

ΥΠ.Ε.Π.Θ., Ένταξη παιδιών παλιννοστούντων & αλλοδαπών στο σχολείο για τη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση (Γυμνάσιο). Πρακτικά Διημερίδας με θέμα: «Διδασκαλία και μάθηση στο πολυπολιτισμικό σχολείο: διδακτικές προσεγγίσεις και εκπαιδευτικό υλικό». Επιστ. Υπεύθ. Ζ. Παπαναούμ. Θεσσαλονίκη, 10-11 Δεκεμβρίου 2008.

**Διδακτικές προσεγγίσεις σε μικτές τάξεις στο πλαίσιο φιλολογικών μαθημάτων
στο Γυμνάσιο
(σσ. 37-53)**

Κατερίνα Δημητριάδου

Εισαγωγή

Η εκάστοτε διδακτική πρακτική που εφαρμόζεται στη σχολική τάξη απορρέει από συγκεκριμένες αρχές διδασκαλίας, οι οποίες έχουν διαμορφωθεί σύμφωνα με το κοινωνικό και πολιτισμικό πλαίσιο στο οποίο λειτουργούν. Σε μια αντίστροφη πορεία συσχετισμού, το «συγκείμενο» της διδασκαλίας προσδιορίζει τις μεθόδους που υιοθετούνται από τον εκπαιδευτικό προκειμένου να ανταποκριθεί στις ανάγκες των μαθητών (Χατζηγεωργίου κ.κ.: 27-86).

Οι κοινωνικο-πολιτισμικές διαφορές του μαθητικού πληθυσμού στο σημερινό σχολείο είναι μία σημαντική παράμετρος της εκπαιδευτικής διαδικασίας· και ενώ σύμφωνα με την παραδοσιακή εκπαιδευτική αντίληψη οι διαφορές αυτές αποτελούν πρόβλημα αντιμετωπίσιμο μέσα από διδακτικούς χειρισμούς που θα μπορούσαν να τις μειώσουν, σήμερα είναι δυνατό να εκληφθούν ως *πρόκληση* διδακτικής αξιοποίησης από τον εκπαιδευτικό. Γιατί συμβαίνει αυτό; Επειδή προσφέρουν ευκαιρίες για εμπλουτισμό της διδασκαλίας με περιεχόμενα και μεθόδους που θα επιτρέψουν στους μαθητές να αλληλεπιδράσουν μεταξύ τους, να αναδείξουν τις ιδιαιτερότητές τους και να αναπτύξουν ποικίλες ερμηνείες για ό,τι αφορά τα συμφραζόμενα - αλλά και τα μη συμφραζόμενα - του σχολικού μαθήματος (Kesidou 2004). Πρόκειται για μια διαδικασία που αποβλέπει σε μια νέα μαθητική υποκειμενικότητα, προτάσσοντας τις αξίες της δημιουργικότητας, του γραμματισμού (Χατζησαββίδης 2005), της ετερότητας και της κοινωνικής ευαισθησίας (Ζουργός & Χοντολίδου 2005: 58) έναντι της ομογενοποίησης, του εθνοκεντρικού ή ευρωκεντρικού ναρκισσισμού, της ετεροφοβίας (Πασχαλίδης 2000).

Με βάση το παραπάνω θεωρητικό πλαίσιο, η παρούσα εισήγηση έχει δομηθεί πάνω σε δύο άξονες: επιχειρεί κατ' αρχάς να διατυπώσει κάποιες *παιδαγωγικές αρχές και οργανωτικές προϋποθέσεις* που θα πρέπει να διέπουν το εγχείρημα αυτό της μετατροπής του «προβλήματος ετερότητας» σε διδακτική πρόκληση. Σε δεύτερο επίπεδο, περιγράφει *σύγχρονες μεθοδολογικές προσεγγίσεις* για μικτές τάξεις, όπως εφαρμόστηκαν πιλοτικά στο πλαίσιο φιλολογικών μαθημάτων σε Γυμνάσια της Θεσσαλονίκης κατά το σχολικό έτος 2006-07.

Αρχές και προϋποθέσεις Διαπολιτισμικής Διδακτικής

Καθημερινά βιώνουμε τη δυσκολία προσαρμογής του εκπαιδευτικού έργου στην εθνοπολιτισμική ποικιλομορφία των μαθητών (Παλαιολόγου & Ευαγγέλου 2003: 50-56).

Η δυσκολία αυτή μπορεί να αμβλυθεί εφόσον - μεταξύ άλλων - υιοθετηθούν στην πράξη οι εξής βασικές αρχές αγωγής και διδασκαλίας:

1. Η εκπαιδευτική διαδικασία να είναι προσανατολισμένη στην κριτική εκπαιδευτική θεωρία. Σύμφωνα με αυτήν, η μάθηση αποτελεί ατομική και συλλογική αλληλεπίδραση των μαθητών με το περιβάλλον και η γνώση έχει χειραφετητικό χαρακτήρα. Η διδακτική πράξη στοχεύει σε μια κοινωνία που θα βασίζεται στην ιστιμία και τη δημοκρατία, γι' αυτό και είναι προσανατολισμένη στην ανάδειξη των προβλημάτων κοινωνικής ανισότητας, διάκρισης και εξάρτησης. Καθώς μέσα από την εκπαιδευτική διαδικασία επιχειρείται ένα είδος παρέμβασης στις υπάρχουσες κοινωνικο-πολιτισμικές δομές, απώτερος στόχος της αγωγής και της μάθησης είναι η απεξάρτηση του μαθητή από εξωτερικούς παράγοντες, η αυτονομία του και η διαμόρφωση προσωπικών και συλλογικών δεσμεύσεων (Κοσσυβάκη 1998, Μασσαγγούρας 2002: 101-107, Νικολάου 2005: 103-115, Frankenstein 2007).
2. Ο εκπαιδευτικός να κατορθώσει να ξεπεράσει τις αδυναμίες των παραδοσιακών μοντέλων διδασκαλίας. Οι αδυναμίες αυτές συμπυκνώνονται στα εξής: τα παραδοσιακά διδακτικά μοντέλα διέπονται από έναν τεχνικό ρασιοναλισμό, δεν ανταποκρίνονται στην κουλτούρα της κάθε σχολικής τάξης, δε βοηθούν στη γεφύρωση ανάμεσα στη θεωρία και την πράξη και απειλούν το μαθησιακό περιβάλλον με αποστείρωση, αποξήρανση και έλεγχο. Επίσης, δε λαμβάνουν υπόψη τις συνεχείς αλλαγές στο άμεσο και το ευρύτερο «συγκείμενο» της διδασκαλίας, ούτε τις τάσεις αλλαγής που παρατηρούνται διαχρονικά (Φλουρής 2002).
3. Ο εκπαιδευτικός να εφαρμόζει ατομοκεντρικές μεθόδους μάθησης, ώστε να λαμβάνονται υπόψη όλοι οι μαθητές της τάξης, ανεξάρτητα από τις ιδιαιτερότητες που παρουσιάζουν. Έτσι, θα πρέπει να είναι σε θέση να προσαρμόζει το μάθημα επιλεκτικά σε κάθε «τύπο» μαθητή: σ' αυτόν που είναι σταθερά αφοσιωμένος στη δουλειά του και γνωρίζει ακαδημαϊκές επιτυχίες· σ' αυτόν που είναι περισσότερο προσανατολισμένος σε πρόσωπα και κοινωνικές συναναστροφές· σ' εκείνον που ζητά συνεχώς υποστήριξη από τον καθηγητή και έχει ανάγκη από ενθάρρυνση, πρόσθετες οδηγίες και βοήθεια· σ' εκείνον που λειτουργεί ως αποξενωμένος και αρνείται να συνεργαστεί, κάνοντας συχνά φασαρία και εκφράζοντας επιθετικότητα· τέλος, στο μαθητή που είναι σιωπηλός, απρόθυμος, σχεδόν ανύπαρκτος και σπάνια συμμετέχει στις δραστηριότητες της τάξης (phantom student) (Good & Brophy 2000: 348-9, De Vecchi 2000: 182).
4. Ο εκπαιδευτικός να υιοθετεί μια επικοινωνιακή προοπτική κατά τη διδασκαλία κατανοώντας τη συνθετότητα που χαρακτηρίζει τη διαδικασία της επικοινωνίας και εφαρμόζοντας συνεχώς την κατανόησή του αυτή στη σχολική τάξη. Έτσι, θα έχει επίγνωση των στόχων της ομιλίας όσων εμπλέκονται στη διδακτική διαδικασία, θα αντιλαμβάνεται τη δυναμική της αλληλεπίδρασης σε κάθε περίπτωση επικοινωνίας, θα εξετάζει τις επιλογές που έχει και θα υιοθετεί κάθε φορά τις πιο κατάλληλες (Kougl 1977).

Σε ό,τι αφορά τώρα τις διδακτικές μεθόδους, αυτές θα πρέπει να διαμορφώνονται με βάση κάποιες οργανωτικές προϋποθέσεις ιδιαίτερης σημασίας. Το κλειδί βέβαια για τη διασφάλισή τους είναι και πάλι ο εκπαιδευτικός:

- I. Καταρχάς, είναι γνωστό ότι όταν το *ψυχολογικό κλίμα* της τάξης είναι θετικό, οι μαθητές αισθάνονται αποδοχή και υποστήριξη από το περιβάλλον τους. Αντίθετα, σε ένα αρνητικό κλίμα όπου δέχονται την επίκριση, την απειλή και την απόρριψη, εξοβελίζεται κάθε πιθανότητα συνεκπαίδευσης, συλλογικότητας, αλληλεγγύης και συνεργασίας (Νικολάου 2005: 305).
- II. Η *διευθέτηση των θρανίων* στην αίθουσα σηματοδοτεί όχι μόνο το είδος των επιδιωκόμενων στόχων της μάθησης (ατομικών, ανταγωνιστικών, συνεργατικών) -

άρα και της επικοινωνίας - στην τάξη, αλλά επιπλέον υποδηλώνει τη γενικότερη αντίληψη που έχει ο εκπαιδευτικός για το ρόλο του, καθώς και τη στάση του απέναντι σε καινοτόμες διδακτικές πρακτικές (Κανάκης 1987).

- III. Οι παραδοσιακές μέθοδοι διδασκαλίας και αξιολόγησης δίνουν έμφαση στις γλωσσικές και λογικο-μαθηματικές δεξιότητες των μαθητών. Αγνοούν, έτσι, άλλες ικανότητές τους, οι οποίες αντιστοιχούν σε *τύπους νοημοσύνης* που υποτιμώνται στο σχολείο (μουσική, χωρική, οπτική, κιναισθητική-σωματική, διαπροσωπική, ενδοπροσωπική, συναισθηματική και φυσιογνωστική-οικολογική νοημοσύνη) (Gardner 1983). Ο εστιασμός του μαθήματος σε τέτοιους τύπους νοημοσύνης μπορεί να δημιουργήσει ισχυρές προσδοκίες επίδοσης για τους μαθητές και να αναδείξει τις κοινωνικο-πολιτισμικές ιδιαιτερότητές τους, προσφέροντάς τους συναισθηματική ασφάλεια και θετική αυτοεκτίμηση.
- IV. Η ανάπτυξη εσωτερικών *κινήτρων* στους μαθητές εξαρτάται από την προσαρμογή του μαθήματος στα ενδιαφέροντά τους, την παρουσία νέων στοιχείων, τις ευκαιρίες επιλογής και ενεργού απόκρισης στο μάθημα, τις ευκαιρίες για αλληλεπίδραση μεταξύ τους, καθώς και από την παρουσία παιγνιωδών χαρακτηριστικών σε ασκήσεις του μαθήματος (Bruner 1961: 78-88, Ανδρούσου 2004).
- V. Η μειωμένη *προσοχή* των μαθητών στη διάρκεια της διδασκαλίας συνδέεται συχνά με την έλλειψη ενδιαφέροντος για το μάθημα, κάτι που μπορεί να αποδοθεί στις μειωμένες ευκαιρίες για αυτενέργεια, δημιουργική σκέψη και επικοινωνία, καθώς και στην παρουσία ανεξέλεγκτων στερεοτύπων ή «θορύβων» κατά τη διάρκεια της διδασκαλίας (φυσικών, ψυχολογικών, κοινωνικών κ.λπ.). Σύμφωνα λοιπόν με την επικοινωνιακή προσέγγιση της διδασκαλίας, η διατήρηση της προσοχής είναι εφικτή όταν οι μαθητές εμπλέκονται σε δραστηριότητες προφορικής απόκρισης και αλληλεπίδρασης, όταν ο εκπαιδευτικός συζητά ξεκάθαρα τους στόχους του μαθήματος και δίνει οδηγίες, όταν η νέα πληροφορία έχει νόημα, συνδέεται με την παλιά και είναι χρήσιμη, οργανωμένη και οπτική, καθώς και όταν δεν απαιτείται υπερβολικός χρόνος συγκέντρωσης στο μάθημα (Kougl 1977: 137-158, De Vecchi 2000: 71-93).

Οι παραπάνω οργανωτικές προϋποθέσεις όχι μόνο εμπλουτίζουν τους διδακτικούς χειρισμούς που αναπτύσσει ο εκπαιδευτικός, αλλά και βοηθούν τους μαθητές να προσεγγίζουν πληροφορίες ή να αναπτύσσουν ιδέες, δεξιότητες, αξίες, συναισθήματα, τρόπους σκέψης και μέσα έκφρασης του εαυτού τους, επιδιώκοντας το σύγχρονο εκπαιδευτικό πρόταγμα «να μάθουν πώς να μαθαίνουν» (UNESCO 2002). Επιπλέον, θέτουν τις βάσεις για μια προοπτική «διαπολιτισμικής διδακτικής», καθώς συντελούν στη δημιουργία αναπαραστάσεων της σχολικής και κοινωνικής ζωής που θα βοηθήσουν τους μαθητές να ενταχθούν σε ευρέα τοπο-γεωγραφικά πεδία, να υιοθετήσουν πολυπολιτισμικές ηθικές και πολιτικές αξίες, να μάθουν εν τέλει να ζουν μαζί με τους «άλλους».

Σύγχρονες μεθοδολογικές προσεγγίσεις στη Διαπολιτισμική Διδακτική

Με γνώμονα πάντα την κοινωνικο-πολιτισμική ποικιλομορφία του μαθητικού πληθυσμού στο ελληνικό σχολείο και με αφετηρία τις αρχές και προϋποθέσεις στις οποίες αναφέρθηκα, προτείνω εδώ έναν κατάλογο από διδακτικές προσεγγίσεις που ενδείκνυνται για το Γυμνάσιο, κάνοντας αναφορά και σε πρακτικές εφαρμογές σε σχέση με τα φιλολογικά μαθήματα. Κοινός παρονομαστής τους είναι η αντιμετώπιση της διδασκαλίας ως επικοινωνιακού γεγονότος, η ανάπτυξη θετικού ψυχολογικού κλίματος στη σχολική τάξη (Γκότοβος 1997: 57-64), η οργάνωση των μαθητών σε ομάδες εργασίας, η έμφαση σε ποικίλους τύπους νοημοσύνης, η ανάπτυξη εσωτερικών

κινήτρων και προσοχής από τους μαθητές, καθώς και η επιδίωξη της ικανότητας «να μάθουν πώς να μαθαίνουν» (Kougl 1977, Θεοφιλίδης 1997).

Οι μέθοδοι λοιπόν είναι οι εξής:

1. Ομαδοσυνεργατική διδασκαλία
2. Σχέδιο συνεργατικής έρευνας (project)
3. Διαθεματική προσέγγιση
4. Ερευνητική-ανακαλυπτική μέθοδος
5. Παιχνίδι ρόλων - δραματοποίηση
6. Προσομοίωση
7. Μάθηση από παρουσιάσεις
8. Βραχύχρονες ομαδοποιήσεις
9. Βιωματική μάθηση
10. Διδασκαλία με τη χρήση ΝΤ
11. Διδασκαλία επικεντρωμένη στη δημιουργική σκέψη: Synectics
12. Καταιγισμός ιδεών (ιδεοθύελλα) (brain storming)
13. Διδακτική αξιοποίηση της εικόνας

Για οικονομία χρόνου, θα επικεντρωθούμε μόνο σε δύο μεθόδους: το *παιχνίδι ρόλων* και τη *διδακτική αξιοποίηση της εικόνας*. Θα πρέπει ωστόσο πρώτα να αναφερθούμε σύντομα στην *ομαδοσυνεργατική διδασκαλία*, καθώς αποτελεί αφητηριακή βάση όλων σχεδόν των προσεγγίσεων.

Η ομαδοσυνεργατική διδασκαλία προϋποθέτει τη διαπροσωπική επικοινωνία, την ισότιμη σχέση μεταξύ των μελών της ομάδας, την αλληλοκατανόηση και τον αλληλοσεβασμό. Οργανώνεται με βάση τους κοινούς σκοπούς και στόχους της ομάδας, την κοινή ανάληψη πρωτοβουλιών και δραστηριοτήτων και την κατανομή αρμοδιοτήτων στα μέλη. Προϋπόθεση για την επιτυχή λειτουργία της είναι να θέσει κατ' αρχήν ο εκπαιδευτικός βασικά ερωτήματα στον εαυτό του σχετικά με τους *στόχους*, τις *διαδικασίες*, το *χρονικό πλαίσιο*, τη *σύνθεση των ομάδων*, τη *διευθέτηση των επίπλων*, τους *ρόλους*, τους *τρόπους λήψης αποφάσεων* και το *αποτέλεσμα* που επιδιώκεται μέσα από αυτήν τη μέθοδο. Οι λειτουργικές φάσεις της ομαδοσυνεργατικής διδασκαλίας είναι τρεις: στην πρώτη, γίνεται από τον εκπαιδευτικό εισαγωγική ενημέρωση των μαθητών πάνω στο θέμα, τους στόχους της εργασίας και τη διαδικασία της δουλειάς που θα διεκπεραιώσουν· στη δεύτερη, που αποτελεί το κύριο σώμα της μεθόδου, οι ομάδες ορίζουν τους ρόλους των μελών τους (γραφέας, συντονιστής κ.λπ., ανάλογα με το έργο) και εργάζονται πάνω σε συγκεκριμένο βιβλιογραφικό ή άλλο υλικό (κείμενα, πηγές, εικόνες, διαγράμματα, χάρτες κ.λπ) κρατώντας σημειώσεις, καταθέτοντας απορίες, απαντώντας σε ερωτήματα και γενικά συγκροτώντας, σε ενιαίο περίπου σώμα, το προϊόν της δουλειάς τους. Ο ρόλος του εκπαιδευτικού στη φάση αυτή είναι να παρακολουθεί την ομάδα, να ενθαρρύνει δίνοντας οδηγίες, να επιλύει απορίες, να διαχειρίζεται το χρόνο κ.λπ. Στην τρίτη φάση της ομαδοσυνεργατικής διδασκαλίας, οι ομάδες ανακοινώνουν τα συμπεράσματα στα οποία κατέληξαν και προβαίνουν στη στοχαστική ερμηνεία τους κάνοντας συνοψίσεις και αναζητώντας συνδέσεις, προεκτάσεις κ.λπ. (Kougl 1977, Κανάκης 1987, Meyer 1987, Pont 1996, Μασσαγγούρας 2000).

Η διδασκαλία με ομάδες μαθητών μπορεί να εφαρμοστεί σε οποιοδήποτε μάθημα, προϋποθέτει όμως ότι ο εκπαιδευτικός έχει από πριν οργανώσει τους χειρισμούς, το υλικό υποστήριξης, τις δράσεις των λειτουργικών φάσεων της κ.λπ. (Νικολάου 2005: 314-336). Οι αρχές εφαρμογής της μπορούν κατά περίπτωση να ενταχθούν, να συνδυαστούν ή να ακολουθήσουν τις υπόλοιπες μεθόδους που αναφέρθηκαν παραπάνω. Η «σύζευξη» κάθε φορά εξαρτάται από το είδος του αντικειμένου που διδάσκεται, τον

προσανατολισμό του δασκάλου, τις ιδιαίτερες συνθήκες του περιβάλλοντος μάθησης κ.λπ.

Παραδείγματα: επίλυση γλωσσικών ασκήσεων, μετάφραση αρχαίου ελληνικού κειμένου, επεξεργασία λογοτεχνικού κειμένου, επεξεργασία ιστορικών πηγών κ.λπ.

Παιχνίδι ρόλων - δραματοποίηση

Πραγματώνουμε ένα ρόλο όταν ανταποκρινόμαστε στις προσδοκίες που απορρέουν από αυτόν. Αντίθετα, παίζουμε ένα ρόλο όταν αναπτύσσουμε δράση σε μια συγκεκριμένη κατάσταση, που είναι συνήθως φανταστική ("as if"), (Kougl 1977: 262-266).

Ο ρόλος αποτελεί έναν «χώρο» ανοιχτό, χαλαρό και συναισθηματικά ασφαλή. Προσφέρεται λοιπόν για πειραματισμό, αυτοσχεδιασμό και εφαρμογή καινοτόμων συμπεριφορών και ιδεών. Ακόμη, προσφέρει ευκαιρίες για την ανάπτυξη ποικίλων δεξιοτήτων: η κατανόηση της θέσης του άλλου, η ανάπτυξη συνθηκών συνεργασίας, η καλλιέργεια δημιουργικής και κριτικής σκέψης, η αξιοποίηση εναλλακτικών ιδεών, κινήτρων και συμπεριφορών, η ανάπτυξη γλωσσικών και μη γλωσσικών δεξιοτήτων, καθώς και η ανάπτυξη της δεξιότητας να είναι κανείς πειστικός, σαφής και συγκεντρωμένος είναι μερικές από αυτές.

Γενικότερα, η δραματοποίηση στο σχολείο βοηθά τους μαθητές να συνειδητοποιήσουν τη δυναμική του σώματός τους, να αναπτύξουν αισθήματα συνεργασίας και αυτοεκτίμησης, να αναπτύξουν σύνθετες γνωστικές λειτουργίες, να μάθουν να χειρίζονται το χώρο και το χρόνο, να αποκτήσουν βιωματικές εμπειρίες, να ευαισθητοποιηθούν στο λόγο, την τέχνη και τους συμβολισμούς της· ακόμη, μέσα από τη δραματοποίηση οι μαθητές έχουν την ευκαιρία να αναπτύξουν τον εσωτερικό τους εαυτό, να εκτονωθούν, να νιώσουν συναισθήματα χαράς και απόλαυσης και να επιδιώξουν την αυτογνωσία.

Το κυριότερο χαρακτηριστικό της δραματοποίησης είναι η *ενσυναίσθηση* (ή «μέθεξη»: empathy). Για την επίτευξή της είναι απαραίτητο να νιώσουν οι μαθητές ότι «μοιράζονται» την κοινή ανθρώπινη φύση και ότι η συμπεριφορά τους, ατομική και συλλογική, βασίζεται πάνω σε μία συγκεκριμένη λογική. Τα διαρθρωτικά μέρη στο παιχνίδι ρόλων είναι το στήσιμο του δρωμένου (το οποίο οργανώνεται πάνω στα ερωτήματα *ποιος, γιατί, πού* κ.λπ.), η συγκρότηση ομάδων, η διεξαγωγή της δραματοποίησης και τέλος η συζήτηση, που δε θα πρέπει να είναι κριτική ή αξιολογική (Joyce & Weil 1986: 239-257, Κοντογιάννη 2000).

Παραδείγματα: Το παιχνίδι ρόλων μπορεί να χρησιμοποιηθεί αποτελεσματικά σε ποικίλες περιστάσεις μαθήματος: ως δράση για δημιουργία κινήτρων, ως εμπειρία πριν ή μετά από γραπτή άσκηση, καθώς και ως ανεξάρτητη εμπειρία. Έτσι, ως πηγές δραματοποίησης μπορούν να χρησιμοποιηθούν ειδήσεις, ιστορικά ή κοινωνικά γεγονότα, σχολικά συμβάντα και λογοτεχνικά κείμενα (νουβέλες, μύθοι, ποιήματα, ιστορίες κ.λπ.) (Δημητριάδου 2001). Συνδυάζοντας το παιχνίδι ρόλων με την προσομοίωση, τη βιωματική μάθηση, τον καταγισμό ιδεών και βέβαια την ομαδική εργασία, μπορούν να «στηθούν» στην τάξη διάφορα σκηνικά: π.χ. Βουλή των Εφήβων, διάλογος εξυπηρέτησης σε δημόσια υπηρεσία, συνεδρίαση του Δημοτικού Συμβουλίου για θέματα της πόλης (π.χ. τις πλαστικές εγκαταστάσεις στην Πλατεία Αριστοτέλους της Θεσσαλονίκης).

Διδακτική αξιοποίηση της εικόνας

Η χρήση αυτής της μεθόδου προκύπτει ως ανάγκη στο σημερινό σχολείο, λόγω της μετατόπισης των λειτουργιών αναπαράστασης και επικοινωνίας από το λόγο στην εικόνα και από τη σελίδα ή το βιβλίο στην οθόνη (Kress & Van Leeuwen 1996, Kress

2004). Η ανάγκη όμως αυτή δεν καλύπτεται από το παραδοσιακό σχολείο, το οποίο είναι προσανατολισμένο στην κυριαρχία του γλωσσικού παραδείγματος και επομένως αδυνατεί εκ των πραγμάτων να συσχετίσει ποικίλους σημειωτικούς κώδικες επικοινωνίας. Ο συσχετισμός εικόνας και κειμένου απομακρύνει τη διδασκαλία από τις επικρατούσες εκπαιδευτικές επιλογές. Ευρύτερος στόχος είναι η ευαισθητοποίηση των μαθητών στην αισθητηριακή πρόσληψη των μηνυμάτων που δέχονται, καθώς και η ενδυνάμωσή τους απέναντι στους «ανεξέλεγκτους παιδαγωγούς», όπως συχνά αποκαλούνται τα ΜΜΕ (Κωνσταντινίδου-Σέμογλου & Θεοδωροπούλου 2005: 39-41).

Η εικόνα ως πηγή μηνυμάτων και ταυτόχρονα τόπος έκφρασης των μαθητών αποτελεί πεδίο παραγωγής νοήματος, καθώς προσφέρει ερεθίσματα για τη διαπραγμάτευση του γνωστικού αντικειμένου, την «οικοδόμηση» της γνώσης, την απόδοση προσωπικών ερμηνειών, την ανάπτυξη πολλαπλών τύπων νοημοσύνης και υψηλών νοητικών λειτουργιών, τη «συγκειμενοποίηση» της μάθησης και τη δημιουργία ευέλικτου μαθησιακού περιβάλλοντος (Φλουρής 2002, Σφυρόερα 2003, Γιαννικοπούλου 2005, Δούβλη 2007). Ιδιαίτερα στις μικτές τάξεις, μέσα από τις δηλώσεις και συνδηλώσεις που σηματοδοτεί, η εικόνα αποτελεί πεδίο για την αφήγηση της προσωπικής ιστορίας και την αισθητοποίηση των ιδιαιτεροτήτων των αλλοεθνών μαθητών, αλλά και για την αντίσταση στις πολιτισμικές διακρίσεις ή την αντίδραση στους κοινωνικούς και πολιτισμικούς αποκλεισμούς.

Παρέχοντας ένα είδος «πολιτιστικής προτροπής» στους ετερογενείς μαθητικούς πληθυσμούς, η εικόνα προάγει τον επικοινωνιακό, πολιτισμικό και ιδεολογικό χαρακτήρα της γλώσσας και αναδεικνύει το πολυπολιτισμικό κεφάλαιο των μαθητών. Με τον τρόπο αυτό, από τη μια μεριά προκύπτει συγκερασμός των πολιτισμών που συνυπάρχουν στη σχολική τάξη και από την άλλη διαμορφώνονται κριτικά υποκείμενα στο πλαίσιο της εκπαιδευτικής διαδικασίας.

Γενικά, για την ανάπτυξη δεξιοτήτων επεξεργασίας της εικόνας στο μάθημα (Κοζάκου-Τσιάρα 1991) και τη γενικότερη διδακτική αξιοποίηση πολυτροπικών κειμένων (Χοντολίδου 1999), είναι απαραίτητο ο εκπαιδευτικός να ευαισθητοποιηθεί σε πρακτικές οπτικού γραμματισμού (Kress & Van Leeuwen 1996) που θα τον βοηθήσουν να επεξεργαστεί τη «γλώσσα της εικόνας» (Μυρογιάννη 2003) (βλ. *Εικ. 1: Γραμμές και σχήματα*).

Παραδείγματα εφαρμογής:

Εικόνες που αναφέρονται σε θεματικές ενότητες όπως γενέθλια, οικογένεια, ενηλικίωση, ήρωες και πρότυπα ρόλων κ.λπ. παρέχουν ευκαιρίες στους μαθητές να μοιραστούν και να κατανοήσουν την πολιτισμική ποικιλία με τρόπο που υπογραμμίζει τα βαθύτερα κοινά χαρακτηριστικά της ανθρώπινης εμπειρίας (Coelho 2007: 528). Οι μαθητές μπορούν να απεικονίσουν θέματα από τη λογοτεχνία, να καταγράψουν την ιστορία που αφηγείται μια εικόνα, να συνθέσουν ένα κείμενο/στιχούργημα με αφορμή μια εικόνα, να βάλουν λεζάντες σε εικόνες ή υπομνήματα σε τοπογραφικούς-ιστορικούς χάρτες, να κατασκευάσουν σενάρια δραματοποίησης βασισμένα σε εικόνες, να καταγράψουν σχόλια για εικόνες από τον τύπο, να αναλύσουν συμβολισμούς εικόνων, να μετατρέψουν εικονικά μηνύματα σε λεκτικά, να αναπαραστήσουν έννοιες με σκίτσα, να φτιάξουν ιστορίες με κείμενο και εικόνες κ.λπ. (Δημητριάδου 2007).

Με βάση το θεωρητικό πλαίσιο που περιγράφηκε παραπάνω, παρατίθενται εδώ ενδεικτικές εικόνες (φωτογραφίες, έργα τέχνης, σκίτσα, παραστάσεις κ.λπ.) με ιδέες για τον κριτικό σχολιασμό τους, καθώς και για μαθητικές εργασίες που προωθούν τη Διαπολιτισμική Διδακτική.

Εικ. 2: Πρόσφυγες από το Φυλλάδιο της Παγκόσμιας Ανθρωπιστικής Οργάνωσης «Διεθνής Αμνηστία»

Κριτικός σχολιασμός: Εστιάζουμε στις υποδηλώσεις και συμπαραδηλώσεις των εικόνων, ώστε να προκύψει η οικουμενικότητα του προβλήματος της προσφυγιάς. Λειτουργία ενσυναίσθησης: Βλέμμα φοβισμένο, αμήχανο.

Εργασίες:

- Τι σκέφτεται το μικρό παιδί της φωτογραφίας; (ιδεοθύελλα)
- Αφηγηθείτε τη δική σας ιστορία ή της οικογένειάς σας
- Είστε εσείς στην εικόνα: γράψτε ένα φανταστικό ημερολόγιο
- Βάλτε τα πρόσωπα να μιλούν σε έναν φανταστικό διάλογο
- Βάλτε άλλες λεζάντες στις φωτογραφίες

Εικ. 3: Πάμπλο Πικάσσο, Γκουέρνικα

Κριτικός σχολιασμός: Τοιχογραφία (3,5 X 7,8 μ.) που φιλοτέχνησε ο ζωγράφος μετά το βομβαρδισμό της ισπανικής πόλης Γκουέρνικα από τους Γερμανούς το 1937, οι οποίοι τότε συνεργάστηκαν με το στρατηγό Φράνκο (μετέπειτα δικτάτορα). Αποτέλεσμα: καταστροφή της πόλης, 2000 νεκροί. Με το έργο αυτό ο Πικάσσο εκπροσώπησε τη χώρα του στη Διεθνή Έκθεση του Παρισιού το ίδιο έτος, εκφράζοντας τη διαμαρτυρία του ενάντια σε όλους τους πολέμους.

Εργασίες:

- Ποια λέξη σκέφτεσαι;
- Πρόσεξε τη γυναίκα με τη λάμπα που προβάλλει στο παράθυρο. Τι βλέπει;
- Παρατήρησε τα μάτια και τα στόματα των ανθρώπων. Τι νιώθουν;
- Γιατί όλα είναι παραμορφωμένα και κομματιασμένα;
- Γιατί τα χρώματα είναι μουντά;
- Είναι οι γραμμές ήρεμες και αρμονικές ή κοφτερές και γεμάτες ένταση;
- Μας ξεκουράζουν ή μας αναστατώνουν; Δείξε παραδείγματα πάνω στον πίνακα
- Γιατί αυτό το έργο παραμένει επίκαιρο;
- Τι προξενεί ο πόλεμος;

Εικ. 4: UNICEF: Τα δικαιώματα του παιδιού

Κριτικός σχολιασμός: Οι εικόνες θίγουν ζητήματα ισότητας και κοινωνικής δικαιοσύνης. Αναφέρονται επομένως με τρόπο πολύ αφαιρετικό σε θέματα που αγγίζουν τα ενδιαφέροντα των μαθητών.

Εργασίες:

- Καταγράψτε την ιστορία που αφηγείται η κάθε εικόνα
- Βρείτε τους συμβολισμούς της κάθε εικόνας
- Μετατρέψτε τα εικονιστικά μηνύματα σε λεκτικά (π. χ. με διάλογο ή περιγραφή)

Εικ. 5: Το λογότυπο του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου (από το οπισθόφυλλο των εγχειριδίων)

Κριτικός σχολιασμός: Αναπαράσταση μιας σχέσης μαθητείας που παραπέμπει στο θεσμό της εκπαίδευσης. Αναφορικά με τη χρονική διάσταση (τότε - τώρα) δίνει αφορμές για σχολιασμό της πολιτισμικής ποικιλίας.

Εργασίες:

- Τι είδους ιστορία αφηγείται η εικόνα;
- Βάλτε μια λεζάντα στην εικόνα
- Αφηγηθείτε ό,τι βλέπετε σε μια παράγραφο
- Η εικόνα προέρχεται από αρχαία ελληνική αγγειογραφία. Ποια σύμβολα βλέπετε;
- Μπορείτε να σκεφτείτε εικόνες με ανάλογο θέμα από τη δική σας πατρίδα; (από το παρελθόν ή το παρόν)

- Τι να λέει άραγε το κείμενο που διαβάζει ο μαθητής;
- Ποιο κείμενο από τη Γραμματεία της χώρας σας θα βάζατε εσείς για ανάγνωση;
- Παιχνίδι ρόλων: «*Είσαι ο δάσκαλος. Τι λες στο μαθητή σου;*»

Εικ. 6: Η ιστορία της Unicef με λόγια και εικόνες (Δια χειρός ΚΥΡ)

Κριτικός σχολιασμός: Κείμενο με μεγάλη οικολογική εγκυρότητα στο πλαίσιο της Διαπολιτισμικής Διδακτικής. Πολύ κοντά στα ενδιαφέροντα των παιδιών.

Εργασίες:

- Γράψτε ο καθένας με μολύβι ένα δικό του κείμενο που να αφηγείται μια ιστορία (ή τη δική του ιστορία).
- Ανταλλάξτε τα κείμενα μεταξύ σας και αντικαταστήστε λέξεις με εικόνες.
- Εργαστείτε σε ομάδες για να φτιάξετε ανάλογα κείμενα με εικόνες.
- Δραματοποιήστε την ιστορία που γράψατε στην ομάδα.

Εικ. 7: Γιάννης Τσαρούχης, *Τέσσερις Εποχές*

Κριτικός σχολιασμός: Η ταυτότητα του δημιουργού και του έργου. Σχολιασμός των μορφών, των προσώπων τους, των ενδυμάτων, των χρωμάτων, των συμβολισμών.

Εργασίες:

- Ποια είναι η πρώτη λέξη που σου έρχεται στο νου καθώς βλέπεις το έργο; (ιδεοθύελλα)
- Φαντάσου ότι περπατάς μέσα στην εικόνα. Τι βλέπεις; Τι ακούς; Τι μυρίζεις;
- Ποιον θα ήθελες να συναντήσεις; Τι θα ήθελες να του πεις; (γράψε μια παράγραφο ατομικά ή στην ομάδα)
- Βρες τους συμβολισμούς της εικόνας. Τι ακριβώς συμβολίζουν; (ιδεοθύελλα)
- Σχολίασε το βλέμμα των προσώπων (Ευθύ βλέμμα και αμεσότητα. Ρεμβασμός - ενσυναίσθηση)
- Σχολίασε το φόντο, τις ενδυμασίες, τα στοιχεία νεκρής φύσης
- Πώς γίνεται η διάκριση των εποχών;
- Υποδυθείτε στην ομάδα τους ρόλους των μορφών. Αναπτύξτε διάλογο μεταξύ σας. Καταγράψτε το διάλογο

Εικ. 8: Το *Μνημείο των Νεκρών* στο Ναγκασάκι

Κριτικός σχολιασμός: Εικόνα με πλούσια σηματοδότηση. Φωτογραφία της τελετής του 2005 για την επέτειο της έκρηξης: 9 Αυγούστου 1945. Η εικόνα σηματοδοτεί ζητήματα ιστορικής μνήμης, κοινωνικού ενδιαφέροντος και οικολογικής ευαισθησίας. Μπορεί να χρησιμοποιηθεί σε συνδυασμό με το απόσπασμα από *Τα Λουλούδια της Χιροσίμα*, στα Λογοτεχνικά Κείμενα της Β' Γυμνασίου (ΟΕΔΒ, σ. 223)

Εξηγούμε: *Χιροσίμα - Ναγκασάκι:* φυσικά υποδείγματα οικουμενικής άσκησης πάνω στον τρόπο. Η όλη τελετή αντιστοιχεί στην *πρόσληψη* του πυρηνικού δράματος του Ναγκασάκι από την κοινωνία. Η έκρηξη κατέστρεψε την πόλη και στιγμάτισε τις ζωές των κατοίκων της επί σειρά γενεών (όσοι επέζησαν ήσαν οι τραγικοί hibakusha: αρρώστησαν και πέθαναν, δεν μπόρεσαν να εργαστούν, δεν έβρισκαν ερωτικό σύντροφο). Οι πόλεις πλήρωσαν την εύθραυστη ειρήνη - για άλλους την ισορροπία της φρίκης - όλης της ψυχροπολεμικής περιόδου, κατά την οποία είχε δημιουργηθεί η αίσθηση ότι τα πυρηνικά όπλα θα έσωζαν τους λαούς, υπό τον όρο ότι δε θα χρησιμοποιηθούν (Βασιλείου 2005).

Εργασίες:

- Στη φωτογραφία εκατοντάδες περιστέρια αφήνονται να πετάξουν στον ουρανό. Τι συμβολίζουν; Την ειρήνη; Τους ανθρώπους που χάθηκαν; Μηνύματα προς τις ψυχές από τους ζωντανούς; Κάτι άλλο;
- Πότε ακριβώς έγινε η έκρηξη της βόμβας στο Ναγκασάκι; Ζούσε τότε ο πατέρας ή η μητέρα σου; Ο παππούς σου;
- Τι υποδηλώνουν οι λευκοί τριγωνικοί όγκοι (όρθιοι και ανεστραμμένοι); Ένταση, σύγκρουση, κίνηση, κατεύθυνση προς τον αιθέρα; (Βλ. Γραμματική της εικόνας: διανύσματα με έντονες αιχμές και έντονη η αίσθηση του αντίκτυπου ή της στόχευσης) (Μυρογιάννη 2003)
- Στο κέντρο τι συμβολίζεται; Η έκρηξη της βόμβας; Στα πλάγια οι συνέπειες της έκρηξης; Τι άλλο; (συζήτηση)
- Το λευκό χρώμα είναι κυρίαρχο. Γιατί; Ισχύουν ανάλογοι κανόνες στη δική σας πατρίδα;
- Τι παριστάνει η επιβλητική μορφή του αγάλματος; Γιατί είναι τοποθετημένο τόσο ψηλά; Τι ατενίζει; Γιατί αυτό το βλέμμα;
- Τι δηλώνουν τα χέρια του; Καθησυχάζουν; Προειδοποιούν; Επιβάλλουν κάποια εντολή; (*Demand picture*, Kress 1996) (ιδεοθύελλα)
- Άλλα στοιχεία- κοινωνικά σύμβολα: λουλούδια, στεφάνια (διαχρονικότητα, οικουμενικότητα)
- Δραματοποίηση: Ας υποθέσουμε ότι ενσαρκώνετε *εσείς* το άγαλμα! Τι θα λέγατε στους ανθρώπους; (Γράψτε σε α' ή β' πρόσωπο, μόνοι σας ή στην ομάδα)

Επίλογος

Αν μας ενδιαφέρει, ως εκπαιδευτικούς, να διδάσκουμε με αποτελεσματικότητα και κοινωνική δικαιοσύνη σε ετερογενείς τάξεις, χρειάζεται να παίρνουμε σοβαρά υπόψη μας τις γλωσσικές, κοινωνικές και πολιτισμικές ιδιαιτερότητες των μαθητών μας, δίνοντας έμπρακτα παραδείγματα σεβασμού αυτών των ιδιαιτεροτήτων. Ακόμη, είναι σημαντικό να διδάσκουμε στους μαθητές μας γνωστικές και μεταγνωστικές δεξιότητες (Siegler 2002: 331- 350), ώστε όλοι τους να μπορούν να διαφοροποιούν τους τρόπους πρόσληψης και επεξεργασίας των πληροφοριών που δέχονται στο μάθημα· έτσι, θα είναι σε θέση από τη μια μεριά να αναπτύσσουν ποικίλες στρατηγικές μάθησης (Coelho 2007: 410- 412) και από την άλλη να επεξεργάζονται έννοιες και να διαμορφώνουν στάσεις, αντιλήψεις και συναισθήματα που θα τους εντάσσουν ουσιαστικά στο Αναλυτικό Πρόγραμμα του σχολείου (Ευαγγέλου 2007, Νικολάου 2005). Πρόκειται για μια «κριτική στροφή» του εκπαιδευτικού έργου (Κοσσυβάκη Φ. 1998), όπου το δασκαλοκεντρικό, ανταγωνιστικό και αναπαραγωγικό εκπαιδευτικό παράδειγμα θα δώσει τη θέση του σε διαδικασίες που θα ενσωματώνουν την κριτική σκέψη και την επικοινωνία, θα προωθούν την αλληλεγγύη και τη συνεργατικότητα, θα συνδέουν - και δε θα αποξενώνουν - τους μαθητές με το περιβάλλον τους και θα λειτουργούν ανατροφοδοτικά στην προσπάθεια κατάκτησης της γνώσης. Επιπλέον, ο αναστοχασμός του εκπαιδευτικού πάνω στις μεθοδολογικές προσεγγίσεις που εφαρμόζει (Carr & Kemmis 2002) - ακόμη και στην περίπτωση που λείπει ο πολιτισμικός πλουραλισμός από τα περιεχόμενα του αντικειμένου που διδάσκει - θα ήταν ίσως η λύση για να μειωθεί η απόκλιση ανάμεσα στην *πρόθεση* και την *υλοποίηση* της Διαπολιτισμικής Διδακτικής.

Βιβλιογραφία

Bruner, J. (1961), *Η διαδικασία της Παιδείας*. Μτφ. Χρ. Κληρίδη. Αθήνα, Καραβία

- Carr W. & Kemmis S. (2002)⁴, *Για μια κριτική εκπαιδευτική θεωρία. Εκπαίδευση, γνώση και έρευνα δράσης*. Μτφ. Α. Λαμπράκη- Παγανού, Ε. Μηλίγκου & Κ. Ροδιάδου- Αλμπάνη. Θεσσαλονίκη, Κώδικας
- Coelho, E. (2007), *Διδασκαλία και μάθηση στα πολυπολιτισμικά σχολεία*. Θεσσαλονίκη, Επίκεντρο
- De Vecchi, G. (2000), *Διδάσκοντας μαζί, μαθαίνοντας μαζί*. Μτφ. Ι. Κα- λογνώμης. Αθήνα, Σαββάλας
- Frankenstein, M. (2007), Quantative form in arguments. Στο Ευ. Τρέσ- σου & Σ. Μητακίδου, *Μειονότητες μιλούν για την εκπαίδευση των παιδιών τους. Εκπαίδευση γλωσσικών μειονοτήτων*, Θεσσαλονίκη, Επίκεντρο, 177- 198.
- Gardner, H. (1983), *Frames of Mind: the Theory of Multiple Intelligencies*. N. York, Basic Books
- Good, T. L. / Brophy, J. E. (2000)⁸, *Looking in classrooms*. New York, Longman
- Joyce B. / Weil M. (1986)³, *Models of Teaching*. London: Prentice- Hall
- Kesidou, A. (2004), Intercultural Education: Main Aims and Practices, In N. P. Terzis (Ed.), *Intercultural Education in the Balkan Countries. Education and Pedagogy in Balkan Countries 4* (pp. 97- 105), Thessaloniki, Kyriakidis.
- Kougl, K. (1977), *Communicating in the Classroom*. Illinois, Waveland Press
- Kress, G. / Van Leeuwen, Th. (1996), *Reading Images: the Grammar of Visual Design*, London, RKP.
- Kress, G. (2004), *Literacy in the New Media Age*. Oxon, Routledge.
- Massialas, B. (2002), Creativity in the Classroom: Teaching and Learning through discovery, στο: *Μάθηση και διδασκαλία: Σύγχρονες ερευνητικές προσεγγίσεις. Συμπόσιο - Επιμορφωτικό Σεμινάριο, 18- 20 Δεκεμβρίου 1998, Ευρωπαϊκό Πολιτιστικό Κέντρο Δελφών*, σσ. 121141. Αθήνα, Κέντρο Εκπαιδευτικής Έρευνας.
- Meyer, E. (1987), *Ομαδική διδασκαλία. Θεμελίωση και παραδείγματα*. Θεσσαλονίκη, Κυριακίδης.
- Pont, T. (1996), *Developing Effective Training Skills. A practical guide to designing and delivering group training*, London, McGraw- Hill.
- Siegler, R. S. (2002), *Πώς σκέφτονται τα παιδιά*. Επιμ. Στ. Βοσνιάδου, Μτφ. Ζ. Κουλεντιανού, Αθήνα, Gutenberg
- UNESCO (2002), *Εκπαίδευση, Ο θησαυρός που κρύβει μέσα της. Έκθεση της Διεθνούς Επιτροπής για την Εκπαίδευση στον 21^ο αιώνα υπό την προεδρία του Jacques Delors*. Μτφ.: Ομάδα εργασίας του ΚΕΕ, Αθήνα: Gutenberg.
- Ανδρούσου Α. (2004), *Κίνητρο στην εκπαίδευση. Διδακτική Μεθοδολογία*. Σειρά: Κλειδιά και αντικλειδιά. Αθήνα: ΥΠΕΠΘ
- Βασιλείου, Θ. Α. (2005), Τα λουλούδια της Χιροσίμα. *Εφτά Ημέρες, Η Καθημερινή* 7. 8. 2005, σσ. 6-7
- Γιαννικοπούλου, Α. (2005), «Όπτικο- λεκτικά» παίγνια στην εικόνα των γραπτών κειμένων. Στο Ου. Κωνσταντινίδου- Σέμογλου (επιμ.), *Εικόνα και Παιδί*, σσ. 119- 129. Θεσσαλονίκη: cannot not design.
- Γκότοβος, Θ. (1997), *Παιδαγωγική Αλληλεπίδραση. Επικοινωνία και Κοινωνική Μάθηση στο Σχολείο*. Αθήνα: Gutenberg
- Γρόσδος Σ. & Ντάγιου, Ε. (2003), *Γλώσσα και τέχνη. Γλωσσικές δραστηριότητες για το Δημοτικό Σχολείο σύμφωνα με τη λειτουργική χρήση της γλώσσας*. Θεσσαλονίκη: Πανεπιστήμιο Μακεδονίας
- Δημητριάδου, Κ. (2001), «Η κατάρτιση των εκπαιδευτικών για την εφαρμογή βιωματικών προσεγγίσεων στο μάθημα της Ιστορίας». Στο: *Πρακτικά του Πανελληνίου Συνεδρίου με θέμα «Σύνδεση Τριτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης»*. Θεσσαλονίκη, 30. 0301. 04. 2001, σσ. 438-446.
- Δημητριάδου, Αικ. (2004), Διαθεματικές προσεγγίσεις και «κουλτούρα» της διδασκαλίας στην Υποχρεωτική Εκπαίδευση: η περίπτωση του Διαθεματικού Ενιαίου Πλαισίου Προγραμμάτων Σπουδών, *Μακεδόν* 12, σσ. 93-103
- Δημητριάδου, Κ. (2007), «Η εικόνα ως συγκείμενο της γλωσσικής διδασκαλίας: Η περίπτωση των εγχειριδίων της γλώσσας για τους μουσουλμανόπαιδες της Θράκης». Στο Κ. Ντίνας & Α. Χατζηπαναγιωτίδη (Επιμ.), *Πρακτικά Διεθνούς*

- Συνεδρίου «<Η ελληνική γλώσσα ως δεύτερη/ξένη. Έρευνα, Διδασκαλία, Εκμάθηση>». Π. Δ. Μ. , Παιδαγωγική Σχολή, Εργαστήριο Μελέτης της Γλώσσας και Προγραμμάτων Γλωσσικής Διδασκαλίας, σσ. 196-223. Θεσσαλονίκη: University Studio Press
- Δούβλη, Γ. (2007), «Ιστορία χωρίς λόγια...». Εμπειρίες από μια εναλλακτική πρόταση διδασκαλίας σε τάξεις υποδοχής. Στο Ευ. Τρέσσου & Σ. Μητακίδου, *Μειονότητες μιλούν για την εκπαίδευση των παιδιών τους. Εκπαίδευση γλωσσικών μειονοτήτων*, σσ. 109- 125. Θεσσαλονίκη: Επίκεντρο
- Ευαγγέλου, Ο. (2007), *Διαπολιτισμικά Αναλυτικά Προγράμματα*. Αθήνα: τυπωθήτω
- Ζουργός, Ι. & Χοντολίδου, Ε. (2005), «Διδάσκοντας τον 'ξένο' μέσα από τη λογοτεχνία στο δημοτικό σχολείο». Στο Σ. Μητακίδου (επιμ.), *Η διδασκαλία της γλώσσας. Εκπαίδευση γλωσσικών μειονοτήτων* (σσ. 44- 62). Θεσσαλονίκη: Επίκεντρο.
- Θεοφιλίδης, Χ. (1997), *Δεξιότητες Διδασκαλίας 2, Επικοινωνία*. Αθήνα: Γρηγόρης
- Κανάκης, Ι. Ν. (1987), *Η Οργάνωση της Διδασκαλίας - Μάθησης με Ομάδες Εργασίας (Θεωρητική θεμελίωση και πρακτική εφαρμογή)*. Αθήνα (κ. ο.)
- Καραβίτη Τζ., Σακατζής, Δ. & Χατζηδημητρίου, Π. (2004), «*Το Πορτοκάλι με την Περόνη*». Υλικό εργασίας. Θεατρικές ασκήσεις και δημιουργικές δραστηριότητες. Αθήνα: Πανελλήνιο Δίκτυο για το Θέατρο στην Εκπαίδευση ([www. TheatroEdu. gr](http://www.TheatroEdu.gr), πρόσβ. 26. 11. 2007)
- Κοζάκου- Τσιάρα, Ό. (1991), *Εισαγωγή στην εικαστική γλώσσα*. Αθήνα: Gutenberg.
- Κοσσυβάκη, Φ. (1998), *Κριτική επικοινωνιακή διδασκαλία. Κριτική Προσέγγιση της Διδακτικής Πράξης*. Αθήνα: Gutenberg
- Κωνσταντινίδου- Σέμογλου, Ου. & Θεοδωροπούλου, Μ. (2005), «Οπτικό, λεκτικό ερέθισμα και άγνωστη λέξη». Στο: Ου. Κωνσταντινί- δου- Σέμογλου (επιμ.), *Εικόνα και Παιδί* (σελ. 37- 50). Θεσσαλονίκη: cannot not design.
- Ματσαγγούρας, Η. (2000), *Ομαδοσυνεργατική Διδασκαλία*. Αθήνα: Γρηγόρης
- Ματσαγγούρας, Η. Γ. (2002)², *Θεωρία και Πράξη της Διδασκαλίας τ. Α' . Θεωρία της Διδασκαλίας. Η Προσωπική Θεωρία ως Πλαίσιο Στοχαστικο- κριτικής Ανάλυσης*. Αθήνα: Gutenberg.
- Μυρογιάννη, Έ. (2003), «Ο λόγος των εικόνων». Στο: *Πρακτικά Εισηγήσεων 2^{ου} Πανελληνίου Συνεδρίου των Εκπαιδευτικών για τις ΤΠΕ «Αξιοποίηση των Τεχνολογιών της Πληροφορίας και της Επικοινωνίας στη Διδακτική Πράξη»*, τόμ. Β', Σύρος, 9- 11 Μαΐου 2003, 402-410.
- Νικολάου, Γ. (2005), *Διαπολιτισμική διδακτική. Το νέο περιβάλλον - Βασικές αρχές*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα
- Παλαιολόγου, Ν. & Ευαγγέλου, Ο. (2003). *Διαπολιτισμική Παιδαγωγική. Εκπαιδευτικές, Διδακτικές και Ψυχολογικές Προσεγγίσεις*. Αθήνα: Ατραπός
- Πασχαλίδης, Γ. (2000), Γενικές αρχές του προγράμματος. Στο Αποστολίδου, Β., Καπλάνη, Β. , Χοντολίδου, Ε. (επιμ.). *Διαβάζοντας λογοτεχνία στο σχολείο... Μια νέα πρόταση διδασκαλίας* (σελ. 21- 36). Αθήνα: τυπωθήτω.
- Σφυρόερα, Μ. (2003), *Διδακτική Μεθοδολογία. Η επεξεργασία της εικόνας στη σχολική τάξη*. Κλειδιά και Αντικλειδιά. Αθήνα: Υπ. Ε. Π. Θ. - Πανεπιστήμιο Αθηνών (<[www. kleidiakaiantikleidida. net](http://www.kleidiakaiantikleidida.net)> πρόσβ. 26.11.2007).
- ΥΠ. Ε. Π. Θ. - Ειδική Γραμματεία Ομογενών και Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης (2004). *Πρόγραμμα Εκπαίδευσης Μουσουλμανοπαίδων* (επιστημονική υπεύθυνη: Άννα Φραγκουδάκη). Αθήνα: ΟΕΔΒ. [Οι εικόνες προέρχονται από το τεύχος: *Το παζάρι και ο κόσμος του*, σσ. 37-39].
- Φλουρής, Γ. (2002), «Αναζητώντας ένα νέο πλαίσιο διαμόρφωσης αρχών σχολικής μάθησης και διδασκαλίας: επιπτώσεις στην εκπαιδευτική έρευνα». Στο *Μάθηση και διδασκαλία: Σύγχρονες ερευνητικές προσεγγίσεις. Συμπόσιο - Επιμορφωτικό Σεμινάριο, 18- 20 Δεκεμβρίου 1998, Ευρωπαϊκό Πολιτιστικό Κέντρο Δελφών*. Αθήνα: Κέντρο Εκπαιδευτικής Έρευνας, σσ. 13-45
- Χατζηγεωργίου, Γ. (κ. κ.), *Γνώθι το Curriculum. Γενικά και ειδικά θέματα Αναλυτικών Προγραμμάτων και διδακτικής*. Αθήνα: Ατραπός Χατζησαββίδης, Σ. (2005), «Από την παιδαγωγική του γραμματισμού στους πολυγραμματισμούς: νέες τάσεις, διαστάσεις και προοπτικές στη διδασκαλία της γλώσσας». Στο: Κ. Μπαλάσκας &

Κ. Αγγελάκος (επιμ.), *Γλώσσα και λογοτεχνία στην πρωτοβάθμια και τη δευτεροβάθμια εκπαίδευση*, σσ. 35- 52. Αθήνα: Μεταίχμιο

Χοντολίδου, Ε. (1999), «Εισαγωγή στην έννοια της πολυτροπικότητας». *Γλωσσικός Υπολογιστής 1 (1)*, 115-118.