

Πρακτικά 2ου Πανελληνίου Συνεδρίου: «Σχολείο, Οικογένεια και Κοινότητα: Συνεργασία, Προκλήσεις, Δυσκολίες και Προοπτικές»

Τόμ. 1, Αρ. 1 (2024)

Πρακτικά 2ου Πανελληνίου Συνεδρίου: «Σχολείο, Οικογένεια και Κοινότητα: Συνεργασία, Προκλήσεις, Δυσκολίες και Προοπτικές»

2^ο Πανελλήνιο Επιστημονικό Συνέδριο

“Σχολείο, Οικογένεια και Κοινότητα:
Συνεργασία, Προκλήσεις,
Δυσκολίες και Προοπτικές”

Πρακτικά Συνεδρίου

29-30 Νοεμβρίου 2024
Κέντρο Διάδοσης Ερευνητικών Αποτελεσμάτων
του Αριστοτελείου Πανεπιστημίου Θεσσαλονίκης

Διοργάνωση

Διεύθυνση Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης
Ανατολικής Θεσσαλονίκης

Υπό την αιγίδα
Περιφέρεια Κεντρικής Μακεδονίας

Σε συνεργασία με

Τμήμα Φιλοσοφίας και Παιδαγωγικής
Τμήμα Ψυχολογίας, Π.Τ.Δ.Ε., Τ.Ε.Φ.Α.Α.
Εργαστήριο Ψυχολογίας και Εκπαίδευσης
του Παιδιού - ΨΥΧΗ (Τ.Ε.Π.Α.Ε.)
Περιφερειακή Δίση Α/θμιας & Β/θμιας
Εκπαίδευσης Κεντρικής Μακεδονίας



ISBN: 978-618-82743-3-4

Ο εκπαιδευτικός των Τμημάτων Ελληνικής
Γλώσσας του εξωτερικού μπροστά στη
διαπολιτισμική πρόκληση

Θανάσης Διαλεκτόπουλος

doi: [10.12681/pansynschool.7482](https://doi.org/10.12681/pansynschool.7482)

Ο εκπαιδευτικός των Τμημάτων Ελληνικής Γλώσσας του εξωτερικού μπροστά στη διαπολιτισμική πρόκληση

Θανάσης Διαλεκτόπουλος

*π. Συντονιστής Α΄/θμιας & Β΄/θμιας Εκπαίδευσης Ελληνοπαίδων
Εξωτερικού στην ελληνική Πρεσβεία Βρυξελλών
dialektopoulos@live.nl*

Περίληψη

Στο πλαίσιο εφαρμογής της ελληνόγλωσσης εκπαίδευσης στο εξωτερικό οι Έλληνες εκπαιδευτικοί καλούνται να γίνουν ενσυνείδητοι εκφραστές μιας εκπαιδευτικής διαδικασίας με διαπολιτισμικές διαστάσεις, συμβάλλοντας στην κοινωνικοποίηση των μαθητών τους και στη διαμόρφωση της εθνοπολιτισμικής τους ταυτότητας. Στο παρόν άρθρο καταθέτουμε εκπαιδευτικές προτάσεις που πιστεύουμε θα βοηθήσουν τους Έλληνες εκπαιδευτικούς των Τμημάτων Ελληνικής Γλώσσας να γίνουν ενσυνείδητοι εκφραστές μιας εκπαιδευτικής διαδικασίας με διαπολιτισμικές διαστάσεις, συμβάλλοντας στη γλωσσική και πολιτισμική καλλιέργεια των μαθητών τους και στη διαμόρφωση της εθνοπολιτισμικής τους ταυτότητας. Για να μπορέσει να συμβεί αυτό είναι απαραίτητο να υπάρχουν ανοιχτά αναλυτικά προγράμματα που επιτρέπουν στους εκπαιδευτικούς να δρουν αυτόβουλα με μεγαλύτερα περιθώρια ευελιξίας, προσαρμόζοντας τα περιεχόμενα και τις μεθόδους διδασκαλίας στις ιδιαίτερες ανάγκες και τις εμπειρίες των μαθητών τους. Μπορεί το έργο τους να απομακρύνεται από την καθαρά τεχνοκρατική εφαρμογή, συμβάλλει όμως στην επίτευξη ενός ευρύτερου πλέγματος διδακτικών στόχων, με σεβασμό στην προσωπικότητα, τα ενδιαφέροντα και τις ανάγκες των παιδιών που κοινωνικοποιούνται κάτω από διαφορετικές συνθήκες από ό,τι τα παιδιά στην Ελλάδα. Τα διδακτικά υλικά που προωθούνταν πριν από δύο δεκαετίες από το εθνικό κέντρο στα ελληνικά σχολεία του εξωτερικού στόχευαν κυρίως στην καλλιέργεια μιας κοινής ιδεολογίας στους απανταχού Έλληνες, η οποία θα λειτουργούσε ως συνδεδετικός ιστός στη μεταξύ τους σχέση και θα διασφάλιζε μια ελάχιστη εθνική συνοχή. Πλέον τα εθνικά προσανατολισμένα εκπαιδευτικά υλικά κρίνονται αναχρονιστικά και ασυμβίβαστα με τη γενικότερη πλουραλιστική φιλοσοφία στα συστήματα των χωρών όπου ζουν Έλληνες. Απαιτούνται διαπολιτισμικά προσανατολισμένα διδακτικά υλικά που βοηθούν τους μαθητές να ερμηνεύουν τα γεγονότα μέσα από διαφορετικές οπτικές ως ισότιμα μέλη μιας δημοκρατικής κοινωνίας με ίσες ευκαιρίες. Κοινή διαπίστωση αποτελεί η ανάγκη για συνεχή και σχεδιασμένη επιμόρφωση των αποσπασμένων εκπαιδευτικών ώστε να αντιλαμβάνονται τις πραγματικές συνθήκες κοινωνικοποίησης των μαθητών τους και να έχουν τη δυνατότητα αυτόβουλης δράσης με σεβασμό στις μαθητικές ιδιαιτερότητες στο πλαίσιο πάντα μιας διαπολιτισμικής και διαφοροποιημένης προσέγγισης.

Λέξεις κλειδιά: Ελληνόγλωσση εκπαίδευση στο εξωτερικό, Τ.Ε.Γ στο εξωτερικό, διαπολιτισμική πρόκληση, Έλληνες εκπαιδευτικοί στο εξωτερικό.

1. Εισαγωγή

Στο πλαίσιο εφαρμογής της ελληνόγλωσσης εκπαίδευσης στο εξωτερικό οι Έλληνες εκπαιδευτικοί καλούνται να γίνουν ενσυνείδητοι εκφραστές μιας εκπαιδευτικής διαδικασίας με διαπολιτισμικές διαστάσεις, συμβάλλοντας στην κοινωνικοποίηση των μαθητών τους και στη διαμόρφωση της πολιτισμικής τους ταυτότητας (ως πολιτισμικοί διαμεσολαβητές / cultural mediators). Οφείλουν να προσεγγίζουν την πολιτισμική ποικιλομορφία με γνώμονα την εκτίμηση και αποδοχή της διαφορετικότητας από την πλευρά των μαθητών, όχι μόνο περιγραφικά, αλλά μέσα από τη συμπερίληψη θεμάτων που αφορούν τις πολιτισμικές ιδιαιτερότητες, τα θρησκευτικά πιστεύω, τα ήθη και έθιμα, τις παραδόσεις των διαφόρων κοινωνικών ομάδων. Η προσέγγιση της κοινωνικής αναδόμησης θα πρέπει να γίνεται μέσα από τη μελέτη θεμάτων που αφορούν την ανισότητα και να στοχεύει στη συστηματική προετοιμασία των μαθητών, ώστε να αναλάβουν δράση για κοινωνική δικαιοσύνη και ισότητα ευκαιριών.

Η έννοια που θα πρέπει να διακατέχει τη το “ελληνικό σχολείο” του εξωτερικού είναι αυτή του παιδοκεντρισμού, δηλαδή της ανταπόκρισης στους προβληματισμούς, τις ανάγκες και τα ενδιαφέροντα των μαθητών στην πολυπολιτισμική κοινωνία της χώρας διαμονής τους. Οι εκπαιδευτικοί οφείλουν για πρακτικούς λόγους να αφουγκράζονται τους μαθητές και να ακούν το λόγο τους που θα φωτίσει να δουν τον τρόπο θέασης των πραγμάτων και να κατανοήσουν τις επιθυμίες τους και τα ενδιαφέροντά τους. Να προβληματίζονται και να θέτουν κάθε εκπαιδευτική δραστηριότητα υπό το πρίσμα της διαπολιτισμικής θεώρησης. Τις ανησυχίες και τις διαπιστώσεις τους δύνανται να θέτουν σε κριτικό διάλογο με τα μέλη του ευρύτερου κοινωνικού περιβάλλοντος της εθνοτικής ομάδας: γονείς, μαθητές, συναδέλφους, φορείς της ελληνόγλωσσης εκπαίδευσης. Αυτή η αντίληψη αποδεσμεύει τους εκπαιδευτικούς από μια καταπιεστική εξάρτηση από το αναλυτικό πρόγραμμα. Έχουν ανάγκη να υπερβούν τις όποιες δεσμεύσεις και να διαμορφώσουν τη διδακτική τους παρέμβαση με μια σειρά πρωτοβουλιών και διαπολιτισμικής θέασης των πραγμάτων.

2. Εφαρμογή της ελληνόγλωσσης εκπαίδευσης

2.1. Ανοιχτά αναλυτικά προγράμματα

Το γεγονός ότι τα ανοιχτά αναλυτικά προγράμματα επιτρέπουν στους εκπαιδευτικούς να δράσουν αυτόβουλα συμμετέχοντας σε μια πρακτική πολυμορφία, προσφέρουν μεγαλύτερα περιθώρια ευελιξίας για να προσαρμόσουν τα περιεχόμενα και τις μεθόδους διδασκαλίας τους στις ιδιαίτερες ανάγκες και τις εμπειρίες των μαθητών, τα καθιστά καταλληλότερα στην ανάπτυξη διαπολιτισμικών διαστάσεων μεταξύ των μαθητών ελληνικής καταγωγής στο εξωτερικό.

Τα ανοιχτά αναλυτικά προγράμματα, κατά βάση αποκεντρικά, οριοθετούν τη γενική κατεύθυνση και το πεδίο δράσης του εκπαιδευτικού στη διδακτική διαδικασία. Ο εκπαιδευτικός έχει την παιδαγωγική αυτονομία και την ελευθερία να αναθεωρεί ή να ερμηνεύει με το δικό του τρόπο τα διδακτικά υλικά, να επιλέγει τα περιεχόμενα, τις μεθόδους διδασκαλίας και τους τρόπους αξιολόγησης. Είναι περισσότερο ευέλικτα, μαθητοκεντρικά, δημιουργικά και ευχάριστα για τους μαθητές οι οποίοι παρακολουθούν το “ελληνικό σχολείο” κατά τον ελεύθερο χρόνο τους με συσσωρευμένη την κόπωση από το “κανονικό” σχολείο της χώρας διαμονής.

Με βάση το ανοιχτό αναλυτικό πρόγραμμα ο εκπαιδευτικός μπορεί να δίνει μεγαλύτερη έμφαση στον τρόπο πρόσκτησης της γνώσης (να μάθει ο μαθητής τον τρόπο να μαθαίνει) και όχι το αποτέλεσμα. Παρέχονται έτσι μεγαλύτερα περιθώρια στη διαπραγμάτευση βιωματικών καταστάσεων. Η βιωματική-επικοινωνιακή διδασκαλία εστιάζει στα βιώματα των μαθητών που πηγάζουν από την παροικία, την χώρα διαμονής και τη χώρα προέλευσης και τους ενθαρρύνει στην ανάπτυξη επικοινωνιακών σχέσεων και ανάπτυξη πρωτοβουλιών.

Η ανοιχτή προοπτική ενός αναλυτικού προγράμματος σημαίνει «διαφοροποιημένη επίτευξη των στόχων μάθησης από τους μαθητές, με άλλα λόγια τη δυνατότητα μαθητές με διαφορετικές προϋποθέσεις μάθησης και διαφορετικές ικανότητες να αποκτούν μέσα από κοινές εμπειρίες διδασκαλίας διαφορετικές εμπειρίες μάθησης» (Hellmich 1975, όπως παρατίθεται από τους Βρεττός & Καψάλη 1997). Εδώ βρίσκουν εφαρμογή οι απόψεις του Δομισμού που κάνουν λόγο για στήριξη στην ιδιαιτερότητα του κάθε παιδιού, για νοητικές συγκρούσεις και εξατομικευμένες προσεγγίσεις (Τσινόρεμα, 1989).

Ο εκπαιδευτικός κάνοντας εύστοχη χρήση του μεθοδολογικού του ρεπερτορίου και στηριζόμενος συχνά σε δικές του πρωτοβουλίες προσδίδει στο ρόλο του μια περισσότερο δημιουργική διάσταση. Η αντίληψη αυτή του δίνει το δικαίωμα για αυτόνομη δράση και αναστοχασμό, απαλλάσσοντάς τον από την ιδιότητα του απλού μεταφορέα “αλλότριων προτάσεων”. Από απλός εφαρμοστής γίνεται ευρηματικός σχεδιαστής καθώς επιχειρεί να συνειδητοποιήσει την ιστορική, κοινωνική και ηθική πραγματικότητα της δράσης του, ώστε να διαμορφώσει ανάλογα την παρέμβασή του.

2.2. Διδακτικά υλικά στα Τμήματα Ελληνικής Γλώσσας

Καθοριστικό ρόλο στη μορφωτική διαδικασία στα Τμήματα Ελληνικής Γλώσσας του εξωτερικού διαδραματίζουν τα σχολικά εγχειρίδια αφού εκφράζουν τη φιλοσοφία που διέπει τη λειτουργία της κοινωνίας. Κατ' επέκταση αποτελούν λειτουργικό όργανο του σχολείου γιατί με αφετηρία το περιεχόμενό τους μεταδίδουν και καλλιεργούν στους μαθητές στάσεις και διαθέσεις (Flouris, 1997).

Το ζητούμενο είναι μέσα από τα διδακτικά υλικά των Τμημάτων Ελληνικής Γλώσσας οι Έλληνες μαθητές να εστιάζουν στην εξεύρεση των πολιτισμικών ομοιοτήτων, να αναπτύσσουν την κριτική τους σκέψη και την ικανότητά να συνεργάζονται αποτελεσματικά με συμμαθητές του κυρίαρχου πολιτισμικού συστήματος. Ένα διαπολιτισμικά

προσανατολισμένο διδακτικό υλικό βοηθά τους μαθητές να ερμηνεύουν τα γεγονότα μέσα από διαφορετικές οπτικές. Τους ενθαρρύνει να ευαισθητοποιηθούν, να αναγνωρίσουν και να κατανοήσουν τις αξίες και εμπειρίες που ενυπάρχουν στην εθνοπολιτισμική κληρονομιά άλλων λαών στη χώρα διαμονής μέσα από τη συστηματική και ισόρροπη προβολή διαφορετικών απόψεων. Επίσης προσπαθεί να παρουσιάσει περισσότερες από μια διαστάσεις ενός πολιτισμικού φαινομένου ή ιστορικού γεγονότος χωρίς να δίνει έμφαση μόνο στην αναγνώριση της πολιτισμικής διαφορετικότητας, αλλά προωθεί στην πράξη την ισότητα των ευκαιριών για όλους τους μαθητές ανεξαρτήτου καταγωγής στην πολυπολιτισμική κοινωνία της χώρας διαμονής τους.

Το διδακτικό υλικό που χρησιμοποιούσαν οι Έλληνες εκπαιδευτικοί των πρώην Τμημάτων Μητρικής Γλώσσας μέχρι σχεδόν τα μέσα της δεκαετίας του 1990 ήταν τα βιβλία του Οργανισμού, εκπονημένα για τους μαθητές της Ελλάδας με καθαρά μονοπολιτισμικούς προσανατολισμούς. Είχαν έντονο ιδεολογικό ρόλο καθώς η “εθνική αφήγηση” που παρήγαν επικεντρωνόταν άμεσα στην έννοια της συνέχειας και της ομοιογένειας και ευνοούσε την ιδέα της μοναδικότητας του έθνους (Αβδελά 1997, 1998). Το διδακτικό αυτό υλικό που προωθούνταν από το εθνικό κέντρο στόχευε «κατά κύριο λόγο στην καλλιέργεια μιας κοινής ιδεολογίας στους απανταχού Έλληνες, η οποία θα λειτουργούσε ως συνδετικός ιστός στη μεταξύ τους σχέση και θα διασφάλιζε μια ελάχιστη εθνική συνοχή» (Δαμανάκης, 2007). Γράφει ο Φλουρής (1999) σχετικά: «Ο στενός έλεγχος που ασκείται, μέσα στα πλαίσια του έθνους-κράτους, στο περιεχόμενο των σχολικών εγχειριδίων, διασφαλίζει την προβολή του έθνους και τη δημιουργία της εθνικής ταυτότητας. Έτσι, οι εθνικές ιστορίες μιλούν για “εμάς”, για τους “δικούς μας” τρόπους ζωής και για το “δικό μας” πολιτισμό. Υιοθετούνται στερεοτυπικοί χαρακτηρισμοί προκειμένου να καταστήσουν λειτουργικό το μύθο της μοναδικότητας, της κοινής μοίρας και του κοινού πολιτισμού του εθνικού κράτους, ως μια πολύτιμη γενετική κληρονομιά, την οποία οφείλει να μεταδώσει στις νεότερες γενιές αμόλυντη και εξίσου δυνατή».

Με τις ραγδαίες πολιτικές και κοινωνικές εξελίξεις στην Ευρώπη και τις μετακινήσεις πληθυσμιακών ομάδων στις οικονομικά αναπτυγμένες χώρες η μονομέρεια των διδακτικών υλικών ήταν ασυμβίβαστη με τη γενικότερη πλουραλιστική φιλοσοφία στα εκπαιδευτικά συστήματα των χωρών που δέχτηκαν μεταναστευτικές ομάδες. Για τους Έλληνες μαθητές εκτός συνόρων Ελλάδας η μονοπολιτισμική εκπαίδευση, εθνικά προσανατολισμένη, αποδεικνυόταν όχι μόνο αναχρονιστικός αλλά και δυσλειτουργικός παράγοντας. Υπήρχε μια αναντιστοιχία μεταξύ των κοινωνικών απαιτήσεων της χώρας διαμονής και της παρεχόμενης ελληνόγλωσσης εκπαίδευσης. Η πολυπολιτισμικότητα που χαρακτήριζε τις ευρωπαϊκές κοινωνίες προσέκρουε στην αντίληψη για εθνική, γλωσσική και πολιτισμική ομοιογένεια που διακήρυσσαν τα εγχειρίδια του Οργανισμού. Το αποτέλεσμα ήταν το “ελληνικό σχολείο” στο εξωτερικό να παύει να είναι ελκυστικό για τους μαθητές δεύτερης ή τρίτης γενιάς (μερικοί από τους οποίους ελάχιστες φορές είχαν επισκεφτεί την Ελλάδα), αφού δεν μπορούσαν γλωσσικά και πολιτισμικά να καταλάβουν το περιεχόμενο των βιβλίων. Τα προβλήματα που δημιουργούνταν είχαν αρνητικό αντίκτυπο όχι μόνο στην εκπαιδευτική διαδικασία αλλά στην ψυχοσύνθεση των παιδιών.

2.3. Διαπολιτισμική πρόκληση στα Τμήματα Ελληνικής Γλώσσας

Η διαπολιτισμικά προσανατολισμένη διδασκαλία αποτελεί πλέον καθήκον των εκπαιδευτικών των Τμημάτων Ελληνικής Γλώσσας καθώς επίσης και της διαδικασίας που ο Banks (2004) αποκαλεί “πολλαπλό εκπολιτισμό” (multiple acculturation) με τη συμμετοχή των μαθητών, των γονέων και της ευρύτερης κοινότητας. Η διαπολιτισμική διδασκαλία αποτελεί μόνο μια πλευρά της συνολικής διαδικασίας που χρειάζεται να υιοθετηθεί ως μέρος της σχολικής στρατηγικής για την εφαρμογή της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης. Απαιτείται μια συνεχής διαδικασία αξιολόγησης της εκπαιδευτικής πρακτικής, η οποία συχνά ολισθαίνει σε μονοδιάστατες προσεγγίσεις και αυτές πρέπει να αντιμετωπίζονται με την λήψη υποστηρικτικών μέτρων και μηχανισμών.

Οι διδακτικές προσεγγίσεις οφείλουν να δίνουν έμφαση στο γεγονός ότι τα άτομα και οι ομάδες μιας δημοκρατικής κοινωνίας έχουν το νόμιμο δικαίωμα να διαφοροποιούνται μεταξύ τους. Η ύπαρξη των όποιων διαφορών στις πολυπολιτισμικές κοινωνίες του εξωτερικού δεν πρέπει να εκλαμβάνεται ως μειονέκτημα ή πλεονέκτημα ούτε να δηλώνει προκαταλήψεις. Θα πρέπει να υπάρχει ευαισθητοποίηση στα ανθρώπινα δικαιώματα, την αξιοπρέπεια όλων των ατόμων και την ανάγκη για ανεκτικότητα σε μια δημοκρατική κοινωνία όπου οι συγκρούσεις επιλύονται μέσα από τον ενεργό διάλογο.

Στα Τμήματα Ελληνικής Γλώσσας ενδείκνυται να χρησιμοποιείται η βιωματική μάθηση και να ενθαρρύνονται διαφορετικοί τρόποι μάθησης και διδασκαλίας έτσι ώστε να αξιοποιούνται οι εμπειρίες και οι δυνατότητες των μαθητών. Η ανάπτυξη διαθεματικών και παιδοκεντρικών δραστηριοτήτων με θέματα που προτείνουν τα ίδια τα παιδιά μπορεί να επηρεάσει θετικά την αξιολόγηση των αποτελεσμάτων της μάθησης. Η μέθοδος Project ή Βιωματική-Επικοινωνιακή διδασκαλία λαμβάνοντας υπόψη τα βιώματα και τις εμπειρίες των Ελλήνων μαθητών, ενεργοποιεί το ενδιαφέρον τους και προωθεί την επικοινωνία με τους πολιτισμικά “άλλους” (Χρυσάφιδης, 2002· Μασσαγγούρας 2003).

Είναι γεγονός ότι η κατανόηση των εθνοπολιτισμικών χαρακτηριστικών της κοινωνικής ομάδας στην οποία ανήκουν οι μαθητές ελληνικής καταγωγής οδηγεί στην ανάπτυξη αυτογνωσίας, αυτοπεποίθησης και ως ένα βαθμό υπερηφάνειας, στοιχεία ιδιαίτερα σημαντικά για την ομαλή ανάπτυξη της ταυτότητάς τους. Τα στοιχεία αυτά δεν θα πρέπει να βρίσκονται σε αντιπαράθεση με το σεβασμό προς άλλους ανθρώπους οι οποίοι ταυτίζονται με κάποια άλλη κοινωνική ομάδα. Τα διαπολιτισμικά προσανατολισμένα διδακτικά υλικά υπερβαίνουν τις αρνητικές συνέπειες και τους περιορισμούς των μονοπολιτισμικών και εθνοκεντρικών λογικών της διαχείρισης της πολυπολιτισμικότητας και εφαρμόζουν την αρχή της ίσης αποδοχής για όλους.

Στα Τμήματα Ελληνικής Γλώσσας η διδασκαλία οφείλει να εναρμονίζεται με το αναλυτικό πρόγραμμα του “κανονικού” (ξένου) ημερήσιου σχολείου των μαθητών. Αυτό θα πρέπει να διακατέχεται από τις αρχές της διαπολιτισμικής θεωρίας και να ενθαρρύνει τους γηγενείς μαθητές να αποδεχτούν την εθνοπολιτισμική κληρονομιά των συμμαθητών τους και να αποβάλλουν τις όποιες στερεοτυπικές αντιλήψεις τους. Τα αναλυτικά προγράμματα της κυρίαρχης ομάδας θα πρέπει να δίνουν έμφαση στον πλουραλισμό, το σεβασμό της διαφορετικότητας ιδεών, αξιών και συμπεριφορών, τη δημιουργικότητα, τα ανθρώπινα

δικαιώματα και την ανάπτυξη κοινών αξιών. Οι μέθοδοι διδασκαλίας οφείλουν να λαμβάνουν υπόψη τις ψυχολογικές και κοινωνικές ανάγκες των αλλοεθνών μαθητών, τον τρόπο με τον οποίο προσλαμβάνουν τις έννοιες, το γλωσσικό και πολιτισμικό τους υπόβαθρο. Τα περιεχόμενα διδασκαλίας τους θα πρέπει να περιλαμβάνουν γεγονότα και αντιλήψεις ανθρώπων με διαφορετικό εθνικό, γλωσσικό, πολιτισμικό, κοινωνικό και θρησκευτικό υπόβαθρο, επισημαίνοντας τη συνεισφορά τους.

3. Προτάσεις για μια διαπολιτισμικά προσανατολισμένη διδασκαλία

Για τους Έλληνες μαθητές του εξωτερικού, οι οποίοι ζουν και κοινωνικοποιούνται κάτω από ιδιαίτερες διπολιτισμικές-διγλωσσικές ή πολυπολιτισμικές-πολυγλωσσικές συνθήκες, τα διδακτικά υλικά που χρησιμοποιούνται στα Τμήματα Ελληνικής Γλώσσας οφείλουν να ανταποκρίνονται στις σύγχρονες παιδαγωγικές, διδακτικές και ψυχολογικές αντιλήψεις, χωρίς ιδεολογικές προκαταλήψεις. Για να το πετύχουν αυτό πρέπει να πληρούν κάποιες προϋποθέσεις όσον αφορά τα μαθησιακά, διδακτικά, αισθητικά (γλωσσικά-πολιτισμικά) και κοινωνικά χαρακτηριστικά (Φλουρής, 1999). Συγκεκριμένα, θα πρέπει να πληρούν την αρχή της προσπελασιμότητας, να διακρίνονται για τη συνάφεια, τη συνέχεια-συνοχή, τη συνέπεια, την πληρότητα, τη συντομία, την επανατροφοδότηση και τη συνεκτικότητά τους. Εξίσου σημαντικά μαθησιακά χαρακτηριστικά που οφείλουν να λαμβάνουν υπόψη τους τα διδακτικά υλικά είναι η εξοικείωση του μαθητή με το γνωστικό αντικείμενο, το στυλ μάθησης καθώς και η ενεργός ή παθητική συμμετοχή του στη μαθησιακή διαδικασία.

Γενικός κανόνας μιας διαπολιτισμικά προσανατολισμένης διδασκαλίας είναι ότι η ποικιλομορφία που χαρακτηρίζει την κοινωνία θα πρέπει να συνεπάγεται και την ποικιλομορφία μεθόδων και στρατηγικών διδασκαλίας, τη διαφοροποίηση της εργασίας στην τάξη και την εξατομίκευση. Οι «στρατηγικές μάθησης αφορούν στο πώς οι μαθητές προσλαμβάνουν και επεξεργάζονται τις πληροφορίες, δηλαδή πώς σκέφτονται, πώς μαθαίνουν, πώς θυμούνται αλλά και πώς κινητοποιούν τον εαυτό τους» (Κεσίδου, 2008). Είναι βασικό οι εκπαιδευτικοί να μπορούν να αναγνωρίζουν τους τρόπους μάθησης των μαθητών τους και να προσαρμόζουν τη διδασκαλία τους αντίστοιχα ακολουθώντας κατάλληλες στρατηγικές ή ακόμα να τολμούν να δοκιμάζουν διαφορετικές προσεγγίσεις μάθησης (Irvine & Armento, 2001).

Η διαπολιτισμική διδακτική συνδέεται στενά με την εσωτερική διαφοροποίηση της διδασκαλίας, τις ατομικές, συνεργατικές και ομαδοκεντρικές μεθόδους, τα σχέδια εργασίας, τα παιχνίδια, δηλαδή την εφαρμογή ευέλικτων παιδοκεντρικών μεθόδων που αποδίδουν ενεργητικό ρόλο στους μαθητές (Νικολάου, 2005). Οι μαθητοκεντρικές μέθοδοι διδασκαλίας με τη μορφή συστηματικά οργανωμένων σχεδίων εργασίας ευνοούν ιδιαίτερα την επικοινωνία μεταξύ των Ελλήνων μαθητών στο εξωτερικό (Ματσαγγούρας, 2003). Για παράδειγμα, η μέθοδος Project ή Βιωματική-Επικοινωνιακή διδασκαλία έχει ως αφετηρία τον ενεργό προβληματισμό των μαθητών. Το μάθημα οργανώνεται και σχεδιάζεται με τη συμμετοχή όλων των μελών της διδακτικής ομάδας με στόχο την πραγματοποίηση μιας εργασίας και την απάντηση στους προβληματισμούς που τέθηκαν. Η μέθοδος project καλύπτει αφενός την ανάγκη των μαθητών για προσωπική διερεύνηση και αφετέρου

συντελεί στην ανάπτυξη επικοινωνιακών σχέσεων. Τα βιώματα και οι εμπειρίες των παιδιών στην Ελλάδα και στη χώρα διαμονής βρίσκονται στο επίκεντρο της μαθησιακής διαδικασίας. Η γνώση δεν αποτελεί πια αυτοσκοπό, αλλά συντελεί στην αναζήτηση και τον προβληματισμό όλων των μαθητών-μελών της ομάδας.

Βασική πηγή για συνεννόηση και αλληλοκατανόηση των μαθητών μέσα και έξω από το σχολείο, στην παροικία ή στην κυρίαρχη κοινωνία, αποτελεί η δραματοποίηση και το παιχνίδι ρόλων. Πρόκειται για δύο μορφές διδασκαλίας που μπορούν να συμβάλλουν στην αλλαγή σκέψεων, στάσεων και συμπεριφορών των μαθητών. Όπως γράφουν οι Κανακίδου & Παπαγιάννη (1994), με τη δραματοποίηση και το παιχνίδι ρόλων «τα παιδιά γίνονται δημιουργικά και τους παραχωρείται ένας σημαντικός και σπουδαίος χώρος να αναπτύξουν τη φαντασία τους, να συνειδητοποιήσουν τη θέση τους στην ομάδα και κατ' επέκταση στην κοινωνία».

Μεθοδολογικά η διδασκαλία θα πρέπει να είναι οργανωμένη με βάση τις εσωτερικές φάσεις της μάθησης, ιδιαίτερα εκείνες που προκύπτουν από τη θεωρία της “επεξεργασίας των πληροφοριών” που εντάσσονται στην ευρύτερη “σχολή” της γνωστικής ψυχολογίας. Η επεξεργασία και η κωδικοποίηση των πληροφοριακών στοιχείων και γνώσεων θα πρέπει να ενσωματώνεται στην ήδη υπάρχουσα γνωστική δομή των μαθητών. Με βάση τις “διδασκτικές ενέργειες” του Gagné (1985), οι οποίες συμβάλλουν στη μεθόδευση της μαθησιακής διαδικασίας, ο δάσκαλος δύναται να «ενεργοποιήσει την προσοχή, τα κίνητρα και τα συναισθήματα των μαθητών, να τους εμπλέξει στη μαθησιακή διαδικασία, να διευκολύνει την κατανόηση και την επεξεργασία του κειμένου, τη σημασιολογική κωδικοποίηση, τη συγκράτηση των γνώσεων, την επανατροφοδότηση και τη μεταφορά των όσων μαθαίνονται σε άλλους τομείς, μέσα και έξω από το σχολείο» (Φλουρής, 1999). Οι μαθητές θα πρέπει να ενθαρρύνονται να συμμετέχουν σε ενεργό διάλογο - ακόμα και αν η δυσκολία χρήσης τους ελληνικού γλωσσικού κώδικα οδηγεί σε φαινόμενα γλωσσικής παρεμβολής - ώστε να αναπτύξουν τις μεταγνωστικές τους ικανότητες, μέσω των οποίων προωθείται και αναβαθμίζεται η σκέψη.

Η εισαγωγή της διαπολιτισμικότητας στο σχολικό πρόγραμμα των Τμημάτων Ελληνικής Γλώσσας μπορεί να αφορά είτε στη διαδικασία του κεντρικού σχεδιασμού, είτε στον εμπλουτισμό του προγράμματος με διαπολιτισμικά στοιχεία από τους εκπαιδευτικούς. Απαραίτητο κρίνεται να προηγείται μια διερεύνηση, ανάλυση και αξιολόγηση των αναγκών. Αυτό σημαίνει ανίχνευση των γνώσεων, των αντιλήψεων και των δεξιοτήτων που ήδη κατέχουν οι μαθητές, ώστε να εντοπιστούν εκείνες που θα πρέπει να γίνουν αντικείμενο μελέτης.

Μια επόμενη ενέργεια είναι να οριστούν οι στόχοι και τα προσδοκώμενα αποτελέσματα της διδασκαλίας και της μάθησης και ο τρόπος με τον οποίο θα μπορούσε πιθανόν να ελεγχθεί αν και κατά πόσο έχουν επιτευχθεί οι στόχοι. Η “αξιολόγηση” αυτή μπορεί να πραγματοποιηθεί α) με άτυπους τρόπους, όπως παρατήρηση των μαθητών ως προς το βαθμό συμμετοχής τους στο μάθημα, εκδήλωση στάσεων και συμπεριφορών μετά από αυτό, συνεργατικές αλληλεπιδράσεις, εθελοντική συμμετοχή, και β) με πιο τυπικούς τρόπους, όπως προφορικά και γραπτά τεστ, κοινωνιόγραμμα, συνεντεύξεις, ερωτηματολόγιο, ομάδες συζήτησης κλπ. (Hernández, 2001). Από όλα αυτά οι αλλαγές στις

στάσεις των μαθητών είναι αυτές που αξιολογούνται δυσκολότερα. Η έρευνα επισημαίνει ότι η αλλαγή στις στάσεις, ως στόχος της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης, είναι πράγματι εφικτή (Sanchez, 1998).

4. Διαπολιτισμική κατάρτιση των εκπαιδευτικών

Η ποιότητα της διαπολιτισμικής κατάρτισης, της επάρκειας και ετοιμότητας των εκπαιδευτικών που διδάσκουν στα Τμήματα Ελληνικής Γλώσσας του εξωτερικού αποτελεί ένα από τα κύρια ζητήματα. Διαπιστώνεται ότι η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών της ελληνόγλωσσης παιδείας στο εξωτερικό δεν ανταποκρίνεται στις ανάγκες που απαιτεί η αποστολή τους (Τάμης, 1995). Πρόκειται για εκπαιδευτικούς οι οποίοι, μετά από αίτησή τους και μέσα από μια διαδικασία εξετάσεων (ώστε να διαπιστωθεί η γλωσσική τους επάρκεια στην ξένη γλώσσα) αποσπώνται σε σχολεία (διαφόρων τύπων και βαθμίδων) του εξωτερικού. Είναι υπάλληλοι του ελληνικού Υπουργείου Παιδείας και λαμβάνουν ένα ειδικό επιμίσθιο για την κάλυψη των εξόδων διαμονής στους στο εξωτερικό.

Οι πιο συνήθεις πρακτικές κατάρτισης και επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών πριν την περίοδο της οικονομικής κρίσης στην Ελλάδα επικεντρώνονταν στη διεξαγωγή ολιγοήμερων σεμιναρίων υπό την αιγίδα του Υπουργείου. Τα τελευταία χρόνια ένας μεγάλος αριθμός εκπαιδευτικών, είτε δεν έχει λάβει καμιά μορφή επιμόρφωσης, είτε η επιμόρφωση που τυχόν έχουν λάβει είναι αποσπασματική, με αποτέλεσμα να δημιουργούνται επιφυλάξεις κατά πόσο είναι επαρκώς καταρτισμένοι για το έργο το οποίο καλούνται να επιτελέσουν. Αποδεικνύεται ακόμα πως σε πολλές περιπτώσεις οι αποσπασμένοι εκπαιδευτικοί έχουν υποτυπώδεις γνώσεις της γλώσσας της χώρας υποδοχής. Οι συνέπειες είναι ιδιαίτερα αρνητικές για τους ίδιους καθώς συναντούν πρακτικές δυσκολίες επικοινωνίας και αποπροσανατολίζονται στον περίγυρό τους. Η έλλειψη επαρκών γλωσσικών γνώσεων έχει επιπτώσεις και στο διδακτικό τους έργο καθώς αδυνατούν να εμβαθύνουν στην λειτουργία του εκπαιδευτικού συστήματος της χώρας διαμονής και στα αναλυτικά προγράμματα των μαθητών τους στο κανονικό σχολείο, με αποτέλεσμα να διδάσκονται συχνά οι Έλληνες μαθητές με αντίθετες διδακτικές μεθόδους και με διαφοροποιούμενες στοχοθεσίες. Έτσι, «αντί να προωθούνται οι μαθητές και να εμπλουτίζονται οι γνώσεις τους λόγω της διπλής ή παράλληλης διδασκαλίας, επιτυγχάνεται η κόπωση και ο αποπροσανατολισμός από τα διδακτικά περιεχόμενα» (Πετράκη, 1999).

Είναι επιτακτική ανάγκη η συνεχής και σχεδιασμένη επιμόρφωση των αποσπασμένων εκπαιδευτικών, ώστε να αντιλαμβάνονται τις πραγματικές συνθήκες κοινωνικοποίησης των μαθητών τους και να έχουν κατά περίπτωση τη δυνατότητα αυτόβουλης δράσης με σεβασμό στις μαθητικές ιδιαιτερότητες στο πλαίσιο πάντα μιας διαπολιτισμικής και διαφοροποιημένης προσέγγισης.

Οι εκπαιδευτικοί οφείλουν να πολεμούν τα στερεότυπα, τις προκαταλήψεις και τον εθνοκεντρισμό, να αντιλαμβάνονται και να αποδέχονται τις πολιτισμικές διαφορές. Να έχουν γλωσσική επάρκεια και ετοιμότητα στη διδασκαλία της Ελληνικής ως δεύτερης ή ξένης γλώσσας και να είναι εφοδιασμένοι με δεξιότητες για την καλύτερη προσέγγιση και κατανόηση άλλων πολιτισμικών συστημάτων προκειμένου να μεταδώσουν τη γνώση στους

μαθητές τους. Όπως τονίζει ο Πανταζής (2004), η επιτυχής εφαρμογή της διδασκαλίας με διαπολιτισμικές διαστάσεις εξαρτάται σε μεγάλο βαθμό «από την αρτιότητα του εκπαιδευτικού, την κοινωνική του δέσμευση και ικανότητα ενσυναίσθησης, την επικοινωνιακή ικανότητα, την κοινωνική του στάση, τα κοινωνικοπολιτισμικά και εθνικά βιώματά του, τις απόψεις του για κατανόηση του 'ξένου', την εκπαίδευση και επιμόρφωσή του».

Η εμπειρία της ελληνόγλωσσης εκπαίδευσης στο εξωτερικό έχει δείξει ότι οι πρακτικές κατάρτισης και επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών μέσω σεμιναρίων στην Ελλάδα πριν την απόσπασή τους, πέρα του ότι είναι πολυδάπανες, αποδεικνύονται και αναποτελεσματικές διότι δεν μπορούν να ανταποκριθούν στις ποσοτικές και ποιοτικές απαιτήσεις του συνόλου των αποσπασμένων εκπαιδευτικών. Η εκρηκτική ανάπτυξη των νέων τεχνολογιών πληροφορίας, των τηλεπικοινωνιών και τη διαδικτυακής τεχνολογίας την τελευταία δεκαετία έχουν αυξήσει το ενδιαφέρον για την εξερεύνηση των δυνατοτήτων που προσφέρει ο συνδυασμός τους για τη δημιουργία ανοικτών και ευέλικτων εξ αποστάσεως συστημάτων εκπαίδευσης και κατάρτισης (Makrakis et al., 1998· Τσαμασφύρος, 1998). Η ανοιχτή εξ αποστάσεως εκπαίδευση αποτελεί ένα ιδεώδες, μια φιλοσοφία και μια μέθοδο (Κόκκος & Λιοναράκης, 1998). Επιπλέον τα επιτεύγματα στον τομέα της τεχνολογίας της τηλεματικής προσφέρουν πλήθος δυνατοτήτων ώστε οι εκπαιδευόμενοι να μπορούν να συνδιαλέγονται με τους συναδέλφους τους στον ομογενειακό χώρο και το ελληνικό κέντρο για θέματα που τους ενδιαφέρουν.

5. Συμπεράσματα και προτάσεις

Για να μπορέσει η ελληνόγλωσση εκπαίδευση στο εξωτερικό να εκπληρώσει τους στόχους της ώστε ο μαθητής να συνειδητοποιήσει την καταγωγή του και με την απόκτηση κριτικής στάσης και διάθεσης απέναντι στην πολιτισμική πολλαπλότητα να έχει τη δυνατότητα δημιουργικής παρουσίας και ομαλής ένταξης στο κοινωνικό και πολιτιστικό του περιβάλλον είναι απαραίτητο να υπάρχουν ανοιχτά αναλυτικά προγράμματα που επιτρέπουν στους εκπαιδευτικούς να δράσουν αυτόβουλα συμμετέχοντας σε μια πρακτική πολυμορφία.

Η διαπολιτισμικά προσανατολισμένη διδασκαλία με τα κατάλληλα διδακτικά υλικά θα πρέπει να αποτελεί καθήκον των εκπαιδευτικών των Τμημάτων Ελληνικής Γλώσσας καθώς προωθεί την εθνοπολιτισμική διαφορετικότητα ώστε κάθε παιδί να αισθάνεται ότι αναγνωρίζεται και εκτιμάται για την καταγωγή του. Παράλληλα αναπτύσσει την κριτική σκέψη που θα βοηθήσει τα παιδιά να ζήσουν ως ισότιμα μέλη μιας δημοκρατικής κοινωνίας με ίσες ευκαιρίες σε όλους. Με τη βιωματική μάθηση καλλιεργεί σχέσεις αλληλεγγύης και κατανόησης της συνεισφοράς των ανθρώπων με διαφορετικά χαρακτηριστικά φυλής, εθνικότητας, πολιτισμού, γλώσσας, θρησκείας, φύλου ή φυσικών ικανοτήτων και έχει ως βασικά στοιχεία έννοιες όπως: πολιτισμικός πλουραλισμός, δια-ομαδική κατανόηση, διαπολιτισμική επικοινωνία και διανθρώπινες σχέσεις.

Η εισαγωγή της διαπολιτισμικότητας στο σχολικό πρόγραμμα των Τμημάτων Ελληνικής Γλώσσας μπορεί να αφορά είτε στη διαδικασία του κεντρικού σχεδιασμού, είτε στον εμπλουτισμό του προγράμματος με διαπολιτισμικά στοιχεία από τους εκπαιδευτικούς.

Για τα ελληνόπουλα που ζουν και αναπτύσσονται σε διγλωσσικά ή πολυγλωσσικά κοινωνικοπολιτιστικά περιβάλλοντα κρίνεται απαραίτητο να προηγηθεί μια διερεύνηση, ανάλυση και αξιολόγηση των αναγκών.

Κοινή διαπίστωση αποτελεί η ανάγκη για συνεχή και σχεδιασμένη επιμόρφωση των αποσπασμένων εκπαιδευτικών, ώστε να αντιλαμβάνονται τις πραγματικές συνθήκες κοινωνικοποίησης των μαθητών τους και να έχουν κατά περίπτωση τη δυνατότητα αυτόβουλης δράσης με σεβασμό στις μαθητικές ιδιαιτερότητες στο πλαίσιο πάντα μιας διαπολιτισμικής και διαφοροποιημένης προσέγγισης.

Οι εκπαιδευτικοί οφείλουν να αντιλαμβάνονται και να αποδέχονται τις πολιτισμικές διαφορές, να πολεμούν τα στερεότυπα, τις προκαταλήψεις και τον εθνοκεντρισμό. Να είναι εφοδιασμένοι με γνώσεις για τη διδασκαλία της Ελληνικής ως δεύτερης ή ξένης γλώσσας και δεξιότητες για την καλύτερη προσέγγιση και κατανόηση των άλλων πολιτισμών, προκειμένου να τις μεταδώσουν στους μαθητές τους.

Βιβλιογραφικές αναφορές

Ξενόγλωσσες

- Flouris, G. (1997). Global Dimensions in the Educational Legislation, Social Studies Curriculum and Textbooks of Greek Compulsory Education (Grades 1-9). *Mediterranean Journal of Educational Studies*, 2(2), 17-39.
- Gagné, R. (1985). *The Conditions of Learning and the Theory of Instruction* (4th ed.). New York: Holt, Rinehart, and Winston.
- Hernández, H. (2001). *Multicultural Education. A Teacher's Guide to Linking Context. Process and Content*. New Jersey: Merrill Prentice.
- Irvine, J. & Armento, B. (2001). *Culturally Responsive Teaching, Lesson planning for Elementary and Middle Grades*. Boston et al: Mc Graw Hill.
- Makrakis, V., Retalis, S., Koutoumanos, T. & Skordalakis, E. (1998). Evaluating the effectiveness of the NTUA's Web-based open learning system: A case study. *Journal of Universal Computer Science*. Διαθέσιμο στο: www.iicm.edu/jucs_4_3
- Sanchez, T. (1998). Multiculturalism: Practical Considerations for Curricular Change. In, Schultz, F. (ed.), *Annual Editions, Multicultural Education 97/98*. Connecticut: Guilford, Dushkin/Mc Graw Hill-Sluice Dock.

Ελληνόγλωσσες

- Αβδελά, Ε. (1997). Η συγκρότηση της εθνικής ταυτότητας στο ελληνικό σχολείο. “εμείς” και οι “άλλοι”. Στο, Α. Φραγκουδάκη & Θ. Δραγώνα (επιμ.). “Τι είναι η πατρίδα μας;” *Εθνοκεντρισμός στην εκπαίδευση*. Αθήνα: Αλεξάνδρεια, 27-45.
- Αβδελά, Ε. (1998) *Ιστορία και σχολείο*. Σειρά: Τετράδια 6. Αθήνα: Νήσος.
- Banks, J. (2004). *Εισαγωγή στην Πολυπολιτισμική Εκπαίδευση*. Τρίτη αμερικανική έκδοση, Ε. Κουτσουβάνου (επιμ.), μφρ. Νίκος Σταματάκης). Αθήνα: Εκδόσεις Παπαζήση.
- Βρεττός, Γ. & Καψάλης, Α. (1997). *Αναλυτικό Πρόγραμμα. Σχεδιασμός-αξιολόγηση-αναμόρφωση*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Δαμανάκης, Μ. (1997). *Η εκπαίδευση των παλιννοστώντων και αλλοδαπών μαθητών στην Ελλάδα. Διαπολιτισμική προσέγγιση*. Αθήνα: Gutenberg.
- Δαμανάκης, Μ. (2007α). Ταυτότητες και εκπαίδευση στη διασπορά. Αθήνα: Gutenberg.

- Κανακίδου, Ε. & Παπαγιάννη, Β. (1994). *Διαπολιτισμική Αγωγή*. 2η έκδοση. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Κεσίδου, Α. (2008). Διδακτικές προσεγγίσεις στο πολυπολιτισμικό σχολείο. Αρχές της Διαπολιτισμικής Διδακτικής. Στο, Ζ. Παπαναούμ (επιστ. υπευθ.) *Διδασκαλία και μάθηση στο πολυπολιτισμικό σχολείο. Διδακτικές προσεγγίσεις και εκπαιδευτικό υλικό. Πρακτικά ημερίδας 10- 11/12/2007*, Θεσσαλονίκη: Λιθογραφία, 11-27.
- Κόκκος, Α. & Λιοναράκης, Α. (1998). *Ανοιχτή και εξ Αποστάσεως Εκπαίδευσης: Σχέσεις Διδασκόντων και Διδασκομένων*. Τόμος Β'. Πάτρα: Ελληνικό Ανοιχτό Πανεπιστήμιο.
- Ματσαγγούρας, Η. (2003). *Η Διαθεματικότητα στη σχολική τάξη. Εννοιολογική Αναπλαισίωση και Σχέδια Εργασίας*, 2η έκδοση. Αθήνα: Εκδόσεις Γρηγόρη.
- Νικολάου, Γ. (2005). *Διαπολιτισμική Διδακτική: Το νέο περιβάλλον. Βασικές αρχές*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Πανταζής, Β. (2004). Πολυπολιτισμικό Curriculum - Πολυπολιτισμικός εκπαιδευτικός. Στο, Γ. Μπαγάκης (επιμ.). *Ο εκπαιδευτικός και το αναλυτικό πρόγραμμα*. Αθήνα: Μεταίχμιο, 264-274.
- Πετράκη, Κ. (1999). Διδακτικό προσωπικό. Στο, Μ. Δαμανάκης (επιμ.). *Παιδεία Ομογενών. Θεωρητικές και εμπειρικές προσεγγίσεις*. Ρέθυμνο: Ε.ΔΙΑ.Μ.ΜΕ, 251-258.
- Τάμης, Α.Μ. (1995). Συνοπτική εικόνα και προβλήματα της ελληνόγλωσσης εκπαίδευσης για τα παιδιά των ομογενών στην Αυστραλία. Στο, Κ.Π. Χάρης & Ν.Β. Πετρουλάκης (επιμ.), *Πρακτικά ΣΤ' Διεθνούς Παιδαγωγικού Συνεδρίου της Παιδαγωγικής Εταιρείας της Ελλάδος Ο Ελληνισμός της Διασποράς και η Ελληνική Παιδεία του*, Παιδαγωγική Σχολή Φλώρινας 29-31 Οκτωβρίου 1993. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Τσαμασφύρος, Γ. (επιμ.) (1998). *Τηλεκπαίδευση: Η Σημερινή Πραγματικότητα στην Ελλάδα. Πρακτικά επιστημονικής ημερίδας*. Ε.Μ.Π.
- Τσινόρεμα, Σ. (1989). *Παιδαγωγική - Ψυχολογική Εγκυκλοπαίδεια - Λεξικό (τομ. 3) Δομική θεωρία (στρουκτουραλισμός)*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Φλουρής, Γ. (1999). Αναλυτικά προγράμματα και διδακτικά υλικά. Στο, Μ. Δαμανάκης (επιμ.), *Παιδεία Ομογενών. Θεωρητικές και εμπειρικές προσεγγίσεις*. Ρέθυμνο: Ε.ΔΙΑ.Μ.ΜΕ, 133-158.
- Χρυσοφίδης, Κ. (2002) *Βιωματική - Επικοινωνιακή Διδασκαλία. Η Εισαγωγή της Μεθόδου Project στο Σχολείο*. Αθήνα: Gutenberg.