

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

Διδακτικές προσεγγίσεις σε μικτές τάξεις

(σσ. 67-85)

Κατερίνα Δημητριάδου Μαρία Ευσταθίου

Εισαγωγή

Το δυνάμει πολυπολιτισμικό σχολείο του 21^{ου} αιώνα (UNESCO 2002) έχει χρέος να δώσει προτεραιότητα αιχμής σε θέματα που αφορούν την *κοινωνική συνοχή*, την *ισότητα ευκαιριών* και την *πραγματική δικαιοσύνη*. Καθοριστικό ρόλο στην επιτυχία αυτής της επιδίωξης έχει ο εκπαιδευτικός, ο οποίος ως επιστήμονας και επαγγελματίας οφείλει να αναλαμβάνει εκπαιδευτικές πρωτοβουλίες, επιλέγοντας και εφαρμόζοντας κάθε φορά τη μέθοδο διδασκαλίας που είναι η καταλληλότερη για τους μαθητές του (Νικολάου 2005).

Θα ήταν βέβαια ματαιοπονία να αναζητήσει κανείς κάποια καθολική «μέθοδο-συνταγή» που θα παρείχε εγγυήσεις για την αποτελεσματικότητα της εκπαιδευτικής διαδικασίας σύμφωνα με το παραπάνω πλαίσιο. Η κοινωνικοπολιτισμική ετερότητα στο σύγχρονο σχολείο, ωστόσο, προσφέρει 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 εκάστοτε μαθήματος. Κάτι τέτοιο είναι εφικτό, εφόσον αναπτυχθούν διδακτικές προσεγγίσεις που υπερβαίνουν την παραδοσιακή διδασκαλία, υπακούοντας σε αρχές, οι οποίες ευνοούν την επικοινωνία και τη συνεργασία μεταξύ των μαθητών. Παρακάτω διατυπώνονται με συντομία οι αρχές αυτές και περιγράφονται διδακτικές μέθοδοι που υλοποιούν τη διαπολιτισμική προοπτική της διδασκαλίας.

Αρχές Διαπολιτισμικής Διδακτικής

Στόχος της Διαπολιτισμικής Διδακτικής (Νικολάου 2005) δεν είναι η αντιστάθμιση κάποιου ενδεχόμενου γνωστικού ελλείμματος, αλλά η *αξιοποίηση των γλωσσικών και πολιτισμικών διαφορών* που υφίστανται στη σχολική τάξη προς όφελος όλων των μαθητών, τόσο των μειονοτικών, όσο και των γηγενών.

Αυτό είναι δυνατό να συμβαίνει, εφόσον στην καθημερινή σχολική πράξη μπορούν να τηρούνται τα εξής:

- *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 είναι προσανατολισμένη στην ανάδειξη των προβλημάτων κοινωνικής ανισότητας, διάκρισης και εξάρτησης· γι' αυτό και επιχειρεί παρεμβάσεις στις υπάρχουσες κοινωνικο-πολιτισμικές δομές, με απώτερο στόχο την αυτονομία του μαθητή και τη διαμόρφωση προσωπικών και συλλογικών δεσμεύσεων με το περιβάλλον του.
- *Η καθημερινή σχολική πρακτική να στοχεύει στη δημιουργία συνθηκών γλωσσικής και πολιτισμικής επαφής και ανταλλαγής στο πλαίσιο ολόκληρης της τάξης και του σχολείου.* Αυτό μπορεί να συμβεί μέσα από τη «διαπολιτισμική διεύρυνση» των προγραμμάτων διδασκαλίας, τη θεματοποίηση του «οικείου» μέσα από την παρουσία του ξένου, τη διαπολιτισμική επικοινωνία μεταξύ των μαθητών, καθώς και την εφαρμογή διδακτικών παρεμβάσεων που θα είναι προσανατολισμένες στη διαπολιτισμική αγωγή (Κεσίδου 2006).
- *Ο εκπαιδευτικός να ξεπεράσει τις αδυναμίες των παραδοσιακών μοντέλων διδασκαλίας, τα οποία διέπονται από έναν τεχνικό ρασιοναλισμό, δεν ανταποκρίνονται στην κουλτούρα της κάθε σχολικής τάξης, δεν βοηθούν στη γεφύρωση ανάμεσα στη θεωρία και την πράξη και απειλούν το μαθησιακό περιβάλλον με αποστείρωση, αποξήρανση και έλεγχο.* Επίσης, δεν λαμβάνουν υπόψη τις συνεχείς αλλαγές στο άμεσο και το ευρύτερο «συγκείμενο» της διδασκαλίας, ούτε τις τάσεις αλλαγής που παρατηρούνται διαχρονικά.
- *Ο εκπαιδευτικός να υιοθετήσει μια επικοινωνιακή προοπτική κατά την πράξη της διδασκαλίας, κατανοώντας τη συνθετότητα που τη χαρακτηρίζει και εφαρμόζοντας συνεχώς την κατανόησή του αυτή στη σχολική τάξη.* Έτσι, καθώς θα αντιλαμβάνεται τη δυναμική της αλληλεπίδρασης που αναπτύσσεται σε κάθε περίπτωση επικοινωνίας, θα πρέπει να κινητοποιεί τους μαθητές για ενεργό συμμετοχή στο μάθημα, να διαθέτει ενθουσιασμό και δεξιότητες προφορικής και διαπροσωπικής επικοινωνίας, να μπορεί να διαχειρίζεται τα προβλήματα που προκύπτουν διασφαλίζοντας ένα θετικό κλίμα στην τάξη και να συμβάλλει στην προσαρμογή των μαθητών στο κλίμα αυτό (Kougl 1977).
- *Ο εκπαιδευτικός να εφαρμόζει ατομοκεντρικές μεθόδους μάθησης, ώστε να παίρνει υπόψη του όλους τους 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 (Good/ Brophy 2000) σ' αυτόν που είναι σταθερά αφοσιωμένος στη δουλειά του και γνωρίζει ακαδημαϊκές επιτυχίες· σ' αυτόν που είναι περισσότερο προσανατο-

λισμένος 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, και απρόθυμος, σχεδόν ανύπαρκτος, συμμετέχοντας σπάνια στις δραστηριότητες της τάξης (phantom student).

- *Η διδακτική διαδικασία να αναπτύσσει όχι μόνο τη γλωσσική και λογικο-μαθηματική αλλά όλους τους τύπους νοημοσύνης των μαθητών*: μουσική, χωρική, οπτική, κιναισθητική-σωματική, διαπροσωπική, ενδοπροσωπική, συναισθηματική, φυσιολογική-οικολογική (Φλουρής 2002). Κάτι τέτοιο δημιουργεί ισχυρές προσδοκίες επίδοσης και αναδεικνύει τις κοινωνικο-πολιτισμικές ιδιαιτερότητες των μαθητών, προσφέροντάς τους συναισθηματική ασφάλεια και θετική αυτοεκτίμηση.
- *Η διδασκαλία να επιδιώκει την ανάπτυξη εσωτερικών κινήτρων* στους μαθητές μέσα από την προσαρμογή του μαθήματος στα ενδιαφέροντά τους, τις ευκαιρίες επιλογής και ενεργού απόκρισης στο μάθημα, τις ευκαιρίες για αλληλεπίδραση μεταξύ τους, καθώς και μέσα από την παρουσία νέων στοιχείων και παιγνιωδών χαρακτηριστικών στις ασκήσεις των μαθημάτων.
- *Να επιδιώκεται η διατήρηση της προσοχής* στο μάθημα με διάφορους τρόπους: οι μαθητές να εμπλέκονται σε δραστηριότητες αυτενέργειας, προφορικής απόκρισης, δημιουργικής σκέψης και αλληλεπίδρασης, ο εκπαιδευτικός να συζητά ξεκάθαρα τους στόχους του μαθήματος και να δίνει οδηγίες, η νέα πληροφορία να έχει νόημα, να συνδέεται με την παλιά και να είναι χρήσιμη, οργανωμένη και οπτική, καθώς και να μην απαιτείται υπερβολικός χρόνος συγκέντρωση στο μάθημα. Ακόμη, να εμποδίζεται η παρείσφρηση ανεξέλεγκτων στερεοτύπων ή «θορύβων» στη διδακτική διαδικασία (φυσικών, ψυχολογικών, κοινωνικών κ.λπ.).

Οι παραπάνω αρχές όχι μόνο εμπλουτίζουν τους διδακτικούς χειρισμούς που αναπτύσσει ο εκπαιδευτικός στο μάθημα, αλλά μπορούν και να εμπλέξουν τους μαθητές σε μαθησιακές διαδικασίες που υπερβαίνουν τον πληροφοριακό χαρακτήρα και τις στερεοτυπικές πρακτικές της διδασκαλίας. Βοηθούν δηλαδή τους μαθητές να προσεγγίζουν πληροφορίες ή να αναπτύσσουν ιδέες, δεξιότητες, αξίες, συναισθήματα, τρόπους σκέψης και μέσα έκφρασης του εαυτού τους, προσεγγίζοντας στη σύγχρονη εκπαιδευτική απαίτηση «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

Οι αρχές της Διαπολιτισμικής Διδακτικής που αναφέρθηκαν παραπάνω μπορούν να ισχύσουν, εφόσον το σχολικό κλίμα είναι ανοιχτό σε εμπειρίες για τους μαθητές, κάτι που προϋποθέτει το άνοιγμα του ίδιου του σχολείου σε ό,τι συμβαίνει στον εξωτερικό κόσμο. Στο πλαίσιο αυτό μπορούν να αναπτυχθούν διδακτικές προσεγγίσεις που εμπλουτίζουν, διευρύνουν και ανανεώνουν τη διδασκαλία, καθώς δομούνται με κριτήριο τις ομάδες των μαθητών και όχι τον κάθε μαθητή ξεχωριστά.

Η εργασία των μαθητών σε ομάδες αποτελεί μια μορφή συμπεριφοράς που απαιτεί μάθηση από μέρους τόσο των μαθητών, όσο και του εκπαιδευτικού. Γι' αυτό και η αξία της δεν φαίνεται από τις πρώτες δοκιμαστικές εφαρμογές. Το κόστος του χρόνου που απαιτείται, ωστόσο, μέχρι να φανεί η λειτουργικότητά της, αντισταθμίζεται καθώς αναπτύσσονται οι δεξιότητες συμμετοχικής αλληλεπίδρασης μεταξύ των μαθητών, αυξάνεται η αυτοπεποίθησή τους και αναδεικνύονται τα προϊόντα της δουλειάς τους. Υπό συγκεκριμένες συνθήκες, εξάλλου, η συνεργατική μάθηση μπορεί να αυξήσει τα αποτελέσματα της μάθησης και να συμβάλει σε θετικά συναισθήματα των μαθητών για το σχολείο, τους συμμαθητές και το αντικείμενο της διδασκαλίας.

Χαρακτηριστικά των ομάδων:

- ✓ Μικρός αριθμός μελών για εύκολη αλληλεπίδραση μεταξύ τους
- ✓ Αμοιβαία αλληλοεξαρτώμενοι στόχοι
- ✓ Αμοιβαία κατανοητές δημοκρατικές διαδικασίες
- ✓ Ατομική υπευθυνότητα και ανταμοιβή
- ✓ Αίσθηση συνεργασίας μεταξύ των μελών

Στον παρακάτω πίνακα παρουσιάζεται ένας κατάλογος με μεθοδολογικές προσεγγίσεις που ενδείκνυνται για τη Διαπολιτισμική Διδακτική, έχοντας ως κοινή βάση τη διδασκαλία με ομάδες εργασίας. Αρκετές από αυτές μπορούν να εφαρμοστούν και στο πλαίσιο της παραδοσιακής μορφής διδασκαλίας.

Διδασκαλία με ομάδες εργασίας	Παραδοσιακή διδασκαλία (μετωπική)
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 (προκαταβολικοί οργανωτές) 8) Βραχύχρονη ομαδοποίηση 9) Βιωματική προσέγγιση 10) Διδασκαλία με τη χρήση NT 11) Διδασκαλία επικεντρωμένη στη δημιουργική σκέψη: Synectics 12) Καταιγισμός ιδεών (brain storming) 13) Διδακτική αξιοποίηση της εικόνας	1) Ερευνητική-ανακαλυπτική μέθοδος 2) Μάθηση από παρουσιάσεις (προκαταβολικοί οργανωτές) 3) Βιωματική προσέγγιση 4) Διδασκαλία επικεντρωμένη στη δημιουργική σκέψη: Synectics 5) Καταιγισμός ιδεών (brain storming) 6) Διδακτική αξιοποίηση της εικόνας

Οι μέθοδοι αυτές αποτελούν δομικά στοιχεία διαφόρων μοντέλων διδασκαλίας, τα οποία είναι προσανατολισμένα σε τέσσερις διαφορετικές κατευθύνσεις αγωγής και μάθησης: στην *προσέγγιση της πληροφορίας*, την *προσωπικότητα του υποκειμένου* της εκπαιδευτικής διαδικασίας, την *ανάπτυξη κοινωνικών δεξιοτήτων* και την *τροποποίηση της συμπεριφοράς* του μαθητή (Joyce/ Weil 1986). Μπορούν να εφαρμόζονται μεμονωμένα ή σε συνδυασμό μεταξύ τους, λειτουργώντας έτσι συμπληρωματικά ή διαδοχικά κατά περίπτωση. Επίσης, για τη λειτουργία τους συνήθως απαιτείται μια στοιχειώδης προετοιμασία από μέρους του εκπαιδευτικού ή των μαθητών, καθώς και ένα σύστημα υποστήριξης (διδακτικό υλικό, εικόνες, πηγές, λογισμικά κ.λπ.).

Επειδή ο περιορισμένος χώρος δεν επιτρέπει μια διεξοδική ανάλυση των παραπάνω μεθόδων διδασκαλίας σε ό,τι αφορά τη θεωρητική τους θεμελίωση,

τις στρατηγικές εφαρμογής τους, την ακολουθία των δραστηριοτήτων ή των φάσεων ανάπτυξής τους, παρακάτω δίνονται ορισμένες στοιχειώδεις οδηγίες για τον τρόπο με τον οποίο ο εκπαιδευτικός θα μπορούσε να τις υιοθετήσει. Εννοείται, βέβαια, ότι όλα κάθε φορά εξαρτώνται από τα χαρακτηριστικά της διδακτικής ενότητας, τους χειρισμούς που θα κάνει ο εκπαιδευτικός και τις ιδιαιτερότητες των μαθητών στη συγκεκριμένη τάξη.

1) Ομαδοσυνεργατική διδασκαλία

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.

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 (συντονιστής, εμπνευστής κ.λπ.), καθώς και τη στάση του απέναντι σε καινοτόμες διδακτικές πρακτικές.

Λειτουργικές φάσεις της μεθόδου:

- Οι μαθητές *ενημερώνονται* εισαγωγικά πάνω στο θέμα, τους στόχους της εργασίας και τη διαδικασία της δουλειάς που θα διεκπεραιώσουν.
- 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.
- Οι ομάδες *ανακοινώνουν τα συμπεράσματα* στα οποία κατέληξαν και προβαίνουν στη στοχαστική ερμηνεία τους, κάνοντας συνοψίσεις και αναζητώντας συνδέσεις, προεκτάσεις κ.λπ.

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

2) Σχέδιο συνεργατικής έρευνας (project)

Παρέχει τις περισσότερες ανοιχτές, μαθητοκεντρικές και δημοκρατικές εμπειρίες μάθησης, ενώ η ανάπτυξή του ενδείκνυται για διαθεματική προσέγγιση της γνώσης. Το περιεχόμενό του σχεδιάζεται, διαμορφώνεται και υλοποιείται κατά κύριο λόγο από τα μέλη των ομάδων. Έτσι, δίνει μεγάλη έμφαση στην εξατομίκευση και τα ενδιαφέροντα των παιδιών, ενώ συχνά έχει ως αφορμή βιωματικές καταστάσεις. Έχοντας ως αφετηρία τα ερωτήματα των μαθητών, το σχέδιο συνεργατικής έρευνας αξιοποιεί παράλληλα όλα τα μαθήματα του Αναλυτικού Προγράμματος και παρουσιάζει πολύ θετικά αποτελέσματα στην εννοιολογική ανάπτυξη, την πρόσκτηση γλωσσικών δεξιοτήτων και τις δια-ομαδικές σχέσεις σε πολυεθνικά σχολεία (Coelho 2007). Στις φάσεις της συνεργατικής έρευνας περιλαμβάνονται η *επιλογή του θέματος*, η *συγκεκριμενοποίηση των διδακτικών στόχων*, ο *συνεργατικός σχεδιασμός*, η *αναζήτηση πηγών*, η *εκτέλεση της εργασίας*, η *παρουσίαση του τελικού προϊόντος* και η *αξιολόγηση* της συνολικής προσπάθειας των μαθητών (Νικολάου 2005).

Παραδείγματα: Ο κύκλος της ζωής, παραγωγή και κατανάλωση, ο εαυτός μας (υγεία, επάγγελμα, ελεύθερος χρόνος), κοντινές κοινωνικές σχέσεις (οικογένεια, φίλοι, σύζυγοι), μακρινοί άλλοι (άλλες χώρες, άλλοι λαοί και πολιτισμοί κ.λπ.).

3) Διαθεματική προσέγγιση

Βασίζεται στην αντίληψη ότι οι μαθητές θα πρέπει να διαχειρίζονται οι ίδιοι τη μάθησή τους και να αντλούν ικανοποίηση από αυτήν, γι' αυτό και συνδυάζει την ενιαιοποίηση του περιεχομένου με τη δράση των συμμετεχόντων, σε ένα πλαίσιο φυσικής εποπτείας και βιωματικότητας. Στόχοι της είναι η κατάργηση της εξειδίκευσης, της μονομέρειας και της αποσπασματικότητας της γνώσης, καθώς και η έμφαση στη συνοχή, τη συνέχεια και την ευρύτητά της. Οι μέθοδοι που χρησιμοποιούνται είναι ευέλικτες και αυτοπροσδιοριζόμενες χρονικά, ενώ χαρακτηρίζονται από τη διεπιστημονική εξέταση των γνωστικών αντικειμένων, την ολιστική προσέγγιση στη θεώρηση της γνώσης και του κόσμου και την αγωγή στην αυτομόρφωση. Η διαθεματική προσέγγιση συνήθως αναπτύσσεται μέσα από την εκπόνηση σχεδίων εργασίας (projects), όπου οι μαθητές δουλεύουν σε ομάδες (Θεοφιλίδης 1997).

Παραδείγματα: Θέματα που σχετίζονται με το άμεσο περιβάλλον του σχολείου ή της κοινωνικής και οικογενειακής ζωής των μαθητών: το σχολείο μας και η γειτονιά του, σχολικές ομάδες, τηλεοπτικές «επιδημίες», σχέσεις με τη φύση, παραγωγή και κατανάλωση, ζώντας για ένα σκοπό, η χρήση των συμβόλων, η αίσθηση του χρόνου κ.λπ.

4) Ερευνητική-ανακαλυπτική μέθοδος (discovery method)

Αναφέρεται στη συστηματική εξοικείωση του μαθητή με κανόνες λογικής, προκειμένου να προκύψει με συνειδητό τρόπο η θεμελίωση μιας πεποίθησης.

Οι μαθητές ξεκινούν από τη διατύπωση μιας υπόθεσης και μέσα από τη χρήση της αιτιολόγησης, της τεκμηρίωσης, της εξαγωγής αποτελέσματος και της γενίκευσης φτάνουν στην εφαρμογή των διαπιστώσεών τους σε μια κατηγορία ζητημάτων. Στη βιβλιογραφία περιγράφεται και με ονομασίες όπως: *μέθοδος επίλυσης προβλημάτων, επαγωγική μέθοδος, κριτική ή στοχαστική διερεύνηση, επιστημονική μέθοδος*.

Διευκρίνιση: Η ερευνητική μέθοδος χρησιμοποιεί την αναλυτική (ή συγκλίνοια) σκέψη, που παρουσιάζει συνοχή και προχωρά μέσα από στάδια, ενώ η ανακαλυπτική την *ενορατική* (ή αποκλίνουσα) σκέψη, που ακολουθεί σύντομους δρόμους κάνοντας άλματα (Bruner 1961).

Παραδείγματα: Διερεύνηση του περιεχομένου επιλεγμένων ιστοσελίδων και παρουσίαση πληροφοριών με βάση συγκεκριμένα κριτήρια, εξέταση ιστορικών πηγών, ανάλυση και εφαρμογή γλωσσικών κανόνων, ετυμολογία λέξεων, προέλευση παροιμιών ή γνωμικών.

5) Παιχνίδι ρόλων – δραματοποίηση

Αντιστοιχεί στη δράση που αναπτύσσεται σε μια συγκεκριμένη κατάσταση, συνήθως φανταστική (“as if”). Ο ρόλος αποτελεί έναν «χώρο» συναισθηματικά ασφαλή για πειραματισμό, γι’ αυτό προσφέρει ευκαιρίες για συνθήκες συνεργασίας, κατανόηση της θέσης του άλλου, καλλιέργεια δημιουργικής και κριτικής σκέψης, αξιοποίηση εναλλακτικών ιδεών, κινήτρων και συμπεριφορών, ευαισθητοποίηση στο λόγο, την τέχνη και τους συμβολισμούς της κ.λπ. Το κυριότερο χαρακτηριστικό της δραματοποίησης είναι η *ενσυναίσθηση* (ή «μέθεξη»: empathy). Μέσα από αυτήν, οι μαθητές έχουν την ευκαιρία να αναπτύξουν τον εσωτερικό τους εαυτό, να εκτονωθούν, να νιώσουν απόλαυση και να επιδιώξουν την αυτογνωσία.

Διαρθρωτικά μέρη της δραματοποίησης: στήσιμο του δρωμένου, συγκρότηση ομάδων, διεξαγωγή και συζήτηση (Κοντογιάννη 2000).

Παραδείγματα: Οι μαθητές υποδύονται ρόλους που μπορούν να αντλήσουν από διάφορες πηγές: ειδήσεις, ιστορικά ή κοινωνικά γεγονότα, σχολικά συμβάντα, λογοτεχνικά κείμενα (νουβέλες, μύθους, ποιήματα, ιστορίες κ.λπ.) ή μαθήματα του σχολικού προγράμματος (π.χ. Ομήρου Οδύσσεια: «Μπαίνω στη θέση του Οδυσσέα και παρουσιάζω τις σκέψεις και τα όνειρά του»).

6) Προσομοίωση

Αντανακλώντας μια απλουστευμένη πραγματικότητα (δηλ. μικρότερης κλίμακας και με χαμηλό βαθμό ακρίβειας), προσφέρει το υποκατάστατο της εμπειρίας που αναφέρεται στο δυναμικό μοντέλο μιας κοινωνικής κατάστασης. Ενσωματώνει στοιχεία από το παιχνίδι ρόλων, βοηθώντας έτσι στη βελτίωση των δεξιοτήτων που χρειάζεται ο μαθητής στον πραγματικό κόσμο, π.χ. δεξιότητες αλληλεπίδρασης, επικοινωνίας και υψηλών γνωστικών λειτουργιών (συνεργασία, λήψη αποφάσεων, ετοιμότητα κ.λπ.).

Παραδείγματα: Επεξεργασία στην τάξη ενός σχεδίου χωροταξικής διαρρύθμισης της πόλης ή της γειτονιάς, πάρκο κυκλοφοριακής αγωγής, Βουλή των Εφήβων.

7) Μάθηση από παρουσιάσεις (Προκαταβολικοί οργανωτές)

Πρόκειται για μια σύντομη εισαγωγική παράγραφο κειμένου, μια εικόνα, ένα διάγραμμα κ.λπ. που περιέχει γενικές αλλά ουσιώδεις ιδέες, οι οποίες συνδέουν την υπό διδασκαλία ύλη με αυτά που ήδη γνωρίζει ο μαθητής. Έτσι, περιγράφεται η νέα γνώση, ενώ παράλληλα επαναλαμβάνεται η προηγούμενη. Ο προκαταβολικός οργανωτής μπορεί εύκολα να συνδυαστεί με άλλες μεθόδους (π.χ. δημιουργικές δραστηριότητες, βιωματικές προσεγγίσεις κ.λπ.).

Παραδείγματα: Στο μάθημα της Ιστορίας: πριν από την παρουσίαση ενοτήτων πολιτισμού, οι μαθητές παρακολουθούν σύντομο εκπαιδευτικό CD-ROM και καθοδηγούνται, ώστε να παρατηρήσουν τις διάφορες μορφές τέχνης. Ή: κατά την επίσκεψη σε έναν ιστορικό τόπο (π.χ. το αρχαίο Δίον), οι μαθητές καθοδηγούνται μέσα από παρατήρηση και συζήτηση, ώστε να ανακαλύψουν πώς κάθε στοιχείο του δομημένου περιβάλλοντος του χώρου αντανακλά με πολλούς τρόπους τον πολιτισμό της κοινωνίας στην εποχή κατά την οποία δημιουργήθηκε.

8) Βραχύχρονη ομαδοποίηση

Οι μαθητές χωρίζονται για λίγα λεπτά σε μικρές ομάδες, προκειμένου να δουλέψουν ταυτόχρονα πάνω σε ένα πολύ ειδικό έργο. Στόχος είναι να εμπλακούν προσωπικά σε κοινό προβληματισμό, να κινητοποιηθούν και να αναπτύξουν νοητικές διεργασίες, προκειμένου να δώσουν λύσεις στη διάρκεια συζήτησης με ολόκληρη την τάξη ή στη διάρκεια μιας διάλεξης. Οι μαθητές παράγουν ερωτήσεις, παραδείγματα ή απαντήσεις, καλούνται να επανεξετάσουν, να συνοψίσουν, να συζητήσουν, να υποβοηθήσουν ο ένας τον άλλον ή να δημιουργήσουν κάτι μαζί. Στο τέλος κάθε βραχύχρονης ομαδοποίησης, ο εκπαιδευτικός αναθέτει τυχαία σε δύο-τρεις μαθητές να συνοψίσουν τη συζήτηση της ομάδας τους.

Παραδείγματα: Φιλολογική προσέγγιση λογοτεχνικού κειμένου με διατύπωση ερωτημάτων, εντοπισμό πραγματολογικών ή άλλων στοιχείων, σκιαγράφηση χαρακτήρων· μετατροπή ενός ποιήματος σε πεζό σύμφωνα με ορισμένους κανόνες· περιγραφή της προσωπικότητας ιστορικών μορφών· σχεδιασμός διαγράμματος για μια διδακτική ενότητα του εγχειριδίου· ανάπτυξη επιχειρημάτων.

9) Βιωματική μάθηση

Βασίζεται στην αντίληψη ότι η επιστήμη θα πρέπει να συνδέεται με τη ζωντανή, καθημερινή εμπειρία του ανθρώπου, καθώς η γνώση της πραγμα-

τικότητας δεν είναι δυνατή έξω από το υποκείμενο. Η βιωματική διδασκαλία και μάθηση προϋποθέτει ότι το υποκείμενο *θέλει* να συνεργαστεί, αφού αυτό το οποίο καλείται να μάθει έχει νόημα για το ίδιο και επιπλέον το αφορά. Αναφέρεται σε δραστηριότητες μάθησης μέσα από παραστατικό υλικό, παιχνίδια ρόλων και άμεσες εμπειρίες, αλλά και σε διαδικασίες κατανόησης του ίδιου του εαυτού (αυτογνωσία) και των εμπειριών του υποκειμένου, ιδιαίτερα μάλιστα αυτών που απωθεί. Μέσα σε ένα πλαίσιο συναισθηματικής στήριξης και αποδοχής, οι μαθητές εμπλέκονται σε παρατήρηση, συμμετοχή, στοχασμό και δράση, ώστε να αναπτύξουν συναισθήματα, ιδέες, στάσεις και αξίες. Βιωματικές προσεγγίσεις εφαρμόζονται ιδιαίτερα στα προαιρετικά εκπαιδευτικά προγράμματα, με τα εξής βήματα: *εκτίμηση αναγκών, προσδιορισμός στόχων, προσδιορισμός περιεχομένων, επιλογή διδακτικών μεθόδων και αξιολόγηση* (Καμαρινού 2000).

Παραδείγματα: Βιωματική προσέγγιση λογοτεχνικού κειμένου, στρατηγικές λήψης αποφάσεων, κοινωνικές δράσεις (εθελοντισμού, δένδροφύτευσης, δασοπροστασίας κ.λπ.), γραφή ημερολογίων ή επιστολών, πραγματικές ή φανταστικές συνεντεύξεις.

10) Διδασκαλία με τη χρήση NT

Οι Νέες Τεχνολογίες μπορούν να υποστηρίξουν τη μαθητοκεντρική εκπαιδευτική διαδικασία, καθώς βοηθούν τον εκπαιδευτικό να εξατομικεύσει τη διδασκαλία ανάλογα με τις ανάγκες των μαθητών και τις δυσκολίες τους σε συγκεκριμένους τομείς του μαθήματος. Εκτός του ότι είναι πιο ελκυστικές από τα συμβατικά βιβλία και τα υλικά μάθησης της παραδοσιακής διδασκαλίας, ευνοούν τη συνεργατική, διερευνητική, βιωματική και δημιουργική μάθηση, βοηθώντας ταυτόχρονα στη δημιουργία ενός κλίματος συνεργασίας, επικοινωνίας, ανατροφοδότησης, διάχυσης της γνώσης και ανταλλαγής εμπειριών.

Μέσα από τη χρήση των NT καλλιεργούνται τόσο στους εκπαιδευτικούς όσο και στους μαθητές η αυτονομία και η συνεργατικότητα· αναπτύσσονται ικανότητες όπως πρωτοβουλία, επινοητικότητα, προσαρμοστικότητα, αισθητηριακή αντίληψη· ακόμη, βελτιώνονται οι γνωστικές ικανότητες, η αυτοπεποίθηση και η κοινωνική επικοινωνία. Επιπλέον, διευκολύνεται η μάθηση σε άτομα με κινητικές δυσκολίες και δημιουργείται οργανική σύζευξη παιδαγωγικών και τεχνικών δεξιοτήτων, θεωρίας και πράξης.

Στα μειονεκτήματα της μεθόδου: καλλιεργούνται συνθήκες απομόνωσης, εξάρτησης και παθητικής γνώσης, ενώ μειώνεται ο προσωπικός χαρακτήρας της επικοινωνίας.

Παραδείγματα: Εκπαιδευτικό λογισμικό για όλα τα μαθήματα, δημιουργία ασκήσεων από τον εκπαιδευτικό ή τους μαθητές, αναζήτηση πηγών και συλλογή πληροφοριών από το διαδίκτυο (Μυρογιάννη / Μαυροσκούφης 2004).

11) Διδασκαλία επικεντρωμένη στη δημιουργική σκέψη: Synectics

Πρόκειται για τη δημιουργία μαθησιακών συνθηκών που επιτρέπουν στους μαθητές πρωτότυπες αντιδράσεις, έτσι ώστε μέσα από τη φαντασία, την πρωτοβουλία και τη δύναμη σκέψης που διαθέτουν, να αναπτυχθεί η επινοητικότητα και η συνθετική τους ικανότητα. Ως αντίδραση στην επανάληψη, τη συνηθία και την ομοιομορφία, το μοντέλο synectics εστιάζει στην αποκλίνουσα σκέψη-δράση, καθώς επιδιώκει την επινόηση ιδεών, την πρωτοτυπία και τη δημιουργικότητα. Ακόμη, προωθεί τη συνεργατική δουλειά και τις δεξιότητες μελέτης, καθώς και ένα αίσθημα οικειότητας μεταξύ των μαθητών (Joyce/ Weil 1986, Massialas 2002).

Η δημιουργική μάθηση μέσα στην τάξη ενδείκνυται ιδίως όταν οι μαθητές δουλεύουν σε μορφή εργαστηρίου.

Παραδείγματα: Δημιουργικό γράψιμο, παραγωγή σκίτσων, σχεδίων, δημιουργία συμβόλων (λ.χ. οι μαθητές ακούν τη μελοποιημένη εκδοχή ενός ποιήματος και αποτυπώνουν τα συναισθήματά τους ζωγραφίζοντας ή μέσα από μια εικαστική δραστηριότητα καλούνται να αναπαραστήσουν το θέμα: «Καινοτόμες Προσεγγίσεις στην Επιστήμη») (Massialas 2002).

12) Καταιγισμός ιδεών (ιδεοθύελλα) (brain storming)

Με αφορμή μια λέξη ή φράση ή εικόνα-κλειδί που επιλέγει ο εκπαιδευτικός, ζητά από τους μαθητές *όσο το δυνατόν περισσότερες* λεκτικές αντιδράσεις. Αυτές καταγράφονται στον πίνακα, προκειμένου να αξιοποιηθούν με κάποιον τρόπο στη συνέχεια του μαθήματος (να διατυπωθούν σκέψεις, να γίνουν συγκρίσεις ή γενικεύσεις, να αναζητηθούν ερμηνείες κ.λπ.). Πρόκειται για μια μέθοδο που είναι χρήσιμη όταν υπάρχει ανάγκη για πολλές ιδέες, θέματα, προτάσεις ή επιλογές λύσεων, γι' αυτό και δίνεται έμφαση στην ποσότητα και όχι στην ποιότητα. Εδώ δεν υπάρχει η έννοια του σωστού ή του λάθους: χρήσιμη είναι μόνο η ετοιμότητα για παραγωγή ιδεών, καθώς και η γλωσσική ετοιμότητα για παραγωγή λέξεων που θα είναι λιγότερο ή περισσότερο συναφείς με την ιδέα-κλειδί.








Παραδείγματα: Στο μάθημα της Λογοτεχνίας: «*Τι σας έρχεται στο νου καθώς βλέπετε την εικόνα που συνοδεύει το κείμενο;*». Ή στο μάθημα της Γλωσσικής διδασκαλίας: «*Δώστε λέξεις-κλειδιά ως οδηγίες για προστασία από σεισμό/ για υγιεινή διατροφή/ για εξοικονόμηση ενέργειας/ για...*»

13) Διδακτική αξιοποίηση της εικόνας

Η εικόνα ως πηγή μηνυμάτων και ταυτόχρονα τόπος έκφρασης των μαθητών αποτελεί πεδίο παραγωγής νοήματος, προσθέτοντας τη διάσταση της πολυτροπικότητας στα κείμενα που χρησιμοποιούνται στο σχολείο (Χοντολίδου 1999). Προσφέρει ερεθίσματα για την πραγμάτευση του γνωστικού αντικείμενου, την «οικοδόμηση» της γνώσης, την απόδοση προσωπικών ερμηνειών, την ανάπτυξη πολλαπλών τύπων νοημοσύνης και υψηλών νοητικών λει-

τουργιών, τη «συγκειμενοποίηση» της μάθησης και τη δημιουργία ευέλικτου μαθησιακού περιβάλλοντος (Φλουρής 2002). Ιδιαίτερα στις μικτές τάξεις, μέσα από τις δηλώσεις και συνδηλώσεις που σηματοδοτεί, η εικόνα αποτελεί πεδίο για την αισθητοποίηση των ιδιαιτεροτήτων των αλλοεθνών μαθητών, την αφήγηση της προσωπικής τους ιστορίας και την ανάδειξη του πολυπολιτισμικού τους κεφαλαίου. Με τον τρόπο αυτό, συνδυάζεται ο συγκερασμός των πολιτισμών που συνυπάρχουν στη σχολική τάξη με τη διαμόρφωση κριτικών υποκειμένων.

Για την επεξεργασία της εικόνας στο μάθημα είναι απαραίτητη η ενημέρωση του εκπαιδευτικού πάνω στη «γλώσσα των εικόνων» και η ευρύτερη ευαισθητοποίησή του σε θέματα «οπτικού γραμματισμού» (Κοζάκου-Τσιάρα 1991, Μυρογιάννη 2003).

Γραμμές και σχήματα	
	Δυναμισμός, αυστηρότητα, ανάπτυξη, δύναμη προς τα πάνω
	Ηρεμία, ανάπαυλα (> θάλασσα, ορίζοντας)
	Κίνηση, αστάθεια
	Τρυφερότητα, ελευθερία, χαλάρωση
Καμπύλες γραμμές: μαλακές, οργανικές, παραπέμπουν στη φύση	
Ευθείες: δράση, μηχανικές έννοιες	
Ζιγκ-ζαγκ, S: επιθετικότητα, ενέργεια	
Χοντρές γραμμές: δύναμη, επιβλητικότητα	
Σχήματα:	
	Δυναμισμός, αυστηρότητα
	Αστάθεια (> κυλάει, επιστρέφει)
	Σύγκρουση, κίνηση, κατεύθυνση

Παραδείγματα: 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). 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 εικονιστικά μηνύματα σε λεκτικά, να φτιάξουν ιστορίες με κείμενο και εικόνες, να αναπαραστήσουν έννοιες με σκίτσα κ.λπ. (Δημητριάδου 2007).

Οι διδακτικές προσεγγίσεις που περιγράφηκαν ως εδώ, με βάση τις αρχές της Διαπολιτισμικής Διδακτικής, διευκολύνουν τη διδακτική πράξη στις μικτές τάξεις, καθώς βοηθούν τον εκπαιδευτικό να διαχειριστεί τη νέα σχολική πραγματικότητα που έχει διαμορφώσει το δεδομένο ποικίλο πολιτισμικό και γλωσσικό κεφάλαιο των μαθητών του. Προκειμένου να δοκιμάσει την αποτελεσματικότητα των προσεγγίσεων αυτών, ο σύγχρονος εκπαιδευτικός δεν έχει παρά να πειραματιστεί στην τάξη του, *υιοθετώντας το ρόλο του ερευνητή και λειτουργώντας σε ένα πλαίσιο αναστοχασμού, κριτικής ανάλυσης και αυτοαξιολόγησης της διδασκαλίας του*. Παρακάτω περιγράφονται συνοπτικά οι διαστάσεις που αποκτά αυτός ο νέος ρόλος για τον εκπαιδευτικό και δίνονται πρακτικές ιδέες για την εφαρμογή του.

Ο νέος ρόλος του εκπαιδευτικού στις μικτές τάξεις

Η εφαρμογή της Διαπολιτισμικής Διδακτικής στην πράξη περιέχει συχνά αντιφάσεις, καθώς υπάρχει απόκλιση ανάμεσα στις *προθέσεις* του δασκάλου να αναπτύξει τη νέα εκπαιδευτική αντίληψη που περιγράφηκε σε αυτό το κεφάλαιο και στις προϋποθέσεις υλοποίησής της: αναλυτικά προγράμματα, σχολικά εγχειρίδια και διδακτικές μέθοδοι που εφαρμόζονται συνήθως απομακρύνουν τον εκπαιδευτικό από την αρχική ανανεωτική του διάθεση, αφού στόχος της καθημερινής πρακτικής είναι ο φορμαλισμός και η ομοιομορφία. Η λύση που θα βλέπαμε για την άρση αυτής της δυσκολίας είναι η εισαγωγή της ερευνητικής διάστασης στο ρόλο του. Έχοντας την ευθύνη της διδασκαλίας στη μικτή τάξη, ο σύγχρονος εκπαιδευτικός μπορεί να εμπλακεί σε διαδικασίες *«αναστοχαστικής δράσης»* (“reflective action”), μετατρέποντας τον εαυτό του σε επαγγελματία προσανατολισμένο στην έρευνα. Πώς μπορεί να επιτευχθεί αυτό; Με την καλλιέργεια μιας «ενημερωμένης πρακτικής» από μέρους του αναφορικά με το έργο που επιτελεί, η οποία θα προκύψει μέσα από ερευνητικές διαδικασίες που θα εφαρμόσει ο ίδιος. Έτσι, μπορεί να ανακαλύψει τρόπους για την κατανόηση προβλημάτων και να αναπτύξει συγκεκριμένες δράσεις που θα τον βοηθήσουν στην αντιμετώπισή τους κατά την πράξη της διδασκαλίας.

Η παραπάνω διαδικασία συντελείται στο πλαίσιο της λεγόμενης *«έρευνας δράσης»* (“action research”) (Carr /Kemmis 1997), καθώς ενώνει την έρευνα με τη δράση, τη θεωρία με την πράξη.

Στόχοι της έρευνας δράσης:

- Να εμπλέξει ενεργά στην ερευνητική διαδικασία τον εκπαιδευτικό, τους μαθητές και όσους συνδέονται με το διδακτικό έργο (διευθυντή, γονείς κ.λπ.), εξουδετερώνοντας έτσι τη διάκριση μεταξύ «υποκειμένου» και «αντικειμένου» της έρευνας.
- Να βοηθήσει τον εκπαιδευτικό ώστε να εντάξει τα προβλήματα της καθημερινής πρακτικής στο φυσικό πλαίσιο τους, με σκοπό να τα μελετήσει και να τα ξεπεράσει.
- Να καταστήσει τον εκπαιδευτικό περισσότερο υπεύθυνο για τη γνώση που κατασκευάζεται στο σχολείο, δεσμευοντάς τον έτσι για πραγματικές αλλαγές στην τάξη του και στην εκπαίδευση γενικότερα (Dana/Silva 2003).
- Να καλλιεργήσει στον εκπαιδευτικό τον επαγγελματισμό του, καθώς τον βοηθά να αντιμετωπίζει κριτικά τη δράση του, να την αναδιοργανώνει, να εφαρμόζει καινοτομίες και να παράγει νέα θεωρία για την πράξη (Altrichter 2001).

Ο εκπαιδευτικός που ανταποκρίνεται στο μοντέλο που εισηγούνται η έρευνα δράσης και η κίνηση «ο εκπαιδευτικός ως ερευνητής», υιοθετεί στην πράξη μια σειρά ενεργειών που του αυξάνουν την ευθύνη που ήδη έχει για τη διδασκαλία και τον εμπλέκουν σε διαδικασίες αυτοβελτίωσης. Έτσι, κατά την αντιμετώπιση ενός προβλήματος ή μιας πρόκλησης – όπως είναι η πολιτισμική και γλωσσική ετερογένεια των μαθητών του – προβαίνει σε ενέργειες-ερευνητικές διαδικασίες όπως:

- ✓ Εξετάζει το πρόβλημα στις πραγματικές συνθήκες δημιουργίας του και επιχειρεί να το αντιμετωπίσει (*διάγνωση, κατανόηση, εμπάθυνση, αλλαγή και βελτίωση*).
- ✓ Συνεργάζεται με τους εμπλεκόμενους στη εκπαιδευτική διαδικασία (μαθητές, γονείς, άλλους εκπαιδευτικούς του σχολείου κ.ά.), ώστε να γίνει κατανοητό «αυτό που συμβαίνει». Όλοι οι εμπλεκόμενοι συμμετέχουν *με τη θέλησή τους*, καθώς ο ουσιαστικός διάλογος που αναπτύσσεται έχει ως βάση τις αξίες και τις εμπειρίες τους.
- ✓ Έχοντας ως στόχο τη βελτίωση των πρακτικών που εφαρμόζει, σχεδιάζει και επανασχεδιάζει την εκπαιδευτική διαδικασία μέσα από μια διαδοχή τεσσάρων φάσεων: *εφαρμογής, συστηματικής παρατήρησης, στοχασμού και αλλαγής*.
- ✓ Επιδιώκει «ό,τι μπορεί να επιτευχθεί» *χωρίς μεγάλη παρενόχληση* της πρα-

κτικής του σχολείου. Σε αυτήν την προοπτική συνδέει, συσχετίζει και αντιπαραθέτει την πρακτική με τον προβληματισμό που αναπτύσσει.

- ✓ Δοκιμάζει ποικίλες διδακτικές πρακτικές και στοχάζεται κατά τη δράση, καθώς εφαρμόζει ιδέες που έχουν προκύψει από τον ίδιο ή από δουλειά άλλων.
- ✓ Ο αναστοχασμός που αναπτύσσει είναι *σκόπιμος* και *σχεδιασμένος*, καθώς προκύπτει όχι από την τυπική γνώση ενός εξωτερικού «ειδικού», αλλά από την προσωπική του εμπειρία στη συγκεκριμένη τάξη όπου διδάσκει.
- ✓ Ο αναστοχασμός του είναι *ορατός* και *κοινοποιήσιμος*, προκειμένου να προαχθεί ο προβληματισμός και ο εκπαιδευτικός διάλογος.
- ✓ Κατά την εφαρμογή εναλλακτικών διδακτικών πρακτικών, αλλά και σε όλη τη διάρκεια αντιμετώπισης του προβλήματος, οργανώνει *συναντήσεις ανατροφοδότησης* με όλους τους εμπλεκόμενους, ενώ παράλληλα αναστοχάζεται και αυτοαξιολογεί τις δράσεις του.
- ✓ Αξιοποιεί *ευέλικτα ερευνητικά εργαλεία* (π.χ. τηρεί προσωπικό ημερολόγιο ενθαρρύνοντας τους μαθητές του να τηρήσουν και εκείνοι, συντάσσει σύντομα υπομνήματα).
- ✓ Εφαρμόζει, σε συνεργασία με άλλους, πιο *σύνθετα ερευνητικά εργαλεία* (π.χ. ερωτηματολόγια, κοινωνιόγραμμα, φύλλο παρατήρησης).

Με όλους τους παραπάνω τρόπους ο σύγχρονος εκπαιδευτικός-ερευνητής μπορεί να επιχειρήσει διδακτικές καινοτομίες χάρη σε τρεις βασικές προϋποθέσεις-γνωρίσματα: *ευρύτητα πνεύματος*, *υπευθυνότητα* και *προσήλωση* (Καλαϊτζοπούλου 2001). Έτσι, μέσα από έναν διαφοροποιημένο και διευρυνόμενο ρόλο ασκεί καλύτερα το επάγγελμά του, στηριζόμενος μάλιστα σε έρευνα που έχει αναπτύξει ο ίδιος. Δεν είναι πλέον μόνο ο δάσκαλος που μεριμνά για την πρόσκτηση της συγκεκριμένης γνώσης από τους μαθητές· είναι ο σύγχρονος υποψιασμένος εκπαιδευτικός που υιοθετεί ευέλικτες μεθοδολογικές προσεγγίσεις, οι οποίες αξιοποιούν την πολιτισμική ετερότητα των μαθητών προς όφελος όλων και ταυτόχρονα εμπλουτίζουν την εκπαιδευτική διαδικασία με νεωτερικά στοιχεία. Ακόμη, είναι ο συνερευνητής που μαζί με τους μαθητές του θα προβληματιστεί για τη φύση της γνώσης και της διδασκαλίας, θα αντιμετωπίσει δυσκολίες, θα αξιοποιήσει κάθε απροσδόκητη περίπτωση που θα δημιουργηθεί και θα υιοθετήσει «σχήματα» που μεταφέρουν τη θεωρητική γνώση στην τάξη, καλύπτοντας τις επαγγελματικές ανάγκες του. Μια τέτοια θεώρηση, χωρίς να αγνοεί στόχους και προθέσεις, προωθεί τη *χειραφέτηση* του εκπαιδευτικού, διευκολύνει την *επίτευξη κοινωνικής αλλαγής*, προάγει την *εσωτερική δυναμική του επαγγέλματος* και συνεισφέρει στον *εκδημοκρατισμό της εκπαίδευσης* (Ξωχέλλης 2005).

Προτάσεις διαπολιτισμικών δράσεων στη σχολική μονάδα

1. Έκδοση των ανακοινώσεων του σχολείου στις γλώσσες των παιδιών (ελληνικά, αλβανικά, ρωσικά κ.λπ.).
2. Έκδοση εφημερίδας του σχολείου στις γλώσσες των μαθητών.
3. Υιοθέτηση προσευχής επιπλέον της καθιερωμένης, η οποία να αφορά όλους τους μαθητές ανεξαρτήτως θρησκευματος.
4. Διοργάνωση σχολικών γιορτών με τρόπο που να αναδεικνύονται οι πολιτισμικές ιδιαιτερότητες όλων των μαθητών.
5. Σύσταση εθελοντικών φροντιστηριακών τμημάτων για τους μαθητές, με στόχο τη διδασκαλία της μητρικής τους γλώσσας.
6. Εμπλοκή των γονέων σε δραστηριότητες του σχολείου (διαλέξεις, πολιτιστικές εκδηλώσεις, εκπαιδευτικές επισκέψεις κ.λπ.).
7. Σύσταση προγράμματος εκμάθησης της ελληνικής γλώσσας για τους γονείς των μαθητών.

Βιβλιογραφία

- Altrichter, H./ Posch, P./ Somekh, B. (2001), *Οι εκπαιδευτικοί ερευνούν το έργο τους: μια εισαγωγή στις μεθόδους της έρευνας δράσης*, μτφ. Μ. Δεληγιάννη, Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Bruner, J. (1961), *Η διαδικασία της Παιδείας*, μτφ. Χρ. Κληρίδης, Αθήνα: Καραβία.
- Carr, W./ Kemmis, S. (1997), *Για μια κριτική εκπαιδευτική θεωρία*, μτφ. Α. Λαμπράκη-Παγανού/ Ε. Μηλίγκου/ Κ. Ροδιάδου-Αλμπάνη, Θεσσαλονίκη: Κώδικας.
- Γιαννικοπούλου, Α. (2005), «“Οπτικο-λεκτικά” παίγνια στην εικόνα των γραπτών κειμένων», στο: Κωνσταντινίδου-Σέμογλου, Ου. [επιμ.], *Εικόνα και Παιδί*, Θεσσαλονίκη: cannot not design, 119-129.
- Coelho, E. (2007), *Διδασκαλία και μάθηση στα πολυπολιτισμικά σχολεία*, επιστ. επιμ. Ε. Τρέσσου/ Σ. Μητακίδου, μτφ. Ομάδα εκπαιδευτικών, Θεσσαλονίκη: Επίκεντρο.
- Dana, N.F./ Silva, D.Y. (2003), *The Reflective Educator's Guide to Classroom Research. Learning to Teach and Teaching to Learn Through Practitioner Inquiry*, Thousand Oaks: Corwin Press.
- Δημητριάδου, Αικ. (2004), «Διαθεματικές προσεγγίσεις και “κουλτούρα” της διδασκαλίας στην Υποχρεωτική Εκπαίδευση: η περίπτωση του Διαθεματικού Ενιαίου Πλαισίου Προγραμμάτων Σπουδών», *Μακεδόν*, 12, 93-103.
- Δημητριάδου, Κ. (2007), «Η εικόνα ως συγκεκριμένο της γλωσσικής διδασκαλίας: Η περίπτωση των εγχειριδίων της γλώσσας για τους μουσουλμανόπαιδες της Θράκης», στο: Ντίνας, Κ./ Χατζηπαναγιωτίδη, Α. [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, Θεσσαλονίκη: University Studio Press, 196-223.
- Ευαγγέλου, Ο. (2007), *Διαπολιτισμικά Αναλυτικά Προγράμματα*, Αθήνα: τυπωθήτω.
- Frey, K. (1986), *Η «Μέθοδος Project. Μια μορφή συλλογικής εργασίας στο σχολείο ως θεωρία και πράξη*, μτφ. Κ. Μάλλιου, Θεσσαλονίκη: Κυριακίδης.
- 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.
- Θεοφιλίδης, Χ. (1997), *Διαθεματική Προσέγγιση της Διδασκαλίας*, Αθήνα: Γρηγόρης.
- Καλαϊτζοπούλου, Μ. (2001), *Ο εκπαιδευτικός ως στοχαζόμενος επαγγελματίας*, Αθήνα: Τυπωθήτω.
- Καμαρινού, Δ. (2000) ³, *Βιωματική Μάθηση στο Σχολείο*, Ξυλόκαστρο (χ.ο.).
- Κανάκης, Ι. (1987), *Η Οργάνωση της Διδασκαλίας – Μάθησης με Ομάδες Εργασίας, Θεωρητική θεμελίωση και πρακτική εφαρμογή*, Αθήνα (χ.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.
- Κεσίδου, Α. (2006), *Καινοτόμες διδακτικές παρεμβάσεις*, Αδημοσίευτη εισήγηση στην επιστημονική Ημερίδα με τίτλο: «Διαπολιτισμική εκπαίδευση: εκπαιδευτική πολιτική, κοινωνία, σχολείο», Α.Π.Θ., 30/10/2006.
- Κοζάκου-Τσιάρα, Ο. (1991), *Εισαγωγή στην εικαστική γλώσσα*, Αθήνα: Gutenberg.
- Κοντογιάννη, Α. (2000), *Η δραματική τέχνη στην εκπαίδευση*, Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Κοσσυβάκη, Φ. (1998), *Κριτική επικοινωνιακή διδασκαλία. Κριτική Προσέγγιση της Διδακτικής Πράξης*, Αθήνα: Gutenberg.
- 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.
- 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, Αθήνα: Κέντρο Εκπαιδευτικής Έρευνας, 121-141.
- Ματσαγγούρας, Η. (2002), *Η διαθεματικότητα στη σχολική γνώση: Εννοιοκεντρική αναπλαισίωση και σχέδια εργασίας*, Αθήνα: Γρηγόρης.
- Meyer, E. (1987), *Ομαδική διδασκαλία. Θεμελίωση και παραδείγματα*, μτφ. Α. Κουτσούκης, Θεσσαλονίκη: Κυριακίδης.
- Μυρογιάννη, Έ./ Μαυροσκούφης, Δ. (2004), *Φιλολογοί στον Υπολογιστή*, Θεσσαλονίκη: Καλειδοσκόπιο.

- 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.
- Ξωχέλλης, Π. (2005), *Ο εκπαιδευτικός στον σύγχρονο κόσμο*, Αθήνα: Τυπωθήτω.
- Ράπτης, Α./ Ράπτη, Α. (2002), *Μάθηση και διδασκαλία στην εποχή της Πληροφορικής*, Τόμ. Α΄ Ολική Προσέγγιση, Τόμ. Β΄, Παιδαγωγικές Δραστηριότητες, Αθήνα: Ράπτης.
- 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, 13-45.
- Χατζηγεωργίου, Γ. (χ.χ.), *Γνώθι το Curriculum, Γενικά και ειδικά θέματα Αναλυτικών Προγραμμάτων και διδακτικής*, Αθήνα: Ατραπός.
- Χοντολίδου, Ε. (1999), «Εισαγωγή στην έννοια της πολυτροπικότητας», *Γλωσσικός Υπολογιστής*, 1 (1), 115-118.
- 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.
- Zeichner, K. (1996), 'Teachers as Reflective Practitioners and the Democratization of School Reform', στο Zeichner, K./ Melnick, S./ Gomez, M. I. (eds), *Currents of Reform in Preservice Teacher Education*, New York: Teacher College Press, 199-214.

Χρήσιμοι δικτυακοί τόποι

- Ανθρώπινα δικαιώματα: www.derechos.org, <http://www.ohchr.org/EN/Issues/Pages/WhatareHumanRights.aspx> (Πρόσβ. 25.12.2007)
- Εκπαίδευση (UNESCO): http://portal.unesco.org/education/en/ev.php-URL_ID=48712&URL_DO=DO_TOPIC&URL_SECTION=201.html (Πρόσβ. 25.12.2007)
- Εκπαίδευση στα Ανθρώπινα Δικαιώματα: <http://eycb.coe.int/eycbwwwroot/hre/index.asp> (Πρόσβ. 25.12.2007)
- Εκπαιδευτικό πακέτο διαπολιτισμικής εκπαίδευσης COMPASS: <http://eycb.coe.int/edupack/default.htm> (Πρόσβ. 25.12.2007)
- Πανελλήνιο Δίκτυο για το Θέατρο στην Εκπαίδευση (www.TheatroEdu.gr, πρόσβ. 25.12.2007)

Η Κατερίνα Δημητριάδου είναι απόφοιτος της Φιλοσοφικής Σχολής του ΑΠΘ, με μεταπτυχιακό και διδακτορικό δίπλωμα στις Επιστήμες της Αγωγής. Έχοντας υπηρετήσει ως φιλόλογος στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση και με εμπειρία από συμμετοχές σε ερευνητικά προγράμματα, από το 2004 είναι λέκτορας Διδακτικής Μεθοδολογίας στην Παιδαγωγική Σχολή του Πανεπιστημίου Δυτικής Μακεδονίας. Άρθρα της έχουν δημοσιευτεί σε ελληνικά και ξένα επιστημονικά περιοδικά και σε αντίστοιχα πρακτικά συνεδρίων. Μεταξύ άλλων, συνέγραψε τα βιβλία: «Με ποια κριτήρια επιλέγει ο Έλληνας εκπαιδευτικός το επάγγελμά του – Μια εμπειρική έρευνα» (1982) και «Ιστορία και Γεωγραφία στην πρώτη σχολική ηλικία. Εφαρμογή και αξιολόγηση μιας εκπαιδευτικής παρέμβασης στον ιστορικό χώρο» (2002).

Η Μαρία Ευσταθίου είναι φιλόλογος και υπηρετεί στη Δ.Ε. Απέκτησε μεταπτυχιακό δίπλωμα ειδικότητας στα Παιδαγωγικά και διδακτορικό δίπλωμα από το Τμήμα Φιλοσοφίας-Παιδαγωγικής του Α.Π.Θ. Έχει συμμετάσχει ως επιστημονική συνεργάτιδα σε ερευνητικά προγράμματα του Τομέα Παιδαγωγικής του Α.Π.Θ., σε ομάδα εργασίας του ΥΠΕΠΘ για τη διδακτική της Ιστορίας, καθώς και σε προγράμματα του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου για την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών. Μεταξύ άλλων, συνέγραψε τα βιβλία: «Λεκτική επικοινωνία στη σχολική τάξη: θεωρία του συστήματος N.A.Flanders και δοκιμαστική εφαρμογή του στην ελληνική εκπαίδευση» (1985) και «Σύγχρονες μεθοδολογικές προσεγγίσεις στη διδασκαλία της Ιστορίας. Εφαρμογές στο γυμνάσιο και στο λύκειο» (2007).