

ΥΠ.Ε.Π.Θ., Ένταξη παιδιών παλιννοστούντων και αλλοδαπών στο σχολείο (γυμνάσιο), Δ. Κ. Μαυροσκούφης (Επιμ.), *Οδηγός Επιμόρφωσης. Διαπολιτισμική Εκπαίδευση και Αγωγή*. Θεσσαλονίκη, 2008.

## Εισαγωγή και γενική επισκόπηση περιεχομένων

(σσ. 7-18)

**Δημήτρης  
Μαυροσκούφης**

Αποτελεί πλέον κοινοτοπία η διαπίστωση ότι οι σχολικές τάξεις γίνονται ολοένα και περισσότερο ανομοιογενείς, με μαθητές διαφορετικών ικανοτήτων, αναγκών και ενδιαφερόντων, προερχόμενους από διαφορετικά πολιτισμικά, εθνικά και κοινωνικά περιβάλλοντα (Day 2003). Παράλληλα, η εκπαιδευτική διαδικασία τα τελευταία χρόνια προσανατολίζεται στην αυτόνομη μάθηση, με σκοπό τα παιδιά και οι νέοι να προσαρμόζονται αποτελεσματικότερα στις ραγδαία μεταβαλλόμενες απαιτήσεις της Εποχής της Πληροφορίας (*Information Age*).

Στο πλαίσιο αυτό αλλάζουν οι ρόλοι των εκπαιδευτικών, των οποίων η εκπαίδευση και η επιμόρφωση θα πρέπει να παίρνει σοβαρά υπόψη τις τις αρχές της «*διά βίου μάθησης*» και της «*συνεχιζόμενης εκπαίδευσης*», αλλά και το πολυπολιτισμικό κοινωνικό και σχολικό περιβάλλον, τη διαχείριση της πολιτισμικής ετερότητας είτε αυτή είναι διακρατική είτε περιορίζεται «*εντός των τειχών*». Σκοπός μιας τέτοιας εκπαίδευσης είναι όχι μόνον η απόκτηση νέων γνώσεων και δεξιοτήτων ή η επικαιροποίηση αυτών που ήδη έχουν αποκτηθεί, αλλά και η δημιουργική εφαρμογή τους σε αυθεντικές συνθήκες, καθώς και η συνεχής ανάπτυξή τους με επαγγελματική συνέπεια (Martinet, Raymond & Gauthier 2001). Αυτή είναι, άλλωστε, και η επιδίωξη πολλών εθνικών ή υπερεθνικών θεσμών και οργανώσεων, με απώτερο στόχο τη βελτίωση της παρεχόμενης εκπαίδευσης<sup>1</sup>.

Εξαιτίας της μεγάλης ταχύτητας των αλλαγών δίνεται προτεραιότητα στην ενδοϋπηρεσιακή επιμόρφωση των εκπαιδευτικών, γεγονός που μπορεί να υποδηλώνει ότι οι εκπαιδευτικοί δεν είναι καλά προετοιμασμένοι για το επάγγελμά τους από τα χρόνια των βασικών σπουδών τους (Navarro & Verdisco 2001).

---

<sup>1</sup> Βλ. π.χ. European Union (2007). "Education: Communication on the quality of teacher education / FAQ". Memo/07/320. Brussels (6 Augusts 2007), προσβάσιμο στο: <http://europa.eu>.

Ακριβώς για το λόγο αυτό τα επιμορφωτικά προγράμματα σε παγκόσμιο επίπεδο παρουσιάζουν μια δυναμική εξέλιξης και προσαρμογής στις μεταβαλλόμενες συνθήκες και απαιτήσεις, παίρνοντας υπόψη τους τις σύγχρονες επιστημολογικές θεωρήσεις και τα ερευνητικά πορίσματα για τη μάθηση, ιδιαίτερα στο πλαίσιο της εκπαίδευσης ενηλίκων (Χατζηπαναγιώτου 2001).

Βασικής σημασίας παράμετρος για το σχεδιασμό, την οργανωτική δομή, τη διάρκεια, το περιεχόμενο και τη μεθόδευση των σχετικών προγραμμάτων είναι η συστηματική διερεύνηση των επιμορφωτικών αναγκών των υπό εκπαίδευση εκπαιδευτικών, με σκοπό να επιτευχθεί τόσο η επαγγελματική όσο και η προσωπική ανάπτυξή τους (Παπαναούμ 2003, Pont 1996). Συνιστάται, μάλιστα, να περιλαμβάνουν τα επιμορφωτικά προγράμματα καινοτόμες δράσεις μέσα στο σχολείο (*school* ή *classroom based*), καθώς και να χρησιμοποιούν οι εκπαιδευόμενοι πειραματικές τεχνικές (Connor 1993, OECD 1998). Επιπλέον, η ενδο-ύπηρεσιακή επιμόρφωση πρέπει να αποτελεί μια συνεχή διαδικασία και όχι ένα στιγμιαίο γεγονός, να εκτείνεται σε ικανοποιητική χρονική διάρκεια, να αποβλέπει στη συγκρότηση «δικτύων συνεργασίας» (*networking*) ή, ακόμη καλύτερα, «κοινοτήτων μάθησης» ή «πρακτικής» (*communities of learning* ή *practice*), να αξιοποιεί εντατικά την παιδαγωγική καθοδήγηση και να ανταποκρίνεται στις εκπαιδευτικές και κοινωνικές ανάγκες (Day 2003, Navarro & Verdisco 2001).

Ωστόσο, παρατηρείται ότι πολύ συχνά τα επιμορφωτικά προγράμματα στην πράξη αποτυγχάνουν. Μεγαλύτερη είναι η αποτυχία των προγραμμάτων επιμόρφωσης όσον αφορά την επίδρασή τους στις εκπαιδευτικές πρακτικές, μια και έχει παρατηρηθεί ότι οι εκπαιδευτικοί γρήγορα επιστρέφουν στις παλιότερες συνήθειές τους, ή όσον αφορά τη διασύνδεση της επιμόρφωσης με το ευρύτερο πλαίσιο των θεσμικών αλλαγών, μια και συχνά η συμμετοχή των εκπαιδευτικών στα επιμορφωτικά προγράμματα είναι φορμαλιστική (Navarro & Verdisco 2001). Αποτέλεσμα αυτών των προβλημάτων είναι να εφαρμόζεται, όπως υπολογίζεται, στο χώρο εργασίας μόνο το 10 – 20% της συνολικής γνώσης ή των δεξιοτήτων που προσφέρονται από τα επιμορφωτικά προγράμματα (A Practitioner Guide 2006).

Η τελευταία επισήμανση για την αναποτελεσματικότητα των επιμορφωτικών προγραμμάτων και τη ματαίωση στην πράξη της γνώσης και των δεξιοτήτων που αποκτώνται μέσω αυτών καθιστά την υπόθεση του σχεδιασμού τους μια εξαιρετικά δύσκολη και υπεύθυνη εργασία. Ο σχεδιαστής τέτοιων προγραμμάτων, αν πράγματι αποσκοπεί στη μεταβίβαση της μάθησης (*transfer of learning*)<sup>2</sup> και πολύ περισσότερο στη μετασχηματιστική μάθηση (*transformative*

<sup>2</sup> Ο όρος «μεταβίβαση της μάθησης» (*transfer of learning*) χρησιμοποιείται εδώ, τόσο με τη σημασία της αναλογικής μεταβίβασης από μια κατάσταση σε μια άλλη, όταν το προς εκτέλεση καθήκον είναι «ισομορφικό», έχει δηλαδή την ίδια δομή αλλά υλοποιείται μέσα σε διαφορετικό πλαίσιο, όσο και της αναστοχαστικής και σύνθετης διαδικασίας, της βαθύτερης δηλαδή κατανόησης βασικών αρχών, που διευκολύνει την εφαρμογή της μάθησης σε νέες καταστάσεις (Boud & Walker 1990, Calais 2006, Haskell 2001, Leberman et al. 2006, Mestre 2002).

*learning*)<sup>3</sup>, θα πρέπει να λάβει υπόψη του μια σειρά παραμέτρων, όπως είναι: οι προσδοκίες και τα χαρακτηριστικά των επιμορφωμένων, η ανατροφοδότηση, το πραγματικό περιβάλλον του σχολείου και της τάξης, τα μέσα στήριξης, τα κίνητρα των επιμορφωμένων, οι προηγούμενες γνώσεις, δεξιότητες και εμπειρίες τους κ.λπ. Θα πρέπει, επίσης, να προβλέψει συνδυασμό μεθόδων και μορφών εργασίας, π.χ. διάλεξη, διάλογο, εργαστηριακή άσκηση, εκπαίδευση από απόσταση, δομημένη μάθηση στο περιβάλλον εργασίας, αυτόνομη μάθηση κ.λπ. Παράλληλα, για να υπάρξει η βεβαιότητα ότι η γνώση και οι δεξιότητες που θα αποκτηθούν θα εφαρμοστούν στην πράξη, θα πρέπει να προβλέπονται διαδικασίες καθοδήγησης, στήριξης, ενίσχυσης και ανατροφοδότησης σε όλα τα στάδια της επιμορφωτικής μεσολάβησης, δηλαδή πριν, κατά και μετά από αυτήν (Intrah/PRIME II Project 2002, Χατζηπαναγιώτου 2001).

Μια τέτοια διαδικασία κατά το σχεδιασμό των επιμορφωτικών προγραμμάτων μπορεί να οδηγήσει στην εφαρμογή ενός δυναμικού μοντέλου μεταβίβασης της μάθησης από καταστάσεις “*in vitro*” σε καταστάσεις “*in vivo*”, με βάση τις οργανωτικές δομές (*building blocks*) που συνδέουν τις διαφορετικές καταστάσεις μεταξύ τους μέσω της απόδοσης νοήματος (*meaning making*) στις εμπειρίες (Rebello & Zollman 2005). Πρόκειται, με άλλα λόγια, για μια μεταβιβαστική διαδικασία πλήρη νοήματος και υψηλού επιπέδου, εφόσον απαιτεί όχι μόνο την κινητοποίηση των γνώσεων και του γνωστικού συστήματος των εκπαιδευτικών για την αντιμετώπιση νέων καταστάσεων ή νέων καθηκόντων, αλλά μια ουσιαστική νοητική διαδικασία που οδηγεί στη «*στοχαστική μάθηση*», δηλαδή σε συνειδητή επιλογή (Jarvis 2004, Mezirow 1991, Perkins & Salomon 1992). Έτσι, με την κριτική συνειδητοποίηση η μάθηση μπορεί να γίνει «*μετασχηματιστική*» (*transformative learning*) και μέσω του διαλόγου με τους άλλους και της ανίχνευσης των κοινών εμπειριών να μετατραπεί σε πράξη αυτογνωσίας, προσωπικής ανάπτυξης και χειραφέτησης, συνιστώντας αναγκαία προϋπόθεση για την ανάληψη δράσης με σκοπό τον κοινωνικό μετασχηματισμό (Merriam & Heuer 1996)<sup>4</sup>. Στο πλαίσιο αυτό

<sup>3</sup> Η «*μετασχηματιστική μάθηση*» (*transformative learning*) ανάγει τις αρχές της στη θεωρία του J. Dewey για το στοχασμό και τη στοχαστική σκέψη, που αποτελεί μια εξαιρετικά σύνθετη διαδικασία συνδεδεμένη με την εμπειρία, τις παρορμήσεις και τους σκοπούς μας. Τα στοιχεία αυτά, ευρισκόμενα σε διαλεκτική αλληλεπίδραση μεταξύ τους, οδηγούν στο επιθυμητό αποτέλεσμα της μάθησης, που είναι η λήψη απόφασης (Dewey 1933). Η σημαντικότερη, πάντως, προσέγγιση της έννοιας του «*κριτικού στοχασμού*», η οποία επηρέασε τους περισσότερους θεωρητικούς στο πεδίο της εκπαίδευσης ενηλίκων (*adult education*) από τη δεκαετία του 1980 και μετά, οφείλεται στον Jack Mezirow, ο οποίος ήδη από το 1978 εισηγείται μια κριτική θεωρία συνδεδεμένη με την ανάγκη για ανάληψη δράσης και τη διαδικασία του ενδεχόμενου μετασχηματισμού.

<sup>4</sup> Δυστυχώς, πολύ συχνά η ενδοϋπηρεσιακή επιμόρφωση, αντί να ενθαρρύνει τους εκπαιδευτικούς να γίνουν κριτικά σκεπτόμενοι επαγγελματίες, ικανοί να κατανοήσουν σε βάθος, να αμφισβητήσουν και να τροποποιήσουν τις συμπεριφορές και τις πρακτικές τους, τους ωθεί να αντιμετωπίζουν το έργο τους με όρους «*λειτουργικών*» και «*δοκιμασμένων συνταγών*», βλ. σχετικά J. Sachs & L. Logan (1990). “Control or development? A study of in-service education”. *Journal of Curriculum Studies*, 22, 473 – 481.

ενισχύονται και τα αισθήματα αυτοεκτίμησης και ικανοποίησης των εκπαιδευτικών, ενώ παράλληλα αναπτύσσονται και σχέσεις αλληλοεπίδρασης στο εσωτερικό της εκπαιδευτικής κοινότητας, καθώς και μεταξύ του εκπαιδευτικού κόσμου και της κοινωνίας.

Επομένως, μολονότι δεν φαίνεται να υπάρχει «*βασιλική οδός*» στην επιμόρφωση των εκπαιδευτικών, πρέπει να τηρούνται όσο το δυνατόν περισσότεροι από τους όρους που προαναφέρθηκαν, ώστε να εξασφαλίζεται τουλάχιστον η «*βιωσιμότητα*» των γνώσεων και των δεξιοτήτων που αποκτώνται μέσω αυτών. Είναι, λοιπόν, απαραίτητο να ακολουθείται σε όλα τα στάδια ενός αποτελεσματικού και καινοτόμου επιμορφωτικού προγράμματος μια αναστοχαστική διαδικασία, στην οποία πρέπει να περιλαμβάνεται η προσεκτική συλλογή και ανάλυση δεδομένων, ο προβληματισμός για το πώς θα μπορούσε να είναι διαφορετική η κατάσταση, ευελιξία και πρακτικότητα σε επίπεδο οργάνωσης, μεθόδων και περιεχομένων, καθώς και η διαμόρφωση ενός σχεδίου εφαρμογής στο οποίο θα ενσωματώνονται οι νέες οπτικές. Ιδιαίτερη σημασία έχουν και τα ερωτήματα σχετικά με το είδος της επιθυμητής μεταβίβασης της μάθησης, με το τι μπορεί να την επιταχύνει και με το πώς αυτή μπορεί να διαπιστωθεί (Rebello & Zollman 2005).

Προς την κατεύθυνση αυτή σχεδιάστηκε στο πλαίσιο του Έργου «*Ένταξη παιδιών παλιννοστούντων και αλλοδαπών στο σχολείο για τη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση (Γυμνάσιο)*» μια σειρά εξειδικευμένων επιμορφωτικών προγραμμάτων, που κάλυπταν τις ακόλουθες θεματικές περιοχές:

- ✓ διαπολιτισμική αγωγή και εκπαίδευση
- ✓ εκπαιδευτικός και μαθητική ετερότητα
- ✓ ψυχοκοινωνικές σχέσεις σε πολυπολιτισμικές τάξεις
- ✓ διδασκαλία της ελληνικής γλώσσας σε μικτές (πολυπολιτισμικές) τάξεις
- ✓ διοίκηση σχολείων με πολυπολιτισμικό μαθητικό πληθυσμό.

Το όλο εγχείρημα, μέρος μόνον του συνολικού Έργου, περιλάμβανε και άλλες επιμορφωτικού χαρακτήρα δραστηριότητες, όπως είναι η δημιουργία επιμορφωτικού φακέλου για τους φιλολόγους που δίδασκαν τα ελληνικά ως δεύτερη ξένη γλώσσα, η εκπόνηση βιβλιογραφικού καταλόγου, η διαμόρφωση μεθοδολογικών υποδείξεων για τη συστηματικότερη αξιοποίηση του υπάρχοντος γλωσσικού εκπαιδευτικού υλικού (κυρίως αυτού που είχε παραχθεί σε προηγούμενη φάση του Έργου) και των διδακτικών εγχειριδίων του ΟΕΔΒ για τα Γυμνάσια κ.λπ. Αξίζει να σημειωθεί εδώ ότι σε όλη τη διάρκεια του Έργου υλοποιήθηκαν ενενήντα τρία (93) επιμορφωτικά προγράμματα, στα οποία πήραν μέρος πάνω από 1300 εκπαιδευτικοί όλων των ειδικοτήτων, διευθυντές σχολείων και στελέχη εκπαίδευσης από διαφορετικά γεωγραφικά διαμερίσματα της χώρας, ενώ αξιοποιήθηκαν πάνω από εκατό επιμορφωτές. Στην όλη επιμορφωτική δραστηριότητα θα πρέπει να συνυπολογιστούν και αρκετές επιμορφωτικές ημερίδες,

καθώς και στοχευμένες παρεμβάσεις σε σχολεία με τη μορφή project ή έρευνας - δράσης<sup>5</sup>.

Σε κάθε περίπτωση το καίριο ερώτημα είναι πώς η συσσωρευμένη εμπειρία θα διαχυθεί ως προστιθέμενη αξία, ώστε να μπορεί να χρησιμοποιηθεί σε βάθος χρόνου και από άλλους εκπαιδευτικούς, με απώτερο στόχο τη δραστική αλλαγή του εκπαιδευτικού παραδείγματος. Ποιοι τρόποι υπάρχουν, λοιπόν, για τη διάδοση των λεγόμενων «βέλτιστων πρακτικών», που θα μπορούσαν να βελτιώσουν γενικά την εκπαιδευτική διαδικασία και να προωθήσουν ειδικά την εφαρμογή των αρχών της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης και αγωγής στην πράξη;

Μια απάντηση μπορεί να δώσει η εκπόνηση ενός *Οδηγού Επιμόρφωσης*, στον οποίο θα ενσωματώνονται οι σύγχρονες προσεγγίσεις για τη διαπολιτισμική εκπαίδευση και αγωγή με βάση τη διεθνή εμπειρία και τα ερευνητικά πορίσματα, καθώς και η πολύτιμη γνώση που αποκτήθηκε στη διάρκεια του συγκεκριμένου Έργου μέσα από τις δεκάδες επιμορφωτικές δραστηριότητες. Τέτοια καλά παραδείγματα αποτελούν λ.χ. το *INTER Guide*, που εκπονήθηκε ως μέρος ενός διεθνούς project στο πλαίσιο του προγράμματος *Socrates – Comenius* και απέσπασε και διεθνές βραβείο, ή, για τα «καθ' ημάς», ο *Επιμορφωτικός Οδηγός* που συντάχθηκε από το πρόγραμμα «Ένταξη τσιγγανοπαίδων στο σχολείο»<sup>6</sup>.

Με γνώμονα, λοιπόν, τα όσα εκτέθηκαν μόλις παραπάνω αποφασίστηκε να δημιουργηθεί ένας *Οδηγός Επιμόρφωσης στη Διαπολιτισμική Εκπαίδευση και Αγωγή*. Επιθυμία της επιστημονικής επιτροπής του Έργου ήταν να αποτελέσει ο *Οδηγός* αυτός ένα πολυ-εργαλείο στα χέρια του εκπαιδευτικού της πράξης, το οποίο θα υπερβαίνει τα στενά όρια μιας συμβατικής υποχρέωσης ή ενός χρηστικού συνταγολογίου.

Έχοντας ως βάση αυτό το σκεπτικό σχεδιάσαμε τη δομή, τη διάρθρωση και τα περιεχόμενά του με τρόπο που και σε αυστηρές επιστημονικές προδιαγραφές να ανταποκρίνονται, αλλά και να προορίζονται για ευχάριστη μελέτη και χρήσιμη δεξαμενή ιδεών και πρακτικών. Ο εκπαιδευτικός θα μπορέσει να βρει στον *Οδηγό* έγκυρη και σύγχρονη γνώση πάνω στα κυριότερα θέματα της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης και αγωγής, αλλά και ιδέες εφαρμόσιμες στη σχολική τάξη ή το ευρύτερο σχολικό περιβάλλον, καθώς και παραδείγματα καλών πρακτικών. Ταυτόχρονα, θα έχει ερεθίσματα να στοχαστεί πάνω στα σχετικά θέματα και να αναστοχαστεί πάνω στις δικές τους αντιλήψεις, στάσεις και πρακτικές.

<sup>5</sup> Για μια γενική εικόνα των σχετικών προγραμμάτων και δράσεων βλ. την ιστοσελίδα του Έργου: [web.auth.gr/eppas](http://web.auth.gr/eppas)

<sup>6</sup> Βλ. INTER project (2005). *INTER Guide. A practical guide to implement intercultural education at schools*. Madrid: Universidad Nacional De Education a Distancia – European Commission και Ν. Μήτσης [επιμ.] (2007). *Ετερότητα στη Σχολική Τάξη και Διδασκαλία της Ελληνικής Γλώσσας και των Μαθηματικών: Η περίπτωση των Τσιγγανόπαιδων*. Βόλος: ΥΠΕΠΘ – Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας.

Οι λόγοι αυτοί υπαγόρευσαν και την επιλογή και τη διάρθρωση των επιμέρους θεμάτων, καθώς και την εσωτερική δομή των κειμένων. Έτσι:

Το σώμα του *Οδηγού* απαρτίζεται από τέσσερα κεφάλαια, τα οποία αντιστοιχούν προς τις βασικές θεματικές ενότητες των επιμορφωτικών δραστηριοτήτων που υλοποιήθηκαν στο πλαίσιο του Έργου, δηλαδή:

1. **Διαπολιτισμική αγωγή και εκπαίδευση**, με υπεύθυνη τη λέκτορα Αναστασία Κεσίδου,
2. **Ψυχοκοινωνικές σχέσεις σε πολυπολιτισμικές τάξεις**, με υπεύθυνο τον αναπληρωτή καθηγητή Κωνσταντίνο Μπίκο,
3. **Διδασκαλία της ελληνικής γλώσσας σε μικτές τάξεις σχολείων με πολυπολιτισμική σύνθεση**, με υπεύθυνη την καθηγήτρια Άννα Αναστασιάδη - Συμεωνίδη,
4. **Διοίκηση σχολείου σε πολυπολιτισμικό περιβάλλον**, με υπεύθυνη τη δρ. Παιδαγωγικής Παρασκευή Χατζηπαναγιώτου.

Κάθε κεφάλαιο διαρθρώνεται σε ενότητες η ακολουθία των οποίων έχει μια εσωτερική λογική: προηγείται μια εισαγωγική ενότητα, γραμμένη από τον υπεύθυνο της επιμορφωτικής – συγγραφικής ομάδας, και έπονται οι ενότητες που πραγματεύονται ειδικότερα θέματα ή αναφέρονται σε εφαρμογές και παραδείγματα καλών πρακτικών. Με βάση αυτή τη διάρθρωση, λοιπόν, οι ενότητες και τα περιεχόμενά τους κατά κεφάλαιο έχουν ως εξής:

✓ **Κεφάλαιο Α΄:**

- 1) **Αναστασία Κεσίδου, Διαπολιτισμική εκπαίδευση: μια εισαγωγή.** Γίνεται αναφορά στη βασική ορολογία, στο περιεχόμενο και τη σημασία του πολιτισμικού πλουραλισμού, στα μονοπολιτισμικά και πολυπολιτισμικά μοντέλα διαχείρισης, στα βασικά χαρακτηριστικά της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης, στην ουσιώδη διάκριση μεταξύ διαπολιτισμικής ετοιμότητας και ικανότητας, καθώς και σε παραδείγματα πρακτικών για τη διαχείριση της ετερότητας.
- 2) **Γιώργος Νικολάου, Εκπαιδευτικές πολιτικές διαχείρισης της πολιτισμικής ετερότητας στην Ελλάδα και την Ευρώπη.** Η ενότητα αναφέρεται αφενός στο ιστορικό της εκπαίδευσης των παλιννοστούντων και των αλλοδαπών στην Ελλάδα, στην οργανωτική δομή και το νομοθετικό πλαίσιο της, στα διαπολιτισμικά προγράμματα, στα σχολεία διαπολιτισμικής εκπαίδευσης και στα νέα αναλυτικά προγράμματα: αφετέρου παρέχει περιεκτική ενημέρωση για την πολιτική διεθνών οργανισμών απέναντι στο φαινόμενο της πολιτισμικής ποικιλότητας και την προώθηση του διαπολιτισμικού διαλόγου, με εστίαση κυρίως στο Συμβούλιο της Ευρώπης και την Ευρωπαϊκή Ένωση, καθώς και μια σύντομη επισκόπηση των ευρωπαϊκών διαπολιτισμικών προγραμμάτων σπουδών.
- 3) **Βασιλική Παπαδοπούλου, Διαπολιτισμική επικοινωνία στο σχολείο και τη σχολική τάξη.** Στο κείμενο εξετάζονται καταρχάς οι βασικές αρχές της διαπροσωπικής επικοινωνίας και οι τρόποι με τους οποίους αυτή εκφράζεται. Στη συνέχεια το επικοινωνιακό φαινόμενο προσεγγίζεται από οπτική

διαπολιτισμική είτε αυτό εκδηλώνεται με τη μορφή λεκτικής είτε μη λεκτικής συμπεριφοράς. Υπό το πρίσμα αυτό συζητείται και η λειτουργία των στερεοτύπων, αλλά και η ανάπτυξη διαπολιτισμικών δεξιοτήτων μέσα στη σχολική τάξη.

- 4) **Κατερίνα Δημητριάδου και Μαρία Ευσταθίου, *Διδακτικές προσεγγίσεις σε μικτές τάξεις***. Η τελευταία ενότητα του κεφαλαίου είναι αφιερωμένη στις αρχές της *Διαπολιτισμικής Διδακτικής* και σε σύγχρονες μεθοδολογικές προσεγγίσεις που αποσκοπούν στην εφαρμογή αυτών των αρχών. Πιο συγκεκριμένα, αναφέρονται, με τα βασικά χαρακτηριστικά και τα πλεονεκτήματά τους, καθώς και σχετικά παραδείγματα, η εργασία σε ομάδες, η μέθοδος project, η διαθεματική προσέγγιση, η ερευνητική – ανακαλυπτική μέθοδος, το παιχνίδι ρόλων, η δραματοποίηση, η προσομοίωση, η μάθηση μέσω παρουσιάσεων, η βραχύχρονη ομαδοποίηση, η βιωματική μάθηση, η διδακτική αξιοποίηση των νέων τεχνολογιών, η επικεντρωμένη στη δημιουργική σκέψη διδασκαλία, ο καταγισμός ιδεών, η διδακτική αξιοποίηση της εικόνας. Τέλος, στο πλαίσιο των αλλαγών του ρόλου των εκπαιδευτικών, γίνεται αναφορά στην έρευνα – δράση και κατατίθενται για συζήτηση και προβληματισμό προτάσεις διαπολιτισμικών δράσεων στο σχολείο.

✓ **Κεφάλαιο Β΄:**

- 1) **Κωνσταντίνος Μπίκος, *Κοινωνικές σχέσεις στην τάξη, εφήβων με πολιτισμικές ιδιαιτερότητες***. Η πρώτη ενότητα του κεφαλαίου καλύπτει βασικά θέματα, όπως είναι α) η κοινωνική αλληλεπίδραση, οι κοινωνικές σχέσεις και η κοινωνική ικανότητα, δηλαδή η ικανότητα του εφήβου να δημιουργεί και να διατηρεί καλές σχέσεις με συνομηλίκους του, β) οι παράγοντες που επιδρούν στη διαμόρφωση των ανθρώπινων σχέσεων (προσωπικές ανάγκες, εγγύτητα και συχνότητα επαφών, οικειότητα, διαπροσωπική έλξη, αμοιβαιότητα, συμπληρωματικότητα, πρώτη – αρχική εντύπωση), γ) οι παράγοντες που επηρεάζουν, αρνητικά ή θετικά, τις κοινωνικές σχέσεις μεταξύ γηγενών και αλλοδαπών μαθητών (συμπεριφορά, δυσκολίες προσαρμογής, αλλαγές στον τόπο διαμονής και το κοινωνικό περιβάλλον, οικονομική κατάσταση οικογένειας, βαθμός κατάκτησης της ελληνικής γλώσσας, σχολικές επιδόσεις κ.λπ.), δ) η λειτουργία των στερεοτύπων και των προκαταλήψεων στην αντιμετώπιση των διαφορετικών μαθητών. Τέλος, εξετάζεται η συμβολή του εκπαιδευτικού στη βελτίωση των κοινωνικών σχέσεων που έχουν ή προσπαθούν να έχουν οι μαθητές με πολιτισμικές ιδιαιτερότητες.
- 2) **Μάρθα Κέλλη, *Ο εφηβος μαθητής: τα χαρακτηριστικά του και οι ανάγκες του στο πολυπολιτισμικό περιβάλλον***. Το θέμα της ενότητας αυτής εξετάζεται από ψυχολογική σκοπιά ή, καλύτερα, από τη σκοπιά της κοινωνικής ψυχολογίας. Καταρχάς, προσδιορίζονται τα γενικά χαρακτηριστικά της εφηβείας και οι επιδράσεις της ήβης στη συμπεριφορά του ατόμου. Έπειτα, συζητούνται οι θεωρίες της ψυχοκοινωνικής και της γνωστικής ανάπτυξης του εφήβου υπό το πρίσμα των σχέσεών του με τους συνομηλίκους και τους

ενήλικες. Τέλος, αναφέρονται τα πορίσματα σχετικών ερευνών στο εξωτερικό και στην Ελλάδα, οι οποίες δείχνουν τη σημασία των προσδοκίων αυτο-αποτελεσματικότητας στην επιτυχή προσαρμογή στο κοινωνικό περιβάλλον των παιδιών των μεταναστών.

**3) Χρήστος Τσιρώνης, Κοινωνική αλληλεπίδραση και κοινωνικές σχέσεις στο σχολείο. Ο ρόλος του εκπαιδευτικού στην ενσωμάτωση των μαθητών.**

Το κείμενο αυτό πραγματεύεται τους όρους και τις συνθήκες υπό τις οποίες πραγματοποιείται η κοινωνική αλληλεπίδραση μέσα στη σχολική τάξη. Στο πλαίσιο αυτό εξετάζονται, με τη βοήθεια μελετών περίπτωσης και παραδειγμάτων, οι πρακτικές που την ευνοούν ή την υπονομεύουν, οι βασικές αρχές της, καθώς και ο ρόλος του εκπαιδευτικού στην ανάπτυξη της διαπολιτισμικής επικοινωνίας. Τέλος, προτείνονται ιδέες και πρακτικές προς την κατεύθυνση αυτή.

**4) Ελένη Νημά, Οικογενειακό περιβάλλον και σχολικές επιδόσεις σε πολυπολιτισμικές κοινωνίες.** Στην τελευταία ενότητα του κεφαλαίου συζητείται ο καθοριστικός ρόλος του περιβάλλοντος, θετικός ή αρνητικός, στην αγωγή και τη γενικότερη ανάπτυξη του παιδιού, καθώς και στις σχολικές επιδόσεις του. Υπογραμμίζεται η ανάγκη για συνεργασία οικογένειας και σχολείου, με σκοπό να αποφεύγονται φαινόμενα αμοιβαίας καχυποψίας και επίρριψης ευθυνών, και υποδεικνύονται ένα πλαίσιο αρχών καλής συνεργασίας και παραδείγματα καλών πρακτικών.

✓ **Κεφάλαιο Γ΄:**

**1) Άννα Αναστασιάδη-Συμεωνίδη, Μαρία Μητσιάκη και Ελένη Βλέτση, Φωνητικά, φωνολογικά και μορφολογικά θέματα για τη διδασκαλία της ελληνικής ως δεύτερης γλώσσας.** Το πρώτο κείμενο του κεφαλαίου αυτού πραγματεύεται το ιδιαίτερα σημαντικό ζήτημα των λαθών, φωνολογικών και μορφολογικών, που κάνουν οι μαθητές κατά την εκμάθηση της ελληνικής ως δεύτερης γλώσσας. Το μεγάλο ενδιαφέρον του κειμένου έγκειται στο γεγονός ότι δεν περιορίζεται στο, αναγκαίο βέβαια, θεωρητικό υπόβαθρο ή σε γενικές μεθοδολογικές υποδείξεις για τη διαχείριση των λαθών, αλλά παρουσιάζει και αναλύει τα δεδομένα σχετικής έρευνας που πραγματοποιήθηκε στο πλαίσιο του Έργου. Έτσι, οι υποδείξεις για τη διαδικασία και τον τρόπο διόρθωσης των λαθών είναι απόλυτα τεκμηριωμένες και λειτουργικές.

**2) Μαρία Αντωνίου, Εκμάθηση του λεξιλογίου της ΝΕ ως δεύτερης /ξένης γλώσσας: άμεση και έμμεση διδασκαλία – στρατηγικές κατάκτησης.** Η ενότητα αυτή αναφέρεται στις διδακτικές στρατηγικές που μπορεί να εφαρμοστούν από τους εκπαιδευτικούς για την εκμάθηση του λεξιλογίου της ελληνικής από αλλοδαπούς ή παλιννοστούντες μαθητές. Το ενδιαφέρον και η χρησιμότητα της συγκεκριμένης ενότητας έγκειται κυρίως στο ότι προσφέρονται πολλά παραδείγματα καλών πρακτικών με εξαιρετικά μεθοδικό τρόπο.

**3) Ελευθερία Ζάγκα, «Εργασία και Επαγγέλματα»:** μία θεματικά οργανωμέ-



*νη διδασκαλία για την ελληνική ως Δεύτερη Γλώσσα.* Θέμα του κειμένου αυτού είναι οι τρόποι ανάπτυξης της λεγόμενης «*συνομιλιακής ευχέρειας*», δηλαδή της ικανότητας για διεξαγωγή μιας συνομιλίας σε περιστάσεις οικειότητας και προσωπικής επαφής, καθώς και της «*ακαδημαϊκής γλωσσικής ικανότητας*», η οποία εξαρτάται κυρίως από την εκμάθηση του λιγότερο συχνού λεξιλογίου της σύνθετης προφορικής και γραπτής γλώσσας. Υπό το πρίσμα αυτό εξετάζονται διδακτικές προσεγγίσεις με βάση το γλωσσικό περιεχόμενο και παρουσιάζεται αναλυτικά η «*θεματικά οργανωμένη διδασκαλία*» με αφορμή τη διδασκαλία της αγγλικής γλώσσας, εφαρμογή που, υπό τον τύπο δοκιμαστικής εφαρμογής, έλαβε χώρα στο πλαίσιο των θερινών προλυκειακών τμημάτων εκπαίδευσης, τα οποία αποτέλεσαν μια σημαντική καινοτομία του Έργου.

✓ **Κεφάλαιο Δ΄:**

- 1) **Παρασκευή Χατζηπαναγιώτου, *Ο ρόλος της κουλτούρας στην αποτελεσματικότητα του σχολικού οργανισμού.*** Η συγκεκριμένη ενότητα πραγματεύεται το ενδιαφέρον θέμα της κουλτούρας των σχολείων σε σχέση με την αποτελεσματικότητά τους. Καταρχάς, επιχειρείται η εννοιολογική διασαφήνιση του όρου «*κουλτούρα*» και η οριοθέτηση της σχέσης του με τον όρο «*σχολικό κλίμα*». Στη συνέχεια εξετάζεται η σημασία που έχει η διερεύνηση της οργανωσιακής κουλτούρας και των επιπέδων κουλτούρας για τη φυσιογνωμία των ατόμων και του οργανισμού, καθώς και οι λειτουργίες και τα βασικά χαρακτηριστικά της κουλτούρας. Κατόπιν, προσδιορίζονται και αναλύονται οι τύποι της σχολικής κουλτούρας σε συσχέτιση με τη σχολική αποτελεσματικότητα (κουλτούρα αποτελεσματικότητας). Τέλος, συζητείται ο ρόλος του διευθυντή στη διαμόρφωση σχολικής κουλτούρας που έχει να κάνει με την εισαγωγή καινοτομιών και την αποτελεσματικότητα.
- 2) **Γιώργος Παπακωνσταντίνου, *Εισαγωγή καινοτομιών στην εκπαιδευτική μονάδα: ο ρόλος του διευθυντή.*** Το τελευταίο κείμενο του Οδηγού εστιάζει στο ζήτημα της αποτελεσματικής εισαγωγής καινοτομιών στο σχολείο. Στο πλαίσιο αυτό ορίζεται το περιεχόμενο του όρου «*καινοτομία*», συζητούνται οι προϋποθέσεις για την επιτυχή εισαγωγή και τη βιωσιμότητα των καινοτομιών, εξετάζεται ένα μοντέλο διοίκησης εστιασμένο στην εισαγωγή καινοτομιών και αξιολογείται ο ρόλος του διευθυντή – ηγέτη που είναι προσανατολισμένος στην εισαγωγή καινοτομιών.

Σε όλες τις ενότητες, ιδίως σε όσες έχουν από τη φύση τους λιγότερο θεωρητικό χαρακτήρα, καταβλήθηκε προσπάθεια να παρέχονται από το κείμενο ευκαιρίες για συνεχή και δημιουργικό διάλογο του αναγνώστη μ' αυτό. Για το λόγο αυτό συμπεριλαμβάνονται στα περισσότερα κείμενα ερωτήσεις αναστοχασμού (συχνά μέσα σε διακριτό πλαίσιο), μελέτες περίπτωσης, ασκήσεις εφαρμογής των δεδομένων ή προέκτασης πέρα από αυτά, ιδέες και προτάσεις καλών πρακτικών. Με τον τρόπο αυτό εξασφαλίζεται, ως ένα βαθμό βέβαια, και ο διαδραστικός χαρακτήρας του παρόντος Οδηγού.

Η βιβλιογραφία που παρατίθεται στο τέλος κάθε κειμένου δεν αποσκοπεί σε επίδειξη ευρυμάθειας, αλλά πρέπει να γίνει αντιληπτή ως εργαλείο για προεκτάσεις σε παραπέρα προσωπικές αναζητήσεις του αναγνώστη, ανάλογα με τις ανάγκες και τα ενδιαφέροντά του. Γι' αυτό και οι βιβλιογραφικές αναφορές δεν είναι πληθωρικές ούτε περιορίζονται στην επιστημονική τεκμηρίωση των γραφομένων. Αντίθετα, είναι σαφές ότι έχουν και λειτουργικό χαρακτήρα. Άλλωστε, ανάμεσά τους υπάρχουν και αρκετές παραπομπές σε χρήσιμες ηλεκτρονικές διευθύνσεις.

Ο παρών *Επιμορφωτικός Οδηγός* αποτελεί ένα συλλογικό εγχείρημα που απαιτήσε την κινητοποίηση δεκαέξι, πέρα από το συντονιστή της όλης προσπάθειας και επιμελητή της έκδοσης, επιστημόνων με μεγάλη ερευνητική και επιμορφωτική εμπειρία μέσα και έξω από το πλαίσιο του Έργου. Κύρια φροντίδα του επιμελητή και των υπευθύνων των συγγραφικών ομάδων ήταν να συγκροτηθεί ένα κοινό πλαίσιο αναφορικά τόσο με τα περιεχόμενα (π.χ. εστίαση στα πιο καίρια και ενδιαφέροντα, αποφυγή επικαλύψεων) όσο και με τη διάρθρωσή τους. Έτσι, ιδιαίτερη προσπάθεια καταβλήθηκε να εστιάσουν οι συγγραφείς στα πιο καίρια και ενδιαφέροντα θέματα για τους εκπαιδευτικούς, να συνδυάσουν την πρακτική ωφελιμότητα των περιεχομένων με την επιστημονική εγκυρότητα και να αποφύγουν επαναλήψεις και επικαλύψεις. Παράλληλα, βασικό μέλημα ήταν τα κείμενα των επιμέρους θεματικών ενοτήτων να διαβάζονται και κάθετα, δηλαδή ως μια συνεχόμενη ολότητα, αλλά και οριζόντια, δηλαδή ανεξάρτητα το ένα από το άλλο.

Αν η συγγραφική ομάδα και ο επιμελητής της παρούσας έκδοσης μπόρεσαν να επιτύχουν όλα τα παραπάνω, θα το αποφασίσουν κυρίως οι αναγνώστες και οι αναγνώστριες. Σε περίπτωση που η κρίση τους είναι θετική, τότε η έκδοσή μας θα δικαιούται τον τίτλο του *Επιμορφωτικού Οδηγού*. Εκείνο, πάντως, που μένει να υπογραμμιστεί είναι ότι το βιβλίο θα πρέπει να φτάσει σε όλα τα σχολεία, αν είναι εφικτό σε όλους τους εκπαιδευτικούς, και να μην έχει την τύχη άλλων ανάλογων εκδόσεων που παραμένουν άφαντες και λησμονημένες.

## **Βιβλιογραφία**

### *Ελληνόγλωσσα*

- Day, Chris (2003). *Η Εξέλιξη των Εκπαιδευτικών. Οι προκλήσεις της διαβίου μάθησης*, μετ. Α. Βακάκη. Αθήνα: Τυπωθήτω – Γ. Δαρδανός [ά έκδοση στα Αγγλικά: 1999].
- Jarvis, Peter (2004). *Συνεχιζόμενη εκπαίδευση και κατάρτιση: θεωρία και πράξη*, μετ. Α. Μανιάτη. Αθήνα: Μεταίχμιο [α' έκδοση στα Αγγλικά: 1995].
- Καλαϊτζοπούλου, Μ. (2001). *Ο εκπαιδευτικός ως στοχαζόμενος επαγγελματίας*. Αθήνα: Τυπωθήτω – Γ. Δαρδανός.

- Μαυροσκούφης, Δημήτρης Κ. (2002). «Η εισαγωγή και η υποδοχή των καινοτομιών στα σχολεία: θεωρητικό πλαίσιο και πρακτικά προβλήματα». *Νέα Παιδεία*, 103, 16-23.
- Ξωχέλλης, Παναγιώτης Δ. (2005). *Ο εκπαιδευτικός στο σύγχρονο κόσμο: ο ρόλος και το επαγγελματικό του προφίλ σήμερα, η εκπαίδευση και η αποτίμηση του έργου του*. Αθήνα: Τυπωθήτω – Γ. Δαρδανός.
- Ξωχέλλης Παναγιώτης & Παπαναούμ, Ζωή (2000). *Η ενδοσχολική επιμόρφωση των εκπαιδευτικών: ελληνικές εμπειρίες 1997 – 2000*. Θεσσαλονίκη: Α.Π.Θ.
- Παπαναούμ, Ζωή (2003). *Το Επάγγελμα του Εκπαιδευτικού*. Αθήνα: Τυπωθήτω – Γ. Δαρδανός.
- Χατζηπαναγιώτου, Παρασκευή (2001). *Η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών: ζητήματα οργάνωσης, σχεδιασμού και αξιολόγησης*. Αθήνα: Τυπωθήτω – Γ. Δαρδανός.

### **Ξενόγλωσση**

- Boud, David & Walker, David (1990). “Making the most of experience”. *Studies in Continuing Education*, 12 (2), 61-80.
- Calais, Gerald J. (2006). “Haskell’s Taxonomy of Transfer of Learning: Implications for Classroom Instruction”. *National Forum of Applied Educational Research Journal*, 20 (3), προσβάσιμο στο: [www.nationalforum.com](http://www.nationalforum.com).
- Connor, James (1983). “A Staff Development Group at Work”. In: Burges, R. G. et al. [Eds], *Implementing In-service Education and Training*. London: The Falmer Press, 40-50.
- Dewey, John (1933). *How We Think: A Restatement of the Relation of Reflective Thinking to the Educative Process*. Boston: Heath & Co.
- Haskell, Robert H. (2001). *Transfer of Learning: Cognition and Instruction*. New York: Academic Press.
- Intergovernmental Studies Program Primer (2006). *A Practitioner Guide to Transfer of Learning and Training*. Albany, NY: Rockefeller College of Public Affairs & Policy, University at Albany.
- Intrah/PRIME II Project (2002). *The Transfer of Learning. A Guide for Strengthening the Performance of Health Workers*. Chapel Hill, NC: University of North Carolina – School of Medicine.
- Leberman, Sarah, McDonald, Lex & Doyle, Stephanie (2006). *The Transfer of Learning. Participants’ Perspectives of Adult Education and Training*. Hampshire, UK: Gower.
- Martinet, Marielle Anne, Raymond, Danielle & Gauthier, Clermont (2001). *Teacher Training. Orientations – Professional Competencies. New Directions for Success*. Quebec, CA: Ministry of Education.

- Merriam, Saran B. & Heuer, Barbara (1996). "Meaning-making, adult learning and development: a model with implications for practice". *International Journal of Lifelong Education*, 15 (4), 243-255.
- Mestre, Jose (2002). *Transfer of Learning: Issues and Research Agenda*. Report of a Workshop held at the National Science Foundation. Amherst, MA: University of Massachusetts – Department of Physics.
- Mezirow, Jack (1991). *Transformative Dimensions of Adult Learning*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Navarro, Juan Carlos & Verdisco, Aimee (2000). *Teacher Training in Latin America: Innovations and Trends. Technical Paper Series*. Washington, D.C.: Inter-American Development Bank, Sustainable Development Department.
- OECD (1998). *Staying Ahead: In-service Training and Teacher Professional Development*. Paris: OECD.
- Perkins, David N. & Salomon, Gavriel (1992). "Transfer of Learning". Contribution to the *International Encyclopedia of Education*, 2<sup>nd</sup> edition. Oxford: Pergamon Press.
- Pont, Tony (1996). *Developing Effective Training Skills. A Practical Guide to Designing and Delivering Group Training*. 2<sup>nd</sup> edition. London: McGraw-Hill.
- Rebello, Sanjay N. & Zollman, Dean A. (2005). "A Model for Dynamic Transfer of Learning". *The First European Physics Education Conference*. EPEC – 1Bad Honnef, Germany.

Ο Δημήτρης Μαυροσκούφης εργάστηκε για αρκετά χρόνια στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση - για επτά χρόνια ως σχολικός σύμβουλος φιλολόγων-, ενώ για πάνω από μια δεκαετία δίδασκε ως ειδικός επιστήμονας στο Τμήμα Φιλοσοφίας – Παιδαγωγικής του ΑΠΘ, όπου από το 2006 είναι αναπληρωτής καθηγητής Διδακτικής Μεθοδολογίας. Επιστημονικά και ερευνητικά ασχολείται κυρίως με τη Διδακτική Μεθοδολογία, ιδιαίτερα της Ιστορίας, και δευτερευόντως με την Ιστορία της Εκπαίδευσης. Είναι ενεργό μέλος επιστημονικών εταιρειών, ελληνικών και διεθνών, και έχει σημαντική εμπειρία στο σχεδιασμό, την οργάνωση και την υλοποίηση επιμορφωτικών προγραμμάτων. Επίσης, συμμετείχε στην επιστημονική επιτροπή του Έργου «Ένταξη παιδιών παλιννοστούντων και αλλοδαπών στο σχολείο για τη δευτεροβάθμια εκπαίδευση (Γυμνάσιο)».