



ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΙΩΑΝΝΙΝΩΝ
ΣΧΟΛΗ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ ΑΓΩΓΗΣ
ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟ ΤΜΗΜΑ ΔΗΜΟΤΙΚΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ

ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ
«ΕΠΙΣΤΗΜΕΣ ΤΗΣ ΑΓΩΓΗΣ»
ΕΙΔΙΚΕΥΣΗ: «ΟΡΓΑΝΩΣΗ ΚΑΙ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ ΤΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗΣ
ΔΙΑΔΙΚΑΣΙΑΣ»

ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΗ ΔΙΠΛΩΜΑΤΙΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ:

«ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ ΤΟΥ ΑΝΑΛΥΤΙΚΟΥ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΟΣ ΣΠΟΥΔΩΝ ΚΑΙ
ΤΟΥ ΔΙΑΘΕΜΑΤΙΚΟΥ ΕΝΙΑΙΟΥ ΠΛΑΙΣΙΟΥ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΩΝ
ΣΠΟΥΔΩΝ ΤΗΣ ΠΡΩΤΟΒΑΘΜΙΑΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ ΩΣ ΠΡΟΣ ΤΗΝ
ΕΦΑΡΜΟΓΗ ΤΩΝ ΑΡΧΩΝ ΤΗΣ ΔΙΑΠΟΛΙΤΙΣΜΙΚΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ.»

ΕΠΙΜΕΛΕΙΑ: ΑΣΠΙΩΤΗ ΕΛΕΝΗ

ΤΡΙΜΕΛΗΣ ΣΥΜΒΟΥΛΕΥΤΙΚΗ ΕΠΙΤΡΟΠΗ:
ΕΠΙΒΛΕΠΩΝ: ΚΩΝΣΤΑΝΤΙΝΟΥ ΧΑΡΑΛΑΜΠΟΣ, ΚΑΘΗΓΗΤΗΣ Π.Τ.Δ.Ε ΙΩΑΝΝΙΝΩΝ
ΜΕΛΗ: ΝΙΚΟΛΑΟΥ ΓΕΩΡΓΙΟΣ, ΑΝΑΠΛ. ΚΑΘΗΓΗΤΗΣ Π.Τ.Δ.Ε ΙΩΑΝΝΙΝΩΝ
ΕΜΒΑΛΩΤΗΣ ΑΝΑΣΤΑΣΙΟΣ, ΑΝΑΠΛ. ΚΑΘΗΓΗΤΗΣ Π.Τ.Δ.Ε ΙΩΑΝΝΙΝΩΝ

ΙΩΑΝΝΙΝΑ 2012



ΒΙΒΛΙΟΘΗΚΗ
ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΟΥ ΙΩΑΝΝΙΝΩΝ



026000345483



ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ

ΠΕΡΙΛΗΨΗ	4
ΕΙΣΑΓΩΓΗ	5
Α΄ ΜΕΡΟΣ ΘΕΩΡΗΤΙΚΟ	
ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΠΡΩΤΟ	
ΕΝΝΟΙΑ ΚΑΙ ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΟ ΤΩΝ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ	11
1.1.Ορισμοί για το Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών και το Πρόγραμμα Σπουδών	11
1.2.Η διαφορετική διάσταση του Προγράμματος Σπουδών (Curriculum) και του Αναλυτικού Προγράμματος Σπουδών	15
1.3.Μορφές και είδη Προγραμμάτων Σπουδών	19
1.4.Το «κρυφό» Αναλυτικό Πρόγραμμα ή Παραπρόγραμμα	24
1.5.Σχεδιασμός Προγραμμάτων Σπουδών	25
1.6.Τα Αναλυτικά Προγράμματα Σπουδών στην Ελλάδα	27
1.7. Διαθεματικό Πρόγραμμα Σπουδών	31
1.7.1. Η έννοια της διαθεματικότητας	31
1.7.2. Το Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών (Δ.Ε.Π.Π.Σ.)	33
1.8. Το Πρόγραμμα Σπουδών της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης	36
ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΔΕΥΤΕΡΟ	
ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ ΤΩΝ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ	44
2.1. Η έννοια και το περιεχόμενο της αξιολόγησης στην εκπαίδευση	44
2.2. Η Αξιολόγηση των Προγραμμάτων Σπουδών	50
2.3. Μοντέλα αξιολόγησης εκπαιδευτικών προγραμμάτων	53
2.4. Τυπολογίες και μορφές αξιολόγησης	55
2.5. Κριτήρια αξιολόγησης Προγραμμάτων Σπουδών	61
ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΤΡΙΤΟ	
ΠΟΛΥΠΟΛΙΤΙΣΜΙΚΟΤΗΤΑ ΚΑΙ ΔΙΑΠΟΛΙΤΙΣΜΙΚΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ	64
3.1.Το προφίλ των σύγχρονων πολυπολιτισμικών κοινωνιών	64
3.2.Η έννοια της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης	69
3.3.Η διαπολιτισμική διάσταση στο Πρόγραμμα Σπουδών	78
3.4.Η διαπολιτισμική εκπαίδευση στη Ελλάδα	90
Β΄ ΜΕΡΟΣ ΕΜΠΕΙΡΙΚΟ	
ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΠΡΩΤΟ	
Η ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ	100



1.1 .Σκοπός της έρευνας και παρουσίαση του υπό έρευνα υλικού.....	100
1.2. Καθορισμός των τεχνικών ανάλυσης και επιλογή του παραδείγματος διεξαγωγής της έρευνας.....	101
1.3. Συνθήκες κάτω από τις οποίες διαμορφώθηκε το υλικό.....	104
1.4. Τυπικά χαρακτηριστικά του ερευνώμενου υλικού	105
1.5. Ερευνητικά ερωτήματα.....	107
1.6. Κατηγορίες ανάλυσης.....	109
1.7.Επιλεκτική ανάλυση στοιχείων διαπολιτισμικής προσέγγισης στο Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης.....	116
1.8.Επιλεκτική ανάλυση στοιχείων διαπολιτισμικής προσέγγισης στο Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης	124
ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΔΕΥΤΕΡΟ	
ΓΕΝΙΚΑ ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ ΚΑΙ ΠΡΟΤΑΣΕΙΣ ΕΝΙΣΧΥΣΗΣ ΤΩΝ ΑΡΧΩΝ ΤΗΣ ΔΙΑΠΟΛΙΤΙΣΜΙΚΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ ΣΤΟ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΣΠΟΥΔΩΝ ΤΗΣ ΠΡΩΤΟΒΑΘΜΙΑΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ.....	129
2.1. Αξιολόγηση του Προγράμματος Σπουδών της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης ως προς την εφαρμογή των αρχών της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης.....	129
2.2.Προτάσεις ενίσχυσης της διαπολιτισμικής διάστασης στο Πρόγραμμα Σπουδών της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης.....	138
ΕΠΙΛΟΓΟΣ.....	148
ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ.....	150
ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ.....	163

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Η παρούσα εργασία έχει ως στόχο την αξιολόγηση του Αναλυτικού Προγράμματος Σπουδών και του Διαθεματικού Ενιαίου Πλαισίου Προγραμμάτων Σπουδών της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης ως προς την εφαρμογή των αρχών της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης. Μέσα από την ανάλυση του περιεχομένου του Προγράμματος Σπουδών της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης, εντοπίστηκαν και αποτυπώθηκαν με συνοπτικό τρόπο τα στοιχεία εκείνα που δίνουν στο πρόγραμμα διαπολιτισμικό προσανατολισμό. Γίνεται αναφορά στην έννοια των Προγραμμάτων Σπουδών, στις μορφές που λαμβάνουν, στον τρόπο με τον οποίο σχεδιάζονται και παρουσιάζεται το Πρόγραμμα Σπουδών στην Ελλάδα. Περαιτέρω, προσεγγίζεται η έννοια και το περιεχόμενο της αξιολόγησης στην εκπαίδευση και δη της αξιολόγησης των Προγραμμάτων Σπουδών και παρουσιάζονται τα μοντέλα, οι μορφές και τα κριτήρια αξιολόγησής τους. Επιπλέον, γίνεται αναφορά στη σύγχρονη πολυπολιτισμική πραγματικότητα η οποία επέβαλλε έναν διαπολιτισμικό προσανατολισμό στην εκπαίδευση και αναλύονται τα κριτήρια με τα οποία ένα εκπαιδευτικό πρόγραμμα μπορεί να χαρακτηριστεί ως διαπολιτισμικό. Τέλος, την παρουσίαση της διερευνητικής διαδικασίας που ακολουθήσαμε αναζητώντας διαπολιτισμικά στοιχεία στο Πρόγραμμα Σπουδών της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης, ακολουθούν η αξιολόγησή του ως προς την εφαρμογή διαπολιτισμικών αρχών και η διατύπωση προτάσεων ενίσχυσης της διαπολιτισμικής διάστασης στο πρόγραμμα.

ΛΕΞΕΙΣ ΚΛΕΙΔΙΑ: πρόγραμμα σπουδών, αναλυτικό πρόγραμμα σπουδών, αξιολόγηση, διαπολιτισμική εκπαίδευση, ανάλυση περιεχομένου

ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Η πολυπολιτισμικότητα ανάγεται σε ένα βασικό χαρακτηριστικό των σύγχρονων δυτικών κοινωνιών. Αν και προέκυψε, κυρίως, ως απόρροια των μεγάλων μεταναστευτικών ρευμάτων του εικοστού αιώνα, η παγκοσμιοποίηση των επικοινωνιών, η διεθνοποίηση της οικονομίας και η δημιουργία υπερεθνικών οργανισμών, ενέτειναν την εμφάνιση του φαινομένου και διαμόρφωσαν συνθήκες παγκόσμιας αλληλεξάρτησης για όλες σχεδόν τις αναπτυγμένες χώρες του δυτικού κόσμου.

Οι συνθήκες αυτές, εκτός των αλλαγών που επέφεραν σε κοινωνικο-οικονομικό και πολιτικό επίπεδο, οδήγησαν στην επαφή και επικοινωνία ανθρώπων με διαφορετικές εθνικές και πολιτισμικές καταβολές, οι οποίοι κλήθηκαν να αναζητήσουν τρόπους ομαλής συμβίωσης, δημιουργικής αλληλεπίδρασης και συνεργασίας με το «διαφορετικό». Βασικός στόχος κάθε σύγχρονης κοινωνίας είναι να ξεπεραστούν τα προβλήματα που δημιουργούνται και οι συγκρουσιακές καταστάσεις οικονομικού και πολιτισμικού περιεχομένου, ώστε να επαναπροσδιοριστούν οι αντιλήψεις *«για τη διαφορετικότητα υπό το πρίσμα της ομαλής και παραγωγικής συμβίωσης και της καλλιέργειας της αποδοχής, με τελικό ζητούμενο την ισορροπημένη κι αρμονική συνύπαρξη»* (Νικολάου,Γ., 2005:42).

Πώς μπορούν, ωστόσο, να ξεπεραστούν όλες αυτές οι διαφορές και συγκρούσεις μεταξύ ανθρώπων που ανήκουν σε διαφορετικά έθνη, αλλά καλούνται να ζήσουν στο ίδιο κράτος; Η διαχείριση της πολυπολιτισμικότητας απασχολούσε ανέκαθεν τις κοινωνίες. Η ιστορία της ανθρωπότητας είναι γεμάτη από εθνοκαθάρσεις και γενοκτονίες, όπως και από κατακερματισμένες πολυεθντικές κοινωνίες. Υπάρχουν, ωστόσο, και κοινωνίες που κατάφεραν να συνυπάρξουν. Η εκπαίδευση, αναμφισβήτητα, παίζει βασικό ρόλο, καθώς *« ως σημαντική συνιστώσα του κοινωνικού συστήματος, είναι ένας χώρος που επηρεάζει αλλά και επηρεάζεται από τις ευρύτερες πολιτικές τοποθετήσεις σχετικά με τη διαχείριση της πολιτισμικής ετερότητας »* (Νικολάου,Γ.,Ταβουλάρη,Ζ.,Καναβούρας,Α.,2008: 375).

Ο μεγάλος αριθμός μαθητών με διαφορετικά πολιτισμικά περιβάλλοντα που δέχτηκε η Ελλάδα κατά τη διάρκεια της τελευταίας εικοσαετίας δημιούργησε την ανάγκη επανακαθορισμού ορισμένων στόχων αλλά και μεθόδων της εκπαίδευσης κι έθεσε επιτακτικά το ζήτημα αναίρεσης ορισμένων κυρίαρχων χαρακτηριστικών της



μονοπολισμικής εκπαίδευσης. Η εκπαίδευση, ως ο κατεξοχήν θεσμός κοινωνικοποίησης, έθεσε την υποχρέωση να προετοιμάσει τους μαθητές και αυριανούς πολίτες για τα νέα δεδομένα. Η έντονη μάλιστα παρουσία μαθητών με διαφορετικά εθνικά και πολιτισμικά χαρακτηριστικά από αυτά της κυρίαρχης ομάδας στην πλειονότητα των σχολικών τάξεων κατέστησε την διαχείριση της πολυπολιτισμικότητας επιτακτική ανάγκη, όχι μόνο για τη σχολική ένταξη όλων των μαθητών, αλλά και για την εξασφάλιση της κοινωνικής συνοχής.

Στο πλαίσιο αυτό, η διαπολιτισμικότητα εμφανίζεται τα τελευταία χρόνια στη βιβλιογραφία ως μια ολοκληρωμένη απάντηση στα ζητήματα που θέτει η πολιτισμική ετερότητα των σημερινών κοινωνιών. Ως ένα πλουραλιστικό μοντέλο εκπαίδευσης απευθύνεται σε όλους τους εταίρους της εκπαιδευτικής διαδικασίας και δεν περιορίζεται στην ύπαρξη ή μη αλλοδαπών μαθητών στο σχολείο. Κύριος στόχος της αναδεικνύεται η δημιουργία πολυπολιτισμικών προσωπικοτήτων, ατόμων δηλαδή που θα διαθέτουν την ικανότητα να ζουν και να δρουν δημιουργικά μέσα στη σύνθετη και συνεχώς εξελισσόμενη κοινωνία (Κεσίδου,Α.,2008:22).

Με αφετηρία τον πολυπολιτισμικό χαρακτήρα του σχολείου και της ευρύτερης κοινωνίας, η διαπολιτισμικότητα αποτελεί μια διαρκή διαδικασία αναδόμησης του εκπαιδευτικού θεσμού και διαπερνά όλα τα επίπεδα της εκπαίδευσης, όπως το πρόγραμμα διδασκαλίας και τα σχολικά βιβλία, το σχολικό περιβάλλον, το κλίμα της τάξης, τη σύνθεση του διδακτικού προσωπικού, τις διδακτικές στρατηγικές κ.ά.. Η διάχυση μάλιστα της διαπολιτισμικότητας στο εκπαιδευτικό πακέτο αποτελεί μια από τις κυριότερες πρακτικές της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης, που προσδιορίζεται κυρίως από το «άνοιγμα» του προγράμματος προς τους άλλους πολιτισμούς, την αποδοχή της διαφορετικότητας, την καλλιέργεια του διαπολιτισμικού σεβασμού, την κατάρριψη των στερεοτύπων και των προκαταλήψεων και την ικανότητα υιοθέτησης διαφορετικών πολιτισμικών στοιχείων (Κεσίδου,Α.,2004).

Το εκπαιδευτικό σύστημα, ως θεσμός στήριξης των μαθητών διαφορετικής γλωσσικής και πολιτισμικής προέλευσης, καλείται να κάνει πράξη την ισότητα των εκπαιδευτικών ευκαιριών μέσα από τη θέσπιση των κατάλληλων προγραμμάτων που θα διέπονται από τις αρχές της διαπολιτισμικής παιδαγωγικής προσέγγισης. Το σύγχρονο σχολείο καλείται να διαδραματίσει σημαντικό ρόλο στη δημιουργία προϋποθέσεων αποδοχής και αναγνώρισης του πλουραλισμού και της ετερότητας ως

βασικών γνωρισμάτων του κοινωνικού γίνεσθαι. Βέβαια, η εκπλήρωση του ρόλου αυτού δεν είναι εφικτή χωρίς την προσαρμογή του ίδιου του εκπαιδευτικού συστήματος στα νέα δεδομένα κοινωνικοποίησης που διαμορφώνει η πολυπολιτισμικότητα. Η διαδικασία προσαρμογής της εκπαίδευσης στη γλωσσική και πολιτισμική πολυφωνία, προϋποθέτει την υπέρβαση του μονοπολιτισμικού και μονογλωσσικού της χαρακτήρα και τον επαναπροσδιορισμό του όρου "γενική παιδεία" με γνώμονα τον πλουραλισμό και τη διαφορετικότητα.

Έτσι, έχουμε τη θέσπιση του Νόμου 2413/96 που αφορά τη διαπολιτισμική εκπαίδευση, νέα Προγράμματα Σπουδών, τη συγγραφή νέων σχολικών εγχειριδίων κτλ. Όλα αυτά βέβαια είναι φυσικό επακόλουθο της προσπάθειας της χώρας να εναρμονιστεί και να προσαρμοστεί στις διεθνείς τάσεις, όπως αυτές υπαγορεύονται από τις Διεθνείς Συμβάσεις για τα ανθρώπινα δικαιώματα (Πανταζής.Β.,2008:108).

Για να διαπιστωθεί αν το σχολείο ανταποκρίνεται με επιτυχία στο έργο του, απαιτείται αξιολόγηση σε πολλούς τομείς του εκπαιδευτικού έργου. Η αξιολόγηση αποτελεί ιδιαίτερα σημαντικό τμήμα κάθε δραστηριότητας ατομικής ή ομαδικής (Κωνσταντίνου, Χ., 2000:13) και μπορεί να αναφέρεται είτε στην αξιολόγηση των μαθητών, είτε της εκπαιδευτικής διαδικασίας, είτε ακόμη και στην αξιολόγηση του εκπαιδευτικού συστήματος συνολικά.

Τα τελευταία χρόνια γίνεται όλο και περισσότερο αναφορά στην αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου, η οποία αφορά τη διδακτική ικανότητα των εκπαιδευτικών, το παιδαγωγικό κλίμα που επικρατεί στην σχολική τάξη, τα προγράμματα σπουδών, τα σχολικά εγχειρίδια, η υλικοτεχνική υποδομή του σχολείου κ.ά.. Τα παραπάνω στοιχεία αποτελούν τους δείκτες ποιότητας του εκπαιδευτικού έργου στην εκπαιδευτική αξιολόγηση.

Κατά καιρούς έχουν προταθεί διάφορα είδη εκπαιδευτικής αξιολόγησης σύμφωνα με τους στόχους, τις επιδιώξεις των αξιολογητών και με τις επικρατούσες εκπαιδευτικές συνθήκες, τα οποία έχουν αποτελέσει σημεία τριβής μεταξύ εκπαιδευτικών και υπευθύνων εκπαιδευτικής πολιτικής. Όμως, παρά τις διαφορές που παρατηρούνται, είναι πλέον κοινή πεποίθηση όλων, όσοι ασχολούνται με την παιδαγωγική και την εκπαιδευτική διαδικασία, ότι η αξιολόγηση συνδέεται με τη βελτίωση της ποιότητας της εκπαίδευσης.

Από τα σημαντικότερα κριτήρια ποιότητας του εκπαιδευτικού έργου αποτελεί το Πρόγραμμα Σπουδών, στο οποίο αποτυπώνεται το περιεχόμενο της εκπαιδευτικής



διαδικασίας και «...αντανακλά τις παραδοσιακές αξίες και την κοινωνική ιδεολογία...καθώς και το βαθμό της οργάνωσης και της οικονομικής ακόμα ανάπτυξης...» της κάθε χώρας (Φλουρή,Γ.,1995:12) .

Αντικείμενο της παρούσας εργασίας είναι η αξιολόγηση του επίσημου Προγράμματος Σπουδών της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης σύμφωνα με τη χρήση μιας τυπολογίας κριτηρίων που είναι αποτέλεσμα σύνθεσης των ενδεικτικών τυπολογιών κριτηρίων, όπως αυτές παρουσιάζονται στην ελληνική και ξένη βιβλιογραφία, ως προς την εφαρμογή των αρχών της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης. Σκοπός μας είναι μέσα από την ποιοτική ανάλυση του περιεχομένου του Διαθεματικού Ενιαίου Πλαισίου Προγραμμάτων Σπουδών και του Αναλυτικού Προγράμματος Σπουδών της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης να εντοπίσουμε τα στοιχεία εκείνα που ακολουθούν τις αρχές της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης και δίνουν στο Πρόγραμμα Σπουδών διαπολιτισμικό προσανατολισμό.

Το πρώτο μέρος της εργασίας αφορά τη θεωρητική προσέγγιση του θέματος που έχουμε θέσει υπό διερεύνηση. Στο πρώτο κεφάλαιο της εργασίας επιχειρείται η προσέγγιση και κατανόηση της έννοιας του Προγράμματος Σπουδών, των διαφορετικών διαστάσεων του και της λειτουργίας του στο εκπαιδευτικό σύστημα. Θα μελετηθούν οι διάφορες μορφές και τα είδη των Προγραμμάτων Σπουδών όπως και ο σχεδιασμός τους. Το κεφάλαιο ολοκληρώνεται με μια ιστορική αναδρομή στα Προγράμματα Σπουδών στην Ελλάδα, αναλυτική αναφορά στο Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών και παρουσίαση του ισχύοντος Προγράμματος Σπουδών της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης.

Στη συνέχεια, πραγματοποιείται ανάλυση της αξιολόγησης στην εκπαίδευση και ειδικότερα της αξιολόγησης των Προγραμμάτων Σπουδών .Παρουσιάζονται τα μοντέλα αξιολόγησης που έχουν κατά καιρούς αναπτυχθεί και χρησιμοποιηθεί στην αξιολόγηση καθώς και οι τυπολογίες και οι μορφές της ανάλογα κάθε φορά με τους στόχους του αξιολογητή. Ξεχωριστή αναφορά γίνεται και στα κριτήρια αξιολόγησης των Προγραμμάτων Σπουδών.

Στο τρίτο κεφάλαιο, αφού μελετηθεί το προφίλ των σύγχρονων πολυπολιτισμικών κοινωνιών και των παραγόντων που οδήγησαν στην πολυμορφία τους, προσεγγίζονται η έννοια και οι επιδιώξεις της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης καθώς και η σημασία που έχει η εφαρμογή τους στην εξέλιξη του σχολείου, των μαθητών και της ευρύτερης κοινωνίας. Παράλληλα, αναφέρονται οι διαστάσεις και



τα χαρακτηριστικά ενός διαπολιτισμικού προγράμματος ικανού να ανταποκριθεί στις σύγχρονες απαιτήσεις και γίνεται αναφορά στην πορεία της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης στη χώρα μας.

Στο δεύτερο μέρος της εργασίας παρουσιάζεται η μεθοδολογία που ακολουθήσαμε στην αναζήτηση διαπολιτισμικών στοιχείων στο Πρόγραμμα Σπουδών της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης και μελετάται το Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών και τα Αναλυτικά Προγράμματα Σπουδών του Νηπιαγωγείου και του Δημοτικού, ώστε να εντοπίσουμε αναφορές οι οποίες εξυπηρετούν και προωθούν τους στόχους μιας εκπαίδευσης όπως αυτή επιβάλλεται από τη νέα πολυπολιτισμική μορφή της σύγχρονης ελληνικής πραγματικότητας.

Στο τελευταίο κεφάλαιο γίνεται η αξιολόγηση του περιεχομένου του Προγράμματος Σπουδών ως προς την εφαρμογή των αρχών της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης και η διατύπωση γενικών συμπερασμάτων. Την αξιολόγηση ακολουθούν προτάσεις, οι οποίες μπορούν να ενισχύσουν τη διαπολιτισμική διάσταση του προγράμματος .



Α΄ ΜΕΡΟΣ ΘΕΩΡΗΤΙΚΟ



ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΠΡΩΤΟ

ΕΝΝΟΙΑ ΚΑΙ ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΟ ΤΩΝ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ

1.1.Ορισμοί για το Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών και το Πρόγραμμα Σπουδών

Στη διεθνή βιβλιογραφία συναντάται μια πληθώρα ορισμών¹ για το τι είναι ένα Πρόγραμμα Σπουδών. Ο όρος αυτός πολλές φορές εναλλάσσεται με αυτούς του Curriculum, Syllabus, Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών², Πρόγραμμα Διδασκαλίας κ.ά., δίνοντάς τους κοινό περιεχόμενο στο ότι παρέχουν τις κατευθυντήριες γραμμές της διδακτικής διαδικασίας και των παιδαγωγικών δραστηριοτήτων που θα αναπτυχθούν στα σχολεία καθώς και τις εκπαιδευτικές εμπειρίες που θα πρέπει να αποκτήσουν οι μαθητές (Χατζηγεωργίου, Γ., 2001:105).

Σε μια προσπάθεια αποφυγής παρερμηνειών και σύγχυσης εξαιτίας των διαφόρων ορισμών, οι περισσότεροι ερευνητές και μελετητές ταυτίζουν τον όρο Curriculum με το Πρόγραμμα Σπουδών (Π.Σ.) ή Πρόγραμμα Διδασκαλίας (Π.Δ.) και το Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών (Α.Π.Σ.) με αυτόν του Syllabus.

Από τη δεκαετία του 1960 και μετά, ο όρος Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών βρίσκεται στο επίκεντρο των συζητήσεων γύρω από τις εκπαιδευτικές μεταρρυθμίσεις κάθε χώρας (Χατζηγεωργίου,Γ.,2001:99). Στις ΗΠΑ αρχίζουν να ασχολούνται ιδιαιτέρως με τα Α.Π.Σ. κυρίως των μαθηματικών και των φυσικών επιστημών (Φλουρής,Γ.,1995:16). Στην Αγγλία ξεκινά ένας φιλοσοφικός στοχασμός για τη φύση του Α.Π.Σ. και γίνονται προσπάθειες για την ποιοτική αναβάθμιση των εκπαιδευτικών προγραμμάτων. Οι διαδικασίες αυτές κορυφώνονται το 1988 στα πλαίσια ενός εθνικού διαλόγου γύρω από το Α.Π.Σ. και την υιοθέτηση ενός Εθνικού Αναλυτικού Προγράμματος, αφού μέχρι τότε η σύνταξη του Α.Π.Σ. ήταν τοπική υπόθεση (Χατζηγεωργίου,Γ.,2004:99). Στη Γερμανία επίσης, έγινε μεγάλη

¹ Η πολυσημία των όρων που εμφανίζονται για να περιγράψουν ένα Π.Σ. συνδέεται και με τις διάφορες ιδεολογικοπολιτικές, ψυχολογικές, παιδαγωγικές, φιλοσοφικές, ιστορικές και άλλες ακόμη αντιλήψεις και αξιακά συστήματα που επικρατούν σε κάθε χρονική περίοδο σχετικά με την εκπαίδευση (Φλουρής,Γ., Κρίκας,Ε, στο Μπαγάκης,Γ.,Δεμερτζή,Κ.,2009:67).

² Η πρώτη εμφάνιση του όρου φαίνεται να τοποθετείται, όπως υποστηρίζει ο Hamilton γύρω στο 1580, όταν τον χρησιμοποίησαν διάφορα πανεπιστήμια για να υποδηλώσουν μια οργανωτική δομή για την καλύτερη διαχείριση της μάθησης (Χατζηγεωργίου, Γ.,2004:100).



προσπάθεια για τη ριζική αναμόρφωση των Α.Π.Σ. η οποία άγγιξε και ζητήματα περί δημοκρατικών τρόπων σύνταξής τους. (Westphalen, K.,1982:45).

Στην Ελλάδα, η συζήτηση για την εκπόνηση Α.Π.Σ. φαίνεται να ξεκίνησε τη δεκαετία του '60 (Πετρίτης,Κ.,1966:19), ενώ στο ρόλο του Α.Π.Σ. για την εκπαιδευτική μεταρρύθμιση άρχισε να δίνεται σημασία από το 1976 και μετά (Ξωχέλλης,Π.,1981:11) με προβληματισμούς τόσο πάνω στο λεγόμενο «παραπρόγραμμα» (Μαυρογιώργος,Γ.,1996:139) όσο και στις διάφορες δυσαρμονίες που παρατηρήθηκαν (Φλουρή,Γ., 1995:137-140).

Παρά την πληθώρα ορισμών που έχουν κατά καιρούς διατυπωθεί για το Α.Π.Σ. και το Π.Σ., είναι γεγονός ότι δεν υπάρχει ένας κοινά αποδεκτός ορισμός της έννοιας Πρόγραμμα ή έστω Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών. Ο όρος μπορεί να κυμαίνεται από το συγκεκριμένο διάγραμμα της ύλης ενός μαθήματος μέχρι και το σύνολο των εμπειριών τις οποίες αποκτούν οι μαθητές στο σχολικό περιβάλλον (Φλουρή,Γ.,1995:10).

Ο Kelly A.(1982:7) ορίζει το Πρόγραμμα Σπουδών ως *«το γενικό σκεπτικό του εκπαιδευτικού προγράμματος ενός ιδρύματος το οποίο βρίσκει την έκφρασή του μέσα από τα αναλυτικά προγράμματα κάθε γνωστικού πεδίου»*, καθώς υποστηρίζει ότι ένα πρόγραμμα πρέπει να περιλαμβάνει τη θεώρηση των σκοπών, των διαδικασιών και αρχών της εκπαίδευσης.

Σύμφωνα με την παραδοσιακή έννοια του όρου, Α.Π.Σ. είναι ένα διάγραμμα μαθημάτων που περιλαμβάνει τους γενικούς σκοπούς κάθε μαθήματος, τη διδακτέα ύλη και τη χρονική διάρκειά της, καθώς και τις διάφορες άλλες δραστηριότητες για τους μαθητές. Άλλοι ορισμοί, που προέρχονται κυρίως από αγγλοσαξονικές χώρες προσδίδουν στο Α.Π.Σ. μια ευρύτερη έννοια (Φλουρή,Γ.,1983 9).

Οι Dubin και Olshtain (1986:35) ορίζουν το Α.Π.Σ. ως *«μια πιο λεπτομερή επιχειρησιακή δήλωση των διδακτικών και μαθησιακών στοιχείων, η οποία μεταφράζει τη φιλοσοφία του προγράμματος σπουδών σε μια σειρά σχεδιασμένων βημάτων που οδηγούν προς πιο στενά καθορισμένους στόχους»*. Ο Eisner με τον ορισμό του τονίζει ότι Α.Π.Σ. είναι μια σειρά από προσχεδιασμένες δραστηριότητες, πράγμα που δείχνει ότι υπάρχει οργάνωση, πρόθεση και παιδαγωγικές συνέπειες στη διαμόρφωση ενός προγράμματος για το σχολείο (Eisner, E.,2002:25).

Οι Saylor, Alexander και Lewis χρησιμοποιούν τον όρο Α.Π.Σ. με ευρύτερη έννοια, υποδηλώνοντας το σύνολο των εκπαιδευτικών δραστηριοτήτων και των



μέσων που χρησιμοποιούνται ώστε να γίνει η μεταβίβαση του περιεχομένου των μαθημάτων στο μαθητή (Φλουρής,Γ.,1995:9).

Οι Ryan και Cooper θεωρούν ότι ένα Α.Π.Σ. είναι όλες οι οργανωμένες και σκόπιμα επιδιωκόμενες εμπειρίες των μαθητών, για τις οποίες το σχολείο αναλαμβάνει την ευθύνη μετάδοσής τους (Φλουρής,Γ.,1995:10) δίνοντας σημασία τόσο στις μεθόδους μετάδοσης της γνώσης, αλλά και στην αλληλεπίδραση μεταξύ μαθητών και διδασκόντων. Σε παρόμοιο πλαίσιο κινείται και ο ορισμός των Porhan και Baker , οι οποίοι ορίζουν το Α.Π.Σ. ως *«όλα τα προγραμματισμένα αποτελέσματα μάθησης, για τα οποία αναλαμβάνει την ευθύνη το σχολείο»* (Φλουρής,Γ.,1995:10).

Ο Lawrence Stenhouse, ένας από τους πρωτοπόρους στο σχεδιασμό Α.Π.Σ. στην Αγγλία, αναφέρει ότι το Α.Π.Σ. μπορεί κάποιος να το δει σαν έναν οδηγό που αναφέρει τι πρέπει να συμβεί στο σχολείο, αλλά και σαν αυτό που πραγματικά συμβαίνει στο σχολείο ως αποτέλεσμα των δραστηριοτήτων που λαμβάνουν χώρα μέσα σ' αυτό. Αν το δει κανείς ως οδηγό, απλά το διαβάξει και ακολουθεί τις οδηγίες. Αν το δει, όμως, σαν αυτό που συμβαίνει μέσα στο σχολείο, τότε το Α.Π.Σ. γίνεται πεδίο μελέτης. Έτσι, ο Stenhouse υποστηρίζει ότι το Α.Π.Σ. είναι μια προσπάθεια να κοινωνήσει κάποιος τις βασικές αρχές μιας εκπαιδευτικής πρότασης σε μια τέτοια μορφή που να είναι ανοικτή σε κριτική ανάλυση και να δίνεται η δυνατότητα για αποτελεσματική μετατροπή σε πράξη (Stenhouse,L.,1975:4).

Άλλοι ορισμοί του Α.Π.Σ. που βρίσκουμε σε σχετική βιβλιογραφία αναφέρουν ότι το Α.Π.Σ. είναι ένα πρόγραμμα δραστηριοτήτων, οι οποίες οργανώνονται έτσι ώστε να μπορέσουν οι μαθητές να πετύχουν επιθυμητούς σκοπούς (Χατζηγεωργίου,Γ.,2004:100-107). Ο Allen ορίζει το Π.Σ. ως *«μία γενική έννοια που περιλαμβάνει μία πληθώρα φιλοσοφικών, κοινωνικών και διοικητικών παραγόντων που συνεισφέρουν στον προγραμματισμό ενός εκπαιδευτικού προγράμματος»*, ενώ με τον όρο Α.Π.Σ. αναφέρεται στο υποσύνολο του Π.Σ. που αφορά τον ορισμό της διδακτέας ύλης (Allen, J.P.B,1984 61). Για τον Brumfit C.J (1984:77), τα Α.Π.Σ. αποτελούν *«έγγραφα διοικητικής διευκόλυνσης που ενσωματώνουν ορισμένες ιδεολογικές, κοινωνικές και πολιτικές προϋποθέσεις, ...σχεδιασμένα να προκαλέσουν αλλαγή στη συμπεριφορά εκπαιδευτικών και μαθητών»*.

Σε μια προσπάθεια μετα-ανάλυσης η Κουλουμπαρίτση υιοθετεί το γενικό ορισμό ότι το Α.Π.Σ. αποτελεί ένα σύνολο από οδηγίες και εμπειρίες, οι οποίες επηρεάζουν και συνθέτουν την καθημερινή σχολική ζωή. Διακρίνει τους ορισμούς σε



δύο κατηγορίες αυτούς που δίνουν έμφαση στο Α.Π.Σ. ως καθοδηγητικό πλαίσιο κι εκείνους που τονίζουν το σύνολο των εμπειριών που αποκτούν οι μαθητές, τόσο μέσα από το σκόπιμο και προδιαγεγραμμένο επίσημο Α.Π.Σ., όσο και από το λανθάνον που προκύπτει από τον τρόπο λειτουργίας των σχολείων (Κουλουμπαρίτση, Α., 2003:12-13).

Σε ό,τι αφορά το Α.Π.Σ., όπως αυτό ορίζεται για κάθε γνωστικό πεδίο, ο Johnson θεωρεί πως «αποτελεί τον επιχειρησιακό ορισμό του γενικού προγράμματος» (Johnson, R., K., 1989:4). Σύμφωνα με τους Βρεττό και Καψάλη το Π.Δ. αποτελεί «το προϊόν και το αποτέλεσμα διαδικασιών σχεδιασμού και σύνταξης ενός γενικού πλαισίου μακροπρόθεσμης οργάνωσης της διδασκαλίας, που γίνεται σε διάφορα επίπεδα και με διαφορετικό κατά περίπτωση βαθμό εγκυρότητας και νομιμότητας. Στην έννοια του Προγράμματος ανάγονται όλες οι δραστηριότητες και οι διαδικασίες που εκβάλλουν στον μακροπρόθεσμο προγραμματισμό της διδασκαλίας» (Βρεττός, Γ., Καψάλης, Α., 1999:25). Παρόμοιος είναι και ο ορισμός που δίνει ο Ξωχέλλης, ορίζοντας το Π.Σ. ως « ένα σύνολο προγραμματισμένων διδακτικών δραστηριοτήτων ή εμπειριών μάθησης για την επίτευξη ακριβώς και εκ των προτέρων προκαθορισμένων και συγκεκριμένων αλλαγών στη συμπεριφορά του μαθητή» (Ξωχέλλης, Π., 2002:45).

Το Α.Π.Σ. αφορά συνολικά την εκπαιδευτική εμπειρία, την ποιότητα και ποσότητα της ύλης, τους σκοπούς και τους στόχους, τις μεθόδους, τα μέσα αλλά και τις εμπειρίες των μαθητών και τους εκπαιδευτικούς. Όπως παρατίθεται από τον Α. Ι. Oliver (Βρεττός, Γ., Καψάλης, Α., 1999:26) ως Α.Π.Σ. θεωρείται κατά περίπτωση:

- α) το σύνολο των εμπειριών του παιδιού
- β) το σύνολο των εμπειριών που αποχτά το παιδί υπό την καθοδήγηση του σχολείου
- γ) ο κύκλος των μαθημάτων που προσφέρει ένα σχολείο
- δ) η συστηματική προετοιμασία συγκεκριμένων μαθημάτων για συγκεκριμένους μαθητές και σκοπούς (π.χ. προετοιμασία για εισαγωγικές εξετάσεις)
- ε) μαθήματα μιας συγκεκριμένης επιστημονικής περιοχής
- στ) το συγκεκριμένο πρόγραμμα μιας επαγγελματικής σχολής
- ζ) τα μαθήματα για έναν συγκεκριμένο μαθητή

Σύμφωνα με τις απαντήσεις που δίνονται, διαπιστώνει κανείς ότι τι είναι Α.Π.Σ. και τι πρέπει να περιλαμβάνει εξαρτώνται από τη φιλοσοφία και την πολιτικοοικονομική ιδεολογία που υιοθετεί ο καθένας και από την αντίληψη που έχει



για το τι είναι μάθηση, διδασκαλία και γενικά εκπαίδευση. Όλοι οι ορισμοί που αποδίδονται στο Π.Σ. καθώς και πολλοί ακόμα, αποτελούν προσπάθεια των ειδικών να περιγράψουν τον κορμό πάνω στον οποίο στηρίζεται ένα εκπαιδευτικό σύστημα στην προώθηση της γνώσης, της μάθησης και όλων των σκοπών της Αγωγής, όπως αυτοί καθορίζονται από την επίσημη πολιτεία.

Το Α.Π.Σ. κάθε χώρας αποτελεί ένα εργαλείο για τον εκπαιδευτικό, το οποίο καλείται να εφαρμόσει καθημερινά προσπαθώντας να ανταποκριθεί στις ανάγκες της διδακτικής πράξης και το οποίο τον βοηθάει να γνωρίζει το τι, το πώς και το πότε της διδασκαλίας του και αντανακλά πεποιθήσεις, στάσεις, παραδοσιακές αξίες και πρότυπα συμπεριφοράς αποδεκτά από τις κοινωνικές ομάδες που συμμετέχουν στην άσκηση της εξουσίας και διαμορφώνουν την κυρίαρχη ιδεολογία, καθώς και το βαθμό οργάνωσης της κοινωνίας, ακόμα και της οικονομικής της ανάπτυξης (Φλουρής,Γ.,1995:12). Εκφράζει τις εκπαιδευτικές προσδοκίες και φιλοδοξίες της Πολιτικής Ηγεσίας και αποτελεί ένα διάγραμμα μαθημάτων με γενικούς σκοπούς μαθήματος , διδακτέας ύλης , χρονικής διάρκειας και δραστηριοτήτων (Κιτσαράς, Γ.,2004:21). Οι ορισμοί που του αποδίδονται ουσιαστικά περιγράφουν ένα διάγραμμα ή έναν κατάλογο από επιδιώξεις της διδασκαλίας, δίνοντας τις κατευθυντήριες γραμμές και ορίζοντας έμμεσα ή άμεσα αφενός το περιεχόμενο της διδακτικής διαδικασίας και αφετέρου τις ανατροφοδοτικές διαδικασίες (Φλουρής,Γ.,1995:14-16).

1.2.Η διαφορετική διάσταση του Προγράμματος Σπουδών (Curriculum) και του Αναλυτικού Προγράμματος Σπουδών

Ο όρος Curriculum (Πρόγραμμα Σπουδών) είναι γνωστός από πολύ παλιά. Όμως με την έννοια της συγκεκριμένης μορφής Αναλυτικού Προγράμματος Σπουδών χρησιμοποιείται κυρίως στην αγγλοσαξονική βιβλιογραφία μόλις τα τελευταία χρόνια και αρχίζει να καθιερώνεται ως εκπαιδευτικός όρος παράλληλα με τον ευρύτερα γνωστό όρο Α.Π.Σ. (Zais,R.S,1976:22).

Το Πρόγραμμα Σπουδών αποτελεί ένα πλάνο για μελλοντική διδασκαλία, όπως αναφέρει ο Westphalen, K., (1982:83) «Με τον όρο *curriculum* εννοούμε έναν παιδαγωγικό σχεδιασμό, με τη βοήθεια του οποίου περιγράφεται εκ των προτέρων μια μελλοντική διδασκαλία» και αφορά το «σχεδιασμό της συγκεκριμένης διδασκαλίας ,



που γίνεται με βάση τεκμηριωμένους και με σαφήνεια διατυπωμένους στόχους μάθησης, οι οποίοι βρίσκονται σε πλήρη μεταξύ τους συνάρτηση...» (Westphalen, K.,1982:53). Από τους Neagly και Evans το Π.Σ. ορίζεται ως το σύνολο των προσχεδιασμένων εμπειριών που το σχολείο παρέχει στους μαθητές με σκοπό να τους βοηθήσει στην επίτευξη των προκαθορισμένων σκοπών και στόχων αποδεσμεύοντας στο μέγιστο βαθμό τις δυνατότητές των (Χατζηγεωργίου, Γ., 2004:103).

Ο όρος Curriculum έχει συγκεκριμένο και στενό περιεχόμενο, καθώς αναφέρεται συνήθως στην λεπτομερειακή περιγραφή μιας διαδικασίας μάθησης για ένα συγκεκριμένο κύκλο μαθητών και για συγκεκριμένο χρονικό διάστημα. Το κύριο χαρακτηριστικό του Curriculum είναι το γεγονός ότι η διαδικασία της μάθησης δεν παίρνει μια «τελική μορφή» (Βρεττός,Γ., Καψάλης,Α.,1990:17), αλλά υπόκειται συνεχώς σε αναθεώρηση και βελτίωση μέσα από την εφαρμογή του (Βρεττός, Γ., Καψάλης, Α.1999:26-27).

Τα Curricula έχουν ως κομβική περιοχή τους διδακτικούς-μαθησιακούς στόχους, διατυπωμένους με τη μεγαλύτερη δυνατή ακρίβεια, ώστε να είναι δυνατός ο έλεγχος της εκπλήρωσής τους. Έχουν την έννοια του γενικού Π.Σ., το οποίο συμπεριλαμβάνει όλα τα μαθήματα που διδάσκονται , καθώς και την έννοια της ανάπτυξης των περιεχομένων ή της πορείας των εμπειριών μάθησης ενός συγκεκριμένου μαθήματος (Χειμαρίου,Ε.,1987:24-25).

Εκτός από το σύνολο των στόχων , το Curriculum περιλαμβάνει τα περιεχόμενα μάθησης , τον τρόπο μεθόδευσης της διδασκαλίας και το όργανο ελέγχου της μάθησης , για να αξιολογείται η επίδοση των μαθητών (Westphalen,K.,1982:83).

Τα τέσσερα δομικά στοιχεία του Curriculum είναι αλληλοεξαρτώμενα και αφορούν: α) Τους στόχους. Το Curriculum έχει ως αφετηρία συγκεκριμένους και σαφώς διατυπωμένους στόχους, που επιδιώκει να επιτύχει. β) Τα περιεχόμενα. Για την επίτευξη των στόχων επιλέγονται τα κατάλληλα περιεχόμενα, τα οποία στο Curriculum δεν επιλέγονται απόλυτα ως μορφωτικά αγαθά, με μια υποτιθέμενη μορφωτική αξία, αλλά με μοναδικό κριτήριο την καταλληλότητά τους για την επίτευξη των συγκεκριμένων στόχων. γ) Τη μεθοδολογία. Οι μεθοδολογικές υποδείξεις, οι οποίες επιλέγονται για την επίτευξη των στόχων. Το Curriculum περιέχει επίσης εναλλακτικές μεθοδολογικές προτάσεις και μέσα διδασκαλίας, τα οποία μπορεί να χρησιμοποιήσει ο εκπαιδευτικός. Οι υποδείξεις αυτές, οι οποίες παρ'



όλο που είναι δοκιμασμένες και καθιερωμένες, δεν έχουν δεσμευτικό χαρακτήρα και μπορούν να συμπληρώνονται ή να προσαρμόζονται. δ) Τον έλεγχο επίτευξης των στόχων. Το Curriculum περιέχει εναλλακτικές προτάσεις και δυνατότητες ελέγχου του βαθμού επίτευξης των στόχων, και ο έλεγχος αυτός αποτελεί συστατικό στοιχείο της διαδικασίας επανατροφοδότησης και συνεχούς βελτίωσής του (Βρεττός, Γ., Καψάλης, Α.1999:26-27).

Οι σκοποί των Π.Σ. εξειδικεύονται σε συγκεκριμένους στόχους και συνδέονται άμεσα με τα περιεχόμενα, ενώ σημαντικό στοιχείο αποτελεί η προσπάθεια να εναρμονιστούν με τη σύγχρονη πραγματικότητα και τις απαιτήσεις του μέλλοντος. Η επίτευξη των στόχων γίνεται με τη χρήση των κατάλληλων μεθόδων και μέσων διδασκαλίας, που παρατίθενται στο πρόγραμμα. Όσον αφορά την αξιολόγηση, υποδεικνύονται διάφορες μέθοδοι και εργαλεία ελέγχου της επίδοσης των μαθητών τα οποία λειτουργούν παράλληλα με τα άλλα τρία δομικά στοιχεία του προγράμματος (Βρεττός, Γ., Καψάλης, Α.,1999:28-30).

Στη διαδικασία σύνταξης των Π.Σ. παίρνουν μέρος όχι μόνο εκπρόσωποι των διαφόρων επιστημονικών κλάδων, αλλά και κοινωνιολόγοι, παιδαγωγοί και ψυχολόγοι και εκπαιδευτικοί, ενώ σε αρκετές περιπτώσεις οι συντάκτες τους αναφέρονται ονομαστικά. Έτσι, οι αποφάσεις που λαμβάνονται είναι επιστημονικά τεκμηριωμένες (Βρεττός, Γ., Καψάλης, Α.,1999:31).

Ο όρος Α.Π.Σ. «σημαίνει συνολικό σχεδιασμό της διδασκαλίας, ο οποίος γίνεται με βάση απώτερους γενικούς στόχους, παρέχει στο δάσκαλο ένα σύνολο διδακτέας ύλης, που πρέπει αυτός μόνος του να την επεξεργαστεί, να τη διαιρέσει σε μικρότερα τμήματα και να την διδάξει» (Westphalen,K.,1982:53). Αναφέρεται σε εκτενείς καταλόγους συνοπτικών διαγραμμάτων που περιλαμβάνουν τους σκοπούς, τους στόχους και τα περιεχόμενα διδασκαλίας και μάθησης, τα οποία είναι δεσμευτικά για τον εκπαιδευτικό, πρέπει δηλαδή να διδαχθούν σε καθορισμένο χρόνο και τάξη (Βρεττός,Γ., Καψάλης,Α.,1990:17).

Οι σκοποί των Α.Π.Σ. αποτελούν συνήθως γενικές αρχές εθνικού, θρησκευτικού και κοινωνικού περιεχομένου και συνήθως απέχουν από τη σύγχρονη πραγματικότητα μέσα στην οποία ζουν οι μαθητές. Τα περιεχόμενα διδασκαλίας αποτελούν την αφετηρία των Α.Π.Σ. και αφορούν τη διδακτέα ύλη ενός γνωστικού αντικείμενου μιας τάξης ή μιας εκπαιδευτικής βαθμίδας που πρέπει να διδαχθεί σε καθορισμένο χρόνο (Βρεττός,Γ.,Καψάλης,Α.,1999:26-27). Η σύνδεση των



περιεχομένων με τους σκοπούς είναι χαλαρή ή και ανύπαρκτη. Τα περιεχόμενα παρατίθενται συνήθως με μορφή καταλόγων και η διδασκαλία τους αποτελεί αυτοσκοπό και δέσμευση για τον εκπαιδευτικό. Βασικό στοιχείο αποτελεί το γεγονός ότι ισχύουν για πολλά χρόνια και δεν αναθεωρούνται τακτικά, ώστε να προσαρμόζονται στις απαιτήσεις της κάθε εποχής (Κιτσαράς, Γ., 2004:20).

Οι μεθοδολογικές υποδείξεις για τη διδασκαλία των περιεχομένων και την επίτευξη των σκοπών και στόχων δεν περιέχονται καθόλου ή είναι ελάχιστες, ενώ η αξιολόγηση περιορίζεται στην αναφορά του αριθμού των γραπτών διαγωνισμάτων και των εξετάσεων που πρέπει να διεξαχθούν ανά τρίμηνο ή στο τέλος της σχολικής χρονιάς. Επίσης, στο παραδοσιακό Α.Π.Σ. δίνεται έμφαση κυρίως στις ακαδημαϊκές δραστηριότητες και σπάνια εντάσσονται στο επίσημο πρόγραμμα εξωσχολικές δραστηριότητες ή δραστηριότητες που αξιοποιούν τις εμπειρίες των μαθητών ή τις σχέσεις που αναπτύσσονται μεταξύ των μελών της σχολικής κοινότητας (Φλουρής, Γ., 1999:9-11).

Τα παραδοσιακά Α.Π.Σ. συντάσσονται συνήθως από μια κλειστή επιτροπή του Υπουργείου Παιδείας, τα μέλη της οποίας δεν επιλέγονται πάντα με διαφανείς διαδικασίες, ώστε να διασφαλιστεί η επιστημονική επάρκεια και η καταλληλότητά τους (Βρεττός, Γ., Καψάλης, Α., 1999:31).

Ο επικρατέστερος τύπος Αναλυτικού Προγράμματος Σπουδών στην εποχή μας αφορά το Αναλυτικό Πρόγραμμα τύπου Curriculum και χαρακτηρίζεται από το γεγονός ότι *«έχουν ως αφετηρία στόχους διατυπωμένους με σαφήνεια, ώστε, με τον τρόπο αυτό, να είναι δυνατός ο έλεγχος της εκπλήρωσής τους»* (Westphalen, K., 1982:83). Σε αντίθεση με τα παλιά Α.Π.Σ. το μεγαλύτερο βάρος εδώ κατέχουν οι στόχοι, οι οποίοι δηλώνονται με όσο πιο συγκεκριμένη μορφή γίνεται (Westphalen, K., 1982:78) και όχι τα περιεχόμενα διδασκαλίας και μάθησης. Ειδικότερα, η διάταξη του Αναλυτικού Προγράμματος Σπουδών με τη μορφή Curriculum *«περιλαμβάνει σε αντίστοιχες στήλες τα τέσσερα δομικά του στοιχεία: τους στόχους μάθησης, τα περιεχόμενα μάθησης, τη μεθόδευση της διδασκαλίας και τον έλεγχο επιτυχίας των στόχων»* (Westphalen, K., 1982:84-85).

Το πρόγραμμα με αυτή τη μορφή προσφέρει μια καθοδήγηση στον εκπαιδευτικό, χωρίς, όμως, να περιορίζει την ελευθερία του. Δε δεσμεύει ούτε τους εκπαιδευτικούς, στους οποίους αφήνει περιθώρια για συμπληρώσεις και προσθήκες όπου ενδεχομένως κρίνουν απαραίτητο, αλλά ούτε και τους μαθητές



(Westphalen,K.,1982:80,84). Κινείται ανάμεσα στο παραδοσιακό Α.Π.Σ. και στο Curriculum περιλαμβάνοντας τα τέσσερα δομικά στοιχεία του Π.Σ. σε μια μορφή, όμως ,που διαγράφεται απλά το πλαίσιο μέσα στο οποίο μπορεί να κινηθεί ο εκπαιδευτικός (Βρεττός,Γ., Καψάλης,Α., 1990: 21). Επιπλέον, στα προγράμματα αυτού του τύπου θεωρείται αναγκαία η διαρκής αναθεώρησή τους , ώστε να ακολουθούν τα δεδομένα και τις απαιτήσεις της εποχής στην οποία εφαρμόζονται (Westphalen,K.,1982:79).

1.3. Μορφές και είδη Αναλυτικών Προγραμμάτων Σπουδών

Υπάρχουν διάφορα είδη προγραμμάτων ανάλογα με τα κριτήρια κατηγοριοποίησης που χρησιμοποιούνται. Σύμφωνα με τον Ματσαγγούρα, η ποικιλότητα που παρατηρείται στα Προγράμματα Σπουδών ξεκινάει από την ίδια την πολυπλοκότητα της εκπαίδευσης, η οποία συχνά επιδιώκει να επιτύχει αντισυγκρουόμενους στόχους και να ικανοποιήσει προσδοκίες διαφορετικών ομάδων (Ματσαγγούρας,Η.,2004:53).

Το 1979 ο John Goodland (Χατζηγεωργίου,Γ.,2004:108) διακρίνει πέντε είδη προγραμμάτων : 1) *Το ιδεώδες.*, αυτό δηλαδή που έχουν στο μυαλό τους οι θεωρητικοί της εκπαίδευσης και οι διανοούμενοι, 2) *Το επίσημο*, αυτό που παραδίδεται στους εκπαιδευτικούς για να το υλοποιήσουν, 3) *Το αντιληπτό*, αυτό που αντιλαμβάνονται οι εκπαιδευτικοί ότι πρέπει να εφαρμόσουν, 4) *Το βιωματικό*, αυτό που οι μαθητές βιώνουν μέσα στην τάξη και στο σχολείο και 5) *Το λειτουργικό*, αυτό που ένας παρατηρητής μπορεί να αντιληφθεί ότι εξελίσσεται στην τάξη, όταν παρακολουθεί ένα μάθημα.

Χρησιμοποιώντας τον όρο Πρόγραμμα Σπουδών με τη συμβατική έννοια του Curriculum μπορούμε να εντοπίσουμε διαφορετικούς τύπους οι οποίοι μπορεί να αντιπροσωπεύουν διαφορετικές αξίες, να έχουν άλλο κέντρο βάρους ή ακόμα και άλλη χρηστικότητα. Έτσι εντοπίζονται οι κάτωθι διαφορετικοί τύποι Curriculum³: α)

³ Οι πληροφορίες είναι από το κείμενο «Curriculum Types» που είναι αναρτημένο στο δικτυακό τόπο www.uwsp.edu/education/jwilson/curric/curtyp.htm και από το portal της UNESCO <http://www.ibe.unesco.org/International/DocServices/Thesaurus/>



το φανερό ,ρητό ή γραπτό Curriculum β) το κοινωνικό Curriculum γ) το κρυφό/λανθάνον ή συγκεκαλυμμένο Curriculum δ) το άκυρο Curriculum ε) το Curriculum φάντασμα στ) το ακόλουθο Curriculum ζ) το ρητορικό Curriculum η) το εν χρήσει Curriculum θ) το ενοποιημένο Curriculum ι) το επίσημο Curriculum κ) το ισοσταθμισμένο Curriculum λ) το λαμβανόμενο Curriculum μ) το επιστημονικό Curriculum ν) το Curriculum της διαπραγμάτευσης ξ) το Curriculum ως ναός της γνώσης.

Με βάση το γενικό προσανατολισμό τους ή τη θεωρία στην οποία στηρίζονται, τα Προγράμματα Σπουδών μπορούν να διαιρεθούν στα α) *θεματοκεντρικά ή υλικοκεντρικά προγράμματα* που επιδιώκουν τη μετάδοση γνώσεων από διάφορες επιστημονικές περιοχές, στα β) *παιδοκεντρικά ή μαθητοκεντρικά προγράμματα*, που έχουν ως βασικό σημείο αναφοράς τους τα ενδιαφέροντα, τις ανάγκες και τις ιδιαιτερότητες των μαθητών, στα γ) *προβληματο-κεντρικά προγράμματα*, όπου στόχος είναι η ανάπτυξη δεξιοτήτων για την αντιμετώπιση των καθημερινών προβλημάτων (Γεωργογιάννης Π., Μπούρας, Α., 2007:488-489) στα δ) *προγράμματα κοινωνικής αποτελεσματικότητας*, που προσανατολίζονται κυρίως προς τις ανάγκες της κοινωνίας, στα ε) *προγράμματα κοινωνικής ανασυγκρότησης*, που έχουν ως στόχο τους να συμβάλουν στη βελτίωση ή στην αλλαγή της κοινωνίας ε) *διεπιστημονικά προγράμματα*, με άξονα τη διεπιστημονική – διαθεματική προσέγγιση της γνώσης⁴ και την ανάδειξη του διαθεματικού χαρακτήρα κάθε γνωστικού αντικειμένου (Δενδρινού, Β., Ξωχέλλης, Π., 1999:81-83).

Οι Φλουρής και Κρίκας υποστηρίζουν τη διάκριση του Προγράμματος Σπουδών σε τρία επίπεδα : στο *Επιδιωκόμενο Πρόγραμμα Σπουδών* που αφορά το τι θα διδαχθεί σύμφωνα με τις πολιτειακές επιδιώξεις, στο *Εφαρμοσμένο Πρόγραμμα Σπουδών* που αφορά τις ενέργειες εκείνες που θα οδηγήσουν στην υλοποίηση των στόχων μέσα στην τάξη και στο *Κατακτηθέν Πρόγραμμα Σπουδών* το οποίο αφορά το τι τελικά μαθαίνει ο μαθητής (Μπαγάκης, Γ., Δεμερτζή, Κ., 2009:68-69).

Έχοντας ως κριτήριο τα περιθώρια πρωτοβουλίας που αφήνει το πρόγραμμα στους εκπαιδευτικούς, αλλά και τις δυνατότητες προσαρμογής του στις ιδιαίτερες

⁴ Η διαθεματική προσέγγιση της γνώσης αφορά τη σύνδεση των διαφόρων επιστημονικών κλάδων μέσω μιας θεμελιώδους έννοιας με σκοπό την επεξεργασία ενός συγκεκριμένου θέματος (Χρυσafίδης, Κ., στο Μπαγάκης, Γ., Δεμερτζή, Κ., 2009:29).



συνθήκες της κάθε τάξης, τα Προγράμματα Σπουδών διακρίνονται σε «κλειστά» και «ανοικτά». Ο βαθμός κλειστότητας ή ανοικτότητας ενός Προγράμματος Σπουδών έχει προεκτάσεις στην εκπαιδευτική πράξη και βρίσκεται σε συνάρτηση με το συγκεντρωτικό ή αποκεντρωτικό χαρακτήρα του εκπαιδευτικού συστήματος (Γεωργογιάννης,Π.,Μπούρας,Α.,2007:483).

Τα «κλειστά» Προγράμματα Σπουδών είναι κατά κύριο λόγο συγκεντρωτικά. Αποτελούν ολοκληρωμένες προτάσεις ως προς τη διαμόρφωση και τη διεξαγωγή του μαθήματος που προτάσσονται από ειδικούς. Οι σκοποί, οι στόχοι, τα περιεχόμενα μάθησης οι μέθοδοι και τα μέσα διδασκαλίας, καθώς και οι τρόποι αξιολόγησης είναι προσδιορισμένοι με σαφήνεια και για αυτό τα περιθώρια απόκλισης είναι ελάχιστα. Η έμφαση σε αυτά τα προγράμματα δίνεται στο αποτέλεσμα της μάθησης και όχι τόσο στη διαδικασία. Έτσι, κάθε πρωτοβουλία αποτρέπεται, καθώς υπάρχει ο κίνδυνος να επηρεαστεί το τελικό αποτέλεσμα (Χρυσάφιδης,Κ.,2004:81-82).

Το κλειστού τύπου Π.Σ., είναι απόλυτα καθορισμένο, ως προς όλα τα δομικά του στοιχεία και ο εκπαιδευτικός καλείται να το εφαρμόσει, υλοποιώντας επακριβώς τους στόχους, εξετάζοντας τα προκαθορισμένα περιεχόμενα με τη δεδομένη μεθοδολογία και αξιολογώντας την επίτευξη των συγκεκριμένων αναλυτικών και προκαθορισμένων στόχων. Αυτά καθορίζονται από επίσημα κείμενα, που έχουν συγγράψει κάποιοι ειδικοί, με τις οδηγίες και την έγκριση της πολιτικής εξουσίας. Σύμφωνα με τον Χατζηγεωργίου, το κλειστού τύπου Π.Σ. είναι «*δάσκαλο-αδιαπέραστο*» (Χατζηγεωργίου,Γ.,1999:107) ,λέει ακριβώς στον εκπαιδευτικό τι πρέπει να κάνει σε κάθε ενότητα, πώς θα το κάνει και πολλές φορές ορίζει επακριβώς και τη χρονική διάρκεια.

Από την άλλη, τα «ανοικτά» προγράμματα έχουν ένα πιο αποκεντρωτικό χαρακτήρα, καθώς περιορίζονται μόνο στη διατύπωση των κατευθυντήριων γραμμών και ενός πλαισίου, εντός του οποίου μπορεί να κινηθεί ο εκπαιδευτικός. Η ανοικτότητα ενός προγράμματος προσδιορίζεται καταρχήν από την ανοικτότητα των σκοπών και των στόχων, τη διαφάνεια των προθέσεων της διδασκαλίας, την υιοθέτηση εναλλακτικών τρόπων προσέγγισης της γνώσης, τη δυνατότητα αναθεώρησης του προγράμματος έπειτα από την εφαρμογή του και τη διαφοροποιημένη επίτευξη στόχων μάθησης από τους μαθητές (Βρεττός,Γ.,Καψάλης,Α.,1999:36-37). Ο εκπαιδευτικός μπορεί να παρέμβει, να θέσει, να αναπροσαρμόσει ή να αναθεωρήσει στόχους, να επιλέξει περιεχόμενα και μέθοδο



διδασκαλίας. Ο σύλλογος των διδασκόντων με μια κουλτούρα συνεργατικότητας, πρέπει να χαράξει ένα Α.Π.Σ., το οποίο θα ακολουθεί μεν τις βασικές αρχές του Curriculum, αλλά θα είναι προσαρμοσμένο στις ανάγκες του σχολείου.

Στην περίπτωση των ανοικτού τύπου Π.Σ. ,οι εκπαιδευτικοί δεν είναι απλώς εντολοδόχοι των εκπαιδευτικών αρχών, οι οποίοι καλούνται να διδάξουν ένα Π.Σ. διαμορφωμένο από άλλους έξω από το σχολείο. Το θέμα της ανοικτότητας ή κλειστότητας των προγραμμάτων είναι μεγάλο και συνδέεται άμεσα με την παιδαγωγική αυτονομία του εκπαιδευτικού .Το Π.Σ. δε συνιστά τετελεσμένο γεγονός (Curriculum as fact), κάτι που υπάρχει έξω από το σχολείο και πρέπει να το διδάξουν οι εκπαιδευτικοί , αλλά οικοδομείται μέσα στην καθημερινή πρακτική της σχολικής ζωής, πράγμα το οποίο σημαίνει ευελιξία στόχων, περιεχομένου και μεθοδολογίας.⁵

Ένα «ανοικτό» πρόγραμμα διευρύνει τα περιθώρια αυτονομίας των εκπαιδευτικών και υποδηλώνει την εμπιστοσύνη της πολιτείας για τις ικανότητές τους. Ταυτόχρονα, όμως, απαιτεί πολύωρη προετοιμασία από τους ίδιους τους εκπαιδευτικούς, γεγονός που δυσκολεύει το εκπαιδευτικό έργο. Έτσι, πολλές φορές η παροχή ενός πλαισίου με γενικούς σκοπούς και προτεινόμενες μεθοδολογικές υποδείξεις καθοδηγεί μέχρι ένα σημείο τη διδασκαλία, αλλά παράλληλα, δεν αναιρεί την αυτονομία του εκπαιδευτικού (Χατζηγεωργίου,Γ.,2001:109).

Το ερώτημα που τίθεται είναι κατά πόσο οι εκπαιδευτικοί έχουν τις κατάλληλες γνώσεις από τη βασική τους εκπαίδευση ή από επιμορφώσεις, ώστε να μπορούν να παρεμβαίνουν στο σχεδιασμό του Προγράμματος. Το ερώτημα επεκτείνεται περισσότερο γύρω από το εάν η διδασκαλία θα πρέπει να προκύπτει έπειτα από την κρατική εντολή ή θα πρέπει να στηρίζεται στις προσωπικές επιλογές του εκπαιδευτικού (Βρεττός,Γ.,Καψάλης,Α.,1999:34).

Ο Stenhouse διακρίνει τα Α.Π.Σ. σε προγράμματα συμπεριφορικών στόχων και σε προγράμματα ανοικτών διεργασιών και διαδικασιών και επισημαίνει ότι τα Α.Π.Σ. διαδικασιών είναι ανοικτά, δεν προσφέρουν έτοιμες απαντήσεις, δεν παρέχουν έτοιμη γνώση, αλλά προκαλούν το μαθητή να ερευνήσει για να την κατακτήσει (Stenhouse,L.,2003:52). Αυτή η προσέγγιση στηρίζεται στην παραδοχή ότι ο

⁵ Οι όροι Curriculum as a fact και Curriculum as a practice ανήκουν στον M.Young, ο οποίος τους αντιδιαστέλλει προκειμένου να δείξει και τις διαφορετικές σχολικές οργανώσεις που συνιστούν. M.Young, 1971, Introduction in M.Young (ed.), *Knowledge and Control*, London, Macmillan,



μοναδικός χώρος μάθησης δεν είναι η σχολική αίθουσα και μοναδική πηγή μάθησης δεν είναι το σχολικό εγχειρίδιο. Χώροι μάθησης γίνονται εκτός από το σχολείο, τα μουσεία, οι πινακοθήκες, τα μνημεία κ.λπ. και πηγές μάθησης το διαδίκτυο, τα μέσα ενημέρωσης, διάφορα βιβλία πέρα από το σχολικό κλπ.

Η ανοικτότητα ή η κλειστότητα ενός Προγράμματος Σπουδών πρέπει να εξετάζεται, όμως, και από την πλευρά των μαθητών. Συνήθως τα προγράμματα είναι κλειστά για το μαθητή, καθώς έχει καθοριστεί εκ των προτέρων το επιθυμητό αποτέλεσμα μάθησης. Ένα όμως «ανοικτό» Πρόγραμμα Σπουδών αποτελεί κοινή ευθύνη του εκπαιδευτικού και των μαθητών. Η μάθηση γίνεται μαθητοκεντρική, ενώ το τελικό αποτέλεσμα της μάθησης παραμένει ανοικτό (Βρεττός,Γ.,Καψάλης,Α.,1999:34).

Με κριτήριο την εσωτερική δομή και οργάνωση του περιεχομένου διακρίνουμε ανάμεσα στα γραμμικά προγράμματα, στα σπειροειδή προγράμματα διδασκαλίας, στα προγράμματα με τη μορφή πυραμίδας και στα προγράμματα με τη μορφή project. Στα γραμμικά προγράμματα διδασκαλίας τα περιεχόμενα μάθησης διαδέχονται το ένα το άλλο⁶, ενώ στα σπειροειδή προγράμματα τα περιεχόμενα μάθησης επαναλαμβάνονται μετά από ένα χρονικό διάστημα και επανεξετάζονται σε μεγαλύτερο βάθος⁷. Στην περίπτωση των σπειροειδών Π.Σ. απαιτείται ένας πολύ καλός σχεδιασμός, προκειμένου να μην υπάρχουν επικαλύψεις (Χατζηγεωργίου,Γ.,2001:108-109).

Τα προγράμματα με μορφή πυραμίδας προσφέρουν μια κοινή βάση για όλους τους μαθητές αλλά και εξειδίκευση σε μια ή περισσότερες γνωστικές περιοχές και στα προγράμματα με τη μορφή project, δίνεται ένα πλαίσιο για τα πεδία που πρέπει να προσεγγίσουν οι μαθητές σε ένα συγκεκριμένο χρονικό διάστημα, αλλά ο τρόπος με τον οποίο θα καλυφθεί η ύλη και θα οργανωθεί η δράση τους αποφασίζεται από τους ίδιους τους μαθητές (Χειμαριού,Ε.,1987 :58-59).

Αναφορικά με τα αποτελέσματα της μάθησης στο σχολείο γίνεται λόγος για το επίσημο πρόγραμμα, το οποίο διοχετεύεται από την πολιτεία στο σχολείο και

⁶ Στα γραμμικά προγράμματα οι διάφορες ενότητες και εμπειρίες μάθησης είναι δομημένες με τέτοιο τρόπο ώστε κάθε μια να λειτουργεί ως ερέθισμα και προετοιμασία για την επόμενη (Γεωργογιάννης Π., Μπούρας,Α., 2007:488).

⁷ Η οργάνωση των γνωστικών περιοχών γίνεται με τέτοιο τρόπο ώστε να επιτρέπεται και να διασφαλίζεται η επάνοδος σε ένα θέμα που έχει ήδη εξεταστεί(Γεωργογιάννης Π., Μπούρας,Α., 2007:488).



αποτελεί την επίσημη εγγύηση του κράτους για την επίτευξη των εκπαιδευτικών στόχων και για το κρυφό πρόγραμμα⁸, το οποίο θα εξεταστεί παρακάτω χωριστά (Χατζηγεωργίου, Γ., 2001:108-109).

1.4. Το «κρυφό» αναλυτικό πρόγραμμα ή παραπρόγραμμα

Οι δραστηριότητες της εκπαιδευτικής διαδικασίας τόσο μέσα στη σχολική τάξη όσο κι έξω από αυτή διαμορφώνονται από παράγοντες, οι οποίοι είναι αδύνατο να καθοριστούν ή ελεγχθούν από το Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών.

Είναι γνωστό πως σε συνδυασμό με τις επίσημες προθέσεις και τους στόχους της πολιτείας δρουν και οι ρητές ή άρρητες προθέσεις διδασκόντων, μαθητών, γονέων και άλλων παραμέτρων που δημιουργούν το ιδιαίτερο μαθησιακό περιβάλλον κάθε τάξης. Το συγκεκριμένο μαθησιακό περιβάλλον συμβάλλει στην επίτευξη στόχων και σκοπών, οι οποίοι άλλοτε συμπληρώνουν και ενισχύουν, άλλοτε όμως αντιστρατεύονται και υπονομεύουν τους επίσημους σκοπούς του Αναλυτικού Προγράμματος Σπουδών. Έτσι, παράλληλα με το Α.Π.Σ. λειτουργεί και ένα κρυφό Α.Π.Σ. ή «Παραπρόγραμμα», ως «κρυφό, σιωπηλό και παράλληλο σχολείο», σύμφωνα με την ελληνική παιδαγωγική βιβλιογραφία (Μαυρογιώργος, Γ., 1983:77).

Ο όρος «λανθάνον» ή «κρυφό αναλυτικό πρόγραμμα» καθιερώθηκε από τον Phillip Jackson το 1968, ο οποίος μελέτησε τις διάφορες διαδικασίες που λαμβάνουν χώρα στις σχολικές τάξεις. Το κρυφό πρόγραμμα αφορά όλες εκείνες τις άτυπες μορφές διδασκαλίας αγωγής και κοινωνικοποίησης, οι οποίες πραγματοποιούνται παράλληλα με το επίσημο πρόγραμμα (π.χ. να μάθουν οι μαθητές να περιμένουν στη γραμμή, να μάθουν να σηκώνουν το χέρι τους για να πάρουν την άδεια να μιλήσουν) (Χατζηγεωργίου, Γ., 2004:110-111).

Αυτές οι σκόπιμες ή μη δραστηριότητες της σχολικής ζωής που αναπτύσσονται παράλληλα ή ανεξάρτητα με το θεσπισμένο πρόγραμμα δημιουργώντας την ιδιαίτερη ατμόσφαιρα του σχολείου, συνήθως υπονομεύουν τους επίσημους σκοπούς του επίσημου Α.Π.Σ. (Βρεττός, Γ., Καψάλης, Α., 1999:40).

⁸ Στη βιβλιογραφία ο όρος «κρυφό» πρόγραμμα αντικαθίσταται συχνά με τους όρους άτυπο, ανεπίσημο, σιωπηλό, άγραφο, παραπρόγραμμα, χωρίς όμως να είναι απόλυτα συνώνυμοι. (Μαυρογιώργος, Γ., 1983:77).



Σε αντίθεση με το επίσημο πρόγραμμα, το παραπρόγραμμα δε σχεδιάζεται και δεν αλλάζει εύκολα. Αυτό κάνει την επιρροή του ακόμα πιο δυνατή, καθώς δεν συνειδητοποιούμε τα κρυφά μηνύματα, που μεταφέρονται μέσα από την καθημερινή ζωή του σχολείου, ακόμη και από την εξωλεκτική επικοινωνία, όπως τη γλώσσα του σώματος. Επιπλέον, τα αποτελέσματα του είναι μη προβλεπόμενα, αλλά το ίδιο σημαντικά με τα επιδιωκόμενα αποτελέσματα του επίσημου Α.Π.Σ. (Κιτσαράς,Γ.,2004:29)

1.5. Σχεδιασμός Προγραμμάτων Σπουδών

Η δημιουργία ενός καλού Π.Σ. αποτελεί τη βασικότερη προϋπόθεση για την καλή λειτουργία του εκπαιδευτικού συστήματος και την αποτελεσματικότητα της διδασκαλίας. Για την επίτευξη του σκοπού αυτού οι ειδικοί προτείνουν μερικά κριτήρια που πρέπει να λαμβάνονται υπόψη κατά τη σύνταξη των προγραμμάτων όπως τη φύση της γνώσης, τους σκοπούς και τις ανάγκες του σχολείου και κατ' επέκταση της κοινωνίας, την προσαρμογή της ύλης στο επίπεδο των μαθητών των διαφόρων τάξεων και στα επιμέρους χαρακτηριστικά τους, το συνδυασμό της γραμμικής και σπειροειδούς διάταξης της ύλης κ.ά. (Βρεττός,Γ.,Καψάλης,Α.,1999:51-54).

Ο σχεδιασμός βασίζεται κυρίως σε δύο μοντέλα, το *τεχνοκρατικό* και το *ανθρωπιστικό* μοντέλο. Όταν ο προσανατολισμός είναι τεχνοκρατικός, ο σχεδιασμός του Προγράμματος καθορίζεται κεντρικά και έχει σαφώς διατυπωμένους στόχους, περιεχόμενα και τρόπους αξιολόγησης. Η έμφαση δίνεται κυρίως στο τελικό αποτέλεσμα της εκπαιδευτικής διαδικασίας και όχι στην επίτευξη ουσιαστικών σκοπών που θα μπορούσαν να βελτιώσουν την εκπαιδευτική πράξη. Από την άλλη η έμφαση στο ανθρωπιστικό μοντέλο δίνεται στη σύνδεση των προγραμμάτων με την καθημερινότητα, ώστε η γνώση που αποκτάται να έχει νόημα και να μπορεί να μετουσιωθεί σε πράξη (Πανταζής,Σπ.,Σακελλαρίου,Μ.,2004:184).

Ανάλογα με το δομικό στοιχείο του Π.Σ. στο οποίο δίνεται έμφαση κατά τη διαδικασία σχεδιασμού, ο Kelly Α. (1982:14-16) υποστηρίζει ότι υπάρχουν τα εξής μοντέλα προγραμμάτων: α) *το μοντέλο των σκοπών και των στόχων*: σε αυτό το μοντέλο η αφετηρία για την οργάνωση, το σχεδιασμό και την προετοιμασία της διδασκαλίας είναι οι σκοποί και οι στόχοι. Το μοντέλο αυτό βρίσκεται στο επίκεντρο



των συζητήσεων και συνδέεται με την αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου μέσα από τον επακριβή καθορισμό των στόχων που αποτελεί ένα επίμαχο θέμα σε πολλές χώρες. Το μοντέλο των στόχων είναι επηρεασμένο από το τεχνικό ενδιαφέρον σύμφωνα με το οποίο το Π.Σ. είναι προσανατολισμένο προς τον έλεγχο της μάθησης των μαθητών, ώστε στο τέλος της εκπαιδευτικής διαδικασίας αυτό που «παράγεται» να συμφωνεί με τους αρχικούς στόχους. β) *το μοντέλο των περιεχομένων*: είναι το μοντέλο, σύμφωνα με το οποίο σχεδιάζονται τα παραδοσιακά Α.Π.Σ. Σε αυτό το μοντέλο η έμφαση δίνεται στα περιεχόμενα μάθησης, τα οποία επιλέγονται με βάση τις εσωτερικές αξίες των γνωστικών αντικειμένων και όχι στη χρησιμότητά τους για τη ζωή των μαθητών. Τα προγράμματα αυτά στην ουσία ήταν κατάλογοι της διδακτέας ύλης και οι εκπαιδευτικοί σκοποί που περιείχαν ήταν πολύ γενικοί και αόριστοι γ) *Το μοντέλο διαδικασίας*: το μοντέλο αυτό στηρίζεται στην αρχή «μαθαίνω πώς να μαθαίνω». Ο μαθητής καθοδηγείται, ώστε να μάθει να σκέφτεται, να διερευνά, να λύνει προβλήματα. Στο μαθητή παρέχονται μόνο οι απαραίτητες γνώσεις γύρω από μια επιστήμη και στη συνέχεια ενθαρρύνεται, μέσω διερευνητικών μεθόδων μάθησης να εμβαθύνει σε ένα γνωστικό τομέα. Όπως γίνεται σαφές, σε αυτό το μοντέλο προτεραιότητα δίνεται στις μεθόδους μάθησης που προσφέρονται για ανάπτυξη των νοητικών και γνωστικών ικανοτήτων των μαθητών και όχι για επίτευξη συγκεκριμένων συμπεριφορών. δ) *Το μοντέλο των μελλοντικών καταστάσεων*: ξεκινώντας από τον εντοπισμό των κυρίαρχων τάσεων της σύγχρονης ζωής που ενδεχομένως να επηρεάσουν το μέλλον, οι ειδικοί επιδιώκουν να προσδιορίσουν τις δεξιότητες που θα είναι απαραίτητες στους μαθητές προκειμένου να μπορέσουν να ανταπεξέλθουν στις απαιτήσεις του μέλλοντος (Χατζηγεωργίου, Γ., 2001:98-100).

Ο Ξωχέλλης αναφέρει ότι κατά την εκπόνηση των Π.Σ. πρέπει να λαμβάνονται υπόψη οι εξής αρχές: να δημιουργείται ένα ελαστικό πλαίσιο Π.Σ. το οποίο θα αφήνει στον εκπαιδευτικό πολλά περιθώρια πρωτοβουλίας και αυτενέργειας, να ανταποκρίνεται το πλαίσιο αυτό στις σύγχρονες μεθόδους διδασκαλίας και μάθησης και στα σύγχρονα ψυχοπαιδαγωγικά και κοινωνιολογικά δεδομένα και να προβλέπονται αντικειμενικά κριτήρια, με τα οποία θα ελέγχονται και θα αξιοποιούνται οι γνώσεις, οι δεξιότητες και οι ικανότητες των μαθητών. Το Π.Σ. θα πρέπει να είναι εύκαμπτο και να απευθύνεται στις ιδιαίτερες ανάγκες των μαθητών. Θα πρέπει να ξεκινά με βάση την εμπειρία και όχι τις αφηρημένες γνώσεις, να στηρίζεται δηλαδή στα όσα φέρουν οι μαθητές μαζί τους, καθώς η γνώση που



βασίζεται στην εμπειρία του μαθητή μπορεί στη συνέχεια να μετατραπεί πιο εύκολα σε αφηρημένη και συμβολική γνώση. Θα πρέπει να δίνεται έμφαση στο γιατί, θα πρέπει να παρουσιάζεται η πραγματικότητα, όπως είναι και όχι ωραιοποιημένη, ενώ τέλος, δε θα πρέπει να παραμελείται ο συναισθηματικός τομέας. Το πρόγραμμα που βασίζεται στις παραπάνω αρχές δεν μπορεί παρά να αποτελέσει μια σωστή επιστημονική βάση για μια αποτελεσματική και ολοκληρωμένη διδακτική πράξη (Φλουρής,Γ.,1999:48-51).

Ο βαθμός αποδοχής των Π.Σ. από τα σχολεία και τους εκπαιδευτικούς αποτελεί την πρώτη προϋπόθεση που εξασφαλίζει την αποτελεσματικότητά τους. Για το λόγο αυτό η αναμόρφωση των προγραμμάτων είναι αναγκαίο να συνοδεύεται από παράλληλη επιμόρφωση εκπαιδευτικών, προκειμένου οι εκπαιδευτικοί να ενημερωθούν για τη φιλοσοφία που διαπνέει τα νέα προγράμματα και να μπορέσουν να συμμετάσχουν ενεργά στην εφαρμογή τους. Παράλληλα, με την εισαγωγή νέων προγραμμάτων καθίσταται απαραίτητη και η σύνταξη νέων σχολικών εγχειριδίων, καθώς και αλλαγές στη σχολική ζωή (Βρεττός,Γ.,Καψάλης,Α.,1999:16-17).

Η αναμόρφωση των προγραμμάτων αποτελεί συστατικό στοιχείο κάθε εκπαιδευτικής μεταρρύθμισης. Μάλιστα η αναγκαιότητα τέτοιων αλλαγών γίνεται ιδιαίτερα αισθητή σε περιόδους κατά τις οποίες παρατηρείται ασυμφωνία και έλλειψη αντιστοιχίας ανάμεσα στους σκοπούς του σχολείου και τις ανάγκες της κοινωνίας. Καθώς τα τελευταία χρόνια σημειώνονται ριζικές αλλαγές παγκοσμίως, η εκπαίδευση καλείται να αναμορφώσει και να αναπροσαρμόσει τις δομές και τα περιεχόμενά της, προκειμένου να μπορέσει να τις παρακολουθήσει (Βρεττός,Γ.,Καψάλης,Α.,1999:19).

1.6. Τα Αναλυτικά Προγράμματα Σπουδών στην Ελλάδα

Στην Ελλάδα, το πρώτο Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών εκδόθηκε για τα σχολεία της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης το 1836 με το διάταγμα «Περί κανονισμού των Ελληνικών σχολείων και γυμνασίων», στο οποίο παρουσιάζονταν οι τύποι των σχολείων και τα διδασκόμενα μαθήματα. Κατά το πέρασμα των χρόνων και μέχρι το 1962, το πρόγραμμα αυτό υπέστη μικρές αλλαγές. Με τις εκπαιδευτικές όμως μεταρρυθμίσεις του 1964 (Ν. 4379) και του 1976 (Ν. 309 και 1566), πραγματοποιήθηκαν σημαντικές αλλαγές στα Α.Π.Σ., που μετέβαλαν σε μεγάλο βαθμό τις παραδοσιακές δομές και τάσεις της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης



(http://www.pi-schools.gr/progr_spoudon_1899_1999/episkopisi.pdf). Αξιοσημείωτο είναι το γεγονός ότι τα Α.Π.Σ., εκφράζουν πλήρως το πνεύμα της εποχής κατά την οποία συντάχθηκαν και εκδόθηκαν.

Η επιστημονική συζήτηση για τα Αναλυτικά Προγράμματα στην Ελλάδα ανάγεται λοιπόν στα τέλη της δεκαετίας του '70 και στις αρχές της δεκαετίας του '80 και συνδέεται με το αίτημα της μεταρρύθμισης των μορφωτικών αγαθών και εν γένει με την εσωτερική εκπαιδευτική μεταρρύθμιση του ελληνικού σχολείου (Φλουρής,Γ.,1995:136-137). Αφενός η κριτική που ασκήθηκε στα «παραδοσιακά» Α.Π.Σ., τα οποία περιείχαν έναν μόνο κατάλογο περιεχομένων και αφετέρου η πρόταση για σχεδιασμό προγραμμάτων στη λογική του Curriculum, η συζήτηση και η έκδοση βιβλίων αναφορικά με την τεχνολογία σύνταξης και αξιολόγησης των σχολικών προγραμμάτων (Φλουρής,Γ.,1995:137-138) καθώς και η κοινωνιολογική τους ανάλυση, οδήγησαν από το 1981 και εξής στη σταδιακή αναθεώρηση των προδιαγραφών της διδασκαλίας (Μπονίδης,Κ.,2003:26).

Τα Α.Π.Σ. του 1977, περιλαμβάνουν βασικούς σκοπούς του κάθε μαθήματος, έναν κατάλογο περιεχομένων και γενικές μεθοδολογικές οδηγίες.⁹ Στη δεκαετία του '80, με αφορμή τις δυσμενείς οικονομικές και δημογραφικές συνθήκες αλλά και την πρωτοφανή κλίμακα των εκπαιδευτικών αλλαγών που είχαν προηγηθεί, οι προτεραιότητες για αλλαγές στην εκπαίδευση μετατοπίστηκαν. Οι εκπαιδευτικές μεταρρυθμίσεις της δεκαετίας του '80 εστιάστηκαν περισσότερο στο περιεχόμενο και στις μεθόδους της εκπαίδευσης με συνέπεια τα σχολικά προγράμματα να βρεθούν στο επίκεντρο των αλλαγών αυτών. Επίσης, στη χώρα μας παρατηρήθηκαν, κατά την περίοδο της μεταπολίτευσης, αλλαγές κυρίως στη δομή και στη διάρθρωση του εκπαιδευτικού συστήματος, καθώς και στη γλώσσα. Ενώ κατά τη δεκαετία του '80, το επίκεντρο των αλλαγών αφορούσε τις εκπαιδευτικές διαδικασίες με την αναθεώρηση πολλών αναλυτικών προγραμμάτων, με τη δημοσίευση νέων βιβλίων και με τις αλλαγές στη λειτουργία των σχολείων. Έτσι, η δραστηριότητα που σημειώθηκε τα τελευταία χρόνια σε σχέση με τα σχολικά προγράμματα υποδηλώνει ότι αυτά

⁹ Προεδρικών Διάταγμα υπ' αριθμ. 1034, Περί των διδασκομένων μαθημάτων και του Αναλυτικού και Ωρολογίου Προγράμματος του Δημοτικού Σχολείου. άρθρο 1 και 2, στο Εκπαιδευτική Νομοθεσία, Ιανουάριος 1978.



θεωρούνται πλέον βασικός παράγοντας για τη βελτίωση της ποιότητας της εκπαίδευσης (Φλουρής, Γ., 1999:152-141).

Το 1985 τα σχετικά προγράμματα της ελληνικής εκπαίδευσης προδιαγράφονται στο άρθρο 1 του Ν. 1566/1985 σύμφωνα με τον οποίο αλλάζει η δομή τους και αποκτούν τα δομικά χαρακτηριστικά τύπου curriculum: σκοποί-στόχοι, περιεχόμενα, διδακτική μεθοδολογία.¹⁰

Τα Α.Π.Σ. στην Ελλάδα τα εκπονούν οι εκπαιδευτικές αρχές που ορίζει κάθε φορά η εκτελεστική εξουσία ως υπεύθυνες για την εφαρμογή της πολιτικής της στον τομέα της εκπαίδευσης. Μετά τη μεταπολίτευση του 1974 τα Α.Π.Σ. εκπονούσε το Κέντρο Εκπαιδευτικών Μελετών και Επιμορφώσεως (Κ.Ε.Μ.Ε.), το οποίο μετά το 1985 μετονομάστηκε σε Παιδαγωγικό Ινστιτούτο¹¹ (Π.Ι.) (http://www.pi-schools.gr/progr_spoudon_1899_1999/episkopisi.pdf)

Αφού εγκριθούν τα Α.Π.Σ. για τη συγκεκριμένη βαθμίδα, από το Υπουργείο Παιδείας, δημοσιεύονται στην Εφημερίδα της Κυβερνήσεως με τη μορφή Προεδρικών Διαταγμάτων ή Νόμων. Συχνά οι εκπαιδευτικές αρχές, συνήθως το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο¹² ως θεσμός επιφορτισμένος με την εφαρμογή της εκάστοτε εκπαιδευτικής πολιτικής του Υπουργείου Παιδείας, εκδίδουν και συμπληρωματικές οδηγίες .

Τη σύνταξη τους αναλάμβανε μια επιστημονική επιτροπή, η οποία συνήθως προέρχονταν από στελέχη του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου. Με βάση τα Α.Π.Σ. η

¹⁰ Άρθρο 1 α) Τα αναλυτικά προγράμματα αποτελούν άρτιους οδηγούς του εκπαιδευτικού έργου και περιλαμβάνουν κυρίως (αα) σαφώς διατυπωμένους κατά μάθημα σκοπούς....(ββ) διδακτέα ύλη επιλεγμένη σύμφωνα με το σκοπό του μαθήματος....(γγ) ενδεικτικές κατευθύνσεις για τη μέθοδο και τα μέσα διδασκαλίας κάθε ενότητας ή θέματος ..δ) Τα διδακτικά βιβλία για τους μαθητές και τους εκπαιδευτικούς συγγράφονται σύμφωνα με τα αναλυτικά προγράμματα

¹¹ Με την αριθμ. Φ.908/18254/Η (ΦΕΚ 372Β'/20-02-2012) πράξη της Υπουργού Παιδείας, Διά Βίου Μάθησης και Θρησκευμάτων διαπιστώνεται η παύση λειτουργίας του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου και η έναρξη λειτουργίας του ΙΝΣΤΙΤΟΥΤΟΥ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗΣ ΠΟΛΙΤΙΚΗΣ (Ι.Ε.Π.) από 24-02-2012, σύμφωνα με τις διατάξεις της παρ. 33 του άρθρου 20 σε συνδυασμό με τις διατάξεις του άρθρου 21 του Ν. 3966 (ΦΕΚ 118Α'/24-05-2011).

¹² Το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο ήταν επομένως θεσμός, ο οποίος μολονότι λειτουργεί ανεξάρτητα και είχε ουσιαστικά το ρόλο να εισηγείται στο ΥΠΕΠΘ τις εκάστοτε ενδεδειγμένες επιστημονικές και παιδαγωγικές απόψεις, στην ουσία είχε πολιτικό χαρακτήρα και εφάρμοζε την εκάστοτε πολιτική, για αυτό και συνήθως η ηγεσία αλλάζει μετά από κάθε κυβερνητική αλλαγή ή και αλλαγή υπουργού παιδείας.



συγγραφή του αντίστοιχου εγχειριδίου, δινόταν με ανάθεση¹³ σε μια συγγραφική ομάδα, την οποία επέλεγε το Π.Ι με το ΥΠΕΠΘ.

Με αφετηρία το Ν. 2525/97 άρθ. 7, συντάχτηκε το 1998, με απόφαση της ολομέλειας του Π.Ι. το Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών (Ε.Π.Π.Σ.) από το Νηπιαγωγείο μέχρι και το Λύκειο. Το Ε.Π.Π.Σ. και τα Α.Π.Σ. του 1998 σχεδιάστηκαν από Θεματική Επιτροπή προσωπικοτήτων και εκπονήθηκαν από ομάδες ειδικών με προσέλευση υποψηφίων σε πανελλήνιο επίπεδο, στις οποίες μετείχε και μέλος του Π.Ι. Τα κείμενα αυτά, σύμφωνα με τους συντάκτες τους, είχαν ως στόχο να εξασφαλίσουν τη συνέχεια της ύλης και την εξάλειψη της αποσπασματικότητας των προγραμμάτων σπουδών (Υ.Π.Ε.Π.Θ.-Π.Ι.,2000:10-11). Περιγράφουν αναλυτικά τις αρχές και τους γενικούς σκοπούς της εκπαίδευσης, τους ειδικούς σκοπούς και τους στόχους του κάθε μαθήματος για κάθε τάξη, αναφέρονται στα περιεχόμενα μάθησης και περιέχουν οδηγίες. Το Ε.Π.Π.Σ. ωστόσο αποτέλεσε σχεδιασμό επί χάρτου.

Το Π.Ι. το 2001 βάσει των προβλεπομένων στο Ν1566/1985¹⁴ σχεδίασε το Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών (Δ.Ε.Π.Π.Σ.) και τα Αναλυτικά Προγράμματα Σπουδών (Α.Π.Σ.), στα οποία υιοθετείται η διαθεματική προσέγγιση και επιχειρείται «...η διασύνδεση γνωστικών αντικειμένων, η σφαιρική ανάλυση βασικών θεμάτων και προβάλλεται η παράμετρος της διαθεματικότητας στη σχολική πράξη, γεγονός που ενισχύει και τη γενική παιδεία» (<http://www.pi-schools.gr/download/programs/depps/prologos.pdf>, Αλαχιώτης,Στ.,2000:1).

Το Δ.Ε.Π.Π.Σ. και τα Α.Π.Σ. καταργήθηκαν ως υπουργικές αποφάσεις.¹⁵ Στη συνέχεια ακολούθησε αναθεώρηση-βελτίωση της αρχικής πρότασης του Π.Ι., που προέκυψε ως αποτέλεσμα εσωτερικής αξιολόγησης, αλλά και από ανατροφοδότηση που προήλθε από συζητήσεις με εκπαιδευτικούς και στελέχη της εκπαίδευσης στις περιφέρειες της χώρας και οδήγησε στην τροποποίηση και έκδοσή

¹³ Η διαδικασία αυτή στη συνέχεια άλλαξε και το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο το 2003, για τη συγγραφή όλων των διδακτικών πακέτων της υποχρεωτικής εκπαίδευσης συνέταξε προδιαγραφές για κάθε γνωστικό αντικείμενο κάθε βαθμίδας, έκανε προκηρύξεις, και τη συγγραφή ανέλαβαν ομάδες που συγκροτήθηκαν ελεύθερα. Βέβαια η συγγραφή έγινε με βάση τα Α.Π.Σ. και τις προδιαγραφές που συνέταξε το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, καθώς και η έγκριση ή η απόρριψη του κάθε προτεινόμενου διδακτικού πακέτου. Έτσι η πρακτική του ενός και μοναδικού εγχειριδίου για κάθε γνωστικό αντικείμενο κάθε τάξης, που παράγεται και διανέμεται κεντρικά ακολούθησε πιστά το πνεύμα και τις κατευθύνσεις του Α.Π.Σ. (http://www.pi-schools.gr/paideia_dialogos/proi_schol_vivlia.pdf.)

¹⁴ Βλ. άρθρο 1γ. Τα αναλυτικά προγράμματα της εννιάχρονης υποχρεωτικής εκπαίδευσης ειδικότερα έχουν εσωτερική συνοχή και ενιαία ανάπτυξη των περιεχομένων τους.

¹⁵ ΦΕΚ 1366,1373,1374,1375 και 1376/18-10-2001



της το 2002. Ακολούθησε και νέα δημοσίευσή τους στην Εφημερίδα της Κυβέρνησης,¹⁶ και από τότε έχουν ισχύ σε όλη την επικράτεια της χώρας.

Επομένως, οι μεταρρυθμίσεις του 1976, του 1981 και του 2003 μπορούν να χαρακτηρισθούν, σ' ένα βαθμό, ως εσωτερικές μεταρρυθμίσεις, γιατί δεν αφορούν μόνο ή κυρίως την εξωτερική δομή και οργάνωση των σχολείων, αλλά και την εσωτερική τους λειτουργία και συγκεκριμένα το Α.Π.Σ.

1.7. Διαθεματικό Πρόγραμμα Σπουδών

1.7.1. Η έννοια της διαθεματικότητας

Πολλοί επιστήμονες διαπίστωσαν ότι οι κατακερματισμένες γνώσεις και η αποσπασματικότητα στην ύλη και στις σχολικές δραστηριότητες που ίσχυαν στα υπάρχοντα και εφαρμόσιμα Π.Σ. , έχουν σοβαρές επιπτώσεις τόσο στο μορφωτικό όσο και στο παιδαγωγικό έργο του σχολείου και πρότειναν την οργάνωση του προγράμματος σε θέματα που σχηματοποιούνται από τις εμπειρίες και τα ενδιαφέροντα των μαθητών (Ματσαγγούρας, Η., 2004:42-47).

Το πρόβλημα των κατακερματισμένων γνώσεων προσπαθεί να επιλύσει η οργάνωση της γνώσης σύμφωνα με την αρχή της διαθεματικότητας, δηλαδή με την ενιαιοποίηση της γνώσης των διακριτών μαθημάτων μέσω ολιστικών και βιωματικών διδακτικών προσεγγίσεων προσεγγίσεων. Ο Θεοφιλίδης αναφέρει χαρακτηριστικά ότι *« με τον όρο διαθεματική προσέγγιση εννοούμε εκείνη την μορφή διδασκαλίας κατά την οποία, από την μία, το περιεχόμενο της διδασκαλίας ενιαιοποιείται, και, από την άλλη, η διδασκαλία είναι εργαστηριακής και ευρηματικής μορφής... Το περιεχόμενο της διδασκαλίας δεν αφορά σε ξεχωριστά μαθήματα που γίνονται σε ξεχωριστή ώρα το καθένα, αλλά σε καταστάσεις μάθησης που προσεγγίζουν το περιεχόμενο της διδασκαλίας ως κάτι ενιαίο και αδιαίρετο »*(Θεοφιλίδης, Χ., 1987:13).

Ο Ματσαγγούρας διακρίνει εκείνες τις διδακτικές αρχές οι οποίες θα οδηγήσουν στην επίτευξη αυτού του σκοπού της διαθεματικής προσέγγισης , οι

¹⁶ΦΕΚ 303/τ.Β', 13/3/2003-ΦΕΚ 304/τ.Β', 13/3/2003



οποίες αφορούν α) την αρχή της παιδοκεντρικότητας¹⁷, β) την αρχή της αυτενεργούς μάθησης, γ) την αρχή της συνδιεύρεσης, δ) την αρχή της παροχής πληροφοριών και ε) την αρχή της ολιστικής προσέγγισης (Ματσαγγούρας, Η., 2004:106-110).

Με την εφαρμογή αυτών των αρχών τόσο στο Π.Σ. όσο και στα σχολικά εγχειρίδια επιχειρείται η εσωτερική (οργανική) διασύνδεση των θεμάτων που συνιστούν το πλαίσιο οργάνωσης ενώ η σχολική γνώση ενιαιοποιείται γύρω από ερωτήματα, ζητήματα, ενδιαφέροντα και προβλήματα (Ματσαγγούρας, Η., 2004:25). Τα ζητήματα ή θέματα αυτά επεξεργάζονται από πολλές διαφορετικές οπτικές γωνίες και η γνώση αναδεικνύεται σε σχέση με την πραγματικότητα. Επιπλέον η διαθεματική προσέγγιση δίνει στο μαθητή τη δυνατότητα να συγκροτήσει ένα ενιαίο σύνολο δεξιοτήτων και μια ολιστική αντίληψη της γνώσης που προσκτάται ενεργητικά. Δίνεται, δε, μεγαλύτερη βαρύτητα στην εμπλοκή των μαθητών στις διαδικασίες παραγωγής της γνώσης (process) από ό, τι στο περιεχόμενό της (content) (Ματσαγγούρας, Η., 2004:27). Οι μαθητές έχουν περισσότερες ευκαιρίες να αναπτύξουν την κριτική ικανότητά τους, ενώ, μέσω της διαθεματικής προσέγγισης, προωθείται η σχολική και κοινωνική ένταξη όλων των μαθητών (Ματσαγγούρας, Η., 2004:42).

Σύμφωνα λοιπόν με την παραπάνω έννοια της διαθεματικότητας, τα διαθεματικά Προγράμματα Σπουδών δεν αντιτίθενται στην ύπαρξη διακριτών επιστημονικών κλάδων, αλλά θεωρούν προβληματική την διδασκαλία της επιμέρους επιστημονικής γνώσης με την μορφή ανεξάρτητων μαθημάτων. Στα προγράμματα αυτά δίνεται έμφαση στην ενεργητική και δημιουργική προσέγγιση της γνώσης από τον μαθητή ο οποίος θα μάθει πώς να μαθαίνει και να πράττει, ώστε να γίνει ικανός και έτοιμος πολίτης να ανταποκριθεί στις απαιτήσεις της καθημερινής ζωής.

Ακολουθώντας αυτό το πνεύμα, δημιουργήθηκε στη χώρα μας το Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών (Δ.Ε.Π.Π.Σ.) με στόχο την αναβάθμιση της ποιότητας της παρεχόμενης εκπαίδευσης «...μέσα από τη διαθεματική οργάνωση του περιεχομένου των διδακτικών αντικειμένων, τις διερευνητικές και ολιστικές διδακτικές προσεγγίσεις διδασκαλίας και την

¹⁷ Η αρχή της παιδοκεντρικότητας αφορά την παροχή δυνατοτήτων επιλογής στους μαθητές, την εμπλοκή τους στον προγραμματισμό του μαθήματος καθώς και την καθιέρωση διαδικασιών αυτό-αξιολόγησης (Ματσαγγούρας, Η., 2004:106-107).



προτυποποίηση συγγραφής νέων βιβλίων, τα οποία θα ανταποκρίνονται στις αρχές της διαθεματικότητας και στο σεβασμό της προσπάθειας του μαθητή» όπως αναφέρει ο πρόεδρος του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου κ. Αλαχιώτης στο εισαγωγικό σημείωμα του Δ.Ε.Π.Π.Σ(<http://www.pi-schools.gr/download/programs/depps/prologos.pdf>, Αλαχιώτης, Στ., 2000:1).

1.7.2 Το Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών (Δ.Ε.Π.Π.Σ.)

Το Δ.Ε.Π.Π.Σ. έγινε νόμος του ελληνικού κράτους με τα ΦΕΚ 303 και 304/13-3-2003 και επιχειρεί τη «διαθεματική προσέγγιση της γνώσης» συμπληρώνοντας το Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών (Ε.Π.Π.Σ.) του 1999. Αυτό έχει ως αποτέλεσμα την αναπροσαρμογή των Α.Π.Σ., με οριζόντια και κάθετη άρθρωση των γνωστικών αντικειμένων, καθώς και της διδακτικής μεθοδολογίας που πρέπει να είναι διερευνητική και ολιστική, σύμφωνα με το εισαγωγικό σημείωμα του προέδρου του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου, Αλαχιώτης Σταμάτης.

Το Δ.Ε.Π.Π.Σ. πρόκειται για ένα Οργανωμένο Σύστημα Εργασίας, το οποίο παρέχει λύσεις σε θεωρητικά & πρακτικά προβλήματα σχετικά με Επιλογή & Οργάνωση Σχολικής Γνώσης στην Υποχρεωτική Εκπαίδευση. Αποτελεί μαζί με το Α.Π.Σ. την επίσημη πρόταση του ΥΠΕΠΘ για τα νέα προγράμματα σπουδών¹⁸ (ΦΕΚ 303 & 304/τ. Β' 13/3/2003) και σκιαγραφεί τι πρέπει να μάθουν τα παιδιά, με ποιες διαδικασίες επιτυγχάνεται η μάθηση, ποιος είναι ο ρόλος του εκπαιδευτικού, ποιο είναι το πλαίσιο στο οποίο πραγματοποιείται η μάθηση και η διδασκαλία, τα επιμέρους Αναλυτικά Προγράμματα Σπουδών (Α.Π.Σ.) των γνωστικών αντικειμένων, καθώς και στοιχεία μεθοδολογίας και αξιολόγησης.

Στη δομή του Δ.Ε.Π.Π.Σ. περιλαμβάνεται το γενικό μέρος του το οποίο συνιστά το βασικό πλαίσιο αναφοράς για την σύνταξη των επιμέρους Δ.Ε.Π.Π.Σ. των

¹⁸Για τη διαμόρφωσή του ελήφθησαν υπόψη οι σχετικές με την εκπαίδευση διατάξεις ελληνικής νομοθεσίας και των αποφάσεων των συλλογικών οργάνων της Ε.Ε.:

- ο ΑΡ. 5, 16 παρ 2 & 24 Συντάγματος
- ο Αρ. 1 παρ. 1 Ν. 1566/1985 Ρόλος πρωτοβάθμιας – δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης
- ο Ν. 2413/1996 Αντιμετώπιση Διαπολιτισμικών Ζητημάτων Σύγχρονης Ελληνικής Κοινωνίας
- ο Ν. 2525/1998 Ενιαίο Πλαίσιο & επιμέρους προγράμματα σπουδών
- ο Ν. 2817/2000 Εκπαίδευση Ατόμων με Αναπηρίες



διαφόρων γνωστικών αντικειμένων και των συνακόλουθων Α.Π.Σ. Τα Δ.Ε.Π.Π.Σ. κάθε επιμέρους διδακτικού αντικειμένου περιλαμβάνουν: Α) τους γενικούς σκοπούς της διδασκαλίας του γνωστικού αντικειμένου, Β) τους άξονες του γνωστικού περιεχομένου, Γ) τους γενικούς γνωστικούς στόχους καθώς και τις αξίες, στάσεις και δεξιότητες που καλλιεργούνται με τη διδασκαλία του συγκεκριμένου γνωστικού αντικειμένου, Δ) ενδεικτικές θεμελιώδεις έννοιες διαθεματικής προσέγγισης. οι οποίες διαχέονται στο κείμενο των σχολικών βιβλίων και αποτελούν τη βάση για το σχεδιασμό διαθεματικών δραστηριοτήτων στα αντίστοιχα Α.Π.Σ. (ΦΕΚ 303 & 304/τ. Β' 13/3/2003).

Το Δ.Ε.Π.Π.Σ. διατηρεί τα διακριτά μαθήματα στο αναλυτικό και ωρολόγιο πρόγραμμα, αλλά, ταυτόχρονα, αξιοποιεί ποικίλους τρόπους συσχέτισης της γνώσης σε δύο άξονες, τον κατακόρυφο άξονα και τον οριζόντιο που αυτοπροσδιορίζονται ως διαθεματικός και ενιαίος αντίστοιχα (ΦΕΚ 303 & 304/τ. Β' 13/3/2003).

Στον κατακόρυφο άξονα συσχέτισης το Δ.Ε.Π.Π.Σ. επιδιώκει να εξασφαλίσει εσωτερική συνοχή και ομαλή ροή της γνώσης από ενότητα σε ενότητα, τάξη σε τάξη και βαθμίδα σε βαθμίδα. Πρόκειται για μια ενδοκλαδική συνοχή, την οποία το Δ.Ε.Π.Π.Σ. επιχειρεί να διασφαλίσει μέσα από την εννοιοκεντρική οργάνωση της γνώσης και ταυτόχρονα, μέσα από την απάλειψη των πρωθύστερων και των επικαλύψεων στην ύλη.

Κατά τον οριζόντιο άξονα διαθεματικής συσχέτισης το Δ.Ε.Π.Π.Σ. επιχειρεί: Α) να αναδείξει κατά τη μελέτη των επιμέρους ενοτήτων κάθε μαθήματος τις διεπιστημονικές συσχετίσεις που ενυπάρχουν στα θέματα, στις έννοιες και στις διαδικασίες με όμορους και μη επιστημονικούς κλάδους. Β) να εντάξει μέσα από διαδικασίες «διάχυσης» το περιεχόμενο προγραμμάτων στα υπάρχοντα μαθήματα, όπως είναι, για παράδειγμα, η αγωγή υγείας και η αγωγή καταναλωτή, στο βαθμό που αυτά προσφέρονται για κάτι τέτοιο και Γ) να κάνει συμπράξεις μαθημάτων, που οδηγούν σε υβριδικά θα λέγαμε μαθήματα, όπως είναι, για παράδειγμα, η μελέτη περιβάλλοντος (Ματσαγγούρας, Η., 2004:47-51)

Το Δ.Ε.Π.Π.Σ., όμως, δεν περιορίζεται στις διεπιστημονικές συσχετίσεις, αλλά επεκτείνεται και στη θεσμοθέτηση σχημάτων προωθημένης διαθεματικότητας. Συγκεκριμένα, θεσμοθετεί διαθεματικές προσεγγίσεις και εντός των διακριτών μαθημάτων και εκτός αυτών, στα πλαίσια κοινής σύμπραξης διαφορετικών μαθημάτων (http://users.sch.gr/pappou/files/H_taytohta_toy_depps.htm).



Τα τρία κύρια στοιχεία του προγράμματος αυτού είναι:

1. Διαθεματικό, δηλαδή καθιερώνεται η εφαρμογή της «Διαθεματικής Αρχής» προσέγγισης της γνώσης, με την οποία επιδιώκεται η ενιαιοποίηση της κατακερματισμένης γνώσης από τα διακριτά μαθήματα των προηγούμενων Αναλυτικών Προγραμμάτων Σπουδών. Η ενιαιοποίηση της σχολικής γνώσης επιτυγχάνεται με την καθιέρωση ολιστικών, βιωματικών και ομαδοσυνεργατικών διδακτικών προσεγγίσεων (μορφών και μεθόδων διδασκαλίας).

2. Ενιαίο, που αφορά την ενιαία δεκάχρονη Υποχρεωτική Εκπαίδευση της πατρίδας μας η οποία αντιμετωπίζεται ως ενιαία, σταδιακά εξελισσόμενη, συνεχής και αδιάσπαστη. Απώτεροι στόχοι αυτής της μορφής εκπαίδευσης είναι η ολόπλευρη και ισόρροπη ανάπτυξη της προσωπικότητας του σύγχρονου μαθητή και η επιτυχής ένταξή του στο διαρκώς μεταβαλλόμενο και ιδιαίτερα απαιτητικό σύγχρονο κοινωνικό περιβάλλον. Το Δ.Ε.Π.Π.Σ. επιχειρεί επιπλέον την οριοθέτηση του πλαισίου που διέπει την ενιαία εκλογή και διάταξη της διδακτέας ύλης στην προοπτική και στη διάρκεια της ενιαίας υποχρεωτικής εκπαίδευσης(http://users.sch.gr/pappou/files/H_taytothta_toy_depps.htm).

Με την έννοια του Πλαισίου περιγράφεται η μορφή πλαισίου ψυχοπαιδαγωγικών και διδακτικομεθοδολογικών αρχών και παραδοχών που διέπουν την εφαρμογή και την ανάπτυξη των Α.Π.Σ. των επιμέρους γνωστικών αντικειμένων (μαθημάτων) της ενιαίας υποχρεωτικής εκπαίδευσης του εκπαιδευτικού μας συστήματος. Ως πλαίσιο οριοθετεί και προσδιορίζει με σαφήνεια και ακρίβεια, με τρόπο που να αποκλείει κάθε παρανόηση και σύγχυση, δηλαδή τις κοινές και ενιαίες ψυχοπαιδαγωγικές παραδοχές, που διέπουν την οργάνωση και τη λειτουργία του εκπαιδευτικού μας συστήματος, τις κοινές και ενιαίες διδακτικομεθοδολογικές προσεγγίσεις, που διασφαλίζουν τη συνέχεια των επιμέρους βαθμίδων της υποχρεωτικής εκπαίδευσης(http://users.sch.gr/pappou/files/H_taytothta_toy_depps.htm).

Το Δ.Ε.Π.Π.Σ. περιλαμβάνει ακόμη: α) Προγράμματα σχεδιασμού και ανάπτυξης Διαθεματικών Δημιουργικών Δραστηριοτήτων της Ευέλικτης Ζώνης στους θεματικούς τομείς των: Αγωγής υγείας, Ολυμπιακής παιδείας, Περιβαλλοντικής εκπαίδευσης και β) Παράρτημα με: Οδηγίες προς τους συγγραφείς των νέων βιβλίων, προδιαγραφές των νέων βιβλίων, καθορισμό οργάνων και τρόπων αξιολόγησης της συγγραφής των βιβλίων και της σύνθεσης και συγκρότησης του ψηφιακού διδακτικού υλικού (CD) (ΦΕΚ 303 & 304/τ. Β' 13/3/2003).



Οι βασικές αρχές, που το διέπουν αφορούν την ανάπτυξη της προσωπικότητας του μαθητή με ισχυρή αυτοαντίληψη συναισθηματική σταθερότητα, την καλλιέργεια της κριτικής και διαλεκτικής ικανότητας, τη θετική διάθεση για συνεργασία και αυτενέργεια, τη δυνατότητα δια βίου ανανέωσης γνώσεων και δεξιοτήτων, καθώς και την καλλιέργεια ικανότητας για κριτική προσέγγιση νέων τεχνολογιών πληροφορίας και επικοινωνίας, τη διατήρηση κοινωνικής συνοχής μέσω παροχής ίσων ευκαιριών και καλλιέργεια κοινών στάσεων – αξιών, τη συνείδηση του ευρωπαίου πολίτη και την ταυτόχρονη διατήρηση της εθνικής ταυτότητας, πολιτισμικής αυτογνωσίας μέσα από ένα πνεύμα συνεργασίας και συλλογικότητας (ΦΕΚ 303 13/3/2003).

Οι άξονες γύρω από τους οποίους κινείται το Δ.Ε.Π.Π.Σ. είναι οι εξής: α.) η παροχή γενικής παιδείας, β.) η καλλιέργεια των δεξιοτήτων του μαθητή και η ανάδειξη των ενδιαφερόντων του, γ.) η εξασφάλιση ίσων ευκαιριών και δυνατοτήτων μάθησης για όλους τους μαθητές, δ.) η ενίσχυση της πολιτισμικής και γλωσσικής ταυτότητας στο πλαίσιο μιας πολυπολιτισμικής κοινωνίας, ε.) η ευαισθητοποίηση για την αναγκαιότητα προστασίας του φυσικού περιβάλλοντος και η υιοθέτηση ανάλογων προτύπων συμπεριφοράς, στ.) η προετοιμασία για την αξιοποίηση των νέων τεχνολογιών πληροφόρησης και επικοινωνίας, ζ.) η φυσική, ψυχική και κοινωνική ανάπτυξη και η.) η ευαισθητοποίηση σε θέματα ανθρωπίνων δικαιωμάτων, παγκόσμιας ειρήνης και η διασφάλιση της ανθρώπινης αξιοπρέπειας (ΦΕΚ 303 & 304/τ. Β' 13/3/2003).

1.8. Το Πρόγραμμα Σπουδών της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης

Από τις αρχές του 19ου αιώνα, με διάφορες νομοθετικές ρυθμίσεις, καθορίστηκε το πλαίσιο λειτουργίας της στοιχειώδους εκπαίδευσης. Η υποχρεωτική και δωρεάν στοιχειώδης εκπαίδευση κατοχυρώνεται συνταγματικά το 1911 και το 1927 ορίζεται ότι τα έτη της υποχρεωτικής φοίτησης στη στοιχειώδη εκπαίδευση δεν μπορούν να είναι λιγότερα από έξι. Το 1976, καθιερώθηκε η εννιαετής δωρεάν εκπαίδευση για όλα τα Ελληνόπουλα, ηλικίας έξι έως δεκαπέντε ετών και από το σχολικό έτος 2007-08, η υποχρεωτική Πρωτοβάθμια εκπαίδευση επεκτείνεται στα δέκα έτη καθώς γίνεται υποχρεωτική για παιδιά 5 ετών φοίτηση στο νηπιαγωγείο (http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/documents/eurybase/eurybase_full_reports/EL_EL.pdf).



Η δομή και λειτουργία της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης καθιερώθηκε με το Νόμο Πλαίσιο 1566¹⁹ του 1985, που ισχύει μέχρι σήμερα. Σύμφωνα με τον Νόμο Πλαίσιο (1985), «Σκοπός της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης είναι να συμβάλει 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» (Ν.1566,άρθρο 1:1).

Στον ίδιο νόμο, στο άρθρο 1 στις γενικές διατάξεις αναφέρεται ότι η Πρωτοβάθμια εκπαίδευση υποβοηθεί τους μαθητές:

« α) Να γίνονται ελεύθεροι, υπεύθυνοι, δημοκρατικοί πολίτες, να υπερασπίζονται την εθνική ανεξαρτησία, την εδαφική ακεραιότητα της χώρας και τη δημοκρατία, να εμπνέονται από αγάπη προς τον άνθρωπο, τη ζωή και τη φύση και να διακατέχονται από πίστη προς την πατρίδα και τα γνήσια στοιχεία της ορθόδοξης χριστιανικής παράδοσης. Η ελευθερία της θρησκευτικής τους συνείδησης είναι απαραβίαστη.

β) Να καλλιεργούν και να αναπτύσσουν αρμονικά το πνεύμα και το σώμα τους, τις κλίσεις, τα ενδιαφέροντα και τις δεξιότητές τους. Να αποκτούν, μέσα από τη σχολική τους αγωγή, κοινωνική ταυτότητα και συνείδηση, να αντιλαμβάνονται και να συνειδητοποιούν την κοινωνική αξία και ισοτιμία της πνευματικής και της χειρωνακτικής εργασίας. Να ενημερώνονται και να ασκούνται πάνω στη σωστή και ωφέλιμη για το ανθρώπινο γένος χρήση και αξιοποίηση των αγαθών του σύγχρονου πολιτισμού, καθώς και των αξιών της λαϊκής μας παράδοσης.

γ) Να αναπτύσσουν δημιουργική και κριτική σκέψη και αντίληψη συλλογικής προσπάθειας και συνεργασίας, ώστε να αναλαμβάνουν πρωτοβουλίες και με την υπεύθυνη συμμετοχή τους να συντελούν αποφασιστικά στην πρόοδο του κοινωνικού συνόλου και στην ανάπτυξη της πατρίδας μας.

¹⁹ Το παραπάνω νομοθετικό πλαίσιο συμπληρώνεται και επικαιροποιείται με τους παρακάτω νεότερους νόμους και προεδρικά διατάγματα σε ισχύ έως σήμερα : Με τα Π.Δ. 8/1995 και 121/1995 διαφοροποιείται η μέθοδος αξιολόγησης των μαθητών του Δημοτικού, η οποία αντιμετωπίζεται πλέον ως συνεχής παιδαγωγική διαδικασία. Με το Π.Δ. 201/1998 ρυθμίζονται θέματα εκπαιδευτικής και διοικητικής λειτουργίας του Δημοτικού Σχολείου: σχολικός χρόνος, συλλογικά όργανα, κ.ά. Ισχύουν ακόμη ο Ν. 2341/1995 που αναφέρεται στην εκπαίδευση της μουσουλμανικής μειονότητας, ο Ν.2413/1996 με τον οποίο θεσμοθετείται η διαπολιτισμική εκπαίδευση και νέος τρόπος εκπαίδευσης των ελληνοπαίδων του εξωτερικού και ο Ν. 2525/1997 με τον οποίο καθιερώνεται το Ολοήμερο Δημοτικό.



δ) Να κατανοούν τη σημασία της τέχνης, της επιστήμης και της τεχνολογίας, να σέβονται τις ανθρώπινες αξίες και να διαφυλάσσουν και προάγουν τον πολιτισμό.

ε) Να αναπτύσσουν πνεύμα φιλίας και συνεργασίας με όλους τους λαούς της γης, προσβλέποντας σε έναν κόσμο καλύτερο, δίκαιο και ειρηνικό.

2. Βασικοί συντελεστές για την επίτευξη των παραπάνω σκοπών είναι: α) η προσωπικότητα και η κατάρτιση του προσωπικού όλων των κλάδων και των βαθμίδων της εκπαίδευσης, β) τα αναλυτικά προγράμματα, τα σχολικά βιβλία και τα λοιπά διδακτικά μέσα, καθώς και η σωστή χρήση τους, γ) η εξασφάλιση όλων των αναγκαίων προϋποθέσεων και μέσων για την απρόσκοπτη λειτουργία των σχολείων και δ) η δημιουργία του απαραίτητου παιδαγωγικού κλίματος με την ανάπτυξη αρμονικών διαπροσωπικών σχέσεων στο σχολείο και στην τάξη και με το σεβασμό προς την προσωπικότητα του κάθε μαθητή» (Ν.1566,άρθρο 1:1).

Σκοπός του νηπιαγωγείου, σύμφωνα με το άρθρο 1 του Νόμου 1566/85 «Δομή και λειτουργία της Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης και άλλες διατάξεις» είναι να βοηθήσει τα νήπια να αναπτυχθούν σωματικά, συναισθηματικά, νοητικά και κοινωνικά, μέσα στα πλαίσια που ορίζει ο ευρύτερος σκοπός της Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης.

Ειδικότερα το νηπιαγωγείο βοηθάει τα νήπια (άρθρο 3 , Νόμος 1566/85):

α) να καλλιεργούν τις αισθήσεις τους και να οργανώνουν τις κινητικές και νοητικές πράξεις τους,

β) να εμπλουτίζουν και να οργανώνουν τις εμπειρίες τους από το φυσικό και κοινωνικό περιβάλλον και να αποκτούν την ικανότητα να διακρίνουν τις σχέσεις και αλληλεπιδράσεις που υπάρχουν μέσα σ' αυτό.

γ) να αναπτύσσουν την ικανότητα κατανόησης και έκφρασης με σύμβολα γενικά και ιδιαίτερα στους τομείς της γλώσσας, των μαθηματικών και της αισθητικής,

δ) να προχωρούν στη δημιουργία διαπροσωπικών σχέσεων, ώστε να βοηθηθούν στη βαθμιαία και αρμονική ένταξή τους στην κοινωνική ζωή και

ε) να αναπτύσσουν πρωτοβουλίες ελεύθερα και αβίαστα και, μέσα στο πλαίσιο του οργανωμένου περιβάλλοντος, να εθίζονται στην αμφίδρομη σχέση ατόμου και ομάδας.

Στα πλαίσια αυτά το αναλυτικό πρόγραμμα σπουδών του νηπιαγωγείου βασιζόμενο στα παραπάνω οροθετήθηκε στο άρθρο 1 του Π.Δ. 486/1989 και έχει ως εξής: «Σκοπός του αναλυτικού προγράμματος του νηπιαγωγείου είναι η υποβοήθηση της ολόπλευρης και ισόρροπης ανάπτυξης των νηπίων , ψυχοκινητικής, κοινωνικό-



συναισθηματικής, ηθικής και θρησκευτικής, αισθητικής, νοητικής, καθώς και την καλλιέργειας δεξιοτήτων (κινητικών και νοητικών), μέσα σε κλίμα ελευθερίας, ασφάλειας και προβληματισμού.

Στο άρθρο 4 του νόμου 1566/85 αναφέρεται συγκεκριμένα και ο σκοπός του δημοτικού σχολείου που « είναι η πολύπλευρη πνευματική και σωματική ανάπτυξη των μαθητών μέσα στα πλαίσια που ορίζει ο ευρύτερος σκοπός της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης.

Ειδικότερα, το δημοτικό σχολείο βοηθεί τους μαθητές:

- α) να διευρύνουν και αναδιατάσσουν τις σχέσεις της δημιουργικής τους δραστηριότητας με τα πράγματα, τις καταστάσεις και τα φαινόμενα που μελετούν,
- β) να οικοδομούν τους μηχανισμούς που συμβάλλουν στην αφομοίωση της γνώσης, να αναπτύσσονται σωματικά, να βελτιώνουν τη σωματική και ψυχική τους υγεία και να καλλιεργούν τις κινητικές τους ικανότητες.
- γ) να κατακτούν το περιεχόμενο των βασικότερων εννοιών και να αποκτούν, βαθμιαία, την ικανότητα να ανάγονται από τα δεδομένα των αισθήσεων στην περιοχή της αφηρημένης σκέψης.
- δ) να αποκτούν την ικανότητα ορθής χρήσης του προφορικού και γραπτού λόγου,
- ε) να εξοικειώνονται βαθμιαία με τις ηθικές, θρησκευτικές, εθνικές, ανθρωπιστικές και άλλες αξίες και να τις οργανώνουν σε σύστημα αξιών και
- στ) να καλλιεργούν το αισθητικό τους κριτήριο, ώστε να μπορούν να εκτιμούν τα έργα της τέχνης και να εκφράζονται ανάλογα, μέσα από τα δικά τους καλλιτεχνικά δημιουργήματα.» (Ν.1566,άρθρο 4: 3).

Το Πρόγραμμα Σπουδών της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης βασίζεται στις εξής γενικές αρχές (ΦΕΚ 303/13-3-2003:3734) :

- α. την παροχή της γενικής παιδείας
- β. την ανάδειξη των ενδιαφερόντων του μαθητή και την καλλιέργεια δεξιοτήτων
- γ. την εξασφάλιση ίσων ευκαιριών μάθησης για όλους τους μαθητές
- δ. την ενίσχυση της πολιτισμικής και γλωσσικής ταυτότητας στο πλαίσιο μιας πολυπολιτισμικής κοινωνίας
- ε. την προετοιμασία για την αξιοποίηση των νέων τεχνολογιών πληροφόρησης και επικοινωνίας
- στ. την προαγωγή της φυσικής, ψυχικής και κοινωνικής υγείας και



Τα Α.Π.Σ. αφορούν το Δημοτικό Σχολείο και για το κάθε μάθημα είναι διαμορφωμένα σε έξι επίπεδα, καθένα από τα οποία αντιστοιχεί σε μία από τις έξι τάξεις του Δημοτικού, ή σε λιγότερα επίπεδα ανάλογα με το μάθημα. Στα Α.Π.Σ. καταγράφονται οι σκοποί του μαθήματος, οι εκπαιδευτικοί στόχοι, οι θεματικές ενότητες και προτείνονται ενδεικτικές δραστηριότητες και διαθεματικά σχέδια εργασίας (ΦΕΚ 303/13-3-2003).

Το Π.Σ. είναι υποχρεωτικό για όλους τους εκπαιδευτικούς, τόσο ως προς το περιεχόμενο της ύλης τους, όσο και τη κατανομή της. Όλα τα μαθήματα θεωρούνται ισότιμα και είναι υποχρεωτικά για τους μαθητές. Επιπλέον υπάρχουν επιλογές για τους μαθητές του Ολοήμερου Δημοτικού²¹ όσον αφορά στα εξής αντικείμενα: Εικαστικά, Θεατρική Αγωγή, Μουσική, Χορός και Αθλητισμός στις τάξεις Γ' έως Στ'.

Στο Δ.Ε.Π.Π.Σ. εντάσσεται και η «Ευέλικτη ζώνη διαθεματικών και δημιουργικών δραστηριοτήτων» η οποία περιλαμβάνει για το κάθε γνωστικό αντικείμενο γενικές αρχές για τη διδακτική μεθοδολογία, την αξιολόγηση και το διδακτικό υλικό. Στο πλαίσιο τόσο της Ευέλικτης Ζώνης όσο και των προαιρετικών Σχολικών Δραστηριοτήτων, αναπτύσσονται από τους εκπαιδευτικούς δράσεις Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης, Αγωγής Υγείας και Πολιτιστικών και Καλλιτεχνικών θεμάτων που δίνουν έμφαση στη βιωματική, διεπιστημονική και ομαδική προσέγγιση ώστε να βοηθούν τους μαθητές να αναπτύξουν κοινωνικές δεξιότητες και κριτική σκέψη και παράλληλα προωθούν το άνοιγμα του σχολείου στην κοινωνία (ΦΕΚ 304/13-3-2003). Ειδικότερα, ο σχεδιασμός των προαιρετικών προγραμμάτων σχολικών δραστηριοτήτων γίνεται από τους ενδιαφερόμενους εκπαιδευτικούς σε συνεργασία με τους μαθητές καθώς και τους Υπεύθυνους Συντονισμού των αντίστοιχων δράσεων στις Εκπαιδευτικές Διευθύνσεις. Η υλοποίηση τους από τους αρμόδιους φορείς και ειδικούς σε τοπικό επίπεδο.

Με στόχο την παροχή ολοκληρωμένης παιδείας προωθούνται εφαρμοσμένες πολιτικές που εδράζονται στους εξής πυλώνες: α) Ανθρωποκεντρική εκπαίδευση, β)

²¹ Στο Ολοήμερο Δημοτικό Σχολείο το βασικό πρόγραμμα διευρύνεται και συμπληρώνεται με εναλλακτικές διδακτικές προσεγγίσεις, κυρίως βιωματικής μορφής και με σύγχρονα γνωστικά αντικείμενα όπως ηλεκτρονικοί υπολογιστές και επιπλέον ώρες διδασκαλίας ξένης γλώσσας. Ο θεσμός αυτός ανταποκρίνεται τόσο στις σύγχρονες συνθήκες της οικογένειας όσο και στις νεότερες παιδαγωγικές αντιλήψεις που εστιάζουν στη μαθητοκεντρική μάθηση και στην ενεργή συμμετοχή του μαθητή (http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/documents/eurybase/eurybase_full_reports/EL_E_L.pdf)



Περιβαλλοντική εκπαίδευση, γ) Πολυγλωσσία και Ελληνομάθεια, δ) Παιδεία, πολιτισμός, αθλητισμός και ε) Ψηφιακή Σύγκλιση. Στο πλαίσιο αυτό, το Δημοτικό Σχολείο καλείται να διαδραματίσει έναν πολυλειτουργικό ρόλο, υλοποιώντας καινοτόμες κατευθύνσεις και προγράμματα που αναβαθμίζουν την παιδευτική διαδικασία(http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/documents/eurybase/eurybase_full_reports/EL_EL.pdf).

**Κατανομή του χρόνου ανά διδακτικό αντικείμενο
στο 6/Θ Δημοτικό Σχολείο**

Α/Α	ΜΑΘΗΜΑΤΑ ΤΑΞΕΙΣ	ΤΑΞΕΙΣ					
		Α	Β	Γ	Δ	Ε	ΣΤ
1	ΘΡΗΣΚΕΥΤΙΚΑ	-	-	2	2	2	2
2	ΓΛΩΣΣΑ	9	9	8	8	7	7
3	ΜΑΘΗΜΑΤΙΚΑ	4	4	4	4	4	4
4	ΙΣΤΟΡΙΑ	-	-	2	2	2	2
5	ΜΕΛΕΤΗ ΠΕΡΙΒΑΛΛΟΝΤΟΣ	4	4	3	3	-	-
6	ΓΕΩΓΡΑΦΙΑ	-	-	-	-	2	2
7	ΦΥΣΙΚΑ	-	-	-	-	3	3
8	ΚΟΙΝΩΝΙΚΗ ΚΑΙ ΠΟΛΙΤΙΚΗ ΑΓΩΓΗ	-	-	-	-	1	1
9	ΑΙΣΘΗΤΙΚΗ ΑΓΩΓΗ	3	3	3	3	2	2
10	ΦΥΣΙΚΗ ΑΓΩΓΗ	2	2	2	2	2	2
11	ΑΓΓΛΙΚΗ ΓΛΩΣΣΑ	-	-	3	3	3	3
12	ΕΥΕΛΙΚΤΗ ΖΩΝΗ	3	3	3	3	2	2
13	ΔΕΥΤΕΡΗ ΞΕΝΗ ΓΛΩΣΣΑ (ΓΑΛΛΙΚΗ Ή ΓΕΡΜΑΝΙΚΗ)	-	-	-	-	2	2
	ΣΥΝΟΛΟ	25	25	30	30	32	32

Πηγή ΦΕΚ 1139/2006:15513



Αναμόρφωση του Ολοήμερου Προγράμματος

ΔΙΔΑΚΤΙΚΑ ΑΝΤΙΚΕΙΜΕΝΑ	ΤΑΞΕΙΣ			
	A - Β	Γ-Δ	Ε	ΣΤ
Μελέτη – Προετοιμασία (Υποχρεωτικό)	10	7	7	7
Νέες Τεχνολογίες στην Εκπαίδευση (Υποχρεωτικό)	2	2	2	2
Αγγλική Γλώσσα (Υποχρεωτικό)	-	2	2	2
Αθλητισμός (Υποχρεωτικό)	4	-	-	-
Επιλογής α. Αθλητισμός β. Εικαστικά γ. Θεατρική Αγωγή δ. Μουσική ε. Χορός	Επιλογή ΔΥΟ αντικειμένων από 2 ώρες το καθένα (εκτός Αθλητισμού)	Επιλογή ΔΥΟ αντικειμένων από 2 ώρες το καθένα	Επιλογή ΕΝΟΣ αντικειμένου από 2 ώρες	Επιλογή ΕΝΟΣ αντικειμένου από 2 ώρες
ΣΥΝΟΛΟ	20	15	13	13

Πηγή ΦΕΚ 1139/2006:15514



ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΔΕΥΤΕΡΟ

ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ ΤΩΝ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ

2.1. Η έννοια και το περιεχόμενο της αξιολόγησης στην εκπαίδευση

Πολλές φορές στην καθημερινή μας ζωή αξιολογούμε δραστηριότητες, δικές μας ή άλλων, αποτιμούμε την αξία προσφερόμενων υπηρεσιών ή προϊόντων, επαναπροσδιορίζουμε την πορεία μας, προσεγγίζοντας κριτικά τις ενέργειές μας.

Σύμφωνα με τον Βεργίδη, αξιολογώ, σημαίνει διατυπώνω μια κρίση ως προς τα αποτελέσματα που συγκέντρωσα και επιχειρώ να τους προσδώσω νόημα, για τον λόγο αυτό αναζητούμε ερευνητή και όχι ελεγκτή (Βεργίδης, Δ., 1999:113-127). Στο λεξικό το ρήμα αξιολογώ ορίζεται ως ο προσδιορισμός της αξίας προσώπου, αντικειμένου, επίδοσης, σχέσεως, μεθόδου, τεχνικής κ.λπ. (Τεγόπουλος-Φυτράκης, 1993:79). Η αξιολόγηση λοιπόν, είναι η διαδικασία προσδιορισμού της αξίας κάποιου προσώπου-πράγματος, μιας ενέργειας, ενός περιστατικού, καθώς και το αποτέλεσμα της διαδικασίας αυτής (Δημητρόπουλος, Ε., 1999:25).

Κάθε αξιολόγηση προϋποθέτει την εφαρμογή διαδικασιών που στοχεύουν στη συλλογή δεδομένων, την ταξινόμηση, τη μέτρηση, την ανάλυσή τους, ώστε να καταλήξουμε σε κάποιες μη αυθαίρετες κρίσεις, οι οποίες αν και αξιολογικές, θα τεκμηριωθούν, θα στηριχθούν στο υλικό που προέρχεται από την ανάλυση και κατά συνέπεια θα φωτιστούν από την επιστημονική διερεύνηση. Με άλλα λόγια, είναι μια προσέγγιση κατεξοχήν συνθετική, συνδυαστική και διαλεκτική, η οποία προϋποθέτει ένα σύστημα επικεντρωμένο στην έκφραση όλων των συμμετεχόντων φορέων, που εξετάζονται με την παρουσία των διαφορών τους, των αντιφάσεων, των συγκρούσεών τους και των ποικίλων διασυνδέσεών τους (Βεργίδης, Δ., 1999:113-127).

«Κατά τους *Stufflebeam et al* (1971), αξιολόγηση είναι η διαδικασία της σχεδίασης της συλλογής και της παροχής πληροφοριών οι οποίες αποσκοπούν στο να διευκολύνουν την επιλογή μεταξύ εναλλακτικών λύσεων» (Δημητρόπουλος, Ε., 1999:25). Ένας άλλος ορισμός στην ελληνική βιβλιογραφία αναφέρει ότι η αξιολόγηση είναι μια διαδικασία που θεωρείται πλέον απαραίτητη για την «ολοκλήρωση οποιουδήποτε προγράμματος ή δραστηριότητας που παράγει αποτέλεσμα και αναφέρεται στην κοινωνική και οικονομική ζωή των ατόμων»



(Κουτούζης,Μ.,Χατζηευστρατίου,Ι.,1999:20). Με απλά λόγια, αξιολόγηση είναι η απόδοση μιας θετικής ή αρνητικής αξίας σε κάποιο πράγμα πρόσωπο ή κατάσταση.

Σύμφωνα με τον Scriven, η αξιολόγηση είναι μια νέα επιστημονική, αλλά και μια αρχαία πρακτική. Ο Κάραλης αναφέρει ότι οι διαδικασίες αξιολόγησης του ανθρώπινου δυναμικού αναφέρονται ήδη στην αρχαία Αίγυπτο και την Κίνα, αλλά ως αντικείμενο εκπαιδευτικής έρευνας άρχισε να απασχολεί τους παιδαγωγούς περίπου από τα μέσα της δεκαετίας του 1960, ώστε να διαπιστωθεί η σημασία των Προγραμμάτων Σπουδών αρχικά στις Ηνωμένες Πολιτείες και στη συνέχεια στην Ευρώπη²²(Κάραλης,Θ.1999:3).

Στη διάρκεια των τελευταίων σαράντα ετών, θεωρητικοί και ερευνητές, συνεισέφεραν στην ανάπτυξη διαφορετικών θεωρητικών προσεγγίσεων και στην ανάδειξη ποικίλων πρακτικών, χρησιμοποιώντας εννοιολογικά και μεθοδολογικά εργαλεία από το χώρο των κοινωνικών επιστημών (Βεργίδης,Δ.,1999:113-127).

Τη δεκαετία του 1990 οι συζητήσεις σχετικά με τα εκπαιδευτικά ζητήματα εμπλουτίστηκαν με έννοιες όπως «ποιότητα», «αποτελεσματικότητα», «ποιοτικός έλεγχος», «διασφάλιση της ποιότητας», «κριτήρια και δείκτες αξιολόγησης». Οι έννοιες αυτές καθώς και άλλοι όροι που συναντώνται πλέον στη βιβλιογραφία αφορά και με την αξιολόγηση παραγόντων ή προϊόντων της εκπαιδευτικής διαδικασίας, πρωτοεμφανίστηκαν στο χώρο της βιομηχανίας ικανοποιώντας την ανάγκη διασφάλιση, της ποιότητας του τελικού παραγόμενου προϊόντος αλλά και την αύξηση της αποτελεσματικότητας των παραγωγικών μονάδων. Η επίδραση των όρων αυτών επεκτάθηκε στον εκπαιδευτικό χώρο στη διαμόρφωση στρατηγικών ανάπτυξης των εκπαιδευτικών συστημάτων. Η συστηματική αξιολόγηση στην Εκπαίδευση, θεσμοθετήθηκε στη βασική εκπαίδευση σταδιακά τον 18ο και 19ο αιώνα. Έκτοτε ο τρόπος και ο σκοπός της αξιολόγησης αλλάζει, καθώς αλλάζουν και οι ανάγκες της κοινωνίας και οι κυρίαρχες παιδαγωγικές αντιλήψεις για το ρόλο της αξιολόγησης (Ματσαγγούρας,Η.,2007:303).

²² Η αξιολόγηση ως επιστημονική περιοχή έχει ζωή λίγων χρόνων. Η ανάπτυξη της ως ξεχωριστό γνωστικό αντικείμενο ξεκινά πρώτα στις ΗΠΑ και τη Μεγάλη Βρετανία στα μέσα της δεκαετίας του '60, ενώ η καθιέρωση της έρχεται τη δεκαετία του '80 (Worthen.R.,Sanders,R.,1987). Η εκπαίδευση ήταν το βασικό θεμέλιο της ανάπτυξης της αξιολόγησης, καθώς αναλυτικά προγράμματα σπουδών στις Η.Π.Α. αποτέλεσαν τα αντικείμενα αξιολόγησης των πρώτων σημαντικών προσπαθειών (Δημητρώπουλος, Ε.,1999:24).



Στη σύγχρονη κοινωνία, η αξιολόγηση φαίνεται να έχει γίνει αναπόσπαστο μέρος στους περισσότερους τομείς της ανθρώπινης δραστηριότητας και ως διαδικασία παρατηρείται τόσο σε πρόσωπα και φορείς όσο και σε μέσα και υλικά. Για το λόγο αυτό, η αξιολόγηση θεωρείται «ένα αυτονόητο και εκ των πραγμάτων επιβεβλημένο κοινωνικό φαινόμενο», αλλά και τρόπος αποτίμησης μιας «ανθρώπινης δραστηριότητας, ατομικής ή συλλογικής καθώς και του αποτελέσματός της» (Κωνσταντίνου,Χ.,2000:13). Ταυτόχρονα, αποτελεί «το τελευταίο στάδιο κάθε οργανωμένης και συστηματικής διαδικασίας» όπου και επιδιώκεται να διαπιστωθεί «εάν και κατά πόσο επετεύχθη ο αρχικός στόχος εντοπίζοντας παράλληλα τις παραμέτρους που οδήγησαν στο συγκεκριμένο αποτέλεσμα» (Κωνσταντίνου,Χ.,2000:13).

Υπό αυτή την έννοια, η αξιολόγηση θεωρείται μια διαδικασία σύγκρισης. Συγκρίνουμε, δηλαδή, το αποτέλεσμα με το στόχο, μια αρχική κατάσταση με μια τελική. «Αξιολογούμε σημαίνει κάνουμε εκτίμηση στηριζόμενοι σε κάποιο μέτρο ή σε κάποια πληροφορία και αναφερόμενοι σε κάποια κριτήρια» (Noye,D.,Piveteau,J., 1999:132). Μάλιστα, οι Worthen & Sanders (1987) διακρίνουν την αξιολόγηση σε ανεπίσημη και επίσημη. Ανεπίσημη είναι η αξιολόγηση που γίνεται από τον καθένα καθημερινά για διάφορους λόγους και με διάφορες ευκαιρίες σχετικές με τις καθημερινές ανάγκες και δραστηριότητες του ατόμου, ενώ οι αξιολογήσεις αυτές είναι κατά κανόνα μη σκόπιμες και υποκειμενικές. Η επίσημη αξιολόγηση είναι σκόπιμη, συνειδητή και πραγματοποιείται από άτομα που έχουν ειδικευθεί στην παραγματοποίησή της. Διεξάγεται με οργανωμένο και συστηματικό τρόπο με χρήση συγκεκριμένων εργαλείων και τεχνικών πχ. ερωτηματολόγια, συνεντεύξεις, εσχάρες παρατήρησης (Δημητρόπουλος,Ε.,1999:31-32)

Η αξιολόγηση στην εκπαίδευση μέχρι και σήμερα ταυτίζεται κατά κύριο λόγο με την εξέταση και βαθμολόγηση των μαθητών. Τις τελευταίες δεκαετίες έχει δοθεί σημαντική έμφαση και ώθηση στην αξιολόγηση και άλλων όψεων της εκπαίδευσης σε όλο και ευρύτερες περιοχές, οι οποίες περιλαμβάνουν όλο και περισσότερους συντελεστές αλλά και όψεις της εκπαιδευτικής διαδικασίας (Δημητρόπουλος,Ε.,1999:27).

Η ανάγκη για εφαρμογή διαδικασιών αξιολόγησης στο χώρο της εκπαίδευσης ανάγεται σε τρία διαφορετικά επίπεδα: στο οικονομικό, στο ψυχοπαιδαγωγικό και στο πρακτικό (Δημητρόπουλος,Ε.,1991:17).



Το οικονομικό επίπεδο αφορά τη παροχή πόρων και τα αγαθών στις εκπαιδευτικές διαδικασίες. Η εκπαίδευση απορροφά τεράστια κονδύλια τα οποία πρέπει να επενδύονται με τέτοιο τρόπο ώστε κάθε δαπάνη να επιφέρει τα καλύτερα δυνατά αποτελέσματα. Η ανάλυση κόστους - αποτελέσματος αποτελεί μια μέθοδο αξιολόγησης, η οποία αποσκοπεί στην εξασφάλιση αυτής της αποτελεσματικότητας (Δημητρόπουλος,Ε.,1991:16). Η ανάλυση του κόστους-αποτελέσματος είναι ένα βασικό εργαλείο, το οποίο εφαρμόζεται στην αξιολόγηση εκπαιδευτικών προγραμμάτων με επιδίωξη να δοθούν εκείνες οι πληροφορίες στους εκπαιδευτικούς σχεδιαστές ώστε να μπορούν να αξιολογούν τις επενδυτικές επιλογές με τις οποίες βρίσκονται αντιμέτωποι οι πολιτικοί (Καρατζιά-Σταυλιώτη,Ε.,Λαμπρόπουλος, Χ.,2006:137).

Το ψυχολογικό-παιδαγωγικό επίπεδο απευθύνεται στη κατανόηση και διευκόλυνση της διεργασίας της μάθησης. Αφορά ουσιαστικά την αποτελεσματική διδακτική μεθοδολογία και την εξασφάλιση τρόπων οι οποίοι από τη μια μεριά θα διευκολύνουν τη μάθηση λαμβάνοντας παράλληλα υπόψη και τις ανάγκες του μαθητή, από την άλλη, θα περιορίσουν τη σπατάλη σε χρόνο, χρήμα και προσπάθεια (Δημητρόπουλος,Ε.,1991:17).

Στο πρακτικο-διοικητικό επίπεδο η ανάγκη εντοπίζεται στην αντιμετώπιση πρακτικών, διοικητικών, εκπαιδευτικών ή άλλων προβλημάτων, όπως την κρίση-επιλογή του προσωπικού, την προαγωγή ή επιλογή μαθητών, τον εκπαιδευτικό προγραμματισμό, την κατάληψη θέσεων στην εκπαιδευτική ιεραρχία (Δημητρόπουλος,Ε.,1991:17-18).

Ο Δημητρόπουλος συνοψίζοντας όλες τις τάσεις περιγράφει την εκπαιδευτική αξιολόγηση ως μια συστηματική και οργανωμένη διαδικασία, κατά την οποία διεργασίες, συστήματα, άτομα, μέσα, πλαίσια ή αποτελέσματα ενός εκπαιδευτικού μηχανισμού εκτιμούνται με βάση προκαθορισμένα κριτήρια, μέσα και προκαθορισμένους σκοπούς (Δημητρόπουλος,Ε.,2004:30). Σύμφωνα με το Μαυρόπουλο, η αξιολόγηση στην εκπαίδευση είναι η μέτρηση και αποτίμηση (ποιοτική ή/και ποσοτική) κατά τρόπο, συνεχή, συστηματικό, μεθοδικό, παιδαγωγικό και πολλαπλό (Μαυρόπουλος,Α.,2006:119-141).

Αξιολογούμε με την προοπτική να πάρουμε αποφάσεις. Για να πάρουμε νέες αποφάσεις είναι αναγκαίο να γνωρίζουμε την υπάρχουσα κατάσταση. Έτσι, απαιτείται η επεξεργασία υποθέσεων για τη βραχυπρόθεσμα ή μακροπρόθεσμα



προβλεπόμενη κατάσταση που θα προκύψει αλλά και τη λεπτομερή περιγραφή της επιδιωκόμενης κατάστασης, τι επιδιώκει ο αξιολογητής και πού θέλει να καταλήξει (Κωνσταντίνου,Χ.,2000:15), δηλαδή τον προσδιορισμό των σκοπών και των στόχων των παρεμβάσεων.

Επίσης, οποιοσδήποτε σχεδιασμός ή δραστηριότητα δεν μπορεί να θεωρηθεί επιτυχής, αν δεν αξιολογηθεί κατά την εφαρμογή του , αν δηλαδή δε διερευνηθούν οι συνθήκες κάτω από τις οποίες εφαρμόστηκε στην πράξη, αν οι στόχοι που είχαν τεθεί επιτεύχθηκαν και αν έφεραν τα επιδιωκόμενα αποτελέσματα. Οι διαδικασίες που θα ακολουθηθούν, ο χρόνος και οι τρόποι που θα επιλεγούν για να διεξαχθεί, η ταυτότητα αξιολογητών και αξιολογούμενων και ο τρόπος έκφρασης του αποτελέσματος επηρεάζονται από κριτήρια, τα οποία συνδέονται με τους στόχους που θα εξυπηρετηθούν (Κωνσταντίνου,Χ.,2000:16).

Βασικό στοιχείο κάθε αξιολογικής διαδικασίας αποτελεί το αντικείμενό της, δηλαδή τι ή ποιον προτίθεται να αξιολογήσει. Η αξιολόγηση μπορεί να αφορά ένα εκπαιδευτικό σύστημα, το παραγόμενο εκπαιδευτικό έργο σε μια εκπαιδευτική κοινότητα, μια σχολική μονάδα, ένα πρόγραμμα σπουδών, ένα σχολικό εγχειρίδιο ή ένα άλλο διδακτικό υλικό (έντυπο ή ψηφιακό), τον εκπαιδευτικό ή τον μαθητή. Εξίσου μεγάλη σημασία για τη διαδικασία της αξιολόγησης που θα οργανωθεί έχει και το υποκείμενο της: ποιος ή ποιοι θα αξιολογήσουν, και κυρίως ποια σχέση έχουν με το αντικείμενο της αξιολόγησης (Κωνσταντίνου,Χ.,2000:15-16).

Η διάκριση των αντικειμένων της αξιολόγησης μπορεί να αφορά είτε πρόσωπο (έμψυχο συντελεστή) είτε αντικείμενο (άψυχο παράγοντα) ή μπορεί να είναι μοναδιαίο (π.χ. ένα διδακτικό εγχειρίδιο) ή συλλογικό (π.χ. οι εκπαιδευτικοί ειδικοτήτων της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης). Ακόμη μπορεί να είναι απλό (π.χ. η αίθουσα διδασκαλίας της ξένης γλώσσας) ή σύνθετο (π.χ. μια σχολική μονάδα) (Δημητρόπουλος,Ε.,1999:116). Στην περίπτωση ανάλυσης του αντικειμένου αξιολόγησης, γίνεται αναγκαία η διάκρισή του σε γενικό (ΓΑ) και ειδικό (ΕΑ) αντικείμενο. Το πρώτο είναι το όλον (π.χ. η σχολική μονάδα) και το δεύτερο είναι το μέρος (π.χ. η κτιριακή υποδομή της). Όποια μορφή και να έχει το αντικείμενο ,στόχος της εκπαιδευτικής αξιολόγησης είναι ότι «...πρέπει να οδηγεί σε βελτίωση του αξιολογούμενου αντικειμένου», ενώ χωρίς αυτήν δεν εξασφαλίζεται η μόνιμη λειτουργία της «αυτοδιόρθωσης μέσω της ανατροφοδότησης» (Δημητρόπουλος,Ε.,1991:27).



Ανάλογα με τα χαρακτηριστικά του αντικειμένου αξιολόγησης και τον σκοπό του, γίνεται αντίστοιχα η επιλογή των κριτηρίων αξιολόγησης, τα οποία αποτελούν βασική προϋπόθεση για τη λειτουργία της αξιολόγησης. Κριτήριο είναι «ένας άξονας αναφοράς πάνω στον οποίο γίνεται μια κρίση (...) της αξίας, επιλογή, προτίμηση, ιεράρχηση κ.λπ.» (Δημητρόπουλος,Ε.,1991:13) και διακρίνονται σε σχέση με τον αξιολογητή σε εξωτερικά (αντικειμενικά) και εσωτερικά (υποκειμενικά) ή σε σχέση με τη μορφή τους σε ποσοτικά (π.χ. στατιστικοί δείκτες) και σε ποιοτικά (π.χ. συμπεριφορά εκπαιδευτικών). Τα κριτήρια αξιολόγησης θα πρέπει να βρίσκονται σε συμφωνία με το σκοπό της αξιολόγησης.

Ο Pratt αναφέρει τα εξής κριτήρια αξιολόγησης: σκοποί, στόχοι, βαθμολόγηση, πλαίσιο, προϋποθέσεις, διδασκαλία, μέτρα διαφοροποίησης, οργανωτικές και τεχνικές λεπτομέρειες, δοκιμαστική εφαρμογή, αξιολόγηση, εφαρμογή (Βρεττός,Γ.,Καψάλης,Α.,1999:228-229). Ο Stenhouse αναφέρεται στο νόημα, στη προοπτική, στο ενδιαφέρον, στην εξάρτηση και την αποσαφήνιση (Stenhouse.,L.,2003:151-154). Βασική παράμετρος μελετώντας τα κριτήρια αξιολόγησης είναι η παρουσίαση και περιγραφή τους η οποία πρέπει να εξασφαλίζει τα εξής χαρακτηριστικά: σαφήνεια και εξειδίκευση για να αποφευχθούν οι γενικές αξιολογικές κρίσεις που δεν οδηγούν πουθενά (Δημητρόπουλος,Ε.,1999:140-141). Το ζήτημα βέβαια της όλης διαδικασίας είναι ποιος καθορίζει τα κριτήρια και κατά πόσο είναι ίδια για όλους ή λαμβάνουν υπόψη τις ιδιαίτερες κάθε φορά συνθήκες κάτω από τις οποίες λειτουργεί το αντικείμενο της αξιολόγησης.

Μερικές από τις πιο συνηθισμένες τεχνικές αξιολόγησης είναι οι γραπτές και οι προφορικές εξετάσεις, η παρατήρηση, οι συνεντεύξεις εκπαιδευτικών, τα τεστ αξιολόγησης και τα ερωτηματολόγια μαθητών, οι συνεντεύξεις γονέων, τα ειδικά τεστ στάσεων μαθητών απέναντι στο σχολείο, τα τεστ αυτοαντίληψης των μαθητών και κοινωνιομετρικά τεστ, η αξιολόγηση της συμμετοχής των μαθητών στις διαδικασίες της διδασκαλίας κ.ά. Στην εκπαιδευτική πρακτική το κύριο μέσο αξιολόγησης του Προγράμματος Διδασκαλίας αποτελεί η γενική πρόοδος των μαθητών. Από όσα όμως έχουν αναφερθεί η αξιολόγηση της επίδοσης των μαθητών δεν μπορεί να ισχύει ως γενικό μέτρο αξιολόγησης του Προγράμματος Διδασκαλίας, γιατί η εκπαίδευση ως μια οργανωμένη προσπάθεια ή επένδυση αποβλέπει όχι μόνο σε βραχυπρόθεσμους στόχους, αλλά και σε μακροπρόθεσμους (Βρεττός,Γ.,Καψάλης,Α.,1999:230-231).



Η αξιολόγηση στην εκπαίδευση θεωρείται «*αναγκαία διάσταση της εκπαιδευτικής πολιτικής και αποσκοπεί στη διατύπωση αξιολογικών κρίσεων για την εφαρμογή και παραγωγή επιστημονικής γνώσης για τα αποτελέσματά της*» (Βεργίδης, Δ., Καραλής, Θ., 1999:118). Είτε, δηλαδή, πρόκειται για εκπαιδευτικό σύστημα είτε για σχολική μονάδα είτε για παραγόμενο εκπαιδευτικό έργο είτε για οποιονδήποτε άλλον παράγοντα της εκπαιδευτικής διαδικασίας, δηλαδή για το αποτέλεσμα μιας «*διδακτικής και παιδαγωγικής δραστηριότητας*», αυτό που επιχειρείται είναι να προσδιορισθεί «*η καταλληλότητα και λειτουργικότητα*» αυτής της δραστηριότητας «*όσο πιο συστηματικά, έγκυρα, αξιόπιστα και αντικειμενικά γίνεται...*» (Κωνσταντίνου, Χ., 2000:15).

Η αξιολόγηση της αποτελεσματικότητας κάθε παράγοντα σχετικού με την εκπαιδευτική πράξη είναι δυνατόν να θεωρηθεί ως πυξίδα που μπορεί να κατευθύνει την εκπαιδευτική διαδικασία προς την υλοποίηση των εκάστοτε επιλεγμένων στόχων της εκπαιδευτικής πολιτικής. Γι' αυτό, βασικός στόχος της αξιολόγησης, δεν είναι μονάχα η στατική, τυπική, διοικητική διαδικασία «μέτρησης» της αποτελεσματικότητας της εκπαιδευτικής πράξης, θα πρέπει να επιδιώκει τη συνεχή βελτίωση της ποιότητας και της αποτελεσματικότητας στην «παροχή του εκπαιδευτικού αγαθού» (Βερδής, Α., 2001:97-103).

Η αξιολόγηση λοιπόν, είναι ένας κρίσιμος και σημαντικός μηχανισμός στα εκπαιδευτικά συστήματα και ένα χαρακτηριστικό στοιχείο που κατέχει κεντρική θέση στην κοινωνική ζωή. Σε κάθε χώρα, κάθε πολιτική ηγεσία, οφείλει να εφαρμόζει τεχνικές αξιολόγησης για τη συνεχή ποιοτική αναβάθμιση των μετεχόντων στην εκπαίδευση και τη βελτίωση του όλου εκπαιδευτικού συστήματος. Σε διεθνές επίπεδο υπάρχουν δύο οργανισμοί οι οποίοι διεξάγουν αξιολογήσεις, πρόκειται για την International Association for the Evaluation of Educational Achievement (IEA) και την Educational Testing Service των Ηνωμένων Πολιτειών, η οποία διεξάγει την International Assessment of Educational Progress (IAEP) (http://www.pi-schools.gr/library/pi-lib/axiologisi/hb_s_axiologisi.htm).

2.2. Η Αξιολόγηση των Προγραμμάτων Σπουδών

Για την εκπαίδευση, η αξιολόγηση έχει σημασία αν οδηγεί στη λήψη των αναγκαίων αποφάσεων για μια καλύτερη πραγματοποίηση των στόχων ενός



εκπαιδευτικού προγράμματος που βρίσκεται σε εξέλιξη. Η αξιολόγηση είναι χρήσιμη στο βαθμό που χρησιμοποιείται ως μέσο για τη βελτίωση ενός προγράμματος (Δημητρόπουλος,Ε.,1999:28). Ο πιο σημαντικός στόχος είναι να καταγραφούν τα θετικά στοιχεία και οι αδυναμίες ενός προγράμματος έτσι ώστε να τροποποιηθεί το πρόγραμμα σύμφωνα με τις ανάγκες που διαπιστώνονται. Ένα καλό πρόγραμμα άλλωστε απαιτεί συστηματική διάγνωση και αξιολόγηση με στόχο τη διόρθωση των σφαλμάτων και την εξάλειψή τους (Δημητρόπουλος,Ε.,1999:33).

Σύμφωνα με όσα διατυπώνει η Καμαρινού, η εκπαιδευτική διαδικασία προσδιορίζεται από μία σειρά αλληλοεξαρτώμενων παραγόντων, όπως οι εκπαιδευτικοί, οι μαθητές, οι μαθησιακές δραστηριότητες, το διδακτικό υλικό, το μαθησιακό περιβάλλον, το θεσμικό πλαίσιο (Καμαρινού,Δ.2001:375-381). Το σύνολό τους καθορίζει την πραγματοποίηση των στόχων του προγράμματος.

Οι Shadish, Cook & Leviton επισημαίνουν ότι κατά την αξιολόγηση προγραμμάτων θα πρέπει να συνυπολογίζουμε: «α) την εσωτερική δομή και τις εσωτερικές λειτουργίες του προγράμματος που περιλαμβάνουν το ανθρώπινο δυναμικό, τους επωφελούμενους, τους πόρους, τη διοίκηση και οργάνωση του προγράμματος και τα αποτελέσματα. β) το εξωτερικό πλαίσιο (context), τις επιδράσεις του και τους περιορισμούς που διαμορφώνουν το πρόγραμμα. γ) το πώς συμβαίνει η κοινωνική αλλαγή, πώς το πρόγραμμα αλλάζει και πώς αυτή η αλλαγή του προγράμματος συνεισφέρει στην κοινωνική αλλαγή» (Κάραλης,Θ.,1999:8-9).

Οι ίδιοι υποστηρίζουν ότι το εξωτερικό πλαίσιο έχει σημαντικό ρόλο στη διαμόρφωση των προγραμμάτων, αφού μπορεί να επηρεάσει το σχεδιασμό του. Έτσι, η αξιολόγηση ενός προγράμματος συνδέεται άμεσα με τις ιστορικές και πολιτικές συνθήκες που επικρατούν, τη δομή, τη διοίκηση, τους πόρους και τους τρόπους υλοποίησής τους, καθώς επίσης και με το γενικότερο πλαίσιο εφαρμογής τους (Κάραλης,Θ.,1999:8-9).

Η αξιολόγηση ενός προγράμματος δεν είναι απλώς μια τεχνική διαδικασία μέτρησης και αποτίμησης ορισμένων όψεων και παραμέτρων του προγράμματος, αλλά μια διαδικασία που προϋποθέτει συγκεκριμένες θεωρητικές αφετηρίες και ερευνητικές επιλογές (Κάραλης,Θ.,1999:8-9). Η αξιολόγηση του Π.Σ αναφέρεται στη διαδικασία ή στις διαδικασίες εκείνες με βάση τις οποίες γίνεται μια αποτίμηση των πλεονεκτημάτων των εναλλακτικών λύσεων που προτείνονται. Όμως, πολύ συχνά η αναμόρφωση ενός εκπαιδευτικού προγράμματος δε συνοδεύεται από την



απαιτούμενη αξιολόγηση (Βρεττός,Γ.,Καψάλης,Α.,1999:210). Η αξιολόγηση μιας και αποτελεί ένα πολύπλοκο φαινόμενο με πολλές μορφές, διαστάσεις και λειτουργίες το οποίο γίνεται με διαφορετικές αρχές και διαφορετικά θεωρητικά πλαίσια, δηλαδή με διαφορετικά μοντέλα και μεθόδους (Βρεττός,Γ.,Καψάλης,Α.,1999:233).

Ο έλεγχος της επίτευξης των σκοπών και των στόχων ενός προγράμματος, ο εντοπισμός δηλαδή των αλλαγών που επέφεραν στη συμπεριφορά των μαθητών, απασχολεί κατά κύριο λόγο την αξιολογική διαδικασία ενός Προγράμματος Σπουδών. Η σαφήνεια με την οποία είναι διατυπωμένοι οι σκοποί και οι στόχοι είναι που θα βοηθήσει τη διεκπεραίωση της αξιολόγησης ,και όσο πιο υψηλό είναι το επίπεδο γενίκευσης, τόσο πιο δύσκολη είναι αυτή η διαδικασία, όπως δύσκολη είναι και η διαδικασία ελέγχου των συναισθηματικών και ψυχοκινητικών στόχων (Βρεττός,Γ.,Καψάλης,Α.,1999:212).

Παράλληλα ,όμως, αφορά και τον έλεγχο και των άλλων δομικών στοιχείων ενός Π.Σ., καθώς μπορούν να προκύψουν και νέα δεδομένα τα οποία είναι απαραίτητα για την αναθεώρησή του . Έτσι, μπορεί να εξεταστεί η σαφήνεια και η καταλληλότητα των στόχων, η αντιπροσωπευτικότητα των περιεχομένων, η καταλληλότητα των μεθόδων και η εγκυρότητα και η καταλληλότητα των τρόπων αξιολόγησης (Βρεττός,Γ.,Καψάλης,Α.,1999:212).

Μια ευρεία έννοια της αξιολόγησης θα περιλάμβανε, εκτός από τον έλεγχο των γνώσεων των μαθητών, την αξιολόγηση των εκπαιδευτικών, την ανάλυση των δυνατοτήτων που προσφέρονται για μάθηση, αλλά και των δυσκολιών που ανακύπτουν, την αξιολόγηση των μεθόδων διδασκαλίας και των μέσων που παρέχονται καθώς και των σχέσεων μεταξύ εκπαιδευτικών και μαθητών (Βρεττός,Γ.,Καψάλης,Α.,1999). Αυτή η διευρυμένη έννοια της αξιολόγησης περιλαμβάνει σημαντικά στοιχεία για την ίδια τη διδασκαλία, η οποία χωρίς να είναι αναγκασμένη να στρέφεται αποκλειστικά γύρω από τις εξετάσεις των μαθητών, δε χάνει σημαντικά στοιχεία από τη μάθηση. Βέβαια, αυτό προϋποθέτει και ένα ευρύ φάσμα μεθοδολογιών αξιολόγησης (Simons,H.,2004:30).

Η αξιολόγηση αποτελεί αναπόσπαστο μέρος της ίδιας της διαδικασίας σχεδιασμού του Π.Σ. (Χατζηγεωργίου,Γ.,2001:250) και πρέπει να είναι συστατικό και αναπόσπαστο στοιχείο ανάπτυξης ή αναμόρφωσής τους (Βρεττός,Γ.,Καψάλης,Α.,1999:211). Προφανής είναι δε η ανάγκη αξιολόγησης σχετικά με μεταρρυθμιστικά μέτρα στην εκπαίδευση, διότι στη λογική κάθε



νεωτερισμού και κάθε μεταρρύθμισης ενυπάρχει η διαπίστωση ατελειών και αδυναμιών τις οποίες έρχονται να υπερβούν τα νέα μέτρα.

Η κυριότερη λειτουργία αξιολόγησης των Π.Σ. είναι η *λειτουργία της επανατροφοδότησης*, δηλαδή η συλλογή στοιχείων και δεδομένων κατά την εφαρμογή του προγράμματος στα οποία θα στηριχθεί στη συνέχεια η αξιολόγηση. Η δεύτερη λειτουργία είναι η λειτουργία της εγκυρότητας, σύμφωνα με την οποία τα άτομα τα οποία συμμετέχουν στην αναμόρφωση των Προγραμμάτων είναι σε θέση να δικαιολογήσουν τις επιλογές τους. Τέλος, η νομιμοποιητική λειτουργία εξασφαλίζει μια βάση πληροφοριών, που είναι απαραίτητη για τη λήψη αποφάσεων σχετικά με την εφαρμογή των Π.Σ. (Βρεττός,Γ.,Καψάλης,Α.,1999:216-217).

Ένα μεγάλο πρόβλημα κατά την αξιολόγηση των προγραμμάτων αποτελεί η ασυμφωνία μεταξύ των γενικών σκοπών και του προσανατολισμού του προγράμματος καθώς και η αδυναμία συλλογής έγκυρων και αντικειμενικών δεδομένων. Είναι μια διαδικασία που πρέπει να είναι συνεχής, ανεπηρέαστη από την παρεμβολή πολιτικών παραγόντων κατά την οποία θα υπολογίζονται τα πορίσματα των αξιολογήσεων στην ανανέωση των προγραμμάτων (Δημητρόπουλος,Ε.,1991:121).

2.3.Μοντέλα αξιολόγησης Προγραμμάτων Σπουδών

Το πεδίο μέσα στο οποίο αναπτύχθηκε η έννοια της αξιολόγησης Προγραμμάτων Σπουδών δημιούργησε πρόσφορο έδαφος για την ανάπτυξη ποικίλων μοντέλων αξιολόγησης, καθένα από τα οποία ικανοποιούσε τις εκάστοτε ανάγκες για αξιολόγηση.

Τα μοντέλα που προωθήθηκαν στα τέλη του 1960 και στις αρχές του 1970 έδωσαν έμφαση σε εμπειρικές μεθόδους, τυποποιημένες συλλογές δεδομένων, μεγάλα δείγματα και παροχή επιστημονικών και τεχνικών δεδομένων. Κάθε μοντέλο αξιολόγησης εφαρμόζεται ανάλογα με τις συγκεκριμένες περιστάσεις και τα δεδομένα που επικρατούν . Κάθε αξιολογητής καλείται να σχεδιάσει και να εφαρμόσει την καλύτερη δυνατή αξιολόγηση που ταιριάζει στην εκάστοτε περίπτωση επικεντρώνοντας όχι μονάχα στις τεχνικές απαιτήσεις της αξιολόγησης αλλά και στο πως θα εξυπηρετήσουν τα ευρήματά του το σκοπό που έχει θέσει (Κάραλης,Θ.1999:128-142).



Ο όρος μοντέλο αξιολόγησης επομένως, προσδιορίζει μια ολοκληρωμένη προσέγγιση για την αξιολόγηση ενός προγράμματος, η οποία θα περιλαμβάνει το θεωρητικό πλαίσιο πάνω στο οποίο στηρίζεται, την εμβέλεια εφαρμογής της, την αξία και τη χρήση των αποτελεσμάτων, τους ρόλους του αξιολογητή και των συντελεστών του προγράμματος, τις ερευνητικές μεθόδους και τεχνικές και, τέλος, τα αντικείμενα και τους άξονες αξιολόγησης (Κάραλης,Θ.1999:128-142).

Ο Χατζηγεωργίου αναφέρει δύο μοντέλα αξιολόγησης των Π.Σ., το *τεχνοκρατικό* και το *ανθρωπιστικό- πλουραλιστικό* μοντέλο, τα οποία βρίσκονται σε αντιστοιχία με τις δύο βασικές ερευνητικές κατευθύνσεις, την ποσοτική και την ποιοτική έρευνα και αντιπροσωπεύουν τις δύο βασικές θεωρητικές κατευθύνσεις στο χώρο της εκπαίδευσης, την επιστημολογία του θετικισμού, και από την άλλη τον συμμετοχικό, ανθρωπιστικό προσανατολισμό που κρύβουν πίσω τους μια «υποκειμενική» επιστημολογία, η οποία στηρίζεται στην ερμηνευτική θεωρία. Η διαφορά στα δύο αυτά μοντέλα έγκειται κυρίως στους σκοπούς και κατ' επέκταση στις μεθόδους της αξιολόγησης. Οι διαφορετικοί σκοποί αξιολόγησης συνεπάγονται διαφορετικά ερωτήματα διαφορετικό σχεδιασμό και κατ' επέκταση διαφορετικές μεθόδους (Χατζηγεωργίου,Γ.,2001:252-255).

Το τεχνοκρατικό μοντέλο αξιολόγησης κυριάρχησε τις δεκαετίες του '80 και '90. Σύμφωνα με αυτό, η αξιολόγηση του προγράμματος πραγματοποιείται βάση του βαθμού στον οποίο έχουν επιτευχθεί οι επιδιωκόμενοι στόχοι του και η συμβατότητά τους με την επίδοση των μαθητών χρησιμοποιώντας αντικειμενικά και ποσοτικά δεδομένα. Σε ένα τεχνοκρατικά προσανατολισμένο Πρόγραμμα γίνεται προσπάθεια να απαντηθούν δύο ερωτήματα : Πραγματοποιείται η επίτευξη επιθυμητών μαθησιακών αποτελεσμάτων σύμφωνα με τις προσχεδιασμένες δραστηριότητες; Πώς μπορεί να βελτιωθεί ένα υπάρχον Πρόγραμμα Διδασκαλίας; (Μαντάς, Π.,Ταβουλάρη,Ζ., Δαλαβίκας, Θ.,2009:199).

Η αδυναμία του μοντέλου αυτού να δώσει ποιοτικά στοιχεία, δηλαδή στοιχεία σχετικά με τις δυνατότητες ή τις αδυναμίες του συστήματος που αξιολογείται, το καθιστά ανεπαρκές για την αξιολόγηση στον χώρο της εκπαίδευσης, αφού βασικός στόχος της αξιολόγησης δεν μπορεί να είναι μόνο η στατική και τυπική διαδικασία της μέτρησης της αποτελεσματικότητας του αξιολογούμενου αντικειμένου, αλλά και η συνεχής βελτίωσή του (Καρατζιά-Σταυλιώτη,Ε.,1999:47-67).



Το ανθρωπιστικό-πλουραλιστικό μοντέλο είναι πολυπρισματικό, μελετά το γενικότερο πλαίσιο μέσα στο οποίο γίνεται η αξιολόγηση και όχι μόνο τον έλεγχο της επίτευξης των στόχων. Η συλλογή των δεδομένων στο μοντέλο αυτό γίνεται μέσω ποιοτικών μεθόδων έρευνας, όπως παρατήρηση, συνεντεύξεις, φωτογραφίες, βιντεοταινίες. Με την αξιολόγηση που πραγματοποιείται επιχειρείται ο εντοπισμός των ελλείψεων και των ατελειών των αξιολογούμενων με σκοπό την ερμηνεία τους και τελικά τη βελτίωσή τους με τη λήψη ανάλογων παιδαγωγικών μέτρων. Η κριτική που ασκείται σε αυτό το μοντέλο αναφέρεται στην υποκειμενική διάσταση των αποτελεσμάτων του (Χατζηγεωργίου, Γ., 2001: 257-261).

Οι Βρεττός και Καψάλης περιγράφουν πέντε μοντέλα αξιολόγησης, το μοντέλο της τροφοδότησης- απόδοσης, το μοντέλο της πράξης, το μοντέλο της ανάπτυξης, το μοντέλο της θεωρίας και το περιγραφικό μοντέλο. Το μοντέλο της τροφοδότησης- απόδοσης αντιμετωπίζει την εκπαίδευση ως μια επιχείρηση, στην οποία επενδύονται κεφάλαια και αναμένονται κέρδη. Στο πλαίσιο αυτού του μοντέλου αξιολογούνται κυρίως κλειστά Π.Σ. και διερευνάται η αποτελεσματικότητά τους με βάση τη μεταβολή της συμπεριφοράς των μαθητών. Σκοπός του μοντέλου της πράξης είναι η βελτίωση της σχολικής πράξης χρησιμοποιώντας, κυρίως, τη συμμετοχική παρατήρηση διερευνά το χάσμα μεταξύ του σχεδιασμού ενός Π.Σ. και της εφαρμογής του (Βρεττός, Γ., Καψάλης, Α., 1999: 232-233).

Το μοντέλο ανάπτυξης επιχειρεί τη βελτίωση του ίδιου του Π.Σ. μέσα από τη συνεργασία συντακτών και αξιολογητών και χρησιμοποιείται κυρίως σε αποκεντρωτικά εκπαιδευτικά συστήματα. Το μοντέλο της θεωρίας μελετά τις μεθόδους και τα εργαλεία αξιολόγησης που χρησιμοποιούνται στα δύο προηγούμενα μοντέλα και τέλος, το περιγραφικό μοντέλο επιχειρεί να περιγράψει και να ερμηνεύσει το Π.Σ. στο σύνολό του. Η αξιολόγηση σε αυτό το μοντέλο επιχειρεί να εντοπίσει τα προβλήματα της αναμόρφωσης ενός Προγράμματος Διδασκαλίας (Βρεττός, Γ., Καψάλης, Α., 1999: 232-233)

2.4. Τυπολογίες και μορφές αξιολόγησης

Μια πρώτη διάκριση ανάμεσα σε διαφορετικούς τύπους αξιολόγησης μπορεί να γίνει με κριτήριο το σκοπό της αξιολόγησης. Η άποψη πως η αξιολόγηση στην εκπαίδευση δεν έχει ως σκοπό την εκ των υστέρων αποτίμηση της



αποτελεσματικότητας ενός εκπαιδευτικού προγράμματος, αλλά ότι μπορεί να λειτουργήσει κυρίως ως στοιχείο συνδιαμόρφωσης της πορείας και της εξέλιξής του είχε αρχίσει να εμφανίζεται από τις αρχές της δεκαετίας του 1960 (<https://eclass.upatras.gr/modules/document/file.php/PN1458/ap89.pdf>).

Ο Scriven M. το 1967 πρότεινε την κατάταξη των αξιολογήσεων με βάση το σκοπό που αυτές εξυπηρετούν, διακρίνοντάς έτσι στη διαμορφωτική ή ενδιάμεση αξιολόγηση (formative) και στην απολογιστική ή τελική (summative) αξιολόγηση. Με τον όρο ενδιάμεση ή διαμορφωτική αξιολόγηση εννοούμε την αξιολόγηση που γίνεται κατά τη διάρκεια υλοποίησης ενός προγράμματος ή μιας διδακτικής ενότητας με σκοπό τη βελτίωση της εσωτερικής λειτουργίας και των αναμενόμενων αποτελεσμάτων του προγράμματος ή της διδακτικής ενότητας (Κάραλης,Θ.,1999:128).

Κατά τη διαμορφωτική αξιολόγηση επιδιώκεται η ανατροφοδότηση των μετεχόντων στην υλοποίηση του προγράμματος ή της διδακτικής ενότητας, με την προώθηση εκείνων των δεδομένων που θα οδηγήσουν στην βελτίωση του εκπαιδευτικών διεργασιών. Η διαμορφωτική αξιολόγηση χαρακτηρίζεται σύμφωνα με τον Κάραλη από: *«α) τον εντοπισμό των αποκλίσεων σε σχέση με τον αρχικό σχεδιασμό του προγράμματος και τη διατύπωση προτάσεων για την επίτευξη των αρχικών στόχων, β) την ανάδειξη των πιθανών εναλλακτικών λύσεων σε σχέση με αυτές που έχουν ακολουθηθεί και οι οποίες αξιολογήθηκαν ως ανεπαρκείς, γ) ένα συνεχή «διάλογο», ανάμεσα στον αξιολογητή και τους συντελεστές του προγράμματος»* (Κάραλης,Θ.,1999:10-11).

Με τον όρο τελική ή απολογιστική αξιολόγηση περιγράφεται η αξιολόγηση που πραγματοποιείται μετά το τέλος ενός εκπαιδευτικού προγράμματος ή μιας διδακτικής ενότητας με σκοπό την εξαγωγή συμπερασμάτων και την διατύπωση κρίσεων σχετικά με την αξία του προγράμματος ή της διδακτικής ενότητας. Κύρια χαρακτηριστικά αυτού του τύπου αξιολόγησης είναι: *«α)η διατύπωση τελικών συμπερασμάτων σχετικά με την έκβαση του εκπαιδευτικού προγράμματος ή της εκπαιδευτικής ενότητας β) η διατύπωση κρίσεων σχετικά με την επίτευξη των στόχων του προγράμματος και την αποτύπωση των παραγόντων που συνεισέφεραν στη διαμόρφωση του τελικού αποτελέσματος γ) η σύγκριση της ποιότητας υλοποίησης και των αποτελεσμάτων του προγράμματος ή της διδακτικής ενότητας με κάποιο ανάλογο «πρότυπο» αντίστοιχο πρόγραμμα»* (Κάραλης,Θ.,1999:129).



Προκειμένου να γίνουν αντιληπτές οι διαφορές και οι ομοιότητες ανάμεσα στους δύο τύπους αξιολόγησης ο Κάραλης (1999:128-142) αναφέρει ότι ανάλογα με το σχεδιασμό της αξιολόγησης, τόσο η διαμορφωτική όσο και η απολογιστική αξιολόγηση, μπορεί να αφορούν στην αξιολόγηση της διαδικασίας, αλλά και στην αξιολόγηση των αποτελεσμάτων ενός προγράμματος.

Και οι δύο τύποι αξιολόγησης μπορούν να συνεισφέρουν στον εντοπισμό των προβλημάτων που προκύπτουν κατά την εφαρμογή ενός προγράμματος και η επιλογή του ενός τύπου δεν αποκλείει την ταυτόχρονη επιλογή και του άλλου τύπου. Είναι δηλαδή δυνατόν να έχουμε και διαμορφωτική και απολογιστική αξιολόγηση ενός προγράμματος (Κάραλης,Θ.,1999:128-142).

Μια δεύτερη διάκριση των τύπων αξιολόγησης μπορεί να γίνει με βάση το φορέα αξιολόγησης και την προέλευση του αξιολογητή. Όταν ο αξιολογητής προέρχεται από τον οργανισμό που υλοποιεί το πρόγραμμα η αξιολόγηση χαρακτηρίζεται ως εσωτερική, ενώ όταν ο αξιολογητής δεν ανήκει στο προσωπικό του οργανισμού (ή τουλάχιστον στο προσωπικό που συμμετέχει στο πρόγραμμα), πρόκειται για εξωτερική αξιολόγηση (Δημητρόπουλος,Ε.,1999:154-155).

Μια ειδική περίπτωση εσωτερικής αξιολόγησης είναι η αυτοαξιολόγηση. Στην περίπτωση αυτή η αξιολόγηση στηρίζεται σε διαδικασίες που οργανώνονται και παρακολουθούνται από τους συντελεστές του ίδιου του προγράμματος και όχι από στελέχη του οργανισμού υλοποίησης που είναι επιφορτισμένα με το έργο της αξιολόγησης (Σολομών,Ι.,1999:18).

Ο Robert Stake πρότεινε το μοντέλο της ανταποδοτικής αξιολόγησης (responsive evaluation) στοχεύοντας στη διεύρυνση της συμμετοχής των συντελεστών ενός εκπαιδευτικού προγράμματος στις διαδικασίες αξιολόγησης και λήψης αποφάσεων (Δημητρόπουλος,Ε.,1999:86-87). Ο ίδιος παρατήρησε πως η προσέγγιση αυτή δεν προωθεί το "διάλογο" μεταξύ του αξιολογητή και των συμμετεχόντων (στελεχών, εκπαιδευτών και εκπαιδευομένων), ο οποίος αποτελεί αναγκαία συνθήκη για τη βελτίωση της ποιότητας των εκπαιδευτικών παρεμβάσεων). Ουσιαστικά με την ανταποδοτική αξιολόγηση ο αξιολογητής ξεκινά από την υπάρχουσα κατάσταση, κάνει την παρέμβαση και καταλήγει σε μια μορφή αξιολόγησης όπου απουσιάζει ο διάλογος και υπερισχύει ο προσανατολισμός στις ενέργειες του προγράμματος και όχι στον αρχικό σχεδιασμό(Βεργίδης,Δ., Καραλής,Θ.,1999:135-143)



Όπως χαρακτηριστικά αναφέρει ο R. Stake: «Η εκπαιδευτική αξιολόγηση είναι ανταποδοτική αξιολόγηση εάν προσανατολίζεται στις ενέργειες του προγράμματος και όχι στις αρχικές προθέσεις, εάν ανταποκρίνεται στα αιτήματα των συντελεστών του προγράμματος για πληροφόρηση και εάν τα διαφορετικά συστήματα αξιών των συμμετεχόντων λαμβάνονται υπόψη κατά την αποτίμηση της επιτυχίας ή της αποτυχίας ενός προγράμματος» (Κάραλης,Θ.,1999:128-142).

Η αξιολόγηση που βασίζεται στην ανταποδοτικότητα πληροί, κατά τον Stake, τις παρακάτω προϋποθέσεις: α) Προωθεί την επαναδιαπραγμάτευση του προγράμματος, καθώς αυτό αναπτύσσεται και με βάση τα προβλήματα που αναδεικνύονται β) Επικεντρώνεται περισσότερο στις ενέργειες του προγράμματος και όχι στον αρχικό σχεδιασμό γ) Ανταποκρίνεται στα αιτήματα των συμμετεχόντων για ενημέρωση και πληροφόρηση σχετικά με την πορεία του προγράμματος δ) Θεωρεί την "επιτυχία" ή την "αποτυχία" ενός προγράμματος ως σχετικές έννοιες που ορίζονται με βάση συστήματα αξιών, τα οποία και πρέπει να αναφέρονται κατά τη διατύπωση των τελικών κρίσεων (Κάραλης,Θ.,1999:128-142)

Το 1959 προτάθηκε το μοντέλο των τεσσάρων επιπέδων (four level model) από τον Donald L. Kirkpatrick και αφορούσε την αξιολόγηση των προγραμμάτων ενδοεπιχειρησιακής εκπαίδευσης, έχοντας τον αξιολογητή ως σύμβουλο και την αξιολόγηση ως μηχανισμό κάλυψης των αναγκών της επιχείρησης. Βέβαια ο ίδιος ο Kirkpatrick, αναλύοντας κατά καιρούς το μοντέλο που έχει αναπτύξει, δεν διατύπωσε ποτέ την άποψη πως προσφέρεται για την αξιολόγηση κοινωνικών ή εκπαιδευτικών παρεμβάσεων άλλου τύπου (Βεργίδης,Δ.,Κάραλης,Θ.,1999:139-140).

Τα τέσσερα επίπεδα που προτείνει ο Kirkpatrick για την αξιολόγηση εκπαιδευτικών προγραμμάτων ή διδακτικών ενοτήτων είναι τα ακόλουθα (Κάραλης,Θ.,1999:23-25)

1.Ανταπόκριση: το επίπεδο αυτό αφορά την ανταπόκριση των συμμετεχόντων του προγράμματος και την τοποθέτησή τους απέναντι στις επιμέρους λειτουργίες του.

2.Μάθηση : Η μάθηση αφορά την αλλαγή στάσης από μέρους των εκπαιδευόμενων κατά την εφαρμογή του προγράμματος.

3.Συμπεριφορά : Το επίπεδο αυτό αφορά την αλλαγή της συμπεριφοράς των εκπαιδευομένων ως κριτήριο που θα καθορίσει την επιτυχία του προγράμματος

4.Αποτελέσματα: Τα αποτελέσματα στο μοντέλο των τεσσάρων επιπέδων αποτιμώνται με βάση δείκτες που αναφέρονται στη συνεισφορά των εκπαιδευομένων



στους στόχους της επιχείρησης και αφορούν στην αύξηση της παραγωγικότητας, τη βελτίωση της ποιότητας των προϊόντων και των υπηρεσιών, τη μείωση του κόστους, την αύξηση των πωλήσεων, κ.ά. Η εκτίμηση των αποτελεσμάτων γίνεται πάντοτε μετά το τέλος του προγράμματος.

Το 1966 από τον Daniel L. Stufflebeam πρότεινε το μοντέλο CIPP και αποτέλεσε την πρώτη ολοκληρωμένη πρόταση για την αξιολόγηση εκπαιδευτικών προγραμμάτων (Γραμματικόπουλος, Β., 2006). Με τις διάφορες επιμέρους βελτιώσεις και αναθεωρήσεις, το μοντέλο αυτό έχει χρησιμοποιηθεί τα τελευταία τριάντα χρόνια από πολλούς οργανισμούς και έχει αποτελέσει αντικείμενο διαλόγου και προβληματισμού στο χώρο της αξιολόγησης προγραμμάτων.

Το μοντέλο CIPP είναι ένα από τα πιο ευρέως χρησιμοποιούμενα στην αξιολόγηση εκπαιδευτικών προγραμμάτων. Είναι συστημικό και μπορεί να εφαρμοστεί εύκολα οπουδήποτε, ενώ οι φάσεις του δίνουν έμφαση τόσο στο σχεδιασμό όσο και στην αποτίμηση των αποτελεσμάτων (Βεργίδης, Δ., Καραλής, Θ., 1999:141-143)

Το ακρωνύμιο CIPP προκύπτει από τις λέξεις Context (πλαίσιο), Input (είσοδος), Process (διαδικασία) και Product (αποτέλεσμα) και αναφέρεται σε τέσσερις διακριτές φάσεις του μοντέλου, την ομοιοστατική, την εξελικτική, τη νεωτερική και την αναδιαρθρωτική (Δημητρόπουλος, Ε., 1999:62).

Η προσέγγιση CIPP βασίζεται στην άποψη πως ο πιο σημαντικός στόχος της αξιολόγησης δεν είναι η απόδειξη, αλλά η βελτίωση. Μάλιστα αφού η αξιολόγηση πραγματοποιείται ώστε να λαμβάνονται πιο εύκολα αποφάσεις, οι σχετικές πληροφορίες θα πρέπει να παρέχονται στους άμεσα εμπλεκόμενους (Δημητρόπουλος, Ε., 1999:62-63). Η αξιολόγηση θεωρείται ως ένα εργαλείο με το οποίο υποστηρίζεται η καλύτερη λειτουργία των προγραμμάτων σε σχέση με τους ανθρώπους που αυτά προσπαθούν να εξυπηρετήσουν.

Τα γενικά ερωτήματα που προκύπτουν στη διάρκεια της αξιολόγησης ενός προγράμματος αναφέρονται στη διερεύνηση: α) της συμβατότητας του περιεχομένου του προγράμματος με τις ανάγκες της ομάδας – στόχου β) των απόψεων των καταρτιζομένων σχετικά με το περιεχόμενο αλλά και την ποιότητα υλοποίησης του προγράμματος, γ) των γνώσεων και των δεξιοτήτων που απέκτησαν οι καταρτιζόμενοι, δ) της ανταπόκρισης του προγράμματος σε σχέση με την προώθηση των καταρτιζομένων στην απασχόληση, ε) της κατανομής των πόρων (ανθρώπινων



και υλικών) στην κατεύθυνση της αποτελεσματικής υλοποίησης του προγράμματος, των δυσκολιών και των προβλημάτων που εντοπίστηκαν, καθώς επίσης και των διορθωτικών παρεμβάσεων που έγιναν για τη βελτίωση του προγράμματος. (Κάραλης,Θ.,2001:290-299)

Στην προσπάθεια να δοθούν απαντήσεις στα ερωτήματα που προκύπτουν, γίνεται και ο διαχωρισμός της αξιολόγησης στις τέσσερις επιμέρους φάσεις που είναι:

1.Η φάση της *αξιολόγησης πλαισίου* αφορά την καταγραφή των ισχυρών και ασθενών σημείων ενός προγράμματος ή ενός οργανισμού και στον προσδιορισμό των ενεργειών που πρέπει να γίνουν στην κατεύθυνση της βελτίωσης. Η διερεύνηση των αναγκών του πληθυσμού - στόχου, ο εντοπισμός των πιθανών αλληλεπιδράσεων του προγράμματος με το ευρύτερο κοινωνικό περιβάλλον, αλλά και η διάγνωση δυσκολιών και προβλημάτων που πιθανόν να προκύψουν, αποτελούν βασικούς στόχους της αξιολόγησης πλαισίου. Σημαντικό σημείο στην αξιολόγηση πλαισίου είναι η διερεύνηση της ανταπόκρισης των στόχων και των προτεραιοτήτων της σχεδιαζόμενης παρέμβασης στις ανάγκες των συμμετεχόντων και των επωφελουμένων (Δημητρόπουλος,Ε.,1999:64).

2.Η *αξιολόγηση εισόδου* στοχεύει κυρίως στη διαμόρφωση της στρατηγικής που θα ακολουθηθεί στη συνέχεια κατά την υλοποίηση του προγράμματος.. Στόχος της φάσης αυτής είναι η επιλογή της κατάλληλης στρατηγικής σε σχέση αφενός με τις ανάγκες των συμμετεχόντων και των επωφελουμένων και αφετέρου με τους περιορισμούς που θέτει το οργανωτικό και το ευρύτερο κοινωνικό πλαίσιο (Δημητρόπουλος,Ε.,1999:64-65).

3.Η *αξιολόγηση διαδικασίας* αφορά την παρακολούθηση, την αποτίμηση και τη συνεχή εποπτεία της υλοποίησης των στόχων και της στρατηγικής του προγράμματος. Στόχος διαδικασίας είναι η ανατροφοδότηση των συντελεστών του προγράμματος για το βαθμό υλοποίησης των στόχων που έχουν τεθεί κατά την προηγούμενη φάση, καθώς επίσης και για την αποτελεσματική χρήση των διαθέσιμων πόρων. Η καταγραφή και η διάγνωση προβλημάτων που δεν είχαν προβλεφθεί κατά την προηγούμενη φάση, η ανάδειξη των αδυναμιών και των δυσκολιών που έχουν ως την ανεπαρκή ολοκλήρωση επιμέρους ενεργειών και η υποστήριξη για την ανάληψη διορθωτικών παρεμβάσεων αποτελούν βασικά στοιχεία της αξιολόγησης διαδικασίας(Δημητρόπουλος,Ε.,1999:65).



4. Η αξιολόγηση αποτελέσματος στοχεύει στην εκτίμηση και ερμηνεία της αξίας των αποτελεσμάτων και προϊόντων του προγράμματος και περιλαμβάνει την καταγραφή και ανάλυση των επιπτώσεων (θετικών και αρνητικών) που παρατηρήθηκαν κατά την εφαρμογή του προγράμματος, αλλά και τη σύγκριση των αποτελεσμάτων και των προϊόντων με αντίστοιχα άλλων σχετικών προγραμμάτων. Οι αποφάσεις που σχετίζονται με τη συνέχιση, την επανάληψη, την επέκταση, τη βελτίωση, τη γενίκευση ή τη διακοπή ενός προγράμματος αποτελούν την κατάληξη της αξιολόγησης αποτελέσματος. Μέρος, επίσης, της αξιολόγησης αποτελέσματος αποτελεί και η διατύπωση προτάσεων βελτίωσης παρόμοιων προγραμμάτων που σχεδιάζεται να υλοποιηθούν στο μέλλον (Δημητρώπουλος, Ε., 1999:65).

Το 1993 ο Fetterman πρότεινε έναν άλλο τύπο αξιολόγησης τον οποίο αποκάλεσε ως ενδυναμωτική αξιολόγηση (Κάραλης, Θ., 2003:265). Η αξιολόγηση αυτού του τύπου απαιτεί την διαρκή και ενεργή συμμετοχή του αξιολογητή από το σχεδιασμό της αλλά και σε όλα τα στάδιά της με στόχο όχι αποκλειστικά την επίτευξη των προκαθορισμένων στόχων αλλά την ενδυνάμωση των μετεχόντων-εκπαιδευομένων. Ο ρόλος του αξιολογητή είναι αυτός του παρατηρητή και συνεργάτη και όχι του συμβούλου του οργανισμού υλοποίησης (Κάραλης, Θ., 1999:30).

Στη βιβλιογραφία θα συναντήσουμε και πολλούς ακόμα τύπους αξιολόγησης οι οποίοι διαμορφώνονται, σχεδιάζονται και εφαρμόζονται ανάλογα και σύμφωνα με το σκοπό και τους επιμέρους στόχους του προγράμματος, τις απαιτήσεις του οργανισμού υλοποίησης, αλλά και οι απαιτήσεις των φορέων που χρηματοδοτούν τα προγράμματα. Αρκετά συχνά μάλιστα επιχειρείται και συνδυασμός τύπων αξιολόγησης, έτσι ώστε να διευκολυνθεί η πορεία και η γενικότερη διαδικασία αξιολόγησης.

2.5. Κριτήρια αξιολόγησης Προγραμμάτων Σπουδών

Όπως χαρακτηριστικά επισημαίνει ο Demunter, τα κριτήρια για την αξιολόγηση ενός Προγράμματος Σπουδών είναι πολυάριθμα και η επιλογή τους είναι συνάρτηση των στόχων του προγράμματος, των επιδιώξεων του φορέα υλοποίησης καθώς και της πολιτικής του φορέα χρηματοδότησης (Μπαγάκης, Γ., 2001:29-39).

Σε ένα γενικό πλαίσιο, οι μη έμψυχοι παράγοντες της εκπαιδευτικής διαδικασίας, στους οποίους ανήκουν και τα Προγράμματα Σπουδών, αξιολογούνται



με κριτήρια σύμφωνα με «τέσσερις γενικούς άξονες αναφοράς...:1) την ύπαρξη ,2)την επάρκεια, ποιότητα, καταλληλότητα κοκ. 3) την αξιοπιστία και 4) την αποτελεσματικότητα χρήσης» (Δημητρόπουλος, Ε.,1999:298).

Η ύπαρξη ή μη ενός προγράμματος είναι εύκολο να αξιολογηθεί. Η διαδικασία περιπλέκεται στους άλλους τρεις άξονες αναφοράς. Η επάρκεια και η καταλληλότητα ενός προγράμματος σχετίζεται με κριτήρια που αφορούν: 1) την εμφάνιση του προγράμματος ,2) το περιεχόμενο και τη δομή του προγράμματος ,3) τη δυνατότητα υλοποίησης του προγράμματος , 4) την ικανοποίηση ή μη που προκαλεί στους μαθητές και, αντίστοιχα, την αποδοχή του ή μη, 5) την ανταπόκριση του περιεχομένου στις σύγχρονες αλλά και στις μελλοντικές απαιτήσεις και εξελίξεις ,6) την ανταπόκριση του περιεχομένου και δομής στη βαθμίδα εξέλιξης των μαθητών για τους οποίους έχει καταρτισθεί, 7) τη ρεαλιστικότητα σε σχέση με την εκπαιδευτική πραγματικότητα στην οποία θα χρησιμοποιηθεί κ.ά. (Δημητρόπουλος,Ε.,1999:303)

Όσον αφορά την αξιοποίηση και την αποτελεσματικότητα του προγράμματος, η διαδικασία αξιολόγησης είναι αρκετά δύσκολη ,γιατί όπως αναφέρει ο Δημητρόπουλος «μπορεί ένα πρόγραμμα να εφαρμόζεται, αλλά τ'αποτελέσματα της χρήσης είναι δύσκολο να διαπιστωθούν συγκριτικά» (Δημητρόπουλος,Ε.,1999:303).

Ο Φλουρής διακρίνει τα κριτήρια αξιολόγησης ενός Προγράμματος Σπουδών σε εσωτερικά κριτήρια και σε εξωτερικά κριτήρια αξιολόγησης. Στην πρώτη κατηγορία το κριτήριο αξιολόγησης του προγράμματος αφορά τους σκοπούς και τους στόχους του προγράμματος, δηλαδή ο βαθμός επίτευξης των στόχων που έχουν αρχικά τεθεί καθώς και η επισήμανση των αιτιών που πιθανόν εμπόδισαν την πραγματοποίησή τους. Τα εξωτερικά κριτήρια αφορούν την ποιότητα και το είδος των σκοπών ενός προγράμματος, καθώς και τις προϋποθέσεις και το κόστος υλοποίησής τους, τις μορφωτικές διαδικασίες κ.ά. Για την αξιολόγηση αυτών των κριτηρίων λαμβάνεται υπόψη και το γενικότερο πλαίσιο στο οποίο υλοποιείται ένα πρόγραμμα (Φλουρής,Γ.,1995:227-228).

Οι Gowin και Green θεωρούν πέντε βασικές ερωτήσεις ως τα κύρια κριτήρια αξιολόγησης ενός προγράμματος. Οι ερωτήσεις αυτές είναι οι εξής (Φλουρής,Γ.,1995:228):

1. Το πρόγραμμα θεωρείται γενικά καλό; (κριτήριο εσωτερικής αξίας).
2. Για ποιον ή ποιους σκοπούς είναι καλό και γιατί; (κριτήριο λειτουργικής αξίας).
3. Είναι καλύτερο από κάποιο άλλο; (κριτήριο συγκριτικής αξίας).



4. Είναι δυνατή η βελτίωσή του; (κριτήριο ιδέα της αξίας).
5. Είναι το πιο ενδίδαγμένο και σωστό που μπορούσε να γίνει; (κριτήριο για τη λήψη απόφασης).

Όποια κριτήρια και να επιλέξει ο αξιολογητής ενός Προγράμματος Σπουδών και όποιο στόχο και να έχει θέσει, η αξιολόγηση των προγραμμάτων πρέπει να γίνεται με συνεχή τρόπο , ώστε αυτά να μην απαρχαιώνονται και να εκσυγχρονίζονται ακολουθώντας τις ευρύτερες κοινωνικές, πολιτισμικές, τεχνολογικές και επιστημονικές εξελίξεις (Δημητρόπουλος,Ε.,1999:305).



ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3

ΠΟΛΥΠΟΛΙΤΙΣΜΙΚΟΤΗΤΑ ΚΑΙ ΔΙΑΠΟΛΙΤΙΣΜΙΚΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ

3.1. Το προφίλ των σύγχρονων πολυπολιτισμικών κοινωνιών

Μια βασική διάσταση των σύγχρονων δυτικών κοινωνιών αποτελεί η πολυπολιτισμικότητα²³. Στη βιβλιογραφία δεν υπάρχει σύγκλιση απόψεων σχετικά με τη σημασία αυτού του όρου. Μερικοί συγγραφείς χρησιμοποιούν τον όρο περιγραφικά, για να δηλώσουν τη συνύπαρξη διαφορετικών εθνικών και πολιτισμικών ομάδων στο πλαίσιο της ίδιας κοινωνίας, χωρίς να θίγουν ζητήματα ποιότητας στις σχέσεις μεταξύ αυτών των ομάδων (Γκανάτσιου, Π., Γκόβαρης, Χ., 2005:93). Παράλληλα ο όρος χρησιμοποιείται και κανονιστικά ως αίτημα των σύγχρονων κοινωνιών για ισότιμη ένταξη όλων των εθνικών και πολιτισμικών ομάδων στο κοινωνικό τους γίγνεσθαι, αλλά και ως μια ευνοϊκή συγκυρία πολιτισμικού πλουραλισμού (Κεσίδου, Α., 2007:586). Από την άλλη, ο Γκότοβος υποστηρίζει ότι ο όρος «πολυπολιτισμικότητα» χρησιμοποιείται συμβατικά, καθώς στην πραγματικότητα πολυπολιτισμικές θεωρούνται οι κοινωνίες με παράλληλα πολιτισμικά συστήματα εντός του ίδιου κράτους (Γκότοβος, Α., 2003:185), δηλαδή κοινωνίες, στο εσωτερικό των οποίων, ζουν διάφορες μεταναστευτικές ομάδες ανθρώπων χωρίς να αλληλεπιδρούν ούτε να επιδιώκουν την αφομοίωσή τους στην κυρίαρχη κοινωνική ομάδα.

Ο Πανταζής αναφέρει ότι ο όρος πολυπολιτισμική κοινωνία εμφανίστηκε στα τέλη της δεκαετίας του 1920 στις ΗΠΑ ως συνέπεια των οικονομικών δυσχερειών και του αυξανόμενου μεταναστευτικού πληθυσμού και στη Γερμανία στα τέλη της δεκαετίας του 1980 κατά κύριο λόγο εξαιτίας της μεταναστευτικής ροής στη χώρα (Πανταζής, Β., 2005:68-69). Ο ίδιος διακρίνει μια κοινωνία ως πολυπολιτισμική όταν επικρατεί «εθνοτική, πολιτισμική πολλαπλότητα και ανομοιογένεια» και απαιτείται ισότιμη συνύπαρξη των ατόμων και καταπολέμηση των προκαταλήψεων, της διάκρισης και του ρατσισμού (Πανταζής, Β., 2005:69).

²³ Ο όρος πολυπολιτισμικότητα αφορά τη φυσική κατάσταση των κοινωνιών, όπου είναι υπαρκτές διαφορές, οι οποίες αφορούν γλωσσικά, εθνοτικά και θρησκευτικά χαρακτηριστικά. Αποτελεί συνέπεια της μετανάστευσης του πληθυσμού και του πολιτισμού του και ουσιαστικά αποτελεί το δεδομένο μιας κατάστασης (Δαμανάκης, Μ., 1995:49).



Ο Georgi (1999) αναφέρει τέσσερις τύπους πολυπολιτισμικών κοινωνιών: α) τον *εθνοτικό πολυπολιτισμό*, στον οποίο οι διάφορες πολιτισμικές ομάδες συνυπάρχουν χωρίς να διατηρούν μεταξύ τους σχέσεις και οι πολιτισμοί αντιμετωπίζονται ως κλειστές οντότητες β) το *φιλελεύθερο πολυπολιτισμό*, όπου δίνεται έμφαση στο άτομο και στα δικαιώματά του, ενώ απορρίπτονται αξιώσεις των μειονοτικών ομάδων για παροχή ομαδικών δικαιωμάτων γ) τον *αριστερό-φιλελεύθερο πολυπολιτισμό*, κατά τον οποίο προωθείται η συνταγματική κατοχύρωση των δικαιωμάτων των πολιτισμικών ομάδων και η ανάδειξη των ιδιαίτερων πολιτισμικών ταυτοτήτων τους και δ) τον *κριτικό- αναστοχαστικό πολυπολιτισμό*, όπου δίνεται έμφαση στις αρχές της «ισότιμης αντιπροσώπευσης» των εθνοπολιτισμικών ομάδων στις κοινωνικές δομές, στη «διαπολιτισμική αναγνώριση» τους, στην ανάδειξη των κοινών τους στοιχείων, καθώς και στην ανάπτυξη της αυτοσυνείδησης όλων των ατόμων (Γκόβαρης,Χ.,2001:74-76).

Η συζήτηση περί πολυπολιτισμικότητας των σύγχρονων κοινωνιών δεν αποτελεί ένα καινούριο θέμα²⁴, αλλά ούτε ένα νέο κοινωνικό φαινόμενο, όπως φανερώνει η μελέτη της ανθρώπινης ιστορίας. Έως το 18^ο αιώνα η σύνθεση των περισσότερων κοινωνιών ήταν κατά βάση πολυπολιτισμική με έντονες αλληλεπιδράσεις μεταξύ των λαών. Τη χρονική εκείνη περίοδο, όμως, όλο και περισσότεροι λαοί άρχισαν να διεκδικούν την εθνική τους ανεξαρτησία, γεγονός που οδήγησε στη δημιουργία των πρώτων εθνικών κρατών. Προτεραιότητα των νεοσύστατων εθνικών κρατών αποτέλεσε η συγκρότηση μιας ενιαίας εθνικής ταυτότητας και ιδεολογίας με στόχο να προσφέρει στα μέλη της την αίσθηση της κοινωνικής συνοχής. Η κοινή καταγωγή, η κοινή γλώσσα και θρησκεία και οι κοινές παραδόσεις χρησιμοποιήθηκαν ως παράγοντες εδραίωσης και ενδυνάμωσης μιας ξεχωριστής εθνικής ταυτότητας για το κάθε έθνος- κράτος. Κάθε ομάδα με διαφορετικά πολιτισμικά χαρακτηριστικά απορρίπτονταν. Από τα παραπάνω γίνεται εύκολα αντιληπτό ότι το έθνος δεν αποτέλεσε μια φυσική οντότητα, αλλά ένα ιστορικό φαινόμενο και η ομοιογένεια των σύγχρονων κρατών μια κοινωνική κατασκευή (Αβδελά,Ε.,1998:41-44).

²⁴Έχει ήδη απασχολήσει τους ερευνητές τρεις φορές κατά τον 20 αιώνα, μια πριν από τον Α' Παγκόσμιο Πόλεμο, μια μεταξύ των δύο Παγκόσμιων Πολέμων και μια μετά το 1950 (Γκότοβος,Α.,2003:185).



Βασικός συντελεστής στη σύνθεση μιας ενιαίας εθνικής ταυτότητας μετά τη δημιουργία του έθνους- κράτους αποτέλεσε το κρατικό εκπαιδευτικό σύστημα. Η εκπαίδευση αναδείχθηκε σε κύριο κοινωνικοπολιτισμικό και πολιτικοοικονομικό μηχανισμό διατήρησης, μετάδοσης και ενδυνάμωσης του εθνικού πολιτισμού, ο οποίος μέσω των ομογενοποιητικών διαδικασιών δεν άφηνε περιθώρια έκφρασης της όποιας ετερότητας, ειδικά μάλιστα όταν αυτή αντέβαινε στην επίσημη εκδοχή της εθνικής ταυτότητας (Κασσωτάκης,Μ.,1999:101). Εκείνη την περίοδο με άξονα τις ηθικές αξίες του εθνοκεντρισμού και της οικουμενικότητας η εκπαίδευση επιχειρούσε την εξάλειψη των πολιτισμικών διαφορών και την προώθηση της αφομοίωσης. Έτσι, ο προσανατολισμός της εκπαίδευσης ήταν αποκλειστικά μονοπολιτισμικός (Κανακίδου,Ε.,Παπαγιάννη,Β.,1998:8).

Στις αρχές του 20^{ου} αιώνα παρατηρείται μια μεταβολή στη δημογραφική σύνθεση των χωρών του Βορρά, όταν τα πρώτα μεταναστευτικά ρεύματα, κυρίως από την Ιρλανδία, την Ιταλία, τη Μ. Βρετανία, τη Γερμανία, τη Σκανδιναβία και την Αυστροουγγαρία μετακινήθηκαν προς τις ΗΠΑ, διαμορφώνοντας σταδιακά τον πολυπολιτισμικό χαρακτήρα των σύγχρονων κοινωνιών. Τη χρονική περίοδο έως τον Α' Παγκόσμιο Πόλεμο περίπου 40.000.000 άνθρωποι μετανάστευσαν προς την Αμερική, ενώ 10.000.000 μετακινήθηκαν προς άλλες ευρωπαϊκές χώρες (Μάρκου,Γ.,1997:112). Όμως, η αμερικανική οικονομική κρίση του 1929 ανέκοψε κάθε μεταναστευτική κίνηση προς τις ΗΠΑ, ενώ σε συνδυασμό με την εκβιομηχάνιση της Ευρώπης μετά το Β' Παγκόσμιο Πόλεμο και την αποαποικιοποίηση, το ρεύμα της μετανάστευσης άλλαξε προσανατολισμό και κινήθηκε προς την Ευρώπη. Κράτη, όπως η Μ. Βρετανία, η Γαλλία, η Γερμανία και η Ολλανδία μετατράπηκαν σε χώρες υποδοχής μεταναστών.

Στις δεκαετίες του '60 και του '70 το ρεύμα της μετανάστευσης κινείται από τον ευρωπαϊκό Νότο προς το Βορρά, κυρίως λόγω της αυξημένης ζήτησης εργατικού δυναμικού, προσδίδοντας στην ενδοευρωπαϊκή μετανάστευση έναν καθαρά οικονομικό χαρακτήρα. Αυτή την περίοδο αρχίζει σταδιακά να διαφαίνεται και μια τάση μόνιμης εγκατάστασης των μεταναστών στις χώρες υποδοχής, που συνοδεύεται από τη μία από την άνοδο του βιοτικού επιπέδου των μεταναστών και από την άλλη από φαινόμενα ανεργίας, ρατσισμού και ξενοφοβίας (Μάρκου,Γ.,1997:114).

Τελικά, ο χάρτης της Ευρώπης διαφοροποιείται σημαντικά κατά τις δύο τελευταίες δεκαετίες του 20^{ου} αιώνα, κυρίως λόγω της μαζικής μετακίνησης



πληθυσμών από τις χώρες του πρώην υπαρκτού σοσιαλισμού. Οι πολιτειακές αλλαγές στην Κεντρική και Ανατολική Ευρώπη με τη διάλυση της πρώην Σοβιετικής Ένωσης και της Γιουγκοσλαβίας συνοδεύτηκαν από την πτώση του τείχους του Βερολίνου και τη μετάβαση των σοσιαλιστικών χωρών σε καπιταλιστικές, οδηγώντας ένα μεγάλο μέρος του πληθυσμού αυτών των χωρών στη μετανάστευση (Νικολάου,Σ.,Στεργίου,Λ.,2006:274-276). Έτσι, οι οικονομικοί μετανάστες και πολιτικοί πρόσφυγες προστέθηκαν στον κυρίαρχο πληθυσμό των περισσότερων δυτικών κοινωνιών, ακόμα και των χωρών της Νότιας Ευρώπης, με αποτέλεσμα να μην υφίσταται πλέον ο διαχωρισμός σε χώρες προέλευσης και υποδοχής μεταναστών (Μάρκου,Γ.,1997:114).

Η ελληνική κοινωνία δεν έμεινε ανεπηρέαστη από το διεθνές κλίμα μετανάστευσης, καθώς τις τελευταίες δεκαετίες του εικοστού αιώνα ένας μεγάλος αριθμός Ελλήνων ομογενών και αλλοδαπών αναζητούσε καλύτερους όρους διαβίωσης στην Ελλάδα. Μετά το 1970 αρχίζουν να εισρέουν στην Ελλάδα μετανάστες από τις αφρικανικές χώρες και στο τέλος της δεκαετίας του 1980 και στις αρχές της δεκαετίας του 1990 σημειώνεται μια μαζική μετακίνηση Ποντίων και Βορειοηπειρωτών, που συνεχίζεται με τη διείσδυση μεγάλων ομάδων οικονομικών και πολιτικών μεταναστών από διάφορες χώρες, βαλκανικές και ανατολικοευρωπαϊκές (Αλβανοί, Βούλγαροι, Πολωνοί) και ασιατικές (Πακιστανοί, Φιλιππινέζοι, Ιρακινοί, Κούρδοι) (Κεσίδου,Α.,2008:21,Ζωγράφου,Α.,2003:183). Αν σε αυτές τις εθνικές ομάδες προστεθούν τα άτομα που προέρχονται από τις αναπτυγμένες χώρες και εργάζονται στην Ελλάδα ως υπάλληλοι κρατικών υπηρεσιών ή πολυεθνικών εταιριών, καθώς και οι ήδη υπάρχουσες μειονότητες των μουσουλμάνων της Δυτικής Θράκης, των Μουσουλμάνων της Ρόδου και η πολιτισμική μειονότητα των τσιγγάνων, τότε διαφαίνεται ξεκάθαρα ότι η πολυπολιτισμικότητα αποτελεί ένα φαινόμενο που αφορά άμεσα και τη χώρα μας (Παπακωνσταντίνου,Π.,1997:18).

Γίνεται λοιπόν εύκολα αντιληπτό ότι καθ' όλη τη διάρκεια του 20^{ου} αιώνα σημειώνονταν μαζικές μετακινήσεις πληθυσμών, που διέφεραν, όμως, ως προς τον προσανατολισμό τους. Έτσι, για πολλούς μελετητές η πολυπολιτισμικότητα αποτελεί ένα παλιό φαινόμενο, του οποίου η διαπραγμάτευση γίνεται υπό νέους όρους. Η άποψη αυτή ενισχύεται από το γεγονός ότι η πολυπολιτισμικότητα των σημερινών δυτικών κοινωνιών δεν απορρέει αποκλειστικά από τη μετανάστευση, αλλά και από



την παγκοσμιοποίηση σημαντικών ανακατατάξεων σε οικονομικό, πολιτικό και κοινωνικό επίπεδο, οι επιπτώσεις των οποίων βιώνονται εντονότερα από τα άτομα και τις κοινωνικές ομάδες (Κανακίδου,Ε.,Παπαγιάννη,Β.,1998:7).

Η σημερινή εποχή χαρακτηρίζεται από πολλούς κοινωνιολόγους ως «εποχή της μετανεωτερικότητας» με κύρια χαρακτηριστικά της τη διεθνοποίηση, τη παγκοσμιοποίηση και τον ατομικισμό. Αυτοί που διαβλέπουν τη θετική προοπτική της διεθνοποίησης αναμένουν ότι με την κατάργηση των αποστάσεων και την άρση των συνόρων οι άνθρωποι θα έρθουν πιο κοντά και θα συνειδητοποιήσουν τον κοινό τους προορισμό. Από την άλλη, οι κοινωνιολόγοι που αντιμετωπίζουν πιο σκεπτικιστικά τις συνέπειες της παγκοσμιοποίησης κάνουν λόγο για συρρίκνωση των εθνών, για διεύρυνση των ανισοτήτων, για προώθηση μιας ενιαίας κουλτούρας και για επιβολή ενός οικονομικού μοντέλου, και συγκεκριμένα του καπιταλισμού (Μπουζάκης,Σ.,2005:136-137).

Μέσα στο ίδιο πλαίσιο ο χάρτης της παγκόσμιας οικονομίας επανασχεδιάστηκε. Η παγκοσμιοποίηση των διαδικασιών παραγωγής και εμπορίας αγαθών οδήγησε στο άνοιγμα της αγοράς, η οποία γνώρισε ταχύτατη εξάπλωση. Η παγκόσμια οικονομία βρέθηκε εξαρτημένη από τα μεγάλα οικονομικά κέντρα, που υπαγορεύουν τους δικούς τους όρους στις διεθνείς σχέσεις και τις εθνικές οικονομικές πολιτικές, ενώ ακυρώνουν κάθε προσπάθεια για εφαρμογή εναλλακτικών πολιτικών. Έτσι, η λειτουργία και η οργάνωση των εθνικών επιχειρήσεων τέθηκε υπό νέα βάση και η έννοια της τοπικής αγοράς αντικαταστάθηκε από αυτή της παγκόσμιας αγοράς. Ταυτόχρονα, ο εμπορικός και οικονομικός ανταγωνισμός μετέβαλλε τις μεθόδους παραγωγής και τις εργασιακές σχέσεις, ενώ υπαγόρευσε και την απαίτηση για παροχή γνώσεων υψηλού επιπέδου και δια βίου κατάρτιση των εργαζομένων (Μπουζάκης,Σ.,2005:136).

Επιπλέον, λόγω της παγκόσμιας οικονομικής αλληλεξάρτησης, οι οικονομικές κρίσεις στις αναπτυγμένες χώρες έχουν αντίκτυπο σε όλο τον κόσμο, ενώ τα προβλήματα που απορρέουν από την παγκοσμιοποίηση, όπως η εγκληματικότητα, η ανεργία, ο ρατσισμός, η ξеноφοβία, η διαταραχή της ισορροπίας του οικοσυστήματος, η γήρανση του πληθυσμού, η ανασφάλεια, το συνεχώς διευρυνόμενο χάσμα ανάμεσα στον ανεπτυγμένο και αναπτυσσόμενο κόσμο, η δυσανάλογη πληθυσμιακή έκρηξη, ο υποσιτισμός, οι εθνικιστικές εξάρσεις και οι μαζικές μετακινήσεις μεταναστευτικού πληθυσμού αποκτούν διεθνείς διαστάσεις και



επηρεάζουν ακόμα και τις πιο απομακρυσμένες περιοχές του πλανήτη (Μαρκάκης,Β.,1993:148).

Παράλληλα, εκτός από την κατάρρευση της καθιερωμένης τάξης πραγμάτων σε οικονομικό και πολιτικό επίπεδο που επέφεραν οι παραπάνω εξελίξεις, αναστάτωση προκλήθηκε, και συνεχίζει να υφίσταται, και στην ιδεολογική και κοινωνικοπολιτισμική ζωή πολλών ευρωπαϊκών χωρών, καθώς η διεθνοποίηση και η ένταξη μειονοτικών ομάδων σε μια κοινωνία δημιούργησε αλληλεπιδράσεις που προϋπέθεταν την κριτική προσέγγιση στοιχείων του εθνικού πολιτισμού σε σχέση με τις εθνικές και πολιτισμικές μειονότητες . Η ελεύθερη μάλιστα ροή εικόνων και λόγου σε παγκόσμιο επίπεδο διαμορφώνει την κατανόηση των ανθρώπων για τον κόσμο και ανατρέπει τα ερμηνευτικά σχήματα της πραγματικότητας (Νικολάου,Γ.,2005:34). Έτσι, ο πλουραλισμός των κοσμοθεωριών και των ερμηνειών της κοινωνικοπολιτικής ζωής είναι διάχυτος και δημιουργεί ένα ανασφαλές περιβάλλον, όπου συχνά οι ιδέες και οι απόψεις συγκρούονται, ευνοώντας τάσεις άκριτης υποταγής σε ιδεολογίες, αλλά και την έξαρση φαινομένων ρατσισμού και ξενοφοβίας (Ξωχέλλης,Π.,1997-1998:7).

Η διεθνοποίηση, η τεχνολογική πρόοδος και η πολυπολιτισμικότητα καθιστούν τις διαχωριστικές γραμμές ανάμεσα στους πολιτισμούς δυσδιάκριτες και συγκλίνουν στην αναγκαιότητα για τη διαμόρφωση ενός νέου εκπαιδευτικού λόγου που θα είναι σταθερά προσανατολισμένος προς τον πολιτισμικό πλουραλισμό. Μέσα σε αυτό το πλαίσιο το ερώτημα που τίθεται δεν αφορά την ύπαρξη ή μη πολιτισμικά ετερογενών ομάδων στην κοινωνία και στο σχολείο, αλλά τη θεώρηση της κοινωνίας ως πολυπολιτισμικής, την αναγνώριση της παρουσίας αυτών των ομάδων και τη λήψη των κατάλληλων εκπαιδευτικών μέτρων που θα εξασφαλίζουν την κοινωνική συνοχή και θα προετοιμάζουν τους πολίτες για ένα πολυπολιτισμικό περιβάλλον.

3.2.Η αναγκαιότητα της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης

Η αυξανόμενη πολιτισμική ετερότητα των σύγχρονων κοινωνιών, ως απόρροια των μαζικών μεταναστεύσεων και των εξελικτικών διαδικασιών σε οικονομικό, πολιτικό και κοινωνικό επίπεδο εγείρει σημαντικά ερωτήματα σχετικά με την εκπαίδευση και την κοινωνική ένταξη των αλλοδαπών μαθητών στις χώρες υποδοχής. Σύμφωνα με τις αρχές της δημοκρατίας, τα σύγχρονα κράτη οφείλουν να



αναγνωρίσουν την πολυπολιτισμικότητα ως μια υπαρκτή και μη ανατρέψιμη πραγματικότητα και να αναζητήσουν τους αποτελεσματικότερους τρόπους, προκειμένου να εξασφαλίσουν την αρμονική συμβίωση των ποικίλων πολιτισμικών ομάδων με το γηγενή πληθυσμό. Η εφαρμογή μονοπολιτισμικής και μονογλωσσικής εκπαίδευσης, που αγνοεί την ετερότητα και δεν αποδέχεται άλλη μορφή πολιτισμού δεν μπορεί να έχει πια θέση στα σύγχρονα πολυπολιτισμικά κράτη (Tiedt,P.,Tiedt,I., 2006: 23-24).

Η νέα εκπαιδευτική πραγματικότητα δεν αντιμετωπίστηκε ομοιότροπα από τα δυτικά κράτη, καθώς διέφερε ο βαθμός συνειδητοποίησης της πολυπολιτισμικότητας από κάθε κράτος. Η φιλοσοφία στην οποία στηρίχτηκε η εκπαιδευτική πολιτική κάθε χώρας, προκειμένου να διαχειριστεί την πολυπολιτισμική ετερότητα και την πολυγλωσσία, διήλθε από διάφορα στάδια, τα οποία μπορούν να συνοψιστούν σε πέντε μοντέλα εκπαίδευσης: στο αφομοιωτικό, στο μοντέλο της ενσωμάτωσης, στο πολυπολιτισμικό, στο αντιρατσιστικό και στο διαπολιτισμικό (Γεωργογιάννης,Π.,1997:45).

Στόχος του αφομοιωτικού μοντέλου, που κυριάρχησε περί τα μέσα της δεκαετίας του 1960, είναι η διατήρηση της αξίας του έθνους-κράτους και η συμμετοχή όλων των πολιτών στον κοινό εθνικό πολιτισμό. Το σχολείο, διατηρώντας τον μονοπολιτισμικό του χαρακτήρα, οφείλει να διαδώσει την κυρίαρχη γλώσσα και τον κυρίαρχο πολιτισμό στα παιδιά των μεταναστών. Η φιλοσοφία στην οποία στηρίζεται το αφομοιωτικό μοντέλο συνδέεται με την έννοια του «χωνευτηριού» ("melting pot"), σύμφωνα με την οποία το πολιτισμικό κεφάλαιο που φέρουν οι αλλοδαποί μαθητές λαμβάνεται ως ελλειμματικό και για τον λόγο αυτό αγνοείται, ενώ τα γλωσσικά προβλήματα και οι δυσκολίες προσαρμογής που αντιμετωπίζουν οι μετανάστες θεωρούνται προσωρινά (Μάρκου,Γ.,1997:218-223).

Στο μοντέλο της ενσωμάτωσης, αντίθετα, τα πολιτισμικά στοιχεία που φέρουν μαζί τους οι μετανάστες διατηρούνται, με την προϋπόθεση ότι δεν αποτελούν κίνδυνο για τον κυρίαρχο πολιτισμό (Νικολάου,Γ.,2000:123). Παρέχεται η δυνατότητα στα παιδιά των μεταναστών να μαθαίνουν την εθνική τους γλώσσα και τον πολιτισμό τους, ενώ λαμβάνονται αντισταθμιστικά μέτρα, τα οποία εξασφαλίζουν την ομαλότερη ενσωμάτωσή τους στο σχολείο και την κοινωνία. Η κύρια επιδίωξη αυτής της προσέγγισης είναι, είτε η πλήρης ενσωμάτωση των αλλοδαπών μαθητών στο εκπαιδευτικό σύστημα της χώρας υποδοχής, είτε η



διατήρηση των δεσμών τους με τη χώρα προέλευσης, ώστε να καταστεί πιο εύκολη μια μελλοντική επιστροφή στην πατρίδα. Σε αρκετές μάλιστα περιπτώσεις οι μαθητές ενθαρρύνονταν να επιστρέψουν στην πατρίδα τους και για το σκοπό αυτό προσφέρονταν μαθήματα στη μητρική τους γλώσσα (Γεωργογιάννης, Π., 2008:211).

Η αναποτελεσματικότητα των μοντέλων αφομοίωσης και ενσωμάτωσης οδήγησαν τη δεκαετία του 1970 στην ανάπτυξη μοντέλων εκπαίδευσης που προωθούν τον πολιτισμικό πλουραλισμό (Νικολάου, Γ., 2000:124). Αυτή την περίοδο η πολυπολιτισμική διάσταση των κοινωνιών αρχίζει να γίνεται συνειδητή, όπως και η διαπίστωση ότι ένα μεγάλο ποσοστό του μειονοτικού πληθυσμού, και κυρίως η δεύτερη γενιά μεταναστών, δε θα επιστρέψει στην πατρίδα του. Ενταγμένο σε αυτή τη λογική το πολυπολιτισμικό μοντέλο εκπαίδευσης δίνει τη δυνατότητα στους διάφορους πολιτισμούς να συνυπάρξουν και να αναπτυχθούν. Δημιουργούνται ξεχωριστά σχολεία και διαφοροποιημένα σχολικά προγράμματα για τους αλλοδαπούς, όπου μέσω της εκμάθησης της μητρικής τους γλώσσας και του πολιτισμού τους επιδιώκεται η καλλιέργεια της αυτοαντίληψής τους (Μάρκου, Γ., 1997:215-216).

Το αντιρατσιστικό μοντέλο αναπτύχθηκε κυρίως στις αγγλοσαξονικές χώρες στο τέλος της δεκαετίας του 1980 (Νικολάου, Γ., 2000:128) και στοχεύει στο μετασχηματισμό εκείνων των θεσμών και των δομών της κοινωνίας, που ευνοούν την εμφάνιση του ρατσισμού. Σε αντιδιαστολή με το προηγούμενο μοντέλο, που δίνει έμφαση στις στάσεις των ατόμων, η αντιρατσιστική προσέγγιση επιχειρεί να αναλύσει το ρατσισμό και τις διακρίσεις σε όλους τους κοινωνικούς θεσμούς, συμπεριλαμβανομένου και του σχολείου. Η ισότητα, ανεξαρτήτως πολιτισμικής προέλευσης, η δικαιοσύνη μέσω της οποίας διασφαλίζονται ίσες ευκαιρίες ζωής και η χειραφέτηση από το ρατσισμό αποτελούν τους κύριους στόχους αυτού του μοντέλου (Νικολάου, Γ., 2000:128-129).

Την πιο πρόσφατη, όμως, απάντηση στο θέμα της διαχείρισης της πολυπολιτισμικότητας αποτελεί το *διαπολιτισμικό*²⁵ μοντέλο εκπαίδευσης. Αφετηρία

²⁵ Η διαπολιτισμικότητα αποτελεί μια δημιουργική διαδικασία η οποία προϋποθέτει την αποδοχή της κουλτούρας του άλλου, όχι με βάση τις γνώσεις, αλλά τις κουλτούρες γενικότερα, σε πολλά επίπεδα. Περιέχει μια διαδραστική διάσταση και προάγει τη δυνατότητα των ατόμων να δημιουργούν και να διαμορφώνουν κοινές ταυτότητες υπονοώντας με αυτό τον τρόπο την αλληλεπίδραση, την



της διαπολιτισμικής ιδέας αποτελεί η πολυπολιτισμική κοινωνία (Δαμανάκης,Μ.,2003:39). Αυτό σημαίνει ότι η πολιτισμική ποικιλία μιας κοινωνίας αναγνωρίζεται, εκτιμάται ως θετικό στοιχείο και γίνεται αποδεκτή ως μια νέα μορφή κοινωνικής και εκπαιδευτικής οργάνωσης. Η διαπολιτισμική εκπαίδευση αποτελεί μια συγκεκριμένη θεωρητική και πρακτική προσέγγιση της σχολικής εκπαίδευσης η οποία υπαγορεύεται από την ανάγκη για αρμονική συμβίωση των διαφορετικών πολιτισμικών ομάδων που υπάρχουν στον ίδιο γεωγραφικό χώρο (Tiedt,P.,Tiedt,I.,2006:24). Η διαπολιτισμική ιδέα χωρίς να εξαντλείται σε έναν πολιτισμικό πλουραλισμό, όπου οι διάφοροι πολιτισμοί απλά συνυπάρχουν ο ένας δίπλα στον άλλον επιδιώκει την αλληλεπίδραση όλων των εθνικών και πολιτισμικών ομάδων με απώτερο στόχο τη διαπολιτισμική επικοινωνία (Δαμανάκης,Μ.,2003:39).

Λόγω των ποικίλων κοινωνικών και φιλοσοφικών θεωριών που αναπτύσσονται γύρω από την έννοια της διαπολιτισμικότητας η διατύπωση ενός γενικά αποδεκτού ορισμού καθίσταται δύσκολη διαδικασία. Από την ετυμολογία της λέξης προκύπτει ότι μια βασική διάσταση της έννοιας της διαπολιτισμικότητας είναι ο όρος «πολιτισμός». Καθώς, όμως, ο κάθε πολιτισμός φέρει τους δικούς του ηθικούς κανόνες και αξίες, η έννοια της διαπολιτισμικότητας εμπλέκεται με το ερώτημα περί οικουμενικότητας ή πολιτισμικής σχετικότητας των αξιών (Ευαγγέλου,Ο.,2007:39). Με αφετηρία το μοντέλο της οικουμενικότητας οι αξίες έχουν καθολική ισχύ για τους ανθρώπους και για αυτό το λόγο όλοι οι άνθρωποι θεωρούνται ισότιμοι. Η έμφαση εδώ δίνεται στις ομοιότητες μεταξύ των ομάδων που συμβιώνουν σε μια κοινωνία, ενώ αγνοούνται οι πολιτισμικές διαφορές μεταξύ των πολιτισμών, με κίνδυνο, όμως, να υπολανθάνει μια εθνοκεντρική τάση. Από την άλλη πλευρά το μοντέλο της πολιτισμικής σχετικότητας, σε αντίθεση με το προηγούμενο, αναδεικνύει τις πολιτισμικές διαφορές και δέχεται τη σχετικότητα των αξιών (Ευαγγέλου,Ο.,2007:35-39). Στην πράξη αυτό σημαίνει ότι όλοι οι άνθρωποι διαφέρουν και λειτουργούν βάσει διαφορετικών, αλλά, παράλληλα, ισότιμων αξιών. Η κριτική αυτού του μοντέλου επικεντρώνεται κυρίως στον κίνδυνο που υπάρχει να γίνουν αποδεκτές ως ισότιμες κατακριτέες πολιτισμικές πρακτικές ή να υπερτονιστούν οι πολιτισμικές διαφορές, οδηγώντας και σε αυτή τη περίπτωση σε διαχωρισμό. Από τα δύο μοντέλα,

αμοιβαιότητα και την πραγματική αλληλεγγύη. Είναι το ζητούμενο μιας πολυπολιτισμικής κατάστασης(Δαμανάκης,Μ.,1995:49).



αυτό που βρίσκεται πιο κοντά στη θεωρία της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης είναι ο πολιτισμικός σχετικισμός, κυρίως διότι *«αναγνωρίζει και σέβεται τη διαφορά»* (Γκόβαρης,Χ.,2001:77-78).

Η διαπολιτισμική εκπαίδευση ορίζεται από τον Banks ως αρχή, διαδικασία και κίνημα μεταρρύθμισης. Ως αρχή δηλώνει ότι το σχολείο πρέπει να διασφαλίσει σε όλους ίσες εκπαιδευτικές ευκαιρίες, ανεξάρτητα από την εθνική, φυλετική, πολιτισμική και κοινωνική τους προέλευση. Ως διαδικασία αποτελεί μια συνεχή αλληλεπίδραση ανάμεσα στα άτομα διαφορετικών πολιτισμικών ομάδων με σκοπό τη δημιουργία ανοικτών κοινωνιών που θα χαρακτηρίζονται από ισονομία, αλληλοκατανόηση, αλληλοαποδοχή και αλληλεγγύη. Ως κίνημα μεταρρύθμισης σημαίνει ότι οι εκπαιδευτικοί θεσμοί πρέπει να μετασχηματιστούν, ώστε όλο το σχολικό περιβάλλον να αντανakλά την ετερότητα των σχολικών τάξεων και κατ' επέκταση της κοινωνίας (Μάρκου,Γ.,1998:31-32).

Η διαπολιτισμική εκπαίδευση αφορά το σύνολο του εκπαιδευτικού συστήματος. Οι επιδράσεις της μπορεί να αποδειχθούν ιδιαίτερα θετικές για όλα τα μέλη της εκπαιδευτικής κοινότητας, τόσο της πλειονότητας, όσο και της μειονότητας, αφού η διαπολιτισμική εκπαίδευση απευθύνεται στο σύνολο του πληθυσμού κάθε χώρας και *«...έρχεται να συμβάλλει στην επίλυση των προβλημάτων που δημιουργούνται από την επαφή διαφορετικών πολιτισμικά ατόμων ή ομάδων στην χώρα υποδοχής μετακινούμενων πληθυσμών...»* (Γεωργογιάννης,Π.,2008:35). Πρέπει να σημειωθεί, όμως, ότι η διαπολιτισμική εκπαίδευση δε διαμορφώνεται κατά περίπτωση, ανάλογα με την ύπαρξη ή όχι πολιτισμικά διαφορετικών μαθητών, αλλά αφορά κάθε σχολείο, στο οποίο φοιτούν μαθητές της κυρίαρχης πολιτισμικής ομάδας, αλλά και μαθητές με εθνικές, γλωσσικές, θρησκευτικές ή πολιτισμικές διαφορές, μαθητές που βιώνουν κάποια μορφή προκατάληψης ή βρίσκονται στο περιθώριο, όπως τα κορίτσια, τα Α.Μ.Ε.Α. κ.ά.. Για το λόγο αυτό, κάθε σχολείο μπορεί να είναι δυνάμει διαπολιτισμικό (Νικολάου,Γ.,2005:230).

Ο Δαμανάκης διατυπώνει τρία αξιώματα της διαπολιτισμικής θεωρίας, την *ισοτιμία των πολιτισμών*, την *ισοτιμία του πολιτισμικού κεφαλαίου των μαθητών* και την *παροχή ίσων εκπαιδευτικών ευκαιριών* (Δαμανάκης,Μ.,2002:40). Σύμφωνα με το πρώτο αξίωμα, όλοι οι πολιτισμοί είναι ισότιμοι και αναγνωρίζεται η ύπαρξη ενός ενδιάμεσου *«πολιτισμού των μεταναστών»* ως αποτέλεσμα της αλληλεπίδρασης των πολιτισμικών στοιχείων που φέρουν οι μαθητές με τα χαρακτηριστικά της χώρας



υποδοχής. Καμία αξιολογική σύγκριση μεταξύ των πολιτισμών δε γίνεται αποδεκτή, ενώ κάθε προσπάθεια αξιολόγησης θα πρέπει να γίνεται εντός των ορίων του κάθε πολιτισμού με τη χρήση εσωτερικών κριτηρίων. Σκοπός της αξιολογικής αυτής προσέγγισης θα είναι αποκλειστικά ο έλεγχος της λειτουργικότητας του κάθε πολιτισμού στις δεδομένες κοινωνικές συνθήκες και όχι η ανάδειξη της ανωτερότητας ή της κατωτερότητας ενός πολιτισμού. Το δεύτερο αξίωμα της διαπολιτισμικής θεωρίας βρίσκεται σε άμεση αλληλεξάρτηση με το πρώτο. Η ισοτιμία των πολιτισμών αποτελεί απαραίτητη προϋπόθεση, προκειμένου να δεχθεί κανείς την ισοτιμία του μορφωτικού κεφαλαίου των μαθητών. Η αποδοχή κάθε μορφωτικού κεφαλαίου ισοδυναμεί με αποδοχή του ίδιου του μαθητή και με τη διεύρυνση των εκπαιδευτικών του ευκαιριών. Στην αντίθετη περίπτωση, η απόρριψη αναστέλλει την απρόσκοπτη ανάπτυξη των μαθητών και δημιουργεί αισθήματα απόρριψης. Όσον αφορά το τρίτο αξίωμα, εκείνο της παροχής ίσων ευκαιριών, η αναγνώριση του πολιτισμικού κεφαλαίου των μαθητών και η εξασφάλιση εκείνων των συνθηκών που θα συμβάλλουν στην καλλιέργεια της μητρικής τους γλώσσας και στην προώθηση του πολιτισμού τους θα οδηγήσει στην εξίσωση των διαφορών και θα δώσει την ευκαιρία στους μαθητές να αναπτύξουν την προσωπικότητά τους (Δαμανάκης, Μ., 2002:99-105).

Ο Essinger στηρίζει τη διαπολιτισμική εκπαίδευση σε τέσσερις αρχές, την ενσυναίσθηση, την αλληλεγγύη, το διαπολιτισμικό σεβασμό και την άρση του εθνικιστικού τρόπου σκέψης (Νικολάου, Γ., 2000:130-131). Η ενσυναίσθηση (empathy) αφορά την ικανότητα που έχουν οι άνθρωποι να κατανοούν τους άλλους, προσεγγίζοντας τη ζωή και τα προβλήματά τους από τη δική τους οπτική γωνία. Η αλληλεγγύη αναφέρεται στην ανάπτυξη μιας συλλογικής συνείδησης που δεν περιορίζεται στα όρια των κρατών και των εθνών, αντίθετα, υπαγορεύει την αμέριστη υποστήριξη των «άλλων» ανθρώπων (Νικολάου, Γ., 2000:130-131). Ο διαπολιτισμικός σεβασμός στηρίζεται στο «άνοιγμα» του κυρίαρχου πολιτισμού προς τους ξένους πολιτισμούς και στο κάλεσμα των άλλων να συμμετάσχουν στον κυρίαρχο, ενώ, η άρση του εθνικιστικού τρόπου σκέψης αναφέρεται στην εξάλειψη των εθνικών στερεοτύπων και προκαταλήψεων και στην ανάπτυξη επικοινωνίας με όλους τους ανθρώπους, ανεξαρτήτως προέλευσης ή χαρακτηριστικών (Κεσίδου, Α., 2008:28).



Ο βασικότερος στόχος της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης, που καθιστά επιτακτική την εφαρμογή της, είναι η ανάπτυξη πολυπολιτισμικών προσωπικοτήτων ικανών να ζουν και να δρουν αποτελεσματικά μέσα στη νέα κοινωνική πραγματικότητα (Κεσίδου, Α., 2008:22). Σε όλους τους ανθρώπους αναγνωρίζεται καταρχήν το δικαίωμα να διατηρούν δεσμούς με την εθνική και πολιτισμική τους κοινότητα, ώστε να έχουν τη δυνατότητα να συνειδητοποιήσουν τις ρίζες τους και να αυτοκαθορίσουν τη θέση τους στον κόσμο (<http://unesdoc.unesco.org/images/0012/001271/127161e.pdf>). Άλλωστε, η συμμετοχή στην εθνική ομάδα και η διατήρηση του πολιτισμικού κεφαλαίου της χώρας προέλευσης αποτελούν σημαντικά στοιχεία της ταυτότητας των μαθητών. Παράλληλα, όμως, είναι απαραίτητο η εκπαίδευση να ενθαρρύνει την επαφή και με διαφορετικά πολιτισμικά πλαίσια στη βάση της ισότητας, του σεβασμού, της αμοιβαιότητας και της αλληλεγγύης, από τα οποία τα άτομα θα μπορούν να υιοθετούν στοιχεία.

Σύμφωνα με τη θεωρία της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης, η πολιτισμική ετερότητα καθιστά μια χώρα πλουσιότερη, καθώς προσφέρει στους ανθρώπους τη δυνατότητα για πολυπρισματική προσέγγιση της πραγματικότητας. Η επαφή με την πολιτισμική ετερότητα και η προσέγγιση της ανθρώπινης συμπεριφοράς, υπό το πρίσμα άλλων πολιτισμών, διευρύνει τους ορίζοντες των ανθρώπων και καθιστά τα άτομα ολοκληρωμένες προσωπικότητες. Μέσα από αυτή τη διαδικασία θα μπορούν να κατανοήσουν τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά και τη μοναδικότητα των άλλων πολιτισμών και να αναθεωρήσουν την εικόνα που η ιστορία και η κοινωνία διαμορφώνει για τον «άλλον», ενώ τους τοποθετεί κριτικά απέναντι σε αυτόν (Γκότοβος, Α., 1997:25). Ταυτόχρονα, θα συνειδητοποιούν την κοινή ανθρώπινη κληρονομιά και θα δημιουργούνται οι προϋποθέσεις για την ανάπτυξη του διαπολιτισμικού σεβασμού. Η κριτική στάση απέναντι στο δικό τους πολιτισμό αποτελεί το επόμενο βήμα, ώστε να αναθεωρήσουν τις προκαταλήψεις τους και τα στερεότυπά τους, που στέκονται εμπόδιο στη διαπολιτισμική επαφή. Έτσι, η γνωριμία και η κατανόηση του «άλλου» οδηγεί στην καλύτερη κατανόηση του κόσμου και κατ' επέκταση του εαυτού μας (Banks, J., 2004:21-23).

Η ελκρινής προσέγγιση του πολιτισμικά διαφορετικού προϋποθέτει ότι οι διάφορες πολιτισμικές ομάδες θα μπορούν να νιώσουν ασφαλείς και ίσες απέναντι στο κράτος. Η πολιτισμική διαφορετικότητα συνεπάγεται ότι όλοι οι άνθρωποι,



ανεξαρτήτως προέλευσης, μπορούν να συμμορφωθούν με ένα πλέγμα κοινωνικών αξιών, αρκεί να υπαγορεύεται από την αποδοχή της διαφορετικότητας, την ανεκτικότητα, τη δυνατότητα υιοθέτησης στοιχείων από άλλα πολιτισμικά πλαίσια, την ικανότητα ταύτισης και σύγκρισης με το διαφορετικό. Καμία ομάδα δεν μπορεί να τοποθετηθεί πιο πάνω από όλες τις υπόλοιπες ομάδες. Αυτό σημαίνει ότι η διαστρωμάτωση της κοινωνίας πρέπει να είναι οριζόντια και σε όλες τις κοινωνικές ομάδες να παρέχεται η δυνατότητα να ανέλθουν στην οικονομική, κοινωνική και πολιτική ιεραρχία, ανεξάρτητα από το αν εντέλει θα ενεργοποιήσουν αυτή τη δυνατότητα. Αρνητική στάση απέναντι στη διαφορετικότητα σημαίνει ότι κάθε κοινωνική ομάδα αντιμετωπίζει τις άλλες ομάδες με καχυποψία, οι αιτίες της οποίας εντοπίζονται κυρίως στο δομικό αποκλεισμό και στην ανταγωνιστικότητα για τη συμμετοχή στην οικονομική, κοινωνική και πολιτική εξουσία. Σημαίνει επίσης, ότι οι ομάδες είναι άνισες και ότι μια μικρή μερίδα αποφασίζει για το μέλλον των άλλων. Σε αυτή την περίπτωση, η κοινωνία είναι οργανωμένη κάθετα, με κάποιες ομάδες να κατέχουν παραδοσιακά την εξουσία και να αντιμετωπίζουν με δυσφορία την προσπάθεια άλλων ομάδων να ανέβουν στην κοινωνική ιεραρχία (Solomon, I., 1996: 81-82).

Η εκπαίδευση που υιοθετεί ένα διαπολιτισμικό προσανατολισμό έχει καθήκον της να βοηθήσει τους μαθητές να αντιληφθούν την ετερότητα που χαρακτηρίζει το ανθρώπινο γένος, την πολυμορφία των τρόπων ζωής και μέσα από κοινές δράσεις να τους ενισχύει, ώστε να εντοπίζουν τα κοινά σημεία που ενυπάρχουν ανάμεσά τους, αλλά και το βαθμό αλληλεξάρτησης.

Η διαπολιτισμική εκπαίδευση, επίσης, στοχεύει στην προετοιμασία των μαθητών, ώστε να μπορούν να δράσουν αποτελεσματικά στον 21^ο αιώνα. Μέσα σε έναν κόσμο που χαρακτηρίζεται από έντονη εθνική, πολιτισμική και θρησκευτική ετερότητα απαιτείται η απόκτηση γνώσεων, στάσεων και δεξιοτήτων, ώστε οι πολίτες να μπορούν να είναι σε θέση να κατανοούν και να ερμηνεύουν τα γεγονότα που εξελίσσονται γύρω τους και με στόχο το συλλογικό συμφέρον να παίζουν ενεργό ρόλο στη δημοκρατική ζωή (Banks, J., 2004: 136-137),

Οι μαθητές θα πρέπει να κατανοήσουν τους τρόπους με τους οποίους η ζωή στις πολιτισμικές κοινότητες, και σε κάθε χώρα, επηρεάζει τις άλλες χώρες, όπως την άμεση επίδραση που τα διεθνή γεγονότα ασκούν στην καθημερινή ζωή τους. Η εκπαίδευση θα πρέπει να βοηθήσει τους μαθητές να αντιληφθούν την αυξανόμενη



πολυπλοκότητα των παγκοσμίων φαινομένων, την αλληλεπίδραση των εθνών στο σημερινό κόσμο, καθώς και να δημιουργήσει τις προϋποθέσεις, ώστε όλοι οι άνθρωποι να δρουν με βάση το συλλογικό συμφέρον (Banks,J.,2004:142). Αυτό απαιτεί ανθρώπους με αναπτυγμένη κριτική σκέψη και δέσμευση σε κοινές πανανθρώπινες αξίες, όπως είναι η ειρήνη, η δικαιοσύνη, η ελευθερία, η δημοκρατία, η αγάπη.

Για να γίνουν οι μαθητές σκεπτόμενοι και αποτελεσματικοί πολίτες, πρέπει να κατακτήσουν γνώσεις υψηλού επιπέδου, να κατανοήσουν τους τρόπους με τους οποίους παράγεται η γνώση και τον τρόπο με τον οποίο συνδέεται με τα άτομα που την παράγουν · να κατατάσσουν τα γεγονότα ως προς τη σπουδαιότητά τους, αλλά και να υιοθετούν μια κριτική προσέγγιση απέναντι στον καταιγισμό των πληροφοριών που δέχονται. Αυτό μπορεί να επιτευχθεί μέσα από την πολυδιάστατη παρουσίαση της πραγματικότητας, όπως ήδη αναφέρθηκε, ώστε οι μαθητές να έχουν τη δυνατότητα να διευρύνουν τα ερμηνευτικά σχήματα με τα οποία κατανοούν τον κόσμο. Επιπλέον, η διαπολιτισμική εκπαίδευση πρέπει να βοηθά τους μαθητές να μάθουν να παράγουν και οι ίδιοι γνώση και να χρησιμοποιήσουν αυτή τη γνώση, για να αναλάβουν δημοκρατική και πολιτική δράση με σκοπό τη βελτίωση του κόσμου (Banks,J.,2004:144-145).

Τα σύγχρονα πολυπολιτισμικά κράτη οφείλουν να αντιμετωπίσουν την αυξανόμενη κοινωνική ετερότητα και να εκφράσουν έμπρακτα την πολιτική βούλησή τους, τροποποιώντας τα Π.Σ. και τα σχολικά βιβλία, διευρύνοντας τους στόχους και τα περιεχόμενα της γενικής παιδείας, εισάγοντας διδακτικές μεθόδους και δραστηριότητες, οι οποίες διευκολύνουν την κατανόηση της πολιτισμικής ποικιλότητας, επιτρέπουν τη συνεργασία και τη συνύπαρξη και προάγουν τη μάθηση, και επιμορφώνοντας κατάλληλα τους εκπαιδευτικούς (Tiedt,P.,Tiedt,I.,2006:24).

Κάθε παιδαγωγική παρέμβαση θα πρέπει να θέτει στο κέντρο του ενδιαφέροντός της τον άνθρωπο και να μεταβάλει το δύσκολο έργο της μετατροπής της διαφοράς μεταξύ των μελών της κοινωνίας σε θετικό παράγοντα αμοιβαίας κατανόησης μεταξύ ατόμων και κοινωνικών ομάδων. Ύψιστος στόχος είναι να δώσει στον καθένα τα μέσα που απαιτούνται για μια συνειδητή και ενεργό συμμετοχή στο πλαίσιο των δημοκρατικών κοινωνιών και μέσα σε αυτό το πλαίσιο, η διαπολιτισμική εκπαίδευση αξίζει να προωθηθεί και να αναδειχθεί σε ισχυρό παράγοντα κοινωνικής συνοχής και ειρήνης.



3.3. Η διαπολιτισμική διάσταση στο Πρόγραμμα Σπουδών

Μία από τις βασικότερες πρακτικές της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης αποτελεί η εισαγωγή της διαπολιτισμικής διάστασης στα Π.Σ. και στα σχολικά εγχειρίδια. Η παρουσία μαθητών με διαφορετική εθνική και πολιτισμική προέλευση στα περισσότερα σχολεία των δυτικών κοινωνιών και η αναγκαιότητα απόκτησης υψηλού επιπέδου γνώσεων και δεξιοτήτων επέβαλλε, τις τελευταίες δεκαετίες, την υιοθέτηση ενός νέου προσανατολισμού στα Π.Σ., ώστε αυτά να ανταποκρίνονται στις ανάγκες όλου του μαθητικού πληθυσμού και στις απαιτήσεις της πολυπολιτισμικής και διεθνοποιημένης κοινωνίας (Ευαγγέλου,Ο.,2007:23-24).

Στη διεθνή βιβλιογραφία, ήδη από τη δεκαετία του 1970, οι ειδικοί συζητούν την αναγκαιότητα εισαγωγής στα σχολεία διαπολιτισμικά προσανατολισμένων προγραμμάτων (Ευαγγέλου,Ο.,2007:23-29). Οι υποστηρικτές του παραπάνω εγχειρήματος διατείνουν ότι ένα διαπολιτισμικό πρόγραμμα σπουδών αποτελεί την πιο ολοκληρωμένη εκπαιδευτική παρέμβαση για τους μαθητές όλων των ηλικιών. Αντίθετα, εκείνοι που διαφωνούν με την παραπάνω πρόταση υποστηρίζουν ότι η γνώση που έχει αξία για τους μαθητές έχει ήδη ενσωματωθεί στα ισχύοντα προγράμματα και ένα διαπολιτισμικό πρόγραμμα διδασκαλίας απλά θα μειώσει τις απαιτήσεις και θα εξασφαλίσει την ακαδημαϊκή επιτυχία σε λιγότερο ικανούς μαθητές. Όσο η έρευνα προχωρούσε, αποδείχτηκε, ότι τα διαπολιτισμικά προγράμματα μπορούσαν να προετοιμάσουν τους μαθητές με τον καλύτερο δυνατό τρόπο για τη σημερινή μορφή του κόσμου, όπου η κατάργηση των πολιτισμικών ορίων αποτελεί τον κανόνα κι όχι την εξαίρεση (Ευαγγέλου,Ο.,2007:28).

Ο Banks αναγνωρίζει πέντε διαστάσεις της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης που θα πρέπει να διαπερνούν ένα Πρόγραμμα Σπουδών, αλλά και όλη τη σχολική ζωή: την ενσωμάτωση περιεχομένου, τη διαδικασία παραγωγής της γνώσης, τον περιορισμό των προκαταλήψεων, την παιδαγωγική της ισότητας και την ενθαρρυντική πολιτισμική κουλτούρα και κοινωνική διάρθρωση (Banks, J., 2004:37-38). Η διάχυση αυτών των διαστάσεων στο πρόγραμμα σπουδών δεν παραπέμπει σε ένα πρόγραμμα πέρα από ό,τι ισχύει σήμερα στο σχολείο, αλλά στην υιοθέτηση ενός νέου προσανατολισμού που θα επικεντρώνεται στις κοινωνικές και πολιτισμικές συνθήκες του παρόντος. Το κύριο στοιχείο αυτού του προγράμματος είναι η συστηματική και διαρκής διάχυση της διαπολιτισμικότητας και στα τέσσερα δομικά



στοιχεία του. Αυτό σημαίνει ότι οι σκοποί και οι στόχοι, τα περιεχόμενα μάθησης, οι μέθοδοι και τα μέσα διδασκαλίας, αλλά και η αξιολόγηση προάγουν τη διαπολιτισμική μάθηση και συμβάλλουν στην ομαλή σχολική και κοινωνική ένταξη όλων των μαθητών (Πανταζής,Β.,2004:264). Σύμφωνα με τον Jeffcoate ένα διαπολιτισμικό πρόγραμμα σπουδών αφορά το «δικαίωμα των μειονοτικών ομάδων να δουν τον πολιτισμό τους να αντιπροσωπεύεται και να κατέχει θέση σε αυτό» (Ευαγγέλου,Ο.,2007:92), καθώς και να δίνει τη δυνατότητα δημιουργίας διάφοροποιημένων προγραμμάτων, θα πρέπει να λαμβάνεται υπόψη μια σειρά παραγόντων, οι κυριότεροι από τους οποίους είναι: α) η εθνική διαφορετικότητα, β) η μητρική γλώσσα και γ) η πραγματικότητα των προκαταλήψεων και των διακρίσεων.

Πρωταρχικός σκοπός ενός τέτοιου προγράμματος είναι το «άνοιγμά» του προς τους άλλους πολιτισμούς. Ο σκοπός αυτός επιτυγχάνεται με την αναγνώριση της παρουσίας μαθητών με διαφορετική εθνική και πολιτισμική προέλευση και με την εισαγωγή τους στο κέντρο της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Η εθνικότητα και ο πολιτισμός αποτελούν σημαντικούς παράγοντες στη ζωή των ανθρώπων και το φίλτρο μέσω του οποίου ο καθένας επεξεργάζεται τα καθημερινά γεγονότα, τις αξίες, τις ανθρώπινες σχέσεις κ.ο.κ. Η απόκτηση από τους μαθητές γνώσεων για την ιστορία, τον πολιτισμό, τη γλώσσα και τη θρησκεία τους αποτελεί το πρώτο βήμα για την κατανόηση των εθνικών και πολιτισμικών τους καταβολών και δίνει απαντήσεις σε ερωτήματα που σχετίζονται με την ύπαρξή τους και τη θέση τους στον κόσμο (Banks,J.,2001:324).

Οι γνώσεις που θα αποκτήσουν οι μαθητές για την εθνικότητα και τον πολιτισμό τους συμβάλλουν στον ακριβή προσδιορισμό της εθνικής τους ταυτότητας και στην ανάπτυξη μιας καλύτερης εικόνας για τον εαυτό τους. Η αυτοαντίληψη των μαθητών μπορεί να ενισχυθεί με την αναγνώριση του διαφορετικού πολιτισμικού κεφαλαίου, την εκτίμηση της μητρικής του γλώσσας ή την ανάδειξη των ταλέντων του (Ευαγγέλου,Ο.,2007:95-104). Η ανάπτυξη θετικών συναισθημάτων για την προέλευσή τους βοηθά τους μαθητές να διαχειριστούν αποτελεσματικότερα καταστάσεις στις οποίες η εθνικότητα και ο πολιτισμός παίζουν ρόλο. Είναι βασικό, βέβαια, να κατανοήσουν ότι η συμμετοχή τους σε μια ομάδα αποτελεί μια μόνο διάσταση της προσωπικής τους ταυτότητας και το άτομο δεν προσδιορίζεται αποκλειστικά από αυτό. Παράλληλα, τα άτομα ανήκουν σε πολλές ομάδες και κάθε στιγμή κάποιες από αυτές τις ομάδες επηρεάζουν τη ζωή τους. Ωστόσο, πρέπει να



σημειωθεί ότι η συμμετοχή των μαθητών στον εθνικό πολιτισμό τους είναι δική τους απόφαση. Έτσι, αν ένας μαθητής επιλέξει να αποστασιοποιηθεί από την κοινότητα του, το σχολείο θα πρέπει να του αφήσει το περιθώριο να κάνει την επιλογή του (Banks,J.,2001:119).

Παρέχοντας την ευκαιρία στους μαθητές να γνωρίσουν τον εαυτό τους και τις πολιτισμικές τους καταβολές μέσα από την εκπαιδευτική διαδικασία, δίνεται συγχρόνως η ευκαιρία σε όλους τους μαθητές να γνωρίσουν τον «άλλον». Μάλιστα, καθώς ο εθνικός πλουραλισμός αυξάνεται και αποτελεί μια κοινωνική πραγματικότητα που επηρεάζει τις ζωές των νέων, η ανάγκη για γνωριμία με τον «άλλον» αποτελεί βασική προτεραιότητα. Στο πλαίσιο της συμβίωσης τα άτομα διαμορφώνουν συχνά αναξιόπιστες πληροφορίες για τις άλλες εθνικές ομάδες που επηρεάζουν τη μεταξύ τους αλληλεπίδραση και μειώνουν τις ευκαιρίες για ισότιμη συμμετοχή όλων των ομάδων στις κοινωνικές δομές. Στις πολυπολιτισμικές κοινωνίες είναι σημαντικό τα μέλη της κυρίαρχης ομάδας και των επιμέρους εθνικών ομάδων να αναπτύξουν μια στέρεη βάση κατανόησης για τους «άλλους» και αποδοχής για τη δυνατότητα που έχει η κάθε ομάδα να προσφέρει στο κοινωνικό γίγνεσθαι (Banks,J.,2001:314). Όπως είναι κατανοητό, η διαδικασία αυτή είναι μακρόχρονη και θα πρέπει να είναι συστηματική ξεκινώντας από τα πρώτα στάδια της εκπαίδευσης.

Από όσα έχουν αναφερθεί έως τώρα διαφαίνεται ότι η εκπαίδευση έχει αναλάβει μια δύσκολη υποχρέωση: να ενσωματώσει από τη μία την εθνική και πολιτισμική ετερότητα στη σχολική ζωή και παράλληλα να εξασφαλίσει την ισορροπία μεταξύ της ετερότητας και της ενότητας. Για να μπορούν όλοι οι πολίτες να λειτουργήσουν αποτελεσματικά στην κοινωνία στην οποία ζουν και να αλληλεπιδρούν με τις άλλες κοινωνικές ομάδες, θα πρέπει όλοι να μετέχουν σε ένα κοινό πολιτισμό. Έτσι, το διαπολιτισμικό πρόγραμμα διδασκαλίας ενσωματώνει αξίες, στάσεις και συμπεριφορές που υποστηρίζουν τον πολιτισμικό πλουραλισμό και την ετερότητα, αλλά παράλληλα προωθεί τις οικουμενικές αξίες της δικαιοσύνης, της ισότητας και της ανθρώπινης αξιοπρέπειας που θα διασφαλίσουν την κοινωνική συνοχή (Banks,J.,2001:119).

Η κατανόηση της εθνικής και πολιτισμικής ταυτότητάς τους και η απόκτηση βασικών και αξιόπιστων γνώσεων για τους άλλους πολιτισμούς που ζουν σε μια κοινωνία, οδηγούν τους μαθητές στη συνειδητοποίηση ότι η ετερότητα αποτελεί μια



δεδομένη κατάσταση της ανθρώπινης ζωής (Banks,J.,2001:324-325). Η γνώση από μόνη της δεν εξασφαλίζει την κοινωνική συνοχή και την ομαλή αλληλεπίδραση μεταξύ των διαφόρων ομάδων. Έτσι, ένας ακόμη στόχος του διαπολιτισμικού προγράμματος διδασκαλίας είναι η καλλιέργεια του σεβασμού για τα εθνικά, πολιτισμικά, γλωσσικά και θρησκευτικά χαρακτηριστικά που φέρουν όλοι οι μαθητές και η δημιουργική αξιοποίησή τους για τον εμπλουτισμό της σχολικής ζωής. Η εξοικείωση με τον πολιτισμό των άλλων ομάδων θα δώσει στους μαθητές την ευκαιρία να αναγνωρίσουν την πολιτισμική ετερότητα ως ένα πολύτιμο στοιχείο, να διεκδικούν τις πολιτισμικές τους προοπτικές, να γνωρίσουν τον τρόπο ζωής άλλων ομάδων, πέρα από το δικό τους ,και να απαλλαχτούν από τις στερεοτυπικές τους αντιλήψεις. *«Μόνο ένα πρόγραμμα σπουδών που θα αντανάκλα τα βιώματα και τις εμπειρίες ενός ευρέος φάσματος ομάδων...και τα συμφέροντα αυτών...μπορεί να προάγει το κοινό καλό»* (Banks,J.,2004: 59). Κάθε άλλου είδους πρόγραμμα σπουδών που θα αντανάκλα μια μονοδιάστατη προοπτική της πραγματικότητας θα είναι ασυνεπές με τις ανάγκες ενός έθνους που πρέπει να επιβιώσει σε έναν πλουραλιστικό και εξαιρετικά αλληλένδετο κόσμο (Banks,J.,2004:59).

Η παροχή ίσων εκπαιδευτικών ευκαιριών σε όλους τους μαθητές αποτελεί βασικό σκοπό ενός διαπολιτισμικά προσανατολισμένου προγράμματος σπουδών. Καθώς ορισμένες πληθυσμιακές ομάδες διαθέτουν πολιτισμικά χαρακτηριστικά που διαφέρουν από τον κυρίαρχο πολιτισμό, τους κανόνες και τις προσδοκίες του σχολείου, συναντούν περισσότερες δυσκολίες σε σύγκριση με τις ομάδες των οποίων τα χαρακτηριστικά προσιδιάζουν στην κουλτούρα του σχολείου. Έτσι, προκειμένου να εξασφαλιστεί η ισότητα στη μάθηση, ουσιώδης προϋπόθεση είναι η αναδιάρθρωση του σχολείου, ώστε να προωθείται η γλώσσα και ο πολιτισμός όλων των μαθητών και να αντισταθμίζονται οι όποιες δυσκολίες υπάρχουν (Banks,J.,2004:51).

Μέσα σε μια κοινωνία, όπου ετερογενείς ομάδες συμβιώνουν και αλληλεπιδρούν, είναι αναμενόμενο να δημιουργούνται και συγκρούσεις. Ένα διαπολιτισμικό πρόγραμμα με θετική αντιμετώπιση της ετερότητας θα παρουσιάσει αυτές τις συγκρούσεις στην κατάλληλη προοπτική τους. Οι συγκρούσεις αποτελούν ένα εγγενές χαρακτηριστικό της ανθρώπινης φύσης, ειδικά στο πλαίσιο των πλουραλιστικών κοινωνιών και οφείλονται κυρίως στις διαφορετικές αξίες που φέρουν οι μαθητές. Η ειλικρινής και ανοικτή συζήτηση γύρω από τις αντικρουόμενες



αξίες και η ένταξή τους σε ιστορικά και πολιτισμικά πλαίσια θα οδηγήσει στην κατανόηση και στη συνειδητοποίηση ότι η αλληλεπίδραση μεταξύ ατόμων από διαφορετικά πολιτισμικά πλαίσια δε συνεπάγεται απαραίτητα και αποδοχή των ίδιων αξιών, συμπεριφορών και αρχών. Οι μαθητές πρέπει να κατανοήσουν ότι η ετερότητα δεν αποτελεί ένδειξη ανωτερότητας ή κατωτερότητας και οι διαφορές δεν οδηγούν σε πόλωση. Αν και οι συγκρούσεις είναι αναπόφευκτες στις πλουραλιστικές κοινωνίες, αυτές δεν πρέπει απαραίτητα να είναι άγονες ή διασπαστικές, αλλά μέσα από το πρόγραμμα θα πρέπει να προωθείται η κατανόησή τους, η ανεκτικότητα του διαφορετικού, ο σεβασμός και η ανάπτυξη δεξιοτήτων για την επιτυχή διαχείρισή τους (Banks,J.,2001:324-325).

Μια άλλη βασική διάσταση ενός διαπολιτισμικού προγράμματος αποτελεί η διαδικασία παραγωγής της γνώσης. Η διάσταση αυτή αναφέρεται στις διεργασίες με τις οποίες οι επιστήμονες δημιουργούν τη γνώση και στον τρόπο με τον οποίο οι πολιτισμικές τους καταβολές, οι πεποιθήσεις τους, οι προκαταλήψεις τους και η οπτική γωνία από την οποία προσεγγίζουν έναν επιστημονικό κλάδο επηρεάζει το τελικό προϊόν της γνώσης (Banks,J.,2004:39-40). Αυτό συνδέεται με έναν άλλο στόχο του διαπολιτισμικού προγράμματος που είναι η ένταξη των μαθητών σε μια συνεχή κριτική προσέγγιση της καθημερινότητας. Προκειμένου να επιτευχθεί η αποτελεσματική συμμετοχή όλων των μαθητών στην κοινωνία, πρέπει ο τρόπος με τον οποίο αποκτούν, βλέπουν και αξιολογούν τη γνώση να αλλάξει. Το σκοπό αυτό εξυπηρετεί τόσο η πολυπρισματική προσέγγιση των αντικρουόμενων αξιών, αρχών, γεγονότων, πολιτισμών, όσο και η εμπλοκή των μαθητών σε διαδικασίες αναπαραγωγής της γνώσης, ώστε να μπορούν να κατανοήσουν τη φύση και τους περιορισμούς της. Έτσι, θα αναπτύξουν την ικανότητα να διατυπώνουν, να τεκμηριώνουν, να αιτιολογούν τα συμπεράσματα και τις γενικεύσεις τους να και να εκφράζουν τη δική τους εκδοχή για τα γεγονότα και τις καταστάσεις (Banks,J.,2004: 63). Η συμμετοχή τους σε αυτή τη διαδικασία θα τους βοηθήσει να καταλάβουν ότι η γνώση αποτελεί μια κοινωνική κατασκευή και ότι η παραγωγή μιας συγκεκριμένης εκδοχής της εξυπηρετεί συχνά τα συμφέροντα των δημιουργών τους (Banks,2001: 200).

Η ανάπτυξη της κριτικής σκέψης συνδέεται, επίσης, και με τη λήψη ορθολογικών αποφάσεων και την ανάληψη ατομικής και κοινωνικής δράσης που αποτελεί βασικό στόχο του διαπολιτισμικού προγράμματος (Banks,J.,2001:203). Τα



περισσότερα προγράμματα σπουδών καθιστούν τους μαθητές παθητικούς και τους ενθαρρύνουν να αποδεχθούν την κυρίαρχη ιδεολογία και τους κυρίαρχους μύθους. Αντίθετα, ένα διαπολιτισμικό πρόγραμμα δίνει τη δυνατότητα στους μαθητές, και κυρίως σε αυτούς που ανήκουν σε περιθωριοποιημένες ομάδες, να αναπτύξουν τις γνώσεις και τις δεξιότητες που απαιτούνται, ώστε να σταθούν κριτικά απέναντι στις πολιτικές και οικονομικές δομές, να αναπτύξουν την ικανότητα λήψης αποφάσεων και δεξιότητες κοινωνικής συμμετοχής. Η πολυπολιτισμική κοινωνία, άλλωστε, χρειάζεται ανθρώπους που μπορούν να λαμβάνουν αποφάσεις για θέματα σχετικά με την εθνικότητα και τον πολιτισμό, τα οποία μπορούν να επεξεργαστούν την πληθώρα των αντιφατικών πληροφοριών που δέχονται για τις διάφορες εθνικές ομάδες, για να μην παρασυρθούν σε στερεοτυπικές κρίσεις. Παράλληλα, τα σημαντικά κοινωνικά προβλήματα που αντιμετωπίζει η παγκοσμιοποιημένη κοινωνία απαιτούν την ανεύρεση αποτελεσματικών λύσεων από ενεργούς και ενημερωμένους πολίτες, η δράση των οποίων θα προωθήσει το κοινό καλό (Πανταζής, Β., 2004:269).

Είναι σημαντικό μέσα από το πρόγραμμα να προβάλλεται η πίστη στη δυνατότητα όλων των ανθρώπων να επηρεάσουν θετικά την εξέλιξη των κοινωνικών και πολιτικών δρώμενων. Η καλλιέργεια της ενσυναίσθησης και της αλληλεγγύης, η δέσμευση σε δημοκρατικές αξίες, όπως η δικαιοσύνη, η ελευθερία και η ισότητα, η ανάπτυξη δεξιοτήτων στη λήψη αποφάσεων, η αντικειμενική εκτίμηση μιας κατάστασης, η αναγνώριση πιθανών περιπτώσεων δράσης και η μελέτη των συνεπειών της αποτελούν τα προστάδια της τελικής δράσης. Καθώς το σχολείο αποτελεί μικρογραφία της κοινωνίας, οι μαθητές μπορούν να εξασκηθούν στην επίλυση προβλημάτων στο πλαίσιο του σχολείου και να μάθουν να νοιάζονται και να ενεργούν με τρόπους που θα αναπτύσσουν και θα προάγουν μια δημοκρατική και κατά το δυνατό δίκαιη κοινωνία στην οποία όλες οι ομάδες θα μετέχουν ισότιμα (Banks, J., 2001: 326).

Το Π.Σ. θα πρέπει να στοχεύει στην ανάπτυξη διαπολιτισμικών δεξιοτήτων, που θα συμβάλλουν στην απρόσκοπτη επικοινωνία ατόμων που προέρχονται από διαφορετικούς πολιτισμούς (Ευαγγέλου, Ο., 2007:110-111). Η ικανότητα αποτελεσματικής διαχείρισης της πολιτισμικής ετερότητας αναδεικνύεται συχνά σε δύσκολη υπόθεση. Οι διαφορετικές αξίες, συμπεριφορές και προσδοκίες που διαθέτει ο καθένας επηρεάζουν τη συμπεριφορά του απέναντι στους άλλους και δημιουργούν προβλήματα στην αποκωδικοποίηση των λεκτικών και μη λεκτικών συμβόλων που



χρησιμοποιούνται κατά τη διαπολιτισμική επικοινωνία. Αυτές οι διαφορές απορρέουν από τη διαμορφωμένη αντίληψη που έχει η κάθε ομάδα για τις άλλες ομάδες και από αυτό που αντιλαμβάνεται ως ορθή συμπεριφορά. Πολλές γνώσεις για τις άλλες ομάδες βασίζονται σε στερεοτυπικές αντιλήψεις και διαστρεβλώσεις της πραγματικότητας, έτσι, η αναγνώριση των στερεοτυπικών αντιλήψεων και των αξιών που προσδιορίζουν τη συμπεριφορά της κάθε ομάδας, απαιτεί την ανάπτυξη επικοινωνιακών και κοινωνικών δεξιοτήτων. Προτεραιότητα είναι να αναδειχτούν τα κοινά χαρακτηριστικά και οι κοινές ανάγκες όλων των ομάδων, οι οποίες, όμως, λόγω επιρροής διαφορετικών κοινωνικοπολιτικών καταστάσεων, καλύπτονται με διαφορετικό τρόπο. Η εξάσκηση σε πραγματικές καταστάσεις, όπου οι μαθητές θα μπορούν να διερευνήσουν τα όρια της διαπολιτισμικής επικοινωνίας, να εξετάσουν τα στερεότυπά τους, να εντοπίσουν τις συγκρούσεις και να στοχαστούν πάνω στη συμπεριφορά τους, μπορεί να οδηγήσει προς αυτή την κατεύθυνση (Banks,J.,2001:326-327).

Σημαντικό μέρος του πολιτισμικού κεφαλαίου κάθε μαθητή αποτελεί και η μητρική του γλώσσα. Τα παιδιά των γλωσσικών μειονοτήτων μάλιστα, καθώς κινούνται ανάμεσα σε δύο κουλτούρες, έχουν ιδιαίτερες ανάγκες. Από τη μία, υποχρεούνται να μάθουν τη γλώσσα της κυρίαρχης ομάδας, ώστε να εξασφαλίσουν την ακαδημαϊκή τους πρόοδο και τη μετέπειτα κοινωνική τους ένταξη και από την άλλη, έχουν ανάγκη τη συναισθηματική ασφάλεια που τους παρέχει η μητρική γλώσσα και το πολιτισμικό υπόβαθρο της οικογένειάς τους, για να μπορέσουν να αναπτύξουν μια ισορροπημένη διαπολιτισμική ταυτότητα. Σε αυτό το πλαίσιο το Π.Σ. θα πρέπει να αποδέχεται και να αξιοποιεί τη γλωσσική ποικιλότητα των μαθητών και να προσφέρει σε όλους την ευκαιρία να μελετήσουν τη γλώσσα των άλλων πολιτισμικών ομάδων, ως ένα νόμιμο σύστημα επικοινωνίας. Η απόκτηση μάλιστα γλωσσικών δεξιοτήτων σε τουλάχιστον δύο γλώσσες αποτελεί μια από τις προτεραιότητες της σημερινής εποχής (Δούβλη,Γ.,2004:6).

Το πρόγραμμα θα πρέπει να αναγνωρίζει τη γλωσσική ετερότητα και να προωθεί μια θετική στάση απέναντι σε όλες τις γλώσσες και διαλέκτους. Οι μαθητές θα πρέπει να κατανοήσουν ότι η γλώσσα σχετίζεται με πολλά γνωστικά αντικείμενα και δεν αποτελεί μόνο εκμάθηση της γραμματικής (Παλαιολόγου-Γκικοπούλου,Κ.,2005:311). Η εκμάθηση του τρόπου με τον οποίο χρησιμοποιείται μια γλώσσα μπορεί να οδηγήσει σε μια κριτική προσέγγισή της και είναι σημαντικό



όλοι να ευαισθητοποιηθούν απέναντι σε θέσεις και προκαταλήψεις σχετικά με τις γλώσσες και τους χρήστες της (Παλαιολόγου-Γκικοπούλου,Κ.,2005:313). Είναι σημαντικό, όμως, οι μητρικές γλώσσες των μαθητών να είναι ενταγμένες σε διάφορα επίπεδα του μαθήματος και σε όλα τα μαθήματα. Η ένταξή τους δε σημαίνει απλά ότι αναπαράγονται ή γράφονται στον πίνακα μεμονωμένες λέξεις, αλλά αναφέρεται σε μια εκτεταμένη ενσωμάτωση ξενόγλωσσου υλικού στο μάθημα. Οι ιστορίες και τα παραμύθια μπορούν να αποτελέσουν τους συνδετικούς κρίκους για τις προσωπικές ιστορίες των μαθητών ή για την παραγωγή πολύγλωσσου υλικού (Παλαιολόγου-Γκικοπούλου,Κ.,,2005: 315-316).

Η κατάκτηση μιας δεύτερης γλώσσας συνεπάγεται κατανόηση του τρόπου σκέψης, ομιλίας και γραφής των άλλων, αλλά και κατανόηση των ανθρώπων που τη μιλούν και του πολιτισμού τους. Σε αυτή τη διαδικασία πολύ χρήσιμη μπορεί να αποβεί η συμμετοχή των γονέων των δίγλωσσων μαθητών (Banks,J.,2001: 332-333).

Ένα αποτελεσματικό διαπολιτισμικό πρόγραμμα οφείλει να είναι ανοικτό και στην τοπική κοινωνία. Οι εκπαιδευτικοί θα πρέπει να αξιοποιούν την τοπική κοινωνία ως ευκαιρία άσκησης των γνωστικών και κοινωνικών δεξιοτήτων των μαθητών. Ομαδικά σχέδια εργασίας ή επισκέψεις εκτός σχολείου θεωρούνται επιθυμητά. Η συνεχής μελέτη της τοπικής κοινωνίας μπορεί να αναδείξει τη συμβολή όλων των ομάδων στην ανάπτυξή της, αλλά και να εντοπιστούν τα στοιχεία εκείνα που χρειάζονται βελτίωση. Όλα τα μέλη μιας κοινότητας, συμπεριλαμβανομένων και των γονέων των μαθητών, αποτελούν πολύ καλές πηγές γνώσης. Οι εκπαιδευτικοί θα πρέπει να καλούν στο σχολείο κατοίκους από διάφορες ομάδες, για να μοιραστούν τις εμπειρίες τους με τους μαθητές, να παρουσιάσουν τις παραδόσεις τους, την ιστορία τους και να αποτελέσουν οι ίδιοι πηγές έρευνας. Το να διαχωρίζεται το σχολείο από την τοπική κοινότητα είναι σαν να αγνοείται η καθημερινότητα μέσα στην οποία ζουν οι μαθητές (Ευαγγέλου,Ο.,2007:98).

Σε επίπεδο περιεχομένου το διαπολιτισμικά προσανατολισμένο πρόγραμμα σπουδών δεν επιχειρεί να εισαγάγει νέα γνωστικά αντικείμενα στο ήδη βεβαρημένο ωρολόγιο πρόγραμμα των μαθητών, αλλά να προσδώσει μια διαπολιτισμική προοπτική στις γνώσεις που ήδη προσφέρονται (Παλαιολόγου-Γκικοπούλου,Κ., 2005: 312). Αυτό σημαίνει ότι στη διδασκαλία ενσωματώνονται περιεχόμενα που σχετίζονται με τις εθνικές και πολιτισμικές ομάδες που συμβιώνουν σε μια κοινωνία και επιχειρείται η ολοκληρωμένη παρουσίαση των εμπειριών όλων των παραπάνω



ομάδων (Banks,J.,2004:39). Η επικέντρωση μόνο σε μια μειονότητα δεν καθιστά το πρόγραμμα διαπολιτισμικό. Έτσι, το εθνοκεντρικό περιεχόμενο του προγράμματος αναθεωρείται και εξασφαλίζεται η αντιπροσώπευση όλων όσων παραδοσιακά περιθωριοποιούνταν ή απουσίαζαν από τα προγράμματα (Banks,J.,2001:328).

Η ενσωμάτωση, επίσης, διαπολιτισμικού περιεχομένου σημαίνει ότι οι εκπαιδευτικοί αντλούν πληθώρα παραδειγμάτων από τους όλους τους πολιτισμούς που συνθέτουν μια τάξη για να εξηγήσουν τις διάφορες έννοιες, αρχές, γεγονότα στο πλαίσιο του μαθήματος. Αυτή η διάσταση της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης συνδέεται περισσότερο με τις ανθρωπιστικές και κοινωνικές επιστήμες και για το λόγο αυτό μπορεί να ενσωματωθεί πιο εύκολα στα αντίστοιχα γνωστικά αντικείμενα. Δεν περιορίζεται, όμως, μόνο σε αυτά, καθώς και οι εκπαιδευτικοί των θετικών επιστημών μπορούν να εισαγάγουν στο μάθημά τους παραδείγματα με διαπολιτισμικό περιεχόμενο, όπως βιογραφίες και επιτεύγματα των επιστημών (Banks,J.,2004:39).

Το πιο σημαντικό στοιχείο στην ενσωμάτωση περιεχομένου είναι ότι ο εμπλουτισμός του προγράμματος σπουδών με στοιχεία άλλων εθνοτήτων και πολιτισμών δε θα πρέπει να περιορίζεται στην απλή παράθεση θεμάτων που αναφέρονται στις διάφορες εθνικές και πολιτισμικές ομάδες, καθώς μια τέτοια πρακτική οδηγεί στην αύξηση της ύλης και στην εξέταση των παραπάνω θεμάτων από την οπτική γωνία της κυρίαρχης εθνικής ομάδας. Αυτή η *«αθροιστική προσέγγιση»* αντιβαίνει με το σημαντικό σκοπό ενός διαπολιτισμικού προγράμματος που είναι ο μετασχηματισμός και η αλλαγή των ερμηνευτικών προτύπων με τα οποία οι μαθητές ερμηνεύουν τον κόσμο (Banks,J.,2004:49). Σύμφωνα με τη *«μετασχηματιστική προσέγγιση»* η ανθρώπινη συμπεριφορά και τα γεγονότα προσεγγίζονται από πολλές οπτικές γωνίες και προοπτικές πέρα από αυτή της κυρίαρχης ομάδας και δίνεται η ευκαιρία να *«ακουστεί η φωνή των νικητών, αλλά κυρίως των νικημένων»* (Banks,J.,2004:63). Μέσα από την πολυπρισματική αυτή προσέγγιση οι μαθητές αποκτούν σαφείς θεωρήσεις για θέματα που αφορούν τις εθνικές και πολιτισμικές ομάδες και συνειδητοποιούν τους παράγοντες που διαμόρφωσαν τον εκάστοτε πολιτισμό. Η παραπάνω προσέγγιση αποτελεί μια συνεχή διαδικασία που προσαρμόζεται κάθε φορά στις νέες κοινωνικές εξελίξεις και προϋποθέτει στοχαστική σκέψη. Στο πλαίσιο αυτό, η διαπολιτισμική εκπαίδευση αποσκοπεί στη δημιουργία μιας ισορροπίας μεταξύ των διαφόρων προσεγγίσεων. Δεν



αποτελεί μια ακόμα μονοδιάστατη προσέγγιση της πραγματικότητας, αλλά μια διαφορετική προοπτική που έχει περισσότερες πιθανότητες να καταστήσει τους μαθητές λιγότερο εθνοκεντρικούς (Πανταζής,Β.,2004:267).

Στα περισσότερα Π.Σ. οι αναφορές που γίνονται στις εθνικές και πολιτισμικές ομάδες συχνά περιορίζονται στα κοινωνικά προβλήματα και στις δυσμενείς συνθήκες διαβίωσης αυτών των ομάδων. Έτσι, κοινωνικά προβλήματα, όπως ο αλκοολισμός, τα εγκλήματα, ο αναλφαβητισμός συνδέονται με εγγενή χαρακτηριστικά συγκεκριμένων ομάδων και οποιαδήποτε άλλη αναφορά σε αυτές συνδέεται αποκλειστικά με την εξέταση φαινομένων, όπως οι προκαταλήψεις, ο ρατσισμός, οι διακρίσεις και η εκμετάλλευση. Η μονομερής έμφαση στα παραπάνω προβλήματα αποτελεί μια σημαντική διαστρέβλωση της αντίληψης για αυτές τις πολιτισμικές ομάδες, ακόμα περισσότερο, όταν παρουσιάζονται ως παθητικοί αποδέκτες της κατάστασής τους. Παρόλο που αποτελούν σημαντικά θέματα που χρήζουν κατανόησης και ερμηνείας, δε θα πρέπει να κυριαρχούν στο πρόγραμμα διδασκαλίας και ούτε να προβάλλονται ως αποκλειστικοί παράγοντες που προσδιορίζουν τη ζωή των μειονοτικών ομάδων.

Όλες οι πολιτισμικές ομάδες φέρουν σημαντικές ιστορικές εμπειρίες και πολιτισμικά χαρακτηριστικά και σε αρκετές περιπτώσεις παρουσιάζουν ποικιλία ακόμα και εντός του πλαισίου της ίδιας ομάδας. Μια ολοκληρωμένη διαπολιτισμική προσέγγιση θα ενσωμάτωνε στα περιεχόμενα μάθησης στοιχεία για τις ζωές, τον πολιτισμό και τις χώρες καταγωγής των μειονοτικών ομάδων, ώστε να γίνουν κατανοητά η καθημερινότητα, οι πολιτισμικές παραδόσεις, οι οικονομικές, κοινωνικές, πολιτικές και γεωγραφικές συνθήκες που καθορίζουν την ύπαρξή τους και που προσδίδουν δυναμική που χαρακτηρίζει το εσωτερικό κάθε ομάδας (Banks,J.,2001:321). Έτσι, αναδεικνύονται οι ομοιότητες και οι διαφορές μεταξύ των μελών μιας ομάδας και προβάλλονται τα κοινά στοιχεία με τις άλλες ομάδες. Παράλληλα, τους βοηθά να ξεπερνούν στερεότυπα με να τους κάνει κοινωνούς του πολιτισμικού πλούτου μέσα σε μια ομάδα, αλλά και να αναπτύξουν μια πιο ρεαλιστική άποψη για την κληρονομιά και τις εμπειρίες τους (Banks,J.,2001:321-322).

Η οργάνωση της διδασκαλίας μπορεί να γίνει γύρω από έννοιες που συνδέονται με βασικές πτυχές της ζωής των μαθητών (Παλαιολόγου-Γκικοπούλου,Κ.,2005:311). Ξεκινώντας στις μικρές τάξεις με την εξέταση απλών



εννοιών, η γνώση οικοδομείται πάνω στις εμπειρίες που έχουν ήδη αποκτήσει οι μαθητές και με την πάροδο των χρόνων, κάθε έννοια διευρύνεται και επεκτείνεται, καθώς αναπτύσσεται και η νόησή τους (Tiedt,P.,Tiedt,I.,2006:103). Το σπειροειδές αυτό πρόγραμμα κινείται προς τα επάνω και προς τα έξω από τη στιγμή που ένας μαθητής μπαίνει στη σχολική αίθουσα και αναπτύσσεται περιοδικά, ανάλογα με την ωριμότητα και την εμπειρία του (TiedtP.,Tiedt,I.,2006: 104).

Η εννοιολογική αυτή προσέγγιση βοηθά τους μαθητές να συνθέσουν ένα μεγάλο όγκο δεδομένων και πληροφοριών, ενώ γίνονται εμφανέστερες οι αλληλεξαρτήσεις των γεγονότων και των εννοιών. Έννοιες, όπως ο πλουραλισμός, τα ανθρώπινα δικαιώματα, ο ρατσισμός, οι διακρίσεις, η αυτοεκτίμηση, η ανεκτικότητα, η φιλία, η οικογένεια, η παγκόσμια ειρήνη, η φτώχεια, η μετανάστευση, η δημοκρατία, οι αξίες, αλλά και ο πολιτισμός, η εξουσία, η κοινωνικοποίηση, η συνεργασία, οι διαφορές, η αλληλεξάρτηση, ο κοινωνικός έλεγχος, η παράδοση, η εθνική ταυτότητα, η κοσμοαντίληψη, η προκατάληψη, η παραγωγή γνώσης, η επανάσταση ,μπορούν να αποτελέσουν τις οργανωτικές αρχές γύρω από τις οποίες θα δομηθεί το μάθημα (Banks,J.,2004:100-108). Να σημειωθεί ότι τα περιεχόμενα μάθησης που σχετίζονται με κοινωνικά προβλήματα που λαμβάνουν παγκόσμιες διαστάσεις αποτελούν ένα σημαντικό κεφάλαιο των Π.Σ., καθώς η προσέγγισή τους, η επεξεργασία τους και η ευαισθητοποίηση των μαθητών αποτελούν τα απαραίτητα βήματα που οδηγούν στη συλλογική δράση.

Πέρα από τα παραπάνω περιεχόμενα, ένα περιεκτικό πρόγραμμα πρέπει να περιλαμβάνει και θέματα που προσεγγίζουν και τη σημερινή ζωή των εθνικών και πολιτισμικών ομάδων · ο πολιτισμός που έχουν διαμορφώσει στη χώρα υποδοχής ως κράμα των πολιτισμικών στοιχείων που φέρουν από την πατρίδα τους και της αλληλεπίδρασης με το νέο περιβάλλον, οι ιστορικές εμπειρίες τους, η κοινωνικοπολιτική πραγματικότητα στην οποία ζουν, η προσφορά τους στην ανάπτυξη του κράτους, τα προβλήματα που αντιμετωπίζουν στην καθημερινότητά τους αποτελούν σημαντικά θέματα και εμπειρίες που θα έπρεπε να ενσωματώνονται στο πρόγραμμα. Αν και η μελέτη των επιτευγμάτων των διαφόρων λαών συμβάλλει θετικά στην αυτοεκτίμηση των μαθητών, ωστόσο, όπως ήδη έχει αναφερθεί, αυτές οι γνώσεις θα πρέπει να διαπερνούν όλο το πρόγραμμα και όχι να χρησιμοποιούνται συμπληρωματικά στο ήδη υπάρχον. Αυτό που θα επιφέρει τα καλύτερα αποτελέσματα είναι η σύνταξη ενός προγράμματος που θα αντανάκλα την



πολυπολιτισμική πραγματικότητα όπου η ετερότητα θα αποτελεί ένα πλήρες, φυσικό και φυσιολογικό στοιχείο των εκπαιδευτικών εμπειριών των μαθητών (Banks,J.,2001: 328).

Ένα πολυπολιτισμικό Π.Σ. βοηθά τους μαθητές να κατανοήσουν και να εκτιμήσουν την οικογενειακή τους κληρονομιά και το παρελθόν τους. Η μελέτη των οικογενειακών ιστοριών στο σχολείο μπορεί να βελτιώσει την αυτοκατανόηση και την απόκτηση μιας προσωπικής αντίληψης της κληρονομιάς, καθώς συγκρίνονται με τις εμπειρίες που προβάλλονται στα βιβλία. Μπορούν, επίσης, να συντελέσουν στην οικογενειακή και προσωπική περηφάνια. Αν συγγενείς και γονείς έρθουν στο σχολείο και αφηγηθούν τις προσωπικές τους ιστορίες, αυτό θα βοηθήσει τους μαθητές να καταλάβουν ότι όλες οι εθνικές ομάδες αποτελούν ένα σημαντικό κομμάτι του ευρύτερου, εθνικού πολιτισμού και για αυτό το λόγο αξίζουν να μελετηθούν (Banks,J.,2001:330-321).

Οι μέθοδοι και τα μέσα διδασκαλίας πρέπει να ανταποκρίνονται στο ιδιαίτερο μαθησιακό και πολιτισμικό ύφος των μαθητών και να διευκολύνουν τη βελτίωση των επιδόσεών τους. Ο εμπλουτισμός του προγράμματος με νέες μεθόδους και μέσα διδασκαλίας που θα αξιοποιούν την εθνική και πολιτισμική ετερότητα αποτελεί μια ακόμα σημαντική διάσταση της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης που εξασφαλίζει, σύμφωνα με τον Banks, την παιδαγωγική της ισότητας (Banks,J.,2004:42).

Επομένως, ένα πρόγραμμα σπουδών μπορεί να χαρακτηριστεί διαπολιτισμικό, όταν στηρίζεται σε τέσσερις βασικές περιοχές, που συνδέονται με:

- α) Την ενδημική φύση του ρατσισμού και την υποχρέωση του σχολείου να προωθήσει τη διαφυλετική κατανόηση
- β) Το δικαίωμα των μειονοτικών ομάδων να δουν τον πολιτισμό τους να αντιπροσωπεύεται και να κατέχει θέση στο πρόγραμμα σπουδών
- γ) Την παραδοσιακή αντίληψη του σχολικού προγράμματος, δηλαδή η λειτουργία του να παρουσιάζει μια ακριβή εικόνα της κοινωνίας και
- δ) Τη λειτουργία του διαπολιτισμικού προγράμματος, η οποία θα κινεί το ενδιαφέρον των μαθητών (Ευαγγέλου,Ο.,2007:92)

Επιπλέον, η επιτυχία του πρέπει να αξιολογείται ως προς τις εξής περιοχές:

- να παρέχει εναλλακτικές δυνατότητες εφαρμογής των στόχων και ίσες ευκαιρίες μάθησης σε όλους



- να ανταποκρίνεται επαρκώς στις γλώσσες, την ιστορία και τον πολιτισμό των ποικίλων μειονοτικών ομάδων
- οι στρατηγικές διδασκαλίας να αντανakλούν διαφορετικούς τρόπους μάθησης
- να καταπολεμά προκαταλήψεις, στερεότυπα και ρατσιστικές συμπεριφορές
- να παρέχει πρόσθετη υποστήριξη στους μαθητές με διαφορετικά πολιτισμικά χαρακτηριστικά
- να προωθεί μια θετική εικόνα γι' αυτούς, να ενισχύει αξίες, συμπεριφορές και στάσεις που προάγουν το σεβασμό και την ανοχή στη διαφορετικότητα, τις διαπροσωπικές, διαπολιτισμικές, καθώς και διεθνικές σχέσεις (Ευαγγέλου,Ο.,2007:92-93).

Η διαπολιτισμική μάθηση δεν είναι απαραίτητα μια αρμονική διαδικασία. Η αντιπαράθεση πολιτισμών με διαφορετικά αξιακά συστήματα οδηγεί, όχι μόνο σε ευκαιρίες, αλλά και σε συγκρούσεις. Το ζητούμενο στο πλαίσιο της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης είναι οι συγκρούσεις αυτές να γίνουν αντιληπτές και να αντιμετωπιστούν μέσω των κατάλληλων στρατηγικών .

3.4.Η διαπολιτισμική εκπαίδευση στην Ελλάδα

Η Ελλάδα, αν και παραδοσιακά συγκαταλέγεται στις χώρες αποστολής μεταναστών, από τη δεκαετία του 1970 και έπειτα άρχισε να δέχεται ένα αυξανόμενο αριθμό αλλοδαπών εργατών, αλλά και ομογενών, κυρίως λόγω της οικονομικής κρίσης της Γερμανίας και της απόφασής της να μη δέχεται μετανάστες από τρίτες χώρες. Η μεταβολή της δημογραφικής σύνθεσης της χώρας μας άρχισε να διαφαίνεται πιο καθαρά κυρίως τη δεκαετία του 1980, όταν ένα μεγάλο κύμα παλιννόστησης εισήλθε στον ελλαδικό χώρο και τόνωσε τη ζωή κυρίως στις παραμεθόριες περιοχές της χώρας (Δαμανάκης,Μ.,2003:449).

Όπως και άλλες ευρωπαϊκές χώρες, έτσι και η Ελλάδα, το 1989-1990 με την κατάρρευση της πρώην Σοβιετικής Ένωσης δέχτηκε ένα μεγάλο αριθμό μεταναστών, κυρίως Αλβανών, οι οποίοι άλλοτε νόμιμα και άλλοτε παράνομα, περνούσαν τα σύνορα της χώρας και με την παρουσία τους επηρέαζαν καθοριστικά το προφίλ της Ελλάδας (Ζωγράφου,Α.,2003:183-186). Έτσι, όλοι αυτοί οι οικονομικοί μετανάστες και οι πολιτικοί πρόσφυγες προστέθηκαν στη μειονότητα των Τσιγγάνων, των μουσουλμάνων της Θράκης και της Ρόδου και στους αλλοδαπούς εργαζόμενους από



τα κράτη της Ευρωπαϊκής Ένωσης, ενίσχυσαν την πολιτισμική ετερότητα και την κατέστησαν μια υπαρκτή πραγματικότητα και για την Ελλάδα (Δαμανάκης,Μ.,2003:40-48).

Οι παλιννοστούντες και αλλοδαποί εργάτες που εισήλθαν στην Ελλάδα συνοδεύονταν συχνά από τις οικογένειές τους, επηρεάζοντας παράλληλα και τη σύνθεση του μαθητικού πληθυσμού των ελληνικών σχολικών τάξεων. Οι ενέργειες του ελληνικού κράτους για την εκπαίδευση των παλιννοστούντων και αλλοδαπών μαθητών πρωτοξεκινά στη δεκαετία του 1970, όταν γίνεται αντιληπτό το ρεύμα μετανάστευσης και παλιννόστησης από τη Δυτική Ευρώπη, την Αμερική, την Αφρική και την Ωκεανία (Νικολάου,Γ.,2000:59). Την περίοδο αυτή η εκπαιδευτική πολιτική έχει έντονο «φιλανθρωπικό» χαρακτήρα, που διαφαίνεται και στα Βασιλικά και Προεδρικά Διατάγματα της εποχής²⁶. Τα εκπαιδευτικά μέτρα που λαμβάνονται κυρίως για τα παιδιά των παλιννοστούντων είναι ιδιαίτερα ευνοϊκά και βασίζονται στη λογική της «υπόθεσης του ελλείμματος»²⁷. Ως παράδειγμα αναφέρεται η μείωση των απαιτήσεων για τις εισαγωγικές, κατατακτήριες και προαγωγικές εξετάσεις. Το 1974 με το Νομοθετικό Διάταγμα 339/74 ιδρύεται και το πρώτο «*Γυμνάσιο Αποδήμων Ελληνοπαίδων*» (Νικολάου,Γ.,2000:59-61).

Από το 1980 η εκπαιδευτική πολιτική προσανατολίζεται κυρίως προς τη λήψη αντισταθμιστικών μέτρων για τη διαχείριση της πολιτισμικής και γλωσσικής διαφορετικότητας των παλιννοστούντων και αλλοδαπών μαθητών. Με το Νόμο 1404 του 1983 νομοθετούνται οι «Τάξεις Υποδοχής» (Τ.Υ.) και τα «Φροντιστηριακά Τμήματα» (Φ.Τ.), σκοπός των οποίων είναι η παροχή ειδικής βοήθειας στους παλιννοστούντες κυρίως μαθητές, ώστε να αντισταθμίσουν το «ελλειμματικό» πολιτισμικό και γλωσσικό κεφάλαιό τους και να μπορέσουν να προσαρμοστούν ομαλότερα στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα. Το 1990 ο παραπάνω νόμος αντικαθίσταται με το Νόμο 1894/ 1990 που καθιστά πιο ευέλικτη τη διαδικασία ίδρυσης των «Τάξεων Υποδοχής» και των «Φροντιστηριακών Τμημάτων», κάνει λόγο, εκτός από τους παλιννοστούντες, και για τους ομογενείς μαθητές από την

²⁶ Ο Δαμανάκης κάνει αναφορά στα εξής 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 (Δαμανάκης,Μ.,2003:57).

²⁷ Η «υπόθεση του ελλείμματος» στηρίζεται στην αρχή ότι τα παιδιά των διαφόρων κοινωνικών στρωμάτων εισάγονται στο σχολείο με διαφορετικό μορφωτικό κεφάλαιο. Ειδικότερα, τα παιδιά των μεταναστών και των κατώτερων κοινωνικών στρωμάτων θεωρούνται ότι διαθέτουν ελλειμματικό μορφωτικό κεφάλαιο, όπως για παράδειγμα «περιορισμένο» γλωσσικό κώδικα (Berstein,Β.,1979).



πρώην Σοβιετική Ένωση, ενώ δίνεται η δυνατότητα και σε ιδιώτες εκπαιδευτικούς να διδάξουν σε αυτά τα Τμήματα. Με μετέπειτα υπουργική απόφαση του 1994 (ΦΕΚ 930 τ.β'. 14-12-94) ορίζονται οι προϋποθέσεις ένταξης ενός μαθητή στις Τ. Υ. και στα Φ.Τ., ο ελάχιστος και ο μέγιστος αριθμός μαθητών για τη δημιουργία τμήματος και η δυνατότητα ανάθεσης της διδασκαλίας σε μόνιμους, αναπληρωτές και ωρομίσθιους εκπαιδευτικούς (Δαμανάκης,Μ.,2003:57-60).

Παρά την πρόθεση της παραπάνω υπουργικής απόφασης να καλύψει τις ειδικές ανάγκες των παλιννοστούντων μαθητών *«όπως είναι η διδασκαλία της γλώσσας και του πολιτισμού της χώρας προέλευσης, η διδακτική, παιδαγωγική, ψυχολογική και κοινωνική υποστήριξη των παιδιών»* τα Τ.Υ. και τα Φ.Τ. λειτούργησαν περισσότερο στη βάση μιας αφομοιωτικής λογικής. Πραγματικός στόχος αυτού του θεσμού αναδείχτηκε εντέλει η ταχεία ένταξη στις κανονικές τάξεις, με συνέπεια το πολιτισμικό κεφάλαιο που έφεραν οι μαθητές να αγνοηθεί. Στο σημείο αυτό αξίζει να γίνει αναφορά στο Προεδρικό Διάταγμα 494 του 1983 (ΦΕΚ 186/27-12-1983), το οποίο αφορά την εκπαίδευση των αλλοδαπών μαθητών που προέρχονται από τα κράτη- μέλη της Ευρωπαϊκής Ένωσης. Το εν λόγω Προεδρικό Διάταγμα, αν και ανενεργό, αναδεικνύει την άνιση αντιμετώπιση του ελληνικού Υπουργείου Παιδείας απέναντι στους αλλοδαπούς μαθητές, ανάλογα με τη χώρα προέλευσής τους, καθώς σε αντίθεση με τους μαθητές από τα χαμηλά κοινωνικοοικονομικά στρώματα που αντιμετωπίζονται με βάση την αφομοιωτική πολιτική, οι αλλοδαποί μαθητές από τα ανώτερα κοινωνικά στρώματα έχουν τη δυνατότητα να καλλιεργήσουν τη γλώσσα και τον πολιτισμό τους (Δαμανάκης,Μ.,2003:62-64).

Το 1984-1985 ιδρύονται και τα *«Σχολεία Παλιννοστούντων Ελληνοπαίδων»*²⁸ σε Αθήνα και Θεσσαλονίκη, τα οποία αποτέλεσαν μια *«ειδική μορφή εκπαίδευσης»* (Νικολάου,Γ.,2000:61-62). Όπως σχολιάζει ο Δαμανάκης, τα σχολεία αυτά *«αν και θα μπορούσαν να λειτουργήσουν ως πόλος έλξης και ντόπιων μαθητών και να αποτελέσουν πιλοτικά μοντέλα διγλωσσης εκπαίδευσης στην Ελλάδα και, επομένως, να εμπλουτίσουν το μονολιθικό εκπαιδευτικό σύστημα, οδηγούνται από το ισχύον θεσμικό καθεστώς τους σε απομόνωση και περιθωριοποίηση»*. Έτσι, μέσω

²⁸ Με τη θέσπιση του Ν. 2413/96 τα *«Σχολεία Παλιννοστούντων Ελληνοπαίδων»* μετατράπηκαν σε σχολεία διαπολιτισμικής εκπαίδευσης (www.ipode.gr).



της απομόνωσής τους σε ξεχωριστά σχολεία επιδιώκουν την ένταξή των μαθητών (Δαμανάκης, Μ., 2003:64-66).

Με την ψήφιση του Νόμου 2413/96 για την «ελληνική παιδεία στο εξωτερικό και τη διαπολιτισμική εκπαίδευση» ξεκινά μια τρίτη εποχή για την εκπαίδευση των παλιννοστούντων και των αλλοδαπών στην Ελλάδα. Για πρώτη φορά αναφέρεται σε ελληνικό νομοθετικό κείμενο ο όρος «διαπολιτισμική εκπαίδευση» και υποδηλώνεται η πρόθεση του Υπουργείου Παιδείας να μετατοπιστεί από τη λογική «του ελλείμματος» προς τη λογική της «διαφοράς και του πολιτισμικού εμπλουτισμού».

Ο Νόμος, όπως διαφαίνεται και από τον τίτλο του, αποτελείται από δύο μέρη· το πρώτο αφορά την ελληνική παιδεία στο εξωτερικό και εκτείνεται σε 33 άρθρα και το δεύτερο τη διαπολιτισμική εκπαίδευση και περιέχει τέσσερα άρθρα. Η σύγκριση μόνο των δύο μερών του Νόμου δημιουργεί απευθείας την αίσθηση της υποβάθμισης της σημασίας της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης ή μιας προσθήκης της τελευταίας στιγμής που υπαγορεύτηκε από εξωγενείς παράγοντες.

Αναλυτικότερα, στο άρθρο 34 του Νόμου αναλύεται ο σκοπός και το περιεχόμενο της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης. Ως σκοπός ορίζεται «η οργάνωση και λειτουργία των σχολικών μονάδων πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης για την παροχή εκπαίδευσης σε νέους με εκπαιδευτικές, πολιτιστικές ή μορφωτικές ιδιαιτερότητες», ενώ όσον αφορά το περιεχόμενο προβλέπεται ότι «στα σχολεία διαπολιτισμικής εκπαίδευσης εφαρμόζονται τα προγράμματα των αντίστοιχων δημόσιων σχολείων, τα οποία προσαρμόζονται στις ιδιαίτερες εκπαιδευτικές, κοινωνικές, πολιτιστικές ή μορφωτικές ανάγκες των μαθητών τους».

Με το άρθρο 35 του ίδιου Νόμου θεσμοθετούνται «ειδικά σχολεία», τα επονομαζόμενα «διαπολιτισμικά σχολεία», στα οποία θα εκπαιδεύονται παιδιά με «ιδιαιτερότητες», όπως χαρακτηριστικά αναφέρεται από τους συντάκτες του νομοθετικού κειμένου. Οι «ιδιαιτερότητες» αυτές των μαθητών προκύπτουν από τις «ιδιαίτερες εκπαιδευτικές, κοινωνικές, πολιτιστικές ή μορφωτικές ανάγκες τους». Έτσι, βάσει Νόμου, δημιουργούνται ξεχωριστά σχολεία για τους μαθητές που ανήκουν σε κάποια από τις παραπάνω κατηγορίες, στα οποία δίνεται η δυνατότητα να εφαρμοστούν «ειδικά αναλυτικά προγράμματα» και να απασχοληθούν «ειδικά καταρτισμένοι εκπαιδευτικοί». Το ίδιο άρθρο ορίζει τις εκπαιδευτικές βαθμίδες των σχολείων διαπολιτισμικής εκπαίδευσης, ενώ σημαντική κρίνεται η αναφορά στα



«ειδικά αναλυτικά προγράμματα» που μπορούν να εφαρμόζονται ή στη δυνατότητα εισαγωγής «πρόσθετων ή εναλλακτικών μαθημάτων». Ακόμα, προβλέπεται μειωμένο ωράριο για τους εκπαιδευτικούς και μειωμένος αριθμός μαθητών ανά τάξη (Ν. 2413/1996).

Η ίδρυση των διαπολιτισμικών σχολείων γίνεται «με κοινή απόφαση των Υπουργών Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων και Οικονομικών, ύστερα από εισήγηση του οικείου νομαρχιακού συμβουλίου και σύμφωνη γνωμοδότηση του Ινστιτούτου Παιδείας Ομογενών και Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης (Ι.Π.Ο.Δ.Ε.)», ενώ παράλληλα δίνεται η δυνατότητα σε κλασικά δημόσια σχολεία να μετατραπούν σε «δημόσια σχολεία διαπολιτισμικής εκπαίδευσης ή να ορίζονται ως πειραματικά και να υπάγονται σε Α.Ε.Ι και να ιδρύονται τάξεις ή τμήματα διαπολιτισμικής εκπαίδευσης σε δημόσια σχολεία», με τη σύμφωνη γνώμη του Υπουργού Παιδείας. Ενδιαφέρον παρουσιάζει βέβαια και η παράγραφος 4 του ίδιου άρθρου που αναφέρει ότι «με απόφαση του Υπουργού Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων, που εκδίδεται ύστερα από εισήγηση του οικείου νομαρχιακού συμβουλίου και σύμφωνη γνωμοδότηση του Ι.Π.Ο.Δ.Ε. μπορεί να εγκρίνεται η ίδρυση σχολείων διαπολιτισμικής εκπαίδευσης, επ' ονόματι οργανισμών τοπικής αυτοδιοίκησης, εκκλησιαστικών ιδρυμάτων και άλλων φιλανθρωπικών σωματείων μη κερδοσκοπικού χαρακτήρα. Τα σχολεία αυτά μπορεί να επιχορηγούνται από το Λογαριασμό Ιδιωτικής Εκπαίδευσης».

Το άρθρο 36 αφορά το εκπαιδευτικό προσωπικό των σχολείων, χωρίς όμως να αναφέρονται αναλυτικά οι προϋποθέσεις πρόσληψής τους στα διαπολιτισμικά σχολεία. Το άρθρο αυτό συμπληρώνει η Υπουργική Απόφαση 127563/Δ2/17-11-03, στην οποία ρυθμίζονται οι διαδικασίες και οι προϋποθέσεις μετάθεσης των εκπαιδευτικών στα εν λόγω σχολεία. Σειρά προτεραιότητας στις μεταθέσεις έχουν όσοι διαθέτουν «επαρκή γνώση της ξένης γλώσσας της χώρας από την οποία προέρχεται το μεγαλύτερο ποσοστό των μαθητών, οι οποίοι φοιτούν στα σχολεία αυτά. Ειδικά για την μετάθεση εκπαιδευτικών σε σχολεία Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης, στα οποία φοιτούν κατά πλειοψηφία Τσιγγάνοι μαθητές, δεν απαιτείται γνώση ξένης γλώσσας» και παράλληλα ειδίκευση σε θέματα διδασκαλίας της ελληνικής ως δεύτερης γλώσσας, ή έχουν κάνει μετεκπαίδευση ή μεταπτυχιακές σπουδές σε θέματα διαπολιτισμικής εκπαίδευσης, σε Επιστήμες της Αγωγής ή στο αντικείμενο διδασκαλίας τους ή διαθέτουν διδακτική εμπειρία σε σχολεία Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης ή σε Τάξεις Υποδοχής και Φροντιστηριακά Τμήματα. Επιπλέον,



λαμβάνονται υπόψη οι βεβαιώσεις παρακολούθησης επιμορφωτικών σεμιναρίων σε θέματα διαπολιτισμικής εκπαίδευσης που πραγματοποιήθηκαν από φορείς του Υπ.Ε.Π.Θ. ή συνεργαζόμενους με αυτό φορείς (Υ. Α. 127563/Δ2/17-11-03). Τέλος, με το άρθρο 37, το τελευταίο που σχετίζεται με τη διαπολιτισμική εκπαίδευση, καθορίζεται ο τρόπος διοίκησης των διαπολιτισμικών σχολείων (Ν. 2413/96).

Με το Νόμο 2413/96 ιδρύεται και το «*Ινστιτούτο Παιδείας Ομογενών και Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης*», γνωστό ως Ι.Π.Ο.Δ.Ε. Το Ι.Π.Ο.Δ.Ε., εκτός από την προώθηση της ελληνικής παιδείας στους ομογενείς του εξωτερικού έχει την ευθύνη για την οργάνωση και λειτουργία των Σχολείων Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης, αλλά και για το σχεδιασμό της εκπαίδευσης των παλιννοστούντων και των αλλοδαπών μαθητών, η οποία αποσυνδέεται από το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο που θεσμικά έχει την ευθύνη για όλο τον εκπαιδευτικό σχεδιασμό στην Ελλάδα (Δαμανάκης, Μ., 2003: 85). Στις κύριες δραστηριότητές του συγκαταλέγονται η κατάρτιση προγραμμάτων σπουδών και διδακτικών εγχειριδίων και βοηθημάτων, η επιμόρφωση εκπαιδευτικών και στελεχών της εκπαίδευσης, η παρακολούθηση της εφαρμογής των εκπαιδευτικών προγραμμάτων στην πράξη, η αξιολόγηση των αποτελεσμάτων των εκπαιδευτικών παρεμβάσεων στον τομέα της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης, η εκπαιδευτική έρευνα και τέλος, η παροχή συμβουλών στην Πολιτεία για τη χάραξη της εκπαιδευτικής πολιτικής και την εφαρμογή των παρεμβάσεων και των καινοτομιών στον τομέα της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης (www.ipode.gr).

Η διαπολιτισμική εκπαιδευτική πολιτική του ΥΠΕΠΘ προωθείται παράλληλα μέσα από τέσσερα προγράμματα τα οποία αφορούν την «Εκπαίδευση Ελληνοπαίδων Εξωτερικού», την «Εκπαίδευση Τσιγγανόπαιδων», την «Εκπαίδευση Μουσουλμανόπαιδων» και την «Εκπαίδευση Παλιννοστούντων-Αλλοδαπών Μαθητών», καθώς και από δράσεις άλλων φορέων όπως του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου, του Κέντρου Εκπαιδευτικής Έρευνας, του Εθνικού Ιδρύματος Νεότητας, του Κέντρου Ελληνικής Γλώσσας, της Γενικής Γραμματείας Λαϊκής Επιμόρφωσης και των Νομαρχιακών Επιτροπών Λαϊκής Επιμόρφωσης (Νικολάου, Γ., 2008: 41-42).

ΣΥΝΟΠΤΙΚΟΣ ΠΙΝΑΚΑΣ
ΚΥΡΙΟΤΕΡΩΝ ΑΠΟΦΑΣΕΩΝ & ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΩΝ
ΣΧΕΤΙΚΑ ΜΕ ΤΗΝ ΔΙΑΠΟΛΙΤΙΣΜΙΚΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΣΤΗΝ ΕΛΛΑΔΑ

A/A	ΕΤΟΣ	ΟΡΓΑΝΟ / ΜΟΡΦΗ ΚΕΙΜΕΝΟΥ	ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΟ
1.	1980	Ίδρυση Τ. Υ., Φ.818.2/Ζ/4139/1980 (εντός καν. ωραρίου)	Σκοπός τους να βοηθήσουν τους μαθητές «να ενταχθούν στο ελληνικό σχολικό και κοινωνικό περιβάλλον και στον ελληνικό τρόπο σκέψης και συμπεριφοράς».
2.	1982 1983 1984	Λειτουργία Θεσμού Φ. Τ., Φ.818.2/Ζ/3175 (7.9.82) Ίδρυση Φ. Τ., Ν. 1404/83, αρ. 45 Υπουργική απόφαση ΙΕ/45, τεύχος 2, αρ. φ. 3 (9.1.84)	Οι μαθητές παρακολουθούν τα μαθήματα της τάξης του κανονικού σχολείου, ενώ παράλληλα ασκούνται σε ολιγάριθμα τμήματα (2-7 μαθητές) στα μαθήματα εκείνα που εμφανίζουν δυσκολίες ως προς τη συμμετοχή τους στην μαθησιακή διαδικασία
3.	1984, 1985	Ίδρυση Σχολείων Παλιννοστούντων, Π.Δ. 435/84, Π.Δ. 369/85	Φοιτούν αποκλειστικά παλιννοστούντες μαθητές. Αρχικά, από αγγλόφωνες & γερμανόφωνες χώρες. Από το 1990 & μετά και από ρωσόφωνες.
4.	1990	Νόμος 1894/90 Γ/236/624/24.10.90: Εγκύκλιος του ΥΠΕΠΘ για επαναφορά Τ.Υ.	Η ίδρυσή τους προβλέπεται για αριθμό παλιννοστούντων που υπερβαίνει τους 10. Ξεχωριστό ωρολόγιο πρόγραμμα διδασκαλίας - Εντατική διδασκαλία της ελληνικής γλώσσας 2-3 ώρες την ημέρα.



A/A	ΕΤΟΣ	ΟΡΓΑΝΟ / ΜΟΡΦΗ ΚΕΙΜΕΝΟΥ	ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΟ
5.	1992, 1994	Υπουργικές εγκύκλιοι & αποφάσεις: Γ1/453/958/6.10.92 Φ2/378/Γ1/1124/8.12.94, ΦΕΚ 930, τ. β', 14.12.94	Στόχος: προσαρμογή των μαθητών στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα. Περιθώρια για διδασκαλία της γλώσσας της χώρας προέλευσης.
6.	1996	Νόμος 2413/1996 «Η Ελληνική Παιδεία στο Εξωτερικό, η Διαπολιτισμική Εκπαίδευση & άλλες Διατάξεις» Ίδρυση Ινστιτούτου Παιδείας Ομογενών & Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης	Σκοπός της Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης ορίζεται «η οργάνωση και λειτουργία σχολικών μονάδων Α/θμιας και Β/θμιας Εκπ/σης για παροχή εκπαίδευσης σε νέους με εκπαιδευτικές, κοινωνικές, πολιτιστικές ή μορφωτικές ιδιαιτερότητες.
7.	1996	Υπουργική απόφαση αρ. ΣΤ/11 (ΦΕΚ 171Β/18.3.96)	Σύσταση ενιαίου Διοικητικού Τομέα Θεμάτων Εκπαιδευτικού Σχεδιασμού, Εκπαίδευσης Ελληνοπαίδων Εξωτερικού, Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης & Αποκέντρωσης στο ΥΠΕΠΘ
8.	1997 έως 2000	Προγράμματα ΕΠΕΑΕΚ, Β'Κ.Π.Σ., ενέργεια 1.1.Ζ	1. Σχολική & Κοινωνική Επανένταξη Παλιννοστούντων & Αλλοδαπών Μαθητών (φορείς: ΥΠΕΠΘ, Παν/μιο Αθηνών - ΚΕ.Δ.Α.) 2. Αναβάθμιση της Εκπαίδευσης της Μουσουλμανικής Μειονότητας (φορείς: ΥΠΕΠΘ, Παν/μιο Αθηνών) 3. Παιδεία Ομογενών (φορείς: ΥΠΕΠΘ, Παν/μιο Κρήτης Π.Τ.Δ.Ε. - Ε.ΔΙΑ.Μ.Μ.Ε.) 4. Εκπαίδευση Τσιγγανοπαίδων (φορείς: ΥΠΕΠΘ, Παν/μιο Ιωαννίνων)
9.	1999	Υπουργική απόφαση αρ. Φ10/20/Γ1/708 (ΦΕΚ 1789 Β/28.9.99)	Ίδρυση & λειτουργία Τάξεων Υποδοχής Ι & ΙΙ και Φροντιστηριακών Τμημάτων Διευρυμένο ωράριο
10.	1999	Παιδαγωγικό Ινστιτούτο (Πράξη 1/99) Οδηγίες για τους δασκάλους των Τ.Υ. & Φ.Τ.	1. Χρήση διδακτικού υλικού Β' έως ΣΤ' τάξεων Δημοτικού Σχολείου 2. Παρουσίαση των βιβλίων 3. Προτάσεις προς τους δασκάλους

A/A	ΕΤΟΣ	ΟΡΓΑΝΟ / ΜΟΡΦΗ ΚΕΙΜΕΝΟΥ	ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΟ
11.	2000	Νόμος 2790/2000 (ΦΕΚ 24Α/16.2.00)	Αποκατάσταση των παλινοστούντων ομογενών από την τέως Σοβιετική Ένωση, Εκπαίδευση - Πολιτισμός (κεφ. Ε, άρθρο 11)

Πηγή:<http://www.asda.gr/sdpeper/DidktPros.htm>



Β' ΜΕΡΟΣ ΕΜΠΕΙΡΙΚΟ



ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΠΡΩΤΟ

Η ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ

1.2 Σκοπός της έρευνας και παρουσίαση του υπό έρευνα υλικού

Σκοπός της παρούσας έρευνας είναι να εξετάσει σε επίπεδο επίσημων 'προδιαγραφών τη διάχυση της διαπολιτισμικότητας στο περιεχόμενο του Προγράμματος Σπουδών της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης και να παρουσιαστούν με συνοπτικό τρόπο τα στοιχεία εκείνα που υπηρετούν τις αρχές της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης .

Η έρευνα έχει ως αφετηρία την υπόθεση ότι τα νέα Π.Σ. που δημοσιεύτηκαν το 2002 θα λαμβάνουν υπόψη τη νέα πολυπολιτισμική πραγματικότητα της ελληνικής κοινωνίας και της διεθνούς κοινότητας και θα ανταποκρίνονται στις ανάγκες τόσο του γηγενούς όσο και του αλλοδαπού μαθητικού πληθυσμού που φοιτά στις ελληνικές σχολικές τάξεις, με την εφαρμογή προγραμμάτων διαπολιτισμικά προσανατολισμένων.

Δεδομένου ότι τα νέα Π.Σ. για την Πρωτοβάθμια εκπαίδευση δημοσιεύτηκαν έξι χρόνια έπειτα από την ψήφιση του Νόμου 2413/96 για την «Ελληνική παιδεία στο εξωτερικό, τη διαπολιτισμική εκπαίδευση και άλλες διατάξεις» (ΦΕΚ Α ' 124 /14-6-1996), ενισχύεται η άποψη ότι το νέο εκπαιδευτικό πακέτο αναμένεται να είναι διαπολιτισμικά προσανατολισμένο.

Πιο αναλυτικά, θα εξεταστούν υπό το πρίσμα της θεωρίας της Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης το «*Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών*» (Δ.Ε.Π.Π.Σ.) και τα «*Αναλυτικά Προγράμματα Σπουδών*» (Α.Π.Σ.) της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης.

Το υπό έρευνα υλικό είναι το εξής:

- I. Πρόγραμμα Σπουδών: ΥΠΕΠΘ–Παιδαγωγικό Ινστιτούτο,(2002), *Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών και Αναλυτικά Προγράμματα Σπουδών Υποχρεωτικής Εκπαίδευσης*, Τόμοι Α' & Β'. Αθήνα
- II. ΦΕΚ 303B/13-03-2003
- III. ΦΕΚ 304B/13-03-2003
- IV. ΦΕΚ 11196/26-8-2003

1.2. Καθορισμός των τεχνικών ανάλυσης και διεξαγωγής της έρευνας

Η μέθοδος με την οποία θα διερευνηθεί η εφαρμογή των αρχών της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης στο ερευνώμενο υλικό είναι η *ποιοτική ανάλυση περιεχομένου*.

Αρχικά, η ανάλυση περιεχομένου είχε εμπειρικό χαρακτήρα. Με αφετηρία ένα 'συγκεκριμένο θεωρητικό πλαίσιο και σαφείς διατυπωμένους στόχους, τεχνικές και πρότυπα ανάλυσης, είχε ως βασικά της χαρακτηριστικά την αντικειμενικότητα, τη συστηματικότητα και την ποσοτική περιγραφή του έκδηλου περιεχομένου της επικοινωνίας, γραπτής και προφορικής. Το ζητούμενο ήταν το υπό ανάλυση περιεχόμενο να μετατραπεί σε μετρήσιμα δεδομένα, τα οποία θα μπορούσαν να συνοψισθούν και εν τέλει να συγκριθούν μεταξύ τους προκειμένου να εξαχθούν γενικεύσιμα συμπεράσματα. (Αθανασίου,Λ.,2000:244).

Σύμφωνα με τον Holsti (1968) η ανάλυση περιεχομένου είναι μια ερευνητική μέθοδος με *«πολλαπλούς σκοπούς που έχει αναπτυχθεί ειδικά για να διερευνήσει ένα ευρύ φάσμα προβλημάτων, στη διερεύνηση των οποίων το περιεχόμενο της επικοινωνίας χρησιμεύει ως βάση για εξαγωγή συμπερασμάτων»* (Cohen,L.,Manion,L.,1994:86) και θεωρείται ιδιαίτερα αξιόλογη ερευνητική τεχνική στις ανθρωπιστικές επιστήμες (Αθανασίου,Λ.,2000:242)

Ο σχεδιασμός μιας έρευνας, βασισμένης στην ανάλυση περιεχομένου , απαιτεί προσεκτικό σχεδιασμό και οργάνωση. Ο ερευνητής οφείλει *«να προσδιορίσει με σαφήνεια το θέμα του, να αποσαφηνίσει τους στόχους... και να διατυπώσει τις υποθέσεις ή τα ερωτήματα , που θα διερευνήσει»* (Αθανασίου,Λ.,2000:245). Ως μονάδα ανάλυσης, ο ερευνητής, μπορεί να χρησιμοποιήσει μια λέξη, μια φράση καθώς και το θέμα ή το νόημα (Βάμβουκας,Μ.,2007:272). Η επιλογή τους γίνεται πάντα σε συνδυασμό με τους επιδιωκόμενους στόχους του ερευνητή, τις υποθέσεις που έχει θέσει καθώς με την ποιότητα και ποσότητα του υλικού του (Αθανασίου,Λ.,2000:245). Τέλος, η κατηγοριοποίηση που πραγματοποιείται πρέπει να θεμελιώνεται στους κανόνες της αντικειμενικότητας, της εξαντλητικότητας, της καταλληλότητας και του αμοιβαίου αποκλεισμού, ώστε να είναι έγκυρη και αποτελεσματική (Βάμβουκα,Μ.,2007:274).



Στις αρχές της δεκαετίας του 1980, ο Γερμανός Mayring Ph. συνέθεσε ένα μεθοδολογικό παράδειγμα ποιοτικής ανάλυσης περιεχομένου, ύστερα από τη διαπίστωση πως τα βιβλία μεθοδολογίας των κοινωνικών επιστημών στερούνταν ενός συστηματικού, συνθετικού, μεθοδολογικού εργαλείου για την ανάλυση ποιοτικού υλικού βάσει σαφών ερμηνευτικών κανόνων. Επιπλέον, οι εν χρήσει μέθοδοι ήταν ελλιπείς: η ερμηνευτική ασαφής κι ασυστηματοποίητη, η γλωσσολογική ανάλυση κειμένου μονομερής και η ανάλυση περιεχομένου μόνο ποσοτική (Μπονίδης,Κ.,2004:48).

Η ποιοτική ανάλυση περιεχομένου αναπτύχθηκε ως αντιστάθμισμα της ποσοτικής ανάλυσης περιεχομένου και άρχισε να εφαρμόζεται συστηματικά στην έρευνα των Αναλυτικών Προγραμμάτων Σπουδών και των σχολικών εγχειριδίων. Ως μέθοδος ενδείκνυται για μία τέτοια μελέτη, διότι δε μελετά τη συχνότητα εμφάνισης ενός χαρακτηριστικού, αλλά, αντίθετα, εστιάζει στο άδηλο περιεχόμενο του υπό έρευνα υλικού, με τη θέση ότι ακόμη και οι αποσιωπήσεις ενός κειμένου μπορεί να είναι καθοριστικής σημασίας Έτσι, μελετάται όχι μόνο το δηλούμενο περιεχόμενο του υλικού αλλά και το άδηλο, κάτι που βοηθά στην ανάδειξη του προσανατολισμού του υπό έρευνα περιεχομένου και οδηγεί στη διατύπωση αξιοποιήσιμων προτάσεων σχετικά με αυτό (Μπονίδης,Κ.,1998:114-115).

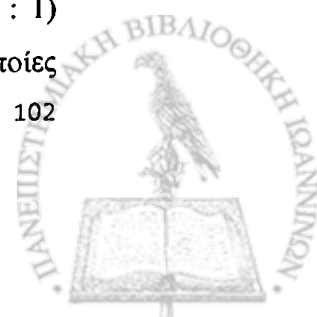
Η ποιοτική ανάλυση περιεχομένου περιλαμβάνει τα τρία ακόλουθα ερευνητικά παραδείγματα ποιοτικής προσέγγισης του κειμένου (Μπονίδης,Κ.,2000: 99):

Α) Τη «συγκεφαλαίωση», με την οποία επιχειρείται, μέσω μιας αφαιρετικής διαδικασίας, η ανεύρεση των ουσιαστικών μηνυμάτων του περιεχομένου του υπό εξέταση υλικού και η παραγωγή ενός προϊόντος που θα παρέχει μια γενική εικόνα του υλικού.

Β) Την «εξήγηση», η οποία έχει ως στόχο να διευρύνει την κατανόηση συγκεκριμένων σημείων του κειμένου που δημιουργούν αοριστία και αμφιβολία και να τα αποσαφηνίσει αντλώντας επιπρόσθετο υλικό από το συγκεκριμένο.

Γ) Τη «δόμηση», η οποία αποβλέπει στην κατάδειξη συγκεκριμένων πτυχών του υλικού, στην τοποθέτηση μιας διατομής στο υλικό και στην αξιολόγηση του υλικού βάσει ορισμένων κριτηρίων

Η πορεία της ερευνητικής διαδικασίας περνά από τα ακόλουθα στάδια : 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 και επιλογή του παραδείγματος με το οποίο θα γίνει η έρευνα 7) σύστημα κατηγοριών και αποδελτίωση 8) ανάλυση βάσει συστήματος κατηγοριών (συγκεφαλαίωση, εξήγηση, δόμηση) 9) επανεξέταση συστήματος κατηγοριών και 10) ερμηνεία δεδομένων στην κατεύθυνση των βασικών ερωτημάτων (Μπονίδης,Κ.,2004: 100).

Με δεδομένο το γεγονός ότι κάθε γραπτό κείμενο αποτελεί μια μορφή επικοινωνίας, κατά την οποία ένας πομπός απευθύνει ένα μήνυμα σε έναν ή περισσότερους δέκτες, οι βασικότεροι στόχοι της ανάλυσης περιεχομένου, σύμφωνα με τον Βάμβουκα, είναι «ο προσδιορισμός των χαρακτηριστικών του πομπού, η μελέτη των σκοπών του μηνύματος, τα χαρακτηριστικά του αποδέκτη, τα μέσα με τα οποία επιχειρεί το μήνυμα να προκαλέσει την προσοχή και το ενδιαφέρον του αποδέκτη και τα αποτελέσματα που επιφέρει το μήνυμα στους αποδέκτες του» (Βάμβουκας,Μ.,2007:265).

Έτσι, κατά την ποιοτική ανάλυση ενός εκπαιδευτικού πακέτου, όπως του Δ.Ε.Π.Π.Σ. και των Α.Π.Σ., δε θα πρέπει να λησμονείται ότι πρόκειται για Προγράμματα Σπουδών τα οποία λειτουργούν μέσα σε ένα δεδομένο εκπαιδευτικό και κοινωνικό πλαίσιο, συγγράφονται με την επιδίωξη να επιτύχουν πολύ συγκεκριμένους σκοπούς, ενώ οι δέκτες τους είναι μαθητές μιας συγκεκριμένης ηλικίας.

Στην παρούσα έρευνα ως μονάδα καταγραφής χρησιμοποιήθηκε το θέμα, το οποίο μπορεί να εκτείνεται σε μια πρόταση, σε μια παράγραφο ή και σε ένα ολόκληρο κείμενο (Βάμβουκας,Μ.,2007:270). Με βάση τη μελέτη της σχετικής βιβλιογραφίας και τα ερευνητικά ερωτήματα συγκροτήθηκε ένα ενιαίο σύστημα κατηγοριών για όλο το υπό έρευνα εκπαιδευτικό πακέτο, ώστε να διευκολυνθεί η εξαγωγή συμπερασμάτων για το σύνολο του υλικού.

Με αφετηρία το σύστημα των κατηγοριών μελετήθηκε το ερευνώμενο υλικό και σημειώθηκαν τα χωρία τα οποία εξυπηρετούσαν το σκοπό της έρευνας και απαντούσαν στα ερευνητικά ερωτήματα. Μέσα από αυτή την προκαταρκτική μελέτη του υλικού προέκυψαν νέες κατηγορίες και υποκατηγορίες. Έτσι, συγκροτήθηκε ένα επαγωγικό σύστημα κατηγοριών, βάσει του οποίου αποδελτιώθηκε το υλικό και ταξινομήθηκαν οι αναφορές που ενέπιπταν σε κάποια από τις κατηγορίες ή τις



υποκατηγορίες του συστήματος με κριτήριο το σημασιολογικό τους περιεχόμενο. Κατά την αποδελτίωση τηρήθηκαν τα κριτήρια που πρέπει να πληροί ένα σύστημα κατηγοριών, δηλαδή η επάρκεια, ο κορεσμός και η εξαντλητικότητα, η αποκλειστικότητα (με περιορισμούς), η παραγωγή-επαγωγή, η αξιοπιστία, η εγκυρότητα και η παραγωγικότητα (Μπονίδης,Κ.,2004:52).

Το μεθοδολογικό εργαλείο που χρησιμοποιήθηκε για την ανάλυση του υλικού ήταν η *δόμηση περιεχομένου*.

1.3. Συνθήκες κάτω από τις οποίες διαμορφώθηκε το υλικό

Το Σεπτέμβριο του 1997 με το Νόμο 2525 ξεκίνησε από το Υπουργείο Παιδείας και το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο η συγγραφή νέων Προγραμμάτων Σπουδών και σχολικών εγχειριδίων για όλες τις βαθμίδες της γενικής εκπαίδευσης. Η εικοσαετής περίπου ισχύς των παλαιότερων ελληνικών Αναλυτικών Προγραμμάτων Σπουδών, αλλά και η ανάγκη για ποιοτική αναβάθμιση και εκσυγχρονισμό του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος κατέστησαν απαραίτητη την περίοδο εκείνη την αναθεώρηση των εκπαιδευτικών πακέτων (http://www.pi-schools.gr/paideia_dialogos/analitika-programata.pdf) . Το εγχείρημα αυτό εντάχθηκε στο πρόγραμμα των ευρύτερων εκπαιδευτικών αλλαγών που είχαν ξεκινήσει από την τότε ηγεσία του Υπουργείου Παιδείας, σε μια προσπάθεια το ελληνικό σχολείο να συμβαδίσει με τα νέα κοινωνικοοικονομικά δεδομένα, αλλά και να επιλύσει καίρια εκπαιδευτικά ζητήματα.

Προϊόν της παραπάνω προσπάθειας αποτέλεσε, αρχικά, το «Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών» (Ε.Π.Π.Σ.), που απέβλεπε στην ενοποίηση όλων των εκπαιδευτικών βαθμίδων, από το Νηπιαγωγείο έως το Λύκειο. Στόχος ήταν να εξασφαλιστεί η συνέχεια στα Α.Π.Σ. του ελληνικού σχολείου και να εξαλειφθούν οι επικαλύψεις της ύλης. Ωστόσο, το Ε.Π.Π.Σ. δεν εφαρμόστηκε, καθώς το 2001 ξεκίνησε ο σχεδιασμός ενός νέου Π.Σ. για το Δημοτικό και το Γυμνάσιο, του «*Διαθεματικού Ενιαίου Πλαισίου Προγραμμάτων Σπουδών*» (Δ.Ε.Π.Π.Σ.) και των «*Αναλυτικών Προγραμμάτων Σπουδών*» (Α.Π.Σ.), περιορίζοντας την εφαρμογή του Ε.Π.Π.Σ. μόνο στη λυκειακή βαθμίδα (Μπονίδης,Κ.,2003:27).

Έτσι, το 2001 το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο (Π.Ι.) καταθέτει με τη μορφή Υπουργικών Αποφάσεων την καινούρια πρόταση για τα νέα Προγράμματα Σπουδών



(ΦΕΚ 1366 τ.Β', 18-10-2001/ 1373 τ.Β', 18-10-2001, 1374 τ.Β', 18-10- 2001/ 1375 τ.Β', 18-10-2001/ 1375 τ.Β', 18-10-2001/ 1376 τ.Β', 18-10-2001), το Δ.Ε.Π.Π.Σ. και τα Α.Π.Σ., τα οποία πήραν την τελική τους μορφή με τη δημοσίευσή τους σε δύο τόμους το 2002 και την έκδοσή τους σε νέα ΦΕΚ το 2003 (ΦΕΚ 303/ τ. Β', 13/3/2003, ΦΕΚ 304/ τ. Β', 13/3/2003) (www.pi-schools.gr).

1.4. Τυπικά χαρακτηριστικά του ερευνώμενου υλικού

Το Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών και τα Αναλυτικά Προγράμματα Σπουδών αποτελούν ένα τρίτομο πολυσέλιδο έργο, το οποίο προλογίζει ο τότε Πρόεδρος του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου, Σταμάτης Αλαχιώτης. Στο εισαγωγικό του σημείωμα, αναφερόμενος στην κοινωνία της γνώσης και της πληροφορίας, στην παγκοσμιοποίηση, στην πολυπολιτισμικότητα, αλλά και στην ανταγωνιστικότητα, σκιαγραφεί τη νέα κοινωνική πραγματικότητα που καθιστά αναγκαίο τον επαναπροσδιορισμό του ρόλου του σχολείου (<http://www.pi-schools.gr/download/programs/depps/prologos.pdf>). Στο πλαίσιο αυτό ως στόχος του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου αναδεικνύεται η προώθηση των απαιτούμενων αλλαγών που θα εξασφαλίσουν την «ποιότητα στην εκπαίδευση». Με άλλα λόγια η σύνταξη του Δ.Ε.Π.Π.Σ. και των Α.Π.Σ. εντάσσεται στο πλαίσιο των απαραίτητων αλλαγών που πρέπει να προωθηθούν, προκειμένου το ελληνικό σχολείο να εντάξει ομαλά όλους τους μαθητές στο νέο παγκοσμιοποιημένο περιβάλλον (<http://www.pi-schools.gr/download/programs/depps/prologos.pdf>).

Σύμφωνα με τον Αλαχιώτη, καινοτόμος προσπάθεια του Π.Ι. αποτελεί η εισαγωγή της διαθεματικής προσέγγισης της γνώσης στο νέο πρόγραμμα, σύμφωνα με την οποία επιχειρείται η οριζόντια και η κάθετη διασύνδεση των περιεχομένων μάθησης. Στην ίδια αρχή της διαθεματικότητας θα βασίζονται και τα νέα σχολικά εγχειρίδια, η συγγραφή των οποίων θα αποτελούσε το δεύτερο μέρος στην προσπάθεια του Π.Ι. για εκσυγχρονισμό του σχολείου. Στο τέλος της εισαγωγής του ο Αλαχιώτης αναφέρεται ρητά στη σύγκλιση της σκοποθεσίας του Δ.Ε.Π.Π.Σ. και των Α.Π.Σ. με τις επιταγές της Ευρωπαϊκής Ένωσης (<http://www.pi-schools.gr/download/programs/depps/prologos.pdf>).

Συγκεκριμένα στο Γενικό Μέρος που ακολουθεί τον Πρόλογο του Προέδρου του Π.Ι. αναφέρονται εν συντομία οι κοινωνικές, πολιτικές, οικονομικές και



πολιτισμικές συνθήκες που έχουν διαμορφώσει το προφίλ της σύγχρονης πραγματικότητας και επαναλαμβάνεται η ανάγκη «διαμόρφωσης ενός εκπαιδευτικού συστήματος το οποίο θα ανταποκρίνεται στη δυναμική των καιρών και θα απαντά στις προκλήσεις της εποχής μας» (Δ.Ε.Π.Π.Σ.:2). Σύμφωνα με τους συντάκτες του Δ.Ε.Π.Π.Σ., το σχολείο, ακολουθώντας και τον προσανατολισμό της Ευρωπαϊκής Ένωσης για την εκπαίδευση, οφείλει να παρέχει σε όλους τους μαθητές ίσες ευκαιρίες μάθησης, ώστε να αναπτύσσουν ολόπλευρα την προσωπικότητά τους, να καλλιεργήσουν την κριτική τους ικανότητα, να αναπτύσσουν την εθνική και ευρωπαϊκή τους συνείδηση, αλλά και να δημιουργήσει συνθήκες δια βίου μάθησης (http://www.pi-schools.gr/download/programs/depps/1Geniko_Meros.pdf).

Κατά τη σύνταξη του Δ.Ε.Π.Π.Σ. και των Α.Π.Σ. ελήφθησαν υπόψη οι σκοποί του εκπαιδευτικού συστήματος, όπως ορίζονται από το ελληνικό Σύνταγμα, και οι αποφάσεις των συλλογικών οργάνων της Ευρωπαϊκής Ένωσης (Δ.Ε.Π.Π.Σ.:5). Οι συντάκτες του Δ.Ε.Π.Π.Σ. επιχείρησαν την εισαγωγή της αρχής της διαθεματικότητας, σύμφωνα με την οποία διατηρούνται τα διακριτά γνωστικά αντικείμενα, αλλά ταυτόχρονα συνδέονται κατακόρυφα και οριζόντια, όπως εξάλλου υποδηλώνεται και από τον προσδιορισμό του Πλαισίου Προγράμματος Σπουδών ως Διαθεματικού (= οριζόντιος άξονας) και Ενιαίου (= κατακόρυφος άξονας). Η διάταξη της ύλης είναι σπειροειδής, αλλά παράλληλα εξασφαλίζει την οριζόντια διασύνδεση των Α.Π.Σ (Δ.Ε.Π.Π.Σ.:4-6)

Το Γενικό μέρος του Δ.Ε.Π.Π.Σ. αποτελεί το βασικό πλαίσιο αναφοράς για τη σύνταξη των Δ.Ε.Π.Π.Σ. των επιμέρους γνωστικών αντικειμένων και των συνακόλουθων Α.Π.Σ.

Ως προς τη δομή του κάθε Δ.Ε.Π.Π.Σ. περιλαμβάνει (ΦΕΚ 303 & 304/τ. Β' 13/3/2003):

- α. τους γενικούς σκοπούς της διδασκαλίας του γνωστικού αντικείμενου,
- β. τους άξονες του γνωστικού περιεχομένου,
- γ. τους γενικούς γνωστικούς, συναισθηματικούς και ψυχοκοινωνικούς στόχους
- δ. ενδεικτικές θεμελιώδεις έννοιες διαθεματικής προσέγγισης, οι οποίες διαχέονται στο κείμενο των σχολικών βιβλίων και αποτελούν τη βάση για το σχεδιασμό διαθεματικών δραστηριοτήτων στα αντίστοιχα Α.Π.Σ.

Τα Α.Π.Σ., τα οποία εξειδικεύονται κατά γνωστικό αντικείμενο, περιλαμβάνουν (ΦΕΚ 303 & 304/τ. Β' 13/3/2003):.



α) τους ειδικούς σκοπούς, που αναδεικνύουν τους γενικότερους σκοπούς του εκπαιδευτικού συστήματος

β) τους ειδικούς στόχους

γ) τα περιεχόμενα μάθησης, τα οποία επιλέχτηκαν βάσει των εξής κριτηρίων: αποφυγή επικαλύψεων, ανάδειξη των σημαντικών από παιδαγωγική άποψη στοιχείων, ευελιξία, σύνδεση με τη γνώση που έχει κατακτηθεί, σύνδεση με τα άλλα γνωστικά αντικείμενα, περιεχόμενα που ενισχύουν την ανάπτυξη της κριτικής σκέψης των μαθητών κ.ά.. Επιπλέον, η ύλη χωρίζεται σε διδακτικές ενότητες ανά τάξη και η σπειροειδής διάταξή της περιγράφεται με σαφήνεια, ώστε να αποφεύγονται οι επικαλύψεις και οι περιττές επαναλήψεις. Επιπλέον, προσδιορίζονται τα περιεχόμενα που προσφέρονται για διαθεματικές προσεγγίσεις.

δ) τις ενδεικτικές θεματικές και διαθεματικές δραστηριότητες και σχέδια εργασίας

ε) το ωρολόγιο πρόγραμμα

στ) διδακτικές προτάσεις -διερεύνηση και ανακάλυψη, επιτόπιες επισκέψεις, επιδείξεις με τη χρήση κατάλληλου εποπτικού υλικού, συζήτηση/ διάλογος δασκάλου με τους μαθητές ή συζήτηση σε ομάδες, αφήγηση, ομαδοσυνεργατικές μορφές διδασκαλίας.

ζ) τις μορφές αξιολόγησης, όπως την αρχική ή διαγνωστική αξιολόγηση, τη διαμορφωτική ή σταδιακή αξιολόγηση και την τελική ή συνολική αξιολόγηση, καθώς και τεχνικές αξιολόγησης, όπως γραπτές ή προφορικές εξετάσεις με ερωτήσεις κλειστού ή ανοικτού τύπου, ημιδομημένος δυναμικός διάλογος μεταξύ των συμμετεχόντων στη μαθησιακή διαδικασία, συνθετικές δημιουργικές- διερευνητικές εργασίες (σχέδια εργασίας), συστηματική παρατήρηση, φάκελος εργασιών/δελτίο του μαθητή, αυτοαξιολόγηση του μαθητή κ.ά.

1.5. Ερευνητικά ερωτήματα

Βάσει της θεωρίας που έχει αναπτυχθεί γύρω από τη διάχυση της διαπολιτισμικότητας στα Προγράμματα Σπουδών, τα ερευνητικά ερωτήματα που θα απασχολήσουν τη συγκεκριμένη έρευνα και αφορούν τη διερεύνηση της εφαρμογής των αρχών της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης στο Δ.Ε.Π.Π.Σ. και στα Α.Π.Σ. της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης και συνοψίζονται στα εξής:



A. Σύμφωνα με τους σκοπούς και τους στόχους του Π.Σ. προβλέπεται:

1. η παροχή ίσων ευκαιριών μάθησης, ανεξάρτητα από την εθνική, πολιτισμική και κοινωνική προέλευση των μαθητών;
2. η ενίσχυση της εθνικής και πολιτισμικής ταυτότητας όλων των μαθητών και η ανάγκη για διατήρηση των δεσμών, τόσο με την εθνική και πολιτισμική κοινότητα στην οποία ανήκει ο καθένας, όσο και με τον κυρίαρχο πολιτισμό;
3. η καλλιέργεια αρχών και αξιών συνεργασίας, ελευθερίας, δημοκρατίας και ειρήνης;
4. η ανάπτυξη της αυτοαντίληψης και της αυτοεκτίμησής τους;
5. η μείωση του αισθήματος της ανασφάλειας που προκύπτει από την παγκόσμια πολυπλοκότητα των καταστάσεων που βιώνουν;
6. η μετάδοση διαπολιτισμικών αρχών, όπως η ενσυναίσθηση, η αλληλεγγύη, ο σεβασμός της διαφορετικότητας, η άρση των στερεοτύπων και των προκαταλήψεων, η ισότητα και τα ανθρώπινα δικαιώματα;
7. η παρουσίαση της πολιτισμικής ετερότητας ως στοιχείο εμπλουτισμού της κοινωνίας και ως μια νέα μορφή κοινωνικής και εκπαιδευτικής οργάνωσης;
8. η σύνδεση της διδασκαλίας της ελληνικής γλώσσας με τις μητρικές γλώσσες των αλλόγλωσσων μαθητών;
9. η σύνδεση του σχολείου με την τοπική κοινότητα και την καθημερινότητα των μαθητών;

B. Τα περιεχόμενα μάθησης εμπεριέχουν γνώσεις σχετικά με:

10. την παγκόσμια πολυπλοκότητα και τα γεγονότα που έχουν διαμορφώσει το προφίλ των σημερινών κοινωνιών, με στόχο τη μείωση του αισθήματος ανασφάλειας των μαθητών;
11. την κατανόηση της αλληλεπίδρασης των κρατών στο σημερινό κόσμο και την επίδραση που τα διεθνή γεγονότα ασκούν στην καθημερινή ζωή όλων των ανθρώπων, καθώς και την κατανόηση της αναγκαιότητας διακρατικής συνεργασίας με στόχο την επίλυση των παγκόσμιων προβλημάτων;
12. τις προκαταλήψεις και τα στερεότυπα και το δομικό αποκλεισμό που υφίστανται τα μέλη ορισμένων εθνοπολιτισμικών ομάδων από τους οικονομικούς, κοινωνικούς και πολιτικούς θεσμούς μιας χώρας;



13. τις ετερογενείς πολιτισμικές ομάδες που ζουν στην Ελλάδα (στοιχεία από την πολιτισμική τους κληρονομιά, τις εμπειρίες και τα κοινωνικά προβλήματα που αντιμετωπίζουν);
14. τον πολιτισμό του κάθε μαθητή, ώστε να αποκτήσουν μια σαφή εικόνα για τον εαυτό τους και τον κόσμο γύρω τους;
15. θεμελιώδεις έννοιες, όπως οικογένεια, ρατσισμός, προκαταλήψεις, Α.Μ.Ε.Α., πολιτικά δικαιώματα, παιδική εργασία, ανθρώπινα δικαιώματα, Διεθνείς Οργανισμοί, πολιτισμικός πλουραλισμός, παγκόσμια ειρήνη, ισότητα, μετανάστευση;

Γ. Οι μέθοδοι και τα μέσα διδασκαλίας βοηθούν τους μαθητές:

16. να καλλιεργήσουν θετικές στάσεις απέναντι στα άτομα από διαφορετικές πολιτισμικές ομάδες;
17. να καλλιεργήσουν τη δημιουργικότητά τους, τη φαντασία τους, την ικανότητα επικοινωνίας;
18. να αναπτύξουν τις διαπολιτισμικές και κοινωνικές δεξιότητες που είναι απαραίτητες, προκειμένου να ζήσουν σε μια πολυπολιτισμική και συνεχώς μεταβαλλόμενη κοινωνία;
19. να προσεγγίσουν διαθεματικά θεμελιώδη ζητήματα που αφορούν την καθημερινή τους ζωή;
20. να αξιοποιήσουν το πολιτισμικό τους κεφάλαιο και τις εμπειρίες τους κατά τη μαθησιακή διδασκαλία, ώστε η απόκτηση των νέων γνώσεων να στηρίζεται στις γνώσεις που έχουν ήδη αποκτηθεί;

Δ. Κατά την αξιολόγηση λαμβάνεται υπόψη:

21. η γνωστική, συναισθηματική και ψυχοκοινωνική ανάπτυξη των μαθητών;
22. η ετερότητα των μαθητών και οι τυχόν ιδιαιτερότητές τους που οφείλονται στις πολιτισμικές τους καταβολές;

1.6. Κατηγορίες ανάλυσης

Οι κατηγορίες ανάλυσης του προς διερεύνηση υλικού προέκυψαν με βάση τα διερευνητικά ερωτήματα που θέσαμε, τα οποία εξυπηρετούν την αναζήτηση στο περιεχόμενο του Δ.Ε.Π.Π.Σ. και των Α.Π.Σ. της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης των στοιχείων εκείνων που υπηρετούν τις αρχές της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης.



1) Διαπολιτισμικές αρχές : η κατηγορία αυτή έχει ως στόχο να εντοπίσει στο εκπαιδευτικό πακέτο τις διαπολιτισμικές αρχές που πιθανόν να υπάρχουν, οι οποίες αποτελούν τη βάση για την αρμονική αλληλεπίδραση ατόμων από διαφορετικά πολιτισμικά πλαίσια, για την:

1.α) Ενσυναίσθηση: στην υποκατηγορία αναζητούνται αναφορές που ενθαρρύνουν τους μαθητές να προσεγγίσουν μια κατάσταση από τη «θέση του άλλου».

π.χ. *«Να ευαισθητοποιηθούν απέναντι σε συμμαθητές τους με ιδιαίτερα ατομικά και πολιτισμικά χαρακτηριστικά»*(Δ.Ε.Π.Π.Σ.:307)

1.β) Αλληλεγγύη: στην υποκατηγορία αυτή αναζητούνται οι αναφορές στην ανιδιοτελή προσφορά ανθρώπων προς το συνάνθρωπό τους και στον εθελοντισμό με στόχο να ευαισθητοποιηθούν κυρίως οι μαθητές προς ανάληψη παρόμοιων πράξεων.

π.χ. *«Να καλλιεργήσουν πνεύμα έμπρακτης αλληλεγγύης»*(Δ.Ε.Π.Π.Σ.:140)

1.γ) Σεβασμός του διαφορετικού: ο σεβασμός του διαφορετικού αναδεικνύεται σε απαραίτητη προϋπόθεση της αρμονικής συνύπαρξης ατόμων που εμφανίζουν κάποιου είδους διαφορετικότητα. Έτσι, στην υποκατηγορία αυτή αναζητούνται οι αναφορές που βοηθούν τους μαθητές να συνειδητοποιήσουν τις διαφορές που υπάρχουν σε ατομικό και κοινωνικό επίπεδο και που προωθούν το σεβασμό απέναντι σε οτιδήποτε εμφανίζεται ως διαφορετικό.

π.χ. *«Να εκτιμά και να σέβεται τη γλώσσα του άλλου και να συμβιώνει αρμονικά με αλλόγλωσσους»*(Δ.Ε.Π.Π.Σ.:18)

1.δ) Άρση στερεοτύπων, προκαταλήψεων και ρατσισμού: στην υποκατηγορία αυτή εντάσσονται τα θέματα που αναφέρονται στις διάφορες εκφάνσεις του φαινομένου του ρατσισμού, στις προκαταλήψεις και τις στερεοτυπικές αντιλήψεις απέναντι σε συγκεκριμένες κοινωνικές ομάδες και αναζητούνται αναφορές που αίρουν τον στερεοτυπικό τρόπο σκέψης απέναντι στο διαφορετικό.

π.χ. *«η εξασφάλιση συνθηκών που επιτρέπουν στο μαθητή να αναπτύξει την προσωπικότητά του με ... μια προσωπικότητα υπεύθνη, δημοκρατική και ελεύθερη, με κοινωνικές και ανθρωπιστικές αρχές, χωρίς θρησκευτικές και πολιτισμικές προκαταλήψεις»* (Δ.Ε.Π.Π.Σ.:2)



1.ε) Ισότητα: επιχειρείται ο εντοπισμός των αναφορών που υπονοούν την ισότητα μεταξύ των ανθρώπων που εμφανίζουν ετερογενή χαρακτηριστικά από αυτά της κυρίαρχης ομάδας, αλλά και αναφορών που θίγουν ζητήματα ανισοτήτων και αναδεικνύουν, εκτός από τις διαφορές, κυρίως τις ομοιότητες μεταξύ των ανθρώπων.

π.χ. «η διατήρηση της κοινωνικής συνοχής μέσα από την παροχή ίσων ευκαιριών και την καλλιέργεια κοινών στάσεων και αξιών» (Δ.Ε.Π.Π.Σ.:2)

1.στ) Ανθρώπινα Δικαιώματα: μια βασική έννοια που σχετίζεται άμεσα με τη διαπολιτισμική εκπαίδευση είναι τα ανθρώπινα δικαιώματα. Σε αυτή την υποκατηγορία ανιχνεύεται αν το εκπαιδευτικό πακέτο έχει ως στόχο να αναδείξει τη σημασία των ανθρωπίνων δικαιωμάτων, να προβάλλει την καθολική ισχύ τους για όλους τους ανθρώπους και να ευαισθητοποιήσει τους μαθητές για την προστασία τους.

π.χ. «να διαμορφώνει συνθήκες που προάγουν τις αξίες της δημοκρατίας, του σεβασμού των ανθρωπίνων δικαιωμάτων, της ειρήνης και της ελευθερίας» (Δ.Ε.Π.Π.Σ.:2)

2) Πολυπολιτισμικότητα/ πολιτισμικός πλουραλισμός: πρόκειται για μια σημαντική υποκατηγορία που επιχειρεί να ανιχνεύσει την ύπαρξη αναφορών στην πολυπολιτισμική σύνθεση των σημερινών δυτικών κοινωνιών. Το ενδιαφέρον εστιάζεται κυρίως στον τρόπο με τον οποίο παρουσιάζεται η πολυπολιτισμικότητα μέσα στο εκπαιδευτικό πακέτο, για παράδειγμα παρουσιάζεται ως ενός φαινομένου με θετικές προεκτάσεις στη ζωή των ανθρώπων ή ως μια αναπόφευκτη κατάσταση που απλά πρέπει να γίνει ανεκτή, καθώς θεωρείται μη ανατρέψιμη.

π.χ. «Παρουσίαση εκθεμάτων ενός μουσείου με φωτογραφίες ή αφίσες π.χ. του Βρετανικού μουσείου, φανταστική ξενάγηση, μελέτη και συζήτηση για τους πολιτισμούς που παρουσιάζονται και για τους λαούς που είναι φορείς αυτών των πολιτισμών» (Δ.Ε.Π.Π.Σ.:366)

3) Ειρήνη- Πόλεμος: μέσα σε ένα κλίμα παγκόσμιας κρίσης και συνεχών αναταράξεων η εξασφάλιση των προϋποθέσεων που θα διατηρήσουν την ειρήνη κρίνεται ιδιαίτερα σημαντική. Η κατηγορία αυτή θα εντοπίσει θέματα που αναφέρονται στην ειρήνη και αναδεικνύουν τις ζοφερές συνέπειες του πολέμου.

π.χ. «Να συνειδητοποιήσουν ότι οι αγώνες για την ειρήνη είναι χρέος όλων μας και ότι ειρήνη χωρίς δικαιοσύνη είναι ακατόρθωτη» (Δ.Ε.Π.Π.Σ.:155)



4) Διαπολιτισμικές και κοινωνικές δεξιότητες: μέσα σε ένα πολυπολιτισμικό περιβάλλον η επιτυχής διαχείριση της πολιτισμικής ετερότητας και η συνεργασία ατόμων από διαφορετικά πολιτισμικά πλαίσια προϋποθέτει την απόκτηση διαπολιτισμικών δεξιοτήτων. Στην κατηγορία αυτή αναζητούνται θέματα που ενισχύουν την παραπάνω άποψη και αναφέρονται στην αναγκαιότητα απόκτησης των διαπολιτισμικών δεξιοτήτων. Επίσης, αξιοποιούνται και όλες οι αναφορές στις κοινωνικές δεξιότητες που πρέπει να κατέχουν οι μαθητές, προκειμένου να μπορούν να ζήσουν στο πολυπολιτισμικό και παγκοσμιοποιημένο περιβάλλον.

4.α) Επικοινωνία: στην υποκατηγορία αυτή εντάσσονται οι αναφορές που ενθαρρύνουν την επικοινωνία ανθρώπων από διαφορετικά πολιτισμικά πλαίσια, με σκοπό την αλληλεπίδραση, την αλληλοκατανόηση και τη συνεργασία.

π.χ. «η ανάπτυξη της ικανότητας «επικοινωνίας» με το κοινωνικό του περιβάλλον, τόσο μέσα από τη γνώση της μητρικής του γλώσσας, αλλά και άλλων γλωσσών, όσο και μέσα από την ενημέρωσή του για την ιστορία και την πολιτισμική παράδοση όχι μόνο της δικής του αλλά και των άλλων εθνικών, θρησκευτικών και πολιτισμικών ομάδων» (Δ.Ε.Π.Π.Σ.:4)

4.β) Συνεργασία: η δεξιότητα αυτή αναφέρεται στην ικανότητα των ατόμων να συνεργάζονται με άλλα άτομα, ακόμα και με άτομα από άλλες εθνικές και πολιτισμικές ομάδες για την ολοκλήρωση ενός έργου. Αναζητούνται αναφορές λοιπόν στην κοινωνική αυτή δεξιότητα και στις μεθόδους διδασκαλίας που την αναπτύσσουν.

π.χ. «Να αναπτύξουν πνεύμα συνεργασίας για την πραγματοποίηση κοινών δραστηριοτήτων και εκδηλώσεων στο χώρο του σχολείου» (Δ.Ε.Π.Π.Σ.:306)

4.γ) Επίλυση προβλημάτων: η πολυπλοκότητα των κοινωνικών καταστάσεων και η συμβίωση ατόμων με διαφορετικές πολιτισμικές καταβολές επιβάλλουν την ανάπτυξη της δεξιότητας επίλυσης προβλημάτων και την ανεύρεση λύσεων μέσω δημοκρατικών διαδικασιών.

π.χ. «Να αντιληφθούν ότι είναι φυσικό να δημιουργούνται προβλήματα, τα οποία μπορούν και πρέπει να ξεπερνιούνται» (Δ.Ε.Π.Π.Σ.:145)

4.δ) Κριτική σκέψη: η ανάπτυξη της κριτικής σκέψης αποτελεί μια απαραίτητη δεξιότητα που θα βοηθήσει τους μαθητές να κατανοήσουν τη σημερινή πραγματικότητα και την πολυπλοκότητα των καταστάσεων. Η



πολυδιάστατη παρουσίαση της πραγματικότητας, η κατανόηση από τους μαθητές του τρόπου παραγωγής της γνώσης, αλλά και η παροχή των απαραίτητων μέσων, ώστε να κατασκευάζουν οι ίδιοι τη γνώση, τους δίνει τη δυνατότητα να κατατάσσουν τα γεγονότα από την άποψη της σπουδαιότητάς τους, να αξιολογούν με συγκεκριμένα κριτήρια τις πληροφορίες που δέχονται και να διευρύνουν τα ερμηνευτικά σχήματα με τα οποία κατανοούν τον κόσμο. Έτσι, στην υποκατηγορία αυτή αναζητούνται αναφορές που προάγουν την ανάπτυξη της ικανότητας της κριτικής σκέψης.

π.χ. «την ανάπτυξη κριτικού, αναλυτικού, συνθετικού και δημιουργικού πνεύματος και διάθεσης για ενεργοποίηση και δημιουργία τόσο σε ατομικό όσο και σε συλλογικό επίπεδο». (Δ.Ε.Π.Π.Σ.:8)

4.ε) Ολιστική προσέγγιση πραγματικότητας-διαθεματικότητα: μια βασική δεξιότητα που πρέπει να αποκτήσουν οι μαθητές είναι η αντίληψη της γνώσης και της πραγματικότητας ως όλου. Η δεξιότητα αυτή αναπτύσσεται μέσω ολιστικών προσεγγίσεων της γνώσης, όπως υπαγορεύει η έννοια της διαθεματικότητας.

π.χ. «Η διαθεματική και ολιστική προσέγγιση της γνώσης είναι απαραίτητες για την ανάπτυξη της ικανότητας του μαθητή για μια πιο αποτελεσματική εξέταση θεμάτων και προβλημάτων της καθημερινής ζωής» (Δ.Ε.Π.Π.Σ.:9)

4.στ) Ενεργός συμμετοχή: στην υποκατηγορία αυτή αναζητούνται αναφορές που κάνουν λόγο για τον ενεργό ρόλο των πολιτών στην κοινωνική και πολιτική ζωή του εγγύς και απώτερου περιβάλλοντος.

π.χ. «ο μαθητής επιδιώκεται να μάθει να χειρίζεται όσο το δυνατόν καλύτερα την ελληνική γλώσσα: να την καταλαβαίνει, να την ομιλεί, να τη διαβάζει, να τη γράφει με άνεση, ώστε να συμμετέχει ενεργά στη σχολική και την ευρύτερη κοινωνία του» (Δ.Ε.Π.Π.Σ.:17)

4.ζ) Σύνδεση της γνώσης με εμπειρίες και βιώματα μαθητών: στην υποκατηγορία αυτή αναζητούνται αναφορές που φανερώνουν ότι οι εμπειρίες και τα βιώματα των μαθητών συνδέονται με τη σχολική γνώση και αξιοποιούνται στη διαδικασία της μάθησης.

π.χ. «Η επαφή με το περιβάλλον, όπου είναι απαραίτητο και δυνατό, διασφαλίζει άμεση πληροφόρηση που μπορεί να αξιοποιηθεί με ποικίλους τρόπους. Η επαφή αυτή συμβάλλει στην βιωματική προσέγγιση της γνώσης» (Δ.Ε.Π.Π.Σ.:11)



5)Ελλάδα και Έλληνες: σε αυτήν την κατηγορία διερευνάται ο τρόπος παρουσίασης της Ελλάδας και των Ελλήνων μέσα στο εκπαιδευτικό πακέτο, σε μια προσπάθεια να διερευνηθεί αν ο τρόπος παρουσίασης βοηθά τους γηγενείς μαθητές να σταθούν κριτικά απέναντι στο πολιτισμό τους και οι αλλοδαποί να αποκτήσουν μια αντικειμενική εικόνα για τη χώρα υποδοχής τους.

5.α) Αλληλεπίδραση του ελληνικού πολιτισμού με τους άλλους πολιτισμούς: στην υποκατηγορία αυτή εντάσσονται τα θέματα που αναφέρονται στην επίδραση που άσκησε ο ελληνικός πολιτισμός στους άλλους πολιτισμούς. Επίσης, αναζητούνται αναφορές στην ενσωμάτωση ξένων στοιχείων στον ελληνικό πολιτισμό και στον τρόπο με τον οποίο αποτιμάται αυτή η εισροή ξένων πολιτισμικών στοιχείων.

π.χ. *«Να συγκρίνουν βασικά στοιχεία της πολιτιστικής κληρονομιάς τους με στοιχεία πολιτισμών άλλων χωρών-μελών της Ε.Ε. και τρίτων χωρών και να αντιληφθούν την προσφορά του ελληνικού πνεύματος στον πολιτισμό»*(Δ.Ε.Π.Π.Σ.:310)

5.β) Η εικόνα της Ελλάδας και των Ελλήνων:η υποκατηγορία αυτή αναζητεί τις αναφορές που συνθέτουν την εικόνα της Ελλάδας και των Ελλήνων.

π.χ. *«Να εκτιμήσουν την αξία της ελληνικής γλώσσας ως εκφραστικού οργάνου για τη δημιουργία πολιτιστικών επιτευγμάτων υψηλής στάθμης και τη διαχρονική πορεία της στη μακραίωνη ιστορία του ελληνισμού»*(Δ.Ε.Π.Π.Σ.:196)

6)Εθνική, πολιτισμική και ευρωπαϊκή ταυτότητα: σκοπός αυτής της κατηγορίας είναι ανιχνεύσει, κυρίως σε επίπεδο σκοποθεσίας, αν εκτός από την ανάπτυξη της εθνικής ταυτότητας των μαθητών, προωθείται και η ανάπτυξη της πολιτισμικής και ευρωπαϊκής ταυτότητάς τους.

π.χ. *«Για την επίτευξη αρμονικής κοινωνικής ένταξης και συμβίωσης, είναι απαραίτητο κάθε άτομο να διατηρεί την εθνική και πολιτισμική του ταυτότητα μέσα από την ανάπτυξη της εθνικής, πολιτιστικής, γλωσσικής και θρησκευτικής αγωγής»* (Δ.Ε.Π.Π.Σ.:4)

7) Οι μειονοτικές ομάδες μέσα στο εκπαιδευτικό πακέτο: στην κατηγορία αυτή αναζητούνται αναφορές στις μειονότητες που ζουν στο πλαίσιο της ελληνικής κοινωνίας, ώστε να διερευνηθεί αν οι «άλλοι» μαθητές μπορούν να εντοπίσουν στοιχεία για την πολιτισμική τους ομάδα ή το πολιτισμικό τους κεφάλαιο μέσα στο



εκπαιδευτικό πακέτο.

π.χ. «Λέξεις και φράσεις σε διαφορετικές γλώσσες. Σε τάξεις με αλλοδαπούς μαθητές, δημιουργούνται ανομοιογενείς ομάδες μαθητών, οι οποίοι με τη βοήθεια των οικογενειών τις αναζητούν λέξεις με κοινές ρίζες, τρόπους διατύπωσης ευχών με τυχόν συντακτική ή νοηματική αντιστοιχία, παροιμίες με ανάλογο περιεχόμενο, κοινά έθιμα, ή παρόμοιους θρύλους, σχολιάζοντας τις ομοιότητες και τις διαφορές»(Δ.Ε.Π.Π.Σ.:41)

8) Διεθνείς σχέσεις: δεδομένου ότι τα τελευταία χρόνια η αλληλεξάρτηση των κρατών γίνεται ολοένα και πιο έντονη και επικρατούν παγκοσμίως υπερεθνικά σχήματα, η κατηγορία αυτή επιχειρεί να εντοπίσει αναφορές που βοηθούν τους μαθητές να κατανοήσουν τη σημασία των αλληλεξαρτήσεων σε επίπεδο κρατών και Διεθνών Οργανισμών για τη διατήρηση της ειρήνης και την επίλυση των παγκόσμιων προβλημάτων, αλλά και αναφορές που αναδεικνύουν τις αρνητικές συνέπειες αυτής της αλληλεξάρτησης.

π.χ. «Σκοποί και δραστηριότητες που προωθούν τη δημοκρατία, την ειρήνη, την κοινωνική αλληλεγγύη και την οικονομική συνεργασία σε διακρατικές συνεργασίες (ΝΑΤΟ, ΟΗΕ) και υπερεθνικές οργανώσεις»(Δ.Ε.Π.Π.Σ.:238)

9) Παράγοντες που διαμόρφωσαν το προφίλ των σύγχρονων δυτικών κοινωνιών: στην κατηγορία αυτή εντάσσονται οι αναφορές που σκιαγραφούν το προφίλ των σημερινών δυτικών κοινωνιών, προκειμένου να καταστεί κατανοητή στους μαθητές η πολυπλοκότητα που χαρακτηρίζει το σημερινό κόσμο.

π.χ.«Ταυτόχρονα, τα φαινόμενα της διεθνοποίησης του πολιτισμού και της παγκοσμιοποίησης της οικονομίας, σε συνδυασμό με τη «μείωση» των αποστάσεων συντελούν στη δημιουργία κοινωνικού περιβάλλοντος με ποικιλία πολιτισμικών, γλωσσικών, εθνοτικών και κοινωνικοοικονομικών χαρακτηριστικών»(Δ.Ε.Π.Π.Σ.:2)

9.α) Έθνος και εθνικισμός: η υποκατηγορία αυτή στοχεύει να καταδείξει τις συνθήκες που οδήγησαν στην αφύπνιση της εθνικής συνείδησης των λαών και στη δημιουργία των πρώτων εθνικών κρατών, με απώτερο στόχο οι μαθητές να αντιληφθούν τα έθνη- κράτη ως μη φυσικές οντότητες. Η κατανόηση από τους μαθητές της σημασίας των όρων «έθνος», «πατρίδα», «εθνικό κράτος» αποτελεί απαραίτητη προϋπόθεση, προκειμένου να μπορέσουν να αντιπαραβάλουν τις παραπάνω έννοιες με το φαινόμενο του εθνικισμού.

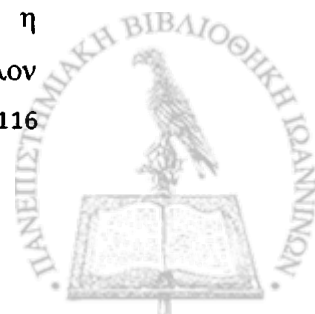


π.χ. «Να αποκτήσουν εθνική συνείδηση, αγάπη για τη χώρα τους» (Δ.Ε.Π.Π.Σ.:188)

2.1. Επιλεκτική ανάλυση στοιχείων διαπολιτισμικής προσέγγισης στο Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης

Η μελέτη του Δ.Ε.Π.Π.Σ. ως προς την ύπαρξη στοιχείων εφαρμογής της διαπολιτισμικής προσέγγισης ξεκινά από το εισαγωγικό σημείωμα του Προέδρου του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου, Αλαχιώτη Σταμάτη, ο οποίος αναφερόμενος στην κοινωνία της γνώσης και της πληροφορίας, στην παγκοσμιοποίηση, στην πολυπολιτισμικότητα, αλλά και στην ανταγωνιστικότητα, σκιαγραφεί τη νέα κοινωνική πραγματικότητα που καθιστά αναγκαίο τον επαναπροσδιορισμό του ρόλου του σχολείου. Στο πλαίσιο αυτό, ως στόχος του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου, αναδεικνύεται η προώθηση των απαιτούμενων αλλαγών που θα εξασφαλίσουν την «ποιότητα στην εκπαίδευση». Με άλλα λόγια η σύνταξη του Δ.Ε.Π.Π.Σ. και των Α.Π.Σ. εντάσσεται στο πλαίσιο των απαραίτητων αλλαγών που πρέπει να προωθηθούν, προκειμένου το ελληνικό σχολείο να εντάξει ομαλά όλους τους μαθητές στο νέο παγκοσμιοποιημένο περιβάλλον παράλληλα με την υιοθέτηση μιας στρατηγικής η οποία θα «πρέπει να εστιάζεται στη διατήρηση της εθνικής ταυτότητας και της πολιτιστικής μας κληρονομιάς, καλλιεργώντας παράλληλα και την ταυτότητα του Ευρωπαίου πολίτη» όπως επίσης «να πλαισιώνεται από σχεδιασμούς και πρακτικές που επεκτείνονται και διασφαλίζουν την ισότητα ευκαιριών των δύο φύλων, των ομάδων ατόμων με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες και ικανότητες, των ομάδων με ιδιαίτερα πολιτισμικά και γλωσσικά χαρακτηριστικά, και τη βελτιστοποίηση κάθε ποιοτικής δυνατότητας του εκπαιδευτικού συστήματος» (Εισαγωγικό Σημείωμα Προέδρου Π.Ι., <http://www.pi-schools.gr/download/programs/depps/prologos.pdf>). Στο τέλος της εισαγωγής του ο Αλαχιώτης αναφέρεται ρητά στη σύγκλιση της σκοποθεσίας του Δ.Ε.Π.Π.Σ. και των Α.Π.Σ. με τις επιταγές της Ευρωπαϊκής Ένωσης.

Στο Γενικό Μέρος που ακολουθεί τον Πρόλογο του Προέδρου του Π.Ι., στην εισαγωγή του, οι σχεδιαστές του προγράμματος αναφέρουν ότι η διεθνοποίηση, η παγκοσμιοποίηση της οικονομίας και «η μείωση των αποστάσεων», που μάλλον



αποτελεί αναφορά στο φαινόμενο της μετανάστευσης και γενικά της μετακίνησης πληθυσμών για διάφορους λόγους, με τη δημιουργία κοινωνιών που φέρουν ποικιλία πολιτισμικών, γλωσσικών, εθνικών και κοινωνικοοικονομικών χαρακτηριστικών, αποτελούν το μοχλό ανάγκης «να ελαχιστοποιηθεί αφενός το πιθανό ενδεχόμενο της επιβολής ενός μονοδιάστατου πολιτισμικού μοντέλου και αφετέρου η ενίσχυση φαινομένων ξενοφοβίας και ρατσισμού» (Δ.Ε.Π.Π.Σ.:2). Η αναφορά αυτή αποτελεί σαφή υπονόηση προς μια πολυπολιτισμική προσέγγιση, αν και δεν υπάρχει σαφής δήλωση, τουλάχιστον σε αυτό το σημείο προς μια τέτοια πολιτική.

Οι αναφερόμενες εν συντομία κοινωνικές, πολιτικές, οικονομικές και πολιτισμικές συνθήκες που έχουν διαμορφώσει το προφίλ της σύγχρονης πραγματικότητας δηλώνουν την ανάγκη «διαμόρφωσης ενός εκπαιδευτικού συστήματος το οποίο θα ανταποκρίνεται στη δυναμική των καιρών και θα απαντά στις προκλήσεις της εποχής μας» (Δ.Ε.Π.Π.Σ.:2).

Σύμφωνα με τους συντάκτες του Δ.Ε.Π.Π.Σ., το σχολείο, ακολουθώντας και τον προσανατολισμό της Ευρωπαϊκής Ένωσης για την εκπαίδευση, οφείλει να παρέχει σε όλους τους μαθητές ίσες ευκαιρίες μάθησης, ώστε να αναπτύσσουν ολόπλευρα την προσωπικότητά τους, να καλλιεργήσουν την κριτική τους ικανότητα, να αναπτύσσουν την εθνική και ευρωπαϊκή τους συνείδηση, αλλά και να δημιουργήσει συνθήκες δια βίου μάθησης.

Επιπρόσθετα, γίνεται αναφορά στην επιδίωξη της ανάπτυξης του μαθητή μέσα από τη συγκρότηση και αποδοχή κοινών αξιών και σεβασμού σε ένα κλίμα δημοκρατικότητας, ελευθερίας και συνεργασίας. Η απαλλαγή από θρησκευτικές και πολιτισμικές προκαταλήψεις, η παροχή ίσων ευκαιριών και η καλλιέργεια της ταυτότητας του ευρωπαίου πολίτη διατυπώνονται ξεκάθαρα στο εισαγωγικό σημείωμα του Δ.Ε.Π.Π.Σ. ως αρχές οι οποίες πρέπει να προωθηθούν μέσα από το εκπαιδευτικό πρόγραμμα. Συγκεκριμένα αναφέρονται η ανάγκη καλλιέργειας ενός κλίματος με «... θετική διάθεση για συνεργασία και αυτενέργεια» διαμόρφωσης «...προσωπικότητα υπεύθυνη, δημοκρατική και ελεύθερη, με κοινωνικές και ανθρωπιστικές αρχές, χωρίς θρησκευτικές και πολιτισμικές προκαταλήψεις», « η ανάπτυξη πνεύματος συνεργασίας και συλλογικότητας. «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, που πλαισιώνουν τον κοινό μελλοντικό σκοπό της *Ευρωπαϊκής Εκπαίδευσης*» (Δ.Ε.Π.Π.Σ.:2). Τα παραπάνω αποτελούν και στόχο της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης και πρέπει να είναι αποτέλεσμα ενεργητικής διαπραγμάτευσης των μελών των ομάδων.

Το ίδιο σύστημα αξιών φαίνεται να εξυπηρετείται και από τον άξονα της εκπαίδευσης που αναφέρεται στην εξασφάλιση ίσων ευκαιριών και δυνατοτήτων μάθησης για όλους τους μαθητές όταν σκοπό της αποτελεί η άμβλυνση κοινωνικών ανισοτήτων. Οι δημιουργοί του Δ.Ε.Π.Π.Σ., συγκεκριμένα, ορίζουν ότι «η *ισότητα στην παρεχόμενη σχολική εκπαίδευση* πρέπει να εξασφαλίζεται για όλους τους μαθητές και ιδιαίτερα για αυτούς που ανήκουν σε *‘μειονότητες’*» (Δ.Ε.Π.Π.Σ.:3).

Υπό το πρίσμα των παγκόσμιων κοινωνικών, οικονομικών, τεχνολογικών και πολιτικών αλλαγών, κρίνεται απαραίτητη η ανάπτυξη δεξιοτήτων επικοινωνίας, συνεργασίας και συμμετοχής ατόμων που προέρχονται από διαφορετικά περιβάλλοντα, με σεβασμό στην κάθε είδους ετερότητα καθώς η νέα πραγματικότητα «...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» και απαιτείται «...η ανάπτυξη της ικανότητας «επικοινωνίας» με το κοινωνικό του περιβάλλον, τόσο μέσα από τη γνώση της μητρικής του γλώσσας, αλλά και άλλων γλωσσών» (Δ.Ε.Π.Π.Σ.:4) παράλληλα με την πληροφόρηση για την ιστορία, την πολιτισμική παράδοση και άλλων εθνικών, θρησκευτικών και πολιτισμικών ομάδων. «*Ταυτόχρονα, όμως, πρέπει να διατηρεί [το άτομο] την εθνική και πολιτισμική του ταυτότητα μέσα από την ανάπτυξη της εθνικής, πολιτιστικής, γλωσσικής και θρησκευτικής αγωγής*» (Δ.Ε.Π.Π.Σ.:4). Απουσιάζει βέβαια σε αυτό το σημείο η έννοια της διάδρασης των διαφορετικών ομάδων ώστε ο σεβασμός να ξεπεράσει τα όρια της ανοχής και της ευχαρίστησης της διαφοράς και να οικοδομήσει όχι μόνο την κατανόηση αλλά και τη μεταμόρφωση της κυρίαρχης κουλτούρας, να υπάρχει, δηλαδή, ο στόχος της πραγματικής διάδρασης των πολιτισμών που έρχονται σε επαφή.

Ο ρόλος του σχολείου στην προαγωγή αρχών και αξιών για το σεβασμό του «άλλου», της ανθρώπινης αξιοπρέπειας, την ελευθερία και την ειρήνη, δηλώνεται ξεκάθαρα στον άξονα περί ευαισθητοποίησης των μαθητών σε αντίστοιχα θέματα στα πλαίσια της εκπαιδευτικής διαδικασίας αφού «το σχολείο πρέπει να αποτελεί χώρο υποδεγματοκής εφαρμογής των αρχών των ανθρώπινων δικαιωμάτων, όπως είναι ο



σεβασμός στον άλλο, η διασφάλιση της αξιοπρέπειας του κάθε ατόμου, η ελευθερία από κάθε μορφής διάκριση, η ελευθερία σκέψης και έκφρασης, η συμμετοχή και συνεργασία» (Δ.Ε.Π.Π.Σ.:5).

Τέλος στο Γενικό Μέρος αναφέρεται ότι μέσα από τους επιδιωκόμενους σκοπούς και τις αξίες που προωθούνται από τη σχολική εκπαίδευση «*οι μαθητές και αυριανοί πολίτες ενστερνίζονται την αξία της εθνικής ανεξαρτησίας, αναγνωρίζοντας ταυτόχρονα το ίδιο δικαίωμα σε όλους τους λαούς, όπως και τις αξίες της διεθνούς ειρήνης, της ασφάλειας και της συνεργασίας*» καθώς και «*...να μπορούν να προσεγγίσουν με σεβασμό και χωρίς προκαταλήψεις, στερεότυπα και φανατισμούς, τις θρησκευτικές πεποιθήσεις και παραδόσεις τόσο τις δικές τους όσο και των άλλων*» (Δ.Ε.Π.Π.Σ.:5).

Προχωρώντας στην αξιολόγηση του περιεχομένου του Δ.Ε.Π.Π.Σ. για το νηπιαγωγείο διαπιστώνουμε ότι στις βασικές αρχές του, δηλώνεται η επιδίωξη του προγράμματος «*να θέτει ρεαλιστικούς στόχους και να λαμβάνει υπόψη τις ανάγκες, τα ενδιαφέροντα και τις ικανότητες των παιδιών αυτής της ηλικίας*», «*να προσαρμόζεται με ευελιξία στις ανάγκες, στις ικανότητες και στις κλίσεις του κάθε παιδιού και να εξασφαλίζει την ενεργητική συμμετοχή όλων των παιδιών, όπως είναι π.χ. τα παιδιά με ειδικές ανάγκες ή τα παιδιά με ιδιαίτερες ικανότητες*», «*να παρέχει ευκαιρίες για τη στήριξη της πολιτισμικής ταυτότητας και της γλώσσας όλων των παιδιών*», «*να βασίζεται στις προϋπάρχουσες γνώσεις και εμπειρίες και να συνδέει τη γνώση με την καθημερινή πρακτική στο σχολείο*». «*να ενισχύει την αλληλεπίδραση των παιδιών μεταξύ τους, τη συνεργασία με τους γονείς και τους εκπαιδευτικούς των άλλων βαθμίδων και γενικά το άνοιγμα του Νηπιαγωγείου στην ευρύτερη κοινωνία*», στοιχείων, τα οποία κατά μια έννοια επιδιώκονται ,και μπορούν να συντελέσουν στην προώθηση μιας διαπολιτισμικής ιδέας στο εκπαιδευτικό πρόγραμμα (Δ.Ε.Π.Π.Σ.:586-587).

Στο Δ.Ε.Π.Π.Σ. στο πεδίο της γλώσσας υποστηρίζεται ότι η γνώση και η γλώσσα οικοδομούνται σταδιακά και ο στόχος είναι τα παιδιά να εξοικειωθούν με καινούργιο λεξιλόγιο, να μπορούν να περιγράφουν , να εξηγούν , να συμμετέχουν στις συζητήσεις (Δ.Ε.Π.Π.Σ.:587). Στο Π.Σ. εμπεριέχεται ένας ενδεικτικός τρόπος προσέγγισης του τομέα της γλώσσας ώστε οι εκπαιδευτικοί να το χρησιμοποιήσουν ανάλογα και να το διαμορφώνουν στο δικό τους σχολικό-ταξικό περιβάλλον



Η μελέτη του περιβάλλοντος, ως θεματική ενότητα, περιλαμβάνει δυο κλάδους, το φυσικό και το ανθρωπογενές περιβάλλον. Στην κατηγορία αυτή διατυπώνεται σαφώς ότι θα πρέπει να λαμβάνεται υπ' όψη η πολυπλοκότητα του κοινωνικού και πολιτισμικού πλαισίου μέσα στο οποίο κατοικεί κάθε παιδί και να αξιοποιούνται οι εμπειρίες και οι πολιτισμικές καταβολές τους αναλόγως από τον εκπαιδευτικό. Στόχος της αγωγής του παιδιού σε σχέση με το περιβάλλον του είναι η ανάπτυξη της αυτοεκτίμησής του, η συνειδητοποίηση της μοναδικότητάς του και η καλλιέργεια του σεβασμού του άλλου : *«Τα παιδιά στο Νηπιαγωγείο θα πρέπει να αναπτύσσουν την αυτοεκτίμησή τους, τις βασικές ικανότητες συνεργασίας και ταυτόχρονα να συνειδητοποιούν τη μοναδικότητά τους και να εντοπίζουν τις ομοιότητές και τις διαφορές τους με τους άλλους και να τις σέβονται. Θα πρέπει, επίσης, να καταστούν ικανά να περιγράφουν το άμεσο περιβάλλον τους και να γνωρίζουν τις βασικές διαφορές ανάμεσα σ' αυτό και σε άλλα ευρύτερα περιβάλλοντα μέσα από συγκρίσεις που ενθαρρύνονται να πραγματοποιούν.»* (Δ.Ε.Π.Π.Σ.:600).

Τα παιδιά μέσω δραστηριοτήτων, όπως προτείνονται στο Δ.Ε.Π.Π.Σ., θα μπορέσουν να αντιληφθούν τις ομοιότητες και διαφορές, να ανταλλάξουν εμπειρίες, να μάθουν τον τρόπο ζωής, τη μουσική, τα φαγητά και τις συνήθειες των άλλων (Δ.Ε.Π.Π.Σ.:600-601). Με την συνεργασία και τη διαρκή αλληλεπίδραση θα εξοικειωθούν με το διαφορετικό και θα παροτρύνονται να αποδεχθούν και να σέβονται τις διαφορετικές γλώσσες, πολιτισμούς και θρησκείες των άλλων παιδιών.

Παράλληλα με την καλλιέργεια της μουσικής και της εικαστικής τέχνης σε συνδυασμό με το ελεύθερο παιχνίδι, κρίνεται ότι ενισχύεται η πολυμορφία και η συναναστροφή με το διαφορετικό, αφήνοντας έτσι περιθώριο σε κάθε παιδί να εκφραστεί με το δικό του ξεχωριστό τρόπο. Συγκεκριμένα αναφέρεται ότι τα παιδιά *«Ενθαρρύνονται να ανταλλάσσουν εμπειρίες, να μαθαίνουν για τον τρόπο ζωής των άλλων (π.χ. ετοιμάζουν μια γιορτή στο Νηπιαγωγείο με φαγητά άλλων χωρών, ακούν μουσική διαφόρων χωρών κ.ά.). Παροτρύνονται να αποδέχονται ανθρώπους με διαφορετικές γλωσσικές, πολιτιστικές ή θρησκευτικές καταβολές, να συνεργάζονται και να οικοδομούν δεσμούς φιλίας μαζί τους. Ευαισθητοποιούνται μέσα από συζητήσεις, λογοτεχνικά κείμενα ή ιδιαίτερες ανάγκες κάποιων ανθρώπων»* (Δ.Ε.Π.Π.Σ.:600-601).

Στην επεξεργασία του Δ.Ε.Π.Π.Σ. κάθε γνωστικού αντικείμενου για το Δημοτικό, εντοπίζουμε μια σειρά από στόχους και επιδιώξεις των σχεδιαστών του προγράμματος, ώστε να καλυφθούν οι ανάγκες της σύγχρονης πολυπολιτισμικής



τάξης και η καλλιέργεια μελλοντικών πολιτών σύμφωνα με αρχές και αξίες σεβασμού, κατανόησης, αποδοχής, συνεργασίας και αλληλεγγύης προς όλους, χωρίς προκαταλήψεις και στερεοτυπικές αντιλήψεις.

Στο Δ.Ε.Π.Π.Σ. της ελληνικής γλώσσας τονίζεται ο ρόλος της γλώσσας «ως εργαλείο» και «ως φορέα πολιτισμού» καθώς και «ως μέσο δράσης και αλληλεπίδρασης των ανθρώπων» (Δ.Ε.Π.Π.Σ.:14). Η επικοινωνία, άλλωστε, αποτελεί τον πιο σημαντικό παράγοντα για τη δημιουργία σχέσεων συνεργασίας και για την συναναστροφή των ατόμων μιας κοινωνία. Το πρόγραμμα υποστηρίζει και τη σημασία της γλώσσας, ως στοιχείο εθνικής ταυτότητας, και παράλληλα «...με δεδομένο το πολυπολιτισμικό στοιχείο της σύγχρονης ελληνικής κοινωνίας, η γλώσσα προτείνεται ως μέσο ένταξης των αλλοδαπών στην κοινωνία αυτή» (Δ.Ε.Π.Π.Σ.: 14).

Η προσέγγιση εννοιών όπως της ελευθερίας, της εθνικής ανεξαρτησίας, της δημοκρατίας, της συνεργασίας, της ειρήνης και της συνύπαρξης των λαών με τη δημιουργία κοινών δεσμών, πραγματοποιείται πιο έντονα στο Δ.Ε.Π.Π.Σ. της Ιστορίας (Δ.Ε.Π.Π.Σ.:184). Στους γενικούς και ειδικούς στόχους του προγράμματος της Ιστορίας υπάρχει σαφής η πρόθεση των σχεδιαστών, ώστε μέσα από τη διδασκαλία του μαθήματος της Ιστορίας, οι μαθητές να μάθουν « να σέβονται τις παραδόσεις, τις πεποιθήσεις, τις ιδέες των άλλων» . «...να αποδέχονται το δικαίωμα της ανεξιθρησκίας», «να σέβονται τον πολιτισμό και τις παραδόσεις όλων των εποχών και όλων των λαών» και « να διαμορφώσουν θετική στάση για αυτά» (Δ.Ε.Π.Π.Σ.:185). Παράλληλα, στοχεύουν στο να αντιληφθούν όλοι οι μαθητές τη σημασία της συνεργασίας των λαών και της προστασίας των ανθρωπίνων δικαιωμάτων, τις συνέπειες που μπορεί να επιφέρει η ύπαρξη άναρχων και εμπόλεμων καταστάσεων καθώς και η μη εκτίμηση της σημασίας των δικαιωμάτων όλων των ατόμων (Δ.Ε.Π.Π.Σ.:185).

Η καλλιέργεια οικουμενικών και πανανθρώπινων αξιών τονίζεται τόσο στα πλαίσια του Δ.Ε.Π.Π.Σ των Θρησκευτικών όσο και της Μελέτης Περιβάλλοντος . Η ευαισθητοποίηση των μαθητών προς τους συμμαθητές με «*ιδιαίτερα ατομικά και πολιτισμικά χαρακτηριστικά*» (Δ.Ε.Π.Π.Σ.:307), καθώς και η εκτίμηση και ο σεβασμός των παραδόσεων άλλων πολιτισμών που προωθούνται από τους στόχους του Δ.Ε.Π.Π.Σ. της Μελέτης Περιβάλλοντος, αντανakλούν μια διαπολιτισμική προσέγγιση των σχεδιαστών απέναντι στο σχολικό και ευρύτερο κοινωνικό περιβάλλον των μαθητών (Δ.Ε.Π.Π.Σ.:311). Μάλιστα, οι μαθητές καλούνται να



εντοπίσουν και να συγκρίνουν στοιχεία του πολιτισμού τους με στοιχεία πολιτισμών άλλων χωρών-μελών της Ε.Ε. και τρίτων χωρών (Δ.Ε.Π.Π.Σ.:310), ώστε να έρθουν σε επαφή με άλλες κουλτούρες και πολιτισμούς. Το ίδιο επιδιώκεται και σύμφωνα με το Δ.Ε.Π.Π.Σ. της Γεωγραφίας όπου εκτός από την αναγνώριση της ανάγκης για παγκόσμια συνεργασία και κατανόηση, καλούνται «να διακρίνουν ορισμένες πολιτιστικές διαφορές των ανθρώπων (φυλές, γλώσσες, θρησκείες) και τη σημασία τους στη διαμόρφωση του πολιτιστικού πλούτου της ανθρωπότητας» (ΦΕΚ 1196/26-8-03 :1651)

Η ανάπτυξη στάσεων και συμπεριφορών που θα επιτρέψουν στους μαθητές και αυριανούς πολίτες «να ενταχθούν ομαλά και δημιουργικά στο φυσικό και κοινωνικό - πολιτισμικό περιβάλλον της χώρας τους» (ΦΕΚ 1196/26-8-03 :16509) με την παράλληλη υιοθέτηση αρετών όπως αυτή της τιμιότητας και της δικαιοσύνης, την ανάπτυξη της ομαδικότητας, της συνεργασίας, του σεβασμού. (Δ.Ε.Π.Π.Σ.:559) και την συνεχή ενίσχυση της θέλησης, της υπομονής και της επιμονής (Δ.Ε.Π.Π.Σ.:560), αποτελούν στοιχεία τα οποία θα συντελέσουν στη διαμόρφωση προσωπικοτήτων με ισχυρές βάσεις και ανοιχτό πνεύμα.

Η πολυπολιτισμικότητα είναι ένας από τους τρεις άξονες²⁹ πάνω στους οποίους είναι δομημένο το Δ.Ε.Π.Π.Σ. των Ξένων Γλωσσών. Στο σκοπό της διδασκαλίας των ξένων γλωσσών διατυπώνεται ξεκάθαρα η επιδίωξη του προγράμματος στο να αποκτήσουν οι μαθητές την ικανότητα «...να επικοινωνούν σε διαφορετικά γλωσσικά και πολιτισμικά περιβάλλοντα» (Δ.Ε.Π.Π.Σ.:353).

Η επαφή τους με τις ξένες γλώσσες θα τους δώσει την δυνατότητα « να εξοικειώνονται με την έννοια της πολυπολιτισμικότητας αξιοποιώντας τη διαφορετικότητα (γλωσσική και πολιτισμική)» και να μπορέσουν με αυτό τον τρόπο να κατανοήσουν τις «διαφορετικές κοινωνικές συμπεριφορές» (Δ.Ε.Π.Π.Σ.:354). Η διαμόρφωση πολυπολιτισμικής συνείδησης θα τους οδηγήσει στην ανάπτυξη μιας «διαπολιτισμικής επικοινωνιακής ικανότητας», με σεβασμό και αποδοχή της διαφορετικότητας του «άλλου» (Δ.Ε.Π.Π.Σ.:354),

Η πρόθεση των σχεδιαστών του Δ.Ε.Π.Π.Σ. για τον εμπλουτισμό του προγράμματος με τη φιλοσοφία και τις επιδιώξεις ενός διαπολιτισμικού

²⁹ Οι τρεις άξονες, βάσει των οποίων είναι δομημένο το Δ.Ε.Π.Π.Σ. Ξένων Γλωσσών είναι ο εγγραμματισμός, η πολυγλωσσία και η πολυπολιτισμικότητα (Δ.Ε.Π.Π.Σ.:353).



προγράμματος, διατυπώνεται ιδιαίτερα έντονα στο Δ.Ε.Π.Π.Σ. της Κοινωνικής και Πολιτικής Αγωγής.

Οι μαθητές, μέσα από τη διδασκαλία του συγκεκριμένου γνωστικού αντικείμενου, έρχονται σε επαφή και κατανοούν τις οικουμενικές και διαχρονικές αξίες της ανθρώπινης κοινωνίας, διαπραγματεύονται θέματα σχετικά με την ισότητα, τη δικαιοσύνη την ελευθερία και τα ανθρώπινα δικαιώματα, αποκτώντας έτσι δεξιότητες απαραίτητες τόσο στην καθημερινή σχολική τους ζωή όσο και στην μελλοντική κοινωνική τους ζωή ως ενεργοί πολίτες (Δ.Ε.Π.Π.Σ.:230).

Σκοπός της διδασκαλίας της Κοινωνικής και Πολιτικής Αγωγής είναι «η πολιτισμική ανάπτυξη, με την ενίσχυση της εθνικής και πολιτισμικής ταυτότητας των μαθητών, τη συνειδητοποίηση της φύσης και του ρόλου των διαφόρων ομάδων στις οποίες ανήκουν, και την αποδοχή της διαφορετικότητας και του πλουραλισμού» καθώς και «η καλλιέργεια των κοινωνικών σχέσεων και της κοινωνικής συνοχής, της ατομικής ευθύνης και της κοινωνικής αλληλεγγύης» (Δ.Ε.Π.Π.Σ.:230).

Οι μαθητές θα μπορέσουν να επεξεργαστούν μια θεματολογία μέσω τις οποίας θα καταστούν ικανοί «να υιοθετήσουν θετικές στάσεις για τους διαφορετικούς λαούς και τις διάφορες ομάδες που ζουν στη χώρα μας», «να σέβονται και να εκτιμούν τις παραδόσεις, τις πεποιθήσεις, τις ιδέες των άλλων» (Δ.Ε.Π.Π.Σ.:233) και «να αντιληφθούν ότι η πολυπολιτισμικότητα επηρεάζει την κοινωνία μας και ότι η αναγνώριση και ο σεβασμός των ανθρωπίνων δικαιωμάτων αποτελούν προϋπόθεση για την αρμονική συμβίωση» (Δ.Ε.Π.Π.Σ.:234).

Ως πολίτες της Ευρωπαϊκής Κοινότητας καλούνται «να αναγνωρίσουν τη σημασία και το ρόλο της Ε.Ε. στο διεθνή χώρο και κυρίως για τη διεθνή συνεργασία και ειρήνη» (Δ.Ε.Π.Π.Σ.:234) και να κατανοήσουν τη σημασία αυτών των παραμέτρων στην κοινωνική, οικονομική και πολιτισμική πρόοδο κάθε χώρας και κοινωνίας. Παράλληλα, στο πλαίσιο μια πολυπολιτισμικής Ευρώπης, οι μαθητές θα «αναπτύξουν θετική στάση απέναντι σε όλους τους Ευρωπαίους συμπολίτες τους και διάθεση για συνεργασία και αλληλεγγύη» (Δ.Ε.Π.Π.Σ.:234), αποδεχόμενοι την ετερότητα, το σεβασμό των ανθρωπίνων δικαιωμάτων και «τη σημασία της διαφύλαξης των πολιτισμικών ιδιαιτεροτήτων των λαών,...., ως προϋπόθεση για ειρηνική, δημοκρατική και ισότιμη συνύπαρξη των χωρών – μελών» (Δ.Ε.Π.Π.Σ.:234)

Η επαφή με άλλους πολιτισμούς και αντιλήψεις προωθείται και μέσω του Δ.Ε.Π.Π.Σ. των Εικαστικών και του Θεάτρου, όπου οι μαθητές μελετώντας έργα



τέχνης και άλλα καλλιτεχνικά - πολιτιστικά επιτεύγματα, θα γνωρίσουν τόσο τις αξίες και τις ιδέες του πολιτισμού τους όσο και άλλων (Δ.Ε.Π.Π.Σ.:97,128).

Στο Δ.Ε.Π.Π.Σ. κάθε γνωστικού αντικειμένου αναφέρεται η ανάπτυξη διαφόρων ενδεικτικών δραστηριοτήτων μέσα από παιχνίδια ρόλων, ομαδικές και ερευνητικές εργασίες όπου τα παιδιά μαθαίνουν να συνεργάζονται, να εκφράζονται και να παρουσιάζουν τον εαυτό και το πολιτισμό τους αποκτώντας επαφή με τους «άλλους», όχι μόνο μέσω της διδασκαλίας αλλά και με το παιχνίδι.

Στα Προγράμματα Σχεδιασμού και Ανάπτυξης Διαθεματικών Δραστηριοτήτων διατυπώνονται, εξίσου όπως στο Δ.Ε.Π.Π.Σ., η ανάγκη «καλλιέργειας αξιών και δημιουργίας νέων προτύπων, στάσεων και συμπεριφορών» και «η παροχή ίσων ευκαιριών για την απόκτηση γνώσεων, δεξιοτήτων, αξιών και στάσεων...»(Δ.Ε.Π.Π.Σ.:641). Στα πλαίσια της Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης οι μαθητές θα διαπραγματευτούν ζητήματα περί ισότητας, κοινωνικών προβλημάτων καθώς και αυτών των μειονοτικών ομάδων, αναπτύσσοντας «θετικές στάσεις και συμπεριφορές για τους διαφορετικούς λαούς που ζουν και εργάζονται στη χώρα μας» (Δ.Ε.Π.Π.Σ.:644). Παράλληλα, στη θεματολογία και τα περιεχόμενα της Αγωγής Υγείας περιλαμβάνονται ζητήματα κοινωνικού αποκλεισμού, ίσων ευκαιριών, ρατσισμού και ισότητας (Δ.Ε.Π.Π.Σ.:624). Η ενίσχυση της αυτοεκτίμησης και της διαμόρφωσης ατομικής ταυτότητας αποτελεί και εδώ πρωταρχικό σκοπό.

2.2.Επιλεκτική ανάλυση στοιχείων διαπολιτισμικής προσέγγισης στο Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης

Στο Α.Π.Σ. του μαθήματος της Γλώσσας τονίζεται ο γενικός σκοπός της διδασκαλίας της σύμφωνα με τον οποίο «ο μαθητής επιδιώκεται να μάθει να χειρίζεται όσο το δυνατόν καλύτερα την ελληνική γλώσσα: να την καταλαβαίνει, να την ομιλεί, να τη διαβάσει, να τη γράφει με άνεση, ώστε να συμμετέχει ενεργά στη σχολική και την ευρύτερη κοινωνία του» (Δ.Ε.Π.Π.Σ.:17), κατανοώντας παράλληλα «τη θέση που κατέχει η γλώσσα, γενικά, στον πολιτισμό ενός λαού, τη σημασία της για τα έθνη, και να έρθει σε επαφή και με γλωσσικής υφής πολιτισμικά στοιχεία άλλων λαών» (Δ.Ε.Π.Π.Σ.:17). Ειδική αναφορά γίνεται για τον αλλοδαπό μαθητή, ο οποίος θα πρέπει «να βιώσει μέσα από τη γλώσσα τον ελληνικό πολιτισμό και να υιοθετήσει θετική στάση απέναντί του» ως μέλος της σχολικής τάξης (Δ.Ε.Π.Π.Σ.:18).



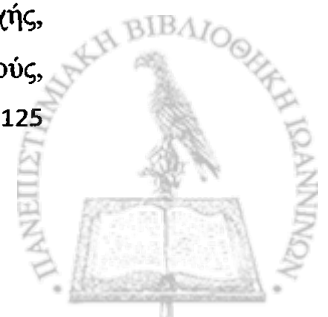
Αντίστοιχα, οι γηγενείς μαθητές, μέσα από τη διδασκαλία της γλώσσας θα μάθουν να εκτιμούν και να σέβονται τη γλώσσα του άλλου συμβιώνοντας με αλλόγλωσσους (Δ.Ε.Π.Π.Σ.:17).

Στα πλαίσια της Λογοτεχνίας και της προώθησης του γραπτού λόγου προτείνεται από τους σχεδιαστές του προγράμματος ως ενδεικτική δραστηριότητα η «αφήγηση από το δάσκαλο επιλεγμένων κειμένων των κυριότερων εκπροσώπων της ελληνικής παιδικής λογοτεχνίας, καθώς και παραμυθιών άλλων λαών (π.χ. παραμύθια των βαλκανικών λαών, παραμύθια από την Ευρώπη, παραμύθια από την Ασία)» (Δ.Ε.Π.Π.Σ.:30). Στα προτεινόμενα διαθεματικά σχέδια εργασίας του μαθήματος υπάρχει θέμα με λέξεις και φράσεις σε διαφορετικές γλώσσες όπου «σε τάξεις με αλλοδαπούς μαθητές, δημιουργούνται ανομοιογενείς ομάδες μαθητών, οι οποίοι με τη βοήθεια των οικογενειών τους αναζητούν λέξεις με κοινές ρίζες, τρόπους διατύπωσης ευχών με τυχόν συντακτική ή νοηματική αντιστοιχία, παροιμίες με ανάλογο περιεχόμενο, κοινά έθιμα, ή παρόμοιους θρύλους, σχολιάζοντας τις ομοιότητες και τις διαφορές» (Δ.Ε.Π.Π.Σ.:41).

Σημαντικός είναι και ο σχεδιασμός του μαθήματος της γλώσσας από τον ίδιο τον δάσκαλο, ο οποίος θα πρέπει πάντα να λαμβάνει υπόψη τη συμμετοχή μαθητών με «ιδιαίτερες εκπαιδευτικές ανάγκες» προσαρμόζοντας τη διδασκαλία και χρησιμοποιώντας εκείνα τα διδακτικά μέσα και τεχνικές, ώστε να διευκολυνθούν όλοι μαθητές (Δ.Ε.Π.Π.Σ.:44).

Στους ειδικούς σκοπούς του Α.Π.Σ. της Ιστορίας αναφέρονται η γνωριμία των μαθητών με «στοιχεία της Ιστορίας των άλλων πολιτισμών και λαών» και η ενημέρωσή τους «για τις κοινωνικές, πολιτισμικές, θρησκευτικές και εθνικές διαφοροποιήσεις των κοινωνιών» (Δ.Ε.Π.Π.Σ.:188). Έτσι οι μαθητές θα κατανοήσουν και θα αποδεχθούν «τις πολιτισμικές, θρησκευτικές ή άλλες διαφοροποιήσεις ως θεμελιώδες δικαίωμα των ανθρώπων σε μια δημοκρατική κοινωνία και ως θετικό παράγοντα της εξέλιξής της» (Δ.Ε.Π.Π.Σ.:188). Η απόκτηση εθνικής συνείδησης και διάθεση ειρηνικής συνύπαρξης και συνεργασίας αποτελεί στόχο της διδασκαλίας της Ιστορίας επιδιώκοντας παράλληλα την καλλιέργεια του σεβασμού του πολιτισμού όλων των λαών και ένα πνεύμα αλληλοκατανόησης (Δ.Ε.Π.Π.Σ.:188,210).

Στο Α.Π.Σ. της Γεωγραφίας, οι μαθητές θα ευαισθητοποιηθούν για τα σύγχρονα προβλήματα της ανθρωπότητας και θα αναπτύξουν στάσεις αποδοχής, κατανόησης, επικοινωνίας, συνεργασίας και αλληλεγγύης με τους άλλους λαούς,



(ΦΕΚ304/13-3-2003:4200), αναγνωρίζοντας τις πολιτισμικές διαφορές (ΦΕΚ304/13-3-2003:4209) και αποκτώντας θετική στάση και συμπεριφορά απέναντι στις «πολιτισμικές ιδιαιτερότητες των άλλων λαών» (ΦΕΚ304/13-3-2003:4210). Στα προτεινόμενα διαθεματικά σχέδια εργασίας, το θέμα «Τραγούδια ή μύθοι απ' όλο τον κόσμο» θα δώσει τη δυνατότητα στους μαθητές να εργαστούν ομαδικά και να μελετήσουν τον πολιτισμό και τη κουλτούρα διαφόρων λαών (ΦΕΚ304/13-3-2003:4211).

Στο Α.Π.Σ. της Κοινωνικής και Πολιτικής Αγωγής όλοι οι μαθητές θα «κατανοήσουν έννοιες, όπως είναι τα δικαιώματα του ανθρώπου, η δημοκρατία, η κοινωνική..., η ειρήνη και η διεθνής συνεργασία και κατανόηση...» και θα «καλλιεργήσουν το σεβασμό προς την ετερότητα» αναπτύσσοντας «πρακτικές αποδοχής της διαφορετικότητας» (Δ.Ε.Π.Π.Σ.:235). Η αναγνώριση από μέρους των μαθητών της ύπαρξης κοινών δικαιωμάτων για όλους τους λαούς της γης, η αναγκαιότητα διαφύλαξής τους και προώθησή τους υποστηρίζοντας και άλλες κοινωνικές ομάδες (Α.Μ.Ε.Α., μετανάστες, πρόσφυγες, γυναίκες κ.ά.) (Δ.Ε.Π.Π.Σ.:235) είναι στόχοι του μαθήματος με διαπολιτισμική προσέγγιση. Παράλληλα η ενασχόληση των παιδιών με θέματα ρατσισμού, ξενοφοβίας (Δ.Ε.Π.Π.Σ.:239) καθώς και η μελέτη των ομάδων που ζουν μέσα στα όρια του ελληνικού κράτους. (μειονότητες αλλοδαποί), των δικαιωμάτων και των υποχρεώσεών τους, των άλλων θρησκευμάτων στη χώρα μας και του δικαιώματος της ανεξιθρησκίας θα τα βοηθήσει να κατανοήσουν την πολυπολιτισμικότητα που χαρακτηρίζει πλέον την κοινωνία μας (Δ.Ε.Π.Π.Σ.:237,239).

Μέσα από τις ενδεικτικές δραστηριότητες του μαθήματος, οι μαθητές, θα ευαισθητοποιηθούν για τα παραπάνω ζητήματα διοργανώνοντας εκδηλώσεις και εκθέσεις «α) κατά του ρατσισμού και των φυλετικών διακρίσεων, β) για την ανάδειξη της ελληνικής και ξένης πολιτιστικής δημιουργίας» (Δ.Ε.Π.Π.Σ.: 239) και θα έρθουν σε επαφή με άλλους πολιτισμούς και παραδόσεις αναζητώντας και καταγράφοντας «παραμύθια, ήρωες κόμικς, παιχνίδια κ.ά. των κρατών – μελών της Ε.Ε»

Με το πρόγραμμα διδασκαλίας της Μελέτης Περιβάλλοντος θα καλλιεργηθεί η ευρωπαϊκή ιδέα (Δ.Ε.Π.Π.Σ.:311) και οι μαθητές θα γνωρίσουν πέρα από την πολιτιστική κληρονομιά της Ελλάδας, και «βασικά στοιχεία από την κληρονομιά άλλων χωρών της Ευρώπης κυρίως» (Δ.Ε.Π.Π.Σ.:330). Έτσι θα «αποκτήσουν



μεγαλύτερη εξοικείωση με τις χώρες της Ε.Ε». και θα ευαισθητοποιηθούν με τη «διαφορετικότητα των γλωσσικών και των πολιτιστικών στοιχείων» (Δ.Ε.Π.Π.Σ.:330).

Δραστηριότητες όπως: να «παρακολουθούν και συζητούν αποσπάσματα από λογοτεχνικά βιβλία που αφορούν οικογενειακές εκδηλώσεις του τόπου τους, αλλά και άλλων τόπων, με βάση τη διαπολιτισμική σύνθεση της τάξης τους» και να «παρατηρούν στο χάρτη της Ευρώπης τη λέξη π.χ. «γεια σου», γραμμένη, όπως ακριβώς τη λέει ένας μαθητής από κάθε χώρα της Ένωσης στη μητρική του γλώσσα, φέρνοντας την εθνική του ενδυμασία.» (Δ.Ε.Π.Π.Σ.:312), θα φέρουν τους μαθητές πιο κοντά στη διαπολιτισμική ιδέα.

Όπως δηλώνεται στο Α.Π.Σ. της Αγγλικής Γλώσσας, «Η διδασκαλία της αγγλικής, όπως και η διδασκαλία όλων των ζωντανών γλωσσών διέπεται από ένα πλαίσιο αρχών των οποίων τα βασικά συστατικά είναι ο εγγραμματισμός, η πολυγλωσσία και η πολυπολιτισμική διάσταση» (Δ.Ε.Π.Π.Σ.:354)

Η γλώσσα ως μέσο επικοινωνίας και φορέας πολιτισμού προωθεί την πολυπολιτισμικότητα. Συγκεκριμένα υποστηρίζεται από τους σχεδιαστές του προγράμματος ότι «η αγγλική γλώσσα, ως γλώσσα επικοινωνίας με φυσικούς ομιλητές αλλά και με άτομα άλλων εθνικοτήτων, θα φέρει τους έλληνες μαθητές σε επαφή με τον πολιτισμό αγγλόφωνων και μη αγγλόφωνων χωρών, άρα θα συμβάλει ουσιαστικά στη διαμόρφωση μιας πολυπολιτισμικής συνείδησης, η οποία κάνει οικείο, αποδεκτό και σεβαστό το διαφορετικό, το άλλο και το μακρινό, ενώ συγχρόνως διαπλάθει και ενισχύει με την ανάδειξη των ομοιοτήτων και των διαφορών τις αξίες που διαμορφώνουν την εθνική ταυτότητα» (Δ.Ε.Π.Π.Σ.:354). Σε αυτό το πλαίσιο οι μαθητές θα γνωρίσουν το πολιτιστικό περιβάλλον άλλων λαών, θα το κατανοήσουν και θα το σέβονται. (Δ.Ε.Π.Π.Σ.:366) αναγνωρίζοντας παράλληλα τις διαφορετικές κοινωνικές συμπεριφορές «ως ισότιμες και ισάξιες» με τις δικές τους (Δ.Ε.Π.Π.Σ.:366).

Η κατανόηση του «διαφορετικού» , των ίδιων δικαιωμάτων στη ζωή, στη μόρφωση και την ελευθερία και της συνύπαρξης , επιδιώκονται και μέσα από τη διδασκαλία των Θρησκευτικών (Δ.Ε.Π.Π.Σ.:142). Με την πληροφόρηση των μαθητών για την ισότητα όλων των ανεξαρτήτως χρώματος, φυλής, εθνικότητας (Δ.Ε.Π.Π.Σ.:142), θα καλλιεργήσουν «πνεύμα έμπρακτης αλληλεγγύης, ειρήνης και δικαιοσύνης, σεβασμού της θρησκευτικής ιδιαιτερότητας και συνύπαρξης με το «διαφορετικό» (Δ.Ε.Π.Π.Σ.:140).



Η έκφραση κάθε μορφής τέχνης αποτελεί εκδήλωση πολιτισμού, κουλτούρας και επικοινωνίας. Το θέατρο , η μουσική και τα εικαστικά στο πρόγραμμα της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης προσφέρουν στους μαθητές *«ίσες ευκαιρίες έκφρασης, συνεργασίας και συμμετοχής σε κοινή προσπάθεια, αξίες που αποτελούν τη βάση της δημοκρατία»* (Δ.Ε.Π.Π.Σ.:130). *«Το θέατρο, ως επικοινωνιακή δραστηριότητα, βοηθά τους μαθητές να κατανοήσουν το πλέγμα των κοινωνικών σχέσεων μέσα στο οποίο καλούνται και οι ίδιοι να συμβιώσουν. Τους βοηθά ακόμα να κοινωνικοποιηθούν και να ενταχθούν οργανικά στο ευρύτερο σύνολο, στο οποίο κάθε φορά ανήκουν (σχολείο, κοινωνία κτλ.)»*. (Δ.Ε.Π.Π.Σ.:130). Η θεατρική, μουσική και εικαστική καλλιέργεια των παιδιών θα τους δώσουν τη δυνατότητα να αναπτύξουν την προσωπικότητά τους, την αυτογνωσία τους (Δ.Ε.Π.Π.Σ.:340) και να γνωρίσουν μέσω αυτών των μορφών τέχνης τόσο ευρωπαϊκούς όσο και εξευρωπαϊκούς πολιτισμούς (Δ.Ε.Π.Π.Σ.:105).

Στο Α.Π.Σ. της Αγωγής Υγείας για τη ΣΤ τάξη του δηλώνεται ξεκάθαρα από τους σχεδιαστές η μελέτη και ενασχόληση των μαθητών με θεματικές που αφορούν διαφορετικούς τρόπους ζωής και συνήθειες, το πολυπολιτισμικό σχολείο, την ύπαρξη διαφορών ως παράγοντα συνύπαρξης και την *«αποδοχή του διαφορετικού γενικότερα»* (Δ.Ε.Π.Π.Σ.:629).

Η *«ανάπτυξη κοινωνικών και ψυχικών αρετών»* καθώς και *«ανάπτυξη της αυτοεκτίμησης και της θετικής αυτοαντίληψης και αυτοπεποίθησης και καλλιέργεια ελεύθερης και δημοκρατικής έκφρασης»* που διαπνέουν όλο το πρόγραμμα σπουδών, διατυπώνονται ρητά και στους στόχους του Α.Π.Σ. της Φυσικής Αγωγής (Δ.Ε.Π.Π.Σ.:564). Η ομαδικότητα ,η συνεργασία και ο σεβασμός που προωθούνται μέσω της Φυσικής Αγωγής (Δ.Ε.Π.Π.Σ.:567) , θα συντελέσουν στη διαμόρφωση τέτοιων προσωπικοτήτων, ικανών να ανταπεξέλθουν σε ποικίλες συνθήκες του ευρύτερου κοινωνικού τους βίου.



ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΔΕΥΤΕΡΟ

ΓΕΝΙΚΑ ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ ΚΑΙ ΠΡΟΤΑΣΕΙΣ ΕΝΙΣΧΥΣΗΣ ΤΩΝ ΑΡΧΩΝ ΤΗΣ ΔΙΑΠΟΛΙΤΙΣΜΙΚΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ ΣΤΟ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΣΠΟΥΔΩΝ ΤΗΣ ΠΡΩΤΟΒΑΘΜΙΑΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ

2.1. Αξιολόγηση του Προγράμματος Σπουδών της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης 'ως προς την εφαρμογή των αρχών της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης

Μέσα από τη διερεύνηση της διάχυσης των αρχών της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης στο εκπαιδευτικό πρόγραμμα της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης προέκυψαν τα κάτωθι συμπεράσματα:

Καταρχήν, ήδη από το Γενικό μέρος του Δ.Ε.Π.Π.Σ. , διαφαίνεται η πρόθεση των συντακτών του προγράμματος να προσεγγίσουν μέσα από το εκπαιδευτικό πακέτο τη σύγχρονη πραγματικότητα που βιώνουν οι μαθητές του ελληνικού σχολείου. Αναγνωρίζεται η πολυμορφία και η πολυπλοκότητα της σημερινής κοινωνίας και γίνεται προσπάθεια να προσεγγιστεί αυτή η κατάσταση κριτικά με την ενεργοποίηση της σκέψης και του προβληματισμού των μαθητών. Η κατανόηση της πολυπλοκότητας του κόσμου και ο στοχασμός πάνω στα διάφορα γεγονότα αποτελεί παράλληλα και το πρώτο βήμα περιορισμού της ανασφάλειας που νιώθουν οι μαθητές για τις ραγδαίες εξελίξεις

Η πολυπολιτισμικότητα παρουσιάζεται ως ένα διαχρονικό φαινόμενο που αποκτά σήμερα διαφορετικές διαστάσεις, λόγω της παγκοσμιοποίησης, όπου οι μαθητές μπορούν να αποδεχτούν τον πολιτισμικό πλουραλισμό ως μια ευτυχή συγκυρία. Η οπτική αυτή τονίζεται μέσα από το εκπαιδευτικό πακέτο και προβάλλεται η συνύπαρξη διαφόρων πολιτισμικών ομάδων στο πλαίσιο της ίδιας κοινωνίας ως ένα στοιχείο πολυφωνίας. Το παράδειγμα που χρησιμοποιείται για αυτό το σκοπό είναι η πολυγλωσσία, η οποία, αν και παρουσιάζεται ως ένας παράγοντας πολιτισμικού εμπλουτισμού, εντούτοις, το ίδιο το πρόγραμμα, δεν υποστηρίζει τη διατήρηση της μητρικής γλώσσας των αλλοδαπών μαθητών. Έτσι, απουσιάζει ένα σημαντικό στοιχείο του πολιτισμικού κεφαλαίου των μαθητών, η γλώσσα.

Δεδομένου μάλιστα, ότι τα αλλοεθνή παιδιά προσέρχονται στο σχολείο με τρία σοβαρά μειονεκτήματα , όπως αναφέρει η Μουσούρου (2006), δηλαδή : 1. Δεν



γνωρίζουν ή , έστω, δεν γνωρίζουν καλά τη γλώσσα της χώρας υποδοχής 2. Δεν γνωρίζουν και, ενδεχομένως, δυσκολεύεται να κατανοήσουν το εκπαιδευτικό σύστημα της χώρας υποδοχής και 3. Έχουν ήδη κοινωνικοποιηθεί σε μια άλλη κοινωνική, πολιτισμική, οικονομική και πολιτική πραγματικότητα, την οποία διατηρούν ζωντανή οι γονείς του (Μουσούρου,Λ.,2006:225).

Το πρόβλημα και η δυσκολία επικοινωνίας και κατανόησης ενυπάρχει σε όλες τις θεματικές του προγράμματος καθότι δεν υπάρχει σε κανένα σημείο καμία ' ενδεικτική έστω πρόταση όσο αφορά την αντιμετώπιση πιθανής πολυγλωσσίας στην τάξη και τρόποι προσαρμογής του μαθήματος της γλώσσας και για τα παιδιά εκείνα που τώρα μαθαίνουν την ελληνική γλώσσα, ούτε και μια σχετική προσέγγιση για την κάλυψη αυτής της αδυναμίας.

Σήμερα, παρόλο που οι οδηγίες της Ευρωπαϊκής Ένωσης είναι σαφείς υπέρ της ανάπτυξης της πολυγλωσσίας και υπέρ της ενίσχυσης και της διδασκαλίας των μητρικών γλωσσών όλων των παιδιών μεταναστών και μειονοτήτων, η πραγματικότητα στην Ελλάδα είναι διαφορετική. Η εκπαίδευση είναι κατά κύριο λόγο μονογλωσσική και μονοπολιτισμική. Τα αλλόγλωσσα παιδιά αντιμετωπίζονται από το σύστημα ως «άγλωσσα» μέχρις ότου να καταφέρουν να εκφραστούν στην εγχώρια γλώσσα. Αυτό έχει πολύ αρνητικές επιπτώσεις στη γνωστική και ψυχολογική ανάπτυξη τους και κατ' επέκταση στις σχολικές τους επιδόσεις. Ο παραγκωνισμός της μητρικής τους γλώσσας και η αδιαφορία προς αυτή μπορεί να έχει τεράστιες συνέπειες, σε συνδυασμό με την αδυναμία επικοινωνίας σε ένα περιβάλλον μέσα στο οποίο δεν κατανοούν τι συμβαίνει.

Σε όλο το Π.Σ. αναφέρονται οι διαπολιτισμικές αρχές της ενσυναίσθησης, της αλληλεγγύης, του σεβασμού του διαφορετικού, της άρσης των στερεοτύπων και των προκαταλήψεων, της διασφάλισης της ισότητας και των ανθρωπίνων δικαιωμάτων, αλλά όχι με την ίδια έκταση. Αυτές οι αρχές που ενυπάρχουν στο πρόγραμμα, θεωρούνται απαραίτητες για τη συμβίωση ατόμων από διαφορετικά εθνικά και πολιτισμικά πλαίσια καθώς και για την αντιμετώπιση της πολυπλοκότητας των κοινωνικών καταστάσεων. Το ζήτημα, όμως, που δημιουργείται είναι αν και σε ποιο βαθμό οι αναφορές στις διαπολιτισμικές αρχές που είναι διάσπαρτες μέσα στο πρόγραμμα αποτελούν έναυσμα για τον εκπαιδευτικό, ώστε να πραγματοποιηθεί εμβάθυνση στα θέματα αυτά.



Σε επίπεδο στόχων, προβάλλεται ρητά η ανάγκη ευαισθητοποίησης των μαθητών σε θέματα αλληλεγγύης. Ο σεβασμός απέναντι στο «διαφορετικό» αναγνωρίζεται από το Δ.Ε.Π.Π.Σ. ως προϋπόθεση της αρμονικής κοινωνικής ένταξης και συμβίωσης ατόμων με διαφορετικές εθνικές και πολιτισμικές καταβολές και ως σημαντική αρχή που θα πρέπει να διαπνέει τις ανθρώπινες σχέσεις. Ο σεβασμός στο διαφορετικό προβάλλεται και ως προϋπόθεση της πολιτισμικής καλλιέργειας και προόδου. Αναφορές υπάρχουν, επίσης, και στο φαινόμενο του ρατσισμού, της άρσης των στερεοτύπων και των προκαταλήψεων και της ισότητας. Μάλιστα η ενασχόληση με τα ζητήματα αυτά, ενθαρρύνεται και μέσα από τις προτεινόμενες δραστηριότητες των διαφόρων γνωστικών αντικειμένων του προγράμματος.

Τα ανθρώπινα δικαιώματα, διαφαίνεται ότι κατέχουν σημαντική θέση στο εκπαιδευτικό πακέτο. Ως στόχος του προγράμματος τίθεται η ανάδειξη της σημασίας τους, η ανάγκη σεβασμού τους και η κινητοποίηση των μαθητών για την προάσπισή τους. Η γνώση και η κατανόηση των ανθρωπίνων δικαιωμάτων αποτελούν τη βασικότερη προϋπόθεση, για να μπορέσει κάποιος να τα σεβαστεί και να τα διαφυλάξει. Εκτενείς αναφορές γίνονται στις περιπτώσεις παραβιάσεων των ανθρωπίνων δικαιωμάτων και αναδεικνύεται η διαλεκτική τους σχέση με τις υποχρεώσεις. Αναφορές υπάρχουν επίσης και για την μελέτη των δικαιωμάτων διαφόρων ομάδων που ζουν στη χώρα μας, στις οποίες συγκαταλέγονται οι μειονότητες, οι μετανάστες κ.ά. Τα ανθρώπινα δικαιώματα αποτελούν, επίσης, ένα πολύ καλό παράδειγμα διαπολιτισμικού μαθήματος και προσφέρεται για ανάπτυξη διαθεματικών δραστηριοτήτων.

Στους στόχους και στις θεματικές του προγράμματος, σημαντικές αναφορές υπάρχουν για το θέμα της διεθνούς συνεργασίας και της ειρήνης. Η ανάδειξη της σημασίας της εθνικής ανεξαρτησίας και διατήρησης της διεθνούς ειρήνης εμφανίζεται ως επιδιωκόμενος στόχος μέσα από το εκπαιδευτικό πρόγραμμα. Η διακρατική συνεργασία, η αντιμετώπιση κοινών προβλημάτων, τα οποία επιλύονται μόνο με τη σύμπραξη όλων των κρατών, η λειτουργία Διεθνών Οργανισμών, αναφέρονται σε διάφορα σημεία του Δ.Ε.Π.Π.Σ. και των Α.Π.Σ.

Εξίσου αρκετές είναι και οι αναφορές στην ευρωπαϊκή ενοποίηση και στη δημιουργία της Ευρωπαϊκής Ένωσης. Από το Γενικό Μέρος του Δ.Ε.Π.Π.Σ. καθίσταται φανερός ο γενικότερος προσανατολισμός του εκπαιδευτικού πακέτου



προς τις προδιαγραφές που θέτει η Ευρωπαϊκή Ένωση για όλα τα κράτη-μέλη της και στην προσπάθεια να καλλιεργηθεί μια κοινή ευρωπαϊκή συνείδηση.

Η πρόθεση για ανάπτυξη και καλλιέργεια διαπολιτισμικών δεξιοτήτων που πρέπει να αποκτήσουν όλοι οι μαθητές προκειμένου να μπορούν να ζήσουν σε ένα πολυπολιτισμικό και παγκοσμιοποιημένο περιβάλλον εντοπίστηκαν σε όλο το Πρόγραμμα Σπουδών . Οι βασικότερες δεξιότητες που εντοπίστηκαν είναι η δεξιότητα της επικοινωνίας, η συνεργασία, της επίλυσης προβλημάτων, η κριτική σκέψη, η ολιστική προσέγγιση της πραγματικότητας, η ενεργός συμμετοχή και η σύνδεση της γνώσης με τις εμπειρίες των μαθητών.

Η δυνατότητα επικοινωνίας ατόμων από διαφορετικά πολιτισμικά κεφάλαια αποτελεί μια βασική δεξιότητα στο πλαίσιο των πολυπολιτισμικών κοινωνιών. Αν και προβάλλεται ως επιδιωκόμενος στόχος του Δ.Ε.Π.Π.Σ., από τη μελέτη των περιεχομένων διαπιστώνεται ότι τα παραδείγματα διαπολιτισμικής επικοινωνίας είναι ελάχιστα, όπως και περιορισμένες είναι και οι ευκαιρίες που δίνονται στους αλλοδαπούς μαθητές να παρουσιάσουν στοιχεία από τη χώρα προέλευσης τους. Έτσι, μια σημαντική έλλειψη του εκπαιδευτικού πακέτου είναι ότι δεν ενθαρρύνει ικανοποιητικά τη διαπολιτισμική επικοινωνία και τη γνωριμία μεταξύ των πολιτισμών, ωστόσο, οι ελάχιστες ευκαιρίες που δίνονται στους αλλοδαπούς μαθητές να μιλήσουν για τους εαυτούς τους, μπορούν να επεκταθούν από τον εκπαιδευτικό σε όλη την εκπαιδευτική διαδικασία.

Η συνεργασία, ως μια άλλη βασική δεξιότητα, διαχέεται σε όλο το εκπαιδευτικό πακέτο. Εντοπίζεται ως επιδιωκόμενος στόχος στο Δ.Ε.Π.Π.Σ. και προωθείται συστηματικά μέσω των διαφόρων προτεινόμενων δραστηριοτήτων. Οι ομαδοσυνεργατικές μορφές διδασκαλίας και τα σχέδια εργασίας (projects) προτείνονται από τα Δ.Ε.Π.Π.Σ., ως τις κατεξοχήν μεθόδους που ενισχύουν τις δεξιότητες της συνεργασίας, αλλά και που αξιοποιούν τα ενδιαφέροντα των μαθητών. Στο πλαίσιο αυτών των εργασιών οι μαθητές έχουν την ευκαιρία να επεξεργαστούν βασικά θέματα της διαπολιτισμικής αγωγής, όπως τα ανθρώπινα δικαιώματα, η δράση των Μη Κυβερνητικών Οργανισμών, το περιβάλλον, η ισότητα, η ενίσχυση των Α.Μ.Ε.Α. Η δυνατότητα συνεργασίας με άλλα άτομα είναι μια απαραίτητη δεξιότητα που συνδέεται με την ανάγκη επίλυσης προβλημάτων. Ειδικά στο πλαίσιο των πολυπολιτισμικών κοινωνιών οι συγκρούσεις αποτελούν ένα συνηθισμένο φαινόμενο και απαιτεί από τους πολίτες ανάπτυξη δεξιοτήτων επίλυσης



των προβλημάτων μέσα από δημοκρατικές διαδικασίες. Ωστόσο, οι αναφορές στην επίλυση συγκρούσεων είναι πολύ περιορισμένες και εντοπίζονται στο επίπεδο των στόχων και στην αξιολόγηση. Στο ίδιο επίπεδο, λαμβάνεται υπόψη και η καλλιέργεια της κριτικής σκέψης των μαθητών η οποία αποκτά μεγάλη αξία μαζί με την κατάκτηση της γνώσης από τους ίδιους τους μαθητές, έτσι, ώστε να μπορούν να κατανοήσουν τον κόσμο γύρω τους, να τον προσεγγίσουν κριτικά και να τον αντιληφθούν από μια άλλη οπτική γωνία. Σε αυτό το στάδιο η συμβολή του εκπαιδευτικού είναι πολύ σημαντική, καθώς το Πρόγραμμα Σπουδών, αν και εμπεριέχει αρκετές αφορμές για ανάπτυξη ενός διαπολιτισμικού μαθήματος, δεν προχωρά στην αλλαγή των ερμηνευτικών προτύπων με τα οποία προσεγγίζεται η πραγματικότητα, παρά σε ελάχιστες περιπτώσεις. Έτσι, ένας εκπαιδευτικός που έχει αναπτύξει διαπολιτισμικές δεξιότητες και διαθέτει την κατάλληλη τεχνογνωσία μπορεί στο σημείο αυτό να αντισταθμίσει τις ελλείψεις που παρουσιάζονται και να εισαγάγει στη διδασκαλία θεματολογία που θα επιτρέψει να «ακουστεί» και η φωνή των «άλλων».

Μέσα από τη μελέτη του Π.Σ. διαφαίνεται, επίσης, ο προσανατολισμός της εκπαίδευσης προς τη δημιουργία υπεύθυνων και ενεργών πολιτών. Η ενεργός δράση των πολιτών παρουσιάζεται ως απαραίτητο στοιχείο της ομαλής κοινωνικής ένταξης των ατόμων και της διασφάλισης της κοινωνικής συνοχής.

Στο Δ.Ε.Π.Π.Σ. τίθεται ως στόχος η ανάπτυξη της εθνικής και πολιτισμικής ταυτότητας των μαθητών, καθώς αυτή θα εξασφαλίσει την ομαλή ένταξη κάθε ατόμου στο κοινωνικό σύνολο. Όμως, δε διευκρινίζεται αν επιδιωκόμενος στόχος είναι η ανάπτυξη της εθνικής ταυτότητας των γηγενών μαθητών ή όλων των μαθητών, ανεξαρτήτως εθνικής προέλευσης. Επομένως, θεωρώντας ότι πρόκειται για την εθνική ταυτότητα των Ελλήνων μαθητών, γεγονός το οποίο επιβεβαιώνεται και από τα ίδια τα περιεχόμενα μάθησης όπου δεν υπάρχουν αναφορές στον πολιτισμικό κεφάλαιο των μειονοτήτων, οι αλλοδαποί και παλιννοστούντες μαθητές δεν μπορούν να βρουν στοιχεία που τους αντιπροσωπεύουν μέσα στο εκπαιδευτικό πακέτο.

Το ίδιο παρατηρείται και όσο αφορά ζητήματα των διαφόρων εθνικών και πολιτισμικών ομάδων που ζουν στη χώρα μας. Οι αναφορές που εντοπίστηκαν στις εθνικές και πολιτισμικές ομάδες που ζουν στην Ελλάδα είναι ελάχιστες, ενώ καμία αναφορά δε γίνεται στο πολιτισμικό κεφάλαιο αυτών των ομάδων, όπως αναφέρθηκε



προηγούμενως, όπως και καμία αναφορά δε γίνεται στις γλώσσες των μαθητών που συνθέτουν τις περισσότερες ελληνικές τάξεις. Ένα πρόγραμμα με διαπολιτισμικές προεκτάσεις πρέπει να τοποθετεί στο κέντρο του προγράμματος τον «άλλο» και να ενσωματώνει στοιχεία από το σύνολο της ζωής. Έτσι οι αλλοδαποί μαθητές που φοιτούν στα ελληνικά σχολεία, όπως φυσικά και οι παλιννοστούντες μαθητές, δεν μπορούν να εντοπίσουν στο εκπαιδευτικό πρόγραμμα στοιχεία που συμβάλλουν θετικά στην ανάπτυξη της αυτοεκτίμησής τους και την ενίσχυση της πολιτισμικής τους ταυτότητας.

Είδαμε, επίσης, ότι αναγνωρίζεται η ανάγκη ανάπτυξης της πολιτισμικής ταυτότητας των μαθητών, η οποία θα συμβάλλει στην ανάπτυξη της αυτοεκτίμησής τους, όμως, και σε αυτή την περίπτωση, η ταυτότητα των αλλοδαπών μαθητών παραμελείται, καθώς από το πρόγραμμα απουσιάζουν τα βασικά στοιχεία που συμβάλλουν στην ανάπτυξή της, όπως η γλώσσα και ο πολιτισμός.

Στο πρόγραμμα αναφέρεται μια θεματολογία γύρω από στοιχεία που αφορούν την καθημερινότητα των μαθητών, ώστε να γίνει κατανοητή η παγκόσμια πολυπλοκότητα και αλληλεξάρτηση των σημερινών κοινωνιών καθώς επίσης, γίνεται προσπάθεια να δοθεί μια σαφής εικόνα για τη χώρα στην οποία ζουν οι μαθητές που φοιτούν στα ελληνικά σχολεία, όμως, καμία αναφορά δε γίνεται για την καθημερινή ζωή στις άλλες χώρες, ώστε να αναδειχθούν οι ομοιότητες και να κατανοηθούν οι διαφορές μεταξύ των διαφόρων πολιτισμών. Έτσι, οι μαθητές γνωρίζουν την Ελλάδα, αλλά οι ευκαιρίες και η δυνατότητα που τους παρέχονται για να αποκτήσουν καλά δομημένες γνώσεις για τις χώρες καταγωγής των αλλοδαπών συμμαθητών τους, είναι ελάχιστες.

Σε επίπεδο σκοπών και στόχων του προγράμματος της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης προβλέπεται η παροχή ίσων ευκαιριών μάθησης για όλους τους μαθητές και η αντιστάθμιση των ελλείψεων των μαθητών, τόσο κατά τη διαδικασία της μάθησης, όσο και κατά την αξιολόγηση, όπου πρέπει να λαμβάνονται υπόψη τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά του κάθε μαθητή, όπως διατυπώνεται ρητά από το Δ.Ε.Π.Π.Σ. Ωστόσο, ο σκοπός αυτός δεν επιτυγχάνεται μέσω των περιεχομένων μάθησης και της αξιολόγησης. Η μη αναγνώριση της μητρικής γλώσσας των μαθητών και η αποσιώπηση στοιχείων που αφορούν τον πολιτισμό τους δεν μπορούν να εξασφαλίσουν ίσες ευκαιρίες μάθησης. Έτσι, εμμέσως αποκλείονται οι «άλλοι» και κυριαρχεί η πλειοψηφία. Μάλιστα στο εδάφιο του Δ.Ε.Π.Π.Σ. , όπου οι συντάκτες



του ορίζουν ότι «η ισότητα στην παρεχόμενη σχολική εκπαίδευση πρέπει να εξασφαλίζεται για όλους τους μαθητές και ιδιαίτερα για αυτούς που ανήκουν σε 'μειονότητες'» (Δ.Ε.Π.Π.Σ.:3), ο όρος μειονότητα βρίσκεται μέσα σε εισαγωγικά και δεν ορίζεται με σαφήνεια από τους συντάκτες του κειμένου, αν δηλαδή πρόκειται για κοινωνικοοικονομική, εθνική ή γλωσσική μειονότητα, και η αναφορά εξασφάλισης ίσων ευκαιριών ιδιαίτερα για αυτούς τους μαθητές, φαίνεται να προσδιορίζει την αναγνώριση μιας υφιστάμενης κοινωνικής πραγματικότητας, αλλά ταυτόχρονα και 'ανάγκη' ιδιαίτερου τρόπου μεταχείρισης συγκεκριμένων ομάδων. Ο τρόπος με τον οποίο, όμως, θα πραγματοποιηθεί αυτή η ισότητα, μέσω αφομοίωσης ή διαπραγμάτευσης, δε διευκρινίζεται.

Ο σκοπός αυτός, από την άλλη, μπορεί να θεωρηθεί ότι προωθείται μέσω των προτεινόμενων δραστηριοτήτων. Ωστόσο, απαιτείται πολύ καλή προετοιμασία από τους εκπαιδευτικούς, για να προσαρμόσουν στις ιδιαίτερες ανάγκες των μαθητών τους τις διάφορες δραστηριότητες.

Όσον αφορά τις μεθόδους διδασκαλίας είναι πολύ θετικό ότι το εκπαιδευτικό πρόγραμμα είναι διάχυτο με δραστηριότητες που αναπτύσσουν τις διαπολιτισμικές δεξιότητες και μπορούν να καλλιεργήσουν θετικές στάσεις απέναντι στον «άλλο». Αν οργανωθούν σωστά από τον εκπαιδευτικό της τάξης, τότε μπορούν στις δραστηριότητες να εμπλακούν όλοι οι μαθητές και να αναπτυχθεί η συνεργασία, η ομαδικότητα, η αξιοποίηση της δημιουργικότητας κ.ά. Επίσης, μέσα από τις πολλές ερευνητικές δραστηριότητες που προτείνονται, οι μαθητές έχουν τη δυνατότητα να αναπτύξουν την υπευθυνότητά τους και να μάθουν να δραστηριοποιούνται προς το κοινό καλό. Σημαντικό μέρος των προτεινόμενων δραστηριοτήτων καταλαμβάνουν και οι διαθεματικές δραστηριότητες, τα θέματα των οποίων σε αρκετές περιπτώσεις αγγίζουν ζητήματα της καθημερινότητας των μαθητών.

Όταν τα βιώματα των μαθητών ενσωματώνονται στην εκπαιδευτική διαδικασία, ενεργοποιείται το ενδιαφέρον των μαθητών για μάθηση και ενισχύεται η ανάπτυξη της αυτοεκτίμησής τους. Οι προτεινόμενες δραστηριότητες που αναφέρονται στο πρόγραμμα όπως οι επισκέψεις σε χώρους εκτός σχολείου, «παιχνίδια ρόλων» και δραματοποιημένες δραστηριότητες, εξυπηρετούν τον παραπάνω σκοπό. Μέσω αυτών των δράσεων η ζωή των μαθητών συνδέεται με το με το εκπαιδευτικό πρόγραμμα και η σχολική ζωή εμπλουτίζεται με στοιχεία από την καθημερινότητά τους. Πολλές από αυτές τις δραστηριότητες μπορούν να αποτελέσουν αφορμές για τους μαθητές με



διαφορετικό πολιτισμικό κεφάλαιο να εκθέσουν τις δικές τους εμπειρίες και να επιτευχθεί ο πολιτισμικός εμπλουτισμός. Με αυτό τον τρόπο θα ενισχυθεί η αυτοεκτίμησή τους, ένα στοιχείο που θεωρείται απαραίτητο και στο στάδιο της αξιολόγησης.

Η αξιολόγηση, όσον αφορά τις προδιαγραφές του Δ.Ε.Π.Π.Σ. εμφανίζεται να αναγνωρίζει την ανάγκη προσαρμογής στις ιδιαίτερες ανάγκες των μαθητών, ωστόσο, δε φαίνεται να υπάρχει καμία διαφοροποίηση.

Βάσει λοιπόν όλων των παραπάνω στοιχείων , μέσα από την επεξεργασία του περιεχομένου του Δ.Ε.Π.Π.Σ. της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης , μπορούμε να χαρακτηρίσουμε το συγκεκριμένο Πρόγραμμα Σπουδών ιδιαίτερα ευέλικτο στην εκπαιδευτική διαδικασία τόσο όσο αφορά τα περιεχόμενα μάθησης όσο και στον τρόπο με τον οποίο θα τις προωθήσει ο εκπαιδευτικός. Η πολυθεματικότητα του προγράμματος παρέχει αρκετές ευκαιρίες πολύπλευρης ανάπτυξης των μαθητών και όχι περιορισμένες σε στερεοτυπικές δραστηριότητες.

Σχετικά με διαφορετικές απαιτήσεις της πολυπολιτισμικής κοινωνίας στην εκπαίδευση, οι θεματικές του προγράμματος παρά τον πιο ελεύθερο και δημοκρατικό χαρακτήρα τους, δεν αναφέρονται με ακρίβεια και σαφήνεια σε στρατηγικές διαπολιτισμικής αγωγής και αντιμετώπισης των πολυπολιτισμικών και διγλωσσικών τάξεων. Τα ζητήματα αυτά άπτονται κατά κάποιο τρόπο στην ικανότητα και ευχέρεια των εκπαιδευτικών.

Όσο καλά δομημένο κι αν είναι ένα εκπαιδευτικό πρόγραμμα σπουδών, παραμένει ένα εργαλείο στα χέρια του εκπαιδευτικού, ο οποίος, ανεξάρτητα από τα περιθώρια πρωτοβουλίας που έχει, μπορεί να το αξιοποιήσει προς μια διαπολιτισμική κατεύθυνση, εμπλουτίζοντας το με τα πολιτισμικά στοιχεία των μαθητών του. Βασική προϋπόθεση όλων των παραπάνω είναι οι εκπαιδευτικοί αναπτύξουν μια θετική στάση απέναντι στην πολιτισμική ετερότητα και να πιστέψουν ότι όλοι οι μαθητές έχουν τη δυνατότητα να διδαχθούν, ανεξαρτήτως εθνικής και πολιτισμικής προέλευσης. Η πλειοψηφία, όμως, των εκπαιδευτικών ομολογεί την έλλειψη κατάρτισης. Ποτέ δεν ασχολήθηκαν με την κατανόηση του φαινομένου της μετανάστευσης, ποτέ δεν έλαβαν βοήθεια σχετικά με την αντιμετώπιση των αλλοδαπών παιδιών που βρέθηκαν απέναντί τους χωρίς να μιλούν μια λέξη ελληνική. Επιπλέον δε , δε χρειάστηκε να μελετήσουν μέχρι προσφάτως την ύπαρξη ή μη πολυεθνικών και πολυπολιτισμικών στοιχείων στο Α.Π.Σ.



Η Ελλάδα, όπως και άλλες ευρωπαϊκές χώρες, για να μπορέσει να εφαρμόσει μια εκπαιδευτική πολιτική πιστή στις αρχές της διαπολιτισμικότητας, θα πρέπει καταρχήν να συνειδητοποιήσει τον πολυπολιτισμικό της χαρακτήρα και την ανάγκη διαχείρισής της πολυγλωσσίας και της πολιτισμικής ετερότητας. Το γλωσσικό, πολιτισμικό και μορφωτικό κεφάλαιο που φέρουν οι αλλοδαποί μαθητές που ζουν στη χώρα μας δεν αξιοποιείται εποικοδομητικά από το μονοπολιτισμικό και εθνοκεντρικά προσανατολισμένο ισχύον πρόγραμμα σπουδών του υπάρχοντος εκπαιδευτικού συστήματος. Η εξεύρεση άμεσων και αποτελεσματικών λύσεων στο ζήτημα αυτό, είναι επιβεβλημένη διότι ενυπάρχει ο κίνδυνος της περιθωριοποίησης και του αποκλεισμού μιας μεγάλης μερίδας πολιτών, με απρόβλεπτες συνέπειες για την διατήρηση της κοινωνικής συνοχής.

Η πολιτική βούληση για τη διαμόρφωση μιας εκπαίδευσης κοντά στις διαπολιτισμικές αρχές εκφράζεται μέσα από τους στόχους του προγράμματος, όμως η δημιουργία ενός σχολείου για «όλους» απαιτεί τα κατάλληλα μέσα, διαδικασίες και συνθήκες ώστε να γίνει πραγματικότητα. Αναφορές προς μια διαπολιτισμική προσέγγιση της εκπαίδευσης υπάρχουν στο Π.Σ., όμως, η περαιτέρω μελέτη δείχνει ότι αυτά τα στοιχεία αποτελούν «επιπλέον» δραστηριότητες σε ένα πρόγραμμα κατά κύριο λόγο μονοπολιτισμικό. Ουσιαστικά, επιδιώκεται η ενσωμάτωση του διαφορετικού στην δεδομένη κατάσταση, γεγονός που στερεί από το εκπαιδευτικό σύστημα και κατ' επέκταση από την κοινωνία ευκαιρίες εμπλουτισμού, ανανέωσης και εκσυγχρονισμού(Δαμανάκης,Μ.,1997:77).

Το «διαφορετικό» αναφέρεται στο Π.Σ. και εμπεριέχεται στην προς μελέτη θεματολογία, αλλά ουσιαστικά δεν υπάρχει αναγνώριση της ύπαρξής του, αφού ούτε η διαφορετική γλώσσα, ούτε η διαφορετική θρησκεία και πολιτισμοί εμπεριέχονται στο πρόγραμμα (Μουσούρου,Λ.,2006:238), παρά μόνο ως αναφορές και ζητήματα προς έρευνα και επεξεργασία.

Όπως αναφέρει ο Ευαγγέλου «οι υπεύθυνοι σχεδιασμού της εκπαιδευτικής πολιτικής, είναι ανάγκη να αντιμετωπίσουν σοβαρά το ενδεχόμενο ενός ριζικού μετασχηματισμού του Α.Π. το οποίο μεταξύ άλλων, θα μπορέσει να: εντάξει ομαλά τους πολιτισμικά διαφορετικούς μαθητές και να αξιοποιήσει ό,τι θετικό φέρουν μαζί τους, να μεταδώσει σε όλους τους μαθητές γνώσεις, δεξιότητες και συμπεριφορές για καλύτερη επικοινωνία, να βοηθήσει όλους τους μαθητές να αναπτύξουν ικανότητες όπως ευελιξία, ενσυναίσθηση, σωστή κρίση, αμοιβαία κατανόηση, για να



καταπολεμήσουν την ξενοφοβία, τις προκαταλήψεις και τις ρατσιστικές συμπεριφορές, συμβάλλοντας έτσι καθοριστικά στην επίλυση σημαντικών προβλημάτων που ανακύπτουν καθημερινά στη σύγχρονη ελληνική πραγματικότητα.» (Ευαγγέλου,Ο., 2007:178-179).

2.2.Προτάσεις ενίσχυσης της διαπολιτισμικής διάστασης στο Πρόγραμμα Σπουδών της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης

Η διαμόρφωση ενός Π.Σ. με διαπολιτισμική διάσταση το οποίο θα συντελέσει στην μετάδοση διαπολιτισμικών αρχών σε όλους τους μαθητές και θα βοηθήσει τη σχολική ένταξη των αλλοδαπών μαθητών, απαιτεί ένα πρόγραμμα επέμβασης, ικανό να αντιμετωπίσει την ολότητα των αναγκών της ζωής, της κοινωνικοποίησης και της εκπαίδευσης. Το πρόγραμμα αυτό θα πρέπει να στελεχωθεί, παράλληλα, από εκπαιδευτικούς ικανούς να αντιμετωπίσουν τη διαφορετικότητα και να αξιοποιούν το πολιτισμικό και γλωσσικό πλούτο των παιδιών.

Η αναμόρφωση μπορεί να πραγματοποιηθεί μέσα στη ίδια την τάξη τόσο από την οργάνωσή της, αλλά κυρίως από τις στρατηγικές και τεχνικές που θα ακολουθήσει και θα εφαρμόσει ο ίδιος ο εκπαιδευτικός.

Η σχολική τάξη θα πρέπει να λειτουργεί ως συμπλήρωμα του παιδικού κόσμου και ως προέκταση στον κόσμο των ενηλίκων καθώς εξασφαλίζοντας την επικοινωνία με το περιβάλλον και διαμορφώνοντας υγιείς βάσεις για μελλοντικές σχέσεις. Με αυτό τον τρόπο η τάξη αποτελεί ένα χώρο που προσφέρεται ως πεδίο ενίσχυσης της αυτοπεποίθησης του παιδιού και ικανή συνθήκη διαμόρφωσης της ταυτότητας των ατόμων μέσα στις σχέσεις τους.

Ο εκπαιδευτικός καλείται να προωθήσει την ανάπτυξη στάσεων αποδοχής και συνεργασίας προς τα «ξένα» παιδιά και όλοι οι μαθητές να αντιλαμβάνονται τη διαφορετικότητα όχι ως κάτι αρνητικό και κακό ,αλλά ως ένα γεγονός απόλυτα φυσιολογικό (Δούβλη, Γ., 2004:8).

Η επιτυχής πραγμάτωση ενός προγράμματος με διαπολιτισμικές προσεγγίσεις εξαρτάται σε μεγάλο βαθμό από τον εκπαιδευτικό που θα το εφαρμόσει, ο οποίος μαζί με το πρόγραμμα μπορεί να συμβάλει στη δημιουργία ενός «ανοικτού» σχολείου (Πανταζής,Β.,2004:265). Οι εκπαιδευτικοί σήμερα δεν αρκεί να έχουν κατακτήσει πλήρως έναν επιστημονικό κλάδο, για να φέρουν επιτυχώς εις πέρας το



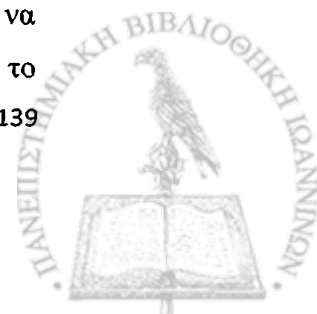
έργο τους. Αντίθετα, επιβάλλεται να είναι εξοικειωμένοι με τις σύγχρονες παιδαγωγικές θεωρίες και να έχουν αναπτύξει κοινωνικές και επικοινωνιακές δεξιότητες, προκειμένου να μπορέσουν να ανταποκριθούν στις νέες προκλήσεις, εφαρμόζοντας ένα διαπολιτισμικό πρόγραμμα.

Η θετική τους στάση απέναντι στην πολιτισμική ετερότητα και στις ευκαιρίες που προσφέρει η συνύπαρξη στην ίδια τάξη μαθητών με διαφορετικές πολιτισμικές εμπειρίες αποτελεί βασική προϋπόθεση για την αποτελεσματική χρήση ενός διαπολιτισμικού προγράμματος (Μάρκου,Γ.,1997:19-33). Οι ίδιοι οι εκπαιδευτικοί οφείλουν να συνειδητοποιήσουν τις προκαταλήψεις και τα στερεότυπά τους, καθώς οι απόψεις τους επηρεάζουν την εκπαιδευτική διαδικασία. Παράλληλα, οφείλουν να είναι γνώστες των αξιών, της κουλτούρας και των συνθηκών υπό τις οποίες ζουν οι μαθητές τους, ώστε να μπορούν να τους γνωρίσουν καλύτερα και αναπτύσσοντας ένα αίσθημα σεβασμού απέναντι στις ανάγκες τους (Solomon,Ι.,1996:81).

Κατά την επαφή με άλλους πολιτισμούς, οι εκπαιδευτικοί, θα πρέπει να θυμούνται ότι είναι ταυτόχρονα και εκπαιδευόμενοι, καθώς η ετερότητα εντός της σχολικής τάξης αποτελεί μια κατάσταση η οποία συνεχώς διευρύνεται. Αυτό πρέπει να γίνεται φανερό και στους μαθητές. Στη διαπολιτισμική εργασία η συλλογή πληροφοριών, η μάθηση, η κατανόηση και η αναζήτηση απάντησης σε ό, τι δε γίνεται εξαρχής κατανοητό, αποτελούν τα βήματα μιας συστηματικής διαδικασίας στην οποία συμμετέχει και ο εκπαιδευτικός, ο οποίος μαζί με τους μαθητές διατυπώνει ερωτήσεις, αναζητά, πληροφορείται και ακούει (Παλαιολόγου-Γκικοπούλου, Κ.,2005:314-315).

Το Π.Σ. θα πρέπει να διερευνά και να αποσαφηνίζει τις εθνικές και πολιτισμικές εναλλακτικές και οπτικές μέσα στην κοινωνία. Ωστόσο, οι ερωτήσεις από τους εκπαιδευτικούς που αφορούν τις οπτικές των μαθητών για τις ομάδες στις οποίες ανήκουν πρέπει να διατυπώνονται με προσοχή και ευαισθησία, καθώς μπορεί να είναι ιδιαίτερα δύσκολες.

Ο βαθμός της αντίστασης της τάξης, όταν μελετώνται θέματα σχετικά με μια ομάδα, εξαρτάται από την προσέγγιση του εκπαιδευτικού προς αυτά. Οι μαθητές διαισθάνονται, όταν οι εκπαιδευτικοί και οι συμμαθητές τους είναι ανοικτοί προς αυτούς και προς κάποια χαρακτηριστικά που ίσως να φέρουν, όπως επίσης αντιλαμβάνονται και τα μη λεκτικά μηνύματα. Οι εκπαιδευτικοί μπορούν να ελαχιστοποιήσουν την αντίσταση των μαθητών στη μελέτη αυτών των θεμάτων με το



να δημιουργήσουν την κατάλληλη ατμόσφαιρα στην τάξη. Το πιο σημαντικό, όμως, είναι να αποδεχτούν με σεβασμό την ετερότητα των μαθητών τους. Θα πρέπει να τους δώσουν να καταλάβουν ότι ο βαθμός ταύτισης με μια ομάδα εξαρτάται από τους ίδιους (Banks,J., 2001:323).

Γίνεται, επομένως, κατανοητό ότι μέσα σε μια πολυπολιτισμική τάξη ο ρόλος του εκπαιδευτικού μεταβάλλεται, καθώς δεν αποτελεί τον κύριο φορέα μετάδοσης των γνώσεων, αλλά, αναλαμβάνει ένα πιο υποστηρικτικό ρόλο, συμβάλλοντας στην ανάπτυξη της κριτικής σκέψης των μαθητών, στην ανάπτυξη των γνώσεων, των δεξιοτήτων και των στάσεών τους, ώστε να λειτουργούν αποτελεσματικά μέσα στη νέα πραγματικότητα. Βοηθά, τους μαθητές να κατανοήσουν την εθνική και πολιτισμική τους ταυτότητα και να τους παρωθεί να διατηρήσουν τους δεσμούς τους με τη χώρα καταγωγής τους, όταν αυτό είναι επιθυμητό.

Οι εκπαιδευτικοί, είναι ιδιαίτερα σημαντικό να πιστέψουν ότι όλοι οι μαθητές μπορούν να διδαχθούν και ότι η γνώση είναι μια κοινωνική κατασκευή με προεκτάσεις κοινωνικές, πολιτικές και κανονιστικές και ότι η εφαρμογή της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης είναι μια συνεχής διαδικασία για την οποία απαιτείται πολύς χρόνος και μακρόπνοος σχεδιασμός (Banks,J., 2004:52).

Όλα τα παραπάνω προϋποθέτουν την ανάπτυξη του «επαγγελματισμού» των εκπαιδευτικών, που συνεπάγεται επιστημονική, κοινωνική και προσωπική πληρότητα (Πανταζής,B.,2004:272). Η ανάπτυξη εκπαιδευτικών εμποτισμένων με δημοκρατικές αξίες, πολυπολιτισμική αντίληψη, ικανότητα προσέγγισης των γεγονότων από πολλές οπτικές γωνίες και κατανόηση της πολυπλοκότητας των κοινωνικών καταστάσεων θα πρέπει να λαμβάνεται υπόψη κατά τη βασική εκπαίδευσή τους, αλλά και κατά την επιμόρφωσή τους

Διαδικασίες για την καλλιέργεια του αισθήματος υπερηφάνειας των δίγλωσσων παιδιών για το γεγονός ότι γνωρίζουν ή μαθαίνουν δύο γλώσσες, όποια κι αν είναι η μητρική τους, και παράλληλα η εξοικείωση όλων των παιδιών με την πολυγλωσσία. (Καγκά.,E.,2002 :92), η συμβολική εκπροσώπηση όλων των γλωσσών που αντιπροσωπεύονται στην τάξη αλλά και στην ευρύτερη κοινωνική πραγματικότητα μέσω : 1) αναρτημένων αυτοσχέδιων πολύγλωσσων λεξικών με καθημερινές εκφράσεις 2) διάκρισης διαφορών και ομοιοτήτων ανάμεσα στις γλώσσες και τους πολιτισμούς 3) επικόλλησης πολύγλωσσων ετικετών επάνω στα αντικείμενα (έπιπλα, παιχνίδια, υλικά που υπάρχουν κατά κύριο λόγο στο



ντομαγεγείο). 3) ακρόασης εργασιών σε διάφορες γλώσσες, 6) ανέγερσης ιστοριών (κατά προτίμηση των ίδιων) σε γλώσσες που εκπροσωπούνται στο σχολείο. 7) εκμάθηση τόσο του εκπαιδευτικού όσο και των άλλων παιδιών λέξεων και εκφράσεων στις άλλες γλώσσες και 8) φωτογραφική εκπροσώπηση των σκαμνιών και των αγαπημένων προσώπων. Αντικειμένων και συνηθειών των παιδιών με σκοπό την έκφραση της ατομικότητας και τη νομιμοποίηση της ποικιλομορφίας και γνησιότητας με τους άλλους πολιτισμούς και κοινότητες αποτελούν αναγκαία μέσα για τη διαμόρφωση ενός Π.Σ. ικανού να ανταποκριθεί στις απαιτήσεις της πολυπολιτισμικής τάξης και κοινωνίας.

Η εφαρμογή ενός τέτοιου πλαισίου και των παραπάνω πρακτικών ώστε να εξασφαλιστεί η ισορροπία μεταξύ σπιτιού και σχολείου, των δύο κόσμων του μικρού παιδιού, και η σταδιακή και ομαλή ένταξη του παιδιού στο νέο του περιβάλλον απαιτεί πέρα από την σχετική κατάρτιση του εκπαιδευτικού, επαφή και συνεργασία με τους (αλλοδαπούς) γονείς.

Για να καταφέρουν οι εκπαιδευτικοί να αξιοήσουν τις ευκαιρίες μάθησης για όλους τους μαθητές, θα πρέπει να αναγνωρίσουν και να προσεγγίσουν με ευαισθησία τα μοναδικά πολιτισμικά χαρακτηριστικά των μαθητών τους και τον ιδιαιτερό τρόπο εκμάθησης που διαθέτουν κάποιον από αυτούς.

Αν και δεν ταυτίζονται όλοι οι μαθητές στον ίδιο βαθμό με τον πολιτισμό τους και η προσωπικότητά τους επηρεάζεται παράλληλα, και από άλλους παράγοντες, εντούτοις, εντοπίζονται διαφορές στα μαθησιακά στυλ και τις συμπεριφορές τους, οι οποίες θα πρέπει να ανιχνεύονται από τους εκπαιδευτικούς και να αξιοποιούνται κατάλληλα (Banks, J., 2004:42). Με αυτόν τον τρόπο και ο εκπαιδευτικός θα μαθαίνει τις ιδιαιτερότητες και τις ανάγκες των παιδιών, αλλά και οι γονείς θα αποκτήσουν εμπιστοσύνη για το σχολείο αφού θα νιώσουν ότι σέβεται την προέλευσή τους και τον πολιτισμό τους. Η συμμετοχή των γονέων στην όλη διαδικασία θα ενισχύσει τις προσπάθειες ανύψωσης της διδασκαλίας και αποφυγής προκαταλήψεων και διακρίσεων οι οποίες αποθαρρύνουν την ολόπλευρη και πολύπλευρη ανάπτυξη των παιδιών.

Η προσαρμογή της διδασκαλίας στις στρατηγικές μάθησης των μαθητών, η ενεργοποίηση κινήτρων που μπορούν να ωθήσουν τα παιδιά να δραστηριοποιηθούν, η ενεργός συμμετοχή στο μάθημα και η ανάληψη πρωτοβουλιών μπορούν να αυξήσουν τη συμμετοχή τους στην τάξη και να βελτιώσουν τις επιδόσεις τους.

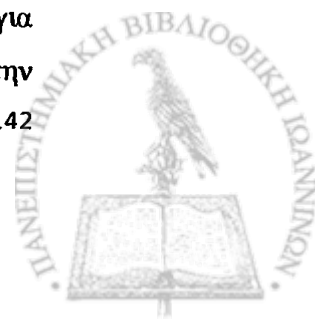


(Δούβλη,Γ.,2004:9). Έτσι, το Π.Σ. και γενικότερα η σχολική κουλτούρα θα πρέπει να αναδομηθεί, ώστε να αντανακλά το στυλ μάθησης όλων των μαθητών.

Οι πολιτισμικές διαφορές δεν πρέπει να αγνοούνται κατά το σχεδιασμό των διδασκαλιών και οι εκπαιδευτικοί δεν πρέπει να αντιμετωπίζουν με τον ίδιο τρόπο όλους τους μαθητές, γιατί σε αυτή την περίπτωση οι ιδιαίτερες ανάγκες τους δεν καλύπτονται. Ωστόσο, είναι σημαντικό να τονιστεί ότι παρόλο που οι διαφορετικοί τρόποι μάθησης των μαθητών γίνονται αποδεκτοί σε ένα καλά οργανωμένο 'διαπολιτισμικό' πρόγραμμα και λαμβάνονται υπόψη κατά το σχεδιασμό της διδασκαλίας, οι εκπαιδευτικοί έχουν παράλληλα την υποχρέωση να μάθουν στους μαθητές και εναλλακτικούς τρόπους μάθησης, ώστε να μπορέσουν να λειτουργήσουν στην ευρύτερη κοινωνία (Banks,J., 2001: 319-320).

Οι στρατηγικές που μπορούν να αναπτυχθούν σε ένα διαπολιτισμικό μάθημα και να ενισχύσουν αυτή τη διάσταση αφορούν κυρίως παιδοκεντρικές μορφές εργασίας, όπως η ομαδοσυνεργατική μέθοδος και τα σχέδια εργασίας. Καθώς η απλή παρέα και ο συγχρωτισμός των παιδιών δεν αρκούν για να αμβλύνουν τις διαφορές μεταξύ των μαθητών και να εξασφαλίσουν τη συνεργασία, συνιστάται η προώθηση συνεργατικών μορφών διδασκαλίας, οι οποίες θα στηρίζονται στις αρχές της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης. Έρευνες, εξάλλου, έχουν δείξει ότι πολλοί μαθητές πετυχαίνουν καλύτερα ακαδημαϊκά επιτεύγματα και αναπτύσσουν πιο θετικές συμπεριφορές μέσα από συνεργατικές μεθόδους μάθησης, παρά από ανταγωνιστικές (Banks,J.,2001: 319). Για την εργασία σε ομάδες αυτό θα σήμαινε ότι δημιουργούνται καταστάσεις και ανατίθενται εργασίες που μπορούν να διεκπεραιωθούν μόνο με την αντίστοιχη βοήθεια των δίγλωσσων μαθητών (Παλαιολόγου-Γκικοπούλου,Κ.,2005: 315).

Ήδη από τη δεκαετία του 1950 η ομαδοσυνεργατική μέθοδος έχει αναγνωριστεί ως μια σημαντική μέθοδος που μπορεί να ενισχύσει την ακαδημαϊκή πρόοδο όλων των μαθητών, συμπεριλαμβανομένων των μαθητών από τις μειονοτικές ομάδες κι αυτό διότι μέσω της εργασίας σε ομάδες ευνοείται η αντιμετώπιση των δυσκολιών επικοινωνίας και η κοινωνική τους ένταξη (Κανάκης,Ι.,2007:483). Μέσω της ομαδοσυνεργατικής διδασκαλίας ευνοείται ιδιαίτερα η ανάπτυξη θετικών διαπροσωπικών σχέσεων και η άσκηση κοινωνικών δεξιοτήτων, όπως η συνεργασία, η αλληλεγγύη και η ευγενής άμιλλα. Η ομαδική εργασία προσφέρεται κυρίως για ετερογενείς ομάδες, στο πλαίσιο των οποίων δημιουργούνται οι προϋποθέσεις για την



καλλιέργεια της αποδοχής, της ανεκτικότητας, της επικοινωνιακής ικανότητας, της θετικής αυτοεικόνας του μαθητή και της εσωτερίκευσης των κοινωνικών ρόλων (Κανάκης, Ι.,2007:384).

Σε όλους τους μαθητές δίνεται η ευκαιρία να αξιοποιήσουν το πολιτισμικό τους κεφάλαιο και τις εμπειρίες τους, αλλά και να αναδείξουν τα ταλέντα τους που αποσιωπώνται με τις παραδοσιακές μεθόδους διδασκαλίας. Έτσι, όλοι, ακόμα και οι πιο περιθωριοποιημένοι μαθητές, βρίσκουν ένα πεδίο δράσης, με αποτέλεσμα να ενδυναμώνονται οι σχέσεις μεταξύ της ομάδας, να ενισχύεται η συναισθηματική τους ασφάλεια και να αίρεται η περιθωριοποίηση. Στο διαπολιτισμικό μάθημα ο πολυγλωσσικός και πολυπολιτισμικός κόσμος των μαθητών γίνεται η αφετηρία του μαθήματος (Παλαιολόγου-Γκικοπούλου,Κ.,2005:316). Έτσι, τα θέματα που μπορούν να επεξεργαστούν ομαδοσυνεργατικά είναι πολλά. Κάθε μέλος της σχολικής και ευρύτερης κοινότητας μπορεί να αποτελέσει μια πηγή ιδεών για την οργάνωση μιας δραστηριότητας. Ανάλογα με τους σκοπούς της κάθε δραστηριότητας ,όλοι οι μαθητές έχουν την ευκαιρία να μάθουν για την πολιτισμική τους κληρονομιά, να μοιραστούν τις γνώσεις τους, αλλά και να μάθουν με τη σειρά τους από τους άλλους μαθητές.

Η μέθοδος project αποτελεί μια άλλη παιδοκεντρική μέθοδος διδασκαλίας που μπορεί να εξυπηρετήσει τους στόχους της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης, αλλά και να δώσει την ευκαιρία στους μαθητές να διερευνήσουν σημαντικά θέματα που τους ενδιαφέρουν. Η μέθοδος project παρουσιάζει πολλά πλεονεκτήματα ιδιαίτερα για τις πολυπολιτισμικές τάξεις, καθώς βοηθάει όλους τους μαθητές να αξιοποιήσουν τις δυνατότητές τους, να αναπτύξουν εσωτερικά κίνητρα μάθησης και να έχουν τον πρώτο λόγο στην κάλυψη των αναγκών τους (Νικολάου,Γ.,2000:221-222).

Στο πλαίσιο των σχεδίων εργασίας οι μαθητές μπορούν να ακούσουν και να διαβάσουν για ιστορίες που αφορούν τις ομάδες, να διαβάσουν ποίηση, να παίξουν παιχνίδια, να συμμετάσχουν σε φολκλορικές εκδηλώσεις, να διαβάσουν αυτοβιογραφίες, να ακούσουν μουσική, να μελετήσουν την αρχιτεκτονική τους, τους χορούς τους. Έτσι, θα συμεριστούν τα συναισθήματά τους και θα γίνουν γνώστες και κοινωνοί των πολιτισμικών δημιουργημάτων τους (Banks,J.,2001: 331-332).

Καθώς η διαπολιτισμική εκπαίδευση αποτελεί μια επικοινωνιακή διαδικασία, το σχολείο είναι σημαντικό να παραμένει «ανοικτό» στην τοπική κοινωνία και στις διάφορες εθνικές και πολιτισμικές ομάδες. Στο πλαίσιο των σχεδίων εργασίας



μπορούν να οργανωθούν διάφορες εκδηλώσεις με θέματα που ενδιαφέρουν τους μαθητές ή να επισκεφτούν το σχολείο συγγενείς των μαθητών και μέλη των μειονοτήτων που θα παρουσιάσουν την αυτοβιογραφία τους και θα συζητήσουν πάνω στις απόψεις τους για τη ζωή και τις εμπειρίες τους. Βέβαια, η διαπολιτισμική εκπαίδευση μπορεί να πραγματοποιηθεί και χωρίς την παρουσία του «άλλου». Η χρήση υλικού ή μια δραστηριότητα που οδηγεί έξω από το σχολείο μπορεί να θέσει σε κίνηση την εκπαιδευτική διαδικασία. Για παράδειγμα οι προγραμματισμένες 'εκδρομές στο εξωτερικό στο πλαίσιο εκπαιδευτικών προγραμμάτων, η επικοινωνία μέσω διαδικτύου ή ακόμα οι παραδοσιακές φιλίες δια αλληλογραφίας αποτελούν μερικές από τις δυνατότητες επικοινωνίας με τον «άλλο» (Παλαιολόγου-Γκικοπούλου,Κ.,2005:316-317).

Ακόμα, η ανάπτυξη καλλιτεχνικών δεξιοτήτων και η ανάδειξη των ταλέντων των μαθητών συμβάλλει στη συναισθηματική ενίσχυσή τους. Παιχνίδια ρόλων και δραματοποιημένες δραστηριότητες μπορούν να αξιοποιήσουν, εκτός από τη γνωστική και τη συναισθηματική σφαίρα των μαθητών, απαντώντας στα συναισθηματικά, επικοινωνιακά και κοινωνικά προβλήματα όλων των μαθητών και κυρίως αυτών που εμφανίζουν διαφορές όσον αφορά τις πολιτισμικές τους καταβολές (Νικολάου,Γ.2002:237). Με αφετηρία την αρχή της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης για ισότιμη αξιοποίηση των πολιτισμικών κεφαλαίων των μαθητών, οι δραστηριότητες δραματοποίησης μπορούν να αποτελέσουν την αφορμή για να «ακουστούν» όλες οι φωνές μέσα στη σχολική τάξη (Νικολάου,Γ.,Γιαννούλη, Μ.,2000:120-133). Μέσα από ένα βίωμα επιδιώκεται η καλύτερη κατανόηση μιας κατάστασης και οι προεκτάσεις αυτής. Η δραματοποίηση μπορεί να ξεκινήσει από ένα κείμενο, το οποίο θα επιλεγεί με λογοτεχνικά και παιδαγωγικά κριτήρια ή από ένα βίωμα των μαθητών. Ο εκπαιδευτικός θα χωρίσει σε σκηνικές ενότητες το κείμενο και θα διανέμει τους ρόλους. Η προσαρμογή του περιβάλλοντος της τάξης, η δημιουργία της κατάλληλης ατμόσφαιρας και η ανεύρεση των κατάλληλων υλικών θα βοηθήσουν στην επιτυχή διεξαγωγή της δραστηριότητας (Σέξτου,Π.,1998).

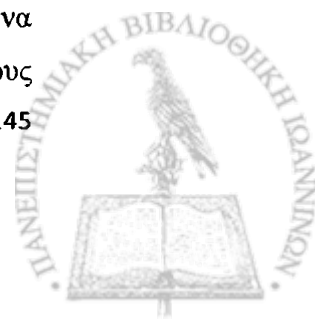
Στόχος όλων των παραπάνω διδακτικών προσεγγίσεων είναι οι μαθητές να αποκτήσουν γνώσεις και εμπειρίες που δε θα περιορίζονται στα στενά πλαίσια του δικού τους έθνους. Η συνεργασία και η αλληλεπίδραση όλων των μαθητών σε καλά οργανωμένες δραστηριότητες θα αποτελέσει μια καλή ευκαιρία για τους μαθητές να αναπτύξουν διαπολιτισμικές δεξιότητες και γνώσεις που θα μπορούν να



εφαρμοστούν. Για το λόγο αυτό οι ενεργητικές μέθοδοι διδασκαλίας που αναφέρθηκαν προσφέρουν την ευκαιρία στους μαθητές να εξασκηθούν στην αναγνώριση προβληματικών καταστάσεων, να σχηματίσουν υποθέσεις, να εντοπίσουν και να αξιολογήσουν πηγές, να οργανώσουν πληροφορίες και να ερμηνεύσουν τις πληροφορίες που συλλέγουν, να δημοσιεύσουν τα συμπεράσματά τους (Banks,J.,2001:325), αλλά και να προσεγγίσουν τη γνώση από πολλές οπτικές γωνίες, να κατανοήσουν τον τρόπο με τον οποίο κατασκευάζεται η γνώση, να μάθουν 'να παράγουν οι ίδιοι γνώση, να αναπτύξουν το ενδιαφέρον τους για τους «άλλους» και να αναπτύξουν γνώσεις και δεξιότητες για προσωπική, κοινωνική και πολιτική δράση (Banks,J.,2001:195). Με αυτόν τον τρόπο εξυπηρετείται ένας σημαντικός στόχος της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης που αφορά την κατανόηση της φύσης της γνώσης και του τρόπου κατασκευής της, αλλά και η άσκηση των μαθητών στην κριτική σκέψη (Banks,J.,2001:195,204).

Τα σχέδια εργασίας, οι ομαδοσυνεργατικές μεθόδους διδασκαλίας, το παιχνίδι ρόλων και η δραματοποίηση αναγνωρίζονται ως εξαιρετικά πολύτιμες μέθοδοι για την προώθηση της συμμετοχής και της ακαδημαϊκής ανάπτυξης παιδιών μειονοτήτων. Μέσω των παραπάνω μεθόδων ενισχύονται τα κίνητρα για μάθηση, η ομαδική εργασία και η ανάπτυξη κοινωνικών δεξιοτήτων (Κανάκης,Ι.,2001:323). Έτσι, εξυπηρετείται ένας σημαντικός στόχος της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης που είναι η δια βίου κοινωνική δράση. Αυτό σημαίνει ότι στόχος δεν είναι οι μαθητές να αποκτήσουν γνώσεις και να αναπτύξουν δεξιότητες στο πλαίσιο μόνο των μαθημάτων που διδάσκονται, αλλά να κατέχουν γνώσεις και δεξιότητες που θα τους καταστήσουν υπεύθυνους πολίτες, οι οποίοι θα γνωρίζουν ότι κάθε πράξη τους μπορεί να επηρεάσει αποφασιστικά την ανθρωπότητα (Clark,C.,2002:40).

Επίσης, οι εκπαιδευτικοί μπορούν να χρησιμοποιήσουν μερικές στρατηγικές που θα εξασφαλίσουν την επιτυχία του διαπολιτισμικού μαθήματος, όπως η αυτοπαρουσίαση των μαθητών, η διαμόρφωση του περιβάλλοντος της τάξης, έτσι ώστε να δηλώνει την παρουσία όλων των μαθητών, η χρήση χαρτών για να μπορούν οι μαθητές να εντοπίσουν την πατρίδα τους, η τοιχοκόλληση κολλάζ με φωτογραφίες των παιδιών, η ύπαρξη στη βιβλιοθήκη λογοτεχνικών βιβλίων από διάφορες χώρες και με πλούσιο πολυπολιτισμικό περιεχόμενο, καθώς και αλλόγλωσσα λεξικά. Ο ίδιος ο εκπαιδευτικός μπορεί να μάθει λέξεις ή εκφράσεις στη γλώσσα των παιδιών, να είναι ευέλικτος ως προς το σχηματισμό των ομάδων, να ενθαρρύνει τους αρχάριους



μαθητές να χρησιμοποιούν τη μητρική τους γλώσσα, για να εκφραστούν, να τους παρέχει διγλωσση βοήθεια με τη συνεργασία των άλλων μαθητών ή και των γονέων, να συμπεριλαμβάνει κι άλλες γλώσσες στη διδασκαλία (Δούβλη,Γ.,2004:8).

Ιδιαίτερα ενδιαφέρουσες και εύκολες δραστηριότητες και σχέδια εργασίας προς εφαρμογή προτείνονται από τους Ευαγγέλου Οδυσσέα και Κάντζου Νίκη στο *«Πολυπολιτισμικότητα και εκπαιδευτικός ρατσισμός- Σχέδια εργασίας για το Νηπιαγωγείο και το Δημοτικό»*. (2005), με σκοπό την αποδοχή της διαφορετικότητας, την ευαισθητοποίηση σε διάφορες μορφές διακρίσεων και ρατσισμού, την γνωριμία με στοιχεία των διαφόρων πολιτισμών, θρησκειών και της γενικότερης κουλτούρας κάθε λαού.

Στα πλαίσια της Ευέλικτης Ζώνης παρέχεται ένα ιδιαίτερα σημαντικό πεδίο εφαρμογής όλων των δραστηριοτήτων και ενεργειών που προαναφέρθηκαν, ώστε να προωθηθούν οι διαπολιτισμικές αρχές και να δοθεί μεγαλύτερη ελευθερία σε όλους τους μαθητές να ασχοληθούν με θεματικές που τους ενδιαφέρουν.

Όλα τα παραπάνω υποδεικνύουν την υιοθέτηση μιας διαπολιτισμικής προοπτικής και την καθιέρωση μιας διαπολιτισμικής συμπεριφοράς στην τάξη. Βασικό κριτήριο για τη διαμόρφωση ενός διαπολιτισμικού πλαισίου στο σχολείο είναι οι εκπαιδευτικοί να σταματήσουν να θεωρούν ότι *«η διαπολιτισμική εκπαίδευση πρέπει να διδάσκεται ως μάθημα σε κάθε σχολείο»* (Μητακίδου,Σ., Δανιηλίδου,Ευγ. Τουρτούρας,Χρ.,2007:1116) καθώς όπως αναφέρουν οι Μητακίδου, Δανιηλίδου και Τουρτούρας :*«Το βασικό πρόβλημα της επίσημης έκφρασης της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης εντοπίζεται στο γεγονός ότι σχεδιάζεται και λειτουργεί στο περιθώριο της γενικής εκπαίδευσης. Η διαπολιτισμική εκπαίδευση είναι εκπαίδευση που απευθύνεται αποκλειστικά σε παιδιά «με ιδιαίτερες εκπαιδευτικές, κοινωνικές, πολιτιστικές ή μορφωτικές ανάγκες» (άρθρο 34, Ν. 2413/96) που η διαφορετικότητα τους αντιμετωπίζεται ως έλλειμμα, που πρέπει να καλυφθεί με τις κατάλληλες παρεμβάσεις»* (Μητακίδου Σ., Δανιηλίδου, Ευγ., Τουρτούρας Χρ.,2007:1116)

Ενθαρρυντικό, όμως, είναι το γεγονός, ότι όλο και πιο συχνά, οι εκπαιδευτικοί ευαισθητοποιούνται απέναντι στα ζητήματα πολυπολιτισμικότητας στην τάξη, ανακαλύπτοντας δραστηριότητες για να βοηθήσουν την προσαρμογή των αλλοδαπών παιδιών στην τάξη αλλά και για την καλλιέργεια πνεύματος αποδοχής, αλληλεγγύης και σεβασμού απέναντι στο διαφορετικό, από όλα τα παιδιά.



Επαλέον, καθοριστική θα είναι και η περαιτέρω δραστηριοποίηση του ΥΠ. ΠΑΙΔΕΙΑΣ Δ.Β.Μ.Θ., με την εφαρμογή και συμμετοχή σε διαπολιτισμικά προγράμματα³⁰ και προγράμματα προώθησης του πολιτισμού και των δικαιωμάτων, καθώς και την εδραίωσή τους σε περισσότερα σχολεία της χώρας.

³⁰ Το ΥΠ. ΠΑΙΔΕΙΑΣ Δ.Β.Μ.Θ για την προώθηση της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης, συμμετέχει ενεργά στα κάτωθι προγράμματα του συμβουλίου της Ευρώπης:

1. Παιδεία της Δημοκρατίας και Ανθρώπινα Δικαιώματα (Education for Democratic Citizenship and Human Rights). 2. Διδασκαλία της Ιστορίας: Η εικόνα του άλλου στη διδασκαλία της Ιστορίας (The image of the other in history teaching). 3. Η νέα πρόκληση της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης της θρησκευτικής διαφορετικότητας και διαλόγου στην Ευρώπη» (The New Challenge of Intercultural Education: Religious Diversity and Dialogue in Europe) 4. Πολιτικές και πρακτικές για τη διδασκαλία των κοινωνικοπολιτισμικών διαφορών (Policies and practices for teaching sociocultural diversity). Στο πλαίσιο της UNESCO, ελληνικά σχολεία και εκπαιδευτικοί συμμετέχουν στο πρόγραμμα «Δίκτυο Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης Νοτιοανατολικής Μεσογείου» (South-Eastern Mediterranean Environmental Project-SEMEP) καθώς και στο «Δίκτυο Συνεργαζομένων Σχολείων» (Associated Schools Project Network -ASPNet). Και τα δύο προγράμματα εντάσσονται στο πλαίσιο της Δεκαετίας των Ηνωμένων Εθνών για την Εκπαίδευση προς την Αειφορία. (http://eacea.ec.europa.eu/education/curydice/documents/currbase/currbase_full_reports/EL_EL.pdf 238-238)



ΕΠΙΛΟΓΟΣ

Τα παιδιά στο σύγχρονο σχολείο καλούνται να κατανοήσουν και να αποδεχτούν την πολυπολιτισμική συνύπαρξη, να επικοινωνήσουν, να συνεργαστούν και να δημιουργήσουν με άλλα παιδιά από διαφορετικές πατρίδες, θρησκείες και πολιτισμούς. Θα πρέπει να μοιραστούν συναισθήματα και ιδέες, να οραματιστούν και να αναζητήσουν κοινούς τρόπους αρμονικής συμβίωσης.

Οι δυνατότητες υλοποίησης των στόχων της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης, η οποία προϋποθέτει την ανάπτυξη, εφαρμογή και αξιολόγηση ανοιχτών Π.Σ. με διαπολιτισμικές διαστάσεις, βρίσκονται σε άμεση σχέση με το μοντέλο της πολυπολιτισμικής κοινωνίας που έχει πλέον διαμορφωθεί. Ωστόσο, τα Π.Σ. στις μέρες μας, όπως αναφέρθηκε στα προηγούμενα κεφάλαια της εργασίας, λειτουργούν περισσότερο σαν ένας νομιμοποιητικός μηχανισμός επίτευξης συγκεκριμένων σκοπιμοτήτων περιορίζοντας αρκετά το ρόλο του σχολείου, τα οράματα και τις φιλοδοξίες του.

Η εφαρμογή των αρχών της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης προϋποθέτει τη ριζική αναδιάρθρωση των εκπαιδευτικών προγραμμάτων και της διδακτικής μεθοδολογίας καθώς και την κατάλληλη πανεπιστημιακή εκπαίδευση και επιμόρφωση και των εκπαιδευτικών. Άλλωστε, όπως αναφέρουν οι Βρεττός και Καψάλης στο Ευαγγέλου, Ο.(2007) *«όταν αλλάζουν ριζικά οι κοινωνικές συνθήκες μιας χώρας και ιδιαίτερα σε περιόδους που γίνεται αισθητή η ασυμφωνία και αναντιστοιχία των σκοπών του σχολείου και των ποικίλων κοινωνικών αναγκών, η αναμόρφωση των Α.Π., ..., προβάλλει ως επιτακτική αναγκαιότητα μιας μεταρρύθμισης στο χώρο της εκπαίδευσης»* (Ευαγγέλου Ο, 2007:178-179).

Οι διαπολιτισμικές διαστάσεις του Π.Σ. οφείλουν να αναπτύσσονται με τέτοιο τρόπο ώστε να παρέχουν την ευελιξία σε κάθε σχολείο να διευρύνει ή να προσαρμόσει μια σειρά θεματικών περιοχών, στις ιδιαίτερες κοινωνικές, πολιτικές, πολιτισμικές, οικονομικές και περιβαλλοντικές συνθήκες, ανεξάρτητα από τον αριθμό και την προέλευση των πολιτισμικά διαφορετικών μαθητών του.

Αυτό που χρειάζονται περισσότερο τα σχολεία της χώρας μας δεν είναι η ειδική και ξεχωριστή παροχή εκπαίδευσης στους αλλοδαπούς μαθητές, αλλά η ουσιαστική αναθεώρηση του προγράμματος, ώστε να απευθύνεται σε όλα τα παιδιά της πολυπολιτισμικής μας κοινωνίας. Η δημιουργία ξεχωριστών σχολείων για τους



πολιτισμικά διαφορετικούς μαθητές δεν μπορεί να καλύψει τις ανάγκες της ελληνικής κοινωνίας . άλλωστε, «τα προβλήματα δεν λύνονται ούτε με τα διαπολιτισμικά σχολεία» (Μουσσούρου,Λ.,2006:235).Επιπλέον, η αναφορά στις «διαπερόττες» των μαθητών αυξάνει τον κίνδυνο περιθωριοποίησης των εθνικά και πολιτισμικά διαφορετικών μαθητών και τις πιθανότητες εκδήλωσης ρατσιστικών συμπεριφορών.

Μια εκπαιδευτική πολιτική που θα απέβλεπε σε μια εύκρινή εφαρμογή της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης θα εξασφάλιζε την εκπαίδευση όλων των μαθητών στα ίδια εκπαιδευτικά πλαίσια και θα προωθούσε μέσα από τις κοινές εκπαιδευτικές διαδικασίες την πολιτισμική και γλωσσική πολυμορφία με απώτερο στόχο τον πολιτισμικό εμπλουτισμό (Δαμανάκης,Μ.,2003:88) και δε θα επέτρεπε τα προγράμματα σπουδών και η γενικότερη οργάνωση του σχολείου να κινείται «δορυφορικά» γύρω από τα ζητήματα και τις αρχές της διαπολιτισμικότητας.

Βέβαια ,ένα Π.Σ. με διαπολιτισμικές διαστάσεις όσο καλά κι αν έχει σχεδιαστεί δεν μπορεί να επιφέρει από μόνο του σημαντικές κοινωνικές αλλαγές. Θα πρέπει να υπάρξει παράλληλη και κατάλληλη συνεργασία με τους γονείς των μαθητών αυτών προκειμένου να επιτευχθεί η ομαλή ένταξη τους στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα και στην ελληνική κοινωνία γενικότερα

Τα παραπάνω ζητήματα ζητούν την εξεύρεση άμεσων και αποτελεσματικών λύσεων, γιατί σε αντίθετη περίπτωση ενέχουν τον κίνδυνο της περιθωριοποίησης και του αποκλεισμού μιας μεγάλης μερίδας πολιτών, με απρόβλεπτες συνέπειες για την διατήρηση της κοινωνικής συνοχής. Η θεσμική αναμόρφωση του εκπαιδευτικού συστήματος είναι βέβαιο ότι μπορεί να διαμορφώσει και να ενισχύσει την διαπολιτισμική αγωγή, αλλά απαιτείται η συνεισφορά όλων , γιατί παρά την ποικιλομορφία της όλης κοινωνίας , στη χώρα μας το «διαφορετικό» λογίζεται ακόμα ως «ξένο».

«Οι σχέσεις δεν προσδιορίζονται με ρυθμίσεις, αλλά διευκολύνονται ή δυσχεραίνονται από αυτές . Τούτο θα έπρεπε να συνιστά το γνώμονα της χάραξης και εφαρμογής πολιτικής , κυρίως όσο αφορά στην ένταξη των αλλοδαπών μαθητών στο ελληνικό σχολείο. Γιατί εκεί διαμορφώνεται η κοινωνία του αύριο κα προδιαγράφεται η ταυτότητά της ως μιας σύγχρονης , συνεκτικής, δημοκρατικής , πλουραλιστικής κοινωνίας που διατηρεί την αποπεποιθημένη ταυτότητάς της και γι' αυτό ανέχεται , όταν δεν καλοδέχεται τον αλλοδαπό και τον «άλλο».» (Μουσσούρου,Λ.,2006:241).



ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

- Αβδελά,Ε.,(1998), Η συγκρότηση της εθνικής ταυτότητας στο ελληνικό σχολείο: «εμείς» και οι «άλλοι», στο Φραγκουδάκη, Α., Δραγώνα, Θ. (επιμ.) *Εθνοκεντρισμός στην εκπαίδευση*. Αθήνα: Αλεξάνδρεια.
- Αθανασίου,Λ.,(2000), *Μέθοδοι και τεχνικές έρευνας στις επιστήμες της αγωγής*, Ιωάννινα
- Allen,J.P.B.,(1984),*General-Purpose Language Teaching: a Variable Focus Approach*,In Brumfit
- Βάμβουκας,Μ.,(2007), *Εισαγωγή στην ψυχολογική έρευνα και μεθοδολογία*, Αθήνα:Γρηγόρης
- Banks, J., (2001), *Cultural diversity and education. Foundations, curriculum and teaching*, Boston
- Banks, J.,(2004),*Εισαγωγή στην πολυπολιτισμική εκπαίδευση*, Αθήνα: Παπαζήση
- Βεργίδης Δ.,Καραλής Θ.,(1999),*Σχεδιασμός Οργάνωση και Αξιολόγηση Προγραμμάτων*, ΕΑΠ, ΠΑΤΡΑ
- Βεργίδης, Δ., Καραλής,Θ.,(1999),*Εκπαίδευση Ενηλίκων(τ. Γ΄): Σχεδιασμός Οργάνωση και Αξιολόγηση Προγραμμάτων*, Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο, Πάτρα
- Βεργίδης, Δ. (1999), Εκπαιδευτική πολιτική και αξιολόγηση. Στο Α. Κόκκος (Επιμ.), *Εκπαίδευση Ενηλίκων: Σχεδιασμός, Οργάνωση και Αξιολόγηση Προγραμμάτων*, σσ.113- 127). Πάτρα: Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο
- Βέρδης, Α.(2001), Αξιολόγηση, εκπαιδευτικό έργο, ποιότητα: αποσαφηνίσεις και συσχετίσεις. Στο Μπαγάκης, Γ.,(Επιμ.), *Αξιολόγηση εκπαιδευτικών προγραμμάτων και σχολείου*, σ..97-103, Αθήνα: Μεταίχμιο
- Βρετός,Γ.,Καψάλης, Α.,(1990), *Αναλυτικά προγράμματα: Θεωρία και τεχνογνωσία σχεδιασμού και αναμόρφωσης*. Θεσσαλονίκη: Πτολεμαίος
- Βρετός, Γ. ,Καψάλης, Α.,(1999), *Αναλυτικό Πρόγραμμα*, Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Βρετός, Γ., (2007), *Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών. Πρόγραμμα Διδασκαλίας, στο Ξωχέλλης, Παναγιώτης (επιμ.). Λεξικό της Παιδαγωγικής*, Θεσσαλονίκη: Κυριακίδης



- Bernstein, B. (1979). *Class, codes and control*, London- Boston: Routledge & K. Paul
- Brumfit, C.J. ,1984. *General English Syllabus Design*. Pergamon Press, Oxford.
- Γεωργογιάννης Π., (1997), *Εκπαίδευση και Διαπολιτισμική Επικοινωνία*, Αθήνα: Gutenberg
- Γεωργογιάννης Π., (1997), *Θέματα Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης*, Αθήνα: Gutenberg
- Γεωργογιάννης Π., Μπούρας,Α., (2007), *Σχεδιασμός Αναλυτικών Προγραμμάτων*
- Σπουδών- Νέες Τάσεις ,*Πρακτικά Συνεδρίου «Η Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση και οι Προκλήσεις της Εποχής μας»*, 17-20 Μαΐου 2007 Ιωάννινα,σ.482-490
- Γεωργογιάννης Π., (2008), *Διαπολιτισμική Εκπαίδευση –Βηματισμοί για μια αλλαγή στην εκπαίδευση*, τόμος 7^{ος} ,Πάτρα
- Γκανάτσιου, Π., Γκόβαρης, Χ. (2005). *Διαπολιτισμική εκπαίδευση και παιδεία για την αειφορία*, στο 1^ο Συνέδριο Σχολικών Προγραμμάτων Περιβαλλοντικής εκπαίδευσης, Ισθμός Κορίνθου, 23-25 Σεπτεμβρίου 2005, ΥΠΕΠΘ- Πανεπιστήμιο Αιγαίου, σσ. 91-96
- Γκόβαρης, Χ., (2001), *Εισαγωγή στη Διαπολιτισμική Εκπαίδευση*, Ατραπός
- Γκότοβος,, Α., (1997), *Εθνική ταυτότητα και Διαπολιτισμική εκπαίδευση, Η Λέσχη των Εκπαιδευτικών*, 19,σ. 23-27
- Γκότοβος,Α.,(2003), *Εκπαίδευση και Ετερότητα, Ζητήματα Διαπολιτισμικής Παιδαγωγικής*, Αθήνα: Μεταίχμιο
- Γκότοβος, Α., (2003), *Αγωγή του πολίτη και πολιτισμική ετερότητα*, στο Καζαμίας, Α., Πετρονικολός, Λ., (επιμ.). *Παιδεία και πολίτης. Η παιδεία του πολίτη της Ελλάδας, της Ευρώπης και του κόσμου*, Αθήνα: Ατραπός
- Clark, C.,(2002),*Effective multicultural curriculum transformation across disciplines, Multicultural perspectives*, 4 (3), σ.37-46
- Cohen,L.,Manion,L.,(1994), *Μεθοδολογία εκπαιδευτικής έρευνας*, Μεταίχμιο
- Δαμανάκης,Μ.,(1995), *Μετανάστευση και εκπαίδευση*, Αθήνα Gutenberg
- Δαμανάκης, Μ., (1998²), *Η εκπαίδευση των παλιννοστούντων και αλλοδαπών μαθητών στην Ελλάδα*, Αθήνα, Gutenberg
- Δαμανάκης, Μ. ,(2002) ,*Η διαπολιτισμική εκπαίδευση και η μεταναστευτική*



πολιτική στο επίκεντρο των δραστηριοτήτων μου. Συνέντευξη στη Τσολακίδου., *Η λέσχη των εκπαιδευτικών*, 28,σ. 3-7.

- Δαμανάκης Μ., (2002), Όρια και αντοχές της διαπολιτισμικής παιδαγωγικής προσέγγισης σε συγκρουσιακές καταστάσεις. Η περίπτωση της Κύπρου, *Επιστήμες Αγωγής*, τχ.4, 73-85
- Δαμανάκης Μ., (2003), *Η εκπαίδευση των καλιννοστούντων και αλλοδαπών μαθητών στην Ελλάδα. Διαπολιτισμική προσέγγιση*, Αθήνα: Gutenberg
- Demunter, P.,(2001), Η αξιολόγηση: Θεωρητική και πρακτική προσέγγιση. Στο Γ. Μπαγάκης (Επιμ.), *Αξιολόγηση εκπαιδευτικών προγραμμάτων και σχολείου*,σ.23-39 ,Αθήνα: Μεταίχμιο
- Δημητρόπουλος Ε. (1991), *Εκπαιδευτική αξιολόγηση. Η αξιολόγηση της εκπαίδευσης και του εκπαιδευτικού έργου*, Αθήνα: Γρηγόρης
- Δημητρόπουλος Ε. (1999), *Εκπαιδευτική αξιολόγηση. Η αξιολόγηση της εκπαίδευσης και του εκπαιδευτικού έργου*, Αθήνα: Γρηγόρης
- Δενδρινού,Β.,Ξαχέλλης,Π.,(1999), Προγράμματα σπουδών στη σχολική εκπαίδευση: έννοιες και όροι, *Γλωσσικός Υπολογιστής*,τ.1, Θεσσαλονίκη: ΚΕΓ,σ.79-85
- Δούβλη,Γ.,(2004), Διδακτικές προσεγγίσεις σε πολυπολιτισμικές τάξεις, *Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων*,τ.9,σ.5
- Eisner, E.,(1985),*The Educational Imagination. On the Design and Evaluation of School Programs*,New York: McMillan
- Ευαγγέλου, Ο., Κάντζου, Ν., (2005), *Πολυπολιτισμικότητα και εκπαιδευτικός ρατσισμός – Σχέδια εργασίας για το Νηπιαγωγείο και το Δημοτικό*, Αθήνα: Δίπτυχο
- Ευαγγέλου, Ο.(2007), *Διαπολιτισμικά Αναλυτικά Προγράμματα*, Αθήνα, Τυπωθήτω
- Ζωγράφου, Α., (2003), *Διαπολιτισμική αγωγή στην Ευρώπη και στην Ελλάδα*, Αθήνα, Τυπωθήτω-Γιώργος Δάρδανος
- Θεοφύλιδης Χ., (1987), *Διαθεματική προσέγγιση της διδασκαλίας*, Λευκωσία
- Hirst, P. , Peters, R. ,(1970). *The Logic of Education*, London: Routledge and Kegan Paul
- Johnson, R. K., (1989), *The Second Language Curriculum*. C.U.P., Cambridge



- Καγκά, Ε. , (2002), Διαπολιτισμική επικοινωνία και διαθεματικότητα: Όψεις και προοπτικές στην Ευέλικτη Ζώνη, *Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων*, τ.6, σ.91
- Καμαρινού, Δ.,(2001), Η αναγκαιότητα της έρευνας – δράσης στην αξιολόγηση ενός εκπαιδευτικού προγράμματος, στο Μπαγάκης, Γ., *Αξιολόγηση εκπαιδευτικών προγραμμάτων και σχολείου* (σελ.375-381). Αθήνα: Μεταίχμιο
- Κανάκης, Ι.,(2001α), *Η οργάνωση της διδασκαλίας-μάθησης με ομάδες εργασίας*, Αθήνα, Τυπωθήτω-Γ. Δαρδανός
- Κανάκης, Ι.,(2007), Ομαδική εργασία (Ομαδοσυνεργατική διδασκαλία), στο Ξωχέλλης, Π. (επιμ.), *Λεξικό της Παιδαγωγικής*, Θεσσαλονίκη: Κυριακίδης, σσ. 483-486
- Κανακίδου, Ε., Παπαγιάννη, Β.,(1998), *Διαπολιτισμική Αγωγή*, Αθήνα, Ελληνικά Γράμματα
- Κάραλης, Θ.(1999). *Τυπολογίες και Μοντέλα Αξιολόγησης*, στο: *Εκπαίδευση Ενηλίκων Σχεδιασμός Οργάνωση και Αξιολόγηση Προγραμμάτων*, τ. Γ, Πάτρα: Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο
- Κάραλης, Θ.,(2003), Συμμετοχικές προσεγγίσεις στην αξιολόγηση προγραμμάτων εκπαίδευσης ενηλίκων, στο Βεργίσης, Δ., (επιμ.), *Εκπαίδευση ενηλίκων :συμβολή στην εξειδίκευση στελεχών και εκπαιδευτών*, σς. 255-285, Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα
- Κάραλης, Θ.,(2005), *Σχεδιασμός, Διοίκηση, Αξιολόγηση Προγραμμάτων Εκπαίδευσης Ενηλίκων. Τόμος Β: Στοιχεία Σχεδιασμός Προγραμμάτων*. Πάτρα: Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο.
- Καρατζιά-Σταυλιώτη, Ε.,(1999), Σχολική αποτελεσματικότητα - Μια συγκριτική, Οικονομική Προσέγγιση, *Μέντορας*, 1, 49-76
- Καρατζιά-Σταυλιώτη, Ε.,(2002), Η διαθεματικότητα στα Αναλυτικά Προγράμματα: Παραδείγματα από την ευρωπαϊκή εμπειρία και πρακτική. *Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων*, Νο 7, 52-65, Αθήνα: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο
- Καρατζιά-Σταυλιώτη, Ε., Λαμπρόπουλος, Χ., (2006), *Αξιολόγηση, Αποτελεσματικότητα και Ποιότητα στην Εκπαίδευση*, Αθήνα: Gutenberg
- Κασσωτάκης, Μ., (1999), Η μέση τεχνική επαγγελματική εκπαίδευση στην Ελλάδα και η πρόκληση της ενιαίας ευρωπαϊκής αγοράς, στο Καλογιαννάκη,



Π.,Μακράκης, Β., (επιμ.), *Ευρώπη και Εκπαίδευση. Τάσεις και προοπτικές*, Αθήνα: Γρηγόρης, σσ. 89-101

- Κασσωτάκης, Μ., Φλουρής, Γ., (2005), *Μάθηση και διδασκαλία. Θεωρία, πράξη και αξιολόγηση της διδασκαλίας*. Αθήνα
- Κεσίδου, Α.,(2003),*Διαπολιτισμική εκπαίδευση: στόχοι, πρακτικές, γλωσσική διδασκαλία*», εισήγηση στο πλαίσιο συνάντησης διευθυντών σχολείων και εκπαιδευτικών με αντικείμενο διδασκαλίας την Ελληνική ως δεύτερη γλώσσα, πρόγραμμα *Εκπαίδευση παλιννοστούντων και αλλοδαπών μαθητών*, Πανεπιστήμιο Μακεδονίας, 29 Οκτωβρίου 2003
- Κεσίδου, Α.,(2004), *Διαπολιτισμική εκπαίδευση. Στόχοι και πρακτικές*, στο Χατζηθεοδωρίδης, Β., Γεωργιάδης,Ν., Δεμίρογλου,Π., (επιμ.),*Προγράμματα διδασκαλίας στην εκπαίδευση των βαλκανικών χωρών*, Πρακτικά 1^{ου} Βαλκανικού Συνεδρίου, Δράμα 8-9 Νοεμβρίου 2002, Δράμα: ΕΤ.Ε.Α.Δ., 75-83
- Κεσίδου, Α., (2007^β), *Πολυπολιτισμικότητα- πολυπολιτισμική κοινωνία*, στο Ξωχέλλης, Π. (επιμ.). *Λεξικό της Παιδαγωγικής*, σσ. 586-587,Θεσσαλονίκη: Κυριακίδης,
- Κεσίδου,Α.,(2008), *Διαπολιτισμική εκπαίδευση :μια εισαγωγή*, στο: *Οδηγός επιμόρφωσης-Διαπολιτισμική εκπαίδευση.Ενταξη παιδιών παλιννοστούντων και αλλοδαπών στο σχολείο(Γυμνάσιο)*,σ.21-34,
- Kelly, A.V.,(1982),*The curriculum. Theory and Practice*. London: Paul Chapman
- Κιτσαράς, Γ.,(2004), *Προγράμματα: διδακτική μεθοδολογία προσχολικής αγωγής: με σχέδια εργασίας*, Αθήνα
- Κουλουμπαρίτη, Α.,(2003), *Η κατανόηση στο Αναλυτικό Πρόγραμμα στα σχολικά εγχειρίδια και στη διδακτική πράξη*, Αθήνα: Γρηγόρης.
- Κουτούζης, Μ., Χατζηευστρατίου, Ι., (1999), *Αξιολόγηση στην εκπαιδευτική μονάδα*, στο Αθανασούλα-Ρέππα,Α.,Κουτούζη,Μ.,Χατζηευστρατίου,Ι., *Κοινωνική και ευρωπαϊκή διάσταση της εκπαιδευτικής πράξης*, ΕΑΠ, Πάτρα
- Κωνσταντίνου, Χ., (2000⁴), *Η αξιολόγηση της επίδοσης του μαθητή ως παιδαγωγική λογική και σχολική πρακτική*, Αθήνα: Gutenberg
- Κωνσταντίνου, Χ., (2002), *Αξιολόγηση της επίδοσης του μαθητή σύμφωνα με το Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγράμματος Σπουδών, Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων*, τ. 7, σ. 37-52, Αθήνα.



- Μαντάς,Π.,Ταβουλάρη,Ζ., Δαλαβίκας, Θ.,(2009), Αξιολόγηση του Εκπαιδευτικού Έργου, *Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων*,τ.15,σ.195-209
- Μαρκάκης, Β., (1993), Η διεθνοποίηση της εκπαίδευσης: η περίπτωση της ευρωπαϊκής κοινότητας, στο: Μπουζάκης, Σ. (επιμ.). *Συγκριτική Παιδαγωγική ΙΙΙ, Θεωρητικά, μεθοδολογικά προβλήματα και σύγχρονες τάσεις στη διεθνή εκπαίδευση*, Αθήνα: Gutenberg, 148-166
- Μάρκου, Γ., (1997^α), *Εισαγωγή στη διαπολιτισμική εκπαίδευση. Ελληνική και διεθνής εμπειρία*, Αθήνα: Ηλεκτρονικές τέχνες
- Μάρκου, Γ., (1998),*Προσεγγίσεις της Πολυπολιτισμικότητας και η Διαπολιτισμική Εκπαίδευση – Επιμόρφωση των Εκπαιδευτικών*, Αθήνα, Γενική Γραμματεία Λαϊκής Επιμόρφωσης
- Ματσαγγούρας, Η.,(2004), *Η διαθεματικότητα στη σχολική γνώση*, Αθήνα:Γρηγόρης
- Ματσαγγούρας, Η. (2007), *Θεωρία και Πράξη της Διδασκαλίας. Στρατηγικές της Διδασκαλίας. Η Κριτική Σκέψη στη Διδακτική Πράξη Τόμος Β΄*. Αθήνα: Gutenberg21.
- Μαυρογιώργος Γ., (1983), *Σχολικό Πρόγραμμα και Παραπρόγραμμα, Σύγχρονη Εκπαίδευση*, τ. 13,σ.σ. 74-81
- Μαυρογιώργος, Γ.,(1996),*Σχολικό Πρόγραμμα και Παραπρόγραμμα. Στο Γκότοβος, Θ. - Μαυρογιώργος, Γ. - Παπακωνσταντίνου, Π. (επιμ.). Κριτική Παιδαγωγική και Εκπαιδευτική Πράξη*. Αθήνα: Gutenberg
- Μαυρόπουλος, Α. (2006),*Στοιχεία Διδακτικής Μεθοδολογίας. Βασικές Αρχές για την Επιτυχία μιας Διδασκαλίας*, Αθήνα: Σαββάλας
- Μουσούρου, Λ. ,(2006), *Παιδιά παλιννοστούντων και αλλοδαπών στο ελληνικό σχολείο, στο Επιστημονική Εταιρεία Κοινωνικής Πολιτικής, (επιμ)Μπαγκαβός Χ., Παπαδοπούλου, Δ., Μετανάστευση και ένταξη των μεταναστών στην ελληνική κοινωνία*, Gutenberg
- Μπαγάκης,Γ.,(2001), *Αξιολόγηση εκπαιδευτικών προγραμμάτων και σχολείου*, Αθήνα :Μεταίχμιο
- Μπαγάκης, Γ. (2004),*Ο Εκπαιδευτικός και το Αναλυτικό Πρόγραμμα*. Αθήνα: Μεταίχμιο.



- Μπαγάκης, Γ., Δεμερτζή, Κ., (2009), *Ένα χρόνο μετά την εφαρμογή των νέων αναλυτικών προγραμμάτων. Τι άλλαξε;*, Αθήνα: Γρηγόρη
- Μπονίδης, Κ.,(2003), Τα σύγχρονα προγράμματα διδασκαλίας και σχολικά βιβλία στην Ελλάδα: διαδικασία παραγωγής, μορφή και περιεχόμενο, ‘‘πραγματικό’’ πρόγραμμα, προοπτικές. *Σύγχρονη Εκπαίδευση*, τ.131,σ. 25-40
- Μπονίδης, Κ.,(2004), *Το περιεχόμενο του σχολικού βιβλίου ως αντικείμενο έρευνας. Διαχρονική εξέταση της σχετικής έρευνας και μεθοδολογικές παρατηρήσεις*, Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Μπουζάκης, Σ.,(2005), Παγκοσμιοποίηση και εκπαίδευση, στο Γράβαρης, Δ.,Παπαδάκης, Ν., (επιμ.), *Εκπαίδευση και εκπαιδευτική πολιτική. Μεταξύ Κράτους και Αγοράς*, Αθήνα: Σαββάλας, σσ. 135-149
- Νικολάου,Γ.,(2000),*Ένταξη και Εκπαίδευση των Αλλοδαπών Μαθητών στο Δημοτικό Σχολείο. Από την «Ομοιογένεια» στην Πολυπολιτισμικότητα*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα
- Νικολάου,Γ.,Γιαννούλη,Μ.,(2000),Το θεατρικό παιχνίδι ως μέσο διαπολιτισμικής προσέγγισης, *Τα Εκπαιδευτικά*, τ.57-58, 120-133
- Νικολάου, Γ.,(2005), *Διαπολιτισμική Διδακτική. Το νέο περιβάλλον –Βασικές αρχές*, Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα
- Νικολάου, Γ.,(2007), Η Διαθεματική Αξιοποίηση των Αρχών της Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης μέσα από το Αναλυτικό Πρόγραμμα του Δημοτικού Σχολείου, *Πρακτικά Συνεδρίου «Η Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση και οι Προκλήσεις της Εποχής μας»*, 17-20 Μαΐου 2007, Ιωάννινα, σ.1173-1181
- Νικολάου,Γ.,(2008),Εκπαιδευτικές πολιτικές διαχείρισης της πολιτισμικής ετερότητας στην Ευρώπη και την Ελλάδα, στο: *Οδηγός επιμόρφωσης-Διαπολιτισμική εκπαίδευση, Ένταξη παιδιών παλλινοστώντων και αλλοδαπών στο σχολείο(Γυμνάσιο)*,σ.37-50
- Νικολάου, Σ., Στεργίου, Λ., (2006), Προβληματισμοί μεταναστευτικής πολιτικής στην Ελλάδα και στην Ευρώπη, *Εκπαίδευση και επιστήμη*,τ 3, σσ. 274-28
- Ξωχέλλης, Π. (1981),*Θέματα Εκπαιδευτικής Μεταρρύθμισης*, Αθήνα: Δίπτυχο
- Ξωχέλλης, Π., (1997/1998). Σχολείο και εκπαιδευτικός μπροστά στις σύγχρονες απαιτήσεις και προκλήσεις: Η ποιοτική διάσταση στην εκπαίδευση ως διέξοδος και προοπτική;, *Μακεδόν*, 4, σ. 3-19



- Ξωχέλλης, Π., (2002). *Παιδαγωγική του σχολείου*, Θεσσαλονίκη: Κυριακίδης
- Noye D.,Piveteau J. (1999), *Πρακτικός Οδηγός του Εκπαιδευτή*, Μεταίχμιο.
- Παλαιολόγου-Γκικοπούλου, Κ., (2005). *Ένα διεθνές curriculum για τη διαπολιτισμική εκπαίδευση: αναλυτικά προγράμματα σε Ελλάδα και Γερμανία: χθες, σήμερα, προοπτικές*, Αθήνα: Ατραπός
- Πανταζής, Β.,(2004), Το Πολυπολιτισμικό Curriculum, στο Γεωργογιάννης Π. (Επιμ). *Διαπολιτισμική Εκπαίδευση- Ελληνικά ως Δεύτερη ή Ξένη γλώσσα., Τόμος II Πρακτικά 7^{ου} Διεθνούς Συνεδρίου Διαπολιτισμική Εκπαίδευση- Ελληνικά ως Δεύτερη ή Ξένη γλώσσα*, Πάτρα ,20-22 Ιουνίου
- Πανταζής,Β.,(2005),Ανθρώπινα δικαιώματα, πολυπολιτισμική κοινωνία και εκπαίδευση, *Μέντορας*,τ.8,σ.65
- Πανταζής, Β., (2008) Παιδεία για τα ανθρώπινα Δικαιώματα. Αξιοποίηση ανθρωπίνων δικαιωμάτων στην εκπαιδευτική πρακτική. Στο *Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων*, τ.14.σ.107-122
- Πανταζής, Σπ.,Σακελλαρίου, Μ., (2004), Το αναλυτικό πρόγραμμα μέσα από το πρίσμα της κοινωνικής παιδαγωγικής .Η περίπτωση της προσχολικής εκπαίδευσης, στο Μπαγάκης, Γιώργος (επιμ.). *Ο εκπαιδευτικός και το αναλυτικό πρόγραμμα*, Αθήνα: Μεταίχμιο, σσ. 183-190
- Παπακωνσταντίνου, Π., (1997), Η διαπολιτισμική τροπή του ελληνικού σχολείου, *Η λέσχη των εκπαιδευτικών*, 19, 18
- Πετρίτης,Κ.,(1966),*Δοκίμιο για ένα Νέο Αναλυτικό Πρόγραμμα των Δημοτικών Σχολείων*,Αθήνα
- Ryan, K.,Cooper, J. (1980),*Those who Can, Teach*, Boston: Houghton Mifflin Co
- Saylor, J. G., Alexander, W. M., & Lewis, A. J. (1981), *Curriculum planning for better teaching and learning* (4th ed.),New York: Holt, Rinehart and Winston
- Scriven, M.S.,(1967), The methodology of evaluation. In: R.E. Stake (Ed), *AERA Monograph series on curriculum evaluation No 1* (pp. 45-67). Chicago, IL: Rand McNally
- Σέξτου, Π., (1998), *Δραματοποίηση: Το βιβλίο του παιδαγωγού - εμψυχωτή, Μέθοδοι - Εφαρμογές - Ιδέες*, Αθήνα: Καστανιώτη



- Simons, H. (2004) Επιστροφή στις αξίες: Αναλυτικά προγράμματα και αξιολόγηση για τον 21ο αιώνα, στο: Μπαγάκης, Γ. (Επιμ.) *Ο εκπαιδευτικός και το αναλυτικό πρόγραμμα*, Αθήνα: Μεταίχμιο, σσ. 25-40
- Σολομών, Ι.,(1999), *Εσωτερική αξιολόγηση και προγραμματισμός του εκπαιδευτικού έργου στη σχολική μονάδα*. Αθήνα: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο-Τμήμα Αξιολόγησης.
- Solomon,I., (1996),Workshops on a multicultural curriculum: Issues and caveats, *Education*, 117 (1), pp. 83
- Stenhouse, L.,(1975), *An introduction to curriculum research and development*, London : Heinemann Educational
- Stenhouse, L.,(2003), *Εισαγωγή στην έρευνα και την ανάπτυξη του αναλυτικού προγράμματος*, Αθήνα: Σαββάλας
- Stufflebeam, D.L. ,(2003). *The CIPP Model for Evaluation*. Paper presented in the 2003 annual conference of the Oregon Program Evaluation Network (OPEN). Portland, Oregon 10/3/2003
- Τατατόρη-Τσαλκατίδου, Ε., (2003),*Η μέθοδος project στη θεωρία και στην πράξη*, Θεσσαλονίκη: Κυριακίδης
- Τεγόπουλος-Φυτράκης, (1993), *Ελληνικό λεξικό*, Αθήνα: Αρμονία,
- Tiedt, P., Tiedt I., (2006), *Πολυπολιτισμική διδασκαλία*, Αθήνα: Παπαζήση
- Tyler, R.W, (1971), *Basic principles of curriculum and instruction*, Chicago, London: University of Chicago Press
- Φλουρής, Γ., (1995), *Αναλυτικά Προγράμματα Για Μια Νέα Εποχή Στην Εκπαίδευση*, Αθήνα: Γρηγόρης
- Φλουρής, Γ.(1995),Αντιστοιχία Εκπαιδευτικών Σκοπών, Αναλυτικού Προγράμματος και Εκπαιδευτικών Μέσων: Μερικές όψεις της Εκπαιδευτικής Αντιφατικότητας. Στο Καζαμίας, Α. - Κασσωτάκης, Μ. (επιμ.). *Ελληνική Εκπαίδευση: Προοπτικές Ανασυγκρότησης και Εκσυγχρονισμού*. Αθήνα: Σείριος
- Φλουρής, Γ., (1999), *Αναλυτικά Προγράμματα για μια νέα εποχή στην εκπαίδευση*,Αθήνα
- Χατζηγεωργίου, Γ. (2001) Μοντέλα αξιολόγησης των αναλυτικών προγραμμάτων και ο ρόλος του εκπαιδευτικού, στο: *Αξιολόγηση Εκπαιδευτικών Προγραμμάτων και Σχολείου: Εκπαιδευτική Αξιολόγηση; Πώς;*, Αθήνα, Μεταίχμιο, 70-78.



- Χατζηγεωργίου, Γ., (2004), *Γνώθι το curriculum*, Αθήνα: Ατραπός
- Χειμαριού, Ε., (1987), *Αναλυτικά προγράμματα : σύγχρονες τάσεις σχεδιασμού στην Αγγλία*, Κυριακίδης
- Westphalen, K., (1982), *Αναμόρφωση των Αναλυτικών Προγραμμάτων: εισαγωγή στη μεταρρύθμιση του Curriculum*, Θεσ/νίκη: Κυριακίδης
- Westphalen, K. (2000). *Αναμόρφωση των Αναλυτικών Προγραμμάτων* (μτφρ. Ι. Πυργιωτάκης). Θεσσαλονίκη: Κυριακίδης
- Worthen, R., Sanders, R., (1987). *Educational Evaluation. Alternative Approaches and Practical Guidelines*, London: Longman.
- Young, M, (1971), *Knowledge and Control: new directions for the sociology of education*, London, Macmillan
- Zais, R.S., (1976), *Curriculum, Principles and Foundation*, New York :Harper and Row
- ΥΠΕΠΘ (1987). *Αναλυτικά Προγράμματα Μαθημάτων του Δημοτικού Σχολείου*, Αθήνα: ΟΕΔΒ.
- ΥΠΕΠΘ-Π. Ι. (2000), *Προγράμματα Σπουδών Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης. Θεωρητικές Επιστήμες*, Αθήνα: Β' Κοινοτικό Πλαίσιο Στήριξης- Π.Ι
- ΥΠΕΠΘ-Π. Ι. (2000), *Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών για την Πρωτοβάθμια και την Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση*, Αθήνα: Β' Κοινοτικό Πλαίσιο Στήριξης- Π.Ι. Β' Έκδοση
- ΥΠΕΠΘ-Π. Ι. (2000), *Προγράμματα Σπουδών Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης, Κοινωνικές Επιστήμες*, Αθήνα: Β' Κοινοτικό Πλαίσιο Στήριξης- Π.Ι.
- ΥΠΕΠΘ-Π. Ι. (2002), *Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών και Αναλυτικά Προγράμματα Σπουδών Υποχρεωτικής Εκπαίδευσης. Αθήνα: Επιχειρησιακό Πρόγραμμα Εκπαίδευσης και Αρχικής Κατάρτισης 2. Τόμος Α'.*
- ΥΠΕΠΘ-Π. Ι. (2002), *Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών και Αναλυτικά Προγράμματα Σπουδών Υποχρεωτικής Εκπαίδευσης. Αθήνα: Επιχειρησιακό Πρόγραμμα Εκπαίδευσης και Αρχικής Κατάρτισης 2. Τόμος Β'.*
- ΥΠΕΠΘ-Π.Ι, (2008), *Η ποιότητα στην εκπαίδευση, για την αξιολόγηση ποιοτικών χαρακτηριστικών του συστήματος πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης*, ΥΠΕΠΘ: Αθήνα.



ΝΟΜΟΘΕΣΙΑ

- Νόμος 4379/64,ΦΕΚ 182/64
- Νόμος 309/76 ,ΦΕΚ 100 Α/30-4-1976
- Νόμος 1404/83,ΦΕΚ 173/24.11.83
- Νόμος 1566/85,ΦΕΚ 167 /30.9.85
- Νόμος 1894/90,ΦΕΚ 110/27.8.90
- Νόμος 2413/96 ,ΦΕΚ 124 Α./17.6.96
- Νόμος 2525/97,ΦΕΚ 188 Α/23.9.97
- Νόμος 2790/00,ΦΕΚ 24 Α/16.2.00
- Προεδρικό Διάταγμα 494/83,ΦΕΚ 186/27.12.83
- Προεδρικό Διάταγμα 435/84,ΦΕΚ 154/10.10.84
- Προεδρικό Διάταγμα 369/85,ΦΕΚ.131 Α/22-7-85
- Προεδρικό Διάταγμα 486/89, ΦΕΚ 208 Α/12.9.89
- ΦΕΚ 930/14.12.94
- ΦΕΚ 171/18.3.96
- ΦΕΚ 1789/28.9.99
- ΦΕΚ 1139/06
- ΦΕΚ 1366/1373/1374/1375/1376/18.10.01
- ΦΕΚ 303/13.3.03
- ΦΕΚ 304 Β/13.3.03
- ΦΕΚ 1196/26.8.03
- ΦΕΚ 118 Α/24.05.11
- ΦΕΚ 372Β/20.2.12

ΗΛΕΚΤΡΟΝΙΚΕΣ ΠΗΓΕΣ

- Αλαχιώτης, Σ., Στοιχεία από τον Παιδαγωγικό Σχεδιασμό του Δ.Ε.Π.Π.Σ. και των Α.Π.Σ. της Υποχρεωτικής Εκπαίδευσης, <http://www.pi-schools.gr//>
- Γραμματικόπουλος Β.,(2006),*Εκπαιδευτική Αξιολόγηση: Μοντέλα Αξιολόγησης Εκπαιδευτικών Προγραμμάτων* ,http://www.hape.gr/emag/vol4_2/hape104.pdf



- Ηλίας, Μ., (2003), «Η διαπολιτισμική εκπαίδευση ως προϋπόθεση στο σύγχρονο σχολείο: Δράσεις και προοπτικές», Virtual School, The sciences of Education Online, τόμος3, τ.2, Διαθέσιμο στο δικτυακό τόπο www.auth.gr/virtualschool/3.2/Praxis/Michalis.html
- Καραλής, Θ. (1999.), Ζητήματα αξιολόγησης προγραμμάτων εκπαίδευσης ενηλίκων. Ανάκτηση από <http://eclass.upatras.gr/modules/document/file.php/PN1458/ap89.pdf>
- Νικολάου, Γ., Ταβουλάρη, Ζ., Καναβούρας, Α., (2008), Η Διαπολιτισμική πραγματικότητα στο σύγχρονο σχολείο. Στο Μακρή - Μπότσαρη Ε. (επιμ): Θέματα Διαχείρισης προβλημάτων σχολικής τάξης. Τόμος Β': <http://www.pi-schools.gr/programs/sxoltaxi/tomos B.pdf>.
- http://www.pischools.gr/download/programs/erevnes/ax_poiot_xar_prot_defi_ekp/oiot_ekp_erevn/s_391_436.pdf
- http://www.pi-schools.gr/progr_spoudon_1899_1999/episkopisi.pdf
- <http://www.ibe.unesco.org/International/DocServices/Thesaurus/>
- www.uwsp.edu/education/lwilson/curric/curtyp.htm
- www.pi-schools.gr/lessons/meleti/articles/depps_neapaideia.doc
- <http://www.pedia.gr/edu/lg/index.htm>
- <http://www.alfavita.gr/artra/artro20071125e.php>
- <http://www.pi-schools.gr/programs/depps>
- www.imepo.gr, Ι. Μ. Ε. Π. Ο. (2004). Στατιστικά δεδομένα για τους μετανάστες στην Ελλάδα: Αναλυτική μελέτη για τα διαθέσιμα στοιχεία και προτάσεις για τη συμμόρφωση με τα standards της Ευρωπαϊκής Ένωσης, Τελική Έκθεση, Μεσογειακό Παρατηρητήριο Μετανάστευσης Ι.Α.Π.Α.Δ.- Πάντειο Πανεπιστήμιο
- www.minedu.gov.gr
- http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/documents/eurybase/eurybase_full_reports/EL_EL.pdf
- www.pi-schools.gr/paideia_dialogos/analitika-programata.pdf
- http://www.prosper.ro/EuroIntegrELP/materiale%20pentru%20site%20EuroIntegrELP_12%20sept/Materials/for%20students/EL_Guide%20for%20learners.pdf
- www.uwsp.edu/education/lwilson/curric/curtyp.htm
- <http://www.ibe.unesco.org/International/DocServices/Thesaurus/>



- <http://unesdoc.unesco.org/images/0012/001271/127161e.pdf>
- http://users.sch.gr/pappou/files/H_taytothta_toy_depps.htm
- http://www.pi-schools.gr/library/pi-lib/axiologisi/hb_s_axiologisi.htm
- http://www.pi-schools.gr/paideia_dialogos/prot_sxol_vivlia.pdf
- <http://www.asda.gr/sdpeper/DidktPros.htm>



ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ

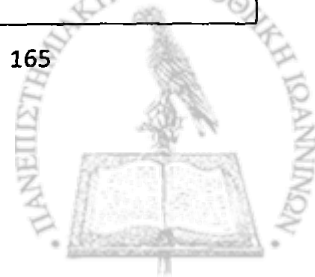


ΠΙΝΑΚΑΣ ΚΑΤΗΓΟΡΙΩΝ ΑΝΑΛΥΣΗΣ

ΚΑΤΗΓΟΡΙΑ ΑΝΑΛΥΣΗΣ	ΥΠΟΚΑΤΗΓΟΡΙΑ ΑΝΑΛΥΣΗΣ	ΣΧΕΤΙΚΑ ΧΩΡΙΑ ΣΤΟ Δ.Ε.Π.Π.Σ. ΚΑΙ ΣΤΟ Α.Π.Σ. ΤΗΣ ΠΡΩΤΟΒΑΘΜΙΑΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ
Διαπολιτισμικές αρχές		
	Ενσυναίσθηση	«Ιδιαίτερα για τους μαθητές με αναπηρίες (Α.Μ.Ε.Α.), απαιτείται ο σχεδιασμός και η υλοποίηση Εξατομικευμένων Εκπαιδευτικών Προγραμμάτων (Ε.Ε.Π.) προσαρμοσμένων στις ιδιαιτερότητες και τα ενδιαφέροντά τους καθώς επίσης και εξειδικευμένη βοήθεια για την παρακολούθηση του σχολικού προγράμματος, ανάλογα με το εμπόδιο που αντιμετωπίζουν (π.χ. η τύφλωση απαιτεί προετοιμασία στην κινητικότητα και τον προσανατολισμό, η κώφωση απαιτεί ανάπτυξη της φυσικής προς το παιδί γλώσσας – της Ελληνικής Νοηματικής Γλώσσας (Ε.Ν.Γ.), η νοητική καθυστέρηση απαιτεί προετοιμασία ως προς την κοινωνική προσαρμογή, κ.ο.κ.) δεξιότητα της επικοινωνίας (ομιλία, ακρόαση, ανάγνωση, γραφή, επιχειρηματολογία, διάλογος κτλ.),»(Δ.Ε.Π.Π.Σ.:7) «Ιδιαίτερη μέριμνα πρέπει να λαμβάνεται για την ενσωμάτωση των μαθητών με αναπηρίες (Α.Μ.Ε.Α.) στα κοινά σχολεία αλλά και της Ειδικής Αγωγής ως αναπόσπαστο κομμάτι της γενικής εκπαίδευσης. Ειδικότερα, προβλέπεται ότι η εκπαίδευση των ατόμων με αναπηρίες (Α.Μ.Ε.Α.) παρέχεται κατά προτεραιότητα: στη συνήθη σχολική τάξη, με παράλληλη στήριξη από εκπαιδευτικό ειδικής αγωγής, σε ειδικά οργανωμένα και κατάλληλα στελεχωμένα τμήματα ένταξης, τα οποία λειτουργούν μέσα στα σχολεία της γενικής και τεχνικής εκπαίδευσης, σε αυτοτελή σχολεία ειδικής αγωγής, σε σχολεία ή τμήματα που λειτουργούν είτε ως αυτοτελή είτε ως παραρτήματα άλλων σχολείων σε νοσοκομεία, κέντρα αποκατάστασης, ιδρύματα, στο σπίτι κ.λπ.» (Δ.Ε.Π.Π.Σ.:7) «Η ενσωμάτωση των ΑΜΕΑ θα πρέπει να αποτελεί μέριμνα όλης της σχολικής κοινότητας και του συνόλου των εκπαιδευτικών και γονέων και όχι μέριμνα ενός μόνο εκπαιδευτικού. Ο προσδιορισμός «Ενιαίο» στο Δ.Ε.Π.Π.Σ., για την Ειδική Αγωγή, σημαίνει ότι σε όλες τις φάσεις σχεδιασμού των Προγραμμάτων, από τη φιλοσοφία και το σκοπό διδασκαλίας τους ως τη μέθοδο αξιολόγησης, θα λαμβάνεται υπόψη η κάλυψη των εκπαιδευτικών αναγκών των παιδιών με αναπηρίες



			(ΑΜΕΑ).»(Δ.Ε.Π.Π.Σ.: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 γλωσσικής υφής πολιτισμικά στοιχεία άλλων λαών»(Δ.Ε.Π.Π.Σ.:18) «Να έλθει σε επαφή με τους διαφορετικούς τρόπους σκέψης και έκφρασης των άλλων»(Δ.Ε.Π.Π.Σ.:127) «Να ευαισθητοποιηθούν και να αποκτήσουν θετική στάση απέναντι σε προβλήματα παιδιών στο άμεσο περιβάλλον τους, στην Ελλάδα και σ' όλο τον κόσμο»(Δ.Ε.Π.Π.Σ.:142) «Να αντιληφθούν ότι όχι μόνο δεν πρέπει να περιφρονούμε κανέναν στη ζωή μας, αλλά να δείχνουμε αγάπη και ενδιαφέρον για όλους.»(Δ.Ε.Π.Π.Σ.:148) «Να ευαισθητοποιηθούν απέναντι στα άτομα που για διάφορους λόγους αντιμετωπίζουν προβλήματα επικοινωνίας» (Δ.Ε.Π.Π.Σ.:232) «Να ευαισθητοποιηθούν απέναντι σε συμμαθητές τους με ιδιαίτερα ατομικά και πολιτισμικά χαρακτηριστικά» (Δ.Ε.Π.Π.Σ.:307) «Να ευαισθητοποιηθούν απέναντι στα άτομα με ειδικές ανάγκες»(Δ.Ε.Π.Π.Σ.:307) «Να ευαισθητοποιηθούν απέναντι στα άτομα που για διάφορους λόγους αντιμετωπίζουν προβλήματα επικοινωνίας»(Δ.Ε.Π.Π.Σ.:309) «Να γνωρίσουν τις δυσκολίες των ατόμων με ειδικές ανάγκες, να καλλιεργούν το σεβασμό απέναντί τους και να αναπτύξουν τρόπους επικοινωνίας μαζί τους»(Δ.Ε.Π.Π.Σ.:315) «Να ευαισθητοποιηθούν απέναντι σε άτομα που, για διάφορους λόγους αντιμετωπίζουν προβλήματα επικοινωνίας» (Δ.Ε.Π.Π.Σ.:325) «Να αποκτούν θετική στάση απέναντι στους άλλους λαούς, να εκτιμούν τη σημασία που έχει η συνεργασία των λαών και να εκτιμούν τα ανθρωπιστικά και δημοκρατικά ιδεώδη» (Δ.Ε.Π.Π.Σ.:484)
--	--	--	--



			«Ενθαρρύνονται να ανταλλάσσουν εμπειρίες, να μαθαίνουν για τον τρόπο ζωής των άλλων (π.χ. ετοιμάζουν μια γιορτή στο Νηπιαγωγείο με φαγητά άλλων χωρών, ακούν μουσική διαφόρων χωρών κ.ά.)»(Δ.Ε.Π.Π.Σ.:600) «Ευαισθητοποιούνται μέσα από συζητήσεις, λογοτεχνικά κείμενα ή ατυχείς ευκαιριακές καταστάσεις (π.χ. ένα ατύχημα κ.ά.) για τις ιδιαίτερες ανάγκες κάποιων ανθρώπων»(Δ.Ε.Π.Π.Σ.:600) «Παροτρύνονται να αποδέχονται ανθρώπους με διαφορετικές γλωσσικές, πολιτιστικές ή θρησκευτικές καταβολές, να συνεργάζονται και να οικοδομούν δεσμούς φιλίας μαζί τους.»(Δ.Ε.Π.Π.Σ.:600) «Παράλληλα επιδιώκεται η αποδοχή/υιοθέτηση πανανθρώπινων αξιών και η διαμόρφωση θετικών στάσεων τόσο απέναντι στο άμεσο περιβάλλον τους όσο και απέναντι των άλλων λαών του πλανήτη»(ΦΕΚ 11196/26-8-2003:16510)
1.β)		Αλληλεγγύη	Διευρύνει τις προσωπικές εμπειρίες του με τη «συμπάθεια» προς τον άνθρωπο γενικά»(Δ.Ε.Π.Π.Σ.:16) «Να κατανοήσουν ότι η αγάπη πρέπει να εκδηλώνεται προς όλους τους ανθρώπους»(Δ.Ε.Π.Π.Σ.:137) «Να εκτιμήσουν την αδελφосύνη»(Δ.Ε.Π.Π.Σ.:138) «Να καλλιεργήσουν πνεύμα έμπρακτης αλληλεγγύης»(Δ.Ε.Π.Π.Σ.:140) «Να πληροφορηθούν ότι όλα τα παιδιά, ανεξαρτήτως χρώματος, φυλής, εθνικότητας, ως δημιουργήματα του Θεού είναι αδέρφια, και να επισημάνουν συγκεκριμένες συμπεριφορές με τις οποίες αυτό μπορεί να εκφραστεί»(Δ.Ε.Π.Π.Σ.:142) «Σχέσεις αγάπης, σεβασμού, αλληλοκατανόησης»(Δ.Ε.Π.Π.Σ.:145) «Πρόσφατες εμπειρίες αλληλοβοήθειας και αλληλοσυμπράστασης των λαών» (Δ.Ε.Π.Π.Σ.:151) «Να ευαισθητοποιηθούν και να προτείνουν έμπρακτους τρόπους βοήθειας»(Δ.Ε.Π.Π.Σ.:155)



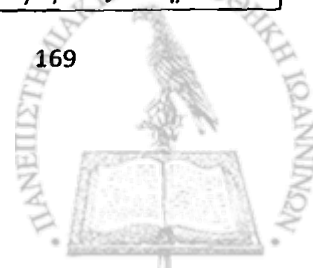
			«η καλλιέργεια... της κοινωνικής αλληλεγγύης» (Δ.Ε.Π.Π.Σ.:230) «αναπτύξουν θετική στάση απέναντι σε όλους τους Ευρωπαίους συμπολίτες τους και διάθεση για συνεργασία και αλληλεγγύη» (Δ.Ε.Π.Π.Σ.:234) «Να αναπτύξουν θετική στάση απέναντι σε όλους τους Ευρωπαίους συμπολίτες τους και διάθεσηκαι αλληλεγγύη»(Δ.Ε.Π.Π.Σ.:234) «Να αναπτύξουν πνεύμα ...αλληλεγγύης με τους άλλους Λαούς της γης» (Δ.Ε.Π.Π.Σ.:241) «Πρέπει να ενθαρρύνεται η ανάληψη πρωτοβουλιών από τους ίδιους τους μαθητές για την οργάνωση εκδηλώσεων, ώστε να συμβάλλουν στην ευαισθητοποίηση της τοπικής κοινωνίας για θέματα που αφορούν το άμεσο κοινωνικό περιβάλλον με αναφορές σε εθνικό και παγκόσμιο επίπεδο (π.χ. δικαιώματα παιδιών, ζώντας παρέα με «άλλους» κ.ά.)»(Δ.Ε.Π.Π.Σ.:242) «Η ευαισθητοποίηση για τα μεγάλα προβλήματα που αντιμετωπίζει σήμερα η ανθρωπότητα και η ανάπτυξη των απαραίτητων στάσεων για κατανόηση, αποδοχή, επικοινωνία, συνεργασία και αλληλεγγύη με τους άλλους λαούς» (Δ.Ε.Π.Π.Σ.:480) «Να αναπτύξουν κοινωνικές και ψυχικές αρετές, όπως... αλληλοβοήθεια»(Δ.Ε.Π.Π.Σ.:569) «Παράλληλα μέσα από καθημερινές δραστηριότητες, το παιχνίδι και τα προσωπικά βιώματα καλλιεργείται η αγάπη και η αλληλεγγύη προς τους συνανθρώπους μας και τα πλάσματα της γης»(Δ.Ε.Π.Π.Σ.:601)
Ι.γ)		Σεβασμός του διαφορετικού	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»(Δ.Ε.Π.Π.Σ.:4) «Για την επίτευξη, επομένως, αρμονικής κοινωνικής ένταξης και συμβίωσης, είναι απαραίτητο κάθε άτομο να μάθει να συμβιώνει με τους άλλους, σεβόμενο τον πολιτισμό και τη γλώσσα τους»(Δ.Ε.Π.Π.Σ.:4) «Να εκτιμά και να σέβεται τη γλώσσα του άλλου και να



		συμβιώνει αρμονικά με αλλόγλωσσους»(Δ.Ε.Π.Π.Σ.:18) «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»(Δ.Ε.Π.Π.Σ.:44) «ο αλληλοσεβασμός των μαθητών μέσα στο πλαίσιο της σχολικής ομάδας»(Δ.Ε.Π.Π.Σ.:129) «επίγνωση της ύπαρξης διαφορετικών εκφράσεων της θρησκευτικότητας»(Δ.Ε.Π.Π.Σ.:136) «Να καλλιεργήσουν πνεύμα... σεβασμού της θρησκευτικής ιδιαιτερότητας και συνύπαρξης με το «διαφορετικό» (Δ.Ε.Π.Π.Σ.:140) «Όλοι οι άνθρωποι είναι παιδιά του Θεού Οι ομοιότητες των ανθρώπων είναι πολύ περισσότερες και σπουδαιότερες από τις διαφορές τους (χρώμα, φυλή, θρησκεία, μόρφωση κτλ.)» (Δ.Ε.Π.Π.Σ.:142) «Να σέβονται τον πολιτισμό και τις παραδόσεις όλων των εποχών και όλων των λαών» (Δ.Ε.Π.Π.Σ.:185) Να υιοθετήσουν θετικές στάσεις για τους διαφορετικούς λαούς και τις διάφορες ομάδες που ζουν στη χώρα μας» (Δ.Ε.Π.Π.Σ.:233) «Να σέβονται και να εκτιμούν τις παραδόσεις, τις πεποιθήσεις, τις ιδέες των άλλων» (Δ.Ε.Π.Π.Σ.:233) «Να αποδέχονται την ετερότητα και να εκτιμούν την αξία της κοινωνικής δικαιοσύνης» (Δ.Ε.Π.Π.Σ.:234) «Να καλλιεργήσουν το σεβασμό προς την ετερότητα, να αναπτύξουν πρακτικές αποδοχής της διαφορετικότητας,» (Δ.Ε.Π.Π.Σ.:235) «Να εκτιμούν και να σέβονται τις παραδόσεις και τις αξίες άλλων πολιτισμών»(Δ.Ε.Π.Π.Σ.:311) «Να μάθουν να αντιμετωπίζουν με σεβασμό τις ιδιαιτερότητες των συνανθρώπων τους»(Δ.Ε.Π.Π.Σ.:319) «Να σέβονται και να αποδέχονται τη διαφορετικότητα του «άλλου»»(Δ.Ε.Π.Π.Σ.:354)
--	--	--



			«Να υιοθετήσουν θετικές στάσεις και αντίστοιχες συμπεριφορές σχετικά με την ανοχή των πολιτισμικών ιδιαιτεροτήτων των άλλων λαών»(Δ.Ε.Π.Π.Σ.:480)
1.δ)		Άρση στερεοτύπων ,προκαταλήψεων και ρατσισμού	«πρέπει να ελαχιστοποιηθεί ...η ενίσχυση φαινομένων ξενοφοβίας και ρατσισμού» (Δ.Ε.Π.Π.Σ.:2) «η εξασφάλιση συνθηκών που επιτρέπουν στο μαθητή να αναπτύξει την προσωπικότητά του με ... μια προσωπικότητα υπεύθυνη, δημοκρατική και ελεύθερη, με κοινωνικές και ανθρωπιστικές αρχές, χωρίς θρησκευτικές και πολιτισμικές προκαταλήψεις» (Δ.Ε.Π.Π.Σ.:2) «Με την καλλιέργεια επίσης της θρησκευτικής συνείδησης οι μαθητές μπορούν να προσεγγίζουν με σεβασμό και χωρίς προκαταλήψεις, στερεότυπα και φανατισμούς, τις θρησκευτικές πεποιθήσεις και παραδόσεις τόσο τις δικές τους όσο και των άλλων» (Δ.Ε.Π.Π.Σ.:5) «Στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση θα σφραγισθεί η σχέση του παιδιού με τον εκπαιδευτικό θεσμό, με τη γνώση και την παιδεία, με την άμβλυνση των κοινωνικών ανισοτήτων»(Δ.Ε.Π.Π.Σ.:7) «Παγκόσμια προβλήματα σε σχέση με το άτομο, τις Κοινωνικές ομάδες και τα κράτη: (πόλεμοι / συγκρούσεις, ρατσισμός, βία, ξενοφοβία, ναρκωτικά, επιδημικές ασθένειες)» (Δ.Ε.Π.Π.Σ.:241)
1.ε)		Ισότητα	«η διασφάλιση δυνατότητας πρόσβασης όλων στην πληροφορία και τη γνώση επιβάλλει αναγκαιότητα παροχής ίσων ευκαιριών μάθησης»(Δ.Ε.Π.Π.Σ.:2) «η διατήρηση της κοινωνικής συνοχής μέσα από την παροχή ίσων ευκαιριών και την καλλιέργεια κοινών στάσεων και αξιών»(Δ.Ε.Π.Π.Σ.:2) «η εξασφάλιση ίσων ευκαιριών και δυνατοτήτων μάθησης για όλους τους μαθητές»(Δ.Ε.Π.Π.Σ.:3) «η ισότητα στην παρεχόμενη σχολική εκπαίδευση πρέπει να εξασφαλίζεται για όλους τους μαθητές και ιδιαίτερα για αυτούς που ανήκουν σε 'μειονότητες'» (Δ.Ε.Π.Π.Σ.:3) «Η παροχή ίσων ευκαιριών και δυνατοτήτων μάθησης αποτελεί βασική αρχή της δημοκρατικής κοινωνίας, ώστε το εκπαιδευτικό σύστημα να διαδραματίζει σημαντικό

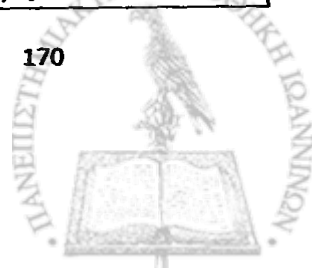


ρόλο στη διαδικασία άμβλυνσης των κοινωνικών ανισοτήτων. Η ισότητα στην παρεχόμενη σχολική εκπαίδευση πρέπει να εξασφαλίζεται για όλους τους μαθητές και ιδιαίτερα για αυτούς που ανήκουν σε «μειονότητες», καθώς και για τους μαθητές με αναπηρίες ή ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, ώστε να προστατεύονται από τον κοινωνικό αποκλεισμό και την ανεργία. Η εξασφάλιση ίσων ευκαιριών στη μάθηση δεν θα πρέπει να ερμηνεύεται ως σύνολο ομοιόμορφων εκπαιδευτικών παροχών που οδηγούν σε ομοιόμορφες διαδικασίες και συμπεριφορές. Τα άτομα που αντιμετωπίζουν εμπόδια από τη φύση, την κοινωνία, τις εκάστοτε συνθήκες, όπως τα άτομα με αναπηρίες (Άτομα με Ειδικές Εκπαιδευτικές Ανάγκες, Α.Μ.Ε.Α.) αλλά και τα άτομα με ιδιαίτερα ταλέντα και ικανότητες θα πρέπει να έχουν ίσες και κατάλληλες, κατά περίπτωση, ευκαιρίες πρόσβασης στη γνώση» (Δ.Ε.Π.Π.Σ.:4)

«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» (Δ.Ε.Π.Π.Σ.:5)

«Παρόμοια και οι στόχοι της αξιολόγησης αποβλέπουν στον εντοπισμό των μαθησιακών δυσκολιών και των ελλείψεων των μαθητών με στόχο το σχεδιασμό κατάλληλων παρεμβάσεων για τη βελτίωση της διδακτικής διαδικασίας», λαμβάνοντας υπόψη «τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά των μαθητών και τον ατομικό τρόπο και ρυθμό μάθησης. Επίσης, λαμβάνονται υπόψη παράγοντες, όπως το στάδιο της γλωσσικής ανάπτυξης των μαθητών, καθώς και οι ευκαιρίες που έχει κάθε παιδί για μάθηση στο κοινωνικό και οικογενειακό του περιβάλλον» (Δ.Ε.Π.Π.Σ.:12)

«διαγνωστική αξιολόγηση αποκαλύπτει ανάγκες που ανήκουν σε όλο το φάσμα των μαθησιακών δυσκολιών και αποτελεί τη βάση για την εξατομικευμένη διδασκαλία που πρέπει να σχεδιάζεται στα πλαίσια της υποστήριξης και ενσωμάτωσης των μαθητών-ατόμων με αναπηρίες (Α.Μ.Ε.Α.). Ο σχεδιασμός των εξατομικευμένων εκπαιδευτικών προγραμμάτων καθορίζει τα πλαίσια και το



		είδος των δραστηριοτήτων που προσιδιάζουν στα ενσωματωμένα παιδιά με αναπηρίες» (Δ.Ε.Π.Π.Σ.:45) «Η ισότητα ευκαιριών για τα παιδιά αυτά σημαίνει ότι μπορούν να συνεισφέρουν και μέσα από την ευέλικτη ζώνη, στοιχεία που μπορούν να ενταχθούν στις ομαδικές διαθεματικές εργασίες» (Δ.Ε.Π.Π.Σ.:45) «Ως συλλογική δραστηριότητα, προσφέρει στους μαθητές ίσες ευκαιρίες έκφρασης, συνεργασίας και συμμετοχής σε κοινή προσπάθεια, αξίες που αποτελούν τη βάση της δημοκρατίας »(Δ.Ε.Π.Π.Σ.:130) «Να κατανοήσουν ότι όλοι οι άνθρωποι έχουν τα ίδια δικαιώματα στη ζωή, στη μόρφωση, στην ελευθερία κτλ.»(Δ.Ε.Π.Π.Σ.:142) «τη σημασία της διαφύλαξης των πολιτισμικών ιδιοτεροτήτων των λαών,...., ως προϋπόθεση για ειρηνική, δημοκρατική και ισότιμη συνύπαρξη των χωρών – μελών» (Δ.Ε.Π.Π.Σ.:234) «Να αναγνωρίσουν την ισότητα των δύο φύλων και στον επαγγελματικό χώρο»(Δ.Ε.Π.Π.Σ.:325) « οι μαθητές αποκτούν τις απαραίτητες κριτικές και κοινωνικές δεξιότητες που θα τους εξασφαλίσουν ίσες ευκαιρίες πρόσβασης στη γνώση αλλά και δυνατότητες διά βίου μάθησης»(Δ.Ε.Π.Π.Σ.:412) «Στο σχεδιασμό των προγραμμάτων λαμβάνεται υπόψη η ατομικότητα κάθε παιδιού, τα ενδιαφέροντα και οι ανάγκες του»(Δ.Ε.Π.Π.Σ.:586) «Ισότητα των δύο φύλων»(Δ.Ε.Π.Π.Σ.:619) «η παροχή ίσων ευκαιριών για την απόκτηση γνώσεων, δεξιοτήτων, αξιών και στάσεων...»(Δ.Ε.Π.Π.Σ.:641)
γτ)	Ανθρώπινα Δικαιώματα	αναγκαία η υιοθέτηση προτύπων συμπεριφοράς που χαρακτηρίζονται από σεβασμό στις πνευματικές και ανθρωπιστικές αξίες»(Δ.Ε.Π.Π.Σ.:2) «να διαμορφώνει συνθήκες που προάγουν τις αξίες της δημοκρατίας, του σεβασμού των ανθρωπίνων δικαιωμάτων, της ειρήνης και της ελευθερίας» (Δ.Ε.Π.Π.Σ.:2)

			«ευαισθητοποίηση σε θέματα ανθρωπίνων δικαιωμάτων» (Δ.Ε.Π.Π.Σ.:3) «Το σχολείο πρέπει να αποτελεί χώρο υποδειγματικής εφαρμογής των αρχών των ανθρωπίνων δικαιωμάτων, όπως είναι ο σεβασμός στον άλλο, η διασφάλιση της αξιοπρέπειας του κάθε ατόμου, η ελευθερία από κάθε μορφής διάκριση, η ελευθερία σκέψης κι έκφρασης, η συμμετοχή και η συνεργασία. Η εκπαιδευτική διαδικασία σε όλο της το φάσμα πρέπει να συνιστά εφαρμογή του άρθρου 1 της Διεθνούς Σύμβασης των Δικαιωμάτων του Παιδιού που ορίζει ότι πρέπει να λαμβάνεται υπόψη και να διασφαλίζεται το «καλύτερο προς το συμφέρον του παιδιού» (Δ.Ε.Π.Π.Σ.:5) «Επιπλέον, η ηθική, πνευματική, επαγγελματική και φυσική αγωγή των μαθητών συμβάλλει στη διαμόρφωση ολοκληρωμένων προσωπικοτήτων που αποδίδουν ιδιαίτερη σημασία στην αξία της ανθρώπινης ζωής, των δικαιωμάτων του ανθρώπου αλλά και του φυσικού περιβάλλοντος και επιδιώκουν καλύτερη ποιότητα ζωής. Η ελευθερία, ως αξία, αφορά τόσο το άτομο όσο και το σύνολο» (Δ.Ε.Π.Π.Σ.:5) «Να σέβονται τις παραδόσεις, τις πεποιθήσεις, τις ιδέες των άλλων και να αποδέχονται το δικαίωμα της ανεξιθρησκίας» (Δ.Ε.Π.Π.Σ.:185) «Να εκτιμούν τις αξίες της ανθρώπινης ζωής και της δικαιοσύνης» (Δ.Ε.Π.Π.Σ.:185) «Να εκτιμήσουν την αξία της ειρήνης, της ελευθερίας, της συνεργασίας των λαών, της προστασίας των ανθρωπίνων δικαιωμάτων όλων των ατόμων και να διαμορφώσουν θετική στάση γι' αυτά» (Δ.Ε.Π.Π.Σ.:185) «Να υιοθετήσουν στάσεις υπευθυνότητας τόσο για την άσκηση των δικαιωμάτων τους όσο και για την εκπλήρωση των υποχρεώσεών τους.»(Δ.Ε.Π.Π.Σ.:233) «Να περιφρουρούν τα δικαιώματά τους και να αναλαμβάνουν τις υποχρεώσεις που έχουν ως πολίτες» (Δ.Ε.Π.Π.Σ.:233) «Να αναγνωρίσουν την ανάγκη σεβασμού των δικαιωμάτων του ανθρώπου»(Δ.Ε.Π.Π.Σ.:233)
--	--	--	--



«Να αποδεχθούν την αξία του σεβασμού των ανθρωπίνων δικαιωμάτων»(Δ.Ε.Π.Π.Σ.:234)

«να αντιληφθούν ότι η πολυπολιτισμικότητα επηρεάζει την κοινωνία μας και ότι η αναγνώριση και ο σεβασμός των ανθρωπίνων δικαιωμάτων αποτελούν προϋπόθεση για την αρμονική συμβίωση» (Δ.Ε.Π.Π.Σ.:234)

«η αναγνώριση και ο σεβασμός των ανθρωπίνων δικαιωμάτων, αποτελούν προϋπόθεση για την αρμονική συμβίωση» (Δ.Ε.Π.Π.Σ.:234)

«Το δικαίωμα της ανεξιθρησκίας»(Δ.Ε.Π.Π.Σ.:239)

«Να αναγνωρίσουν ότι υπάρχουν κοινά δικαιώματα για όλους τους λαούς της γης και να κατανοήσουν την αναγκαιότητα διαφύλαξής τους» (Δ.Ε.Π.Π.Σ.:241)

«Φτιάχνουν αφίσα στην οποία προβάλλουν τα δικαιώματα των παιδιών. Συζητούν για τον καλύτερο τρόπο προώθησης των δικαιωμάτων του παιδιού στο σημερινό κόσμο. Καταγράφουν τις απόψεις και εκδίδουν σχετικό φυλλάδιο, το οποίο προωθούν μέσα και έξω από το σχολείο» (Δ.Ε.Π.Π.Σ.:241)

«Να επισημάνουν τα ιδιαίτερα δικαιώματα που έχουν αναγνωριστεί για τα παιδιά και να εκτιμήσουν τη σημασία της σχετικής διακήρυξης» (Δ.Ε.Π.Π.Σ.:241)

«Τα δικαιώματα του ανθρώπου :Η προώθηση των δικαιωμάτων του ανθρώπου μέσα από τη διακήρυξη των δικαιωμάτων του ανθρώπου και του παιδιού και η υποστήριξη των δικαιωμάτων άλλων ομάδων (Α.Μ.Ε.Α., μετανάστες, πρόσφυγες, γυναίκες κ.ά.)» (Δ.Ε.Π.Π.Σ.:241)

«Οι Ευρωπαίοι ως πολίτες της Ε.Ε.: Δικαιώματα και υποχρεώσεις» (Δ.Ε.Π.Π.Σ.:241)

«Παρατηρούν το χάρτη των δικαιωμάτων του παιδιού της UNICEF και εντοπίζουν το σημείο που αναφέρεται στην παιδική εργασία»(Δ.Ε.Π.Π.Σ.:325)

«Συζητούν για την παιδική εργασία (παιδιά φαναριών) στη χώρα μας και σε άλλες χώρες»(Δ.Ε.Π.Π.Σ.:325)

«Να αναγνωρίσουν το δικαίωμα προστασίας των παιδιών από την εκμετάλλευση της εργασίας τους» (Δ.Ε.Π.Π.Σ.:325)



2)	Πολυπολιτισμικότητα/ πολιτισμικός πλουραλισμός		«πρέπει να ελαχιστοποιηθεί αφενός το πιθανό ενδεχόμενο της επιβολής ενός μονοδιάστατου πολιτισμικού μοντέλου» (Δ.Ε.Π.Π.Σ.:2) «η σύνθεση της ελληνικής κοινωνίας μεταβάλλεται συνεχώς, εμπλουτιζόμενη με άτομα και φορείς διαφορετικών γλωσσικών και πολιτισμικών παραδόσεων, με αποτέλεσμα την αύξηση της πολιτισμικής ποικιλότητας, κατάσταση που μπορεί να θεωρηθεί υγιής υπό το πρίσμα της αναζωογόνησης των κυρίαρχων παραδόσεων» (Δ.Ε.Π.Π.Σ.:4) «τίθεται το πλαίσιο αντιμετώπισης διαπολιτισμικών ζητημάτων της σύγχρονης ελληνικής κοινωνίας η οποία, τις τελευταίες δεκαετίες δέχεται τις επιδράσεις της πολυπολιτισμικότητας»(Δ.Ε.Π.Π.Σ.:5) «Ωστόσο, η αντιμετώπιση της γλώσσας ως εργαλείου (μάθησης στον σχολικό και εξωσχολικό χώρο αλλά και διεξαγωγής του μαθήματος) συνυπάρχει με τη θεώρησή της ως αξίας και ως φορέα πολιτισμού»(Δ.Ε.Π.Π.Σ.:14) «Επίσης τα κείμενα της λογοτεχνίας, παρέχουν διάφορες οπτικές και 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» (Δ.Ε.Π.Π.Σ.:14) «Αφήγηση από το δάσκαλο επιλεγμένων κειμένων των κυριότερων εκπροσώπων της ελληνικής παιδικής λογοτεχνίας, καθώς και παραμυθιών άλλων λαών (π.χ. παραμύθια των βαλκανικών λαών, παραμύθια από την Ευρώπη, παραμύθια από την Ασία)»(Δ.Ε.Π.Π.Σ.:30) «Να κατανοεί ότι τα έργα τέχνης εκφράζουν απόψεις, αξίες και ιδέες του πολιτισμού μας και άλλων πολιτισμών»(Δ.Ε.Π.Π.Σ.:97) «Να αναγνωρίζει τη σημασία και τη σπουδαιότητα της τέχνης σε διάφορους πολιτισμούς.»(Δ.Ε.Π.Π.Σ.:98) «Να αναγνωρίζει μορφές και μορφικά στοιχεία, που εκφράζουν ιδέες, αξίες, απόψεις, σε έργα διαφορετικών πολιτισμών.»(Δ.Ε.Π.Π.Σ.:98) «Να γνωρίσουν τα ποικίλων μορφών εικαστικά έργα
----	--	--	---



		τέχνης, να τα κατανοήσουν, να τα αναλύσουν, να τα ερμηνεύσουν, να τα κρίνουν και να εκτιμήσουν την ελληνική και την παγκόσμια πολιτιστική κληρονομιά» (Δ.Ε.Π.Π.Σ.:100) «Έργα τέχνης από: Αρχαία Ελληνική τέχνη Βυζαντινή τέχνη Σύγχρονη τέχνη Παραστατική τέχνη- Μη παραστατική τέχνη από ευρωπαίους και εξωευρωπαίους πολιτισμούς» (Δ.Ε.Π.Π.Σ.:105) «Εικαστικά έργα ή εικαστικές εφαρμογές, με την ευκαιρία εθνικών, θρησκευτικών ή τοπικών εορτών.» (Δ.Ε.Π.Π.Σ.:107) «Η γνωριμία της ιστορίας των ιδεών και ρευμάτων στο χώρο της Θεατρικής Τέχνης, που συνέβαλαν στην εξέλιξη του ευρωπαϊκού πολιτισμού, και η κατανόηση της αξίας της διαπολιτισμικής και πολυπολιτισμικής αγωγής» (Δ.Ε.Π.Π.Σ.:127) «Να έλθει σε επαφή με όλες τις τέχνες» (Δ.Ε.Π.Π.Σ.:128) «Να έλθει σε επαφή με τα καλλιτεχνικά και πολιτιστικά επιτεύγματα τόσο της πατρίδας του όσο και άλλων πολιτισμών»(Δ.Ε.Π.Π.Σ.:128) «Ως καλλιτεχνική δραστηριότητα, συμβάλλει στην αισθητική ανάπτυξη των μαθητών και στη συνειδητοποίηση της άφθαρτης αξίας του ανθρώπινου πολιτισμού» (Δ.Ε.Π.Π.Σ.:130) «Να εκτιμήσουν την ανάγκη σεβασμού και προστασίας του περιβάλλοντος, καθώς και της πολιτισμικής κληρονομιάς του τόπου μας και γενικότερα της ανθρωπότητας» (Δ.Ε.Π.Π.Σ.:140) «Έθιμα και παραδόσεις σε διάφορες περιοχές» (Δ.Ε.Π.Π.Σ.:144) «χριστουγεννιάτικων τραγουδιών από διάφορα μέρη»(Δ.Ε.Π.Π.Σ.:162) «Να ενημερωθούν για τις κοινωνικές, πολιτισμικές, θρησκευτικές και εθνικές διαφοροποιήσεις των κοινωνιών τις οποίες μελετούν»(Δ.Ε.Π.Π.Σ.:188) «Να κατανοούν και να αποδέχονται τις πολιτισμικές, θρησκευτικές ή άλλες διαφοροποιήσεις ως θεμελιώδες δικαίωμα των ανθρώπων σε μια δημοκρατική κοινωνία
--	--	--



		και ως θετικό παράγοντα της εξέλιξής της»(Δ.Ε.Π.Π.Σ.:188) «τη συνειδητοποίηση της φύσης και του ρόλου των διαφόρων ομάδων στις οποίες ανήκουν, και την αποδοχή της διαφορετικότητας και του πλουραλισμού» (Δ.Ε.Π.Π.Σ.:230) «Να γνωρίσουν χώρους πολιτισμικής αναφοράς και το λαϊκό πολιτισμό από την αρχαιότητα έως σήμερα» (Δ.Ε.Π.Π.Σ.:232) «Ο πολιτισμός της Ελλάδας και άλλων χωρών» (Δ.Ε.Π.Π.Σ.:233) «Να συγκρίνουν βασικά στοιχεία της τοπικής πολιτιστικής κληρονομιάς τους με στοιχεία πολιτισμών άλλων χωρών-μελών της Ε.Ε. και τρίτων χωρών» (Δ.Ε.Π.Π.Σ.:233) «Άλλα θρησκευόμενα στην Ελλάδα» (Δ.Ε.Π.Π.Σ.:239) «Καταγράφουν και συζητούν για τα άλλα δόγματα που υπάρχουν στην Ελλάδα» (Δ.Ε.Π.Π.Σ.:239) «Να συγκρίνουν βασικά στοιχεία του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος με άλλα εκπαιδευτικά συστήματα» (Δ.Ε.Π.Π.Σ.:239) «Να αποκτήσουν βασικές γνώσεις για τους λαούς που ανήκουν στην Ε.Ε. και να διευρύνουν τις γνώσεις τους γι' αυτήν» (Δ.Ε.Π.Π.Σ.:241) «Οι λαοί και οι πολιτισμοί των κρατών – μελών της Ε.Ε. (κοινά σημεία και διαφορές)» (Δ.Ε.Π.Π.Σ.:241) «Το σχολείο στην Ευρωπαϊκή Ένωση: Οργάνωση ομαδικών εργασιών με έργο τη συλλογή πληροφοριών και στοιχείων για το θεσμό διαχρονικά στις διάφορες χώρες της Ε.Ε., διερεύνηση των ομοιοτήτων και των διαφορών, δημιουργία διαγραμμάτων, στατιστικών πινάκων, εικαστική απόδοση με διάφορους τρόπους κ.λπ.» (Δ.Ε.Π.Π.Σ.:241) «Εκτελούν σχέδιο εργασίας με θέμα «Παρέα με τους άλλους» όπου διερευνούν και παρουσιάζουν με ποικίλους τρόπους (θεατρικό παιχνίδι, έκθεση, εικαστικές κατασκευές) τρόπους αρμονικής συμβίωσης μέσα από κοινές ή μη κοινές συνήθειες σχετικές με τις γιορτές, τα παιχνίδια, τις διατροφικές συνήθειες κ.ά. που
--	--	--



		εμφανίζονται σε ομάδες ή λαούς ανεξάρτητα από εθνικές, θρησκευτικές, γλωσσικές και πολιτισμικές ιδιαιτερότητες» (Δ.Ε.Π.Π.Σ.:241) «Αναζητούν και καταγράφουν παραμύθια, ήρωες κόμικς, παιχνίδια κ.ά των κρατών – μελών της Ε.Ε. και τα συνδέουν με τον πολιτισμό και τις παραδόσεις κάθε λαού. Τα παρουσιάζουν σε εκδήλωση με θεατρικά δρώμενα, κατασκευές, πίνακες, κείμενα» (Δ.Ε.Π.Π.Σ.:241) «Να κατανοήσουν τη σημασία της διαφύλαξης των Πολιτισμικών ιδιαιτεροτήτων των λαών, στο πλαίσιο μιας πολυπολιτισμικής Ευρώπης» (Δ.Ε.Π.Π.Σ.:241) «Να κατανοήσουν την ύπαρξη διαφορετικών πολιτισμικά, ατόμων στην κοινωνία»(Δ.Ε.Π.Π.Σ.:319) «Να γνωρίσουν την πολιτιστική κληρονομιά της Ελλάδας και βασικά στοιχεία από την κληρονομιά άλλων χωρών της Ευρώπης κυρίως».(Δ.Ε.Π.Π.Σ.:330) «Πολιτισμός της Ελλάδας και άλλων χωρών» (Δ.Ε.Π.Π.Σ.:330) «Να αναγνωρίσουν την ύπαρξη διαφορετικών πολιτισμών και να εντοπίζουν βασικές ομοιότητες και διαφορές»(Δ.Ε.Π.Π.Σ.:331) «Να αποκτήσουν μεγαλύτερη εξοικείωση με τις χώρες της Ε.Ε. μέσα από την ευαισθητοποίηση στη διαφορετικότητα των γλωσσικών και των πολιτιστικών στοιχείων»(Δ.Ε.Π.Π.Σ.:343) «Μαθαίνουν μια ομάδα τραγουδιών και κομματιών για μια επέτειο που γιορτάζεται στην Ελλάδα ή σε άλλη χώρα (Γλώσσα, Γεωγραφία, Ιστορία)»(Δ.Ε.Π.Π.Σ.:343) «Να τραγουδούν και να παίζουν κομμάτια από διάφορες εποχές, τόπους και πολιτισμούς.» (Δ.Ε.Π.Π.Σ.:343) «Τραγουδούν μέρη τραγουδιών διαφόρων περιοχών και εποχών (Γεωγραφία, Ιστορία)» (Δ.Ε.Π.Π.Σ.:343) «Με την εκμάθηση των ξένων γλωσσών προάγονται οι έννοιες του εγγραμματισμού, της πολυγλωσσίας και της πολυπολιτισμικότητας ως βασικοί άξονες γνωστικών και κοινωνικών δεξιοτήτων των μαθητών» (Δ.Ε.Π.Π.Σ.:353)
--	--	--



«Να εξοικειώνονται με άλλες γλώσσες»(Δ.Ε.Π.Π.Σ.:353)

«Πολυγλωσσία : Ο βασικός αυτός άξονας αναδεικνύει τα ξεχωριστά στοιχεία λόγου και ομιλίας, οδηγεί στην ανακάλυψη ομοιοτήτων και διαφορών μεταξύ των γλωσσών και καλλιεργεί τη δεξιότητα για τη διά βίου εκμάθηση των γλωσσών»(Δ.Ε.Π.Π.Σ.:353)

«Να εξοικειώνονται με την έννοια της πολυπολιτισμικότητας αξιοποιώντας τη διαφορετικότητα (γλωσσική και πολιτισμική)»(Δ.Ε.Π.Π.Σ.:354)

« την ευαισθητοποίηση στη γλωσσική και πολιτισμική πολυμορφία » (Δ.Ε.Π.Π.Σ.:354)

«Να διαμορφώνουν πολυπολιτισμική συνείδηση ώστε να αναπτύσσουν διαπολιτισμική επικοινωνιακή ικανότητα» (Δ.Ε.Π.Π.Σ.:354)

«η πολυπολιτισμικότητα προκύπτει φυσικά και αβίαστα, διότι η αγγλική γλώσσα, ως γλώσσα επικοινωνίας με φυσικούς ομιλητές αλλά και με άτομα άλλων εθνικοτήτων, θα φέρει τους έλληνες μαθητές σε επαφή με τον πολιτισμό αγγλόφωνων και μη αγγλόφωνων χωρών, άρα θα συμβάλει ουσιαστικά στη διαμόρφωση μιας πολυπολιτισμικής συνείδησης, η οποία κάνει οικείο, αποδεκτό και σεβαστό το διαφορετικό, το άλλο και το μακρινό» (Δ.Ε.Π.Π.Σ.:354)

«Επιδιώκεται έτσι η γενική παιδεία, η κοινωνικοποίηση των μαθητών με το γλωσσικό μάθημα αλλά και η ολόπλευρη καλλιέργεια της προσωπικότητάς τους με στόχο τον εγγραμματισμό και την πολυπολιτισμική συνείδηση»(Δ.Ε.Π.Π.Σ.:355)

«Η δυνατότητα να αναγνωρίσουν την αξία και άλλων τρόπων οργάνωσης της σκέψης, έκφρασης των εμπειριών και λειτουργίας στις διαπροσωπικές σχέσεις με άτομα του ίδιου αλλά και άλλων πολιτιστικών και κοινωνικών σχηματισμών.»(Δ.Ε.Π.Π.Σ.:355)

«Συλλογές παιγνιδιών-) αντικειμένων και καταγραφή ομαδικών παιγνιδιών από διάφορα μέρη της Ελλάδας αλλά και από άλλες χώρες»(Δ.Ε.Π.Π.Σ.:356)

«Έρευνα και μελέτη του εθίμου των χαρταετών σε



διάφορες χώρες και κατασκευή χαρταετών με τεχνικές κατασκευής από διάφορες χώρες όπως για παράδειγμα της Κίνας, της Ελλάδας, της Τουρκίας (Σύνδεση με το μάθημα της Γεωγραφίας, των Μαθηματικών και της τοπικής Ιστορίας)»(Δ.Ε.Π.Π.Σ.:361)

«Καταγραφή παραμυθιών με κοινά ή παρόμοια θέματα και σύγκριση των μοτίβων του μύθου παραμυθιών από τον τόπο μας και από αγγλόφωνες χώρες. (Σύνδεση με όλα τα μαθήματα, κυρίως τα γλωσσικά)» (Δ.Ε.Π.Π.Σ.:364)

«Οργάνωση εβδομάδων αφιερωμένων σε διάφορες χώρες στις οποίες ομιλούνται τα αγγλικά και παρουσίαση των ιδιαιτεροτήτων και των πολιτιστικών χαρακτηριστικών των εθνοτήτων αυτών» (Δ.Ε.Π.Π.Σ.:366)

«Παρουσίαση εκθεμάτων ενός μουσείου με φωτογραφίες ή αφίσες π.χ. του Βρετανικού μουσείου, φανταστική ξενάγηση, μελέτη και συζήτηση για τους πολιτισμούς που παρουσιάζονται και για τους λαούς που είναι φορείς αυτών των πολιτισμών» (Δ.Ε.Π.Π.Σ.:366)

«Κάνουν υποθετικά ταξίδια σε χώρες ή πόλεις και περιγράφουν κλίμα, ρούχα, κτίρια, πολιτιστικό περιβάλλον, και αξιοθέατα (εκμετάλλευση βιβλιογραφικών πηγών)»(Δ.Ε.Π.Π.Σ.:484)

«Πολιτιστικά χαρακτηριστικά των λαών της Ευρώπης» (Δ.Ε.Π.Π.Σ.:484)

«Παρατηρούν και σχολιάζουν χάρτες που παρουσιάζουν την κατανομή των βασικών γλωσσών και θρησκειών στον κόσμο»(Δ.Ε.Π.Π.Σ.:484)

«Βλέπουν βίντεο και εικόνες από μεγάλα θρησκευτικά κέντρα του κόσμου»(Δ.Ε.Π.Π.Σ.:484)

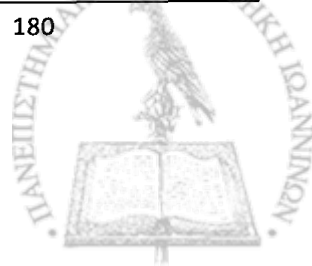
«Διακρίνουν τις "διεθνείς" γλώσσες και δίνουν ερμηνείες στη διάδοσή τους»(Δ.Ε.Π.Π.Σ.:484)

«Να συγκρίνουν Τρόπους ζωής των ανθρώπων σε διαφορετικά φυσικά περιβάλλοντα και να καταγράφουν τις ευκαιρίες, και τις δυσκολίες που δημιουργεί κάθε χώρος» (Δ.Ε.Π.Π.Σ.:484)

«Να καταγράφουν και να αξιοποιούν πληροφορίες για τους λαούς της ηπείρου και τα πολιτιστικά τους χαρακτηριστικά (γλώσσες, θρησκείες).»(Δ.Ε.Π.Π.Σ.:484)



		«Η κουζίνα της Ευρώπης / του κόσμου: Εκπόνηση ομαδικών εργασιών και διεξαγωγή έρευνας μέσα από πηγές (βιβλία, διαδίκτυο, αλληλογραφία), συγκέντρωση συνταγών, μελέτη των διατροφικών συνηθειών των διαφόρων λαών, σύνδεσή τους με τις κλιματολογικές ή άλλες συνθήκες που επικρατούν στις διάφορες περιοχές» (Δ.Ε.Π.Π.Σ.:485) «Τραγούδια ή μύθοι απ' όλο τον κόσμο: Εκπόνηση ομαδικών εργασιών και διεξαγωγή έρευνας μέσα από πηγές (βιβλία, διαδίκτυο, αλληλογραφία), συγκέντρωση τραγουδιών, μύθων, κτλ., μελέτη των παραδόσεων των διαφόρων λαών, σύνδεσή τους με την ιστορία και την κουλτούρα των λαών στο πλαίσιο της γεωγραφικής μελέτης» (Δ.Ε.Π.Π.Σ.:485) «Παιχνίδια άλλων χωρών»(Δ.Ε.Π.Π.Σ.:567) «μουσική διαφόρων πολιτισμών»(Δ.Ε.Π.Π.Σ.:590) «Πολιτισμός – Διαπολιτισμική επικοινωνία και αλληλεπίδραση» (Δ.Ε.Π.Π.Σ.:619) «Να αναπτύσσουν τις απαραίτητες διαθέσεις και στάσεις που θα τους επιτρέψουν να ενταχθούν ομαλά και δημιουργικά στο φυσικό και κοινωνικό - πολιτιστικό περιβάλλον της χώρας τους»(ΦΕΚ 11196/26-8-2003:16511)
3)	Ειρήνη- Πόλεμος	«Εναισθητοποίηση σε θέματα ...παγκόσμιας ειρήνης και η διασφάλιση της ανθρώπινης αξιοπρέπειας στο πλαίσιο μιας πολυπολιτισμικής κοινωνίας»(Δ.Ε.Π.Π.Σ.:3) «η καλλιέργεια π.χ. της εθνικής συνείδησης προϋποθέτει ότι οι μαθητές και αυριανοί πολίτες ενστερνίζονται την αξία της εθνικής ανεξαρτησίας, αναγνωρίζοντας ταυτόχρονα το ίδιο δικαίωμα σε όλους τους λαούς, όπως και τις αξίες της διεθνούς ειρήνης, της ασφάλειας και της συνεργασίας»(Δ.Ε.Π.Π.Σ.:5) «Να εκτιμήσουν...την ειρήνη και το σεβασμό του περιβάλλοντος ως αξίες της ορθόδοξης παράδοσης»(Δ.Ε.Π.Π.Σ.:138) «Να καλλιεργήσουν πνεύμα... ειρήνης και δικαιοσύνη» (Δ.Ε.Π.Π.Σ.:140) «Ειρήνη και δικαιοσύνη»(Δ.Ε.Π.Π.Σ.:155) «Να συνειδητοποιήσουν ότι οι αγώνες για την ειρήνη είναι



			χρέος όλων μας και ότι ειρήνη χωρίς δικαιοσύνη είναι ακατόρθωτη»(Δ.Ε.Π.Π.Σ.:155) «Συζητούν για περιπτώσεις θρησκευτικών πολέμων» (Δ.Ε.Π.Π.Σ.:155) «Να εκτιμήσουν τη σημασία της ειρήνης, της ασφάλειας και της συνεργασίας»(Δ.Ε.Π.Π.Σ.:185) « Να αναπτύξουν θετική στάση για τη διεθνή ειρήνη σε συνδυασμό με το σεβασμό στο δημοκρατικό πολίτευμα »(Δ.Ε.Π.Π.Σ.:234) «Να αναγνωρίσουν τη σημασία και το ρόλο της Ε.Ε. στο διεθνή χώρο και κυρίως για τη διεθνή συνεργασία και ειρήνη » (Δ.Ε.Π.Π.Σ.:234) «Παγκόσμια προβλήματα σε σχέση με το άτομο, τις κοινωνικές ομάδες και τα κράτη: (πόλεμοι / συγκρούσεις, βία στο σχολείο, φτώχεια, παιδική εργασία)» (Δ.Ε.Π.Π.Σ.:238) «Χωρίζονται σε ομάδες και αναζητούν κείμενα της ελληνικής ή ξένης λογοτεχνίας, σύγχρονα ή παλαιότερα (θεατρικά, ποιήματα, πεζά) που αναφέρονται σε διεθνή προβλήματα όπως είναι ο πόλεμος, η παιδική εργασία κ.λπ.»(Δ.Ε.Π.Π.Σ.:238)
4)	Διαπολιτισμικές και κοινωνικές δεξιότητες		
4.α)		Επικοινωνία	«θα καλλιεργεί την ικανότητα έκφρασης των σκέψεων και των απόψεων, με την ανάπτυξη πνευματικών, κοινωνικών και επικοινωνιακών δεξιοτήτων» (Δ.Ε.Π.Π.Σ.:3) «Να χρησιμοποιεί τη γλώσσα ως κώδικα επικοινωνία» (Δ.Ε.Π.Π.Σ.:3) «η ανάπτυξη της ικανότητας «επικοινωνίας» με το κοινωνικό του περιβάλλον, τόσο μέσα από τη γνώση της μητρικής του γλώσσας, αλλά και άλλων γλωσσών, όσο και μέσα από την ενημέρωσή του για την ιστορία και την πολιτισμική παράδοση όχι μόνο της δικής του αλλά και των άλλων εθνικών, θρησκευτικών και πολιτισμικών ομάδων» (Δ.Ε.Π.Π.Σ.:4) «Η γλώσσα νοείται καταρχήν ως σύστημα



			επικοινωνίας»(Δ.Ε.Π.Π.Σ.:14) «Από την άλλη πλευρά, η γλώσσα αντιμετωπίζεται ως μέσο δράσης και αλληλεπίδρασης των ανθρώπων, καθώς και ως μέσο κατανόησης, έκφρασης, περιγραφής και μετατροπής της πραγματικότητας, αλλά και δημιουργίας πραγματικότητας. Εξάλλου, με τη λογοτεχνία η γλώσσα γίνεται όχημα και αποτέλεσμα τέχνης και αισθητικής καλλιέργειας.»(Δ.Ε.Π.Π.Σ.:14) «μαθητής επιδιώκεται να μάθει να χειρίζεται όσο το δυνατόν καλύτερα την ελληνική γλώσσα: να την καταλαβαίνει, να την ομιλεί, να τη διαβάζει, να τη γράφει με άνεση, ώστε να συμμετέχει ενεργά στη σχολική και την ευρύτερη κοινωνία του»(Δ.Ε.Π.Π.Σ.:17) «Να αναπτύξει τις δυνατότητες επικοινωνίας και ιδιαίτερα τη μη λεκτική επικοινωνία»(Δ.Ε.Π.Π.Σ.:127) «Το θέατρο, ως επικοινωνιακή δραστηριότητα, βοηθά τους μαθητές να κατανοήσουν το πλέγμα των κοινωνικών σχέσεων μέσα στο οποίο καλούνται και οι ίδιοι να συμβιώσουν. Τους βοηθά ακόμα να κοινωνικοποιηθούν και να ενταχθούν οργανικά στο ευρύτερο σύνολο, στο οποίο κάθε φορά ανήκουν (σχολείο, κοινωνία κτλ.)» (Δ.Ε.Π.Π.Σ.:130) «Να κατανοήσουν την αναγκαιότητα της επικοινωνίας με τους συνανθρώπους τους»(Δ.Ε.Π.Π.Σ.:231) «Να κατανοήσουν την αναγκαιότητα της επικοινωνίας με τους συνανθρώπους τους»(Δ.Ε.Π.Π.Σ.:308) «Σκοπός της διδασκαλίας των ξένων γλωσσών είναι η ανάπτυξη της γλωσσικής ικανότητας των μαθητών ώστε να μπορούν να επικοινωνούν σε διαφορετικά γλωσσικά και πολιτισμικά περιβάλλοντα»(Δ.Ε.Π.Π.Σ.:353) «Να χρησιμοποιούν στρατηγικές επικοινωνίας με στόχο να επικοινωνούν ικανοποιητικά, ακόμα κι αν δεν γνωρίζουν καλά την ξένη γλώσσα»(Δ.Ε.Π.Π.Σ.:354) «Να γνωρίζουν και να κατανοούν διαφορετικές κοινωνικές συμπεριφορές με μέσον την ξένη γλώσσα, η οποία θα τους φέρει σε επαφή με πολιτισμικά περιβάλλοντα που προωθούν αυτές τις συμπεριφορές»(Δ.Ε.Π.Π.Σ.:354)
--	--	--	---



			«Παρακινούνται να αλληλογραφήσουν με Έλληνες μαθητές που ζουν σε άλλες χώρες και να πληροφορηθούν από τους ίδιους τις ιδιαιτερότητες της ζωής τους και τα προβλήματα που αντιμετωπίζουν»(Δ.Ε.Π.Π.Σ.:480) «Κατασκευάζουν έναν πίνακα στον οποίο είναι γραμμένη η ίδια πρόταση σε πολλές διαφορετικές γλώσσες»(Δ.Ε.Π.Π.Σ.:484)
4.β)		Συνεργασία	«Η ανάπτυξη πνεύματος συνεργασίας και συλλογικότητας» (Δ.Ε.Π.Π.Σ.:2) «ενεργητικών και συμμετοχικών μεθόδων προσέγγισης της γνώσης» (Δ.Ε.Π.Π.Σ.:3) «να καθιστά τους μαθητές ικανούς να συνεργάζονται με άλλα άτομα για την επίτευξη κοινών στόχων αλλά και να ενεργούν υπεύθυνα» (Δ.Ε.Π.Π.Σ.:3) «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.» (Δ.Ε.Π.Π.Σ.:4) Η χώρα μας, ως πλήρες και ισότιμο μέλος της Ευρωπαϊκής Ένωσης, πρέπει να προωθεί την ανάπτυξη σε όλους τους τομείς μέσα από την αμοιβαία κατανόηση και συνεργασία με τους άλλους ευρωπαϊκούς λαούς» (Δ.Ε.Π.Π.Σ.:4) «η δεξιότητα συνεργασίας με άλλα άτομα σε ομαδικές εργασίες» (Δ.Ε.Π.Π.Σ.:7) «Η μάθηση και η ανάπτυξη εξαρτώνται και από κοινωνικές παραμέτρους και συντελούνται καλύτερα μέσα από ομαδοσυνεργατικές διαδικασίες» (Δ.Ε.Π.Π.Σ.:9) «Ομαδοσυνεργατικές μορφές διδασκαλίας: Η δυναμική που αναπτύσσει η μαθητική μικρο-ομάδα μπορεί κάλλιστα να αξιοποιηθεί είτε ως πλαίσιο συλλογικής επεξεργασίας των δεδομένων είτε ως πλαίσιο στήριξης στην πορεία προς την ατομική μάθηση. Οι ομαδοσυνεργατικές μορφές διδασκαλίας ενδείκνυνται για την εκπόνηση σχεδίων εργασίας (projects), τα οποία προσφέρονται για την οργάνωση δραστηριοτήτων διαθεματικού χαρακτήρα» (Δ.Ε.Π.Π.Σ.:11)



«Να προτρέπονται οι μαθητές των μεγαλύτερων τάξεων να συζητούν και να επιλέγουν θέματα για συνθετικές εργασίες (projects). Οι συνθετικές εργασίες βασίζονται στην αυτενέργεια και στην ενεργό συμμετοχή των παιδιών. Τα παιδιά, αφού επιλέξουν το θέμα και διατυπώσουν τις ιδέες τους, διαμορφώνουν ένα γενικό σχέδιο εργασίας, χωρίζονται σε ομάδες, αναζητούν, συλλέγουν και αξιοποιούν απλές πληροφορίες και υλικό, υλοποιούν το πρόγραμμά τους, συζητούν και προσαρμόζουν αναλόγως την πορεία τους και ολοκληρώνουν αξιολογώντας το τελικό αποτέλεσμα. Ο διδάσκων βοηθά και συμβουλεύει όπου είναι απαραίτητο»(Δ.Ε.Π.Π.Σ.:110)

«Η γνωριμία του παιδιού με τον εαυτό του, η συνεργασία και η αρμονική ένταξή του στην ομάδα»(Δ.Ε.Π.Π.Σ.:127)

«Να ενταχθεί στην ομάδα και να συνεργάζεται αρμονικά»(Δ.Ε.Π.Π.Σ.:127)

«Να αναπτύξει δεξιότητες και διάθεση για συνεργασία» (Δ.Ε.Π.Π.Σ.:128)

«Να στηρίζεται στη δυναμική συνεργασία και αρμονική συνύπαρξη της ομάδας» (Δ.Ε.Π.Π.Σ.:134)

«Να εκτιμήσουν την αξία της συνεργασίας και των κοινών δεσμών»(Δ.Ε.Π.Π.Σ.:184)

«Να ευαισθητοποιηθούν για τα προβλήματα που αντιμετωπίζουν στο σχολικό χώρο τους και να αναπτύξουν πνεύμα συνεργασίας για την αντιμετώπισή τους» (Δ.Ε.Π.Π.Σ.:231)

«Να αναπτύξουν θετική στάση απέναντι σε όλους τους Ευρωπαίους συμπολίτες τους και διάθεση για συνεργασία» (Δ.Ε.Π.Π.Σ.:234)

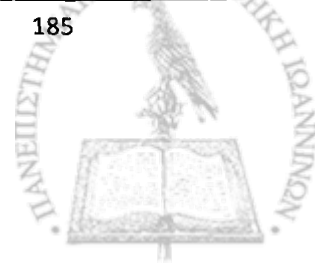
«Η αναγκαιότητα συνεργασιών (οικονομικών, κοινωνικών, θρησκευτικών, πολιτιστικών) και υποστήριξης. Οφέλη, προβλήματα.»(Δ.Ε.Π.Π.Σ.:238)

«οι μαθητές να ασκηθούν σε δεξιότητες επικοινωνίας και συνεργασίας»(Δ.Ε.Π.Π.Σ.:242)

«Να αναπτύξουν πνεύμα συνεργασίας για την πραγματοποίηση κοινών δραστηριοτήτων και εκδηλώσεων στο χώρο του σχολείου»(Δ.Ε.Π.Π.Σ.:306)



		«Να αναπτύξουν πνεύμα συνεργασίας» (Δ.Ε.Π.Π.Σ.:307) «Εργάζονται ομαδοσυνεργατικά στο σχολείο» (Δ.Ε.Π.Π.Σ.:314) «Να αναπτύξουν, μέσω της Μουσικής, πνεύμα συνεργασίας, υπευθυνότητας, πειθαρχίας και επικοινωνίας, στοιχείων απαραίτητων για την κοινωνικοποίησή τους»(Δ.Ε.Π.Π.Σ.:340) «αναπτύσσοντας παράλληλα ευρύτερες δεξιότητες κριτικής σκέψης, δεοντολογίας, κοινωνικής συμπεριφοράς αλλά και διάθεσης για ενεργοποίηση και δημιουργία τόσο σε ατομικό επίπεδο όσο και σε συνεργασία με άλλα άτομα ή ως μέλη μιας ομάδας»(Δ.Ε.Π.Π.Σ.:412) «Να συνεργασθούν για την εκτέλεση συγκεκριμένης εργασίας, να αναγνωρίσουν τη συμβολή της ομαδικής εργασίας στην παραγωγή έργου και να αναδειχθεί η δυναμική του διαλόγου»(Δ.Ε.Π.Π.Σ.:416) «δυνατότητα για επικοινωνία και συνεργασία με άλλα άτομα»(Δ.Ε.Π.Π.Σ.:443) «να συνεργάζονται με τους συμμαθητές τους, τον εκπαιδευτικό αλλά και με άτομα ή φορείς από το ευρύτερο κοινωνικό τους περιβάλλον(Δ.Ε.Π.Π.Σ.:445) «Στην καλλιέργεια ομαδικού και συλλογικού πνεύματος εργασίας για την επίτευξη κοινών στόχων» (Δ.Ε.Π.Π.Σ.:506) «Να αναπτύξουν την ομαδικότητα, τη συνεργασία, την αυτοπειθαρχία, το σεβασμό και την επικοινωνία» (Δ.Ε.Π.Π.Σ.:559) «Να αναπτύξουν κοινωνικές και ψυχικές αρετές όπως: συνεργασία, ομαδικό πνεύμα, αυτοπειθαρχία, θέληση, υπευθυνότητα, υπομονή, επιμονή και θάρρος» (Δ.Ε.Π.Π.Σ.:560) «Να αναπτύξουν θετική στάση για αρετές, όπως τιμότητα, δικαιοσύνη, σεβασμός αντιπάλων, συνετή αντιμετώπιση της νίκης και της ήττας» (Δ.Ε.Π.Π.Σ.:560) «Να αναπτύξουν θετική στάση για κοινωνικές και ψυχικές αρετές, όπως συνεργασία, ομαδικό πνεύμα, αυτοπειθαρχία, θέληση, υπευθυνότητα, υπομονή, επιμονή
--	--	--



και θάρρος»(Δ.Ε.Π.Π.Σ.:561)

Να αναπτύξουν κοινωνικές και ψυχικές αρετές, όπως: συνεργασία, ομαδικό πνεύμα, αυτοπειθαρχία, θέληση, υπευθυνότητα, υπομονή, επιμονή και θάρρος (Δ.Ε.Π.Π.Σ.:567)

«Να αναπτύξουν ηθικές αρετές όπως: τιμότητα, δικαιοσύνη, αξιοκρατία, σεβασμός, ανταπόκριση, αυτοσεβασμός, μετριοφροσύνη» (Δ.Ε.Π.Π.Σ.:567)

«Να καλλιεργήσουν πνεύμα ομαδικότητας και συνεργασίας»(Δ.Ε.Π.Π.Σ.:569)

«να ενισχύει την αλληλεπίδραση των παιδιών μεταξύ τους, τη συνεργασία με τους γονείς και τους εκπαιδευτικούς των άλλων βαθμίδων και γενικά το άνοιγμα του Νηπιαγωγείου στην ευρύτερη κοινωνία»(Δ.Ε.Π.Π.Σ.:586)

«Τα παιδιά με το παιχνίδι μαθαίνουν να συνεργάζονται, να αναλαμβάνουν ευθύνες και ρόλους, μαθαίνουν να τηρούν και να σέβονται κανόνες»(Δ.Ε.Π.Π.Σ.:589)

«να αναπτύξουν ικανότητες συνεργασίας» (Δ.Ε.Π.Π.Σ.:600)

«να κατανοούν την αξία της ομαδικής εργασίας και της από κοινού ανακάλυψης» (Δ.Ε.Π.Π.Σ.:600)

«να συνεργάζονται και να δημιουργούν από κοινού» (Δ.Ε.Π.Π.Σ.:610)

«να αναπτύσσουν σταδιακά θετικές στάσεις για συνεργασία και αλληλοαποδοχή και υποστήριξη» (Δ.Ε.Π.Π.Σ.: 612)

«να συνεργάζονται σε ομάδες για την παραγωγή κάποιου έργου»(Δ.Ε.Π.Π.Σ.:615)

«Να αναπτύσσουν στάσεις και συμπεριφορές που θα τους επιτρέψουν να ενταχθούν ομαλά και δημιουργικά στο φυσικό και κοινωνικό - πολιτισμικό περιβάλλον της χώρας τους»(ΦΕΚ 11196/26-8-2003:16510)

«Η κατανόηση των χωρικών αλληλεπιδράσεων διευκολύνει την κατανόηση της ανάγκης για συνεργασία σε



			τοπικό, εθνικό και διεθνές επίπεδο» (ΦΕΚ 11196/26-8-2003:16510)
4.γ)		Επίλυση προβλημάτων	«ο μαθητής καθίσταται ικανός να αντιμετωπίζει με επιτυχία προβλήματα» (Δ.Ε.Π.Π.Σ.:2) «τα Αναλυτικά Προγράμματα Σπουδών (Α.Π.Σ.) θα συμβάλλουν, μεταξύ των άλλων, και στην αντιμετώπιση της ανεργίας, του κοινωνικού αποκλεισμού και κάθε μορφής κοινωνικής παθογένειας»(Δ.Ε.Π.Π.Σ.:3) «Το δημοκρατικό πολίτευμα επίσης μπορεί να θεωρηθεί ως σύστημα το οποίο λειτουργεί σύμφωνα με ορισμένες διαδικασίες, που επενεργούν ως ρυθμιστικοί παράγοντες, με τη συμβολή των οποίων συντίθενται διαφορετικές απόψεις, αποτρέπονται βίαιες συγκρούσεις και, μέσω αυτών, τελικά προωθείται το κοινό συμφέρον.»(Δ.Ε.Π.Π.Σ.:6) «ικανότητα της επίλυσης προβλημάτων μέσα από την καλλιέργεια των απαραίτητων δεξιοτήτων και στρατηγικών σχεδιασμού, ελέγχου, ανατροφοδότησης και διορθωτικής παρέμβασης»(Δ.Ε.Π.Π.Σ.:7) «Να χρησιμοποιεί τους τρόπους λύσης προβλημάτων από το χώρο των εικαστικών σε άλλες γνωστικές περιοχές»(Δ.Ε.Π.Π.Σ.:98) «Να αντιληφθούν ότι είναι φυσικό να δημιουργούνται προβλήματα, τα οποία μπορούν και πρέπει να ξεπερνιούνται» (Δ.Ε.Π.Π.Σ.:145) «Να ενθαρρύνονται να επινοούν πρωτότυπες ιδέες για την επίλυση προβλημάτων και να καταστούν ικανοί να τις υλοποιούν» (Δ.Ε.Π.Π.Σ.:235) «Να ευαισθητοποιηθούν σε θέματα αντιμετώπισης προβλημάτων (π.χ. περιβάλλοντος) που αφορούν το ευρύτερο τοπικό περιβάλλον.»(Δ.Ε.Π.Π.Σ.:306) «προάγοντας... τη λύση προβλημάτων»(Δ.Ε.Π.Π.Σ.:587) «Παροτρύνονται να διαπραγματεύονται τυχόν συγκρούσεις ή εντάσεις που προκύπτουν στη συνεργασία.»(Δ.Ε.Π.Π.Σ.:600) «Να αξιολογούν τη συμπεριφορά τους, να



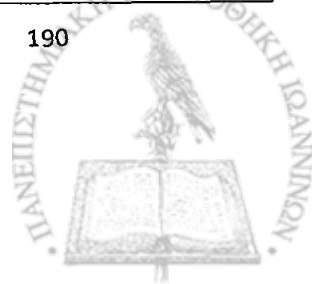
			αντιλαμβάνονται τα όριά τους και να οδηγούνται σε κοινά αποδεκτούς κανόνες που είναι αναγκαίοι για την ομαλή συμβίωση» (Δ.Ε.Π.Π.Σ.:600) «Η κατανόηση των χωρικών αλληλεπιδράσεων διευκολύνει... την προσπάθεια ανακάλυψης και εφαρμογής λύσεων σε συγκεκριμένα προβλήματα.»(ΦΕΚ 11196/26-8-2003:16510) «Να αναγνωρίζουν την ανάγκη παγκόσμιας κατανόησης και συνεργασίας μεταξύ των λαών για τη λύση κοινών προβλημάτων όλων των ανθρώπων»(ΦΕΚ 11196/26-8-2003:16511) «Να διακρίνουν τις σχετικές ομοιότητες των προβλημάτων που αντιμετωπίζουν οι άνθρωποι σε όλη την επιφάνεια της Γης και την ποικιλία των λύσεων τις οποίες δίνουν ανάλογα με τις πολιτισμικές τους ιδιαιτερότητες»(ΦΕΚ 11196/26-8-2003:16511)
4.δ)		Κριτική σκέψη	«η εξασφάλιση συνθηκών που επιτρέπουν στο μαθητή να αναπτύξει την προσωπικότητά του με ισχυρή αυτοαντίληψη, συναισθηματική σταθερότητα, κριτική και διαλεκτική ικανότητα» (Δ.Ε.Π.Π.Σ.:2) «Η γενική παιδεία πρέπει να καλλιεργεί την ικανότητα κριτικής ερμηνείας και ατομικών επιλογών σύμφωνα με τις προσωπικές αξίες και ανάγκες» (Δ.Ε.Π.Π.Σ.:3) «η ικανότητα κριτικής επεξεργασίας πληροφοριών, αξιών και παραδοχών» (Δ.Ε.Π.Π.Σ.:7) «την ανάπτυξη της κριτικής σκέψης» (Δ.Ε.Π.Π.Σ.:8) «την ανάπτυξη κριτικού, αναλυτικού, συνθετικού και δημιουργικού πνεύματος και διάθεσης για ενεργοποίηση και δημιουργία τόσο σε ατομικό όσο και σε συλλογικό επίπεδο» (Δ.Ε.Π.Π.Σ.:8) «οι μαθητές θα μάθουν να σκέπτονται, να χειρίζονται πολύπλοκες έννοιες, να ερευνούν και να φθάνουν οι ίδιοι στη γνώση, δηλαδή θα μαθαίνουν το "πώς να μαθαίνουν"» (Δ.Ε.Π.Π.Σ.:11) «Η γλώσσα...προαγωγής της διανόησης και, ειδικά, της δημιουργικής και κριτικής σκέψης» (Δ.Ε.Π.Π.Σ.:14)



			«ανάπτυξη κριτικής σκέψης αποτελεί βασική επιδίωξη του μαθήματος της Ιστορίας» (Δ.Ε.Π.Π.Σ.:211) « ενθάρρυνση των μαθητών ώστε να αξιολογούν με κριτικό πνεύμα θέματα ελευθερίας, ισότητας, δικαιοσύνης, ανθρωπίνων δικαιωμάτων, καθώς και των δικαιωμάτων και των υποχρεώσεών τους στην κοινωνία» (Δ.Ε.Π.Π.Σ.:230) «Να αποκτήσουν κριτικό πνεύμα»(Δ.Ε.Π.Π.Σ.:309) «ολοκλήρωση του ατόμου με την ανάπτυξη κριτικού πνεύματος και διάθεσης για ενεργοποίηση και δημιουργία τόσο σε ατομικό επίπεδο» (Δ.Ε.Π.Π.Σ.:443) «ολοκλήρωση της προσωπικότητας του ατόμου με την ανάπτυξη κριτικού πνεύματος, ανεξάρτητης σκέψης και διάθεσης για ενεργοποίηση και για δημιουργία τόσο σε ατομικό επίπεδο όσο και σε συνεργασία με άλλα άτομα ή ομάδες» (Δ.Ε.Π.Π.Σ.:444) «προάγοντας την αναζήτηση, την αιτιολόγηση, την κριτική σκέψη, τη λήψη αποφάσεων» (Δ.Ε.Π.Π.Σ.:587)
4.ε)		Ολιστική προσέγγιση πραγματικότητας-διαθεματικότητα	«διαθεματικές προεκτάσεις, προωθείται η διασύνδεσή της με την καθημερινή ζωή»(Δ.Ε.Π.Π.Σ.:3) «Η διαθεματική και ολιστική προσέγγιση της γνώσης είναι απαραίτητες για την ανάπτυξη της ικανότητας του μαθητή για μια πιο αποτελεσματική εξέταση θεμάτων και προβλημάτων της καθημερινής ζωής»(Δ.Ε.Π.Π.Σ.:9) «Η γενικότερη αυτή προσέγγιση, δηλαδή η Διαθεματική Προσέγγιση, είναι ένας όρος γενικότερος του όρου διεπιστημονικότητα, και δίνει τη δυνατότητα στον μαθητή να συγκροτήσει ένα ενιαίο σύνολο γνώσεων και δεξιοτήτων, μια ολιστική εν πολλοίς αντίληψη της γνώσης, που του επιτρέπει να διαμορφώνει προσωπική άποψη για θέματα των επιστημών τα οποία σχετίζονται μεταξύ τους, καθώς και με ζητήματα της καθημερινής ζωής. Με τον τρόπο αυτό, ο μαθητής μπορεί να διαμορφώσει το δικό του κοσμοεπίδωλο, τη δική του κοσμοθεωρία, τη δική του άποψη για τον κόσμο που πρέπει να γνωρίσει, να αγαπήσει και να ζήσει. Η διαθεματική προσέγγιση υποστηρίζεται από μεθόδους ενεργητικής απόκτησης της γνώσης, οι οποίες εφαρμόζονται κατά τη διδασκαλία κάθε γνωστικού αντικείμενου και εξειδικεύονται στις



			διαθεματικές δραστηριότητες που πραγματοποιούνται στο πλαίσιο της διδασκαλίας κάθε θεματικής ενότητας. Η οργάνωση διαθεματικών δραστηριοτήτων διευκολύνεται από τη διάχυση της διαθεματικότητας στο κείμενο των σχολικών βιβλίων (όπου είναι εφικτό) μέσα από θεμελιώδεις έννοιες των διαφόρων επιστημών, οι οποίες μπορούν να αποτελέσουν βασικούς κρίκους οριζόντιας διασύνδεσης των μαθημάτων. Μερικές θεμελιώδεις έννοιες, που μπορεί να ονομαστούν «διαθεματικές» α) είναι κοινές σε πολλά γνωστικά αντικείμενα της ίδιας τάξης, β) εμφανίζονται συχνά σε γνωστικά αντικείμενα διαφόρων τάξεων και γ) συμβάλλουν στην προώθηση στάσεων και αξιών που συνδέονται άμεσα με τους βασικούς σκοπούς της σχολικής εκπαίδευσης. Ο συνδυασμός τέτοιων εννοιών, με την υιοθέτηση κατάλληλων πρακτικών, ενισχύει τη διαθεματική προσέγγιση καθώς «φωτίζει» πολλαπλά το «πολυπρισματικό» σχήμα του κοσμοειδώλου του μαθητή»(Δ.Ε.Π.Π.Σ.:9) «Να χρησιμοποιεί τις γνώσεις του για τις εικαστικές τέχνες στα άλλα μαθήματα»(Δ.Ε.Π.Π.Σ.:98) «Να χρησιμοποιεί τις εικαστικές τέχνες διαθεματικά με τα άλλα μαθήματα»(Δ.Ε.Π.Π.Σ.:97) «Να προσεγγίσουν, ειδικότερα, με τρόπο ολιστικό και διαθεματικό και να κατανοήσουν έννοιες, όπως είναι τα δικαιώματα του ανθρώπου, η δημοκρατία, η κοινωνική, οικονομική και τεχνολογική ανάπτυξη, η ειρήνη και η διεθνής συνεργασία και κατανόηση, ώστε να τις συσχετίσουν με τις γνώσεις και τις εμπειρίες τους από το άμεσο τοπικό, εθνικό και παγκόσμιο περιβάλλον» (Δ.Ε.Π.Π.Σ.:235) «Η προσέγγιση «θεμάτων» καθώς και τα σχέδια εργασίας είναι συστατικά στοιχεία των προγραμμάτων και δίνουν έμφαση στη διαθεματικότητα, την ολιστική αντίληψη της γνώσης και την αξιοποίηση του ενδιαφέροντος και των ιδεών των παιδιών στη διαδικασία της μάθησης» (Δ.Ε.Π.Π.Σ.:591)
στ)		Ενεργός συμμετοχή	«διαμορφώνει άποψη και να λειτουργεί ως υπεύθυνος και ενεργός πολίτης σε ένα διαρκώς μεταβαλλόμενο και απαιτητικό κοινωνικό περιβάλλον» (Δ.Ε.Π.Π.Σ.:3) «Ο μαθητής θα πρέπει να μάθει στο σχολείο κυρίως «πώς να μαθαίνει», ώστε να προσεγγίζει ενεργητικά και



			δημιουργικά την παρεχόμενη γνώση» (Δ.Ε.Π.Π.Σ.:3) «Η γενική παιδεία πρέπει... να καθιστά τους μαθητές ικανούς να ενεργούν υπεύθυνα» (Δ.Ε.Π.Π.Σ.:3) «στόχος αξιολόγησης... απόκτηση υπευθυνότητας από τους μαθητές μέσα από διαδικασίες συλλογικής εργασίας και αυτοαξιολόγησης» (Δ.Ε.Π.Π.Σ.:3) «ανάπτυξη κοινωνικών δεξιοτήτων, δεξιοτήτων επικοινωνίας, συνεργασίας και συμμετοχής όλων στις σύγχρονες κοινωνικές εξελίξεις» (Δ.Ε.Π.Π.Σ.:4) «Με την ιδέα της ελευθερίας συνδέεται η ανάπτυξη της υπευθυνότητας του μαθητή ως ατόμου και αριανού ελεύθερου και ενεργού πολίτη, η οποία, εκτός των άλλων, συμβάλλει στην εύρυθμη λειτουργία του δημοκρατικού πολιτεύματος και στην προώθηση της κοινωνικής δικαιοσύνης» (Δ.Ε.Π.Π.Σ.:5) «διδασκαλία του μαθήματος της γλώσσας στο Δημοτικό αποσκοπεί στην ανάπτυξη της ικανότητας των μαθητών να χειρίζονται με επάρκεια και αυτοπεποίθηση, συνειδητά, υπεύθυνα, αποτελεσματικά και δημιουργικά το γραπτό και τον προφορικό λόγο, ώστε να συμμετέχουν ενεργά στη σχολική και την ευρύτερη κοινωνία τους»(Δ.Ε.Π.Π.Σ.:14) «ο μαθητής επιδιώκεται να μάθει να χειρίζεται όσο το δυνατόν καλύτερα την ελληνική γλώσσα: να την καταλαβαίνει, να την ομιλεί, να τη διαβάζει, να τη γράφει με άνεση, ώστε να συμμετέχει ενεργά στη σχολική και την ευρύτερη κοινωνία του»(Δ.Ε.Π.Π.Σ.:17) «Θέατρο, παιχνίδια ρόλων, δραματοποιήσεις και ενεργητική συμμετοχή στις εκδηλώσεις της σχολικής ζωής»(Δ.Ε.Π.Π.Σ.:20) «Να αναπτύξει δεξιότητες και διάθεση ...κοινωνική συμμετοχή, αυτονομία και ελευθερία.»(Δ.Ε.Π.Π.Σ.:128) «Η ενεργός συμμετοχή των μαθητών στην όλη πρακτική διαδικασία»(Δ.Ε.Π.Π.Σ.:134) «Παρά την προσπάθεια Διεθνών Οργανισμών, όπως π.χ. της UNESCO, για εξάλειψη της πείνας, το πρόβλημα παραμένει οξύ. Εμείς τι μπορούμε να κάνουμε;»(Δ.Ε.Π.Π.Σ.:155)
--	--	--	--



			«Να ευαισθητοποιηθούν σχετικά με προβλήματα της τοπικής κοινωνίας»(Δ.Ε.Π.Π.Σ.:197) «η καλλιέργεια ...της ατομικής ευθύνης» (Δ.Ε.Π.Π.Σ.:230) «υπεύθυνη και ενεργό συμμετοχή τους στο κοινωνικό, οικονομικό και πολιτικό γίγνεσθαι» (Δ.Ε.Π.Π.Σ.:230) «Να ενθαρρυνθούν να αναλαμβάνουν πρωτοβουλίες που να προωθούν την κατανόηση και τη συνεργασία ανάμεσα σε οργανωμένες ομάδες που βρίσκονται στην Ελλάδα »(Δ.Ε.Π.Π.Σ.:233) «Να επιθυμούν την ενεργό συμμετοχή τους στην αντιμετώπιση θεμάτων, ζητημάτων και προβλημάτων» (Δ.Ε.Π.Π.Σ.:234) «Να επιθυμούν τη συμμετοχή τους στα ευρωπαϊκά δρώμενα» (Δ.Ε.Π.Π.Σ.:234) «Να αποκτήσουν επίγνωση της ευθύνης και της υποχρέωσης των πολιτών για ενεργό συμμετοχή στις κοινωνικές και πολιτικές διαδικασίες»(Δ.Ε.Π.Π.Σ.:234) «να αναπτύξουν στάσεις που σχετίζονται με το ήθος και τη συμπεριφορά του υπεύθυνου και ενεργού πολίτη» (Δ.Ε.Π.Π.Σ.:235) «Απαραίτητη θεωρείται η συμμετοχή σε εκδηλώσεις της τάξης, του σχολείου και της κοινότητας και η απόκτηση εμπειριών ως προς την εκπλήρωση πραγματικών υποχρεώσεων του ατόμου προς την ομάδα»(Δ.Ε.Π.Π.Σ.:242) «να παίρνουν θέση σε ζητήματα που προκύπτουν κατά τη διάρκεια της συζήτησης και να μην παραμένουν παθητικοί θεατές των όσων συμβαίνουν.» (Δ.Ε.Π.Π.Σ.:242) «να ενθαρρύνονται να συμμετέχουν ενεργά στην εξεύρεση λύσεων.» (Δ.Ε.Π.Π.Σ.:242) «Να αναπτύσσουν δεξιότητες και ικανότητες που θα τους εξασφαλίζουν πρόσβαση στη διά βίου μάθηση και εξέλιξη, όπως αυτή του «μαθαίνω πώς να μαθαίνω», αυτή της συνεργασίας, της διαπραγμάτευσης, της λήψης αποφάσεων, της ευελιξίας, της πρόβλεψης και της αυτοπαρουσίασης.»(Δ.Ε.Π.Π.Σ.:353) «να εξασφαλίζει την ενεργητική συμμετοχή όλων των
--	--	--	---



			παιδιών, όπως είναι π.χ. τα παιδιά με ειδικές ανάγκες ή τα παιδιά με ιδιαίτερες ικανότητες»(Δ.Ε.Π.Π.Σ.:586) «δίνεται έμφαση στην καλλιέργεια πρωτοβουλιακής, συνεργατικής και διαθεματικής προσέγγισης της γνώσης αλλά και στην ανάπτυξη της κριτικής σκέψης, της συλλογικής προσπάθειας και της βιωματικής δράσης»(Δ.Ε.Π.Π.Σ.:616)
4.ζ)		Σύνδεση της γνώσης με εμπειρίες και βιώματα μαθητών	Ένα σύγχρονο και αποτελεσματικό εκπαιδευτικό σύστημα θα πρέπει να λειτουργεί με τρόπο που να ευνοείται η ανάδειξη των ενδιαφερόντων κάθε μαθητή και η ενθάρρυνση των κλίσεών του. Στη διαδικασία αυτή κρίσιμο στοιχείο είναι η κατάλληλη προσαρμογή των Α.Π.Σ., του διδακτικού υλικού και των μεθοδολογικών προσεγγίσεων» (Δ.Ε.Π.Π.Σ.:3) «να ευνοείται η ανάδειξη των ενδιαφερόντων κάθε μαθητή και η ενθάρρυνση των κλίσεών του»(Δ.Ε.Π.Π.Σ.:3) «παρέχεται στους μαθητές η αξιολογη γνώση και, μέσα από διαθεματικές προεκτάσεις, προωθείται η διασύνδεσή της με την καθημερινή ζωή»(Δ.Ε.Π.Π.Σ.:3) «θα τεθούν νέες βάσεις για μια πιο ουσιαστική σύνδεση της σχολικής εκπαίδευσης με την αγορά εργασίας»(Δ.Ε.Π.Π.Σ.:3) «Η διαθεματική προσέγγιση της γνώσης παρέχει στους μαθητές με αναπηρίες (Α.Μ.Ε.Α.) τη δυνατότητα να συμμετέχουν στη διδασκαλία με τέτοιο τρόπο, ώστε να προσεγγίζουν το κάθε γνωστικό αντικείμενο από την πλευρά που εξυπηρετεί την κάλυψη των καθημερινών, πραγματικών αναγκών τους. Η ενασχόληση με εναλλακτικές δραστηριότητες επιτρέπει στους μαθητές αυτούς να μαθαίνουν μέσω των δυνατοτήτων τους και να μην αποκλείονται από τη μάθηση, λόγω της αδυναμίας τους να επιδοθούν σε δραστηριότητες ενός συγκεκριμένου τύπου.»(Δ.Ε.Π.Π.Σ.:8) «Η επαφή με το περιβάλλον, όπου είναι απαραίτητο και δυνατό, διασφαλίζει άμεση πληροφόρηση που μπορεί να αξιοποιηθεί με ποικίλους τρόπους. Η επαφή αυτή συμβάλλει στην βιωματική προσέγγιση της γνώσης»(Δ.Ε.Π.Π.Σ.:11)



«Επισκέψεις στο περιβάλλον (φυσικό και ανθρωπογενές): Η επαφή με το περιβάλλον, όπου είναι απαραίτητο και δυνατό, διασφαλίζει άμεση πληροφόρηση που μπορεί να αξιοποιηθεί με ποικίλους τρόπους. Η επαφή αυτή συμβάλλει στην βιωματική προσέγγιση της γνώσης και μακροπρόθεσμα μπορεί να λειτουργήσει και προς άλλες κατευθύνσεις, όπως για παράδειγμα στον επαγγελματικό προσανατολισμό του μαθητή, που πρέπει να πάρει στις μέρες μας τη μορφή επαγγελματικού διαφωτισμού που θα διευκολύνει τον μαθητή να προσεγγίσει επιτυχέστερα την επιλογή των σπουδών του»(Δ.Ε.Π.Π.Σ.:11)

«στόχος αξιολόγησης: στη διερεύνηση και αποτύπωση της ατομικής και συλλογικής πορείας των μαθητών, των ικανοτήτων, των ενδιαφερόντων και των ιδιαιτεροτήτων τους σε όλα τα επίπεδα και στάδια κατάκτησης της γνώσης» (Δ.Ε.Π.Π.Σ.:11)

«Ανακοίνωση στην τάξη των αποτελεσμάτων ομαδικής εργασίας, προσωπικών εμπειριών, συναισθημάτων, σκέψεων, επιθυμιών, σχεδίων, προγραμμάτων, του νοήματος ενός κειμένου κτλ. Με αφορμή επισκέψεις σε μουσεία και μνημεία, μελέτη χάρτη, περίληψη και σύνθεση πληροφοριών από σχετικά ενημερωτικά κείμενα (τουριστικοί οδηγοί, εγκυκλοπαίδειες, ιστορικά κείμενα κτλ.) και ανακοίνωσή τους στην τάξη [Μελέτη Περιβάλλοντος, Κοινωνική και Πολιτική Αγωγή, Γεωγραφία, Ιστορία, Θρησκευτικά]»(Δ.Ε.Π.Π.Σ.:21)

«Βιωματική εμπλοκή μαθητών σε ποικίλες μορφές λεκτικής επικοινωνίας»(Δ.Ε.Π.Π.Σ.:18)

«Βιωματική εμπλοκή μαθητών στον προφορικό λόγο μέσα από παιχνίδια ρόλων, δραματοποιήσεις, θέατρο και ενεργητική συμμετοχή στις εκδηλώσεις της σχολικής ζωής. Ρόλοι από την καθημερινή ζωή και τα αναγνώσματα, ώστε ο μαθητής να εφαρμόζει το σχετικό κάθε φορά γλωσσικό υλικό (λεξιλόγιο, εκφράσεις) και να εξοικειώνεται βιωματικά με αυτό (εμπλέκονται όλα τα αντικείμενα)»(Δ.Ε.Π.Π.Σ.:19-20)

«Περιγράφουν και σχολιάζουν εμπειρίες από το περιβάλλον τους.»(Δ.Ε.Π.Π.Σ.:107)

«Εικόνες από την καθημερινή ζωή (λαϊκή αγορά, καφενείο, ταβέρνα, νοσοκομείο κτλ.) ή φανταστικές» (Δ.Ε.Π.Π.Σ.:128)



		«Να προσεγγίσουν βιωματικά παραμέτρους της έννοιας πολιτισμός, όπως: παράδοση, ήθη και έθιμα κ.λπ.»(Δ.Ε.Π.Π.Σ.:184) «Η ανάπτυξη της βασικής δεξιότητας «μαθαίνω πώς να μαθαίνω», μέσω βιωματικών εμπειριών» (Δ.Ε.Π.Π.Σ.:355) «Διεθνείς οργανισμοί και φορείς εκπαίδευσης στις σχετικές οδηγίες τους τονίζουν την προτεραιότητα που πρέπει να δοθεί στην ενεργητική, βιωματική και συνεργατική μάθηση.»(Δ.Ε.Π.Π.Σ.:586) «να βασίζεται στις προϋπάρχουσες γνώσεις και εμπειρίες και να συνδέει τη γνώση με την καθημερινή πρακτική στο σχολείο»(Δ.Ε.Π.Π.Σ.:586) «εκπαιδευτικός πρέπει να έχει συνείδηση της πολυπλοκότητας του κοινωνικού πλαισίου μέσα στο οποίο ζει και αναπτύσσεται το παιδί και να αξιοποιεί τις εμπειρίες και τις πολιτισμικές καταβολές του, καθώς σ' αυτό το πρώιμο επίπεδο της εκπαίδευσης η καλλιέργεια των κοινωνικών δεξιοτήτων των παιδιών διαμορφώνεται κυρίως μέσα από το χώρο των βιωμάτων τους»(Δ.Ε.Π.Π.Σ.:588) «Παροτρύνονται να συσχετίζουν τις ιστορίες που ακούν με τη δική τους ζωή και με τις δικές τους εμπειρίες»(Δ.Ε.Π.Π.Σ.:593) «ο σκοπός της Ευέλικτης Ζώνης, που είναι να "ενιαιοποιήσει" τη σχολική γνώση με τα ενδιαφέροντα των μαθητών και με τις καταστάσεις ζωής, οδηγεί σε μian «ανοιχτή» θεματική»(Δ.Ε.Π.Π.Σ.:619)
5)	Ελλάδα και Έλληνες	«Επίσης, θα πρέπει να γίνει κατανοητό ότι το σύστημα «ελληνικό έθνος» λειτουργεί σε διαρκή αλληλεπίδραση με τα «συστήματα των άλλων εθνών» και θα πρέπει να επιδιώκεται ώστε αυτή η αλληλεπίδραση να είναι αμοιβαία επωφελής. Ως μορφές αλληλεπίδρασης εννοούνται οι κάθε είδους σχέσεις και ανταλλαγές σε κοινωνικό, οικονομικό, πολιτικό και πολιτισμικό επίπεδο»(Δ.Ε.Π.Π.Σ.:6) «Να αναπτύξουν ενδιαφέρον για την ελληνική μυθολογία και τις επιβιώσεις της στη γλώσσα, τη λογοτεχνία, την τέχνη»(Δ.Ε.Π.Π.Σ.:184)



«Να έρθουν σε επαφή με τους σημαντικότερους ελληνικούς μύθους και ειδικότερα με αυτούς που έχουν παγκόσμια απήχηση»(Δ.Ε.Π.Π.Σ.:188)

«Να γνωρίσουν τη διαχρονικότητα της ελληνικής γλώσσας και γραφής»(Δ.Ε.Π.Π.Σ.:196)

«Να εκτιμήσουν την αξία της ελληνικής γλώσσας ως εκφραστικού οργάνου για τη δημιουργία πολιτιστικών επιτευγμάτων υψηλής στάθμης και τη διαχρονική πορεία της στη μακραίωνη ιστορία του ελληνισμού» (Δ.Ε.Π.Π.Σ.:196)

«Να εκτιμήσουν τη συνεισφορά των Ελλήνων στη δημιουργία του ελληνορωμαϊκού πολιτισμού»(Δ.Ε.Π.Π.Σ.:198)

«Να αναγνωρίσουν την προσφορά της Ευρώπης (και της Ελλάδας) στον παγκόσμιο πολιτισμό» (Δ.Ε.Π.Π.Σ.:233)

«Σύντομη ιστορική αναδρομή της δημιουργίας της Ε.Ε. (ο ρόλος του ελληνικού πολιτισμού)» (Δ.Ε.Π.Π.Σ.:238)

«Το ελληνικό Σύνταγμα και ο ρόλος του στη διασφάλιση των ατομικών, πολιτικών και κοινωνικών δικαιωμάτων» (Δ.Ε.Π.Π.Σ.:240)

«Να συγκρίνουν βασικά στοιχεία της πολιτιστικής κληρονομιάς τους με στοιχεία πολιτισμών άλλων χωρών-μελών της Ε.Ε. και τρίτων χωρών και να αντιληφθούν την προσφορά του ελληνικού πνεύματος στον πολιτισμό»(Δ.Ε.Π.Π.Σ.:310)

«Να γνωρίσουν, μαζί με τα δικά μας, τα προϊόντα που προέρχονται από την Ευρωπαϊκή Ένωση»(Δ.Ε.Π.Π.Σ.:326)

«Παρατηρούν φωτογραφίες από χώρες της Ε.Ε οι οποίες παρουσιάζουν χαρακτηριστικές οικονομικές και πολιτιστικές δραστηριότητες, τις σχολιάζουν και τις συσχετίζουν με ανάλογες δραστηριότητες στην Ελλάδα» (Δ.Ε.Π.Π.Σ.:480)

«Συγκεντρώνουν πληροφορίες για τα ενισχυτικά κοινοτικά ταμεία και εξετάζουν το ρόλο τους στην υλοποίηση μεγάλων έργων στην Ελλάδα.» (Δ.Ε.Π.Π.Σ.:480)

«Η Ελλάδα και η Ενωμένη Ευρώπη»(Δ.Ε.Π.Π.Σ.:480)



5.α)	Αλληλεπίδραση του ελληνικού πολιτισμού με τους άλλους πολιτισμούς	«Επίσης, θα πρέπει να γίνει κατανοητό ότι το σύστημα «ελληνικό έθνος» λειτουργεί σε διαρκή αλληλεπίδραση με τα «συστήματα των άλλων εθνών» και θα πρέπει να επιδιώκεται ώστε αυτή η αλληλεπίδραση να είναι αμοιβαία επωφελής. Ως μορφές αλληλεπίδρασης εννοούνται οι κάθε είδους σχέσεις και ανταλλαγές σε κοινωνικό, οικονομικό, πολιτικό και πολιτισμικό επίπεδο»(Δ.Ε.Π.Π.Σ.:6) «Να αναπτύξουν ενδιαφέρον για την ελληνική μυθολογία και τις επιβιώσεις της στη γλώσσα, τη λογοτεχνία, την τέχνη»(Δ.Ε.Π.Π.Σ.:184) «Να έρθουν σε επαφή με τους σημαντικότερους ελληνικούς μύθους και ειδικότερα με αυτούς που έχουν παγκόσμια απήχηση»(Δ.Ε.Π.Π.Σ.:188) «Να γνωρίσουν τη διαχρονικότητα της ελληνικής γλώσσας και γραφής»(Δ.Ε.Π.Π.Σ.:196) «Να εκτιμήσουν την αξία της ελληνικής γλώσσας ως εκφραστικού οργάνου για τη δημιουργία πολιτιστικών επιτευγμάτων υψηλής στάθμης και τη διαχρονική πορεία της στη μακραίωνη ιστορία του ελληνοισμού» (Δ.Ε.Π.Π.Σ.:196) «Να εκτιμήσουν τη συνεισφορά των Ελλήνων στη δημιουργία του ελληνορωμαϊκού πολιτισμού» (Δ.Ε.Π.Π.Σ.:198) «Να αναγνωρίσουν την προσφορά της Ευρώπης (και της Ελλάδας) στον παγκόσμιο πολιτισμό» (Δ.Ε.Π.Π.Σ.:233) «Σύντομη ιστορική αναδρομή της δημιουργίας της Ε.Ε. (ο ρόλος του ελληνικού πολιτισμού)» (Δ.Ε.Π.Π.Σ.:238) «Το ελληνικό Σύνταγμα και ο ρόλος του στη διασφάλιση των ατομικών, πολιτικών και κοινωνικών δικαιωμάτων» (Δ.Ε.Π.Π.Σ.:240) «Να συγκρίνουν βασικά στοιχεία της πολιτιστικής κληρονομιάς τους με στοιχεία πολιτισμών άλλων χωρών-μελών της Ε.Ε. και τρίτων χωρών και να αντιληφθούν την προσφορά του ελληνικού πνεύματος στον πολιτισμό»(Δ.Ε.Π.Π.Σ.:310) «Να γνωρίσουν, μαζί με τα δικά μας, τα προϊόντα που προέρχονται από την Ευρωπαϊκή Ένωση» (Δ.Ε.Π.Π.Σ.:326)
------	---	---



			«Παρατηρούν φωτογραφίες από χώρες της Ε.Ε οι οποίες παρουσιάζουν χαρακτηριστικές οικονομικές και πολιτιστικές δραστηριότητες, τις σχολιάζουν και τις συσχετίζουν με ανάλογες δραστηριότητες στην Ελλάδα» (Δ.Ε.Π.Π.Σ.:480) «Συγκεντρώνουν πληροφορίες για τα ενισχυτικά κοινοτικά ταμεία και εξετάζουν το ρόλο τους στην υλοποίηση μεγάλων έργων στην Ελλάδα.» (Δ.Ε.Π.Π.Σ.:480) «Η Ελλάδα και η Ενωμένη Ευρώπη»(Δ.Ε.Π.Π.Σ.:480)
5.β)		Η εικόνα της Ελλάδας και των Ελλήνων	«η σύνθεση της ελληνικής κοινωνίας μεταβάλλεται συνεχώς, εμπλουτιζόμενη με άτομα και φορείς διαφορετικών γλωσσικών και πολιτισμικών παραδόσεων»(Δ.Ε.Π.Π.Σ.:4) «πρέπει να διατηρεί την εθνική και πολιτισμική του ταυτότητα μέσα από την ανάπτυξη της εθνικής, πολιτιστικής, γλωσσικής και θρησκευτικής αγωγής. Εξάλλου, αποτελεί θέση 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.»(Δ.Ε.Π.Π.Σ.:4) «Να συνειδητοποιήσει την κοινωνική και τη γεωγραφική ποικιλία της ελληνικής γλώσσας»(Δ.Ε.Π.Π.Σ.:18) «Διαβάζουν κείμενα και συζητούν για τις δυσκολίες και τις δοκιμασίες που αντιμετωπίζουν οι Έλληνες κατά τη διάρκεια της Τουρκοκρατίας»(Δ.Ε.Π.Π.Σ.:203) «να κατανοήσουν την έννοια του πολίτη και να συνειδητοποιήσουν το ρόλο του Έλληνα πολίτη» (Δ.Ε.Π.Π.Σ.:235) «Η έννοια του πολίτη μέσα στο ελληνικό κράτος» (Δ.Ε.Π.Π.Σ.:237) «Τα βασικά χαρακτηριστικά της ελληνικής δημοκρατίας ως κράτους: λαός, έδαφος, σύνορα» (Δ.Ε.Π.Π.Σ.:237) «Ο Ελληνικός λαός» (Δ.Ε.Π.Π.Σ.:237) «Αναγνωρίζουν και δείχνουν σ' ένα χάρτη της Ελλάδας τα



		όρια του ελληνικού κράτους και τα γειτονικά κράτη και συζητούν για τις υποχρεώσεις και τα δικαιώματα των Ελλήνων πολιτών»(Δ.Ε.Π.Π.Σ.:237) «Παραδοσιακή μουσική της Ελλάδας: Συλλογή και εκμάθηση παραδοσιακών τραγουδιών και χορών από τα διάφορα γεωγραφικά διαμερίσματα της χώρας μας. Σύνδεσή τους με τοπικά έθιμα και με ιστορικά γεγονότα. Συλλογή εικόνων με τις παραδοσιακές στολές κάθε διαμερίσματος. Κατασκευή ενός άλμπουμ με εικόνες από τα διάφορα διαμερίσματα, τις αντίστοιχες τοπικές ενδυμασίες, από τα μουσικά όργανα που χρησιμοποιούνται στην τοπική παραδοσιακή μουσική και από ηχογραφήσεις των παραδοσιακών τοπικών τραγουδιών. Κατασκευή αυτοσχέδιων μουσικών οργάνων, που μοιάζουν μ' αυτά της ελληνικής παραδοσιακής μουσικής και χρησιμοποίησή τους για την εκτέλεση των τραγουδιών» (Δ.Ε.Π.Π.Σ.:345) «Επιχειρηματολογούν σχετικά με τη σημασία της θέσης της Ελλάδας για τις θαλάσσιες συγκοινωνίες, την ανάπτυξη του εμπορίου, τη διακίνηση των ιδεών» (Δ.Ε.Π.Π.Σ.:475) «Οι Έλληνες: Ένας λαός με μεγάλη και συνεχή ιστορία»(Δ.Ε.Π.Π.Σ.:477) «συγκεντρώνουν πληροφορίες (φωτογραφίες, έντυπο υλικό κτλ.) που παρουσιάζουν τις δραστηριότητες και τα επιτεύγματα του απόδημου ελληνισμού καθώς και για ελληνικά σχολεία σε άλλες χώρες»(Δ.Ε.Π.Π.Σ.:480)
6)	Εθνική, πολιτισμική και ευρωπαϊκή ταυτότητα	«η καλλιέργεια της συνείδησης του ευρωπαίου πολίτη με την ταυτόχρονη διατήρηση της εθνικής μας ταυτότητας και της πολιτισμικής μας αυτογνωσίας» (Δ.Ε.Π.Π.Σ.:2) «ενίσχυση της πολιτισμικής και γλωσσικής ταυτότητας...στο πλαίσιο μιας πολυπολιτισμικής κοινωνίας» (Δ.Ε.Π.Π.Σ.:3) «Για την επίτευξη αρμονικής κοινωνικής ένταξης και συμβίωσης, είναι απαραίτητο κάθε άτομο να διατηρεί την εθνική και πολιτισμική του ταυτότητα μέσα από την ανάπτυξη της εθνικής, πολιτιστικής, γλωσσικής και θρησκευτικής αγωγής» (Δ.Ε.Π.Π.Σ.:4) «με την ένταξη της χώρας μας στην Ευρωπαϊκή Ένωση,



			αναδύεται ως αναγκαιότητα η καλλιέργεια της συνείδησης του ευρωπαίου πολίτη, με την ταυτόχρονη διατήρηση της εθνικής ταυτότητας και της πολιτισμικής μας αυτογνωσίας»(Δ.Ε.Π.Π.Σ.:5) «Η ενίσχυση της πολιτισμικής και γλωσσικής ταυτότητας στο πλαίσιο μιας πολυπολιτισμικής κοινωνίας» (Δ.Ε.Π.Π.Σ.:4) «επί μέρους στόχους που αναφέρονται στην εθνική ταυτότητα, τη θρησκευτική συνείδηση, την αγάπη για την ελευθερία και την καλλιέργεια της υπευθυνότητας και της δημιουργικότητας.» (Δ.Ε.Π.Π.Σ.:5) «Το Πρόγραμμα λαμβάνει υπόψη τόσο τη συγχρονική όσο και τη διαχρονική διάσταση της ελληνικής γλώσσας, εφόσον αυτή θεωρείται στοιχείο εθνικής ταυτότητας φορέας μακραίωνης πολιτισμικής παράδοσης και γραμματολογίας, δίαυλος επικοινωνίας στην ευρωπαϊκή και στην παγκόσμια κοινότητα.» (Δ.Ε.Π.Π.Σ.:14) «καλλιέργεια οικουμενικών και πανανθρώπινων αξιών και στην ανάπτυξη της ελληνικής μας ταυτότητας και συνείδησης με βάση την πολιτιστική μας κληρονομιά»(Δ.Ε.Π.Π.Σ.:136) «Να έλθουν σε επαφή με την πολιτιστική τους κληρονομιά»(Δ.Ε.Π.Π.Σ.:184) «τη μελέτη της Ιστορίας του ιδιαίτερου τόπου καταγωγής ή κατοικίας του»(Δ.Ε.Π.Π.Σ.:212) «η ανάπτυξη της ελληνικής μας ταυτότητας και συνείδησης με βάση την εθνική και πολιτιστική μας κληρονομιά»(Δ.Ε.Π.Π.Σ.:230) «η πολιτισμική ανάπτυξη, με την ενίσχυση της εθνικής και πολιτισμικής ταυτότητας των μαθητών, τη συνειδητοποίηση της φύσης και του ρόλου των διαφόρων ομάδων στις οποίες ανήκουν, και την αποδοχή της διαφορετικότητας και του πλουραλισμού» (Δ.Ε.Π.Π.Σ.:230) «η ανάπτυξη της ελληνικής μας ταυτότητας και συνείδησης με βάση την εθνική και πολιτιστική μας κληρονομιά»(Δ.Ε.Π.Π.Σ.:230)
--	--	--	--



			«Να αποκτήσουν μια πρώτη γνωριμία με τους πολιτιστικούς χώρους και τις λαϊκές παραδόσεις του τόπου στον οποίο ζουν» (Δ.Ε.Π.Π.Σ.:230) « η πολιτισμική ανάπτυξη, με την ενίσχυση της εθνικής και πολιτισμικής ταυτότητας των μαθητών»(Δ.Ε.Π.Π.Σ.:230) «Να εμβαθύνουν σε βασικές παραδόσεις και στο λαϊκό πολιτισμό της ευρύτερης περιοχής στην οποία ανήκει η κοινότητά τους»(Δ.Ε.Π.Π.Σ.:231) «Ο Έλληνας ως πολίτης της Ευρωπαϊκής Ένωσης» (Δ.Ε.Π.Π.Σ.:238) «Να εισαχθούν στις έννοιες των δικαιωμάτων και των υποχρεώσεων του πολίτη στο πλαίσιο της Ε.Ε» (Δ.Ε.Π.Π.Σ.:238) «Να αναγνωρίσουν τη σημασία της ευρωπαϊκής διάστασης των δικαιωμάτων τους ως πολιτών» (Δ.Ε.Π.Π.Σ.:238) «Να αναπτύξουν ενδιαφέρον και αγάπη για την πατρίδα και την πολιτιστική τους κληρονομιά»(Δ.Ε.Π.Π.Σ.:306) «Να αναγνωρίσουν τη σημασία της ιστορίας και του πολιτισμού του τόπου που ζουν»(Δ.Ε.Π.Π.Σ.:307) «Να γνωρίσουν την πολιτιστική κληρονομιά του τόπου τους και να εκτιμήσουν τη συμβολή της στην τοπική κοινωνία» (Δ.Ε.Π.Π.Σ.:310) «Να εκτιμήσουν τη σημασία των τοπικών πολιτισμικών στοιχείων στην πολιτιστική ανάπτυξη της πατρίδας τους» (Δ.Ε.Π.Π.Σ.:311) «Να αποκτήσει θετική στάση για την ευρωπαϊκή ιδέα» (Δ.Ε.Π.Π.Σ.:312) «Παρατηρούν στο χάρτη της Ευρώπης τη λέξη π.χ. «γεια σου», γραμμένη, όπως ακριβώς τη λέει ένας μαθητής από κάθε χώρα της Ένωσης στη μητρική του γλώσσα, φορώντας την εθνική του ενδυμασία.»(Δ.Ε.Π.Π.Σ.:330) «διαπλάθει και ενισχύει με την ανάδειξη των ομοιοτήτων και των διαφορών τις αξίες που διαμορφώνουν την εθνική ταυτότητα»(Δ.Ε.Π.Π.Σ.:354) «Να καλλιεργήσουν στοιχεία της ελληνικής λαϊκής
--	--	--	---



		παράδοσης» (Δ.Ε.Π.Π.Σ.:559) «Να αποκτήσουν γνώσεις που σχετίζονται με τον παραδοσιακό χορό, τη μουσική και το τραγούδι σε τοπικό και εθνικό επίπεδο.»(Δ.Ε.Π.Π.Σ.:559) «Να αποκτήσουν γνώσεις που σχετίζονται με τον παραδοσιακό χορό, τη μουσική και το τραγούδι σε τοπικό και εθνικό επίπεδο». (Δ.Ε.Π.Π.Σ.:560) «Να καλλιεργήσουν στοιχεία της ελληνικής λαϊκής παράδοσης.»(Δ.Ε.Π.Π.Σ.:560) «Να γνωρίσουν την ελληνική πολιτισμική παράδοση» (Δ.Ε.Π.Π.Σ.:560) «να παρέχει ευκαιρίες για τη στήριξη της πολιτισμικής ταυτότητας και της γλώσσας όλων των παιδιών» (Δ.Ε.Π.Π.Σ.:586)
7)	Οι μειονοτικές ομάδες μέσα στο εκπαιδευτικό πακέτο	«Τέλος, με δεδομένο το πολυπολιτισμικό στοιχείο της σύγχρονης ελληνικής κοινωνίας, η γλώσσα προτείνεται ως μέσο ένταξης των αλλοδαπών στην κοινωνία αυτή»(Δ.Ε.Π.Π.Σ.:14) «Όσον αφορά τον αλλοδαπό μαθητή, τον ενταγμένο σε τάξη, στην οποία χρησιμοποιείται η ελληνική ως μητρική γλώσσα, αυτός πρέπει: - Μέσα σε πλαίσιο φυσικής επικοινωνίας 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» (Δ.Ε.Π.Π.Σ.:18) «Λέξεις και φράσεις σε διαφορετικές γλώσσες. Σε τάξεις με αλλοδαπούς μαθητές, δημιουργούνται ανομοιογενείς ομάδες μαθητών, οι οποίοι με τη βοήθεια των οικογενειών τις αναζητούν λέξεις με κοινές ρίζες, τρόπους διατύπωσης ευχών με τυχόν συντακτική ή νοηματική αντιστοιχία, παροιμίες με ανάλογο περιεχόμενο, κοινά έθιμα, ή παρόμοιους θρύλους, σχολιάζοντας τις ομοιότητες και τις διαφορές»(Δ.Ε.Π.Π.Σ.:41) «Να δίδεται έμφαση στη διδασκαλία των ιδιαίτερων δομικών χαρακτηριστικών της ελληνικής γλώσσας, που παρουσιάζουν δυσκολίες για τους ξένους, όπως π.χ. είναι το φωνολογικό και κλιτικό σύστημα καθώς και ο



		τονισμό»(Δ.Ε.Π.Π.Σ.:44) «Κοινωνικές και πολιτισμικές διαφοροποιήσεις (η ζωή των τσιγγάνων, των μεταναστών, των Ελλήνων της διασποράς»(Δ.Ε.Π.Π.Σ.:236) «Αναζητούν υλικό (κείμενα, φωτογραφίες) για τη ζωή των οικογενειών σε άλλες χώρες ξεκινώντας από τις οικογένειες των αλλοδαπών συμμαθητών τους. Ταξινομούν το υλικό ανάλογα με τις γεωγραφικές περιοχές προέλευσης, το καταγράφουν και το παρουσιάζουν με ποικίλους τρόπους έκφρασης και τέλος συζητούν για τις ομοιότητες και διαφορές που εμφανίζονται στις διάφορες περιπτώσεις» (Δ.Ε.Π.Π.Σ.:236) «Τα χαρακτηριστικά του ελληνικού λαού, ομάδες που ζουν μέσα στα όρια του ελληνικού κράτους (μειονότητες αλλοδαποί), οι Έλληνες της Διασποράς» (Δ.Ε.Π.Π.Σ.:237) «Αναγνωρίζουν και δείχνουν σ' ένα χάρτη της Ελλάδας τα όρια του ελληνικού κράτους και τα γειτονικά κράτη και συζητούν για τις υποχρεώσεις και τα δικαιώματα... καθώς και των άλλων ομάδων που ζουν στην Ελλάδα.» (Δ.Ε.Π.Π.Σ.:237) «Η ανάγκη για την ύπαρξη θεσμικού πλαισίου για την εκπαίδευση – βασικά στοιχεία της ελληνικής νομοθεσίας (παιδεία και ισότητα ευκαιριών, ποιότητα εκπαίδευσης, τσιγγάνοι, αλλοδαποί, άτομα με ειδικές ανάγκες)» (Δ.Ε.Π.Π.Σ.:239) «παρακολουθούν και συζητούν αποσπάσματα από λογοτεχνικά βιβλία που αφορούν οικογενειακές εκδηλώσεις του τόπου τους, αλλά και άλλων τόπων, με βάση τη διαπολιτισμική σύνθεση της τάξης τους»(Δ.Ε.Π.Π.Σ.:313) «Οργανώνουν εκδηλώσεις για την αναβίωση ηθών, εθίμων εορτών κ.λπ. από την Ελλάδα και άλλες χώρες (ιδιαίτερα από τις χώρες από τις οποίες πιθανόν να υπάρχουν μαθητές στο σχολείο)»(Δ.Ε.Π.Π.Σ.:331) «θετικές στάσεις και συμπεριφορές για τους διαφορετικούς λαούς που ζουν και εργάζονται στη χώρα μας»(Δ.Ε.Π.Π.Σ.:644)
8)	Διεθνείς σχέσεις κοινωνιών και Διεθνείς	«Οι «Γιατροί χωρίς Σύνορα» ,Το έργο της Unesco»(Δ.Ε.Π.Π.Σ.:151)



	Οργανισμοί	«Να αναγνωρίζουν την ανάγκη της διεθνούς συνεργασίας»(Δ.Ε.Π.Π.Σ.:185) «Να εκτιμήσουν την προσφορά της Ευρώπης στον παγκόσμιο πολιτισμό και την αξία της διεθνούς ειρήνης και συνεργασίας»(Δ.Ε.Π.Π.Σ.:185) «Να αναπτύξουν θετική στάση για τη διεθνή ειρήνη, σε συνδυασμό με το σεβασμό στο δημοκρατικό πολίτευμα»(Δ.Ε.Π.Π.Σ.:186) «Να σχηματίζουν προσωπική άποψη και να διαμορφώνουν υπεύθυνη στάση για τα κοινωνικά, τα πολιτιστικά, τα εθνικά, τα ευρωπαϊκά και τα παγκόσμια προβλήματα, στο βαθμό που αυτό είναι δυνατό.»(Δ.Ε.Π.Π.Σ.:188) «Συλλέγουν πληροφορίες από εφημερίδες και τηλεοπτικές ή ραδιοφωνικές εκπομπές σχετικές με τις διπλωματικές σχέσεις διάφορων χωρών»(Δ.Ε.Π.Π.Σ.:202) «Να εκτιμήσουν τις προσπάθειες των ατόμων και των κρατών για συνεργασία, ειρήνη και πρόοδο» (Δ.Ε.Π.Π.Σ.:233) «Να αναγνωρίσουν τη σημασία της διεθνούς συνεργασίας και της διεθνούς ειρήνης ως προϋποθέσεων για την οικονομική και πολιτιστική ανάπτυξη.»(Δ.Ε.Π.Π.Σ.:233) «Να ευαισθητοποιηθούν για τα διεθνή προβλήματα» (Δ.Ε.Π.Π.Σ.:233) «Να εκτιμήσουν το ρόλο των διεθνών οργανισμών στην προώθηση της διεθνούς συνεργασίας και ειρήνης»(Δ.Ε.Π.Π.Σ.:234) «Να προβληματιστούν για τα διάφορα κοινωνικά προβλήματα στον παγκόσμιο χώρο» »(Δ.Ε.Π.Π.Σ.:234) «να αναγνωρίσουν τη σημασία και το ρόλο της Ε.Ε. στο διεθνή χώρο και κυρίως για τη διεθνή συνεργασία και ειρήνη» (Δ.Ε.Π.Π.Σ.:234) «Η ανάγκη για συνεργασία / υποστήριξη μεταξύ των χωρών της Ευρώπης» (Δ.Ε.Π.Π.Σ.:237) «Να αναγνωρίσουν την αναγκαιότητα της συνεργασίας
--	--------------------------	---



μεταξύ των κρατών και να εκτιμήσουν τη σημασία της για την ανάπτυξη και την ευημερία του συνόλου» (Δ.Ε.Π.Π.Σ.:238)

«Να επισημάνουν και να εκτιμήσουν το ρόλο και τη σημασία των διεθνών οργανώσεων για την αντιμετώπιση τόσο ατομικών όσο και παγκόσμιων κοινωνικών θεμάτων» (Δ.Ε.Π.Π.Σ.:238)

«Σκοποί και δραστηριότητες που προωθούν τη δημοκρατία, την ειρήνη, την κοινωνική αλληλεγγύη και την οικονομική συνεργασία σε διακρατικές συνεργασίες (ΝΑΤΟ, ΟΗΕ) και υπερεθνικές οργανώσεις» (Δ.Ε.Π.Π.Σ.:238)

«Διενεργούν μικρή έρευνα με σκοπό να καταγράψουν και να παρουσιάσουν τους βασικούς διεθνείς οργανισμούς. Χωρίζονται σε ομάδες και παρουσιάζουν τους σκοπούς και το έργο των οργανισμών με διάφορες αφίσες, με πίνακες / χαρτογράφηση των χωρών που συμμετέχουν. Συζητούν επιχειρηματολογώντας για το ρόλο των διεθνών οργανισμών» (Δ.Ε.Π.Π.Σ.:238)

«Τρόποι αντιμετώπισης των προβλημάτων και η ευθύνη των κρατών και του ατόμου» (Δ.Ε.Π.Π.Σ.:238)

«Αναζητούν στον έντυπο τύπο δημοσιεύματα σχετικά με διεθνή θέματα (συγκρούσεις, περιβάλλον, υγεία, εργασία, πρόσφυγες, πείνα, μετανάστες κτλ.), καταγράφουν τους οργανισμούς και τις οργανώσεις που εμπλέκονται στην αντιμετώπισή τους και συζητούν το ρόλο και το έργο τους» (Δ.Ε.Π.Π.Σ.:241)

«Διεθνείς οργανισμοί και οργανώσεις :Ο ρόλος των διεθνών οργανώσεων και οργανισμών στην προώθηση της ασφάλειας των κρατών – μελών, της οικονομικής ανάπτυξης και της προστασίας των ανθρωπίνων δικαιωμάτων» (Δ.Ε.Π.Π.Σ.:241)

«Να γνωρίσουν τους βασικούς διεθνείς οργανισμούς και τους σκοπούς που εξυπηρετούν και να συζητήσουν για το ρόλο τους στη διαφύλαξη της ειρήνης και της συναδέλφωσης των λαών.» (Δ.Ε.Π.Π.Σ.:241)

«Τομείς συνεργασίας μεταξύ των χωρών της Ε.Ε.: πολιτικές, κοινωνικές, οικονομικές και πολιτιστικές σχέσεις και ανταλλαγές (π.χ. πολιτιστική πρωτεύουσα της Ευρώπης). Έμφαση στο ρόλο της Ελλάδας» (Δ.Ε.Π.Π.Σ.:241)

«Χρήσιμη είναι η πρόσκληση στο σχολείο ειδικών (όπως επιστήμονες, επαγγελματίες, πολιτικοί, συγγραφείς κ.ά.)



		και εκπροσώπων οργανισμών, οργανώσεων και συλλόγων (UNESCO, UNICEF, Ε.ΚΕ.ΒΙ., Προστασία περιβάλλοντος και πολιτιστικής κληρονομιάς κ.λπ.) για ενημέρωση, ώστε να διευκολυνθεί το άνοιγμα του σχολείου στην κοινωνία.» (Δ.Ε.Π.Π.Σ.:242) «Το έργο της UNICEF.: Ανάληψη ατομικών ή Ομαδικών εργασιών με σκοπό τη μελέτη και τη συλλογή στοιχείων που αφορούν τις επιμέρους δραστηριότητες και αρμοδιότητες της, την οργάνωση και την παρουσίαση ενημερωτικού οπτικοακουστικού υλικού σε επιμέρους εξειδικευμένα θέματα, κ.λπ.» (Δ.Ε.Π.Π.Σ.:242) «Να εκτιμούν τη σημασία που έχει η Ε.Ε. για τη ζωή των κατοίκων των χωρών που την αποτελούν» (Δ.Ε.Π.Π.Σ.:480) «Να εκτιμούν τη σημασία που έχει η διεθνής κατανόηση και συνεργασία των λαών και να ενστερνίζονται τα ανθρώπινα και δημοκρατικά ιδεώδη» (Δ.Ε.Π.Π.Σ.:484) «οι σχέσεις των κρατών της Ευρώπης και η Ευρωπαϊκή Ένωση» (Δ.Ε.Π.Π.Σ.:484-485) «Οι άνθρωποι και οι τόποι έχουν διαφορετικές γεωγραφικές και σχετικές θέσεις πάνω στη Γη, οι οποίες συνδέονται με ροή αγαθών, πληροφοριών και ιδεών. Η γνώση τους διευκολύνει την ερμηνεία της χωρικής κατανομής φαινομένων και διαδικασιών και την κατανόηση των τοπικών, εθνικών και παγκόσμιων αλληλεπιδράσεων» (ΦΕΚ 11196/26-8-2003:16510) «Να γνωρίζουν, να κατανοούν και να εκτιμούν, όσο γίνεται καλύτερα, το φυσικό και ανθρωπογενές περιβάλλον στις ποικίλες αλληλεξαρτήσεις και τη δυναμική του υφή σε τοπικό, εθνικό και παγκόσμιο επίπεδο, μέσα από την αποσαφήνιση βασικών εμπειριών και εννοιών» (ΦΕΚ 11196/26-8-2003:16510)
9)	Παράγοντες που διαμόρφωσαν το προφίλ των σύγχρονων κοινωνιών	«Οι ποικίλες κοινωνικές, πολιτικές, οικονομικές και πολιτισμικές συνθήκες της εποχής μας έχουν ως κύριο χαρακτηριστικό τη ρευστότητα, η οποία επιτείνεται από τη ραγδαία επιστημονική και τεχνολογική ανάπτυξη» (Δ.Ε.Π.Π.Σ.:2) «Η διαφύλαξη της δημοκρατικότητας του πολιτικού βίου, της ελευθερίας, της ανεξιθρησκείας, της αλληλεγγύης, της συλλογικότητας, του διεθνισμού, της δικαιοσύνης, του πολιτισμού, της εργασίας, της πνευματικής καλλιέργειας



			και της κοινωνικής συνοχής σε ανοιχτές πλουραλιστικές κοινωνίες, πλαισιώνουν τον κοινό μελλοντικό σκοπό της Ευρωπαϊκής Εκπαίδευσης»(Δ.Ε.Π.Π.Σ.:2) «Ταυτόχρονα, τα φαινόμενα της διεθνοποίησης του πολιτισμού και της παγκοσμιοποίησης της οικονομίας, σε συνδυασμό με τη «μείωση» των αποστάσεων συντελούν στη δημιουργία κοινωνικού περιβάλλοντος με ποικιλία πολιτισμικών, γλωσσικών, εθνοτικών και κοινωνικοοικονομικών χαρακτηριστικών»(Δ.Ε.Π.Π.Σ.:2) «Η ελαχιστοποίηση των αποστάσεων και η παγκοσμιοποίηση της οικονομίας, με τις νέες δυνατότητες επικοινωνίας και ανταλλαγής πολιτιστικών αγαθών, εντάσσει τα άτομα σε ένα πολυπολιτισμικό περιβάλλον»(Δ.Ε.Π.Π.Σ.:4) «Να αντιληφθούν ότι η πολυπολιτισμικότητα επηρεάζει την κοινωνία μας» (Δ.Ε.Π.Π.Σ.:234) «Να κατανοήσουν τη σημασία της διαφύλαξης των πολιτισμικών ιδιαιτεροτήτων των λαών, στο πλαίσιο μιας πολυπολιτισμικής Ευρώπης, ως προϋπόθεση για ειρηνική, δημοκρατική και ισότιμη συνύπαρξη των χωρών – μελών»(Δ.Ε.Π.Π.Σ.:234) «η κατάκτηση στάσεων ζωής και συμπεριφορών σε μια μεταβαλλόμενη, πολύγλωσση και πολυπολιτισμική κοινωνία.»(Δ.Ε.Π.Π.Σ.:354) «Στο πλαίσιο της νέας «μεταβιομηχανικής» εποχής, που η γενική εκπαίδευση αποκτά νέα μορφή, γίνεται πιο επιτακτική από ποτέ η ένταξη της τεχνολογικής εκπαίδευσης στη γενική εκπαίδευση ως απαραίτητο στοιχείο της»(Δ.Ε.Π.Π.Σ.:434)
9.α)		Έθνος και εθνικισμός:	«θα γίνει κατανοητό ότι τα στοιχεία που είναι απαραίτητα για την ύπαρξη του έθνους αλληλεπιδρούν μεταξύ τους και επομένως η εθνική ενότητα, η οποία θεωρείται απαραίτητη προϋπόθεση για την εθνική ανεξαρτησία, θα πρέπει να οικοδομείται στη βάση της αρμονικής αλληλεπίδρασης αυτών των στοιχείων, είτε πρόκειται για κοινωνικές ομάδες είτε για θεσμούς είτε για ιδέες»(Δ.Ε.Π.Π.Σ.:6) «Να προσεγγίσουν την έννοια της ελευθερίας και της εθνικής ανεξαρτησίας»(Δ.Ε.Π.Π.Σ.:184) «Να εκτιμήσουν τους αγώνες για ελευθερία και εθνική ανεξαρτησία»(Δ.Ε.Π.Π.Σ.:185) «Να αποκτήσουν εθνική συνείδηση, αγάπη για τη χώρα



			τους»(Δ.Ε.Π.Π.Σ.:188) «Να γνωρίσουν χώρους πολιτισμικής αναφοράς και στοιχεία του πολιτισμού μας από την αρχαιότητα έως σήμερα και να αναπτύξουν θετική στάση απέναντι στην προβολή και διαφύλαξη της εθνικής κληρονομιάς»(Δ.Ε.Π.Π.Σ.:309)
--	--	--	--