σειρά διαστάσεων εξουσίας, οι οποίες αλληλεπιδρούν μεταξύ τους. Αυτές οι διαστάσεις εξουσίας έχουν διαποτίσει σε τέτοιο βαθμό τις κοινωνικές δομές και τους ατομικούς, κανονιστικού χαρακτήρα προσανατολισμούς, έτσι ώστε να παραμένουν στο μεγαλύτερο μέρος τους αθέατες.

Η Υφαντή (2002 ό.π.) αναφέρει ότι «Στο πολιτισμικό επίπεδο, το ζήτημα της πολυπολιτισμικότητας καθίσταται κεφαλαιώδους σημασίας στο παγκόσμιο πλαίσιο. Η παγκοσμιοποίηση παρουσιάζεται ως τάση σύγκλισης των πολιτισμών των λαών σε όλον τον πλανήτη (π.χ. αξιακές επιλογές, τρόπος σκέπτεσθαι, πανανθρώπινα δικαιώματα, καθολικές αξίες, κ.ά.) (Το Βήμα, 12-03-2001). Επίσης, οι αλλαγές που έχουν συντελεστεί στην επικοινωνία και στις συγκοινωνίες, ως απόρροια των αλλαγών στην τεχνολογία, αναγκάζουν τις κοινωνίες να συμφιλιώσουν τις δικές τους τοπικές παραδοσιακές αξίες με την ανερχόμενη παγκοσμιοποίηση των πολιτισμών (Arnove & Torres, 1999). Παρ' όλ' αυτά η πολιτισμική εικόνα διαφέρει από χώρα σε χώρα, αφού η καθεμιά αποτελεί έκφραση ιστορικών, πολιτισμικών, θρησκευτικών, γλωσσικών, ακόμη και γεωγραφικών παραμέτρων».

Σύμφωνα με το Ευρωπαϊκό Δίκτυο Διαπολιτισμικής Μάθησης στην Εκπαίδευση Ενηλίκων (NILE), Ανάπτυξη στρατηγικών για τη Διαπολιτισμική Μάθηση βασισμένη στις ανάγκες και στις εμπειρίες Περίληψη αποτελεσμάτων του προγράμματος NILE 2002-2005 στο www.intercultural-learning.net, Οι πιο κάτω υποθέσεις σχετίζονται με τον ορισμό του πολιτισμού:

• Η επικέντρωση στην κατανόηση είναι στο τι οι άνθρωποι σκέφτονται και ενεργούν στη καθημερινή τους ζωή.

•Ο πολιτισμός είναι συλλογικό φαινόμενο το οποίο δεν περιορίζεται κατ' ανάγκη στην εθνικότητα.

•Διαπολιτισμική επικοινωνία δεν συμβαίνει μεταξύ πολιτισμών, αλλά μεταξύ ατόμων που συμμετέχουν σε διαφορετικά πολιτιστικά συστήματα.

1.6.1 Πρόγραμμα «ΠΟΛΙΤΙΣΜΟΣ» της Ευρωπαϊκής Ένωσης 2007-2013. «Πολιτιστικά σημεία επαφής» και μέσω του Διαδικτύου.

Η Ε.Ε. (Συμβούλιο της Ευρώπης) μεταξύ των άλλων αξόνων/ θεμάτων που προσεγγίζει και ασχολείται σε επίπεδο των χωρών της Ε.Ε. είναι και αυτό του ΠΟΛΙΤΙΣΜΟΥ. Απόφαση *1855/2006/ΕΚ του Ευρωπαϊκού κοινοβουλίου και του Συμβουλίου της 12ης Δεκεμβρίου 2006 σχετικά με τη θέσπιση του προγράμματος Πολιτισμός (2007-2013):*Το συγκεκριμένο Πρόγραμμα προσδίδει *ευρωπαϊκή προστιθέμενη αξία ανακαλύπτοντας «πολιτιστικά σημεία επαφής»* μέσω συνεργασιών και δραστηριοτήτων που προβλέπονται να πραγματοποιηθούν το χρονικό διάστημα 2007- 2013. *Σκοπός του είναι η αύξηση του όγκου και της ποιότητας των πληροφοριών και των αριθμητικών στοιχείων σχετικά με την πολιτιστική συνεργασία και την ανάπτυξη της πολιτικής στον τομέα του πολιτισμού σε ευρωπαϊκό επίπεδο καθώς και η ενθάρρυνση της διάδοσής τους, και μέσω του Διαδικτύου.*

Αναλυτική παρουσίαση: του Προγράμματος «Πολιτισμός»

Η απόφαση αυτή θεσπίζει ένα μέσο χρηματοδότησης και προγραμματισμού για την πολιτιστική συνεργασία για την περίοδο από την 1η Ιανουαρίου 2007 έως την 31η Δεκεμβρίου 2013. Προβλέπεται προϋπολογισμός ύψους 400 εκατ. ευρώ για την ανάπτυξη της διακρατικής πολιτιστικής συνεργασίας ανάμεσα σε πολιτιστικούς φορείς από διάφορες χώρες της Ευρωπαϊκής Ένωσης ή τρίτες χώρες που συμμετέχουν στο πρόγραμμα. Το πρόγραμμα «Πολιτισμός» αποσκοπεί στη στήριξη των ενεργειών πολιτιστικής συνεργασίας, των ευρωπαϊκών οργανισμών που δραστηριοποιούνται στον πολιτιστικό τομέα καθώς και στη συλλογή και τη διάδοση πληροφοριών στον τομέα του πολιτισμού. Αυτό το νέο μέσο αποτελεί τη συνέχεια του προγράμματος-πλαισίου Πολιτισμός 2000, το οποίο κάλυπτε την περίοδο 2000-2006. Σε σχέση με το προηγούμενο πρόγραμμα, το πρόγραμμα αυτό είναι πιο πλήρες, πιο ανοικτό και πιο εύχρηστο.

ΠΡΑΞΗ: «Απόφαση *1855/2006/ΕΚ του Ευρωπαϊκού κοινοβουλίου και του Συμβουλίου της 12ης Δεκεμβρίου 2006 σχετικά με τη θέσπιση του προγράμματος Πολιτισμός (2007-2013):*

ΣΥΝΟΨΗ: Ο γενικός στόχος του προγράμματος αυτού είναι, όπως και των προηγούμενων προγραμμάτων για τον πολιτισμό, η ανάδειξη ενός κοινού πολιτιστικού χώρου για τους Ευρωπαίους με σκοπό να προωθηθεί η διαμόρφωση μιας ευρωπαϊκής ταυτότητας.

Τρεις στόχοι

Το πρόγραμμα βασίζεται σε τρεις στόχους με μεγάλη ευρωπαϊκή προστιθέμενη αξία:

1. *προώθηση της διακρατικής κινητικότητας των εργαζομένων στον τομέα του πολιτισμού·*
2. *ενθάρρυνση της διακρατικής κυκλοφορίας των καλλιτεχνικών και πολιτιστικών έργων και προϊόντων πέρα από τα εθνικά σύνορα·*
3. *ενθάρρυνση του διαπολιτισμικού διαλόγου.*

Για να λάβουν κοινοτική υποστήριξη, τα σχέδια που θα επιλεγούν θα πρέπει να καλύπτουν έναν ή περισσότερους από τους στόχους αυτούς.

Τρία επίπεδα παρέμβασης

Για την υλοποίηση των προαναφερόμενων στόχων, η Επιτροπή προτείνει τρία επίπεδα παρέμβασης, καθένα από τα οποία ανταποκρίνεται σε ξεχωριστές ανάγκες:

1. *στήριξη πολιτιστικών ενεργειών. Η απόφαση αυτή καθορίζει τρία είδη πολιτιστικών ενεργειών οι οποίες μπορούν να λάβουν κοινοτική υποστήριξη:*

   - σχέδια πολυετούς συνεργασίας. Τα σχέδια αυτά βασίζονται στη συνεργασία τουλάχιστον έξι πολιτιστικών φορέων από έξι διαφορετικές χώρες που συμμετέχουν στο πρόγραμμα. Αυτοί οι επαγγελματίες που δραστηριοποιούνται στον τομέα του πολιτισμού συνεργάζονται για διάφορες δραστηριότητες επιδιώκοντας έναν κοινό στόχο. Τα σχέδια συνεργασίας διαρκούν από τρία έως πέντε έτη και βασίζονται σε συμφωνία συνεργασίας. Στόχος της κοινοτικής στήριξης είναι να βοηθήσει τις συνεργασίες αυτές στο ξεκίνημά τους ή στο στάδιο της γεωγραφικής επέκτασής τους προκειμένου να τεθούν σε βιώσιμες βάσεις. Η επιλογή των σχεδίων που μπορούν να επιδοτηθούν γίνεται ύστερα από προσκλήσεις υποβολής προτάσεων. Η επιλογή πραγματοποιείται κυρίως με βάση την εμπειρία των συμμετεχόντων στο σχέδιο στον τομέα του πολιτισμού, τη χρηματοπιστωτική και επαγγελματική τους ικανότητα, την ποιότητα και την ευρωπαϊκή προστιθέμενη αξία των δραστηριοτήτων, καθώς και την καταλληλότητά τους σε σχέση με τους στόχους που επιδιώκει το πρόγραμμα. (…).

- ενέργειες συνεργασίας. Πρόκειται για ενέργειες πολιτιστικής συνεργασίας μεταξύ ευρωπαϊκών φορέων, των οποίων η ανώτατη διάρκεια είναι δύο έτη. Προτεραιότητα δίνεται στη

δημιουργικότητα και στην καινοτομία. Κάθε ενέργεια υλοποιείται στο πλαίσιο εταιρικής σχέσης τουλάχιστον τριών πολιτιστικών φορέων από τρεις διαφορετικές συμμετέχουσες χώρες. Ενθαρρύνονται ιδιαιτέρως οι δραστηριότητες διερεύνησης των δυνατοτήτων συνεργασίας, με στόχο τη μακροπρόθεσμη ανάπτυξή τους.

- *ειδικές ενέργειες. Παρέχεται επίσης βοήθεια σε ειδικές ενέργειες συμβολικού χαρακτήρα και σημαντικής εμβέλειας. Για να χαρακτηριστούν έτσι οι ενέργειες αυτές πρέπει να έχουν σημαντική απήχηση στους λαούς της Ευρώπης και να συμβάλλουν στην ευαισθητοποίησή τους όσον αφορά την πολιτιστική ποικιλομορφία και στην ενίσχυση της αίσθησής τους ότι ανήκουν στην ίδια κοινότητα. Στις πρωτοβουλίες αυτές ανήκουν, για παράδειγμα, οι «Πολιτιστικές Πρωτεύουσες της Ευρώπης». (…)*

2. *στήριξη σε οργανισμούς που δραστηριοποιούνται στον πολιτιστικό τομέα. Η στήριξη αυτή αφορά τους οργανισμούς οι οποίοι διαθέτουν δυνητική ακτινοβολία στο επίπεδο όλης της Ευρωπαϊκής Ένωσης ή καλύπτουν τουλάχιστον επτά ευρωπαϊκές χώρες. Οι οργανισμοί λαμβάνουν στήριξη όταν παρέχουν εκπροσώπηση σε κοινοτικό επίπεδο, διαδίδοντας πληροφορίες που επιτρέπουν τη διευκόλυνση της πολιτιστικής διευρωπαϊκής συνεργασίας ή συμμετέχουν σε σχέδια πολιτιστικής συνεργασίας ενεργώντας ως πρεσβευτές του ευρωπαϊκού πολιτισμού.*

3. *στήριξη εργασιών ανάλυσης καθώς και της συλλογής και διάδοσης πληροφοριών και αύξησης στο μέγιστο της επίδρασης των σχεδίων στον τομέα της πολιτιστικής συνεργασίας και της ανάπτυξης της πολιτικής. Σκοπός του σκέλους αυτού είναι η αύξηση του όγκου και της ποιότητας των πληροφοριών και των αριθμητικών στοιχείων σχετικά με την πολιτιστική συνεργασία και την ανάπτυξη της πολιτικής στον τομέα του πολιτισμού σε ευρωπαϊκό επίπεδο καθώς και η ενθάρρυνση της διάδοσής τους, και μέσω του Διαδικτύου. Σκοπός του είναι επίσης η διάδοση των πρακτικών πληροφοριών για το πρόγραμμα να έχει ακριβείς στόχους σε τοπικό επίπεδο. Για το σκοπό αυτό, δημιουργήθηκαν «πολιτιστικά σημεία επαφής». Ο ρόλος τους είναι να προωθούν το πρόγραμμα, να ενθαρρύνουν τη συμμετοχή όσο το δυνατόν μεγαλύτερου αριθμού επαγγελματικών και πολιτιστικών φορέων στις δράσεις του και να εξασφαλίζουν πραγματική σύνδεση με τα διάφορα όργανα που στηρίζουν τον πολιτιστικό τομέα στα κράτη μέλη.*

Ο Δαμανάκης (1989: 81): αναφέρει τον όρο «*ενδιάμεσος πολιτισμός*[5]». Ο ενδιάμεσος πολιτισμός είναι ο πολιτισμός που αναπτύσσουν οι μειονοτικές ομάδες στις χώρες υποδοχής. Ο νέος αυτός πολιτισμός είναι η δυναμική μεταβολή του πολιτισμού της χώρας προέλευσης των μειονοτήτων κάτω από την επίδραση του πολιτισμού της χώρας υποδοχής.

Κατά την πάροδο των αιώνων και ανάλογα με το τοπικό ή ιστορικό, κοινωνικό πλαίσιο οι επιστήμονες έθεταν και έναν επιθετικό προσδιορισμό στο προσδιοριζόμενο ουσιαστικό «*πολιτισμός*» προκειμένου να οριοθετήσουν και να τον ταυτοποιήσουν με δεδομένα ιστορικά, εθνικά, εθνοτικά, ανθρωπογενή ή τεχνολογικά στοιχεία με σκοπό να τον διαφοροποιήσουν από ένα άλλο είδος του ιδίου σημαινόμενου, *όπως κυκλαδικός πολιτισμός, μυκηναϊκός πολιτισμός, μινωικός πολιτισμός αθηναϊκός πολιτισμός, αμερικάνικος πολιτισμός, ευρωπαϊκός πολιτισμός, δυτικός πολιτισμός, ανατολικός πολιτισμός, τεχνολογικός πολιτισμός* κ.ο.κ.

Στις ημέρες μας γίνεται λόγος και εκφράζεται με τον όρο: *«μεταμοντέρνος πολιτισμός»,* κατά την Κωνσταντοπούλου (2000:25 κ.έ.), οποίος έχει μικτά πολιτισμικά στοιχεία, αλλά κυρίαρχη τη

[5] Δαμανάκης Μ., (1989: 81), Πολυπολιτισμική – Διαπολιτισμική Αγωγή, Αφετηρία, Στόχοι , Προοπτικές, περιοδικό Εκπαιδευτικά Νο. 16 , Αθήνα 1989.

δυτική σκέψη, λίγο πολύ κοινός στους λαούς του Πλανήτη μέσα από τη χρήση των ντ και την προσφορά της «παγκοσμιοποιημένης» -όπου κυριαρχούν συγκεκριμένα συμφέροντα- πολιτισμικής βιομηχανίας-, σύμφωνα και με τον M. Pares I Macais[6] και όπου είναι στην ουσία διαφορετικός εκείνος που δεν δέχεται την πορεία που επιβάλλεται ως δεδομένη, εκείνος δηλαδή που διανοείται να σκεφτεί διαφορετικά.

Κατά τον Καναδό κοινωνιολόγο M. Mc Luhan στο κλασικό σύγγραμμά του *Media*, οι προεκτάσεις του ανθρώπου χάρη στη νέα τεχνολογία ντ επιτελείται η παγκόσμια επικοινωνία σαν να ήταν ο πλανήτης ένα ολόκληρος ένα *παγκόσμιο χωριό* (από πλευράς «εγγύτητας» και κοινών πολιτιστικών προσλήψεων).

1.6.2. Ο όρος *ενδιάμεσος πολιτισμός*

Ο Δαμανάκης (1989: 81): αναφέρει τον όρο «*ενδιάμεσος πολιτισμός* ». Ο ενδιάμεσος πολιτισμός είναι ο πολιτισμός που αναπτύσσουν οι μειονοτικές ομάδες στις χώρες υποδοχής. Ο νέος αυτός πολιτισμός είναι η δυναμική μεταβολή του πολιτισμού της χώρας προέλευσης των μειονοτήτων κάτω από την επίδραση του πολιτισμού της χώρας υποδοχής.

Κατά την πάροδο των αιώνων και ανάλογα με το τοπικό ή ιστορικό, κοινωνικό πλαίσιο οι επιστήμονες έθεταν και έναν επιθετικό προσδιορισμό στο προσδιοριζόμενο ουσιαστικό «πολιτισμός» προκειμένου να οριοθετήσουν και να τον ταυτοποιήσουν με δεδομένα ιστορικά, εθνικά, εθνοτικά, ανθρωπογενή ή τεχνολογικά στοιχεία με σκοπό να τον διαφοροποιήσουν από ένα άλλο είδος του ιδίου σημαινόμενου, όπως κυκλαδικός πολιτισμός, μυκηναϊκός πολιτισμός, μινωικός πολιτισμός αθηναϊκός πολιτισμός, αμερικάνικος πολιτισμός, ευρωπαϊκός πολιτισμός, δυτικός πολιτισμός, ανατολικός πολιτισμός, τεχνολογικός πολιτισμός κ.ο.κ.

Στις ημέρες μας γίνεται λόγος και εκφράζεται με τον όρο: «μεταμοντέρνος πολιτισμός», κατά την Κωνσταντοπούλου (2000:25 κ.έ.), οποίος έχει μικτά πολιτισμικά στοιχεία, αλλά κυρίαρχη τη δυτική σκέψη, λίγο πολύ κοινός στους λαούς του Πλανήτη μέσα από τη χρήση των ντ και την προσφορά της «παγκοσμιοποιημένης» -όπου κυριαρχούν συγκεκριμένα συμφέροντα- πολιτισμικής βιομηχανίας-, σύμφωνα και με τον M. Pares I Macais και όπου είναι στην ουσία διαφορετικός εκείνος που δεν δέχεται την πορεία που επιβάλλεται ως δεδομένη, εκείνος δηλαδή που διανοείται να σκεφτεί διαφορετικά. Κατά τον Καναδό κοινωνιολόγο M. Mc Luhan στο κλασικό σύγγραμμά του Media, οι προεκτάσεις του ανθρώπου χάρη στη νέα τεχνολογία ντ επιτελείται η παγκόσμια επικοινωνία σαν να ήταν ο πλανήτης ένα ολόκληρος ένα παγκόσμιο χωριό (από πλευράς «εγγύτητας» και κοινών πολιτιστικών προσλήψεων).

1.6.3. Μεταμοντέρνος πολιτισμός

Κατά την πάροδο των αιώνων και ανάλογα με το τοπικό ή ιστορικό, κοινωνικό πλαίσιο οι επιστήμονες έθεταν και έναν επιθετικό προσδιορισμό στο προσδιοριζόμενο ουσιαστικό «*πολιτισμός*» προκειμένου να οριοθετήσουν και να τον ταυτοποιήσουν με δεδομένα ιστορικά,

---

6 M. Parès I Macais, (1997), Η κατασκευή της πραγματικότητας από τα ΜΜΕ, εκδ. Αλεξάνδρεια, Αθήνα 1997. στο ΚωνσταΝΤοπούλου Χρ. (2000), Εισαγωγή: Αναφορά στην Έννοια και στις Όψεις των Σύγχρονων Αποκλεισμών, στο ΚωνσταΝΤοπούλου Χρ, Μαράτου-ΑλιμπράΝΤη Λ., Γερμανός Δ., Οικονόμου Θ., (επιμ) , «Εμείς» και οι «Άλλοι»- αναφορά στις Τάσεις και τα Σύμβολα Ε.Κ.Κ.Ε., εκδ. Τυπωθήτω- Γ. Δαρδανός, Αθήνα 2000.

εθνικά, εθνοτικά, ανθρωπογενή ή τεχνολογικά στοιχεία με σκοπό να τον διαφοροποιήσουν από ένα άλλο είδος του ιδίου σημαινόμενου, *όπως κυκλαδικός πολιτισμός, μυκηναϊκός πολιτισμός, μινωικός πολιτισμός αθηναϊκός πολιτισμός, αμερικάνικος πολιτισμός, ευρωπαϊκός πολιτισμός, δυτικός πολιτισμός, ανατολικός πολιτισμός, τεχνολογικός πολιτισμός* κ.ο.κ.

Στις ημέρες μας γίνεται λόγος και εκφράζεται με τον όρο: *«μεταμοντέρνος πολιτισμός»,* κατά την Κωνσταντοπούλου (2000:25 κ.έ.), οποίος έχει μικτά πολιτισμικά στοιχεία, αλλά κυρίαρχη τη δυτική σκέψη, λίγο πολύ κοινός στους λαούς του Πλανήτη μέσα από τη χρήση των ντ και την προσφορά της «παγκοσμιοποιημένης» -όπου κυριαρχούν συγκεκριμένα συμφέροντα- πολιτισμικής βιομηχανίας-, σύμφωνα και με τον M. Pares I Macais[7] και όπου είναι στην ουσία διαφορετικός εκείνος που δεν δέχεται την πορεία που επιβάλλεται ως δεδομένη, εκείνος δηλαδή που διανοείται να σκεφτεί διαφορειτκά. Κατά τον Καναδό κοινωνιολόγο M. Mc Luhan στο κλασικό σύγγραμμά του *Media*, οι προεκτάσεις του ανθρώπου χάρη στη νέα τεχνολογία ντ επιτελείται η παγκόσμια επικοινωνία σαν να ήταν ο πλανήτης ένα ολόκληρος ένα *παγκόσμιο χωριό* (από πλευράς «εγγύτητας» και κοινών πολιτιστικών προσλήψεων).

1.7. Η έννοια «*ΤΑΥΤΟΤΗΤΑΣ*»

Η ετερότητα και η ταυτότητα είναι δύο έννοιες, που αποτελούν κλάσμα/ μερίδιο της αυτής/ιδίας κοινωνικής πραγματικότητας, αλληλοϋποστηριζόμενες λόγω της φύσεως τους. Έχουν κοινό παρονομαστή την έννοια *ΑΝΘΡΩΠΟΣ*. Είναι διαφοροποιημένες λόγω θέσεως τους και ο αριθμητής τους είναι η ατομική ιδιοσύσταση του κάθε μεμονωμένου ατόμου. Έτσι η κοινωνική ομορφιά έγκειται στο γεγονός ότι ανόμοια άτομα, συγκροτούν τα παράλληλα ομοιογενή πολιτικο-οικονομικά αυτοπροσδιοριζόμενα κοινωνικά σύνολα.

Η έννοια της ταυτότητας είναι δύσκολο να οριστεί. Η «ταυτότητα» κατά τον Βρύζα (2005:169 κ.ε.) είναι μια λέξη αμφίσημη. Από τη μια μεριά, σημαίνει α) την απόλυτη ομοιότητα ή ισότητα ανάμεσα σε άτομα, ομάδες, απόψεις, πράγματα ή σύμβολα, τα οποία ταυτίζονται το ένα με το άλλο αντίστοιχα. Από την άλλη μεριά, αντίθετα, β) υποδηλώνει το σύνολο των χαρακτηριστικών που διαφοροποιούν κάποιον ή κάτι από κάτι άλλο. Και ανάμεσα υπάρχει μια αμφιβολία: «ταυτότητα» σημαίνει αυτό που κάποιος ισχυρίζεται πως είναι.

Ο Μααλούφ (1999: 18) εύστοχα επισημαίνει ότι «Η ταυτότητά μου είναι ό, τι με κάνει να μην είμαι ταυτόσημος με κανέναν άλλον».

Η «ταυτότητα» που αποδίδουμε στο «εγώ» μας είναι πάντα σε συγκριτική παρουσίαση με τον «απέναντι» ή τους «απέναντι», δηλαδή τους «άλλους». Η ταυτότητα είναι μία αυτο-υποκειμενική κατασκευή ενός προσωπικού καθρεπτισμού του «εγώ» με το «εκείνος» ή «εκείνο». Ανάλογα με τις υπαγωγές μας, κοινωνικές, περιβαλλοντικές, συλλογικές οντότητες/ενότητες, όπου ο καθένας ως φυσικό πρόσωπο, ως κοινωνός και ως πολίτης έχει επιλέξει ή ετάχθει να υπάγεται, να συμμετέχει ή απλώς να μετέχει διαμορφώνει μία πολυπρισματική ταυτότητα της υπάρξεως του. Η κάθε συνιστώσα ταυτοτική παρουσίαση του εγώ μας συμπληρώνει την εικόνα του εαυτού μας, την αυτο-εικόνα μας σε αντιπαράθεση με την ετεροπροσδιοριζόμενη εικόνα μας, που έχουν οι άλλοι για εμάς. Αντίστοιχα με την κάθε υπαγωγή μας είναι και η ταυτότητα που έχουμε, π.χ. «*είμαι ο*

---

7 M. Parès I Macais, (1997), Η κατασκευή της πραγματικότητας από τα ΜΜΕ, εκδ. Αλεξάνδρεια, Αθήνα 1997. στο ΚωνσταΝΤοπούλου Χρ. (2000), Εισαγωγή: Αναφορά στην Έννοια και στις Όψεις των Σύγχρονων Αποκλεισμών, στο ΚωνσταΝΤοπούλου Χρ, Μαράτου-ΑλιμπράΝΤη Λ., Γερμανός Δ., Οικονόμου Θ., (επιμ) , «Εμείς» και οι «Άλλοι»- αναφορά στις Τάσεις και τα Σύμβολα Ε.Κ.Κ.Ε., εκδ. Τυπωθήτω- Γ. Δαρδανός, Αθήνα 2000.

Γιάννης», «ο ποδοσφαιρόφιλος», «ο σύζυγος της τάδε γυναίκας», «ο πατέρας του παιδιού μου», «ο κοινωνιολόγος», «ο οπαδός της τάδε ομάδας», «ο καθηγητής του τάδε σχολείου», «ανήκω στην ομάδα ρέζους αρνητικό», «είμαι Έλληνας», «είμαι Ευρωπαίος πολίτης», «είμαι στην τάδε θρησκεία», «ανήκω στους φίλους του περιβάλλοντος», «ανήκω στην ομάδα προστασίας της θαλάσσιας χελώνας» κ.ά.

Επίσης η ταυτότητα του εγώ δεν είναι παγιωμένη και χωρίς αλλαγή ως το τέλος της ζωής μας. Ανάλογα με τις αλλαγές και τις αυτό-μετακινήσεις μας στο χωρο-χρόνο και στα διάφορα περιβαλλοντικά πλαίσια μεταπλάθεται και ακολουθεί με βήματα συγχρονισμού την πορεία της ζωής μας.

Η «ταυτότητα» αποτελεί αντικείμενο έρευνας της ψυχολογίας, της κοινωνικής ψυχολογίας και της ανθρωπολογίας. Η ψυχολογία ασχολείται με την ατομική ταυτότητα, δηλαδή με τη διαδικασία με την οποία ο «εαυτός» συγκροτείται σε σχέση με τον «άλλο». Η κοινωνική ψυχολογία ερευνά την «ταυτότητα» σε επίπεδο ομάδων (συλλογικές ταυτότητες). Η ανθρωπολογία, τέλος, μελετά τις πολιτισμικές διάφορες ανάμεσα σε κοινωνίες καθώς και τους τρόπους με τους οποίους σε διάφορα πολιτισμικά συστήματα οι ανθρώπινες κοινότητες ορίζουν τον «εαυτό» τους σε σχέση με τους κοντινούς «Άλλους».

Αν θελήσουμε να απαντήσουμε στο ερώτημα «ποιος είμαι;», οι απαντήσεις είναι ανεξάντλητες και θα μπορούσαν, σύμφωνα με τον Zurcher (1977), να ταξινομηθούν σε τέσσερες μεγάλες κατηγορίες: Α) στον βιολογικό εαυτό, που περιλαμβάνει φυσικά χαρακτηριστικά, όπως για παράδειγμα, «είμαι ψηλή», «είμαι μελαχρινός», Β) στον κοινωνικό εαυτό, που αφορά μία συγκεκριμένη κοινωνική θέση, όπως, για παράδειγμα, «είμαι φοιτήτρια-, «είμαι Ελληνας», Γ) στον ψυχολογικό εαυτό, του οποίου τα χαρακτηριστικά νοηματοδοτούνται αποκλειστικά από την κοινωνική υπόσταση μολονότι δεν συναρτώνται με μια συγκεκριμένη κοινωνική θέση, όπως για παράδειγμα, «είμαι ελκυστική», «είμαι δημοκρατικός άνθρωπος», και Δ) στον καθολικό εαυτό, που περιλαμβάνει χαρακτηριστικά παγκόσμια, δηλαδή κοινά σε όλα τα άτομο, για παράδειγμα, «είμαι άνθρωπος» .

Το ουσιαστικό «ταυτότητα» παράγεται με κράση από «τό ἀυτό» και «τον εαυτό». Σημαίνει την ιδιότητα αυτού που παραμένει «ο ίδιος» και, μεταξύ άλλων, παραπέμπει σημασιολογικά στην ικανότητα ενός συστήματος (ή ενός όντος) να αναπαράγει ή να διατηρεί αμετάβλητο τον εαυτό του, ή/και να μη .διαφοροποιείται από μια εικόνα-αναπαράσταση του εαυτού του, μέσα στο χρόνο. Κυρίως, βέβαια, αυτό το δεύτερο, αφού η κρίση περί του τι πράγματι μεταβλήθηκε ή παρέμεινε σταθερό στο επίπεδο του όντος είναι συνάρτηση της εικόνας-αναπαράστασης περί του «εαυτού» και της όλης διαδικασίας της μεταβολής (Βλ. Ιντζεσίλογλου, (2000: 177).

Η αυτογνωσία και η συνειδητοποίηση της ταυτότητάς μας περνάει μέσα από την αποδοχή της ταυτότητα; του άλλου. Ο Taylor (1992) σε ένα πρόσφατο βιβλίο του διατυπώνει τη θέση ότι: «η ταυτότητα διαμορφώνεται κατά ένα μέρος από την αναγνώριση ή μη αναγνώριση, συχνά δε από την παραγνώριση από τους άλλους», ενώ η μη αναγνώριση μπορεί να δημιουργήσει κάποια απειλή στην ύπαρξη του άλλου (Βλ. Μαράτου-Αλιμπράντη Λ. - Γαληνού Π., (2000:115).

Ο Δαμανάκης[8] (1989: 81), υπογραμμίζει ότι κατά τη διαδικασία της κοινωνικοποίησης αυτών των ομάδων θα πρέπει να αποδεχτούμε τον ενδιάμεσο πολιτισμό τους ως ισότιμο με τους πολιτισμούς

---

[8] [8] Δαμανάκης Μ., (1989: 81), *Πολυπολιτισμική – Διαπολιτισμική Αγωγή, Αφετηρία, στόχοι , προοπτικές*, Εκπαιδευτικά 16 , Αθήνα 1989. Με τον όρο ***ενδιάμεσο πολιτισμό*** εννοούμε τον πολιτισμό που αναπτύσσουν οι μειονοτικές ομάδες στις χώρες υποδοχής. Ο νέος αυτός πολιτισμός είναι η δυναμική μεταβολή του πολιτισμού της χώρας προέλευσης των μειονοτήτων κάτω από την επίδραση του πολιτισμού της χώρας υποδοχής.

της χώρας προέλευσης και της χώρας υποδοχής και να βοηθήσουμε τους φορείς του αναπτύξουν την ταυτότητα και τη γλώσσα τους μέσα σε ένα διπολιτισμικό και διγλωσσικό περιβάλλον .

1.7.1 Το Ταυτοτικό Ζήτημα:

Το ταυτοτικό ζήτημα απασχόλησε και απασχολεί άτομα, κοινωνίες, εθνικές ομάδες, οργανωμένα σύνολα σε τοπικό και παγκόσμιο επίπεδο Θα προσπαθήσουμε να το προσεγγίσουμε επιδαψιλεύοντας τις διάφορες πτυχές του μέσα από αντίστοιχες βιβλιο-αναφορές. Θα προσπαθήσουμε να διαφωτίσουμε το ταυτοτικό ζήτημα, τη θεωρία της Κοινωνικής Ταυτότητας, τον ρόλο που διαδραματίζει ο Λαϊκός Πολιτισμός στη διαμόρφωση της Πολιτισμικής μας ταυτότητας μέσα από τη Διαπολιτισμική Αγωγή και οι Δυνητικές κοινότητες μάθησης και το ρόλο του Διαδικτύου στον καθορισμό και τη διαμόρφωση της «ταυτότητας».

Κατά τον περασμένο αιώνα (20ο) οι μελετητές του θέματος ταυτότητα, όπως και ο Erikson δήλωναν ότι η ταυτότητα δεν είναι κάτι το στατικό και το παγιωμένο. Κάτι που αποκτά ο άνθρωπος εφάπαξ και δεν αλλάζει.

Η ταυτότητα κινείται πάνω σε δύο άξονες,

1. της διαχρονίας και
2. της συγχρονίας.

Το άτομο αποκτά (1) διαχρονικά στοιχεία από το οικείο περιβάλλον, φυσικό, εθνικό, ανθρωπογενές- οικογένεια- φίλοι, γειτονιά, φυλή γλώσσα, εθνικο-πολτιστικά/πολιτισμικά κ.ά. Επίσης αποκτά (2) συγχρονικά στοιχεία από το συγχρονικό κοινωνικο-οικονομικό –σχολικό- περιβάλλον που παροντικά ζει το άτομο.

Κατά την Κωνσταντοπούλου (2000:13) το «ταυτοτικό ζήτημα» παίρνει ιδιαίτερες προεκτάσεις στις ημέρες μας καθώς; 1. το γνωστό τοπίο στο οποίο έζησαν οι προηγούμενες γενιές μεταβάλλεται (τίποτα δεν είναι «πια», όπως ήταν, ενώ κυριαρχεί μεγαλύτερη υπαρξιακή «ρευστότητα») και 2. αυτή καθαυτή η ιδέα της «επικοινωνίας» αποτελεί πλέον γενική αναφορά.

Ο Γερμανός ιστορικός Lutz Niethammer (2000), για παράδειγμα, αντιμετωπίζει πολύ κριτικά τον όρο «ταυτότητα», συνδέει τη γένεσή του με ιστορικές εξελίξεις την περίοδο του Μεσοπολέμου και με την άνοδο του τασισμού και θεωρεί την ταυτότητα ως μιαν απόλυτη και στατική αξία. Συγκεκριμένα, στη σελίδα 467 του ογκώδους έργου του Kollektive Identitat (συλλογική ταυτότητα), γράφει: Η ταυτότητα όμως δεν γνωρίζει περιορισμούς.

Θα ασχοληθούμε με την «ταυτότητα» μας και πιο συγκεκριμένα θα εξετάσουμε:

- την ατομική ταυτότητα, (βιολογικός, κοινωνικός, ψυχολογικός και καθολικός εαυτός, η αυτό-εικονα μας,
- την κοινωνική ταυτότητα που αποτελεί πλαίσιο συγχρονίας με το κοινωνικό γίγνεσθαι και είναι η συνισταμένη της ετεροπροσδιοριζόμενης αυτο-εικόνας μας,
- την εθνική ταυτότητα που αποτελείται από διαχρονικά στοιχεία και καθορισμένα λόγω ιδεωδών, αξιών, αρχών και στερεοτύπων που μας διαβιβάζουν οι προηγούμενες γενιές, το έθνος, η οικογένεια και οι σημαντικοί άλλοι για μας.
- Την πολιτιστική ταυτότητα, όπως καθορίζεται από συγχρονικά στοιχεία. Θα μιλήσουμε δηλαδή για την «πολιτισμική εγγραμματοσύνη».
- Την ταυτότητα του ευρωπαίου πολίτη.

1.7.2. Ατομική και Κοινωνική Ταυτότητα

Το «εγώ» και το «εμείς» είναι οι ομφάλιοι λώροι, ενικού ή πληθυντικού. Είναι ατομικοί ή συλλογικοί που μάς δένουν, μας τροφοδοτούν, μας γειώνουν, μάς απογειώνουν από την πραγματικότητα. Το «εγώ» επαναπροσδιορίζεται και ταυτοποιείται μέσα από την κοινωνική συνοχή πολλών ατόμων.

Ο Γκόβαρης κ.ά. (2003), αναφέρουν ότι «Σύμφωνα με την Peukert (2000) η ταυτότητα μπορεί να ορισθεί ως η διαδικασία και το αποτέλεσμα της αλληλεπίδρασης μεταξύ τριών (3) βασικών δεξιοτήτων.

1. Η πρώτη δεξιότητα συνδέεται με το αίσθημα της ύπαρξης μιας βασικής δομής του εαυτού. Η βασική αυτή δομή καθιστά εφικτή την αυτογνωσία, όπου το υποκείμενο γνωρίζει τα στοιχεία της ιδιαιτερότητας του.

2. Η δεύτερη δεξιότητα αφορά τη διαδικασία διεύρυνσης αυτής της βασικής δομής του εαυτού. Η διεύρυνση επέρχεται μέσα από την αντιπαράθεση με το νέο, το άγνωστο και την επιτυχή διαχείριση των αβεβαιοτήτων.

3. Η τρίτη δεξιότητα συνδέεται με την ανάγκη επίτευξης ισορροπίας μεταξύ της βασικής δομής και της διεύρυνσης αυτής. Η ταυτότητα ως σύνθεση και σύνολο των παραπάνω δεξιοτήτων αναπτύσσεται μέσα σε συγκεκριμένα πλαίσια επικοινωνίας και αλληλεπίδρασης».

Ο Δαμανάκης (2007:123) υποστηρίζει ότι η «ατομική (προσωπική) ταυτότητα» σηματοδοτεί την ιδιαιτερότητα του κάθε ατόμου και μπορεί να θεωρηθεί τουλάχιστον από δυο οπτικές γωνίες, Α) Από την υποκειμενική οπτική, δηλαδή πώς το ίδιο το άτομο αντιλαμβάνεται την ταυτότητά του, τον εαυτό του (αυτοαντίληψη, αυτοπροσδιορισμός, υποκειμενικότητα) και Β) από την αντικειμενική οπτική, δηλαδή πώς οι άλλοι αντιλαμβάνονται την ταυτότητα του ατόμου και τι είδους χαρακτηριστικά της προσδίδουν (ετεροπροσδιορισμός). (Βλ και Μπότσαρη Ευ., 2004)

Η κοινωνική ταυτότητα κατά κανόνα τοποθετεί το άτομο σε σχέση με κάποια κοινωνική ~κατηγορία, θέση ή κύρος. Με άλλα λόγια, η αυτο-εικόνα, το πώς αντιλαμβάνεται το άτομο τον εαυτό, μπορεί να θεωρηθεί ότι εξαρτάται μέχρι ένα σημείο από την υπαγωγή του σε διάφορες ομάδες και συγκεκριμένα από τη διαφορά μεταξύ της δικής του ομάδας και της ομάδας των άλλων.

Κάθε άνθρωπος μπορεί να συμμετέχει ως μέλος σε πολλά ταυτόχρονα και διαφορετικού μεγέθους κοινωνικά σύνολα. Τέτοια κοινωνικά σύνολα είναι η οικογένεια, το γένος, η φυλή, το έθνος, μια επαγγελματική ομάδα ή κατηγορία, μια εθελοντική οργάνωση, μια θρησκευτική κοινότητα, ένα πολιτικό κόμμα, οι οπαδοί μιας ποδοσφαιρικής ομάδας, ολόκληρη η ανθρωπότητα κ.λπ.

Ο Ζ. Μπερκ (BERQUE) , όπως μας παραθέτει ο Βρύζας (2005: 171), διακρίνει σε μια συλλογική ταυτότητα πέντε βασικά χαρακτηριστικά:

α). Η συνέχεια και ο μετασχηματισμός. Δεν υπάρχει ταυτότητα χωρίς μετασχηματισμό. Πρόκειται όμως για έναν εσωτερικό μετασχηματισμό, για μια συνεχή ανανέωση και αλλαγή.

β) Μέσα στην ταυτότητα το υποκειμενικό και το αντικειμενικό συνδέονται σε κάθε στιγμή. Μια άλλη ταυτότητα από τη δική μου είναι για μένα ένα αντικείμενο, είναι αντικειμενική σε σχέση με μένα. Το υποκειμενικό και το αντικειμενικό δεν είναι παρά δύο όψει; της ταυτότητας, οι οποίες είναι στενά συνδεδεμένες μεταξύ τους.

γ) Η ταυτότητα είναι ενεργός. Κάθε στοιχείο που εμπεριέχει επενεργεί πάνω στα άλλα και υφίσταται τις επιδράσεις όλων των άλλων.

δ) Η ταυτότητα είναι μια ολότητα. Μια ολότητα όμως η οποία συνδυάζει διαφορετικά στοιχεία και μπορεί να αναλυθεί σε ένα σχεδόν ατέλειωτο παιχνίδι διαφοροποιημένων δράσεων.

ε) Η ταυτότητα, τέλος, χαρακτηρίζεται από τη μεταβλητότητα όλων των πλευρών της, όλων των παραγόντων της, όλων των κατηγοριών της. Μεταβλητότητα των περιεχομένων της μέσα στις μομφές της, των μορφών της μέσα στα περιεχόμενά της.

Τα πέντε αυτά χαρακτηριστικά αποτελούν, κατά τον BERQUE (J.), τα συστατικά στοιχεία μιας συλλογικής ταυτότητας. Στην πραγματικότητα όμως, δεν βρίσκονται όλα σε κάθε ταυτότητα ούτε παρουσιάζονται στον ίδιο βαθμό. Οι συλλογικές ταυτότητες ποικίλουν.

1.7.3. Η θεωρία της Κοινωνικής Ταυτότητας

Η Θεωρία της Κοινωνικής Ταυτότητας, όπως αναφέρει η Δραγώνα (2001: 29) αποτελεί ίσως την πιο ολοκληρωμένη ανάλυση της κοινωνικής ταυτότητας. Την εισηγήθηκε πρώτος ο Henri Tajfel στις αρχές του 1970 και εκφράζει ένα ευρωπαϊκό ρεύμα της κοινωνικής ψυχολογίας (σε αντίθεση με την αμερικανική, πιο ατομικιστική προσέγγιση). Ο Tajfel διέκρινε δύο ειδών συμπεριφορές, που θα μπορούσαν αποτελούν τις δύο άκρες σε ένα συνεχές: η μια άκρη χαρακτηρίζει την διαπροσωπική συμπεριφορά, όπου το άτομο ανάλογα με τα χαρακτηριστικά της ιδιοσυγκρασία του δημιουργεί φιλίες, σχέσεις, θετικές ή αρνητικές, ενώ στην άλλη άκρη βρίσκεται δι-ομαδική συμπεριφορά, όπου το άτομο λειτουργεί ως μέλος μιας ομάδας, δηλαδή ως συνδικαλιστής, ως υποστηρικτής μιας ποδοσφαιρικής ομάδας, ενός συλλόγου οικολόγων κ.ά. .

Όλα τα χαρακτηριστικά των ταυτοτήτων αξιολογούνται με βάση το σημείο σύγκρισης, που κατά τον Festinger. , είναι η επιθυμία για έγκυρη αυτο-αξιολόγηση. Ωστόσο μετά το 1950 έχουμε πολλές ερευνητικές ενδείξεις ότι το πραγματικό κίνητρο δεν είναι η έγκυρη αυτο-αξιολόγηση. Οι άνθρωποι χρειάζονται την κοινωνική σύγκριση για να προαγάγουν την προσωπική τους αξία.

Η θεωρία της κοινωνικής ταυτότητας, υποστηρίζοντας την αρχή ότι τα άτομα και οι ομάδες αγωνίζονται να αποκτήσουν και να διατηρήσουν θετική κοινωνική τους ταυτότητα, ασχολείται κατά κύριο λόγο με τις επιπτώσεις που έχει στα άτομα η αρνητική αξιολόγηση της ιδιότητάς τους. Τίθεται ωστόσο και το ερώτημα κατά πόσο σε ατομικό επίπεδο ενδέχεται να είναι αρνητικές οι επιπτώσεις μιας θετικής κοινωνικής ταυτότητας.

Το κίνητρο απόκτησης και διατήρησης θετικής ατομικής και κοινωνικής ταυτότητας οδηγεί απευθείας σε μια γνωστική διευθέτηση έσω-ομάδας και έξω-ομάδας, γεγονός που ενθαρρύνει τη θετική διαφοροποίηση της πρώτης, με συνέπεια μία από τις εκδηλώσεις αυτής της διαφοροποίησης να είναι η προκατάληψη και η επιθετικότητα απέναντι στις αρνητικά αξιολογήσεις.

Μορφές της κοινωνικής ταυτότητας αποτελούν και η εθνική και η πολιτιστική ταυτότητα, οι οποίες κατά τον Δαμανάκη (2007: 123), αλληλεπικαλύπτονται, αλλά δεν είναι ταυτόσημες.

Η ετερογένεια ενυπάρχει ακόμα και στην ίδια ομάδα των ομογενών. Ο Δαμανάκης (2007:138) σημειώνει ότι «Η κοινωνικο-πολιτισμική ταυτότητα του ατόμου δεν είναι a priori δεδομένη, αλλά διαμορφώνεται και δομείται στο πλαίσιο μιας διαδικασίας ενεργούς αλληλεπίδρασής του υποκειμένου με το άμεσο κοινωνικο-πολιτισμικό περιβάλλον του. Διαπιστώνεται, δηλαδή, ότι αυτό που χαρακτηρίζει την κοινωνικο-πολιτισμική ταυτότητα των διαφόρων διασπορών των ομογενών μεταξύ τους δεν είναι η ομοιογένεια, αλλά η ετερογένεια. Οι ομογενείς δεν είναι κατ' ανάγκην ομοιογενείς. Στον όρο της ταυτότητας, επομένως, πρέπει να προστεθεί και εκείνος της ετερότητας, ως εργαλείο ανάλυσης».

Στην προσπάθειά μας να προσεγγίζουμε και να αναγνωρίσουμε τα στερεότυπα, (π.χ. θεσμικούς και κοινωνιολογικούς παράγοντες γενικών μορφών κοινωνιολογίας) αρχικά ερμηνεύουμε την

πιστοποίηση της σταθερότητας. Και επεμβαίνουμε επιδιώκοντας να αναπτύξουμε προσωπική ταυτότητα ξεχωριστά στο κάθε άτομο ενεργοποιώντας τους μηχανισμούς διαφοροποίησης.

1.7.4. Τα στερεότυπα και οι προκαταλήψεις ως διαμορφωτές ταυτοτήτων

Τα στερεότυπα και οι προκαταλήψεις είναι δύο παράγοντες που διαδραματίζουν καθοριστικό ρόλο στην διαμόρφωση των ταυτοτήτων.

Ίσως δύο από τις πιο χαρακτηριστικές πολιτισμικές σταθερές που παρατηρούνται στις περισσότερες κοινότητες ανά τον κόσμο είναι τα στερεότυπα και οι προκαταλήψεις, οι υπεραπλουστευμένες, δηλαδή, αλλά ως επί το πλείστον διαστρεβλωμένες πεποιθήσεις, που διαμορφώνονται από τα μέλη μιας κοινότητας και έχουν ως αντικείμενο αναφοράς τους συγκεκριμένες κατηγορίες ατόμων και ομάδων .

Το ερώτημα που τίθεται ως στόχος και στοίχημα για την Διαπολιτισμική Αγωγή είναι πώς θα αποδυναμώσουμε τα κοινωνικά στερεότυπα και τις προκαταλήψεις. Για να απαντήσουμε σε αυτό το καίριο ερώτημα θα πρέπει αρχικά να γνωρίσουμε τη φύση και την ουσία των δύο, στερεότυπα και προκαταλήψεις και την νεοφανή ανασύσταση τους στις νέες κοινωνίες μας. «Συνειδητοποιώ τα αδιέξοδα και αγωνίζομαι για την άρση τους». Η απλή γνώση εδώ δεν αρκεί. Χρειάζεται και η επίγνωση, η συνειδητοποίηση των καταστάσεων και των σχέσεων μεταξύ αιτίου και αιτιατού.

Σύμφωνα με τις θέσεις του Anti-Bias Curriculum (Derman-Sparks & the ABC Task Force, 1989), η συνειδητοποίηση των στερεότυπων και των προκαταλήψεων συνιστά τη βασικότερη προϋπόθεση δημιουργικής αντιπαράθεσης των παιδιών με τις διαφορές. Συνειδητοποίηση των στερεότυπων δεν σημαίνει ανακάλυψη ενός ελλείμματος στη γνώση μας για τους «άλλους», αλλά ευαισθητοποίηση και κριτική αντιπαράθεση με το γεγονός ότι τα παιδιά γίνονται αποδέκτες μηνυμάτων που αφορούν τη διασύνδεση μεταξύ συγκεκριμένων γνωρισμάτων, όπως χρώμα του δέρματος, εθνοτική προέλευση, φύλο κ.α., με κοινωνική δύναμη, κοινωνικά προνόμια ή κοινωνική απαξίωση. Πρόκειται για διαδικασίες που χαρακτηρίζουν την «κουλτούρα της κυριαρχίας» (Dominanzkultur) (βλ. Rommelspacher, 1996).

1.7.4.1. Τα στερεότυπα

Οι καταβολές, οι αρχές, τα οικογενειακά και εθνικά, θρησκευτικά, μορφωτικά ιδεώδη και πάσης μορφής στερεότυπα προσδιορίζουν και διαμορφώνουν την ταυτότητα των ατόμων και των κοινωνιών.

Η λέξη «στερεότυπα» είναι σύνθετη, (στέρεο+ τύπος= κάτι που με την πάροδο των ετών έχει παγιωθεί, έχει παραμείνει στα άτομα. ως τυπική και- ίσως- όχι ουσιαστική εικόνα σαφώς προσδιορισμένη μέσω έρευνας και κριτικής σκέψης

Πιο συγκεκριμένα, ως στερεότυπα θα χαρακτηρίζαμε τις οποιεσδήποτε κατηγορηματικές γενικεύσεις -όχι αποκλειστικά αρνητικές- που αφορούν ανθρώπους ή κοινωνικές ομάδες και που αγνοούν την ατομική ή κοινωνική ποικιλία και διαφορά.

Ο Φίλιας (1985: 236-237) επισημαίνει ότι ο όρος στερεότυπο χρησιμοποιείται για να περιγράψει ιδέες και εικόνες, που είναι έτοιμες μέσα στο κεφάλι μας και παρεμποδίζουν την λειτουργία της κρίσης, γιατί υπάρχει μια εκ των προτέρων διαμορφωμένη κρίση.

Ο γερμανός ιστορικός (Niethammer 2000, 496) στο έργο του Kollektive Identitat «Συλλογική Ταυτότητα», αναφερόμενος στη συλλογική ταυτότητα υπογραμμίζει μάλιστα ότι «η ταυτότητα είναι μια απόλυτη αξία και διασυνδέεται εύκολα με άλλες απολυτότητες, προπάντων με τη θρησκεία, με μια μυθοποιημένη- ιστορία, με την αντίληψη μιας δεδομένης φυσικής καταγωγής και στον - πολιτικό χώρο με την κυριαρχία».

Τα στερεότυπα λειτουργούν ως ασφάλειες απομόνωσης και τύμβοι ορόσημοι ταυτοποίησης. Στα σχολικά έτη οι μαθητές διαμορφώνουν μέρη της ατομικής, εθνικής, συλλογικής, κοινωνικής και πολιτισμικής τους ταυτότητας στο χώρο της σχολείου και στα εναλλακτικά περιβάλλοντα μάθησης, όπως μουσεία, χώροι θεάτρου, αρχαιολογικοί, μορφωτικοί χώροι, πινακοθήκες κ.ο.κ. Είναι όμως πλέον ολοφάνερο ότι οι μαθητές μας εκπαιδεύονται σε πολυπολιτισμικές τάξεις, όπου η διαφορετικότητα αποτελεί –ίσως - πλέον τον κανόνα και όχι την εξαίρεση.

Κατά συνέπεια, όπως αναφέρει και η Χοντολίδου (2008: 246), «Οι σχολικές τάξεις λειτουργούν ως χώροι πολιτισμικής παραγωγής κατασκευάζοντας ταυτότητες στην τάξη παρέχοντας τη δυνατότητα της δημιουργικής δόμησης νέου λόγου στην τάξη ως πρόκληση που μπορούμε να εκμεταλλευτούμε. Ούτε ο εκπαιδευτικός ούτε οι μαθητές μπορούν να αλλάξουν χωρίς την παραγωγή νέων λόγων μέσω των οποίων να διαβάζουν τις πράξεις τους, να πράττουν διαφορετικά και να δομούν διαφορετικές υποκειμενικότητες (Walkerdine 1981).

Οι αρνητικές προκαταλήψεις και τα αρνητικά στερεότυπα ως μορφές και περιεχόμενα του επικοινωνιακού πράττειν αναπαράγουν και εξορθολογίζουν ακριβώς αυτή την κατάσταση. Ως παράδειγμα μπορούμε να αναφέρουμε εδώ τις έρευνες των Elias και Scotson (1996) οι οποίες κατέγραψαν με σαφήνεια ότι η κατασκευή του «επικίνδυνου» και «ανήθικου» ξένου αποτελεί λειτουργικό κομμάτι των προσπαθειών διαφύλαξης της μονοπωλιακής διαχείρισης των κοινωνικών αγαθών εκ μέρους της πλειοψηφίας. Αποδείχθηκε επίσης ότι όσο μεγαλύτερη είναι η ανισότητα στις σχέσεις εξουσίας μεταξύ των ομάδων, τόσο ισχυρότερες είναι οι προκαταλήψεις και τόσο μεγαλύτερη είναι η απόρριψη των προσπαθειών των μειονοτικών ομάδων για κοινωνική ένταξη και ίση μεταχείριση.

Λαμβάνοντας υπόψη την πολυπολιτισμική σύσταση της Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης στην Ελλάδα του 21ου αι. το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο προέβει στην συγγραφή επικαιροποιημένων Αναλυτικών Προγραμμάτων το 2003 (Φ.Ε.Κ. 303, 304/13-3-2003, τ. Β’) Δ.Ε.Π.Π.Σ. και Α.Π.Σ. . Υλοποίησε τα Νέα Διαθεματικά και Αναλυτικά Προγράμματα Σπουδών το Π.Ι./ ΥΠ.Ε.Π.Θ. με συγγραφή σχολικών εγχειριδίων και δημιουργία εκπαιδευτικού λογισμικού ψηφιακής μορφής με σκοπό την εκπαίδευση με γνώμονα καιτην διαπολιτισμική αγωγή. Συγκεκριμένα ορίζει στις γενικές αρχές της εκπαίδευσης, όπως σημειώνεται στο Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών (Δ.Ε.Π.Π.Σ.) και στο νέο Αναλυτικό Πρόγραμμα σπουδών (Α.Π.Σ.) για την Πρωτοβάθμια και Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση (Φ.Ε.Κ. 303, 304/13-3-2003, τ. Β΄) , ότι είναι η ενίσχυση της πολιτισμικής και γλωσσικής ταυτότητας στο πλαίσιο μιας πολυπολιτισμικής κοινωνίας.

Μέσω της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης επιδιώκεται η εξάλειψη των διακρίσεων και του αποκλεισμού, αναγνωρίζοντας πως οι διαφορετικοί πολιτισμοί δε στέκονται ο ένας πλάι στον άλλο, αλλά έρχονται σε επαφή, ολοένα και περισσότερο έχοντας όλοι ισότιμη αξία.

Τα παιδιά πρέπει και είναι από νωρίς απαραίτητο να έχουν συνείδηση της κουλτούρας τους και να αντιλαμβάνονται την παρουσία άλλων πολιτισμών στην χώρα τους ή σε άλλες χώρες. Τα παιδιά πρέπει να νιώθουν τις ταυτότητές τους και τις διαφορές. Ιδιαίτερα μέσω διαπολιτισμικών μηνυμάτων και αξιών που αναδύονται από τα κείμενα ή τις εκάστοτε περιγραφές ηρώων και τις δραστηριότητες των βιβλίων τους.

1.7.4.2. Οι προκαταλήψεις

Η λέξη προκατάληψη προέρχεται από το ρήμα: *προ+ καταλαμβάνω* που σημαίνει ότι έχει μπροστά το πρόθεμα (προ= πριν), πριν έρθουμε σε επαφή με την πραγματική κατάσταση, πριν εξετάσουμε γεγονότα και ανθρώπους ή κατατάσσεις, δημιουργούμε εκ των προτέρων μία *ιδεοκατασκευή* στο νου μας, ενδεχομένως και *ιδεοληψία* και με εγωιστικό τρόπο εμμένουμε σε αυτήν χωρίς να δίνουμε στον εαυτό μας και στους άλλους την δυνατότητα να γνωρίσουν την πραγματικότητα, να εξετάσουν και να αναλογιστούν τις καταστάσεις και τις συνέπειες.

Προκατάληψη είναι μια γνώμη ή άποψη η οποία έχει σχηματιστεί κατά έναν μη αντικειμενικό/επιστημονικό τρόπο. Συχνά σχηματίζεται σαν αποτέλεσμα έλλειψης πληροφόρησης ή μειωμένης αντίληψης. Προκαταλήψεις είναι για παράδειγμα διάφορες στέρεες πεποιθήσεις που έχει ο άνθρωπος, όχι μέσα από τη γνώση (δηλ. από την αλήθεια), αλλά από διάφορες κατά καιρούς δεισιδαιμονίες, δοξασίες, μυστικισμούς, θρησκοληψίες, τελολογίες, εσχατολογίες, μεταφυσικές πεποιθήσεις, ρατσισμούς, εθνικισμούς, κ.λ.π. (Από τη Βικιπαίδεια, την ελεύθερη εγκυκλοπαίδεια)

Ο Μάρκου (1996, σ. 64 – 65) τονίζει ότι οι προκαταλήψεις, ο ρατσισμός και οι διακρίσεις εξακολουθούν να αποτελούν σοβαρά προβλήματα στις κοινωνίες μας και ότι οι μαθητές έρχονται στο σχολείο με αρνητικές στάσεις για συμμαθητές τους από άλλες εθνοπολιτισμικές ομάδες. Δείχνουν επίσης ότι θετικές προσπάθειες παρέμβασης μπορούν να οδηγήσουν στη μείωση τους και ανάπτυξη θετικών στάσεων στους μαθητές του σχολείου. Σημαντικό επίσης ρόλο μπορούν να παίζουν οι οικογένειες και τα μέσα ενημέρωσης. Οι περισσότερες προσεγγίσεις για τη μείωση των προκαταλήψεων στο σχολείο δίνουν έμφαση σε ορισμένους παράγοντες του σχολικού περιβάλλοντος όπως διδακτικό υλικό, προγράμματα επιμόρφωσης κτλ.

Η προκατάληψη διαφοροποιείται από το στερεότυπο στο ότι αποτελεί μία αποκλειστικά αρνητική ή δυσμενή στάση απέναντι σε μία ομάδα ή απέναντι στα μέλη που την απαρτίζουν. Χαρακτηρίζεται, όπως σημειώνει η Κωστούλα-Μακράκη (2001), από στερεότυπες πεποιθήσεις και πηγάζει από διαδικασίες που συντελούνται σε όσους τηρούν αυτή τη στάση και όχι από την πραγματική εξακρίβωση τού αν η ομάδα έχει τα γνωρίσματα που της αποδίδονται..

Προκαταλήψεις έχουμε πολλών ειδών ανάλογα με τον χώρο απ’ όπου προέρχονται. Υπάρχουν λοιπόν οι θρησκευτικές προκαταλήψεις, οι ρατσιστικές , οι κοινωνικές, πολιτιστικές, οι γλωσσικές. Ακολουθώντας τις προκαταλήψεις απομονωνόμαστε από τους άλλους ανθρώπους. Αναπτύσσουμε φοβικά σύνδρομα, άμυνας, απομόνωσης, ψυχοσωματικά και επιθετικά. Το ερώτημα «πώς θα μπορέσουμε να αποδυναμώσουμε τα αρνητικά στερεότυπα και τις προκαταλήψεις στο σημερινό πολυπολιτισμικό σχολείο»;

Οι οποιεσδήποτε θετικές ή αρνητικές αξιολογήσεις που γίνονται, με βάση την ομιλία, αποτελούν μέρος αυτού που αναφέραμε παραπάνω, ενώ είναι δεδομένη και η ταύτιση των αξιολογικών κρίσεων που αφορούν μια ολόκληρη ομάδα μ’ αυτές που αναφέρονται σε κάθε μέλος της ξεχωριστά. Μέσα σ’ αυτά τα πλαίσια, ωστόσο, δεν μπορεί να μην εμπλέκονται και οι γλωσσικές στάσεις, οι οποίες ως σύνολα εξορθολογισμένων αντιλήψεων και αξιών (Μοσχονάς 2003:277-288), διαπλέκονται με την αξιακή διάσταση της γλώσσας. Μιλώντας, λοιπόν, για γλωσσικές προκαταλήψεις, παρατηρούμε ότι η εστίαση πλέον γίνεται στο γλωσσικό επίπεδο των κοινωνικών αναπαραστάσεων, οι οποίες αναπαράγονται μέσω κοινωνικά μαρκαρισμένων γλωσσικών στοιχείων που λαμβάνονται ως χαρακτηριστικά για την ιδιαίτερη γλωσσική έκφραση των ομιλητών μιας συγκεκριμένης ομάδας (Labov 1972).

1.7.5 Εθνική Ταυτότητα

Σχετικά με το θέμα της διαμόρφωσης της εθνικής ταυτότητας οι απόψεις διίστανται για το σχηματισμό, το μέγεθος και το εύρος της καθώς και για τους τρόπους της υπόστασης και διατήρησης της. Εκεί που συγκλίνουν οι μελετητές του θέματος είναι ότι η εθνική ταυτότητα αντλεί τα χαρακτηριστικά και την ουσία της από τη διαχρονία. Διαχρονικές αρχές, αξίες εθνικές, πατριωτικές, θρησκευτικές, στερεότυπα και σχήματα κανονιστικά από το παρελθόν αποτελούν τα εργαλεία της φαρέτρας της. Σχολικά μαθήματα, όπως η Ιστορία, η Μυθολογία, η Γεωγραφία και τα Θρησκευτικά μέσω και των αναγνωσμάτων, ακόμα και των εικονογραφήσεων των σχολικών εγχειριδίων συντείνουν στο σχηματισμό της. (Βλ και Φραγκουδάκη 2003, Φραγκουδάκη & Δραγώνα (επιμ.), 2007, Χοντολίδου 2003).

Η ίδια επισημαίνει ότι στα σύγχρονα έθνη-κράτη το εκπαιδευτικό σύστημα παίζει καθοριστικό ρόλο στη διαμόρφωση και αναπαραγωγή της εθνικής ταυτότητας. Σε αυτή τη διαδικασία συμβάλλουν οι τελετές τα σύμβολα, -οι εθνικοί επέτειοι, οι συμβολικές χρονολογίες. Συμβάλλει καθοριστικά η γλώσσα ως κατεξοχήν αποδεικτικό στοιχείο της πολιτισμικής ομοιογένειας καθώς και η διδασκαλία των μαθημάτων της ιστορίας και της γεωγραφίας, που διαμορφώνει τις αναπαραστάσεις του έθνους ως ιδιαίτερης πολιτισμικής οντότητας, δηλαδή αναδεικνύει και αποδεικνύει τη μοναδικότητά του, σε σχέση και σε αντιδιαστολή με τα άλλα έθνη. Φορείς αυτής της διδασκαλίας στο σχολείο είναι οι ίσιοι οι εκπαιδευτικοί, οι οποίοι «αναπαλαιώνουν» με ποικίλους τρόπους την επίσημη εθνική ιδεολογία, τροποποιώντας την ή αναπαράγοντας την.

Όσο για τη διάσταση της πολιτικο-πατριωτικής παιδείας, ο εθνικιστικός πατριωτισμός δίνει τη θέση του σε αυτό που ο Habermas αποκαλεί πατριωτισμό του Συντάγματος ή του πολίτη. Γιατί η δαιμονοποίηση των ξένων και η εξιδανίκευση της δικής μας εθνότητας είναι ασύμβατη με μια μη ανατρέψιμη πολυπολιτισμική κατάσταση όπου ο εθνικά άλλος είναι συνεχώς παρών στο σχολείο, στον χώρο εργασίας, στον δημόσιο χώρο.

Ο Δαμανάκης (2007: 122) επισημαίνει ότι η εθνοπολιτισμική ταυτότητα αποτελεί μέρος/διάσταση της πολιτισμικής ταυτότητας, που με τη σειρά της αποτελεί συνθετικό στοιχείο της «κοινωνικής ταυτότητας». Η εθνοπολιτισμική ταυτότητα αποτελεί μέρος/διάσταση της πολιτισμικής ταυτότητας, που με τη σειρά της αποτελεί συνθετικό στοιχείο της «κοινωνικής ταυτότητας», η οποία είναι ευρύτερη και καλύπτει όλα τα κοινωνικο-πολιτισμικά, οικονομικά, πολιτικά και λοιπά στοιχεία που αφορούν στην κοινωνία της χώρας διαμονής, στην παροικία και στη χώρα προέλευσης και τα οποία έχουν εσωτερικευθεί από το άτομο. Αυτό σημαίνει ότι η εθνοπολιτισμική ταυτότητα από μόνη της δεν αρκεί για τη συγκρότηση της πολιτισμικής και πολύ περισσότερο της κοινωνικής ταυτότητας του ατόμου και της ομάδας.

1.7.6. Η έννοια της Πολιτισμικής ταυτότητας

Η πολιτιστική ταυτότητα είναι ένα στοιχείο σύνθετο και πολυ-επίπεδο - πτυχή της συνολικής ταυτότητάς μας. Κατά τον Δαμανάκη (2007: 123), Η πολιτισμική ταυτότητα έχει βιωματικό χαρακτήρα και διαμορφώνεται κατά κύριο λόγο μέσα από την ενεργή ενασχόληση του ατόμου με το άμεσο κοινωνικοπολιτισμικό του περιβάλλον, η εθνική μπορεί να καλλιεργηθεί και στο πλαίσιο μιας εικονικής πραγματικότητας, η οποία σ' έναν βαθμό μπορεί να δημιουργηθεί από το σχολείο.

Στην περίπτωση των Ελλήνων της διασποράς ο Δαμανάκης (2007: 122) αναφέρει ότι η Εθνοπολιτισμική ταυτότητα αναφέρεται σ' εκείνο το μέρος της ταυτότητας αναφέρεται σε εκείνο το

μέρος της ταυτότητας που συνδέεται με ή και συντίθεται από συγχρονικά και διαχρονικά στοιχεία που αφορούν στην ελληνική γλώσσα και στον πολιτισμό, σε ήθη και έθιμα, σε θεσμούς και παραδόσεις. Γι' αυτό και χρησιμοποιείται ως συνώνυμο του όρου εθνοπολιτισμική ταυτότητα ο όρος ελληνικότητα. Ως συνώνυμο χρησιμοποιείται επίσης ο όρος «εθνοτικότητα» (ethnicity), με τη γενική του σημασία και όχι περιορισμένος στην ελληνικότητα .

Ο ίδιος, παραθέτει και άλλους μελετητές: οι όροι εθνική ταυτότητα και πολιτισμική ταυτότητα, έτσι όπως τους οριοθετήσαμε παραπάνω, αντιστοιχούν από πλευράς περιεχομένου, αλλά όχι και ονοματοθεσίας, στους όρους «επικοινωνιακή μνήμη» και «πολιτισμική μνήμη» του Assmann. Κατά τον Assmann (1995 και 1999), η «επικοινωνιακή μνήμη», ή αλλιώς η «μνήμη της καθημερινότητας» βασίζεται στην καθημερινή επικοινωνία, στα βιώματα της καθημερινότητας, δηλαδή είναι συγχρονική και δεν ξεπερνά τις τέσσερις γενιές, άρα αντιστοιχεί σ' αυτό που εμείς αποκαλούμε «πολιτισμική ταυτότητα». Αντίθετα, η «πολιτισμική μνήμη» χαρακτηρίζεται από απόσταση από το παρόν και συγκροτείται από διαχρονικά πολιτισμικά και ιστορικά στοιχεία (Assmann 1995, 128 κ.ε.). Εμείς παραμένουμε στη χρήση των όρων «εθνική» και «πολιτισμική ταυτότητα», επειδή ιδιαίτερα ο πρώτος μας βοηθά να περιγράψουμε τη σχέση διασποράς και κέντρου (Ελλάδας), το οποίο και σήμερα ακόμα συνεχίζει να λειτουργεί σ' έναν βαθμό στη λογική της καλλιέργειας μιας εθνικής ταυτότητας που θα ενώνει ελλαδίτες Έλληνες και Έλληνες της διασποράς.

Η πολιτισμική ταυτότητα για τον Ευρωπαίο πολίτη συνήθως αποτελείται από τα εξής επίπεδα: το ευρύτερο ευρωπαϊκό που σχετίζεται με την κοινή ιστορία, κληρονομιά ή/και αξίες, το εθνικό επίπεδο που οριοθετείται από τα πλαίσια της χώρας μέλους, από τις διοικητικές δομές και τους θεσμούς, τις πολιτικές, τη γλώσσα/-ες, τη λογοτεχνία και τα επιτεύγματα; και τέλος, το περιφερειακό επίπεδο το οποίο εκφράζεται μέσα από τις παραδόσεις, τη θρησκεία, τη γλώσσα ή τη γεωγραφική ιδιαιτερότητα. .

Σε άλλες περιπτώσεις, η πολιτιστική ταυτότητα δε σχετίζεται με ένα γεωγραφικό πλαίσιο αλλά με ένα θρησκευτικό, εθνικό ή γλωσσικό. Αυτές οι διάφορες τοπικές η μη εθνικές πολιτιστικές ταυτότητες συχνά αναφέρονται ως "πολιτιστικές μειονότητες". Μια ένδειξη του μεγάλου φάσματος των πολιτισμών είναι το ότι στις πρώτες χώρες μέλη της Ευρωπαϊκής Ένωσης 40 εκατομμύρια των πολιτών τους μιλούν διαφορετική γλώσσα από εκείνη που μιλά η πλειοψηφία των πολιτών της χώρας τους (και το φαινόμενο ενισχύθηκε με την ένταξη των νέων 12 χωρών). Επιπλέον, υπάρχουν 65 αναγνωρισμένες γλώσσες που χρησιμοποιούνται σήμερα στις χώρες μέλη .

Ο Μήτσης (2000: 17) σημειώνει ότι το άτομο ταυτίζει από ψυχολογική άποψη την προσωπικότητα και το "εγώ" του με τη μητρική του γλώσσα, ενώ από άποψη κοινωνική, εντάσσεται στην ευρύτερη ομάδα που χρησιμοποιεί την εν λόγω γλώσσα και θεωρεί τον εαυτό του αναπόσπαστο μέλος της.

Αναμφίβολα η μητρική γλώσσα αποτελεί το κύριο χαρακτηριστικό της οντολογικής και ατομικής μας διαφορετικότητας, συστατικό της ανθρώπινης επικοινωνίας και συνάμα ταυτοτικό μας ανεξίτηλο στοιχείο της προσωπικότητάς μας.

Ο Mark Dubrulle, σχετικά υπογραμμίζει «Ας θεωρήσουμε σύντομα τη γλώσσα ως ένα από τα βασικά στοιχεία της πολιτιστικής ταυτότητας. Το αλφάβητο στην Ευρώπη – ελληνικό, λατινικό, κυριλλικό – έχει 24 με 28 χαρακτήρες, όταν όμως το χρησιμοποιούμε έχουμε εκατοντάδες διαφορετικούς ήχους. Δεν υπάρχουν δυο λαοί που να προφέρουν το ίδιο τις λέξεις. Ακόμη και στην ίδια χώρα οι λέξεις ηχούν διαφορετικά από τη μια περιοχή στην άλλη ή από το ένα χωριό στο άλλο. Ορισμένες φορές οι ίδιες λέξεις έχουν διαφορετικές έννοιες. Το στόμα, όταν προφέρει λέξεις, παίρνει το σχήμα των λέξεων που ακούει ένα παιδί για πρώτη φορά από τους γονείς του (εξ ου και «μητρική» γλώσσα», την οικογένειά του, το δρόμο, τη γειτονιά, το σχολείο του και, επίσης τα τελευταία είκοσι χρόνια όλο

και περισσότερο από το ραδιόφωνο και την τηλεόραση. Δείτε πόσο διαφορετική θα είναι η γλώσσα των παιδιών και των εγγονιών μας από τη δική μας, μέσα σε μόλις δέκα χρόνια!

Η μητρική μας γλώσσα είναι σημαντικό μέρος της ταυτότητας μας, γιατί είναι και το καλύτερο επικοινωνιακό εργαλείο μας».

Η δυναμική που δημιουργείται ανάμεσα στις κυρίαρχες και μειονοτικές γλώσσες, το κάθε άτομο ως μοναδική και ανεπανάληπτη οντότητα, για να αναπτύξει μια ισορροπημένη προσωπικότητα , έχει ανάγκη να αισθανθεί ότι η μητρική του γλώσσα και η πολιτισμική ταυτότητά του είναι αποδεκτές από την ευρύτερη κοινωνία. Αυτό σημαίνει ότι στις κοινωνίες που σέβονται τα ανθρώπινα δικαιώματα και έχουν στους κόλπους τους ομάδες με διαφορετικό πολιτισμό ή γλώσσα, θα απαραίτητο είναι να αναπτυχθεί μια διπολιτισμική και διγλωσσική εκπαιδευτική πολιτική που θα συμβάλλει στη σωστή κοινωνικοποίησή όλων των κοινωνών ανεξάρτητα από την διαφορετικότητα τους. Θα προσφέρουν, δηλαδή, τη δυνατότητα σε κάθε άτομο να καλλιεργήσει τα ιδιαίτερα γλωσσικά και πολιτισμικά στοιχεία της ομάδας του και, συγχρόνως, να συμβάλλει ενεργά στην κοινωνική, πολιτική και οικονομική ζωή της χώρας στην οποία ζει .

Όμως ο όρος «πολιτισμική ταυτότητα» στις πολυπολιτισμικές κοινωνίες , όπου ζούμε, έχει ξεπεράσει τα στενά όρια του έθνους, του κράτους, του περιορισμένου τοπικού περιβάλλοντος. Με τη ανάπτυξη και διάδοση των Μ.Μ.Ε. και των ντ τα όρια του πολιτισμικών επιρροών έχουν διευρυνθεί. Το άτομο, η ομάδα, η κοινωνία λαμβάνουν πολιτισμικά μηνύματα από πολυδιαύλους ενημέρωσης και ευρυζωνικούς παροχείς πληροφοριών. Η πολιτισμική ταυτότητα με ιλιγγιώδεις ταχύτητες δέχεται την επιρροή του νέου παγκοσμίου περιβάλλοντος του διαδικτύου. Ανά πάσα στιγμή το άτομο γίνεται κοινωνός του παγκόσμιου διαδικτύου ένας connective people.

Στο σημείο αυτό ο Μπερερής κ.ά. 2007 σημειώνει ότι «Ο ρόλος του σχολείου γίνεται κομβικός, έχοντας την πρόσθετη αποστολή της διαμόρφωσης ταυτότητας, της προαγωγής διαπολιτισμικής συνείδησης πρόκλησης των πολιτισμικών ανταλλαγών, της μεσολάβησης διαπραγματεύσεων και της δημιουργίας ευκαιριών ανάπτυξης. Για να επιτευχθούν όλοι οι προαναφερόμενοι στόχοι χρειάζεται να υποστηριχθεί η σχολική εκπαίδευση από το κατάλληλα εκπαιδευμένο διδακτικό προσωπικό, το έργο του οποίου ενισχύεται από μέσα που και σύγχρονα είναι και τις δυνατότητες αυτές έχουν. Τέτοια μέσα είναι οι Τεχνολογίες της Πληροφορίας και των Επικοινωνιών (ντ)».

Η πλειοψηφία των αλλοδαπών μαθητών επιθυμεί να προσαρμοστεί στην Ελληνική Πραγματικότητα. Σε σχετική έρευνα των Γεώργα - Παπαστυλιανού (1992), παρατηρούμε ότι ένα μεγάλο ποσοστό των βορειοηπειρωτών μεταναστών, επιλέγει την αφομοίωση, ενώ οι μετανάστες από τον Πόντο επιλέγουν την εναρμόνιση στη διαδικασία διαμόρφωσης της ταυτότητάς τους λόγω των διαφορετικών κοινωνικο-πολιτιστικών πλαισίων προέλευσης.

Η πολιτισμική ταυτότητα του ατόμου διαμορφώνεται κάτω από συγκεκριμένες κοινωνικές, γλωσσικές, πολιτιστικές, πολιτικές και οικονομικές συνθήκες, όπως επισημαίνει ο Δαμανάκης (2007:123) και αποτελεί έκφραση αυτού που ο Raveau (1987), όπως τον παραθέτει ο Auernheimer 1990, 109), ονομάζει «συγχρονικό επίπεδο» και «συγχρονικά στοιχεία» προσδιορισμού της ταυτότητας.

Η *πολιτισμική ταυτότητα* είναι ευρύτερη της εθνικής ταυτότητας, η οποία περιορίζεται σε κοινά διαχρονικά στοιχεία, που μπορεί να είναι πραγματικά και διαπιστώσιμα, όπως: γλώσσα, θρησκεία, ιστορία, ή συμβολικά, όπως: μύθοι, θρύλοι, παραδόσεις.

1.7.6.1. Λαϊκός Πολιτισμός, Πολιτισμική Ταυτότητα και Διαπολιτισμική Αγωγή

Στο διαπολιτισμικό μοντέλο εκπαίδευσης η γνώση της πολιτισμικής παράδοσης των χωρών προέλευσης των μαθητών και η καλλιέργεια της ιστορικής μνήμης, τόσο της γενικής, όσο και της τοπικής, κρίνεται απαραίτητη, από την προσχολική ακόμη ηλικία, ιδιαίτερα δε τώρα που η χώρα μας είναι στην Ενωμένη Ευρώπη. Η γνώση του λαϊκού πολιτισμού συμβάλλει στην εθνική αυτοσυνειδησία, δρα ανασταλτικά στον πιθανό κίνδυνο της πολιτισμικής ισοπέδωσης των περιφερειακών και οικονομικά ασθενέστερων χωρών, στα πλαίσια διαμόρφωσης της «ενιαίας ευρωπαϊκής ταυτότητας». Ο λαϊκός πολιτισμός είναι από τα πιο πρόσφορα πεδία για την πραγματοποίηση της «πολιτισμικής συνάντησης» και της ανάδειξης των κοινών πολιτισμικών στοιχείων, ανάμεσα στους λαούς, χωρίς ταυτόχρονα να παραγνωρίζονται και οι ιδιαιτερότητες, οι οποίες καθορίζονται από την ιστορία. Τα κριτήρια και οι αξίες του πολιτισμού αυτού μεταδίδονται προφορικά .

Ο λαϊκός πολιτισμός, ως πεδίο συνάντησης των πολιτισμών, μέσα από το παραμύθι, τις παροιμίες, το θέατρο, τα μουσεία, τις νέες τεχνολογίες, τα ήθη και έθιμα, τα λαϊκά όργανα, τα δημοτικά τραγούδια, τα λαϊκά δρώμενα, την ενδυμασία των ανθρώπων, τις γιορτές στον κύκλο του χρόνου και άλλες εκφάνσεις της καθημερινότητας, που είναι κοινές ανάμεσα στους λαούς και έχουν καταγραφεί σε πολλές ανθρωπολογικές και λαογραφικές μελέτες, δημιουργεί τις προϋποθέσεις για ουσιαστική επικοινωνία, και συμβάλλει αποτελεσματικά στη μαθησιακή διαδικασία σε ένα πολυπολιτισμικό σχολείο. Αποτελεί μια διδακτική πρόταση. Ο λαϊκός πολιτισμός είναι ένα από τα ουσιαστικά αγαθά της πολιτιστικής κληρονομιάς των λαών και μια έκφραση της πολιτισμικής ταυτότητας .

Με την πολιτιστική παιδεία ο άνθρωπος προάγεται σε θέματα πολιτστικής/ πολιτισμικής αγωγής και κατά αυτόν τον τρόπο γνωρίζει τις ρίζες του και αποκτά το σεβασμό στην πολιτιστική του κληρονομιά. Όποιος σέβεται τον εαυτό του σέβεται και τους άλλους γύρω του. Συνεπώς όποιος σέβεται την πολιτιστική του κληρονομιά, είναι σε θέση να σεβαστεί και τη διαφορετική πολιτιστική κληρονομιά του άλλου, του «ξένου». Η πολιτισμική/πολιτιστική παιδεία γίνεται κατά αυτόν τον τρόπο φορέας αγωγής και μόρφωσης σε θέματα και της διαπολιτισμικής αγωγής και της επικοινωνίας και «πολιτιστικής συνάντησης» των λαών και των πολιτισμών.

Μέσα από την ενασχόληση με τα πολιτιστικά στοιχεία – τον λαϊκό πολιτισμό/ λαογραφία- οι μαθητές εντοπίζουν τα χαρακτηριστικά του πολιτισμού τους κάθε τόπου (και) χώρας προέλευσής τους, εθνικά ή τοπικά. Η εκπαιδευτική αυτή ενέργεια στοχεύει στον καθορισμό και στη σύνθεση της πολιτισμικής /πολιτιστικής τους ταυτότητας. Στόχο έχει να εξοικειωθούν οι μαθητές με την πολιτιστική κληρονομιά τη δική τους και των άλλων λαών.

Η ίδια η ουσία της κάθε κουλτούρας είναι η εμπειρία του ανθρώπου. Τα Λαϊκά παραμύθια και τα Λαογραφικά στοιχεία του Λαϊκού Πολιτισμού είναι ένα από τα σημαντικότερα μέσα που αντιπροσωπεύουν αυτές τα απολύτως αμοιβαίες, καθολικές ακόμη και ανόμοιες εμπειρίες του ανθρώπου που βρίσκεται σε διαφορετικές κοινωνικές, πολιτιστικές, πολιτικές, γεωγραφικές και ανθρωπολογικές περιοχές και εποχές και αντιπροσωπεύουν τις πολιτιστικές διαφορές που συνθέτουν την ενότητα της παγκόσμιας εικόνας του πλανήτη μας.

Με την ενασχόληση και εκμάθηση με τον λαϊκό πολιτισμό η διαπολιτισμική αγωγή σκοπεύει στην:

1. επικοινωνία και γνωριμία των λαών, των πολισμών των γλωσσών,
2. πολιτισμική, πολυπολιτισμική και διαπολιτισμική συνειδητοποίηση
3. σεβασμό της ετερότητας
4. σεβασμό της διαφορετικότητας

5. παρατήρηση και αναγνώριση της πολιτισμικής πολυμορφίας

6. ενότητα, και την εκ νέου τη γεφύρωση του χάσματος μεταξύ των όλων πολιτισμών,

7. υπέρβαση των προκαταλήψεων και

8. αίσθηση του "othering",

9. απόρριψη της μισαλλοδοξίας και της έλλειψης επικοινωνίας.

10. απόρριψη των κάθε μορφής διακρίσεων και της ξενοφοβίας μεταξύ των ανθρώπων,

11. βελτίωση της διαπολιτισμικής επικοινωνίας και συνεργασίας στον τομέα της εκπαίδευσης με το άνοιγμα των οδών, μέσω της εκπαίδευσης και του εκπαιδευτικού υλικού, και

12. κινητοποίηση των εκπαιδευτικών και των εκπαιδευομένων, να μοιραστούν τις εμπειρίες τους και αυτόχθονα στοιχεία.

13. την ενίσχυση της διαπολιτισμικής και διαπροσωπικές συμπεριφορές και τις κοινωνικές και πολιτικές ικανότητες των ατόμων στην πορεία τους προς την πολυμορφία

Η γνώση και η αναγνώριση των πολιτιστικών στοιχείων του λαϊκού πολιτισμού αποσκοπεί, ώστε οι μαθητές εκτιμώντας τον πλούτο της δικής τους τοπικής πολιτιστικής κληρονομιάς, να σχηματίσουν τη δική τους πολιτισμική /πολιτιστική ταυτότητα και συνεπώς σταδιακά να αντιλαμβάνονται ότι αποτελούν μία οντότητα /μέλος ενός ευρύτερου συνόλου- του κόσμου, συμβάλλοντας στη δημιουργία μιας ευρωπαϊκής ταυτότητας, παγκόσμιας ταυτότητας/ του πολίτη του κόσμου. .

Η διαπολιτισμική αγωγή βρίσκει την καλύτερη εκπαιδευτική εφαρμογή της μέσα και από την διδακτική αξιοποίηση του λαϊκού πολιτισμού των χωρών απ' όπου προέρχονται οι μαθητές. Η ενασχόληση με παραδοσιακούς μύθους, παραμύθια, θρύλους, παραδοσιακά τραγούδια, αινίγματα, λαχνίσματα, νανουρίσματα, δημοτικά τραγούδια για όλες τις ενέργειες των ανθρώπων (γάμος, θάνατος- μοιρολόγια), ήθη, έθιμα, παραδοσιακά φαγητά κ.ά. από όλα τα μέρη/ χώρες προέλευσης των μαθητών μίας πολυπολιτισμικής τάξης και με τη χρήση των ντ οδηγεί στην αλληλογνωριμία των πολιτισμών, στην ανάπτυξη αλληλοσεβασμού, στην απόκτηση γνώσεων, επίσης και στην άρση της ξενοφοβίας, της μισαλλοδοξίας, του φανατισμού και της υποτίμησης του «Άλλου». Μας βοηθάει να βγούμε μέσα από τον εγωκεντρισμό, την απομόνωση και τον εθνικιστικό αυτισμό μας. Εφοδιαζόμαστε πλουραλιστικά στοιχεία, λαογραφίας, παγκόσμιας και τοπικής ιστορίας, γεωγραφίας, εθνολογίας. Με αυτόν τον τρόπο ασχολούμαστε με την λαογραφική μελέτη και τη συλλογή λαογραφικών πολιτιστικών στοιχείων και άλλων χωρών και προσεγγίζουμε και διαφορετικές κουλτούρες. Εκπολιτιζόμαστε διαπολιτισμικά.

Σύμφωνα με μελετητές η «πολιτισμική εγγραμματοσύνη» είναι μία νέα εκπαιδευτική/ παιδαγωγική διαθεματική δραστηριοποίηση που ενδείκνυται ειδικά για τάξεις όπου υπάρχουν (και) μαθητές αλλοδαποί. Η αγωγή άλλωστε περνά μέσα από πολιτισμικές και πολιτιστικές ενέργειες και δραστηριοποιήσεις.

Με τον όρο λαϊκό πολιτισμό, όπως αναφέρει και η Μπαλαμιώτη, εννοούμε τόσο τον παραδοσιακό, προβιομηχανικό, προκαπιταλιστικό όσο και τον σύγχρονο λαϊκό πολιτισμό, έτσι όπως αυτός διαμορφώνεται μέσα στα πλαίσια των εθνών κρατών. Μελέτες της λαογραφίας δείχνουν ότι οι άνθρωποι, ανεξαρτήτως από τον τόπο καταγωγής τους, στις κορυφαίες τουλάχιστον στιγμές της ζωής τους λειτουργούν και γιορτάζουν ή θρηνούν με πολύ παρόμοιους τρόπους .

Γι' αυτούς τους σοβαρούς λόγους λοιπόν, ο προαναφερθείς στόχος αναθεωρήθηκε και σήμερα πρεσβεύει η ιδέα (στην θεωρία τουλάχιστον) ότι η δια/πολυπολιτισμική παιδεία δεν πρέπει να εξαντλείται στην απλή συνύπαρξη διαφορετικών πολιτισμών, όπου ο 'κυρίαρχος' πολιτισμός

(δηλαδή αυτός του 'οικοδεσπότη') ανέχεται τους νεοφερμένους, αλλά να στηρίζεται στο σεβασμό και την αναγνώριση των άλλων πολιτισμών (Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, 1999).

Η Ε.Ε. με το πρόγραμμα «Σωκράτης » στον άξονα: (iv)- Η «πολιτιστική κληρονομιά» επιλέγεται τέλος ως θεματική περιοχή των Ευρωπαϊκών Εκπαιδευτικών Προγραμμάτων, γιατί θεωρείται πως παρέχει ασφαλείς τρόπους ένταξης στη σημερινή «ευρωπαϊκή» πραγματικότητα, Δυνατότητες Συνύπαρξης αλλά και μη «αλλοτρίωσης ».

Θα θέλαμε στο σημείο αυτό να επισημάνουμε το γεγονός ότι ακόμη και η ίδια η Διαπολιτισμική Αγωγή μπορεί υπό ορισμένες συνθήκες να συμβάλλει στη διάχυση στερεότυπων και προκαταλήψεων. Αναφερόμαστε εδώ σε διαπολιτισμικά προγράμματα που αναφέρονται γενικά στον πολιτισμό των «άλλων», συνήθως έτσι όπως τον αντιλαμβάνονται μέσα από γενικεύσεις οι ίδιοι οι εκπαιδευτικοί, κατασκευάζοντας πλασματικές πολιτισμικές διαφορές και αγεφύρωτες αποστάσεις μεταξύ ντόπιων και αλλοδαπών. Σε αρκετά νηπιαγωγεία,• για παράδειγμα, η Διαπολιτισμική Αγωγή συνδέεται και εξαντλείται σε φανταστικά ταξίδια σε μακρινές και εξωτικές χώρες, αφήνοντας ανέγγιχτες εκείνες τις διαφορές που έχουν για τα παιδιά σημασία και νόημα (βλ. και Γκόβαρης 2002).

1.7.7. Ταυτότητα και Ευρωπαίος Πολίτης

Η γεωγραφική Ευρωπαϊκή ήπειρος, η σημερινή Ενωμένη Ευρώπη (Ε.Ε), σε πολιτικό, οικονομικό, κοινωνικό, εκπαιδευτικό, χρηματοοικονομικό τομέα περικλείει μέσα στα φυσικά γεωγραφικά της όρια τους ευρωπαϊκούς λαούς και τους μετανάστες της. Η ποικιλομορφία του ανθρώπινου δυναμικού της, η διαφορετικότητα γλωσσική, πολιτισμική, θρησκευτική χαρακτηρίζουν και προσδιορίζουν την ετερότητα του ευρωπαϊκού πληθυσμού που δρα και εργάζεται οραματιζόμενος ένα καλύτερο «μέλλον» σε έναν ειρηνικό κόσμο.

Πολλά είναι τα ερωτήματα που έθεσαν πρόσφατα το 2007-8 στις Βρυξέλες ο πρόεδρος της Ευρωπαϊκής Επιτροπής, κ. José Manuel Durão Barroso, και ο επίτροπος αρμόδιος για την Πολυγλωσσία, κ. Leonard Orban Τα μέλη της ομάδας, πρόεδρος της οποίας ορίστηκε ο κ. Amin Maalouf, συγγραφέας, ήταν τα εξής : κυρία Jutta Limbach, πρόεδρος του Goethe Institut, κυρία Sandra Pralong, εμπειρογνώμονας επικοινωνίας, κυρία Simonetta Agnello Hornby, συγγραφέας, κ. David Green, πρόεδρος του EUNIC (European Network of National Cultural Institutes), πρώην γενικός διευθυντής του British Council,οι οποίοι έκαναν μία σειρά από συνεδρίες με θέματα για Προτάσεις της Ομάδας Διανοουμένων για το Διαπολιτισμικό Διάλογο που δημιουργήθηκε με πρωτοβουλία της Ευρωπαϊκής Επιτροπής Βρυξέλλες 2008 *Μία Θετική Πρόκληση*- Πώς η πολυγλωσσία μπορεί να ενδυναμώσει την Ευρώπη;- .Μεταξύ των άλλων ερωτημάτων προβληματισμού ήταν και τα ακόλουθα:

- ✓ *Πρέπει να προσπαθήσουμε να προσδιορίσουμε μια ευρωπαϊκή ταυτότητα;*
- ✓ *Η ταυτότητα αυτή θα μπορέσει να ξεπεράσει όλες τις διαφορές μας;*
- ✓ *Θα μπορέσει να ενσωματώσει τις συνιστώσες μη ευρωπαϊκής προέλευσης;*
- ✓ *Ο σεβασμός των πολιτισμικών διαφορών είναι συμβατός με το σεβασμό των θεμελιωδών αξιών;*

Έναντι των προηγούμενων και άλλων ερωτημάτων η Επιτροπή έθεσε ορισμένες Αρχές. Σχετικά με την ταυτοτικό ζήτημα της Ενωμένης Ευρώπης η αντίστοιχη αρχή είναι:

Αρχή ΙΙ. –« Η Ευρώπη διερωτάται σήμερα ποια είναι η ταυτότητά της και αν έχει τη δυνατότητα να προσδιορίσει το περιεχόμενο της ταυτότητας αυτής χωρίς να καταφύγει σε αποκλεισμούς και να πάψει να είναι ανοικτή στον κόσμο. Πιστεύουμε ότι προσεγγίζοντας σε βάθος τη γλωσσική

πολυμορφία της, μπορεί να προσεγγίσει αυτό το ευαίσθητο θέμα με έναν όσο το δυνατόν πιο εποικοδομητικό, πιο ψύχραιμο και πιο υγιή τρόπο.

Η ταυτότητα της Ευρώπης δεν είναι ούτε μια λευκή σελίδα, ούτε μια σελίδα που έχει ήδη γραφτεί και τυπωθεί. Είναι μια σελίδα που γράφεται. Υπάρχει μια κοινή καλλιτεχνική, πνευματική, υλική και ηθική κληρονομιά ανυπέρβλητου πλούτου, ανάλογη της οποίας δύσκολα μπορεί να βρεθεί στην ανθρώπινη ιστορία, που οικοδομήθηκε από διαδοχικές γενεές και αξίζει να διατηρηθεί, να αναγνωριστεί και να διαδοθεί. Κάθε Ευρωπαίος, όπου κι αν ζει, απ' όπου κι αν προέρχεται, πρέπει να μπορεί να κάνει δική του την κληρονομιά αυτή και να την αναγνωρίζει ως δική του, χωρίς υπεροψία, αλλά με εύλογη υπερηφάνεια. Εντούτοις, η κληρονομιά μας δεν είναι ένας κλειστός κατάλογος. Κάθε γενεά έχει το καθήκον να την εμπλουτίζει σε όλους ανεξαιρέτως τους τομείς, ανάλογα με την ευαισθησία κάθε ατόμου και με τις επιρροές που, στην εποχή μας, φθάνουν από κάθε γωνιά του πλανήτη. Όσοι εισέρχονται στην Ευρώπη — και θα μπορούσαμε να περιλάβουμε σε αυτή τη διατύπωση άτομα εντελώς διαφορετικά μεταξύ τους, από τους μετανάστες και τους πολίτες των νέων κρατών μελών έως τους νέους Ευρωπαίους από όλες τις χώρες που αρχίζουν να ανακαλύπτουν τη ζωή — πρέπει να ενθαρρύνονται διαρκώς να ακολουθούν αυτή τη διπλή οδό:

1. *επιθυμία να κατακτήσουν την κοινή κληρονομιά και*
2. *επιθυμία να της προσθέσουν τη δική τους συμβολή[9]».*

Σύμφωνα και με τον Mark Dubrulle, Πρόεδρο του «Φόρουμ Ευρώπη των Πολιτισμών», «Η ποικιλομορφία της Ευρώπης είναι απίστευτα πλούσια σε σύγκριση με εκείνη των άλλων ηπείρων. Η ιδιαιτερότητα αυτή είναι αναμφίβολα μια από τις κινητήριες δυνάμεις της διανοητικής, πνευματικής και υλικής ανάπτυξης που απετέλεσε τη βάση του Διαφωτισμού, του Ανθρωπισμού και των Ανθρωπίνων Δικαιωμάτων. Όλοι οι πολιτισμοί στην Ευρώπη έχουν τις ίδιες ρίζες και αποτελούν αποτέλεσμα του μπολιάσματος των Ελληνικών, Ρωμαϊκών, Ιουδαϊκών και Χριστιανικών αξιών με ισχυρές Κελτικές, Σλαβικές και Αραβικές επιρροές. Οι βαθύτερες κοινές μας ρίζες βρίσκονται στην ελληνική *πνευματική κληρονομιά,* τη ρωμαϊκή έννοια *οργάνωσης και νομοθεσίας* τη *Χριστιανική ιδέα* της caritas et humanitas, τον *ορθολογισμό του σύγχρονου διαφωτισμού.* Ειδικότερα, μετά τους δυο παγκοσμίους πολέμους, *η ιδέα της κοινωνικής ευημερίας* είναι επίσης κοινή στις ευρωπαϊκές χώρες, φέρνοντάς τις πιο κοντά τη μια στην άλλη.

Οι Ευρωπαίοι έχουν τον πλούτο της *διαφορετικότητάς* τους. Στην *ευρωπαϊκή ταυτότητα* διακρίνονται πολλά επίπεδα. Η έννοια του πλουραλισμού γεννήθηκε στην Ελλάδα, καλύπτοντας ένα ποικιλόμορφο σύνολο απόψεων και θεωριών. Το Σωκρατικό πνεύμα είναι η βάση του κριτικού πνεύματος, του ανοιχτού διαλόγου και της ηθικής δέσμευσης.

Θα πρέπει να καλλιεργούμε τις διαφορές μας, οι οποίες δεν πρέπει να είναι αποκλειστικές. Γεννήθηκα Φλαμανδός, είμαι Βελγικής εθνικότητας, Ευρωπαίος πολίτης στο διαβατήριο και στα χρήματά μου. Επίσης, στην καρδιά είμαι Έλληνας…[10]».

---

[9] (Βλ. José Manuel Durão Barroso, και ο επίτροπος αρμόδιος για την πολυγλωσσία, κ. Leonard Orban Τα μέλη της ομάδας, πρόεδρος της οποίας ορίστηκε ο κ. Amin Maalouf, συγγραφέας, ήταν τα εξής : κυρία Jutta Limbach, πρόεδρος του Goethe Institut, κυρία Sandra Pralong, εμπειρογνώμονας επικοινωνίας, κυρία Simonetta Agnello Hornby, συγγραφέας,κ. David Green, πρόεδρος του EUNIC (European Network of National Cultural Institutes), πρώην γενικός διευθυΝΤής του British Council, κ. Eduardo Lourenço, φιλόσοφος, κ. Jacques de Decker, συγγραφέας, ισόβιος γραμματέας της Βασιλικής Ακαδημίας Γαλλικής Γλώσσας και Λογοτεχνίας του Βελγίου, κ. Jan Sokol, φιλόσοφος, πρώην υπουργός Παιδείας της Τσεχικής
Δημοκρατίας, κ. Jens Christian Grøndahl, συγγραφέας, κ. Tahar Ben Jelloun, συγγραφέας. στις Βρυξέλλες, τον Ιούνιο, τον Οκτώβριο και το Δεκέμβριο 2007, Προτάσεις της Ομάδας Διανοουμένων για το Διαπολιτισμικό Διάλογο που δημιουργήθηκε με πρωτοβουλία της Ευρωπαϊκής Επιτροπής Βρυξέλλες 2008 *Μία Θετική Πρόκληση πως η Πολυγλωσσία μπορεί να ενδυναμώσει την Ευρώπη*, Βρυξέλλες 2008, δημοσιευμένο στο http://europa.eu/rapid/pressReleasesAction.do?reference=IP/04/1029&format=DOC&aged=1&language=EL&guiLanguage=en). http://europa.eu.

Το ταυτοτικό ζήτημα απασχολεί και το Ευρωπαϊκό Κοινοβούλιο, το οποίο στις 23/3/2006 με την Αιτιολογική Έκθεση για την πολυγλωσσία και την προώθηση της εκμάθησης γλωσσών στην Ε.Ε. Η Ευρώπη είναι ένας χώρος με «ποικίλη εθνολογική προέλευση» έτσι η ιστορία και ο πολιτισμός των τοπικών εθνοτήτων πρέπει να έχει πρωτεύουσα θέση στη διδασκαλία[11].

1.7.7.1. Η Ευρωπαϊκή Εκπαιδευτική Πολιτική της Ευρωπαϊκής Ένωσης με στόχο την πολιτιστική και γλωσσική πολυμορφία

Από την μελέτη μας στην βιβλιογραφία διαχρονικά σημειώνουμε τα κάτωθι ευρήματα, τα οποία θεωρούμε ότι άπτονται της έννοιας που διερευνάμε και είναι σε εναρμόνιση με την θεσμοθετημένη εκπαιδευτική πολιτική του υπουργείου ΥΠΔΒΜΘ, που διαχέεται από το Συμβούλιο της Ευρώπης και από την Ε.Ε. και καταγράφεται στην φιλοσοφία και των ελληνικών προγραμμάτων σπουδών του 2003 και του 2007. Το νομικό πλαίσιο της εκπαιδευτικής πολιτικής της Ευρωπαϊκής Ένωσης διατυπώνεται στον Τίτλο VII της Συνθήκης, ο οποίος τιτλοφορείται «Κοινωνική πολιτική, παιδεία, επαγγελματική εκπαίδευση και νεολαία» και περιλαμβάνει τρία κεφάλαια: 1. Κοινωνικές διατάξεις (άρθρα 117-122), 2. Το Ευρωπαϊκό Κοινωνικό Ταμείο (άρθρα 123-125), και 3. Παιδεία, Επαγγελματική Εκπαίδευση και Νεολαία (άρθρα 126 και 127). Οι διατάξεις της Συνθήκης για την παιδεία, την εκπαίδευση και την κατάρτιση εφαρμόζονται, όπως είναι φυσικό, σε συνδυασμό και με άλλες επιμέρους διατάξεις που αναφέρονται στους σκοπούς, στις αρχές, στα όργανα και στις διαδικασίες της Ευρωπαϊκής Κοινότητας.

Μεταξύ των ευρύτερων στόχων που επιδιώκει η Ευρωπαϊκή Εκπαιδευτική Πολιτική περιλαμβάνονται και οι ακόλουθοι:

1. η προώθηση της ευρωπαϊκής ταυτότητας,
2. η καταπολέμηση του ρατσισμού και της ξενοφοβίας,
3. η συμβολή στη συγκρότηση της ευρωπαϊκής; ιθαγένειας με την ανάπτυξη της ιδέας του ευρωπαίου πολίτη,
4. η προπαρασκευή των νέων για την καλύτερη και απρόσκοπτη ένταξή τους στη σταδιακά διαμορφούμενη ενιαία ευρωπαϊκή αγορά εργασίας,
5. η καταπολέμηση του κοινωνικού αποκλεισμού με τη διεύρυνση των δυνατοτήτων πρόσβασης μειονεκτουσών κατηγοριών πληθυσμού στην εκπαιδευτική διαδικασία και με τον αναπροσανατολισμό και την εξασφάλιση δυνατοτήτων επανένταξης ενηλίκων στην αγορά εργασίας
6. η διασφάλιση των προϋποθέσεων της ελεύθερης διακίνησης Και εγκατάστασης για επαγγελματικούς λόγους των πολιτών των κρατών μελών,
7. η προώθηση της συνεργασία; μεταξύ εκπαιδευτικών ιδιωμάτων,
8. η σύνδεση της εκπαίδευσης με την κοινωνία και την παραγωγή, με την προώθηση της συνεργασίας μεταξύ των εκπαιδευτικών ιδιωμάτων αφενός και των επιχειρήσεων και των επιστημονικών και επαγγελματικών οργανώσεων αφετέρου,
9. η εξασφάλιση ενός υψηλά εκπαιδευμένου και ευπροσάρμοστου στις νέες τεχνολογικές εξελίξεις εργατικού δυναμικού υπό συνθήκες περιοριζόμενης ανανέωσης και εντεινόμενης γήρανσης του οικονομικά ενεργού πληθυσμού,

---

[10] **Dubrulle Mark,** Πρόεδρος Φόρουμ *Ευρώπη των Πολιτισμών* Mark Dubrulle, Πρόεδρος Φόρουμ, Ευρώπη των Πολιτισμών Πολιτιστικές Ταυτότητες και Ιδιότητα του Ευρωπαίου Πολίτη σε μια Διευρυνόμενη ΕΕ, δημοσιευμένο στο *www.europeofcultures.org*, Κέρκυρα, 21 Ιουλίου 2006.

[11] (ό.π

10. η εξασφάλιση της δυνατότητας παραγωγής και χρήσης σύγχρονης τεχνολογίας, που θα καθιστά την Ευρωπαϊκή Ένωση ικανή να αναπτύσσεται οικονομικά και να διατηρεί ένα υψηλό βιοτικό επίπεδο υπό συνθήκες παγκοσμιοποίησης της οικονομίας και έντονου και
11. σκληρού οικονομικού ανταγωνισμού,

(3). Παιδεία, Επαγγελματική Εκπαίδευση και Νεολαία (άρθρα 126)

1. Η Κοινότητα συμβάλλει στην ανάπτυξη παιδείας υψηλού επιπέδου, ενθαρρύνοντας τη συνεργασία μεταξύ κρατών μελών και, αν αυτό απαιτείται, υποστηρίζοντας και συμπληρώνοντας τη δράση τους, σεβόμενη ταυτόχρονα πλήρως την αρμοδιότητα των κρατών μελών για το περιεχόμενο της διδασκαλίας και την οργάνωση του εκπαιδευτικού συστήματος καθώς και την πολιτιστική και γλωσσική τους πολυμορφία.

2. Η δράση της Κοινότητας έχει ως στόχο:

1. να αναπτύσσει την ευρωπαϊκή διάσταση της παιδείας, μέσω ιδίως της εκμάθησης και της διάδοσης των γλωσσών των κρατών μελών,
2. να ευνοεί την κινητικότητα φοιτητών και εκπαιδευτικών, μεταξύ άλλων και μέσω της ακαδημαϊκή; αναγνώρισης διπλωμάτων και περιόδων σπουδών,
3. να προωθεί τη συνεργασία μεταξύ εκπαιδευτικών ιδρυμάτων,
4. να αναπτύσσει την ανταλλαγή πληροφοριών και εμπειριών για τα κοινά προβλήματα των εκπαιδευτικών συστημάτων των κρατών μελών,
5. να ευνοεί την ανάπτυξη των ανταλλαγών νέων, καθώς και οργανωτών κοινωνικο-μορφωτικών δραστηριοτήτων,
6. να ενθαρρύνει την ανάπτυξη της εκπαίδευσης εξ αποστάσεως.

1.7.8. Οι σύγχρονες δυνητικές κοινότητες (Virtual Communities)

Στις σύγχρονες κοινωνίες γίνεται λόγος για νέες κοινότητες που δημιουργούνται και πολλαπλασιάζονται μέσω του διαδικτύου. Η αλληλεπίδραση μεταξύ των δυνητικών αυτών κοινοτήτων αποκτά και λαμβάνει χώρο μέσω του διαδικτύου φέρνοντας σε επικοινωνία και αλληλόδραση α) άτομα και ομάδες από διαφορετικές χώρες και ηπείρους που έχουν κοινές υπαγωγές, μορφωτικές επαγγελματικές, θρησκευτικές, φιλοσοφικές, καλλιτεχνικές, β) άτομα και ομάδες από διαφορετικές εντάξεις, με διαφορετικές συνθέσεις σε ταυτοτικές υπαγωγές.

Οι δυνητικές κοινότητες ως σύγχρονα κοινωνιο-τεχνολογικά μορφώματα, παρουσιάζουν ένα αυξημένο ερευνητικό ενδιαφέρον. Η συγκρότηση και η ανάδυση τους ,οι διαφορετικές μορφές τους , οι επιμέρους σχηματισμοί στη βάση των αναγκών που ικανοποιούν, αποτελούν πεδία συστηματικής μελέτης από την πλευρά της Κοινωνιολογίας .Βασισμένη στις θεωρίες της μεταμοντερνικότητας και ιδίως στις θεωρίες της πολυπλοκότητας και του δράστη-δικτύου, η ανάλυση μας προσπαθεί να προσεγγίσει με μια άλλη ματιά τις σχέσεις εξουσίας που καθορίζουν τη γέννεση, αλλά και συχνά τη διάλυση των κοινοτήτων. Ορμώμενοι από το θεμελιώδες ερώτημα της προέλευσης των εξουσιαστικών δυνητικών σχέσεων, προσπαθούμε να διερευνήσουμε την αυτονομία η αντίθετα την εξάρτηση τους από τις εξουσιαστικές κοινωνικές σχέσεις. Είναι εν τέλει οι δυνητικές κοινότητες αυθύπαρκτες και αυτόνομες μεταμοντέρνες κατασκευές ή απλά αποτελούν την αντανάκλαση κοινωνικών σχέσεων εξουσίας; Η απάντηση δεν είναι φυσικά απλή και ούτε τόσο καθησυχαστικά ξεκάθαρη .

Όπως αναφέρει και η Μπαρμπάτη Στ. (2008) οι παραδοσιακές κοινότητες (traditional communities) παρουσιάζουν περισσότερη ομοιογένεια και ανθεκτικότητα σε νέες ιδέες και είναι λιγότερο τεχνολογικές και λιγότερο εξαρτώμενες από τα μέσα μαζικής επικοινωνίας-ενημέρωσης. Επίσης, τοποθετούν σε ένα χαμηλότερο επίπεδο τη μόρφωση και την εκπαίδευση από την αξία της θρησκείας για αυτούς. Σε αντίθεση, οι μοντέρνες κοινότητες (modern communities) είναι πολιτισμικά ετερογενής, περισσότερο κοσμικές (με την έννοια της εκκοσμίκευσης (βέβαια) παρά θρησκευόμενες και εξαρτώνται από εξεζητημένο και σύνθετο καταμερισμό της εργασίας. Η συγκεκριμένη άποψη επίσης, εντοπίζει τη χρήση των αρκετά ανεπτυγμένων μέσων επικοινωνίας-ενημέρωσης και αναγνωρίζει την αξία της εκπαίδευσης (Johnson, 1995). Η σημαντικότητα αυτών των διαστάσεων, όπως αναφέρει η ίδια πηγή και αντιπροσωπεύει και την οπτική της παρούσας εργασίας, είναι μεγάλη καθώς προκύπτουν μεγάλες επιδράσεις στην ζωή της κοινότητας.

Το διαδίκτυο συνδέει άτομα και κοινωνικές ομάδες που δεν είναι δυνατόν εκείνη τη στιγμή να συναντηθούν μεταξύ τους, παρά μέσω της βιντεοκάμερας λήψης για αποστολή της εικόνας τους. Μεταδίδει πληροφορίες και γνώσεις, συμβάλει στην αποστολή και λήψη γραπτών ή και ηχητικών μηνυμάτων, συνημμένων εγγράφων, εικόνων, βίντεο. Έτσι δημιουργούνται τα Ηλεκτρονικά Ταχυδρομεία, οι web mail, υπηρεσίες οργάνωσης πληροφοριών και επικοινωνιών, προσωπικών καταχωρήσεων, όπου οι χρήστες τους απολαμβάνουν εύκολα και γρήγορα όπου κι αν βρίσκονται των παρεχόμενων υπηρεσιών τους και παροχών τους.

Οι Δυνητικές Κοινότητες (Δ.Κ) είναι κοινωνικές συναθροίσεις, συζητήσεις, οι οποίες αναδύονται από το διαδίκτυο ,όταν αρκετοί άνθρωποι συμμετέχουν σε αυτές τις δημόσιες συναθροίσεις-συζητήσεις για αρκετό χρόνο, με μία σαφή ανθρώπινη αίσθηση για να συγκροτήσουν δίκτυα προσωπικών σχέσεων. (Rheingold 1998) Οι δυνητικές κοινότητες αυτοπροσδιορίζονται μέσα από κοινωνικές δια-δράσεις ,από κοινές αξίες, από τη συμμετοχή, την φιλία καθώς τη δέσμευση ή και την αφοσίωση. Για να κατανοήσουμε τις κοινωνικές δια-δράσεις θα πρέπει να μελετήσουμε τον τρόπο που οι σχέσεις ισχύος, σχηματοποιούνται, ασκούνται, αναδύονται δυναμικά στον κυβερνοχώρο. Οι κοινότητες αυτές ονομάζονται δυνητικές γιατί λειτουργούν δίχως να είναι απαραίτητη η φυσική επαφή ,στον κυβερνοχώρο. Οι Bhagat et al. (2002) λένε ότι τα μέλη των ατομικιστικών και αυτά των κολεκτιβιστικών κοινωνιών χαρακτηρίζονται από σημαντικές διαφορές στον τρόπο που διαχειρίζονται τις πληροφορίες για να κατασκευάσουν γνώση. Η διάκριση του Hall (1976) μεταξύ πλούσιου και φτωχού περιεχομένου (high- and low-context style) στον τρόπο που οι κοινωνίες προτιμούν να επικοινωνούν προσφέρει μια ακόμη επιβεβαίωση των πολιτισμικών διαφορών στην επικοινωνία. Συγκεκριμένα σε κοινωνίες που παρουσιάζουν υψηλού περιεχομένου επικοινωνία (high-context cultures), τέτοιες όπως η Κίνα , η Βραζιλία και η Ρωσία ,τα άτομα τείνουν να εξαρτώνται περισσότερο από το πλαίσιο των μη λεκτικών δράσεων (non verbal actions) καθώς και από τις συνθήκες του περιβάλλοντος, στην προσπάθειά τους να αποδώσουν νόημα στις κοινωνικές σχέσεις. Στη βάση αυτή τα άτομα τείνουν να προτιμούν μέσα επικοινωνίας πλούσια σε περιεχόμενο, όπως η πρόσωπο με πρόσωπο επικοινωνία και το τηλέφωνο. Αντίθετα τα άτομα που προέρχονται από κοινωνίες με χαμηλού περιεχομένου επικοινωνία (low-context cultures) ,όπως είναι για παράδειγμα οι Η.Π.Α, θα τείνουν να προτιμούν μέσα που δίνουν έμφαση στο γραπτό λόγο κι επομένως θα τείνουν να χρησιμοποιούν περισσότερο μέσα φτωχά σε επικοινωνιακό περιεχόμενο όπως είναι το e-mail και οι on line συζητήσεις. (Ardichvili et.al 2006) (βλ. Αλεξιάς Γ., 2008-2009).

Οι δυνητικές κοινότητες ως νέα ορολογία γίνονται αντικείμενο έρευνας από ψυχολόγους και κοινωνιολόγους ιδιαίτερα τα τελευταία χρόνια. Οι παράμετροι που μελετούνται είναι αρκετές όπως: Αλληλεπίδραση Ανθρώπου –Ηλεκτρονικού Υπολογιστή και Μαθησιακές Κοινότητες- Τεχνητή Νοημοσύνη και αναπαράσταση γνώσης- e-Εμπόριο και e-Επιχειρείν, Ιστορία και θεωρία Δυνητικών Κοινοτήτων: Το Web 2.0 και η περίπτωση των υπηρεσιών κοινωνικής δικτύωσης Η ύπαρξη των

δυνητικών κοινοτήτων στον Κυβερνοχώρο διαμορφώνει μια νέα -διαδικτυακή- πραγματικότητα. Δημιουργείται ως εκ τούτου ένα σημείο σύγκλισης διαφορετικών μεταξύ τους επαγγελματικών πεδίων. . (βλ και Αρσένης Σ. 2009)

Σύμφωνα με τον Κοσκινά Κ., (2008) αναπτύσσεται μία σειρά ερευνητικών και επιστημονικών δραστηριοτήτων στην έρευνα και μελέτη των δυνητικών κοινοτήτων που δημιουργούνται στο Διαδίκτυο και στον Κυβερνοχώρο. Σκοπός αυτών των δραστηριοτήτων είναι η κοινωνιο-ψυχολογική, πολιτική, πολιτισμική, οικονομική και ανθρωπολογική μελέτη και διερεύνηση του τρόπου που συγκροτείται και λειτουργεί η δυνητική - ατομική (virtual self) και συλλογική (virtual community) - προσωπικότητα και συμπεριφορά. Ο ίδιος επισημαίνει ότι επιχειρείται ένας εκσυγχρονισμός εκπαίδευσης επιστημόνων και ειδικών σε θέματα που άπτονται της τη Διαδικτυακή Έρευνα και Εκπαίδευση (Web Research & E-Learning), με στόχο την Εμβάθυνση σε Δυνητικά Περιβάλλοντα (Virtual Worlds Immersion) και Διαδικτυακή Επικοινωνία (Computer-Mediated Communication). .

Όπως καταλαβαίνουμε η διαπολιτισμική αγωγή είναι ένα μέσο και μία λογική διεπαφής ανάμεσα στα μέλη αυτών των δυνητικών κοινοτήτων.

1.8. Οι Διαπροσωπικές Σχέσεις στο Σχολικό Περιβάλλον και η Διαπολιτισμική Αγωγή

Η μετάταξη του θέματος από το πεδίο των πολιτικών επιστημών στο πεδίο του πολιτισμού, στην οποία αναφερθήκαμε, μεθοδεύεται στην περίπτωση που μελετούμε, μέσα από τη σκόπιμη σύγχυση δύο διαφορετικών εννοιολογημάτων: του καινοφανούς όρου «*πολυπολιτισμός*» (multiculturalisme) με την έννοια της *διαπολιτισμικότητας* (interculturalite). Η «διαπολιτισμικότητα» δηλώνει τις σχέσεις επικοινωνιακής ανταλλαγής, αλληλεπίδρασης, όσμωσης μεταξύ των πολιτισμών. Προϋποθέτει, λοιπόν, την ύπαρξη πολλών διαφορετικών πολιτισμών και καταφάσκει τη μεταξύ τους δημιουργική επικοινωνία. Η έννοια, όπως και το αντικείμενο αναφοράς της, δεν είναι βέβαια καινούργια. Είναι πανάρχαια κατάχτηση της ανθρωπότητας. και συνοψίζει την παράδοση του ευρωπαϊκού ανθρωπισμού των νεότερων χρόνων. Το διαπολιτισμικό και το διεθνές Untercultural και interational), πάνε μαζί' συνιστούν τους δύο πόλους της -πριν από τη Νέα Τάξη- πολιτικής και πολιτισμικής πραγματικότητας .

Το καλό παιδαγωγικό κλίμα βοηθά την επίδοση των παιδιών ακόμα και με διαφορετική πολιτισμική προέλευση. Για να επιτευχθεί αυτό χρειάζονται διάφορες προσεγγίσεις, και μια από αυτές είναι και η βιωματική επικοινωνιακή εκπαίδευση. Το μουσείο ως φορέας πολιτιστικών ερεθισμάτων, αποτελεί χώρο διαπολιτισμικής εργασίας. Οι αλλοδαποί μαθητές φεύγουν από την τάξη και λειτουργούν πιο ελεύθερα. Ό όρος «διαπολιτισμικός» έχει σχέση με: αλληλεπίδραση-αμοιβαιότητα-αλληλεγγύη. Η Αναγνώριση της ετερότητας και συνεργασίας μεταξύ των ατόμων διαφορετικών Πολιτισμών. Αναγνώριση: των αξιών, τρόπου ζωής, των συμβόλων, αναγνώριση και αποδοχή της σημασίας και της διαφοράς, αλλά και του τρόπου που ενεργούν.

Σύμφωνα με τον Ζορμπά Γ., στη σχολική τάξη η διαπολιτισμική αγωγή μπορεί να αποτυπωθεί και να πραγματοποιηθεί ως εξής:

- • Να λειτουργεί ως συμπλήρωμα του παιδικού κόσμου και ως προέκταση παράλληλα στον κόσμο των ενηλίκων.
- • Να εξασφαλίζει την επικοινωνία με το περιβάλλον και να διαμορφώνει υγιείς βάσεις για μελλοντικές σχέσεις.
- • Να προσφέρεται ως πεδίο ανίχνευσης της αυτοπεποίθησης του παιδιού και ως ικανή διαμόρφωση ταυτότητας των ατόμων μέσα από τις σχέσεις τους.

- • Να ενισχύει τις αντιστάσεις των μαθητών στην κατηγοριοποίηση των ανθρώπων και στην παθητική αφομοίωση.
- • Πρέπει να στηρίζει το διάλογο με γονείς ως συνεργάτες και να ενισχύει τους δεσμούς οικογένειας-κοινότητας με απώτερο στόχο τη συναισθηματική ισορροπία των νεαρών μελών της κοινωνίας.
- • Η εκπαιδευτική διαδικασία πρέπει να είναι μια διαδικασία συνεχούς αλληλεπίδρασης. Να δίνει τη δυνατότητα της ανταλλαγής εμπειριών και γνώσεων, την αποκάλυψη παραστάσεων και αντιλήψεων διδασκόντων και διδασκομένων.
- • Το διαπολιτισμικό μάθημα δεν πρέπει να θεωρηθεί ως ένα ξεχωριστό γνωστικό αντικείμενο του οποίου το περιεχόμενο θα αναφέρεται σε άλλους πολιτισμούς. Αυτό εγκυμονεί τον κίνδυνο μετατροπής της Διαπολιτισμικής Αγωγής σε Λαογραφία και αποστασιοποίηση από την πραγματικότητα που βιώνουν τα άτομα.
- • Το διαπολιτισμικό μάθημα πρέπει να στηρίζεται στα περιεχόμενα και τη διδασκαλία των γνωστικών αντικειμένων. Αυτά αποτελούν ερέθισμα και πηγή για διερεύνηση και ανακάλυψη πολιτισμικών στοιχείων, διαφορών και ομοιοτήτων μεταξύ τους.
- • Η τάξη πρέπει να λειτουργεί μέσα σ’ αυτό το πλαίσιο ως κοινωνικό περιβάλλον μάθησης. Δεν πρέπει να αγνοείται σε καμιά περίπτωση ότι οι εταίροι της συγκεκριμένης διαδικασίας προέρχονται από διαφορετικό κοινωνικό πολιτισμικό περιβάλλον, έτσι ερμηνεύουν την πραγματικότητα από διαφορετική οπτική γωνία και κατά συνέπεια ο καθένας καταλήγει σε διαφορετικές εκτιμήσεις.
- • Τα θεωρητικά μαθήματα που συνήθως διακρίνονται από την έλλειψη άμεσων εποπτικών μέσων, θα πρέπει να διδάσκονται έτσι, ώστε να αναπτύσσουν τα αισθήματα αλληλεγγύης μεταξύ των ανθρώπων και των ομάδων, τη συμπάθεια, την αντιεθνικιστική και αντιρατσιστική σκέψη.
- • Η Μελέτη Περιβάλλοντος είναι το κατεξοχήν διαπολιτισμικό πεδίο. Ένα μεγάλο μέρος της ύλης του μαθήματος μπορεί να συσχετιστεί με σημαντικά γεγονότα στην εξέλιξη της ανθρωπότητας και με ιστορικές εξελίξεις.
- • Βασικός στόχος του μαθήματος είναι να δώσει στο μαθητή να καταλάβει ότι ο κόσμος είναι εδώ, για να τον εξερευνήσει, να αναγνωρίσει τις ομορφιές του και τις ασχήμιες του, τους ανθρώπους και τις διαφορές τους, την άρρηκτη σχέση τους και την αλληλεξάρτησή τους με τη φύση.
- • Με την ευαισθητοποίηση για προστασία του περιβάλλοντος και τη διαμόρφωση οικολογικής συνείδησης.

1.9. Ο όρος «*επιπολιτισμός*.

Επιπολιτισμός είναι η επαφή μεταξύ ατόμων ή ομάδων που προέρχονται από διαφορετικά πολιτισμικά περιβάλλοντα (βλ. Sam & Berry, 2006).

Ο *επιπολιτισμός* (*acculturation*) είναι μια συνεχής διαδικασία και ορίζεται ως η πολιτιστική μεταβολή που προέρχεται από τη συνεχόμενη και άμεση επαφή μεταξύ δυο διαφορετικών πολιτιστικών ομάδων (Mishra, Sinhra & Berry, 1996). Είναι ένα φαινόμενο πολιτιστικής μεταβολής τόσο σε ατομικό όσο και σε συλλογικό επίπεδο, κάτω από την επίδραση ενός επικρατέστερου (predominant) πολιτισμού. Σε κοινωνικό επίπεδο αναφέρεται στις αλλαγές που συντελούνται στη δομή και στην οργάνωση του κοινωνικού, οικονομικού και πολιτικού συστήματος. Στο ατομικό επίπεδο αναφέρεται στις ψυχολογικές μεταβολές που συντελούνται σχετικά με την αντίληψη της

ταυτότητας, τις αξίες, τις στάσεις και τους τρόπους συμπεριφοράς. Έτσι ο όρος ψυχολογικός *επιπολιτισμός* αναφέρεται στις αλλαγές που αισθάνεται ένα άτομο κατά τη διαδικασία επιπολιτισμού, που υφίσταται η κοινωνική ομάδα στην οποία ανήκει (Georgas & Papastylianou, 1996).

1.9.1. Τα στάδια του *επιπολιτισμού*

Οι μετανάστες ερχόμενοι στη χώρα μετανάστευσης έχουν ήδη περάσει από κάποια στάδια μετάβασης από τον έναν τρόπο ζωής σε κάποιον άλλον. Αν η μεταναστευτική τους κίνηση είναι με ιδία θέληση και άρα κατόπιν σχεδιασμού, η μετακίνησή τους είναι σχετικά ομαλή. Αν τυχόν είναι με αθέμιτο τρόπο, δηλαδή, προσφυγιά ή οποιασδήποτε μορφή καταδίωξη και συνοδεύεται από τυχόν βίαιες πράξεις, όπως δολοφονίες, αποτρόπαια εγκλήματα, αφαίρεση προσώπων προσφιλών ή της οικογενείας τους, τότε η μετάβαση αυτή συνοδεύεται και από τρομακτικές εμπειρίες που επιτείνουν τις καταστάσεις αποχωρισμού και μετάβασης.

Οι μετανάστες μόλις φτάσουν στην χώρα υποδοχής τους ξεκινούν μία νέα περίοδο μετάβασης, καθώς κάνουν προσαρμοστικές προσπάθειες να στο νέο τους περιβάλλον και συμβιβάζονται με το νέο τρόπο και συνθήκες ζωής. Στην επιπολιτιστική αυτή συνθήκη οι μετανάστες περνούν τα τέσσερα στάδια του επιπολιτισμού, τα οποία είναι:

1. Άφιξη και πρώτες εντυπώσεις,
2. Πολιτισμικό σοκ,
3. Ανάκαμψη και αισιοδοξία,
4. Επιπολιτισμός.

1.9.2. Η μετανάστευση και ο επιπολιτισμός από ψυχολογικής άποψης

Η μετανάστευση και ο επιπολιτισμός από ψυχολογικής άποψης αποτελούν στρεσογόνους παράγοντες που συνδέονται με το να είναι κανείς μέλος μιας εθνοτικής μειονότητας, εκτός από τους παράγοντες που σχετίζονται με τη φτώχεια. Αναλυτικά:

Η μετανάστευση συνεπάγεται τη διατάραξη του τρόπου ζωής των ανθρώπων και πόσο μάλλον των παιδιών και την αναγκαιότητα της προσαρμογής τους σε έναν άλλο τρόπο ζωής, Η διαδικασία της μετανάστευσης μπορεί να περιλαμβάνει διαφορετικά είδη και διαφορετικούς βαθμούς πίεσης.

Ενώ ο *επιπολιτισμός* ποικίλει προς τον βαθμό πίεσης ανάλογα με τη συνάφεια μεταξύ του παλαιού και του νέου πολιτισμού. Επιπλέον μπορεί να υπάρξει ενδοοικογενειακή πίεση, όταν οι γονείς ή οι παππούδες και γιαγιάδες αποδοκιμάζουν την υιοθέτηση νέων προτύπων συμπεριφορών από τα παιδιά, καθώς αυτά αρχίζουν και συμμορφώνονται προς τις αξίες της πλειονότητας της χώρας δηλαδή υποδοχής τους[12].

Οι αλλοδαποί μαθητές υφίστανται εντονότερα τις συνέπειες του επιπολιτισμού. Οι μαθητές που προέρχονται από διαφορετικά πολιτισμικά περιβάλλοντα, αποξενωμένοι από το γνώριμο και οικείο κοινωνικό τους περιβάλλον, αντιμετωπίζουν προβλήματα προσαρμογής Αν οι μαθητές αυτοί δεν υποστηριχτούν, ώστε να ενταχτούν ομαλά στο κοινωνικό σύστημα του σχολείου, υπάρχει ο

[12] Wenar Ch., Kerig P.K., Εξελικτική Ψυχοπαθολογία- από τη Βρεφική Ηλικία στην Εφηβεία, μετφρ. & (επιμ). Μαρκούλης Δ., Γεωργάκα Ε., εκδ. Gutenberg, Αθήνα 2000.

κίνδυνος να περιθωριοποιηθούν και να οδηγηθούν σε σχολική αποτυχία. Η διαπολιτισμική εκπαίδευση προϋποθέτει αρχικά την διαπολιτισμική εκπαίδευση των εκπαιδευτικών (Μάρκου, 1996).

Όταν ο επιπολιτισμός όταν γίνεται με αθέμιτο τρόπο, ταχύ και εκτεταμένο σε μια κοινωνική ομάδα, έχει σαν αποτέλεσμα την κοινωνική αποδιοργάνωση-αποσύνθεση (disintegration), που όταν είναι συνεχής μπορεί να οδηγήσει τα άτομα της ομάδας αυτής ακόμα και στην ψυχική αρρώστια (Leighton, 1959). Η πολιτιστική προσαρμογή αναφέρεται ως αίτιο δημιουργίας ψυχοπαθολογικών καταστάσεων, όπως *κρίση ταυτότητας του Εγώ, περιθωριακότητα-αλλοτρίωση, ματαίωση (frustration), ψυχο-σωματικά συμπτώματα, συνειδησιακές συγκρούσεις, επιθετικότητα, κατάθλιψη*, κ.ά.[13] (Μαδιανός, 1996). Ένα πιθανό αποτέλεσμα του επιπολιτισμού τέλος, μπορεί να είναι *η αφομοίωση (assimilation),* που περιλαμβάνει την αντικατάσταση του προγονικού πολιτισμού από τον πολιτισμό της κοινωνίας υποδοχής.

Είναι γνωστό από έρευνες, ότι οι μαθητές προκειμένου να αντιμετωπίσουν προβλήματα προσαρμογής ή άλλες καταστάσεις που τους προκαλούν άγχος γενικότερα, αναπτύσσουν προσωπικές στρατηγικές αντιμετώπισης (coping) (Compas et al., 1988· Μπεζεβέγκης, 1996· Γεώργας και συν., 1999). Όπως επισημαίνεται, πολιτισμικοί παράγοντες επηρεάζουν τις αποφάσεις των ατόμων σχετικά με την επιλογή των στρατηγικών αυτών (Jung, 1995).

Η προσαρμογή των μεταναστών και παλιννοστούντων

Αίτια για τις δυσκολίες προσαρμογής

- ✓ Αβεβαιότητα για ανεύρεση εργασίας
- ✓ Προβλήματα επιβίωσης
- ✓ Ευθύνες για την ανατροφή των παιδιών τους
- ✓ Νέες πολιτιστικές αξίες που κυριαρχούν στη χώρα υποδοχής.

Αρνητικές επιπτώσεις παλιννόστησης και μετανάστευσης

- ✓ Έλλειψη βασικών υπηρεσιών
- ✓ Αποκλεισμός των μεταναστών από την πολιτική και την οικονομία
- ✓ Αντιμετώπισή τους ως μειονότητες και περαιτέρω περιθωριοποίησή τους
- ✓ Καθήλωση της πολιτισμικής τους ταυτότητας
- ✓ Αρνητικές επιδράσεις:
    1. Κοινωνική απομόνωση και αποξένωση.
    2. Αναπαραγωγή κοινωνικής θέσης μεταναστών.
    3. Εξιδανίκευση των πολιτισμικών αξιών και παραδόσεων της χώρας προέλευσης.

Συμπεριφορές μεταναστών-τύποι ατόμων:

1. *Εθνοκεντρικός τύπος.* Εξιδανικεύει το κοινωνικοπολιτισμικό σύστημα της μειονότητάς του. Μονόπλευρος προσανατολισμός.
2. *Υπερπροσαρμοσμένος.* Εσωτερικεύει τις αξίες και τους κανόνες της χώρας υποδοχής και αποξενώνεται σταδιακά από τη μειονότητά του και ίσως και από την οικογένειά του.
3. *Αμφιταλαντευόμενος ή περιθωριακός:* Δεν προσανατολίζεται και δεν αποφασίζει για κανένα κοινωνικοπολιτισμικό σύστημα, ζει στο περιθώριο και των δύο.

[13] Μαδιανός, Μ. (1996). *Κοινωνία και ψυχική υγεία*. Τόμος Α΄. Αθήνα: Καστανιώτης.

4. *Διπολιτισμικός*. Κατορθώνει να ταυτίσει τον εαυτό του και με τα δύο συστήματα ή με μέρη αυτών και να τα συνθέσει με το δικό του ατομικό τρόπο σε ένα ενιαίο σύνολο.

Οι μαθητές που προέρχονται από διαφορετικά πολιτισμικά περιβάλλοντα, αποξενωμένοι από το γνώριμο και οικείο κοινωνικό τους περιβάλλον, αντιμετωπίζουν προβλήματα προσαρμογής. Αν οι μαθητές αυτοί δεν υποστηριχτούν, ώστε να ενταχτούν ομαλά στο κοινωνικό σύστημα του σχολείου, υπάρχει ο κίνδυνος να περιθωριοποιηθούν και να οδηγηθούν σε σχολική αποτυχία. Είναι ανάγκη με τη συμμετοχή και τη συνεργασία του σχολικού ψυχολόγου να υπάρξουν συγκεκριμένα αντισταθμιστικά μέτρα, που να είναι προσαρμοσμένα στις ιδιαιτερότητες και στις απαιτήσεις της τοπικής κοινωνίας και του σχολείου και να έχουν την αποδοχή των υπολοίπων μαθητών και των γονέων τους, αλλά κυρίως την υποστήριξη των εκπαιδευτικών. Η διαπολιτισμική εκπαίδευση προϋποθέτει την διαπολιτισμική εκπαίδευση των εκπαιδευτικών (Μάρκου, 1996).

Σε μια πολυπολιτισμική κοινωνία, ο καθένας και η καθεμία χρειάζεται να αναπτύξει αυτό το είδος ευαισθησίας προς την πολιτισμική ποικιλία στο σχολείο στη δουλειά και μέσα στην κοινότητα. Τα σχολεία μπορούν να υποστηρίξουν την επιτυχή ένταξη προσφέροντας ένα ενταξιακό πρόγραμμα σπουδών που τιμάει και προσδίδει αξία στις γλώσσες και τους πολιτισμούς όλων των παιδιών της σχολικής κοινότητας, καθώς και αποτελεσματικά προγράμματα της γλωσσικής διδασκαλίας (Coelho E., 2007[14]). Τα αρνητικά στερεότυπα που κυκλοφορούν και πολλές φορές προωθούνται συστηματικά (απαξία για τις γλώσσες, προβλήματα για τους μαθητές) στη Ελλάδα έρχονται αντιμέτωπα με τις επιστημονικές απόψεις. Σήμερα στην Ευρωπαϊκή Ένωση η εκμάθηση περισσότερων γλωσσών, όπως και των λιγότερο ομιλούμενων, θεωρείται πολιτισμικό και εν δυνάμει οικονομικό πλεονέκτημα. [15].

Απαραίτητες προϋποθέσεις για την απόκτηση διαπολιτισμικού τρόπου σκέψης είναι η ικανότητα κριτικής επεξεργασίας των υπαγορεύσεων, των μορφών σκέψεως, των γλωσσών και συμπεριφορών, που οι ευρυνόμενες επικοινωνίες επιβάλλουν και καθορίζουν. Επίσης, είναι η ικανότητα μετακίνησης/μετάβασης από τον ένα τρόπο σκέψης στον άλλο και η ευέλικτη ικανότητα αποδοχής διαφορετικών κωδίκων ή συστημάτων.

Οι εθνικοί, γλωσσικοί, πολιτισμικοί και πνευματικοί φραγμοί γκρεμίζονται με τη γνώση, με τη θέληση προσέγγισης των άλλων, για να κατανοήσουμε καλύτερα τις διαφορές αλλά και τους συνδετικούς κρίκους που αφορούν τους διάφορους πολιτισμούς (Δικαίου κ.ά., 1984). Για να δημιουργηθεί τόσο διαπολιτισμική σκέψη όσο και προσωπικότητα, ικανές να αντισταθούν και να περιορίσουν διαχωρισμούς, ομοιομορφίες, πολιτισμικά στερεότυπα, πρέπει να προσφερθεί στους αλλοδαπούς μαθητές αλφαβητισμός αλλά και γνώσεις σε πολλαπλά επίπεδα.

1.10. Επικοινωνία και Κουλτούρα

Η *Επικοινωνία* (*communication)* και η *Κουλτούρα* είναι αλληλένδετες έννοιες μεταξύ τους. Οι δυο τους προϋποθέτουν την ύπαρξη δύο τουλάχιστον ατόμων, το πολιτιστικό υπόβαθρο του καθενός τους, το πολιτισμικό επικοινωνιακό πλαίσιο, το χωρο-χρονικό πλαίσιο, τα μηνύματα, τα θέματα που αναπτύσσονται σε διαδικασία αλληλόδρασης. Και οι δύο έννοιες εξετάζονται δια επιστημονικής άποψης από πολλές επιστήμες. Για να υπάρξει κουλτούρα προϋπάρχει η

---

[14] Coelho E., 2007, *Διδασκαλία και Μάθηση στα Πολυπολιτισμικά Σχολεία*», επιμ. Τρέσσου Ευ. Μητακίδου Σ. εκδ. ΕπίκεΝΤρο, Θεσς/νίκη 2007, σ. 106- 107).

[15] Μπαλτσιώτης Λ., *Γλωσσική Ετερότητα στην Ελλάδα*, ΥΠΕΠΘ- Πανεπιστήμιο Αθηνών, 2002-2004, Εκπαίδευση Μουσουλμανόπαιδων, Κλειδιά και ΑΝΤικλέιδια», Αθήνα 2003: 43

επικοινωνία των ατόμων και τα άτομα που επικοινωνούν είναι φορείς της δικής του υπαγωγής και κουλτούρας το καθένα.

Ο πολιτισμός μεταδίδεται από τη μία γενιά στην άλλη μέσω *της πολιτισμικής υπαγωγής (enculturation), της διαδικασίας* κατά τον DeVito[16] (2004: 136), όπου το κάθε άτομο μαθαίνει τη δική του κουλτούρα στο οικογενειακό και άμεσα κοινωνικό του περιβάλλον, ομάδες ομηλίκων, γειτονιά, φυλή, σχολεία, θρησκευτικές κάστες κ.ά.

Μία διαφορετική διαδικασία εκμάθησης ενός πολιτισμού κατά τον DeVito[17](2004:136),, επιτελείται μέσω της *πολιτισμικής προσαρμογής* (*acculturation*[18]) αναφέρεται στις διαδικασίες με τις οποίες ένας πολιτισμός τροποποιείται μέσω της επαφής , της επικοινωνίας και της έκθεσης του σε άλλον πολιτισμό.

Ο Χατζησαββίδης[19] αναφέρει ότι η *επικοινωνία* ως έννοια απασχόλησε τους διανοούμενους από πολύ παλιά, ήδη από την εποχή της Αρχαίας Ελλάδας των κλασικών χρόνων. Από την εποχή όμως που οι κοινωνικές επιστήμες άρχισαν να κερδίζουν έδαφος στο επιστημονικό στερέωμα και από την εποχή που άρχισαν να αναπτύσσονται οι τηλεπικοινωνίες, η έννοια άρχισε να αποτελεί αντικείμενο έρευνας και μελέτης επιστημόνων διαφορετικών ειδικοτήτων (ψυχολόγοι, μαθηματικοί, γλωσσολόγοι, αρχιτέκτονες, κοινωνιολόγοι, παιδαγωγοί κτλ.) και διά του λόγου των ειδικών η έννοια να αποκτά όλο και περισσότερες διαστάσεις και να γίνεται όλο και πιο δυσεξήγητη. Παρά τους διάφορους ορισμούς που έχουν δοθεί κατά καιρούς και παρά τις διάφορες οπτικές από τις οποίες βλέπουν και μελετούν την επικοινωνία οι επιστήμονες διαφορετικών ειδικοτήτων, μπορούμε να πούμε ότι η επικοινωνία αποτελεί μια διαδικασία πληροφόρησης ανάμεσα σε δύο ή περισσότερα άτομα μέσω της χρήσης λεκτικών και μη λεκτικών σημείων. Πρόκειται, δηλαδή, για μια μορφή κοινωνικής αλληλεπίδρασης, η οποία περιέχει κανονικότητες και η οποία προσδιορίζεται από βιολογικούς, συναισθηματικούς, νοητικούς, εθνολογικούς και ευρύτερα κοινωνικούς παράγοντες, οι οποίοι δεν είναι πάντα προβλέψιμοι. Με την έννοια αυτή θα λέγαμε ότι η επικοινωνία αποτελεί ένα σύστημα άρρητων κανονικοτήτων, οι οποίες μεταβιβάζονται και κατακτώνται διά της χρήσης. Σε τελευταία ανάλυση, λοιπόν, *η επικοινωνία* είναι χρήση και όχι γνώση αλλά είναι και η διαδικασία μέσω της οποίας νοηματοδοτείται ο περιβάλλων κόσμος του ατόμου, διαμορφώνονται στάσεις, απόψεις, συμπεριφορές και πολιτισμικά στερεότυπα.

Η επικοινωνία ως κοινωνική και πολιτιστική διαδικασία χαρακτηρίζεται και από άλλους μελετητές, όπως Κανακίδου και Παπαγιάννη 2003:102 και Williams, Fiske[20] , όπου αναφέρεται ως «η μεταφορά από τον έναν συμβολικό χώρο στον άλλον- και υπονοεί ο Williams,τη μετάφραση του σήματος- τη μεταφορά σε μία λογική δομή από το επίπεδο της φαινομενικότητας στο επίπεδο των συνδυασμένων συμβόλων- δηλαδή την κατανόηση». Ο Fiske αναφέρει την επικοινωνία ως «κοινωνική αλληλόδραση μέσω μηνυμάτων….», «…ως διαδικασία μέσω της οποίας ένας άνθρωπος επηρεάζει τη συμπεριφορά και τη νοητική κατάσταση του άλλου…», και άλλοτε διερευνάται ως «διεργασία τέχνης», ως «παραγωγή νοημάτων…», δηλαδή προϊόν πολιτισμού».

Η *επικοινωνία*, ως έκφραση και ανταλλαγή εκτιμάται και από άλλους μελετητές (βλ Βρύζας 2005:11). Ο οποίος τονίζει ότι η επικοινωνία δεν είναι γραμμική διαδικασία μετάδοσης

---

[16] (Bl. DeVito J.,A., (2004), Ανθρώπινη Επικοινωνία, μεταφρ. Κουβαράκου Δ., Εκδ. Έλλην, Εκδ. Οίκος Ίων, Αθήνα 2004).

[17] (Bl. DeVito J.,A., (2004), Ανθρώπινη Επικοινωνία, μεταφρ. Κουβαράκου Δ., Εκδ. Έλλην, Εκδ. Οίκος Ίων, Αθήνα 2004).

[18] τον όρο «acculturation», τον συναΝΤήσαμε και παραπάνω ως ***επιπολιτισμό***.

[19] Χατζησαββίδης, Σ. Γραμματισμός, Διαπολιτισμικότητα και Επικοινωνία στη διδασκαλία της Ελληνικής ως Δεύτερης Γλώσσας σε Αρχάριους Μαθητές, δημοσιευμένο στο http://users.auth.gr/~sofronis/75%20ar.htm.

[20] Williams, Fiske: Βλ στο Κανακίδου Ε., Παπαγιάννη Β., 2003:102.

πληροφοριών, αλλά μία δημιουργική διεργασία πολιτιστικής δυναμικής. Και σύμφωνα με τους επικοινωνιολόγους η επικοινωνία είναι συνάμα τέχνη και τεχνική.

Η *Επικοινωνία* κατά τον Verderber R.F. (1998: 26) μπορεί να οριστεί ως μία διαδικασία συναλλαγής για τη δημιουργία μηνυμάτων. Με τον όρο συναλλαγή εννοούμε ότι άνθρωποι που επικοινωνούν είναι αμοιβαία υπεύθυνοι για το τι συμβαίνει. Η επικοινωνία είναι συναλλαγή είτε απαιτεί δύο ανθρώπους για συζήτηση είτε αυτή είναι μια ομαδική συζήτηση. Η κάθε επικοινωνία απαιτεί αρκετά στοιχεία αλληλεπίδρασης.

Οι άνθρωποι γίνονται πομποί και δέκτες μηνυμάτων και όλα αυτά συμβαίνουν σε ένα επικοινωνιακό πλαίσιο οριοθετημένο κάθε φορά, δηλαδή η επικοινωνιακή δράση εξελίσσεται σε ένα τόπο, σε κάποια χρονική στιγμή ή περίοδο, με θέμα, προθετικότητα ομιλητή και συνομιλητή και μέσο επικοινωνίας.

Η επικοινωνία κατά τον Verderber R.F. (1998: 26), από την άποψη της Συμβουλευτικής (ΣΕΠ), είναι απαραίτητη στην επιτυχία σε κάθε βήμα της ζωής μας. Ακόμα και για την εύρεση εργασίας, πέντε είναι οι πιο αξιόλογες ικανότητες για τους εργοδότες:

1. η λεκτική επικοινωνία,
2. οι διαπροσωπικές ικανότητες,
3. ικανότητες για τη λήψη αποφάσεων
4. υπευθυνότητα και
5. η πρωτοβουλία.

(Οι 1, 2, και 3: είναι ικανότητες επικοινωνίας. Οι 4 και 5 συχνά συμπληρώνονται με τις ικανότητες επικοινωνίας).

Το γενικό επικοινωνιακό πλαίσιο κατά τον Verderber R.F. (1998:27) περιλαμβάνει στοιχεία της αποτελεσματικής επικοινωνίας, τα οποία είναι: το περιεχόμενο της επικοινωνίας, οι συμμετέχοντες, τα μηνύματα που δίνονται, οι οδοί και τα μέσα με τα οποία επιτελείται αυτή, η παρουσία ή η απουσία του θορύβου και οι λεκτικές ή μη λεκτικές ανταποκρίσεις, δηλαδή, οι πληροφορίες. Σύμφωνα με τη Μαλιακιώση- Λοΐζου, 1999 «Η μη- λεκτική επικοινωνία περιλαμβάνει την έκφραση και τη χρήση του σώματος, τις αισθήσεις, τις εκφράσεις του προσώπου και των ματιών, τις χειρονομίες».

1.10.1. Επικοινωνιακές δεξιότητες

Για να μπορούν οι σημερινοί μαθητές μας και ως αυριανοί πολίτες να βιώσουν σε μία πολυπολιτισμική κοινωνία πρέπει μέσα από όλα τα μαθήματα του Α.Π. να αναπτύξουν επικοινωνιακές δεξιότητες με σκοπό, όπως αναφέρει και η Δενδρινού [21]
για να λειτουργεί κανείς «αποτελεσματικά» σε μια κοινωνία ως «ενεργός/ή» πολίτης, πράγμα καθόλου απλό στις σημερινές πολυφωνικές κοινωνίες όπου υπάρχει καταιγισμός πληροφοριών και ποικιλία μέσων για την πρόσβαση σε αυτές.

Οι επικοινωνιακές δεξιότητες είναι διαπροσωπικές και ενέχουν θέση και σχέση με την κοινωνία και την κοινωνικοποίηση των ανθρώπων. Για να αναπτυχθούν και να αποδειχθούν οι επικοινωνιακές δεξιότητες πρέπει αρχικά να έχουμε τουλάχιστον δύο άτομα, έναν πομπό και έναν δέκτη σε ένα συγκριμένο επικοινωνιακό πλαίσιο, όπου θα υπάρχει η μεταξύ τους επικοινωνία με την ανταλλαγή μηνύματος/μηνυμάτων.

---

[21] Δενδρινού Β., Η Διδασκαλία της Μητρικής Γλώσσας, δημοσισευμένο στο *www.komvos.edu.gr/glwssa/odigos/thema_e3/thema_pdf.pdf*

Από την μεριά των δύο επικοινωνούντων ατόμων πρέπει να αναπτυχθούν ποικίλες επικοινωνιακές δεξιότητες για αν επιτευχθεί μία επιτυχής επικοινωνία.

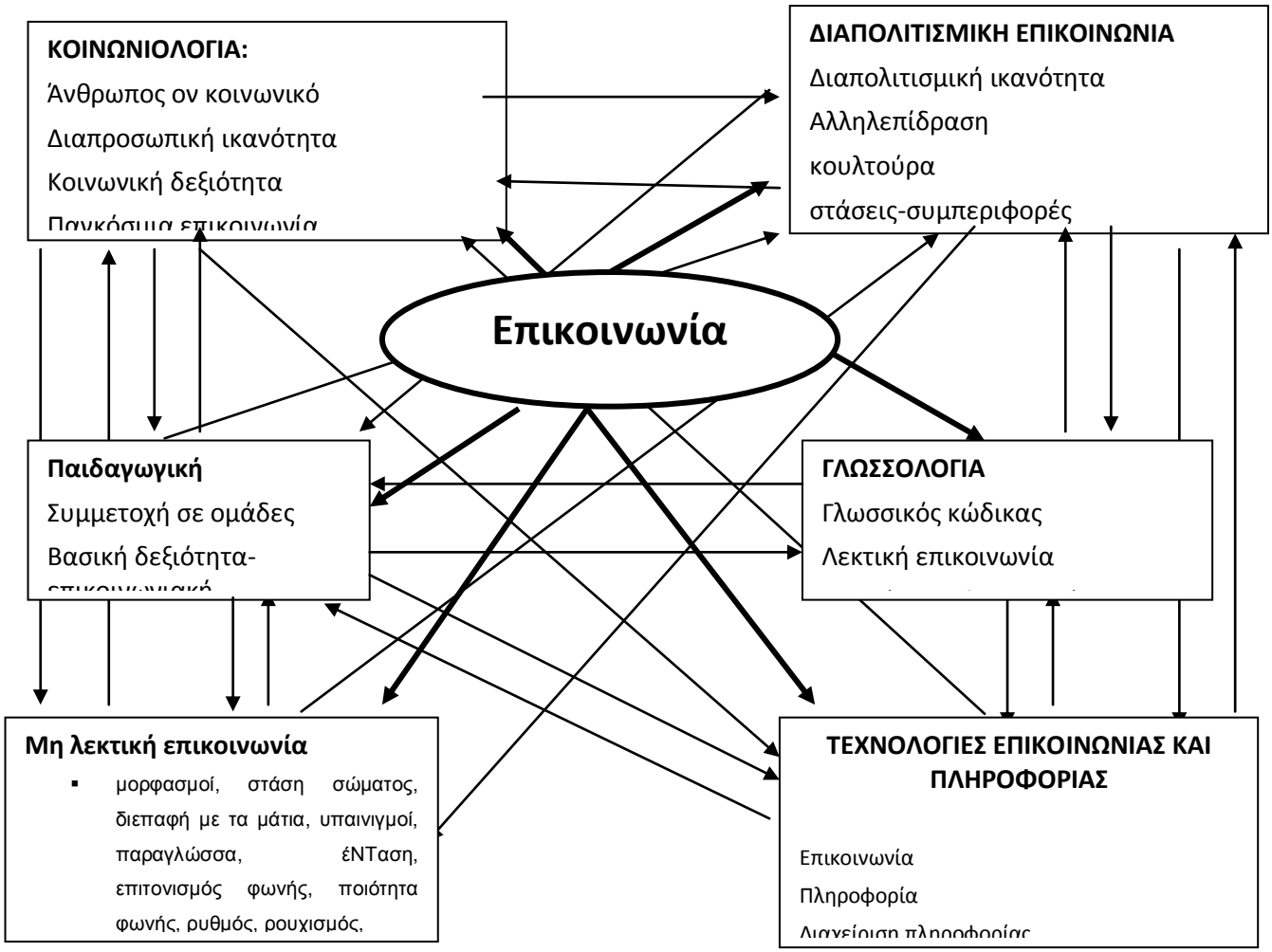
Οι επικοινωνιακές δεξιότητες είναι:

- Αντίληψη του επικοινωνιακού περιβάλλοντος (φυσικού, ανθρωπογενούς, τοπικού πολιτισμικού),
- κοινωνική αντίληψη,
- κοινωνική προσαρμογή,
- ευστροφία πνεύματος- ευελιξία ελαστικότητα σκέψης,
- φιλτράρισμα των μηνυμάτων,
- χειρισμός μη λεκτικών μορφών επικοινωνίας: μορφασμοί, στάση σώματος, διεπαφή με τα μάτια, υπαινιγμοί, παραγλώσσα, ένταση, επιτονισμός φωνής, ποιότητα φωνής, ρυθμός, ρουχισμός,
- προσοχή,
- συγκέντρωση,
- διορατικότητα,
- παρατηρητικότητα,
- ταχύτητα,
- κατανομή χρόνου,
- στρατηγικές σχεδίου συζήτησης, συνδιαλλαγής,
- πειθώ,
- ρητορεία
- διατύπωση εύστοχων ερωτήσεων (&λεκτική δεξιότητα)
- ακρόαση- ενεργός ακρόαση με κατανόηση
- αξιολόγηση- κριτική ακρόαση
- αποθήκευση- συγκρότηση των πληροφοριών,
- διαχωρισμός γεγονότων από τα αποτελέσματα και τα συμπεράσματα,
- αξιολόγηση συμπερασμάτων, πορισμάτων γενικεύσεων
- ανάληψη ευθυνών και πρωτοβουλιών,
- η ικανότητα διαπραγμάτευσης
- θέληση,
- επιμονή,
- επιρροή
- τόλμη,
- συναισθηματική κατανόηση
- ανταπόκριση σε μηνύματα και συναισθήματα
- ερμηνεία γεγονότων και καταστάσεων
- δημιουργική κριτική
- αντιμετώπιση κρίσεων, αντιδράσεων (& κοινωνική δεξιότητα)
- χειρισμών παύσεων και «τεχνικών σιωπής»
- πρόκληση ενδιαφέροντος

Η Επικοινωνία είναι θεμελιώδης διαθεματική έννοια που συνέχει και συνάμα διατρέχει, τα περισσότερα ή αν όχι όλα, τα γνωστικά αντικείμενα ενός Προγράμματος Σπουδών. Η επικοινωνία από διεπιστημονικής άποψης άπτεται του θέματός μας από πολλές πλευρές. Έτσι έχουμε την *Επικοινωνία* από Κοινωνιολογικής άποψης, τα άτομα ως κοινωνικά όντα ζουν σε οργανωμένες κοινωνικές ομάδες και επικοινωνούν μεταξύ τους, ως κοινωνική ενέργεια. Από Γλωσσολογικής

πλευράς η επικοινωνία είναι η έκφραση, γραπτή ή προφορική, έντυπη ή ηλεκτρονική ψηφιακή. Από την άποψη της διαπολιτισμικότητας η επικοινωνία χρησιμοποιείται ως εργαλείο και τρόπος δημιουργικής συνεύρεσης των πολιτισμών.

Επικοινωνιακή επάρκεια ή ικανότητα είναι βασική κοινωνική δεξιότητα, πλαίσιο ή υπόβαθρο κάθε κοινωνικής συμπεριφοράς του ατόμου. Συμπεριλαμβάνει λεκτικές αλλά κυρίως μη λεκτικές δυνατότητες (περίπου 70% του συνόλου των επικοινωνιακών δράσεων).



Σχ. 1. Ο εννοιολογικός χάρτης της έννοιας: «*Επικοινωνία*»

Ο Γκόβαρης (2002: 411-428) επισημαίνει ότι «Η Παιδαγωγική, λαμβάνοντας υπόψη της την εντεινόμενη διεθνοποίηση των προσωπικών χώρων εμπειρίας, υπογραμμίζει με έμφαση την ανάγκη ανάπτυξης των δεξιοτήτων της «κατανόησης του ξένου» και της «διαπολιτισμικής επικοινωνίας» ως των βασικότερων στόχων της επίκαιρης αγωγής».

1.10.2. Η Εκ-Παιδευτική Επικοινωνία

Η επικοινωνία (communication) ως αμφίδρομη πορεία μεταξύ πομπού και δέκτη με έναν τρόπο ή φορέα μετάδοσης ή ένα μέσο μετάβασης με το μεταβιβαζόμενο μήνυμα και όλα αυτά επιτελούν κάποιο συγκεκριμένο αποτέλεσμα. Το αποτέλεσμα αυτό στην παιδαγωγική πράξη είναι η ίδια η αγωγή, που από ψυχολογικής άποψης, κατά τον καθηγητή Κρουσταλάκη ,εμφανίζεται ως δυναμική πορεία που έχει σκοπό και τέλμα την , κατά το δυνατό, οριστική μορφοποίηση της ψυχοσωματικής ολότητας του υποκειμένου της άνθρωπος. Η πορεία αυτή είναι μία μορφωτική πορεία (formation), που μέσου του άψυχου ή έμψυχου περιβάλλοντος, επιφέρει μορφολογικές μεταβολές στον άνθρωπο και οδηγεί στην ολοκλήρωση της προσωπικότητας του. Κατά τη διάρκεια αυτή επιτελείται

μία συνεχής εκπαιδευτική επικοινωνία και εκπαιδευτική διαδικασία μεταξύ του εκπαιδευτικού τριγώνου δάσκαλος, μαθητής, μορφωτικό αγαθό, και τώρα αυτό το εκπαιδευτικό επικοινωνιακό τρίγωνο/πολύπλευρο- αμβλύνεται και αποκτά και μία ακόμη πλευρά και γωνία με την πρόσθεση των νέων Τεχνολογιών της Πληροφορίας και της Επικοινωνίας.

Ανάλογα με τον εννοιολογικό προσανατολισμό της η αγωγή ως εκπαιδευτική επικοινωνία και συναντησιακή σχέση όλων των εμπλεκόμενων με την εκπαιδευτική πράξη με στοχευόμενο προγραμματισμό στο εκπαιδευτικό επικοινωνιακό πλαίσιο του σχολείου αποκτά διάφορες σημασίες, όπως σχολική αγωγή, προσχολική, κοινωνική, ομαδική, πολιτική, φυσική, διανοητική, σεξουαλική, ενηλίκων, διαπολιτισμική κ.ά.

1.11. Η Διαπολιτισμική Επικοινωνία

Η Διαπολιτισμική Αγωγή επιτυγχάνεται με την επικοινωνία, την επίδραση και την αλληλεπίδραση μεταξύ των υποκειμένων που επικοινωνούν μεταξύ τους μέσα στην εκπαιδευτική διαδικασία. Η Διαπολιτισμική αγωγή καθορίζεται από τη δια- μεσολάβηση πολιτισμικών μηνυμάτων που αλληλοδρούν μεταξύ πομπού και δέκτη. Η διαπολιτισμική αγωγή είναι μία πολιτισμική επικοινωνία δύο ή περισσοτέρων ατόμων με διαφορετική γλώσσα, κουλτούρα, ήθη, έθιμα, τρόπο, στάση ζωής και συμπεριφοράς, θρησκειών κ.ο.κ.

Η Διαπολιτισμικότητα ως έννοια εμπεριέχει την επικοινωνία. Προκειμένου επιτευχθεί το (δια-) προϋποθέτει την ύπαρξη δύο τουλάχιστον υποκειμένων επικοινωνίας. Άλλωστε η διαπολιτισμικότητα είναι μια δυναμική διαδικασία αλληλεπίδρασης και αμοιβαίας αναγνώρισης και συνεργασίας ανάμεσα σε άτομα διαφόρων εθνικών / μεταναστευτικών ομάδων. Η Διαπολιτισμικότητα γίνεται αντιληπτή ως εργαλείο διαπραγμάτευσης των διαφόρων πολιτισμικών ταυτοτήτων. Η Διαπολιτισμική Επικοινωνία είναι μία διαρκής διαδικασία δημιουργίας, ανταλλαγής, ερμηνείας, αξιολόγησης και αξιοποίησης συμβόλων, σημάτων, πληροφοριών και μηνυμάτων.

Η διαπολιτισμική αλληλεπίδραση και διεθνή επικοινωνία κατά τη γνώμη μου είναι απαραίτητη στις πλουραλιστικές κοινωνίες που ζούμε από την άποψη ότι αποτελεί συνειδητή συνάντηση υποκειμένων διαφορετικής πολιτισμικής προέλευσης με χρήση διαφορετικών κωδίκων, συμβάσεων, στάσεων και τρόπων συμπεριφοράς.

Η επικοινωνιακή ευελιξία και το «άνοιγμα» του πνεύματος απέναντι στην ετερότητα εκφράζουν την αποδοχή της επικοινωνίας ανάμεσα στον εαυτό μας και στον κόσμο (Lejeune, Zarate, 2003) και αποτελούν τα δομικά στοιχεία της ενσυναίσθησης και της πολυπολιτισμικής συνείδησης.

Η Διαπολιτισμική Επικοινωνία βρίσκει κρίνεται αναγκαία και υλοποιείται μέσα από το έτος Διαπολιτισμικού Διαλόγου και το έτος για την Πολυγλωσσία και τον Πολυπολιτισμό.

Από την μελέτη μας στην βιβλιογραφία διαχρονικά σημειώνουμε τα κάτωθι ευρήματα, τα οποία θεωρούμε ότι άπτονται της έννοιας που διερευνάμε και είναι σε εναρμόνιση με την θεσμοθετημένη εκπαιδευτική πολιτική του υπουργείου ΥΠΔΒΜΘ, που διαχέεται από το Συμβούλιο της Ευρώπης και από την Ε.Ε. και καταγράφεται στην φιλοσοφία και των ελληνικών προγραμμάτων σπουδών του 2003 και του 2007. Η Καγκά Ε., εθνική εκπρόσωπος της Ελλάδας στο Συμβούλιο της Ευρώπης για θέματα Πολυγλωσσίας και Πολυπολιτισμού, Σύμβουλος του Π.Ι., ανέφερε ότι : «Το Ευρωπαϊκό Portfolio γλωσσών δημιουργήθηκε από το Συμβούλιο της Ευρώπης ως ένα ποιοτικό «εργαλείο» προώθησης της πολυγλωσσίας και της πολυπολιτισμικότητας και, παράλληλα, αντιμετώπισης του γλωσσικού και πολιτισμικού ηγεμονισμού. Το Portfolio είναι πολυγλωσσικός ατομικός φάκελος,

που οι μαθητές έχουν τη δυνατότητα να εμπλουτίζουν σύμφωνα με την εξελικτική πορεία των γλωσσικών τους γνώσεων και των επικοινωνιακών τους ικανοτήτων ».

Η Καγκά (2007) τονίζει επίσης ότι «Σε μια πολυγλωσσική και πολυπολιτισμική Ενωμένη Ευρώπη, η ανάπτυξη διαπολιτισμικής επικοινωνιακής δεξιότητας αποκτά μείζονα διάσταση με τη συμβολή της στη δημιουργία ενός πολίτη, ο οποίος επικοινωνεί μέσα από ανοιχτούς τρόπους σκέψης και δράσης και οικοδομεί σχέσεις αλληλοεμπιστοσύνης, αλληλοκατανόησης και αλληλοσεβασμού, ανεξάρτητα από την εθνική, γλωσσική ή θρησκευτική προέλευσή του. Η επικοινωνιακή ευελιξία και το «άνοιγμα» του πνεύματος απέναντι στην ετερότητα εκφράζουν την αποδοχή της επικοινωνίας ανάμεσα στον εαυτό μας και στον κόσμο (Lejeune, Zarate, 2003) και αποτελούν τα δομικά στοιχεία της ενσυναίσθησης και της πολυπολιτισμικής συνείδησης».

Όπως σημειώνουν οι Κανακίδου και Παπαγιάννη (1998: 17) η Διαπολιτισμική Αγωγή δεν είναι μονόδρομος. Σύμφωνα με την Κοσμίδου-Hardy,(1999:21-27) η απαραίτητη προϋπόθεση για μια γνήσια επικοινωνιακή σχέση είναι: α) ο άνευ όρων σεβασμός του μαθητή β) η ενσυναίσθηση, κατανόηση του προσωπικού και του «πολιτισμικού» κόσμου του μαθητή ,γ) η γνησιότητα ή συνέπεια και δ) η ενεργής ακρόαση.

Η κατανόηση του ρόλου του πολιτισμού στην διαπολιτισμική επικοινωνία αποτελεί θεμέλιο λίθο, σύμφωνα με τον DeVito, (2004:145), όπως πραγματοποιείται διαπροσωπικά σε μικρές ομάδες καθώς και για την αξιολόγηση των αρχών της αποτελεσματικής διαπολιτισμικής επικοινωνίας.

Η διαπολιτισμική επικοινωνία αναφέρεται σε άτομα που αποτελούν διαφορετικές πολιτισμικές πεποιθήσεις, αξίες, ή τρόπους συμπεριφοράς. Ο κάθε άνθρωπος επικοινωνεί όπως θα επικοινωνούσε στον δικό του πολιτισμό. Ο πολιτισμός μαζί με τις διαδικασίες πολιτισμικής υπαγωγής και πολιτισμικής προσαρμογής επηρεάζει κατά τον DeVito, (2004:145) κάθε όψη της επικοινωνιακής εμπειρίας.

Η έρευνα για τη διαπολιτισμική επικοινωνία είναι σχετικά καινούρια. Από τις αναφορές των Κανακίδου –Παπαγιάννη, (2003: 115) διαπιστώνουμε ότι στην αγγλόφωνη βιβλιογραφία γίνεται ένας σημαντικός διαχωρισμός ανάμεσα στη διαπολιτισμική (Intercultural Communication) και διεθνική επικοινωνία (Interethnic Communication). Οι ίδιες αναφέρουν ότι κατά τον Kim Y.Y. , η Διεθνική Επικοινωνία αποτελεί μία ειδική Περίπτωση της

Κάθε πολιτισμός έχει τους δικούς του κανόνες επικοινωνίας κατά τον DeVito, (2004:146). Οι κανόνες αυτοί σε γενικές γραμμές έχουν να κάνουν με την λεκτική και μη λεκτική συμπεριφορά του ατόμου σε κάθε πολιτισμό που διαφέρει.

Στην περίπτωση άλλωστε που γίνεται λόγος για Διαπολιτισμό (inter-cultural) και διαπολιτισμικότητα, μπορεί να οριστεί ως το σύνολο των σχέσεων μεταξύ των παιδιών που πηγαίνουν στο ίδιο σχολείο, αλλά και ανάμεσα στην κουλτούρα των εκπαιδευτικών και αυτή των οικογενειών (Aluffi Pentini A. 2005:53).

Η έρευνα για την διαπολιτισμική επικοινωνία, όπως αναφέρουν και οι Κανακίδου, Παπαγιάννη (2003: 115), είναι καινούρια. Οι ίδιες (.οπ.:112) επισημαίνουν ότι στις σύγχρονες πολυπολιτισμικές κοινωνίες, όπου η δομή τους χαρακτηρίζεται από υψηλό βαθμό διαφοροποίησης, οι σχέσεις των πολλαπλών διαφοροποιημένων πολιτισμικά ομάδων διαμορφώνονται γύρω από ένα ά-τοπο, ά-χρονο πυρήνα και συγκροτούνται υπο-ομάδες μεταξύ των οποίων προκύπτουν ζώνες αραιών επαφών μεταξύ των μελών των ομάδων. Οι συνεκτικές ή μη συνεκτικές συνθήκες εξετάζονται κάτω από τη θεωρητική κατασκευή της «πολυπολιτισμικής πυκνότητας» (Bauman , 1994, 2002:)

Η ανάπτυξη της διαπολιτισμικής ή πολυπολιτισμικής επικοινωνίας, όπου ο πολιτισμός και η επικοινωνία συνενώνονται σε μία γνωστική περιοχή, είναι το αποτέλεσμα της αναγνώρισης ότι η

πολιτισμική διαφορετικότητα προκαλεί δυσκολίες στην αποτελεσματικότητα επικοινωνίας. Σύμφωνα με τους (Samovar & Porter, 1944 σ. 4) «η πολυπολιτισμική επικοινωνία επιβάλλει την εξερεύνηση αυτών των πολιτισμικών στοιχείων που περισσότερο απ' όλα τ' άλλα επιδρούν, όταν τα μέλη δύο ή περισσοτέρων διαφορετικών πολιτισμών έρχονται σε μία διαπροσωπική επαφή… συμβαίνει όταν ένα μήνυμα που παράγεται σε έναν πολιτισμό, πρέπει να μεταβιβαστεί σ' έναν άλλον πολιτισμό. (Σπινθουράκη Ι., Κατσίλης Ι., Μουσταϊρας Π. (1997), 1ο διαβαλκανικό συνέδριο, πρακτικά, Πάτρα, 3-5 /5/1997, στο Γεωργογιάννης 1997).

Οι Gomolla και Radtke (2002) περιγράφουν τη μη αναγνώριση της «διαφορετικότητας» των μαθητών με μεταναστευτική εμπειρία ως διαδικασία θεσμικού «στιγματισμού». Ως βασική αιτία των διαδικασίων στιγματισμού αναφέρουν τον θεσμοθετημένο κανόνα γνωρισμάτων του «μαθητικού ρόλου»: το σχολείο προσδοκά από τα νεοεισερχόμενα παιδιά να πληρούν τις προϋποθέσεις

Οι ενήλικοι άλλωστε μετανάστες σύμφωνα με τους Βεργίδης κ.ά. (1998) είναι μία από τις ομάδες-στόχους που απευθύνονται τα προγράμματα εκπαίδευσης ενηλίκων, τα περισσότερα από τα οποία είναι προγράμματα εκμάθησης της ελληνικής ως δεύτερη γλώσσα και αποβλέπουν κατά κύριο λόγο στην ανάπτυξη της επικοινωνιακής δεξιότητας των μαθητών. Επίσης, η εκμάθηση της γλώσσας, για να εξυπηρετεί την επικοινωνιακή δεξιότητα και να επιτρέπει την ανταλλαγή εμπειριών, θα πρέπει να συνδυάζεται με πολιτισμικές γνώσεις, όπως επισημαίνεται και από την Κεντρική Εξεταστική Επιτροπή για το Κρατικό Πιστοποιητικό γλωσσομάθειας (2003) (Παπαγεωργίου Η. , 2006).

1.12. Η Διαπολιτισμική Επάρκεια

Οι παράγοντες που εξασφαλίζουν μία 'καλή' επάρκεια μεταξύ ατόμων από διαφορετικές πολιτισμικά πλαίσια είναι οι εξής:

Παράγοντες ανάπτυξης διαπολιτισμικής επικοινωνιακής επάρκειας

- Η ευφυΐα
- Η ανοχή
- Η ισχυρή προσωπικότητα (θετικό αυτοσυναίσθημα)
- Ικανότητα και προθυμία για ανάπτυξη θετικών κοινωνικών σχέσεων
- Οι γλωσσικές γνώσεις
- Προθυμία βελτίωσης μέσω άσκησης συγκεκριμένων δεξιοτήτων:
- Της κοινωνικής αντίληψης
- Της λεκτικής έκφρασης
- Της αυτοπεποίθησης
- Της έκφρασης συναισθημάτων
- Της διαχείρισης φοβιών
- Της δέσμευσης και της ειλικρίνειας στις κοινωνικές σχέσεις

Το Διαπολιτισμικό μάνατζμεντ ως διαμορφωτής και του νέου σχολικού πολυπολιτιμσμικού περιβάλλοντος.

Συμβάλλει στην επίλυση ή στην πρόβλεψη προβλημάτων που οφείλονται στη διαφορετικότητα των εθνικών πολιτισμών (κουλτούρα) η οποία επηρεάζει τις δράσεις και τις αποφάσεις των εθνικών οργανισμών, επιχειρήσεων, εταιρειών (κουλτούρα της επιχείρησης).

Γενικοί στόχοι του Δ.Μ. είναι να:

- Να διαπραγματευτεί με συνεταίρους που ανήκουν σε διαφορετικές κουλτούρες και να μετατρέψει τη συνειδητοποίηση των πολιτισμικών διαφορών από εμπόδιο σε ευκαιρία.
- Να ελέγχει την επικοινωνία σε κατάσταση διαπολιτισμικής διαπραγμάτευσης δίνοντας έμφαση στο ρόλο της κουλτούρας στο μάνατζμεντ των επιχειρήσεων.

Το νέο παγκόσμιο περιβάλλον και οι στόχοι του:

- Διεθνείς διαπραγματεύσεις
- Επιμόρφωση του προσωπικού που «μεταναστεύει»
- Διαχείριση πολυπολιτισμικών ομάδων και θυγατρικών στο εξωτερικό
- Μεικτές επιχειρήσεις
- Πολιτισμική ικανότητα

Διαδικασία συνεχιζόμενης εξέλιξης σε 4 στάδια:

1. Πολιτισμική ενημέρωση
2. Πολιτισμική γνώση (Διαπολιτισμική Νοσηλευτική, Διαπολιτισμική Ψυχιατρική και Ανθρωπολογία)
3. Πολιτισμική δεξιότητα: η ικανότητα εκτίμησης του ασθενούς (πολιτισμικά εργαλεία εκτίμησης: ακρόαση των απόψεων των ασθενών, εξήγηση προσωπικών απόψεων, αναγνώριση ομοιοτήτων και διαφορών)
4. Πολιτισμική συνάντηση

1.13. Διαπολιτισμικές Δεξιότητες (intercultural skills)

Η διαπολιτισμική δεξιότητα είναι κοινωνική δεξιότητα που απαιτείται για τη διαχείριση πολυπολιτισμικών καταστάσεων. Είναι αναγκαία σε όλα τα επίπεδα: σε ατομικό, πολιτειακό

Τι σημαίνει ο όρος: «διαπολιτισμικές δεξιότητες»; Και ποίες τελικά είναι αυτές οι διαπολιτισμικές δεξιότητες που χρειάζεται να καλλιεργήσουμε στους μαθητές μας για να μπορέσουν να ζήσουν ειρηνικά και να εργαστούν μέσα στο πολυπολιτισμικό περιβάλλον, διαπολιτισμικές είναι οι δεξιότητες;

Διαπολιτισμικές είναι οι δεξιότητες εκείνες που φέρνουν σε αγαστή επικοινωνία τα άτομα που ανήκουν σε διαφορετικά πολιτισμικά περιβάλλοντα. Είναι δεξιότητες κοινωνικού και επικοινωνιακού τύπου.

- Καλλιέργεια της ικανότητας του ελέγχου της συμπεριφοράς ώστε να είναι πιο αποτελεσματικός στις σχέσεις του με άτομα που προέρχονται από διαφορετικούς πολιτισμούς.
- Καλλιέργεια της ανεκτικότητας, της επιείκειας, της γενναιοδωρίας.

Η διαπολιτισμική δεξιότητα περιέχει τα ακόλουθα στοιχεία:

- Συναίσθηση των πολιτισμικών περιορισμών του ατόμου
- Διάθεση για σεβασμό και εκτίμηση των πολιτισμικών διαφορών
- Παρατήρηση της διαφορετικότητας ως πηγή μάθησης
- Παραδοχή της αξίας όλων των πολιτισμών

Για να επιτευχθεί η διαπολιτισμική επικοινωνία απαραίτητες είναι οι διαπολιτισμικές δεξιότητες να καλλιεργηθούν και να ενταχθούν στην γενικότερη εκπαιδευτική πρακτική μας αρχικά μέσα στις τάξεις της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης, προσχολικής και δημοτικής. Σίγουρα ο δρόμος και οι δυσκολίες θα είναι πολλές. Αλλά το «άνοιγμα του σχολείου στον κόσμο και στην κοινωνία διευκολύνει το σκοπό αυτόν. Διαπολιτισμική δεξιότητα για να αναπτυχθεί χρειάζεται ο άνθρωπος να έχει λάβει ανθρωπιστική παιδεία. Να σέβεται να εκτιμά και να συμπάσχει, να συμμετέχει στα κοινά και να μην απομονώνεται, να επικοινωνεί με τον κόσμο.

Στο πλαίσιο αυτό, η Καγκά (2007) αναφέρει ότι 1. ενισχύεται η αυτοεκτίμηση των μαθητών, 2. αναπτύσσονται διαπροσωπικές σχέσεις, 3. αποδομούνται στερεοτυπικές κοινωνικοπολιτισμικές αναπαραστάσεις που προβάλλουν τους αλλόφωνους μαθητές ως «ξένους» και ως «διαφορετικούς» (βλ. και Γκόβαρης, 2001).

Σύμφωνα με το Ευρωπαϊκό δίκτυο Διαπολιτισμικής Μάθησης στην Εκπαίδευση Ενηλίκων (NILE), Ανάπτυξη στρατηγικών για τη Διαπολιτισμική Μάθηση βασισμένη στις ανάγκες και στις εμπειρίες Περίληψη αποτελεσμάτων του προγράμματος NILE 2002-2005 στο www.intercultural-learning.net

Η πορεία της απόκτησης *διαπολιτισμικών δεξιοτήτων* περιλαμβάνει τα πιο κάτω στάδια:

- Αποδοχή ότι η ανθρώπινη συμπεριφορά είναι επηρεασμένη πολιτιστικά.
- Να μπορεί το άτομο να δει τα διαφορετικά πολιτιστικά πρότυπα ως διαφορετικά από τα δικά του χωρίς να τα κρίνει με θετικό ή αρνητικό τρόπο.
- Να μπορεί να εντοπίσει τα δικά του πολιτιστικά πιστεύω και να μπορεί να κρίνει τα αποτελέσματα όταν αλληλοεπιδρά με άλλα άτομα διαφορετικού πολιτισμού.
- Να διευρύνει τα πρότυπα της πολιτιστικής συμπεριφοράς του.
- Να χρησιμοποιεί τους πολιτιστικούς κανόνες με ευέλικτο τρόπο.
- Να μπορεί να υιοθετεί επιλεγμένες αξίες από άλλους πολιτισμούς.
- Να δημιουργεί θετικές σχέσεις με άτομα άλλων πολιτισμών και να μπορεί να αντιμετωπίζει 'πολιτιστικές εντάσεις'.

Τα τελευταία χρόνια, οι αναφορές σύμφωνα και με την Πρόσκολλη Α., (2006: 16), στην έννοια της «πολυγλωσσικής/πολυπολιτισμικής ικανότητας» είναι τόσο συχνές και πολυάριθμες, που θα λέγαμε ότι συναγωνίζεται αυτήν της «επικοινωνιακής ικανότητας» σε βαθμό μάλιστα που θα μπορούσε κάποιος να πιστέψει ότι την έχει υποκαταστήσει. Αναμενόμενο εξάλλου, δεδομένου ότι η πολυγλωσσική ικανότητα συντελεί στην ανάπτυξη της επικοινωνιακής ικανότητας, αφού συνεισφέρει στην πραγματοποίηση καλύτερης και κυρίως διευρυμένης επικοινωνίας με περισσότερες γλωσσικές ομάδες».

1.14. Πολιτισμός, Διαπολιτισμική Αγωγή και Διδασκαλία Δεύτερης ή Ξένης Γλώσσας

Ο *πολιτισμός* όμως ως έννοια δεν μπορεί να θεωρηθεί ως ένα στατικό προϊόν, το οποίο μπορεί να περιγραφεί με γνωστικούς όρους. Τα στοιχεία που συγκροτούν τους διάφορους πολιτισμούς περιέχουν δυναμικές αλλαγής, οι οποίες γίνονται αντιληπτές διά του λόγου με διαφορετικό τρόπο

σε κάθε άτομο και κατασκευάζονται, πάλι διά του λόγου, διαφορετικές πραγματικότητες τόσο για το κάθε στοιχείο χωριστά όσο και για το σύνολό τους. Με την έννοια αυτή *η διαπολιτισμικότητα* στο μάθημα της διδασκαλίας της γλώσσας ως δεύτερης ή ως ξένης θα πρέπει να αποκτήσει ένα διαφορετικό περιεχόμενο από αυτό που έχει σήμερα, ένα περιεχόμενο που θα είναι μια συνεχής διαδικασία νοηματοδότησης των σημειωτικών πρακτικών, είτε ανήκουν στον ένα ή στον άλλο πολιτισμό, μέσω της διδασκόμενης γλώσσας, χωρίς προσπάθεια γενικεύσεων και διάθεση διατύπωσης κανόνων, αλλά με στόχο την κατασκευή κριτικών κοινωνικοπολιτισμικών υποκειμένων. Ένα διδακτικό υλικό, λοιπόν, και μια μεθοδολογία για τη διδασκαλία της ελληνικής γλώσσας ως δεύτερης ή ως ξένης θα πρέπει να δίνει στοιχεία από πολλούς πολιτισμούς, γνωστά ή άγνωστα στους μαθητές, τα οποία θα γίνονται στη διδασκαλία αντικείμενο επεξεργασίας και νοηματοδότησης[22].

1.15. Παιδαγωγικές αρχές της Διαπολιτισμικής Αγωγής

Από την μελέτη μας στην βιβλιογραφία διαχρονικά σημειώνουμε τα κάτωθι ευρήματα, τα οποία θεωρούμε ότι άπτονται της έννοιας που διερευνάμε και είναι σε εναρμόνιση με την θεσμοθετημένη εκπαιδευτική πολιτική του υπουργείου ΥΠΔΒΜΘ, που διαχέεται από το Συμβούλιο της Ευρώπης και από την Ε.Ε. και καταγράφεται στην φιλοσοφία και των ελληνικών προγραμμάτων σπουδών του 2003 και του 2007.

Οι παιδαγωγικές αρχές της διαπολιτισμικής αγωγής είναι οι ακόλουθες:

1. **Της ισότητας,**
2. **Της συνεργασίας**
3. **Του σεβασμού της διαφορετικότητας**
4. **Του σεβασμού στα ανθρώπινα δικαιώματα.**

Αναλυτικά θα τις παρουσιάσουμε στα παρακάτω υποκεφάλαια.

1.15.1. Η Διαπολιτισμική Παιδαγωγική αρχή της Ισότητας:

Η διαπολιτισμική παιδαγωγική αρχή της Ισότητας κινείται στον άξονα: βάσει της οποίας η εκπαιδευτική πολιτική θεωρεί ή πρέπει να θεωρεί πρωταρχικής σημασίας τη συμμετοχή του σχολείου στην προάσπιση θεσμών ενάντια στην καταπίεση και το ρατσισμό, όπως:

- η εμπέδωση της ισότητας και του σεβασμού των διαφόρων πολιτισμών, θρησκειών κ.λπ, και
- η διασφάλιση του δικαιώματος για ίσες ευκαιρίες μόρφωσης και κοινωνικής ένταξης.

Συνεπάγεται ένταξη στο εκπαιδευτικό σύστημα διδακτικών πρακτικών που να έχουν μια συγκεκριμένη ιδεολογική προσέγγιση, η οποία να εναντιώνεται σε κάθε είδους διακρίσεις μέσα στην ίδια την εκπαιδευτική διαδικασία όπως:

- φύλου, φυλής, θρησκείας και οποιαδήποτε ατομικής ή κοινωνικής διαφορετικότητας
- οποιαδήποτε διάκριση η οποία δημιουργεί στεγανά μέσα στην εκπαιδευτική πρακτική και διακρίνει τους μαθητές σε κατηγορίες.

---

[22] (Βλ. Χατζησαββίδης, Σ., *Γραμματισμός, Διαπολιτισμικότητα και Επικοινωνία στη διδασκαλία της Ελληνικής ως Δεύτερης Γλώσσας σε Αρχάριους Μαθητές,* δημοσιευμένο στο http://users.auth.gr/~sofronis/75%20ar.htm, τελευταία είσοδος 14-5-2012.

Η ισότητα υπό το πρίσμα της διαπολιτισμικής αγωγής αποτυπώνεται μέσα στα σχολεία μας ως εξής;

1. Να προσφέρουν ίσες εκπαιδευτικές ευκαιρίες.
2. Να λαμβάνουν μέτρα διορθωτικού χαρακτήρα όσον αφορά τη δημιουργία κλίματος ισότητας.
3. Να αναγνωρίζουν τις ιδιαιτερότητες και την πολυμορφία – να καλλιεργούν την αλληλο-αποδοχή.
4. Να αξιοποιούν τον πολιτισμικό και γλωσσικό πλούτο που φέρουν οι μαθητές.
5. Να προωθούν τη διαπολιτισμική εκπαίδευση στην τοπική κοινωνία όπου ανήκουν.

1.15.2. Η Διαπολιτισμική Παιδαγωγική αρχή της συνεργασίας

Βάσει της αρχής της ισότητας παράλληλα κινείται και η αρχή της συνεργασίας μέσα και έξω από τις σχολικές αίθουσες στο χώρο του σχολείου και όχι μόνο. Το σχολείο υπό το πρίσμα της διαπολιτισμικής παρεχόμενης αγωγής γίνεται το παράδειγμα του διαπολιτισμικού διαλόγου και της συνεργασίας καθ' όλη τη διάρκεια του σχολικού προγράμματος και της σχολικής ζωής εντός και εκτός του σχολείου. Οι μαθητές μαθαίνουν να συνεργάζονται με ομοδοσυνεργατικούς τρόπους σε όλα τα μαθήματα επί ίσοις όροις και να στοχεύουν στην βέλτιστη\τη αξιοποίηση των ικανοτήτων και των δεξιοτήτων τους.

Στις σύγχρονες κοινωνίες, οι ξένες γλώσσες και η χρήση και η αξιοποίηση των ντ αποτελούν κύρια μέσα για την επικοινωνία, τη συνεργασία και την αλληλοκατανόηση. Στον τομέα της εκπαίδευσης, οι ξένες γλώσσες είναι τα γνωστικά αντικείμενα μέσω των οποίων οι νέοι αφενός γνωρίζουν άλλους πολιτισμούς και αφετέρου αναπτύσσουν βασικές δεξιότητες, απαραίτητες για την κινητικότητα και τη συνύπαρξη, στο πλαίσιο της πολυπολιτισμικότητας.

1.15.3. Ο Σεβασμός στη Διαφορετικότητα ως Παιδαγωγική Αρχή της Διαπολιτισμικής Αγωγής

Το πιο γνωστό σύνθημα, όπως αναφέρει και ο Γκότοβος (2003:21) μέχρι σήμερα που έχει σφραγίσει το προφίλ της διαπολιτισμικής παιδαγωγικής είναι ο Σεβασμός στη Διαφορετικότητα. Η Διαφορετικότητα του «άλλου» είναι το αποτέλεσμα μιας έστω κατά τεκμήριο εμπειρικής σύγκρισης του με το υποκείμενο που καλείται να σεβαστεί τη διαφορά αυτή. Τα υποκείμενα πριν προσέλθουν στην αλληλεπίδραση, πριν συναντηθούν και επικοινωνήσουν, είναι εφοδιασμένα με πολιτισμικό κεφάλαιο που στην προκειμένη περίπτωση συνίσταται σε πεποιθήσεις 1. για το γεγονός της διαφοράς, 2. για το είδος της διαφοράς και 3. για τον κανονιστικό χαρακτήρα της διαφοράς, για το γεγονός, δηλαδή ότι η αναγνώριση της διαφοράς υπόκειται σε κοινωνικές πιέσεις, αντιστοιχεί σε προσδοκίες των άλλων και εκλαμβάνεται η ίδια η αναγνώριση πλέον, όχι η διαφορά, ως δείκτης «κανονικότητας» της συμπεριφοράς του αναγνωρίζοντας υποκειμένου.

Ο σεβασμός στη διαφορετικότητα μπορεί να έχει ατομικό ή συλλογικό χαρακτήρα. Η αναγνώριση της διαφορετικότητας να συνεπάγεται θεσμική αναγνώριση και ανταπόκριση σε αιτήματα μελών της «άλλης» ομάδας. Εδώ θα προσεγγίσουμε το σεβασμό της διαφορετικότητας ως παιδαγωγική αρχή της διαπολιτισμικής αγωγής. Σέβομαι τον «άλλον» όταν σέβομαι τον εαυτό μου, λένε οι παιδαγωγοί στους μαθητές τους στις σχολικές αίθουσες. Σέβομαι τον άλλον με ενσυναίσθηση που σημαίνει ότι προσπαθώ να έλθω «εγώ» ως φυσικό υποκείμενο στη θέση του άλλου, να τον κατανοήσω, να αντιληφθώ τις δυσκολίες που περνά, τα προτερήματα και ακόμα και τα ελαττώματά

του. Επικοινωνώ με τον «άλλον» τον διαφορετικό από μένα και έτσι τον γνωρίζω καλύτερα τις γνώσεις, τις επιθυμίες, τα ταλέντα, τις δεξιότητές του. Μαθαίνω για τον πολιτισμό και την κουλτούρα του. Ανταλλάσσω μαζί του εμπειρίες. Συνεργάζομαι ως ισότιμο μέλος σε ομάδες εργασίες. Ο άλλος είναι ο συμμαθητής ή η συμμαθήτρια, ο μαθητής ή η μαθήτρια μας. Συνεκπαιδεύομαι με τον άλλον με βάση την αρχή της αμοιβαίας διδασκαλίας.

Ο Σεβασμός της Διαφορετικότητας αφορά στη δημιουργία κατάλληλου παιδαγωγικού περιβάλλοντος και παιδαγωγικών πρακτικών που απευθύνονται σε όλους και ωφελούν όλους του εμπλεκόμενους στη εκπαιδευτική διαδικασίας. Επικρατεί θετικά γόνιμο παιδαγωγικό κλίμα και η αντίληψη ότι οι άνθρωποι είναι διαφορετικοί μεταξύ τους από πολλές απόψεις. Η κατανόηση, ο σεβασμός και η αποτελεσματική διαχείριση αυτών των διαφορών μπορούν να έχουν ως αποτέλεσμα την ευρύτερη συμμετοχή που θα αποτελέσει τη βάση της επιτυχίας τόσο σε ατομικό και ομαδικό επίπεδο, όσο και σε επίπεδο της σχολικής κοινότητας.

Η Εκπαιδευτική Στρατηγική/Αρχή του Σεβασμού της Διαφορετικότητας (Diversity Strategy) γίνεται η βάση ένα σχολείο ίσο για όλους, παρόλη την ανομοιογένεια του μαθητικού του πληθυσμού. Ένα σχολειό χαράς, όπου ο καθένας θα μπορεί να εκφράσει τις δυνατότητές του και να συμβάλλει στην κοινωνία, δίνοντας ιδιαίτερη έμφαση στην προώθηση της ισότητας με ολοκληρωμένο τρόπο, λαμβάνοντας υπόψη τις ανάγκες όλων των ομάδων και παρέχοντας προστασία σε όλους. Ο Cummins (2005: 47) σημειώνει ότι « Οι σχέσεις αλληλεπίδρασης βρίσκονται στην καρδιά της σχολικής ζωής. Οι σχέσεις αλληλεπίδρασης που μεταξύ μαθητών και δασκάλων, και μεταξύ των ίδιων των μαθητών, έχουν μεγαλύτερη σημασία για τη μαθητική πρόοδο από την οποιαδήποτε μέθοδο για τη διδασκαλία της γλώσσας των

Μαθηματικών. Η «ταυτότητα», όπως αναφέρει και ο Βρύζας (2005:169), εμπερικλείει πάντοτε τη διαφορετικότητα, τη σχέση μας με τους Άλλους και με τον κόσμο. Και εκείνο που προέχει δεν είναι τόσο η επιμέλεια του εαυτού όσο η φροντίδα για τον Άλλο, δηλαδή η «αλληλεγγύην".

Το 2007 Έτος πραγματοποιήθηκε το Επιμορφωτικό Σεμινάριο για την Καταπολέμηση των Διακρίσεων και την Προώθηση της Διαφορετικότητας VT/2006/009 με θέμα Η Διαχείριση της Διαφορετικότητας: εδώ σημειώνουμε ότι

Υπάρχει η Διεθνής Εταιρία Διαχείρισης της Διαφορετικότητας – (International Society for Diversity Management – idm) www.idm-diversity.org

Η παρούσα δημοσίευση ανατέθηκε από την Ευρωπαϊκή Επιτροπή στο πλαίσιο του Ευρωπαϊκού Κοινοτικού Προγράμματος Δράσης για την καταπολέμηση των διακρίσεων (2001-2006). Το πρόγραμμα αυτό συστάθηκε για να υποστηρίξει την αποτελεσματική εφαρμογή νέας κοινοτικής νομοθεσίας κατά των διακρίσεων. Το εξαετές Πρόγραμμα έχει ως στόχο όλους τους ενδιαφερόμενους φορείς που μπορούν να βοηθήσουν στη διαμόρφωση κατάλληλης και αποτελεσματικής νομοθεσίας και πολιτικών κατά των διακρίσεων στην Ευρώπη των 25, τις χώρες της ΕΖΕΣ και τις υποψήφιες προς ένταξη στην Ε.Ε. χώρες.

Πολλά σχέδια εργασίας έχουν εκπονηθεί με αυτή την ονομασία «Σεβασμός της διαφορετικότητας» στο πλαίσιο της ευέλικτης Ζώνης Διαθεματικών και Δημιουργικών Δραστηριοτήτων στην Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευση. Παράδειγμα αποτελεί το ομώνυμο του 3ου Δημοτικού Σχολείου Φιλιατρών Μεσσηνίας. [23]

[23] Αναρτημένο στο http://3dim-filiatr.mes.sch.gr/diaforetikotita.htm, τελευταία είσοδος 12-4-2012.

1.15.4. Η Διαπολιτισμική Παιδαγωγική αρχή του σεβασμού στα ανθρώπινα δικαιώματα

Οι δυτικές κοινωνίες προσπαθούν να βρουν τρόπους να σχηματίσουν μια σύγχρονη εθνική αντιμετώπιση στο θέμα της οικονομικής μετανάστευσης, με τα νέα δεδομένα της πολυπολιτισμικής κοινωνίας, ικανή να ενσωματώνει στοιχεία από άλλες κουλτούρες, χωρίς να απεμπολείται ή να υποβαθμίζεται η κουλτούρα της πλειοψηφίας, αλλά να υπάρχει παράλληλα ένας σεβασμός στις κουλτούρες των μειοψηφιών.

Η Συνθήκη Πλαίσιο για την Προστασία των Εθνικών Μειονοτήτων (1995) καθορίζει ότι "τα συμβαλλόμενα μέρη θα ενθαρρύνουν ένα πνεύμα ανοχής και διαπολιτισμικού διαλόγου και θα λάβουν αποτελεσματικά μέτρα για να προωθήσουν τον αμοιβαίο σεβασμό και κατανόηση και τη συνεργασία μεταξύ όλων των προσώπων που ζουν στο έδαφός τους, ανεξάρτητα από την εθνική, πολιτιστική, γλωσσική ή θρησκευτική ταυτότητά τους, ειδικότερα στους τομείς της εκπαίδευσης, του πολιτισμού και των μέσων".

1.16. Η Παιδαγωγική της Ένταξης

Στην πολυπολιτισμική Κοινωνία της Γνώσης, της Πληροφορίας η εκπαίδευση καλείται με θεσμοθετημένα προγράμματα να εκπαιδεύσει στο πλαίσιό της και να μορφώσει τους σημερινούς μαθητές, αυριανούς πολίτες, ώστε να καταστούν ικανοί και υπεύθυνοι να διαχειριστούν θέματα, κληροδοτημένα από το παρελθόν, να επιχειρήσουν λήψη αποφάσεων προκειμένου να λυθούν προβλήματα, όπως οι εθνικο-θρησκευτικές διαμάχες, ο κοινωνικός αποκλεισμός, η μισαλλοδοξία, ο θρησκευτικός φονταμενταλισμός, η περιθωριοποίηση των ατόμων με ιδιαίτερες ανάγκες, είτε ταυτοτική υπαγωγική διαφορετικότητα, ρατσισμό, ξενοφοβία, ανταγωνισμούς και φανατισμούς.

Το σχολείο, ως ο κατεξοχήν φορέας εκπαίδευσης, δεν αποτελεί στατικό οργανισμό, αλλά απαραίτητο είναι να μετασχηματίζεται και να ακλουθεί συγχρονικώς τα επιστημονικά, τεχνολογικά και ψηφιακά επιτεύγματα.

Το επίκαιρο στοίχημα του 21ου αιώνα είναι η εκπαίδευση να συμπεριλάβει στην σκοποθεσία της την ανθρωπιστική παιδεία με την κοινωνική και σχολική ένταξη των ατόμων με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες καθώς και άλλων κοινωνικά ευαίσθητων ομάδων του πληθυσμού, ως συστηματικού παράγοντα κοινωνικών αλλαγών (βλ. και Σούλης Σ.-Γ., (2002: 16) Επίκαιρος είναι και ο παιδαγωγικό στόχος της διαπολτισμικής αγωγής. ο οποίος μετατοπίζεται από την αφομοιωτική ένταξη στην πλουραλιστική ένταξη των ευπαθών και των μειονοτικών ομάδων.

1.17. Διαπολιτισμικός Διάλογος

«Όλο και συχνότερα στην Ευρώπη ζούμε σε πολυπολιτισμικές κοινωνίες. Μερικοί αντιμετωπίζουν αυτή την νέα πραγματικότητα ως ένα διαπολιτισμικό χωριό όπου η πολυμορφία λειτουργεί ως πηγή πλούτου. Άλλοι βλέπουν την Ευρώπη να μετατρέπεται σε νέο πύργο της Βαβέλ, έναν ανοργάνωτο, βουερό τόπο όπου μιλούν υπερβολικά πολλοί και ακούνε λίγοι. Ανεξάρτητα από το πώς βλέπετε την Ευρώπη και τους ανθρώπους γύρω σας, η ιστορία μας θυμίζει τη σημασία του διαλόγου μεταξύ ατόμων με διαφορετικές πολιτισμικές καταβολές. Το 2008 είναι το ευρωπαϊκό έτος διαπολιτισμικού διαλόγου.! »

Τονίζεται ότι διαπολιτισμικός διάλογος δε σημαίνει σε καμιά περίπτωση άρνηση, απόκρυψη ή καταπίεση στοιχείων της πολιτιστικής ταυτότητας κανενός. Εξ ορισμού ο διαπολιτισμικός διάλογος

προϋποθέτει την ύπαρξη των διαφορετικών πολιτιστικών ομάδων ή και προσώπων που συνυπάρχουν και που διαλέγονται, για να αλληλοκατανούνται και να εκδηλώνουν αμοιβαίο σεβασμό για τις αρχές, τα πιστεύω, τις συνήθειες, τις δοξασίες όλων. Με το διαπολιτισμικό διάλογο ούτε οι λίγοι, οι μετανάστες και τα μέλη των μειονοτήτων καταπιέζονται πολιτιστικά ούτε ασφαλώς και η πλειονότητα καλείται να αποχρωματιστεί πολιτιστικά .

1.17.α. Το Έτος Ευρωπαϊκού Διαπολιτισμικού Διαλόγου

Επειδή θεωρούμε σημαντικό την υποστήριξη από διεθνείς και ευρωπαϊκούς οργανισμούς της ανάδειξης του θέματος που διαπραγματευόμαστε ανατρέξαμε και σε ψηφιακές πηγές πληροφόρησης κατόπιν κριτικής επεξεργασίας. Από την ενδελεχή μελέτη μας στην διαδικτυακή βιβλιογραφία προέκυψε να μελετήσουμε μέσω και του Υπουργείου Πολιτισμού και Παιδείας Κύπρου σχετικά με το ευρωπαϊκό έτος που ήταν αφιερωμένο στον Διαπολιτισμικό διάλογο. Το Ευρωπαϊκό Έτος Διαπολιτισμικού Διαλόγου ήταν παγκοσμίως σημαίνον το (2008). Επιδαψιλεύσαμε τα πιο σημαντικά τα οποία παρουσιάζουμε στο παρόν κεφάλαιο στην συνέχεια.

Το Ευρωπαϊκό Έτος Διαπολιτισμικού Διαλόγου (2008) καθιερώθηκε με την Απόφαση αρ. 1983/2006/ΕC του Ευρωπαϊκού Κοινοβουλίου και Συμβουλίου (18 Δεκεμβρίου 2006).

Η Ευρώπη αλλάζει όλο και περισσότερο πολιτιστικά. Η διεύρυνση της Ε.Ε., η απελευθέρωση των εργασιακών νόμων και η παγκοσμιοποίηση έχουν τονώσει τον πολυπολιτισμικό χαρακτήρα πολλών χωρών, επιπρόσθετα στον αριθμό γλωσσών, θρησκειών, εθνικών και πολιτιστικών υπόβαθρων που ήδη υπήρχαν στην Ευρώπη. Ως αποτέλεσμα, ο διαπολιτισμικός διάλογος έχει έναν συνεχώς αυξανόμενο σημαντικό ρόλο στην ενίσχυση της Ευρωπαϊκής ταυτότητας και ιθαγένειας .

Το Ευρωπαϊκό Έτος Διαπολιτισμικού Διαλόγου (ΕΕΔΔ) 2008 αναγνωρίζει ότι η μεγάλη πολιτισμική διαφορετικότητα της Ευρώπης αντιπροσωπεύει ένα μοναδικό πλεονέκτημα .

Θα ενθαρρύνει όλους εκείνους που ζουν στην Ευρώπη να εξερευνήσουν τα οφέλη της πλούσιας πολιτιστικής μας κληρονομιάς και τις δυνατότητες εκμάθησης από διαφορετικές πολιτιστικές παραδόσεις .

Το Έτος χαρακτηρίζεται από μικρό μεν αριθμό, σημαντικών όμως, δράσεων σε Ευρωπαϊκό επίπεδο, καθώς και από την υποστήριξη της Ευρωπαϊκής Ένωσης σε μια εθνική δράση ανά χώρα. Επίσης χαρακτηρίζεται από ένα πρόγραμμα Συνεργατών που στοχεύει στην κινητοποίηση της κοινωνίας των πολιτών.

Η ενεργή συμμετοχή της κοινωνίας των πολιτών θα είναι απαραίτητη για την ανάδειξη καλών πρακτικών και τον εντοπισμό αναγκών στο διαπολιτισμικό διάλογο.

Γνωστοί πρεσβευτές έχουν αναλάβει το ρόλο της ενημέρωσης της κοινής γνώμης ως προς τη σημασία και τα οφέλη του διαπολιτισμικού διαλόγου.

Σύμφωνα με την ΑΠΟΦΑΣΗ αριθ. 1983/2006/ΕΚ ΤΟΥ ΕΥΡΩΠΑΪΚΟΥ ΚΟΙΝΟΒΟΥΛΙΟΥ ΚΑΙ ΤΟΥ ΣΥΜΒΟΥΛΙΟΥ της 18ης Δεκεμβρίου 2006 σχετικά με το Ευρωπαϊκό Έτος Διαπολιτισμικού Διαλόγου (2008)

Ο διαπολιτισμικός διάλογος συμβάλλει επομένως στην υλοποίηση ορισμένων στρατηγικών προτεραιοτήτων της Ένωσης, και πιο συγκεκριμένα:

1. με το σεβασμό και την προαγωγή της πολιτιστικής ποικιλομορφίας της Ευρώπης,

2 τη βελτίωση της συνύπαρξης και

3. την ενθάρρυνση μιας ενεργού ευρωπαϊκής ιδιότητας του πολίτη, η οποία είναι ανοικτή στον κόσμο και βασίζεται στις κοινές αξίες της Ευρωπαϊκής Ένωσης·

4. με τη συμβολή στην εξασφάλιση ίσων ευκαιριών και μη διακριτικής μεταχείρισης στην Ευρωπαϊκή Ένωση, μεταξύ άλλων και

5. με την ανανεωμένη στρατηγική της Λισσαβόνας, σύμφωνα με την οποία η οικονομία της γνώσης χρειάζεται πρόσωπα ικανά να προσαρμόζονται στις αλλαγές και να αποκομίζουν όφελος από όλες τις πιθανές πηγές καινοτομίας, έτσι ώστε να αυξάνεται η ευημερία· —

6. με την έμφαση στην πολιτισμική και την παιδαγωγική διάσταση της ανανεωμένης στρατηγικής της Λισσαβόνας και, ως εκ τούτου,

7. με την τόνωση της πολιτισμικής και δημιουργικής οικονομίας στην Ευρωπαϊκή Ένωση, ως παράγοντα οικονομικής μεγέθυνσης και δημιουργίας θέσεων εργασίας·—

8. με τη στήριξη της δέσμευσης της Ένωσης υπέρ της αλληλεγγύης, της κοινωνικής δικαιοσύνης, της ανάπτυξης της κοινωνικής οικονομίας της αγοράς, της συνεργασίας και

9. μεγαλύτερης συνοχής όσον αφορά το σεβασμό των κοινών αξιών της Ευρωπαϊκής Ένωσης·

Ο διαπολιτισμικός διάλογος είναι μια από τις προτεραιότητες της Ευρωπαϊκής Ένωσης.

Γενικός στόχος του Ευρωπαϊκού Έτους Διαπολιτισμικού Διαλόγου , όπως καθορίστηκε από τα αρμόδια ευρωπαϊκά όργανα είναι η συμβολή στα εξής:

- προαγωγή του διαπολιτισμικού διαλόγου ως διαδικασίας με την οποία όλοι όσοι ζουν στην Ευρωπαϊκή Ένωση μπορούν να βελτιώσουν την ικανότητά τους να αντεπεξέρχονται σε ένα πιο ανοικτό αλλά και πιο πολύπλοκο πολιτιστικό περιβάλλον, όπου, στα διάφορα κράτη μέλη καθώς και εντός του εκάστοτε κράτους μέλους, συνυπάρχουν διαφορετικές πολιτιστικές ταυτότητες και πεποιθήσεις,

- προβολή του διαπολιτισμικού διαλόγου ως ευκαιρίας για όσους ζουν στην Ευρωπαϊκή Ένωση να αποκομίζουν όφελος από μια διαφοροποιημένη και δυναμική κοινωνία και να συνεισφέρουν σε αυτήν, όχι μόνο στην Ευρώπη αλλά και στον υπόλοιπο κόσμο,- ευαισθητοποίηση όλων όσων ζουν στην Ευρωπαϊκή Ένωση, ιδίως των νέων, στη σημασία της ανάπτυξης ενεργού ευρωπαϊκής ιδιότητας του πολίτη που είναι ανοικτή στον κόσμο, σέβεται την πολιτιστική ποικιλομορφία και βασίζεται σε αξίες που είναι κοινές στην Ευρωπαϊκή Ένωση, όπως αυτές ορίζονται στο άρθρο 6 της Συνθήκης ΕΕ και στον Χάρτη των Θεμελιωδών Δικαιωμάτων της Ευρωπαϊκής Ένωσης, - προβολή της συμβολής των διαφόρων πολιτισμών και μορφών έκφρασης της πολιτισμικής ποικιλομορφίας, στην κληρονομιά και στους τρόπους ζωής των κρατών μελών.

Οι ειδικοί στόχοι του Ευρωπαϊκού Έτους Διαπολιτισμικού Διαλόγου, όπως καθορίστηκαν από τα ευρωπαϊκά όργανα, αποβλέπουν στα εξής:

- επιδίωξη της ευαισθητοποίησης όλων όσων ζουν στην Ευρωπαϊκή Ένωση, ιδίως των νέων, στη σπουδαιότητα της συμμετοχής στο διαπολιτισμικό διάλογο στην καθημερινή ζωή τους,
- προσπάθεια, ώστε να εντοπίζονται, να ανταλλάσσονται και να τυγχάνουν
- προβολής ευρωπαϊκής αναγνώρισης οι βέλτιστες πρακτικές για την προώθηση
- του διαπολιτισμικού διαλόγου σε ολόκληρη την Ευρωπαϊκή Ένωση, ιδίως μεταξύ
- των νέων και των παιδιών,
- ενίσχυση του ρόλου της εκπαίδευσης ως σημαντικού μέσου διδασκαλίας σχετικά με την ποικιλομορφία και τη μεγαλύτερη κατανόηση άλλων πολιτισμών, και ανάπτυξης δεξιοτήτων και βέλτιστων κοινωνικών πρακτικών, καθώς και προβολή του κεντρικού ρόλου των μέσων μαζικής ενημέρωσης στην προώθηση της αρχής της ισότητας και της αμοιβαίας κατανόησης,
- αύξηση της προβολής, της συνοχής και της προώθησης όλων των κοινωνικών
- προγραμμάτων και δράσεων που συμβάλλουν στο διαπολιτισμικό διάλογο, και
- εξασφάλιση της συνέχειάς τους,
- συμβολή στη διερεύνηση νέων προσεγγίσεων του διαπολιτισμικού διαλόγου με τη συνεργασία μεταξύ ευρέως φάσματος ενδιαφερομένων παραγόντων από διάφορους τομείς.

2.17.β . Το Περιεχόμενο των Θεμάτων του Ευρωπαϊκού Έτους Διαπολιτισμικού Διαλόγου

Για να απεικονίσουμε σωστότερα το περιεχόμενο του ΕΕΔΔ 2008, έχουν επιλεγεί οκτώ (8) κύρια θέματα :

I. *Πολιτισμός και μέσα μαζικής ενημέρωσης*
II. *Εκπαίδευση / Επιστήμη*
III. *Μετανάστευση*
IV. *Μειονότητες*
V. *Πολυγλωσσία*
VI. *Θρησκεία*
VII. *Χώρος εργασίας*
VIII. *Νεολαία*

Αναλυτικά το Περιεχόμενο του Έτους Ευρωπαϊκού Διαπολιτισμικού Διαλόγου

I Πολιτισμός και μέσα μαζικής ενημέρωσης

Καλλιτέχνες και ηθοποιοί έχουν επωφεληθεί χρόνια τώρα από έναν δημιουργικό διάλογο με άλλους πολιτισμούς. Η πολιτιστική έκφραση είναι το κλειδί για αμοιβαία αντίληψη και η πολιτιστική συνεργασία μπορεί να συμβάλλει σε μια Παν-ευρωπαϊκή συνοχή και ταυτότητα.

Ο διαπολιτισμικός διάλογος στις τέχνες έχει σημαντικά επιτεύγματα όχι μόνο μέσα από τη δύναμη και την ελευθερία της πολιτιστικής έκφρασης, αλλά και εμπλέκοντας όλα τα επίπεδα της κοινωνίας στην δημιουργική διαδικασία.

Τα μέσα μαζικής ενημέρωσης παίζουν επίσης ουσιαστικό ρόλο στην ανάπτυξη του οράματος των Ευρωπαίων πολιτών για τον κόσμο. Ο τρόπος που απεικονίζονται οι διάφορες πολιτιστικές καταγωγές από τα μέσα επηρεάζουν σε σημαντικό βαθμό την προσωπική άποψη, επιβεβαιώνοντας

ή αποδομώντας με αυτό τον τρόπο τα στερεότυπα. Τα μέσα μαζικής ενημέρωσης μπορούν επίσης να προσφέρουν πολλές ευκαιρίες για να εκφραστούν εκείνοι που βρίσκονται στο περιθώριο ή είναι αποκλεισμένοι στις κοινωνίες μας.

Ι) Εκπαίδευση / Επιστήμη

Στον εκπαιδευτικό τομέα, ο διαπολιτισμικός διάλογος στοχεύει στην παροχή γνώσης και δεξιοτήτων – οι λεγόμενες «διαπολιτισμικές ικανότητες» κάθε ατόμου - προκειμένου να συμμετάσχει στις συνεχώς αυξανόμενες διαφορετικές κοινωνίες.

Η γνώση των δημοκρατικών αξιών, της συμπεριφοράς μας ως πολίτες και των κοινωνικών δικαιωμάτων είναι ουσιώδη στοιχεία του διαλόγου σε αυτό τον τομέα. Η γνώση άλλων πολιτισμών αλλά και γλωσσών, μπορεί επίσης να συμβάλλει σε αμοιβαίο αίσθημα σεβασμού και αντίληψης. Είναι επίσης σημαντικό να αναπτύξουμε τις ικανότητές μας ως προς το να κρατάμε κάποια απόσταση από τη δική μας πολιτιστική και κοινωνική καταγωγή προκειμένου να ακούσουμε σωστά τι έχουν να μας προσφέρουν άτομα διαφορετικής καταγωγής.

Αυτές οι διαστάσεις είναι ουσιώδεις στη δια βίου μάθηση, στην επίσημη και ανεπίσημη εκπαίδευση, όχι μόνο για την ανάπτυξη του εαυτού μας, καθώς και της συμπεριφοράς μας ως πολίτες , αλλά και την δυνατότητα απασχόλησης.

ΙΙΙ) Μειονότητες:

Η ευρεία πολιτιστική, γλωσσική, εθνική και θρησκευτική διαφορετικότητα της Ευρώπης είναι μια από τις καίριες δυνάμεις της. Ο διαπολιτισμικός διάλογος είναι ένα σημαντικό εργαλείο για την ανάδειξη των ταλέντων και δεξιοτεχνιών που φέρνουν οι μειονότητες στην Ευρώπη και παρέχει δυνατότητες στους Ευρωπαίους πολίτες για βαθύτερη αντίληψη και καλύτερες σχέσεις με ανθρώπους που ανήκουν σε αυτές τις μειονότητες.

Το Ευρωπαϊκό Έτος Ίσων Ευκαιριών για Όλους δημιούργησε ένα επίπεδο ενημέρωσης για τα παγκόσμια δικαιώματα, και ο διαπολιτισμικός διάλογος σε αυτό τον τομέα, με έμφαση στα ανθρώπινα δικαιώματα και στις θεμελιώδεις ελευθερίες, θα προωθήσει περαιτέρω το στόχο του πλουραλισμού, τη συμμετοχή όλων στις δημοκρατικές διαδικασίες και την κατανόηση ανάμεσα σε διάφορες κοινωνικές ομάδες.

IV) Μετανάστευση

Η μετανάστευση στην Ευρώπη έχει εμπλουτίσει σημαντικά τον πολιτισμό της ηπείρου. Καλλιτέχνες, επιστήμονες, διανοούμενοι, αλλά και οι τρόποι ζωής των μεταναστών από διάφορες πολιτιστικές καταγωγές πάντα είχαν τεράστια επιρροή στους Ευρωπαίους πολιτισμούς. Υπό αυτό το πρίσμα, η διαδικασία ένταξης πρέπει να θεωρηθεί ως μια διττή διαδικασία, ανοίγοντας ορίζοντες για να μάθουμε περισσότερα από διάφορους πολιτισμούς με τους οποίους μπορούμε να χτίσουμε ένα κοινό μέλλον μαζί.

Ο διαπολιτισμικός διάλογος μεταξύ της κοινωνίας που φιλοξενεί τους μετανάστες και διαφόρων μεταναστευτικών κοινοτήτων από άλλα κράτη – μέλη ή εκτός Ε.Ε. έχει να παίξει σημαντικό ρόλο στην ενίσχυση των αξιών της συμπεριφοράς μας ως πολίτες και στη συμμετοχή για αλληλεγγύη και συνοχή στις κοινωνίες μας. Ο διάλογος με διάφορες κουλτούρες επίσης συμβάλλει σε μια καλύτερη αντίληψη της έννοιας της παγκοσμιοποίησης.

V) Πολυγλωσσία[24]

Οι γλωσσικές δεξιότητες αναδεικνύονται συνεχώς πιο σημαντικές σε μια διευρυμένη Ευρωπαϊκή Ένωση. Αυτές αποτελούν επίσης τις βασικές προϋποθέσεις για την έναρξη του διαπολιτισμικού διαλόγου.

Η εκμάθηση μιας νέας γλώσσας αποτελεί πάντα μια ευκαιρία για καλύτερη κατανόηση της αντίστοιχης κουλτούρας και ένα θεμελιώδες βήμα για την απάλειψη προκαταλήψεων σχετικά με το πλούτο της πολιτιστικής διαφορετικότητας.

Αναγνωρίζοντας τη σημασία της πολυγλωσσίας, η Ε.Ε. έχει ορίσει μια Επιτροπή για την προώθηση της εκμάθησης της γλώσσας μεταξύ των πολιτών. Η Ε.Ε. έχει επίσης καθορίσει το στόχο της «μητρικής γλώσσας + 2» ως κύρια επιδίωξη για μια πολύγλωσση Ε.Ε.

VI) Θρησκεία:

Οι θρησκευτικές πεποιθήσεις και αντιλήψεις αποτελούν αναπόσπαστο τμήμα της πολιτισμικής διαφορετικότητας, οι οποίες μέσω του διαλόγου εμπλουτίζουν τις κοινωνίες μας και συμβάλλουν στην ατομική ολοκλήρωση. Αλλά στις συνεχώς αυξανόμενες πολυπολιτισμικές κοινωνίες μας, η διαφορετικότητα των θρησκευτικών πεποιθήσεων και αντιλήψεων μπορεί να οδηγήσει σε παρανοήσεις και φόβους. Μέσω ενός διαπροσωπικού διαλόγου βασισμένο στο σεβασμό μπορούμε να ξεπεράσουμε αυτούς τους φόβους δείχνοντας περισσότερη αμοιβαία αντίληψη και εμπιστοσύνη.

VII) Χώρος εργασίας

Στο χώρο εργασίας άτομα από διαφορετικές κουλτούρες εργάζονται μαζί. Επιπρόσθετα, είναι ευρέως γνωστό ότι αυτή η πολιτιστική διαφορετικότητα στις εταιρείες μπορεί να είναι πραγματικό πλεονέκτημα για την ανταγωνιστικότητα στην οικονομία της παγκοσμιοποίησης.

Με βάση μια έρευνα της Ευρωπαϊκής Επιτροπής το 2005, το 83% των εταιρειών με στρατηγική πολυμορφίας είχαν πραγματικά επιχειρησιακά οφέλη, περιλαμβανομένης της αυξημένης διατήρησης του προσωπικού και τη δυνατότητα προσέλκυσης εργαζομένων από μια μεγαλύτερη «δεξαμενή» προσφοράς εργασίας.

Η διαφορετικότητα στο χώρο εργασίας επίσης μπορεί να βελτιώσει την εταιρική εικόνα και το κύρος, όπως επίσης να ενισχύσει τις δυνατότητες μάρκετινγκ.

VIII) Νεολαία:

Είναι εξαιρετικά σημαντικό να ενθαρρύνουμε το διαπολιτισμικό διάλογο ανάμεσα στους νέους ανθρώπους, τη στιγμή που εκείνοι αναπτύσσουν το δικό τους όραμα για τον κόσμο και αποκτούν γνώση και δεξιότητες για το μέλλον τους. Η επαφή και η αλληλοεπίδραση με άλλες κουλτούρες διαφορετικές από τη δική τους, διεγείρει την περιέργεια τους και την επιθυμία να έρθουν σε επαφή με συνομήλικούς τους ανά τον κόσμο. Ο διαπολιτισμικός διάλογος επίσης παράγει νέες ιδέες και ενισχύει την κατανόηση της κοινωνίας. Τους επιτρέπει να ανακαλύψουν τον πλούτο της πολιτιστικής διαφορετικότητας προς όφελος όχι μόνο της δικής τους ανάπτυξης, αλλά και ολόκληρης της κοινωνίας.

Η πολιτική της Ε.Ε. αναγνωρίζει την πολύτιμη συμβολή της νεολαίας μέσα από την ενεργή τους συμμετοχή στην κοινωνία και ενθαρρύνει τους νέους να ταξιδέψουν προκειμένου να γνωρίσουν νέες κουλτούρες.

[24] http://www.interculturaldialogue2008.eu/470.0.html?&L=8 (τελευταία προσπέλαση 7/5/ 2017)

1.18. Ο Διαπολιτισμικός Διάλογος στην Ελλάδα

Η θέση της Ελλάδας στο θέμα του «Διαπολιτισμικού Διαλόγου» είναι ταυτόσημη με εκείνης της Ευρωπαϊκής Ένωσης βάσει των Συνθηκών που έχει προσυπογράψει η χώρα μας στο πλαίσιο της Ε.Ε. έως και το έτος 2011, όπου ενυπάρχουν και τα αναλυτικά προγράμματα σπουδών που θα διερευνήσουμε στην έρευνα μας (βλ. Φ.Ε.Κ. 303/304/13-3-2003, Τα. Β΄). Η Ελλάδα με τη σειρά της συμμετέχει ενεργά στις Διαπολιτισμικές Δράσεις μέσω από το πλαίσιο του Διαπολιτισμικού Διαλόγου ασπαζόμενη τις αρχές της δημοκρατίας, της ειρήνης, της ευημερίας, του σεβασμού του «Άλλου», των ανθρωπίνων δικαιωμάτων και των ανθρώπινων αξιών. Οραματιζόμενη και συμβάλλοντας ενεργά για ένα μέλλον κοινό ισότητας και αειφόρου ανάπτυξης σε όλους τους τομείς της κοινωνίας και της επιστήμης, με σεβασμό στον Άνθρωπο, στον πολιτισμό, σε όλους του πολιτισμούς και στην παγκόσμια κληρονομιά.

Γίνεται σαφές ότι στην Ελλάδα ζουν και εργάζονται πολλές χιλιάδες μετανάστες.

Το Εθνικό Σχέδιο Δράσης της Ελλάδας για τον Διαπολιτισμικό Διάλογο περιγράφεται κάτωθι:

Αναλυτικά μέσα από την ιστοσελίδα της Ευρωπαϊκής Ένωσης σχετικής με τη δράση της Ελλάδας στο θέμα του Διαπολιτισμικού Διαλόγου:

«Ο βασικός στόχος του προτεινόμενου σχεδίου Εθνικής Στρατηγικής είναι η παγίωση της ιδέας και της πράξης του διαπολιτισμικού διαλόγου στο ελληνικό σύστημα αξιών, με άλλα λόγια η πλήρης και οριστική εμπέδωση της ανοχής και του σεβασμού για τον ‘’Άλλο’’.

Οι παράμετροι που ελήφθησαν υπόψη για το σχεδιασμό του Εθνικού Σχεδίου Δράσης είναι οι ακόλουθοι:

Α) Σχέσεις της Ελλάδας με άλλες χώρες

1. Σχέσεις της Ελλάδος με τους εταίρους της στην Ευρωπαϊκή Ένωση.
2. Σχέσεις της Ελλάδας με τις άμεσα γειτονικές χώρες.
3. Σχέσεις Ελλάδας με άλλες τρίτες χώρες.

Β). Ύπαρξη ομάδων με ιδιαίτερα εθνοτικά, θρησκευτικά ή /και πολιτισμικά χαρακτηριστικά εντός της ελληνικής επικράτειας.(π.χ.)Μεγάλος αριθμός μεταναστών)

Το προτεινόμενο σχέδιο Εθνικής Στρατηγικής στοχεύει στη δημιουργία του πλαισίου εκείνου που θα επιτρέπει και θα ενθαρρύνει την ελεύθερη και δημιουργική έκφραση των διαφόρων πολιτισμικών ομάδων εντός της ελληνικής επικράτειας, προωθώντας την δημιουργικότητα και την καινοτομία.

1.Β. Στόχος της Ελλάδας στο Ε.Δ.Δ. είναι η υλοποίηση δράσεων που θα λειτουργούν σε τρία (3) επίπεδα¨

1. Γνωριμία των <<άλλων>> με τον ελληνικό πολιτισμό.
2. Γνωριμία των Ελλήνων με τον πολιτισμό των <<άλλων>>
3. σύμπραξη αμφότερων στην υλοποίηση από κοινού δράσεων <<συνομιλίας>>

ων ιδιαίτερων πολιτισμικών χαρακτηριστικών τους και συνδημιουργίας.

Το Υπουργείο Πολιτισμού έχει στην αρμοδιότητα και στην εποπτεία του ένα μεγάλο αριθμό πολιτιστικών χώρων, οι οποίοι θα μπορούσαν να αξιοποιηθούν ως χώροι φιλοξενίας των παραπάνω δράσεων.

Η Εθνική εκστρατεία του διαπολισμικού διαλόγου[25]

«Ο βασικός στόχος του προτεινόμενου σχεδίου Εθνικής Στρατηγικής είναι η παγίωση της ιδέας και της πράξης του διαπολιτισμικού διαλόγου στο ελληνικό σύστημα αξιών, με άλλα λόγια η πλήρης και οριστική εμπέδωση της ανοχής και του σεβασμού για τον ''Άλλο''.

Οι παράμετροι που ελήφθησαν υπόψη για το σχεδιασμό του Εθνικού Σχεδίου Δράσης είναι οι ακόλουθοι:

1. Α) Σχέσεις της Ελλάδας με άλλες χώρες

1. *Σχέσεις της Ελλάδος με τους εταίρους της στην Ευρωπαϊκή Ένωση.*
2. *Σχέσεις της Ελλάδας με τις άμεσα γειτονικές χώρες.*
3. *Σχέσεις Ελλάδας με άλλες τρίτες χώρες.*

Β. Ύπαρξη ομάδων με ιδιαίτερα εθνοτικά, θρησκευτικά ή /και πολιτισμικά χαρακτηριστικά εντός της ελληνικής επικράτειας.(π χ. Μεγάλος αριθμός μεταναστών)

Το προτεινόμενο σχέδιο Εθνικής Στρατηγικής στοχεύει στη δημιουργία του πλαισίου εκείνου που θα επιτρέπει και θα ενθαρρύνει την ελεύθερη και δημιουργική έκφραση των διαφόρων πολιτισμικών ομάδων εντός της ελληνικής επικράτειας, προωθώντας την δημιουργικότητα και την καινοτομία.

1.Β. Στόχος της Ελλάδας στο Ε.Δ.Δ. είναι η υλοποίηση δράσεων που θα λειτουργούν σε τρία (3) επίπεδα¨

1. *Γνωριμία των <<άλλων>> με τον ελληνικό πολιτισμό.*
2. *Γνωριμία των Ελλήνων με τον πολιτισμό των <<άλλων>>*
3. *σύμπραξη αμφότερων στην υλοποίηση από κοινού δράσεων <<συνομιλίας>>*

ων ιδιαίτερων πολιτισμικών χαρακτηριστικών τους και συνδημιουργίας.

Το Υπουργείο Πολιτισμού έχει στην αρμοδιότητα και στην εποπτεία του ένα μεγάλο αριθμό πολιτιστικών χώρων, οι οποίοι θα μπορούσαν να αξιοποιηθούν ως χώροι φιλοξενίας των παραπάνω δράσεων.

Σε ότι αφορά στους δημόσιους φορείς (δημόσια μουσεία, κρατικά θέατρα, κρατικές μουσικές σκηνές, κρατικά φεστιβάλ κλπ), η εμπλοκή τους στην υλοποίηση των δράσεων της Εθνικής Στρατηγικής θα γίνει ως μέρος της κεντρικά σχεδιαζόμενης και υλοποιούμενης πολιτιστικής πολιτικής. Σε ότι αφορά στους ιδιωτικούς φορείς (πολιτιστικά ιδρύματα και κέντρα, θέατρα κινηματογράφοι, χώροι μουσικής κ.ο.κ.) εξετάζεται η δυνατότητα παροχής κινήτρων και ενισχύσεων.

Στο πλαίσιο του Σχεδίου Εθνικής Δράσης, η προώθηση του Διαπολιτισμικού διαλόγου συνδέεται με ένα τομέα βασικής σημασίας, αυτόν της εκπαίδευσης τόσο της επίσημης όσο και της ανεπίσημης, σε όλα τα επίπεδα. Πανεπιστήμια και γενικότερα η ανώτατη εκπαίδευση και η φοιτητική κοινότητα θα μπορούσαν να συμμετάσχουν στην υλοποίηση των δράσεων του Διαπολιτισμικού Διαλόγου τόσο μεταξύ τους όσο και σε συνεργασία με ανάλογους φορείς του εξωτερικού»..

1.19 Ο Διαπολιτισμικός Διάλογος στην Ε.Ε. για την Βελτίωση Συνθηκών Διαβίωσης των Ρομά.

Με πρωτοβουλία της Ευρωπαϊκής Επιτροπής ξεκίνησε στις Βρυξέλλες, 16 Σεπτεμβρίου 2008 η πρώτη σύνοδος κορυφής σε επίπεδο ΕΕ με αντικείμενο τη βελτίωση της κατάστασης των κοινοτήτων Ρομά σε όλη την Ένωση. Η σύνοδος αυτή πραγματοποιείται στις Βρυξέλλες και αποσκοπεί στην προώθηση της από κοινού ανάληψης δέσμευσης από τους εκπροσώπους των κρατών μελών, της Ευρώπης και

[25] (Βλ πηγή: http://www.interculturaldialogue2008.eu/1052.0.html?&L=8, D

της κοινωνίας των πολιτών για καταπολέμηση των εκτεταμένων διακρίσεων και του αποκλεισμού εκατομμυρίων Ευρωπαίων καταγωγής Ρομά (βλ. επίσης MEMO/08/559).

«Τα προβλήματα είναι πολλαπλά και σύνθετα, αλλά διαθέτουμε τα μέσα για να βελτιώσουμε την ένταξη των Ρομά –νομοθετικά μέσα, χρηματοδοτικά μέσα, καθώς και μέσα που σχετίζονται με την ανταλλαγή αποτελεσματικών πολιτικών. Σήμερα χρειαζόμαστε την από κοινού ανάληψη δέσμευσης σε τοπικό, περιφερειακό, εθνικό και ευρωπαϊκό επίπεδο για καλύτερη χρήση των μέσων αυτών και για εξασφάλιση καλύτερου μέλλοντος για τις κοινότητες Ρομά σε όλη την ΕΕ. Η κατάσταση θα αλλάξει μόνον εάν δεσμευθούν όλοι.» Οι διακρίσεις λόγω φυλετικής και εθνοτικής καταγωγής απαγορεύονται στην ΕΕ σε όλους τους τομείς του βίου (οδηγία 2000/43/ΕΚ). Παρόλα αυτά, εξακολουθούν να γίνονται διακρίσεις εις βάρος των Ρομά και οι Ευρωπαίοι σε ποσοστό 77% θεωρούν ότι το να είναι κανείς Ρομά συνιστά μειονέκτημα στην Ευρώπη.

.

Βασικό χαρακτηριστικό της συνόδου είναι η άμεση συμμετοχή ενώσεων και εκπροσώπων Ρομά. Μεταξύ αυτών συγκαταλέγονται δύο μέλη καταγωγής Ρομά του Ευρωπαϊκού Κοινοβουλίου, η κα Lívia Járóka (EPP-ED, HU) και η κα Viktória Mohácsi (ALDE, HU).

Στην κοινωνική ατζέντα της 2ας Ιουλίου 2008, η Επιτροπή παρουσίασε μια ανανεωμένη δέσμευση για καταπολέμηση των διακρίσεων γενικά και για ανάληψη δράσης με στόχο τη βελτίωση της κατάστασης των Ρομά πιο συγκεκριμένα. Το έγγραφο εργασίας που παρουσιάστηκε εξετάζει τα μέσα και τις πολιτικές που είναι διαθέσιμα σε επίπεδο ΕΕ για την προώθηση της ένταξης των Ρομά (IP/08/1072, MEMO/08/462). Στο έγγραφο αυτό συνάγεται το συμπέρασμα ότι υπάρχει ισχυρό πλαίσιο νομοθετικών μέσων, οικονομικών μέσων και μέσων συντονισμού πολιτικών και ότι τα μέσα αυτά χρησιμοποιούνται ολοένα και περισσότερο, αλλά ότι εξακολουθούν να υπάρχουν μεγάλες διαφορές ως προς την υλοποίησή τους στα κράτη μέλη. Η σύνοδος αποτελεί το επόμενο βήμα στο πλαίσιο της διαδικασίας αυτής και αποσκοπεί στην υποστήριξη και την προώθηση μιας κοινής δέσμευσης από τα κράτη μέλη, τα θεσμικά όργανα της ΕΕ και την κοινωνία των πολιτών. Τα συμπεράσματα θα συζητηθούν από τους ηγέτες της ΕΕ στο Ευρωπαϊκό Συμβούλιο του Δεκεμβρίου 2008»[26]*. Για περισσότερες πληροφορίες σχετικά*[27]

Στην Ελλάδα εκπονήθηκε ένα Πρόγραμμα για την «Εκπαίδευση των Τσιγγανοπαίδων» υπό την αιγίδα του Πανεπιστημίου Θεσσαλίας, όπου *ερευνώνται οι μαθησιακές ανάγκες των Τσιγγανοπαίδων, ώστε με σειρά παιδαγωγικών και μορφωτικών παρεμβάσεων να δημιουργηθούν κατάλληλες προϋποθέσεις περιορισμού της κοινωνικής περιθωριοποίησής τους, να βοηθηθούν στις*

---

[26](Πηγή:http://www.interculturaldialogue2008.eu/fileadmin/downloads/documents/600-press%20releases/IP-08-1326_EL.pdf από το site του Διαπολιτισμικού Διαλόγου Ε.Ε.)

[27] **Περισσότερες πληροφορίες από την Ε.Ε. για την βελτίωση Συνθηκών Διαβίωσης των Ρομά**
Πληροφορίες και πρόγραμμα της συνόδου:
http://ec.europa.eu/social/main.jsp?catId=88&langId=en&eventsId=105&furtherEvents=yes
Δράση της Ευρωπαϊκής Επιτροπής για τους Ρομά:
http://ec.europa.eu/social/main.jsp?catId=518&langId=en
Ευρωπαϊκό Έτος Διαπολιτισμικού Διαλόγου
http://www.interculturaldialogue2008.eu
Μαγνητοσκοπημένο ανακοινωθέν Τύπου: Προάσπιση των δικαιωμάτων των Ρομά στην ΕΕ:
http://ec.europa.eu/avservices/video/video_prod_en.cfm?type=detail&prodid=6383)

διαδικασίες αρμονικής ένταξης στις δομές του μείζονος κοινωνικού συνόλου και, τέλος, να χορηγηθούν δυνατότητες ανάπτυξης των ιδιαίτερων κλίσεων, ταλέντων και ικανοτήτων τους[28].

1.19.1. Τα δικαιώματα των Ρομά στην Ευρωπαϊκή Ένωση.

Η Ιστοσελίδα της Ε.Ε. (2008/16/ΙΟΥΛΙΟΥ) http://ec.europa.eu/social/main.jsp?catId=518&langId=en με το παρακάτω κείμενο καλωσορίζει τον επισκέπτη της σε αυτή:

«Καλώς ήρθατε στο δικτυακό τόπο της Ευρωπαϊκής Επιτροπής για τους Ρομά! Οι Ρομά αποτελούν αναπόσπαστο κομμάτι του ευρωπαϊκού πολιτισμού. Οι περισσότεροι από αυτούς είναι συμπολίτες μας. Η Ευρωπαϊκή Ένωση στοχεύει στην πλήρη ένταξή τους στην κοινωνία και στη συμμετοχή τους στην οικονομία, στην αγορά εργασίας, στην πολιτιστική ζωή και στη λήψη αποφάσεων.)». Μερικά από τα θέματα της Ιστοσελίδας της Ε.Ε. για τους Ρομά είναι τα ακόλουθα:

«Ιστορικές ρίζες

Πιστεύεται ότι οι Ρομά κατάγονται από ομάδες που εγκατέλειψαν την ινδική χερσόνησο προς τα τέλη της πρώτης χιλιετίας μ. Μετά από μια περίοδο σχετικής ανοχής στα τέλη του Μεσαίωνα, οι Ρομά έπεσαν θύματα επανειλημμένων διώξεων στην Ευρώπη. Οι διώξεις κορυφώθηκαν κατά τη διάρκεια του Β' Παγκοσμίου Πολέμου όταν οι Ρομά υπήρξαν μια από τις ομάδες που έπεσαν θύματα του Ολοκαυτώματος.

Ευρώπη και Ρομά

Στα πλαίσια αυτού του δικτυακού τόπου, ο όρος «Ρομά» περιλαμβάνει πρόσωπα που αυτοπεριορίζονται ως Ρομά, Αθίγγανοι, Πλανόβιοι, Μανούς, Ασκάλι, Σίντι και με άλλους όρους. Η γενική χρήση του όρου Ρομά δεν έχει καμία πρόθεση να υποτιμήσει ή να αγνοήσει τη μεγάλη διαφορετικότητα μεταξύ των πολλών και διαφορετικών ομάδων των Ρομά και των συναφών κοινοτήτων, ούτε έχει την πρόθεση να προαγάγει στερεότυπα.

Οι Ρομά είναι μια από τις μεγαλύτερες εθνοτικές μειονότητες στην ΕΕ και εκατομμύρια μέλη της κατοικούν στα περισσότερα Κράτη Μέλη. Η κατάστασή τους χαρακτηρίζεται από συνεχείς διακρίσεις και εκτεταμένο κοινωνικό αποκλεισμό. Οι Ρομά αντιμετωπίζουν τον κίνδυνο της φτώχειας και της ανεργίας. Ευρωπαϊκές και εθνικές σφυγμομετρήσεις δείχνουν ότι πολλοί Ευρωπαίοι έχουν αρνητική άποψη για αυτή την ομάδα που συχνά βασίζεται σε στερεότυπα και προκαταλήψεις.

Οι ευρωπαϊκοί θεσμοί και τα Κράτη Μέλη έχουν από κοινού την ευθύνη να βελτιώσουν την κοινωνική ένταξη των Ρομά χρησιμοποιώντας όλα τα μέσα και τις πολιτικές για τις οποίες έχουν αντίστοιχη αρμοδιότητα.

Ευρωπαϊκή Δράση

Η Ευρωπαϊκή Ένωση διαθέτει ένα ισχυρό νομικό πλαίσιο για την καταπολέμηση των διακρίσεων. Χρησιμοποιεί τα Ευρωπαϊκά Διαρθρωτικά Ταμεία και αντιμετωπίζει το ζήτημα των διακρίσεων κατά των Ρομά με πρωτοβουλίες ευαισθητοποίησης. Επιπλέον, συντονίζει μια σειρά βασικών τομέων πολιτικής που άπτονται ιδιαίτερα της ένταξης των Ρομά, όπως η παιδεία, η απασχόληση και η κοινωνική ένταξη. Η Γενική Διεύθυνση Απασχόλησης, Κοινωνικών Υποθέσεων και Ισότητας Ευκαιριών συνέστησε το 2008 μια Ομάδα Δράσης για τους Ρομά η οποία εξετάζει τα μέσα και τις πολιτικές της Κοινότητας και διοργάνωσε τη Σύνοδο Κορυφής της ΕΕ για τους Ρομά στις 16 Σεπτεμβρίου 2008».

---

[28] (Βλ. Μπενέκος Δ., (2007), *Η Εκπαίδευση Ειδικών Πληθυσμιακών Ομάδων στην Ελλάδα: Η Περίπτωση των Τσιγγάνων,* άρθρο, *στο* Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων, ΤΕΥΧΟΣ 12, Σεπτέμβριος 2007, εκδ. Π.Ι.)

1.20. Τα δικαιώματα του παιδιού και η διαπολιτισμική αγωγή

Η Σύμβαση για τα Δικαιώματα του Παιδιού

Η Σύμβαση για τα Δικαιώματα του Παιδιού υιοθετήθηκε ομόφωνα από τη Γενική Συνέλευση των Ηνωμένων Εθνών στις 20 Νοεμβρίου του 1989. Έως σήμερα έχει επικυρωθεί από 191 χώρες, ενώ δεν την έχουν επικυρώσει δύο. Η Ελλάδα την επικύρωσε στις 2 Δεκεμβρίου του 1992. (Η παρούσα Σύμβαση επικυρώθηκε από την Ελλάδα και δημοσιεύθηκε στο Φ.Ε.Κ. 192/2.12.92).

Τα Συμβαλλόμενα στην παρούσα Σύμβαση Κράτη.

Επειδή, σύμφωνα με τις αρχές που διακηρύσσονται στον Καταστατικό Χάρτη των Ηνωμένων Εθνών, η αναγνώριση της εγγενούς αξιοπρέπειας και των ίσων και αναφαίρετων δικαιωμάτων όλων των μελών της ανθρώπινης οικογένειας, αποτελεί το θεμέλιο της ελευθερίας, της δικαιοσύνης και της ειρήνης στον κόσμο,

Έχοντας υπόψη ότι οι λαοί των Ηνωμένων Εθνών έχουν διακηρύξει εκ νέου, στον Καταστατικό Χάρτη, την πίστη τους στα θεμελιώδη ανθρώπινα δικαιώματα και στην αξιοπρέπεια και την αξία του ανθρώπου, και έχουν αποφασίσει να προαγάγουν την κοινωνική πρόοδο και να καθορίσουν καλύτερες συνθήκες ζωής μέσα στα πλαίσια μιας μεγαλύτερης ελευθερίας, Αναγνωρίζοντας ότι τα Ηνωμένα Έθνη, στην Παγκόσμια Διακήρυξη των δικαιωμάτων του ανθρώπου και στις διεθνείς συνθήκες για τα ανθρώπινα δικαιώματα διακήρυξαν και συμφώνησαν ότι καθένας δικαιούται να απολαμβάνει όλα τα δικαιώματα και τις ελευθερίες που αναφέρονται σε αυτές, χωρίς καμία απολύτως διάκριση ιδίως εξαιτίας της φυλής, του χρώματος, του φύλου, της γλώσσας, της θρησκείας, των πολιτικών του ή άλλων πεποιθήσεων, της εθνικής ή κοινωνικής καταγωγής, της περιουσίας, της γέννησης ή οποιασδήποτε άλλης κατάστασης, (…),

Έχοντας υπόψη ότι η ανάγκη να παρασχεθεί στο παιδί ειδική προστασία εξαγγέλθηκε στη Διακήρυξη της Γενεύης του 1924 για τα δικαιώματα του παιδιού, και στη Διακήρυξη των δικαιωμάτων του παιδιού, που υιοθέτησε η Γενική Συνέλευση στις 20 Νοεμβρίου 1959 και που αναγνωρίσθηκε στην παγκόσμια Διακήρυξη για τα ανθρώπινα δικαιώματα, στο διεθνές Σύμφωνο για τα αστικά και πολιτικά δικαιώματα (ιδιαίτερα στα άρθρα 23 και 24), στο Διεθνές Σύμφωνο για τα οικονομικά, τα κοινωνικά και τα πολιτιστικά δικαιώματα (ιδιαίτερα στο άρθρο 10) και στο καταστατικό και στα αρμόδια όργανα των ειδικευμένων οργανισμών και των διεθνών οργανώσεων που μεριμνούν για την ευημερία του παιδιού, (….)

ΑΡΘΡΟ 2

1. Τα Συμβαλλόμενα Κράτη υποχρεούνται να σέβονται τα δικαιώματα, που αναφέρονται στην παρούσα Σύμβαση και να τα εγγυώνται σε κάθε παιδί που υπάγεται στη δικαιοδοσία τους, χωρίς καμία διάκριση φυλής, χρώματος, φύλου, γλώσσας, θρησκείας, πολιτικών ή άλλων πεποιθήσεων του παιδιού ή των γονέων του ή των νόμιμων εκπροσώπων του ή της εθνικής, εθνικιστικής ή κοινωνικής καταγωγής τους, της περιουσιακής τους κατάστασης, της ανικανότητάς τους, της γέννησής τους ή οποιασδήποτε άλλης κατάστασης.

Και ΑΡΘΡΟ 29

1. Τα Συμβαλλόμενα Κράτη συμφωνούν ότι η εκπαίδευση του παιδιού πρέπει να αποσκοπεί:

α) Στην ανάπτυξη της προσωπικότητας του παιδιού και στην πληρέστερη δυνατή ανάπτυξη των χαρισμάτων του και των σωματικών και πνευματικών ικανοτήτων του.

β) Στην ανάπτυξη του σεβασμού για τα δικαιώματα του ανθρώπου και τις θεμελιώδες ελευθερίες και για τις αρχές που καθιερώνονται στο Χάρτη των Ηνωμένων Εθνών.

γ) Στην ανάπτυξη του σεβασμού για τους γονείς του παιδιού, την ταυτότητά του, τη γλώσσα του και τις πολιτιστικές του αξίες, καθώς και του σεβασμού του για τις εθνικές αξίες της χώρας στην οποία ζει, της χώρας από την οποία μπορεί να κατάγεται και για τους πολιτισμούς που διαφέρουν από το δικό του.

δ) Στην προετοιμασία του παιδιού για μια υπεύθυνη ζωή σε μια ελεύθερη κοινωνία μέσα σε πνεύμα κατανόησης, ειρήνης, ανοχής, ισότητας των φύλων και φιλίας ανάμεσα σε όλους τους λαούς και τις εθνικιστικές, εθνικές και θρησκευτικές ομάδες και στα πρόσωπα αυτόχθονης καταγωγής.

ε) Στην ανάπτυξη του σεβασμού για το φυσικό περιβάλλον.

1.21. Η Παιδαγωγική Επιστήμη και η Διαπολιτισμική Αγωγή

Μέσα σ' αυτό το πλαίσιο η Παιδαγωγική Επιστήμη – στον σύγχρονο τομέα της τη Διαπολιτισμική Αγωγή παγκοσμίως καλείται να λειτουργήσει αρχικά ως αναλυτική επιστήμη και να αποκαλύψει και να αναδείξει τους παράγοντες που παρεμποδίζουν μια πολιτισμική συνάντηση και αλληλεπίδραση. Στη συνέχεια δε, ως εφαρμοσμένη επιστήμη, να διατυπώσει διδακτικούς στόχους και να επεξεργασθεί μεθόδους που θα αφορούν στα παρεμβαλλόμενα εμπόδια ως αντικείμενο διδασκαλίας και μάθησης. Μια τέτοια προσέγγιση των αναμφισβήτητα υπαρχόντων προβλημάτων θα μπορούσε να χαρακτηρισθεί ως διαπολιτισμική και θα μας βοηθούσε στην υπέρβαση του εγώ και στην αλλαγή της οπτικής γωνίας

Στα πλαίσια της ανακήρυξης του έτους 2007 ως Ευρωπαϊκού Έτους Ίσων Ευκαιριών για Όλους , έχει συμπεριληφθεί στους στόχους της σχολικής χρονιάς 2007 - 2008 ο στόχος διαφοροποίηση της εργασίας στην τάξη με στόχο την παροχή ίσων ευκαιριών στους μαθητές.

Μέσα από την προσπάθεια για επίτευξη του πιο πάνω στόχου αναμένεται ότι:

- Όλοι οι μαθητές θα συμμετέχουν στη διδακτική διαδικασία
- Κάθε μαθητής θα έχει την ευκαιρία για προσωπική και εκπαιδευτική ανάπτυξη στον ανώτατο δυνατό βαθμό, ανάλογα με τις ικανότητες, τα ενδιαφέροντα, τις κλίσεις, το ταλέντο, τις ανάγκες του καθενός.
- Όλοι οι μαθητές θα πρέπει να έχουν ευκαιρίες κοινωνικοποίησης
- Όλοι θα πρέπει να γνωρίζουν την επιτυχία και κανένας μαθητής τον κοινωνικό αποκλεισμό.

1.22. Αξιώματα της διαπολιτισμική αγωγής

Ο Δαμανάκης (1997) επιχειρώντας να προσδιορίσει τον όρο διαπολιτισμική αγωγή αναφέρει ότι «απευθύνεται σε όλα τα άτομα και όλες τις διαφορετικές πολιτισμικές ομάδες που ζουν σε μια πολυπολιτισμική κοινωνία και ζητά από αυτά να αποδεσμευτούν από τις μονοπολιτισμικές και εθνοκεντρικές αντιλήψεις τους και να αποκαταστήσουν μεταξύ τους

- μια επικοινωνία στη βάση της ισοτιμίας,

 της αμοιβαίας κατανόησης και της αλληλοαποδοχής», συνεπώς δε θα πρέπει να μεταφραστεί ως ένα συγκεκριμένο εκπαιδευτικό μέτρο για τους αλλοδαπούς, αλλά ως «ένας τρόπος ζωής και μια διάσταση που πρέπει να διαπερνά την αγωγή και την εκπαίδευση συνολικά».

Η διαπολιτισμική προσέγγιση δεν εξαντλείται σε μια φολκλορική διατήρηση των πολιτισμών, αλλά προβάλλει

 την αποδοχή της ετερότητας ως ισότιμου μεγέθους, που έχει δυνατότητες εξέλιξης και δυναμικής ένταξης στο κοινωνικό και οικονομικό γίγνεσθαι.

 Προωθεί ταυτόχρονα την απρόσκοπτη αλληλεπίδραση και συνύπαρξη των διαφορετικών πολιτισμικών ομάδων, προτείνοντας ένα παιδαγωγικό μοντέλο για όλα τα μέλη μιας πολυπολιτισμικής κοινωνίας, με βασική επιδίωξη να τα απαλλάξει από μονοπολιτισμικές απόψεις, εθνοκεντρικές και μισαλλόδοξες αντιδράσεις και να τα προσανατολίσει στη δημιουργία σχέσεων αμοιβαίας κατανόησης, σεβασμού και γνήσιας επικοινωνίας (Δαμανάκης, (1997): σελ. 77 και 98-99).

Τα θεωρητικά αξιώματα της διαπολιτισμικής αγωγής συνοψίζονται στην

1. αρχή της ισοτιμίας των πολιτισμών,
2. της ισοτιμίας του μορφωτικού κεφαλαίου και
3. της ισότητας των ευκαιριών.

Ειδικότερα η αρχή της ισοτιμίας των πολιτισμών έχει ως αφετηρία

- την αναγνώριση της «λειτουργικότητας» των πολιτισμών στο κοινωνικοπολιτικό πλαίσιο που αναπτύσσονται και της σημασίας που τους προσδίδουν οι φορείς τους κατά τη διαμόρφωση της πολιτισμικής τους ταυτότητας
- την απουσία σύγκρισης των πολιτισμών στη βάση των αξιολογικών κριτηρίων ανωτερότητα – κατωτερότητα, ως προς τις πολιτισμικές αξίες μιας κυρίαρχης ομάδας.

Για τη σχολική πραγματικότητα το αξίωμα αυτό αποδεικνύεται σημαντικό, γιατί οδηγεί στην αναγνώριση της πολλαπλής πολιτισμικής ταυτότητας του αλλοεθνούς μαθητή (διπολιτισμική ή πολυπολιτισμική) και στη δημιουργία κατάλληλων εκπαιδευτικών συνθηκών ώστε να διασφαλίζεται η λειτουργική ενσωμάτωση των πολιτισμικών εμπειριών του μαθητή στην εκπαιδευτική διαδικασία και συνεπώς η απρόσκοπτη ανάπτυξή του. Παρόλα αυτά, όπως σχολιάζει ο Δαμανάκης (1997: 100), το αξίωμα αυτό παρουσιάζει θεωρητικά προβλήματα που αναδεικνύονται μέσα από την αντιπαράθεση των επιχειρημάτων των υποστηρικτών της οικουμενικότητας και της σχετικότητας των πολιτισμικών αξιών και οδηγούν στην παραδοχή ότι συνιστά περισσότερο ένα θεωρητικό, μεθοδολογικό εργαλείο για να αντιμετωπιστεί η πολιτισμική ετερότητα μέσα στο ευρύτερα κοινωνικό και ειδικότερα εκπαιδευτικό πλαίσιο (Δαμανάκης, 1997: 99-103).

Άμεση σχέση συνδέει την αρχή της ισοτιμίας των πολιτισμών με το αξίωμα της ισοτιμίας των μορφωτικών κεφαλαίων. Η αναγνώριση της αξίας των στοιχείων της πολιτισμικής ταυτότητας του μαθητή συνεπάγεται αναπόφευκτα την αποδοχή των μορφωτικών προϋποθέσεων του, γεγονός που συνιστά θετική προϋπόθεση για την περαιτέρω ανάπτυξή του. Στη διδακτική πράξη αυτό μεταφράζεται με ενσωμάτωση της γλώσσας και των στοιχείων πολιτισμού των αλλοδαπών στην ευρύτερη διαδικασία μάθησης. Στην περίπτωση της άρνησης των μορφωτικών δεδομένων ορθώνονται εμπόδια στην ανάπτυξη των δυνατοτήτων εξέλιξης του μαθητή, διότι ουσιαστικά αμφισβητείται ο ίδιος ο φορέας τους και απειλείται η αυτοπεποίθησή του (Δαμανάκης, (1997): σσ. 103-104).

Η αποδοχή του πολιτισμικού κεφαλαίου των αλλοεθνών μαθητών και η δημιουργία συνθηκών αξιοποίησής του στη διδασκαλία, οδηγεί συνεπώς στην εξασφάλιση ισότιμων ευκαιριών ανάπτυξης, που αποτελεί την τρίτη αρχή της διαπολιτισμικής θεωρίας. Αναγνωρίζοντας ως λειτουργικές, τις πολιτισμικές καταβολές των μαθητών, κρίνεται άξια σεβασμού η ταυτότητα τους, γίνονται αποδεκτοί ακριβώς για τα στοιχεία που φέρουν και μπορούν μέσα σ' αυτό το θετικό πλαίσιο να καλλιεργήσουν το σύνολο των δυνατοτήτων τους.

Η διαπολιτισμική θεωρία σ' αυτό το πλαίσιο επιχειρεί να συνδέσει την εκπαιδευτική διαδικασία με την κοινωνικοποίηση των αλλοεθνών. Η επίδειξη αποδοχής και σεβασμού στο μορφωτικό κεφάλαιο των παιδιών κατά τη διδακτική πράξη, εξασφαλίζει ισότιμες ευκαιρίες ακαδημαϊκής επίδοσης και ένταξης μακροπρόθεσμα στον κοινωνικοοικονομικό μηχανισμό της ευρύτερης κοινωνίας (Δαμανάκης, (1997): σσ. 104-105).

1.23. Προτεινόμενες Διαπολιτισμικές Δραστηριότητες:

Ένα παράδειγμα συνοπτικό προτεινόμενων διαπολιτισμικών δραστηριοτήτων για την εφαρμογή του Διαπολιτισμικού Διαλόγου είναι και αυτό του Υπ. Παιδείας και Πολιτισμού της Κύπρου, όπου αναφέρει μεταξύ των άλλων:

«Ο προγραμματισμός και την προετοιμασία των δραστηριοτήτων και των εκδηλώσεων, ώστε αυτές να εντάσσονται στο 2008 (Ιανουάριος – Απρίλιος), που είναι το Ευρωπαϊκό Έτος Διαπολιτισμικού Διαλόγου.• Κατά τον προγραμματισμό της διδασκαλίας ενδείκνυται να επισημανθούν σημεία του αναλυτικού προγράμματος διαφόρων μαθημάτων και να αξιοποιηθούν από τους διδάσκοντες με τρόπο που να ανακαλύπτεται και να φωτίζεται η αξία του διαπολιτισμικού διαλόγου καθώς και της συνύπαρξης και της αλληλοκατανόησης ανθρώπων και λαών διαφορετικών πολιτιστικών παραδόσεων.

• Για την καλλιέργεια πολυπολιτισμικής συνείδησης και πνεύματος διαπολιτισμικής κατανόησης και συνεργασίας προσφέρονται ιδιαίτερα διαθεματικές προσεγγίσεις και δημιουργικές εργασίες μαθητών.

• Είναι δυνατό για τη μελέτη μιας αξίας ή ενός θεσμού να δημιουργηθούν ομάδες με συμμετοχή μαθητών του σχολείου από διάφορες χώρες, ώστε να φανεί, να αναλυθεί και να εξηγηθεί η διαφορά των προσεγγίσεων και των πρακτικών που ακολουθούνται.

• Τα διάφορα ευρωπαϊκά προγράμματα ,στα οποία εμπλέκονται τα σχολεία, καθώς και οι συνεργασίες που έχουν αναπτύξει με άλλα ευρωπαϊκά σχολεία να αξιοποιηθούν για το διαπολιτισμικό διάλογο.

• Να αναληφθούν μελέτες για τη ζωή, τις συνήθειες, την προσφορά και τις ανάγκες των μεταναστών που ζουν στην περιοχή του σχολείου ή και των ομογενών που ζουν σε χώρες του εξωτερικού και να εξαχθούν σχετικά συμπεράσματα.

• Να οργανωθούν μαθητικά συνέδρια στα οποία να αναπτυχθεί από ειδικούς και κυρίως από μαθητές η σημασία του διαπολιτισμικού διαλόγου για την ομαλή συμβίωση των ανθρώπων σε τοπικό επίπεδο αλλά και των λαών σε διεθνές επίπεδο.

• Στα μαθητικά συνέδρια και σε άλλες εκδηλώσεις να παρουσιαστούν ήθη, έθιμα, θρησκευτικές αντιλήψεις διαφόρων κοινοτήτων και λαών, αν είναι δυνατό, με αυθεντικό τρόπο από μέλη διαφόρων ομάδων σε εξασφαλισμένο κλίμα σοβαρότητας, σεβασμού και αποδοχής.

• Να αναδειχθεί η σημασία των γλωσσών, μητρικής και ξένων, για την απόκτηση δεξιοτήτων σχετικών με το διαπολιτισμικό διάλογο και την αρμονική συμβίωση σε πολυπολιτισμικά περιβάλλοντα.

• Τα μαθητικά έντυπα να αποτελέσουν βήμα για το διαπολιτισμικό διάλογο.
• Τα σχολεία να συμμετάσχουν σε διοργανώσεις της τοπικής αυτοδιοίκησης που θα έχουν διαπολιτισμικό χαρακτήρα.
• Να ενθαρρυνθούν οι μαθητές να συμμετάσχουν σε διαγωνισμούς που θα προκηρυχτούν στα πλαίσια του Ευρωπαϊκού Έτους Διαπολιτισμικού Διαλόγου 2008.
• Να αξιοποιηθούν οι ντ, για να φέρουν τους μαθητές πιο κοντά στην κουλτούρα των συμμαθητών τους που ζουν σε άλλες ευρωπαϊκές χώρες.
• Να διοργανωθούν σεμινάρια σχολικής βάσης ή και παιδαγωγικές συνεδρίες για επιμόρφωση των εκπαιδευτικών στη διδασκαλία σε σχολεία με πολυπολιτισμικά χαρακτηριστικά και ανάπτυξη δεξιοτήτων διαπολιτισμικού διαλόγου».

1.24. Συμπερασματικά

Η Ετερότητα σε όλες τις ανθρώπινες δραστηριότητες, γλωσσική, πολιτισμική, θρησκευτική, πολιτική, κοινωνική υφίσταται και αποτελεί στόχο και έναυσμα ενδιαφέροντος, ζήτημα στις σημερινές κοινωνίες.

Η Διαπολιτισμική Αγωγή είναι ο στόχος για την ειρηνική και αρμονική συνάντηση των λαών, του μαθητικού πολυπολιτισμικού πληθυσμού στις σύγχρονες πλουραλιστικές κοινωνίες. Οι παιδαγωγικές αρχές της διαπολιτισμικής αγωγής είναι οι ακόλουθες:

1. Της ισότητας,
2. Της συνεργασίας
3. Του σεβασμού της διαφορετικότητας
4. Του σεβασμού στα ανθρώπινα δικαιώματα.

Η Εκπαιδευτική Στρατηγική/Αρχή του Σεβασμού της Διαφορετικότητας (Diversity Strategy) γίνεται η βάση ένα σχολείο ίσο για όλους, παρόλη την ανομοιογένεια του μαθητικού του πληθυσμού. Ένα σχολειό χαράς, όπου ο καθένας θα μπορεί να εκφράσει τις δυνατότητές του και να συμβάλλει στην κοινωνία, δίνοντας ιδιαίτερη έμφαση στην προώθηση της ισότητας με ολοκληρωμένο τρόπο, λαμβάνοντας υπόψη τις ανάγκες όλων των ομάδων και παρέχοντας προστασία σε όλους.

Η διαπολιτισμική επικοινωνία , επάρκεια και κατανόηση άρρηκτα συνδεδεμένες και συνδυασμένες με τον αλληλοσεβασμό, το σεβασμό της διαφορετικότητας και την ανάγκη για δημοκρατική και πολιτειακή συμβίωση, τη δημιουργία «ταυτότητας»

Τα θεωρητικά αξιώματα της διαπολιτισμικής αγωγής συνοψίζονται στην

1. αρχή της ισοτιμίας των πολιτισμών,
2. της ισοτιμίας του μορφωτικού κεφαλαίου και
3. της ισότητας των ευκαιριών.

Για την ουσιαστική πραγματοποίηση μιας εκπαιδευτικής / μορφωτικής διαδικασίας, πρέπει να πληρούνται κάποιες προϋποθέσεις, που όχι μόνο θα διασφαλίζουν τη διαπολιτισμική διάσταση στην εκπαίδευση, αλλά διαρκώς θα την ενθαρρύνουν και θα την προσαρμόζουν στις πολυπολιτισμικά διαμορφωμένες και διαμορφούμενες ανάγκες των μαθητών.

Συνεπώς όπως διαπιστώσαμε από την βιβλιογραφική αναφορά και τη ενδελεχή μελέτη μας δύο (2) είναι οι βασικοί άξονες της Διαπολιτισμικής Αγωγής:

1. Η «Συνάντηση» των λαών και των πολιτισμών

Μια πολιτισμική συνάντηση και αλληλεπίδραση έχει και για τις δύο πλευρές νόημα, όταν λαμβάνει χώρα στα πλαίσια της ισοτιμίας και της αμοιβαιότητας. Αν υποστηρίξουμε ότι δύο πολιτισμοί είναι κυριολεκτικά ισότιμοι μεταξύ τους, τότε παραδεχόμαστε ότι διαθέταμε ήδη εξ' αρχής τα κριτήρια σύμφωνα με τα οποία τους αξιολογήσαμε συγκριτικά και διαπιστώσαμε την ισοτιμία τους. Όμως, αν τα κριτήρια που διαθέτουμε εξ' αρχής είναι τα δικά μας υποκειμενικά και εθνοκεντρικά, τότε η κρίση μας καταργεί την ισοτιμία. Η αποδοχή, επομένως, του αξιώματος της πολιτισμικής ισοτιμίας και αμοιβαιότητας κρίνεται μεθοδολογικά αναγκαία και αποτελεί προϋπόθεση για μια ειρηνική συνάντηση των πολιτισμών και για έναν πολιτισμικό διάλογο που μπορεί να οδηγήσει σε πολιτισμικές ανταλλαγές και πολιτισμικό εμπλουτισμό. Η μετάφραση, ωστόσο, της αρχής της ισοτιμίας των πολιτισμών σε εκπαιδευτική πολιτική και πράξη είναι αρκετά δύσκολη λόγω των παρεμβαλλόμενων υποκειμενικών (ενδογενών) και αντικειμενικών (εξωγενών, θεσμικών) εμποδίων, τα οποία καλούμαστε να άρουμε και μέσω των επαναδιατυπωμένων στόχων της Εκπαίδευσής μας.

2. Η Άρση των παρεμβαλλόμενων εμποδίων

Συνεπώς το ζητούμενο στην εκ- παιδευτική σχέση μεταξύ των έτερων ομάδων είναι ο παραμερισμός των εμποδίων που παρεμβάλλονται στην πολιτισμική, γλωσσική, θρησκευτική, κοινωνική, πολιτική συνάντησή τους. Η άρση των παρεμβαλλόμενων εμποδίων επιβάλλεται να επιχειρηθεί σε δύο επίπεδα:

1. σε ατομικό (π.χ. προκαταλήψεις) και
2. σε κοινωνικό.

Είναι αναγκαία η υπέρβαση της κατανόησης του «Άλλου» μόνο μέσω της δικής μας εθνικής/ πολιτισμικής οπτικής. Αυτή η υπέρβαση είναι μια δύσκολη και χρονοβόρα ψυχολογική και κοινωνική διεργασία, και συγχρόνως ένας από τους βασικούς στόχους της εκπαίδευσής μας άμεσα. Αφορά δε όλα τα άτομα και τις πολιτισμικές ομάδες που εκπροσωπούνται στην πολυπολιτισμική κοινωνία μας, και που καλούνται να συμβιώσουν σ' αυτήν.

Η ισότητα υπο το πρίσμα της διαπολιτισμικής αγωγής αποτυπώνεται μέσα στα σχολεία μας ως εξής;

1. Να προσφέρουν ίσες εκπαιδευτικές ευκαιρίες.
2. Να λαμβάνουν μέτρα διορθωτικού χαρακτήρα όσον αφορά τη δημιουργία κλίματος ισότητας.
3. Να αναγνωρίζουν τις ιδιαιτερότητες και την πολυμορφία – να καλλιεργούν την αλληλο-αποδοχή.
4. Να αξιοποιούν τον πολιτισμικό και γλωσσικό πλούτο που φέρουν οι μαθητές.
5. Να προωθούν τη διαπολιτισμική εκπαίδευση στην τοπική κοινωνία όπου ανήκουν.

Η ανάπτυξη της διαπολιτισμικής ή πολυπολιτισμικής επικοινωνίας, όπου ο πολιτισμός και η επικοινωνία συνενώνονται σε μία γνωστική περιοχή, είναι το αποτέλεσμα της αναγνώρισης ότι η πολιτισμική διαφορετικότητα προκαλεί δυσκολίες στην αποτελεσματικότητα επικοινωνίας.

Η αποδοχή του πολιτισμικού κεφαλαίου των αλλοδαπών μαθητών και η δημιουργία συνθηκών αξιοποίησής τους στη διδασκαλία, οδηγεί στην εξασφάλιση ισότιμων ευκαιριών ανάπτυξης, που αποτελεί την τρίτη αρχή της διαπολιτισμικής θεωρίας.

Η ευρεία πολιτιστική, γλωσσική, εθνική και θρησκευτική διαφορετικότητα της Ευρώπης είναι μια από τις καίριες δυνάμεις της και αλλά ταυτόχρονα και μία από τις γενεσιουργούς αιτίες των αδυναμιών των εκπαιδευτικών συστημάτων που παρατηρούνται και στον ελλαδικό χώρο. Και εδώ καλείται η διαπολιτισμική παιδαγωγική θεωρία να επίλυση τα ζητήματα, τα θέματα και τα

προβλήματα που δημιουργούνται από την συνύπαρξη αλλοδαπών και γηγενών μαθητών στις ίδιες μαθητικές τάξεις.

Στα επόμενα κεφάλαια θα ασχοληθούμε με την Διαπολιτισμική εκπαίδευση μέσα στο πλαίσιο της θεσμοθετημένης εκπαίδευσης, όπως πρακτικοποιείται και εφαρμόζεται και λειτουργεί.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2^{ο} : Η ΔΙΑΠΟΛΙΤΙΣΜΙΚΗ ΔΙΑΣΤΑΣΗ ΣΤΗΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ

Εισαγωγή

Σε αυτό το κεφάλαιο θα εξετάσουμε πώς αποτυπώνεται και νομοθετείται η διαπολιτισμική παιδαγωγική θεωρία και η διαπολιτισμική διάσταση μέσα στην εκπαίδευση. Θα εστιάσουμε στους στόχους και στις αρχές της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης. Θα επικεντρωθούμε στα μοντέλα της πολυπολιτισμικότητας. Θα αναφερθούμε λεπτομερώς στο Θεσμικό πλαίσιο λειτουργίας της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης στην Ελλάδα.

Θεσμικό πλαίσιο λειτουργίας της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης

2.1. Διαπολιτισμική διάσταση στην εκπαίδευση

Η διαπολιτισμική εκπαίδευση αφορά αναμφίβολα το θέμα της αλληλεπίδρασης και της επικοινωνίας μεταξύ των ατόμων που ανήκουν σε διαφορικές κουλτούρες Aluffi Pentini A. 2005:27.

Στα πρώτα βιβλία της δεκαετίας του 1990 στην Ελλάδα όπου εκδίδονται συναντάμε τον όρο «*διαπολιτισμική εκπαίδευση*» (*multicultural education*) χρησιμοποιείται ευρέως και έχει συνθεθεί με την αντι-ρατσιστική διαπολιτισμική εκπαίδευση. (Παππάς, Α., 1998). Με τον όρο *«διαπολιτισμική εκπαίδευση»* προβάλλονται τρεις ερμηνείες:

1. εκπαίδευση μέσω πολλών πολιτισμών,
2. εκπαίδευση μέσα σε πολλούς πολιτισμούς,
3. εκπαίδευση για μία πολυπολιτισμική (multicultural) κοινωνία.

Η *πολυπολιτισμική* όσο και *η* διαπολιτισμική αγωγή και εκπαίδευση έχουν ως αφετηρία την πολυπολιτισμικότητα και την πολυγλωσσία σε επίπεδο κοινωνίας (μακροεπίπεδο), καθώς και τη διαπολιτισμικότητα και η διγλωσσία στο επίπεδο της μειονοτικής οικογένειας και του ατόμου-μέλους μιας μειονότητας (μικροεπίπεδο).

Τονίζουμε ότι ο όρος *διαπολιτισμική εκπαίδευση*, παραπέμπει στη συνάντηση και αλληλεπίδραση πολιτισμών, σύμφωνα πάντα με τη λογική της οποίας, η συνάντηση αυτή πρέπει να συντελείται στη βάση της ισοτιμίας και της αμοιβαιότητας, κάτι που δεν συμβαίνει ή τουλάχιστο δε συμβαίνει πάντα στην πράξη (Δαμανάκης, 2004: 109).

Στοχοθεσία, λοιπόν, της διαπολιτισμικής αγωγής, είναι -καθώς υπονοεί απαραίτητα ο όρος εφόσον αποδοθεί στην πρόθεση «δια» η πλήρης σημασία της - η «συνάντηση» πολιτισμών, ο παραμερισμός των εμποδίων που παρεμβάλλονται σε μια τέτοια συνάντηση και η δΡομάολόγηση «πολιτισμικών ανταλλαγών» και «πολιτισμικού εμπλουτισμού». Μέσα από την κατάλληλη επιμόρφωση οικειοποιείται η διαπολιτισμική λογική, η διαπολιτισμική σκέψη και η διαπολιτισμική δράση.

1. Ο σεβασμός των διαφορετικών πολιτισμικών χαρακτηριστικών μπορεί να επιτευχθεί μόνο αν δεν είμαστε εγκλωβισμένοι σε αυτά, δηλαδή, αν είμαστε ικανοί μιας «διαπολιτισμικής» σκέψης. Κατά τον ίδιο τρόπο μία διαπολιτισμική εκπαίδευση δεν θα αποδώσει στα άτομα που ανήκουν σε διαφορετικές κουλτούρες την προσοχή και τον σεβασμό που αξίζουν παρά μόνο αν αναγνωρίσει σε αυτούς ανθρώπινα όντα. Γι' αυτόν ακριβώς τον λόγο, τα υλικά διδασκαλίας θα όφειλαν να επιλεγούν περισσότερο σε σχέση με καθαρώς εκπαιδευτικά κριτήρια παρά σε σχέση με την πολιτισμική καταγωγή των μαθητών, υπερβαίνοντας εκ των προτέρων τις πολιτισμικές διακρίσεις και τους πολιτισμικούς διαχωρισμούς (P. Zec, 1981)[29].

[29] Zec P. (1981), Multicultural Education, in: James, A. and Jeffcoate R. (eds) (1981), The School in the

Για την ουσιαστική πραγματοποίηση μιας εκπαιδευτικής / μορφωτικής διαδικασίας, πρέπει να πληρούνται κάποιες προϋποθέσεις, που όχι μόνο θα διασφαλίζουν τη διαπολιτισμική διάσταση στην εκπαίδευση, αλλά διαρκώς θα την ενθαρρύνουν και θα την προσαρμόζουν στις πολυπολιτισμικά διαμορφωμένες και διαμορφούμενες ανάγκες των μαθητών.

Η διαπολιτισμική εκπαίδευση προορισμένη να καλύψει τις ανάγκες των μικρών μεταναστών, αποκαλύπτει μία εκπαιδευτική ευκαιρία για όλους, Μάλιστα, η συνειδητοποίηση αυτής της δυνατότητας, όπου έγινε βοήθησε ασφαλώς να γίνει σεβαστό και να ενδυναμωθεί το σχολικό κλίμα, βελτιώνοντας τους τρόπους υποδοχής των ξένων μεταναστών: πρόκειται επομένως για μία εκπαιδευτική απόφαση που κάνει τη διαπολιτισμική εκπαίδευση να καταδεικνύεται από μία καθαρά διάσταση αντισταθμιστική Aluffi Pentini A. 2005:43.

Η σχολική ζωή στο σύνολο της πρέπει να διαχέεται από το πνεύμα της *διαπολιτισμικότητας* (Δαμανάκης Μ., (1997), σελ.110), κάτι που ακούγεται γοητευτικό, στην πραγματικότητα όμως μπορεί να είναι πολύ δύσκολο, ακόμα και ανέφικτο.

Για να μην υποπέσουμε στο σφάλμα της αοριστολογίας και των μεγαλεπήβολων φιλοσοφικών διατυπώσεων περί διαπολιτισμικότητας, θα επιχειρήσουμε να καθορίσουμε και να αναλύσουμε, με όσο το δυνατόν μεγαλύτερη σαφήνεια, τους σημαντικότερους παράγοντες, που συνθέτουν την εκπαιδευτική διαδικασία, και την αναγκαιότητα προσαρμογής τους στα πολυπολιτισμικά δεδομένα, για την επίτευξη μιας ουσιαστικής διαπολιτισμικότητας.

Οι θεωρητικές συζητήσεις για τη στροφή του εκπαιδευτικού συστήματος προς μια ουσιαστική διαπολιτισμικότητα, έχουν επικεντρωθεί γύρω από τους εξής κύριους άξονες της εκπαιδευτικής πραγματικότητας, τους οποίους και έχουμε συμπεριλάβει, όπως φάνηκε, στις ερευνητικές μας υποθέσεις: αναλυτικό και ωρολόγιο πρόγραμμα, εκπαιδευτικό υλικό, κατάρτιση και επιμόρφωση των εκπαιδευτικών, οργάνωση της σχολικής ζωής, και γενικά όλες οι διαδικασίες και οι εκδηλώσεις που φανερά ή μη, συνθέτουν το εκπαιδευτικό γίγνεσθαι.

2.2. Αρχές και στόχοι της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης

Σύμφωνα με το *Συμβούλιο της Ευρώπης (1986) (Μάρκου Γ., 1996), η διαπολιτισμική εκπαίδευση:*

- Αποτελεί Βασική Αρχή που διέπει κάθε σχολική δραστηριότητα.
- Πεδίο αναφοράς της είναι η άμεση εμπειρία των παιδιών στις χώρες υποδοχής.
- Διευρύνει τους υφιστάμενους εκπαιδευτικούς στόχους του σχολείου.
- Προκαλεί την αμοιβαία επίδραση των πολιτισμών των χωρών καταγωγής και υποδοχής.
- Δημιουργεί προϋποθέσεις για αποδοχή της νέας πολιτισμικής πραγματικότητας και της δυναμικής της στις χώρες υποδοχής.
- Προξενεί επανεξέταση, αναθεώρηση και διεύρυνση των κοινωνικοκεντρικών και εθνοκεντρικών κριτηρίων του σχολείου.
- Διευρύνει την οπτική μέσα από την οποία πραγματοποιείται η εκπαίδευση, ο πολιτισμός, τα παιδιά και οι ενήλικες.
- Αποτελεί μέσο για την αξιολόγηση των ευκαιριών στη ζωή, και για την επίτευξη της μέγιστης δυνατής κοινωνικής και οικονομικής ένταξης.

Σ' αυτό το σημείο για την αποφυγή παρερμηνειών πρέπει να τονίσουμε, επειδή αναφερθήκαμε στο Συμβούλιο της Ευρώπης, ότι η διαπολιτισμική διάσταση είναι διαφορετική και

Multicultural Society, London, Harper and Row and the Open University Press, σ.σ. 29-44

δεν ταυτίζεται με την ευρωπαϊκή διάσταση της εκπαίδευσης. Χαρακτηριστικά ο Reich θεωρεί ότι αυτά τα δύο μοντέλα, που αξιώνουν να ισχύσουν ως γενικές αρχές διαφοροποιούνται ως προς το παιδαγωγικό, κοινωνικό και πολιτικό τους περιεχόμενο στα εξής (Δαμανάκης Μ., 1997: 110-112) :

- Και τα δύο μοντέλα προωθούν την ιδέα της πολιτισμικής κατανόησης και της ισότητας των ευκαιριών. Ωστόσο, η ικανότητα για μέθεξη στους άλλους πολιτισμούς τονίζεται περισσότερο από τη διαπολιτισμική προσέγγιση, ενώ από την ευρωπαϊκή, τονίζεται περισσότερο η παροχή των ίσων ευκαιριών.
- Η ευρωπαϊκή εκπαίδευση στοχεύει στη δημιουργία ενός ευρωπαίου πολίτη, εφοδιασμένου με τα προσόντα που απαιτεί η ευρωπαϊκή αγορά εργασίας, ενώ η διαπολιτισμική δίνει προτεραιότητα στην επικοινωνιακή ικανότητα των ατόμων και ομάδων σε μια πολυπολιτισμική κοινωνία.
- Στα πλαίσια της ευρωπαϊκής διάστασης οι εκπαιδευτικοί στόχοι νομιμοποιούνται με βάση το ευρωπαϊκό οικονομικοπολιτικό σύστημα, ενώ στη διαπολιτισμική, με αναφορά στην ειρηνική πολυπολιτισμική κοινωνία.
- Ως προς τον τύπο ανθρώπου, το ευρωπαϊκό μοντέλο προωθεί τον «τον ευκίνητο/ευέλικτο και άξιο εργαζόμενο ευρωπαίο πολίτη», ενώ η διαπολιτισμική έχει στο επίκεντρο της ανθρώπους, που προέρχονται από διαφορετικά πολιτισμικά συστήματα, εντός και εκτός Ευρώπης, οι οποίοι έχοντας συνείδηση των διαφορών τους, αποκτούν μια ταυτότητα μέσα από τον μεταξύ τους κοινωνικό διάλογο.

Με λίγα λόγια, η διαπολιτισμική εκπαίδευση δεν περιορίζεται στους ευρωπαϊκούς πολιτισμούς, αλλά εγείρει το αίτημα για μια ελεύθερη αλληλεπίδραση των πολιτισμών, στη βάση της ισοτιμίας και της αμοιβαιότητας, ανεξάρτητα αν αυτοί είναι ευρωπαϊκής προέλευσης, ή όχι (Δαμανάκης Μ., 1997).

Μπορεί η διαπολιτισμική διάσταση να είναι ευρύτερη της ευρωπαϊκής αλλά, όπως αναφέρει ο Δαμανάκης, η δεύτερη προωθείται και στηρίζεται οικονομικά και πολιτικά. Εμείς θα δανειστούμε τον τίτλο του ομώνυμου βιβλίου του Hohmann, στον οποίο διατυπώνει την πεποίθηση ότι η διαπολιτισμική αγωγή είναι *«μια ευκαιρία για την Ευρώπη»,* και θα την προχωρήσουμε λίγο παραπέρα, λέγοντας ότι και η Ευρώπη των πολλών χρηματοδοτούμενων προγραμμάτων για την εκπαίδευση, μπορεί να αξιοποιηθεί από τη διαπολιτισμική παιδαγωγική αντίστοιχα (σε θέματα όπως η εκπόνηση διδακτικού υλικού, ή και της επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών).

Ας επανέλθουμε όμως, ύστερα από αυτήν την μικρή παρέκβαση, στην παρουσίαση των αρχών και των στόχων της διαπολιτισμικής παιδαγωγικής θεωρίας. Ο Helmut Essinger, όπως τον παραθέτει ο Μάρκου (βλ. Μάρκου Γ., 1996), ορίζει τη *διαπολιτισμική εκπαίδευση*, *ως την παιδαγωγική απάντηση στα προβλήματα διαπολιτισμικής φύσης, που ανακύπτουν σε μια πολυπολιτισμική και πολυεθνική κοινωνία και αναφέρει* τέσσερις βασικές αρχές*:*

- *Εκπαίδευση για ενσυναίσθηση (empathy),* που σημαίνει να μάθουμε να κατανοούμε τους άλλους, να τοποθετούμε τον εαυτό μας στη θέση τους, να βλέπουμε τα προβλήματα τους μέσα από τα δικά τους μάτια και να καλλιεργούμε τη συμπάθεια μας γι' αυτούς. Πρώτιστο έργο της εκπαίδευσης είναι να ενθαρρύνει το άτομο να ενδιαφερθεί για τους άλλους, τα προβλήματά τους, τη διαφορετικότητά τους.
- *Εκπαίδευση για αλληλεγγύη*. Θεωρείται βασικός στόχος της εκπαίδευσης σε μια ανθρώπινη κοινωνία. Η έννοια της αλληλεγγύης υποδηλώνει μια έκκληση για την καλλιέργεια μιας συλλογικής συνείδησης, η οποία υπερβαίνει τα όρια των ομάδων, των φυλών και των κρατών, καθώς επίσης και μια έκκληση για παραμερισμό της κοινωνικής ανισότητας και αδικίας.

- *Εκπαίδευση για διαπολιτισμικό σεβασμό.* σε μια κοινωνία που στερείται σεβασμού προς την πολιτισμική ετερότητα, η αρχή αυτή θεωρείται ιδιαίτερα σημαντική. Ο σεβασμός του πολιτισμού μπορεί να πραγματοποιηθεί με το άνοιγμά μας στους άλλους πολιτισμούς, που αποτελεί ταυτόχρονα και μια πρόσκληση στους άλλους να συμμετέχουν στο δικό μας πολιτισμό.
- *Εκπαίδευση εναντίον του εθνοκεντρικού τρόπου σκέψης*, που σημαίνει εξάλειψη των εθνικών στερεοτύπων και προκαταλήψεων, για να μπορέσουν οι διαφορετικοί λαοί να ανοίξουν διάλογο και να επικοινωνήσουν μεταξύ τους. Η διαπολιτισμική εκπαίδευση είναι πάνω απ' όλα, μια έκκληση για συνάντηση και διάλογο, που θα σπάσει τον επαρχιωτισμό της εθνικής καταγωγής, και θα ανοίξει ένα δρόμο στην αλληλεγγύη με τους συνανθρώπους μας ανεξάρτητα από τη εθνική και πολιτισμική τους προέλευση.

Σ' αυτό το σημείο κρίνουμε σκόπιμο να αναφέρουμε συνοπτικά τα τρία βασικά αξιώματα της διαπολιτισμικής θεωρίας (Δαμανάκης, 1997: 99 κ.ε.), που είναι τα εξής:

1. ισοτιμία των πολιτισμών,
2. ισοτιμία του μορφωτικού κεφαλαίου των ατόμων διαφορετικής πολιτισμικής προέλευσης,
3. η αρχή της παροχής των ίσων ευκαιριών.

Ο M. Hohmann, (Δαμανάκης Μ., 1997:108 κ.ε.) ένας από τους θεμελιωτές της διαπολιτισμικής θεωρίας, συνοψίζει και οριοθετεί την τριάδα της στοχοθεσίας της διαπολιτισμικής αγωγής / εκπαίδευσης, ως συνάντησης πολιτισμών, στα εξής:

1) συνάντηση πολιτισμών
2) παραμερισμός των εμποδίων που παρεμβάλλονται σε μια τέτοια συνάντηση
3) δρομολόγηση «πολιτισμικών ανταλλαγών» και «πολιτισμικού εμπλουτισμού».

Η συνάντηση και ανταλλαγή κι ο πολιτισμικός αλληλοεμπλουτισμός[30], μπορούν να συντελεστούν εντός κι εκτός του εκπαιδευτικού συστήματος. Στην εκπαίδευση ο εμπλουτισμός συγκεκριμενοποιείται, μέσω της διαπολιτισμοποίησης των προγραμμάτων σπουδών. Σύμφωνα με τον Hohman, όπως τον παραθέτει ο Δαμανάκης (1997), η διαπολιτισμοποίηση των προγραμμάτων σπουδών μπορεί να επιτευχθεί:

α) μέσω του εμπλουτισμού των προγραμμάτων σπουδών με στοιχεία από άλλους πολιτισμούς, και της εισαγωγής των γλωσσών τους στο επίσημο σχολικό πρόγραμμα και

β) μέσω της θεώρησης των μορφωτικών περιεχομένων από πολλές οπτικές γωνίες.

Η διαπολιτισμική αρχή πρέπει να διαχέεται σε όλους τους τομείς της εκπαιδευτικής διαδικασίας και ο Nieke (1995) προτείνει (βλ. στο Πανταζή Β: 156-159) μια σειρά σκοπών για την παιδαγωγική πράξη: επαφή και πληροφόρηση, για να αποφεύγεται η άγνοια και η απόσταση που απορρέει από αυτήν, πολιτιστικός εμπλουτισμός, λογική συμπεριφορά με το ξένο στοιχείο, υπεύθυνη συναναστροφή με τις εθνικές μειονότητες, υπερνίκηση του εθνοκεντρισμού και συναναστροφή με το ξένο στοιχείο, ανοχή αλληλεγγύη και αποδοχή των εθνικοτήτων, συναναστροφή με πολιτισμικές συγκρούσεις και ανταγωνισμούς και αμοιβαίος πολιτιστικός εμπλουτισμός.

Η δικιά μας άποψη συνοψίζεται στη βασική αρχή της ισότητας των ευκαιριών στην εκπαίδευση, η οποία μέσα στο σχολείο μπορεί να πραγματοποιηθεί με την θεσμικά κατοχυρωμένη εκπροσώπηση, των διαφορετικών πολιτισμικών στοιχείων που ενυπάρχουν σ' αυτό. Θεωρούμε ότι μια εκπαίδευση κοινή για όλους, βασισμένη στις αρχές του ουμανισμού και

[30] Με την όσμωση διαφορετικών πολιτισμών μέσα στη σχολικό σύστημα, μπορούν να ωφεληθούν όλοι οι πολιτισμικά διαφορετικοί μαθητές, από τη μια διευρύνοΝΤας τις γνώσεις τους, μαθαίνοΝΤας για άλλους πολιτισμούς, κι από την άλλη γνωρίζοΝΤας το διαφορετικό, οδηγούΝΤαι σταδιακά στην αποσόβηση του φόβου για το «ξένο».

της αμοιβαιότητας, μπορεί μέσα από τα οποιαδήποτε εμπόδια, ή τις πιθανές συγκρούσεις που γεννά η επαφή με το διαφορετικό, να καρποφορήσει προς την κατεύθυνση ενός διαρκούς δυναμικού πολιτισμικού αλληλοεμπλουτισμού. Η πεποίθηση ότι θα βελτιωθούμε ως άνθρωποι και ως κοινωνίες, με το να γνωρίζουμε και να αναγνωρίζουμε τους συνανθρώπους μας ουσιαστικά, άρα και τον ίδιο μας τον εαυτό, αποτελεί το εφαλτήριο της ερευνητικής μας αναζήτησης, όχι όμως της θεωρητικής μας απόληξης. Όσα έχουμε, άλλωστε, αναφέρει σχετικά με το θεωρητικό μας υπόβαθρο, δεν αποτελούν τίποτα άλλο παρά μια συμβατική παραδοχή κάποιων εννοιολογικών εργαλείων για την διαλεύκανση της οφθαλμοφανούς αληθοφάνειας των διαφορετικών και διαφοροποιημένων εκδοχών της πραγματικότητας.

2.3. Θεωρητικά μοντέλα της πολυπολιτισμικότητας

Σε αυτό ακριβώς το πλαίσιο, της ανάληψης ευθυνών της πολιτείας μέσα στη λογική ενός κράτους πρόνοιας, για την θεσμική κατοχύρωση των τυπικών προϋποθέσεων της υποχρεωτικής εκπαίδευσης για όλους ανεξαιρέτως, έρχεται η διαπολιτισμική παιδαγωγική προσέγγιση, λαμβάνοντας έναν κριτικό και χειραφετικό χαρακτήρα. Η διαπολιτισμική παιδαγωγική οφείλει και πρέπει να επιχειρήσει να αναδείξει τα διφορούμενα σημεία του νομοθετικού πλαισίου, αλλά κυρίως τις πραγματικές διαστάσεις της εκπαιδευτικής διαδικασίας στα διαπολιτισμικά σχολεία. Καλείται να διερευνήσει αντιφάσεις, προβλήματα, ελλείψεις, αλλά και προοπτικές, καθώς επίσης να συμβάλλει ουσιαστικά στη βελτίωση των εκπαιδευτικών συνθηκών με τη διατύπωση έγκυρων, αξιόπιστων, πρωτοποριακών αλλά και ρεαλιστικών προτάσεων.

Είναι πλέον ξεκάθαρο, ότι το θεωρητικό μας πλαίσιο συγκροτείται στη βάση της διαπολιτισμικής παιδαγωγικής θεωρίας, και κυρίαρχο στοιχείο της και κατευθυντήριο άξονα θα αποτελέσουν τα εννοιολογικά εργαλεία αυτής της προσέγγισης, στα οποία θα αναφερθούμε στη συνέχεια, με την οριοθέτηση κάποιων βασικών εννοιολογικών εργαλείων της.

Ωστόσο, πριν από αυτό κρίνουμε σκόπιμο να αναφερθούμε σε κάποια θεωρητικά μοντέλα της πολυπολιτισμικότητας, που σχετίζονται είτε λίγο είτε πολύ, με το διαπολιτισμικό μοντέλο (Μάρκου Γ., 1996).

2. 3.1 Το αφομοιωτικό μοντέλο:

Η *αφομοίωση* ορίζεται ως το τελικό στάδιο του *επιπολιτισμού (acculturation),* η δε ολοκλήρωση της αφομοιωτικής διαδικασίας οδηγεί στην ομοιομορφοποίηση εθνικών, ή διαφοροποιημένων πολιτισμικών χαρακτηριστικών, που διαχωρίζουν τη δομή μιας πολυεθνικής – πολυπολιτισμικής κοινωνίας. Βασική θέση της *αφομοιωτικής προσέγγισης* είναι ότι το έθνος αποτελεί ένα ενιαίο από πολιτισμική και πολιτική άποψη σύνολο, και μέσω της ομογενοποίησης ως τέτοιο πρέπει να παραμείνει.

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, καλλιεργώντας την πίστη στη διαχρονική αξία του έθνους κράτους. Η πολιτισμική και η γλωσσική διαφοροποίηση αντιμετωπίζεται από το συγκεκριμένο μοντέλο, ως παιδαγωγικό πρόβλημα**,** το οποίο πρέπει να λυθεί κι αυτό επιτυγχάνεται με τη γρήγορη εκμάθηση της επίσημης γλώσσας, μέσα από την οποία θα συντελεστεί η αφομοίωση.

2.3.2. Το μοντέλο της ενσωμάτωσης

Στο μοντέλο της *ενσωμάτωσης η πολιτισμική ετερότητα* γίνεται αποδεκτή στο βαθμό δεν εμποδίζει τη διαδικασία της ενσωμάτωσης στο σχολείο, στην κοινωνία και στην κυρίαρχη γλώσσα και κουλτούρα. Απώτερος στόχος αυτού του μοντέλου είναι όπως και στο αφομοιωτικό η πολιτισμική ομοιογένεια, γι' αυτό μάλιστα και κάποιοι μιλούν για *απλή μετεξέλιξη του όρου «αφομοίωση» στον όρο «ενσωμάτωση»*.[31]

Το σχολείο στοχεύει στην ικανοποίηση των μονογλωσσικών και μονοπολιτισμικών απαιτήσεων της κυρίαρχης ομάδας, ώστε να διασφαλίζεται η πολιτισμική και γλωσσική ομοιογένεια. Η γλώσσα κι ο πολιτισμός των διαφοροποιημένων γλωσσικά και πολιτισμικά ομάδων, γίνεται αποδεκτός μόνο ως προς την αξιοποίηση του, ως προς τον επιβοηθητικό του ρόλο στη διαδικασία της ενσωμάτωσης, και κρίνεται με τα κριτήρια του κυρίαρχου πολιτισμού.

2.3.3. Το πολυπολιτισμικό μοντέλο

Ο Γεωργογιάννης 1999:127 κ.ε. αναφέρει ότι τα ο πολυπολιτισμικό μοντέλο εμφανίστηκε στη δεκαετία του 1970, όταν έγινε αντιληπτό σε πολλής χώρες (ΗΠΑ, Αυστραλία, Ευρώπη) ότι ο εθνικός διαχωρισμός αναπαράγεται από γενιά σε γενιά και ότι η αφομοίωση και η ενσωμάτωση δεν έδιναν ουσιαστική λύση στα προβλήματα που αντιμετώπιζαν τα παιδιά στο σχολείο. Γι΄ αυτό έγινε μία μετατόπιση από τα εθνοκεντρικά μοντέλα προς τον πολιτισμικό πλουραλισμό, που είναι γνωστή στην παιδαγωγική με τον όρο «πολυπολιτισμική Εκπαίδευση».

Οι υποστηρικτές του πολυπολιτισμικού μοντέλου, θεωρούν ότι η κοινωνική συνοχή προωθείται με την αναγνώριση των ιδιαιτεροτήτων των μεταναστευτικών ομάδων, και επιδιώκεται η συνύπαρξη και ανάπτυξη τους, χωρίς να απειλείται η ενότητα και η συνοχή της κοινωνίας. Η πολυπολιτισμική εκπαίδευση σηματοδοτεί τη μετατόπιση από τα εθνοκεντρικά μοντέλα προς τον *πολιτισμικό πλουραλισμό* (Γεωργογιάννης ό.π.).

Ειδικότερα στην εκπαίδευση, στόχος είναι η καλλιέργεια του σεβασμού και της ανοχής των ατόμων με διαφορετική εθνική πολιτισμική, φυλετική και θρησκευτική προέλευση. Το πολυπολιτισμικό μοντέλο αναγνωρίζει την αναγκαιότητα καλλιέργειας των διαφόρων εθνικών γλωσσών και πολιτισμών στην εκπαίδευση, με απώτερο στόχο τη βελτίωση της σχολικής επίδοσης των μαθητών και τη διασφάλιση των ίσων ευκαιριών για όλους.

Το πολυπολιτισμικό μοντέλο προσεγγίζεται και υλοποιείται στην εκπαίδευση όπου και όταν αναγνωρίζεται η αναγκαιότητα της γνώσης από το παιδί του εθνικού του πολιτισμού και της εθνικής του παράδοσης, προκειμένου να βελτιωθεί η σχολική επίδοση του σε όλα τα μαθήματα. Γίνεται πλέον αντιληπτή η αξία της αναγνώρισης της διαφορετικότητας και της ετερότητας λαμβανομένων υπόψη των όποιων γλωσσικών, φυλετικών, πολιτισμικών αποσκευών των μαθητών μας.

Το μοντέλο αυτό έχει δεχτεί κριτικές, κυρίως όσον αφορά στο ότι τονίζει υπερβολικά τους πολιτισμικούς παράγοντες σε σχέση με άλλους κοινωνικούς, οικονομικούς, ψυχολογικούς, ή θεσμικούς. Κυρίως αναδεικνύει συστατικά του πολιτισμού, που αναφέρονται στην «παράδοση, στις ρίζες και στην καταγωγή» (Νικολάου 1999:115), σε ήθη και έθιμα που παρουσιάζουν λαογραφικό ενδιαφέρον, χωρίς να διεισδύει στο βάθος των φαινομένων που δημιουργούνται, ή δημιουργούν την πολυπολιτισμικότητα. Με το πολυπολιτισμικό μοντέλο προωθείται απλά η παράλληλη ύπαρξη πολλών πολιτισμικών και γλωσσικών ιδιαιτεροτήτων, χωρίς όμως να τονίζεται και να καλλιεργείται η ιδέα της αλληλεπίδρασης, ακόμα και της σύγκρουσης που είναι αναμενόμενη σε μια συνάντηση διαφορετικών πολιτισμών.

---

[31] Schnapper D., 'L ecole du citoyen', in 'Identites et Cultures a l' ecole', Migrants – Formation, CNDP, no 102, Septembre 1995, σσ. 148, στο Νικολάου 1999,σελ. 111.

2.3.4. Το αντιρατσιστικό μοντέλο.

Το αντιρατσιστικό μοντέλο προβάλλει την αναγκαιότητα αναθεώρησης δομών και θεσμών του κράτους, προκειμένου να εξασφαλιστούν ίσες εκπαιδευτικές ευκαιρίες σε όλους τους νέους, ανεξάρτητα από την εθνική ή φυλετική τους προέλευση.

Το αντιρατσιστικό μοντέλο στην εκπαίδευση, όπως επισημαίνει και ο Γεωργογιάννης (1999:49), «…προτάσσει την απαίτηση για δικαιοσύνη και απελευθέρωση από ρατσιστικά πρότυπα και στερεότυπα, (…), ώστε να εξαλειφθούν οι φυλετικές διακρίσεις σε βάρος των μεταναστόπουλων».

«Το αντιρατσιστικό μοντέλο αναπτύχθηκε στα μέσα και το τέλος της δεκαετίας του 1980 κυρίως στην Αγγλία και Αμερική. Οι υποστηρικτές του ασκούν κριτική στο πολυπολιτισμικό μοντέλο εκπαίδευσης. Επικρίνουν την τάση του να τονίζει περισσότερο ατομικές στάσεις παρά κοινωνικές δυνάμεις. Από την δική τους πλευρά επικεντρώνουν το ενδιαφέρον τους στους θεσμούς και τις δυνάμεις της κοινωνίας, οπού μέσα από τους νόμους και τις διατάξεις του κράτους εμφανίζεται ο θεσμικός ρατσισμός που επεκτείνεται σε άλλους ισχυρούς κοινωνικούς κανόνες περιορίζοντας, τις ευκαιρίες και τις επιλογές συγκεκριμένων μεταναστευτικών ομάδων» (Γεωργογιάννης, 1999:49).

Ο ρατσισμός είναι ένα νοσηρό παγκόσμιο κοινωνικό φαινόμενο, το οποίο παρουσιάζεται σε διάφορες μορφές και με πολλές παραμέτρους, όπως π.χ, τον εθνικισμό, θρησκευτικό φονταμενταλισμό κ.ά.

Ο ατομικός και ο θεσμικός ρατσισμός, όπως αναφέρει ο Μάρκου (1997:235), δεν αποκλείονται αμοιβαία, αλλά βρίσκονται σε διαλεκτική σχέση μεταξύ τους. Δεν είναι μόνο τα άτομα που προσδίδουν συγκεκριμένα χαρακτηριστικά στους μετανάστες μαθητές, αλλά και τα μέσα μαζικής ενημέρωσης, το κράτος, η αστυνομία κτλ .

Κατά τον Λίποβατς (1993) κάθε *εθνικισμός* περιέχει την απόρριψη του άλλου, διότι αρνείται στον «άλλον» το δικαίωμα της διαφορετικότητας. Χαρακτηριστικό του εθνικισμού είναι ότι το στίγμα του «εθνικιστή» αποδίδεται πάντα στον *άλλον*. Αυτό απορρέει από το γεγονός ότι κάθε κοινωνική ομάδα, αλλά και κάθε άτομο έχει την τάση να εξιδανικεύει τον εαυτό του και να «δαιμονοποιεί» τον «*άλλον*», τον «*ξένο*», τον «*διαφορετικό*» (Λίποβατς, 1993[32]). Ο Ζωγράφος (2003: 231) αναφέρει ότι ο *ρατσισμός* σχετίζεται άμεσα με τις συνθήκες κοινωνικοποίησης ενός ατόμου, δηλαδή τη διαδικασία ένταξής του στην κοινωνία όπου ζει και αναπτύσσεται. Γενικά διαπιστώνεται ότι κάθε κοινωνική ομάδα *(in-group)* έχει την τάση να απορρίπτει ή να αντιμετωπίζει με δυσπιστία καθετί ξένο και διαφορετικό *(out-group).* Ο ίδιος αιτιολογεί ότι όλα αυτά συμβαίνουν «συνήθως σε άτομα με .έλλειψη αυτοπεποίθησης και αδύνατο «εγώ». Αυτά τα άτομα προβάλλουν τις αρνητικές τους ιδιότητες σε μια μμειονότητα ανθρώπων, με σκοπό τη σταθεροποίηση του αδύναμου «εγώ» τους.

Ο Brant[33] θέτει τρεις (3) θεμελιώδεις στόχους της αντιρατσιστικής εκπαίδευσης:

α. *Ισότητα (equality)* στην εκπαίδευση για όλους τους νέους ανεξάρτητα από την εθνική/φυλετική τους προέλευση, που όμως δεν επιτυγχάνεται με απλές αλλαγές των παλαιών μηχανισμών αλλά με ριζικό μμετασχηματισμό των δομών και των συστημάτων που παράγουν και διαιωνίζουν την ανισότητα. Πρακτικά αυτό σημαίνει ότι το εκπαιδευτικό σύστημα στην

---

[32] (Βλ. Λίποβατς, 1993, στο Ζωγράφος 2003:231).

[33] (Βλ. Brant**,** ,G The Realization of Anti-Racist Teaching," London, The Palmer Press, 1986, σ. 125. Επίσης, Essed,P .and MıIllaI·d,C., "Antil"assistiSClle Erziehung," Felsberg,Migro- Vel"lag, 1991.27, Μάρκου Γ., 1997: 236-237).

παρούσα του μορφή δε μπορεί να παρέχει ισότητα για όλους.

β. *Δικαιοσύνη (justice).* Το κράτος έχει την ευθύνη να διασφαλίζει σ' όλους ίσες ευκαιρίες να ζήσουν, να αναπτυχθούν και να συμμετέχουν σ' όλα όσα η κοινωνία μπορεί να προσφέρει για το καλό του κάθε ατόμου και της χώρας συνολικά. Για τη διασφάλιση της δικαιοσύνης απαιτείται δράση σε διάφορα επίπεδα.

γ. *Χειραφέτηση/ απελευθέρωση (emancipation/liberation)* των καταπιεζόμενων και των καταπιεστών από τις δομές της ρατσιστικής πρακτικής και από την κυριαρχία του ρατσισμού .

Το *αντιρατσιστικό μοντέλο* καλείται μέσα από δομές και δράσεις πολιτικές και ευρύτερες κοινωνικές να διαχειριστεί σε κοινωνικό και εκπαιδευτικό επίπεδο με τη συστράτευση της κοινωνίας και των μορφωτικών της φορέων το φαινόμενο του ρατσισμού.

Στο κοινωνικό επίπεδο παρουσιάζεται με τη μορφή του Αντιρατσιστικού αγώνα και στον πολιτικό, πολιτειακό όσο και στον εκπαιδευτικό χώρο. Εδώ πρέπει να τονίσουμε την αντιφατικότητα της θεωρητικής βάσης από εκείνη των δυσκολιών που θα βρίσκουμε, όπως σε κάθε υγιή και καινοτόμο δράση, στην πρακτική εφαρμογή, όπου εντοπίζουμε, κατά τα ανθρώπινα δεδομένα, το διαχρονικό ζητούμενο της μετατροπής της ρητορικής σε πραγματικότητα.

Πρότασή μας είναι η Ανανέωση των Αναλυτικών Προγραμμάτων Σπουδών με την εισαγωγή περισσότερου αντιρατσιστικού περιεχομένου σε όλα μαθήματα , προκειμένου να επιτύχουμε σε μεγαλύτερο κοινωνικό εύρος την αλλαγή στάσεων και συμπεριφορών αρχής γενομένης από τις νέες γενιές μέσα και από τα σχολικά εγχειρίδια και τη δημιουργία παρόμοιας φιλοσοφίας ψηφιακών εκπαιδευτικών συνοδευτικών υλικών εκπαιδευτικού λογισμικού.

Γενικά:

Η συνοπτική αυτή παρουσίαση των μοντέλων, είχε ως σκοπό την ψηλάφηση και μόνο του θεωρητικών προσεγγίσεων περί πολυπολιτισμικότητας, για να ανιχνεύσουμε το θεωρητικό συγκείμενο του διαπολιτισμικού μοντέλου, το οποίο και υιοθετήσαμε στην έρευνα μας, και γι' αυτό το λόγο δεν επεκταθήκαμε σε λεπτομέρειες και στην κριτική τους.

Η χρήση του όρου «*διαπολιτισμικός*» εμπεριέχει απαραίτητα, την αλληλεπίδραση, την αμοιβαιότητα και την πραγματική αλληλεγγύη. (βλ. και Κανακίδου & Παπαγιάννη, όπ.: 21) Απαραίτητο σε αυτές τις διαπροσωπικές δράσεις προσεγγίσεις και επιδράσεις είναι, σύμφωνα με τη συμβουλευτική όπως επισημαίνουν και οι Ivey E., Gluckstern N.B., Bradford Ivey M., (1996:22) και η ικανότητα- δεξιότητα της ενσυναίσθησης.

2.4 Η ενταξιακή εκπαίδευση στο πλαίσιο δράσης του Dakar.[34]

Η δίκαιη και η ισότιμη εκπαίδευση για όλα τα παιδιά είναι ένα σταθερό ζητούμενο της παγκόσμιας κοινότητας, που εκφράστηκε αρχικά με την Παγκόσμια Διακήρυξη των Ανθρωπίνων Δικαιωμάτων (1949) και αργότερα με τη Συμφωνία των Ηνωμένων Εθνών για τα Δικαιώματα του Παιδιού (1989). Το πλαίσιο δράσης όλων των φορέων που ασχολούνται με την *Εκπαίδευση για Όλα τα Παιδιά* αναμορφώθηκε στο Dakar κατά τη διάρκεια του Παγκόσμιου Εκπαιδευτικού

---

[34] Γεωργογιάννης, Π. (2004γ) *Διδακτική της ελληνικής ως δεύτερης ή ξένης γλώσσας*. Πάτρα: Πανεπιστήμιο Πατρών. σ. 34

Και Μπομπαρίδου, Χ., Κουνέλη, Β. & Γεωργογιάννης, Π. (2004) Διαπολιτισμική Επάρκεια και Ετοιμότητα – Οι απόψεις των εκπαιδευτικών. Στο Π. Γεωργογιάννης (Επιμ) *Διαπολιτισμική Εκπαίδευση. Πρακτικά 1ου Πανελληνίου Συνεδρίου*, Άρτα 10-11 Δεκεμβρίου 2004.(σ. 71-83) Πάτρα. σ. 72

http://www.unesco.org/education/gmr2009/press/efagmr2009_Chapter2.pdf

Φόρουμ (World Education Forum) τον Απρίλιο του 2000. (βλ. και http://www.unesco.org/education/gmr2009/press/efagmr2009_Chapter2.pdf). Στο έγγραφο με τίτλο «*Εκπαίδευση για όλους: πραγματοποιώντας τις Συλλογικές μας Υποσχέσεις* (*Education for All,* EFA: Metting our Collective Commitments), που διαμορφώθηκε και διατυπώθηκε στο πλαίσιο δράσης του Dakar, τονίζεται η ανάγκη να δραστηριοποιηθεί η διεθνής κοινότητα, ώστε να πραγματοποιηθεί το όραμα για μία εκπαίδευση για όλα τα παιδιά. Ορίζονται επίσης οι δεσμεύσεις και οι στόχοι για μία εκπαίδευση χωρίς διακρίσεις ως προς τον πολιτισμό, την εθνικότητα, τη γλώσσα, τη θρησκεία, το φύλο και τις ατομικές διαφορές. Ουσιαστικά στο Dakar επιβεβαιώθηκε η Παγκόσμια Διακήρυξη για την Εκπαίδευση για όλα τα απιδιά που είχε υιοθετηθεί δέκα χρόνια νωρίτερα, το 1990 στο Jomtien, στην Ταϊλάνδη και επαναβεβαιώθηκε σε μια σειρά συνεδρίων σε όλη τη διάρκεια της δεκαετίας του 1990.

Στη διακήρυξη του Dakar συμπεριλαμβάνονται ως ομάδες- στόχοι οι αποκλεισμένες ομάδες σε ένα κοινό πλαίσιο δράσης. Με τον όρο *ενταξιακή εκπαίδευση*- όρος που μέχρι τις αρχές του 1990 περιγραφές την εκπαίδευση για τα άτομα με αναπηρίες- ορίζεται η εκπαίδευση που απευθύνεται σε όλες τις ομάδες παιδιών και εφήβων, συμπεριλαμβανομένων και των παιδιών με αναπηρίες.

2.5. Θεωρητικές προσεγγίσεις της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης στην Ελλάδα

Σύμφωνα με τον Δαμανάκη (2001), στην Ελλάδα εμφανίζονται οι ακόλουθες τάσεις σχετικά με το διαπολιτισμικό και πολιτικό λόγο:

2.5.1. Η διαπολιτισμική προσέγγιση.

Οι εκφραστές αυτής της τάσης, ενώ επικαλούνται τη διαπολιτισμικότητα, επικεντρώνονται στην υπεράσπιση των διαφορετικών πολιτισμικά ατόμων, τάσσονται υπέρ των δικαιωμάτων τους και με τα δικά τους κριτήρια, όντας φορείς της κυρίαρχης κουλτούρας, ετεροπροσδιορίζουν αυτούς που υποτίθεται ότι έχουν δικαίωμα στον αυτοπροσδιορισμό.

Όσο καλοπροαίρετη κι αν είναι η στάση αυτών των «διαπολιτισμικών ακτιβιστών», δεν παύει μέσα στην αφέλεια της να είναι ακόμα και επικίνδυνη. Θεωρούμε ότι μπορεί να γίνει και επικίνδυνη και αποπροσανατολιστική, όταν κάποιοι, είτε είναι πολιτικοί, είτε μέλη μη κυβερνητικών οργανώσεων, είτε επιστήμονες, μιλούν εξ' ονόματος των μειονοτήτων. Είναι αποπροσανατολιστική, γιατί κανείς δεν μπορεί να αναδείξει τα προβλήματα καλύτερα από αυτόν που τα βιώνει, και επικίνδυνη επειδή μπορεί, σε πολιτικό επίπεδο, να γίνει βορά και τροφοδότης επιχειρημάτων της λαϊκίστικης προπαγάνδας κάποιων εθνικιστικών κύκλων, και να φέρει έτσι αντίθετα αποτελέσματα, από αυτά που καλοπροαίρετα επιθυμεί.

Η καλοπροαίρετη διαπολιτισμική προσέγγιση, μας θυμίζει αρκετά τους εκφραστές του αντιρατσιστικού μοντέλου, αφού προτάσσει τα δικαιώματα των μειονοτήτων, και αναδυόμενη από ανθρωπιστικά κίνητρα ασκεί κοινωνική και πολιτική κριτική.

2.5.2. Η a priori και διατηρήσιμη ετερότητα.

Η έννοια κλειδί της προσέγγισης αυτής της τάσης είναι η ιδιαιτερότητα. Η επίκληση της πολιτισμικής ιδιαιτερότητας και της καλλιέργειάς της, όμως, μπορεί να οδηγήσει στην περιχαράκωση των ατόμων και ομάδων διαφορετικής πολιτισμικής προέλευσης. Αυτό μπορεί να γίνει με τη δημιουργία ξεχωριστών μορφών εκπαίδευσης, που θα ενδυναμώνουν και θα

διατηρούν την ιδιαιτερότητα, εγκλωβίζοντας τους φορείς της ιδιαιτερότητας στο δικό τους γκέτο, με όλα τα επακόλουθα.

Η τάση αυτή μας παραπέμπει στο πολυπολιτισμικό μοντέλο, αφού αναγνωρίζει την ετερότητα και την καλλιεργεί, και αναφέρεται απλά στη διατηρήσιμη ύπαρξη των ιδιαιτεροτήτων, χωρίς να κάνει λόγο για την αναγκαιότητα πολιτισμικής ανταλλαγής και ουσιαστικής επαφής των ποικίλων πολιτισμικών εκφράσεων.

2.5.3. Η εγώ – και εθνο – κεντρικά διαγνωσμένη ετερότητα.

Οι εκφραστές αυτής της τάσης προχωρούν σε μια προσπάθεια ανάλυσης και κατανόησης της ετερότητας, χωρίς όμως να αποστασιοποιούνται από τα περιοριστικά προσωπικά και εθνοκεντρικά τους κριτήρια. Η κατασκευή μιας εικόνας για το «διαφορετικό» βασίζεται σε αληθοφανείς μύθους, που στοιχειοθετούν τη δικιά μας αλήθεια, και αξιώνουν την εφαρμογή τους ως κατηγορίες ανάλυσης, ώστε να προβούν στην ερμηνεία του «άλλου». Έτσι, «το εθνοκεντρικά σκεπτόμενο υποκείμενο οδηγείται σε μια τοπική εικόνα του κόσμου, σα να ήταν η εθνική οπτική γωνία η μόνη οπτική γωνία, που θα μπορούσε να παρατηρήσει κανείς τον κόσμο» (Γκότοβος Α., (1997), σελ. 23).

Θεωρούμε ότι αυτή η τάση είναι ιδιαίτερα προσφιλής, σε όσους συνειδητά, ή ασυνείδητα, υποστηρίζουν το μοντέλο της ενσωμάτωσης. Σε πρώτο επίπεδο, το να αναλύουμε και να κρίνουμε την πολιτισμική ιδιαιτερότητα των άλλων με τα δικά μας εγω - και εθνο – κεντρικά κριτήρια, μπορεί να μας οδηγήσει αβίαστα και στην αξιολόγηση τους, ιεραρχώντας τα, ως περισσότερο ή λιγότερο συγγενή με τα δικά μας. Σε δεύτερο επίπεδο μας οδηγεί στο να αποδεχόμαστε τα δικά μας κριτήρια ως οικουμενικά, και χρησιμοποιώντας τα, να απορρίπτουμε τη διαφορετικότητα, ή και να επιχειρούμε να την ενσωματώνουμε, στα πλαίσια ενός άτυπου πολιτιστικού ιμπεριαλισμού.

2.6 . Θεσμικό πλαίσιο λειτουργίας της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης

Η έρευνα μας είναι εστιασμένη, όπως έχουμε προαναφέρει, στην εκπαιδευτική πράξη και στις διαδικασίες που την συνθέτουν και την ορίζουν. Ωστόσο για την αρχική προσέγγιση του θέματος μας είναι απαραίτητη η διακρίβωση των κανονιστικών παραμέτρων, που αναδεικνύονται από τις νομοθετικές ρυθμίσεις και επηρεάζουν, είτε λίγο είτε πολύ, τις εκπαιδευτικές πρακτικές.

Έχει γίνει σαφές ότι η έρευνά μας δεν αποτελεί σε καμία περίπτωση προσπάθεια ανάλυσης και ερμηνείας της εκπαιδευτικής πολιτικής αυτής καθαυτής, αλλά θα την απασχολήσουν κάποιες ρυθμίσεις και νομοθετικά μέτρα, σχετικά με το βαθμό και την κατεύθυνση των επιρροών τους.

2.6.1. Μέτρα και ρυθμίσεις για τους «μειονεκτούντες» μαθητές στην Ελλάδα πριν το νόμο 2413/(1996)

Η θεσμική αντιμετώπιση των μαθητών με διαφορετικό μορφωτικό και πολιτισμικό κεφάλαιο, από αυτό της κυρίαρχης ομάδας, πριν το νόμο 2413 για τη διαπολιτισμική εκπαίδευση, έχει πολύ μικρή ιστορία Οι νομοθετικές ρυθμίσεις για τους ομογενείς και τους αλλοδαπούς μαθητές μπορούν να χωριστούν, σύμφωνα με το Δαμανάκη (2001) σε τρεις κατηγορίες οι οποίες είναι και χρονικά οριοθετημένες. Το βασικό γνώρισμα όμως αυτών των ρυθμίσεων είναι ότι, όποια μορφή και όποια στοχοθεσία και να έχουν, αντιμετωπίζουν τους μαθητές ως «μειονεκτούντες» και όχι ως διαφορετικούς.

Η πρώτη κατηγορία αφορά στις θεσμικές ρυθμίσεις για τους ομογενείς και αλλοδαπούς μαθητές, οι οποίες είχαν καθαρά προνοιακό χαρακτήρα. Αυτά τα μέτρα που τοποθετούνται χρονικά στο δεύτερο μισό της δεκαετίας του 1970, κινείται στη λογική της ελλειμματικότητας του μορφωτικού και πολιτισμικού κεφαλαίου των εν λόγω μαθητών και επιτάσσει μια επιεική αντιμετώπιση γι' αυτούς. Τα Βασιλικά και Προεδρικά διατάγματα (Β.Δ. 585/72, Π.Δ.417/77, Π.Δ. 578/77, Π.Δ. 117/78, Π.Δ. 257/78, Π.Δ.155/78) υπαγορεύουν τη μείωση των απαιτήσεων για του ομογενείς και τους αλλοδαπούς μαθητές κατά τις εισαγωγικές, κατατακτήριες και προαγωγικές εξετάσεις και κινούνται στη λογική της παροχής πίστωσης χρόνου (Δαμανάκης 1998, 2001).

Η δεύτερη κατηγορία ρυθμίσεων χρονολογείται κατά την περίοδο 1980-(1995) και χαρακτηρίζεται από τη λογική της λήψης αντισταθμιστικών μέτρων. Οι κυριότερες αλλαγές που συντελούνται στο θεσμικό επίπεδο είναι η δημιουργία των Τάξεων Υποδοχής (Τ.Υ) και των Φροντιστηριακών Τμημάτων (Φ.Τ.) . Ύστερα από την υπουργική απόφαση (Φ 818-2/Ζ/4139/20.10.80) με την οποία εγκαινιάζεται ο θεσμός των τάξεων υποδοχής, νομοθετούνται πλέον εκτός από τις Τάξεις Υποδοχής (Τ.Υ) και τα Φροντιστηριακά τμήματα (Φ.Τ.) με το νόμο 1404/83 (αρθ. 45). Στόχος των Τ.Υ. και των Φ.Τ., είναι η προσαρμογή των «μειονεκτούντων» μαθητών στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα. Η αφετηρία και εδώ, όπως και στην προηγούμενη δέσμη μέτρων είναι η ελλειμματικότητα του μορφωτικού κεφαλαίου των μαθητών, ενώ η μόνη διαφοροποίηση έγκειται στη θεσμοθέτηση κάποιων νέων μορφών εκπαίδευσης. Το γεγονός ότι κάποιες υπουργικές εγκύκλιοι αφήνουν ανοιχτό το ενδεχόμενο διδασκαλίας της γλώσσας της χώρας προέλευσης (Δαμανάκης 2001), αν δεν αποτελεί κραυγαλέα αντίφαση στο πνεύμα των συγκεκριμένων ρυθμίσεων, τότε απλά συντάχθηκε με την προοπτική η διδασκαλία της χώρας προέλευσης να λειτουργήσει επικουρικά στην ένταξη και στην προσαρμογή αυτών των μαθητών στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα.

Η τρίτη κατηγορία που συμπίπτει χρονικά με την προαναφερθείσα, αφορά στη θεσμοθέτηση μιας ειδικής μορφής εκπαίδευσης, αυτής των Σχολείων Παλιννοστούντων. Αυτά τα σχολεία ιδρύθηκαν και λειτουργούν ακόμα και σήμερα στην Αττική και στη Θεσσαλονίκη με τα προεδρικά διατάγματα 435/94 και 369/85. και σε αυτή τη μορφή εκπαίδευσης όπως και στις προηγούμενες, στόχος είναι η ένταξη. Η καινοτομία όμως, είναι ότι τα *Σχολεία Παλιννοστούντων* λειτουργούν στη λογική μιας διαχωριστικής εκπαίδευσης. Η απομόνωση των μαθητών σε αυτά τα ξεχωριστά σχολεία, οδήγησε σε μια γκετοποίηση, που μόνο στην ομαλή ένταξη αυτών των παιδιών δεν οδηγεί. Στα Σχολεία Παλιννοστούντων φοιτούσαν μέχρι τις αρχές της δεκαετίας του (1990) μαθητές προερχόμενοι από αγγλόφωνες και γερμανόφωνες χώρες κυρίως, ενώ στο Σ.Π. Θεσσαλονίκης φοιτούν μαθητές από ρωσσόφωνες χώρες, ύστερα από το κύμα της μαζικής παλιννόστησης από τις χώρες της πρώην Σοβιετικής Ένωσης στις αρχές της δεκαετίας του (1990) (Κοντογιάννη Δ., στο Δαμανάκης, (1997), σελ. 213-223).

Αξίζει να αναφέρουμε ότι στο σχολείο Παλιννοστούντων στη Θεσσαλονίκη, οι προερχόμενοι από ρωσσόφωνες χώρες μαθητές, δε διδάσκονται τη γλώσσα της χώρας προέλευσης, αλλά διδάσκονται την αγγλική και τη γερμανική (Δαμανάκης (2001)), και αυτό συμβαίνει γιατί δεν ελήφθη υπόψη ο μετασχηματισμός της σύνθεσης του μαθητικού πληθυσμού από γερμανόφωνους και αγγλόφωνους σε ρωσσόφωνους, γεγονός που καταδεικνύει την αδιαφορία όλων των εμπλεκόμενων φορέων για το μορφωτικό κεφάλαιο των ρωσσόφωνων και αλβανόφωνων μαθητών. Το ότι τα αγγλικά και τα γερμανικά δεν έπαψαν να διδάσκονται αναδεικνύει τον ιεραρχικό τρόπο αντιμετώπισης των γλωσσών και των προσώπων-φορέων τους συνακόλουθα. Αυτό το οξύμωρο συμβαίνει και σε άλλα σχολεία, τα οποία έχουν αμιγή πληθυσμό από παλιννοστούντες και αλλοδαπούς μαθητές, γεγονός που αποδεικνύει την ανελαστικότητα και την ακαμψία του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος που βραδυπορεί απέναντι στις αλλαγές

που συντελούνται και μέσα στους κόλπους του, όσον αφορά στη σύνθεση του μαθητικού πληθυσμού, αλλά και τις κοινωνικοπολιτικές αλλαγές εν γένει.

Κλείνοντας αυτήν την αναδρομή στα μέτρα και στις ρυθμίσεις για τους αλλοδαπούς και παλιννοστούντες μαθητές, καταλήγουμε συμπερασματικά στα εξής:

1. Τα μέτρα αυτά δεν αποτελούν μέρος μιας συνειδητής και οργανωμένης στρατηγικής πολιτικής διαχείρισης των εκπαιδευτικών προβλημάτων στα οποία αναφέρονται. Αντίθετα αποτελούν αποσπασματικές ρυθμίσεις, οι οποίες σπασμωδικά και εκ των υστέρων επιχειρούν να διαχειριστούν την ύπαρξη παλιννοστούντων και αλλοδαπών στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα. Το πνεύμα και η φιλοσοφία αυτών των μέτρων, όπου υπάρχει, ή θα περιορίζεται στην επιείκεια με τη μετάθεση του προβλήματος στο μέλλον, ή θα χαρακτηρίζεται από τη λογική των αντισταθμιστικών μέτρων, ή όπως στα σχολεία Παλιννοστούντων θα κατατρύχεται από διαχωριστικές λογικές.

2. Η εκπαιδευτική πρακτική την οποία κατοχύρωσαν θεσμικά αυτά τα μέτρα, κινήθηκε σε ανάλογες λογικές και δεν δημιούργησε τις προϋποθέσεις για την αξιοποίηση του διαφορετικού πολιτισμικού και γλωσσικού κεφαλαίου των μαθητών. Αυτό που αντανακλάται από την εκπαιδευτική πράξη είναι η προσπάθεια ομογενοποίησης του μαθητικού πληθυσμού με την εμβάθυνση του στην κυρίαρχη γλώσσα και κουλτούρα, χωρίς σχέδιο, χωρίς επιστημονικό υπόβαθρο και χωρίς ουσιαστικά αποτελέσματα για την αναβάθμιση και τον εμπλουτισμό της εκπαιδευτικής διαδικασίας.

2.6.2. Η αλλαγή του πνεύματος των θεσμικών ρυθμίσεων με το νόμο 2413/(1996)

Το νομοθετικό πλαίσιο για την ίδρυση των διαπολιτισμικών σχολείων, όπως καταγράφεται στο νόμο 2413/(1996) για τη διαπολιτισμική εκπαίδευση, αποτελεί ίσως μια όχι φυσική απόληξη μιας σειράς ρυθμίσεων και διατάξεων, που σε πολλά σημεία θα μπορούσαμε να ισχυριστούμε ότι συγκροτούν μια αντιφατική πορεία. Είναι γνωστή άλλωστε, όπως αναφέραμε στο προηγούμενο κεφάλαιο, η ταλάντευση των νομοθετικών μέτρων για τους «μειονεκτούντες» μαθητές ανάμεσα στα προνοιακά, στα αφομοιωτικά και στα αντισταθμιστικά μέτρα.

Αυτό το θεσμικό πλαίσιο θα επιχειρήσουμε να το αναλύσουμε σε όλο του το εύρος ερμηνευτικά, αλλά και από την ίδια την έρευνα μας, συλλέγοντας και ερμηνεύοντας τις οδηγίες που δίδονται στα σχολεία διαπολιτισμικής εκπαίδευσης, θα αντλήσουμε περισσότερα στοιχεία, τα οποία θα ανατροφοδοτήσουν τον προβληματισμό μας σχετικά με τη φιλοσοφία και τις ρυθμίσεις του νόμου 2413/(1996), έτσι ώστε να οδηγηθούμε σε ασφαλή συμπεράσματα για τα όρια και τις δυνατότητες του.

Στο άρθρο 34 του νόμου 2413/(1996), ορίζεται ότι: «Σκοπός της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης είναι η οργάνωση και λειτουργία σχολικών μονάδων πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης για την παροχή εκπαίδευσης σε νέους με εκπαιδευτικές, κοινωνικές, πολιτιστικές, ή μορφωτικές ιδιαιτερότητες». Η αναφορά στις ιδιαιτερότητες, σε συνδυασμό με την δυνατότητα ίδρυσης σχολικών μονάδων ακόμα κι από μη κρατικούς οργανισμούς (βλ. άρθρο 35 παράγραφος 4), δημιουργούν πολλά ερωτηματικά, ως προς την ευρύτητα και την πολλαπλότητα των δράσεων που μπορούν να αναπτυχθούν σύμφωνα με αυτό το νομοθετικό πλαίσιο. Είναι ορατός ο κίνδυνος επομένως με ένα νόμο που αναφέρεται σε μια διαπολιτισμική εκπαίδευση να δημιουργηθούν ξεχωριστά μειονοτικά σχολεία, που θα διαιωνίζουν την απομόνωση και τον κοινωνικό αποκλεισμό στο όνομα της ιδιαιτερότητας, κάτι που συμβαίνει στα Σχολεία Παλιννοστούντων.

Σύμφωνα με το νόμο υπάρχει «η δυνατότητα υλοποίησης ειδικών αναλυτικών προγραμμάτων, ύστερα από σύμφωνη γνώμη του Ι.Π.Ο.Δ.Ε., με δυνατότητα πρόσθετων εναλλακτικών μαθημάτων, μειωμένο ωράριο των εκπαιδευτικών και μειωμένο αριθμό μαθητών ανά τάξη». Αυτά τα μέτρα θεωρούμε ότι κινούνται στη σωστή κατεύθυνση αφού η προοπτική της προσαρμογής των αναλυτικών προγραμμάτων στις ανάγκες των μαθητών διασφαλίζει την αποτροπή της αφομοιωτικής παθητικής προσαρμογής των μαθητών σε ένα αναλυτικό πρόγραμμα ξένο προς τις ανάγκες τους.

Από τις αναφορές στο νόμο για τα προσόντα των εκπαιδευτικών και των διευθυντών των σχολείων διαπολιτισμικής εκπαίδευσης, διαφαίνεται καταρχήν η διάθεση του νομοθέτη για την προώθηση προσοντούχων εκπαιδευτικών, το ζήτημα όμως αυτό αφήνεται ανοιχτό και ασαφές για πιθανή διεκπεραίωση στο μέλλον με κάποιο προεδρικό διάταγμα, ή με κάποια υπουργική απόφαση.

Ενώ γίνονται, έστω κι αυτές αναφορές στο Α.Π., στο ωράριο και στα προσόντα των εκπαιδευτικών και στη μείωση του αριθμού των μαθητών ανά τάξη, γίνεται μια σοβαρή αβλεψία από το νομοθέτη, που αφορά στο εκπαιδευτικό υλικό και συγκεκριμένα στα διδακτικά εγχειρίδια, μέσω των οποίων θα υλοποιηθεί η διαπολιτισμική εκπαίδευση.

Εκτός του ότι αφήνονται εκκρεμή και ασαφή πολλά ζητήματα, παρατηρούμε αναγιγνώσκοντας το κείμενο του νόμου ότι «κάποιοι» προτείνουν, συναποφασίζουν, αλλά κανείς δε φέρει την τελική ευθύνη για την εφαρμογή των ευήκοων, κατά πολλά σημεία, διακηρύξεων. Συγκεκριμένα δε φέρει την ευθύνη το Υπουργείο Παιδείας γιατί αυτό απλά νομοθετεί, ούτε όμως και το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, γιατί αντικαθίσταται από το Ινστιτούτο Παιδείας Ομογενών και Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης. Από την άλλη δεν έχει ξεκαθαριστεί ο τρόπος που λειτουργεί κι ο ρόλος που επιτελεί το Ι.Π.Ο.Δ.Ε, από πού καθοδηγείται, αν λειτουργεί παράλληλα, αυτόνομα, ή συμπληρωματικά σε σχέση με το Π.Ι. και το ΥΠ.Ε.Π.Θ.

Οι δυνατότητες επίσης ίδρυσης σχολείων διαπολιτισμικής εκπαίδευσης είναι ποικίλες και εναλλακτικές. Μπορούν όπως καταγράφεται στο νόμο να μετατραπούν δημόσια σχολεία σε σχολεία διαπολιτισμικής εκπαίδευσης. Ποιες είναι όμως οι προϋποθέσεις για μια τέτοια μετατροπή, με ποια κριτήρια θα γίνει, ποιες διαδικασίες θα ακολουθηθούν και με ποιες πρωτοβουλίες θα δρομολογηθεί η μετατροπή, όλα αυτά μένουν μετέωρα και αναπάντητα.

Ως άλλη μια δυνατότητα ίδρυσης σχολείων διαπολιτισμικής εκπαίδευσης, που γοητευτικά και μεγαλεπήβολα διατυπώνεται, είναι η υπαγωγή τους σε Α.Ε.Ι, προφανώς ως πειραματικά. Αναρωτιόμαστε, κατά πόσο αυτά θα ιδρύονται και θα λειτουργούν υπό την επιστημονική εποπτεία, κάποιων κατ' ουσίαν επιστημόνων της διαπολιτισμικής παιδαγωγικής, ή κάποιων που κατ' ανάγκη και κατά περίσταση θα σπεύσουν να πατρονάρουν, αξιοποιώντας τον ακαδημαϊκό τους θώκο τα 'πρότυπα' αυτά σχολεία, διευρύνοντας έτσι τις δημόσιες σχέσεις τους, για να ενδυναμώσουν τις σχέσεις τους με την εξουσία, την πολιτική, τη γραφειοκρατική, την επιστημονική και την οικονομική.

Ανάμεσα σε όλα αυτά έρχονται να προστεθούν και οι διατυπώσεις σχετικά με τη δυνατότητα ίδρυσης σχολείων διαπολιτισμικής εκπαίδευσης επ' ονόματι:

α) οργανισμών τοπικής αυτοδιοίκησης

β) εκκλησιαστικών ιδρυμάτων

γ) φιλανθρωπικών σωματείων μη κερδοσκοπικού χαρακτήρα

Οφείλουμε να τονίσουμε ότι το πιο ακίνδυνο ενδεχόμενο από τα τρία προηγούμενα, χωρίς να παύει να είναι επικίνδυνο, είναι να ιδρυθούν σχολεία τέτοια από οργανισμούς τοπικής αυτοδιοίκησης, αν φυσικά δε θέλουμε να εθελοτυφλούμε μπροστά στην χιλιοειπωμένη παραδοχή ότι το σχολείο αποτελεί έναν καλοστημένο ιδεολογικό μηχανισμό. Πράγματι μπορούν να

ιδρυθούν σύμφωνα με αυτό το νομοθετικό πλαίσιο, σχολεία υπό το μανδύα της διαπολιτισμικότητας, που να εξυπηρετούν τα συμφέροντα είτε μιας εθνοτικής μειονότητας που ξεκομμένη θα απολαμβάνει το «προνόμιο» μιας διαχωριστικής εκπαίδευσης, που θα απομονώνει τα παιδιά της από το πολιτισμικό συγκείμενο της χώρας υποδοχής και των αναπαραστάσεων της, είτε μιας θρησκευτικής μειονότητας, που θα χειραγωγείται από θρησκευτικούς και πολιτικούς κύκλους ιμπεριαλιστικού τύπου, πυροδοτώντας μισαλλόδοξες συμπεριφορές, είτε μιας ακαδημαϊκής κάστας, που θα διαφεντεύει αυτά τα σχολεία προς όφελος των πελατειακών της σχέσεων.

Ωστόσο, οφείλουμε να αναγνωρίσουμε τη διάθεση της πολιτείας για αλλαγή του πνεύματος των νόμων και την πρόθεση της για συγκρότηση ενός συνολικού θεσμικού πλαισίου για την κατοχύρωση μιας διαπολιτισμικής εκπαίδευσης. Παρόλο που στο νόμο αφιερώνεται το μεγαλύτερο μέρος για την ελληνόγλωσση εκπαίδευση στο εξωτερικό, ο νόμος αποτελεί σταθμό για την διαπολιτισμική εκπαίδευση και στην Ελλάδα. Κατά πόσο αυτός ο σταθμός θα είναι θετικός ή αρνητικός θα φανεί στην πορεία (Δαμανάκης, (1997), σελ. 316). Άλλωστε με ένα νόμο ασφαλώς και δε λύνονται τα προβλήματα. Τα παιδαγωγικά προβλήματα βέβαια, ποτέ δε λύθηκαν και ποτέ δε θα λυθούν με διοικητικά μέτρα

Η πολιτεία θέτει ασφαλώς το πρόβλημα στη σωστή του βάση, αλλά δεν αρκεί ένα νομοθετικό πλαίσιο από μόνο του. Εκτός του ότι πολλές φορές παρουσιάζεται ασαφές και επιδέχεται ποικίλες ερμηνείες σε πολλά σημεία του, οφείλουμε επίσης να τονίσουμε ότι ο νόμος 2413/(1996), χωρίς συνοδευτικές δράσεις και προωθητικά μέτρα θα μείνει ανενεργός, «στα χαρτιά». Όπως αναφέρει ο Κατέβας ((1997)) «η πολιτεία (…) έχει χρέος να κινηθεί μέσα στα πλαίσια της πρόνοιας, να αναγνωρίσει ότι το πρόβλημα των πολυπολιτισμικών τάξεων σε όλες τις βαθμίδες είναι υπαρκτό» και συνεχίζει υποστηρίζοντας ότι «η αντιμετώπιση του εξαρτάται από την έγκαιρη και σωστή εφαρμογή κατάλληλων προγραμμάτων, τη σωστή κατάρτιση και επιμόρφωση των εκπαιδευτικών και την παραγωγή κατάλληλου εκπαιδευτικού υλικού».

Στο ερώτημα κατά πόσο αυτός ο νόμος θα ενεργοποιηθεί ή θα μείνει ανενεργός, και σε ποια σημεία του, ασφαλώς δεν μπορούμε να απαντήσουμε σ’ αυτό το σημείο. Η ουσιαστική ισχύς αυτού του νόμου θα εξαρτηθεί από πολλούς παράγοντες και κυρίως από την έκδοση των απαραίτητων για την εφαρμογή του νόμου πράξεων από τη διοίκηση, παράγοντας που θα διερευνηθεί κατά τη διεξαγωγή της έρευνάς μας.

Στην παρούσα φάση επιδιώξαμε να αναλύσουμε συνοπτικά τα βασικά στοιχεία του θεωρητικού μας πλαισίου χωρίς να πλατειάσουμε σε περαιτέρω σχολιασμό. Το θεωρητικό μας πλαίσιο συνδέεται με την δεδομένη κατάσταση της εκπαιδευτικής πραγματικότητας που θα μελετηθεί, θα εμπλουτιστεί ακόμα περισσότερο και ευελπιστούμε ότι με το πέρας της διεξαγωγής της έρευνας, θα ανατροφοδοτηθεί, με εμπειρικά πλέον τεκμήρια από την εκπαιδευτική πράξη, όπως αυτή θα μελετηθεί στο Δημοτικό Σχολείο μιας περιοχής που έχει να αναδείξει σχολεία Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης σε όλες τις βαθμίδες.

(το κείμενο που ακολουθεί είναι:
Έκθεση για ζητήματα προστασίας ανθρωπίνων δικαιωμάτων στο πεδίο αρμοδιότητας του Υπουργείου Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων

«Το ΥΠ.Ε.Π.Θ. έχει λάβει σειρά μέτρων για να προασπίσει το δικαίωμα στη μόρφωση των παιδιών σχολικής ηλικίας[35]. Τα μέτρα αποσκοπούν στην αντιμετώπιση των προβλημάτων που εγείρονται και των προκλήσεων που δημιουργούνται από την αύξηση της πολιτισμικής ετερότητας της ελληνικής κοινωνίας και κατ' επέκταση του μαθητικού πληθυσμού. Ανταποκρίνονται επίσης στην υποχρέωση της Ελλάδας, ως σύγχρονου δημο− κρατικού κράτους, να παρέχει ίσες ευκαιρίες εκπαίδευσης και κοινωνικής ένταξης σε όλους τους πολίτες της.

Στο πλαίσιο της αρχής ότι η εκπαίδευση που παρέχεται σε όλα τα άτομα πρέπει να είναι ισότιμη και υψηλής ποιότητας, εντάσσεται και η συνεχής προσπάθεια για την προσέλευση και φοίτηση στο σχολείο όλων των παιδιών σχολικής ηλικίας. Το νομοθετικό πλαίσιο της δια− πολιτισμικής εκπαίδευσης έχει διαμορφωθεί από τους Νόμους 2413/1996 και 2817/2000 και από σειρά υπουργικών αποφάσεων, κυριότερη από τις οποίες είναι η Απόφαση Φ12/20/Γ1/7−9−99 για την «*Ίδρυση και λειτουργία Τάξεων Υποδοχής (Τ.Υ.) και Φροντιστηριακών Τμημάτων (Φ.Τ.)».*

Τα μέτρα συνοψίζονται στα εξής:

1. Εκπαίδευση Παλιννοστούντων και Αλλοδαπών Μαθητών

1.1 Διοικητικά μέτρα:

Σύμφωνα με τα Προεδρικά Διατάγματα 201/98 και 155/78 που ισχύουν στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση και τις υπ' αριθμ. 100758/Γ2/29−09−05 και 120839/Γ2/01−11−2005 εγκυκλίους, που ίσχυσαν κατά το σχολικό έτος 2005− 2006 για τη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση, οι ανήλικοι αλλοδαποί όχι μόνο μπορούν να εγγράφονται σε όλα τα δημόσια σχολεία της χώρας, αλλά είναι δυνατό να εγγράφονται και με ελλιπή δικαιολογητικά στις περιπτώσεις που είναι τέκνα:

α. όσων προστατεύονται από το ελληνικό κράτος ως πρόσφυγες και όσων τελούν υπό την προστασία της Ύπατης Αρμοστείας των Ηνωμένων Εθνών,

β. όσων προέρχονται από περιοχές όπου επικρατεί έκρυθμη κατάσταση,

γ. όσων έχουν υποβάλει αίτηση για τη χορήγηση ασύλου,

δ. αλλοδαπών που διαμένουν στην Ελλάδα ακόμα και αν δεν έχει ρυθμιστεί η νόμιμη παραμονή τους σε αυτήν. Επιπρόσθετα, ισχύουν ειδικές διατάξεις που προβλέπουν τις υποχρεώσεις των εκπαιδευτικών λειτουργών –προϊσταμένων, Σχολικών Συμβούλων, δ/ντων σχολικών μονάδων και εκπαιδευτικών

ως προς την εφαρμογή του νόμου που προβλέπει την υποχρεωτική φοίτηση των μαθητών. Με συντονισμένες προσπάθειες και τη συνεργασία όλων των φορέων έχουν δημιουργηθεί οι απαραίτητες προϋποθέσεις για την προσέλευση και φοίτηση στο δημοτικό σχολείο και στο νηπιαγωγείο όλων των παιδιών (αλλοδαπών παλιννοστούντων), για την εγγραφή των οποίων έχουν αποσταλεί ειδικές εγκύκλιοι από το ΥΠ.Ε.Π.Θ.. Επιπλέον, για την εφαρμογή των προγραμμάτων (Φροντιστηριακά Τμήματα και Τάξεις Υποδοχής) για αλλοδαπούς και παλιννοστούντες έχουν συσταθεί οργανικές θέσεις σε συγκεκριμένα σχολεία.

Κατά το σχολικό έτος 2005−2006, λειτούργησαν στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση322 τάξεις υποδοχής για 4.437 παλιννοστούντες και αλλοδαπούς μαθητές και 147 φροντιστηριακά τμήματα για 974 παλιννοστούντες και αλλοδαπούς μαθητές. Κατά το σχολικό έτος 2006−07,

---

[35] ΕΛΛΗΝΙΚΗ ΔΗΜΟΚΡΑΤΙΑ, ΕΘΝΙΚΗ ΕΠΙΤΡΟΠΗ ΓΙΑ ΤΑ ΔΙΚΑΙΩΜΑΤΑ ΤΟΥ ΑΝΘΡΩΠΟΥ Έκθεση 2007, ΕΘΝΙΚΟ ΤΥΠΟΓΡΑΦΕΙΟ , *Εθνική Επιτροπή για τα Δικαιώματα του Ανθρώπου,* Νεοφύτου Βάμβα 6, 106 74 Αθήνα, www.nchr.gr

λειτούργησαν 286 τάξεις υποδοχής για 3.522 μαθητές και 146 φροντιστηριακά τμήματα για 947 μαθητές.

1.2 Θεσμοί:

Λειτουργεί το Ινστιτούτο Παιδείας Ομογενών και Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης (ΙΠΟΔΕ), το οποίο εποπτεύεται από το Υπουργείο Παιδείας και παράγει έργο ερευνητικό – καταγραφή στοιχείων, στατιστική έρευνα, μελέτη εκπαιδευτικών θεμάτων – και συμβουλευτικό – ημερίδες, επιμορφώσεις εκπαιδευτικών.

Με σκοπό την άμεση προώθηση και υλοποίηση των προτάσεων του ΥΠ.Ε.Π.Θ., στον τομέα της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης, συγκροτήθηκαν και λειτουργούν τα αποκεντρωμένα γραφεία του Ι.Π.Ο.Δ.Ε. (Ινστιτούτο Παιδείας Ομογενών και Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης) στη Θεσσαλονίκη, Πάτρα και Ιωάννινα (σύμφωνα με την υπ'αριθμ. Φ821/2722Ι/116648/Ζ1/2004 απόφαση του Υπουργείου Παιδείας).

1.3 Πρόγραμμα:

Ολοκληρώνεται η τρίτη φάση (2006−2008) των Πράξεων της Ενέργειας 1.1.1 «Ένταξη των παιδιών με πολιτισμικές και γλωσσικές ιδιαιτερότητες στο εκπαιδευτικό σύστημα» του Μέτρου 1.1 του ΕΠΕΑΕΚ ΙΙ. Στο πλαίσιο του μέτρου αυτού προβλέπεται και η δράση για την εκπαίδευση παλιννοστούντων και αλλοδαπών μαθητών. Οι δράσεις των Πράξεων αυτών επικεντρώνονται, όπως και στις προηγούμενες φάσεις, στην παραγωγή διδακτικού υλικού, στην επιμόρφωση των εκπαιδευτικών, στην ευαισθητοποίηση της εκπαιδευτικής κοινότητας και της κοινωνίας, στην ενίσχυση των σχολικών μονάδων με την παροχή πιλοτικού εκπαιδευτικού υλικού και στην ενισχυτική διδασκαλία. Ο προϋπολογισμός για το πρόγραμμα «Εκπαίδευση Παλιννοστούντων και Αλλοδαπών μαθητών» στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση ανέρχεται σε 7.000.000 ευρώ και υλοποιείται από το Πανεπιστήμιο Αθηνών, ενώ στην δευτεροβάθμια εκπαίδευση σε 3.000.000 ευρώ και υλοποιείται από το Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης.

Στο πλαίσιο του προγράμματος «Ένταξη Παλιννοστούντων και Αλλοδαπών Μαθητών», έχει ανατυπωθεί και θα διανεμηθεί σε όλα τα σχολεία υλικό που θα εισαγάγει τους μαθητές στις βασικές αρχές της διαπολιτισμικής αγωγής. Μεταξύ άλλων το διδακτικό πακέτο περιλαμβάνει ημερολόγιο τοίχου στο οποίο αναγράφονται οι βασικές εορτές των πέντε μεγάλων θρησκειών (Χριστιανικής, Μουσουλμανικής Ιουδαϊκής, Ινδουιστικής και Βουδιστικής), επιτραπέζιο ημερολόγιο με στοιχεία για τον πολιτισμό ενός μεγάλου αριθμού χωρών, συλλογή ψηφιακών δίσκων με μουσική από 55 χώρες και σειρά παραμυθιών από πολλές χώρες για το νηπιαγωγείο.

Πρόγραμμα εκπαίδευσης παλιννοστούντων και αλλοδαπών μαθητών για την Πρωτοβάθμια:

- 582 σχολικές μονάδες στο πρόγραμμα παρέμβασης
- 1.571 τμήματα στήριξης σε σχολεία
- 8.9 07 μαθητές που συμμετέχουν στην παρέμβαση 62.410 ωφελούμενοι μαθητές από την παρέμβαση
- 614 εκπαιδευτικοί
- 92 επιμορφωτικές δράσεις με τη συμμετοχή 5.797 εκπαιδευτικών
- Διανομή βιβλίων: 11.617 τίτλοι βιβλίων σε 506 σχολικές μονάδες.

1.4 Ξένα σχολεία:

Το Υπουργείο Παιδείας, προκειμένου να διευκολύνει την εκπαίδευση αλλοδαπών μαθητών ξένων κοινοτήτων που ζουν και εργάζονται στη χώρα μας, έχει χορηγήσει άδεια λειτουργίας σε ξένα ιδιωτικά σχολεία,

που λειτουργούν υπό την άμεση εποπτεία και ευθύνη των Πρεσβειών τους. Τα ξένα σχολεία είτε παρέχουν και ξενόγλωσση και ελληνόγλωσση εκπαίδευση είτε ακολουθούν ξένο εκπαιδευτικό

πρόγραμμα με παράλληλη υποχρεωτική διδασκαλία της ελληνικής γλώσσας. Διαλέξεις, ημερίδες και άλλες εκδηλώσεις κοινού ενδιαφέροντος (π.χ. ελληνογαλλικές, ελληνογερμανικές) οργανώνονται συχνά στα σχολεία αυτά, ενισχύοντας τον διαπολιτισμικό χαρακτήρα τους.

2. Εκπαίδευση Τσιγγανοπαίδων

2.1. Διοικητικά μέτρα:

Βασική αρχή στην εκπαίδευση των τσιγγανοπαίδων είναι η ένταξη των μαθητών αυτών στο σχολικό περιβάλλον και επιτυγχάνεται με τη φοίτησή τους σε τμήματα του κανονικού σχολείου και τη συνύπαρξή τους μέσα στην ίδια τάξη με τους υπόλοιπους συμμαθητές τους. Με σχετικές εγκυκλίους του Υπουργείου Παιδείας επισημαίνεται ότι:

- Οι τσιγγανόπαιδες γίνονται δεκτοί στο σχολείο και με ελλιπή δικαιολογητικά και, συγκεκριμένα, ανεξάρτητα αν είναι εγγεγραμένοι σε μητρώα ή δημοτολόγια.
- Έχει καθιερωθεί η κάρτα φοίτησης μετακινούμενων τσιγγανοπαίδων μαθητών, με την οποία θα εφοδιάζονται κατά την έναρξη του διδακτικού έτους για τη διευκόλυνση της μετακίνησής τους.
- Καλούνται όλοι οι εκπαιδευτικοί φορείς να δραστηριοποιηθούν στον τομέα της εκπαίδευσης των τσιγγανοπαίδων και να προσπαθήσουν να τους προσελκύσουν στα δημοτικά σχολεία και νηπιαγωγεία, με αναζήτη− σή τους ακόμη και στους καταυλισμούς που διαμένουν.
- Για τη μαθησιακή ενίσχυση των τσιγγανοπαίδων και την ομαλή ένταξή τους στις κανονικές τάξεις λειτουργούν προπαρασκευαστικά τμήματα, στα οποία φοιτούν τσιγγανοπαίδων διαφόρων ηλικιών.

2.2. Πρόγραμμα:

Το ειδικό πρόγραμμα «*Ένταξη τσιγγανόπουλων στο σχολείο*» ολοκληρώθηκε για τα έτη 2005−07 με προϋπολογισμό € 5.307.351 ευρώ από το Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας. Σύμφωνα με την υπ' αριθμ. 27162/28−11−2007 Απόφαση του Ειδικού Γραμματέα Διαχείρισης Προγραμμάτων ΚΠΣ, το πρόγραμμα παρατείνεται έως 30/6/2008 με αύξηση του προϋπολογισμού κατά € 500.000,00.

Τα χαρακτηριστικά του προγράμματος περιλαμβάνουν δράσεις σε σχολεία παρέμβασης (170) και σε σχολεία παρακολούθησης (περίπου 170). Στα σχολεία παρέμβασης εφαρμόζονται 3 δράσεις:

Εκπαιδευτική /μαθησιακή παρέμβαση: Γίνεται ενισχυτική διδασκαλία σε μαθήματα γλώσσας, μαθηματικών καθώς και ιστορία της ομάδας στόχου. Κατά το σχολικό έτος 2006−07 λειτούργησαν 76 τμήματα Ενισχυτικής Διδασκαλίας.

Εργαστήρια δημιουργικής απασχόλησης: Γίνονται μαθήματα μουσικής, Η/Υ και ξένης γλώσσας, καθώς και δημιουργικά παιχνίδια με σκοπό την προσέλκυση των τσιγγανοπαίδων στο σχολείο. Κατά το σχολικό έτος 20 06−07 λειτούργησαν 41 Εργαστήρια Δημιουργικής Απασχόλησης Μαθητών.

Επιμόρφωση εκπαιδευτικών και υπηρεσιακών παραγόντων, όπως Σχολικών Συμβούλων και Διευθυντών, για να γίνουν πολλαπλασιαστές της γνώσης και να βοηθήσουν στην ευαισθητοποίηση της κοινής γνώμης και στην καλύτερη συνεργασία με την ομάδα στόχου. Μέχρι σήμερα, έχουν πραγματοποιηθεί 8 ημερίδες επιμόρφωσης σε επίπεδο Περιφέρειας και 9 ημερίδες σε νομαρχιακό επίπεδο. Συμμετείχαν συνολικά 554 εκπαιδευτικοί Παράλληλα, πραγματοποιήθηκαν 8 περιφερειακές εκδηλώσεις στις έδρες των αντίστοιχων περιφερειών του προγράμματος και 9 εκδηλώσεις σε νομαρχιακό επίπεδο.

Διδακτικά εγχειρίδια: Εγκρίθηκαν από το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο και πρόκειται να διανεμηθούν τρία βιβλία γλώσσας και τρία βιβλία μαθηματικών για τους Αθιγγάνους μαθητές. Επίσης, ολοκληρώθηκε η συγγραφή αντίστοιχων βιβλίων για το δάσκαλο. Τέλος, ολοκληρώθηκε η συγγραφή του «Επιμορφωτικού Οδηγού», που απευθύνεται ειδικά στους διδάσκοντες γλώσσα και μαθηματικά.

Στα σχολεία παρακολούθησης, όπου το ποσοστό των τσιγγανοπαίδων είναι χαμηλό, εφαρμόζονται οι εξής δράσεις:

- Το πρόγραμμα παρακολουθεί τη φοίτηση των παιδιών, και τα ενημερώνει για τη δυνατότητα ενισχυτικής διδασκαλίας και τα «δημιουργικά εργαστήρια».
- Επιπλέον συνεργάζεται με τους εκπαιδευτικούς και τους διαθέτει το υλικό που παράγει το πρόγραμμα.

Κατά το σχολικό έτος 2006–07, ενεγράφησαν 8.065 τσιγγάνοι μαθητές.

3. Εκπαίδευση Μουσουλμανοπαίδων

Η μουσουλμανική μειονότητα είναι η μόνη θρησκευτική μειονότητα στην Ελλάδα, την οποία αναγνωρίζει το Ελληνικό Δίκαιο βάσει της Συνθήκης της Λοζάννης.

3.1. Διοικητικά μέτρα:

Οι μουσουλμάνοι υποψήφιοι απαλλάσσονται από την υποχρέωση να επιτυγχάνουν τουλάχιστον την βάση της βαθμολογίας κατά τις γενικές εξετάσεις εισαγωγής στα ΑΕΙ. Εξακολουθεί να ισχύει η ρύθμιση βάσει της οποίας οι μουσουλμάνοι μαθητές εισάγονται στα ΑΕΙ με το ειδικό ποσοστό του 0,5%.

Το ΙΚΥ σχεδίασε ειδικό πρόγραμμα υποτροφιών για τους μουσουλμάνους φοιτητές της Θράκης. Για το ακαδημαϊκό έτος 2006–07 χορήγησε 10 υποτροφίες σε μουσουλμάνους φοιτητές (500 ευρώ μηνιαίως), κατόπιν συνεντεύξεως και λαμβάνοντας υπόψη τα βιογραφικά σημειώματα των υποψηφίων. Σε πέντε (5) Δημόσια Γυμνάσια της Θράκης έχει αρχίσει να διδάσκεται πιλοτικά η τουρκική γλώσσα, ως κατ΄ επιλογήν ξένη γλώσσα σε δύο επίπεδα (αρχαρίων και προχωρημένων). Πραγματοποιούνται, για πρώτη φορά, φροντιστήρια τουρκικής γλώσσας για τους εκπαιδευτικούς του ελληνόγλωσσου προγράμματος, με πρωτοβουλία του Εθνικού Κέντρου Δημόσιας Διοίκησης.

Με Υπουργική Απόφαση το ωράριο λειτουργίας των μειονοτικών σχολείων έχει προσαρμοστεί, έτσι ώστε να υπάρχει ταύτιση με αυτό του κανονικού σχολείου (κατόπιν αιτήματος της μειονότητας για ρύθμιση των θεμάτων των αργιών των μειονοτικών σχολείων). Με Υπουργική Απόφαση, συστάθηκαν οργανικές θέσεις εκπαιδευτικών στα Ιεροσπουδαστήρια, προκειμένου οι υπηρετούντες εκπαιδευτικοί να μην είναι ανασφάλιστοι και χωρίς εισόδημα.

3.2. Πρόγραμμα:

Το ειδικό πρόγραμμα «Εκπαίδευση Μουσουλμανοπαίδων» με συνολικό προϋπολογισμό 6.065.000,00 ευρώ υλοποιείται από το Τμήμα Εκπαίδευσης και Αγωγής στην Προσχολική Ηλικία του Πανεπιστημίου Αθηνών. Κατά τη τρίτη φάση του προγράμματος **(2005–7),** οι παρεμβάσεις του αναπτύχθηκαν κυρίως στα εξής πεδία: καταπολέμηση της μαθητικής διαρροής, ενίσχυση της ελληνομάθειας, ευρύτερη δυνατή κατανόηση των θετικών αποτελεσμάτων που έχει η δημιουργική ένταξη των νέων της μειονότητας στο εκπαιδευτικό σύστημα, τόσο για τους ίδιους όσο και για την πρόοδο της Ελλάδας, γενικότερα.

• Τα Κέντρα Στήριξης του Προγράμματος Παιδείας Μουσουλμανοπαίδων (ΚΕΣΠΕΜ) παρέχουν συστηματική ενημέρωση στους γονείς και συμβουλευτική στους εκπαιδευτικούς, συνδέουν το πρόγραμμα με τα τοπικά στελέχη της εκπαίδευσης και τους συλλόγους των εκπαιδευτικών και προωθούν το διάλογο με την τοπική κοινωνία. Στα Κέντρα αυτά οι Μουσουλμάνοι γονείς μαθαίνουν,

κατόπιν αιτήσεώς τους, την ελληνική γλώσσα. Συνολικά έγιναν 2.130 ώρες μαθημάτων, τα οποία παρακολούθησαν συνολικά 512 μαθητές και μαθήτριες της μειονότητας, ηλικίας δημοτικού σχολείου. Δίδαξαν 32 εκπαιδευτικοί Ο αριθμός των ΚΕΣΠΕΜ αυξήθηκε σε 8. Επίσης, δημιουργήθηκαν δύο (2) κινητά ΚΕΣΠΕΜ (φορτηγάκια εξοπλισμένα με 7 το καθένα φορητούς υπολογιστές, εκπαιδευτικό υλικό και μαθησιακά παιχνίδια και βιβλία), τα οποία κινούνται στον ορεινό όγκο της Ροδόπης. Συμμετείχαν συνολικά 476 παιδιά Τις μαθησιακές δραστηριότητες καθοδήγησαν 19 εκπαιδευτικοί και 4 εμψυχωτές.

- Σε 20 γυμνάσια των νομών Έβρου, Ξάνθης και Ροδόπης όπου φοιτά είτε αμιγής είτε συγκεντρωμένος μειονοτικός μαθητικός πληθυσμός, οργανώθηκαν μαθήματα ελληνικής γλώσσας και μαθηματικών, πρόσθετα στο κανονικό σχολικό ωράριο, που ονομάστηκαν «Διευρυμένο Ωράριο Διδασκαλίας». Τα μαθήματα παρακολούθησαν συνολικά 888 μαθητές/τριες, δίδαξαν 128 επιμορφούμενοι εκπαιδευτικοί, πραγματοποιήθηκαν 14.391 ώρες μαθημάτων – πρόσθετων στο κανονικό σχολικό πρόγραμμα.
- Επιμορφωτικά σεμινάρια για εκπαιδευτικούς Α/θμιας: Πραγματοποιήθηκαν 3 θεματικοί κύκλοι επιμόρφωσης με τρεις συναντήσεις ο καθένας (σύνολο συναντήσεων 9 – σύνολο ωρών 63). Συμμετείχαν κατά μέσο όρο σε κάθε επιμορφωτική συνάντηση 70 εκπαιδευτικοί (το γενικό σύνολο συμμετεχόντων είναι περίπου ίδιο, καθώς οι περισσότεροι παρακολούθησαν όλες τις συναντήσεις).
- Ένας επιπλέον θεματικός κύκλος ειδικά για νηπιαγωγούς (σύνολο συναντήσεων 3 – σύνολο ωρών 27). Συμμετείχαν κατά μέσο όρο σε κάθε επιμορφωτική συνάντηση 35 εκπαιδευτικοί (το γενικό σύνολο συμμετεχόντων είναι περίπου ίδιο, όπως αμέσως παραπάνω).
- Επίσης, πραγματοποιήθηκαν δύο υποχρεωτικές επιμορφώσεις εκπαιδευτικών Α/θμιας σε συνεργασία με τους προϊστάμενους και σχολικούς συμβούλους μειονοτικής εκπαίδευσης τον Σεπτέμβριο 2006 (σύνολο ωρών 18) και τον Νοέμβριο 2006 (σύνολο 8 ωρών). Συμμετείχε το 80% του συνόλου των εν ενεργεία εκπαιδευτικών σε μειονοτικά σχολεία, σύνολο 218 δάσκαλοι (120 άτομα στο ν. Ξάνθης και 98 στο ν. Ροδόπης).
- 43 επιμορφωτικά σεμινάρια για εκπαιδευτικούς Β/θμιας που διδάσκουν σε σχολεία με αμιγή ή συγκεντρωμένο πληθυσμό μειονοτικών μαθητών: Σύνολο επιμορφωτικών ωρών 267. Συμμετείχαν συνολικά 100 εκπαιδευτικοί (καθηγητές γυμνασίου).
- Μαθήματα προς ενήλικες: Στα ΚΕΣΠΕΜ, με αίτημα γονέων οργανώθηκε παροχή μαθημάτων ελληνικής γλώσσας σε ενήλικες (ιδίως μητέρες μαθητών των αντίστοιχων μαθημάτων για παιδιά). Έγιναν συνολικά 782

ώρες μαθημάτων, παρακολούθησαν 130 άτομα, δίδαξαν 6 εκπαιδευτικοί ΚΕΣΠΕΜ οργάνωσαν μαθήματα τουρκικής γλώσσας και σεμινάρια

εξοικείωσης με την τουρκική γλώσσα προς εκπαιδευτικούς που διδάσκουν ελληνικά σε παιδιά της μειονότητας. Έγιναν 860 ώρες μαθημάτων, παρακολούθησαν 293 εκπαιδευτικοί, δίδαξαν 6 ειδικοί εκπαιδευτικοί.

Σύμφωνα με την υπ' αριθμ. 27162/28–11–2007 Απόφαση του Ειδικού Γραμματέα Διαχείρισης Προγραμμάτων ΚΠΣ, το πρόγραμμα παρατείνεται έως 31/8/2008 με αύξηση του προϋπολογισμού κατά € 1.285.000,00.

4. Το Τμήμα Διεθνών Οργανισμών της Διεύθυνσης Διεθνών Εκπαιδευτικών Σχέσεων του Υπ.Ε.Π.Θ ορίστηκε Υπεύθυνος Φορέας Συνεργασίας για το Παγκόσμιο Πρόγραμμα της Εκπαίδευσης για τα Ανθρώπινα Δικαιώματα, και είναι αρμόδιο για τη σύνταξη του Επιχειρησιακού Σχεδίου περί των Ανθρωπίνων Δικαιωμάτων όσον αφορά στα θέματα εκπαίδευσης**.**

Ως εκ τούτου, και μέχρι σήμερα, έχει συνταχθεί από την υπηρεσία το εν λόγω σχέδιο που αφορά στην πρώτη φάση του Παγκοσμίου Προγράμματος για την Εκπαίδευση περί των Ανθρωπίνων Δικαιωμάτων, και στοχεύει στη σταδιακή ενσωμάτωση της διδασκαλίας τους στην πρωτοβάθμια και δευτεροβάθμια εκπαίδευση, αλλά και στη γενικότερη ευαισθητοποίηση των φορέων εκπαίδευσης και των εκπαιδευομένων σε θέματα ανθρωπίνων δικαιωμάτων.

Περαιτέρω, προβλέπεται η επικαιροποίηση των στοιχείων που περιέχονται στο Επιχειρησιακό Σχέδιο, ο έλεγχος της εφαρμογής των δράσεων που έχουν αναληφθεί σε εθνικό επίπεδο από τους διάφορους φορείς, καθώς και η αξιολόγηση της προόδου του Σχεδίου, μέσω της τακτικής ενημέρωσης της υπηρεσίας.

- Η χώρα μας, ως μέλος της ΟΥΝΕΣΚΟ, συμμετέχει ενεργά στο Πρόγραμμα «Δίκτυο Συνεργαζομένων Σχολείων της ΟΥΝΕΣΚΟ» με 100 περίπου σχολικές μονάδες από όλες τις βαθμίδες της εκπαίδευσης (Α΄/θμια και Β΄/θμια). Από τα βασικά θέματα που προτείνονται για την ανάπτυξη σχεδίων εργασίας στα σχολεία – μέλη του εν λόγω δικτύου αποτελούν η ενασχόληση με θέματα ανθρωπίνων δικαιωμάτων, πολιτισμικής διαφορετικότητας και βιώσιμης ανάπτυξης.

Το 2007, το Υπουργείο Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων σε συνεργασία με την Εθνική Επιτροπή για την Ουνέσκο στο πλαίσιο των Συνεργαζομένων Σχολείων της Ουνέσκο και το Ίδρυμα Gestalt στην Ελλάδα διοργάνωσαν δύο βιωματικά εργαστήρια, και δύο ημερίδες αξιολόγησης αντίστοιχα, για εκπαιδευτικούς, με θέμα: «Ευαισθητοποίηση σε θέματα Επίλυσης Συγκρούσεων στο σχολείο με άξονα τα Ανθρώπινα Δικαιώματα».

Το Υπ.Ε.Π.Θ είναι ιδρυτικό μέλος του Δικτύου για την Πρόληψη και Καταπολέμηση της Σωματικής Τιμωρίας στα Παιδιά**.** Τα άλλα ιδρυτικά μέλη του Δικτύου είναι το Υπουργείο Υγείας και Κοινωνικής Αλληλεγγύης, η Γενική Γραμματεία Εκπαίδευσης Ενηλίκων, η Γενική Γραμματεία Νέας Γενιάς, η Ανεξάρτητη Αρχή Συνήγορος του Πολίτη, το Ινστιτούτο Κοινωνικής Προστασίας και Αλληλεγγύης, το Ινστιτούτο Υγείας του Παιδιού, η Ελληνική Παιδιατρική Εταιρεία και η Ελληνική Εθνική Επιτροπή UNICEF. Στις 24 Ιανουαρίου 2007 τέθηκε σε ισχύ ο νόμος 3500/06, που ψηφίστηκε στην Ελληνική Βουλή, «για την αντιμετώπιση της ενδοοικογενειακής βίας». Στο νόμο αυτό περιλαμβάνεται το άρθρο 4 όπου για πρώτη φορά γίνεται σαφές ότι η σωματική τιμωρία δεν είναι επιτρεπτή στο πλαίσιο της ανατροφής και διαπαιδαγώγησης των παιδιών. Επιπλέον, στις 30 Απριλίου 2007 δημοσιοποιήθηκε επίσημα ο «Δεκάλογος για τη Σωματική Τιμωρία στα Παιδιά» που ακολουθεί, ο οποίος συντάχτηκε από την οργανωτική ομάδα του Δικτύου και πρόκειται να προωθηθεί ευρέως σε χώρους εκπαίδευσης, εργασίας, ενημέρωσης, κ.λπ

2.7. Πρόγραμμα: ένταξη παιδιών παλιννοστούντων & αλλοδαπών στο σχολείο για την α/θμια & β/θμια εκπαίδευση του ΚΕ.Δ.Α.

Ο γενικός σκοπός του Προγράμματος *«Ένταξη παιδιών Παλιννοστούντων και Αλλοδαπών στο σχολείο για την Α/θμια Εκπαίδευση»*[36] είναι η δημιουργία των προϋποθέσεων εκείνων που

[36] 6ο Διαπολιτισμικό & Ολοήμερο Δημοτικό Σχολείο Ελευθερίου-Κορδελιού **ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ: ΕΝΤΑΞΗ ΠΑΙΔΙΩΝ ΠΑΛΙΝΝΟΣΤΟΥΝΤΩΝ & ΑΛΛΟΔΑΠΩΝ ΣΤΟ ΣΧΟΛΕΙΟ ΓΙΑ ΤΗΝ Α/ΘΜΙΑ & Β/ΘΜΙΑ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ(τα στοιχεία είναι από τη σελίδα του ΚΕ.Δ.Α.) αναρτημένα στο** http://6dim-diap-elefth.thess.sch.gr/Greek/Diapolitismiki_Ekpaidefsi/ProgrammaEntakshPalAllSxoleio/ProgrammaEntakshPalAllSxoleio.htm, τελευταία ενημέρωση 12-6-2010.

διασφαλίζουν σε όλους τους μαθητές ίσες ευκαιρίες πρόσβασης στην εκπαίδευση, σε μια κοινωνία της οποίας ο πολυπολιτισμικός χαρακτήρας γίνεται όλο και πιο έντονος.
Στους ειδικούς στόχους περιλαμβάνονται:
1) Η ανάπτυξη και εφαρμογή συντονισμένων μέτρων «παρέμβασης» που προωθούν την ομαλή ένταξη των παλιννοστούντων και αλλοδαπών μαθητών στο εκπαιδευτικό σύστημα:

- Κλιμακούμενη γλωσσική και μαθησιακή υποστήριξη με έναν πρώτο κύκλο για την εντατική διδασκαλία της ελληνικής ως δεύτερης γλώσσας σε αρχάριους μαθητές και ένα δεύτερο κύκλο για την υποστήριξη των μαθητών που ήδη παρακολουθούν τα μαθήματα της ηλικιακής τάξης,
- Ψυχοκοινωνική υποστήριξη μαθητών,
- Ανάπτυξη δικτύων για την προώθηση των σχέσεων ανάμεσα στο σχολείο, την οικογένεια και την κοινότητα,

2) Προτάσεις για τη δημιουργία και ενσωμάτωση στο εκπαιδευτικό σύστημα θεσμών, οι οποίοι διασφαλίζουν μια ποιοτική και αποτελεσματική εκπαίδευση των παλιννοστούντων και αλλοδαπών μαθητών, όπως

- Καθιέρωση συμμετοχής αλλοδαπών γονέων στα σχολικά όργανα,
- Εισαγωγή της διδακτικής της ελληνικής ως δεύτερης γλώσσας στο επίπεδο των προπτυχιακών σπουδών των Α.Ε.Ι.

3) Η ευαισθητοποίηση των εκπαιδευτικών, των μαθητών και των γονέων αναφορικά με τις αρχές που πρέπει να διέπουν μια πολυπολιτισμική κοινωνία, καθώς και η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών και των στελεχών της εκπαίδευσης σε θέματα σχετικά με τις θεωρητικές και πρακτικές διαστάσεις της διαπολιτισμικής προσέγγισης στο εκπαιδευτικό έργο, σε:

- Εισαγωγικές επιμορφώσεις
- Επιμορφώσεις που αφορούν στην επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών σε συγκεκριμένες γνωστικές περιοχές
- Μαθήματα για την ενίσχυση της γλωσσομάθειας των αλλοδαπών γονέων
- Υποστήριξη των μορφωτικών και πολιτιστικών δραστηριοτήτων που αναπτύσσουν Αλλοδαποί και Παλιννοστούντες.

4) Η εφαρμογή του διδακτικού, εποπτικού και επιμορφωτικού υλικού που έχει ήδη παραχθεί και η αναθεώρησή του καθώς και η ανάπτυξη νέου, όπου οι καταστάσεις το υπαγορεύσουν, καθώς και η εφαρμογή νέων διδακτικών προσεγγίσεων που διευρύνουν τις δυνατότητες του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος.

5) Η ανάπτυξη της αναγκαίας υποδομής για την εύρυθμη και αποτελεσματική λειτουργία των σχολείων, όπως

- Δίκτυα επικοινωνίας μεταξύ των σχολείων,
- Δίκτυο παρακολούθησης, ελέγχου και αξιολόγησης του παραγόμενου σε κάθε σχολείο εκπαιδευτικού προϊόντος

6) Η διαμόρφωση ενός πλαισίου εκπαιδευτικής πολιτικής για την εισαγωγή της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης που θα αποτελέσει τη βάση για τις αναγκαίες νομοθετικές ρυθμίσεις.

2.8. Το προσφυγικό ζήτημα και καλές πρακτικές του Υπ Παιδείας ΥΠΠΕΘ και του Ι.Ε.Π.

Το Υπουργείο Παιδείας Έρευνας και Θρησκευμάτων[37] το 2016 απένειμε βραβεία καλών πρακτικών και όπως αναφέρεται στην επίσημη σελίδα του Υπουργείου Παιδείας: «Αναγνωρίζοντας τη σημαντική συμβολή των προγραμμάτων που υλοποιήθηκαν σχετικά με το προσφυγικό ζήτημα, στο πλαίσιο της εγκυκλίου (2016) σχολικών δραστηριοτήτων (Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης, Αγωγής Υγείας και Πολιτιστικών) και των αντίστοιχων δράσεων συγχαίρει όλους τους εκπαιδευτικούς και τους μαθητές τους για την ευαισθητοποίηση που επέδειξαν και τις δράσεις που ανέλαβαν.

Η ανταπόκριση της εκπαιδευτικής κοινότητας στο προσφυγικό ζήτημα ήταν σχεδόν καθολική, αφού η συντριπτική πλειοψηφία των σχολείων υλοποίησαν ποικίλες σχετικές δράσεις.

Ως συμβολική πράξη ανάδειξης και αναγνώρισης της ευαισθητοποίησης της εκπαιδευτικής κοινότητας στο προσφυγικό ζήτημα, το Υπουργείο Παιδείας θα απονείμει τιμητικό έπαινο σε κάθε σχολείο που προτάθηκε από τους Υπευθύνους Σχολικών Δραστηριοτήτων Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης της χώρας».

Σήμερα το 2018 και ενώ είμαστε σε αρχική φάση ανταπόκρισης του πρσφυγικού ζητήματος και την συμπερίληψη των παιδιών προσφύγων στο πλαίσιο της τυπικής πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης δημοτικής και προσχολικής. Η ιστοσελίδα του Υπ.Π.Ε.Θ[38]. αναφέρει σχετικά:

Στις 13-03-18 Ανακοίνωση του ΙΕΠ-Έναρξη επιμορφωτικών δράσεων για την υποστήριξη της Εκπαίδευσης Παιδιών Προσφύγων

Έναρξη των επιμορφωτικών δράσεων του Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής για την υποστήριξη της Εκπαίδευσης Παιδιών Προσφύγων

Την Παρασκευή 9 Μαρτίου 2018 ξεκίνησαν οι επιμορφωτικές συναντήσεις στο πλαίσιο της υλοποίησης της Δράσης 4 *«Επιμορφωτικές δράσεις για την υποστήριξη της εκπαίδευσης παιδιών προσφύγων»* του Ινστιτούτου Εκπαιδευτικής Πολιτικής (Πράξη «Παρεμβάσεις επιμόρφωσης για την ενίσχυση των σχολικών δομών του εκπαιδευτικού συστήματος» MIS 5004204, μετά την με αριθμ. 10526/05-04-2017 Απόφαση Ένταξης της Πράξης στο Ε.Π. «Ανάπτυξη Ανθρώπινου Δυναμικού, Εκπαίδευση και Δια Βίου Μάθηση», όπως τροποποιήθηκε με την υπ΄ αριθμ. 191/15-01-2018 1η Τροποποίηση της Πράξης, ΑΔΑ: Ω45Τ465ΧΙ8-ΓΨΓ). Ειδικότερα, η Δράση 4 «Επιμορφωτικές δράσεις για την υποστήριξη της εκπαίδευσης παιδιών προσφύγων» περιλαμβάνει:

α) Επιμορφωτικές δράσεις (1 διά ζώσης και έως 3 εξ αποστάσεως συναντήσεις) οργανωμένες σε τμήματα με βάση την Περιφέρεια Εκπαίδευσης και τις περιοχές ευθύνης των Σχολικών Συμβούλων όπου λειτουργούν σχολικές μονάδες με ΔΥΕΠ ή/και ΤΥ στις οποίες φοιτούν πρόσφυγες.

β) Υποστηρικτικές δράσεις (επιτόπιες επισκέψεις και εξ αποστάσεως συναντήσεις) προς τους εκπαιδευτικούς προσχολικής, Α/θμιας και Β/θμιας Εκπαίδευσης που στελεχώνουν ΔΥΕΠ ή/και ΤΥ στις οποίες φοιτούν πρόσφυγες. Οι δράσεις θα υλοποιούνται από επιστημονικούς συνεργάτες του Ινστιτούτου Εκπαιδευτικής Πολιτικής (ΙΕΠ).

Οι επιμορφωτικές αυτές δράσεις απευθύνονται σε:

- Σχολικούς Συμβούλους προσχολικής, Α/θμιας και Β/θμιας Εκπαίδευσης που έχουν παιδαγωγική ευθύνη για σχολεία με ΔΥΕΠ ή/και ΤΥ όπου φοιτούν πρόσφυγες
- Διευθυντές/ντριες σχολικών μονάδων με ΔΥΕΠ ή/και ΤΥ όπου φοιτούν πρόσφυγες
- Συντονιστές Εκπαίδευσης Προσφύγων

---

[37] https://www.minedu.gov.gr/lykeio-2/ekdiloseis-lykeiou-2/20135-09-05-16-aponomi-epainon-se-mathites-gia-kales-praktikes-sto-prosfygiko-zitima-4 (τελευταία προσπέλαση: 10/5/2016)

[38] https://www.minedu.gov.gr/ekpaideutikoi-m/epimorfosi-m/33399-13-03-18-anakoinosi-tou-iep-3 (τελευταία προσπέλαση: 9/4/2018)

Τις επιμορφώσεις μπορούν να παρακολουθήσουν και οι Περιφερειακοί Δ/ντές Εκπαίδευσης, οι Δ/ντές Εκπαίδευσης και οι Προϊστάμενοι Επιστημονικής Καθοδήγησης. Η επιμόρφωση οργανώνεται κεντρικά από το Ι.Ε.Π. και περιφερειακά υποστηρίζεται από μέλη ΔΕΠ των ΑΕΙ.

Για την παρακολούθηση της εξ αποστάσεως επιμόρφωσης κάθε Σχολική/ός Σύμβουλος καλείται να συγκεντρώσει τους Διευθυντές/τριες των σχολικών μονάδων των οποίων έχει την παιδαγωγική ευθύνη και στις οποίες λειτουργούν ΔΥΕΠ ή/και ΤΥ με παιδιά πρόσφυγες και τους αντίστοιχους ΣΕΠ, σε σχολική μονάδα της επιλογής της/του. Από τη σχολική αυτή μονάδα θα γίνει η σύνδεση στην πλατφόρμα του ΙΕΠ για την παρακολούθηση της εξ αποστάσεως επιμόρφωσης.

2.9. Συζήτηση της βιβλιογραφίας

Από την αναδίφηση στην άμεσα ή έμμεσα σχετική με το θέμα μας βιβλιογραφία, μπορούμε να αντιληφθούμε ότι στην Ελλάδα υπάρχει ένα ερευνητικό έλλειμμα και ένα αρκετά σημαντικό βιβλιογραφικό κενό. Ωστόσο από τη δεκαετία του (1990), και κυρίως από το δεύτερο μισό της, παρατηρούμε την ανάληψη μιας πιο γόνιμης και παραγωγικής, ίσως και πιο συνειδητοποιημένης επιστημονικής δραστηριότητας με σημαντική συμβολή στην κάλυψη του κληρονομημένου βιβλιογραφικού κενού (βλ. Δαμανάκης (2001)).

Η αναδίφηση μας στη βιβλιογραφία, ανέδειξε ότι υπάρχουν κάποιες θεματικές στις οποίες επιμείναμε περισσότερο και σχετίζονται με περισσότερη αμεσότητα στα ζητήματα που αφορούν στην εκπαίδευση των μαθητών «με εκπαιδευτικές, κοινωνικές, πολιτισμικές ή μορφωτικές ιδιαιτερότητες». Ωστόσο στη μελέτη μας συμπεριλήφθησαν και ευρύτερες θεματικές, των οποίων η συμβολή κρίθηκε απαραίτητη και αναγκαία για τη στήριξη ενός θεωρητικού υποβάθρου ευρύτερου και ικανού να συμπεριλάβει όλες τις πτυχές του θέματος μας, όπως υπαγορεύεται από τη στοχοθεσία της έρευνας, και όπως συγκεκριμενοποιείται στη συνέχεια με τα ερευνητικά μας ερωτήματα. Άλλωστε στις ανθρωπιστικές κυρίως επιστήμες, ιδιαίτερα στην σημερινή εποχή των εξειδικευτικών επιστημονικών τάσεων και της παγκοσμιοποίησης, τόσο οι ίδιες οι ανθρωπιστικές σπουδές, όσο και ο απεγκλωβισμός από την άκρατη εξειδίκευση με την υιοθέτηση ευρύτερων θεωρήσεων, μπορούν να δώσουν μια πρώτη απάντηση στους κινδύνους της ισοπέδωσης εκείνων των ανθρώπινων αξιών που απειλούνται από τη μονομέρεια, τις πρακτικές του ατομικισμού και τον επιστημονικό μονισμό. Άλλωστε, μπορεί κάθε φορά να εξετάζεται και διαφορετική όψη της κοινωνικής πραγματικότητας, ωστόσο δεν μπορούμε και δε νομιμοποιούμαστε να παραβλέπουμε ότι η κάθε πλευρά αποτελεί μέρος ενός πολυσύνθετου και περίπλοκου συστήματος, που αποτελείται από τα αλληλοσυμπληρούμενα και αλληλοσχετιζόμενα υποσύνολα του. Αυτή η γενική αρχή μας καθοδήγησε στην αναδίφηση στη βιβλιογραφία.

Συγκεκριμένα η έρευνα μας, που είναι σχετική με την εκπαίδευση εντάσσεται σε ένα γενικό θεωρητικό πλαίσιο σχετικά με τη μετανάστευση-παλιννόστηση, το οποίο καταγράφεται στη βιβλιογραφία από πολλές και διαφορετικές οπτικές. Έτσι μελετήσαμε μια αρκετά μεγάλη γκάμα θεμάτων του σχετικού υλικού, και ταυτόχρονα το αξιολογούσαμε σχετικά με τη χρησιμότητα του στη συμβολή του στην ανάπτυξη του προβληματισμού μας.

Το φαινόμενο της μετανάστευσης καταρχήν, καταγράφεται είτε από μια πολιτικο-οικονομική σκοπιά (Κατσορίδας, *Ξένοι εργάτες στην Ελλάδα, Ιαμός, (1994)* Nikolinakos M., *Politische Ekonomie der Gastarbaiter. Migration und Kapitalismus, Hamburg, 1973,* Λυμπεράκη Α., Πελαγίδης Θ.Κ, *Ο φόβος του ξένου στην αγορά εργασίας, Αθήνα, εκδ. Πόλις, (2000))*, είτε από μια οπτική που έχει να κάνει με την πολιτική και νομοθετική διάσταση του φαινομένου με αναφορές στα ανθρώπινα δικαιώματα, ή στις θεσμικές και διοικητικές του προεκτάσεις (Θεοδωρόπουλος Χ.,

Συκιώτου Α., επιμέλεια, *Η προστασία των δικαιωμάτων των μεταναστών εργατών και των οικογενειών τους. Η διεθνής και η εθνική εμπειρία, Βιβλιοπωλείο της Εστίας, Αθήνα, (1994)).*

Με τον τρόπο που μελετήσαμε τις παραπάνω θεματικές και τις παραπλήσιές τους, ασχοληθήκαμε και με κάποιες πιο θεωρητικές, που ανέλυαν τις επιπτώσεις του μεταναστευτικού φαινομένου στις ευρύτερες κοινωνικές του διαστάσεις, στα προβλήματα που παρουσιάζονται στις κοινωνικές και επικοινωνιακές σχέσεις, τα οποία στοιχειοθετούν ρατσιστικές και ξενοφοβικές στάσεις και συμπεριφορές, οι οποίες θεματικές αναλύουν επίσης και τα ποικίλα φαινόμενα του κοινωνικού αποκλεισμού σε διάφορους τομείς της ανθρώπινης δράσης. Αναφέρουμε χαρακτηριστικά τα εξής συγγράμματα: Κασιμάτη Κ., (επιμ.), *Κοινωνικός αποκλεισμός. Η ελληνική εμπειρία, ΚΕΚΜΟΚΟΠ, εκδ. Gutenberg, (1998)*, Παπαδημητρίου Ζ., *Ο ευρωπαϊκός ρατσισμός. Εισαγωγή στο φυλετικό μίσος, εκδ. Ελληνικά Γράμματα, (2000)*, και του Ψημμένου Ι., *Μετανάστευση από τα Βαλκάνια. Κοινωνικός αποκλεισμός στην Αθήνα, εκδ. Παπαζήσης, Αθήνα (1995).*

Η σημαντικότερη ίσως από τις θεματικές που σχετίζονται έμμεσα με το αντικείμενο της έρευνας είναι αυτή που αφορά στο έθνος, στην δημιουργία εξέλιξη και μετεξέλιξη της εθνικής ταυτότητας, καθώς και του εθνικιστικού φαινομένου, στα πλαίσια των σύγχρονων πολυπολιτισμικών κοινωνιών. Ενδεικτικά αναφέρουμε τις πολύ κατατοπιστικές μελέτες: Βερέμης Θ., (επιμ.), *Εθνική ταυτότητα και εθνικισμός στη νεότερη Ελλάδα, ΜΙΕΤ, (1997),* Gellner E., *Έθνη και Εθνικισμός, εκδ. Αλεξάνδρεια, (1992),* Taylor Charles, (επιμ.), *Πολυπολιτισμικότητα. Η πολιτική της αναγνώρισης, μτφ. Παιονίδης Φ., εκδ. Πόλις (1997).*

Κρίνουμε αναγκαίο σε αυτό το σημείο, να διευκρινίσουμε ότι οι προαναφερθείσες θεματικές δεν είναι τελείως άσχετες μεταξύ τους, αλλά αποτελούν συνθετικά θεωρητικά μέρη ενός ευρύτερου προβληματισμού των ανθρωπιστικών σπουδών σε τέτοιο βαθμό, ώστε ο διαχωρισμός τους κάποιες φορές, να φαίνεται χωρίς ουσία. Ωστόσο παρουσιάσαμε μια συνοπτική εικόνα του προβληματισμού, όπως διαφαίνεται στη βιβλιογραφία και συνειδητοποιούμε τη ρευστότητα της μικρής αυτής ταξινόμησης του υλικού που επιχειρήσαμε.

Η μελέτη, ωστόσο, όλων αυτών των αλληλοσυμπληρούμενων θεματικών μας έδωσε τα εφόδια να εντρυφήσουμε πιο ώριμα και πιο διεξοδικά στο θεωρητικό πλαίσιο του ερευνητικού μας αντικειμένου, το οποίο οριοθετείται στη διαπολιτισμική θεωρία, και στις διαδικασίες που τεκμηριώνουν τη διαπολιτισμική εκπαίδευση και τις συγγενείς με αυτήν πρακτικές.

Συγκεκριμένα, για το μείζον θέμα της εκπαίδευσης στις σύγχρονες πολυπολιτισμικές κοινωνίες έχουμε μελέτες που εξειδικεύονται στα εξής θέματα:

- δίγλωσση εκπαίδευση, διγλωσσία
- εκπαίδευση της μουσουλμανικής μειονότητας της Θράκης
- αντιμετώπιση του φαινομένου του αναλφαβητισμού των τσιγγανοπαίδων
- προσέγγιση των ιδιαίτερων εκπαιδευτικών αναγκών των παλιννοστούντων μαθητών
- προσπάθεια διαχείρισης των εκπαιδευτικών προβλημάτων των αλλοδαπών μαθητών,

και γενικότερων προβλημάτων που προκύπτουν από την ανομοιογενή σύνθεση του μαθητικού πληθυσμού του ελληνικού σχολείου.

Είναι γεγονός ότι ακόμα στην ελληνική βιβλιογραφία επικρατεί μια σύγχυση σχετικά με τη διαπολιτισμική παιδεία και αυτό οφείλεται καταρχήν στην άκριτη υιοθέτηση του όρου «διαπολιτισμική» από κάποιες θεωρητικές προσεγγίσεις, στις οποίες παρόλο που παρουσιάζεται ως «πανάκεια» των εκπαιδευτικών προβλημάτων των πολιτισμικά διαφορετικών ομάδων, δεν τεκμηριώνεται επαρκώς, τουλάχιστον θεωρητικά, δεν οριοθετείται εννοιολογικά, με αποτέλεσμα την δυσκολία διαφώτισης του αναγνώστη, σχετικά με την αξία, τα όρια, τις προθέσεις και τους στόχους της διαπολιτισμικής παιδαγωγικής προσέγγισης. Αναφερόμαστε σε κάποιες εργασίες

όπως αυτή της Κανακίδου Ε., «*Η εκπαίδευση στη μουσουλμανική μειονότητα της Θράκης», εκδ. Ελληνικά Γράμματα, Αθήνα (1994),* στην οποία ο όρος «διαπολιτισμική» χρησιμοποιείται κατά βούληση και αυθαίρετα, όπως και του Γεωργογιάννη Π., το συλλογικό τόμο με τίτλο *«Θέματα Διαπολιτισμικής εκπαίδευσης», εκδ. Gutenberg, Αθήνα, (1997)*, με περιεχόμενο που δεν έχει ουσιαστική σχέση με τον τίτλο.

Η θεωρητική αυτή σύγχυση οφείλεται στο γεγονός ότι στην Ελλάδα κυρίως την περασμένη δεκαετία άρχισαν να γίνονται οι συζητήσεις για «διαπολιτισμική εκπαίδευση», αφού κατά τις προηγούμενες δεκαετίες η βιβλιογραφία ήταν φτωχή, εκτός από κάποιες φωτεινές εξαιρέσεις[39]. Ακόμα και στα τέλη της δεκαετίας του (1990) όμως, δεν μπορούμε να πούμε ότι υπάρχει μια συνειδητοποιημένη στροφή των επιστημόνων προς την διαπολιτισμική παιδαγωγική θεωρία. Αναφερόμαστε στο Βακαλιός, Θ.,(επιμ.), «*Παλιννόστηση και ένταξη», εκδ. Παρατηρητής, Θεσσαλονίκη (1999),* το οποίο παρουσιάζει στο μεγαλύτερο μέρος πορίσματα του ερευνητικού προγράμματος «Η εκπαίδευση ως βασικός παράγοντας ομαλής ένταξης των παλιννοστούντων Ελληνοποντίων στην Ελλάδα». Το συγκεκριμένο ερευνητικό πρόγραμμα παρουσιάζει ενδιαφέρον για μας, διότι έλαβε χώρα, εκτός των άλλων, και στο Δημοτικό Σχολείο Σαπών, όπου διενεργείται και η δικιά μας έρευνα. Η δικιά μας έρευνα όμως διαφοροποιείται, και ως προς το εύρος και το βάθος της, αφού δεν περιορίζεται σε απλές συναντήσεις με τους εκπαιδευτικούς, και ως προς τη θεωρητική της αφετηρία, αφού υιοθετεί το διαπολιτισμικό μοντέλο κι όχι το μοντέλο της ένταξης, όπως η έρευνα του Βακαλιού. Χωρίς να αξιώνουμε δάφνες ορθότητας της δικιάς μας οπτικής, δεν πρέπει να λησμονούμε, ότι όταν συν – φοιτούν ντόπιοι, παλιννοστούντες, ακόμα και αλλοδαποί μαθητές στο ίδιο σχολείο, τότε τα προβλήματα και τα πλεονεκτήματα αυτής της διαπολιτισμικής όσμωσης είναι κοινά για όλους ανεξαιρέτως, και ως τέτοια πρέπει να προσεγγίζονται. Από όλα αυτά γίνεται εύκολα αντιληπτή και δικαιολογημένη η πρόθεση μας, να στραφούμε και στην ξενόγλωσση βιβλιογραφία.

Αξίζει να κάνουμε αναφορά σε κάποιους χαρακτηριστικούς εκπροσώπους της διαπολιτισμικής προσέγγισης, όπως στον Banks J., Lynch J., «*Multicultural Education in western societies», Holt, Rinehard and Winston, 1986* και στους Hohmann Manfred και Reich Hans (Hrsg), «*Eine Europa für Mehrheiten und Minderheiten. Diskussionen um Interkulturelle Erziehung», Waxmann Wissenschaft Munster, New York 1989*, και Luchtenberg Sigrid, Nieke Wolfgang (Hrsg), «*Interkulturelle Pädagogik und Europäische Dimension*», *Waxmann, Münster, New York, (1994).* Επίσης χαρακτηριστική και διαφωτιστική για τη σχέση της διαπολιτισμικής προσέγγισης με προγενέστερες προσεγγίσεις και ιδιαίτερα αυτής της Παιδαγωγικής των Αλλοδαπών, όπως έγινε γνωστή στη Γερμανία είναι το έργο του Niekrawitz Clemmens, «*Interkulturelle Pädagogik im Űberblick. Von der Sonderpädagogik für Ausländer zur Interkulturelle Pädagogik für Alle», Frankfurt, (1990).*

Εκτός, όμως, από την ξενόγλωσση βιβλιογραφία, καθοριστική στη συζήτηση της διαπολιτισμικής θεωρίας είναι η συμβολή των μεταφράσεων κάποιων ξενόγλωσσων συγγραμμάτων με σημαντικότερο, λόγω της ποικιλίας των θεμάτων που πραγματεύεται κατά την άποψη μας, το *«Πολυπολιτισμική Εκπαίδευση, Προβληματική- Προοπτικές»* των Modgil S., Verma G., e.t, επιμ, Ζώνιου-Σιδέρη Α., Χαράμη Π., όπου συναντούμε ενδιαφέροντα άρθρα σχετικά με την πολυπολιτισμικότητα και την διαπολιτισμικότητα, όσον αφορά την έννοια της, τις εκπαιδευτικές της προοπτικές, τις αλλαγές που υπαγορεύει σχετικά με το Α.Π., το εκπαιδευτικό προσωπικό, καθώς επίσης και για τις κριτικές που υφίσταται. Μολονότι τα παραδείγματα που συναντούμε σε

[39] 'Οπως ο συλλογικός τόμος «Γκότοβος Α., Μάρκου Γ., Σχολική επανέΝΤαξη παλιννοστούΝΤων μαθητών, προβλήματα και προοπτικές, Υπ. Παιδείας, Unesco, 1984».

αυτόν τον πολύτιμο συλλογικό τόμο αναφέρονται σε άλλες χώρες (Καναδά, Αυστραλία, Αμερική, κ.α.), ωστόσο είναι πολύ χρήσιμα γιατί:

α) αποτελούν μελέτες εκπαιδευτικών συστημάτων χωρών με πλούσια μεταναστευτική εμπειρία και

β) γιατί συσχετίζουν τη διαπολιτισμική θεωρία με πρακτικά ζητήματα της εκπαιδευτικής διαδικασίας.

Σημαντική, αν όχι κυρίαρχη συμβολή στη δημιουργία του θεωρητικού μας πλαισίου αποτελούν τα έργα: Δαμανάκης Μ., «*Μετανάστευση και εκπαίδευση», Gutenberg, Αθήνα, 1987*, Δαμανάκης Μ., «*Η εκπαίδευση των παλιννοστούντων και αλλοδαπών στην Ελλάδα. Διαπολιτισμική Προσέγγιση», Gutenberg Αθήνα, (1997)*, Δαμανάκης Μ., «*Η πρόσληψη της διαπολιτισμικής προσέγγισης στην Ελλάδα», στο περιοδικό Επιστήμες της Αγωγής, 1-3/(2001),* ένα άρθρο το οποίο κινείται όπως κι η δικιά μας εργασία στα επίπεδα της παιδαγωγικής θεωρίας, του θεσμικοπολιτικού πλαισίου και της εκπαιδευτικής πράξης, και μας δίνει και μια συνολική εικόνα της επιστημονικής δραστηριότητας στην Ελλάδα σχετικά με τη διαπολιτισμική εκπαίδευση. Επίσης το έργο, Γκότοβος, Μάρκου, (επιμ.), «*Σχολική επανένταξη παλιννοστούντων, προβλήματα και προοπτικές», Υπουργείο Παιδείας, Unesco, 1984,* μολονότι είναι σχετικά παλιό, μπορεί να μας διαφωτίσει σχετικά με τις πρώτες προσπάθειες αντιμετώπισης της ανομοιογένειας στη σύνθεση του μαθητικού πληθυσμού στο ελληνικό σχολείο, και κατά μεγάλο μέρος συνέβαλε στον εμπλουτισμό του θεωρητικού μας πλαισίου, η σχετική αρθρογραφία σε εκπαιδευτικά κατά κύριο λόγο περιοδικά. Επίσης, η διδακτορική διατριβή του Γεωργίου, Α., Νικολάου, «*Πολυπολιτισμική εκπαίδευση στο Ελληνικό Σχολείο. Παιδαγωγική και διδακτική προσέγγιση της δράσης των εκπαιδευτικών με στόχο την ομαλή σχολική ένταξη των Μαθητών με Πολιτισμικές Ιδιαιτερότητες», Αθήνα (1999),* η διπλωματική εργασία της Νεκταρίας, Ε., Παλαιολόγου, «*Σχολική προσαρμογή μαθητών με διαπολιτισμικά χαρακτηριστικά: Παλιννοστούντες Ελληνοπόντιοι μαθητές», Αθήνα (1997)*, καθώς και η διδακτορική διατριβή της Αντωνίας Α. Παπαστυλιανού «*Η Ψυχολογική Προσαρμογή των Μαθητών Παιδιών Παλιννοστούντων» (Έρευνα στους μαθητές του Γυμνασίου και Λυκείου Βαρυμπόμπης), (1992).* Σε τέτοιου είδους μελέτες στηρίζεται το θεωρητικό υπόβαθρο της έρευνάς μας, που αντανακλούν τη διαπολιτισμική παιδαγωγική προσέγγιση, όπως αυτή έχει οριοθετηθεί και αποσαφηνιστεί για τα ελληνικά δεδομένα.

Ασφαλώς, πρέπει να τονίσουμε ότι για τη σφαιρική και άρτια οικοδόμηση του θεωρητικού μας πλαισίου, καθώς και για την πρόγνωση κάποιων θεωρητικών προβληματισμών, ή αντιφάσεων, που θα προκύψουν κατά το τελικό στάδιο της ερμηνευτικής προσέγγισης των δεδομένων και της εξαγωγής συμπερασμάτων, ανατρέχουμε κάθε φορά στη μελέτη αμιγώς παιδαγωγικών επιστημονικών συγγραμμάτων, καθώς και κάποιων άλλων που τοποθετούνται στην κοινωνιολογική επιστήμη. Σε αυτήν την διάσταση του εγχειρήματος της διεπιστημονικής θεώρησης του υπό μελέτη προβλήματος δεν κρίνεται σκόπιμο να αναφερθούμε περισσότερο στο παρόν κεφάλαιο, ωστόσο κρίνουμε ότι η αναφορά αυτής της πρόθεσής μας ήταν επιβεβλημένη.

2.10. Ευρωπαϊκή διάσταση της διαπολιτισμικότητας

Στην Ευρώπη η διαπολιτισμική εκπαίδευση εμφανίστηκε στα μέσα της δεκαετίας του '70 και αναφέρεται αρχικά στο ζήτημα των ξένων παιδιών στο σχολείο. Το ζήτημα αυτό τέθηκε στις δυτικοευρωπαϊκές κοινωνίες σε σχέση με τα παιδιά των μεταναστών για οικονομικούς λόγους. Οι πρακτικές παιδαγωγικές « απαντήσεις» που δόθηκαν σε κάθε κράτος βρίσκονται σε άμεση συνάρτηση με την εκπαιδευτική και κοινωνική πολιτική, του εκάστοτε εκπαιδευτικού συστήματος, αλλά και της συγκεκριμένης χρονικής στιγμής: κάθε λύση που υιοθετήθηκε (μαθήματα γλώσσας

και στοιχείων του πολιτισμού της χώρας προέλευσης, εθνικά σχολεία, δίγλωσσα σχολεία, τμήματα ενισχυτικής διδασκαλίας) προϋποθέτει ιδεολογικές επιλογές και αντικατοπτρίζει την κοινωνική - οικονομική κατάσταση και τις πολιτικές της κάθε χώρας (Ανδρούτσου, (1996)).

Η πολιτική των μεγάλων χωρών υποδοχής μεταναστών της Ευρωπαϊκής Ένωσης πάνω σε θέματα διαπολιτισμικότητας ακολουθεί λίγο - πολύ την ίδια πορεία: προσπάθεια αφομοίωσης των αλλοεθνών, ύστερα προσπάθεια ένταξης στο εκπαιδευτικό σύστημα μέσα από τη γλώσσα και τέλος προσπάθεια σεβασμού της διαφοράς και της πολιτισμικής ποικιλίας. Χαρακτηριστικά παραδείγματα χωρών με μεγάλο ποσοστό μεταναστών, άρα και με μεγάλη πολυχρωμία στο σχολείο τους, είναι η Γαλλία και η Γερμανία, γι' αυτό αξίζει να αναφερθούμε στο εκπαιδευτικό τους σύστημα σχετικά με τους αλλοδαπούς μαθητές, ενώ στη συνέχεια θα επιχειρηθεί μια σύντομη αναφορά στο εκπαιδευτικό σύστημα κάποιων άλλων ακόμα ευρωπαϊκών χωρών.

ΓΑΛΛΙΑ

Η Γαλλία, χαρακτηριστικό παράδειγμα αποικιοκρατικής χώρας, δέχτηκε μέσα στην επικράτεια της ένα μεγάλο αριθμό διαφορετικών πολιτισμικά πληθυσμών, με γαλλική ωστόσο υπηκοότητα και πλήρη πολιτικά δικαιώματα. Δεν ήταν όμως λίγοι και οι μετανάστες τους οποίους υποδέχτηκε με κυριότερες χώρες προέλευσης τη Βόρειο Αφρική, την Ισπανία, την Ιταλία, την Τουρκία, την Πορτογαλία, τη Γιουγκοσλαβία αλλά και την Ελλάδα. Έτσι, μετατράπηκε σ' ένα μωσαϊκό πολιτισμών, αντιλήψεων και ιδεών, έναν αιώνα πριν από τις άλλες Ευρωπαϊκές χώρες (Νικολάου, (2000)).

Στη Γαλλία, περισσότερο από κάθε άλλη χώρα, λειτουργεί ο θεσμός το « Σχολείο του Πολίτη**»,** το σχολείο όπου, βασιζόμενο στη διάκριση του κράτους από τη θρησκεία, φιλοδοξεί να δημιουργήσει πολίτες με δεσμούς όχι πια θρησκευτικούς, αλλά πολιτικούς, πιστεύοντας ότι κανείς μπορεί να είναι πολίτης με τον ίδιο τρόπο, ανεξάρτητα από το ποια είναι η εκκλησία του. Το «Σχολείο του Πολίτη» εφαρμόζοντας τον Ιακωβινισμό (δηλαδή την επιβολή της ίδιας εκπαίδευσης με ίδιο περιεχόμενο, ίδιες μεθόδους, ίδια ωράρια...), αισιοδοξεί να πολεμήσει την πραγματική ανισότητα της κοινωνικής ζωής και να ευνοήσει την παροχή ίδιων ευκαιριών. Μάλιστα, εκατό περίπου εκπαιδευτικοί της πρωτοβάθμιας και της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης δίδαξαν ή προώθησαν μέσα από συγκεκριμένα γνωστικά αντικείμενα στοιχεία που συνδέονταν με τα ανθρώπινα δικαιώματα, προσπαθώντας ταυτόχρονα να καταθέσουν μια διαφορετική πρόταση και ερμηνεία της ιδιότητας του πολίτη μέσα από την κοινή δράση. Ωστόσο, αν και ενισχύθηκε η ένταξη της διδασκαλίας των ανθρώπινων δικαιωμάτων στο εκπαιδευτικό πλαίσιο, η συγκεκριμένη καινοτομία περιορίστηκε στο επίπεδο των προγραμμάτων του γυμνασίου και δεν είχε την αναμενόμενη δυναμική (Καρακατσάνη Δ., (2004)).

Σιγά - σιγά, το σχολείο στη Γαλλία παίρνει μια ιδιαίτερη μορφή, μια μορφή ενσωμάτωσης των μεταναστών, η οποία βέβαια δεν απαγορεύει την πολυπολιτισμικότητα σε προσωπικό επίπεδο, στο δημόσιο όμως πεδίο υπάρχει ενιαία έκφραση που δεν λαμβάνει υπόψη ούτε τις τοπικές ιδιαιτερότητες, ούτε τις εθνικές καταβολές και την θρησκευτική πίστη των μαθητών.

Το μοντέλο αυτό λειτούργησε και τα παιδιά των ξένων στο γαλλικό σχολείο δεν υστερούν σε επιδόσεις σε καμία περίπτωση συγκρινόμενα με τα ντόπια, σε κάποιες δε περιπτώσεις υπερτερούν.

Συνοπτικά, στη Γαλλία, μία χώρα που πρωτοστάτησε σε πολυχρωμία σε ευρωπαϊκό επίπεδο, λειτουργεί μια ενιαία μορφή εκπαίδευσης, η οποία μεταχειρίζεται με ισότητα όλους τους μαθητές και η ενσωμάτωση των μεταναστών γίνεται με τρόπο που η εκπαίδευση αποδεικνύει ότι είναι για όλους και ότι όλοι μπορούν να πετύχουν υψηλούς δείκτες σχολικής επιτυχίας, κάτι που σαφώς βοηθάει στην αγορά εργασίας.

ΓΕΡΜΑΝΙΑ

Η Γερμανία είναι μια χώρα η οποία επίσης δέχτηκε από πολύ νωρίς μεταναστευτικό ρεύμα, με αποτέλεσμα να υπάρξει πολυχρωμία στην κοινωνία και κατά συνέπεια στο δημόσιο σχολείο. Διευκρινιστικά, αυτά συνέβαιναν στη Δυτική Γερμανία, ενώ στην Ανατολική το κράτος δεν έδειξε κανένα παιδαγωγικό ενδιαφέρον για το θέμα.

Γύρω στο 1960 με 1970 η κατάσταση στο Γερμανικό σχολείο ήταν χαοτική, καθώς η εισροή μεταναστών βρήκε το Γερμανικό Εκπαιδευτικό σύστημα απροετοίμαστο και στην πράξη οι μαθητές έγιναν δεκτοί χωρίς προπαρασκευή στις κανονικές τάξεις ή συγκεντρώθηκαν σε προπαρασκευαστικά τμήματα υποδοχής. Σιγά - σιγά όμως προς το 1980, η ιδέα της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης ωρίμασε και πήρε τη θέση της « ενσωμάτωσης δια της αλληλεπίδρασης». Όμως, ουσιαστικά δεν κατάφερε να κάνει τη διαφορά σε σχέση με τις προηγούμενες πρακτικές, δεν διαχύθηκε μέσα στις θεματικές του Αναλυτικού Προγράμματος, ούτε χρωμάτισε τη σχολική ζωή στο σύνολό της. Έτσι, παρέμεινε εγκλωβισμένη σε ειδικές μόνο δραστηριότητες αδυνατώντας να παράσχει ουσιαστική βοήθεια στα παιδιά των μεταναστών, μη υποστηριζόμενη από τη διοικητική μηχανή και λειτουργώντας μόνο χάρη στον ενθουσιασμό και την πρωτοβουλία των λίγων αυτών εκπαιδευτικών που πάντα θα εισαγάγουν την καινοτομία και πάντα θα λειτουργούν επιζητώντας τον εκσυγχρονισμό στο χώρο της εκπαίδευσης.

Στις υπόλοιπες ευρωπαϊκές χώρες η κατάσταση όσον αφορά τη διαπολιτισμική εκπαίδευση έχει συνοπτικά ως εξής:

Η Ελβετία αποτελεί παράδειγμα αρνητικής αντιμετώπισης των μεταναστών, όχι μόνο λόγω της αυστηρής καπιταλιστικού χαρακτήρα μεταναστευτικής πολιτικής, αλλά και λόγω της εμφανέστατα αφομοιωτικής εκπαιδευτικής πολιτικής. Ενώ το Ελβετικό κράτος στηρίζεται σ' ένα πολυπολιτισμικό μόρφωμα, η Ελβετική κοινωνία αρνείται μια νέα πολυπολιτισμική πραγματικότητα (Κανακίδου, Παπαγιάννη,(1998), σ.75-76).

Αντίθετα, η Σουηδία και η Ολλανδία είναι οι μόνες χώρες όπου αναγνωρίζεται ο πολυπολιτισμικός χαρακτήρας της κοινωνίας, τόσο ως αποτέλεσμα της μετανάστευσης, όσο και ως αποτέλεσμα του διαφορετικού ρυθμού ανάπτυξης και του διαφορετικού τρόπου ζωής των κοινωνικών υποομάδων. Η Σουηδία υποστήριξε τη γλώσσα και τον πολιτισμό της χώρας προέλευσης και υιοθέτησε τη διγλωσσία στην εκπαίδευση των παιδιών (Dragonas T.,(1996)).

Γενικά, οι νόμοι για την Παιδεία που θεσπίστηκαν από το σουηδικό κράτος από το 1975 και μετά ήταν συνειδητά υπέρ της ανάδειξης της πολιτισμικής ιδιαιτερότητας των μεταναστών και οι εκπαιδευτικοί καλούνται να βρουν τη χρυσή τομή από τη μια πλευρά, να αφομοιώσουν όλους τους μαθητές σε μια ομάδα, να δημιουργήσουν την «κουλτούρα της τάξης», και από την άλλη πλευρά, να αναγνωρίσουν έμπρακτα τη διαφορετικότητα των μαθητών (Τουλιάς, (2005)).

Στην Αγγλία έγινε θέσπιση ενός πολυπολιτισμικού αναλυτικού προγράμματος στις αρχές του 1970, το οποίο συμπληρώθηκε με στοιχεία Διαπολιτισμικής Αγωγής

στα μέσα της δεκαετίας. Γύρω στο 1980 το ενδιαφέρον στην Αγγλία επικεντρώνεται στην « εκπαίδευση για την αντίληψη του ρατσισμού» και στην « αντιρατσιστική εκπαίδευση». Αργότερα το ενδιαφέρον προσανατολίζεται στους πολιτισμούς καταγωγής, χωρίς παράλληλα να επέλθει κάποια αλλαγή στις αντιλήψεις για μια ομοιογενή πολιτισμικά κοινωνία (Κανακίδου, Παπαγιάννη, σ.77).

Πάντως, ανεξάρτητα των συγκεκριμένων συστημάτων που υπάρχουν και εφαρμόζονται στις διάφορες ευρωπαϊκές χώρες, η Ευρώπη σήμερα, όπως άλλωστε όλος ο κόσμος ζει στο μεταίχμιο της ιστορίας της. Με το τέλος της δεύτερης χιλιετηρίδας και την αρχή της τρίτης, γυρίζει μια νέα σελίδα στην ιστορία της ανθρωπότητας και έχουμε όλοι μια ευθύνη δημιουργίας και φαντασίας,

ώστε να δημιουργήσουμε ένα νέο σύστημα κοινωνικών και ανθρώπινων αξιών, που θα μας απομακρύνει από τις παλιές εθνικές αντιθέσεις και θα μας βοηθήσει να υλοποιήσουμε μία Συνθήκη της Ευρωπαϊκής Εκπαίδευσης, η οποία θα αναφέρεται στα δικαιώματα των παιδιών για μια καλή εκπαίδευση, στα δικαιώματα και τις υποχρεώσεις των εκπαιδευτικών, στην ανάγκη να εξασφαλιστεί για όλους μια αξιοπρεπής ζωή και οι ελπίδες ενός μέλλοντος συνεχώς καλύτερου (Mialaret G.,(2004), σ.59-60).

Άλλωστε στην αυγή του 21ου αιώνα, οι κοινωνικές, πολιτικές και οικονομικές τάσεις οδηγούν στη διαμόρφωση μιας εκπαίδευσης που προσφέρει στους μαθητές, μέσω της τυπικής εκπαίδευσης, όχι απλά γνωστικές δεξιότητες, αλλά δεξιότητες-ικανότητες να αντιλαμβάνονται εκτός από την εθνική τους ταυτότητα και την ευρωπαϊκή και τη διεθνή συγκείμενη πραγματικότητα. Η ευρωπαϊκή διάσταση στην εκπαίδευση είναι μια νέα πορεία την οποία πρέπει να ακολουθήσει το σχολείο στην ενωμένη Ευρώπη, η κύρια κατεύθυνσή της αποβλέπει στην ενοποίηση της Ευρώπης και έγινε απαραίτητη εκπαιδευτική πολιτική από τότε που οι ευρωπαϊκές κοινωνίες μετασχηματίσθηκαν, λόγω της μαζικής μετανάστευσης σε πολυπολιτισμικές (Πανταζής Β., (2003),σ.73).

Η Ευρωπαϊκή διάσταση στην εκπαίδευση σύμφωνα με τους Παπαχρήστου, Τύπα αποτελεί προτεραιότητα ως προς τρεις τομείς:

- τη διάδοση της ευρωπαϊκής ιδέας. Τα εκπαιδευτικά συστήματα των χωρών της Ευρωπαϊκής Ένωσης έχουν καθήκον να μορφώνουν τους νέους με βάση τις αρχές της δημοκρατίας, της καταπολέμησης των ανισοτήτων, της ανεκτικότητας και του σεβασμού της διαφοράς. Είναι απαραίτητο επίσης να τους εμφυσήσουν την ιδέα του « ευρωπαίου πολίτη».
- τη συμμετοχή στα προγράμματα ανταλλαγών μεταξύ εκπαιδευτικών, σχολείων και μαθητών. Ένα από τα σημαντικότερα στοιχεία για την οικοδόμηση της Ευρώπης είναι η ελεύθερη κυκλοφορία των προσώπων, η υλοποίηση της οποίας μπορεί να διευκολυνθεί εάν οι νέοι έχουν τη δυνατότητα ήδη από το σχολείο να αποκτήσουν εμπειρία αυτής της κινητικότητας και τους δοθούν ευκαιρίες να συναντούν και να αντιμετωπίζουν διαφορετικά περιβάλλοντα.
- την εκμάθηση ξένων γλωσσών. Οι γλωσσικές γνώσεις αποτελούν προϋπόθεση για την κινητικότητα και τις ανταλλαγές και πρωταρχικό στόχο για την ανάπτυξη της ευρωπαϊκής διάστασης στην εκπαίδευση και τη γνώση των άλλων πολιτισμών. Η γνώση μιας διεθνούς γλώσσας στο οικουμενικό χωριό και στην παγκόσμια αγορά του 21ου αιώνα και η ενθάρρυνση γνώσης περισσότερων γλωσσών δεν είναι απραγματοποίητος στόχος (Παπαχρήστου Μ.,- Τύπας Γ.,(2003),σ. 133).

Συμπερασματικά, φαίνεται ότι οι διάφορες ευρωπαϊκές χώρες προσπαθούν με το δικό τους τρόπο η καθεμιά να αντιμετωπίσουν την πολυπολιτισμική τάξη**,** με το δικό τους εκπαιδευτικό σύστημα τα τελευταία χρόνια επιχειρείται η αναβάθμιση της παρεχόμενης εκπαίδευσης, λαμβάνοντας υπόψη και το διαφορετικό μαθητή, ώστε να δημιουργηθεί σιγά- σιγά μια ευρωπαϊκή συνείδηση και στη συνέχεια μια υπερεθνική συνείδηση με ανανεωτικές τάσεις και στοιχεία που οδηγούν σε ένα χώρο που αποκαλείται παγκόσμιο χωριό.

2.11. Μελέτες και έρευνες

Οι μελέτες και έρευνες που έχουν γίνει σχετικά με θέματα διαπολιτισμικής εκπαίδευσης είναι πολύ περιορισμένες, καθώς επίσης και τα συμπεράσματά τους, αφού το θέμα αυτό απασχολεί το

εκπαιδευτικό μας σύστημα μόλις τα τελευταία χρόνια, μετράει δηλαδή ζωή περίπου μιας εικοσαετίας. Πιο συγκεκριμένα, εντοπίσαμε και καταγράφουμε τις παρακάτω:

Οι Α. Γκότοβος, Γ. Μάρκου, Μ. Φέριγκ *(Σύγχρονη Εκπαίδευση,* τχ. 34,35,36, 1987) διεξήγαγαν μία έρευνα για τη σχολική επανένταξη των παλιννοστούντων μαθητών. Η ερευνητική προσπάθεια της ομάδας στην πρώτη ανιχνευτική φάση ήταν προσανατολισμένη σε ό,τι μπορεί να χαρακτηριστεί ως «εθνογραφία της σχολικής επανένταξης». Έγινε δηλαδή μία συντονισμένη προσπάθεια να εντοπιστούν τα προβλήματα των παλιννοστούντων κατά τη διάρκεια της σχολικής φοίτησης, να διαπιστωθούν οι εκπαιδευτικές ανάγκες σχετικά με το θέμα της επανένταξης και να καταγραφούν τόσο οι στρατηγικές των μαθητών στην αντιμετώπιση του σχολικού περίγυρου, όσο και εκείνες του σχολείου στην αντιμετώπιση των παλιννοστούντων κατά τη διάρκεια της σχολικής επανένταξης.

Η χρησιμοποιούμενη μέθοδος ήταν τόσο η ποσοτική όσο και η ποιοτική προσέγγιση. Δόθηκαν ερωτηματολόγια σε 316 μαθητές που επέστρεψαν στην Ελλάδα ανάμεσα στο 1976 και το 1982 και έγιναν διάφορες συζητήσεις και συμμετοχική παρατήρηση.

Διαπιστώθηκε ότι δεν υπάρχει ομοιομορφία στην ενσωματωτική πορεία των παλιννοστούντων μαθητών, αλλά υπάρχουν περισσότεροι τύποι επανένταξής τους στο ελληνικό σχολείο.

Η επίδοση της πλειοψηφίας των μεταναστών μαθητών μένει πολύ πίσω από το «μέσο όρο» του σχολείου και μόνο μια μικρή μειοψηφία προσπαθεί να ξεπεράσει το «στίγμα» του «κακού μαθητή».

Ο προφορικός λόγος της πλειοψηφίας των μαθητών είναι επαρκής και έτσι καταρρίπτεται ο μύθος ότι η γλωσσική χρήση των παλιννοστούντων είναι γενικά προβληματική.

Τα φροντιστηριακά τμήματα δεν αποτελούν μακροπρόθεσμη λύση της σχολικής τους επανένταξης, αφού περιορίζονται μόνο στο να προσφέρουν την προετοιμασία των μαθημάτων της επόμενης μέρας, χωρίς κάποιο σχεδιασμό με χρονική πνοή.

Ο Γ. Νικολάου (διδακτορική διατριβή, Αθήνα 1988, πηγή: βιβλιοθήκη Εθνικού Κέντρου Τεκμηρίωσης) εκπόνησε διδακτορική διατριβή με θέμα το ρόλο των Ελλήνων εκπαιδευτικών στη σχολική ένταξη των παλιννοστούντων και αλλοδαπών μαθητών. Αφού καταγράφηκε η πολυχρωμία της ελληνικής κοινωνίας και του ελληνικού σχολείου, διαπιστώθηκαν τα σύγχρονα φαινόμενα ρατσισμού και ξενοφοβίας στη Ελλάδα, των οποίων θύματα είναι κατά κύριο λόγο οι ξένοι μετανάστες , χωρίς φυσικά να εξαιρούνται και οι ομογενείς από την πρώην Σοβιετική Ένωση και την Αλβανία, και τα οποία φυσικά ενισχύονται από τη λειτουργία και το ρόλο που διαδραματίζουν τα Μ.Μ.Ε. τα οποία περνάνε αρνητικά μηνύματα δημιουργώντας το στερεότυπο του απαξιωμένου «Αλβανού» και του κάθε εξαθλιωμένου μετανάστη που απειλεί την κοινωνία και το σχολείο μας.

Αναλυτικότερα, διαπιστώθηκε ότι το ελληνικό σχολείο και ιδιαίτερα το Δημοτικό, «σήκωσε το κύριο βάρος» της ένταξης, αλλά όχι πάντα με επιτυχία.

Αντίθετα, οι παράγοντες που εμπλέκονται στα εκπαιδευτικά πράγματα της χώρας, συμφωνούν ότι η ένταξη αυτή ήταν προβληματική, με κυριότερη αιτία το πρόβλημα της επικοινωνίας των ΠΑΜ σε μία γλώσσα που αγνοούσαν. Επίσης, σε αυτό συντέλεσαν οι ιδιαίτερες δυσκολίες στο οικογενειακό τους περιβάλλον, και η απόρριψη και απομόνωση που αισθάνονταν μέσα στις σχολικές τάξεις.

Ακόμα, διαπιστώθηκε ότι και το Δημοτικό Σχολείο δεν ήταν έτοιμο να υποδεχτεί τους ΠΑΜ, συνηθισμένο άλλωστε να λειτουργεί σε ένα μονοπολιτισμικό πλαίσιο, χωρίς την απαιτούμενη εμπειρία, ούτε καν τα μέσα και τις υποδομές. Το χειρότερο, δεν υπήρχε συγκεκριμένη εκπαιδευτική πολιτική, ενώ αντίθετα αφθονούσε η θεωρητική σύγχυση μεταξύ «ελληνικής παιδείας» και «διαπολιτισμικής εκπαίδευσης», η οποία μάλιστα έχει πάρει και θεσμική υπόσταση

μέσα από Νόμους του Κράτους. Γενικά, η πολιτεία ακόμα και σήμερα δείχνει μία ατολμία στο πρόβλημα, παρά τις όποιες πρωτοβουλίες αναλαμβάνει.

Διαπιστώθηκε επίσης ότι ο έλληνας δάσκαλος σίγουρα δεν ανακάλυψε νέες μεθοδολογικές προσεγγίσεις της πολυπολιτισμικής τάξης, αφού δεν είχε άλλωστε τα κατάλληλα εφόδια γι' αυτό. Επιβεβαίωσε όμως με την εμπειρία του και τη δραστηριότητά του την αποτελεσματικότητα κάποιων μεθόδων και πρακτικών που μπορούν να βοηθήσουν και άλλους εκπαιδευτικούς. Χρειάζεται επένδυση στον ανθρώπινο παράγοντα, ώστε να μπορούμε να σκεφτούμε το Νέο Σχολείο, το οποίο θα απαντήσει σε καινούριες προκλήσεις.

Συμπερασματικά, η είσοδος των ΠΑΜ στο ελληνικό σχολείο αποτέλεσε έναν από τους σημαντικότερους σταθμούς στην ιστορική του διαδΡομάή γιατί καταρχήν σήμανε το τέλος μιας εποχής, της απόλυτης εθνικής ομοιογένειας και του αδιαμφισβήτητου ελληνικού προτύπου, έπειτα άνοιξε το δρόμο σε μια πρωτόγνωρη παιδαγωγική και διδακτική αναζήτηση, τόσο στον τομέα της θεωρίας όσο και της πράξης και τέλος, μπορεί να σημάνει το ξεκίνημα μιας δομικής και όχι μόνο μεθοδολογικής ανασυγκρότησης.

Ο Γ. Θ. Καρακατσάνης *(Σχολείο και Ζωή,* τχ. 5-6, (1992)) διεξήγαγε την έρευνα: «Παράγοντες διαφοροποίησης της σχολικής επίδοσης παλιννοστούντων μαθητών», σκοπός της οποίας ήταν να καταδειχτεί ότι οι παλιννοστούντες μαθητές έχουν τις ίδιες δυνατότητες μάθησης, όπως οι ντόπιοι συμμαθητές τους, οπότε η ένταξή τους στο ελληνικό σύστημα δεν δημιουργεί μαθησιακά ή ψυχολογικά προβλήματα, αλλά και να καταδειχτεί ότι αν διαπιστωθούν διαφορές στην επίδοση μεταξύ παλιννοστούντων και ντόπιων μαθητών καθίσταται αναγκαίο να ληφθούν από την πολιτεία θεσμικά μέτρα (ενισχυτική διδασκαλία, Φ.Τ. κλπ), ώστε να εξασφαλιστούν στην κατηγορία αυτή των παιδιών συνθήκες ομαλής πορείας στη μαθησιακή διαδικασία.

Δείγμα της συγκεκριμένης έρευνας αποτέλεσαν 412 μαθητές που κατά το σχολικό έτος (1990)-(1991) φοιτούσαν σε Γυμνάσια της Ανατολικής Μακεδονίας και Θράκης και οι οποίοι στο παρελθόν έζησαν με τους γονείς τους σε κάποια χώρα υποδοχής μεταναστών και το οποίο συμπληρώθηκε από άλλους 824 ντόπιους μαθητές για να γίνει η σύγκριση της επίδοσής τους σε κάποια μαθήματα με αυτή των παλιννοστούντων μαθητών.

Από την έρευνα φάνηκε ότι η απόδοση των μαθητών ποίκιλε από άριστη έως κακή, όπως περίπου και των Ελλήνων μαθητών και φυσικά σε αυτό συντελούσαν πολλοί παράγοντες, βασικοί των οποίων το επίπεδο μόρφωσης των γονιών και τα χρόνια παραμονής στο εξωτερικό. Όσο για την αρνητική επίδοση, βασική της αιτία φαίνεται να είναι η αφαιρετική διγλωσσία (η βαθμιαία απώλεια της μητρικής γλώσσας), η οποία προκαλείται στο παιδί του μετανάστη εξαιτίας της μακρόχρονης παραμονής στη χώρα υποδοχής και της πλημμελούς διδασκαλίας της μητρικής γλώσσας.

Η Διονυσία Κοντογιάννη *(Επιστήμες Αγωγής,* τχ. 4, (2002)) διεξήγαγε μία έρευνα στην οποία επιχειρήθηκε να διερευνηθεί αν στα πλαίσια της παρεχόμενης ελληνικής δημόσιας εκπαίδευσης δίνεται η ευκαιρία στους μαθητές που είναι φορείς μιας άλλης γλώσσας από την ελληνική και ενός άλλου, διαφορετικού πολιτισμικού κεφαλαίου από το ελλαδικό να αξιοποιήσουν αυτό τους το κεφάλαιο.

Στην έρευνα επιλέχτηκαν να χρησιμοποιηθούν τα πρώην «Σχολεία Παλιννοστούντων Ελληνόπουλων» του νομού Αττικής, για το λόγο ότι τα σχολεία αυτά αποτελούν έναν εκπαιδευτικό θεσμό, ο οποίος απευθύνεται σε συγκεκριμένες ομάδες μαθητών με διπολιτισμικές και διγλωσσικές προϋποθέσεις, αλλά και γιατί προβλέπεται σε αυτά η παράλληλη χρήση και διδασκαλία δύο γλωσσών, της ελληνικής και της αγγλικής.

Στοχοθεσία της συγκεκριμένης έρευνας είναι η διερεύνηση των προσδοκιών και αναγκών των μαθητών - έτσι όπως οι ίδιοι και εν μέρει οι γονείς τους τις προσδιορίζουν - και κατά πόσο το

σχολείο ανταποκρίνεται σε αυτές. Τα δύο βασικά ζητούμενα είναι αν στα πρώην «*Σχολεία Παλιννοστούντων Αττικής*»(Σ.Π.Α.) εφαρμόζονται δίγλωσσα Προγράμματα Σπουδών και σε ποιο μοντέλο δίγλωσσης εκπαίδευσης εντάσσονται, ποιες είναι οι ανάγκες και οι προσδοκίες των μαθητών και των γονιών τους και η ανταπόκριση των Σ.Π. Α. σε αυτές.

Ως ερευνητικά εργαλεία χρησιμοποιήθηκαν προσωπικές ημιδομημένες συνεντεύξεις, δομημένα ερωτηματολόγια για μαθητές, γονείς και εκπαιδευτικούς, συλλογή ντοκουμέντων (Νόμων, Προεδρικών Διαταγμάτων, Υπουργικών Αποφάσεων..) και παρατήρηση της εκπαιδευτικής πράξης στα Σ.Π.Α.

Δείγμα της έρευνας αποτέλεσαν 370 μαθητές από τους 764 που φοιτούσαν σε όλες τις βαθμίδες των Σ.Π.Α. κατά το σχολικό έτος (1997)-98, έτος διεξαγωγής της συγκεκριμένης έρευνας.

Από την έρευνα διαπιστώθηκε ότι οι παλιννοστούντες μαθητές ανάλογα με το συνομιλητή τους χρησιμοποιούν και άλλο γλωσσικό κώδικα. Πιο συγκεκριμένα, κατά τη διάρκεια του μαθήματος χρησιμοποιούν και τις δύο γλώσσες, ενώ θα περίμενε κανείς να χρησιμοποιούν μόνο την ελληνική, ενώ κατά τη διάρκεια του διαλείμματος που είναι μια επικοινωνία χωρίς ιδιαίτερες γνωστικές απαιτήσεις οι μαθητές συμμορφώνονται στον κώδικα που τους «επιβάλλει» ο δάσκαλος - συνομιλητής τους χρησιμοποιώντας περισσότερο την ελληνική γλώσσα.

Οι μαθητές παραμένουν συναισθηματικά δεμένοι με την αγγλική γλώσσα και το δέσιμο αυτό δεν επηρεάζεται από καμία μεταβλητή, αλλά δεν συμβαίνει το ίδιο και με τον πολιτισμό της χώρας προέλευσης, όπου ναι μεν έχουν εσωτερικεύσει κάποια στοιχεία της χώρας αυτής, όμως η αλληλεπίδραση με τον καινούριο πολιτισμό είναι έντονη.

Πάντως, η έρευνα κατέληξε στο πόρισμα ότι στα Σ.Π.Α. δεν φαίνεται να επιτυγχάνεται ο θεσμικός στόχος που είναι η μετάβαση των μαθητών από τη μονογλωσσία με κυρίαρχη την Αγγλική στη μονογλωσσία με κυρίαρχη την Ελληνική. Οι μαθητές κατά τη διάρκεια φοίτησής τους στα Σ.Π.Α. φαίνεται να μετακινούνται από μια μονόγλωσση κατάσταση με κυρίαρχη την Αγγλική σε μια δίγλωσση κατάσταση η οποία όμως δεν είναι αθροιστική, αλλά αφαιρετική, με αποτέλεσμα οι προσδοκίες τους να παραμένουν ανεκπλήρωτες. Φαίνεται, λοιπόν, ότι γενικότερα υπάρχει ένα θεωρητικό έλλειμμα και στα σχολεία αυτά, το οποίο προσπαθούν να καλύψουν οι εκπαιδευτικοί με διάφορες δημιουργικές πρωτοβουλίες που αναλαμβάνουν.

Είναι καιρός, όμως, σε μια εποχή που γίνεται ιδιαίτερος λόγος για διαπολιτισμική εκπαίδευση να διαμορφωθεί ένα θεωρητικό πλαίσιο δίγλωσσης εκπαίδευσης για την εκπαίδευση των παλιννοστούντων και αλλοδαπών μαθητών, το οποίο θα είναι απαλλαγμένο από αμφισημίες και αντιφάσεις και θα στηρίζεται σε στέρεα θεωρητική βάση.

Ο Γ. Μάρκου ((1997)β) τονίζει ότι οι εκπαιδευτικοί που έχουν γαλουχηθεί με μία αντίληψη για την ανωτερότητα του δικού τους πολιτισμού πολύ δύσκολα αποδέχονται ένα σχολείο το οποίο προωθεί και ενθαρρύνει μία θετική αντίληψη και στάση στους άλλους πολιτισμούς, που οι ίδιοι διδάχτηκαν να τους θεωρούν κατώτερους. Έτσι, αυτή του η εμπειρία σε συνδυασμό με τη μακρόχρονη ενασχόλησή του με την εκπαίδευση και την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών, ώθησε αυτόν και την ερευνητική του ομάδα στην ανάπτυξη ενός ερευνητικού προγράμματος με στόχο τη διαμόρφωση ενός διαπολιτισμικού μοντέλου ταυτόχρονης εκπαίδευσης και επιμόρφωσης εκπαιδευτικών, στο οποίο συμμετέχουν και συνεργάζονται δημιουργικά πανεπιστημιακοί δάσκαλοι, φοιτητές και εκπαιδευτικοί της σχολικής πράξης.

Βασική θέση του ερευνητικού προγράμματος είναι ότι το Πανεπιστήμιο πρέπει να έχει την ευθύνη τόσο της θεωρητικής όσο και της πρακτικής - επαγγελματικής εκπαίδευσης και ανάπτυξης των φοιτητών και των εκπαιδευτικών. Για την εφαρμογή του ερευνητικού προγράμματος επιλέχτηκε ο Δήμος Αχαρνών ο οποίος παρουσιάζει έντονα τα χαρακτηριστικά μιας υποβαθμισμένης πολυπολιτισμικής κοινωνίας. Ο μόνιμος πληθυσμός της περιοχής υπολογίζεται

ότι ανέρχεται σε 100.000 άτομα, παρουσιάζοντας μία σημαντική αύξηση στην τελευταία εικοσαετία, που οφείλεται στο γεγονός ότι ο δήμος έχει καταστεί κέντρο υποδοχής σημαντικών ομάδων πληθυσμού από την Ελλάδα και το εξωτερικό (Τσιγγάνοι, Πόντιοι, Πρόσφυγες, Μετανάστες κ.λ.π.).

Οι βασικοί στόχοι του προγράμματος είναι πολλοί, μεταξύ των οποίων η ένταξη καινοτομικών θεματικών ενοτήτων διαπολιτισμικής φύσεως, η ευαισθητοποίηση φοιτητών και εκπαιδευτικών να αντιλαμβάνονται τρόπους συμπεριφοράς, οι οποίοι διαμορφώνονται μέσα από διαφορετικές συνθήκες πολιτισμού και εργασίας και η ικανότητα και ετοιμότητα να παρεμβαίνουν καινοτομικά στο σχολείο με την ανάπτυξη διαπολιτισμικού καινοτομικού υλικού, τη χρησιμοποίηση και την αξιολόγησή του. Κεντρική θέση στη διάρθρωση του προγράμματος κατέχει το project, στο οποίο υπάρχει ενεργός συμμετοχή των εκπαιδευτικών, οι οποίοι μέσα από τη συνεργασία όχι μόνο δεν αισθάνονται «μόνοι» στην αντιμετώπιση των προβλημάτων που παρουσιάζονται στις πολυπολιτισμικές τους τάξεις, αλλά επιπλέον μαθαίνουν να αντιμετωπίζουν τα προβλήματα αυτά επιστημονικά. Το πρόγραμμα αυτό καταδεικνύει για μία ακόμα φορά την αναγκαιότητα για μία πιο επιστημονική και πιο πρακτική προσέγγιση της πολυπολιτισμικής τάξης και αν και έχει πλαίσιο αναφοράς την ελληνική πραγματικότητα και πιο συγκεκριμένα την πραγματικότητα του Δήμου

Αχαρνών, ίσως τα βασικά του στοιχεία μπορούν να αποτελέσουν τον κορμό ανάλογων προγραμμάτων σε άλλες χώρες.

Μία άλλη μελέτη που έγινε από τη Μαρία Κουτσούμπα *(Εκπαιδευτική Κοινότητα,* τχ. 52, (2000)), καθηγήτρια Φυσικής Αγωγής, αφορά τον προβληματισμό της ως προς τη σχέση του ελληνικού παραδοσιακού χορού με τη διαπολιτισμική εκπαίδευση και επικεντρώνεται στο αν τα στοιχεία του ελληνικού παραδοσιακού χορού που θεωρούνται εργαλεία διαπολιτισμικής εκπαίδευσης λειτούργησαν ως τέτοια κατά τη διάρκεια εκμάθησης και παρουσίασης ελληνικών παραδοσιακών χορών σε πολιτιστικές εκδηλώσεις του δήμου Ελληνικού. Η συγκεκριμένη μελέτη έγινε το σχολικό έτος (1997)-(1998) στο 2° Γυμνάσιο Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης Ελληνικού, όπου φοιτούν μαθητές και μαθήτριες απ' όλο τον κόσμο. Μετά τις αρχικές αντιδράσεις και την έντονη προτροπή της καθηγήτριας για τη δημιουργία χορευτικής ομάδας, παρά τα έντονα προβλήματα, αυτή τελικά λειτούργησε και παιδιά από την Αμερική, τον Καναδά, την Αφρική, τις Φιλιππίνες, κατάφεραν να επικοινωνήσουν, να σεβαστούν το ένα τη διαφορετικότητα του άλλου , να αναμειχτούν και να δουλέψουν για ένα κοινό σκοπό. Έτσι, λοιπόν, το στοιχείο της επικοινωνίας λειτούργησε στο μέγιστο βαθμό που επέτρεψαν οι συνθήκες, δε συνέβηκε όμως το ίδιο και με το πολιτιστικό στοιχείο, το οποίο είχε πολύ περισσότερους περιορισμούς. Η έλλειψη οικονομικών πόρων για την εξασφάλιση μεγαλύτερου αριθμού παραδοσιακών στολών και ζωντανής μουσικής, αλλά και η απουσία χρόνου για τη θεωρητική επέκταση πάνω στους άλλους πολιτισμούς, τους διαφορετικούς από τον ελληνικό επέδρασαν ώστε το πολιτιστικό στοιχείο να μη λειτουργήσει στο μέγιστο βαθμό. Το θετικό στοιχείο είναι ότι αναδείχτηκε η ανάγκη ουσιαστικότερης ενσωμάτωσης παρόμοιων πολιτιστικών δραστηριοτήτων στο εκπαιδευτικό σύστημα, μια ανάγκη η οποία επιβάλλεται και από τις σύγχρονες κοινωνικές εξελίξεις, όπου η παγκοσμιοποίηση και η πολυπολιτισμικότητα απαιτούν έναν επαναπροσδιορισμό του πολιτισμικού γίγνεσθαι μέσα από τις πρακτικές του.

Συμπερασματικά, παρά τα προβλήματα και τους περιορισμούς, ο χορός με τον ιδιαίτερο χαρακτήρα του, καθώς και άλλες πολιτιστικές και αθλητικές δραστηριότητες μπορούν να συμβάλουν με ξεχωριστό τρόπο τόσο στον επαναπροσδιορισμό αυτό, όσο και στην αποκλιμάκωση των εντάσεων που πιθανόν να δημιουργούν οι νέες εξελίξεις.

Στα πλαίσια επιμορφωτικού προγράμματος, διεξήχθη από τον Μιχάλη Δαμανάκη (2004) το (1998) μία έρευνα, κύριος σκοπός της οποίας ήταν η καταγραφή της υπάρχουσας κατάστασης στο

ελληνικό σχολείο, όπως τη βιώνουν και την αξιολογούν οι ίδιοι οι εκπαιδευτικοί. Η καταγραφή κινήθηκε σε δύο άξονες: από τη μια επιχειρήθηκε η συλλογή πληροφοριών που αφορούν τους ίδιους τους εκπαιδευτικούς και το διδακτικό τους έργο και από την άλλη η συλλογή πληροφοριών για τα εκπαιδευτικά, αλλά και τα γενικότερα προβλήματα των μαθητών.

Ο πραγματικός πληθυσμός αποτελείται από όλους εκείνους τους εκπαιδευτικούς της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης που διδάσκουν έστω και έναν παλλινοστούντα και αλλοδαπό μαθητή και κατά συνέπεια έρχονται αντιμέτωποι με τα πιθανά προβλήματα αυτής της κατηγορίας των μαθητών, καλύπτει όλα τα διαμερίσματα της Ελλάδας όπου απαντώνται υψηλά ποσοστά των μαθητικών πληθυσμών που μας ενδιαφέρουν και με την έννοια αυτή το δείγμα έχει έναν αντιπροσωπευτικό χαρακτήρα. Το ερευνητικό εργαλείο ήταν το ερωτηματολόγιο, το οποίο συμπληρώθηκε στη χρονική περίοδο μεταξύ του Μαϊου και του Δεκεμβρίου του (1995).

Ένα σημαντικό συμπέρασμα της έρευνας ήταν ότι η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών πάνω σε θέματα εκπαίδευσης πολιτισμικά διαφορετικών ατόμων, θέματα διαπολιτισμικής εκπαίδευσης, διδασκαλίας της ελληνικής ως δεύτερης γλώσσας ήταν από περιορισμένη ως ανύπαρκτη. Μόνο 23,5% των μελών του δείγματος δήλωσαν ότι είχαν προηγούμενη επιμόρφωση η οποία τους είχε γίνει κατά κανόνα από Σχολικούς Συμβούλους.

Ένα άλλο σημαντικό πόρισμα της έρευνας ήταν ότι η ενημέρωση σχετικά με τις οικογενειακές συνθήκες των αλλοδαπών μαθητών ήταν ελλιπείς και μάλιστα των γυναικών εκπαιδευτικών πιο ελλιπείς απ' ότι των ανδρών.

Προκύπτει, λοιπόν, ένα επαγγελματικό προφίλ, του οποίου το κύριο χαρακτηριστικό είναι η ελλιπής ενημέρωση και επιμόρφωση των εκπαιδευτικών που διδάσκουν παλιννοστούντες και αλλοδαπούς μαθητές.

Ως προς τις δυσκολίες που αντιμετωπίζουν οι εκπαιδευτικοί κατά τη διδασκαλία, φαίνεται να είναι αυξημένες, αφού 74% αυτών δήλωσαν ότι αντιμετώπιζαν από πάρα πολλές έως αρκετές δυσκολίες, οι οποίες εστιάζονται κατά σειρά προτεραιότητας στην άγνοια της ελληνικής γλώσσας από τους παλιννοστούντες, στην έλλειψη κατάλληλου διδακτικού/ εποπτικού υλικού, στη δομή και λειτουργία του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος, στην έλλειψη ενδιαφέροντος για το σχολείο από τους ίδιους τους μαθητές, σε προβλήματα προσαρμογής των παλιννοστούντων και τέλος σε προβλήματα του οικογενειακού τους περιβάλλοντος.

«Η διαπολιτισμική εκπαίδευση στη Σάμο» είναι η έρευνα των Β. Δημητριάδη και Β. Τσακαλωφά *(Παιδαγωγικό Βήμα Αιγαίου, τχ.* 53, (2006)) που ξεκίνησε με τη διαπίστωσή τους ότι η διαπολτισμική εκπαίδευση στην Ελλάδα εμφανίζει σοβαρές αδυναμίες, δεν θεωρείται πρόκληση και δεν αποτελεί εκπαιδευτική προτεραιότητα. Το Πανεπιστήμιο της Αθήνας χρησιμοποιεί φιλολόγους για να στελεχώσουν πρωτοποριακά προγράμματα διαπολιτισμικής εκπαίδευσης στο Δημοτικό σχολείο με τη δικαιολογία πως δεν υπάρχουν δάσκαλοι, γεγονός το οποίο από μόνο του αποδεικνύει τη σοβαρότητα με την οποία αντιμετωπίζεται στη χώρα μας ο τομέας αυτός. Προσωπική άποψη των ερευνητών είναι ότι η διαπολιτισμική εκπαίδευση στην Ελλάδα πρέπει να αναβαθμιστεί, γιατί τα οφέλη που θα προκύψουν αφορούν το μέλλον της χώρας και όχι μόνο τα υποκείμενα της εκπαίδευσης.

Σκοπός της έρευνας αυτής είναι μέσα από τη χαρτογράφηση του μαθητικού πληθυσμού των παλιννοστούντων και αλλοδαπών μαθητών της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης Σάμου και των εκπαιδευτικών τους να διαπιστώσει κατά πόσο επιτυγχάνεται ο σκοπός της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης, όπως προσδιορίζεται νομοθετικά αλλά και σύμφωνα με τις θεωρητικές συνιστώσες. Προσπαθεί επίσης, με κατάλληλο ερωτηματολόγιο να καταγράψει ορισμένες από τις επικρατέστερες τάσεις, στάσεις, απόψεις και προοπτικές των μαθητών και των εκπαιδευτικών που εμπλέκονται σε αυτή τη διαδικασία πάνω σε θέματα επικοινωνίας, μάθησης και σχέσεων. Ένα

πολύ συγκεκριμένο ερώτημα στο οποίο προσπαθεί να απαντήσει είναι κατά πόσο έχει επιτευχθεί μέσα στη δημόσια εκπαίδευση της Σάμου η κοινωνική ενσωμάτωση των μαθητών που ανήκουν στις μειονότητες.

Η έρευνα πραγματοποιήθηκε σε όλα τα σχολεία της Σάμου όπου φοιτούσαν αλλοδαποί ή παλιννοστούντες μαθητές από τις 15 Ιανουαρίου μέχρι τις 15 Μαρτίου (2004). Εξετάσθηκαν 70 εκπαιδευτικοί, δάσκαλοι και ειδικοτήτων, δηλαδή το 35,9% του συνόλου των υπηρετούντων στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση της Σάμου εκπαιδευτικών. Οι αλλοδαποί μαθητές ανέρχονταν στους 157 σε σύνολο 2027 μαθητών που φοιτούσαν στα σχολεία της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης, ποσοστό 7,75%) σαφώς κατώτερο από το επίπεδο του γενικού πληθυσμού των αλλοδαπών και παλιννοστούντων της χώρας που ανερχόταν στο 10,6% σύμφωνα με τα επίσημα στοιχεία του ΥΠ.Ε.Π.Θ..

Από την έρευνα προέκυψε ότι οι εκπαιδευτικοί του δείγματος ανεξάρτητα από το φύλο και τη θητεία τους στην εκπαίδευση στη συντριπτική τους πλειοψηφία (ποσοστό 94,28%) πιστεύουν ότι το δημόσιο σχολείο στην Ελλάδα πρέπει να προσαρμόζει και να ενσωματώνει στα κοινωνικά, πολιτιστικά και γλωσσικά δεδομένα της χώρας μας όλους τους αλλοδαπούς και παλιννοστούντες μαθητές, χωρίς να λαμβάνει υπόψη του την κουλτούρα και τη μητρική τους γλώσσα, μάλλον επειδή θεωρούν ότι η κουλτούρα και η μητρική γλώσσα των αλλοδαπών και παλιννοστούντων μαθητών δεν έχει ιδιαίτερη σημασία για τους ίδιους, αφού βρίσκονται στην Ελλάδα αλλά και επειδή θεωρούν ότι η παράμετρος αυτή δε σχετίζεται άμεσα με το πρόγραμμα σπουδών των δημοτικών σχολείων, άποψη καθαρά συντηρητική ωστόσο ρεαλιστική.

Προέκυψε, επίσης, ότι ενώ δεν υπάρχει κανένας εκπαιδευτικός που να αρνιέται τη συμφοίτηση Ελλήνων και αλλοδαπών μαθητών, εντούτοις ένα ποσοστό 40% - στην πλειοψηφία του γυναίκες - θεωρεί πως η συμφοίτηση αυτή πρέπει να γίνεται κάτω από ορισμένες προϋποθέσεις χωρίς αυτές να διευκρινίζονται ακριβώς.

Στην ερώτηση αν πρέπει οι αλλοδαποί και παλιννοστούντες μαθητές να διδάσκονται τη μητρική τους γλώσσα παράλληλα με την ελληνική, ενώ στη μεγάλη τους πλειοψηφία οι εκπαιδευτικοί απάντησαν θετικά, εντούτοις, τόνισαν ότι αυτό δεν μπορεί να διεκπεραιωθεί μέσα στα συμβατικά μας σχολεία.

Σύμφωνα με την έρευνα, οι εκπαιδευτικοί πιστεύουν ότι οι ευκαιρίες που δίνονται και τα μέτρα που παίρνονται για τους αλλοδαπούς και παλιννοστούντες μαθητές σε σχέση με τα ελληνόπουλα προκειμένου να προσαρμοστούν πιο εύκολα και γρήγορα στο κοινωνικό και μαθησιακό περιβάλλον είναι περιορισμένες και φυσικά άνισες σε σχέση με αυτές που δίνονται στα ελληνόπουλα. Το σημαντικότερο πρόβλημα είναι η δυσκολία στην εκμάθηση της ελληνικής γλώσσας, η οποία καθυστερεί την ενσωμάτωση των μαθητών στη σχολική ζωή και επιβραδύνει τη σχολική τους επίδοση.

Για να γίνει αποτελεσματικότερη η παρεχόμενη εκπαίδευση στους αλλοδαπούς μαθητές, οι εκπαιδευτικοί του δείγματος προτείνουν σε φθίνουσα διάταξη τη δημιουργία περισσότερων τάξεων υποδοχής, τη σεμιναριακή επιμόρφωση διαπολιτισμικής αγωγής όλων των εκπαιδευτικών, τη μεγαλύτερη δυνατότητα για ενισχυτική διδασκαλία και την εκπόνηση ταχύρυθμων προγραμμάτων εκμάθησης της ελληνικής γλώσσας στους αλλοδαπούς μαθητές πριν αυτοί ενταχθούν στην κανονική τάξη. Επίσης, προτείνουν την κοινωνική ευαισθητοποίηση όλων των εμπλεκόμενων φορέων και τη διδασκαλία και της μητρικής γλώσσας των αλλοδαπών μαθητών με παράλληλη συγγραφή των ανάλογων βιβλίων.

Παρόλα αυτά όμως, διαπιστώθηκε μία απροθυμία για διδασκαλία εκ μέρους τους σε τάξη υποδοχής ή σε διαπολιτισμικό σχολείο.

Έρευνα ως προς το μέγεθος του αποκλεισμού που βιώνουν οι διαφορετικές πολιτισμικές κατηγορίες μαθητών έγινε από τον Ηλία Τουλιά (2005), κεντρικός σκοπός της οποίας ήταν ο εντοπισμός των ιδιαίτερων κοινωνικο-οικονομικών δυσκολιών που αντιμετωπίζουν οι παλιννοστούντες και αλλοδαποί μαθητές στην Ελλάδα.

Ως ομάδα- στόχος τέθηκαν αρχικά οι ίδιοι οι μαθητές, αλλά επειδή οι δυσκολίες στην πραγματοποίηση και στην αξιολόγηση των αποκρίσεων ήταν μεγάλες, τελικά επιλέχθηκαν οι γονείς τους, οι οποίοι στην πλειονότητά τους γνώριζαν την ελληνική γλώσσα σε ικανοποιητικό βαθμό, ώστε να δίνονται σαφείς απαντήσεις. Η μέθοδος συγκέντρωσης των πληροφοριών ήταν αποκλειστικά η μη δομημένη- ελεύθερη συνέντευξη, που πραγματοποιήθηκε κυρίως στα σπίτια των γονέων. Ρωτήθηκαν συνολικά 61 άτομα από τα οποία τα 22 δήλωσαν πως είναι «Έλληνες» παλιννοστούντες και τα υπόλοιπα 39 πως έχουν έρθει στην Ελλάδα για να εργαστούν, αν και ορισμένοι δήλωσαν πως έχουν ελληνική καταγωγή που δεν έχει ωστόσο αναγνωριστεί επίσημα.

Με την πρώτη αξιολόγηση των αποτελεσμάτων διαπιστώθηκε η πρώτη μεγάλη διαφορά στον τρόπο αντιμετώπισης διαφορετικών πολιτισμικών ομάδων στην ελληνική κοινωνία. Οι προερχόμενοι από την Αλβανία στη μεγάλη πλειονότητα των περιπτώσεων σημειώνουν, με ιδιαίτερη ένταση, τη ρατσιστική και ξενοφοβική διάθεση της κοινής γνώμης απέναντί τους. Τη διαφορετική στάση απέναντι στους Αλβανούς τη διαπιστώνουν τόσο οι ίδιοι οι Αλβανοί γονείς όσο και οι ερωτηθέντες διαφορετικής πολιτισμικής και εθνικής προέλευσης. Γενικά, κατά κανόνα οι Αλβανοί, οι Ρουμάνοι και οι Ρώσοι θεωρούνται από τους Έλληνες ως οι πιο επικίνδυνες μειονότητες σε σχέση με τις υπόλοιπες που ζουν στον Ελλαδικό χώρο. Ως προς την οικονομική κατάσταση, η συντριπτική πλειονότητα των ερωτηθέντων δήλωσε πως αντιμετωπίζει μεγάλες δυσκολίες να ανταποκριθεί στα έξοδα εκπαίδευσης των παιδιών τους, τονίζοντας ότι το δωρεάν σχολείο στην Ελλάδα είναι μία πολυτέλεια. Ο στιγματισμός και ο ρατσισμός ενάντια στους ίδιους και στα παιδιά τους στο σχολείο είτε εκδηλώνεται με μία τάση χαμηλότερης εκτίμησης των δυνατοτήτων των ίδιων και των παιδιών τους είτε διαβλέπουν οι ίδιοι ότι η ελληνική κοινωνία τους έχει θέσει στο περιθώριο, « απαγορεύοντάς τους» την ισότιμη πρόσβαση στην εκπαίδευση.

Διαπιστώνεται από την έρευνα αυτή μία σαφής παράμετρος που επηρεάζει σημαντικά τόσο την επιτυχία των παιδιών στο σχολείο όσο και τις προσδοκίες που έχουν οι γονείς και δεν είναι άλλη από το μέγεθος του αποκλεισμού που βιώνουν οι διαφορετικές πολιτισμικές κατηγορίες.

Για λογαριασμό του Ινστιτούτου Μεταναστευτικής Πολιτικής (Ι.ΜΕ.ΠΟ.)

συντάχθηκε το Σεπτέμβρη του (2004) μια εμπειρογνωμοσύνη με τίτλο « Μετανάστευση στην Ελλάδα και Εκπαίδευση: Αποτίμηση της υπάρχουσας κατάστασης - Προκλήσεις και Προοπτικές βελτίωσης» από τους Σκούρτου Ε., Βρατσάλη Κ., και Γκόβαρη Χ., σκοπός της οποίας είναι η διατύπωση συγκεκριμένων προτάσεων για τη βελτίωση της παρεχόμενης εκπαίδευσης σε μετανάστες μαθητές με πρώτη γλώσσα άλλη από την Ελληνική μέσα σε μια λογική βελτίωσης των επιπέδων σχολικής βελτίωσης όλων των μαθητών.

Στην έκθεση αναφέρεται ότι σε έρευνα που έγινε με εντολή της Unicef σε Αθήνα και Θεσσαλονίκη το (2001) επιβεβαιώνεται το πόρισμα ότι οι εκπαιδευτικοί νιώθουν την ανάγκη για επιμόρφωση, αφού κρίνουν ότι είναι απροετοίμαστοι να ανταπεξέλθουν στις νέες προκλήσεις.

Το πεδίο εφαρμογής των προτάσεων των συγγραφέων είναι το δημόσιο σχολείο με τα ισχύοντα προγράμματα σπουδών, τους υπηρετούντες εκπαιδευτικούς και την τυχαία, γλωσσικά και πολιτισμικά, σύνθεση του μαθητικού πληθυσμού. Τα προτεινόμενα μέτρα για το Δημοτικό σχολείο είναι τα εξής:

Να δοθεί έμφαση στην ανάπτυξη της ακαδημαϊκής γλώσσας, στη διατήρηση του βαθμού δυσκολίας των δραστηριοτήτων με παροχή βοηθημάτων, δηλαδή στην αποφυγή τοποθέτησης δίγλωσσων μαθητών σε χαμηλότερες τάξεις , καθώς και στην ενθάρρυνση των αλλοδαπών να

αξιοποιούν τα όσα ήδη γνωρίζουν από τη γλώσσα και την κουλτούρα τους για να μάθουν καλύτερα και γρηγορότερα την Ελληνική.

Επιπλέον, νέες μορφές εκπαίδευσης και παιδαγωγικής προσέγγισης, όπως το ολοήμερο σχολείο, η ευέλικτη ζώνη και η διαθεματική προσέγγιση προσφέρονται για εφαρμογές διαπολιτισμικής εκπαίδευσης μέσω των συνδυαστικών αναφορών σε όλα τα θεματικά πεδία.

Προτείνεται τέλος στήριξη και συνεχής επιμόρφωση των εκπαιδευτικών, αξιολόγηση των διαπολιτισμικών σχολείων και αξιοποίηση της εμπειρίας αυτής και θεσμοθέτηση Συμβούλου Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης σε επίπεδο Περιφέρειας/Νομού.

2.12 Συμπερασματικά

Από τις θεωρητικές προσεγγίσεις προκύπτει ότι ενώ υπάρχει πλούσιο θεωρητικό υπόβαθρο, ενώ τα διαπολιτισμικά μοντέλα τείνουν προς βελτίωση, εντούτοις στην πράξη λειτουργεί κατά κύριο λόγο το αφομοιωτικό μοντέλο. Προσδοκία μας θα ήταν η καθημερινή πρακτική να ακολουθήσει την εξέλιξη και το διαπολιτισμικό να είναι το κυρίαρχο μοντέλο στην εκπαίδευσή μας.

Τα καινοτόμα προγράμματα προς την κατεύθυνση λειτουργίας του νέου σχολείου όπως η ευέλικτη ζώνη, το ολοήμερο σχολείο και η μέθοδος project μπορούν να δώσουν μια δυναμική ώθηση και να καλύψουν σε μεγάλο βαθμό τις μορφωτικές ανάγκες των μαθητών με διαφορετικό γλωσσικό και πολιτισμικό υπόβαθρο παρέχοντάς τους ίσες αλλά όχι ίδιες ευκαιρίες.

Η διαπολιτισμική εκπαίδευση στην Ευρώπη και αναφερόμαστε σε χώρες κυρίως με υψηλό ποσοστό μεταναστών όπως η Γαλλία και η Γερμανία δεν αποτελεί μέλημα της κρατικής εκπαιδευτικής πολιτικής. Ουσιαστικά λειτουργεί η ενσωμάτωση και δεν εφαρμόζονται αρχές που αναφέρονται στους «άλλους», τους «διαφορετικούς».

Στην Αγγλία παρότι στράφηκε το ενδιαφέρον της πολιτείας στους πολιτισμούς καταγωγής, καμία αλλαγή δεν επιτεύχθηκε στις αντιλήψεις για μια ομοιογενή πολιτισμικά κοινωνία.

Η Σουηδία είναι η μόνη ευρωπαϊκή χώρα που πρωτοστάτησε στον τομέα υιοθετώντας τη διγλωσσία στην εκπαίδευση των παιδιών, πράγμα το οποίο σημαίνει ότι τουλάχιστον επιχειρήθηκε μία πρακτική για τους αλλοδαπούς μαθητές.

Φαίνεται από τα παραπάνω ότι η Ευρώπη θα πρέπει να λειτουργήσει με ενιαίο Ευρωπαϊκό αξιακό κώδικα και να διαποτίσει με αυτόν τους μαθητές της από το Δημοτικό κιόλας σχολείο έτσι ώστε να δημιουργηθεί η Ευρωπαϊκή συνείδηση η οποία θα συντελέσει στη δημιουργία Παγκόσμιας συνείδησης. Αυτό όμως πέρα από θέληση και ατομική πρωτοβουλία, πρέπει να αποτελέσει μέλημα της πολιτείας και αυτή να ενισχύσει κατάλληλα τους εκπαιδευτικούς.

Οι μελέτες και έρευνες που έχουν γίνει αφορούν θέματα όπως τη διγλωσσία, τις σχολικές επιδόσεις των παλιννοστούντων και αλλοδαπών μαθητών, ελάχιστες μόνο κάνουν λόγο για την αναγκαιότητα της επιμόρφωσης ανάμεσα στις οποίες η έρευνα του Μ. Δαμανάκη, πόρισμα της οποίας ήταν ότι η επιμόρφωση πάνω σε θέματα διαπολιτισμικής εκπαίδευσης ήταν από περιορισμένη έως ανύπαρκτη. Σεμιναριακή επιμόρφωση διαπολιτισμικής αγωγής όλων των εκπαιδευτικών προτείνεται και στην έρευνα των Δημητριάδη και Τσακαλωφά, αλλά και στην εμπειρογνωμοσύνη που συντάχθηκε από τους Σκούρτου, Βρατσάλη και Γκόβαρη με χρηματοδότηση του Ι.ΜΕ.ΠΟ.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3^{ο} :ΤΟ ΑΝΑΛΥΤΙΚΟ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΣΠΟΥΔΩΝ ΤΟΥ ΓΛΩΣΣΙΚΟΥ ΜΑΘΗΜΑΤΟΣ ΤΟΥ ΔΗΜΟΤΙΚΟΥ ΣΧΟΛΕΙΟΥ

Εισαγωγή

Στο κεφάλαιο αυτό αποσκοπούμε να επισημάνουμε εκείνα τα στοιχεία του Αναλυτικού Προγράμματος Σπουδών του Γλωσσικού μαθήματος στο Δημοτικό σχολείο που έχουν συνάφεια με τη διαπολιτισμική παιδαγωγική θεωρία. Εδώ θα επικεντρωθούμε στο Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγράμματος Σπουδών (Δ.Ε.Π.Π.Σ.) και ιδιαιτέρως στο τρέχον Αναλυτικό Πρόγραμμα του Γλωσσικού μαθήματος του Δημοτικού Σχολείου (Α.Π.Σ ΄, όπως εμπεριέχονται στο Φ.Ε.Κ. 303/13-3-2003), όπου βάσει των οποίων πραγματοποιείται και το γλωσσικό μάθημα της ελληνικής γλώσσας στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση. Θα αποσαφηνίσουμε τους σκοπούς και στόχους του Αναλυτικού Προγράμματος Σπουδών με έμφαση στους εκπαιδευτικούς και διδακτικούς στόχους, τα επίπεδά τους και τις λειτουργίες τους. Θα προσπαθήσουμε να διαπιστώσουμε κατά πόσο το Α.Π.Σ. της Γλώσσας σκοποθετεί και στοχοθετεί δράσεις με διαπολτισμικά στοιχεία και παράλληλα επιχειρεί το ίδιο και με τη βέλτιστη χρήση και αξιοποίηση των ντ στην εκπαιδευτική διαδικασία του γλωσσικού μαθήματος. Θα παρουσιάσουμε και την πρόσφατη χρήση και αξιοποίηση των Α.Π.Σ. 2003 ειδικά του γλωσσικού μαθήματος στις ΔΥΕΠ- Δομές υποστήριξης Εκπαίδευσης Προσφύγων.

Στόχος μας επίσης είναι να προωθήσουμε την εισαγωγή της διαπολιτισμικής διάστασης στα αναλυτικά προγράμματα, τα εγχειρίδια και τα διδακτικά βοηθήματα υπό το φως των πορισμάτων της διαπολιτισμικής παιδαγωγικής[40].

Οι σκοποί της αγωγής αντλούνται από ένα υπαρκτό σύστημα ιδεωδών και αξιών γενικότερης αποδοχής. Βέβαια στις σύγχρονες δημοκρατικές και πλουραλιστικές κοινωνίες είναι δύσκολη η συνολική ή η ευρύτερης έκτασης συναίνεση όσον αφορά ένα σύστημα ιδεωδών, αξιών και κοινωνικών κανόνων από το οποίο θα μπορούσαν να διαμορφωθούν σκοποί της αγωγής με γενικότερη αποδοχή.

Η φιλοσοφία της εκπαίδευσης οροθετείται με τους σκοπούς και στόχους, όπως αυτοί καταγράφονται από την εκάστοτε εκπαιδευτική πολιτική. Η φιλοσοφία της εκπαιδευτικής πολιτικής, στην Ελλάδα, όπως ισχύει από το 1985 αποτυπώνεται στους *Σκοπούς της Γενικής Εκπαίδευσης* με το Νόμο 1566/1985 που οδήγησε στη λειτουργική διάσπαση της θεωρητικής περιγραφής μέσα από τα Περιεχόμενα Μάθησης, τα λεγόμενα *«μορφωτικά αγαθά»*, τα οποία αποτέλεσαν τους άξονες της γνωστικής και αξιακής δομής της σύγχρονης Ελληνικής Εκπαίδευσης. (Παππάς Θ., 1988).

Όπως υπογραμμίζει ο κ. Παπαρίζος Χρ. ως νομικό κείμενο το Πρόγραμμα Σπουδών μπορεί να είναι Προεδρικό Διάταγμα ή Υπουργική Απόφαση που αποτελεί, ως σύνολο, «βεβαιωτική διακήρυξη», δηλαδή Σώμα διατάξεων, κατά τις οποίες, προκειμένου να τεθεί τέρμα σε μια συζήτηση -στην προκειμένη περίπτωση, για το τι πρέπει να διδάσκεται και πώς, ένα θεσμικό όργανο αποφαίνεται τελεσίδικα και η Πολιτεία αναλαμβάνει την ευθύνη για την *«ύπαρξη μιας κατάστασης»* κατά τον χρόνο ισχύος του νομοθετήματος και για την *«ορθότητα της εκπεφρασμένης άποψης»*[41]. Εξυπηρετεί δηλαδή την εκπαιδευτική-διοικητική πρακτική ανάγκη να διαθέτει η εκπαίδευση ένα άμεσα προσβάσιμο, κοινό, σταθερό και αναγκαστικά (Με τη νομική έννοια του όρου) έγκυρο σημείο αναφοράς, στο οποίο να προσφεύγει ο εκπαιδευτικός ή ο καθοδηγητής, ανεξάρτητα από την

---

[40] ΙΠΟΔΕ: *Στόχοι και Τομείς,* http://www.ipode.gr/default.asp?V_ITEM_ID=802&V_LANG_ID=6

[41] Ειδικά για την πραγματολογική λειτουργία του αναλυτικού προγράμματος ως νομικού κειμένου βλέπε προηγούμενη εργασία μας: Παπαρίζος 2002δ.

-σε κάθε περίπτωση επιδιωκόμενη- ακαδημαϊκή «αλήθεια», ώστε να ανταποκρίνεται στις άμεσες υπηρεσιακές του υποχρεώσεις. Ανεξάρτητα δηλαδή από την ορθότητα των επιλογών του Προγράμματος, η Πολιτεία παρεμβαίνει στις θεωρητικές συζητήσεις, προκειμένου να ορίσει τι «θεωρείται ορθό», εφόσον οι αμφισημίες και οι ατελεύτητοι διάλογοι δυσχεραίνουν την άμεση, καθημερινή λειτουργία των διοικητικών μηχανισμών, όπως εκλαμβάνεται στην προκειμένη περίπτωση η λειτουργία του σχολείου.

Το Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών (Α.Π.Σ) πρέπει να αντανακλά τα ενδιαφέροντα μιας πλουραλιστικής και δημοκρατικής κοινωνίας. Ασφαλώς οι σκοποί ενός τέτοιου προγράμματος πρέπει να ελεγχθούν ως προς την παιδαγωγική τους εγκυρότητα.

Έτσι επικρατέστερη άποψη είναι ότι ο καθορισμός των σκοπών και η προτεραιότητα του καθενός εξ αυτών πρέπει να γίνεται κατόπιν επιστημονικών αναλύσεων, ευρείας διαλογικής συζήτησης και λογικής επιχειρηματολογίας με αποτέλεσμα την μεγαλύτερη δυνατή συναίνεση.

<u>Α. Θεωρητικό μέρος:</u>

3.1. Ορισμός του Αναλυτικού Προγράμματος Σπουδών

Ο Νόμος Πλαίσιο 1566/85, άρθρο *3, αναφέρει συγκεκριμένα για τον όρο «Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών ότι: α) Τα αναλυτικά προγράμματα αποτελούν άρτιους οδηγούς του εκπαιδευτικού έργου και περιλαμβάνουν κυρίως: (αα) σαφώς διατυπωμένους, κατά μάθημα, σκοπούς μέσα στα πλαίσια των γενικών και ειδικών, κατά βαθμίδα, σκοπών της εκπαίδευσης, (ββ) διδακτέα ύλη επιλεγμένη σύμφωνα με το σκοπό του μαθήματος, σε κάθε επίπεδο, ανάλογη και σύμμετρη προς το ωρολόγιο πρόγραμμα και προς τις αφομοιωτικές δυνατότητες των μαθητών, διαρθρωμένη άρτια σε επιμέρους ενότητες και θέματα, (γγ) ενδεικτικές κατευθύνσεις για τη μέθοδο και τα μέσα διδασκαλίας κάθε ενότητας ή θέματος. β) Τα αναλυτικά προγράμματα καταρτίζονται, δοκιμάζονται πειραματικά, αξιολογούνται και αναθεωρούνται συνεχώς σύμφωνα με τις εξελίξεις στον τομέα των γνώσεων, τις κοινωνικές ανάγκες και την πρόοδο των επιστημών της αγωγής. γ) Τα αναλυτικά προγράμματα της εννιάχρονης υποχρεωτικής εκπαίδευσης ειδικότερα έχουν εσωτερική συνοχή και ενιαία ανάπτυξη των περιεχομένων τους*.

Σύμφωνα με τον ισχύοντα νόμο 1566/85 τα αναλυτικά προγράμματα «καταρτίζονται, δοκιμάζονται πειραματικά, αξιολογούνται και αναθεωρούνται σύμφωνα με τις εξελίξεις στον τομέα των γνώσεων, τις κοινωνικές ανάγκες και την πρόοδο των επιστημών της αγωγής»[42]. Παρ' ότι στα προηγούμενα είναι εμφανής η αοριστία των εννοιών «κοινωνικές ανάγκες» και «πρόοδος των επιστημών της αγωγής» θεωρούμε τη νομική διατύπωση αξιοποιήσιμη ως εναρκτήριο σημείο διερεύνησης. Η χρησιμότητά της έγκειται στο ότι καταγράφει παράγοντες των οποίων η συμβολή στη συγκρότηση του νέου προγράμματος αξίζει να διερευνηθεί, ενώ ποικίλες «παρουσιάσεις» του προγράμματος σε συσκέψεις στελεχών της εκπαίδευσης και επιστημονικά συνέδρια αποφεύγουν την αναφορά ή την ανάλυσή τους[43].

Σύμφωνα με τη διαπολιτισμική θεωρία, το Α.Π. Σ. ως πλαίσιο λειτουργίας της εκπαιδευτικής διαδικασίας πρέπει καταρχήν να είναι ευέλικτο και διαπολιτισμικό. Για να γίνουμε όμως πιο συγκεκριμένοι πρέπει να διασαφηνίσουμε την έννοια Α) . του Αναλυτικού Προγράμματος γενικά, και στη συνέχεια την έννοια του Β). Διαπολιτισμικού Αναλυτικού Προγράμματος.

Η έννοια του *Αναλυτικού Προγράμματος* συχνά παρουσιάζεται συγκεχυμένη, ακόμα και στην επιστημονική βιβλιογραφία, αφού υπάρχει πληθώρα εννοιολογικών προσεγγίσεων και διαφόρων εγχειρημάτων διασαφήνισης, και καθορισμού της έννοιας του Α.Π.

---

[42] Βλ. Φ.Ε.Κ. 167, 30-9-85, Ν. 1566, κεφάλαιο Α΄, άρθρο 2,3, σ. 2547.

[43] Ενδεικτικά, βλ. Παπαρίζος, 1999, σ. 271-277.

Θα προσπαθήσουμε να αποφύγουμε τον κίνδυνο να αναλωθούμε στη συζήτηση, ή την απλή παράθεση των δεκάδων ορισμών, που έχουν δοθεί κατά καιρούς για την έννοια του Α.Π. Αξίζει να αναφέρουμε, όμως, ότι στη βιβλιογραφία συναντούμε την έννοια του Α.Π. στη στενή και στη ευρεία του έννοια.

Στην ευρεία του έννοια, το Α.Π. ορίζεται από τους Alexander, Saylor, Lewist ως «ένα περίγραμμα της διδακτέας ύλης για κάθε βαθμίδα της εκπαίδευσης, ή ένα διάγραμμα ύλης για έναν ολόκληρο κύκλο σπουδών, στα πλαίσια ορισμένου επιστημονικού κλάδου, ή στα πλαίσια ορισμένων επιστημονικών κλάδων, ακόμα και ολόκληρη σειρά και περιεχόμενο μαθημάτων πολλών κύκλων σπουδών». (Alexander, Saylor, Lewist: στο Χαραλάμπους, (1995): σελ. 130).

Οι Βρεττός και Καψάλης το ορίζουν ως ένα επαγγελματικό εργαλείο για την καθημερινή εκπαιδευτική πράξη, που υπαγορεύει στον εκπαιδευτικό τι πρέπει να κάνει, και πότε να το κάνει (στο Χαραλάμπους, (1995).

Επιπροσθέτως, αξίζει να αναφερθούμε στο διαχωρισμό που κάνει ο Stenhouse (Χαραλάμπους, 1995, σελ.31), ανάμεσα στις προθέσεις, τους σχεδιασμούς και σε όσα επιδιώκονται, με αυτά που πραγματικά συμβαίνουν τελικά στο σχολείο, αφού η πραγματικότητα πολύ πιθανόν να διαφέρει από την πρόθεση, αν αναλογιστούμε ότι από τη φύση της η εκπαιδευτική διαδικασία επηρεάζεται και διαμορφώνεται από πολλούς παράγοντες, ανθρώπινους και μη, και αρκετές φορές μη προβλέψιμους (Χαραλάμπους, 1995:31).

Για τους σκοπούς της παρούσας ερευνητικής μελέτης θα υιοθετηθεί μια ερμηνεία του Α.Π., στη στενή του έννοια, ως τον «*άνωθεν*» σχεδιασμό των στόχων και των μεθόδων της διδακτέας ύλης (Taylor, 1968: στο Χαραλάμπους, 1995), που αποσκοπεί σε συγκεκριμένα προαποφασισμένα μαθησιακά αποτελέσματα (Johnson, 1967 και Inlow, 1966): στο Χαραλάμπους, (1995). Επίσης θεωρούμε και εκλαμβάνουμε το Α.Π., ως την έκφραση της εκπαιδευτικής πολιτικής, όπως αυτή μετουσιώνεται και εξειδικεύεται στο σχεδιασμό συγκεκριμένων επιδιωκόμενων αποτελεσμάτων μάθησης (Φλουρής, 1997:9-12).

Σ' αυτό το σημείο θα αναφερθούμε στην αναγκαιότητα διαπολιτισμοποίησης του Α.Π. στις σύγχρονες πολυπολιτισμικές κοινωνίες, αφού διευκρινίσουμε ότι το Αναλυτικό Πρόγραμμα εκλαμβάνεται στην έρευνα μας ως συστατικό και αναπόσπαστο μέρος του εκπαιδευτικο-πολιτικού θεσμικού πλαισίου. Για το συνολικό θεσμικό πλαίσιο που αφορά στη διαπολιτισμική εκπαίδευση στην Ελλάδα (νόμος 2413/1996) έχουμε αναφερθεί εκτενέστερα σε προηγούμενο κεφάλαιο.

Οι σύγχρονες εξελίξεις στην κοινωνία, με την ραγδαία τεχνολογική και επιστημονική πρόοδο, τον καταιγισμό πληροφοριών και την πληθώρα των γνώσεων και των ερεθισμάτων, που καλείται ο σύγχρονος άνθρωπος να διαχειριστεί, επιτάσσει ριζικές αλλαγές και στην κοινωνία, αλλά και στο εκπαιδευτικό σύστημα. Το Αναλυτικό Πρόγραμμα, ως το θεσμικό πλαίσιο των γενικών σκοπών και ειδικών στόχων της εκπαίδευσης, οφείλει να διαμορφώνεται να εξελίσσεται και να προσαρμόζεται, σύμφωνα με τις ανάγκες της εποχής της σύγχρονης κοινωνίας της γνώσης και πληροφορίας.

Το Αναλυτικό Πρόγραμμα βέβαια, είναι αυτό που το Ωρολόγιο Πρόγραμμα, στο οποίο μπορούμε να διαγνώσουμε τις επιλογές των μορφωτικών περιεχομένων.

3.2. Σχεδιασμός και Ανάπτυξη Αναλυτικού Προγράμματος

Η εκπόνηση ενός κατάλληλα σχεδιασμένου Α.Π. επιδιώκει την ικανοποίηση του συνόλου των εκπαιδευτικών αναγκών και των προτεραιοτήτων που θέτει η πολιτεία. Σε χώρες στις οποίες η οργάνωση της εκπαίδευσης έχει πάρει επιστημονική μορφή, κατά τη διαδικασία του σχεδιασμού, λαμβάνονται υπόψη οι ανάγκες του πληθυσμού για τον οποίο σχεδιάζεται το συγκεκριμένο Α.Π. και

οι οποίες έχουν προκύψει κατόπιν συστηματικής εξέτασης που έχει προηγηθεί (Φλουρής, (2000): σσ. 53-57).

Αυτή η εξέταση, σύμφωνα με τον Kaufman (1968: σελ. 415 στο Φλουρής, (2000)) αποκαλύπτει «τις ανάγκες της κοινωνίας, των μαθητών και των εκπαιδευτικών». Η διαδικασία αυτή ονομάζεται «αξιολόγηση αναγκών» (Needs assessment) και μέσα από αυτήν εντοπίζονται και προσδιορίζονται οι ανάγκες που υπάρχουν και στη συνέχεια καθορίζεται τι πρέπει να υπάρχει για την αντιμετώπιση αυτών των αναγκών. Ο εντοπισμός, η ανάλυση και αξιολόγηση των αναγκών, η επιλογή λύσεων, η εφαρμογή και η αξιολόγησή αυτών είναι το πρότυπο του Kaufman (1968: σε. 418) γνωστό ως «Συστημική Προσέγγιση της Εκπαίδευσης» (System Approach to Education). Σύμφωνα με αυτό το πρώτο στάδιο της διαδικασίας είναι ο εντοπισμός του προβλήματος, στη συνέχεια έρχεται η ανάλυση του προβλήματος και τοποθέτηση στόχων, ακολουθεί η επιλογή στρατηγικής λύσης από τις διαθέσιμες εναλλακτικές περιπτώσεις στη συνέχεια γίνεται η εφαρμογή της στρατηγικής λύσης και τέλος η αξιολόγηση της αποδοτικότητάς. Το τελευταίο βήμα της διαδικασίας αυτής, δηλαδή η αξιολόγηση επιφέρει επανάληψη της εάν αυτό είναι απαραίτητο, εάν δηλαδή εντοπιστούν περεταίρω προβλήματα (Φλουρής, (2000): σελ.55).

Πιο αναλυτικά τα στάδια της διαδικασίας αξιολόγησης αναγκών περιλαμβάνουν τα εξής, σύμφωνα πάντα με τον Kaufman. Στο πρώτο στάδιο προσδιορίζονται οι υπάρχουσες ανάγκες της μαθητικής κοινωνίας. Στο δεύτερο στάδιο αναλύονται αυτές οι ανάγκες και τοποθετούνται οι στόχοι που θα οδηγήσουν στην ικανοποίηση αυτών των αναγκών. Στο τρίτο στάδιο επιλέγονται στρατηγικές και τρόποι που θεωρούνται κατάλληλοι για τη λύση του προβλήματος (αποφασίζεται ποια θεωρία Α.Π. εξυπηρετεί τις ανάγκες των μαθητών, επιλέγονται μαθήματα, περιεχόμενα, μέθοδοι και μέσα, αξιολόγηση, τρόποι επιμόρφωσης εκπαιδευτικών οι οποίοι θα υλοποιήσουν το πρόγραμμα). Στο τέταρτο στάδιο γίνεται δοκιμαστική εφαρμογή των προτεινόμενων λύσεων σε πρακτικό επίπεδο (ειδικά όταν διεξάγεται η προεργασία για την εκπόνηση). Στο πέμπτο στάδιο αξιολογούνται τα αποτελέσματα της εφαρμογής. Η αξιολόγηση σύμφωνα με το μοντέλο αυτό λειτουργεί ανατροφοδοτικά, οδηγεί δηλαδή, στην επανάληψη της διαδικασίας.

Η όλη διαδικασία του σχεδιασμού διαρθρώνεται σπονδυλωτά και χρειάζεται ιδιαίτερη προσοχή για να συμπεριληφθούν όλοι οι εμπλεκόμενοι παράγοντες (Χατζηγεωργίου, 2002). Στη διάρκειά της διαδικασίας αυτής αποτιμώνται και αξιολογούνται τα ποικίλα κριτήρια με τα οποία γίνεται η επιλογή των σκοπών, η επίδραση των διάφορων εξωτερικών μεταβλητών, η επιλογή μοντέλου Α.Π. ή διδασκαλίας, καθώς και η δυνατότητα αξιολόγησης με σκοπό τη βελτίωση του όλου προγράμματος. Η πορεία του (σχεδιασμού) καθορίζεται από το μοντέλο του Α.Π. *(Curriculum Bias*) που έχει επιλεγεί με σκοπό την αρμονική εξέλιξή του και κατά συνέπεια την καλή λειτουργία του (Bias, 1976: 16 και 395).

3.3. Σκοποί και Στόχοι στο Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών

3.3.1. Εκπαιδευτικοί Σκοποί

Η μετάδοση στις νέες γενιές των βασικών κοινωνικών και πολιτιστικών στοιχείων (χαρακτηριστικών) που χαρακτηρίζουν κάθε κοινωνία επιτυγχάνεται κυρίως με τη διαδικασία της οργανωμένης εκπαίδευσης η οποία αποβλέπει μέσω της αγωγής (ως σύνολο προγραμματισμένων και μεθοδευμένων ενεργειών των μεγάλων και γενικότερα του περιβάλλοντος που ασκούν θετική επίδραση στο παιδί) στη συνέχεια της κοινωνικής και πολιτιστικής κληρονομιάς και στην ανάπτυξη όλων των προδιαθέσεων και δυνατοτήτων των νέων, γεγονός που συντελεί στη βελτίωση του μορφωτικού και πνευματικού επιπέδου αλλά και στην καλλιέργεια και προαγωγή του κοινωνικού περιβάλλοντος (Τρέλανες, 2000:127).

Το σχολείο συνεχίζει βεβαίως την αγωγή που αρχίζει η οικογένεια, αλλά επιπλέον προσφέρει στο παιδί τη γνώση και την αστική και πολιτική ιδεολογία του έθνους. Το σχολείο είχε πάνα μια τριπλή αποστολή:

1. να διδάξει,
2. να εκπαιδεύσει,
3. να κοινωνικοποιήσει». (Τζάνη Μ., 2004: 76)[44]

Η λειτουργία επομένως της οργανωμένης εκπαίδευσης μέσω του σχολείου και κατ' επέκταση ενός αντίστοιχου αναλυτικού προγράμματος συνίσταται στη μεταβίβαση (μετάδοση) της πολιτιστικής κληρονομιάς στη νέα γενιά και στην κοινωνικοποίησή της όχι μόνο με την ανάληψη ή και εσωτερίκευση των ρόλων και αξιών της εκάστοτε κοινωνίας αλλά και με την ανάληψη πρωτοβουλιών που θα ενσωματώσουν την εξέλιξη καθώς και στη διασφάλιση μέσω των μηχανισμών λειτουργίας του «τυπικού σχολείου», της εθνικής, κοινωνικής και πολιτιστικής συνέχειας (Saylor και Alexander, 1974 : 116-120, και Ξωχέλλης, 1986, σελ. 14).

Είναι γενικά παραδεκτό – αναγκαστικά στις περισσότερες περιπτώσεις – ότι δεν υπάρχει αγωγή χωρίς σκοπούς και στόχους (Βρεττός και Καψάλης, (1999): σελ. 60). Επομένως, κάθε σύγχρονη κοινωνία θεμελιώνει το εκπαιδευτικό της σύστημα πάνω σε κάποιους γενικούς εκπαιδευτικούς σκοπούς που θέτει ανάλογα με τις πεποιθήσεις, επιδιώξεις και προσδοκίες της.

Σε κάθε ευνομούμενη πολιτεία με θεσμοθετημένο εκπαιδευτικό σύστημα οι γενικοί σκοποί και στόχοι ορίζονται από το Σύνταγμα, καθορίζουν τις γενικότερες κατευθύνσεις της εκπαίδευσης και νοούνται ως προσδοκίες και επιδιώξεις των φορέων που εμπλέκονται στην εκπαιδευτική διαδικασία (πολιτεία, εκπαιδευτικοί, γονείς, μαθητές) σχετικά με τα αποτελέσματα της εκπαίδευσης, δηλαδή, της διδασκαλίας και μάθησης στο σχολείο (Βρεττός και Καψάλης, 1999:92). Οι σκοποί και στόχοι, στην εκπαίδευση γενικά, είναι επιθυμητές καταστάσεις για τους μαθητές και την κοινωνία (Χατζηγεωργίου, 2002: σελ.171). Με βάση τους γενικούς και ειδικούς σκοπούς της αγωγής προσδιορίζονται τα γνωστικά αντικείμενα που θα ενταχθούν στο Αναλυτικό Πρόγραμμα, καθορίζονται η διδακτέα ύλη και τα διδακτικά υλικά και μέσα που θα χρησιμοποιηθούν, επιλέγονται οι μέθοδοι διδασκαλίας και μάθησης, προτείνονται τρόποι μόρφωσης και επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών και προβλέπεται η αντιμετώπιση άλλων παιδαγωγικών καταστάσεων (Φλουρής, 2000:79).

Διαπιστώνεται επομένως, ότι το ζήτημα της σκοποθεσίας είναι το πλέον σημαντικό, εφόσον οι εκπαιδευτικοί σκοποί αποτελούν τα κριτήρια επιλογής περιεχομένων, διδακτικών μεθόδων και τρόπων αξιολόγησης. Διαμορφώνουν, δηλαδή, ένα αναλυτικό πρόγραμμα που οδηγεί στην επίτευξη σημαντικών διδακτικών στόχων. «Χωρίς σαφείς εκπαιδευτικούς σκοπούς είναι αδύνατο να αποφασίσει κάποιος ποια εκπαιδευτικά προγράμματα οδηγούν στην επίτευξη στόχων γενικής σημασίας και ποια διδάσκουν περιστασιακά γεγονότα και συμπεριφορές αμφιβόλου αξίας» (Kohlberg και Mayer, 1972:449).

Σύμφωνα με την προβληματική των Βρεττού και Καψάλη 1999:82, οι γενικοί εκπαιδευτικοί σκοποί αποτελούν ουσιαστικά προτάσεις όχι τόσο συστηματικά διατυπωμένες – η διατύπωσή τους κινείται σε ένα επίπεδο γενικότητας και αφαίρεσης – οι οποίες παρουσιάζουν ή/και οριοθετούν μια γενική περιγραφή των επιδιωκόμενων προθέσεων του εκπαιδευτικού συστήματος. «..αναφέρονται σε γενικά αποτελέσματα και δεν συμπεριλαμβάνουν συγκεκριμένους βαθμούς επάρκειας ούτε προσδιορίζουν συγκεκριμένες γνωστικές περιοχές, τείνουν δε ν' αλλάζουν όχι τόσο συχνά και περισσότερο ως απάντηση σε κοινωνικές πιέσεις» (Τριλιανός, 2000:. 128).

[44] Τζάνη Μ., (2004), *Κοινωνιολογία Παιδείας*, εκδ. Γρηγόρης, Αθήνα 2004.

Τα διάφορα κοινωνικοπολιτικά και οικονομικά συστήματα, οι ρυθμοί ανάπτυξης, οι κοινωνικές αξίες και οι ανάγκες της κάθε χώρας είναι οι παράγοντες που προσδιορίζουν τους γενικούς εκπαιδευτικούς σκοπούς που μετατρέπονται στη συνέχεια σε στόχους. (Φλουρής, 2000:84-85).

Από τους γενικούς σκοπούς και τις γενικότερες πεποιθήσεις, αντιλήψεις και απόψεις που έχει σε μια δεδομένη χρονική περίοδο μια κοινωνία για την αξία των ανθρώπινων δραστηριοτήτων και συμπεριφορών που πετυχαίνονται (πραγματώνονται ή αποκτώνται) μέσω της μάθησης, προκύπτουν οι ειδικοί εκπαιδευτικοί σκοποί (Τριλιανός, 2000:128, και Βρεττός και Καψάλης, 1999:63).

Είναι μερικότερες προτάσεις που περιγράφουν χωρίς λεπτομερή αναφορά ή ανάλυση αλλά με σαφήνεια το επιδιωκόμενο αποτέλεσμα από κάθε γνωστικό αντικείμενο (μάθημα) που διδάσκεται στο σχολείο και συνολικά τα αποτελέσματα της αγωγής μέσω του σχολείου. «Συνήθως απορρέουν από ό,τι άμεσα μπορεί να εκτιμηθεί στη σχολική τάξη» (Χειμαριού, 1987:105 στο Zais, 1976:41).

Είναι κοινωνικοί κανόνες (νόρμες) ανθρώπινων δραστηριοτήτων και συμπεριφορών (αξίες, στάσεις, δεξιότητες και γνώσεις) που καθορίζουν την κατεύθυνση μιας κοινωνίας σε μια συγκεκριμένη περίοδο και συμπεριλαμβάνουν το συμφέρον της κοινωνίας και του ατόμου ως αποτέλεσμα της μάθησης. Σύμφωνα με τον ορισμό που δίνουν οι Gagne και Briggs οι ειδικοί εκπαιδευτικοί σκοποί είναι «δηλώσεις που φανερώνουν (δηλώνουν) τα αποτελέσματα της αγωγής και διδασκαλίας και αναφέρονται στις ανθρώπινες δραστηριότητες που οφείλουν να αναπτυχθούν στο σχολείο με τη βοήθεια των εκπαιδευτικών διαδικασιών και κυρίως με την καλά οργανωμένη διδασκαλία. Οι δραστηριότητες αυτές συμβάλλουν στη λειτουργία μιας κοινωνίας (συμπεριλαμβανομένης και της λειτουργίας ενός ατόμου μέσα στην κοινωνία) και πετυχαίνονται μέσω της μάθησης» (Gagne και Briggs, 1979:45 και 47).

Στην ουσία οι *εκπαιδευτικοί σκοποί γ*ενικά «ως δηλώσεις αποτελεσμάτων» της αγωγής είναι οι απαντήσεις που δίνει κάθε κοινωνία σε μια ιστορική περίοδο στο θεμελιακό ερώτημα «Ποιες αξίες, στάσεις, δεξιότητες, στρατηγικές και γνώσεις χρειάζεται να αποκτήσουν οι μαθητές για να μπορούν να ζήσουν δημιουργικά στο σήμερα και στον κόσμο του αύριο;» (Κουτσελίνη-Ιωαννίδου, 1998). Με το πώς δηλαδή θα συμπεριφέρεται η νέα γενιά τόσο στο παρόν όσο και στο μέλλον. Έτσι κάθε εκπαιδευτικός σκοπός εμπεριέχει, σύμφωνα με τους Βρεττό και Καψάλη (1999), τέσσερα στοιχεία που αναφέρονται <u>στο παρόν</u> (ερμηνεία και αξιολόγηση της δεδομένης ιστορικής κατάστασης, απόψεις και προτάσεις για τη θέση της νέας γενιάς μέσα σ' αυτή) και στο <u>μέλλον</u> (πρόβλεψη της παραπέρα εξέλιξης της δεδομένης κοινωνικοοικονομικής, πολιτικής και πολιτιστικής κατάστασης και μια γενική εκτίμηση για τη μελλοντική διαμόρφωσή της καθώς και μια άποψη για τη θέση της νέας γενιάς στο κατ' αυτό τον τρόπο προβλεπόμενο μέλλον), σύμφωνα με τον Ξωχέλλη 1992: 43.

Συμπεραίνεται ότι οι εκπαιδευτικοί σκοποί βρίσκονται σε στενή συνάρτηση και δεν είναι δυνατόν να διαφέρουν από το γενικότερο ιδεολογικό, φιλοσοφικό και κοινωνιολογικό υπόβαθρο μιας κοινωνίας. Αποκτούν λειτουργική σημασία όταν βρίσκονται σε σχέση με την εξέλιξη την κοινωνικοπολιτικής φιλοσοφίας, τον πολιτισμό, την παράδοση, τις ιδιαιτερότητες και ανάγκες, και τις γενικότερες κοινωνικοπολιτικές και οικονομικές συνθήκες μιας κοινωνίας (Φλουρής, 2000:79). Με βάση το γενικότερο σκοπό της παιδείας και τους επιμέρους γενικούς σκοπούς που καταγράφονται στο Σύνταγμα, χαράσσεται και εφαρμόζεται η εκπαιδευτική πολιτική μιας χώρας. Αυτό φανερώνει ότι οι εκπαιδευτικοί σκοποί τίθενται από την απρόσωπη κοινωνία δια των εκπροσώπων της στο κοινοβούλιο και, από τυπική τουλάχιστον άποψη, εκφράζουν τις αντιλήψεις, απόψεις και προτάσεις ολόκληρης της κοινωνίας.

Υπάρχουν δύο επιπλέον ερωτήματα όπως αυτά εκφράζονται από τον Χατζηγεωργίου, 2002: 171-172. Καταρχήν, πώς όμως δημιουργούνται αυτοί οι σκοποί για τους οποίους υπάρχει γενικά κοινή συναίνεση που εξασφαλίζει μια «αντικειμενικότητα» όσον αφορά την επιλογή των σκοπών ώστε να αντανακλά τις απόψεις του συνόλου της κοινωνίας; Επιπλέον, πώς εξασφαλίζεται η συμφωνία ή η

μεγαλύτερη δυνατή συναίνεση όσον αφορά τους σκοπούς και την προτεραιότητα καθενός από αυτούς;

Σε κάθε κοινωνία (κυρίως δημοκρατική) οι άνθρωποι καθοδηγούνται από ορισμένες κοινές αξίες και ιδανικά. Είναι γνωστό από την ιστορική πορεία της ανθρωπότητας ότι οι άνθρωποι καθοδηγούνται από κάποιο ιδεώδες χαρακτηριστικό για την κάθε κοινωνία στη συγκεκριμένη ιστορική εποχή. Ποικίλα ιδεώδη ή ιδεολογίες (συντηρητικό, κλασικό της καλοκαγαθίας, κρατικό, χριστιανικό, ανθρωπιστικό της Αναγέννησης, της παντογνωσίας, νοησιοκρατικό των διαφωτιστών, το ιδεώδες της αρμονικής ανάπτυξης) καθώς και βασικά φιλοσοφικά ρεύματα (ιδεαλισμός, ρεαλισμός, πραγματισμός, ανασυγκροτισμός, υπαρξισμός, μαρξισμός) που κυριάρχησαν σε διάφορες περιόδους τις ανθρώπινες κοινωνίες άσκησαν (και ασκούν) μεγάλη επίδραση στη διαμόρφωση των γενικών εκπαιδευτικών σκοπών (Τριλιανός, 2000: 30).

Κατά τον Westphalen «τα ιδεώδη σκιαγραφούν την υπέρτατη περιοχή της παιδαγωγικής αποστολής και των εκπαιδευτικών προθέσεων» και φανερώνουν μια γενική κατεύθυνση προς την οποία προσανατολίζεται το εκπαιδευτικό σύστημα, δηλαδή, (φανερώνουν) τον ευρύτερο φιλοσοφικό προσανατολισμό του προγράμματος (Westphalen, στο Χειμαριού, 1987:105).

Αναμφισβήτητα το οποιοδήποτε ιδεώδες θέτει το πλαίσιο κοινής συναίνεσης και διαδικασίας επίτευξης συμφωνίας μεταξύ των εμπλεκομένων στο σχεδιασμό των Αναλυτικών Προγραμμάτων (Χατζηγεωργίου, 2002:172).

Αρκετοί από τους σκοπούς της αγωγής αντλούνται από ένα υπαρκτό σύστημα ιδεωδών και αξιών γενικότερης αποδοχής. Βέβαια στις σύγχρονες δημοκρατικές και πλουραλιστικές κοινωνίες είναι δύσκολη η συνολική ή η ευρύτερης έκτασης συναίνεση όσον αφορά ένα σύστημα ιδεωδών, αξιών και κοινωνικών κανόνων από το οποίο θα μπορούσαν να διαμορφωθούν σκοποί της αγωγής με γενικότερη αποδοχή.

Το Αναλυτικό Πρόγραμμα άλλωστε, πρέπει να αντανακλά τα ενδιαφέροντα μιας πλουραλιστικής και δημοκρατικής κοινωνίας. Ασφαλώς οι σκοποί ενός τέτοιου προγράμματος πρέπει να ελεγχθούν ως προς την παιδαγωγική τους εγκυρότητα (Tyler, 1971:41 και Κοσσυβάκη, 1994:145).

Έτσι επικρατέστερη άποψη είναι ότι ο καθορισμός των σκοπών και η προτεραιότητα του καθενός εξ αυτών πρέπει να γίνεται κατόπιν επιστημονικών αναλύσεων, ευρείας διαλογικής συζήτησης και λογικής επιχειρηματολογίας με αποτέλεσμα την μεγαλύτερη δυνατή συναίνεση (Βρεττός και Καψάλης, 1999: σελ. 64).

Σύμφωνα την παραπάνω άποψη ένας από τους παράγοντες που πρέπει να επιδρούν στον καθορισμό των σκοπών του Α.Π. και κατ' επέκταση της όλης εκπαιδευτικής διαδικασίας, είναι η επιστήμη.

Πρωταρχική σημασία έχει η φιλοσοφία ως μια διαδικασία κριτικής αξιολόγησης η οποία δρα ως φίλτρο επιλογής εκείνων των αξιών και ιδεωδών που θεωρούνται βασικά για τον πολιτισμένο άνθρωπο και πάνω στα οποία στηρίζονται οι γενικές επιδιώξεις του εκπαιδευτικού συστήματος (Taylor, 1970:52, και Βρεττός και Καψάλης, 2000: σελ. 88-89). Επιλέγονται, δηλαδή, εκείνοι οι σκοποί που εκφράζουν τις απαραίτητες αξίες για μια ικανοποιητική ζωή (Βρεττός, 1984:137). Με βάση, επίσης, τη φιλοσοφική διαδικασία κριτικής αξιολόγησης διερευνώνται οι ανθρώπινες προσωπικές και κοινωνικές ανάγκες και λαμβάνονται σημαντικές αποφάσεις που αφορούν την αξία τόσο της συνολικής εκπαιδευτικής διαδικασίας όσο και της αποτελεσματικότητας του Αναλυτικού Προγράμματος (Child, 1987: σελ. 58).

Επιπλέον, σύμφωνα με τον Φλουρή, 2000:105 «οι μελέτες και οι φιλοσοφικές αναλύσεις γύρω από τους σκοπούς της παιδείας συντελούν στην αποκρυστάλλωση ενός γενικά αποδεκτού ιδεολογικού πλαισίου μέσα στο οποίο πρέπει να κινείται η όλη εκπαιδευτική διαδικασία».

Επισημαίνεται, βέβαια, ότι η φιλοσοφική θεώρηση αδυνατεί να απαντήσει από μόνη της σε πρακτικά προβλήματα αλλά συντελεί στην εύρεση της πιο ορθολογικής λύσης.

Γενικά, η επιστήμη μπορεί να πιστοποιήσει την εγκυρότητα των εκπαιδευτικών σκοπών και των αντίστοιχων περιεχομένων διδασκαλίας, να κρίνει δηλαδή αν αυτό που διδάσκεται είναι επιστημονικά κατοχυρωμένο και όχι το αν και πώς πρέπει να προσφερθεί στους μαθητές. «Η επιστήμη περιγράφει, αιτιολογεί και ερμηνεύει δεδομένα ενός τομέα της πραγματικότητας από μια ορισμένη οπτική γωνία, δεν έχει όμως κανονιστική αρμοδιότητα, δηλαδή δεν είναι σε θέση να προσδιορίσει κατά τρόπο δεσμευτικό νόρμες για την συμπεριφορά του ανθρώπου και επομένως σκοπούς αγωγής. Διερευνά όμως την προέλευση και διαμόρφωση των σκοπών αγωγής καθώς και τις προϋποθέσεις για τη μεθόδευση της πραγμάτωσής τους, σε συνάρτηση με τις κοινωνικοπολιτιστικές συνθήκες και την ψυχική εξέλιξη του παιδιού και του εφήβου, και μπορεί να διατυπώσει πολύ γενικές αρχές παιδαγωγικής συμπεριφοράς» (Ξωχέλλης, 1986:48). Η έρευνα της προέλευσης και διαμόρφωσης και η γενικότερη προβληματική των εκπαιδευτικών σκοπών εντάσσεται τον τομέα της επιστημονικής δραστηριότητας της Παιδαγωγικής. Η Παιδαγωγική ανήκει σε μια δέσμη επιστημών, όπως η επιστήμη της Ψυχολογίας, της Φιλοσοφίας και της Κοινωνιολογίας, που ασκεί αποφασιστική και καθοριστική επίδραση στη διαμόρφωση του Αναλυτικού Προγράμματος.

Στη σημερινή διαρκώς μεταβαλλόμενη κοινωνία, την κοινωνία των ραγδαίων αλλαγών και εξελίξεων τίθεται το ερώτημα ποιο/α είναι το/α ιδεώδες/η που την καθοδηγούν; Ποιοι είναι οι επιθυμητοί σκοποί και στόχοι που τυγχάνουν γενικότερης αποδοχής; Είναι γνωστό ότι στην πορεία της ανθρώπινης ιστορίας εκπαιδευτικοί σκοποί έχουν εκφραστεί με τη μορφή ιδανικών (Χατζηγεωργίου, 2002:176 – 177). Τα ιδανικά αυτά που μπορούν να ονομαστούν και ιδεώδη απορρέουν από ένα σύστημα αξιών και κανόνων ευρύτερης αποδοχής που διέπουν μια κοινωνία (Βρεττός και Καψάλης, 1994).

Σήμερα προβληματίζεται κανείς, μιας και φαίνεται να υπάρχουν αρκετά, ποιο είναι το ιδανικό-ιδεώδες της εποχής μας, ο υπεύθυνος πολίτης, ο κριτικός λόγος, ο δημοκρατικός πολίτης (Reppas, 1996). Το ιδεώδες της αγωγής «ελεύθεροι και υπεύθυνοι πολίτες» όπως καταγράφεται στο Σύνταγμα (άρθρο 16, παρ. 2) και οι βασικοί σκοποί της εκπαίδευσης που καθορίζονται με Νόμο προσδιορίζεται ότι η εκπαίδευση αποβλέπει στην ολοκλήρωση της προσωπικότητας του ατόμου και στην αγωγή του ως κοινωνικό μέλος. Σχετικά με την έννοια και το περιεχόμενο του κριτικού λόγου υπάρχει στην εποχή μας έντονη συζήτηση, και η ανάπτυξη της κριτικής σκέψης θεωρείται από διάφορους φιλοσόφους και παιδαγωγούς ως εκπαιδευτικό ιδεώδες (Κουτσελίνη, 1997, και Siegel, 1988). Η ανάπτυξη της κριτικής σκέψης θεωρείται απαραίτητη στην εποχή μας που το ιδεολογικό υπόβαθρο της σύγχρονης κοινωνίας χαρακτηρίζεται από έναν πλουραλισμό αμφισβήτησης και σχετικισμό ιδεών και αξιών (Reppas, 1996).

Εκτός του σκοπού της ανάπτυξης του κριτικού λόγου ή της κριτικής σκέψης υπάρχουν και άλλες επιδιώξεις – σκοποί για τους οποίους κανείς δεν θα αμφέβαλλε για τα άτομα που πρόκειται να ζήσουν στον 21ο αιώνα, όπως η ανάπτυξη βασικών γνώσεων, στάσεων και δεξιοτήτων, η λειτουργική ένταξη στην κοινωνία, ο σεβασμός των ανθρώπινων δικαιωμάτων, αποδοχή της διαφορετικότητας και του άλλου ανεξαρτήτως χρώματος, φυλής, εθνικότητας και θρησκείας, ανάπτυξη της ικανότητας για δημιουργική επικοινωνία και δράση σε τοπικό, κοινοτικό και παγκόσμιο επίπεδο, σεβασμός και προστασία του φυσικού περιβάλλοντος (Κουτσελίνη, 1998:25-6). Βασικός σκοπός επίσης, θεωρείται σήμερα η εξασφάλιση «κριτικής αλληλεγγύης» του μαθητή με την κοινωνία δηλαδή, η ανάπτυξη στάσεων, προδιαθέσεων και συμπεριφορών που διασφαλίζουν την κοινωνική συνοχή πάνω σε ανθρωπιστικές βάσεις (Βρεττός και Καψάλης, 1999:73). Πρόκειται, με άλλα λόγια, για την αναπαραγωγή αυτού που ο Coleman (1961) έχει ονομάσει «κοινωνικό

κεφάλαιο». Παρ' όλα αυτά η επίτευξη συμφωνίας μεταξύ των εμπλεκομένων (σχεδιαστών – εκπαιδευτικών) για το σκοπό ή τους σκοπούς της εκπαίδευσης είναι ιδιαίτερα δύσκολη υπόθεση. Λαμβανομένου υπόψη μάλιστα πως ακόμη και αν επιτευχθεί συμφωνία μεταξύ των σχεδιαστών του Α.Π. σχετικά με το περιεχόμενο των σκοπών απαιτείται αντίστοιχα και αποδοχή από μέρους των εκπαιδευτικών οι οποίοι θα εφαρμόσουν το πρόγραμμα (Χατζηγεωργίου, 2002:178-184). Εκτός αυτού η αναζήτηση του ιδεώδους της σημερινής εποχής, η ύπαρξη διαφορετικών φιλοσοφικών ρευμάτων (συντηρητική και προοδευτική φιλοσοφία), οι διάφοροι ορισμοί των εννοιών «εκπαίδευση» και «παιδεία», η εμπλοκή της πολιτικής εξουσίας (προσπάθεια ιδεολογικής χειραγώγησης μέσω των σκοπών του αναλυτικού προγράμματος που δημιουργεί πρόβλημα εγκυρότητάς των) είναι αιτίες προβλημάτων που αφορούν το θέμα της σκοποθεσίας και λειτουργούν ανασταλτικά ως προς την επίτευξη κοινής συμφωνίας και συναίνεσης.

Σημειώνεται, χωρίς να τίθεται επί του παρόντος το ζήτημα της αποσαφήνισης και μετατροπής των σκοπών με τη διατύπωση στόχων (μετατρεψιμότητα) – πράγμα που θα συζητηθεί σε επόμενο κεφάλαιο - ότι η σύγχρονη προβληματική σχετικά με τους σκοπούς αγωγής και μάθησης τείνει σ' ένα ιδεώδες «πρότυπο» ανθρώπου ο οποίος εφοδιασμένος με αναπτυγμένη ελεύθερη και κριτική σκέψη και μυημένος σε μεθόδους προσέγγισης της φυσικής, ιστορικής και κοινωνικής πραγματικότητας, είναι ικανός να προσανατολιστεί με ασφάλεια και να δράσει δημιουργικά μέσα στο τοπικό, κοινοτικό και παγκόσμιο κοινωνικό περιβάλλον (Ξωχέλλης, 1986:57). Η επιλογή των σκοπών και των στόχων οι οποίοι διατυπώνονται με τη μορφή συγκεκριμένων ικανοτήτων, γνώσεων, στάσεων και αξιών απορρέει από το παραπάνω πρότυπο (Χειμαριού, 1987:58). Το πρόβλημα, ωστόσο, είναι η μετάβαση από το ιδεώδες στη διατύπωση στόχων μάθησης και η μετατροπή των γενικών σκοπών σε στόχους μάθησης. Το ερώτημα, δηλαδή, είναι πώς η φιλοσοφία μετατρέπεται πρώτα σε σκοπούς και στόχους του ΑΠ και της διδακτικής πράξης στη συνέχεια (Κασσωτάκης, και Φλουρής, 1983 και Φλουρής, 1995).

3.3.2. Διδακτικοί Στόχοι

Αναφέρθηκε παραπάνω ότι με τους γενικούς σκοπούς η πολιτεία καθορίζει τις γενικότερες κατευθύνσεις της εκπαίδευσης. Οι εκπαιδευτικοί σκοποί, δηλαδή, στη γενική τους μορφή οριοθετούν τα πλαίσια του εκπαιδευτικού προσανατολισμού και της εκπαιδευτικής πολιτικής μιας χώρας και μερικότερα χαράσσουν τις κατευθύνσεις του αναλυτικού προγράμματος και των επιμέρους γνωστικών αντικειμένων (Τριλιανός, 2000: 137).

Οι γενικοί σκοποί αποτελούν τις κατευθυντήριες γραμμές πάνω στις οποίες θα κινηθούν οι εκπαιδευτικοί κατά τη διάρκεια της εκπαιδευτικής διαδικασίας αλλά δεν βοηθούν τον εκπαιδευτικό στην καθημερινή διδακτική πράξη γιατί δεν προσδιορίζουν με ακρίβεια και σαφήνεια τις ενέργειες με τις οποίες οι μαθητές θα επιτύχουν ένα συγκεκριμένο στόχο ούτε του επιτρέπουν να διαπιστώσει την ικανοποιητική ή μη επίτευξη του στόχου. Η διατύπωση επομένως ειδικότερων στόχων είναι απαραίτητη για να γνωρίζει ο δάσκαλος τι πρέπει να κάνουν οι μαθητές για να διαπιστώνεται η επίτευξη του γενικού σκοπού που τέθηκε αρχικά (Τριλιανός, 2000:137). Οι διδακτικοί στόχοι αποτελούν την αφετηρία τόσο των διδακτικών δραστηριοτήτων του δασκάλου όσο και των μαθησιακών δραστηριοτήτων του μαθητή. Περιγράφοντας με σαφήνεια και πολύ συγκεκριμένα το επιδιωκόμενο αποτέλεσμα της διδασκαλίας (τι πρέπει να μάθει ο μαθητής) στη σχολική τάξη εξασφαλίζουν τη δυνατότητα ελέγχου του βαθμού επίτευξής του στο πέρας της μαθησιακής διαδικασίας επιτρέποντας ταυτόχρονα την παρατήρηση, τον έλεγχο και πιθανή αναθεώρηση των προσανατολισμών της διδασκαλίας (Romiszowski, 1984).

Συνοψίζοντας οι διδακτικοί στόχοι είναι η μερικότερη έκφραση των γενικών και ειδικών εκπαιδευτικών σκοπών και η σαφής περιγραφή και οριοθέτηση του τι πρέπει να γίνεται μέσα στη σχολική τάξη και σε κάθε γνωστικό αντικείμενο (μάθημα). Έχουν πάντοτε σταθερό προσανατολισμό και υπηρετούν τους εκπαιδευτικούς σκοπούς. Είναι προτάσεις που προσδιορίζουν με σαφήνεια και ακρίβεια το τι οι μαθητές θα είναι ικανοί να κάνουν ως αποτέλεσμα μιας διδασκαλίας. Οι προτάσεις αυτές συμπεριλαμβάνουν τη συγκεκριμένη συμπεριφορά που πρέπει να επιτύχουν οι μαθητές μετά το πέρας της διδασκαλίας (Hooper, 1971), τις συνθήκες κάτω από τις οποίες εκδηλώνεται η συμπεριφορά (Slavin, 1988:231-232, και Borich, 1988,87-89) και το βαθμό επάρκειας της συμπεριφοράς που πρέπει να επιδείξουν (οι μαθητές) για τη διαπίστωση της ικανοποιητικής εκμάθησής της (Τριλιανός, 2000:137-8 και Φράγκου, 1984:354-358).

Γίνεται εύκολα αντιληπτό ότι η διατύπωση των διδακτικών στόχων είναι έργο δύσκολο και επίπονο. Χρειάζεται ικανότητα, επιδεξιότητα, γνώση και πολλή άσκηση από την πλευρά των ειδικών ή των δασκάλων που συμμετέχουν σε μια τέτοια διαδικασία. Απαιτείται ακόμα η πλήρης γνώση και κατανόηση των γενικών σκοπών της παιδείας, των στόχων της εκπαιδευτικής βαθμίδας που υπηρετεί ο εκπαιδευτικός, των σκοπών των μαθημάτων που διδάσκει, καθώς και η επαρκής ενημέρωση και γνώση των επικρατούντων κοινωνικών συνθηκών και αναγκών (ατομικών, τοπικών, κοινωνικών, παγκόσμιων) και της σχετικής ιεράρχησής αυτών (Παπάς, 1987: 108-109).

3.4. Η μετατροπή του σκοπού σε στόχο διδασκαλίας και μάθησης

Η διατύπωση των γενικών σκοπών ή σκοπών της αγωγής είναι, όχι μόνον μια σημαντική διαδικασία, αλλά και απαραίτητη γιατί οι γενικοί σκοποί αποτελούν τις κατευθυντήριες γραμμές και τον προσανατολισμό με βάση τα οποία κινούνται οι εκπαιδευτικοί κατά τη διάρκεια της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Επομένως ο καθορισμός των στόχων διδασκαλίας και μάθησης από τον εκπαιδευτικό που αποτελεί σημαντικό στοιχείο του σχεδιασμού και της οργάνωσης της διδασκαλίας γίνεται με βάση τους σκοπούς των μαθημάτων, τους γενικότερους εκπαιδευτικούς σκοπούς και τα ιδεώδη της αγωγής (Βρεττός και Καψάλης, 1999:99). Ο καθορισμός και η διατύπωση των ειδικότερων στόχων (διδασκαλίας και μάθησης) είναι απαραίτητος επειδή ακριβώς χρειάζεται να γνωρίζουμε τι πρέπει να κάνουν οι μαθητές για να μπορεί να ελεγχθεί και διαπιστωθεί ο γενικός σκοπός που τέθηκε αρχικά (Χατζηγεωργίου, 1999:185).

Με άλλα λόγια η διαδικασία αυτή σημαίνει τη μετατροπή των σκοπών της αγωγής και των διαφόρων μαθημάτων σε συγκεκριμένους στόχους διδασκαλίας και μάθησης. Η διαδικασία αυτή επικράτησε να λέγεται «συγκεκριμενοποίηση» ή «αντικειμενικοποίηση» ή επικρατέστερα «μετατρεψιμότητα». Πρόκειται για τη μεταφορά στην ελληνική του αγγλικού όρου «operationalization» και υποδηλώνει την ανάλυση μιας έννοιας στα στοιχεία της. Στην περίπτωση της σκοποθεσίας του Αναλυτικού Προγράμματος σημαίνει την ανάλυση ενός σκοπού σε επιμέρους (ειδικότερους) στόχους και μάλιστα τοιουτοτρόπως, ώστε η διατύπωση των στόχων να συμπεριλαμβάνει κατά το δυνατόν συμπεριφορές των εκπαιδευόμενων οι οποίες μπορούν να παρατηρηθούν. Η διαδικασία αυτή δηλαδή, αποσκοπεί στην ανάλυση ενός σκοπού και στην απόδοσή του με έναν λειτουργικό ή “εκτελεστικό” ορισμό.

Κατά τον K. Westphalen, 1989:105) μετατρεψιμότητα στα πλαίσια του Α.Π. σημαίνει: «να διατυπώνεται ο στόχος μάθησης τόσο συγκεκριμένα, ώστε να μπορεί να πραγματωθεί με τη βοήθεια καθορισμένων ενεργειών και η υλοποίησή του να είναι δυνατό να παρατηρηθεί και να ελεγχθεί στη συμπεριφορά του μαθητή». Με αυτόν τον τρόπο ακόμη και εντελώς αφηρημένα ιδεώδη μπορούν να συγκεκριμενοποιηθούν, να μετατραπούν δηλαδή, σε επίπεδο μερικών στόχων

(π.χ. η αφηρημένη έννοια «αυτοτέλεια» γίνεται συγκεκριμένη για μια ορισμένη ηλικία του παιδιού με τη φράση «μπορεί να ντυθεί μόνο του»).

Σύμφωνα με τις παραπάνω απόψεις οι γενικοί σκοποί του Αναλυτικού Προγράμματος με τη μορφή **Curriculum** μπορούν κατά κανόνα να «αντικειμενικοποιηθούν» μετατρεπόμενοι σε μερικούς στόχους. Η μετατροπή αυτή πρέπει να βασίζεται και σε κάποια άλλα στοιχεία ψυχολογικά ή στοιχεία του στόχου που αφορούν το περιεχόμενο μάθησης. Ωστόσο βασική αρχή του Αναλυτικού Προγράμματος με τη μορφή Curriculum είναι να δίνει κατευθυντήριες γραμμές χωρίς να καθορίζει τους μερικούς στόχους. Ο καθορισμός, η βαρύτητα και η επίτευξη των μερικών στόχων ανήκουν στα πλαίσια των αποφάσεων με ελευθερία και ευθύνη του δασκάλου. Οι στόχοι μάθησης δηλαδή, χαρακτηρίζονται μάλλον ως προθέσεις εφόσον περιγράφουν παιδαγωγικές επιδιώξεις και κύρια διδακτικά σημεία και όχι μια τελική παρατηρήσιμη συμπεριφορά του μαθητή (Westphalen, 1989:106).

Κατά τη μετατροπή των σκοπών της αγωγής σε στόχους διδασκαλίας και μάθησης παρουσιάζονται (δημιουργούνται) σοβαρά προβλήματα. Κι' αυτό γιατί πρώτον διαπιστώνεται ότι δεν μπορούν όλοι σκοποί να μετατραπούν σε στόχους κυρίως σε ότι αφορά (όταν έχουμε να κάνουμε με) «σύνθετες και πολύπλοκες ικανότητες, με σκοπούς της συναισθηματικής περιοχής, όπως στάσεις, διαθέσεις, κλπ.» (Βρεττός και Καψάλης, 1999: 94) και δεύτερον διότι σε πολλές περιπτώσεις οι στόχοι δεν μπορούν να καλύψουν όλο το εύρος του σκοπού. Με άλλα λόγια κατά τη μετατροπή ενός γενικού σκοπού σε ειδικότερο στόχο ενδέχεται απώλεια αφενός του περιεχομένου του σκοπού και αφετέρου του εύρους του. Επιπλέον ο στόχος από τη φύση του δεν μπορεί να συμπεριλάβει το εύρος ενός γενικού σκοπού (Χατζηγεωργίου, (1999): σελ. 185).

Σύμφωνα με τον Χατζηγεωργίου σημαντική βοήθεια για τη λύση του προβλήματος μετατροπής σκοπών σε στόχους προσφέρουν μερικές βασικές αρχές εγκυρότερες από τις οποίες είναι (Χατζηγεωργίου, 1999:99):

α) Ο καθορισμός των στόχων διδασκαλίας και μάθησης είναι μια δημιουργική διαδικασία (πράξη) είτε του σχεδιαστή του Α.Π. είτε του δασκάλου και όχι μια τεχνητή διαδικασία.

β) Ο καθορισμός των στόχων σε επίπεδο μαθημάτων και των σκοπών σε επίπεδο διδασκαλίας και μάθησης είναι μια δημιουργική διαδικασία που δεν μπορεί να γίνει χωρίς να συμπεριλαμβάνεται και να συνυπολογίζεται η φύση του γνωστικού αντικειμένου ή του συγκεκριμένου επιστημονικού κλάδου.

γ) Προτιμητέα θα ήταν η ενεργοποίηση της διαδικασίας σύνταξης ενός καταλόγου στόχων και μόνο μετά και με τη βοήθεια επιστημονικών κριτηρίων να επιλέγεται ή να απορρίπτεται ο καθένας απ' αυτούς.

Σε ότι αφορά πάντως την επιλογή του περιεχομένου του Α.Π. μπορούμε να πούμε ότι το περιεχόμενο αυτό μπορεί να αναφέρεται στην απόκτηση γνώσεων των διάφορων γνωστικών αντικειμένων (ακαδημαϊκή γνώση), στην απόκτηση στάσεων και δεξιοτήτων και σε μαθησιακές δραστηριότητες γενικότερα.. Όλα αυτά αποτελούν συνιστώσες του περιεχομένου ενός Α.Π. το οποίο προτάθηκε από τον Χατζηγεωργίου και περιλαμβάνουν τα εξής: έννοια, αρχή, θεωρία, γνωστική/ες περιοχή/ες, θέμα, προβληματική κατάσταση και δεξιότητα (Χατζηγεωργίου, 1999: 197).

3.5. Οι κοινωνικο-πολιτισμικοί παράγοντες που άπτονται του σχεδιασμού προγραμμάτων σπουδών

Στη βιβλιογραφία επισημαίνονται πέντε γενικοί παράγοντες, οι οποίοι είναι οι εξής:

1. ·Οι αλλαγές στη μορφή της οικονομίας και ιδιαίτερα τα αποτελέσματα της «παγκοσμιοποίησης» του (οικονομικού) κεφαλαίου
2. ·Οι αλλαγές στους τρόπους μεταφοράς, τόσο των πληροφοριών όσο και των «πραγμάτων», είτε πρόκειται γι' ανθρώπους είτε για αγαθά με τις γνωστές συνέπειες της «διεθνοποίησης» (μια έννοια την οποία θα πρέπει να διακρίνουμε από την έννοια της «παγκοσμιοποίησης»)×
3. ·Οι αλλαγές στην πολιτισμική σύνθεση των κοινωνιών, που οδηγούν σε αυξανόμενη πολιτισμική ετερογένεια, μέσα και έξω από τα σύνορα μιας χώρας, οι αλλαγές δηλαδή που είναι αποτέλεσμα της σημερινής πολυ-πολιτισμικότητας.
4. ·Οι αλλαγές στο επικοινωνιακό τοπίο, τόσο στα μέσα επικοινωνίας που είναι γενικά διαθέσιμα αλλά και στους (σημειωτικούς) τρόπους επικοινωνίας που χρησιμοποιούνται στους διάφορους τομείς της δημόσιας ζωής×
5. ·Οι αλλαγές σε θεσμικές διευθετήσεις σχετικά με την εκπαίδευση, δηλαδή στα ζητήματα που προκύπτουν γύρω από θέματα όπως *«το μέλλον του σχολείου»*, «*η σχολική τάξη του μέλλοντος».*[45]

Όλοι αυτοί οι παράγοντες έχουν ως αποτέλεσμα την κατάλυση των «ορίων» εντός των οποίων αναπτύσσονται τα σχολικά προγράμματα σπουδών (συμπεριλαμβανομένων των γλωσσικών προγραμμάτων) και οι παιδαγωγικές θεωρίες. Τα πιο χαρακτηριστικά αποτελέσματα της παγκοσμιοποίησης είναι ότι η υφήλιος ανάγεται σε κύριο σημείο αναφοράς για τη σχολική εκπαίδευση (καθώς και για άλλα κοινωνικά και οικονομικά πεδία). Έτσι, η ανάπτυξη δεξιοτήτων, η παροχή γνώσεων και η διαμόρφωση στάσεων που δίνουν τη δυνατότητα στους/στις μαθητές/-τριες να ενεργούν με βάση τη παγκοσμιοποίηση εντάσσονται στους σκοπούς των προγραμμάτων σπουδών. [46]

Εάν θέλουμε να κατανοήσουμε την παρούσα κατάσταση στα γλωσσικά προγράμματα σπουδών (είτε για τη διδασκαλία της μητρικής γλώσσας, είτε για τη διδασκαλία μιας γλώσσας ως δεύτερης ή άλλης γλώσσας) ή εάν θέλουμε να σκεφτούμε τα γλωσσικά προγράμματα με βάση το εγγύς και το μεσοπρόθεσμο μέλλον, θα πρέπει να καταβάλουμε συστηματική προσπάθεια να ερμηνεύσουμε την ιστορία του προβληματισμού για τη γλώσσα και για τη γλωσσική παιδαγωγική με βάση τη συγκεκριμένη λογική. Δηλαδή, θα πρέπει να τα δούμε σε συνάρτηση με τις πολιτιστικές και τις κοινωνικές συνθήκες καθώς και με τις ιδεολογικές αναπαραστάσεις των συνθηκών αυτών. Ακόμη κι όταν ένα μοντέλο γλωσσικών προγραμμάτων σπουδών είναι κοινό, το τελικό προϊόν θα διαφέρει από κοινωνία σε κοινωνία, γιατί το πρόγραμμα σπουδών αποτελεί αυτό καθεαυτό ένα πολιτισμικό προϊόν το οποίο υπόκειται σε τοπικούς περιορισμούς, τοπικούς μετασχηματισμούς, τοπική αναπαραγωγή. Ούτε για μια στιγμή δεν θεωρώ ότι τα γλωσσικά προγράμματα σπουδών και οι παιδαγωγικές θεωρίες της γλωσσικής διδασκαλίας μπορεί να είναι ίδια σε δύο πολιτισμικά διαφορετικούς τόπους, ακόμη κι όταν εμφανίζονται με το ίδιο όνομα. Τα «επικοινωνιακά» γλωσσικά προγράμματα τείνουν να γίνουν πλέον «κανόνας» σε χώρες όπως η Ιαπωνία ή η Ελλάδα, αλλά δεν είναι τα ίδια με τα «επικοινωνιακά» προγράμματα για τη γλωσσική διδασκαλία στα σχολεία της Βρετανίας ή σε μέρη της ηπειρωτικής Ευρώπης στις δεκαετίες του '70 και του '80. Οι

---

[45] Gunther Kress, *Σχεδιασμός του Γλωσσικού Προγράμματος Σπουδών με βάση το Μέλλον*, δημοσιευμένο στο http://www.komvos.edu.gr/periodiko/periodiko2nd/glossika/kress/3.htm

[46] Gunther Kress, *Σχεδιασμός του Γλωσσικού Προγράμματος Σπουδών με βάση το Μέλλον*, δημοσιευμένο στο http://www.komvos.edu.gr/periodiko/periodiko2nd/glossika/kress/3.htm ό.π.

πολιτισμικές, κοινωνικές και οικονομικές συνθήκες ενός τόπου σε μια δεδομένη ιστορική στιγμή παράγουν μετασχηματισμούς τέτοιων «κινημάτων», οι οποίες αντανακλούν τις ιδιαιτερότητες του τόπου.

Παρόλα αυτά, ορισμένοι γενικοί παράγοντες είναι κοινοί, ακόμη κι αν μεταβάλλονται από τις συνθήκες της τοπικής κοινωνίας, κατά τρόπο που είναι σημαντικός για την ίδια την κοινωνία. Τους παράγοντες αυτούς είναι σημαντικό να τους κατανοήσουμε και να τους λάβουμε σοβαρά υπόψη μας εφόσον μας ενδιαφέρει να εξετάσουμε γλωσσικά προγράμματα σπουδών και παιδαγωγικές θεωρίες για το εγγύς μέλλον. [47]

3.6. Η διδασκαλία της ελληνικής γλώσσας σύμφωνα με το Δ.Ε.Π.Π.Σ. και το Α.Π.Σ.

Η κοινωνική θεώρηση της γλώσσας, σύμφωνα και με τη Δενδρινού[48] αποτελεί τη βάση στην οποία στηρίζονται τα νέα προγράμματα για τη γλωσσική αγωγή στο δημοτικό σχολείο, το γυμνάσιο και το λύκειο, αφού η γλώσσα αντιμετωπίζεται σε αυτά ως κοινωνικό και επικοινωνιακό προϊόν, ως κοινωνική ενέργεια και αλληλενέργεια.

Οι επιλογές σχετικά με τη γλωσσική αγωγή των μαθητών/τριών είναι αποτέλεσμα των γλωσσικών και εκπαιδευτικών ρυθμίσεων της πολιτείας, οι οποίες σχετίζονται με απόψεις για τη φύση της γλώσσας, τη χρήση της και τον κοινωνικό της ρόλο, ·απόψεις οι οποίες είναι ιδεολογικά προσδιορισμένες. Για τον λόγο αυτό, η επιστημονική ενασχόληση με το καίριο ζήτημα της γλωσσικής εκπαίδευσης στις σημερινές ποικιλόμορφες κοινωνίες αναδεικνύει την ανάγκη για νέους τύπους εκπαιδευτικού γλωσσικού προγραμματισμού, μετά από γόνιμο προβληματισμό σχετικά με τη γλώσσα ως αντικείμενο μελέτης αλλά και ως μέσο πρόσβασης στη σχολική και εξωσχολική γνώση. Επιτακτική επίσης προβάλλει η ανάγκη να προσδιοριστούν οι τρόποι εκμάθησής της, αφού πρώτα καθοριστούν οι κοινωνικοί στόχοι τους οποίους θα εξυπηρετήσει η
γλωσσική αγωγή.

Στόχος της γλωσσικής διδασκαλίας είναι πλέον να κατανοήσουν οι μαθητές/τριες τις επικοινωνιακές λειτουργίες της γλώσσας και να αναπτύξουν τις απαραίτητες δεξιότητες για την επίτευξη διαφορετικών επικοινωνιακών στόχων.

Η γλώσσα αποτελεί ένα σύνθετο και πολύπλοκο μηχανισμό τον οποίο χρησιμοποιούν οι άνθρωποι για να επικοινωνήσουν μεταξύ τους, για να μεταδώσουν πληροφορίες, ιδέες, απόψεις και εμπειρίες ή να μεταφέρουν συναισθήματα. Γλωσσολόγοι, κοινωνιογλωσσολόγοι, ανθρωπολόγοι και θεωρητικοί της εκπαίδευσης ασχολούνται με τη μελέτη της γλώσσας και διερευνούν θεωρητικά και πρακτικά ζητήματα σχετικά με τη φύση αυτής της ανθρώπινης επικοινωνίας. Η σχέση της γλώσσας με τη νόηση, η λειτουργία της γραπτής και προφορικής μορφής της, οι τρόποι με τους οποίους κατακτούν τη γλώσσα οι άνθρωποι, τη διδάσκονται, τη μιλούν ή τη γράφουν, καθώς και η κοινωνική διάστασή της είναι ορισμένα απ' αυτά.

Σήμερα, ενώ καταγράφονται ιδιαίτερες εκπαιδευτικές ανάγκες και αντίστοιχα δοκιμάζονται κάποιες λύσεις, γίνεται προφανής η αναγκαιότητα μιας γενικότερης αναπροσαρμογής του σχολείου στις απαιτήσεις της μεταβαλλόμενης κοινωνικής πραγματικότητας. *Η παγκοσμιοποίηση, η πολυπολιτισμική πραγματικότητα,* το ισχυρό ανταγωνιστικό πνεύμα η κοινωνία της πληροφορίας

---

[47] Gunther Kress, ό.π.

[48].Δενδρινού Β., *Η Διδασκαλία της Μητρικής Γλώσσας*, άρθρο αναρτημένο στο http://www.komvos.edu.gr/glwssa/odigos/thema_e3/thema_pdf.pdf

επέβαλλαν ένα νέο εκπαιδευτικό σχεδιασμό πρωτίστως στην υποχρεωτική εκπαίδευση. Για το σκοπό αυτό συντάχθηκε από το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο το Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών (Δ.Ε.Π.Π.Σ.), που αναπροσαρμόζει τους στόχους και τις μεθόδους διδασκαλίας.

Η προτεινόμενη στρατηγική στο Δ.Ε.Π.Π.Σ. εστιάζεται στη διατήρηση της εθνικής ταυτότητας και της πολιτιστικής μας κληρονομιάς, καλλιεργώντας και την ταυτότητα του Ευρωπαίου πολίτη. Ταυτόχρονα πλαισιώνεται από σχεδιασμούς και πρακτικές που διασφαλίζουν την ισότητα ευκαιριών των δύο φύλων, των ομάδων ατόμων με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, των ομάδων με ιδιαίτερα πολιτισμικά και γλωσσικά χαρακτηριστικά και τη βελτιστοποίηση κάθε ποιοτικής δυνατότητας του εκπαιδευτικού συστήματος, ώστε να συμβάλλει στην αναβάθμιση της γενικής παιδείας και στην καταπολέμηση της ανεργίας και του κοινωνικού αποκλεισμού (ΥΠ.Ε.Π.Θ. – ΠΙ, 2002, σ. 3-4).

Παράλληλα και σύμφωνα με τη νέα στοχοθεσία του Δ.Ε.Π.Π.Σ. προκηρύσσεται η συγγραφή νέων βιβλίων και καταλληλότερου εκπαιδευτικού υλικού. Τα νέα αυτά βιβλία συγγράφονται σύμφωνα με τις προβλεπόμενες διαδικασίες κατά τη σύνταξη της παρούσας μελέτης. Έτσι μπορούμε να κάνουμε κάποιες παρατηρήσεις μόνο για το θεσμικό προβλεπόμενο σχεδιασμό τους και όχι για τα ίδια τα εγχειρίδια, και πάντα από την οπτική του χειρισμού του διαλεκτικού λόγου.

Γενικός σκοπός της διδασκαλίας του μαθήματος της Γλώσσας στο Δημοτικό Σχολείο (ΥΠ.Ε.Π.Θ. – ΠΙ, 2002, σ. 26 κεξ.) είναι να μάθει ο μαθητής να χειρίζεται την ελληνική γλώσσα. Η γλώσσα γίνεται αντιληπτή ως κώδικας επικοινωνίας και ως σύστημα σκέψης. Ιδιαίτερος σκοπός του γλωσσικού μαθήματος (μαζί με άλλους) είναι να αποκτήσουν οι μαθητές τη γνώση της γλωσσικής τους παράδοσης και να ενισχύσουν το γλωσσικό τους αυτοσυναίσθημα, χρησιμοποιώντας δημιουργικά τα διαχρονικά στοιχεία στη σημερινή ζωντανή γλώσσα. Ακόμα να συνειδητοποιήσουν «την κοινωνική και γεωγραφική ποικιλία της ελληνικής γλώσσας», ενώ παράλληλα να εκτιμούν και να σέβονται τις γλώσσες των άλλων και να συμβιώνουν αρμονικά με αλλόγλωσσους. Με βάση τις γενικές αρχές επιμερίζονται οι θεματικές ενότητες και δίνονται αντίστοιχα ενδεικτικές δραστηριότητες κατά τάξη. Ο τρόπος που οι αρχές αυτές θα υλοποιηθούν στα νέα βιβλία, ο τρόπος, δηλαδή, που θα ενταχθεί, θα αναλυθεί και θα επαναπαραχθεί η γεωγραφική γλωσσική ποικιλία είναι ένα θέμα προς διερεύνηση, όταν τα νέα βιβλία δοθούν στο (εκπαιδευτικό) κοινό.

Για τη γυμνασιακή βαθμίδα ο γενικός σκοπός του μαθήματος της Ελληνικής Γλώσσας είναι να κατακτήσουν οι μαθητές το βασικό όργανο επικοινωνίας της γλωσσικής τους κοινότητας, ώστε να αναπτυχθούν διανοητικά και συναισθηματικά. Κοντά σε άλλα πρέπει «να εκτιμήσουν τη γλώσσα ως βασικό φορέα έκφρασης και πολιτισμού κάθε λαού» (ΥΠ.Ε.Π.Θ. – ΠΙ, 2002, σ. 61 κεξ.). Ειδικότερα για τον ιδιωματικό λόγο προβλέπεται ότι οι μαθητές πρέπει «να εκτιμήσουν την πολιτιστική τους παράδοση, τη μακρόχρονη πορεία της ελληνικής γλώσσας και τον πλούτο των διαλεκτικών της μορφών».

Στη συνέχεια καθορίζονται οι επιμέρους στόχοι, οι θεματικές ενότητες και κάποιες ενδεικτικές δραστηριότητες κατά τάξη. Ωστόσο στις διατυπώσεις αυτές δεν υπάρχει ρητή αναφορά χρήσης του ιδιωματικού λόγου. Είναι βεβαίως πιθανόν κάτω από κάποιες γενικές κατηγορίες, π.χ. διάφοροι κώδικες επικοινωνίας (ο.π., σ. 64) ή κατανόηση λεξιλογίου σε ποικίλα κείμενα (ο.π., σ. 68) ή χρήση λεξικών διαφόρων ειδών (ο.π., σ. 69), να συμπεριληφθούν στοιχεία διαλέκτων, που να υλοποιούν τους γενικούς σκοπούς του μαθήματος περί «εκτίμησης του πλούτου των διαλεκτικών μορφών της ελληνικής». Αλλά αυτό ανάγεται και πάλι σε μια μελλοντική διερεύνηση του τρόπου που υλοποιείται η στοχοθεσία των Δ.Ε.Π.Π.Σ. στα νέα βιβλία.

Τα Αναλυτικά Προγράμματα για τη διδασκαλία της γλώσσας[49] σε πολλά κράτη – μέλη της Ευρωπαϊκής Ένωσης αναφέρονται αορίστως στην εκμάθηση πολιτιστικών στοιχείων, δεν έχει όμως ληφθεί πρόνοια για τη συστηματική τους διδασκαλία, η οποία θα στηρίζεται στον δυναμικό χαρακτήρα και την πολυπλοκότητα των αλληλεπιδράσεων που δέχονται καθημερινά οι μαθητές μέσα σε ένα πολύγλωσσο και πολυπολιτισμικό περιβάλλον. Ακόμα και όταν ενθαρρύνεται η εκμάθηση άλλων γλωσσών, η διδασκαλία τους επικεντρώνεται, στις περισσότερες περιπτώσεις, στους μηχανισμούς λειτουργίας τους, κυρίως στη γραμματική και τον εμπλουτισμό του λεξιλογίου και λιγότερο στην κατανόηση του πολιτισμού «του άλλου» και ιδιαίτερα σε εκείνες τις πλευρές του πολιτισμού που αναφέρονται σε στάσεις και αξίες. Αυτό οφείλεται κατά κύριο λόγο στο γεγονός ότι οι πλευρές αυτές του πολιτισμού είναι αρκετά αφηρημένες και επομένως δύσκολο να κατανοηθούν. Προέχει η αυτόνομη, συνεργατική και διαπολιτισμική δια βίου μάθηση, η οποία θα καθιστά εμφανή την αλληλοσυσχέτιση γλώσσας – πολιτισμού. Η συστηματική διδασκαλία της διαπολιτισμικής επικοινωνίας μπορεί να συμβάλει στην κατανόηση λαών και πολιτισμών, στον περιορισμό των πολιτισμικών συγκρούσεων, τη σταδιακή απάλειψη του εθνικισμού και ορισμένων στερεότυπων. Η διδασκαλία της λογοτεχνίας αποτελεί ένα καλό αγωγό διαπολιτισμικής επικοινωνίας και μάθησης αλλά και συγκριτικής αμφιπολιτισμικής προσέγγισης.

Απαιτείται όμως διαφορετικός σχεδιασμός της εκπαίδευσης των αλλόφωνων πληθυσμών σε επίπεδο θεσμικό, διαφορετικά Α.Π. άλλη στοχοθεσία του γλωσσικού μαθήματος και των μαθημάτων ειδικότητας. Σε ό,τι αφορά τη γλωσσική κατάρτιση των μαθητών (βλ. και Χαραλαμπάκης 2003 και Χαραλαμπάκη- Παπαβασιλείου Ι.,) και, επιβάλλεται να επιμείνουμε σε ένα νέο εκπαιδευτικό μοντέλο, οι βασικές συνιστώσες του οποίου πρέπει να είναι:

- Συντονισμός κατευθυνόμενης γλωσσικής κατάρτισης εντός αίθουσας διδασκαλίας και μη κατευθυνόμενης που συντελείται σε φυσικό περιβάλλον.
- Ενίσχυση κινήτρων για την κατάκτηση γλωσσικής επάρκειας. Βασικό κίνητρο για την εκμάθηση μιας γλώσσας είναι η επιθυμία ένταξης στο κοινωνικό περιβάλλον και η ικανοποίηση επικοινωνιακών αναγκών. Η αξία που προσδίδει η οικογένεια και το ευρύτερο κοινωνικό περιβάλλον στην εκπαίδευση γενικά μπορεί να λειτουργήσει ως κίνητρο για τη γλωσσική κατάρτιση.
- Αξιοποίηση των γλωσσικών προϋποθέσεων και προσαρμογή του διδακτικού υλικού. Ήδη έχει επισημανθεί από πολλούς ότι σημαντική ευθύνη φέρουν τα σχολικά εγχειρίδια, τα οποία δεν λαμβάνουν υπόψη τους τις ήδη υφιστάμενες γλωσσικές προϋποθέσεις των μαθητών. Απαιτείται ιδιαίτερη μεθοδολογική προσέγγιση, όπως και ξεχωριστή διάταξη και διάρθρωση της διδακτέας ύλης.
- Η αναβάθμιση του καταλυτικού ρόλου των εκπαιδευτικών. Στο Σχολείο, μέσω του δασκάλου, ενισχύεται η εθνοτική ταυτότητα και ο αυτοσεβασμός των παιδιών. Ο ρόλος του διδάσκοντος είναι, επομένως, σημαντικότατος, καθότι απ' αυτόν εξαρτάται στην ουσία η σχολική επιτυχία ή αποτυχία των παιδιών που ανήκουν στη γλωσσική μειοψηφία.

Από την ενδελεχή μου μελέτη στο Δ.Ε.Π.Π.Σ. και Α.Π.Σ. για διαπιστώσω κατά πόσο εμπεριέχεται στους γενικούς σκοπούς και τους στόχους του η διαπολιτισμική παιδαγωγική ως αρχή, εντόπισα τα εξής που έχουν σχέση με το θέμα τη διατριβής μου.

---

[49] Παπαβασιλείου – Χαραλαμπάκη, Ι., Οι πολυπολιτισμικές και πολυγλωσσικές προκλήσεις το σύγχρονο Σχολείο, αναρτημένο στο ***users.sch.gr/dimitro/Papavassiliou.doc***

3.7. Το Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών (Δ.Ε.Π.Π.Σ.-Α.Π.Σ., Φ.Ε.Κ. 303, 304/13-3-(2003), τ. Α και Β΄)

1. Γενικό μέρος:

Το Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών (Δ.Ε.Π.Π.Σ.-Α.Π.Σ., Φ.Ε.Κ. 303, 304/13-3-2003, τ. Β΄) αναφέρει ότι*: «Η ραγδαία και συνεχής αύξηση της γνώσης και της πληροφορίας, παρά τις ευκαιρίες που μας παρέχει και την πρόοδο που σηματοδοτεί, εμπεριέχει τον κίνδυνο διεύρυνσης των κοινωνικών ανισοτήτων. Η διασφάλιση, για όλα τα άτομα, δυνατότητας πρόσβασης στην πληροφορία και τη γνώση επιβάλλει την επιτακτική ανάγκη παροχής ίσων ευκαιριών μάθησης.*

Οι συνεχείς ανακαλύψεις και καινοτομίες στα διάφορα πεδία της επιστήμης και της τεχνολογίας επιφέρουν συνεχή αναθεώρηση της γνώσης και η αναγκαιότητα ανανέωσης των ακαδημαϊκών γνώσεων και των επαγγελματικών εφοδίων υποχρεώνει τόσο τα άτομα όσο και τις κοινωνίες να υιοθετούν πρακτικές δια βίου μάθησης και διδασκαλίας. Ταυτόχρονα η ανάδειξη της γνώσης ως κυρίαρχου χαρακτηριστικού της εποχής μας -η οποία συνηθίζεται να αποκαλείται «εποχή της γνώσης και της πληροφορίας»- απαιτεί την ενίσχυση του ρόλου της εκπαίδευσης τόσο στο χώρο της οικονομίας και της παραγωγής, όσο και της πρόληψης και αποκατάστασης των διαφόρων μορφών κοινωνικών ανισοτήτων. Άλλωστε, δεν είναι τυχαίο αυτό που υποστηρίζεται από πολλούς μελετητές ότι, δηλαδή, η μάχη της εξέλιξης και της προόδου των κοινωνιών ήδη δίδεται στο χώρο της εκπαίδευσης.

Από την άλλη μεριά, τα φαινόμενα της διεθνοποίησης του πολιτισμού και της παγκοσμιοποίησης της οικονομίας σε συνδυασμό με την ελαχιστοποίηση των αποστάσεων συντελούν στη δημιουργία κοινωνικού περιβάλλοντος με ποικιλία πολιτισμικών, γλωσσικών, εθνοτικών και κοινωνικοοικονομικών χαρακτηριστικών. Γι΄ αυτό πρέπει να ελαχιστοποιηθεί το πιθανό ενδεχόμενο της επιβολής αφενός ενός μονοδιάστατου πολιτισμικού μοντέλου και αφετέρου η ενίσχυση φαινομένων ξενοφοβίας και ρατσισμού».

2. Ο Προσανατολισμός της Ευρωπαϊκής Ένωσης για την εκπαίδευση

Στο ίδιο το Δ.Ε.Π.Π.Σ. γίνεται σαφής αναφορά στον Προσανατολισμό της Ευρωπαϊκής ΄Ενωσης για την εκπαίδευση τον 21^{ο} αιώνα, όπου αναφέρει συγκεκριμένα: «Η χώρα μας, παράλληλα με τις δικές της προτεραιότητες, ως εταίρος της Ευρωπαϊκής Ένωσης επιδιώκει να ανταποκρίνεται σε όλες τις, κοινές για τις ευρωπαϊκές κοινωνίες, προκλήσεις που σχετίζονται με την εκπαιδευτική πολιτική. Στο πλαίσιο αυτού του πολιτισμικού πλουραλισμού η χώρα μας πρέπει να προωθήσει τις πολιτιστικές της αξίες, οι οποίες αποτελούν το εθνικό της κεφάλαιο αντιμετωπίζοντας επιτυχώς τις σύγχρονες προκλήσεις. Θεωρείται λοιπόν αναγκαίο να προωθηθούν:

α. Η δημιουργία συνθηκών, ώστε ο μαθητής να αναπτύξει προσωπικότητα με ισχυρή αυτοαντίληψη, συναισθηματική σταθερότητα, διαλεκτική ικανότητα και θετική διάθεση για συνεργασία και αυτενέργεια. Μια προσωπικότητα υπεύθυνη, δημοκρατική και ελεύθερη, με κοινωνικές και ανθρώπινες ευαισθησίες χωρίς θρησκευτικές και πολιτισμικές διακρίσεις.

β. Η δημιουργία συνθηκών ώστε κάθε άτομο να έχει τη δυνατότητα της διά βίου ανανέωσης δεξιοτήτων και γνώσεων ώστε να ανταποκρίνεται στα συνεχώς μεταβαλλόμενα κοινωνικά, επιστημονικά και τεχνολογικά δεδομένα.

γ. Η καλλιέργεια της ικανότητας κάθε ατόμου για κριτική αντιμετώπιση των νέων τεχνολογιών της πληροφορίας και της επικοινωνίας.

δ. Η διατήρηση της κοινωνικής συνοχής παράλληλα με την αύξηση της ελευθερίας των ατόμων στην ιδιωτική και δημόσια ζωή.

ε. Η αποφυγή φαινομένων ρατσισμού και ξενοφοβίας στην αναδυόμενη πολυπολιτισμική ευρωπαϊκή κοινωνία με παράλληλη διατήρηση της εθνικής ταυτότητας και των παραδοσιακών αξιών.

*Για την επιτυχή αντιμετώπιση των παραπάνω προκλήσεων διατυπώθηκε ως **κοινός μελλοντικός σκοπός της ευρωπαϊκής εκπαίδευσης «**η διαφύλαξη της δημοκρατικότητας του πολιτικού βίου, της ελευθερίας, της ανεξιθρησκίας, της αλληλεγγύης, της συλλογικότητας, του διεθνισμού, της δικαιοσύνης, του πολιτισμού, της εργασίας, της πνευματικής καλλιέργειας και της κοινωνικής συνοχής σε ανοιχτές πλουραλιστικές κοινωνίες, στις οποίες τα ανθρώπινα δικαιώματα είναι αντικείμενο σεβασμού και από τις οποίες κανένα άτομο ή ομάδα δεν αποκλείεται».*

Ο σκοπός αυτός θα πρέπει να αποτελεί το πλαίσιο για την ανάπτυξη της εθνικής εκπαιδευτικής πολιτικής των επί μέρους ευρωπαϊκών χωρών, λαμβανομένου πάντοτε υπόψη ότι η εκπαίδευση κάθε χώρας διακρίνεται και καθορίζεται από τα στοιχεία εκείνα που ανταποκρίνονται στις εθνικές και άλλες ιδιαιτερότητες της κοινωνίας της. Μέσα σ΄ αυτό λοιπόν το πλαίσιο, το οποίο σηματοδοτεί την αναγκαιότητα ανάπτυξης της ποιότητας της εκπαίδευσης, πρέπει να ενταχθεί και το δικό μας εκπαιδευτικό σύστημα με τις κατάλληλες προσαρμογές που θα το καταστήσουν περισσότερο ποιοτικό, περισσότερο δυναμικό, περισσότερο αποτελεσματικό.

3.8 Το Δ.Ε.Π.Π.Σ. και Α.Π.Σ. του Γλωσσικού μαθήματος του δημοτικού και κειμενοκεντρική προσέγγιση της γλώσσας

3.8.1. Εγγραμματισμός- παραγραμματισμοί- Πολυπολιτισμός και ντ

Ο οραματισμός συνδέεται και η έννοια των παραγραμματισμών, η οποία ως θεωρητική σύλληψη υποδηλώνει την ποικιλία των μορφών κειμένου που έχουν σχέση με τις τεχνολογίες της πληροφορίας και των πολυμέσων αλλά και την ποικιλία μορφών κειμένου που παράγονται μέσα σε μια πολύγλωσση και πολυπολιτισμική κοινωνία. Με τον όρο που επινόησαν οι δημιουργοί της θεωρίας θέλησαν να περιγράψουν δύο επιχειρήματα που σχετίζονται με τη νέα πολιτισμική και κοινωνική πραγματικότητα: το ένα **αφορά την αύξουσα σημασία της πολιτισμικής και γλωσσικής πολυμορφίας και το άλλο την επίδραση των νέων τεχνολογιών[50].** Βάση της θεωρίας είναι ότι οι διαφορές γλώσσας, λόγου και επιπέδων λόγου είναι δείκτες των διαφορών των κόσμων ζωής. Υποστηρίζεται στο μανιφέστο των παραγραμματισμών ότι «Όπως ακριβώς υπάρχουν πολλαπλά στρώματα στην ταυτότητα του καθενός, έτσι υπάρχουν και πολλαπλοί λόγοι περί ταυτότητας και πολλαπλοί λόγοι περί αναγνώρισης που πρέπει να γίνουν αντικείμενο διαπραγμάτευσης. Πρέπει να διαθέτουμε ικανότητα στη διαπραγμάτευση αυτών των πολλών κόσμων ζωής, των πολλών κόσμων ζωής μέσα στους οποίους κατοικεί ο καθένας μας και τους συναντούμε στην καθημερινότητά μας» (Multi & Cope 1999: 686).

Πρέπει βεβαίως να τονιστεί, όπως υποστηρίζει η Δενδρινού[51] ότι η ίδια η μορφή του σχολικού γραμματισμού μεταβάλλεται, καθώς οι κοινωνικές ανάγκες αλλάζουν με γρήγορο ρυθμό. Για

---

[50] Χατζησαββίδης Σ., Ο ΓΛΩΣΣΙΚΟΣ ΓΡΑΜΜΑΤΙΣΜΟΣ ΚΑΙ Η ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΗ ΤΟΥ ΓΡΑΜΜΑΤΙΣΜΟΥ: ΘΕΩΡΗΤΙΚΕΣ ΣΥΝΙΣΤΩΣΕΣ ΚΑΙ ΔΕΔΟΜΕΝΑ ΑΠΟ ΤΗ ΔΙΔΑΚΤΙΚΗ ΠΡΑΞΗ, αναρτημένο στο http://users.auth.gr/~sofronis/docs/ergasia116.pdf.

[51] Δενδρινού. *Οι αΝΤιλήψεις του Μ. Α. Κ. Halliday για τη γλώσσα.* Άρθρο αναρτημένο στο http://www.komvos.edu.gr/glwssa/odigos/thema_e3/e_1_popup9.htm

παράδειγμα, η εισαγωγή των νέων τεχνολογιών στη ζωή μας απαιτεί πλέον την ανάπτυξη δεξιοτήτων γραμματισμού στις νέες τεχνολογίες. 'Οπως επισημαίνουν οι Aronowitz & DiFazio (1994), η εισαγωγή των νέων αυτών μορφών γραμματισμού έχει επιφέρει σημαντικές αλλαγές στην ίδια την κατανόηση του σχολικού γραμματισμού, όπως αυτή είχε προσεγγιστεί μέχρι πρόσφατα, καθώς και στις παραδοσιακές απόψεις για τις μορφές του. Σύμφωνα με την άποψη αυτή, η διαρκώς αυξανόμενη χρήση προηγμένης τεχνολογίας απαιτεί εξειδικευμένες δεξιότητες γραμματισμού. 'Εχει παρατηρηθεί, ωστόσο, ότι η αυξανόμενη **χρήση τεχνολογίας**, που οδηγεί συχνά στη μειωμένη ανάπτυξη δεξιοτήτων, οι οποίες παραδοσιακά σχετίζονταν με τον σχολικό γραμματισμό.

Σύμφωνα με τον Halliday, (βλ και Δενδρινού ο.π) που χρησιμοποίησε ορισμένες απόψεις των Malinowski, Worf και Firth, αλλά βασίστηκε στην έρευνα με δεδομένα φυσικού λόγου και ανέπτυξε τη δική του **θεωρία για τη γλώσσα, την οποία βλέπει <u>ως μορφή *κοινωνικής δράσης*.</u>** Σημειώνουμε ότι η έννοια αυτή είναι διαφορετική από αυτή των φιλοσόφων της γλώσσας, όπως οι Austin και Searle που αντιλαμβάνονται την παραγωγή λόγου ως γλωσσική πράξη [speech act] και όχι ως κοινωνική δράση. Ο/η χρήστης μιας γλώσσας δρα για να πραγματώσει ή να επαναπροσδιορίσει τις έννοιες που ενυπάρχουν στο κοινωνικό σύστημα, οι οποίες απαρτίζουν την κουλτούρα ενός λαού. Βεβαίως, αναγνωρίζει πως η γλώσσα δεν είναι το μοναδικό μέσο πραγμάτωσης των κοινωνικών εννοιών. Η εξέχουσα θέση της γλώσσας όμως ανάμεσα στα άλλα σημειακά συστήματα έχει καθορίσει τον τρόπο εξέλιξής της, καθώς επίσης τη φύση και τη λειτουργία της. Συνεπώς, κατανόηση του σημειακού αυτού φαινομένου σημαίνει κατανόηση α) αυτού καθεαυτού του γλωσσικού συστήματος· β) του πώς και γιατί το παιδί αναπτύσσει το λειτουργικό σημειολογικό σύστημα της πρώτης του γλώσσας· γ) του πώς ένα κείμενο πραγματοποιεί τα δυνάμει νοήματα σε πραγματικές περιστάσεις επικοινωνίας· και δ) της κοινωνικής δομής που γεννά τη γλώσσα και γεννιέται από αυτήν.

Όπως σημειώνει η Δενδρινού (ο.π.), Από τη στιγμή που ένας βασικός **σκοπός της γλωσσικής αγωγής είναι η ανάπτυξη του κοινωνικού γραμματισμού –λειτουργικού, κριτικού ή και των δύο–, αναπόφευκτα η προσοχή επικεντρώνεται <u>στη γλώσσα ως κοινωνική πράξη</u>**. Ιδιαίτερο μάλιστα ενδιαφέρον παρουσιάζει η αντιμετώπιση του γραμματισμού από την οπτική της γλωσσικής θεωρίας της μάθησης, σε αντιπαράθεση με γνωστικές ή ψυχολογικές θεωρίες μάθησης (Baynham 1995· Christie 1989· 1999· Halliday 1996·, Hasan & Williams 1996· Street 1993). Με βάση αυτή την οπτική, έχουν γίνει σημαντικές προτάσεις για τρόπους γλωσσικής εκπαίδευσης στο σχολείο μέσω των μαθημάτων του συνόλου του σχολικού προγράμματος και όχι μόνο μέσω του μαθήματος του οποίου το αντικείμενο μελέτης είναι η γλώσσα (π.χ. Corson 1988· 1990· Macken-Horarik 1988). Οι παιδαγωγικές πρακτικές στα
πλαίσια αυτής της πρότασης –γνωστή στην αγγλική γλώσσα ***ως language across the curriculum*-είναι αποτέλεσμα της μεταστροφής της προσοχής από τη γλώσσα ως αντικείμενο γνώσης στη γλώσσα ως μέσο για την κατάκτηση της γνώσης.** Η κοινωνική ενδυνάμωση μαθητών/τριών είναι επίσης ανάμεσα στις βασικές επιδιώξεις μιας νέας προσέγγισης για τη γλωσσική αγωγή που έχει ως κεντρικό άξονα την έννοια των ***<u>Πολυγραμματισμών</u>***, μια έννοια που στην αγγλική γλώσσα αναφέρεται ως ***multiliteracies*** (βλ. ***<u>Πολυγραμματισμοί</u>***). Με την προσέγγιση αυτή επιδιώκεται, μεταξύ άλλων, η ανάπτυξη δεξιοτήτων που απαιτεί **η *<u>ενασχόληση με διαφορετικά κειμενικά είδη</u>*, [6] τα οποία παρουσιάζουν *<u>πολυτροπικότητα</u>*.**

Στο πλαίσιο των προγραμμάτων του κριτικού γραμματισμού επιδιώκεται η ανάπτυξη ***της «κριτικής γλωσσικής επίγνωσης» (βλ. Γλωσσική επίγνωση),*** με στόχο αφενός την ανάπτυξη της ικανότητας να κατανοούν οι εκπαιδευόμενοι/ες τους τρόπους με τους οποίους η γλώσσα εγγράφει κοινωνικές πρακτικές, τις οποίες τα μέλη μιας κοινωνίας έχουν τη δυνατότητα να διαφοροποιήσουν

μέσω μιας εναλλακτικής χρήσης της γλώσσας. Δεν είναι όμως μόνο το σχολείο που χρειάζεται να προσαρμοστεί στις νέες συνθήκες που διαμορφώνονται στη συνεχώς μεταβαλλόμενη κοινωνία μας.

Οι δομές του καπιταλιστικού κόσμου μεταβάλλονται στη νέα περίοδο που διανύουμε και η πίεση για διαρκή προσαρμογή των ανθρώπων όλων των ηλικιών είναι γεγονός. ***Η διά βίου εκπαίδευση*** έχει αρχίσει να γίνεται πραγματικότητα, τόσο στα πλαίσια νέων εκπαιδευτικών προγραμμάτων όσο και στα πλαίσια της καθημερινής μας ζωής, όπου απαιτούνται πολλές μορφές γραμματισμού.

Για πολλούς αιώνες αυτό που σήμερα ονομάζουμε γλωσσικό γραμματισμό συνδέθηκε εννοιολογικά με τον όρο *αλφαβητισμός*, του οποίου το περιεχόμενο παραπέμπει στην εκμάθηση της γραφής και της ανάγνωσης. Για πάρα πολλά χρόνια λοιπόν η έννοια του γλωσσικού γραμματισμού είχε ένα στατικό χαρακτήρα. **Αλφαβητισμένο άτομο** θεωρούνταν αυτό που γνωρίζει απλώς γραφή και ανάγνωση. Με την έννοια αυτή ο γλωσσικός γραμματισμός δε συνδεόταν με κοινωνικές πρακτικές και ούτε είχε καμιά κοινωνική προέκταση. Τοποθετούνταν με άλλα λόγια εκτός κοινωνικών συμφραζομένων[52].

Σύμφωνα με την Παγκόσμια Εβδομάδα Δράσης για την Εκπαίδευση 2009, 6-12 Απριλίου 2009, *«Ανοιχτά Βιβλία», όπως δημοσιεύεται στο ηλεκτρονικό περιοδικό του ΥΠ.Ε.Π.Θ.,* σχετικό άρθρο στο 7^{ο} τεύχος του e-Emphasis, η ActionAid θα συντονίσει στην Ελλάδα την Παγκόσμια Εβδομάδα Δράσης για την Εκπαίδευση. *http://e-emphasis.sch.gr/articles.php?pId=1&iId=26&sId=602&aId=948 δίνονται τα εξής στατιστικά στοιχεία για τον Αναλφαβητισμό σε παγκόσμια κλίμακα:*

Η πραγματικότητα για τον Αναλφαβητισμό Παγκοσμίως:

• **750 εκατομμύρια ενήλικες** σήμερα είναι **αναλφάβητοι**.

• **Το 64% των αναλφάβητων ατόμων είναι γυναίκες.**

• **Το 75% των αναλφάβητων ανθρώπων ζουν σε 15 χώρες του αναπτυσσόμενου κόσμου στις περιοχές της Υποσαχάριας Αφρικής, την Νότιας και Δυτικής Ασίας, και στα Αραβικά κράτη.**

• ***Η Εκπαίδευση για Όλους*** **που έχει υπογραφεί από το σύνολο των αρχηγών κρατών θέτει ως στόχο τη μείωση στο μισό του αναλφαβητισμού έως το 2015.**

Δυστυχώς, υπολογίζεται ότι οι περισσότερες χώρες δε θα καταφέρουν να πετύχουν το στόχο.

3.8.2. Γλωσσικός Εγγραμματισμός

[52] Χατζησαββίδης Σ., Ο ΓΛΩΣΣΙΚΟΣ ΓΡΑΜΜΑΤΙΣΜΟΣ ΚΑΙ Η ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΗ ΤΟΥ ΓΡΑΜΜΑΤΙΣΜΟΥ: ΘΕΩΡΗΤΙΚΕΣ ΣΥΝΙΣΤΩΣΕΣ ΚΑΙ ΔΕΔΟΜΕΝΑ ΑΠΟ ΤΗ ΔΙΔΑΚΤΙΚΗ ΠΡΑΞΗ, αναρτημένο στο http://users.auth.gr/~sofronis/docs/ergasia116.pdf

Ο ***γραμματισμός***[53] αποτελεί ένα σχετικά νέο όρο στο ελληνικό λεξιλόγιο και, ενώ περιλαμβάνει την έννοια του αλφαβητισμού, είναι ευρύτερος από αυτόν. Πρόκειται για μετάφραση του αγγλικού όρου ***literacy***, που έχει επίσης αποδοθεί στην ελληνική γλώσσα ως **εγγραμματοσύνη** (βλ. **Ong1997** Εκτενής παρουσίαση του βιβλίου του Walter J. Ong (*Orality and Literacy: The Technologizing of the World*) που μεταφράστηκε στα ελληνικά (***Προφορικότητα και εγγραμματοσύνη***. *Η εκτεχνολόγηση του λόγου*. Ηράκλειο: Πανεπιστημιακές Εκδόσεις Κρήτης, 1997), περιλαμβάνεται στο πρώτο τεύχος του *Γλωσσικού Υπολογιστή,* Περιοδική έκδοση του Κέντρου Ελληνικής Γλώσσας για τη γλώσσα και τη γλωσσική αγωγή (1999, 149-154). Πρόσβαση στο ηλεκτρονικό αυτό περιοδικό μέσω της διεύθυνσης www.komvos.edu.gr/periodiko) και ο οποίος δεν αναφέρεται απλά στην ικανότητα για ανάγνωση και γραφή.

Η έννοια "***γραμματισμός***" αφορά τη δυνατότητα του ατόμου να λειτουργεί αποτελεσματικά σε διάφορα περιβάλλοντα και καταστάσεις επικοινωνίας, χρησιμοποιώντας κείμενα γραπτού και προφορικού λόγου, καθώς επίσης μη γλωσσικά κείμενα (λ.χ. εικόνες, σχεδιαγράμματα, χάρτες κλπ.).

Οι ανάγκες αυτές, που μεταβάλλονται με γοργούς ρυθμούς, αποτελούν αντικείμενο έρευνας στα πλαίσια ενός ευρύτερου επιστημονικού χώρου, για τον οποίο στην ελληνική γλώσσα χρησιμοποιούμε τον μη δόκιμο ακόμη όρο ***εκπαίδευση γραμματισμού*** αποδίδοντας μια έννοια που στην αγγλική γλώσσα φέρεται ως **literacy education.**

Η εκπαίδευση γραμματισμού επιδιώκει την υλοποίηση **μιας γλωσσικής αγωγής** που μπορεί να καλύψει τις προαναφερθείσες κοινωνικές ανάγκες (βλ. και Δενδρινού, και ,Baynham 1995· Cashdan 1986· Cook-Gumperz 1986· Hasan & Wiliams 1996· Hoggart 1992).

Η εκπαίδευση, η οποία επιδιώκει τη γλωσσική αγωγή των μαθητών/τριών ώστε να χειρίζονται κοινωνικές έννοιες και κείμενα μέσα από το σύνολο του σχολικού προγράμματος, στοχεύει στην αντιμετώπιση της κοινωνικής ανισότητας εντός και εκτός σχολείου. Απευθύνεται και λαμβάνει υπόψη τόσο τους/τις μαθητές/τριες που έρχονται στο σχολείο με **"περιορισμένο" γλωσσικό κώδικα όσο και εκείνους/νες που χειρίζονται ήδη έναν "επεξεργασμένο" γλωσσικό κώδικα**, όπως αυτός που απαιτείται από τη σχολική εκπαίδευση (Bernstein 1990· 1991).

3.8.3. Γλωσσικός και σχολικός εγγραμματισμός

Ο ***γραμματισμός*** ως όρος εμφανίστηκε στην ελληνική επιστημονική βιβλιογραφία (βλ Χατζησαββίδης Σ.,) σχετικά πρόσφατα και συνδέθηκε, και εν μέρει ακόμη συνδέεται, με τη **γλώσσα στην επικοινωνία** ή καλύτερα με το ***λόγο***, με την έννοια που έχει αποκτήσει ο όρος στο πλαίσιο των πολιτισμικών σπουδών. Όταν αναφερόμαστε λοιπόν στο ***γραμματισμό***, εννοούμε συνήθως αυτό που σήμερα -κάτω από άλλο πρίσμα θέασης, στο οποίο θα αναφερθούμε παρακάτω- ονομάζουμε ***γλωσσικό γραμματισμό***[54]**.**

Σχολικός γραμματισμός

Ο ***σχολικός γραμματισμός*** έχει παραδοσιακά συνδεθεί με τη διδασκαλία ανάγνωσης και γραφής, καθώς και με την ανάπτυξη γνωσιακών δεξιοτήτων όπως η καλλιέργεια της λογικής σκέψης, η

---

[53] (βλ και ***http://www.komvos.edu.gr/glwssa/odigos/thema_e1/5.1Basic.htm#NON***

[54] Χατζησαββίδης Σ., *Ο Γλωσσικός Γραμματισμός και η παιδαγωγική του Γραμματισμού Θεωρητικές Συνιστώσες και Δεδομένα από τη Διδακτική Πράξη*, αναρτημένο άρθρο στο http://www.slideshare.net/nancy.papa/ss-presentation-602817 και Χατζησαββίδης Σ., (1999), *Ελληνική Γλώσσα και Δημοσιογραφικός Λόγος*, Θεωρητικές και Ερευνητικές Προσεγγίσεις, Αθήνα, Εκδόσεις: Gutenberg

κατανόηση γραμματικών κανόνων, η ικανότητα διαχείρισης αφηρημένων εννοιών και υποθετικών ερωτήσεων, η ανάπτυξη επικοινωνιακών και άλλων διανοητικών δεξιοτήτων.

Η θεώρηση αυτή, σύμφωνα και με την Ιορδανίδου Α., συσχετίζει άμεσα την **κειμενοκεντρική προσέγγιση** με τον **εγγραμματισμό** (Gee, 1993, Kress, 1994, Baynhman, 2002), και ιδιαίτερα το **σχολικό εγγραμματισμό**, ως την ικανότητα για κριτική επεξεργασία και παραγωγή διαφόρων ειδών κειμένων. Η συγκεκριμένη ικανότητα, εφόσον καταστεί αντικείμενο συστηματικής μάθησης, επιτρέπει στο άτομο να κατακτήσει τη γλώσσα, και το γραπτό λόγο ειδικότερα, με τρόπο ώστε να μπορεί να ανταποκρίνεται στις πολλαπλές, συνεχώς επαναπροσδιοριζόμενες, ανάγκες και απαιτήσεις της σημερινής κοινωνίας. Έτσι, είναι πρόδηλο ότι τα χαρακτηριστικά των παραγόμενων κειμένων (το ύφος, η μορφή, το περιεχόμενο) συναρτώνται με τις υπάρχουσες, κάθε φορά, κοινωνικές αλληλεπιδράσεις και συναλλαγές, από τις οποίες και «δεσμεύονται». Η δέσμευση αυτή είναι διδακτικά χρήσιμη και ωφέλιμη, γιατί βοηθάει να προσδιοριστούν, να κωδικοποιηθούν και να συστηματοποιηθούν οι συμβάσεις των ποικίλων ειδών κειμένου που το παιδί συγγραφέας καλείται να παραγάγει κατά τη μαθησιακή διαδικασία.[55]

'Ενας αρκετά μεγάλος αριθμός μελετών έχει συνδέσει τη σχολική επιτυχία ή αποτυχία με το οικογενειακό και γενικά το στενό κοινωνικό περιβάλλον των μαθητών. Υπάρχουν σημαντικές ενδείξεις ότι τα παιδιά που προέρχονται από τα χαμηλότερα κοινωνικά στρώματα χρησιμοποιούν έναν "περιορισμένο" κώδικα επικοινωνίας, με αποτέλεσμα να μην έχουν αναπτύξει τις γνώσεις και επικοινωνιακές δεξιότητες που απαιτεί ο σχολικός γραμματισμός, ο οποίος συστηματικά υιοθετεί έναν **"επεξεργασμένο" κώδικα επικοινωνίας** (Bernstein 1971-1975· Wells 1986· Cook-Gumpertz 1986· Dickinson 1994). Η σχολική εκπαίδευση συχνά δεν τα βοηθά να αναπτύξουν τις γνώσεις και τις δεξιότητες αυτές και έτσι, όπως υποστηρίζουν αρκετοί μελετητές, το σχολικό σύστημα όχι μόνο δεν αμβλύνει τις κοινωνικές διαφορές μεταξύ παιδιών που προέρχονται από προνομιούχες και μη οικογένειες, αλλά συνιστά **μέσο αναπαραγωγής** τους. Το γεγονός ότι ένας μεγάλος αριθμός μαθητών από τα μη προνομιούχα κοινωνικοοικονομικά στρώματα απασχολείται μετά την αποφοίτηση στις λιγότερο καλοπληρωμένες δουλειές ενισχύει την άποψη ότι το σχολείο αναπαράγει τελικά την κοινωνική ιεραρχία**.**

Μέσω του Δ.Ε.Π.Π.Σ. και του Α.Π.Σ. θεσμοθετείται πλέον επίσημα η κειμενοκεντρική προσέγγιση στο δημοτικό σχολείο, ενώ εγκαταλείπεται, θεωρητικά τουλάχιστον, η παραδοσιακή γραμματοκεντρική προσέγγιση. Η γνώση του παιδιού συγγραφέα για τη γλώσσα επικεντρώνεται στο κείμενο, οικοδομείται εξελικτικά και υποστηρίζεται, μεθοδικά και οργανωμένα, από επικοινωνιακά προσανατολισμένες δραστηριότητες παραγωγής λόγο, όπως επισημαίνει και η Ιορδανίδου Α., 2006. Στις δύο πρώτες τάξεις του δημοτικού η γλωσσική αγωγή επιδιώκει την αναδόμηση αλλά και την περαιτέρω δόμηση του επιπέδου **εγγραμματισμού** των παιδιών, μέσα από την ενασχόλησή τους με ποικίλους τύπους κειμένων, στην Γ΄ Δημοτικού η κειμενική διδασκαλία προσλαμβάνει συστηματικό χαρακτήρα, ενώ στις μεγάλες τάξεις (Δ΄, Ε΄ και Στ΄ Δημοτικού) αναμένεται να ακολουθήσει η εμπέδωση και η περαιτέρω εμβάθυνση, σε σχέση με τα κείμενα και τα χαρακτηριστικά τους, με βάση τα οποία αυτά αναγνωρίζονται και κατανοούνται.

Όπως παρατηρεί η συγγραφέας των σχολικών εγχειριδίων «γλώσσα Ε΄ και Στ΄ δημοτικού», Ιορδανίδου Α., Η **κειμενοκεντρική προσέγγιση *(genre approach)*** αναπτύχθηκε, όπως είναι γνωστό, στο διεθνή χώρο τη δεκαετία του ’80 (βλ. ενδεικτικά Halliday & Hasan, 1985, Cope & Kalantzis,

[55] Η κειμενοκεΝΤρική προσέγγιση σχετίζεται επίσης με το δομητισμό: το παιδί είναι ικανό να κατασκευάζει ενεργητικά τη γνώση, εμπλεκόμενο σε δραστηριότητες λύσης προβλήματος, κυρίως συνεργατικής μορφής. Πρόκειται για γνώση διαδικαστική, η οποία καλύπτει γνωστικές, μεταγνωστικές, κοινωνικές και επικοινωνιακές δεξιότητες και στρατηγικές.

1993). Η ανάγκη για εστίαση της γλωσσικής διδασκαλίας στο κείμενο έχει επισημανθεί πρόσφατα και στην Ελλάδα (βλ. ενδεικτικά Γεωργακοπούλου & Γούτσος, 1999, Ματσαγγούρας, 2001, Χατζησαββίδης, 2005, Αρχάκης, 2005). Η κειμενοκεντρική προσέγγιση αναγορεύει το κείμενο σε σημείο εκκίνησης και πλαίσιο οργάνωσης της γλωσσικής διδασκαλίας και μάθησης. Το κείμενο, ως ενότητα λόγου με συγκεκριμένο λειτουργικό ρόλο σε συγκεκριμένα κοινωνικά συμφραζόμενα, ερμηνεύεται και αξιοποιείται ως σύστημα αποτελούμενο από ανεξάρτητες αλλά και συνδεόμενες, μεταξύ τους, γλωσσικές υποομάδες (λέξεις, προτάσεις), χαρακτηριζόμενο από γλωσσική συνοχή και νοηματική συνεκτικότητα. Από τη στιγμή που είναι αποδεκτό ότι το κείμενο είναι διδάξιμο, κατά τη διδασκαλία προέχει η ανάπτυξη στρατηγικών για την κατανόηση και την παραγωγή πλαισιωμένου λόγου. Επομένως, καθίσταται προφανής η σύνδεση της κειμενοκεντρικής με την επικοινωνιακή προσέγγιση. Η κειμενοκεντρική προσέγγιση απαιτεί την ένταξη του παραγόμενου κειμένου, και ευρύτερα του παραγόμενου λόγου, σε δεδομένο επικοινωνιακό πλαίσιο, με τρόπο που να επιτυγχάνονται οι επιδιωκόμενοι στόχοι του. Οι μαθητές/ήτριες ασχολούνται σκόπιμα με διάφορους διακριτούς μεταξύ τους τύπους κειμένων, που διέπονται από συγκεκριμένες συμβάσεις και παράγονται για να διαδραματίσουν δεδομένο επικοινωνιακό ρόλο.

Η μετακίνηση της διδακτικής έμφασης από το προϊόν, το κείμενο καθαυτό, προς τη διαδικασία που πραγματώνεται με τη σταδιακή συγγραφή κειμένου επηρεάζει δραστικά τη γλωσσική μάθηση, κυρίως όσον αφορά τη δυνατότητα της εξελικτικής οικοδόμησης και συστηματοποίησης της γνώσης για το γραπτό λόγο με τη δυναμική δράση του ίδιου του διδασκόμενου.

3.9. Οι Γενικές Αρχές της Εκπαίδευσης , οι δεξιότητες κατά το Δ.Ε.Π.Π.Σ.- 2003.

Η εκπαιδευτική διαδικασία πρέπει να διαμορφώνει συνθήκες που προάγουν τις ιδέες της δημοκρατίας, του σεβασμού των ανθρώπινων δικαιωμάτων, της ειρήνης και της ελευθερίας. Με την εκπαίδευση επιδιώκεται η ολόπλευρη ανάπτυξη της προσωπικότητας του μαθητή και η επιτυχής κοινωνική ένταξή του, αφενός μέσα από τη συγκρότηση και αποδοχή κοινών αξιών, αφετέρου με την ανάπτυξη νοητικών, συναισθηματικών και ψυχοκινητικών ικανοτήτων και δεξιοτήτων. Με την έννοια αυτή ο μαθητής καθίσταται ικανός να αντιμετωπίζει με επιτυχία προβλήματα και επιπλέον να διαμορφώνει άποψη και να λειτουργεί ως υπεύθυνος πολίτης σε ένα διαρκώς μεταβαλλόμενο και απαιτητικό κοινωνικό περιβάλλον. Κύριοι άξονες αυτής της προσπάθειας θα πρέπει να είναι:

α. Η παροχή της γενικής παιδείας

β. Η ανάδειξη των ενδιαφερόντων του μαθητή και η καλλιέργεια δεξιοτήτων

γ. Η εξασφάλιση ίσων ευκαιριών μάθησης για όλους τους μαθητές

δ. Η ενίσχυση της πολιτισμικής και γλωσσικής ταυτότητας στο πλαίσιο μιας πολυπολιτισμικής κοινωνίας

ε. Η προετοιμασία για την αξιοποίηση των νέων τεχνολογιών πληροφόρησης και επικοινωνίας

στ. Η προαγωγή της φυσικής, ψυχικής και κοινωνικής υγείας

ζ. Η ευαισθητοποίηση για την αναγκαιότητα προστασίας του φυσικού περιβάλλοντος και η υιοθέτηση νέων προτύπων συμπεριφοράς

Αναλυτική Παρουσία των (δ) και (ε) Αρχών της Εκπαίδευσης σύμφωνα με το Π.Σ. - Δ.Ε.Π.Π.Σ.:

δ) Η ενίσχυση της πολιτισμικής και γλωσσικής ταυτότητας στο πλαίσιο μιας πολυπολιτισμικής κοινωνίας

Η ελαχιστοποίηση των αποστάσεων, η παγκοσμιοποίηση της οικονομίας με τις νέες δυνατότητες της επικοινωνίας και της ανταλλαγής υλικών και πολιτιστικών αγαθών, εκθέτει τα άτομα σε ένα πολυπολιτισμικό περιβάλλον. Η ελληνική κοινωνία αποτελεί μέρος της Ευρωπαϊκής Ένωσης, γεγονός που σημαίνει ότι βασική προϋπόθεση ανάπτυξης σε όλους τους τομείς αποτελεί η αμοιβαία κατανόηση και συνεργασία με τους άλλους ευρωπαϊκούς λαούς. Επιπλέον, όπως συμβαίνει με όλες τις ευρωπαϊκές κοινωνίες, η σύνθεση της ελληνικής κοινωνίας μεταβάλλεται συνεχώς, εμπλουτιζόμενη με άτομα – φορείς διαφορετικών γλωσσικών και πολιτισμικών παραδόσεων. Η πραγματικότητα αυτή επιβάλλει στον κάθε πολίτη να αποδέχεται και να σέβεται την πολιτισμική ετερότητα των συμπολιτών του, ώστε όλοι να ζουν αρμονικά σε ένα περιβάλλον πολιτισμικής, εθνικής και γλωσσικής πολυμορφίας. Αυτό με τη σειρά του απαιτεί την ανάπτυξη κοινωνικών δεξιοτήτων, δεξιοτήτων επικοινωνίας, συνεργασίας και συμμετοχής όλων στην κοινωνία της γνώσης. Για την ομαλή κοινωνική ένταξη κάθε ατόμου απαιτείται η ανάπτυξη της ικανότητας «επικοινωνίας» με το κοινωνικό του περιβάλλον, μέσα από τη γνώση της μητρικής και της φυσικής του γλώσσας, αλλά και άλλων γλωσσών, μέσα από την ενημέρωσή του για την ιστορία και την πολιτισμική παράδοση όχι μόνο της δικής του αλλά και των άλλων εθνικών, θρησκευτικών και γενικά πολιτισμικών ομάδων. Απαραίτητη είναι, επίσης, η ανάπτυξη της ικανότητας κάθε ατόμου να εργάζεται σε ομάδες και να αξιοποιεί τις γνώσεις και τις δεξιότητές του για την επίτευξη συλλογικών στόχων.

Για την επίτευξη αρμονικής κοινωνικής συμβίωσης και προστασία της πολιτιστικής μας ταυτότητας, είναι απαραίτητο, το κάθε άτομο να μάθει να συμβιώνει με τους άλλους, σεβόμενο τον πολιτισμό και τη γλώσσα τους, διατηρώντας όμως, παράλληλα, την εθνική και πολιτισμική του ταυτότητα μέσα από την ανάπτυξη της εθνικής, πολιτιστικής γλωσσικής και θρησκευτικής αγωγής. Εξάλλου, αποτελεί δέσμευση όλων των χωρών της Ε.Ε. η προστασία της ιδιαίτερης φυσιογνωμίας της εθνικής εκπαίδευσης και η αποδοχή των εθνικών ποικιλομορφιών και συνεπώς των στοιχείων εκείνων, τα οποία συμβάλλουν στη διαμόρφωση της εθνικής και πολιτισμικής ταυτότητας του μαθητή – αυριανού πολίτη.

ε) Η προετοιμασία για την αξιοποίηση των Νέων Τεχνολογιών Πληροφόρησης και Επικοινωνίας

Οι Νέες Τεχνολογίες Πληροφόρησης και επικοινωνίας μπορούν να αποτελέσουν πολύτιμα εργαλεία για την απόκτηση γνώσης, για την προαγωγή της εξατομικευμένης εκπαίδευσης και για την εξασφάλιση της δια βίου μάθησης. Η εισαγωγή και χρήση τους όμως στην εκπαιδευτική πράξη, δεν θα πρέπει να αντιμετωπιστεί υπό το πρίσμα ενός απλού τεχνολογικού εκσυγχρονισμού ως αυτοσκοπού. Θα πρέπει να γίνει κάτω από τις προϋποθέσεις εκείνες ώστε να μη διακυβεύεται η ανθρωπιστική παιδεία για την κοινωνία που οραματιζόμαστε.

Μόνο με αυτές τις προϋποθέσεις ο μαθητής θα ενταχθεί κριτικά στην «κοινωνία της πληροφορίας» από την οποία στη συνέχεια, μέσα από την κριτική επεξεργασία των προσλαμβανομένων πληροφοριών θα προσεγγίσει την «κοινωνία της γνώσης». Για την επιτυχία αυτού του σκοπού, δεν αρκεί μόνο ο εξοπλισμός των σχολείων με την απαραίτητη τεχνολογική υποδομή, αλλά κυρίως η εφαρμογή νέας παιδαγωγικής στρατηγικής και η ανάπτυξη κατάλληλων προγραμμάτων πληροφορικής για την υποστήριξη όλων των γνωστικών αντικειμένων. Τα σύγχρονα εκπαιδευτικά μέσα (λογισμικό, Διαδίκτυο κτλ.), προϊόντα των τεχνολογιών πληροφόρησης, συμβάλλουν υποβοηθητικά και συμπληρωματικά πάντα στην εκπαιδευτική πρακτική και θα πρέπει να χρησιμοποιούνται με την ανάλογη συχνότητα, χρονική διάρκεια και βαρύτητα. Ο ρόλος και η αξία της χρήσης σύγχρονων εκπαιδευτικών μέσων, βρίσκεται κυρίως σε εκείνα τα χαρακτηριστικά που τα

διαφοροποιούν από τα παραδοσιακά μέσα. Η ανάδειξη αυτού του ρόλου των σύγχρονων εκπαιδευτικών μέσων επιτυγχάνεται με την προτροπή και καθοδήγηση του εκπαιδευτικού για την αξιοποίησή τους σε κάθε διδακτική ή θεματική ενότητα. Επιβάλλεται λοιπόν τα Προγράμματα Σπουδών να προβλέπουν, όπου θεωρείται αναγκαίο και εφικτό, εκτός από τα συμβατικά εγχειρίδια αναφοράς για τον εκπαιδευτικό, συνοδευτικό εκπαιδευτικό λογισμικό με σαφείς οδηγίες για την καλύτερη αξιοποίησή του από τον εκπαιδευτικό.

Όλα αυτά τα στοιχεία περιλαμβάνονται σε ένα νέο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών για τη διαμόρφωση του οποίου λαμβάνονται υπόψη όλες οι σχετικές με την εκπαίδευση διατάξεις της ελληνικής νομοθεσίας και των συλλογικών αποφάσεων των οργάνων της Ευρωπαϊκής Ένωσης, τις οποίες η χώρα μας έχει αποδεχτεί.

Οι σκοποί της εκπαίδευσης, για τη χώρα μας, ορίζονται από το Σύνταγμα (άρθρο 16, §2) ως εξής: «Η παιδεία αποτελεί βασική αποστολή του Κράτους και έχει σκοπό την ηθική, πνευματική, επαγγελματική και φυσική αγωγή των Ελλήνων, την ανάπτυξη της εθνικής και θρησκευτικής συνείδησης και τη διάπλασή τους σε ελεύθερους και υπεύθυνους πολίτες». Σύμφωνα, εξάλλου, με τον Νόμο 1566/85 (άρθρο 1, §1) για τη «Δομή και λειτουργία της Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης» ορίζεται ότι «Σκοπός της Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης είναι να συμβάλλει στην ολόπλευρη, αρμονική και ισόρροπη ανάπτυξη των διανοητικών και ψυχοσωματικών δυνάμεων των μαθητών, ώστε, ανεξάρτητα από φύλο και καταγωγή, να έχουν τη δυνατότητα να εξελιχθούν σε ολοκληρωμένες προσωπικότητες και να ζήσουν δημιουργικά». Ο σκοπός αυτός εξειδικεύεται περαιτέρω με επί μέρους στόχους που αναφέρονται κυρίως στην εθνική ταυτότητα και στη θρησκευτική συνείδηση, οι οποίες πρέπει να λαμβάνονται υπόψη κατά τη σύνταξη των επιμέρους Προγραμμάτων Σπουδών.

Επιπλέον, ο Ν. 2413/96 θέτει το πλαίσιο αντιμετώπισης διαπολιτισμικών ζητημάτων της σημερινής ελληνικής κοινωνίας η οποία δέχεται τις επιδράσεις της πολυπολιτισμικότητας και ο Ν. 2817/00 προσδιορίζει το πλαίσιο για την εκπαίδευση ατόμων με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. Εξάλλου, χωρίς να γίνονται εξειδικευμένες αναφορές σε ό,τι αφορά τα Προγράμματα Σπουδών των διαφόρων γνωστικών αντικειμένων, με τους νόμους 1566/85, άρθρο 1, §3γ και 2525/98 τίθεται το γενικό πλαίσιο και ορίζονται οι κατευθυντήριοι άξονες ανάπτυξής τους.

Η αναγκαιότητα λοιπόν «εσωτερικής συνοχής» και «ενιαίας ανάπτυξης περιεχομένων» των Προγραμμάτων Σπουδών είναι αδιαμφισβήτητη, δεδομένου ότι το φυσικό περιβάλλον, το ανθρωπογενές περιβάλλον και ο άνθρωπος ως άτομο, αποτελούν ενιαίο και αδιαίρετο σύνολο. Η αντίληψη αυτή, με δεδομένη την ανάγκη εξασφάλισης για τον αυριανό πολίτη δεξιοτήτων που θα του επιτρέπουν να ζει δημιουργικά σ΄ ένα συνεχώς μεταβαλλόμενο κοινωνικό περιβάλλον, έχει προβληματίσει τόσο την πολιτεία όσο και την εκπαιδευτική κοινότητα και ήδη έχουν γίνει μερικές προσπάθειες για εισαγωγή προσεγγίσεων που αποβλέπουν στην ενδο–κλαδική (intra disciplinary) και δια-κλαδική (interdisciplinary) «ενιαιοποίηση» (intergration) της γνώσης. Τέτοιες προσεγγίσεις εφαρμόζονται τόσο στο επίπεδο των διδακτικών αντικειμένων («Μελέτη του Περιβάλλοντος», «Ερευνώ το Φυσικό Κόσμο» κ.ά. στο Δημοτικό), των Προγραμμάτων Σπουδών και του Διδακτικού Υλικού (Δημοτικού, Γυμνασίου, Λυκείου), όσο και στο επίπεδο εφαρμογής ανάλογων μεθόδων από πολλούς εκπαιδευτικούς στην καθημερινή σχολική πράξη. Ωστόσο, οι προσπάθειες οριζόντιας σύνδεσης των διαφόρων γνωστικών αντικειμένων, ουσιαστικά είχαν αποσπασματικό χαρακτήρα, επειδή δεν υπήρξε ενιαίο θεωρητικό και θεσμικό πλαίσιο που να τις στηρίζει.

Μέχρι σήμερα, το μοντέλο που κυριαρχεί στο εκπαιδευτικό μας σύστημα είναι αυτό της αυτοτελούς διδασκαλίας των διαφόρων γνωστικών αντικειμένων. Παράλληλα, δίνεται η δυνατότητα επεξεργασίας ενός θέματος (έννοιας, φαινομένου, διαδικασίας κτλ.) από την πλευρά διαφορετικών

επιστημών και, στη συνέχεια, σύνθεσης της γνώσης που προκύπτει από τη μελέτη αυτή (διεπιστημονική προσέγγιση). Αυτό επιτυγχάνεται μέσα από προγράμματα / δραστηριότητες που αξιοποιούν μεθόδους ενεργητικής προσέγγισης της γνώσης και που εφαρμόζονται, προαιρετικά, κατά τη διδασκαλία των διαφόρων αντικειμένων ή παράλληλα με αυτήν (Περιβαλλοντική Αγωγή, Αγωγή Υγείας, Αγωγή Καταναλωτή κ.ά.). Με τον τρόπο αυτό δίνεται η δυνατότητα ολιστικής προσέγγισης ενός θέματος, μέσα από την οποία ο μαθητής αποκτά ένα σύνολο γνώσεων και δεξιοτήτων ικανών να τον βοηθήσουν, άμεσα αλλά και μελλοντικά, στην επίλυση προβλημάτων που εμφανίζονται στην καθημερινή ζωή, στην κοινωνική δραστηριότητα αλλά και στην επαγγελματική του ενασχόληση.

Επειδή, ωστόσο οι παραπάνω δραστηριότητες και τα προγράμματα έχουν προαιρετικό χαρακτήρα και δεν είναι οργανικά ενταγμένα στα Ωρολόγια Προγράμματα και Προγράμματα Σπουδών, δεν εξασφαλίζεται η απαιτούμενη «εσωτερική συνοχή» και «ενιαία ανάπτυξη περιεχομένων». Για το σκοπό αυτό απαιτείται η οριζόντια σύνδεση των Προγραμμάτων Σπουδών των επιμέρους γνωστικών αντικειμένων. Οριζόντια σύνδεση στο επίπεδο των Προγραμμάτων Σπουδών σημαίνει κατάλληλη οργάνωση της διδακτέας ύλης κάθε γνωστικού αντικειμένου, με τρόπο που να εξασφαλίζεται η επεξεργασία εννοιών οι οποίες ανήκουν στον ίδιο ή σε διαφορετικούς τομείς της επιστήμης, με τρόπο που να προσδιορίζονται οι μεταξύ τους σχέσεις και να αναδεικνύονται τα σημεία τομής τους. Η προσέγγιση αυτή, δηλαδή «Η Διαθεματική Προσέγγιση» θα δίνει τη δυνατότητα στο μαθητή να συγκροτήσει ένα ενιαίο σύνολο γνώσεων και δεξιοτήτων, μια ολιστική εν πολλοίς αντίληψη της γνώσης, που θα του επιτρέπει να διαμορφώνει προσωπική άποψη για θέματα που σχετίζονται μεταξύ τους, και να λειτουργεί με βάση αυτή, ως υπεύθυνος πολίτης. Η διαθεματική προσέγγιση δεν μπορεί παρά να υποστηρίζεται από μεθόδους ενεργητικής προσέγγισης της γνώσης, οι οποίες εφαρμόζονται κατά τη διδασκαλία κάθε αντικειμένου.

Καλλιέργεια δεξιοτήτων στους μαθητές.

Η διδασκαλία των διαφόρων αντικειμένων θα πρέπει να οργανώνεται έτσι ώστε να εξυπηρετεί την επίτευξη στόχων που αφορούν την ανάπτυξη συγκεκριμένων δεξιοτήτων / ικανοτήτων. Ορισμένες δεξιότητες εμφανίζουν ιδιαίτερη συνάφεια με κάποια «ομοειδή» γνωστικά αντικείμενα, ενώ άλλες διαχέονται σε περισσότερα γνωστικά αντικείμενα και γι' αυτό θεωρούνται σημαντικές και απαραίτητες για την αποτελεσματική μάθηση. Στη συνέχεια αναφέρονται δεξιότητες που μπορούν να χαρακτηριστούν ως διαθεματικές και οι οποίες καλλιεργούνται οριζόντια. Κρίνεται γι΄ αυτό απαραίτητο τα Προγράμματα Σπουδών όλων των αντικειμένων να περιλαμβάνουν συγκεκριμένους τρόπους προώθησής τους. Οι δεξιότητε[56]ς αυτές είναι:

α) Η δεξιότητα της επικοινωνίας (ομιλία, ακρόαση, ανάγνωση, γραφή, επιχειρηματολογία, διάλογος κτλ.).

β) Η δεξιότητα της αποτελεσματικής χρήσης των αριθμών και των μαθηματικών εννοιών στην καθημερινή ζωή.

γ) Η δεξιότητα / ικανότητα χρήσης ποικίλων πηγών και εργαλείων πληροφόρησης και επικοινωνίας με στόχο αφενός την εξεύρεση, ανάλυση, αξιολόγηση και παρουσίαση πληροφοριών και αφετέρου την προστασία από την «πληροφοριακή ρύπανση».

δ) Η ικανότητα συνεργασίας με άλλα άτομα σε ομαδικές εργασίες, μέσα από το σεβασμό, την αναγνώριση και τη βέλτιστη κοινωνική αλληλεπίδραση.

μ) Η απόκτηση κοινωνικών δεξιοτήτων.

---

[56] Ενδεικτικά εδώ αναφέρω μόνο όσες από τις αναφερόμενες στο ΔΕΠΠΣ (Φ.Ε.Κ. 303, 304/13-3-2003 τ. β΄) δεξιότητες αφορούν τη διαπολιτισμική αγωγή σε συνάφεια με τις κοινωνικές και επικοινωνιακές γλωσσικές δεξιότητες και τις δεξιότητες της Τεχνολογίας και της Πληροφορίας- των ΝΤ.

ν) Η ικανότητα για κριτική επεξεργασία πληροφοριών, αξιών και παραδοχών.

Η εξασφάλιση των προϋποθέσεων για τη δημιουργία ενός ενιαίου πλαισίου γνώσεων και δεξιοτήτων για κάθε μαθητή, με την εξέταση κάθε αντικειμένου σε οριζόντια σχέση με τα υπόλοιπα και με βάση το κριτήριο της συνέχειας από βαθμίδα σε βαθμίδα, μας επιτρέπει να αποδώσουμε τους όρους «Διαθεματικό» και «Ενιαίο» στο υπό διαμόρφωση Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών (Π.Σ.), δηλαδή στο Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών (Δ.Ε.Π.Π.Σ.).

α) Προσδιορισμός των σκοπών

Οι εκπαιδευτικοί σκοποί εκφράζουν γενικά τα επιδιωκόμενα από την

εκπαιδευτική διαδικασία αποτελέσματα, κατά βαθμίδα εκπαίδευσης. Οι εκπαιδευτικοί σκοποί, σύμφωνα με τα παραπάνω, αναφέρονται στις ικανότητες και δεξιότητες τις οποίες τα εκπαιδευόμενα άτομα πρέπει να κατέχουν για να ικανοποιούν ανάγκες προσωπικές αλλά και κοινωνικές. Αυτό σημαίνει ότι αποβλέπουν στην ολοκλήρωση του ατόμου με την ανάπτυξη κριτικού, αναλυτικού, συνθετικού και δημιουργικού πνεύματος και διάθεσης για ενεργοποίηση και δημιουργία τόσο σε ατομικό όσο και σε συλλογικό επίπεδο.

Οι σκοποί διδασκαλίας κάθε γνωστικού αντικειμένου θα πρέπει να είναι σύμφωνοι με τους γενικότερους σκοπούς της Εκπαίδευσης, να τους υπηρετούν και να τους αναδεικνύουν. Για τον προσδιορισμό τους θα πρέπει, αρχικά, να λαμβάνεται υπόψη η ηλικία των μαθητών και η αντιληπτική τους ικανότητα. Η ηλικία είναι ένας παράγοντας που παίζει καθοριστικό ρόλο, γιατί σχετίζεται με τη νοητική ανάπτυξη του μαθητή, το γνωστικό υπόβαθρο που διαθέτει, τις δεξιότητες, τις προσδοκίες του και το κοινωνικό του περιβάλλον.

Γενικότερα, όλα τα γνωστικά αντικείμενα θα πρέπει να αποσκοπούν στη διαμόρφωση ελεύθερων, υπεύθυνων και κριτικά σκεπτόμενων πολιτών και γενικά να προβάλλουν τις αξίες της δημοκρατίας, της ειρήνης, του αλληλοσεβασμού, του

Τέλος, για τον καθορισμό των ανθρωπισμού, της προστασίας και της σωστής διαχείρισης του περιβάλλοντος, της προαγωγής της υγείας σε ατομικό και κοινωνικό επίπεδο καθώς και όλες γενικά τις ηθικές και κοινωνικές αξίες, όπως αυτές προσδιορίζονται από την Εθνική Νομοθεσία και τις Διεθνείς Συνθήκες, ανεξάρτητα από φύλο, καταγωγή, θρησκεία, γλώσσα κτλ. Επιπλέον, όλα τα γνωστικά αντικείμενα θα πρέπει να συγκλίνουν στην ιδέα της ευρωπαϊκής διάστασης, της ισότητας των φύλων, της ισοτιμίας της ανθρώπινης εργασίας και των ανθρώπινων δικαιωμάτων. Ακόμα, μέσα από όλα τα γνωστικά αντικείμενα, θα πρέπει να ενισχύεται η ικανότητα του μαθητή να χρησιμοποιεί σωστά την ελληνική γλώσσα. Για το σκοπό αυτό θα πρέπει, στα Προγράμματα Σπουδών όλων των γνωστικών αντικειμένων, να προβλέπονται συγκεκριμένες δραστηριότητες (εργασίες, σύνταξη κειμένων, ασκήσεις, ερωτήσεις, κ.ά.), οι οποίες θα προωθούν καθορισμένους κάθε φορά γλωσσικούς στόχους, σκοπούς διδασκαλίας κάθε γνωστικού αντικειμένου, θα πρέπει να λαμβάνεται υπόψη ο χρόνος και ο τεχνολογικός εξοπλισμός που έχει ο εκπαιδευτικός στη διάθεσή του.

Οι στόχοι του Π.Σ.

Οι γνωστικοί στόχοι *αναφέρονται στην καλλιέργεια νοητικών ικανοτήτων που αποκτώνται κατά την διδακτική μαθησιακή διαδικασία. Οι ικανότητες αυτές αναφέρονται στην αναζήτηση και την αναγνώριση δεδομένων, την ταξινόμησή τους, την ανακεφαλαίωσή τους, την υπόθεση, τη μέτρηση, την ανάλυση, την ερμηνεία, την εξαγωγή συμπερασμάτων κτλ. Η ακριβής οριοθέτηση των γνωστικών στόχων για κάθε διδακτικό αντικείμενο μας επιτρέπει να προσδιορίσουμε τι ακριβώς πρέπει να διδαχθεί και το πώς θα γίνει στη συνέχεια η αξιολόγηση του βαθμού επίτευξης των*

στόχων αυτών. Είναι προφανές ότι η επίτευξη των διδακτικών στόχων συναρτάται με τα μέσα που θα χρησιμοποιηθούν κατά τη διδασκαλία.

ii) Οι συναισθηματικοί στόχοι *αναφέρονται στην ανάπτυξη του συναισθηματικού κόσμου του μαθητή, καθώς και στην καλλιέργεια του ενδιαφέροντός του για την επιστημονική γνώση. Οι συναισθηματικοί στόχοι σχετίζονται επίσης με την απόκτηση αξιών, στάσεων και συμπεριφορών (π.χ. ετοιμότητα, αποφασιστικότητα, ενδιαφέρον για την τέχνη κτλ.). Οι αξίες αυτές θα παίξουν καταλυτικό ρόλο στη διαμόρφωση ενός ποιοτικού τρόπου ζωής και θα οδηγήσουν σε επιλογές του ατόμου ικανές να συμβάλουν στη βελτίωση της ποιότητας ζωής σε ατομικό και κοινωνικό επίπεδο. Τέλος οι συναισθηματικοί στόχοι σχετίζονται με την ανάπτυξη ηθικών, κοινωνικών, αισθητικών και περιβαλλοντικών αξιών, που καθορίζουν σε μεγάλο βαθμό τη σχέση του ατόμου με τον εαυτό του και με το φυσικό και ανθρωπογενές περιβάλλον.*

iii) Οι ψυχοκινητικοί στόχοι *αναφέρονται κυρίως στην ανάπτυξη δεξιοτήτων του μαθητή όπως το να κάνει μετρήσεις, να εκτελεί πειράματα με βάση συγκεκριμένες οδηγίες, να χρησιμοποιεί όργανα, να κατασκευάζει και να χειρίζεται συσκευές, να σχεδιάζει χάρτες που περιέχουν συγκεκριμένα στοιχεία / γεγονότα, να εφαρμόζει μηχανικά δεξιότητες που απέκτησε, να τροποποιεί τις κινήσεις του όταν το απαιτούν συγκεκριμένες καταστάσεις, να εκτελεί αποτελεσματικά και με ευχέρεια νέες δραστηριότητες κτλ. Αυτά θα τον βοηθήσουν όχι μόνο στα μαθητικά του χρόνια αλλά και στη μετέπειτα ζωή του. Θα πρέπει να σημειωθεί ότι η ανάπτυξη της συναισθηματικής σχέσης εκπαιδευτικού και μαθητή, η οποία είναι σημαντική και για την επίτευξη των σκοπών και στόχων της θεσμοθετημένης εκπαίδευσης, συμβάλλει ουσιαστικά στη μετακίνηση από το γνωσιοκεντρικό και τεχνοκρατικό μοντέλο εκπαίδευσης προς το μαθητοκεντρικό.*

Ανεξάρτητα από την παραπάνω ταξινόμηση, οι γενικοί διδακτικοί στόχοι θα μπορούσαν επίσης να ομαδοποιηθούν με βάση τρεις άξονες, κοινούς για όλες τις βαθμίδες εκπαίδευσης. Οι άξονες αυτοί είναι: ***i) Γνώση και μεθοδολογία****,* ***ii) Συνεργασία και επικοινωνία*** *και* ***iii) Σχέση της επιστήμης ή της τέχνης με την καθημερινή ζωή.***

γ) Προσδιορισμός του περιεχομένου

Το περιεχόμενο κάθε διδακτικού αντικειμένου δεν μπορεί να ταυτίζεται με το περιεχόμενο της αντίστοιχης επιστήμης. Για την επιλογή της ύλης που θα περιέχεται στα Δ.Ε.Π.Π.Σ. των επιμέρους μαθημάτων θα πρέπει να λαμβάνονται υπόψη τα ακόλουθα κριτήρια:

i) Να εξασφαλίζεται η συμπληρωματικότητα με τα Προγράμματα Σπουδών των άλλων μαθημάτων ώστε να αποφεύγονται περιττές επικαλύψεις.

ii) Να μη δίνεται έμφαση σε εξειδικευμένες και λεπτομερειακές γνώσεις, αλλά να προβάλλεται το ουσιώδες, το σημαντικό, το αξιοσημείωτο και το παιδαγωγικά γόνιμο, ώστε να αποφεύγεται η μεγάλη ποσότητα ύλης. Η ύλη θα είναι τόση, όση μπορεί να αφομοιώσει ο μαθητής στο διατιθέμενο διδακτικό χρόνο.

iii) Να περιορίζεται η διδακτέα ύλη σε ένα βασικό πυρήνα γνώσης και να έχει ευελιξία ώστε να προσαρμόζεται στις ραγδαίες επιστημονικές και τεχνολογικές εξελίξεις.

iv) Να εξασφαλίζεται συνέχεια και σύνδεση με όσα έχουν προηγηθεί αλλά και με όσα ακολουθούν.

v) Να συσχετίζονται και να συνδέονται τα θέματα που αναπτύσσονται με άλλα γνωστικά αντικείμενα.

*vi****) Να λαμβάνονται υπόψη οι δυνατότητες αξιοποίησης των νέων τεχνολογιών και η μεγάλη ποικιλία υλικού και λογισμικού που υπάρχει σήμερα και που αναπόφευκτα θα εξακολουθεί και στο μέλλον να υπάρχει και να αναπτύσσεται.***

vii) Να δίνεται έμφαση στην ανάπτυξη της κριτικής σκέψης των μαθητών και την παροχή γενικότερης παιδείας.

viii) Μέρος της ύλης έχει προαιρετικό χαρακτήρα ώστε να δίνεται η δυνατότητα για την πραγματοποίηση δραστηριοτήτων από αυτές που προτείνονται καθώς και για πειραματισμό σε καινοτομίες, κατά την κρίση των διδασκόντων.

«η διδακτέα ύλη θα πρέπει να εναρμονίζεται με τη μέθοδο και τα μέσα διδασκαλίας. Το «τι» (γνωστικό αντικείμενο) και το «πώς» (μέθοδος και μέσα) δε διαχωρίζονται στη διδακτική πράξη, και μόνο μ' αυτόν το συγκερασμό το γνωστικό αντικείμενο γίνεται μορφωτικό αγαθό για το μαθητή. Ο μαθητής πιο πολύ από το να μαθαίνει θα πρέπει «να μάθει πώς να μαθαίνει» και ακόμη «να μαθαίνει πράττοντας» βιωματικά και συμμετοχικά. Ο μαθητής μαθαίνει να μιλά μιλώντας, μαθαίνει να γράφει γράφοντας, μαθαίνει πώς λειτουργεί μια μηχανή παρατηρώντας τη δομή και παρεμβαίνοντας στον τρόπο λειτουργίας της. Θεωρία και πράξη συμπορεύονται. Άρα η γνώση θα πρέπει να συνδέεται με τα ίδια τα πράγματα ή έστω με τις αναπαραστάσεις τους. Αυτό υπαγορεύει την ανάγκη της εποπτικότητας με χάρτες, διαγράμματα, εικόνες, σχήματα κ.ά.».

Προτεινόμενες μεθοδολογικές προσεγγίσεις

*«**Επιδείξεις με τη χρήση κατάλληλου εποπτικού υλικού:** Με διαφάνειες, βιντεοταινίες, προπλάσματα, έτοιμα παρασκευάσματα κ.ά. κινητοποιείται το ενδιαφέρον των μαθητών, εστιάζεται η προσοχή τους και γίνεται πιο εύκολο να κατανοήσουν τη δομή και τον τρόπο λειτουργίας οργανωμένων συστημάτων από το πιο χαμηλό επίπεδο μέχρι το πιο σύνθετο. Η βοήθεια του ηλεκτρονικού υπολογιστή και των κατάλληλων δυναμικών προσομοιώσεων, μπορεί να αποδειχτεί πολύ χρήσιμη για το μαθητή, ώστε να αντιληφθεί και να κατανοήσει καλύτερα έννοιες και διαδικασίες. Σημαντική είναι η παράλληλη χρήση της βιβλιοθήκης – μορφωτικού χώρου σε κάθε σχολική μονάδα**, ως χώρου αναζήτησης της γνώσης, αξιοποίησης πηγών, ενίσχυσης της φαντασίας, συνάντησης και επικοινωνίας, μάθησης και ψυχαγωγίας».***

στ) Μέσα διδασκαλίας

Το εποπτικό υλικό (διαφάνειες, βιντεοταινίες, λογισμικό, προπλάσματα, έτοιμα παρασκευάσματα, προσομοιώματα κτλ.) βοηθά στη διδασκαλία, γιατί διεγείρει το ενδιαφέρον του μαθητή. Η διδασκαλία έτσι γίνεται ενδιαφέρουσα και ελκυστική και το μάθημα πιο αποδοτικό και ευχάριστο. Πρέπει γι' αυτό η επιλογή ή η δημιουργία τους να γίνεται προσεκτικά. Οι νέες τεχνολογίες, ως ποικιλόμορφα εκπαιδευτικά μέσα, είναι δυνατό να συμβάλλουν σημαντικά στη βελτίωση της παρεχόμενης εκπαίδευσης.

Το εκπαιδευτικό υλικό θα πρέπει επίσης να χαρακτηρίζεται για την προσβασιμότητά του, ώστε σταδιακά να γίνεται κατάλληλο και για τους μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. Έτσι γίνεται προσβάσιμο στους κωφούς (Ελληνική Νοηματική Γλώσσα Ε.Ν.Γ.), τυφλούς (Braille, απτικό υλικό), αμβλύωπες (παρουσίαση υλικού σε διαβαθμισμένα μεγέθη) και μαθητές με ειδικές μαθησιακές δυσκολίες (ηλεκτρονική μορφή).

3.10 Ειδικό Μέρος: το Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών του Γλωσσικού Μαθήματος της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης

Το Π.Σ. του Γλωσσικού μαθήματος: Δ.Ε.Π.Π.Σ. ΓΛΩΣΣΙΚΩΝ ΜΑΘΗΜΑΤΩΝ

2.α) Η ΕΛΛΗΝΙΚΗ ΓΛΩΣΣΑ ΣΤΟ ΔΗΜΟΤΙΚΟ

Σκοπός διδασκαλίας του μαθήματος

Σκοπός της γλωσσικής διδασκαλίας είναι να μάθει το παιδί να χειρίζεται όσο το δυνατό καλύτερα την κοινή νέα ελληνική γλώσσα: να την καταλαβαίνει, να τη μιλάει, να τη διαβάζει, να τη γράφει με άνεση, ***ώστε σταδιακά να κατακτήσει την κοινωνική εγγραμματοσύνη****. Αναλυτικότερα:*

1. *Να χρησιμοποιεί τη γλώσσα για να ανακαλύπτει και να κατανοεί νέες γνώσεις και εμπειρίες και να ικανοποιεί έτσι τις πρακτικές, συναισθηματικές και πνευματικές του ανάγκες.*
2. *Να κατανοεί ως σημασία και ως πρόθεση το περιεχόμενο κάθε είδους λόγου με το οποίο έρχεται σε επαφή και να χρησιμοποιεί* ***τα γλωσσικά μέσα*** *με τρόπο ώστε να παράγει* ***λόγο αποτελεσματικό και κατάλληλο για κάθε ειδική περίσταση επικοινωνίας.***
3. *Να είναι σε θέση να εκφράζει τον εσωτερικό του κόσμο*
4. *Να συνειδητοποιήσει ότι:*

   (α) διαθέτει την ικανότητα να περιγράφει, να τροποποιεί την εξωτερική πραγματικότητα αλλά και να δημιουργεί πραγματικότητα με το λόγο του, στο μέτρο που μεταχειρίζεται τα κατάλληλα γλωσσικά μέσα και

   (β) η δυνατότητα αυτή είναι συνάρτηση της γνώσης και συνειδητής χρήσης του γλωσσικού συστήματος.
5. *Να αποκτήσει τις βάσεις μιας κριτικής γλωσσικής επίγνωσης, ώστε να* ***μπορεί να επεξεργάζεται κριτικά*** *και να αξιολογεί αντικειμενικά τα μηνύματα.*
6. *Να ευαισθητοποιηθεί απέναντι στα λογοτεχνικά κείμενα, έτσι που να τα αγαπήσει και να φτάσει να αποζητά μόνος του τη συντροφιά του καλού λογοτεχνικού βιβλίου.*
7. *Να αποκτήσει αίσθηση και γνώση της γλωσσικής του παράδοσης και να ενισχύσει το γλωσσικό του αυτοσυναίσθημα αξιοποιώντας τα διαχρονικά στοιχεία που λειτουργούν στη σημερινή ζωντανή γλώσσα.*
8. *Να συνειδητοποιήσει την κοινωνική και γεωγραφική ποικιλία της ελληνικής γλώσσας.*
9. *Να εξοικειωθεί με την τεχνολογία της πληροφορικής έτσι ώστε:*

   α) να αποκτήσει πρόσβαση στις πληροφορίες που παρέχονται μέσω του Διαδικτύου και

   β) να μπορεί να επεξεργάζεται στοιχειωδώς κείμενα σε Η/Υ.
10. *Να εξοικειωθεί βαθμηδόν με τις γλωσσικές δομές και συμβάσεις τις οποίες χρησιμοποιούν οι διάφορες "κοινότητες λόγου", που συμβάλλουν στο κοινωνικό, πολιτιστικό, επιστημονικό, τεχνολογικό και οικονομικό γίγνεσθαι.*
11. *Να κατανοήσει τη θέση που κατέχει η γλώσσα, γενικά, στον πολιτισμό ενός λαού, τη σημασία της για τα έθνη, και να έρθει σε επαφή και με πολιτιστικά στοιχεία άλλων λαών.*
12. *Να εκτιμά και να σέβεται τη γλώσσα του άλλου και να συμβιώνει αρμονικά με αλλόγλωσσους.*
13. *Όσον αφορά τον αλλοδαπό μαθητή, τον ενταγμένο σε τάξη, στην οποία χρησιμοποιείται η ελληνική ως μητρική γλώσσα, αυτός πρέπει:*
14. *Να εσωτερικεύσει αβίαστα ορισμένες δύσκολες γι' αυτόν γλωσσικές δομές της ελληνικής γλώσσας.*
15. *Να βιώσει μέσα από τη γλώσσα τον ελληνικό πολιτισμό και να υιοθετήσει θετική στάση απέναντί του.*

3.10.1. Άξονες του γλωσσικού μαθήματος:

1. *Προφορικός λόγος - ομιλία και ακρόαση*
2. *Ανάγνωση και Κατανόηση Γραπτού Λόγου*
3. *Γραφή και Παραγωγή γραπτού λόγου.*
4. *Λογοτεχνία*
5. Λεξιλόγιο
6. Γραμματική
7. .Διαχείριση της πληροφορίας

3.10.2. Διδακτικό υλικό γλώσσας και λογοτεχνίας:

Όπως αναφέρεται και στο Φ.Ε.Κ. 303/13-3-2003, τ. β΄, στις οδηγίες που δίνονται για τη δημιουργία και παραγωγή του εκπαιδευτικού υλικού που θα συνάδει με το Α.Π.Σ. της Γλώσσας γίνεται λόγος:

Προκειμένου να υπηρετούνται οι σκοποί της εκπαίδευσης, όπως αυτοί ορίζονται στο Σύνταγμα και στην ειδικότερη νομοθεσία, τα κείμενα και τα θέματα επιλέγονται με βάση ειδικά επεξεργασμένες προδιαγραφές, με κοινό παρανομαστή ορισμένες έννοιες και αξίες, όπως η αγάπη, η εντιμότητα, ο ισχυρός χαρακτήρας, η οικογένεια, η γλώσσα, το εθνικό αυτοσυναίσθημα, η ορθόδοξη χριστιανική παράδοση, η αποδοχή της ετερότητας, η παγκοσμιότητα και διάρκεια του ελληνισμού, κυρίως όμως οι σημερινές δυνατότητές του. Σε κάθε περίπτωση να καλλιεργούν αισιόδοξες στάσεις στο μαθητή.

Περιλαμβάνει κείμενα από την αρχαία ελληνική μυθολογία, από τα ομηρικά έπη, από άλλα έργα της αρχαίας ελληνικής, εκκλησιαστικής και βυζαντινής γραμματείας, με απόδοση σε στρωτή νεοελληνική γλώσσα, οικεία στο παιδί. Περιλαμβάνει επίσης παραμύθια και δημοτικά τραγούδια από όλη τη γεωγραφική έκταση του ελληνισμού, δείγματα ιδιωματικών κειμένων της ελληνικής γλώσσας, αντιπροσωπευτικά κείμενα Ελλήνων της διασποράς, καθώς και δείγματα λογοτεχνίας γειτονικών πολιτισμών.

3.10.3.Η «Διαχείριση της Πληροφορίας» ως βασικός άξονας του Α.Π.Σ.- Δ.Ε.Π.Π.Σ. του Γλωσσικού μαθήματος στο δημοτικό σχολείο

Για να εξετάσουμε τη συνάφεια του Α.Π.Σ. του Γλωσσικού μαθήματος με τον άξονα του «Διαχείριση της Πληροφορίας», και τη αξιοποίηση τους στο συσχετισμό της διαπολιτισμικής παιδαγωγικής θεωρίας με τη χρήση και αξιοποίηση των ντ στην εκπαιδευτική πράξη του δημοτικού σχολείου, εντοπίσαμε τα εξής που αφορούν το θέμα της διατριβής μας.

Είναι ασφαλώς γνωστό απ΄ το ίδιο το Φ.Ε.Κ. 303/13-3-2003, τ. β΄, *ότι «Η διαχείριση της πληροφορίας αποτελεί "οριζόντιο στόχο" όλων των μαθημάτων.*

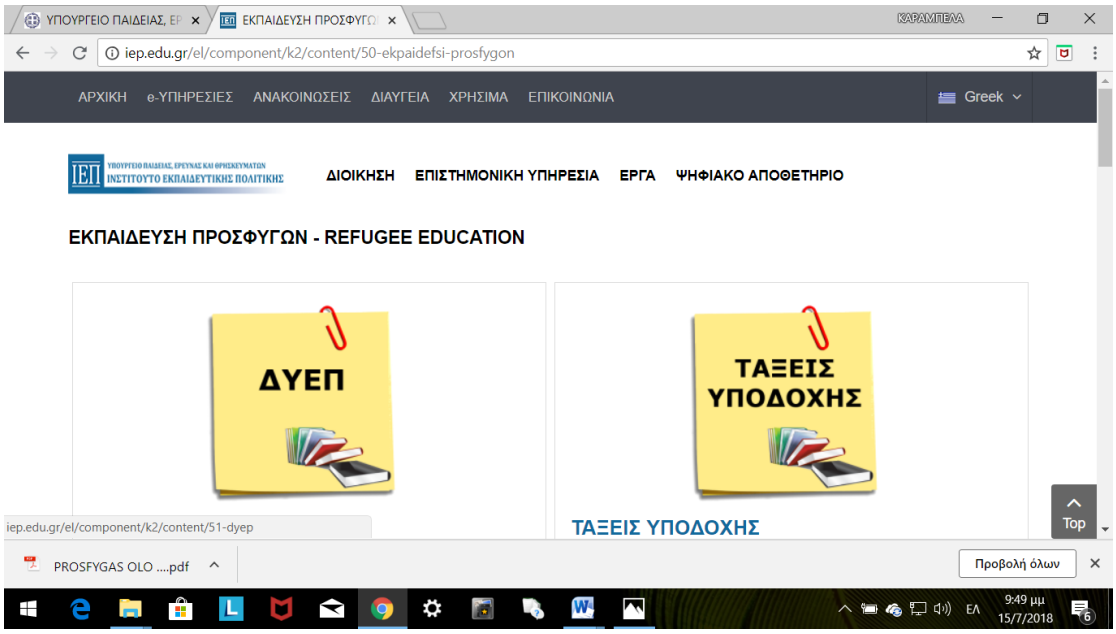
Διαπολιτισμικοί στόχοι στα Ανθολόγια Λογοτεχνικών κειμένων

Κατόπιν ενδελεχούς μελέτης στο Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών του Γλωσσικού μαθήματος στο δημοτικό σχολείο διαπιστώσαμε ότι αξιοποιούνται οι εκπαιδευτικοί σκοποί και μέσα από τις οδηγίες που δίνονται στους εκπαιδευτικούς. Ενδεικτικά στο Βιβλίο του Εκπαιδευτικού *«Ανθολόγιο*

Α- Β΄ δημοτικού- «Το δελφίνι» σελίδα 8 αναφέρεται συγκεκριμένα: «*η παρουσία μεταφρασμένων έργων οδηγεί στη γνωριμία των παιδιών με πολιτισμούς άλλων λαών, ενώ συγχρόνως δείχνει και τις σχέσεις αλληλεπίδρασης της ξένης λογοτεχνίας με την εγχώρια και τις επιρροές και τους κοινούς προβληματισμούς δημιουργών και αναγνωστών». «Η προσέγγιση του παραδοσιακού πολιτισμού μέσα από μύθους, παραμύθια, παροιμίες, τραγούδια, αινίγματα αλλά και έθιμα και δρώμενα της παραδοσιακής κοινότητας, οδηγεί στο παρελθόν και στο παρόν μας μιας κοινωνίας, προσφέρει πρόσβαση στην ιστορική εμπειρία ενός λαού, συνδέοντας την ταυτόχρονα με τις παραδόσεις άλλων λαών».*

3.11. Τα νέα Αναλυτικά Προγράμματα Δ.Υ.Ε.Π. για την εκπαίδευση των Προσφύγων

Στην επίσημη ιστοσελίδα του Ι.Ε.Π. [57](Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής) υφίσταται από το 2015 έως και σήμερα 2018 ειδικό τμήμα αναρτήσεων σχετικά με την εκπαίδευση των μαθητών προσφύγων και των σχετικών αντισταθμιστικών εκπαιδευτικών δράσεων.



http://iep.edu.gr/el/component/k2/content/50-ekpaidefsi-prosfygon

Πρόγραμμα Εκπαίδευσης των Δομών Υποδοχής Εκπαίδευσης Προσφύγων (Δ.Υ.Ε.Π.) Η σχολική χρονιά 2016-2017 θεωρείται προπαρασκευαστική για τα παιδιά πρόσφυγες, ώστε το έτος 2017-2018 να ενταχθούν ομαλά στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα παρακολουθώντας επιτυχώς το πρόγραμμά του.

Η δημιουργία των Δομών Υποστήριξης Εκπαίδευσης Προσφύγων (ΔΥΕΠ) αποτελεί μια πρωτόγνωρη εκπαιδευτική πραγματικότητα με ιδιαίτερα και ποικίλα χαρακτηριστικά (μαθητικός πληθυσμός, ΔΥΕΠ που λειτουργούν παράλληλα με το πρωινό πρόγραμμα, ΔΥΕΠ απογευματινές, ΔΥΕΠ στους επίσημους χώρους φιλοξενίας).

Άξονες προσέγγισης του όλου εγχειρήματος αποτελούν η παιδαγωγική ευελιξία και διακριτικότητα (δεν πρέπει να λησμονείται η τραυματική εμπειρία, για τα περισσότερα παιδιά, του τρόπου άφιξης

[57] http://iep.edu.gr/el/component/k2/content/50-ekpaidefsi-prosfygon (τελευταία προσπέλαση: 9/4/2018)

στην Ελλάδα) καθώς και το πλαίσιο δημιουργίας ευκαιριών επικοινωνίας και διάδρασης της δομής ΔΥΕΠ με τους μαθητές των σχολικών μονάδων που στεγάζονται ή ανήκουν σε αυτές, μέσα από τη κοινές δραστηριότητες. Αφορμή μπορεί να αποτελέσουν πχ. Μέρες παγκόσμιας αναγνώρισης, όπως η παγκόσμια μέρα για τα Δικαιώματα του Παιδιού (20 Νοεμβρίου) και να εμπλακεί όλη η σχολική κοινότητα στην υλοποίηση κοινών δημιουργικών δράσεων (διαπολιτισμικά παιχνίδια, δημιουργία αφίσας, επεξεργασία της Σύμβασης για τα Δικαιώματα του Παιδιού κ..ά). Στόχος είναι να οικοδομηθεί σταδιακά στη σχολική κοινότητα (εκπαιδευτικοί, μαθητές, γονείς, κοινωνικός περίγυρος) μια στάση –που είχε ήδη διαφανεί στις περισσότερες σχολικές κοινότητες με την προσφορά ανθρωπιστικού υλικού καθώς και με εθελοντικές εκπαιδευτικές δράσεις στις δομές φιλοξενίας των προσφύγων καθ' όλη την προηγούμενη χρονιά – η οποία υποστηρίζεται από την κατανόηση των πολλαπλών επιπέδων της ταυτότητας και ξεπερνά πολιτιστικές, θρησκευτικές, εθνικές ή άλλες διαφορές με σεβασμό στον άνθρωπο, στα ανθρώπινα δικαιώματα και στη διαφορετικότητα. 1 Άλλωστε τα παιδιά μαθαίνουν μέσα από συνεργασίας επιδράσεις (Συγκόπτει, 1993), συμμερίζονται κοινές εμπειρίες γραμματισμού, και οικοδομούν τη νέα τους γνώση μέσα από τις προσωπικές τους εμπειρίες αλλά και με την αλληλεπίδραση των εμπειριών και των γνώσεων των υποκειμένων τους (Bias, 2006, Amin et al., 2000, Bakhtin, 1986, Halliday, 1985)

Ο **Οδηγός Περιεχομένου**[58] για τη Διδασκαλία της Ελληνικής Γλώσσας στις μονάδες ΔΥΕΠ στηρίζεται στα Δ.Ε.Π.Π.Σ. 2003 των τάξεων Α΄, Β, Γ΄ και Δ΄ Δημοτικού και στα Α.Π.Σ. 2012. (Πιλοτικά Πρόγραμμα- Νέο Σχολείο). Επίσης, λαμβάνονται υπόψη το ΚΕΠΑ 3 καθώς και τα επίπεδα ελληνομάθειας (Α1:Στοιχειώδης Γνώση, Α2: Βασική Γνώση) του Κέντρου Ελληνικής Γλώσσας (ΚΕΓ) προσαρμοσμένα στις εκπαιδευτικές γλωσσικές ανάγκες του συγκεκριμένου μαθητικού πληθυσμού.

Το Διδακτικό υλικό

Για τη διδασκαλία της ελληνικής στις ΔΥΕΠ αξιοποιούνται τα εγχειρίδια που έχουν σχεδιαστεί για τη διδασκαλία της ελληνικής γλώσσας ως δεύτερης, δηλαδή για τους μη φυσικούς ομιλητές της ελληνικής γλώσσας, στο πλαίσιο προγραμμάτων Διαπολιτισμικής εκπαίδευσης του ΥΠΠΕΘ: α. «Πρόγραμμα Εκπαίδευσης Μουσουλμανοπαίδων» (διδακτικό υλικό: Πού είναι ο Φασαρίας; Οι πατημασιές, Πάμε στην Αγορά, Καλό ταξίδι, για τις ηλικίες από 7 έως 9) και β. «Ένταξη παιδιών παλιννοστούντων και αλλοδαπών στο σχολείο για την Α/θμια Εκπαίδευση» (Γεια σας 1, Γεια σας 2, Μικρό μου Λεξικό1, Μικρό μου Λεξικό 2, για τις ηλικίες από 10 έως 12).

Τα προτεινόμενα υλικά διέπονται από τις βασικές αρχές της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης: της ισότητας (δημιουργία ίσων ευκαιριών στην εκπαίδευση) και της αναγνώρισης της διαφορετικότητας (γλωσσική, πολιτισμική, θρησκευτική). Κοινός τους προσανατολισμός αποτελεί η δυνατότητα ανάπτυξης δεξιοτήτων και ικανοτήτων που θα εξασφαλίζουν στους /στις μαθητές/τριες πρόσβαση σε μαθησιακά γεγονότα, όπως αυτό του «μαθαίνω πώς να μαθαίνω», της συνεργασίας, της διαπραγμάτευσης, της λήψης αποφάσεων και της ευελιξίας με στόχο την προσωπική τους εξέλιξη. Το κάθε εκπαιδευτικό υλικό συνοδεύεται από τις Οδηγίες δασκάλου, όπου περιγράφονται αναλυτικά οι στόχοι της κάθε ενότητας, καθώς και ποικιλία δραστηριοτήτων που βασίζονται σε διδακτικές ενέργειες που προωθούν τη διαφοροποιημένη διδασκαλία συμβάλλοντας στην υλοποίησή των προσδοκώμενων μαθησιακών αποτελεσμάτων.

58 http://www.iep.edu.gr/images/IEP/EPISTIMONIKI_YPIRESIA/Epist_Monades/A_Kyklos/Diapolitismiki/2016/2016-10-11_EKPAID_PROGR_GREEK_DHMOT_GYMNASIO.pdf (τελευταία προσπέλαση: 15/6/2018)

Φυσικά, ο /η εκπαιδευτικός δύναται να τις τροποποιήσει ή να τις αντικαταστάσει με άλλες, που έχουν τους ίδιους στόχους, και τις θεωρεί πιο κατάλληλες / στοχευόμενες για την ομάδα του.

Τα διδακτικά υλικά έχουν λάβει υπόψη τους την επικοινωνιακή διάσταση γλωσσικού μαθήματος, η οποία συνάδει με τις βασικές θεωρητικές αρχές για τη διδασκαλία της γλώσσας ως της δεύτερης: ο μαθητής/ τρια μαθαίνει αποτελεσματικότερα όταν διδάσκεται

μέσα σε ένα αυθεντικό επικοινωνιακό περιβάλλον και τα γλωσσικά ερεθίσματα είναι άμεσα συνδεδεμένα με τις εμπειρίες, τις γνώσεις, τα ενδιαφέροντα και τις επιθυμίες των παιδιών. Κοινή επίσης, παραδοχή αποτελεί ότι η εκμάθηση της γλώσσας γίνεται ευκολότερη και πιο αποτελεσματική όταν αυτή δεν αποτελεί μεμονωμένο «διδακτικό αντικείμενο» αλλά και μέσο διδασκαλίας και άλλων γνωστικών αντικειμένων (στο Κοινό Ευρωπαϊκό Πλαίσιο αναφοράς για τη γλώσσα (ΚΕΠΑ): εκμάθηση, διδασκαλία, αξιολόγηση, Συμβούλιο για την Πολιτιστική Συνεργασία Επιτροπή Παιδείας Τμήμα Σύγχρονων Γλωσσών, Στρασβούργο. Διδακτικές προτάσεις καθώς και υλικό σε σχέση με τη διδασκαλία της ελληνικής ως δεύτερης/ ξένης γλώσσας, ο εκπαιδευτικός μπορεί να αντλήσει από το ΔΙΑΠΟΛΙΣ, τον κόμβο του ΚΕΓ και το πρόγραμμα Εκπαίδευσης Μουσουλμανοπαίδων Θράκης, όπως και από το αποθετήριο http://repository.edulll.gr, όπου βρίσκονται αναρτημένα όλα τα εγκεκριμένα υλικά από το Υπουργείο Παιδείας. Η περίπτωση των ΔΥΕΠ μαθηματικά, ντ, Εικαστικά, Γυμναστική), τα οποία με τη σειρά τους, λειτουργούν υποστηρικτικά στο γλωσσικό μάθημα. Εκτός από το προτεινόμενο υλικό οι εκπαιδευτικοί μαζί με τους μαθητές μπορούν να δημιουργήσουν το δικό τους (π.χ. ως προϊόν ενός σχεδίου εργασίας-project) αξιοποιώντας το πολιτισμικό κεφάλαιο, τα ενδιαφέροντά και τις επιθυμίες των παιδιών.

Το Κοινό Ευρωπαϊκό Πλαίσιο Αναφοράς για τη γλώσσα (ΚΕΠΑ): εκμάθηση, διδασκαλία, αξιολόγηση, Συμβούλιο για την Πολιτιστική Συνεργασία Επιτροπή Παιδείας Τμήμα Σύγχρονων Γλωσσών, Στρασβούργο.

Διδακτικές προτάσεις καθώς και υλικό σε σχέση με τη διδασκαλία της ελληνικής ως δεύτερης/ ξένης γλώσσας, ο εκπαιδευτικός μπορεί να αντλήσει από το ΔΙΑΠΟΛΙΣ, τον κόμβο του ΚΕΓ και το πρόγραμμα Εκπαίδευσης Μουσουλμανοπαίδων Θράκης, όπως και από το αποθετήριο http://repository.edulll.gr, όπου βρίσκονται αναρτημένα όλα τα εγκεκριμένα υλικά από το Υπουργείο Παιδείας.

3.12. Συμπερασματικά:

Όπως διαπιστώσαμε μέσα από το Γενικό Μέρος του Δ.Ε.Π.Π.Σ. και του Α.Π.Σ. και του ειδικού Δ.Ε.Π.Π.Σ. και του Α.Π.Σ. του Γλωσσικού μαθήματος της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης η διαπολιτισμική παιδαγωγική θεωρία υπάρχει τόσο ως γενικός στόχος του προσανατολισμού της Ευρωπαϊκής Επιτροπής Παιδείας της Ευρωπαϊκής Ένωσης για την εκπαίδευση των μαθητών που φοιτούν σε όλες τις βαθμίδες εκπαίδευσης της Ε.Ε. και ως γενική αρχή παιδείας, όσο και ως γενικός σκοπός και στόχος του Α.Π.Σ. του Γλωσσικού μαθήματος

Η παγκοσμιοποίηση, η πολυπολιτισμική πραγματικότητα, το ισχυρό ανταγωνιστικό πνεύμα η κοινωνία της πληροφορίας επέβαλλαν και επιβάλλουν ένα νέο εκπαιδευτικό σχεδιασμό που να διαπερνά και να συνέχει όλη την υποχρεωτική εκπαίδευση αρχίζοντας από την Προσχολική Αγωγή, διότι η πρώτη επαφή με την οργανωμένη παιδαγωγική κοινότητα σε σχολικό επίπεδο είναι το νηπιαγωγείο Βέβαια το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο από το 1999/2000 έως και το 2003 συνέταξε αρχικά το ΕΠΠΣ και μετέπειτα το Δ.Ε.Π.Π.Σ. για την υποχρεωτική εκπαίδευση ως Προγράμματα Σπουδών όπου αναπροσάρμοσε με τα τότε δεδομένα της επιστημονική κοινότητας τους στόχους και τις μεθόδους διδασκαλίας.

Γενικά, όπως διαπιστώσαμε είναι επιτακτική η ανάγκη αναπροσαρμογής ακόμα και των ίδιων των Δ.Ε.Π.Π.Σ. και Α.Π.Σ. με συχνή επικαιροποίηση σε μία συνεχώς μεταβαλλόμενη πολυπολιτισμική κοινωνία. Διαρκώς αναφαίνονται προβλήματα και ζητήματα και οι ιδιαίτερες εκπαιδευτικές ανάγκες σε τοπικό, περιφερειακό και εθνικό επίπεδο, που άπτονται (και) της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης, τα οποία καταγράφονται και στις εκθέσεις των Σχολικών Συμβούλων της Πρωτοβάθμιας και της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης καθώς και των Προϊσταμένων των Τμημάτων Επιστημονικής και Παιδαγωγικής Καθοδήγησης, όσο και αν και εφαρμόζονται κάποια προγράμματα Αντισταθμιστικής Αγωγής. προφανής είναι και η αναγκαιότητα μιας γενικότερης αναπροσαρμογής του σχολείου στις απαιτήσεις της μεταβαλλόμενης κοινωνικής πραγματικότητας.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 4
ΟΙ ΝΕΕΣ ΤΕΧΝΟΛΟΓΙΕΣ ΤΗΣ ΠΛΗΡΟΦΟΡΙΑΣ ΚΑΙ ΤΗΣ ΕΠΙΚΟΙΝΩΝΙΑΣ ΚΑΙ Η ΣΧΕΣΗ ΤΟΥΣ ΜΕ ΤΟ ΑΠΣ ΤΗΣ ΓΛΩΣΣΑΣ ΚΑΙ ΤΗ ΔΙΑΠΟΛΙΤΙΣΜΙΚΗ ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΗ ΘΕΩΡΙΑ

ΕΙΣΑΓΩΓΗ:

Η σύγχρονες κοινωνίες χαρακτηρίζονται από την γεωμετρική άνοδο των τεχνολογιών, των ψηφιακών μέσων, των σύγχρονων ψηφιακών εφαρμογών που εξυπηρετούν σκοπούς τεχνολογίας, οικονομίας, εκπαίδευσης.

Αν και η χρήση των ΤΠΕ ξεκίνησε από τον χώρο της οικονομίας, της βιομηχανίας, των επιχειρήσεων και τους στρατηγικούς εξοπλισμούς συν τω χρόνω επεκτάθηκε με υψηλές ταχύτητες στον χώρο της εκπαίδευσης.

Με την πάροδο των ετών τα λογισμικά εφαρμογών οργάνωσης γραφείου αξιοποιήθηκαν στην αρχή με δειλά βήματα στον εκπαιδευτικό χώρο αρχικά στην διοίκηση της εκπαίδευσης, στην οργάνωση των εκπαιδευτικών αρχείων γραφείου, στην επικοινωνία και διοίκησης. Κατά τελευταία δεκαετία του 20^{ου} αι. κάνουν την εμφάνισή τους τα πρώτα εκπαιδευτικά λογισμικά, μικρές ψηφιακές εγκυκλοπαίδειες κ.ά.

Το ΥπΠΕΘ το 2015 υλοποιεί την ψηφιακή πλατφόρμα Ψ*ηφιακό Σχολείο* που αφορά την πρωτοβάθμια και δευτεροβάθμια εκπαίδευση Στο Ψηφιακό Σχολείο πλέον αναρτά σε ψηφιακή μορφή όλα τα σχολικά εγχειρίδια Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, τα Αναλυτικά Προγράμματα, ψηφιακά αποθετήρια εκπαιδευτικών καλών πρακτικών, εκπαιδευτικών σεναρίων. Το Ψηφιακό Σχολείο εμπλουτίζεται με τα εκπαιδευτικά λογισμικά του Π.Ι. και τα εγκεκριμένα εκπαιδευτικά λογισμικά από το Υπουργείο Παιδείας. Σήμερα 2018 ονομάζεται «Φωτόδεντρο» Εθνικός Συσσωρευτής ψηφιακού Εκπαιδευτικού υλικού που εμπεριέχει πλέον όλο το επαιδευτικό ψηφιακό υλικό αυτό έχει εμπλουτιστεί και με τα διαδραστικό σχολικά εγχειρίδια της Πρωτοβάθμιας και της Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. Επίσης η επίσημη ιστοσελίδα του Υπ.Π.Ε.Θ. το www.sch.gr, προσφέρει τη δυνατότητα ενημέρωσης, ιστοσελίδων και ιστολογίων εκπαιδευτικού περιεχομένου προς ενημέρωση και χρήση από όλους τους εμπλεκόμενους στην εκπαίδευση εκπαιδευτικούς, μαθητές-τριες και γονείς και κάθε άλλον ενδιαφερόμενο.

Α. Σύγχρονες Κοινωνίες της Ψηφιακής Γνώσης και της Πληροφορίας

Με την πάροδο των αιώνων η ανθρωπότητα συνεχίζοντας την αέναη πορεία της μέσα στο χωρο-χρόνο αγωνίζεται και προοδεύει σε όλους τους τομείς της επιστήμης και της τεχνολογίας. Οι ανθρώπινες κοινωνίες αλλάζουν συνεχώς δομή και χαρακτήρα. Από αμιγώς μονοεδρικές γίνονται πολυπολιτισμικές και πολυμορφικές. Η σύγχρονη εποχή αποτελείται από ένα μωσαϊκό των εθνοτήτων, των θρησκειών και των πολιτισμών. Η σύγχρονη κοινωνική πραγματικότητα με την παγκοσμιοποίηση της οικονομίας, τις μετακινήσεις των πληθυσμών από χώρα σε χώρα είτε σε διαφορετικές ηπείρους, η ραγδαία τεχνολογική πρόοδος, οι επιστημονικές ανακαλύψεις, η μείωση των αποστάσεων λόγω των υπερσύχρονων μέσων μαζικής συγκοινωνίας, η παραγωγή νέας γνώσης και η απρόσκοπτη διάδοσή της, με έντυπο και ηλεκτρονικό/ψηφιακό τρόπο, η συλλογή, μετάδοση των πληροφοριών από τα μέσα μαζικής επικοινωνίας με υπερσύχρονους τρόπους σύγχρονης αναμετάδοσης.

Οι Νέες Τεχνολογίες είναι η νέα πραγματικότητα από τον 20^{ο} αιώνα. Αν και είναι λίγες οι δεκαετίες της ύπαρξής τους αντιθέτως είναι μεγάλη η συμβολή τους στην παραγωγικότητα, στην αναβάθμιση ποιότητας της ζωής όλων πολιτών χωρίς αποκλεισμούς και των παρεχόμενων υπηρεσιών στην γνώση και την εκπαίδευση. Ζούμε στην *Κοινωνία της Ψηφιακής Γνώσης και της Πληροφορίας.* Όπως οι βιομηχανικές κοινωνίες κάποτε έθεταν ως στόχο όλοι οι πολίτες να γνωρίζουν γραφή, ανάγνωση και αριθμητική, έτσι και η κοινωνία της γνώσης αναγνωρίζει ότι κάθε πολίτης πρέπει να έχει «ψηφιακή μόρφωση» και τις βασικές ικανότητες ώστε να επιτευχθεί μεγαλύτερη ισότητα ευκαιριών σε έναν κόσμο στον οποίο πολλαπλασιάζονται οι ψηφιακές λειτουργίες.[59]

Η ικανοποίηση των νέων αναγκών, οικονομικών, κοινωνικών, μορφωτικών, επιχειρηματικών κ.ά. των σύγχρονων κοινωνιών μας αποτυπώνονται σε ειδικά σχέδια δράσης και προγράμματα υποστήριξης στο πλαίσιο και της Ευρωπαϊκής Ένωσης. Με το Ε.Σ.Π.Α *2007-2013*[60] *(Εθνικό Στρατηγικό Πλαίσιο Αναφοράς),* τίθενται για την Ψηφιακή Σύγκλιση, τη Δια βίου μάθηση, Πολυγλωσσία, Πολυπολιτισμό

Οι ντ συμβάλλουν [61]*στις:*

- *Ψηφιακή Γνώση: ψηφιακή πρόσβαση σε περισσότερη γνώση, πέρα και πλέον της επίσημης εκπαιδευτικής διαδικασίας. Το συγκεκριμένο νήμα δεν αφορά μόνο σε μαθητές ή φοιτητές, αλλά και σε εργαζόμενους, σε στελέχη επιχειρήσεων, σε καθέναν που είτε παράγει, είτε διαχειρίζεται είτε αναζητά με ψηφιακό τρόπο γνώση. Περιλαμβάνει δράσεις που ενισχύουν την πρόσβαση στη γνώση, την ψηφιοποίηση, την τεκμηρίωση και τη διάθεση της γνώσης από όσους τη διαχειρίζονται και την προσφέρουν.*
- *στην ψυχαγωγία, τον πολιτισμό, τον αθλητισμό, τον τουρισμό, την υγεία καθώς και κάθε άλλη δραστηριότητα που βελτιώνει την ποιότητα ζωής των πολιτών, εξοικονομεί χρόνο και τους διευκολύνει στις καθημερινές τους ψυχαγωγικές ή άλλες δραστηριότητες.*
- *Ψηφιακή Υποστήριξη της κοινωνικής και οικονομικής ενσωμάτωσης και της συμμετοχής: την ενσωμάτωση μη-προνομιούχων κοινωνικών ομάδων καθώς και ομάδων πολιτών που εμφανίζουν χαμηλότερα ποσοστά συμμετοχής στην Ψηφιακή Ελλάδα. Περιλαμβάνονται επίσης δράσεις που ενισχύουν τη συμμετοχή των πολιτών σε δραστηριότητες και τοπικά δρώμενα και συμβάλουν στην ενεργοποίησή τους.*
- *προστασία του φυσικού περιβάλλοντος: ηλεκτρονική παρακολούθηση και πρόληψη καταστροφών στο φυσικό περιβάλλον, ψηφιακές δράσεις για την εξοικονόμηση ενέργειας, την παρακολούθηση της ενεργειακής απόδοσης, δράσεις για την πολιτική προστασία κλπ.*

---

[59] Σχετικά: **Ευρωπαϊκό Συμβούλιο στη Λισσαβόνα, στις 23 και 24 Μαρτίου 2000**

[60] **Ε.Σ.Π.Α *2007-2013*[60] *(Εθνικό Στρατηγικό Πλαίσιο Αναφοράς),*** «ΚεΝΤρικό στοιχείο της αναπτυξιακής στρατηγικής στο ΕΣΠΑ 2007-2013 αποτελεί η χωρική / περιφερειακή διάσταση και εξειδίκευση των αναπτυξιακών παρεμβάσεων, η οποία αΝΤικατοπτρίζεται και στο Ε.Π. «Ψηφιακή Σύγκλιση», που κατά κύριο λόγο συμβάλει στον 6ο Γενικό Στόχο του ΕΣΠΑ, εΝΤάσσεται στη 2η θεματική προτεραιότητα που αφορά στην Κοινωνία της Γνώσης και Καινοτομίας και στοχεύει στην αποτελεσματικότερη αξιοποίηση των τεχνολογιών πληροφορικής και επικοινωνιών (ΝΤ)». Δημοσιευμένο στο : http://www.infosoc.gr/infosoc/el-GR/4thperiod/espa2007-2013/

[61] Σύμφωνα με το δημοσιευμένο στο http://www.infosoc.gr/NR/rdonlyres/62AED6BF-D7C8-4E8C-8819-5A847AE6EBCD/5882/proodos2h.doc έγγραφο του ΥΠΟΥΡΓΕΙΟΥ ΟΙΚΟΝΟΜΙΑΣ & ΟΙΚΟΝΟΜΙΚΩΝ-**ΕΙΔΙΚΗ ΓΡΑΜΜΑΤΕΙΑ ΨΗΦΙΑΚΟΥ ΣΧΕΔΙΑΣΜΟΥ**

ΕΙΔΙΚΗ ΥΠΗΡΕΣΙΑ ΔΙΑΧΕΙΡΙΣΗΣ ΕΠΙΧΕΙΡΗΣΙΑΚΟΥ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΟΣ

«ΨΗΦΙΑΚΗ ΣΥΓΚΛΙΣΗ»-Αθήνα, 3/3/09 Αρ.Πρωτ. 151.789/ΨΣ3111-Δ

- *στην καλύτερη και πληρέστερη ενημέρωση και προστασία του καταναλωτή.*

Σύμφωνα με το νέο Κοινοτικό Πακέτο Στήριξης (ΕΣΠΑ 2007-13) επικαιροποιείται η δράση για την ένταξη των ντ στην εκπαίδευση με σκοπό την ενιαία ένταξη όλων των παιδιών και την αποφυγή κάθε μορφής αποκλεισμού από τα μορφωτικά αγαθά στην νέα κοινωνία της ψηφιακής γνώσης και της ηλεκτρονικής πληροφορίας. Με την υλοποίηση του «*Μέτρου 1.1 του Άξονα "Παιδεία και Πολιτισμός" συμβάλλει στους στόχους του ΕΣΔΕΝ μέσω των Κατηγοριών Πράξεων 1.1.1 και 1.1.2 που περιλαμβάνουν τον εξοπλισμό των Σχολικών Μονάδων Ειδικής Αγωγής (ΣΜΕΑ) Α'θμιας και Β'θμιας εκπαίδευσης, καθώς και των Κέντρων Διάγνωσης,* ***Αξιολόγησης και Υποστήριξης (ΚΔΑΥ*)***[62] ***με δικτυακά και οπτικοακουστικά συστήματα».***[63]

4.1. Η αποτύπωση των ντ στη σύγχρονη ορολογία:

Στη σύγχρονη παιδαγωγική και διδακτική ορολογία αν κάνουμε μία συγκριτική μελέτη θα διαπιστώσουμε νέους όρους όπως: Αντί για *μάθηση* μιλάμε για *e Learning*, αντί για το *βιβλίο* ως *διδακτικό εγχειρίδιο* μιλάμε για e-book, αντί για *γνώση* μιλάμε *για Ψηφιακή Γνώση*[64] *ή Ψηφιοποιημένη Γνώση*[65]*. Αντί για βιβλιοθήκη* χρησιμοποιούμε ευρέως πλέον το όρο *Ψηφιακή Βιβλιοθήκη.*

Στη διεθνή βιβλιογραφία έχουν διατυπωθεί εννέα είδη νέων εγγραμματισμών.

- *Πληροφοριακός εγγραμματισμός (information literacy) Πληροφορικός εγγραμματισμός (computer literacy) – ή και εγγραμματισμός της τεχνολογίας της πληροφόρησης (IT/information technology),*
- *ηλεκτρονικός εγγραμματισμός (electronic literacy), εγγραμματισμός*
- *ηλεκτρονικής πληροφόρησης (electronic information literacy)*
- *Εγγραμματισμός βιβλιοθηκών (library literacy)*
- *Εγγραμματισμός μέσων μαζικής επικοινωνίας (media literacy)*
- *Δικτυακός εγγραμματισμός (network literacy) και εγγραμματισμός διαδικτύου (Internet literacy, hyper literacy)*
- *Ψηφιακός εγγραμματισμός (digital literacy),*
- *εγγραμματισμός ψηφιακής πληροφόρησης (digital information literacy).*

4.2. Η Πληροφοριακή ευχέρεια:

Θα πρέπει ωστόσο να τονιστεί ότι τα τελευταία χρόνια έχουν

- *αναπτυχθεί διεθνώς δυο ιδιαίτερες προβληματικές, που*
- *αντιμετωπίζουν το πρόβλημα σε μια διαφορετική βάση.*
- *• Η έννοια των βασικών δεξιοτήτων στην Πληροφορική,*

1. *δηλαδή στη διαχείριση της πληροφορίας, υποκαταστάθηκε*
2. *σταδιακά από τις δεξιότητες χειρισμού Η.Υ. Τούτο όμως*
3. *τείνει να υποκατασταθεί σήμερα από την Πληροφορική «ευχέρεια» (fluency) – δηλαδή από δεξιότητες που είναι πολύ πιο διευρυμένες,*

---

[62] ΚΔΑΥ. Η νέα ορολογία είναι Κ.Ε.Δ.Δ.Υ. *ΚέΝΤρα Διαφοροδιάγνωσης Διάγνωσης και Υποστήριξης

[63] Βλ. δημοσιευμένο στο http://www.infosoc.gr/infosoc/el-GR/epktp/Sunthesh/Esden/ajonas1.htm Παιδεία και Πολιτισμός, Πηγή Κειμένου: Ετήσια Έκθεση Εκτέλεσης

[64] Βλ. και Ε.Μ.Π. (Εθνικό Μετσόβειο Πολυτεχνείο, Γρ. Διαμεσολάβησης,, Ημερίδα: ***«Ψηφιακή Γνώση και Ευημερία»*, διοργανώθηκε στις 1η Φεβρουαρίου 2006**

[65] ***Ψηφοποιημένη Γνώση*** είναι η γνώση που παρέχεται με ψηφοποιημένου τύπου παροχέα π.χ. αποτυπωμένη ψηφιακά σε Ψηφιακούς Δίσκους CD, DVD. Ebook, e- εγκυκλοπαίδειες, εκπαιδευτικά λογισμικά.

Οι κοινωνικές αλλαγές, οι επιστημονικές ανακαλύψεις, η τεχνολογική πρόοδος, αντανακλώνται και αποτυπώνονται (ή και πρέπει να αποτυπώνονται) και στην εκπαίδευση. Η εκπαίδευση για να συμβαδίσει με τις κοινωνικές και οικονομικές αλλαγές χρειάζεται να εκσυγχρονιστεί και να αναβαθμιστεί, χαράσσοντας καινοτομίες και εφαρμόζοντας καινοτόμα προγράμματα. Για την επίτευξη αυτών των στόχων απαραίτητη κρίνεται η αναμόρφωση και η συνεχής ανανέωση των περιεχομένων των σπουδών σε όλες τις βαθμίδες εκπαίδευσης και η παροχή νέων μορφωτικών αγαθών, επικαιροποίηση των προγραμμάτων σπουδών και η χρήση νέων εποπτικών υλικών, ώστε αν ικανοποιούν τις μαθησιακές ανάγκες των μαθητών, βάση της δια βίου μάθησης, και

Η Τεχνολογική Επανάσταση που συντελείται από τις δύο τελευταίες δεκαετίες του περασμένου 20ου αι. και οι ταχύτατες αλλαγές (βλ. και Ράπτης Α., Ράπτη Α., 2001: 4) που γίνονται στον τομέα αυτόν καθημερινά, επηρέασαν τα εκπαιδευτικά συστήματα όλου του κόσμου, ώστε να επικαιροποιήσουν και να αναθεωρήσουν την παρεχόμενη εκπαίδευση. Στα συμπεράσματα του Ευρωπαϊκού Συμβουλίου (Λισσαβώνα, Μάρτιος 2000) τονίζεται ότι η Ευρώπη βρίσκεται στον αιώνα της γνώσης με ό,τι αυτό συνεπάγεται για την πολιτιστική, οικονομική και κοινωνική ζωή. Τα μαθησιακά και εργασιακά μοντέλα αλλάζουν γρήγορα.

Η ψηφιακή τεχνολογία, επιφέρει αλλαγές σε όλους τους χώρους της ζωής των ανθρώπων. Η νέα παγκοσμιοποιημένη κοινωνική κατάσταση σπάζει τα δεσμά της εξάρτησης του ατόμου από το φυσικό και κοινωνικό του χώρο, και μέσα από το διευρυμένο πια πεδίο εμπειριών του, προσφέρει σε αυτό -τουλάχιστον θεωρητικά- πολλές «ευκαιρίες προσωπικής αυτοπραγμάτωσης» (Wurzbacher, 1978: 17), πραγματοποίησης ενός «εντελώς προσωπικού στιλ ζωής» και χάραξης της δικής του πορείας στη ζωή (Poschardt, 1978: 126,127). Αυτό θα μπορούσε να πει κανείς πως ισοδυναμεί με απελευθέρωση του ατόμου από τα δεσμά της μοίρας του, που από τη γέννησή του το καθήλωνε σ' ένα συγκεκριμένο φυσικό και κοινωνικό περιβάλλον «χωρίς δυνατότητα διαφυγής» (Dahrendorf, 1957: 65, Ρέλλος, 2003: 163). Η Regina Ammicht Quinn μιλάει εδώ για μια άγνωστη στο παρελθόν ελευθερία (Ammicht Quinn, 2002: 56, Ρέλλος, 2003: 166). Όμως, αυτή είναι η μια πλευρά της, μέσω της παγκοσμιοποίησης, νεοδιαμορφωθείσας κοινωνικής κατάστασης.(βλ. Ρέλλος 2008, Επιμόρφωση Σχολικών Συμβούλων Αθήνα, Μαϊος 2008- Επιμορφωτικό Υλικό ψηφιακής μορφής).

4.3. Η Ψηφιακή Ικανότητα

Το Συμβούλιο της Ευρώπης το i2010 (European Information Society 2010, "*digital competence* Ευρωπαϊκή Κοινωνία της Πληροφορίας το 2010, ασχολείται με την *«ψηφιακή ικανότητα»*

Το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο (Ελλάδας) (1998)[66] για να ανταποκριθεί στη νέα αυτή πραγματικότητα, έθεσε δύο στόχους :

1ο στόχος: Στο πλαίσιο της Γενικής Παιδείας όλοι οι νέοι να αποκτούν μέσα στο σχολείο τις απαραίτητες γνώσεις και δεξιότητες που θα τους επιτρέπουν να παρακολουθούν τις μελλοντικές εξελίξεις των Νέων Τεχνολογιών και να τις αξιοποιούν με κριτικό πνεύμα, ώστε κανένας νέος να μη μείνει «αναλφάβητος» στις νέες τεχνολογίες.

2ος στόχος: Να ενσωματώσουμε τις ντ στη μαθησιακή διαδικασία με παιδαγωγικά αποτελεσματικό τρόπο.

Οι εφαρμογές των ντ και κυρίως η ενοποίηση τριών- μέχρι πρόσφατα διακριτών- τεχνολογικών κλάδων: της Πληροφορικής, των Τηλεπικοινωνιών και των Οπτικοακουστικών Μέσων, επιδρούν καταλυτικά και εγκάρσια σε όλους σχεδόν τους τομείς της ανθρώπινης δραστηριότητας. Οι σημερινοί μαθητές και αυριανοί πολίτες καλούνται να ζήσουν στην ***«****Κοινωνία της Πληροφορίας».*

[66] ΥΠΕΠΘ/ Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, (1998), *Η Πληροφορική στο Σχολείο,* Αθήνα 1998.

Η ανταπόκριση του εκπαιδευτικού μας συστήματος στην «Κοινωνία της Πληροφορίας» κρίνεται ως επιτακτική ανάγκη, διότι έτσι θα αποφευχθούν νέες ανισότητες, νέες μορφές κοινωνικού αποκλεισμού (που θα είναι βαθύτερες και ταχύτερες) και πρόσφατες δυσκολίες ένταξης στον κόσμο της εργασίας. (Παπαδόπουλος Γ., 1998[67]).

Ο ρυθμός ανάπτυξης των Νέων Τεχνολογιών της Επικοινωνίας και της Πληροφορίας και η ταχύτητα εξάπλωσής τους σε όλες τις ανθρώπινες δραστηριότητες έχει πάρει εντυπωσιακές διαστάσεις στις ημέρες μας. (Μακράκης Β., (2000:. 18). Πρόκειται για ένα επίτευγμα που έχει επιφέρει και συνεχίζει μα επιφέρει καταλυτικές και κοσμογονικές αλλαγές στη μεταβιομηχανική κοινωνία που ζούμε (Allen & Otto, 1996).

Ο 21ος αιώνας είναι η εποχή της πληροφορικής. Η διείσδυση των ντ σε όλες τις φάσεις της ζωής αναδεικνύει την Κοινωνία της Πληροφορίας σε κεντρικό πυλώνα ανάπτυξης στο άμεσο μέλλον σε παγκόσμιο επίπεδο. Η εκπαίδευση δεν μπορεί να μείνει απλώς θεατής του νέου κοινωνικού γίγνεσθαι.

Η νέα πολυπολιτισμική κοινωνία η κοινωνία της Γνώσης και της πληροφορίας έχει ανάγκη από πολίτες ευέλικτους και ψηφιακά εγγράμματους.

Οι ντ αναμένεται να αλλάξουν ριζικά τη δομή και τον προσανατολισμό του εκπαιδευτικού συστήματος, όπου αναμένεται να κυριαρχήσουν τα διεπιστημονικές και ολιστικές προσεγγίσεις της γνώσης. (Σταχτέας, Χ., (2002), βλ. και Τζιμόγιαννης Αθ., (2002), ΔΟΕ[68]- ΙΠΕΜ (2004)[69])

Σύμφωνα με τους Κουλουμπαρίτση Α., & Ματσαγγούρα Η., (2004)[70], στα τέλη του 20ου αιώνα τρία σημαντικά κινήματα επηρέασαν ιδιαίτερα το θεωρητικό προσανατολισμό των αναλυτικών προγραμμάτων και τη σχολική πρακτική. Το πρώτο είναι *"το κίνημα του κοινωνικού εποικοδομητισμού" (social constructivism),* βασική θέση του οποίου είναι ότι η γνώση οικοδομείται μέσα από συλλογική προσπάθεια και συνεργασία (Vygotsky, 1988). Το δεύτερο είναι το *"κίνημα της κριτικής σκέψης*", το οποίο δίνει έμφαση στη διδασκαλία με στόχο την κατανόηση (Bruner, 1996). Το τρίτο είναι *"το κίνημα για την ολιστική προσέγγιση της γνώσης"* (Wineburg & Grossman, 2000), που εκφράζεται και αποτυπώνεται σε σύγχρονα αναλυτικά προγράμματα, όπως είναι το Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών της Ελλάδας (Ματσαγγούρας, 2003[71]). Σε αυτά πρέπει να ληφθούν επίσης υπόψη ότι τα τελευταία χρόνια από διάφορα ανά τον κόσμο εκπαιδευτικά συστήματα δόθηκε έμφαση στη διεύρυνση των πρακτικών που χρησιμοποιούν οι εκπαιδευτικοί μέσα στην τάξη, προκειμένου να προωθηθούν εκπαιδευτικές τεχνικές που στηρίζουν την ενεργή μάθηση και συνάδουν με τα θεωρητικά σχήματα από τα ερευνητικά πεδία της γνωστικής ψυχολογίας και των νεότερων ερευνητικών αποτελεσμάτων της νευροβιολογίας που εστιάζουν στις βιοχημικές διεργασίες που λαμβάνουν χώρο σε εγκεφαλικά πεδία (Roth, 1997).[72]

---

[67] Παπαδόπουλος Γ., 1998, *Πληροφορική στο Σχολείο: Ο Σχεδιασμός και το Έργο του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου,* στο ΥΠΕΠΘ/ Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, (1998), *Η Πληροφορική στο Σχολείο,* Αθήνα 1998

[68] ΔΟΕ- ΙΠΕΜ:2004, *Οι Τεχνολογίες της Πληροφορίας και των Επικοινωνιών στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση,* Αθήνα Ιουν 2004.

[69] Τζιμογιάννης Αθ., άρθρο, *«Προετοιμασία του Σχολείου της Κοινωνίας της Πληροφορίας, Προς ένα Ολοκληρωμένο ΜοΝΤέλο ΈΝΤαξης των Τεχνολογιών της Πληροφορίας και της Επικοινωνίας στο Ελληνικό Εκπαιδευτικό Σύστημα*, δημοσιευμένο στο περιοδικό: Σύγχρονη Εκπαίδευση, τεύχος 122- Ιαν.- Φεβρ. 2002, σ. 55-65.

[70] Κουλουμπαρίτση, Α & Ματσαγγούρας, Η. (2004). *Φάκελος εργασιών του μαθητή (portfolio assessment): Η αυθεΝΤική αξιολόγηση στη διαθεματική διδασκαλία.* Στο: Εκπαιδευτικές Καινοτομίες Για το Σχολείο του ΜέλλοΝΤος, Τόμος Α΄, Αγγελίδης, Π. & Μαυροειδής, Γ. (επιμ.). (σ.55-83). Αθήνα: Τυπωθήτω.

[71] Ματσαγγούρας, Η. (2003). *Η Διαθεματικότητα στη Σχολική Γνώση: ΕννοιοκεΝΤρική Αναπλαισίωση και Σχέδια Εργασίας.* Αθήνα: Γρηγόρη.

[72] Αλβίζος Σοφός,, Λιάπη, Β., «Η Σημασία των Νέων Τεχνολογιών και της Εννοιολογικής Χαρτογράφησης στη Δημιουργία Ενός Ψηφιακού Φακέλου Εργασιών του Μαθητή (E-Portfolio): Μια Νέα Πρόκληση» δημοσιευμένο

Η εκπαίδευση οικοδομεί το μέλλον των μαθητών μας για έναν κόσμο όπου όλοι χρήσιμοι και όλες οι γνώσεις, ικανότητες και δεξιότητες που υπάρχουν ή καλλιεργούνται αναλόγως, αναπτύσσονται και εξελίσσονται αξιοποιώντας τις εφευρέσεις και τα πορίσματα όλων των επιστημών. Μία από τις πιο σημαντικές εξελίξεις των τελευταίων δεκαετιών, λοιπόν, αποτελεί και η αξιοποίηση των Τεχνολογιών της Πληροφορίας και της Επικοινωνίας (Τ.Π.Ε) για τους σκοπούς της Εκπαίδευσης. Αυτό οφείλεται στην αλλαγή προοπτικής σχετικά με τη θέση και τις παιδαγωγικές και εκπαιδευτικές δυνατότητες των σύγχρονων εκπαιδευτικών μέσων. Αυτού του είδους οι τεχνολογίες ορίζονται ως «Εκπαιδευτικές Τεχνολογίες» και τονίζουν τους σκοπούς ύπαρξης και λειτουργίας τους *(Μπερερής Π., κ.ά.,2007).*[73]

Σήμερα λοιπόν, μέσα (και) από την διαπολιτισμική εκπαίδευση προτείνεται η δημιουργία μιας στρατηγικής εναντίον της μισαλλοδοξίας της ξενοφοβίας και των φυλετικών διακρίσεων. Στα πλαίσια της στρατηγικής αυτής το σύγχρονο σχολείο, έχοντας πλήρη συνείδηση της κατάστασης που ήδη διαγράφεται στοχεύει και με τις ντ:

(α) να βοηθήσει τους μαθητές να αποκτήσουν γνώσεις, στάσεις και ικανότητες, προκειμένου να ζήσουν ειρηνικά σε μια πολυπολιτισμική κοινωνία,

(β) να στηρίξει την ανάπτυξη της γλώσσας των δίγλωσσων μαθητών,

(γ) να συντάξει καταλόγους ελέγχου για μια συνολική σχολική τακτική,

(δ) να επιλέγει ψηφιακές πηγές και διδακτικά βιβλία πολυεθνικού περιεχομένου.

Σχεδόν όλοι αναγνωρίζουν την αξία της πληροφορικής στην εκπαίδευσης και διαβλέπουν ότι στο μέλλον θα πρέπει να είναι σε θέση να χρησιμοποιούν πληκτρολόγια και οθόνες. Επικρατούν δύο θεμελιώδεις σχετικές έννοιες σχετικά με την εκπαίδευση και τους ηλεκτρονικούς υπολογιστές. Όταν αναφερόμαστε στην «*Εκπαίδευση στους Υπολογιστές»* εννοούμε τη διδασκαλία ενός γνωστικού αντικειμένου της πληροφορικής. Όταν, όμως αναφερόμαστε στην «Εκπαίδευση με Υπολογιστές» εννοούμε τη χρήση των υπολογιστών ως εργαλείων που βελτιστοποιούν τη διδασκαλία και τη μάθηση. Τελικά, η προσφορά της πληροφορικής στην εκπαίδευση βρίσκεται πολύ μακρύτερα από τον προγραμματισμό, τους υπολογισμούς και τις εξελίξεις της τεχνολογίας. Βρίσκεται στο νόημα της ίδιας της εκπαίδευσης, της μάθησης, της διδασκαλίας, της παιδαγωγικής (Σταχτέας, Χ., 2002, σ. 33-35). [74]

Αλλαγή των σχολείων σημαίνει αλλαγή στάσεων, κανόνων, αντιλήψεων και αξιών που συνθέτουν μία νέα κουλτούρα της εκπαίδευσης. (Τζιμογιάννης, Αθ. (2002)). Η οργάνωση των ντ στο Ελληνικό Εκπαιδευτικό Σύστημα εμφανίστηκε με το Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών (ΥΠ.Ε.Π.Θ. (1998)[α75]). ¨όπως χαρακτηριστικά αναφέρει το Ε.Π.Π.Σ[76] της πληροφορικής ((2000)), *«το εκπαιδευτικό σύστημα οφείλει να προετοιμασθεί κατάλληλα, ώστε να ανταπεξέλθει στις σύγχρονες κοινωνικές απαιτήσεις μόρφωσης και κατάρτισης και να ανταποκριθεί ανάλογα, ώστε οι Νέες Τεχνολογίες να μην κατευθύνουν αλλά να υπηρετούν τους γενικότερους στόχους και σκοπούς της παιδείας μας».*

στο http://www.epyna.gr/~agialama/synedrio_syros_4/daskaloi_nipiagogoi/120_Liapi_Sofos.pdf- 4ο ΣΥΝΕΔΡΙΟ ΣΤΗ ΣΥΡΟ - ΝΤ ΣΤΗΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ

[73] Μπερερής Π., Σιασιάκος Κ., Λαζακίδου γ., (2007), Πολυπολιτισμική Εκπαίδευση και Αξιοποίηση της μέσω των Τεχνολογιών Πληροφορίας και Επικοινωνιών, εκδ. Ελληνοεκδοτική, Αθήνα 2007.

[74] Σταχτέας, Χ., (2002), Πληροφορική στην Εκπαίδευση- Οι Υπολογιστές στο Σχολείο του ΜέλλοΝΤος, εκδ. Τυπωθήτω- Γ. Δάρδανος, Αθήνα 2002.

[75] ΥΠΕΠΘ 1998[α], Η Πληροφορική στο σχολείο, εκδ. Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, Αθήνα 1998α

[76] ΕΠΠΣ: Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών, εκδ. Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, Αθήνα 2000, σ. 343,κ.οκ.)

Επίσης και το ΕΠΠΣ της Πληροφορικής του (2000), όπως το αντίστοιχο Α.Π.Σ. της Πληροφορικής του 1997, το οποίο αναφέραμε προηγουμένως, επισημαίνει και επαναλαμβάνει ακριβώς ότι: «*η σταδιακά αυξανόμενη χρήση των Η/Υ και των δικτυακών τεχνολογιών, επηρεάζει την κοινωνία και οδηγεί αναπόφευκτα στην αντίληψη ότι κάθε νέος στα πλαίσια της γενικής του εκπαίδευσης πρέπει να αποκτήσει βασικές γνώσεις και δεξιότητες σε αυτές τις τεχνολογίες. Κάτω από αυτό το πρίσμα, η εκπαίδευση στην πληροφορική θα πρέπει να προσφέρει στους σημερινούς μαθητές και αυριανούς πολίτες, όλες τις απαραίτητες γνώσεις και δεξιότητες, ώστε να ανταποκριθούν στις απαιτήσεις της σύγχρονης κοινωνίας. Έτσι θα αποφευχθούν νέες ανισότητες, νέες μορφές κοινωνικού αποκλεισμού (που τώρα θα είναι βαθύτερες και ταχύτερες) και πρόσθετες δυσκολίες ένταξης στον κόσμο της εργασίας.».*

Με τον όρο «*Πληροφορική στην Εκπαίδευση»* διακρίνουμε τρεις διαφορετικές προσεγγίσεις: (βλ. ΕΠΠΣ Πληροφορικής (2000))[77]

1. Η πληροφορική ως αυτόνομο γνωστικό αντικείμενο που μπορεί να ενταχθεί στο Πρόγραμμα Σπουδών (Π.Σ) και να διδαχθεί σε διάφορες βαθμίδες της Εκπαίδευσης.
2. Η Πληροφορική που διαπερνά όλα τα γνωστικά αντικείμενα ως μέσο γνώσης, έρευνας και μάθησης.
3. Η πληροφορική ως στοιχείο της γενικής κουλτούρας.

Οι παραπάνω προσεγγίσεις δεν αλληλοσυγκρούονται αλλά αντίθετα αλληλοσυμπληρώνονται και αλληλοεξαρτώνται. Έτσι, μέσα στην καθημερινή εκπαιδευτική πρακτική, φαίνεται να επικρατούν τρεις τάσεις (πρότυπα) χρήσης των υπολογιστών και δικτυακών τεχνολογιών στην εκπαιδευτική διαδικασία.

4.4. Η ένταξη της Πληροφορικής στο Ολοήμερο Δημοτικό Σχολείο:

Ανάμεσα στις καινοτομίες που εισήγαγε η κα Τζάνη Μαρία. στην Εκπαίδευση, ιδιαίτερη σημασία έχει η Εισαγωγή των Νέων Τεχνολογιών στην Α΄ βάθμια Εκπαίδευση (στα πλαίσια του πιλοτικού Ολοημέρου Σχολείου), καθώς και στην επιχειρούμενη για πρώτη φορά σε ευρωπαϊκό επίπεδο- στην Α΄ βάθμια εκπαίδευση - τηλεδιάσκεψη (tele-conference). [78]

Στο σημείο αυτό γίνεται ξανά επίκαιρη η φράση ενός κλασικού της Φιλοσοφίας και της Παιδαγωγικής, του Wilhelm Humboldt: *« Ό,τι θέλεις να εισαγάγεις αύριο στην κοινωνία, φρόντισε να το εισαγάγεις σήμερα στο σχολείο»,* φράση η οποία λίαν επιτυχώς συμπληρώθηκε από έναν άλλο μεγάλο παιδαγωγό, τον Friedrich Schneider: *«και ό,τι θέλεις να εισαγάγεις σήμερα στο σχολείο φρόντισε να το εισαγάγεις πρωτίστως στην εκπαίδευση των εκπαιδευτικών».*

4.4.1. Το αναλυτικό πρόγραμμα της πληροφορικής στο ολοήμερο δημοτικό σχολείο.

Αναλυτικό πρόγραμμα

Κατ. αρχήν το Αναλυτικό Πρόγραμμα του Ολοήμερου Σχολείου περιλαμβάνει αναλλοίωτο το πρόγραμμα του κανονικού Δημοτικού Σχολείου, όπως αυτό ισχύει και εφαρμόζεται σε όλα τα σχολεία της επικράτειας. Πέραν τούτου γίνεται εμπλουτισμός με προσθήκη νέων γνωστικών αντικειμένων και ανανέωση των μεθόδων διδασκαλίας.

- Η πρώτη βασική παρέμβαση του ολοήμερου στο αναλυτικό πρόγραμμα είναι ο *εμπλουτισμός του με γνωστικά αντικείμενα*:

[77] ΕΠΠΣ: Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών, εκδ. Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, Αθήνα 2000, σ. 343,κ.οκ.)
[78] ΠΗΓΗ: http://benl.primedu.uoa.gr/tzani/index.html

- που είναι πλέον αναγκαία για τους μαθητές στις νέες συνθήκες . π.χ. ηλεκτρονικοί υπολογιστές, περιβαλλοντική εκπαίδευση Η δεύτερη βασική παρέμβαση του ολοήμερου στο αναλυτικό πρόγραμμα είναι *η καταπολέμηση του διαχωρισμού μεταξύ ακαδημαϊκών και μη-ακαδημαϊκών μαθημάτων*
- μέσα από τη μετάδοση και εμπέδωση της διδακτέας ύλης με περισσότερο δημιουργικούς, διερευνητικούς και ψυχαγωγικούς τρόπους .παιχνίδι, έρευνα βιβλιοθήκης, ομαδικές εργασίες, επισκέψεις σε φυσικά, πολιτισμικά, ιστορικά αξιοθέατα, διερεύνηση θεμάτων στο διαδίκτυο για τα μεγαλύτερα παιδιά, κ.τ.λ.

4.5. Τρόπος ενσωμάτωσης των ντ στα σχολικά προγράμματα σπουδών

Τα πρώτα δειλά βήματα της εισαγωγής απλά ενός νέου μαθήματος, της Πληροφορικής, ακολούθησε η προσπάθεια ένταξης του Η/Υ στο σχολικό πρόγραμμα, τόσο ως περιεχομένου όσο και ως μέσου για τη διδασκαλία άλλων μαθημάτων [79] (Bosler, U., 1985). Είναι βέβαια αυτονόητο ότι η οποιαδήποτε απόφαση εκπαιδευτικής πολιτικής πρέπει να αντανακλάται ή έχει και συνέπειες στο υπάρχον Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών. Η απόφαση εφαρμογής των Η/Υ είτε ως περιεχομένου είτε ως μέσου διδασκαλίας έχει διαφορετικής έκτασης συνέπειες και παραπέμπει πρώτα και κύρια στην προβληματική της ***αναμόρφωσης αναλυτικών προγραμμάτων (curriculum innovation).*** [80]

Σήμερα, στα εκπαιδευτικά συστήματα των περισσότερων ευρωπαϊκών χωρών οι ντ θεωρούνται ως εργαλεία που **μπορούν να αξιοποιηθούν σε όλα τα γνωστικά αντικείμενα του σχολικού προγράμματος**, γεγονός το οποίο αποτυπώνεται στις εξαγγελίες και στις θέσεις των διαφόρων εκπαιδευτικών αρχών.[81].)

Η επιτυχής ένταξη των ντ στο σχολικό πρόγραμμα απαιτεί περίπλοκο εκπαιδευτικό σχεδιασμό, ο οποίος αρχίζει από τον καθορισμό και την αποσαφήνιση των γενικότερων εκπαιδευτικών στόχων και, στη συνέχεια, περιλαμβάνει το περιεχόμενο, την πορεία της μαθησιακής διαδικασίας και τα συστήματα που θα εφαρμοστούν στην πορεία αυτή Η υλοποίηση ενός εκπαιδευτικού σχεδιασμού ανάλογων προδιαγραφών αποτελεί αναμφισβήτητα ένα σημείο αιχμής, όσον αφορά την αξιοποίηση των ντ και την υιοθέτηση μέσων μαθησιακών προτύπων στο σχολικό πρόγραμμα, ενώ επιπλέον απαιτεί τον επαναπροσδιορισμό του ρόλου του σχολείου μέσα στην κοινωνία, όπως επίσης και του ρόλου του εκπαιδευτικού και του μαθητή. [82]

Στο σημείο αυτό θα υπογραμμίσουμε τον ήδη σχηματισμένο προβληματισμό που επικρατεί για την ένταξη των ντ υπό της οπτικής γωνίας από μία μερίδα του εκπαιδευτικού

---

[79] Bosler, U., (1985) Modelle der Grundbildung Informatik. Eine Übersicht über vorhandene Curricula, S. 165- 167. στο Μπίκος Κ., Εκπαιδευτικοί και Ηλεκτρονικοί Υπολογιστές- Στάσεις Ελλήνων Εκπαιδευτικών απέναΝΤι στην Εισαγωγή των Η/Υ στη γενική Εκπαίδευση, 1995, Εκδ. οίκος Αφοί Κυριακίδη Α.Ε., Θεσσαλονίκη 1995, σ. 73.

[80] Βρεττός, Γ., Καψάλης, Α., (1990), *Αναλυτικά Προγράμματα* σ. 186 κ.ε.

[81] Καστής, Ν., Κούτρα Χρ., Τσακαρισιάνος Γ., Σιδηροπούλου Αθ., Κόλλια Β., Carl Holmberg, Vittorio Midoro (2001), *Νέες Τεχνολογίες της Πληροφορίας στη Σχολική εκπαίδευση,* Παρατηρητήριο της Εκπαίδευσης, Ίδρυμα Μελετών Λαμπράκη, Αθήνα, Απρ. 2001, σ. 11-12

[82] Καστής, Ν., Κούτρα Χρ., Τσακαρισιάνος Γ., Σιδηροπούλου Αθ., Κόλλια Β., Carl Holmberg, Vittorio Midoro (2001), *Νέες Τεχνολογίες της Πληροφορίας στη Σχολική εκπαίδευση,* Παρατηρητήριο της Εκπαίδευσης, Ίδρυμα Μελετών Λαμπράκη, Αθήνα, Απρ. 2001, σ. 11-12

χώρου ότι αυτές τείνουν να θεωρηθούν ως πανάκεια των εκπαιδευτικών συστημάτων. Εδώ μελετητές και ερευνητές του επιστημονικού και εκπαιδευτικού χώρου, όπως.Γ. Θ. Καλκάνης (2002, 2008)[83] επισημαίνει και αναφέρει χαρακτηριστικά: *«δηλώνοντας εξαρχής και κατηγορηματικά ότι δεν θεωρούμε τις όποιες εκπαιδευτικές εφαρμογές των Τεχνολογιών της Πληροφόρησης ως κάποιο υποκατάστατο του εκπαιδευτικού ή ως πανάκεια για τη λύση των όποιων προβλημάτων της εκπαιδευτικής διαδικασίας, δηλώνουμε επίσης εξαρχής και εμφαντικά ότι θεωρούμε πολλές από τις εκπαιδευτικές εφαρμογές των τεχνολογιών της πληροφόρησης ως πολύτιμο μέσο υποβοήθησης του εκπαιδευτικού και, μερικές από αυτές ως αναντικατάστατο συμπλήρωμα των όποιων, παραδοσιακών μέσων χρησιμοποιούνται ήδη για τη βελτιστοποίηση της εκπαιδευτικής διαδικασίας- (και) στις Φυσικές Επιστήμες».* Και ο ίδιος επισημαίνει ότι: « *Αν όμως πρέπει να διακρίνουμε, να αξιολογήσουμε και να προτείνουμε εκπαιδευτικές εφαρμογές των τεχνολογιών της πληροφόρησης, πρέπει πρώτα να διερευνήσουμε και να λάβουμε υπόψη , εκτός από τις ίδιες τις τεχνολογικές εφαρμογές- το υλικό/ hardware και το λογισμικό/ software-, και το ανθρώπινο δυναμικό/ human ware που θα τις χειρισθεί και θα τις αξιοποιήσει. Το τελευταίο αφορά, βέβαια, τόσο τους μαθητές/ αποδέκτες όσο και τους εκπαιδευτικού». (Καλκάνης Γ., Θ., 2002 , 2007))*

Παρά τον έντονο προβληματισμό που επικρατεί μεταξύ των ειδικών και τις πολλαπλές δυσκολίες του εγχειρήματος, μερικές από τις οποίες οφείλονται στην αδυναμία των εκπαιδευτικών συστημάτων να προσαρμοστούν μέσα σε μικρό χρονικό διάστημα, σε ριζικά διαφορετικές συνθήκες, είναι κοινή η διαπίστωση ότι οι ντ μπορούν να ενταχθούν και να χρησιμοποιηθούν στο σχολικό πρόγραμμα σε δύο επίπεδα:

1. σε διεπιστημονικό/ διαθεματικό πλαίσιο: ως εργαλείο ατομικής δημιουργίας για την εκτέλεση κοινών δραστηριοτήτων που αφορούν την πλειοψηφία των μαθημάτων (π.χ. γραφή, πρόσβαση στην πληροφορία, επικοινωνία, ταξινόμηση και επεξεργασία δεδομένων), ως εργαλείο υποστήριξης συλλογικών δραστηριοτήτων και διαθεματικών σχεδίων εργασίας και ως εργαλείο

Με γνώμονα την άποψη ότι η Διαπολιτισμική αγωγή απευθύνεται και αφορά όλους τους μαθητές, σε όλες τις διαφορετικές πολιτισμικά ομάδες οι οποίες συνυπάρχουν στη σχολική κοινότητα, σε μια πολυπολιτισμική κοινωνία, συνολικά, τη ζωή του σχολείου με σημείο αναφοράς τη διαμόρφωση αντιλήψεων και στάσεων ζωής βασισμένων στην ισονομία, την αμοιβαία κατανόηση και την αλληλοαποδοχή. Η πολυπολιτισμικότητα και η πολυεθνικότητα της ελληνικής κοινωνίας και της συγκεκριμένης τοπικής κοινωνίας ειδικότερα, επέβαλαν τη θεώρηση των στόχων της διαπολιτισμικής αγωγής όχι ως μια ευκαιριακή πρόταση, αλλά ως οπτική με την οποία αντιμετωπίστηκε συνολικά το πρόγραμμα του σχολείου. Οι ομάδες εργασίας ως μορφή κοινωνικής

- [83] Καλκάνης, Γ., Θ. (2002), ΕκΠαιδευτική Τεχνολογία, ΕκΠαιδευτικές Εφαρμογές των Τεχνολογιών Πληροφόρησης (και) στην ΕκΠαίδευση στις Φυσικές Επιστήμες, αυτοέκδοση, Αθήνα 2002, σ. 3 και 32-33.
- Καλκάνης Γ.Θ., (2007), *ΕκΠαιδευτική ΦΥΣΙΚΗ και ΕκΠαιδευτικές ΤΕΧΝΟΛΟΓΙΕΣ*, , αυτοέκδοση, Αθήνα 2007

οργάνωσης των τάξεων και ως διδακτικό εργαλείο και η μέθοδος project αντικατέστησαν τη μετωπική- δασκαλοκεντρική διδασκαλία, καθολικά. (Δημάση Μ., 2006 [84])

Το κεντρικό σημείο εδώ είναι αυτό της ετερότητας (Diversity), ως η κυρίαρχη ή εν δυνάμει κυρίαρχη συνθήκη στο γλωσσικό τοπίο ενός σχολείο ή στο μικρόκοσμο μίας σχολικής τάξης. Στο επίπεδο της γλώσσας, η ετερότητα υλοποιείται μέσω της συνύπαρξης / επαφής διαφορετικών γλωσσών και διαφορετικών μορφών της ίδιας γλώσσας. Η ετερότητα έγινε ορατή το αργότερο με την παρουσία ικανού αριθμού μαθητών με πρώτη γλώσσα άλλη από την Ελληνική στα ελληνικά σχολεία. Η μέχρι τότε υποτιθέμενη γλωσσική ομοιομορφία μίας σχολικής τάξης ήταν συνάρτηση της απουσίας άλλων γλωσσών, ξεκάθαρα οροθετημένων από την Ελληνική, αλλά και της περιθωριοποίησης διαφορετικών μορφών της Ελληνικής (π.χ. διάλεκτοι, ιδιώματα). Οι 'άλλες' γλώσσες κατέστησαν φανερές τις 'άλλες' μορφές της Ελληνικής. Σε αυτή την νεοαποκτηθείσα αίσθηση γλωσσικής ετερότητας έρχεται να προστεθεί η γλωσσική ετερότητα του ηλεκτρονικού τοπίου: μονογλωσσία και Internet είναι έννοιες ασύμβατες μεταξύ τους. Εδώ ίσως να πρέπει να γίνει μία υπόμνηση: το ηλεκτρονικό περιβάλλον και κατεξοχήν η διάχυση των επικοινωνιακών εργαλείων του Internet, έχουν ήδη μία ιστορία σχετικά με την παρουσία και τη χρηστικότητα των γλωσσών σε αυτά. Στη βιβλιογραφία σχετικά με τη θεματική του CALL

> Η Εκπαιδευτική Κοινότητα υιοθέτησε την υπηρεσία του παγκόσμιου ιστού ταυτόχρονα με την εμφάνιση της. Σε κάποιες περιπτώσεις, οι δυνατότητες της υπηρεσίας αιχμαλώτισαν σε τέτοιο βαθμό τη δημιουργική φαντασία των μελών της, ώστε να διατυπώνονται απόψεις που περιέγραφαν τον παγκόσμιο ιστό ως την ιδανική Εκπαιδευτική Πλατφόρμα, η οποία ήταν σε θέση να δώσει απαντήσεις στα σημαντικότερα προβλήματα της εκπαίδευσης και να διαμορφώσει το πλαίσιο και το δρόμο που οδηγεί στην κοινωνία της πληροφορίας. Ταυτόχρονα έχουν καταβληθεί πολλές προσπάθειες για τον προσδιορισμό και την τεκμηρίωση της εκπαιδευτικής χρήσης και χρηστικότητας του παγκόσμιου ιστού καθώς και για την αποδελτίωση των πλεονεκτημάτων και των μειονεκτημάτων του, προκειμένου γη χρήση του να ενσωματωθεί αποτελεσματικά στην εκπαιδευτική διαδικασία. Η πραγματική όμως επανάσταση περιορίζεται στην εξ΄ αποστάσεως εκπαίδευση. Στο συγκεκριμένο τομέα η χρήση του παγκόσμιου ιστού ως πλατφόρμα ολοκλήρωσης των υπηρεσιών του διαδικτύου, τείνει να διαμορφώσει μία καινούρια γενιά προγραμμάτων εξ΄ αποστάσεως εκπαίδευσης. (Παπαδόπουλος , Γ., Καραμάνης, Μ., 2000).[85]

Η εικόνα της εκπαίδευσης με τη διαδεδομένη χρήση των υπολογιστών (Papert, 1981 σελ. 210). Την ίδια εποχή, ιδιωτικές εταιρίες αλλά και ερευνητικά κέντρα ανέπτυσσαν λογισμικά στην τελείως αντίθετη κατεύθυνση. Ενώ ο Papert και άλλες ερευνητικές ομάδες στις ΗΠΑ και τη δυτική Ευρώπη, έβλεπαν στον υπολογιστή ένα νέο μαθησιακό περιβάλλον, ικανό για να προωθηθούν διαδικασίες συνεργατικής διερευνητικής μάθησης, την ίδια στιγμή άρχισαν να αναπτύσσονται λογισμικά για «Εκπαίδευση με τη Βοήθεια Υπολογιστή» (Computer Assisted Instruction, συντομογραφικά CAI ή CAL (earning)), με τα οποία οι δημιουργοί τους φιλοδοξούσαν να φτιάξουν εργαλεία τα οποία, στην ακραία εκδοχή, θα επέτρεπαν στους υπολογιστές να αντικαταστήσουν τους εκπαιδευτικούς.

---

[84] Δημάση Μ., (2006) Πιλοτικό Ολοήμερο Δημοτικό Σχολείο: χώρος εφαρμογής προγραμμάτων διαπολιτισμικής εκπαίδευσης. Ένα παράδειγμα δράσης : Έλληνας κι Ευρωπαίος πολίτης. Τάξη Ε΄

[85] Παπαδόπουλος , Γ., Καραμάνης, Μ., 2000, Υπηρεσίες Προστιθέμενης Αξίας στο Ελληνικό Δίκτυο Σχολείων, δημοσιευμένο στον τόμο: «Οι Νέες Τεχνολογίες για την Κοινωνία και τον Πολιτισμό, Πρακτικά Β΄ Πανελλήνιου Συνεδρίου, υπεθ. ΕΚΠΑ- ΠΤΔΕ, Π.Ι. ΚΕΕ, Αθήνα 2000.

Η εμπλοκή με την εκπαιδευτική χρήση των ντ μεγάλων ερευνητικών κέντρων αλλά και ιδιωτικών εταιριών, μαζί με τη ραγδαία ανάπτυξη του διαδικτύου, η οποία άνοιξε θεαματικές προοπτικές σε όλους τους τομείς της κοινωνίας, άρχισε να ασκεί πίεση στους διαμορφωτές εκπαιδευτικής πολιτικής για την εισαγωγή των ντ στην εκπαίδευση. Έτσι, από το τέλος της δεκαετίας του ’70, σε αρκετές δυτικές χώρες άρχισαν να μπαίνουν οι υπολογιστές στα σχολεία.

Ο ρόλος των υπολογιστών σε αυτά τα πρώτα βήματα ήταν πολλαπλός. Καταρχήν άρχισαν να χρησιμοποιούνται για διοικητικούς λόγους: τήρηση των αρχείων του σχολείου, αρχειοθέτηση και παραγωγή της αλληλογραφίας του σχολείου, παρακολούθηση της επίδοσης των μαθητών κλπ. Ταυτόχρονα, άρχισε η χρήση τους για εκπαιδευτικούς σκοπούς είτε με στόχο την εκμάθηση γενικών λογισμικών, όπως είναι οι επεξεργαστές κειμένου και τα φύλλα υπολογισμού, είτε για την υποστήριξη του εκπαιδευτικού έργου με CAL προγράμματα.

Από τα πρώτα κείμενα εκπαιδευτικής πολιτικής με ειδική αναφορά στην εισαγωγή ντ στο σχολείο ήταν το A Nation at Risk (NCEE, 1983). Πρόκειται για «ανοικτή επιστολή προς τον Αμερικανικό λαό» την οποία υπογράφει η Εθνική Επιτροπή για την Αριστεία στην Εκπαίδευση (National Commission on Excellence in Education), η οποία είχε συσταθεί τον Απρίλιο του 1981, επί προεδρίας Reagan. Ουσιαστική αιτία για την ίδρυσή της ήταν η «διάχυτη εντύπωση που υπάρχει στην κοινή γνώμη της Αμερικής ότι κάτι δεν πάει καλά με το εκπαιδευτικό σύστημα της χώρας» (NCEE, 1983, σελ. 2) και ως έργο ανέλαβε να παραδώσει, μέσα σε 18 μήνες από την ίδρυσή της, ένα κείμενο στο οποίο θα αποτυπώνει την κατάσταση στο Αμερικανικό εκπαιδευτικό σύστημα και θα προτείνει συγκεκριμένα, εφικτά και υλοποιήσιμα μέτρα βελτίωσής του.

Αυτό που περιγράφεται ως «διάχυτη εντύπωση στην κοινή γνώμη», στην πραγματικότητα είναι η ανησυχία που είχε επέλθει στην κοινή γνώμη της Αμερικής από το γεγονός ότι οι Αμερικανοί μαθητές καταλάμβαναν πάντοτε τις τελευταίες θέσεις στους διεθνείς διαγωνισμούς στους οποίους κατά καιρούς συμμετείχαν (Waks, (2003)). Άλλωστε αυτόν τον λόγο αναφέρει ως πρώτο και η ίδια η επιτροπή στην αναφορά της (NCEE, 1983, σελ.6).

Το πόρισμα της επιτροπής κινήθηκε στη λογική ότι ο κίνδυνος που «αντιμετωπίζει το έθνος» είναι να χάσουν στο μέλλον οι Ηνωμένες Πολιτείες την οικονομική και πολιτική κυριαρχία που έχουν παγκοσμίως εξ αιτίας του χαμηλού επιπέδου του εκπαιδευτικού τους συστήματος και ότι η αιτία για αυτό το χαμηλό επίπεδο είναι πως «οι μαθητές δε διαβάζουν αρκετά, το σχολικό έτος διαρκεί πολύ λίγο και οι καθηγητές είναι ανεπαρκείς και καθόλου εργατικοί».

Στις προτάσεις της η επιτροπή εστιάστηκε στην αναδιάρθρωση του περιεχομένου των αναλυτικών προγραμμάτων, στην επέκταση του διδακτικού χρόνου, στην αναβάθμιση του εξεταστικού μηχανισμού, στην αναδιοργάνωση της εκπαιδευτικής διοίκησης και στην αναμόρφωση των εκπαιδευτικών πρακτικών. Το A Nation at Risk, είναι, παγκοσμίως, το πρώτο πολιτικό κείμενο το οποίο ρητά αναφέρεται στην ανάγκη της εισαγωγής των ντ στη σχολική εκπαίδευση. Συγκεκριμένα, για την αναδιάρθρωση του περιεχομένου των αναλυτικών προγραμμάτων, η επιτροπή πρότεινε στις 5 κύριες θεματικές κατηγορίες της βασικής εκπαίδευσης, να συμπεριληφθεί και το αντικείμενο της πληροφορικής και να διδάσκεται υποχρεωτικά για ένα χρόνο στη διάρκεια της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης (NCEE, 1983, σελ. 17).

Οι διδακτικοί στόχοι που τέθηκαν ήταν άμεσα συνδεδεμένοι με το ιδεολογικό πλαίσιο μέσα στο οποίο κινήθηκε η έρευνα. Από την αρχή είχε δηλωθεί ότι στόχος της ήταν να αντιμετωπιστούν οι αδυναμίες του εκπαιδευτικού συστήματος οι οποίες θα οδηγούσαν μακροπρόθεσμα στην πτώση της παραγωγικότητας και στη μείωση της ανταγωνιστικότητας των αμερικανικών επιχειρήσεων, με αποτέλεσμα την απώλεια της οικονομικής και πολιτικής πρωτοκαθεδρίας των ΗΠΑ. Κατά συνέπεια, πρώτο μέλημα της προτεινόμενης αναμόρφωσης ήταν η διασφάλιση ότι το σχολείο θα παρέχει τα αναγκαία εφόδια στους απόφοιτούς του, ώστε αυτοί να μπορούν να ανταποκριθούν στις

απαιτήσεις του παγκοσμιοποιημένου περιβάλλοντος που είχε αρχίσει να διαμορφώνεται με τη διαφαινόμενη κατάρρευση της Σοβιετικής Ένωσης, να μπορούν να επανακαταρτίζονται διαρκώς και να αλλάζουν εύκολα εργασία με βάση της ανάγκες της οικονομίας. Ζητούμενο ήταν λοιπόν και να αποκτήσουν τις αναγκαίες γνώσεις για να χειρίζονται υπολογιστές και μηχανήματα υψηλής τεχνολογίας, τα οποία θα αποτελούν βασικό εργαλείο της παραγωγικής διαδικασίας τα επόμενα χρόνια. Οι υπολογιστές μπήκαν στα σχολεία ως συσκευές που εξασφαλίζουν πληροφόρηση, ευκολία υπολογισμού και διεύρυνση της επικοινωνίας.

Από αυτά φαίνεται ότι η πρώτη απόπειρα εισαγωγής της πληροφορικής στο εκπαιδευτικό σύστημα των Ηνωμένων Πολιτειών, δεν αντιμετώπισε τις ντ ως εργαλείο για την ανατροπή καθιερωμένων συμπεριφορικών εκπαιδευτικών πρακτικών, ούτε αναγνώρισε σε αυτές τη δυνατότητα να επηρεάσουν συνολικά το εκπαιδευτικό σύστημα προς προοδευτικότερες κατευθύνσεις. Αντιθέτως, η αντίδραση των Αμερικανών στην πίεση που ένιωσαν από τα άσχημα αποτελέσματα των μαθητών τους σε σχέση με τους μαθητές των ανταγωνιστικών χωρών, τους έσπρωξαν περισσότερο προς την ενίσχυση των δοκιμασιών για τους μαθητές τους και την επιβολή των standarized tests σε όλο το εκπαιδευτικό τους σύστημα, οπότε αντιμετώπισαν τις ντ ως αυτόνομο γνωστικό αντικείμενο και ως εργαλείο για να διευκολύνουν παραδοσιακούς διδακτικούς στόχους και καθιερωμένες εκπαιδευτικές πρακτικές.

Μετά το A Nation at Risk, άρχισε μία μεγάλη περίοδος έρευνας, με αποτέλεσμα να διατυπωθούν πολλές προτάσεις για την εισαγωγή των ντ στην εκπαίδευση. Οι διαμορφωτές πολιτικής στις Ηνωμένες Πολιτείες αλλά και στην Ευρώπη, όπως θα δούμε στη συνέχεια, με το πέρασμα του χρόνου αντιλήφθηκαν ότι η εισαγωγή των ντ στα εκπαιδευτικά συστήματα, αν και απαιτεί μία πολύ μεγάλη επένδυση, έχει να δώσει πολλά στο θεσμό του σχολείου και άρα είναι ένας τομέας στον οποίο αξίζει να επενδύσει η κοινωνία. Έτσι, στο τελευταίο πολιτικό πρόγραμμα για την εκπαίδευση στις ΗΠΑ υπό τον τίτλο No Child Left Behind δηλώνεται ότι όλα τα παιδιά πρέπει από την ηλικία των 14 ετών να είναι «πληροφορικά αλφαβητισμένα». Βέβαια, στο σημείο αυτό πρέπει να επισημάνουμε ότι ο όρος «Πληροφορικός Αλφαβητισμός», δεν είναι μονοσήμαντα ερμηνευόμενος: υπάρχουν απόψεις που ως «Πληροφορικό Αλφαβητισμό» εννοούν την επαρκή χρήση των βασικών λογισμικών οργάνωσης γραφείου, αλλά και απόψεις που με τον συγκεκριμένο όρο εννοούν την ικανότητα να ελέγχει κανείς πλήρως τον υπολογιστή και να μπορεί ακόμα και να γράφει πρόγραμμα σε απλές γλώσσες προγραμματισμού.

Οι πρώτες πολιτικές για την εισαγωγή των ντ στην εκπαίδευση θεωρούσαν ως κεντρικό σημείο για την επιτυχία του εγχειρήματος τον επαρκή τεχνολογικό εξοπλισμό των σχολείων. Η διαπίστωση όμως ότι η χρήση των υπολογιστών επηρεάζει συνολικά την εκπαιδευτική πρακτική, σε συνδυασμό με τη μείωση του κόστους των υπολογιστικών συστημάτων εξ αιτίας της εξέλιξης της τεχνολογίας, κατέστησε σαφές ότι η τεχνολογική επάρκεια είναι μόνο μία από τις προϋποθέσεις και μάλιστα όχι η πλέον δύσκολη. (Coley, Cradler, & Engel, (1997) DiSessa, (2001))

Πλέον ως προαπαιτούμενα για την επιτυχή εισαγωγή των ντ στην εκπαίδευση θεωρούνται:

1. Η διασφάλιση υποδομής που θα επιτρέπει τη διαρκή γρήγορη και ασφαλή πρόσβαση στο διαδίκτυο
2. Η ανάπτυξη υψηλής ποιότητας εκπαιδευτικού λογισμικού
3. Η διαρκής και αποτελεσματική επιμόρφωση των εκπαιδευτικών τόσο σε θέματα τεχνολογίας υπολογιστών όσο και σε θέματα παιδαγωγικής
4. Η συνεργασία των φορέων χάραξης πολιτικής με τους ιδιωτικούς οργανισμούς που δραστηριοποιούνται στην ανάπτυξη της ψηφιακής τεχνολογίας
5. Η εντατικοποίηση της έρευνας σχετικά με την επίδραση που έχουν οι ντ στην εκπαιδευτική πρακτική

6. Η διασφάλιση της ασφαλούς χρήσης των ντ μέσα στα σχολεία. (McKinsey and Company, (1995))

Ειδικά για το θέμα της ανάπτυξης κατάλληλου λογισμικού είναι πλέον κοινή πεποίθηση ότι δεν αρκεί να εντάξουμε στο σχολείο τη διδασκαλία των υπολογιστικών εφαρμογών ευρείας χρήσης, αλλά χρειαζόμαστε λογισμικά τα οποία να είναι κατάλληλα σχεδιασμένα με βάση την ηλικία των μαθητών-χρηστών, διαφοροποιούμενα ανάλογα με το κάθε γνωστικό αντικείμενο, συμβατά με το αναλυτικό πρόγραμμα και τους διδακτικούς στόχους και δομημένα με βάση τις αρχές των σύγχρονων παιδαγωγικών θεωριών (USDE, (1996)). Στην ουσία, αναγνωρίζεται ότι η πληροφορική δε μπορεί να αντιμετωπίζεται απλά ως ένα ξεχωριστό γνωστικό αντικείμενο, αλλά ότι, χωρίς να αποκλείεται η αυτόνομη διδασκαλία της, η χρήση της πρέπει να διαχυθεί σε όλες τις φάσεις της σχολικής εκπαίδευσης.

Εξ ίσου σημαντική είναι και η μεταστροφή που παρατηρήθηκε σε σχέση με την ανάγκη επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών. Από την αρχή είχε καταστεί σαφές ότι όσο οι εκπαιδευτικοί δεν αισθάνονται ασφαλείς χρήστες των ντ, δεν είναι εύκολη η εισαγωγή των υπολογιστών στο σχολικό περιβάλλον. Πολλές έρευνες έχουν δείξει ότι ακόμα και σε περιπτώσεις στις οποίες οι εκπαιδευτικοί έχουν ολοκληρώσει επιτυχώς ένα πρόγραμμα επιμόρφωσης στη χρήση ντ, οι ίδιοι δηλώνουν ανασφαλείς για να εντάξουν τις ντ στην καθημερινή εκπαιδευτική πρακτική τους, με αποτέλεσμα να μη χρησιμοποιούν τις γνώσεις που απέκτησαν και τελικά αυτές να απαξιώνονται (Apple, 1986, OERI, (2000), USDE,(2000)c, Van Braak, (2001)). Το καινούργιο στοιχείο που εμφανίζεται στα κείμενα σχεδιασμού της εκπαιδευτικής πολιτικής είναι ότι η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών πρέπει να απορροφά το μεγαλύτερο ποσοστό των διαθέσιμων πόρων και ότι για να είναι αποτελεσματική πρέπει επαναλαμβάνεται διαρκώς και να μην εξαντλείται σε μία εισαγωγική κατάρτιση. Ένα ακόμα ενδιαφέρον στοιχείο είναι ότι πλέον κυριαρχεί η άποψη ότι η επιμόρφωση δεν αρκεί να επικεντρώνεται στη χρήση του ηλεκτρονικού υπολογιστή, αλλά ότι περισσότερο αναγκαίο είναι να περιστρέφεται σε ζητήματα γενικότερης παιδαγωγικής, σε συνδυασμό με την εκπαιδευτική χρήση των ντ.

Τέλος, για την κατάρτιση των εκπαιδευτικών θεωρείται εξαιρετικά σημαντική η ανάδειξη του άρρητου προγράμματος το οποίο συνοδεύει τη χρήση των ντ στην εκπαίδευση, καθώς και η επιμόρφωσή τους στην αξιολόγηση και το σχεδιασμό δραστηριοτήτων με χρήση υπολογιστή. Μπορούμε να πούμε ότι ενώ τα προγράμματα επιμόρφωσης τη δεκαετία του ’80 ήταν τεχνοκεντρικά με εστίαση ενδιαφέροντος στην εξοικείωση των εκπαιδευτικών με τον υπολογιστή, τώρα το ενδιαφέρον μετατοπίζεται σε προγράμματα επιμόρφωσης που επικεντρώνονται στις παιδαγωγικές αρχές που διέπουν τη διάχυση των ντ στην εκπαίδευση. (Rhodes 1989, Rogers (2000))

Στην Ευρώπη ήδη από το 1970 είχαν αρχίσει οι αποσπασματικές προσπάθειες για την εκπαιδευτική χρήση των Η/Υ σε διάφορες χώρες. Από το 1983, η Ευρωπαϊκή Ένωση λειτούργησε ως καταλύτης ώστε αυτές οι προσπάθειες να γίνουν περισσότερο συντεταγμένες. Έτσι, διοργανώθηκαν σεμινάρια, συνέδρια και πανευρωπαϊκές συναντήσεις στις οποίες τα κράτη μέλη μοιράστηκαν τις εμπειρίες τους, ώστε να τεθούν τα θεμέλια για μία κοινή Ευρωπαϊκή πολιτική πάνω στο θέμα. Παράλληλα αναπτύχθηκαν κεντρικά προγράμματα δράσης όπως το πρόγραμμα COMETT (1986) το οποίο προωθούσε τη συνεργασία μεταξύ Πανεπιστημίων και εταιριών προκειμένου να αναπτυχθεί η τεχνολογική εκπαίδευση και το πρόγραμμα EUROTECNET ((1990)) για την προώθηση των καινοτομιών που έφερναν οι ντ στην επαγγελματική εκπαίδευση. (EURIDICE, (2001)a, σελ 17).

Από τα μέσα της δεκαετίας του ’90 πολλαπλασιάστηκαν οι εθνικές, οι περιφερειακές και οι τοπικές πρωτοβουλίες για την ανάπτυξη των ντ στην πρωτοβάθμια και τη δευτεροβάθμια εκπαίδευση. Οι πολιτικές που έχουν αναπτυχθεί είναι πολλές και συχνά κινούνται σε διαφορετικές

κατευθύνσεις. Σε άλλες περιπτώσεις οι πρωτοβουλίες αναλαμβάνονται αποκλειστικά από το κράτος (Ιταλία, Πορτογαλία), ενώ σε άλλες (Ηνωμένο Βασίλειο, Ιρλανδία κ.α) προκαλούνται συνεργίες κρατικών οργανισμών και ιδιωτικών φορέων. Διαφοροποιήσεις υπάρχουν και στην πολιτική κατανομής των οικονομικών πόρων. Αλλού το βάρος πέφτει στην αγορά εξοπλισμού με απώτερο στόχο να μειωθεί η σχέση υπολογιστών ανά μαθητή και να αυξηθεί το ποσοστό των σχολείων που έχουν πρόσβαση στο διαδίκτυο (Γαλλία, Γερμανία) ενώ σε άλλες χώρες ο κύριος όγκος των χρηματοδοτήσεων κατευθύνθηκε προς την κατάρτιση των εκπαιδευτικών (Σουηδία και Φινλανδία) (ΙΜΛ, (2001))

Για να σχηματίσουμε μία εικόνα των στρατηγικών που αναπτύχθηκαν για την εισαγωγή των ντ στην εκπαίδευση στις χώρες της ΕΕ, παραθέτουμε στη συνέχεια μερικά χαρακτηριστικά παραδείγματα, όπως αυτά παρατίθενται στην έρευνα του Ιδρύματος Μελετών Λαμπράκη (ΙΜΛ, (2001), σελ. 25-29).

Στη Βρετανία τον έλεγχο της εφαρμογής των προγραμμάτων για τη διάδοση της χρήσης των ντ στην εκπαίδευση τον έχει η “British Educational Communications and Technology Agency”. Στόχος της επιτροπής είναι η συνολική αναμόρφωση του εκπαιδευτικού συστήματος μέσα από την χρήση των ντ.(INSIGHT, (2003)). Το τελευταίο σχέδιο δράσης που αναπτύχθηκε ήταν το National Grid for Learning, το οποίο ξεκίνησε το (1998) και είχε στόχο την εξάπλωση των ντ ώστε να χρησιμοποιούνται για εκπαιδευτικούς σκοπούς σε όλα τα μαθήματα, αλλά και στον τομέα της διοίκησης των σχολείων. Βαρύτητα δόθηκε στον εξοπλισμό των σχολείων και στη σύνδεση όλων των αιθουσών διδασκαλίας με το διαδίκτυο, στην επιμόρφωση των εκπαιδευτικών και στην παραγωγή κατάλληλου εκπαιδευτικού λογισμικού. Για την υλοποίηση του προγράμματος προωθήθηκαν συνέργιες του δημοσίου με εταιρίες πληροφορικής, ενώ για τη χρηματοδότηση αντλήθηκαν πόροι από χορηγίες ή ακόμα και από διαφημίσεις στα ΜΜΕ. Παράλληλα αναπτύχθηκαν επί μέρους δράσεις όπως το 'Curriculum Online' που στοχεύει να προσφέρει σε όλους τους εκπαιδευτικούς δοκιμασμένο, ψηφιακό εκπαιδευτικό υλικό, ενώ έχει τεθεί ο άμεσος στόχος να αποκτήσει κάθε εκπαιδευτικός ένα laptop για χρήση τόσο εντός όσο και εκτός σχολείου. (INSIGHT, (2003))

Στην Γαλλία ο στόχος ήταν να προωθηθεί η δημιουργία εκπαιδευτικών δικτύων και κοινοτήτων μάθησης και να διευκολυνθεί η επικοινωνία τόσο των εκπαιδευτικών όσο και των μαθητών μεταξύ τους. Έτσι μέχρι το (2002) όλοι οι μαθητές και οι εκπαιδευτικοί απέκτησαν ηλεκτρονική διεύθυνση, ενώ δημιουργήθηκαν τα εκπαιδευτικά δίκτυα EDUCASOURCE και EDUCNET.

Ο ίδιος στόχος (της διάδοσης της χρήσης ηλεκτρονικού ταχυδρομείου και της διασφάλισης της πρόσβασης στο διαδίκτυο από όλες τις αίθουσες διδασκαλίας, τέθηκε σε ομοσπονδιακό επίπεδο και στη Γερμανία με την πρωτοβουλία Schulen ans Netz και υλοποιήθηκε με τη συνεργασία της Deutsche Telecom.

Στη Σουηδία το βάρος έπεσε στην κατάρτιση των εκπαιδευτικών στη παιδαγωγική χρήση των ντ. Η πρωτοβουλία Tools for Learning είχε ως αποτέλεσμα μέχρι το (2001) να επιμορφωθεί ενδοσχολικά το 40% των Σουηδών εκπαιδευτικών σε μικρές ομάδες και με συγκεκριμένα σχέδια δραστηριοτήτων, σε συνεργασία με τους μαθητές τους, τις διοικήσεις των σχολικών μονάδων και τις αρχές της τοπικής αυτοδιοίκησης.

Τέλος η Φιλανδία, η οποία πολλές φορές αναφέρεται ως «εκπαιδευτικός παράδεισος», κατάφερε από το (2000) να εξοπλίσει τα σχολεία με ένα υπολογιστή ανά έξι μαθητές και να έχει το σύνολο των αιθουσών διδασκαλίας συνδεδεμένες με το διαδίκτυο. Με το επόμενο σχέδιο δράσης, από το (2000) έως το (2004), η έμφαση δόθηκε στην ανάπτυξη κατάλληλου εκπαιδευτικού λογισμικού και στη διαρκή επιμόρφωση των εκπαιδευτικών. Η γενική φιλοσοφία της ασκούμενης πολιτικής είναι ότι οι ντ πρέπει να συνδεθούν με όλα τα γνωστικά αντικείμενα, οι εκπαιδευτικοί να είναι καλά εκπαιδευμένοι στην παιδαγωγικά ορθή χρήση τους και να αποφασίζουν κατά περίπτωση

πώς και πού θα τις εντάξουν στη διδασκαλία τους. Έτσι, ενώ δεν υπάρχει ειδικό σχετικό μάθημα, η πολύπλευρη και διαρκής χρήση των ντ στην καθημερινή εκπαιδευτική πρακτική, διασφαλίζει ότι όλοι οι μαθητές του Φιλανδικού σχολείου στο τέλος αποκτούν υψηλού επιπέδου γνώσεις πληροφορικής. Για την προώθηση καινοτομικών εκπαιδευτικών προγραμμάτων με άξονα τις ντ, στη Φιλανδία έχει αναπτυχθεί το Πρόγραμμα Εικονικό Σχολείο (Virtual School Project) στο οποίο συμμετέχουν περισσότερα από 1000 σχολεία, οι καθηγητές και οι μαθητές των οποίων μοιράζονται εργασίες, αναπτύσσουν συνέργιες, εκπονούν από κοινού προγράμματα κλπ.

Το πρώτο κεντρικό σχέδιο δράσης της Ευρωπαϊκής Ένωσης για την εισαγωγή και διάδοση της χρήσης των ντ στην εκπαίδευση, διατυπώθηκε το (1996) υπό τον τίτλο «Η Μάθηση στην Κοινωνία της Πληροφορίας» και αφορούσε στην τριετία (1996)-98. Στόχοι του σχεδίου ήταν:

- Η διασύνδεση των περιφερειακών και εθνικών σχολικών δικτύων σε ευρωπαϊκό επίπεδο
- Η ενίσχυση της παραγωγής εκπαιδευτικού λογισμικού και πολυμέσων
- Η ανάπτυξη και δικτύωση κέντρων πολυμέσων
- Η επιμόρφωση και η υποστήριξη των εκπαιδευτικών στην εφαρμογή Νέων Τεχνολογιών
- Η ενημέρωση για τις δυνατότητες που προσφέρουν οι ντ στην εκπαίδευση μέσα από πρωτοβουλίες επίδειξης της χρήσης τους και μέσα από τη διευκόλυνση της πρόσβασης στην πληροφόρηση.

Οι ίδιοι στόχοι λίγο ως πολύ επανήλθαν και στα επόμενα σχέδια δράσης της Ευρωπαϊκής Ένωσης. Έτσι, το (2000), η πρωτοβουλία eEurope έδωσε έμφαση

- στον εξοπλισμό όλων των σχολικών μονάδων με υπολογιστές που θα μπορούν να αξιοποιούν πολυμέσα
- στην επιμόρφωση των Ευρωπαίων εκπαιδευτικών για την εκπαιδευτική χρήση ντ
- στην ανάπτυξη της ευρωπαϊκής αγοράς πολυμέσων και εκπαιδευτικού λογισμικού
- στην επιτάχυνση της δικτύωσης των σχολείων και των εκπαιδευτικών

Η υλοποίηση αυτών των στόχων επιδιώχτηκε με την πρωτοβουλία *«eLearning: να σκεφτούμε την εκπαίδευση του αύριο»,* η οποία εγκρίθηκε από την Ευρωπαϊκή Επιτροπή στις 24 Μαΐου (2000). Η πρωτοβουλία eLearning «εγγράφεται στο πλαίσιο του γενικού σχεδίου δράσης eEurope» (Ευρωπαϊκή Επιτροπή, (2001), σελ. 2) και ήρθε ως άμεση ανταπόκριση στην απόφαση της συνόδου κορυφής του (2000) στη Λισσαβόνα «η Ευρωπαϊκή Ένωση να γίνει η πλέον ανταγωνιστική και βασισμένη στη γνώση οικονομία του πλανήτη, ικανή για αειφόρο ανάπτυξη με περισσότερες και καλύτερες δουλειές για όλους και μεγαλύτερη κοινωνική συνοχή». (μεταξύ άλλων και στο EC, (2004)a, σελ. 1).

Η διάρκεια του σχεδίου δράσης eLearning ορίστηκε από το (2001) έως το (2004) και περιελάμβανε μία σειρά από πρωτοβουλίες με αναφορά τόσο στην τυπική όσο και στη δια βίου εκπαίδευση. Οι στόχοι του σχεδίου δράσης που εκπονήθηκε για την υλοποίηση της πρωτοβουλίας ήταν:

- Η βελτίωση της υποδομής ώστε η σχέση μαθητών ανά υπολογιστή να γίνει 5-15 προς 1 και να διασυνδεθούν στο διαδίκτυο όλες οι αίθουσες διδασκαλίας
- Μέχρι το (2003) όλοι οι απόφοιτοι των σχολείων να είναι εξοικειωμένοι με τη χρήση των ντ, όλοι οι εκπαιδευτικοί να είναι εξοικειωμένοι με τη χρήση των υπολογιστών στη διδακτική πράξη και όλοι οι εργαζόμενοι να έχουν ελεύθερη πρόσβαση σε προγράμματα κατάρτισης στη χρήση ντ
- Η ανάπτυξη ποιοτικού εκπαιδευτικού ψηφιακού περιεχομένου και υπηρεσιών που να προωθήσουν τη συνεργασία των υπουργείων παιδείας, των πανεπιστημίων, των σχολείων και των εταιριών πληροφορικής
- Η ανάπτυξη δικτύων και συνεργασιών σε Πανευρωπαϊκό επίπεδο (Ευρωπαϊκή Επιτροπή,

(2001), σελ. 3-5)

Οι επί μέρους δράσεις που αναπτύχθηκαν στα πλαίσια της πρωτοβουλίας eLearning ακολούθησαν έξι άξονες

1. Αναπτύχθηκε μία βάση με ποιοτικούς και ποσοτικούς δείκτες ώστε να διευκολύνεται η λήψη αποφάσεων από την Ευρωπαϊκή Επιτροπή
2. Αναπτύχθηκαν πλατφόρμες για τη διευκόλυνση της πληροφόρησης και της επικοινωνίας για θέματα καινοτόμων εφαρμογών των ντ στην εκπαίδευση και την κατάρτιση μεταξύ των χωρών μελών
3. Αναπτύχθηκαν δίκτυα μεταξύ των πανεπιστημιακών και ερευνητικών ιδρυμάτων
4. Αναπτύχθηκε ο μηχανισμός που θα προσδιορίσει το πλέγμα δεξιοτήτων σχετικά με τις ντ οι οποίες πρέπει να διασφαλιστούν σε όλους τους πολίτες της ΕΕ και θα συμπυκνώσει τις δεξιότητες αυτές με τη μορφή ενός ενιαίου Ευρωπαϊκού πιστοποιητικού, το λεγόμενο European Computer Driver's License (ECDL)
5. Αναπτύχθηκαν μηχανισμοί για την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών και για τον προσδιορισμό και την προώθηση σε Πανευρωπαϊκό επίπεδο των επιτυχημένων πρακτικών που εφαρμόζονται στα κράτη μέλη
6. Πάρθηκαν μέτρα σχετικά με την ασφάλεια των δικτύων, λύθηκαν τα ζητήματα που αφορούν στα πνευματικά δικαιώματα και προσδιορίστηκαν τα ποιοτικά κριτήρια που πρέπει να πληροί το ψηφιακό εκπαιδευτικό υλικό.

4.6. **Το eLearning και το σχέδιο δράσης «eEurope (2005): Κοινωνία της Πληροφορίας για Όλους»**

Για την υλοποίηση των στόχων και των δράσεων της πρωτοβουλίας eLearning η Ευρωπαϊκή Επιτροπή

- Socrates κινητοποίησε τους μηχανισμούς που είχε ήδη αναπτύξει στα πλαίσια άλλων πρωτοβουλιών, όπως είναι τα σχετικά με την εκπαίδευση προγράμματα: (http://europa.eu.int/comm/education/programmes/socrates/),
- Leonardo da Vinci (http://europa.eu.int/comm/education/ programmes /leonardo) και
- Youth (http://europa.eu.int/comm/youth/),
- τα επενδυτικά προγράμματα των κοινοτικών «Προγραμμάτων Πλαίσιο» (Framework Programme),
- όπως είναι το Information Society Technologies Programme (http://www.cordis.lu/ist/),
- το Ten Telecom (http://europa.eu.int/idabc/en/document/3 628/5659),
- το eContent (http://www.cordis.lu/econtent/), και
- το Go Digital (http://europa.eu.int/information_society/topics/ ebusiness/godigital/index_en.htm),
- καθώς και στρατηγικές επενδύσεις που αφορούν εξοπλισμό και εκπαίδευση στις ντ ειδικά για μη προνομιούχες περιοχές.

Παρά το γεγονός ότι σύμφωνα με την επίσημη άποψη των διοικητικών υπηρεσιών των Βρυξελών που έχουν την ευθύνη παρακολούθησης των διαφόρων δράσεων, οι στόχοι του προγράμματος επιτυγχάνονται, οι διαμορφωτές εκπαιδευτικής πολιτικής στις διάφορες Ευρωπαϊκές χώρες, παραδέχονται ότι η Ευρώπη εξακολουθεί να κινείται με απελπιστικά αργούς ρυθμούς στο θέμα της εισαγωγής των ντ στη βασική εκπαίδευση. (Χαρακτηριστικό είναι άρθρο του γ.γ. του Ελληνικού Υπουργείου Παιδείας στην εφημερίδα Ελευθεροτυπία στις 11/5/05). Έτσι, ακόμα και σήμερα τόσο σε εθνικό όσο και σε Ευρωπαϊκό επίπεδο, τίθενται διαρκώς οι ίδιοι στόχοι προς επίτευξη.

Με το σχέδιο δράσης «eEurope (2005): Κοινωνία της Πληροφορίας για Όλους», η ΕΕ έθεσε και πάλι ως στόχους την τεχνολογική αναβάθμιση των σχολείων, τη σύνδεση στο διαδίκτυο και την ανάπτυξη ευρυζωνικών υπηρεσιών, ορίζοντας και πάλι φιλόδοξα χρονοδιαγράμματα με καταληκτικό έτος το (2005) , τα οποία και πάλι δεν υλοποιήθηκαν. Η Ευρωπαϊκή Επιτροπή μοιάζει να διακατέχεται μονίμως από την αγωνία να προωθήσει ενέργειες που θα επιτρέψουν στην ΕΕ να καλύψει το τεχνολογικό μειονέκτημα που υπάρχει έναντι των ΗΠΑ, οπότε διοχετεύει διαρκώς πόρους με στόχο τον εξοπλισμό και την παραγωγή λογισμικού, υποτιμώντας σε πολλές περιπτώσεις την τεράστια σημασία που έχει το πώς θα χρησιμοποιήσουν οι εκπαιδευτικοί αυτόν τον εξοπλισμό στην καθημερινή τους πρακτική.

Σημαντική προς αυτή την κατεύθυνση ήταν η απόφαση 2318 της 5/12/(2003) του Ευρωπαϊκού Κοινοβουλίου για την ανάπτυξη ενός τριετούς προγράμματος μεταξύ (2003) και (2006) με στόχο «την επιτυχημένη εφαρμογή των ντ στην εκπαίδευση και την κατάρτιση στην Ευρώπη». Σε αυτήν επισημαίνεται η ανάγκη να δοθεί ιδιαίτερη προσοχή στην αρχική και την ενδοϋπηρεσιακή επιμόρφωση των εκπαιδευτικών για την αποτελεσματική χρήση των ντ και επισημαίνεται ότι οι ντ μπορούν να συνεισφέρουν ιδιαίτερα στη συνολική αναμόρφωση του σχολείου, βοηθώντας έτσι την ΕΕ να αποκτήσει την πρωτοκαθεδρία σε ζητήματα γνώσης, έρευνας και επιστήμης. Επίσης, προσδιορίζει ότι ο «Πληροφορικός Αλφαβητισμός» σημαίνει τη συνολική εξοικείωση των πολιτών με τις ντ έτσι ώστε να τις καταστήσουν καθημερινό εργαλείο για όλες τους τις δραστηριότητες. (European Parliament, (2003))

Πολύ σημαντικό ρόλο στην παρακολούθηση όλων των κοινοτικών δράσεων που σχετίζονται με την εκπαίδευση παίζει το δίκτυο ΕΥΡΙΔΙΚΗ, το οποίο αποτελεί το Ευρωπαϊκό παρατηρητήριο για θέματα εκπαίδευσης. Το (2001) δημοσίευσε αναφορά με 32 δείκτες για την αξιολόγηση των εθνικών πολιτικών σε όλη την Ευρώπη σχετικά με την ανάπτυξη ψηφιακών εφαρμογών στην εκπαίδευση. Όπως παρατηρείται από τον πρόλογο ακόμα, μπορεί αυτές οι πολιτικές να είναι ριζικά διαφορετικές μεταξύ τους, αλλά είναι γεγονός ότι όλες οι Ευρωπαϊκές χώρες προωθούν μετ' επιτάσεως σχέδια και προγράμματα για την ένταξη των ντ στην εκπαίδευση, αντιλαμβανόμενες ότι η διάδοση του διαδικτύου και οι θεαματικές εξελίξεις στον τεχνολογικό τομέα σε ό,τι αφορά στις ντ, διαμορφώνουν ένα περιβάλλον που δεν μπορούν να αγνοήσουν οι εκπαιδευτικές πολιτικές. (EYRIDICE, (2001))

Η έρευνα ήταν αποτέλεσμα τριετούς συλλογής στοιχείων από τους συνδέσμους του δικτύου σε κάθε μία από τις χωρίς μέλη. Από τα συμπεράσματα της έρευνας προκύπτουν τα εξής:

- Μία πρώτη διαπίστωση είναι ότι οι ντ βρίσκονται στην «καρδιά των εκπαιδευτικών πολιτικών σε όλες τις Ευρωπαϊκές χώρες» Οι κατευθύνσεις προς τις οποίες δραστηριοποιούνται οι αναπτυσσόμενες πολιτικές είναι βελτίωση της ποσότητας και της ποιότητας του εξοπλισμού, η παραγωγή εκπαιδευτικού λογισμικού, η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών, η βελτίωση των ικανοτήτων των μαθητών και η αύξηση της διασυνδεσιμότητας στο διαδίκτυο.
- Οι στόχοι που καλύπτουν τα προγράμματα πληροφορικής που αναπτύσσονται στις διάφορες χώρες ποικίλουν. Στο Δημοτικό συνήθως οι ντ χρησιμοποιούνται για την υποστήριξη της διδασκαλίας άλλων μαθημάτων, ενώ στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση συνήθως υπάρχει διπλή χρήση των ντ, τόσο ως αυτόνομο γνωστικό αντικείμενο, όσο και για την υποστήριξη άλλων γνωστικών αντικειμένων. Σε κάποιες περιπτώσεις στους διδακτικούς στόχους συμπεριλαμβάνεται και η ανάπτυξη δεξιοτήτων προγραμματισμού, αν και ο κανόνας είναι ο «Πληροφορικός Αλφαβητισμός» να περιορίζεται στην επαρκή χρήση των λεγόμενων «επαγγελματικών λογισμικών».
- Σημαντικά ποσοστά εκπαιδευτικών δηλώνουν ότι χρησιμοποιούν τις ντ σε τακτική βάση για τη διδασκαλία του μαθήματός τους. Στην πρωτοβάθμια το ποσοστό αυτό ανέρχεται σε 71% και

στη δευτεροβάθμια σε 60%. Στο σημείο αυτό ας σημειώσουμε ότι μπορεί ο μέσος όρος να είναι υψηλός, αλλά υπάρχουν Ευρωπαϊκές χώρες στις οποίες τα αντίστοιχα ποσοστά είναι ιδιαίτερα μικρά. Τέτοιο παράδειγμα είναι η Ελλάδα, στην οποία το ποσοστό των εκπαιδευτικών που δήλωσαν ότι χρησιμοποιούν τις ντ στη διδασκαλία, είναι μικρότερο από 20%, τόσο στην πρωτοβάθμια όσο και στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση.

- Το πρόβλημα της κατάλληλης κατάρτισης των εκπαιδευτικών για στην εκπαιδευτική χρήση των ντ είναι από τα σημαντικότερα εμπόδια για την επιτυχή εισαγωγή των υπολογιστών στην εκπαίδευση. Στις μισές Ευρωπαϊκές χώρες η επαρκής κατάρτιση του εκπαιδευτικού στη χρήση ντ αποτελεί υποχρεωτικό μάθημα στις πανεπιστημιακές σχολές που παράγουν εκπαιδευτικούς. Επίσης, η εκπαίδευση στην χρήση ντ σε αρκετές περιπτώσεις αποτελεί μέρος της υποχρεωτικής εισαγωγικής κατάρτισης των εκπαιδευτικών, ενώ, τέλος, στις περισσότερες χώρες προβλέπονται προγράμματα επιμόρφωσης για όσους εκπαιδευτικός ήδη υπηρετούν στα σχολεία, χωρίς όμως αυτή η κατάρτιση να είναι υποχρεωτική. Το ποσοστό των εκπαιδευτικών που έχουν παρακολουθήσει τέτοια προγράμματα κυμαίνεται από 80% στην Ιρλανδία και τη Φινλανδία μέχρι 30% περίπου στην Ελλάδα και την Πορτογαλία. Πάντως, σε πολύ λίγες περιπτώσεις η κατάρτιση των εκπαιδευτικών στις ντ συνδέεται με την ευρύτερη παιδαγωγική τους κατάρτιση. Συνήθως αντιμετωπίζεται ως ένα τεχνικό ζήτημα και περιορίζεται να εξασφαλίσει ότι οι εκπαιδευτικοί θα είναι επαρκείς χρήστες των ηλεκτρονικών υπολογιστών.

Σχετικά με την κατάρτιση των εκπαιδευτικών και τον χαρακτήρα που αυτή πρέπει να πάρει είναι και τα συμπεράσματα άλλης έρευνας του δικτύου EURYDICE η οποία δημοσιεύτηκε τον Ιούλιο του (2001). Εκεί σημειώνεται ότι ακόμα και σε χώρες στις οποίες γίνεται εκτεταμένη χρήση των ντ στην εκπαίδευση, οι απαιτήσεις που τίθενται για διαρκή επιμόρφωση των εκπαιδευτικών είναι ιδιαίτερα αυξημένες. (EURYDICE, (2001)a σελ. 10). Ο λόγος είναι ότι η ευρεία εισαγωγή των ντ στην εκπαίδευση συνοδεύεται με αλλαγή των σχέσεων και των ρόλων που έχουν τόσο οι εκπαιδευτικοί όσο και οι μαθητές μέσα στην αίθουσα διδασκαλίας. Το γεγονός αυτό γεννάει την ανάγκη για συνεχή υποστήριξη των εκπαιδευτικών ώστε να μπορέσουν να βρουν το νέο τους ρόλο και να τον αποδεχτούν ομαλά, υπερνικώντας την όποια ανασφάλεια τους δημιουργεί η ανατροπή καθιερωμένων συμπεριφορών.

Όπως μάλιστα επισημαίνεται στην έκθεση, η ανασφάλεια η οποία προκαλείται στους εκπαιδευτικούς εξ αιτίας της συνολικής ανατροπής των ισορροπιών μέσα στην τάξη, είναι μία από τις αιτίες που πολύ συχνά ακυρώνονται οι πολιτικές που αφορούν στις ντ. Αποδεικνύεται λοιπόν ότι από μόνη της η τεχνολογία δεν μπορεί να αναμορφώσει το σχολείο. Η επιτυχής εισαγωγή της στην εκπαίδευση εξαρτάται σε μεγάλο βαθμό από ευρύτερους παράγοντες, οι οποίοι έχουν να κάνουν με τη συνολική δομή του εκπαιδευτικού συστήματος. Μάλιστα, τονίζεται ότι η διαδοχική επένδυση πρώτα σε υλικοτεχνική υποδομή και έπειτα σε ανάπτυξη περιεχομένου για να χρησιμοποιηθεί αυτή, δεν είναι η καλύτερη λύση. Το ιδανικό μοιάζει να είναι μία παράλληλη συνολική θεσμική αναμόρφωση του εκπαιδευτικού συστήματος και ανάπτυξη των υποδομών για την εισαγωγή των ντ στην εκπαίδευση. (EURYDICE, (2001)a σελ. 11)

4.7.Λειτουργικός Εγγραμματισμός

Σε κάθε κείμενο εκπαιδευτικής πολιτικής σχετικό με την ανάπτυξη και τη διάχυση των ντ στην εκπαίδευση, υπάρχει εκτενής αναφορά στον *«Πληροφορικό Αλφαβητισμό»*. Στην ουσία, σε αυτόν το

όρο συμπυκνώνονται οι επιδιωκόμενοι στόχοι με την εισαγωγή των ντ στην εκπαίδευση. Βέβαια οι απόψεις σχετικά με τα χαρακτηριστικά του «Πληροφορικού Αλφαβητισμού» διαφέρουν και πολλές φορές είναι αλληλοσυγκρουόμενες. Στην ενότητα που ακολουθεί επιχειρούμε να τις κωδικοποιήσομε ώστε να κατανοήσουμε καλύτερα τις πολιτικές που αναπτύχθηκαν σχετικά με τη εισαγωγή των ντ στη βασική εκπαίδευση.

Με τον όρο *«πληροφοριακό αλφαβητισμό»* εννοούμε την ικανότητα του ανθρώπου να αναζητά να αξιολογεί και να εκμεταλλεύεται κάθε είδους πληροφορίες που θα χρειαστεί στη ζωή του. Μπορούμε να πούμε ότι ο «πληροφοριακός αλφαβητισμός» είναι μέρος του «πληροφορικού αλφαβητισμού» με την έννοια ότι ο τελευταίος σχετίζεται με την ικανότητα του ανθρώπου να χρησιμοποιεί τις τεχνολογίες της πληροφορίας και της επικοινωνίας για οποιαδήποτε χρήση παραμένει εγκλωβισμένο στον εγκυκλοπαιδισμό και η εκπαιδευτική πράξη εστιάζεται στην παροχή ευρέος φάσματος πληροφοριών στους μαθητές, ο «Πληροφορικός Αλφαβητισμός» δεν είναι τίποτα παραπάνω από την εξοικείωση με τον υπολογιστή και με συγκεκριμένα επαγγελματικά λογισμικά ευρείας χρήσης. Αντίθετα, όσο το εκπαιδευτικό σύστημα προσανατολίζεται προς την καλλιέργεια δεξιοτήτων μάθησης και επικοινωνίας στους μαθητές, τόσο ο «Πληροφορικός Αλφαβητισμός» μετακινείται προς τον έλεγχο του υπολογιστή και την χρήση του ως εργαλείου διερεύνησης, αναζήτησης και επικοινωνίας.

Κοινή αναφορά σε όλα τα σχετικά κείμενα εκπαιδευτικής πολιτικής, είναι ότι η εισαγωγή των νέων τεχνολογιών αποσκοπεί να προετοιμάσει τους σημερινούς μαθητές και αυριανούς πολίτες για την ένταξή τους σε μία κοινωνία στην οποία οι υπολογιστές βρίσκονται παντού. Από τα αυτόματα μηχανήματα των τραπεζών μέχρι τις ψηφιακές ταυτότητες και από την αστείρευτη πηγή πληροφορίας στο διαδίκτυο, μέχρι τη διεύρυνση της επικοινωνίας με τη χρήση του ηλεκτρονικού ταχυδρομείο και των λογισμικών διακίνησης φωνής και εικόνας.

Ο αυριανός πολίτης θα αντιμετωπίσει ένα κοινωνικό περιβάλλον ριζικά διαφορετικό από αυτό της δεκαετίας του ΄50 ή του ΄60. Οι διαφορές δεν συνίστανται μόνο στο τεχνολογικό επίπεδο ή στις δυνατότητες και τις προοπτικές που ανοίγουν οι νέες τεχνολογίες για την παραγωγή, την οικονομία, την υγεία κλπ. Αλλαγές και μάλιστα με τη μορφή χιονοστιβάδας έρχονται και σε θέματα ηθικής, ανθρώπινων δικαιωμάτων, ασφάλειας, κοινωνικών δομών κλπ. Για παράδειγμα ο εκδημοκρατισμός της πληροφόρησης μέσα από το διαδίκτυο συνοδεύεται από αλλαγές στα πιστεύω της κοινωνίας σχετικά με την προστασία της ιδιωτικής ζωής, ενώ την ίδια στιγμή, η ευκολία με την οποία οι πολίτες έχουν πρόσβαση στα κρατικά αρχεία μέσω των προγραμμάτων ηλεκτρονικής διακυβέρνησης (e-government), συνοδεύεται με μία επαναθεώρηση της έννοιας των προσωπικών δεδομένων και της ατομικότητας και ούτω καθ΄ εξής.

Δεν είναι η πρώτη φορά στην ιστορία του ανθρώπινου γένους που οι τεχνολογικές εξελίξεις συνδέονται άμεσα με ευρύτερες κοινωνικές αλλαγές. Η ανακάλυψη του αλφαβήτου στην αρχαία Ελλάδα συνδέθηκε με την ανάπτυξη της λογικής σκέψης, του ορθολογισμού και της φιλοσοφίας, η ανακάλυψη της τυπογραφίας τον 15^{ο} αιώνα συνδέθηκε με την ανάπτυξη των επιστημών, τη γέννηση της βιομηχανίας, την ανάπτυξη των εθνικισμών στην Ευρώπη και τελικά με τις κοινωνικές ανακατατάξεις των επόμενων αιώνων, η ανακάλυψη των ατμομηχανών συνδέθηκε με τη βιομηχανική επανάσταση και την ανάπτυξη της ταξικής πάλης κ.ο.κ.

Η άποψη ότι οι τεχνολογικές επαναστάσεις προκαλούν τις κοινωνικές επαναστατικές αλλαγές δεν ευσταθεί. Όπως χαρακτηριστικά αναφέρει η Murray, οι συνθήκες για να πραγματοποιηθούν οι ευρύτερες κοινωνικές αλλαγές οι οποίες συνδέονται με συγκεκριμένες τεχνολογικές επαναστάσεις προϋπήρχαν και η πολυπλοκότητα και η εμβέλειά τους υπερβαίνουν κατά πολύ τις δυνατότητες οποιαδήποτε τεχνολογικής ανακάλυψης (Murray, (2000)). Όμως είναι αδιαμφισβήτητο ότι συγκεκριμένες ανακαλύψεις επιτάχυναν την κοινωνική εξέλιξη και συνδέονται άμεσα με αυτή. Η

τεχνολογία, από μόνη της, δεν προκαλεί κοινωνικές αλλαγές και ιδεολογικές ανατροπές. Μπορεί όμως να ενισχύσει και να επιταχύνει διαδικασίες κοινωνικών μετασχηματισμών οι οποίες βρίσκονται σε εξέλιξη.

Με την έννοια αυτή οι τεχνολογικές επαναστάσεις των υπολογιστών και του διαδικτύου, από μόνες τους, δε μπορούν να επιφέρουν καμία κοινωνική αλλαγή. Σίγουρα όμως η διάδοσή τους και η διεύρυνση της χρήσης τους επηρεάζουν τον τρόπο που αντιλαμβανόμαστε τον κόσμο γύρω μας και αλλάζουν το σύστημα αξιών της κοινωνίας μας. Ανάμεσα σε άλλα, λοιπόν, επηρεάζουν και τις απόψεις μας για το ποιος πρέπει να είναι ο στόχος των εκπαιδευτικών συστημάτων, τροποποιώντας το κυρίαρχο προφίλ για τον «ακαδημαϊκό πολίτη». Στην ουσία οι δυνατότητες που προσφέρουν οι ντ καθορίζουν σε μεγάλο βαθμό τους άξονες της σύγχρονης εκπαιδευτικής πολιτικής και μας αναγκάζουν να επαναδιαπραγματευτούμε την έννοια του «αλφαβητισμού». Το σχολείο καλείται όχι μόνο να καταστήσει τους αυριανούς πολίτες επαρκείς χρήστες των νέων τεχνολογιών, αλλά και να τους βοηθήσει να προβληματιστούν για τα φιλοσοφικά, οικονομικά και πολιτικά ζητήματα που ανακύπτουν από τη διάδοσή τους και την κυριαρχία τους σε όλους τους τομείς της ανθρώπινης δραστηριότητας.

Η έννοια του αλφαβητισμού δεν είναι αμετάβλητη με το πέρασμα των χρόνων. Το τι ορίζουμε ως αλφαβητισμό αλλάζει ακολουθώντας τις ευρύτερες κοινωνικές αλλαγές. Έτσι στις αρχές του 19^{ου} αιώνα ο αλφαβητισμός συνιστούσε στην ικανότητα κάποιου να γράφει το όνομά του και να κάνει τις 4 πράξεις της αριθμητικής, για να φτάσουμε στις μέρες μας να εννοούμε τον «βασικό αλφαβητισμό» ως την ικανότητα κάποιου να διαβάζει και να αντιλαμβάνεται ένα εκτεταμένο κείμενο αλλά και να μπορεί να εκφραστεί μέσα από τον γραπτό λόγο.

Την τελευταία τριακονταετία εμφανίστηκαν στο λεξιλόγιο των διαμορφωτών εκπαιδευτικής πολιτικής μία σειρά από «νέοι αλφαβητισμοί» οι οποίοι γεννιούνται στο περιβάλλον που διαμορφώνεται από την παγκοσμιοποίηση και την «κοινωνία της πληροφορίας» και συνδέονται άμεσα ή έμμεσα με τη διάδοση των Νέων Τεχνολογιών.

Το πρώτο επίσημο κείμενο εκπαιδευτικής πολιτικής που ενέταξε την πληροφορική στις βασικές δεξιότητες (στους «αλφαβητισμούς») που το σχολείο οφείλει να διασφαλίσει για όλους τους αποφοίτους του, ήταν, όπως είδαμε, το A Nation at Risk. Έκτοτε ο «Πληροφορικός Αλφαβητισμός» εξειδικεύτηκε σε επί μέρους δεξιότητες με στόχο να προσδιοριστούν οι ανάγκες που πρέπει να καλυφθούν από το σχολείο του 21^{ου} αιώνα.

Στο κείμενο 21st Century Skills του Αμερικανικού υπουργείου παιδείας, δηλώνεται ότι στόχος είναι οι μαθητές να μπορούν να «χρησιμοποιήσουν τα εργαλεία του 21^{ου} αιώνα, να προσεγγίζουν τη γνώση του 21 ^{ου} αιώνα στο περιβάλλον του 21^{ου} αιώνα, να ανταποκρίνονται σε διαδικασίες αξιολόγησης του 21^{ου} αιώνα ώστε να μετρηθούν οι ικανότητες του 21^{ου} αιώνα». (NCREL, (2003))

Στις «ικανότητες του 21^{ου} αιώνα» συμπεριλαμβάνονται ο βασικός αλφαβητισμός, ο επιστημονικός αλφαβητισμός, ο οικονομικός αλφαβητισμός, ο τεχνολογικός αλφαβητισμός, ο εικονικός αλφαβητισμός, ο πληροφοριακός[2] αλφαβητισμός, ο πολυπολιτισμικός αλφαβητισμός και η περιβαλλοντική ευαισθησία. Κάθε ένας από αυτούς τους αλφαβητισμούς περιγράφεται ως ένα πλέγμα δεξιοτήτων και ικανοτήτων που συνδέονται άμεσα με τη χρήση των ντ και θεωρούνται αναγκαίες για να μπορεί ο αυριανός πολίτης να συμμετέχει στο κοινωνικό γίγνεσθαι.

Η ανάγκη για την ανάπτυξη δεξιοτήτων σε όλους αυτούς τους τομείς δεν είναι καινούρια. Με βάση τις κοινωνικές δομές κάθε ιστορικής περιόδου η κοινωνία εκπαίδευε τους πολίτες της με στόχο να αποκτήσουν ποικίλες δεξιότητες που θα τους επέτρεπαν κάθε φορά να ενταχθούν ομαλά στο κοινωνικό σύνολο. Η σημερινή ιδιαιτερότητα έγκειται στο ότι όλοι αυτοί οι αλφαβητισμοί συνδέονται με την «Κοινωνία της Πληροφορίας» και με τη διάχυση και την κυριαρχία των Νέων Τεχνολογιών. Ενώ μέχρι τώρα η εκπαίδευση των νέων ανθρώπων γινόταν σχεδόν αποκλειστικά με

βάση τον γραπτό λόγο και η σωρευμένη σοφία της ανθρωπότητας ήταν κλεισμένη σε γραπτά κείμενα, στο αυριανό σχολείο αυτή θα γίνεται στο εικονικό περιβάλλον που παράγεται στην οθόνη του υπολογιστή και με βάση τα θέματα που αναφύονται από την διαρκώς διευρυνόμενη χρήση του σε όλες τις γωνιές του πλανήτη. Κατά συνέπεια, τόσο οι εθνικές όσο και οι τοπικές εκπαιδευτικές πολιτικές σχετικά με την διάδοση των ντ μέσα στα σχολεία συνδέονται στην ουσία με το πώς αυτές θα υπηρετήσουν την καλλιέργεια των «Δεξιοτήτων του 21^{ου} Αιώνα».

4.8. Η Διαπολιτισμική Ικανότητα και ο Καταλυτικός και Παιδαγωγικός Ρόλος των ντ

Ο Ηλεκτρονικός Υπολογιστής σε ρόλο «Πολιτισμικού ενισχυτή»

Τα νέα περιβάλλοντα μάθησης δεν αναφέρονται μόνο στα νέα επιτεύγματα της τεχνολογίας, αλλά και στην ανθρώπινη κινητικότητα και στη διαμόρφωση πολυγλωσσικών, πολυπολιτισμικών κοινοτήτων μάθησης. Η τεχνολογική πρόοδος έχει συμβάλλει στην υποστήριξη κι ενθάρρυνση της αλληλεπίδρασης πέραν των ορίων της σχολικής αίθουσας μέσω της χρήσης επικοινωνιακών συστημάτων, κυρίως μέσω των Ηλεκτρονικών Υπολογιστών (τηλεδιάσκεψη, συνομιλίες διαδικτυακές κ. ά). Η νέα εκπαιδευτικές τεχνολογίες έχουν βοηθήσει στην εξοικονόμηση χώρου και χρόνου και έχουν εξασφαλίσει την ευκαιρία για πρόσβαση σε αυθεντικό γλωσσικό υλικό και αλληλεπιδράσεις. Στο Πανεπιστήμιο του Lancaster έχει διεξαχθεί μία έρευνα για τον εντοπισμό εμποδίων της *διαπολιτισμικής ικανότητας*, τη μελέτη υπαρχουσών πρακτικών που σχεδιάζονται για την ανάδειξη της διαπολιτισμικής συνειδητότητας και το σχεδιασμό περαιτέρω πρακτικών που μπορούν να την καλλιεργήσουν *(http://www.lancas.ac.uk/users/interculture)* πιο αποτελεσματικά *(Μπερερής Π., κ.ά.,(2007)).*

Η διαπολιτισμική ικανότητα αναπτύσσεται με κατάλληλες δραστηριότητες και χρειάζεται εκπαίδευση για την απόκτησή της. Για την απόκτηση, λοιπόν, αυτής της ικανότητας έχουν αναπτυχθεί και διαρκώς αναπτύσσονται σχέδια δράσης σε όλες τις χώρες της Ευρωπαϊκής Ένωσης. Ενδεικτικά επιλέχθηκαν ορισμένα από αυτά τα σχέδια δράσης, ανεξάρτητα από το αν κάποια από αυτά έχουν ολοκληρώσει τον κύκλο τους. Τα προγράμματα δράσης της Ευρωπαϊκής Επιτροπής είναι το γνωστό Socrates και περιλαμβάνει οκτώ επιμέρους δράσεις: το Comenius, (για τη σχολική εκπαίδευση), Erasmus, (για την ανώτατη εκπαίδευση), Grundting (για την εκπαίδευση ενηλίκων), Lingua (για τη διδασκαλία και εκμάθηση γλωσσών. Το αντικείμενό του είναι η προώθηση της πολυγλωσσικότητας και της διδασκαλίας των ζωντανών γλωσσών.), Minerva (για τις Τ. Π. Ε.), Observation and Innovation (για τα εκπαιδευτικά συστήματα και τις πολιτικές), Joint Actions (προγράμματα που σχετίζονται με άλλα ευρωπαϊκά προγράμματα), Accompanying Measures (συνοδευτικά μέτρα αντιμετώπισης προβλημάτων). *(Μπερερής Π., κ.ά.,(2007)).*

Ένα παράδειγμα είναι, όπως αναφέρει στο άρθρο της η Αφροδίτη Μπουσουλέγκα, Ειδικός Επιστήμων, Πρόγραμμα HelloNet, ΤΕΙ Θεσσαλονίκης στο *ww.rhodes.aegean.gr/ltee/papers/paper_docs/bousoulegka/Hellonet.Patra.doc*

«Η διδακτική από απόσταση της ελληνικής ως δεύτερης ή ξένης γλώσσας. HelloNet: μία προσπάθεια » Το HelloNet: Hellenic Enjoyable Language Learning on the Net πρόκειται για ένα τριετές ερευνητικό πρόγραμμα LINGUA, το οποίο βασικό στόχο έχει την παροχή από απόσταση μαθημάτων Ελληνικών ως δεύτερη γλώσσα σε φοιτητές της Ευρωπαϊκής Ένωσης, οι οποίοι επιθυμούν να φοιτήσουν για ένα χρονικό διάστημα σε κάποιο ανώτατο, ελληνικό, εκπαιδευτικό Ίδρυμα μέσω του προγράμματος ανταλλαγών ERASMUS. Επίσης, αντικειμενικός σκοπός του προγράμματος HelloNet είναι η αύξηση του ποσοστού προσέλευσης των φοιτητών αυτών, η οποία και είναι αντιστρόφως ανάλογη της γνώσης της ελληνικής γλώσσας καθώς και της πληροφόρησης σχετικά με την Ελλάδα. Το εκπαιδευτικό υλικό του προγράμματος κάνει ευρεία χρήση πολυμεσικών

εφαρμογών καθώς αποτελεί σύνθεση κειμένου-ήχου-εικόνας-γραφικών και επίσης υποστηρίζεται από υπηρεσίες του διαδικτύου (ηλ.ταχυδΡομάείο, δικτυακός τόπος, λεξικά εντός διαδικτύου, σύνδεσμοι με πληροφορίες σχετικές με εκπαιδευτικά και άλλα θέματα, κλπ) τις οποίες και έχει ενσωματώσει στα μαθήματα ως μέρος της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Επίσης, το πρόγραμμα προσφέρει κάποια ηλεκτρονικά παιχνίδια με συγκεκριμένη θεματολογία σχετική με τον ελληνικό πολιτισμό, καθώς και κάποια εργαλεία για την εκμάθηση της ελληνικής γλώσσας: σύνοψη γραμματικής και λεξιλογίου και πληροφορίες σχετικά με τη χώρα υποδοχής, την Ελλάδα. Το πρόγραμμα είναι προσβάσιμο στους ενδιαφερόμενους χωρίς καμία χρέωση. Οι εξελίξεις στον τομέα των Τεχνολογιών της Πληροφορίας και Επικοινωνίας έχουν αλλάξει τα δεδομένα στην εκπαίδευση και έχουν δώσει τη δυνατότητα δημιουργίας νέων εκπαιδευτικών περιστάσεων και τόπων (Harasim (1993)), όπως στην εκπαιδευτική διαδικασία από απόσταση, μία περίσταση όπου ο τόπος και ο χρόνος δεν αποτελούν απαραίτητη προϋπόθεση για την επικοινωνία μεταξύ εκπαιδευτή-εκπαιδευομένων. Στη συγκεκριμένη περίπτωση το εκπαιδευτικό υλικό αποτελεί το σημαντικότερο εργαλείο για τη διεξαγωγή της εκπαιδευτικής διαδικασίας πρέπει λοιπόν να έχει σχεδιαστεί κατάλληλα, καθώς και να έχει ξεκάθαρους και προκαθορισμένους διδακτικούς στόχους (Hegarty, Phelan, & Kilbride eds.(1998), Ματραλής (1998)).

Το εκπαιδευτικό υλικό του προγράμματος HelloNet περιλαμβάνει μαθήματα των οποίων ο σχεδιασμός έχει στηριχτεί στις προτάσεις για τη δημιουργία πολυμεσικού εκπαιδευτικού υλικού οι οποίες βασίζονται τόσο στην έρευνα σχετικά με την απόκτηση της δεύτερης ή ξένης γλώσσας (Chapelle, (1997),(1998)) όσο και στις αρχές διδακτικής των ζωντανών γλωσσών. Επίσης, πρέπει να σημειωθεί ότι ο σχεδιασμός του υλικού ξεκίνησε αφού προηγήθηκε έρευνα των γλωσσικών κυρίως αναγκών της ομάδας-στόχου. Το HelloNet είναι καινοτόμο διότι αφορά το σχεδιασμό εκπαιδευτικού υλικού για χρήση από απόσταση ειδικό για συγκεκριμένη ομάδα-στόχο, ενσωματώνει τις ντ στην εκπαιδευτική διαδικασία με διαθεσιμότητα 24 ώρες το εικοσιτετράωρο και χωρίς χρέωση. Επίσης, υιοθετεί σύγχρονες μεθοδολογικές προσεγγίσεις και καθορίζει νέους ρόλους εκπαιδευτή-εκπαιδευόμενου. Γιατί ακόμα, προάγει μία από τις λιγότερο διδασκόμενες και ομιλούμενες γλώσσες της Ευρωπαϊκής Ένωσης και ενθαρρύνει την ευαισθητοποίηση σχετικά με πολιτισμικά θέματα.

Το (1994) ο **Οργανισμός Εκπαιδευτικής Επικοινωνίας και Τεχνολογίας (Association of Educational Communications and Technology-A.E.C.T.),** που

Η εισαγωγή των νέων τεχνολογιών στο σχολείο αποτελεί ταυτόχρονα ένα στοιχείο ανάπτυξης της εκπαιδευτικής πολιτικής, αλλά και μία περίπτωση **εισαγωγής εκπαιδευτικής καινοτομίας**. Είναι στοιχείο της εκπαιδευτικής πολιτικής από τη στιγμή που διεθνώς αναπτύσσονται ποικίλα προγράμματα και επενδύονται τεράστια ποσά για την εισαγωγή των υπολογιστών στην καθημερινή σχολική πρακτική.

Αποτέλεσμα αυτών των επενδύσεων ήταν στα σχολεία των ΗΠΑ, το (1999) να αντιστοιχεί ένας υπολογιστής για κάθε 6 μαθητές και το 95% των σχολείων να είναι συνδεδεμένο στο διαδίκτυο (NCES, (2000), σελ v). Αντίστοιχα αποτελέσματα, όπως είδαμε, επιδιώκει να πετύχει η Ευρωπαϊκή Ένωση σε όλα τα κράτη μέλη. Οι δράσεις αυτές μάλιστα θεωρούνται βασικό στοιχείο για την «δημοκρατικοποίηση» των Νέων Τεχνολογιών και τη διασφάλιση ότι αυτές «θα είναι διαθέσιμες σε κάθε πολίτη, σε κάθε μέρος της Ενωμένης Ευρώπης» (European Commission, (2004), σελ. 6).

Παράλληλα, από τη δεκαετία του ’90 η χρήση των ντ αποτελεί βασικό κριτήριο για την αξιολόγηση της ποιότητας των σχολείων. Στις ΗΠΑ, το National Center for Education Statistics (NCES), το οποίο είναι ο «σύμβουλος» του Αμερικανικού Υπουργείου Παιδείας σε θέματα διαμόρφωσης της εκπαιδευτικής πολιτικής, προσδιόρισε 13 δείκτες για την αξιολόγηση των σχολικών οργανισμών. Οι τομείς της αξιολόγησης ήταν τρεις: οι εκπαιδευτικοί, η εκπαιδευτική

πράξη και τα σχολεία ως οργανισμοί. Η χρήση της τεχνολογίας, μαζί με τα αναλυτικά προγράμματα, την παιδαγωγική και τον αριθμό των μαθητών ανά τάξη, ήταν οι δείκτες με τους οποίους το NCES προτείνει να γίνεται η αξιολόγηση της εκπαιδευτικής πράξης.

Ομοίως, στην Ευρωπαϊκή Ένωση, μετά τη διάσκεψη των υπουργών παιδείας στην Πράγα το (1998), αποφασίστηκε να συσταθεί μία επιτροπή εμπειρογνώμων με αντικείμενο τον προσδιορισμένο των δεικτών αξιολόγησης των εκπαιδευτικών συστημάτων σε εθνικό επίπεδο. Στην επιτροπή συμμετείχαν εμπειρογνώμονες από 26 Ευρωπαϊκές χώρες (τα σημερινά κράτη μέλη και τη Βουλγαρία) και οι εργασίες της οδήγησαν στην *ΕΥΡΩΠΑΪΚΗ ΕΚΘΕΣΗ ΓΙΑ ΤΗΝ ΠΟΙΟΤΗΤΑ ΤΗΣ ΣΧΟΛΙΚΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ: ΔΕΚΑΕΞΙ ΔΕΙΚΤΕΣ ΠΟΙΟΤΗΤΑΣ*, η οποία δημοσιοποιήθηκε το (2000).

Οι προτεινόμενοι δείκτες κατηγοριοποιήθηκαν σε 4 κατηγορίες και στην κατηγορία «επιδόσεις» συμπεριλήφθηκε και ο δείκτης «Τεχνολογίες της Πληροφορίας και των Επικοινωνιών». Στην έκθεση αναγνωρίζεται ότι τα στοιχεία για το συγκεκριμένο δείκτη ήταν περιορισμένα. Παρόλα αυτά η επιτροπή αποφάσισε να τον συμπεριλάβει διότι αναγνωρίζει ότι η εισαγωγή και η διάχυση των ντ στην εκπαίδευση αποτελεί ακρογωνιαίο λίθο της εκπαιδευτικής πολιτικής σε όλες της χώρες της ΕΕ και άρα εκτιμά ότι θα αποτελέσει «βασικό δείκτη αξιολόγησης στο μέλλον» (Ευρωπαϊκή Επιτροπή, (2000), σελ. 3). Χαρακτηρίζει μάλιστα τις ντ «τομέα κρίσιμης πολιτικής σημασίας» αφού έχουν ήδη πολύ σημαντικές επιπτώσεις τόσο στην καθημερινή ζωή όσο και στη μάθηση των παιδιών (ό.π. σελ. 4).

Τόσο στην ΕΕ όσο και στις ΗΠΑ η αποτίμηση των δεικτών που σχετίζονται με τις εκπαιδευτικές εφαρμογές της πληροφορικής, γίνεται με καθαρά ποσοτικά κριτήρια, χωρίς να υπεισέρχεται στον τρόπο με τον οποίο χρησιμοποιούνται οι ντ στο σχολείο. Όμως, αν κανείς αντιμετωπίσει την εισαγωγή των ντ στην εκπαίδευση όχι ως στοιχείο της εκπαιδευτικής πολιτικής αλλά ως μία εκπαιδευτική καινοτομία με την οποία επιδιώκεται να επιτευχθούν συγκεκριμένοι στόχοι, τότε ο τρόπος χρήσης των ντ προσδιορίζει τον ρόλο που καλούνται να παίξουν αυτές μέσα στο σχολικό σύστημα. Ως εκ τούτου, όλοι αυτοί οι δείκτες ποιότητας μπορούν να δώσουν πληροφορίες μόνο για τη «μισή αλήθεια».

Στα περισσότερα εκπαιδευτικά συστήματα η Πληροφορική έχει ενταχθεί ως αυτόνομο μάθημα στο σχολικό πρόγραμμα, στοχεύοντας στην προετοιμασία των σημερινών μαθητών και αυριανών πολιτών για την «Κοινωνία της Πληροφορίας», αλλά και στην προετοιμασία της επαγγελματικής τους αποκατάστασης, αφού η εξοικείωση με τους υπολογιστές θεωρείται πλέον προαπαιτούμενο για οποιαδήποτε επαγγελματική σταδιοδρομία. Στην ακραία της εκδοχή η λογική αυτή οδηγεί τα σχολεία να οργανώνουν το πρόγραμμα τους στο μάθημα της Πληροφορικής με τέτοιο τρόπο ώστε οι μαθητές τελικά να πιστοποιούνται ως «επαρκείς χρήστες ΗΥ», μετατρέποντας το σχολείο σε εξεταστικό κέντρο της Microsoft.

Στην αντίθετη κατεύθυνση με την προηγούμενη στρατηγική, είναι η χρήση των Νέων Τεχνολογιών για την υποστήριξη της διδασκαλίας άλλων γνωστικών αντικειμένων. Στην περίπτωση αυτή δεν έχουμε ένα χωριστό αναλυτικό πρόγραμμα για το μάθημα της Πληροφορικής, αλλά τροποποίηση του αναλυτικού προγράμματος των άλλων μαθημάτων και διεύρυνση της χρήση των υπολογιστών στη διδασκαλία τους. Η επιλογή ανάμεσα στις δύο αυτές λογικές, επηρεάζει ευρύτερα τη λειτουργία του σχολείου. Για παράδειγμα επηρεάζει θέματα οργάνωσης του σχολικού χώρου (αν θα υπάρχει ή όχι εργαστήριο ΗΥ, αν θα δημιουργηθεί σε κάθε αίθουσα η γωνιά του ΗΥ), θέματα επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών (αν θα επικεντρωθεί η επιμόρφωση σε θέματα λειτουργίας του ΗΥ ή σε θέματα τα οποία συνδέονται με ευρύτερους παιδαγωγικούς προβληματισμούς), θέματα ωρολογίου προγράμματος, θέματα διαχείρισης οικονομικών πόρων κλπ.

Σήμερα οι δύο λογικές συνυπάρχουν στις περισσότερες χώρες του δυτικού κόσμου. Παράλληλα με την αυτόνομη διδασκαλία του μαθήματος της Πληροφορικής γίνονται εντατικές προσπάθειες οι

ντ να χρησιμοποιούνται σε κάθε σχολική δραστηριότητα και οι υπολογιστές να καταστούν καθημερινό και απαραίτητο εργαλείο τόσο για τους εκπαιδευτικούς όσο και για τους μαθητές. Χρηματοδοτείται η παραγωγή εκπαιδευτικού λογισμικού, πολλές έρευνες διεξάγονται με θέμα τα αποτελέσματα της χρήσης ΗΥ στη μελέτη διαφόρων γνωστικών αντικειμένων, σε πολλές περιπτώσεις η πολιτεία προσφέρει ΗΥ τόσο σε εκπαιδευτικούς όσο και σε μαθητές κλπ.

Η εκπαιδευτική χρήση των ΗΥ, δηλαδή η εισαγωγή τους στη διδασκαλία των διαφόρων γνωστικών αντικειμένων του αναλυτικού προγράμματος, καλείται να υπηρετήσει δύο διαφορετικούς εκπαιδευτικούς στόχους, με βάση τους οποίους τελικά προσδιορίζεται και ο ρόλος που καλούνται να παίξουν οι υπολογιστές μέσα στο σχολείο.

Ο πρώτος στόχος είναι ο Παιδαγωγικός: ο υπολογιστής αντιμετωπίζεται ως ένα επί πλέον διδακτικό βοήθημα στην υπηρεσία του εκπαιδευτικού. Η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών εστιάζεται στο να καταστούν αυτοί επαρκείς χρήστες ΗΥ, ενώ τα λογισμικά που χρησιμοποιούνται έχουν τις περισσότερες φορές τη μορφή πολυμεσικού CD ROM ή λογισμικών CAL με τα οποία οι μαθητές καλούνται να διερευνήσουν τις γνώσεις τους απαντώντας σε ερωτήσεις που τους υποβάλει ο υπολογιστής. Με τη συγκεκριμένη προσέγγιση μπορεί να αυξάνονται οι πληροφορίες και οι πηγές που έχει στη διάθεση του ο εκπαιδευτικός, αλλά στην ουσία δεν αλλάζει η δομή της διδασκαλίας και του σχολείου γενικότερα. Εν κατακλείδι ο υπολογιστής χρησιμοποιείται ως εργαλείο για την πραγματοποίηση, με αποτελεσματικότερο τρόπο, των ίδιων δραστηριοτήτων που οι μαθητές πραγματοποιούν και χωρίς αυτόν. Μπορούμε να αποκαλέσουμε τη συγκεκριμένη προσέγγιση «εργαλειακή» (instrumental), αφού αντιμετωπίζει τον υπολογιστή και τις σχετικές τεχνολογίες ως εκπαιδευτικό εργαλείο αντίστοιχο με το επιδιασκόπιο ή ακόμη τον μαυροπίνακα και θεωρεί ότι η προστιθέμενη αξία για την εκπαιδευτική πρακτική έχει να κάνει με τη διεύρυνση των δυνατοτήτων για διδασκαλία και εκπαίδευση.

Ο δεύτερος στόχος που υπηρετεί η εκπαιδευτική χρήση των ΗΥ είναι ο «καταλυτικός» (catalytic). Ενώ τη δεκαετία του ’80 στόχος όπως είδαμε ήταν η εκπαίδευση με τη βοήθεια υπολογιστή χρησιμοποιώντας κυρίως προγράμματα drill and practice, δέκα χρόνια αργότερα άρχισε να αναγνωρίζεται ο ρόλος τον οποίο μπορούν να παίξουν οι ντ στη συνολική αναμόρφωση του εκπαιδευτικού συστήματος και στην αναθεώρηση των καθιερωμένων εκπαιδευτικών πρακτικών. Οι ντ άρχισαν να αντιμετωπίζονται ως εργαλείο αναμόρφωσης και όχι χρηστικό εργαλείο για την αναπαραγωγή καθιερωμένων εκπαιδευτικών πρακτικών.

4..9. Ο Ηλεκτρονικός Υπολογιστής σε ρόλο «Πολιτισμικού ενισχυτή»

Διατυπώθηκαν ακόμα και ακραίες απόψεις ότι οι ντ μπορούν μόνο με την παρουσία τους στη σχολική ζωή να αλλάξουν τον τρόπο με τον οποίο οι εκπαιδευτικοί διδάσκουν, οι μαθητές μαθαίνουν και τα σχολεία είναι οργανωμένα. Πολλοί σπουδαίοι θεωρητικοί της εκπαίδευσης, αλλά και ειδικοί της διδακτικής επί μέρους αντικειμένων, επεσήμαναν ότι οι δυνατότητες που προσφέρουν οι ΗΥ είναι ιδανικές για να τροποποιηθεί ριζικά το περιβάλλον της τάξης (DiSessa. (2001), Hoyles και Noss (1992), Κυνηγός (1995), Kynigos, (1996), Papert (1981), Papert (1993) και ά).

Ο ένταξη των ντ στην εκπαιδευτική πράξη «και η εκμετάλλευση της πληροφορικής για συγκεκριμένο σκοπό εξελίσσεται σε πολιτισμική τεχνική, όπως η ανάγνωση, η γραφή και η αριθμητική. (Σταχτέας Χ. (2002), σ. 21)[86]

Ωστόσο, η σύζευξη του γνωστικού και του συγκινησιακού ήταν εξ ορισμού στο επίκεντρο των προβληματισμών όλων όσων θεώρησαν ότι η εισαγωγή του Ηλεκτρονικού Υπολογιστή στη σχολική

[86] Σταχτέας Χ., (2002*), Πληροφορική στην Εκπαίδευση- Οι Υπολογιστές στο Σχολείο του ΜέλλοΝΤος,* εκδ. Τυπωθήτω- Γ. Δάρδανος, Αθήνα 2002. (σ. 21)

τάξη οφείλει κατά κύριο λόγο να μην αλλοιώσει τη φύσης και τη λειτουργία της. Ο ρόλος της μηχανής δεν είναι για να μεταδίδει τις γνώσεις ή τις πληροφορίες στο μαθητή και να αξιολογεί τις επιδόσεις του. Είναι, αντίθετα, να αποτελεί ένα εργαλείο, το οποίο ο μαθητής χρησιμοποιεί προγραμματίζοντάς το. Ο Papert ανήκει σίγουρα σ' αυτή την κατηγορία των δημιουργών του εκπαιδευτικού υλικού. Οι πιαζετικές θεωρητικές καταβολές του, τον οδηγούν στη δημιουργία του περιβάλλοντος της Logo, το οποίο χαρακτηρίζεται από την οικοδομηστική προοπτική και την αντανάκλασή της στο πεδίο των συλλογισμών. Στο περιβάλλον αυτό ο Ηλεκτρονικός Υπολογιστής μετατρέπεται σε «πολιτισμικό ενισχυτή» της λογικής δραστηριότητας μ' έναν τρόπο που θυμίζει αρκετά τις προοπτικές ανάλυσης της γνωστικής ανάπτυξης, όχι πια του ίδιου του Papert αλλά και του Vygotsky και του Bruner. (Παπαμιχαήλ Γ., Κωστάνης Γ. στο: Papert, S., ((1991)), *Νοητικές Θύελλες- Παιδιά, Ηλεκτρονικοί Υπολογιστές και δυναμικές ιδέες,* εκδ. Οδυσσέας, (1991), εκδ. Α΄, Αθήνα (1991)).

Οι Ηλ. Υπολογιστές κατά τον Papert μπορούν να γίνουν φορείς σπερμάτων μορφωτικής αλλαγής και δυναμικών ιδεών, στο πώς μπορούν να βοηθήσουν τους ανθρώπους να διαμορφώσουν νέες σχέσεις με τη γνώση και να κόψουν τις παραδοσιακές γραμμές που ξεχωρίζουν τις ανθρωπιστικές από τις θετικές επιστήμες και τη γνώση του εαυτού τους, τις μεν από τις δε και τις δύο μαζί από την τελευταία αυτή. Αναφέρεται με αυτόν τον τρόπο σε ένα μεταβαλλόμενο χώρο εκπαιδευτικής διαδικασίας, όπου το κλασσικό εκπαιδευτικό τρίγωνο που αποτελούνταν οι κορυφές του από τα εξής: 1. Δάσκαλος, 2. Μαθητής, 3. εκπαιδευτικό αγαθό/γνωστικό αντικείμενο μετατρέπεται σε Εκπαιδευτικό πεντάγωνο αποτελούμενο στις κορυφές του αντίστοιχα: 1. Μαθητή, 2. Εκπαιδευτικό, 3. εκπαιδευτικό αγαθό/γνωστικό αντικείμενο , 4. Ηλεκτρονικό Υπολογιστή, 5. Εκπαιδευτικό Λογισμικό και διαδίκτυο- εκπαιδευτικές πύλες με μορφωτικό περιεχόμενο.

Η εκπαιδευτική διαδικασία κατά τον Papert διεξάγεται πλέον σε νέα περιβάλλοντα μάθησης και το ζητούμενο είναι αν μπορούμε να κατασκευάσουμε «διανοητικά περιβάλλοντα» στα οποία οι άνθρωποι που θεωρούν σήμερα τους εαυτούς τους «ανθρωπιστές» θα αισθάνονται μέρος και όχι αποξενωμένοι, της διαδικασίας κατασκευής πληροφοριακής παιδείας. Συνεπώς η μάθηση της επικοινωνίας με τον υπολογιστή μπορεί να αλλάξει τον τρόπο άλλων μαθήσεων. Ο ηλ. Υπολογιστής να γίνει μία αλφαβητικά και μαθηματικά εκφραζόμενη οντότητα. Μαθαίνουν τα διάφορα μαθήματα, όπως και τα μαθηματικά ως ζωντανή οντότητα. Επιπλέον, η μαθηματική και η αλφαβητική επικοινωνία μεταβάλλονται, με αυτόν τον τρόπο, από ξένα και συνεπώς δύσκολα για τα παιδιά, σε φυσικά και εύκολα. (Papert S., (1991)). Με τους Ηλ. Υπολογιστές τα παιδιά εργάζονται σε πολύ δυναμικά είδη μάθησης.

Σχετικά με την αποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών ντ ειδικότερα στον τομέα της εκμάθησης της γλώσσας- μητρικής αλλά κυρίως δεύτερης- ξένης, οι έρευνες αναφέρουν ότι έχουν τη δυνατότητα να διευκολύνουν την επικοινωνία (Cooper & Selfe (1990)), να μειώσουν το άγχος των εκπαιδευομένων (Kern, (1995); Sullivan (1993)), να αυξήσουν το ποσοστό παραγωγής προφορικού και γραπτού λόγου των εκπαιδευομένων (Pratt & Sullivan, (1994); Cohen & Riel 1989; Cononelos & Oliva (1993); Warschauer (1996)b), να βελτιώσουν το επίπεδο κοινωνικής μόρφωσης (Barker & Kemp, (1990)), να προάγουν την ισότητα μέσα στην τάξη αλλά και στην εκπαιδευτική κοινότητα (Cooper & Selfe (1990)), να αυξήσουν τα κίνητρα των εκπαιδευομένων (Warschauer (1996)a) και να έχουν ως αποτέλεσμα υψηλότερα ποσοστά παραγωγικότητας (Warschauer & Meskill (2000)).

Με την κατάλληλη χρήση των ΗΥ είναι δυνατόν να προωθηθεί η διερευνητική μάθηση, να βελτιωθεί η συνεργασία μεταξύ των μαθητών, να προχωρήσουν διαδικασίες αλληλοεκπαίδευσης και αυτοαξιολόγησης, ο εκπαιδευτικός να περάσει σε ρόλο εμψυχωτή, υποστηρικτή και καθοδηγητή των μαθητών του, οι μαθητές να περάσουν στο προσκήνιο της εκπαιδευτικής πράξης και να

συμμετάσχουν σε διαδικασίες κατασκευής της γνώσης μέσα από την αλληλεπίδραση με το περιβάλλον και τους συμμαθητές τους. (Vavouraki, (2004)).

Ο καταλυτικός ή ο παιδαγωγικός ρόλος για τις ντ δεν καθορίζεται από τη φύση των χρησιμοποιούμενων λογισμικών. Αντίθετα καθορίζεται από τον τρόπο με τον οποίο χρησιμοποιείται ο υπολογιστής και το πώς αυτός εντάσσεται στην εκπαιδευτική διαδικασία. Στην ουσία διαμορφώνεται από τη σχέση που αναπτύσσει ο εκπαιδευτικός μαζί του, την οποία τελικά επιβάλει και στους μαθητές του. Ο Olsen ισχυρίζεται ότι στο ένα άκρο είναι η λειτουργία του υπολογιστή ως «*κατοικίδιο*» (Pet) του εκπαιδευτικού: συμβολίζει την εξοικείωση του εκπαιδευτικού με τα κελεύσματα της νέας εποχής και λειτουργεί ως ένα δυναμικό εκπαιδευτικό εργαλείο που αφήνει ανεπηρέαστη την κυρίαρχη εκπαιδευτική πρακτική. Στο άλλο άκρο βρίσκεται η λειτουργία του υπολογιστή ως «*Δούρειος Ίππος»* (Trojan Horse). Μέσα από τη χρήση του οι εκπαιδευτικοί προβληματίζονται για τη δομή της διδασκαλία τους, για το ρόλο που επιφυλάσσουν στους μαθητές τους καθώς και για τη δική τους λειτουργία μέσα στην τάξη. Ο γόνιμος προβληματισμός που αναπτύσσεται μπορεί να μετουσιωθεί σε ουσιαστικές παρεμβάσεις προς την κατεύθυνση ριζικών ανατροπών στην κυρίαρχη εκπαιδευτική πρακτική. (Olson, 1988 όπως αναφέρεται στο Vavouraki, (2004))

Καταλήγουμε λοιπόν ότι ο σχεδιασμός της εισαγωγής των ντ στην εκπαίδευση, δε μπορεί να εστιάζεται σε ποσοτικούς δείκτες και ούτε είναι αποκλειστικά θέμα επάρκειας πόρων και υλικοτεχνικής υποδομής ή έκτασης των προγραμμάτων επιμόρφωσης. Οι έρευνες έχουν δείξει ότι η ανάπτυξη της καινοτομίας δε στηρίζεται στον αριθμό των υπολογιστών που υπάρχουν στο σχολείο και τα προβλήματα που ανακύπτουν από την εισαγωγή των ντ είναι πρωτίστως παιδαγωγικής φύσης και δευτερευόντως εστιασμένα σε ζητήματα τεχνολογικής υποδομής.

Η ανάπτυξη καινοτομιών στην εκπαίδευση, είναι μία μακρόπνοη και πολύπλοκη διαδικασία και δεν μπορεί να αντιμετωπιστεί ως αποσπασματικό γεγονός, όπως είναι για παράδειγμα η ανάπτυξη δικτύου ΗΥ μέσα στο σχολείο. Το κλειδί, όπως χαρακτηριστικά αναφέρουν οι Hargreaves και Fullan (1995), είναι οι εκπαιδευτικοί οι οποίοι με τη στάση τους μπορούν να ακυρώσουν ή να στηρίξουν οποιαδήποτε προσπάθεια καινοτομίας. Έτσι οι προσπάθειες για την αναμόρφωση της εκπαιδευτικής πρακτικής σε ένα σχολικό οργανισμό μέσα από τη χρήση των ντ πρέπει να επικεντρωθούν στην υποστήριξη της επαγγελματικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών του οργανισμού, στην κατεύθυνση της ανάπτυξης ενός «*αλληλεπιδραστικού επαγγελματισμού».*

Με αυτή τη διαδικασία δημιουργούνται τοπικές κοινότητες εκπαιδευτικών που ανταλλάσσουν απόψεις και υποστηρίζονται μεταξύ τους, αναμορφώνοντας παράλληλα τις κυρίαρχες πεποιθήσεις τους για το τι είναι «καλή διδασκαλία και εκπαίδευση». Με επίγνωση ότι αυτό είναι μάλλον μία ιδεατή κατάσταση η οποία πολύ απέχει από την πραγματικότητα, στη συντριπτική πλειοψηφία των περιπτώσεων, στην ουσία πρόκειται για την οικοδόμηση των συνθηκών για να λειτουργήσει το σχολείο ως ένας «εκπαιδευόμενος οργανισμός» (Venezky και Davis, (2002)). Να θεσπίσει, δηλαδή, μηχανισμούς ώστε να μαθαίνει από τα λάθη του, να αξιολογεί τη δουλειά του και να ενσωματώνει στην πρακτική του τις εμπειρίες τις οποίες σωρεύει.

Σχετικά με το σχεδιασμό του εκπαιδευτικού υλικού πρέπει να λαμβάνονται υπόψιν και «οι επτά υποθέσεις για το σχεδιασμό πολυμεσικού εκπαιδευτικού υλικού διδακτικής γλωσσών, κατάλληλου για εκπαίδευση από απόσταση» (Chapelle, 1998), όπως αναφέρεται στο άρθρο της η Μπουσουλέγκα Α., Ειδικός Επιστήμων, Πρόγραμμα HelloNet, ΤΕΙ Θεσσαλονίκης: *«Η διδακτική από απόσταση της ελληνικής ως δεύτερης ή ξένης γλώσσας. HelloNet: μία προσπάθεια »* Πιο συγκεκριμένα, οι επτά αυτές υποθέσεις υποστηρίζουν τα εξής:

- τα γλωσσικά χαρακτηριστικά της δεύτερης γλώσσας πρέπει να γίνουν όσο το δυνατό πιο ξεκάθαρα στο χρήστη για να διευκολυνθεί η μετάδοση της γνώσης.

- πρέπει να παρέχεται βοήθεια στους εκπαιδευόμενους για την ευκολότερη κατανόηση των σημειολογικών και συντακτικών στοιχείων της δεύτερης γλώσσας.
- πρέπει να δίνεται η ευκαιρία στους εκπαιδευόμενους να παράγουν λόγο, προφορικό και γραπτό.
- πρέπει να δίνεται η ευκαιρία στους εκπαιδευόμενους να εντοπίζουν οι ίδιοι τα λάθη τους.
- πρέπει να δίνεται η ευκαιρία στους εκπαιδευόμενους να διορθώνουν οι ίδιοι τα λάθη τους.
- οι εκπαιδευόμενοι πρέπει να εμπλέκονται σε δραστηριότητες όπου αναπτύσσεται η επικοινωνιακή ικανότητά τους.
- πρέπει να δίνεται η δυνατότητα στους εκπαιδευόμενους να συμμετέχουν σε δραστηριότητες που προάγουν τη διάδραση στη δεύτερη γλώσσα.

Τελικά είναι οι εκπαιδευτικοί που θα αποφασίσουν τι θα κάνουν οι μαθητές τους με τους υπολογιστές και ποιο ρόλο θα έχουν οι ίδιοι στο μάθημα που διδάσκουν. Διαθέτουν ένα μεγάλο πλήθος τεχνικών ώστε να προσαρμόσουν την όποια εισηγμένη καινοτομία στα δικά τους μέτρα και τελικά να την εξουδετερώσουν, κρατώντας μόνο εκείνα τα στοιχεία που είναι συμβατά με την εμπεδωμένη πρακτική τους.

Οδηγούμαστε λοιπόν στην άποψη ότι παρά τις αισιόδοξες προβλέψεις των υποστηρικτών του καταλυτικού ρόλου των ντ στην εκπαίδευση, αυτές, από μόνες τους, μπορούν να κάνουν πολύ λίγα πράγματα σχετικά με την ανατροπή καθιερωμένων εκπαιδευτικών πρακτικών. Η εισαγωγή των υπολογιστών στα σχολεία και η εκτενής χρήση τους δεν αρκεί για να περάσουμε από τη δασκαλοκεντρική, συμπεριφοριστική διδασκαλία, στην ομαδοσυνεργατική μάθηση που θα επικεντρώνεται στο μαθητή και όχι στον εκπαιδευτικό και η οποία θα είναι έτσι δομημένη ώστε ο μαθητής να κατασκευάζει τη γνώση του μέσα από διαδικασίες αλληλεπίδρασης με το περιβάλλον του, όπως περιγράφεται στην θεωρία του κονστρουκτιβισμού και του κοινωνικού κονστρουκτιβισμού. (Forman & Puffal, (1998) και Vygotsky, 1978).

4.10. Οι νέες τεχνολογίες στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα

4.10.1. Το γενικό πλαίσιο

Η εισαγωγή των ντ στην πρωτοβάθμια και τη δευτεροβάθμια εκπαίδευση στην Ελλάδα, ξεκίνησε περί το μέσο της δεκαετίας του ’80. Λίγα χρόνια αργότερα επεκτάθηκε η χρήση των υπολογιστών για διοικητικούς σκοπούς μέσα στα σχολεία με την εγκατάσταση κατάλληλου λογισμικού και απώτερο στόχο να παρακολουθείται η προφορική επίδοση των μαθητών του Λυκείου, αφού αυτή μετά την τελευταία εκπαιδευτική μεταρρύθμιση άρχισε να προσμετράται για την επιτυχία τους στο Πανεπιστήμιο.

Αν αναλογιστούμε την καθυστέρηση που πάντα παρατηρείται στην Ελλάδα για την εισαγωγή καινοτομιών οι οποίες είναι ήδη καταξιωμένες στις υπόλοιπες χώρες του δυτικού κόσμου, μπορούμε να πούμε ότι η πληροφορική μπήκε οργανωμένα στα ελληνικά σχολεία σχεδόν ταυτόχρονα με τα σχολεία των ΗΠΑ και της Ευρώπης. Εκεί που υπήρξε και υπάρχει καθυστέρηση, όπως θα δούμε, είναι στον τρόπο με τον οποίο οι ντ είναι ενταγμένες στην εκπαιδευτική διαδικασία. Στην πραγματικότητα, ενώ οι υπολογιστές μπήκαν εγκαίρως στο εκπαιδευτικό σύστημα, αυτή τη στιγμή στην Ελλάδα εφαρμόζονται πολιτικές οι οποίες στην Ευρώπη και τις ΗΠΑ δοκιμάστηκαν πριν 20 χρόνια και πλέον θεωρούνται ξεπερασμένες. (Κυνηγός, (1995)

Το 1988 αναπτύχθηκε το πρόγραμμα του μαθήματος της Πληροφορικής, το οποίο στην αρχή διδασκόταν μόνο σε λίγα γυμνάσια και σιγά σιγά επεκτάθηκε ώστε να φτάσει, στα μέσα της δεκαετίας του 90, να διδάσκεται σε όλα τα γυμνάσια της χώρας. Παράλληλα, οι καθηγητές παροτρύνονταν να χρησιμοποιήσουν τους υπολογιστές στη διδασκαλία και άλλων μαθημάτων,

χωρίς όμως να έχει αναπτυχθεί κάποιο πρόγραμμα επιμόρφωσής τους ή να τους παρέχονται κατάλληλα λογισμικά για να κάνουν κάτι τέτοιο.

Οι στόχοι που είχαν τεθεί εξ αρχής για το μάθημα της Πληροφορικής ήταν αντίστοιχοι με τους στόχους που είχαν τεθεί το 1983 στις ΗΠΑ με το πρόγραμμα αναμόρφωσης του σχολείου που εκπονήθηκε από την NCEE μετά το A Nation at Risk. Ζητούμενο ήταν οι μαθητές να εξοικειωθούν με:

- τα βασικά εργαλεία της Τεχνολογίας της Πληροφορίας και της Επικοινωνίας (δηλαδή τα λογισμικά ευρείας χρήσης)
- τις βασικές έννοιες της επιστήμης των υπολογιστών
- τα κοινωνικά θέματα τα οποία σχετίζονται με την ανάπτυξη των ντ στη σύγχρονη κοινωνία

Το αναλυτικό πρόγραμμα για το μάθημα της Πληροφορικής στο Δημοτικό προβλέπει ότι οι μαθητές, από μόνοι τους ή με τη βοήθεια του δασκάλου τους, θα πρέπει να μπορούν, χρησιμοποιώντας τον υπολογιστή, να αναζητήσουν πληροφορίες, να επικοινωνήσουν μεταξύ τους και να έρθουν σε επαφή με βασικές έννοιες της τεχνολογίας των υπολογιστών. Πάντως δεν προβλέπει κάποιο συγκεκριμένο χρόνο διδασκαλίας, αφήνοντας κάθε φορά στην κρίση του συλλόγου διδασκόντων πότε θα γίνεται αυτό, ανάλογα με τις δυνατότητες του σχολείου.

Ταυτόχρονα πάρθηκαν και άλλες πρωτοβουλίες οι οποίες σχετιζόντουσαν με τις ντ, όπως η ανάπτυξη εργαστηριών φυσικών επιστημών και ο εξοπλισμός τους με πληροφορικά συστήματα που επιτρέπουν τη διεξαγωγή πειραμάτων σε πραγματικό χρόνο (Microcomputer Based Laboratories), η εξασφάλιση υπολογιστών που θα χρησιμοποιούνται για παρουσιάσεις, η αγορά video projectors κλπ.

Από το ιστορικό που περιγράψαμε προκύπτει ότι πρώτο μέλημα του ΥΠ.Ε.Π.Θ. στην προσπάθεια ενσωμάτωσης των ντ στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα ήταν η αγορά εξοπλισμού, η ανάπτυξη υποδομών και, σε δεύτερο στάδιο, η μαζική επιμόρφωση των εκπαιδευτικών με ταχύρρυθμα προγράμματα ώστε να μπορούν να χρησιμοποιήσουν τον εξοπλισμό αυτόν.

Η τακτική του γρήγορου και μαζικού εξοπλισμού χωρίς να συνοδεύεται από συστηματική καθοδήγηση για την χρήση του και από οργανωμένη ανάπτυξη εκπαιδευτικών προγραμμάτων για την αξιοποίηση των δυνατοτήτων του, δεν εξασφάλιζε ότι η εισαγωγή των ντ θα αναβάθμιζε επί της ουσίας το εκπαιδευτικό σύστημα. Οι ντ μπήκαν στο ελληνικό σχολείο με τον ίδιο τρόπο που μία εταιρία θα ανέπτυσσε το σύστημα μηχανοργάνωσής της: με στόχο να διευκολύνει τις καθιερωμένες πρακτικές και να βελτιώσει την παραγωγικότητα των υπαλλήλων της. Και μάλιστα, μέχρι να εκπαιδεύσει έναν κρίσιμο πυρήνα από αυτούς ώστε να μπορούν να χρησιμοποιήσουν με ασφάλεια το νέο σύστημα, αυτό υπολειτουργεί.

Υπό αυτές τις συνθήκες ήταν φυσικό ο υπολογιστής να μπει στη σχολική τάξη ως εργαλείο για την ποσοτική βελτίωση του κλασικού δασκαλοκεντρικού μοντέλου της διδασκαλίας. Εκ των πραγμάτων, παρά την προσπάθεια που έγινε με την ΟΔΥΣΣΕΙΑ, αποκλείστηκε η δυνατότητα να λειτουργήσει ως εργαλείο διερευνητικής μάθησης και έκφρασης στα χέρια του μαθητή. Κατηγορίες μάθησης όπως η συμβολική έκφραση και ο πειραματισμός με χρήση προσομοιωτών και καλλιέργεια δεξιοτήτων όπως η αξιολόγηση των πληροφοριών, ο συνδυασμός και η ταξινόμηση, η ικανότητα συνεργασίας, αφέθηκαν εκτός των διδακτικών στόχων της χρήσης ντ, παρά το γεγονός ότι η διεθνής βιβλιογραφία έχει πολλές φορές καταγράψει πως το περιβάλλον που δημιουργεί ο ηλεκτρονικός υπολογιστής τις υπηρετεί με ιδανικό τρόπο. (diSessa, and Abelson, 1986, Hoyles and Noss, (1992), Soloway, (1990), diSessa, (1990), Kynigos, (1993))

Άλλωστε, όταν αποφασίστηκε η εισαγωγή των υπολογιστών στα σχολεία, το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο το οποίο κλήθηκε να γνωμοδοτήσει επί του θέματος, έδωσε τη συγκατάθεσή του μόνο με τον όρο ότι δε θα «ξοδευτεί» χρόνος από άλλο μάθημα για τη χρήση τους και ότι η παρουσία τους δε θα αλλοίωνε το αναλυτικό πρόγραμμα. Έτσι καταλήξαμε στη «διεθνώς απορριπτέα λύση της

πρόσθετης ώρας διδασκαλίας του μαθήματος "Πληροφορική" στη Γενική Παιδεία» (Κυνηγός, (1995))

Η αυτόνομη παρουσία του μαθήματος της Πληροφορικής στο αναλυτικό πρόγραμμα υποτίθεται ότι ανταποκρίνεται στην απαίτηση να μπορούν οι απόφοιτοι του σχολείου να χειρίζονται με ευκολία τον ΗΥ, αλλά και να γνωρίσουν από κοντά την επιστήμη των υπολογιστών, η οποία θα μπορούσε να αποτελέσει αντικείμενο μελλοντικού επαγγελματικού ενδιαφέροντος για αυτούς. Στην ουσία, είναι αποτέλεσμα της πίεσης για «εκσυγχρονισμό» των αναλυτικών προγραμμάτων και για «σύνδεση του σχολείου με την πραγματική ζωή». Και τα δύο αυτά αιτήματα, τα οποία υποτίθεται ότι «τα θέτει η κοινωνία», αποτελούν αναπόσπαστο στοιχείο της ρητορικής που συνοδεύει κάθε πολιτική εξαγγελία σχετική με την εκπαίδευση. Είτε πρόκειται για την αναθεώρηση των αναλυτικών προγραμμάτων και του εξεταστικού συστήματος, είτε για κάποια μεγαλύτερης εμβέλειας παρέμβαση, όπως εν προκειμένω η εισαγωγή των ντ στο εκπαιδευτικό σύστημα, οι διαμορφωτές της εκπαιδευτικής πολιτικής αναφέρονται πάντοτε στη «σύνδεση του σχολείου με την αγορά εργασίας», στην «ανάγκη εκσυγχρονισμού της εκπαίδευσης» κλπ. Άλλωστε, προεκλογικά ο πρόεδρος του ΠΑΣΟΚ εξήγγειλε την ενοποίηση των Υπουργείων Εργασίας και Παιδείας, ως επιστέγασμα της αντίληψης ότι η εκπαίδευση πρέπει να συνδεθεί με την «πραγματική ζωή».

Στην ουσία το αίτημα αυτό είναι βαθιά συντηρητικό. Είναι άλλο πράγμα να προωθήσουμε διδακτικές πρακτικές που θα επιτρέψουν στα παιδιά να κατασκευάζουν τη γνώση μέσα από το δικό τους δρόμο, ασχολούμενα με πράγματα τα οποία να έχουν νόημα γι' αυτά και άλλο να απαιτούμε από το σχολείο, το οποίο έχει στόχο την παροχή γενικής παιδείας και τη συνολική ανάπτυξη της προσωπικότητας των μαθητών του, να αναπτύξει προγράμματα τα οποία θα καθορίζονται από τις απαιτήσεις της αγοράς εργασίας. Με την ίδια λογική που το σχολείο δεν καλείται να παράσχει στους μαθητές μαθήματα λογιστικής ή ηλεκτρολογίας, δε νοείται να απαιτούμε από αυτό να εκπαιδεύει τους μαθητές σε προγράμματα οργάνωσης γραφείου ή στον προγραμματισμό.

Ειδικά στο θέμα της εισαγωγής των ντ στην εκπαίδευση, το κριτήριο της ανάπτυξης προγραμμάτων τα οποία θα επέτρεπαν στους μαθητές να συνδεθούν επαγγελματικά ως απόφοιτοι με την αγορά της πληροφορικής, ήταν κυρίαρχο, όπως είδαμε, τόσο στην περίπτωση της Ευρώπης όσο και σε αυτή των Ηνωμένων Πολιτειών. Στην περίπτωση της Ελλάδας η εισαγωγή των ντ συνδέθηκε τόσο πολύ με την επαγγελματική χρήση των υπολογιστών, που μεγάλα ιδιωτικά σχολεία διαφημίζουν ότι στα πλαίσια του μαθήματος της Πληροφορικής οι μαθητές τους αποκτούν τη δυνατότητα να συμμετέχουν στις εξετάσεις που οργανώνει η Microsoft και να αποκτήσουν πιστοποιητικό επαρκούς γνώσης των αυτοματισμών γραφείου. Το σχολείο μετατρέπεται σε εξεταστικό κέντρο της μεγαλύτερης εταιρίας πληροφορικής του κόσμου και εκπαιδεύει τους αυριανούς πελάτες της !

4.11. Το εκπαιδευτικό λογισμικό:

Ο γενικότερος όρος ***λογισμικό (λογισμικό εφαρμογών)*** χρησιμοποιείται για τα προγράμματα που εκτελούνται από ένα υπολογιστικό σύστημα. Μια ειδική κατηγορία του είναι ***το εκπαιδευτικό λογισμικό (educational software),*** δηλαδή το πρόγραμμα που σχεδιάζεται και χρησιμοποιείται για εκπαιδευτικούς σκοπούς.

Τα λογισμικά, με κριτήριο το βαθμό αλληλεπίδρασης με το χρήστη, συνιστούν «ανοικτά» ή «κλειστά» εκπαιδευτικά περιβάλλοντα. (Κουτσογιάννης, Δ. (2008)) [87]

Είδη εκπαιδευτικού λογισμικού[88]:

(Πηγή: από το επιμορφωτικό υλικό για τα Κέντρα Στήριξης Επιμόρφωσης (Κ.Σ.Ε.) Επιπέδου Β2 για τη χρήση και αξιοποίηση των ντ στη διδακτική πράξη. Έργο του ΥΠ.Ε.Π.Θ., Π.Ι. ΙΤΥ. , πάτρα Μάιος (2008)- Γενικό μέρος – αρχική έκδοση)

Α) λογισμικά κλειστού τύπου, όπως τα συστήματα εξάσκησης και πρακτικής (π.χ. Μαθηματικά Α' & Β' Δημοτικού, Παιδαγωγικό Ινστιτούτο),
τα συστήματα καθοδηγούμενης διδασκαλίας (π.χ. Λογομάθεια ΤΜ) και οι πολυμεσικές θεματικές εγκυκλοπαίδειες για δημοτικό (π.χ. Ανακαλύπτω τις Μηχανές), τα συστήματα καθοδηγούμενης διδασκαλίας για προσχολική και πρώτη σχολική ηλικία (π.χ. Ανακαλύπτω τη Φύση) και κάποια εκπαιδευτικά παιγνίδια.
Β) περιβάλλοντα ανοικτού τύπου, όπως τα περιβάλλοντα διερεύνησης και ανακάλυψης για επιμέρους γνωστικά αντικείμενα, όπως τα μαθηματικά (Μαθηματικά Ε' & ΣΤ' Δημοτικού, Παιδαγωγικό Ινστιτούτο), η γλώσσα (π.χ. Ψηφιακό Λεξικό Τριανταφυλλίδη, Κέντρο Ελληνικής Γλώσσας), η μελέτη περιβάλλοντος, η ιστορία (CENTENNIA), η ανάπτυξη έκφρασης και δημιουργικότητας (π.χ. Α Α), τα περιβάλλοντα διερεύνησης και ανακάλυψης για πολλά αντικείμενα και διαθεματικές χρήσεις, τα περιβάλλοντα συγγραφής ασκήσεων (Hot Potatoes), υπερμεσικών εφαρμογών και προγραμματισμού (Χελωνόκοσμος), τα συστήματα έκφρασης και ανάπτυξης της δημιουργικότητας για μικρές ηλικίες (π.χ. Revelation Natural Art), τα συστήματα εννοιολογικής χαρτογράφησης (π.χ.Modeling Space ή Inspiration) και τα περιβάλλοντα οπτικοποίησης (π.χ. Google Earth), προσομοίωσης (π.χ. ΓΑΙΑ ΙΙ) και μοντελοποίησης (π.χ. Δημιουργός Μοντέλων). Επίσης, στην ενότητα αυτή εντάσσονται οι σχετικές αρχές παιδαγωγικής αξιολόγησης εκπαιδευτικού λογισμικού και οι

Γ) Λογισμικό Καθοδήγησης ή Διδασκαλίας [89]
Ένα σύγχρονο σύστημα καθοδήγησης στοχεύει να ικανοποιήσει τουλάχιστον δύο
βασικές φάσεις των οποίων η δομή και η αλληλουχία παρουσιάζεται στο σχήμα 3:
παρουσίαση της πληροφορίας και καθοδήγηση του μαθητή για την επίτευξη ενός
μαθησιακού αποτελέσματος. Βασικό χαρακτηριστικό των εκπαιδευτικών λογισμικών αυτού του τύπου είναι η προσπάθεια για εξατομίκευση της μάθησης (δεδομένου ότι κάθε μαθητής έχει ξεχωριστές γνώσεις και ακολουθεί τη δική του μαθησιακή πορεία) και η ατομική χρήση που συνακόλουθα ευνοούν. Η παρουσίαση σε οθόνες υπολογιστή, με ή χωρίς τη χρήση πολυμέσων (δηλαδή εικόνων, ήχων και βίντεο), πληροφορίας σε μορφή γεγονότων ή κανόνων και η διατύπωση ερωτήσεων σχετικών με αυτή την πληροφορία με προκατασκευασμένες απαντήσεις είναι πλέον μια σχετικά εύκολη, από τεχνικής απόψεως, διαδικασία, ενώ υπάρχουν σήμερα πολλές εφαρμογές υπολογιστών που επιτρέπουν αυτή τη διαδικασία

[87] Κουτσογιάννης Δ. (2008), άρθρο: *Εκπαιδευτικό λογισμικό*, στο http://www.greek-language.gr/greekLang/modern_greek/bibliographies/edu_soft/02.html τελευταία ενημέρωση 2008.

[88] (Πηγή:από το επιμορφωτικό υλικό για τα ΚέΝΤρα Στήριξης Επιμόρφωσης (ΚΣΕ) Επιπέδου Π2 για τη χρήση και αξιοποίηση των ΝΤ στη διδακτική πράξη. Έργο του ΥΠΕΠΘ, Π.Ι. ΙΤΥ., Πάτρα Μάιος 2008- Γενικό μέρος – αρχική έκδοση)

[89] (Πηγή:από το επιμορφωτικό υλικό για τα ΚέΝΤρα Στήριξης Επιμόρφωσης (ΚΣΕ) Επιπέδου Π2 για τη χρήση και αξιοποίηση των ΝΤ στη διδακτική πράξη. Έργο του ΥΠΕΠΘ, Π.Ι. ΙΤΥ. , πάτρα Μάιος 2008- Γενικό μέρος – αρχική έκδοση)

από χρήστες με σχετικά χαμηλές γνώσεις ή χωρίς γνώσεις προγραμματισμού. Επιπρόσθετα, η αξιολόγηση της επίδοσης του μαθητή σε ένα τέτοιο πλαίσιο συνιστά επίσης εύκολη και πρακτική διαδικασία αφού το υπολογιστικό σύστημα μπορεί να ελέγξει τις απαντήσεις (συνήθως του τύπου ΣΩΣΤΟ – ΛΑΘΟΣ ή πολλαπλής επιλογής) και να δώσει μια συνολική βαθμολογία. Κάποιες φορές, το εκπαιδευτικό λογισμικό αυτού του τύπου έχει παιγνιώδη μορφή, κυρίως όταν απευθύνεται σε μικρές ηλικίες. Για το λόγο αυτό, μια υποκατηγορία αυτών των συστημάτων μπορεί να θεωρηθεί ότι σχετίζεται με τα εκπαιδευτικά ηλεκτρονικά παιγνίδια.

Στο πλαίσιο αυτό, τα λογισμικά καθοδήγησης και διδασκαλίας υποκαθιστούν τον εκπαιδευτικό, αναλαμβάνοντας τόσο την παρουσίαση της ύλης, όσο και το έργο της αξιολόγησης του μαθητή, θέτοντας ερωτήματα και δίνοντας ασκήσεις αποτίμησης για τις γνώσεις που έχουν προσκτηθεί.

Η διδακτική τους σχεδίαση, αλλά και γενικότερα η παιδαγωγική τους προσέγγιση βασίζεται, όπως αναφέραμε στην εισαγωγή, στη σχολή της συμπεριφοράς (με βασικό εκπρόσωπο τον B.F. Skinner) και στην πιο σύγχρονη τουλάχιστον εκδοχή τους ακολουθεί το μοντέλο του Διδακτικού Σχεδιασμού (instructional design). Το μοντέλο του Διδακτικού Σχεδιασμού, βασίστηκε πρωτίστως στη θεωρία του γνωστικού ψυχολόγου Gagne και αναπαριστά μια συστηματική και δομημένη προσέγγιση για το σχεδιασμό διδακτικών συστημάτων με ή χωρίς υπολογιστή, ενώ παράλληλα αντιπροσωπεύει μια συνεπή στρατηγική στο σχεδιασμό μαθησιακών περιβαλλόντων. Το μοντέλο αυτό βέβαια στηρίζεται επίσης στις προσεγγίσεις του συμπεριφοριστή ψυχολόγου B. F. Skinner. Ο Gagne, που είναι γνωστικός ψυχολόγος, ασχολήθηκε με τη συστηματική περιγραφή των διαφόρων τύπων σχολικής μάθησης, τους συνακόλουθους διδακτικούς στόχους και τους τρόπους με τους οποίους μπορούν να επιτευχθούν.

Τα τρία κύρια στάδια ανάπτυξης του μοντέλου Διδακτικός Σχεδιασμός
περιγράφονται στην συνέχεια:

α. Αξιολόγηση αναγκών (needs analysis): πρόκειται για το στάδιο κατά το οποίο προσδιορίζεται κάθε δραστηριότητα του μαθητή και κάθε τμήμα γνώσης που πρέπει να προσκτηθεί από αυτόν.

β. Επιλογή διδακτικών μεθόδων και υλικού: στο στάδιο αυτό επιλέγονται οι μέθοδοι και το διδακτικό υλικό, τα οποία βασίζονται στην προηγούμενη ανάλυση και στηρίζονται σε μετρήσιμα μεγέθη συμπεριφοράς των μαθητών.__

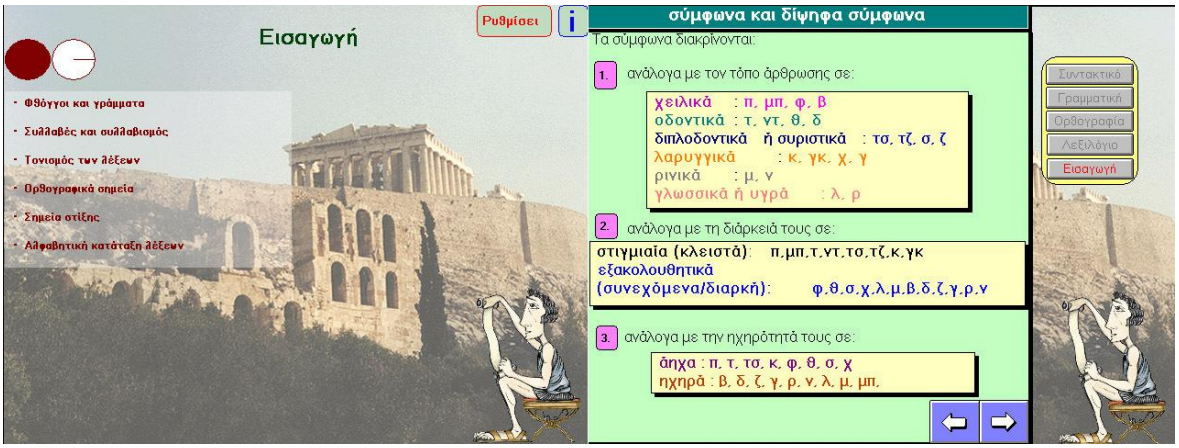
γ. Αξιολόγηση του μαθητή: στο στάδιο αυτό καθορίζεται η μέθοδος και οι τεχνικές αξιολόγησης του μαθητή, η οποία βασίζεται κυρίως σε μια σειρά από τεστ
(ερωτήσεις πολλαπλής επιλογής, συμπλήρωσης, κλπ.) τα οποία επιτρέπουν να
αποφανθούμε για την επίτευξη των διδακτικών στόχων.

Η πλειονότητα αυτών των λογισμικών, μολονότι επιτρέπουν στο μαθητή να
εργάζεται με τους δικούς του ρυθμούς, παρέχοντας έτσι κάποια εξατομίκευση της
διδασκαλίας, δεν έχουν παρά μια περιορισμένη δυνατότητα προσαρμογής στις
ιδιαιτερότητες και στις γνώσεις του κάθε μαθητή. Για το λόγο αυτό δέχτηκαν και
δέχονται ισχυρές κριτικές και αμφισβητούνται έντονα ως προς τη μαθησιακή
αποτελεσματικότητά τους .Στη σύγχρονη μορφή τους, τα προγράμματα διδασκαλίας (ή εκμάθησης) και καθοδήγησης με υπολογιστές οργανώνονται με τη μορφή πολυμέσων (κάνοντας συνεπώς χρήση πολλών μορφών παρουσίασης της πληροφορίας) ενώ προσφέρουν ένα προκαθορισμένο δρόμο μάθησης καθοδηγώντας το μαθητή. Για το λόγο αυτό μπορούν να χαρακτηριστούν με τον όρο «*ηλεκτρονικά αλληλεπιδραστικά βιβλία» (interactive ή electronic books).*

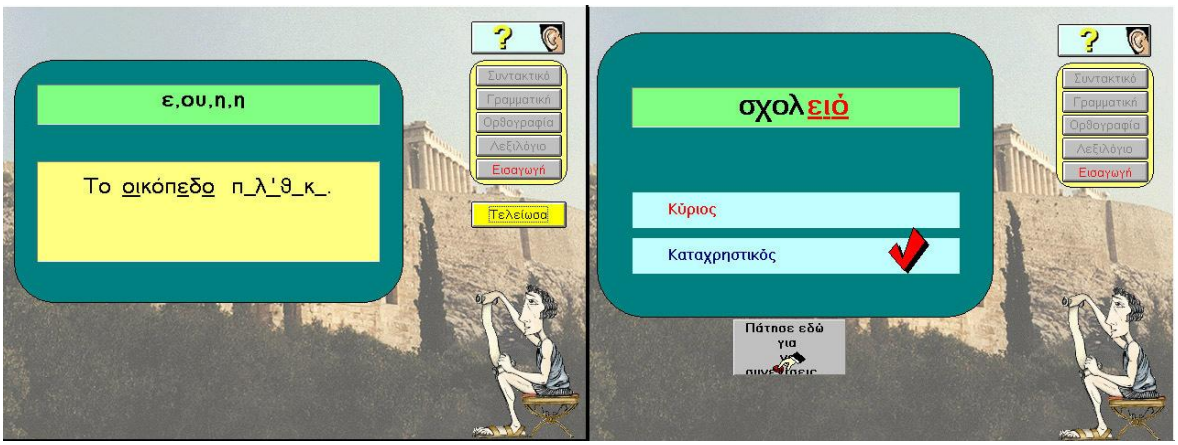
Ένα χαρακτηριστικό λογισμικό αυτής της κατηγορίας είναι το λογισμικό λογομάθεια+™, του Ινστιτούτου Επεξεργασίας Λόγου (ΙΕΛ), η πρώτη έκδοση του

οποίου κυκλοφόρησε το (1998). Πρόκειται για μια σειρά μαθημάτων για τη διδασκαλία της Ελληνικής Γλώσσας με χρήση της τεχνολογίας διαλογικών πολυμέσων. Το πρόγραμμα αυτό απευθύνεται σε μαθητές των τελευταίων τάξεων του Δημοτικού και των πρώτων τάξεων του Γυμνασίου. Πρόκειται για ένα πλήρες ηλεκτρονικό βιβλίο που καλύπτει όλα τα γλωσσικά επίπεδα: Συντακτικό, Γραμματική, Ορθογραφία, Λεξιλόγιο (Παραγωγή – Σύνθεση λέξεων, κ.ά.).

Εικόνα 1: Δύο οθόνες από το λογισμικό Λογομάθεια+™ (αριστερά εισαγωγική οθόνη κεφαλαίου και δεξιά οθόνη θεωρίας)



Στην εικόνα 1 παρατηρούμε δύο χαρακτηριστικές οθόνες του λογισμικού:
στην πρώτη (αριστερά) ο μαθητής μπορεί να επιλέξει ελεύθερα το θέμα που επιθυμεί, ενώ μπορεί επίσης να προσαρμόσει το περιβάλλον (εντολή Ρυθμίσεις), να πάρει Βοήθεια (εντολή i) ή ακόμα να μετακινηθεί σε άλλα επίπεδα κάνοντας κλικ στον αρχαίο έλληνα με τον πάπυρο. Στη δεύτερη οθόνη (δεξιά) παρουσιάζεται μια πλήρης οθόνη με θεωρία από τη Γραμματική ενώ ο μαθητής μπορεί επίσης να μετακινηθεί σε άλλες ενότητες (Συντακτικό, Ορθογραφία, κλπ.). Τα πλήκτρα πλοήγησης (κάτω, περίπου στο μέσο) επιτρέπουν στο χρήστη να πλοηγείται στις οθόνες της αντίστοιχης ενότητας. Το πρόγραμμα αποτελείται από τα εξής μέρη: α) Ηλεκτρονικό βιβλίο, στο οποίο παρουσιάζεται πλήρως η διδακτέα ύλη. β) Τις διδακτικές ενότητες που αποτελούνται από το διδακτικό μέρος και διάφορες κατηγορίες ασκήσεων. γ. Ανάπτυξη υπολογιστικής και δικτυακής υποδομής σε ευρεία κλίμακα



Εικόνα 2: Δύο οθόνες από το λογισμικό Λογομάθεια με χαρακτηριστικές ασκήσεις

Στην εικόνα 2 παρουσιάζονται δύο ενδεικτικές οθόνες με ασκήσεις από τη Λογομάθεια+™. Στην πρώτη ο μαθητής πρέπει να συμπληρώσει μία φράση με γράμματα που λείπουν (σύροντας τα προτεινόμενα από το λογισμικό γράμματα και τοποθετώντας τα στα κενά), ενώ στη δεύτερη, αφού επιλέξει με το ποντίκι ένα τμήμα της λέξης, πρέπει να απαντήσει σε ένα σχετικό με τη γραμματική ερώτημα.

4.12. Το Γλωσσικό μάθημα και οι ντ

Με την χρήση και αξιοποίηση των ντ στη διδακτική γλωσσική πράξη η ανάπτυξη της ικανότητας αξιολόγησης του σχετικού λογισμικού υποστήριξης της γλωσσικής διδασκαλίας, η αξιολόγηση σεναρίων που κινούνται σ' αυτή την κατεύθυνση και η ικανότητα προσαρμογής σεναρίων θα αξιοποιούν τα υπολογιστικά περιβάλλοντα (όπως η επεξεργασία κειμένου) προς την κατεύθυνση του πολυγραμματισμού.

Προτεινόμενα λογισμικά (ενδεικτικά)

1. Κλειστά περιβάλλοντα και συσχέτισή τους με τις σύγχρονες γλωσσοδιδακτικές αντιλήψεις (π.χ. λογισμικά Παιδαγωγικού Ινστιτούτου, Ιδεοκατασκευές, Λογομάθεια, κλπ.)
2. Ανοιχτά περιβάλλοντα και γλωσσική διδασκαλία (Επεξεργασία Κειμένου, Σώματα Κειμένων, Ηλεκτρονικά Λεξικά Κόμβου Ελληνικής Γλώσσας)
3. Ηλεκτρονικά περιβάλλοντα παραγωγής λόγου: ιδιαιτερότητες που παρουσιάζει το ψηφιακό κείμενο Παιδαγωγική προσέγγιση Η χρήση των προτεινόμενων λογισμικών και των σεναρίων που τα συνοδεύουν περιστρέφεται γύρω από τα ακόλουθα ζητήματα (σε συνάρτηση με το επίπεδο εκπαίδευσης: Νηπιαγωγείο, πρώτες τάξεις Δημοτικού, μεγαλύτερες τάξεις Δημοτικού):

Α. Η γλώσσα ως αντικείμενο διδασκαλίας

Η έμφαση δίνεται στην υποστήριξη που παρέχουν τα κλειστά και ανοιχτά περιβάλλοντα σε ζητήματα γλωσσικής ενημερότητας και λειτουργίας της γλώσσας.

Β. Η γλώσσα ως μέρος των κοινωνικών πρακτικών και ντ

Η έμφαση δίνεται στις ντ ως μέσα πρακτικής γραμματισμού:

• τεχνικές ιδιαιτερότητες σε σχέση με την παραδοσιακή τεχνολογία παραγωγής και πρόσληψης λόγου (π.χ. ο επεξεργαστής κειμένου και τα συνοδευτικά εργαλεία του (διορθωτής, λεξικό συνωνύμων).

• Δημιουργία αυθεντικών περιστάσεων επικοινωνίας, χρήση διαφοροποιημένου – επικοινωνιακού λόγου. Ανάλυση των περιστάσεων επικοινωνίας και δημιουργία του κατάλληλου κειμένου: συμβατικού, ψηφιακού.

• Ιδιαιτερότητες του ψηφιακού κειμένου. Εξοικείωση με διαφορετικά κειμενικά είδη, το υπερκείμενο, τα πολυτροπικά κείμενα, την ιδιαιτερότητα των βάσεων δεδομένων ως περιβαλλόντων αναζήτησης γλωσσικού υλικού.

Γ. Τα ηλεκτρονικά περιβάλλοντα ως περιβάλλοντα διδασκαλίας του γραπτού λόγου.

Τέτοια περιβάλλοντα είναι τα προγράμματα Επεξεργασίας κειμένου που επιτρέπουν να αντιληφθούμε το γράψιμο ως διαδικασία.

1. Συστήματα Οπτικοποίησης

Με τον όρο οπτικοποίηση εννοούμε γενικότερα την ανάπτυξη και τη χρήση οπτικών μέσων ώστε να καταστήσουμε πιο κατανοητό ένα θέμα ενώ ειδικότερα στο χώρο της ψυχολογίας εννοούμε τη δημιουργία νοητικών εικόνων. Με την ανάπτυξη των ντ, ο όρος χρησιμοποιείται συνήθως για να αποδώσουμε τη γραφική αναπαράσταση δεδομένων και εννοιών. Οι ντ προσφέρουν τη δυνατότητα

να χρησιμοποιήσουμε υπολογιστικά γραφικά για να επεξεργαστούμε αριθμητικά δεδομένα και να τα μετατρέψουμε σε στατικές ή δυναμικές εικόνες δύο ή τριών διαστάσεων. Σήμερα, τα υπολογιστικά συστήματα οπτικοποίησης είναι ιδιαίτερα χρήσιμα στη διδασκαλία των φυσικών επιστημών με χρήση πολλαπλώς τύπων οπτικών αναπαραστάσεων (χημεία, βιολογία, φυσική, περιβαλλοντική εκπαίδευση), των μαθηματικών (γραφικές παραστάσεις) της γεωγραφίας (χάρτες, άτλαντες) και της ιστορίας (ιστορικοί χάρτες, άτλαντες).

Στη συνέχεια συνοψίζονται οι βασικές προδιαγραφές που πρέπει να διέπουν ένα σύστημα οπτικοποίησης ώστε να μπορεί να αξιοποιηθεί αποτελεσματικά στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση:

• Ταυτόχρονη οπτική παρουσίαση μεγάλου όγκου δεδομένων ώστε να είναι εφικτή η ερμηνεία και η κατανόησή τους.

• Προβολή νέων μη αναμενόμενων δεδομένων, πληροφοριών, ιδιοτήτων και ερωτημάτων τα οποία χρησιμοποιούνται για ανακάλυψη, κατανόηση, επικοινωνία και διδασκαλία.

• Δυνατότητα κατάλληλων αναπαραστάσεων σχετικών με προβλήματα που δεν γίνονται εύκολα αντιληπτά ως αριθμητικά ή συμβολικά δεδομένα, ώστε να καταστεί δυνατός ο έλεγχος κατά την επίλυση προβλημάτων.

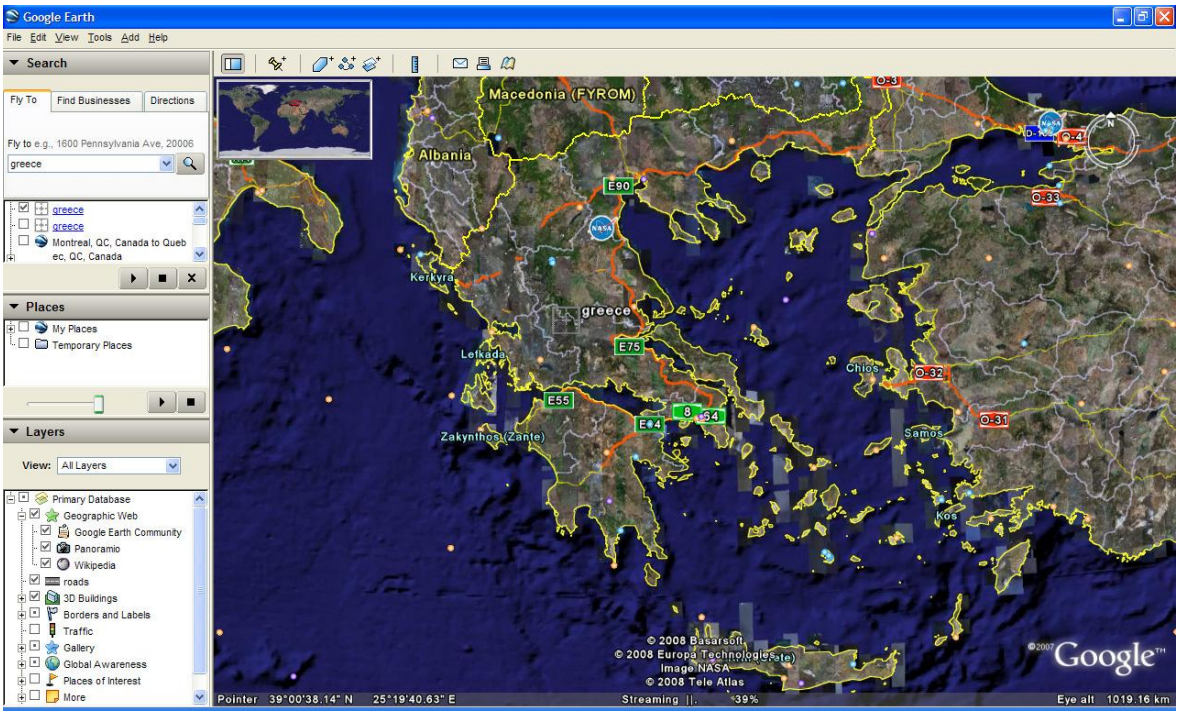
• Παρουσίαση φαινομένων και χαρακτηριστικών που συμβαίνουν σε πολύ μικρές ή πολύ μεγάλες χωρικές ή χρονικές κλίμακες.

• Δυνατότητα δυναμικών οπτικοποιήσεων με άμεσο χειρισμό των δεδομένων.

• Προβολή στοιχείων χωρίς χρήση συμβολισμών ώστε να καταστεί δυνατή η διαμόρφωση υποθέσεων και ερευνητικών ερωτημάτων για φαινόμενα και καταστάσεις.

Λογισμικά οπτικοποίησης, που μπορούν να αξιοποιηθούν ποικιλοτρόπως για εκπαιδευτικούς καθαρά σκοπούς με στόχο την καλλιέργεια του οπτικού αλφαβητισμού και να αξιοποιηθεί ο η/υ ως εργαλείο αναζήτησης, διερεύνησης και πολυπολιτισμικών στοιχείων. Παραδείγματα των αναφερόμενων λογισμικών μπορούμε να αναζητήσουμε στην ιστοσελίδα; http://earth.google.com , το οποίο είναι λογισμικό οπτικοποίησης του Google Earth.

Το λογισμικό Google Earth μπορεί να συνδυαστεί με το λογισμικό Google Maps http://maps.google.com ώστε να συνδεθούν δορυφορικές εικόνες με διαφόρων ειδών αλληλεπιδραστικούς χάρτες. Τα δύο αυτά λογισμικά μπορούν να χρησιμοποιηθούν **στο μάθημα της Γεωγραφίας αλλά και στο μάθημα της Ιστορίας** και σε σχέδια εργασίας διαθεματικής προσέγγισης με στοχοθεσία και διαπολιτισμική.



Εικόνα 4: η ευρύτερη περιοχή της Ελλάδας όπως εμφανίζεται στο λογισμικό Google Earth (από απόσταση 1029 Km).

2. Συστήματα Εννοιολογικής Χαρτογράφησης

Η εννοιολογική χαρτογράφηση είναι μια ειδική τεχνική οπτικοποίησης των σχέσεων ανάμεσα σε διάφορες έννοιες. Με άλλα λόγια, η εννοιολογική χαρτογράφηση συνιστά ένα συνήθη τρόπο για την αναπαράσταση της γνώσης, της οποίας αποτελεί μία ιδεατή εννοιολογική δομή. Χρησιμοποιείται επίσης για την ανάδυση των αναπαραστάσεων αυτών που μαθαίνουν κάνοντας χρήση γράφων σε μορφή δικτύου.

Βασικά συστατικά της εννοιολογικής χαρτογράφησης είναι οι κόμβοι που αναπαριστούν έννοιες (αλλά και σε μερικές περιπτώσεις συμβάντα ή γεγονότα) και οι σύνδεσμοι που αναπαριστούν σχέσεις ανάμεσα στις έννοιες ή αιτίες που προκαλούν ένα γεγονός. Κόμβοι που συνδέονται με συνδέσμους σχηματίζουν έναν εννοιολογικό χάρτη (concept map) που μπορεί να έχει τη μορφή ενός σημασιολογικού δικτύου (semantic network). Η όλη διαδικασία παραπέμπει στη δομή ενός υπερκειμένου. Η διαδικασία της εννοιολογικής χαρτογράφησης, που στις απαρχές της διεξαγόταν με χαρτί και μολύβι, έχει βελτιωθεί ριζικά με τη χρήση κατάλληλων λογισμικών. Σε γενικές γραμμές, ένα λογισμικό εννοιολογικής χαρτογράφησης, και στην κατηγορία αυτή συγκαταλέγουμε τα λογισμικά σημασιολογικών δικτύων (semantic networks) και νοητικών χαρτών (mind maps), περιέχει τρία βασικά στοιχεία: <u>έννοιες (concepts), συνδέσμους (links) και στιγμιότυπα (instances):</u>

• Μια έννοια που αποτελεί μια μονάδα πληροφορίας και αναπαρίσταται από μια λέξη, μια φράση ή μια εικόνα. Στη γενική περίπτωση, μια έννοια προσδιορίζεται απλώς από την ετικέτα της (label).

• Ένας σύνδεσμος ανήκει σε μια ειδική κατηγορία εννοιών και περιγράφει πως μια έννοια συνδέεται με μια άλλη. Στη γενική περίπτωση, ένας σύνδεσμος αντιστοιχεί σε μία σχέση που συνδέει δύο έννοιες.

• Ένα στιγμιότυπο είναι μια πρόταση της μορφής ≪έννοια – σύνδεσμος – έννοια≫ και περιγράφει τη σχέση ανάμεσα στις δύο έννοιες.

Τα υπολογιστικά συστήματα εννοιολογικής χαρτογράφησης έχουν δεδομένα χαρακτηριστικά και λειτουργίες και οι προδιαγραφές σχεδίασή τους βασίζονται πάνω στις αρχές που μόλις περιγράψαμε. Η εννοιολογική χαρτογράφηση χρησιμοποιείται στην εκπαίδευση με ποικίλους τρόπους, και για το λόγο αυτό είναι σκόπιμο να προδιαγραφούν οι δυνατές διδακτικές στρατηγικές και τα συνακόλουθα εκπαιδευτικά σενάρια που κάνουν χρήση αυτής της τεχνικής. Η εννοιολογική χαρτογράφηση μπορεί να χρησιμοποιηθεί στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση:

• ως εποπτικό εργαλείο, για διδασκαλία διαφόρων γνωστικών αντικειμένων του προγράμματος σπουδών,

• ως γνωστικό εργαλείο, για οικοδόμηση εννοιών και γνώσεων (με άλλα λόγια για μάθηση)

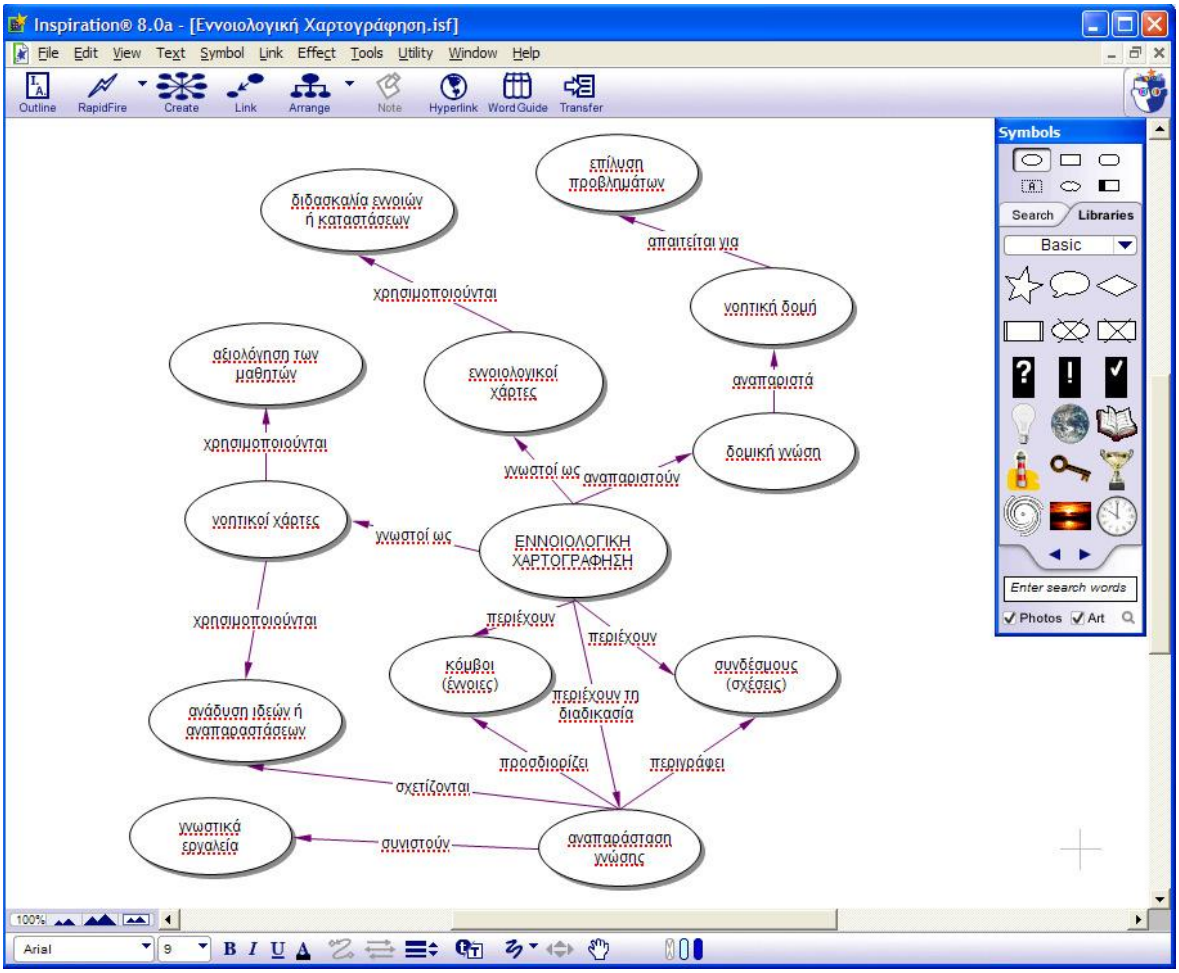
• ως εργαλείο αξιολόγησης των μαθητών (μέσω σύγκρισης δύο ή περισσότερων εννοιολογικών χαρτών),

• ως εργαλείο για την ανάδυση και την καταγραφή των αναπαραστάσεων, με άλλα λόγια, ως εργαλείο ανίχνευσης πρότερων γνώσεων

• ως μέσο για ανταλλαγή και επικοινωνία ιδεών όταν χρησιμοποιούνται για τη συλλογική κατασκευή εννοιολογικών χαρτών

• ως μέσο για σχεδίαση εφαρμογών υπερμέσων και γενικότερα συστημάτων πλοήγησης.

Υπάρχουν πολλά λογισμικά για εννοιολογική χαρτογράφηση με πιο γνωστό ίσως το Inspiration (http://www.inspiration.com/).__



Εικόνα 5. Ένας εννοιολογικός χάρτης για την εννοιολογική χαρτογράφηση με το λογισμικό Inspiration. (πηγή: Επιμορφωτικό Υλικό – Γενικό Μέρος -για την Επιμόρφωση εκπαιδευτικών ΠΕ 70 και 60 στη Χρήση και Αξιοποίηση των ντ στην εκπαιδευτική και διδακτική διαδικασία, Πάτρα Μάιος -08 (2-5-080- Αρχική έκδοση), ΥΠ.Ε.Π.Θ., Π.Ι. ΙΤΥ)

4.13. Η Πολυτροπική Θεωρία της Επικοινωνίας μέσω των Πολυμεσικών Εκπαιδευτικών λογισμικών και της αξιοποίησης των ντ.[90] Πολυμεσικότητα, Πολυτροπικότητα κειμένων και Πολυπολιτισμικά Εκπαιδευτικά Λογισμικά

Οι Τεχνολογικές Εξελίξεις στο Υλικό και το Λογισμικό των Η/Υ ιδιαίτερα κατά το τελευταίο μισό της δεκαετίας του ΄90, επέτρεψαν, εκτός από το κείμενο και τη στατική εικόνα, τη συμμετοχή σε μια εφαρμογή και άλλων μέσων, όπως το β

Πολυφασικό λογισμικό ονομάζουμε το λογισμικό στο οποίο γίνεται χρήση κειμένου, ήχου, εικόνας, βίντεο, κινούμενων σχεδίων κλπ. Είναι γνωστό ότι ένα από τα κύρια χαρακτηριστικά του σύγχρονου επικοινωνιακού τοπίου είναι η πολυτροπικότητα, η χρήση δηλαδή και η μίξη πολλών τρόπων κατά την επικοινωνία.

*Το υ**περκείμεν**ο* συνιστά δυναμική μορφή ηλεκτρονικού κειμένου, όπου ο χρήστης έχει τη δυνατότητα της μη γραμμικής ανάγνωσης, μέσω ενεργών δεσμών.

Η Τεχνολογία των **Υπερμάχων** είναι μία πρόσφατη σχετικά εξέλιξη στο χώρο της νέας εκπαιδευτικής τεχνολογίας. Η έννοια του *«υπερθέσου» (hypermedia)* συνδέεται με δύο άλλες έννοιες, το «*υπερκείμενο*» και το «*πολυμέσο*» Το υπερκείμενο βασίζεται στην ιδέα των «*υπερσυνδέσεων*» και των «*κόμβων*» μέσα από τους οποίους παρέχεται μία μη γραμμική μορφή οργάνωσης, διάταξης, αναπαράστασης και διάχυσης της πληροφορίας. [91]

Η έννοια του ***πολυμέσου*** περιλαμβάνει τη χρήση περισσότερων του ενός μέσων, που έχουν τη μορφή κειμένων, γραφικών, κινούμενων σχεδίων, εικόνων, ήχων κ.ά. οι σύνδεσμοι ενώνουν έναν κόμβο με άλλον, πολλοί κόμβοι μαζί μπορούν να συνδεθούν με άλλον κόμβο ή ένας κόμβος να συνδεθεί με πολλούς κόμβους. Πολλές διαδρομές και πολλοί σύνδεσμοι επιτρέπουν στον χρήστη να κινείται με άνεση από τον έναν κόμβο στον άλλον. Με η βοήθεια του συστήματος πλοήγησης ο χρήστης μπορεί να επιλέγει και να καθορίζει τον τρόπο προσπέλασης ή διαδρομής και το είδος της πληροφορίας που θέλει να μελετήσει. (Μακράκης, Β. (2000). σ. 16-17)

---

[90] *Κουτσογιάννης Δημήτρης Η πολυτροπική θεωρία της επικοινωνίας ως εργαλείο για την αξιολόγηση εκπαιδευτικού λογισμικού στο http://www.greek-language.gr/greekLang/modern_greek/bibliographies/edu_soft/01.html#toc003, Το κείμενο δημοσιεύτηκε στα Πρακτικά του Συνεδρίου "Εικόνα και Παιδί", επιμ Ουρανία Σέμογλου, σ. 621 – 632 (Θεσσαλονίκη, 2005)Τελευταία Ενημέρωση: 09 Ιούλ 2008, 12:27*

[91] Μακράκης, β. (2000)

Στις υπερμεσικές εφαρμογές οι ενεργοί δεσμοί, εκτός από το κείμενο, διασυνδέουν πληροφορίες σε πολυφασική μορφή (ήχο, εικόνα, βίντεο, γραφικά).

Το πρόβλημα είναι ότι οι σημειολογικές προσεγγίσεις χαρακτηρίζονταν ως τώρα από προσπάθειες δημιουργίας επιμέρους γραμματικών για τον κάθε τρόπο ξεχωριστά -π.χ. γραμματική για τη γλώσσα, την εικόνα (Kress & van Leeuwen, (1996)), τον ήχο (van Leeuwen, (1999))- και έλειπε μια προσπάθεια συνολικής θεωρητικής προσέγγισης του σύγχρονου επικοινωνιακού τοπίου. Δεν υπήρχε έτσι μια θεωρητική βάση κατάλληλη για συστηματική προσέγγιση *πολυτροπικών κειμένων,* όπως συνήθως είναι το σύγχρονο εκπαιδευτικό λογισμικό. Προς την κατεύθυνση της κάλυψης του κενού αυτού επιχειρεί να συμβάλει η πρόσφατη εργασία των Gunther Kress & Theo van Leeuwen ((2001)). Πρόκειται, δηλαδή, για μια πρώτη προσπάθεια δημιουργίας μιας *πολυτροπικής θεωρίας της επικοινωνίας*, που επιχειρεί να ερμηνεύσει συνολικά το φαινόμενο της σύγχρονης επικοινωνίας και όχι μόνο της γλώσσας ή των άλλων επιμέρους τρόπων χωριστά.

Σε αντίθεση π.χ. με τη γλωσσολογική θεωρία που ορίζει τη γλώσσα ως σύστημα με ένα από τα κύρια χαρακτηριστικά της τη διπλή άρθρωση, για τα φαινόμενο της πολυτροπικότητας προτείνεται στο βιβλίο αυτό μια τετραπλή άρθρωση, η οποία οργανώνεται γύρω από τη διπλή διάκριση μεταξύ περιεχομένου (content) και έκφρασης (expression) της επικοινωνίας. Το περιεχόμενο επιμερίζεται σε δύο επιμέρους επίπεδα (στρώματα) (strata): 1. στο *λόγο* (discourse) και 2. στο *σχέδιο* (design), ενώ η έκφραση 1. στην *παραγωγή* (production) και στη 2. *διανομή* (distribution). Η διάκριση μεταξύ περιεχομένου και έκφρασης στην επικοινωνία προσφέρεται, για να αποτελέσει τους δύο βασικούς άξονες, γύρω από τους οποίους θα μπορούσε να οργανωθεί η συζήτηση για κάθε εκπαιδευτικό λογισμικό.

Κατά τη θεωρία αυτή «λόγοι είναι κοινωνικά κατασκευασμένες γνώσεις για κάποια πτυχή της πραγματικότητας». Πρόκειται για ορισμό που κινείται στο ευρύτερο πλαίσιο της λογικής της ανάλυσης λόγου και της αντιμετώπισης της γλώσσας ως κοινωνικοπολιτισμικού φαινομένου (Gee, (1996), Fairclough, (1992), Hodge & Kress, 1988). Είναι προφανές πως μέσω της αντίληψης αυτής δίνεται ιδιαίτερη έμφαση στην *κοινωνική διάσταση των λόγων*. Λέγοντας '*κοινωνικά κατασκευασμένες γνώσεις*' εννοείται κατά συνέπεια ότι οι διάφορες γνώσεις έχουν αναπτυχθεί σε συγκεκριμένα κοινωνικά περικείμενα με τρόπο που συνάδει με τα ενδιαφέροντα των κοινωνικών πρωταγωνιστών αυτών των περικειμένων, ανεξάρτητα, αν πρόκειται για περικείμενα ευρύτερα, στενότερα, ειδικότερα, ή όχι. Εννοείται, επίσης, ότι για κάθε πτυχή της πραγματικότητας υπάρχουν συνήθως διαθέσιμοι διαφορετικοί εναλλακτικοί λόγοι και χρησιμοποιούνται αυτοί που κρίνονται οι πιο κατάλληλοι στην κάθε περίσταση (Kress & van Leeuwen, (2001): 21). Η άρρηκτη σύνδεση των λόγων με την κοινωνική πρακτική οδηγεί και στην αναγνώριση της ιστορικότητας των λόγων: η μεταβολή των κοινωνικών πρακτικών οδηγεί συνήθως σε νέους λόγους (ως προς το πώς τα πράγματα είναι και πρέπει να είναι, τι είναι αξιόλογο, τι επιτρεπτό και τι όχι κ.λπ.).

Η μεγάλη διαφορά, ωστόσο, από τις ανάλογες γλωσσολογικές θεωρίες είναι ότι δίνεται έμφαση στο γεγονός ότι οι λόγοι δεν πραγματοποιούνται μόνο μέσω της γλώσσας αλλά και μέσω άλλων σημειωτικών συστημάτων. Όλοι δηλαδή οι διαθέσιμοι σημειωτικοί τρόποι (modes) σε κάποια κοινωνία μπορούν, κάποια δεδομένη χρονική στιγμή, να χρησιμοποιηθούν ως σημειωτικοί πόροι για την άρθρωση λόγων.

Η ευρύτατη διάδοση του φαινομένου της πολυτροπικότητας στην επικοινωνία θέτει επιτακτικά το ζήτημα της επιλογής των κατάλληλων τρόπων, ανάλογο με τον εκάστοτε

επικοινωνιακό στόχο. Ο ρόλος του *σχεδίου* είναι ακριβώς αυτός: να οργανώσει αυτό που είναι να διατυπωθεί, σε έναν οδηγό για παραγωγή, κάτι ανάλογο δηλαδή με τη διαδικασία που ακολουθεί ο αρχιτέκτονας. Έτσι τα σχέδια είναι σε ένα αφηρημένο επίπεδο, μεταξύ περιεχομένου και έκφρασης και, επομένως, ανεξάρτητα από τα μέσα υλοποίησης, αφού οι πόροι στους οποίους στηρίζεται, οι σημειωτικοί τρόποι, είναι σε αφηρημένο επίπεδο, και μπορούν να υλοποιηθούν με διαφορετικά υλικά (Kress & van Leeuwen, (2001): 5-6).

Οι υποστηριχτές αυτών των προγραμμάτων πιστεύουν πως η συστηματική καθοδήγηση από τις μηχανές κατά τη διαδικασία του γραψίματος θα οδηγήσει τελικά τους μαθητές στο να εσωτερικεύσουν και να κατακτήσουν τις απαιτούμενες δεξιότητες, ώστε να καταστούν ικανοί γραφείς (experts). Προβλέπεται, δηλαδή, ένα είδος *προγραμματισμού του γράφοντος* (Barret & Paradis, 1988:156

4.14. Αναλύσεις λογισμικών που αφορούν την εκμάθηση της νέας ελληνικής γλώσσας σε πολυπολιτισμικές τάξεις:

(πηγή: Ηλεκτρονική πύλη http://www.greek-language.gr/greekLang/modern_greek/bibliographies/edu_soft/index.html)

Ανάλυση λογισμικού

Τα λογισμικά που θα συζητηθούν στη συνέχεια αποτελούν τρεις διαφορετικές εκδοχές για τη διδασκαλία της ελληνικής με την αξιοποίηση των ντ και διατυπώθηκαν στην αρχή, στα μέσα και στο τέλος της δεκαετίας του (1990) στη χώρα μας.

Λογομάθεια

Η *Λογομάθεια*, το πρώτο παράδειγμα λογισμικού που επιλέγεται για συζήτηση, αποτελεί και την πρώτη σοβαρή προσπάθεια αξιοποίησης των πολυμέσων στη διδασκαλία της ελληνικής γλώσσας. Η κυκλοφορία του πρώτου ψηφιακού δίσκου στις αρχές της δεκαετίας του '90, προκάλεσε ευρεία δημοσιότητα στον τύπο και για μεγάλο χρονικό διάστημα ταυτίστηκε με την ηλεκτρονική εκδοχή της αξιοποίησης των πολυμέσων στη διδασκαλία της ελληνικής γλώσσας.

Πρόκειται για εκπαιδευτικό λογισμικό, που απευθύνεται στις μαθητικές ηλικίες του Γυμνασίου και των τελευταίων τάξεων του Δημοτικού και θα μπορούσε να τοποθετηθεί στην κατηγορία των Tutorials (Κουτσογιάννης, (1998)). Ακολουθώντας το ρητορικό πλαίσιο της παραδοσιακής διδασκαλίας: ερώτηση - απάντηση - αξιολόγηση, επιχειρεί να καλύψει τη διδασκαλία 'όλων των γλωσσικών επιπέδων της ελληνικής: συντακτικό, γραμματική, ορθογραφία και λεξιλόγιο'. Το ενδιαφέρον στην προκειμένη περίπτωση είναι ότι το ρόλο του δασκάλου έχει αναλάβει ο Όμηρος, με βοηθό του μια άλλη αρχαιοελληνική φιγούρα, τον Αναξίμανδρο, η δε διδασκαλία διεξάγεται με φόντο την Ακρόπολη.

Μια σημερινή ανάγνωση της Λογομάθειας μπορεί να θέσει αυθόρμητα δύο ερωτήματα: γιατί στην προσέγγιση αυτή η διδασκαλία της ελληνικής ταυτίζεται ουσιαστικά με τη διδασκαλία της δομής της γλώσσας και υποβιβάζεται η χρήση της; Και δεύτερο, γιατί επιλέγεται ένα αρχαιοελληνικό πλαίσιο για τη διδασκαλία της νέας ελληνικής γλώσσας;

Η απάντηση στα ερωτήματα αυτά θα είναι πρόχειρη, αν δεν ενταχθεί η όλη προσπάθεια στο συγκεκριμένο κοινωνικό και ιστορικό πλαίσιο της περιόδου που δημιουργήθηκε. Είναι γνωστό ότι κατά τη δεκαετία του 1980 αναπτύχθηκε μια έντονη αντιπαλότητα γύρω από το εάν υπάρχει ή όχι γλωσσικό πρόβλημα στους νέους ως αποτέλεσμα, όπως υποστήριζαν οι υπέρμαχοι της καταφατικής απάντησης, της μη συστηματικής διδασκαλίας της γραμματικής και της μη διδασκαλίας των αρχαίων ελληνικών από το πρωτότυπο στο Γυμνάσιο. Μια εκτενής ανάλυση του λογισμικού αυτού ως κειμένου[1] (Koutsogiannis & Mitsikopoulou, (2002)) έδειξε ότι απηχεί τη μία από τις δύο αυτές απόψεις, μια ελληνική εκδοχή του γνωστού διεθνούς κινήματος: «πίσω στα βασικά» (back to basics) (Carter, (1995): 5-10). Δύο είναι τα βασικά χαρακτηριστικά του λόγου αυτού, τα οποία διαπερνούν και το υπό συζήτηση λογισμικό: πρώτο, η έμφαση στη μεγάλη ιστορία της ελληνικής μέσω των σημείων που παραπέμπουν στην αρχαιότητα, αλλά και μέσω της εκτενούς αναφοράς στην ιστορία της ελληνικής γλώσσας και στη σημασία της (κυρίως στην εισαγωγή) και δεύτερο, η ad hoc διδασκαλία της γραμματικής (σε αντίθεση με τη λογική που προωθούσαν τα σχολικά εγχειρίδια του Δημοτικού της ίδιας περιόδου) ως βασικής προϋπόθεσης για την ορθή χρήση της γλώσσας.

Η προσπάθεια, επομένως, ένταξης ενός ηλεκτρονικού προϊόντος στο κοινωνικοπολιτισμικό και ιστορικό του πλαίσιο γειώνει την ανάγνωσή του. Έτσι γίνεται αντιληπτό πως δεν πρόκειται για μια ουδέτερη προσπάθεια που αξιοποιεί την επιστήμη και την τεχνολογία, για να αναβαθμίσει τη διδασκαλία της ελληνικής, όπως συνήθως αντιμετωπίζονται τα πολυμέσα. Πρόκειται, αντίθετα, για την πραγμάτωση συγκεκριμένων λόγων, μιας συγκεκριμένης κοινωνίας, σε μια δεδομένη χρονική στιγμή.

Ο Ξεφτέρης και η Γραμματική

Το λογισμικό αυτό παίρνει τον τίτλο του από το κεντρικό πρόσωπο του προγράμματος, που είναι ένα **ανθρωπόμορφο βιβλίο με το όνομα Ξεφτέρης.** Ο Ξεφτέρης αφού έχει μάθει να διαβάζει, σε μια προηγούμενη έκδοση του ίδιου λογισμικού που αφορά στη διδασκαλία της ανάγνωσης, σκέφτεται να γράψει ένα παραμύθι. Διαπιστώνει όμως πως αυτό είναι δύσκολο, γι' αυτό και επισκέπτεται τη νονά του τη Γραμματική. Η Γραμματική τού επισημαίνει πως για να γράψει το παραμύθι είναι απαραίτητο να συγκεντρώσει πρώτα τέσσερα πολύτιμα αντικείμενα: το μαγικό σκουφί της έμπνευσης, ένα φτερό από παγόνι, λίγο μελάνι από χταπόδι που ζει σε ένα παλιό ναυάγιο και έναν πάπυρο που ζει στις όχθες μια χρυσής λίμνης. Έτσι ο Ξεφτέρης, δηλαδή ο μαθητής, αναλαμβάνει την προσπάθεια να βρει τα τέσσερα αντικείμενα. Κατά τη διάρκεια της αναζήτησης αυτής και προκειμένου να φτάσει με επιτυχία ως το τέλος θα πρέπει να αντιμετωπίσει διάφορα εμπόδια ή να βοηθήσει στην επίλυση προβλημάτων. Τα εμπόδια αυτά έχουν την κλασική μορφή ασκήσεων της γραμματικής. Ο μύθος είναι επομένως το δόλωμα για τη διδασκαλία ενοτήτων της γραμματικής.

Είναι προφανές ότι το αντικείμενο και στα δύο αυτά λογισμικά είναι κοινό και αφορά στη διδασκαλία της γραμματικής. Και στα δύο λογισμικά οι αντιλήψεις (οι λόγοι από τους οποίους αντλούν είναι επίσης κοινές): ως προς τη σημασία της διδασκαλία της γραμματικής, ως προς το περιεχόμενό της διδασκαλίας της, ως προς το είδος της γραμματικής που επιλέγεται. Θα

μπορούσαμε να πούμε πως και στις δύο περιπτώσεις αντανακλώνται αντιλήψεις του *αυτόνομου μοντέλου γραμματισμού* (Street, 1984). Υπάρχει όμως σημαντική διαφορά στα σχέδια. Στη μία περίπτωση επιλέγεται το γνωστό διδακτικό μοντέλο που ακολουθείται και σήμερα στις περισσότερες τάξεις: ερώτηση-απάντηση-αξιολόγηση. Στη δεύτερη επιλέγεται το ρητορικό πλαίσιο της αφήγησης ενός μύθου, είδος ιδιαίτερα αγαπητό στα παιδιά, με στόχο να κερδηθεί το ενδιαφέρον τους και να οδηγηθούν με μεγαλύτερη διάθεση στην επίλυση των ασκήσεων.

Η επιλογή όμως της αφήγησης ως μέσου για την καλύτερη διδασκαλία της γραμματικής αλλά και της αριθμητικής θα μπορούσαμε να πούμε πως αποτέλεσε σημαντικό κίνημα κατά τη δεκαετία του '90 στη χώρα μας και υλοποιήθηκε μέσω ποικίλων σχεδίων. Η επιλογή αυτή στο σχεδιασμό απηχεί απόψεις της νέας παιδαγωγικής αλλά και πρωτόλειες απόψεις προς την κατεύθυνση της αξιοποίησης του υπολογιστή όχι ως δασκάλου, αλλά ως περιβάλλοντος προσομοίωσης της πραγματικότητας. Εδώ ο δάσκαλος ως ρητή αναφορά χάνεται και καταβάλλεται προσπάθεια δημιουργίας περιβάλλοντος αλληλεπίδρασης με τον υπολογιστή στο πλαίσιο ενός συγκεκριμένου μύθου.

Ηλεκτρονικό παιδαγωγικό περιβάλλον Λεξικού Ιδρύματος Τριανταφυλλίδη

Το *Λεξικό της Κοινής Νεοελληνικής* του Ινστιτούτου Νεοελληνικών σπουδών (Ιδρυμα Μανόλη Τριανταφυλλίδη), το οποίο από το πρωτογενές πεδίο χρήσης του ως λεξικογραφικό εργαλείο αναφοράς έχει «πλαισιωθεί» (Bernstein, (1990)) από το Κέντρο Ελληνικής Γλώσσας **σε ηλεκτρονικό παιδαγωγικό περιβάλλον** για τη διδασκαλία της ελληνικής στο διαδίκτυο (Kazazis & Koutsogiannis, (2001), Κουτσογιάννης, (2001)), αποτελεί το τρίτο παράδειγμα. Κατά τη μεταφορά του λεξικού σε ηλεκτρονική βάση δεδομένων αξιοποιήθηκε η διάρθρωση της εσωτερικής δομής (μικροδομής) του κάθε άρθρου του λεξικού. Με βάση τη λογική αυτή, το κάθε λήμμα τεμαχίστηκε σε τόσες υποενότητες-πεδία όσες και οι υποκατηγορίες του και μεταφέρθηκε σε βάση δεδομένων. Η επιλογή αυτή επιτρέπει την πολλαπλή διδακτική αξιοποίηση του γλωσσικού υλικού του λεξικού. Έτσι, δίνεται η δυνατότητα για μεμονωμένη ή συνδυαστική αναζήτηση, μεταξύ άλλων, στα παρακάτω: λέξης ή συνδυασμού χαρακτήρων, γραμματικής κατηγορίας (ρήμα, επίθετο κ.λπ.), κλιτικού παραδείγματος, ερμηνεύματος, παραδείγματος, ετυμολογίας, επίπεδο ύφους (π.χ. ειρωνικό, επίσημο, λαϊκό κ.λπ.).

Το περιβάλλον που δημιουργήθηκε έχει τα χαρακτηριστικά αυτού που αποκαλείται συνήθως διερευνητικό λογισμικό: δίνει τη δυνατότητα διερεύνησης ερωτημάτων και αναζήτησης απαντήσεων· δεν είναι στατικό, αφού δεν υπάρχουν έτοιμες προαποφασισμένες απαντήσεις, όπως συμβαίνει με τα κλειστά περιβάλλοντα· είναι ανοιχτό, αφού δεν υπάρχουν συγκεκριμένες πορείες που πρέπει να ακολουθηθούν, και ο κάθε δάσκαλος και μαθητής μπορεί να επιλέξει το είδος και το περιεχόμενο της έρευνας που επιθυμεί (Κουτσογιάννης, (2001)).

Η επιλογή της μετατροπής ενός λεξικού σε γλωσσοδιδακτικό περιβάλλον προϋποθέτει μια συγκεκριμένη θεωρητική αφετηρία ως προς τη διδασκαλία της γλώσσας, έστω και αν δεν είναι τόσο εμφανής στην περίπτωση αυτή: ότι π.χ. το υλικό ενός λεξικού, υλικό το οποίο επιτρέπει έρευνα σε επίπεδο λέξης και πρότασης, μπορεί να είναι αξιοποιήσιμο στη διδασκαλία της ελληνικής ή ότι η γλωσσική ενημερότητα που εξυπηρετείται από το περιβάλλον αυτό είναι χρήσιμη. Αξίζει, επίσης, να επισημανθεί ότι η αφετηρία αυτή, οι λόγοι δηλαδή ως προς το *τί* της γλωσσικής διδασκαλίας, δεν απέχουν θεαματικά σε σχέση με τα άλλα δύο ηλεκτρονικά εκπαιδευτικά περιβάλλοντα που συζητήσαμε. Αυτό το οποίο όμως διαφέρει είναι τόσο ο σχεδιασμός όσο και ο βαθμός προσαρμογής

στις ιδιαιτερότητες του μέσου. Στην προκειμένη περίπτωση αυτό που κυριαρχεί δεν είναι το «δίδαξε», όπως στην πρώτη περίπτωση, ή το «λύσε την άσκηση για να συνεχίσει το παραμύθι», αλλά το «ερεύνησε, διασταύρωσε και διατύπωσε το συμπέρασμά σου». **Ο υπολογιστής** με άλλα λόγια μέσω του σχεδιασμού που ακολουθείται δε διδάσκει, αλλά **αποτελεί το πλαίσιο για «διερευνητική μάθηση».**

Αυτή όμως η αλλαγή σε μικροεπίπεδο προτείνει ή προϋποθέτει ουσιαστικά ευρύτερες αλλαγές σε μέσο και μακροεπίπεδο. Στη θέση ενός παιδιού που διδάσκεται πίσω από έναν υπολογιστή, κατά προτίμηση απομονωμένο από τα υπόλοιπα, ενισχύεται η αναζήτηση, ατομική ή ομαδική, η οποία υλοποιείται με διαφορετική προσέγγιση αυτού που αποκαλούμε διδακτέα ύλη, με αλλαγή της σχέσης διδασκόντων - διδασκομένων, με διαφορετική διάταξη των θρανίων στην περίπτωση της ομαδικής εργασίας και, τελικά, με ευρύτερη ανακατανομή του χρόνου και της όλης οργάνωσης του σχολείου. Πρόκειται για μια πρόταση ενίσχυσης μιας συγκεκριμένης εκδοχής όχι μόνο στην κατασκευή λογισμικού, αλλά στον τρόπο λειτουργίας του σχολείου, στις σχέσεις διδασκόντων διδασκομένων, στο πώς συντελείται η μάθηση κ.λπ. Πρόκειται, με άλλα λόγια, για σαφείς ενδείξεις μεταφοράς του ενδιαφέροντος από τη διδασκαλία συγκεκριμένης γνώσης στη διδασκαλία δεξιοτήτων, από τη μετάδοση της γνώσης στην αναζήτηση και κατάκτησή της. Το συγκεκριμένο ηλεκτρονικό περιβάλλον, επομένως, προωθεί την αρκετά διαδεδομένη άποψη, που υποστηρίζει την αξιοποίηση των ντ ως καταλυτών για την αλλαγή του σχολείου και τη δημιουργία ενός σχολείου του 21^{ου} αιώνα, με κεντρικό το ρόλο των υπολογιστών ως εργαλείων αλλαγής (Papert, (1993)).

4.15. Προγράμματα υποστήριξης της διαδικασίας παραγωγής γραπτού λόγου (writing process)[92]

Τα τελευταία είκοσι χρόνια, και μετά από συστηματικές έρευνες στο χώρο της γνωστικής ψυχολογίας, σημειώθηκαν σημαντικές εξελίξεις σχετικά με την αντίληψη ως προς το πώς γράφει ο μαθητής. Η διαπίστωση πως το γράψιμο δεν είναι μια σειρά από ανεξάρτητες και χρονικά διαδοχικές διαδικασίες, αλλά μια πολύπλοκη υπόθεση που σε κάθε στιγμή απαιτεί τον έλεγχο και τον συνδυασμό πολλών δεξιοτήτων επηρέασε σημαντικά και τη διδασκαλία του γραπτού λόγου, μεταφέροντας το κέντρο βάρους της διδασκαλίας από το τελικό γραπτό προϊόν στη διαδικασία παραγωγής του.

Οι εξελίξεις αυτές οδήγησαν στη **δημιουργία "μοντέλων",** τα οποία σε μορφή λογικών διαγραμμάτων (**flow charts**) προσπαθούν να αναπαραστήσουν τη νοητική διαδικασία που ακολουθείται από το γράφοντα κατά τη διαδικασία παραγωγής γραπτού λόγου. Στο πλαίσιο αυτό, ένα μεγάλο μέρος της έρευνας κατευθύνεται στην αναζήτηση του τρόπου παραγωγής κειμένων εκ μέρους των μαθητών («ικανών» και «λιγότερο ικανών») και κατά προέκταση στη διακρίβωση των δυσκολιών και των ιδιαιτεροτήτων που παρουσιάζουν. Οι ερευνητές αυτοί, λοιπόν, πιστεύουν, πως οι μαθητές, ενώ μπορεί να έχουν αρκετές πληροφορίες σε λανθάνουσα κατάσταση (long- term memory), εντούτοις έχουν πρόβλημα με το να επαναφέρουν τις απαραίτητες απ' αυτές στην ενεργό μνήμη (short- term memory*),* να βρουν νέες αλλά και να τις χειριστούν κατάλληλα, ώστε να γράψουν ένα ολοκληρωμένο κείμενο (Kemp, (1992):17).

---

[92] Κουτσογιάννης Δ. (2008), άρθρο: ***Εκπαιδευτικό λογισμικό***, δημοσιευμένο στο http://www.greek-language.gr/greekLang/modern_greek/bibliographies/edu_soft/02.html τελευταία ενημέρωση 2008.

Στηριζόμενοι στις θεωρητικές αυτές αναζητήσεις και στα μοντέλα που προτάθηκαν, τα οποία βέβαια ποικίλλουν, επιχειρήθηκε από πολλούς η **δημιουργία υπολογιστικών περιβαλλόντων**, τα οποία θα μπορούν να υποστηρίζουν και να κατευθύνουν τη σκέψη των μαθητών κατά το γράψιμο (Kemp, (1992):16). Η βοήθεια που προσφέρεται είτε είναι υπό μορφή ερωτήσεων που στόχο έχουν να διευκολύνουν το μαθητή, ή να τον κατευθύνουν προς ένα συγκεκριμένο στόχο, ή υπό μορφή έτοιμων πληροφοριών, τις οποίες, όταν χρειάζεται, μπορεί να τις χρησιμοποιήσει.

Οι υποστηριχτές αυτών των προγραμμάτων πιστεύουν πως η συστηματική καθοδήγηση από τις μηχανές κατά τη διαδικασία του γραψίματος θα οδηγήσει τελικά τους μαθητές στο να εσωτερικεύσουν και να κατακτήσουν τις απαιτούμενες δεξιότητες, ώστε να καταστούν ικανοί γραφείς (experts). Προβλέπεται, δηλαδή, ένα **είδος *προγραμματισμού του γράφοντος*** (Barret & Paradis, 1988:156) και υπ' αυτήν την έννοια το λογισμικό αυτό είναι αρκετά κοντά στη φιλοσοφία των αρχών του συμπεριφορισμού.

4.16. Ο Ηλεκτρονικός Υπολογιστής ως περιβάλλον πρακτικής γραμματισμού:

Ο υπολογιστής στις μέρες μας αξιοποιείται ευρύτατα *σε πρακτικές γραμματισμού,* κυρίως ως μέσο για διάβασμα, γράψιμο και (γραπτή εν μέρει) επικοινωνία. Το γεγονός αυτό έχει καταλυτικές συνέπειες ως προς τα μέσα που χρησιμοποιούνται στη διδασκαλία της ελληνικής και ως προς το περιεχόμενο που αυτή αποκτά. Συγκεκριμένα, *ο τεχνολογικός ή ψηφιακός γραμματισμός γίνεται μέρος του γλωσσικού γραμματισμού* (Κουτσογιάννης (2000)β). Στο πλαίσιο της λογικής αυτής, η εργασία με τα ηλεκτρονικά εργαλεία (ηλεκτρονικά περιβάλλοντα παραγωγής λόγου, λεξικά κλπ.) και η καλλιέργεια της κριτικής τεχνολογικής ενημερότητας (Κουτσογιάννης (2001), (2001)β, υπό δημοσίευση) είναι απαραίτητο συστατικό των σύγχρονων προγραμμάτων γλωσσικής διδασκαλίας.[93]

4.17. Το διαδικτυακό λεξικό της Κοινής Ελληνικής Γλώσσας:[94]

Βασικό στοιχείο που επιδιώχθηκε είναι να ανταποκρίνεται το περιβάλλον των λεξικών, ιδιαίτερα του *Λεξικού της Κοινής Νεοελληνικής* σε μια από τις βασικές προτεραιότητες της σύγχρονης γλωσσοδιδακτικής, που είναι να μην αντιμετωπίζονται οι λέξεις αποκομμένες, αλλά να τοποθετούνται στα συμφραζόμενά τους: στην πρόταση, στην παράγραφο, στο ***κειμενικό είδος (genre), και στο λόγο (discourse)*** που ανήκουν. Ένα λεξικό όμως δεν μπορεί παρά να δώσει το ερμήνευμα μιας λέξης και παραδείγματα χρήσης της σε προτασιακό επίπεδο συνήθως, κάτι που

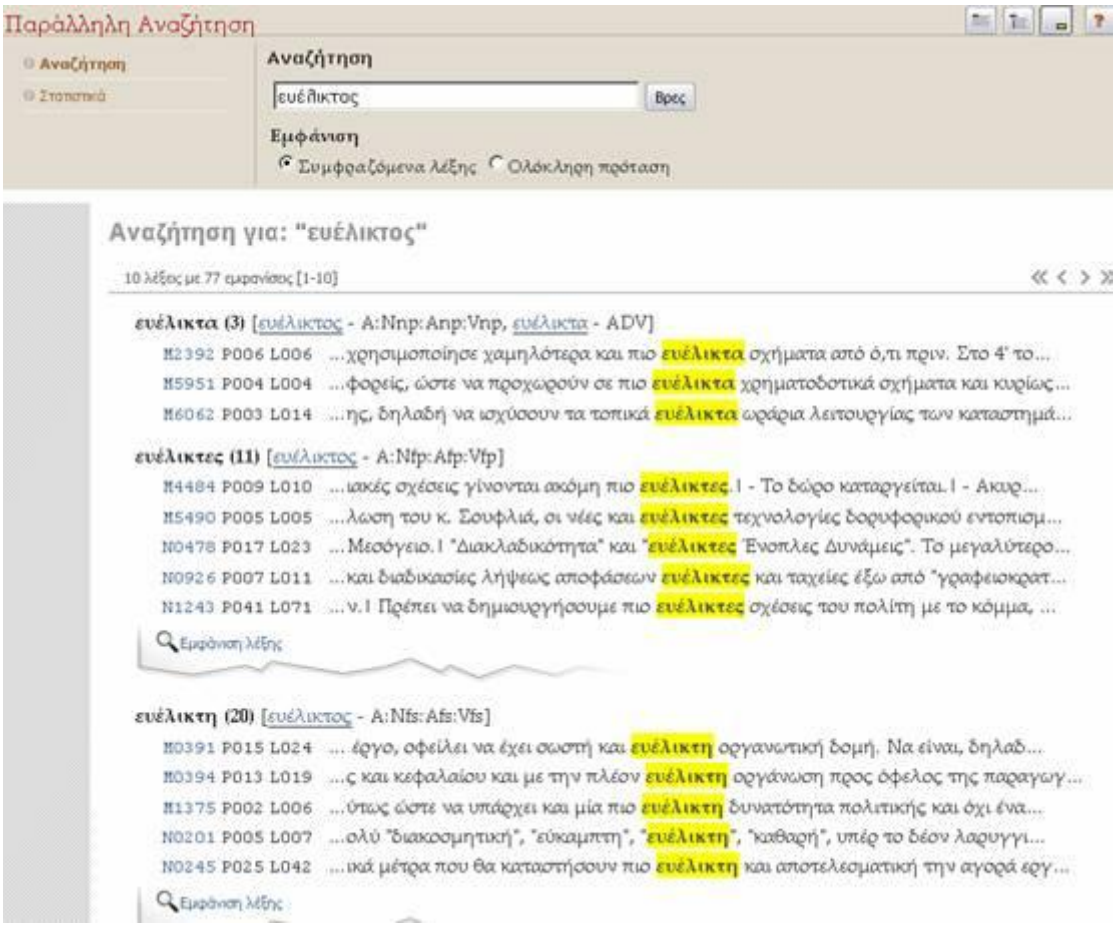
---

1. [93] Κουτσογιάννης Δ. , 2008, «Ηλεκτρονικοί υπολογιστές και διδασκαλία της γλώσσας Διδακτική αξιοποίηση των ηλεκτρονικών λεξικών και σωμάτων κειμένων» στο http://www.greek-language.gr/greekLang/modern_greek/education/cbt/utilization/theory.html#toc005

[94] Κουτσογιάννης Δ. , 2008, «Ηλεκτρονικοί υπολογιστές και διδασκαλία της γλώσσας Διδακτική αξιοποίηση των ηλεκτρονικών λεξικών και σωμάτων κειμένων» στο http://www.greek-language.gr/greekLang/modern_greek/education/cbt/utilization/theory.html#toc005

είναι ανεπαρκές. Γι' αυτό, η αναζήτηση στο λεξικό συνδέθηκε με την παράλληλη δυνατότητα αναζήτησης σε σώμα κειμένων (Εικόνα 1 και Εικόνα 2).

Εικόνα 1. Η αναζήτηση μπορεί να συνδυαστεί με την αναζήτηση σε σώμα κειμένων



Εικόνα 2. Τα αποτελέσματα της αναζήτησης στο Σώμα Κειμένων

Η λειτουργία αυτή της παράλληλης αναζήτησης στα ερμηνεύματα των λημμάτων ενός σύγχρονου λεξικού της νέας ελληνικής και στις εμφανίσεις των ίδιων λημμάτων σε σώμα κειμένων αυθεντικού λόγου είναι πολλαπλά χρήσιμη και αξιοποιήσιμη. Πρώτα απ' όλα, επιτρέπει στο χρήστη του περιβάλλοντος να διασταυρώσει τους ορισμούς και τα παραδείγματα του συγκεκριμένου λήμματος του λεξικού, με παραδείγματα πραγματικής χρήσης του, αντλημένα από τον αυθεντικό λόγο του καθημερινού τύπου.

Στο παραπάνω παράδειγμα (εικόνες 1 & 2), αναζητούμε το λήμμα «ευέλικτος» στο ΛΚΝ και παράλληλα μπορούμε να δούμε τις εμφανίσεις του ίδιου λήμματος στο σώμα κειμένων. Πραγματοποιώντας αυτή την αναζήτηση, έχουμε τη δυνατότητα πρόσβασης σε ένα αρκετά ευρύ φάσμα χρήσεων και σημασιών της λέξης, όπως εμφανίζονται σε μια ποικιλία κειμένων και κειμενικών ειδών δημοσιογραφικού λόγου, αλλά και εκπαιδευτικού λόγου (πολιτιστικά, πολιτική, ρεπορτάζ, συνεντεύξεις). Έτσι καθίσταται δυνατό να μελετηθεί η σημασία μίας λέξης στο πεδίο της καθημερινής χρήσης, στα συγκεκριμένα έστω πεδία του δημοσιογραφικού και εκπαιδευτικού λόγου, και όχι μόνο σε επίπεδο πρότασης (Βελούδης (2001)). Παράλληλα, ελέγχεται η «προβλεπτότητα του λεξικού» (Αναστασιάδη (1997): 171), το αν δηλαδή τα ερμηνεύματα που περιλαμβάνονται σε αυτό είναι ανοιχτά στο να προβλέψουν τη σημασιακή επέκταση των λέξεων, τις νέες σημασίες που προκύπτουν από τις καινούριες χρήσεις των λέξεων. Επίσης, καλλιεργείται μια σημαντική πτυχή της **γλωσσικής επίγνωσης (language awareness)** (Μπουτουλούση (2001)) των μαθητών: συνειδητοποιούν ότι οι σημασίες των λέξεων μιας ζωντανής γλώσσας δεν είναι παγιωμένες, αλλά μεταβάλλονται.

4.18. Ελληνοτουρκικό λεξικό για παιδιά Δημοτικού Σχολείου:

(εδώ βλέπουμε τα εξώφυλλα του Εκπ. Λογισμικού)

Πρόκειται για ελληνοτουρκικό λεξικό πολυμέσων με **6.000 λήμματα** Απευθύνεται σε παιδιά ηλικίας 8-12 ετών και συνοδεύει τη μέθοδο εκμάθησης της ελληνικής «*Ένας Ιππότης στο κάστρο των λέξεων/ Ένας Ιππότης στο κάστρο των γραμμάτων*».

Το παιδικό λεξικό περιέχει σε κάθε λήμμα **παραδείγματα διάφορων χρήσεων**, με μετάφραση στην τουρκική, γραμματικές πληροφορίες, συλλαβισμό, εικόνες και εκφώνηση στην ελληνική.

Στο σύστημα είναι ενσωματωμένος **μορφολογικός αναλυτής**. Έτσι κάθε τύπος αναγνωρίζεται ως προς τα γραμματικά του χαρακτηριστικά και συνδέεται με το αρχικό λήμμα (δηλαδή δεν είναι απαραίτητο να γνωρίζει ο μικρός χρήστης του λεξικού την ονομαστική του ενικού

μιας λέξης ή το πρώτο πρόσωπο του ενεστώτα ενός ρήματος, μπορεί να πληκτρολογήσει τη γενική ή τον πληθυντικό ή τον αόριστο και θα συνδεθεί με τη λέξη που ψάχνει).

Επίσης, αν το παιδί πληκτρολογήσει μια λέξη λανθασμένα, η λέξη αυτόματα διορθώνεται ορθογραφικά. Το λεξικό αναδιαμορφώθηκε και κυκλοφόρησε και σε εκτυπωμένη μορφή, για να μπορεί να χρησιμοποιηθεί και από παιδιά που δεν διαθέτουν ηλεκτρονικό υπολογιστή.

Το λεξικό διανεμήθηκε στους μαθητές των τεσσάρων μεγαλύτερων τάξεων δημοτικού. Το λεξικό υποβλήθηκε τον Δεκέμβριο 2006 στο Παιδαγωγικό Ινστιτούτο μέσω της Ειδικής Γραμματείας ΠΟΔΕ προκειμένου να εγκριθεί ως μέρος των βιβλίων του Ο.Ε.Δ.Β.. http://www.ilsp.gr/ippotis/greekturkish.html

Υπεύθυνοι του έργου: Επιστημονική υπεύθυνη:Μαρία Τζεβελέκου, Γλωσσολόγος, ερευνήτρια, β' βαθμίδα, Ινστιτούτο Επεξεργασίας του Λόγου. Συνεργάτες/ριες: Άννα Βακαλοπούλου, Γιάννης Παπαγεωργακόπουλος, Μαρία Γλύκα, Σπυριδούλα Σταμούλη, Βίκυ Κάντζου, Λουΐζα Καραγεωργίου.

4.19. Εκπαιδευτικά Λογισμικά εκμάθησης της Ελληνικής στα μειονοτικά σχολεία της Θράκης:

- **Ένας Ιππότης στο κάστρο των γραμμάτων:**
- **Ένας Ιππότης στο κάστρο των λέξεων (2βιβλία, 2 CD-ROM)**

(πηγή: http://www.ilsp.gr/ippotis/greeklang.html

Ηλεκτρονική Μέθοδος Εκμάθησης της Ελληνικής ως Ξένης Γλώσσας

Η μέθοδος είναι κατάλληλη για παιδιά 8-12 χρονών. Περιέχει το βασικό λεξιλόγιο και το σύνολο των γνώσεων που προβλέπει το αναλυτικό πρόγραμμα του δημοτικού σχολείου.

Η μέθοδος είναι οργανωμένη με βάση μια ιστορία αναζήτησης, που έχει γράψει ο συγγραφέας παιδικών βιβλίων Ευγένιος Τριβιζάς. Η πλοκή είναι η εξής: ένας ιππότης ψάχνει να βρει «γράμματα» της αλφαβήτου στο ένα CD-ROM (Ένας Ιππότης στο κάστρο των γραμμάτων) και «λέξεις» στο δεύτερο (Ένας Ιππότης στο κάστρο των λέξεων), για να καταφέρει να αποκρυπτογραφήσει τα σημειώματα που του στέλνει η αγαπημένη του και να μπορέσει να τη συναντήσει. Ο ιππότης «πλοηγείται» από το παιδί που «παίζει» στον Η/Υ σε διάφορα δωμάτια ενός φανταστικού κάστρου ψάχνοντας τα γράμματα που λείπουν από τα μηνύματα της καλής του και στα οικήματα μιας φανταστικής χώρας όπου ψάχνει τις λέξεις. Στην περιπλάνησή του συναντάει παράξενα πλάσματα και περνάει διάφορες περιπέτειες. Για να αποχτήσει τα **γράμματα** και τις **λέξεις** που χρειάζεται, ο ήρωας περνάει με τη βοήθεια του παιδιού διάφορες «δοκιμασίες», που είναι **γραμματικές, φωνητικές, ακουστικές και λεξιλογικές ασκήσεις.** Έτσι, η θετική έκβαση της κάθε περιπέτειας του ιππότη απαιτεί ενεργητική συμμετοχή και την επιτυχή ανταπόκριση στις ασκήσεις/παιγνίδια, ενώ η πλοκή λειτουργεί σαν μίτος που προκαλεί επιθυμία και κίνητρο να μάθουν οι μικροί αναγνώστες το τέλος της ιστορίας.

Η μέθοδος έχει **γλώσσα στήριξης την τουρκική** και αυτόματη (με ένα κλικ) μετάφραση στα τουρκικά. Η ηλεκτρονική μέθοδος αναδιαμορφώθηκε και κυκλοφόρησε και σε εκτυπωμένη μορφή με στόχο να μπορεί να χρησιμοποιηθεί και σε περιβάλλοντα τα οποία στερούνται της αναγκαίας υποδομής του ηλεκτρονικού υπολογιστή. Υποβλήθηκε τον Δεκέμβριο 2006 στο Παιδαγωγικό Ινστιτούτο μέσω της Ειδικής Γραμματείας ΠΟΔΕ προκειμένου να εγκριθεί ως μέρος των βιβλίων του Ο.Ε.Δ.Β. http://www.ilsp.gr/ippotis/greeklang.html

Πρόκειται για μία μέθοδο εκμάθησης της ελληνικής, η οποία απευθύνεται σε παιδιά δημοτικού. Κυκλοφορεί σε θήκη των δύο (2) CD-ROM και ένα φυλλάδιο οδηγιών χρήσης. Ο πρώτος οπτικό δίσκος τιτλοφορείται *«Ένας Ιππότης στο Κάστρο των Γραμμάτων»* και απευθύνεται σε ομιλητές εισαγωγικού κα μέσου επιπέδου ελληνομάθεια, ενώ ο δεύτερος οπτικός δίσκος τιτλοφορείται «Ένας Ιππότης στο Κάστρο των Λέξεων» και απευθύνεται σε ομιλητές μέσου και προχωρημένου επιπέδου. Η μέθοδος χρησιμοποιείται πλέον ευρέως όχι μόνο από τους μαθητές του δημοτικού στη Θράκη, αλλά και σε τάξεις υποδοχής των μεγάλων αστικών κέντρων.

Σε αντίθεση με άλλα εκπαιδευτικά υλικά για τη διδασκαλία της γλώσσας, τα οποία υιοθετούν την επικοινωνιακή προοπτική με την αναπαραγωγή επικοινωνιακών περιστάσεων της καθημερινής ζωής, ο Ιππότης συνιστά μία «μετατόπιση» από το καθημερινό στο φανταστικό, από το προβλέψιμο στο απρόοπτο.

Το λογισμικό περιλαμβάνει 24 ενότητες. Κάθε ενότητα εστιάζει σε ορισμένα φαινόμενα της Ελληνικής γλώσσας, σύμφωνα με το αναλυτικό πρόγραμμα το οποίο εκπονήθηκε από γλωσσολόγους του ΙΕΛ. (Τζεβελέκου Μ., 2007[95])

Περισσότερα για το λογισμικό στην ιστοσελίδα: **http://www.ilsp.gr/ippotis/greeklang.html**

[95] Τζεβελέκου, Μ., (2007), «Μειονοτική Εκπαίδευση και Εκμάθηση της Γλώσσας στην Κοινωνία της Πληροφορίας»,(σ. 199-221) άρθρο δημοσιευμένο στο: Δραγώνα, Θ., Φραγκουδάκη Α., (2007), «*Πρόσθεση όχι Αφαίρεση, Πολλαπλασιασμός όχι Διαίρεση- η Μεταρρυθμιστική Παρέμβαση στην Εκπαίδευση της μειονότητας στης Θράκης*»., εκδ. Μεταίχμιο, Αθήνα 2007.

5. Σεβντάς του Σεντουκιού: πού είναι οι ρόδες μου ;

Πρόκειται για ένα ηλεκτρονικό εκπαιδευτικό παιχνίδι που αποτελεί ένα ταξίδι στο χώρο και στο χρόνο, μια διαθεματική ηλεκτρονική βιβλιοθήκη με θέματα ιστορίας, γεωγραφίας, κοινωνικής και πολιτικής αγωγής, τέχνης και καθημερινής ζωής.

- Απευθύνεται στα παιδιά των τριών τελευταίων τάξεων του δημοτικού, χωρίς αυτό να αποκλείει τη συμμετοχή και μικρότερων παιδιών.

Η ιστορία έχει ως εξής: Ένα σεντούκι γεμάτο από αντικείμενα και αναμνήσεις από μια μακρά πορεία που ξεκινά στο τέλος του 19ου αιώνα περνά από τα Βαλκάνια, διασχίζει τη Μεσόγειο, φτάνει στην Αλεξάνδρεια, από εκεί στη Μασσαλία, ταξιδεύει μέχρι την Τουρκία, περνάει στην Ελλάδα, μεταναστεύει στην Ευρώπη και καταλήγει στη Σαμοθράκη. Το σεντούκι εξηγεί ότι θέλει να ξαναφύγει και να κινηθεί στον κόσμο αλλά έχει χάσει τις 6 ρόδες του. Οι παίκτες καλούνται να βρουν τις ρόδες αυτές για να το βοηθήσουν να ταξιδέψει ξανά.

Το παιχνίδι έχει 6 διαφορετικά επίπεδα με αυξανόμενο βαθμό δυσκολίας ανά επίπεδο. Για να προχωρήσουν οι παίκτες στο επόμενο επίπεδο πρέπει να έχουν ολοκληρώσει το προηγούμενο. Κάθε επίπεδο αποτελείται από παιχνίδια (μνήμης, αντιστοιχήσεων, ομαδοποίησης, λέξεων), κείμενα και δραστηριότητες (παραγωγής γραπτού λόγου, γλωσσικών παιχνιδιών, μαθηματικών πράξεων, εικαστικών, αντιπαραβολής ηλεκτρονικής και έντυπης μορφής λόγου, συνδυασμού των παραπάνω μορφών) πάνω στα κείμενα. Υπάρχουν συνολικά 89 παιχνίδια και 89 κείμενα με τις αντίστοιχες δραστηριότητές τους.
Το παιχνίδι σχεδιάστηκε για τις ανάγκες των μαθημάτων ελληνικής γλώσσας μέσω Η/Υ που γίνονται στα Κέντρα Στήριξης του Προγράμματος Εκπαίδευσης Μουσουλμανοπαίδων (ΚΕ.Σ.Π.Ε.Μ.), και των παιδαγωγικών δραστηριοτήτων των ΚΕ.Σ.Π.Ε.Μ. Χρησιμοποιείται από ειδικά επιμορφωμένους εκπαιδευτικούς.

5. Ένα παράδειγμα από τη Β/θμια ΄Εκπαίδευση -Χρήση Εκπαιδευτικού Λογισμικού- για την Ένταξη *των Παιδιών με πολιτισμικές και γλωσσικές ιδιαιτερότητες στο εκπαιδευτικό μας σύστημα*:

Το έργο «ΔΗΜΙΟΥΡΓΙΑ ΤΡΙΓΛΩΣΣΟΥ ΛΕΞΙΚΟΥ ΠΟΛΥΜΕΣΩΝ[96]» υλοποιήθηκε στο πλαίσιο του Επιχειρησιακού Προγράμματος «Εκπαίδευση και Αρχική Επαγγελματική Κατάρτιση ΙΙ» (ΕΠΕΑΕΚ ΙΙ) και ειδικότερα, του Μέτρου 1.1 «Βελτίωση των συνθηκών ένταξης στο εκπαιδευτικό σύστημα Ατόμων Ειδικών Κατηγοριών» (Ενέργεια 1.1.1 *«Προγράμματα Ένταξης των Παιδιών με πολιτισμικές και γλωσσικές ιδιαιτερότητες στο εκπαιδευτικό σύστημα»),* εντάχθηκε, σε συνέχεια σχετικής πρόσκλησης υποβολής προτάσεων (Ειδική Υπηρεσία Διαχείρισης ΕΠΕΑΕΚ, 849/6-2-2002) και συγκριτικής αξιολόγησης προτάσεων που υποβλήθηκαν, Πράξη (Έργο) με τίτλο **«Εκπαίδευση Μουσουλμανοπαίδων 2002-2004»** (http://www.ecd.uoa.gr/museduc/) με φορέα υλοποίησης (τελικό δικαιούχο) το Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών/ Ειδικό Λογαριασμό Κονδυλίων Έρευνας (ΕΚΠΑ/ΕΛΚΕ). Η Πράξη συγχρηματοδοτήθηκε από κοινοτικούς πόρους (Ευρωπαϊκό Κοινωνικό Ταμείο) και εθνικούς πόρους κατά 75% και 25% αντίστοιχα, σε σχέση με το συνολικό προϋπολογισμό του.

Στόχος του έργου: Αντικείμενο του έργου ήταν η ανάπτυξη ενός τρίγλωσσου (ελληνικά-αγγλικά-τουρκικάά) ορολογικού λεξικού (ΤΟΛ) το οποίο απευθύνεται στους ξενόγλωσσους μαθητές Γυμνασίου και διευκολύνει τη μαθησιακή τους πορεία στο ελληνικό Γυμνάσιο. Ο στόχος αυτός περιέκλειε τρεις συνιστώσες:

1. την εκμάθηση των επιμέρους θεματικών πεδίων,
2. την εκμάθηση της ελληνικής γλώσσας και
3. την εξοικείωση με την τεχνολογία της πληροφορίας.

Αναλυτική Παρουσίαση του Εκπαιδευτικού Λογισμικού;

Το ΤΟΛ περιλαμβάνει όρους που χρησιμοποιούνται στη διδασκαλία δεκατριών γνωστικών αντικειμένων - βιολογίας, γεωγραφίας, ιστορίας, κοινωνικής και πολιτικής αγωγής, νεοελληνικής γλώσσας, λογοτεχνίας, μαθηματικών, μουσικής, οικιακής οικονομίας, πληροφορικής, τεχνολογίας, φυσικής και χημείας- με βάση το αναλυτικό πρόγραμμα του Γυμνασίου.

Οι όροι του ΤΟΛ έχουν συλλεχθεί από τα εγχειρίδια μαθητή που χρησιμοποιούνται στη διδασκαλία των αντίστοιχων μαθημάτων. Οι όροι οργανώνονται με τον ακόλουθο τρόπο:

- **Είναι ταξινομημένοι ανά γνωστικό αντικείμενο.**

- **Συνοδεύονται από ορισμό. Οι ορισμοί είναι εύληπτοι, επιστημονικά ελεγμένοι, έχουν διαθεματικό χαρακτήρα, όπου αυτό είναι δυνατόν, και συμβαδίζουν με τη διδακτέα ύλη των αντίστοιχων μαθημάτων του Γυμνασίου, όπως καθορίζεται από το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.**
- **- Συνοδεύονται από πολυμεσικό υλικό. Το πολυμεσικό υλικό (κείμενα, εικόνες, ήχοι, βίντεο, σκίτσα, διαγράμματα, κ.ά) συνοδεύουν τους ορισμούς και τα παραδείγματα που σχετίζονται με τους όρους, με τρόπο που να διευκολύνουν την κατανόηση των εννοιών. Το πολυμεσικό υλικό θα έχει διαθεματικό χαρακτήρα όπου αυτό είναι δυνατό.**

- **- Παρατίθενται οι μεταφράσεις των όρων στην τουρκική και την αγγλική γλώσσα.**

[96] http://www.ilsp.gr/tol/pages/software_00.htm

- **- Ακολουθείται η αρχή του κλειστού λημματολογίου. Κάθε όρος που εμφανίζεται στους ορισμούς αποτελεί λήμμα του λεξικού**Επίσης:

Στόχοι των δράσεων επιμόρφωσης των καθηγητών ήταν: -η ενημέρωσή τους για τη χρήση του λογισμικού η ενημέρωσή τους για την ένταξη του λογισμικού στην εκπαιδευτική διαδικασία - η αξιολόγηση του λογισμικού και η καταγραφή προτάσεων για βελτιώσεις

4.20 Το Φωτόδεντρο: το Ψηφιακό Εκπαιδευτικό Περιεχόμενο της Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης

Η κεντρική σελίδα για το Ψηφιακό Εκπαιδευτικό Περιεχόμενο της Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης είναι στη διεύθυνση είναι αναρτημένη στην ψηφιακή διεύθυνση: http://dschool.edu.gr. .Σύμφωνα και με το έγγραφο του ΥπΠΕπΘ, Αρ. Πρωτ. 90205/Α6/ 1-6-2018 με θέμα: *Ψηφιακοί Ανοιχτοί Εκπαιδευτικοί Πόροι και διαδικτυακές υπηρεσίες για το Ψηφιακό Εκπαιδευτικό Περιεχόμενο της Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης* που αναφέρει ότι

Το ψηφιακό εκπαιδευτικό περιεχόμενο αποτελεί βασικό πυλώνα στην ψηφιακή εθνική πολιτική για την ενσωμάτωση και εποικοδομητική αξιοποίηση των Τεχνολογιών Πληροφορίας & Επικοινωνίας (ΤΠΕ) στη σχολική εκπαίδευση. Η δημιουργία ψηφιακών Ανοιχτών Εκπαιδευτικών Πόρων, η ανάπτυξη Ψηφιακών Αποθετηρίων για την οργάνωση, αναζήτηση και ευρεία διάθεση των εκπαιδευτικών πόρων στη σχολική κοινότητα, καθώς και η ανάπτυξη ψηφιακής εκπαιδευτικής πλατφόρμας για μαθητές και εκπαιδευτικούς και παιδαγωγικών πλαισίων αξιοποίησής τους στη μαθησιακή διαδικασία αποτελούν κεντρικό στόχο των δράσεων του Υπουργείου Παιδείας για το Ψηφιακό Εκπαιδευτικό Περιεχόμενο.

ΔΙΑΔΙΚΤΥΑΚΕΣ ΥΠΗΡΕΣΙΕΣ ΓΙΑ ΤΟ ΨΗΦΙΑΚΟ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟ ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΟ ΤΗΣ ΠΡΩΤΟΒΑΘΜΙΑΣ ΚΑΙ ΔΕΥΤΕΡΟΒΑΘΜΙΑΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ
1. Διαδραστικά Σχολικά Βιβλία: http://e-books.edu.gr Ο επίσημος δικτυακός τόπος του Υπουργείου Παιδείας για τη διάθεση σε εκπαιδευτικούς και μαθητές της ψηφιακής μορφής των σχολικών βιβλίων.
2. Ψηφιακά Αποθετήρια Ανοιχτών Εκπαιδευτικών Πόρων «**Φωτόδεντρο**» Πέντε (5) ψηφιακά αποθετήρια με το όνομα «ΦΩΤΟΔΕΝΤΡΟ», που φιλοξενούν Ανοιχτούς Εκπαιδευτικούς Πόρους για την Πρωτοβάθμια και Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση, καθένα από τα οποία εξυπηρετεί διαφορετικούς στόχους: Τα «βασικά» Φωτόδεντρα (με έλεγχο ποιότητας περιεχομένου) i. ▪ Αποθετήριο Μαθησιακών Αντικειμένων: http://photodentro.edu.gr/lor ii. ▪ Αποθετήριο Εκπαιδευτικών Βίντεο: http://photodentro.edu.gr/video iii. ▪ Αποθετήριο Εκπαιδευτικών Λογισμικών: http://photodentro.edu.gr/edusoft Τα «Φωτόδεντρα των εκπαιδευτικών» i. ▪ Αποθετήριο Υλικού Χρηστών: http://photodentro.edu.gr/ugc ii. ▪ Αποθετήριο Ανοιχτών Εκπαιδευτικών Πρακτικών http://photodentro.edu.gr/oep
3. Εθνικός Συσσωρευτής Εκπαιδευτικού Περιεχομένου «ΦΩΤΟΔΕΝΤΡΟ» Κεντρική πύλη για αναζήτηση με ενιαίο τρόπο και πρόσβαση σε χιλιάδες ψηφιακούς Ανοιχτού Εκπαιδευτικούς Πόρους για την Πρωτοβάθμια και τη Δευτεροβάθμια εκπαίδευση, ανεξάρτητα με το πού είναι αποθηκευμένοι (εκπαιδευτικά αποθετήρια, μουσεία, εκπαιδευτικές πύλες του Υπουργείου Παιδείας ή άλλων φορέων). Κεντρική πύλη: http://photodentro.edu.gr Άλλες σχετικές υπηρεσίες: i. ο Θεματικός Συσσωρευτής Εκπαιδευτικού Πολιτισμικού περιεχομένου «Φωτόδεντρο Πολιτισμός»: http://photodentro.edu.gr/cultural ii. ο Φωτόδεντρο Μικρότοποι: Μικρότοπος Αγγλικής Γλώσσας: http://micro.photodentro.edu.gr/english2015

4. Ψηφιακή Εκπαιδευτική Πλατφόρμα για μαθητές και εκπαιδευτικούς «e-me» Μια σύγχρονη, επεκτάσιμη διαδικτυακή κοινωνική πλατφόρμα που υποστηρίζει την επικοινωνία, τη συνεργασία και τη δικτύωση των μελών της σχολικής κοινότητας και παρέχει προσωπικό χώρο αρχείων σε περιβάλλον υπολογιστικού νέφους (cloud).
ο επίσημη έκδοση: https://e-me.edu.gr (είσοδος με λογαριασμό @sch.gr)
ο e-me για όλους (ελεύθερη έκδοση με απλή εγγραφή): https://4all.e-me.edu.gr

ΠΑΡΑΔΕΙΓΜΑΤΑ ΕΜΠΛΟΥΤΙΣΜΕΝΟΥ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΥ ΥΛΙΚΟΥ ΑΠΟ ΤΟ ΦΩΤΟΔΕντΡΟ ΠΑΡΑΘΕΤΟΥΜΕ ΣΤΟ ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ 2 ΤΗΣ ΔΙΑΤΡΙΒΗΣ ΜΑΣ.

4.21. Συμπέρασμα

Η εισαγωγή των ντ στην εκπαίδευση αποτελεί κεντρικό ζήτημα εκπαιδευτικής πολιτικής σε όλες τις χώρες του δυτικού κόσμου. Τόσο στην Αμερική όσο και στην Ευρώπη, ένα πολύ μεγάλο ποσοστό των επενδύσεων για την εκπαίδευση διατίθεται για τον σκοπό αυτό. Ειδικά στην Ευρωπαϊκή Ένωση, η δράση eLearning θέτει ιδιαίτερα φιλόδοξους στόχους σε μία προσπάθεια, σύμφωνα με τη διατύπωση της συνόδου κορυφής της Λισσαβόνας το (2000), η Ευρώπη να αποκτήσει την τεχνολογική πρωτοκαθεδρία σε ολόκληρο τον πλανήτη.

Η ένταξη των υπολογιστών στο σχολικό περιβάλλον γίνεται με βάση τρεις άξονες: την διοικητική και οργανωτική ανασυγκρότηση του σχολείου, την καλλιέργεια δεξιοτήτων πληροφορικής και τέλος την υποστήριξη του συνολικού εκπαιδευτικού προγράμματος του σχολείου, με παράλληλη υποβοήθηση του έργου της συνολικής αναμόρφωσης της εκπαιδευτικής πράξης προς προοδευτικότερες κατευθύνσεις.

Στην πραγματικότητα οι δύο πρώτοι στόχοι αποτελούν την πρώτη και βασική επιλογή κάθε πολιτικής εισαγωγής των ντ στην εκπαίδευση. Τα πρώτα βήματα γίνονται πάντοτε με την μηχανοργάνωση του σχολείου, την κατασκευή της ιστοσελίδα ς του, τον εξοπλισμό της βιβλιοθήκης με υπολογιστές, τη δημιουργία λογαριασμού email για όλα τα μέλη του προσωπικού κλπ.

Ο δεύτερος στόχος, της καλλιέργειας δεξιοτήτων πληροφορικής, επίσης δε συναντάει καμία αντίσταση και είναι σχετικά εύκολο να πραγματοποιηθεί. Ο κανόνας είναι να αναπτύσσεται ένα αναλυτικό πρόγραμμα επικεντρωμένο στις βασικές λειτουργίες του υπολογιστή και στα λογισμικά ευρείας χρήσης όπως είναι οι επεξεργαστές κειμένου, τα φύλλα υπολογισμών, τα λογισμικά παρουσιάσεων, οι πλοηγοί στο διαδίκτυο, οι διαχειριστές ηλεκτρονικού ταχυδρομείου κλπ. Μάλιστα, σε επίπεδο ΕΕ, μία από τις επί μέρους δράσεις της πρωτοβουλίας eLearning, είναι να θεσπιστεί ένα ενιαίο Ευρωπαϊκό Πιστοποιητικό, το ECDL, ώστε να πιστοποιούνται οι γνώσεις των Ευρωπαίων πολιτών πάνω στη χρήση των ηλεκτρονικών υπολογιστών.

Οι παρεμβάσεις στο σχολικό σύστημα που έχουν τη συγκεκριμένη κατεύθυνση είναι ευρέως αποδεκτές γιατί «μαθαίνουν στα παιδιά κάτι χρήσιμο», οργανώνονται εύκολα, οι εκπαιδευτικοί που συμμετέχουν νοιώθουν ασφαλείς αφού δεν καλούνται να αλλάξουν κάτι ουσιαστικό στην πρακτική τους, οι μαθητές δεν αντιδρούν γιατί καλούνται να κάνουν πράγματα που τα καταλαβαίνουν («να γράψω την εργασία μου στον υπολογιστή» «να βρω πληροφορίες για ένα σημαντικό ποιητή») και οι γονείς ικανοποιούνται που τα παιδιά τους κάνουν στον υπολογιστή κάτι που είναι «για μεγάλους».

Ο τρίτος στόχος είναι ο πλέον δύσκολος και εδώ εμφανίζονται οι περισσότερες αντιστάσεις. Στις δεκαετίες του ’60 και του ’70, αλλά και στα πρώτα χρόνια της δεκαετίας του 80, πολλοί θεωρητικοί της εκπαίδευσης πίστευαν ότι η εισαγωγή των ντ στην εκπαίδευση μπορεί να παίξει καταλυτικό ρόλο στην προσπάθεια για τη συνολική αναμόρφωση του εκπαιδευτικού συστήματος. Στην πράξη αποδείχτηκε ότι κάτι τέτοιο είναι ανέφικτο. Πρώτα απ’ όλα γιατί οι τεχνολογικές εφαρμογές γενικά

μπορούν μεν να επιταχύνουν ευρύτερες κοινωνικές αλλαγές, αλλά δεν μπορούν να τις προκαλέσουν. Η συνολική αναμόρφωση του σχολείου έτσι ώστε να ανατραπεί η ιεραρχική δομή του που θέλει το μαθητή παθητικό δέκτη της γνώσης που του προσφέρει ο εκπαιδευτικός, συνδέεται μάλλον με ευρύτερες αλλαγές στην οργάνωση της κοινωνίας και της οικονομίας και όχι με κάποια συγκεκριμένη τεχνολογική ανακάλυψη. Αποδείχτηκε λοιπόν, ότι η εισαγωγή των ηλεκτρονικών υπολογιστών στην εκπαίδευση, δημιουργεί ένα περιβάλλον που ευνοεί τη διερευνητική ανακαλυπτική μάθηση και την ομαδοσυνεργατική διδασκαλία, αλλά δε μπορεί από μόνη της να ωθήσει την εκπαιδευτική κοινότητα να ανατρέψει πρακτικές που είναι καθιερωμένες εδώ και πολλές δεκαετίες.

Παρόλα αυτά, τόσο στις ΗΠΑ όσο και στην Ευρώπη, αναπτύχθηκαν πολιτικές εισαγωγής των ντ στην εκπαίδευση που στόχο είχαν να υποβοηθήσουν τη διαδικασία συνολικής αναμόρφωσης του σχολείου. Πολιτικές που συνέδεσαν την πληροφορική με τα υπόλοιπα γνωστικά αντικείμενα, προώθησαν τη χρήση διερευνητικού λογισμικού, προώθησαν ανοικτές εκπαιδευτικές διεργασίες κλπ. Είναι γεγονός ότι σε πολλές περιπτώσεις τα εμπόδια που αντιμετωπίστηκαν αποδείχτηκαν ανυπέρβλητα, αλλά σε άλλες τα αποτελέσματα αποδείχτηκαν ιδιαίτερα ενθαρρυντικά και έτσι σήμερα υπάρχουν, τόσο με μεγάλη κλίμακα όσο και σε κλίμακα σχολικής μονάδας, αρκετά «παραδείγματα καλής εφαρμογής».

Στην Ελλάδα, όπως είδαμε, μια τέτοια απόπειρα σε μεγάλη κλίμακα έγινε με το έργο ΟΔΥΣΣΕΙΑ. Αντίστοιχα μία απόπειρα που υλοποιήθηκε σε επίπεδο σχολικής μονάδας ήταν η περίπτωση του σχολείου Α την οποία περιγράψαμε. Και οι δύο θα μπορούσαν να χαρακτηριστούν αποτυχημένες, με την έννοια ότι, παρά την επένδυση σε υλικούς και ανθρώπινους πόρους, δεν κατάφεραν να επιβιώσουν.

Και οι δύο αυτές προσπάθειες (η εκπαιδευτική χρήση των ντ με τον τρόπο που προέβλεπε η ενέργεια ΟΔΥΣΣΕΙΑ και το πρόγραμμα της ΔΙΕΡΕΎΝΗΣΗΣ στο σχολείο Α) προϋπέθεταν, εκτός των άλλων, ότι οι εκπαιδευτικοί καταλαβαίνουν τι είναι «ο εκπαιδευτικός μικρόκοσμος», τι είναι «εκπαιδευτικό σενάριο» και πώς να το αναπτύξουν, τι είναι η ομαδοσυνεργατική μάθηση, κλπ. Επίσης θα έπρεπε να μπορούν να διαχειριστούν την τάξη τους χωρίς να είναι οι ίδιοι στο κέντρο του ενδιαφέροντος, να είναι διατεθειμένοι να δαπανήσουν τον αναγκαίο πλέον χρόνο για να μελετήσουν και να ετοιμάσουν το πρόγραμμα του μαθήματός τους, να μάθουν οι ίδιοι να συνεργάζονται στενά με άλλους συναδέλφους τους, κλπ. Σε αυτά τα στοιχεία μπορούμε να αναζητήσουμε κάποιες από τις αιτίες της αποτυχίας των συγκεκριμένων προσπαθειών.

Από την άλλη μεριά και οι δύο προσπάθειες άφησαν και θετικά αποτελέσματα. Η ΟΔΥΣΣΕΙΑ άφησε ποιοτικά εκπαιδευτικά λογισμικά, έδωσε την ευκαιρία να σχηματιστεί η κοινότητα «των Ε42» (η πρώτη κοινότητα επιμορφωτών για τη διερευνητική χρήση των ντ), αλλά και επηρέασε σημαντικά τον τρόπο σκέψης αρκετών διαμορφωτών εκπαιδευτικής πολιτικής. Έτσι, ήδη το Υπουργείο Παιδείας πείστηκε ώστε να ξεκινήσει το πρόγραμμα επιμόρφωσης Π2, κατά τη διάρκεια του οποίου θα γίνει προσπάθεια να επιμορφωθούν 15000 εκπαιδευτικοί στη διερευνητική χρήση εκπαιδευτικού λογισμικού.

Το πρόγραμμα της διερεύνησης στο σχολείο Α άφησε και αυτό απτά αποτελέσματα: επιτάχυνε την εμπέδωση της εκπαιδευτικής φιλοσοφίας του σχολείου, διευκολύνοντας τη χρήση projects, την ομαδοσυνεργατική μάθηση κλπ, βοήθησε τους εκπαιδευτικούς να εξοικειωθούν με τη χρήση των ντ, ενώ άφησε και μία μικρή κοινότητα εκπαιδευτικών μέσα στο σχολείο (4 ή 5 άτομα) οι οποίοι και σήμερα επιμένουν να χρησιμοποιούν τις ντ ως διερευνητικό εργαλείο.

Σύμφωνα με την άποψη του Waks, κάθε εκπαιδευτική καινοτομία σε έναν οργανισμό, μπορεί να προκαλέσει είτε θεμελιακή (fundamental) αλλαγή στην εκπαιδευτική πρακτική, είτε να προκαλέσει μόνο σταδιακή (incremental) αλλαγή. (Waks, (2003)). Το είδος της αλλαγής που θα προκαλέσει η

εισαγωγή των ντ σε ένα σχολείο εξαρτάται από τους στόχους που επιδιώκεται να υπηρετηθούν. Στην περίπτωση που το ζητούμενο είναι οι μαθητές να μάθουν να χρησιμοποιούν μερικά βασικά λογισμικά και να εξοικειωθούν γενικά με τον υπολογιστή, η αλλαγή είναι σταδιακή. Οι εκπαιδευτικοί εύκολα προσαρμόζονται σε αυτή και νοιώθουν σχετικά ασφαλείς απέναντί της.

Αντίθετα, σε περίπτωση που ο στόχος είναι η συνολική αναθεώρηση της εκπαιδευτικής φιλοσοφίας του σχολείου, η μετατόπιση προς διερευνητικές μορφές μάθησης, η ανατροπή της δασκαλοκεντρικής διδασκαλίας και η προώθηση του ομαδοσυνεργατικού μοντέλου, η αλλαγή είναι θεμελιακή και οι εκπαιδευτικοί αντιδρούν με άλλο τρόπο.

Τόσο ο Waks όσο και ο Cuban σημειώνουν ότι οι εκπαιδευτικοί έχουν τη δυνατότητα να αποδομούν τις μεταρρυθμίσεις που προκαλούν θεμελιακές αλλαγές, ειδικά αν αυτές επιβάλλονται από τα πάνω, υπό την πίεση μίας πολιτικής ή κοινωνικής ελίτ (Waks, (2003), Cuban, (1992)) Οι αλλαγές που επιβάλλονται είναι οι «σκοπούμενες αλλαγές», αλλά από αυτές στην πράξη περνάνε μόνο όσες επιλέγουν οι εκπαιδευτικοί με την καθημερινή πρακτική τους. Και επιλέγουν αυτές που δεν διαταράσσουν την ισορροπία που έχουν συνηθίσει μέσα στο σχολείο και με την οποία νοιώθουν ασφαλείς.

Τα παραδείγματα θεμελιακών αλλαγών που έμειναν «πρόθεση» μέχρι να ξεχαστούν είναι πολλά με χαρακτηριστικότερο για την Ελλάδα τη μεταρρύθμιση Αρσένη, η οποία προέβλεπε διαθεματικά προγράμματα σπουδών, χρήση portfolio μαθητή, εκτεταμένη χρήση projects, εξατομικευμένο πρόγραμμα σπουδών με την εισαγωγή των μαθημάτων επιλογής, εισαγωγή του πολλαπλού βιβλίου και πολλά άλλα, τα οποία έγιναν νόμος του κράτους, αλλά ποτέ δεν πέρασαν στην καθημερινή πρακτική των εκπαιδευτικών μέχρι να ξεχαστούν από όλους.

Για να περάσει στην εκπαιδευτική πράξη η διερευνητική χρήση των ντ, προαπαιτούμενο είναι να συνοδευτεί με την συνολική αναθεώρηση των απόψεων των εκπαιδευτικών σχετικά με το ρόλο το δικό τους και το ρόλο των μαθητών τους μέσα στο σχολείο. Αυτός είναι και ο λόγος που το βάρος πρέπει να δοθεί στην επιμόρφωση πάνω σε γενικά ζητήματα παιδαγωγικής και όχι μόνο σε θέματα επάρκειας στη χρήση του λογισμικού.

Αυτή η «ιδεολογική μεταστροφή των εκπαιδευτικών δεν μπορεί να στηριχτεί μόνο στην επιμόρφωση. Ακόμα και όταν ο σχεδιασμός της προβλέπει να υπάρχει η συγκεκριμένη παράμετρος και μάλιστα να έχει τον πρώτο ρόλο, οι εκπαιδευτικοί τείνουν να την παραγνωρίσουν. Από τη μία μεριά έχουν την αίσθηση ότι δε χρειάζονται επιμόρφωση σε θέματα παιδαγωγικής γιατί «ξέρουν να κάνουν μάθημα», ενώ την ίδια στιγμή η κύρια αγωνία τους είναι να μάθουν «να χρησιμοποιούν τον υπολογιστή και τα λογισμικά», αφού εκεί νοιώθουν αδύναμοι. Αυτό συνέβη τόσο στην περίπτωση της ΟΔΥΣΣΕΙΑΣ όσο και στην περίπτωση του σχολείου Α.

Πρέπει παράλληλα να αναδειχτεί ο ρόλος των εκπαιδευτικών ως συνδιαμορφωτών της πολιτικής που θα ακολουθηθεί και να διευκολυνθούν να παίξουν αυτό το ρόλο: να υποστηριχτούν στη δημιουργία κοινοτήτων που θα προβληματίζονται πάνω σε γενικότερα παιδαγωγικά θέματα αλλά και στη συγκεκριμένη ανάπτυξη δραστηριοτήτων με τη χρήση ντ. Παράλληλα θα πρέπει να υποστηρίζονται ώστε να εντάξουν τις ντ στην προσωπική τους ζωή. Αυτή η διεργασία χρειάζεται χρόνο και διαρκή συστηματική υποστήριξη, ενώ θα επιταχύνεται διαρκώς όσο αναβαθμίζεται συνολικά η χρήση των ντ σε ευρύτερους τομείς του κοινωνικού γίγνεσθαι και όσο αυξάνεται η πίεση που ασκεί η κοινωνία στο σχολείο για να αναμορφωθεί, ώστε να ανταποκριθεί στις απαιτήσεις της νέας εποχής.
[97]

[97] "μέχρι το τέλος 2004, είχαν παραχθεί 70 εκπαιδευτικά λογισμικά και είχαν δηλωθεί δαπάνες ύψους 2.054.640€, που έχουν ως ομάδα-στόχο άτομα με αναπηρίες," δημοσιευμένο στο http://www.infosoc.gr/infosoc/el-GR/epktp/Sunthesh/Esden/ajonas1.htm

Β. ΜΕΡΟΣ ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΟ

Β. ΜΕΡΟΣ ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΟ

1. Διατύπωση του προβλήματος – Στόχος της εργασίας

Η ιδέα για την έναρξη της έρευνας της παρούσας διατριβής ξεκίνησε από τον προβληματισμό μας για την εκπαίδευση, συνεκπαίδευση και συμπερίληψη στις τάξεις της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης του ελληνικού δημοτικού σχολείου ενός σημαντικού και συνεχώς αυξανόμενου μαθητικού πληθυσμού αλλογενών μαθητών –τριων παλιννοστούντων και αλλοδαπών και των εκπαιδευτικών ζητημάτων τόσο παιδαγωγικών, αλλά κυρίως διδακτικών, σχολικής αποτυχίας, σχολικής αποτελεσματικότητας και βελτίωσης της παρεχόμενης παιδείας και διδασκαλίας προς όλους τους μαθητές του δημοτικού σχολείου, τόσο στους ημεδαπούς, όσο και στους αλλοδαπούς.

Με αφορμή τόσο σε θεωρητικό επίπεδο την ενδελεχή αυτορρυθμιζόμενη μελέτη και από τις μεταπτυχιακές μου σπουδές στο Ε.Α.Π. σχετικές με το θέμα της Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης, όσο και την βιωματική εμπλοκή μου από την θέση της δασκάλας στο 32^{ο} Δημοτικό σχολείο του κέντρου της Αθήνας όπου υπηρέτησα από το 1996 και είχα στην τάξη μου μαθητές-τριες από διαφορετικές εθνότητες, χωρίς καμία τότε επιμόρφωση από κεντρικό υπηρεσιακό επίπεδο για το θέμα της διδασκαλίας της ελληνικής σε αλλοδαπούς μαθητές. Αλλά και από τις συναπτές θητείες μου ως σχολικής συμβούλου της Π.Ε. από το 2007 έως και σήμερα (2013) στους νομούς Κυκλάδων και Αργολίδας, όπου χρειάστηκε να ιδρύσω Τμήματα Φροντιστηριακά και Τάξεις Υποδοχής (Νάξο, Σαντορίνη, Αμοργό, Ίο, Πορτοχέλι και Ναύπλιο) και Τάξη Υποδοχής Ρομά (στο Δ.Σ. Νέας Τίρυνθας-Ν. Αργολίδας) και να εργαστώ στις Ζ.Ε.Π. (Ζώνες Εκπαιδευτικής Προτεραιότητας) μαζί με τους συναδέλφους μου εκπαιδευτικούς των νομών Αττικής, Κυκλάδων και Αργολίδας που δίδασκαν σε αυτές, να τους επιμορφώσω, να συμπροβληματιστώ και συνεργαστώ μαζί τους για όλα τα προβλήματα, εκπαιδευτικά θέματα και ζητήματα που προκύπτουν από την συμπερίληψη του ετερογενούς πολυπολιτισμικού μαθητικού πληθυσμού στις τάξεις του ελληνικού δημοτικού σχολείου και γενικά της υποχρεωτικής εκπαίδευσης και με την εμπειρία που απέκτησα στο Παιδαγωγικό Ινστιτούτο ως μέλος της ομάδας έργου, υποστήριξης του Γλωσσικού μαθήματος (2001-2007) ως υπεύθυνη της αξιολόγησης του Βιβλίου της Γλώσσα Β΄ δημοτικού *«Ταξίδι στον κόσμο της Γλώσσας»* αποφάσισα ως ερευνήτρια να αναζητήσω την αποτύπωση της διαπολιτισμικής παιδαγωγικής θεωρίας στην ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα που καλείται στο μακροεπίπεδο του να οραματιστεί να σχεδιάσει αναλυτικά προγράμματα να τα εφαρμόσει και να τα υλοποιήσει στο μικροεπίπεδο της σχολικής μονάδας και τάξης.

Γνωρίζουμε εκ προοιμίου ότι η χώρα μας δεν είναι αποκομμένη από το ιστορικό και κοινωνικό γίγνεσθαι παγκοσμίως και το κυριότερο ότι συμμετέχει ως ισότιμο μέλος/κράτος στην Ευρωπαϊκή Ένωση, μαζί με τα άλλα κράτη μέλη της. Αντιλαμβανόμαστε δε ότι η διαμορφωμένη πραγματικότητα, ανεξάρτητα από τις όποιες θέσεις, προθέσεις, αρχές εμάς των ιδίων των πολιτών της, πως ελληνική εκπαιδευτική πολιτική στην Ελλάδα καλείται, τόσο στο μακροεπίπεδο του εκπαιδευτικού μας συστήματος, όσο και στο μικροεπίπεδο της κάθε σχολικής μονάδας, να αντιμετωπίσει αυτήν την νέα εκπαιδευτική σύνθετη εικόνα της πολυπολιτισμικής σχολικής τάξης στο χώρο της Υποχρεωτικής εκπαίδευσης από τις δύο τελευταίες δεκαετίες του 20^{ου} αιώνα μέχρι και σήμερα, κάνοντας βήματα εκπαιδευτικού στρατηγικού σχεδιασμού.

Όπως χαρακτηριστικά αναφέρουν στο επιμορφωτικό υλικό που διδάσκεται στα Κέντα Στήριξης Επιμόρφωσης για τη χρήση και την αξιοποίηση των ντ στην εκπαιδευτική διαδικασία στην Υποχρεωτική εκπαίδευσης στους εκπαιδευτικούς, νηπιαγωγούς, δασκάλους, καθηγητές, οι Δαγδιλέλης Β., Παπαδόπουλος Ι. 2013:7 *«Σήμερα είναι δύσκολο να κατανοηθούν οι γενικές κατευθύνσεις της εκπαιδευτικής πολιτικής στην Ελλάδα, αν δε λάβουμε υπόψη μας την εκπαιδευτική πολιτική της Ε.Ε, η οποία επηρεάζεται κατά πολύ από τις παγκόσμιες εξελίξεις. (…)* Η

εισαγωγή των Η.Υ. και γενικότερα των ντ, επιφέρει μια σειρά από αλλαγές στον τρόπο διδασκαλίας, στο ρόλο που καλείται να παίξει ο εκπαιδευτικός σε αυτό το νέο πλαίσιο και στα αναλυτικά προγράμματα που να πρέπει να είναι προσαρμοσμένα στα νέα δεδομένα.*».*

Το σχολείο στον 21^{ο} αιώνα *με τις δραματικές αλλαγές του γνωστού περιβάλλοντος σε αυτό που ονομάζουμε παγκοσμιοποίηση, πλανητική ηγεμονία, κατάρρευση των αξιών του ανθρωπισμού και κατίσχυση των χρηματιστηριακών δεικτών καλείται, αφού επαναπροσδιορίσει τη φιλοσοφία και τους ρόλους του, να διασφαλίσει την μετάδοση του αυθεντικά ανθρώπινου στοιχείου στο ανθρώπινο είδος, την Ανθρωπιστική Κουλτούρα* (Τζάνη Μ., 2004: 78-79).

Από τα τέλη του 19^{ου} αιώνα και ιδίως κατά τις τελευταίες δεκαετίες του 20^{ου} αιώνα οι σύγχρονες κοινωνίες του δυτικού κόσμου χαρακτηρίζονται από ανομοιογένεια και ετερογένεια ως προς τη σύνθεση του πληθυσμού τους, οφειλόμενη κυρίως στη μετανάστευση και στη προσφυγιά. Η αλλαγή της ελληνικής κοινωνίας σε πολυπολιτισμική, κάτι το οποίο συντελέστηκε κατά τη διάρκεια της τελευταίας εικοσαετίας, επέφερε σημαντικότατες αλλαγές σε όλα τα επίπεδα της κοινωνικής, οικονομικής, εκπαιδευτικής κατάστασης.

Ανεξάρτητα ποιοι είναι οι λόγοι της νέας διαμορφωμένης πολυπολιτισμικής κοινωνικής πραγματικότητας, *η εκπαίδευση* ως βασικός θεσμός της κοινωνίας σε παγκόσμιο, ευρωπαϊκό και σε τοπικά πλαίσια καλείται αρχικά να προβληματιστεί σε επίπεδο στρατηγικού σχεδιασμού του εκπαιδευτικού συστήματος, στη συγγραφή νέων και εκσυγχρονισμένων Αναλυτικών Προγραμμάτων Σπουδών της Υποχρεωτικής Εκπαίδευσης και να βρει εύστοχες λύσεις, να δρομολογήσει και υλοποιήσει δράσεις προκειμένου να επικαιροποιηθεί, ώστε να αλλάξει την εκπαιδευτική φιλοσοφία, τις γενικές αρχές, την σκοποθεσία και στοχοθεσία της (και) κατά γνωστικό αντικείμενο, τις μεθοδολογικές- εκπαιδευτικές/ διδακτικές προσεγγίσεις, το εκπαιδευτικό υλικό, έντυπο και ψηφιακό, και αναλόγως να επιμορφώσει τους εκπαιδευτικούς της.

Η διαπολιτισμική αγωγή, ως παιδαγωγική αρχή διοχετεύεται μέσω του εκπαιδευτικού συστήματος κάθε χώρας, αποτυπώνεται στα αναλυτικά προγράμματα σπουδών των πολυπολιτισμικών χωρών, ηπείρων και απευθύνεται σε όλα τα μέλη της πολυπολιτισμικής κοινωνίας και όχι μόνο στα μέλη των μειονοτήτων, χαρακτηριστικό στοιχείο της στο οποίο εστιάζεται η βασική της διαφορά από τη «διπολιτισμική αγωγή». Η διπολιτισμική και διγλωσσική αγωγή, απευθύνεται κατά κύριο λόγο στα παιδιά των μειονοτήτων, και επιδίωξη της είναι να καταστήσει το διαπολιτισμικά-διγλωσσικά κοινωνικοποιούμενο άτομο ικανό να συνθέσει τα διπολιτισμικά του βιώματα, τις εμπειρίες και τις παραστάσεις του σε ένα ενιαίο σύνολο και να αποκτήσει μια διπολιτισμική ταυτότητα (βλ. και Δαμανάκης, 1987:187) .

Η εκπαίδευση ως κοινωνικός θεσμός καλείται να δώσει λύσεις στα νέα μαθησιακά και εκπαιδευτικά προβλήματα που δημιουργούνται από το νέο πολυπολιτισμικό περιβάλλον των μαθητών και των οικογενειών τους προς το σκοπό αυτό τα αναλυτικά προγράμματα σπουδών διεθνώς αναπροσαρμόζονται και επικαιροποιούνται σύμφωνα με τα νέα κοινωνικά και οικονομικά και πολιτισμικά δεδομένα και γίνεται ακόμα πιο επιτακτική η χρήση νέων μορφωτικών αγαθών, σύγχρονων παιδαγωγικών αρχών και διδακτικών μεθόδων για την άρση φαινομένων, όπως η ξενοφοβία, ο ρατσισμός, η σχολική αποτυχία, η παρεμπόδιση και η περιθωριοποίηση από το υπέρτατο αγαθό της μόρφωσης, της εκπαίδευσης και της κατάρτισης ατόμων/ μαθητών προερχόμενων από ευπαθείς και μειονεκτούντες κοινωνικές ομάδες.

Η πολυπολιτισμική προσέγγιση στηρίζεται στις βασικές παραδοχές ότι υπάρχει ενίσχυση της αυτοεκτίμησης των παιδιών, όταν διδάσκονται στο σχολείο στοιχεία και για το δικό τους πολιτισμό, με άμεση συνέπεια τη βελτίωση της σχολικής τους επίδοσης από τη μια, αλλά και από την άλλη, την παρεμπόδιση δημιουργίας στερεότυπων εις βάρος τους, ιδιαίτερα των μειονοτήτων.

Οι αξίες είναι πολιτισμικά προϊόντα ή ιδέες μεγάλης σπουδαιότητας για τα άτομα μίας κοινωνίας, ομάδας, κ.ο.κ. Οι αξίες είναι το πραγματικό νόημα της εκπαίδευσης και της δίνουν πραγματικό νόημα. Υπάρχουν αξίες πανανθρώπινες, όπως η ελευθερία, η ειρήνη, η αγάπη, ο σεβασμός στα ατομικά δικαιώματα. Οι ηθικές αξίες είναι κοινώς αποδεκτές αρχές και διέπουν τη συμπεριφορά και τις σχέσεις των προσώπων σε ατομική και διαπροσωπική βάση. Οι αξίες αποτελούν στόχους του Αναλυτικού προγράμματος Σπουδών, αλλά και τη θεωρητική βάση των στόχων ενός Α.Π.Σ. Οι αξίες προέρχονται μέσα από μία κυρίαρχη φιλοσοφική προσέγγιση. Η ανάπτυξη των ηθικών και των πνευματικών αξιών πρέπει να είναι η προτεραιότητα της εκπαίδευσης και κάθε εκπαιδευτικής πολιτικής.

Στην παρούσα εργασία θα προσπαθήσουμε να διαπιστώσουμε την ύπαρξη διαπολιτισμικών στοιχείων μέσα στα νέα βιβλία του γλωσσικού μαθήματος όλων των τάξεων του δημοτικού σχολείου τα οποία εστάλησαν στα σχολεία από το σχολικό έτος 2006 έως και σήμερα 2013. Επιπλέον, στόχος μας είναι να κατηγοριοποιήσουμε αυτά τα στοιχεία, προκειμένου να διαπιστωθεί κατά πόσο η διαπολτισμική παιδαγωγική θεωρία έχει διαχυθεί μέσα από τα αναλυτικό πρόγραμμα σπουδών Α.Π.Σ. του 2003 και έχει αποτυπωθεί στα νέα βιβλία της του γλωσσικού μαθήματος του δημοτικού (αρχική έκδοση 2005-06) των οποίων οι συγγραφείς τους ακολούθησαν τις οδηγίες τους.

Λαμβάνοντας υπόψη την προβληματική της παρούσας έρευνας, ως μονάδα καταγραφής θεωρήσαμε το θέμα καθώς πιστεύουμε ότι είναι πιο πρόσφορο για τη διερεύνηση αξιών και συμπεριφορών. Πρωταρχικά το ενδιαφέρον μας εστιάζεται στο να γνωρίσουμε και να κατανοήσουμε την παιδαγωγική πραγματικότητα, όπως σχηματίστηκε με την ένταξη στο αναλυτικό πρόγραμμα του γλωσσικού μαθήματος στοιχείων, πολιτιστικών που αφορούν αφενός μεν την ύπαρξη των πανανθρώπινων αξιών και τον σεβασμό στην διαφορετικότητα, όπως προκύπτει και από το θεωρητικό μέρος της έρευνάς μας και τον τρόπο που εκείνα αποτυπώνονται στα σχολικά βιβλία του δημοτικού σχολείου στο γλωσσικό μάθημα και αφετέρου δε, την μεταλαμπάδευση των παραδοσιακών πολιτιστικών και ιστορικών στοιχείων της Ελλάδας.

Η θεματική κατηγοριοποίηση αποκάλυψε ενδιαφέροντα και τάσεις, ανίχνευσε την εξέλιξη του παιδαγωγικού προβληματισμού και επέτρεψε συγκρίσεις και επισημάνσεις πάνω σε θέματα που μας απασχόλησαν ως ερευνητές από την αρχή της επιλογής του θέματος της διατριβής μας. Σύμφωνα και με το πρώτο στάδιο της έρευνάς μας μας, αρχικά καλούμαστε να φωτίσουμε και να ανιχνεύσουμε τα πανανθρώπινα οικουμενικά στοιχεία και αξίες, των ανθρώπων ανεξαρτήτως: χρώματος, φυλής, θρησκείας, γλώσσας ή όποιας άλλης ετερογένειας. Σε αυτό το είδος θα επισημάνουμε και θα εντοπίσουμε κείμενα, ποιήματα και κάθε είδος λόγου, όπου θα αναφέρονται οι πανανθρώπινες αξίες και στοιχεία όπως: *η αγάπη, η φιλία, η ειρήνη, ο σεβασμός στη διαφορετικότητα, τα ίσα δικαιώματα, η αλληλοκατανόηση, η συνεργασία λαών, η ισότητα, ο σεβασμός σε άτομα με ειδικές ικανότητες.* Ταυτόχρονα θα επιχειρήσουμε να εντοπίσουμε κείμενα φορείς αναφοράς πολιτισμικών στοιχείων και κουλτούρας άλλων λαών, όπως αυτά είναι καταγεγραμμένα μέσα από *ήθη κι έθιμα, μύθους, θρύλους, παραμύθια, παροιμίες, νανουρίσματα, ταχταρίσματα, ιστορίες καταγραφής καθημερινής ζωής άλλων λαών, αναφορών σε είδη χορού, τέχνης λαϊκής ή έντεχνης, ζωγραφική, μουσική, που στοχεύουν στην ευαισθητοποίηση και διαχείριση των μικρών μαθητών σχετικά με τη διαφορετικότητα.* Αφετέρου δε προϊούσης της *έρευνάς μας* θα εστιάσουμε σε κείμενα με εθνοκεντρικό και συγχρόνως πολιτιστικό περιεχόμενο: που αναφέρονται σε ήθη κι έθιμα της Ελλάδας με αναφορές στην έντεχνη, λαϊκή και παραδοσιακή ελληνική μουσική, σε στοιχεία βιογραφίας και εργογραφίας ελλήνων ζωγράφων και καλλιτεχνών, λαϊκών δημιουργών, αινίγματα, θρύλους, μύθους, παραδόσεις και κάθε είδος κειμένου ή έμμετρου που μας προσδίδει διαχρονικά στοιχεία της ζωής στον ελλαδικό χώρο. Επίσης και κειμενικά είδη με στοιχεία από την ελληνική μυθολογία. Και τέλος θα ανιχνεύσουμε με ιδιαίτερη επιστασία μέσα στα

βιβλία της γλώσσας του δημοτικού κείμενα που εξιστορούν την ελληνική ιστορία, που αναφέρονται στις εθνικές επετείους 28ης Οκτωβρίου 1940 και της 25ης Μαρτίου 1821, του Πολυτεχνείου, 17 Νοεμβρίου 1973 που προβάλλουν έντονα την αγάπη και το χρέος απέναντι στην πατρίδα.

Δεδομένο είναι ότι δεν έχει αποτελέσει μέχρι σήμερα αντικείμενο συστηματικής έρευνας η μελέτη του Αναλυτικού Προγράμματος Σπουδών της Γλώσσας της Πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης σε συνεξέταση με την διαπολιτισμική παιδαγωγική θεωρία, όπως εμφανίστηκε στην χώρα μας από το 1990 και μετέπειτα, θα επιχειρήσουμε να πραγματοποιήσουμε την έρευνα μας μέσω της ποιοτικής και ποσοτικής ανάλυσης περιεχομένου των κειμένων των ελληνικών γλωσσικών σχολικών εγχειρίδιων του μαθήματος της Ελληνικής Γλώσσας που διδάσκονται στο δημοτικό σχολείο από το 2006 μέχρι σήμερα, όπως επιλέξαμε. Επιλέξαμε τη συγκεκριμένη τεχνική της ποιοτικής και ποσοτικής ανάλυσης περιεχομένου των κειμένων που βρίσκονται στα βιβλία μαθητή της «*Γλώσσας*» του δημοτικού, καθώς επιδιώκει την αντικειμενική, συστηματική και ποιοτική περιγραφή του περιεχομένου μιας επικοινωνίας, σύμφωνα και με τον Bernand Berelson, *Content Analysis*, Hafner Publishing Company, New York 1971: 18.

Η δυσκολία της έρευνας μας εστιάζεται σε δύο πολύ σημαντικά κατά την άποψή μας στοιχεία. Αφενός το πρώτο αναφέρεται στις πολιτικές, οικονομικές και κοινωνικές συνθήκες της εποχής που υλοποιήθηκε η συγγραφή των Αναλυτικών Προγραμμάτων Σπουδών και του Διαθεματικού Πλαισίου Προγραμμάτων σπουδών της Πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης που θα μας βοηθήσουν να φωτίσουμε τα σημεία που αιτιολογούν την αναγκαιότητα σύμφωνα με το περικείμενο της συγγραφής τους της ύπαρξης των διαπολιτισμικών στοιχείων στα σχολικά βιβλία της Γλώσσας του δημοτικού σχολείου. Αφετέρου δε η επιδίωξη μας θα εστιαστεί στην αναζήτηση της ύπαρξης στοιχείων της ελληνικής παράδοσης και πολιτισμού και της ελληνικής ιστορίας και μυθολογίας, δηλαδή αντίστοιχων κειμένων με πολιτιστικό ή καθαρά ιστορικό, εθνικό περιεχόμενο. Θα αναλύσουμε και θα ερμηνεύσουμε την παρουσία των προαναφερθέντων στοιχείων με βάση το θεωρητικό υλικό, το οποίο περιλαμβάνει κυρίως τις αρχές, τις διαστάσεις και προσεγγίσεις, αλλά και τη νομοθεσία της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης και το Αναλυτικό Πρόγραμμα (Α.Π.Σ.) του γλωσσικού μαθήματος της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης (βλ. Φ.Ε.Κ. 303/13-3-2003, τ. Β΄).

Σύμφωνα με τη Λυδάκη Α., 2003: 22, «το περιεχόμενο της γλώσσας των μηνυμάτων της δεν είναι αυθαίρετο, αφού η πείρα των περασμένων γενεών περιέχει αντικειμενική γνώση του κόσμου, χωρίς την οποία ο άνθρωπος δεν θα μπορούσε να δράσει με τρόπο προσαρμοσμένο στο περιβάλλον του. Δεν ανακαλύπτει τα πράγματα από την αρχή, αλλά τα κατανοεί μέσα από τους λόγους (discourses), τους θεσμούς, τις συλλογικές αναπαραστάσεις, τις αφηγήσεις που οργανώνουν την εμπειρία, συγκροτούν την πραγματικότητα και ορίζουν την ταυτότητα και το πλαίσιο της ζωής. Αλλά και στην απόκτηση της γνώσης και στη λύση των προβλημάτων, κάθε φορά, επενεργεί ο εννοιολογικός οπλισμός μιάς δεδομένης γλώσσας, καθόσον το υποκείμενο κατανοεί και νοηματοδοτεί την κοινωνική πραγματικότητα μέσα από τα θεσμοθετημένα και οργανωμένα συστήματα συμβόλων».

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1: ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ

1.1. Παρουσίαση μεθοδολογικού εργαλείου

1.1.α. Ερευνητική Μέθοδος Ανάλυσης Περιεχομένου λόγου

Στην παρούσα διατριβή θα ερευνήσουμε την αποτύπωση της διαπολιτισμικής παιδαγωγικής θεωρίας, όπως αυτή προκύπτει από το Αναλυτικό Πρόγραμμα σπουδών του μαθήματος της Γλώσσας και πάντα σε σχέση με την εκπαιδευτική υποστήριξη των Ν.Τ. μέσα στα σχολικά εγχειρίδια

του Γλωσσικού μαθήματος του δημοτικού σχολείου, τα οποία συγγράφηκαν σύμφωνα με τις οδηγίες του ΦΕΚ 2003/13-3-2003 που νομοθετεί το Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών του γλωσσικού μαθήματος για την πρωτοβάθμια εκπαίδευση και πρωτοεκδόθηκαν το 2006 .

Είναι γεγονός ότι οι περιορισμοί στην έρευνά μας είναι σημαντικοί, καθώς, ενώ έχουν πραγματοποιηθεί πλήθος ερευνών για την διαπολιτισμική εκπαίδευση, ωστόσο οι έρευνες, τα άρθρα και τα βιβλία για την συσχέτιση της διαπολιτισμικής παιδαγωγικής θεωρίας σε σχέση με το Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδώντης Γλώσσας του δημοτικού του 2003 και τις Νέες Τεχνολογίες είναι ανύπαρκτα.

Για να πραγματώσουμε την έρευνα μας θα ακολουθήσουμε την ανάλυση περιεχομένου με ποιοτικά και ποσοτικά χαρακτηριστικά. Η ανάλυση περιεχομένου, ποιοτική και ποσοτική, προέρχεται από την Κοινωνιολογία και την Επικοινωνιολογία, αποτελεί έως τώρα την κύρια μέθοδο έρευνας του περιεχομένου των σχολικών βιβλίων (Μπονίδης Κ., 2004:7). Το ενδιαφέρον εστιάζεται στην απουσία ή στην παρουσία σημαντικών στοιχείων και όχι μόνο στην καταμέτρηση της συχνότητας με την οποία κάθε στοιχείο προβάλλεται. Ανταποκρίνεται, δηλαδή, σε ένα κομμάτι του περιεχομένου με αυτοδύναμο νόημα που θεωρούμε σαν βασική μονάδα. Αυτό θα ενταχθεί σε μια κατηγορία και θα καταγραφεί. Ως μονάδα καταγραφής μπορεί να θεωρηθεί το θέμα, η λέξη, η φράση, η παράγραφος αλλά και ολόκληρο το κείμενο.

Η Ανάλυση Περιεχομένου Λόγου με ποιοτικά στοιχεία είναι ποιοτική έρευνα. Η ποιοτική έρευνα στοχεύει στην εις βάθους διερεύνηση και κατανόηση των κοινωνικών φαινομένων. Θα εντοπίσουμε το ποσοστό των διαπολιτισμικών στοιχείων που αναζητούμε από το σύνολο των κειμένων του σχολικού βιβλίου της Γλώσσας κάθε τάξης από την Α΄ δημοτικού έως και την Στ΄ δημοτικού. Στη συνέχεια θα εντοπίσουμε μέσα στο περιεχόμενο του κάθε κείμενου τα αναζητούμενα στοιχεία: διαπολιτισμικά- υψηλής διαπολιτισμικής ή προσθετικής διαπολιτισμικής, εθνολογικά, πολιτιστικά ελληνικά και ιστορικού ή πολιτιστικού περιεχομένου της ελληνικής ιστορίας και του ελληνικού πολιτισμού.

Από τους διαφόρους τύπους της ανάλυσης περιεχομένου, επιλέξαμε την ποιοτική θεματική ανάλυση περιεχομένου και την ποσοτική θεματική ανάλυση. Σύμφωνα με την ποιοτική θεματική ανάλυση περιεχομένου «η έννοια του αξιοπρόσεκτου ή της σπουδαιότητας προκύπτει από την ύπαρξη του «νέου», του «ενδιαφέροντος», της «αξίας» ενός θέματος σύμφωνα και με τα κριτήρια που, βέβαια παραμένουν υποκειμενικά». Στην δε ποσοτική ανάλυση περιεχομένου αυτό που σημασιολογείται είναι εκείνο που επανέρχεται· το κριτήριο δηλαδή συνίσταται στη συχνότητα της επανεμφάνισης (Πάλλα Μ., 1992: 47).

Η ανάλυση περιεχομένου ως ερευνητικό εργαλείο εφαρμόζεται στις κοινωνικές επιστήμες που έχουν ως αντικείμενο την μελέτη νοοτροπιών και ιδεολογιών (βλ. και Πάλλα Μ. 1992: 45). Η ανάλυση περιεχομένου των γραπτών κειμένων των σχολικών βιβλίων ανήκει στις μεθοδολογικές της διεργασίες. **Με την μέθοδο αυτή της ανάλυσης περιεχομένου του λόγου αναδεικνύονται οι**

στόχοι, οι αξίες, οι ανάγκες και οι κοινωνικές επιταγές, τα πρότυπα που οι συγγραφείς των αναλυτικών προγραμμάτων και των σχολικών βιβλίων επιθυμούν να καταγραφούν.

Σύμφωνα και με την Πάλλα Μ., (1992: 46) τα αντικείμενα στα οποία αναφέρονται τα συγκεκριμένα κείμενα είναι τόσο ποικίλα, όσο ποικιλίες είναι και οι έρευνες των κοινωνικών επιστημών. Η μέθοδος της ποιοτικής ανάλυσης περιεχομένου ανάγεται χρονικά στις τελευταίες δεκαετίες του 20ου αιώνα κι εντάσσεται στην ευρύτερη προσπάθεια που έχει καταβληθεί στο χώρο των κοινωνικών επιστημών για τη δημιουργία εναλλακτικών αντιθετικιστικών ερευνητικών ποιοτικών παραδειγμάτων, τα οποία υπάγονται στον όρο «*ποιοτική έρευνα*», έναντι των ποσοτικών που αναπτύχθηκαν στο πλαίσιο της θετικιστικής προσέγγισης της κοινωνικής επιστήμης.

Κάθε γραπτό κείμενο αποτυπώνεται σε ένα επικοινωνιακό πλαίσιο μέσα στο οποίο εγγράφεται το περιεχόμενό του. Τα βασικά στοιχεία του γραπτού κειμένου είναι δηλαδή το θέμα/ο τίτλος του, ο πομπός, ο δέκτης, το μήνυμα το χωρο-χρονικό πλαίσιο της επικοινωνίας, η προθετικότητα του συγγραφέα. Η κωδικοποίηση και η αποκωδικοποίηση του μηνύματος ή των μηνυμάτων του αποτελούν αντικείμενο θεματικής ανάλυσης του περιεχομένου του. Η ανάλυση του περιεχομένου είναι η ανάλυση του σημαινόντων των κειμένων. Η σημασιολογία των λέξεων και των νοημάτων του περιεχομένου των κειμένων είναι μέρος της ποιοτικής ανάλυσης του περιεχομένου των γραπτών κειμένων των σχολικών βιβλίων του γλωσσικού μαθήματος του δημοτικού σχολείου.

Η ανάλυση περιεχομένου κειμένων χρησιμοποιείται από το 1940. Στην αρχή χρησιμοποιήθηκε σε μελέτες κειμένων για την έρευνα, εύρεση και εντοπισμό ποσοτικής επανάληψης όρων και εννοιών. Από το 1950 αναφάνηκε η ανάγκη των κοινωνικών ερευνών όχι μόνο της ποσοτικής ανάλυσης του περιεχομένου των κειμένων, αλλά η εξελιγμένη μέθοδος της ποιοτικής ανάλυσής τους με έμφαση όχι μόνο στην καταμέτρηση των λέξεων, όρων, **αλλά κυρίως στις έννοιες και στην εννοιολόγηση των όρων, στις σημασιολογικές σχέσεις και όχι μόνο στην παρουσία** (de Sola Pool, 1959). Και τα δύο είδη ανάλυσης περιεχομένου συνεχίζονται έως και στις μέρες μας, η ποσοτική και η ποιοτική, η ανάλυση περιεχομένου από τους κοινωνικούς μελετητές χρησιμοποιείται πλέον για να διερευνήσει τα **νοητικά μοντέλα, καθώς και τη γλωσσική, συναισθηματική, γνωστική, κοινωνική, πολιτιστική και ιστορική σημασία των σημαινόντων.**

Κατά τον Berelson (1952), η ανάλυση περιεχομένου των κειμένων προσφέρει περισσότερες δυνατότητες χρήσης, όπως:

1. Αποκαλύπτει διεθνείς διαφορές στο περιεχόμενο της επικοινωνίας.
2. Εξυπηρετεί στον εντοπισμό ύπαρξης των στοιχείων προπαγάνδας.
3. Εντοπίζει τις τάσεις, τις προθέσεις, την εστίαση ή την επικοινωνία ενός ατόμου, ομάδας ή ιδρύματος.
4. Περιγράφει στάσεις ή συμπεριφορές και εξυπηρετεί επικοινωνιακές απαντήσεις.
5. Αποκαλύπτει στοιχεία της ψυχολογικής ή συναισθηματικής στάσης των ανθρώπων.

Η ***ποιοτική ανάλυση περιεχομένου*** παρουσιάζει δύο υποκατηγορίες, την *εννοιολογική ανάλυση* και την *σχεσιακή ανάλυση*. Η ***εννοιολογική/σημασιολογική ανάλυση*** ασχολείται, εντοπίσει την ύπαρξη και την συχνότητα των εννοιών στα κείμενα που συχνότερα εκπροσωπούνται οι ίδιες ή παράγωγα τους, λέξεις από την ίδια οικογένεια λέξεων ή φράσεις π.χ. πρόσφυγας, προσφυγιά, προσφυγικός καταυλισμός.

Η δε ***σχεσιακή ποιοτική*** ανάλυση περιεχομένου των κειμένων προχωρεί περισσότερο την έρευνα εξετάζοντας εντός του κειμένου ή των κειμένων σχέσεις των εννοιών μεταξύ τους.

Βασικά η ποιοτική ανάλυση περιεχομένου ακολουθεί τα βήματα της εννοιολογικής (σημασιολογικής) ανάλυσης. Η έννοια ή οι έννοιες που ερευνούνται έχουν επιλεγεί και υποστηρίζονται, ερμηνεύονται βάση αναγνωρισμένων ερμηνευτικών λεξικών[98]. Αν και το σύστημα επιλογής των όρων που θα ερευνηθούν εναπόκειται στην υποκειμενική επιλογή του ερευνητή. Ο ερευνητής είναι εκείνος που θα επιλέξει με ποιες έννοιες υπερκείμενες ή υποκείμενες της κεντρικής έννοιας ή των κεντρικών προς αναζήτηση εννοιών θα ασχοληθεί στην αναζήτηση της μελέτης του εις βάθος.

Στην ποιοτική εννοιολογική/σημασιολογική ανάλυση περιεχομένου λόγου σχολικών βιβλίων για να επιχειρήσουμε να ελέγξουμε την υποκειμενικότητα και τον περιορισμό της εγκυρότητας και της αξιοπιστίας θα ξεκινήσουμε από τον προσδιορισμό των θεμάτων και των δειγμάτων της έρευνάς μας, βάσει των κειμένων της παρούσης έρευνας των σχολικών εγχειριδίων του γλωσσικού μαθήματος του δημοτικού σχολείου. Θα θέσουμε τις κατηγορίες/ θέματα έρευνας σύμφωνα με τα ερευνητικά ερωτήματα.

Συνεπώς θα κατηγοριοποιήσουμε τα κείμενα και ταυτόχρονα θα γίνει μία και ποσοτική ανάλυση του περιεχομένου των σχολικών κειμένων του γλωσσικού μαθήματος που φυσικά θα μας οδηγήσει στην μείωση του προς έρευνα υλικού, διότι δεν είναι όλα τα κείμενα σύμφωνα με την υπό μελέτη θεματική διατριβή μας, δηλαδή που να άπτονται των στοιχείων που θα διερευνήσουμε. Συνεπώς θα επιλεγούν: τίτλοι κειμένων, λέξεις, φράσεις, σύνολα λέξεων, μοτίβα γλωσσικά, που θα αναδεικνύουν τα υπό μελέτη ζητούμενα της έρευνάς μας.

Στην ***ποιοτική εννοιολογική/σημασιολογική ανάλυση περιεχομένου κειμένου*** ο ερευνητής δύναται να εντοπίσει λέξεις, έννοιες, όρους με θετική ή αρνητική χροιά στο προς μελέτη θέμα του.

Οι ερευνητικοί τομείς που χρησιμοποιήθηκαν οι δύο μορφές/είδη της ανάλυσης περιεχομένου, η ποιοτική και η ποσοτική είναι διαφορετικοί. από τους οποίους αναπτύχθηκαν είναι διαφορετικοί. Η ποσοτική ανάλυση περιεχομένου χρησιμοποιείται ευρέως στη μαζική επικοινωνία

---

[98] Carol Busch, Paul S. De Maret, Teresa Flynn, Rachel Kellum , Sheri Le, Brad Meyers, Matt Saunders, Robert White, and Mike Palmquist.. (1994 - 2012). Content Analysis. Writing@CSU. Colorado State University. Available at http://writing.colostate.edu/guides/guide.cfm?guideid=61.

Content Analysis, http:writing.colostate.edu/guides.cfm Colorado State university προσπελάστηκε στις 9/3/2013

ως τρόπος μέτρησης των προφανών κειμενικών στοιχείων, μια πτυχή αυτής της μεθόδου που επικρίνεται συχνά για την απώλεια των συντακτικών και σημασιολογικών πληροφοριών που ενσωματώνονται στο κείμενο (Weber, 1990). Αντίθετα, η ποιοτική ανάλυση περιεχομένου αναπτύχθηκε αρχικά στην ανθρωπολογία, την κοινωνιολογία και την ψυχολογία, προκειμένου να ερευνηθούν οι έννοιες, όροι και φράσεις που βρίσκονται με λανθάνον τρόπο κάτω από τα κειμενικά γραπτά μηνύματα.

Όπως αναφέρει και ο Μπονίδης (2004:99), στις αρχές της δεκαετίας του 1980, ο γερμανός Ph. Mayring (1983, 1985, 1988, 1993) συνέθεσε ένα μεθοδολογικό παράδειγμα ποιοτικής ανάλυσης περιεχομένου, στο οποίο συμπεριλαμβάνονται και τα σχολικά βιβλία, αφορμώμενος, αφενός, από τη διαπίστωση ότι τα βιβλία μεθοδολογίας των κοινωνικών επιστημών απουσίαζε ένα συστηματικό, συνθετικό μεθοδολογικό εργαλείο για την ανάλυση ποιοτικού υλικού, βάσει σαφών ερμηνευτικών κανόνων και, αφετέρου, από την άποψη ότι εν χρήσει μέθοδοι ήταν ελλιπής' η ερμηνευτική ασαφής και ασυστηματοποίητη, η γλωσσολογική ανάλυση κειμένου μονομερής και η ανάλυση περιεχομένου μόνο ποσοτική (Mayring, 1983).

Το μεθοδολογικό αυτό εργαλείο περιλαμβάνει τα τρία (3) ακόλουθα ερευνητικά παραδείγματα ποιοτικής προσέγγισης του κειμένου:

1. Τη ***συγκεφαλαίωση*** (Zusammenfassung), με την οποία επιχειρείται, μέσω μιας αφαιρετικής διαδικασίας που οδηγεί στη μείωση του ερευνώμενου υλικού, η ανεύρεση των ουσιαστικών μηνυμάτων του περιεχομένου του και η παραγωγή ενός προϊόντος, το οποίο θα παρέχει μια γενική εικόνα του υλικού (Μπονίδης, 2004: 99).
2. Την ***εξήγηση*** (Explikation), η οποία έχει ως στόχο να διευρύνει την κατανόηση συγκεκριμένων σημείων του κειμένου (εννοιών, προτάσεων κλπ) που δημιουργούν αοριστία κι αμφιβολία, να τα διαφωτίσει και να τα αποσαφηνίσει, αντλώντας επιπρόσθετο υλικό από το συγκείμενο (Μπονίδης, 2004: 99).
3. Τη ***δόμηση*** (Strukturieiung), η οποία αποβλέπει στην κατάδειξη συγκεκριμένων πτυχών του υλικού, στην τοποθέτηση μιας διατομής στο υλικό και στην αξιολόγηση του υλικού βάσει ορισμένων κριτηρίων (Μπονίδης, 2004: 99).

Η διαδικασία της ποιοτικής ανάλυσης περιεχομένου θα ξεκινήσει από την συλλογή των δεδομένων και συγκεκριμένα στο προκείμενο των κειμένων των σχολικών βιβλίων που άπτονται των υπό έρευνα ερωτημάτων μας. Όπως αναφέρουν και οι (Miles & Huberman, 1994), αυτή η πρόωρη συμμετοχή στη φάση ανάλυσης βοηθά τον ερευνητή να ελίσσεται μεταξύ της ανάπτυξης της έννοιας και της συλλογής των δεδομένων, και μπορεί να τον βοηθήσει να κατευθυνθεί προς πηγές που είναι πιο χρήσιμες για τις ερευνητικές ερωτήσεις του.

Όπως αναφέρει και ο Μπονίδης (2004:99), για την έρευνά μας θα χρησιμοποιήσουμε το παράδειγμα της *συγκεφαλαίωσης***.** Η πορεία της ερευνητικής διαδικασίας έχει ως εξής:

1. Καθορισμός του υπό έρευνα υλικού,

2. Ανάλυση των συνθηκών κάτω από τις οποίες διαμορφώθηκε το υλικό,
3. Τυπικά χαρακτηριστικά του υλικού,
4. Κατεύθυνση της ανάλυσης,
5. Ερωτήματα βάσει ενός θεωρητικού πλαισίου,
6. Καθορισμός των τεχνικών ανάλυσης κι επιλογή του παραδείγματος με το οποίο θα γίνει η έρευνα,
7. Σύστημα κατηγοριών– αποδελτίωση,
8. Ερμηνεία των δεδομένων της ανάλυσης στην κατεύθυνση των βασικών ερωτημάτων.

1.1.β. Ερευνητική μέθοδος ομάδων συζήτησης βάθους- focus group

Στο χώρο των επιστημών οι Συνεντεύξεις: η ημι-δομημένη και μη δομημένη συνέντευξη. χρησιμοποιούνται κυρίως σε ποιοτικές έρευνες[99].

«*Η συνέντευξη σηματοδοτεί τη μετατόπιση από την προσέγγιση των υποκειμένων ως απλών αντικειμένων χειρισμού και των δεδομένων ως ανεξάρτητων από τα άτομα, στην προσέγγιση της γνώσης ως παραγώγου των ατόμων και συχνά μάλιστα ως προϊόντος των μεταξύ τους συζητήσεων*» (Kvale, 1996, όπως αναφέρεται στο Cohen, Manion & Morrison, 2007, σ. 449).

Η **ομαδική συνέντευξη** είναι ένας από τους 14 τύπους συνεντεύξεων που προτείνουν οι Cohen, Manion & Morrison (2007, σ. 454). Οι άλλες είναι οι εξής: 1) *οι τυποποιημένες*, 2) *οι συνεντεύξεις σε βάθος*, 3) *οι εθνογραφικές συνεντεύξεις*, 4) *οι συνεντεύξεις ατόμων που ανήκουν στα ανώτερα κοινωνικά στρώματα*, 5) *οι συνεντεύξεις ιστοριών ζωής (ή βιογραφικές),* 6) *οι ομάδες εστίασης*, 7) *οι ημι-δομημένες συνεντεύξεις*, 8) *οι δομημένες συνεντεύξεις*, 9) *οι διερευνητικές συνεντεύξεις*, 10) *οι ανεπίσημες ή άτυπες ή αδόμητες συνεντεύξεις*, με τη μορφή συζήτησης, 11) *οι συνεντεύξεις με τη μορφή οδηγού/πιλότου*, 12) *οι τυποποιημένες ανοικτές συνεντεύξεις*, και 13) *οι κλειστού τύπου ποσοτικές συνεντεύξεις*. Οι περισσότερες από αυτές έχουν αλληλεπικαλύψεις, είτε στον τρόπο δόμησης, διεξαγωγής και ανάλυσης των δεδομένων τους, είτε στον ερευνητικό στόχο οδήγησε στην αρχική επιλογή τους.

Η ***Συνέντευξη βάθους*** ανήκει στις ομαδικές συνεντεύξεως και ομάδες εστίασης που ενδείκνυνται και επικουρούν έρευνες ποσοτικές και ποιοτικές, όπως η Ανάλυση περιεχομένου σχολικού βιβλίου που επιλέξαμε να ασχοληθούμε στην έρευνα μας. Σύμφωνα και με τους Γουβιά

---

[99] Βλ. και Καράμπελα Μ. (2015:41-43), *"Η έννοια του "πολίτη" – "πολιτειότητα" στο Πρόγραμμα Σπουδών του μαθήματος της Κοινωνικής και Πολιτικής Αγωγής Ε΄ δημοτικού και στο εκπαιδευτικό υλικό της Κοινωνικής Πολιτικής Αγωγής της Ε΄ δημοτικού",* Διπλωματική εργασία, Μ.Π.Σ. «ΦΥΛΟ ΚΑΙ ΝΕΑ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΑ ΚΑΙ ΕΡΓΑΣΙΑΚΑ ΠΕΡΙΒΑΛΛΟΝΤΑ ΣΤΗΝ ΚΟΙΝΩΝΙΑ ΤΗΣ ΠΛΗΡΟΦΟΡΙΑΣ», ΤΕΠΑΕΣ-Πανεπιστήμιο Αιγαίου, Ρόδος, 2015.

και Βρυωνίδη [100] 2015, η Συνέντευξη Βάθους- Ομαδική συνέντευξη και Ομάδες εστίασης ανήκει στις **Μεθόδους και τεχνικές συλλογής ποιοτικών δεδομένων.**

Στην ποιοτική κοινωνική έρευνα η συλλογή δεδομένων με υποκείμενο ερευνητικό άτομα, πραγματοποιούνται με την μορφή της συνέντευξης. Εδώ πρόκειται για *«**ατομική συνέντευξη**»* *«**ομαδική συνέντευξη**»,* καθώς και στη μέθοδο *των «ομάδων εστίασης»* 101.

Τα χαρακτηριστικά της συνέντευξης βάθους, κατά τους Γουβιά και Βρυωνίδη 2013-14 *είναι:*

- *Η διαδικασία έχει μια χαλαρή δομή*
- *Η συνέντευξη αντικατοπτρίζει τις ανησυχίες του ατόμου που παίρνει μέρος στη συνέντευξη*
- *Η «φλυαρία» πολλές φορές ενθαρρύνεται*
- *Στη πορεία μπορούμε να προσθέτουμε νέες και συμπληρωματικές ερωτήσεις*
- *Ευέλικτη διαδικασία*
- *Πλούσιες και λεπτομερείς απαντήσεις*
- *Συνήθως έχουμε περισσότερες από μια συνεντεύξεις με το ίδιο άτομο*

Γενικά η ομάδα εστίασης βάθους είναι ομοιογενής, εδώ για παράδειγμα στην δική μας έρευνα είναι εκπαιδευτικοί, άντρες και γυναίκες που διδάσκουν το μάθημα της γλώσσας στις τάξεις του δημοτικού.

Κατά τους Γουβιά και Βρυωνίδη 2013-14 «**Η ομάδα εστίαση (**ή ***focus group)*** είναι μια μορφή ομαδικής συνέντευξης, μόνο που εδώ *δεν παίζει ρόλο* η αλληλεπίδραση ανάμεσα στον συνεντευκτή και τους ερωτώμενους, αλλά η **αλληλεπίδραση ανάμεσα στους ερωτώμενους,** δηλαδή **ανάμεσα στα μέλη της ομάδας».** Οι ίδιοι κοινωνικοί ερευνητές[102] μας γνωστοποιούν ότι ***«****Πρόκειται για μια **ομάδα ατόμων** που επιλέγονται και έρχονται σε επαφή μεταξύ τους με **πρωτοβουλία του ερευνητή**, προκειμένου να **συζητήσουν και να σχολιάσουν** βάσει της προσωπικής τους εμπειρίας ένα ζήτημα που αποτελεί το αντικείμενο της έρευνας».* Επίσης τα οφέλη από την χρήση και αξιοποίηση μίας τέτοιας επιστημονικής κοινωνικής μεθόδου είναι «Το βασικό χαρακτηριστικό και ταυτόχρονα πλεονέκτημα της ΟΕΣ, συγκριτικά με τις άλλες ποιοτικές μεθόδους έρευνας, αφορά στην αξιοποίηση της **δυναμικής της ομάδας** προς όφελος της παραγωγής δεδομένων. Σε σχέση με την ατομική συνέντευξη, η **αλληλεπίδραση των υποκειμένων** και το **χαλαρό κλίμα**, που μπορεί να θυμίζει περισσότερο συζήτηση παρά ερευνητική διαδικασία, είναι δυνατό να βοηθήσει στην ανάδυση διαστάσεων του ζητήματος που αλλιώς δεν θα προέκυπταν (Wilkinson, 2008). Σε σχέση με την παρατήρηση, η **εξοικονόμηση χρόνου** για την άντληση

---

[100] Γουβιάς Δ., Βρυωνίδη Μ. (2015), *ΣυνεΝΤεύξεις Βάθους- Ομαδικές συνεΝΤεύξεις και Ομάδες εστίασης*, Βασικό κείμενο Μελέτης Συνεδρίας, Συνεδρία 2η, Διδακτική Ενότητα 1η, «Μέθοδοι και Τεχνικές Συλλογής Ποιοτικών Δεδομένων». Πανεπιστήμιο Αιγαίου- (Ομάδα συγγραφής: Διονύσιος Γουβιάς, Πανεπιστήμιο Αιγαίου και Μάριος Βρυωνίδης, Ευρωπαϊκό Πανεπιστήμιου Κύπρου) -Προγράμματα Δια Βίου Μάθησης. 2013-2014.

[101] Γουβιάς Δ., Βρυωνίδη Μ. ό.π.

[102] Γουβιάς Δ., Βρυωνίδη Μ. ό.π.

πληροφοριών και δεδομένων είναι σημαντική, ειδικότερα όταν το ζητούμενο της έρευνας αφορά ένα συγκεκριμένο και οριοθετημένο θέμα και όχι μία γενικότερη κατάσταση».

1.2. Καθορισμός και παρουσίαση του υπό έρευνα υλικού

Ο ερευνητής για να προβεί στην ανάλυση περιεχομένου αρχικά καθορίζει τα σχολικά βιβλία που αποτελούν το υπό έρευνα υλικό του, όπως αναφέρει και ο Μπονίδης (2004:99), σχετικά με τον καθορισμό και την παρουσίαση του υπό έρευνα υλικού. Στη συνέχεια ο ερευνητής παρουσιάζει τα κριτήρια επιλογής αυτού του υλικού. Στο σημείο αυτό ο ερευνητής καθιστά σαφείς τους λόγους για τους οποίους επέλεξε τα συγκεκριμένα βιβλία και συνδέει την επιλογή του με κάποιες διαπιστώσεις που προέκυψαν από μια πρώτη μελέτη των βιβλίων, είτε από τα αρχικά ερευνητικά του ερωτήματα, που μπορεί να απορρέουν από τις παραδοχές του, από ένα θεωρητικό πλαίσιο, είτε από τα αποτελέσματα άλλων ερευνών. Ειδικά σε στην παρουσίαση των ερευνώμενων βιβλίων καταγράφει όλα τα στοιχεία τους, δηλαδή τους (συγγραφείς, εικονογράφοι, χρόνος έκδοσης, τίτλος, τεύχος, τόπος έκδοσης, εκδότης).

Τα ερευνώμενα βιβλία που θα εξετάσουμε στην έρευνα μας είναι τα σχολικά εγχειρίδια για τη διδασκαλία του γλωσσικού μαθήματος για το δημοτικό σχολείο βάσει των προδιαγραφών που έθεσε κατά τη συγγραφή τους το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο (2003) είναι για κάθε τάξη:

1. Βιβλίο μαθητή
2. Τετράδιο εργασιών (με ασκήσεις εμπεδωτικού τύπου)
3. Βιβλίο του εκπαιδευτικού- Μεθοδολογικές οδηγίες.

Το συνολικό εύρος τους καλύπτει για όλες τις τάξεις του δημοτικού το υπό έρευνα υλικό μας είναι:

- 17 Βιβλία/ τεύχη Μαθητή (Α΄:2, Β΄: 3, Γ΄: 3, Δ΄: 3, Ε΄: 3, Στ΄:3)

Εμείς θα εστιάσουμε στην ερευνά μας αποκλειστικά στα βιβλία του μαθητή, ως βιβλία αναφοράς ακολουθώντας το Δ.Ε.Π.Π.Σ. και Α.Π.Σ. του γλωσσικού μαθήματος Φ.Ε.Κ. 2003/13-3-2003.

Κατά συνέπεια στην παρούσα διατριβή θα ασχοληθούμε με την ανάλυση περιεχομένου των σχολικών εγχειριδίων που έχουν εκδοθεί από το ΥΠΑΙΘΠΑ (πρώην ΥΠ.Ε.Π.Θ. και ΥΠ.Δ.Β.Μ.Θ και στις ημέρες συγγραφής της διατριβής- άλλαξε ο τίτλος του Υπουργείου παιδείας κα μετονομάστηκε Υ.Παι. Θ.Π.Α.) και τον Ο.Ε.Δ.Β. 2006 και σήμερα Ι.Τ.Υ.- ΔΙΟΦΑντΟΣ και έκτοτε και διδάσκονται στο γλωσσικό μάθημα της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης, δηλ. στο δημοτικό σχολείο σε όλες τις τάξεις από την Α΄ τάξη έως και την Στ΄ τάξη. Αποφασίσαμε να ερευνήσουμε το περιεχόμενο αυτών των βιβλίων, προκειμένου να ανιχνεύσουμε σύμφωνα με το θεωρητικό μας πλαίσιο της διατριβής και τον τίτλο της που αφορά την παρουσία της διαπολιτισμικής παιδαγωγικής θεωρίας στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση σχέση με το αναλυτικό πρόγραμμα σπουδών του γλωσσικού μαθήματος και τις νέες τεχνολογίες.

Η επιλογή αυτών των βιβλίων έγινε για διάφορους λόγους, οι περισσότεροι εκ των οποίων προέρχονται μέσα από το Α.Π.Σ. του γλωσσικού μαθήματος του δημοτικού σχολείου/Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης. Επίσης το Α.Π.Σ. του γλωσσικού μαθήματος αποτυπώνεται και στα εκπαιδευτικά λογισμικά του Π.Ι. για το γλωσσικό μάθημα που είναι αναρτημένα στην ιστοσελίδα του Π.Ι. και κατόπιν της Μείζονος - νέας επιμόρφωσης από το ΥΠΑΙ.Θ.Π.Α. και τον ΟΕΠΕΚ θα αξιοποιηθούν μέσα στην εκπαιδευτική τάξη από το σχολικό έτος 2011-2012, όπου ακόμα δεν χρησιμοποιούνται.

Ελάβα με σοβαρά υπόψη μας υπόψη ότι το γλωσσικό μάθημα είναι φορέας πολιτισμικών, εθνολογικών, αξιολογικών και αξιοκρατικών θεμάτων και μηνυμάτων. Η γλώσσα είναι σύστημα επικοινωνίας, ένα αφηρημένο σύστημα σχέσεων με βάση τον αρθρωμένο λόγο μέσο

προαγωγής της διανόησης της δημιουργικής και της κριτικής σκέψης, φορέας υλοποίησης όλων των μαθημάτων και γενικότερα της εκπαίδευσης, μέσο δράσης αλληλεπίδρασης κατανόησης, έκφρασης, περιγραφής, μετατροπής της πραγματικότητας μετασχηματισμού- μεταφοράς, παρομοίωσης, σχημάτων λόγου.

Τα λογοτεχνικά κείμενα που περιέχονται στα σχολικά βιβλία του γλωσσικού μαθήματος, τα οποία θα μελετήσουμε και στα ανθολόγια παρέχουν πληροφορίες για διάφορες οπτικές & ερμηνείες του κόσμου. Εμπλουτίζουν την αντίληψη των μαθητών για τον κόσμο. Διευρύνουν τον ορίζοντα των εμπειριών τους. Ευνοούν την κατανόηση της διαφορετικότητας και την ανάπτυξη της ανεκτικότητας,

Όπως αναφέρει και το Δ.Ε.Π.Π.Σ. (Φ.Ε.Κ. 203/204/13-3-2003) του γλωσσικού μαθήματος: με τη γλωσσική διδασκαλία ο μαθητής επιδιώκεται να είναι σε θέση να εκφράζει τον εσωτερικό του κόσμο

1. Να συνειδητοποιήσει ότι:

   Α) διαθέτει την ικανότητα να περιγράφει, να τροποποιεί την εξωτερική πραγματικότητα αλλά και να δημιουργεί πραγματικότητα με το λόγο του, στο μέτρο που μεταχειρίζεται τα κατάλληλα γλωσσικά μέσα και ότι

   Β) η δυνατότητα αυτή είναι συνάρτηση της γνώσης και συνειδητής χρήσης του γλωσσικού συστήματος.

1. Να αποκτήσει τις βάσεις μιας κριτικής γλωσσικής επίγνωσης, ώστε να μπορεί να αξιολογεί αντικειμενικά τα μηνύματα.
2. Να ευαισθητοποιηθεί απέναντι στα λογοτεχνικά κείμενα, έτσι που να τα αγαπήσει και να φτάσει να αποζητά μόνος του τη συντροφιά του καλού λογοτεχνικού βιβλίου.
3. Να αποκτήσει αίσθηση και γνώση της γλωσσικής του παράδοσης και να ενισχύσει το γλωσσικό του αυτοσυναίσθημα αξιοποιώντας τα διαχρονικά στοιχεία που λειτουργούν στη σημερινή ζωντανή γλώσσα.
4. Να συνειδητοποιήσει την κοινωνική και γεωγραφική ποικιλία της ελληνικής γλώσσας.
5. Να εξοικειωθεί με την τεχνολογία της πληροφορικής έτσι ώστε:

   α) να αποκτήσει πρόσβαση στις πληροφορίες που παρέχονται μέσω του Διαδικτύου και

   β) να μπορεί να επεξεργάζεται στοιχειωδώς κείμενα σε Η/Υ.

6. Να εξοικειωθούν οι μαθητές με την τεχνολογία της πληροφορικής, ώστε να μπορούν να διαβάζουν και να γράφουν κείμενα μέσω των Η/Υ και να επικοινωνούν μέσω των Η/Υ ως πομποί ή δέκτες.
7. Να συνδεθεί η παραγωγή λόγου με τη δραματοποίηση, ώστε οι μαθητές να εξοικειώνονται με τη χρήση της γλώσσας σε ποικίλους ρόλους και καταστάσεις της ζωής.

Ως προς τους μαθητές, που δεν έχουν την ελληνική γλώσσα ως πρώτη / μητρική γλώσσα (αλλοδαποί, παλιννοστούντες), επιδιώκεται η εξοικείωση και εκμάθηση της ελληνικής με τη χρήση της πρώτα σε ρεαλιστικές καταστάσεις της σχολικής και εξωσχολικής ζωής, με σεβασμό, όμως, συγχρόνως και προς την πρώτη / μητρική γλώσσα των μαθητών αυτής της κατηγορίας.

8. Να κατανοήσει τη θέση που κατέχει η γλώσσα, γενικά, στον πολιτισμό ενός λαού, τη σημασία της για τα έθνη, και να έρθει σε επαφή και με πολιτιστικά στοιχεία άλλων λαών.
9. Να εκτιμά και να σέβεται τη γλώσσα του άλλου και να συμβιώνει αρμονικά με αλλόγλωσσους.

   Επίσης η γλωσσική διδασκαλία είναι η βάση για την εννοιολογική ανάπτυξη του παιδιού.

Η Γλώσσα είναι φορέας νοημάτων, μηνυμάτων και αξιών. Κατά τον Βρετανό ψυχολόγο P.E. Vernon (Βλ. Παρασκευόπουλος Ι., 1997, «Εξελικτική Ψυχολογία, τόμος 2:79), μεταξύ των περιβαλλοντικών παραγόντων οι οποίοι επηρεάζουν θετικά και σε μεγάλο βαθμό την ψυχοκοινωνική ανάπτυξη του παιδιού είναι και τα γλωσσικά ερεθίσματα που δημιουργούν ένα συστηματοποιημένο κώδικα εννοιών.

Το Δ.Ε.Π.Π.Σ. και το Α.Π.Σ. του γλωσσικού μαθήματος αποτυπώνεται μέσα στα σχολικά εγχειρίδια της «Γλώσσας» του δημοτικού σχολείου και στα αντίστοιχα εκπαιδευτικά λογισμικά που τα συνοδεύουν τη διδασκαλία του γλωσσικού μαθήματος και έχουν δημιουργηθεί για τη γλωσσική μάθηση ανά δύο τάξεις.

Στόχος της γλωσσικής διδασκαλίας είναι πλέον να κατανοήσουν οι μαθητές/-τριες τις επικοινωνιακές λειτουργίες της γλώσσας και να αναπτύξουν τις απαραίτητες δεξιότητες για την επίτευξη διαφορετικών επικοινωνιακών στόχων.

Η γλώσσα αποτελεί ένα σύνθετο και πολύπλοκο μηχανισμό τον οποίο χρησιμοποιούν οι άνθρωποι για να επικοινωνήσουν μεταξύ τους, για να μεταδώσουν πληροφορίες, ιδέες, απόψεις και εμπειρίες ή να μεταφέρουν συναισθήματα. Γλωσσολόγοι, κοινωνιογλωσσολόγοι, ανθρωπολόγοι και θεωρητικοί της εκπαίδευσης ασχολούνται με τη μελέτη της γλώσσας και διερευνούν θεωρητικά και πρακτικά ζητήματα σχετικά με τη φύση αυτής της ανθρώπινης επικοινωνίας.

1.3. Κατεύθυνση της ανάλυσης

Στην ποιοτική ερμηνευτική προσέγγιση των κειμένων αφετηρία είναι , σύμφωνα, με τον R. Willliams, η πεποίθηση ότι κάθε ανθρώπινη δραστηριότητα είναι μία προσπάθεια να δοθεί ουσιαστική απάντηση σε μία ιδιαίτερη «αντικειμενική «κατάσταση που αποτελεί μία συγκροτημένη θεώρηση του κόσμου Λυδάκη Α., 2003: 263.

Η προσέγγιση ενός λογοτεχνικού κειμένου κατά την Λυδάκη Α., 2003: 262 κυρίως πεζογραφικού- από έναν κοινωνικό επιστήμονα επικεντρώνεται στη σχέση του έργου με την κοινωνική εμπειρία και το συνολικό τρόπο ζωής. Η ανάλυση οφείλει να μην περιορίζεται στις προφανείς, άμεσες κοινωνικές καταβολές του μυθιστορήματος και να αναζητά βαθύτερες ερμηνείες και ποιοτικές σχέσεις λογοτεχνίας – κοινωνίας.

Η ποιοτική ανάλυση περιεχομένου επιτρέπει στον ερευνητή να κατανοήσει την κοινωνική πραγματικότητα κατά τρόπο υποκειμενικό, αλλά επιστημονικό, για τον λόγο αυτό ο ερευνητής για να εξετάσει τις έννοιες, τα θέματα και τα μοτίβα εμβαθύνει και εξάγει συμπεράσματα και δεν περιορίζεται μόνο στην απλή καταγραφή λέξεων ή των κειμενικών φράσεων που είναι εμφανή ή λανθάνοντα/ κρύφια στο κείμενο.

Σύμφωνα και με Harold Lasswell που διατύπωσε τα ερωτήματα πυρήνα της ανάλυσης περιεχομένου: "Ποιος λέει τι, σε ποιον, για ποιο λόγο, σε ποιο βαθμό και με ποιο αποτέλεσμα;».

Το επικοινωνιακό μοντέλο διδασκαλίας των κειμενικών ειδών, όπως αναφέρεται και στο Δ.Ε.Π.Π.Σ. και οι κατευθύνσεις της ανάλυσης στην έρευνα των σχολικών βιβλίων επικεντρώνονται στα εξής:

1. Ποιος μιλάει;- Ο πομπός,
2. Σε ποιον απευθύνεται;- Στον δέκτη
3. Τι θέλει να μεταφέρει; - Το μήνυμα/ θέμα, περιεχόμενο της επικοινωνίας,
4. Με ποιον τρόπο υλοποιείται η επικοινωνία;- προφορικό, γραπτό έντυπο, ψηφιακό;
5. Ποιο είναι το επικοινωνιακό περιβάλλον όπου γίνεται αυτή η επικοινωνία;

6. Ο κώδικας επικοινωνίας- κωδικοποίηση- παροχή πληροφοριών, αναπαραγωγή ιδεών, γνώσεων, κοινωνικοποιητικών στοιχείων, αξιών κ.ο.κ.
7. Αποκωδικοποίηση του μηνύματος.

Τα κείμενα είναι δημιουργημένα από ένα συνολικό υποκείμενο, αναδεικνύουν κοινωνικές αναπαραστάσεις, εμπειρίες ζωής και πολιτισμικές σημασίες (Λυδάκη Α., 2003:261).

Η σύγχρονη επώνυμη και η ατομική πλέον, δεν παύει ως τέχνη λογοτεχνική παραγωγή, η να αποτελεί τρόπο έκφρασης που πηγάζει από έναν συγκεκριμένο πολιτισμό (….) η λογοτεχνία, όπως και οι υπόλοιπες τέχνες, οι γνώσεις, η θρησκεία, προσεγγίζονται από τις κοινωνικές επιστήμες ως πολιτισμικές εκφάνσεις και επιχειρείται ένας διάλογος μεταξύ τους. (Λυδάκη Α., 2003:261)

Η διαδικασία της ανάλυσης του περιεχομένου του κειμένου στο πρόσωπο και μέσω του συγγραφέα, αποκαλύπτουν ταυτόχρονα την ανώτερη δυνατή συνείδηση της κοινωνικής ομάδας που δημιούργησε το έργο. Οι κοινωνικές εκφάνσεις αναλύονται σε σχέση με το κοινωνικό περιβάλλον, καθώς εκφράζουν νοήματα, αξίες και εμφανίζονται για έναν συγκεκριμένο τρόπο ζωής.

Σύμφωνα με τον B. Berelson (1952), η ανάλυση περιεχομένου των κειμενικών ειδών είναι «μια τεχνική έρευνας που εφαρμόζεται για να επιτευχθεί η αντικειμενική, συστηματική και ποσοτική περιγραφή του εμφανούς περιεχομένου των επικοινωνιών με τελικό στόχο την ερμηνεία τους» (στο Λαμπίρη – Δημάκη, 1990: 76).

Είναι μια πολύμορφη μέθοδος ελεγχόμενης και συστηματικής περιγραφής και ερμηνείας του γραπτού και του προφορικού λόγου. Εξαιτίας των ευρηματικών και επαληθευτικών λειτουργιών και των δυνατοτήτων για συναγωγή συμπερασμάτων ως προς τις συνθήκες παραγωγής, αλλά και της αποδοχής του επικοινωνιακού μηνύματος που την χαρακτηρίζουν, είναι ιδιαίτερα χρήσιμη ως εργαλείο. Είτε ως κύριο εργαλείο της έρευνας, είτε ως βοηθητικό, δίπλα σε άλλες τεχνικές, όπως στα μη δομημένα ερωτηματολόγια και στις συνεντεύξεις (Σακαλάκη στο Παπαστάμου, 2001: 477).

Η λογοτεχνία, υπό αυτό το πρίσμα, αποτελεί ένα κοινωνικό φαινόμενο που διερευνάται μέσα στο συγκεκριμένο κοινωνικό πλαίσιο και στην ιστορική του διάσταση. (Λυδάκη Α., 2003:263)

Η τεχνική αυτή μετατρέπει δευτερογενές υλικό ποιοτικής φύσης σε μορφή ποσοτικών δεδομένων. Αν και επί το πλείστον έχει συνδεθεί με την ανάλυση του γραπτού και του προφορικού λόγου στο πλαίσιο των μέσων μαζικής επικοινωνίας, μπορεί να εφαρμοστεί σε οποιονδήποτε επικοινωνιακό λόγο ή μήνυμα, σε όποια μορφή και αν εμφανίζεται (Κυριαζή, 2002: 283). Λόγου χάρη, σε άρθρα του Τύπου, σε διαφημίσεις, επικοινωνίες στο πλαίσιο επιχειρήσεων, νοσοκομείων, πανεπιστημίων, σε μικρές αγγελίες, λογοτεχνικά ή επιστημονικά κείμενα, πολιτικοί λόγοι, υλικό συνεντεύξεων (Σακαλάκη, 2001: 478).

1.4. Η εγκυρότητα και η αξιοπιστία

Τα ζητήματα εγκυρότητας και η αξιοπιστίας της έρευνας και στην παρούσα διδακτορική διατριβή συμπίπτουν με εκείνα που απευθύνονται σε άλλες ερευνητικές μεθόδους.

Σύμφωνα με τους Cohen L., Manion,L. και Morrison K., (2007:175-230) οι έννοιες της *εγκυρότητας* και της *αξιοπιστίας* μπορούν να ιδωθούν από πολλές πλευρές' η *αξιοπιστία* είναι ένας απαραίτητος, αλλά ανεπαρκής όρος για να επιτευχθεί η εγκυρότητα σε μία έρευνα' αντίθετα, η εγκυρότητα είναι απαραίτητη προϋπόθεση για να υπάρξει αξιοπιστία. Ως προς την *εγκυρότητα* του περιεχομένου, αναφέρουν ότι «για να επιδείξουμε αυτή -τη μορφή της εγκυρότητας, το ερευνητικό όργανο πρέπει να δείξει ότι καλύπτει εξίσου και ολοκληρωμένα τους τομείς ή τα αντικείμενα που σκοπεύει να καλύψει. Στην παρούσα έρευνα θα λειτουργήσουμε με αμεροληψία και θα ερευνήσουμε για να διαφυλάξουμε και να διασφαλίσουμε την εγκυρότητα της έρευνας μας, όχι μόνο την διατρέχουσα διαπολιτισμική θεωρία μονομερώς από την μεριά της εισόδου των

αλλοεθνών στοιχείων στα σχολικά βιβλία του γλωσσικού μαθήματος. Αλλά ταυτόχρονα θα ερευνήσουμε και την ύπαρξη των εθνικών μας στοιχείων, ιστορικών γεγονότων της εθνικής μας ιστορίας, της ελληνικής μυθολογίας και των ηθών και εθίμων και του λαϊκού μας πολιτισμού.

Για τη διασφάλιση της εγκυρότητας και προκειμένου να μπορέσουμε να απαντήσουμε στα ερευνητικά ερωτήματα στην παρούσα έρευνα, σύμφωνα και με τις υποδείξεις για την διασφάλιση της εγκυρότητας των ερευνών και την αποφυγή των απειλών κατά της εγκυρότητας των ερευνών κατά τους Cohen L., Minion L., και Morrison K., (2007:175-230) στο επίπεδο του σχεδιασμού της έρευνας ξεπεράσαμε και δεν ολισθήσαμε σε ερευνητικά σφάλματα με την επιλογή της κατάλληλης μεθοδολογίας στην έρευνά μας είναι η ποιοτική –εννοιολογική και ποσοτική ανάλυση περιεχομένου των σχολικών εγχειριδίων του γλωσσικού μαθήματος της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης σε συνεύρεση με το Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών του γλωσσικού μαθήματος και το αναλυτικό πρόγραμμα σπουδών της πληροφορικής στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση και την ανάλυση των περιεχομένων τους και των εντοπισμό σε αυτά των προς έρευνα ερωτημάτων μέσα πάντα και από τη θεωρητική βιβλιογραφική υποστήριξη και την νομική θεώρησή τους βάσει των Φ.Ε.Κ., Π.Δ. εγκυκλίων και των Αναλυτικών Προγραμμάτων Σπουδών (Α.Π.Σ.) και του Διαθεματικού Πλαισίου Προγραμμάτων Σπουδών (ΔΕΕΠΣ) .

Κατά το στάδιο της ανάλυσης των δεδομένων ο ερευνητής οφείλει να ελαχιστοποιήσει τα σημεία που μπορεί να κρύβουν στοιχεία κατά της μη εγκυρότητας της έρευνας, σύμφωνα με τους Cohen L., Manion L., και Morrison K., (2007:197), Εκ προοιμίου αναφέρουμε ότι η δημιουργία του συστήματος κατηγοριών επιτρέπει την λεπτομερή και εις βάθος ποιοτική και ποσοτική ανάλυση του περιεχομένου και την ποσοτικοποίηση τους. Κατά συνέπεια και στην παρούσα έρευνα αποφύγαμε την φτωχή κωδικοποίηση των κατηγοριών και την κατηγοριοποίησή τους. Συνεπώς στην κατηγοριοποίηση που καταλήξαμε και θα παρουσιάσουμε παρακάτω, επιστημονικά θα ερευνήσουμε το υλικό μας, τόσο υπό το πρίσμα της διαπολιτισμικής θεωρίας, δηλαδή της ύπαρξης άλλων πολιτισμών- αλλογενών πολιτιστικών στοιχείων (ονομάτων, εθίμων κ.ά.), και της διδακτικής αξιοποίησής τους στα σχολικά βιβλία του γλωσσικού μαθήματος, όσο και τα στοιχεία: εθνικά, ιστορικά, πολιτιστικά που δεικνύουν και ισχυροποιούν την «ελληνική ταυτότητα» στους έλληνες μαθητές και -μαθήτριες που φοιτούν στην Πρωτοβάθμια εκπαίδευση-δημοτικό σχολείο. Έχοντας πάντα υπόψη μας ότι τα σχολικά εγχειρίδια του γλωσσικού μαθήματος που μελετάμε και ερευνούμε, από το 2005 μέχρι σήμερα αποτελούν αντικείμενο μάθησης και διδασκαλίας στις ανομοιογενείς τάξεις του ελληνικού δημοτικού σχολείου της Πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, όπου συμφοιτούν και συνδιδάσκονται την ελληνική γλώσσα, έλληνες και αλλοδαποί μαθήτες-τριες ταυτοχρόνως.

Επίσης σύμφωνα με τους Cohen L., Manion L., και Morrison K., (2007:197), πρέπει να αποφύγουμε την επιλεκτική μεταχείριση των δεδομένων της έρευνας μας καθώς και την αναγνώριση πλαστών συσχετισμών και επουσιωδών παραγόντων που είναι δυνατόν να επηρεάσουν τα δεδομένα (δηλαδή μονομερής οπτική- π.χ. υπέρ ή τουναντίον κατά των μεταναστών και της διαπολιτισμικής παιδαγωγικής θεωρίας) ακολουθώντας προσωπικά ή συλλογικά εντάλματα και εκτελώντας επιταγές μη επιστημονικού χαρακτήρα, προκειμένου να ελαχιστοποιήσουμε, κατά το στάδιο της ανάλυσης των δεδομένων τα σημεία που μπορεί να κρύβουν στοιχεία κατά της μη εγκυρότητας της έρευνας.

Ένα άλλο σημείο που οφείλουμε να προσέξουμε κατά το στάδιο παρουσίασης των δεδομένων, σύμφωνα και με τις υποδείξεις κατά τους Cohen L., Manion L., και Morrison K., (2007:198), προκειμένου να ελαχιστοποιήσουμε τα σημεία που μπορεί να κρύβουν στοιχεία κατά της μη εγκυρότητας της έρευνας, είναι:

- Να αποφύγουμε την επιλεκτική και μη αντιπροσωπευτική χρήση των δεδομένων (για παράδειγμα μέσω της ανάδειξης των θετικών στοιχείων και την υποβάθμιση των αρνητικών),
- Να παρουσιαστούν τα δεδομένα χωρίς να διαστρέφει το μήνυμά τους,

Η δε αξιοπιστία της έρευνάς αρχικά της ποσοτικής ανάλυσης περιεχομένου ελλοχεύει στον καταμέτρηση των κειμένων των σχολικών βιβλίων (βλ. και Cohen L., Manion L., και Morrison K., (2007:199). Η αξιοπιστία είναι ουσιαστικά συνώνυμο της συνέπειας και της δυνατότητας σε βάθος χρόνου, σε ερευνητικά εργαλεία. Στην περίπτωση της ποσοτική ανάλυσης περιεχομένου για να μπορέσει να θεωρηθεί μία ερευνητική μελέτη αξιόπιστη, πρέπει να αποδείξει ότι στην περίπτωση που διεξαγόταν δεύτερη φορά από άλλον ερευνητή να είχαμε ως αποτέλεσμα τα ίδια ερευνητικά αποτελέσματα.

Η αξιοπιστία μίας μεθόδου ποιοτικής ανάλυσης περιεχομένου αναφέρεται στην επιλογή των όρων, εννοιών εκείνων που επέλεξε ο κωδικοποιητής/ ερευνητής της έρευνας. Επίσης η έρευνα του συγκεκριμένου υλικού φέρει το ιστορικό και χρονικό αποτύπωμα τόσο της ιστορικής στιγμής στην Ελλάδα και παγκοσμίως, όσο και των συγγραφέων των κειμένων. Ειδικά η αξιοπιστία θα αναδειχθεί μέσα από την απλή καταγραφή των όρων και των εννοιών που άπτονται των διαχρονικών και πανανθρώπινων αξιών, θεμάτων ιστορίας και πολιτισμού, ελληνικών εθνικών στοιχείων, ελληνικής ιστορίας και ελληνικής μυθολογίας και αλλοεθνών πολιτισμικών στοιχείων βάσει της περιρρέουσας διαπολιτισμικής εκπαιδευτικής πολιτικής κατά τα έτη της συγγραφής τους, διότι στην συγκεκριμένη έρευνα πρόκειται να ερευνηθούν σχολικά εγχειρίδια που γράφτηκαν υπό τις γενικές και ειδικές συγγραφικές προδιαγραφές συγκεκριμένων Αναλυτικών Προγραμμάτων Σπουδών, βάσει της τότε κείμενης συγχρονικότητας και νομοθεσίας περί της συγγραφής σχολικών βιβλίων και της περικείμενης εκπαιδευτικής πολιτικής του 2003-2006 που διήρκησε η συγγραφή τόσο αρχικώς των Α.Π.Σ. και Δ.Ε.Π.Π.Σ. . όσο και των ίδιων των σχολικών βιβλίων.

Συνεπώς επιλέξαμε για να υποστηρίξουμε περισσότερο την αξιοπιστία και την εγκυρότητα της έρευνας μας να μελετήσουμε εις βάθος παράλληλα με την ποιοτική και ποσοτική ανάλυση περιεχομένου των γλωσσικών σχολικών εγχειριδίων και το και τα δύο Αναλυτικά Προγράμματα σπουδών, εκείνο του Γλωσσικού μαθήματος στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση και εκείνο του μαθήματος της Πληροφορικής πάλι στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση Φ.Ε.Κ. 203 και 204 /13-3-2003. Θεωρώντας ότι υπάρχει σχεσιοδυναμική και προσπαθώντας να την μελετήσουμε και να την αποτυπώσουμε με τις αντίστοιχες αναφορές στα υπό έρευνα ερωτήματα και ζητούμενά μας που εντοπίσαμε από την ενδελεχή μελέτη μας, επιχειρώντας μία ποιοτική ανάλυση περιεχομένου το Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών τόσο του Γλωσσικού μαθήματος, όσο και του μαθήματος της Πληροφορικής Φ.Ε.Κ. 203 και 204 /13-3-2003 που υποστηρίζει με την εκπαιδευτική αρωγή των ντ τη σύγχρονη μεθοδολογική αντίληψη για την διδασκαλία του γλωσσικού μαθήματος στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση.

Για την αξιοπιστία της ποσοτικής έρευνας, οι Cohen L., Manion L., και Morrison K., (2007:202), επισημαίνουν ότι η ποσοτική έρευνα προϋποθέτει τη δυνατότητα αναπαραγωγής' στην περίπτωση που οι ίδιες μέθοδοι χρησιμοποιηθούν στο δείγμα, τα αποτελέσματα πρέπει να είναι παρόμοια. Και για την αξιοπιστία της ποιοτικής έρευνας πρέπει να ισχύει και σε αυτήν η αναπαραγωγικότητα, όπως αναφέρουν οι ίδιοι μελετητές Cohen L., Manion L., και Morrison K., (2007:202). Καθώς και οι LeCompte Preissle (1993: 334) ισχυρίζονται ότι μία τέτοια αναπαραγωγή θα μπορούσε να περιλαμβάνει την επαναληπτικότητα: των κοινωνιών καταστάσεων και των περιορισμών, των μεθόδων συλλογής και ανάλυσης.

Ως ερευνητές για να υποστηρίξουμε την εγκυρότητα και την αξιοπιστία εξάγοντας έγκυρα και αξιόπιστα συμπεράσματα, η ποιοτική ανάλυση περιεχομένου -μας βοηθά, επειδή περιλαμβάνει ένα σύνολο συστηματικών και διαφανών διαδικασιών για τα στοιχεία. Τα στοιχεία αυτά προέρχονται

από τα υπάρχοντα κείμενα, η επιλογή του περιεχομένου πρέπει να δικαιολογηθεί από το ζητούμενο της έρευνας (Patton, 2002). Η εγκυρότητα και η αξιοπιστία της έρευνάς μας έγκειται και στην υποκειμενική κατηγοριοποίηση του υλικού που θα ερευνήσουμε, διότι και από το πόσο επιτυχές είναι αυτό το σύστημα κατηγοριών εξαρτάται και η επιτυχία της ανάλυσης και κατά συνέπεια η εγκυρότητα της έρευνας.

1.5. Ερευνητικά ερωτήματα

Οι μέθοδοι και οι τεχνικές έρευνας με τις οποίες ο ερευνητής διερευνά το θέμα του, πρέπει να αντιμετωπίζουν τις ανάγκες των ερωτημάτων και των προβλημάτων που γεννά μια επιστημονική μελέτη.[103] Ο ερευνητής πριν αποφασίσει για τον τρόπο με τον οποίο θα κωδικοποιήσει τα δεδομένα του, θα πρέπει να έχει υπόψη του τις εξής βασικές αρχές: 1) Κάθε εναλλακτική μέθοδος κωδικοποίησης του περιεχομένου υλικού δημιουργεί προβληματισμούς τους οποίους ο μελετητής ενσωματώνει στον ερευνητικό του σχεδιασμό.2) Οι αποφάσεις για τις μεθόδους κωδικοποίησης θα πρέπει να καθοδηγούνται από τη θεωρία και τον προβληματισμό του ερευνητή.

Τη σκέψη μας απασχόλησε το γεγονός ότι τα νέα σχολικά βιβλία του γλωσσικού μαθήματος συγγράφηκαν κάτω από τις υποδείξεις και οδηγίες του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου, όπως αποτυπώθηκαν στο Α.Π.Σ. του 2003, σύμφωνα και με τις διεθνείς συμβάσεις, εκείνης της εποχής, που είχε αποδεχτεί η ελληνική εκπαιδευτική πολιτική από την Ευρωπαϊκή Ένωση. Κατά συνέπεια αρχικά οδηγηθήκαμε να ανιχνεύσουμε την ύπαρξη των διαφορετικών πολιτισμικών στοιχείων στα ελληνικά σχολικά βιβλία της γλώσσας του δημοτικού. Σε ένα δεύτερο επίπεδο ο προβληματισμός μας διευρύνθηκε και ταυτόχρονα έντονα επιδιώξαμε να εντοπίσουμε τα ελληνικά στοιχεία: πολιτιστικά, εθνικά και ιστορικά σε αυτά, ως φορείς πολιτισμού και πανανθρώπινης αγωγής και παιδείας.

Λαμβάνοντας υπόψη τις κοινωνικές και ιστορικές εξελίξεις όχι μόνο στον ελλαδικό χώρο αλλά και στο ευρύτερο περιβάλλον-εφόσον τίποτε δε γεννιέται σε ιστορικό κενό- θελήσαμε να φωτίσουμε- στο μέτρο του δυνατού[104] και με τις επιφυλάξεις που πρέπει να έχουμε ως νέοι ερευνητές –αυτή τη δύσκολη περίοδο, που ο ελλαδικός χώρος κατακλύζεται από αλλογενές μαθητικό πληθυσμό και αρχίζουν να φαίνονται οι πρώτες δυσκολίες από την πολυπολιτισμικότητα του μαθητικού δυναμικού των δημοτικών σχολείων στον Ελλαδικό χώρο.

Με βάση το θεωρητικό πλαίσιο, τις αρχές, τις διαστάσεις, τις προσεγγίσεις της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης, προκύπτουν τα παρακάτω τέσσερα ερευνητικά ερωτήματα:

1. Εντοπίζονται στοιχεία υψηλής διαπολιτισμικότητας και ποια είναι αυτά;
2. Καταγράφονται αναφορές στους «άλλους» με σεβασμό στη διαφορετικότητα και στην πολυπολιτισμικότητα;
3. Παρουσιάζεται και με ποιο τρόπο το εθνικό στοιχείο, η ελληνική ιστορία, ο ελληνικός πολιτισμός;
4. Το περιεχόμενο των σχολικών εγχειριδίων, όπως παρουσιάζεται από τις αντίστοιχες συγγραφικές ομάδες συνάδει με τις προδιαγραφές που έθεσε το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο με βάσει και την διαπολιτισμική αρχή της εκπαίδευσης για το σεβασμό στην διαφορετικότητα και από τις αρχές και τη νομοθετημένη διαπολιτισμική εκπαίδευση;

---

[103] Paul Veyne, ***Comment on ecrit I' histoire***, Edition du Seuil, Paris 1971.

[104] Η προσπάθεια να εξηγήσουμε το σύνολο του ανθρώπινου παρελθόΝΤος εμπεριέχει τον κίνδυνο να μη δώσουμε την εικόνα της εποχής αλλά ένα τοπίο θολό. Καθώς η απόσταση από τα έτη που διερευνούμε είναι μεγάλη, αναπτύσσεται έΝΤονα η **διαίσθηση** η οποία εμπεριέχει τον κίνδυνο της υποκειμενικότητας .Έτσι η επιθυμία πολλές φορές να ερμηνεύσουμε τα ιστορικά δεδομένα μπορεί να μας οδηγήσει σε συμβιβασμό ή να μας εμποδίσει από μια αΝΤικειμενική αναπαράσταση του παρελθόΝΤος.

1.6. Καθορισμός των τεχνικών ανάλυσης

Στην παρούσα έρευνα ως μονάδα καταγραφής και ανάλυσης θεωρείται το θέμα, ο τίτλος σε συνάρτηση με το περιεχόμενο, το νόημα του περιεχομένου η οποία θεωρείται και η πλέον κατάλληλη μονάδα καταγραφής για την έρευνα των σχολικών βιβλίων. Το θέμα συνήθως συνίσταται σε μια πρόταση, φράση ή και λέξη. Μπορεί ως θέμα/ τίτλος του κειμένου να έχει τεθεί επίσης ένα απόφθεγμα, ένας στίχος ποιητή, μία λέξη «κλειδί», ένα ρητό ή οτιδήποτε άλλο, μία ιστορική φράση. Οι βασικοί άξονες της ανάλυσης αφορούν τα γραπτά κείμενα ακόμα γίνεται αναφορά και στην εικονογράφηση του υλικού. Η ποιοτική ανάλυση περιεχομένου χρησιμοποιεί συνήθως τα μεμονωμένα θέματα ως μονάδα για την ανάλυση, παρά τις φυσικές γλωσσικές μονάδες: όπως μεμονωμένες λέξεις, προτάσεις, παραγράφους που χρησιμοποιούνται συχνότερα στην ποσοτική ανάλυση περιεχομένου.

Στην έρευνά μας ως διαδικασία τεχνικής ανάλυσης εφαρμόσαμε και εμείς, ορίζοντας ως μονάδα ανάλυσης στην ποσοτική ανάλυση τα κείμενα των σχολικών εγχειριδίων της γλώσσας και στην ποιοτική ανάλυση περιεχομένου το συνολικό κείμενο, όπου απαντώνται τα θέματα που άπτονται των ερευνητικών μας ζητημάτων-ερωτημάτων και βάσει των κατηγοριοποιήσεων που θα ταξινομήσουμε το κάθε κείμενο.

Για να ξεκινήσει η έρευνά μας, τα μεθοδικά μας βήματα θα ακολουθήσουν τις τεχνικές της εκπαιδευτικής και κοινωνιολογικής έρευνας, η μέθοδος αυτή περιλαμβάνει τρεις φάσεις.

1. Την αρχική και ποσοτική ανάλυση του περιεχομένου ως προανάλυση του υλικού μας, δηλαδή των κειμένων των σχολικών εγχειριδίων του μαθήματος Η Γλώσσα στην Πρωτοβάθμια εκπαίδευση. Η πρώτη φάση, αυτής της αρχικής προανάλυσης περιλαμβάνει μια πρώτη εξερευνητική ανάγνωση που μας εξοικειώνει ως ερευνήτρια με το υλικό, δηλαδή όλα τα σχολικά εγχειρίδια του γλωσσικού μαθήματος του δημοτικού.
2. την ανάλυση του εν λόγω υλικού, όπου βάσει των ερευνητικών ερωτημάτων και της μελέτης της βιβλιογραφίας και των Αναλυτικών προγραμμάτων σπουδών, τόσο του Γλωσσικού μαθήματος, όσο και της Πληροφορική ΦΕΚ 203 και 204 /13-3-2003ς, κατηγοριοποιούμε και κωδικοποιούμε το υλικό μας επιχειρώντας μία ποιοτική ανάλυση του περιεχομένου του , κυρίως εννοιολογική και τέλος
3. την επεξεργασία και ερμηνεία των συμπερασμάτων, όπου σύμφωνα και με τις (Σακαλάκη, 2001: 481-488), έχει διατυπωθεί ότι εδώ επιχειρείται η ερμηνεία των δεδομένων βάση του θεωρητικού πλαισίου που έχει επιλεχτεί και των υποθέσεων που έχουν και μία ποιοτική ανάλυση του περιεχομένου με την μορφή της σχεσιοδυναμικής κυρίως.

Ο προσδιορισμός των τεχνικών ανάλυσης είναι πολύ σημαντική διαδικασία, γιατί απ' αυτήν εξαρτάται το πόσο σε κάθετο και οριζόντιο σημασιολογικό άξονα του σημαίνοντος και του σημαινόμενου θα είναι η ανάλυση, συνεπώς εξυπηρετεί σε μέγιστο βαθμό και βοηθά στο να γίνουν συγκρίσιμα τα στοιχεία του υλικού που μελετάται και επιτρέπει την εξαγωγή των ποιοτικών συμπερασμάτων και ποσοτικών αποτελεσμάτων. Όσο πιο μικρή είναι η ενότητα ανάλυσης, τόσο πιο μεγάλος είναι ο αριθμός τους και βέβαια η ανάλυση γίνεται πιο λεπτομερής.

Η διαδικασία ποιοτικής ανάλυσης του περιεχομένου αρχίζει κατά τη διάρκεια των πρώτων σταδίων της συλλογής δεδομένων. Αυτή η πρόωρη συμμετοχή στη φάση ανάλυσης βοηθά τον ερευνητή να ελίσσεται μεταξύ της ανάπτυξης της έννοιας και της συλλογής των δεδομένων, και μπορεί να τον βοηθήσει να κατευθυνθεί προς πηγές που είναι πιο χρήσιμες για τις ερευνητικές ερωτήσεις του (Miles & Huberman, 1994).

Στην παρούσα διατριβή, όμως, δεν ενδιαφερόμαστε μόνο για ποσοτική ανάλυση, για την καταμέτρηση απλώς της συχνότητας με την οποία προβάλλεται κάθε στοιχείο, αλλά και για ποιοτική ανάλυση, «για την παρουσία ή απουσία των σημαντικών στοιχείων τα οποία περιέχονται ή δεν περιέχονται» (Λαμπίρη-Δημάκη, 1990, σ. 116) στο ερευνητικό μας υλικό. Αυτό που ο Holsti ονομάζει «ανάγνωση πίσω από τις γραμμές» (Holsti, 1969: 12), για να οδηγηθούμε με βάση και το θεωρητικό πλαίσιο σε απαντήσεις των ερωτημάτων της έρευνας, σε κατανόηση και ερμηνεία. Με την ποιοτική ανάλυση θα αναδειχθούν τα βαθύτερα νοήματα του περιεχομένου, «μέσα από έναν γενικότερο ερευνητικό σχεδιασμό που επιτρέπει την ανεξάρτητη επιβεβαίωση αυτών των νοημάτων με συμπληρωματικά στοιχεία» (Κυριαζή, 2000: 293).

Η ανάλυση περιεχομένου, ποιοτική, εννοιολογική και σχεσιακή, και ποσοτική, δίνει τη δυνατότητα σε αντίθεση με την απλή ανάγνωση και αποτύπωση του υλικού α) για συστηματική διερεύνηση του υλικού ώστε να εξετάζεται ως ολότητά του κι όχι αποσπασματικά, β) την επανάληψη και τον έλεγχο της διαδικασίας με την προϋπόθεση βέβαια οι κατηγορίες για την ταξινόμηση των δεδομένων να έχουν οριστεί με ακρίβεια και γ) την ποσοτικοποίηση των δεδομένων. Σε αντίθεση λοιπόν με την απλή ανάγνωση του κειμένου, «η ανάλυση περιεχομένου επιτρέπει τη συστηματική διερεύνηση του κειμένου». Οδηγεί στη συστηματική κωδικοποίηση του γραπτού και του προφορικού λόγου κι ως εκ τούτου αντιστοιχεί στην ποσοτικοποίηση του περιεχομένου των μη τυποποιημένων συνεντεύξεων (Κυριαζή, 1998: 284-285).

Για την ανάλυση του ερευνητικού μας υλικού θα χρησιμοποιήσουμε τόσο την ποσοτική όσο και την ποιοτική εννοιολογική ανάλυση περιεχομένου, καθώς θεωρούμε τις δύο αυτές μορφές της μεθόδου συμπληρωματικές και αλληλένδετες μεταξύ τους. Ο Holsti αναφέρει χαρακτηριστικά ότι οι δύο αυτές μορφές της μεθόδου αλληλοτροφοδοτούνται και τα συμπεράσματα στα οποία καταλήγει ο ερευνητής με τη μία γίνονται βάση για περαιτέρω έρευνα μέσω της δεύτερης (Holsti, 1969: 598-600). Και οι δύο μαζί, ποσοτική όσο και την ποιοτική εννοιολογική ανάλυση περιεχομένου, συνυπάρχουν οργανικά και μας προσφέρουν την δυνατότητα να αποκαλύψουμε το σύνολο των χαρακτηριστικών του ερευνητικού μας υλικού (Berelson, 1952: 116). Ειδικότερα, ποσοτική ανάλυση, δηλαδή καταμέτρηση της συχνότητας εμφάνισης του ζητήματος του τρόπου ύπαρξης της διαπολιτισμικής παιδαγωγικής θεωρίας στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση σε σχέση με το αναλυτικό πρόγραμμα σπουδών του γλωσσικού μαθήματος και τις νέες. Βέβαια, το αποτέλεσμα της ανάλυσης αυτής δεν μπορεί παρά να είναι καθαρά περιγραφικό, όπως υποστηρίζει και ο υποστηρίζει ο (Τάτσης, 1995: 272) «Δεν είναι δυνατόν με τη μέθοδο αυτή να αποκαλυφθούν πιο ουσιαστικά πράγματα που απαιτούν κριτική διάσταση και ανάλυση της λανθάνουσας σημασίας κάποιου κειμένου» και (Κυριαζή, 2000: 327) τονίζει ότι η ποσοτική μέθοδος αποσκοπεί στην ανάδειξη γενικών τάσεων του φαινομένου που εξετάζεται

1.7. Η Κατηγοριοποίηση του ερευνητικού υλικού για την ποιοτική ανάλυση περιεχομένου

Η κατηγοριοποίηση του υλικού εξυπηρετεί σε μέγιστο βαθμό τόσο την ποσοτική, όσο και την ποιοτική ανάλυση περιεχομένου. Η δημιουργία του συστήματος κατηγοριών επιτρέπει την λεπτομερή και εις βάθος ποιοτική και ποσοτική ανάλυση του περιεχομένου και την ποσοτικοποίηση τους. Η κατάληξη του ερευνητή στη σύνταξη του πίνακα των κατηγοριών και στην ταξινόμηση του υλικού του βάσει ενός συστήματος κατηγοριών ως επέκεινα και της βιβλιογραφικής του έρευνας και των ερωτημάτων της έρευνάς του κρίνεται ως απαραίτητη και βασική διαδικασία κα αποτελεί κεφαλαιώδους σημασίας μέρος της έρευνάς του. Η σημασιοδότηση της κάθε κατηγορίας γίνεται από τον ερευνητή με σημασιολογικά κριτήρια .Η κάθε κατηγορία αποτελείται από έννοιες, υποέννοιες της κεντρικής ή υπερκείμενης έννοιας, έννοιες συγκεκριμένες ή αφηρημένες, όρους,

στοιχεία, αξίες, γεγονότα, ιστορικές στιγμές, αντικείμενα που έχουν κοινές ιδιότητες ή κοινά χαρακτηριστικά. Η κάθε κατηγορία δηλαδή δημιουργείται με κριτήρια ποιοτικά.

Οι κατηγορίες που θα διαιρέσουμε και θα ταξινομήσουμε το προς έρευνα υλικό μας, εδώ τα σχολικά κείμενα των σχολικών εγχειριδίων που διδάσκονται στο γλωσσικό μάθημα της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης από το 2006 (που πρωτεκδόθηκαν) έως τις ημέρες μας, αποτελούν πτυχές του προς έρευνα θέματος μας, δηλαδή της διάχυσης της διαπολιτισμικής παιδαγωγικής θεωρίας στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευσηκαι της αποτύπωσης της μέσω του αναλυτικού προγράμματος σπουδών του γλωσσικού μαθήματος και του προγράμματος σπουδών της πληροφορικής Φ.Ε.Κ. 203 και 204 /13-3-2003 στα γλωσσικά σχολικά εγχειρίδια του δημοτικού ελληνικού σχολείου που συγγράφηκαν με τα συγκεκριμένα Φ.Ε.Κ.. Οι κατηγορίες αυτές που ακολουθούν συμβάλλουν τα μέγιστα στην συστηματική ταξινόμηση του υλικού που αναλύεται,

Οι κατηγορίες του προς έρευνα υλικού, δηλαδή των σχολικών εγχειριδίων του μαθήματος της Γλώσσας του δημοτικού θα είναι συμπεριληπτικά και θα συντείνουν στον άξονα της ποιοτικής συμπερίληψης και συλλογής του υλικού μας.

Οι κατηγορίες που προκύπτουν βάσει του θεωρητικού μέρους για τα κείμενα/εικόνες είναι τέσσερα.

1. **Κείμενα/εικόνες υψηλής διαπολιτισμικότητας**, τα οποία περιέχουν αναφορές σε πανανθρώπινα οικουμενικά στοιχεία και αξίες, των ανθρώπων ανεξαρτήτως: χρώματος, φυλής, θρησκείας, γλώσσας ή όποιας άλλης ετερογένειας. Σε αυτό το είδος θα επισημάνουμε και θα εντοπίσουμε_κείμενα, ποιήματα και κάθε είδος λόγου, όπου θα αναφέρονται οι πανανθρώπινες αξίες και στοιχεία όπως: *η αγάπη, η φιλία, η ειρήνη, ο σεβασμός στη διαφορετικότητα, τα ίσα δικαιώματα, η αλληλοκατανόηση, η συνεργασία λαών, η ισότητα, ο σεβασμός σε άτομα με ειδικές ικανότητες.*

   Επίσης θα καταγράψουμε και θα εντάξουμε σε αυτήν την κατηγοριοποίηση την παρουσία εικονογράφησης ατόμων- μαθητών, μαθητριών από ξένες χώρες που υπάρχουν μέσα στα γλωσσικά εγχειρίδια και έχουν ρόλο πρωταγωνιστή ή δευτεροαγωνιστή.

2. **Κείμενα προσθετικής διαπολιτισμικής προσέγγισης:** Στην κατηγορία αυτή θα καταγράψουμε κάθε είδος λόγου, όπου θα διαπιστώσουμε ότι είναι φορέας αναφοράς πολιτισμικών στοιχείων και κουλτούρας άλλων λαών, όπως αυτά είναι καταγεγραμμένα μέσα από *ήθη κι έθιμα, μύθους, θρύλους, παραμύθια, παροιμίες, νανουρίσματα, ταχταρίσματα, ιστορίες καταγραφής καθημερινής ζωής άλλων λαών, αναφορών σε είδη χορού, τέχνης λαϊκής ή έντεχνης, ζωγραφική, μουσική, που στοχεύουν στην ευαισθητοποίηση και διαχείριση των μικρών μαθητών σχετικά με τη διαφορετικότητα.*

3. **Κείμενα με εθνοκεντρικό και συγχρόνως πολιτιστικό περιεχόμενο:** που αναφέρονται σε ήθη κι έθιμα της Ελλάδας, αναφορών στην έντεχνη, λαϊκή και παραδοσιακή ελληνική μουσική, σε στοιχεία βιογραφίας και εργογραφίας ελλήνων ζωγράφων και καλλιτεχνών, λαϊκών δημιουργών, αινίγματα, θρύλους, μύθους, παραδόσεις και κάθε είδος κειμένου ή έμμετρου που μας προσδίδει διαχρονικά στοιχεία της ζωής στον ελλαδικό χώρο.

4. **Κείμενα ιστορικά με εθνικό περιεχόμενο:** κείμενα που εξιστορούν την ελληνική ιστορία, που αναφέρονται στις εθνικές επετείους 28^{ης} Οκτωβρίου 1940 και της 25^{ης} Μαρτίου 1821, του Πολυτεχνείου, 17 Νοεμβρίου 1973 που προβάλλουν έντονα την αγάπη και το χρέος απέναντι στην πατρίδα και παρουσιάζουν ίσως και τον εχθρό με αρνητικό τρόπο. Επίσης και κειμενικά είδη με στοιχεία από την ελληνική μυθολογία.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2: ΑΝΑΛΥΣΗ ΤΩΝ ΣΥΝΘΗΚΩΝ ΚΑΤΩ ΑΠΟ ΤΙΣ ΟΠΟΙΕΣ ΔΙΑΜΟΡΦΩΘΗΚΕ ΤΟ ΥΛΙΚΟ

Προκειμένου να παραθέσουμε τις συνθήκες κάτω από τις οποίες διαμορφώθηκε το υλικό, θα παρουσιάσουμε από το αρχειακό υλικό που διαθέτουμε τόσο των υπευθύνων της συγγραφής και της παρακολούθησης του εκπαιδευτικού υλικού που θα ερευνήσουμε, όσο και αποσπάσματα από το Α.Π.Σ. και Δ.Ε.Π.Π.Σ. του 2003 και του ΕΠΠΣ του 2001 και σχετικά έγγραφα αναφορικά με τις οδηγίες του υπό εκπόνηση σχολικών εγχειριδίων και υποστηρικτικού υλικού μας.

Η συγγραφή αναλυτικών προγραμμάτων κρίνεται απαραίτητη και αναγκαία προκειμένου να εκπαιδευτούν οι νέοι πολίτες, αυριανοί κοινωνοί στον χώρο της τοπικής, περιφερειακής, ευρωπαϊκής και παγκόσμιας αγοράς εργασίας σύμφωνα με το νέο και συνεχώς μεταβαλλόμενο γίγνεσθαι. Τα Προγράμματα σπουδών της Υποχρεωτικής εκπαίδευσης αποτυπώνουν την εκπαιδευτική φιλοσοφία και τις διεθνείς εξελίξεις τόσο στο επιστημονικό επίπεδο όσο και οι αντιστοιχίσεις τους είναι σύμφωνες με τα νέα κοινωνικά και οικονομικά δεδομένα με την αγορά εργασίας.

Συνεπώς η σύνταξη των Αναλυτικών Προγραμμάτων σπουδών είναι μία αναγκαιότητα και απόρροια των κοινωνικών και οικονομικών αλλαγών που συμβαίνουν στην κοινωνία και επηρεάζονται από την εκπαιδευτική φιλοσοφία. Οι κοινωνικές, οικονομικές και επιστημονικές ραγδαίες εξελίξεις σε παγκόσμιο, διεθνές, περιφερειακό και τοπικό επίπεδο αναδεικνύουν την αναγκαιότητα αλλαγής των προγραμμάτων σπουδών με σκοπό την επικαιροποίησή τους και την προσαρμοστικότητά τους στις νέες και συνεχώς διαμορφωμένες συνθήκες της ζωής, Το παρακάτω απόσπασμα αποτελεί και το εισαγωγικό μέρος του Δ.Ε.Π.Π.Σ. και των Α.Π.Σ. του 2003: «*Η κοινωνική πραγματικότητα είναι συνυφασμένη με πολιτικές, οικονομικές και πολιτισμικές παρεμβάσεις που έχουν ως κύριο χαρακτηριστικό τους τη μεταβλητότητα. Παράλληλα, η επιστημονική και η τεχνολογική εξέλιξη συμβάλλουν σε μια έντονη ρευστότητα τόσο στον τομέα της γνώσης όσο και στα κοινωνικά δρώμενα. Επιπρόσθετα, ο άλλοτε αδιαμφισβήτητος ρόλος του σχολείου, ως βασικού κοινωνικού θεσμού, στο θέμα της παροχής γνώσης και της ανάπτυξης δεξιοτήτων, βρίσκεται σε μια διαδικασία αποδυνάμωσης, δεδομένου ότι οι δυνατότητες πρόσβασης στα γνωστικά δεδομένα είναι πολύτροπες και πολυποίκιλες. Γι αυτό καθίσταται επιτακτική η ανάγκη αναδιάρθρωσης των εκπαιδευτικών δυνατοτήτων του σχολείου, για να ενισχυθούν αποτελεσματικά οι μαθησιακές και κοινωνικοποιητικές λειτουργίες του, ώστε να δομηθεί ένα ισχυρό σχολικό παιδαγωγικό περιβάλλον.*

Με την έννοια αυτή τα κοινωνικά, οικονομικά, επιστημονικά και τεχνολογικά δεδομένα διαμορφώνουν ένα νέο πλαίσιο μορφωτικών και κοινωνικών αναγκών για το κάθε άτομο, κυρίως όσον αφορά την αναζήτηση, διαχείριση και αξιοποίηση της νέας γνώσης, την προσέγγιση και αξιοποίηση των νέων τεχνολογιών καθώς και την προώθηση της αξίας της συλλογικότητας με την ταυτόχρονη ανάδειξη της ατομικής ευθύνης. Η ικανοποίηση αυτών των αναγκών θεωρείται προϋπόθεση για τη δυναμική εξοικείωση με τις συνεχώς μεταβαλλόμενες απαιτήσεις του εργασιακού περιβάλλοντος και της κοινωνίας ευρύτερα».

Με το Β΄ΚΠΣ συγγράφηκε το ΕΠΠΣ του 2001 και τα ΠΣ της Υποχρεωτικής εκπαίδευσης ανά μάθημα, και με το Γ΄ΚΠΣ συγγράφηκε το Δ.Ε.Π.Π.Σ. και τα Α.Π.Σ. όλων των μαθημάτων της Υποχρεωτικής Εκπαίδευσης και υλοποιήθηκε η συγγραφή των σχολικών εγχειριδίων , διδακτικών πακέτων όπως ονομάζονταν – βιβλίο μαθητή, τετράδιο εργασιών και βιβλίο οδηγιών του εκπαιδευτικού. Επίσης ξεκίνησε και ολοκληρώθηκε επιτυχώς η εκπόνηση και δημιουργία ψηφιακού υποστηρικτικού εκπαιδευτικού υλικού σε μορφή CD και DVD, για κάθε μάθημα ανά δύο τάξεις: Α΄ και Β΄, Γ΄ και Δ΄, και Ε΄ και Στ΄.

Τα βιβλία αυτά πρωτοκυκλοφόρησαν το 2005-06 και είναι μέχρι και σήμερα στα σχολεία μας, δημοτικά και γυμνάσια, καθώς επίσης και το αντίστοιχο ψηφιακό υλικό.

Αξίζει να σημειωθεί ότι σήμερα και από το 2010 τα βιβλία διατίθενται σε ψηφιακή μορφή στο διαδίκτυο από το ίδιο το Υπουργείο Παιδεία στο Ψηφιακό Σχολείο, στην ιστοσελίδα του.

Τα σχολικά εγχειρίδια για τη διδασκαλία του γλωσσικού μαθήματος που θα ερευνήσουμε διαμορφώθηκαν κάτω από ειδικές προδιαγραφές που έθεσε το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο της Ελλάδας και βάσει του Φ.Ε.Κ. 303 και 304/13-3-2003, που αναφέρονται όλα τα Αναλυτικά Προγράμματα Σπουδών Α.Π.Σ. και Δ.Ε.Π.Π.Σ. για την Υποχρεωτική Εκπαίδευση, πρωτοβάθμια-προσχολική και δημοτική, και γυμνασιακή.

Το Δ.Ε.Π.Π.Σ. και τα σχετικά Α. Π. Σ., που παρουσιάζονται σε πέντε τόμους στον Ηλεκτρονικό Κόμβο του Π.Ι. αποτελούν την επίσημη πρόταση του ΥΠ.Ε.Π.Θ. (Φ.Ε.Κ. 1366 /τ.Β'/18-10-2001, 1373/τ.Β'/18-10-2001, 1374/τ.Β'/18-10-2001, 1375/τ.Β'/18-10-2001, 1376/τ.Β'/18-10-2001, με έναρξη ισχύος το 2003), η οποία και είχε τεθεί σε συζήτηση με την εκπαιδευτική κοινότητα. Η πρόταση αυτή είναι αποτέλεσμα πολύμηνης κοπιαστικής και συνεργατικής προσπάθειας του συνόλου σχεδόν των μελών του προσωπικού του Π.Ι.

Το Δ.Ε.Π.Π.Σ. και τα Α.Π.Σ. του 2003 έχουν τεθεί από τον νομοθέτη τους υπό το Σύνταγμα και τα άρθρα του Συντάγματος και τον Νόμο Πλαίσιο που αφορούσε την Εκπαίδευση –Υποχρεωτική 1566/1985 και σαφώς γίνεται αναφορά σε αυτό και στις αρχές του: Θεμελιώδης πρόβλεψη του Δ.Ε.Π.Π.Σ. (3736) είναι η εξής:

«Οι σκοποί του εκπαιδευτικού συστήματος για τη χώρα μας ορίζονται από το Σύνταγμα (άρθρο 16, § 2) ως εξής: «Η παιδεία αποτελεί βασική αποστολή του κράτους και έχει σκοπό την ηθική, πνευματική, επαγγελματική και φυσική αγωγή των Ελλήνων, την ανάπτυξη της εθνικής και ηθικής συνείδησης και τη διάπλασή τους σε ελεύθερους και υπεύθυνους πολίτες»…

Σύμφωνα, εξάλλου, με τον Νόμο 1566/85 (άρθρο 1, § 1) …, ο σκοπός αυτός εξειδικεύεται περαιτέρω με επιμέρους στόχους που αναφέρονται στην εθνική ταυτότητα, τη θρησκευτική συνείδηση, την αγάπη για την ελευθερία …».

Υπενθυμίζεται δε ότι στις *Συμπληρωματικές Προδιαγραφές* για τη συγγραφή των σχολικών εγχειριδίων από το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, (2003: σ. 40) παραπέμπεται ο συγγραφέας στις παραπάνω διατάξεις μέσω του Ανθολογίου (ό.π.: 17-18 και 21-22, και Α.Π.Σ. 3777). Στοιχεία που να συμβάλλουν στους παραπάνω στόχους της Πολιτείας εξυπακούεται ότι θα αποτελούν μέρος του περιεχομένου των εγχειριδίων.

Επίσης στις προδιαγραφές συγγραφής (Π.Ι., 2003: 45) του εκπαιδευτικού υλικού των σχολικών εγχειριδίων – και της Γλώσσας- είχε τεθεί από το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο και το Κριτήριο της παιδαγωγικής καταλληλότητας, όπου με βάσει και αυτό θα αξιολογούνταν αρχικά και τμηματικά οι παραδόσεις των βιβλίων από τις συγγραφικές ομάδες. *«Παιδαγωγική και διδακτική καταλληλότητα- Μονάδες 30*

- *Αναπλαισίωση της επιστημονικής γνώσης σε σχολική.*
- *Σαφήνεια των στόχων.*
- *Αρμονική κάλυψη γνωστικών, μεταγνωστικών συναισθηματικών, ψυχοκινητικών, κοινωνικών και αξιακών τομέων.*
- *Τρόπος αξιοποίησης της προϋπάρχουσας εμπειρικο-βιωματικής γνώσης των μαθητών.*
- *Διαβάθμιση δραστηριοτήτων - εργασιών για διαφοροποιημένη και εξατομικευμένη μάθηση (ΑΜΕΑ, προικισμένα παιδιά, αλλοδαποί κλπ).*

Παρατηρούμε λοιπόν ότι γίνεται ειδική μνεία στους αλλοδαπούς μαθητές και στην διαφοροποιημένη παιδαγωγική προσέγγισή τους μέσα από τις προδιαγραφές περί παιδαγωγικής καταλληλότητας των βιβλίων που έθεσε το Π.Ι. το 2003.

Το Φ.Ε.Κ. του 2003 που έχουν νομοθετηθεί τα Αναλυτικά Προγράμματα Σπουδών της Υποχρεωτικής Εκπαίδευσης είναι σε συνέχεια του Φ.Ε.Κ. 2001, (Αρ. Φύλλου 1366 τ. Β΄ 18-10-2001) και αυτό αφορά Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών το Α.Π.Σ. και Δ.Ε.Π.Π.Σ. του 2003. Στο εισαγωγικό μέρος του γίνεται σαφής αναφορά στην νέα κοινωνική πραγματικότητα, στην μεταβλητότητα, στην τεχνολογική και επιστημονική εξέλιξη, στο νέο ρόλο του σχολείου στην αναζήτηση, διαχείριση και αξιοποίηση της νέας γνώσης, την προσέγγιση και αξιοποίηση των ντ, την προώθηση της συλλογικότητας και της ατομικής ευθύνης συνάμα.

Στις οδηγίες που έδιδε ο κ. Παπαρίζος ο υπεύθυνος Σύμβουλος του Π.Ι. σχετικά με την συγγραφή των νέων σχολικών εγχειριδίων της Γλώσσας, στο (Φ.Ε. 4) συγκεκριμένα κάνει αναφορά στο θέμα των ευκαιριακών επετειακών εορταστικών ιστορικών ενοτήτων:

> *–«Εορταστικές ενότητες». Οι στόχοι των σχετικών ενοτήτων θα ήταν προτιμότερο είναι να μην περιορίζονται στην εορτή. Το ζητούμενο δεν είναι η κάλυψη ενός εορτολογίου, αλλά η ανταπόκριση σε ένα φάσμα στόχων που σχετίζονται με τη συλλογική συνείδηση της συντριπτικής πλειοψηφίας των κατοίκων του ελληνικού κράτους, τουλάχιστο. Συνεπώς, τα σχετικά κείμενα είναι δυνατό να μην περιορίζονται στο δίωρο ή τρίωρο των εορταστικών ενοτήτων, αλλά να συναντώνται και σε άλλες ενότητες. Άλλωστε, πολλά θέματα (π.χ. βαλκανικοί πόλεμοι, παλαιότερη ιστορία) μπορεί να μην αντιστοιχούν σε γιορτές.*

Συνεπώς παρατηρούμε ότι υπήρξε ιδιαίτερη προσοχή και στο θέμα των ιστορικών επετειακών ενοτήτων από μέρους των υπευθύνων αξιολόγησης του Π.Ι.

Επίσης ο κ. Παπαρίζος Χρ. στις ίδιες οδηγίες (Φ.Ε. 4) κάνει σαφή αναφορά και στην κατηγοριοποίηση περιεχομένου κειμένων που ερευνούμε με βάση την εθνοκεντρική-πολιτιστική αναφορά,

> *–Ιδιαίτερα ενδείκνυνται κείμενα στα οποία προβάλλονται προσωπικότητες ελληνικής καταγωγής με παγκόσμια ή πανευρωπαϊκή εμβέλεια (Α.Π.Σ.) ή επιτεύγματα των δύο τελευταίων αιώνων. Η προβολή της προσφοράς του ελληνισμού των παρωχημένων εποχών εξυπακούεται.*

Η κοινωνία στην εξελικτική της πορεία έχει περάσει από διαφορετικές φάσεις, κάθε μία από τις οποίες είχε τα δικά της διακριτά χαρακτηριστικά και προσπάθησε ανάλογα να διαμορφώσει του πολίτες της. Στην προσπάθεια αυτή το σχολείο παίζει σημαντικό ρόλο, αφού προσπαθεί να αντιστοιχίσει τις κοινωνικές ανάγκες, την επιστήμη και την τεχνολογία με την εκπαίδευση.

Όπως χαρακτηριστικά αναφέρει και ο Ματσαγγούρας (2004, εισαγωγή) «Η μεταβιομηχανική κοινωνία, όμως, στην οποία ζούμε και για την οποία πρέπει το σχολείο να προετοιμάσει τους μαθητές, προσδιορίζεται, μεταξύ των άλλων, από τέσσερα βασικά χαρακτηριστικά, τα οποία έχουν άμεση σχέση με το θέμα μας (βλ. και Benjamin 1989). Πρώτον, χαρακτηρίζεται από την εκρηκτική παραγωγή γνώσης, δεύτερον, από τις διαπλανητικές σχέσεις, τρίτον, από τις αλλαγές στο χώρο της εργασίας και παραγωγής και, τέταρτον, από την αύξηση έντονων κοινωνικών προβλημάτων, όπως είναι, για παράδειγμα, τα ναρκωτικά, η ξενοφοβία και ο ρατσισμός. Τα τέσσερα αυτά χαρακτηριστικά απαιτούν πολίτες με ανάλογες προδιαγραφές.

Αναλυτικότερα, σχετικά με το πρώτο χαρακτηριστικό, η κοινωνία της πληροφορίας και της γνώσης απαιτεί από τα άτομα, για να μπορέσουν να ενταχθούν ομαλά και να λειτουργήσουν ως αποτελεσματικοί δημιουργικοί πολίτες μέσα σ' αυτήν, να κατέχουν τα παρακάτω χαρακτηριστικά:

1. *Να έχουν αναπτυγμένες τις ικανότητες και στάσεις που απαιτεί η αυτο-ρυθμιζόμενη μάθηση καθώς και η οργάνωση του προσωπικού βίου.*
2. *Να έχουν αναπτυγμένες τις γνωστικές ικανότητες τους, για να κατανοούν πολύπλοκες καταστάσεις, να λαμβάνουν κρίσιμες αποφάσεις κάτω από την πίεση του χρόνου και μέσα στη ροή των μεταβαλλόμενων δεδομένων και να επιλύουν προβλήματα του γνωστικού, κοινωνικού, προσωπικού και πρακτικού τομέα.*
3. *Να έχουν αναπτυγμένες τις κοινωνικές δεξιότητες της επικοινωνίας, της συνεργασίας και της συμμετοχής σε συλλογικές διαδικασίες προγραμματισμού, διεξαγωγής και αξιολόγησης πολύπλοκων σχεδίων δράσης.*
4. *Να είναι σε θέση να εφαρμόζουν σε αυθεντικές καταστάσεις τις γνώσεις και τις γλωσσικο-μαθηματικές δεξιότητες που αποκτούν στη σχολική τους εκπαίδευση.*
5. *Να είναι σε θέση να διαχειρίζονται δημιουργικά την ασάφεια και την αβεβαιότητα που δημιουργούν οι συνεχείς μεταβολές και ο όγκος των πληροφοριών».*

Κατά τους Ματσαγγούρας Η. και Χέλμης Σ. (2004[105]) το σχήμα ανάλυσης, ή διαφορετικά το αναλυτικό πλαίσιο (Gall, 1981:41), ή πλαίσιο αναφοράς (Ben-Peretz, 1981˙ McCormick & James, 1990), είναι ένας οργανωμένος κατάλογος των χαρακτηριστικών του Αναλυτικού Προγράμματος και του συνεπακόλουθου εκπαιδευτικού υλικού, βάσει του οποίου γίνεται η εξέτασή τους[106]. Το σχήμα ανάλυσης μπορεί να προσδιοριστεί ως «ένα οργανωμένο σύνολο ερωτήσεων ή τεχνικών που είναι σχεδιασμένες για γενική εφαρμογή σε δεδομένες μορφές υλικών του αναλυτικού προγράμματος, με σκοπό την αποσαφήνιση και την αξιολόγηση των πιο σημαντικών τους χαρακτηριστικών» (Eraut, κ.ά, 1974:124). Ως εκπαιδευτικά υλικά νοούνται οι γραπτές μαρτυρίες και τα κείμενα που απαρτίζουν το Αναλυτικό Πρόγραμμα, (οι γενικές δηλώσεις για τους σκοπούς του κάθε μαθήματος, το διάγραμμα των διδακτικών ενοτήτων/ θεματικού περιεχομένου, οι επιμέρους επιδιώξεις των διδακτικών ενοτήτων), καθώς επίσης και τα υλικά στήριξης του Αναλυτικού Προγράμματος, τα οποία στη συγκεκριμένη περίπτωση έχουν γραπτή μορφή (βιβλίο μαθητή, βιβλίο εκπαιδευτικού) και τα οποία επηρεάζουν τη διαδικασία διδασκαλίας και μάθησης πέρα από τα πλαίσια ενός μεμονωμένου μαθήματος.

Το πρώτο βήμα στη διαμόρφωση ενός πλαισίου αναφοράς αποτελεί κατ' αρχάς η διευκρίνιση του τι αναμένεται να περιλαμβάνει ένα Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών και το συνακόλουθο εκπαιδευτικό υλικό (έντυπο και ψηφιακό) και στη συνέχεια ο τρόπος, δηλαδή πώς θα διευθετηθεί το περιεχόμενο στο Αναλυτικό Πρόγραμμα και το εκπαιδευτικό υλικό. Με άλλα λόγια απαιτείται μια σαφής γνωσιο-θεωρία αναλυτικού προγράμματος και μία συγκροτημένη τεχνογνωσία εκπαιδευτικού υλικού, η οποία μετασχηματίζει την επιστημονική γνώση σε

---

[105] Ματσαγγούρας Η., Χέλμης Σ., *ΠΑΡΑΓΩΓΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΥ ΥΛΙΚΟΥ ΣΤΗΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ, :Θεωρητικές Παραδοχές και Τεχνικές Προδιαγραφές, άρθρο, αδημοσίευτο.*

[106] Θεωρητικά, η ανάλυση αποτελεί μέρος της εσωτερικής αξιολόγησης του αναλυτικού προγράμματος (intrinsic evaluation). Πρώτος ο Scriven (1967) χρησιμοποίησε τον όρο εσωτερική αξιολόγηση, για να περιγράψει την ανάλυση των γραπτών μαρτυριών του αναλυτικού προγράμματος, και υποστήριξε ότι θα πρέπει να περιλαμβάνει (α) την ανάλυση των σκοπών (goal analysis), (β) την ανάλυση της εσωτερική σταθερότητας (consistency analysis) και (γ) την ανάλυση περιεχομένου (content analysis) - με κριτήρια την ακρίβεια, την έκταση, τη σημαντικότητα και τη νεοτερικότητα. Επίσης το μοντέλο του Stake (1967) για την οργάνωση των δεδομένων της αξιολόγησης έδωσε νέες δυνατότητες στη ανάλυση του αναλυτικού προγράμματος, εισάγοντας τους όρους της συνεπαγωγικής ανάλυσης (contingency analysis) και της ανάλυσης συνάφειας (congruency analysis).

εκπαιδευτικό υλικό αξιοποιώντας τις βασικές αρχές της γνωσιολογίας, της διδακτικής, της γνωστικής ψυχολογίας και της κειμενογλωσσολογίας. Πρόκειται, δηλαδή, για ένα πολυδιάστατο σχήμα ανάλυσης του εκπαιδευτικού υλικού.

Η γνώση που παρέχεται από την επίσημη εκπαιδευτική πολιτική και τι Υπουργείο Παιδείας στο μαθητικό δυναμικό της υποχρεωτικής εκπαίδευσης, αναπλαισιώνει την επιστημονική γνώση μετατρέποντας την σε σχολική γνώση. Η σχολική γνώση περιλαμβάνει: έννοιες, αρχές, στάσεις, συμπεριφορές. Οι νέα γνώση, οι έννοιες, οι γενικεύσεις, η δηλωτική γνώση, η διαδικαστική γνώση, καθώς και οι αξίες, οι αρχές, οι στάσεις οροθετούνται και αποτυπώνονται στο Πρόγραμμα Σπουδών και υλοποιούνται με το παραγόμενο εκπαιδευτικό υλικό βάσει αυτού, έντυπο και ψηφιακό, δηλαδή τα σχολικά βιβλία και το ψηφιακό εκπαιδευτικό υλικό.

Κατά *τον Ματσαγγούρα,* (2003:160*), η* Πυραμίδα της *Σχολικής Γνώσης* περιλαμβάνει α) εννοιολογικές γνώσεις, που αφορούν έννοιες, γενικεύσεις και σχήματα, β) την πραγματολογική γνώση /πληροφορίες σε πλαίσιο σχέσεων και γ) τις πληροφορίες/μεμονωμένα δεδομένα. Κατά τον Ματσαγγούρα ό.π. η σχολική γνώση που προωθεί η εκπαίδευση αποτελεί ειδική μορφή γνώσης, που διαφοροποιείται αλλά και συσχετίζεται άμεσα τόσο με την εμπειρικο-βιωματική όσο και με την επιστημονική γνώση.

Σύμφωνα με την Λυδάκη Α., 2003:21, *«Η κοινωνική διάσταση της γλώσσας επισημάνθηκε με έμφαση από τους Ρομά, όπως Herder και ο Humboldt. Η γλώσσα γι' αυτούς εκφράζει διυποκειμενικά νοήματα και την κοσμοθεωρία μιας ομάδας, συνιστά τη δομή της ίδιας της κοινωνικής πραγματικότητας' και η άποψη αυτή αποδεικνύεται διαχρονική παρά τις επιμέρους διαφορετικές προσεγγίσεις από τους κοινωνικούς επιστήμονες. Η γνώση της γλώσσας και η γνώση του κόσμου δεν διαχωρίζονται' η πρώτη αποτελεί εργαλείο αλλά και φίλτρο από το οποίο κάθε φορά περνά η γνώση μας για τον κόσμο.*

Το περιεχόμενο των κειμένων των σχολικών βιβλίων και ιδιαίτερα του γλωσσικού μαθήματος που εξετάζουμε, *φανερώνει τα κριτήρια σταχυολόγησης τους και επιλογής τους από τις συγγραφικές ομάδες που φρόντισαν να υλοποιήσουν την φιλοσοφία και τις αρχές του Αναλυτικού προγράμματος σπουδών με τα οποία πραγματοποιήθηκε η συγγραφή τους, δηλαδή το Δ.Ε.Π.Π.Σ. και τα Α.Π.Σ. του 2003.* Το ίδιο υποστηρίζουν για την επιλογή των σχολικών κειμένων και τη συγγραφή τους ότι πληρούν συγκεκριμένες προϋποθέσεις και οι Norris and Phillips, 2003 Κουλουμπαρίτση, 2003).

Όπως υποστηρίζουν για την επιλογή κειμένων του εκπαιδευτικού υλικού από τους συγγραφείς και παραγωγούς του και οι Κουλαϊδής κ.ά, 2002:106, *η* νοηματική συνεκτικότητα (coherence), την επιλογή των κειμένων και του περιεχομένου τους διασφαλίζει η λογική παράθεση δεδομένων, κρίσεων και συλλογισμών που στηρίζουν συμπεράσματα και προτάσεις γενικού κύρους

Κατά τους Ματσαγγούρας Η. και Χέλμης Σ. (2004[107]) Η παιδαγωγική σημασία των κειμένων που εμπεριέχουν τα σχολικά εγχειρίδια είχε μέχρι πρόσφατα παραθεωρηθεί στη διδακτική πράξη και σε αρκετές περιπτώσεις είχε συνειδητά αντικατασταθεί από βιωματικές δραστηριότητες, με το σκεπτικό η διδασκαλία που γίνεται με βάση τα κείμενα του σχολικού εγχειριδίου προωθεί την παθητική μάθηση (βλ. Yore, Craig and Maguire, 1998: 28 Ειδικότερα, για τον τρόπο συγγραφής των σχολικών κειμένων επισημαίνουμε ότι πρέπει να πληρούν ορισμένες προδιαγραφές δομής, περιεχομένου και επιπέδου γλώσσας που τα καθιστούν αποτελεσματικό εργαλείο μάθησης.

Σύμφωνα και με τις προδιαγραφές συγγραφής των σχολικών εγχειριδίων που υποστηρίξουν τη μαθησιακή και εκπαιδευτική διαδικασία το γλωσσικό μάθημα στο δημοτικό σχολείο είναι εμφανείς οι αρχές και η φιλοσοφία του Προγράμματος Σπουδών Δ.Ε.Π.Π.Σ. και Α.Π.Σ., τόσο του

---

[107] Ματσαγγούρας Η., Χέλμης Σ., *ΠΑΡΑΓΩΓΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΥ ΥΛΙΚΟΥ ΣΤΗΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ, :Θεωρητικές Παραδοχές και Τεχνικές Προδιαγραφές, άρθρο, αδημοσίευτο.*

γενικού μέρους όσο και του μαθήματος της «Γλώσσας» της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης. Υπογραμμίζουμε ότι με γνώμονα και τα βιβλία της γλώσσας προάγονται και αναφαίνονται *ιδέες της δημοκρατίας, του σεβασμού των ανθρώπινων δικαιωμάτων, της ειρήνης και της ελευθερίας.*

Επιδιώκεται, όπως αναφέρει το Δ.Ε.Π.Π.Σ. «η ολόπλευρη ανάπτυξη της προσωπικότητας του μαθητή και η επιτυχής κοινωνική ένταξή του, αφενός μέσα από τη συγκρότηση και αποδοχή κοινών αξιών, αφετέρου με την ανάπτυξη νοητικών, συναισθηματικών και ψυχοκινητικών ικανοτήτων και δεξιοτήτων. Με την έννοια αυτή ο μαθητής καθίσταται ικανός να αντιμετωπίζει με επιτυχία προβλήματα και επιπλέον να διαμορφώνει άποψη και να λειτουργεί ως υπεύθυνος πολίτης σε ένα διαρκώς μεταβαλλόμενο και απαιτητικό κοινωνικό περιβάλλον. Κύριοι άξονες αυτής της προσπάθειας θα πρέπει να είναι:

α. Η παροχή της γενικής παιδείας

β. Η ανάδειξη των ενδιαφερόντων του μαθητή και η καλλιέργεια δεξιοτήτων

γ. Η εξασφάλιση ίσων ευκαιριών μάθησης για όλους τους μαθητές

δ. Η ενίσχυση της πολιτισμικής και γλωσσικής ταυτότητας στο πλαίσιο μιας πολυπολιτισμικής κοινωνίας

ε. Η προετοιμασία για την αξιοποίηση των νέων τεχνολογιών πληροφόρησης και επικοινωνίας

στ. Η προαγωγή της φυσικής, ψυχικής και κοινωνικής υγείας

ζ. Η ευαισθητοποίηση για την αναγκαιότητα προστασίας του φυσικού περιβάλλοντος και η υιοθέτηση νέων προτύπων συμπεριφοράς».

Η συγγραφή των νέων σχολικών βιβλίων ξεκίνησε τους επί υπουργίας στο Υ.Π.Ε.Π.Θ του υπουργού Πέτρου Ευθυμίου και επί κυβέρνησης του ΠΑΣΟΚ. Όπως ο ίδιος ο κ. Ευθυμίου σημειώνει στο ιστολόγιο[108] του «*Την περίοδο 2000-2004, στο υπουργείο Παιδείας έγινε ένα παραγωγικό έργο. Κυρίως στην ουσία της μεταρρύθμισης στην εκπαίδευση, με ώριμες επιστημονικά σταθμισμένες και παιδαγωγικά ελεγμένες εκπαιδευτικές αλλαγές. Διαρκώς χρόνο με το χρόνο, προστέθηκαν στην εκπαίδευση στοιχεία που την καθιστούν κομμάτι της ευρωπαϊκής εξέλιξης, δίνουν στα παιδιά ασφαλείς προοπτικές για το μέλλον και προσπαθούν να αντικαταστήσουν ένα σχολείο γνωσιο-κεντρικό και απομνημονευτικό, με ένα σχολείο ανοιχτό στην κοινωνία και στον πολιτισμό*». Ο κ. Ευθυμίου όμως δεν υπέγραψε τις συμβάσεις με τους εκδοτικούς οίκους που είχαν αναλάβει την υποχρέωση της συγγραφής τους με τις συγγραφικές τους ομάδες. Οι συμβάσεις αυτές υπογράφηκαν το 2004 επί υπουργίας της Μαργιέττας Γιαννάκου και με κυβέρνηση της Νέας Δημοκρατίας, αφού ήδη είχε περάσει το αρχικό στάδιο της συγγραφής τους. Η κα Γιαννάκου ήταν υποχρεωμένη να δεχτεί το προηγούμενο έργο και να συνεχιστεί η συγγραφή των νέων σχολικών εγχειριδίων και η δημιουργία των εκπαιδευτικών λογισμικών που είχαν προκριθεί στην προκήρυξη και είχαν επιλεγεί από τα αρμόδια όργανα του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου επί προεδρίας Σταμάτη Αλαχιώτη.

Ο κ. Αλαχιώτη και το Συντονιστικό Συμβούλιο του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου μαζί με τα αρμόδια όργανα, Συμβούλους του Π.Ι., υπεύθυνους μαθημάτων παρέδρους του Π.Ι. και εκπαιδευτικούς αποσπασμένους στο Π.Ι. στα Τμήματα Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης του Π.Ι., συνέταξαν και ενέκριναν τα νέα αναλυτικά προγράμματα σπουδών του 2003, όπου μεταξύ του 2000 - 2003 ανανεώθηκε η συγγραφή τους με την εισαγωγή της *διαθεματικότητας*

[108] http://petrosefthymiou.gr/wordpress/ypourgeio-paideias/ προσπελάστηκε: 17-3-2013

και από Ε.Π.Π.Σ. (Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών) μετονομάστηκαν σε Δ.Ε.Π.Π.Σ (Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών). Το λεγόμενο Δ.Ε.Π.Π.Σ. όπου η έννοια της διαθεματικότητας και της διεπιστημονικότητας είναι τα κυρίαρχα στοιχεία του.

Ήδη από το ΕΠΠΣ του 2001, στο Α.Π.Σ. του γλωσσικού μαθήματος δίνεται μεγάλη έμφαση στα διδακτικά μέσα που παρέχονται με το βιβλίο του μαθητή και τα διαφόρων ειδών κείμενα και είναι στην ευχέρεια του/της εκπαιδευτικού να τα χρησιμοποιήσει με κατάλληλο διδακτικό και παιδαγωγικό τρόπο. Συγκεκριμένα στο ΕΠΠΣ (σ.14) της Γλώσσας του Δημοτικού σχολείου του 2001 αναφέρονται τα εξής: *«τα διδακτικά μέσα, βιβλίο μαθητή; «α. Διδακτικό εγχειρίδιο και επιμέρους βοηθήματα για τον μαθητή. Το εγχειρίδιο, που είναι δυνατό να επιλέγεται μεταξύ δύο ή περισσοτέρων, περιέχει πολλούς τύπους κειμένων και πολλά είδη λόγου. Η διδακτική ενότητα περιέχει ένα ή περισσότερα κείμενα για επεξεργασία κειμενικής-νοηματικής ή γραμματικής δομής και ένα ή περισσότερα γλωσσικά φαινόμενα». (σ.15): «*Λαμβάνεται μέριμνα, ώστε το περιεχόμενο του εγχειριδίου και των κάθε είδους σχολικών βοηθημάτων του μαθητή να μην συνίστανται σε ομοιόμορφα επαναλαμβανόμενη διαδικασία, η οποία έχει ως συνέπεια τον αυτοματισμό και την νωθρότητα. Η δομή του εγχειριδίου, γενικά, να αφήνει μεγάλα περιθώρια πρωτοβουλιών και επινοήσεων εκ μέρους του δασκάλου».

(σ. 15) «Ο δάσκαλος να διαμορφώσει «πραγματολογική» – με την ευρεία έννοια - στάση απέναντι στη γλώσσα και τη διδασκαλία της. Δηλαδή, να συνειδητοποιήσει ότι το παιδί διδάσκεται τη γλώσσα «για να κάνει πιο αποτελεσματικά τις δουλειές του» ή να εκτελεί αποτελεσματικά γλωσσικές πράξεις. "Πράξη" με την έννοια αυτή θα ήταν να δώσει μια πληροφορία, να ζητήσει συγνώμη, αλλά και να πείσει το συνομιλητή του να σκέφτεται, άρα και να ενεργεί διαφορετικά από πριν. Αλλιώς η επικοινωνία εκπίπτει σε ανταλλαγή λόγων χωρίς αντίκρισμα. Από το άλλο μέρος, οι διάφορες γλωσσικές πράξεις πραγματώνονται μέσα από ευρύτατο φάσμα κειμενικών τύπων, έτσι ώστε η διδασκαλία πρέπει να είναι ανάλογη του γλωσσικού υλικού κάθε μαθήματος / των κειμένων που χρησιμοποιούνται σε κάθε μάθημα. Ορισμένες επικοινωνιακές προθέσεις, για παράδειγμα, υπηρετούνται με κείμενα δομημένα σε παραγράφους, με καλλιέπεια, ακρίβεια, συντομία, σαφήνεια και άλλες με κείμενα που έχουν άλλες ιδιότητες».

Ο Σταμάτης Αλαχιώτης στην εφημερίδα «Το Βήμα» (10-2-2008) σε άρθρο του με τίτλο: «Ράβε, ξήλωνε στην εκπαίδευση», αναφέρει ότι «Στον σχεδιασμό του Διαθεματικού Ενιαίου Πλαισίου Προγραμμάτων Σπουδών (Δ.Ε.Π.Π.Σ.), που διήρκεσε περίπου δύο χρόνια, από τον Οκτώβριο του 2000, αξιοποιήθηκαν εκατοντάδες επαΐοντες. Για τη συγγραφή κάθε νέου βιβλίου αξιοποιήθηκε επίσης η διαμορφωτική αξιολόγηση και όχι μόνο η τελική (στο τελειωμένο βιβλίο), με τη συμμετοχή της επιτροπής κρίσης και των υπευθύνων του ΠΙ. Με τον τρόπο αυτόν ελαχιστοποιούνται τα λάθη».

Στην ίδια πάλι εφημερίδα «Το Βήμα» (18-9-2011) στο άρθρο του «Δύο πυλώνες για τα Προγράμματα Σπουδών» για την ύπαρξη της διαθεματικότητας και της διεπιστημονικότητας στα νέα Δ.Ε.Π.Π.Σ. και Α.Π.Σ. αναφέρει ότι «*Ας μην ξεχνάμε ότι η διεπιστημονική και διαθεματική κατάκτηση της γνώσης μπορεί να συμβάλει ουσιαστικά στη διαμόρφωση αυτόνομων, κριτικών και υπεύθυνων πολιτών· αν μας ενδιαφέρουν τέτοιοι πολίτες.»*

Επίσης στις 24-12-2003 με αρ. πρ. 13880, έγγραφό του ο κ. Σταμάτης Αλαχιώτης, Πρόεδρος του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου και αποδέκτες α) τις αναδόχους- ομάδες συγγραφής και εκπόνησης εκπαιδευτικού υλικού της Υποχρεωτικής εκπαίδευσης και β) τις επιτροπές κρίσης και αξιολόγησής παρακολούθησης και του υπευθύνους των έργων και των υποέργων τονίζει.: «*κ.κ. Επικοινωνούμε και πάλι μαζί σας στο πλαίσιο της συνεχούς συνεργασίας σας για τη συγγραφή και εκπόνηση του καλύτερου εκπαιδευτικού υλικού Της υποχρεωτικής εκπαίδευσης. Η συμμετοχή σας στο εθνικής εμβέλειας σημαντικό έργο που αφορά τη νέα θεώρηση του εκπαιδευτικού συστήματος της*

υποχρεωτικής εκπαίδευσης είναι αναμφίβολα σημαντική και η ευθύνη όλων μας αδιαμφισβήτητα μεγάλη. Στο πλαίσιο αυτό σας παρακαλώ να συνεργάζεστε συνεχώς προκειμένου ο καθένας συγγραφέας, κριτής υπεύθυνος Π.Ι. να καταθέτει τη γνώση του και την εμπειρία του για να αποστάζεται η ποιότητα που θα αναβαθμίζει και την ποιότητα του σχολείου». Στο ίδιο έγγραφο επισημαίνει: *«Προσοχή χρειάζεται αναμφίβολα και στο επιστημονικό μέρος των κειμένων που πρέπει να χαρακτηρίζονται από ενδιαφέρον για τους μαθητές, να είναι σε αρμονία με το νοητικό επίπεδο τους και να μη διολισθαίνουν σε απλοϊκότητες. Σας υπευνθιμίζουμε ακόμα ότι θα πρέπει να εμπλουτίζονται τα κείμενά σας με λέξεις που θα βελτιώσουν τόσο το λεξιλόγιο των μαθητών, όσο και την εννοιολογική δόμηση της γνώσης τους».* Η ίδια επιστολή με τις οδηγίες του προέδρου του Π.Ι. προς τους υπευθύνους συγγραφείς, παρακολούθησης και αξιολόγησης των βιβλίων κλείνει ως εξής: *«Ας προχωρήσουμε, λοιπόν, με έμπνευση και φαντασία, «*με λογισμό και μ' όνειρο*» για το μορφωτικό μέλλον των παιδιών, της χώρας μας. Διότι πάνω σε ένα «*δημιουργικό σχολείο*» μπορεί να δημιουργηθεί ένα δημιουργικό έθνος. Μεγάλη λοιπόν η ευθύνη όλων μας απέναντι στις προσδοκίες της ελληνικής κοινωνίας' και δεν πρέπει να τη διαψεύσουμε ούτε στο ελάχιστο· από μας όλους εξαρτάται».*

Αναφορικά με την επιλογή των σχολικών κειμένων των βιβλίων της γλώσσας του δημοτικού και από το παλαιό ΕΠΠΣ του 2001 γίνεται ειδική μνεία στην επιλογή των κατάλληλων κειμένων , όπου αποτυπώνουν τις παγκόσμιες έννοιες και αξίες, και κείμενα ελλήνων και ξένων συγγραφέων, λαϊκών παραδοσιακών κειμένων *«Περιλαμβάνει κείμενα από την αρχαία ελληνική μυθολογία, από τα ομηρικά έπη, από άλλα έργα της αρχαίας ελληνικής, εκκλησιαστικής και βυζαντινής γραμματείας, με απόδοση σε στρωτή νεοελληνική γλώσσα, οικεία στο παιδί. Περιλαμβάνει επίσης παραμύθια και δημοτικά τραγούδια από όλη τη γεωγραφική έκταση του ελληνισμού, δείγματα ιδιωματικών κειμένων της ελληνικής γλώσσας, αντιπροσωπευτικά κείμενα Ελλήνων της διασποράς, καθώς και δείγματα λογοτεχνίας γειτονικών πολιτισμών. Περισσότερο, όμως, προβάλλεται η νεότερη και σύγχρονη ελληνική δημιουργία».*

Ήδη από το προηγούμενο του Δ.Ε.Π.Π.Σ., πρόγραμμα σπουδών το ΕΠΠΣ του 2001 (σ.15-16) αναφέρει σχετικά με την επιλογή κειμένων λογοτεχνικών για την διδασκαλία της Γλώσσας του δημοτικού από την άποψη του ανθολογίου κειμένων, τα εξής: *«Ανθολόγιο λογοτεχνικών κειμένων. Σκοπός του είναι να φέρει τον μαθητή σε επαφή με ευρύ φάσμα κατάλληλων λογοτεχνικών κειμένων που κατέχουν κεντρική θέση στην λογοτεχνική μας κληρονομιά. Η επιλογή των κειμένων και των θεμάτων γίνεται με βάση ειδικά επεξεργασμένες προδιαγραφές, με κοινό παρανομαστή ορισμένες έννοιες και αξίες, όπως η αγάπη, η εντιμότητα, ο ισχυρός χαρακτήρας, η οικογένεια, η γλώσσα, το εθνικό αυτοσυναίσθημα, η ορθοδοξία, η αποδοχή της ετερότητας, η παγκοσμιότητα.*

Αναζητώντας το πώς φτάσαμε εδώ στην συγγραφή Αναλυτικών Προγραμμάτων Σπουδών από την επίσημη ελληνική πολιτεία σε θέματα εκπαίδευσης, ανιστορώντας σημειώνουμε για τον εκπαιδευτικό ερευνητή που θα ασχοληθεί στο μέλλον με την ιστορία εκπαίδευσης αυτής της περιόδου ότι από το 1970 έχουμε την πρώτη παλιννόστηση ομογενών, ελλήνων που επαναπατρίζονται από χώρες όπως η Αμερική και η Γερμανία. Μετέπειτα έχουμε την δεκαετία του 1990, άφιξη αλλοδαπών οικογενειών αλλοεθνών από χώρες των Βαλκανίων και της Ρωσίας πρώην Σοβιετικής Ένωσης και στο καθεξής από χώρες του Τρίτου κόσμου. Ενδεικτικά αναφέρουμε όπως επισημαίνει και η Δραγώνα στον εισηγητικό της χαιρετισμό στο υπουργείο Παιδείας ως υπεύθυνης του ΙΠΟΔΕ επί υπουργίας κ/ Διαμαντοπούλου Α. (2010-11) *«τα τελευταία χρόνια το τοπίο αρχίζει να αλλάζει. Επί υπουργίας Γ. Παπανδρέου η Πολιτεία άρχισε να κάνει θεσμικά βήματα: δημιούργησε την Ειδική Γραμματεία Παιδείας Ομογενών και Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης στο Υπουργείο Παιδείας, ψήφισε στη Βουλή το 1996 νόμο για την ελληνική εκπαίδευση στο εξωτερικό και τη διαπολιτισμική εκπαίδευση, εξασφαλίζοντας έτσι το αναγκαίο θεσμικό πλαίσιο, μετέτρεψε τα*

σχολεία των παλιννοστούντων και άλλα δύο σχολεία της χώρες σε διαπολιτισμικά, με στόχο να αποτελέσουν πεδίο εναλλακτικής πρακτικής» Και η ίδια συνεχίζει πως: (παραθετικά πρέπει ωστόσο να επισημάνω ότι μέχρι σήμερα δεν έχει ληφθεί κανένα μέτρο γι' αυτή την εναλλακτική πρακτική, με αποτέλεσμα τα σχολεία αυτά να παραμένουν διαπολιτισμικά μόνο κατ' όνομα) - ιδρύθηκε το Ινστιτούτο Παιδείας Ομογενών και Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης (ΙΠΟΔΕ).

Αν και ο όρος διαπολιτισμική αγωγή προέρχεται από χώρες που έχουν μακρά παράδοση και παιδαγωγική εμπειρία με γλωσσικές και πολιτισμικές μειονότητες, όπως την Αγγλία, την Αμερική, Καναδά, Αυστραλία, Ολλανδία, Βέλγιο, παρατηρούμε ότι με τον εμπλουτισμό της ελληνικής κοινωνίας σε πολυπολιτισμική από τις τελευταίες δεκαετίες του 20 αιώνα, η επικαιροποίηση των Αναλυτικών προγραμμάτων και η στροφή τους προς τον σεβασμό της ετερότητας κρίθηκε αναγκαία παιδαγωγικά, ήδη αυτό διαφαίνεται και το ΕΠΠΣ του 2003. *και διάρκεια του ελληνισμού και, κυρίως, οι σημερινές δυνατότητές του.* Σε κάθε περίπτωση, τα κείμενα καλλιεργούν αισιόδοξες στάσεις στο μαθητή». Παρατηρούμε δηλαδή ότι η εκπαιδευτική πολιτική από το 2001, με το ΕΠΠΣ, είχε μέριμνα να μεταλαμπαδεύσει στους νέους ανθρώπους/μαθητές-τριες τις πανανθρώπινες αξίες. Ήγαγε προς τον σχηματισμό της ελληνικής ταυτότητας, με την συνιστώσες: οικογένεια, γλώσσα, το εθνικό αυτοσυναίσθημα, η ορθοδοξία. Επιπροσθέτως δε τόνιζε και την αποδοχή της ετερότητας.

Αναφορικά με την αξιοποίηση ολόκληρου του μαθητικού δυναμικού με την χρήση των νέων βιβλίων του γλωσσικού μαθήματος του Δ.Ε.Π.Π.Σ. και Α.Π.Σ. (σ.370) και το σεβασμό στην διαφορετικότητα και τους αλλοδαπούς μαθητές που θα διδαχθούν την ελληνική γλώσσα ως Γ2 γλώσσα, πέρα της μητρικής τους Γ1 γλώσσας του έθνους προέλευσής τους ο νομοθέτης αναφέρει συγκεκριμένα:

Όσον αφορά τον αλλοδαπό μαθητή, τον ενταγμένο σε τάξη, στην οποία χρησιμοποιείται η ελληνική ως μητρική γλώσσα, αυτός πρέπει:

-Να εσωτερικεύσει αβίαστα ορισμένες δύσκολες γι' αυτόν γλωσσικές δομές της ελληνικής γλώσσας.

-Να βιώσει μέσα από τη γλώσσα τον ελληνικό πολιτισμό και να υιοθετήσει θετική στάση απέναντί του.

Όπως αναφέρει και η Φρυδάκη Ε. (2000: 161-177), «*Το ζήτημα που μας απασχόλησε καταρχήν είναι, αν το νέο ΠΣ (2000) αφήνει περιθώρια προς μια διαπολιτισμική προσέγγιση των λογοτεχνικών κειμένων και ποια από τις τρεις προηγούμενες κατευθύνσεις απηχεί. Η γενική διαπίστωση από τη μελέτη Προγράμματος και Οδηγιών είναι ότι εκφράζουν μια θετική, αλλά όχι ιδιαίτερα επεξεργασμένη, στάση απέναντι στην ανάγκη διαπολιτισμικής προσέγγισης των λογοτεχνικών κειμένων. Η καλλιέργεια διαπολιτισμικής συνείδησης, που ως σκοπός δεν διατυπώνεται ρητά, διατρέχει σε μεγάλο βαθμό το ΠΣ, ακολουθώντας τον σκοπό της καλλιέργειας εθνικής ταυτότητας. Γίνεται όμως αντιληπτή μάλλον ως ανάγκη «διαμόρφωσης κοινής ευρωπαϊκής οπτικής». Συγκεκριμένα: Η έμφαση που δίνει το νέο ΠΣ στην ανάγκη ανατροφοδότησής του από την αυτενέργεια διδασκόντων και διδασκομένων τού προσδίδει μια ευελιξία, η οποία αφήνει περιθώρια προς πολλές κατευθύνσεις. Μια από αυτές είναι και η διαπολιτισμική προσέγγιση των λογοτεχνικών κειμένων»*.

Σύμφωνα και με τα αποτελέσματα έρευνας της ΔΟΕ (2009) που διεξήχθη σε γονείς, μαθητές και δασκάλους σχετικά με τα βιβλία της γλώσσας του δημοτικού που μελετάμε οι εκπαιδευτικοί είναι επιφυλακτικοί, όταν καλούνται να εκτιμήσουν την εμπειρία της σχολικής καθημερινότητας των συγγραφέων των σχολικών βιβλίων «Η Γλώσσα μου» -κυρίως των μεγάλων τάξεων (Δ΄, Ε΄, Στ΄) και κατά συνέπεια από την αξιοποίηση του εκπαιδευτικού υλικού. Στην ίδια έρευνα, οι

εκπαιδευτικοί δηλώνουν ευχαριστημένοι από τις οδηγίες που δόθηκαν για την αξιοποίηση τους στην σχολική τάξη περισσότερο από τους συγγραφείς της Α΄ δημοτικού και λιγότερο από τους συγγραφείς της Ε΄ δημοτικού. Επίσης στην ίδια έρευνα οι εκπαιδευτικοί θεωρούν (2009: 41) ότι τα νέα βιβλία της γλώσσας δεν εξωραΐζουν την πραγματικότητα.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3: ΤΥΠΙΚΑ ΧΑΡΑΚΤΗΡΙΣΤΙΚΑ ΤΟΥ ΥΛΙΚΟΥ

3.1. Το Βιβλίο της Γλώσσας Α΄ δημοτικού με τίτλο «Γράμματα, Λέξεις, Ιστορίες» *Γλώσσα* Α΄ δημοτικού, ΥΠ.Ε.Π.Θ., Ι.Τ.Υ. ΔΙΑΦΑντΟΣ, Αθήνα, 2017-18

Το Βιβλίο της Γλώσσας Α΄ δημοτικού με τίτλο «"Γράμματα, Λέξεις, Ιστορίες» Γλώσσα Α΄ δημοτικού, ΥΠ.Ε.Π.Θ., Ι.Τ.Υ. ΔΙΑΦΑντΟΣ, Αθήνα, 2017-18, έχει συγγραφεί από τη συγγραφική ομάδα που αποτελείται από την Ε. Καραντζόλα, επίκουρη καθηγήτρια του Πανεπιστημίου Αιγαίου, την Κ. Κύρδη, εκπαιδευτικό, την Τ. Σπανέλη εκπαιδευτικό και την Θ. Τσιαγγάνη, εκπαιδευτικό. Η ομάδα αξιολόγησης του ήταν ο Β. Αναγνωστόπουλος, Καθηγητής του Πανεπιστημίου Θεσσαλίας, ο Ι. Λεβεντόπουλος, Σχολικής Σύμβουλος, η Αμπόνη –Τσούρα Λυδία. Την εικονογράφηση έκανε η Λήδα Βαρβαρούση, σκιτσογράφος- εικονογράφος και υπεύθυνοι του μαθήματος κατά τη συγγραφή του από το Π.Ι. Π. Μπερερής, Σύμβουλος Παιδαγωγικού Ινστιτούτου, Παπαρίζος Χρ., Σύμβουλος Παιδαγωγικού Ινστιτούτου.

Το σχολικό πακέτο «Γλώσσα Α΄ δημοτικού με τίτλο «Γράμματα, Λέξεις, Ιστορίες» Γλώσσα Α΄ δημοτικού, ΥΠ.Ε.Π.Θ., Ι.Τ.Υ. ΔΙΑΦΑντΟΣ, Αθήνα, 2017-8, αποτελείται από δύο τεύχη Βιβλίο μαθητή και δύο τεύχη Τετράδιο Εργασιών και ένα τεύχος βιβλίο εκπαιδευτικού.

3.2. Το Βιβλίο της Γλώσσα Β΄ δημοτικού με τίτλο: «Ταξίδι στον κόσμο της Γλώσσας», ΥΠ.Ε.Π.Θ., Ι.Τ.Υ. ΔΙΑΦΑντΟΣ, Αθήνα, 2017-18

Το Βιβλίο της Γλώσσα Β΄ δημοτικού με τίτλο: «Ταξίδι στον κόσμο της Γλώσσας», ΥΠ.Ε.Π.Θ., Ι.Τ.Υ. ΔΙΑΦΑντΟΣ, Αθήνα, 2017-18,έχει συγγραφεί από τη συγγραφική ομάδα που αποτελείται από την Ζ. Γαβριηλίδου, Επίκουρη Καθηγήτρια Δημοκρίτειου Πανεπιστημίου Θράκης, την Μ. Σφυρόερα, Επίκουρη καθηγήτρια Δημοκρίτειου Πανεπιστημίου Θράκης,, την Λ. Μπεζέ, Καθηγήτρια , Επίκουρη καθηγήτρια Δημοκρίτειου Πανεπιστημίου Θράκης. Η ομάδα αξιολογητών του ήταν οι Ά. Παγοροπούλου, επίκουρη Καθηγήτρια του Πανεπιστημίου Αθηνών, ο Κουτσός Ν., Σχολικός Σύμβουλος, ο Μπάρτζης Ι., εκπαιδευτικός. Την εικονογράφηση ανάλαβε η Γανώση Άντα, σκιτσογράφος- εικονογράφος. Υπεύθυνη υποέργου ήταν η Μ. Καράμπελα, εκπαιδευτικός και υπεύθυνοι του μαθήματος κατά τη συγγραφή του από το Π.Ι. Π. Μπερερής, Σύμβουλος Παιδαγωγικού Ινστιτούτου, Παπαρίζος Χ., Σύμβουλος Παιδαγωγικού Ινστιτούτου.

Το σχολικό πακέτο «Γλώσσα Β΄ δημοτικού με τίτλο: «Ταξίδι στον κόσμο της Γλώσσας *ΥΠΑΙΘΠΑ, ΙΤΥ-ΔΙΟΦΑντΟΣ Αθήνα,* 2012-13 αποτελείται από τρία τεύχη *Βιβλίο μαθητή* και δύο τεύχη *Τετράδιο Εργασιών* και ένα *τεύχος βιβλίο εκπαιδευτικού*.

Το συνολικό έργο αποτελείται από 24 ενότητες κεφαλαίων, κειμένων και δραστηριοτήτων. Η διδασκαλία της κάθε ενότητας προβλέπεται από 8-13 διδακτικές ώρες. Πολλά κείμενα δεν έχουν τίτλο και είναι διάσπαρτα μέσα στις σελίδες του βιβλίου μαζί με τις δραστηριότητες. Η αρίθμηση είναι από τα «σημεία» που δίνει η συγγραφική ομάδα.

3.3. Το Βιβλίο της Γλώσσας Γ΄ δημοτικού με τίτλο «Τα απίθανα μολύβια», Γλώσσα *Γ΄ δημοτικού,* ΥΠ.Ε.Π.Θ., Ι.Τ.Υ. ΔΙΑΦΑντΟΣ, Αθήνα, 2017-18

Το Βιβλίο της Γλώσσας Γ΄ δημοτικού με τίτλο: «Τα απίθανα μολύβια», ΥΠ.Ε.Π.Θ., Ι.Τ.Υ. ΔΙΑΦΑντΟΣ, Αθήνα, 2017-18 έχει συγγραφεί από τη συγγραφική ομάδα που αποτελείται από τον κ. Ευ. Ιντζίδη, τον κ. Αθανάσιο Παπαδόπουλο, εκπαιδευτικό, τον κ. Αρ. Σιούτη, εκπαιδευτικό, την κα. Τικτοπούλου Αικ., εκπαιδευτικό. Οι κριτές- αξιολογητές του ήταν ο κ. Αθ. Τριλιανός, Καθηγητής του Πανεπιστημίου Αθηνών, η Καπετανίδου Μ., Σχολική Σύμβουλος και ο Αργ. Μιχαήλ, εκπαιδευτικός. Την εικονογράφηση ανέλαβε ο Χρήστος Δήμος, σκιτσογράφος- εικονογράφος. Υπεύθυνη υποέργου ήταν η Σταθοπούλου Αλεξάνδρα και υπεύθυνοι του μαθήματος κατά τη συγγραφή του από το Π.Ι. Π. Μπερερής, Σύμβουλος Παιδαγωγικού Ινστιτούτου, Παπαρίζος Χρ., Σύμβουλος Παιδαγωγικού Ινστιτούτου.

Το διδακτικό πακέτο «Γλώσσα Γ΄ δημοτικού» αποτελείται από 3 τεύχη *Βιβλίο μαθητή*, και 2 τεύχη *τετράδιο εργασιών* και ένα τεύχος *οδηγίες για τον εκπαιδευτικό*.

3.4. Το Βιβλίο της Γλώσσας Δ΄ δημοτικού με τίτλο: «Πετώντας με τις λέξεις», *ΥΠ.Ε.Π.Θ., Ι.Τ.Υ. ΔΙΑΦΑντΟΣ, Αθήνα, 2017-18*

Το Βιβλίο της Γλώσσας Δ΄ δημοτικού με τίτλο: «Πετώντας με τις λέξεις», *ΥΠ.Ε.Π.Θ., Ι.Τ.Υ. ΔΙΑΦΑντΟΣ, Αθήνα, 2017-18*, έχει συγγραφεί από τη συγγραφική ομάδα που αποτελείται από την κα Κλ. Διακογιώργη, Λέκτορα του Πανεπιστημίου Πατρών, τον κ. Θ. Μπαρή, εκπαιδευτικό, τον Χ. Στεργιόπουλο, εκπαιδευτικό, και την Ε. Τσιλιγκιριάν, εκπαιδευτικό. Οι κριτές – αξιολογητές του ήταν Γ. Κατσιμαλή, Αν. Καθηγήτρια του Πανεπιστημίου Κρήτης, η Ό. Μούσιου- Μυλωνά, Σχολική Σύμβουλος και ο Ι. ντελής- Σμυρίλιος, εκπαιδευτικός. Την εικονογράφηση ανέλαβε η Κ. Σηφακάκη, ζωγράφος- σκιτσογράφος. Υπεύθυνη υποέργου η Ειρ. Χολέβα- Φιλιπποπούλου, Σχολική Σύμβουλος και υπεύθυνοι του μαθήματος κατά τη συγγραφή του από το Π.Ι. Π. Μπερερής, Σύμβουλος Παιδαγωγικού Ινστιτούτου, Παπαρίζος Χρ., Σύμβουλος Παιδαγωγικού Ινστιτούτου.

Το διδακτικό πακέτο «Γλώσσα Δ΄ δημοτικού» αποτελείται από 3 τεύχη *Βιβλίο μαθητή*, και 2 τεύχη *Τετράδιο Εργασιών* και ένα *τεύχος οδηγίες για τον εκπαιδευτικό.*

3.5. Το Βιβλίο της Γλώσσας Ε΄ δημοτικού με τίτλο «Της γλώσσας το ρόδι και το ροδάνι», *ΥΠ.Ε.Π.Θ., Ι.Τ.Υ. ΔΙΑΦΑντΟΣ, Αθήνα, 2017-18*

Το Βιβλίο της Γλώσσας Ε΄ δημοτικού με τίτλο «Της γλώσσας το ρόδι και το ροδάνι», *ΥΠ.Ε.Π.Θ., Ι.Τ.Υ. ΔΙΑΦΑντΟΣ, Αθήνα, 2017-18* έχει συγγραφεί από τη συγγραφική ομάδα που αποτελείται από την Ά. Ιορδανίδου, Αναπληρώτρια Καθηγήτρια του Πανεπιστημίου Πατρών, την Α. Αναστασοπούλου, Εκπαιδευτικό, τον Ι. Γαλανόπουλο, Εκπαιδευτικό, τον Ιωάννη Δρυ, Εκπαιδευτικό, την Ά. Κόττα, Εκπαιδευτικό, Πέτρος Χαλικιά, Εκπαιδευτικό. Οι κριτές- αξιολογητές του ήταν οι κ.κ. Αθ. Τριλιανός, Καθηγητής του Πανεπιστημίου Αθηνών, Αθ. Γιαννίκας, Σχολικός σύμβουλος, Ι. ντελής-Σμυρίλιος, Εκπαιδευτικός. Υπεύθυνος της εικονογράφησης ήταν ο Γιώργος Πισκοπάνης, Σκιτσογράφος-Εικονογράφος. Υπεύθυνη του υποέργου ήταν η Πηνελόπη Παπαϊωάννου, Φιλόλογος και υπεύθυνοι του μαθήματος κατά τη συγγραφή του από το Π.Ι. Π. Μπερερής, Σύμβουλος Παιδαγωγικού Ινστιτούτου, Παπαρίζος Χρ., Σύμβουλος Παιδαγωγικού Ινστιτούτου. Ανάδοχος συγγραφής: εκδ. Πατάκη.

Το διδακτικό πακέτο «Γλώσσα Ε΄ δημοτικού» αποτελείται από 3 τεύχη *Βιβλίο μαθητή*, και 2 τεύχη *Τετράδιο Εργασιών* και ένα *τεύχος μεθοδολογικές οδηγίες για τον εκπαιδευτικό.*

3.6. Γλώσσα Στ΄ Δημοτικού: «Λέξεις... Φράσεις... Κείμενα», Αθήνα, ΥΠ.Ε.Π.Θ., Ι.Τ.Υ. ΔΙΑΦΑντΟΣ, Αθήνα, 2017-18

Το διδακτικό πακέτο Γλώσσα Στ΄ Δημοτικού: «Λέξεις... Φράσεις... Κείμενα», Αθήνα, ΥΠ.Ε.Π.Θ., Ι.Τ.Υ. ΔΙΑΦΑντΟΣ, Αθήνα, 2017-18 έχει συγγραφεί από την συγγραφική ομάδα που αποτελείται από την Ά. Ιορδανίδου, Αναπληρώτρια Καθηγήτρια του Πανεπιστημίου Πατρών, την Ν. Κανελλοπούλου, Εκπαιδευτικό, την Ελ. Κοσμά, Εκπαιδευτικό, την Β. Κουταβά, Εκπαιδευτικό, τον Π. Οικονόμου, Εκπαιδευτικό, και τον Κων. Παπαϊωάννου, Εκπαιδευτικό. Οι κριτές-αξιολογητές του ήταν η Β. Τοκατλίδου, Ομότιμη Καθηγήτρια του Αριστοτελείου Πανεπιστημίου Θεσσαλονίκης, η Ό. Μούσιου-Μυλωνά, Σχολική Σύμβουλος και ο Ι. Μπάρτζης, Εκπαιδευτικός. Την εικονογράφηση ανέλαβε ο Γιώργος Πισκοπάνης, Σκιτσογράφος-Εικονογράφος και υπεύθυνος υποέργου ήταν ο Χρήστος Παπαρίζος, Σύμβουλος του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου. Υπεύθυνοι του μαθήματος κατά τη συγγραφή του από το Π.Ι. ήταν οι Π. Μπερερής, Σύμβουλος Παιδαγωγικού Ινστιτούτου, Παπαρίζος Χρ., Σύμβουλος Παιδαγωγικού Ινστιτούτου. Ανάδοχος συγγραφής: εκδ. Πατάκη.

Το διδακτικό πακέτο «Γλώσσα Στ΄ δημοτικού» αποτελείται από 3 τεύχη *Βιβλίο μαθητή*, και 2 τεύχη *Τετράδιο Εργασιών* και ένα *τεύχος μεθοδολογικές οδηγίες για τον εκπαιδευτικό.*

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 4. ΠΑΡΟΥΣΙΑΣΗ ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΩΝ

ΠΙΝΑΚΑΣ 1^{Ος}

<u>ΒΙΒΛΙΟ ΓΛΩΣΣΑ ΔΗΜΟΤΙΚΟΥ</u> «Γράμματα, Λέξεις, Ιστορίες»: ΥΠΠΕΘ, Ι.Τ.Υ-ΔΙΟΦΑντΟΣ 2017-2018.

ΣΧΟΛΙΚΑ ΒΙΒΛΙΑ (Β.Μ., ΤΕΥΧΟΣ Ή ανθολόγιο	**ΤΙΤΛΟΣ ΚΕΙΜΕΝΟΥ ΣΕΛ.**	**ΕΙΚΟΝΑ ΣΕΛ**	**Ν^{ο} ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΑΣ/ σελ**	**ΟΝΟΜΑ ΗΡΩΑ/ΗΡΩΙΔΑΣ**	**ΚΑΤΗΓΟΡΙΟΠΟΙΗΣΗ**
"Γράμματα, Λέξεις, Ιστορίες» *Γλώσσα α΄ δημοτικού – Β.Μ., τεύχος Α,*		ΣΕΛ. 7		Ο Σαμπέρ μαθητής με καταγωγή από την Αλβανία, (ένας από τους 5 πέντε βασικούς ήρωες του βιβλίου / μαθητές-τριες Α΄ δημοτικού)	Πρωταγωνιστής, **(1) Κείμενα/εικόνα υψηλής διαπολιτισμικότητας`**
"Γράμματα, Λέξεις, Ιστορίες» *Γλώσσα α΄ δημοτικού – Β.Μ., τεύχος Α,*	*Η 28^{η} Οκτωβρίου*	Σελ. 43		Ο Σαμπέρ μαζί με δύο συμμαθητές του κοιτούν αφίσες με θέμα την 28^{η} Οκτωβρίου	Πολιτισμός, **(3): Κείμενα με εθνοκεντρικό και συγχρόνως πολιτιστικό περιεχόμενο:**
"Γράμματα, Λέξεις, Ιστορίες» *Γλώσσα α΄ δημοτικού –*	*«Το παράξενο ταξίδι της Συννεφένιας»*	Σελ. 70		Ο Σαμπερ αφηγείται στην παρέα του ένα παραμύθι από τη δική του χώρα την Αλβανία.	Μύθος, **(2) Κείμενα προσθετικής διαπολιτισμικής προσέγγισης**

Β.Μ., τεύχος Α,					
"Γράμματα, Λέξεις, Ιστορίες» *Γλώσσα α΄ δημοτικού – Β.Μ., τεύχος Α,*		Εικόνα με το έργο «Ο καλλιτέχνης στο ατελιέ του» του ζωγράφου Γιαν Βερμέερ, εικόνα σελίδας 15	Ο καλλιτέχνης στο ατελιέ του- ζωγράφος Γιαν Βερμέερ, εικόνα σελίδας 15. Η εικόνα είναι για συζήτηση στην τάξη. ¦		Εικαστικά, **(2) Κείμενα προσθετικής διαπολιτισμικής προσέγγισης**
"Γράμματα, Λέξεις, Ιστορίες» *Γλώσσα α΄ δημοτικού – Β.Μ., τεύχος Β΄, σελ. 14*	*«Μπλε όνειρα» κείμενο.*				**(1) Κείμενα/εικόνα υψηλής διαπολιτισμικότητας.** Σεβασμός της διαφορετικότητας της άποψης/ γνώμης κάθε ανθρώπου. «Κάθε άνθρωπος βλέπει στον ίδιο πίνακα διαφορετικά πράγματα. Ο τίτλος του πίνακα είναι «Μπλε όνειρα».
"Γράμματα, Λέξεις, Ιστορίες» *Γλώσσα α΄*		Εικόνα με το έργο «Μαϊμούδες σε παρθένο	Εικόνα με το έργο «Μαϊμούδες σε παρθένο δάσος» του ζωγράφου Ανρί Ρουσώ.		Εικαστικά, **(2) Κείμενα προσθετικής διαπολιτισμικής προσέγγισης**

δημοτικού – Β.Μ., τεύχος Β΄, σελ. 17		δάσος» του ζωγράφου Ανρί Ρουσώ	Η εικόνα για συζήτηση στην τάξη		
"Γράμματα, Λέξεις, Ιστορίες» *Γλώσσα α΄ δημοτικού – Β.Μ., τεύχος Β΄, σελ. 18*	*«Οι δύο φίλοι», ποίημα Ζαχαρία Παπαντωνίου.*				Ειρήνη μεταξύ εχθρών. Ειρήνη μεταξύ γάτας και σκύλου. **(1) Κείμενα/εικόνα υψηλής διαπολιτισμικότητας**
"Γράμματα, Λέξεις, Ιστορίες» *Γλώσσα α΄ δημοτικού – Β.Μ., τεύχος Β΄, σελ. 27*	*«Η ευχή» παραμύθι ελληνικό*				παραμύθι ελληνικό**.** Παρουσιάζει τις αξίες κάθε ανθρώπου βάσει των οποίων κάνει και μία ευχή. **3) Κείμενα με εθνοκεντρικό και συγχρόνως πολιτιστικό περιεχόμενο**
"Γράμματα, Λέξεις, Ιστορίες» *Γλώσσα α΄ δημοτικού – Β.Μ., τεύχος Β΄, σελ.32*	*«Ένα γράμμα για την Ιωάννα», σ. 32*				Γράμμα από τον ξενιτεμένο θείο, ο οποίος βρίσκεται στην Αφρική. Θέματα ξενιτιάς και περιγραφής ξένης χώρας. **(2) Κείμενα προσθετικής διαπολιτισμικής προσέγγισης**
"Γράμματα,	*«Δώρα για την*				**(2) Κείμενα προσθετικής**

Λέξεις, Ιστορίες» *Γλώσσα α΄ δημοτικού – Β.Μ., τεύχος Β΄, σελ.34*	*Ιωάννα». σ. 34*				**διαπολιτισμικής προσέγγισης**. Αναφέρονται τα δώρα του ξενιτεμένου θείου από την Αφρική και το Μεξικό.
"Γράμματα, Λέξεις, Ιστορίες» *Γλώσσα α΄ δημοτικού – Β.Μ., τεύχος Β΄, σελ. 36*	*«Καράβια», σ. 36*				**3) Κείμενα με εθνοκεντρικό και συγχρόνως πολιτιστικό περιεχόμενο** Περιγραφή αρχαίων πολεμικών ελληνικών καραβιών.
"Γράμματα, Λέξεις, Ιστορίες» *Γλώσσα α΄ δημοτικού – Β.Μ., τεύχος Β΄, σελ. 54*	*«25 Μαρτίου»- «Ύμνος εις την ελευθερία» , ποίημα, Διονύσιος Σολωμός.*				**(4) Κείμενα ιστορικά με εθνικό περιεχόμενο**
"Γράμματα, Λέξεις, Ιστορίες» *Γλώσσα α΄ δημοτικού – Β.Μ., τεύχος Β΄, σελ. 56*	*«Πασχαλινό», ποίημα, Έλλης Αλεξίου, σ. 56*				Αναφορά στα έθιμα του Πάσχα στην Ελλάδα. **3) Κείμενα με εθνοκεντρικό και συγχρόνως πολιτιστικό περιεχόμενο**
"Γράμματα,	*«Πασχαλινά*				Έθιμα πασχαλινά της

Λέξεις, Ιστορίες» *Γλώσσα α΄ δημοτικού – Β.Μ., τεύχος Β΄, σελ. 56*	*κουλούρια», διασκευή από το βιβλίο «Πέρδικες και πουλιά», Μικροί λαογράφοι 5, Μουσείου Ελληνικής λαϊκής τέχνης.*				Ελλάδας. **3) Κείμενα με εθνοκεντρικό και συγχρόνως πολιτιστικό περιεχόμενο**
"Γράμματα, Λέξεις, Ιστορίες» *Γλώσσα α΄ δημοτικού – Β.Μ., τεύχος Β΄, σελ. 60-61*	*«Να σας διαβάσω;» Απόσπασμα από το «Γαϊτανάκι»της Ζωρζ Σαρή.*				Τραγούδι το «γαϊτανάκι» «Αν όλα τα παιδιά της γης πιαναν γερά τα χέρια…» Ειρήνη, συμφιλίωση λαών **(1) Κείμενα/εικόνα υψηλής διαπολιτισμικότητας**
"Γράμματα, Λέξεις, Ιστορίες» *Γλώσσα α΄ δημοτικού – Β.Μ., τεύχος Β΄, σελ.74*	*«Αρχαίοι μύθοι» από την Ινδία.*				Μύθος, **(2) Κείμενα προσθετικής διαπολιτισμικής προσέγγισης**

ΠΙΝΑΚΑΣ 2ος **ΓΛΩΣΣΑ Β΄ΔΗΜΟΤΙΚΟΥ: «*Ταξίδι στον κόσμο της γλώσσας*», ΥΠΠΕΘ, Ι.Τ.Υ-ΔΙΟΦΑντΟΣ 2017-2018.**

ΣΧΟΛΙΚΑ ΒΙΒΛΙΑ (Β.Μ., Τ.Ε.) ΤΕΥΧΟΣ	**ΤΙΤΛΟΣ ΚΕΙΜΕΝΟΥ ΣΕΛ.**	**ΕΙΚΟΝΑ ΣΕΛ**	**ΟΝΟΜΑ ΗΡΩΑ/ΗΡΩΙΔΑΣ**	
ΓΛΩΣΣΑ Β΄ ΔΗΜΟΤΙΚΟΥ Ο.Ε.Δ.Β. : «*Ταξίδι στον κόσμο της γλώσσας*» Β.Μ. τεύχος 1^{0},		Αρμπέν- (αλβανικής καταγωγής μαθητής Β΄ τάξης του δημοτικού) ένας από τους πρωταγωνιστής του σχολικού βιβλίου	Αρμπέν- (αλβανικής καταγωγής μαθητής Β΄ τάξης του δημοτικού) πρωταγωνιστής του σχολικού βιβλίου	Πρωταγωνιστής, **(1) Κείμενα/εικόνα υψηλής διαπολιτισμικότητας**
ΓΛΩΣΣΑ Β΄ΔΗΜΟΤΙΚΟΥ Ο.Ε.Δ.Β. : «*Ταξίδι στον κόσμο της γλώσσας*» Β.Μ. τεύχος 1^{0}σ. 12	(χωρίς τίτλο), περιγραφή παιδικού παιχνιδιού			Όλοι μαζί οι μαθητές της παρέας του Αρμπέν παίζουν ένα ομαδικό παιχνίδι παλιό φωνολογικής επίγνωσης. Καλλιέργεια ομαδικού πνεύματος, αλληλοβοήθειας.**, (1) Κείμενα/εικόνα υψηλής διαπολιτισμικότητας**
ΓΛΩΣΣΑ Β΄ΔΗΜΟΤΙΚΟΥ Ο.Ε.Δ.Β. : «*Ταξίδι στον κόσμο της γλώσσας*» Β.Μ. τεύχος 1^{0}σ.	«Το κυλιόμενο πεζοδρόμιο», Τζιάνη Ροντάρι, «Παραμύθια από το τηλέφωνο», εκδ. Τεκμήριο. Σ. 18			Παραμύθι για έναν φανταστικό πλανήτη Μπεχ. Περιγραφή καθημερινής ζωής σε έναν φανταστικό πλανήτη. Διαφορετικότητα. **(2) Κείμενα προσθετικής διαπολιτισμικής προσέγγισης**

18				
ΓΛΩΣΣΑ Β΄ΔΗΜΟΤΙΚΟΥ Ο.Ε.Δ.Β. : «*Ταξίδι στον κόσμο της γλώσσας*» Β.Μ. τεύχος $1^{0,}$ Σ. 22-23	«Η Σερανάτα από το Κανταδοχώρι», σ. 22-23, Μάρω Θεοδωράκη, «Η Σερενάτα από το Καταδοχώρι», εκδ. Ελληνικά Γράμματα,, εικονογράφηση, Ν. Ανδρικόπουλος			Παραμύθι που μιλάει για το μουσικό μάθημα και τη μουσική. Η Σερενάτα ζητά να γίνει στο χωριό της ένα μουσικό σχολείο, δικαιώματα παιδιών, η Σερενάτα πήγε να εκφράσει το αίτημά της στο κ. Δήμαρχο **(1) Κείμενα/εικόνα υψηλής διαπολιτισμικότητας**
ΓΛΩΣΣΑ Β΄ΔΗΜΟΤΙΚΟΥ Ο.Ε.Δ.Β. : «***Ταξίδι στον κόσμο της γλώσσας***» **Β.Μ. τεύχος 1^{0}, σελ. 27**		**Σελ. 27 εικόνες με παρέες παιδιών από διάφορες χώρες και ηπείρους (Ευρώπης και Αφρικής)**		**Σεβασμός στη διαφορετικότητα, (1) Κείμενα/εικόνα υψηλής διαπολιτισμικότητας**
ΓΛΩΣΣΑ Β΄ΔΗΜΟΤΙΚΟΥ Ο.Ε.Δ.Β. : «*Ταξίδι στον κόσμο της γλώσσας*» Β.Μ. τεύχος 1^{0}, σελ. 28	**«Χωχαρούπα», κόμικς- σελ. 28**	**Σελ. 28, εικόνα κοριτσιού (Νου) από την Ινδία**	**Νου, κορίτσι από Ινδία**	**Δευτεραγωνιστής, (1) Κείμενα/εικόνα υψηλής διαπολιτισμικότητας**
ΓΛΩΣΣΑ Β΄ΔΗΜΟΤΙΚΟΥ Ο.Ε.Δ.Β. : «*Ταξίδι*	**«Χωχαρούπα», κόμικς- σελ. 28**	**Σελ. 28, εικόνα αγοριού από την Αφρική**	**Ραφαέλ, αγόρι από Αφρική**	**+**

στον κόσμο της γλώσσας» Β.Μ. τεύχος 1^0, σελ. 28				
ΓΛΩΣΣΑ Β΄ΔΗΜΟΤΙΚΟΥ Ο.Ε.Δ.Β. : «*Ταξίδι στον κόσμο της γλώσσας»* Β.Μ. τεύχος 1^0, σελ. 28	«Ιστορία με εικόνες» Σελ. 30. Δευτερεύον κείμενο με εικόνες. Δείχνει ανθρώπους να ζωγραφίζουν ιστορίες με εικόνες πάνω σε πάπυρο			Δραστηριότητα- ορθογραφική να μάθουν τι έκαναν οι άνθρωποι στην αρχαία Αίγυπτο. **(2) Κείμενα, δραστηριότητα προσθετικής διαπολιτισμικής προσέγγισης** Πολιτισμός,
ΓΛΩΣΣΑ Β΄ΔΗΜΟΤΙΚΟΥ Ο.Ε.Δ.Β. : «*Ταξίδι στον κόσμο της γλώσσας»* Β.Μ. τεύχος $1^{0\sigma.\ 12}$	Άτιτλο, - δραστηριότητα- να τεθούν οι διάλογοι στα συννεφάκια των κόμικς- θέμα ένα ταξίδι μου στο διάστημα- συνάντηση με εξωγήινους			κόμικς- θέμα ένα ταξίδι μου στο διάστημα- συνάντηση με εξωγήινους. Διαφορετικότητα. **(1) Κείμενα/εικόνα υψηλής διαπολιτισμικότητας**
ΓΛΩΣΣΑ Β΄ΔΗΜΟΤΙΚΟΥ Ο.Ε.Δ.Β.: «*Ταξίδι στον κόσμο της γλώσσας»* Σελ. 33 Β.Μ. τεύχος 1^0 Β.Μ.	«Ο Αρμπέν χάνει το δόντι του» Σελ. 33			Παροιμίες, & συνήθειες ζωής στην Αλβανία **(2) Κείμενα προσθετικής διαπολιτισμικής προσέγγισης**

σελ. 33				
ΓΛΩΣΣΑ Β΄ΔΗΜΟΤΙΚΟΥ Ο.Ε.Δ.Β. : «*Ταξίδι στον κόσμο της γλώσσας*» Β.Μ. τεύχος 1^{ο}, σελ. 46	«Η κυρά Καλή και οι Δώδεκα μήνες», Σ. 46			Λαϊκό ελληνικό παραμύθι για τους 12 μήνες του έτους, **(2) Κείμενα προσθετικής διαπολιτισμικής προσέγγισης**
ΓΛΩΣΣΑ Β΄ ΔΗΜΟΤΙΚΟΥ Ο.Ε.Δ.Β. : «*Ταξίδι στον κόσμο της γλώσσας*» Β.Μ. τεύχος 1^{ο},	Άτιτλο, δραστηριότητα Τα παιδιά ψάχνουν στον τηλεφωνικό κατάλογο να βρουν το τηλέφωνο της φανταστικής χώρας της Χωχαρούπας, αναφέρονται ονόματα ξένων χωρών			Αναφέρονται ονόματα ξένων χωρών. «*Στο μεταξύ η Γαλήνη, για να μην χάνει χρόνο άρχισε να ψάχνει στον τηλεφωνικό κατάλογο. Βλέπει σε μία σελίδα πολλά ονόματα χωρών. Τα διαβάζει όλα με τη σειρά:* Αίγυπτος**,** *Αλβανία,….Βουλγαρία, Ελλάδα, Ιαπωνία, …Κίνα, Κορέα, Ουκρανία, Πολωνία, Πορτογαλία, Ρουμανία, Τουρκία,…. Φιλιππίνες».* **(2) Κείμενα προσθετικής διαπολιτισμικής προσέγγισης**
ΓΛΩΣΣΑ Β΄ ΔΗΜΟΤΙΚΟΥ Ο.Ε.Δ.Β. : «*Ταξίδι στον κόσμο της γλώσσας*» Β.Μ. τεύχος 1$^{0σ. 12}$	«*Σημαία μας η ειρήνη*», ποίημα, Γ. Σακελλαρίδης. Σ. 58			Ειρήνη, συναδέλφωση λαών «Τα χέρια να ενώσουμε κι υπόσχεση να δώσουμε πως στη δική μας την καρδιά, ειρήνη θ΄ ανθίσει παιδιά». **(1) Κείμενα/εικόνα υψηλής διαπολιτισμικότητας**
ΓΛΩΣΣΑ Β΄ ΔΗΜΟΤΙΚΟΥ Ο.Ε.Δ.Β. : «*Ταξίδι*	«*Η σημαιούλα μου»* ποίημα, Γιάννης Κρόκος	Εικόνα ολοσέλιδη σελίδας 58, δείχνει μία		Εθνική υπερηφάνεια, **4. Κείμενα ιστορικά με εθνικό περιεχόμενο**

στον κόσμο της γλώσσας» Β.Μ. τεύχος 1$^{0σ.}$		πλατεία στολισμένη όπου γίνεται η παρέλαση της 28^{ης} Οκτωβρίου		
ΓΛΩΣΣΑ Β΄ ΔΗΜΟΤΙΚΟΥ Ο.Ε.Δ.Β. : «*Ταξίδι στον κόσμο της γλώσσας»* Β.Μ. τεύχος 1^{0}	«*Σαν παραμύθι*», της Γαλάτειας Γρηγοριάδου Σουρέλη, «ντο-ρε-μικι ένα σκυλί», εκδ. Ψυχογιός. Παρουσιάζει την ιστορία του γίγαντα και του νάνου. Αφορά την 28^{η} Οκτωβρίου			Παραμύθι με συμβολικό περιεχόμενο. Αναφορά στην ιστορία του 1940. 4. **Κείμενα ιστορικά με εθνικό περιεχόμενο** Ακολουθούν ερωτήσεις: «Τι λέει το παραμύθι ότι έκαναν οι Έλληνες του Σαράντα;», «Γνωρίζεις τι έγινε το 1940;»»Από πού το γνωρίζεις;»
ΓΛΩΣΣΑ Β΄ ΔΗΜΟΤΙΚΟΥ Ο.Ε.Δ.Β. : «*Ταξίδι στον κόσμο της γλώσσας»* Β.Μ. τεύχος 1, σελ. 76	«Στη χώρα των αινιγμάτων» σ. 76			Οι ήρωες μας επισκέπτονται μία άγνωστη χώρα, τη Χώρα των Αινιγμάτων, όπου οι κάτοικοι μιλούν με αινίγματα. Παρουσιάζεται το αίνιγμα για το χελιδόνι. **(2) Κείμενα προσθετικής διαπολιτισμικής προσέγγισης**
ΓΛΩΣΣΑ Β΄ ΔΗΜΟΤΙΚΟΥ Ο.Ε.Δ.Β.: «*Ταξίδι στον κόσμο της γλώσσας»*	«*Αν όλα τα παιδιά της γης*»- ποίημα του Γιάννη Ρίτσου			Συνεργασία των λαών, διαπολιτισμικότητα και στο σεβασμό στη διαφορετικότητα, **(1) Κείμενα/εικόνα υψηλής διαπολιτισμικότητας**

Σελ. 77 Β.Μ. τεύχος 1^0 Β.Μ.				
ΓΛΩΣΣΑ Β΄ΔΗΜΟΤΙΚΟΥ Ο.Ε.Δ.Β. : «*Ταξίδι στον κόσμο της γλώσσας*» Β.Μ. τεύχος $2^ο$	«17 Νοεμβρίου 1973» τύπος κειμενικού είδους ημερολογίου. Συνοδεύεται και με εικόνες φωτογραφία ιστορική και μία παιδική ζωγραφιά			«Εθνική συγκίνηση για τους «γενναία παιδιά» του Πολυτεχνείου». **4 Κείμενα ιστορικά με εθνικό περιεχόμενο**
ΓΛΩΣΣΑ Β΄ΔΗΜΟΤΙΚΟΥ Ο.Ε.Δ.Β. : «*Ταξίδι στον κόσμο της γλώσσας*» Β.Μ. τεύχος $2^ο$	«Κόρακας και αλεπού», Μύθος του Αισώπου ,σ. 14			Μύθος του Αισώπου, **3) Κείμενα με εθνοκεντρικό και συγχρόνως πολιτιστικό**
ΓΛΩΣΣΑ Β΄ ΔΗΜΟΤΙΚΟΥ Ο.Ε.Δ.Β. : «*Ταξίδι στον κόσμο της γλώσσας*» Β.Μ. τεύχος $2^ο$	Βιογραφία του Αδ. Κοραή « Ο Αδαμάντιος Κοραής είχε πει: *Το πρώτο βιβλίο κάθε έθνους είναι το λεξικό της γλώσσας του».*			«*Το πρώτο βιβλίο κάθε έθνους είναι το λεξικό της γλώσσας του»., 3* **) Κείμενα με εθνοκεντρικό και συγχρόνως πολιτιστικό**
ΓΛΩΣΣΑ Β΄ΔΗΜΟΤΙΚΟΥ Ο.Ε.Δ.Β. : «*Ταξίδι*	«Κάλαντα Χριστουγέννων», σ. 39			Κάλαντα ελληνικά, 3 **) Κείμενα με εθνοκεντρικό και συγχρόνως πολιτιστικό**

στον κόσμο της γλώσσας» Β.Μ. τεύχος 2ο				
ΓΛΩΣΣΑ Β΄ΔΗΜΟΤΙΚΟΥ Ο.Ε.Δ.Β. : «*Ταξίδι στον κόσμο της γλώσσας»* Β.Μ. τεύχος 2ο	«Ο δικός μας Αϊ Βασίλης», Αγγελική Βαρελά, περιοδικό «Συνεργασία», τ. 22, 1994-95			Αναφορά στα κάλαντα της Μυκόνου. Αναφέρεται στον ΄Αγιο Βασίλειο από την Καισαρεία. 3 **) Κείμενα με εθνοκεντρικό και συγχρόνως πολιτιστικό**
ΓΛΩΣΣΑ Β΄ ΔΗΜΟΤΙΚΟΥ Ο.Ε.Δ.Β. : «*Ταξίδι στον κόσμο της γλώσσας»* Β.Μ. τεύχος 2ο	Αναφορά στον Καραγκιόζη και στο Θέατρο Σκιών. Σ. 49			Καραγκιόζης, λαϊκή παράδοση. **(2) Κείμενα προσθετικής διαπολιτισμικής προσέγγισης**
ΓΛΩΣΣΑ Β΄ ΔΗΜΟΤΙΚΟΥ Ο.Ε.Δ.Β. : «*Ταξίδι στον κόσμο της γλώσσας»* Β.Μ. τεύχος 2ο	Λαογραφική έκθεση			Λαογραφία ελληνική, επίσκεψη σε μία λαογραφική ελληνική έκθεση. 3**) Κείμενα με εθνοκεντρικό και συγχρόνως πολιτιστικό**
ΓΛΩΣΣΑ Β΄ΔΗΜΟΤΙΚΟΥ Ο.Ε.Δ.Β. : «*Ταξίδι στον κόσμο της γλώσσας»* Β.Μ. τεύχος 2ο	Ημερολόγιο με τις «Παγκόσμιες ημέρες»			Παγκοσμιότητα, **(2) Κείμενα προσθετικής διαπολιτισμικής προσέγγισης**
ΓΛΩΣΣΑ	«Το παιδί με το			«Το παιδί με το ακορντεόν έπαιζε το τραγούδι της

Β΄ΔΗΜΟΤΙΚΟΥ Ο.Ε.Δ.Β. : «*Ταξίδι στον κόσμο της γλώσσας*» Β.Μ. τεύχος 2ο	ακορντεόν», Μάρω Θεοδωράκη, «Το παιδί με το ακορντεόν», εκδ. Ελληνικά Γράμματα, σ. 76			φιλίας» Φιλία μεταξύ φίλων, γονέων, συμμαθητών και όλων των παιδιών. **(1) Κείμενα/εικόνα υψηλής διαπολιτισμικότητας**
ΓΛΩΣΣΑ Β΄ΔΗΜΟΤΙΚΟΥ Ο.Ε.Δ.Β. : «*Ταξίδι στον κόσμο της γλώσσας*» Β.Μ. τεύχος 2ο	«Μαζί καλύτερα», σ. 79			Συμφιλίωση, αλληλοβοήθεια, ομαδικές δραστηριότητες, το πέταγμα του χαρταετού **(1) Κείμενα/εικόνα υψηλής διαπολιτισμικότητας**
ΓΛΩΣΣΑ Β΄ΔΗΜΟΤΙΚΟΥ Ο.Ε.Δ.Β. : «*Ταξίδι στον κόσμο της γλώσσας*» Β.Μ. τεύχος 2ο	«Η Αλεπού και ο λέλεκας», λαϊκό παραμύθι, σ. 82			Διαφορετικότητα, σεβασμός στη διαφορετικότητα.**(1) Κείμενα/εικόνα υψηλής διαπολιτισμικότητας**
ΓΛΩΣΣΑ Β΄ ΔΗΜΟΤΙΚΟΥ Ο.Ε.Δ.Β. : «*Ταξίδι στον κόσμο της γλώσσας*» Β.Μ. τεύχος 3	«Τα παιδιά στην πόλη», ποίημα Χάρη Σακελαρίου, σ. 11			Η καθημερινή ζωή των παιδιών σε μία μεγαλούπολη, Παρουσιάζονται οι καθημερινές δυσκολίες διαβίωσης μέσα στις «άχαρες πόλεις», Όπως αναφέρει ο ποιητής. **(1) Κείμενα/εικόνα υψηλής διαπολιτισμικότητας**
ΓΛΩΣΣΑ Β΄ ΔΗΜΟΤΙΚΟΥ Ο.Ε.Δ.Β. : «*Ταξίδι στον κόσμο της*	«Τα ψηλά βουνά», Ζαχαρίας Παπαντωνίου, σ. 12			Συνεργασία 25 μαθητών της ε΄ δημοτικού, όπου αποφάσισαν να περάσουν καλοκαιρινές διακοπές πάνω στα ψηλά βουνά. Συνεργασία, αλληλοβοήθεια, «στηρίζουν ο ένας τον άλλον». **(1)**

γλώσσας» Β.Μ. τεύχος 3				**Κείμενα/εικόνα υψηλής διαπολιτισμικότητας**
ΓΛΩΣΣΑ Β΄ ΔΗΜΟΤΙΚΟΥ Ο.Ε.Δ.Β. : «*Ταξίδι στον κόσμο της γλώσσας»* Β.Μ. τεύχος 3	«Οι Μηλιές», σ. 17, τουριστικός οδηγός			Τουριστικός διαφημιστικός οδηγός για ένα χωριό του Πηλίου τις Μηλιές. Αναφορά στην επανάσταση του 1821 και στην προσφορά των κατοίκων της περιοχής. **3) Κείμενα με εθνοκεντρικό και συγχρόνως πολιτιστικό**
ΓΛΩΣΣΑ Β΄ ΔΗΜΟΤΙΚΟΥ Ο.Ε.Δ.Β. : «*Ταξίδι στον κόσμο της γλώσσας»* Β.Μ. τεύχος 3	«Γράφουμε για την Ελλάδα», σ. 18 συνοδεύεται και με φωτογραφίες της Μαντώς Μαυρογένους, του Γεώργιου Καραϊσκάκη, του Μακρυγιάννη.			Αναφέρεται σε μία εκδΡομάή στα Καλάβρυτα. Αναφέρεται στην εθνική επέτειο του 1821. Πρόκειται τα παιδιά να ετοιμάσουν ένα τουριστικό οδηγό για τα Καλάβρυτα. **4. Κείμενα ιστορικά με εθνικό περιεχόμενο**
ΓΛΩΣΣΑ Β΄ ΔΗΜΟΤΙΚΟΥ Ο.Ε.Δ.Β. : «*Ταξίδι στον κόσμο της γλώσσας»* Β.Μ. τεύχος 3	«Πατρίδα», ποίημα, Γεώργιο Μαρίνος, σ. 19			Περιγραφή της Ελλάδας και της ομορφιάς της. Αναφορά και στο όνομα της Παναγίας. Σύνδεση της πατρίδας με το θρησκευτικό στοιχείο. **4. Κείμενα ιστορικά με εθνικό περιεχόμενο**
ΓΛΩΣΣΑ Β΄ ΔΗΜΟΤΙΚΟΥ Ο.Ε.Δ.Β. : «*Ταξίδι στον κόσμο της γλώσσας»*	«Ελλάδα», ποίημα της Μαρίας Γουμενοπούλου, σ. 19			Ομορφιές της Ελλάδας. Αναφορά σε ερημοκλήσια. Αναφορά στον Παρθενώνα. Αναφορά στον Όλυμπο το βουνό που κατοικούσαν οι Θεοί. **4. Κείμενα ιστορικά με εθνικό περιεχόμενο**

Β.Μ. τεύχος 3				
ΓΛΩΣΣΑ Β΄ ΔΗΜΟΤΙΚΟΥ Ο.Ε.Δ.Β. : «*Ταξίδι στον κόσμο της γλώσσας*» Β.Μ. τεύχος 3	«Το μήνυμα του Κολοκοτρώνη», Σ. Μαυροειδή-Παπαδάκη, «Το μήνυμα του Κολοκοτρώνη», σ. 21			Ο Κολοκοτρώνης και ο μικρός Ασημάκης που του ζητά τουφέκι να πολεμήσει τους Τούρκους. **4. Κείμενα ιστορικά με εθνικό περιεχόμενο**
ΓΛΩΣΣΑ Β΄ ΔΗΜΟΤΙΚΟΥ Ο.Ε.Δ.Β. : «*Ταξίδι στον κόσμο της γλώσσας*» Β.Μ. τεύχος 3	«Καλάβρυτα», τουριστικός και ιστορικός οδηγός, σ. 24			Τουριστικός οδηγός με αναφορά σε ιστορικά στοιχεία της περιοχής για την 21 Μαρτίου, για την απελευθέρωση της πόλης από τους Τούρκους. Την 25 Μαρτίου, αναπαράσταση της ορκωμοσίας των αγωνιστών του 1821. την 3^{η} Δεκεμβρίου μνημόσυνο για τους Καλαβρυτινούς που εκτελέστηκαν το 1943 από τους Γερμανούς. Πολιτιστικές εκδηλώσεις τοπικές (τοπική ιστορία) 4 **Κείμενα ιστορικά με εθνικό περιεχόμενο**
ΓΛΩΣΣΑ Β΄ ΔΗΜΟΤΙΚΟΥ Ο.Ε.Δ.Β. : «*Ταξίδι στον κόσμο της γλώσσας*» Β.Μ. τεύχος 3	«Νεαροί μαθητές αναλαμβάνουν δράση», σ. 30			Συνεργασία, οικολογική συνείδηση, ομαδική εργασία. **(1) Κείμενα/εικόνα υψηλής διαπολιτισμικότητας**
ΓΛΩΣΣΑ Β΄ ΔΗΜΟΤΙΚΟΥ Ο.Ε.Δ.Β. : «*Ταξίδι στον κόσμο της γλώσσας*»	«Άσκηση πυρκαγιάς», ΧΑ.ΓΕ, σ. 31			Ομαδική συνεργασία, αλληλοβοήθεια. **(1) Κείμενα/εικόνα υψηλής διαπολιτισμικότητας**

Β.Μ. τεύχος 3				
ΓΛΩΣΣΑ Β΄ ΔΗΜΟΤΙΚΟΥ Ο.Ε.Δ.Β. : «*Ταξίδι στον κόσμο της γλώσσας*» Β.Μ. τεύχος 3	Δελτίο ταυτότητας Και δελτίο ταυτότητας εθελοντή αιμοδότη, σ. 35			Ταυτότητα και ταυτότητα εθελοντή αιμοδότη. Χαρακτηριστικό και μοναδική παρουσίαση έντυπων ταυτοτήτων. Πολύ-ταυτοτικό ζήτημα.. **(1) Κείμενα/εικόνα υψηλής διαπολιτισμικότητας**
ΓΛΩΣΣΑ Β΄ ΔΗΜΟΤΙΚΟΥ Ο.Ε.Δ.Β. : «*Ταξίδι στον κόσμο της γλώσσας*» Β.Μ. τεύχος 3	«Η ταυτότητα του Μαξ», σ. 36			Ταυτότητα σκύλου. Ταυτοτικό ζήτημα. **(1) Κείμενα/εικόνα υψηλής διαπολιτισμικότητας**
ΓΛΩΣΣΑ Β΄ ΔΗΜΟΤΙΚΟΥ Ο.Ε.Δ.Β. : «*Ταξίδι στον κόσμο της γλώσσας*» Β.Μ. τεύχος 3	«Η χελώνα καρέτα, καράταρες. 37			Αναφοράς τα νησιά της Ελλάδας. Αναφορά στη ζωή της χελώνας καρέτα, καρέτα. **(3) Κείμενα με εθνοκεντρικό και συγχρόνως πολιτιστικό**
ΓΛΩΣΣΑ Β΄ ΔΗΜΟΤΙΚΟΥ Ο.Ε.Δ.Β. : «*Ταξίδι στον κόσμο της γλώσσας*» Β.Μ. τεύχος 3	«Ο παγοπώλης»,Σ. Χατζηκοκολάκη, «Επαγγέλματα παλιά που δεν υπάρχουν πια…», εκδ. Κέδρος, εικονογράφηση Βιολέτα Διαμαντή-Μελετίου.			Παράδοση, παλαιά επαγγέλματα, **(3) Κείμενα με εθνοκεντρικό και συγχρόνως πολιτιστικό**

ΓΛΩΣΣΑ Β΄ ΔΗΜΟΤΙΚΟΥ Ο.Ε.Δ.Β. : «*Ταξίδι στον κόσμο της γλώσσας*» Β.Μ. τεύχος 3	«Αυγά χρωματιστά'- οδηγίες για το στόλισμα των πασχαλινών αυγών.			Λαϊκά έθιμα, ελληνική παράδοση, **(3) Κείμενα με εθνοκεντρικό και συγχρόνως πολιτιστικό**
ΓΛΩΣΣΑ Β΄ ΔΗΜΟΤΙΚΟΥ Ο.Ε.Δ.Β. : «*Ταξίδι στον κόσμο της γλώσσας*» Β.Μ. τεύχος 3	Εφημερίδα «Μαθητικός λόγος», του Δ.Σ. Ριζού, αρ. φύλλου 67/ Μάρτιος 2004.			Έθιμα Λαμπρής- θρησκευτικό και πολιτιστικό στοιχείο πασχαλινών εθίμων **3) Κείμενα με εθνοκεντρικό και συγχρόνως πολιτιστικό**
ΓΛΩΣΣΑ Β΄ ΔΗΜΟΤΙΚΟΥ Ο.Ε.Δ.Β. : «*Ταξίδι στον κόσμο της γλώσσας*» Β.Μ. τεύχος 3	Κυριακή Πάσχας στην Φολέγανδρο, σ. 44			Έθιμα Λαμπρής- θρησκευτικό και πολιτιστικό στοιχείο πασχαλινών εθίμων **3) Κείμενα με εθνοκεντρικό και συγχρόνως πολιτιστικό**
ΓΛΩΣΣΑ Β΄ ΔΗΜΟΤΙΚΟΥ Ο.Ε.Δ.Β. : «*Ταξίδι στον κόσμο της γλώσσας*» Β.Μ. τεύχος 3	«Επιτάφιος στο νησί», ΧΑ.ΓΕ, σ. 44			Έθιμα Λαμπρής- θρησκευτικό και πολιτιστικό στοιχείο πασχαλινών εθίμων **3) Κείμενα με εθνοκεντρικό και συγχρόνως πολιτιστικό**
ΓΛΩΣΣΑ Β΄ ΔΗΜΟΤΙΚΟΥ Ο.Ε.Δ.Β. : «*Ταξίδι στον κόσμο της*	«Χριστός ανέστη»			Έθιμα Λαμπρής- θρησκευτικό και πολιτιστικό στοιχείο πασχαλινών εθίμων **3) Κείμενα με εθνοκεντρικό και συγχρόνως πολιτιστικό**

γλώσσας» Β.Μ. τεύχος 3				
ΓΛΩΣΣΑ Β΄ ΔΗΜΟΤΙΚΟΥ Ο.Ε.Δ.Β. : «*Ταξίδι στον κόσμο της γλώσσας»* Β.Μ. τεύχος 3	Έθιμα λαών με τα αυγά.			Έθιμα λαών με τα αυγά. Γίνεται αναφορά στους Αρχαίους Έλληνες, στους Κινέζους, και στους Πέρσες. **(2) Κείμενα προσθετικής διαπολιτισμικής προσέγγισης**
ΓΛΩΣΣΑ Β΄ ΔΗΜΟΤΙΚΟΥ Ο.Ε.Δ.Β. : «*Ταξίδι στον κόσμο της γλώσσας»* Β.Μ. τεύχος 3	«Η Βαβυλωνία», ντίνα Χατζηνικολάου, σ. 51			Ομαδικά παιδικά παιχνίδια, τυφλόμυγα, μακριά γαϊδάρα, μπιζ, ρολόι, σβούρα. **3) Κείμενα με εθνοκεντρικό και συγχρόνως πολιτιστικό**
ΓΛΩΣΣΑ Β΄ ΔΗΜΟΤΙΚΟΥ Ο.Ε.Δ.Β. : «*Ταξίδι στον κόσμο της γλώσσας»* Β.Μ. τεύχος 3	Αναφορά στον Αριστοφάνη και στις κωμωδίες που έγραφε.			Γίνεται μία αναφορά στον Αριστοφάνη και στις κωμωδίες που έγραφε. Αρχαία κωμωδία, αρχαίο θέατρο, θεατρικά έργα. **3) Κείμενα με εθνοκεντρικό και συγχρόνως πολιτιστικό**
ΓΛΩΣΣΑ Β΄ ΔΗΜΟΤΙΚΟΥ Ο.Ε.Δ.Β. : «*Ταξίδι στον κόσμο της γλώσσας»* Β.Μ. τεύχος 3	Αναφορά στον Καραγκιόζη και στα χρόνια της Τουρκοκρατίας στην Ελλάδα.			Λαϊκή παράδοση. Καραγκιόζης. **(2) Κείμενα προσθετικής διαπολιτισμικής προσέγγισης**

ΠΙΝΑΚΑΣ 3^{Ος} **<u>Βιβλίο «Γλώσσα Γ΄ Δημοτικού- Τα απίθανα μολύβια»,</u> ΥΠΠΕΘ, Ι.Τ.Υ-ΔΙΟΦΑντΟΣ 2017-2018.**

ΤΕΥΧΟΣ	**ΤΙΤΛΟΣ ΚΕΙΜΕΝΟΥ ΣΕΛ.**	**ΚΕΙΜΕΝΟ ΠΡΩΤΕΥΟΝ / ΔΕΥΤΕΡΟ**	**ΕΙΚΟΝΑ ΣΕΛ**	**ΟΝΟΜΑ ΗΡΩΑ/ΗΡΩΙΔΑΣ**	**κατηγοριοποίηση**
Β.Μ. Τεύχος 1^{ο}			Σελ 12 φωτογραφία από μία σχολική αίθουσα στην Κίνα		Εικόνα σχολικής τάξης από την Κίνα **1 Κείμενα/εικόνες υψηλής διαπολιτισμικότητας**
Β.Μ. Τεύχος 1^{ο}			Σελ. 13- φωτογραφία μίας σχολικής τάξης από το Μπανγκλαντές «*Να και ένα σχολείο στο Μπανγκλαντές. Τα παιδιά έχουν στολίσει την τάξη τους.»*		Εικόνα σχολικής τάξης από το Μπανγκλαντές,**:** **1. Κείμενα/εικόνες υψηλής διαπολιτισμικότητας**
Β.Μ. Τεύχος 1^{ο}			Φωτογραφία 1. , σ΄.12		Φωτογραφία μιας τάξης Γ΄ δημοτικού ενός σχολείου της Ελλάδας, 1 **Κείμενα/εικόνες υψηλής διαπολιτισμικότητας**
Β.Μ. Τεύχος 1^{ο}			Σελ 13- φωτογραφία μίας σχολικής τάξης από την Αυστραλία *,Αυτά τα παιδιά ζουν στην Αυστραλία. Το σπίτι τους βρίσκεται πολύ μακριά από πόλεις και χωριά. Χρησιμοποιούν ασύρματο ή ηλεκτρονικό υπολογιστή για να επικοινωνήσουν με το δάσκαλό*		Εικόνα σχολικής τάξης από την Αυστραλία -Χρήση ντ στη μαθησιακή εξ αποστάσεως διδασκαλία **2 Κείμενα προσθετικής διαπολιτισμικής προσέγγισης:**

			τους.		
Β.Μ. Τεύχος 1^{ο}	Σελ. 14, Δραστηριότητα: **«***Ταξιδεύω σε σχολεία του κόσμου***»** ομοιότητες και διαφορές των σχολικών τάξεων σε Ελλάδα, Μπανγκλαντές				Ομοιότητες – διαφορές των σχολείων του κόσμου (Ελλάδα-Μπανγκλαντές **2 Κείμενα προσθετικής διαπολιτισμικής προσέγγισης:**
Β.Μ. Τεύχος 1^{ο}	«*Οι μεγάλοι θυμούνται τα δικά τους σχολικά χρόνια*», Μ. Σμπόρου, Βόλος (μαρτυρία), σ. 16	**ΠΡΩΤΕΥΟΝ**			Μαρτυρία μίας παλιάς μαθήτριας πρίν από τον πόλεμο του 1940, από το Βόλο, αναφορά στους δασκάλους της, στα βιβλία τους, στην εκμάθηση της προπαίδειας. **3. Κείμενα με εθνοκεντρικό και συγχρόνως πολιτιστικό περιεχόμενο**
Β.Μ. Τεύχος 1^{ο}	(μαρτυρία) Ράλλης Κοψίδης, Λήμνος.		Φωτογραφίες από σχολικές τάξεις του 1970, μίας παλιάς σάκας, μίας ξύλινης κασετίνας, μίας παλιάς πλάκας, και τετραδίων παλιών μαθητών. Φωτογραφία από το αναγνωστικό «τα ψηλά βουνά»Σ. 15-16		Μαρτυρία ενός παλαιού μαθητή από τη Λήμνο για το μοναδικό βιβλιοπωλείο του Κάστρου όπου παρήγγειλε το Αναγνωστικό του. **3. Κείμενα με εθνοκεντρικό και συγχρόνως πολιτιστικό περιεχόμενο**
Β.Μ.	*Ένα σχολείο*	**ΠΡΩΤΕΥΟΝ**			Παρουσία και συγκριτική μελέτη

Τεύχος	*παρουσιάζεται στο διαδίκτυο*, σ.18				για ένα σχολείο των Τρικάλων ν. Ημαθίας που παρουσιάζεται στο διαδίκτυο. **3 Κείμενα με εθνοκεντρικό και συγχρόνως πολιτιστικό περιεχόμενο**
Β.Μ. Τεύχος1			Εικονογράφηση παιδικής ζωγραφιάς με μία μαθήτρια με ειδικές ανάγκες σε καροτσάκι αναπηρικό, Η Αργυρώ είναι άτομο μ.ε.ε.α. σ. 27		Σεβασμός στη διαφορετικότητα, , ο σεβασμός σε άτομα με ειδικές ικανότητες. **1. Κείμενα/εικόνες υψηλής διαπολιτισμικότητας**
Β.Μ. Τεύχος 1^{ο}	«*Η φίλη μας η Αργυρώ*», ποίημα, Τζίν Γουιλλις, Η Αργυρώ γελάει, απόδοση Φ. Μανδηλαράς, εκδ. Πατάκη. σ. 32 Η Αργυρώ είναι άτομο μ.ε.ε.α.	**ΠΡΩΤΕΥΟΝ**	Παρουσιάζει την Αργυρώ πάνω στο αναπηρικό καροτσάκι, επίσης πάνω σε ένα άλογο να κάνει ιππασία, να τραγουδάει, να ζωγραφίζει και να κάνει κούνια. Παιδική ζωγραφική, σ. 32-33 **1. Κείμενα/εικόνες υψηλής διαπολιτισμικότητας**		Σεβασμός στη διαφορετικότητα, , ο σεβασμός σε άτομα με ειδικές ικανότητες. Το ποίημα δείχνει ότι η Αργυρώ έχει τις ίδιες δραστηριότητες και τις συναισθηματικές καταστάσεις όπως όλα τα παιδιά. **1. Κείμενα/εικόνες υψηλής διαπολιτισμικότητας**

Β.Μ. Τεύχος 1ο	*«Ύμνος της σημαίας», απόσπασμα* από το ποίημα του Στ. Δάφνη, Ύμνος της σημαίας», δτο βιβλίο του Θ.Α. Γιαννόπουλου, Νεότερη Σχολική Ανθολογία, εκδ. Χ. Τεγόπουλου-Ν. Νίκα.	πρωτεύον	Φωτογραφία «Η ελληνική σημαία στον Ιερό βράχο της Ακροπόλεως», σ. 78 **4. Κείμενα/εικόνα ιστορικά με εθνικό περιεχόμενο**		**υτό το ιερό πανί, που ,** *όταν περνά ό μπροστά μας, υγιαίνονται τα φαρα και σπαρταρά η καρδιά ».* **3. μενα ιστορικά με εθνικό ιεχόμενο**
Β.Μ. Τεύχος 1ο	*Από το ημερολόγιο της Ροζίνας ,μίας δεκάχρονης εβραιοπούλας από τη Θεσσαλονίκη*, διασκευή αποσπάσματα και φωτογραφίες από το βιβλίο της Ροζίνας Πάδρο-Ασσέρ Ροζίνα 548 ημέρες με άλλο όνομα, εκδ. Γαβριηλίδης**.**	πρωτεύον			Αναφορά στον ιταλο-ελληνικό πόλεμο και στην Γερμανική κατοχή, και την ιστορική περίοδο 1940-1944 **1. Κείμενα/εικόνες υψηλής διαπολιτισμικότητας**
Β.Μ.	**«***Για λίγο ψωμί*»,	**ΠΡΩΤΕΥΟΝ**			Αναφορά στην πείνα της Κατοχής

Τεύχος 1ο	απόσπασμα από τη μαρτυρία του Περικλή Παπαχατζιδάκη στο ένθετο «Επτά ημέρες' της εφημ. Η καθημερινή της Κυριακής.				και σε ένα ελληνόπουλο πεινασμένο που ανέβηκε πάνω σε ένα καμιόνι γερμανικό να πετάξει στον πεινασμένο κόσμο κουραμάνες. **4. Κείμενα ιστορικά με εθνικό περιεχόμενο**
Β.Μ.. τεύχος 2	**«***Ο χάλκινος γίγαντας*» μύθος από την αρχαία Ελλάδα	Δευτερεύον			Αναφορά στο «**Θεό Ήφαιστο,** το Θεό της φωτιάς και του σιδήρου που κατασκεύασε ένα χάλκινο γίγαντα για το βασιλιά Μίνωα. **Ο γίγαντας Ταλώς** 'έπαιρνε ενέργεια από μία φλέβα μέσα από την οποία έτρεχε θεϊκό αίμα»…» **4. Κείμενα ιστορικά με εθνικό περιεχόμενο** **ο**
Β.Μ. Τεύχος 2	«Να τα πούμε;»κάλαντα Χριστουγέννων και φώτων, σ. 75-76				**3. Κείμενα με εθνοκεντρικό και συγχρόνως πολιτιστικό περιεχόμενο**
Β.Μ. Τεύχος 2ο	«Η καταστροφή των Ψαρών», σ. 78				Το 1824, η καταστροφή των Ψαρών από τους Τούρκους, ιστορική αναφορά **4. Κείμενα ιστορικά με εθνικό περιεχόμενο**

Β.Μ. Τεύχος 2ο	«Η καταστροφή των Ψαρών», ποιήμα Δ. Σολωμού, άπαντα, εκδ. Ίκαρος				Το 1824, η καταστροφή των Ψαρών από τους Τούρκους, ιστορική αναφορά **4. Κείμενα ιστορικά με εθνικό περιεχόμενο**
Β.Μ. Τεύχος 2ο	«Ο Ευαγγελισμός της Θεοτόκου», σ. 80				Θρησκευτικό περιεχόμενο του εορτασμού του Ευαγγελισμού της Θεοτόκου, **3. Κείμενα με εθνοκεντρικό και συγχρόνως πολιτιστικό περιεχόμενο**
Β.Μ. Τεύχος 3ο	«Τα ταξίδια του παππού μου», Γ. Βυιζηνός σ. 8	πρωτεύον			Αναφορά στην Πόλη (Κωνσταντινούπολη) και στην Αγία Σοφία, 4 **Κείμενα ιστορικά με εθνικό περιεχόμενο**
Β.Μ. Τεύχος 3ο	«Το νησί του Αιόλου», Ομήρου Οδύσσεια, διασκευή Στ. Βογιατζόγλου, εκδ. Χαρταετός, Α.Σ.Ε. σ.19-20				Αναφορά στο νησί του Αιόλου 4 **Κείμενα ιστορικά με εθνικό περιεχόμενο**
Β.Μ. Τεύχος 3ο	«Στο καράβι του Οδυσσέα», 21-αγγείο 5ου αι. Π.Χ.				Αναφορά στο νησί του Αιόλου 4 .**Κείμενα ιστορικά με εθνικό περιεχόμενο**
Β.Μ. Τεύχος 3ο	«Γεια σου χαρά σου Βενετιά», ποίημα,				Βενετία, **2 Κείμενα προσθετικής διαπολιτισμικής προσέγγισης:**

	Νίκου Γκάτσου				
Β.Μ. Τεύχος 3ο	Δραστηριότητες κατανόησης κειμένου ή εικόνων				**ΟΛΟΚΛΗΡΗ ΕΝΟΤΗΤΑ** **1 Κείμενα/εικόνες υψηλής διαπολιτισμικότητας**
	«Γνωρίζουμε παιδιά από μακρινά μέρη. Μαθαίνουμε για τα προβλήματά τους, για τις ανάγκες τους, για τα όνειρά τους. Βοηθάμε να γίνει καλύτερος ο κόσμος μας».				
Β.Μ. Τεύχος 3ο			Σελ. 49 μία παιδική ζωγραφιά από τη unisef		Εικόνα- παιδική ζωγραφιά, **1, Κείμενα/εικόνες υψηλής διαπολιτισμικότητας**
Β.Μ. Τεύχος 3ο		Πρωτεύον κείμενο	Σελ. 50, 3 κειμενάκια με μαρτυρίες παιδιών από φυλλάδια της Unisef και Action Aid. 1 Σαλέμος- Αιθιοπία 2. Σακίντα Σρι Λάνκα, 3.Σόφια, Νίγηρας	1 Σαλέμος- Αιθιοπία (παιδική εργασία, Σ..Π., παιδικές αρρώστιες/έλλειψη νερού) 2. Σακίντα Σρι Λάνκα, (φυσικές καταστροφές, εσωτερική μετανάστευση) 3.Σόφια, Νίγηρας (εκπαίδευση ΑΜΕΑ-	Σχολική ζωή και καθημερινές συνήθειες: • (παιδική εργασία, Σ..Π., παιδικές αρρώστιες/έλλειψη νερού), • (φυσικές καταστροφές, εσωτερική μετανάστευση) • **2 Κείμενα προσθετικής διαπολιτισμικής**

				με προβλήματα όρασης- ειδικό σχολείο, πολυγλωσσία με δύο 2 μητρικές γλώσσες, Σ.Ε.Π.)	**προσέγγισης:**
Β.Μ. Τεύχος 3ο		Πρωτεύον κείμενο	Σελ. 51, 3 κειμενάκια με μαρτυρίες παιδιών από φυλλάδια της unicef και Action Aid, παιδιών από 1.Παντμίνι Ινδία, 2. Αμπιντουλάχ, Αφγανιστάν, 3. Αϊσά, Μαρόκο 4. ομάδα παιδιών απ' όλον τον κόσμο	1. Παντμίνι Ινδία (παιδική εργασία, παιχνίδι, ελεύθερος χρόνος), 2. Αμπιντουλάχ, Αφγανιστάν (πόλεμος-προσφυγιά, Σ.Ε.Π.), 3. Αϊσά, Μαρόκο (εκπαίδευση κοριτσιών, Σ.Ε.Π.), 4. ομάδα παιδιών απ' όλον τον κόσμο (ζητούν στέγη, τροφή, τους αρέσει το παιχνίδι, και το σχολείο, συζητούν για τη σωτηρία του πλανήτη και επιθυμούν μία ευτυχισμένη ζωή)	Σχολική ζωή και καθημερινές συνήθειες • (παιδική εργασία, παιχνίδι, ελεύθερος χρόνος), • (πόλεμος-προσφυγιά, Σ.Ε.Π.), • (εκπαίδευση κοριτσιών, Σ.Ε.Π.), (ζητούν στέγη, τροφή, τους αρέσει το παιχνίδι, και το σχολείο, συζητούν για τη σωτηρία του πλανήτη και επιθυμούν μία ευτυχισμένη ζωή). • **2 Κείμενα προσθετικής διαπολιτισμικής Προσέγγισης και 1. Κείμενα/εικόνες υψηλής διαπολιτισμικότητας**

					•
Β.Μ. Τεύχος 3ο	Σελ. 53, κείμενο για την βοήθεια προς και από την Ελλάδα της Unisef και Action Aid.	Πρωτεύον κείμενο			Εθελοντισμός, οργανώσεις Μ.Κ.Ο. Πρόγραμμα «Σχολεία υπερασπιστές παιδιών» **2 Κείμενα προσθετικής διαπολιτισμικής προσέγγισης:**
Β.Μ. Τεύχος 3ο	Σελ. 54, κείμενο για την βοήθεια προς και από την Ελλάδα της Action Aid.	Πρωτεύον κείμενο			Εθελοντισμός, οργανώσεις Μ.Κ.Ο. **2 Κείμενα προσθετικής διαπολιτισμικής προσέγγισης:**
Β.Μ. Τεύχος 3ο	Σελ. 54, κείμενο «Βοήθεια χωρίς σύνορα» για τις οργανώσεις Μ.Κ.Ο. παροχής βοήθειας σε όλα τα μέρη του κόσμου- «***Γιατροί χωρίς σύνορα», «Χαμόγελο του παιδιού».***	Δευτερεύον κείμενο			Εθελοντισμός- οργανώσεις Μ.Κ.Ο. **2 Κείμενα προσθετικής διαπολιτισμικής προσέγγισης:**
Β.Μ. Τεύχος 3ο	Σελ. 54, «Το σχολείο μας υιοθετεί ένα παιδί»			Γιακόλας, αγόρι από το χωριό Γιαμπέλο της Αιθιοπίας	Ανάδοχοι παιδιού από ξένες χώρες, **2 Κείμενα προσθετικής διαπολιτισμικής προσέγγισης:**

Β.Μ. Τεύχος 3ο	Σελ. 56, κείμενο «Η πτήση των γερανών», Διασκευή αποσπάσματος από το βιβλίο της Ρεμπέκα Χειζελ, ***«Ηρωικά παιδιά»***, εκδ. Φυτράκη.	πρωτεύον	Εικόνα από το μνημείο του τάφου της ηρωίδας	Σαντάκο Σασάκι, Χιροσίμα Ιαπωνίας	• Έθιμα, τέχνη οριγκάμι-περιτυλίγματος χαρτιού & φτιάχνουν γερανούς. • Παγκόσμια ειρήνη, • Φιλία λαών • **1 Κείμενα/εικόνες υψηλής διαπολιτισμικότητας**
Β.Μ. Τεύχος 3ο	Σελ. 57, κείμενο, «Εκείνο το σημαδιακό καλοκαίρι», Μαρία Αβραμίδου, «οι ωραίες Κυριακές», εκδ. Πατάκη	πρωτεύον	Εικόνα με παιδί που γράφει στην άμμο ένα μήνυμα» η Κύπρος είναι μία».		• Πόλεμος- Προσφυγιά- Κατοχή της Β. Κύπρου, **2 Κείμενα προσθετικής διαπολιτισμικής προσέγγισης:**
Β.Μ. Τεύχος 3ο	Σελ. 60, ποίημα «¨ένα παιδί γράφει στον Θεό», του Αντώνη Σαμαράκη, από το βιβλίο «Έχω δικαίωμα, Ένα ποίημα και δέκα ιστορίες για παιδιά», Unisef.	Πρωτεύον ποίημα			Παγκόσμια ειρήνη Πόλεμος, **1 Κείμενα/εικόνες υψηλής διαπολιτισμικότητας**

ΠΙΝΑΚΑΣ 4^{ος}: **Γλώσσα Δ΄ δημοτικού, «Πετώντας με τις λέξεις», ΥΠΠΕΘ, Ι.Τ.Υ-ΔΙΟΦΑντΟΣ 2017-2018.**

ΤΕΥΧΟΣ	**ΤΙΤΛΟΣ ΚΕΙΜΕΝΟΥ ΣΕΛ.**	**ΚΕΙΜΕΝΟ ΠΡΩΤΕΥΟΝ / ΔΕΥΤΕΡΟ**	**ΕΙΚΟΝΑ ΣΕΛ**	**ΟΝΟΜΑ ΗΡΩΑ/ΗΡΩΙΔΑΣ**	κατηγοριοποίηση
Β.Μ. 1^{ο} ΤΕΥΧΟΣ	«*Ξημερώνει μία νέα ημέρα… για το σχολείο* Δύο κείμενα: 1. από την παιδική εφημερίδα της Καθημερινής, Οι ερευνητές πάνε παντού, 10/12/2000. 2^{ο} κείμενο: από την παιδική εφημερίδα της Καθημερινής, Οι ερευνητές πάνε παντού, 22/04/2001.	ΠΡΩΤΕΥΟΝ			Το 1^{ο} κείμενο αναφέρεται στο **σχολείο της Αρχαίας Ελλάδας**, *όπου ο δάσκαλος ονομαζόταν γραμματιστής, καθόταν στην θρόνο/καρέκλα και έκανε μάθημα* 2^{ο} ***σχολείο του μέλλοντος 2025,*** *«…με τους Η/Υ την ηλεκτρονική τσάντα, τον ηλεκτρονικό στυλό, όπου στο **μάθημα της Ιστορίας βλέπουν τον Παρθενώνα** όπως ήταν όταν είχε τελειώσει η κατασκευή του, ξεναγούνται στο εσωτερικό **του ναού και βλέπουν το Χρυσελεφάντινο άγαλμα της Θεάς Αθηνάς.** Ο δάσκαλος αυτό είναι τηλεδιάσκεψη με ένα μεγάλο καθηγητή Πανεπιστημίου που μπορεί να απαντήσει σε ερωτήσεις τους».* *3* **Κείμενα με εθνοκεντρικό και συγχρόνως πολιτιστικό περιεχόμενο**
Β.Μ. 1^{ο} ΤΕΥΧΟΣ	Το νερό στη θρησκεία, στους μύθους και στις παραδόσεις. Τρία μικρά κείμενα: 1.«*Οι νύμφες στην Ελληνική*	ΠΡΩΤΕΥΟΝ			Το νερό και οι δοξασίες του κατά χρονικές περιόδους στην Ελλάδα. (**ήθη- έθιμα**) **3 Κείμενα με εθνοκεντρικό και συγχρόνως πολιτιστικό περιεχόμενο**

	μυθολογία» από το διαδίκτυο. Όταν το νερό κοιμάται, εκπ. πακέτο «Ένα κουτί γεμάτο νερό», εκδ. Καλειδοσκόπιο, Αθήνα, 1999.				
Β.Μ. 1ο ΤΕΥΧΟΣ	ΟΛΟΚΛΗΡΗ Η 3Η ΕΝΟΤΗΤΑ «ΤΟ ΣΧΟΛΕΙΟ ΓΙΟΡΤΑΖΕΙ ΤΗΝ ΕΛΕΥΘΕΡΙΑ ΚΑΙ ΤΗ ΔΗΜΟΚΡΑΤΙΑ»				**4. Κείμενα ιστορικά με εθνικό περιεχόμενο**
Β.Μ. 1ο ΤΕΥΧΟΣ	«Οκτώβρης 1940», Γ. Ρίτσος, Αθήνα, 1940, από το βιβλίο της Ζ. Σπυροπούλου, Τα κείμενα της πατρίδας, εκδ. Gutenberg, ΑΑθήνα, 2002.	ΠΡΩΤΕΥΟΝ			**4. Κείμενα ιστορικά με εθνικό περιεχόμενο**
Β.Μ. 1ο ΤΕΥΧΟΣ	«Ημερολόγιο από τον πόλεμον του 1940», Σ. Τζιρόπουλος, Νέα Θέσις, Αθήνα, 19977,	ΠΡΩΤΕΥΟΝ			**4. Κείμενα ιστορικά με εθνικό περιεχόμενο**

	απόσπασμα.				
Β.Μ. 1ο ΤΕΥΧΟΣ	«Για γέλια και για κλάματα', γελοιογραφίες σχετικές 1940	ΠΡΩΤΕΥΟΝ			**4. Κείμενα/εικόνες ιστορικά με εθνικό περιεχόμενο**
	«Αντίσταση», Σπ. Τσίρος, Οι πήλινες μούσες, εκδ. Κέδρος, Αθήνα, 1988, (διασκευή).	ΠΡΩΤΕΥΟΝ			**4. Κείμενα ιστορικά με εθνικό περιεχόμενο**
Β.Μ. 1ο ΤΕΥΧΟΣ	«Ένα στεφάνι για τους ήρωες- Ζήτω η Ελλάδα», κατασκευή	ΠΡΩΤΕΥΟΝ/κατασκευή-οδηγίες			**4. Κείμενα ιστορικά με εθνικό περιεχόμενο**
Β.Μ. 1ο ΤΕΥΧΟΣ	«γενική επίκληση», Γιάννης Γιάννου, Πολυτεχνείο 1973, εκδ. Gutenberg	ΠΡΩΤΕΥΟΝ			**4. Κείμενα ιστορικά με εθνικό περιεχόμενο**
Β.Μ. 1ο ΤΕΥΧΟΣ	«Τα κάγκελα», ποίημα, Κ. Μητροπούλου, *Το χρονικό των τριών ημερών*, εκδ. Κέδρος, 1982.	ΠΡΩΤΕΥΟΝ			**4. Κείμενα ιστορικά με εθνικό περιεχόμενο**

Β.Μ. 2ο ΤΕΥΧΟΣ	«Ο εξάχρονος ήρωας της Ορλεάνης», διασκευή, εφ. Καθημερινή 2005- σελ. 20	Πρωτεύον		ντρεαμόντε (αγόρι)	Καθημερινή ζωή- φυσικές καταστροφές- επιβίωση **2. Κείμενα προσθετικής διαπολιτισμικής προσέγγισης:**
Β.Μ. 2ο ΤΕΥΧΟΣ	«Οι μύθοι για την ελιά», 1. «Η ελιά δώρο της Αθηνάς», 2. «Οι Ελιά του Αρισταίου», σ. Ν. και Μ. Ψιλάκη- Η. Καστανάς, Ο πολιτισμός τη ελιάς, εκδ. Καρμανώρ, Ηράκλειο, 1999, διασκευή.	2 πρωτεύοντα κείμενα.			**3 Κείμενα με εθνοκεντρικό και συγχρόνως πολιτιστικό περιεχόμενο** *Ο Αρισταίος γιος του Απόλλωνα και της Κυρήνης…»*
Β.Μ 2ο ΄ τεύχος	« Η ελιά στην Ελλάδα και τη Μεσόγειο» ,σελ. 35	πρωτεύον			Έθιμα και καθημερινές συνήθειες **3. Κείμενα με εθνοκεντρικό και συγχρόνως πολιτιστικό περιεχόμενο**
Β.Μ 2ο ΄ τεύχος	«Χριστουγεννιάτικα κάλαντα της Κύπρου» σ. 49	ΠΡΩΤΕΥΟΝ			**2. Κείμενα προσθετικής διαπολιτισμικής προσέγγισης**
Β.Μ 2ο ΄ τεύχος	«Ζωγραφίστε τις ευχές σας»- κάρτα του Βρετανού ζωγράφου Τζον	ΠΡΩΤΕΥΟΝ			**2. Κείμενα προσθετικής διαπολιτισμικής προσέγγισης**

	Χόρσλεϊ, 1843, Στ. Μορφίδης, εφ. Το Βήμα, 19/1/2004.				
Β.Μ. 2ο ΤΕΥΧΟΣ	«Η παράσταση αρχίζει»- θεατρικό έργο του Τζιάνη Ροντάρι διασκευή Ξένια Καλογεροπούλου.	ΠΡΩΤΕΥΟΝ			**2. Κείμενα προσθετικής διαπολιτισμικής προσέγγισης**
Β.Μ. 2ο ΤΕΥΧΟΣ	***«Όρνιθες»*** του Αριστοφάνη. Σε κόμικ, σ.67, Οι κωμωδίες του Αριστοφάνη σε κόμικ, Όρνιθες, Διασκευή- κείμενα Τ. Αποστολίδης, σκίτσα, Γ. Ακοκαλίδης, Εκδ. Γράμματα, Αθήνα, 1999.	ΠΡΩΤΕΥΟΝ			**3 Κείμενα με εθνοκεντρικό και συγχρόνως πολιτιστικό περιεχόμενο**
Β.Μ. 2ο ΤΕΥΧΟΣ	**«**Χορεύοντας με … τους ανήκουστους ήχους», σ. 87-88, νοηματικό αλφάβητο- εικόνα, Γκ. Καπλάνι, εφ. Τα ΝΕΑ, 23/6/2003,	ΠΡΩΤΕΥΟΝ			Για τη νοηματική γλώσσα. Α.Μ.Ε.Ε.Α. **1. Κείμενα/εικόνα υψηλής διαπολιτισμικότητας**

	διασκευή				
Β.Μ. 2ο ΤΕΥΧΟΣ	«Γραφή η μνήμη των ανθρώπων», Ιστορία γραφής, εκδ. Ερευνητές, Αθήνα, 1197, διασκευή. Σ. 93	ΠΡΩΤΕΥΟΝ			Διάφορα είδη γραφής παγκοσμίως **2. Κείμενα προσθετικής διαπολιτισμικής προσέγγισης**
Β.Μ. 2ο ΤΕΥΧΟΣ	«Ο δίσκος της Φαιστού» πληροφοριακό κείμενο από το διαδίκτυο σ. 93				**3 Κείμενα με εθνοκεντρικό και συγχρόνως πολιτιστικό περιεχόμενο**
Β.Μ. 2ο ΤΕΥΧΟΣ	«Οι κινέζικοι χαρακτήρες», Η επικοινωνία από την αρχή μέχρι το Ιντερνέτ, εγκυκλοπαίδεια των νέων, εκδ. Πατάκη	δευτερεύον			**2 Κείμενα προσθετικής διαπολιτισμικής προσέγγισης**
Β.Μ. 3ο ΄ τεύχος	«Χαίρε, ω χαίρε, ελευθεριά». Ύμνος εις την Ελευθερία», Διονύσιος Σολωμός., μελοποίηση Νικόλαος Μάντζαρος, σ. 27	ΠΡΩΤΕΥΟΝ			Εθνικός Ύμνος και ολοσέλιδη εικόνα: Η Ελλάς ευγνωμονούσα, Θ. Βρυζάκη, Εθνική Πινακοθήκη. **4. Κείμενα ιστορικά με εθνικό περιεχόμενο.**

Β.Μ. 3ο ΄ τεύχος	«Έτσι σώθηκε το έθνος», Ν. Καζαντζάκης, Ο καπετάν Μιχάλης, Αρ. Κωστόπουλος, Β. Κωστοπούλου-Κωτουλοπούλου, Το θαύμα του 1821, εκδ. Μαλλιάρης-Παιδεία, Α.Ε. Θεσσ/νικη 1991.	ΠΡΩΤΕΥΟΝ			**4. Κείμενα ιστορικά με εθνικό περιεχόμενο**
Β.Μ. 3ο ΄ τεύχος	«Εμείς δεν προσκυνούμε' Θεόδωρος Κολοκοτρώνης, αποσπάσματα, Αρ. Κωστόπουλος, Β. Κωστοπούλου-Κωτουλοπούλου, Το θαύμα του 1821, εκδ. Μαλλιάρης-Παιδεία, Α.Ε. Θεσσ/νικη 1991. σ. 29	ΠΡΩΤΕΥΟΝ			**4. Κείμενα ιστορικά με εθνικό περιεχόμενο**
Β.Μ 3ο ΄ τεύχος	«Ο τρελός μπουρλοτιέρης»	ΠΡΩΤΕΥΟΝ			**4. Κείμενα ιστορικά με εθνικό περιεχόμενο**

	Σπ. Τρικούπης, Αρ. Κωστόπουλος, Β. Κωστοπούλου-Κωτουλοπούλου, Το θαύμα του 1821, εκδ. Μαλλιάρης-Παιδεία, Α.Ε. Θεσσ/νικη 1991. σ.30				
Β.Μ. 3ο ΄ τεύχος	«Του Διάκου» Δημοτικό, Ν. Πολίτης, Εκλογαί από τα τραγούδια του ελληνικού λαού, εκδ. Ε.Γ. Βαγιονάκη, Αθήνα, 1978.	ΠΡΩΤΕΥΟΝ			Δημοτικό τραγούδι **4. Κείμενα ιστορικά με εθνικό περιεχόμενο**
Β.Μ. 3ο ΄ τεύχος	«κατάλογος αγωνιστών του 1821», Μ. Παλιούρα, Δ/νση εκδ. –παραγωγής, ϊδρυνα Τύπου ΑΣ.Ε., 1996.	δευτερεύον			**4. Κείμενα ιστορικά με εθνικό περιεχόμενο**
Β.Μ. 3ο ΄ τεύχος	**<u>ΕΝΟΤΗΤΑ 13η</u>** «Όλοι διαφορετικοί όλοι ίδιοι» σελ. 33-				• Γνωριμία με **Διαπολιτισμικό σχολείο.**

					• **Δικαιώματα παιδιών** **1 Κείμενα/εικόνα υψηλής διαπολιτισμικότητας**
Β.Μ. 3^{ο} ΄ τεύχος	«Όλου του κόσμου τα παιδιά» ποίημα του Χ. Σακελλαρίου «Το βιβλίο των τραγουδιών», εκδ. Ελλ. Γράμματα, 2002.	Πρωτεύον - ποίημα	*Φωτογραφία με παιδιά από όλον τον κόσμο , Unicef, Donna De Cesare, περιοδικό Κόσμος, 63^{ο} τεύχος , χειμώνας 2006*	Ρασιμ , Αχμέτ, παιδιά που αλληλογραφούν, Τζον πό την Καλιφόρνια, Λούσυ από την Αυστραλία, Αρνί από τη Γαλλία Παιδιά από το Σουδάν Κάρλος από το Μεξικό.	Χώρες/ήπειροι καταγωγής παιδιών: Αμερική, Γαλλία, Αυστραλία **1. Κείμενα/εικόνες υψηλής διαπολιτισμικότητας**
Β.Μ. 3^{ο} ΄ τεύχος	« Το σχολείο του κόσμου» Λίας Χατζοπούλου – Καραβία, «Το	Πρωτεύον κείμενο-παρουσιάζει ένα διαπολιτισμικό σχολείο στο Παρίσι.			- **διαπολιτισμικό σχολείο στο Παρίσι.** - Ομοιότητες και διαφορές του διαπολιτισμικού σχολείου της

	σχολείο του κόσμου», εκδ. Φυτράκη, Αθήνα, 2001, διασκευή. σελ. 36-37				Γαλλίας/Παρίσι με το δικό τους σχολείο - **2 Κείμενα προσθετικής διαπολιτισμικής προσέγγισης:**
	«Τα δικαιώματα των παιδιών», αφίσα της Unisef	δίνει και την ιστοσελίδα, www.unicef.gr			Καθημερινές ανάγκες παιδιών του κόσμου **1. Κείμενα/εικόνες υψηλής διαπολιτισμικότητας**
	Η 5η βασική αρχή των δικαιωμάτων του παιδιού» Μαρία Μηνιάδου «Παιδιά στα χίλια χρώματα», Θεσσ/νίκη, εκδ. Ιανός, 200, διασκευή. σελ. 43				ΑΜΕΑ- διαφορετικότητα και ειδική αγωγή. **1. Κείμενα/εικόνες υψηλής διαπολιτισμικότητας**

<u>ΠΙΝΑΚΑΣ 5ος Γλώσσα Ε΄ δημοτικού: «Της γλώσσας το ρόδι και το ροδάνι»,</u> ΥΠΠΕΘ, Ι.Τ.Υ-ΔΙΟΦΑντΟΣ 2017-2018.

ΤΕΥΧΟΣ	ΤΙΤΛΟΣ ΚΕΙΜΕΝΟΥ ΣΕΛ.	ΚΕΙΜΕΝΟ ΠΡΩΤΕΥΟΝ / ΔΕΥΤΕΡΟ	ΕΙΚΟΝΑ ΣΕΛ	ΝΟ ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΑΣ	ΔΙΑΘΕΜΑΤΙΚΗ /ΣΧΕΔΙΟ ΕΡΓΑΣΙΑΣ	ΟΝΟΜΑ ΗΡΩΑ/ΗΡΩΙΔΑΣ	κατηγοριοποίηση
Β.Μ. **Τεύχος 1ο**	«Η πορεία προς το μέτωπο», Οδυσσέας Ελύτης, «Άξιον εστί», σ.42	ΠΡΩΤΕΥΟΝ	«Έτσι πολεμήσαμε», Αλ. Αλεξανδράκης, ελαιογραφία				**4 Κείμενα ιστορικά με εθνικό περιεχόμενο**
Β.Μ. **Τεύχος 1ο**	«Η Ιταλία μας κήρυξε τον πόλεμο», Κ. ντελόπουλος, «Ο Άκης και οι άλλοι», εκδ. Καστανιώτη , Αθήνα 1997, διασκευή, σ. 46	ΠΡΩΤΕΥΟΝ					**4 Κείμενα ιστορικά με εθνικό περιεχόμενο**
Β.Μ. **Τεύχος 1ο**	«Η πείνα», Ζώρζ Σαρή, Ο ήλιος, εκδ. Κέδρος, Αθήνα, 1971.	ΠΡΩΤΕΥΟΝ					**4 Κείμενα ιστορικά με εθνικό περιεχόμενο**
Β.Μ. **Τεύχος 1ο**			Ολοσέλιδη φωτογραφία με του φοιτητές και τους διαδηλωτές στο Πολυτεχνείο του 1973, σ. 65 και στη σελίδα 66 το τανκ μπροστά στο Πολυτεχνείο τη νύχτα της 17ης /11/ 1973				**4 Κείμενα ιστορικά με εθνικό περιεχόμενο**

Β.Μ. **Τεύχος 1ο**	Τα νέα, αφιέρωμα στο Πολυτεχνείο του 1973», απόσπασμα, Νοεμβ. 2003.- αφιέρωμα.	ΠΡΩΤΕΥΟΝ					Δικαίωμα ελευθερίας, συνδικαλισμού και δικαιοσύνης. **4 Κείμενα ιστορικά με εθνικό περιεχόμενο**
Β.Μ. **Τεύχος 1ο**	«Τριήμερο στα κάγκελα», Φ. Κονδύλης, *Τριήμερο στα κάγκελα, εκδ. Καστανιώτη, Αθήνα, 1987., σ. 67*	ΠΡΩΤΕΥΟΝ					**«…***Δεν είναι όχλος. Δεν είναι βουητό. Είναι απόσταγμα γνώσης αιώνων, που τη ζύμωσαν οι άνθρωποι μέσα σε μπουντρούμια και σε κρυφά σχολειά***.»** **4 Κείμενα ιστορικά με εθνικό περιεχόμενο**
Β.Μ. **Τεύχος 1ο**	«Κοίτα με στα μάτια», Νίκος Γκάτσος, ποίημα, σ. 68						**4 Κείμενα ιστορικά με εθνικό περιεχόμενο**
Β.Μ. **Τεύχος 1ο**	«Άγνωστος αγωνιστής», ποίημα, Κ. Μόντης., σ. 68.						**4 Κείμενα ιστορικά με εθνικό περιεχόμενο**
Β.Μ. **Τεύχος 1ο**	«Μικρός τύμβος», Νικηφόρος Βρετάκος, ποίημα.						**4 Κείμενα ιστορικά με εθνικό περιεχόμενο**
Β.Μ. **Τεύχος 1ο**	«Ο Φωκίων ήταν ελάφι», Μ. Κοντολέων, Ο Φωκίων ήταν ελάφι,						*«Ένα μυρμήγκι με ένα πανό που έγραφε «ΛΕΥΤΕΡΙΑ ΣΕ ΟΛΟΥΣ» πέρασε μπροστά απ' το*

	εκδ. Καστανιώτη, Αθήνα, 1992, σ. 69-70,						*φακό και καθρεφτίστηκε μέσα του».* **4 Κείμενα ιστορικά με εθνικό περιεχόμενο**
Τεύχος 1ο ΕΝΟΤΗΤΑ 6η	Τίτλος Ενότητας «Οι φίλοι μας, Οι φίλες μας,»						Φιλία παιδιών από ξένες χώρες, **1. Κείμενα/εικόνα υψηλής διαπολιτισμικότητας**
Τεύχος 1ο ΕΝΟΤΗΤΑ 6η	«Φίλοι από άλλες χώρες», σελ. 72		Παιδική ζωγραφική παιδιών από διάφορες χώρες.				Φιλία παιδιών από ξένες χώρες **1. Κείμενα/εικόνα υψηλής διαπολιτισμικότητας**
Τεύχος 1ο ΕΝΟΤΗΤΑ 6η	«Ιστορίες με φίλους», Ελένη Κατσαμά, «Σαν τα χελιδόνια», εκδ. Πατάκη, Αθήνα , 1997.					Μικρή Τσιγγάνα.	Ζωή των τσιγγάνων, Παιδική φιλία αγοριού με μία μικρή Τσιγγάνα, **1. Κείμενα/εικόνα υψηλής διαπολιτισμικότητας**
Β.Μ. Τεύχος **2ο**	«Αν όλα τα παιδιά της γης» Γ. Ρίτσος., σ. 17.	Ποίημα					Παγκόσμια ειρήνη, φιλία λαών **1. Κείμενα/εικόνα υψηλής διαπολιτισμικότητας**
Β.Μ. Τεύχος 2ο	«Τα μικρά παιδιά», μουσική Αρλέτα, σ. 17						Η ελπίδα του κόσμου είναι τα μικρά παιδιά, **1. Κείμενα/εικόνα υψηλής διαπολιτισμικότητας**

Β.Μ. Τεύχος 2ο	Σελ. 29, «Τα Χριστούγεννα στον κόσμο», «Εικόνες των Χριστουγέννων», Modern Times, Αθήνα, 1999.	Πρωτεύον				Μεξικό, Αυστραλία, Νέα Ζηλανδία, Πολωνία, Καναδάς, Ουγγαρία, Γαλλία, Ελλάδα	Έθιμα λαών **2. Κείμενα προσθετικής διαπολιτισμικής προσέγγισης**
Β.Μ. Τεύχος 2ο	«Κολοκοτρώνης» Ποίημα, σ. 89, Ν.Β. Ρούτσος.»						**4 Κείμενα ιστορικά με εθνικό περιεχόμενο**
Β.Μ. Τεύχος 2ο	«Ο γέρος του Μοριά», Κ. Κυριακοπούλου-Χ. Κανελλοπούλου, 21 από το' 21, Εμπειριά εκδοτική, Αθήνα, 1998, διασκευτή.σ90-91						**4 Κείμενα ιστορικά με εθνικό περιεχόμενο**
Β.Μ. Τεύχος 2ο	«Μαντώ Μαυρογένους», Πινακοθήκη των ηρώων του 1821, εκδ. Στρατίκη, Αθήνα 1996, σ.92-93						**4 Κείμενα ιστορικά με εθνικό περιεχόμενο**
Β.Μ. **Τεύχος 3ο**	«Έθιμα του Πάσχα», Πρόγραμμα «Μελίνα», 30						Έθιμα, 2. **Κείμενα προσθετικής διαπολιτισμικής προσέγγισης**

Τεύχος 3ο	«Κατασκευή Ρώσικου στεφανιού, σελ. 32						Έθιμα, Κατασκευή, εικαστικά **3 Κείμενα προσθετικής διαπολιτισμικής προσέγγισης**

ΠΙΝΑΚΑΣ 6^{ος}: <u>Γλώσσα Στ΄ δημοτικού: «Λέξεις… Φράσεις… Κείμενα…», Ι.Τ.Υ.Ε. -ΔΙΟΦΑντΟΣ2017-2018.</u>

ΤΕΥΧΟΣ	**ΤΙΤΛΟΣ ΚΕΙΜΕΝΟΥ ΣΕΛ.**	**ΚΕΙΜΕΝΟ ΠΡΩΤΕΥΟΝ / ΔΕΥΤΕΡΟ**	**ΔΙΑΘΕΜΑΤΙΚΗ /ΣΧΕΔΙΟ ΕΡΓΑΣΙΑΣ**	**ΟΝΟΜΑ ΗΡΩΑ/ΗΡΩΙΔΑΣ**	**κατηγοριοποίηση**
Γλώσσα Στ΄ τάξης Β.Μ.	«Ταξιδεύοντας με ελέφαντα», Ιούλιος Βερν, *Ο γύρος του κόσμου σε 80 ημέρες*, μετφρ. Μ. Τζιαντζή, εκδ. Ερευνητές, Αθήνα, χ.χ., διασκευή. σελ. 11	Πρωτεύον		Φιλέας Φογκ, Πασπαρτού Κος Φράνσις Κιούνι Ινδία	Καθημερινή ζωή σε άλλες χώρες, **2 Κείμενα προσθετικής διαπολιτισμικής προσέγγισης**
Γλώσσα Στ΄ τάξης Β.Μ. Α΄ τεύχος	*«Το σπίτι του ποιητή Καβάφη»,* Δ. Δασκαλόπουλος,- Μ. Στασινοπούλου, Ο βίος και το έργο του Κ.Π.Καβάφη, εκδ. Μεταίχμιο, Αθήνα 2002, διασκευή. σελ. 24-25	Πρωτεύον		Καβάφης, Αλεξάνδρεια Αιγύπτου	Πολιτισμός, καθημερινή ζωή, **2 Κείμενα προσθετικής διαπολιτισμικής προσέγγισης**
Γλώσσα Στ΄ τάξης Β.Μ. Α΄ τεύχος	Σπίτι για πλατσουρίσματα Οι κάτοικοι της ερήμου Κοινότητα …από ύφασμα, περιοδικό Γεωτρόπιο, Ελευθεροτυπία, τχ. 185,25/10/2003.περιοδικό Γαιόραμα τχ. 34 /1999, και 59, 2004 σελ. 34			Ινδιάνοι Ουαρουα, Τυνησία,	Πολιτισμός, καθημερινή ζωή, **2 Κείμενα προσθετικής διαπολιτισμικής προσέγγισης**

Β.Μ. Α΄ τεύχος	« Η τελευταία π.α. εκατονταετία, Γ. Ρίτσος, σ. 39				*«σκισμένα χιτώνια», «με παλιά τουφέκια…» «άλλος άφησε κει πάνω ένα πόδι, ένα χέρι, άλλος άφησε ένα μεγάλο κομμάτι της ψυχής του καθένας ένα ή πιότερους νεκρούς…».* **4 Κείμενα ιστορικά με εθνικό περιεχόμενο**
Β.Μ. Α΄ τεύχος	«Η μικρή Ελλάδα υψώνει τη φωνή της», Γ. Αγγελοπούλου, περιοδικό Παράθυρο στην εκπ/ση, τχ.2, Σεπτ.- Οκτ. 2002, διακευή, , θεατρικό έργο σ. 40-41.				**4 Κείμενα ιστορικά με εθνικό περιεχόμενο**
Β.Μ. Α΄ τεύχος	«Ήρθαν και όλα έγιναν ξένα» Κ. ντελόπουλος, Ο Άκης στα όπλα, εκδ. Καστανιώτη, Αθήνα, 2002, διασκευή, σ. 43-44				Αναφορά στη γερμανική κατοχή **4 Κείμενα ιστορικά με εθνικό περιεχόμενο**
Γλώσσα Στ΄ τάξης Β.Μ. Α΄ τεύχος	Παραδοσιακές γεύσεις σελ. 50	Δεύτερο			Κοινά έθιμα Ελλήνων – Τούρκων, 2 **Κείμενα προσθετικής διαπολιτισμικής προσέγγισης**
Γλώσσα Στ΄ τάξης Β.Μ. Α΄ τεύχος	«Ο Μανδαρίνος και ο γάτος» σελ. 65	Δεύτερο			Κινέζικο μύθος, **2 Κείμενα προσθετικής διαπολιτισμικής προσέγγισης**

Γλώσσα Στ΄ τάξης Β.Μ. Α΄ τεύχος ΕΝΟΤΗΤΑ 6	Η ζωή σε άλλους τόπους σελ. 79 ΕΝΟΤΗΤΑ 6η	Πρωτεύον			Καθημερινή ζωή σε άλλες χώρες, **2 Κείμενα προσθετικής διαπολιτισμικής προσέγγισης**
Γλώσσα Στ΄ τάξης Β.Μ. Α΄ τεύχος	• «Αυτόχθονες λαοί» • «Σπίτι μας είναι η γη» σελ. 80, 81, 82, 83	Πρωτεύον			Καθημερινή ζωή σε άλλες χώρες **2 Κείμενα προσθετικής διαπολιτισμικής προσέγγισης**
Γλώσσα Στ΄ τάξης Β.Μ. Α΄ τεύχος	«Αιολική γη» σελ. 86	Πρωτεύον	Διοργάνωση εκδήλωσης για τη Μικρασιατική Καταστροφή. Συνεντεύξεις από ανθρώπους που έχουν καταγωγή από τη Μικρά Ασία.		Πρόσφυγες, **4 Κείμενα ιστορικά με εθνικό περιεχόμενο**
Γλώσσα Στ΄ τάξης Β.Μ. Α΄ τεύχος	Πορτογαλία, θρησκείες σελ. 89	Πρωτεύον			Θρησκείες, 2 **Κείμενα προσθετικής διαπολιτισμικής προσέγγισης**
Β.Μ. Α΄ τεύχος			Παρουσίαση χώρας στην τάξη Συγκεντρώνουμε στοιχεία για κάποια θρησκεία.		Θρησκείες Ινδουισμός, 2 **Κείμενα προσθετικής διαπολιτισμικής προσέγγισης**
Β.Μ. 2 τεύχος	«Οι τρείς μέρες», Κωστούλα Μητροπούλου				Αναφορά στην 17η Νοεμβρίου, **4 Κείμενα ιστορικά με εθνικό περιεχόμενο**

Β.Μ. 2 τεύχος	«Εδώ Πολυτεχνείο», σ. 72-74, Ζώρζ Σαρή, Τα γενέθλια, εκδ. Κέδρος, Αθήνα, 1979.				Αναφορά στην 17η Νοεμβρίου, **4 Κείμενα ιστορικά με εθνικό περιεχόμενο**
Β.Μ. 2 τεύχος	Αναμνήσεις από αυτόπτες μάρτυρες, εφημερίδα το Βήμα, 9-1-2003. Και την εφ. Καθημερινή, 15/11/1998. σ 76-77				Αναφορά στην 17η Νοεμβρίου, **4 Κείμενα ιστορικά με εθνικό περιεχόμενο**
Β.Μ. 2ο	« Η ζωή σε άλλους τόπους», ποίημα, Γ. Σεφέρης, σ. 79				Κοπέλα από το Πεκίνο, Λιβύη, μαχαραγιάς από το Γάγγη, κοπέλα από την Προύσα, κυρία από το Κογγό. **2. Κείμενα προσθετικής διαπολιτισμικής προσέγγισης**
Β.Μ. 1 τεύχος	«Αυτόχθονες λαοί», κείμενο συγγραφικής ομάδας, σ. 79				Αναφορά στον 15ο αι, και στις εξερευνήσεις, γη των προγόνων, γη των Ινδιάνων, **2. Κείμενα προσθετικής διαπολιτισμικής προσέγγισης**
Β.Μ. 1 τεύχος	«Σπίτι μας είναι η γη, σ. 81-83, διασκευή.				Αναφορά στη καθημερινή ζωή των Ινδιάνων- ήθη και έθιμα των Ινδιάνων. **2. Κείμενα προσθετικής διαπολιτισμικής προσέγγισης**
Β.Μ. 2 τεύχος	«Αιολική γη», Η Βενέζης, εκδ.				Μικρασιατική καταστροφή 1922,

	Εστία, Αθήνα, 1992, σ. 86				ξεριζωμός Ελλήνων από τη Μ. Ασία., **4. Κείμενα ιστορικά με εθνικό περιεχόμενο**
Β.Μ. 2 τεύχος	Συνάντηση Οδυσσέα-Τηλέμαχου, Ομήρου Οδύσσεια, ραψωδία π, μετφρ. Δ. Μαρωνίτητς, σ. 83				Συγγενικές σχέσεις πατέρα –γιου, γυρισμός του ξενιτεμένου, **3. Κείμενα με εθνοκεντρικό και συγχρόνως πολιτιστικό περιεχόμενο**
Β.Μ. 2 τεύχος	«Μια οικογένεια ανάμεσα στις άλλες», σ. περιοδικό Ερευνητές, η Καθημερινή, τχ. 224, 17-5-2003., σ. 94				*«Διάβασα κάπου πως όλες οι οικογένειες δεν είναι σαν τη δικιά μου και ότι υπάρχουν πολλές* ***διαφορετικές οικογένειες όχι μόνο από χώρα σε χώρα κι από εποχή σε εποχή, αλλά και μέσα στην ίδια πόλη, στην ίδια γειτονιά…****», διαφορετικότητα,* **1 Κείμενα/εικόνα υψηλής διαπολιτισμικότητας**
Β.Μ. 2 τεύχος	«25η Μαρτίου- «Κάτω στου βάλτου τα χωριά», κλέφτικο τραγούδι, σ. 99				Κλέφτικο δημοτικό τραγούδι**,** **4 Κείμενα ιστορικά με εθνικό περιεχόμενο**
	«Η πολιορκία του Μεσολογγίου», Γ. Αγγελοπούλου, «Η πολιορκία και η Έξοδος του Μεσολογγίου», περιοδικό Παράθυρο στην ΕΚΠ/ση του				**4 Κείμενα ιστορικά με εθνικό περιεχόμενο**

	παιδιού, τχ. Μαρτ-Απρ. 2003, διασκευή. θεατρικό, σ. 100-103				
	«Ο λόγος του Κολοκοτρώνη στην Πύνκα» Δ. Φωτιάδης, Κολοκοτρώνης, εκδ. Ζαχαρόπουλος, Αθήνα, 1987, διασκευή. σ. 105				**4 Κείμενα ιστορικά με εθνικό περιεχόμενο**
Γλώσσα Στ΄ τάξης Β.Μ. Γ΄ τεύχος	Επιστήμη με άρωμα γυναίκας σελ. 15, 16	Πρωτεύον		ντομινίκ Λανζβέν, Μπεν Λάκνταρ	Καθημερινή ζωή, 2 **Κείμενα προσθετικής διαπολιτισμικής προσέγγισης**
Γλώσσα Στ΄ τάξης Β.Μ. Γ΄ τεύχος			2 σελ. 17 Συνέντευξη από μετανάστη		Μετανάστευση, 2 **Κείμενα προσθετικής διαπολιτισμικής προσέγγισης**
Γλώσσα Στ΄ τάξης Β.Μ. Γ΄ τεύχος	Γράμμα στον Τσάρλι Τσάπλιν σελ. 37	Πρωτεύον			Καθημερινή ζωή 2 **Κείμενα προσθετικής διαπολιτισμικής προσέγγισης**
Γλώσσα Στ΄ τάξης Β.Μ. Γ΄ τεύχος	Ποια ταινία να διαλέξουμε; «Μικρός άνθρωπος» Ιρανική ταινία σελ. 38	Πρωτεύον		Μαμάλ	Καθημερινή ζωή 2 **Κείμενα προσθετικής διαπολιτισμικής προσέγγισης**
Γλώσσα Στ΄ τάξης Β.Μ. Γ΄ τεύχος	«Τα παιδιά του πετρελαίου» Ιρανική ταινία σελ. 42	Δεύτερο		Ισμαήλ	Καθημερινή ζωή 2 **Κείμενα προσθετικής διαπολιτισμικής προσέγγισης**
Γλώσσα Στ΄ τάξης Β.Μ.	Η «οικογένεια Νώε» κι εμείς σελ. 53	Δεύτερο			Καθημερινή ζωή 2 **Κείμενα προσθετικής**

Γ΄ τεύχος					**διαπολιτισμικής προσέγγισης**
Γλώσσα Στ΄ τάξης Β.Μ. Γ΄ τεύχος	Πόλεμος και Ειρήνη σελ. 73	Πρωτεύον			Πόλεμος, Παγκόσμια ειρήνη **1 Κείμενα/εικόνα υψηλής διαπολιτισμικότητας**
Γλώσσα Στ΄ τάξης Β.Μ. Γ΄ τεύχος	Σκέψεις ενός παιδιού για τον πόλεμο σελ. 74	Πρωτεύον		Άννα Φρανκ	Καθημερινή ζωή, **2 Κείμενα προσθετικής διαπολιτισμικής προσέγγισης**
Γλώσσα Στ΄ τάξης Β.Μ. Γ΄ τεύχος	Μικροί στρατιώτες				Παγκόσμια ειρήνη, **1 Κείμενα/εικόνα υψηλής διαπολιτισμικότητας**
Γλώσσα Στ΄ τάξης Β.Μ. Γ΄ τεύχος	Όαση ειρήνης σελ. 80	Πρωτεύον			Παγκόσμια ειρήνη, **1 Κείμενα/εικόνα υψηλής διαπολιτισμικότητας**
Γλώσσα Στ΄ τάξης Β.Μ. Γ΄ τεύχος					**1 Κείμενα/εικόνα υψηλής διαπολιτισμικότητας**
Γλώσσα Στ΄ τάξης Β.Μ. Γ΄ τεύχος			Διοργάνωση αντιπολεμικής εκδήλωσης		Παγκόσμια ειρήνη **1 Κείμενα/εικόνα υψηλής διαπολιτισμικότητας**

4.1. Το Βιβλίο της Γλώσσας Α΄ δημοτικού με τίτλο «Γράμματα, Λέξεις, Ιστορίες» ***Γλώσσα Α΄ δημοτικού, ΥΠ.Ε.Π.Θ., Ι.Τ.Υ. ΔΙΑΦΑΝΤΟΣ, Αθήνα, 2017-18***

Το σχολικό πακέτο «Γλώσσα Α΄ δημοτικού με τίτλο «Γράμματα, Λέξεις, Ιστορίες» *Γλώσσα Α΄ δημοτικού, ΥΠ.Ε.Π.Θ., Ι.Τ.Υ. ΔΙΑΦΑντΟΣ, Αθήνα, 2017-8,* αποτελείται από δύο τεύχη Βιβλίο μαθητή και δύο τεύχη *Τετράδιο Εργασιών* και ένα τεύχος *βιβλίο εκπαιδευτικού*.

Τα κείμενα του Α τεύχους Βιβλίο μαθητή είναι:

- Α2 ενότητα: *«Η παρέα»,* 12 κείμενα Η θεματολογία της ενότητας είναι φιλικές σχέσεις, πρώτη γνωριμία με τη γειτονιά. Γνωριμία με τα ζώα.
- Α3 ενότητα «*Μία παράσταση στην πλατεία»*, 8 κείμενα, Η θεματολογία της ενότητας είναι ελληνικός λαϊκός πολιτισμός, κοινωνικές σχέσεις.
- Α4 ενότητα, «Το σύννεφο έφερε βροχή», 8 κείμενα. Η θεματολογία της ενότητας είναι καιρικά φαινόμενα, αλλαγή εποχών, στοιχεία ελληνικού πολιτισμού, έθιμα, πολιτισμικά στοιχεία άλλων λαών.

Τα κείμενα του Β΄ τεύχους Βιβλίο μαθητή είναι:

- Β5 ενότητα, «*Σκανταλιές»*, 6 κείμενα. Η θεματολογία της ενότητας είναι το σχολικό περιβάλλον, επαφή με την τέχνη.
- Β6 «*Το χαμένο κλειδί»*, 6 κείμενα. Η θεματολογία της ενότητας είναι καιρικά φαινόμενα, λαϊκός πολιτισμός, υπηρεσίες, επικοινωνία.
- Β7 ενότητα, «*Καράβια*», 8 κείμενα. Η θεματολογία της ενότητας είναι επικοινωνία, ζώα Αφρικής, συλλογές, πλοία, λαϊκός πολιτισμός.
- Β8 ενότητα, *«Άνοιξη»,* 8 κείμενα. Η θεματολογία της ενότητας είναι φυσικό περιβάλλον, κοινωνικές σχέσεις, ομαδικά παιχνίδια, φιλία, λαϊκή παράδοση.
- Β9 ενότητα, «*Ο κόσμος των βιβλίων*», 6 κείμενα. Η θεματολογία της ενότητας είναι βιβλία για παιδιά, βιβλιοθήκες και η χρήση τους, ειρήνη, σχολική ζωή, συνεργασία.

Συνολικά τα κείμενα του σχολικού εγχειριδίου «Γλώσσα Α΄ δημοτικού» είναι 52 πενήντα δύο.

Αναλυτικά:

Από αυτά αναφέρονται σε

(1) Κείμενα/εικόνα υψηλής διαπολιτισμικότητας, 4 κείμενα

(2) Κείμενα προσθετικής διαπολιτισμικής προσέγγισης: 5 κείμενα

(3) Κείμενα με εθνοκεντρικό και συγχρόνως πολιτιστικό περιεχόμενο: 5 κείμενα

(4) Κείμενα ιστορικά με εθνικό περιεχόμενο: 1 κείμενο

Ιδιαιτέρως επισημαίνουμε την ύπαρξη εικονογράφησης παιδιών από άλλες χώρες. Οι μαθητές και μαθήτριες από άλλες χώρες καταγωγής υπάρχουν σε όλα τα κείμενα ως

πρωταγωνιστές ή δευτεραγωνιστές. Στο σχολικό βιβλίο «Γλώσσα Α΄ δημοτικού», ένας από τους πρωταγωνιστές- μαθητής είναι ο Σαμπέρ από την Αλβανία.

Παρουσιάζονται στους μικρούς μαθητές μέσα από το σχολικό εγχειρίδιο «Γράμματα, Λέξεις, Ιστορίες» *Γλώσσα Α΄ δημοτικού, Ο.Ε.Δ.Β., Αθήνα, 2017-8*και άλλες χώρες του κόσμου: Αλβανία, Ινδία.

Παρουσιάζονται πίνακες ξένων ζωγράφων, όπως: εικόνα με το έργο «Μαϊμούδες σε παρθένο δάσος» του ζωγράφου Ανρί Ρουσώ- Η εικόνα για συζήτηση στην τάξη. Επίσης η Εικόνα με το έργο «Ο καλλιτέχνης στο ατελιέ του» του ζωγράφου Γιαν Βερμέερ- εικόνα σελίδας 15.

Σύμφωνα και με το ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ 1: ΠΙΝΑΚΑΣ 1^{ος} ΒΙΒΛΙΟ ΓΛΩΣΣΑ ΔΗΜΟΤΙΚΟΥ ΥΠΑΙΘΠΑ, ΙΤΥ-ΔΙΟΦΑντΟΣ.*«Γράμματα, Λέξεις, Ιστορίες»,* έχουμε επισημάνει τα ακόλουθα:
Στο τεύχος Α΄ του Βιβλίου του μαθητή:

- Στο Βιβλίο του μαθητή, τεύχος Α΄, σελίδα 7, παρουσιάζεται ο Σαμπέρ, ένας από τους (5) πέντε βασικούς ήρωες του βιβλίου / μαθητές-τριες Α΄ δημοτικού με καταγωγή από την Αλβανία. Εδώ είναι έντονη η παρουσία του Αλβανού μαθητή σε όλο το σχολικό βιβλίο και σύμφωνα με την κατηγοριοποίηση ανήκει στην κατηγορία (1) *Κείμενα/εικόνα υψηλής διαπολιτισμικότητας*. Αναφέρεται το περιεχόμενο στην ύπαρξη και βιωματική δράση αλλοδαπού μαθητή ως πρωταγωνσιτή όλου του σχολικού βιβλίου της Γλώσσας Α΄ δημοτικού. Στα παλαιότερα βιβλία του γλωσσικού μαθήματος του δημοτικού δεν υπήρχε η παρουσία μαθητή από ξένη χώρα καταγωγής.
- Στο Βιβλίο του μαθητή, τεύχος Α΄, στην ενότητα: Η 28^{η} Οκτωβρίου, Σελ. 43, Ο Σαμπέρ μαζί με δύο συμμαθητές του κοιτούν αφίσες με θέμα την 28^{η} Οκτωβρίου Πολιτισμός. *(3): Κείμενα με εθνοκεντρικό και συγχρόνως πολιτιστικό περιεχόμενο.* Εδώ η συμπαρουσία των μαθητών και από τις δύο χώρες Ελλάδα και Αλβανία να κοιτούν τις αφίσες της 28^{ης} Οκτωβρίου του 1940, τίθενται ως οπτικό έναυσμα ενδιαφέροντος για περαιτέρω συζήτηση στην τάξη για το εθνικό έπος του 1940.
- Στο Βιβλίο του μαθητή, τεύχος Α΄, στην ενότητα: 3 σ. 44-60, «Μια παράσταση στην πλατεία», Ανήκει στην κατηγοριοποίηση: *(3) Κείμενα με εθνοκεντρικό και συγχρόνως πολιτιστικό περιεχόμενο.* Αναφέρεται το περιεχόμενο στο λαϊκό θέατρο σκιών , στην διαφορετικότητα των ανθρώπων και σε λαϊκούς καραγκιοζοπαίχτες όπως ο Ευγένιος Σπαθάρης. Επίσης σε όλη την ενότητα γίνεται αναφορά στο θέατρο ως φορέα πολιτισμού και στις θεατρικές παραστάσεις και τις αφίσες του θεάτρου.
- Στο Βιβλίο του μαθητή, τεύχος Α΄, στην ενότητα: 3, σ.44, «Θέατρο Σκιών». Ανήκει στην κατηγοριοποίηση: *(3) Κείμενα με εθνοκεντρικό και συγχρόνως πολιτιστικό περιεχόμενο.* Αναφέρεται το περιεχόμενο στο θέατρο σκιών και στον Καραγκιόζη, αναφορά στο λαϊκό θέατρο σκιών και στον λαϊκό πολιτισμό, στους καραγκιοζοπαίχτες- Σπαθάρης.
- Στο Βιβλίο του μαθητή, τεύχος Α΄, στην ενότητα: 3, σ.44. *«Μύτη σαν σαλάμι». Ανήκει στην κατηγοριοποίηση (1)* Πολιτισμός και σεβασμός της διαφορετικότητας *και* (3): Κείμ*ενα με εθνοκεντρικό και συγχρόνως πολιτιστικό περιεχόμενο* και *(1) Κείμενα/εικόνα υψηλής διαπολιτισμικότητας. Αναφέρεται το περιεχόμενό του στη*

φιγούρα του Μορφονιού Διδακτική αξιοποίηση είναι εδώ ο σεβασμός στην διαφορετικότητα των ανθρώπινων χαρακτηριστικών όπως του Μορφονιού.

- Στο Βιβλίο του μαθητή, τεύχος Α΄, στην ενότητα: 3, σ.55 άτιτλο ποίημα:

  «Αν ήμουν λαγός θα κρυβόμουν στο λιβάδι.
  Αν ήμουν πεταλούδα,
  Θα κρυβόμουν στα λουλούδια.
  Μα αν ήμουν αγελάδα
  Θα καθόμουν στην λιακάδα».

  Ανήκει στην κατηγοριοποίηση: (1) Κείμενα/εικόνα υψηλής διαπολιτισμικότητας. Αναφέρεται το περιεχόμενό του στο σεβασμό της διαφορετικότητας των όντων, των ζώων και κατά επέκταση και παιδαγωγική αξιοποίηση των όποιων διαφορών των ανθρώπων.
- Στο Βιβλίο του μαθητή, τεύχος Α΄, εικόνα σελίδας 15, Εικόνα με το έργο *«Ο καλλιτέχνης στο ατελιέ του»* του ζωγράφου Γιαν Βερμέερ, Ο καλλιτέχνης στο ατελιέ του- ζωγράφος Γιαν Βερμέερ, εικόνα σελίδας 15. Η εικόνα είναι για συζήτηση στην τάξη. Ανήκει στην κατηγοριοποίηση: Εικαστικά, *(2) Κείμενα προσθετικής διαπολιτισμικής προσέγγισης.*
- *Στο Βιβλίο του μαθητή, Α΄ τεύχος, σ. 69, λαϊκή παράδοση για τις νεράιδες, από την Ζάκυνθο και την Λακωνία, διασκευή από τον Ν. Πολίτη, 1994, Ελληνικά Γράμματα. Ανήκει στην κατηγοριοποίηση :* Πολιτισμός και σεβασμός της διαφορετικότητας *(3): Κείμενα με εθνοκεντρικό και συγχρόνως πολιτιστικό περιεχόμενο. Αναφέρει το περιεχόμενο: «Κάθε φορά που φυσά δυνατά, είναι γιατί οι νεράιδες έχουν γάμο…». Μύθοι για τις νεράιδες.*
- Στο Βιβλίο του μαθητή, τεύχος Α΄, Σελ. 70, *«Το παράξενο ταξίδι της Συννεφένιας»* Ο Σαμπέρ αφηγείται στην παρέα του ένα παραμύθι από τη δική του χώρα την Αλβανία. Είναι το παραμύθι/μύθος της Συννεφένιας. Το κείμενο ανήκει στην κατηγοριοποίηση: Μύθος, *(2) Κείμενα προσθετικής διαπολιτισμικής προσέγγισης.* Το κείμενο συνοδεύεται και από εικόνα με τους ήρωες του ξένου παραμυθιού, οι οποίοι είναι ντυμένοι με ρούχα της πατρίδας τους.
- Στο Βιβλίο του μαθητή, τεύχος Β΄, σελ. 14, *«Μπλε όνειρα»* κείμενο, Ανήκει στην κατηγοριοποίηση: *(1) Κείμενα/εικόνα υψηλής διαπολιτισμικότητας.* Σεβασμός της διαφορετικότητας της άποψης/ γνώμης κάθε ανθρώπου. Το κείμενο που είναι γραμμένο σε διαλογική μορφή τελειώνει με το συμπέρασμα: «*Κάθε άνθρωπος βλέπει στον ίδιο πίνακα διαφορετικά πράγματα*». Ο τίτλος του πίνακα είναι «*Μπλε όνειρα*».
- Στο Βιβλίο του μαθητή, τεύχος Β΄, *σελ. 17*, παρουσιάζεται η εικόνα με το έργο *«Μαϊμούδες σε παρθένο δάσος»* του ζωγράφου Αρνί Ρουσώ. Η συγγραφική ομάδα ζητάει ως δραστηριότητα να δουν οι μαθητές την Εικόνα με το έργο «Μαϊμούδες σε παρθένο δάσος» του ζωγράφου Αρνί Ρουσώ και να πραγματοποιηθεί συζήτηση στην τάξη. Ανήκει στην κατηγοριοποίηση: *Εικαστικά, (2) Κείμενα προσθετικής διαπολιτισμικής προσέγγισης.*
- Στο Βιβλίο του μαθητή, *τεύχος Β΄, σελ. 18*, *«Οι δύο φίλοι»,* ποίημα Ζαχαρία Παπαντωνίου. Ανήκει στην κατηγοριοποίηση: *(1) Κείμενα/εικόνα υψηλής διαπολιτισμικότητας.* Αναφέρεται στην ειρήνη μεταξύ εχθρών και λαμβάνει ως αφορμή την ειρήνη μεταξύ γάτας και σκύλου.

- Στο Βιβλίο του μαθητή, τεύχος Β΄, σελ. 27, *«Η ευχή»* παραμύθι ελληνικό. παραμύθι ελληνικό Παρουσιάζει τις αξίες κάθε ανθρώπου βάσει των οποίων κάνει και μία ευχή. Ανήκει στην κατηγοριοποίηση: *3) Κείμενα με εθνοκεντρικό και συγχρόνως πολιτιστικό περιεχόμενο.*
- Στο Βιβλίο του μαθητή, τεύχος Β΄, σελ.32, «*Ένα γράμμα για την Ιωάννα».* Ανήκει στην κατηγοριοποίηση: *2) Κείμενα προσθετικής διαπολιτισμικής προσέγγισης.* Παρουσιάζει θέματα ξενιτιάς και περιγραφής ξένης χώρας, με αφορμή ένα γράμμα από τον ξενιτεμένο θείο, ο οποίος βρίσκεται στην Αφρική.
- Στο Βιβλίο του μαθητή, τεύχος Β΄, σελ.34*,* «Δώρα για την Ιωάννα». Ανήκει στην κατηγοριοποίηση: *(2) Κείμενα προσθετικής διαπολιτισμικής προσέγγισης.* Αναφέρονται τα δώρα του ξενιτεμένου θείου από την Αφρική και το Μεξικό.
- Στο Βιβλίο του μαθητή, τεύχος Β΄, σελ. 36, Ανήκει στην κατηγοριοποίηση*: (3) Κείμενα με εθνοκεντρικό και συγχρόνως πολιτιστικό περιεχόμενο.* Παρουσιάζει την περιγραφή αρχαίων πολεμικών ελληνικών καραβιών.
- Στο Βιβλίο του μαθητή, τεύχος Β΄, σελ. 54, «25 Μαρτίου»- *«Ύμνος εις την ελευθερία»,* ποίημα, Διονύσιος Σολωμός. Ανήκει στην κατηγοριοποίηση:*(4) Κείμενα ιστορικά με εθνικό περιεχόμενο.*
- Στο Βιβλίο του μαθητή, τεύχος Β΄, σελ. 56, «Πασχαλινό», ποίημα, Έλλης Αλεξίου. Ανήκει στην κατηγοριοποίηση: *3) Κείμενα με εθνοκεντρικό και συγχρόνως πολιτιστικό περιεχόμενο.* Αναφορά στα έθιμα του Πάσχα στην Ελλάδα.
- Στο Βιβλίο του μαθητή, τεύχος Β΄, σελ*. 56*, «*Πασχαλινά κουλούρια*», διασκευή από το βιβλίο «*Πέρδικες και πουλιά*», της σειράς: Μικροί λαογράφοι 5, Μουσείου Ελληνικής λαϊκής τέχνης. Ανήκει στην κατηγοριοποίηση: *3) Κείμενα με εθνοκεντρικό και συγχρόνως πολιτιστικό περιεχόμενο*. Παρουσιάζει έθιμα πασχαλινά της Ελλάδας.
- Στο Βιβλίο του μαθητή, τεύχος Β΄, *σελ. 60-61*, «*Να σας διαβάσω;*» Απόσπασμα από το «*Γαϊτανάκι*» της Ζωρζ Σαρή. Είναι το γνωστό παιδικό τραγούδι το «*γαϊτανάκι*» και «*Αν όλα τα παιδιά της γης πιαναν γερά τα χέρια…*» Ανήκει στην κατηγοριοποίηση: *(1) Κείμενα/εικόνα υψηλής διαπολιτισμικότητας*. Αναφέρεται στην ειρήνη και τη συμφιλίωση λαών της Γης.
- Στο Βιβλίο του μαθητή, τεύχος Β΄, σελ.74, «*Αρχαίοι μύθοι*» από την Ινδία. Ανήκει στην κατηγοριοποίηση: Μύθος, *(2) Κείμενα προσθετικής διαπολιτισμικής προσέγγισης*. Αναφέρεται σε έναν αρχαίο μύθο από την Ινδία.

4.2. Το Βιβλίο της Γλώσσα Β΄ δημοτικού με τίτλο: *«Ταξίδι στον κόσμο της Γλώσσας»,* ΥΠ.Ε.Π.Θ., Ι.Τ.Υ. ΔΙΟΦΑντΟΣ, Αθήνα, 2017-8

Το σχολικό πακέτο «Γλώσσα Β΄ δημοτικού με τίτλο: «Ταξίδι στον κόσμο της Γλώσσας», *ΥΠΑΙΘΠΑ, ΙΤΥ-ΔΙΟΦΑντΟΣ Αθήνα, 2012-13,* αποτελείται από τρία τεύχη *Βιβλίο μαθητή* και δύο τεύχη *Τετράδιο Εργασιών* και ένα *τεύχος βιβλίο εκπαιδευτικού*.

Το συνολικό έργο αποτελείται από 24 ενότητες κεφαλαίων, κειμένων και δραστηριοτήτων. Η διδασκαλία της κάθε ενότητας προβλέπεται από 8-13 διδακτικές ώρες.

Πολλά κείμενα δεν έχουν τίτλο και είναι διάσπαρτα μέσα στις σελίδες του βιβλίου μαζί με τις δραστηριότητες. Η αρίθμηση είναι από τα «σημεία» που δίνει η συγγραφική ομάδα.

Τα δύο τεύχη του βιβλίου του μαθητή αποτελούνται από

- 1η ενότητα, «Στο δρόμο για το σχολείο», με 8 κείμενα.
- 2η ενότητα, Με το «σεις» και το «σας», 5 κείμενα
- 3η ενότητα «Στον κόσμο των κόμικς», 5 κείμενα
- 4η ενότητα «Ετοιμασίες για το ταξίδι», 5 κείμενα
- 5η ενότητα, «Πάμε για ψώνια», 8 κείμενα
- 6η ενότητα, «Είμαστε έτοιμοι;» 4 κείμενα
- 7η ενότητα, «Πώς λέμε «Όχι». 7 κείμενα.
- 8η ενότητα, Το ταξίδι στη Χωχαρούπα», 8 κείμενα
- 9η ενότητα, «που λες είδα», 9 κείμενα
- 10η ενότητα, ΠΡΟΣΟΧΗ! Τι λέει εκεί; 8 κείμενα
- 11η ενότητα, «Τι βιβλίο είναι αυτό;» 13 κείμενα
- 12η ενότητα, «Ποπό! Κόσμος που περνά!» 8 κείμενα
- 13η ενότητα, «Μες στο μουσείο», 9 κείμενα
- 14η ενότητα, Με προσκαλούν και προσκαλώ», 10 κείμενα.
- 15η ενότητα, «Αλληλογραφώ», 8 κείμενα
- 16η ενότητα, «Νοιώθω». 8 κείμενα
- 17η ενότητα, « Εφημερίδες! Εφημερίδες!» 8 κείμενα
- 18η ενότητα, «Ένα βιβλίο που ταξιδεύει» 8 κείμενα
- 19η ενότητα, «Τα μάθατε τα νέα;» 6 κείμενα
- 20η ενότητα, «Ποιος είναι; Τι κάνει;» 6 κείμενα
- 21η ενότητα, Χρήσιμες οδηγίες» 6 κείμενα
- 22η ενότητα, Πώς γίνεται; Πώς παίζεται;» 6 κείμενα
- 23η ενότητα, «Για να γελάσουμε» 8 κείμενα
- 24η ενότητα, «Να σου πω τι έμαθα;» 6 κείμενα

Στο βιβλίο της Γλώσσας της Β΄ τάξης η διαπολιτισμικότητα και η διαφορετικότητα διαχέονται σε όλο το βιβλίο του μαθητή.

Βασικός ήρωας μαθητής της Β΄ τάξης με καταγωγή από την Αλβανία είναι ο Αρμπέν. Η ιστορία της πλοκής του βιβλίου είναι η εξής: μία ομάδα παιδιών αποτελούμενη από τον Αρμπέν, (Αλβανικής καταγωγής), τον Λουκά, τη Χαρά και την Ειρήνη (άτομο ΑΜΕΕΑ) πάνε να επισκεφτούν μία άγνωστη χώρα την Χωχαρούπα, όπου τα παιδιά παίζουν και χαίρονται τον ήλιο, τον ουρανό και τη θάλασσα.

Συνολικά τα κείμενα του σχολικού εγχειριδίου «Γλώσσα Β΄ δημοτικού» είναι περίπου μαζί με τις δραστηριότητες είναι 117.

Αναλυτικά:

Από αυτά αναφέρονται σε

1. Κείμενα/εικόνα υψηλής διαπολιτισμικότητας, 17 κείμενα
2. Κείμενα προσθετικής διαπολιτισμικής προσέγγισης: 11 κείμενα
3. Κείμενα με εθνοκεντρικό και συγχρόνως πολιτιστικό περιεχόμενο: 15 κείμενα

4. Κείμενα ιστορικά με εθνικό περιεχόμενο: 8 κείμενα

Σύμφωνα και με το ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ 1: ΠΙΝΑΚΑΣ 2ος ΓΛΩΣΣΑ Β΄ ΔΗΜΟΤΙΚΟΥ: «*Ταξίδι στον κόσμο της γλώσσας*», ΥΠΠΕΘ, Ι.Τ.Υ-ΔΙΟΦΑντΟΣ 2017-2018.

- Στο Βιβλίο του μαθητή, τεύχος Α΄, Ο Αρμπέν- είναι ο αλβανικής καταγωγής μαθητής Β΄ τάξης του δημοτικού και ένας από τους πρωταγωνιστής του σχολικού βιβλίου, μάλιστα ο κυριότερος. Ανήκει στην κατηγοριοποίηση: *(1) Κείμενα/εικόνα υψηλής διαπολιτισμικότητας*, όπου ο πρωταγωνιστής του σχολικού βιβλίου είναι μαθητής με ξένη καταγωγή. Σε αυτήν την κατηγοριοποίηση εντάσσουμε την παρουσία εικονογράφησης ατόμων- μαθητών, μαθητριών από ξένες χώρες που υπάρχουν μέσα στα γλωσσικά εγχειρίδια και έχουν ρόλο πρωταγωνιστή ή δευτεροαγωνιστή.
- Στο Βιβλίο του μαθητή, τεύχος Α΄, σ. 12, άτιτλο κείμενο που περιέχει την περιγραφή παιδικού παιχνιδιού. Όλοι μαζί οι μαθητές της παρέας του Αρμπέν παίζουν ένα ομαδικό παιχνίδι παλιό φωνολογικής επίγνωσης. Καλλιέργεια ομαδικού πνεύματος, αλληλοβοήθειας., Ανήκει στην κατηγοριοποίηση: *(1) Κείμενα/εικόνα υψηλής διαπολιτισμικότητας. Υπενθυμίζουμε ότι στην κατηγοριοποίηση (1)* αναφέρονται οι πανανθρώπινες αξίες και στοιχεία όπως: *η αγάπη, η φιλία, η ειρήνη, ο σεβασμός στη διαφορετικότητα, τα ίσα δικαιώματα, η αλληλοκατανόηση, η συνεργασία λαών, η ισότητα, ο σεβασμός σε άτομα με ειδικές ικανότητες.*
- Στο Βιβλίο του μαθητή, τεύχος Α΄, σ. 18, *«Το κυλιόμενο πεζοδρόμιο»*, Τζιάνη Ροντάρι, «Παραμύθια από το τηλέφωνο», εκδ. Τεκμήριο., Παραμύθι για έναν φανταστικό πλανήτη Μπεχ. Ανήκει στην κατηγοριοποίηση*: (2) Κείμενα προσθετικής διαπολιτισμικής προσέγγισης. Είναι* περιγραφή καθημερινής ζωής σε έναν φανταστικό πλανήτη. Αναφέρεται στην διαφορετικότητα.
- Στο Βιβλίο του μαθητή, τεύχος Α΄, σελ. 22-23, «*Η Σερανάτα από το Κανταδοχώρι»,* σ. 22-23, Μάρω Θεοδωράκη, «Η Σερενάτα από το Καταδοχώρι», εκδ. Ελληνικά Γράμματα, εικονογράφηση, Ν. Ανδρικόπουλος, Είναι ένα παραμύθι που μιλάει για το μουσικό μάθημα και τη μουσική. Η Σερενάτα ζητά να γίνει στο χωριό της ένα μουσικό σχολείο, δικαιώματα παιδιών, η Σερενάτα πήγε να εκφράσει το αίτημά της στο κ. Δήμαρχο, για τα δικαιώματα των παιδιών.Ανήκει στην κατηγοριοποίηση:*(1) Κείμενα/εικόνα υψηλής διαπολιτισμικότητας.*
- Στο Βιβλίο του μαθητή, τεύχος Α΄, σελ. 27, παρουσιάζει εικόνες Σελ. 27 εικόνες με παρέες παιδιών από διάφορες χώρες και ηπείρους (Ευρώπης και Αφρικής). Ανήκει στην κατηγοριοποίηση: Σεβασμός στη διαφορετικότητα, *(1) Κείμενα/εικόνα υψηλής διαπολιτισμικότητας.*
- Στο Βιβλίο του μαθητή, τεύχος Α΄, σελ. 28 «Χωχαρούπα», κόμικς- σελ. 28 , εικόνα κοριτσιού (Νου) από την Ινδία Νου, κορίτσι από Ινδία Δευτεραγωνιστής, Ανήκει στην κατηγοριοποίηση: (1) *Κείμενα/εικόνα υψηλής διαπολιτισμικότητας.* Σε αυτήν την κατηγοριοποίηση εντάσσουμε την παρουσία εικονογράφησης ατόμων- μαθητών, μαθητριών από ξένες χώρες που υπάρχουν μέσα στα γλωσσικά εγχειρίδια και έχουν ρόλο πρωταγωνιστή ή δευτεροαγωνιστή.
- Στο Βιβλίο του μαθητή, τεύχος Α΄,, σελ. 28, «*Χωχαρούπα*», κόμικς- σελ. 28, Παρουσιάζει την εικόνα ενός αγοριού από την Αφρική του Ραφαέλ.

Δευτεραγωνιστής είναι το αγόρι από Αφρική. Ανήκει στην κατηγοριοποίηση: *(1) Κείμενα/εικόνα υψηλής διαπολιτισμικότητας.*

- . Στο Βιβλίο του μαθητή, τεύχος Α΄, «Ιστορία με εικόνες» Σελ. 30, Είναι ένα δευτερεύον κείμενο με εικόνες. Δείχνει ανθρώπους να ζωγραφίζουν ιστορίες με εικόνες πάνω σε πάπυρο Ανήκει στην κατηγοριοποίηση: *(2) Κείμενα, δραστηριότητα προσθετικής διαπολιτισμικής προσέγγισης*. Αναφέρεται στον Πολιτισμό.
- Στο Βιβλίο του μαθητή, τεύχος Α΄, Άτιτλο κείμενο ως δραστηριότητα. Προκειμένου να τεθούν οι διάλογοι στα συννεφάκια των κόμικς- Το θέμα είναι ένα ταξίδι στο διάστημα παιδιών της γης και η συνάντηση με εξωγήινους, Ανήκει στην κατηγοριοποίηση: *(1) Κείμενα/εικόνα υψηλής διαπολιτισμικότητας*. Μέσω του θέματος του κόμικ-τονίζεται η διαφορετικότητα.
- Στο Βιβλίο του μαθητή, τεύχος Α΄, «Ο Αρμπέν χάνει το δόντι του» Σελ. 33 Παροιμίες και καθημερινές συνήθειες ζωής στην Αλβανία. Ανήκει στην κατηγοριοποίηση*: (2) Κείμενα προσθετικής διαπολιτισμικής προσέγγισης.*
- Στο Βιβλίο του μαθητή, τεύχος Α΄, «Η κυρά Καλή και οι Δώδεκα μήνες», Σ. 46 Λαϊκό ελληνικό παραμύθι για τους 12 μήνες του έτους, Ανήκει στην κατηγοριοποίηση: *(2) Κείμενα προσθετικής διαπολιτισμικής προσέγγισης.*
- Στο Βιβλίο του μαθητή, τεύχος Α΄, Άτιτλο, δραστηριότητα. Τα παιδιά ψάχνουν στον τηλεφωνικό κατάλογο να βρουν το τηλέφωνο της φανταστικής χώρας της Χωχαρούπας, αναφέρονται ονόματα ξένων χωρών. Ανήκει στην κατηγοριοποίηση: *(2) Κείμενα προσθετικής διαπολιτισμικής προσέγγισης.* Αναφέρονται ονόματα ξένων χωρών. «*Στο μεταξύ η Γαλήνη, για να μην χάνει χρόνο άρχισε να ψάχνει στον τηλεφωνικό κατάλογο. Βλέπει σε μία σελίδα πολλά ονόματα χωρών. Τα διαβάζει όλα με τη σειρά:* Αίγυπτος**,** *Αλβανία,….Βουλγαρία, Ελλάδα, Ιαπωνία, …Κίνα, Κορέα, Ουκρανία, Πολωνία, Πορτογαλία, Ρουμανία, Τουρκία,…. Φιλιππίνες».*
- Στο Βιβλίο του μαθητή, τεύχος Α΄, σελ. 58 «*Σημαία μας η ειρήνη*», ποίημα, Γ. Σακελλαρίδης., «Τα χέρια να ενώσουμε κι υπόσχεση να δώσουμε πως στη δική μας την καρδιά, ειρήνη θ΄ ανθίσει παιδιά». Ανήκει στην κατηγοριοποίηση:*(1) Κείμενα/εικόνα υψηλής διαπολιτισμικότητας*.
- Στο Βιβλίο του μαθητή, τεύχος Α΄, σελίδας 58, «*Η σημαιούλα μου»* ποίημα, Γιάννης Κρόκος Εικόνα ολοσέλιδη, δείχνει μία πλατεία στολισμένη όπου γίνεται η παρέλαση της 28^{ης} Οκτωβρίου Ανήκει στην κατηγοριοποίηση: Εθνική υπερηφάνεια, *4. Κείμενα ιστορικά με εθνικό περιεχόμενο.*
- Στο Βιβλίο του μαθητή, τεύχος Α΄, «*Σαν παραμύθι*», της Γαλάτειας Γρηγοριάδου Σουρέλη, «ντο-ρε-μικι ένα σκυλί», εκδ. Ψυχογιός. Παρουσιάζει την ιστορία του γίγαντα και του νάνου. Αφορά την 28^{η} Οκτωβρίου Παραμύθι με συμβολικό περιεχόμενο. Αναφορά στην ιστορία του 1940. Ανήκει στην κατηγοριοποίηση:.*(4) Κείμενα ιστορικά με εθνικό περιεχόμενο*.
- Στο Βιβλίο του μαθητή, τεύχος Α΄, «*Στη χώρα των αινιγμάτων*» σ. 76. Οι ήρωες μας επισκέπτονται μία άγνωστη χώρα, τη Χώρα των Αινιγμάτων, όπου οι κάτοικοι μιλούν με αινίγματα. Παρουσιάζεται το αίνιγμα για το χελιδόνι. Ανήκει στην κατηγοριοποίηση: *(2) Κείμενα προσθετικής διαπολιτισμικής προσέγγισης.*

- Στο Βιβλίο του μαθητή, τεύχος Α΄, «*Αν όλα τα παιδιά της γης*»- ποίημα του Γιάννη Ρίτσου. Ανήκει στην κατηγοριοποίηση: *(1) Κείμενα/εικόνα υψηλής διαπολιτισμικότητας.* Αναφέρονται συνεργασία των λαών, διαπολιτισμικότητα και στο σεβασμό στη διαφορετικότητα.
- Στο Βιβλίο του μαθητή, τεύχος Β΄, «*17 Νοεμβρίου 1973*» τύπος κειμενικού είδους ημερολογίου. Συνοδεύεται και με εικόνες φωτογραφία ιστορική και μία παιδική ζωγραφιά. Ανήκει στην κατηγοριοποίηση: *(4) Κείμενα ιστορικά με εθνικό περιεχόμενο* «Εθνική συγκίνηση για τους «γενναία παιδιά» του Πολυτεχνείου».
- Στο Βιβλίο του μαθητή, τεύχος Β΄, «*Κόρακας και αλεπού*», Μύθος του Αισώπου ,σ. 14. Ανήκει στην κατηγοριοποίηση: Μύθος του Αισώπου*, 3) Κείμενα με εθνοκεντρικό και συγχρόνως πολιτιστικό.*
- Στο Βιβλίο του μαθητή, τεύχος Β΄, Μύθος του Αισώπου. Ανήκει στην κατηγοριοποίηση: *3) Κείμενα με εθνοκεντρικό και συγχρόνως πολιτιστικό* Βιογραφία του Αδ. Κοραή «*Το πρώτο βιβλίο κάθε έθνους είναι το λεξικό της γλώσσας του»., 3*Κείμενα με εθνοκεντρικό και συγχρόνως πολιτιστικό
- Στο Βιβλίο του μαθητή, τεύχος Β΄, σ. 39 «*Κάλαντα Χριστουγέννων», Α*νήκει στην κατηγοριοποίηση: *3) Κείμενα με εθνοκεντρικό και συγχρόνως πολιτιστικό. Παρουσιάζει τα* ελληνικά Κάλαντα.
- Στο Βιβλίο του μαθητή, τεύχος Β΄, «Ο δικός μας Αϊ Βασίλης», Αγγελική Βαρελά, περιοδικό «Συνεργασία», τ. 22, 1994-95. Παρουσιάζει αναφορά στα κάλαντα της Μυκόνου. Αναφέρεται στον ΄Αγιο Βασίλειο από την Καισαρεία. Ανήκει στην κατηγοριοποίηση: *(3) Κείμενα με εθνοκεντρικό και συγχρόνως πολιτιστικό.*
- Στο Βιβλίο του μαθητή, τεύχος Β΄, Σ. 49 Γίνεται αναφορά στον Καραγκιόζη και στο Θέατρο Σκιών. Ανήκει στην κατηγοριοποίηση: *(2) Κείμενα προσθετικής διαπολιτισμικής προσέγγισης.* Αναφέρεται στον Καραγκιόζη, και στην λαϊκή παράδοση.
- Στο Βιβλίο του μαθητή, τεύχος Β΄, Λαογραφική έκθεση Ανήκει στην κατηγοριοποίηση: Λαογραφία ελληνική, επίσκεψη σε μία λαογραφική ελληνική έκθεση. Ανήκει στην κατηγοριοποίηση: 3) Κείμενα με εθνοκεντρικό και συγχρόνως πολιτιστικό.
- Στο Βιβλίο του μαθητή, τεύχος Β΄, Ημερολόγιο με τις «Παγκόσμιες ημέρες. Ανήκει στην κατηγοριοποίηση:, *(2) Κείμενα προσθετικής διαπολιτισμικής προσέγγισης*. Εδώ γίνεται αναφορά *στην* παγκοσμιότητα μέσω κοινών εκδηλώσεων και ημερομηνιών εορταστικών εκδηλώσεων.
- Στο Βιβλίο του μαθητή, τεύχος Β΄, σ. 76«*Το παιδί με το ακορντεόν*», Μάρω Θεοδωράκη, από το βιβλίο «Το παιδί με το ακορντεόν», εκδ. Ελληνικά Γράμματα, Ανήκει στην κατηγοριοποίηση: *(1) Κείμενα/εικόνα υψηλής διαπολιτισμικότητας.* «Το παιδί με το ακορντεόν έπαιζε το τραγούδι της φιλίας». Φιλία μεταξύ φίλων, γονέων, συμμαθητών και όλων των παιδιών.
- Στο Βιβλίο του μαθητή, τεύχος Β΄, «Μαζί καλύτερα», σ. 79 Ανήκει στην κατηγοριοποίηση:*(1) Κείμενα/εικόνα υψηλής διαπολιτισμικότητας*. Παρουσιάζει τη συμφιλίωση, αλληλοβοήθεια, ομαδικές δραστηριότητες και τα παρομοιάζει με το πέταγμα του χαρταετού.

- Στο Βιβλίο του μαθητή, τεύχος Β΄, σ. 82 «*Η Αλεπού και ο λέλεκας*», Είναι ένα λαϊκό παραμύθι. Αναφέρεται στην διαφορετικότητα και το σεβασμό στη διαφορετικότητα. Ανήκει στην κατηγοριοποίηση: *(1) Κείμενα/εικόνα υψηλής διαπολιτισμικότητας*.
- Στο Βιβλίο του μαθητή, τεύχος Γ΄, σ. 11, «*Τα παιδιά στην πόλη*», ποίημα Χάρη Σακελαρίου. Ανήκει στην κατηγοριοποίηση*: (1) Κείμενα/εικόνα υψηλής διαπολιτισμικότητας*. Αναφέρεται στην καθημερινή ζωή των παιδιών σε μία μεγαλούπολη. Παρουσιάζονται οι καθημερινές δυσκολίες διαβίωσης μέσα στις «άχαρες πόλεις», όπως χαρακτηριστικά αναφέρει ο ποιητής.
- Στο Βιβλίο του μαθητή, τεύχος Γ΄, σ. 12 «*Τα ψηλά βουνά*», Ζαχαρίας Παπαντωνίου, Ανήκει στην κατηγοριοποίηση: *(1) Κείμενα/εικόνα υψηλής διαπολιτισμικότητας.* Αναφέρεται στη Συνεργασία 25 μαθητών της ε΄ δημοτικού, όπου αποφάσισαν να περάσουν καλοκαιρινές διακοπές πάνω στα ψηλά βουνά. Συνεργασία, αλληλοβοήθεια, «*στηρίζουν ο ένας τον άλλον*».
- Στο Βιβλίο του μαθητή, τεύχος Γ΄, «*Οι Μηλιές*», σ. 17, τουριστικός οδηγός Ανήκει στην κατηγοριοποίηση: 3) Κείμενα με εθνοκεντρικό και συγχρόνως πολιτιστικό Είναι ένας τουριστικός διαφημιστικός οδηγός για ένα χωριό του Πηλίου τις Μηλιές. Μέσω του τουριστικού οδηγού γίνεται αναφορά στην επανάσταση του 1821 και στην προσφορά τότε των κατοίκων της περιοχής.
- Στο Βιβλίο του μαθητή, τεύχος Γ΄, «*Γράφουμε για την Ελλάδα*», σ. 18 συνοδεύεται και με φωτογραφίες της Μαντώς Μαυρογένους, του Γεώργιου Καραϊσκάκη, του Μακρυγιάννη. Ανήκει στην κατηγοριοποίηση: (4) Κείμενα ιστορικά με εθνικό περιεχόμενο Αναφέρεται σε μία εκδΡομάή στα Καλάβρυτα. Αναφέρεται στην εθνική επέτειο του 1821.
- Στο Βιβλίο του μαθητή, τεύχος Γ΄, σ. 19 «Πατρίδα», ποίημα, Γεώργιο Μαρίνος. Ανήκει στην κατηγοριοποίηση*: 4. Κείμενα ιστορικά με εθνικό περιεχόμενο*. Περιγραφή της Ελλάδας και της ομορφιάς της. Αναφορά και στο όνομα της Παναγίας. Σύνδεση της πατρίδας με το θρησκευτικό στοιχείο.
- Στο Βιβλίο του μαθητή, τεύχος Γ΄, σ. 19 «Ελλάδα», ποίημα της Μαρίας Γουμενοπούλου. Ανήκει στην κατηγοριοποίηση: *4. Κείμενα ιστορικά με εθνικό περιεχόμενο*. Αναφέρεται στις ομορφιές της Ελλάδας. Αναφορά σε ερημοκλήσια. Αναφορά στον Παρθενώνα. Αναφορά στον Όλυμπο το βουνό που κατοικούσαν οι Θεοί.
- Στο Βιβλίο του μαθητή, τεύχος Γ΄, σ. 21, «*Το μήνυμα του Κολοκοτρώνη*», Σ. Μαυροειδή-Παπαδάκη, «*Το μήνυμα του Κολοκοτρώνη*», Ανήκει στην κατηγοριοποίηση: *4. Κείμενα ιστορικά με εθνικό περιεχόμενο*. Ο Κολοκοτρώνης και ο μικρός Ασημάκης που του ζητά τουφέκι να πολεμήσει τους Τούρκους**.**
- Στο Βιβλίο του μαθητή, τεύχος Γ΄, σ. 24, «*Καλάβρυτα», τουριστικός και ιστορικός οδηγός».* Ανήκει στην κατηγοριοποίηση: *(4) Κείμενα ιστορικά με εθνικό περιεχόμενο.* Παρουσιάζει Τουριστικό οδηγός με αναφορά σε ιστορικά στοιχεία της περιοχής για την 21 Μαρτίου, για την απελευθέρωση της πόλης από τους Τούρκους, την 25 Μαρτίου, αναπαράσταση της ορκωμοσίας των αγωνιστών του 1821. την 3^{η} Δεκεμβρίου μνημόσυνο για τους Καλαβρυτινούς που εκτελέστηκαν το 1943 από τους Γερμανούς. Πολιτιστικές εκδηλώσεις τοπικές (τοπική ιστορία).

- Στο Βιβλίο του μαθητή, τεύχος Γ΄, σ. 30 «*Νεαροί μαθητές αναλαμβάνουν δράση*», Ανήκει στην κατηγοριοποίηση:*(1) Κείμενα/εικόνα υψηλής διαπολιτισμικότητας.* Αναφέρεται το περιεχόμενο σε συνεργασία, οικολογική συνείδηση και στην ομαδική εργασία προς όφελος του κοινωνικού συνόλου.
- Στο Βιβλίο του μαθητή, τεύχος Γ΄, «Άσκηση πυρκαγιάς», ΧΑ.ΓΕ, σ. 31 Ανήκει στην κατηγοριοποίηση: *(1) Κείμενα/εικόνα υψηλής διαπολιτισμικότητας* Αναφέρεται το περιεχόμενο στην ομαδική συνεργασία και στην ανθρώπινη αλληλοβοήθεια.
- Στο Βιβλίο του μαθητή, τεύχος Γ΄, σ. 35, *Δελτίο ταυτότητας και δελτίο ταυτότητας εθελοντή αιμοδότη.* Ανήκει στην κατηγοριοποίηση: *(1) Κείμενα/εικόνα υψηλής διαπολιτισμικότητας.* Αναφέρεται το περιεχόμενο σε ζητήματα Ταυτότητας και ταυτότητας εθελοντή αιμοδότη, χαρακτηριστικά και μοναδική παρουσίαση έντυπων ταυτοτήτων. Πολύ-ταυτοτικό ζήτημα.
- Στο Βιβλίο του μαθητή, τεύχος Γ΄, σελ. 36. « Η ταυτότητα του Μαξ», Ανήκει στην κατηγοριοποίηση: *(1) Κείμενα/εικόνα υψηλής διαπολιτισμικότητας*. Αναφέρεται το περιεχόμενο: Ταυτότητα σκύλου και γενικά στο Ταυτοτικό ζήτημα.
- Στο Βιβλίο του μαθητή, τεύχος Γ΄, σ. 37 «Η χελώνα καρέτα, καρέτα», Ανήκει στην κατηγοριοποίηση: *(3) Κείμενα με εθνοκεντρικό και συγχρόνως πολιτιστικό.* Αναφέρεται το περιεχόμενο στα νησιά της Ελλάδας. Αναφορά στη ζωή της χελώνας καρέτα, καρέτα.
- Στο Βιβλίο του μαθητή, τεύχος Γ΄, «*Ο παγοπώλης*. Χατζηκοκολάκη, «Επαγγέλματα παλιά που δεν υπάρχουν πια…», εκδ. Κέδρος. Ανήκει στην κατηγοριοποίηση:(3) Κείμενα με εθνοκεντρικό και συγχρόνως πολιτιστικό Αναφέρεται το περιεχόμενο στην παράδοση και στα παλαιά επαγγέλματα.
- Στο Βιβλίο του μαθητή, τεύχος Γ΄, «*Αυγά χρωματιστά*»- οδηγίες για το στόλισμα των πασχαλινών αυγών. Ανήκει στην κατηγοριοποίηση: *(3) Κείμενα με εθνοκεντρικό και συγχρόνως πολιτιστικό*. Αναφέρεται το περιεχόμενο στα λαϊκά έθιμα και στην ελληνική παράδοση.
- Στο Βιβλίο του μαθητή, τεύχος Γ΄, Εφημερίδα «*Μαθητικός λόγος*», του Δ.Σ. Ριζού, αρ. φύλλου 67/ Μάρτιος 2004. Ανήκει στην κατηγοριοποίηση*: 3) Κείμενα με εθνοκεντρικό και συγχρόνως πολιτιστικό.* Αναφέρεται το περιεχόμενο στα έθιμα Λαμπρής συνδεδεμένα με το θρησκευτικό και πολιτιστικό στοιχείο πασχαλινών εθίμων.
- Στο Βιβλίο του μαθητή, τεύχος Γ΄, , σ. 44*, Κυριακή Πάσχα στην Φολέγανδρο*. Ανήκει στην κατηγοριοποίηση: *(3) Κείμενα με εθνοκεντρικό και συγχρόνως πολιτιστικό.* Αναφέρεται το περιεχόμενο στα έθιμα Λαμπρής συνδεδεμένα με θρησκευτικό και πολιτιστικό στοιχείο πασχαλινών εθίμων.
- Στο Βιβλίο του μαθητή, τεύχος Γ΄, σ. 44, «Επιτάφιος στο νησί», ΧΑ.ΓΕ. Ανήκει στην κατηγοριοποίηση: *(3) Κείμενα με εθνοκεντρικό και συγχρόνως πολιτιστικό.* Αναφέρεται το περιεχόμενο στα έθιμα Λαμπρής συνδεδεμένα με θρησκευτικό και πολιτιστικό στοιχείο πασχαλινών εθίμων.
- Στο Βιβλίο του μαθητή, τεύχος Γ΄, «Χριστός ανέστη», Ανήκει στην κατηγοριοποίηση: *(3) Κείμενα με εθνοκεντρικό και συγχρόνως πολιτιστικό.* Αναφέρεται το περιεχόμενο στα έθιμα Λαμπρής συνδεδεμένα με θρησκευτικό και πολιτιστικό στοιχείο πασχαλινών εθίμων.

- Στο Βιβλίο του μαθητή, τεύχος Γ΄, Ανήκει στην κατηγοριοποίηση:. *(2) Κείμενα προσθετικής διαπολιτισμικής προσέγγισης*. Αναφέρεται το περιεχόμενο Έθιμα λαών με τα αυγά. Γίνεται αναφορά στους Αρχαίους Έλληνες, στους Κινέζους, και στους Πέρσες.
- Στο Βιβλίο του μαθητή, τεύχος Γ΄, σ. 51, «Η Βαβυλωνία», Ντίνα Χατζηνικολάου. Ανήκει στην κατηγοριοποίηση: *(3) Κείμενα με εθνοκεντρικό και συγχρόνως πολιτιστικό.* Αναφέρεται το περιεχόμενο στα ομαδικά παιδικά παιχνίδια, τυφλόμυγα, μακριά γαϊδάρα, μπιζ, ρολόι, σβούρα.
- Στο Βιβλίο του μαθητή, τεύχος Γ΄, Ανήκει στην κατηγοριοποίηση: *(3) Κείμενα με εθνοκεντρικό και συγχρόνως πολιτιστικό*. Αναφέρεται το περιεχόμενο: στον Αριστοφάνη και στις κωμωδίες που έγραφε. Γίνεται μία αναφορά αρχαία κωμωδία, αρχαίο θέατρο, θεατρικά έργα.
- Στο Βιβλίο του μαθητή, τεύχος Γ΄, Αναφορά στον Καραγκιόζη και στα χρόνια της Τουρκοκρατίας στην Ελλάδα Ανήκει στην κατηγοριοποίηση: *(2) Κείμενα προσθετικής διαπολιτισμικής προσέγγισης.* Αναφέρεται το περιεχόμενο στην λαϊκή παράδοση και στο θέατρο σκιών του Καραγκιόζη.

4.3. Το Βιβλίο της Γλώσσας Γ΄ δημοτικού με τίτλο «Τα απίθανα μολύβια», Γλώσσα *Γ΄ δημοτικού,* ΥΠΕΠΘ ΙΤΥ-ΔΙΟΦΑντΟΣ Αθήνα, *2017-18*

Το διδακτικό πακέτο «Γλώσσα Γ΄ δημοτικού» αποτελείται από 3 τεύχη *Βιβλίο μαθητή*, και 2 τεύχη *τετράδιο εργασιών* και ένα τεύχος *οδηγίες για τον εκπαιδευτικό*.

Ενότητες:

1.*Πάλι μαζί*!- 6 κείμενα, Η θεματολογία της ενότητας είναι γνωριμία με το σχολικό περιβάλλον, επικοινωνία με τους συμμαθητές και συνεργασία με την ομάδα.

2.*Στο σπίτι και στη γειτονιά*, 4 κείμενα. Η θεματολογία της ενότητας είναι ελεύθερο χρόνο και οικογενειακή ζωή, παιδικά παιχνίδια, συλλογές, σχέσεις στο σπίτι και στη γειτονιά.

3.*Στη γη και θάλασσα*, 5 κείμενα. Η θεματολογία της ενότητας είναι ο άνθρωπος στη φύση, κατοικίδια ζώα, απειλούμενα είδη ζώων.

4.*Ο κόσμος γύρω μας*, 3 κείμενα, Η θεματολογία της ενότητας είναι το φυσικό περιβάλλον, η ανακύκλωση, περιβαλλοντική μόλυνση.

5.*Η πατρίδα μας γιορτάζει,* 3 κείμενα, Η θεματολογία της ενότητας είναι ιστορικά γεγονότα και επέτειοι, η γιορτή της σημαίας, η 28^{η} Οκτωβρίου 1940, γιορτή του Πολυτεχνείου.

6.*Πολιτείες ντυμένες στα λευκά,* 3 κεφάλαια, Η θεματολογία της ενότητας είναι ανθρώπινοι χαρακτήρες, στιγμιότυπα καθημερινής ζωής, αλλαγές στη φύση και στη ζωή των ανθρώπων.

7.*Ιστορίες του χειμώνα*, 3 κείμενα. Η θεματολογία της ενότητας είναι ανθρώπινες σχέσεις σε φανταστικές ιστορίες, αλλαγές στη φύση ανάλογα με την εποχή και ανθρώπινοι χαρακτήρες.

8.*Έλα στην παρέα μας*!, 5 κείμενα. Η θεματολογία της ενότητας είναι κοινωνικές και φιλικές σχέσεις, δραστηριότητες ελεύθερου χρόνου, διοργάνωση κοινωνικών εκδηλώσεων.

9.*Άνθρωποι και μηχανές*, 4 κείμενα, Η θεματολογία της ενότητας είναι τεχνολογικά επιτεύγματα.

10. *Γιορτάζω και θυμάμαι,* 5 κείμενα, Η θεματολογία της ενότητας είναι ιστορικά και θρησκευτικά γεγονότα, Χριστούγεννα, Πρωτοχρονιά, απόκριες, ο Ευαγγελισμός της Θεοτόκου, η Ελληνική Επανάσταση.

11. *Ήτανε μια φορά…*, 5 κείμενα. Η θεματολογία της ενότητας είναι φανταστικά ταξίδια, περιπέτειες, διαγενειακές σχέσεις.

12. *Του κόσμου το ψωμί,* 5 κείμενα. Η θεματολογία της ενότητας είναι λαϊκός πολιτισμός, αγροτικές εργασίες, παραδοσιακά επαγγέλματα, υγιεινές διατροφικές συνήθειες.

13. *Όλοι μια αγκαλιά, 3 κείμενα,* Η θεματολογία της ενότητας είναι εθελοντισμός, εθελοντικές οργανώσεις, ειρήνη, δικαιώματα παιδιού.

14. *Γιορτή και ξενοιασιά,* 3 κείμενα, Η θεματολογία της ενότητας είναι ήθη και έθιμα του Πάσχα, φυσιολατρία, - πρωτομαγιά, καλοκαιρινές διακοπές.

Συνολικά τα κείμενα της Γ΄ τάξης της «Γλώσσας Γ΄ δημοτικού» είναι 57 κείμενα.
Στο βιβλίο του γλωσσικού μαθήματος της Γ΄ τάξης εκτός από κείμενα, συναντάμε και εικονογράφηση με το υπό έρευνα υλικό μας.

Αναλυτικά:

Από αυτά αναφέρονται σε

1. Κείμενα/εικόνα υψηλής διαπολιτισμικότητας, 9 κείμενα
2. Κείμενα προσθετικής διαπολιτισμικής προσέγγισης: 8 κείμενα
3. Κείμενα με εθνοκεντρικό και συγχρόνως πολιτιστικό περιεχόμενο: 7 κείμενα
4. Κείμενα ιστορικά με εθνικό περιεχόμενο: 6 κείμενα.

Σύμφωνα και με το ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ 1: ΠΙΝΑΚΑΣ 3^{ος}: Βιβλίο «Γλώσσα Γ΄ Δημοτικού- *Τα απίθανα μολύβια*», *ΥΠΑΙΘΠΑ, ΙΤΥ-ΔΙΟΦΑντΟΣ Αθήνα,* 2017-2018.

- Στο Βιβλίο του μαθητή, τεύχος Α΄, Σελ 12. Ύπαρξη φωτογραφίας από μία σχολική αίθουσα στην Κίνα. Ανήκει στην κατηγοριοποίηση: *(1) Κείμενα/εικόνες υψηλής διαπολιτισμικότητας.* Αναφέρεται το περιεχόμενο σε εικόνα σχολικής τάξης από την Κίνα.
- Στο Βιβλίο του μαθητή, τεύχος Α΄, Σελ. 13- Ύπαρξη φωτογραφίας μίας σχολικής τάξης από το Μπανγκλαντές «*Να και ένα σχολείο στο Μπανγκλαντές. Τα παιδιά έχουν στολίσει την τάξη τους»*. Ανήκει στην κατηγοριοποίηση: *(1) Κείμενα/εικόνες υψηλής διαπολιτισμικότητας.* Αναφέρεται το περιεχόμενο σε Εικόνα σχολικής τάξης από το Μπανγκλαντές.Στο Βιβλίο του μαθητή, τεύχος Α΄, Φωτογραφία 1 , σ΄.12. Ανήκει στην κατηγοριοποίηση: *(1) Κείμενα/εικόνες υψηλής διαπολιτισμικότητας.* Αναφέρεται το περιεχόμενο σε φωτογραφία μιας τάξης Γ΄ δημοτικού ενός σχολείου της Ελλάδας.
- Στο Βιβλίο του μαθητή, τεύχος Α΄, Σελ 13- φωτογραφία μίας σχολικής τάξης από την Αυστραλία ,*Αυτά τα παιδιά ζουν στην Αυστραλία. Το σπίτι τους βρίσκεται πολύ*

μακριά από πόλεις και χωριά. Χρησιμοποιούν ασύρματο ή ηλεκτρονικό υπολογιστή για να επικοινωνήσουν με το δάσκαλό τους. Ανήκει στην κατηγοριοποίηση:*(2) Κείμενα προσθετικής διαπολιτισμικής προσέγγισης*. Αναφέρεται το περιεχόμενο: Εικόνα σχολικής τάξης από την Αυστραλία -Χρήση ντ στη μαθησιακή εξ αποστάσεως διδασκαλία

- Στο Βιβλίο του μαθητή, τεύχος Α΄, Σελ. 14, Δραστηριότητα: «*Ταξιδεύω σε σχολεία του κόσμου* ομοιότητες και διαφορές των σχολικών τάξεων σε Ελλάδα, Μπανγκλαντές. Ανήκει στην κατηγοριοποίηση: *(2) Κείμενα προσθετικής διαπολιτισμικής προσέγγισης.* Αναφέρεται το περιεχόμενο: σε ομοιότητες – διαφορές των σχολείων του κόσμου (Ελλάδα- Μπανγκλαντές).
- Στο Βιβλίο του μαθητή, τεύχος Α΄, σ. 16, «*Οι μεγάλοι θυμούνται τα δικά τους σχολικά χρόνια*», Μ. Σμπόρου, Βόλος (μαρτυρία). Ανήκει στην κατηγοριοποίηση: *(3) Κείμενα με εθνοκεντρικό και συγχρόνως πολιτιστικό περιεχόμενο.* Αναφέρεται το περιεχόμενο Μαρτυρία μίας παλιάς μαθήτριας πριν από τον πόλεμο του 1940, από το Βόλο, αναφορά στους δασκάλους της, στα βιβλία τους, στην εκμάθηση της προπαίδειας. Στο Βιβλίο του μαθητή, τεύχος Α΄, (μαρτυρία) Ράλλης Κοψίδι, Λήμνος. Φωτογραφίες από σχολικές τάξεις του 1970, μίας παλιάς σάκας, μίας ξύλινης κασετίνας, μίας παλιάς πλάκας, και τετραδίων παλιών μαθητών. Φωτογραφία από το αναγνωστικό «τα ψηλά βουνά» Σ. 15-16. Ανήκει στην κατηγοριοποίηση*: 3. Κείμενα με εθνοκεντρικό και συγχρόνως πολιτιστικό περιεχόμενο.* Αναφέρεται το περιεχόμενο: Μαρτυρία ενός παλαιού μαθητή από τη Λήμνο για το μοναδικό βιβλιοπωλείο του Κάστρου, όπου παρήγγειλε το Αναγνωστικό του. Στο Βιβλίο του μαθητή, τεύχος Α΄, σ.18 *Ένα σχολείο παρουσιάζεται στο διαδίκτυο*, πρωτεύον κείμενο. Ανήκει στην κατηγοριοποίηση: (*3) Κείμενα με εθνοκεντρικό και συγχρόνως πολιτιστικό περιεχόμενο.* Αναφέρεται το περιεχόμενο: Παρουσία και συγκριτική μελέτη για ένα σχολείο των Τρικάλων ν. Ημαθίας που παρουσιάζεται στο διαδίκτυο.
- Στο Βιβλίο του μαθητή, τεύχος Α΄, σ. 27. Εικονογράφηση παιδικής ζωγραφιάς με μία μαθήτρια με ειδικές ανάγκες σε καροτσάκι αναπηρικό, Η Αργυρώ είναι άτομο α.μ.ε.ε.α. Ανήκει στην κατηγοριοποίηση: *1. Κείμενα/εικόνες υψηλής διαπολιτισμικότητας.* Αναφέρεται το περιεχόμενο στο σεβασμό στη διαφορετικότητα και ο σεβασμός σε άτομα με ειδικές ικανότητες.
- Στο Βιβλίο του μαθητή, τεύχος Α΄, σ. 32, «*Η φίλη μας η Αργυρώ*», ποίημα, Τζίν Γουιλλις, *Η Αργυρώ γελάει*, απόδοση Φ. Μανδηλαράς, εκδ. Πατάκη. Ανήκει στην κατηγοριοποίηση: *(1) Κείμενα/εικόνες υψηλής διαπολιτισμικότητας*. Αναφέρεται το περιεχόμενο Το ποίημα δείχνει ότι η Αργυρώ έχει τις ίδιες δραστηριότητες και τις συναισθηματικές καταστάσεις όπως όλα τα παιδιά. Σεβασμός στη διαφορετικότητα, **,** ο σεβασμός σε άτομα με ειδικές ικανότητες.
- Στο Βιβλίο του μαθητή, τεύχος Α΄, σ. 78, *«Ύμνος της σημαίας», απόσπασμα* από το ποίημα του Στ. Δάφνη, Ύμνος της σημαίας», στο βιβλίο του Θ.Α. Γιαννόπουλου, Νεότερη Σχολική Ανθολογία, εκδ. Χ. Τεγόπουλου-Ν. Νίκα. Ανήκει στην κατηγοριοποίηση: *(4) Κείμενα/εικόνα ιστορικά με εθνικό περιεχόμενο.* Αναφέρεται το περιεχόμενο στην Φωτογραφία «Η ελληνική σημαία στον Ιερό βράχο της Ακροπόλεως».

- Στο Βιβλίο του μαθητή, τεύχος Α΄, *Από το ημερολόγιο της Ροζίνας ,μίας δεκάχρονης εβραιοπούλας από τη Θεσσαλονίκη*, διασκευή αποσπάσματα και φωτογραφίες από το βιβλίο της Ροζίνας Πάδρο-Ασσέρ Ροζίνα 548 ημέρες με άλλο όνομα, εκδ. Γαβριηλίδης. Ανήκει στην κατηγοριοποίηση: *(1). Κείμενα/εικόνες υψηλής διαπολιτισμικότητας.* Αναφέρεται το περιεχόμενο στον ιταλο-ελληνικό πόλεμο και στην Γερμανική κατοχή, και την ιστορική περίοδο 1940-1944.
- Στο Βιβλίο του μαθητή, τεύχος Α΄, «*Για λίγο ψωμί*», απόσπασμα από τη μαρτυρία του Περικλή Παπαχατζιδάκη στο ένθετο «*Επτά ημέρες*» της εφημ. Η καθημερινή της Κυριακής. Ανήκει στην κατηγοριοποίηση: *(4) Κείμενα ιστορικά με εθνικό περιεχόμενο.* Αναφέρεται το περιεχόμενο στην πείνα της Κατοχής και σε ένα ελληνόπουλο πεινασμένο που ανέβηκε πάνω σε ένα καμιόνι γερμανικό να πετάξει στον πεινασμένο κόσμο κουραμάνες.
- Στο Βιβλίο του μαθητή, τεύχος Β΄,«*Ο χάλκινος γίγαντας*» μύθος από την αρχαία Ελλάδα. Ανήκει στην κατηγοριοποίηση: *(4) Κείμενα ιστορικά με εθνικό περιεχόμενο.* Αναφέρεται το περιεχόμενο. στο «Θεό Ήφαιστο, το Θεό της φωτιάς και του σιδήρου που κατασκεύασε ένα χάλκινο γίγαντα για το βασιλιά Μίνωα. Ο γίγαντας Ταλώς έπαιρνε ενέργεια από μία φλέβα μέσα από την οποία έτρεχε θεϊκό αίμα»…».
- Στο Βιβλίο του μαθητή, τεύχος Β΄, σ.75-76, «*Να τα πούμε;*», κάλαντα Χριστουγέννων και Φώτων. Ανήκει στην κατηγοριοποίηση*: 3. Κείμενα με εθνοκεντρικό και συγχρόνως πολιτιστικό περιεχόμενο.* Αναφέρεται το περιεχόμενο *στα κάλαντα και το περιεχόμενό τους έχει προστιθέμενη πολιτιστική αξία με την μεταλαμπάδευση της παράδοσης και των εθίμων.*
- Στο Βιβλίο του μαθητή, τεύχος Β΄, σ. 78, «*Η καταστροφή των Ψαρών*», Ανήκει στην κατηγοριοποίηση: *(4)* Κείμενα ιστορικά με εθνικό περιεχόμενο. Αναφέρεται το περιεχόμενο για το 1824, η καταστροφή των Ψαρών από τους Τούρκους, ιστορική αναφορά.
- Στο Βιβλίο του μαθητή, τεύχος Β΄, «*Η καταστροφή των Ψαρών*», ποίημα Δ. Σολωμού, άπαντα, εκδ. Ίκαρος Ανήκει στην κατηγοριοποίηση: *4. Κείμενα ιστορικά με εθνικό περιεχόμενο*. Αναφέρεται το περιεχόμενο στα ιστορικά γεγονότα του 1824, δηλαδή στην καταστροφή των Ψαρών από τους Τούρκους, όπου και γίνεται ιστορική αναφορά.
- Στο Βιβλίο του μαθητή, τεύχος Β΄, σ. 80, «*Ο Ευαγγελισμός της Θεοτόκου*», Ανήκει στην κατηγοριοποίηση: *(3) Κείμενα με εθνοκεντρικό και συγχρόνως πολιτιστικό περιεχόμενο*. Αναφέρεται στο Θρησκευτικό περιεχόμενο του εορτασμού του Ευαγγελισμού της Θεοτόκου.
- Στο Βιβλίο του μαθητή, τεύχος Γ΄, «*Τα ταξίδια του παππού μου*», Γ. Βυιζηνός σ. 4 Ανήκει στην κατηγοριοποίηση: Κείμενα ιστορικά με εθνικό περιεχόμενο. Αναφέρεται το περιεχόμενο Αναφορά στην Πόλη (Κωνσταντινούπολη) και στην Αγία Σοφία.
- Στο Βιβλίο του μαθητή, τεύχος Γ΄, «*Το νησί του Αιόλου*», Ομήρου Οδύσσεια, διασκευή Στ. Βογιατζόγλου, εκδ. Χαρταετός, Α.Σ.Ε. σ.19-20Αναφορά στο νησί του Αιόλου 4 Κείμενα ιστορικά με εθνικό περιεχόμενο. Ανήκει στην κατηγοριοποίηση: Αναφέρεται το περιεχόμενο
- Στο Βιβλίο του μαθητή, τεύχος Γ΄, «*Στο καράβι του Οδυσσέα*», 21- αγγείο 5^{ου} αι. Π.Χ.. Ανήκει στην κατηγοριοποίηση: 4 .Κείμενα ιστορικά με εθνικό περιεχόμενο

Αναφέρεται το περιεχόμενο Αναφορά στο νησί του Αιόλου

- Στο Βιβλίο του μαθητή, τεύχος Γ΄, «*Γεια σου χαρά σου Βενετιά*», ποίημα, Νίκου Γκάτσου με Δραστηριότητες κατανόησης κειμένου ή εικόνων. Ανήκει στην κατηγοριοποίηση: *(2) Κείμενα προσθετικής διαπολιτισμικής προσέγγισης* και 1 Κείμενα/εικόνες υψηλής διαπολιτισμικότητας. Αναφέρεται το περιεχόμενο *ΟΛΟΚΛΗΡΗ ΕΝΟΤΗΤΑ* στην Βενετία.
- Στο Βιβλίο του μαθητή, τεύχος Γ΄, Σελ. 49 μία παιδική ζωγραφιά από τη Unisef Εικόνα- παιδική ζωγραφιά, Ανήκει στην κατηγοριοποίηση: *(1), Κείμενα/εικόνες.*
- Στο Βιβλίο του μαθητή, τεύχος Γ΄, Σελ. 50, 3 κειμενάκια με μαρτυρίες παιδιών από φυλλάδια της Unisef και Action Aid. 1. Σαλέμος- Αιθιοπία, 2. Σακίντα Σρι Λάνκα, 3. Σόφια, Νίγηρας 1. Σαλέμος- Αιθιοπία (παιδική εργασία, Σ..Π., παιδικές αρρώστιες/έλλειψη νερού). 2. Σακίντα Σρι Λάνκα, (φυσικές καταστροφές, εσωτερική μετανάστευση). 3. Σόφια, Νίγηρας (εκπαίδευση ΑΜΕΑ- με προβλήματα όρασης- ειδικό σχολείο, πολυγλωσσία με δύο 2 μητρικές γλώσσες, Σ.Ε.Π.). Ανήκει στην κατηγοριοποίηση: *(2) Κείμενα προσθετικής διαπολιτισμικής προσέγγισης.* Αναφέρεται το περιεχόμενο στη σχολική ζωή και καθημερινές συνήθειες: (παιδική εργασία, Σ..Π., παιδικές αρρώστιες/έλλειψη νερού), (φυσικές καταστροφές, εσωτερική μετανάστευση) *στοιχεία υψηλής διαπολιτισμικότητας.*
- Στο Βιβλίο του μαθητή, τεύχος Γ΄, Σελ. 51, 3 κειμενάκια με μαρτυρίες παιδιών από φυλλάδια της Unisef και Action Aid, παιδιών από 1. Παντμίνι Ινδία, 2. Αμπιντουλάχ, Αφγανιστάν, 3. Αϊσά, Μαρόκο 4. ομάδα παιδιών απ' όλον τον κόσμο. Ανήκει στην κατηγοριοποίηση: 2 Κείμενα προσθετικής διαπολιτισμικής Προσέγγισης και 1. Κείμενα/εικόνες υψηλής διαπολιτισμικότητας. Αναφέρεται το περιεχόμενο: Σχολική ζωή και καθημερινές συνήθειες, (παιδική εργασία, παιχνίδι, ελεύθερος χρόνος), (πόλεμος- προσφυγιά, Σ.Ε.Π.), (εκπαίδευση κοριτσιών, Σ.Ε.Π.), (ζητούν στέγη, τροφή, τους αρέσει το παιχνίδι, και το σχολείο, συζητούν για τη σωτηρία του πλανήτη και επιθυμούν μία ευτυχισμένη ζωή). 1. Παντμίνι Ινδία (παιδική εργασία, παιχνίδι, ελεύθερος χρόνος), 2. Αμπιντουλάχ, Αφγανιστάν (πόλεμος- προσφυγιά, Σ.Ε.Π.), 3. Αϊσά, Μαρόκο (εκπαίδευση κοριτσιών, Σ.Ε.Π.), 4. ομάδα παιδιών απ' όλον τον κόσμο (ζητούν στέγη, τροφή, τους αρέσει το παιχνίδι, και το σχολείο, συζητούν για τη σωτηρία του πλανήτη και επιθυμούν μία ευτυχισμένη ζωή).
- Στο Βιβλίο του μαθητή, τεύχος Γ΄, Σελ. 53, Πρωτεύον κείμενο Κείμενο για την βοήθεια προς και από την Ελλάδα της Unisef και Action Aid. Ανήκει στην κατηγοριοποίηση: *(2) Κείμενα προσθετικής διαπολιτισμικής προσέγγισης.* Αναφέρεται το περιεχόμενο Εθελοντισμός, οργανώσεις Μ.Κ.Ο Πρόγραμμα «Σχολεία υπερασπιστές παιδιών»
- Στο Βιβλίο του μαθητή, τεύχος Γ΄, Σελ. 54, κείμενο για την βοήθεια προς και από την Ελλάδα της Action Aid. Πρωτεύον κείμενο. Ανήκει στην κατηγοριοποίηση: *(2)* Κείμενα προσθετικής διαπολιτισμικής προσέγγισης. Αναφέρεται το περιεχόμενο Εθελοντισμός, οργανώσεις Μ.Κ.Ο.
- Στο Βιβλίο του μαθητή, τεύχος Γ΄, Σελ. 54, κείμενο «Βοήθεια χωρίς σύνορα» για τις οργανώσεις Μ.Κ.Ο. παροχής βοήθειας σε όλα τα μέρη του κόσμου- «*Γιατροί χωρίς σύνορα», «Χαμόγελο του παιδιού».* Δευτερεύον κείμενο Ανήκει στην

κατηγοριοποίηση: *(2) Κείμενα προσθετικής διαπολιτισμικής προσέγγισης.* Αναφέρεται το περιεχόμενο Εθελοντισμός- οργανώσεις Μ.Κ.Ο.

- Στο Βιβλίο του μαθητή, τεύχος Γ΄, Σελ. 54, «*Το σχολείο μας υιοθετεί ένα παιδί Γιακόλας, αγόρι από το χωριό Γιαμπέλο της Αιθιοπίας.* Ανήκει στην κατηγοριοποίηση: *(2)* Κείμενα προσθετικής διαπολιτισμικής προσέγγισης. Αναφέρεται το περιεχόμενο *στο θέμα: Ανάδοχοι παιδιών από ξένες χώρες.*
- Στο Βιβλίο του μαθητή, τεύχος Γ΄, Σελ. 56, κείμενο πρωτεύον «Η πτήση των γερανών», Διασκευή αποσπάσματος από το βιβλίο της Ρεμπέκα Χειζελ, *«Ηρωικά παιδιά»*, εκδ. Φυτράκη. Εικόνα από το μνημείο του τάφου της ηρωίδας Σαντάκο Σασάκι, Χιροσίμα Ιαπωνίας *(1) Κείμενα/εικόνες υψηλής διαπολιτισμικότητας*. Ανήκει στην κατηγοριοποίηση: Αναφέρεται το περιεχόμενο. Έθιμα, τέχνη οριγκάμι- περιτυλίγματος χαρτιού & φτιάχνουν γερανούς. Παγκόσμια ειρήνη, Φιλία λαών.
- Στο Βιβλίο του μαθητή, τεύχος Γ΄, Σελ. 57, κείμενο πρωτεύον, «Εκείνο το σημαδιακό καλοκαίρι», Μαρία Αβραμίδου, «οι ωραίες Κυριακές», εκδ. Πατάκη. Εικόνα με παιδί που γράφει στην άμμο ένα μήνυμα» η Κύπρος είναι μία». Ανήκει στην κατηγοριοποίηση: *(2) Κείμενα προσθετικής διαπολιτισμικής προσέγγισης.* Αναφέρεται το περιεχόμενο Πόλεμος- Προσφυγιά- Κατοχή της Β. Κύπρου.
- Στο Βιβλίο του μαθητή, τεύχος Γ΄, Σελ. 60, ποίημα «*Ένα παιδί γράφει στον Θεό*», του Αντώνη Σαμαράκη, από το βιβλίο «Έχω δικαίωμα, Ένα ποίημα και δέκα ιστορίες για παιδιά», εκδ. Unicef. Πρωτεύον ποίημα. Ανήκει στην κατηγοριοποίηση: *(1) Κείμενα/εικόνες υψηλής διαπολιτισμικότητας.* Αναφέρεται το περιεχόμενο στην Παγκόσμια ειρήνη και στον Πόλεμο.

4.4. Το Βιβλίο της Γλώσσας Δ΄ δημοτικού με τίτλο: «*Πετώντας με τις λέξεις*», ΥΠΠΕΘ, Ι.Τ.Υ-ΔΙΟΦΑντΟΣ 2017-2018.

Το διδακτικό πακέτο «Γλώσσα Δ΄ δημοτικού» : «*Πετώντας με τις λέξε*ις», ΥΠΑΙΘΠΑ, Ι.Τ.Υ-ΔΙΟΦΑντΟΣ, Αθήνα 2012-13, αποτελείται από 3 τεύχη *Βιβλίο μαθητή*, και 2 τεύχη *Τετράδιο Εργασιών* και ένα *τεύχος οδηγίες για τον εκπαιδευτικό.*

Ενότητες:

1. Ένα ακόμα σκαλί, 5 κείμενα.
2. Ρώτα το νερό … τι τρέχει, 5 κείμενα
3. Το σχολείο γιορτάζει *την ελευθερία και τη δημοκρατία,* 7 κείμενα.
4. Εμένα με νοιάζει, 4 κείμενα.
5. Ασφαλώς… κυκλοφορώ, 4 κείμενα.
6. Ιστορίες παιδιών, 4 κείμενα.
7. Η ελιά, 4 κείμενα.
8. Χριστός γεννάται, 5 κείμενα.
9. Η παράσταση αρχίζει, 5 κείμενα.
10. Λέξεις φτερουγίζουν πέρα, ταξιδεύουν στον αέρα, 4 κείμενα.
11. Γελάσαμε με την ψυχή μας, 4 κείμενα.
12. Χαίρε, ω χαίρε, ελευθεριά!, 4 κείμενα.
13. Όλοι διαφορετικοί, όλοι ίδιοι, 4 κείμενα.
14. Το ανθρώπινο θαύμα, 4 κείμενα.

15. Χριστός Ανέστη!, 3 κείμενα.
16. Ταξίδια στην Ελλάδα, 4 κείμενα.

Συνολικά τα κείμενα της Δ΄ τάξης της «Γλώσσας Δ΄ τάξης είναι: 62 κείμενα.

Υπάρχει ολόκληρη ενότητα η 13η_: *Όλοι διαφορετικοί, όλοι ίδιοι,* αφιερωμένη στα δικαιώματα του παιδιού, στο σεβασμό στη διαφορετικότητα.

Επίσης υπάρχουν και δύο ενότητες με εθνικά θέματα, που εξιστορούν ιστορικά γεγονότα: η 3η ενότητα: *Το σχολείο γιορτάζει την ελευθερία και τη δημοκρατία,* με 7 κείμενα, για την 28η Οκτωβρίου του 1940 και την Αντίσταση και την 17η Νοεμβρίου 1973 και η 12η ενότητα, *Χαίρε, ω χαίρε, ελευθεριά!,* αφιερωμένη στην 25η Μαρτίου 1821.

Επίσης υπάρχουν και δύο ενότητες με θέματα επίκαιρα των θρησκευτικών εορτών, Χριστουγέννων και Πασχαλιάς, αντιστοίχως η 8η ενότητα: *Χριστός γεννάται με 5 κείμενα* και η 15η ενότητα, *Χριστός Ανέστη!* με 3 κείμενα.

Αναλυτικά:

Από αυτά αναφέρονται σε

1. Κείμενα/εικόνα υψηλής διαπολιτισμικότητας, 5 κείμενα
2. Κείμενα προσθετικής διαπολιτισμικής προσέγγισης: 7 κείμενα
3. Κείμενα με εθνοκεντρικό και συγχρόνως πολιτιστικό περιεχόμενο: 6 κείμενα
4. Κείμενα ιστορικά με εθνικό περιεχόμενο: 13 κείμενα

Σύμφωνα και με το ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ 1: ΠΙΝΑΚΑΣ 4ος , Βιβλίο Ι.Τ.Υ.Ε. -ΔΙΟΦΑντΟΣ2017-2018: Γλώσσα Δ΄ δημοτικού, «*Πετώντας με τις λέξεις*», Ι.Τ.Υ.Ε. -ΔΙΟΦΑντΟΣ2017-2018.

- Στο Βιβλίο του μαθητή, τεύχος Α΄, «*Ξημερώνει μία νέα ημέρα… για το σχολείο* ΠΡΩΤΕΥΟΝ κείμενο, Ανήκει στην κατηγοριοποίηση: *(3)* Κείμενα με εθνοκεντρικό και συγχρόνως πολιτιστικό περιεχόμενο. Αναφέρεται το περιεχόμενο Δύο κείμενα: 1. από την παιδική εφημερίδα της Καθημερινής, Οι ερευνητές πάνε παντού, 10/12/2000. 2ο κείμενο: από την παιδική εφημερίδα της Καθημερινής, Οι ερευνητές πάνε παντού, 22/04/2001 Το 1ο κείμενο αναφέρεται στο σχολείο της Αρχαίας Ελλάδας, *όπου ο δάσκαλος ονομαζόταν γραμματιστής, καθόταν στην θρόνο/καρέκλα και έκανε μάθημα.*
  2ο *κείμενο στο σχολείο του μέλλοντος 2025, «…με τους Η/Υ την ηλεκτρονική τσάντα, τον ηλεκτρονικό στυλό, όπου στο μάθημα της Ιστορίας βλέπουν τον Παρθενώνα όπως ήταν όταν είχε τελειώσει η κατασκευή του, ξεναγούνται στο εσωτερικό του ναού και βλέπουν το Χρυσελεφάντινο άγαλμα της Θεάς Αθηνάς. Ο δάσκαλος αυτό είναι τηλεδιάσκεψη με ένα μεγάλο καθηγητή Πανεπιστημίου που μπορεί να απαντήσει σε ερωτήσεις τους».*
- Στο Βιβλίο του μαθητή, τεύχος Α΄, Το νερό στη θρησκεία, στους μύθους και στις παραδόσεις. Τρία μικρά κείμενα: 1.«*Οι νύμφες στην Ελληνική μυθολογία» από το διαδίκτυο. Όταν το νερό κοιμάται, εκπ. πακέτο «Ένα κουτί γεμάτο νερό», εκδ. Καλειδοσκόπιο, Αθήνα, 1999.* Ανήκει στην κατηγοριοποίηση: *(3) Κείμενα με εθνοκεντρικό και συγχρόνως πολιτιστικό περιεχόμενο* Αναφέρεται το περιεχόμενο στα ήθη και τα έθιμα, ειδικότερα στο νερό και στις δοξασίες του κατά χρονικές περιόδους στην Ελλάδα.

- Στο Βιβλίο του μαθητή, τεύχος Α΄, ολόκληρη η 3η ενότητα «*Το σχολείο γιορτάζει την ελευθερία και τη δημοκρατία*». Ανήκει στην κατηγοριοποίηση*: (4) Κείμενα ιστορικά με εθνικό περιεχόμενο*. Αναφέρεται το περιεχόμενο: σε ιστορικά θέματα του έπους του 1940 και της κατοχής, της αντίστασης και των γεγονότων του Πολυτεχνείου.
- Στο Βιβλίο του μαθητή, τεύχος Α΄, «*Οκτώβρης 1940*», Γ. Ρίτσος, Αθήνα, 1940, από το βιβλίο της Ζ. Σπυροπούλου, Τα κείμενα της πατρίδας, εκδ. Gutenberg, ΑΑθήνα, 2002. Ανήκει στην κατηγοριοποίηση*: (4) Κείμενα ιστορικά με εθνικό περιεχόμενο*. Αναφέρεται το περιεχόμενο: σε ιστορικά θέματα του έπους του 1940 και της κατοχής.
- Στο Βιβλίο του μαθητή, τεύχος Α΄, «*Ημερολόγιο από τον πόλεμον του 1940*», Σ. Τζιρόπουλος, Νέα Θέσις, Αθήνα, 19977, απόσπασμα. Ανήκει στην κατηγοριοποίηση*: (4) Κείμενα ιστορικά με εθνικό περιεχόμενο*. Αναφέρεται το περιεχόμενο: σε ιστορικά θέματα του έπους του 1940 και της κατοχής, της αντίστασης και των γεγονότων του Πολυτεχνείου.
- Στο Βιβλίο του μαθητή, τεύχος Α΄, «Για γέλια και για κλάματα», γελοιογραφίες σχετικές 1940 Ανήκει στην κατηγοριοποίηση*: (4) Κείμενα ιστορικά με εθνικό περιεχόμενο*. Αναφέρεται το περιεχόμενο: σε ιστορικά θέματα του έπους του 1940 και της κατοχής, της αντίστασης και των γεγονότων του Πολυτεχνείου.
- Στο Βιβλίο του μαθητή, τεύχος Α΄, «*Αντίσταση*», Σπ. Τσίρος, Οι πήλινες μούσες, εκδ. Κέδρος, Αθήνα, 1988, (διασκευή). Ανήκει στην κατηγοριοποίηση*: (4) Κείμενα ιστορικά με εθνικό περιεχόμενο*. Αναφέρεται το περιεχόμενο: σε ιστορικά θέματα του έπους του 1940 και της κατοχής, της αντίστασης και των γεγονότων του Πολυτεχνείου.
- Στο Βιβλίο του μαθητή, τεύχος Α΄, «*Ένα στεφάνι για τους ήρωες- Ζήτω η Ελλάδα*», κατασκευή. Ανήκει στην κατηγοριοποίηση*: (4) Κείμενα ιστορικά με εθνικό περιεχόμενο*. Αναφέρεται το περιεχόμενο: σε ιστορικά θέματα του έπους του 1940 και της κατοχής, της αντίστασης.
- Στο Βιβλίο του μαθητή, τεύχος Α΄, «γενική επίκληση», Γιάννης Γιάννου, Πολυτεχνείο 1973, εκδ. Gutenberg. Ανήκει στην κατηγοριοποίηση*: (4) Κείμενα ιστορικά με εθνικό περιεχόμενο*. Αναφέρεται το περιεχόμενο: σε ιστορικά θέματα των γεγονότων του Πολυτεχνείου.
- Στο Βιβλίο του μαθητή, τεύχος Α΄, «*Τα κάγκελα*», ποίημα, Κ. Μητροπούλου, *Το χρονικό των τριών ημερών*, εκδ. Κέδρος, 1982. Ανήκει στην κατηγοριοποίηση*: (4) Κείμενα ιστορικά με εθνικό περιεχόμενο*. Αναφέρεται το περιεχόμενο: σε ιστορικά θέματα των γεγονότων του Πολυτεχνείου.
- Στο Βιβλίο του μαθητή, τεύχος Β΄, «*Ο εξάχρονος ήρωας της Ορλεάνης*», διασκευή, εφ. Καθημερινή 2005-σελ. 20. Ανήκει στην κατηγοριοποίηση*: (2) Κείμενα προσθετικής διαπολιτισμικής προσέγγισης.* Αναφέρεται το περιεχόμενο σε ένα ξένο αγόρι τον ντρεαμόντε (αγόρι) και σε συνθήκες της καθημερινή ζωή με φυσικές καταστροφές και στον πανανθρώπινο αγώνα για επιβίωση. Ο ντρεαμόντε (αγόρι) διαφυλάσσει με αλτρουισμό τη σωματική ακεραιότητα των αδερφών του από τις φυσικές καταστροφές μόνος του, χωρίς την παρουσία των γονέων του- Καθημερινή ζωή- φυσικές καταστροφές- επιβίωση.

- Στο Βιβλίο του μαθητή, τεύχος Β΄, «*Οι μύθοι για την ελιά*», 1. «Η ελιά δώρο της Αθηνάς», 2. «Οι Ελιά του Αρισταίου», Ν. και Μ. Ψιλάκη- Η. Καστανάς, Ο πολιτισμός της ελιάς, εκδ. Καρμανώρ, Ηράκλειο, 1999, διασκευή *Ο Αρισταίος γιος του Απόλλωνα και της Κυρήνης…*» Ανήκει στην κατηγοριοποίηση*: (3) Κείμενα με εθνοκεντρικό και συγχρόνως πολιτιστικό περιεχόμενο.* Αναφέρεται το περιεχόμενο σε συνθήκες της καθημερινής ζωής και με πολιτιστικά στοιχεία που έχουν σχέση με την ελιά.
- Στο Βιβλίο του μαθητή, τεύχος Β΄, «*Η ελιά στην Ελλάδα και τη Μεσόγειο*» ,σελ. 35 Ανήκει στην κατηγοριοποίηση: *(3) Κείμενα με εθνοκεντρικό και συγχρόνως πολιτιστικό περιεχόμενο*. Αναφέρεται το περιεχόμενο Έθιμα και καθημερινές συνήθειες.
- Στο Βιβλίο του μαθητή, τεύχος Β΄, «Χριστουγεννιάτικα κάλαντα της Κύπρου» σ. 49 Ανήκει στην κατηγοριοποίηση: *(2)* Κείμενα προσθετικής διαπολιτισμικής προσέγγισης Αναφέρεται το περιεχόμενο
- Στο Βιβλίο του μαθητή, τεύχος Β΄, «*Ζωγραφίστε τις ευχές σας*»- κάρτα του Βρετανού ζωγράφου Τζον Χόρσλεϊ, 1843, Στ. Μορφίδης, εφ. Το Βήμα, 19/1/2004. Ανήκει στην κατηγοριοποίηση: *(2) Κείμενα προσθετικής διαπολιτισμικής προσέγγισης.* Αναφέρεται το περιεχόμενο
- Στο Βιβλίο του μαθητή, τεύχος Β΄, «*Η παράσταση αρχίζει*»- θεατρικό έργο του Τζιάνη Ροντάρι διασκευή Ξένια Καλογεροπούλου. Ανήκει στην κατηγοριοποίηση: *(2) Κείμενα προσθετικής διαπολιτισμικής προσέγγισης* Αναφέρεται το περιεχόμενο
- Στο Βιβλίο του μαθητή, τεύχος Β΄, *«Όρνιθες»* του Αριστοφάνη. Σε κόμικ, σ.67, Οι κωμωδίες του Αριστοφάνη σε κόμικς, Όρνιθες, Διασκευή- κείμενα Τ. Αποστολίδης, σκίτσα, Γ. Ακοκαλίδης, Εκδ. Γράμματα, Αθήνα, 1999Ανήκει στην κατηγοριοποίηση: . *(3) Κείμενα με εθνοκεντρικό και συγχρόνως πολιτιστικό περιεχόμενο.* Αναφέρεται το περιεχόμενο
- Στο Βιβλίο του μαθητή, τεύχος Β΄, σ. 87-88, ***«****Χορεύοντας με … τους ανήκουστους ήχους»*, νοηματικό αλφάβητο- εικόνα, Γκ. Καπλάνι, εφ. Τα ΝΕΑ, 23/6/2003, διασκευή Για τη νοηματική γλώσσα. Α.Μ.Ε.Ε.Α.
- *(1) Κείμενα/εικόνα υψηλής διαπολιτισμικότητας.* Ανήκει στην κατηγοριοποίηση: Αναφέρεται το περιεχόμενο στο νοηματικό αλφάβητο- εικόνα και ειδικά για τη νοηματική γλώσσα. Α.Μ.Ε.Ε.Α.
- Στο Βιβλίο του μαθητή, τεύχος Β΄, σ. 93 «Γραφή η μνήμη των ανθρώπων», Ιστορία γραφής, εκδ. Ερευνητές, Αθήνα, 1197, διασκευή. Ανήκει στην κατηγοριοποίηση: *(2) Κείμενα προσθετικής διαπολιτισμικής προσέγγισης.* Αναφέρεται το περιεχόμενο σε διάφορα είδη γραφής παγκοσμίως.
- Στο Βιβλίο του μαθητή, τεύχος Β΄, σ. 93, «Ο δίσκος της Φαιστού» πληροφοριακό κείμενο από το διαδίκτυο, Ανήκει στην κατηγοριοποίηση: *(3) Κείμενα με εθνοκεντρικό και συγχρόνως πολιτιστικό περιεχόμενο.* Αναφέρεται το περιεχόμενο στο δίσκο της Φαιστού και στην Μινωική Κρήτη, διασυνδέεται με το μάθημα της Ιστορίας της Δ΄ δημοτικού.
- Στο Βιβλίο του μαθητή, τεύχος Β΄,«*Οι κινέζικοι χαρακτήρες*», *Η επικοινωνία από την αρχή μέχρι το Ιντερνέτ, εγκυκλοπαίδεια των νέων,* εκδ. Πατάκη. Ανήκει στην

κατηγοριοποίηση: *(2) Κείμενα προσθετικής διαπολιτισμικής προσέγγισης* Αναφέρεται το περιεχόμενο της επικοινωνίας

- Στο Βιβλίο του μαθητή, τεύχος Γ΄, «Χαίρε, ω χαίρε, ελευθεριά». Ύμνος εις την Ελευθερία», Διονύσιος Σολωμός., μελοποίηση Νικόλαος Μάντζαρος, Εθνικός Ύμνος και ολοσέλιδη εικόνα: Η Ελλάς ευγνωμονούσα, Θ. Βρυζάκη, Εθνική Πινακοθήκη. Ανήκει στην κατηγοριοποίηση: *(4) Κείμενα ιστορικά με εθνικό περιεχόμενο*. Αναφέρεται το περιεχόμενο: σε ιστορικά θέματα του 1821.
- Στο Βιβλίο του μαθητή, τεύχος Γ΄, «Έτσι σώθηκε το έθνος», Ν. Καζαντζάκης, Ο καπετάν Μιχάλης, Αρ. Κωστόπουλος, Β. Κωστοπούλου- Κωτουλοπούλου, Το θαύμα του 1821, εκδ. Μαλλιάρης- Παιδεία, Α.Ε. Θεσσ/νικη 1991.Ανήκει στην κατηγοριοποίηση: *(4) Κείμενα ιστορικά με εθνικό περιεχόμενο*. Αναφέρεται το περιεχόμενο: σε ιστορικά θέματα του 1821.
- Στο Βιβλίο του μαθητή, τεύχος Γ΄, σ. 29. «Εμείς δεν προσκυνούμε» Θεόδωρος Κολοκοτρώνης, αποσπάσματα, Αρ. Κωστόπουλος, Β. Κωστοπούλου- Κωτουλοπούλου, Το θαύμα του 1821, εκδ. Μαλλιάρης- Παιδεία, Α.Ε. Θεσσ/νικη 1991. Ανήκει στην κατηγοριοποίηση: *(4) Κείμενα ιστορικά με εθνικό περιεχόμενο*. Αναφέρεται το περιεχόμενο: σε ιστορικά θέματα του 1821.
- Στο Βιβλίο του μαθητή, τεύχος Γ΄, σ.30. «Ο τρελός μπουρλοτιέρης» Σπ. Τρικούπης, Αρ. Κωστόπουλος, Β. Κωστοπούλου- Κωτουλοπούλου, Το θαύμα του 1821, εκδ. Μαλλιάρης- Παιδεία, Α.Ε. Θεσσ/νικη 1991. Ανήκει στην κατηγοριοποίηση: *(4) Κείμενα ιστορικά με εθνικό περιεχόμενο*. Αναφέρεται το περιεχόμενο: σε ιστορικά θέματα του 1821.
- Στο Βιβλίο του μαθητή, τεύχος Γ΄, «Του Διάκου» Δημοτικό, Ν. Πολίτης, Εκλογαί από τα τραγούδια του ελληνικού λαού, εκδ. Ε.Γ. Βαγιονάκη, Αθήνα, 1978. Ανήκει στην κατηγοριοποίηση: *(4) Κείμενα ιστορικά με εθνικό περιεχόμενο*. Αναφέρεται το περιεχόμενο: σε ιστορικά θέματα του 1821 και Δημοτικό τραγούδι
- Στο Βιβλίο του μαθητή, τεύχος Γ΄, «κατάλογος αγωνιστών του 1821», Μ. Παλιούρα, Δ/νση εκδ. –παραγωγής, Ίδρυμα Τύπου ΑΣ.Ε., 1996. Ανήκει στην κατηγοριοποίηση: *(4) Κείμενα ιστορικά με εθνικό περιεχόμενο*. Αναφέρεται το περιεχόμενο: σε ιστορικά θέματα του 1821.
- Στο Βιβλίο του μαθητή, τεύχος Γ΄, ΕΝΟΤΗΤΑ 13^{η} «Όλοι διαφορετικοί όλοι ίδιοι» σελ. 33- Ανήκει στην κατηγοριοποίηση: *(1) Κείμενα/εικόνα υψηλής διαπολιτισμικότητας.* Αναφέρεται το περιεχόμενο: Γνωριμία με Διαπολιτισμικό σχολείο. Δικαιώματα παιδιών.
- Στο Βιβλίο του μαθητή, τεύχος Γ΄, «Όλου του κόσμου τα παιδιά» ποίημα του Χ. Σακελλαρίου «Το βιβλίο των τραγουδιών», εκδ. Ελλ. Γράμματα, 2002 Πρωτεύον - ποίημα *Φωτογραφία με παιδιά από όλον τον κόσμο , Unisef, Donna De Cesare, περιοδικό Κόσμος, 63^{ο} τεύχος , χειμώνας 2006* Ρασιμ , Αχμέτ, Ανήκει στην κατηγοριοποίηση: *(1)* Κείμενα/εικόνες υψηλής διαπολιτισμικότητας. Αναφέρεται το περιεχόμενο: παιδιά που αλληλογραφούν, Τζον από την Καλιφόρνια, Λούσυ από την Αυστραλία, Αρνί από τη Γαλλία, Παιδιά από το Σουδάν, Κάρλος από το Μεξικό. Χώρες/ήπειροι καταγωγής παιδιών: Αμερική, Γαλλία, Αυστραλία.

- Στο Βιβλίο του μαθητή, τεύχος Γ΄, σελ. 36-37. Πρωτεύον κείμενο- «*Το σχολείο του κόσμου*» Λίας Χατζοπούλου – Καραβία, «Το σχολείο του κόσμου», εκδ. Φυτράκη, Αθήνα, 2001, διασκευή. Ανήκει στην κατηγοριοποίηση: *(2) Κείμενα προσθετικής διαπολιτισμικής προσέγγισης.* Αναφέρεται το περιεχόμενο: παρουσιάζει ένα διαπολιτισμικό σχολείο στο ΠαρίσιΟμοιότητες και διαφορές του διαπολιτισμικού σχολείου της Γαλλίας/Παρίσι με το δικό τους σχολείο
- Στο Βιβλίο του μαθητή, τεύχος Γ΄, «*Τα δικαιώματα των παιδιών*», αφίσα της Unisef δίνει και την ιστοσελίδα, www.unicef.gr Ανήκει στην κατηγοριοποίηση: *(1) Κείμενα/εικόνες υψηλής διαπολιτισμικότητας.* Αναφέρεται το περιεχόμενο: Καθημερινές ανάγκες παιδιών του κόσμου.
- Στο Βιβλίο του μαθητή, τεύχος Γ΄, Η 5η βασική αρχή των δικαιωμάτων του παιδιού» Μαρία Μηνιάδου «Παιδιά στα χίλια χρώματα», Θεσσ/νίκη, εκδ. Ιανός, 200, διασκευή. σελ. 43. Ανήκει στην κατηγοριοποίηση: *(1) Κείμενα/εικόνες υψηλής διαπολιτισμικότητας.* Αναφέρεται το περιεχόμενο: ΑΜΕΑ- διαφορετικότητα και ειδική αγωγή.

4.5. Το Βιβλίο της Γλώσσας Ε΄ δημοτικού με τίτλο «Της γλώσσας το ρόδι και το ροδάνι», ΥΠΠΕΘ, Ι.Τ.Υ-ΔΙΟΦΑντΟΣ 2017-2018.

Το διδακτικό πακέτο «Γλώσσα Ε΄ δημοτικού» «Της γλώσσας το ρόδι και το ροδάνι», ΥΠΑΙΘΠΑ, Ι.Τ.Υ-ΔΙΟΦΑντΟΣ, Αθήνα 2012-13 αποτελείται από 3 τεύχη *Βιβλίο μαθητή*, και 2 τεύχη *Τετράδιο Εργασιών* και ένα *τεύχος μεθοδολογικές οδηγίες για τον εκπαιδευτικό.*

Ενότητες: Ο φίλος μας το περιβάλλον, 3 κείμενα.

1. Η ζωή στην πόλη, 4 κείμενα.
2. 28η Οκτωβρίου, 4 κείμενα.
3. Τα ζώα που ζουν κοντά μας, 6 κείμενα.
4. 17η Νοέμβρη, 6 κείμενα.
5. Οι φίλοι μου, οι φίλες μου, 4 κείμενα.
6. Μουσική, 4 κείμενα.
7. Χριστούγεννα, 6 κείμενα.
8. Βιβλία- βιβλιοθήκες, 5 κείμενα.
9. Μυστήρια- επιστημονική φαντασία, 4 κείμενα.
10. Παιχνίδια, 4 κείμενα.
11. 25η Μαρτίου, 3 κείμενα.
12. Κατασκευές, 3 κείμενα.
13. Πάσχα, 4 κείμενα.
14. Τηλεόραση, 3 κείμενα.
15. Αθλήματα-σπορ, 3 κείμενα.
16. Ταξίδια στο διάστημα, 4 κείμενα.

Συνολικά τα κείμενα της Ε΄ τάξης της «Γλώσσας Ε΄ τάξης είναι: 70 κείμενα.

Υπάρχει ολόκληρη ενότητα η 6η «Οι *φίλοι μου, οι φίλες μου»,* με 4 κείμενα, που αναφέρονται σε θέματα διαπολιτισμικής αγωγής.

Υπάρχουν τρεις ενότητες που αναφέρονται σε ιστορικά εθνικά θέματα. Η 3η ενότητα: *28η Οκτωβρίου*, με 4 κείμενα, και ιδιαίτερα εστιάζει στον πόλεμο, την κατοχή και στην πείνα, τα δεινά του πολέμου. Η 12η ενότητα: *25η Μαρτίου*, με 3 κείμενα, που αναφέρονται στον Κολοκοτρώνη, το γέρο του Μοριά και στη Μαντώ Μαυρογένους. Η 5η ενότητα: *17η Νοέμβρη*, με 6 κείμενα, που αναφέρονται στην *17 Νοεμβρίου 1973, το τριήμερο στα κάγκελα, το μικρό τύμβο, στον άγνωστο αγωνιστή* κ.ά.

Επίσης υπάρχουν και δύο ενότητες σχετικές με τα Χριστούγεννα και το Πάσχα, αντίστοιχα η 8η *Χριστούγεννα*, με 6 κείμενα και η 14η Πάσχα, με 4 κείμενα με θέματα θρησκευτικού χαρακτήρα και με αναφορές σε έθιμα.

Αναλυτικά:

Από αυτά αναφέρονται σε :

1. Κείμενα/εικόνα υψηλής διαπολιτισμικότητας, 5 κείμενα
2. Κείμενα προσθετικής διαπολιτισμικής προσέγγισης: 2 κείμενα
3. Κείμενα με εθνοκεντρικό και συγχρόνως πολιτιστικό περιεχόμενο: 1 κείμενο
4. Κείμενα ιστορικά με εθνικό περιεχόμενο: 11 κείμενα

Σύμφωνα και με το ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ 1: ΠΙΝΑΚΑΣ 5ος Γλώσσα Ε΄ δημοτικού: «*Της γλώσσας το ρόδι και το ροδάνι*», Ο.Ε.Δ.Β. 2017- 2018.

- Στο Βιβλίο του μαθητή, τεύχος Α΄, «*Η πορεία προς το μέτωπο*», Οδυσσέας Ελύτης, «Άξιον εστί», σ.42 ΠΡΩΤΕΥΟΝ «Έτσι πολεμήσαμε», Αλ. Αλεξανδράκης, ελαιογραφία. Ανήκει στην κατηγοριοποίηση*: (4) Κείμενα ιστορικά με εθνικό περιεχόμενο*. Αναφέρεται το περιεχόμενο: σε ιστορικά θέματα του έπους του 1940 και της κατοχής, της αντίστασης.
- Στο Βιβλίο του μαθητή, τεύχος Α΄, «*Η Ιταλία μας κήρυξε τον πόλεμο*», Κ. ντελόπουλος, «Ο Άκης και οι άλλοι», εκδ. Καστανιώτη, Αθήνα 1997, διασκευή, σ. 46 ΠΡΩΤΕΥΟΝ Ανήκει στην κατηγοριοποίηση*: (4) Κείμενα ιστορικά με εθνικό περιεχόμενο.* Αναφέρεται το περιεχόμενο: σε ιστορικά θέματα του έπους του 1940 και της κατοχής, της αντίστασης.
- Στο Βιβλίο του μαθητή, τεύχος Α΄, Δικαίωμα ελευθερίας, συνδικαλισμού και δικαιοσύνης. Ανήκει στην κατηγοριοποίηση*: (4) Κείμενα ιστορικά με εθνικό περιεχόμενο*. Αναφέρεται το περιεχόμενο: σε ιστορικά θέματα του έπους του 1940 και της κατοχής, της αντίστασης.
- Στο Βιβλίο του μαθητή, τεύχος Α΄, «*Η πείνα*», Ζώρζ Σαρή, Ο ήλιος, εκδ. Κέδρος, Αθήνα, 1971. Ανήκει στην κατηγοριοποίηση*: (4) Κείμενα ιστορικά με εθνικό περιεχόμενο*. Αναφέρεται το περιεχόμενο: σε ιστορικά θέματα του έπους του 1940 και της κατοχής, της αντίστασης.
- Στο Βιβλίο του μαθητή, τεύχος Α΄, Ολοσέλιδη φωτογραφία με του φοιτητές και τους διαδηλωτές στο Πολυτεχνείο του 1973, σ. 65 και στη σελίδα 66 το τανκ μπροστά στο Πολυτεχνείο τη νύχτα της 17ης /11/ 1973 Ανήκει στην κατηγοριοποίηση*: (4) Κείμενα ιστορικά με εθνικό περιεχόμενο*. Αναφέρεται το περιεχόμενο: σε ιστορικά θέματα του έπους του 1940 και της κατοχής, της αντίστασης.
- Στο Βιβλίο του μαθητή, τεύχος Α΄, *Τα νέα, αφιέρωμα στο Πολυτεχνείο του 1973*», απόσπασμα, Νοεμβ. 2003.- αφιέρωμα. Ανήκει στην κατηγοριοποίηση*: (4) Κείμενα*

ιστορικά με εθνικό περιεχόμενο. Αναφέρεται το περιεχόμενο: σε ιστορικά θέματα των γεγονότων του Πολυτεχνείου στο Δικαίωμα ελευθερίας, συνδικαλισμού και δικαιοσύνης.

- Στο Βιβλίο του μαθητή, τεύχος Α΄, *. σ. 67,* «*Τριήμερο στα κάγκελα*», Φ. Κονδύλης, *Τριήμερο στα κάγκελα, εκδ. Καστανιώτη, Αθήνα, 1987*. Ανήκει στην κατηγοριοποίηση*: (4) Κείμενα ιστορικά με εθνικό περιεχόμενο*. Αναφέρεται το περιεχόμενο: σε ιστορικά θέματα των γεγονότων του Πολυτεχνείου
- Στο Βιβλίο του μαθητή, τεύχος Α΄, «*Μικρός τύμβος*», Νικηφόρος Βρεττάκος, ποίημα. Ανήκει στην κατηγοριοποίηση*: (4) Κείμενα ιστορικά με εθνικό περιεχόμενο*. Αναφέρεται το περιεχόμενο: σε ιστορικά θέματα των γεγονότων του Πολυτεχνείου.
- Στο Βιβλίο του μαθητή, τεύχος Α΄, «Ο Φωκίων ήταν ελάφι», Μ. Κοντολέων, Ο Φωκίων ήταν ελάφι, εκδ. Καστανιώτη, Αθήνα, 1992, σ. 69-70, Ανήκει στην κατηγοριοποίηση*: (4) Κείμενα ιστορικά με εθνικό περιεχόμενο*. Αναφέρεται το περιεχόμενο: σε ιστορικά θέματα των γεγονότων του Πολυτεχνείου *«Ένα μυρμήγκι με ένα πανό που έγραφε «ΛΕΥΤΕΡΙΑ ΣΕ ΟΛΟΥΣ» πέρασε μπροστά απ' το φακό και καθρεφτίστηκε μέσα του».*
- Στο Βιβλίο του μαθητή, τεύχος Α΄, ΕΝΟΤΗΤΑ 6ηΤίτλος Ενότητας «Οι φίλοι μας, Οι φίλες μας,» Ανήκει στην κατηγοριοποίηση*: (1) Κείμενα/εικόνα υψηλής διαπολιτισμικότητας* Αναφέρεται το περιεχόμενο: Φιλία παιδιών από ξένες χώρες. Μεξικό, Αυστραλία, Νέα Ζηλανδία, Πολωνία, Καναδάς, Ουγγαρία, Γαλλία, Ελλάδα και σε Έθιμα λαών Στο Βιβλίο του μαθητή, τεύχος Α΄, σελ. 72, «*Φίλοι από άλλες χώρες*», Ανήκει στην κατηγοριοποίηση*: (1) Κείμενα/εικόνα υψηλής διαπολιτισμικότητας.* Αναφέρεται το περιεχόμενο: Παιδική ζωγραφική παιδιών από διάφορες χώρες. Φιλία παιδιών από ξένες χώρες.
- Στο Βιβλίο του μαθητή, τεύχος Α΄, Τεύχος 1ο ΕΝΟΤΗΤΑ 6η: «*Η ελπίδα του κόσμου είναι τα μικρά παιδιά»*, Ελένη Κατσαμά, «*Σαν τα χελιδόνια*», εκδ. Πατάκη, Αθήνα , 1997. Ύπαρξη φωτογραφίας μίας μικρής Τσιγγάνας. Ανήκει στην κατηγοριοποίηση*: (1) Κείμενα/εικόνα υψηλής διαπολιτισμικότητας.* Αναφέρεται το περιεχόμενο στη ζωή των τσιγγάνων και αναδεικνύει την παιδική φιλία αγοριού με μία μικρή Τσιγγάνα.
- Στο Βιβλίο του μαθητή, τεύχος Α΄, σ. 17. *«Αν όλα τα παιδιά της γης»* Γ. Ρίτσος. Ανήκει στην κατηγοριοποίηση*: (1) Κείμενα/εικόνα υψηλής διαπολιτισμικότητας.* Αναφέρεται το περιεχόμενο: συναδέλφωση λαών και παγκόσμια ειρήνη.
- Στο Βιβλίο του μαθητή, τεύχος Β΄, «*Τα μικρά παιδιά*», μουσική Αρλέτα, σ. 17. Ανήκει στην κατηγοριοποίηση*: (1) Κείμενα/εικόνα υψηλής διαπολιτισμικότητας.* Αναφέρεται το περιεχόμενο: συναδέλφωση λαών. Η ελπίδα του κόσμου είναι τα μικρά παιδιά.
- Στο Βιβλίο του μαθητή, τεύχος Β΄, Σελ. 29, «*Τα Χριστούγεννα στον κόσμο*», «Εικόνες των Χριστουγέννων», Modern Times, Αθήνα, 1999. Πρωτεύον κείμενο. Ανήκει στην κατηγοριοποίηση*: (2). Κείμενα προσθετικής διαπολιτισμικής προσέγγισης.* Αναφέρεται στο περιεχόμενο σε έθιμα των Χριστουγέννων απ' όλον τον κόσμο.
- Στο Βιβλίο του μαθητή, τεύχος Β΄, σ. 89. «Κολοκοτρώνης» Ποίημα, Ν.Β. Ρούτσος.» Ανήκει στην κατηγοριοποίηση*: (4) Κείμενα ιστορικά με εθνικό περιεχόμενο*. Αναφέρεται το περιεχόμενο: σε ιστορικά θέματα του 1821.

- Στο Βιβλίο του μαθητή, τεύχος Β΄, σ. 90-91. «Ο γέρος του Μοριά», Κ. Κυριακοπούλου-Χ. Κανελλοπούλου, 21 από το' 21, Εμπειρία εκδοτική, Αθήνα, 1998, διασκευή. Ανήκει στην κατηγοριοποίηση*: (4) Κείμενα ιστορικά με εθνικό περιεχόμενο*. Αναφέρεται το περιεχόμενο: σε ιστορικά θέματα του 1821.
- Στο Βιβλίο του μαθητή, τεύχος Β΄, «Μαντώ Μαυρογένους», Πινακοθήκη των ηρώων του 1821, εκδ. Στρατίκη, Αθήνα 1996, σ.92-93 Ανήκει στην κατηγοριοποίηση*: (4) Κείμενα ιστορικά με εθνικό περιεχόμενο*. Αναφέρεται το περιεχόμενο: σε ιστορικά θέματα του 1821.
- Στο Βιβλίο του μαθητή, τεύχος Β΄, σ. 30 «Έθιμα του Πάσχα», Πρόγραμμα «Μελίνα», *(2) Κείμενα προσθετικής διαπολιτισμικής προσέγγισης* νήκει στην κατηγοριοποίηση*:* Αναφέρεται το περιεχόμενο σε έθιμα.
- Στο Βιβλίο του μαθητή, τεύχος Β΄, «Κατασκευή Ρώσικου στεφανιού, σελ. 32 Ανήκει στην κατηγοριοποίηση*: (3) Κείμενα προσθετικής διαπολιτισμικής προσέγγισης.* Αναφέρεται το περιεχόμενο Έθιμα, Κατασκευή, εικαστικά

4.6. Γλώσσα Στ΄ Δημοτικού: «Λέξεις... Φράσεις... Κείμενα», ΥΠΠΕΘ, Ι.Τ.Υ-ΔΙΟΦΑντΟΣ 2017-2018.

Το διδακτικό πακέτο «Γλώσσα Στ΄ δημοτικού» «Λέξεις... Φράσεις... Κείμενα», ΥΠΑΙΘΠΑ, Ι.Τ.Υ-ΔΙΟΦΑντΟΣ, ,Αθήνα, 2012-13 αποτελείται από 3 τεύχη *Βιβλίο μαθητή*, και 2 τεύχη *Τετράδιο Εργασιών* και ένα *τεύχος μεθοδολογικές οδηγίες για τον εκπαιδευτικό.*

Ενότητες:

1. Ταξίδια, τόποι, μεταφορικά μέσα, 4 κείμενα.
2. Κατοικία, 4 κείμενα.
3. 28η Οκτωβρίου, 3 κείμενα.
4. Διατροφή, 4 κείμενα.
5. 17η Νοεμβρίου 1973, 3 κείμενα.
6. Η ζωή σε άλλους τόπους, 4 κείμενα.
7. Η ζωή έξω από την πόλη, 4 κείμενα.
8. Χριστούγεννα, 4 κείμενα.
9. Συσκευές, 4 κείμενα.
10. Ατυχήματα, 4 κείμενα.
11. Συγγενικές σχέσεις, 4 κείμενα.
12. 25η Μαρτίου, 3 κείμενα.
13. Τρόποι ζωής και επαγγέλματα, 4 κείμενα.
14. Πάσχα, 4 κείμενα.
15. Κινηματογράφος- Θέατρο, 4 κείμενα.
16. Μουσεία, 4 κείμενα.
17. Πόλεμος και ειρήνη, 4 κείμενα.

Συνολικά τα κείμενα της Στ΄ τάξης της «Γλώσσας Στ΄ τάξης είναι: 66 κείμενα.

Υπάρχει ολόκληρη ενότητα η 6η, Η ζωή σε άλλους τόπους με 4 κείμενα, που αναφέρεται σε θέματα της διαφορετικότητας.

Η 17η ενότητα: *Πόλεμος και ειρήνη*, 4 κείμενα που αναφέρεται σε θέματα υψηλής διαπολιτισμικότητας.

Επίσης υπάρχουν και σε αυτή την τάξη, όπως και στην Ε΄ τάξη τρεις ενότητες, οι οποίες είναι αφιερωμένες σε εθνικά- ιστορικά θέματα, όπως η 3η ενότητα: 28η Οκτωβρίου, με 3 κείμενα. Η 5η ενότητα: *17η Νοεμβρίου 1973,* με 3 κείμενα. Η 12η ενότητα: 25η Μαρτίου, με 3 κείμενα.

Επίσης υπάρχουν και δύο ενότητες σχετικές με τα Χριστούγεννα και το Πάσχα, αντίστοιχα η 8η *Χριστούγεννα*, με 6 κείμενα και η 14η Πάσχα, με 4 κείμενα με θέματα θρησκευτικού χαρακτήρα και με αναφορές σε έθιμα.

Αναλυτικά:

Από αυτά αναφέρονται σε :

- Κείμενα/εικόνα υψηλής διαπολιτισμικότητας, 6 κείμενα
- Κείμενα προσθετικής διαπολιτισμικής προσέγγισης: 17 κείμενα
- Κείμενα με εθνοκεντρικό και συγχρόνως πολιτιστικό περιεχόμενο: 1 κείμενο
- Κείμενα ιστορικά με εθνικό περιεχόμενο7 κείμενα

Σύμφωνα και με το ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ 1: ΠΙΝΑΚΑΣ 6ος: Γλώσσα Στ΄ δημοτικού: «*Λέξεις… Φράσεις… Κείμενα*…», ΥΠΠΕΘ, Ι.Τ.Υ-ΔΙΟΦΑντΟΣ 2017-2018.

- Στο Βιβλίο του μαθητή, τεύχος Α΄, σελ. 11, «*Ταξιδεύοντας με ελέφαντα*», Ιούλιος Βερν, *Ο γύρος του κόσμου σε 80 ημέρες*, μετφρ. Μ. Τζιαντζή, εκδ. Ερευνητές, Αθήνα, χ.χ., διασκευή. Πρωτεύον κείμενο, Φιλέας Φογκ, Πασπαρτού, Κος Φράνσις Κιούνι Ινδία, Ανήκει στην κατηγοριοποίηση*: (2) Κείμενα προσθετικής διαπολιτισμικής προσέγγισης.*Αναφέρεται το περιεχόμενο: Καθημερινή ζωή σε άλλες χώρες,
- Στο Βιβλίο του μαθητή, τεύχος Α΄, σελ. 24-25 *«Το σπίτι του ποιητή Καβάφη»,* Δ. Δασκαλόπουλος,- Μ. Στασινοπούλου, «Ο βίος και το έργο του Κ.Π. Καβάφη», εκδ. Μεταίχμιο, Αθήνα 2002, διασκευή. Καβάφης, Αλεξάνδρεια Αιγύπτου. Ανήκει στην κατηγοριοποίηση*: (2) Κείμενα προσθετικής διαπολιτισμικής προσέγγισης.* Αναφέρεται το περιεχόμενο: σε θέματα πολιτισμού και καθημερινής ζωής.
- Στο Βιβλίο του μαθητή, τεύχος Α΄, σελ. 34 «Σπίτι για πλατσουρίσματα, Οι κάτοικοι της ερήμου» Κοινότητα …από ύφασμα, περιοδικό Γεωτρόπιο, Ελευθεροτυπία, τχ. 185,25/10/2003. περιοδικό Γαιόραμα τχ. 34 /1999, και 59, 2004. Ανήκει στην κατηγοριοποίηση*: (2) Κείμενα προσθετικής διαπολιτισμικής προσέγγισης*. Αναφέρεται το περιεχόμενο: Πολιτισμός, καθημερινή ζωή
- Στο Βιβλίο του μαθητή, τεύχος Α΄,σ. 40-41, « Η μικρή Ελλάδα υψώνει τη φωνή της», Γ. Αγγελοπούλου, περιοδικό Παράθυρο στην εκπ/ση, τχ.2, Σεπτ.- Οκτ. 2002, διασκευή, θεατρικό έργο Ανήκει στην κατηγοριοποίηση*: (4) Κείμενα ιστορικά με εθνικό περιεχόμενο.* Αναφέρεται το περιεχόμενο:
- Στο Βιβλίο του μαθητή, τεύχος Α΄, «*Ήρθαν και όλα έγιναν ξένα*» Κ. ντελόπουλος, Ο Άκης στα όπλα, εκδ. Καστανιώτη, Αθήνα, 2002, διασκευή, σ. 43-44. Ανήκει στην

κατηγοριοποίηση*: (4) Κείμενα ιστορικά με εθνικό περιεχόμενο.* Αναφέρεται το περιεχόμενο: στη γερμανική κατοχή

- Στο Βιβλίο του μαθητή, τεύχος Α΄, Παραδοσιακές γεύσεις σελ. 50. Ανήκει στην κατηγοριοποίηση*: (2) Κείμενα προσθετικής διαπολιτισμικής προσέγγισης* Αναφέρεται το περιεχόμενο: Κοινά έθιμα Ελλήνων – Τούρκων,
- Στο Βιβλίο του μαθητή, τεύχος Α΄,«*Η ζωή σε άλλους τόπους*», σελ. 79 ΕΝΟΤΗΤΑ 6η Καθημερινή ζωή σε άλλες χώρες. Ανήκει στην κατηγοριοποίηση*:(2) Κείμενα προσθετικής διαπολιτισμικής προσέγγισης.* Αναφέρεται το περιεχόμενο:
- Στο Βιβλίο του μαθητή, τεύχος Α΄,«*Αιολική γη*» σελ. 86Διοργάνωση εκδήλωσης για τη Μικρασιατική Καταστροφή. Ανήκει στην κατηγοριοποίηση*:2 Κείμενα προσθετικής διαπολιτισμικής προσέγγισης:* Αναφέρεται το περιεχόμενο: συνεντεύξεις από ανθρώπους που έχουν καταγωγή από τη Μικρά Ασία

- Στο Βιβλίο του μαθητή, τεύχος Α΄, σελ 80, 81, 82, 83«Αυτόχθονες λαοί», «Σπίτι μας είναι η γη» Ανήκει στην κατηγοριοποίηση*:(2) Κείμενα προσθετικής διαπολιτισμικής προσέγγισης.* Αναφέρεται το περιεχόμενο: Καθημερινή ζωή σε άλλες χώρες
- Στο Βιβλίο του μαθητή, τεύχος Α΄, σελ. 89. στην Πορτογαλία, θρησκείες Ανήκει στην κατηγοριοποίηση*:(2) Κείμενα προσθετικής διαπολιτισμικής προσέγγισης*. Αναφέρεται το περιεχόμενο: Θρησκείες
  - Στο Βιβλίο του μαθητή, τεύχος Α΄, Παρουσίαση χώρας στην τάξη Συγκεντρώνουμε στοιχεία για κάποια θρησκεία. Ανήκει στην κατηγοριοποίηση*:(2)Κείμενα προσθετικής διαπολιτισμικής προσέγγισης*. Αναφέρεται το περιεχόμενο: Θρησκείες Ινδουισμός. Στο Βιβλίο του μαθητή, τεύχος Α΄, «*Οι τρείς μέρες*», Κωστούλα Μητροπούλου. Αναφορά στην 17η Νοεμβρίου Ανήκει στην κατηγοριοποίηση*: (4) Κείμενα ιστορικά με εθνικό περιεχόμενο*. Αναφέρεται το περιεχόμενο: σε ιστορικά θέματα των γεγονότων του Πολυτεχνείου
- Στο Βιβλίο του μαθητή, τεύχος Α΄, σ. 72-74 «Εδώ Πολυτεχνείο», Ζώρζ Σαρή, *Τα γενέθλια,* εκδ. Κέδρος, Αθήνα, 1979. Αναφορά στην 17η Νοεμβρίου. Ανήκει στην κατηγοριοποίηση*: (4) Κείμενα ιστορικά με εθνικό περιεχόμενο*. Αναφέρεται το περιεχόμενο: σε ιστορικά θέματα των γεγονότων του Πολυτεχνείου
- Στο Βιβλίο του μαθητή, τεύχος Β΄, Αναμνήσεις από αυτόπτες μάρτυρες, εφημερίδα το Βήμα, 9-1-2003. Και την εφ. Καθημερινή, 15/11/1998. σ 76-77. Αναφορά στην 17η Νοεμβρίου, Ανήκει στην κατηγοριοποίηση*: (4) Κείμενα ιστορικά με εθνικό περιεχόμενο*. Αναφέρεται το περιεχόμενο: σε ιστορικά θέματα των γεγονότων του Πολυτεχνείου
- Στο Βιβλίο του μαθητή, τεύχος Β΄, σ. 79, « *Η ζωή σε άλλους τόπους*», ποίημα, Γ. Σεφέρης. Ανήκει στην κατηγοριοποίηση*:* 2. Κείμενα προσθετικής διαπολιτισμικής προσέγγισης Αναφέρεται το περιεχόμενο: Παρουσιάζει μία κοπέλα από το Πεκίνο, Λιβύη, μαχαραγιάς από το Γάγγη, κοπέλα από την Προύσα, κυρία από το Κογγό.
- Στο Βιβλίο του μαθητή, τεύχος Β΄, σ. 79 «*Αυτόχθονες λαοί*», κείμενο συγγραφικής ομάδας,. Ανήκει στην κατηγοριοποίηση*:(2) Κείμενα προσθετικής διαπολιτισμικής προσέγγισης.* Αναφέρεται το περιεχόμενο στον 15ο αι, και στις εξερευνήσεις, γη των προγόνων, γη των Ινδιάνων.
- Στο Βιβλίο του μαθητή, τεύχος Γ΄, «Σπίτι μας είναι η γη, σ. 81- 83, διασκευή. Ανήκει στην κατηγοριοποίηση*:(2) Κείμενα προσθετικής διαπολιτισμικής προσέγγισης.* Αναφέρεται το περιεχόμενο: Αναφορά στη καθημερινή ζωή των Ινδιάνων- ήθη και έθιμα των Ινδιάνων.

- Στο Βιβλίο του μαθητή, τεύχος Γ΄,σ. 86 «*Αιολική γη*», Η Βενέζης, εκδ. Εστία, Αθήνα, 1992, Ανήκει στην κατηγοριοποίηση*:(4) Κείμενα ιστορικά με εθνικό περιεχόμενο.* Αναφέρεται το περιεχόμενο: Μικρασιατική καταστροφή 1922, ξεριζωμός Ελλήνων από τη Μ. Ασία.,
- Στο Βιβλίο του μαθητή, τεύχος Γ΄, σ. *83 Συνάντηση Οδυσσέα- Τηλέμαχου*, Ομήρου Οδύσσεια, ραψωδία π, μετφρ. Δ. Μαρωνίτης. Ανήκει στην κατηγοριοποίηση*:(3) Κείμενα με εθνοκεντρικό και συγχρόνως πολιτιστικό περιεχόμενο.* Αναφέρεται το περιεχόμενο: Συγγενικές σχέσεις πατέρα –γιου, γυρισμός του ξενιτεμένου.
- Στο Βιβλίο του μαθητή, τεύχος Γ΄, σ. 99«25η Μαρτίου- «*Κάτω στου βάλτου τα χωριά*», κλέφτικο τραγούδι, Ανήκει στην κατηγοριοποίηση*:(4) Κείμενα ιστορικά με εθνικό περιεχόμενο.* Αναφέρεται το περιεχόμενο: στο κλέφτικο δημοτικό τραγούδι.
- Στο Βιβλίο του μαθητή, τεύχος Γ΄, σ. 94 «*Μια οικογένεια ανάμεσα στις άλλες*», σ. περιοδικό Ερευνητές, η Καθημερινή, τχ. 224, 17-5-2003., Ανήκει στην κατηγοριοποίηση*:(4) Κείμενα ιστορικά με εθνικό περιεχόμενο.* Αναφέρεται το περιεχόμενο: στην *διαφορετικότητα των οικογενειών. Χαρακτηριστικά το κείμενο αναφέρει: «Διάβασα κάπου πως όλες οι οικογένειες δεν είναι σαν τη δικιά μου και ότι υπάρχουν πολλές διαφορετικές οικογένειες όχι μόνο από χώρα σε χώρα κι από εποχή σε εποχή, αλλά και μέσα στην ίδια πόλη, στην ίδια γειτονιά…».*
- Στο Βιβλίο του μαθητή, τεύχος Γ΄, σ. 100-103, «*Η πολιορκία του Μεσολογγίου*», Γ. Αγγελοπούλου, «Η πολιορκία και η Έξοδος του Μεσολογγίου», περιοδικό Παράθυρο στην Εκπ/ση του παιδιού, τχ. Μαρτ-Απρ. 2003, διασκευή. θεατρικό, Ανήκει στην κατηγοριοποίηση*: (4) Κείμενα ιστορικά με εθνικό περιεχόμενο.* Αναφέρεται το περιεχόμενο: στο ιστορικό γεγονός της πολιορκίας του Μεσολογγίου.
- Στο Βιβλίο του μαθητή, τεύχος Γ΄, σ. 105 «*Ο λόγος του Κολοκοτρώνη στην Πύνκα*» Δ. Φωτιάδης, Κολοκοτρώνης, εκδ. Ζαχαρόπουλος, Αθήνα, 1987, διασκευή. Ανήκει στην κατηγοριοποίηση*:* 4 Κείμενα ιστορικά με εθνικό περιεχόμενο Αναφέρεται το περιεχόμενο: στον λόγο του Κολοκοτρώνη στην Πύνκα της Αττικής, σε ιστορικό γεγονός.
- •Στο Βιβλίο του μαθητή, τεύχος Γ΄, Επιστήμη με άρωμα γυναίκας σελ. 15, 16 ντομινίκ Λανζβέν, Μπεν Λάκνταρ. Ανήκει στην κατηγοριοποίηση*: (2) Κείμενα προσθετικής διαπολιτισμικής προσέγγισης.* Αναφέρεται το περιεχόμενο: Καθημερινή ζωή των γυναικών επιστημόνων.
- Στο Βιβλίο του μαθητή, τεύχος Γ΄, σελ. 37, Γράμμα στον Τσάρλι Τσάπλιν. Ανήκει στην κατηγοριοποίηση: (2) Κείμενα προσθετικής διαπολιτισμικής προσέγγισης. Αναφέρεται το περιεχόμενο: Καθημερινή ζωή.
- Στο Βιβλίο του μαθητή, τεύχος Γ΄, 2 σελ. «Συνέντευξη από μετανάστη» Ανήκει στην κατηγοριοποίηση: 2 Κείμενα προσθετικής διαπολιτισμικής προσέγγισης. Αναφέρεται το περιεχόμενο στη **μετανάστευση**.
- Στο Βιβλίο του μαθητή, τεύχος Γ’, σελ. 37 «Γράμμα στον Τσάρλι Τσάπλιν», Ανήκει στην κατηγοριοποίηση: *(2) Κείμενα προσθετικής διαπολιτισμικής προσέγγισης.* Αναφέρεται το περιεχόμενο: στον πολιτισμό και στον κωμικό ηθοποιό του βουβού κινηματογράφου.
- Στο Βιβλίο του μαθητή, τεύχος Γ΄, σελ. 42 «Τα παιδιά του πετρελαίου». Ανήκει στην κατηγοριοποίηση: (2) Κείμενα προσθετικής διαπολιτισμικής προσέγγισης.

Αναφέρεται το περιεχόμενο: σε μία Ιρανική ταινία με κύριο πρωταγωνιστή τον Ισμαήλ,

- Στο Βιβλίο του μαθητή, τεύχος Γ΄, *«Η οικογένεια Νώε»* κι εμείς σελ. 53 Ανήκει στην κατηγοριοποίηση*: 2 Κείμενα προσθετικής διαπολιτισμικής προσέγγισης.* Αναφέρεται το περιεχόμενο: Καθημερινή ζωή
- Στο Βιβλίο του μαθητή, τεύχος Γ΄, σελ. 73. Ανήκει στην κατηγοριοποίηση*: (1) Κείμενα/εικόνα υψηλής διαπολιτισμικότητας.* Αναφέρεται το περιεχόμενο στον πόλεμο και στην παγκόσμια ειρήνη. Πόλεμος και Ειρήνη
- Στο Βιβλίο του μαθητή, τεύχος Γ΄, σελ. 74. Σκέψεις ενός παιδιού για τον πόλεμο Ανήκει στην κατηγοριοποίηση, *2 Κείμενα προσθετικής διαπολιτισμικής προσέγγισης***.** Αναφέρεται το περιεχόμενο: Άννα Φρανκ *και φέρει εικόνες* καθημερινής ζωής στην διάρκεια του πολέμου.
- Στο Βιβλίο του μαθητή, τεύχος Γ΄, Ανήκει στην κατηγοριοποίηση*:* Αναφέρεται το περιεχόμενο:
- Στο Βιβλίο του μαθητή, τεύχος Γ΄, Μικροί στρατιώτες Ανήκει στην κατηγοριοποίηση*:* Παγκόσμια ειρήνη, *1 Κείμενα/εικόνα υψηλής διαπολιτισμικότητας***.** Αναφέρεται το περιεχόμενο.
- Στο Βιβλίο του μαθητή, τεύχος Γ΄, Διοργάνωση αντιπολεμικής εκδήλωσης (εικόνα) Παγκόσμια ειρήνη. Ανήκει στην κατηγοριοποίηση*: 1 Κείμενα/εικόνα υψηλής διαπολιτισμικότητας*

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 5:
ΕΡΜΗΝΕΙΑ ΤΩΝ ΔΕΔΟΜΕΝΩΝ ΤΗΣ ΑΝΑΛΥΣΗΣ ΣΤΗΝ ΚΑΤΕΥΘΥΝΣΗ ΤΩΝ ΒΑΣΙΚΩΝ ΕΡΩΤΗΜΑΤΩΝ.

ΕΙΣΑΓΩΓΗ:

Στο παρόν κεφάλαιο θα παρουσιάσουμε την ερμηνεία των δεδομένων της ποιοτικής ανάλυσης περιεχομένου των βιβλίων της Γλώσσας του δημοτικού, με ποσοτικοποίηση, όπως προέκυψε από την έρευνά μας, στην κατεύθυνση των βασικών ερευνητικών ερωτημάτων τα οποία είναι:

1. Εντοπίζονται στοιχεία υψηλής διαπολιτισμικότητας και ποια είναι αυτά;
2. Καταγράφονται αναφορές στους «*άλλους*» με σεβασμό στη διαφορετικότητα και στην πολυπολιτισμικότητα;
3. Παρουσιάζεται και με ποιο τρόπο το εθνικό στοιχείο, η ελληνική ιστορία, ο ελληνικός πολιτισμός;
4. Το περιεχόμενο των σχολικών εγχειριδίων, όπως παρουσιάζεται από τις αντίστοιχες συγγραφικές ομάδες συνάδει με τις προδιαγραφές που έθεσε το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο με βάσει και την διαπολιτισμική αρχή της εκπαίδευσης για το σεβασμό στην διαφορετικότητα και από τις αρχές και τη νομοθετημένη διαπολιτισμική εκπαίδευση;

και αξιοποιώντας ταυτόχρονα την κατηγοριοποίηση βάσει του θεωρητικού πλαισίου και σημειώνονται ως εξής:

1 Κείμενα/εικόνες υψηλής διαπολιτισμικότητας

2 Κείμενα προσθετικής διαπολιτισμικής προσέγγισης

3 Κείμενα με εθνοκεντρικό και συγχρόνως πολιτιστικό περιεχόμενο

4 Κείμενα με εθνοκεντρικό –ιστορικό περιεχόμενο

Για να ισχυροποιήσουμε την εγκυρότητα και την αξιοπιστία της έρευνάς μας θα αξιοποιήσουμε στην ερμηνεία των δεδομένων μας και αναφορές από τις οδηγίες που συνέταξαν οι συγγραφείς των βιβλίων της γλώσσας που ερευνούμε και έχουν καταγραφεί στο βιβλίο Οδηγιών προς τους εκπαιδευτικούς της κάθε τάξης,

5.1. ΠΟΣΟΣΤΑ ΑΝΑ ΚΑΤΗΓΟΡΙΑ ΚΕΙΜΕΝΩΝ ΣΤΙΣ ΤΑΞΕΙΣ ΤΟΥ ΔΗΜΟΤΙΚΟΥ

Α. ανά τρεις τάξεις

ΚΑΤΗΓΟΡΙΑ	**Α΄ ΤΑΞΗ**	**Β΄ ΤΑΞΗ**	Γ΄ΤΑΞΗ
ΥΨΗΛΗ ΔΙΑΠΟΛΙΤΙΣΜΙΚΗ	7,6%	14,5%	**15,7%**
ΠΡΟΣΘΕΤΙΚΗ ΔΙΑΠΟΛΙΤΙΣΜΙΚΗ	9,6%	9,4%	**14,03%**
ΕΘΝΟΚΕΝΤΡΙΚΟ-ΠΟΛΙΤΙΣΤΙΚΟ ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΟ	9,6%	12,8%	**12,28%**
ΕΘΝΟΚΕΝΤΡΙΚΟ – ΙΣΤΟΡΙΚΟ ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΟ	**1,9%**	**6,8%**	**10,52%**

ΚΑΤΗΓΟΡΙΑ	*Δ΄ ΤΑΞΗ*	*Ε΄ ΤΑΞΗ*	*Στ΄ ΤΑΞΗ*
ΥΨΗΛΗ ΔΙΑΠΟΛΙΤΙΣΜΙΚΗ	8,06%	7,14%	9,09%
ΠΡΟΣΘΕΤΙΚΗ ΔΙΑΠΟΛΙΤΙΣΜΙΚΗ	11,29%	2,8%	25,75%
ΕΘΝΟΚΕΝΤΡΙΚΟ-ΠΟΛΙΤΙΣΤΙΚΟ ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΟ	9,6%	1,42%	1,51%
ΕΘΝΟΚΕΝΤΡΙΚΟ – ΙΣΤΟΡΙΚΟ ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΟ	20,9%	15,71%	10,60%

5.2. 1. Συγκεντρωτικά αποτελέσματα ανά τάξη:

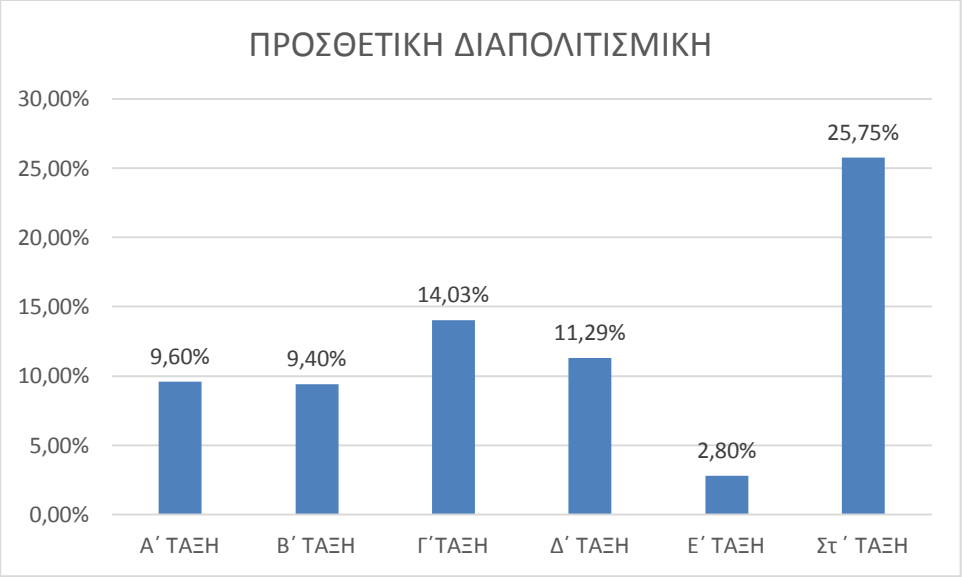
ΚΑΤΗΓΟΡΙΑ	**Α΄ ΤΑΞΗ**	**Β΄ ΤΑΞΗ**	**Γ΄ΤΑΞΗ**	**Δ΄ ΤΑΞΗ**	**Ε΄ ΤΑΞΗ**	**Στ΄ ΤΑΞΗ**	
ΥΨΗΛΗ ΔΙΑΠΟΛΙΤΙΣΜΙΚΗ	7,6%	14,5%	15,7%	8,06 %	7,14%	9,09%	
ΠΡΟΣΘΕΤΙΚΗ ΔΙΑΠΟΛΙΤΙΣΜΙΚΗ	9,6%	9,4%	14,03%	11,29%	2,8%	25,75%	
ΕΘΝΟΚΕΝΤΡΙΚΟ-ΠΟΛΙΤΙΣΤΙΚΟ	9,6%	12,8%	12,28%	9,6%	1,42%	1,51%	

ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΟ							
ΕΘΝΟΚΕΝΤΡΙΚΟ – ΙΣΤΟΡΙΚΟ ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΟ	1,9%	6,8%	10,52%	20,9 %	15,71%	10,60%	

Ακολουθούν τα γραφήματα σε μορφή excel:

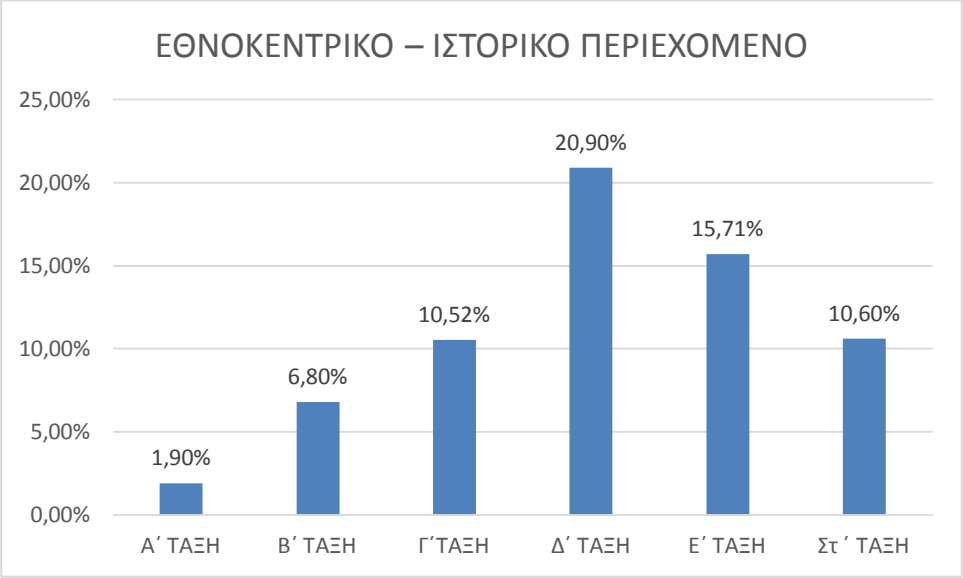
Συγκεντρωτικά αποτελέσματα ανά τάξη:

ΠΙΝΑΚΑΣ 1: ΚΑΤΗΓΟΡΙΟΠΟΙΗΣΗ κείμενα υψηλής διαπολιτισμικής ανά τάξη.



ΠΙΝΑΚΑΣ 2: ΚΑΤΗΓΟΡΙΟΠΟΙΗΣΗ: Κείμενα προσθετικής διαπολιτισμικής προσέγγισης ανά τάξη.

ΠΙΝΑΚΑΣ 3: ΚΑΤΗΓΟΡΙΟΠΟΙΗΣΗ: Κείμενα με εθνοκεντρικό και συγχρόνως πολιτιστικό περιεχόμενο ανά τάξη.



ΠΙΝΑΚΑΣ 4: ΚΑΤΗΓΟΡΙΟΠΟΙΗΣΗ: Κείμενα ιστορικά με εθνικό περιεχόμενο ανά τάξη.

5.2.2. Συγκεντρωτικά αποτελέσματα ανά κατηγορία:

ΚΑΤΗΓΟΡΙΑ	**ΣΥΝΟΛΙΚΑ**
ΥΨΗΛΗ ΔΙΑΠΟΛΙΤΙΣΜΙΚΗ	53,54%
ΠΡΟΣΘΕΤΙΚΗ ΔΙΑΠΟΛΙΤΙΣΜΙΚΗ	72,87%
ΕΘΝΟΚΕΝΤΡΙΚΟ- ΠΟΛΙΤΙΣΤΙΚΟ ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΟ	47,21%
ΕΘΝΟΚΕΝΤΡΙΚΟ – ΙΣΤΟΡΙΚΟ ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΟ	66,43%

5.3. Ανά κατηγορία:

Για την κατηγορία Α. κείμενα με υψηλή διαπολιτισμική

Α΄ ΤΑΞΗ: ΒΙΒΛΙΟ ΜΑΘΗΤΗ ΚΑΙ Αντιστοίχιση ΜΕ Β.Ο[109]. ΚΑΙ Α.Π.Σ.				
ΚΑΤΗΓΟΡΙΑ κειμένων	**1. ΥΨΗΛΗ ΔΙΑΠΟΛΙΤΙΣΜΙΚΗ**	**2. ΠΡΟΣΘΕΤΙΚΗ ΔΙΑΠΟΛΙΤΙΣΜΙΚΗ**	**3. ΕΘΝΟΚΕΝΤΡΙΚΟ-ΠΟΛΙΤΙΣΤΙΚΟ ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΟ**	**4. ΕΘΝΟΚΕΝΤΡΙΚΟ – ΙΣΤΟΡΙΚΟ ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΟ**
ΠΟΣΟΣΤΟ	7,6%	9,6%	9,6%	1,9%

Συνεπώς ερμηνεύοντας τα δεδομένα ανάλυσης της έρευνάς μας και από τις αντιστοιχίες διασταυρώσεων σύμφωνα με τις κατηγοριοποιήσεις της έρευνάς μας και ταυτόχρονα του Α.Π.Σ. του γλωσσικού μαθήματος του 2003 και των Βιλίων οδηγιών του εκπαιδευτικού και των βιβλίων του μαθητή της κάθε τάξης αντίστοιχα οδηγούμαστε στα εξής συμπεράσματα:

Στην Α΄ τάξη στο βιβλίο οδηγιών του εκπαιδευτικού *«Γράμματα, Λέξεις, Ιστορίες» Γλώσσα Α΄ δημοτικού, ΥΠ.Ε.Π.Θ., Ι.Τ.Υ. ΔΙΑΦΑντΟΣ, Αθήνα, 2017-18,* όπως διαπιστώσαμε από τις αναφορές των οδηγιών που παρέχει η συγγραφική ομάδα και από τις αντιστοιχίες των διασταυρώσεων με το ΑΠ.Σ. που ερευνήσαμε, καθώς και από τα συγκεκριμένα τους βιβλία του μαθητή της Α΄ τάξης οι παιδαγωγικές κατευθύνσεις τους ισχυροποιούν τις κατηγοριοποιήσεις που θέσαμε στην παρούσα διδακτορική διατριβή.

Αναλυτικά:

Από αυτά αναφέρονται σε

(1) Κείμενα/εικόνα υψηλής διαπολιτισμικότητας, 4 κείμενα

(2) Κείμενα προσθετικής διαπολιτισμικής προσέγγισης: 5 κείμενα

(3) Κείμενα με εθνοκεντρικό και συγχρόνως πολιτιστικό περιεχόμενο: 5 κείμενα

(4) Κείμενα με εθνικό- ιστορικό περιεχόμενο: 1 κείμενο

Η συγγραφική ομάδα ακολουθεί με πιστότητα την μεταλαμπάδευση των πανανθρώπινων αξιών της ειρήνης, της ελευθερίας πανανθρώπινες αξίες και στοιχεία

[109] Β.ο: ΒΙΒΛΙΟ ΟΔΗΓΙΩΝ προς τον /την εκπαιδευτικό

όπως: *η αγάπη, η φιλία, η ειρήνη, ο σεβασμός στη διαφορετικότητα, τα ίσα δικαιώματα, η αλληλοκατανόηση, η συνεργασία λαών, η ισότητα, ο σεβασμός σε άτομα με ειδικές ικανότητες, διατρέχουν όλο το εκπαιδευτικό υλικό του πονήματός τους. Συνεπώς υλοποιείται η κατηγοριοποίηση (1) Κείμενα/εικόνες υψηλής διαπολιτισμικότητας,* τα οποία περιέχουν αναφορές σε πανανθρώπινα οικουμενικά στοιχεία και αξίες, των ανθρώπων ανεξαρτήτως: χρώματος, φυλής, θρησκείας, γλώσσας ή όποιας άλλης ετερογένειας και την παρουσία εικονογράφησης ατόμων- μαθητών, μαθητριών από ξένες χώρες (Σαμπέρ, που υπάρχουν μέσα στα γλωσσικά εγχειρίδια και έχουν ρόλο πρωταγωνιστή ή δευτεροαγωνιστή. Ιδιαιτέρως επισημαίνουμε την ύπαρξη εικονογράφησης παιδιών από άλλες χώρες. Οι μαθητές και μαθήτριες από άλλες χώρες καταγωγής υπάρχουν σε όλα τα κείμενα ως πρωταγωνιστές ή δευτεραγωνιστές. Στο σχολικό βιβλίο «Γλώσσα Α΄ δημοτικού», ένας από τους πρωταγωνιστές- μαθητής είναι ο Σαμπέρ από την Αλβανία. Α2 ενότητα: *«Η παρέα»,* 12 κείμενα Η θεματολογία της ενότητας είναι φιλικές σχέσεις, πρώτη γνωριμία με τη γειτονιά. Γνωριμία με τα ζώα.

Το ποσοστό εδώ είναι 7,6% αρκετά μεγάλο, τα κείμενα της υψηλής διαπολιτισμικότητας είναι τέσσερα.

Το ποσοστό εδώ είναι 7,6% αρκετά μεγάλο, τα κείμενα της υψηλής διαπολιτισμικότητας είναι τέσσερα.

Στην Α΄ τάξη τα κείμενα της υψηλής διαπολιτισμικότητας είναι7,6%, στη Β΄ τάξη τα κείμενα της υψηλής διαπολιτισμικότητας είναι σε ποσοστό 14,5%, σχεδόν διπλάσια. Αυτό εξηγείται από την πρόσθεση επί του ποσοστού αύξησης της ύλης, επειδή η Α΄ τάξη έως την περίοδο του α΄ τριμήνου κυρίως έχει μικρά κείμενα με σκοπό την εκμάθηση της αλφαβήτας/ φθόγγων και γραμμάτων κ.ο.κ. Χαρακτηριστικό παράδειγμα της κατηγορίας αυτής είναι στην Α΄ τάξη: Γράμμα από τον ξενιτεμένο θείο, ο οποίος βρίσκεται στην Αφρική. Θέματα **ξενιτιάς** και περιγραφής ξένης χώρας. Επίσης στην ίδια τάξη το κλασικό παράδειγμα: Τραγούδι το «γαϊτανάκι» *«Αν όλα τα παιδιά της γης πιαναν γερά τα χέρια…»*, Ειρήνη, συμφιλίωση λαών

Τα κείμενα της υψηλής διαπολιτισμικότητας στην Γ΄ τάξη είναι 15,7% κυμαίνονται στα ίδια επίπεδα με την Β΄ τάξη. Η θεματολογία εδώ είναι πιο πλούσια. Εδώ παρουσιάζονται ειδικά:

*Εικόνα σχολικής τάξης από την Κίνα, Εικόνα σχολικής τάξης από το Μπανγκλαντές, Φωτογραφία μιας τάξης Γ΄ δημοτικού ενός σχολείου της Ελλάδας, Εικόνα σχολικής τάξης από την Αυστραλία -**Χρήση ντ στη μαθησιακή εξ αποστάσεως διδασκαλία, Ομοιότητες – διαφορές των σχολείων του κόσμου** (Ελλάδα- Μπανγκλαντές, Σεβασμός στη διαφορετικότητα, ο σεβασμός σε άτομα με ειδικές ικανότητες.- Εικονογράφηση παιδικής ζωγραφιάς με μία μαθήτρια με ειδικές ανάγκες σε καροτσάκι αναπηρικό, Η Αργυρώ είναι άτομο μ.ε.ε.α.- Παρουσιάζει την Αργυρώ πάνω στο αναπηρικό καροτσάκι, επίσης πάνω σε ένα άλογο να κάνει ιππασία, να τραγουδάει, να ζωγραφίζει και να κάνει κούνια. Παιδική ζωγραφική, Σχολική ζωή και καθημερινές συνήθειες- (παιδική εργασία, παιδικές αρρώστιες/έλλειψη νερού, φυσικές καταστροφές, εσωτερική μετανάστευση, Σχολική ζωή και καθημερινές συνήθειες (παιδική εργασία, παιχνίδι, ελεύθερος χρόνος), (πόλεμος- **προσφυγιά**, Σ.Ε.Π.), (**εκπαίδευση κοριτσιών,** Σ.Ε.Π.), (ζητούν στέγη, τροφή, τους αρέσει το παιχνίδι, και το σχολείο, συζητούν για τη σωτηρία του πλανήτη και επιθυμούν μία*

ευτυχισμένη ζωή Έθιμα, τέχνη οριγκάμι- περιτυλίγματος χαρτιού & φτιάχνουν γερανούς. Παγκόσμια ειρήνη, Φιλία λαών).

Συνεπώς τα σχολικά εγχειρίδια της Γλώσσας Γ΄ δημοτικού καλύπτουν ευρέως όλο το φάσμα των πανανθρώπινων αξιών και στοιχείων, όπως τα παρουσιάσαμε στο Ερευνητικό Μέρος αρχικά, δηλαδή: «αναφορές σε πανανθρώπινα οικουμενικά στοιχεία και αξίες, των ανθρώπων ανεξαρτήτως: χρώματος, φυλής, θρησκείας, γλώσσας ή όποιας άλλης ετερογένειας Σε αυτό το είδος θα επισημάνουμε και θα εντοπίσουμε κείμενα, ποιήματα και κάθε είδος λόγου, όπου θα αναφέρονται οι πανανθρώπινες αξίες και στοιχεία όπως: *η αγάπη, η φιλία, η ειρήνη, ο σεβασμός στη διαφορετικότητα, τα ίσα δικαιώματα η αλληλοκατανόηση, η συνεργασία λαών, η ισότητα, ο σεβασμός σε άτομα με ειδικές ικανότητες.* Επίσης θα καταγράψουμε και θα εντάξουμε σε αυτήν την κατηγοριοποίηση την παρουσία εικονογράφησης ατόμων- μαθητών, μαθητριών από ξένες χώρες που υπάρχουν μέσα στα γλωσσικά εγχειρίδια και έχουν ρόλο πρωταγωνιστή ή δευτεροαγωνιστή».

Στην Δ΄ τάξη, παρατηρούμε ότι ασχολούνται περισσότερο με καθημερινές ανάγκες παιδιών του κόσμου**, Α.Μ.Ε.Ε.Α**. - διαφορετικότητα και ειδική αγωγή, τη νοηματική γλώσσα. Α.Μ.Ε.Ε.Α. Γνωριμία με Διαπολιτισμικό σχολείο-Δικαιώματα παιδιών. Υπάρχει ολόκληρη ενότητα η 13η : *Όλοι διαφορετικοί, όλοι ίδιοι,* αφιερωμένη στα δικαιώματα του παιδιού, στο σεβασμό στη διαφορετικότητα.

Στην Ε΄ τάξη υπάρχει η «Οι *φίλοι μου, οι φίλες μου»,* με 4 κείμενα, που αναφέρονται σε θέματα διαπολιτισμικής αγωγής Παγκόσμια ειρήνη, φιλία λαών. Φιλία παιδιών από ξένες χώρες.

Γίνεται κατά πρώτη φορά μετά από την αρχή της σχολικής ζωής των μαθητών από την Α΄ τάξη έως την Ε΄ τάξη αναφορά . Ζωή των τσιγγάνων στο κείμενο: «*Ιστορίες με φίλους*», Ελένης Κατσαμά, *«Σαν τα χελιδόνια»,* εκδ. Πατάκη, Αθήνα , 1997 παρουσιάζεται η ύπαρξη φωτογραφίας μίας μικρής **Τσιγγάνας**. Ανήκει στην κατηγοριοποίηση: (1) Κείμενα/εικόνα υψηλής διαπολιτισμικότητας. Αναφέρεται το περιεχόμενο στη ζωή των τσιγγάνων και αναδεικνύει την παιδική φιλία αγοριού με μία μικρή Τσιγγάνα.

Στην Στ΄ τάξη: Η 17η ενότητα: *Πόλεμος και ειρήνη*, 4 κείμενα που αναφέρεται σε θέματα υψηλής διαπολιτισμικότητας, όπου δίνεται ιδιαίτερη έμφαση στην παγκόσμια ειρήνη. Επίσης γίνεται μία αναφορά στη διαφορετικότητα των οικογενειών. Εξετάζοντας το κείμενο: «Μια οικογένεια ανάμεσα στις άλλες», σ. περιοδικό Ερευνητές, η Καθημερινή, τχ. 224, 17-5-2003., σ. 94, Β.Μ., *«Διάβασα κάπου πως όλες οι οικογένειες δεν είναι σαν τη δικιά μου και ότι υπάρχουν πολλές διαφορετικές οικογένειες όχι μόνο από χώρα σε χώρα κι από εποχή σε εποχή, αλλά και μέσα στην ίδια πόλη, στην ίδια γειτονιά…»,*

Οι έρευνες των Lucas, Henze & Donato (1990) κατέγραψαν ότι υπάρχει θετική συνάφεια μεταξύ σχολικής επιτυχίας και απόδοσης υψηλής αξίας στις γλώσσες και τους πολιτισμούς των ξένων μαθητών. Κατά τον Cummins, 2005: 213, «΄Οταν αναγνωρίζονται και προβάλλονται ξένα πολιτισμικά στοιχεία, τότε «*μεταδίδεται στους μαθητές ένα μήνυμα υψηλών εκπαιδευτικών προσδοκιών*»

2 κατηγορία: Κείμενα προσθετικής διαπολιτισμικής προσέγγισης.

ΠΡΟΣΘΕΤΙΚΗ	Τάξη Α΄:	Τάξη Β΄:	Τάξη Γ΄:

ΔΙΑΠΟΛΙΤΙΣΜΙΚΗ	9,6%	9,4%	14,03%
ΠΡΟΣΘΕΤΙΚΗ ΔΙΑΠΟΛΙΤΙΣΜΙΚΗ	Δ΄ τάξη 11,29%	Ε΄ τάξη 2,8%	Στ΄ τάξη: 25,75%

.

Στην Α΄ τάξη για την κατηγοριοποίηση *(2) Κείμενα προσθετικής διαπολιτισμικής προσέγγισης:* Στην κατηγορία καταγράψαμε κάθε είδος λόγου, όπου διαπιστώσουμε ότι είναι φορέας αναφοράς πολιτισμικών στοιχείων και κουλτούρας άλλων λαών, όπως αυτά είναι καταγεγραμμένα μέσα από *ήθη κι έθιμα, μύθους, θρύλους, παραμύθια, παροιμίες, νανουρίσματα, ταχταρίσματα, ιστορίες καταγραφής καθημερινής ζωής άλλων λαών, αναφορών σε είδη χορού, τέχνης λαϊκής ή έντεχνης, ζωγραφική, μουσική, που στοχεύουν στην ευαισθητοποίηση και διαχείριση των μικρών μαθητών σχετικά με τη διαφορετικότητα. Εδώ εντοπίσαμε ότι σύμφωνα και με* την τήρηση των εθίμων και την διάδοση των πολιτιστικών στοιχείων της Ελλάδας (σ. 13) οι συγγραφείς καθοδηγούν τους εκπαιδευτικούς ότι « *Ανάμεσα στους ήρωες υπάρχει και ένα παιδί οικογένειας μεταναστών από την Ασία. Μέσα από την παρουσίαση ενός παραμυθιού και ενός μύθου της Ινδίας επιζητείται η ανάδειξη στοιχείων κοινών στους ανθρώπινους πολιτισμούς*».

Στη σελίδα 44 η συγγραφική ομάδα προτείνει την δραστηριότητα για διαπολιτισμική προσέγγιση, όπου προωθείται και η ομοδασυνεργατική συνεργασία των μαθητών και η διάχυσή της σε όλα τα μαθήματα της Α΄ τάξης.

Τα κείμενα με προσθετική διαπολιτισμική προσέγγιση είναι πέντε και το ποσοστό του εν συγκρίσει με τις άλλες κατηγορίες είναι 9,6%. Αξιοποιούνται κυρίως μύθοι και παραμύθια. Γίνονται αναφορές στο θέατρο σκιών, σε παραμύθι από τις Ινδίες, σε αφήγηση παραμυθιού από την χώρα αλλοδαπού μαθητή.

Επίσης στη σ. 50-51, παρέχονται οδηγίες για τα κάλαντα της Πελοποννήσου. Με αφορμή τον πίνακα του Νικηφόρου Λύτρα (1832-1904), συζητούν για το έθιμο αυτό. Επίσης συζητούν για τα έθιμα των Χριστουγέννων και της Πρωτοχρονιάς στην Ελλάδα και σε άλλες χώρες, καθώς και για φαγητά και γλυκά που ετοιμάζονται για τις γιορτές. Επίσης προτείνονται οι ψηφιακοί δίσκοι με κάλαντα Αρχείο Ελληνικής Μουσικής, *Τα Κάλαντα των Ελλήνων*, και της Δόμνας Σαμίου, *Κάλαντα των Ελλήνων*.

Ιδιαιτέρως επισημαίνουμε την ύπαρξη εικονογράφησης παιδιών από άλλες χώρες. Οι μαθητές και μαθήτριες από άλλες χώρες καταγωγής υπάρχουν σε όλα τα κείμενα ως πρωταγωνιστές ή δευτεραγωνιστές. Στο σχολικό βιβλίο «Γλώσσα Α΄ δημοτικού», ένας από τους πρωταγωνιστές- μαθητής είναι ο Σαμπέρ από την Αλβανία.

Παρουσιάζονται στους μικρούς μαθητές μέσα από το σχολικό εγχειρίδιο «Γράμματα, Λέξεις, Ιστορίες» *Γλώσσα Α΄ δημοτικού, Ο.Ε.Δ.Β., Αθήνα, 2012-13,* και άλλες χώρες του κόσμου: Αλβανία, Ινδία. Παρατηρούμε λοιπόν ότι ο μικρός μαθητής μαθαίνει και για χώρες εκτός της δικής του, όπως η Ινδία και η Αλβανία.

Παρουσιάζονται πίνακες ξένων ζωγράφων, όπως: εικόνα με το έργο *«Μαϊμούδες σε παρθένο δάσος»* του ζωγράφου Ανρί Ρουσώ- Η εικόνα για συζήτηση στην τάξη. Επίσης η Εικόνα με το έργο *«Ο καλλιτέχνης στο ατελιέ του»* του ζωγράφου Γιαν Βερμέερ- εικόνα σελίδας 15. Γίνονται αναφορές σύμφωνα και με τις προδιαγραφές σε διαθεματικές δραστικότητες συζήτησης για ξένα πολιτιστικά στοιχεία.

Εδώ παρατηρούμε ότι στην Α΄ τάξη το ποσοστό κάλυψης αυτής της κατηγορίας είναι 9,6%, στη Β΄ τάξη, κυμαίνεται στο ίδιο ποσοστό με μία μικρή απόκλιση της τάξης του 0,2%, ενώ στην Γ΄ τάξη το ποσοστό αυτό αυξάνεται αρκετά στο 14,03%. Το αντίστοιχο ποσοστό

αυξάνεται θεαματικά στην Στ΄ τάξη, στο 25,75%.

Παρατηρούμε ότι μέσα από τις έμμεσες δραστηριότητες διαθεματικής προσέγγισης-διαπολιτιστικής στόχευσης συνήθως οι αλλοδαποί μαθητές έχουν την ευκαιρία να παρουσιάσουν δικά τους πολιτισμικά στοιχεία, χωρίς αυτό να σημαίνει πως μόνο η περιστασιακή εισαγωγή στο σχολικό πρόγραμμα στοιχείων Φολκλορικού τύπου, τραγούδια, χοροί, συνταγές κ.α. ταυτίζεται με τις αρχές και τη Φιλοσοφία της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης. Δραστηριότητες σχεδίων εργασίας με διαπολιτισμικά στοιχεία προάγουν την κριτική σκέψη, τη φαντασία και την ενεργό συμμετοχή των μαθητών, αναπτύσσουν την πρωτοβουλία και την αυτενέργεια, αναπτύσσουν ικανότητες να δρούν και να βιώνουν αποτελεσματικά σε διαπολιτισμικά περιβάλλοντα, να σκέφτονται κριτικά για την κοινωνία μέσα στην οποία ζουν και να εμπλέκονται σε κοινωνική δράση, (Coelho, 2007).

Στην Α΄τάξη παρουσιάζεται: Ο Σαμπέρ πρωταγωνιστής του σχολικού βιβλίου που αφηγείται στην παρέα του ένα παραμύθι από τη δική του χώρα την Αλβανία. Στη Β΄ τάξη Αρμπέν- (αλβανικής καταγωγής μαθητής Β΄ τάξης του δημοτικού) πρωταγωνιστής του σχολικού βιβλίου. Ενώ στα παλιά βιβλία γλώσσας της δεκαετίας του 1980, δεν υπήρχε πρωταγωνιστής μαθητής ή μαθήτρια από ξένη χώρα μέσα στα βιβλία που κάλυπταν το γλωσσικό μάθημα στο ελληνικό δημοτικό σχολειό.

Στη Β΄τάξη παρουσιάζεται το στοιχείο της διαφορετικότητας π.χ. με το Παραμύθι για έναν φανταστικό πλανήτη Μπεχ. Περιγραφή καθημερινής ζωής σε έναν φανταστικό πλανήτη. Διαφορετικότητα. Έχουμε επίσης αρκετές εικόνες παιδιών από ξένες χώρες, Σελ. 27 εικόνες με παρέες παιδιών από διάφορες χώρες και ηπείρους (Ευρώπης και Αφρικής). Τα βιβλία έχουν συμπεριλάβει και τις άλλες χώρες λόγω της διαφορετικής πολυπολιτισμικής σύνθεσης των σχολικών τάξεων του δημοτικού σχολείου.

Αξιοποιείται πολύ ο Καραγκιόζης ως μέσω προσθετικής διαπολιτισμικής προσέγγισης των παιδιών των χωρών της ανατολικής Μεσογείου.

Ειδικά στην Γ΄ τάξη παρουσιάζονται θέματα και περιεχόμενα που αφορούν : «Το σχολείο μας υιοθετεί ένα παιδί τον Γιακόλας, αγόρι από το χωριό Γιαμπέλο της Αιθιοπίας»- γίνεται ανάδοχος παιδιού από άλλη χώρα, ένα ολόκληρο σχολείο. Παρουσιάζεται ο εθελοντισμός και οι Μη Κυβερνητικές Οργανώσεις (Μ.Κ.Ο.) και η προσφορά τους στις ευπαθείς ομάδες. Γίνεται αναφορά σε θέματα πολέμου και ειρήνης, κατοχής χωρών και περιοχών από κατακτητές- Προσφυγιά- Κατοχή της Β. Κύπρου. Παρουσιάζεται στο βιβλίο του μαθητή-τριας το διαπολιτισμικό σχολείο στο Παρίσι και ζητούνται να εντοπιστούν οι ομοιότητες και διαφορές του διαπολιτισμικού σχολείου της Γαλλίας/Παρίσι με το δικό τους σχολείο. Γίνεται ειδική αναφορά στα δικαιώματα των παιδιών και στην ιστοσελίδα της Unisef

Στην Δ΄ τάξη η θεματολογία αγγίζει ένα συγκινητικό γεγονός στο κείμενο «*Ο εξάχρονος ήρωας της Ορλεάνης*», διασκευή, εφ. Καθημερινή 2005-σελ. 20, όπου ο μικρός ντρεαμόντε (αγόρι), διαφυλάσσει με αλτρουισμό τη σωματική ακεραιότητα των αδερφών του από τις φυσικές καταστροφές μόνος του, χωρίς την παρουσία των γονέων του- Καθημερινή ζωή- φυσικές καταστροφές- επιβίωση

Επίσης στην Δ΄ τάξη καλούνται οι μαθητές να εντοπίσουν ομοιότητες και διαφορές σε ευχητήρια κάρτες από όλον τον κόσμο, με αφορμή το κείμενο και τη σχετική εικονογράφηση: «Ζωγραφίστε τις ευχές σας»- κάρτα του Βρετανού ζωγράφου Τζον Χόρσλεϊ, 1843, Στ. Μορφίδης, εφ. Το Βήμα, 19/1/2004.

Στην Ε΄ τάξη: παρουσιάζονται έθιμα των Χριστουγέννων από άλλες χώρες, Μεξικό, Αυστραλία, Νέα Ζηλανδία, Πολωνία, Καναδάς, Ουγγαρία, Γαλλία, Ελλάδα, στο κείμενο: «Τα Χριστούγεννα στον κόσμο», «Εικόνες των Χριστουγέννων», Modern Times, Αθήνα, 1999.

3. κατηγορία: Κείμενα με εθνοκεντρικό και συγχρόνως πολιτιστικό περιεχόμενο

ΕΘΝΟΚΕΝΤΡΙΚΟ-ΠΟΛΙΤΙΣΤΙΚΟ ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΟ	Τάξη Α΄: 9,6%	Τάξη Β΄: 12,8%	Τάξη Γ΄: 17,54%
ΕΘΝΟΚΕΝΤΡΙΚΟ-ΠΟΛΙΤΙΣΤΙΚΟ ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΟ	Δ΄ τάξη 9,6%	Ε΄ τάξη 1,42%	Στ΄ τάξη 1,51%

Παρατηρούμε ότι το ποσοστό αυξάνεται των κειμένων από τάξη σε τάξη. Στην Γ΄τάξη αγγίζει το 17,54% με μία μικρή μείωση στην Δ΄ τάξη. Πτωτικά κινείται μέχρι και την Στ΄ τάξη. Τα θέματα εδώ είναι κυρίως έθιμα, ήθη και καθημερινές συνήθειες ανθρώπων απ΄ διάφορες τις χώρες.

Ιδιαίτερα:

Στη Α΄ τάξη υπάρχουν πολιτιστικές αναφορές σε ήθη και έθιμα της Ελλάδας, όπως: Έθιμα Χριστουγέννων και πρωτοχρονιάς πασχαλινά της Ελλάδας και των άλλων χωρών.

Εδώ η συμπαρουσία των μαθητών και από τις δύο χώρες Ελλάδα και Αλβανία να κοιτούν τις αφίσες της 28^{ης} Οκτωβρίου του 1940, τίθενται ως οπτικό έναυσμα ενδιαφέροντος για περαιτέρω συζήτηση στην τάξη για το εθνικό έπος του 1940.

Στη Β΄ τάξη 6,8%, αυξήθηκε έναντι της Α΄ τάξης και γίνεται αναφορά στο 1940-Παραμύθι με συμβολικό περιεχόμενο. Αναφορά στην ιστορία του 1940. Στη «17 Νοεμβρίου 1973» με τη χρήση τύπου κειμενικού είδους του ημερολογίου. Αναφέρεται σε μία εκδρομή στα Καλάβρυτα. Αναφέρεται στην εθνική επέτειο του 1821. Πρόκειται τα απιδιά να ετοιμάσουν ένα τουριστικό οδηγό για τα Καλάβρυτα

Περιγραφή της Ελλάδας και της ομορφιάς της. Αναφορά και στο όνομα της Παναγίας. Σύνδεση της πατρίδας με το θρησκευτικό στοιχείο. Αναφορά σε ομορφιές της Ελλάδας. Αναφορά σε ερημοκλήσια.

Αναφορά στην Αρχαία Ελλάδα στον Παρθενώνα. Αναφορά στον Όλυμπο το βουνό που κατοικούσαν οι Θεοί.

Αξιοποίηση θεμάτων και στοιχείων της Τοπικής Ιστορίας με τη χρήση τουριστικού οδηγού με αναφορά σε ιστορικά στοιχεία της περιοχής για την 21 Μαρτίου, για την απελευθέρωση της πόλης από τους Τούρκους. Την 25 Μαρτίου, αναπαράσταση της ορκωμοσίας των αγωνιστών του 1821. την 3^{η} Δεκεμβρίου μνημόσυνο για τους Καλαβρυτινούς που εκτελέστηκαν το 1943 από τους Γερμανούς. Πολιτιστικές εκδηλώσεις τοπικές (τοπική ιστορία).

Επίσης γίνεται μία μικρή αναφορά στην Αρχαία Ελλάδα με Περιγραφή αρχαίων πολεμικών ελληνικών καραβιών.

Ιδιαίτερα στην Γ΄ τάξη σε ποσοστό 10,52%, εμφανώς μεγαλύτερο των προηγούμενων τάξεων, γίνεται αναφορά στη ελληνική μυθολογία και σε αρχαίους ελληνικούς μύθους.

Αναφέρονται το νησί του Αιόλου, ο άνεμος Ζέφυρος, η Οδύσσεια, ο Οδυσσέας, ο βασιλιάς Μίνωας, ο χάλκινος γίγαντας- ο Ταλώς, ο Θεός Ήφαιστος.

Παρουσιάζεται η Ακρόπολη των Αθηνών «ο Ιερός βράχος», όπως αναφέρει το βιβλίο του μαθητή. Εδώ γίνεται μία διασύνδεση διεπιστημονική του γλωσσικού μαθήματος με το περιεχόμενο του μαθήματος της Ιστορίας- Μυθολογίας της Γ΄ τάξης.

Στην Δ΄ τάξη παρατηρούμε ιδιαίτερα ότι υπάρχουν και δύο ενότητες με θέματα επίκαιρα των θρησκευτικών εορτών, Χριστουγέννων και Πασχαλιάς, αντιστοίχως η 8η ενότητα: *Χριστός γεννάται με 5 κείμενα* και η 15η ενότητα, *Χριστός Ανέστη!* με 3 κείμενα. Εδώ εξηγείται αυτή η παρουσία, διότι βάση της διεπιστημονική προσέγγισης της διδακτές ύλης στο μάθημα των θρησκευτικών ασχολούνται με αντίστοιχα θέματα.

Στην Ε΄ τάξη χαρακτηριστικό είναι το κείμενο «Κατασκευή Ρώσικου στεφανιού, σελ. 32 που αναφέρεται σε Έθιμα, εικαστική κατασκευή.

4. Κείμενα με εθνοκετντρικό- ιστορικό περιεχόμενο:

ΕΘΝΟΚΕΝΤΡΙΚΟ – ΙΣΤΟΡΙΚΟ ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΟ	Α΄ τάξη 1,9%	Β΄ τάξη 6,8%	Γ΄ τάξη 10,52%
ΕΘΝΟΚΕΝΤΡΙΚΟ – ΙΣΤΟΡΙΚΟ ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΟ	Δ΄ τάξη 20,9%	Ε΄ τάξη: 1,42%	Στ΄ τάξη: 1,51%

Εδώ στα κείμενα με εθνικό- ιστορικό περιεχόμενο τα ποσοστά είναι μικρά. Ξεκινάνε στην Α΄ τάξη με μόνο 1,9% επί του συνολικού ποσοστού των κειμένων και έχουμε μόνο ένα δείγμα: για την 25η Μαρτίου- «*Ύμνος εις την ελευθερία*» , ποίημα, Διονύσιος Σολωμός. Ξεκινάει από τον Εθνικό Ύμνο ως αφετηρία εθνοκεντρικού περιεχομένου με έντονο ιστορικό χαρακτήρα. Παρουσιάζει τον εθνικό ύμνο που τον γνωρίζουν οι μαθητές-τριες από το νηπιαγωγείο και τον ψάλλουν.

Στην Β΄ τάξη η παρουσίαση των κειμένων των σχολικών εγχειριδίων της τάξης εθνικοκεντρικού- ιστορικού περιχομένου παρουσιάζονται σε ποσοστό 6,8%.

Στην Γ΄ τάξη η παρουσίαση των κειμένων των σχολικών εγχειριδίων της τάξης εθνοκεντρικού- ιστορικού περιεχομένου παρουσιάζονται 10,52%., με διαφορά κάπως αυξημένη από τις δύο προηγούμενες τάξεις του δημοτικού Α΄και β΄,τάξη. Η παρουσία αυτή των κειμένων με εθνοκεντρικό – ιστορικό περιεχόμενο υλοποιείται, διότι έχουμε ολόκληρη την ενότητα: : *Η πατρίδα μας γιορτάζει,* με 3 κείμενα, Η θεματολογία της ενότητας είναι ιστορικά γεγονότα και επέτειοι, η γιορτή της σημαίας, η 28η Οκτωβρίου 1940, γιορτή του Πολυτεχνείου. Επίσης στην ίδια τάξη αφιερώνεται ολόκληρη ενότητα κειμένων με θέμα: *Γιορτάζω και θυμάμαι*, με 5 κείμενα, Η θεματολογία της ενότητας είναι ιστορικά και θρησκευτικά γεγονότα, Χριστούγεννα, Πρωτοχρονιά, απόκριες, ο Ευαγγελισμός της Θεοτόκου, η Ελληνική Επανάσταση.

Στην Δ΄ τάξη το ποσοστό των κειμένων με εθνικό – ιστορικό περιεχόμενο αυξάνεται θεαματικά και φτάνει στο 20,9%. Δύο λόγοι εξηγούν αυτό το ποσοστό . Ο πρώτος είναι ότι υπάρχουν και δύο ενότητες με εθνικά θέματα, που εξιστορούν ιστορικά γεγονότα: η 3η ενότητα: *Το σχολείο γιορτάζει την ελευθερία και τη δημοκρατία,* με 7 κείμενα, για την 28η

Οκτωβρίου του 1940 και την Αντίσταση και την 17η Νοεμβρίου 1973 και η 12η ενότητα, *Χαίρε, ω χαίρε, ελευθεριά!,* αφιερωμένη στην 25η Μαρτίου 1821.

Ιδιαιτέρως δε γίνονται αναφορές στην Αρχαία Ελλάδα, λόγω της διεπιστημονικής διασύνδεση του Γλωσσικού μαθήματος με το περιεχόμενο του μαθήματος της Ιστορίας-Μυθολογίας της Δ΄ τάξης. Επί παραδείγματι τα δύο κείμενα: «*Ξημερώνει μία νέα ημέρα… για το σχολείο*

Δύο κείμενα: 1. από την παιδική εφημερίδα της Καθημερινής, Οι ερευνητές πάνε παντού, 10/12/2000.

2ο κείμενο: από την παιδική εφημερίδα της Καθημερινής, Οι ερευνητές πάνε παντού, 22/04/. Το 1ο κείμενο αναφέρεται στο σχολείο της Αρχαίας Ελλάδας, *όπου ο δάσκαλος ονομαζόταν γραμματιστής, καθόταν στην θρόνο/καρέκλα και έκανε μάθημα.* 2ο *σχολείο του μέλλοντος 2025, «…με τους Η/Υ την ηλεκτρονική τσάντα, τον ηλεκτρονικό στυλό, όπου στο μάθημα της Ιστορίας βλέπουν τον Παρθενώνα όπως ήταν όταν είχε τελειώσει η κατασκευή του, ξεναγούνται στο εσωτερικό του ναού και βλέπουν το Χρυσελεφάντινο άγαλμα της Θεάς Αθηνάς. Ο δάσκαλος αυτό είναι τηλεδιάσκεψη με ένα μεγάλο καθηγητή Πανεπιστημίου που μπορεί να απαντήσει σε ερωτήσεις τους».*

Στην Ε΄ τάξη: Υπάρχουν τρεις ενότητες που αναφέρονται σε ιστορικά εθνικά θέματα. Η 3η ενότητα: *28η Οκτωβρίου*, με 4 κείμενα, και ιδιαίτερα εστιάζει στον πόλεμο, την κατοχή και στην πείνα, τα δεινά του πολέμου. Η 12η ενότητα: *25η Μαρτίου*, με 3 κείμενα, που αναφέρονται στον Κολοκοτρώνη, το γέρο του Μοριά και στη Μαντώ Μαυρογένους. Η 5η ενότητα: *17η Νοέμβρη*, με 6 κείμενα, που αναφέρονται στην *17 Νοεμβρίου 1973, το τριήμερο στα κάγκελα, το μικρό τύμβο, στον άγνωστο αγωνιστή* κ.ά.

Στην Στ΄ τάξη επίσης υπάρχουν και σε αυτή την τάξη, όπως και στην Ε΄ τάξη τρεις ενότητες, οι οποίες είναι αφιερωμένες σε εθνικά- ιστορικά θέματα, όπως η 3η ενότητα: 28η Οκτωβρίου, με 3 κείμενα. Η 5η ενότητα: *17η Νοεμβρίου 1973,* με 3 κείμενα. Η 12η ενότητα: 25η Μαρτίου, με 3 κείμενα.

Συνεπώς καταλαβαίνουμε ότι όσο προχωράμε τις τάξεις πληθαίνουν και οι αναφορές σε ιστορικά και εθνικά θέματα με κορύφωση την Δ΄ τάξη του δημοτικού, όμως χωρίς έντονους εθνικιστικούς τόνους, δηλαδή σε ήπιας μορφής παρουσίαση μέσα από τα δεινά του πολέμου και της πείνας και απλή εξιστόρηση των γεγονότων.

Τα εθνοκεντρικά στοιχεία εμφανίζονται κυρίως σε κείμενα που αφορούν την ελληνική ιστορία, σε κείμενα που αντανακλούν και το χρόνο κατά τον οποίο έχουν γραφτεί. Ο Ξωχέλλης υποστηρίζει πως η εικόνα του άλλου καθορίζεται σε μεγάλο βαθμό τόσο από το ιστορικό παρελθόν όσο και από τις τρέχουσες εξελίξεις και προτεραιότητες στην εξωτερική πολιτική και στο πεδίο των διπλωματικών σχέσεων που αναπτύσσονται μεταξύ των χωρών (Ξωχέλλης, 2000).

Η ύπαρξη αυτών των κειμένων κρίνεται απαραίτητη και αποτελεί βασική αρχή και κομβικό σημείο του Α.Π.Σ. του γλωσσικού μαθήματος. Απαραίτητο κρίνουμε την ύπαρξη αυτών των στοιχείων προκειμένου οι Έλληνες μαθητές να σχηματίσουν την εθνική ταυτότητα και συνείδηση, να διδαχτούν την ιστορία της χώρας τους και του έθνους τους και να γνωρίσουν επίσης και θέματα της τοπικής ιστορίας τους. Γνωρίζοντας και εκτιμώντας την εθνική ταυτότητα τους , την ιστορία και τον πολιτισμό τον Ελληνικό. Με γνώση και επίγνωση μπορούν κατά συνέπεια να γνωρίσουν και να είναι σε θέση να εκτιμήσουν και τους άλλους πολιτισμούς. Ακόμα διαπιστώσαμε ότι πως οι αρνητικές αναφορές στους

«άλλους» και οι αναφορές στους Τούρκους γίνονται μόνο αναφορικά με και οι πολύ θετικές στους Έλληνες περιορίζονται στα κείμενα που αφορούν στην ελληνική ιστορία.

Ειδικότερα για παράδειγμα ήδη από την Α΄ τάξη έχουμε: τα κείμενα προσθετικής διαπολιτισμικής προσέγγισης και τα κείμενα με εθνοκεντρικό- πολιτισμικό περιεχόμενο είναι στο αριθμό πέντε εξίσου ίσα.

Συγκριτικά με την Β΄ τάξη του τα Κείμενα/εικόνα υψηλής διαπολιτισμικότητας από 4 (α΄ τάξη) έγιναν 17 (Β΄ τάξη). Αυξήθηκαν παραπάνω κατά 13 κείμενα. Βέβαια εδώ πρέπει να επισημάνουμε και τη διαφορά της ύλης από την Α΄ τάξη στην Β΄ τάξη, όπου σύμφωνα με τη σπειροειδή διάταξη της ύλης, το εκπαιδευτικό/μορφωτικό υλικό αυξάνεται σε βαθμό δυσκολίας και εμπλουτίζεται σε περιεχόμενο και ποσοστό ύλης.

Αναφορές ονομάτων και εικονογράφηση μαθητών- μαθητριών από άλλες χώρες. Ιδιαιτέρως επισημαίνουμε την ύπαρξη εικονογράφησης παιδιών από ξένες χώρες. Οι ξένοι μαθητές και μαθήτριες υπάρχουν σε όλα τα κείμενα ως πρωταγωνιστές ή δευτεραγωνιστές. Στο σχολικό βιβλίο «Γλώσσα Α΄ δημοτικού», ένας από τους πρωταγωνιστές- μαθητής είναι ο Σαμπέρ από την Αλβανία.

Στο σχολικό βιβλίο «Γλώσσα Β΄ δημοτικού», όπως παρατηρούμε στο σχολικό εγχειρίδιο της Γλώσσας Β΄ δημοτικού για την εορτή της 28^{ης} Οκτωβρίου της εθνικής επετείου υπάρχουν στην ίδια σελίδα (σ. 58/ τεύχος 1^{ο} Β.Μ.) δύο ποιήματα, ένα «Σημαία μας η ειρήνη», ποίημα, Γ. Σακελλαρίδης, που ανήκει» (1) Κείμενα/εικόνα υψηλής διαπολιτισμικότητας. Και το δεύτερο ποίημα είναι του Γιάννη Κρόκου, «Η σημαιούλα μου», όπου αναφέρεται στην εθνική υπερηφάνεια, δηλαδή ανήκει στην (4.) Κείμενα ιστορικά με εθνικό περιεχόμενο

5.4. Προτάσεις των εκπαιδευτικών μας

Η έρευνά μας τόσο μέσα από την ενδελεχή μελέτη του Θεωρητικού πλαισίου, όσο και μέσα από το Ερευνητικό μέρος της τόσο από την ανίχνευση και σημασιολογική ανάλυση των ΔΕΠΠΣ και ΑΠΣ του μαθήματος της Γλώσσας και της Πληροφορικής του 2003 αλλά και από την κυρίως έρευνα με την μέθοδο της ανάλυσης λόγου, λεξιλογική – ποσοτική και σημασιολογική –ποιοτική των σχολικών εγχειριδίων Γλώσσα Δημοτικού και σε επικουρική υποστήριξή της ουσιαστικά δε όμως από την διεξαγωγή της συζήτησης βάθους- focus group, περαίνεται με τις προτάσεις, όπως αυτές αναφάνηκαν μέσα από την συζήτηση των ίδιων των εκπαιδευτικών και τις παραθέτουμε στο Παράρτημα 1.

Οι εκπαιδευτικοί μας που εκπαιδεύουν μαθητές και μαθήτριες σύμφωνα με την κείμενη ελληνική νομοθεσία, ΑΣΠ και ΔΕΠΠΣ, Υ.Α., Π.Δ. και εκπαιδευτικούς νόμους, μας δήλωσαν τις προτάσεις τους οι οποίες είναι βάσει και των αποσπασμάτων από την απομαγνητοφωνημένη έρευνα- συζήτηση βάθους που παρατίθεται στο Παράρτημα 1 οι εξής.

Ζητούν περισσότερη ενημέρωση/ επιμόρφωση από το ίδιο το κράτος, το Υπουργείο Παιδείας, από το Ι.Ε.Π., Δια βίου προκειμένου να επιτευχθεί η προσωπική επαγγελματική και επιστημονική τους ανάπτυξη και αρωγή σε θέματα, στερεοτύπων, ισότητας, φυλετικών διακρίσεων, άρσης προκαταλήψεων και σεβασμού της διαφορετικότητας και γενικά διαπολιτισμικής αγωγής και διδασκαλίας της ελληνικής ως ξένης γλώσσας με αποδοχή της οποιαδήποτε ετερότητας.

Επίσης προτείνουν οι εκπαιδευτικοί να εκπαιδευτούν και να επιμορφωθούν οι ίδιοι σε θέματα δικαιωμάτων, όπως η προάσπιση των ανθρωπίνων δικαιωμάτων, διεθνών οργανισμών προάσπισης των δικαιωμάτων.

Οι εκπαιδευτικοί μας επιθυμούν οι εκπαιδευτικοί επιμόρφωση σε θέματα εκπαίδευσης ατόμων από ευπαθείς κοινωνικές ομάδες, μονογονεϊκές οικογένειες, πρόσφυγες, μετανάστες, Ρομά, άτομα που βίωσαν οποιαδήποτε κρίση.

Επίσης προτείνουν να επιμορφωθούν γονείς και εκπαιδευτικοί σε θέματα σεβασμού των δύο φύλων, ενδοοικογενειακής, βίας, ισότητας, δικαιωμάτων της οικογενειακής νομοθεσίας.

Προτείνουν οι εκπαιδευτικοί να αναλάβει το Υπουργείο Παιδείας, το Ι.Ε.Π. και τα Πανεπιστήμια σε συνεργασία με το Υπουργείο Παιδείας να τους επιμορφώσει σε θέματα Γλώσσας εν όψει της σύγχρονης κοινωνικής πραγματικότητας με την παγκοσμιοποίηση της αγοράς και την πολυπολιτισμική μορφή των σύγχρονων κοινωνιών σε θέματα διδασκαλία της ελληνικής ως ξένης γλώσσας.

Ζητούν από το Υπουργείο Παιδείας την επικαιροποίηση των Αναλυτικών Προγραμμάτων Σπουδών και τη διασύνδεση τους με την βιωματική δράση των μαθητών στο πλαίσιο του σύγχρονου γίγνεσθαι της σχολικής ζωής.

Προτείνουν την σύνδεση θεωρίας και πράξης εντός του σχολικού ωραρίου. Η εκπαιδευτική πράξη να ενισχυθεί με την πρακτική μέσα από βιωματικές δραστηριότητες, διεξαγωγή ερευνών, συνθετικών εργασιών τύπου σχεδίων εργασίας με την γενική υποστήριξη και πλαισίωση ενός ανοιχτού Curriculum.

Προτείνουν και να ληφθεί σοβαρά επίσης υπόψη των συνταχτών των Αναλυτικών Προγραμμάτων Σπουδών η εμπειρία των μαχίμων εκπαιδευτών τάξης, που γνωρίζουν το μαθητικό δυναμικό και έρχονται αντιμέτωπη με την καθημερινή πραγματικότητα με τους γονείς και όλους τους εμπλεκόμενους στην μαθητική διαδικασία του σχολείου, φορείς και συλλόγους Γονέων /Κηδεμόνων. Συγκεκριμένα μία εκπαιδευτικός δήλωσε «Χαίρομαι για την συζήτηση που αναπτύσσουμε σήμερα», (εννοώντας την συζήτηση βάθους βάσει της ερευνάς μας).

Προτείνουν και ζητούν να ανταλλάσουν συχνά απόψεις σε παιδαγωγικές συναντήσεις με τα στελέχη εκπαίδευσης, τους φορείς του Υπουργείου Παιδείας σε θέματα διαπαιδαγώγησης, ώστε να ενδυναμωθεί και να βελτιστοποιηθεί ο παιδαγωγικός ρόλος τους μέσα στις διαφορετικές πληθυσμιακές μαθητικές πολυπολιτισμικές τάξεις. Συγκεκριμένα μας δήλωσαν: «Εμείς καλούμαστε να ασχοληθούμε με αυτές τις προϋπάρχουσες έννοιες και εμπειρίες, να εποικοδομήσουμε πάνω σε αυτές ή να τις αλλάξουμε, δίνοντας στους μαθητές μας την κατάλληλη σημασιολογική ερμηνεία βάση των νόμων, των γενικών αρχών επίσης και των οδηγιών του κρατικού βιβλίου. Θα προσπαθήσουμε να άρουμε την ξενοφοβία, την μισαλλοδοξία και να εκπαιδεύσουμε με βάση την διαπολιτισμική κοινωνική εκπαίδευση».

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 6: ΓΕΝΙΚΑ ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ

Ξεκινήσαμε την παρούσα έρευνα με θέμα «Η διαπολιτισμική παιδαγωγική θεωρία στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση σε σχέση με το αναλυτικό πρόγραμμα σπουδών του γλωσσικού μαθήματος και τη χρήση των νέων τεχνολογιών» εστιάζοντας το ενδιαφέρον μας στην επικρατούσα εκπαιδευτική πραγματικότητα της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης για την Διαπολιτισμική Εκπαίδευση κυρίως τη χρονική περίοδο των σχολικών ετών από το 1990 έως και σήμερα σχ. έτος 2017-2018 ανιχνεύοντας την αποτύπωση της διαπολιτισμικής παιδαγωγικής θεωρίας. Στο θεωρητικό μέρος εξετάσαμε ενδελεχώς το νομοθετικό πλαίσιο και την αξιοποίηση από παιδαγωγική, ψυχολογική και διδακτική άποψη της διαπολιτισμικής παιδαγωγικής θεωρίας στην εφαρμογή της σε σχέση με το Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών του γλωσσικού μαθήματος και τη χρήση των ντ στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση.

Με την επίγνωση της δυσκολίας που θα αντιμετωπίζαμε στην προσπάθεια να συγκεντρώσουμε το υλικό της έρευνάς μας ,όπως Φ.Ε.Κ. Αναλυτικών Προγραμμάτων Σπουδών της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης, σχολικά βιβλία Γλώσσας δημοτικού και κάθε απαραίτητη έντυπη ή ψηφιακή πηγή, λαμβάνοντας υπόψη ότι μας χωρίζουν ήδη (12) δώδεκα έτη από το 2006- χρονολογία πρώτης έκδοσης των παρόντων σχολικών εγχειριδίων του Γλωσσικού μαθήματος του δημοτικού, έως σήμερα 2018 που εξετάσαμε. Επίσης η έρευνά μας υπεισέρχεται και προτερόχρονα δε από το έτος 2001-2003 έτη συγγραφής και δημοσιοποίησης του Φ.Ε.Κ. 303, 304/13-3-2003, τ. Β΄ του Δ.Ε.Π.Π.Σ. και του Α.Π.Σ. του Γλωσσικού μαθήματος και του μαθήματος Πληροφορικής της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης, προκειμένου να απαντήσουμε στα ερευνητικά μας ζητήματα, καταθέτουμε– με τη σεμνότητα που πρέπει να διακατέχει ένα νέο ερευνητή- τα γενικά συμπεράσματά μας καθώς και αντί επιλόγου τις προτάσεις μας. Ευελπιστούμε δε η παρούσα διατριβή να δώσει το έναυσμα σε άλλους μελετητές να επεκτείνουν την έρευνά μας.

Η έρευνα μας, όπως παρουσιάζεται στο Ερευνητικό Μέρος της παρούσας διδακτορικής διατριβής έχει υλοποιηθεί και υποστηρίζεται με τριγωνοποίηση αποτελεσμάτων που συλλέχθηκαν κατά τη διεξαγωγή της με την μέθοδο της Ανάλυσης Περιεχομένου των σχολικών βιβλίων Γλώσσας Δημοτικού: α. Λεξιλογική ανάλυση περιεχομένου (ποσοτική), β. σημασιολογική ανάλυση περιεχομένου (ποιοτική) ανάλυση περιεχομένου και τέλος με την μέθοδο της συζήτησης βάθους ομάδων focus group, εδώ συγκεκριμένα εκπαιδευτικών που υπηρέτησαν ως εκπαιδευτικοί ΠΕ70 δάσκαλοι και δασκάλες στις τάξεις του δημοτικού κατά το σχολικό έτος 2017-2018 που πραγματοποιήθηκε η έρευνα και δίδαξαν το μάθημα της Γλώσσας, σε σχολεία της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης του ν. Μεσσηνίας. Η συζήτηση βάθους θα χρησιμοποιήθηκε επικουρικά για να ισχυροποιήσει τα αποτελέσματα των δύο άλλων ερευνητικών μας διαδικασιών των μορφών της Ανάλυσης περιεχομένου λόγου.

Όπως αναφέρουμε και στο Ερευνητικό Μέρος πραγματώσαμε την έρευνα μας και αξιοποιήσαμε ως ερευνητικό εργαλείο την ανάλυση περιεχομένου λόγου σχολικών εγχειριδίων με ποιοτικά και ποσοτικά χαρακτηριστικά. Η ανάλυση περιεχομένου, ποιοτική και ποσοτική, προέρχεται από την Κοινωνιολογία και την Επικοινωνιολογία, αποτελεί έως τώρα την κύρια μέθοδο έρευνας του περιεχομένου των σχολικών βιβλίων (Μπονίδης Κ., 2004:7). Το ενδιαφέρον εστιάζεται στην απουσία ή στην παρουσία σημαντικών στοιχείων και όχι μόνο στην καταμέτρηση της συχνότητας με την οποία κάθε στοιχείο προβάλλεται. Ανταποκρίνεται, δηλαδή, σε ένα κομμάτι του περιεχομένου με αυτοδύναμο νόημα που

θεωρούμε σαν βασική μονάδα. Αυτό θα ενταχθεί σε μια κατηγορία και θα καταγραφεί. Ως μονάδα καταγραφής μπορεί να θεωρηθεί το θέμα, η λέξη, η φράση, η παράγραφος αλλά και ολόκληρο το κείμενο.

Η ανάλυση περιεχομένου με ποιοτικά στοιχεία είναι ποιοτική έρευνα. Η ποιοτική έρευνα στοχεύει στην εις βάθους διερεύνηση και κατανόηση των κοινωνικών φαινομένων.

Τα ερευνητικά δεδομένα που συγκεντρώθηκαν από την μαγνητοφωνημένη συζήτηση βάθους- focus group (Γουβιάς Δ., 2014) εκπαιδευτικών ΠΕ 70 του ν. Μεσσηνίας που διδάσκουν τις αντίστοιχες ενότητες που άπτονται του θέματος της διατριβής μας και αποτέλεσε υλικό για να διερευνήσουμε τους στόχους της έρευνάς μας και να απαντήσουμε στα αντίστοιχα διερευνητικά ερωτήματά μας. Αναλυτικά δε, τα ερευνητικά ερωτήματα είχαμε θέσει ήταν με βάση το θεωρητικό πλαίσιο, τις αρχές, τις διαστάσεις, τις προσεγγίσεις της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης.

Τα ερευνητικά ερωτήματα της έρευνάς μας ήταν τέσσερα:

1. Εντοπίζονται στοιχεία υψηλής διαπολιτισμικότητας και ποια είναι αυτά;
2. Καταγράφονται αναφορές στους «άλλους» με σεβασμό στη διαφορετικότητα και στην πολυπολιτισμικότητα;
3. Παρουσιάζεται και με ποιο τρόπο το εθνικό στοιχείο, η ελληνική ιστορία, ο ελληνικός πολιτισμός;
4. Το περιεχόμενο των σχολικών εγχειριδίων, όπως παρουσιάζεται από τις αντίστοιχες συγγραφικές ομάδες συνάδει με τις προδιαγραφές που έθεσε το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο με βάσει και την διαπολιτισμική αρχή της εκπαίδευσης για το σεβασμό στην διαφορετικότητα και από τις αρχές και τη νομοθετημένη διαπολιτισμική εκπαίδευση;

Όπως ήδη αναφέραμε στο Ερευνητικό Μέρος της παρούσας διατριβής μας: Οι κατηγορίες που θα διαιρέσουμε και θα ταξινομήσουμε το προς έρευνα υλικό μας, εδώ τα σχολικά κείμενα των σχολικών εγχειριδίων που διδάσκονται στο γλωσσικό μάθημα της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης από το 2006 (που πρωτεκδόθηκαν) έως τις ημέρες μας 2018, αποτελούν πτυχές του προς έρευνα θέματος μας, δηλαδή της διάχυσης της διαπολιτισμικής παιδαγωγικής θεωρίας στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση και της αποτύπωσης της μέσω του Αναλυτικού Προγράμματος Σπουδών του Γλωσσικού μαθήματος και του Αναλυτικού Προγράμματος Σπουδών της μαθήματος της Πληροφορικής της Π.Ε., Φ.Ε.Κ. 203 και 204 /13-3-2003 στα γλωσσικά σχολικά εγχειρίδια του δημοτικού σχολείου που συγγράφηκαν σύμφωνα με τις Οδηγίες του Π.Ι. Οι κατηγορίες του προς έρευνα υλικού, δηλαδή των σχολικών εγχειριδίων του μαθήματος της Γλώσσας του δημοτικού θα είναι συμπεριληπτικά και θα συντείνουν στον άξονα της ποιοτικής συμπερίληψης και συλλογής του υλικού μας.

Οι κατηγορίες που προκύπτουν βάσει του θεωρητικού μέρους για τα κείμενα/εικόνες είναι τέσσερα.

1. Κείμενα/εικόνες υψηλής διαπολιτισμικότητας, τα οποία περιέχουν αναφορές σε πανανθρώπινα οικουμενικά στοιχεία και αξίες, των ανθρώπων ανεξαρτήτως: χρώματος, φυλής, θρησκείας, γλώσσας ή όποιας άλλης ετερογένειας. Σε αυτό το είδος θα επισημάνουμε και θα εντοπίσουμε κείμενα, ποιήματα και κάθε είδος λόγου, όπου θα αναφέρονται οι πανανθρώπινες αξίες και στοιχεία όπως: η αγάπη, η φιλία, η ειρήνη, ο σεβασμός στη διαφορετικότητα, τα ίσα δικαιώματα, η αλληλοκατανόηση, η συνεργασία λαών, η ισότητα, ο σεβασμός σε άτομα με ειδικές ικανότητες.

Επίσης σε αυτήν την κατηγοριοποίηση καταγράψαμε και την παρουσία εικονογράφησης ατόμων- μαθητών, μαθητριών από ξένες χώρες που υπάρχουν μέσα στα γλωσσικά εγχειρίδια και έχουν ρόλο πρωταγωνιστή ή δευτεραγωνιστή.

2. Κείμενα προσθετικής διαπολιτισμικής προσέγγισης: Στην κατηγορία αυτή καταγράψαμε κάθε είδος λόγου, όπου θα διαπιστώσουμε ότι είναι φορέας αναφοράς πολιτισμικών στοιχείων και κουλτούρας άλλων λαών, όπως αυτά είναι καταγεγραμμένα μέσα από ήθη κι έθιμα, μύθους, θρύλους, παραμύθια, παροιμίες, νανουρίσματα, ταχταρίσματα, ιστορίες καταγραφής καθημερινής ζωής άλλων λαών, αναφορών σε είδη χορού, τέχνης λαϊκής ή έντεχνης, ζωγραφική, μουσική, που στοχεύουν στην ευαισθητοποίηση και διαχείριση των μικρών μαθητών σχετικά με τη διαφορετικότητα.

3. Κείμενα με εθνοκεντρικό και συγχρόνως πολιτιστικό περιεχόμενο: καταγράψαμε κάθε κειμενικό είδος που αναφέρεται σε ήθη κι έθιμα της Ελλάδας, αναφορών στην έντεχνη, λαϊκή και παραδοσιακή ελληνική μουσική, σε στοιχεία βιογραφίας και εργογραφίας ελλήνων ζωγράφων και καλλιτεχνών, λαϊκών δημιουργών, αινίγματα, θρύλους, μύθους, παραδόσεις και κάθε είδος κειμένου ή έμμετρου που μας προσδίδει διαχρονικά στοιχεία της ζωής στον ελλαδικό χώρο.

4. Κείμενα ιστορικά με εθνικό περιεχόμενο: καταγράψαμε κάθε κειμενικό είδος που εξιστορεί την ελληνική ιστορία, που αναφέρονται στις εθνικές επετείους 28ης Οκτωβρίου 1940 και της 25ης Μαρτίου 1821, του Πολυτεχνείου, 17 Νοεμβρίου 1973 που προβάλλουν έντονα την αγάπη και το χρέος απέναντι στην πατρίδα και παρουσιάζουν ίσως και τον εχθρό με αρνητικό τρόπο. Επίσης και κειμενικά είδη με στοιχεία από την ελληνική μυθολογία.

Από την συνέχιση της έρευνας μας με την τριγωνοποίηση των αποτελεσμάτων με το μεθοδολογικό ερευνητικό εργαλείο focus group της κοινωνικής ποιοτικής έρευνας, συμπεραίνουμε ότι οι εκπαιδευτικοί μας έχουν βοηθηθεί πολύ στο παιδαγωγικό- διδακτικό έργο τους μέσα στις σχολικές τάξεις με την εκ των προτέρων συμπερίληψη της διαπολιτισμικής θεωρίας και την αποτύπωσή της στην στοχοθεσία, τόσο του ΔΕΠΠΣ και του ΑΠΣ της Γλώσσας του δημοτικού, όσο και με την αντίστοιχη στοχοθεσία των οδηγιών και των προσδοκιών παιδαγωγικών αποτελεσμάτων των Βιβλίων του δασκάλου και των Βιβλίων μαθητή/ σχολικά εγχειρίδια Γλώσσας δημοτικού Α΄- ΣΤ΄, έκδοσης 2006 έκτοτε και έως σήμερα.

Παραθέτουμε επιδαψιλεύοντας τμήματα των αποτελεσμάτων της έρευνάς μας με το μεθοδολογικό ερευνητικό εργαλείο focus group σχετικά με τα υπό έρευνα ερωτήματα μας μέσα στα σχολικά εγχειρίδια της Γλώσσας του δημοτικού και την αξιοποίηση των ΤΠΕ , όπως αποτυπώνονται τα εξής τμήματα της συζήτησης βάθους των εκπαιδευτικών:

(Α): «Υπάρχουν σε όλα τα βιβλία της (Γλώσσας του δημοτικού έννοιες σε κείμενα που φέρουν στοιχεία υψηλής διαπολιτισμικότητας, τα οποία περιέχουν αναφορές σε πανανθρώπινα οικουμενικά στοιχεία και αξίες, των ανθρώπων ανεξαρτήτως: χρώματος, φυλής, θρησκείας, (Γλώσσας ή όποιας άλλης ετερογένειας».

(Γ): «Υπάρχουν ποιήματα και κείμενα από την Α΄ δημοτικού, την Β και (Γ):΄ δημοτικού, τις μικρές τάξεις, όπου δίδαξα που αφιερώνονται στις πανανθρώπινες αξίες και στοιχεία, όπως: η αγάπη, η αδερφική αγάπη, η οικογενειακή αγάπη, η οικουμενική αγάπη, η αλληλοβοήθεια, η φιλία, η ειρήνη, ο σεβασμός στη διαφορετικότητα, τα ίσα δικαιώματα, η

αλληλοκατανόηση, η συνεργασία λαών, η ισότητα, ο σεβασμός σε άτομα με ειδικές ικανότητες».

Συμπερασματικά παρατηρούμε ότι το Δ.Ε.Π.Π.Σ. του 2003 σκοποθετεί το σεβασμό στην ετερότητα, στην διαφορετικότητα και στην αρμονική συμβίωση των λαών και των πολιτισμών εντός μίας πολυπολιτισμικής κοινωνίας. Χαρακτηριστικά, όπως είδαμε και στο θεωρητικό μέρος της διατριβής μας, το Π.Σ. του γλωσσικού μαθήματος (2003) αναφέρει την εκπαιδευτική Αρχή Εκπαίδευσης (δ): […] Η πραγματικότητα αυτή επιβάλλει στον κάθε πολίτη να αποδέχεται και να σέβεται την πολιτισμική ετερότητα των συμπολιτών του, ώστε όλοι να ζουν αρμονικά σε ένα περιβάλλον πολιτισμικής, εθνικής και γλωσσικής πολυμορφίας. Αυτό με τη σειρά του απαιτεί την ανάπτυξη κοινωνικών δεξιοτήτων, δεξιοτήτων επικοινωνίας, συνεργασίας και συμμετοχής όλων στην κοινωνία της γνώσης.
Συνεπώς συμπεραίνουμε, όπως αναφέραμε και στο Θεωρητικό μέρος της διατριβής μας σελ. 110, υλοποιούνται μέσα και από τα Α.Π.Σ. και από τα σχολικά εγχειρίδια του Δημοτικού του γλωσσικού μαθήματος τα τρία βασικά αξιώματα της διαπολιτισμικής θεωρίας (Δαμανάκης, 1997: 99 κ.ε.), που είναι τα εξής:

1. ισοτιμία των πολιτισμών,
2. ισοτιμία του μορφωτικού κεφαλαίου των ατόμων διαφορετικής πολιτισμικής προέλευσης,
3. η αρχή της παροχής των ίσων ευκαιριών.

Οι εκπαιδευτικοί μας που συμμετείχαν στο focus group ανέφεραν σχετικά:
(Α): «Από τα πρώτα χρόνια που δίδαξα 2007, τα νέα βιβλία της Γλώσσας διαπίστωσα ότι διέφεραν από κείνα τα βιβλία που είχα στα μαθητικά μου χρόνια. Έχουν περισσότερες αναφορές ο σεβασμός στη διαφορετικότητα, τα ίσα δικαιώματα, η αλληλοκατανόηση, η συνεργασία λαών, η ισότητα, ο σεβασμός σε άτομα με ειδικές ικανότητες.»

(Γ):« Διδάσκω σε δημοτικά σχολεία της επαρχίας από το 1987…..Παλιά δεν υπήρχαν στα βιβλία της Γλώσσας του δημοτικού καθόλου αναφορές στα άτομα με ειδικές ανάγκες.»

(Α): «Δεν αναφέρονταν πουθενά στα βιβλία της Γλώσσας του δημοτικού κείμενα η συνεργασία των λαών. Ούτε η προσπάθεια συμφιλίωσης των λαών. Αντιθέτως υπήρχαν έντονες αναφορές σε πατριωτικά κείμενα, Εγώ διδάσκω από το 1975.»

(Γ): "Στα κείμενα της Γλώσσας υπήρχαν αναφορές και κεφάλαια ολόκληρα που αναφέρονταν μόνο στην επικρατούσα θρησκεία. Αναφορές σε άλλους λαούς, ήθη, έθιμα, θρησκείες δεν υπήρχαν.»

(Α): «Διδάσκω πολλά χρόνια. Τώρα και εδώ στην πόλη της Καλαμάτας, αλλά και στην περιφέρεια της Πελοποννήσου σε σχολεία δημοτικά που δίδαξα, παρατηρώ ότι μέσα στις τάξεις με υπάρχουν μαθητές και μαθήτριες από άλλες χώρες. Κυρίως από Κίνα, Αλβανία, Σύρια, Σουηδία, Γερμανία, Αυστραλία με γονείς αλλοδαπούς, ή με γονέα έναν ελληνικής καταγωγής και έναν αλλοδαπό. Θεωρώ ότι είναι θετική η παρουσία εικονογράφησης ατόμων- μαθητών, μαθητριών από ξένες χώρες που υπάρχουν μέσα στα γλωσσικά εγχειρίδια και έχουν ρόλο πρωταγωνιστή ή δευτεραγωνιστή.»

(Γ): «Παρατηρώ ότι αυτά τα βιβλία της Γλώσσας, του 2003, βοηθούν τους μαθητές-τριες αλλοδαπών στοιχείων να νιώσουν πιο οικεία τα βιβλία. Ακούν και ξένα ονόματα, όπως ο Σαμπέρ –στη Γλώσσα Α΄ δημοτικού, ο Αρμπέν – στη (Γλώσσα Β΄ δημοτικού. Διαβάζουν και έθιμα από την δική τους πατρίδα, π.χ. πώς στην Αλβανία έχουν έθιμο όταν βγαίνει το πρώτο τους δόντι… Τι κάνουν; Θεωρώ ότι είναι θετική η παρουσία εικονογράφησης ατόμων- μαθητών, μαθητριών από ξένες χώρες που υπάρχουν μέσα στα (Γλωσσικά εγχειρίδια και έχουν ρόλο πρωταγωνιστή ή δευτεραγωνιστή.»

(Α): «Με την δυνατότητα που μάς δίνεται για την κάλυψη της διδακτέας ύλης κατά ποσοστό 80%, μπορούμε να σχεδιάσουμε και να υλοποιήσουμε με τους μαθητές μας σχέδια εργασία ή εκπαιδευτικά σενάρια και με την αξιοποίηση των ΤΠΕ. ΤΟ Φωτόδεντρο- δηλ ο εθνικός συσσωρευτής του ψηφιακού εκπαιδευτικού περιεχομένου στην ενότητα διαδραστικά βιβλία μας δίνει την δυνατότητα για διαθεματικές προσεγγίσεις των θεμάτων της διαπολιτισμικής αγωγής με τρόπο ψηφιακό».

(Α): «Συμφωνώ. Εγώ χρησιμοποίησα το Φωτόδεντρο με τις ΤΠΕ στο διαδραστικό πίνακα της τάξης μου για την διδασκαλία της ενότητας της Στ΄ δημοτικού, «Πόλεμος και ειρήνη». Μας παρείχε εκπαιδευτικά βίντεο, σχετικά με τις έννοιες. Πλοηγηθήκαμε στην ψηφιακή εγκυκλοπαίδεια για το ημερολόγιο της Άννας Φρανκ κ.α.»

(Γ): «[...] Εγώ στην αρχή το 1995 που δίδαξα σε δημοτικό σχολείο του κέντρου της Αθήνας, στην Πλατεία Βικτωρίας, είχα στην τάξη μου την πρώτη χρονιά το ¼ των μαθητών μου από χώρες, όπως η Αλβανία, η Αίγυπτος και οι Φιλιππίνες. Τα έχασα. Ήμουν χωρίς κάποια βοήθεια στο Γλωσσικό μάθημα. Δίδασκα Α΄ δημοτικού. Τότε μόνο η Σχολική Σύμβουλος μας η Αλ.Κ. πού είχε μεγαλώσει στην Αφρική από γονείς μετανάστες με βοήθησε. […] Μετά από τότε ξανάκουσα για την διαπολιτισμική αγωγή δικά σας σεμινάρια ως Σχολική Σύμβουλος. Και πριν από δύο έτη έκανα ένα διαδικτυακό σεμινάριο για τη διδασκαλία της ελληνικής ως ξένης γλώσσας από εκεί και από εσάς έμαθα πάρα πολλά πράγματα [...]»
(Α): «Με την δυνατότητα που μάς δίνεται για την κάλυψη της διδακτέας ύλης κατά ποσοστό 80%, μπορούμε να σχεδιάσουμε και να υλοποιήσουμε με τους μαθητές μας σχέδια εργασία ή εκπαιδευτικά σενάρια και με την αξιοποίηση των ΤΠΕ. ΤΟ Φωτόδεντρο- δηλ ο εθνικός συσσωρευτής του ψηφιακού εκπαιδευτικού περιεχομένου στην ενότητα διαδραστικά βιβλία μας δίνει την δυνατότητα για διαθεματικές προσεγγίσεις των θεμάτων της διαπολιτισμικής αγωγής με τρόπο ψηφιακό».

Συνοψίζοντας, κι αναφορικά με τα ερευνητικά μας ερωτήματα, μπορούμε να συμπεράνουμε ότι:

- Η ύπαρξη στοιχείων υψηλής διαπολιτισμικότητας είναι ευρέως αποδεκτή και έχει γίνει αντιληπτή από την σχολική κοινότητα. Οι συνάδελφοι εκπαιδευτικοί επιδεικνύουν θετική αντιμετώπιση και την αξιοποιούν στο δημοτικό. Ένα μικρό/ελάχιστο ποσοστό από αυτούς παραμένουν σε παλαιά μοτίβα και στερεότυπα, μονο-εθνικής καταγωγής του μαθητικού δυναμικού, και επιθυμούν να επανέλθουν τα σχολικά εγχειρίδια σε παλιά μοτίβα: όπως να αποτυπώνονται μόνο στοιχεία της ελληνικής ιστορίας, των ελληνικών ηθών και εθίμων και από την άποψη μόνο της θρησκείας, δηλαδή του αναγραφόμενου χριστιανικού θρησκεύματος στο ελληνικό κράτος.

 Επίσης συμπεράνουμε ότι εκ μέρους των εκπαιδευτικών δηλώνεται θετική εικόνα για την παρουσία εικονογράφησης ατόμων- μαθητών, μαθητριών από ξένες χώρες που υπάρχουν μέσα στα γλωσσικά εγχειρίδια και έχουν ρόλο πρωταγωνιστή ή δευτεροαγωνιστή. Ακολουθεί σχετικό απόσπασμα της focus group:

(Α): «Διδάσκω πολλά χρόνια. Τώρα και εδώ στην πόλη της Καλαμάτας, αλλά και στην περιφέρεια της Πελοποννήσου σε σχολεία δημοτικά που δίδαξα, παρατηρώ ότι μέσα στις τάξεις με υπάρχουν μαθητές και μαθήτριες από άλλες χώρες. Κυρίως από Κίνα, Αλβανία, Σύρια, Σουηδία, Γερμανία, Αυστραλία με γονείς αλλοδαπούς, ή με γονέα έναν ελληνικής καταγωγής και έναν αλλοδαπό. Θεωρώ ότι είναι θετική η παρουσία εικονογράφησης ατόμων- μαθητών, μαθητριών από ξένες χώρες που υπάρχουν μέσα στα γλωσσικά εγχειρίδια και έχουν ρόλο πρωταγωνιστή ή δευτεραγωνιστή.»

 Στα σύγχρονα σχολικά εγχειρίδια της Γλώσσας του δημοτικού σχολείου υπάρχουν πλείστες αναφορές στα ανθρώπινα δικαιώματα και στις ανθρώπινες αξίες.

(Γ):« ….. Πέρσι είχα Ε΄ δημοτικού και οι μαθητές μου εκπόνησαν εκπαιδευτικό σενάριο «Τα δικαιώματα του παιδιού». Βρήκαν με την βοήθεια των ΗΥ/ΤΠΕ. Αναζητήσαμε και βρήκαμε πληροφορίες μέσα στο διαδίκτυο για τα δικαιώματα του παιδιού στην ιστοσελίδα της Unisef. Φτιάξαμε εννοιολογικό πίνακα με την χρήση λογισμικού εννοιολογικού χάρτη και προέβηκαν οι μαθητές μας σε ομαδοσυνεργατικές διαδικασίες για την παραγωγή λόγου με την βοήθεια του γενικής χρήσης λογισμικού- κειμενογράφου».

Συμπερασματικά ως προς το πρώτο ερώτημά μας: (*1) Εντοπίζονται στοιχεία υψηλής διαπολιτισμικότητας και ποια είναι αυτά; Στα σχολικά εγχειρίδια του γλωσσικού μαθήματος των τάξεων Α΄ έως και Στ΄ δημοτικού παρουσιάζονται πανανθρώπινες αξίες και στοιχεία όπως: η αγάπη, η φιλία, η ειρήνη, ο σεβασμός στη διαφορετικότητα, τα ίσα δικαιώματα, η αλληλοκατανόηση, η συνεργασία λαών, η ισότητα, ο σεβασμός σε άτομα με ειδικές ικανότητες.*

Ως προς το πρώτο ερώτημα μας: *(1) ντ στοιχεία υψηλής διαπολιτισμικότητας και ποια είναι αυτά;*

Συμπεραίνουμε ότι το Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών του Γλωσσικού μαθήματος ως προς τις Γενικές αρχές της εκπαίδευσης, όπως διατυπώνονται στο Φ.Ε.Κ.: 303,304/13-3-2003 βρίσκει πλήρη αντιστοιχία στα σχολικά εγχειρίδια του γλωσσικού μαθήματος των τάξεων Α΄ έως και Στ΄ δημοτικού, διότι υλοποιούνται μέσα από την ποιοτική ανάλυση του περιεχομένου των κειμένων τους, όπως εντοπίσαμε, οι εξής γενικές αρχές της εκπαίδευσης, «που προάγουν τις ιδέες της δημοκρατίας, του σεβασμού των ανθρώπινων δικαιωμάτων, της ειρήνης και της ελευθερίας. Με την εκπαίδευση επιδιώκεται η ολόπλευρη ανάπτυξη της προσωπικότητας του μαθητή και η επιτυχής κοινωνική ένταξή του, αφενός μέσα από τη συγκρότηση και αποδοχή κοινών αξιών, αφετέρου με την ανάπτυξη νοητικών, συναισθηματικών και ψυχοκινητικών ικανοτήτων και δεξιοτήτων. Με την έννοια αυτή ο μαθητής καθίσταται ικανός να αντιμετωπίζει με επιτυχία προβλήματα και επιπλέον να διαμορφώνει άποψη και να λειτουργεί ως υπεύθυνος πολίτης σε ένα διαρκώς μεταβαλλόμενο και απαιτητικό κοινωνικό περιβάλλον. Κύριοι άξονες αυτής της προσπάθειας είναι:

α. Η παροχή της γενικής παιδείας

β. Η ανάδειξη των ενδιαφερόντων του μαθητή και η καλλιέργεια δεξιοτήτων

γ. Η εξασφάλιση ίσων ευκαιριών μάθησης για όλους τους μαθητές

δ. Η ενίσχυση της πολιτισμικής και γλωσσικής ταυτότητας στο πλαίσιο μιας πολυπολιτισμικής κοινωνίας
ε. Η προετοιμασία για την αξιοποίηση των νέων τεχνολογιών πληροφόρησης και επικοινωνίας
στ. Η προαγωγή της φυσικής, ψυχικής και κοινωνικής υγείας».
Μέσα από την ερμηνεία των αποτελεσμάτων καταλήγουμε στο συμπέρασμα ότι τα νέα σχολικά εγχειρίδια της Γλώσσας του δημοτικού διαπνέονται από παναθρώπινες αξίες του ανώτερου αξιακού συστήματος. Παρέχουν δηλαδή γενική παιδεία καλλιεργώντας το σεβασμός στη διαφορετικότητα, την αγάπη, την φιλία, την ειρήνη, το σεβασμός στη διαφορετικότητα, τα ίσα δικαιώματα, την αλληλοκατανόηση, η συνεργασία λαών, την ισότητα, το σεβασμός σε άτομα με ειδικές ικανότητες.

Από την ενδελεχή έρευνά μας αρχικά στο Γενικό μέρος του Δ.Ε.Π.Π.Σ. (ΦΕΚ 303/13-3-2003, Τ. Β΄) διαπιστώσαμε- ότι πραγματώνεται στο έπακρο μέσα στα τρέχοντα γλωσσικά εγχειρίδια του δημοτικού η γενική σκοποθεσία του Προγράμματος Σπουδών, δηλαδή ο κύριος σκοπός της εκπαίδευσης που είναι: η ολόπλευρη ανάπτυξη της προσωπικότητας του μαθητή και η επιτυχής κοινωνική ένταξή του, αφενός μέσα από τη συγκρότηση και αποδοχή κοινών αξιών, αφετέρου με την ανάπτυξη νοητικών, συναισθηματικών και ψυχοκινητικών ικανοτήτων και δεξιοτήτων. Με την έννοια αυτή ο μαθητής-τρια καθίσταται ικανός να αντιμετωπίζει με επιτυχία προβλήματα και επιπλέον να διαμορφώνει άποψη και να λειτουργεί ως υπεύθυνος πολίτης σε ένα διαρκώς μεταβαλλόμενο και απαιτητικό κοινωνικό περιβάλλον.

Εξακριβώσαμε ότι πραγματώνεται η γενική αρχή της εκπαίδευσης: Η εξασφάλιση ίσων ευκαιριών μάθησης για όλους τους μαθητές και μαθήτριες του δημοτικού, ανεξαρτήτως χώρας προέλευσης, γλώσσας μητρικής και θρησκεύματος και όποιας άλλης ετερότητας με την παροχή κειμένων και εικόνων υψηλής διαπολιτισμικότητας.
Καθώς επίσης υλοποιείται η γενική αρχή της εκπαίδευσης: Η ενίσχυση της πολιτισμικής και γλωσσικής ταυτότητας στο πλαίσιο μιας πολυπολιτισμικής κοινωνίας μέσα στα γλωσσικά εγχειρίδια του δημοτικού.

Συμπεραίνουμε ότι γίνεται προσπάθεια ανάπτυξης διαπολιτισμικού διαλόγου και αλληλοκατανόησης προς μία ειρηνική συνύπαρξη των ανθρώπων.
Ευαισθητοποιούνται οι μαθητές σε θέματα, ζητήματα και προβλήματα κοινωνικού αποκλεισμού, μισαλλοδοξίας, ρατσισμού και ξενοφοβίας.

Συμπερασματικά μέσα από την κατηγοριοποίηση των κειμένων υψηλής διαπολιτισμικότητας με την παρουσία σε αυτά πανανθρώπινων αξιών και στοιχείων όπως: η αγάπη, η φιλία, η ειρήνη, ο σεβασμός στη διαφορετικότητα, τα ίσα δικαιώματα, η αλληλοκατανόηση, η συνεργασία λαών, η ισότητα, ο σεβασμός σε άτομα με ειδικές ικανότητες, υλοποιούνται οι γενικές αρχές (α), (β) και (γ) του Προγράμματος Σπουδών, όπως τις προαναφέραμε.

Συμπερασματικά παρατηρούμε ότι τηρήθηκαν οι προδιαγραφές που έθεσε το Υπουργείο Παιδείας και το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο (Φ.Ε.Κ. 203/13-3-203: σελ. 519) για την παραγωγή των Ανθολογίων και κατ' επέκταση για τα λογοτεχνικά κείμενα, όπου αναφέρεται ότι ο σκοπός του Ανθολογίου είναι να φέρει τον μαθητή σε επαφή με ευρύ φάσμα κατάλληλων λογοτεχνικών κειμένων, που κατέχουν κεντρική θέση στην λογοτεχνική μας κληρονομιά. Παράλληλος σκοπός του είναι να βοηθήσει το παιδί στην κατανόηση

δειγμάτων της παιδικής και λαϊκής λογοτεχνίας γειτονικών λαών, αλλά και της ευρωπαϊκής και παγκόσμιας λογοτεχνίας.
Αυτό μας οδηγεί στο συμπέρασμα ότι η συχνότητα της ύπαρξης των στοιχείων της υψηλής διαπολιτισμικής είναι σε ποσοστό της τάξεως του 53,54%.

Από την ποιοτική ανάλυση περιεχομένου παρατηρούμε ότι τα κείμενα των σχολικών εγχειριδίων του γλωσσικού μαθήματος του δημοτικού βρίσκονται σε πλήρη αντιστοιχία ως προς το θεματικό τους περιεχόμενο με τις προτεινόμενες δραστηριότητες που προβλέπει το ΑΠΣ της γλώσσας του 2003, δηλαδή τα λογοτεχνικά κείμενα γίνονται αφορμή για ακρόαση και αναδιήγηση. Υπάρχουν διάσπαρτα μικρές ιστορίες (μικρών ιστοριών, διηγημάτων, παραμυθιών. Σε επετειακά μαθήματα δίνονται ευκαιρίες για απαγγελίες ποιημάτων, χρήση μελοποιημένης ποίησης, γλωσσικά παιχνίδια ρυθμού, ομοιοκαταληξίας, επανάληψης, αστείων λέξεων και συλλαβών, γλωσσοδέτες κ.ά. Το πολιτισμικό εθνικό στοιχείο υποστηρίζεται με λαϊκά παραμύθια, παραδόσεις, παροιμίες, αινίγματα.

Επίσης σχετικά με το πρώτο ερευνητικό ερώτημά μας: εάν (1) Εντοπίζονται στοιχεία υψηλής διαπολιτισμικότητας και ποια είναι αυτά; Συμπεραίνουμε από την ποιοτική ανάλυση περιεχομένου των σχολικών κειμένων του γλωσσικού μαθήματος που ερευνήσαμε προκύπτει ότι υλοποιείται και η γενική αρχή (δ) της εκπαίδευσης που αναφέρεται στην «ενίσχυση της πολιτισμικής και γλωσσικής ταυτότητας στο πλαίσιο μιας πολυπολιτισμικής κοινωνίας», διότι τα κείμενα ενισχύουν την πολιτισμική και γλωσσική ταυτότητα (των ελλήνων) μαθητών-τριών με την ύπαρξη σε αυτά των στοιχείων που συλλέξαμε από την κατηγοριοποίηση που θέσαμε στις κατηγορίες (3) Κείμενα με εθνοκεντρικό και συγχρόνως πολιτιστικό περιεχόμενο και (4). Κείμενα ιστορικά με εθνικό περιεχόμενο. Εδώ οφείλουμε να τονίσουμε την πρότασή μας για τον διπλασιασμό αυτών των κειμένων που αναφέρονται σε ελληνικά ήθη και έθιμα και σε ιστορικά γεγονότα της ελληνικής ιστορίας και της ελληνικής μυθολογίας, όπως προκύπτει και από την ποσοτική συγκριτική μελέτη που παρουσιάζουμε στην παρούσα διατριβή. Ιδιαίτερα ο λόγος της πρότασής μας αυτής εδράζεται στο γεγονός της ποσοτικής μείωσης αυτών των κειμένων εθνικού και πολιτιστικού περιεχομένου ειδικά στις δύο τελευταίες τάξεις του δημοτικού εν συγκρίσει με τις μεσαίες τάξεις Γ-Δ΄ και ακόμα πιο λιγότερα είναι εν συγκρίσει με τα αντίστοιχα κείμενα της Β΄ δημοτικού. Θεωρούμε γενικά ότι είναι ανεπαρκές το δείγμα του εθνικών πολιτιστικών στοιχείων μεταλαμπάδευσης των ελληνικών εθίμων και της λαϊκής πολιτιστικής παράδοσης και ιστορίας μας με αποτέλεσμα την αποδυνάμωση της παράδοσης και της ιστορίας με την έκδηλη και προφανή ισχνή παρουσία τους στην σειρά αυτών των σχολικών γλωσσικών εγχειριδίων.

Σχετικά με το πρώτο ερευνητικό ερώτημά μας: εάν (1) Εντοπίζονται στοιχεία υψηλής διαπολιτισμικότητας και ποια είναι αυτά; Συμπερασματικά διαπιστώσαμε ότι τηρούνται ως προς την θεματολογία οι προδιαγραφές των λογοτεχνικών κειμένων, οι προδιαγραφές που έθεσε το Υπουργείο Παιδείας και το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο (Φ.Ε.Κ. 203/13-3-203: σελ. 519) για την παραγωγή των Ανθολογίων και κατ' επέκταση για τα λογοτεχνικά κείμενα,, όπως τίθενται στο ΑΠΣ του γλωσσικού μαθήματος, Σύμφωνα με τα παραπάνω και με την προϋπόθεση ότι πρωταρχικό κριτήριο επιλογής των λογοτεχνικών κειμένων είναι το υψηλό επίπεδο αισθητικής, παρατίθενται ενδεικτικά πιο κάτω βασικές προδιαγραφές επιλογής του περιεχομένου:

(1) Χώρος: ελληνικός, βαλκανικός, ευρωπαϊκός, Παγκόσμιος, (με έμφαση στον ελληνικό και τον ενιαίο ευρωπαϊκό χώρο).
-Παγκοσμιότητα του ελληνισμού και δράση των Ελλήνων σε διάφορες χώρες.
-Πολυπολιτισμικότητα (κοινές περιστάσεις Ελλήνων-αλλοδαπών) – Θέματα που προωθούν τη συμβίωση και τη συνεργασία ελλήνων – αλλοδαπών.
-Βαλκανική, ευρωπαϊκή και παγκόσμια λογοτεχνία.
-Κείμενα Ελλήνων της διασποράς.
(2) Χρόνος: δράση και επιβίωση του ελληνισμού (προϊστορία κ.ε., με έμφαση στη βυζαντινή περίοδο και τις μεταγενέστερες συλλογικές προσπάθειες του νεότερου ελληνισμού).
(3) Ενίσχυση αυτοσυναισθήματος (με έμφαση και προσοχή σε σύγχρονα επιτεύγματα).
(4) Ορθόδοξη χριστιανική παράδοση και σύγχρονη ελληνική κοινωνική ζωή (ελληνικές γιορτές, διεθνείς γιορτές),
άλλα χριστιανικά δόγματα, ρεαλιστική προσέγγιση του σύγχρονου ισλαμισμού.
(5) Οικογενειακή ζωή - Σύγχρονος κοινωνικός προβληματισμός.
(6) Η/Υ
(7) Τέχνη.
(8) Παράδοση του εντός και εκτός συνόρων ελληνισμού (συλλογικά βιώματα και μνήμες, μυθολογία, παραμύθια, μουσική, τραγούδια, παροιμίες, αινίγματα, γλωσσοδέτες...).
(9) Οικολογία.
(10). Στοιχεία γλωσσικής ποικιλίας της ελληνικής γλωσσικής κοινότητας - Δείγματα ελληνικού ιδιωματικού λόγου (με κατάλληλες οδηγίες διδασκαλίας).
(11). Υγεία
(12). Τεχνολογία,
(13) Κείμενα που στοχεύουν στην αμφίδρομη κοινωνική ενσωμάτωση όλων των παιδιών, παιδιών με ιδιαίτερες εκπαιδευτικές ανάγκες και άλλες καταστάσεις ψυχικής και σωματικής ιδιαιτερότητας, όπως αισθητηριακής δυσλειτουργίας ή αναπηρίας, νοητικής έκπτωσης, ειδικής μαθησιακής δυσκολίας, απώλειας, πένθους κ.λ.π..

Προωθούνται και παρουσιάζονται θέματα που αναφέρονται στην παγκόσμια ειρήνη και στα οφέλη από αυτήν. Αντιθέτως παρουσιάζονται θέματα κατά της νοοτροπίας του πολέμου και των δεινών που προέρχονται από τους πολέμους.
Παρουσιάζονται θέματα που προωθούν τον σεβασμό στο γυναικείο φύλο και στην έμφυλη διάσταση στην εκπαίδευση και στην αγορά εργασίας. Υπάρχει κείμενο, όπως αναφέρουμε στην ερμηνεία των αποτελεσμάτων του ερευνητικού μέρους της διατριβής μα που αναφέρεται στην καθημερινή ζωή των γυναικών επιστημόνων.

Συμπερασματικά απαντώντας στο (2) ερευνητικό μας ερώτημα: *Καταγράφονται αναφορές στους «άλλους» με σεβασμό στη διαφορετικότητα και στην πολυπολιτισμικότητα;» επισημαίνουμε ότι σε όλα τα κείμενα που ποιοτικά αναλύσαμε εντοπίσαμε στοιχεία σεβασμού της διαφορετικότητας και της πολυπολιτισμικότητας, σύμφωνα και με τις γενικές αρχές του Αναλυτικού προγράμματος σπουδών.*

Συμπερασματικά καταγράφουμε ότι γίνονται μικρές αλλά αρκετές αναφορές σε άλλους λαούς και στη ζωή τους σε αντίθεση με τα παλαιά αναγνωστικά του δημοτικού ,

όπως για παράδειγμα παρουσιάζεται η ζωή των Ινδιάνων, η ζωή των Ρομά και η ζωή στην Ινδία.

Η διαπολιτισμική αγωγή αποτελεί την ανάγκη για άνοιγμα του σχολείου στο κοινωνικό περιβάλλον, στην πόλη, στην κοινωνία που πλέον χαρακτηρίζεται από την επαφή πολιτών από διάφορες εθνικότητες και πολιτιστικές ομάδες.

Συμπερασματικά παρατηρούμε ότι γίνεται κατά πρώτη φορά αναφορά σε βιβλία αναγνωστικά του δημοτικού- σχολικά εγχειρίδια του γλωσσικού μαθήματος για θέματα ισότητας φύλων, άτομα ειδικής αγωγής. (στο βιβλίο «Γλώσσα Β΄» η δευτεραγωνίστρια του σχολικού βιβλίου μέλος της ομάδας των μαθητών –παιδιών ηρώων του συγκεκριμένου βιβλίου είναι η Αργυρώ άτομο μ.ε.ε.α.- Παρουσιάζει την Αργυρώ πάνω στο αναπηρικό καροτσάκι, επίσης πάνω σε ένα άλογο να κάνει ιππασία, να τραγουδάει, να ζωγραφίζει και να κάνει κούνια) και σε αθίγγανους. Καταγράφεται για πρώτη φορά στην ιστορική εκδοτική γραμμή των σχολικών γλωσσικών εγχειριδίων η αναφορά και η συμμετοχή σε αυτά ως πρωταγωνιστών παιδιών με ειδικές ανάγκες, κινητικές, σωματικές. Επίσης για πρώτη φορά γίνεται αναφορά σε σχολεία άλλων χωρών, σε διαδικτυακές συνδέσεις τους, σε ηλεκτρονική αλληλογραφία με σχολεία άλλων χωρών του πλανήτη, στο πλαίσιο της διαπολιτισμικής αγωγής.

 Αποδυναμώνονται οι ανισότητες με την καλλιέργεια της διαχείρισης της διαφορετικότητας στους μαθητές.

 Δεν διακρίνεται καμία προσπάθεια αφομοίωσης των ξένων μαθητών, αλλά μάλλον ενσωμάτωσης, ότι δηλαδή οι πολιτισμοί δεν έχουν μόνο διαφορετικά αλλά και κοινά στοιχεία.

 Αποδυναμώνονται οι ανισότητες με την καλλιέργεια της διαχείρισης της διαφορετικότητας στους μαθητές.

 Από τα βιβλία της γλώσσας διαφαίνεται ότι όλοι οι πολιτισμοί εκτός των διαφορετικών σημείων και του διαφορετικού εξελικτικού τους επιπέδου έχουν κάποια στοιχεία κοινά μεταξύ τους.

 Καλλιεργείται το πνεύμα της αλληλοβοήθειας στους μαθητές.

 Γίνεται αντιληπτό ότι με τα κείμενα καλλιεργείται ο σεβασμός στην οποιαδήποτε μορφή της διαφορετικότητας, αμ.ε.ε.α, ετερογένεια, φυλής, χρώματος, γλώσσας, θρησκείας.

(Γ):« Διδάσκω σε δημοτικά σχολεία της επαρχίας από το 1987.....Παλιά δεν υπήρχαν στα βιβλία της Γλώσσας του δημοτικού καθόλου αναφορές στα άτομα με ειδικές ανάγκες.»

 Παρουσιάζονται θέματα κοινωνικά, όπως σεβασμός της διαφορετικότητας π.χ. όλων των νέων μορφών οικογένειας. Παράδειγμα αποτελεί στο Βιβλίο του μαθητή, τεύχος Γ΄., σελίδα 94 «Μια οικογένεια ανάμεσα στις άλλες», σ. περιοδικό Ερευνητές, η Καθημερινή, τχ. 224, 17-5-2003., Ανήκει στην κατηγοριοποίηση:(4) Κείμενα ιστορικά με εθνικό περιεχόμενο. Αναφέρεται το περιεχόμενο: στην διαφορετικότητα των οικογενειών. Χαρακτηριστικά το κείμενο αναφέρει: «Διάβασα κάπου πως όλες οι οικογένειες δεν είναι σαν τη δικιά μου και ότι υπάρχουν πολλές διαφορετικές οικογένειες όχι μόνο από χώρα σε χώρα κι από εποχή σε εποχή, αλλά και μέσα στην ίδια πόλη, στην ίδια γειτονιά…».

Ως προς το σεβασμό της διαφορετικότητας στον άξονα των ατόμων με ειδικές ανάγκες-μαθητές-τριες αμεα, υλοποιείται η αντιστοιχία των προδιαγραφών του ΑΠΣ του γλωσσικού μαθήματος με τα ευρήματα της ποιοτικής ανάλυσης του περιεχομένου των σχολικών γλωσσικών εγχειριδίων που συγγράφηκαν με τις προδιαγραφές του Φ.Ε.Κ. 203/13-3-2003,

όπου λαμβάνεται υπόψη η συμμετοχή μαθητών με ιδιαίτερες εκπαιδευτικές ανάγκες. Ιδιαίτερα αξιοποιούνται με την παρουσία στα βιβλία διότι είναι έντονη η παρουσία τους και συνεπώς συμμετέχουν στην καθημερινή μαθησιακή διαδικασία και να επωφελούνται από τις γλωσσικές δραστηριότητες της τάξης.

Κατά συνέπεια τα σχολικά γλωσσικά εγχειρίδια που μελετήσαμε προσφέρουν την δυνατότητα στον /στην εκπαιδευτικό, να τους εντάξει μαθησιακά, να σχεδιάσει διαφοροποιημένη διδασκαλία αντίστοιχα με το περιεχόμενο της διδασκαλίας του και τους μαθητές και μαθήτριές του, τα ενδιαφέροντά τους, το πνευματικό του επίπεδο είτε εξατομικευμένα είτε σε μικρές ομάδες προγράμματα διδασκαλίας της γλώσσας, ώστε οι μαθητές-τριες του να διευκολυνθούν κατά την μαθησιακή διαδικασία. Για να πραγματοποιηθεί η επίτευξη των διδακτικών στόχων σε παιδιά με μαθησιακές ιδιαιτερότητες απαιτείται αυστηρή κριτική επιλογή στις προτεραιότητες των στόχων, καθώς και δομημένη ανάλυση κάθε στόχου σε βήματα.

Ιδιαίτερα ως προς το **(3) ερευνητικό ερώτημα** μας *με βάση το θεωρητικό πλαίσιο, τις αρχές, τις διαστάσεις, τις προσεγγίσεις της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης «Παρουσιάζεται και με ποιο τρόπο το εθνικό στοιχείο, η ελληνική ιστορία, ο ελληνικός πολιτισμός;».*

Από το ερευνητικό μέρος της εργασίας μας, και όπως παρουσιάσαμε στην ερμηνεία των αποτελεσμάτων για να απαντήσουμε ουσιαστικά στο 3ο ερευνητικό μας ερώτημα, οδηγούμαστε συμπερασματικά από την διπλή κατηγοριοποίηση του ερευνητικού υλικού μας. Η συμπερασματική αναφορά μας πηγάζει από την κατηγοριοποίηση 3η και 4η του υλικού μας, δηλαδή από

(3η): Κείμενα με εθνοκεντρικό και συγχρόνως πολιτιστικό περιεχόμενο: που αναφέρονται σε ήθη κι έθιμα της Ελλάδας, αναφορών στην έντεχνη, λαϊκή και παραδοσιακή ελληνική μουσική, σε στοιχεία βιογραφίας και εργογραφίας ελλήνων ζωγράφων και καλλιτεχνών, λαϊκών δημιουργών, αινίγματα, θρύλους, μύθους, παραδόσεις και κάθε είδος κειμένου ή έμμετρου που μας προσδίδει διαχρονικά στοιχεία της ζωής στον ελλαδικό χώρο.

(4η): Κείμενα ιστορικά με εθνικό περιεχόμενο: κείμενα που εξιστορούν την ελληνική ιστορία, που αναφέρονται στις εθνικές επετείους 28ης Οκτωβρίου 1940 και της 25ης Μαρτίου 1821, του Πολυτεχνείου, 17 Νοεμβρίου 1973 που προβάλλουν έντονα την αγάπη και το χρέος απέναντι στην πατρίδα και παρουσιάζουν ίσως και τον εχθρό με αρνητικό τρόπο. Επίσης και κειμενικά είδη με στοιχεία από την ελληνική μυθολογία. όπως αναφερθήκαμε και πιο πάνω το εθνικό στοιχείο, ο ελληνικός πολιτισμός και θέματα της ελληνικής ιστορίας παρουσιάζονται με το εντυπωσιακό φαινόμενο της αυξομείωσης, ως προς την ποσοτικοποίηση του περιεχομένου των σχολικών εγχειριδίων της γλώσσας. Ιδιαίτερη βαρύτητα δίνεται στην αρχαία ιστορία, μυθολογία και σε ιστορικά γεγονότα του 1821 και του 1940 και του Πολυτεχνείου.

Προκειμένου να υπηρετούνται οι σκοποί της εκπαίδευσης, όπως αυτοί ορίζονται στο Σύνταγμα και στην ειδικότερη νομοθεσία, τα κείμενα και τα θέματα επιλέγονται με βάση ειδικά επεξεργασμένες προδιαγραφές, με κοινό παρανομαστή ορισμένες έννοιες και αξίες, όπως η αγάπη, η εντιμότητα, ο ισχυρός χαρακτήρας, η οικογένεια, η γλώσσα, το εθνικό αυτοσυναίσθημα, η ορθόδοξη χριστιανική παράδοση, η αποδοχή της ετερότητας, η παγκοσμιότητα και διάρκεια του ελληνισμού, κυρίως όμως οι σημερινές δυνατότητές του. Σε κάθε περίπτωση να καλλιεργούν αισιόδοξες στάσεις στο μαθητή-τρια.

Τα σχολικά εγχειρίδια του γλωσσικού μαθήματος που ερευνήσαμε, συμπεραίνουμε ότι περιλαμβάνουν κείμενα από την αρχαία ελληνική μυθολογία, από τα ομηρικά έπη, από άλλα έργα της αρχαίας ελληνικής, εκκλησιαστικής και βυζαντινής γραμματείας, με απόδοση σε στρωτή νεοελληνική γλώσσα, οικεία στο παιδί. Περιλαμβάνει επίσης παραμύθια και δημοτικά τραγούδια από όλη τη γεωγραφική έκταση του ελληνισμού, δείγματα ιδιωματικών κειμένων της ελληνικής γλώσσας, παροιμίες, λογοπαίγνια, αινίγματα, γλωσσοδέτες, αντιπροσωπευτικά κείμενα Ελλήνων της διασποράς, καθώς και δείγματα λογοτεχνίας γειτονικών πολιτισμών. Περισσότερο, όμως, προβάλλεται η νεότερη και σύγχρονη ελληνική δημιουργία.

Ως προς τη συμπερασματική συνολική αποτύπωση περί του 3ης κατηγοριοποίησης για τα εθνοκεντρικά- πολιτισμικά κείμενα συμπεραίνουμε ότι δεν γίνονται πολλές αναφορές σε ελληνικά έθιμα και στοιχεία πολιτιστικά.

Υπάρχουν βεβαία αρκετά κείμενα που παρουσιάζουν θεματολογία σχετική με την ενότητα ελληνικός πολιτισμός, κοινωνικές σχέσεις στην Ελλάδα σε άλλες εποχές, θέματα λαϊκού πολιτισμού, θέματα από λαϊκές παραστάσεις Καραγκιόζη, ομαδικά παιδικά παιχνίδια.

Συμπερασματικά δηλώνουμε ότι γίνεται ιδιαίτερη αναφορά σε δημοτικά τραγούδια και μάλιστα στα κλέφτικα δημοτικά τραγούδια. Η αιτιολογία είναι ότι εμπεριέχονται σε θεματικές ενότητες επίκαιρων θεμάτων της εθνικής εορτής της 25ης Μαρτίου 1821. Επίσης γίνεται αναφορά στην ηρωική Έξοδο του Μεσολογγίου και στην Πολιορκία του Μεσολογγίου.

Ενδυναμώνεται η εθνική ταυτότητα μέσα από αναφορές στην αρχαία Ελλάδα, την ελληνική μυθολογία και σε προσωπικότητες, όπως ο Όμηρος και ο Αριστοφάνης.

Τα συγκεκριμένα σχολικά γλωσσικά εγχειρίδια δεν διαπνέονται από έντονο πατριωτικό πνεύμα, αλλά από ήπιες αναφορές, με συναισθηματικές αποφορτίσεις του πατριωτικού ιδεώδους, αλλά κινούνται υπό το πρίσμα της απλής καταγραφής ιστορικών γεγονότων.

Ιδιαίτερο, δε, είναι το φαινόμενο ο πρωταγωνιστής των σχολικών γλωσσικών εγχειριδίων του δημοτικού να είναι ξένης καταγωγής (συνήθως αλβανικής) και όχι ελληνικής, όπως ο Σαμπέρ της Α΄ δημοτικού (και ο Αρμπέν της Β΄ Δημοτικού.

Το εθνικό στοιχείο παρουσιάζεται σε ήπια μορφή, με εστίαση στην ελληνική ιστορία και στην ελληνική μυθολογία. Επ' αυτού του συμπεράσματός μας οι εκπαιδευτικοί της συζήτησης βάθους- focus group δήλωσαν:

(Γ): "Εγώ διδάσκω 32 έτη. Τα παλιά βιβλία της (Γλώσσας είχαν θυμάμαι καθ' ολοκληρία κείμενα και ποιήματα σχετικά με την ελευθερία, κυρίως από την άποψη των εθνικών αγώνων για αυτήν , π.χ. Μικρασιατική καταστροφή, Προσφυγιά ελληνικού στοιχείου της Μικράς Ασίας του 1922, π.χ. απελευθέρωση από τους Τούρκους, 1821. Κείμενα και ποιήματα για την Κατοχή 2940 και τα δεινά του ελληνικού λαού από τον ξένον γερμανό ή ιταλό κατακτητή. Οι αναφορές ήταν ζοφερές. Μάχες, σκοτωμοί, δυστυχία, πείνα κ.ο.κ. Τα κείμενα αυτά ήταν συγκλονιστικά. Μάλιστα κάποια παιδιά είχαν και μνήμες εκ μεταφοράς από παππούδες, γιαγιάδες που έζησαν στα μικρά τους χρόνια τον πόλεμο του 1940. Ή είχαν καταγωγή γενεαλογική απ΄ Μικρά Ασία- Σμύρνη και κόμιζαν στοιχεία των ιστορικών προφορικών αφηγήσεων των συγγενών αυτών τους Αυτά τα κείμενα λείπουν από τα βιβλία της Γλώσσας σήμερα. Και όσα υπάρχουν σχετικά με τα ιστορικά θέματα είναι σε πιο απαλυντικό βαθμό ζοφερών έντονων σκηνικών μάχης, φτώχειας, δυστυχίας.»

Α «Εγώ θα ήθελα να υπάρχουν αναφορές σε ιστορικά θέματα της πατρίδας μας, όπως τότε. Τότε μαθαίναμε Ιστορία ελληνική. Αυτά σήμερα, δεν τα καταλαβαίνω».

Συμπερασματικά, ως προς το **τέταρτο ερευνητικό ερώτημά μας**: (4) *«Το περιεχόμενο των σχολικών εγχειριδίων, όπως παρουσιάζεται από τις αντίστοιχες συγγραφικές ομάδες συνάδει με τις προδιαγραφές που έθεσε το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο με βάσει και την διαπολιτισμική αρχή της εκπαίδευσης για το σεβασμό στην διαφορετικότητα και από τις αρχές και τη νομοθετημένη διαπολιτισμική εκπαίδευση;»* Τα συγκεκριμένα σχολικά γλωσσικά εγχειρίδια σύμφωνα και με την βιβλιογραφία έχουν έντονο το στοιχείο της διαπολιτισμικής αγωγής στο πλαίσιο της πολυπολιτισμικής κοινωνίας επί των ημερών συγγραφής των Αναλυτικών Προγραμμάτων και των ειδικών προδιαγραφών τους. Παρουσιάζουν μέγιστη συνάφεια με τις προδιαγραφές τους, τόσο σε επίπεδο κειμένων, όσο και μεθοδολογικών οδηγιών των εκπαιδευτικών , όσο και σε πλήρη σύνταξή τους με τα Α.Π.Σ. , την στοχοθεσία, τις γενικές αρχές και τις προτεινόμενες δραστηριότητες και την διδακτική μεθοδολογία και τις τυπογραφικές προδιαγραφές τους.

Ως προς την τήρηση των προδιαγραφών και την ποιοτική ανάλυση του περιεχομένου των σχολικών γλωσσικών εγχειριδίων παρουσιάζονται κείμενα ("αυθεντικά") από τον ευρύτερο κοινωνικό χώρο του μαθητή. Τα κείμενα των εγχειριδίων έχουν μεγάλη ποικιλία και άρα έχουμε μία διάνθιση με άρθρα, ανακοινώσεις, επιστολές, διαφημίσεις, λογοτεχνήματα κ.ά. Αρκετά έχουν επίκαιρο χαρακτήρα και εμπίπτουν στα διαφέροντα των μαθητών. Οι μαθητές κυρίως της αντίστοιχης τάξης, παρουσιάζονται και ως ηλικιακοί πρωταγωνιστές και συνεπώς τα κείμενα κρίνονται πρόσφορα για τη διδασκαλία συγκεκριμένου κειμενικού τύπου ή γλωσσικού φαινομένου. Τα σχολικά κείμενα που έχουν επιλεγεί αφενός μεν διασφαλίζονται βάσει των προδιαγραφών ποιότητας και καταλληλότητας γλώσσας και αφετέρου του περιεχομένου τους, που ανταποκρίνεται και στις προδιαγραφές που συνέταξαν οι συντάκτες του αναλυτικού προγράμματος του γλωσσικού μαθήματος του δημοτικού σχολείου.

Σημαντικό θεωρούμε ότι με τα συγκεκριμένα σχολικά εγχειρίδια επιτυγχάνεται ο γενικός σκοπός της γλωσσικής διδασκαλίας που από την ενδελεχή μελέτη μας και βάσει της ποιοτικής ανάλυσης του περιεχομένου των κειμένων τους, που συνίσταται να μάθει το παιδί να χειρίζεται όσο το δυνατό καλύτερα την κοινή νέα ελληνική γλώσσα: να την καταλαβαίνει, να τη μιλάει, να τη διαβάζει, να τη γράφει με άνεση, ώστε σταδιακά να αποκτήσει τις πολλαπλές μορφές εγγραμματισμού που προϋποθέτει η κοινωνία της γνώσης, της πληροφορίας και της πολυπολιτισμικότητας.

Επιπλέον, θεωρούμε σημαντικό το γεγονός, ότι οι αλλόγλωσσοι μαθητές κατακλύζονται από την παρουσία της ελληνικής γλώσσας τόσο στην προφορική όσο και στη γραπτή της μορφή. Η επαφή, μέσα κι έξω από το σχολείο, με τους συνομηλίκους τους μπορεί να διευκολύνει την εκμάθηση της γλώσσας ενισχύοντας έτσι και την επίσημη εκπαιδευτική διαδικασία.

Επίσης διαπιστώσαμε ότι ο μαθητής μέσω των κειμένων αυτών που παρατίθενται στα σχολικά γλωσσικά εγχειρίδια αντιλαμβάνεται βαθμιαία ότι μπορεί να διατυπώνει τις σκέψεις του και να επικοινωνεί με τους άλλους όχι μόνο προφορικά, αλλά και γραπτά.

Να χρησιμοποιεί τη γλώσσα, για να ανακαλύπτει και να κατανοεί νέες γνώσεις και εμπειρίες και να ικανοποιεί έτσι τις πρακτικές, συναισθηματικές, πνευματικές και κοινωνικές του ανάγκες.

-Να κατανοεί ως σημασία και ως πρόθεση το περιεχόμενο κάθε είδους λόγου, με το οποίο έρχεται σε επαφή και να χρησιμοποιεί τα γλωσσικά μέσα με τρόπο, ώστε να παράγει λόγο αποτελεσματικό και κατάλληλο για κάθε ειδική περίσταση επικοινωνίας.

-Να είναι σε θέση να εκφράζει τον εσωτερικό του κόσμο.

-Να συνειδητοποιήσει ότι:

(α) διαθέτει την ικανότητα να περιγράφει, να τροποποιεί την εξωτερική πραγματικότητα αλλά και να δημιουργεί πραγματικότητα με το λόγο του, στο μέτρο που μεταχειρίζεται τα κατάλληλα γλωσσικά μέσα και ότι

(β) η δυνατότητα αυτή είναι συνάρτηση της γνώσης και συνειδητής χρήσης του γλωσσικού συστήματος.

-Να αποκτήσει τις βάσεις μιας κριτικής γλωσσικής επίγνωσης, ώστε να μπορεί να αξιολογεί αντικειμενικά τα μηνύματα.

-Να ευαισθητοποιηθεί απέναντι στα λογοτεχνικά κείμενα, έτσι ώστε να τα αγαπήσει και να φτάσει να αποζητά μόνος του τη συντροφιά του καλού λογοτεχνικού βιβλίου.

-Να αποκτήσει αίσθηση και γνώση της γλωσσικής του παράδοσης και να ενισχύσει το γλωσσικό του αυτοσυναίσθημα αξιοποιώντας τα διαχρονικά στοιχεία που λειτουργούν στη σημερινή ζωντανή γλώσσα.

-Να συνειδητοποιήσει την κοινωνική και τη γεωγραφική ποικιλία της ελληνικής γλώσσας.

-Να εξοικειωθεί με την τεχνολογία της πληροφορικής έτσι ώστε:

α) να αποκτήσει ευχέρεια πρόσβασης στις πληροφορίες που παρέχονται μέσω του Διαδικτύου και των πολυμέσων και

β) να μπορεί να επεξεργάζεται στοιχειωδώς κείμενα σε Η/Υ.

-Να εξοικειωθεί βαθμηδόν με τις γλωσσικές δομές και συμβάσεις τις οποίες χρησιμοποιούν οι διάφορες "κοινότητες λόγου", που συμβάλλουν στο κοινωνικό, πολιτιστικό, επιστημονικό, τεχνολογικό και οικονομικό γίγνεσθαι.

-Να κατανοήσει τη θέση, που κατέχει η γλώσσα, γενικά, στον πολιτισμό ενός λαού, τη σημασία της για τα έθνη, και να έρθει σε επαφή και με πολιτιστικά στοιχεία άλλων λαών.

-Να εκτιμά και να σέβεται τη γλώσσα του άλλου και να συμβιώνει αρμονικά με αλλόγλωσσους.

Όσον αφορά τον αλλοδαπό μαθητή, τον ενταγμένο σε τάξη, στην οποία χρησιμοποιείται η ελληνική ως μητρική γλώσσα, αυτός πρέπει:

-Να εσωτερικεύσει αβίαστα ορισμένες δύσκολες γι' αυτόν γλωσσικές δομές της ελληνικής γλώσσας.

-Να βιώσει μέσα από τη γλώσσα τον ελληνικό πολιτισμό και να υιοθετήσει θετική στάση απέναντί του.

Από τον ενδελεχή έλεγχο που πραγματοποιήσαμε στη βιβλιογραφία διαπιστώσαμε την άρρηκτη σύνδεση διγλωσσίας και γλωσσικών σκοπών και στόχων του γλωσσικού μαθήματος σε μία νέα τάξη εκπαιδευτικής πραγματικότητας στην πρωτοβάθμιας δημοτική εκπαίδευση. Η πολυγλωσσία, ο γλωσσικός και πολυπολιτισμικός εγγραμματισμός αποτελούν το υπόβαθρο για την κατάκτηση των νέων γλωσσικών αγαθών με εφαλτήριο την μητρική γλώσσα των μαθητών και μαθητριών μας.

Από την ενδελεχή μελέτη του αναλυτικού προγράμματος του γλωσσικού μαθήματος με βάση το οποίο συγγράφηκαν τα συγκεκριμένα σχολικά γλωσσικά εγχειρίδια του δημοτικού σχολείου ιδιαίτερη και αυξημένη αναφορά γίνεται στην Επικοινωνιακή Προσέγγιση του προφορικού και γραπτού λόγου των μαθητών-τριων που θα τα διδαχθούν, χωρίς να γίνεται καμία διαχώριση αλλογενών ή ημεδαπών. Η Επικοινωνιακή προσέγγιση του λόγου, στα σχολικά γλωσσικά εγχειρίδια προσπαθεί να ενώσει τους δύο βασικούς πόλους της διδασκαλίας: τη δομή και τη χρήση. Ένας γλωσσικός τύπος μπορεί να εκφράσει μια σειρά λειτουργιών. Μια σειρά λειτουργιών μπορεί να χρησιμοποιήσει ένα σύνολο γραμματικών τύπων (Littlewood, 1981:26). Η διδασκαλία των γραμματικών δομών δεν επιβάλλεται απαραίτητα αλλά συνδέεται με την επικοινωνιακή λειτουργία, με το ιδιαίτερο σημασιολογικό πλαίσιο και με το κοινωνικό συγκείμενο που καθορίζει την αλληλεπίδραση. Οι αλληλεπιδράσεις μέσα στην τάξη διαμορφώνουν συλλογικά τις μελλοντικές δυνατότητες, τόσο των μαθητών μας όσο και της κοινωνίας μας. (Cummins J., 1999: 277)

Με βάση όλα τα παραπάνω γίνεται προφανές ότι μετασχηματίζεται το δίκτυο επικοινωνίας μέσα στην τάξη προς την κατεύθυνση της αποκέντρωσης και της ενίσχυσης των σχέσεων μεταξύ των μαθητών, ώστε να διευκολυνθεί η ένταξή τους. Οι εκπαιδευτικοί είναι ταγμένοι στο να βοηθήσουν τα παιδιά να μάθουν . Ωστόσο οι επιλογές τους όσον αφορά σε ζητήματα γλώσσα, πολιτισμού, παιδαγωγικής και γονεϊκής συμμετοχής αντικατοπτρίζουν τους κοινωνικούς λόγους (society discourses) που περιστρέφονται γύρω από την τάξη τους σε σχέση με αυτά τα ζητήματα. Cummins J., 1999: 278). Ο ρόλος του δασκάλου όσο και του μαθητή αλλάζει. Αυτή η ανακατανομή των ρόλων συνεπάγεται ότι ο δάσκαλος αποκτά το ρόλο του συμβούλου, του συντονιστή και του καθοδηγητή. Στα πλαίσια αυτής της καινοτόμου παρέμβασης πρότασή μας είναι να προσθέσει κάποιος ότι ο εκπαιδευτικός γίνεται ένας μικρός ερευνητής στο χώρο της τάξης του και του σχολείου.

Μία σημαντική πλευρά του ζητήματος θεωρούμε ότι είναι οι συνθήκες μέσα στις οποίες καλούνται οι αλλόγλωσσοι μαθητές να μάθουν μια δεύτερη γλώσσα. Οι μαθητές αυτοί είναι συνήθως παιδιά μεταναστών ή ανήκουν σε κάποιες μειονοτικές ομάδες που διαφέρουν γλωσσικά και πολιτισμικά.

Η σημασία που έχει η πρώτη γλώσσα των ομάδων αυτών για τη διαμόρφωση της εθνοτικής τους ταυτότητας είναι ιδιαίτερα μεγάλη, εφόσον αποτελεί μια μορφή συμβολικής συμπεριφοράς και ουσιαστικό στοιχείο συνοχής για τις συγκεκριμένες ομάδες (Κωστούλα-Μακράκη, (2001):101). Η εκπαίδευση με τη σειρά της, ως τυπικός θεσμός κοινωνικοποίησης, εμπλέκεται σε μεγάλο βαθμό στη διαμόρφωση και καλλιέργεια του πολιτισμού και της ταυτότητας. Η σχολική ζωή ειδικότερα και οι σχέσεις αλληλεπίδρασης που αναπτύσσει μεταξύ διαφορετικών πολιτισμικών και γλωσσικών πληθυσμών έχει μεγάλη σημασία για τις εκπαιδευτικές ευκαιρίες και τη μαθητική πρόοδο. Για την ουσιαστική πραγματοποίηση μιας εκπαιδευτικής / μορφωτικής διαδικασίας, πρέπει να πληρούνται κάποιες προϋποθέσεις, που όχι μόνο θα διασφαλίζουν τη διαπολιτισμική διάσταση στην εκπαίδευση, αλλά διαρκώς θα την ενθαρρύνουν και θα την προσαρμόζουν στις πολυπολιτισμικά διαμορφωμένες και διαμορφούμενες ανάγκες των μαθητών.

Η πολιτεία με τη σειρά της να μπορεί να ανταποκριθεί σ' αυτή την απαίτηση- πρόκληση των καιρών με την παροχή αποτελεσματικών επιμορφωτικών προγραμμάτων.

Συμπερασματικά αντιλαμβανόμαστε το Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών ως προς τη στενή του έννοια, ως τον «άνωθεν» σχεδιασμό των στόχων και των μεθόδων της διδακτέας ύλης σύμφωνα και με (Taylor, 1968: στο Χαραλάμπους, (1995), που αποσκοπεί

σε συγκεκριμένα προαποφασισμένα μαθησιακά αποτελέσματα (Johnson, 1967 και Inlow, 1966: στο Χαραλάμπους, (1995). Επίσης θεωρούμε και εκλαμβάνουμε το Α.Π., ως την έκφραση της εκπαιδευτικής πολιτικής, όπως αυτή μετουσιώνεται και εξειδικεύεται στο σχεδιασμό συγκεκριμένων επιδιωκόμενων αποτελεσμάτων μάθησης (Φλουρής, 1997:9-12).
Η διαπολιτισμοποίηση των Αναλυτικών Προγραμμάτων μπορεί να επιτευχθεί καταρχήν με τη διαπολιτισμοποίηση των προγραμμάτων σπουδών και πιο συγκεκριμένα:
α) μέσω του εμπλουτισμού των προγραμμάτων σπουδών με στοιχεία από άλλους πολιτισμούς των μειονοτήτων και της εισαγωγής των γλωσσών τους στο επίσημο σχολικό πρόγραμμα.
β) και μέσω της θεώρησης των μορφωτικών περιεχομένων από πολλές οπτικές γωνίες (Δαμανάκης, (1998).

Σ' αυτό το σημείο θα αναφερθούμε στις σύγχρονες πολυπολιτισμικές κοινωνίες, αφού διευκρινίσουμε ότι το Αναλυτικό Πρόγραμμα εκλαμβάνεται στην έρευνα μας ως συστατικό και αναπόσπαστο μέρος του εκπαιδευτικο-πολιτικού θεσμικού πλαισίου. Για το συνολικό θεσμικό πλαίσιο που αφορά στη διαπολιτισμική εκπαίδευση στην Ελλάδα (νόμος 2413/1996) έχουμε αναφερθεί εκτενέστερα σε προηγούμενο κεφάλαιο.
Οι σύγχρονες εξελίξεις στην κοινωνία, με την ραγδαία τεχνολογική και επιστημονική πρόοδο, τον καταιγισμό πληροφοριών και την πληθώρα των γνώσεων και των ερεθισμάτων, που καλείται ο σύγχρονος άνθρωπος να διαχειριστεί, επιτάσσει ριζικές αλλαγές και στην κοινωνία, αλλά και στο εκπαιδευτικό σύστημα. Το Αναλυτικό Πρόγραμμα, , οφείλει να διαμορφώνεται να εξελίσσεται και να προσαρμόζεται, σύμφωνα με τις ανάγκες της εποχής της σύγχρονης κοινωνίας της γνώσης και πληροφορίας.

Το Αναλυτικό Πρόγραμμα βέβαια, είναι αυτό που καθορίζει σε μεγάλο βαθμό και το Ωρολόγιο Πρόγραμμα, στο οποίο μπορούμε να διαγνώσουμε τις επιλογές των μορφωτικών περιεχομένων. Η έννοια του συχνά παρουσιάζεται συγκεχυμένη, ακόμα και στην επιστημονική βιβλιογραφία, αφού υπάρχει πληθώρα εννοιολογικών προσεγγίσεων και διαφόρων εγχειρημάτων διασαφήνισης, και καθορισμού της έννοιας του Α.Π.
Οι σύγχρονες εξελίξεις στην κοινωνία, με την ραγδαία τεχνολογική και επιστημονική πρόοδο, τον καταιγισμό πληροφοριών και την πληθώρα των γνώσεων και των ερεθισμάτων, που καλείται ο σύγχρονος άνθρωπος να διαχειριστεί, επιτάσσει ριζικές αλλαγές και στην κοινωνία, αλλά και στο εκπαιδευτικό σύστημα. Το Αναλυτικό Πρόγραμμα, ως το θεσμικό πλαίσιο των γενικών σκοπών και ειδικών στόχων της εκπαίδευσης, οφείλει να διαμορφώνεται να εξελίσσεται και να προσαρμόζεται, σύμφωνα με τις ανάγκες της εποχής της σύγχρονης κοινωνίας της πληροφορίας.
Αν αναλογιστούμε ότι οι σύγχρονες κοινωνίες και συγκεκριμένα η ελληνική, έχουν γίνει πολυπολιτισμικές, τότε αντιλαμβανόμαστε ότι η αναμόρφωση των Αναλυτικών Προγραμμάτων πρέπει να δρομολογηθεί και προς αυτήν την κατεύθυνση.

Σήμερα, ενώ καταγράφονται ιδιαίτερες εκπαιδευτικές ανάγκες και αντίστοιχα δοκιμάζονται κάποιες λύσεις, γίνεται προφανής η αναγκαιότητα μιας γενικότερης αναπροσαρμογής του σχολείου στις απαιτήσεις της μεταβαλλόμενης κοινωνικής πραγματικότητας. Η παγκοσμιοποίηση, η πολυπολιτισμική πραγματικότητα, το ισχυρό ανταγωνιστικό πνεύμα η κοινωνία της πληροφορίας επέβαλλαν ένα νέο εκπαιδευτικό σχεδιασμό πρωτίστως στην υποχρεωτική εκπαίδευση. Για το σκοπό αυτό συντάχθηκε από το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο το Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών (Δ.Ε.Π.Π.Σ.), που αναπροσαρμόζει τους στόχους και τις μεθόδους διδασκαλίας. Τηρούνται

οι προδιαγραφές του ΑΠΣ: Να συνειδητοποιήσει την κοινωνική και γεωγραφική ποικιλία της ελληνικής γλώσσας.

1. Να εξοικειωθεί με την τεχνολογία της πληροφορικής έτσι ώστε:

α) να αποκτήσει πρόσβαση στις πληροφορίες που παρέχονται μέσω του Διαδικτύου και

β) να μπορεί να επεξεργάζεται στοιχειωδώς κείμενα σε Η/Υ.

2. Να εξοικειωθεί βαθμηδόν με τις γλωσσικές δομές και συμβάσεις τις οποίες χρησιμοποιούν οι διάφορες "κοινότητες λόγου", που συμβάλλουν στο κοινωνικό, πολιτιστικό, επιστημονικό, τεχνολογικό και οικονομικό γίγνεσθαι.

3. Να κατανοήσει τη θέση που κατέχει η γλώσσα, γενικά, στον πολιτισμό ενός λαού, τη σημασία της για τα έθνη, και να έρθει σε επαφή και με πολιτιστικά στοιχεία άλλων λαών.

4. Να εκτιμά και να σέβεται τη γλώσσα του άλλου και να συμβιώνει αρμονικά με αλλόγλωσσους.

5. Όσον αφορά τον αλλοδαπό μαθητή, τον ενταγμένο σε τάξη, στην οποία χρησιμοποιείται η ελληνική ως μητρική γλώσσα, αυτός πρέπει:

6. Να εσωτερικεύσει αβίαστα ορισμένες δύσκολες γι' αυτόν γλωσσικές δομές της ελληνικής γλώσσας.

7. Να βιώσει μέσα από τη γλώσσα τον ελληνικό πολιτισμό και να υιοθετήσει θετική στάση απέναντί του.

Προκειμένου να υπηρετούνται οι σκοποί της εκπαίδευσης, όπως αυτοί ορίζονται στο Σύνταγμα και στην ειδικότερη νομοθεσία, τα κείμενα και τα θέματα επιλέγονται με βάση ειδικά επεξεργασμένες προδιαγραφές, με κοινό παρανομαστή ορισμένες έννοιες και αξίες, όπως η αγάπη, η εντιμότητα, ο ισχυρός χαρακτήρας, η οικογένεια, η γλώσσα, το εθνικό αυτοσυναίσθημα, η ορθόδοξη χριστιανική παράδοση, η αποδοχή της ετερότητας, η παγκοσμιότητα και διάρκεια του ελληνισμού, κυρίως όμως οι σημερινές δυνατότητές του. Σε κάθε περίπτωση να καλλιεργούν αισιόδοξες στάσεις στο μαθητή.

Περιλαμβάνει κείμενα από την αρχαία ελληνική μυθολογία, από τα ομηρικά έπη, από άλλα έργα της αρχαίας ελληνικής, εκκλησιαστικής και βυζαντινής γραμματείας, με απόδοση σε στρωτή νεοελληνική γλώσσα, οικεία στο παιδί. Περιλαμβάνει επίσης παραμύθια και δημοτικά τραγούδια από όλη τη γεωγραφική έκταση του ελληνισμού, , καθώς και δείγματα λογοτεχνίας γειτονικών πολιτισμών.

Το εκπαιδευτικό υλικό όμως, όπως προαναφέραμε δεν περιορίζεται μόνο στα διδακτικά εγχειρίδια και μόνο. Το εκπαιδευτικό υλικό μπορεί να περιλαμβάνει διάφορα μέσα, που θα διευκολύνουν και θα βελτιώνουν τη διαδικασία της μάθησης, όπως εποπτικά μέσα, διάφορα εξωσχολικά βιβλία, χρησιμοποίηση ηλεκτρονικών υπολογιστών και άλλων σύγχρονων τεχνολογικών μέσων διδασκαλίας.

Το εκπαιδευτικό υλικό γενικά, πρέπει να είναι πλούσιο και εναλλακτικό, ώστε να δίνει πολλαπλές επιλογές και στο δάσκαλο και στο μαθητή, ώστε να απεγκλωβίζεται η μορφωτική διαδικασία από το ένα και μοναδικό σχολικό εγχειρίδιο. Με την ανάληψη εναλλακτικών πρωτοβουλιών μάθησης, εφόσον το εκπαιδευτικό υλικό είναι τέτοιο, που τις επιτρέπει και τις ενθαρρύνει, μπορεί να αρθεί η γνωστική μονολιθικότητα που καλλιεργείται με το ένα και μοναδικό εγχειρίδιο, κάτι που θα οδηγήσει τους μαθητές και στην ανάπτυξη των κριτικών τους ικανοτήτων και στη διεύρυνση των πνευματικών και γνωστικών τους οριζόντων.

Το εκπαιδευτικό υλικό λοιπόν, πρέπει να είναι σύγχρονο, να επιτρέπει και να δίνει τη δυνατότητα εναλλακτικών μορφών μάθησης, να εμπλουτίζεται και να αναβαθμίζεται, να

αξιολογείται για να βελτιώνεται, και να ανταποκρίνεται στις ανάγκες μιας εποχής των ραγδαίων διαρκών και πολυεπίπεδων εξελίξεων, αλλά κυρίως στις διαφοροποιημένες ανάγκες των μαθητών .

Οι «διαχειριστές» ωστόσο του εκπαιδευτικού υλικού, οι εκπαιδευτικοί της πράξης, οφείλουν να είναι οι ίδιοι πρώτα σε θέση να χρησιμοποιούν το εκπαιδευτικό υλικό, να έχουν τις απαραίτητες γνώσεις, να είναι ενημερωμένοι, να απαγκιστρώνονται από το ένα σχολικό εγχειρίδιο, ώστε να οδηγούν και τους μαθητές σε ενεργητικές μορφές μάθησης και στην ενδυνάμωση της αυτενέργειάς τους.

Όταν στις σύγχρονες πολυπολιτισμικές κοινωνίες, όπως είναι και η Ελλάδα, φοιτούν στο εκπαιδευτικό σύστημα παιδιά διαφόρων εθνοτικών και πολιτισμικών ομάδων, τότε αντιλαμβανόμαστε το πόσο διαφοροποιημένες είναι οι ανάγκες ενός ανομοιογενούς μαθητικού πληθυσμού. Η ευρωπαϊκή εκπαίδευση στοχεύει στη δημιουργία ενός ευρωπαίου πολίτη, εφοδιασμένου με τα προσόντα που απαιτεί η ευρωπαϊκή αγορά εργασίας, ενώ η διαπολιτισμική δίνει προτεραιότητα στην επικοινωνιακή ικανότητα των ατόμων και ομάδων σε μια πολυπολιτισμική κοινωνία.

Στα πλαίσια της ευρωπαϊκής διάστασης οι εκπαιδευτικοί στόχοι νομιμοποιούνται με βάση το ευρωπαϊκό οικονομικοπολιτικό σύστημα, ενώ στη διαπολιτισμική, με αναφορά στην ειρηνική πολυπολιτισμική κοινωνία.

Η ευρωπαϊκή εκπαιδευτική στοχεύει στη δημιουργία ενός ευρωπαίου πολίτη, εφοδιασμένου με τα προσόντα που απαιτεί η ευρωπαϊκή αγορά εργασίας, ενώ η διαπολιτισμική δίνει προτεραιότητα στην επικοινωνιακή διαπολιτισμική ικανότητα των ατόμων και ομάδων σε μια πολυπολιτισμική κοινωνία.

Το σχολείο και οι εκπαιδευτικοί καλούνται να έχουν τη δική τους ενεργητική συμμετοχή, να επιζητούν την ανανεωμένη γνώση με επιμορφωτικά προγράμματα, ενδοσχολικά, σε τοπικό και περιφερειακό επίπεδο.

Αναγκαία θεωρούμε την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών, ώστε να επιτευχθεί η αλλαγή στάσεων και αντιλήψεων και συμπεριφορών τόσο των ιδίων όσο και των μαθητών τους.

Γενικά συμπεραίνουμε κι εμείς με ητν σειρά μας μέσα από την ενδελεχή μελέτη της βιβλιογραφίας ότι η διαπολιτισμική αγωγή, ως παιδαγωγική αρχή, δεν απευθύνεται μόνο στα μέλη των μειονοτήτων, αλλά σ’ όλα τα μέλη της πολυπολιτισμικής κοινωνίας.

Για να δημιουργηθεί τόσο διαπολιτισμική σκέψη όσο και προσωπικότητα, ικανές να αντισταθούν και να περιορίσουν διαχωρισμούς, ομοιομορφίες, πολιτισμικά στερεότυπα, πρέπει να προσφερθεί στους αλλοδαπούς μαθητές αλφαβητισμός, αλλά και γνώσεις σε πολλαπλά επίπεδα.

Επίσης οι εκπαιδευτικοί να δομήσουν τον προγραμματισμό και σχεδιασμό της διδακτικής μεθοδολογίας των εννοιών της διαπολιτισμικής επικοινωνίας και διαπολιτισμικής ικανότητας, των αξιών, και των αρχών της και με τη χρήση κειμένων και των Τεχνολογιών της Επικοινωνίας και της Πληροφορίας.

Η Διαπολιτισμική αγωγή να παρέχεται στον εκπαιδευτικό χώρο της τυπικής εκπαίδευσης ιδιαιτέρως στο ολοήμερο τμήμα και μέσα από μαθήματα, όπως Γλώσσα, Ιστορία/Μυθολογία, Θρησκευτικά, Λαογραφία, Κοινωνική και Πολιτική Αγωγή, Κοινωνιολογία, Γεωγραφία, Φυσικές Επιστήμες, Αισθητική Αγωγή, Μουσική Αγωγή, Σωματική/Φυσική Αγωγή και από υβριδικά μαθήματα, όπως Περιβαλλοντική Αγωγή, Αγωγή

Καταναλωτή, Μουσειακή Αγωγή και με την εκπαιδευτική χρήση και αξιοποίηση στο χώρο του σχολείου της Ψηφιακής Τεχνολογίας της επικοινωνίας και της πληροφορίας.

Η διαπολιτισμική εκπαίδευση, όπως διαπνέει σε αρκετά σημεία ως παιδαγωγική διαπολιτισμική θεωρία το Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών του Γλωσσικού μαθήματος της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης συμπεραίνουμε ότι έχει αποτελεσματικότητα, διότι ενισχύει τη δυνατότητα κατανόησης και επικοινωνίας ανάμεσα σε μαθητές και μαθήτριες που προέρχονται από διαφορετικούς πολιτισμούς. Με την παγκοσμιοποίηση της οικονομίας και την ευέλικτη αγορά εργασίας και την αυτοματοποίηση της παραγωγής και της μάθησης μέσω της χρήσης και της αξιοποίησης των Τεχνολογιών της Πληροφορίας και της Επικοινωνίας σε διεθνές και ευρωπαϊκό επίπεδο στη σύγχρονη Ευρώπη των πολιτών, όπου οι πολιτισμικές και γλωσσικές ποικιλίες οφείλουν να αποτελούν πηγή θετικών δράσεων και όχι αφορμή για περιθωριακές συμπεριφορές. Άλλωστε στο σχολείο τίθενται οι βάσεις για τη διαμόρφωση ενεργών πολιτών που θα στηρίξουν με την καθημερινή πράξη συμπεριφορές ενάντια σε κάθε κοινωνικό αποκλεισμό.

Η χρήση ηλεκτρονικών υπολογιστών εισάγεται, εφόσον εξασφαλίζονται οι αναγκαίες προϋποθέσεις υγιεινής, χώρου, συσκευών και διδακτικής επάρκειας του προσωπικού. Η διαχείριση της πληροφορίας αποτελεί “οριζόντιο στόχο” όλων των μαθημάτων.

Οι εφαρμογές των ΤΠΕ και κυρίως η ενοποίηση τριών- μέχρι πρόσφατα διακριτών- τεχνολογικών κλάδων: της Πληροφορικής, των Τηλεπικοινωνιών και των Οπτικοακουστικών Μέσων, επιδρούν καταλυτικά και εγκάρσια σε όλους σχεδόν τους τομείς της ανθρώπινης δραστηριότητας. Οι σημερινοί μαθητές και αυριανοί πολίτες καλούνται να ζήσουν στην «Κοινωνία της Πληροφορίας».

Η ανταπόκριση του εκπαιδευτικού μας συστήματος στην «Κοινωνία της Πληροφορίας» κρίνεται ως επιτακτική ανάγκη, διότι έτσι θα αποφευχθούν νέες ανισότητες, νέες μορφες κοινωνικού αποκλεισμού (που θα είναι βαθύτερες και ταχύτερες) και πρόσφατες δυσκολίες ένταξης στον κόσμο της εργασίας. (Παπαδόπουλος Γ., 1998). Το πρόβλημα της κατάλληλης κατάρτισης των εκπαιδευτικών για στην εκπαιδευτική χρήση των ντ είναι από τα σημαντικότερα εμπόδια για την επιτυχή εισαγωγή των υπολογιστών στην εκπαίδευση

Ο ρυθμός ανάπτυξης των Νέων Τεχνολογιών της Επικοινωνίας και της Πληροφορίας και η ταχύτητα εξάπλωσής τους σε όλες τις ανθρώπινες δραστηριότητες έχει πάρει εντυπωσιακές διαστάσεις στις ημέρες μας. (Μακράκης Β., (2000), σ. 18). Πρόκειται για ένα επίτευγμα που έχει επιφέρει και συνεχίζει μα επιφέρει καταλυτικές και κοσμογονικές αλλαγές στη μεταβιομηχανική κοινωνία που ζούμε (Allen & Otto, 1996).

Ο 21ος αιώνας είναι η εποχή της πληροφορικής. Η διείσδυση των ΤΠΕ σε όλες τις φάσεις της ζωής αναδεικνύει την Κοινωνία της Πληροφορίας σε κεντρικό πυλώνα ανάπτυξης στο άμεσο μέλλον σε παγκόσμιο επίπεδο. Η εκπαίδευση δεν μπορεί να μείνει απλώς θεατής του νέου κοινωνικού γίγνεσθαι. Οι εκπαιδευτικοί μας ανέφεραν σχετικά ότι:
(Α): «[...] Εγώ χρησιμοποίησα το Φωτόδεντρο με τις ΤΠΕ στο διαδραστικό πίνακα της τάξης μου για την διδασκαλία της ενότητας της Στ΄ δημοτικού, «Πόλεμος και ειρήνη». Μας παρείχε εκπαιδευτικά βίντεο, σχετικά με τις έννοιες. Πλοηγηθήκαμε στην ψηφιακή εγκυκλοπαίδεια για το ημερολόγιο της Άννας Φρανκ κ.α.»

Η νέα πολυπολιτισμική κοινωνία η κοινωνία της Γνώσης και της πληροφορίας έχει ανάγκη από πολίτες ευέλικτους και ψηφιακά εγγράμματους.

Η κατάκτηση δεξιοτήτων αναζήτησης πληροφοριών και η αποκωδικοποίηση οπτικών και ακουστικών σημάτων. Η διαχείριση της πληροφορίας αποτελεί κατεξοχήν "οριζόντιο στόχο" του Προγράμματος. Γι' αυτό δεν περιορίζεται στο γλωσσικό μάθημα. Ο μαθητής ασκείται βαθμιαία, ώστε να είναι σε θέση να: Εντοπίζει και αξιολογεί τις πληροφορίες που θέλει, χρησιμοποιώντας διάφορες πηγές πληροφόρησης, γλωσσικές και μη. Αναλύει και συνθέτει δεδομένες πληροφορίες.

Εξοικείωση στη χρήση Η/Υ και εκπαιδευτικού λογισμικού (CD Rom) σχεδιασμένου ειδικά για παιδιά αυτής της ηλικίας: ηλεκτρονικό λεξικό πολυμέσων, CD Rom για τη διδασκαλία της ελληνικής γλώσσας, CD Rom για τη διδασκαλία λεξιλογίου, ορθογραφίας με ασκήσεις που έχουν τη μορφή παιχνιδιού κτλ

Καταλήγουμε λοιπόν ότι ο σχεδιασμός της εισαγωγής των ΤΠΕ στην εκπαίδευση, δε μπορεί να εστιάζεται σε ποσοτικούς δείκτες και ούτε είναι αποκλειστικά θέμα επάρκειας πόρων και υλικοτεχνικής υποδομής ή έκτασης των προγραμμάτων επιμόρφωσης. Οι έρευνες έχουν δείξει ότι η ανάπτυξη της καινοτομίας δε στηρίζεται στον αριθμό των υπολογιστών που υπάρχουν στο σχολείο και τα προβλήματα που ανακύπτουν από την εισαγωγή των ντ είναι πρωτίστως παιδαγωγικής φύσης και δευτερευόντως εστιασμένα σε ζητήματα τεχνολογικής υποδομής.

Όλο το εκπαιδευτικό υλικό έντυπης και ηλεκτρονικής μορφής σε όλα τα γνωστικά αντικείμενα είναι απαραίτητο να διαχέεται από τον οριζόντιο γλωσσικό στόχο καθώς και το στόχο διαχείρισης της πληροφορίας. Κοινή αναφορά σε όλα τα σχετικά κείμενα εκπαιδευτικής πολιτικής, είναι ότι η εισαγωγή των νέων τεχνολογιών αποσκοπεί να προετοιμάσει τους σημερινούς μαθητές και αυριανούς πολίτες για την ένταξή τους σε μία πολυπολιτισμική κοινωνία και παγκόσμια οικονομία, και με άξονα την e-πολιτειότητα.

Στο Ολοήμερο σχολείο μπορεί να γίνει αξιοποίηση και διαπολιτισμικών διαθεματικών σχεδίων εργασίας.

Αναμφισβήτητα οι αρχές και η ανάπτυξη της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης και η ανάλογη νομοθεσία έχουν επηρεάσει θετικά τα νέα βιβλία του γλωσσικού μαθήματος του δημοτικού καθώς και τα ανθολόγια, το περιεχόμενο των οποίων διαπνέεται από την οικουμενικότητα και τις αρχές της ισότητας, του σεβασμού, της ομοιότητας των ανθρώπων. Εύκολα μπορεί να διακρίνει κανείς τη διάθεση των συγγραφέων να εναρμονιστούν με τις απαιτήσεις της εποχής και την ανάγκη για αλλαγή στάσεων απέναντι στο διαφορετικό. Άλλωστε η διαπολιτισμική αγωγή, ως παιδαγωγική αρχή, δεν απευθύνεται μόνο στα μέλη των μειονοτήτων, αλλά σ' όλα τα μέλη της πολυπολιτισμικής κοινωνίας.

Η Διαπολιτισμική αγωγή, όπως αναφέραμε και στο 1ο Κεφ. Της παρούσας διατριβής, παρέχεται και διατρέχει ως στόχος τον εκπαιδευτικό χώρο της τυπικής εκπαίδευσης μέσα από μαθήματα, όπως Γλώσσα, Ιστορία/Μυθολογία, Θρησκευτικά, Λαογραφία, Κοινωνική και Πολιτική Αγωγή, Κοινωνιολογία, Γεωγραφία, Φυσικές Επιστήμες, Αισθητική Αγωγή, Μουσική Αγωγή, Σωματική/Φυσική Αγωγή και από υβριδικά μαθήματα, όπως Περιβαλλοντική Αγωγή, Αγωγή Καταναλωτή, Μουσειακή Αγωγή και με την εκπαιδευτική χρήση και αξιοποίηση στο χώρο του σχολείου της Ψηφιακής Εκπαιδευτικής Τεχνολογίας της επικοινωνίας και της πληροφορίας. Από το 2015 έτος σχεδιασμού και υλοποίησης της ψηφιακής Πλατφόρμα του Ψηφιακού σχολείου και του σημερινού επικαιροποιημένου Φωτόδεντρου-του ψηφιακού εθνικού συσσωρευτή εκπαιδευτικού περιεχομένου ψηφιακών πόρων, λογισμικών, διαδραστικών βιβλίων εμπλουτισμένων με apps εφαρμογές εκπαιδευτικού περιεχομένου υποστήριξης και της διαπολιτισμικής

αγωγής, η διαπολιτισμική παιδαγωγική θεωρία υλοποιείται με βάσει και τον παρεχόμενο προς την μαθητική κοινότητα όλων των βαθμίδων της τυπικής εκπαίδευσης ψηφιακό και οπτικό εγγραμματισμό.

Αντί επιλόγου- Προτάσεις

Αρχικά η επιθυμία μας ήταν να γίνει η έρευνά μας έναυσμα επιστημονικού ενδιαφέροντος από τους /τις εκπαιδευτικούς για την καλύτερη καθημερινή παιδαγωγική αρωγή τους στους μαθητές και μαθήτριες πέρα από τις όποιες γλωσσικές, φυλετικές, θρησκευτικές και κάθε άλλου είδους διαφορές μέσα στις πολυπολιτισμικές τάξεις των σχολείων μας.

Οι κοινωνικές αλλαγές, οι επιστημονικές ανακαλύψεις, η τεχνολογική πρόοδος, αντανακλώνται και αποτυπώνονται και στην εκπαίδευση. Η εκπαίδευση για να συμβαδίσει με τις κοινωνικές και οικονομικές αλλαγές χρειάζεται να εκσυγχρονιστεί και να αναβαθμιστεί, χαράσσοντας καινοτομίες και εφαρμόζοντας καινοτόμα προγράμματα. Για την επίτευξη αυτών των στόχων απαραίτητη κρίνεται η αναμόρφωση και η συνεχής ανανέωση των περιεχομένων των σπουδών σε όλες τις βαθμίδες εκπαίδευσης και η παροχή νέων μορφωτικών αγαθών, επικαιροποίηση των προγραμμάτων σπουδών και η χρήση νέων εποπτικών υλικών, ώστε αν ικανοποιούν τις μαθησιακές ανάγκες των μαθητών, βάση της δια βίου μάθησης,

Προτείνουμε, όπως διαπιστώσαμε και από την έρευνά μας ότι είναι επιτακτική η ανάγκη ανανέωσης των Προγραμμάτων Σπουδών στο πλαίσιο της διαπολιτισμικής παιδαγωγικής θεωρίας. Η αναπροσαρμογή αυτή θα επικαιροποιήσει τα ήδη υπάρχοντα Προγράμματα Σπουδών, Δ.Ε.Π.Π.Σ και Α.Π.Σ. Παρατηρούμε μέσα από την εκπαιδευτική πράξη, όπου υπηρετούμε ότι διαρκώς αναφαίνονται θέματα, ζητήματα και προβλήματα, τόσο από τη μεριά της διδακτικής της ελληνικής γλώσσας σε μαθητές-τριες αλλόγλωσσους, που άπτονται της διδασκαλίας του γλωσσικού μαθήματος και όλων των μαθημάτων που έχουν ως οριζόντιο άξονα τον γλωσσικό άξονα, δηλ όλων των μαθημάτων του ωρολογίου προγράμματος (Ε.Ω.Π.) του δημοτικού. Όσο και από τη μεριά της γενικής και ειδικής παιδαγωγικής, όπως θέματα παιδαγωγικά, διαπολιτισμικής επικοινωνίας, προβλήματα και ζητήματα σε ενδοσχολικό, διασχολικό, σε τοπικό, περιφερειακό και εθνικό επίπεδο, που άπτονται (και) της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης. Πλήθος τέτοια θεάματα καταγράφονται και στις εκθέσεις των Σχολικών Συμβούλων της Πρωτοβάθμιας και της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης καθώς και των Προϊσταμένων των Τμημάτων Επιστημονικής και Παιδαγωγικής Καθοδήγησης όσο και αν και εφαρμόζονται προγράμματα Αντισταθμιστικής Αγωγής, Φροντιστηριακών τμημάτων, Τάξεων Υποδοχής, Ζ.Ε.Π. προφανής είναι και η αναγκαιότητα μιας γενικότερης αναπροσαρμογής του σχολείου στις απαιτήσεις της μεταβαλλόμενης κοινωνικής πραγματικότητας. Ιδιαιτέρως απαραίτητο είναι να αξιοποιηθεί η Έκθεση της ΑΔΙΠΠΔΕ 2018 για το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα , που συγκεκριμένα αναφέρει από τις ετήσιες εκθέσεις των Σχολικών Συμβούλων ότι: «Τα Αναλυτικά Προγράμματα Σπουδών (Α.Π.Σ.) δεν ανταποκρίνονται στις ανάγκες των μαθητών/μαθητριών με μητρική γλώσσα διαφορετική της ελληνικής.». Συνεπώς υπάρχει η αναγκαιότητα σύνταξης νέων προγραμμάτων σπουδών που θα αφιερώνουν με εκπαιδευτικό σκοπό την διδασκαλία του γλωσσικού μαθήματος σε μαθητές – τριες με διαφορετική μητρική γλώσσα της ελληνικής.

Προτείνουμε να υλοποιηθούν από τα Πανεπιστήμια υπό την αιγίδα του Υπουργείου Παιδείας οργανωμένα επιμορφωτικά προγράμματα σε εκπαιδευτικούς και των δύο

βαθμίδων εκπαίδευσης, ξεκινώντας από την Προσχολική Πρωτοβάθμια και συνεχίζοντας στην Δημοτική για την διδασκαλία της ελληνικής γλώσσας ως ξένης γλώσσας σε αλλοδαπούς μαθητές-τριες, ώστε οι εκπαιδευτικοί να έχουν την ευκαιρία να εξοικειωθούν με σύγχρονες μεθοδολογικές προσεγγίσεις στη διδασκαλία της δεύτερης/ξένης γλώσσας με ιδιαίτερη έμφαση στην: α) ανάπτυξη δεξιοτήτων παραγωγής γραπτού και προφορικού λόγου, β) την ανάπτυξη δεξιοτήτων παραγωγής και κατανόησης προφορικού λόγου, και γ) καλλιέργεια στρατηγικών αποτελεσματικής επικοινωνίας. Δίνοντας ιδιαίτερη έμφαση στην διδασκαλία της ελληνικής μέσα από την αξιοποίηση των παιχνιδιών, των παραμυθιών, επικοινωνιακών συνεργατικών πλαισίων μάθησης. Ο εκπαιδευτικοί χρήζει να εξοικειωθούν με την προσέγγισης task-based learning, η οποία υπογραμμίζει τη σημασία και τη λειτουργία των «συνεργατικών» δραστηριοτήτων στη καλλιέργεια της ελληνικής ως δεύτερης/ξένης γλώσσας.

Προτείνουμε να επιμορφωθούν οι εκπαιδευτικοί μας στην Δια/πολυπολιτισμική αφύπνιση και επικοινωνία στη διδασκαλία της Ελληνικής ως δεύτερης γλώσσας, στις στρατηγικές Διαπολιτισμικής Επικοινωνίας, δηλαδή να εξοικειωθούν και να γνωρίσουν στρατηγικές διαπολιτισμικής επικοινωνίας και τρόπους ενίσχυσής τους στους μαθητές-τριες που μαθαίνουν την ελληνική ως δεύτερη/ξένη γλώσσα. Σύμφωνα και με τους Ντίνα και Γρίβα 2017 η διαπολιτισμική επικοινωνιακή ικανότητα αποτελεί μια διαδικασία ουσιαστικής και ρεαλιστικής διαπροσωπικής αλληλεπίδρασης, που συμπεριλαμβάνει την επίγνωση των πολιτισμικών πλαισίων και την εκτίμηση των πολιτισμικών πτυχών τόσο της γλώσσας του ίδιου του μαθητή όσο και μιας δεύτερης γλώσσας. Επίσης, όπως αναφέρει ο Byram (1997), η διαπολιτισμική επικοινωνιακή ικανότητα περιλαμβάνει την αναγνώριση της πολιτισμικής πολυμορφίας και της πολυφωνίας των απόψεων, την κριτική πολιτισμική επίγνωση και την ευαισθητοποίηση και προθυμία συνεργασίας με τους «άλλους» ανθρώπους (Council of Europe, 2016).

Προτείνουμε την δια βίου επιμόρφωση των εκπαιδευτικών, και την ενίσχυση στην εκπαιδευτική πράξη όλου του εκπαιδευτικού προσωπικού της πρωτοβάθμιας σε θέματα της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης. Δε θα μπορούσαμε όμως να παραλείψουμε και το σημαντικό ρόλο του εκπαιδευτικού στην εφαρμογή της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης. Στις σχολικές αίθουσες του δημοτικού σχολείου κατά τις διδακτικές ώρες του γλωσσικού μαθήματος ή κατά την εκπόνηση σχεδίων εργασιών διαθεματικής εξακτίνωσης, προκύπτουν από την θεματολογία πολλά ζητήματα αναπαραγωγής στερεοτύπων ή εκφράσεων αρνητικών περιγραφών, θεμάτων έκφρασης μίσους έναντι διαφορετικών πολιτισμικών ομάδων, μπορούν να χρησιμοποιηθούν από τον εκπαιδευτικό, ως αφορμή για να έρθουν οι μαθητές-τριες αντιμέτωποι με ζητήματα ρατσισμού και ξενοφοβίας. Κείμενα που ξεκινούν από την αρνητική στάση των ανθρώπων απέναντι στο διαφορετικό μπορούν καταλήγουν σε θετική.

Σε αυτό το πολυπολιτισμικό σύγχρονο σχολείο, ο εκπαιδευτικός καλείται να έχει τη δική του ενεργητική συμμετοχή, να επιζητεί την ανανεωμένη γνώση με αυτορρυθμιζόμενη επιμορφωτική δράση, δηλαδή την αυτοεπιμόρφωσή του. Η δε πολιτεία με τη σειρά της καλείται να ανταποκριθεί σ' αυτή την απαίτηση- πρόκληση των καιρών με την παροχή αποτελεσματικών επιμορφωτικών προγραμμάτων που να προκύπτουν από την ανίχνευση των επιμορφωτικών αναγκών της μαθητικής κοινότητας, ως πλαισίου σχεδίων δράσης βιωματικών εργαστηρίων, έρευνας πεδίου, μελέτης περίπτωσης με στόχο την βελτιστοποίηση των μεθόδων, στρατηγικών και χρήση κάθε εποπτικού μέσου με

διαδραστικό τρόπο κατόπιν κριτικής επεξεργασίας και αναστοχαστικών καταστάσεων διαμορφωτικής αξιολόγησης καθ΄ όλα τα στάδια εργασίας και συνεργασίας, έργου και διαδικασιών.

Καλούμαστε να ζήσουμε στην εποχή της μετανεωτεριτικότητας, μια εποχή με ποικίλες πολιτιστικές, κοινωνικές, οικονομικές, πολιτικές ταχύτατες αλλαγές, που χαρακτηρίζεται από το εφήμερο, την αποσπασματικότητα, το ασυνεχές, την κατάργηση των δίπολων: καλό-κακό, ηθικό-ανήθικο. Από τις τελευταίες δεκαετίες του 20 αιώνα και σήμερα στις δύο πρώτες δεκαετίες του 21ου αι. ζώντας την εποχή της μετανεωτεριτικότητας βιώνουμε και κοινωνούμε ως κοινωνοί, πολίτες της παγκοσμιοποιημένης κοινωνίας σε έναν ποικιλόμορφο κόσμο και ιδιαίτερα σε έναν κόσμο, όπου συνυπάρχουν διαφορετικοί πολιτισμοί εντός του ίδιου γεωγραφικού χώρου, διαφορετικές κουλτούρες και άτομα από διαφορετικές φυλές που κομίζουν στην προσωπική φαρέτρα τους, κάθε είδους βιοθεωρίες και κοσμοθεωρίες, πολιτειακά και θρησκευτικά συστήματα, πρότυπα, στερεότυπα, δομημένες και αποκρυσταλλωμένες θεωρίες και θεωρήσεις, αναπαραστάσεις που είναι διαφορετικές από τις δικές μας. Προτείνουμε μέσα από την εκπαιδευτική διαδικασία στο χώρο της Πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης με διαπολιτισμικά σχέδια και μέσα από το γλωσσικό κυρίως μάθημα να μάθουμε να συνυπάρχουμε όλοι μαζί ειρηνικά και συνεργατικά, να συμβιώνουμε και να συνεργαζόμαστε, να ενσυναισθανόμαστε, να κατανοούμε και να σεβόμαστε τους άλλους με αποδεκτούς κώδικες ειρηνικής και ισότιμης επικοινωνίας και ανθρώπινης συμπεριφοράς, βάσει αμοιβαίου αλληλοσεβασμού.

Πρόταση μας είναι να παραμείνει στα σχολικά γλωσσικά εγχειρίδια του δημοτικού σχολείου ο σεβασμός της διαφορετικότητας και στα δύο φύλα, σε ομάδες ευπαθείς, σε ΑΜΕΑ.

Πρότασή μας είναι η ενίσχυση της ελληνικής πολιτιστικής και ιστορικής ταυτότητας των γηγενών μαθητών πάντα με τον σεβασμό από όλες τις οπτικές γωνίες της κάθε διαφορετικότητας. Επίσης σε επόμενη αναθεώρηση προτείνουμε την αποκατάσταση της ποσόστωσης των ελληνικών εθίμων και των πρωταγωνιστών της λαϊκής μας πολιτιστικής κληρονομιάς, ελλήνων λογοτεχνών και παιδικών ελλήνων- ελληνίδων συγγραφέων καθώς και πρωταγωνιστών των σχολικών γλωσσικών εγχειριδίων.

Προτείνουμε ως απαραίτητες προϋποθέσεις για την απόκτηση διαπολιτισμικού τρόπου σκέψης ότι είναι η ικανότητα κριτικής επεξεργασίας των υπαγορεύσεων, των μορφών σκέψεως, των γλωσσών και συμπεριφορών, που οι ευρυνόμενες επικοινωνίες επιβάλλουν και καθορίζουν. Επίσης, είναι η ενσυναίσθηση και η ικανότητα μετακίνησης/μετάβασης από τον ένα τρόπο σκέψης στον άλλο και αποδοχής διαφορετικών κωδίκων ή συστημάτων, δηλαδή εδώ εμπράκτως εφαρμόζεται η εννοιολογικής μεταφοράς πολυσημειακών όρων μεταξύ γλωσσικών κωδίκων των γλωσσών.

Προτείνουμε σύμφωνα και με τις οδηγίες του ΥπΠΕΘ του σχολικού έτους2017-2018 μετά από σχετική εισήγηση του Ινστιτούτου Εκπαιδευτικής Πολιτικής (Πράξη 33/26- 7-2018 του Δ.Σ.) το υπουργείο Παιδείας απέστειλε στις σχολικές μονάδες οδηγίες για τη διαχείριση της ύλης του μαθήματος της Γλώσσας όλων των τάξεων του Δημοτικού σχολείου, όπου μεταξύ των άλλων αναφέρουν να δοθεί στους εκπαιδευτικούς η δυνατότητα να σχεδιάσουν τη διδασκαλία τους, λαμβάνοντας υπόψη και τις ιδιαιτερότητες της δικής τους τάξης (αλλόγλωσσοι μαθητές/τριες, μαθητές/τριες με μαθησιακές δυσκολίες και ΑΜΕΑ κ.ά.). Επίσης αναφέρεται ότι: Επιπλέον, η διδακτέα ύλη έχει ως βασική, αλλά όχι ως αποκλειστική αναφορά τα ισχύοντα σχολικά εγχειρίδια. Ο/Η εκπαιδευτικός δύναται να αναζητεί – πλέον

κυρίως στο διαδίκτυο – πρόσθετο υλικό για τη διδασκαλία και να ανατροφοδοτεί ανάλογα τον προγραμματισμό της. Ως μαθησιακοί και διδακτικοί πόροι μπορούν να αξιοποιηθούν έγκριτες έντυπες ή/και ηλεκτρονικές πηγές (π.χ. ιστοσελίδες φορέων που εποπτεύονται από το Υπουργείο Παιδείας ή το Υπουργείο Πολιτισμού ή φορέων με αξιόλογο εκπαιδευτικό και πολιτιστικό έργο), κατά την κρίση του/της εκπαιδευτικού και σύμφωνα με τις ανάγκες της τάξης, στο πλαίσιο ανανέωσης των ηλεκτρονικών πηγών οι οποίες αναφέρονται στα σχολικά εγχειρίδια.

Πρόταση μας είναι οι εκπαιδευτικοί μας να αξιοποιούν τις σύγχρονες εκπαιδευτικές προσεγγίσεις της ελληνικής γλώσσας στο δημοτικό σχολείο, όπως παράλληλα κείμενα, πολυτροπικά κείμενα ψηφιακά, ομαδοσυνεργατικές διαδικασίες, σχέδια εργασίας κα εκπαιδευτικά σενάρια εμπλουτισμένα και με τα ψηφιακά εκπαιδευτικά εργαλεία που παρέχει το Φωτόδεντρο, ώστε να εμπλουτίσουν το εκπαιδευτικό υλικό του γλωσσικού μαθήματος της τάξης διδασκαλίας τους με παράλληλα κείμενα που να εμπεριέχουν: Κείμενα/εικόνες υψηλής διαπολιτισμικότητας, τα οποία περιέχουν αναφορές σε πανανθρώπινα οικουμενικά στοιχεία και αξίες, των ανθρώπων ανεξαρτήτως: χρώματος, φυλής, θρησκείας, γλώσσας ή όποιας άλλης ετερογένειας. Σε αυτό το είδος προτείνουμε κείμενα, ποιήματα από την διεθνή λογοτεχνία και κάθε κειμενικό είδος λόγου, όπου θα αναφέρονται οι πανανθρώπινες αξίες και στοιχεία όπως: η αγάπη, η φιλία, η ειρήνη, ο σεβασμός στη διαφορετικότητα, τα ίσα δικαιώματα, η αλληλοκατανόηση, η συνεργασία λαών, η ισότητα, ο σεβασμός σε άτομα με ειδικές ικανότητες.

Επίσης προτείνουμε να μην εκλείπουν από την διδασκαλία του Γλωσσικού μαθήματος και με την αξιοποίηση των κείμενα και κάθε κειμενικό είδος

-Για την ουσιαστική πραγματοποίηση μιας διαπολιτισμικής εκπαιδευτικής / μορφωτικής διαδικασίας, θεωρούμε ότι είναι αναγκαίο και προτείνουμε να πληρούνται εκ μέρους του Υπουργείου Παιδείας προϋποθέσεις, που όχι μόνο θα διασφαλίζουν την πολυπολιτισμική εκπαιδευτική λειτουργία του σύγχρονου σχολείου, αλλά να προσδίδουν ουσιαστικά στην διαπολιτισμική διάσταση της εκπαίδευσης, νομοθετώντας σχετικά και ενθαρρύνοντας εμπράκτως, με σύγχρονες βιωματικές συνεργατικές μεθόδους διδασκαλίας και σύγχρονα Προγράμματα Σπουδών όλους τους εμπλεκόμενους σε αυτήν σχεδιαστές/συντάκτες Π.Σ., σχεδιαστές επιμορφωτικών προγραμμάτων, Περιφερειακούς Διευθυντές/-ντριες Π.Δ.Ε., Περιφερειακούς Συντονιστές/-στριες Εκπαιδευτικού έργου, Διευθυντές/-ντριες Εκπαίδευσης, Διευθυντές/-ντριες δημοτικών σχολείων, εκπαιδευτικούς, μαθητές-τριες, και γονείς/κηδεμόνες, και προσαρμόζοντάς την στις ολοένα ανανεωνόμενες πολυπολιτισμικά διαμορφωμένες και διαμορφούμενες νέες ανάγκες των μαθητικών πολυπολιτισμικών κοινοτήτων μάθησης.

Η εστίαση στην έρευνά μας με θέμα: «Η διαπολιτισμική παιδαγωγική θεωρία στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση σε σχέση με το Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών του Γλωσσικού μαθήματος και τη χρήση των Νέων τεχνολογιών» μάς ενέπνευσε ατενίζοντας το μέλλον ως ερευνητές και ευχέτες να επιθυμούμε πάντα να βρίσκονται φωτισμένοι δημιουργικοί παιδαγωγοί Πανεπιστημιακοί Καθηγητές ως σκαπανείς του Πνεύματος, σχεδιαστές Προγραμμάτων Σπουδών της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης, στελέχη της εκπαίδευσης σε επιτελικές θέσεις και εκπαιδευτικοί της πράξης ο καθένας από το δικό του θεσμικό χώρο και τον αντίστοιχο ρόλο, της Παιδαγωγικής, της Καθοδήγησης, της Συμβουλευτικής, της Επιμόρφωσης και του Σχεδιασμού. Όλοι μαζί να σταθούν και να είναι κοντά στα σχολεία της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης, στις δομές Προσφύγων, στις Αντισταθμιστικές Δομές, στα

Φροντιστηριακά Τμήματα, στις Τάξεις Υποδοχής, στις Ζώνες Εκπαιδευτικής Προτεραιότητας με αγάπη για όλα τα παιδιά του κόσμου και τους εκπαιδευτικούς που μάχονται μέσα στις πολυπολιτισμικές τάξεις της Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης με σεβασμό στην κάθε διαφορετικότητα. Όλοι μαζί να συνεισφέρουν στο σύγχρονο πολυπολιτισμικό αειφόρο δημοτικό σχολείο ενδυναμώνοντας τους παλαιούς και διδάσκοντας τους νέους εκπαιδευτικούς με πανεπιστημιακά μαθήματα, δια βίου επιμορφώσεις, σύνταξη Προγραμμάτων Σπουδών κ.ά.

Περαίνουμε με την ευχή η ερευνητική εργασία μας να αποτελέσει έναυσμα ενδιαφέροντος για περισσότερη ερευνητική προσπάθεια μέσα στην επιστημονική κοινότητα. Να αξιοποιηθεί κατάλληλα, να διασταυρωθούν τα αποτελέσματα της και να ερευνηθούν τα συμπεράσματα της και να αποτελέσει το επέκεινα για το καλό της εκπαίδευσης των μαθητών μας στο πλαίσιο της κοινωνικής και πολιτικής αγωγής τους, ενός τόσο μείζονος σημασίας θέματος για την εκπαίδευση και για την ζωή τους.
Ευελπιστούμε η διατριβή μας, μέσα από τη βιβλιογραφική επισκόπηση και από τα ερευνητικά ευρήματά της, να συμβάλλει σε κάθε μελλοντική προσπάθεια διαμόρφωσης εκπαιδευτικής πολιτικής σχετικής με την διαπολιτισμική παιδαγωγική μέσα από το γλωσσικό μάθημα και την αξιοποίηση των ΝΤ και να συνεισφέρει στην επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης.

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑΤΑ

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ 1:

ΔΕΙΓΜΑ

ΑΠΟΜΑΓΝΗΤΟΦΩΝΗΜΕΝΗ ΣΥΖΗΤΗΣΗ ΟΜΑΔΑΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ ΕΣΤΙΑΣΗΣ ΒΑΘΟΥΣ- FOCUS GROUP. (19-10-2017) Καλαμάτα, 15 εκπαιδευτικοί (11 γυναίκες και 4 άντρες) που διδάσκουν το Γλωσσικό μάθημα σε δημοτικά σχολεία της Καλαμάτας- διάρκεια συζήτησης 1: 30΄ώρα.

(όπου (Γ):= Γυναίκα, όπου Α= Άντρας)

(Γ): Σήμερα θα ασχοληθούμε με την διαπολιτισμική παιδαγωγική θεωρία και την αποτύπωσή της στα σχολικά βιβλία Γλώσσας του δημοτικού. Θα καταγράψουμε τις απόψεις σας σχετικά με την ύπαρξη ή μη της διαπολιτισμική παιδαγωγικής στις τάξεις του δημοτικού σχολείου κατά την εκπαιδευτική διαδικασία του Γλωσσικού μαθήματος με τα νέα Α.Π.Σ. του 2003 και τα σχολικά βιβλία της Γλώσσας από την Α΄ έως και την Στ΄ δημοτικού και την αξιοποίηση ΤΠΕ στο δημοτικό.

(Α): Υπάρχουν σε όλα τα βιβλία της (Γλώσσας του δημοτικού έννοιες σε κείμενα που φέρουν στοιχεία υψηλής διαπολιτισμικότητας, τα οποία περιέχουν αναφορές σε πανανθρώπινα οικουμενικά στοιχεία και αξίες, των ανθρώπων ανεξαρτήτως: χρώματος, φυλής, θρησκείας, Γλώσσας ή όποιας άλλης ετερογένειας.

(Γ): Υπάρχουν ποιήματα και κείμενα από την Α΄ δημοτικού, την Β και (Γ):΄ δημοτικού, τις μικρές τάξεις, όπου δίδαξα που αφιερώνονται στις πανανθρώπινες αξίες και στοιχεία, όπως: η αγάπη, η αδερφική αγάπη, η οικογενειακή αγάπη, η οικουμενική αγάπη, η αλληλοβοήθεια, η φιλία, η ειρήνη, ο σεβασμός στη διαφορετικότητα, τα ίσα δικαιώματα, η αλληλοκατανόηση, η συνεργασία λαών, η ισότητα, ο σεβασμός σε άτομα με ειδικές ικανότητες.

(Α): Από τα πρώτα χρόνια που δίδαξα 2007, τα νέα βιβλία της Γλώσσας διαπίστωσα ότι διέφεραν από κείνα τα βιβλία που είχα στα μαθητικά μου χρόνια. Έχουν περισσότερες αναφορές ο σεβασμός στη διαφορετικότητα, τα ίσα δικαιώματα, η αλληλοκατανόηση, η συνεργασία λαών, η ισότητα, ο σεβασμός σε άτομα με ειδικές ικανότητες.

(Γ): Διδάσκω σε δημοτικά σχολεία της επαρχίας από το 1987…..Παλιά δεν υπήρχαν στα βιβλία της Γλώσσας του δημοτικού καθόλου αναφορές στα άτομα με ειδικές ανάγκες.

(Α): Δεν αναφέρονταν πουθενά στα βιβλία της Γλώσσας του δημοτικού κείμενα η συνεργασία των λαών. Ούτε η προσπάθεια συμφιλίωσης των λαών. Αντιθέτως υπήρχαν έντονες αναφορές σε πατριωτικά κείμενα, Εγώ διδάσκω από το 1975.

(Γ): Στα κείμενα της Γλώσσας υπήρχαν αναφορές και κεφάλαια ολόκληρα που αναφέρονταν μόνο στην επικρατούσα θρησκεία. Αναφορές σε άλλους λαούς, ήθη, έθιμα, θρησκείες δεν υπήρχαν.

(Α): Διδάσκω πολλά χρόνια. Τώρα και εδώ στην πόλη της Καλαμάτας, αλλά και στην περιφέρεια της Πελοποννήσου σε σχολεία δημοτικά που δίδαξα, παρατηρώ ότι μέσα στις

τάξεις με υπάρχουν μαθητές και μαθήτριες από άλλες χώρες. Κυρίως από Κίνα, Αλβανία, Σύρια, Σουηδία, Γερμανία, Αυστραλία με γονείς αλλοδαπούς, ή με γονέα έναν ελληνικής καταγωγής και έναν αλλοδαπό. Θεωρώ ότι είναι θετική η παρουσία εικονογράφησης ατόμων- μαθητών, μαθητριών από ξένες χώρες που υπάρχουν μέσα στα γλωσσικά εγχειρίδια και έχουν ρόλο πρωταγωνιστή ή δευτεραγωνιστή.

(Γ): Παρατηρώ ότι αυτά τα βιβλία της (Γλώσσας, του 2003, βοηθούν τους μαθητές-τριες αλλοδαπών στοιχείων να νιώσουν πιο οικεία τα βιβλία. Ακούν και ξένα ονόματα, όπως ο Σαμπέρ –στη Γλώσσα Α΄ δημοτικού, ο Αρμπέν – στη (Γλώσσα Β΄ δημοτικού. Διαβάζουν και έθιμα από την δική τους πατρίδα, π.χ. πώς στην Αλβανία έχουν έθιμο όταν βγαίνει το πρώτο τους δόντι… Τι κάνουν; Θεωρώ ότι είναι θετική η παρουσία εικονογράφησης ατόμων- μαθητών, μαθητριών από ξένες χώρες που υπάρχουν μέσα στα (Γλωσσικά εγχειρίδια και έχουν ρόλο πρωταγωνιστή ή δευτεραγωνιστή.
»
(Γ): Εγώ διδάσκω 32 έτη. Τα παλιά βιβλία της (Γλώσσας είχαν θυμάμαι καθ' ολοκληρία κείμενα και ποιήματα σχετικά με την ελευθερία, κυρίως από την άποψη των εθνικών αγώνων για αυτήν , π.χ. Μικρασιατική καταστροφή, Προσφυγιά ελληνικού στοιχείου της Μικράς Ασίας του 1922, π.χ. απελευθέρωση από τους Τούρκους, 1821. Κείμενα και ποιήματα για την Κατοχή 2940 και τα δεινά του ελληνικού λαού από τον ξένον γερμανό ή ιταλό κατακτητή. Οι αναφορές ήταν ζοφερές. Μάχες, σκοτωμοί, δυστυχία, πείνα κ.ο.κ. Τα κείμενα αυτά ήταν συγκλονιστικά. Μάλιστα κάποια παιδιά είχαν και μνήμες εκ μεταφοράς από παππούδες, γιαγιάδες που έζησαν στα μικρά τους χρόνια τον πόλεμο του 1940. Ή είχαν καταγωγή γενεαλογική απ΄ Μικρά Ασία- Σμύρνη και κόμιζαν στοιχεία των ιστορικών προφορικών αφηγήσεων των συγγενών αυτών τους Αυτά τα κείμενα λείπουν από τα βιβλία της Γλώσσας σήμερα. Και όσα υπάρχουν σχετικά με τα ιστορικά θέματα είναι σε πιο απαλυντικό βαθμό ζοφερών έντονων σκηνικών μάχης, φτώχειας, δυστυχίας.

(Α): Εγώ θα ήθελα να υπάρχουν αναφορές σε ιστορικά θέματα της πατρίδας μας, όπως τότε. Τότε μαθαίναμε Ιστορία ελληνική. Αυτά σήμερα, δεν τα καταλαβαίνω.

(Γ): Εγώ αντιθέτως βρήκα και κείμενα ή ποιήματα που με τη διδακτική τους αξιοποίηση στα βιβλία της γλώσσας του δημοτικού, χτίζεται, δομείται και η εθνική ταυτότητα μέσα από πλείστες αναφορές στην αρχαία Ελλάδα, την ελληνική μυθολογία και σε προσωπικότητες, όπως ο Όμηρος και ο Αριστοφάνης.

(Α): Με την δυνατότητα που μάς δίνεται για την κάλυψη της διδακτέας ύλης κατά ποσοστό 80%, μπορούμε να σχεδιάσουμε και να υλοποιήσουμε με τους μαθητές μας σχέδια εργασία ή εκπαιδευτικά σενάρια και με την αξιοποίηση των ΤΠΕ. ΤΟ Φωτόδεντρο- δηλ ο εθνικός συσσωρευτής του ψηφιακού εκπαιδευτικού περιεχομένου στην ενότητα διαδραστικά βιβλία μας δίνει την δυνατότητα για διαθεματικές προσεγγίσεις των θεμάτων της διαπολιτισμικής αγωγής με τρόπο ψηφιακό.

(Α): «Συμφωνώ. Εγώ χρησιμοποίησα το Φωτόδεντρο με τις ΤΠΕ στο διαδραστικό πίνακα της τάξης μου για την διδασκαλία της ενότητας της Στ΄ δημοτικού, «Πόλεμος και ειρήνη». Μας

παρείχε εκπαιδευτικά βίντεο, σχετικά με τις έννοιες. Πλοηγηθήκαμε στην ψηφιακή εγκυκλοπαίδεια για το ημερολόγιο της Άννας Φρανκ κ.α.»

(Γ): Κι εγώ χρησιμοποίησα φέτος
(Γ): [...] Εγώ στην αρχή το 1995 που δίδαξα σε δημοτικό σχολείο του κέντρου της Αθήνας, στην Πλατεία Βικτωρίας, είχα στην τάξη μου την πρώτη χρονιά το ¼ των μαθητών μου από χώρες, όπως η Αλβανία, η Αίγυπτος και οι Φιλιππίνες. Τα έχασα. Ήμουν χωρίς κάποια βοήθεια στο Γλωσσικό μάθημα. Δίδασκα Α΄ δημοτικού. Τότε μόνο η Σχολική Σύμβουλος μας η Αλ.Κ. πού είχε μεγαλώσει στην Αφρική από γονείς μετανάστες με βοήθησε. […] Μετά από τότε ξανάκουσα για την διαπολιτισμική αγωγή δικά σας σεμινάρια ως Σχολική Σύμβουλος. Και πριν από δύο έτη έκανα ένα διαδικτυακό σεμινάριο για τη διδασκαλία της ελληνικής ως ξένης γλώσσας από εκεί και από εσάς έμαθα πάρα πολλά πράγματα [...].

(Γ): Θα θέλαμε ακόμα περισσότερη επιμόρφωση σε θέματα διδασκαλίας της ελληνικής ως ξένης Γλώσσας.

(Γ): Συμφωνώ κι εγώ. Θεωρώ απαραίτητο να μάθουμε πώς θα προσεγγίσουμε με παιδαγωγικό και διδακτικό τρόπο το μάθημα της ελληνικής γλώσσας σε μαθητές-τριες αλλόγλωσσους. Στην τάξη μου έχω 2 μαθητές απ΄ την Συρία και δύο από την Ρωσία.
(Γ): Κι εγώ στην τάξη μου, Β΄ δημοτικού, έχω 1 παιδί από την Αίγυπτο. Θεωρώ ότι η ώρα της ενισχυτικής διδασκαλίας μας βοήθησε πολύ. Δώσαμε την ύλη της Α΄ δημοτικού στο γλωσσικό μάθημα και τώρα μετά από πολλές προσπάθειες ξεκίνησε να ξεχωρίζει γράμματα και φωνές.
(Α): Ζούμε στην Ελλάδα, αλλά είμαστε μία πολυπολιτισμική χώρα. Από τις τελευταίες δεκαετίες του 20ου αι. η χώρα μας έγινε χώρος εισόδου παλιννοστούντων, οικονομικών μεταναστών και από το 2015 τώρα και εισόδου προσφύγων. Παράδειγμα στο δημοτικό σχολείο της Δ. Μάνης, στα 180 παιδιά μαθητές και μαθήτριες τα 100 ήταν μεταναστών. Και μάλιστα στην αρχή ήταν περισσότεροι Αλβανοί. Μετέπειτα στην περιοχή μας, στην Μεσσηνία ήρθαν Σουηδοί, Γερμανοί, Άγγλοι, Γάλλοι Αυστριακοί με την κρίση και αγόρασαν σπίτια εδώ να κατοικήσουν και μετέφεραν και τις εργασίες τους. Θεωρώ ότι πρέπει να γίνουν εξειδικευμένα σεμινάρια διαχείρισης της πολιτισμικής ετερότητας και διδασκαλίας της ελληνικής ως δεύτερης ξένης γλώσσας.

(Γ): Δεν γίνεται αλλιώς. Πρέπει τα ελληνόπουλα να γνωρίσουν και άλλους πολιτισμούς. Με τα προγράμματα Erasmus γίνονται μετακινήσεις μαθητών-τριων και βοηθιούνται τα παιδιά μας να γνωρίσουν και άλλες χώρες, τα εκπαιδευτικά τους συστήματα, τους χορούς, την ενδυμασία, τα έθιμα τους. Σε αυτό βοηθάνε πολύ τα προγράμματα καινοτόμων δράσεων, πολιτιστικής αγωγής, με την μαθητική και εκπαιδευτική ανταλλαξιμότητα.

(Α): Στο μάθημα της Γεωγραφίας αρέσει στους αλλοδαπούς μαθητές να μιλούν για την χώρα καταγωγής τους. Την εντοπίζουν με την βοήθεια στο ΗΥ και να μας την δείχνουν στον διαδραστικό πίνακα της τάξης με την βοήθεια του συστήματος οπτικοποίησης Google Earth.
(Γ): […]Το ίδιο και στο δικό μας σχολείο. Πέρσι είχα Ε΄ δημοτικού και οι μαθητές μου εκπόνησαν εκπαιδευτικό σενάριο «Τα δικαιώματα του παιδιού». Βρήκαν με την βοήθεια των ΗΥ/ΤΠΕ. Αναζητήσαμε και βρήκαμε πληροφορίες μέσα στο διαδίκτυο για τα

δικαιώματα του παιδιού στην ιστοσελίδα της Unisef. Φτιάξαμε εννοιολογικό πίνακα με την χρήση λογισμικού εννοιολογικού χάρτη και προέβηκαν οι μαθητές μας σε ομαδοσυνεργατικές διαδικασίες για την παραγωγή λόγου με την βοήθεια του γενικής χρήσης λογισμικού- κειμενογράφου.

(Γ): « […] Το ίδιο θεωρώ κι εγώ ότι το νέο ΑΠΣ της Γλώσσας του δημοτικού, ευτυχώς προνόησαν οι συντάκτες του και συμπεριέλαβαν την διαπολιτισμική αγωγής μέσα στην στοχοθεσία. Στις ενδεικτικές δραστηριότητες συμπεριλαμβάνουν και την εκπόνηση σχεδίων εργασίας, δραστηριοτήτων παραγωγής γραπτού και προφορικού λόγου για την αξιοποίηση των ποικίλων πολιτισμικών στοιχείων του νέου πλουραλιστικού εκπαιδευτικού πολυπολιτισμικού περιβάλλοντος του σύγχρονου σχολείου και δίνουν ιδιαίτερη βαρύτητα στην μεταλαμπάδευση πανανθρώπινων αξιών και στοιχείων. Αποτυπώνονται στόχοι διαπολιτισμικού περιεχομένου, Αλλαγής στάσεων και συμπεριφορών.»

(Γ): Συμφωνώ κι εγώ. Το νέο ΑΠΣ συμπεριλαμβάνει στις Αρχές της Εκπαίδευσης, δηλ. που διέπουν το πρόγραμμα σπουδών της υποχρεωτικής εκπαίδευσης μεταξύ των άλλων, την αρχή (δ): με τίτλο «Η ενίσχυση της πολιτισμικής και γλωσσικής ταυτότητας στο πλαίσιο μιας πολυπολιτισμικής κοινωνίας». Είναι ολοφάνερο ότι σκοπός του εκπαιδευτικού μας συστήματος είναι η ενίσχυση της ενίσχυση της πολιτισμικής και γλωσσικής ταυτότητας μας, αλλά καθορισμένα από το πλαίσιο της πολυπολιτισμικής κοινωνίας που ζούμε.

(Α): Ως εκπαιδευτικοί της τάξης θέλουμε περισσότερη ενημέρωση/ επιμόρφωση από το ίδιο το κράτος, το Υπουργείο Παιδείας, από το Ι.Ε.Π. Επιθυμούμε δια βίου επιμόρφωση σε θέματα παιδαγωγικά, διδακτικής, ψυχολογίας και διαπολιτισμικά προκειμένου να επιτευχθεί η προσωπική επαγγελματική και επιστημονική μας ανάπτυξη. Η Υπηρεσία να αναλάβει την επιμόρφωσή μας και την ενημέρωση σε θέματα, στερεοτύπων, ισότητας, φυλετικών διακρίσεων, άρσης προκαταλήψεων και σεβασμού και γενικά διαπολιτισμικής αγωγής και διδασκαλίας της ελληνικής ως ξένης γλώσσας με αποδοχή της οποιαδήποτε ετερότητας»

(Γ): Συμφωνώ κι εγώ και θεωρώ ότι θέλουμε να επιμορφωθούμε σε θέματα δικαιωμάτων, όπως η προάσπιση των ανθρωπίνων δικαιωμάτων, ύπαρξη θεσμών και διεθνών οργανισμών για την προάσπιση των ανθρωπίνων δικαιωμάτων, των θεμάτων αντιμετώπισης ανθρώπινων και φυσικών κρίσεων, του προσφυγικού ζητήματος, των μετακινούμενων ασυνόδευτών παιδιών και της εκμετάλλευσης παιδικής εργασίας κ.ά.

(Α): Όντως είναι απαραίτητο να τεθεί υπό την αιγίδα του Υπουργείου Παιδείας, μέσω των σχολικών συμβούλων ή των Πανεπιστημιακών Παιδαγωγικών Τμημάτων η επιμόρφωση σε θέματα εκπαίδευσης ατόμων από ευπαθείς κοινωνικές ομάδες, μονοτονικές οικογένειες, πρόσφυγες, μετανάστες, Ρομά, άτομα που βίωσαν οποιαδήποτε κρίση».

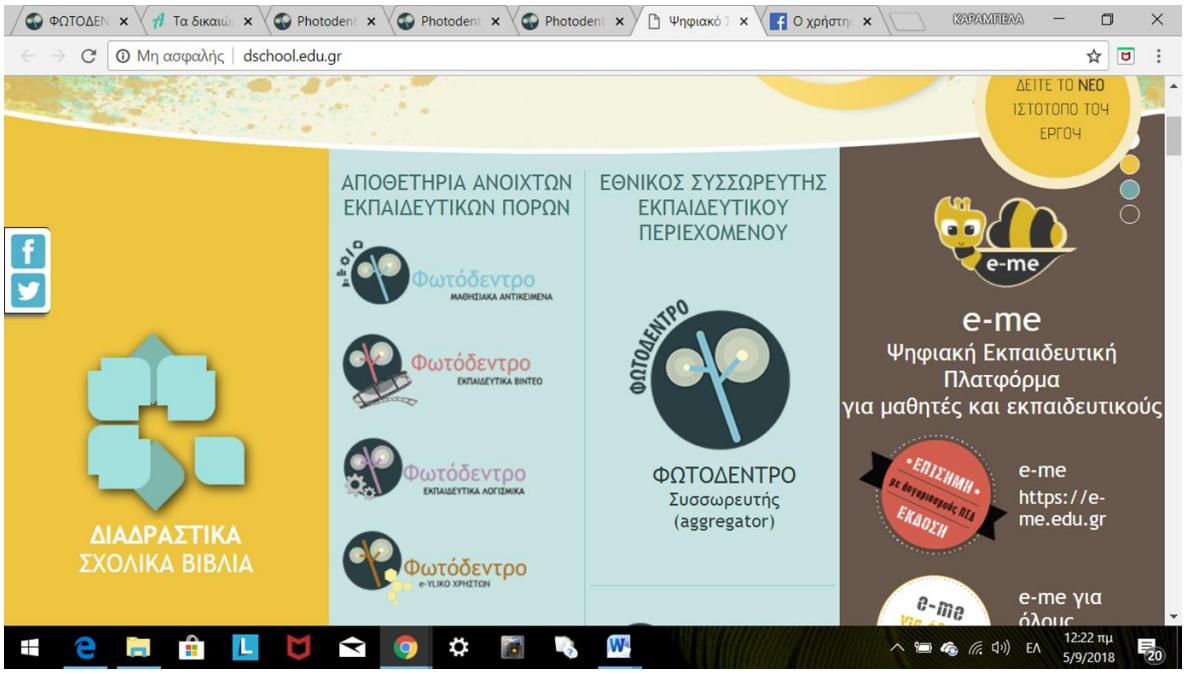
(Α): Πάγια πρότασή μας είναι ότι δεν φτάνει να επιμορφωνόμαστε εμείς οι εκπαιδευτικοί αλλά να επιμορφωθούν και γονείς σε θέματα σεβασμού της κύαθε είδους διαφορετικότητας, σεβασμού της ισότητας των δύο φύλων, ενδοοικογενειακής, βίας, ισότητας, δικαιωμάτων της οικογενειακής νομοθεσίας.

(Γ): Αναγκαίο εγώ θεωρώ να αναλάβει το Υπουργείο Παιδείας, το ΙΕΠ και τα Πανεπιστήμια σε συνεργασία με το Υπουργείο Παιδείας να τους επιμορφώσει εμάς τους εκπαιδευτικούς σε θέματα Γλωσσικής διδασκαλίας και διδακτικής της Γλώσσας εν όψει της σύγχρονης κοινωνικής πραγματικότητας με την παγκοσμιοποίηση της αγοράς και την πολυπολιτισμική μορφή των σύγχρονων κοινωνιών σε θέματα διδασκαλία της ελληνικής ως ξένης γλώσσας.

(Α): Ζητάμε από το Υπουργείο Παιδείας την επικαιροποίηση των Αναλυτικών Προγραμμάτων Σπουδών, την αναδιάρθρωση της ύλης και τη διασύνδεση τους με την βιωματική δράση των μαθητών στο πλαίσιο του σύγχρονου γίγνεσθαι της σχολικής ζωής.
(Γ): Επιθυμούμε να επιμορφωθούμε για την σύνδεση θεωρίας και πράξης εντός του σχολικού ωραρίου. Η εκπαιδευτική πράξη να ενισχυθεί με την πρακτική μέσα από βιωματικές δραστηριότητες, διεξαγωγή ερευνών, συνθετικών εργασιών τύπου σχεδίων εργασίας με τ ην γενική υποστήριξη και πλαισίωση ενός ανοιχτού Curriculum.
(Α): Προτείνουμε να ληφθεί σοβαρά επίσης υπόψη των συνταχτών των Αναλυτικών Προγραμμάτων Σπουδών η εμπειρία των μαχίμων εκπαιδευτών τάξης, που γνωρίζουν το μαθητικό δυναμικό και έρχονται αντιμέτωπη με την καθημερινή πραγματικότητα με τους γονείς και όλους τους εμπλεκόμενους στην μαθητική διαδικασία του σχολείου, φορείς και συλλόγους Γονέων /Κηδεμόνων.
(Γ): Χαίρομαι για την συζήτηση που αναπτύσσουμε σήμερα», (εννοώντας την συζήτηση βάθους βάσει της ερευνάς μας).
(Γ): Εγώ προτείνω να γίνουμε συχνά απόψεις σε παιδαγωγικές συναντήσεις με τα στελέχη εκπαίδευσης, τους φορείς του Υπουργείου Παιδείας σε θέματα διαπαιδαγώγησης, ώστε να ενδυναμωθεί και να βελτιστοποιηθεί ο παιδαγωγικός ρόλος μας μέσα στις διαφορετικές πληθυσμιακές μαθητικές πολυπολιτισμικές τάξεις.
(Α): Εμείς καλούμαστε να ασχοληθούμε με αυτές τις προϋπάρχουσες έννοιες και εμπειρίες, να εποικοδομήσουμε πάνω σε αυτές ή να τις αλλάξουμε, δίνοντας στους μαθητές μας την κατάλληλη σημασιολογική ερμηνεία βάση των νόμων, των γενικών αρχών επίσης και των οδηγιών του κρατικού βιβλίου. Θα προσπαθήσουμε να άρουμε την ξενοφοβία, την μισαλλοδοξία και να εκπαιδεύσουμε με βάση την διαπολιτισμική κοινωνική εκπαίδευση.
(Α): Εγώ χρησιμοποίησα σε σχέδιο εργασίας για τη διαφορετικότητα το Φωτόδεντρο και συγκεκριμένα τη φωτογραφία Γυναίκες Ρομά, θέλοντας να αξιοποιήσουμε τη διαδικτυακή μάθηση και το πλούσιο ψηφιακό υλικό του Υπουργείου.
(Α): Εγώ χρησιμοποίησα το Φωτόδεντρο για την ευέλικτη ζώνη. Θέλαμε με τους μαθητές και μαθήτριες μου να μιλήσουμε για τα δικαιώματα των Παιδιών.

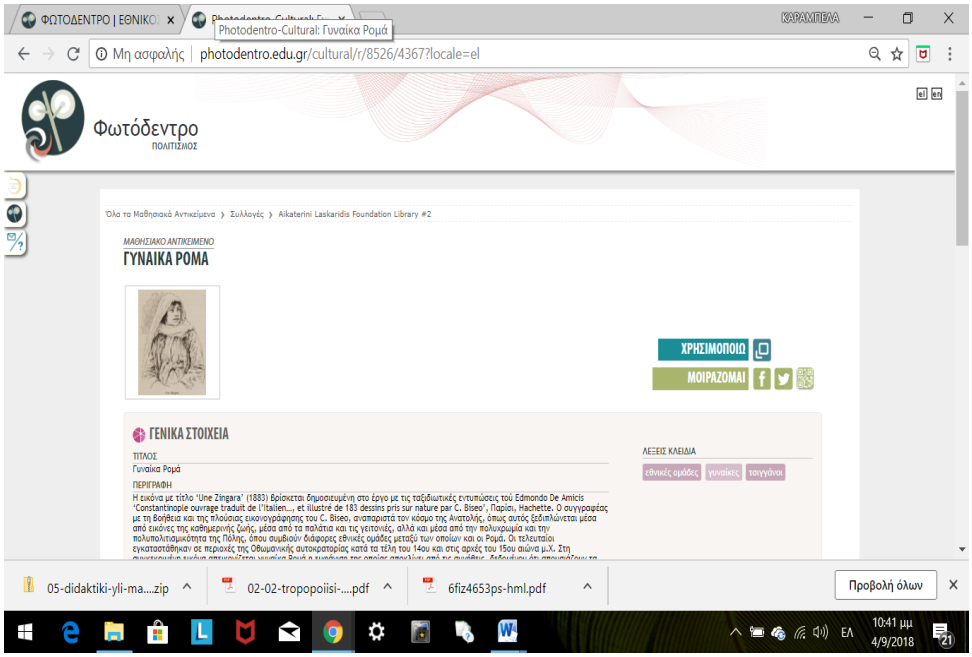
ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ 2:

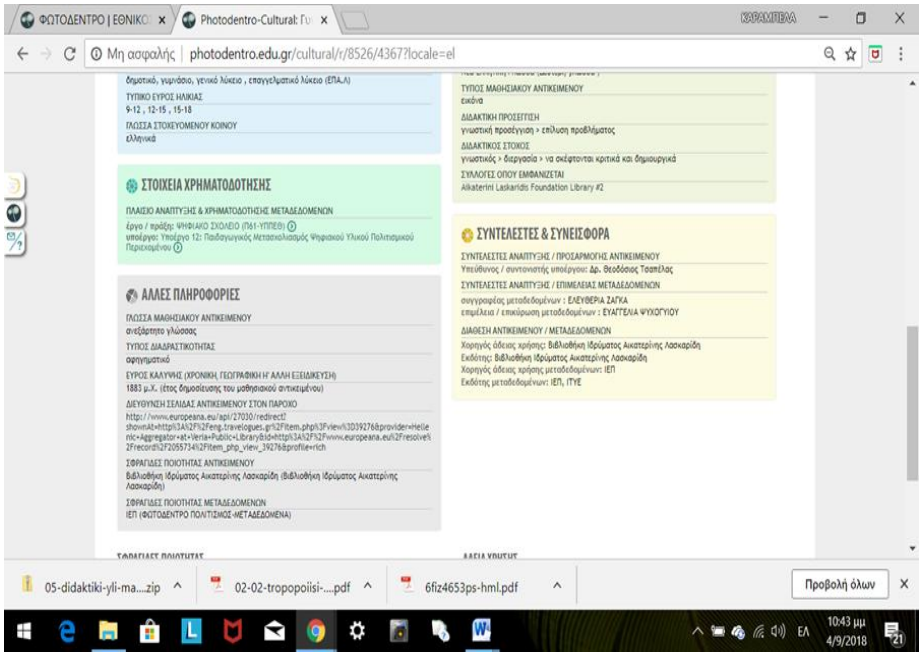
ΦΩΤΟΔΕντΡΟ- ΕΘΝΙΚΟΣ ΣΥΣΣΩΡΕΥΤΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΥ ΨΗΦΙΑΚΟΥ ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΟΥ:
http://photodentro.edu.gr/aggregator/



ΕΝΔΕΙΚΤΙΚΗ ΠΑΡΟΥΣΙΑΣΗ:

ΦΩΤΟΔΕΝΤΡΟ- ΘΕΜΑΤΙΚΗ *ΠΟΛΙΤΙΣΜΟΣ*- ΘΕΜΑ: *ΓΥΝΑΙΚΑ ΡΟΜΑ* (για δημοτικό – Γυμνάσιο και Λύκειο)





ΓΕΝΙΚΑ ΣΤΟΙΧΕΙΑ

ΤΙΤΛΟΣ

Γυναίκα Ρομά

ΠΕΡΙΓΡΑΦΗ

Η εικόνα με τίτλο 'Une Zingara' (1883) βρίσκεται δημοσιευμένη στο έργο με τις ταξιδιωτικές εντυπώσεις τού Edmondo De Amicis 'Constantinople ouvrage traduit de l'Italien…, et illustré de 183 dessins pris sur nature par C. Biseo', Παρίσι, Hachette. Ο συγγραφέας με τη βοήθεια και της πλούσιας εικονογράφησης του C. Biseo, αναπαριστά τον κόσμο της Ανατολής, όπως αυτός ξεδιπλώνεται μέσα από εικόνες της καθημερινής ζωής, μέσα από τα παλάτια και τις γειτονιές, αλλά και μέσα από την πολυχρωμία και την πολυπολιτισμικότητα της Πόλης, όπου συμβιούν διάφορες εθνικές ομάδες μεταξύ των οποίων και οι Ρομά. Οι τελευταίοι εγκαταστάθηκαν σε περιοχές της Οθωμανικής αυτοκρατορίας κατά τα τέλη του 14ου και στις αρχές του 15ου αιώνα μ.Χ. Στη συγκεκριμένη εικόνα απεικονίζεται γυναίκα Ρομά η εμφάνιση της οποίας αποκλίνει από τις συνήθεις, δεδομένου ότι απουσιάζουν τα κοσμήματα και τα ρούχα με τα έντονα χρώματα.

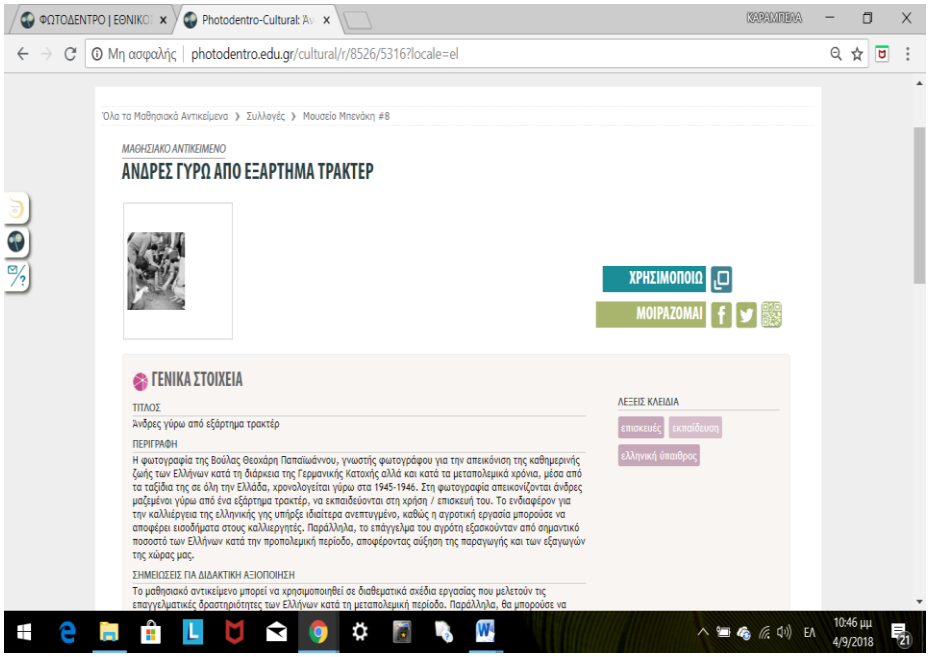
ΣΗΜΕΙΩΣΕΙΣ ΓΙΑ ΔΙΔΑΚΤΙΚΗ ΑΞΙΟΠΟΙΗΣΗ

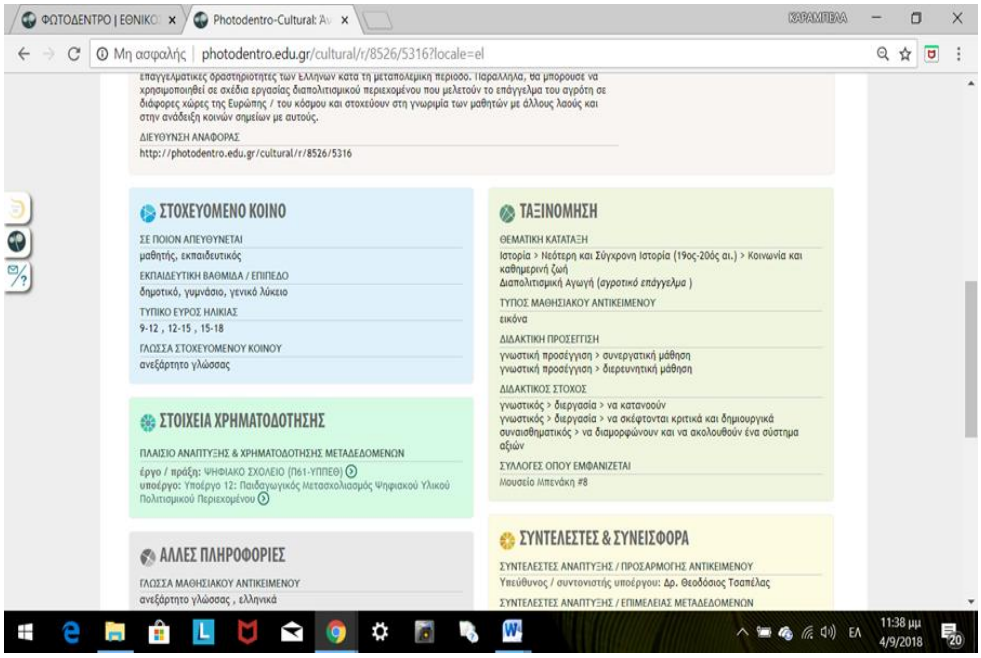
Η εικόνα μπορεί να χρησιμοποιηθεί στο πλαίσιο της διδασκαλίας της ελληνικής ως δεύτερης γλώσσας, αλλά και σε δραστηριότητες στο πλαίσιο της **Διαπολιτισμικής Αγωγής** για τη μελέτη εθνικών ομάδων και μειονοτήτων. Ειδικότερα, μπορεί να χρησιμοποιηθεί ως αφόρμηση σε συνδυασμό με την αξιοποίηση στρατηγικών μάθησης και διδασκαλίας (ενδεικτικά: ενεργοποίηση της στρατηγικής της πρόβλεψης με βάση την οποία οι μαθητές θα χρειαστεί να 'μαντέψουν' σε ποια εθνική ομάδα ανήκει η γυναίκα της φωτογραφίας) έτσι ώστε να προκληθεί συζήτηση γύρω από το θέμα, αλλά και ταυτόχρονα παραγωγή προφορικού λόγου. Επίσης, σε ευρύτερες δραστηριότητες η φωτογραφία, συγκρινόμενη με άλλες που απεικονίζουν μουσουλμάνες γυναίκες στην Τουρκία του 19ου, μπορεί να αποτελέσει αφορμή συζήτησης η οποία να στρέφεται γύρω από τους λόγους για τους οποίους λ.χ. η γυναίκα Ρομά έχει ακάλυπτο το πρόσωπο και αυτό να συνδεθεί με τις διαφορετικές πολιτισμικές και θρησκευτικές καταβολές της ενδυμασίας. Τέλος, ενδιαφέρον παρουσιάζει η σύγκρ... Περισσότερα

ΔΙΕΥΘΥΝΣΗ ΑΝΑΦΟΡΑΣ

http://photodentro.edu.gr/cultural/r/8526/4367

Φωτόδεντρο- ΘΕΜΑΤΙΚΗ ΠΟΛΙΤΙΣΜΟΣ- ΘΕΜΑ: ΜΑΘΗΣΙΑΚΟ Αντικείμενο: ***ΑΝΔΡΕΣ ΓΥΡΩ ΑΠΟ ΕΞΑΡΤΗΜΑ ΤΡΑΚΤΕΡ***





ΓΕΝΙΚΑ ΣΤΟΙΧΕΙΑ

ΤΙΤΛΟΣ

Άνδρες γύρω από εξάρτημα τρακτέρ

ΠΕΡΙΓΡΑΦΗ

Η φωτογραφία της Βούλας Θεοχάρη Παπαϊωάννου, γνωστής φωτογράφου για την απεικόνιση της καθημερινής ζωής των Ελλήνων κατά τη διάρκεια της Γερμανικής Κατοχής αλλά και κατά τα μεταπολεμικά χρόνια, μέσα από τα ταξίδια της σε όλη την Ελλάδα, χρονολογείται γύρω στα 1945-1946. Στη φωτογραφία απεικονίζονται άνδρες μαζεμένοι

γύρω από ένα εξάρτημα τρακτέρ, να εκπαιδεύονται στη χρήση / επισκευή του. Το ενδιαφέρον για την καλλιέργεια της ελληνικής γης υπήρξε ιδιαίτερα ανεπτυγμένο, καθώς η αγροτική εργασία μπορούσε να αποφέρει εισοδήματα στους καλλιεργητές. Παράλληλα, το επάγγελμα του αγρότη εξασκούνταν από σημαντικό ποσοστό των Ελλήνων κατά την προπολεμική περίοδο, αποφέροντας αύξηση της παραγωγής και των εξαγωγών της χώρας μας.

ΣΗΜΕΙΩΣΕΙΣ ΓΙΑ ΔΙΔΑΚΤΙΚΗ ΑΞΙΟΠΟΙΗΣΗ

Το μαθησιακό αντικείμενο μπορεί να χρησιμοποιηθεί σε διαθεματική σχέδια εργασίας που μελετούν τις επαγγελματικές δραστηριότητες των Ελλήνων κατά τη μεταπολεμική περίοδο. Παράλληλα, θα μπορούσε να χρησιμοποιηθεί σε σχέδια εργασίας διαπολιτισμικού περιεχομένου που μελετούν το επάγγελμα του αγρότη σε διάφορες χώρες της Ευρώπης / του κόσμου και στοχεύουν στη γνωριμία των μαθητών με άλλους λαούς και στην ανάδειξη κοινών σημείων με αυτούς.

ΛΕΞΕΙΣ ΚΛΕΙΔΙΑ

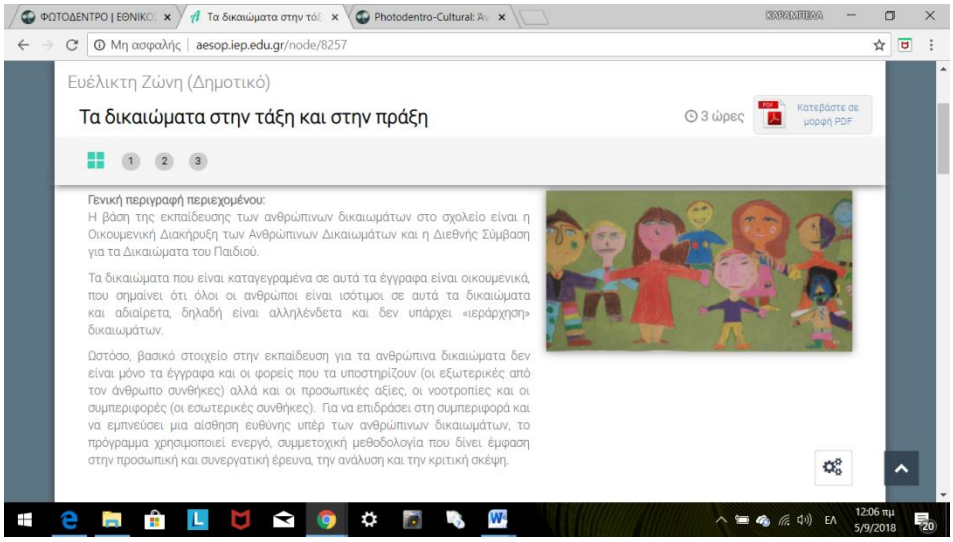
επισκευές εκπαίδευση ελληνική ύπαιθρος

ΔΙΕΥΘΥΝΣΗ ΑΝΑΦΟΡΑΣ

http://photodentro.edu.gr/cultural/r/8526/5316

ΦΩΤΟΔΕΝΤΡΟ- ΕΝΔΕΙΚΤΙΚΑ- ΨΗΦΙΑΚΑ ΔΙΔΑΚΤΙΚΑ ΣΕΝΑΡΙΑ 200. «ΑΙΣΩΠΟΣ»

ΘΕΜΑ: ΤΑ ΔΙΚΑΙΩΜΑΤΑ ΣΤΗΝ ΤΑΞΗ ΚΑΙ ΣΤΗΝ ΠΡΑΞΗ.



Εκπαιδευτικό Πρόβλημα:

Τα παιδιά είναι φορείς δικαιωμάτων, αλλά και ιδεών και αντιλήψεων για τα δικαιώματα. Μόνο αν τα παιδιά αναπτύξουν συνείδηση των ανθρωπίνων δικαιωμάτων, θα μπορέσουν ως ενήλικες να αντιλαμβάνονται σε επαρκή βαθμό κάποια πιθανή καταπάτηση τους και να αναπτύξουν σεβασμό γι αυτά.

Το σχολείο θεωρείται ως το βασικό μέσο στην προώθηση και εμπέδωση των ανθρώπινων δικαιωμάτων καθώς μέσω της εκπαίδευσης στα ανθρώπινα δικαιώματα επιτυγχάνεται η αλλαγή στις στάσεις και πεποιθήσεις και η «πλήρης ανάπτυξη της ανθρώπινης προσωπικότητας» (άρθρο 26, Οικουμενική Διακήρυξη των Δικαιωμάτων του Ανθρώπου

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ:

1. ΕΛΛΗΝΙΚΗ ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ:

- Αγγελής Ε., Σωσσίδου Ε., (1998). Εφαρμογές της στατιστικής με χρήση του στατιστικού πακέτου SPSS. Θεσσαλονίκη: Σημειώσεις του Τεχνολογικού Εκπαιδευτικού Ιδρύματος Θεσσαλονίκης.
- Αδαμίδου Δήμητρα, Λαογραφία και Νέες Τεχνολογίες: η Περίπτωση του Σοχού ως Μοντέλο Δημιουργίας Ιστοσελίδων Λαογραφικού Περιεχομένου, δημοσιευμένο στο http://dadamid.googlepages.com/anakoinosiBolou.pdf. χ.χ.
- Αλεξιάς Γ., (2009), Εργασία για το μάθημα Δυνητικές Οργανώσεις Υπεύθυνος διδασκαλίας, Β' Εξάμηνο Σπουδών Ακαδημαϊκό Έτος 2008-2009 Τίτλος εργασίας: Οι σχέσεις ισχύος (power relations) στη μελέτη των δυνητικών κοινοτήτων, Επιμέλεια Εργασίας / Παρουσίασης Μπλέτσος Κωνσταντίνος, αναρτημένο στο http://www.scribd.com/doc/19912877/Vc-Ideology.
- Αλεξίου, Θ., (1998), Περιθωριοποίηση και ενσωμάτωση: Η κοινωνική πολιτική ως μηχανισμός ελέγχου και κοινωνικής πειθάρχησης, Αθήνα, εκδ. Παπαζήσης, 1998
- Αλμπάνης, Ε. (1998) Παγκοσμιοποίηση (Αθήνα, Τροχαλία), σσ. 23-27.
- Ανδρούσου Α., (1996), «Διαπολιτισμική διάσταση στην εκπαιδευτική πρακτική», στο «Σχεδία» Κέντρο Παιδαγωγικής και Καλλιτεχνικής Επιμόρφωσης, Το πολύχρωμο σχολείο. Μία Εμπειρία Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης μέσα από την Τέχνη, εκδ. Νήσος, Αθήνα, 1996.
- Ανδρούσου Α., Ασκούνη Ν., (2001), «Οι άλλοι» Μαθητές στο Σχολείο: από την Αφομοίωση των Διαφορών στη «Διαπολιτισμική Αναζήτηση» στο Ανδρούσου Α., Ασκούνη Ν., Μάγος Κ. Χρηστίδου-Λιοναράκη Σ., Εκπαίδευση: Πολιτισμικές διαφορές και Κοινωνικές Ανισότητες, Τόμος Α΄, Κοινωνικές Ταυτότητες/ Ετερότητες-Κοινωικές Ανισότητες, Διγλωσσία και Σχολείο, εκδ. Ελληνικό Ανοιχτό Πανεπιστήμιο, 2001.
- Αντόρνο Τ., Χορκχάιμερ (επιμ.), (1987), Κοινωνιολογία, Εισαγωγικά δοκίμια, Αθήνα, εκδ. Κριτική, 1987
- Αντωνακάκης Π., Dyberg K., Καλαϊτζής Π. ((2000)). Εκπαίδευση και Κατάρτιση στην Πληροφορική: Μια συγκριτική μελέτη στις χώρες Ελλάδα, Σουηδία και Ολλανδία. Διαθέσιμο: http://www.astrolavos.tuc.gr/word/comparative_gr.pdf.
- Αντωνοπούλου Ν. & Μανάβη Δ., (2001), «Η διδασκαλία της Νέας Ελληνικής ως ξένης/δεύτερης», στο Εγκυκλοπαιδικός Οδηγός για τη γλώσσα, ΚΕΓ, Θεσσαλονίκη, 252-257.
- Αριστοτέλης, «Πολιτικά, 1275α1-5».
- Αρσένης, Σπ., (2009), Δυνητικές Κοινότητες και Δαδίκτυο: Κοινωνιο-ψυχολογικές προσεγγίσεις και τεχνικές εφαρμογές, εκδ. Κλειδάριθμος, Αθήνα, 2009.
- Βάμβουκας Μ., (1998) Εισαγωγή στην Ψυχοπαιδαγωγική Έρευνα και Μεθοδολογία, Αθήνα, Γρηγόρης.
- Βάμβουκας Μ., (2001), «Επικοινωνία: Προφορικός και γραπτός λόγος», στο Μ. Βάμβουκας, Μ. Δαμανάκης, Γ. Κατσιμαλή, Προλεγόμενα Αναλυτικού Προγράμματος για την Ελληνόγλωσση Εκπαίδευση στη Διασπορά, Ε.ΔΙΑ.Μ.ΜΕ, Ρέθυμνο.
- Βάμβουκας Μ., (2001), «Κριτήρια αξιολόγησης γλωσσικών δεξιοτήτων», στο Μ. Βάμβουκας, Μ. Δαμανάκης, Γ. Κατσιμαλή, Προλεγόμενα Αναλυτικού Προγράμματος για την ελληνική γλώσσα, Ε.ΔΙΑ.Μ.ΜΕ, Ρέθυμνο.
- Βακαλιός, Αθανάσιος, ((1997)), Το πρόβλημα της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης στη Δυτική Θράκη: Η περίπτωση της μουσουλμανικής μειονότητας με έμφαση στους Πομάκους : έρευνα, Αθήνα, εκδ. Gutenberg, (1997)
- Βακαλιός, Αθ., ((1995)),Θέματα Κοινωνιολογίας της Εκπαίδευσης, εκδ. Παρατηρητής, Θεσσαλονίκη (1995).

- Βάμβουκας Μ., ((1998)), Εισαγωγή στην Ψυχοπαιδαγωγική Έρευνα και Μεθοδολογία, Αθήνα, εκδ. Γρηγόρη (5η έκδοση), (1998).
- Βελούδης, Γ. (2001). Σημασιολογία της ελληνικής γλώσσας, Μέντορας, 4: Ειδικό τεύχος: Η ελληνική γλώσσα στον 21ο αιώνα (σ. 22-35), Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, Αθήνα, 2001 .
- Βεντούρα Λ., ((1994)), Μετανάστευση και Έθνος, εκδ. Μνήμων, Αθήνα, 1994.
- Βεργίδης, Δ., Λιοναράκης,Α., Λυκουργιώτης, Α., Μακράκης, Β. και Ματραλής, Χ., (2001). Ανοιχτή και εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση. Θεσμοί και λειτουργίες. Τόμος Α΄. ΕΑΠ. , Πάτρα: 2001.
- Βεργέτη Μ., (1999), Παλιννόστηση και Κοινωνικός Αποκλεισμός, εκδ. Κυριακίδης, Θεσ/νίκη , 1999.
- Βεργόπουλος, Κ. (1999) Παγκοσμιοποίηση. Η Μεγάλη Χίμαιρα (Αθήνα, «Νέα Σύνορα» Λιβάνης), σσ. 36-40.
- Βιτσιλάκη - Σορωνιάτη Χ., (1999), «Η Εκπαίδευση ως μηχανισμός αναπαραγωγής του κοινωνικού αποκλεισμού. Θεωρητικός προβληματισμός και εμπειρικά δεδομένα», στο Κωνσταντίνου Χ., Πλειού Γ. (επιμ.), Σχολική Αποτυχία και Κοινωνικός Αποκλεισμός»,εκδ. Ελληνικά Γράμματα, Αθήνα, 1999.
- Βολοσίνοφ Β., (1998), Μαρξισμός και Φιλοσοφία της Γλώσσας, εκδ. Παπαζήσης , Αθήνα, 1998.
- Βοσνιάδου Στ., (1992), Κείμενα Εξελικτικής Ψυχολογίας, γ' τόμος, εκδ. Gutenberg , Αθήνα, 1992.
- Βοσνιάδου Σ. ((2006)). Παιδιά, σχολεία και υπολογιστές: προοπτικές, προβλήματα και προτάσεις για την αποτελεσματικότερη χρήση των Νέων Τεχνολογιών στην Εκπαίδευσης. Αθήνα: Εκδόσεις Gutenberg.
- Βρεττός, Γ., Καψάλης Α.., Αναλυτικά Ρρογράμματα: Θεωρία και Τεχνογνωσία Σχεδιασμού και Αναμόρφωσης, Θεσσαλονίκη, Art of Text, (1990).
- Βρύζας Κ., (2005), Παγκόσμια Επικοινωνία, Πολιτιστικές Ταυτότητες, εκδ. Gutenberg, Αθήνα 2005.
- Βυγκότσκι Λ., (1993), Σκέψη και γλώσσα, Αθήνα, Γνώση.
- Βώρος Φ. Κ., Εκπαιδευτική πολιτική, προσδοκίες και πράξεις, (χ.ε.), 1986
- Γεώργας Δ., Παπαστυλιανού Α. (1993) Επιπολιτισμός Ποντίων και Βορειοηπειρωτών στην Ελλάδα. Ψυχολογικές διεργασίες προσαρμογής (Αθήνα, Γ.Γ. Απόδημου Ελληνισμού).
- Γεωργογιάννης, Παντελής, Θέματα διαπολιτισμικής εκπαίδευσης, Αθήνα, εκδ. Gutenberg, (1997)
- Γιακουμάτου Τ. ((2003)). «Επιμορφωτικές πρακτικές και αξιοποίηση του διαδικτύου. Δημιουργία σελίδας με υποστηρικτικό υλικό. Μια μελέτη περίπτωσης». Διαθέσιμο: http://www.netschoolbook.gr/epimorfosi/conferences/s9_netbk_Syros_(2003).pdf
- Γιακουμάτου, Τ, ((2004)): Όταν η Πληροφορική Συνάντησε τη Φιλολογία. Τι γνωρίζουμε 5 χρόνια μετά, ανακοίνωση στο δεύτερο πανελλήνιο συνέδριο Πληροφορική και Εκπαιδευση, Πανεπιστήμιο Μακεδονία, 20-22 Φεβ. (2004)
- Γκόβαρης Χ., (2002), «Πολυπολιτισμικό Σχολείο: τι γνωρίζουμε για τις πολιτισμικές διαφορές των παιδιών από οικογένειες μεταναστών;», Εκπαιδευτική Κοινότητα, 61: 28-30.
- ΓκόβαρηςΧ., (2002) «Η κατανόηση του «ξένου», Προβλήματα και για τη Διαπολιτισμική Αγωγή. Στο Καΐλα, Μ. κ.α. Μύθοι, μαθηματικά, πολιτισμοί: Αποσιωπημένες σχέσεις στην Εκπαίδευση. Αθήνα: Ατραπός, 411-428.
- Γκόβαρης κ.ά. ΧΡΗΣΤΟΣ ΓΚΟΒΑΡΗΣ, ΝΙΚΟΛΕΤΑ ΝΙΩΤΗ, ΠΑΝΑΓΙΩΤΗΣ ΣΤΑΜΑΤΗΣ, Προκαταλήψεις και στερεότυπαστο πολυπολιτισμικό νηπιαγωγείο.Θέσεις για την

αποδυνάμωση τους από τη σκοπιά της Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟΣ ΛΟΓΟΣ 1/2003

- Γκότοβος, Αθ.., (1985), Παιδαγωγική αλληλεπίδραση: επικοινωνία και κοινωνική μάθηση στο σχολείο, εκδ. Σύγχρονη Εκπαίδευση, Αθήνα, 1985.
- Γκότοβος, Αθ. (1990), Η λογική του υπαρκτού σχολείου, εκδ. Gutenberg, Αθήνα 1990.
- Γκότοβος Αθ., (1997), «Γλωσσική συνέχεια και εκπαιδευτική περιχαράκωση: Το παράδειγμα της ελληνικής διασποράς στη Γερμανία», στο Γλωσσική Εκπαίδευση των Ελλήνων Μεταναστών, ΥΠΕΠΘ / ΚΕΓ. Αθήνα 1997.
- Γκότοβος, Αθανάσιος (1990), Ρατσισμός: Κοινωνικές, ψυχολογικές και παιδαγωγικές όψεις μιας ιδεολογίας και μιας πρακτικής, εκδ. Γ.Γ.Λ.Ε., Αθήνα 1990.
- Γκότοβος, Αθ., (1997), Εθνική ταυτότητα και διαπολιτισμική εκπαίδευση, στο περ. ''Η Λέσχη Των Εκπαιδευτικών'', τευχ. 19, Σεπτ.-Οκτ. (1997), σελ. 23-27
- Γκότοβος, Αθ., 2002, Εκπαίδευση και Ετερότητα- Ζητήματα Διαπολιτισμικής Παιδαγωγικής, εκδ. Μεταίχμιο Αθήνα 2002 & νέα συμπληρωμένη έκδοση 2003.
- Γκότοβος, Αθ., Μάρκου, Γ., Σχολική επανένταξη παλιννοστούντων μαθητών: Προβλήματα και προοπτικές, Υπουργείο Παιδείας, Αθήνα, 1984
- Γκότοβος, ΑΘ., Μαυρογιώργος Π., Παπακωνσταντίνου Π., (1986), Κριτική παιδαγωγική και εκπαιδευτική πράξη, Αθήνα, Σύγχρονη Εκπαίδευση, 1986.
- Γούλας, Ε., Ευρωπαϊκά προγράμματα στην ελληνική πρωτοβάθμια εκπαίδευση. Ιωάννινα: Παν. Ιωαννίνων, Διδακτορική Διατριβή, 2005.
- Γούλας, Ε., "Ευρωπαϊκή εκπαιδευτική πολιτική: ο μαγικός κόσμος των προγραμμάτων." Παιδεία και Κοινωνία 7 (2005): 9-11.
- Γρηγοριάδου Μ., Γόγουλου Α., Γουλή Ε., Δαγδιλέλης Β., Κόμης Β., Κορδάκη Μ., Μικρόπουλος Α., Μπακογιάννης Σ., Παπαδόπουλος Γ., Πολίτης Π., Σφηκόπουλος Θ., Τζιμογιάννης Α. ((2004)). Οι Τεχνολογίες της Πληροφορίας και της Επικοινωνίας στην Εκπαίδευση: Υπάρχουσα Κατάσταση – Προβλήματα – Προτάσεις, στο http://hermes.di.uoa.gr/lab/cvs/papers/gogoulou/grigoriadou-(2004).pdf.
- Γρόλλιος., Καρανταΐδου Ρ., Κορομπόκης Χ., Κοτίνης Χ. & Λιάμπας Τ., (2003), Γραμματισμός και συνειδητοποίηση. Μια παιδαγωγική προσέγγιση με βάση τη θεωρία του Paulo Freire, εκδ. Μεταίχμιο, Αθήνα 2003.
- Δαμανάκης Μ., (1989:), Πολυπολιτισμική – Διαπολιτισμική Αγωγή, Αφετηρία , στόχοι , προοπτικές, Εκπαιδευτικά 16 , Αθήνα 1989.
- Δαμανάκης Μ., (1993), Μετανάστευση και Εκπαίδευση, εκδ. Gutenberg, Αθήνα, 1993.
- Δαμανάκης Μ., (1997)α, «Αναζήτηση μιας εκπαιδευτικής πολιτικής για τα παιδιά των μεταναστών στην Ευρώπη», στο Γλωσσική εκπαίδευση των Ελλήνων μεταναστών στην Ευρώπη, Αθήνα, Κέντρο Ελληνικής Γλώσσας/ΥΠΕΠΘ.
- Δαμανάκης Μ., (1997)β, «Η διδασκαλία της ελληνικής γλώσσας και του πολιτισμού στα ελληνόπουλα του εξωτερικού», στο Ε. Σκούρτου (επιμ.), Θέματα Διγλωσσίας και Εκπαίδευσης, εκδ. Νήσος, Αθήνα, 1997β.
- Δαμανάκης Μ., (1998), Η Εκπαίδευση των Παλιννοστούντων και Αλλοδαπών Μαθητών στην Ελλάδα. Διαπολιτισμική Προσέγγιση, εκδ. Gutenberg, Αθήνα, 1998 .
- Δαμανάκης Μ., (2000), «Η Πρόσληψη της Διαπολιτισμικής Προσέγγισης στην Ελλάδα», Επιστήμες της Αγωγής, 1-3:3-23, Αθήνα, 2000.
- Δαμανάκης Μ., (2001), «Θεωρητική προσέγγιση της κοινωνικοποίησης των ελληνοπαίδων του εξωτερικού», στο Δαμανάκης Μ. (επιμ.), Παιδεία Ομογενών: Θεωρητικές και Εμπειρικές Προσεγγίσεις, Ε.ΔΙΑ.Μ.ΜΕ., Ρέθυμνο, 2001.
- Δαμανάκης, Μ., (1997), Η Διαπολιτισμική Αγωγή και Εκπαίδευση στην Ελλάδα, στο ''Παιδαγωγική Εταιρεία Ελλάδος, σελ. 78-91, Αθήνα, 1997.

- Δαμανάκης, Μ., (1997), Η εκπαίδευση των Ελληνοπαίδων στο Βέλγιο και στη Γαλλία, εκδ. Gutenberg, Αθήνα, 1997.
- Δαμανάκης, Μ., (1997), Η εκπαίδευση των παλιννοστούντων και αλλοδαπών μαθητών στην Ελλάδα: Διαπολιτισμική Προσέγγιση, εκδ. Gutenberg, Αθήνα, 1997.
- Δαμανάκης, Μ., (2000), Η Πρόσληψη της Διαπολιτισμικής Προσέγγισης στην Ελλάδα,, στο περ. Επιστήμες της Αγωγής, 1-3/, Αθήνα, 2000.
- Δαμανάκης, Μ., Μετανάστευση και εκπαίδευση: Αθήνα, εκδ. Gutenberg, 1987.
- Δαμανάκης, Μ., (2007), Ταυτότητες και Εκπαίδευση στη Διασπορά,- Διαπολιτισμική Παιδαγωγική, εκδ. Gutenberg, Αθήνα, 2007.
- Δανασσής- Αφεντάκης Αντ. Κ., Εισαγωγή στην Παιδαγωγική, τ. Α΄., Θέματική της Παιδαγωγικής Επιστήμης, Παιδαγωγική Ανθρωπολογία- Παιδαγωγική Ηθική, εκδ. ιδίου, Δ΄,Αθήνα, 1992.
- Δασκαλάκης, Δ. (2009). Εισαγωγή στη Σύγχρονη Κοινωνιολογία. Αθήνα: Εκδόσεις Παπαζήση.
- Δαφέρμος Μ., (2003) «Μια απόπειρα μεθοδολογικής κριτικής των κοινωνιολογικών ερμηνειών της εκπαίδευσης», Σύγχρονη Εκπαίδευση, 129: 91-106
- Δαφέρμος, Ο., (1999): Εργασία και Εκπαίδευση, εκδ. Μεταίχμιο , Αθήνα, 1999.
- Δενδρινού Β., χ.χ., Η Διδασκαλία της Μητρικής Γλώσσας, δημοσιευμένο στο www.komvos.edu.gr/glwssa/odigos/thema_e3/thema_pdf.pdf
- Δενδρινού Β., χ.χ., Οι αντιλήψεις του Μ. Α. Κ. Halliday για τη Γλώσσα. http://www.komvos.edu.gr/glwssa/odigos/thema_e3/e_1_popup9.htm
- Διαμαντάκη Κ., ντάβου Μ., Πανούσης Γ. (2001), Νέες Τεχνολογίες και παλαιοί φόβοι στο σχολείο: Αναπαραστάσεις και Στάσεις Εκπαιδευτικών ως προς τη Χρήση Νέων Τεχνολογιών στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση. Εκδόσεις Παπαζήση. Αθήνα, 2001.
- Διδασκαλικό Βήμα, (2001), τεύχος 1110.
- Διδασκαλικό Βήμα, (2002), τεύχος 1117.
- Διεθνής Κοινωνική Υπηρεσία, (2001), «Εκπαιδευτικές Παρεμβάσεις», Επιστήμες της Αγωγής, 2-3:149-165.
- Δίκτυο Κοινωνικής Υποστήριξης Προσφύγων και Μεταναστών, 2001, 8.
- ΔΟΕ- ΙΠΕΜ:2004, Οι Τεχνολογίες της Πληροφορίας και των Επικοινωνιών στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση, Αθήνα Ιουν 2004.
- Δούκας Χρ., (1993), Το μέλλον είναι η παιδεία: προβληματισμοί και αναζητήσεις για την εκπαίδευση και τον εκπαιδευτικό, εκδ. Έκφραση, Αθήνα 1993.
- Δραγώνα Θ., (2001:28) «Κοινωνικές ταυτότητες/Ετερότητες», στο Δραγώνα Θ. Σκούρτου Ε., Φραγκουδάκη Α., (2001), Εκπαίδευση: Πολιτισμικές Διαφορές και Κοινωνικές Ανισότητες, Τόμος Α΄, «Κοινωνικές Ταυτότητες/ Ετερότητες- Κοινωνικές Ανισότητες, Διγλωσσία και Σχολείο, Ε.Α.Π., Πάτρα, 2001
- Δραγώνα, Θ., Φραγκουδάκη Α., (2007), «Πρόσθεση όχι Αφαίρεση, Πολλαπλασιασμός όχι Διαίρεση- η Μεταρρυθμιστική Παρέμβαση στην Εκπαίδευση της Μειονότητας στης Θράκης»., εκδ. Μεταίχμιο, Αθήνα 2007.
- Δρεττάκης Μ., (2002), «Η συμβολή των αλλοδαπών στην αύξηση του πληθυσμού των νομών της Κρήτης της δεκαετίας (1991)-(2001)», εφημερίδα Ρεθυμνιώτικα Νέα, 24/5/2002.
- Δρεττάκης Μ., (2003)α, «Αυξάνεται συνεχώς το ποσοστό που αντιπροσωπεύουν τα παιδιά των παλιννοστούντων και αλλοδαπών στο μαθητικό δυναμικό», Σύγχρονη Εκπαίδευση, 129: 45-54.
- Δρεττάκης Μ., (2003)β, «Στο 6,4% των μαθητών τα παιδιά των μεταναστών», εφημερίδα Ελευθεροτυπία, 23/1/(2003).
- Ελληνική Εταιρεία Ψυχικής Υγιεινής και Νευροψυχιατρικής του παιδιού, Παιδί και πληθυσμιακές μετακινήσεις, εκδ. Ελληνικά Γράμματα, Αθήνα, 1993.

- Επαμεινώνδας Μάριου, Πρόεδρου, Διαπολιτισμικού Κέντρο Κύπρου, 27/11/2006, Τετάρτη 17 Οκτωβρίου 2007, στην Εφημερίδα Πολίτης
- Επιστήμη και Κοινωνία, τεύχος 2-3, Άνοιξη-Φθινόπωρο (1999) (αφιέρωμα στην πολυπολιτισμικότητα)
- Ευρωπαϊκή Επιτροπή ((2000)): «Ευρωπαϊκή Έκθεση για την ποιότητα της σχολικής εκπαίδευσης: Δεκαέξι δείκτες ποιότητας». Διαθέσιμο στο (http ://europa.eu.int/comm/education/indic/backen.html)
- Ευρωπαϊκή Επιτροπή (2001): «Σχέδιο δράσης eLearning: Να σκεφτούμε την εκπαίδευση του αύριο». Ανακοίνωση της επιτροπής στο Συμβούλιο και στο Ευρωπαϊκό Κοινοβούλιο, Βρυξέλες COM((2001))172 τελικό
- Ευρωπαϊκή Επιτροπή (2002): «eEurope (2005): Κοινωνία της πληροφορίας για όλους». Διαθέσιμο στο http ://ue.eu.int/el/Info/eurocouncil/index.htm
- Ζορμπά Γ., Διαπολιτισμική Παιδαγωγική και Αναλυτικό Πρόγραμμα, Η Διαπολιτισμική διάσταση στο σχολικό εγχειρίδιο της Μελέτης Περιβάλλοντος Α' , Β' , Γ' και Δ' τάξης. Αναρτημένο στο http://www.marasleio.com/zormpas.htm)
- Ζούμπος Μ. ((2001)). Η Πληροφορική στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση, Τσολακίδης Κώστας (επιμέλεια), Πρακτικά Συνεδρίου «Η πληροφορική στην εκπαίδευση: Τεχνικές, Εφαρμογές, Κατάρτιση Εκπαιδευτικών», Πανεπιστήμιο Αιγαίου, Τμήμα Ελληνικών και Μεσογειακών Σπουδών, Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης, Ρόδος, 14-15 Δεκεμβρίου (2001), σελ. 217-248.
- Ζωγράφου, Α., Η εκπαιδευτική κατάσταση των παιδιών των ελλήνων μεταναστών και η αναγκαιότητα της διαπολιτισμικής αγωγής στην Ελλάδα, Πάτρα, εκδ. Τ.Ε.Ι. Πάτρας, (1997)
- Ζωγράφου, Α., (2003), Διαπολιτισμική Αγωγή στην Ευρώπη και την Ελλάδα, εκδ. Τυπωθήτω- Δαρδανός Γ., Αθήνα 3003.
- Θώμου Π., (2001), «Εκμάθηση λεξιλογίου στην ελληνική ως ξένη γλώσσα: Ανάλυση των μη αποδεκτών λεξιλογικών συνάψεων (Lexical collocations) στο γραπτό λόγο ξένων φοιτητών», στο Μ. Βάμβουκας, Α. Χατζηδάκη, Μάθηση και διδασκαλία της ελληνικής ως μητρικής και ως δεύτερης γλώσσας, Τόμος Β΄ (Πρακτικά Συνεδρίου 6-8 Οκτωβρίου (2000), Ρέθυμνο - Πανεπιστήμιο Κρήτης), Ατραπός.
- Ίδρυμα Μελετών Λαμπράκη (2001): Νέες Τεχνολογίες της Πληροφορίας στη Σχολική Εκπαίδευση, Αθήνα: ΙΜΕ. 2001.
- Ιντζεσίλογλου Ν.: (2000: 177), Περί της κατασκευής συλλογικών ταυτοτήτων. Το παράδειγμα της εθνικής ταυτότητας, στο Κωνσταντοπούλου Χρ, Μαράτου-Αλιμπράντη Λ., Γερμανός Δ., Οικονόμου Θ., (επιμ) , «Εμείς» και οι «Άλλοι»- αναφορά στις Τάσεις και τα Σύμβολα Ε.Κ.Κ.Ε., εκδ. Τυπωθήτω- Γ. Δαρδανός, Αθήνα 2000.
- Ιορδανίδου, Ά. & Φτερνιάτη, Ά. (επιμ.) (2000). Επικοινωνιακές διδακτικές προτάσεις για το γλωσσικό μάθημα στο δημοτικό σχολείο. Αθήνα: Εκδόσεις Πατάκη.
- Ιορδανίδου, Ά., Αναστασοπούλου, Α., Γαλανόπουλος, Γ., Δρυς, Γ., Ευσταθίου, Α., Κόττα, Ά., Πέττα, Η., Σοφιανοπούλου, Β., Χαλικιάς, Π. (2006). «Εφαρμογή διδακτικού υλικού για το γλωσσικό μάθημα της Ε΄ Δημοτικού». Μελέτες για την ελληνική γλώσσα – Πρακτικά της 26ης Ετήσιας Συνάντησης του Τομέα Γλωσσολογίας του Τμήματος Φιλολογίας του Α.Π.Θ. Θεσσαλονίκη: Ινστιτούτο Ν.Ε. Σπουδών.
- Καγκά, Ε. 2001. Το άνοιγμα του σχολείου στην πολυγλωσσία και πολυπολιτισμό: Περίπτωση Διαθεματικής προσέγγισης. Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων 5: 37-48.
- Καγκά, Ε. (2002). Γλωσσική και πολιτισμική πολυμορφία: Διαθεματικές προσεγγίσεις στις ξένες γλώσσες. Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων, 7, 66-71. Αθήνα: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.

- Καγκά, Ε. (2003). Ευρωπαϊκό Portfolio γλωσσών (European Language Portfolio, Portfolio Européen des Langues, Europäisches Sprachenportfolio). Αθήνα: Εκδόσεις Eiffel.
- Καγκά, Ε. (2004). Portfolio γλωσσών: Καινοτόμες πρακτικές προσεγγίσεις πολυγλωσσικού γραμματισμού. Γλώσσα και γραμματισμός στη νέα χιλιετία, Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Καγκά, Ε. (2005). Η δημιουργική αξιοποίηση της πολυμορφίας, γλωσσικής και πολιτισμικής, στο Ολοήμερο Σχολείο. Ολοήμερα Δημοτικά Σχολεία: όραμα και πραγματικότητα, λειτουργία και προβλήματα, προσανατολισμός και προσδοκίες, Επιμέλεια: Β. Σακκάς. Αθήνα: Ατραπός.
- Καγκά, Ε. (2006). Γαλλικά. Στο Τεύχος Επιμορφωτικού Υλικού, 134-141. Αθήνα: ΥΠ.Ε.Π.Θ. - Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, Αθήνα 2006.
- Καγκά, Ε. (2007). Το Ευρωπαϊκό Portfolio γλωσσών ως μέσο προώθησης της πολυγλωσσίας και της πολυπολιτισμικότητας. Θέματα Διαχείρισης Προβλημάτων Σχολικής Τάξης, (Επιμ. Ευ. Μακρή-Μπότσαρη). Αθήνα: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.
- Κακάμπουρα – Τίλη Ρ., Ο Λαϊκός Πολιτισμός ως Πεδίο Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης. Μια Διδακτική Πρόταση, δημοσιευμένο στο http://dide-anatol.att.sch.gr/perival/FAKELOS_LAO/KAKAMPOURAO%20Laikos%20politismos%20os%20pedio%20diapolitismikhs%20ekpaideyshs.doc
- Κανακίδου Ε., (1994) Η εκπαίδευση στη μουσουλμανική μειονότητα της Δυτικής Θράκης, εκδ. Ελληνικά Γράμματα, Αθήνα 1994,
- Κανακίδου Ε., Παπαγιάννη Β., (1998 β΄εκδ. βελτιωμένη) Διαπολιτισμική Αγωγή, εκδ. Ελληνικά Γράμματα, Αθήνα 1998.
- Κανακίδου Ε., Παπαγιάννη Β., (2003), Από τον Πολίτη του Έθνους στον Πολίτη του Κόσμου, σειρά: Παιδαγωγικές και Κοινωνιολογικές Καινοτομίες, - εναλλακτικές προσεγγίσεις, Εκδ. Τυπωθήτω- Γ. Δαρδανός, Αθήνα 2003.
- Καρακατσάνης, Ρ., Διδακτική μέθοδος στο μειονοτικό σχολείο, Αθήνα, Κώδικας, (1997).
- Καρακατσάνης, Γεώργιος Θ., Θέματα εκπαιδευτικής αξιολόγησης, Θεσσαλονίκη, Art of Text, (1994).
- Καραντζόλα, Ε. (2000). «Γραμματική, γλωσσικό μάθημα και προγράμματα σπουδών στην Ελλάδα». Γλωσσικός Υπολογιστής, Τόμος 2. Κέντρο Ελληνικής Γλώσσας, σ. 15-31. www.komvos.edu.gr.
- Κασσωτάκης Μ,. Κυνηγός Χ, Καραγεώργος Δ., Γαβρίλης Κ.,. Βαβουράκη Α, (2002)): «Αξιολόγηση των επιπτώσεων της χρήσης υπολογιστών και δικτύων στα σχολεία, Ερευνητική Έκθεση του έργου ΟΔΥΣΣΕΑΣ με βάση τις απόψεις των εκπαιδευτικών». Πανεπιστήμιο Αθηνών, Φιλοσοφική Σχολή, τμ. ΦΠΨ, τομέας Παιδαγωγικής
- Κασσωτάκης, Μ., Κυνηγός Π., Καραγεώργος, Δ., Βαβουράκη, Α., Γαβρίλη, Κ.(2000): Οι απόψεις των καθηγητών του «Οδυσσέα» για τη χρήση των νέων τεχνολογιών στην εκπαίδευση. Εισήγηση στο συνέδριο Νέες Τεχνολογίες και Εκπαίδευση, Θεσσαλονίκη, Δεκ (2000)
- Κατέβας Γ. Ι., Η εκπαίδευση παιδιών με πολιτιστική και κοινωνική υστέρηση. Εφαρμογές της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης στο σχολείο, στο περ. ''Τα Εκπαιδευτικά'', τευχ., 47-48, σελ. 114-121.
- Κατερέλος Γ., Θεωρία και πράξη στην εκπαιδευτική σχέση, εκδ. Ελληνικά Γράμματα, Αθήνα (1999).
- Κάτος Β. Α. ((1999)). Εφαρμοσμένη στατιστική. Θεσσαλονίκη: Εκδόσεις Πανεπιστημίου Μακεδονίας.
- Καστής, Ν., Κούτρα Χρ., Τσακαρισιάνος Γ., Σιδηροπούλου Αθ., Κόλλια Β., (2001), Νέες Τεχνολογίες της Πληροφορίας στη Σχολική εκπαίδευση,Παρατηρητήριο της Εκπαίδευσης,Ίδρυμα Μελετών Λαμπράκη, Αθήνα, Απρ. 2001.

- Κατσιμαλή Γ., (1992), «Η γλωσσική αγωγή ως έργο των λειτουργών όλων των ειδικοτήτων», Σύγχρονη Εκπαίδευση, 63: 37-41.
- Κατσιμαλή Γ., (1999), «Η Μεθοδολογική Διαφοροποίηση στη Διδασκαλία της Ελληνικής ως Ξένης, ως Δεύτερης και ως Μητρικής Γλώσσας», στο Μ. Δαμανάκης (επιμ.), Ελληνόγλωσση Εκπαίδευση στο Εξωτερικό (Πρακτικά Πανελληνίου - Πανομογενειακού Συνεδρίου, Ρέθυνο 26-28 Ιουνίου (1998)), Ε.ΔΙΑ.Μ.ΜΕ, Ρέθυμνο.
- Κατσιμαλή Γ., (2001), «Κυρίαρχες θεωρητικές προσεγγίσεις στη διδασκαλία της Νέας Ελληνικής ως Ξένης Γλώσσας», στο Μ Δαμανάκης (επιμ.), Παιδεία Ομογενών: Θεωρητικές και εμπειρικές προσεγγίσεις, Ε.ΔΙΑ.Μ.ΜΕ, Ρέθυμνο, 283-291.
- Κάτσικας Χ. & Πολίτου Ε., (1999), Μειονοτικοί, παλιννοστούντες και αλλοδαποί στην ελληνική εκπαίδευση, εκτός τάξης το διαφορετικό, Αθήνα, Gutenberg.
- Κάτσικας, Χρήστος, Γιώργος Κ. Καββαδίας, Κρίση του σχολείου και εκπαιδευτική πολιτική, Αθήνα, Gutenberg, (1998).
- Κάτσικας, Χρήστος, Καββαδίας Γ., Η ελληνική εκπαίδευση στον ορίζοντα του (2000): εκπαιδευτικοί, μαθητές και σχολική πραγματικότητα, Αθήνα, εκδ. Gutenberg, (1996).
- Κάτσικας, Χρήστος, Πολίτου, Εύα, Τσιγγάνοι, μειονοτικοί, παλιννοστούντες και αλλοδαποί στη ελληνική εκπαίδευση: εκτός "τάξης" το "διαφορετικό"; Αθήνα, Gutenberg, (1999).
- Κάτσικας, Χρήστος, Σχολείο, τάξη και ιδεολογία: τα παραμύθια ...της σχολικής μας ζωής πέρα από της εκδοχές της κυρίαρχης εκπαιδευτικής ιδεολογίας, Αθήνα, Ελληνικά Γράμματα, (1999).
- Κατσορίδας, Δ., Ξένοι εργάτες στην Ελλάδα, Αθήνα, εκδ. Ιαμός (UNESCO), (1994)
- Κατσούλης Η., κ.α, Διαστάσεις του κοινωνικού αποκλεισμού στην Ελλάδα, τόμοι Α-Β, εκδ. ΕΚΚΕ, (1996.
- Καψωμένος Ερ., (2008:19-34), Διαπολιτισμικότητα, Πολυπολιτισμός και Εθνικές Ταυτότητες: μια κριτική προσέγγιση της παγκοσμιοποίησης στο Χοντολίδου Ε., Πασχαλίδης Γρ., Τσουκαλά Κ., Λάζαρης Α. (επιμ.), Διαπολιτισμικότητα, Παγκοσμιοποίηση και Ταυτότητες, Ελληνική Σημειωτική Εταιρεία, εκδ. Gutenberg, Αθήνα, 2008
- Κελεσίδης Ε. (15 Απριλίου (1998)). Η εκπαίδευση στην εποχή των δικτύων. Virtual School: The sciences of Education Online, τομ. 1, τχ.1. Διαθέσιμο: http://www.auth.gr/virtualschool/1.1/TheoryResearch/CongressKelesidis.html
- Κίνηση Πολιτών κατά του Ρατσισμού, Έξι κείμενα για το ρατσισμό, Αθήνα, εκδ. Παρασκήνιο, (1998).
- Κογκίδου Δ., Τρέσσου - Μυλωνά Ε. & Τσιάκαλος Γ., (1997), «Κοινωνικός αποκλεισμός και εκπαίδευση: η περίπτωση των γλωσσικών μειονοτήτων στη δυτική Θράκη» στο Ε.Σκούρτου (επιμ.), Θέματα Διγλωσσίας και Εκπαίδευσης, Αθήνα, Νήσος.
- Κοίλιαρη, Αγγελική, Ξένος στην Ελλάδα. Μετανάστες, γλώσσα και κοινωνική ένταξη: στάσεις της ελληνικής κοινωνίας απέναντι στους μετανάστες ομιλητές. Θεσσαλονίκη, Παρατηρητής, (1997)
- Κοινωνικές ανισότητες και κοινωνικός αποκλεισμός, Αθήνα, ίδρυμα Σάκη Καράγιωργα, (1998)
- Κόμης Ι. Β. ((2004)). Εισαγωγή στις εκπαιδευτικές εφαρμογές των Τεχνολογιών της Πληροφορίας και των Επικοινωνιών. Αθήνα: Εκδόσεις Νέων Τεχνολογιών.
- Κοντογιάννη Δ., (2002), «Διπολιτισμική - Διγλωσσική Εκπαίδευση στην Ελλάδα. Η περίπτωση των πρώην "Σχολείων Παλιννοστούντων Αττικής"», Επιστήμες της Αγωγής, Θεματικό τεύχος:57-71.

- Κοντογιαννοπούλου - Πολυδωρίδη, Γ. κ.α. ((1992)): «Οι Υπολογιστές στην Εκπαίδευση.» Ερευνητική Αναφορά, Ελληνικό Εθνικό Κέντρο Ι.Ε.Α., Πανεπιστήμιο Πατρών.
- Κοντογιαννοπούλου-Πολυδωρίδη Γ., Εκπαιδευτική πολιτική και πρακτική, εκδ. Ελληνικά Γράμματα, Αθήνα 1995.
- Κοσκινάς Κ., 20-02-08, συνέντευξη στην εφ. Καθημερινή, Η online επικοινωνία να αποτελέσει κτήμα κάθε χρήστη αναρτημένη στο www.kathimerini.gr
- Κοσμίδου-Hardy Χ., (1999): Η Συμβολή της Αναπτυξιακής Συμβουλευτικής για την Προώθηση της Διαπολιτισμικής Επικοινωνίας: Έμφαση στην Κριτική Αυτο-γνωσία και Κοινωνιο-γνωσία του Εκπαιδευτικού στο: Επιθεώρηση Συμβουλευτικής και Προσανατολισμού, Τευχ.50-51, Ελληνικά Γράμματα, Αθήνα, 1999.
- Κοταδάκη Μ. ((2005)). Η τεχνολογία πληροφόρησης και επικοινωνίας στα σχολεία της Βρετανίας: Επίσκεψη μελέτης στο Λονδίνο μέσω του ευρωπαϊκού προγράμματος ARION, Διαθέσιμο: http://ypepth.gr/docs/2 ict in education visit to england.doc.
- Κοτσιώνης Π., Η παλιννόστηση των Ποντίων ομογενών από εκπαιδευτική σκοπιά, περ. ''Νέα Παιδεία'', τευχ. 84, Φθινόπωρο (1997), σελ. 131-142
- Κοτσιώνης Π., Πλαίσιο προγράμματος μαθημάτων πολιτισμού για τους Ελληνοπόντιους μαθητές, περ. ''Τα Εκπαιδευτικά'', τευχ.28-29, Μάρτης-Αύγουστος (1990), σελ. 121-131
- Κουζέλης Γ., ΔΟΕ- ΙΠΕΜ:2004, Οι Τεχνολογίες της Πληροφορίας και των Επικοινωνιών στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση, Αθήνα Ιουν 2004, στο περ. Σύγχρονα Θέματα, τευχ. 63, (1997), σελ. 45-48
- Κουζέλης Γ., Ιωσήφ Σολομών (επιμέλεια), Πειθαρχία και γνώση, Αθήνα, Εταιρεία Μελέτης των Επιστημών του Ανθρώπου, (1994)
- Κουζέλης Γ., Ψυχοπαίδης Κ., (επιμ.), Επιστημολογία των κοινωνικών επιστημών, Αθήνα, εκδ. Νήσος, (1996).
- Κουζέλης, Γ., Από τον βιωματικό στον επιστημονικό κόσμο: Ζητήματα κοινωνικής αναπαραγωγής της γνώσης, Αθήνα, εκδ. Κριτική, (1992).
- Κουλουμπαρίτση, Α & Ματσαγγούρας, Η. (2004). Φάκελος εργασιών του μαθητή (portfolio assessment): Η αυθεντική αξιολόγηση στη διαθεματική διδασκαλία. Στο: Εκπαιδευτικές Καινοτομίες Για το Σχολείο του Μέλλοντος, Τόμος Α΄, Αγγελίδης, Π. & Μαυροειδής, Γ. (επιμ.). (σ.55-83). Εκδ. Τυπωθήτω, Αθήνα 2004.
- Κουλουμπαρίτση, Α. (2003) Η Κατανόηση στο Αναλυτικό Πρόγραμμα, τα Σχολικά Βιβλία και τη Διδακτική Πράξη: Συστημική Συσχέτιση και Αξιολόγηση.. Αθήνα: Γρηγόρης.
- Κουλαϊδής, Β., Δημόπουλος, Κ., Σκλαβενήτη, Σ., & Χρηστίδου, Β. (2002) Τα Κείμενα της Τεχνο-Επιστήμης στο Δημόσιο Χώρο. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Κουτσογιάννης, Δ. ((1998)), Περιθώρια δημιουργικής αξιοποίησης των ηλεκτρονικών υπολογιστών στη διδασκαλία του γραπτού λόγου: έρευνα σε μαθητές Α΄ Γυμνασίου, Διδακτορική διατριβή, Τομέας Γλωσσολογίας, Φιλοσοφική Σχολή Θεσσαλονίκης.
- Κουτσογιάννης, Δ. (2001), Νέες τεχνολογίες και διδασκαλία της ελληνικής γλώσσας: δυνατότητες και Περιορισμοί. Ανακοίνωση στο Διεθνές Συνέδριο με θέμα: Η ελληνική γλώσσα, η συμβολή της στο παγκόσμιο γίγνεσθαι: μέθοδοι και εργαλεία για την εκμάθησή της, Ηράκλειο, 15-17/10/(2001).
- Κουτσογιάννης Δ., (2005), Η πολυτροπική θεωρία της επικοινωνίας ως εργαλείο για την αξιολόγηση εκπαιδευτικού λογισμικού στο http://www.greek-language.gr/greekLang/modern_greek/bibliographies/edu_soft/01.html#toc003, Το κείμενο δημοσιεύτηκε στα Πρακτικά του Συνεδρίου "Εικόνα και Παιδί", επιμ

Ουρανία Σέμογλου, σ. 621 - 632 (Θεσσαλονίκη, (2005)). Τελευταία Ενημέρωση: 09 Ιούλ (2008), 12:27.

- Κρουσταλάκης Γ.Σ., Διαπαιδαγώγηση- πορεία ζωής, Αθήνα χ.χ.
- Κυνηγός, Χ (1995): Η Ευκαιρία που δεν Πρέπει να Χαθεί: Η Υπολογιστική Τεχνολογία ως Εργαλείο Έκφρασης και Διερεύνησης στη Γενική Παιδεία. στο Καζαμίας, Α. και Κασσωτάκης, Μ.: Προοπτικές για μια Νέα Πολιτική στην Ελληνική Εκπαίδευση, Αθήνα: Γρηγόρης
- Κωνσταντοπούλου Χρ. (2000), Εισαγωγή: Αναφορά στην Έννοια και στις Όψεις των Σύγχρονων Αποκλεισμών, στο Κωνσταντοπούλου Χρ, Μαράτου-Αλιμπράντη Λ., Γερμανός Δ., Οικονόμου Θ., (επιμ), «Εμείς» και οι «Άλλοι»- αναφορά στις Τάσεις και τα Σύμβολα, Ε.Κ.Κ.Ε., εκδ. Τυπωθήτω- Γ. Δαρδανός, Αθήνα 20000.
- Κωνσταντοπούλου Χρ., Μαράτου-Αλιμπράντη Λ., Γερμανός Δ., Οικονόμου Θ., (2000), (επιμ), «Εμείς» και οι «Άλλοι»- αναφορά στις Τάσεις και τα Σύμβολα Ε.Κ.Κ.Ε., εκδ. Τυπωθήτω- Γ. Δαρδανός, Αθήνα 2000.
- Κωστούλα - Μακράκη Ν., (2001), Γλώσσα και Κοινωνία. Βασικές έννοιες, Αθήνα, Μεταίχμιο.
- Κωστούλη, Τ. (2001). «Κειμενοκεντρική προσέγγιση στη διδασκαλία της γλώσσας». Πρακτικά 4ου Διεθνούς Συνεδρίου Ελληνικής Γλωσσολογίας, Λευκωσία 17-19 Σεπτεμβρίου 1999. Θεσσαλονίκη: University Studio Press, σ. 623-630.
- Λάζος Γ., Το πρόβλημα της ποιοτικής έρευνας στις κοινωνικές επιστήμες. Θεωρία και πράξη., εκδ. Παπαζήση, Αθήνα (1998)
- Λάζος Γρ., (1998), Το Πρόβλημα της Ποιοτικής έρευνας στις Κοινωνικές Επιστήμες: Θεωρία και πράξη, εκδ. Παπαζήση. Αθήνα 1998.
- Λακασάς Α. (2003). Το Ευρωπαϊκό Σχολείο του 21ου αιώνα: Τα Σναλυτικά Προγράμματα Αλλάζουν με Στόχο να Εφοδιάζουν πλήρως τους Νέους Πολίτες με έξι Απαραίτητες Δεξιότητες, Εφημερίδα «Καθημερινή», 16-2-(2003), Διαθέσιμο: http://www.ntua.gr/posdep/MME/Feb_(2003)/(2003)-02-15_kathimerini.html.
- Λιοναράκης Α. ((2001)). «Τέσσερις Γάμοι και μια κηδεία»: οι τέσσερις προϋποθέσεις για την χρήση της πληροφορίας στην εκπαίδευση και μια αιτία για την αποποίησή της, Τσολακίδης Κώστας (επιμέλεια), Πρακτικά Συνεδρίου «Η πληροφορική στην εκπαίδευση: Τεχνικές, Εφαρμογές, Κατάρτιση Εκπαιδευτικών», Πανεπιστήμιο Αιγαίου, Τμήμα Ελληνικών και Μεσογειακών Σπουδών, Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης, Ρόδος, 14-15 Δεκεμβρίου (2001), σελ. 284-288.
- Λυδάκη ΄Α., (1998), Οι Τσιγγάνοι στην Πόλη, μεγαλώνοντας στην Αγία Βαρβάρα, εκδ. Καστανιώτης, Αθήνα 1998.
- Λυδάκη ΄Α., (2001), Ποιοτικές Μέθοδοι της Κοινωνικής Έρευνας, εκδ. Καστανιώτης, Αθήνα 2001.
- Λυδάκη ΄Α., (2003), Ίσκιοι κι Αλαφροΐσκιωτοι, Λαϊκός Λόγος και Πολιτισμικέ Σημασίες, εκδ. Ελληνικά Γράμματα, Αθήνα 2003.
- Λύκου Χ., (2000), «Η συστημική λειτουργική γραμματική του Μ.Α.Κ. Halliday», Γλωσσικός Υπολογιστής, 2:57-71.
- Μαδιανός, Μ. (1996). Κοινωνία και ψυχική υγεία. Τόμος Α΄. Αθήνα: Καστανιώτης.
- Μακρής Σ., (1999), «Πολυπολιτισμικότητα και παγκοσμιοποίηση», Propaganda, 4:34-37.
- Μαλέτσιος Κ. & Μαυρίδου, (2000), «Τάξεις υποδοχής παλιννοστούντων και αλλοδαπών μαθητών στην περιοχή της Κοζάνης. Επιτυχίες και προβλήματα.», στο Π. Γεωργογιάννης, Η Ελληνική ως Δεύτερη ή Ξένη Γλώσσα. Μια Διαπολιτισμική Προσέγγιση (2ο Διεθνές Συνέδριο), Τόμος ΙΙΙ, Κέντρο Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης, Πανεπιστήμιο Πατρών, 181-193.
- Μαλικιώση-Λοΐζου, Μ. (1999) Συμβουλευτική Ψυχολογία, Ελληνικά Γράμματα, Αθήνα, 1999.

- Μαλκίδης, Φ., Νεολαία και εθνικά ζητήματα, Αλεξανδρούπολη, (χ.ε.), (1997).
- Μαράτου-Αλιμπράντη Λ. - Γαληνού Π., (2000:115): Πολιτιστικές ταυτότητες: Από το τοπικό στο παγκόσμιο; στο Κωνσταντοπούλου Χρ, Μαράτου-Αλιμπράντη Λ., Γερμανός Δ., Οικονόμου Θ., (επιμ) , «Εμείς» και οι «Άλλοι»- αναφορά στις Τάσεις και τα Σύμβολα, Ε.Κ.Κ.Ε., εκδ. Τυπωθήτω- Γ. Δαρδανός, Αθήνα 2000).
- Μαργαρίτη - Σαρακηνού Α., (2000), «Εμπλουτισμός λεξιλογίου μέσα από την αποκωδικοποίηση μιας εικόνας», στο Ν. Αντωνοπούλου, Αν. Τσαγγαλίδη, Μ. Μουμτζή (επιμ.), Η διδασκαλία της ελληνικής ως ξένης / δεύτερης γλώσσας (Πρακτικά Διημερίδας ΚΕΓ, Θεσσαλονίκη 2-3 Απριλίου (1999)), ΚΕΓ: Θεσσαλονίκη, 219-226.
- Μάρκου, Γ. (1996), Προσεγγίσεις της πολυπολιτισμικότητας και η διαπολιτισμική προσέγγιση – Επιμόρφωση των εκπαιδευτικών, Αθήνα: Γ.Γ.Λ.Ε.
- Μάρκου, Γ. (1997α), Εισαγωγή στην Διαπολιτισμική Εκπαίδευση – Ελληνική και Διεθνής Εμπειρία, Αθήνα: εκδ. Ηλεκτρονικές Τέχνες.
- Μάρκου, Γ., (1997β), Διαποπολιτισμική Εκπαίδευση – Επιμόρφωση Εκπαιδευτικών, Μια εναλλακτική πρόταση, Αθήνα: εκδ. Ηλεκτρονικές Τέχνες.
- Μάρκου Γ., (1998), Προσεγγίσεις της πολυπολιτισμικότητας και η διαπολιτισμική εκπαιδευτική επιμόρφωση των εκπαιδευτικών, Αθήνα, ΥΠΕΠΘ Γενική Γραμματεία Λαϊκής Επιμόρφωσης.
- Μάρκου, Γ., (1995), Εισαγωγή στη Διαπολιτισμική Εκπαίδευση. Ελληνική και διεθνής εμπειρία, Τόμος 1, αυτοέκδοση, Αθήνα, (1995)
- Μάρκου, Γ.., Η Πολυπολιτισμικότητα της Ελληνικής Κοινωνίας η Διαδικασία Διεθνοποίησης και η Αναγκαιότητα της Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης,, Αθήνα, Γ.Γ.Λ.Ε., (1996)
- Μάρκου, Γ., (1996), Π ροσεγγίσεις της πολυπολιτισμικότητας και η διαπολιτισμική εκπαίδευση-επιμόρφωση των εκπαιδευτικών, Αθήνα, Γ.Γ.Λ.Ε., 1996
- Ματθαίου, Δ., Καρατζία-Σταυλίωτη, Ε. & Σπινθουράκη, Ι.Α. (2001). Πολυπολιτισμικότητα και επιμόρφωση εκπαιδευτικών: Διερεύνηση αναγκών και προτεραιοτήτων. Μάθηση και Διδασκαλία της Ελληνικής ως Μητρικής και ως Δεύτερη. Αθήνα: Ατραπός. (Τόμος Β, 426-444).
- Ματθαίου, Δ. (1997). Συγκριτική εκπαίδευση: Θεωρήσεις και ζητήματα. Αθήνα.
- Ματθαίου Δημ., Πραγματικότητα και εκπαιδευτική πολιτική. Απεικασμάτων έλεγχος συγκριτικός και επιστημολογικός, περ. '' Τα Εκπαιδευτικά'', τευχ. 43, σελ. 80-87
- Ματσαγγούρας Η., (2000)α, Η σχολική τάξη, Αθήνα, (αυτοέκδοση).
- Ματσαγγούρας Η., (2002) Κειμενοκεντρική Προσέγγιση του Γραπτού Λόγου. Αθήνα: Μ. Π. Γρηγόρης.
- Ματσαγγούρας Η., (2000)β, Θεωρία και Πράξη της Διδασκαλίας. Στρατηγικές Διδασκαλίας. Η Κριτική Σκέψη στη Διδακτική Πράξη, Αθήνα, Gutenberg.
- Ματσαγγούρας, Η., (2003). Η Διαθεματικότητα στη Σχολική Γνώση: Εννοιοκεντρική Αναπλαισίωση και Σχέδια Εργασίας. Αθήνα: Γρηγόρη.
- Ματραλής Χ. Το έντυπο υλικό στην εκπαίδευση από απόσταση. Στους Κόκκος Α., Λιοναράκης Α., Ματραλής Χ., Παναγιωτακόπουλος Χ. ((1998)). Ανοικτή και εξ αποστάσεως εκπαίδευση. Το εκπαιδευτικό υλικό και οι νέες τεχνολογίες. Πάτρα: Ελληνικό Ανοιχτό Πανεπιστήμιο.
- Μαυρομάτης Γ., (1997), «Διερευνώντας το φαινόμενο της αξιολόγησης στην τάξη: οι φάσεις της αξιολογικής διαδικασίας», Σύγχρονη Εκπαίδευση, 96-97:60- 68.
- Μητακίδου Σ. & Τρέσσου Ευαγγ., (2002), Διδάσκοντας γλώσσα και μαθηματικά με λογοτεχνία, Θεσσαλονίκη, Παρατηρητής.

- Μήτσης Ν., (2000), Στοιχειώδεις Αρχές και Μέθοδοι της Εφαρμοσμένης Γλωσσολογίας. Εισαγωγή στη Διδασκαλία της Ελληνικής ως Δεύτερης (ή Ξένης) Γλώσσας, εκδ. Gutenberg, Αθήνα 2000.
- Μήτσης Ν., (2001), «Το Λεξιλόγιο υπό το Πρίσμα της Εφαρμοσμένης Γλωσσολογίας. Προτάσεις για μια Ανανεωμένη Διδακτική Προσέγγισή του στον Τομέα της Ελληνικής ως Δεύτερης (ή ξένης) Γλώσσας», Διαπολιτισμική Εκπαίδευση, 1:50-61.
- Μήτιλης Α., (1998), Οι μειονότητες μέσα στη σχολική τάξη. Μία σχέση αλληλεπίδρασης, Αθήνα, Οδυσσέας.
- Μήτιλης Αχιλλέας, Οι μειονότητες μέσα στη σχολική τάξη: Μια σχέση αλληλεπίδρασης, εκδ. Οδυσσέας, Αθήνα (1998).
- Μιχαήλ, Δόμνα, (1992), Έθνος, Εθνικισμός και εθνική συνείδηση, εκδ. Λεβιάθαν, Αθήνα 1992.
- Μοσχονάς, Σ. 2003. «Γλωσσική ιδεολογία και πολιτική. Η διδασκαλία της Ελληνικής στα μειονοτικά σχολεία της Θράκης». Μελέτες για την Ελληνική Γλώσσα 23, 277-288.
- Μουζέλης Ν., «Οι τρεις βασικές διαστάσεις της Παιδείας» δημοσιευμένο στο http://www.tovima.gr, άρθρο, ημ. Κυριακή 12 Νοεμβρίου 2006
- Μουσούρου Λ., Από τους Γκασταρμπάιτερ στο Πνεύμα του Σέγκεν. Προβλήματα σύγχρονης μετανάστευσης στην Ευρώπη, εκδ. Gutenberg, Αθήνα 1993.
- Μουσούρου Λ., (1991), Μετανάστευση και Μεταναστευτική Πολιτική στην Ελλάδα και την Ευρώπη, εκδ. Gutenberg, Αθήνα 1991.
- Μπαλαμώτη Φανή, χ.χ. Ο Λαϊκός Πολιτισμός ως Γέφυρα Επικοινωνίας και Προσέγγισης μαθητών με Διαφορετική Εθνικότητα και Θρήσκευμα στο Σύγχρονο Πολυπολιτισμικό Σχολείο,
- Μπαλάσκας Κ., (1997), Εκπαιδευτική θεωρία και πολιτική, εκδ. Πατάκης, Αθήνα (1997).
- Μπαμπινιώτης Γ., Λεξικό για το Σχολείο και το Γραφείο, Κέντρο Λεξικολογίας Ε.Π.Ε., Αθήνα 2004.
- Μπαρμπάτη Στ. (2008), Μεταπτυχιακή Διπλωματική εργασία, ΠΑντΕΙΟ Πανεπιστήμιο Αθηνών, Οι Δυνητικές Κοινότητες ως Τρόπος Επικοινωνίας, Πληροφόρησης και Ανάπτυξης Συλλογικότητας. «Χρίζοντας μια Κοινότητα Ναυαγοσωστών», Αθήνα 2008.
- Μπατσαλιά, Φρ. – Σελλά – Μάζη, Ελ., 2003: «Πολυπολιτισμικές κοινωνίες: Η σύγχρονη πρόκληση για το σχολείο», Πρακτικά του Α΄ Διεθνούς Συνεδρίου για τη διδασκαλία της νέας ελληνικής ως ξένης γλώσσας, Αθήνα 25-26 Σεπτεμβρίου 2000, Αθήνα 2003: Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών, Φιλοσοφική Σχολή, Διατμηματικό Πρόγραμμα Διδασκαλίας της Νέας Ελληνικής ως Ξένης Γλώσσας, σσ. 427-438.
- Μπέλλας Θρ., (1998), Δομή και Γραφή της Επιστημονικής Εργασίας, εκδ. Ελληνικά Γράμματα, Αθήνα 1998.
- Μπενέκος Δ., (2006), Πολιτισμική Παράδοση και Εκπαίδευση, Μορφωτικκή Προσέγγιση, Εκπαιδευτικές Εφαρμογές, εκδ. Τυπωθήτω, Δαρδανός, Γ., Αθήνα, 2006.
- Μπενέκος Δ., (2007), Η Εκπαίδευση Ειδικών Πληθυσμιακών Ομάδων στην Ελλάδα: Η Περίπτωση των Τσιγγάνων, άρθρο, στο Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων, ΤΕΥΧΟΣ 12, Σεπτέμβριος 2007, εκδ. Π.Ι., Αθήνα 2007.
- Μπερερής Π., Σιασιάκος Κ., Λαζακίδου Γ., (2007), Πολυπολιτισμική Εκπαίδευση και Αξιολόγησή της Μέσω των Τεχνολογιών Πληροφορίας και Επικοινωνιών, εκδ. Ελληνοεκδοτική, Αθήνα 2007.
- Μπίκος Κ., (1995), Εκπαιδευτικοί και Ηλεκτρονικοί Υπολογιστές- Στάσεις Ελλήνων Εκπαιδευτικών απέναντι στην Εισαγωγή των Η/Υ στη γενική Εκπαίδευση, Θεσσαλονίκη (1995), Εκδ. οίκος Αφοί Κυριακίδη Α.Ε.

- Παιδαγωγικό Ινστιτούτο (2005). Έκθεση για την καθιέρωση δύο κύριων τύπων λυκείου. Διαθέσιμο: http://www.pi-schools.gr/download/press/dt26_4_05.doc.
- Μπόμπας Λ., (1994), Για την εκπαίδευση των αλλοδαπών παιδιών στην Ελλάδα, Αθήνα, Φολόη.
- Μπόμπας, Λ. Χ., Για την εκπαίδευση των αλλοδαπών παιδιών στην Ελλάδα: Μικρής κλίμακας εμπειρική έρευνα, Αθήνα, Φολόη, (1994)
- Μπόμπας, Λεωνίδας Χ., Πρόγραμμα επιμόρφωσης και επαγγελματικής κατάρτισης επαναπατρισθέντων πολιτικών προσφύγων: Μια πρώτη ερευνητική προσέγγιση, Αθήνα, [χ.ε.], 1987
- Μπουζάκης, Σήφης, Εκπαιδευτικές μεταρρυθμίσεις στην Ελλάδα: Πρωτοβάθμια και Δευτεροβάθμια, Γενική και Τεχνοεπαγγελματική εκπαίδευση, Αθήνα, εκδ. Gutenberg, (1994)-(1995)
- Μπουζάκης, Σήφης, Παιδαγωγικοί και κοινωνικοπολιτικοί προβληματισμοί, Αθήνα, [χ.ε], 1986
- Μπουζάκης, Σήφης, Σχολική ένταξη: Προβληματική, διεθνής πρακτική, αποτέλεσμα μιας εμπειρικής έρευνας, Αθήνα, εκδ. Σμυρνιωτάκης, (1991).
- Μπούντα, Ε. & Παπαϊωάννου, Π. (2002). «Το αναθεωρημένο Πρόγραμμα της Γλώσσας για το δημοτικό σχολείο». Γλώσσα, 54, σ. 7-39.
- Μπουσουλέγκα, Α., άρθρο στο www.rhodes.aegean.gr/ltee/papers/paper_docs/bousoulegka/Hellonet.Patra.doc «Η διδακτική από απόσταση της ελληνικής ως δεύτερης ή ξένης γλώσσας. HelloNet: μία
- Μυλωνάς, Θ., Κοινωνική αναπαραγωγή στο σχολείο: Θεωρία και εμπειρία, Αθήνα, εκδ. Αρμός, χ.χ.
- Ν.Ε.Λ.Ε ΔΥΤ. ΑΤΤΙΚΗΣ, (1990), Διδακτικό υλικό εκμάθησης της ελληνικής γλώσσας για κοινωνική ένταξη επαναπατριζόμενων Ελλήνων, Υπουργείο Πολιτισμού / Γενική Γραμματεία Λαϊκής επιμόρφωσης.
- Ναυρίδης Κ., (1994), Κλινική Κοινωνική Ψυχολογία, Αθήνα, Παπαζήσης.
- Νικολάου Γ., (2000), Ένταξη και εκπαίδευση των αλλοδαπών μαθητών στο δημοτικό σχολείο. Απ' την «ομοιογένεια» στην πολυπολιτισμικότητα, Αθήνα, Ελληνικά Γράμματα.
- Νικολάου Γεώργιος Α., Ένταξη και Εκπαίδευση των Αλλοδαπών Μαθητών στο Δημοτικό Σχολείο, εκδ. Ελληνικά Γράμματα, Αθήνα, (2000)
- Νικολάου Γεώργιος Α., Πολυπολιτισμική εκπαίδευση στο ελληνικό σχολείο. Παιδαγωγική και διδακτική προσέγγιση της δράσης των εκπαιδευτικών με στόχο την ομαλή σχολική ένταξη των μαθητών με πολιτισμικές ιδιαιτερότητες, διακτορική διατριβή, Αθήνα, (1999)
- Νόμος υπ' αριθ. 2413: Η ελληνική παιδεία στο εξωτερικό, η διαπολιτισμική εκπαίδευση και άλλες διατάξεις. ΦΕΚ 124/17.6.(1996), τεύχος πρώτο
- Νούτσος Π., (2003), «Σχολείο και Ετερότητα», Σύγχρονη Εκπαίδευση, 129:42-45.
- Ξωχέλλης, Π., Εκπαίδευση και εκπαιδευτικός σήμερα: Προβλήματα και προοπτικές στη σύγχρονη εκπαίδευση, Θεσσαλονίκη, εκδ. Κυριακίδης, 1989.
- Ξωχέλλης, Π., Θεμελιώδη προβλήματα της παιδαγωγικής επιστήμης: εισαγωγή στην παιδαγωγική, Θεσσαλονίκη, εκδ. Κυριακίδη, (1997)
- Ξωχέλλης, Π., Παιδαγωγική του σχολείου, Θεσσαλονίκη, εκδ. Κυριακίδης, (1994)
- Ξωχέλλης, Π., Παιδαγωγική του Σχολείου: Θέματα Κοινωνιολογίας του Σχολείου και Γενικής Διδακτική, Θεσσαλονίκη, εκδ. Κυριακίδης, 1986.
- Παπαγεωργίου, Η. (2006). Οι Τάξεις Ελληνικών για Ενήλικες ως Χώρος για την Κοινωνική Ένταξη των Μεταναστών. Πρακτικά του Συνεδρίου 'Μετανάστευση στην Ελλάδα: Εμπειρίες – Πολιτικές – Προσεγγίσεις', Ινστιτούτο Μεταναστευτικής

Πολιτικής, Αθήνα, 23-24 Νοεμβρίου 2006, Διαθέσιμο μέσω Διαδικτύου στο: http://www.imepo.gr/documents/Papagewrgiou_231106_014.pdf.

- Παιδαγωγική Εταιρεία Ελλάδος, Ελληνική παιδαγωγική και εκπαιδευτική έρευνα, εκδ. Ατραπός, Αθήνα (2000)
- Παιδαγωγική Εταιρεία Ελλάδος, Παιδαγωγική Επιστήμη στην Ελλάδα και στην Ευρώπη. Τάσεις-προοπτικές. Πρακτικά Ζ' Διεθνούς Συνεδρίου. Ρέθυμνο 3-5 Νοεμβρίου (1995), εκδ. Ελληνικά Γράμματα, Αθήνα, (1995)
- Παλαιολόγου Νεκταρία Ε., Σχολική προσαρμογή μαθητών με διαπολιτισμικά χαρακτηριστικά: Παλιννοστούντες Ελληνοπόντιοι μαθητές, διπλωματική εργασία, Αθήνα, (1997)
- Πάλλα Μ., (1992), «Η ανάλυση περιεχομένου», περιοδικό Φιλόλογος, 67:45-54.
- Παναγίδη, Α.(2007), Οι Επιταγές της Πολυπολιτισμικότητας στη Σύγχρονη Πολιτότητα, περιοδικό , ΠΟΛΙΤΗΣ - 23/09/2007, Σελίδα: 102.
- Παναγιωτίδης, Ναθαναήλ Μ., (1996), Το μειονοτικό εκπαιδευτικό σύστημα της Ελλάδας, εκδ. Γνώμη, Αλεξανδρούπολη, 1996
- Πανελλήνιο Συνέδριο: Αλφαβητισμός και διδασκαλία της μητρικής γλώσσας, Ανάβυσσος Αττικής, 23,24,25 Νοεμβρίου (1990). Υπουργείο Παιδείας, Γ.Γ.Λ.Ε., Αθήνα (1992)
- Πανέτσος Σπύρος ((2001)). Οι υπολογιστές στην εκπαίδευση. Αθήνα: Εκδόσεις ΙΩΝ.
- Πανταζή Β., Βασικές αρχές της διαπολιτισμικής αγωγής, στο περ. ΄΄Τα Εκπαιδευτικά΄΄, τευχ. 49-50, σελ. 156-159.
- Παπαβασιλείου – Χαραλαμπάκη, Ι., Οι πολυπολιτισμικές και πολυγλωσσικές προκλήσεις στο σύγχρονο Σχολείο, αναρτημένο στο users.sch.gr/dimitro/Papavassiliou.doc
- Παπαδόπουλος Γ., 1998, Πηροφορική στο Σχολείο: Ο Σχεδιασμός και το ΄Εργο του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου, στο ΥΠΕΠΘ/ Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, (1998), Η Πληροφορική στο Σχολείο, Αθήνα 1998
- Παπαδόπουλος , Γ., Καραμάνης, Μ., (2000), Υπηρεσίες Προστιθέμενης Αξίας στο Ελληνικό Δίκτυο Σχολείων, δημοσιευμένο στον τόμο: «Οι Νέες Τεχνολογίες για την Κοινωνία και τον Πολιτισμό, Πρακτικά Β΄ Πανελλήνιου Συνεδρίου, υπεθ. ΕΚΠΑ-ΠΤΔΕ, Π.Ι. ΚΕΕ, Αθήνα 2000.
- Παπαδόπουλος Γ. ((2001)). Το σχολείο στην Κοινωνία της Πληροφορίας, Τσολακίδης Κώστας (επιμέλεια), Πρακτικά Συνεδρίου «Η πληροφορική στην εκπαίδευση: Τεχνικές, Εφαρμογές, Κατάρτιση Εκπαιδευτικών», Πανεπιστήμιο Αιγαίου, Τμήμα Ελληνικών και Μεσογειακών Σπουδών, Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης, Ρόδος, 14-15 Δεκεμβρίου (2001), σελ. 83-88.
- Παπαδοπούλου Μ. & Ζάγκα Ε., (1999), «Η επικοινωνιακή προσέγγιση στη διδασκαλία της ελληνικής γλώσσας σε μαθητές προερχόμενους από την πρώην Σ. Ένωση», Φιλόλογος, 95:70-86.
- Παπάς Αθ., Διαπολιτισμική παιδαγωγική και διδακτική, εκδ. Ατραπός, Αθήνα (1998)
- Παπαμιχαήλ Γ., Κωστάνης Γ. (1991)- (βλ. εισαγωγή σ. 8-9) στο: Νοητικές Θύελλες-Παιδιά, Ηλεκτρονικοί Υπολογιστές και δυναμικές ιδέες, Papert, S.,εκδ. Οδυσσέας, , εκδ. Α΄, Αθήνα (1991).
- Παπαρίζος, Χ. (1999). «Το νέο πρόγραμμα σπουδής της γλώσσας στο δημοτικό», στο Χ. Τσολάκης (επιμ.). Η διδασκαλία της ελληνικής γλώσσας. Θεσσαλονίκη: Εκδόσεις Κώδικας.
- Παπαρίζος, Χ. (2005). «Η διδασκαλία του διαφοροποιημένου λόγου στο ελληνικό δημοτικό σχολείο: ένα πρόβλημα "εφαρμογής"». Μελέτες για την ελληνική γλώσσα – Πρακτικά της 25ης Ετήσιας Συνάντησης του Τομέα Γλωσσολογίας του Τμήματος Φιλολογίας του Α.Π.Θ. Θεσσαλονίκη: Ινστιτούτο Ν.Ε. Σπουδών, σ. 484-493.
- Παπάς Α.(2001):Διαπολιτισμική Παιδαγωγική και διδασκαλία, Αθήνα.

- Παπαπέτρου Σ., Γερογιάννης Κ. , χ.χ. Διαπολιτισμική Εκπαίδευση και Καλλιέργεια Εθνικής και Κοινωνικοπολιτικής Συνείδησης στους Μαθητές (τάσεις και προοπτικές στην ελληνική εκπαίδευση, Αθήνα.
- Παπαστυλιανού Α., (1998), «Η διακοπή φοίτησης στους μαθητές - παιδιά ομογενών παλιννοστούντων στην Ελλάδα: Στοιχεία και διαστάσεις του προβλήματος», στο Ρ. Παπαθεοφίλου, Σ. Βοσνιάδου (επιμ.), Η Εγκατάλειψη του Σχολείου, Αθήνα, Gutenberg.
- Παπαστυλιανού-Ακάλεστου Α., Η ψυχολογική προσαρμογή των μαθητών των παιδιών παλιννοστούντων. (Έρευνα στους μαθητές του Γυμνασίου και του Λυκείου Παλιννοστούντων Βαρυμπόμπης), διδακτορική διατριβή, Αθήνα, 1992.
- Πασχαλίδης Γ.(1999: 325) Γενικές αρχές ενός προγράμματος για τη διδασκαλία της λογοτεχνίας.: στο Αποστολίδου, Βενετία & Ελένη Χοντολίδου (επιμέλεια), Λογοτεχνία και εκπαίδευση. Αθήνα: Τυπωθήτω- Γιώργος Δάρδανος, 1999ρ.,
- Παυλίδου Θ., (1997), Επίπεδα Γλωσσικής Ανάλυσης, Θεσσαλονίκη, Παρατηρητής.
- Πετράκη Γ., (1998), Κοινωνικός αποκλεισμός: Παλαιές και νέες «αναγνώσεις» του κοινωνικού προβλήματος στις κοινωνικές ανισότητες και κοινωνικός αποκλεισμός, Αθήνα, Ίδρυμα Σάκης Καράγιωργας.
- Πετρινιώτη, Ξ., Η μετανάστευση προς την Ελλάδα: Μια πρώτη καταγραφή, ταξινόμηση και ανάλυση, Αθήνα, εκδ. Οδυσσέας: Βιβλιοθήκη Ινστιτούτου Διεθνών Σχέσεων, (1993).
- Πετρονώτη, Μ., Το πορτραίτο μιας διαπολιτισμικής σχέσης: κρυσταλλώσεις, ρήγματα, ανασκευές, Αθήνα (Unesco/ΕΚΚΕ), εκδ. Πλέθρον, (1998).
- Πετρονώτη, Μαρίνα, Όρια και περιθώρια: εντάξεις και αποκλεισμοί, Αθήνα, ΕΚΚΕ, (2000).
- Πηγιάκη Π., 1988, Εθνογραφία: Η μελέτη της ανθρώπινης διάστασης στην κοινωνική και παιδαγωγική έρευνα, Αθήνα, Γρηγόρης.
- Πήττας Γ., άρθρο, (29.09.05) Πολιτειότητα - Πολυπολιτισμικότητα - Ο ρόλος της Εκπαίδευσης, δημοσιευμένο στο http://www.12830.gr/themata/politeiothta-polypolitismikothta-o-rolos-ths-ekpaideyshs.html
- Πολίτης Π., (2001), Προφορικός και γραπτός λόγος, στο Εγκυκλοπαιδικός οδηγός για τη γλώσσα, Θεσσαλονίκη, ΚΕΓ.
- Πολίτης, Π, Ρούσσος, Π, Καραμάνης, Μ., Τσαούσης, Γ.((2001)): Αξιολόγηση της επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών στα πλαίσια του Έργου ΟΔΥΣΣΕΑΣ. Παραδοτέο στα πλαίσια της δράσης αξιολόγησης του έργου ΟΔΥΣΣΕΙΑ, ΙΤΥ
- Πουπάκη Ε. ((2001)). Οι Τεχνολογίες Πληροφορικής και Επικοινωνίας στο Ελληνικό Σχολείο του (2001)- Αποτύπωση, δυσκολίες, προοπτική,
- Πρακτικά Συνεδρίου, 'Η κοινωνική έρευνα στην Ελλάδα σήμερα (Αθήνα 11, 12, 13, Ιανουαρίου 1989)', ΕΚΚΕ, Αθήνα (1993).
- Πρόσκολλη Α., (2006: 16), Η Πολυγλωσσική-Πολυπολιτισμική Ικανότητα στη Διδακτική Πράξη, άρθρο στο Πρακτικά του Πανελλήνιου Συνέδριου ΥΠΕΠΘ, Π.Ι. ΕΚΠΑ. «Οι Ξένες Γλώσσε στη Δημόσια Υποχρεωτική Εκπαίδευση, Αθήνα, 31/3-2/4/2006.
- Πυργιωτάκης, Ι., Εισαγωγή στην παιδαγωγική επιστήμη, Αθήνα, εκδ. Ελληνικά Γράμματα, (1999).
- Πυργιωτάκης, Ι., Κοινωνιολογία της σχολικής τάξης: οι διαπροσωπικές σχέσεις δασκάλου-μαθητή ως βασική μορφή εσωτερικής επικοινωνίας και αλληλεπίδρασης., Αθήνα, χ.ε., 1983.
- Πυργιωτάκης, Ιωάννης,, Κράτος πρόνοιας και εκπαιδευτικές μεταρρυθμίσεις στην Ελλάδα, στο Καζαμίας Α. - Κασσωτάκης Μ., Αθήνα, εκδ. Σείριος, 1995.

- Ράπτης, Α., Ράπτη Α., (2001), Μάθηση και Διδασκαλία στην Εποχή της Πληροφορίας- Τόμος Α΄: Ολιστική Προσέγγιση- και Τόμος Β΄: Παιδαγωγικές Δραστηριότητες, αυτοέκδοση, Αθήνα 2001.
- Σαρρής Νεοκλής, Φιλοσοφία της κοινωνίας και της πολιτείας. Αθήνα, Κάκτος, 1997.
- Σβολόπουλος Β., κ.ά ((2001)): Αξιολόγηση των επιπτώσεων της χρήσης των Νέων Τεχνολογιών στα σχολεία της Οδύσσειας. Ενέργεια ΟΔΥΣΣΕΙΑ, έργο ΚΥΚΛΩΠΕΣ, Τελική Έκθεση, ΚΕΕ.
- Σελλά - Μάζη Μ., (2001), Διγλωσσία και κοινωνία: η κοινωνιογλωσσολογική πλευρά της διγλωσσίας. Η ελληνική πραγματικότητα, Αθήνα, Προσκήνιο.
- Σκούρτου Ε., ((2005)), Ταυτότητες υπό διαπραγμάτευση- εκπαίδευση με σκοπό την Ενδυνάμωση σε μια κοινωνία της ετερότητας, Jim Cummins, επιμ Σκούρτου Ε., μεταφρ. Αργύρη Σ., εκδ. Gutenberg, Αθήνα (2005).
- Σούλης Σ.-Γ., (2002: 16), Παιδαγωγική της Ένταξης, τόμος Α΄, Από το «Σχολείο του Διαχωρισμού» σε ένα «Σχολείο για όλους», εκδ. Τυπωθήτω- Γ. Δαρδανός, Αθήνα 2002.
- Σπινθουράκη, Ι., Κατσίλλης, Ι.Μ. & Μουσταϊρας, Π. (1997). Ο ρόλος της γλώσσας και της κουλτούρας στη διαπολιτισμική επικοινωνία. Εκπαίδευση και Διαπολιτισμική Επικοινωνία, Αθήνα: Gutenberg. (σελ. 63-179).
- Σπινθουράκη Ι., Κατσίλης Ι., Μουσταϊρας Π. (1997), Εκπαίδευση και Διαπολιτισμική Επικοινωνία- 1ο Διαβαλκανικό Συνέδριο, Πρακτικά, Πάτρα, 3-5 /5/(1997), Μονάδα επιμόρφωσης Διαπολιτισμικής Επικοινωνίας και Αγωγής- Π.Τ.Δ.Ε. πανεπιστημίου Πατρών, Υπεύθυνος μονάδας: καθ. Γεωργογιάννης Π., εκδ. Gutenberg, Αθήνα 1997.
- Σταθόπουλος Γ., Χ-χ Λαϊκός Πολιτισμός στο Σύγχρονο Διαπολιτισμικό Σχολείο,
- Σταχτέας Χ., ((2002)), Πληροφορική στην Εκπαίδευση- Οι Υπολογιστές στο Σχολείο του Μέλλοντος, εκδ. Τυπωθήτω- Γ. Δάρδανος, Αθήνα (2002).
- «Σωκράτης 1995-1999. Βρυξέλλες: Υπηρεσία Επισήμων Εκδόσεων των Ε.Κ., 2000»,
- Τάτσης, Ν. Χ., Κοινωνιολογία (τ. Α – Β), εκδ. Οδυσσέας, 5η έκδοση, Αθήνα, 1997.
- Τζάνη Μ., (2004), Κοινωνιολογία της Παιδείας, εκδ. Γρηγόρη, Αθήνα, 2004.
- Τζεβελέκου, Μ., (2007), «Μειονοτική Εκπαίδευση και Εκμάθηση της Γλώσσας στην Κοινωνία της Πληροφορίας»,(σ. 199-221) άρθρο δημοσιευμένο στο: Δραγώνα, Θ., Φραγκουδάκη Α., «Πρόσθεση όχι Αφαίρεση, Πολλαπλασιασμός όχι Διαίρεση- η Μεταρρυθμιστική Παρέμβαση στην Εκπαίδευση της μειονότητας στης Θράκης»., εκδ. Μεταίχμιο, Αθήνα 2007.
- Τζιμογιάννης Α. (2001). Στάσεις και απόψεις καθηγητών Πληροφορικής σχετικά με τη διδασκαλία του αντικειμένου στο Ενιαίο Λύκειο, Μαριάνα Τζεκάκη (επιμέλεια), Πρακτικά Συνεδρίου «5ο Πανελλήνιο Συνέδριο: Διδακτική των Μαθηματικών και Πληροφορική στην Εκπαίδευση με Διεθνή Συμμετοχή», Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης, Πανεπιστήμιο Μακεδονίας, Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, Θεσσαλονίκη, 12-13 και 14 Οκτωβρίου (2001), σελ. 389-397.
- Τζιμόγιαννης Αθ., (2002), άρθρο: «Προετοιμασία του Σχολείου της Κοινωνίας της Πληροφορίας, Προς ένα Ολοκληρωμένο Μοντέλο Ένταξης των Τεχνολογιών της Πληροφορίας και της Επικοινωνίας στο Ελληνικό Εκπαιδευτικό Σύστημα», δημοσιευμένο στο περιοδικό: Σύγχρονη Εκπαίδευση, τεύχος 122- Ιαν.- Φεβρ. (2002).
- Τοκατλίδου Β., (1994), Εισαγωγή στη διδακτική των ζωντανών γλωσσών, Αθήνα, Οδυσσέας.
- Τοκατλίδου, Β. 2003. Γλώσσα, επικοινωνία και γλωσσική εκπαίδευση. Αθήνα: Πατάκης.
- Τσιάκαλος Γ., (2000), Οδηγός Αντιρατσιστικής Εκπαίδευσης, Αθήνα, Ελληνικά Γράμματα.

- Τσιατούχας Ε. Α. ((2006)). Η ανάγκη αξιοποίησης Εκπαιδευτικών Λογισμικών σε όλες τις βαθμίδες εκπαίδευσης. Διαθέσιμο: http://www.ideopolis.gr/modules/news/article.php.

- Τσιατούχας Ε. Α. ((2006)). Η ανάγκη αξιοποίησης Εκπαιδευτικών Λογισμικών σε όλες τις βαθμίδες εκπαίδευσης. Διαθέσιμο: http://www.ideopolis.gr/modules/news/article.php.

- Τσιτουρίδου Μ., Βρύζας Κ. ((2001)). Οι απόψεις των μαθητών της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης για τους ηλεκτρονικούς υπολογιστές, Μαριάνα Τζεκάκη (επιμέλεια), Πρακτικά Συνεδρίου «5ο Πανελλήνιο Συνέδριο: Διδακτική των Μαθηματικών και Πληροφορική στην Εκπαίδευση με Διεθνή Συμμετοχή», Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης, Πανεπιστήμιο Μακεδονίας, Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, Θεσσαλονίκη, 12-13 και 14 Οκτωβρίου (2001), σελ. 397-403.
- Τσογιάννη Γ. ((2004)). Ο ρόλος του δασκάλου στην είσοδο των Νέων Τεχνολογιών στο σχολείο. Διαθέσιμο: http://epirus.sch.gr/educonf-1/tsogianni.pdf.
- Τσολακίδης Κώστας (επιμέλεια), Πρακτικά Συνεδρίου «Η πληροφορική στην εκπαίδευση: Τεχνικές, Εφαρμογές, Κατάρτιση Εκπαιδευτικών», Πανεπιστήμιο Αιγαίου, Τμήμα Ελληνικών και Μεσογειακών Σπουδών, Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης, Ρόδος, 14-15 Δεκεμβρίου (2001), σελ. 290-298.
- Τσούντας, Κ.Σ., Χρονοπούλου Μ.Γ., Οργάνωση και διοίκηση της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, Αθήνα, εκδ. Μεταίχμιο - Έκφραση, (1996).
- ΥΠΕΠΘ/ Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, (1998), Η Πληροφορική στο Σχολείο, Αθήνα 1998.
- Υπ.Ε.Π.Θ ((1999)). Οδηγίες για τη διδασκαλία των μαθημάτων ειδικότητας του τομέα Πληροφορικής -Δικτύων Η/Υ στα Τ.Ε.Ε.. Διαθέσιμο: http://www.ypepth.gr/docs/didask_plirof_tee.doc.
- Υπ.Ε.Π.Θ. ((1997)). Ενιαίο Πλαίσιο Προγράμματος Σπουδών Πληροφορικής, Διαθέσιμο: http://pi-schools.gr/lessons/computers/epps/index.html.
- Υπ.Ε.Π.Θ. ((1998)). Η Πληροφορική στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση, Διαθέσιμο: http://www.ypepth.gr/docs/plirof_bbathm.doc.
- Υπ.Ε.Π.Θ. ((2001)). Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγράμματος Σπουδών Πληροφορικής, Διαθέσιμο: http://www.pi schools.gr/lessons/ computer/epps/index.html.
- Υπ.Ε.Π.Θ. ((2001)). Πρόγραμμα Σπουδών Πληροφορικής Γυμνασίου, Διαθέσιμο: http://www.pi-schools.gr/lessons/computers/gymnasio/index.html.
- Υπ.Ε.Π.Θ. ((2006)). Βασικά σημεία του Σχεδίου Νόμου για τη Δευτεροβάθμια Επαγγελματική Εκπαίδευση.
- Υπ.Ε.Π.Θ. ((2006)). Δευτεροβάθμια Επαγγελματική Εκπαίδευση: Επιλογή με μέλλον. Φυλάκης Α. ((2006)).
- Υπ.Ε.Π.Θ./Π.Ι. ((2000)): Προετοιμασία του Δασκάλου της Κοινωνίας της Πληροφορίας (ΚτΠ).Αρχική επιμόρφωση όλων των εκπαιδευτικών στις Τεχνολογίες της Πληροφορίας και της Επικοινωνίας (ΤΠΕ), Πλαίσιο Προγράμματος Σπουδών)
- Υπ.ΕΠΘ ((1996)): Τεχνικό Δελτίο Ενέργειας «ΟΔΥΣΣΕΙΑ», ΕΠΕΑΕΚ, Μέτρο 1.1 Ενέργεια 1.1.β, Μέτρο 1.4, Ενέργεια 1.4.γ
- Υπουργείο Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων (Παιδαγωγικό Ινστιτούτο) (2003). Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών - Αναλυτικά Προγράμματα Υποχρεωτικής Εκπαίδευσης. Αθήνα.
- Υπουργείο Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων (Παιδαγωγικό Ινστιτούτο) (2006). Γλώσσα Α΄ Δημοτικού (Γράμματα Λέξεις Ιστορίες). Αθήνα: Οργανισμός Εκδόσεως Διδακτικών Βιβλίων.
- Υπουργείο Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων (Παιδαγωγικό Ινστιτούτο) (2006). Γλώσσα Γ΄ Δημοτικού (Τα απίθανα μολύβια). Αθήνα: Οργανισμός Εκδόσεως Διδακτικών Βιβλίων.

- Υπουργείο Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων (Παιδαγωγικό Ινστιτούτο) (2006). Γλώσσα Ε΄ Δημοτικού (Της γλώσσας ρόδι και ροδάνι). Αθήνα: Οργανισμός Εκδόσεως Διδακτικών Βιβλίων.
- Φίλιας Β., (2000), Εισαγωγή στη Μεθοδολογία και τις Τεχνικές των Κοινωνικών Ερευνών, Αθήνα, Gutenberg.
- Φίλιας, Β., Εισαγωγή στη μεθοδολογία και τις τεχνικές των κοινωνικών ερευνών, Αθήνα, εκδ. Gutenberg, 2η έκδοση, (1996)
- Φιλιππάκη - Waburton Ειρ., (1999), «Η Ελληνική Γραμματική και η Διδασκαλία της Ελληνικής», στο Μ. Δαμανάκης (επιμ.), Ελληνόγλωσση εκπαίδευση στο εξωτερικό (Πρακτικά Πανελληνίου - Πανομογενειακού Συνεδρίου, Ρέθυμνο, 26-28 Ιουνίου (1998)), Ε.ΔΙΑ.Μ.ΜΕ., Ρέθυμνο.
- Φιλιππάκη-Warburton, Ει. (2000). «Γραμματική και σχολική παιδεία». Γλωσσικός Υπολογιστής, Τόμος 2. Κέντρο Ελληνικής Γλώσσας, σ. 33-46. www.komvos.edu.gr.
- Φιλιππάκη-Warburton, Ει. (2001). «Η ανάγκη για μια συγχρονική γραμματική της ελληνικής». Μάθηση και διδασκαλία της ελληνικής ως μητρικής και ως δεύτερης γλώσσας, Πρακτικά Συνεδρίου, Πανεπιστήμιο Κρήτης. Αθήνα: Ατραπός, Α΄ τόμος, σ. 142-152.
- Φοροβάντες Β., (1993),(σ. 23-24), Μοντερνισμός και Κουλτούρα, εκδ. Παπαζήση, Αθήνα.
- Φιοραβάντες Β., (1999), Κριτικά πολιτισμικά μοντέλα, εκδ. Ελληνικά Γράμματα, Αθήνα .
- Φλουρής Γ. & Πασιάς Γ., (1997), «Ο εθνικός χαρακτήρας της σχολικής γνώσης και η ιδεολογία του «Ευρωπαϊσμού»», στο Μ. Βάμβουκας, Α. Χουρδάκης (επιμ.), Παιδαγωγική Επιστήμη στην Ελλάδα και στην Ευρώπη. Τάσεις και προοπτικές, Αθήνα, Ελληνικά Γράμματα.
- Φλουρής, Γεώργιος Σ., (1995), Αναλυτικά προγράμματα για μια νέα εποχή στην εκπαίδευση, Αθήνα, εκδ. Γρηγόρη, 1995.
- Φραγκουδάκη, Α., (1985), Κοινωνιολογία της Εκπαίδευσης: Θεωρίες για την Κοινωνική Ανισότητα στο Σχολείο, εκδ. Παπαζήση, Αθήνα, 1985. Φραγκουδάκη Α., (1988), Γλώσσα και Ιδεολογία, Αθήνα, Οδυσσέας.
- Φραγκουδάκη, ΄Α., Δραγώνα Θ., (1997) (επιμ.) "Τι είν' η πατρίδα μας;": Εθνοκεντρισμός στην Εκπαίδευση, εκδ. Αλεξάνδρεια, Αθήνα, 1997.
- Φραγκουδάκη Α., (1997), «Οι πολιτικές συνέπειες της ανιστορικής παρουσίασης του ελληνικού έθνους», στο Α. Φραγκουδάκη - Θ. Δραγώνα (επιμ.), Τι είναι η πατρίδα μας; Εθνοκεντρισμός στην Εκπαίδευση, Αθήνα, Αλεξάνδρεια.
- Φραγκουδάκη, Α., (2001), Η Κοινωνική Ανισότητα στην Εκπαίδευση, στο Εκπαίδευση: Πολιτισμικές Διαφορές και Κοινωνικές Ανισότητες, τόμος Α΄, Κεφ. 2, εκδ. ΕΑΠ, Πάτρα 2001.
- Φραγκουδάκη Ά., (2003), Γλώσσα του σπιτιού και γλώσσα του σχολείου, Νο 7, Στο http://www.kleidiakaiantikleidia.net/wardrobe.html, Επιμορφωτικό υλικό για εκπαιδευτικούς «Κλειδιά και αντικλείδια» έντυπο και ηλεκτρονικό: www.kleidiakaiantikleidia.net, Θράκη, 2002-2004, εκδ. ΥΠΕΠΘ, Πανεπιστήμιο Αθηνών 2003
- Φωτιάδης, Κωνσταντίνος, Ο Ελληνισμός της Κριμαίας: Μαριούπολη, δικαίωμα στη Μνήμη, Αθήνα, Ηρόδοτος, (1990)
- Χάντινγκτον Σάμιουελ, Η σύγκρουση των πολιτισμών και ο ανασχηματισμός της παγκόσμιας τάξης, μτφ. Σήλια Ριζοθανάση, επιμ. Μπάμπης Γεωργούλας, εκδ. TERZO BOOKS, Αθήνα, (1998)
- Χαραλαμπάκης, Χρ., (2003), Διαπολιτισμική επικοινωνία και γλωσσικά στερεότυπα, Γλωσσολογία, 15, 129-173.

- Χαραμπόπουλος Α., (1999)«Η στροφή προς την επικοινωνιακή προσέγγιση για τη διδασκαλία της ελληνικής γλώσσας στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση», Γλωσσικός Υπολογιστής, 2.
- Χαραλαμπόπουλος Α. & Χατζησαββίδης Σ., (1997), Η διδασκαλία της λειτουργικής χρήσης της γλώσσας: θεωρία και πρακτική εφαρμογή, Θεσσαλονίκη, Κώδικας.
- Χατζηδάκη Α. & Γακούδη Α., (2000), «Η διδασκαλία της ελληνικής σε τάξεις «μικτής δυναμικότητας», στο Π. Γεωργογιάννης (επιμ.), Η Ελληνική ως δεύτερη ή ξένη γλώσσα, μια διαπολιτισμική προσέγγιση, Τ. ΙΙ (2ο Διεθνές Συνέδριο, Πάτρα, 25 - 27 Ιουνίου (1999)), ΠΤΑΕ Πανεπιστημίου Πατρών - ΚΕΔΕ, Πάτρα, 138-151.
- Χατζηδάκη Α., (2000), «Αλλόγλωσσα παιδιά σε μονόγλωσσες τάξεις: σκέψεις για τη διδασκαλία της ελληνικής ως δεύτερης γλώσσας στα πλαίσια του «κανονικού» μαθήματος», στο Ν. Αντωνοπούλου, Αν. Τσαγγαλίδης, Μ. Μουμτζή (επιμ.), Η διδασκαλία της ελληνικής ως ξένης/ δεύτερης γλώσσας (Πρακτικά Διημερίδας ΚΕΓ, Θεσσαλονίκη 2-3 Απριλίου (1999)), ΚΕΓ: Θεσσαλονίκη, 397-403.
- Χατζηδάκη Α., (2002), «Η συμβολή της ομαδοσυνεργατικής διδασκαλίας στη διδασκαλία της γλώσσας σε μειονότητες: Ένα σχέδιο μαθήματος», στο Ευαγ. Τρέσσου, Σ. Μητακίδου (επιμ.), Η διδασκαλία της γλώσσας και των μαθηματικών. Εκπαίδευση Γλωσσικών Μειονοτήτων, εκδ. Παρατηρητής. Θεσσαλονίκη 2002
- Χατζηνικολάου-Μαρασλή Β., (1995), Διαπολιτισμική αγωγή, στο περ. ΄΄Τα Εκπαιδευτικά τευχ. 39-40, Ιούλης-Δεκέμβρης (1995), σελ. 8-14.
- Χατζησαββίδης Σ., (1999), Ελληνική Γλώσσα και Δημοσιογραφικός Λόγος, Θεωρητικές και Ερευνητικές Προσεγγίσεις, Αθήνα, Εκδόσεις: Gutenberg
- Χατζησαββίδης, Σ. Γραμματισμός, Διαπολιτισμικότητα και Επικοινωνία στη διδασκαλία της Ελληνικής ως Δεύτερης Γλώσσας σε Αρχάριους Μαθητές, δημοσιευμένο στο http://users.auth.gr/~sofronis/75%20ar.htm.
- Χατζησαββίδης, Σ. (2000). «Η διδασκαλία της δομής της γλώσσας και το Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών της ελληνικής στο δημοτικό», Μάθηση και διδασκαλία της ελληνικής ως μητρικής και ως δεύτερης γλώσσας, Πρακτικά συνεδρίου, Πανεπιστήμιο Κρήτης. Αθήνα: Ατραπός, Α΄ τόμος, σ. 153-164.
- Χατζησαββίδης, Σ. (2002). «Δομή, επικοινωνία, είδη λόγου και γραμματισμός στα νέα προγράμματα σπουδών γλωσσικής αγωγής στο δημοτικό σχολείο». Γλώσσα, 54, σ. 54-62.
- Χατζησαββίδης Σ., ο Γλωσσικός Γραμματισμος και η Παιδαγωγική του Γραμματισμου: Θεωρητικές Συνιστώσες και Δεδομένα από τη Διδακτική Πράξη, αναρτημένο στο http://users.auth.gr/~sofronis/docs/ergasia116.pdf
- Χατζησαββίδης Σ., Ο Γλωσσικός Γραμματισμός και η παιδαγωγική του Γραμματισμού Θεωρητικές Συνιστώσες και Δεδομένα από τη Διδακτική Πράξη, αναρτημένο άρθρο στο
- http://www.slideshare.net/nancy.papa/ss-presentation-602817
- Χοντολίδου Ε., (2008: 246-254), «Της Πατρίδος μου η σημαία…»: η δόξα και η αγωνία του σημαιοφόρου στη σύγχρονη Ελλάδα, στο (επιμ) Χοντολίδου κ.ά. 2008)

- Χοντολίδου Ε., Πασχαλίδης Γρ., Τσουκαλά Κ., Λάζαρης Α. (επιμ.), (2008), Διαπολιτισμικότητα, Παγκοσμιοποίηση και Ταυτότητες, Ελληνική Σημειωτική Εταιρεία, εκδ. Gutenberg, Αθήνα, 2008
- Ψάλτου - Joycey Αγ., (1996), «Μέθοδοι διδασκαλίας σύγχρονων γλωσσών και εφαρμογή τους σε εγχειρίδια της Νέας Ελληνικής ως ξένης γλώσσας», Μέθοδοι διδασκαλίας της Νέας Ελληνικής ως ξένης γλώσσας, (Πρακτικά Ημερίδας 9 Δεκεμβρίου (1995)), Θεσσαλονίκη, ΥΠΕΠΘ/ΚΕΓ, .
- http://www.metanastis.com/ProtesSelides.htm

2. ΞΕΝΟΓΛΩΣΣΗ ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ:

- Abdesslem H., (1993), “Analysing foreign language lesson discourse”, in Interna¬tional Review of Applied Linguistics in Language Teaching, 31(3).
- Alcon E., (1998), “Input and Input Processing in Second Language Acquisition”, International Review of Applied Linguistics in Language Teaching, 31,(4).
- Allen, B. & Otto, R., G., (1996), “Media as lived environments: the ecological psychology Educational technology”, στο Handbook of Research for educational Communication and technology. N.Y. Simmon and Schuster Maximillian.
- Allwright D. & Bailey K., (1991), Focus on the Language Classroom: An Intro-duction to Classroom Research for Language Teachers, Cambridge: Cambridge University Press.
- Altheide D., (1996), Qualitative Media Analysis, London: Sage Publications.
- Assaman Jan (1995), «Collective Memory and Cultural Identity», New German.
- Assmann J., (1999), Das kulturelle Gediíchtnis. Schrift, Erinnerung und Identitiíten Hochkulturen, Míinchen.
- Critique, No. 65, Cultural History I Cultural Studies (Spring-Summer 1995) (ρρ.125-133).
- Arnove, R. & Torres, C.A. (Eds.) (1999) Comparative Education: The Dialectic of the Global and the Local (Lahman, Md., Rowman & Littlefield).
- Apple, M. (1993) Official Knowledge: Democratic Education in a Conservative Age (New York and London, Routledge).
- Baetens Beardsmore H., 1986, Bilingualism: Basic Principles, Clevedon: Multi-lingual Matters Ltd.
- Baker C., (2000), A parents’ and teachers’ guide to bilingualism, Clevedon: Mul¬tilingual Matters Ltd.
- Banks J., (1995), “Multicultural Education: Historical Development, Dimensions and Practice”, in Banks J., Handbook of Research on Multicultural Education, Macmillan Publishing New York.
- Banks, J. and Lunch, J., Multicultural Education in Western Societies, Holt, Rinehard and Winston, London. N. York. Sydney. Toronto. 1986.
- Barblett, L., ROD Chadbourne, R. & Maloney, C. ((2001)): Can Vignettes Capture the Complexity of High Quality Early Childhood Teaching?, Contemporary Issues in Early Childhood.
- Barker, T. T., & Kemp, F. O. ((1990)). Network theory: A postmodern pedagogy for the writing Classroom. In C. Handa (Ed.), Computers and community: Teaching Composition in the twenty-first century. Portsmouth, NH: Bonyton/Cook Publishers.
- Bauman, Z., Ο πολιτισμός ως πράξη (μτφ. Σκαρπέλος, Γ.), Αθήνα, εκδ. Πατάκης, (1992).
- Baynham, M. 1995. Literacy Practices. Investigating Literacy in Social Contexts. Λονδίνο & Νέα Υόρκη: Longman.
- Bell, J. ((1997)). Μεθοδολογικός σχεδιασμός παιδαγωγικής και κοινωνικής έρευνας. Οδηγός για Φοιτητές και Υποψήφιους Διδάκτορες. Ρήγα, Α.-Β. (πρόλογος-εισαγωγή ¬απόδοση). Αθήνα: εκδ. Gutenberg.
- Beyer, P. (1998) Globalization Systems and Religion(s), International Sociology, 13 (1), pp. 79-94.

- Boos - Nünning U., & Hohmannn M., 1989, “The Educational Situation of Mi-grant Workers’ Children in the Federal Republic of Germany”, in Eldering L., Kloprogge J., Different Cultures Same School, Amsterdam, Swets & Zeitlinger B.V.
- Bork, A.((2003)): Schools for tomorrow, Journal of Educational Change, v.4, p.45-62, Charlot, B. ((1992)): Το Σχολείο Αλλάζει, Αθήνα: Προτάσεις
- Borreli Michele, Interkulturelle Pädagogik. Positionen- Kontroversen- Perspektiven, Pädag. Verlag Burgbücherei Scheider, Baltmammannsweiler, 1986.
- Bragado J., (1992), “Anti-racist Education: An Approach to the Schooling of Children from Ethnic Minority Communities”, in Reid E. and Reid H., Breaking the boundaries. Migrant Workers Children in the EC, Clevedon: Multilingual Matters LTD.
- Brant, ,G The Realization of Anti-Racist Teaching," London, The Palmer Press, 1986, σ. 125. Επίσης, Essed,P .and MιllaI•d,C., ''Antil"assistiSClle Erziehung," Felsberg,Migro- Vel"lag, 1991.27, Μάρκου Γ., 1997: 236-237
- Broeder P. & Extra G., (1998), Language, Ethnicity and Education: Studies on Immigrant Minority and Immigrant Minority Language, Clevedon: Multilingual Matters LTD.
- Bullough R., (2001), “Pedagogical content knowledge circa 1907 and 1987: a study in the history of an idea”, Teaching and Teacher Education,17:655-666.
- Cashdan, A. επιμ. 1986. Teaching and Learning Language Skills. Οξφόρδη και Νέα Υόρκη: Blackwell.
- Carrasquillo A. & Rodriguez V., (2002), Language Minority Students in the Mainstream Classroom, Clevedon; Multilingual Matters LTD.
- Chapelle, C. ((1997)). Call in the year (2000): Still in search of research paradigms? Language Learning & Technology, 1(1), 19-43; available at http://llt.msu.edu/vol1num1/chapelle/default.html
- Chapelle, C. ((1998)). Multimedia CALL: Lessons to be learned from research on instructed LA. Language Learning & Technology, 2(1), 22-34; available at http://llt.msu.edu/vol2num1/article1/index.html
- Clandinin J., 1985, “Personal Practical Knowledge: A study of Teachers’ Class¬room Images”, Curriculum Inquiry, 15(4):361-385.
- Clegg J., (1996), Mainstreaming ESL. Case Studies in Intergrating ESL Students into the Mainstream Curriculum, Clevedon: Multilingual Matters LTD.
- Coelho E., (1998), Teaching and Learning in Multicultural Schools, Cleve-don: Multilingual Matters LTD.
- Cohen A.P., The symbolic construction of community, London 1989, Routledge
- Cohen L., Manion L., Μεθοδολογία εκπαιδευτικής έρευνας, Αθήνα, εκδ. Έκφραση, (1997)
- Cohen, L. & Cohen, A. Multicultural education: A sourcebook for teachers. London: Harper &
- Coley, R., Cradler, J., & Engel, P. ((1997)). Computers and classrooms: The status of technology in U.S. schools. Princeton, NJ: Educational Testing Service. Διαθέσιμο στο ftp://ftp.ets.org/pub/res/compclss.pdf
- Collier V. & Maison G., (1995), “Acquiring a second language for school, Direc¬tions in Language & Education National Clearinghouse for Bilingual Educa¬tion, 1(4).
- Commission of the European Communities, Communication from the Commission: e-Learning-Designing tomorrow’s education, COM(2000)318 final, Brussels, 24.5.2000.
- Cononelos, T. & Oliva, M. ((1993)). Using computer networks to enhance foreign language/culture education. Foreign Language Annals, 26, 252-34.
- Constantino R., (1994), “A study concerning instruction of ESL students compar¬ing all-English classroom teacher knowledge and English as a second language teacher

knowledge", The Journal of Educational Issues of Language Minority Students, 13:37-57.

- Comparative Education Review (2002) Preface, 46 (1)., στο Υφαντή 2002
- Conte, C. ((1996)). The learning connection: Schools in the information age. Αναφορά στο What's Going On series. The Benton Foundation, Communications Policy and Practice: Washington, DC. Διαθέσιμο στο http://www.benton.org/publibrary/schools/connection.html
- COOK-GUMPERZ, J., επιμ. 1986. The Social Construction of Literacy. Cambridge: Cambridge University Press.
- Cook V., (1993), Linguistics and Second Language Acquisition, London: Macmillan Press
- Cook V., (1996), Second Language Learning and Language Teaching, New York: Arnold.
- Cooper, M. M., & Selfe, C. L. ((1990)). Computer conferences and learning: Authority, resistance, and internally persuasive discourse. College English, 52(8), 847-873.
- Cope, B. & Kalantzis, M. (eds) (1993). The powers of literacy: A genre approach to teaching writing. Pittsburgh: University of Pittsburgh Press.
- Costa - Lascoux J., 1989, "Immigrant Children in French Schols: Equality or Discrimination", in Eldering L., Kloprogge J., Different Cultures Same School, Amsterdam, Swets & Zeitlinger B.V.
- Cuban, L. ((1992)). Curriculum stability and change. Στο P. Jackson (ed.), Handbook of Research on Curriculum, Ch. 8. New York: MacMillan.
- Dekker, H. (1994) «Socialisation and Education of Young people for Democratic Citizenship –Theory and Research» in Edwards, L., Munn, P. & Fogelman, K. Education for Democratic Citizenship in Europe – New Challenges for Secondary Education: Report of the Seventh European Conference of Directors of Educational Research Institutions, Hamburg: UNESCO.
- Di Sessa((1990)): A. Social Niches for Future Software. στο A. diSessa, M. Gardner, J. Greeno, A. Schoenfeld & E. Stage (Eds), Towards a Scientific Practice of Science Education, pp. 301- 322, Hillsdale N.J.: Lawrence Erlbaum,
- Dias Carlos, Research in Multicultural education: Implications for teaching. Presented at Conference Research, Teaching and Learning, Delphi, Greece, December 17-20, (1998).
- Dillenbourg, P., Eurelings, A., Hakkarainen, K., Eds ((2001)): European Perspectives on Computer – Supported Collaborative Learning, Proceedings of the First European Conference on CSCL, Maastricht McLuhan Institute, Maastricht
- DiSessa, A., Abelson, (1986): H. BOXER: A Reconstructible Computational Medium. Communications of the ACM vol 29 (9), pp 859- 868,
- DiSessa. A. ((2001)). Changing Minds. Boston: MIT Press
- Doyle W. & Ratherford B., (2003), "Classroom Research on Matching Learning and Teaching Styles, Theory into Practice, xxii(1).
- ECCE, (1992), "A summary guide to the fifteen "ECCE" Projects", in Reid E. and Reich H., Breaking the boundaries. Migrant Workers' Chldren in the EC, Clevedon:Multilingual Matters LTD.
- Education Commission of the States ((2001)): «Investing in K-12 Technology Equipment: Strategies for State Policymakers» διαθέσιμο στο www.ecs.org
- Ellis R., (1994), The study of second language acquisition, Oxford: Oxford Uni¬versity Press.
- Ellis R., 1985, Understanding second language acquisition, Oxford: Oxford University Press.

- Erickson, L. H. (1998) Concept based curriculum and instruction: Teaching beyond the facts. USA: Corwen press, INC.
- Eskey D., (1997), “Syllabus Design in Content-Based Instruction”, in M. Snow, P. Brinton, The Content-Based Classroom, New York:Longman.
- European Commission ((2004)): «Information Society Technologies: A thematic priority for research and development under the specific program “Integrating and strengthening the
- European Commission ((2004)a): «Implementation of “Education & Training 2010” Work Programme», διαθέσιμο στο
- European Parliament ((2003)): «Adopting a multiannual program ((2004) to (2006)) for the effective integration of information and communication technologies (ICT) in education and training systems in Europe», Decision No 2318/(2003)/
- European research area” in the Community sixth framework program», διαθέσιμο στο http://www.cordis.lu/ist
- EURYDICE ((2001)): Basic Indicators on the Incorporation of ICT into European Education Systems. Facts and figures, Brussels: European Commission
- EURYDICE ((2001)a): ICT@EUROPE.EDU Information and Communication Technology in European Education Systems, Brussels: European Commission.
- Fairclough, N. ((1992)), Discourse and social change, Cambridge: Polity Press.
- Forman, G & Puffal, P. (eds) ((1998)): Constructivism in the Computer Age, London: Laurence Erlbaum Associates.
- Friesenhahn, G., (1998), Zur Entwicklung interKultuereller Pädagogik, Express Edition, Berlin 1998.
- Galton, M.: Big change question, Journal of Educational Change, v. 1, p. 199–204.
- Gee, J. ((1996)), Social Linguistics and Literacies: Ideology in Discourses, London and Bristol: Taylor and Francis.
- Georgas, J. & Papastylianou, A. (1996). Acculturation and ethnic identity: The remigration of ethnic Greeks to Greece. In H. Grand, A. Blanco & J. Georgas (Eds.), Key issues in cross-cultural psychology. Lisse: Swets & Zeitlinger.
- Gollnick D. & Chinn P., (1994), Multicultural Education in a Pluralistic Society, New York: Macmillan College Publishing Company.
- Golombek P., (1998), “A Study of Language Teachers’ Personal Practical Knowledge”, TESOL, 32(3):447-463.
- Gomez M., Walker M. & Page M., (2000), “Personal Experience as a Guide to Teaching”, in Teacher and Teaching Education, 16: 731-747.
- Gudykunst W. & Ting-Toomey S., (1996), “Ethnic identity, language and communication breakdowns”, in H. Giles, P. Robinson, Handbook of Language and Social Psychology, J. Wiley & Sons Ltd.
- Hadzilakos, Th., Kynigos, C., Ioannides, C., Vavouraki, A., Psicharis, G., Papaioannou T. ((2001)) Case Study of ICT and School Improvemen., The Case of Greece. OECD/CERI ICT PROGRAM, Center for Educational Research, Athens, Greece.
- Halliday, M. A. K. & Hasan, R. (1985). Language, context and text: Aspect of language in a social semiotic perspective. Oxford: Oxford University Press.
- Haley D. & Capraro R., (2001), “Strategies for teaching in heterogeneous envi¬ronments while building a classroom community”, Education, 122(1).
- Hasan, R. & G. Williams, επιμ. 1996. Literacy in Society. Λονδίνο & Νέα Υόρκη: Longman.
- Hegarty, M., Phelan, A. & Kilbride L. (eds.) ((1998)). Classrooms for Distance Teaching & Learning: A Blueprint. Leuven: Leuven University Press.

- Hinosdtoza, E. & Mellar, H.: Teachers' believes about computers, Journal of Educational Computing Research, vol. 26(4) p. 427- 462
- Hirst, P. & Thompson, G. (1996) (μτφ.) Η Παγκοσμιοποίηση σε Αμφισβήτηση (Αθήνα, Παπαζήσης, επιμ.: Πελαγίδης, Θ.Κ.), σσ. 17-49. στο Υφαντή 2002.
- Hodge, R. & Kress, G., (1988), Social Semiotics, Cambridge: Polity Press.
- Hoggart, R. 1992. The Uses of Literacy: Aspects of Working Class Life. Harmondsworth: Penguin.
- Hohmann M., (1983), Interkulturell Erziehung- eine Bestandaufnah me, in: Auslanderkinder in Shule u Kinderrgarter, H, 4 1983,s4 ff- Hohmann, M., Interkulturell Erziehung- eine Chance fur Europa?, in Hohmann/ Reich 1989.
- Hohmann M., Reich H., (Hrsg), Ein Europa für Mehrheiten und Minderheiten. Diskussionen um Interkulturelle Erziehung, Waxmann Wissenschaft Münster, New York 1989.
- Hoyles, C., Noss, R. ((1992)): A Pedagogy for Mathematical Microworlds. Educational Studies in Mathematics, 23, pp 31-57,
- http://europa.eu.int/comm/education/policies/201 0/objectives_en.html#information
- INSIGHT ((2003)): ICT policy in Education. UK, διαθέσιμο στο http://insight.eun.org
- INSIGHT ((2003)a): ICT policy in Education. Greece, διαθέσιμο στο http://insight.eun.org INSIGHT ((2003)b): ICT policy in Education. Finland, διαθέσιμο στο http://insight.eun.org.
- Kafai, Y., Resnick, M., Eds. ((1996)), Constructionism in practice. Designing, thinking and learning in a digital world, New Jersey: Lawrence Earlbaum Associates.
- Kiely, R. (1998) Globalization, Post-Fordism and the Contemporary Context of Development, International Sociology, 13 (1), pp. 95-116.
- Kern, R. ((1995)), Restructuring classroom interaction with networked computers: Effects on quantity and characteristics of language production. Modern Language Journal, 79, 457-476.
- Keyes C., (2000), "The early childhood teachers' voice in the research commu¬nity", International Journal of Early Years Education, 8(1).
- Kohls R., Knight J., (1994), Developing Intercultural Awareness, Yarmouth (USA): Intercultural Press.
- Krashen S., 1988, Second language acquisition and learning, Prentice Hall In-ternational (U.K) Ltd.
- Kress G. and van Leeuwen, T. ((1996)), Reading Images. The grammar of visual design, London: Routledge.
- Kroon S., (1992), Opportunities and constraints of community language teach¬ing, Clevedon: Multilingual Matters LTD.
- Kvale S., (1996), Interviews: An Introduction to Qualitative Research Interview¬ing, London: Sage.
- Kynigos C. ((2001)): E-Slate Logo as a Basis for Constructing Microworlds with Mathematics Teachers, Proceedings of the Ninth Eurologo Conference, Lintz, Austria, 65-74.
- Kynigos, C. (1996): New Practices with New Tools in the Classroom: Educating Teacher Trainers in Greece to Generate a 'School Community' use of New Technologies.
- Kynigos, C., Gyftodimos, G., Georgiadis, P ((1993)): Empowering a Society of Future Users of Infromation Technology: A Longitudinal Study of Application in Early Education, European Journal of Information Systems 2, (2), pp. 139-148.

- Labov, W. (1972), Sociolinguistic Patterns. Philadelphia: University of Pennsylvania Press.
- Larsen - Freeman D., Long M., (1991), An introduction to second language ac¬quisition research, New York: Longman.
- Littlewood W., 1981, Communicative Language Teaching, Cambridge: Cam-bridge University Press.
- Lynch, J. 1983) The multicultural curriculum. London: Batsford Academic & Educational Ltd, 1983,
- Malakoff M. & Hakuta K., (1990), "History of Language Minority Education in the United States", in Bilingual Education. Issues and Strategies, California: Corwin Press, Inc. A Sage Publications Company.
- Marx, R & Margerum-Leys, J.: Technology: A case of Student/Mentor teacher pairs, Journal of Educational Change, v. 1, p. 199–204
- McDonough S., (2002), Applied Linguistics in Language Education, Lon-don:Arnold.
- McGroarty M. & Zhu W., (1997), "Triangulation in Classroom Research: A study of Peer Revision, Language Learning, 47(1):1-43.
- McKinsey and Company ((1995)). Connecting K-12 schools to the information superhighway, New York: Διαθέσιμο στο http://cavern.uark.edu/mckinsey/
- Mishra R. C., Sinhra, D., Berry, J.W. (1996). Ecology, acculturation and psychological adaptation: A study of adivasis in Bihar. New Delhi: Sage.
- Mishler E. G., Συνέντευξη έρευνας. Νοηματικό πλαίσιο και αφήγημα, μτφ. Ρώντα Ν., Ελληνικά Γράμματα , (1996)
- Murray S. & Nhlapo M., (2001), "Researching language teaching: Understanding practice through situated classroom research", Southern African Linguistics and Applied Language Studies, 19:291-301.
- Murray, D. E. ((2000)): Changing Technologies, Changing Literacy Communities?, Language Learning & Technology, 4, 43-58
- N.C.R.E.L ((2003)). enGauge21st Century Skills: Literacy in the Digital Age. Διαθέσιμο στο http://www.ncrel.org/engauge/skills/agelit.html
- National Commission on Excellence in Education. (1983). A Nation at Risk. Διαθέσιμο στο http://www.ed.gov/pubs/NatAtRisk/risk.html
- Niekrawitz, Clemens, Interkulturelle Pädagogik im Űberblick. Von der Sonderapädagogik für Ausländer zur Interkulturellen Pädagogik für Alle, Frankfurt (1990)
- Nikolinakos M., Politische Ekonomie der Gastarbaiterfrage. Migration und Kapitalismous, Hamburg 1973
- Nunan D., (1992), Designing Tasks for the Communicative Classroom, Cam-bridge: Cambridge University Press.
- OECD/CERI ICT PROGRAMME ((2001) α) A Case Study of ICT and School Improvement αt School A Διαθέσιμο στο http://intradev.oecd.org/els/ict/GR/GR01.htm
- OECD/CERI ICT PROGRAMME ((2001)) A Case Study of ICT and School Improvement Διαθέσιμο στο http://intradev.oecd.org/els/ict/GR/GR00.htm
- Office of Educational Research and Improvement, U.S. Department of Education, ((2000)). Teachers' tools for the 21st century: A report on teachers' use of technology. Washington, DC: Διαθέσιμο στο http://nces.ed.gov/pubs(2000)/(2000)102.pdf
- Olson, J. (1988): Schoolworlds-Microworlds: Computers and the Culture of the Classroom, London: Pergamon Press

- Papert, S. (1981): Mindstorms: Children, Computers And Powerful Ideas, Harvester Press
- Papert, S.((1993)) The Children's Machine: Rethinking School in the Age of the Computer, New York: Basic Books
- Partnership for 21st Century Skills. ((2003)). Learning for the 21st century. Washington, D.C. Διαθέσιμο στο http://www.21stcenturyskills.org
- Pratt, E., & Sullivan, N. ((1994)), Comparison of ESL writers in networked and regular classrooms. Paper presented at the 28th Annual TESOL Convention, Baltimore, MD.
- Reich, R.B. (1992) The Work of Nations: Reparing Ourselves for 21st Century Capitalism (New York, Vintage Books), pp. 81-89.
- Perotti A., (1994), The case for intercultural education, Council of Europe Press.
- Plomp, J. & Pelgrum, W.: Restructuring schools as a consequence of computer use
- Rhodes V. (ed) (1989): “Barriers to innovation: a seminar report”, Occasional paper /Information Technology in Education Research Programme; 1 1/89Lancaster : Department of Psychology, University of Lancaster, 1989.
- Richards J. & Rodgers T., (1990), Approaches and Methods in Language Teach¬ing, Cambridge: Cambridge University Press.
- Ricouer P., Δοκίμια ερμηνευτικής, μτφ. Μουρίκη Α., Μ.Ι.Ε.Τ, (1990)
- Rogers, P ((2000)): Barriers to adopting emerging technologies in education, Journal of Educational Computing Research, vol. 22(4) p. 455- 472
- Rolff, H. G.: Schooling in the year 2020 στο New Models of Schooling
- Scarsellone J., (1998), “Analysis of observational data in speech and language research using generalizability theory”, Journal of Speech, Language & Hear- ing Research, 41(6).
- Searle, J. (1986): Minds, Brains and Science., Harvard: Harvard University Press
- Segall M. H., et.al. Διαπολιτιστική Ψυχολογία. Η μελέτη της ανθρώπινης συμπεριφοράς σε παγκόσμιο οικολογικό και πολιτιστικό πλαίσο, μτφ. Τερζίδου Μ., Αθήνα, εκδ. Ελληνικά Γράμματα, 2η έκδοση, (1996)
- Silverman D., 1985, Qualitative Methodology and Sociology, Alderhot, Eng-land: Ashgate.
- Skutnabb - Kangas T., (1995), “Multilingualism and the Education of Minority Children”, in O. Garcia, C. Baker, Policy and Practice in Bilingual Education, Clevedon: Multilingual Matters LTD.
- Soloway, E. Quick ((1990)): Where do the Computers Go? Communications of the ACM, vol 34, n. 2, pp. 29-33.
- Street, B. (1984), Literacy in Theory and Practice, New York: Cambridge University Press.
- Sullivan, N. ((1993)). Teaching writing on a computer network. TESOL Journal, 3(1), 34-35.
- Ταylor Ch. (1992), Rapprocher les solitιΙdes. Ecrits sur le jederalisme et le materailisme αιι Canada, PUL, Saint Foy ..
- Tomlinson S., 1989, “Ethnicity and Educational Achievement in Britain”, in Eldering L., Kloprogge J., Different Cultures Same School, Amsterdam, Swets & Zeitlinger B.V.
- Troyna B. & Carrington B., (1990), Education, Racism and Reform, London: Routledge.
- U.S. Department of Education ((1996)). Getting America’s students ready for the 21st century: Meeting the technology literacy challenge: A report to the nation on technology and education. Washington, DC Διαθέσιμο στο http://www.ed.gov/about/offices/list/os/technology/plan/national/index.html
- University Of Cambridge: Cambridge ICT Starters, Πρόγραμμα σπουδών

- Van Braak, J.((2001)): Individual characteristics influencing teachers' class use of computers, Journal of Educational Computing Research, vol. 25(4) p. 141- 157
- Vavouraki A. ((2004)) "The use of ICT in science teaching: Teacher's pet or Trojan horse" Proceedings of the 2nd IO STE and 2nd EDIFE Conference, Kalamata, 18-20 March (2004) (in print)
- Venezky, R και Davis, C. ((2002)): Quo Vademus? The Transformation of Schooling in a Networked World, Version 8c, OECD/CERI, March 6, (2002)
- Vygotsky, L. (1978): Mind in Society, Boston: Harvard University Press
- Waks, L ((2003)): How globalization can cause fundamental curriculum change: an American perspective, Journal of Educational Change (4), 383–418.
- Warschauer, M. ((1996)b). Computer-assisted language learning: An introduction. In S. Fotos (Ed.), Multimedia language teaching (pp. 3-10). Tokyo: Logos International.
- Willis J., (1996), A Framework for Task-Based Learning, New York: Longman.
- Withrow, F. ((2001)). A brief history of technology at the federal level. Διαθέσιμο στο http://www.usdla.org/html/journal/JUN01_Issue/article05.html
- Wood E., Bennett N., (2000), "Changing theories, changing practice: exploring early childhood teachers' professional learning", Teaching and Teacher Educa¬tion, 16:635-647.
- Woodrow, J. ((2000)): Assessing technology enhanced instruction, Journal of Educational Computing Research, vol. 23(1) p. 15- 39
- Zec P. (1981), Multicultural Education, in: James, A. and Jeffcoate R. (eds) (1981), The School in the Multicultural Society, Harper and Row and the Open University Press, London, 1981.

3. Μεταφρασμένη Βιβλιογραφία:

- Aluffi Pentini A. (2005), Διαπολιτισμικό Εργαστήριο, Υποδοχή, Επικοινωνία και Αλληλεπίδραση σε Πολυπολιτισμικό Εκπαιδευτικό Περιβάλλον, (επιμ.) Γκόβαρης Χ., εκδ. Ατραπός, Αθήνα 2005.
- Apple, M. (1986): Ιδεολογία και Αναλυτικά Προγράμματα, μετ. Δαρβέρη Τ., εκδ. Παρατηρητής, Θεσσαλονίκη 1986.
- Bade K.J., Η μετανάστευση στην Ευρώπη, Αθήνα, Ελληνικά Γράμματα, χ.χ.
- Baker C, (2001), Εισαγωγή στη Διγλωσσία και τη Δίγλωσση Εκπαίδευση, μτρφ. Αλεξανδροπούλου Α., εκδ., Gutenberg. Αθήνα, 2001.
- Balibar E.,Wallerstein I.M., (1991), Φυλή, έθνος, τάξη. Οι διφορούμενες ταυτότητες, μτφ. Ελεφάντης Α., Καλαφάτη Ε., εκδ. Ο Πολίτης, Αθήνα, 1991.
- Banks O., (1987), Η κοινωνιολογία της Εκπαίδευσης, μτφ. Δαρβέρης Τ., Θεσ/νίκη, Παρατηρητής, 1987.
- Bauman Z., (1994), Ο Πολιτισμός ως Πράξη, εκδ. Πατάκη, Αθήνα 1994.
- Bauman Z., (2002), Η Μετανεωτερικότητα και τα Δεινά της, (μεταφρ. Μπαμπασάκης Γ.Ι.,), εκδ. Ψυχογιός, Αθήνα, 2002.
- Bell J., (1997), Μεθοδολογικός Σχεδιασμός Παιδαγωγικής και Κοινωνικής Έρευνας, μτφ. Ρήγα Α.Β., Αθήνα, 1997.
- Gutenberg Blackledge, D.A., (1995), Κοινωνιολογία της Εκπαίδευσης, εκδ. Έκφραση, Αθήνα, 1995.
- Berque J., (1978), «Identitès collectives et sujets de l'histoire» ίη Identitès collectives et relations inter-culturelles, sous la direction de Guy Michaud, Bruxelles, editions complexe, SPRL, 1978, σσ. 11-18, στο Βρύζας Κ., (2005: 171), Παγκόσμια Επικοινωνία, Πολιτιστικές Ταυτότητες, εκδ. Gutenberg, Αθήνα 2005.

- Bosler, U., (1985) Modelle der Grundbildung Informatik. Eine Übersicht über vorhandene Curricula, S. 165- 167. στο Μπίκος Κ., Εκπαιδευτικοί και Ηλεκτρονικοί Υπολογιστές- Στάσεις Ελλήνων Εκπαιδευτικών απέναντι στην Εισαγωγή των Η/Υ στη γενική Εκπαίδευση, (1995), Θεσσαλονίκη (1995), Εκδ. οίκος Αφοί Κυριακίδη Α.Ε.
- Charlot B., (1992), Το Σχολείο Αλλάζει: Κρίση του σχολείου και κοινωνικοί μετασχηματισμοί, μτρφ. Παπαγεωργίου Ν., Προτάσεις , Αθήνα.
- Christie F., (1999), «Η γλώσσα ως κοινωνική σημειωτική και η σημασία της στην εκπαιδευτική θεωρία», Γλωσσικός Υπολογιστής, 1.
- Coelho E., (1998) Teaching and Learning in Multicultural Schools, (για την ελληνική έκδοση μετφρ.: Διδασκαλία και Μάθηση στα Πολυπολιτισμικά Σχολεία», επιμ. Τρέσσου Ευ. Μητακίδου Σ.: εκδ. Επίκεντρο, Θεσς/νίκη 2007)Hargreaves, M. & Fullan, (1995), (eds) Η εξέλιξη των εκπαιδευτικών, εκδ. Πατάκης, Αθήνα 1998.
- Cole M., (1997), «Διδάσκοντας και Μαθαίνοντας για το Ρατσισμό: μια κριτική της πολυπολιτισμικής εκπαίδευσης στη Βρετανία», στο Modgil S., Verma G., Mal-lic K., Modgil C, Πολυπολιτισμική Εκπαίδευση. Προβληματισμοί - Προοπτικές, Ελληνικά Γράμματα, Αθήνα, 1997.
- Cummins J., (2005), Ταυτότητες υπό Διαπραγμάτευση. Εκπαίδευση με σκοπό την Ενδυνάμωση σε μια Κοινωνία της Ετερότητας, επιμ Σκούρτου Ε., μτφρ. Αργύρη Σ., εκδ. Gutenberg, Αθήνα 2005.
- DeVito J.,A., (2004), Ανθρώπινη Επικοινωνία, μεταφρ. Κουβαράκου Δ., εκδ. Έλλην, Εκδ. Οίκος Ίων, Αθήνα 2004.
- Dubrulle Mark, Πρόεδρος Φόρουμ ,Ευρώπη των Πολιτισμών Πολιτιστικές ταυτότητες και ιδιότητα του Ευρωπαίου πολίτη σε μια διευρυνόμενη ΕΕ δημοσιευμένο στο www.europeofcultures.org, Κέρκυρα, 21 Ιουλίου 2006)
- Elster, J., Μηχανισμοί και εργαλεία για τις κοινωνικές επιστήμες (μτφ. Μαραγκός, Γ.), Αθήνα, εκδ. Οδυσσέας, (1992).
- Gellner E., ,(1992)Έθνη και Εθνικισμός, εκδ. Αλεξάνδρεια, Αθήνα 1992.
- Giddens A., (1993), Εισαγωγή στην κοινωνιολογία, μτφ. ντίνα Τριανταφύλλου, εκδ. Οδυσσέας Αθήνα, 1993
- Hargreaves A. & Fullan M., (1995), Η εξέλιξη των εκπαιδευτικών, μτρφ. Χατζηπαντελή Γ., Αθήνα, Πατάκης.
- .Habermas στο Μουζέλης Ν., «Οι τρεις βασικές διαστάσεις της Παιδείας» δημοσιευμένο στο http://www.tovima.gr, άρθρο, ημ. Κυριακή 12 Νοεμβρίου 2006
- Fend H., Κοινωνική Ένταξη και Εκπαίδευση. Μια Εισαγωγή στην Έρευνα της Κοινωνικής Ένταξης, μτφ. Κακαλέτρης Γ.Σ., εκδ. Καστανιώτης, Αθήνα 1989.
- Festinger L., A theory of social comparison processes, Human Relations, τεύχος 7, 1954, σ. 117-140 στο Δραγώνα Θ. Σκούρτου Ε., Φραγκουδάκη Α., (2001), Εκπαίδευση: Πολιτισμικές Διαφορές και Κοινωνικές Ανισότητες, Τόμος Α΄, «Κοινωνικές Ταυτότητες/ Ετερότητες- Κοινωνικές Ανισότητες, Διγλωσσία και Σχολείο, Ε.Α.Π., Πάτρα, 2001.
- Fiske J., (1992), Εισαγωγή στην Επικοινωνία, εκδ. Σχολή Κινηματογράφου Σταυράκου, Αθήνα 1992.
- Ivey E., Gluckstern N.B., Bradford Ivey M., (1996), Συμβουλευτική: Μέθοδος Πρακτικής Προσέγγισης, (μετφρ., επιμ.), Μαλικιώση- Λοΐζου Μ., εκδ. Ελληνικά Γράμματα, Αθήνα 1996.
- Μααλούφ Αμίν, (1999: 18), Οι Φονικές Ταυτότητες, , (μεταφρ). Τραμπούλης Θ., εκδ. Ωκεανίδα, 5η χιλιάδα, Αθήνα, 1999.
- M. Parès I Macais, (1997), Η κατασκευή της πραγματικότητας από τα ΜΜΕ, εκδ. Αλεξάνδρεια, Αθήνα 1997.
- Μπουρντιέ Πιέρ, (επιμ. Παναγιωτόπουλος Ν.), Κείμενα Κοινωνιολογίας, Αθήνα, εκδ. Στάχυ, (1999)

- Muhlbauer K., Κοινωνικοποίηση: Θεωρία και Έρευνα, Μετάφραση: Δήμητρα Κομοκίδη, Αφοί Κυριακίδη, Θεσσαλονίκη 1985, σσ. 43.
- Niethammer (2000), Kollektive Identitat («Συλλογική Ταυτότητα), σχετικά στο Δαμανάκη 2007)
- Nussbaum Martha, (1999) C., ''Υπέρ πατρίδος: Πατριωτισμός ή κοσμοπολιτισμός;'', εκδ. Scripta, Αθήνα 1999.
- Papert, S., (1991), Νοητικές Θύελλες- Παιδιά, Ηλεκτρονικοί Υπολογιστές και Δυναμικές Ιδέες, εκδ. Οδυσσέας, εκδ. Α΄, Αθήνα 1991.
- Reich H., (1997), «Διγλωσσία και Σχολείο», στο Σκούρτου Ε. (επιμ.), Θέματα Διγλωσσίας και Δίγλωσσης Εκπαίδευσης, Αθήνα, Νήσος.
- Taguielf P.A., Ο Ρατσισμός, Αθήνα, εκδ. Σπανός (1998)
- Taylor, Charles, (1997) Πολυπολιτισμικότητα. Εξετάζοντας την Πολιτική της Αναγνώρισης, μτφ. Παιονίδης Φ., εκδ. Πόλις, Αθήνα 1997.
- Tajfel H., Human Groups and Social Categories, Cambridge University Ρτεεε.
- Cambridge 1981. στο Δραγώνα Θ. Σκούρτου Ε., Φραγκουδάκη Α., (2001), Εκπαίδευση: Πολιτισμικές Διαφορές και Κοινωνικές Ανισότητες, Τόμος Α΄, «Κοινωνικές Ταυτότητες/ Ετερότητες- Κοινωνικές Ανισότητες, Διγλωσσία και Σχολείο, Ε.Α.Π., Πάτρα, 2001
- Verderber R.F. (1998), Η Τέχνη της Επικοινωνίας, μετφρ. Σαρρής Ν., εκδ. Έλλην, εκδ. Οίκος Ιων, 8η έκδ. Αθήνα 1998.
- Walzer M., (1998), Περί Ανεκτικότητας. Για τον Εκπολιτισμό της Διαφοράς, μτφ. Μανδελάκη Κ., εκδ. Καστανιώτης, Αθήνα, 1998.
- Walkerdine Valerie 1981, "From context to text: a psycho-semiotic approach to abstract thought", στο BEVERIDGE,M. (επιμ.), Children thinking through language. London: Edward Amold. (στο Χοντολίδου 2008 .ο.π.)
- Wenar Ch., Kerig P.K., (2000), Εξελικτική Ψυχοπαθολογία- από τη Βρεφική Ηλικία στην Εφηβεία, μετφρ. & (επιμ). Μαρκούλης Δ., Γεωργάκα Ε., εκδ. Gutenberg, Αθήνα 2000.
- Woolf S., Ο Εθνικισμός στην Ευρώπη, Θεμέλιο (1995).
- Zurcher (1997) στο Δραγώνα Θ. Σκούρτου Ε., Φραγκουδάκη Α., (2001), Εκπαίδευση: Πολιτισμικές Διαφορές και Κοινωνικές Ανισότητες, Τόμος Α΄, «Κοινωνικές Ταυτότητες/ Ετερότητες- Κοινωνικές Ανισότητες, Διγλωσσία και Σχολείο, Ε.Α.Π., Πάτρα, 2001 (σ. 27)