

Αφομοιωτικές και διαπολιτισμικές πρακτικές στην εκπαίδευση: Μία κριτική προσέγγιση της ελληνικής εκπαιδευτικής πραγματικότητας¹

Νίκος Σ. Αρβανίτης

Περίληψη

Στην εργασία αυτή επιχειρείται κριτική προσέγγιση της ελληνικής εκπαιδευτικής πραγματικότητας ως προς τον τρόπο αντιμετώπισης της πολιτισμικής ετερότητας του μαθητικού πληθυσμού. Ειδικότερα, διερευνώνται οι υιοθετούμενες εκπαιδευτικές πρακτικές μέσω μιας θεώρησης που διαπερνά όλο το εκπαιδευτικό σύστημα, από το επίπεδο των θεσμικών αποφάσεων έως το επίπεδο αλληλεπίδρασης εκπαιδευτικού και μαθητή/μαθητριών εντός της σχολικής τάξης. Οι ερευνώμενες πρακτικές οριοθετούνται στο άξονα αφομοίωσης – διαπολιτισμικότητας, με κριτήρια το είδος των εκπαιδευτικών δομών, την ενσωμάτωση γλώσσας & πολιτισμού στα Αναλυτικά Προγράμματα Σπουδών, τη συμμετοχή της κοινότητας, τον παιδαγωγικό προσανατολισμό και την ετοιμότητα των εκπαιδευτικών, καθώς και τον τρόπο αξιολόγησης των μαθητών. Ως συμπέρασμα προκύπτει πως, παρά τη διαπολιτισμική ρητορική του θεσμικού πλαισίου, το ελληνικό σχολείο παραμένει προσανατολισμένο στο μοντέλο της αφομοίωσης, ενώ οι λιγοστές διακηρύξεις και δυνατότητες που υπάρχουν προς την κατεύθυνση της διαπολιτισμικότητας δεν εφαρμόζονται επαρκώς, ή ακόμη κι όταν υλοποιούνται δεν αφορούν το σύνολο μαθητών/μαθητριών και σχολείων.

Λέξεις κλειδιά: Ετερότητα, διαπολιτισμικότητα, αφομοίωση, αλληλεπιδράσεις, διάκριση

¹ Το παρόν κείμενο αποτελεί σχεδιάσμα (draft only) σειράς εργασιών που εκπονήθηκαν στο πλαίσιο μεταπτυχιακών σπουδών στο ΕΑΠ για την ενότητα ΕΚΠ60.

Εισαγωγή

Η διαχείριση της πολιτισμικής ετερότητας στην ελληνική εκπαίδευση, εξετάζεται στο επίπεδο των μακρο/μικρο-αλληλεπιδράσεων μαθητών/μαθητριών και σχολείου και οριοθετείται στον άξονα αφομοίωσης – διαπολιτισμικότητας. Η απουσία συμμετρικής αλληλεπίδρασης καταδεικνύει τον αφομοιωτικό μονογλωσσικό και μονοπολιτισμικό προσανατολισμό του ελληνικού σχολείου. Το πρώτο μέρος της εργασίας αναφέρεται αδρομερώς στο αφομοιωτικό και στο διαπολιτισμικό μοντέλο διαχείρισης της ετερότητας. Στο δεύτερο παρουσιάζεται το θεσμικό πλαίσιο διαχείρισης της ετερότητας στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα και ακολούθως διερευνώνται οι σχολικές πρακτικές σε μακρο/μικρο-επίπεδο. Το τρίτο μέρος περιλαμβάνει τα συμπεράσματα.

1. Μοντέλα διαχείρισης πολιτισμικής ετερότητας στην εκπαίδευση

Από τα τέλη του '70, μεταναστευτικές ροές και παλιννόστηση (Markou, 1993), διαμόρφωσαν στην Ελλάδα συνθήκες «πολιτισμικής πολλαπλότητας» (Στεργίου, 2007, σ. 1092), που κλήθηκε να διαχειριστεί το εκπαιδευτικό σύστημα. Οι παιδαγωγικές διαστάσεις της ετερότητας σχηματοποιούνται σε διακριτά μοντέλα εκπαίδευσης (Γκότοβος, 2003, σσ. 55-79· Κεσίδου, 2008, σσ. 24-30· Μάρκου, 1995, σσ. 249-271), από τα οποία θα περιγράψουμε αδρομερώς το *αφομοιωτικό* και το *διαπολιτισμικό*, που οριοθετούν τον άξονα κριτικής προσέγγισης της ελληνικής εκπαιδευτικής πραγματικότητας.

1.1. Αφομοιωτικό

Προτάσσεται η *πολιτισμική ομογενοποίηση*, με επικράτηση του πολιτισμού της χώρας υποδοχής. Θεμελιώνεται στην αντίληψη περί *πολιτισμικού ελλείμματος* των ξένων μαθητών, άρα στην ανάγκη αντιστάθμισης προκειμένου να αποκτήσουν δεξιότητες αναγκαίες για την ισότιμη συμμετοχή τους στην κοινωνία υποδοχής (Γκόβαρης, 2007). Στο πλαίσιο αυτό, γλώσσα και πολιτισμός καταγωγής θεωρούνται εμπόδια, για αυτό εγκαταλείπονται χάριν της «συναινετικής παρουσίας» των ξένων στη ζωή και τον πολιτισμό της χώρας εγκατάστασης (Cummins, 2003, σ. 211· Παλαιολόγου & Ευαγγέλου, 2003, σ. 87).

1.2. Διαπολιτισμικό

Ο διαφορετικός πολιτισμός γίνεται αποδεκτός, λογιζόμενος ως ισότιμη διαφορά και παράγοντας εμπλουτισμού στην κοινωνία και την εκπαίδευση (Maniatis, 2012, p. 157). Μέσω *συμμετρικής αλληλεπίδρασης* των πολιτισμών (Γκόβαρης, 2007), επιτυγ-

χάνεται η διαπολιτισμική επικοινωνία και αναζητούνται εναλλακτικές μορφές κοινωνικής συνύπαρξης, εντός της *μικτής σχολικής τάξης* προς όφελος όλων των μαθητών/μαθητριών (Κεσίδου, 2008β, σ. 14). Στο πλαίσιο αυτό αξιοποιείται το μορφωτικό κεφάλαιο των ξένων μαθητών/μαθητριών, προωθείται η δίγλωσση εκπαίδευση και υποστηρίζεται η ελεύθερη διαμόρφωση της ταυτότητάς τους (Στεργίου, 2007, σ. 1096), σε μια διαδικασία που αντιμετωπίζει το σχολείο ως κοινωνικό σύστημα και διαπερνά το σύνολο των σχολικών πρακτικών.

2. Η διαχείριση της πολιτισμικής ετερότητας στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα

2.1. Θεσμικό πλαίσιο

Η εκπαίδευση ατόμων με πολιτισμικές ιδιαιτερότητες περιοδολογείται ως ακολούθως (Νικολάου, 2008, σ. 39):

- i. Δεκαετία του '70: Εκπαίδευση αλλοδαπών-παλιννοστούντων με «προνοιακό και φιλανθρωπικό» χαρακτήρα.
- ii. 1980-1996: Ίδρυση Τάξεων Υποδοχής (Τ.Υ.), Φροντιστηριακών Τμημάτων (Φ.Τ.) και Σχολείων Παλιννοστούντων.
- iii. 1996 – σήμερα: Θέσπιση ειδικού πλαισίου (Ν.2413/1996), ίδρυση διοικητικών² και επιστημονικών³ δομών, υλοποίηση στοχευμένων εκπαιδευτικών προγραμμάτων.⁴

Σχηματικά, και με όριο το Ν.2413/1996 η διαχείριση της ετερότητας αρχικά υιοθετούσε μια εθνοκεντρική, κανονιστική προσέγγιση, ενώ ακολούθως αποδέχτηκε τη «λανθάνουσα πολιτισμική σχετικότητα», η οποία νομιμοποιώντας την «πολιτισμική ποικιλία» επέτρεψε την ίδρυση ξεχωριστών Σχολείων Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης (Damanakis, 2005, p. 83).

Η κατάσταση, και μετά την ψήφιση του πλέον πρόσφατου σχετικού νομοθετήματος (Ν.4415/2016), παραμένει εν πολλοίς ίδια. Περιορισμένες αλλαγές αφορούν την απόπειρα προσέγγισης της πολιτισμικής ετερότητας μέσω του Διαθεματικού Ενιαίου Πλαισίου Προγραμμάτων Σπουδών,⁵ και των Αναλυτικών Προγραμμάτων Σπουδών (Α.Π.Σ.) των μαθημάτων, όπου η διαπολιτισμικότητα υπεισέρχεται ως περι-

² Ειδική Γραμματεία Παιδείας Ομογενών και Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης.

³ Ινστιτούτο Παιδείας Ομογενών και Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης.

⁴ Εκπαίδευση Ελληνοπαίδων Εξωτερικού, Τσιγγανοπαίδων, Μουσουλμανοπαίδων, Παλιννοστούντων-Αλλοδαπών Μαθητών.

⁵ Υ.Α.21072α/Γ2/13-03-2003· Υ.Α.21072β/Γ2/13-03-2003

εχόμενο και ως οπτική προσέγγισης. Επίσης, η ένταξη σχετικών μαθημάτων στις σχολές εκπαίδευσης και στα προγράμματα επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών επέφερε αλλαγές στη διαπολιτισμική *επάρκεια* και *ετοιμότητά* τους (Γεωργογιάννης, 2009).

2.2. Διερευνώντας τις σχολικές πρακτικές διαχείρισης της ετερότητας

Οι πρακτικές διαχείρισης της ετερότητας διατρέχουν όλο το εκπαιδευτικό σύστημα, από την αλληλεπίδραση εκπαιδευτικού – μαθητή/μαθητριών στην τάξη έως τις αποφάσεις εκπαιδευτικής πολιτικής. Αντιμετωπίζοντας το σχολείο ως κοινωνικό σύστημα, η διαπολιτισμική εκπαίδευση συναρθρώνει τη δράση και την αλληλεπίδραση πολλών *μεταβλητών* (φύλο, εθνοτική προέλευση, κ.λπ.) και *παραγόντων*, όπως θεσμικές διευθετήσεις, κουλτούρα, γλώσσες, κοινοτική συμμετοχή, διδασκαλία, αξιολόγηση, Α.Π.Σ., στάσεις και προκαταλήψεις των εκπαιδευτικών κ.ά. (Banks, 2015, p. 19).

Αδυνατώντας την προσέγγιση όλων των παραπάνω στα όρια της παρούσας εργασίας, η κριτική προσέγγιση της ελληνικής εκπαιδευτικής πραγματικότητας θα εστιαστεί στα *σημεία* συνάντησης διαπολιτισμικής παιδαγωγικής και εκπαιδευτικού οργανισμού που προτείνει ο Γκότοβος (1997, σσ. 79-82):

- i. *Αποφάσεις* εκπαιδευτικής πολιτικής.
- ii. *Μετασηματισμός* αποφάσεων σε ειδικούς όρους (π.χ. Α.Π.Σ., εγχειρίδια).
- iii. *Έλεγχος* υλοποίησης αποφάσεων (απόσταση θεωρίας-πράξης).
- iv. *Αλληλεπίδραση* εκπαιδευτικού – μαθητή/μαθητριών.

Κριτήριο ανάλυσης είναι οι μακρο/μικρο-αλληλεπιδράσεις μαθητών/μαθητριών και πολιτισμού του σχολείου, όπως προσδιορίζονται από τον Cummins (2003) στον άξονα *Αφομοίωση-Διαπολιτισμός* που οριοθετεί τον τρόπο διαπραγμάτευσης των ταυτοτήτων στις ακόλουθες *διαστάσεις* της σχολικής πράξης (σ.204):

- Ενσωμάτωση γλώσσας & πολιτισμού
- Συμμετοχή της κοινότητας
- Παιδαγωγικός προσανατολισμός
- Αξιολόγηση

Εκκινώντας από τις αποφάσεις εκπαιδευτικής πολιτικής, διαπιστώνουμε πως, παρά τη διαπολιτισμική ρητορική, οι μακρο-αλληλεπιδράσεις μεταξύ των ομάδων προσδιορίζονται σε συγκεκριμένες μορφές εκπαιδευτικών δομών που συνιστούν στοιχεία δομικής διάκρισης (Cummins, 2003, σ. 206). Οι ασάφειες και οι αντιφάσεις του πλαισίου επιτρέπουν την ύπαρξη ξεχωριστών σχολείων, τάξεων και τμημάτων,

ενώ ταυτόχρονα αναπτύσσονται εκπαιδευτικά προγράμματα που αφορούν επιμέρους μαθητικές ομάδες, με κριτήρια γλωσσικά ή πολιτισμικά,⁶ αναιρώντας τη βασική αρχή της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης που εμπλέκει όλους τους μαθητές (Κεσίδου, 2008β, σ. 14· Σκούρτου, Βρατσάλης, & Γκόβαρης, 2004, σ. 27).⁷ Η λειτουργία Τ.Υ. και Φ.Τ. εντός των ενιαίων σχολείων, ενώ συνιστά στοιχείο προς την κατεύθυνση της διαπολιτισμικότητας, στην πράξη υπηρετεί την προσαρμογή και την ένταξη των μαθητών στις μονοπολιτισμικές τάξεις, στοχεύοντας στην πολιτισμική και γλωσσική τους αφομοίωση, ενώ η συνήθης πρακτική να εντάσσονται τα παιδιά μεταναστών σε τάξεις μικρότερες της ηλικίας τους συνιστά διαδικασία έμμεσου στιγματισμού (Γκόβαρης, 2007, σ. 25).

Το δεύτερο σημείο, που αφορά στο μετασχηματισμό των θεσμικών αποφάσεων σε ειδικούς όρους όπως τα Α.Π.Σ. και τα διδακτικά εγχειρίδια, είναι ιδιαίτερα ρευστό. Αν και ο διαπολιτισμικός προσανατολισμός εμπεριέχεται στα Α.Π.Σ., άλλοτε υπάρχει αναντιστοιχία στα εγχειρίδια (Αντωνιάδου & Γκόβαρης, 2004· Ρήγας, 2010, σ. 328), ενώ η πρόβλεψη για δραστηριότητες αλληλοκατανόησης, ανεκτικότητας και διαλόγου στο πλαίσιο π.χ. της «Ευέλικτης Ζώνης» προσφέρει μεν ευνοϊκό πεδίο (Νικολάου, 2008, σ. 43), ωστόσο δεν εξασφαλίζεται ο έλεγχος της υλοποίησής τους, για λόγους που σχετίζονται με το επόμενο σημείο συνάντησης, που αφορά την απόσταση μεταξύ νόμου και τρόπου εφαρμογής του (Ζάχου, 2016, σ. 273), που ακόμη και όταν εφαρμόζεται δεν αφορά το σύνολο των σχολείων και των μαθητών/μαθητριών, συμβάλλοντας στη δημιουργία «διαπολιτισμικού ελλείμματος» (Γκότοβος, 1997, σ. 84).

Οι μακρο/μικρο-αλληλεπιδράσεις μεταξύ μαθητών/μαθητριών και πολιτισμού του σχολείου, ειδικότερα οι παιδαγωγικές πρακτικές στο επίπεδο αλληλεπίδρασης εκπαιδευτικού – μαθητή/μαθητριών χαρακτηρίζονται από:

- Επιβολή μονόγλωσσων προγραμμάτων εκπαίδευσης τύπου *εμβύθισης* (Baker, 2001, σ. 277), ενώ ακόμη και για τις περιπτώσεις που προβλέπεται η διδασκαλία της μητρικής γλώσσας των μαθητών,⁸ πρόκειται

⁶ Επιτρέποντας ακόμη και εθνοτικές-μειονοτικές προσεγγίσεις, όπως στην περίπτωση του προγράμματος εκπαίδευσης μουσουλμανοπαίδων (Μάρκου, 2010).

⁷ Πρβλ. το Ν.2413/1996 όπου ο σκοπός προσδιορίζεται στην «παροχή εκπαίδευσης σε νέους με εκπαιδευτικές, κοινωνικές, πολιτιστικές ή μορφωτικές ιδιαιτερότητες» (άρθρ. 34, παρ. 1), προβλέποντας διακριτά σχολεία (άρθρ. 35), ενώ ακόμη και στη σύγχρονη εκδοχή του (Ν.2415/2016) και παρόλο που στους σκοπούς προσδιορίζεται η «εγγραφή των παιδιών με διαφορετική προσέλευση μαζί με παιδιά γηγενών» (άρθρ. 21), τα διακριτά σχολεία διατηρούνται, μετονομαζόμενα πλέον σε «Πειραματικά Σχολεία Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης» (άρθρ. 22).

⁸ Πρβλ. την Υ.Α. Φ2/378/Γ1/1124/08-12-1994, άρθρ. 3, παρ. ε και άρθρ. 4, παρ. β.

για μορφή *αφαιρετικής διγλωσσίας* (Roberts, 1995, pp. 371-372) με σκοπό τη μονογλωσσία.⁹

- Απουσία διαπολιτισμικής επάρκειας και ετοιμότητας των εκπαιδευτικών (Γεωργογιάννης, 2009, σσ. 177-178· Tsaliki, 2016, p. 369) και απαίτηση εσωτερικής διαφοροποίησης μεθόδων και στρατηγικών διδασκαλίας (Κεσίδου, 2008β, σ. 20), που παραμένουν ζητούμενα για την πλειοψηφία των εκπαιδευτικών (Paleologou, 2004, pp. 323-324).
- Ανυπαρξία δεσμών κοινωνικών μέτρων και συμβουλευτικών υπηρεσιών προς στήριξη των οικογενειών και των μαθητών/μαθητριών.¹⁰
- Μη ενδυνάμωση των μεταναστών γονέων και των κοινοτήτων τους για ουσιαστική συμμετοχή στην εκπαίδευση των παιδιών τους.¹¹
- Τυποποιημένη εκπαιδευτική αξιολόγηση που αποτυγχάνει να εκτιμήσει τι πραγματικά γνωρίζουν οι αλλόγλωσσοι μαθητές, ιδιαίτερα στις περιπτώσεις *μη υποστηριζόμενης από το συγκείμενο επικοινωνίας* (Baker, 2001, σ. 249), όπως είναι οι παραδοσιακές μορφές αξιολόγησης.
- Πίεση να ασπαστούν οι διαφέροντες μαθητές τον πολιτισμικά προσδιορισμένο αλφαριθμητισμό της κυρίαρχης ομάδας (Cummins, 2003, σ. 211· Paleologou, 2004, p. 322) και απουσία ή περιορισμένη συμπερίληψη στοιχείων των άλλων πολιτισμών στα Α.Π.Σ. και τα εγχειρίδια. Ακόμη και όταν αυτά συμπεριλαμβάνονται, συνήθως έχουν φολκλωρικό χαρακτήρα, συμβάλλοντας στη στερεοτυπική αναπαραγωγή των «ιδιαίτερων» γνωρισμάτων, μακριά από τον ουσιαστικό διαπολιτισμικό διάλογο (Palaiologou & Faas, 2012, p. 580).¹²

3. Συμπέρασμα

⁹ Ενώ δεν πρέπει να αγνοηθούν ιδεολογικές και πολιτικές αντιστάσεις που προκαλεί η αμφισβήτηση του εθνοκεντρισμού, όπως χαρακτηριστικά εμφανίστηκαν στην περίπτωση του 132^{ου} Δ.Σ. Αθηνών και αφορούσαν τα απογευματινά μαθήματα μητρικής γλώσσας των αλλοδαπών μαθητών/μαθητριών και των γονέων τους. Βλ. σχετ. Αλιπράντη (2016), Τσώλη (2009). Θεωρητική και εμπειρική τεκμηρίωση ενός τέτοιου εγχειρήματος περιγράφεται στο κείμενο του Χαραβιτσίδη (2009).

¹⁰ Ο Ν.4415/2016 προβλέπει την ύπαρξη συμβουλευτικών υπηρεσιών για τη στήριξη της συνεργασίας μεταξύ εκπαιδευτικών, γονέων και της εκπαιδευτικής κοινότητας (άρθρ. 24, παρ. 2, χωρίο γ).

¹¹ Σε αντίθεση π.χ. με τις ελληνικές παρoικιακές κοινότητες (Δαμανάκης, 1993, σ. 72).

¹² Ως τέτοιο μπορεί να θεωρηθεί π.χ. ο ετήσιος εορτασμός της Ημέρας Μνήμης του Ολοκαυτώματος, που το Υπουργείο επιχειρεί κανονιστικά να εντάξει στις εκπαιδευτικές δραστηριότητες των σχολείων μέσω εγκυκλίων. Πρβλ. σχετ. την Εγκύκλιο υπ. αριθ. πρωτ. 9989/Θ2/20-01-2017.

Η εργασία επιδίωξε να διερευνήσει αν οι κυρίαρχες πρακτικές στην εκπαίδευση εξασφαλίζουν ή όχι τη συμμετρική αλληλεπίδραση των διάφορων πολιτισμών, ορίζοντας τον τρόπο με τον οποίο αυτές αρθρώνονται στον άξονα αφομοίωσης - διαπολιτισμικότητας. Ως συμπέρασμα προκύπτει πως, παρά τη διαπολιτισμική ρητορική του θεσμικού πλαισίου, το ελληνικό σχολείο συνεχίζει να είναι μονογλωσσικά και μονοπολιτισμικά προσανατολισμένο, μη δυνάμενο να απαλλαγεί από την αντιμετώπιση της διαφορετικότητας ως ελλείμματος και αγνοώντας το γλωσσικό και πολιτισμικό κεφάλαιο μεγάλου τμήματος των μαθητών/μαθητριών του (Νικολάου, 2008, σσ. 39,44). Η διαπολιτισμική οπτική είναι αποσπασματική και επιφανειακή, χωρίς ουσιαστική ενσωμάτωση στα Α.Π.Σ. και τις σχολικές πρακτικές (Κεσίδου, 2008β, σ. 26), ενώ ακόμη και εκεί όπου εντοπίζονται θεσμικές διακηρύξεις και δυνατότητες δεν εξασφαλίζονται οι συνθήκες υλοποίησής τους.

Πηγές

- Εγκύκλιος υπ. αριθ. πρωτ. 9989/Θ2. (20-01-2017). *Εκδηλώσεις και εκπαιδευτικές δραστηριότητες για την Ημέρα Μνήμης του Ολοκαυτώματος - 27 Ιανουαρίου* τ.έ. Υπουργείο Παιδείας Έρευνας και Θρησκευμάτων.
- Νόμος 2413. (1996). *Η ελληνική παιδεία στο εξωτερικό, η διαπολιτισμική εκπαίδευση και άλλες διατάξεις*. ΦΕΚ 124, τ. Α'.
- Νόμος 4415. (2016). *Ρυθμίσεις για την ελληνόγλωσση εκπαίδευση, τη διαπολιτισμική εκπαίδευση και άλλες διατάξεις*. ΦΕΚ 159, τ. Α'.
- Υ.Α. 21072α/Γ2. (13/03/2003). *Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών (Δ.Ε.Π.Π.Σ) και Αναλυτικά Προγράμματα Σπουδών (Α.Π.Σ) Δημοτικού - Γυμνασίου*. ΦΕΚ 304, τ. Β'.
- Υ.Α. 21072β/Γ2. (13/03/2003). *Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών (Δ.Ε.Π.Π.Σ) και Αναλυτικά Προγράμματα Σπουδών (Α.Π.Σ) Δημοτικού - Γυμνασίου*. ΦΕΚ 304, τ. Β'.
- Υ.Α. Φ2/378/Γ1/1124/. (08-12-1994). *Τδρυση και λειτουργία Τάξεων Υποδοχής και Φροντιστηριακών Τμημάτων*. ΦΕΚ 930, τ. Β'.

Βιβλιογραφικές αναφορές

- Baker, C. (2001). *Εισαγωγή στη διγλωσσία και τη δίγλωσση εκπαίδευση*. (Μ. Δαμανάκης, Επιμ., & Α. Αλεξανδροπούλου, Μεταφρ.) Αθήνα: Gutenberg.

- Banks, J. A. (2015). Multicultural education: characteristics and goals. In J. Banks, & C. A. McGee Banks (Eds.), *Multicultural education: issues and perspectives* (9 ed., pp. 2-23). Hoboken, NJ: WILEY.
- Cummins, J. (2003). *Ταυτότητες υπό διαπραγμάτευση: εκπαίδευση με σκοπό την ενδυνάμωση σε μια κοινωνία της ετερότητας* (Β' εκδ.). (Ε. Σκούρτου, Επιμ., & Σ. Αργύρη, Μεταφρ.) Αθήνα: Gutenberg.
- Damanakis, M. (2005). European and intercultural dimension in Greek education. *European Educational Research Journal*, 4(1), 79-88.
- Maniatis, P. (2012). Critical intercultural education necessities and prerequisites for its development in Greece. *Journal for Critical Education Policy Studies*, 10(1), 156-167.
- Markou, G. (1993). Intercultural education in multicultural Greece. *European Journal of Intercultural Studies*, 4(3), 32-43. doi:10.1080/0952391930040305
- Palaiologou, N., & Faas, D. (2012). How "intercultural" is education in Greece? Insights from policymakers and educators. *Compare: A Journal of Comparative and International Education*, 42(4), 563-584. doi:10.1080/03057925.2012.658276
- Paleologou, N. (2004). Intercultural education and practice in Greece: needs for bilingual intercultural programmes. *Intercultural Education*, 15(3), 317-329. doi:10.1080/1467598042000262608
- Roberts, C. A. (1995). Bilingual education program models: a framework for understanding. *The Bilingual Research Journal*, 19(3-4), 369-378.
- Tsaliki, E. (2016). Presentation of the inrecultural schools in Greece: promoting intercultural and citizenship issues? *Journal Plus Education*, 14(1), 357-374.
- Αλιπράντη, Τ. (2016, 19 Σεπτεμβρίου). *132 δημοτικό Γκράβας; ένα σχολείο πρότυπο αλληλεγγύης*. Ανάκτηση 02 Ιανουαρίου 2018, από Η εποχή: <http://epohi.gr/132-gravas-ena-sholeio-protypo-allileggyis/>
- Αντωνιάδου, Α., & Γκόβαρης, Χ. (2004). *Η διδασκαλία της ιστορίας στο πολυπολιτισμικό σχολείο - η περίπτωση των εγχειριδίων της ιστορίας στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση*. Ανάκτηση 31 Δεκεμβρίου 2017, από Πρακτικά 3ου Διεθνούς Συνεδρίου Ιστορίας της Εκπαίδευσης - Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης Πανεπιστημίου Πατρών, Εργαστήριο Ιστορικού Αρχείου Νεοελληνικής και Διεθνούς Εκπαίδευσης: <http://www.eriande.elemedu.upatras.gr/eriande/synedria/synedrio3/praltika%2011/govaris-anton.htm>
- Γεωργογιάννης, Π. (2009). *Εκπαιδευτική, διαπολιτισμική επάρκεια και ετοιμότητα των εκπαιδευτικών Α/βάθμιας και Β/βάθμιας εκπαίδευσης*. Ανάκτηση 02 Ιανουαρίου 2018, από Ελεύθερο Πανεπιστήμιο Πολιτών: www.inpatra.gr/padde/eparkeia_padde.pdf

- Γκόβαρης, Χ. (2007). Διαπολιτισμική παιδαγωγική. Στο Ν. Μήτσης, & Τ. Α. Τριανταφυλλίδης (Επιμ.), *Ετερότητα στο σχολική τάξη και διδασκαλία της γλώσσας και των μαθηματικών: η περίπτωση των τσιγγανοπαίδων* (σσ. 23-37). Βόλος: Υπουργείο Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων - Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας.
- Γκότοβος, Α. Ε. (1997). Λήψη αποφάσεων στην εκπαίδευση και διαπολιτισμική παιδαγωγική. Στο Γ. Π. Μάρκου, *Διαπολιτισμική εκπαίδευση - επιμόρφωση εκπαιδευτικών: Μια εναλλακτική πρόταση* (σσ. 67-86). Αθήνα: Κέντρο Διαπολιτισμικής Αγωγής Πανεπιστημίου Αθηνών.
- Γκότοβος, Α. Ε. (2003). *Εκπαίδευση και ετερότητα: Ζητήματα διαπολιτισμικής παιδαγωγικής*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Δαμανάκης, Μ. (1993). *Μετανάστευση και εκπαίδευση*. Αθήνα: Gutenberg.
- Ζάχου, Ε. (2016). *Ο ρόλος των αρμόδιων φορέων στη διαδικασία εφαρμογής και λειτουργίας των τάξεων υποδοχής και των φροντιστηριακών τμημάτων στο δημοτικό σχολείο*. Ανάκτηση 31 Δεκεμβρίου 2017, από Εθνικό Αρχείο Διδακτορικών Διατριβών:
<https://www.didaktorika.gr/eadd/handle/10442/37496>
- Κεσίδου, Α. (2008). Διαπολιτισμική εκπαίδευση: μια εισαγωγή. Στο Δ. Μαυροσκούφης (Επιμ.), *Οδηγός επιμόρφωσης. Διαπολιτισμική εκπαίδευση και αγωγή* (σσ. 21-36). Θεσσαλονίκη: Υπουργείο Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων.
- Κεσίδου, Α. (2008β). Διδακτικές προσεγγίσεις στο πολυπολιτισμικό σχολείο: αρχές της διαπολιτισμικής διδακτικής. Στο Ζ. Παπαναούμ (Επιμ.), *Διδασκαλία και μάθηση στο πολυπολιτισμικό σχολείο: διδακτικές προσεγγίσεις & εκπαιδευτικό υλικό* (σσ. 11-27). Θεσσαλονίκη: Υπουργείο Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων.
- Μάρκου, Γ. Π. (1995). *Εισαγωγή στη διαπολιτισμική εκπαίδευση* (Τόμ. Α'). Αθήνα: Αυτοέκδοση.
- Μάρκου, Γ. Π. (2010). *Διαπολιτισμική εκπαίδευση: όχημα για την εθνοτικοποίηση της εκπαιδευτικής πολιτικής στην Ελλάδα*. Ανάκτηση 31 Δεκεμβρίου 2017, από Νέα Παιδεία (τ. 138): <http://www.neapaideia-glossa.gr/138.htm>
- Νικολάου, Γ. (2008). Εκπαιδευτικές πολιτικές διαχείρισης της πολιτισμικής ετερότητας στην Ελλάδα και την Ευρώπη. Στο Δ. Μαυροσκούφης (Επιμ.), *Οδηγός επιμόρφωσης. Διαπολιτισμική εκπαίδευση και αγωγή* (σσ. 37-51). Θεσσαλονίκη: Υπουργείο Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων.
- Παλαιολόγου, Ν., & Ευαγγέλου, Ο. (2003). *Διαπολιτισμική παιδαγωγική: Εκπαιδευτικές, διδακτικές και ψυχολογικές προσεγγίσεις*. Αθήνα: Ατραπός.
- Ρήγας, Κ. (2010). *Διαπολιτισμική θεώρηση των βιβλίων για τη διδασκαλία του μαθήματος της γλώσσας τση Γ' τάξης του δημοτικού σχολείου. Τα νέα βιβλία*

ανταποκρίνονται στις ανάγκες της σύγχρονης μεταβαλλόμενης ελληνικής κοινωνίας;. (Π. Γεωργογιάννης, & Β. Μπάρος, Επιμ.) Ανάκτηση 31 Δεκεμβρίου 2017, από Πρακτικά 13ου Διεθνούς Συνεδρίου "Διαπολιτισμική εκπαίδευση - μετανάστευση- διαχείριση συγκρούσεων και παιδαγωγική της δημοκρατίας", τόμος II: http://elppo.inpatra.gr/praktika/2010_13o_vo2.pdf

Σκούρτου, Ε., Βρατσάλης, Κ., & Γκόβαρης, Χ. (2004). *Μετανάστευση στην Ελλάδα και εκπαίδευση: αποτίμηση της υπάρχουσας κατάστασης - προκλήσεις και προοπτικές βελτίωσης*. Αθήνα: ΙΜΕ.ΠΟ.

Στεργίου, Α. (2007). Η σιωπή των αλλοδαπών: αναφορά στην εκπαίδευση των "ελλειμματικών" μαθητών. Στο Α. Καψάλης, & Α. Κατσίκης (Επιμ.), *Η Πρωτοβάθμια εκπαίδευση και οι προκλήσεις της εποχής μας* (σσ. 1092-1099). Ιωάννινα: Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων, Σχολή Επιστημών Αγωγής.

Τσώλη, Μ. (2009 12 Ιουνίου). *Στο εδώλιο η πρώην διευθύντρια του 132ου Δημοτικού Σχολείου Γκράβας Στέλλα Πρωτονοτάριου*. Ανάκτηση 02 Ιανουαρίου 2018, από Το Βήμα: <http://www.tovima.gr/society/article/?aid=273340>

Χαραβιτσίδης, Π. (2009). *Η διδασκαλία της ελληνικής γλώσσας σε γονείς μετανάστες με παράλληλη διδασκαλία της μητρικής γλώσσας στα παιδιά τους ως παράγοντες βελτίωσης της συνολικής αποτελεσματικότητας του σχολείου*. Ανάκτηση από Εθνικό Αρχείο Διδακτορικών Διατριβών: <https://www.didaktorika.gr/eadd/handle/10442/26965>