



ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΔΥΤΙΚΗΣ ΜΑΚΕΔΟΝΙΑΣ
ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΗ ΣΧΟΛΗ ΦΛΩΡΙΝΑΣ
ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟ ΤΜΗΜΑ ΔΗΜΟΤΙΚΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ

«ΠΑΙΧΝΙΔΙΑ ΧΩΡΙΣ ΣΥΝΟΡΑ» Ένα πιλοτικό πρόγραμμα διαπολιτισμικής επίγνωσης σε ψηφιακό περιβάλλον



ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΗ ΔΙΠΛΩΜΑΤΙΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ
ΤΗΣ ΣΤΑΚΙΝΟΥ ΙΦΙΓΕΝΕΙΑΣ

ΓΙΑ ΤΗΝ ΑΠΟΚΤΗΣΗ ΤΟΥ ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΟΥ ΤΙΤΛΟΥ
Στις «Επιστήμες της Αγωγής με Νέες Τεχνολογίες»
Με ειδίκευση «Παιδαγωγική με Νέες Τεχνολογίες»

ΦΛΩΡΙΝΑ

Φεβρουάριος, 2022

Φύλλο Εξέτασης

1. Επόπτης: ___ Γρίβα Ελένη

Βαθμός: _____

Υπογραφή:

Ημερομηνία:

2. Δεύτερος Βαθμολογητής: ___ Σέμογλου Κλειώ

Βαθμός: _____

Υπογραφή:

Ημερομηνία:

3. Τρίτος Βαθμολογητής: ___ Κασβίκης Κωνσταντίνος

Βαθμός: _____

Υπογραφή:

Ημερομηνία:

Γενικός Βαθμός:

Ο/η συγγραφέαςΣτακινού Ιφιγένεια..... βεβαιώνει ότι το περιεχόμενο του παρόντος έργου είναι αποτέλεσμα προσωπικής εργασίας και ότι έχει γίνει η κατάλληλη αναφορά στις εργασίες τρίτων, όπου κάτι τέτοιο ήταν απαραίτητο, σύμφωνα με τους κανόνες της ακαδημαϊκής δεοντολογίας.

Υπογραφή:

Ημερομηνία:

Περιεχόμενα

Περίληψη.....	6
Abstract	8
Εισαγωγή.....	9
1. Πολύ/διαπολιτισμική ευαισθητοποίηση/ επίγνωση και επικοινωνία στην εκπαίδευση	13
1.1. Η έννοια του πολιτισμού και της πολιτισμικής ταυτότητας.....	13
1.2. Πολυπολιτισμικότητα – Διαπολιτισμικότητα.....	15
1.3. Πολιτισμική Ετερότητα.....	16
1.4. Μοντέλα προσέγγισης της ετερότητας.....	17
Το αφομοιωτικό μοντέλο.....	17
Το μοντέλο ενσωμάτωσης.....	18
Το πολυπολιτισμικό μοντέλο	19
Το αντιρατσιστικό μοντέλο	19
Το διαπολιτισμικό μοντέλο	20
Ο ρόλος του εκπαιδευτικού.....	20
1.5. Διαπολιτισμική επικοινωνιακή ικανότητα	22
2. Το παιχνίδι ως εκπαιδευτικό εργαλείο σε πολυπολιτισμικά εκπαιδευτικά περιβάλλοντα	24
2.1. Ορισμός παιχνιδιού	24
2.2. Θεωρίες για το παιχνίδι	26
Ψυχαναλυτικές θεωρίες.....	26
Ψυχολογικές θεωρίες.....	27
Κοινωνιολογικές θεωρίες.....	29
Παιδαγωγικές θεωρίες.....	30
2.3. Τυπολογία παιχνιδιών	32
2.4. Χαρακτηριστικά του παιχνιδιού.....	36
2.5. Το παιχνίδι ως εργαλείο μάθησης	37
2.6. Το παιχνίδι ως μέσο πολυπολιτισμικής επίγνωσης	39
3. Διδακτικές προσεγγίσεις σε πολυπολιτισμικά περιβάλλοντα	41
3.1. Βιωματική μάθηση.....	41
3.2. Βιωματική προσέγγιση.....	42
3.3. Πολυτροπικότητα στη διδακτική διαδικασία	44
4. Το πιλοτικό πρόγραμμα «Παιχνίδια χωρίς σύνορα»	47
4.1. Σκοπός της παρέμβασης.....	47
4.2. Στόχοι και επιδιώξεις της παρέμβασης.....	47

4.3. Το διδακτικό πλαίσιο.....	48
4.4. Οι συμμετέχοντες	48
5. Σχεδιασμός κι εφαρμογή του πιλοτικού προγράμματος	49
5.1. Ο σχεδιασμός του πιλοτικού προγράμματος.....	49
5.2. Επιλογή του εκπαιδευτικού υλικού	50
5.3. Σχεδιασμός επιμέρους ενοτήτων	51
5.3.1: Εισαγωγή - Ο γύρος του κόσμου σε 18 ημέρες.....	51
5.3.2 : Ενότητα πρώτη - Γνωρίζοντας την Αλβανία.....	52
5.3.3 : Ενότητα δεύτερη - Γνωρίζοντας την Ρωσία.....	54
5.3.4 : Ενότητα τρίτη - Γνωρίζοντας την Ουκρανία.....	55
5.3.5 : Ενότητα τέταρτη - Γνωρίζοντας το Μαρόκο.....	56
5.3.6 : Ενότητα πέμπτη - Γνωρίζοντας την Συρία.....	58
5.3.7 : Ενότητα έκτη - Γνωρίζοντας την Αίγυπτο	59
5.3.8 : Ενότητα έβδομη - Γνωρίζοντας το Ιράν.....	60
6. Εφαρμογή του πιλοτικού προγράμματος.....	62
6.1. Διερεύνηση πρότερων γνώσεων και αναγκών των μαθητών	62
6.2 Εφαρμογή των θεματικών ενοτήτων	62
6.2.1. Εφαρμογή της εισαγωγικής ενότητας.....	62
6.2.2. Εφαρμογή της πρώτης ενότητας- Γνωρίζω τον πολιτισμό της Αλβανίας	63
6.2.3. Εφαρμογή της δεύτερης ενότητας- Γνωρίζω τον πολιτισμό της Ρωσίας	73
6.2.4. Εφαρμογή της τρίτης ενότητας- Γνωρίζω τον πολιτισμό της Ουκρανίας.....	84
6.2.5 Εφαρμογή της τέταρτης ενότητας- Γνωρίζω τον πολιτισμό του Μαρόκου	91
6.2.6. Εφαρμογή της πέμπτης ενότητας- Γνωρίζω τον πολιτισμό της Συρίας	100
6.2.7. Εφαρμογή της έκτης ενότητας- Γνωρίζω τον πολιτισμό της Αιγύπτου	109
6.2.8 Εφαρμογή της έβδομης ενότητας- Γνωρίζω τον πολιτισμό του Ιράν.....	118
7. Αποτίμηση του πιλοτικού προγράμματος	127
7.1. Μεθοδολογικά εργαλεία που χρησιμοποιήθηκαν:	127
7.2. Αποτελέσματα ημερολογιακών καταγραφών για την πρώτη ενότητα- Αλβανία:.....	128
7.2. Αποτελέσματα ημερολογιακών καταγραφών για την δεύτερη ενότητα- Ρωσία:.....	130
7.3. Αποτελέσματα ημερολογιακών καταγραφών για την τρίτη ενότητα- Ουκρανία:.....	133
7.4. Αποτελέσματα ημερολογιακών καταγραφών για την τέταρτη ενότητα- Μαρόκο:....	135
7.5. Αποτελέσματα ημερολογιακών καταγραφών για την πέμπτη ενότητα- Συρία:.....	138
7.6. Αποτελέσματα ημερολογιακών καταγραφών για την έκτη ενότητα- Αίγυπτος:.....	140
7.7. Αποτελέσματα ημερολογιακών καταγραφών για την έβδομη ενότητα- Ιράν:.....	142
7.3. Αποτελέσματα ερωτηματολογίων προ- ελέγχου και μετελέγχου.....	144

7.4. Αποτελέσματα αξιολόγησης αναφορών στην ανατροφοδότηση/ feedback των μαθητών	198
7.4. Αποτελέσματα ερωτηματολογίων διερεύνησης πρότερων γνώσεων και αναγκών των μαθητών.....	207
7.5. Αποτελέσματα ερωτηματολογίων ικανοποίησης των μαθητών.....	209
8. Συζήτηση.....	211
8.1 Περιορισμοί και ερευνητικές προεκτάσεις.....	214
Βιβλιογραφία.....	216
Ελληνόγλωσση	216
Ξενόγλωσση	221

Ευχαριστίες

Ολοκληρώνοντας την παρούσα εργασία νιώθω την ανάγκη να ευχαριστήσω όλους εκείνους που με βοήθησαν, με τον ένα ή τον άλλο τρόπο, να φτάσω στο «τέλος». Καταρχάς, οφείλω ένα πολύ μεγάλο ευχαριστώ στην επιβλέπουσά μου, την κα. Ελένη Γρίβα, η οποία με εμπιστεύτηκε και συνεργάστηκε μαζί μου, πάντα με σεβασμό και εκτίμηση κι από τις δύο πλευρές. Η υποστήριξη αλλά και η βοήθεια της ήταν πολύτιμα στοιχεία κατά τη διάρκεια συγγραφής αυτής της εργασίας.

Επίσης, θα ήθελα να ευχαριστήσω όλους τους καθηγητές του μεταπτυχιακού προγράμματος σπουδών «Επιστήμες της Αγωγής με Νέες Τεχνολογίες», με τους οποίους είχα μια πολύ εποικοδομητική συνεργασία. Τέλος, ένα μεγάλο ευχαριστώ στην οικογένεια μου που στηρίζει κάθε μου βήμα αλλά και στους φίλους μου που είναι πάντα εκεί για να με εμψυχώσουν.

Περίληψη

Στις μέρες μας οι μαζικές μετακινήσεις ατόμων και ομάδων στον ελλαδικό χώρο έχουν μεταμορφώσει την ελληνική κοινωνία από μονοπολιτισμική σε πολυπολιτισμική. Επιτακτική η ανάγκη για ανάπτυξη της ικανότητας να κατανοούμε ο ένας τον άλλο, πέρα από κάθε είδους πολιτισμικό εμπόδιο με στόχο την ομαλή συμβίωση και συνύπαρξη των διαφορετικών πολιτισμικών ομάδων. Το φαινόμενο της μετανάστευσης που αντιμετώπισε η Ελλάδα τα τελευταία 30 χρόνια είχε ως αποτέλεσμα να μετατρέψει ριζικά τις σύγχρονες ελληνικές τάξεις σε πολυπολιτισμικές. Αυτό έχει δείξει ξεκάθαρα στους εκπαιδευτικούς, και στην κοινωνία ευρύτερα, ότι ένα μονοπολιτισμικό και στενά εθνικά προσανατολισμένο εκπαιδευτικό σύστημα είναι ξεπερασμένο καθώς δεν ανταποκρίνεται πλέον στην πραγματικότητα του 21ου αιώνα. Ο ρόλος της εκπαίδευσης αλλά και του εκπαιδευτικού είναι πιο επιτακτικός από ποτέ στη διαμόρφωση ανθρώπων με πολυπολιτισμική επίγνωση και ευαισθησίες απέναντι στην ετερότητα. Στο πλαίσιο του παρόντος πιλοτικού προγράμματος διερευνήθηκε ο τρόπος με τον οποίο μαθητές της Ε΄ τάξης θα μπορούσαν να ευαισθητοποιηθούν πολυπολιτισμικά και να τους καλλιεργηθεί η διαπολιτισμική επικοινωνιακή ικανότητα. Η γνωριμία άλλων πολιτισμών μέσα από το παιχνίδι και το βιωματικό πλαίσιο μέσα στο οποίο πραγματοποιήθηκε η έρευνα, αποτέλεσαν τη βάση της παρέμβασης και παρείχαν ένα μέρος δεδομένων που συλλέχθηκαν μέσω της συμπλήρωσης ερωτηματολογίων και μέσα από τις ημερολογιακές καταγραφές της εκπαιδευτικού. Τα δεδομένα που παρείχε η έρευνα απέδειξαν ότι η πολυπολιτισμική προσέγγιση της μάθησης μέσω της βιωματικής διδασκαλίας και των δραστηριοτήτων με παιγνιώδη χαρακτήρα, καλλιεργεί τις αξίες της ισότητας και της διαφορετικότητας και βοηθά τους μαθητές να εμπλουτίσουν τις γνώσεις τους για διάφορους πολιτισμούς, ενισχύοντας έτσι την πολυπολιτισμική επίγνωση και συγχρόνως τη διαπολιτισμική επικοινωνιακή ικανότητα.

Λέξεις-κλειδιά: πολυπολιτισμική επίγνωση, διαπολιτισμική επικοινωνία, βιωματική μάθηση, δραστηριοκεντρική διδασκαλία, παιχνίδια.

Abstract

Nowadays, the mass movements of individuals and groups in Greece have transformed Greek society from monocultural to multicultural. The need to develop the ability to understand each other, beyond any kind of cultural obstacle with the aim of the smooth coexistence of different cultural groups is imperative. The phenomenon of immigration that Greece has faced in the last 30 years has resulted in radically transforming the modern Greek classes into multicultural ones. now in the reality of the 21st century. The role of education and the teacher is more imperative than ever in shaping people with multicultural awareness and sensitivities towards otherness. In the framework of this pilot project, the way in which students of the fifth grade of primary school will be able to become multiculturally aware and to cultivate their intercultural communication skills was explored. The acquaintance of other cultures through the game and the experiential context in which the research took place, formed the basis of the intervention and provided a part of the data collected through the completion of questionnaires and through the diaries of the teacher. The data provided by the research proved that the multicultural approach to learning through experiential teaching and playful activities cultivates the values of equality and diversity and helps students to enrich their knowledge of different cultures, thus enhancing multicultural awareness and communicative communication skills.

Keywords: multicultural awareness, intercultural communication, experiential learning, activity-oriented teaching, games.

Εισαγωγή

Στις μέρες μας ένα χαρακτηριστικό στοιχείο της ελληνικής πραγματικότητας είναι η μαζική εισροή ανθρώπων διαφορετικών εθνικοτήτων και διαφορετικών πολιτισμών. Η μετανάστευση ως κοινωνικό φαινόμενο, διαφοροποιείται τόσο τοπικά όσο και χρονικά. Από την αρχή της ιστορίας του ανθρώπου, έχουν συμβεί πολλές μετακινήσεις πληθυσμών και σ' αυτό συνέβαλαν πολλοί παράγοντες.

Ανάμεσα στους παράγοντες που προκαλούν τις μαζικές μετακινήσεις ατόμων και ομάδων συγκαταλέγονται και οι ιστορικές αλλαγές που σημειώθηκαν κατά το τέλος του 20^{ου} αιώνα στην περιοχή των Βαλκανίων δημιουργώντας στην ευρύτερη βαλκανική περιοχή αλλά και στην Ελλάδα ένα νέο πλαίσιο πολιτικής, οικονομικής και πολιτισμικής επικοινωνίας (Κεσίδου 2004). Αυτό έχει ως αποτέλεσμα τη δημιουργία μιας πολυπολιτισμικής και ανομοιογενούς κοινωνίας στην οποία πολίτες διαφορετικών χωρών καλούνται να συνυπάρξουν και να συμβιώσουν όσο το δυνατόν περισσότερο αρμονικά και ειρηνικά μεταξύ τους.

Η παγκοσμιοποίηση και η μετανάστευση αλλάζουν συνεχώς τη δημογραφία των εθνών-κρατών και μετατρέπουν τις περισσότερες δυτικές κοινωνίες από μονοπολιτισμικές σε πολυπολιτισμικές. Η ενότητα μεταξύ του έθνους-κράτους και της εθνικής κοινωνίας μεταβάλλεται, και δημιουργούνται νέες μορφές εξουσίας και ανταγωνιστικότητας (Beck, 1999 στο Parthenis & Fragoulis, 2016). Σε έναν ρευστό κόσμο, οι διαφορετικές πολιτισμικές ομάδες συχνά βρίσκονται σε επισφαλή θέση.

Η παγκοσμιοποίηση δημιουργεί νέες μορφές παγκόσμιων, υπερεθνικών οργανισμών ή κοινοτήτων που συνδέουν τους ανθρώπους πέρα από τα εθνικά σύνορα, αλλά ταυτόχρονα διαιρεί τις κοινότητες εντός και εκτός των παραδοσιακών συνόρων του έθνους-κράτους. Οι εθνοτικές και φυλετικές διαφορές γίνονται πιο έντονες όταν οι διαφορετικοί πολιτισμοί έρχονται πιο κοντά (McGrew, 2003). Η πολυπολιτισμικότητα αντιμετωπίζεται όλο και περισσότερο ως απειλή για τη συνοχή, την ασφάλεια και το σύστημα ευημερίας των ευρωπαϊκών κοινωνιών.

Το φαινόμενο της μετανάστευσης και η παρουσία μαθητών από διαφορετικά πολιτισμικά περιβάλλοντα μέσα στις ελληνικές τάξεις έχει μετατρέψει το μαθητικό δυναμικό από ομοιογενές σε πολυπολιτισμικό (Govaris & Kaldi, 2010 Palaiologou et

al., 2019; Palaiologou et al., 2020). Γίνεται λοιπόν εύκολα αντιληπτό ότι ο προσανατολισμός της εκπαίδευσης από μονοπολιτισμικός έχει μετατραπεί σε πολυπολιτισμικό. Χρέος της εκπαίδευσης είναι να προσαρμοστεί στη νέα πολυπολιτισμική και πολυγλωσσική πραγματικότητα. Μέσα από την εκπαίδευση θα ενισχυθεί η κοινωνικοποίηση όλων των πολιτισμικών ομάδων μεταξύ τους, μέσα από την αλληλεπίδραση ατόμων και ομάδων ενώ παράλληλα θα καλλιεργηθούν στάσεις και αξίες αναγνώρισης, αποδοχής και σεβασμού της ετερότητας.

Η παρουσία μαθητών με έντονο το στοιχείο της πολυπολιτισμικότητας καθιστά επιτακτική την ανάγκη διαμόρφωσης ενός εκπαιδευτικού πλαισίου που θα ευνοεί την αλληλεπίδραση μαθητών διαφορετικών πολιτισμικών ομάδων, θα καλλιεργεί την διαπολιτισμική επικοινωνιακή ικανότητα, την κατανόηση, την αναγνώριση και τον σεβασμό της διαφορετικότητας. Μια πολιτισμικά ποικιλόμορφη τάξη αποτελεί πρόκληση για τον εκπαιδευτικό (Hysa, 2020), ο οποίος έχοντας ήδη διαμορφώσει τη δική του προσωπική αντίληψη για τους «άλλους», καλείται να παραμερίσει τις προσωπικές του αντιλήψεις και στερεότυπα προκειμένου να μπορέσει να διδάξει στους μαθητές το αίσθημα του σεβασμού και της αποδοχής της διαφορετικότητας αλλά και της αναγνώρισης της αξίας των διαφορετικών πολιτισμών (Γκόβαρης, 2001, σ. 65 στο Μάνου, 2013).

Ο εκπαιδευτικός, απαλλαγμένος από προσωπικές αντιλήψεις και στερεότυπα, πρέπει να προσαρμόσει το εκπαιδευτικό πλαίσιο στις νέες απαιτήσεις και να υιοθετήσει παιδαγωγικές πρακτικές βοηθώντας τους μαθητές να αναπτύξουν ενσυναίσθηση και διαπολιτισμική επικοινωνιακή ικανότητα. Η κύρια φιλοσοφία και κατεύθυνση της σύγχρονης εκπαίδευσης (Φώτου 2002) έγκειται στην πολιτιστική ισότητα, στην πολιτιστική διαφορετικότητα και στην εξασφάλιση ίσων ευκαιριών στην εκπαίδευση.

Το παρόν πιλοτικό πρόγραμμα παρέμβασης στοχεύει στη διαμόρφωση πολυπολιτισμικών προσωπικοτήτων και συνειδήσεων μέσω της εκπαίδευσης. Στο θεωρητικό μέρος υπάρχει προσπάθεια να αποσαφηνιστούν οι όροι πολιτισμός, πολιτισμική ταυτότητα, πολυπολιτισμική επίγνωση και διαπολιτισμική ικανότητα. Στη συνέχεια τονίζεται η ανάγκη της ανάπτυξης της πολυπολιτισμικής ευαισθητοποίησης στα σύγχρονα σχολεία. Τέλος αναφέρεται ο ρόλος του εκπαιδευτικού στη δημιουργία των πολυπολιτισμικών μαθητών / προσωπικοτήτων.

Στο δεύτερο κεφάλαιο διευκρινίζεται η αξιοποίηση του παιχνιδιού ως εκπαιδευτικού εργαλείου με πλήρη αποσαφήνιση των χαρακτηριστικών του, των κατηγοριών και των ειδών του και γιατί το παιχνίδι αποτελεί μέσο πολυπολιτισμικής επίγνωσης.

Στο τρίτο κεφάλαιο παρουσιάζεται οι διδακτικές προσεγγίσεις αλλά και οι μορφές των δραστηριοτήτων του προγράμματος και πως μπορεί να αξιοποιηθούν στο εκπαιδευτικό περιβάλλον.

Στο τέταρτο κεφάλαιο αναλύονται πιο λεπτομερώς οι λόγοι που οδήγησαν στην εφαρμογή του συγκεκριμένου πιλοτικού προγράμματος. Ακολουθεί η ανάλυση των στόχων στους οποίους βασίστηκε η έρευνα, με παράθεση του βασικού σκοπού και των επιμέρους στόχων. Τέλος περιγράφεται το διδακτικό πλαίσιο στο οποίο πραγματοποιήθηκε (σχολείο, συμμετέχοντες).

Στο πέμπτο κεφάλαιο, παρουσιάζονται αναλυτικά οι διαδικασίες που ακολουθήθηκαν κατά τον σχεδιασμό του πιλοτικού προγράμματος. Στο στάδιο του σχεδιασμού περιγράφονται διεξοδικά η διερεύνηση και καταγραφή αναγκών, η επιλογή του εκπαιδευτικού υλικού, οι διδακτικές προσεγγίσεις που αξιοποιήθηκαν, τα διδακτικά μέσα και οι τεχνικές. Ακολουθεί το πλάνο του σχεδιασμού των επτά ενοτήτων που συναποτελέσαν την παρέμβαση μαζί με τη διατύπωση των εκάστοτε στόχων που τέθηκαν.

Στο έκτο κεφάλαιο υπάρχει λεπτομερής περιγραφή της εφαρμογής των επτά ενοτήτων με την αναλυτική περιγραφή της κατασκευής των επιτραπέζιων που προέκυψαν από το πιλοτικό πρόγραμμα.

Στο έβδομο κεφάλαιο γίνεται η αποτίμηση του πιλοτικού προγράμματος όπως υλοποιήθηκε, με τη βοήθεια συγκεκριμένων μεθοδολογικών εργαλείων. Αρχικά, περιγράφονται αναλυτικά τα μεθοδολογικά εργαλεία που χρησιμοποιήθηκαν. Ακολουθούν η αποτίμηση των ημερολογιακών καταγραφών της εκπαιδευτικού, η ανάλυση των ερωτηματολογίων προελέγχου και μετελέγχου, η ανάλυση των ερωτηματολογίων καταγραφής των αναγκών και η ανατροφοδοτική αξιολόγηση από τους μαθητές. Τέλος, παρατίθεται ανάλυση του ερωτηματολογίου ικανοποίησης των μαθητών.

Στο όγδοο και τελευταίο κεφάλαιο, πραγματοποιείται συζήτηση σχετικά με τα όσα προέκυψαν από την υλοποίηση του προγράμματος. Το κεφάλαιο αυτό αναδεικνύει τις

δυσκολίες και τα προβλήματα που αντιμετωπίστηκαν κατά την εκπαιδευτική αυτή διαδικασία. Τέλος, γίνεται αναφορά σε πιθανές ερευνητικές προεκτάσεις.

1. Πολύ/διαπολιτισμική ευαισθητοποίηση/ επίγνωση και επικοινωνία στην εκπαίδευση

1.1. Η έννοια του πολιτισμού και της πολιτισμικής ταυτότητας.

Πραγματοποιώντας κανείς μια αναδρομή στο παρελθόν έρχεται αντιμέτωπος με τις πρώτες προσπάθειες των ανθρώπων να προσδιορίσουν και να ερμηνεύσουν τον όρο «πολιτισμός». Ο πολιτισμός με την ευρεία έννοια του όρου αποτελεί ένα πολύπλοκο και πολυδύναμο συστημικό σύνολο που απαρτίζεται από πεποιθήσεις, γνώσεις, έθιμα, λεκτική (γλώσσα) και μη επικοινωνία, ηθικούς κανόνες. Στοιχεία όπως είναι η συμπεριφορά, οι αξίες, τα σύμβολα και οι νόρμες και άλλοι ακόμη παράγοντες συμβάλλουν στην ένταξη μιας ομάδας μέσα στην κοινωνία διαφοροποιώντας την από άλλες ομάδες ενός κοινωνικού συνόλου. Ο πολιτισμός ως έννοια που έχει προκαλέσει έντονα ερωτήματα και προβληματισμούς σχετικά με τη διαμόρφωση και ερμηνεία του έχει δεχτεί κατά καιρούς ποικίλους ορισμούς χωρίς να υπάρχει μια καθολική έννοια του όρου. Το πιο εντυπωσιακό χαρακτηριστικό αυτών των ορισμών είναι η ποικιλομορφία τους (Jahoda, 2012). Μερικοί ορισμοί βασίζονται σε τυπικούς σχηματισμούς ενώ άλλοι έχουν εφευρεθεί πρόσφατα.

Μια πρώτη ερμηνεία του όρου που επιχειρήθηκε κατά τον 16^ο αι. αναφέρει τις λέξεις *civilite- civilize* με προέλευση από τις λατινογενείς λέξεις *civis* (πολίτης), *civilis* (πολιτικός) (Rundell&Mennell, 1998, p. 5 στο Jahoda, 2012) και σχετίζονται με στοιχεία όπως η ευγένεια, η ειλικρίνεια και η διακριτικότητα στη συμπεριφορά ενός ατόμου. Στη συνέχεια, γύρω στον 18^ο αι. εμφανίζεται η λέξη *civilization* (πολιτισμός), μια λέξης διττής σημασίας καθώς δηλώνει τόσο τον κώδικα κόσμιας συμπεριφοράς όσο και έναν «πνευματικά καλλιεργημένο τρόπο ζωής» (Rundell&Mennell. 1998, p. 6, στο Jahoda, 2012).

Κατά το δεύτερο μισό του 19^{ου} αι. ο ανθρωπολόγος Edward Taylor υποστήριξε ότι «κουλτούρα ή πολιτισμός... είναι αυτό το πολύπλοκο σύνολο που περιλαμβάνει γνώση, πίστη και οποιεσδήποτε άλλες ικανότητες αποκτά ο άνθρωπος ως μέλος της κοινωνίας (Taylor, 1958).

Σύμφωνα με τον Δαμανάκη (2000) ο «πολιτισμός» ως έννοια και ως όρος σχετίζεται συχνά με ορισμένα άτομα ή ομάδες που επιδεικνύουν σημαντικές επιδόσεις σε καλλιτεχνικούς τομείς όπως είναι η μουσική, η ποίηση, η λογοτεχνία. Αντίθετα, ο Greverus (στο Δαμανάκη, 2000) υποστήριξε πως ο πολιτισμός αναφέρεται στα

στοιχεία εκείνα που είναι αναγκαία για τον άνθρωπο προκειμένου να προσαρμοστεί στο περιβάλλον του – κοινωνικό και φυσικό- και να ικανοποιήσει τις καθημερινές του ανάγκες μέσα σε ένα κοινωνικό σύνολο που αποτελείται από αξίες και κανόνες. Κατά αυτήν την έννοια γίνεται συχνά λόγος για δύο επίπεδα αναφοράς του όρου «πολιτισμός», αυτό που αποκαλείται μικρο- επίπεδο και μακρο- επίπεδο (Παλαιολόγου & Ευαγγέλου, 2003).

Στο σημείο αυτό αξίζει να αναφερθεί πως υπάρχουν αρκετοί που συγγέουν τον όρο «πολιτισμός» με τον όρο «κουλτούρα». Σύμφωνα με το Συμβούλιο της Ευρώπης (1986) ο όρος «κουλτούρα» ταυτίζεται με την αναγνώριση στοιχείων όπως είναι ο τρόπος ζωής και οι αξίες των ανθρώπων με τα οποία τόσο τα άτομα όσο και οι ομάδες αντιλαμβάνονται τον κόσμο γύρω τους, τις διαπροσωπικές σχέσεις που αναπτύσσουν μεταξύ τους καθώς και την αποδοχή του διαφορετικού τρόπου ζωής των άλλων (Παλαιολόγου & Ευαγγέλου, 2003). Σύμφωνα με τον Eliot (1980) η κουλτούρα είναι μια έννοια που συνδέει τόσο το άτομο με την ομάδα του, καθώς δεν μπορεί να απομονωθεί από αυτήν όσο και την ομάδα από το ίδιο το κοινωνικό σύνολο.

Από την άλλη μεριά, στις αρχές του 20^{ου} αι. επιχειρήθηκε ένας διαχωρισμός από τον Alfred Weber, των όρων «πολιτισμός» και «κουλτούρα». Αναφορικά με τον διαχωρισμό αυτό η κουλτούρα είναι ταυτόσημη με τις ιδέες, τις πεποιθήσεις και τον ευρύτερο πνευματικό πολιτισμό, ενώ ο πολιτισμός αναφέρεται και σχετίζεται με υλικά και τεχνολογικά υλικά και επιτεύγματα, με επιστημονικές και κατασκευαστικές γνώσεις (Μπιτσάνη, 2004, σ. 33 · Πασχαλίδης & Χαμπούρη, 2002).

Σύμφωνα με τους Verma&Bagley ο πολιτισμός δεν αντιπροσωπεύει κάτι στατικό. Αντιθέτως, διαφοροποιείται κατά το πέρασμα του χρόνου και είναι δυναμικός. Βασικό γνώρισμα του πολιτισμού είναι το στοιχείο της υποκειμενικότητας καθώς ως έννοια γίνεται αντιληπτός με διαφορετικό τρόπο μέσα στο εκάστοτε πολιτισμικό συγκείμενο. Επίσης, το προσωπικό υπόβαθρο του κάθε ανθρώπου τον οδηγεί στο να υιοθετεί μια διαφορετική στάση σε συγκεκριμένες όψεις του ίδιου πολιτισμού (Modgil, Verma, Mallick & Modgil, 1997).

Τέλος, με τον όρο πολιτισμός νοείται οποιοδήποτε στοιχείο αλλά και οτιδήποτε συνδέει τους ανθρώπους με το παρελθόν, εκφράζει το παρόν, καλλιεργεί και αναπτύσσει συγγενικούς δεσμούς μεταξύ όλων των ανθρώπων και αποδίδει σε κάθε λαό την ταυτότητα του (Μπαλασσά Φλέγκα, 2002).

Ο όρος «ταυτότητα» ή πιο ορθά «πολιτισμική ταυτότητα» νοείται ένα σύνολο χαρακτηριστικών που περιλαμβάνει αξίες, κοινή γλώσσα, ήθη και έθιμα, κοινό τρόπο ζωής. Το σύνολο αυτών των στοιχείων προσδίδουν σε μια κοινότητα χαρακτηριστικά ενότητας και κοινής ύπαρξης.

1.2. Πολυπολιτισμικότητα – Διαπολιτισμικότητα

Στις μέρες μας οι έννοιες πολυπολιτισμικότητα και διαπολιτισμικότητα χρησιμοποιούνται διεθνώς παρόλο που συχνά συγχέονται μεταξύ τους και δεν ταυτίζονται ως έννοιες. Πολλές φορές η «πολυπολιτισμικότητα» χρησιμοποιείται για να δηλώσει μία κοινωνική πραγματικότητα καθώς και τον τρόπο εξέλιξής της ενώ η «διαπολιτισμικότητα» περιγράφει μία σχέση αλληλεπίδρασης και συνεργασίας ανάμεσα σε εθνικές μεταναστευτικές ομάδες (Μάρκου, 1996).

Πιο αναλυτικά, ο όρος «πολυπολιτισμικός» αναφέρεται στην ποικιλομορφία που χαρακτηρίζει την κοινωνία και περιλαμβάνει τις θρησκευτική, κοινωνική, οικονομική και γλωσσική ποικιλότητα (Γκόβαρης, 2001). Επιπλέον, σύμφωνα με τον Hohmann (1989) (Δαμανάκης, 1997) η «πολυπολιτισμικότητα» είναι μία κατάσταση που προκύπτει κυρίως από τη μετανάστευση ατόμων και ομάδων. Στην περίπτωση αυτή, ο κυρίαρχος πολιτισμός επηρεάζεται από την ύπαρξη διαφορετικών πολιτισμικών ομάδων.

Αντίθετα, ο όρος 'διαπολιτισμικότητα' στον ελληνικό χώρο, συχνά αναφέρεται σε παιδαγωγικά, κοινωνικά και πολιτισμικά προγράμματα τα οποία αποσκοπούν στη διαχείριση ζητημάτων που προκύπτουν από τη μετανάστευση ατόμων και ομάδων (Hohmann). Ωστόσο ο όρος διαπολιτισμικότητα συναντάται συχνά σε αντικείμενα όπως η ψυχολογία, η φιλοσοφία, η ανθρωπολογία, οι οικονομικές επιστήμες, τα μαθηματικά (Νικολάου, 2011). Άλλοι ερευνητές κάνουν χρήση του όρου διαπολιτισμικότητα προκειμένου να περιγράψουν αφενός μια πολυπολιτισμική κατάσταση και αφετέρου να προτείνουν στόχους διαπολιτισμικής αγωγής (Porscher, 1979 στο Δαμανάκης, 1997).

Λαμβάνοντας υπόψιν τα παραπάνω γίνεται εύκολα αντιληπτό ότι οι έννοιες πολυπολιτισμικότητα και διαπολιτισμικότητα παρόλο που δεν είναι ταυτόσημες, αλληλοεπιδρούνε μέσα σε ένα κοινωνικό περιβάλλον, η μία προϋποθέτει την άλλη

(UNESCO, 2006). Η διαπολιτισμικότητα αποτελεί το ζητούμενο ενώ η πολυπολιτισμικότητα αποτελεί το δεδομένο καθώς νοείται ως μία δεδομένη κοινωνική πραγματικότητα (Γκόβαρης, 2001).

1.3. Πολιτισμική Ετερότητα

Σύμφωνα με τη βιβλιογραφία, έχουν δοθεί διάφοροι ορισμοί για να περιγράψουν τον όρο «ετερότητα». Σύμφωνα με τον Γκότοβο (2002) η ετερότητα αναφέρεται «στο πλήθος των διαφορετικών μορφών με τις οποίες εμφανίζεται κάτι». Ως μορφές ετερότητας εννοεί την πολιτισμική, θρησκευτική, γλωσσική και κοινωνική ετερότητα αλλά και πολιτισμικές πρακτικές όπως είναι οι γνώσεις και οι δεξιότητες, στάσεις, αξίες, ενδιαφέροντα.

Για τον Levi-Strauss (1987) στο Νικολάου (2005), η σημασία που αποδίδεται στην πολιτισμική ετερότητα είναι μεγάλη δεδομένης της πολιτισμικής ποικιλίας που χαρακτηρίζει τις κοινωνίες μέσα στις οποίες τα μέλη των ομάδων καλούνται να αλληλεπιδράσουν. Είναι αναγκαίο οι κυρίαρχες ομάδες να αναπτύξουν το αίσθημα του σεβασμού, της αναγνώρισης, της αποδοχής και της πολιτισμικής ποικιλότητας προκειμένου να επιτευχθεί ο πολιτισμικός εμπλουτισμός (Δαμανάκης, 2002) της κοινωνίας.

Κατά μία άλλη άποψη, η πολιτισμική ετερότητα αποτελείται από δύο όψεις. Η πρώτη όψη που έχει αρνητική σημασία σχετίζεται με το ρατσισμό και με την υπεροχή ορισμένων λαών έναντι κάποιων άλλων. Η δεύτερη άποψη αναφέρεται στην ετερότητα με την έννοια της ταυτότητας ατόμων ή ομάδων.

Βασικές παραδοχές πολιτισμικής ετερότητας/ ποικιλότητας (Νικολάου, 2007) είναι οι εξής:

- Οι πολιτισμοί εξελίσσονται και αναπτύσσονται μέσα από την αλληλεπίδραση και όχι ο καθένας μόνος του.
- Η εξέλιξη της ίδιας της ανθρωπότητας συντελείται μέσα από διάφορες κοινωνικές και πολιτιστικές μορφές.
- Απαραίτητη προϋπόθεση αρμονικής συνύπαρξης των ατόμων και των ομάδων είναι η αμοιβαία κατανόηση και ο σεβασμός.

- Μέσα σε έναν κόσμο ομοιόμορφο, η διατήρηση της πολιτισμικής ποικιλότητας κρίνεται περισσότερο αναγκαία από ποτέ.

Όσον αφορά το χώρο της εκπαίδευσης, για να διευκολυνθεί και να επιτευχθεί η διαδικασία της μάθησης είναι αναγκαία η ανάδειξη της πολιτισμικής ετερότητας από τα εκπαιδευτικά συστήματα (Γκόβαρης, 2001).

Συνοψίζοντας, γίνεται αντιληπτό ότι η πολιτισμική ετερότητα/ ποικιλότητα αποτελεί αναπόσπαστο στοιχείο των σημερινών κοινωνιών (Πιατά, 2014). Μέσα από αυτήν οι κοινωνίες μπορούν να οδηγηθούν στον πολιτισμικό πλουραλισμό (cultural pluralism).

1.4. Μοντέλα προσέγγισης της ετερότητας

Η πολυπολιτισμικότητα και η αλληλεπίδραση των μειονοτικών ομάδων μιας χώρας εύλογα εγείρει ζητήματα κοινωνικά, εκπαιδευτικά, γλωσσικά κ.ά., που πρέπει να αντιμετωπιστούν. Ωστόσο, τα ζητήματα αυτά δεν αντιμετωπίστηκαν με τον ίδιο τρόπο σε κάθε χώρα. Όσον αφορά τον τομέα της κοινωνίας και της εκπαίδευσης, δημιουργήθηκαν και εφαρμόστηκαν πέντε διαφορετικά μοντέλα που θα αναφερθούν παρακάτω: (Τσιλιάκου, 2018).

Το αφομοιωτικό μοντέλο

Η «αφομοίωση» ως έννοια σημαίνει τη διαδικασία μέσα από την οποία επιτυγχάνεται η συμμετοχή και η αλληλεπίδραση ατόμων, διαφορετικής φυλετικής ή εθνικής προέλευσης, στην καθημερινή ζωή της κοινωνίας χωρίς να λαμβάνεται υπόψιν η διαφορετική τους προέλευση.

Η πολιτική της αφομοίωσης (assimilation policy), επηρεασμένη από τις θεωρίες των Robert Park και Ernest Burgess, στηρίχτηκε στο αφομοιωτικό μοντέλο και επικράτησε μέχρι τα μέσα της δεκαετίας του 1960.

Η αφομοίωση είναι μια διαδικασία που περνά από τρία διαφορετικά στάδια. Αρχικά, πραγματοποιείται η επαφή των ομάδων πληθυσμού μέσα από την αλληλεπίδραση και την ανταλλαγή πληροφοριών. Στη συνέχεια, οι ομάδες αυτές αναπτύσσουν συγκρούσεις μεταξύ τους κυρίως όσον αφορά την κατανομή κοινωνικών και οικονομικών θέσεων. Οι συγκρούσεις αυτές συνήθως συμβαίνουν εξαιτίας του ανταγωνισμού που δημιουργείται. Τέλος, περνώντας στο τρίτο στάδιο, επέρχεται η

προσαρμογή των μεταναστών στην κοινωνία της χώρας υποδοχής, μέσα από την ένταξη και την αφομοίωση (Σακελλαρίδου, 2017).

Το αφομοιωτικό μοντέλο υποστηρίζει τη σύσταση του έθνους από ανθρώπους που έχουν ενιαία ταυτότητα, τόσο πολιτική όσο και πολιτισμική. Σύμφωνα λοιπόν με αυτήν τη θεωρία, οι μειονοτικές ομάδες φέρουν μαζί τους ελλιπές και δυσλειτουργικό πολιτισμικό κεφάλαιο σε σχέση με αυτό της χώρας υποδοχής (Γκόβαρης, 2011). Κατεπέκτασιν, οι μειονοτικοί πληθυσμοί θα πρέπει να απορροφηθούν από τον ντόπιο πληθυσμό της χώρας υποδοχής, αφήνοντας πίσω τους το δικό τους ιδιαίτερο παρελθόν και τα χαρακτηριστικά του πολιτισμού τους.

Όσον αφορά το εκπαιδευτικό σύστημα, το αφομοιωτικό μοντέλο προτείνει την μετάδοση δεξιοτήτων και γνώσεων, σε όλους τους μαθητές, όπως έχουν καθοριστεί από το σύστημα αξιών της χώρας στην οποία έχουν μεταναστεύσει οι πληθυσμοί. Σε αυτό θα συμβάλλει σημαντικά η διδασκαλία του πολιτισμού και της γλώσσας της χώρας υποδοχής. Στόχος επομένως του αφομοιωτικού μοντέλου είναι να αφομοιωθεί ο μειονοτικός πληθυσμός στον κυρίαρχο πολιτισμό μέσα από την προσαρμογή τους στο γηγενές κοινωνικό σύστημα (Γκόβαρης, 2011). Ωστόσο, το μοντέλο αυτό αναπαράγει τον ανταγωνισμό χωρίς να λαμβάνει υπόψιν τη γλωσσική και πολιτισμική ταυτότητα των μεταναστευτικών πληθυσμών.

Το μοντέλο ενσωμάτωσης

Μέσα από την κριτική που δέχτηκε η προσέγγιση του αφομοιωτικού μοντέλου, προέκυψε μια νέα πολιτική διάσταση, αυτή της «ενσωμάτωσης» (integration policy). Η πολιτική αυτή δέχεται την ύπαρξη του πολιτισμού κάθε μειονοτικής ομάδας, η επίδραση του οποίου στην κοινωνία και στον πολιτισμό της χώρας υποδοχής μπορεί να συμβάλλει στη δημιουργία νέου πολιτισμού (Μάρκου, 1996). Το πολιτισμικό υπόβαθρο των μεταναστευτικών ομάδων γίνεται αποδεκτό μόνο στην περίπτωση που δεν απειλούνται οι αξίες και οι πεποιθήσεις του κυρίαρχου πολιτισμού. Κατά αυτόν τον τρόπο καλλιεργούνται η ανεκτικότητα και ο σεβασμός στα πολιτιστικά στοιχεία των μεταναστών, τα οποία όμως περιορίζονται μόνο στην μουσική, τα ήθη και τα έθιμα και όχι στο βασικό υπόβαθρο της δομής της κοινωνίας.

Όσον αφορά το εκπαιδευτικό σύστημα των χωρών υποδοχής, εκτός από την εκμάθηση της επίσημης γλώσσας προτείνεται η δημιουργία και εφαρμογή προγραμμάτων τα οποία θα συμβάλλουν στην αποδοχή και κατανόηση της διαφορετικότητας, την

κοινωνικοποίηση και κατεπέκτασιν την ενσωμάτωση των μειονοτικών ομάδων (Σακελλαρίδου, 2017).

Το πολυπολιτισμικό μοντέλο

Στην ανάπτυξη της πολυπολιτισμικής πολιτικής (multicultural policy) συνέβαλε η διαπίστωση ότι το αφομοιωτικό και το μοντέλο ενσωμάτωσης δεν κατόρθωσαν να αντιμετωπίσουν τα προβλήματα των μειονοτικών ομάδων. Αξίζει να σημειωθεί πως στην εφαρμογή αυτής της πολιτικής συνέβαλαν μεταναστευτικά κινήματα στην Ευρώπη, τον Καναδά, τις Η.Π.Α και την Αυστραλία.

Βασική συνιστώσα της πολυπολιτισμικής πολιτικής είναι η πεποίθηση πως οι διαφορετικοί πολιτισμοί μπορούν να αλληλεπιδράσουν αρμονικά αναγνωρίζοντας τις ιδιαιτερότητες του κάθε πολιτισμού χωρίς να επικρατεί ο ένας εις βάρος του άλλου.

Σχετικά με το εκπαιδευτικό σύστημα, το πολυπολιτισμικό μοντέλο ενισχύει την εκμάθηση του εθνικού πολιτισμού των μειονοτικών ομάδων καθώς αυτό θα συμβάλλει- συνεισφέρει στη σχολική επίδοση. Η δημιουργία εκπαιδευτικών προγραμμάτων με έμφαση στις διαφορετικές γλώσσες και τον διαφορετικό πολιτισμό καλλιεργούν τον σεβασμό και την αποδοχή της ετερότητας.

Στόχοι της πολυπολιτισμικής εκπαίδευσης είναι να παρέχονται ίσες ευκαιρίες σε όλους τους μαθητές, να περιορίζονται οι προκαταλήψεις και οι διακρίσεις, να βοηθούν τις μειονοτικές ομάδες να γνωρίσουν τον εθνικό τους πολιτισμό για να ενισχυθεί η αυτοαντίληψή τους, να καλλιεργηθούν ο σεβασμός, η ανεκτικότητα και η αποδοχή καθώς και η ικανότητα να εξετάζουν οι μαθητές τα κοινωνικά φαινόμενα από μια πολυπολιτισμική ματιά και όχι μονοδιάστατα.

Το αντιρατσιστικό μοντέλο

Κριτική στην πολυπολιτισμική προσέγγιση και στο μοντέλο που αναπτύχθηκε ήρθε να ασκήσει ένα νέο μοντέλο, το αντιρατσιστικό. Η προσέγγιση αυτού του μοντέλου δίνει έμφαση κυρίως στη δομή μιας κοινωνίας και στους θεσμούς της και όχι τόσο στα ατομικά χαρακτηριστικά των μεταναστευτικών ομάδων, καθώς ο ρατσισμός υφίσταται σε όλους τους τομείς μιας κοινωνίας (Μάρκου, 1996 στο Σακελλαρίδου, 2017). Συνεπώς, η διαφορά στις προσεγγίσεις των δύο αυτών μοντέλων εντοπίζεται στον ορισμό που δίνεται για τον ρατσισμό (Γκόβαρης, 2011).

Δεδομένου ότι στα εκπαιδευτικά συστήματα υπάρχει ένα είδος θεσμικού ρατσισμού καθώς δεν λαμβάνονται υπόψη οι ανάγκες των μειονοτικών ομάδων, καίριας σημασίας αποτελεί η αλλαγή των εκπαιδευτικών δομών. Σύμφωνα με τον Brandt (1986) το αντιρατσιστικό μοντέλο εκπαίδευσης στοχεύει στην εκπαιδευτική ισότητα (equality) για όλους τους πληθυσμούς, τη δικαιοσύνη (justice) και την χειραφέτηση ομάδων από πρότυπα που ενισχύουν τον ρατσισμό.

Το διαπολιτισμικό μοντέλο

Επικρατέστερο μοντέλο, συγκριτικά με τα παραπάνω υποστηρίζεται ότι είναι το μοντέλο της διαπολιτισμικής προσέγγισης (intercultural approach). Το μοντέλο αυτό τονίζει τη σημασία αλλά και συμβάλλει στην αλληλοαποδοχή και αλληλεξάρτηση όλων των ομάδων μιας κοινωνίας με σκοπό την ειρηνική συνύπαρξή τους (Παπάς, 1998).

Πριν περιγράψει κανείς το διαπολιτισμικό μοντέλο, χρήσιμο είναι να διευκρινιστούν οι όροι «πολυπολιτισμικός» και «διαπολιτισμικός». Με τον όρο «πολυπολιτισμικός» περιγράφεται μια κοινωνική κατάσταση και πραγματικότητα ενώ με τον όρο «διαπολιτισμικός» περιγράφεται και εννοείται η αναγνώριση και η αλληλεπίδραση ομάδων και ατόμων μεταξύ τους (Γεωργογιάννης, 1999, Μάρκου, 1997). Συνεπώς το νέο μοντέλο διαπολιτισμικής προσέγγισης μπορεί να θεωρηθεί εξέλιξη του μοντέλου της πολυπολιτισμικής προσέγγισης (Νικολάου, 2000).

Ο ρόλος του εκπαιδευτικού

Το φαινόμενο της μετανάστευσης και η παρουσία μαθητών από διαφορετικά πολιτισμικά περιβάλλοντα μέσα στις ελληνικές τάξεις έχει μετατρέψει το μαθητικό δυναμικό από ομοιογενές σε πολυπολιτισμικό (Govaris&Kaldi, 2010; Palaiologou et al., 2019; Palaiologou et al., 2020). Γίνεται λοιπόν εύκολα αντιληπτό ότι μια πολιτισμικά ποικιλόμορφη τάξη αποτελεί πρόκληση για τον εκπαιδευτικό (Hysa, 2020, στο Papadopoulou, Theodosiadou, Palaiologou, 2020). Οι μαθητές με διαφορετικό πολιτισμικό υπόβαθρο αντιμετωπίζουν κοινωνικές και μαθησιακές δυσκολίες επειδή δεν γνωρίζουν επαρκώς την ελληνική γλώσσα. Δυσκολεύονται όχι μόνο να ακολουθήσουν το ακαδημαϊκό πρόγραμμα, αλλά και να επικοινωνήσουν και να αναπτύξουν υγιείς διαπροσωπικές σχέσεις στην τάξη τους και γενικότερα μέσα στο

σχολικό περιβάλλον (Cummins στο Schmidt 2015; Inglis, 2008; Παλαιολόγου & Ευαγγέλου, 2012; Παπαδοπούλου, 2008).

Ο εκπαιδευτικός ο οποίος ήδη έχει διαμορφώσει τη δική του προσωπική αντίληψη για τους άλλους και κατέχει το δικό του πολιτισμικό υπόβαθρο, καλείται να παραμερίσει τις προσωπικές του ιδέες και αντιλήψεις προκειμένου να μπορέσει να διδάξει στους μαθητές το αίσθημα του σεβασμού και της αποδοχής της διαφορετικότητας αλλά και της αναγνώρισης της αξίας των διαφορετικών πολιτισμών (Γκόβαρης, 2001, σ. 65 στο Μάνου, 2013).

Ο ρόλος του σύγχρονου εκπαιδευτικού μέσα σε μια πολυπολιτισμική τάξη είναι κυρίως καθοδηγητικός. Μέσω αυτού του ρόλου ο εκπαιδευτικός επιδιώκει τη δημιουργία ενός κλίματος αποδοχής, αλληλεγγύης και κατανόησης. Στόχος του είναι να κατανοήσουν οι μαθητές πως μέσα από την αλληλεπίδραση διαφορετικών πολιτισμικών ομάδων οι κοινωνίες και οι άνθρωποι εξελίσσονται και προοδεύουν και πως τα στοιχεία ποικιλομορφίας μεταξύ των λαών δεν τους χωρίζουν αλλά τους ενώνουν. Συνεπώς μέσα από την αξιοποίηση των διαφορετικών πολιτισμικών στοιχείων των μαθητών, μέσα στην τάξη, αναπτύσσεται ένα ευχάριστο και ασφαλές περιβάλλον μέσα στο οποίο όλοι οι μαθητές μπορούν να κοινωνικοποιηθούν και να αποκτήσουν γνώσεις και δεξιότητες που θα τους βοηθήσουν στην ομαλή ένταξή τους μέσα στην τάξη.

Σε ένα πολυπολιτισμικό σχολείο, η εκπαιδευτική πρακτική γίνεται αντιληπτή ως «επικοινωνία» μέσα από την οποία εκπαιδευτικός και μαθητές αλληλεπιδρούν μεταξύ τους διατηρώντας ωστόσο την ατομικότητά τους (Παλαιολόγου & Ευαγγέλου, 2003). Βασικό χαρακτηριστικό μιας εποικοδομητικής επικοινωνίας είναι πρωτίστως η αποδοχή, ο σεβασμός του άλλου, η αυτογνωσία και ο αυτοέλεγχος. Πιο αναλυτικά, ο εκπαιδευτικός καλείται να:

- είναι δίκαιος και διορατικός
- δείχνει κατανόηση και ενσυναίσθηση
- επιτρέπει στους άλλους να εκφράζουν τη διαφορετικότητά τους
- διαθέτει τις απαραίτητες παιδαγωγικές γνώσεις και στρατηγικές
- επιδιώκει τη διαρκή ανατροφοδότηση
- κάνει χρήση κανόνων και συμπεριφορών που θα βασίζονται στον σεβασμό της διαφορετικότητας

1.5. Διαπολιτισμική επικοινωνιακή ικανότητα

Η πολυπολιτισμικότητα που διακρίνει την ελληνική κοινωνία σήμερα, αντανακλάται και στο ελληνικό σχολείο, στο χώρο του οποίου έχουν προκύψει ζητήματα που είναι αναγκαίο να λυθούν ή να αντιμετωπιστούν. Λαμβάνοντας υπόψιν πως το σχολείο ως κοινωνικός θεσμός και ως φορέας αγωγής αποτελεί μικρογραφία της κοινωνίας, γίνεται αντιληπτό πως η επικοινωνία μέσα στο σχολείο αποκτά ιδιαίτερη σημασία. Η σημασία της επικοινωνίας προκύπτει από το γεγονός πως τόσο η διδασκαλία αλλά και γενικότερα η αγωγή στηρίζονται στην επικοινωνία.

Από τα παραπάνω γίνεται κατανοητό πως για να επιτευχθούν ο σκοπός και οι στόχοι της αγωγής, βασική προϋπόθεση είναι η ουσιαστική και απρόσκοπτη επικοινωνία τόσο μεταξύ των μαθητών όσο και μεταξύ του εκπαιδευτικού και των μαθητών. Η επικοινωνία αποτελεί μια μορφή σχέσης μεταξύ των ανθρώπων και υποδηλώνει την ανάγκη τους για αλληλεπίδραση. Βασικός παράγοντας αποτελεσματικής επικοινωνίας είναι πρωτίστως ο κοινός γλωσσικός κώδικας. Πέρα από τον κοινό γλωσσικό κώδικα σημαντικό είναι τόσο ο πομπός όσο και ο δέκτης να στηρίζονται σε ένα κοινό υπόβαθρο και να μοιράζονται γνώσεις, αξίες, στάσεις, εμπειρίες και αντιλήψεις.

Όσον αφορά τη διαπολιτισμική επικοινωνία, τα άτομα που έρχονται σε επαφή και προσπαθούν να επικοινωνήσουν διαθέτουν εξ αρχής ένα διαφορετικό πολιτισμικό υπόβαθρο και διαθέτουν διαφορετικά ερμηνευτικά σχήματα, δεδομένης της ύπαρξης μιας διαφορετικής πολιτισμικής πραγματικότητας (Κεσίδου, 2007 στο Παπαδοπούλου, 2008).

Οι Spitzberg και Chagnon (2009, p. 7) ορίζουν τη διαπολιτισμική ικανότητα ως «την κατάλληλη και αποτελεσματική διαχείριση της αλληλεπίδρασης μεταξύ ανθρώπων που, ως έναν βαθμό, αντιπροσωπεύουν διαφορετικούς ή αποκλίνοντες συναισθηματικούς, γνωστικούς και συμπεριφορικούς προσανατολισμούς στον κόσμο». Σύμφωνα με τον Kim (2009, p. 62) ως διαπολιτισμική επικοινωνιακή ικανότητα θεωρείται «η συνολική ικανότητα ενός ατόμου να εμπλέκεται σε συμπεριφορές και δραστηριότητες που ενθαρρύνουν τις σχέσεις συνεργασίας σε όλους τους τύπους κοινωνικών και πολιτισμικών πλαισίων στα οποία διασυνδέονται πολιτισμικά ή εθνοτικά ανόμοιοι άλλοι».

Παράγοντες που μπορούν να συμβάλλουν στην απόκτηση διαπολιτισμικής επικοινωνιακής ικανότητας είναι μεταξύ άλλων η ενσυνειδητότητα (Gudykunst, 1993), η επίγνωση του εαυτού και των άλλων (Deardorff, 2006), οι δεξιότητες ακρόασης (Ting-Toomey & Kurogi, 1998 στο Arasaratnam, 2016) και η θετική στάση απέναντι σε άλλους πολιτισμούς. (Arasaratnam & Doerfel, 2005). Υπάρχουν στοιχεία που υποδηλώνουν ότι η προσωπική πνευματική ευημερία παίζει θετικό ρόλο στη διαπολιτισμική ικανότητα (Sandage & Jankowski, 2013).

Ωστόσο, πολλές φορές η αναγνώριση των διαφορετικών πολιτισμών δεν είναι από μόνη της αρκετή για να συμβάλει στην ανάπτυξη διαπολιτισμικής επικοινωνιακής ικανότητας. Σημαντικό είναι η συμβολή μιας θετικής στάσης απέναντι στο διαφορετικό και το άγνωστο, όπως επίσης και η ανάπτυξη διαπολιτισμικής δεξιότητας ή επάρκειας που σχετίζονται με την αποτελεσματική διαχείριση των διαφορών (Παπαδοπούλου, 2008).

Πολλοί ερευνητές προτείνουν ότι η διαδικασία της μάθησης της διαπολιτισμικής ικανότητας είναι αναπτυξιακή (Beamer, 1992; Bennett, 1986; Hammer, Bennett, & Wiseman, 2003, στο Arasaratnam, 2016), κάτι που σημαίνει ότι σταδιακά, με την πάροδο του χρόνου, οι άνθρωποι μπορούν να κατακτήσουν όλα αυτά που συμβάλλουν στη διαπολιτισμική επικοινωνιακή ικανότητα. Τα στοιχεία υποδηλώνουν επίσης ότι η συνεργατική μάθηση διευκολύνει την ανάπτυξη της διαπολιτισμικής ικανότητας όπως επίσης και η βιωματική μάθηση και πρακτικές αναστοχασμού (Bernarz, 2010). Όπως τονίζει ο Bennett (2009) υπάρχουν τρεις τρόποι καλλιέργειας της διαπολιτισμικής επικοινωνιακής ικανότητας, η καλλιέργεια συμπεριφορών, η ανακάλυψη νέων πεδίων γνώσης και η ανάπτυξη ενός συνόλου δεξιοτήτων που δίνουν την ευκαιρία στα άτομα να διαχειριστούν εμπειρίες και καταστάσεις.

Η ανάπτυξη διαπολιτισμικής επικοινωνιακής ικανότητας είναι μια περίπλοκη διαδικασία μάθησης καθώς η γνώση προσαρμόζεται στα υπάρχοντα πλαίσια. Ο Bennett (2009) τονίζει τη σημασία των δεξιοτήτων που προάγουν τη διαπολιτισμική επικοινωνία, όπως είναι η ικανότητα έμφασης, συσώρευσης πολιτιστικών πληροφοριών, επίλυσης συγκρούσεων και, τέλος, διαχείρισης του άγχους.

2. Το παιχνίδι ως εκπαιδευτικό εργαλείο σε πολυπολιτισμικά εκπαιδευτικά περιβάλλοντα

2.1. Ορισμός παιχνιδιού

Βασικό χαρακτηριστικό γνώρισμα της παιδικής ηλικίας θα αποτελεί πάντοτε το παιχνίδι, ένα σύνθετο φαινόμενο και μια λειτουργία ζωής που περιλαμβάνει ποικίλες μορφές και εκδηλώσεις (Νάκη, 2018). Μέσα από το παιχνίδι, το παιδί πειραματίζεται για να μπορέσει να προσαρμοστεί στις απαιτήσεις της ζωής. Σύμφωνα με την Αυγητίδου (2001) το παιχνίδι αποτελούσε ανέκαθεν αντικείμενο μελέτης, τόσο από παιδαγωγική όσο και από ψυχολογική και ψυχοθεραπευτική πλευρά. Παρόλο που ο προσδιορισμός του παιχνιδιού ως έννοια έχει περιοριστεί στην παράθεση κάποιων κοινών χαρακτηριστικών, οι ερευνητές δεν έχουν καταλήξει ομόφωνα στην διατύπωση ενός κοινού ορισμού για το παιχνίδι.

Σύμφωνα με τον Κάππα (2005) το παιχνίδι ορίζεται ως ένα μέσο επιβεβαίωσης του ίδιου του εαυτού του παιδιού αλλά και της ίδιας του της ύπαρξης, καθώς μέσα από το παιχνίδι έρχεται η άμεση επιτυχία. Το παιδί προτιμά να παίζει με αφηρημένο υλικό, όπως είναι για παράδειγμα οι ξύλινοι κύβοι με τους οποίους κατασκευάζεται ένας πύργος. Αυτό που δεν έχει, ωστόσο, καμία σημασία, είναι το υλικό που θα χρησιμοποιηθεί, καθώς για το παιδί μεγαλύτερη αξία έχει η ίδια η κατασκευή, η επιτυχία της οποίας θα του εξασφαλίσει αυτοπεποίθηση και αυτοεπιβεβαίωση (Κάππας, 2005).

Η Αυγητίδου (2001) όρισε το παιχνίδι «... μια γεμάτη νόημα διαδικασία κατά την οποία τα παιδιά συνδημιουργούν ενεργητικά τον κόσμο τους, με τους συνομηλίκους τους και μαθαίνουν μέσα από τις αλληλεπιδράσεις με φίλους τους». Στην ίδια κατεύθυνση κινείται και ο Bundy (2001) ο οποίος αναφέρεται στην αλληλεπίδραση μεταξύ ατόμων και περιβάλλοντος κατά τη διαδικασία του παιχνιδιού, μια διαδικασία ελεύθερη από περιορισμούς και ελεγχόμενη από εσωτερικά κίνητρα.

Σύμφωνα με άλλον ορισμό (Καραμανιάν, 2000), το παιχνίδι αποτελεί μια αυτοσχέδια δραστηριότητα που προκαλεί στο παιδί απόλαυση, χωρίς να υπάρχει απαραίτητα κάποιος στόχος. Το παιχνίδι ως δραστηριότητα κατευθύνεται από το ίδιο το παιδί για το οποίο έχει σημασία η ίδια η δραστηριότητα και όχι η κατάληξή της. Μέσα από το παιχνίδι, το παιδί καλύπτει όλες τις αναπτυξιακές του ανάγκες και οδηγείται στην

μάθηση μέσα από την πράξη. Η διαδικασία αυτή της μάθησης δεν είναι προφανής, ωστόσο χαρακτηρίζεται από τους κανόνες και τον ανταγωνισμό.

Το παιχνίδι χαρακτηρίζεται από την Wilson (2010) «ως ένα σύνολο συμπεριφορών που επιλέγονται ελεύθερα από το παιδί και κατευθύνονται από εσωτερικά κίνητρα, είναι μια διαδικασία και όχι προϊόν». Αντίστοιχα, το παιχνίδι ορίζεται από τους Bergen & Fromberg (2009) ως μια διαδικασία εθελοντική και αυτό- οργανωμένη κατά την οποία τα ίδια τα παιδιά επιλέγουν πότε και με τι θα παίξουν.

Κατά τον Froebel (1907) το παιχνίδι είναι μια αγνή διαδικασία που δίνει στον άνθρωπο ελευθερία, χαρά και ευχαρίστηση. Χαρακτηριστική είναι και η άποψη του Piaget για το παιχνίδι καθώς μέσω αυτού το παιδί μπορεί να κατακτήσει τη γνώση και την μάθηση. Το παιχνίδι παρέχει στο παιδί μια πληθώρα ευκαιριών μέσα από τις οποίες μπορεί να αλληλεπιδράσει με το περιβάλλον και τα υλικά του επιδιώκοντας την οικοδόμηση της γνώσης με ευχάριστο τρόπο (Schwabe & Unkefer, 2008).

Σύμφωνα με τον Huizinga (Κάππας, 2005, Χατζηχαρίστος, 2010) στο παιχνίδι τονίζεται η δημιουργική και πολιτιστική λειτουργία του, καθώς το παιχνίδι είναι αρχαιότερο από τον πολιτισμό και κατεπέκτασιν ο πολιτισμός προέκυψε από το παιχνίδι. Συγχρόνως όμως, το παιχνίδι νοείται ως μια λειτουργία του ίδιου του πολιτισμού και όχι ως μια λειτουργία που παρατηρείται απλώς στη ζωή του παιδιού.

Η σπουδαιότητα που αποδίδεται στο παιχνίδι ως έννοια και ως φαινόμενο γίνεται εύκολα αντιληπτή στους ορισμούς που αναφέρθηκαν παραπάνω. Ωστόσο, χρήσιμο θα ήταν να υπογραμμιστεί πως με τον όρο παιχνίδι δεν εννοεί κανείς μόνο τα ποικίλα ατομικά και ομαδικά παιχνίδια αλλά και ποικίλες άλλες ασκήσεις, τόσο σωματικές όσο και πνευματικές. Παιγνιώδεις τέτοιες ασκήσεις αποτελούν οι σπαζοκεφαλιές, τα σταυρόλεξα, οι γρίφοι, οι λεκτικές ασκήσεις, η ζωγραφική, η ενασχόληση με κατασκευές, το παιδικό θέατρο και το τραγούδι.

Παρόλα αυτά σημαντικό όπλο στα χέρια των παιδιών είναι πολλές φορές η ίδια η φαντασία τους που ενεργοποιείται συχνά λόγω έλλειψης των κατάλληλων υλικών. Τόσο τα παιχνίδια όσο και όλες οι άλλες παιγνιώδεις δραστηριότητες εμπεριέχουν την αυθόρμητη και χαρούμενη ψυχική διάθεση των παιδιών (Μαντζιαβά, 2019).

2.2. Θεωρίες για το παιχνίδι

Το παιχνίδι ως ένα πολύμορφο φαινόμενο έχει απασχολήσει επιστημονικούς κλάδους και σημαντικές προσωπικότητες οι οποίες τόνισαν τη σπουδαιότητά του σε διάφορους τομείς στη ζωή του ανθρώπου. Ωστόσο όλες αυτές οι προσωπικότητες του πνεύματος, προσέγγισαν και μελέτησαν το θέμα του παιχνιδιού από τη δική τους ξεχωριστή οπτική δημιουργώντας έτσι παραδοσιακές και σύγχρονες θεωρίες (Χανιωτάκη, 2018).

Οι θεωρίες που έχουν προταθεί για το παιχνίδι, μπορούν να ταξινομηθούν σε πέντε κατηγορίες: τις ψυχαναλυτικές, τις ψυχολογικές, τις ανθρωπολογικές, τις κοινωνιολογικές και τέλος τις παιδαγωγικές.

Ψυχαναλυτικές θεωρίες

Σύμφωνα με την ψυχαναλυτική θεωρία και τους εκπροσώπους της (Freud, Erikson, κ.ά.), το παιχνίδι αποτελεί ένα μέσο απελευθέρωσης και απεγκλωβισμού του παιδιού από οποιαδήποτε μορφή συγκίνησης. Βοηθά το παιδί να αντιμετωπίσει τις τραυματικές εμπειρίες που έχει βιώσει και να ικανοποιήσει τα συναισθήματα και τις επιθυμίες του. Όπως υποστήριξε ο Freud, το παιχνίδι είναι ένα ασφαλές πλαίσιο μέσα στο οποίο το παιδί μπορεί να δράσει και να εκφραστεί ελεύθερα, χωρίς περιορισμούς, εκδηλώνοντας συμπεριφορές που υπό άλλες συνθήκες και εκτός άλλου πλαισίου δεν θεωρούνται αποδεκτές, όπως για παράδειγμα μια επιθετική συμπεριφορά. Σύμφωνα με τον Winnicott (1971) το παιδί μέσω του παιχνιδιού μπορεί να αναπτύξει την προσωπικότητά του και να εκφράσει μια μη αποδεκτή συμπεριφορά χωρίς τον φόβο της τιμωρίας (Σκουμπουρδή, 2016, Χανιωτάκη, 2018).

Κατά τη διάρκεια του παιχνιδιού υπάρχει συσχέτιση του φανταστικού κόσμου με την πραγματικότητα. Πιο συγκεκριμένα, υπάρχει ανάγκη έκφρασης δύο διαφορετικών επιθυμιών. Η πρώτη επιθυμία αναφέρεται στην επιθυμία του παιδιού να γίνει ισχυρό ή να πάρει τη θέση κάποιου άλλου, ενώ η δεύτερη επιθυμία περιγράφει την επιθυμία του να δημιουργήσει καταστάσεις ή επώδυνα γεγονότα, παρασυρόμενο από το παιχνίδι (Κωνσταντινόπουλος, 2007, σ. 26).

Λαμβάνοντας υπόψιν τα παραπάνω, η εξελικτικοί ψυχολόγοι προσπάθησαν να περιγράψουν τις λειτουργίες του παιχνιδιού σύμφωνα πάντα με το ηλικιακό στάδιο του παιδιού. Οι λειτουργίες αυτές αναφέρονται σε τέσσερα στάδια- περιόδους, στο στοματικό στάδιο, στο πρωκτικό, στην φαλλική περίοδο και στη λανθάνουσα περίοδο.

Κατά το στοματικό στάδιο, το παιδί γνωρίζει τον εαυτό του και το περιβάλλον. Η εξερεύνηση του κόσμου γύρω του χαρακτηρίζεται συχνά από την επιθυμία του βρέφους να βάζει στο στόμα του είτε το χέρι είτε κάποιο άλλο αντικείμενο που του προκαλεί ευχαρίστηση ή ικανοποίηση (Κοντοπούλου, 2007, σ. 54).

Μέσω των δραστηριοτήτων που λαμβάνουν χώρα στο πρωκτικό στάδιο, το παιδί αποκτά το αίσθημα του ελέγχου και της παντοδυναμίας. Στα παιχνίδια αυτού του σταδίου περιλαμβάνεται η ενασχόληση του παιδιού με εύπλαστα υλικά όπως είναι το χώμα, το νερό αλλά και άλλα παιχνίδια κατασκευών.

Η φαλλική περίοδος χαρακτηρίζεται από παιχνίδια ρόλων μέσα από τα οποία το παιδί εκτονώνει τις ερωτικές του ενορμήσεις. Εκφράζοντας συναισθήματα, το παιδί μιμείται το άτομο με το οποίο επιθυμεί να ταυτιστεί νιώθοντας ότι μπορεί να ελέγξει τα συναισθήματα του.

Στο στάδιο της λανθάνουσας περιόδου αλλάζει η μορφή του παιχνιδιού όπως υπήρχε στην μέχρι τότε ζωή του παιδιού. Το παιδί έχει αναπτυχθεί νοητικά και η συμπεριφορά του δεν χαρακτηρίζεται από τον εγωκεντρισμό της προηγούμενης περιόδου. Για το λόγο αυτό επιλέγει δραστηριότητες άλλου είδους, οι οποίες αφενός προκαλούν ευχαρίστηση αφετέρου χαρακτηρίζονται από κοινωνικά αποδεκτές πράξεις και συμπεριφορές όπως είναι οι αθλητικές, καλλιτεχνικές και παρόμοιου τύπου δραστηριότητες.

Ψυχολογικές θεωρίες

διαφορετική είναι η προσέγγιση των ψυχολογικών θεωριών οι οποίες εστίασαν κυρίως στη σχέση που έχει το παιχνίδι με την ανάπτυξη του παιδιού και την μάθηση. Βασικότερος εκπρόσωπος των ψυχολογικών θεωριών είναι ο Piaget (1896-1980) ο οποίος υποστήριξε ότι το παιδί παίζοντας μπορεί να κατασκευάσει μόνο του τη γνώση καθώς μέσω του παιχνιδιού πειραματίζεται και εξερευνά τον κόσμο γύρω του (Furth&Kane, 2001; Smith, 2001; Wood & Bennett, 2001). Μέσα από διαδικασίες εξισορρόπησης, αφομοίωσης και συμμόρφωσης προκύπτει η γνωστική προσαρμογή καθώς το παιδί αντιδρά με το περιβάλλον του. Ωστόσο, ο ρόλος του παιχνιδιού στη γνωστική ανάπτυξη του παιδιού, θα πρέπει να συνάδει με το αναπτυξιακό του στάδιο καθώς σε κάθε ηλικία οι ικανότητες του παιδιού είναι διαφορετικές. Γι' αυτόν το λόγο έγινε διάκριση των παιχνιδιών, ανάλογα με το ηλικιακό στάδιο των παιδιών, σε

αισθησιοκινητικά παιχνίδια, συμβολικά παιχνίδια και παιχνίδια κανόνων (Piaget, 1951).

Πρώτες μορφές παιχνιδιού στο αισθησιοκινητικό στάδιο, είναι οι απλές φωνητικές και κινητικές εκδηλώσεις των βρεφών, παιχνίδια χειρισμού αντικειμένων, παιχνίδια μυθοπλαστικού περιεχομένου αλλά και παιχνίδια ερωτήσεων.

Τα συμβολικά παιχνίδια είναι παιχνίδια μίμησης πραγμάτων και καταστάσεων και συμβολισμού διάφορων αντικειμένων. Στα παιχνίδια αυτά συμμετέχουν τα παιδιά κατά το τέλος της βρεφικής ηλικίας έως τα 5- 7 έτη. Τα παιχνίδια αυτού του είδους προσφέρουν ιδιαίτερη χαρά στα παιδιά καθώς απαιτούν συμμετοχή των αισθήσεων των κινήσεων και της φαντασίας τους. Χαρακτηριστικό γνώρισμα των συμβολικών παιχνιδιών είναι ο εγωκεντρισμός ο οποίος αποσκοπεί στην αφομοίωση του πραγματικού εγώ» του παιδιού. Το παιδί διαμορφώνει την πραγματικότητα σύμφωνα με τις δικές του απαιτήσεις αφού αφομοιώνει τον κόσμο που το περιβάλλει, σύμφωνα με τις δικές του ανάγκες και επιθυμίες (Αυγητίδου, 2001, σ. 17-19).

Τα παιχνίδια κανόνων απευθύνονται σε παιδιά σχολικής ηλικίας δεδομένου ότι απαραίτητη προϋπόθεση είναι να διαθέτει το παιδί ικανότητες κατανόησης κανόνων αλλά και κοινωνικής αλληλεπίδρασης. Χαρακτηρίζονται από δομή και οργάνωση σε αντίθεση με τα παιχνίδια της προηγούμενης περιόδου. Παρόλα αυτά, υπάρχουν ερευνητές (Γιαννίκας, Μπάλλα & Σταράκης, 1999) που δεν δέχονται απόλυτα την ταξινόμηση των παιχνιδιών όπως την προτείνει ο Piaget αλλά υποστηρίζουν πως οι τρεις αυτές διαφορετικές μορφές θα πρέπει να συνυπάρχουν.

Άλλος εκπρόσωπος των ψυχολογικών θεωριών, ο Dienes υποστήριξε ότι η μάθηση επιτυγχάνεται καλύτερα μέσω του παιχνιδιού και γι' αυτό πρότεινε η διδασκαλία των μαθηματικών να αρχίζει με παιχνίδια. Τα παιδιά, κατανοώντας τους κανόνες ενός παιχνιδιού μπορούν να περάσουν στην απόκτηση της μαθηματικής γνώσης (Κόμπος, 1996, σ. 60).

Τέλος, σύμφωνα με τη θεωρία του Bruner (1997) το παιδί μέσα από διαδικασίες εξερεύνησης και επινόησης που του προσφέρει το παιχνίδι, μπορεί να ανακαλύψει τις δεξιότητες του και να κοινωνικοποιηθεί. Το παιχνίδι εκτός από την μάθηση, συμβάλλει μεταξύ άλλων στην αλληλεπίδραση και επικοινωνία μεταξύ των παιδιών αλλά και στην ανάπτυξη διαδικασιών επίλυσης προβλημάτων.

Κοινωνιολογικές θεωρίες

Ο Vygotsky ως ο βασικότερος εκπρόσωπος των κοινωνιολογικών θεωριών υπογράμμισε τη σημασία του παιχνιδιού στην ανάπτυξη του παιδιού καθώς τόσο η παρουσία όσο και η απουσία του παιχνιδιού μπορεί να επηρεάσει σοβαρά και με διαφορετικό τρόπο τη συμπεριφορά του παιδιού. Μέσα από το παιχνίδι δημιουργείται μια «φανταστική κατάσταση» η οποία συμβάλλει στην καλλιέργεια, από το παιδί, της φαντασίας, της κριτικής σκέψης, της αντιληπτικής και δημιουργικής ικανότητας.

Στα παιδιά προσχολικής και σχολικής ηλικίας, το παιχνίδι αποτελεί την σημαντικότερη δραστηριότητα για την ανάπτυξή τους, τόσο της κοινωνικής όσο και της νοητικής, συμβάλλει στην ανάπτυξη της λογικής, της μνήμης, της γλώσσας και στην απόκτηση ενός αισθήματος υπευθυνότητας στη ζωή τους (Χανιωτάκη, 2018). Η αλληλεπίδραση με τους συνομηλίκους τους και η ανάληψη ρόλων που απαιτείται σε κάθε μορφή κοινωνικού παιχνιδιού τα βοηθά να δημιουργήσουν τη δική τους ζώνη επικείμενης ανάπτυξης (Whitebread&O' Sullivan, 2012; Vygotsky, 2000).

Σημαντικός είναι και ο ρόλος των ενηλίκων στο παιχνίδι, των σημαντικών άλλων όπως αλλιώς ονομάζονται, καθώς απαιτείται αφενός αναγνώριση και αποδοχή του παιχνιδιού και αφετέρου υποστήριξη των ίδιων των παιδιών. Σε περιπτώσεις όπου το παιχνίδι δεν αναγνωρίζεται από το κοινωνικό πλαίσιο, η συμβολή του στην μάθηση μπορεί να εξασθενήσει (Smith, 2001; Van Der Aalsvoort, Prakke, Howard, Konig & Parkkinen, 2015 στο Σκουμπουρδή, 2016).

Η θεωρία της πολιτισμικής κριτικής ή πολιτισμικής διαπραγμάτευσης εμπεριέχεται στις ανθρωπολογικές θεωρίες, των οποίων κυριότερος εκφραστής ήταν ο Huizinga. Στο ευρύτερο πλαίσιο των ανθρωπολογικών θεωριών το παιχνίδι ως ορισμός και ως λειτουργία, αποκτά νόημα και συνδέεται με ένα πολιτισμικό και κοινωνικό πλαίσιο. Στα άμεσα ενδιαφέροντα των θεωριών είναι απλώς το είδος των παιχνιδιών καθώς αυτό αποτελεί εκδήλωση της ζωής (Brostrom, 2001). Όσον αφορά τον Huizinga, ο ίδιος θεωρούσε το παιχνίδι ως βασική συνιστώσα στην ανάπτυξη του πολιτισμού καθώς αυτό συνέβαλλε στην ανάπτυξη ποικίλων πλευρών του. Το παιχνίδι (Huizinga, 1989) ως μια εθελοντική δραστηριότητα προκαλεί ένταση και χαρά καθώς απορροφά το παιδί με έντονο τρόπο. Η δραστηριότητα αυτή αποτελεί αυτοσκοπό και δεν χαρακτηρίζεται ούτε από υλικούς στόχους ούτε από κάποιο ειδικό όφελος. Ωστόσο, υπάρχει κάποιο είδος οργάνωσης μιας και το παιχνίδι λαμβάνει χώρα μέσα σε συγκεκριμένα χρονικά

και χωρικά όρια και αποτελείται από αποδεκτούς και δεσμευτικούς κανόνες. Στον αντίποδα της θεωρίας του Huizinga, βρίσκεται η άποψη του Caillois (1913- 1978), ο οποίος από την μια υποστήριξε ότι το παιχνίδι εξελίσσεται σε συγκεκριμένα χρονικά και χωρικά όρια, αλλά αποτελείται από κανόνες οι οποίοι δεν συμβαδίζουν πάντοτε με την καθημερινή ζωή. Το σημαντικότερο ωστόσο είναι πως το παιχνίδι μόλις γίνει υποχρεωτικό παύει να υφίσταται καθώς βασικό χαρακτηριστικό του είναι η αποδέσμευση και η ελευθερία (Σκουμπουρδή, 2016).

Παιδαγωγικές θεωρίες

Η παιδαγωγική- εκπαιδευτική αξία του παιχνιδιού υποστηρίχθηκε από τους κυριότερους παιδαγωγούς, τον Froebel, τον Comenius, τον Claparede, τον Dewey και την Montessori.

Ο Froebel επηρεασμένος από τις απόψεις του Pestalozzi (1746-1827) και του Rousseau (1712-1778), αντιλαμβανόταν το παιχνίδι ως μια έμφυτη προδιάθεση του παιδιού μέσω του οποίου επιτυγχάνεται η εσωτερική αρμονία, αποκτώνται γνώσεις και ικανότητες και αναπτύσσεται το ίδιο το παιδί ως ανθρώπινο ον (Manning, 2005). Η κάθε δραστηριότητα η οποία λάμβανε χώρα σε ειδικά διαμορφωμένους χώρους, έπρεπε να είναι σχεδιασμένη έτσι ώστε να εξασφαλίζει ευχαρίστηση. Ο Froebel υποστήριξε πως η εμπειρία του παιδιού με τα αντικείμενα ήταν πιο σημαντική από την απλή παρατήρηση, γι' αυτό και δημιούργησε τα πρώτα «σχολικά παιχνίδια», τα ονομαζόμενα «δώρα» που αποτελούσαν εκπαιδευτικό υλικό για τη διδασκαλία παιδιών προσχολικής ηλικίας. Τέλος, στην αντίληψη βασικών γεωμετρικών εννοιών μπορούσαν να συμβάλλουν δραστηριότητες όπως ζωγραφική, χαρτοκοπτική, πλέξιμο, κατασκευές με πηλό κ.ά. (Manning, 2005).

Λαμβάνοντας υπόψιν πως το παιχνίδι αποτελεί φυσικό μέσο για την κατάκτηση της γνώσης και της μάθησης, η διαδικασία της εκπαίδευσης θα πρέπει να γίνεται με παιγνιώδη τρόπο και να διεγείρει το ενδιαφέρον των μαθητών, όπως υποστήριξε ο Comenius. Ο ίδιος τόνισε ότι μέσα από το παιχνίδι καλλιεργούνται οι αισθήσεις, η νόηση, η μνήμη και ο λόγος, οι κοινωνικές δεξιότητες μέσα από τα ομαδικά παιχνίδια ενώ συγχρόνως το παιδί προετοιμάζεται για την μελλοντική εργασία.

Η Montessori, επηρεασμένη από τις απόψεις των Rousseau, Pestalozzi και Froebel δημιούργησε το «μοντεσσοριανό υλικό», ένα ειδικά σχεδιασμένο υλικό για την προώθηση του παιχνιδιού στη σχολική τάξη. Στο μοντεσσοριανό σύστημα, ο ρόλος του

δασκάλου περιορίζεται σημαντικά ενώ τα υλικά που χρησιμοποιούνται είναι φτιαγμένα έτσι ώστε να προσελκύουν το παιδί (Μαντζιαβά, 2019). Η ίδια υποστήριξε πως το παιδί μπορεί να μάθει καλύτερα και με τον δικό του ρυθμό, μέσα από την εξερεύνηση.

Σύμφωνα με τον Dewey, το παιχνίδι θα πρέπει να συνδέει το σχολείο με την καθημερινή ζωή καθώς μέσα από αυτό το παιδί μαθαίνει την ίδια τη ζωή. Υποστήριξε τη συμβολή του παιχνιδιού στην καλλιέργεια και στην πολύπλευρη ανάπτυξη των παιδιών. Τέλος, ο Claparede υποστήριξε την ικανοποίηση των εσωτερικών επιθυμιών του παιδιού μέσα από το παιχνίδι (Αντωνόπουλος, 1994).

Εκτός από τις παραπάνω κατηγορίες θεωριών, υπάρχουν και οι ψυχοπαιδαγωγικές θεωρίες οι οποίες θα αναφερθούν εν συντομία παρακάτω.

Η θεωρία του αταβισμού ή προγονισμού με βασικό εκπρόσωπο τον Hall, υποστηρίζει ότι μέσα από τη διαδικασία του παιχνιδιού αναπαρίστανται τα εξελικτικά στάδια στη ζωή ενός ανθρώπου καθώς σε κάθε ηλικιακό στάδιο το παιδί δείχνει την προτίμησή του σε διαφορετικό είδος παιχνιδιών (Μετοχιανάκης, 2013, σ. 418, Χανιωτάκη, 2018).

Ο Spencer, με τη θεωρία της πλεονάζουσας ενέργειας υποστηρίζει πως το παιχνίδι βοηθά το παιδί να εκτονώσει τη συσσωρευμένη ενέργεια του μετά από μια περίοδο αδράνειας (Σκουμπουρδή, 2016).

Μέσα από τη θεωρία της επιβεβαίωσης του «εγώ» και του Γάλλου ψυχολόγου Chateau το παιδί παίζει με απώτερο σκοπό να ικανοποιήσει την επιθυμία του για αυτοεπιβεβαίωση (Δημητριάδη & Μπάκας, 2013) ενώ μέσα από το παιχνίδι, στη θεωρία της ικανοποίησης το παιδί εμπλέκεται στη διαδικασία του παιχνιδιού για να βιώσει αισθήματα ικανοποίησης και χαράς. Στη θεωρία αυτή υποστηρίζεται πως ο λόγος που το παιδί παίζει είναι ότι μέσω αυτού βιώνει και κατακτά με εύκολο τρόπο και έτσι αυξάνεται η αυτοπεποίθησή του.

Η θεωρία της εξάσκησης με εκπρόσωπο τον Groos θεωρεί το παιχνίδι ως μια μορφή άσκησης που θα προετοιμάσει το παιδί στην ωρίμανσή του αλλά και θα το βοηθήσει να καλλιεργήσει και να αναπτύξει τα αρχέγονα ένστικτα του. Ο Groos συνέκρινε το παιχνίδι των ανθρώπων με το παιχνίδι των ζώων και διαπίστωσε ότι αυτά τα δύο δεν διαφέρουν μεταξύ τους. Ωστόσο, η θεωρία του έχει δεχτεί κριτική σχετικά με τα κίνητρα που ωθούν ένα παιδί στη διαδικασία του παιχνιδιού αλλά και το είδος της προσπάθειας που καταβάλλει (Σκουμπουρδή, 2106).

Από όσα αναφέρθηκαν παραπάνω είναι σαφής η ποικιλία των θεωριών σχετικά με τον ρόλο και τη λειτουργία του παιχνιδιού. Παρόλα αυτά καμία θεωρία δεν μπορεί από μόνη της να δώσει μια ερμηνεία σχετικά με τα οφέλη του παιχνιδιού καθώς η καθεμία το προσεγγίζει από μια διαφορετική εκδοχή (Bennett, Wood & Rogers, 1997).

2.3. Τυπολογία παιχνιδιών

Το παιχνίδι διακρίνεται σε δύο μεγάλες κατηγορίες, με κριτήρια την ηλικία του παιδιού και τον στόχο που εξυπηρετεί. Σύμφωνα με το κριτήριο της ηλικίας το παιχνίδι διακρίνεται σε μοναχικό, ομαδικό, παράλληλο, αυθόρμητο και κατευθυνόμενο.

Το μοναχικό παιχνίδι είναι χαρακτηριστικό των νηπίων έως και το τρίτο έτος της ηλικίας τους. Καθώς το παιδί παίζει μόνο του, αγνοώντας την ύπαρξη άλλων ατόμων στον ίδιο χώρο, αντιλαμβάνεται την ίδια την προσωπικότητά του. Καλλιεργούνται η δημιουργικότητα, η επινοητικότητα και η εφευρετικότητα του και αποκτά υπομονή. Το μοναχικό παιχνίδι, εκτός των άλλων, βοηθά το παιδί να νιώσει ανεξάρτητο αφού του δίνει την ελευθερία να παίζει όπως θέλει χωρίς κάποια παρατήρηση ή επιτήρηση από τους ενήλικες (Κάππας, 2005).

Μόλις το παιδί φτάσει στην ηλικία των τριών ετών εμπλέκεται σε ομάδες και παρέες άλλων ατόμων, οπότε ξεκινά το ομαδικό παιχνίδι. Το ομαδικό παιχνίδι συμβάλλει στην ενίσχυση της πνευματικής και σωματικής ικανότητας του παιδιού και στην ανάπτυξη της αυτοπεποίθησής του. Μέσα από το ομαδικό παιχνίδι το παιδί συνεργάζεται με τους άλλους και κατά αυτόν τον τρόπο κοινωνικοποιείται. Χρησιμοποιώντας τους κανόνες των παιχνιδιών, μαθαίνει να σέβεται, γνωρίζει τα όρια του αλλά και των άλλων και αποκτά το αίσθημα του δικαίου (Αντωνιάδης, 1994).

Πριν από την ηλικία των τριών ετών, περίπου γύρω στα δύο έτη, εμφανίζεται το παράλληλο παιχνίδι, που σημαίνει ότι το παιδί νιώθει ευχαρίστηση να έχει γύρω του άλλα παιδιά ακόμα και αν δεν παίζει μαζί τους (Κάππας, 2005). Το παιχνίδι αυτό διακρίνεται στο παράλληλο ατομικό και στο παράλληλο ομαδικό. Στην πρώτη κατηγορία τα παιδιά συνυπάρχουν στον ίδιο χώρο αλλά το καθένα παίζει κάτι διαφορετικό, ενώ στη δεύτερη κατηγορία τα παιδιά που συνυπάρχουν στον ίδιο χώρο, ασχολούνται και με το ίδιο αντικείμενο (Αντωνιάδης, 1994).

Από τις κυρίαρχες δραστηριότητες του παιγνιδιού είναι αυτή του αυθόρμητου. Μέσα από το αυθόρμητο παιχνίδι το παιδί εξερευνά και αντιλαμβάνεται τον κόσμο γύρω του ενώ μέσα από το φανταστικό παιχνίδι το παιδί μπορεί να κατανοήσει τη σύνδεση μεταξύ συμβόλων, αντικειμένων και πράξεων.

Τελευταίο εμφανίζεται το κατευθυνόμενο παιχνίδι ή αλλιώς παιχνίδι κανόνων, το οποίο λαμβάνει χώρα κατά την προσχολική και σχολική ηλικία. Χαρακτηριστικό γνώρισμα των παιγνιδιών είναι η ύπαρξη κανόνων τους οποίους το παιδί ακολουθεί (Κάππας, 2005). Σημαντικό είναι ότι στο συγκεκριμένο είδος παιγνιδιού συχνά μπορεί να συμμετέχει και ο ενήλικας, ο οποίος συνήθως οργανώνει και εποπτεύει το παιχνίδι (Γέρου, 1984).

Με κριτήριο τον στόχο του παιγνιδιού, τα παιχνίδια διακρίνονται σε παιχνίδια κίνησης, παιχνίδια πνευματικής ικανότητας, γλωσσικά παιχνίδια, κοινωνικά παιχνίδια, συμβολικά- φανταστικά παιχνίδια, συμβολικά παιχνίδια, μιμητικά παιχνίδια, θεατρικά παιχνίδια, μουσικο- κινητικά παιχνίδια, αισθησιο- κινητικά και εξερευνητικά παιχνίδια, παιχνίδια κατασκευών και διαδικτυακά παιχνίδια.

Χαρακτηριστικό γνώρισμα των κινητικών παιγνιδιών αποτελεί το στοιχείο της κίνησης και της σωματικής άσκησης. Στο παιχνίδι αυτό περιλαμβάνονται κάθε είδους γυμναστικά όργανα αλλά και δραστηριότητες που λαμβάνουν χώρα στο νερό και γενικότερα στη φύση. Σύμφωνα με την Αυγητίδου (2001) το κινητικό παιχνίδι αποτελεί συνώνυμο της σωματικής δραστηριότητας και σε αυτό περιλαμβάνονται παιχνίδια λεπτής και αδρής κινητικότητας, αλλά και το σκαρφάλωμα, το τρέξιμο, κ.λπ. Η συμβολή των κινητικών παιγνιδιών στην αδρή κινητικότητα είναι σημαντική όπως επίσης και στον συντονισμό του νευρικού και του μυϊκού συστήματος (Shore, 1997 στο Γρίβα & Σέμογλου, 2016).

Κατηγορίες κινητικών παιγνιδιών σύμφωνα με τις Γρίβα και Σέμογλου είναι:

- Παιχνίδια συνεργασίας
- Παιχνίδια ανάπτυξης- βελτίωσης των δεξιοτήτων χειρισμού
- Παιχνίδια ανάπτυξης της ευλυγισίας
- Παιχνίδια βελτίωσης της αντοχής
- Παιχνίδια βελτίωσης της δύναμης
- Παιχνίδια ενδυνάμωσης ρυθμού

- Παιχνίδια με τρέξιμο και κυνηγητό
- Παιχνίδια γενικής επιδεξιότητας

Οι κινητικές δραστηριότητες συμβάλλουν στην ανάπλαση και τη σωματική ακεραιότητα. Μέσω της κίνησης το παιδί ανακαλύπτει το περιβάλλον και μαθαίνει τον κόσμο (Ζαχαροπούλου, 2009).

Στα πνευματικά παιχνίδια καλλιεργούνται οι πνευματικές ικανότητες του παιδιού, όπως είναι η προσοχή, η συγκέντρωση, η μνήμη. Για να επιλύσει κάποιο είδος πνευματικού παιχνιδιού, το παιδί καταβάλλει προσπάθεια και νιώθει συναισθήματα χαράς. Στην κατηγορία αυτή ανήκουν τα παιχνίδια μνήμης, προσοχής, λογισμού και εφευρετικότητας (Αντωνιάδης, 1994 · Κάππας, 2005) αλλά και δραστηριότητες επίλυσης προβλημάτων, όπως τα παζλ και το σταυρόλεξο. Τα παιχνίδια αυτά εμπεριέχουν το στοιχείο της νοητικής πρόκλησης που καλούνται τα παιδιά να επιλύσουν για την ολοκλήρωση της δραστηριότητας (Γρίβα & Σέμογλου, 2016).

Η κοινωνικοποίηση του παιδιού επιτυγχάνεται μέσα από τα κοινωνικά παιχνίδια τα οποία αποτελούν οργανωμένες δραστηριότητες με στόχους και κανόνες, δεδομένου ότι τα παιχνίδια αυτά απαιτούν τη συμμετοχή παραπάνω του ενός ατόμου. Το κοινωνικό παιχνίδι προετοιμάζει το παιδί για τη συμμετοχή του σε κοινωνικά σύνολα δίνοντάς του συγχρόνως την ευκαιρία να κοινωνικοποιηθεί, να συνεργαστεί με τους άλλους και να υπακούσει σε κανόνες (Γρίβα & Σέμογλου, 2016). Το παιδί που εμπλέκεται στο κοινωνικό παιχνίδι περιορίζει τον εγωκεντρισμό του και αποκτά ομαδικό και συνεργατικό πνεύμα.

Στο συμβολικό- φανταστικό παιχνίδι κυρίαρχο ρόλο παίζει η φαντασία του παιδιού η οποία καθοδηγεί τις πράξεις του και συνήθως απέχει από την πραγματικότητα. Μέσα από το συμβολικό παιχνίδι το παιδί υποδύεται ρόλους και συχνά εκδηλώνει τις ανησυχίες του καθώς το βοηθά να αντιμετωπίσει τις φοβίες του. Συχνό είναι το φαινόμενο, το παιδί να επινοεί τους ονομαζόμενους «φανταστικούς φίλους» στις περιπτώσεις που νιώθει μοναξιά επειδή δεν εμπλέκεται εύκολα σε παρέες.

Το μιμητικό παιχνίδι έχει σημαντική επίδραση τη ζωή του παιδιού καθώς το παιδί μιμείται οτιδήποτε βρίσκεται στο περιβάλλον του και πολλές φορές τη ζωή των ενηλίκων. Χαρακτηριστικό του γνώρισμα είναι ότι δίνει στο παιδί την ελευθερία και την επιλογή της απόλυτης ταύτισης με το υποδυόμενο άτομο.

Βασικό γνώρισμα του σιωπηλού παιχνιδιού είναι ο αισθησιο- κινητικός χαρακτήρας του. Στόχος του παιδιού είναι η παρατήρηση εικόνων σε βιβλία, ο σχεδιασμός και το παιχνίδι με αντικείμενα. Στο σιωπηλό παιχνίδι αυτό που προσδίδει μεγαλύτερη απόλαυση είναι περισσότερο η διαδικασία και λιγότερο το αποτέλεσμα (Γρίβα & Σέμογλου, 2016).

Σημαντικός είναι ο ρόλος του θεατρικού παιχνιδιού καθώς μέσω αυτού το παιδί έρχεται σε επαφή αφενός με το θέατρο και αφετέρου με άλλα είδη τέχνης όπως είναι η μουσική, η λογοτεχνία, η ζωγραφική. Το θεατρικό παιχνίδι επιτρέπει στο παιδί να κάνει το δικό του ταξίδι με τη φαντασία, να επικοινωνήσει με τους γύρω του και να εκφραστεί ελεύθερα.

Στο μουσικο- κινητικό παιχνίδι συγκαταλέγονται δραστηριότητες με τη συνοδεία ήχων ή μουσικής και κίνησης. Οι στόχοι είναι κυρίως ψυχαγωγικοί και ψυχοκινητικοί. Το μουσικο- κινητικό παιχνίδι έχει συγκεκριμένη δομή με αρχή, μέση και τέλος ενώ συνήθως τα παιδιά είναι ενήμερα εκ των προτέρων για το θέμα που θα απασχολήσει.

Το αισθησιο- κινητικό παιχνίδι απευθύνεται σε παιδιά μικρότερης ηλικίας και συγκεκριμένα από τη βρεφική ηλικία έως τα δύο έτη. Το παιχνίδι αυτό περιλαμβάνει εξερεύνηση, χειρισμό των αντικειμένων και αλληλεπίδραση με τα άτομα και το περιβάλλον (Κάππας, 2005).

Το κατασκευαστικό – δομικό παιχνίδι αναφέρεται κυρίως σε παιδιά νηπιακής ηλικίας και περιλαμβάνει τον χειρισμό διαφόρων αντικειμένων για την κατασκευή ή τη συναρμολόγηση προϊόντων (Κάππας, 2005). Στο δομικό παιχνίδι κυρίαρχο ρόλο διαδραματίζουν τα χέρια των παιδιών όπως επίσης η αδρή και λεπτή κινητικότητά τους. Σύμφωνα με τους Boucher & Amery (Γρίβα & Σέμογλου, 2016) τα παιδιά που τα πάνε καλά στις κατασκευές έχουν την ικανότητα να χειρίζονται με μεγαλύτερη ευκολία ιδέες, έννοιες και λέξεις.

Σημαντική κατηγορία αποτελούν τα παιχνίδια με κανόνες. Το εγωκεντρικό στάδιο που χαρακτηρίζει κυρίως τη νηπιακή ηλικία σταδιακά αρχίζει να εγκαταλείπεται και το παιδί μεγαλώνοντας αντιλαμβάνεται τη σημασία των κανόνων και των κοινωνικών συμβάσεων. Η αξία αυτών των παιχνιδιών έγκειται στο γεγονός ότι μέσα από μια παιγνιώδη συμπεριφορά το παιδί ακολουθεί κανόνες που θα συναντήσει στην μετέπειτα ζωή του (Γρίβα & Σέμογλου, 2016).

Τα γλωσσικά παιχνίδια αποτελούνται από δύο κατηγορίες. Η πρώτη αφορά τα παιχνίδια που δίνουν έμφαση στα γλωσσικά στοιχεία και στην ακρίβεια του λόγου ενώ η δεύτερη κατηγορία αφορά τα επικοινωνιακά γλωσσικά παιχνίδια με στόχο την επίτευξη επικοινωνιακού μηνύματος (Γρίβα & Σέμογλου, 2016).

Τέλος, σημαντική είναι και η θέση των διαδικτυακών παιχνιδιών ή αυτών με τη χρήση υπολογιστή. Τα παιχνίδια αυτά είναι ιδιαίτερα δημοφιλή στα παιδιά σχολικής ηλικίας (Γρίβα & Σέμογλου, 2016) καθώς ολοένα και περισσότερα παιδιά εμπλέκονται σε αυτά. Στην κατηγορία αυτή ανήκουν συνήθως τα videogames, PlayStation games, smartphone games, κ.λπ (Μαντζιαβά, 2019).

2.4. Χαρακτηριστικά του παιχνιδιού

Ο Huizinga, ο οποίος εστιάζει ιδιαίτερα στο κοινωνικό παιχνίδι υποστήριξε πως τόσο το κοινωνικό όσο και το παιχνίδι γενικότερα παρουσιάζουν κάποια χαρακτηριστικά που αξίζει να αναφερθούν. Τα χαρακτηριστικά αυτά είναι τα ακόλουθα:

- Το παιχνίδι είναι συνώνυμο της ελευθερίας, καθώς διακρίνεται από το στοιχείο της ελευθερίας. Το παιδί παίζει με τη θέλησή του και το απολαμβάνει μέσα σε ένα ελεύθερο πλαίσιο.
- Χαρακτηριστικό στοιχείο του παιχνιδιού είναι η δυνατότητα που δίνει στο παιδί να περάσει από την 'πραγματικότητα' σε μια προσωρινή κατάσταση με άλλη διάταξη. Το παιδί γνωρίζει πως αυτό που συντελείται δεν συμβαίνει στην πραγματικότητα αλλά 'στα ψέματα'.
- Η ανιδιοτέλεια είναι ένα ακόμα χαρακτηριστικό γνώρισμα του παιχνιδιού. Το παιχνίδι αποτελεί μία προσωρινή δραστηριότητα στη ζωή του παιδιού και καθώς δεν σχετίζεται με την 'πραγματική ζωή' δεν επιδιώκει να καλύψει ανάγκες του παιδιού. Ως λειτουργία ζωής και ως πολιτισμική λειτουργία κρίνεται αναγκαίο τόσο για το άτομο όσο και για την ίδια την κοινωνία.
- Επιπλέον στοιχείο που διαφοροποιεί το παιχνίδι από την πραγματικότητα και την καθημερινή ζωή είναι ο περιορισμένος χαρακτήρας του σχετικά με τον τόπο και την χρονική διάρκεια δεδομένου ότι παίζεται μέσα σε ορισμένα τοπικά και χρονικά όρια. Ο χρονικός περιορισμός είναι αυτός που του προσδίδει μεγάλη αξία ως φαινόμενο του πολιτισμού και γίνεται παράδοση.

- Σημαντικό γνώρισμα του παιχνιδιού είναι επίσης η επανάληψη. Η επανάληψη χαρακτηρίζει το παιχνίδι τόσο ως προς τη δομή του όσο και στο σύνολό του και είναι εμφανής σε όλες τις ανώτερες μορφές παιχνιδιού μέσα στο χώρο και στον χρόνο.
- Το παιχνίδι λειτουργεί μέσα σε καθορισμένα όρια που χαρακτηρίζονται από το στοιχείο της τάξης. Η τάξη είναι σημαντική γιατί οποιαδήποτε απόκλιση από αυτήν αλλάζει τον χαρακτήρα του παιχνιδιού και ‘το χαλάει’.

2.5. Το παιχνίδι ως εργαλείο μάθησης

Η παιδαγωγική αξία του παιχνιδιού έχει αναγνωριστεί από διεθνείς οργανισμούς οι οποίοι έχουν υιοθετήσει αναλυτικά προγράμματα με κυρίαρχο δομικό στοιχείο το παιχνίδι. Ένα περιβάλλον πλούσιο σε ερεθίσματα για τα παιδιά είναι ικανό να διασφαλίσει την υψηλή ποιότητα των προγραμμάτων (NAEYC&NAECS/SDE, 1991). Στοιχεία καθοριστικά για την εξασφάλιση υψηλής ποιότητας παιχνιδιού είναι ο χώρος, ο χρόνος και τα υλικά. Η επάρκεια χώρου και χρόνου αλλά και τα κατάλληλα υλικά που σέβονται την ανάπτυξη του παιδιού αποτελούν παράγοντες επιτυχίας ενός παιχνιδιού (Χανιωτάκη, 2018).

Η πολύπλευρη σημασία του παιχνιδιού στη διαμόρφωση κοινωνικής και πνευματικής ταυτότητας είναι τεράστια με αποτέλεσμα το παιχνίδι να αποτελεί μεγάλο μέρος της σχολικής ζωής. Στην πραγματικότητα, το παιχνίδι είναι ένας από τους σημαντικότερους τρόπους με τον οποίο τα παιδιά μαθαίνουν να κατανοούν τον κόσμο γύρω τους καθώς τα βοηθά να ωριμάσουν και να αναπτυχθούν μέσα από ποικίλους τρόπους (Brotherson, 2009).

Έρευνες έχουν αποκαλύψει ότι τα παιδιά που εμπλέκονται σε παιχνίδια ρόλων είναι περισσότερο πρόθυμα να συνεργαστούν, εκφράζουν συναισθήματα χαράς και αναπτύσσουν πλούσιο λεξιλόγιο. Επιπλέον, μέσα από το κοινωνικό παιχνίδι προετοιμάζονται για μελλοντικές καταστάσεις της ζωής, αποκτούν δεξιότητες συγκέντρωσης και προσοχής, αναπτύσσουν ενσυναίσθηση και σεβασμό στα συναισθήματα των άλλων και καλλιεργούν την αφηρημένη σκέψη (Brotherson, 2009).

Μέσα από τα μουσικά και κινητικά παιχνίδια ενισχύεται η φυσική κατάσταση, η ισορροπία και ο συντονισμός των κινήσεων. Αντίστοιχα, η ενασχόληση των παιδιών με τις τέχνες και την χειροτεχνία συμβάλλει στην καλλιέργεια των κοινωνικών δεξιοτήτων, στη δημιουργικότητα, στη διεύρυνση της φαντασίας τους, σε δεξιότητες

προ αναγνωστικού και προ μαθηματικού περιεχομένου, αλλά και στην ανάπτυξη της αυτοεκτίμησης (Brotherson, 2009).

Ο Hughes (1996), υποστήριξε ότι η κάθε πτυχή της ανάπτυξης του παιδιού, δηλαδή η κοινωνική, γνωστική, συναισθηματική, γλωσσική και κινητική, προωθείται από έναν διαφορετικό τύπο παιχνιδιού (Γρίβα και Σέμογλου, 2016).

Σημαντικό χαρακτηριστικό των παιχνιδιών είναι πως έχουν την ικανότητα να μετατρέπουν μια διαδικασία βαρετή και ανιαρή σε μια διαδικασία ενδιαφέρουσα (Γρίβα και Σέμογλου, 2016).

Μέσα από το παιχνίδι και τις υπόλοιπες παιγνιώδεις δραστηριότητες επιτυγχάνονται και οι γλωσσικοί στόχοι με έναν ευχάριστο τρόπο (Griva & Semoglou, 2012; Griva & Semoglou, 2009; Masuhara, 2005 στο Γρίβα, Σέμογλου, Μανώλη, 2017). Οι δραστηριότητες που απαιτούν τη συνεργασία σε ομάδες καλλιεργούν το ομαδοσυνεργατικό πνεύμα, τη δημιουργική σκέψη και παρέχουν ευκαιρίες στους περισσότερο συνεσταλμένους μαθητές να εμπλακούν ενεργά, διατυπώνοντας τις απόψεις τους και τα συναισθήματά τους (Griva & Semoglou, 2012 στο Γρίβα και συν., 2017). Επιπλέον, η σημασία του παιχνιδιού ενισχύεται και από το γεγονός ότι συμβάλει στην ανάπτυξη των πολλαπλών τύπων νοημοσύνης του Gardner (1999), όπως είναι η χωρική, η μουσική, η διαπροσωπική, η κιναισθητική, κ.α.

Σύμφωνα με την Σιβροπούλου (1996), το παιχνίδι συμβάλει στη νοητική ανάπτυξη του παιδιού καθώς μέσω των ερεθισμάτων που αυτό προσφέρει, το παιδί παρατηρεί και ερμηνεύει τον κόσμο γύρω του, πειραματίζεται, προβλέπει, σχεδιάζει, διατυπώνει υποθέσεις και επιλύει προβλήματα (Χανιωτάκη, 2018).

Το παιχνίδι αποτελεί τον τρόπο μέσω του οποίου το παιδί θα εσωτερικεύσει την μάθηση (Arnaiz, DeBasterrechea, & Salvador, 2011) και θα την οικοδομήσει πάνω στη γνώση που του παρέχει ο εκπαιδευτικός. Το παιχνίδι ως μέρος της ανάπτυξης του παιδιού συμβάλλει στην καλύτερη απόκτηση της μάθησης.

Λαμβάνοντας υπόψιν όλα τα παραπάνω, γίνεται κατανοητό πως οι πολυδιάστατες λειτουργίες και επιδράσεις του παιχνιδιού μπορούν να λειτουργήσουν ενοποιητικά ως ένας μηχανισμός μάθησης και ανάπτυξης (Χανιωτάκη, 2018).

2.6. Το παιχνίδι ως μέσο πολυπολιτισμικής επίγνωσης

Σε μια σχολική τάξη με έντονο το στοιχείο της πολυπολιτισμικότητας, ο εκπαιδευτικός αναζητά συνεχώς τρόπους που να προσεγγίζουν την μάθηση μέσα από ένα παιγνιώδες και ευχάριστο κλίμα. Βασικός παράγοντας που μπορεί να ενισχύσει την επιτυχή σχολική ένταξη των πολιτισμικά διαφορετικών μαθητών είναι το παιχνίδι. Μέσω του παιχνιδιού αλλά και μέσα από την ανάπτυξη κατάλληλων εργαλείων και τεχνικών μπορεί να ενισχυθεί η ουσιαστική επικοινωνία και γνωριμία μεταξύ των μαθητών, αλλά και η ανάπτυξη ενσυναίσθησης και αμοιβαίου σεβασμού. Μεταξύ των μελών που ανήκουν σε μια ομάδα αναπτύσσονται διαπροσωπικές σχέσεις, καλλιεργείται ένα κλίμα αλληλεπίδρασης, συνεργασίας και αμοιβαίας αποδοχής των διαφορετικών πολιτισμικών ομάδων. Τα μέλη της ομάδας αφενός διατηρούν την ατομικότητά τους και αφετέρου αισθάνονται άνετα με τη δική τους ταυτότητα μέσα στην ομάδα που τους περικλείει (Χανιωτάκη, 2018)

Το παιχνίδι το οποίο μπορεί να αποτελέσει ένα διασκεδαστικό εργαλείο προώθησης διαπολιτισμικών θεμάτων μπορεί να συνεισφέρει στην καλλιέργεια του διαπολιτισμικού σεβασμού. Οι μαθητές παίζοντας, πειραματίζονται και ανακαλύπτουν τον κόσμο γύρω τους (Lucas, 2017). Η ενσωμάτωση στο παιχνίδι, πολιτισμικών στοιχείων συμβάλλει στην αποδοχή και την ευκολότερη κοινωνική προσαρμογή των μαθητών ενώ συγχρόνως η κυρίαρχη ομάδα εξοικειώνεται με διαφορετικά αντικείμενα και έννοιες προκειμένου να αντιμετωπίσουν από μια θετική οπτική την πολιτισμική ετερότητα (Παναγάκη, 2017). Παράλληλα, οι μαθητές αποκτούν ενσυναίσθηση. Στοιχεία όπως ο διάλογος, η διαφωνία, η διερεύνηση, ο πειραματισμός, η δυνατότητα λάθους, ενεργοποιούν τους μαθητές συμβάλλοντας στην ψυχοκοινωνική τους ανάπτυξη (Παναγάκη, 2017).

Επιπλέον, μέσα από το παιχνίδι, δίνεται η δυνατότητα ακόμα και στα παιδιά διαφορετικού γλωσσικού περιβάλλοντος να αναπτύξουν τις γλωσσικές τους ικανότητες και να μάθουν λέξεις της κυρίαρχης γλώσσας μέσα από την επανάληψη όπως αυτήν εκφράζεται κατά τη διάρκεια του παιχνιδιού. Αντίστοιχα, αυτό μπορεί να συμβεί και με αναφορά γλωσσικών στοιχείων άλλων εθνικοτήτων καθώς και με μουσικά ακούσματα ποικίλων κομματιών από άλλους πολιτισμούς με στόχο τη συνειδητοποίηση και αναγνώριση της ιδιαιτερότητας του κάθε πολιτισμού.

Περισσότερα μέσα που ενισχύουν τη σχολική ένταξη διαφορετικών πολιτισμικών ομάδων είναι ο χορός, το θέατρο, οι εικαστικές τέχνες. Τα μέσα αυτά εκτός από την ενίσχυση της ένταξης των μαθητών, συμβάλλουν στη σωματική και ψυχοκοινωνική διαμόρφωση τους μέσα από ένα κλίμα ασφάλειας (στο έργο της εκπαίδευσης των προσφύγων – επιστημονική επιτροπή ΥΠΠΕΘ Απρίλιος, 2017).

Στο συγκεκριμένο πιλοτικό πρόγραμμα, αναγνωρίζεται η σημασία του παιχνιδιού ως εργαλείου μάθησης για την ενίσχυση της πολυπολιτισμικής και διαπολιτισμικής επικοινωνιακής ικανότητας και επίγνωσης όπως επίσης και για την καλλιέργεια δημιουργικής και κριτικής σκέψης. Μέσα από την ενασχόλησή τους με το παιχνίδι, οι μαθητές κοινωνικοποιούνται καθώς αλληλεπιδρούν και συνεργάζονται επικοινωνώντας με διάφορους τρόπους (λεκτικούς και μη). Επιπλέον, εκφράζονται με έναν δημιουργικό τρόπο, γνωρίζουν και κατανοούν άλλες γλώσσες και άλλους πολιτισμούς και αντιλαμβάνονται τόσο τις υποχρεώσεις όσο και τα δικαιώματα που έχουν οι διάφορες πολιτισμικές ομάδες (Χανιωτάκη, 2018).

Οι δραστηριότητες που αποτελούν την εν λόγω παρέμβαση παρέχουν στους μαθητές την ευκαιρία να ευαισθητοποιηθούν και να εξοικειωθούν με θέματα όπως είναι η διαφορετικότητα αλλά και να κατανοήσουν τα δικαιώματα και τις υποχρεώσεις ως μέλη διαφορετικών πολιτισμικών ομάδων (Griva & Chostelidou, 2017 στο Γρίβα, Σέμογλου, Μανώλη, 2017). Οι μαθητές αναλαμβάνοντας ρόλους, μέσα σε ένα παιγνιώδες πλαίσιο, αλληλεπιδρούν με διαφορετικούς πολιτισμούς καλλιεργώντας τη διαπολιτισμική κατανόηση και επικοινωνία.

3. Διδακτικές προσεγγίσεις σε πολυπολιτισμικά περιβάλλοντα

3.1. Βιωματική μάθηση

Η διερευνητική μάθηση, η μέθοδος επίλυσης προβλημάτων και συχνά η μέθοδος project συνιστούν τη βιωματική μάθηση. Η θεωρία της βιωματικής μάθησης τονίζει το ρόλο της εμπειρίας κατά τη διαδικασία της μάθησης όπως επίσης των δεσμών που αναπτύσσονται στην καθημερινή και κοινωνική ζωή των μαθητών μέσα στην τάξη αλλά και στην βιωματική προσέγγιση στη διδακτική διαδικασία.

Η βιωματική μάθηση στηρίζεται σε κάποιες αρχές οι οποίες είναι οι εξής:

- Μέσω της βιωματικής μάθησης ο μαθητής συμμετέχει ενεργά καταβάλλοντας το προσωπικό του ενδιαφέρον.
- Αξιοποιούνται τα υπάρχοντα βιώματα των μαθητών και προκαλούνται νέα.
- Παρακινεί τον μαθητή να ανακαλύπτει μόνος του τη γνώση μέσω της διερεύνησης ενώ συγχρόνως καλλιεργεί τη φαντασία και τη δημιουργικότητά του.
- Οι μαθητές κατασκευάζουν οι ίδιοι το νόημα χωρίς να απομνημονεύουν απλώς πληροφορίες.
- Ο μαθητής αποκτά αυτογνωσία. (Δεδούλη, 2002).

Η βιωματική εκπαίδευση αποτελείται κυρίως από 3 κατηγορίες εκπαιδευτικών τεχνικών. Πιο συγκεκριμένα απαρτίζεται από εκπαιδευτικές ασκήσεις και από εκπαιδευτικές δραστηριότητες που λαμβάνουν χώρα τόσο εντός όσο και εκτός της τάξης.

Εκπαιδευτικές ασκήσεις. Στην κατηγορία αυτή ανήκουν κυρίως δραστηριότητες, ασκήσεις, εκπαιδευτικά παιχνίδια κ.α. Στόχος των ασκήσεων αυτών είναι η δημιουργία βιωμάτων στους μαθητές προκειμένου να έχουν αργότερα τη δυνατότητα να αναστοχαστούν. Σύμφωνα με τους Jackson & Caffarella οι εκπαιδευτικές ασκήσεις είναι σχεδιασμένες με τέτοιο τρόπο ώστε να προετοιμάζουν τους μαθητές στην εξάσκηση συγκεκριμένων δεξιοτήτων (Jackson & Caffarella, 1994, p.47).

Εκπαιδευτικές δραστηριότητες που λαμβάνουν χώρα εντός της τάξης. Οι δραστηριότητες αυτής της κατηγορίας προωθούν την ενεργή συμμετοχή των μαθητών που

επιτυγχάνεται μέσα από την αλληλεπίδραση των μαθητών μεταξύ τους αλλά και των μαθητών με τον εκπαιδευτικό. Ορισμένες τεχνικές που αναπτύσσουν την αλληλεπίδραση και κατεπέκτασιν την ενεργή συμμετοχή των μαθητών είναι οι εξής:

- Η εργασία σε ομάδες
- Η ομαδική συζήτηση
- Το παιχνίδι ρόλων (roleplaying)
- Καταιγισμός ιδεών (brainstorming)
- Οι προσομοιώσεις
- Οι μελέτες περίπτωσης (Κόκκος, 1999 στο Δεδούλη, 2001)

Παρόλο που αυτές οι τεχνικές διαφέρουν μεταξύ τους ως προς το βαθμό αλληλεπίδρασης που επιτυγχάνεται, ως κοινό χαρακτηριστικό μοιράζονται την προσπάθεια εμπλοκής του μαθητή στην εκπαιδευτική διαδικασία (Jarvis, 1992, p. 122).

Εκπαιδευτικές δραστηριότητες που λαμβάνουν χώρα εκτός της τάξης. Οι συγκεκριμένες δραστηριότητες βασίζονται σε μια διεργασία μάθησης που προσφέρουν πληθώρα ευκαιριών ανάπτυξης (Jackson & Caffarella, 1994, p. 80). Μέσω αυτών των δραστηριοτήτων οι μαθητές αναπτύσσουν ικανότητες όπως είναι η συνεργασία, η αποτελεσματική επικοινωνία, η ηγεσία και η επίλυση προβλημάτων.

3.2. Βιωματική προσέγγιση

Σημαντικό εργαλείο μέσω του οποίου επιτυγχάνονται οι αρχές και οι στόχοι της δημιουργίας ενός περιβάλλοντος που ευνοεί την καλλιέργεια πολύ/διαπολιτισμικής ευαισθητοποίησης/ επίγνωσης και επικοινωνίας, είναι η βιωματική προσέγγιση. Χαρακτηριστικό γνώρισμα της βιωματικής προσέγγισης είναι ότι επιχειρεί να αξιοποιήσει την εμπειρία που έχουν ήδη βιώσει οι μαθητές, να καλλιεργήσει δεξιότητες, στάσεις και συμπεριφορές (Βοσνιάδου, 2001, σ. 4). Στόχος είναι να ενθαρρύνεται και να δραστηριοποιείται ο μαθητής ώστε μέσα από αυτόνομες προσωπικές διεργασίες να αλλάζει τον τρόπο σκέψης του με απώτερο σκοπό να εξαλειφθούν προκαταλήψεις και στερεότυπα απέναντι σε διαφορετικές πολιτισμικές ομάδες.

Ο μαθητής κατασκευάζει μόνος του τη νέα γνώση η οποία επιδρά θετικά στην κοινωνική του ωρίμανση και ενισχύει δεξιότητες αλληλεπίδρασης και συνεργασίας

(Κοσσυβάκη, 1998, σ. 100). Συνοπτικά, γίνεται αντιληπτό πως η βιωματική προσέγγιση, ιδιαίτερα μέσα σε μία πολυπολιτισμική τάξη ενισχύει την ποιότητα διδασκαλίας και καθιστά το μαθησιακό περιβάλλον πλούσιο σε εμπειρία.

Γενικές αρχές του σχεδιασμού βιωματικών δραστηριοτήτων μάθησης

Σε αντίθεση με την ακαμψία που χαρακτηρίζει την παραδοσιακή διδασκαλία, της οποίας βασικός στόχος είναι η μετάδοση γνώσης και η καλλιέργεια δεξιοτήτων, οι βιωματικές δραστηριότητες μάθησης χαρακτηρίζονται από ρευστότητα και ελαστικότητα (Κλεάνθους- Παπαδημητρίου, 1952, σ. 54-155).

Βασικό ζήτημα που απασχολεί κατά τη διαδικασία σχεδιασμού βιωματικών δραστηριοτήτων είναι η επιλογή εκείνων των εμπειριών που θα έχουν θετική εκπαιδευτική αξία για τους μαθητές. Σύμφωνα με τον Dewey, δυο είναι οι αρχές που θα πρέπει να λαμβάνονται υπόψιν. Η αρχή της συνέχειας, η οποία δίνει αξία στην προϋπάρχουσα εμπειρία και στη σύνδεσή της με τη νέα και η αρχή της αλληλεπίδρασης η οποία αναφέρεται στην αλληλεπίδραση εσωτερικών και αντικειμενικών συνθηκών στην εμπειρία.

Ενδεικτικά, η επιλογή των θεμάτων των βιωματικών δραστηριοτήτων μάθησης πρέπει να βασίζεται:

- στο σύνολο των γνωστικών αντικειμένων που προτείνει το Αναλυτικό Πρόγραμμα
- στις ανάγκες και τα ενδιαφέροντα μαθητών και εκπαιδευτικών
- στους κοινωνικούς προβληματισμούς
- στο πλαίσιο κοινοτικών προβλημάτων
- σε ένα φάσμα επιστημονικών αναζητήσεων (Δεδούλη, 2002)

3.3. Πολυτροπικότητα στη διδακτική διαδικασία

Ο όρος «πολυτροπικότητα», χρησιμοποιείται για να ονομάσει ένα πεδίο έρευνας που ασχολείται με την εφαρμογή και χρήση των σημειωτικών τρόπων στην αναπαράσταση και την κοινοποίηση των μηνυμάτων. Είναι γεγονός πως τα μέλη μιας κοινωνίας ανέκαθεν χρησιμοποιούσαν πολλούς τρόπους (προφορικός λόγος, γραπτός λόγος, εικόνα, χειρονομίες, κίνηση, μουσική, ήχος) για να επικοινωνούν και να απεικονίζουν τα μηνύματά τους (Bearneand Wolstencroft, 2007, p. 1) στοιχείο που αποκαλύπτει ότι η έννοια της πολυτροπικότητας υπήρχε από την αρχή της ανθρώπινης παρουσίας στη γη.

Σήμερα, οι ραγδαίες αλλαγές στην επικοινωνία και συγκεκριμένα οι τεχνολογικές εξελίξεις στον τρόπο επικοινωνίας και μετάδοσης μηνυμάτων, η μετάβαση στην ψηφιακή τεχνολογία και η κυριαρχία της εικόνας επάνω στον γραπτό λόγο έφεραν στην επιφάνεια το ζήτημα της πολυτροπικότητας.

Σύμφωνα με την Jewitt, (2009, p. 14-15), η πολυτροπικότητα αποτελείται από τέσσερα βασικά στοιχεία- αξιώματα:

- η γλώσσα ως ένα μέρος ενός πολυτροπικού συνόλου
- κάθε τρόπος επιτελεί διαφορετικό επικοινωνιακό έργο μέσα σε ένα πολυτροπικό σύνολο
- οι άνθρωποι οργανώνουν τα νοήματα τους μέσα από την επιλογή και μορφοποίηση των τρόπων
- τα νοήματα των σημείων είναι κοινωνικά (Ζάγουρας, 2018).

Ο γραπτός λόγος αποτελούσε ανέκαθεν εξέχουσα θέση στην εκπαιδευτική διαδικασία καθώς αποτελούσε και αποτελεί βασική συνιστώσα των κειμένων. Παρόλα αυτά, τα τελευταία χρόνια εξαιτίας παραγόντων όπως είναι η διαθεματικότητα και η ανάπτυξη της επιστήμης της επικοινωνίας και κυρίως της εικόνας, της τηλεόρασης και των μέσων κοινωνικής δικτύωσης, η δύναμη του γραπτού λόγου αρχίζει και φθίνει. Χαρακτηριστικό των κειμένων που χρησιμοποιούνται πλέον στην εκπαίδευση είναι η πολυσημία, επειδή δεν εγκλωβίζονται μόνο σε ένα νόημα και αυτό είναι απόρροια της πολυτροπικότητας. Το κείμενο χαρακτηρίζεται από ένα σύστημα πολλαπλών τρόπων και δίνεται προσοχή τόσο στα λεκτικά (γλώσσα) όσο και στα μη λεκτικά στοιχεία. Συγκεκριμένα, πολυτροπικό θεωρείται το κείμενο μέσω του οποίου μεταδίδεται το

νόημα με τον συνδυασμό σημειωτικών τρόπων δηλαδή το γραπτό λόγο, την εικόνα, τον ήχο και την κίνηση (Χοντολίδου, 1999).

Σύμφωνα με το Γρόσδο (2011), η πολυτροπικότητα (multimodality) χαρακτηρίζει την καθημερινότητα ενός ανθρώπου τόσο στον ιδιωτικό όσο και στο δημόσιο βίο. Πιο αναλυτικά, οι μαθητές πριν από την ένταξη τους στο πλαίσιο του σχολείου φέρουν μαζί τους εμπειρίες από πολυτροπικά κείμενα τις οποίες έχουν αποκτήσει μέσα από την επαφή τους με κείμενα και εικόνες οπτικοακουστικής μορφής που συνδυάζουν εικόνα, ήχο και κίνηση. Μάλιστα, ο ρόλος της εικόνας είναι καθοριστικός στη γλωσσική διδασκαλία. Συγκεκριμένα, οι εικόνες συμβάλλουν στην ενίσχυση του ενδιαφέροντος και των κινήτρων των μαθητών και στην καλλιέργεια γλωσσικών δεξιοτήτων όπως ακουστική και αναγνωστική κατανόηση, παραγωγή προφορικού και γραπτού λόγου καθώς και η ανάπτυξη της μεταγλώσσας.

Επιπλέον, οι εικόνες και οι προβολή οπτικοακουστικού υλικού μπορούν να συμβάλλουν στην ανάπτυξη του λεξιλογίου, στην ανάγνωση, στη γραφή και στην παραγωγή προφορικού και γραπτού λόγου. Αξίζει να σημειωθεί ότι η προβολή ταινιών αποτελεί ισχυρό κίνητρο για τη συμμετοχή των μαθητών στη διδακτική πράξη, καθώς μέσω αυτών τους δίνεται η δυνατότητα να εκφράζονται αυθόρμητα, να σχολιάζουν, να συνεργάζονται και να επεξεργάζονται μέσα από την καταγραφή σημεία που τους κέντρισαν το ενδιαφέρον.

Σύμφωνα με τα παραπάνω η εκπαίδευση χρήσιμο είναι να συμπεριλάβει στις διδακτικές πρακτικές που εφαρμόζει και έναν νέο προσανατολισμό, αυτόν της πολυτροπικότητας. Μέσα από την συμπερίληψη της πολυτροπικότητας, οι μαθητές θα αναπτύξουν δεξιότητες σχετικά με την πρόσληψη και επεξεργασία πολυτροπικών κειμένων, έτσι ώστε να βελτιωθούν οι αντιληπτικές, σημασιοδοτικές και ερμηνευτικές ικανότητές τους.

Αυτό θα μπορούσε να συμβάλλει ιδιαίτερα σε μια πολυπολιτισμική τάξη δεδομένου ότι ο ήχος ή η εικόνα μεταξύ άλλων, μπορούν να αποτελέσουν πεδία για την αφήγηση προσωπικών ιστοριών, ευαισθητοποίηση ιδιαιτεροτήτων σε αλλοεθνείς μαθητές, αλλά αφορμές αντίδρασης σε πολιτισμικές διακρίσεις ή κοινωνικούς αποκλεισμούς (Δημητριάδου, 2007)

Λαμβάνοντας τα παραπάνω υπόψιν, θεωρήθηκε αναγκαίο κατά την εφαρμογή του εν λόγω πιλοτικού προγράμματος παρέμβαση, να γίνει χρήση φωτογραφικού υλικού και εικόνων, το πρόγραμμα παρουσίασης (powerpoint), η προβολή βίντεο, η προβολή η παραδοσιακής μουσικής, γάμων και τοπικών παραδοσιακών χορών.

Έτσι, στο παρόν πιλοτικό πρόγραμμα έγινε χρήση του διαδικτύου, των μηχανών αναζήτησης (Google, GoogleMap' s και GoogleEarth), της εφαρμογής googletranslate, του youtube, του Wikipedia. Τα παραπάνω διαμόρφωσαν ένα πολυτροπικό και πολυπολιτισμικό περιβάλλον.

4. Το πιλοτικό πρόγραμμα «Παιχνίδια χωρίς σύνορα»

4.1. Σκοπός της παρέμβασης

Βασικός σκοπός του προγράμματος παρέμβασης ήταν η καλλιέργεια της πολυπολιτισμικής ευαισθητοποίησης και η ανάπτυξη της πολυπολιτισμικής επίγνωσης μαθητών της Ε τάξης του Δημοτικού Σχολείου. Η προσδοκία της ερευνήτριας/ εκπαιδευτικού ήταν να αποκτήσουν οι μαθητές και οι μαθήτριες, διαπολιτισμική συνείδηση μέσα από την κατανόηση του διαφορετικού, να διαμορφώσουν θετικές αναπαραστάσεις για τις ποικίλες γλωσσικές και πολιτισμικές μορφές και να εμπλουτίσουν τους τρόπους της πολιτισμικής τους ένταξης μέσα από τον αλληλοσεβασμό, την αλληλοκατανόηση και την ενσυναίσθηση.

Προς επίτευξη του παραπάνω σκοπού, αναγκαίο ήταν να δημιουργηθεί ένα μαθησιακό περιβάλλον που να προσφέρει ευκαιρίες για εποικοδομητική αλληλεπίδραση και σεβασμό στους διαφορετικούς πολιτισμούς από τον κυρίαρχο πολιτισμό. Στο πλαίσιο λοιπόν, του αναλυτικού προγράμματος του δημοτικού σχολείου και επιχειρώντας μια διαθεματική σύνδεση με γνωστικά αντικείμενα της Ε΄ τάξης, εντάχθηκε το πιλοτικό πρόγραμμα «Παιχνίδια χωρίς σύνορα». Το πρόγραμμα έλαβε υπόψη την ηλικία και το πολιτισμικό υπόβαθρο των μαθητών και διακρίνεται κυρίως για τον παιγνιώδη τρόπο με τον οποίο προσπάθησε να καλλιεργήσει στα παιδιά την αλληλεγγύη, την ενσυναίσθηση και τον σεβασμό.

4.2. Στόχοι και επιδιώξεις της παρέμβασης

Γενικοί στόχοι:

- Η ενίσχυση της πολυπολιτισμικής επίγνωσης και διαπολιτισμικής επικοινωνίας
- Η καλλιέργεια των γλωσσικών δεξιοτήτων
- Η απόκτηση γνώσεων για των πολιτισμό διάφορων χωρών του κόσμου.

4.3. Το διδακτικό πλαίσιο

Το παρόν πρόγραμμα παρέμβασης υλοποιήθηκε σε μαθητές δημοτικού σχολείου και συγκεκριμένα σε μαθητές της Ε΄ τάξης. Το δημοτικό σχολείο βρίσκεται σε μια περιοχή του Ηρακλείου της Κρήτης. Το πρόγραμμα υλοποιήθηκε κατά το σχολικό έτος 2021- 2022 και συγκεκριμένα από τους μήνες Νοέμβριο 2021- Φεβρουάριο 2022. από την ερευνήτρια η οποία υπηρέτησε εκεί ως αναπληρώτρια εκπαιδευτικός.

Το γεγονός ότι η ερευνήτρια ήταν συγχρόνως και η εκπαιδευτικός της συγκεκριμένης τάξης και συνεπώς γνώριζε το μαθησιακό επίπεδο των μαθητών, τα ενδιαφέροντα αλλά και τις ιδιαίτερες μαθησιακές τους ικανότητες αποτέλεσε σημαντικό πλεονέκτημα καθόλη τη διάρκεια της παρέμβασης. Οι δραστηριότητες έλαβαν χώρα στην τάξη του σχολείου. Στην τάξη υπήρχε σταθερός υπολογιστής και projector, απαραίτητα εποπτικά μέσα κατά την διεξαγωγή του προγράμματος.

4.4. Οι συμμετέχοντες

Η παρούσα παρέμβαση υλοποιήθηκε σε 15 μαθητές της Ε΄ τάξης. Η τάξη αποτελείται από 8 κορίτσια και 7 αγόρια, όπου τα 13 από τα 15 έχουν γεννηθεί και έχουν χώρα καταγωγής τους την Ελλάδα, ενώ τα 2 κορίτσια έχουν χώρα καταγωγής τους την Αλβανία, αλλά μιλάνε ελληνικά.

5. Σχεδιασμός κι εφαρμογή του πιλοτικού προγράμματος

5.1. Ο σχεδιασμός του πιλοτικού προγράμματος

Σύμφωνα με τους στόχους που διατυπώθηκαν παραπάνω, πραγματοποιήθηκε η οργάνωση και ο σχεδιασμός του πιλοτικού προγράμματος «Παιχνίδια χωρίς σύνορα».

Επιμέρους στόχοι του προγράμματος

Στόχοι διαπολιτισμικής επίγνωσης:

Οι μαθητές πρέπει να είναι σε θέση να:

- παρουσιάζουν τα στοιχεία ενός πολιτισμού
- αναγνωρίζουν τη διαφορετικότητα των πολιτισμών
- απαλλαγούν από στερεότυπα και προκαταλήψεις
- εντοπίζουν κοινά σημεία μεταξύ πολιτισμών
- σέβονται τους άλλους πολιτισμούς
- γνωρίσουν διαφορετικούς τρόπους ζωής
- διακρίνουν την αλληλεπίδραση των πολιτισμών
- καλλιεργήσουν θετική στάση και αντίληψη απέναντι στις διαφορές των πολιτισμών και την ετερότητα

Στόχοι γλωσσικών δεξιοτήτων:

Οι μαθητές πρέπει να είναι σε θέση να:

- εκφράζουν τις εντυπώσεις και τις απόψεις τους
- μπορούν να μεταφέρουν πληροφορίες για την κάθε χώρα
- να αναπτύσσουν επικοινωνιακό διάλογο

Στόχοι κοινωνικών δεξιοτήτων:

Οι μαθητές να είναι σε θέση να:

- συνεργάζονται
- εκτελούν ομαδικές δραστηριότητες
- τηρούν τους κανόνες του επιτραπέζιου παιχνιδιού
- αναπτύξουν ενσυναίσθηση
- επιλύουν αρμονικά συγκρούσεις και διαφωνίες
- λαμβάνουν αποφάσεις από κοινού

- κατανοούν την αξία της προσπάθειας

5.2. Επιλογή του εκπαιδευτικού υλικού

Για την εφαρμογή του πιλοτικού προγράμματος επρόκειτο να αξιοποιηθούν πληροφορίες από διάφορες χώρες του κόσμου και να σχεδιαστούν επιτραπέζια παιχνίδια . Η ερευνήτρια αποφάσισε από την αρχή να συμπεριλάβει στην ερευνά της, χώρες για τις οποίες οι μαθητές δεν διαθέτουν ιδιαίτερες γνώσεις αλλά και χώρες προέλευσης μαζικών μετακινήσεων πληθυσμών, τα τελευταία χρόνια, προς τον ελλαδικό χώρο.

Επιτραπέζια που σχεδιάστηκαν για κάθε διδακτική ενότητα- χώρα

Διδακτικές ενότητες	Τίτλος επιτραπέζιου	Χώρα έμπνευσης
1η	Miremengjes	Αλβανία
2η	Ο τελευταίος Τσάρος	Ρωσία
3η	Pysanky	Ουκρανία
4η	Χίλιες και μια νύχτες	Μαρόκο
5η	Μια πόλη της μέσης Ανατολής	Συρία
6η	Ψάχνοντας τον Φαραώ	Αίγυπτος
7η	Persepolis	Ιράν

5.3. Σχεδιασμός επιμέρους ενότητων

Η παρέμβαση αποτελείται από οκτώ ενότητες που περιλάμβαναν τη γνωριμία μέσα από το παιχνίδι, των διαφόρων πολιτισμών, την κατασκευή επιτραπέζιων παιχνιδιών εμπνευσμένων από αυτούς και πλήθος βιωματικών και δημιουργικών δραστηριοτήτων. Οδηγός στο ταξίδι των επιμέρους χωρών ήταν τα γράμματα- προσκλήσεις που είχαν λάβει οι μαθητές από παιδιά- κατοίκους των χωρών που αποτελούσαν το πρόγραμμα.

Συγκεκριμένα, η ερευνήτρια/ εκπαιδευτικός μετά την ολοκλήρωση της εισαγωγικής ενότητας είχε μαζί της επτά φακέλους, όσες και οι χώρες του προγράμματος, ο καθένας από τους οποίους περιείχε ένα γράμμα- πρόσκληση στο οποίο το παιδί από την κάθε χώρα προσκαλούσε τους μαθητές να επισκεφθούν τη χώρα του. Πιο αναλυτικά, μέσα στο γράμμα δίνονταν κάποια στοιχεία για την κάθε χώρα και οδηγίες του επιτραπέζιου παιχνιδιού. Μετά την ολοκλήρωση της κάθε διδακτικής ενότητας- χώρας και την επιτυχή διεκπεραίωση των δραστηριοτήτων, η ομάδα που είχε συγκεντρώσει την υψηλότερη βαθμολογία «κέρδιζε» ένα εισιτήριο για να επισκεφθεί την εκάστοτε χώρα.

5.3.1: Εισαγωγή - Ο γύρος του κόσμου σε 18 ημέρες

Περιγραφή: Κρίνεται αναγκαία μία εισαγωγική ενότητα, η οποία εισάγει τους μαθητές στην έννοια του πολιτισμού αλλά και των χωρών που θα διδαχθούν μέσα από το παιχνίδι. Οι μαθητές καλούνται να ανακαλέσουν προϋπάρχουσες γνώσεις και μέσα από τον καταγισμό ιδεών (brainstorming) και την παρακολούθηση σχετικού video εισάγονται στη νέα γνώση.

Σκοπός: Οι μαθητές έχουν μία πρώτη επαφή με την έννοια του πολιτισμού και των χωρών που θα γνωρίσουν μέσα από το παιχνίδι.

Οργάνωση τάξης : ατομικές εργασίες και συνεργασία σε ομάδες

Επιμέρους στόχοι: Οι μαθητές μετά το τέλος των δραστηριοτήτων της εισαγωγικής ενότητας αναμένεται να έχουν κατακτήσει τους παρακάτω στόχους:

- Να βελτιώσουν την προφορική τους έκφραση.
- Να μπορέσουν να αυτοσχεδιάσουν και να εκφραστούν λεκτικά και εξωλεκτικά.
- Να αντιλαμβάνονται την έννοια του πολιτισμού.
- Να αξιοποιούν προηγούμενες γνώσεις σε νέο πλαίσιο.

- Να μάθουν να συνεργάζονται
- Να σέβονται τις διαφορετικές καλλιτεχνικές εκφράσεις.
- Να εκφράσουν τα συναισθήματά τους χρησιμοποιώντας εικαστικά μέσα.

Συνολική διάρκεια: 2 διδακτικές ώρες

1^η και 2^η δραστηριότητα :

« Ο γύρος του κόσμου σε 18 ημέρες»

Χώρος : Η τάξη

Οργάνωση τάξης: όλοι οι μαθητές ατομικά

Υλικά: Προσέγγιση της έννοιας του πολιτισμού με εικόνες και βίντεο από το διαδίκτυο

Σχεδιάγραμμα δραστηριοτήτων:

- Διερευνητικές ερωτήσεις για ανακάλυψη προϋπάρχουσων γνώσεων και πολιτισμικού υπόβαθρου των μαθητών.
- Καταιγισμός ιδεών
- Παρακολούθηση videoγια την εισαγωγή των μαθητών σε έννοιες όπως είναι ο πολιτισμός
- Κατασκευή κολλάζ με πολιτισμικά στοιχεία των χωρών που παρακολούθησαν στο video

5.3.2 : Ενότητα πρώτη - Γνωρίζοντας την Αλβανία

Περιγραφή: Οι μαθητές θα γνωρίζουν την Αλβανία μέσα από βιωματικές και ομαδοσυνεργατικές δραστηριότητες παίζοντας ένα επιτραπέζιο.

Σκοπός: Η γνωριμία των μαθητών με τον αλβανικό πολιτισμό μέσα σ' ένα παιγνιώδες πλαίσιο.

Οργάνωση τάξης : ατομικές εργασίες και συνεργασία σε ομάδες

Επιμέρους στόχοι: Οι μαθητές κατά τη διάρκεια και μετά το τέλος των δραστηριοτήτων της δεύτερης ενότητας αναμένεται να έχουν κατακτήσει τους παρακάτω στόχους:

- Να εκφράζουν τις εντυπώσεις τους και τις απόψεις τους.
- Να αλλάξουν το τέλος του παραμυθιού.
- Να εκφραστούν παραγλωσσικά και εξωγλωσσικά για να μεταδώσουν μηνύματα.
- Να αποκτήσουν γνώσεις για την Αλβανία και τα πολιτιστικά της στοιχεία.
- Να παράγουν γραπτό λόγο.
- Να εντοπίζουν την Αλβανία στον χάρτη google maps.
- Να τηρούν τους κανόνες του επιτραπέζιου παιχνιδιού
- Να συνεργάζονται σε ομάδες αλλά και σε ζευγάρια.
- Να διαχειρίζονται αρμονικά συγκρούσεις και διαφορές.
- Να αλληλεπιδράσουν.

Συνολική Διάρκεια: 4 διδακτικές ώρες

Σχεδιάγραμμα δραστηριοτήτων:

Προ-στάδιο: Πριν την έναρξη της διδακτικής ενότητας – χώρας μοιράζονται στους μαθητές ερωτηματολόγια προ- ελέγχου που αφορούν στις γνώσεις τους για τη συγκεκριμένη χώρα. Στη συνέχεια γίνεται προβολή ενός video με εικόνες που αφορούν πολιτισμικά στοιχεία της Αλβανίας, ήθη και έθιμα, παραδόσεις ενώ παράλληλα διεξάγεται ένας εποικοδομητικός διάλογος ανάμεσα στην ερευνήτρια/ εκπαιδευτικό και τους μαθητές. Η δραστηριότητα αυτή λαμβάνει χώρα μέσα στην τάξη και οι μαθητές συμμετέχουν ατομικά.

Κυρίως στάδιο: Στο κυρίως στάδιο οι μαθητές παίζουν το επιτραπέζιο παιχνίδι που έχει σχεδιαστεί από την ερευνήτρια/ εκπαιδευτικό με γνώμονα τα ενδιαφέροντά και τις προτιμήσεις τους. Συγκεκριμένα, εκτελούν δραστηριότητες ψηφιακού και παραδοσιακού περιεχομένου με στόχο την απόκτηση γνώσεων για τον πολιτισμό της Αλβανίας.

Μετά- στάδιο:

Κινητικό παιχνίδι

5.3.3 : Ενότητα δεύτερη - Γνωρίζοντας την Ρωσία

Περιγραφή: Οι μαθητές γνωρίζουν την Ρωσία μέσα από βιωματικές και ομαδοσυνεργατικές δραστηριότητες παίζοντας ένα επιτραπέζιο.

Σκοπός: Η γνωριμία των μαθητών με τον ρωσικό πολιτισμό μέσα σ' ένα παιγνιώδες πλαίσιο.

Οργάνωση τάξης : ατομικές εργασίες και συνεργασία σε ομάδες και σε ζευγάρια.

Επιμέρους στόχοι: Οι μαθητές κατά τη διάρκεια και μετά το τέλος των δραστηριοτήτων της δεύτερης ενότητας αναμένεται να έχουν κατακτήσει τους παρακάτω στόχους:

- Να εκφράζουν τις εντυπώσεις τους και τις απόψεις τους.
- Να εκφραστούν παραγλωσσικά και εξωγλωσσικά για να μεταδώσουν μηνύματα.
- Να διαβάσουν και να γράψουν ρωσικές λέξεις.
- Να αποκτήσουν γνώσεις για την Ρωσία και τα πολιτιστικά της στοιχεία.
- Να εντοπίζουν την Ρωσία στον χάρτη google maps.
- Να τηρούν τους κανόνες του επιτραπέζιου παιχνιδιού
- Να συνεργάζονται σε ομάδες αλλά και σε ζευγάρια.
- Να διαχειρίζονται αρμονικά συγκρούσεις και διαφορές.

Συνολική Διάρκεια: 4 διδακτικές ώρες

Σχεδιάγραμμα δραστηριοτήτων:

Προ-στάδιο: Πριν την έναρξη της διδακτικής ενότητας – χώρας μοιράζονται στους μαθητές ερωτηματολόγια προ- ελέγχου που αφορούν στις γνώσεις τους για τη συγκεκριμένη χώρα. Στη συνέχεια γίνεται προβολή ενός video με εικόνες που αφορούν πολιτισμικά στοιχεία της Ρωσίας, ήθη και έθιμα, παραδόσεις ενώ παράλληλα διεξάγεται ένας εποικοδομητικός διάλογος ανάμεσα στην ερευνήτρια/ εκπαιδευτικό και τους μαθητές. Η δραστηριότητα αυτή λαμβάνει χώρα μέσα στην τάξη και οι μαθητές συμμετέχουν ατομικά.

Κυρίως στάδιο: Στο κυρίως στάδιο οι μαθητές παίζουν το επιτραπέζιο παιχνίδι που έχει σχεδιαστεί από την ερευνήτρια/ εκπαιδευτικό με γνώμονα τα ενδιαφέροντά και τις προτιμήσεις τους. Συγκεκριμένα, εκτελούν δραστηριότητες ψηφιακού και παραδοσιακού περιεχομένου με στόχο την απόκτηση γνώσεων για τον πολιτισμό της Ρωσίας.

Μετά- στάδιο:

Κινητικό παιχνίδι

5.3.4 : Ενότητα τρίτη - Γνωρίζοντας την Ουκρανία

Περιγραφή: Οι μαθητές γνωρίζουν την Ουκρανία μέσα από βιωματικές και ομαδοσυνεργατικές δραστηριότητες παίζοντας ένα επιτραπέζιο.

Σκοπός: Η γνωριμία των μαθητών με τον ουκρανικό πολιτισμό μέσα σ' ένα παιγνιώδες πλαίσιο.

Οργάνωση τάξης : ατομικές εργασίες και συνεργασία σε ομάδες και σε ζευγάρια.

Επιμέρους στόχοι: Οι μαθητές κατά τη διάρκεια και μετά το τέλος των δραστηριοτήτων της δεύτερης ενότητας αναμένεται να έχουν κατακτήσει τους παρακάτω στόχους:

- Να εκφράζουν τις εντυπώσεις τους και τις απόψεις τους.
- Να εκφραστούν παραγλωσσικά και εξωγλωσσικά για να μεταδώσουν μηνύματα.
- Να αποκτήσουν γνώσεις για την Ουκρανία και τα πολιτιστικά της στοιχεία.
- Να γνωρίσουν ελληνικές πόλεις της Ουκρανίας.
- Να εντοπίζουν την Ουκρανία στον χάρτη google maps.
- Να τηρούν τους κανόνες του επιτραπέζιου παιχνιδιού
- Να συνεργάζονται σε ομάδες αλλά και σε ζευγάρια.
- Να διαχειρίζονται αρμονικά συγκρούσεις και διαφορές.

Συνολική Διάρκεια: 4 διδακτικές ώρες

Σχεδιάγραμμα δραστηριοτήτων:

Προ-στάδιο: Πριν την έναρξη της διδακτικής ενότητας – χώρας μοιράζονται στους μαθητές ερωτηματολόγια προ- ελέγχου που αφορούν στις γνώσεις τους για τη συγκεκριμένη χώρα. Στη συνέχεια γίνεται προβολή ενός video με εικόνες που αφορούν πολιτισμικά στοιχεία της Ουκρανίας, ήθη και έθιμα, παραδόσεις ενώ παράλληλα διεξάγεται ένας εποικοδομητικός διάλογος ανάμεσα στην ερευνήτρια/ εκπαιδευτικό και τους μαθητές. Η δραστηριότητα αυτή λαμβάνει χώρα μέσα στην τάξη και οι μαθητές συμμετέχουν ατομικά.

Κυρίως στάδιο: Στο κυρίως στάδιο οι μαθητές παίζουν το επιτραπέζιο παιχνίδι που έχει σχεδιαστεί από την ερευνήτρια/ εκπαιδευτικό με γνώμονα τα ενδιαφέροντά και τις προτιμήσεις τους. Συγκεκριμένα, εκτελούν δραστηριότητες ψηφιακού και παραδοσιακού περιεχομένου με στόχο την απόκτηση γνώσεων για τον πολιτισμό της Ουκρανίας.

Μετά- στάδιο:

Αφήγηση παραδοσιακού παραμυθιού.

5.3.5 : Ενότητα τέταρτη - Γνωρίζοντας το Μαρόκο

Περιγραφή: Οι μαθητές γνωρίζουν το Μαρόκο μέσα από βιωματικές και ομαδοσυνεργατικές δραστηριότητες παίζοντας ένα επιτραπέζιο.

Σκοπός: Η γνωριμία των μαθητών με τον μαροκινό πολιτισμό μέσα σ' ένα παιγνιώδες πλαίσιο.

Οργάνωση τάξης : ατομικές εργασίες και συνεργασία σε ομάδες και σε ζευγάρια.

Επιμέρους στόχοι: Οι μαθητές κατά τη διάρκεια και μετά το τέλος των δραστηριοτήτων της δεύτερης ενότητας αναμένεται να έχουν κατακτήσει τους παρακάτω στόχους:

- Να εκφράζουν τις εντυπώσεις τους και τις απόψεις τους.
- Να εκφραστούν παραγωγικά και εξωγλωσσικά για να μεταδώσουν μηνύματα.
- Να αποκτήσουν γνώσεις για το Μαρόκο και τα πολιτιστικά της στοιχεία.

- Να γνωρίσουν παλιές πόλεις του Μαρόκου.
- Να γνωρίσουν την τέχνη των κεραμικών.
- Να κατασκευάσουν το δικό τους κεραμικό.
- Να γνωρίσουν τα μεγάλα παζάρια του Μαρόκου.
- Να εκφράζονται πολυαισθητηριακά.
- Να τηρούν τους κανόνες του επιτραπέζιου παιχνιδιού
- Να αλληλεπιδράσουν.
- Να αισθανθούν μέλη μιας ομάδας.
- Να κατανοήσουν την αξία της προσπάθειας.

Συνολική Διάρκεια: 5 διδακτικές ώρες

Σχεδιάγραμμα δραστηριοτήτων:

Προ-στάδιο: Πριν την έναρξη της διδακτικής ενότητας – χώρας μοιράζονται στους μαθητές ερωτηματολόγια προ- ελέγχου που αφορούν στις γνώσεις τους για τη συγκεκριμένη χώρα. Στη συνέχεια γίνεται προβολή ενός video με εικόνες που αφορούν πολιτισμικά στοιχεία του Μαρόκου, ήθη και έθιμα, παραδόσεις ενώ παράλληλα διεξάγεται ένας εποικοδομητικός διάλογος ανάμεσα στην ερευνήτρια/ εκπαιδευτικό και τους μαθητές. Η δραστηριότητα αυτή λαμβάνει χώρα μέσα στην τάξη και οι μαθητές συμμετέχουν ατομικά.

Κυρίως στάδιο: Στο κυρίως στάδιο οι μαθητές παίζουν το επιτραπέζιο παιχνίδι που έχει σχεδιαστεί από την ερευνήτρια/ εκπαιδευτικό με γνώμονα τα ενδιαφέροντά και τις προτιμήσεις τους. Συγκεκριμένα, εκτελούν δραστηριότητες ψηφιακού και παραδοσιακού περιεχομένου με στόχο την απόκτηση γνώσεων για τον πολιτισμό του Μαρόκου.

Μετά- στάδιο:

Κατασκευή ταξιδιωτικού οδηγού

5.3.6 : Ενότητα πέμπτη - Γνωρίζοντας την Συρία

Περιγραφή: Οι μαθητές γνωρίζουν την Συρία μέσα από βιωματικές και ομαδοσυνεργατικές δραστηριότητες παίζοντας ένα επιτραπέζιο.

Σκοπός: Η γνωριμία των μαθητών με τον πολιτισμό της Συρίας μέσα σ' ένα παιγνιώδες πλαίσιο.

Οργάνωση τάξης : ατομικές εργασίες και συνεργασία σε ομάδες και σε ζευγάρια.

Επιμέρους στόχοι: Οι μαθητές κατά τη διάρκεια και μετά το τέλος των δραστηριοτήτων της δεύτερης ενότητας αναμένεται να έχουν κατακτήσει τους παρακάτω στόχους:

- Να εκφράζουν τις εντυπώσεις τους και τις απόψεις τους.
- Να εκφραστούν παραγλωσσικά και εξωγλωσσικά για να μεταδώσουν μηνύματα.
- Να εντοπίζουν λέξεις γραμμένες στα αραβικά.
- Να αποκτήσουν γνώσεις για την Συρία και τα πολιτιστικά της στοιχεία.
- Να αναγνωρίσουν την αξία της ειρήνης.
- Να εκφράζονται πολυαισθητηριακά.
- Να τηρούν τους κανόνες του επιτραπέζιου παιχνιδιού
- Να διαχειρίζονται αρμονικά συγκρούσεις και διαφορές.
- Να αισθανθούν μέλη μιας ομάδας.

Συνολική Διάρκεια: 4 διδακτικές ώρες

Σχεδιάγραμμα δραστηριοτήτων:

Προ-στάδιο: Πριν την έναρξη της διδακτικής ενότητας – χώρας μοιράζονται στους μαθητές ερωτηματολόγια προ- ελέγχου που αφορούν στις γνώσεις τους για τη συγκεκριμένη χώρα. Στη συνέχεια γίνεται προβολή ενός video με εικόνες που αφορούν πολιτισμικά στοιχεία της Συρίας, ήθη και έθιμα, παραδόσεις ενώ παράλληλα διεξάγεται ένας εποικοδομητικός διάλογος ανάμεσα στην ερευνήτρια/ εκπαιδευτικό και τους μαθητές. Η δραστηριότητα αυτή λαμβάνει χώρα μέσα στην τάξη και οι μαθητές συμμετέχουν ατομικά.

Κυρίως στάδιο: Στο κυρίως στάδιο οι μαθητές παίζουν το επιτραπέζιο παιχνίδι που έχει σχεδιαστεί από την ερευνήτρια/ εκπαιδευτικό με γνώμονα τα ενδιαφέροντά και τις προτιμήσεις τους. Συγκεκριμένα, εκτελούν δραστηριότητες ψηφιακού και παραδοσιακού περιεχομένου με στόχο την απόκτηση γνώσεων για τον πολιτισμό της Συρίας.

Μετά- στάδιο:

«Ας ζήσουμε ειρηνικά»

5.3.7 : Ενότητα πέμπτη - Γνωρίζοντας την Αίγυπτο

Περιγραφή: Οι μαθητές γνωρίζουν την Αίγυπτο μέσα από βιωματικές και ομαδοσυνεργατικές δραστηριότητες παίζοντας ένα επιτραπέζιο.

Σκοπός: Η γνωριμία των μαθητών με τον αιγυπτιακό πολιτισμό μέσα σ' ένα παιγνιώδες πλαίσιο.

Οργάνωση τάξης : ατομικές εργασίες και συνεργασία σε ομάδες και σε ζευγάρια.

Επιμέρους στόχοι: Οι μαθητές κατά τη διάρκεια και μετά το τέλος των δραστηριοτήτων της δεύτερης ενότητας αναμένεται να έχουν κατακτήσει τους παρακάτω στόχους:

- Να εκφράζουν τις εντυπώσεις τους και τις απόψεις τους.
- Να εκφραστούν παραγωγικά και εξωγλωσσικά για να μεταδώσουν μηνύματα.
- Να αποκτήσουν γνώσεις για την Αίγυπτο και τα πολιτιστικά της στοιχεία.
- Να γνωρίσουν αιγυπτιακά συστήματα γραφής.
- Να κατασκευάζουν έναν πάπυρο
- Να εκφράζονται πολυαισθητηριακά.
- Να τηρούν τους κανόνες του επιτραπέζιου παιχνιδιού
- Να διαχειρίζονται αρμονικά συγκρούσεις και διαφορές.
- Να αλληλεπιδράσουν.
- Να κατανοήσουν την αξία της προσπάθειας.

Συνολική Διάρκεια: 5 διδακτικές ώρες

Σχεδιάγραμμα δραστηριοτήτων:

Προ-στάδιο: Πριν την έναρξη της διδακτικής ενότητας – χώρας μοιράζονται στους μαθητές ερωτηματολόγια προ- ελέγχου που αφορούν στις γνώσεις τους για τη συγκεκριμένη χώρα. Στη συνέχεια γίνεται προβολή ενός video με εικόνες που αφορούν πολιτισμικά στοιχεία της Αιγύπτου, ήθη και έθιμα, παραδόσεις ενώ παράλληλα διεξάγεται ένας εποικοδομητικός διάλογος ανάμεσα στην ερευνήτρια/ εκπαιδευτικό και τους μαθητές. Η δραστηριότητα αυτή λαμβάνει χώρα μέσα στην τάξη και οι μαθητές συμμετέχουν ατομικά.

Κυρίως στάδιο: Στο κυρίως στάδιο οι μαθητές παίζουν το επιτραπέζιο παιχνίδι που έχει σχεδιαστεί από την ερευνήτρια/ εκπαιδευτικό με γνώμονα τα ενδιαφέροντά και τις προτιμήσεις τους. Συγκεκριμένα, εκτελούν δραστηριότητες ψηφιακού και παραδοσιακού περιεχομένου με στόχο την απόκτηση γνώσεων για τον πολιτισμό της Αιγύπτου.

Μετά- στάδιο:

Κατασκευή ταξιδιωτικού οδηγού

5.3.8 : Ενότητα έβδομη - Γνωρίζοντας το Ιράν

Περιγραφή: Οι μαθητές γνωρίζουν το Ιράν μέσα από βιωματικές και ομαδοσυνεργατικές δραστηριότητες παίζοντας ένα επιτραπέζιο.

Σκοπός: Η γνωριμία των μαθητών με τον ιρανικό πολιτισμό μέσα σ' ένα παιγνιώδες πλαίσιο.

Οργάνωση τάξης : ατομικές εργασίες και συνεργασία σε ομάδες και σε ζευγάρια.

Επιμέρους στόχοι: Οι μαθητές κατά τη διάρκεια και μετά το τέλος των δραστηριοτήτων της δεύτερης ενότητας αναμένεται να έχουν κατακτήσει τους παρακάτω στόχους:

- Να εκφράζουν τις εντυπώσεις τους και τις απόψεις τους.

- Να εμπλουτίσουν το λεξιλόγιό τους μαθαίνοντας απλές περσικές λέξεις.
- Να εκφραστούν παραγλωσσικά και εξωγλωσσικά για να μεταδώσουν μηνύματα.
- Να αποκτήσουν γνώσεις για το Ιράν και τα πολιτιστικά του στοιχεία.
- Να παρακολουθήσουν μαθήματα περσικής γλώσσας.
- Να γνωρίσουν την τέχνη κατασκευής χαλιών.
- Να κατασκευάσουν το δικό τους χαλί.
- Να γνωρίσουν τις θρησκείες του Ιράν.
- Να εκφράζονται πολυαισθητηριακά.
- Να τηρούν τους κανόνες του επιτραπέζιου παιχνιδιού
- Να αλληλεπιδράσουν.
- Να κατανοήσουν την αξία της προσπάθειας.

Συνολική Διάρκεια: 4 διδακτικές ώρες

Σχεδιάγραμμα δραστηριοτήτων:

Προ-στάδιο: Πριν την έναρξη της διδακτικής ενότητας – χώρας μοιράζονται στους μαθητές ερωτηματολόγια προ- ελέγχου που αφορούν στις γνώσεις τους για τη συγκεκριμένη χώρα. Στη συνέχεια γίνεται προβολή ενός video με εικόνες που αφορούν πολιτισμικά στοιχεία του Ιράν, ήθη και έθιμα, παραδόσεις ενώ παράλληλα διεξάγεται ένας εποικοδομητικός διάλογος ανάμεσα στην ερευνήτρια/ εκπαιδευτικό και τους μαθητές. Η δραστηριότητα αυτή λαμβάνει χώρα μέσα στην τάξη και οι μαθητές συμμετέχουν ατομικά.

Κυρίως στάδιο: Στο κυρίως στάδιο οι μαθητές παίζουν το επιτραπέζιο παιχνίδι που έχει σχεδιαστεί από την ερευνήτρια/ εκπαιδευτικό με γνώμονα τα ενδιαφέροντά και τις προτιμήσεις τους. Συγκεκριμένα, εκτελούν δραστηριότητες ψηφιακού και παραδοσιακού περιεχομένου με στόχο την απόκτηση γνώσεων για τον πολιτισμό του Ιράν.

Μετά- στάδιο:

6. Εφαρμογή του πιλοτικού προγράμματος

6.1. Διερεύνηση πρότερων γνώσεων και αναγκών των μαθητών

Πριν από το σχεδιασμό και την εφαρμογή της παρέμβασης, κρίθηκε σκόπιμο να ανιχνευθούν οι ανάγκες και τα ενδιαφέροντα των μαθητών/ -τριων και να διερευνηθεί η προϋπάρχουσα γνώση και το πολιτισμικό τους υπόβαθρο για το βασικό θέμα το οποίο θα αποτελούσε τον άξονα όλων των διδακτικών ενοτήτων της παρέμβασης. Η ερευνήτρια/ εκπαιδευτικός είχε σαφή γνώση των πολιτικών χαρακτηριστικών των μαθητών όπως και του μαθησιακού τους επιπέδου. Ωστόσο, εμπλουτισμό στην ήδη υπάρχουσα γνώση τη ερευνήτριας/ εκπαιδευτικού ήρθε να προσθέσει το *ερωτηματολόγιο διερεύνησης πρότερων γνώσεων και αναγκών των μαθητών* το οποίο μοιράστηκε στους μαθητές πριν από την έναρξη της παρέμβασης.

6.2 Εφαρμογή των θεματικών ενοτήτων

Οι διδακτικές ενότητες που περιγράφηκαν υλοποιήθηκαν από το Νοέμβριο του 2021 έως τον Φεβρουάριο του 2022. Η ενεργή συμμετοχή τους σε όλα τα στάδια των δραστηριοτήτων έκανε το όλο εγχείρημα πιο βιωματικό και η γνωριμία διαφορετικών πολιτισμών με παιγνιώδη τρόπο γίνονταν ευκολότερα κατανοητή.

6.2.1. Εφαρμογή της εισαγωγικής ενότητας

1^η δραστηριότητα:

Μέσα από την ενότητα αυτή, η οποία σηματοδοτεί και την έναρξη του προγράμματος παρέμβασης επιχειρήθηκε εισαγωγή των μαθητών στη νέα γνώση με την προβολή ενός video με εικόνες και πληροφορίες που σχετίζονταν με τις χώρες παρέμβασης. Σκοπός της εισαγωγικής ενότητας ήταν η διερεύνηση πρότερων γνώσεων και διαπολιτισμικού προφίλ των μαθητών όπως επίσης και η καταγραφή των ενδιαφερόντων και των αναγκών των μαθητών. Κατά τη διάρκεια προβολής του video πραγματοποιήθηκε ένας απρόσκοπτος διάλογος τόσο ανάμεσα στους μαθητές όσο και ανάμεσα στην ερευνήτρια/ εκπαιδευτικό και τους μαθητές.

2^η δραστηριότητα:

Μετά την ολοκλήρωση προβολής του video και του διαλόγου που ακολούθησε, οι μαθητές ζωγράρισαν ό,τι τους άρεσε από τα στοιχεία που προβλήθηκαν στην παρουσίαση και κατασκεύασαν ομαδικά ένα κολλάζ.

6.2.2. Εφαρμογή της πρώτης ενότητας- Γνωρίζω τον πολιτισμό της Αλβανίας



Προ-στάδιο

Παρουσίαση του πολιτισμού της Αλβανίας μέσα από τη χρήση PowerPoint

1^η δραστηριότητα:

Στη δεύτερη ενότητα του προγράμματος, μια πρώτη απόπειρα επαφής με τον αλβανικό πολιτισμό, επιχειρήθηκε μέσα από την κατασκευή ενός εννοιολογικού χάρτη με κεντρικό σημείο τη λέξη «Αλβανία». Η ερευνήτρια/ εκπαιδευτικός έγραψε στον πίνακα τη λέξη «Αλβανία» και ζήτησε από τους μαθητές, μέσα από τη διαδικασία του καταϊγισμού ιδεών (brainstorming), να αναφέρουν ιδέες, πληροφορίες και απόψεις που σχετίζονται με τη συγκεκριμένη χώρα. Μέσα από αυτήν τη δραστηριότητα επιχειρείται η ανίχνευση του πολιτισμικού προφίλ των μαθητών καθώς και η προϋπάρχουσα γνώση που διαθέτουν. Συγχρόνως επιδιώκεται η ανταλλαγή απόψεων και η συζήτηση τόσο ανάμεσα στους μαθητές όσο και ανάμεσα στους μαθητές και την ερευνήτρια/ εκπαιδευτικό.

2^η δραστηριότητα:

Στη συνέχεια ακολούθησε η παρουσίαση ενός PowerPoint, σχετικού με τον αλβανικό πολιτισμό, όπου μέσα από τη διαδικασία του διαλόγου αναλύθηκαν και ερμηνεύθηκαν

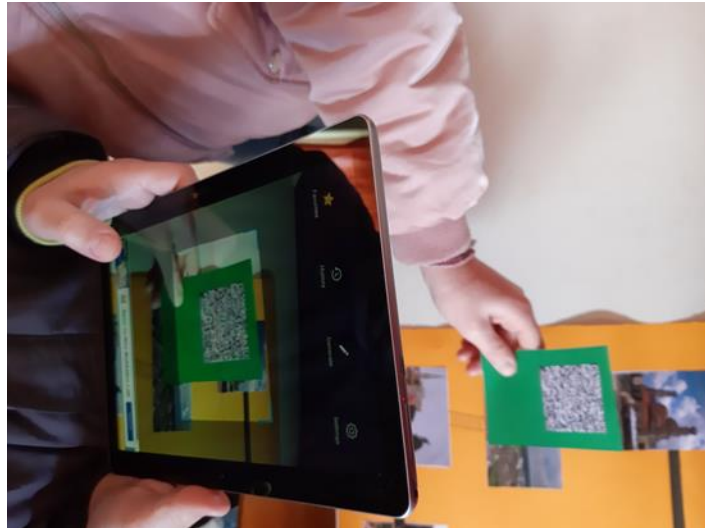
οι εικόνες που παρουσιάστηκαν. Οι εικόνες που χρησιμοποιήθηκαν απεικόνιζαν αξιοθέατα της Αλβανίας ήθη και έθιμα, παραδόσεις, τη σημαία αλλά και τον χάρτη της χώρας, παραδοσιακά φαγητά, τέχνες, μουσική, κ.ά. Η ερευνήτρια/ εκπαιδευτικός προχώρησε σε ανάλυση της κάθε μιας εικόνας χωριστά, απευθύνοντας συγχρόνως ερωτήσεις στους μαθητές με σκοπό τη δημιουργία ενός κλίματος ανταλλαγής απόψεων. Οι μαθητές εξέφρασαν τις απορίες και τις απόψεις τους προσπαθώντας να εντοπίσουν κοινά σημεία τόσο με τον ελληνικό πολιτισμό όσο και με άλλους και συνειδητοποίησαν την αξία της πολιτισμικής διαφοράς.

Κυρίως στάδιο

Επιτραπέζιο παιχνίδι

Στο κυρίως στάδιο του προγράμματος, οι μαθητές ενεπλάκησαν ενεργά σε παιγνιώδεις δραστηριότητες ενός επιτραπέζιου παιχνιδιού που είχε κατασκευαστεί από την ερευνήτρια/ εκπαιδευτικό. Όσον αφορά τον σχεδιασμό του επιτραπέζιου παιχνιδιού, το ταμπλό του αποτελείται κυρίως από εικόνες με αξιοθέατα της Αλβανίας και γενικότερα στοιχεία της πολιτισμικής κληρονομιάς. Αποτελείται από 8 δραστηριότητες στο σύνολό τους, οι οποίες απαιτούν, ατομική προσπάθεια, ομαδική συνεργασία είτε εργασία σε ζευγάρια. Ο παράγοντας τύχη, κρίθηκε σκόπιμο να αφαιρεθεί προκειμένου όλοι οι μαθητές να καταβάλλουν την ίδια προσπάθεια και να μην «αφήσουν στην τύχη» κάποια δραστηριότητα.

Οι κάρτες που συνοδεύουν το παιχνίδι διαθέτουν qr codes, τα οποία, με τη διαδικασία της σάρωσης (scan) οδηγούν τους μαθητές σε ένα ασφαλές διαδραστικό περιβάλλον με στόχο την εκτέλεση των δραστηριοτήτων. Ωστόσο, στο περιεχόμενο του επιτραπέζιου παιχνιδιού υπάρχουν και δραστηριότητες παραδοσιακού χαρακτήρα που δεν απαιτούν τη χρήση ψηφιακών μέσων.



1^η δραστηριότητα:

Στη δραστηριότητα αυτή που αποτελεί και την πρώτη δραστηριότητα της ενότητας, οι μαθητές, πραγματοποιώντας μια διαδικτυακή πλοήγηση βρίσκουν πληροφορίες για την ιστορία της σημαίας της χώρας και ανακαλύπτουν τι συμβολίζει το κόκκινο χρώμα και ο δικέφαλος αετός.

Σημαία της Αλβανίας

Από τη Βικιπαίδεια, την ελεύθερη εγκυκλοπαίδεια

Η **σημαία της Αλβανίας** είναι ένας δικέφαλος αετός, χρώματος μαύρου στη μέση της σημαίας. Το φόντο είναι κόκκινο και συμβολίζει το αίμα που χύθηκε για την ανεξαρτησία της χώρας. Ο δικέφαλος αετός προέρχεται από το θυρεό του εθνικού ήρωα της χώρας, Γεωργίου Σκεντέρμπεη ή Καστριώτη. Ο δικέφαλος αετός χρησιμοποιείται ως ενωτικό σημείο αναφοράς ενός πληθυσμού με χριστιανούς και μουσουλμάνους.^[1] Σημειώνεται ότι η σημαία της χώρας είναι παρόμοια με τη πολεμική σημαία της πάλαι ποτέ πανίσχυρης Βυζαντινής Αυτοκρατορίας, η οποία ήταν επίσης κόκκινη με μαύρο δικέφαλο αετό και την οποία υιοθέτησε ο Γεώργιος Καστριώτης αγωνιζόμενος εναντίον του Σουλτάνου, μετά την Άλωση της Πόλης, υψώνοντάς την στο κάστρο του στην Κρούγια της Αλβανίας. Υιοθετήθηκε, με τη σημερινή της μορφή χωρίς το κίτρινο αστέρι της εποχής του Κομμουνισμού, στις 7 Απριλίου 1992. Η χώρα έχει Σύνταγμα από τις 28 Νοεμβρίου 1998.



Ιστορικές σημαίες [Επεξεργασία | επεξεργασία κώδικα]

					
Σημαία οικογενεια Καστριωτή (Principality of Kastrioti Flag) (1368–1479).	Σημαία της Αλβανίας υπό Οθωμανική κυριαρχία (19ος αιώνας).	Σημαία της προσωρινής Κυβέρνησης της Αλβανίας (1912).	Σημαία της προσωρινής Κυβέρνησης 1912-1914 (1912–1914).	Σημαία του Πριγκιπάτου της Αλβανίας (1914–1920).	Σημαία του Πριγκιπάτου της Αλβανίας (1920–1925) και της Αλβανικής Δημοκρατίας (1925–1926).
					
Σημαία της Αλβανικής Δημοκρατίας (1926–1928).	Βασίλειο της Αλβανίας (1928–1934).	Βασίλειο της Αλβανίας (1934–1939).	Αλβανικό Βασίλειο υπό Ιταλική Κατοχή (1939–1943).	Αλβανικό Βασίλειο υπό γερμανική Κατοχή (1943–1944).	Λαοκρατική Κυβέρνηση (1944–1946).

2^η δραστηριότητα:

Στη δεύτερη δραστηριότητα, οι μαθητές μεταβήκαν στον διαδικτυακό τόπο google maps και πραγματοποίησαν μια περιήγηση στη χώρα της Αλβανίας. Η δραστηριότητα αυτή είχε στόχο να εντοπίσουν οι μαθητές τη γεωγραφική θέση της Αλβανίας, τις γειτονικές χώρες, να παρατηρήσουν γεωμορφολογικά στοιχεία της χώρας όπως επίσης και δημογραφικά (πληθυσμός, έκταση, κ.λπ.). Στη συνέχεια, 2 μαθητές των οποίων η καταγωγή είναι από Αλβανία εξέφρασαν την επιθυμία να μας δείξουν τα χωριά τους και να μας ξεναγήσουν στον τόπο τους.

<https://maps.google.com> > ... ▾ Μετάφραση αυτής της σελίδας

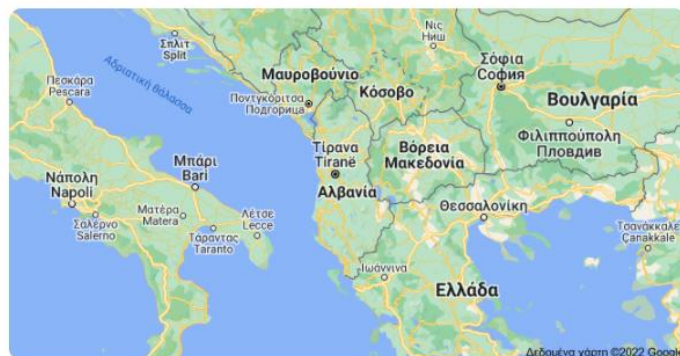
Albania - Google My Maps

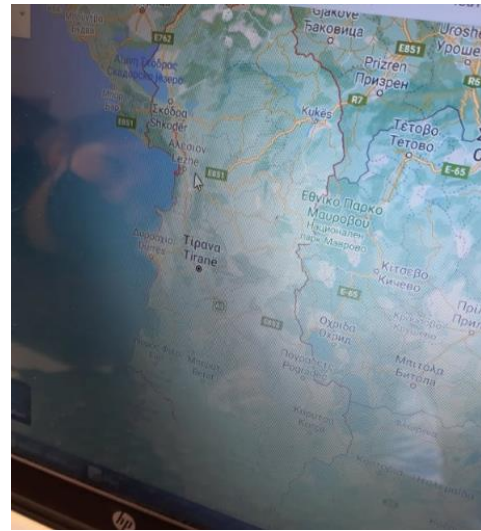
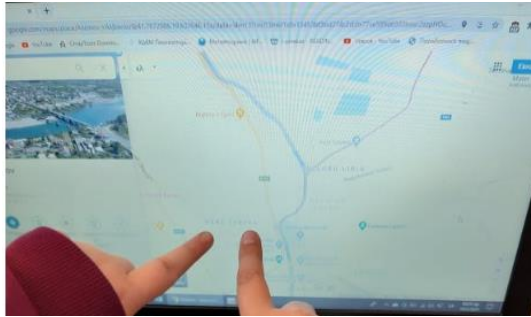
7 Ιουν 2015 — Open full screen to view more. Albania. Collapse map legend. Map details. Copy map. Zoom to viewport. Embed map. Download KML.

<https://maps.google.com> > ... ▾ Μετάφραση αυτής της σελίδας

Albania - Google My Maps

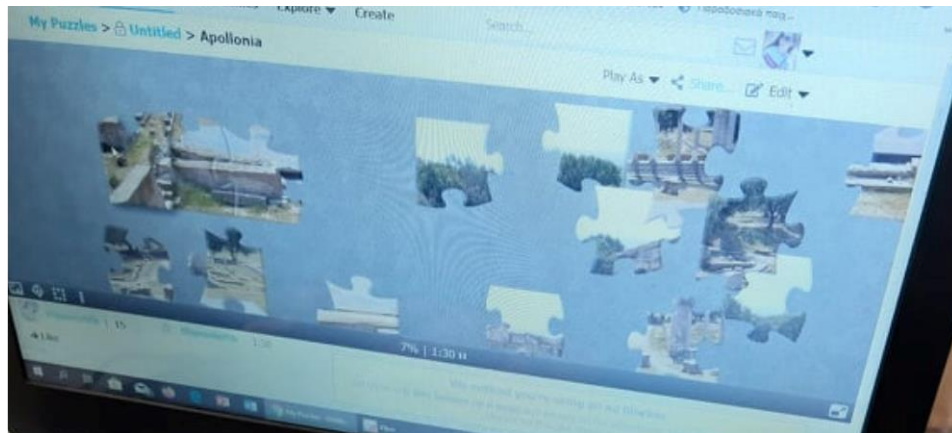
19 Ιουν 2015 — Made with Google My Maps. Albania. Terms. 50 km. This map was created by a user. Learn how to create your own. Manage account.

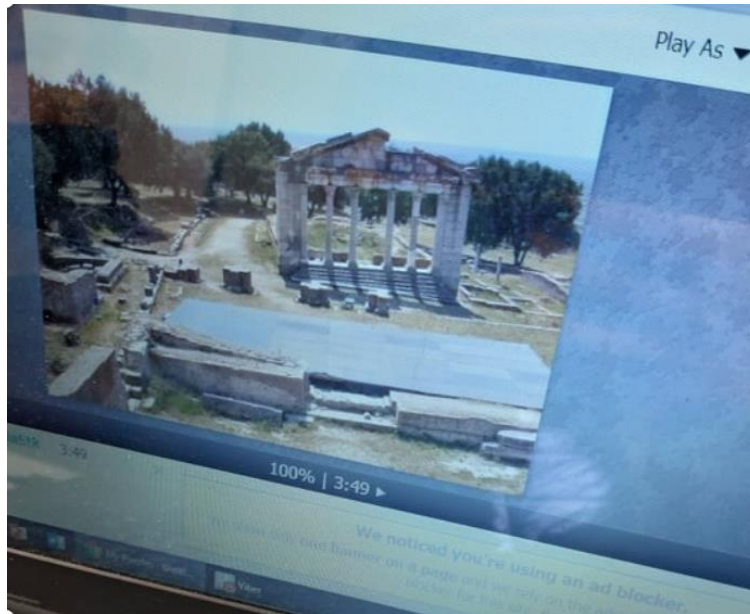




3^η δραστηριότητα:

Στην επόμενη δραστηριότητα της ενότητας, οι μαθητές, χωρισμένοι σε ζευγάρια, με τη χρήση της εφαρμογής jigsawpuzzles έφτιαξαν τα παζλ και προσπάθησαν να ανακαλύψουν το ιστορικό μνημείο.





4^η δραστηριότητα:

Στη συνέχεια, μέσα από μια παιγνιώδη δραστηριότητα, οι μαθητές χωρισμένοι σε ομάδες, έμαθαν σημαντικά στοιχεία και πληροφορίες σχετικά με τα μνημεία της χώρας. Στη σημείο αυτό, σκοπός των μαθητών ήταν, με τη χρήση της διαδικασίας drag and drop, να τοποθετήσουν το κατάλληλο άρθρο και το κατάλληλο ρήμα στα σωστά κενά για να ολοκληρωθούν τα κείμενα, όπως επίσης και να τοποθετήσουν τις λέξεις στη σωστή σειρά για να σχηματίσουν προτάσεις.

0:29

Νοτιοανατολικά Τυρώνων και σε απόσταση 15 χλμ. περίπου, συναντάει κανείς το Κάστρο της Πετρέλα.

Είναι από τα πιο καλοδιατηρημένα κάστρα της Αλβανίας, χτισμένο την περίοδο του βυζαντινού αυτοκράτορα






Ιουστίνου Ι τον 6ο μ.Χ. αιώνα, σε απόκρημνη πλαγιά και με θέα ποτάμι. Το κάστρο

Πετρέλα έπαιξε σημαντικό ρόλο κατά την διάρκεια του πολέμου Σκεντέρμπεη εναντίον των Τούρκων, αλλά

και παλαιότερα όταν χρησιμοποιήθηκε από Αυτοκράτορα Ιουστινιανό για την υπεράσπιση του Δυρραχίου.

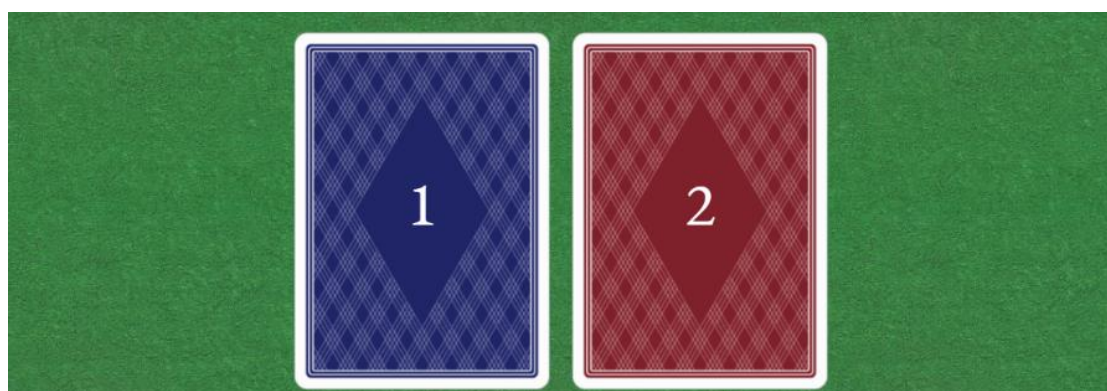
δραστηριότητα αντιστοίχισης, οι μαθητές κλήθηκαν να αντιστοιχίσουν τα έργα τέχνης με την αντίστοιχη περίοδο.

0:07

	<input type="checkbox"/>	μεσαίωνας
	<input type="checkbox"/>	μητέρα Τερέζα
	<input type="checkbox"/>	αρχαιότητα
	<input type="checkbox"/>	αντιφασιστικός πόλεμος
	<input type="checkbox"/>	αλβανική εθνική Αναγέννηση

6^η δραστηριότητα:

Στην έκτη δραστηριότητα, οι μαθητές χωρισμένοι σε ζευγάρια, κλήθηκαν να βρουν στοιχεία για τον Καθεδρικό Ναό της Αναστάσεως του Κυρίου, μέσα από μια παιγνιώδη δραστηριότητα, κατά την οποία έπρεπε να συνεργαστούν, να κάνουν ανάκληση των γνώσεων τους και να επιλέξουν την κατάλληλη απάντηση. Στη συνέχεια, έγινε μια προσπάθεια να συγκρίνουν την αρχιτεκτονική του συγκεκριμένου ναού με αντίστοιχους ναούς της Ελλάδας. Μέσα από τη συζήτηση των μαθητών εκφράστηκαν ενδιαφέρουσες απόψεις και συνειδητοποίησαν τελικά ότι οι δύο πολιτισμοί έχουν αρκετές ομοιότητες μεταξύ τους.





7^η δραστηριότητα:

Στο σημείο αυτό, οι μαθητές σε ζευγάρια, μέσα από τη διαδικασία του αναγραμματισμού προσπάθησαν να «ξεμπερδέψουν» τα υλικά και να «μαγειρέψουν» ντοματόπιτα, μια παραδοσιακή αλβανική συνταγή.



8^η δραστηριότητα:

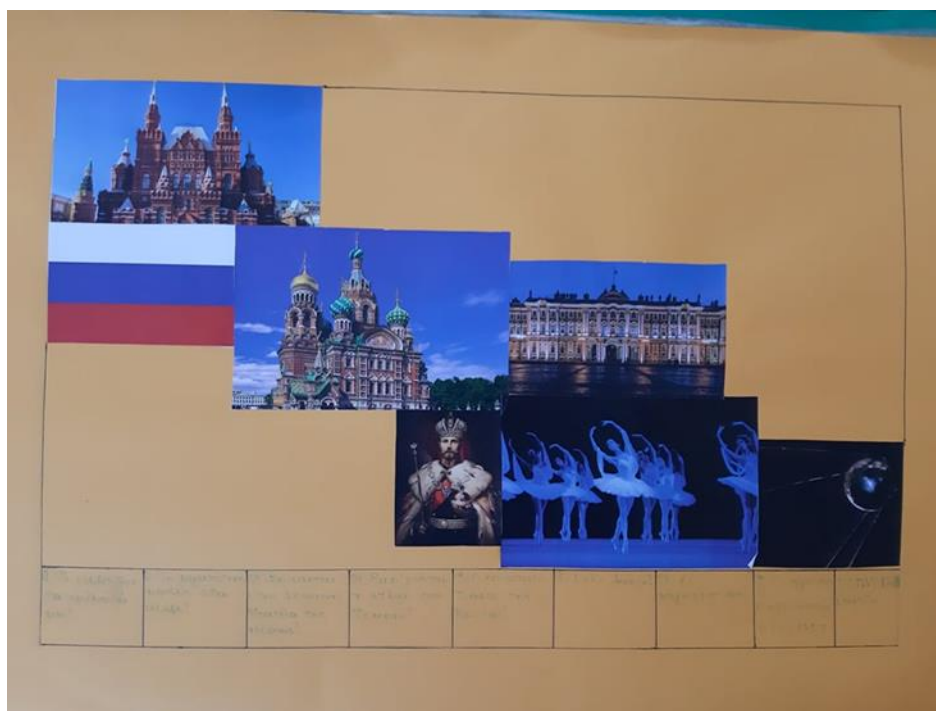
Στη δραστηριότητα αυτή, που αποτελεί και την τελευταία της ενότητας, έγινε αφήγηση ενός παραδοσιακού αλβανικού μύθου, του κάστρο της Ροζάφας, από την ερευνήτρια/εκπαιδευτικό. Οι μαθητές αφού εξέφρασαν τα συναισθήματά τους για την έκβαση του μύθου, κλήθηκαν μέσα από την διαδικασία παραγωγής λόγου, να γράψουν ένα διαφορετικό τέλος.

Μετά- στάδιο

Κινητική δραστηριότητα

Ως κινητική δραστηριότητα προτείνεται το παραδοσιακό παιχνίδι «πατητό», αντίστοιχο του ελληνικού παραδοσιακού παιχνιδιού «κουτσό». Το παιχνίδι αυτό παίζεται ατομικά. Αρχικά, σχεδιάζεται στο έδαφος της αυλής του σχολείου, ένα μεγάλο παραλληλόγραμμο με πέντε κάθετες γραμμές. Ανάμεσα από τις γραμμές υπάρχουν αριθμοί από το 1 έως το 5. Οι μαθητές κλοτσάνε μια πέτρα κάνοντας κουτσό και προσπαθούν να προχωρήσουν ένα- ένα τα τετράγωνα χωρίς να ακουμπήσουν τις γραμμές.

6.2.3. Εφαρμογή της δεύτερης ενότητας- Γνωρίζω τον πολιτισμό της Ρωσίας



Προ-στάδιο

Παρουσίαση του πολιτισμού της Ρωσίας μέσα από τη χρήση PowerPoint

1^η δραστηριότητα:

Στη δεύτερη ενότητα του προγράμματος, μια πρώτη απόπειρα επαφής με τον ρωσικό πολιτισμό, επιχειρήθηκε μέσα από την κατασκευή ενός εννοιολογικού χάρτη με κεντρικό σημείο τη λέξη «Ρωσία». Η ερευνήτρια/ εκπαιδευτικός έγραψε στον πίνακα τη λέξη «Ρωσία» και ζήτησε από τους μαθητές, μέσα από τη διαδικασία του καταϊγισμού ιδεών (brainstorming), να αναφέρουν ιδέες, πληροφορίες και απόψεις που σχετίζονται με τη συγκεκριμένη χώρα. Μέσα από αυτήν τη δραστηριότητα επιχειρείται η ανίχνευση του πολιτισμικού προφίλ των μαθητών καθώς και η προϋπάρχουσα γνώση που διαθέτουν. Συγχρόνως επιδιώκεται η ανταλλαγή απόψεων και η συζήτηση τόσο ανάμεσα στους μαθητές όσο και ανάμεσα στους μαθητές και την ερευνήτρια/ εκπαιδευτικό.

2^η δραστηριότητα:

Στη συνέχεια ακολούθησε η παρουσίαση ενός PowerPoint, σχετικού με τον ρωσικό πολιτισμό, όπου μέσα από έναν εποικοδομητικό διάλογο αναλύθηκαν και

ερμηνεύθηκαν οι εικόνες που παρουσιάστηκαν. Οι εικόνες που χρησιμοποιήθηκαν απεικόνιζαν ιστορικά μνημεία της Ρωσίας, ήθη και έθιμα, παραδόσεις, τη σημαία αλλά και τον χάρτη της χώρας, παραδοσιακά φαγητά, τέχνες, μουσική, κ.ά. Η ερευνήτρια/ εκπαιδευτικός προχώρησε σε ανάλυση της κάθε μιας εικόνας χωριστά, απευθύνοντας συγχρόνως ερωτήσεις στους μαθητές με σκοπό τη δημιουργία ενός κλίματος ανταλλαγής απόψεων. Οι μαθητές εξέφρασαν τις απορίες και τις απόψεις τους προσπαθώντας να εντοπίσουν κοινά σημεία τόσο με τον ελληνικό πολιτισμό όσο και με άλλους και συνειδητοποίησαν την αξία της πολιτισμικής διαφοράς.

Κυρίως στάδιο

Επιτραπέζιο παιχνίδι

Στο κυρίως στάδιο του προγράμματος, οι μαθητές ενεπλάκησαν ενεργά σε παιγνιώδεις δραστηριότητες ενός επιτραπέζιου παιχνιδιού που είχε κατασκευαστεί από την ερευνήτρια/ εκπαιδευτικό. Να σημειωθεί πως οι δραστηριότητες του επιτραπέζιου παιχνιδιού σχεδιάστηκαν με γνώμονα τα ενδιαφέροντα και τις ανάγκες των μαθητών. Σε αυτό συνέβαλε η ανατροφοδότηση που έλαβε η ερευνήτρια/ εκπαιδευτικός μετά την ολοκλήρωση της πρώτης ενότητας κατά την οποία παρουσιάστηκε ο πολιτισμός της Αλβανίας. Όσον αφορά τον σχεδιασμό του επιτραπέζιου παιχνιδιού, το ταμπλό του αποτελείται κυρίως από εικόνες με αξιοθέατα, σπουδαίες προσωπικότητες της Ρωσίας και γενικότερα στοιχεία της πολιτισμικής κληρονομιάς. Αποτελείται από 10 δραστηριότητες στο σύνολό τους, οι περισσότερες από τις οποίες απαιτούν είτε ομαδική συνεργασία είτε εργασία σε ζευγάρια. Όπως και στο επιτραπέζιο της πρώτης ενότητας, έτσι και εδώ ο παράγοντας τύχη, κρίθηκε σημαντικό να αφαιρεθεί προκειμένου όλοι οι μαθητές να καταβάλλουν την ίδια προσπάθεια και να μην «αφήσουν στην τύχη» κάποια δραστηριότητα. Οι κάρτες που συνοδεύουν το παιχνίδι διαθέτουν qr codes, τα οποία, με τη διαδικασία της σάρωσης (scan) οδηγούν τους μαθητές σε ένα ασφαλές διαδραστικό περιβάλλον με στόχο την εκτέλεση των δραστηριοτήτων. Ωστόσο, στο περιεχόμενο του επιτραπέζιου παιχνιδιού υπάρχουν και δραστηριότητες παραδοσιακού χαρακτήρα που δεν απαιτούν τη χρήση ψηφιακών μέσων.


1^η δραστηριότητα: «Τι συμβολίζουν τα χρώματα μου;»

Στην πρώτη δραστηριότητα, οι μαθητές, χωρισμένοι σε ζευγάρια, καλούνται να επιλύσουν ένα κουίζ γνώσεων στο οποίο υπάρχουν ερωτήσεις πολλαπλής επιλογής σχετικά με τη σημαία της Ρωσίας, τα χρώματα που την αποτελούν αλλά και τους συμβολισμούς αυτών των χρωμάτων. Αρχικά, κάνουν αναζήτηση στο διαδίκτυο για να βρουν πληροφορίες για τη σημαία της Ρωσίας και στη συνέχεια προχωρούν στην εκτέλεση του κουίζ.



0:03 ✓ 0

Τι συμβολίζει το άσπρο χρώμα;



A B C

το χιόνι τον Θεό τη Λευκορωσία


☰ 🔊 🗉

A screenshot of a quiz interface. At the top left is a timer '0:03' and a score '✓ 0'. The question is 'Τι συμβολίζει το άσπρο χρώμα;'. Below the question is a flag of Russia (blue, white, and red horizontal stripes). To the right of the flag are three answer options in colored boxes: 'A το χιόνι' (blue), 'B τον Θεό' (red), and 'C τη Λευκορωσία' (orange). At the bottom left is a menu icon (☰) and at the bottom right are speaker and full-screen icons.

0:14

✓ 1

Τι συμβολίζει το κόκκινο χρώμα;



A το αιματηρό παρελθόν ✓

B τον ουρανό

C το ευοίωνο μέλλον

2 από 3

0:36

✓ 2

Τι απεικονίζεται στη σημαία του προέδρου της Ρωσικής Δημοκρατίας;



A ένα χελιδόνι

B ένας δικέφαλος αετός ✓

C ένα γεράκι

3 από 3

2^η δραστηριότητα: «Το μεγαλύτερο μουσείο στον κόσμο»

Στη δραστηριότητα αυτή, οι μαθητές, χωρισμένοι σε ομάδες, πραγματοποίησαν μια εικονική περιήγηση στο μουσείο Ερμιτάζ της Ρωσίας. Μέσα από τον περιήγησή τους είχαν την ευκαιρία να θαυμάσουν έργα τέχνης μεγάλης αξίας, από πολλές περιοχές του κόσμου, όπως επίσης και είδη κοσμηματοποιίας.

<https://www.youtube.com/watch?v=49YeFsx1rIw>





3^η δραστηριότητα: «Βρίσκεται στην Κόκκινη Πλατεία της Μόσχας»

Στην τρίτη δραστηριότητα, οι μαθητές, μέσα από έναν παιγνιώδη τρόπο, προσπαθούν να απαντήσουν στις ερωτήσεις που αναφέρονται στον Καθεδρικό Ναό του Αγίου Βασιλείου στην Μόσχα. Εργαζόμενοι σε ομάδες, διαβάζουν τις ερωτήσεις, βοηθούν ο ένας τον άλλον όπου χρειάζονται και καταλήγουν στην επιλογή της απάντησης.

0:04

✓ 0

Ποιος ζήτησε την
ανέγερση του Καθεδρικού
Ναού του Αγίου Βασιλείου ;

A

ο Τσάρος
Νικόλαος
Β' Ρομανόφ

B

ο Τσάρος
Φιοντόρ ο
Κωδωνοκρούστης

C

ο Τσάρος Ιβάν
ο Τρομερός

0:29

✓ 0

Ο Καθεδρικός Ναός
του Αγίου Βασιλείου
αποτελεί σύμβολο της:



4^η δραστηριότητα: «Εκεί γινόταν η στέψη των Τσάρων»

Στόχος της δραστηριότητας αυτής είναι να τοποθετήσουν, οι μαθητές, την κατάλληλη λέξη (ουσιαστικά, επίθετα) στη σωστή θέση ώστε να αποκαλυφθεί το κείμενο. Το κείμενο αυτό δίνει πληροφορίες για την Κόκκινη Πλατεία της Μόσχας, όπως επίσης και για τα γεγονότα που λάμβαναν χώρα εκεί. Οι μαθητές χωρισμένοι σε ζευγάρια συνεργάζονται για την επιλογή της σωστής απάντησης και με τη διαδικασία draganddrop, σύρουν και τοποθετούν τη λέξη στο κατάλληλο κενό.

0:06

Η Κόκκινη Πλατεία είναι μια αστική στη Μόσχα, την της Ρωσίας. Η πλατεία λειτουργούσε ως η κύρια αγορά της Μόσχας. Επίσης χρησιμοποιήθηκε για διάφορες δημόσιες και και περιστασιακά ως ο χώρος της των Ρώσων Τσάρων. Το όνομα Κόκκινη Πλατεία δεν προέρχεται ούτε από το των τούβλων γύρω της ούτε από την σύνδεση του κόκκινου χρώματος με τον κομμουνισμό. Μάλλον, το όνομα προήλθε από το Ρωσικό επίθετο красной, που είχε τη σημασία «, ωραίος».



0:38

Η Κόκκινη Πλατεία είναι μια αστική **πλατεία** στη Μόσχα, την **πρωτεύουσα** της Ρωσίας. Η πλατεία λειτουργούσε ως η κύρια αγορά της Μόσχας. Επίσης χρησιμοποιήθηκε για διάφορες δημόσιες και και περιστασιακά ως ο χώρος της των Ρώσων Τσάρων. Το όνομα Κόκκινη Πλατεία δεν προέρχεται ούτε από το των τούβλων γύρω της ούτε από την σύνδεση του κόκκινου χρώματος με τον κομμουνισμό. Μάλλον, το όνομα προήλθε από το Ρωσικό επίθετο красны́й, που είχε τη σημασία «, ωραίος».



5^η δραστηριότητα: «Ο τελευταίος Τσάρος της Ρωσίας»

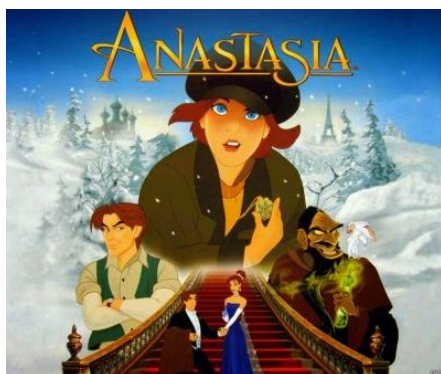
Στην πέμπτη δραστηριότητα της ενότητας, οι μαθητές συλλέγουν πληροφορίες και αποκτούν γνώσεις για την οικογένεια του Τσάρου Ρομανόφ. Αφού διαβάσουν τις σχετικές πληροφορίες, προχωρούν στην επίλυση του κουίζ γνώσεων. Στο σημείο αυτό, χωρισμένοι σε ζευγάρια, συνεργάζονται και επιλέγουν τη σωστή απάντηση. Να σημειωθεί ότι το ενδιαφέρον των μαθητών ήταν μεγάλο για την ιστορία των Τσάρων της Ρωσίας, ακόμη από το προ- στάδιο όπου έγινε παρουσίαση των ιστορικών και πολιτισμικών στοιχείων της χώρας. Στη συνέχεια, μετά την ολοκλήρωση του κουίζ, έγινε προβολή της κινηματογραφικής ταινίας «Αναστασία».

0:13

✓ 0

Ποιο ήταν το όνομα
του τελευταίου
Τσάρου των Ρώσων;





6^η δραστηριότητα: «Let's dance»

Στη δραστηριότητα αυτή, οι μαθητές είχαν τη δυνατότητα να παρακολουθήσουν απόσπασμα από μια παράσταση των μπαλέτων Bolshoi. Η παρακολούθηση έγινε ατομικά από τον κάθε μαθητή. Κατά τη διάρκεια της προβολής του video, οι μαθητές μπορούσαν να εκφράσουν απορίες και απόψεις πάνω σ' αυτό που έβλεπαν.

<https://www.youtube.com/watch?v=FKvk6lwG1Is&t=126s>

7^η δραστηριότητα: «Ας μαγειρέψουμε»

Στόχος αυτής της δραστηριότητας είναι, οι μαθητές, να βρουν τα υλικά, να τα τοποθετήσουν στη σωστή σειρά και αφού «μαγειρέψουν» να ανακαλύψουν το παραδοσιακό ρωσικό φαγητό. Οι μαθητές εργάστηκαν σε ομάδες και συνεργάστηκαν μεταξύ τους για να ακολουθήσουν τα σωστά βήματα. Μια μαθήτρια, της οποίας η μητέρα εργάζεται ως chef, είχε κάποιες γνώσεις μαγειρικής οπότε βοήθησε όλες τις ομάδες, όταν ήταν αναγκαίο.

0:03

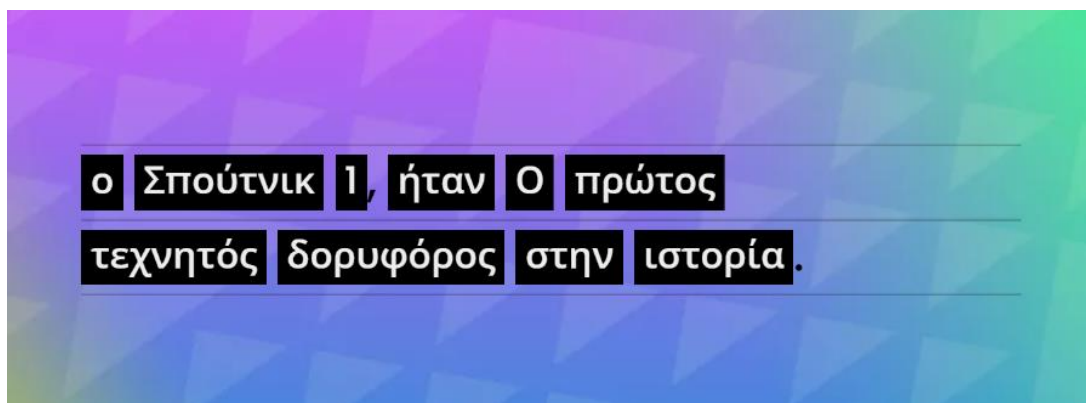
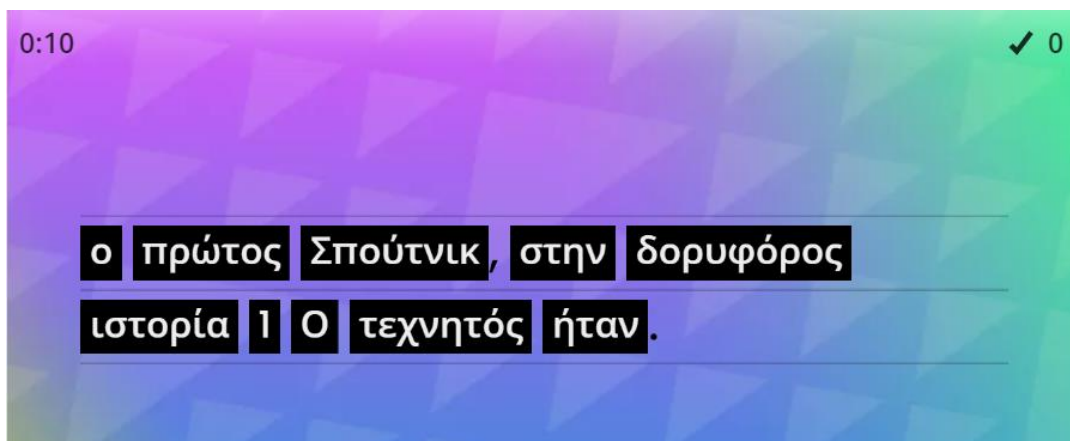
Ζεσταίνουμε μπάλικο λάδι και τηγανίζουμε μέχρι να ροδίσουν.	Σε ένα μπολ αναμειγνύουμε όλα τα υλικά.	Προσθέτουμε σιγά-σιγά κοσκινισμένο αλεύρι και το αλάτι και ζυμώνουμε.	Χωρίζουμε το ζυμάρι σε 12 ίσα κομμάτια. Πλάθουμε το κάθε κομμάτι σε μπαλάκι.	Ξεφλουδίζουμε τις πατάτες και τις κόβουμε σε μέτρια κομμάτια. Τις βράζουμε σε αλατισμένο νερό.	Βάζουμε βούτυρο ή λάδι στα τηγάνι και τσιγαρίζουμε το ψιλοκομμένο κρεμμύδι.
					
					

0:26

Ζεσταίνουμε μπάλικο λάδι και τηγανίζουμε μέχρι να ροδίσουν.	Προσθέτουμε σιγά-σιγά κοσκινισμένο αλεύρι και το αλάτι και ζυμώνουμε.	Χωρίζουμε το ζυμάρι σε 12 ίσα κομμάτια. Πλάθουμε το κάθε κομμάτι σε μπαλάκι.	Βάζουμε βούτυρο ή λάδι στα τηγάνι και τσιγαρίζουμε το ψιλοκομμένο κρεμμύδι.
			
			

8^η + 9^η δραστηριότητα: «Ο αγώνας του διαστήματος, 04/10/1957»

Στην όγδοη δραστηριότητα, οι μαθητές μέσα από έναν παιγνιώδη τρόπο αποκτούν γνώσεις για τον πρώτο τεχνητό δορυφόρο στην ιστορία, τον Sputnik 1. Περνώντας με προσοχή, μέσα από έναν λαβύρινθο, οι μαθητές πρέπει να συλλέξουν τις λέξεις που σχετίζονται με τον δορυφόρο. Στη συνέχεια, σε επόμενη δραστηριότητα τοποθετούν τις λέξεις στη σωστή σειρά, φτιάχνοντας προτάσεις οι οποίες αποκαλύπτουν όλες τις πληροφορίες που χρειάζονται.



10^η δραστηριότητα: отличная работа (μπράβο)

Στην 10^η δραστηριότητα, που αποτελεί και την τελευταία δραστηριότητα της ενότητας, οι μαθητές γνώρισαν το κυριλλικό αλφάβητο και την ιστορία του. Αρχικά,

χρησιμοποιώντας την παρακάτω εικόνα, προσπάθησαν να διαβάσουν ρωσικές λέξεις και στη συνέχεια με τη βοήθεια του google translate έγραψαν δικές τους λέξεις στα ρωσικά.

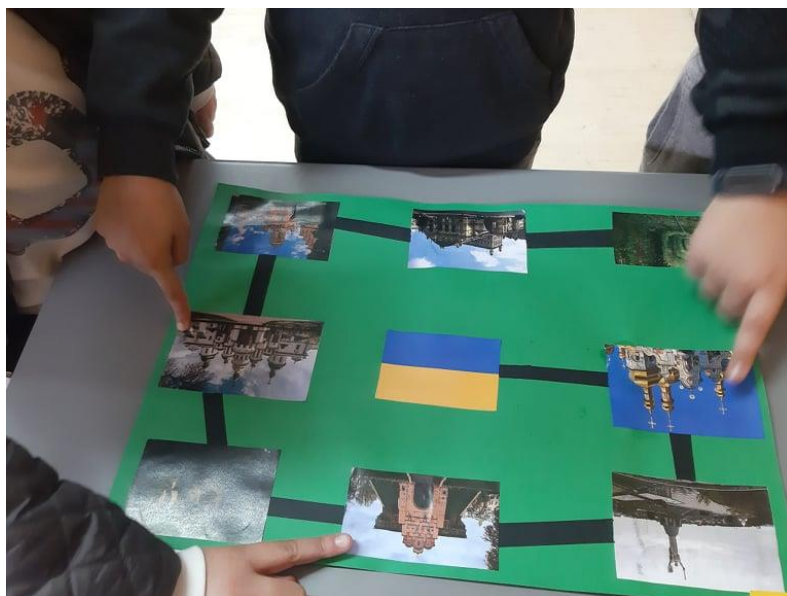
А	Б	В	Г	Д	Е	Ж	С
Α	Μπ	Β	Γκ	Ντ	Ε	Ζ (παχύ)	Τζ
И	Ψ	Κ	Λ	Μ	Η	Ο	Π
Ι	Ι (βραχύ)	Κ	Λ	Μ	Ν	Ο	Π
Р	С	Т	У	Ф	Χ	Ш	Щ
Ρ	Σ	Τ	Ου	Φ	Χ	σ(παχύ)	Στ
Ъ	Ы	Ь	Э	Ю	Я	www.glossesweb.com	
*	Ι λαρυγγικό	**	Ε	Γιου	Για		

Μετά- στάδιο

Κινητική δραστηριότητα

Στο τελευταίο στάδιο της ενότητας επιλέχθηκε το συγκεκριμένο κινητικό παιχνίδι που αποτελεί ένα από τα δημοφιλέστερα κινητικά παιχνίδια στη Ρωσία. Το παιχνίδι είναι «οι κλέφτες και οι κοζάκοι», αντίστοιχο του ελληνικού παιχνιδιού «κλέφτες και αστυνόμοι». Για την εκτέλεση του παιχνιδιού, οι παίκτες χωρίζονται σε δύο ομάδες: τους κλέφτες και τους κοζάκους. Για να σηματοδοτηθεί η έναρξη του παιχνιδιού, οι κλέφτες κρύβονται σε μια περιοχή που έχει συμφωνηθεί από την αρχή, σχεδιάζοντας βέλη στο έδαφος για να δείξουν με ποιον τρόπο έχουν πάει. Οι κοζάκοι αφήνουν τους κλέφτες να κρυφτούν και μετά αρχίζει το κυνήγι της αναζήτησης. Το παιχνίδι ολοκληρώνεται όταν οι κοζάκοι πιάσουν όλους τους ληστές.

6.2.4. Εφαρμογή της τρίτης ενότητας- Γνωρίζω τον πολιτισμό της Ουκρανίας



Προ-στάδιο

Παρουσίαση του πολιτισμού της Ουκρανίας μέσα από τη χρήση PowerPoint

1η δραστηριότητα:

Στην τρίτη ενότητα του προγράμματος, η επαφή με τον πολιτισμό της Ουκρανίας, επιχειρήθηκε μέσα από την κατασκευή ενός εννοιολογικού χάρτη με κεντρικό σημείο τη λέξη «Ουκρανία». Η ερευνήτρια/ εκπαιδευτικός έγραψε στον πίνακα τη λέξη «Ουκρανία» και ζήτησε από τους μαθητές, μέσα από τη διαδικασία του καταγισμού ιδεών (brainstorming), να αναφέρουν ιδέες, πληροφορίες και απόψεις που σχετίζονται με τη συγκεκριμένη χώρα. Μέσα από αυτήν τη δραστηριότητα επιχειρείται η ανίχνευση του πολιτισμικού προφίλ των μαθητών καθώς και η προϋπάρχουσα γνώση που διαθέτουν. Συγχρόνως επιδιώκεται η ανταλλαγή απόψεων και η συζήτηση τόσο ανάμεσα στους μαθητές όσο και ανάμεσα στους μαθητές και την ερευνήτρια/ εκπαιδευτικό.

2η δραστηριότητα:

Στη συνέχεια ακολούθησε η παρουσίαση ενός PowerPoint, σχετικού με τον πολιτισμό της Ουκρανίας, όπου μέσα από έναν διάλογο ανάμεσα στους μαθητές και την ερευνήτρια/ εκπαιδευτικό αναλύθηκαν και ερμηνεύθηκαν οι εικόνες που

παρουσιάστηκαν. Οι εικόνες που χρησιμοποιήθηκαν απεικόνιζαν αξιοθέατα της Ουκρανίας, ήθη και έθιμα, παραδόσεις, μουσική, κ.ά. Η ερευνήτρια/ εκπαιδευτικός προχώρησε σε ανάλυση της κάθε μιας εικόνας χωριστά, απευθύνοντας συγχρόνως ερωτήσεις στους μαθητές με σκοπό τη δημιουργία ενός κλίματος ανταλλαγής απόψεων. Οι μαθητές εξέφρασαν τις απορίες και τις απόψεις τους προσπαθώντας να εντοπίσουν κοινά σημεία τόσο με τον ελληνικό πολιτισμό όσο και με άλλους και συνειδητοποίησαν την αξία της πολιτισμικής διαφοράς.

Κυρίως στάδιο

Επιτραπέζιο παιχνίδι

Στο κυρίως στάδιο του προγράμματος, οι μαθητές ενεπλάκησαν ενεργά σε παιγνιώδεις δραστηριότητες ενός επιτραπέζιου παιχνιδιού που είχε κατασκευαστεί από την ερευνήτρια/ εκπαιδευτικό. Να σημειωθεί πως οι δραστηριότητες του επιτραπέζιου παιχνιδιού σχεδιάστηκαν με γνώμονα τα ενδιαφέροντα και τις ανάγκες των μαθητών. Σε αυτό συνέβαλε η ανατροφοδότηση που έλαβε η ερευνήτρια/ εκπαιδευτικός μετά την ολοκλήρωση της δεύτερης ενότητας κατά την οποία παρουσιάστηκε ο πολιτισμός της Ρωσίας. Όσον αφορά τον σχεδιασμό του επιτραπέζιου παιχνιδιού, το ταμπλό του αποτελείται κυρίως από εικόνες με αξιοθέατα και γενικότερα στοιχεία της πολιτισμικής κληρονομιάς. Αποτελείται από 6 δραστηριότητες στο σύνολό τους, οι περισσότερες από τις οποίες απαιτούν ατομική προσπάθεια, είτε ομαδική συνεργασία είτε εργασία σε ζευγάρια. Όπως και στα επιτραπέζια των δυο προηγούμενων ενοτήτων, έτσι και εδώ ο παράγοντας τύχη, κρίθηκε σημαντικό να αφαιρεθεί προκειμένου όλοι οι μαθητές να καταβάλλουν την ίδια προσπάθεια και να μην «αφήσουν στην τύχη» κάποια δραστηριότητα. Οι κάρτες που συνοδεύουν το παιχνίδι διαθέτουν qr codes, τα οποία, με τη διαδικασία της σάρωσης (scan) οδηγούν τους μαθητές σε ένα ασφαλές διαδραστικό περιβάλλον με στόχο την εκτέλεση των δραστηριοτήτων. Ωστόσο, στο περιεχόμενο του επιτραπέζιου παιχνιδιού υπάρχουν και δραστηριότητες παραδοσιακού χαρακτήρα που δεν απαιτούν τη χρήση ψηφιακών μέσων.

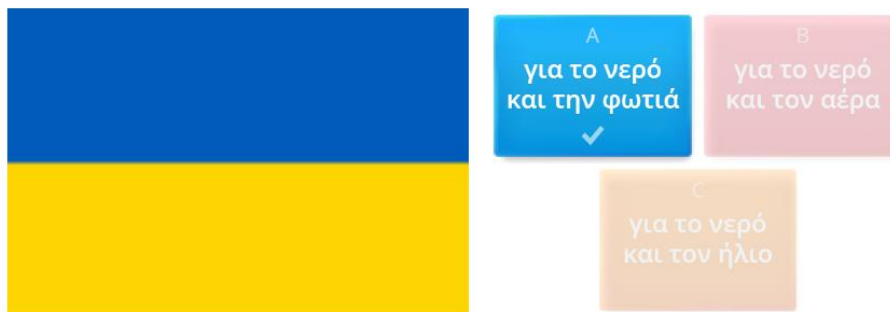
1^η δραστηριότητα:

Στην πρώτη δραστηριότητα, οι μαθητές, χωρισμένοι σε ζευγάρια, καλούνται να επιλύσουν ένα κουίζ γνώσεων στο οποίο υπάρχουν ερωτήσεις πολλαπλής επιλογής σχετικά με τη σημαία της Ουκρανίας, τα χρώματα που την αποτελούν αλλά και τους συμβολισμούς αυτών των χρωμάτων. Αρχικά, κάνουν αναζήτηση στο διαδίκτυο για να βρουν πληροφορίες για τη σημαία της Ουκρανίας και στη συνέχεια προχωρούν στην εκτέλεση του κουίζ.

Πότε καθιερώθηκε για πρώτη φορά η σημαία της Ουκρανίας;



Το κίτρινο και το μπλε χρώμα επικρατούσαν στις παραδοσιακές τελετές



2^η δραστηριότητα:

Αφού, οι μαθητές, έλαβαν τις απαραίτητες γνώσεις για τη σημαία της Ουκρανίας, στη συνέχεια πραγματοποιήθηκε μια διαδικτυακή πλοήγηση με τη χρήση του εργαλείου googlemaps. Σκοπός της παρούσας δραστηριότητας είναι ο εντοπισμός, από τους μαθητές, της γεωγραφικής θέσης της Ουκρανίας, των γειτονικών λαών, καθώς και να παρατηρήσουν γεωμορφολογικά στοιχεία της χώρας όπως επίσης και δημογραφικά (πληθυσμός, έκταση, κ.λπ.).



3^η δραστηριότητα:

Στην τρίτη δραστηριότητα, οι μαθητές, χωρισμένοι σε ομάδες, συνεργάστηκαν και αποφάσισαν να κάνουν «μια βόλτα» στις πόλεις της Ουκρανίας όπου κατοικούν Έλληνες και υπάρχει έντονο το στοιχείο του ελληνισμού. Η περιήγηση των μαθητών έγινε μέσα από έναν παιγνιώδη τρόπο ο οποίος συνέβαλε σημαντικά στην απόκτηση γνώσεων και πληροφοριών από τους μαθητές. Στη δραστηριότητα αυτή οι μαθητές κλήθηκαν να τοποθετήσουν το κατάλληλο επίθετο και το κατάλληλο ουσιαστικό στο σωστό κενό προκειμένου να συμπληρωθούν τα κείμενα από τα οποία θα αντλούσαν τις πληροφορίες που χρειάζονταν.

0:05

Η Οδησσός είναι η τέταρτη πόλη της Ουκρανίας και λιμάνι στον Εύξεινο Πόντο, όπου υπήρχε μία αρκετά ελληνική παροικία στις αρχές του 19ου αιώνα. Η Οδησσός είναι άρρηκτα με την ιστορία του ελληνισμού, αφού εκεί συστάθηκε η Φιλική Εταιρεία. Το 1814 ιδρύεται στην Οδησσό η Φιλική Εταιρεία, από τον Νικόλαο Σκουφά, τον Εμμανουήλ Ξάνθο και τον Αθανάσιο Τσακάλωφ, που μετέπειτα επέδρασε καταλυτικά στην Ελληνική Επανάσταση. Το 1819 το λιμάνι της Οδησσού γίνεται και η λειτουργία του με αυτή τη μορφή συνεχίστηκε έως το 1859. Μετά τη Ρωσική Επανάσταση και κατά τη διάρκεια του Ρωσικού Εμφυλίου, η Οδησσός κατελήφθη από τους Ουκρανούς, τον Γαλλικό Στρατό, τον Κόκκινο Στρατό και τον Λευκό Στρατό.

συσχετισμένη
 μεγαλύτερη
 ελεύθερο
 σημαντικό
 οργανωμένη

0:20

Μαριούπολη πληθυσμός λιμάνι

Η Μαριούπολη είναι πόλη της Ουκρανίας στην περιφέρεια Ντονέτσκ και στην Αζοφική θάλασσα. Ο πληθυσμός της πλησιάζει τους 500.000 κατοίκους. Η πόλη απέκτησε το σημερινό της όνομα το 1778, όταν το μεγαλύτερο μέρος των ελληνόφωνων και ταταρόφωνων ορθοδόξων της Κριμαίας αναγκάστηκαν να αποχωρήσουν από την Κριμαία και να εγκατασταθούν στη νοτιοδυτική Ρωσία. Η πόλη μαζί με τα γειτονικά χωριά αποτέλεσε ξεχωριστή ελληνική διοικητική περιφέρεια από το 1810 έως το 1873. Μέχρι το 1859 απαγορευόταν να εγκατασταθούν στην ελληνική περιοχή της Μαριούπολης άτομα άλλης εθνικότητας.

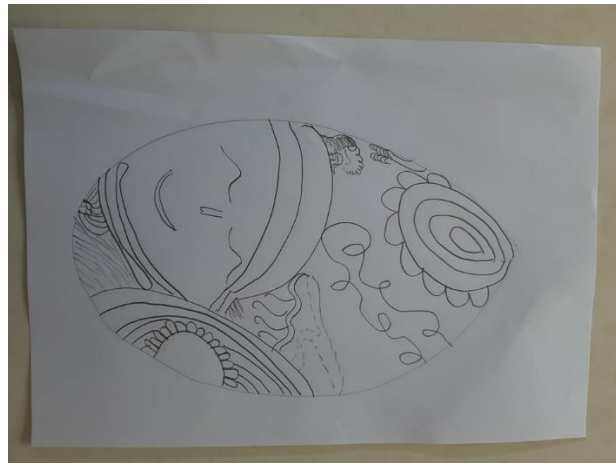
4^η δραστηριότητα:

Μέσα από την προβολή της παρουσίασης PowerPoint που πραγματοποιήθηκε στο προστάδιο της ενότητας, οι μαθητές παρατήρησαν ότι τα περισσότερα έθιμα στη ζωή των Ουκρανών σχετίζονται με τη θρησκεία τους. Έτσι, γιορτάζουν και αυτοί μεγαλοπρεπώς τα Χριστούγεννα και το Πάσχα, όπως συμβαίνει και στην ελληνική παράδοση. Στη δραστηριότητα αυτή, οι μαθητές πήραν συνεντεύξεις από μέλη της οικογένειάς τους σχετικά με τα έθιμα Χριστουγέννων της Κρήτης και τα αφηγήθηκαν στους συμμαθητές τους.

5^η δραστηριότητα:

Στη δραστηριότητα αυτήν πραγματοποιήθηκε διαγωνισμός πασχαλινών αυγών. Ξεχωριστό έθιμο στην παράδοση της Ουκρανίας αποτελεί το βάψιμο των πασχαλινών αυγών «Pysanky». Οι μαθητές, ατομικά, σχεδίασαν και έβαψαν τα δικά τους πασχαλινά αυγά. Στο τέλος, ψήφισαν το καλύτερο αυγό της τάξης.



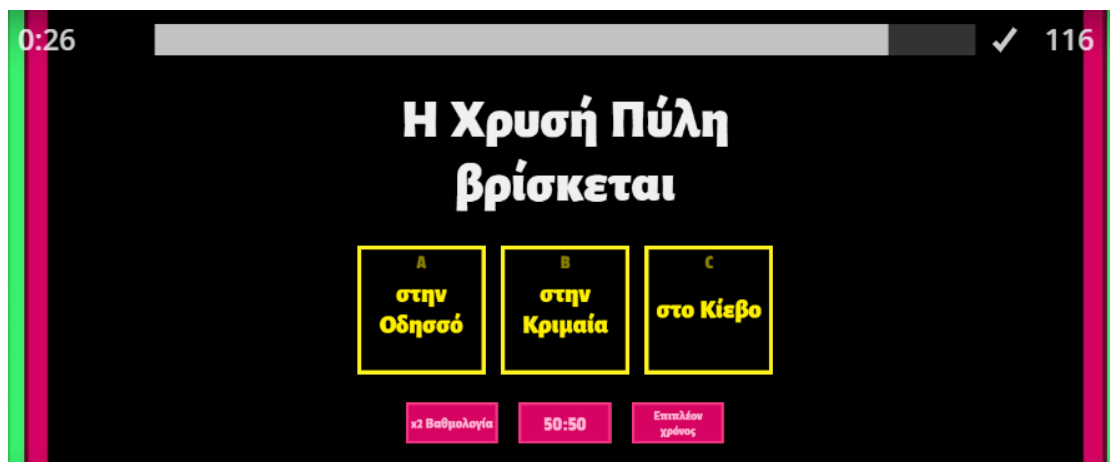


6^η δραστηριότητα:

Στη δραστηριότητα αυτή, που αποτελεί την τελευταία δραστηριότητα του κυρίως σταδίου, οι μαθητές χωρισμένοι σε ζευγάρια, γνώρισαν σημαντικά αξιοθέατα και μνημεία της χώρας. Μέσα σε ένα παιγνιώδες πλαίσιο, συνεργάστηκαν και διασκέδασαν εκτελώντας τη δραστηριότητα.

4:43 Πάτησε μια κρυμμένη λέξη ♥♥♥♥♥ ✓ 1

Β	Ξ	Λ	Σ	Ι	Φ	Ο	Γ	Δ	Ρ	Ω	Χ	Τ	Α	Ε	Ε	Ο	Κ	Δ	Θ
Υ	Ν	Λ	Ε	Σ	Ν	Α	Ξ	Η	Γ	Ο	Ε	Π	Ι	Α	Λ	Ι	Τ	Η	Θ
Υ	Υ	Θ	Φ	Δ	Θ	Π	Ν	Δ	Π	Λ	Θ	Τ	Θ	Ρ	Α	Ι	Υ	Ξ	
Η	Π	Φ	Γ	Μ	Β	Υ	Θ	Λ	Γ	Υ	Ω	Κ	Θ	Ο	Γ	Ο	Ξ	Φ	
Τ	Η	Ι	Ε	Η	Δ	Ε	Ο	Η	Ε	Τ	Υ	Υ	Π	Ι	Κ	Τ	Σ	Τ	Ι
Α	Δ	Κ	Σ	Ν	Η	Ο	Υ	Ε	Υ	Σ	Ο	Η	Γ	Α	Λ	Π	Ε	Χ	Φ
Υ	Μ	Η	Τ	Ε	Ρ	Α	Π	Α	Τ	Ρ	Ι	Δ	Α	Ν	Π	Ε	Β	Τ	Χ
Η	Η	Κ	Τ	Ν	Ο	Υ	Α	Ν	Θ	Η	Θ	Σ	Φ	Θ	Π	Υ	Ε	Γ	
Ε	Ι	Μ	Κ	Γ	Ε	Υ	Ε	Ξ	Η	Ρ	Η	Ο	Μ	Γ	Σ	Ε	Λ	Γ	
Ο	Ξ	Φ	Υ	Ρ	Ν	Γ	Η	Υ	Ε	Κ	Ο	Δ	Φ	Ω	Σ	Ξ	Ω	Χ	
Π	Λ	Α	Τ	Ε	Ι	Α	Ν	Ε	Ξ	Α	Ρ	Τ	Η	Σ	Ι	Α	Σ	Φ	
Α	Ι	Υ	Τ	Λ	Χ	Ρ	Υ	Σ	Η	Π	Υ	Λ	Η	Ε	Ι	Ω	Ε	Φ	Τ
Ο	Φ	Ν	Α	Θ	Σ	Α	Γ	Ι	Ο	Υ	Α	Ν	Δ	Ρ	Ε	Α	Ν	Ε	Ι
Λ	Δ	Μ	Σ	Τ	Ν	Α	Θ	Σ	Α	Γ	Ι	Α	Σ	Σ	Ο	Φ	Ι	Α	Σ
Λ	Ο	Μ	ΟΥ	Σ	Ε	Ι	Ο	Τ	Ο	Υ	Π	Ι	Ρ	Ο	Γ	Κ	Ο	Β	
Ι	Κ	Ε	Ρ	Ρ	Π	Υ	Μ	Ε	Ι	Τ	Φ	Ξ	Η	Ν	Γ	Ο	Χ	Η	Γ
Η	Ι	Σ	Θ	Σ	Ω	Θ	Υ	Ε	Θ	Ν	Ι	Κ	Η	Θ	Π	Ε	Ρ	Α	Μ
Ε	Ξ	Ε	Π	Θ	Ξ	Δ	Π	Υ	Δ	Ν	Μ	Β	Ι	Α	Ο	Δ	Θ	Θ	Ο
Ι	Μ	Ο	Ν	Η	Τ	Ω	Ν	Σ	Π	Η	Λ	Α	Τ	Ω	Ν	Υ	Ο	Μ	Τ
Φ	Χ	Ξ	Α	Θ	Γ	Κ	Ε	Η	Ι	Η	Γ	Ω	Α	Α	Ε	Υ	Ρ	Υ	

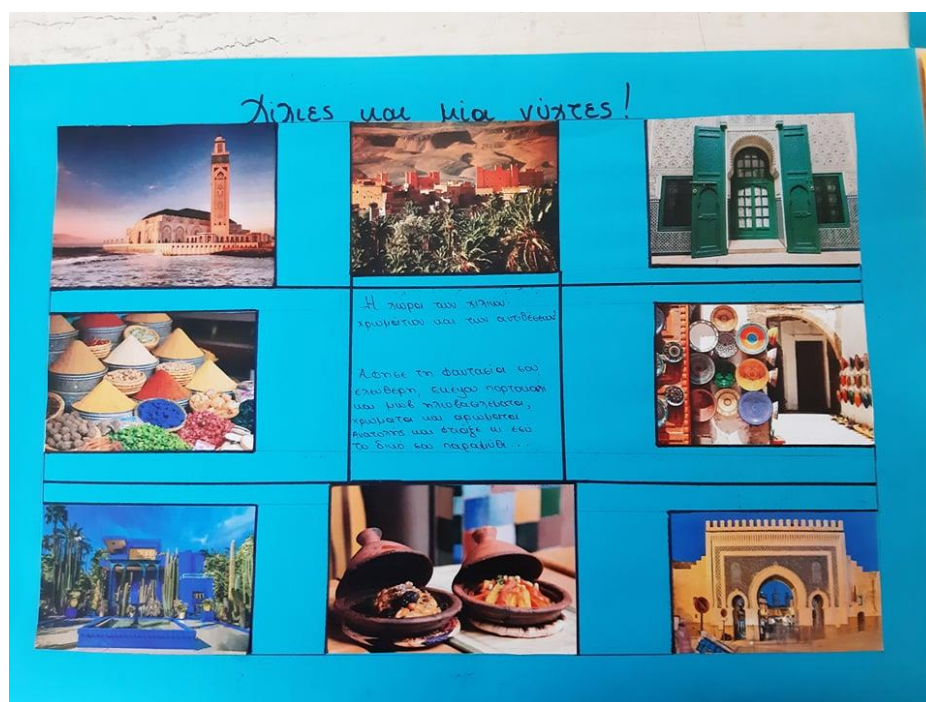


Μετά- στάδιο

Αφήγηση παραμυθιού

Τελευταία δραστηριότητα της ενότητας αποτελεί η αφήγηση του παραδοσιακού ουκρανικού παραμυθιού με τίτλο «το γάντι». Το παραμύθι αυτό αναφέρεται στην ανεκτικότητα και στην αποδοχή του άλλου και στο πόσο εύκολο είναι να επιτευχθούν αυτά όταν γίνονται με γνώμονα την κατανόηση και την αγάπη. Η αφήγηση πραγματοποιήθηκε ως εξής: Αρχικά, η ερευνήτρια/ εκπαιδευτικός μοίρασε σε όλα τα παιδιά φωτοτυπίες του παραμυθιού. Στη συνέχεια, στο πλαίσιο της δραματοποίησης, μοιράστηκαν οι ρόλοι και ξεκίνησε η αφήγηση από τους μαθητές. Τέλος, πραγματοποιήθηκε συζήτηση γύρω από το περιεχόμενο του παραμυθιού ενώ οι μαθητές συνειδητοποίησαν την αξία της προσφοράς, της κατανόησης και της αποδοχής του άλλου.

6.2.5 Εφαρμογή της τέταρτης ενότητας- Γνωρίζω τον πολιτισμό του Μαρόκου



Προ-στάδιο

Παρουσίαση του πολιτισμού του Μαρόκου μέσα από τη χρήση PowerPoint

1η δραστηριότητα:

Στην τέταρτη ενότητα του προγράμματος, η επαφή με τον πολιτισμό του Μαρόκου, επιχειρήθηκε μέσα από την κατασκευή ενός εννοιολογικού χάρτη με κεντρικό σημείο τη λέξη «Μαρόκο». Η ερευνήτρια/ εκπαιδευτικός έγραψε στον πίνακα τη λέξη «Μαρόκο» και ζήτησε από τους μαθητές, μέσα από τη διαδικασία του καταγισμού ιδεών (brainstorming), να αναφέρουν ιδέες, πληροφορίες και απόψεις που σχετίζονται με τη συγκεκριμένη χώρα. Μέσα από αυτήν τη δραστηριότητα επιχειρείται η ανίχνευση του πολιτισμικού προφίλ των μαθητών καθώς και η προϋπάρχουσα γνώση που διαθέτουν. Συγχρόνως επιδιώκεται η ανταλλαγή απόψεων και η συζήτηση τόσο ανάμεσα στους μαθητές όσο και ανάμεσα στους μαθητές και την ερευνήτρια/ εκπαιδευτικό.

2η δραστηριότητα:

Στη συνέχεια ακολούθησε η παρουσίαση ενός PowerPoint, σχετικού με τον πολιτισμό του Μαρόκου, όπου μέσα από έναν διάλογο ανάμεσα στους μαθητές και την ερευνήτρια/ εκπαιδευτικό αναλύθηκαν και ερμηνεύθηκαν οι εικόνες που παρουσιάστηκαν. Οι εικόνες που χρησιμοποιήθηκαν απεικόνιζαν σημαντικές πόλεις

του Μαρόκου, ήθη και έθιμα, παραδόσεις, παραδοσιακά φαγητά, κ.ά. Η ερευνήτρια/ εκπαιδευτικός προχώρησε σε ανάλυση της κάθε μιας εικόνας χωριστά, απευθύνοντας συγχρόνως ερωτήσεις στους μαθητές με σκοπό τη δημιουργία ενός κλίματος ανταλλαγής απόψεων. Οι μαθητές εξέφρασαν τις απορίες και τις απόψεις τους προσπαθώντας να εντοπίσουν κοινά σημεία τόσο με τον ελληνικό πολιτισμό όσο και με άλλους και συνειδητοποίησαν την αξία της πολιτισμικής διαφοράς.

Κυρίως στάδιο

Επιτραπέζιο παιχνίδι

Στο κυρίως στάδιο του προγράμματος, οι μαθητές ενεπλάκησαν ενεργά σε παιγνιώδεις δραστηριότητες ενός επιτραπέζιου παιχνιδιού που είχε κατασκευαστεί από την ερευνήτρια/ εκπαιδευτικό. Όπως σε όλα τα προηγούμενα επιτραπέζια παιχνίδια έτσι και εδώ οι δραστηριότητες του επιτραπέζιου παιχνιδιού σχεδιάστηκαν με γνώμονα τα ενδιαφέροντα και τις ανάγκες των μαθητών. Σε αυτό συνέβαλε η ανατροφοδότηση που έλαβε η ερευνήτρια/ εκπαιδευτικός μετά την ολοκλήρωση των προηγούμενων ενοτήτων. Όσον αφορά τον σχεδιασμό του επιτραπέζιου παιχνιδιού, το ταμπλό του αποτελείται κυρίως από εικόνες που απεικονίζουν τα έθιμα και τον τρόπο ζωής των ανθρώπων αλλά και γενικότερα στοιχεία της πολιτισμικής κληρονομιάς. Αποτελείται από 8 δραστηριότητες στο σύνολό τους, οι περισσότερες από τις οποίες απαιτούν ατομική προσπάθεια, είτε ομαδική συνεργασία είτε εργασία σε ζευγάρια. Όπως και στα προηγούμενα επιτραπέζια, έτσι και εδώ ο παράγοντας τύχη, κρίθηκε σημαντικό να αφαιρεθεί προκειμένου όλοι οι μαθητές να καταβάλλουν την ίδια προσπάθεια και να μην «αφήσουν στην τύχη» κάποια δραστηριότητα. Οι κάρτες που συνοδεύουν το παιχνίδι διαθέτουν qr codes, τα οποία, με τη διαδικασία της σάρωσης (scan) οδηγούν τους μαθητές σε ένα ασφαλές διαδραστικό περιβάλλον με στόχο την εκτέλεση των δραστηριοτήτων. Ωστόσο, στο περιεχόμενο του επιτραπέζιου παιχνιδιού υπάρχουν και δραστηριότητες παραδοσιακού χαρακτήρα που δεν απαιτούν τη χρήση ψηφιακών μέσων.

1^η δραστηριότητα:

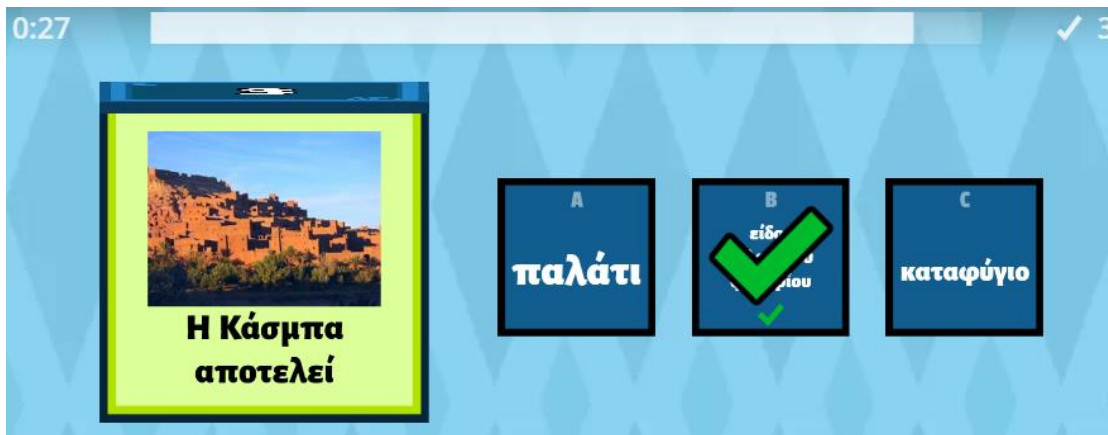
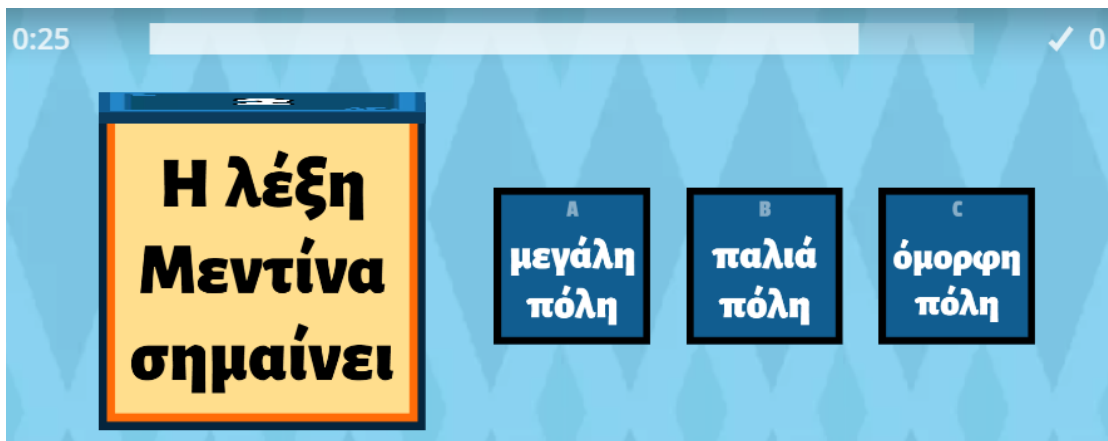
Όπως και στις προηγούμενες ενότητες, έτσι κι εδώ στην πρώτη δραστηριότητα, οι μαθητές, χωρισμένοι σε ζευγάρια, καλούνται να επιλύσουν ένα κουίζ γνώσεων στο

οποίο υπάρχουν ερωτήσεις πολλαπλής επιλογής σχετικά με τη σημαία του Μαρόκου, τα χρώματα που την αποτελούν αλλά και τους συμβολισμούς αυτών των χρωμάτων. Επειδή οι πληροφορίες για την ιστορία της σημαίας ήταν ελάχιστες, θεωρήθηκε χρήσιμο, να βρουν επιπλέον πληροφορίες για την ονομασία «Μαρόκο» αλλά και για τη γεωγραφική θέση της χώρας. Αρχικά, κάνουν αναζήτηση στο διαδίκτυο για να βρουν τις αναγκαίες πληροφορίες και στη συνέχεια προχωρούν στην εκτέλεση του κουίζ.



2^η δραστηριότητα:

Στη δραστηριότητα αυτή, οι μαθητές, χωρισμένοι σε ομάδες, γνωρίζουν μεγάλες πόλεις του Μαρόκου, όπως είναι η Μεντίντα του Φεζ, η Μεντίντα του Μαρακές και η Καζαμπλάνκα, μέσα από έναν παιγνιώδη και ευχάριστο τρόπο. Οι μαθητές έπρεπε να ανοίξουν το κάθε ένα κουτί χωριστά, να συνεργαστούν για να επιλέξουν τη σωστή απάντηση, πριν τελειώσει ο χρόνος τους.



3^η δραστηριότητα:

Στην επόμενη δραστηριότητα, οι μαθητές, σε ζευγάρια, περιηγούνται στα σοκάκια και στα παζάρια της Ανατολής, γνωρίζουν ανατολίτικα μπαχαρικά (η ερευνήτρια/εκπαιδευτικός έχει φέρει ορισμένα μπαχαρικά στην τάξη όπου οι μαθητές μπορούν να τα αγγίξουν και να τα μυρίσουν) αλλά και την μοναδική τέχνη της κατασκευής κεραμικών. Έπειτα, ο κάθε μαθητής, κατασκευάζει το δικό του κεραμικό αντικείμενο.



4^η δραστηριότητα:

Στην τέταρτη δραστηριότητα, οι μαθητές είχαν την ευκαιρία να παρακολουθήσουν έναν παραδοσιακό γάμο στο Μαρόκο, να εντοπίσουν ομοιότητες ή διαφορές με έναν ελληνικό παραδοσιακό γάμο και να εκφράσουν τις απόψεις και τα συναισθήματά τους.

https://www.youtube.com/watch?v=5ykjaZ_VxVI





5^η δραστηριότητα:

Στη δραστηριότητα αυτή, οι μαθητές, διατηρώντας τις ομάδες τους, καλούνται να συνεργαστούν και να απαντήσουν σωστά στις ερωτήσεις που υπάρχουν στο τηλεπαιχνίδι και οι οποίες αναφέρονται σε σημαντικά μνημεία και σημαντικούς χώρους του Μαρόκου.

0:27

Μαυωλείου Μουλά Ισμαήλ

κ2 Βαθμολογία

Α επιτρέπεται η είσοδος μόνο σε Μουσουλμάνους

Β επιτρέπεται η είσοδος σε Χριστιανούς

50:50

Επιπλέον χρόνος

Γ επιτρέπεται η είσοδος σε όλους

0:28

Chefchaouen

κ2 Βαθμολογία

Α φημίζεται για τα κεραμικά του

Β φημίζεται για τους πολύχρωμους κήπους

50:50

Επιπλέον χρόνος

Γ φημίζεται για το μπλε χρώμα

0:26

Κήπος Μαζορέλ



A

κατασκευάστηκε
από τον
Μαζορέλ

B

κατασκευάστηκε
από τον Υβ
Σαν-Λωράν

C

αγοράστηκε
από τον
Μαζορέλ

12 Βαθμολογία

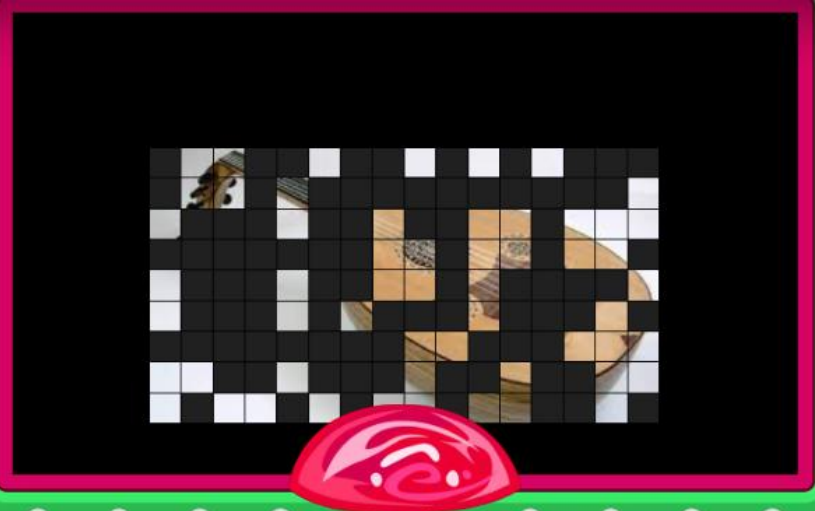
50:50

Επιπλέον Χρόνος

6^η δραστηριότητα:

Στην έκτη δραστηριότητα της ενότητας, οι μαθητές παρακολούθησαν βίντεο με παραδοσιακή μαροκινή μουσική, γνώρισαν τα παραδοσιακά μουσικά όργανα και εκτέλεσαν την παρακάτω δραστηριότητα. Στη συγκεκριμένη δραστηριότητα, η εικόνα του μουσικού οργάνου εμφανίζεται σταδιακά στην οθόνη. Η ομάδα που έχει αναγνωρίσει το μουσικό όργανο και είναι έτοιμη, πατάει το κόκκινο κουμπί και επιλέγει την απάντηση.

0:13





7^η δραστηριότητα:

Στην δραστηριότητα αυτή, αφού έχει προηγηθεί συζήτηση, στο προ-στάδιο, για τις διατροφικές συνήθειες των Μαροκινών και αφού γνώρισαν διάφορα μπαχαρικά οι μαθητές σε ζευγάρια, καλούνται να βρουν τα παραδοσιακά φαγητά μέσα στο κρυπτόλεξο.



8^η δραστηριότητα:

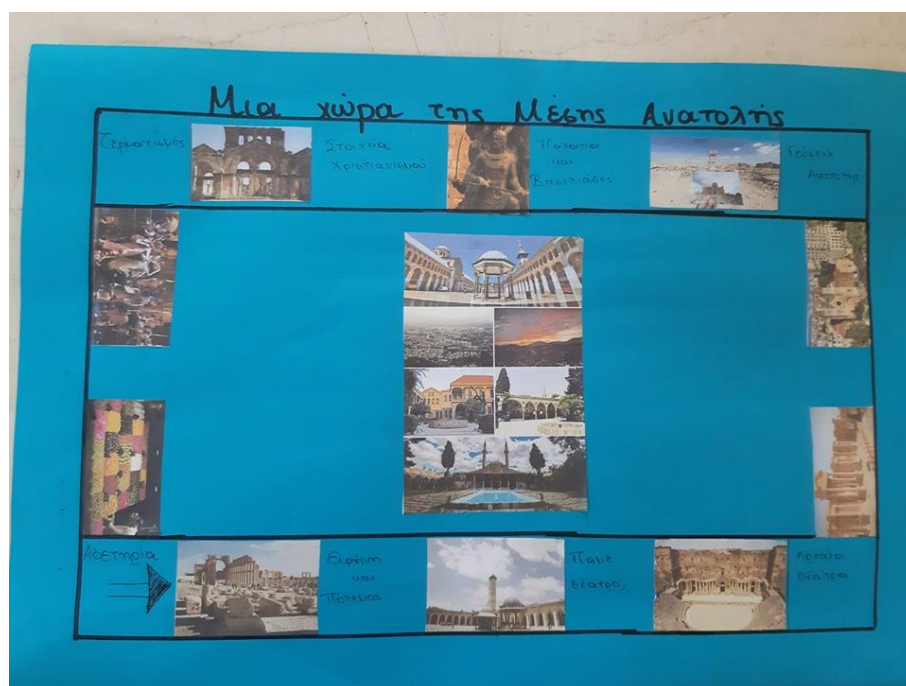
Στην όγδοη δραστηριότητα που αποτελεί και την τελευταία της ενότητας που εξετάζεται, οι μαθητές καλούνται να συνθέσουν το δικό τους παραμύθι. Στο προ-στάδιο έχει πραγματοποιηθεί συζήτηση για τα λαϊκά παραμύθια και τις αφηγήσεις στο Μαρόκο και για τον τρόπο με τον οποίο γράφονται. Έτσι λοιπόν, η ερευνήτρια/εκπαιδευτικός προβάλλει στον πίνακα, με τη χρήση του projector, διάφορες εικόνες της μαροκινής παράδοσης και ζητά από τους μαθητές να αφήσουν την φαντασία τους ελεύθερη και να γράψουν το παραμύθι.

Μετά- στάδιο

Ταξιδιωτικός οδηγός

Στο τελευταίο στάδιο δραστηριοτήτων αυτής της ενότητας, οι μαθητές σε ομάδες, σχεδίασαν τον δικό τους ταξιδιωτικό οδηγό. Το Μαρόκο αναδείχτηκε σε μια αγαπημένη χώρα από τους μαθητές και γι' αυτόν το λόγο σκέφτηκαν να προσελκύσουν και άλλους ανθρώπους να το επισκεφθούν.

6.2.6. Εφαρμογή της πέμπτης ενότητας- Γνωρίζω τον πολιτισμό της Συρίας



Προ-στάδιο

Παρουσίαση του πολιτισμού της Συρίας μέσα από τη χρήση PowerPoint

1η δραστηριότητα:

Στην τέταρτη ενότητα του προγράμματος, η επαφή με τον πολιτισμό της Συρίας, επιχειρήθηκε μέσα από την κατασκευή ενός εννοιολογικού χάρτη με κεντρικό σημείο τη λέξη «Συρία». Η ερευνήτρια/ εκπαιδευτικός έγραψε στον πίνακα τη λέξη «Συρία» και ζήτησε από τους μαθητές, μέσα από τη διαδικασία του καταιγισμού ιδεών (brainstorming), να αναφέρουν ιδέες, πληροφορίες και απόψεις που σχετίζονται με τη συγκεκριμένη χώρα. Μέσα από αυτήν τη δραστηριότητα επιχειρείται η ανίχνευση του πολιτισμικού προφίλ των μαθητών καθώς και η προϋπάρχουσα γνώση που διαθέτουν. Συγχρόνως επιδιώκεται η ανταλλαγή απόψεων και η συζήτηση τόσο ανάμεσα στους μαθητές όσο και ανάμεσα στους μαθητές και την ερευνήτρια/ εκπαιδευτικό. Να σημειωθεί ότι στην συγκεκριμένη δραστηριότητα, προκάλεσε εντύπωση το γεγονός ότι το μοναδικό στοιχείο που γνώριζαν οι μαθητές για τη Συρία ήταν ο πόλεμος.

2η δραστηριότητα:

Στη συνέχεια ακολούθησε η παρουσίαση ενός PowerPoint, σχετικού με τον πολιτισμό της Συρίας, όπου μέσα από έναν διάλογο ανάμεσα στους μαθητές και την ερευνήτρια/ εκπαιδευτικό αναλύθηκαν και ερμηνεύθηκαν οι εικόνες που παρουσιάστηκαν. Οι

εικόνες που χρησιμοποιήθηκαν απεικονίζουν σημαντικές πόλεις της Συρίας, ήθη και έθιμα, παραδοσιακά φαγητά, κ.ά. Η ερευνήτρια/ εκπαιδευτικός προχώρησε σε ανάλυση της κάθε μιας εικόνας χωριστά, απευθύνοντας συγχρόνως ερωτήσεις στους μαθητές με σκοπό τη δημιουργία ενός κλίματος ανταλλαγής απόψεων. Οι μαθητές εξέφρασαν τις απορίες και τις απόψεις τους προσπαθώντας να εντοπίσουν κοινά σημεία τόσο με τον ελληνικό πολιτισμό όσο και με άλλους και συνειδητοποίησαν την αξία της πολιτισμικής διαφοράς.

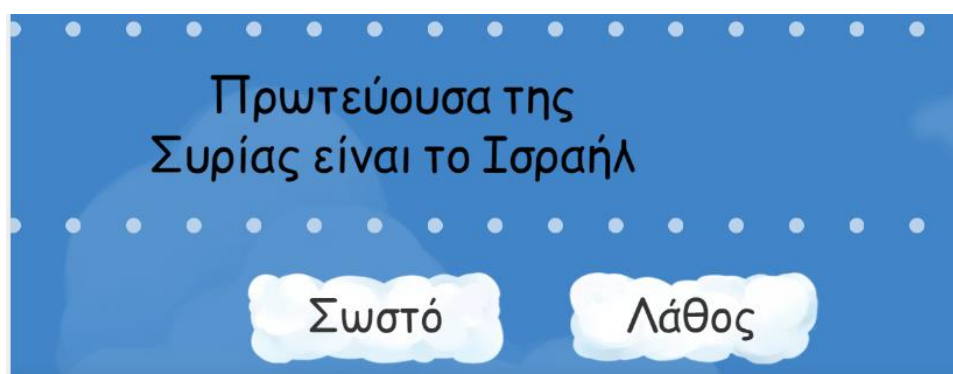
Κυρίως στάδιο

Επιτραπέζιο παιχνίδι

Στο κυρίως στάδιο του προγράμματος, οι μαθητές ενεπλάκησαν ενεργά σε παιγνιώδεις δραστηριότητες ενός επιτραπέζιου παιχνιδιού που είχε κατασκευαστεί από την ερευνήτρια/ εκπαιδευτικό. Όπως σε όλα τα προηγούμενα επιτραπέζια παιχνίδια έτσι και εδώ οι δραστηριότητες του επιτραπέζιου παιχνιδιού σχεδιάστηκαν με γνώμονα τα ενδιαφέροντα και τις ανάγκες των μαθητών. Σε αυτό συνέβαλε η ανατροφοδότηση που έλαβε η ερευνήτρια/ εκπαιδευτικός μετά την ολοκλήρωση των προηγούμενων ενοτήτων. Όσον αφορά τον σχεδιασμό του επιτραπέζιου παιχνιδιού, το ταμπλό του αποτελείται κυρίως από εικόνες που απεικονίζουν τα έθιμα και τον τρόπο ζωής των ανθρώπων αλλά και γενικότερα στοιχεία της πολιτισμικής κληρονομιάς. Αποτελείται από 6 δραστηριότητες στο σύνολό τους, οι περισσότερες από τις οποίες απαιτούν ατομική προσπάθεια, είτε ομαδική συνεργασία είτε εργασία σε ζευγάρια. Όπως και στα προηγούμενα επιτραπέζια, έτσι και εδώ ο παράγοντας τύχη, κρίθηκε σημαντικό να αφαιρεθεί προκειμένου όλοι οι μαθητές να καταβάλλουν την ίδια προσπάθεια και να μην «αφήσουν στην τύχη» κάποια δραστηριότητα. Οι κάρτες που συνοδεύουν το παιχνίδι διαθέτουν qr codes, τα οποία, με τη διαδικασία της σάρωσης (scan) οδηγούν τους μαθητές σε ένα ασφαλές διαδραστικό περιβάλλον με στόχο την εκτέλεση των δραστηριοτήτων. Ωστόσο, στο περιεχόμενο του επιτραπέζιου παιχνιδιού υπάρχουν και δραστηριότητες παραδοσιακού χαρακτήρα που δεν απαιτούν τη χρήση ψηφιακών μέσων.

1^η δραστηριότητα:

Η πρώτη δραστηριότητα ξεκινά με την αναζήτηση, από τους μαθητές, βασικών στοιχείων για τη Συρία (πρωτεύουσα, γεωγραφική θέση, γλώσσα, πληθυσμός, σημαία). Αφού αναζήτησαν και βρήκαν πληροφορίες στο διαδίκτυο, προχώρησαν στην εκτέλεση της δραστηριότητας.



2^η δραστηριότητα:

Αφού έγινε η γνωριμία με βασικά στοιχεία της χώρας, επόμενος στόχος ήταν η παρουσίαση του θέματος «ειρήνη και πόλεμος». Οι μαθητές πραγματοποίησαν μια συζήτηση με την ερευνήτρια/ εκπαιδευτικό σχετικά με τον πόλεμο στη Συρία και τα αίτια που τον προκαλούν, παρατήρησαν και σύγκριναν εικόνες από πόλεις, μνημεία και αξιοθέατα πριν και μετά τον πόλεμο και στη συνέχεια ζωγράρισαν «δύο σπίτια», το «σπίτι της ειρήνης» και το «σπίτι του πολέμου». Συγκεκριμένα, οι μαθητές, σε ομάδες απεικόνισαν τα πρόσωπα και τα συναισθήματα που συνοδεύουν τον πόλεμο μέσα σε ένα σπίτι ή μια οικογένεια και αντίστοιχα τα πρόσωπα και τα συναισθήματα που συνοδεύουν την ειρήνη. Η ομάδα της ειρήνης εξέφρασε την επιθυμία να ζωγραφίσει περισσότερες «χαρούμενες» εικόνες που σχετίζονται με την ειρήνη και να μην περιοριστεί μόνο στα όρια του σπιτιού.



3^η δραστηριότητα:

Στην τρίτη δραστηριότητα, οι μαθητές κλήθηκαν να τοποθετήσουν τις λέξεις στη σειρά προκειμένου να συνθέσουν προτάσεις που αναφέρονται στην ιστορία της πόλης της Δαμασκού.

των Ομμεϊαδών Χαλιφάτου του
γίνεται Η πρωτεύουσα Δαμασκός .

Το Ισλάμ είναι η κυρίαρχη
θρησκεία της Δαμασκού .

4^η δραστηριότητα:

Στην επόμενη δραστηριότητα, οι μαθητές γνωρίζουν στοιχεία από την ιστορία της Συρίας, σημαντικές πόλεις- σταθμούς, δυναστείες, κ.ά. Διατηρώντας τις ομάδες τους, συνεργάστηκαν για να φτάσουν στη λύση των δραστηριοτήτων.

Ονομάστηκε.....
προς τιμήν της
γυναίκας του Σέλευκου

A	B	C
Δαμασκός	Απάμεια	Αντιόχεια

Η δυναστεία των Σελευκιδών είχε καταγωγή από

A
την
Αίγυπτο

B
την
Μακεδονία

C
την Ασία

0:03

Η Παλμύρα στα αραβικά "Ταντμόρ" ενώ η ονομασία "Παλμύρα" από τους αρχαίους Έλληνες. στο απόγειο της δόξας της επί ηγεμονίας της ξακουστής βασίλισσας Ζηνοβίας τον 3ο αι. μ.Χ. Η γεωγραφική θέση της Παλμύρας ήταν εξαιρετικά πολύτιμη εφόσον κόμβο για τα καραβάνια και τους διακινητές της εποχής. Η Παλμύρα από τον Μάρκο Αντώνιο το 41 π.Χ. και υπό τον έλεγχο του Ρωμαίου στρατιωτικού Διοικητή της περιοχής.

καταλήφθηκε
Έφτασε
τέθηκε
αποδόθηκε
αποτελούσε
ονομάζεται

1:04

Η Παλμύρα στα αραβικά ονομάζεται "Ταντμόρ" ενώ η ονομασία "Παλμύρα" αποδόθηκε από τους αρχαίους Έλληνες. Έφτασε στο απόγειο της δόξας της επί ηγεμονίας της ξακουστής βασίλισσας Ζηνοβίας τον 3ο αι. μ.Χ. Η γεωγραφική θέση της Παλμύρας ήταν εξαιρετικά πολύτιμη εφόσον αποτελούσε κόμβο για τα καραβάνια και τους διακινητές της εποχής. Η Παλμύρα καταλήφθηκε από τον Μάρκο Αντώνιο το 41 π.Χ. και τέθηκε υπό τον έλεγχο του Ρωμαίου στρατιωτικού Διοικητή της περιοχής.

5^η δραστηριότητα:

Στην πέμπτη δραστηριότητα, αφού έχει προηγηθεί συζήτηση για τα παραδοσιακά φαγητά της Συρίας, οι μαθητές καλούνται να τα βρουν και να τα αντιστοιχίσουν την εικόνα με την κατάλληλη ονομασία.



Στη συνέχεια ψηφίζει η κάθε ομάδα από ένα φαγητό και στη συνέχεια αντλούν πληροφορίες από το διαδίκτυο για να βρουν τη συνταγή και να την παρουσιάσουν στις υπόλοιπες ομάδες. Τα φαγητά που επιλέχθηκαν ήταν αραβική πίτα και φαλάφελ.

6^η δραστηριότητα:

Στην τελευταία δραστηριότητα της ενότητας, οι μαθητές γνωρίζοντας ήδη πως τα Αραβικά είναι η επίσημη γλώσσα της Συρίας, προσπάθησαν, μέσα σε ένα πλήθος εικόνων, να εντοπίσουν πινακίδες με αραβικές λέξεις και αριθμούς.

Η προφορά και η γραφή των αραβικών αριθμών είναι η εξής:

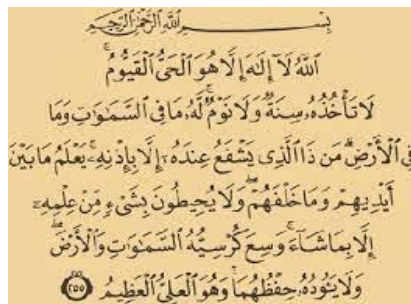
٠	١	٢	٣	٤	٥	٦	٧	٨	٩	١٠
صفر	واحد	إثنان	ثلاثة	أربعة	خمسة	ستة	سبعة	ثمانية	تسعة	عشرة
şifer	wahid	ithnān	thalatha	araba'a	khamisa	sitta	saba'a	thamānia	tisa'a	'ashara
0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10

πηγή: www.krassanakis.gr

Σχήμα	-Όνομα	Προφορά	Σχήμα	-Όνομα	Προφορά
Ⲁ	ἀλεφ	α, ε, ι, ου	Ⲃ	ββδν	ββ
Ⲅ	βδ	β	Ⲅ	ττά	ττ
Ⲇ	τά	τ	Ⲇ	ζζδ	ζζ
Ⲉ	θδ	θ	Ⲉ	δδν	α*
Ⲋ	δζιμ	δζ	Ⲋ	γδν	γ
Ⲍ	χδ	χ λεπτ.	Ⲍ	φδ	φ
Ⲏ	χχδ	χ δασύ	Ⲏ	κδφ	κ
Ⲑ	δδλ	δ	Ⲑ	κδφ	κλ
Ⲓ	ζδλ	ζ	Ⲓ	λδμ	λ
Ⲕ	φδ	φ	Ⲕ	μδμ	μ
Ⲗ	ζδ	ζ	Ⲗ	νδν	ν
Ⲙ	σδν	σ	Ⲙ	ξδ	ξ
Ⲛ	shδν	sh	Ⲛ	οδδου	ο, ου
Ⲝ	σοδδ	σο	Ⲝ	γδ	ι, γι, α

*Αριθμικό σύμβολο

πηγή: www.krassanakis.gr

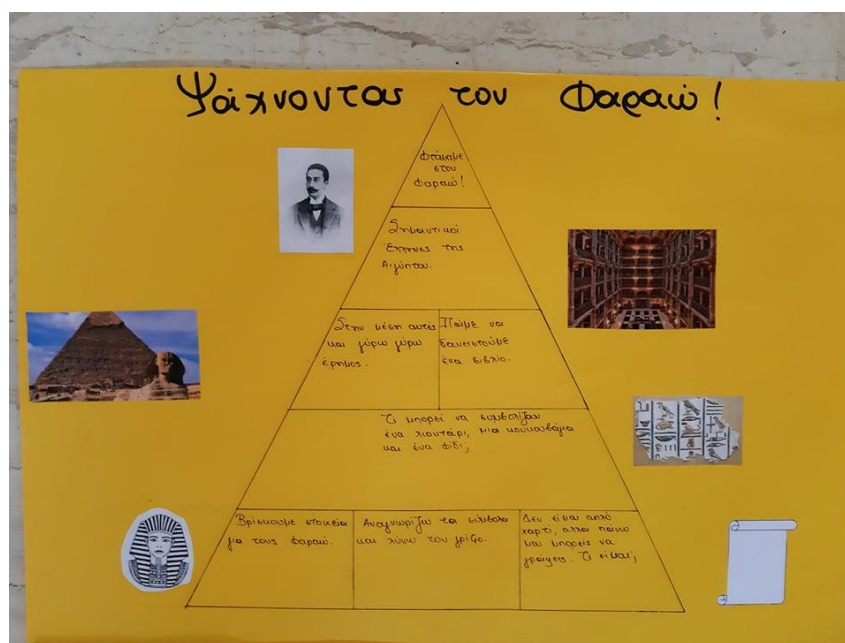


πηγή: www.tanea.gr

漢語 汉语

πηγή: www.lingetscript.gr

6.2.7. Εφαρμογή της έκτης ενότητας- Γνωρίζω τον πολιτισμό της Αιγύπτου



Προ-στάδιο

Παρουσίαση του πολιτισμού της Αιγύπτου μέσα από τη χρήση PowerPoint

1η δραστηριότητα:

Στην έκτη ενότητα του προγράμματος, που είναι και η προτελευταία του προγράμματος παρέμβασης, η επαφή με τον πολιτισμό της Αιγύπτου, επιχειρήθηκε μέσα από την κατασκευή ενός εννοιολογικού χάρτη με κεντρικό σημείο τη λέξη «Αίγυπτος». Η ερευνήτρια/ εκπαιδευτικός έγραψε στον πίνακα τη λέξη «Αίγυπτος» και ζήτησε από τους μαθητές, μέσα από τη διαδικασία του καταιγισμού ιδεών (brainstorming), να αναφέρουν ιδέες, πληροφορίες και απόψεις που σχετίζονται με τη συγκεκριμένη χώρα. Μέσα από αυτήν τη δραστηριότητα επιχειρείται η ανίχνευση του πολιτισμικού προφίλ των μαθητών καθώς και η προϋπάρχουσα γνώση που διαθέτουν. Συγχρόνως επιδιώκεται η ανταλλαγή απόψεων και η συζήτηση τόσο ανάμεσα στους μαθητές όσο και ανάμεσα στους μαθητές και την ερευνήτρια/ εκπαιδευτικό.

2η δραστηριότητα:

Στη συνέχεια ακολούθησε η παρουσίαση ενός PowerPoint, σχετικού με τον πολιτισμό της Αιγύπτου, όπου μέσα από έναν διάλογο ανάμεσα στους μαθητές και την ερευνήτρια/ εκπαιδευτικό αναλύθηκαν και ερμηνεύθηκαν οι εικόνες που παρουσιάστηκαν. Οι εικόνες που χρησιμοποιήθηκαν απεικόνιζαν μνημεία της Αιγύπτου, ήθη και έθιμα, παραδόσεις, μουσική, κ.ά. Η ερευνήτρια/ εκπαιδευτικός προχώρησε σε ανάλυση της κάθε μιας εικόνας χωριστά, απευθύνοντας συγχρόνως ερωτήσεις στους μαθητές με σκοπό τη δημιουργία ενός κλίματος ανταλλαγής απόψεων. Οι μαθητές εξέφρασαν τις απορίες και τις απόψεις τους προσπαθώντας

να εντοπίσουν κοινά σημεία τόσο με τον ελληνικό πολιτισμό όσο και με άλλους και συνειδητοποίησαν την αξία της πολιτισμικής διαφοράς.

Κυρίως στάδιο

Επιτραπέζιο παιχνίδι

Στο κυρίως στάδιο του προγράμματος, οι μαθητές ενεπλάκησαν ενεργά σε παιγνιώδεις δραστηριότητες ενός επιτραπέζιου παιχνιδιού που είχε κατασκευαστεί από την ερευνήτρια/εκπαιδευτικό. Όπως σε όλα τα προηγούμενα επιτραπέζια παιχνίδια έτσι και εδώ οι δραστηριότητες του επιτραπέζιου παιχνιδιού σχεδιάστηκαν με γνώμονα τα ενδιαφέροντα και τις ανάγκες των μαθητών. Σε αυτό συνέβαλε η ανατροφοδότηση που έλαβε η ερευνήτρια/εκπαιδευτικός μετά την ολοκλήρωση των προηγούμενων ενοτήτων. Όσον αφορά τον σχεδιασμό του επιτραπέζιου παιχνιδιού, το ταμπλό του αποτελείται κυρίως από εικόνες με πυραμίδες, Φαραώ, σημαντικές προσωπικότητες, εικόνες που απεικονίζουν τα έθιμα και τον τρόπο ζωής των ανθρώπων αλλά και γενικότερα στοιχεία της πολιτισμικής κληρονομιάς. Αποτελείται από 8 δραστηριότητες στο σύνολό τους, οι περισσότερες από τις οποίες απαιτούν ατομική προσπάθεια, είτε ομαδική συνεργασία είτε εργασία σε ζευγάρια. Όπως και στα προηγούμενα επιτραπέζια, έτσι και εδώ ο παράγοντας τύχη, κρίθηκε σημαντικό να αφαιρεθεί προκειμένου όλοι οι μαθητές να καταβάλλουν την ίδια προσπάθεια και να μην «αφήσουν στην τύχη» κάποια δραστηριότητα. Οι κάρτες που συνοδεύουν το παιχνίδι διαθέτουν qr-codes, τα οποία, με τη διαδικασία της σάρωσης (scan) οδηγούν τους μαθητές σε ένα ασφαλές διαδραστικό περιβάλλον με στόχο την εκτέλεση των δραστηριοτήτων. Ωστόσο, στο περιεχόμενο του επιτραπέζιου παιχνιδιού υπάρχουν και δραστηριότητες παραδοσιακού χαρακτήρα που δεν απαιτούν τη χρήση ψηφιακών μέσων.

1^η δραστηριότητα: «Βρίσκουμε στοιχεία για τους Φαραώ»



























Στην πρώτη δραστηριότητα του επιτραπέζιου- πυραμίδα, οι μαθητές χωρισμένοι σε ομάδες, τοποθετούν τις λέξεις στη σειρά για να συνθέσουν την πρόταση και να ανακαλύψουν στοιχεία για τους Φαραώ.

ηγεμόνες ονομάζονται Με Αιγύπτου,
 οι, όνομα το της Φαραώ αρχαίοι.






Οι Φαραώ είχαν θρησκευτικά
 και διοικητικά καθήκοντα.

2^η δραστηριότητα: «Αναγνωρίζω τα σύμβολα και λύνω τον γρίφο»

Στη δραστηριότητα αυτή, οι μαθητές, σε ομάδες, γνωρίζουν συστήματα γραφής της Αιγύπτου. Παρατηρούν πινακίδες γραμμένες στα αιγυπτιακά συστήματα και κατόπιν προσπαθούν να αποκωδικοποιήσουν τα σύμβολα και να διαβάσουν τη λέξη.

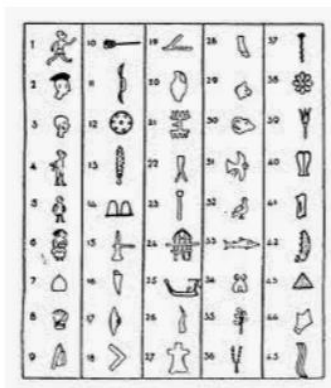
 A	 B	 C	 D	 E
 F	 G	 H	 I	 J
 K	 L	 M	 N	 O
 P	 Q	 R	 S	 T
 U	 V	 W	 X	 Y
				 Z

πηγή: www.el.hoboetc.com

 A vulture	 L lion	 W chick
 B leg	 M owl	 X cloth
 C cup	 N water	 Y feathers
 D hand	 O chick	 Z bolt
 E feather	 P stool	 CH tether
 F viper	 Q hill	 KH sieve
 G pot	 R mouth	 SH basin
 H wick	 S cloth	 MAN
 I feather	 T loaf	 WOMAN
 J cobra	 U chick	 ANKH
 K cup	 V viper	

www.egyptologist.com ©2004 Peter

πηγή: www.paizografima.gr



A
ιερογλυφικά

B
ιερατικά

C
γραμμική β



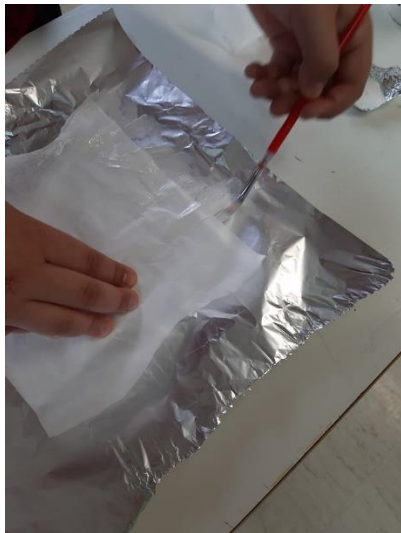
A
κοπτική
γραφή

B
γραμμική β

C
ιερογλυφικά

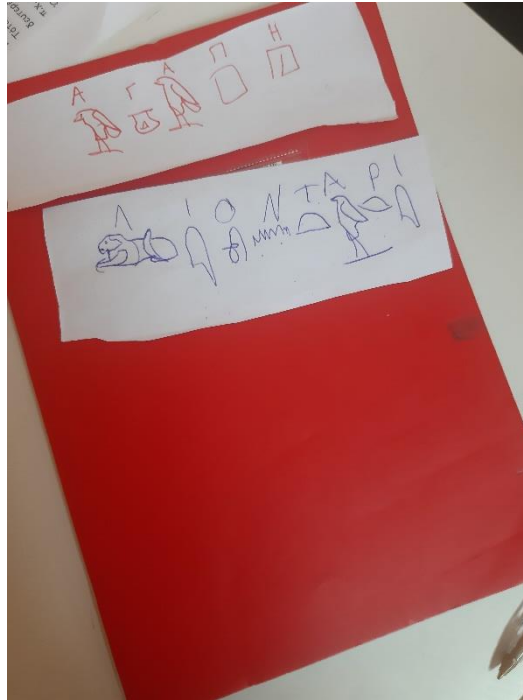
3^η δραστηριότητα: «Δεν είμαι απλό χαρτί, αλλά πάνω μου μπορείς να γράψεις»

Στην τρίτη δραστηριότητα, οι μαθητές, αφού βρουν την απάντηση του παραπάνω αινίγματος, διαβάζουν τις οδηγίες κατασκευής ενός πάπυρου και συνεργαζόμενοι σε ζευγάρια φτιάχνουν τον δικό τους πάπυρο. Για την κατασκευή του πάπυρου χρειάστηκαν φύλλα ρυζόχαρτου, αλουμινόχαρτο, ψαλίδι, κόλλα ατλακόλ και πινέλο. Αφού έκοψαν το ρυζόχαρτο στο μέγεθος και στο σχήμα που ήθελαν, το τοποθέτησαν σε ένα κομμάτι αλουμινόχαρτου και στη συνέχεια το άλειψαν με κόλλα ατλακόλ και το άφησαν να στεγνώσει.



4^η δραστηριότητα: «Τι μπορεί να συμβολίζουν ένα λιοντάρι, μια κουκουβάγια και ένα φίδι;»

Στόχος αυτής της δραστηριότητας είναι να επεξεργαστούν τα σύμβολα της ιερογλυφικής γραφής και στη συνέχεια, ο καθένας ατομικά, να γράψει τη δική του λέξη από τα ελληνικά στα ιερογλυφικά και το αντίστροφο.



5^η δραστηριότητα: «Πάμε να δανειστούμε ένα βιβλίο;»

Στο σημείο αυτό, οι μαθητές πραγματοποιούν μια περιήγηση στην βιβλιοθήκη της Αλεξάνδρειας όπου έχουν τη δυνατότητα να παρατηρήσουν και να θαυμάσουν το χώρο και συγχρόνως να συνειδητοποιήσουν την αξία του βιβλίου. Αξίζει να σημειωθεί πως η εν λόγω δραστηριότητα συνέπεσε με τη διδασκαλία της 9^{ης} ενότητας του βιβλίου της Γλώσσας όπου είχε προηγηθεί συζήτηση για την αξία των βιβλίων αλλά και για τις διάφορες βιβλιοθήκες του κόσμου.

<https://www.youtube.com/watch?v=VCXxeBjyGlc&t=89s>



πηγή: www.ertnews.gr

6^η δραστηριότητα: «Στην μέση αυτές και γύρω γύρω έρημος»

Στόχος της έκτης δραστηριότητας ήταν η συνεργασία των μαθητών και η τοποθέτηση του σωστού ρήματος στο κατάλληλο κενό προκειμένου να αποκαλυφθούν στοιχεία και πληροφορίες για τις αιγυπτιακές πυραμίδες.

Οι αιγυπτιακές πυραμίδες αρχαίες κατασκευές σε σχήμα πυραμίδας που στην Αίγυπτο. Οι περισσότερες ως τάφοι για τους φαραώ και τις συζύγους τους. Οι πιο γνωστές αιγυπτιακές πυραμίδες είναι αυτές της Γκίζα, στα προάστια του Κάιρου. Κάποιες από τις Πυραμίδες της Γκίζας είναι ανάμεσα στις μεγαλύτερες κατασκευές που ποτέ. Είναι το μόνο από Επτά Θαύματα του αρχαίου κόσμου που ακόμα μέχρι σήμερα. Η Γκίζα είναι η τοποθεσία της Πυραμίδας του Χέοπα, γνωστής επίσης και ως «Μεγάλη Πυραμίδα», της Πυραμίδας του Χεφρήνου, και της Πυραμίδας του Μικερίνου. Επίσης οι πυραμίδες-δορυφόροι, γνωστές ως οι Πυραμίδες των Βασιλισσών, καθώς και η Μεγάλη Σφίγγα. Το σχήμα των αιγυπτιακών πυραμίδων ότι τον λόφο από τον οποίο οι αρχαίοι Αιγύπτιοι πίστευαν ότι ο κόσμος. Επίσης θεωρείται ότι είναι το σχήμα των ακτίνων του ήλιου. Όλες οι αιγυπτιακές πυραμίδες ήταν στην δυτική άκρη του Νείλου, ως το Νοέμβριο του 2008, 118 αιγυπτιακές πυραμίδες.

Θεωρείται
χτισμένες
είναι
υπάρχει
χτίστηκαν
έχουν χτιστεί
αντιπροσωπεύει
είναι καταγραφή
υπάρχουν
δημοσιεύθηκε
βρίσκονται

Οι αιγυπτιακές πυραμίδες είναι αρχαίες κατασκευές σε σχήμα πυραμίδας που βρίσκονται στην Αίγυπτο. Οι περισσότερες ως τάφοι για τους φαραώ και τις συζύγους τους. Οι πιο γνωστές αιγυπτιακές πυραμίδες είναι αυτές της Γκίζα, στα προάστια του Κάιρου. Κάποιες από τις Πυραμίδες της Γκίζας είναι ανάμεσα στις μεγαλύτερες κατασκευές που ποτέ. Είναι το μόνο από Επτά Θαύματα του αρχαίου κόσμου που ακόμα μέχρι σήμερα. Η Γκίζα είναι η τοποθεσία της Πυραμίδας του Χέοπα, γνωστής επίσης και ως «Μεγάλη Πυραμίδα», της Πυραμίδας του Χεφρήνου, και της Πυραμίδας του Μικερίνου. Επίσης οι πυραμίδες-δορυφόροι, γνωστές ως οι Πυραμίδες των Βασιλισσών, καθώς και η Μεγάλη Σφίγγα. Το σχήμα των αιγυπτιακών πυραμίδων ότι τον λόφο από τον οποίο οι αρχαίοι Αιγύπτιοι πίστευαν ότι ο κόσμος. Επίσης θεωρείται ότι είναι το σχήμα των ακτίνων του ήλιου. Όλες οι αιγυπτιακές πυραμίδες ήταν στην δυτική άκρη του Νείλου, ως το Νοέμβριο του 2008, 118 αιγυπτιακές πυραμίδες.

Θεωρείται
χτισμένες
υπάρχει
χτίστηκαν
έχουν χτιστεί
αντιπροσωπεύει
είναι καταγραφή
υπάρχουν
δημοσιεύθηκε
βρίσκονται

7^η δραστηριότητα: «Σημαντικοί Έλληνες της Αιγύπτου»

Μέσα από συζήτηση που πραγματοποιήθηκε στο προ-στάδιο, οι μαθητές εντυπωσιάστηκαν όταν συνειδητοποίησαν ότι πολλοί γνωστοί Έλληνες των τεχνών και των γραμμάτων έχουν καταγωγή από την Αίγυπτο. Στην παρακάτω δραστηριότητα στόχος ήταν να βρουν και να αντιστοιχήσουν κάθε σπουδαία προσωπικότητα με την ιδιότητά της.

0:01

		<input type="checkbox"/>	Κωνσταντίνος Καβάφης ποιητής	<input type="checkbox"/>	συγγραφέας
		<input type="checkbox"/>	Αγία Αικατερίνη θεολόγος	<input type="checkbox"/>	μαθηματικός
		<input type="checkbox"/>	Ερατοσθένης μαθηματικός	<input type="checkbox"/>	Μάνος Λοΐζος συνθέτης
		<input type="checkbox"/>	Υπατία μαθηματικός	<input type="checkbox"/>	ηγεμόνας- φαραώ

0:17

			Κωνσταντίνος Καβάφης ποιητής	<input type="checkbox"/>	συγγραφέας
		<input type="checkbox"/>	Αγία Αικατερίνη θεολόγος	<input type="checkbox"/>	μαθηματικός
	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Ερατοσθένης μαθηματικός		Μάνος Λοΐζος συνθέτης
	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Υπατία μαθηματικός	<input type="checkbox"/>	ηγεμόνας- φαραώ

8^η δραστηριότητα: «Φτάσαμε στον Φαραώ»

Στην όγδοη δραστηριότητα που αποτελεί και την τελευταία του κυρίως σταδίου, οι μαθητές κλήθηκαν να εντοπίσουν μέσα σε ένα κρυπτόλεξο τα ονόματα των Φαραώ. Παρόλο που οι μαθητές συνεργάστηκαν καθώς δούλεψαν σε ζευγάρια, η δραστηριότητα τους δυσκόλεψε αρκετά.

4:34 Πάτησε μια κρυμμένη λέξη ♥♥♥♥

Κ	Β	Υ	Ο	Ν	Χ	Ν	Σ	Ξ	Δ	Ι	Σ	Ξ	Η	Ο	Ι	
Χ	Ρ	Α	Ρ	Ε	Κ	Λ	Ε	Ο	Π	Ρ	Τ	Ρ	Α	Κ	Υ	
Τ	Ε	Υ	Υ	΄	Σ	Σ	Γ	Π	Ι	Ε	Ι	Β	Π	Ι	Θ	
Ο	Β	Η	Τ	Τ	Ο	Υ	Τ	Α	Γ	Χ	Α	Μ	Ω	Ν	Ω	
Π	Ξ	Α	Κ	Ε	Ν	Α	Τ	Ο	Ν	Δ	Ρ	Ω	Ι	Α		
Α	Λ	Π	Ι	Λ	Ο	Λ	Β	Λ	Υ	Η	Λ	Γ	Τ	Η	Η	
Σ	Ω	Β	Ξ	Δ	Ρ	Τ	Ω	Γ	Γ	Ξ	Ε	Χ	Σ	Σ	Χ	
Ρ	Μ	Ε	Γ	Α	Σ	Α	Λ	Τ	Ξ	Α	Ν	Δ	Ρ	Ο	Σ	
Λ	Ι	΄	Π	Κ	΄	΄	Γ	Ι	Γ	Β	Α	Β	Γ	Η	Ρ	
Λ	Ι	΄	Λ	Π	Β	Η	Α	Ε	Υ	Η	Ρ	Β	Ι	Σ	Π	
Λ	Ξ	Δ	Η	Ο	Τ	Ο	Ε	Π	Τ	Σ	Γ	Ι	Ω	Λ	Γ	
Ω	Θ	Μ	Α	΄	Ω	Υ	Ρ	Α	Μ	Σ	Η	Σ	Χ	Η	Ε	
Ι	Ν	Υ	Η	΄	Τ	Τ	Κ	Γ	Ξ	Λ	Ε	Ω	Ι	Τ	Ε	
΄	Ρ	Α	Μ	Α	Σ	Ι	Σ	Β	΄	Ξ	Ε	Ρ	Ξ	Η	Σ	Η
Ε	Υ	Δ	Β	Γ	Π	Τ	Ο	Λ	Ε	Μ	Α	Ι	Ο	Σ	Ι	
Β	Υ	Υ	Ρ	Μ	Ω	Σ	Ι	Σ	Ε	Ξ	Η	Β	Υ	Η	Ι	

Μετά- στάδιο

Ταξιδιωτικός οδηγός

Ο πολιτισμός της Αιγύπτου όπως και του Μαρόκου προσεγγίστηκε με μεγάλο ενδιαφέρον και ενθουσιασμό από τους μαθητές. Γι' αυτόν το λόγο κατασκεύασαν ταξιδιωτικούς οδηγούς προκειμένου να παρουσιαστούν στην διπλανή τάξη (Στ) και να προσελκύσουν και άλλους μαθητές να γνωρίσουν την Αίγυπτο.



6.2.8 Εφαρμογή της έβδομης ενότητας- Γνωρίζω τον πολιτισμό του Ιράν

Προ-στάδιο

Παρουσίαση του πολιτισμού του Ιράν μέσα από τη χρήση PowerPoint

1η δραστηριότητα:

Στην τελευταία ενότητα του προγράμματος, η επαφή με τον πολιτισμό του Ιράν, επιχειρήθηκε μέσα από την κατασκευή ενός εννοιολογικού χάρτη με κεντρικό σημείο τη λέξη «Ιράν». Η ερευνήτρια/ εκπαιδευτικός έγραψε στον πίνακα τη λέξη «Ιράν» και ζήτησε από τους μαθητές, μέσα από τη διαδικασία του καταιγισμού ιδεών (brainstorming), να αναφέρουν ιδέες, πληροφορίες και απόψεις που σχετίζονται με τη συγκεκριμένη χώρα. Μέσα από αυτήν τη δραστηριότητα επιχειρείται η ανίχνευση του πολιτισμικού προφίλ των μαθητών καθώς και η προϋπάρχουσα γνώση που διαθέτουν. Συγχρόνως επιδιώκεται η ανταλλαγή απόψεων και η συζήτηση τόσο ανάμεσα στους μαθητές όσο και ανάμεσα στους μαθητές και την ερευνήτρια/ εκπαιδευτικό.

2η δραστηριότητα:

Στη συνέχεια ακολούθησε η παρουσίαση ενός PowerPoint, σχετικού με τον πολιτισμό του Ιράν, όπου μέσα από έναν διάλογο ανάμεσα στους μαθητές και την ερευνήτρια/ εκπαιδευτικό αναλύθηκαν και ερμηνεύθηκαν οι εικόνες που παρουσιάστηκαν. Οι εικόνες που χρησιμοποιήθηκαν απεικόνιζαν αξιοθέατα του Ιράν, ήθη και έθιμα, παραδόσεις, μουσική, κ.ά. Η ερευνήτρια/ εκπαιδευτικός προχώρησε σε ανάλυση της κάθε μιας εικόνας χωριστά, απευθύνοντας συγχρόνως ερωτήσεις στους μαθητές με σκοπό τη δημιουργία ενός κλίματος ανταλλαγής απόψεων. Οι μαθητές εξέφρασαν τις απορίες και τις απόψεις τους προσπαθώντας να εντοπίσουν κοινά σημεία τόσο με τον ελληνικό πολιτισμό όσο και με άλλους και συνειδητοποίησαν την αξία της πολιτισμικής διαφοράς. Αξιοσημείωτο είναι ότι οι μαθητές εντυπωσιάστηκαν μόλις ανακάλυψαν ότι το Ιράν είναι η Περσία που γνωρίζουν ήδη από το μάθημα της Ιστορίας των προηγούμενων τάξεων.

Κυρίως στάδιο

Επιτραπέζιο παιχνίδι

Στο κυρίως στάδιο του προγράμματος, οι μαθητές ενεπλάκησαν ενεργά σε παιγνιώδεις δραστηριότητες ενός επιτραπέζιου παιχνιδιού που είχε κατασκευαστεί από την ερευνήτρια/ εκπαιδευτικό. Όπως σε όλα τα προηγούμενα επιτραπέζια παιχνίδια έτσι και εδώ οι δραστηριότητες του επιτραπέζιου παιχνιδιού σχεδιάστηκαν με γνώμονα τα ενδιαφέροντα και τις ανάγκες των μαθητών. Σε αυτό συνέβαλε η ανατροφοδότηση που έλαβε η ερευνήτρια/ εκπαιδευτικός μετά την ολοκλήρωση των προηγούμενων ενοτήτων. Όσον αφορά τον σχεδιασμό του επιτραπέζιου παιχνιδιού, το ταμπλό του αποτελείται κυρίως από εικόνες με αξιοθέατα, σημαντικές προσωπικότητες, εικόνες που απεικονίζουν τα έθιμα και τον τρόπο ζωής των ανθρώπων αλλά και γενικότερα στοιχεία της πολιτισμικής κληρονομιάς. Αποτελείται από 10 δραστηριότητες στο σύνολό τους, οι περισσότερες από τις οποίες απαιτούν ατομική προσπάθεια, είτε ομαδική συνεργασία είτε εργασία σε ζευγάρια. Όπως και στα προηγούμενα επιτραπέζια, έτσι και εδώ ο παράγοντας τύχη, κρίθηκε σημαντικό να αφαιρεθεί προκειμένου όλοι οι μαθητές να καταβάλλουν την ίδια προσπάθεια και να μην «αφήσουν στην τύχη» κάποια δραστηριότητα. Οι κάρτες που συνοδεύουν το παιχνίδι διαθέτουν qrcodes, τα οποία, με τη διαδικασία της σάρωσης (scan) οδηγούν τους μαθητές σε ένα ασφαλές διαδραστικό περιβάλλον με στόχο την εκτέλεση των δραστηριοτήτων. Ωστόσο, στο περιεχόμενο του επιτραπέζιου παιχνιδιού υπάρχουν και δραστηριότητες παραδοσιακού χαρακτήρα που δεν απαιτούν τη χρήση ψηφιακών μέσων.

1^η δραστηριότητα:

Όπως σε όλες τις προηγούμενες ενότητες έτσι κι εδώ το κυρίως στάδιο ξεκινά με την γνωριμία των μαθητών με το εθνικό σύμβολο της χώρας που δεν είναι άλλο από τη σημαία. Μετά από μια σύντομη αναζήτηση για την ιστορία της ιρανικής σημαίας πραγματοποιείται το αντίστοιχο κουίζ. Παρόλο που στην πρώτη ενότητα, το ένα σκέλος αυτής της δραστηριότητας δεν γνώρισε την αναμενόμενη επιτυχία, από την δεύτερη ενότητα και έπειτα, όπου προστέθηκε και το κουίζ γνώσεων, οι μαθητές αντιμετώπισαν πολύ διαφορετικά τη συγκεκριμένη δραστηριότητα αναμένοντας την πλέον κατά την έναρξη κάθε διδακτικής ενότητας.



2^η δραστηριότητα:

Στη δραστηριότητα αυτή γίνεται γνωριμία με τις εικαστικές τέχνες του Ιράν και συγκεκριμένα με την αρχιτεκτονική. Οι μαθητές αφού «επισκεφθούν» galleryέργων τέχνης, παρατηρούν τα σχήματα, τα χρώματα και τα σχέδια καλλιτεχνών και έπειτα, ο καθένας ατομικά, δημιουργεί το δικό του έργο τέχνης.

3^η δραστηριότητα: Στην επόμενη δραστηριότητα η γνωριμία με τις εικαστικές τέχνες συνεχίζεται. Εδώ, οι μαθητές χωρισμένοι σε ζευγάρια «επισκέπτονται» το μουσείο χαλιού που βρίσκεται στην Τεχεράνη και αφού παρατηρήσουν την τεχνοτροπία των χαλιών, κατασκευάζουν το δικό τους χαλί χρησιμοποιώντας κόλλες A4, κόλλα stick και χαρτί γκοφρέ.





4^η δραστηριότητα:

Στην επόμενη δραστηριότητα, αφού ολοκληρώθηκε η γνωριμία των μαθητών με τις τέχνες της ιρανικής παράδοσης, σειρά έχει η Θρησκεία, για την οποία έχει ήδη γίνει διάλογος ανάμεσα στους μαθητές και στην ερευνήτρια/ εκπαιδευτικό κατά το προστάδιο. Στη δραστηριότητα αυτή, οι μαθητές χωρισμένοι σε ομάδες, καλούνται να συνεργαστούν και να επιλέξουν την κατάλληλη απάντηση.

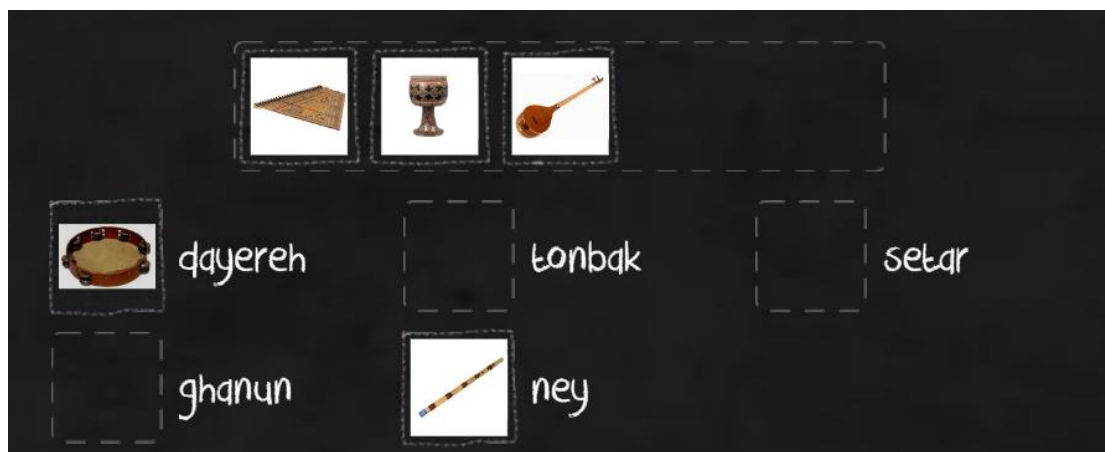
Ο χριστιανισμός ήταν
πάντα η κυρίαρχη
θρησκεία στο Ιράν

Σωστό

Λάθος

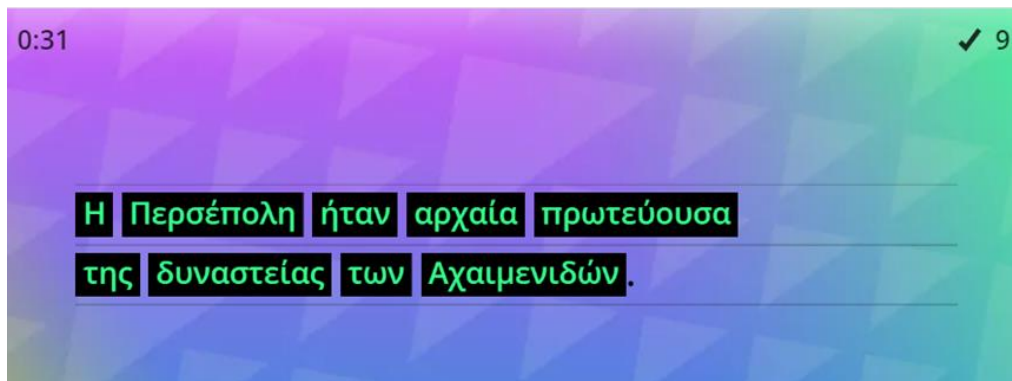
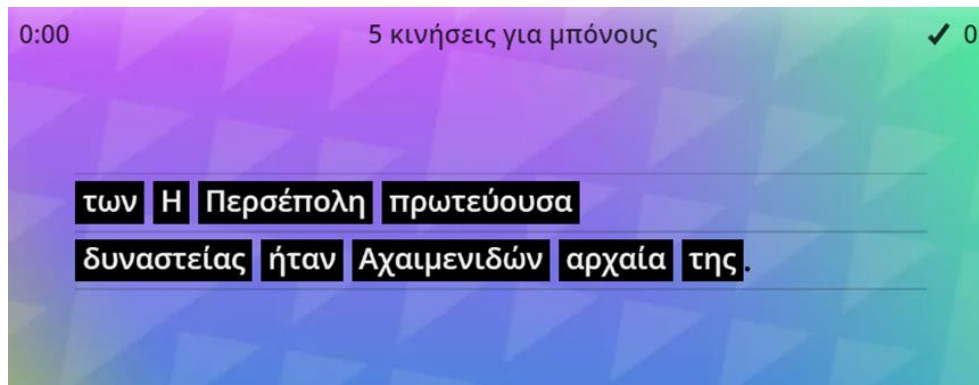
5^η δραστηριότητα:

Στην πέμπτη δραστηριότητα της ενότητας, οι μαθητές παρακολουθούν ανά ομάδα ένα βίντεο με μουσικά όργανα, κατηγορίες, ονομασίες και ήχους των μουσικών οργάνων. Στη συνέχεια εκτελούν μια δραστηριότητα όπου με τη χρήση draganddrop πρέπει να σύρουν και να αντιστοιχίσουν το μουσικό όργανο με την κατάλληλη ονομασία.



6^η δραστηριότητα:

Στην έκτη δραστηριότητα της ενότητας, αφού έχει ολοκληρωθεί η γνωριμία των μαθητών με τις εικαστικές τέχνες και την μουσική, σειρά έχουν η ιστορία της χώρας με τα σημαντικά μνημεία και αξιοθέατα. Οι μαθητές, κατά την εισαγωγή τους στον ιρανικό πολιτισμό ο οποίος πραγματοποιήθηκε στο προ- στάδιο, συνειδητοποίησαν τις ομοιότητες ανάμεσα στον ελληνικό και τον περσικό πολιτισμό και τη συμβολή αυτών των δύο στη δημιουργία ενός γενικότερου ανθρώπινου πολιτισμού. Η δραστηριότητα χαρακτηρίστηκε ενδιαφέρουσα και εύκολη από τους μαθητές καθώς έπρεπε να τοποθετήσουν τις λέξεις στη σωστή σειρά και να εμφανιστεί το περιεχόμενο της πρότασης.



7^η δραστηριότητα:

Στην επόμενη δραστηριότητα, η οποία σχετίζεται με τμήμα της ιστορίας του πολιτισμού του Ιράν, οι μαθητές κλήθηκαν να εντοπίσουν, μέσα σε ένα κρυπτόλεξο, τα ονόματα ηγεμόνων της Περσίας. Αντίστοιχη δραστηριότητα είχε δημιουργηθεί και για την προηγούμενη ενότητα η οποία όμως δυσκόλεψε τους μαθητές. Στην ενότητα αυτή, προκειμένου να αποφευχθούν παρόμοιες δυσκολίες, η ερευνήτρια είχε αναφέρει εκτενώς ορισμένα ονόματα Περσών ηγεμόνων κατά το προ-στάδιο, τα οποία μάλιστα οι μαθητές γνώριζαν από προηγούμενες τάξεις. Για τον λόγο αυτό, σχεδιάστηκε η εν λόγω δραστηριότητα έχοντας υποστεί κάποιες βελτιώσεις συγκριτικά με την προηγούμενή της. Οι μαθητές εργάστηκαν σε ζευγάρια προκειμένου να υπάρχει αλληλεπίδραση και βοήθεια.



8^η δραστηριότητα:

Σκοπός της όγδοης δραστηριότητας είναι να εντοπίσουν οι μαθητές, μέσα στον λαβύρινθο, τα παραδοσιακά φαγητά του Ιράν, πριν τελειώσει ο χρόνος τους! Η δραστηριότητα αυτή απαιτεί εργασία σε ομάδες, καθώς η συνεργασία μεταξύ των μαθητών είναι αναγκαία με σκοπό να εντοπίσουν όσο πιο γρήγορα γίνεται τα παραδοσιακά φαγητά, αποφεύγοντας τα εμπόδια.



9^η δραστηριότητα:

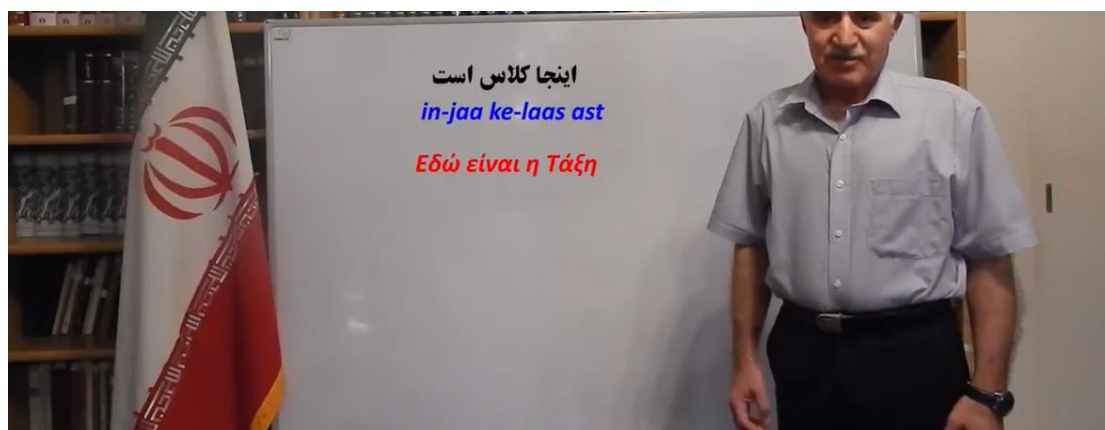
Στην επόμενη δραστηριότητα, έγινε προβολή εικόνων αναφορικά με την ενδυμασία των κατοίκων του Ιράν και συγκεκριμένα την ενδυμασία των γυναικών. Οι μαθητές,

έμαθαν την ονομασία «hijab» (στα ελληνικά μαντίλα) και μέσα από μια συζήτηση με την ερευνήτρια/ εκπαιδευτικό αλλά και μεταξύ τους εντόπισαν τις διαφορές ανάμεσα στην ενδυμασία των κατοίκων του Ιράν και των κατοίκων της Ελλάδας, εξέφρασαν τις απόψεις και τις απορίες τους σχετικά με τη θέση της γυναίκας στον πολιτισμό του Ιράν και την θέση της γυναίκας στον ελληνικό πολιτισμό.

10^η δραστηριότητα:

Η δραστηριότητα αυτή που αποτελεί και την τελευταία δραστηριότητα του κυρίως σταδίου προκάλεσε μεγάλο ενθουσιασμό στους μαθητές καθώς τους δόθηκε η δυνατότητα μέσα από αντίστοιχα εκπαιδευτικά βίντεο να γνωρίσουν την περσική γλώσσα, να ακούσουν την προφορά των λέξεων και να προσπαθήσουν να προφέρουν ορισμένες από αυτές.

<https://iranculture.gr/vivliothiki/persiki-glossa-video-ekmathisis/>



Μετά- στάδιο

Αφήγηση παραμυθιού

Η ολοκλήρωση της έβδομης ενότητας και κατ' επέκτασιν του προγράμματος παρέμβασης πραγματοποιήθηκε με την αφήγηση, από την ερευνήτρια/ εκπαιδευτικό, ενός λαϊκού παραδοσιακού παραμυθιού με καταγωγή από την Περσία. Στο κρίριο σημείο του παραμυθιού όπου τίθεται μια ερώτηση μέσα στο κείμενο προκειμένου να φτάσει ο αναγνώστης στην απάντηση που αποτελεί και το τέλος της ιστορίας, η απάντηση δεν αποκαλύπτεται από την ερευνήτρια/ εκπαιδευτικό. Αντίθετα, αμέσως

μετά την ερώτηση οι οποία προφανώς απευθύνεται στους μαθητές, ζητείται από τους ίδιους να γράψουν την απάντηση που θεωρούν αυτοί ως την καταλληλότερη. Στο τέλος, αποκαλύπτεται η απάντηση μέσα στο κείμενο και γίνεται μια σύγκριση με τις απαντήσεις που είχαν προτείνει οι μαθητές.

7. Αποτίμηση του πιλοτικού προγράμματος

7.1. Μεθοδολογικά εργαλεία που χρησιμοποιήθηκαν:

Για την έγκυρη και ολοκληρωμένη αποτίμηση του προγράμματος καθώς και για την αξιολόγηση των στόχων και των επιδιώξεων που τέθηκαν, όπως επίσης και για την ανατροφοδότηση της ερευνήτριας/ εκπαιδευτικού, χρησιμοποιήθηκαν τα εξής εργαλεία αξιολόγησης:

- ❖ το ημερολόγιο της ερευνήτριας/ εκπαιδευτικού
- ❖ ερωτηματολόγια προελέγχου και μετελέγχου
- ❖ η αξιολόγηση της κάθε ενότητας από τους μαθητές
- ❖ η χορήγηση ερωτηματολογίου ικανοποίησης των μαθητών μετά την ολοκλήρωση του προγράμματος.

Σημαντικό εργαλείο αναστοχαστικής προσέγγισης της διδασκαλίας αποτελεί το ημερολόγιο του εκπαιδευτικού καθώς τον βοηθά να καταγράψει τις δυνατότητες και αδυναμίες των μαθητών αλλά και να ερμηνεύσει τις ίδιες τις εκπαιδευτικές πρακτικές (Elton, 2011 στο Γρίβα & Κωφού, 2019). Η χρήση του ημερολογίου δίνει τη δυνατότητα στον εκπαιδευτικό να προβληματιστεί, να αναστοχαστεί για την εργασία του στην τάξη και τελικά να αυτοαξιολογηθεί. Μέσα από την τήρηση του ερωτηματολογίου ενισχύεται η αυτογνωσία του εκπαιδευτικού, αυξάνεται η επίγνωσή του για θέματα διδασκαλίας και αποκτάται η δυνατότητα λήψης ορθών αποφάσεων μέσα στην τάξη, κατά τη διαδικασία του διδακτικού έργου (Γρίβα & Κωφού, 2019).

Στο συγκεκριμένο πρόγραμμα η τήρηση ημερολογίου από την ερευνήτρια/ εκπαιδευτικό βοήθησε στην καλύτερη οργάνωση της σκέψης και της διδασκαλίας όπως επίσης και στην υιοθέτηση νέων ιδεών και τεχνικών. Μέσα από το ημερολόγιο έγινε εντοπισμός και καταγραφή τόσο των ενδιαφερόντων των μαθητών όσο και των δυσκολιών που αντιμετώπισαν σε κάθε ενότητα του προγράμματος. Η διαδικασία αυτή συνέβαλε στην ανάπτυξη αυτογνωσίας και ενσυναίσθησης από την ερευνήτρια/ εκπαιδευτικό και στον σχεδιασμό των δραστηριοτήτων με γνώμονα τις ανάγκες, τις προτιμήσεις και τα ενδιαφέροντα των μαθητών.

Το ημερολόγιο του εκπαιδευτικού, ως εργαλείο αναστοχαστικής προσέγγισης, συνέβαλε στην αξιολόγηση του προγράμματος παρέμβασης. Μέσα από τις «ερωτήσεις για τήρηση ημερολογίου» (questions for journal keeping) των Richard&Lockhart (1994) επιχειρήθηκε η διερεύνηση των παρακάτω αξόνων:

- ❖ Διδακτική διαδικασία
- ❖ Μαθητές και συμπεριφορά
- ❖ Στάση της ερευνήτριας/ εκπαιδευτικού στο πλαίσιο της παρέμβασης
- ❖ Μαθησιακά αποτελέσματα

7.2. Αποτελέσματα ημερολογιακών καταγραφών για την πρώτη ενότητα- Αλβανία:

A) Διδακτική διαδικασία

1. Ποια σημεία του προγράμματος ήταν περισσότερο επιτυχή και ποια λιγότερο επιτυχή;

Η Αλβανία ήταν η πρώτη ενότητα που διδάχτηκε στο συγκεκριμένο πρόγραμμα. Οι δραστηριότητες ήταν αρκετά ευχάριστες για τα παιδιά. Αυτές που σημείωσαν την μεγαλύτερη επιτυχία ήταν η διαδικτυακή πλοήγηση στην Αλβανία, η συνταγή μαγειρικής και ο μύθος του κάστρου της Ροζάφα. Οι μαθήτριες με καταγωγή από την Αλβανία εξέφρασαν μεγάλο ενθουσιασμό και ικανοποίηση όταν διαπίστωσαν ότι υπάρχει η δυνατότητα να μας ξεναγήσουν στην περιοχή τους. Αντίστοιχα, ο μύθος που αφηγήθηκε η ερευνήτρια/ εκπαιδευτικός προκάλεσε στην τάξη κλίμα προβληματισμών, έκφρασης και ανταλλαγής απόψεων στο οποίο ενεπλάκησαν όλοι οι μαθητές. Αντίθετα, η δραστηριότητα που σημείωσε λιγότερη επιτυχία ήταν η αναζήτηση πληροφοριών για την ιστορία της σημαίας της χώρας. Οι μαθητές συμμετείχαν στη δραστηριότητα, ωστόσο δεν έδειξαν την ίδια χαρά και προθυμία που έδειξαν στις επόμενες δραστηριότητες της ενότητας.

2. Ποιες διδακτικές μέθοδοι και ποια διδακτικά μέσα εφαρμόστηκαν;

Οι διδακτικές μέθοδοι που εφαρμόστηκαν στην ενότητα της Αλβανίας ήταν ατομική εργασία, εργασία σε ομάδες και σε ζευγάρια, μέσα σε ένα πλαίσιο βιωματικής προσέγγισης. Τα διδακτικά μέσα ήταν εικόνες, βίντεο, διδακτικά παιχνίδια, χάρτης, σύμβολα (σημαία) και λεκτικά μέσα (διάλογος).

B) Μαθητές και συμπεριφορά

1. Τι άρεσε περισσότερο στους μαθητές;

Οι περισσότερες δραστηριότητες σημείωσαν επιτυχία και άρεσαν αρκετά στους μαθητές. Ωστόσο, οι δραστηριότητες που άρεσαν περισσότερο ήταν η αφήγηση του μύθου, ο αναγραμματισμός προκειμένου να ανακαλύψουν την παραδοσιακή συνταγή, η εκτέλεση των παζλ και τα κουίζ γνώσεων μέσα από τα οποία απέκτησαν πληροφορίες για τα αξιοθέατα της Αλβανίας. Κατά τη διάρκεια εκτέλεσης των παραπάνω δραστηριοτήτων υπήρχε έντονο το στοιχείο της περιέργειας αλλά και της επιθυμίας για ανακάλυψη πληροφοριών.

2. Τι άρεσε λιγότερο στους μαθητές και σε τι δυσκολεύτηκαν; Σε τι δεν ανταποκρίθηκαν ή σημείωσαν λιγότερο ενδιαφέρον;

Οι δραστηριότητες στην πλειονότητά τους ήταν σχετικά απλές και κατανοητές και άρεσαν στους μαθητές. Βέβαια, η δραστηριότητα που τους δυσκόλεψε ήταν η παραγωγή γραπτού λόγου προσπαθώντας να δώσουν ένα διαφορετικό τέλος στον μύθο του κάστρου της Ροζάφα. Αρκετοί μαθητές δυσκολεύτηκαν να εντοπίσουν το σημείο, μέσα στο κείμενο, στο οποίο θα γινόταν η αλλαγή με αποτέλεσμα να ζητήσουν τη βοήθεια της ερευνήτριας/ εκπαιδευτικού.

3. Πως ένιωσαν οι μαθητές κατά την εκτέλεση των δραστηριοτήτων;

Τα συναισθήματα ήταν κυρίως θετικά. Οι μαθητές ένιωσαν χαρά, προθυμία και ικανοποίηση κατά την εκτέλεση των περισσότερων δραστηριοτήτων. Μέσα από την συνεργασία τους με άλλους μαθητές ένιωσαν την αποδοχή, συνεργάστηκαν, πήραν μέρος στην λήψη αποφάσεων και ενισχύθηκε η αυτοεκτίμησή τους. Παρόλα αυτά υπήρχε και το στοιχείο της πλήξης στη δραστηριότητα που αναφέρθηκε παραπάνω αλλά και της δυσκολίας ορισμένες φορές.

Γ) Στάση της ερευνήτριας/ εκπαιδευτικού στο πλαίσιο της παρέμβασης

1. Ποιος ήταν ο ρόλος της ερευνήτριας/ εκπαιδευτικού;

Δεδομένου ότι η ενότητα της Αλβανίας ήταν η πρώτη του προγράμματος, ο ρόλος της ερευνήτριας/ εκπαιδευτικού ήταν αρκετά καθοδηγητικός και συμβουλευτικός. Αρχικά, υπενθύμισε στους μαθητές τους κανόνες του παιχνιδιού, τους υπέδειξε πώς να κάνουν τη σάρωση των qr-codes και τους βοήθησε στη δραστηριότητα που δυσκολεύτηκαν.

2. Τι θα μπορούσε να αλλάξει στη διδασκαλία;

Σε γενικές γραμμές, η έκβαση των δραστηριοτήτων ήταν θετική και ικανοποιητική. Αυτό, όμως που θα μπορούσε να αλλάξει ή να βελτιωθεί ήταν η δραστηριότητα που αφορούσε την αναζήτηση πληροφοριών για την ιστορία της σημαίας της Αλβανίας. Συγκεκριμένα, μετά την αναζήτηση θα μπορούσε να έχει σχεδιαστεί κάποια απλή δραστηριότητα, ενδεχομένως κάποιο κουίζ, για να εφαρμόσουν οι μαθητές τη γνώση που απέκτησαν μέσα σε ένα ευχάριστο και παιγνιώδες πλαίσιο.

Δ) Μαθησιακά αποτελέσματα

1. Επιτεύχθηκαν οι στόχοι της ενότητας; Τι έμαθαν οι μαθητές;

Η πλειονότητα των στόχων, εκτός από τους κινητικούς, επιτεύχθηκαν σε μεγάλο βαθμό. Οι μαθητές γνώρισαν σημαντικά στοιχεία της Αλβανίας σχετικά με τον πολιτισμό, τις παραδόσεις, κ.λπ. μέσα σε ένα παιγνιώδες και βιωματικό πλαίσιο. Μέσα από την ένταξη τους σε ομάδες και μέσα από την συνεργασία τους με άλλους μαθητές, ένιωσαν συναισθήματα χαράς, αποδοχής, σεβασμού, αυτοεκτίμησης. Διέκριναν την αλληλεπίδραση των πολιτισμών, τις ομοιότητες που υπάρχουν σε τομείς του ελληνικού πολιτισμού και συνειδητοποίησαν την ανάγκη αρμονικής συνύπαρξης μεταξύ των λαών.

7.2. Αποτελέσματα ημερολογιακών καταγραφών για την δεύτερη ενότητα- Ρωσία:

A) Διδακτική διαδικασία

1. Ποια σημεία του προγράμματος ήταν περισσότερο επιτυχή και ποια λιγότερο επιτυχή;

Η δεύτερη ενότητα του προγράμματος ήταν η γνωριμία με τον πολιτισμό της Ρωσίας. Στην ενότητα αυτή οι μαθητές συνειδητοποίησαν πως υπάρχουν αρκετές ομοιότητες με την Ελλάδα όσον αφορά τη θρησκεία και τα φαγητά. Οι δραστηριότητες

δημιουργήθηκαν με γνώμονα τα ενδιαφέροντα των μαθητών και θεωρήθηκαν ενδιαφέρουσες και ευχάριστες από τους μαθητές. Τα σημεία που γνώρισαν την μεγαλύτερη επιτυχία ήταν η ιστορία των Τσάρων της Ρωσίας και το κουίζ γνώσεων που συνόδευε την ιστορία αυτή, η συνταγή μαγειρικής, όπως επίσης και οι πληροφορίες που βρήκαν για τον δορυφόρο Sputnik. Αντίθετα, το σημείο που ήταν λιγότερο επιτυχές ήταν η παρακολούθηση των μπαλέτων Bolshoi αφού χαρακτηρίστηκε ως «βαρετή» από ορισμένους μαθητές.

2. Ποιες διδακτικές μέθοδοι και ποια διδακτικά μέσα εφαρμόστηκαν;

Η βιωματική προσέγγιση χαρακτηρίζει τις δραστηριότητες όλης της ενότητας, με την ομαδοσυνεργατική μέθοδο και την εργασία σε ζευγάρια να κυριαρχούν. Η μοναδική δραστηριότητα όπου υπήρχε ατομική εμπλοκή ήταν η παρακολούθηση των μπαλέτων Bolshoi. Τα διδακτικά μέσα ήταν βίντεο, εικόνες, κινηματογραφική ταινία, σύμβολα (σημαία χώρας), διδακτικά παιχνίδια, χάρτης και λεκτικά μέσα (διάλογος).

B) Μαθητές και συμπεριφορά

1. Τι άρεσε περισσότερο στους μαθητές;

Στους μαθητές άρεσε περισσότερο η ιστορία των Τσάρων της Ρωσίας, το κουίζ γνώσεων που συνόδευε την συγκεκριμένη ιστορία αλλά και η κινηματογραφική ταινία «Αναστασία» που περιγράφει τη ζωή μιας από τις κόρες του τελευταίου Τσάρου της Ρωσίας. Ενδιαφέρουσα δραστηριότητα, από τους μαθητές, χαρακτηρίστηκε η δραστηριότητα «Ας μαγειρέψουμε» όπου τα παιδιά μέσα σε ένα διαδραστικό περιβάλλον κλήθηκαν να «μαγειρέψουν» μια παραδοσιακή ρωσική συνταγή.

2. Τι άρεσε λιγότερο στους μαθητές και σε τι δυσκολεύτηκαν; Σε τι δεν ανταποκρίθηκαν ή σημείωσαν λιγότερο ενδιαφέρον;

Όλες οι δραστηριότητες χαρακτηρίστηκαν απλές και κατανοητές ως προς την εκτέλεσή τους. Οι μαθητές συνεργάστηκαν μεταξύ τους και έλυναν άμεσα οποιαδήποτε δυσκολία προέκυπτε. Η δραστηριότητα, όμως, στην οποία σημειώθηκε λιγότερο ενδιαφέρον ήταν η δραστηριότητα «let's dance» όπου οι μαθητές παρακολούθησαν μια παράσταση των μπαλέτων Bolshoi. Αρκετοί από αυτούς την χαρακτήρισαν «βαρετή» καθώς, όπως ανέφεραν, η παρακολούθηση τους κούρασε.

3. Πως ένιωσαν οι μαθητές κατά την εκτέλεση των δραστηριοτήτων;

Τα συναισθήματα που περιέγραψαν οι μαθητές ήταν θετικά διότι ένιωσαν χαρά, ενθουσιασμό και προθυμία κατά την εκτέλεση των περισσότερων δραστηριοτήτων. Η συνεργασία τους σε ομάδες αλλά και σε ζευγάρια τους έκανε να νιώσουν ότι «ανήκουν κάπου», κάτι που συνέβαλε στο να αισθανθούν μεγαλύτερη ασφάλεια και αυτοπεποίθηση κατά τη διάρκεια της διδακτικής ενότητας. Ωστόσο, υπήρξε και το συναίσθημα της πλήξης, από ορισμένους μαθητές, στη δραστηριότητα «let's dance».

Γ) Στάση της ερευνήτριας/ εκπαιδευτικού στο πλαίσιο της παρέμβασης

1. Ποιος ήταν ο ρόλος της ερευνήτριας/ εκπαιδευτικού;

Ο ρόλος της ερευνήτριας ήταν συντονιστικός, πριν την έναρξη των δραστηριοτήτων, καθώς χώρισε τους μαθητές σε ομάδες και σε ζευγάρια. Να σημειωθεί πως ο χωρισμός των μαθητών, σε όλη τη διάρκεια του προγράμματος, δεν έγινε τυχαία. Στις ομάδες επιλέγονταν συχνά μαθητές που υπό άλλες συνθήκες δεν θα συνεργάζονταν, προκειμένου να ενισχυθεί η εμπλοκή τους στο διδακτικό παιχνίδι, η αποδοχή όλων, η αίσθηση του «ανήκειν» αλλά και η ανάπτυξη φιλικών σχέσεων και σχέσεων αλληλοβοήθειας και αλληλοϋποστήριξης μεταξύ τους. Καθοδήγηση και βοήθεια προσφερόταν μόνο σε περιπτώσεις που κρίθηκε αναγκαίο, ιδιαίτερα κατά την δραστηριότητα όπου τα παιδιά γνώρισαν το κυριλλικό αλφάβητο και προσπάθησαν να διαβάσουν κάποιες ρωσικές λέξεις.

2. Τι θα μπορούσε να αλλάξει στη διδασκαλία;

Δεδομένου του ενδιαφέροντος που έδειξαν οι μαθητές στην ιστορία των Τσάρων της Ρωσίας, θα μπορούσαν να έχουν προστεθεί περισσότερες δραστηριότητες σχετικές με την ιστορία της χώρας.

Δ) Μαθησιακά αποτελέσματα

1. Επιτεύχθηκαν οι στόχοι της ενότητας; Τι έμαθαν οι μαθητές;

Οι κατηγορίες των στόχων, που είχαν τεθεί στην αρχή της ενότητας, επιτεύχθηκαν στην πλειονότητά τους, εκτός από τους κινητικούς στόχους οι οποίοι δεν μπόρεσαν να

επιτευχθούν καθώς δεν υλοποιήθηκε το κινητικό παιχνίδι εξαιτίας των περιοριστικών μέτρων της πανδημίας covid-19. Οι μαθητές γνώρισαν τη Ρωσία ως χώρα, τα ήθη και έθιμα, τη θρησκεία και τις παραδόσεις της, εντοπίζοντας τις ομοιότητες που υπάρχουν με τον ελληνικό πολιτισμό. Εντάχθηκαν σε ομάδες, συνεργάστηκαν μεταξύ τους και αλληλοβοηθήθηκαν όπου κρίθηκε αναγκαίο.

7.3. Αποτελέσματα ημερολογιακών καταγραφών για την τρίτη ενότητα- Ουκρανία:

A) Διδακτική διαδικασία

1. Ποια σημεία του προγράμματος ήταν περισσότερο επιτυχή και ποια λιγότερο επιτυχή;

Η γνωριμία με τον πολιτισμό της Ουκρανίας ήταν η τρίτη στη σειρά διδακτική ενότητα, η οποία εφαρμόστηκε αμέσως μετά την ενότητα της Ρωσίας. Η σειρά αυτή δεν ήταν τυχαία. Καθώς οι δύο χώρες είναι στενά συνδεδεμένες μεταξύ τους και παρουσιάζουν πολλά κοινά πολιτισμικά στοιχεία, θεωρήθηκε χρήσιμο να παρουσιαστούν μαζί, η μία μετά την άλλη για να έχουν οι μαθητές μια περισσότερο ολοκληρωμένη εικόνα αλλά και να εντοπίσουν τα κοινά στοιχεία των δύο πολιτισμών. Οι δραστηριότητες χαρακτηρίστηκαν ως απλές και ενδιαφέρουσες από τους μαθητές, με την δραστηριότητα του μετά- σταδίου να αποτελεί την πλέον επιτυχή δραστηριότητα της ενότητας. Οι μαθητές απόλαυσαν τη δραστηριότητα αυτή καθώς ενεπλάκησαν ενεργά στο παραμύθι, προβληματίστηκαν, ανέπτυξαν κριτική σκέψη και κατανόησαν τη σημασία της προσφοράς και της αποδοχής του άλλου. Σημαντική επιτυχία γνώρισε ακόμη η δραστηριότητα σχετικά με τον διαγωνισμό του πασχαλινού αυγού. Όλες οι άλλες δραστηριότητες αντιμετωπίστηκαν με την ίδια προθυμία και το ίδιο ενδιαφέρον από τα παιδιά, συνεπώς δεν παρατηρήθηκε κάποια λιγότερο επιτυχής.

2. Ποιες διδακτικές μέθοδοι και ποια διδακτικά μέσα εφαρμόστηκαν;

Οι διδακτικές μέθοδοι που εφαρμόστηκαν ήταν κυρίως η βιωματική προσέγγιση με δραστηριότητες ατομικού χαρακτήρα, συνεργασία σε ομάδες και σε ζευγάρια. Τα διδακτικά μέσα που χρησιμοποιήθηκαν ήταν εικόνες, βίντεο, δραματοποίηση,

εικαστικές τέχνες, διδακτικά παιχνίδια, σύμβολα (σημαία), παραμύθι, λεκτικά μέσα (διάλογος).

B) Μαθητές και συμπεριφορά

1. Τι άρεσε περισσότερο στους μαθητές;

Οι δραστηριότητες που άρεσαν περισσότερο στους μαθητές ήταν ο διαγωνισμός πασχαλινού αυγού, οι δραστηριότητες «βρες τη λέξη» και η αφήγηση.

2. Τι άρεσε λιγότερο στους μαθητές και σε τι δυσκολεύτηκαν; Σε τι δεν ανταποκρίθηκαν ή σημείωσαν λιγότερο ενδιαφέρον;

Στη συγκεκριμένη ενότητα δεν παρουσιάστηκε κάποια δυσκολία από την πλευρά των μαθητών ούτε κάποια δραστηριότητα λιγότερο ενδιαφέρουσα. Ίσως αυτό να οφείλεται στο γεγονός της εξοικείωσης των μαθητών με το στυλ των δραστηριοτήτων δεδομένου ότι έχουν προηγηθεί ήδη δύο διδακτικές ενότητες.

3. Πως ένιωσαν οι μαθητές κατά την εκτέλεση των δραστηριοτήτων;

Οι μαθητές εκτέλεσαν τις δραστηριότητες με μεγάλη άνεση και ευκολία, εξέφρασαν συναισθήματα χαράς και ικανοποίησης όταν έφταναν στην επίλυση μιας δραστηριότητας ενώ υπήρχε έντονα και το στοιχείο της αγωνίας και της περιέργειας κατά την διάρκεια του διαγωνισμού.

Γ) Στάση της ερευνήτριας/ εκπαιδευτικού στο πλαίσιο της παρέμβασης

1. Ποιος ήταν ο ρόλος της ερευνήτριας/ εκπαιδευτικού;

Η ερευνήτρια/ εκπαιδευτικός είχε ενεργό ρόλο κυρίως στο μετά- στάδιο όπου της ανατέθηκε από τους μαθητές ένας μικρός ρόλος στη διαδικασία της δραματοποίησης. Επίσης, στη φάση του διαγωνισμού, η ερευνήτρια συνέλεξε τα χαρτάκια με τις ψήφους των μαθητών και προχώρησε στην καταμέτρηση τους και στην ανακοίνωση των αποτελεσμάτων.

2. Τι θα μπορούσε να αλλάξει στη διδασκαλία;

Στη συγκεκριμένη ενότητα, το μόνο που θα μπορούσε να βελτιωθεί είναι το μετά-στάδιο στο οποίο θα μπορούσε να υπάρξει μια επέκταση της δραστηριότητας και να δημιουργηθεί μια μικρή θεατρική παράσταση.

Δ) Μαθησιακά αποτελέσματα

1. Επιτεύχθηκαν οι στόχοι της ενότητας; Τι έμαθαν οι μαθητές;

Η πλειονότητα των στόχων που είχαν τεθεί στην αρχή της ενότητας επιτεύχθηκε σε μεγάλο βαθμό. Οι μαθητές γνώρισαν τον πολιτισμό της Ουκρανίας, εντόπισαν πολλά κοινά στοιχεία τόσο με τον πολιτισμό της Ρωσίας όσο και με τον ελληνικό πολιτισμό, ιδιαίτερα όσον αφορά τις μεγάλες θρησκευτικές εορτές (Χριστούγεννα και Πάσχα). Συνειδητοποίησαν την αξία της αλληλεπίδρασης ,μεταξύ των πολιτισμών αλλά και την αξία της διαφορετικότητας.

7.4. Αποτελέσματα ημερολογιακών καταγραφών για την τέταρτη ενότητα- Μαρόκο:

Α) Διδακτική διαδικασία

1. Ποια σημεία του προγράμματος ήταν περισσότερο επιτυχή και ποια λιγότερο επιτυχή;

Η ενότητα «χίλιες και μια νύχτες» που αναφέρεται στον πολιτισμό του Μαρόκου χαρακτηρίστηκε ως η περισσότερη ενδιαφέρουσα ενότητα από πολλούς μαθητές. Οι εικόνες, τα χρώματα και τα μέρη που γνώρισαν τους εντυπωσίασαν. Πολλές δραστηριότητες μπορούν να θεωρηθούν επιτυχείς. Τα σημεία, όμως, που γνώρισαν την μεγαλύτερη επιτυχία ήταν η Μεντίνα (παλιά πόλη) του Φεζ, η Μεντίνα του Μαρακές, τα διάφορα είδη μουσικών οργάνων καθώς και η τέχνη των κεραμικών, όπου εκεί τα παιδιά κατασκεύασαν τα δικά τους κεραμικά. Επίσης, η προβολή ενός παραδοσιακού γάμου και η παρακολούθηση από τους μαθητές ήταν αρκετά ενδιαφέρουσα. Οι μαθητές εξέφρασαν τις απόψεις τους για τον παραδοσιακό γάμο και προσπάθησαν να τον συγκρίνουν με έναν ελληνικό γάμο, εντοπίζοντας ομοιότητες και διαφορές. Δεδομένου ότι το Μαρόκο χαρακτηρίστηκε ως η αγαπημένη χώρα των περισσότερων μαθητών, δεν υπήρχε κάποιο σημείο ή κάποια δραστηριότητα που αντιμετωπίστηκε με λιγότερο ενθουσιασμό και να γνώρισε λιγότερη επιτυχία.

2. Ποιες διδακτικές μέθοδοι και ποια διδακτικά μέσα εφαρμόστηκαν;

Στο μεγαλύτερο μέρος της διδακτικής ενότητας, οι μαθητές εργάστηκαν σε ζευγάρια και ατομικά. Ατομική ήταν η κατασκευή των κεραμικών όπου ο κάθε μαθητής κατασκεύασε το δικό του αντικείμενο. Η βιωματική προσέγγιση χαρακτηρίζει το σύνολο των δραστηριοτήτων. Τα διδακτικά μέσα που χρησιμοποιήθηκαν ήταν εικόνες, βίντεο, μουσική, διδακτικά παιχνίδια, απτικά και οσφρητικά μέσα (μπαχαρικά), εικαστικές τέχνες (κατασκευή με πηλό). Δυστυχώς η δραματοποίηση και συγκεκριμένα η αναπαράσταση ενός παραδοσιακού γάμου δεν υλοποιήθηκε εξαιτίας των περιοριστικών μέτρων της πανδημίας covid-19 που έχουν τεθεί όσον αφορά τις ομαδικές κινητικές δραστηριότητες.

B) Μαθητές και συμπεριφορά

1. Τι άρεσε περισσότερο στους μαθητές;

Όπως αναφέρθηκε και προηγουμένως, η πλειονότητα των δραστηριοτήτων χαρακτηρίστηκε ενδιαφέρουσα και διασκεδαστική από τους μαθητές. Αυτά που τους άρεσαν περισσότερο ήταν η κατασκευή των αντικειμένων με τη χρήση πηλού, αλλά και ο πειραματισμός τους με τα μπαχαρικά. Αναγνώρισαν μάλιστα ότι πολλά μπαχαρικά της ανατολής τα χρησιμοποιούν και οι ίδιοι στο σπίτι τους.

2. Τι άρεσε λιγότερο στους μαθητές και σε τι δυσκολεύτηκαν; Σε τι δεν ανταποκρίθηκαν ή σημείωσαν λιγότερο ενδιαφέρον;

Όλες οι δραστηριότητες άρεσαν στους μαθητές. Ωστόσο αυτήν που τους δυσκόλεψε λίγο ήταν η δραστηριότητα που ζητούσε να αναγνωρίσουν και να ονομάσουν τα μουσικά όργανα. Οι μαθητές, μη γνωρίζοντας όλες τις ονομασίες των μουσικών οργάνων του Μαρόκου, μπερδεύτηκαν και επέλεξαν στο κουίζ ελληνικές ονομασίες οργάνων.

3. Πως ένιωσαν οι μαθητές κατά την εκτέλεση των δραστηριοτήτων;

Οι μαθητές ένιωσαν χαρά και ενθουσιασμό κατά την εκτέλεση των περισσότερων δραστηριοτήτων της ενότητας. Συμμετείχαν με προθυμία, συνεργάστηκαν σε ζευγάρια και αλληλοεπίδρασαν μεταξύ τους ανταλλάσσοντας ιδέες και απόψεις. Ένωσαν

ικανοποίηση μόλις ολοκλήρωναν κάποια δραστηριότητα και ανυπομονούσαν συχνά για την επόμενη.

Γ) Στάση της ερευνήτριας/ εκπαιδευτικού στο πλαίσιο της παρέμβασης

1. Ποιος ήταν ο ρόλος της ερευνήτριας/ εκπαιδευτικού;

Στη συγκεκριμένη ενότητα, η ερευνήτρια/ εκπαιδευτικός, αρχικά χώρισε τους μαθητές σε ζευγάρια για να εκτελέσουν τις δραστηριότητες, στη συνέχεια μοίρασε το υλικό της κατασκευής (πηλό) και τους βοήθησε όπου χρειάστηκε. Οι περισσότεροι ζήτησαν μια μικρή βοήθεια κατά την διαδικασία κατασκευής, ιδιαίτερα στο σημείο που έπρεπε να δώσουν σχήμα και να διαμορφώσουν τον πηλό.

2. Τι θα μπορούσε να αλλάξει στη διδασκαλία;

Στη συγκεκριμένη ενότητα το μόνο που θα μπορούσε να αλλάξει είναι να δοθεί περισσότερος χρόνος στην επεξεργασία μουσικών οργάνων και στη συζήτηση γύρω από αυτά προκειμένου, οι μαθητές να δυσκολευτούν όσο γίνεται λιγότερο κατά την συμπλήρωση του κουίζ.

Δ) Μαθησιακά αποτελέσματα

1. Επιτεύχθηκαν οι στόχοι της ενότητας; Τι έμαθαν οι μαθητές;

Οι στόχοι της ενότητας «Χίλιες και μια νύχτες» επιτεύχθηκαν στο μεγαλύτερο μέρος τους. Οι μαθητές έμαθαν ενδιαφέροντα πράγματα γύρω από τον πολιτισμό, την καθημερινότητα, τα ήθη και έθιμα του Μαρόκου. Συνεργάστηκαν σε ζευγάρια, κοινωνικοποιήθηκαν, εξέφρασαν τις απόψεις και τα συναισθήματα τους γύρω από τις εικαστικές τέχνες και ανέδειξαν τα ταλέντα τους σ' αυτές, διέκριναν την αλληλεπίδραση των πολιτισμών μέσα στον κόσμο και συνειδητοποίησαν την ανάγκη αρμονικής συνύπαρξης όλων των λαών μεταξύ τους.

7.5. Αποτελέσματα ημερολογιακών καταγραφών για την πέμπτη ενότητα- Συρία:

A) Διδακτική διαδικασία

1. Ποια σημεία του προγράμματος ήταν περισσότερο επιτυχή και ποια λιγότερο επιτυχή;

Η ενότητα «Μια χώρα της Μέσης Ανατολής» που εισήγαγε τους μαθητές στον πολιτισμό της Συρίας, ήταν αρκετά ενδιαφέρουσα. Οι μαθητές γνώρισαν τη Συρία μέσα από ιστορικά μνημεία, παλάτια και δυναστείες. Οι δραστηριότητες που σημείωσαν την μεγαλύτερη επιτυχία ήταν οι δραστηριότητες «παλάτια και δυναστείες» και «ειρήνη και πόλεμος». Οι μαθητές εντυπωσιάστηκαν από τον πλούτο και την επιβλητικότητα του αρχαίου πολιτισμού της Συρίας ενώ συγχρόνως εξέφρασαν τον προβληματισμό και τις απόψεις τους για θέματα που σχετίζονται με την ειρηνική συμβίωση μεταξύ των ανθρώπων. Αντίθετα, το σημείο που ήταν λιγότερο επιτυχές ήταν το φεστιβάλ κινηματογράφου της Συρίας καθώς οι μαθητές έδειξαν μειωμένο ενδιαφέρον κατά την εκτέλεση της δραστηριότητας.

2. Ποιες διδακτικές μέθοδοι και ποια διδακτικά μέσα εφαρμόστηκαν;

Οι διδακτικές μέθοδοι που χρησιμοποιήθηκαν στην συγκεκριμένη ενότητα ήταν κυρίως εργασία σε ζευγάρια και σε ομάδες μέσα σε ένα βιωματικό πλαίσιο. Οι μαθητές συνεργάστηκαν για να επιλύσουν από κοινού προβλήματα, ακολούθησαν κανόνες κάτι που συνέβαλε στην ανάπτυξη αυτορρύθμισης και σεβάστηκαν ο ένας τις απόψεις του άλλου. Τα διδακτικά μέσα ήταν εικόνες, βίντεο, smartphone και tablet, εικαστικές τέχνες, αφήγηση.

B) Μαθητές και συμπεριφορά

1. Τι άρεσε περισσότερο στους μαθητές;

Οι δραστηριότητες που σχετίζονταν με τα ιστορικά μνημεία, τα αρχαία θέατρα, τα παλάτια, όπως επίσης και η δραστηριότητα αναφορικά με την ειρήνη και τον πόλεμο σημείωσαν το μεγαλύτερο ενδιαφέρον. Η εκτέλεση των κουίζ για να ανακαλύψουν μόνοι τους το ιστορικό μνημείο, οι πληροφορίες για τα παλάτια και τις δυναστείες όπως επίσης και για τον τρόπο διακυβέρνησης των ανθρώπων ήταν από τα σημεία που τα αντιμετώπισαν με ενθουσιασμό και περιέργεια. Ιδιαίτερη συμμετοχή παρουσιάστηκε

κατά τη συζήτηση γύρω από το θέμα ειρήνη- πόλεμος. Οι απόψεις που διατυπώθηκαν ήταν ενδιαφέρουσες και εκφράστηκαν από όλους, ακόμα και από τους πιο συνεσταλμένους μαθητές.

2. Τι άρεσε λιγότερο στους μαθητές και σε τι δυσκολεύτηκαν; Σε τι δεν ανταποκρίθηκαν ή σημείωσαν λιγότερο ενδιαφέρον;

Αυτό που τους άρεσε λιγότερο ήταν η δραστηριότητα με το φεστιβάλ κινηματογράφου στο οποίο οι περισσότεροι ένιωσαν πλήξη. Αντίθετα, η δραστηριότητα που τους δυσκόλεψε περισσότερο, παρόλο που το περιεχόμενο της ήταν ενδιαφέρον και τους άρεσε, ήταν αυτή της παραγωγής γραπτού λόγου. Στη δραστηριότητα αυτή, οι μαθητές ζωγράφισαν το «σπίτι του πολέμου» και το «σπίτι της ειρήνης» με ιδιαίτερη προθυμία και ευχαρίστηση ενώ όταν ήρθε η στιγμή να αναπτύξουν γραπτό λόγο γύρω από αυτό θέμα, δυσκολεύτηκαν.

3. Πως ένιωσαν οι μαθητές κατά την εκτέλεση των δραστηριοτήτων;

Τα συναισθήματα που προέκυψαν κατά την γνωριμία των μαθητών με τον πολιτισμό της Συρίας ήταν ανάμεικτα. Αφενός ήταν ευχάριστα διότι απέκτησαν ενδιαφέρουσες πληροφορίες για τη χώρα, συνεργάστηκαν μεταξύ τους και ένιωσαν ικανοποίηση μόλις ολοκλήρωναν με επιτυχία κάποια δραστηριότητα. Αφετέρου ένιωσαν θλίψη όταν πραγματοποιήθηκε συζήτηση γύρω από το θέμα του πολέμου και στενοχώρια συνειδητοποιώντας ότι ένα μεγάλο κομμάτι του πολιτισμού για τον οποίο έμαθαν τόσα πολλά, δεν υπάρχει πλέον.

Γ) Στάση της ερευνήτριας/ εκπαιδευτικού στο πλαίσιο της παρέμβασης

1. Ποιος ήταν ο ρόλος της ερευνήτριας/ εκπαιδευτικού;

Οι μαθητές εκτέλεσαν το μεγαλύτερο μέρος των δραστηριοτήτων χωρίς ιδιαίτερη καθοδήγηση από την ερευνήτρια/ εκπαιδευτικό. Ωστόσο, εκεί που ο ρόλος της ήταν χρήσιμος και βοηθητικός ήταν στη δραστηριότητα «ειρήνη και πόλεμος» κατά την παραγωγή γραπτού λόγου όπου έδωσε κάποιες ιδέες στους μαθητές.

2. Τι θα μπορούσε να αλλάξει στη διδασκαλία;

Αρχικά, θα μπορούσε να έχει παραληφθεί η δραστηριότητα με το φεστιβάλ κινηματογράφου, διότι δεν άρεσε ιδιαίτερα στους μαθητές και να έχει αντικατασταθεί

από κάποια άλλη δραστηριότητα που θα αναφερόταν και εκείνη σε κάποιο πολιτιστικό δρώμενο, όπως είναι η μουσική, ο χορός, το θέατρο, κ.ά.

Δ) Μαθησιακά αποτελέσματα

1. Επιτεύχθηκαν οι στόχοι της ενότητας; Τι έμαθαν οι μαθητές;

Οι στόχοι που είχαν τεθεί στην αρχή της συγκεκριμένης ενότητας επιτεύχθηκαν σε έναν μεγάλο βαθμό. Οι μαθητές γνώρισαν τη Συρία και τον πολιτισμό της, τα διαφορετικά στοιχεία ανάμεσα στον συριακό και τον ελληνικό πολιτισμό, κατανόησαν το διαφορετικό και το αποδέχτηκαν. Επίσης, κοινωνικοποιήθηκαν μέσα από την αλληλεπίδραση και τη συνεργασία μεταξύ τους ενώ μέσα από την τήρηση των κανόνων ανέπτυξαν αυτορρύθμιση και αυτοέλεγχο. Ωστόσο, οι στόχοι που δεν επιτεύχθηκαν ήταν οι στόχοι του κινητικού παιχνιδιού καθώς, εξαιτίας των περιοριστικών μέτρων για την πανδημία covid-19, το κινητικό παιχνίδι δεν μπόρεσε να υλοποιηθεί.

7.6. Αποτελέσματα ημερολογιακών καταγραφών για την έκτη ενότητα- Αίγυπτος:

Α) Διδακτική διαδικασία

1. Ποια σημεία του προγράμματος ήταν περισσότερο επιτυχή και ποια λιγότερο επιτυχή;

Σε γενικές γραμμές, το σύνολο των δραστηριοτήτων του προγράμματος στέφθηκε από επιτυχία. Οι μαθητές έδειξαν τον ίδιο ενθουσιασμό και την ίδια προθυμία να συμμετάσχουν στο πρόγραμμα καθόλη τη διάρκειά του. Ωστόσο, το σημείο που θεωρήθηκε περισσότερο επιτυχές ήταν η κατασκευή του πάπυρου από τους μαθητές όπως επίσης και η ιστορία των πυραμίδων και των Φαραώ. Ιδιαίτερα κατά την κατασκευή του πάπυρου οι μαθητές εργάστηκαν ομαδικά με μεγάλο ενθουσιασμό. Αντίθετα, η δραστηριότητα που σημείωσε την μικρότερη επιτυχία ήταν η δραστηριότητα «Φτάσαμε στον Φαραώ», ένα κρυπτόλεξο μέσα στο οποίο οι μαθητές έπρεπε να βρουν τα ονόματα διάφορων Φαραώ. Οι μαθητές, έχοντας αρκετές άγνωστες λέξεις, δυσκολεύτηκαν αρκετά με αποτέλεσμα να δείξουν μειωμένο ενθουσιασμό.

2. Ποιες διδακτικές μέθοδοι και ποια διδακτικά μέσα εφαρμόστηκαν;

Οι διδακτικές μέθοδοι που εφαρμόστηκαν στην ενότητα «Ψάχνοντας τον Φαραώ»-γνωρίζοντας τον πολιτισμό της Αιγύπτου ήταν ομαδοσυνεργατικές, εργασίες σε ζευγάρια και βιωματικές καθώς οι μαθητές ενεπλάκησαν ενεργά σε όλο τη διάρκεια των δραστηριοτήτων ενώ ταυτόχρονα χρειάστηκε να συνεργαστούν για την εκτέλεσή τους. Τα μέσα που χρησιμοποιήθηκαν ήταν βίντεο, εικόνες, εικαστικά μέσα, λεκτικά μέσα (διάλογος).

B) Μαθητές και συμπεριφορά

1. Τι άρεσε περισσότερο στους μαθητές;

Οι μαθητές έδειξαν μεγάλο ενδιαφέρον για τις περισσότερες δραστηριότητες του προγράμματος. Ωστόσο, αυτές που τους άρεσαν περισσότερο ήταν η κατασκευή του πάπυρου και η δραστηριότητα με τίτλο «τι μπορεί να συμβολίζουν ένα λιοντάρι, μια κουκουβάγια και ένα φίδι;» στην οποία έπρεπε να αντικαταστήσουν τα γράμματα του ελληνικού αλφαβήτου με τα σύμβολα των ιερογλυφικών και να κατασκευάσουν δικές τους λέξεις.

2. Τι άρεσε λιγότερο στους μαθητές και σε τι δυσκολεύτηκαν; Σε τι δεν ανταποκρίθηκαν ή σημείωσαν λιγότερο ενδιαφέρον;

Παρόλο που οι περισσότερες δραστηριότητες ήταν κατανοητές και ευχάριστες για τους μαθητές, η δραστηριότητα «Φτάσαμε στον Φαραώ», όπου έπρεπε να βρουν τα ονόματα των Φαραώ μέσα στο κρυπτόλεξο, τους δυσκόλεψε ιδιαίτερα διότι υπήρχαν αρκετές άγνωστες λέξεις.

3. Πως ένιωσαν οι μαθητές κατά την εκτέλεση των δραστηριοτήτων;

Οι δραστηριότητες ήταν απλές και ευχάριστες για τους μαθητές. Οι περισσότεροι εξέφρασαν συναισθήματα χαράς, ενθουσιασμού και ικανοποίησης, ιδιαίτερα μόλις ολοκλήρωναν επιτυχώς κάποια δραστηριότητα. Παρόλα αυτά, στη δραστηριότητα του κρυπτόλεξου, υπήρχαν αρκετοί που εκδήλωσαν συναισθήματα απορίας, πλήξης και μειωμένο ενδιαφέρον καθώς δυσκολεύτηκαν κατά την επίλυσή του.

Γ) Στάση της ερευνήτριας/ εκπαιδευτικού στο πλαίσιο της παρέμβασης

1. Ποιος ήταν ο ρόλος της ερευνήτριας/ εκπαιδευτικού;

Ο ρόλος της ερευνήτριας/ εκπαιδευτικού ήταν συμβουλευτικός- βοηθητικός όπου κρίθηκε αναγκαίο και ιδιαίτερα στην δραστηριότητα με το κρυπτόλεξο.

2. Τι θα μπορούσε να αλλάξει στη διδασκαλία;

Η δραστηριότητα με το κρυπτόλεξο θα μπορούσε να έχει αντικατασταθεί από κάποια άλλη, περισσότερο εύκολη και κατανοητή από τους μαθητές προκειμένου να εμπλακούν με μεγαλύτερη προθυμία και ενδιαφέρον.

Δ) Μαθησιακά αποτελέσματα

1. Επιτεύχθηκαν οι στόχοι της ενότητας; Τι έμαθαν οι μαθητές;

Η πλειονότητα των στόχων (γνωστικοί, γλωσσικοί, κοινωνικοί, ψυχοκινητικοί, διαπολιτισμικοί) της ενότητας επιτεύχθηκαν. Οι μαθητές έμαθαν για τον πολιτισμό της Αιγύπτου, αναγνώρισαν την διαφορετικότητα του αιγυπτιακού από τον ελληνικό πολιτισμό, τη συμβολή των Ελλήνων της Αιγύπτου στα γράμματα και τις τέχνες, όπως επίσης και τη συμβολή του ενός πολιτισμού στον σχηματισμό και στη διαμόρφωση ενός άλλου πολιτισμού. Τέλος, καλλιέργησαν θετική στάση και αντίληψη απέναντι στην ετερότητα. Συγχρόνως, κοινωνικοποιήθηκαν καθώς εργάστηκαν σε ομάδες, τήρησαν τους κανόνες του παιχνιδιού και σεβάστηκαν ο ένας τον άλλον.

7.7. Αποτελέσματα ημερολογιακών καταγραφών για την έβδομη ενότητα- Ιράν:

Α) Διδακτική διαδικασία

1. Ποια σημεία του προγράμματος ήταν περισσότερο επιτυχή και ποια λιγότερο επιτυχή;

Η ενότητα του Ιράν αποτελεί την τελευταία ενότητα του προγράμματος παρέμβασης. Ήταν μια ενότητα ιδιαίτερα ενδιαφέρουσα για τους μαθητές οι οποίοι εντυπωσιάστηκαν με πολλά στοιχεία του πολιτισμού του Ιράν (περσικού πολιτισμού). Οι δραστηριότητες που γνώρισαν την μεγαλύτερη επιτυχία ήταν αυτές που αναφέρονταν στην κατασκευή ενός περσικού χαλιού και στην εκμάθηση της περσικής γλώσσας μέσα από εκπαιδευτικά βίντεο. Οι μαθητές εκδήλωσαν έντονο ενθουσιασμό

ιδιαίτερα κατά την εκμάθηση της γλώσσας μέσα από έναν παιγνιώδη και ευχάριστο τρόπο. Δεν υπήρξε κάποια δραστηριότητα που αντιμετωπίστηκε με μειωμένο ενθουσιασμό ή απρόθυμα, επομένως δεν υπήρχε κάποια λιγότερο επιτυχής.

2. Ποιες διδακτικές μέθοδοι και ποια διδακτικά μέσα εφαρμόστηκαν;

Οι διδακτικές μέθοδοι που εφαρμόστηκαν ήταν κυρίως ομαδοσυνεργατικές, ατομικές κατά τη διαδικασία της ζωγραφικής και εργασία σε ζευγάρια. Τα διδακτικά μέσα ήταν βίντεο, εικόνες, κινηματογραφική ταινία, εικαστικές τέχνες, μουσική, λεκτικά μέσα (διάλογος).

B) Μαθητές και συμπεριφορά

1. Τι άρεσε περισσότερο στους μαθητές;

Τα στοιχεία που άρεσαν περισσότερο στους μαθητές ήταν το βίντεο με την εκμάθηση της περσικής γλώσσας, η κατασκευή χαλιού, ο λαβύρινθος με τα παραδοσιακά φαγητά και η δραστηριότητα με τα μουσικά όργανα. Αυτό που κυριάρχησε όμως καθόλη τη διάρκεια των δραστηριοτήτων ήταν ένα κλίμα αποδοχής, συνεργασίας και ευχαρίστησης από τους μαθητές.

2. Τι άρεσε λιγότερο στους μαθητές και σε τι δυσκολεύτηκαν; Σε τι δεν ανταποκρίθηκαν ή σημείωσαν λιγότερο ενδιαφέρον;

Παρόλο που η δραστηριότητα εκμάθησης της περσικής γλώσσας χαρακτηρίστηκε ως μια από τις αγαπημένες των παιδιών, υπήρχαν σημεία που τους δυσκόλεψαν. Συγκεκριμένα υπήρχαν λέξεις που ήταν δύσκολες στην προφορά με αποτέλεσμα να γίνει επαναπροβολή αυτών των λέξεων αρκετές φορές.

3. Πως ένιωσαν οι μαθητές κατά την εκτέλεση των δραστηριοτήτων;

Κατά την εκτέλεση των δραστηριοτήτων οι μαθητές ένιωσαν την αποδοχή από τους συμμαθητές τους, ενίσχυσαν την κριτική τους σκέψη, την ενσυναίσθηση και κατακλύστηκαν από συναισθήματα χαράς και ικανοποίησης.

Γ) Στάση της ερευνήτριας/ εκπαιδευτικού στο πλαίσιο της παρέμβασης

1. Ποιος ήταν ο ρόλος της ερευνήτριας/ εκπαιδευτικού;

Ο ρόλος της ερευνήτριας/ εκπαιδευτικού ήταν κυρίως συμβουλευτικός. Ωστόσο, στη δραστηριότητα εκμάθησης της περσικής γλώσσας βοήθησε τους μαθητές με την προφορά των δύσκολων λέξεων.

2. Τι θα μπορούσε να αλλάξει στη διδασκαλία;

Οι δραστηριότητες ήταν απλές, κατανοητές και ευχάριστες από τα παιδιά, συνεπώς δεν θα άλλαζε κάτι.

Δ) Μαθησιακά αποτελέσματα

1. Επιτεύχθηκαν οι στόχοι της ενότητας; Τι έμαθαν οι μαθητές;

Οι στόχοι της τελευταίας ενότητας επιτεύχθηκαν σε έναν πολύ μεγάλο βαθμό, εκτός από τους κινητικούς, καθώς η εκμάθηση του χορού δεν πραγματοποιήθηκε εξαιτίας των περιοριστικών μέτρων που έχουν ληφθεί για την αποφυγή της διασποράς covid-19. Οι μαθητές γνώρισαν τον πολιτισμό του Ιράν (περσικό πολιτισμό), εντόπισαν βασικά κοινά στοιχεία μεταξύ του περσικού και του ελληνικού πολιτισμού και αναγνώρισαν τη συμβολή αυτών των δύο στην πρόοδο του γενικότερου ανθρώπινου πολιτισμού. Συνειδητοποίησαν ότι τόσο η Ελλάδα όσο και το Ιράν είχαν σπουδαίο πολιτισμό, πως εύκολα οι σχέσεις των δύο πολιτισμών μπορούσαν να μετατραπούν από φιλικές σε εχθρικές και το αντίστροφο. Ωστόσο, οι μαθητές, έδωσαν μεγάλη αξία στην ειρηνική συνύπαρξη μεταξύ όλων των λαών του κόσμου αλλά και στην ανάγκη τα ποικίλα πολιτισμικά στοιχεία να ενώνουν τους λαούς και όχι να τους χωρίζουν. Τέλος, οι μαθητές συνεργάστηκαν, ένιωσαν την αποδοχή από τους συμμαθητές τους και βοήθησαν ο ένας τον άλλον όπου ήταν αναγκαίο.

7.3. Αποτελέσματα ερωτηματολογίων προ- ελέγχου και μετελέγχου

Ένα σημαντικό εργαλείο αποτίμησης του προγράμματος παρέμβασης αποτέλεσαν τα ερωτηματολόγια προελέγχου και μετελέγχου των μαθητών τα οποία μοιράζονταν πριν την έναρξη και μετά την ολοκλήρωση κάθε διδακτικής ενότητας- χώρας. Με την ανάλυση και ερμηνεία των αποτελεσμάτων των ερωτηματολογίων βγήκαν σημαντικά συμπεράσματα σχετικά με τόσο επιτυχημένη ήταν η παρέμβαση αλλά και σχετικά με το εάν και κατά πόσο επιτεύχθηκαν ο σκοπός και οι στόχοι του προγράμματος.

Τα ερωτηματολόγια που δόθηκαν στους μαθητές πριν από την έναρξη της κάθε ενότητας, επιδίωξαν την ανάδειξη του γνωστικού και διαπολιτισμικού τους προφίλ καθώς και ανάκλησης της προϋπάρχουσας γνώσης που ενδεχομένως διαθέτουν. Σημαντικό ρόλο έπαιξαν και στην εισαγωγή των μαθητών στη νέα γνώση αφού μέσω αυτών επιχειρήθηκε η αυτοαξιολόγηση τους σχετικά με τις γνώσεις που διαθέτουν για τον πολιτισμό της κάθε χώρας, καλλιεργώντας με αυτόν τον τρόπο την αυτοεικόνα και την αυτοπεποίθησή τους.

Αντίθετα, τα ερωτηματολόγια που μοιράστηκαν στους μαθητές μετά την ολοκλήρωση κάθε διδακτικής ενότητας – χώρας αποσκοπούσαν στον αναστοχασμό των μαθητών, στην καλλιέργεια μεταγνωστικών δεξιοτήτων και στην εξαγωγή συμπερασμάτων σχετικά με το πόσο επιτυχημένη ήταν η κάθε παρέμβαση. Επιπλέον, μέσα από την ανάλυση αυτή παρατηρήθηκε μεταβολή των απόψεων και των αντιλήψεων των μαθητών σχετικά με τους διάφορους πολιτισμούς, απαλλαγή από στερεότυπα, καλλιεργώντας συγχρόνως την διαπολιτισμική επίγνωση και τον διαπολιτισμικό σεβασμό.

Οι ερωτήσεις τόσο των ερωτηματολογίων προελέγχου όσο και μετελέγχου, σχεδιάστηκαν και διατυπώθηκαν με τρόπο που τις καθιστά απλές, κατανοητές και όχι υπερβολικά μεγάλες σε έκταση. Έγινε μεγάλη προσπάθεια να έχουν ξεκάθαρο νόημα χωρίς να προκαλούν οποιαδήποτε παρανόηση στους μαθητές.

Αποτελέσματα ερωτηματολογίων προελέγχου (pre-test) και μετελέγχου(post-test)της πρώτης διδακτικής ενότητας- Αλβανία

Πίνακας 1. Το γνωστικό προφίλ των μαθητών πριν την έναρξη της πρώτης διδακτικής ενότητας.

Σε τι βαθμό γνωρίζω:	Λίγο	Μέτρια	Πολύ
την Αλβανία;	10	2	3
τον αλβανικό πολιτισμό;	12	3	0
Τις πόλεις και τα αξιοθέατα της Αλβανίας;	12	3	0

Τις πολιτισμικές ομοιότητες και διαφορές με τον ελληνικό πολιτισμό;	15	0	0
Το κινητικό παιχνίδι «κουτσό»;	0	5	10
Παραδοσιακά φαγητά της Αλβανίας;	12	1	2

Πίνακας 2. Το γνωστικό προφίλ των μαθητών μετά την ολοκλήρωση της πρώτης διδακτικής ενότητας.

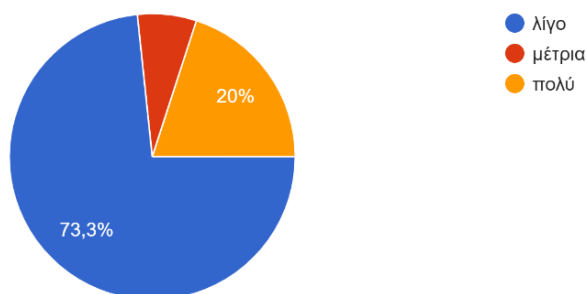
Σε τι βαθμό γνωρίζω:	Λίγο	Μέτρια	Πολύ
την Αλβανία;	0	2	13
τον αλβανικό πολιτισμό;	0	3	12
Τις πόλεις και τα αξιοθέατα της Αλβανίας;	0	0	15
Τις πολιτισμικές ομοιότητες και διαφορές με τον ελληνικό πολιτισμό;	0	5	10
Το κινητικό παιχνίδι «κουτσό»;	0	0	15
Παραδοσιακά φαγητά της Αλβανίας;	0	4	11

Στην πρώτη ερώτηση του ερωτηματολογίου προελέγχου «σε τι βαθμό γνωρίζω την Αλβανία;» δέκα μαθητές απάντησαν λίγο (73,3%), τρεις μαθητές απάντησαν μέτρια (20%), καθώς οι 2 μαθήτριες από τους τρεις έχουν καταγωγή από την Αλβανία και 2 μαθητές απάντησαν μέτρια (6,7%).

Αντίθετα, μετά την ολοκλήρωση της διδακτικής ενότητας παρατηρήθηκε αλλαγή στις απαντήσεις των μαθητών καθώς το 80% αυτών επέλεξε την απάντηση «πολύ».

Γράφημα 1. Συχνότητα και ποσοστά των απαντήσεων των μαθητών/ -τριών στο ερωτηματολόγιο προελέγχου στην ερώτηση: «Σε τι βαθμό γνωρίζω την Αλβανία;»

την Αλβανία;
15 απαντήσεις



Γράφημα 2. Συχνότητα και ποσοστά των απαντήσεων των μαθητών/ -τριών στο ερωτηματολόγιο μετελέγχου στην ερώτηση: «Σε τι βαθμό γνωρίζω την Αλβανία;»

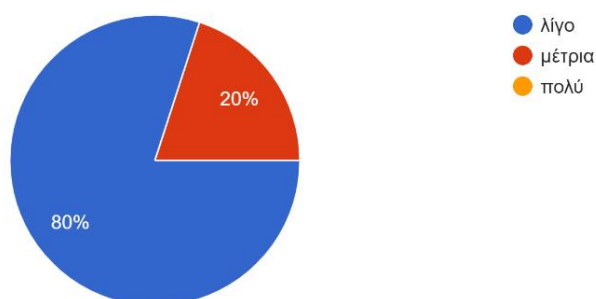


Στην ερώτηση «σε τι βαθμό γνωρίζω τον αλβανικό πολιτισμό», οι περισσότεροι μαθητές σε ποσοστό 80% απάντησαν «λίγο» ενώ μόνο 3 μαθητές σε ποσοστό 20% απάντησαν «μέτρια».

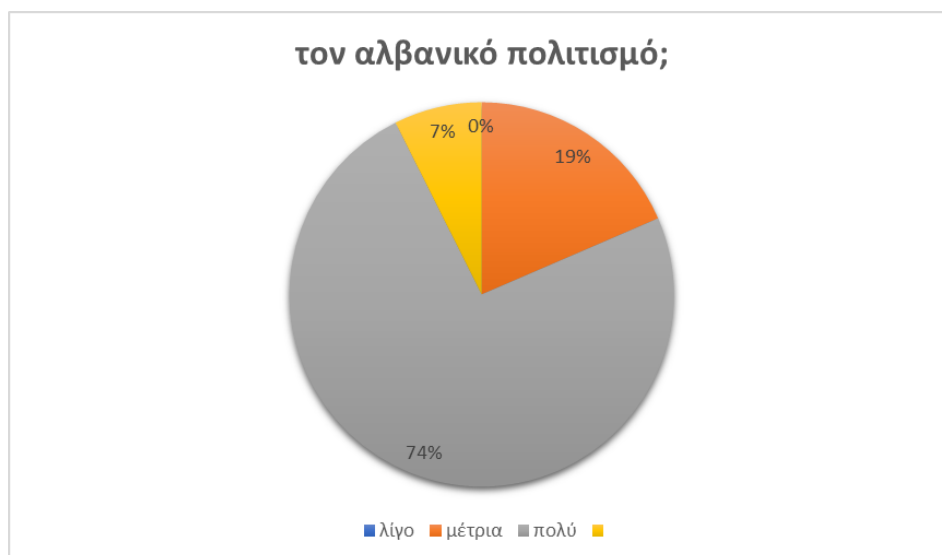
Οι απαντήσεις μεταβλήθηκαν αισθητά στη φάση του μετελέγχου καθώς οι 12 από τους 15 μαθητές απάντησαν «πολύ».

Γράφημα 3. Συχνότητα και ποσοστά των απαντήσεων των μαθητών/-τριών στο ερωτηματολόγιο προελέγχου στην ερώτηση: «Σε τι βαθμό γνωρίζω τον αλβανικό πολιτισμό;»

τον αλβανικό πολιτισμό;
15 απαντήσεις



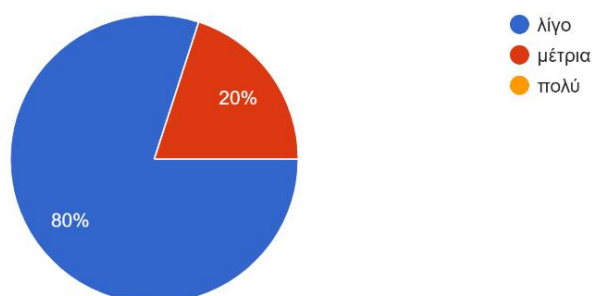
Γράφημα 4. Συχνότητα και ποσοστά των απαντήσεων των μαθητών/-τριών στο ερωτηματολόγιο μετελέγχου στην ερώτηση: «Σε τι βαθμό γνωρίζω τον αλβανικό πολιτισμό;»



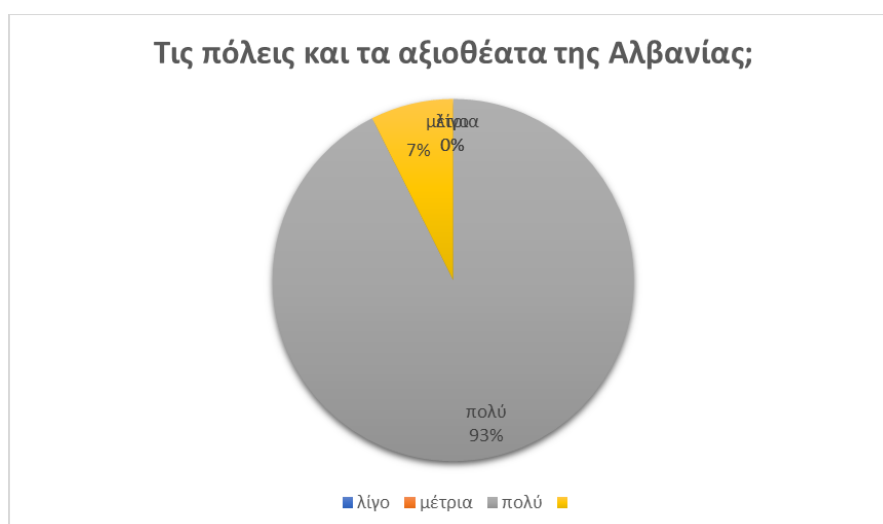
Στην ερώτηση «σε τι βαθμό γνωρίζω τις πόλεις και τα αξιοθέατα της Αλβανίας» οι απαντήσεις που δόθηκαν ήταν ίδιες με τις απαντήσεις της προηγούμενης ερώτησης καθώς κι εδώ ένα πολύ μικρό ποσοστό της τάξης του 20% γνωρίζει μέτρια πόλεις και αξιοθέατα της χώρας. Αντίθετα, στο ερωτηματολόγιο μετελέγχου το ποσοστό άλλαξε καθώς το 93% των μαθητών απάντησαν «πολύ».

Γράφημα 5. Συχνότητα και ποσοστά των απαντήσεων των μαθητών/-τριών στο ερωτηματολόγιο προελέγχου στην ερώτηση: «Σε τι βαθμό γνωρίζω τις πόλεις και τα αξιοθέατα της Αλβανίας;».

τις πόλεις και τα αξιοθέατα της Αλβανίας;
15 απαντήσεις



Γράφημα 6. Συχνότητα και ποσοστά των απαντήσεων των μαθητών/-τριών στο ερωτηματολόγιο μετελέγχου στην ερώτηση: «Σε τι βαθμό γνωρίζω τις πόλεις και τα αξιοθέατα

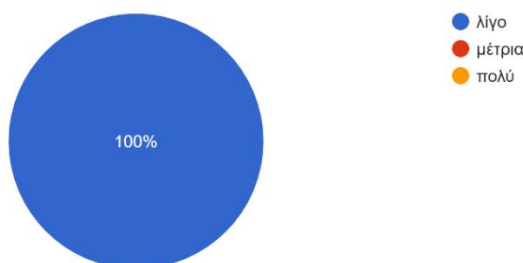


Στην ερώτηση «σε τι βαθμό γνωρίζω τις πολιτισμικές ομοιότητες και διαφορές με τον ελληνικό πολιτισμό», όλοι οι μαθητές απάντησαν «λίγο» σε ποσοστό 100%. Στον

έλεγχου που πραγματοποιήθηκε μετά την ολοκλήρωση της ενότητας οι 10 μαθητές απάντησαν «πολύ» ενώ οι 5 από το σύνολο της τάξης απάντησαν «μέτρια».

Γράφημα 7. Συχνότητα και ποσοστά των απαντήσεων των μαθητών/-τριών στο ερωτηματολόγιο προελέγχου στην ερώτηση: «Σε τι βαθμό γνωρίζω τις πολιτισμικές ομοιότητες και διαφορές με τον ελληνικό πολιτισμό;».

τις πολιτισμικές ομοιότητες και διαφορές με τον ελληνικό πολιτισμό;
15 απαντήσεις



Γράφημα 8. Συχνότητα και ποσοστά των απαντήσεων των μαθητών/-τριών στο ερωτηματολόγιο μετελέγχου στην ερώτηση: «Σε τι βαθμό γνωρίζω τις πολιτισμικές ομοιότητες και διαφορές με τον ελληνικό πολιτισμό;».

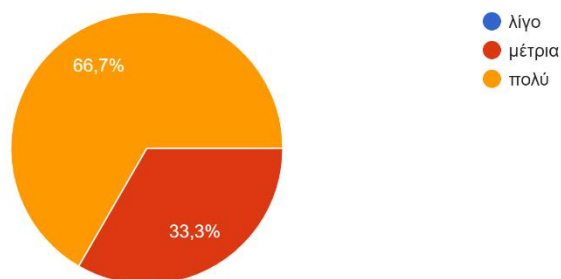


Στην ερώτηση «σε τι βαθμό γνωρίζω το κινητικό παιχνίδι κουτσό», ένας μεγάλος αριθμός μαθητών συγκεκριμένα 10 στον αριθμό απάντησαν «πολύ» ενώ ένα ποσοστό

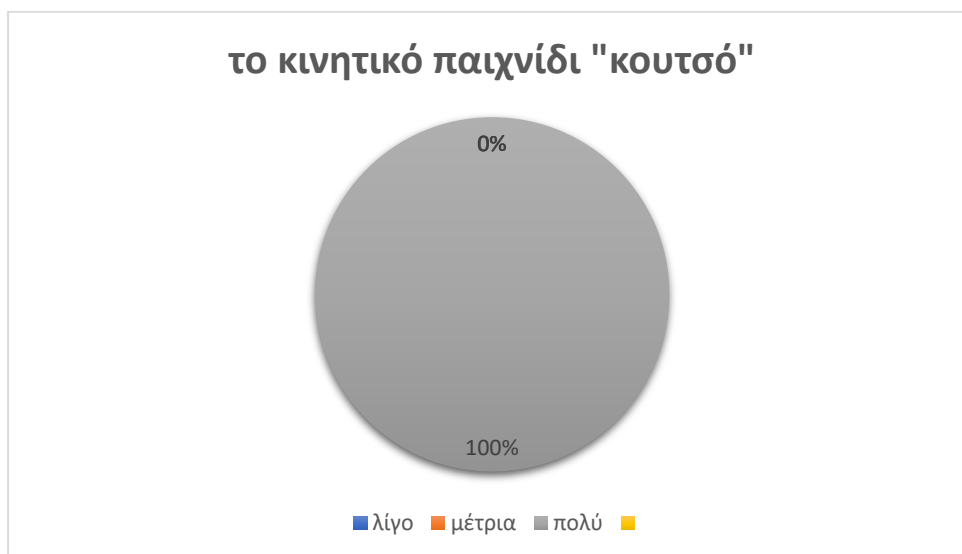
33,3%, που αντιπροσωπεύει τους υπόλοιπους μαθητές απάντησε «μέτρια». Αντίθετα, στη φάση του μετελέγχου όλοι οι μαθητές απάντησαν «πολύ».

Γράφημα 9. Συχνότητα και ποσοστά των απαντήσεων των μαθητών/ -τριών στο ερωτηματολόγιο προελέγχου στην ερώτηση: «Σε τι βαθμό γνωρίζω το κινητικό παιχνίδι κουτσό;».

το κινητικό παιχνίδι "κουτσό;"
15 απαντήσεις



Γράφημα 10. Συχνότητα και ποσοστά των απαντήσεων των μαθητών/ -τριών στο ερωτηματολόγιο μετελέγχου στην ερώτηση: «Σε τι βαθμό γνωρίζω το κινητικό παιχνίδι κουτσό;».

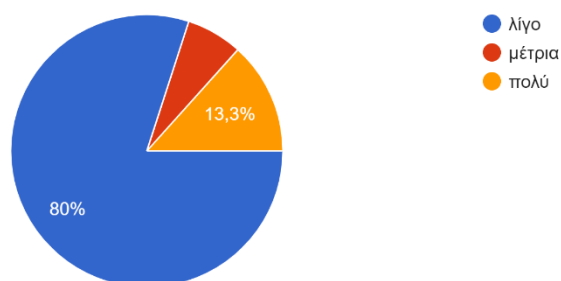


Στην ερώτηση «σε τι βαθμό γνωρίζω παραδοσιακά φαγητά της Αλβανίας;», ένα ποσοστό της τάξης του 13,3% επέλεξε την απάντηση «πολύ» και συγκεκριμένα οι

μαθήτριες που έχουν καταγωγή από την συγκεκριμένη χώρα ενώ οι υπόλοιποι μαθητές δήλωσαν πως γνωρίζουν «λίγο» τα παραδοσιακά φαγητά της χώρας. Αντίθετα, μετά την ολοκλήρωση της ενότητας, οι 11 από τους 15 απάντησαν «πολύ» ενώ οι 4 μαθητές απάντησαν «μέτρια».

Γράφημα 11. Συχνότητα και ποσοστά των απαντήσεων των μαθητών/ -τριών στο ερωτηματολόγιο προελέγχου στην ερώτηση: «Σε τι βαθμό γνωρίζω παραδοσιακά φαγητά της Αλβανίας;».

παραδοσιακά φαγητά της Αλβανίας;
15 απαντήσεις



Γράφημα 12. Συχνότητα και ποσοστά των απαντήσεων των μαθητών/ -τριών στο ερωτηματολόγιο μετελέγχου στην ερώτηση: «Σε τι βαθμό γνωρίζω παραδοσιακά φαγητά της Αλβανίας;».



Αποτελέσματα ερωτηματολογίων προελέγχου (pre-test) και μετελέγχου(post-test) της δεύτερης διδακτικής ενότητας- Ρωσία

Πίνακας 3. Το γνωστικό προφίλ των μαθητών πριν την έναρξη της δεύτερης διδακτικής ενότητας.

Σε τι βαθμό γνωρίζω:	Λίγο	Μέτρια	Πολύ
την Ρωσία;	4	11	0
τον ρωσικό πολιτισμό;	13	2	0
Τις πόλεις και τα αξιοθέατα της Ρωσίας;	15	0	0
Τις πολιτισμικές ομοιότητες και διαφορές με τον ελληνικό πολιτισμό;	13	2	0
Το κινητικό παιχνίδι «Κοζάκοι και κλέφτες»;	15	0	0
Παραδοσιακά φαγητά της Ρωσίας;	12	3	0

Πίνακας 4. Το γνωστικό προφίλ των μαθητών μετά την ολοκλήρωση της δεύτερης διδακτικής ενότητας.

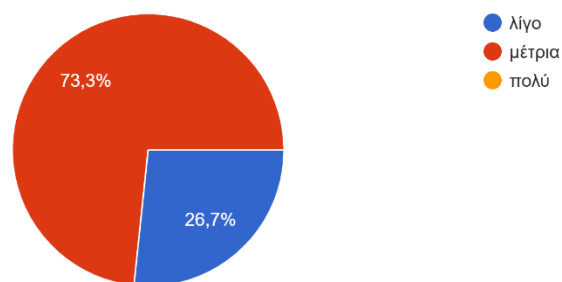
Σε τι βαθμό γνωρίζω:	Λίγο	Μέτρια	Πολύ
την Ρωσία;	0	0	15

τον ρωσικό πολιτισμό;	0	2	13
Τις πόλεις και τα αξιοθέατα της Ρωσίας;	0	3	12
Τις πολιτισμικές ομοιότητες και διαφορές με τον ελληνικό πολιτισμό;	0	7	8
Το κινητικό παιχνίδι «Κοζάκοι και κλέφτες»;	0	0	15
Παραδοσιακά φαγητά της Ρωσίας;	0	0	15

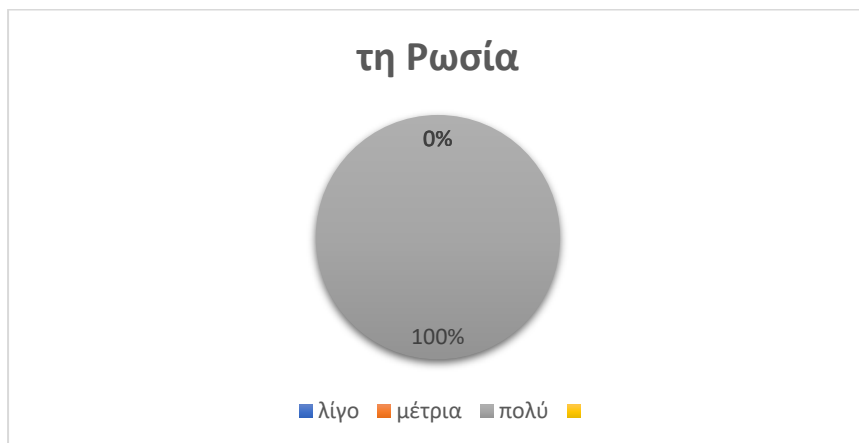
Στην ερώτηση «σε τι βαθμό γνωρίζω τη Ρωσία;», οι περισσότεροι μαθητές δήλωσαν πως γνωρίζουν σε έναν μέτριο βαθμό τη χώρα, σε ποσοστό 73,3% έναντι του 26,7% που γνωρίζει τη Ρωσία μόνο λίγο. Αντίθετα, στη φάση του μετελέγχου, όλοι οι μαθητές απάντησαν «πολύ».

Γράφημα 14.. Συχνότητα και ποσοστά των απαντήσεων των μαθητών/ -τριών στο ερωτηματολόγιο προελέγχου στην ερώτηση: «Σε τι βαθμό γνωρίζω τη Ρωσία;»

τη Ρωσία;
15 απαντήσεις



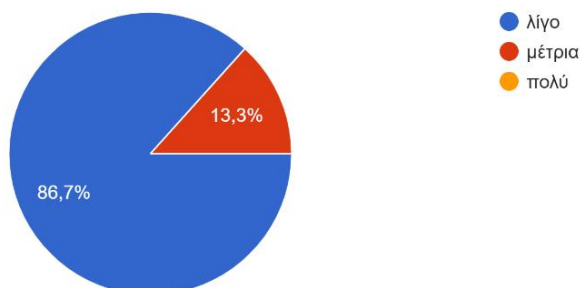
Γράφημα 15. Συχνότητα και ποσοστά των απαντήσεων των μαθητών/ -τριών στο ερωτηματολόγιο μετελέγχου στην ερώτηση: «Σε τι βαθμό γνωρίζω τη Ρωσία;»



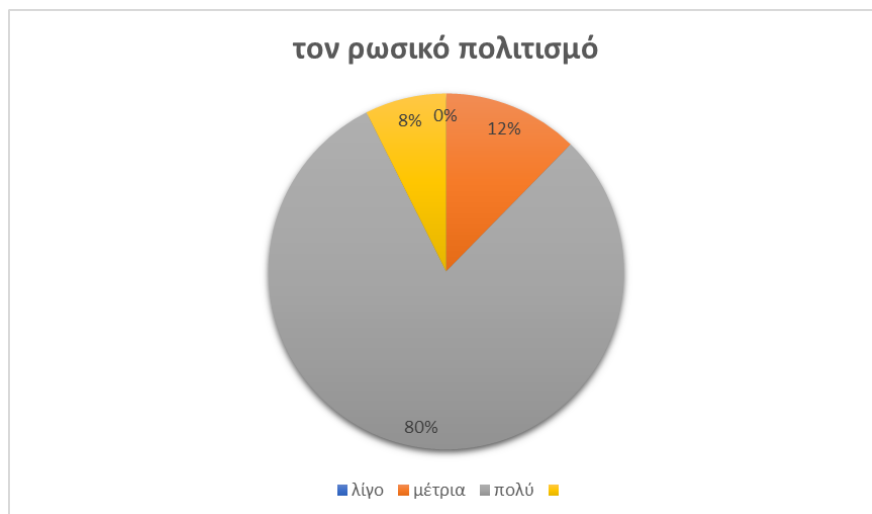
Στην ερώτηση «σε τι βαθμό γνωρίζω τον ρωσικό πολιτισμό;», 13 από τους μαθητές απάντησαν «λίγο» ενώ ένα μικρό ποσοστό της τάξης του 13,3% απάντησε «μέτρια». Οι τιμές άλλαξαν μετά την ολοκλήρωση της ενότητας καθώς 13 μαθητές από τους 15 επέλεξαν την απάντηση «πολύ».

Γράφημα 16. Συχνότητα και ποσοστά των απαντήσεων των μαθητών/ -τριών στο ερωτηματολόγιο προελέγχου στην ερώτηση: «Σε τι βαθμό γνωρίζω τον ρωσικό πολιτισμό;»

τον ρωσικό πολιτισμό;
15 απαντήσεις



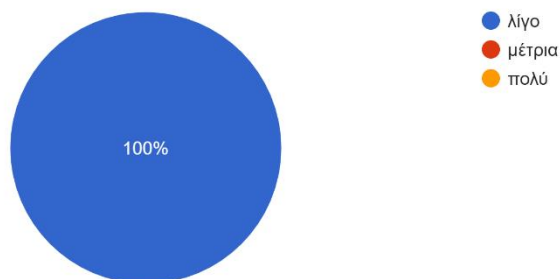
Γράφημα 17. Συχνότητα και ποσοστά των απαντήσεων των μαθητών/ -τριών στο ερωτηματολόγιο μετελέγχου στην ερώτηση: «Σε τι βαθμό γνωρίζω τον ρωσικό πολιτισμό;»



Στην ερώτηση «σε τι βαθμό γνωρίζω τις πόλεις και τα αξιοθέατα της Ρωσίας;» όλοι οι μαθητές απάντησαν «λίγο» σε ποσοστό 100%. Στο τέλος της ενότητας οι τιμές άλλαξαν αφού οι περισσότεροι μαθητές επέλεξαν την απάντηση «πολύ».

Γράφημα 18. Συχνότητα και ποσοστά των απαντήσεων των μαθητών/ -τριών στο ερωτηματολόγιο προελέγχου στην ερώτηση: «Σε τι βαθμό γνωρίζω τις πόλεις και τα αξιοθέατα της Ρωσίας;»

τις πόλεις και τα αξιοθέατα της Ρωσίας;
15 απαντήσεις



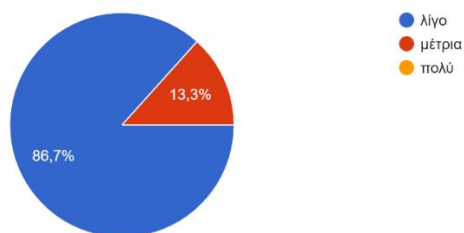
Γράφημα 19. Συχνότητα και ποσοστά των απαντήσεων των μαθητών/ -τριών στο ερωτηματολόγιο μετελέγχου στην ερώτηση: «Σε τι βαθμό γνωρίζω τις πόλεις και τα αξιοθέατα της Ρωσίας;»



Στην ερώτηση «σε τι βαθμό γνωρίζω τις πολιτισμικές ομοιότητες και διαφορές με τον ελληνικό πολιτισμό;», οι περισσότεροι μαθητές απάντησαν «λίγο» σε ποσοστό 86,7% ενώ στη φάση του μετελέγχου οι απαντήσεις μεταβλήθηκαν σε «πολύ» (8 μαθητές) και «μέτρια» (7 μαθητές).

Γράφημα 20. Συχνότητα και ποσοστά των απαντήσεων των μαθητών/ -τριών στο ερωτηματολόγιο προελέγχου στην ερώτηση: «Σε τι βαθμό γνωρίζω τις πολιτισμικές ομοιότητες και διαφορές με τον ελληνικό πολιτισμό;»

τις πολιτισμικές ομοιότητες και διαφορές με τον ελληνικό πολιτισμό;
15 απαντήσεις



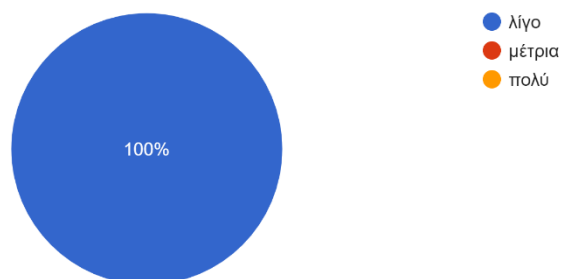
Γράφημα 21. Συχνότητα και ποσοστά των απαντήσεων των μαθητών/ -τριών στο ερωτηματολόγιο μετελέγχου στην ερώτηση: «Σε τι βαθμό γνωρίζω τις πολιτισμικές ομοιότητες και διαφορές με τον ελληνικό πολιτισμό;»



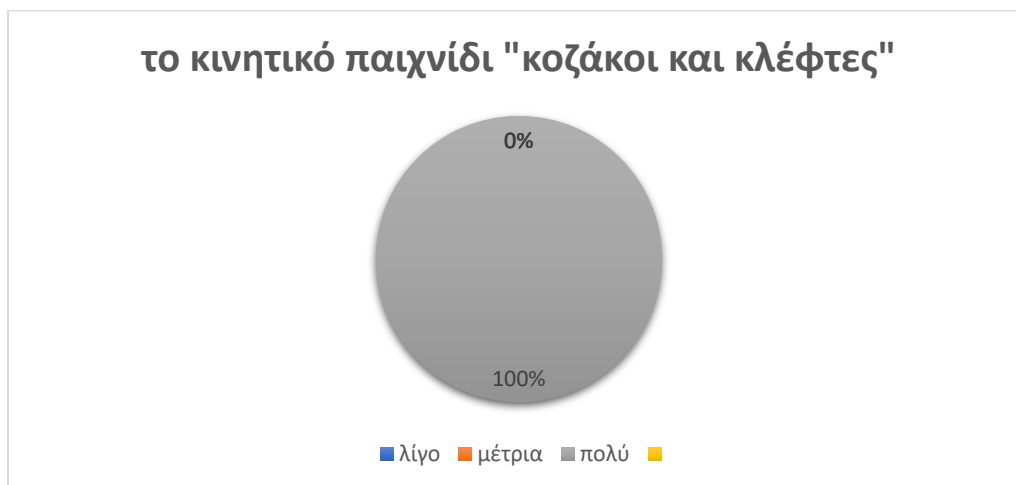
Στην ερώτηση «σε τι βαθμό γνωρίζω το κινητικό παιχνίδι κοζάκοι και κλέφτες;» όλοι οι μαθητές, σε ποσοστό 100% επέλεξαν την απάντηση «λίγο» ενώ στο τέλος της ενότητας το ίδιο ποσοστό επέλεξε την απάντηση «πολύ».

Γράφημα 22. Συχνότητα και ποσοστά των απαντήσεων των μαθητών/-τριών στο ερωτηματολόγιο προελέγχου στην ερώτηση: «Σε τι βαθμό γνωρίζω το κινητικό παιχνίδι Κοζάκοι και κλέφτες;»

το κινητικό παιχνίδι "Κοζάκοι και κλέφτες;"
15 απαντήσεις



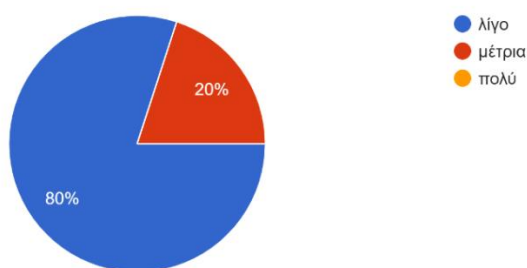
Γράφημα 23. Συχνότητα και ποσοστά των απαντήσεων των μαθητών/-τριών στο ερωτηματολόγιο μετελέγχου στην ερώτηση: «Σε τι βαθμό γνωρίζω το κινητικό παιχνίδι Κοζάκοι και κλέφτες;»



Στην ερώτηση «σε τι βαθμό γνωρίζω παραδοσιακά φαγητά της Ρωσίας;» που αποτελεί και την τελευταία ερώτηση του ερωτηματολογίου, μόνο 3 μαθητές απάντησαν «μέτρια». Οι υπόλοιποι, σε ποσοστό 80% γνωρίζουν «λίγο» κάποιο παραδοσιακό ρωσικό φαγητό. Το ποσοστό αυτό άλλαξε στο τέλος της ενότητας, με το 100% των μαθητών να επιλέγει την απάντηση «πολύ».

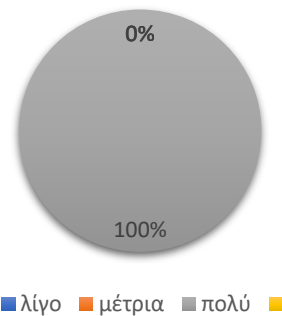
Γράφημα 24. Συχνότητα και ποσοστά των απαντήσεων των μαθητών/-τριών στο ερωτηματολόγιο προελέγχου στην ερώτηση: «Σε τι βαθμό γνωρίζω παραδοσιακά φαγητά της Ρωσίας;»

παραδοσιακά φαγητά της Ρωσίας;
15 απαντήσεις



Γράφημα 25. Συχνότητα και ποσοστά των απαντήσεων των μαθητών/-τριών στο ερωτηματολόγιο μετελέγχου στην ερώτηση: «Σε τι βαθμό γνωρίζω παραδοσιακά φαγητά της Ρωσίας;»

παραδοσιακά φαγητά της Ρωσίας



Αποτελέσματα ερωτηματολογίων προ ελέγχου (pre-test) και μετελέγχου(post-test) της τρίτης διδακτικής ενότητας- Ουκρανία

Πίνακας 5. Το γνωστικό προφίλ των μαθητών πριν την έναρξη της τρίτης διδακτικής ενότητας.

Σε τι βαθμό γνωρίζω:	Λίγο	Μέτρια	Πολύ
την Ουκρανία;	3	12	0
τον ουκρανικό πολιτισμό;	13	2	0
Τις πόλεις και τα αξιοθέατα της Ουκρανίας;	15	0	0
Ελληνικές πόλεις της Ουκρανίας;	15	0	0
Τις πολιτισμικές ομοιότητες και διαφορές με τον ελληνικό πολιτισμό;	13	2	0

Έθιμα των Χριστουγέννων και του Πάσχα;	9	5	1
Το παραδοσιακό παραμύθι το «γάντι»;	15	0	0

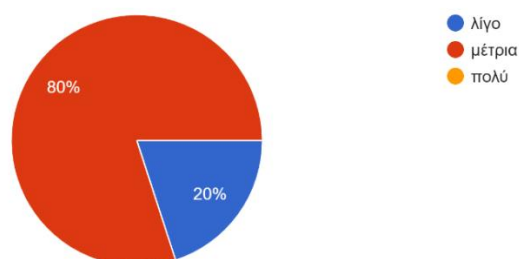
Πίνακας 6. Το γνωστικό προφίλ των μαθητών μετά την ολοκλήρωση της τρίτης διδακτικής ενότητας.

Σε τι βαθμό γνωρίζω:	Λίγο	Μέτρια	Πολύ
την Ουκρανία;	0	0	15
τον ουκρανικό πολιτισμό;	0	1	14
Τις πόλεις και τα αξιοθέατα της Ουκρανίας;	0	1	14
Ελληνικές πόλεις της Ουκρανίας;	0	0	15
Τις πολιτισμικές ομοιότητες και διαφορές με τον ελληνικό πολιτισμό;	0	4	11
Έθιμα των Χριστουγέννων και του Πάσχα;	0	0	15
Το παραδοσιακό παραμύθι το «γάντι»;	0	0	15

Στην ερώτηση «σε τι βαθμό γνωρίζω την Ουκρανία;», οι περισσότεροι μαθητές επέλεξαν την απάντηση «μέτρια» ενώ μόνο 3 μαθητές σε ποσοστό 20% απάντησαν «λίγο». Αντίθετα, μετά την ολοκλήρωση των δραστηριοτήτων της ενότητας, όλοι οι μαθητές επέλεξαν την απάντηση «πολύ».

Γράφημα 26. Συχνότητα και ποσοστά των απαντήσεων των μαθητών/-τριών στο ερωτηματολόγιο προελέγχου στην ερώτηση: «Σε τι βαθμό γνωρίζω την Ουκρανία;»

την Ουκρανία;
15 απαντήσεις



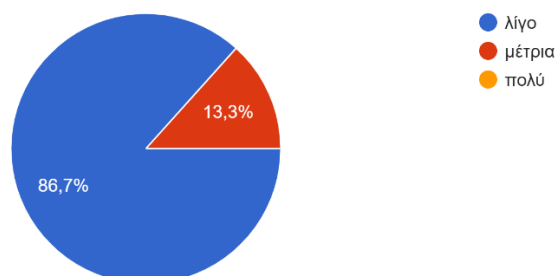
Γράφημα 27. Συχνότητα και ποσοστά των απαντήσεων των μαθητών/-τριών στο ερωτηματολόγιο μετελέγχου στην ερώτηση: «Σε τι βαθμό γνωρίζω την Ουκρανία;»



Στην ερώτηση «σε τι βαθμό γνωρίζω τον ουκρανικό πολιτισμό;», 13 μαθητές απάντησαν «λίγο» ενώ ένα ποσοστό 13,3% απάντησε «μέτρια». Οι τιμές άλλαξαν στο τέλος της ενότητας, με 14 μαθητές να απαντούν «πολύ».

Γράφημα 28. Συχνότητα και ποσοστά των απαντήσεων των μαθητών/-τριών στο ερωτηματολόγιο προελέγχου στην ερώτηση: «Σε τι βαθμό γνωρίζω τον ουκρανικό πολιτισμό;»

τον ουκρανικό πολιτισμό;
15 απαντήσεις



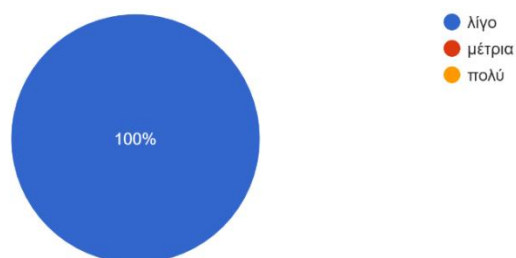
Γράφημα 29. Συχνότητα και ποσοστά των απαντήσεων των μαθητών/-τριών στο ερωτηματολόγιο μετελέγχου στην ερώτηση: «Σε τι βαθμό γνωρίζω τον ουκρανικό πολιτισμό;»



Στην ερώτηση «σε τι βαθμό γνωρίζω τις πόλεις και τα αξιοθέατα της Ουκρανίας;», όλοι οι μαθητές, σε ποσοστό 100% απάντησαν «λίγο», ενώ στη φάση του μετελέγχου το 93% των μαθητών απάντησαν «πολύ».

Γράφημα 30. Συχνότητα και ποσοστά των απαντήσεων των μαθητών/-τριών στο ερωτηματολόγιο προελέγχου στην ερώτηση: «Σε τι βαθμό γνωρίζω τις πόλεις και τα αξιοθέατα της Ουκρανίας;»

τις πόλεις και τα αξιοθέατα της Ουκρανίας;
15 απαντήσεις



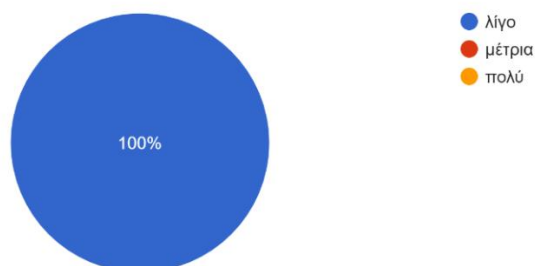
Γράφημα 31. Συχνότητα και ποσοστά των απαντήσεων των μαθητών/-τριών στο ερωτηματολόγιο μετελέγχου στην ερώτηση: «Σε τι βαθμό γνωρίζω τις πόλεις και τα αξιοθέατα της Ουκρανίας;»



Στην ερώτηση «σε τι βαθμό γνωρίζω ελληνικές πόλεις της Ουκρανίας;», επίσης όλοι οι μαθητές, σε ποσοστό 100% επέλεξαν την απάντηση «λίγο». Το ποσοστό αυτό μεταβλήθηκε στο τέλος της ενότητας καθώς και οι 15 μαθητές απάντησαν «πολύ».

Γράφημα 32. Συχνότητα και ποσοστά των απαντήσεων των μαθητών/ -τριών στο ερωτηματολόγιο προελέγχου στην ερώτηση: «Σε τι βαθμό γνωρίζω ελληνικές πόλεις της Ουκρανίας;»

ελληνικές πόλεις της Ουκρανίας;
15 απαντήσεις



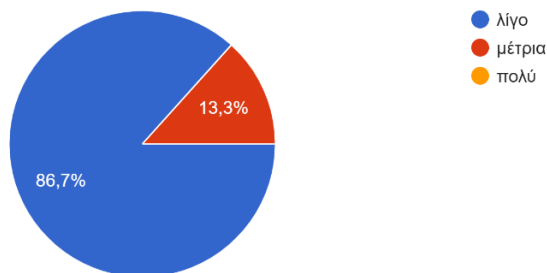
Γράφημα 33. Συχνότητα και ποσοστά των απαντήσεων των μαθητών/ -τριών στο ερωτηματολόγιο μετελέγχου στην ερώτηση: «Σε τι βαθμό γνωρίζω ελληνικές πόλεις της Ουκρανίας;»



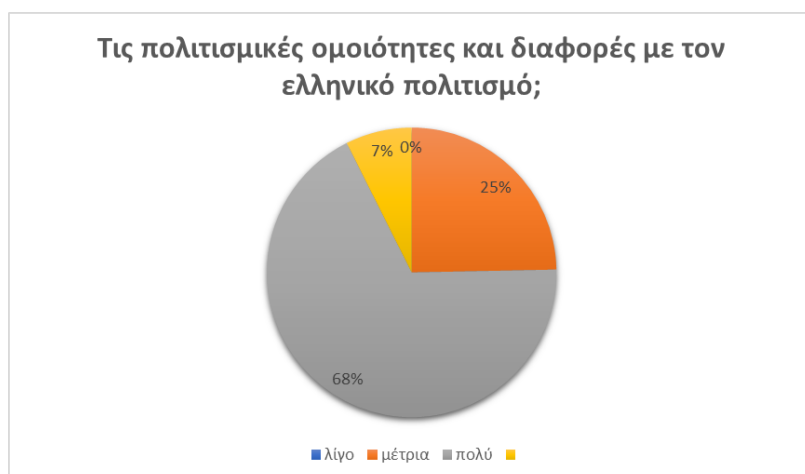
Στην ερώτηση «σε τι βαθμό γνωρίζω τις πολιτισμικές ομοιότητες και διαφορές με τον ελληνικό πολιτισμό;» οι περισσότεροι μαθητές, 13 στον αριθμό απάντησαν «λίγο» ενώ μόνο 2 απάντησαν «μέτρια». Αντίθετα, στο ερωτηματολόγιο μετελέγχου οι περισσότεροι μαθητές απάντησαν «πολύ».

Γράφημα 34. Συχνότητα και ποσοστά των απαντήσεων των μαθητών/-τριών στο ερωτηματολόγιο προελέγχου στην ερώτηση: «Σε τι βαθμό γνωρίζω τις πολιτισμικές ομοιότητες και διαφορές με τον ελληνικό πολιτισμό;»

τις πολιτισμικές ομοιότητες και διαφορές με τον ελληνικό πολιτισμό;
15 απαντήσεις



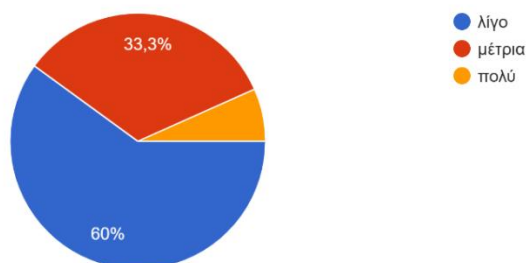
Γράφημα 35. Συχνότητα και ποσοστά των απαντήσεων των μαθητών/-τριών στο ερωτηματολόγιο μετελέγχου στην ερώτηση: «Σε τι βαθμό γνωρίζω τις πολιτισμικές ομοιότητες και διαφορές με τον ελληνικό πολιτισμό;»



Στην ερώτηση «σε τι βαθμό γνωρίζω έθιμα των Χριστουγέννων και του Πάσχα;», ένα ποσοστό της τάξης του 60% απάντησε «λίγο» και ένα ποσοστό 33,3% απάντησε «μέτρια» ενώ στο τέλος της ενότητας όλοι οι μαθητές (100%) απάντησαν «πολύ».

Γράφημα 36. Συχνότητα και ποσοστά των απαντήσεων των μαθητών/-τριών στο ερωτηματολόγιο προελέγχου στην ερώτηση: «Σε τι βαθμό γνωρίζω έθιμα των Χριστουγέννων και του Πάσχα;»

έθιμα των Χριστουγέννων και του Πάσχα;
15 απαντήσεις



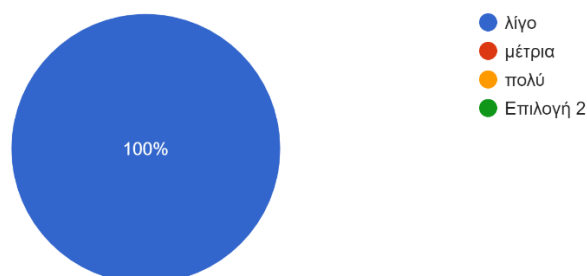
Γράφημα 37. Συχνότητα και ποσοστά των απαντήσεων των μαθητών/-τριών στο ερωτηματολόγιο μετελέγχου στην ερώτηση: «Σε τι βαθμό γνωρίζω έθιμα των Χριστουγέννων και του Πάσχα;»



Στην ερώτηση «σε τι βαθμό γνωρίζω το παραδοσιακό παραμύθι γάντι;» και οι 15 μαθητές απάντησαν «λίγο», αριθμός που στη φάση του μετελέγχου επέλεξε την απάντηση «πολύ».

Γράφημα 38. Συχνότητα και ποσοστά των απαντήσεων των μαθητών/ -τριών στο ερωτηματολόγιο προελέγχου στην ερώτηση: «Σε τι βαθμό γνωρίζω το παραδοσιακό παραμύθι το γάντι;»

το παραδοσιακό παραμύθι "το γάντι";
15 απαντήσεις



Γράφημα 39. Συχνότητα και ποσοστά των απαντήσεων των μαθητών/ -τριών στο ερωτηματολόγιο μετελέγχου στην ερώτηση: «Σε τι βαθμό γνωρίζω το παραδοσιακό παραμύθι το γάντι;»



Αποτελέσματα ερωτηματολογίων προ ελέγχου (pre-test) και μετελέγχου της τέταρτης διδακτικής ενότητας- Μαρόκο

Πίνακας 7. Το γνωστικό προφίλ των μαθητών πριν την έναρξη της τέταρτης διδακτικής ενότητας.

Σε τι βαθμό γνωρίζω:	Λίγο	Μέτρια	Πολύ
Το Μαρόκο;	5	10	0

τον μαροκινό πολιτισμό;	14	1	0
Τις πόλεις και τα αξιοθέατα του Μαρόκου;	14	1	0
Τις πολιτισμικές ομοιότητες και διαφορές με τον ελληνικό πολιτισμό;	14	1	0
Παραδοσιακά μαροκινά φαγητά;	14	1	0
Πως γίνεται ένας γάμος στο Μαρόκο;	9	6	0

Πίνακας 8. Το γνωστικό προφίλ των μαθητών μετά την ολοκλήρωση της τέταρτης διδακτικής ενότητας.

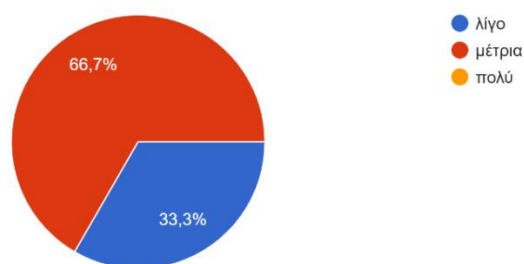
Σε τι βαθμό γνωρίζω:	Λίγο	Μέτρια	Πολύ
Το Μαρόκο;	0	0	15
τον μαροκινό πολιτισμό;	0	0	15
Τις πόλεις και τα αξιοθέατα του Μαρόκου;	0	0	15
Τις πολιτισμικές ομοιότητες και διαφορές με τον ελληνικό πολιτισμό;	0	0	15

Παραδοσιακά μαροκινά φαγητά;	0	0	15
Πως γίνεται ένας γάμος στο Μαρόκο;	0	0	15

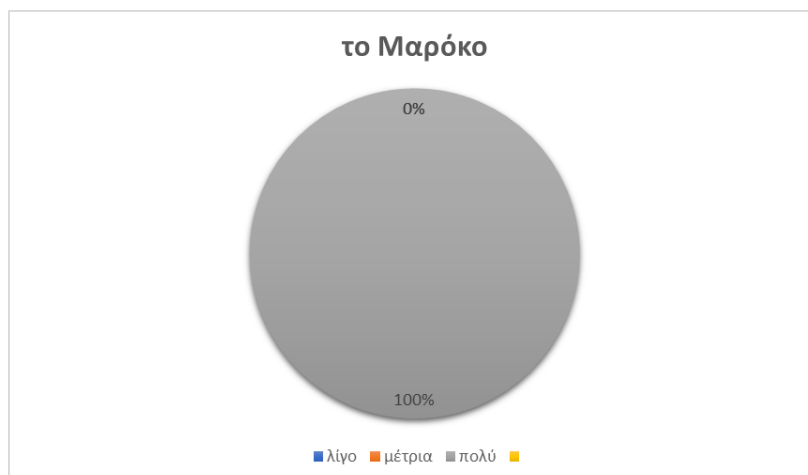
Στην ερώτηση «σε τι βαθμό γνωρίζω το Μαρόκο;» οι περισσότεροι μαθητές σε ποσοστό 66,7% απάντησαν «μέτρια» ενώ οι υπόλοιποι επέλεξαν την απάντηση «λίγο». Αντίθετα, στη φάση του μετελέγχου το ποσοστό άλλαξε στο 100% με τους 15 μαθητές να επιλέγουν την απάντηση «πολύ».

Γράφημα 40. Συχνότητα και ποσοστά των απαντήσεων των μαθητών/ -τριών στο ερωτηματολόγιο προελέγχου στην ερώτηση: «Σε τι βαθμό γνωρίζω το Μαρόκο;»

το Μαρόκο;
15 απαντήσεις



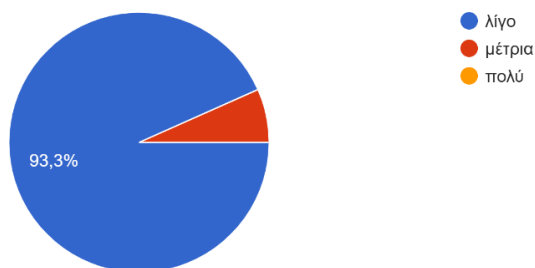
Γράφημα 41. Συχνότητα και ποσοστά των απαντήσεων των μαθητών/ -τριών στο ερωτηματολόγιο μετελέγχου στην ερώτηση: «Σε τι βαθμό γνωρίζω το Μαρόκο;»



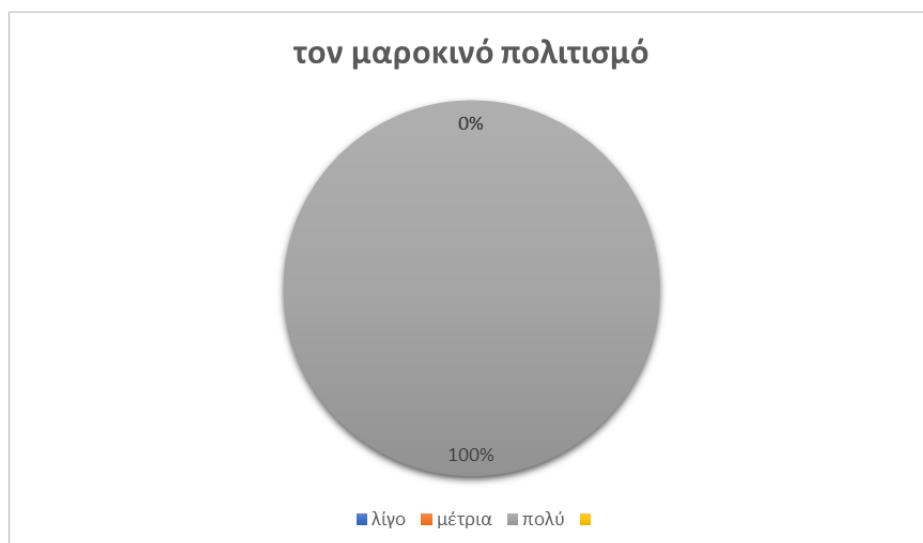
Στην ερώτηση «σε τι βαθμό γνωρίζω τον μαροκινό πολιτισμό;» σχεδόν όλοι οι μαθητές απάντησαν «λίγο» ενώ στο τέλος της ενότητας όλοι οι μαθητές απάντησαν «πολύ».

Γράφημα 42. Συχνότητα και ποσοστά των απαντήσεων των μαθητών/-τριών στο ερωτηματολόγιο προελέγχου στην ερώτηση: «Σε τι βαθμό γνωρίζω τον μαροκινό πολιτισμό;»

τον μαροκινό πολιτισμό;
15 απαντήσεις



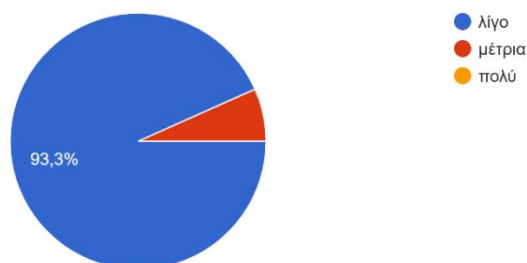
Γράφημα 43. Συχνότητα και ποσοστά των απαντήσεων των μαθητών/-τριών στο ερωτηματολόγιο μετελέγχου στην ερώτηση: «Σε τι βαθμό γνωρίζω τον μαροκινό πολιτισμό;»



Στην ερώτηση «σε τι βαθμό γνωρίζω τις πόλεις και τα αξιοθέατα του Μαρόκου;» οι απαντήσεις ήταν ίδιες με την προηγούμενη ερώτηση. 14 μαθητές απάντησαν «λίγο» ενώ μόνο 1 μαθητής απάντησε «μέτρια». Οι απαντήσεις άλλαξαν στο τέλος της ενότητας, με τους 15 μαθητές να επιλέγουν την απάντηση «πολύ».

Γράφημα 44. Συχνότητα και ποσοστά των απαντήσεων των μαθητών/-τριών στο ερωτηματολόγιο προελέγχου στην ερώτηση: «Σε τι βαθμό γνωρίζω τις πόλεις και τα αξιοθέατα του Μαρόκου;»

τις πόλεις και τα αξιοθέατα του Μαρόκου;
15 απαντήσεις



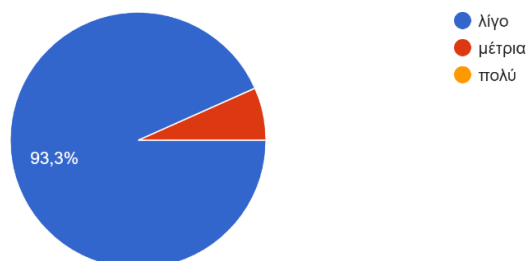
Γράφημα 45. Συχνότητα και ποσοστά των απαντήσεων των μαθητών/-τριών στο ερωτηματολόγιο μετελέγχου στην ερώτηση: «Σε τι βαθμό γνωρίζω τις πόλεις και τα αξιοθέατα του Μαρόκου;»



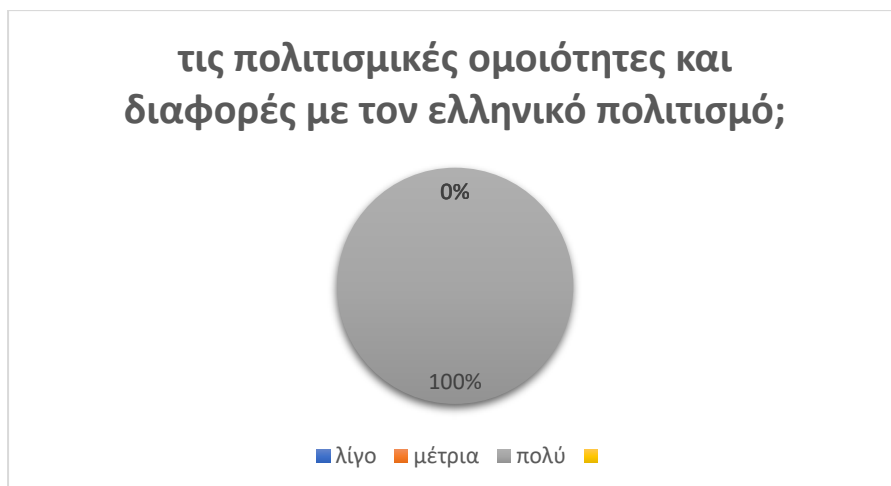
Στην ερώτηση «σε τι βαθμό γνωρίζω τις πολιτισμικές ομοιότητες και διαφορές με τον ελληνικό πολιτισμό;» οι 14 μαθητές, δηλαδή ένα ποσοστό 93,3% δήλωσαν πως γνωρίζουν «λίγο» τις ομοιότητες και τις διαφορές με τον ελληνικό πολιτισμό, ποσοστό που άλλαξε στο τέλος όταν οι μαθητές (100%) απάντησαν «πολύ».

Γράφημα 46. Συχνότητα και ποσοστά των απαντήσεων των μαθητών/ -τριών στο ερωτηματολόγιο προελέγχου στην ερώτηση: «Σε τι βαθμό γνωρίζω τις πολιτισμικές ομοιότητες και διαφορές με τον ελληνικό πολιτισμό;»

τις πολιτισμικές ομοιότητες και διαφορές με τον ελληνικό πολιτισμό;
15 απαντήσεις



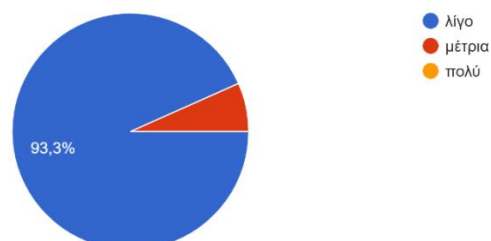
Γράφημα 47. Συχνότητα και ποσοστά των απαντήσεων των μαθητών/ -τριών στο ερωτηματολόγιο μετελέγχου στην ερώτηση: «Σε τι βαθμό γνωρίζω τις πολιτισμικές ομοιότητες και διαφορές με τον ελληνικό πολιτισμό;»



Στην ερώτηση «σε τι βαθμό γνωρίζω παραδοσιακά μαροκινά φαγητά;» 14 μαθητές απάντησαν «λίγο» ενώ στη φάση του μετελέγχου και οι 15 μαθητές απάντησαν «πολύ».

Γράφημα 48. Συχνότητα και ποσοστά των απαντήσεων των μαθητών/-τριών στο ερωτηματολόγιο προελέγχου στην ερώτηση: «Σε τι βαθμό γνωρίζω παραδοσιακά μαροκινά φαγητά;»

παραδοσιακά μαροκινά φαγητά;
15 απαντήσεις



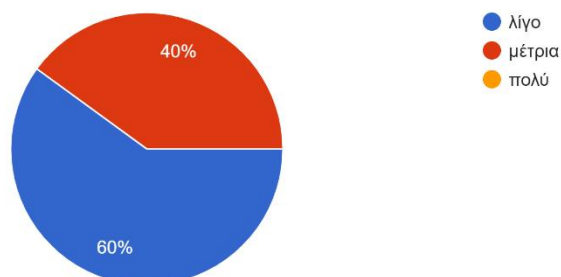
Γράφημα 49. Συχνότητα και ποσοστά των απαντήσεων των μαθητών/-τριών στο ερωτηματολόγιο μετελέγχου στην ερώτηση: «Σε τι βαθμό γνωρίζω παραδοσιακά μαροκινά φαγητά;»



Στην ερώτηση «σε τι βαθμό γνωρίζω πως γίνεται ένας γάμος στο Μαρόκο;» περισσότεροι από τους μισούς μαθητές (9) απάντησαν «λίγο» ενώ οι υπόλοιποι απάντησαν «μέτρια». Στο τέλος της διδακτικής ενότητας, όλοι οι μαθητές απάντησαν «πολύ».

Γράφημα 50. Συχνότητα και ποσοστά των απαντήσεων των μαθητών/ -τριών στο ερωτηματολόγιο προελέγχου στην ερώτηση: «Σε τι βαθμό γνωρίζω πως γίνεται ένας γάμος στο Μαρόκο;»

πως γίνεται ένας γάμος στο Μαρόκο;
15 απαντήσεις



Γράφημα 51. Συχνότητα και ποσοστά των απαντήσεων των μαθητών/ -τριών στο ερωτηματολόγιο μετελέγχου στην ερώτηση: «Σε τι βαθμό γνωρίζω πως γίνεται ένας γάμος στο Μαρόκο;»



Αποτελέσματα ερωτηματολογίων προ ελέγχου (*pre-test*) της πέμπτης διδακτικής ενότητας- Συρία

Πίνακας 9. Το γνωστικό προφίλ των μαθητών πριν την έναρξη της πέμπτης διδακτικής ενότητας.

Σε τι βαθμό γνωρίζω:	Λίγο	Μέτρια	Πολύ
την Συρία;	1	10	4

τον πολιτισμό της Συρίας;	10	4	1
Τις πόλεις και τα αξιοθέατα της Συρίας;	15	0	0
Τις πολιτισμικές ομοιότητες και διαφορές με τον ελληνικό πολιτισμό;	15	0	0
Την επίσημη γλώσσα της Συρίας;	7	7	1
Παραδοσιακά φαγητά της Συρίας;	13	2	0

Πίνακας 10. Το γνωστικό προφίλ των μαθητών μετά την ολοκλήρωση της πέμπτης διδακτικής ενότητας.

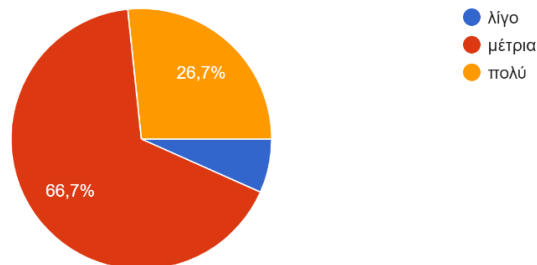
Σε τι βαθμό γνωρίζω:	Λίγο	Μέτρια	Πολύ
την Συρία;	0	0	15
τον πολιτισμό της Συρίας;	0	2	13
Τις πόλεις και τα αξιοθέατα της Συρίας;	0	4	11
Τις πολιτισμικές ομοιότητες και διαφορές με τον ελληνικό πολιτισμό;	0	4	11

Την επίσημη γλώσσα της Συρίας;	0	0	15
Παραδοσιακά φαγητά της Συρίας;	0	0	15

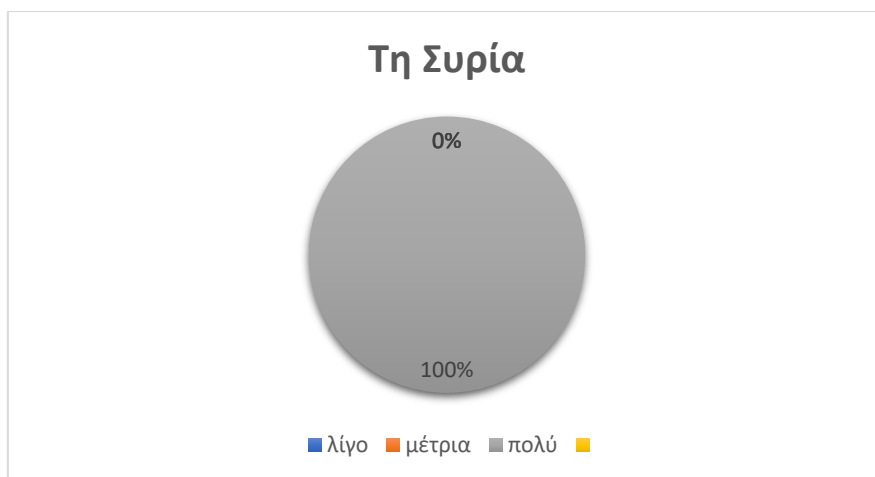
Στην ερώτηση «σε τι βαθμό γνωρίζω τη Συρία;» οι περισσότερες απαντήσεις κυμαίνονται ανάμεσα στο «μέτρια» σε ποσοστό 66,7% και στο «πολύ» σε ποσοστό 26,7%. Στο τέλος της διδακτικής ενότητας οι απαντήσεις άλλαξαν καθώς και οι 15 μαθητές επέλεξαν την απάντηση «πολύ».

Γράφημα 52. Συχνότητα και ποσοστά των απαντήσεων των μαθητών/-τριών στο ερωτηματολόγιο προελέγχου στην ερώτηση: «Σε τι βαθμό γνωρίζω τη Συρία;»

τη Συρία
15 απαντήσεις



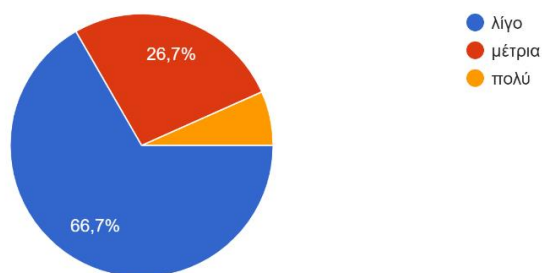
Γράφημα 53. Συχνότητα και ποσοστά των απαντήσεων των μαθητών/-τριών στο ερωτηματολόγιο μετελέγχου στην ερώτηση: «Σε τι βαθμό γνωρίζω τη Συρία;»



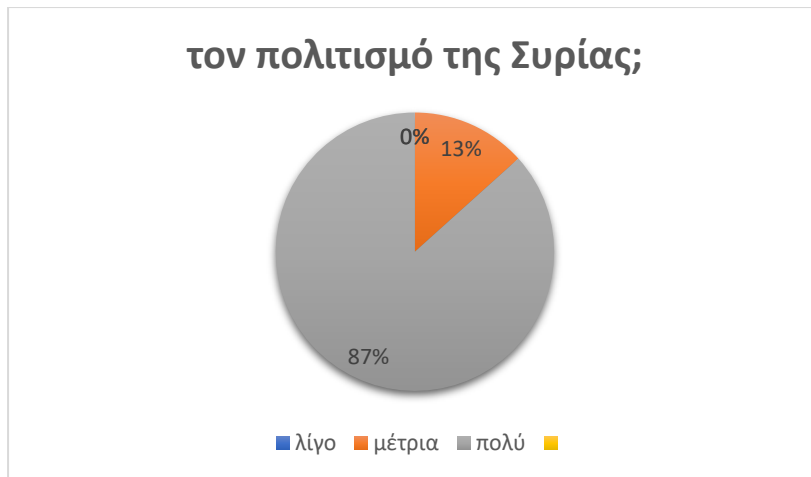
Στην ερώτηση «σε τι βαθμό γνωρίζω τον πολιτισμό της Συρίας;» περισσότεροι από τους μισούς μαθητές επέλεξαν την απάντηση «λίγο» ενώ μόνο 1 μαθητής επέλεξε την απάντηση «πολύ». Αντίθετα στη φάση του μετελέγχου το 87% των μαθητών επέλεξε την απάντηση «πολύ».

Γράφημα 54. Συχνότητα και ποσοστά των απαντήσεων των μαθητών/-τριών στο ερωτηματολόγιο προελέγχου στην ερώτηση: «Σε τι βαθμό γνωρίζω τον πολιτισμό της Συρίας;»

τον πολιτισμό της Συρίας;
15 απαντήσεις



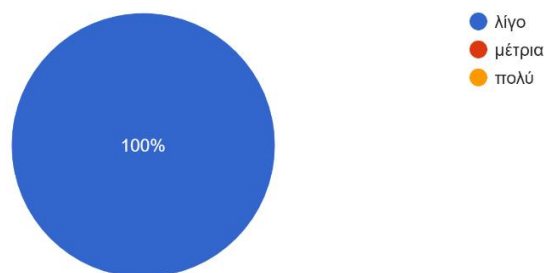
Γράφημα 55. Συχνότητα και ποσοστά των απαντήσεων των μαθητών/-τριών στο ερωτηματολόγιο μετελέγχου στην ερώτηση: «Σε τι βαθμό γνωρίζω τον πολιτισμό της Συρίας;»



Στην ερώτηση «σε τι βαθμό γνωρίζω τις πόλεις και τα αξιοθέατα της Συρίας;» όλοι οι μαθητές απάντησαν «λίγο» ενώ μετά την ολοκλήρωση της ενότητας το 73% των μαθητών απάντησαν «πολύ».

Γράφημα 56. Συχνότητα και ποσοστά των απαντήσεων των μαθητών/ -τριών στο ερωτηματολόγιο προελέγχου στην ερώτηση: «Σε τι βαθμό γνωρίζω τις πόλεις και τα αξιοθέατα της Συρίας;»

τις πόλεις και τα αξιοθέατα της Συρίας;
15 απαντήσεις



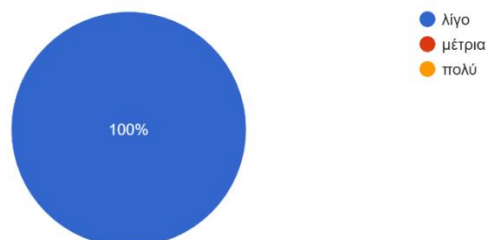
Γράφημα 57. Συχνότητα και ποσοστά των απαντήσεων των μαθητών/ -τριών στο ερωτηματολόγιο μετελέγχου στην ερώτηση: «Σε τι βαθμό γνωρίζω τις πόλεις και τα αξιοθέατα της Συρίας;»



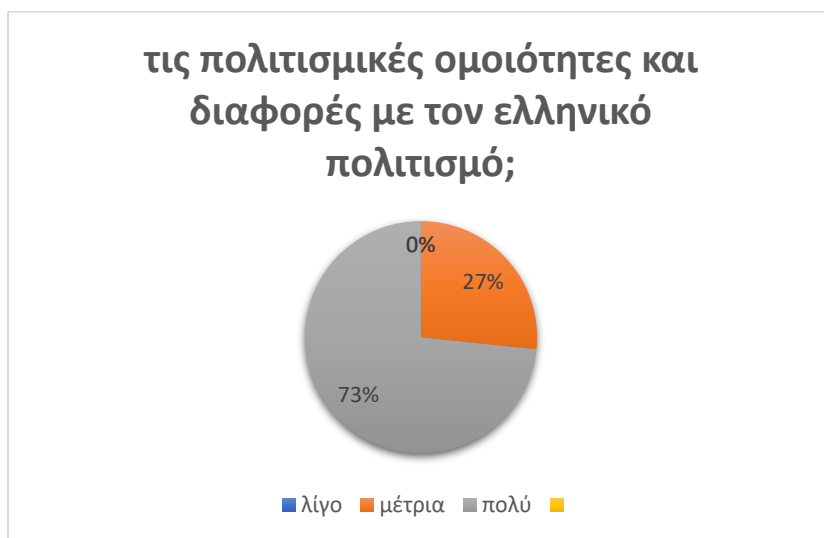
Στην ερώτηση «σε τι βαθμό γνωρίζω τις πολιτισμικές ομοιότητες και διαφορές με τον ελληνικό πολιτισμό;» και οι 15 μαθητές επέλεξαν την απάντηση «λίγο». Οι τιμές άλλαξαν στη φάση του μετελέγχου αφού οι 11 από τους 15 μαθητές απάντησαν «πολύ».

Γράφημα 58. Συχνότητα και ποσοστά των απαντήσεων των μαθητών/ -τριών στο ερωτηματολόγιο προελέγχου στην ερώτηση: «Σε τι βαθμό γνωρίζω τις πολιτισμικές ομοιότητες και διαφορές με τον ελληνικό πολιτισμό;»

τις πολιτισμικές ομοιότητες και διαφορές με τον ελληνικό πολιτισμό;
15 απαντήσεις



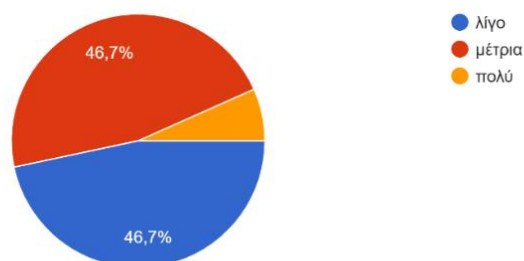
Γράφημα 59. Συχνότητα και ποσοστά των απαντήσεων των μαθητών/-τριών στο ερωτηματολόγιο μετελέγχου στην ερώτηση: «Σε τι βαθμό γνωρίζω τις πολιτισμικές ομοιότητες και διαφορές με τον ελληνικό πολιτισμό;»



Στην ερώτηση «σε τι βαθμό γνωρίζω την επίσημη γλώσσα της Συρίας;», οι απαντήσεις κυμαίνονται στο 46, 7% τόσο για την επιλογή «λίγο» όσο και για την επιλογή «μέτρια» που σημαίνει ότι 7 και 7 μαθητές επέλεξαν «λίγο» και «μέτρια» αντίστοιχα. Αντίθετα το ποσοστό αυτό άλλαξε στο τέλος της ενότητας καθώς όλοι οι μαθητές επέλεξαν την απάντηση «πολύ».

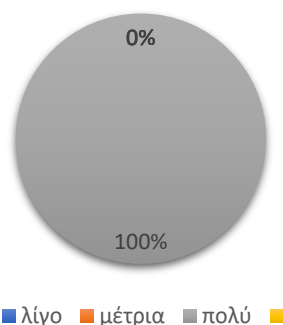
Γράφημα 60. Συχνότητα και ποσοστά των απαντήσεων των μαθητών/-τριών στο ερωτηματολόγιο προελέγχου στην ερώτηση: «Σε τι βαθμό γνωρίζω την επίσημη γλώσσα της Συρίας;»

την επίσημη γλώσσα της Συρίας;
15 απαντήσεις



Γράφημα 61. Συχνότητα και ποσοστά των απαντήσεων των μαθητών/-τριών στο ερωτηματολόγιο μετελέγχου στην ερώτηση: «Σε τι βαθμό γνωρίζω την επίσημη γλώσσα της Συρίας;»

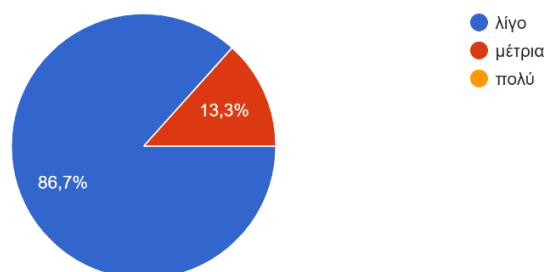
Την επίσημη γλώσσα της Συρίας;



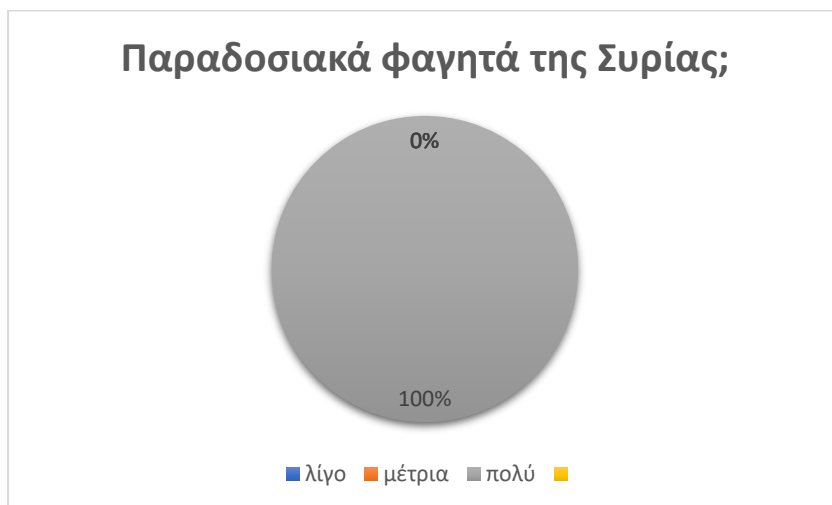
Στην ερώτηση «σε τι βαθμό γνωρίζω παραδοσιακά φαγητά της Συρίας;» σχεδόν όλοι οι μαθητές, 13 από το σύνολο των 15 μαθητών επέλεξαν την απάντηση «λίγο» ποσοστό που μεταβλήθηκε στη συνέχεια αφού το 100% των μαθητών απάντησε «πολύ».

Γράφημα 62. Συχνότητα και ποσοστά των απαντήσεων των μαθητών/-τριών στο ερωτηματολόγιο προελέγχου στην ερώτηση: «Σε τι βαθμό γνωρίζω παραδοσιακά φαγητά της Συρίας;»

παραδοσιακά φαγητά της Συρίας;
15 απαντήσεις



Γράφημα 63. Συχνότητα και ποσοστά των απαντήσεων των μαθητών/-τριών στο ερωτηματολόγιο μετελέγχου στην ερώτηση: «Σε τι βαθμό γνωρίζω παραδοσιακά φαγητά της Συρίας;»



Αποτελέσματα ερωτηματολογίων προ ελέγχου (pre-test) της έκτης διδακτικής ενότητας-Αίγυπτος

Πίνακας 11. Το γνωστικό προφίλ των μαθητών πριν την έναρξη της έκτης διδακτικής ενότητας.

Σε τι βαθμό γνωρίζω:	Λίγο	Μέτρια	Πολύ
την Αίγυπτο;	2	8	5
τον αιγυπτιακό πολιτισμό;	8	7	0
Τις πόλεις και τα αξιοθέατα της Αιγύπτου;	12	3	0
Τις πολιτισμικές ομοιότητες και διαφορές με τον ελληνικό πολιτισμό;	15	0	0

Τα συστήματα γραφής της Αιγύπτου;	15	0	0
Έλληνες της Αιγύπτου;	15	0	0

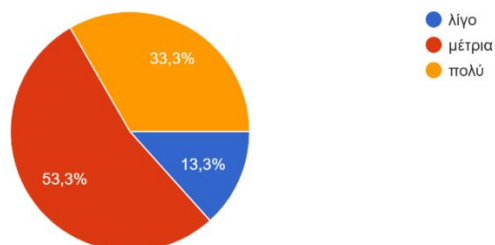
Πίνακας 12. Το γνωστικό προφίλ των μαθητών μετά την ολοκλήρωση της έκτης διδακτικής ενότητας.

Σε τι βαθμό γνωρίζω:	Λίγο	Μέτρια	Πολύ
την Αίγυπτο;	0	0	15
τον αιγυπτιακό πολιτισμό;	0	0	15
Τις πόλεις και τα αξιοθέατα της Αιγύπτου;	0	0	15
Τις πολιτισμικές ομοιότητες και διαφορές με τον ελληνικό πολιτισμό;	0	0	15
Τα συστήματα γραφής της Αιγύπτου;	0	4	11
Έλληνες της Αιγύπτου;	0	0	15

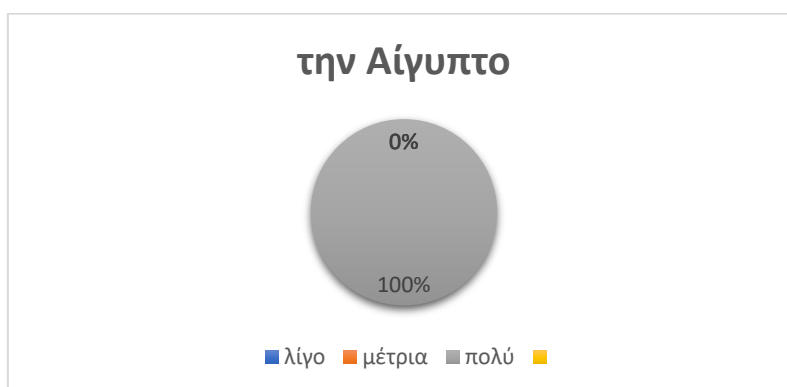
Στην ερώτηση «σε τι βαθμό γνωρίζω την Αίγυπτο;» οι απαντήσεις των μαθητών παρουσιάζουν ενδιαφέρον. Οι μισοί μαθητές (53,3%) δήλωσαν ότι γνωρίζουν «μέτρια» την Αίγυπτο, ένα ποσοστό 33,3% επέλεξε την απάντηση «λίγο» ενώ 5 μαθητές επέλεξαν την απάντηση «πολύ». Στο τέλος της διδακτικής ενότητας και οι 15 μαθητές (100%) απάντησαν «πολύ».

Γράφημα 64. Συχνότητα και ποσοστά των απαντήσεων των μαθητών/ -τριών στο ερωτηματολόγιο προελέγχου στην ερώτηση: «Σε τι βαθμό γνωρίζω την Αίγυπτο;»

την Αίγυπτο;
15 απαντήσεις



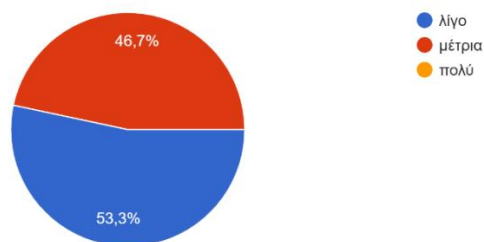
Γράφημα 65. Συχνότητα και ποσοστά των απαντήσεων των μαθητών/ -τριών στο ερωτηματολόγιο μετελέγχου στην ερώτηση: «Σε τι βαθμό γνωρίζω την Αίγυπτο;»



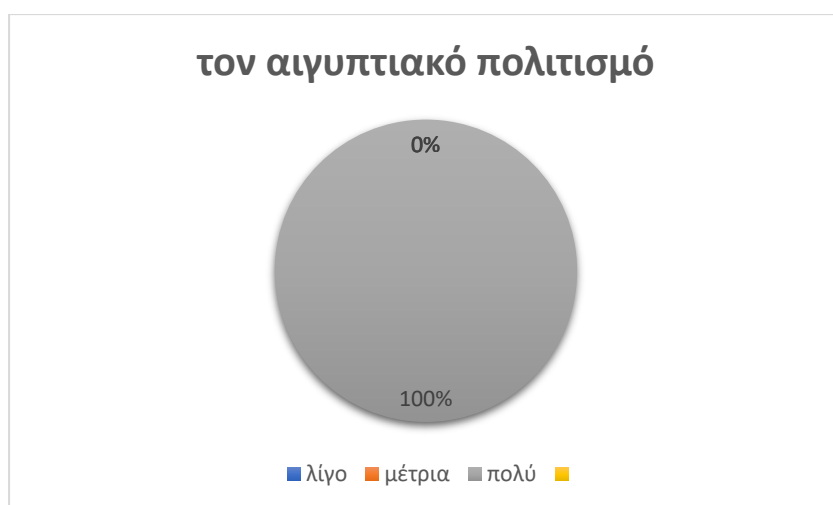
Στην ερώτηση «σε τι βαθμό γνωρίζω τον αιγυπτιακό πολιτισμό;» σχεδόν οι μισοί μαθητές (8) απάντησαν «λίγο» ενώ οι υπόλοιποι (7) απάντησαν «μέτρια» ποσοστό που άλλαξε στη φάση μετελέγχου αφού όλοι οι μαθητές επέλεξαν την απάντηση «πολύ».

Γράφημα 66. Συχνότητα και ποσοστά των απαντήσεων των μαθητών/ -τριών στο ερωτηματολόγιο προελέγχου στην ερώτηση: «Σε τι βαθμό γνωρίζω τον αιγυπτιακό πολιτισμό;»

τον αιγυπτιακό πολιτισμό;
15 απαντήσεις



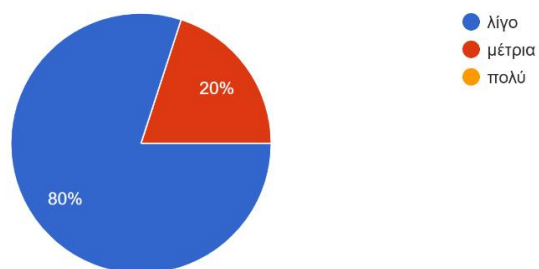
Γράφημα 67. Συχνότητα και ποσοστά των απαντήσεων των μαθητών/-τριών στο ερωτηματολόγιο μετελέγχου στην ερώτηση: «Σε τι βαθμό γνωρίζω τον αιγυπτιακό πολιτισμό;»



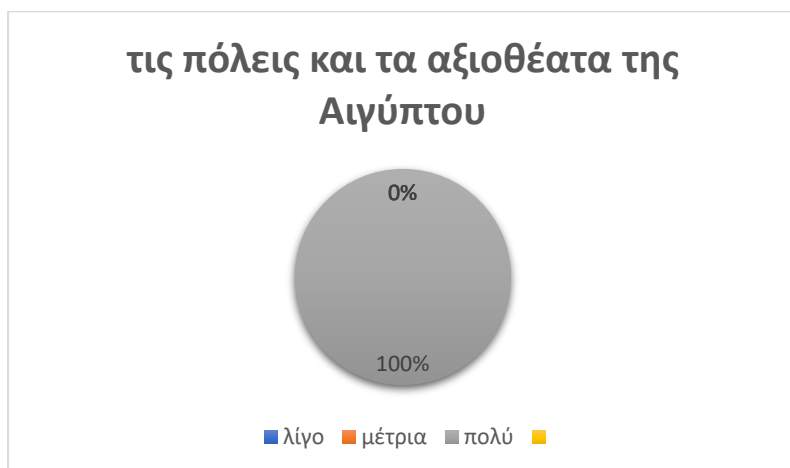
Στην ερώτηση «σε τι βαθμό γνωρίζω τις πόλεις και τα αξιοθέατα της Αιγύπτου;» οι περισσότεροι μαθητές απάντησαν «λίγο» ενώ ένας μικρός αριθμός, μόλις 3 μαθητές απάντησαν «μέτρια». Αντίθετα, στο τέλος της ενότητας και οι 15 μαθητές απάντησαν «πολύ».

Γράφημα 68. Συχνότητα και ποσοστά των απαντήσεων των μαθητών/-τριών στο ερωτηματολόγιο προελέγχου στην ερώτηση: «Σε τι βαθμό γνωρίζω τις πόλεις και τα αξιοθέατα της Αιγύπτου;»

τις πόλεις και τα αξιοθέατα της Αιγύπτου;
15 απαντήσεις



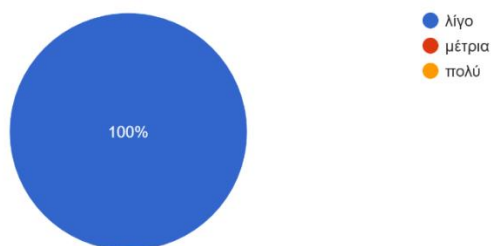
Γράφημα 69. Συχνότητα και ποσοστά των απαντήσεων των μαθητών/-τριών στο ερωτηματολόγιο μετελέγχου στην ερώτηση: «Σε τι βαθμό γνωρίζω τις πόλεις και τα αξιοθέατα της Αιγύπτου;»



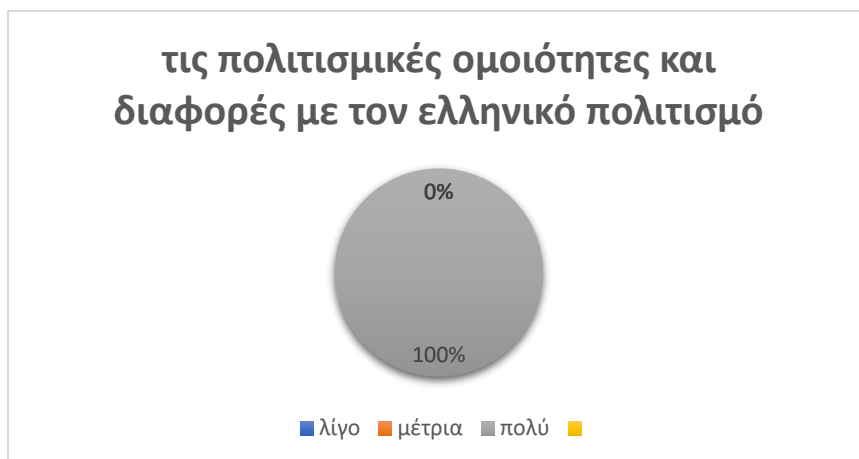
Στην ερώτηση «σε τι βαθμό γνωρίζω τις πολιτισμικές ομοιότητες και διαφορές με τον ελληνικό πολιτισμό;» όλοι οι μαθητές απάντησαν «λίγο» ενώ το ίδιο ποσοστό απάντησε «πολύ» μετά την ολοκλήρωση των δραστηριοτήτων.

Γράφημα 70. Συχνότητα και ποσοστά των απαντήσεων των μαθητών/-τριών στο ερωτηματολόγιο προελέγχου στην ερώτηση: «Σε τι βαθμό γνωρίζω τις πολιτισμικές ομοιότητες και διαφορές με τον ελληνικό πολιτισμό;»

τις πολιτισμικές ομοιότητες και διαφορές με τον ελληνικό πολιτισμό;
15 απαντήσεις



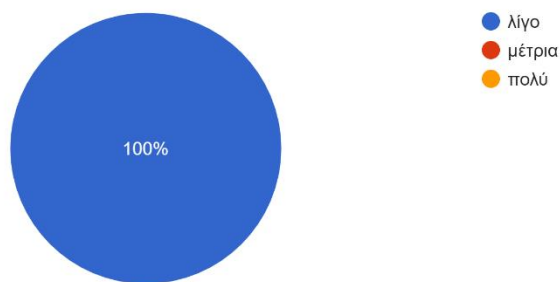
Γράφημα 71. Συχνότητα και ποσοστά των απαντήσεων των μαθητών/-τριών στο ερωτηματολόγιο μετελέγχου στην ερώτηση: «Σε τι βαθμό γνωρίζω τις πολιτισμικές ομοιότητες και διαφορές με τον ελληνικό πολιτισμό;»



Στην ερώτηση «σε τι βαθμό γνωρίζω τα συστήματα γραφής της Αιγύπτου;» και οι 15 μαθητές επέλεξαν την απάντηση «λίγο» ενώ στο στάδιο του μετελέγχου οι 4 μαθητές απάντησαν «μέτρια και οι 11 «πολύ».

Γράφημα 72. Συχνότητα και ποσοστά των απαντήσεων των μαθητών/-τριών στο ερωτηματολόγιο προελέγχου στην ερώτηση: «Σε τι βαθμό γνωρίζω τα συστήματα γραφής της Αιγύπτου;»

τα συστήματα γραφής της Αιγύπτου;
15 απαντήσεις



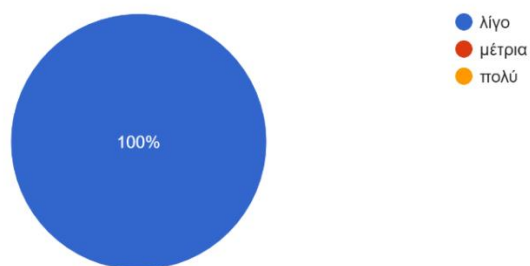
Γράφημα 73. Συχνότητα και ποσοστά των απαντήσεων των μαθητών/-τριών στο ερωτηματολόγιο μετελέγχου στην ερώτηση: «Σε τι βαθμό γνωρίζω τα συστήματα γραφής της Αιγύπτου;»



Στην ερώτηση «σε τι βαθμό γνωρίζω Έλληνες της Αιγύπτου;» επίσης όλοι οι μαθητές, σε ποσοστό 100% επέλεξαν την απάντηση «λίγο», ποσοστό που σημειώθηκε για την απάντηση «πολύ» στη φάση του μετελέγχου.

Γράφημα 74. Συχνότητα και ποσοστά των απαντήσεων των μαθητών/-τριών στο ερωτηματολόγιο προελέγχου στην ερώτηση: «Σε τι βαθμό γνωρίζω Έλληνες της Αιγύπτου;»

Έλληνες της Αιγύπτου;
15 απαντήσεις



Γράφημα 75. Συχνότητα και ποσοστά των απαντήσεων των μαθητών/ -τριών στο ερωτηματολόγιο μετελέγχου στην ερώτηση: «Σε τι βαθμό γνωρίζω Έλληνες της Αιγύπτου;»



Αποτελέσματα ερωτηματολογίων προ ελέγχου (*pre-test*) της εβδομης διδακτικής ενότητας- Ιράν

Πίνακας 13. Το γνωστικό προφίλ των μαθητών πριν την έναρξη της εβδομης διδακτικής ενότητας.

Σε τι βαθμό γνωρίζω:	Λίγο	Μέτρια	Πολύ
Το Ιράν;	2	5	8
τον πολιτισμό του Ιράν;	15	0	0

Τις πόλεις και τα αξιοθέατα του Ιράν;	15	0	0
Τις πολιτισμικές ομοιότητες και διαφορές με τον ελληνικό πολιτισμό;	15	0	0
Την περσική γλώσσα;	15	0	0
Τον τρόπο με τον οποίο κατασκευάζεται ένα χαλί;	8	7	0

Πίνακας 14. Το γνωστικό προφίλ των μαθητών μετά την ολοκλήρωση της εβδομης διδακτικής ενότητας.

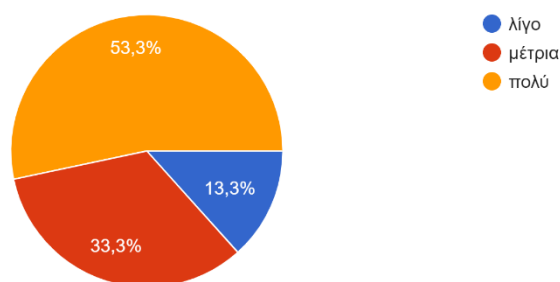
Σε τι βαθμό γνωρίζω:	Λίγο	Μέτρια	Πολύ
Το Ιράν;	0	0	15
τον πολιτισμό του Ιράν;	0	2	13
Τις πόλεις και τα αξιοθέατα του Ιράν;	0	3	12
Τις πολιτισμικές ομοιότητες και διαφορές με τον ελληνικό πολιτισμό;	0	2	13
Την περσική γλώσσα;	0	0	15

Τον τρόπο με τον οποίο κατασκευάζεται ένα χαλί;	0	0	15
---	---	---	----

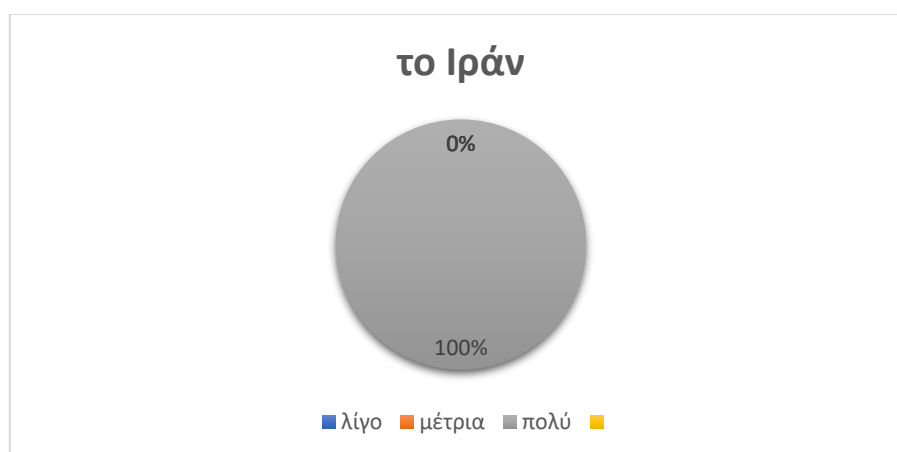
Στην ερώτηση «σε τι βαθμό γνωρίζω το Ιράν;» οι απαντήσεις των μαθητών κυμαίνονται ανάμεσα στο 53,3% (8 μαθητές) για την απάντηση «πολύ», 33,3% (5 μαθητές) για την απάντηση «μέτρια» και 13,3% (2 μαθητές) για την απάντηση «λίγο». Αντίθετα, στη φάση του μετελέγχου όλοι οι μαθητές επέλεξαν την απάντηση «πολύ».

Γράφημα 76. Συχνότητα και ποσοστά των απαντήσεων των μαθητών/-τριών στο ερωτηματολόγιο προελέγχου στην ερώτηση: «Σε τι βαθμό γνωρίζω το Ιράν;»

το Ιράν;
15 απαντήσεις



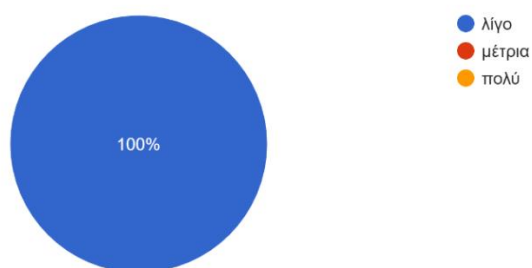
Γράφημα 77. Συχνότητα και ποσοστά των απαντήσεων των μαθητών/-τριών στο ερωτηματολόγιο μετελέγχου στην ερώτηση: «Σε τι βαθμό γνωρίζω το Ιράν;»



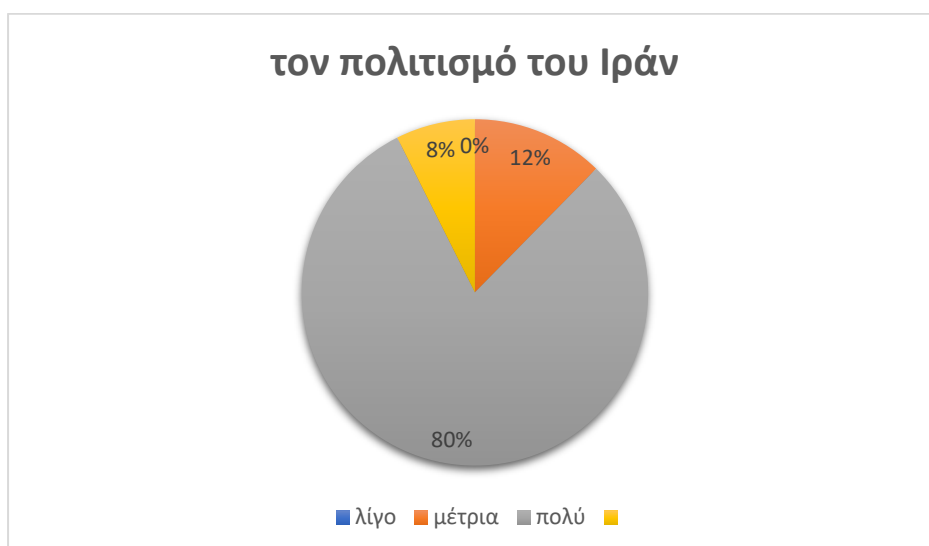
Στην ερώτηση «σε τι βαθμό γνωρίζω τον πολιτισμό του Ιράν;» όλοι οι μαθητές, 15 στο σύνολό τους απάντησαν «λίγο» με το ποσοστό αυτό να μεταβάλλεται στο τέλος της ενότητας αφού ένα ποσοστό 80% απάντησε «πολύ».

Γράφημα 78. Συχνότητα και ποσοστά των απαντήσεων των μαθητών/-τριών στο ερωτηματολόγιο προελέγχου στην ερώτηση: «Σε τι βαθμό γνωρίζω τον πολιτισμό του Ιράν;»

τον πολιτισμό του Ιράν;
15 απαντήσεις



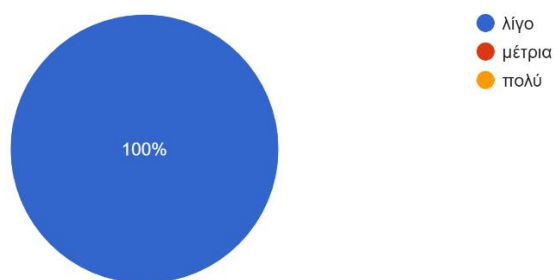
Γράφημα 79. Συχνότητα και ποσοστά των απαντήσεων των μαθητών/-τριών στο ερωτηματολόγιο μετελέγχου στην ερώτηση: «Σε τι βαθμό γνωρίζω τον πολιτισμό του Ιράν;»



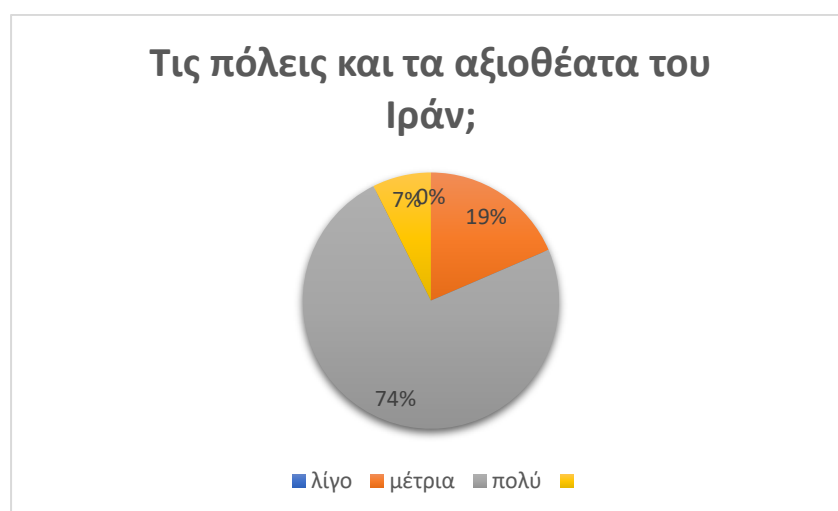
Στην ερώτηση «σε τι βαθμό γνωρίζω τις πόλεις και τα αξιοθέατα του Ιράν;» ένα ποσοστό της τάξης του 100% επέλεξε την απάντηση «λίγο» ενώ σχεδόν όλοι οι μαθητές (12) απάντησαν «πολύ» στο στάδιο του μετελέγχου.

Γράφημα 80. Συχνότητα και ποσοστά των απαντήσεων των μαθητών/-τριών στο ερωτηματολόγιο προελέγχου στην ερώτηση: «Σε τι βαθμό γνωρίζω τις πόλεις και τα αξιοθέατα του Ιράν;»

τις πόλεις και τα αξιοθέατα του Ιράν;
15 απαντήσεις



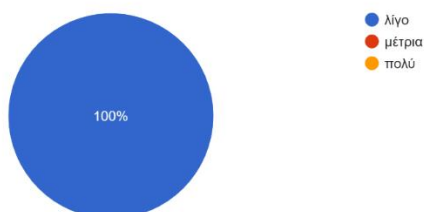
Γράφημα 81. Συχνότητα και ποσοστά των απαντήσεων των μαθητών/-τριών στο ερωτηματολόγιο μετελέγχου στην ερώτηση: «Σε τι βαθμό γνωρίζω τις πόλεις και τα αξιοθέατα του Ιράν;»



Στην ερώτηση «σε τι βαθμό γνωρίζω τις πολιτισμικές ομοιότητες και διαφορές με τον ελληνικό πολιτισμό;» και οι 15 μαθητές της τάξης απάντησαν «λίγο». Οι τιμές άλλαξαν μετά την ολοκλήρωση των δραστηριοτήτων με τους 13 από τους 15 μαθητές να επιλέγουν την απάντηση «πολύ».

Γράφημα 82. Συχνότητα και ποσοστά των απαντήσεων των μαθητών/-τριών στο ερωτηματολόγιο προελέγχου στην ερώτηση: «Σε τι βαθμό γνωρίζω τις πολιτισμικές ομοιότητες και διαφορές με τον ελληνικό πολιτισμό;»

τις πολιτισμικές ομοιότητες και διαφορές με τον ελληνικό πολιτισμό;
15 απαντήσεις



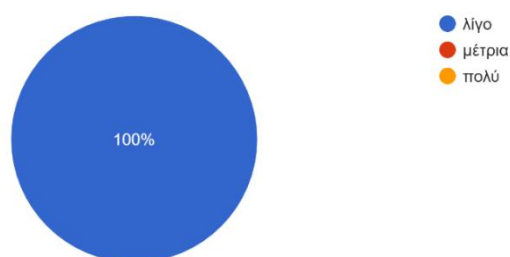
Γράφημα 83. Συχνότητα και ποσοστά των απαντήσεων των μαθητών/-τριών στο ερωτηματολόγιο μετελέγχου στην ερώτηση: «Σε τι βαθμό γνωρίζω τις πολιτισμικές ομοιότητες και διαφορές με τον ελληνικό πολιτισμό;»



Στην ερώτηση «σε τι βαθμό γνωρίζω την περσική γλώσσα;» επίσης όλοι οι μαθητές επέλεξαν την απάντηση «λίγο» ενώ στο τέλος της ενότητας οι ίδιοι μαθητές, σε ποσοστό (100%) απάντησαν «πολύ».

Γράφημα 84. Συχνότητα και ποσοστά των απαντήσεων των μαθητών/-τριών στο ερωτηματολόγιο προελέγχου στην ερώτηση: «Σε τι βαθμό γνωρίζω την περσική γλώσσα;»

την περσική γλώσσα;
15 απαντήσεις



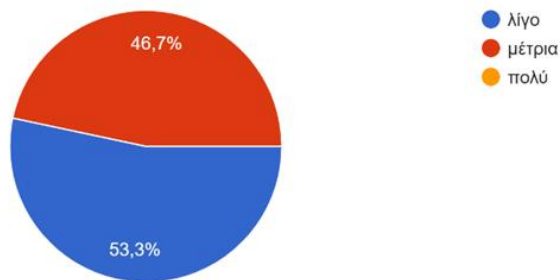
Γράφημα 85. Συχνότητα και ποσοστά των απαντήσεων των μαθητών/-τριών στο ερωτηματολόγιο μετελέγχου στην ερώτηση: «Σε τι βαθμό γνωρίζω την περσική γλώσσα;»



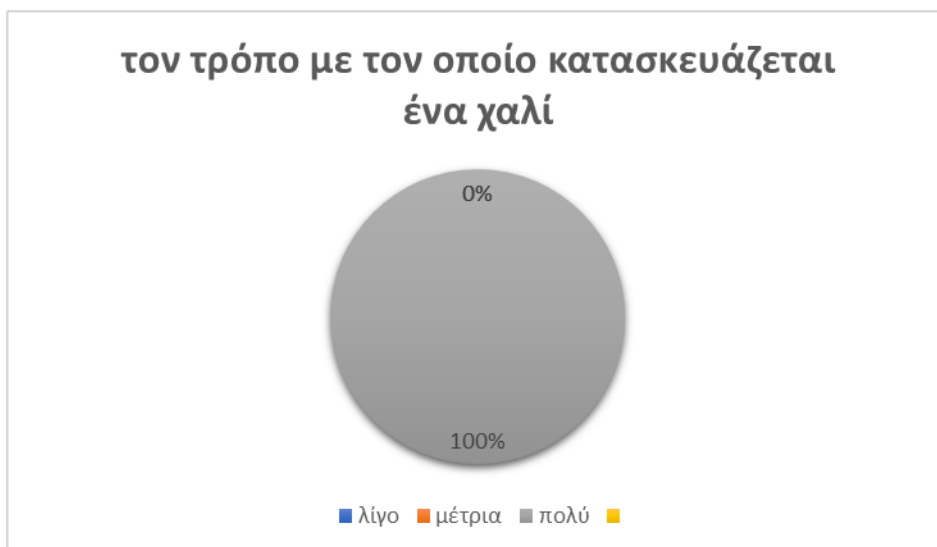
Στην τελευταία ερώτηση «σε τι βαθμό γνωρίζω τον τρόπο με τον οποίο κατασκευάζεται ένα χαλί;», σχεδόν οι μισοί μαθητές (53,3%) απάντησαν «λίγο» ενώ οι υπόλοιποι (46,7%) επέλεξαν την απάντηση «μέτρια». Αντίθετα, μετά την ολοκλήρωση των δραστηριοτήτων της ενότητας, όλοι μαθητές επέλεξαν την απάντηση «πολύ».

Γράφημα 86. Συχνότητα και ποσοστά των απαντήσεων των μαθητών/-τριών στο ερωτηματολόγιο προελέγχου στην ερώτηση: «Σε τι βαθμό γνωρίζω τον τρόπο με τον οποίο κατασκευάζεται ένα χαλί;»

τον τρόπο με τον οποίο κατασκευάζεται ένα χαλί;
15 απαντήσεις



Γράφημα 87. Συχνότητα και ποσοστά των απαντήσεων των μαθητών/-τριών στο ερωτηματολόγιο μετελέγχου στην ερώτηση: «Σε τι βαθμό γνωρίζω τον τρόπο με τον οποίο κατασκευάζεται ένα χαλί;»



7.4. Αποτελέσματα αξιολόγησης αναφορών στην ανατροφοδότηση/ feedback των μαθητών

Η τελική αξιολόγηση του πιλοτικού προγράμματος ανατέθηκε στους μαθητές οι οποίοι κλήθηκαν να συμπληρώσουν ένα ερωτηματολόγιο στο τέλος της κάθε διδακτικής ενότητας. Το ερωτηματολόγιο αυτό αποτέλεσε ένα χρήσιμο εργαλείο για την ερευνήτρια/ εκπαιδευτικό καθώς την βοήθησε στον αναστοχασμό αλλά και στη δημιουργία εκπαιδευτικών δραστηριοτήτων με μαθητοκεντρικό περιεχόμενο προκειμένου να ανταποκρίνονται στα ενδιαφέροντα τους, στις προτιμήσεις αναφορικά με το στυλ των δραστηριοτήτων όπως επίσης και τα συναισθήματα που τους προκάλεσε η εκτέλεση των δραστηριοτήτων.

Πίνακας 15: Συχνότητα εμφάνισης αναφορών στην ανατροφοδότηση/ Feedback των μαθητών μετά την ολοκλήρωση της 1ης ενότητας- Αλβανία.

Ερωτήσεις	Απαντήσεις	Αναφορές
Τι σου άρεσε περισσότερο ;	Το κάστρο της Ροζάφα	10
	Η συνταγή της ντοματόπιτας	2
	Το μουσείο και τα εκθέματα	3
	Το ότι βρήκα το χωριό μου στο google maps	2
Ποιες δραστηριότητες δε σου άρεσαν ή σε δυσκόλεψαν;	Δεν με δυσκόλεψε καμία	11
	Το ότι έπρεπε να προτείνω ένα άλλο τέλος στον μύθο του κάστρου.	4
	Την ιστορία της σημαίας	13
	Τα παραδοσιακά φαγητά	10
	Τον μύθο με το κάστρο της Ροζάφα	15
	Την πρωτεύουσα της Αλβανίας	5
	Για τον Γεώργιο Σκεντέρμπεη	4

Τι έμαθες τελικά για την Αλβανία;	Αλβανικές λέξεις	5
	Για την Απολλωνία	2
	Την ιστορία των εκθεμάτων στο μουσείο	2
	Υπάρχουν και ορθόδοξες εκκλησίες	2
Πώς ένιωσες όταν εκτελούσες τις δραστηριότητες;	Θετικά συναισθήματα (όμορφα, υπήρχε ενδιαφέρον, χαρά, ικανοποίηση, θέλω να την επισκεφτώ)	15

Ο παραπάνω πίνακας ήταν ιδιαίτερα χρήσιμος διότι παρείχε σημαντικές πληροφορίες για το σύνολο των δραστηριοτήτων και για όλα όσα έμαθαν τελικά οι μαθητές. Οι πληροφορίες βοήθησαν την ερευνήτρια/ εκπαιδευτικό ώστε να τις αξιολογήσει προκειμένου να εντοπίσει τα κυριότερα σημεία ενδιαφέροντος των μαθητών όπως επίσης και τη νέα γνώση που κατακτήθηκε αλλά και να προχωρήσει στον σχεδιασμό των επόμενων δραστηριοτήτων με γνώμονα τα ενδιαφέροντα τους. Όπως φαίνεται από τον παραπάνω πίνακα, αυτό που τράβηξε περισσότερο το ενδιαφέρον των μαθητών ήταν ο μύθος του κάστρου της Ροζάφα και τα παραδοσιακά φαγητά. Παρόλο που δεν υπήρχε κάποια δραστηριότητα που δεν τους άρεσε, η δραστηριότητα παραγωγής γραπτού λόγου που αποτελούσε μέρος του μύθου του κάστρου της Ροζάφα, τους δυσκόλεψε σε μικρό βαθμό. Αυτά που έμαθαν σχετίζονται κυρίως με την ιστορία της χώρας, μνημεία και αξιοθέατα. Τα συναισθήματα που ένιωσαν κατά την εκτέλεση των δραστηριοτήτων ήταν κυρίως όμορφα συναισθήματα, χαράς και ικανοποίησης.

Πίνακας 16: Συχνότητα εμφάνισης αναφορών στην ανατροφοδότηση/ Feedback των μαθητών μετά την ολοκλήρωση της 2ης ενότητας- Ρωσία.

Ερωτήσεις	Απαντήσεις	Αναφορές
	Το μουσείο Ερμιτάζ	5

Τι σου άρεσε περισσότερο ;	Η συνταγή με τα πιροσκι	7
	Η ιστορία των Τσάρων της Ρωσίας	10
	Οι ρωσικές λέξεις που διαβάσαμε	9
	Η κινηματογραφική ταινία «Αναστασία»	
	Ο δορυφόρος Sputnik	7
Ποιες δραστηριότητες δε σου άρεσαν ή σε δυσκόλεψαν;	Δεν με δυσκόλεψε καμία	15
	Δεν μου άρεσε πολύ το video με τα μπαλέτα Bolshoi	5
Τι έμαθες τελικά για την Ρωσία;	Τα χρώματα της σημαίας	13
	Το ότι έχουμε την ίδια θρησκεία	10
	Μόσχα	3
	Κόκκινη Πλατεία	2
	Για την Αγία Πετρούπολη	5
	Η ιστορία των Τσάρων της Ρωσίας	15
	Για τον δορυφόρο Sputnik	5
	Το αλφάβητο της Ρωσίας	4
	Τη συνταγή για τα πιροσκι	5
Πώς ένιωσες όταν εκτελούσες τις δραστηριότητες;	Θετικά συναισθήματα (όμορφα, υπήρχε ενδιαφέρον, χαρά, ικανοποίηση, θέλω να την επισκεφτώ)	15

Όπως φαίνεται από τον παραπάνω πίνακα, αυτό που τράβηξε περισσότερο το ενδιαφέρον των μαθητών ήταν η ιστορία των Τσάρων της Ρωσίας και ο δορυφόρος Sputnik. Παρόλο που δεν υπήρχε κάποια δραστηριότητα που τους δυσκόλεψε, η

προβολή του video με τα μπαλέτα Bolshoi χαρακτηρίστηκε λίγο «βαρετή». Οι μαθητές έμαθαν κυρίως για τους Τσάρους, τη θρησκεία και τους συμβολισμούς των χρωμάτων της σημαίας. Τα συναισθήματα που ένιωσαν κατά την εκτέλεση των δραστηριοτήτων ήταν κυρίως όμορφα συναισθήματα, χαράς και ικανοποίησης.

Πίνακας 17: Συχνότητα εμφάνισης αναφορών στην ανατροφοδότηση/ Feedback των μαθητών μετά την ολοκλήρωση της 3ης ενότητας- Ουκρανία.

Ερωτήσεις	Απαντήσεις	Αναφορές
Τι σου άρεσε περισσότερο ;	Τα πασχαλινά αυγά	12
	Τα χριστουγεννιάτικα έθιμα	4
	Τα αξιοθέατα	8
	Τα χρώματα των Ναών	2
	Το παραμύθι	5
Ποιες δραστηριότητες δε σου άρεσαν ή σε δυσκόλεψαν;	Δεν με δυσκόλεψε καμία	15
Τι έμαθες τελικά για την Ουκρανία;	Το ότι έχουμε την ίδια θρησκεία	4
	Ναός Αγίας Σοφίας	2
	Ελληνικές πόλεις της Ουκρανίας	7
	Οδησός	1
	Το τούνελ της αγάπης	6
	Πασχαλινά αυγά	12
	Πως γιορτάζουν τα Χριστούγεννα	3
	Χρυσή πύλη	1
	Όπερα Λβιβ	3
	Πλατεία Ανεξαρτησίας	2

Πώς ένιωσες όταν εκτελούσες τις δραστηριότητες;	Θετικά συναισθήματα (όμορφα, υπήρχε ενδιαφέρον, χαρά, ικανοποίηση, θέλω να την επισκεφτώ)	15
---	---	----

Σύμφωνα με τα στοιχεία του πίνακα, το έθιμο με τα πασχαλινά αυγά ήταν αυτό που άρεσε περισσότερο στους μαθητές όπως επίσης και γνωστά αξιοθέατα της Ουκρανίας. Δεν τους δυσκόλεψε καμία δραστηριότητα και αυτά που έμαθαν ήταν κυρίως τα έθιμα των Χριστουγέννων και του Πάσχα αλλά και ελληνικές πόλεις της Ουκρανίας. Τα συναισθήματα που ένιωσαν ήταν κυρίως θετικά.

Πίνακας 18: Συχνότητα εμφάνισης αναφορών στην ανατροφοδότηση/ Feedback των μαθητών μετά την ολοκλήρωση της 4ης ενότητας- Μαρόκο.

Ερωτήσεις	Απαντήσεις	Αναφορές
Τι σου άρεσε περισσότερο ;	Όλα	4
	Τα κεραμικά	5
	Η πόλη με τα μπλε χρώματα	1
	Τα μπαχαρικά	2
	Ο κήπος Μαζορέλ	1
	Το φόρεμα της νύφης	2
	Ο γάμος	4
	Η μουσική	7
	Τα φαγητά	2
	Ο ταξιδιωτικός οδηγός	1
	Τα παζάρια	1

Ποιες δραστηριότητες δε σου άρεσαν ή σε δυσκόλεψαν;	Δεν με δυσκόλεψε καμία	15
Τι έμαθες τελικά για το Μαρόκο;	Τέχνη των κεραμικών	4
	Τα παζάρια	2
	Μπαχαρικά που χρησιμοποιούν	2
	Αξιοθέατα	1
	Πως γίνεται ένας γάμος	6
	Μαυσωλείο	2
	Πόλη με μπλε σπίτια	4
Πώς ένιωσες όταν εκτελούσες τις δραστηριότητες;	Θετικά συναισθήματα (όμορφα, υπήρχε ενδιαφέρον, χαρά, ικανοποίηση, θέλω να την επισκεφτώ)	15

Η διδακτική ενότητα του Μαρόκου ήταν μια ευχάριστη και ενδιαφέρουσα ενότητα για τους μαθητές. Αυτά που τους άρεσαν περισσότερο ήταν η τέχνη των κεραμικών, τα μπαχαρικά και τα παζάρια. Τα συναισθήματα των μαθητών ήταν θετικά. Ένιωσαν χαρά, ικανοποίηση και ευχαρίστηση κατά την εκτέλεση των δραστηριοτήτων και δεν τους δυσκόλεψε καμία. Έμαθαν για τις παραδόσεις των μαροκινών για τις τέχνες και την ιστορία τους.

Πίνακας 19: Συχνότητα εμφάνισης αναφορών στην ανατροφοδότηση/ Feedback των μαθητών μετά την ολοκλήρωση της 5ης ενότητας- Συρία.

Ερωτήσεις	Απαντήσεις	Αναφορές
	Δαμασκός	12
	Σελευκίδες	4

Τι σου άρεσε περισσότερο ;	Αραβική πίτα	8
	Φαλάφελ	2
	Αραβικές πινακίδες	5
Ποιες δραστηριότητες δε σου άρεσαν ή σε δυσκόλεψαν;	Δεν με δυσκόλεψε καμία.	15
Τι έμαθες τελικά για τη Συρία;	Έχουν πόλεμο	4
	Παραδοσιακά φαγητά	2
	Αραβική γλώσσα	7
	Δυναστείες	1
Πώς ένιωσες όταν εκτελούσες τις δραστηριότητες;	Θετικά συναισθήματα (όμορφα, υπήρχε ενδιαφέρον, χαρά, ικανοποίηση,)	15
	Αρνητικά συναισθήματα (θλίψη για τον πόλεμο)	5

Όπως φαίνεται από τα δεδομένα του παραπάνω πίνακα. αυτά που άρεσαν κυρίως στους μαθητές ήταν η δυναστεία των Σελευκιδών, τα ιστορικά στοιχεία και η αραβική γλώσσα. Παρόλο που δεν τους δυσκόλεψε καμία δραστηριότητα, η συζήτηση γύρω από τον πόλεμο ήταν δυσάρεστη καθώς τους προκάλεσε συναισθήματα θλίψης. Οι περισσότερες δραστηριότητες όμως προκάλεσαν θετικά συναισθήματα στους μαθητές.

Πίνακας 20: Συχνότητα εμφάνισης αναφορών στην ανατροφοδότηση/ Feedback των μαθητών μετά την ολοκλήρωση της 6ης ενότητας- Αίγυπτος.

Ερωτήσεις	Απαντήσεις	Αναφορές
	Οι πυραμίδες	12

Τι σου άρεσε περισσότερο ;	Οι Φαραώ	5
	Ο πάπυρος	7
	Η βιβλιοθήκη	2
	Τα ιερογλυφικά σύμβολα	1
Ποιες δραστηριότητες δε σου άρεσαν ή σε δυσκόλεψαν;	Μου άρεσαν όλες	15
	Με δυσκόλεψε το κρυπτόλεξο	8
Τι έμαθες τελικά για την Αίγυπτο;	Για τις πυραμίδες	4
	Για τους Φαραώ	2
	Έλληνες από την Αίγυπτο	7
	Να φτιάχνω πάπυρο	1
Πώς ένιωσες όταν εκτελούσες τις δραστηριότητες;	Θετικά συναισθήματα (όμορφα, υπήρχε ενδιαφέρον, χαρά, ικανοποίηση, θέλω να την επισκεφτώ)	15

Η Αίγυπτος, όπως και το Μαρόκο αναδείχθηκαν στις αγαπημένες χώρες των μαθητών. Ιδιαίτερο ενδιαφέρον γνώρισαν οι πυραμίδες και οι πληροφορίες που βρήκαν για τους Φαραώ. Παρόλο που τους άρεσαν όλες οι δραστηριότητες, το κρυπτόλεξο με τα ονόματα των Φαραώ δυσκόλεψε ιδιαίτερα ορισμένους μαθητές. Τα συναισθήματα ήταν όλα θετικά.

Πίνακας 21: Συχνότητα εμφάνισης αναφορών στην ανατροφοδότηση/ Feedback των μαθητών μετά την ολοκλήρωση της 7ης ενότητας- Ιράν.

Ερωτήσεις	Απαντήσεις	Αναφορές
	Η περσική γλώσσα	8
	Περσέπολη	3

Τι σου άρεσε περισσότερο ;	Κατασκευή χαλιού	4
	Μουσικά όργανα	3
	Παραδοσιακά φαγητά	3
	Μουσείο χαλιών	2
Ποιες δραστηριότητες δε σου άρεσαν ή σε δυσκόλεψαν;	Δεν με δυσκόλεψε καμία	15
Τι έμαθες τελικά για τοΙράν;	Είναι η Περσία	8
	Περσική γλώσσα	2
	Μουσικά όργανα	7
	Πέρσες ηγεμόνες	2
	Περσικό πλάφι	1
	Μνημεία	2
	Για τις θρησκείες	1
	Για τα όμορφα σχέδια ζωγραφικής	1
Πώς ένιωσες όταν εκτελούσες τις δραστηριότητες;	Θετικά συναισθήματα (όμορφα, υπήρχε ενδιαφέρον, χαρά, ικανοποίηση, θέλω να την επισκεφτώ)	15

Όπως φαίνεται από τον παραπάνω πίνακα, αυτά που άρεσαν περισσότερο στους μαθητές ήταν η κατασκευή του χαλιού, η γνωριμία με μνημεία και τα περσικά μουσικά όργανα. Δεν τους δυσκόλεψε καμία δραστηριότητα ενώ τα συναισθήματα που εξέφρασαν ήταν χαράς, ικανοποίησης και ευχαρίστησης.

7.4. Αποτελέσματα ερωτηματολογίων διερεύνησης πρότερων γνώσεων και αναγκών των μαθητών.

Πίνακας 22. Αποτελέσματα καταγραφής αναγκών των μαθητών

Ερωτήσεις	Απαντήσεις	Αναφορές
Τι είναι πολιτισμός ;	Φαγητό	8
	Τρόπος ζωής	7
	Ιστορία	9
	Θρησκεία	3
	Γλώσσα	3
	Συμπεριφορά	2
	Περιβάλλον	2
	Αξιοθέατα	7
Ποιες χώρες γνωρίζεις;	Ιταλία	5
	Γαλλία	4
	Αγγλία	6
	Αλβανία	2
	Ρωσία	1
	Βραζιλία	1
	Αργεντινή	1
	Γερμανία	2
Ποια παιχνίδια σου αρέσει να παίζεις;	Μονοπολύ	3
	Επιτραπέζια	4
	Σταυρόλεξα	2

	Κουίζ	3
	Κυνηγητό	1
	Παζλ	2
	Ποδόσφαιρο	1
	Κατασκευές	2
Τι θα ήθελες να μάθεις σε αυτό το πρόγραμμα;	Φαγητά	3
	Τρόπος ζωής	4
	Ιστορία	3
	Γλώσσα	2
	Πολιτισμό	6
	Αξιοθέατα	4

Από τα παραπάνω προκύπτει ότι οι μαθητές διαθέτουν κάποιο πολιτισμικό υπόβαθρο για την έννοια πολιτισμός, διατυπώνουν τις απόψεις του για το περιεχόμενο του προγράμματος καθώς και για όσα θα ήθελαν να μάθουν. Συγκεκριμένα συνώνυμο του όρου πολιτισμός θεωρούν τη γλώσσα, τη θρησκεία, τον τρόπο ζωής, τα φαγητά, τα αξιοθέατα μιας περιοχής.

Στην ερώτηση της ερευνήτριας/ εκπαιδευτικού σχετικά με τις προτιμήσεις τους στα παιχνίδια εντύπωση προκάλεσε το γεγονός ότι οι περισσότεροι μαθητές προτιμούν παιχνίδια πνευματικής ικανότητας και όχι τόσο κινητικά.

Η απάντηση σχετικά με τις χώρες που γνωρίζουν θεωρήθηκε αναμενόμενη καθώς οι μαθητές έχουν έρθει σε επαφή όλα αυτά τα χρόνια κυρίως με στοιχεία των χωρών που ανέφεραν (Αγγλία, Ιταλία, Γερμανία).

Τέλος, όσον αφορά αυτά που θα ήθελαν να μάθουν αναφορικά με το πρόγραμμα παρέμβασης, είναι κυρίως η γλώσσα, ιστορικά στοιχεία και αξιοθέατα καθώς και ο γενικότερος τρόπος ζωής των ανθρώπων.

7.5. Αποτελέσματα ερωτηματολογίων ικανοποίησης των μαθητών.

Πίνακας 23. Αποτελέσματα ερωτηματολογίων ικανοποίησης των μαθητών

Ερωτήσεις	Απαντήσεις	Αναφορές
Ποια χώρα σου άρεσε περισσότερο και γιατί;	Αίγυπτος, γιατί έχει ωραία ιστορία	5
	Μαρόκο γιατί έχει ωραία χρώματα και κεραμικά	3
	Ιράν γιατί μάθαμε για τους Πέρσες	4
	Αίγυπτος γιατί φτιάξαμε πάπυρο	3
	Ιράν γιατί φτιάξαμε ένα χαλί	3
	Αλβανία γιατί παίξαμε τον αναγραμματισμό	2
	Αίγυπτος γιατί είχε ωραία κουίζ	4
Τι θα ήθελες να αλλάξει;	Να μην μιλάμε για τον πόλεμο	15
	Να υπάρχουν περισσότερες εικόνες	5
	Να μαθαίνουμε πιο πολλά για την ιστορία	4
Θα ήθελες να ξαναγίνει κάτι τέτοιο και γιατί;	Ήταν πολύ ωραίο	15
	Μαθαίνουμε ιστορίες	5
	Μαθαίνουμε για τον τρόπο ζωής	6
	Μάθαμε ευχάριστα πράγματα	9

	Συνεργαστήκαμε	3
Πώς ένιωσες όταν εκτελούσες τις δραστηριότητες;	Θετικά συναισθήματα (όμορφα, υπήρχε ενδιαφέρον, χαρά, ικανοποίηση)	15

Από τα δεδομένα του παραπάνω πίνακα προκύπτει ότι αγαπημένες χώρες των μαθητών ήταν η Αίγυπτος και το Μαρόκο. Ενδιαφέρον παρουσίασε επίσης και το Ιράν καθώς οι μαθητές συνειδητοποίησαν με ενθουσιασμό ότι πρόκειται για την Περσία. Όλοι οι μαθητές απάντησαν πως θα ήθελαν να ξαναγίνει παρόμοια παρέμβαση γιατί μέσω αυτής έμαθαν ωραία και χρήσιμα πράγματα για την ιστορία της κάθε χώρας. Τα συναισθήματα ήταν θετικά σε όλη τη διάρκεια του προγράμματος με εξαίρεση τη Συρία όπου εκεί οι μαθητές ένιωσαν θλίψη για τα γεγονότα του πολέμου. Γι' αυτό και πρότειναν να μην γίνονται συχνές αναφορές σε δυσάρεστα γεγονότα.

8. Συζήτηση

Λαμβάνοντας υπόψιν το νέο εκπαιδευτικό περιβάλλον, έτσι όπως διαμορφώνεται από τις νέες συνθήκες μετανάστευσης και μετακίνησης, αποφασίστηκε ο σχεδιασμός και η εφαρμογή του πιλοτικού προγράμματος «Παιχνίδια χωρίς σύνορα» το οποίο σκοπό έχει την ανάπτυξη πολυπολιτισμικής επίγνωσης και την ενίσχυση της διαπολιτισμικής επικοινωνιακής ικανότητας σε μαθητές της Ε' τάξης.

Προσδοκία της ερευνήτριας ήταν, οι μαθητές και μαθήτριες να διαμορφώσουν θετικές αναπαραστάσεις γλωσσικής και πολιτισμικής πολυμορφίας, να αποκτήσουν διαπολιτισμική συνείδηση μέσα από την κατανόηση του διαφορετικού και να εμπλουτίσουν τους τρόπους πολιτισμικής και κοινωνικής ένταξής τους.

Στο παρόν πιλοτικό πρόγραμμα παρέμβασης παρουσιάστηκαν παιχνίδια, επικοινωνιακές και δημιουργικές δραστηριότητες ως βασικό μέσο ανάπτυξης διαπολιτισμικής επικοινωνιακής ικανότητας των μαθητών. Παράλληλα μέσα από το παιχνίδι επιδιώχθηκε η ενίσχυση των κοινωνικών δεξιοτήτων των μαθητών και ο εμπλουτισμός του γνωστικού τους προφίλ. Ωστόσο το ενδιαφέρον της ερευνήτριας/ εκπαιδευτικού επικεντρώθηκε στην καλλιέργεια διαπολιτισμικής επίγνωσης των μαθητών καθώς μέσω αυτής οι μαθητές αποκτούν κατανόηση και αποδοχή της διαφορετικότητας, σεβασμό προς τον άλλον ενώ συγχρόνως αλληλεπιδρούν μεταξύ τους και κοινωνικοποιούνται.

Κατά τη διάρκεια του προγράμματος παρέμβασης οι μαθητές συνεργάστηκαν, λάμβαναν από κοινού αποφάσεις, βοήθησαν ο ένας τον άλλον και αλληλοεπίδρασαν μέσα σε ένα ευχάριστο και παιγνιώδες πλαίσιο. Μέσα από τη διαδικασία αυτή οι μαθητές αποκτούν ενσυναίσθηση, στοιχείο απαραίτητο για την καλλιέργεια του διαπολιτισμικού σεβασμού και της αναγνώρισης της διαφορετικότητας/ ετερότητας.

Κυρίαρχο εργαλείο του πιλοτικού προγράμματος ήταν το παιχνίδι και συγκεκριμένα το επιτραπέζιο παιχνίδι και οι παιγνιώδεις δραστηριότητες που το αποτελούσαν. Οι δραστηριότητες αυτές καλλιεργούσαν ένα πολυαισθητηριακό περιβάλλον μάθησης. Τα παιχνίδια ως εργαλείο μάθησης ενισχύουν την ενεργή εμπλοκή των μαθητών στη διαδικασία απόκτησης της γνώσης, προσφέροντάς τους κίνητρα μέσα από ένα

ευχάριστο περιβάλλον (ProActive: Fostering Teachers' Creativity Through Game Based Learning).

Σύμφωνα με παρέμβαση των Γρίβα, Σέμογλου και Μανώλη (2017) οι μαθητές μέσα από τη συμμετοχή τους σε ένα παιγνιώδες εκπαιδευτικό περιβάλλον μοιράζονται τις εμπειρίες τους και γνωρίζουν άλλους πολιτισμούς και άλλες γλώσσες ενισχύοντας τη διαπολιτισμική αλληλεπίδραση. Αποτελέσματα της παρέμβασης υποστηρίζουν την καλλιέργεια επικοινωνιακών δεξιοτήτων των μαθητών, την προώθηση διαπολιτισμικής επικοινωνίας και πολιτισμικής ευαισθητοποίησης, την αποδοχή της διαφορετικότητας μέσα από την εξάλειψη στερεοτύπων και διακρίσεων (βλπ. Corbett, 2003; Porto, 2010 στο Γρίβα και συν., 2017).

Η αξία του παιχνιδιού για την πολιτισμική αφύπνιση εντοπίζεται και στην μελέτη της Πετρή (2019) σύμφωνα με την οποία το παιχνίδι παρέχει ίσες ευκαιρίες για συνεργασία, διαπραγμάτευση και αλληλόδραση συμβάλλοντας στη διέγερση της προσοχής και του ενδιαφέροντος των μαθητών.

Μέσα από τις παιγνιώδεις δραστηριότητες τις οποίες οι μαθητές καλούνται να εκτελέσουν, καλλιεργείται ένα κλίμα ομαδοσυνεργατικότητας και αλληλεπίδρασης. Η νέα γνώση που έχει αποκτηθεί, εφαρμόζεται μέσα σε αυτήν τη διασκεδαστική διαδικασία και ταυτόχρονα ενδυναμώνεται σε ένα συνεργατικό πλαίσιο (Bontchevt&Vassileva, 2010 ; Fulleston, Swain&Hoffman, 2008 στο Πετκανοπούλου, 2017).

Για την εξυπηρέτηση των σκοπών και στόχων του πιλοτικού προγράμματος κατασκευάστηκαν οκτώ δραστηριοκεντρικές διδακτικές ενότητες, εμπνευσμένες από επτά χώρες και πολιτισμούς. Οι χώρες επιλέχθηκαν από την ερευνήτρια/ εκπαιδευτικό και τα παιδιά με βάση τις προϋπάρχουσες γνώσεις τους για κάποιες από αυτές και με γνώμονα το ενδιαφέρον που πίστευε η ερευνήτρια/ εκπαιδευτικός ότι θα τους προκαλούσαν οι υπόλοιπες καθώς στην τάξη και στο σχολείο όλα τα παιδιά προέρχονταν από το ίδιο πολιτισμικό περιβάλλον (Ελλάδα) εκτός από δύο μαθήτριες που έχουν καταγωγή από την Αλβανία. Οι διδακτικές ενότητες προάγουν αξίες και διοχετεύουν αρχές και πρακτικές διαπολιτισμικής αγωγής, ενώ ταυτόχρονα εξοικειώνουν τους μαθητές με εναλλακτικούς τρόπους πολυγλωσσικού γραμματισμού μέσα από την ανάπτυξη στρατηγικών συσχέτισης του ενός πολιτισμού με τους άλλους.

Κατά τη διάρκεια όλο του προγράμματος παρέμβασης και μέσω της εφαρμογής βιωματικών προσεγγίσεων, όπως είναι το παιχνίδι, η χρήση πολυτροπικών κειμένων κ.λπ. επιδιώχθηκαν ειδικότερα, τα εξής: η ευαισθητοποίηση των μαθητών στην πρόσληψη και αντίληψη των πολιτισμικών διαφορών, η πρόκληση ενδιαφέροντος και η δραστηριοποίηση κινήτρων για τη γνωριμία ξένων τρόπων σκέψης και δράσης, και τέλος, η ανάπτυξη διαπολιτισμικής ικανότητας.

Όπως αναφέρθηκε και προηγουμένως κεντρικό εργαλείο του πιλοτικού προγράμματος παρέμβασης αποτέλεσε το παιχνίδι με την κατασκευή ενός επιτραπέζιου στο κυρίως στάδιο κάθε ενότητας αλλά και άλλων παιγνιωδών δραστηριοτήτων. Το παιχνίδι αποδείχθηκε ιδανικό διδακτικό εργαλείο μέσα από το οποίο οι μαθητές γνώρισαν τα πολιτισμικά στοιχεία κάθε διδακτικής ενότητας- χώρας, συνεργάστηκαν, έλαβαν από κοινού αποφάσεις βοηθώντας ο ένας τον άλλον, κατανόησαν την αξία και συμβολή των διαφορετικών πολιτισμών στη δημιουργία του ανθρώπινου πολιτισμού.

Μέσα από την εφαρμογή του πιλοτικού προγράμματος προέκυψαν σημαντικά δεδομένα, τα οποία αφού ερμηνεύτηκαν κατάλληλα έδωσαν αξιολογικά αποτελέσματα σχετικά με την πορεία και την έκβαση των δραστηριοτήτων. Τα αποτελέσματα ήταν θετικά ενώ οι στόχοι που είχαν τεθεί στην αρχή του προγράμματος επιτεύχθηκαν σε μεγάλο βαθμό. Σημαντικά εργαλεία αποτίμησης της έρευνας ήταν το ημερολόγιο της ερευνήτριας/ εκπαιδευτικού, τα ερωτηματολόγια προελέγχου και μετελέγχου, η αξιολόγηση κάθε ενότητας όπως και του συνολικού προγράμματος παρέμβασης από τους μαθητές (feedback/ ανατροφοδότηση) αλλά και τα ερωτηματολόγια ικανοποίησης όπως αυτά δόθηκαν στους μαθητές.

Μέσα από τη μελέτη των ημερολογιακών καταγραφών της ερευνήτριας/ εκπαιδευτικού αποκαλύφθηκε ότι οι μαθητές/ -τριες είχαν σταδιακά μεγάλη διαφορά και έγιναν πιο περίεργοι και πρόθυμοι να μάθουν για τους διαφορετικούς πολιτισμούς. Κατανοούσαν και αποδέχονταν τη διαφορετικότητα και την ποικιλία των πολιτισμικών στοιχείων της κάθε χώρας αλλά και την ιδιαίτερη συμβολή του κάθε πολιτισμού στο σύνολο του κόσμου. Επίσης, επέδειξαν επικοινωνιακή επίγνωση, αναφορικά με το γεγονός ότι οι άνθρωποι των άλλων πολιτισμικών υποβάθρων μπορούν να ακολουθήσουν διαφορετικούς λεκτικούς και μη-λεκτικούς τρόπους επικοινωνίας, οι οποίοι είναι σημαντικοί από τη δική τους οπτική.

Από την ανάλυση και ερμηνεία των ερωτηματολογίων της αξιολόγησης κάθε ενότητας από τους μαθητές/ -τριες (feedback/ ανατροφοδότηση) και του ερωτηματολογίου ικανοποίησης το οποίο δόθηκε μετά την ολοκλήρωση της παρέμβασης γίνεται αντιληπτό πως η ικανοποίηση των μαθητών ήταν μεγάλη. Ο ενθουσιασμός τους, όπως αυτός διατυπώνεται στα ερωτηματολόγια, ήταν έκδηλος σε όλη τη διάρκεια του πιλοτικού προγράμματος, ενώ στη λήξη του τα σχόλια ήταν εξαιρετικά. Οι μαθητές/ -τριες μάλιστα, δήλωσαν το ενδιαφέρον τους στο ερωτηματολόγιο ώστε το πρόγραμμα να συνεχιστεί και την επόμενη σχολική χρονιά και να εμπλουτιστεί με περισσότερες χώρες-στόχους και από άλλες ηπείρους. Αξίζει να αναφερθεί ακόμα ότι ο τρόπος που συνεργάζονταν όσο περνούσε ο καιρός, αλλά και τα όσα δήλωσαν με το πέρας της παρέμβασης, απέδειξαν ότι ταυτόχρονα λειτούργησε αποτελεσματικότερα η εργασία σε ομάδες και η από κοινού λήψη αποφάσεων.

8.1 Περιορισμοί και ερευνητικές προεκτάσεις

Η παρέμβαση στο σύνολό της, παρόλο που είχε θετικά αποτελέσματα για τους μαθητές/-τριες και χαρακτηρίζεται ως επιτυχή, ανέδειξε κάποιους περιορισμούς και παραλείψεις όπως προέκυψαν από την ανασκόπηση του προγράμματος.

Κυριότεροι περιορισμοί της παρέμβασης ήταν η έλλειψη χρόνου καθόλη τη διάρκεια της παρέμβασης και τα ειδικά υγειονομικά μέτρα που έχουν ληφθεί για την αποφυγή της πανδημίας COVID-19, τα οποία δεν επέτρεψαν την εκτέλεση των κινητικών δραστηριοτήτων που είχαν σχεδιαστεί. Για τον λόγο αυτό, από την 3^η διδακτική ενότητα και έπειτα πραγματοποιήθηκε αντικατάσταση του σχεδιασμού των κινητικών δραστηριοτήτων από την ερευνήτρια/ εκπαιδευτικό και στη θέση τους σχεδιάστηκαν και πραγματοποιήθηκαν άλλου είδους παιγνιώδεις δραστηριότητες.

Επίσης, περιορισμό αποτελεί και ο σχεδόν μονοπολιτισμικός χαρακτήρας της τάξης των μαθητών (μόνο δύο μαθήτριες έχουν καταγωγή από την Αλβανία) καθώς εκτιμάται ότι τα πρόγραμμα ίσως να σημείωνε ακόμη μεγαλύτερη επιτυχία και ενδιαφέρον εάν υλοποιούνταν σε μια τάξη με έντονο το στοιχείο της πολυπολιτισμικότητας.

Το παρόν πιλοτικό πρόγραμμα θα μπορούσε να αποτελέσει αφορμή για περαιτέρω εφαρμογή τέτοιας μορφής δραστηριοτήτων και διερεύνηση των αποτελεσμάτων τους

σε μεγαλύτερη και συνθετότερη κλίμακα μαθητών, δεδομένου ότι το δείγμα και ο πολιτισμικός χαρακτήρας της τάξης δεν μπορούν να οδηγήσουν σε γενικεύσεις και δεν μπορεί να ελεγχθεί από την ερευνήτρια/ εκπαιδευτικό ένα καλλιεργήθηκε ουσιαστικά η πολυπολιτισμική ευαισθητοποίηση και διαπολιτισμική επικοινωνία. Θα ήταν ενδιαφέρον λοιπόν, να εφαρμοστεί το πρόγραμμα σε περιοχές και σχολεία με έντονο το στοιχείο της πολυπολιτισμικότητας προκειμένου να μελετηθεί πιο αντιπροσωπευτικό δείγμα μαθητών.

Μια άλλη προσπάθεια επέκτασης θα μπορούσε να είναι η εφαρμογή του πιλοτικού προγράμματος σε συνεργασία με τους μαθητές της ΣΤ' τάξης του σχολείου κάτι που εκτός των άλλων θα συνέβαλε στη συνεργασία μεταξύ των μαθητών των δύο τάξεων και στην ανάπτυξη υγιών διαπροσωπικών σχέσεων.

Βιβλιογραφία

Ελληνόγλωσση

- Αντωνιάδης, Α. (1994). *Το παιχνίδι*. Αθήνα: Universitystudiopress.
- Αντωνόπουλος, Α. (1994). *Το παιχνίδι*. UniversityStudioPress, Θεσσαλονίκη
- Αυγητίδου, Σ. (2001). *Το παιχνίδι. Σύγχρονες ερευνητικές και διδακτικές προσεγγίσεις*.
Αθήνα : Τυπωθήτω
- Γέρου,Θ. (1984).*Το συμβολικό παιχνίδι βάση και αφετηρία καλλιτεχνικής δραστηριότητας στο σχολείο*. Αθήνα: Δίπτυχο.
- Γεωργογιάννης, Π. (1999), *Θέματα διαπολιτισμικής εκπαίδευσης*, Αθήνα: Gutenberg.
- Γιαννίκας, Α., Μπάλλα, Ε. &Σταράκης, Ι. (1999). Το παιδαγωγικό παιχνίδι. Ο ρόλος του παιδαγωγικού παιχνιδιού στα διδακτικά εγχειρίδια. Το παιδαγωγικό παιχνίδι στη διδακτική πράξη. *Ανοιχτό Σχολείο*, 73, 31-36.
- Γκόβαρης, Χ. (2001). *Εισαγωγή στη διαπολιτισμική εκπαίδευση*. Αθήνα: Ατραπός.
- Γκόβαρης, Χ. (2011). *Εισαγωγή στη διαπολιτισμική εκπαίδευση*. Αθήνα: Διάδραση.
- Γκότοβος, Α. (2002).*Εκπαίδευση και ετερότητα: Ζητήματα διαπολιτισμικής Παιδαγωγικής*. Αθήνα: Μεταίχμιο
- Γρίβα, Ε., &Σέμογλου, Κ. (2016). *Ξένη γλώσσα και παιχνίδι (2016)*. *Θεσσαλονίκη: Αφοί Κυριακίδη*.
- Γρίβα, Ε., Σέμογλου, Κ., Μανώλη, Π., (2017). Planguaging: αναπτύσσοντας πολύ/ διαπολιτισμική επίγνωση και καλλιεργώντας την επικοινωνία σε ένα παιγνιώδες εκπαιδευτικό περιβάλλον. Στο Χ. Τσιχουρίδης και συν. (Επιμ.) (τόμος Β), 3^ο Διεθνές Συνέδριο για την Προώθηση της Εκπαιδευτικής Καινοτομίας, 13-15 Οκτωβρίου, 2017 (σσ. 530-534). Λάρισα: ΕΕΠΕΚ
- Γρίβα, Ε., & Κωφού, Ι. (2019). Η εναλλακτική αξιολόγηση στο σύγχρονο εκπαιδευτικό περιβάλλον. Σχεδιασμός και εφαρμογή περιγραφικών μεθόδων αξιολόγησης για τα γλωσσικά μαθήματα. Σχεδιασμός και εφαρμογή περιγραφικών μεθόδων αξιολόγησης για τα γλωσσικά μαθήματα. Θεσσαλονίκη: Εκδόσεις Κυριακίδη.

- Δαμανάκης, Μ. (2000). *Η εκπαίδευση των παλιννοστώντων και Αλλοδαπών μαθητών στην Ελλάδα-Διαπολιτισμική Προσέγγιση*. Αθήνα: Gutenberg.
- Δεδούλη, Μ. (2002). *Βιοματική Μάθηση- Δυνατότητες αξιοποίησης της στο πλαίσιο της Ευέλικτης Ζώνης*. Στην επιθεώρηση εκπαιδευτικών θεμάτων τ.6 (σ.145-159). Π.Ι. Αθήνα.
- Δημητριάδου, Κ. (2007) « Οπτικός γραμματισμός και γλωσσική διδασκαλία: μια κριτική ανάγνωση στα νέα εγχειρίδια της Γλώσσας για την Α΄ δημοτικού» στο *Σύγχρονη εκπαίδευση*, τ.148. σ.72-80.
- Δημητριάδη, Ε. & Μπάκας, Θ. (2013). Το παιχνίδι στην παιδική ηλικία και οι θεωρητικές προσεγγίσεις για την ερμηνεία του. Συνέδριο Παιδικής Ηλικίας: Κοινωνιολογικές, Πολιτισμικές, Ιστορικές και Παιδαγωγικές Διαστάσεις (σελ. 802-808), Αθήνα
- Ζάγουρας, Θ. (2018). *Ο πολυτροπικός γραμματισμός στη διδακτική προσέγγιση του μαθήματος της γλώσσας: δύο εθνογραφικές μελέτες περίπτωσης για τον σχεδιασμό πολυτροπικών κειμένων στο ελληνικό δημοτικό σχολείο* (Doctoral dissertation, Πανεπιστήμιο Πατρών. Σχολή Ανθρωπιστικών και Κοινωνικών Επιστημών. Τμήμα Επιστημών της Εκπαίδευσης και της Αγωγής στην Προσχολική Ηλικία).
- Ζαχοπούλου, Ε. (2009). *Η φυσική αγωγή προσχολικής ηλικίας στην αρχή του 21ου αιώνα*. Σκοποί-Στόχοι-Επιδιώξεις. Θεσσαλονίκη: Χριστοδουλίδη
- Κάππας, Χ.(2005). *Ο ρόλος του παιχνιδιού στην παιδική ηλικία*. Αθήνα :Ατραπός
- Καραμανιάν, Α. (2000). *Παιχνίδι ρόλων ή φαντασίας. Παράθυρο στην εκπαίδευση του παιδιού*, 2, 86-87.
- Κεσίδου, Α. (2004). *Διαπολιτισμική εκπαίδευση: στόχοι και πρακτικές*. Στο: Χατζηθεοδωρίδης, Β.-Γεωργιάδης, Ν.-Δεμίρογλου, Π. (επιμ.), *Προγράμματα Διδασκαλίας στην Εκπαίδευση των Βαλκανικών Χωρών*, Πρακτικά 1ου Βαλκανικού Συνεδρίου. Δράμα: ΕΤ.Ε.Α.Δ., σ.σ.75-83. Ανακτήθηκε 21 Μαΐου, 2019, από <http://repository.edulll.gr/edulll/retrieve/943/169.pdf>.
- Κεσίδου, Α. (2007), *Ετερότητα και διαπολιτισμική επικοινωνία*. Αδημοσίευτη εισήγηση στην επιστημονική Διημερίδα με τίτλο: «Εθνική ταυτότητα και

ετερότητα. Πολλαπλές ταυτότητες στη μετανεωτερική εποχή». Α.Π.Θ., 18-19/5/2007.

Κόκκος, Α. (1999). *Εκπαίδευση ενηλίκων*. (Τόμος Α΄). Πάτρα :ΕΑΠ.

Κοντοπούλου Μελανθία (2007). *Παιδί και ψυχοκοινωνικές δυσκολίες*. Αθήνα: Gutenberg

Κοσσυβάκη, Φ. (1998). *Κριτική επικοινωνιακή διδασκαλία. Κριτική προσέγγιση της διδακτικής πράξης*. Αθήνα: Gutenberg- Γιώργος & Κώστας Δαρδανός.

Κωνσταντινόπουλος Συμεών Π. (2007). *Παιδαγωγική του παιχνιδιού-Εισαγωγή*. Εκδόσεις: Αδελφών Κυριακίδη α.ε.

Μάνου, Α. (2013). *Πολιτισμική ετερότητα στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση: Ο ρόλος του εκπαιδευτικού και της Διαπολιτισμικής Συμβουλευτικής στην ενσωμάτωση των αλλοδαπών μαθητών* (Doctoral dissertation, Πανεπιστήμιο Αιγαίου. Σχολή Ανθρωπιστικών Επιστημών. Τμήμα Επιστημών της Προσχολικής Αγωγής και του Εκπαιδευτικού Σχεδιασμού).

Μαντζιαβά, Η. (2019). *Η επίδραση του παιχνιδιού στην ολόπλευρη ανάπτυξη των παιδιών*.

Μάρκου, Γ. (1996.). *Η Πολυπολιτισμικότητα της Ελληνικής Κοινωνίας, η Διαδικασία Διεθνοποίησης και η Αναγκαιότητα της Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης*. Αθήνα: Γενική Γραμματεία Λαϊκής Επιμόρφωσης- ΥΠΕΠΘ.

Μάρκου, Γ.(1996). *Προσεγγίσεις της πολυπολιτισμικότητας και η Διαπολιτισμική εκπαίδευση-επιμόρφωση των εκπαιδευτικών*.Αθήνα : Γενική Γραμματεία Λαϊκής Επιμόρφωσης- ΥΠΕΠΘ.

Μετοχιανάκη, Η. (2008). *Εισαγωγή στην παιδαγωγική*.(3^ηεκδ.) Ηράκλειο.

Μετοχιανάκης Ηλίας Γ. (2013). *Εισαγωγή στην παιδαγωγική*. Ηράκλειο.

Μπαλασσά-Φλέγκα, Ε. (2002). *Η Συμβολή της Unesco και των άλλων Διεθνών Οργανισμών στη διαμόρφωση της Διαπολιτισμικής Διάστασης της Ελληνικής Παιδείας (μέθοδοι-προοπτικές)*. Θεσσαλονίκη: Εκδ. Πανεπιστημίου Μακεδονίας.

- Μπατσιάνη, Ε. (2004). *Πολιτισμική διαχείριση και περιφερειακή ανάπτυξη. Σχεδιασμός πολιτιστικής πολιτικής και πολιτιστικού προϊόντος*. Αθήνα: Διόνικος.
- Νάκη, Χ. (2018). Διερεύνηση των παραγόντων αυτοαντίληψης και αυτοεκτίμησης, και η σχέση τους με τη συμπεριφορά μαθητών Δημοτικού Σχολείου στη διάρκεια του παιχνιδιού.
- Νικολάου, Γ. (2005). *Διαπολιτισμική διδακτική*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Νικολάου, Γ. (2007). *Ετερότητα και διαπολιτισμική εκπαίδευση μέσα από το πρίσμα της κριτικής θεωρίας: το Σχολείο της Ένταξης*. Στο *Συγκριτική και Διεθνής εκπαιδευτική επιθεώρηση*, τ. 9, σ.σ. 79-106.
- Νικολάου, Γ. (2011). *Διαπολιτισμική διδακτική. Το νέο περιβάλλον – Βασικές αρχές*. Αθήνα: Πεδίο.
- Νουβέλογλου, Δ. (2020). Πολυτροπικά κείμενα και νέες τεχνολογίες: Εφαρμόζοντας ένα πρόγραμμα κριτικού γραμματισμού σε μαθητές Γυμνασίου με μαθησιακές δυσκολίες.
- Παλαιολόγου, Ν. & Ευαγγέλου, Ο. (2003). *Διαπολιτισμική παιδαγωγική, Εκπαιδευτικές, διδακτικές και ψυχολογικές προσεγγίσεις*. Αθήνα: Ατραπός
- Παναγάκη, Μ. Ρ. (2017). Το παιχνίδι ως εργαλείο ψυχοκοινωνικής διαμόρφωσης και ένταξης των παιδιών προσφύγων στην εκπαιδευτική πραγματικότητα: Απόψεις εκπαιδευτικών.
- Παπαδοπούλου, Β. (2008). Διαπολιτισμική επικοινωνία στο σχολείο και τη σχολική τάξη. Στο Ζ. Παπαναούμ (επιμ.), *Οδηγός επιμόρφωσης: Διαπολιτισμική εκπαίδευση και αγωγή, Θεσσαλονίκη: Λιθογραφία*, 53-65.
- Πασχαλίδης, Γ. & Χαμπούρη-Ιωαννίδου, Α. (2002). *Αναλυτικό σχολικό πρόγραμμα και τέχνες στο Γλύτση*, Ε. etal. Πάτρα, ΕΑΠ
- Πιατά, Α. (2014). *Η πολυπολιτισμική επίγνωση και επικοινωνιακή ικανότητα στη διαπολιτισμική εκπαίδευση: Θεωρητικές προσεγγίσεις και πρακτικές εφαρμογές. Γενικές αρχές ενός νέου προγράμματος για τη διδασκαλία της*. Στο Χ. Χατζησωτηρίου & Κ. Ξενοφώντος (Επιμ.), *Διαπολιτισμική εκπαίδευση: Προκλήσεις, παιδαγωγικές θεωρήσεις και εισηγήσεις*, σ.σ. 176-197. Καβάλα: Σαΐτα

- Σακελλαρίδου, Ε. Δ. (2017). *Η Διαπολιτισμική Αγωγή στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση μέσω της ηλεκτρονικής πλατφόρμας Moodle* (No. GRI-2017-19265). AristotleUniversityofThessaloniki.
- Σιβροπούλου, Ρ. (1996). *Η οργάνωση και ο σχεδιασμός του χώρου (νηπιαγωγείου) στο πλαίσιο του παιχνιδιού*. Αθήνα: Πατάκη
- Σκουμπουρδή, Χ. (2016). *Θεωρητικά ζητήματα για το παιχνίδι*.
- Συμβούλιο της Ευρώπης (2001). *Κοινό Ευρωπαϊκό Πλαίσιο Αναφοράς για τις γλώσσες*
- Τσιλιάκου, Α. Σ. (2018). *Διερεύνηση των αντιλήψεων και αντιδράσεων των παιδιών σχολικής ηλικίας σε ζητήματα ετερότητας από τη συμμετοχή τους σε διαπολιτισμικά επιτραπέζια παιχνίδια* (Master'sthesis).
- Χανιωτάκη, Α. (2018). *Το παιχνίδι ως μέσο ανάπτυξης στην προσχολική ηλικία*.
- Χατζηχαριστός, Δ. (2010) *Σχεδιασμός και προγραμματισμός στη φυσική αγωγή*. Βρέθηκε στο <http://www.cc.uoa.gr/~dhatzi/>
- Χοντολίδου, Ε. (1999). *Εισαγωγή στην Πολυτροπικότητα*. Γλωσσικός Υπολογιστής, τομ. 1. Στην ηλεκτρονική διεύθυνση: www.komvos.edu.gr

- Arasaratnam, L. A., & Doerfel, M. L. (2005). Intercultural communication competence: Identifying key components from multicultural perspectives. *International Journal of Intercultural Relations*, 29, 137–163.
- Arasaratnam, L. A. (2016). Intercultural competence. In *Oxford research encyclopedia of communication*.
- Bearne, E. and Wolstencroft, H. (2007). *Visual Approaches to Teaching Writing: Multimodal Literacy 5-11*. London: Paul Chapman Publishing.
- Bennett, N, Wood, L. & Rogers, S. (1997). *Teaching through play. Teachers thinking and classroom practice* (Ch. 1: 1-17 & Ch. 6: 116-132). USA, California: Open University Press.
- Bergen, D., & Fromberg, D. P. (2009). Play and social interaction in middle childhood. *PhiDeltaKappan*, 90(6), 426-430.
- Brostrom, S. (2001). Οι νηπιαγωγοί και τα πεντάχρονα παιδιά παίζουν μαζί. Στο Σ. Αυγητίδου (επιμ.) *Το παιχνίδι. Σύγχρονες ερευνητικές και διδακτικές προσεγγίσεις* (σελ. 271-299). ΤΥΠΩΘΗΤΩ Γιώργος Δάρδανος, Αθήνα.
- Brotherson, S. (2009). What young children learn through play.
- Bruner, J. (1997). Πράξεις νοήματος [Μετάφραση Η. Ρόκου & Γ. Καλομοίρης, Επιμέλεια Α. Ζώτος, Ι. Φατζηνικολή & Μ. Σαγκαράκης]. *Ελληνικά Γράμματα*, Αθήνα.
- Caillois, R. (1958). *Les jeux et les hommes, le masque et le vertige*. Gallimard (NRF)
- Coulby, D. (2006). Intercultural education: theory and practice. *Intercultural Education*, 17(3), 245-257
- Council of Europe (2001). *Common European Framework of Reference for languages: Learning, teaching, assessment*. Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- Deardorff, D. K. (2006). Identification and assessment of intercultural competence as a student outcome of internationalization. *Journal of Studies in Intercultural Education*, 10, 241–266.

- Furth, G. H. & Kane, R. S. (2001). Τα παιδιά δομούν την κοινωνία: μια νέα προοπτική στο παιδικό παιχνίδι. Στο Αυγητίδου, Σ. (επιμ.). Το παιχνίδι. Σύγχρονες ερευνητικές και διδακτικές προσεγγίσεις (σελ. 113- 157). ΤΥΠΩΘΗΤΩ Γιώργος Δάρδανος, Αθήνα.
- Govaris, C., & Kaldi, S. (2010). The Educational Challenge of Cultural Diversity in the International Context. Waxmann Verlag.
- Hammer, M. R., Bennett, M. J., & Wiseman, R. L. (2003). Measuring intercultural sensitivity: The intercultural development inventory. *International Journal of Intercultural Relations*, 27, 421– 443.
- Huizinga, J. (1989). *Ο άνθρωπος και το παιχνίδι (Homo Ludens)*, μτφρ. Σ. Ροζάνης, Γ. Λυκιαρδόπουλος. Αθήνα: Γνώση
- Hysa, E. (2020). Impact of cultural diversity on Western Balkan countries' performance. *Journal of Ethnic and Cultural Studies*, 7(1), 20-40.
- Jahoda, G. (2012). Critical reflections on some recent definitions of “culture”. *culture & psychology*, 18(3), 289-303.
- Jackson, L., & Caffarella, R. S. (1994). *Experiential learning: A new approach*. Jossey-Bass,.
- Jewitt, C. (2009). *Routledge Handbook of Multimodal Analysis*. London: RoutledgeFalmer
- Inglis, C. (2008). Planning for cultural diversity. UNESCO
- Kaldi, S. (1999), “Projects about the European Union in the primary classroom environment: cross-cultural and educational case studies”, unpublished PhD thesis, University of Sussex, Sussex.
- Kim, Y. (2009). The identity factor in intercultural competence. In D. K. Deardorff (Ed.), *The SAGE Handbook of Intercultural Competence* (pp. 53–65). Thousand Oaks, CA: SAGE.
- Lucas, F. M. M. (2017). The game as an early childhood learning resource for intercultural education. *Procedia-social and behavioral sciences*, 237, 908-913.

- Manning, J. (2005). Rediscovering Froebel: A call to re-examine his life & gifts. *Early Childhood Education Journal*, 32(6), 371-376.
- Modgil, S. et al., Ζώνιου- Σιδέρη, Α. &Χαραμής, Π. (επιμ.)(1997). *Πολυπολιτισμική εκπαίδευση: Προβληματισμοί – προοπτικές*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα
- Palaiologou, N., &Faas, D. (2012). How ‘intercultural’ is education in Greece? Insights from policymakers and educators. *Compare: A Journal of Comparative & International Education*, 42(4), 563-584.
- Palaiologou, N., Kameas, A., Prekate, V., &Liontou, M. (2019, October 24-25). Refugee hospitality center in Athens as a case study: Good (and not-so-good) practices [Proceedings]. Conference Migrant children’s integration and education in Europe: Approaches, methodologies and policies, FundacióAntoniTàpies, Barcelona.
- Palaiologou, N., Nikolaou, G., Liontou, M., &Prekate, V. (2020). Identities and linguistic landscapes of unaccompanied refugee minors: A case study from Greece, *Multicultural Education Review*.
- Papadopoulou, V. (2008). Intercultural communication in school and classroom. In *Training guide: Intercultural education* (pp. 53-65). Thessaloniki.
- Papadopoulou, V., Theodosiadou, K., &Palaiologou, N. (2020). Teachers' personal theories of teaching: Managing cultural diversity in mainstream public primary schools in Greece. *Journal of Ethnic and Cultural Studies*, 7(2), 195-211.
- Parthenis, C., & Fragoulis, G. (2016). “Otherness” as Threat: Social and educational exclusion of Roma people in Greece. *International Journal of Multicultural Education*, 18(2), 39-57.
- Perry, L. B., &Southwell, L. (2011). Developing intercultural understanding and skills: Models and approaches. *Intercultural education*, 22(6), 453-466.
- Piaget, J. (1951). *Play, dreams and imitation in childhood*. London: Routledge.
- Porto, M. (2010). Culturally responsive L2 education: an awareness-raising proposal. *ELT Journal*, 64(1), 45–53

- Sandage, S. J., & Jankowski, P. J. (2013). Spirituality, social justice, and intercultural competence: Mediator effects for differentiation of self. *International Journal of Intercultural Relations*, 37, 366–374.
- Schmidt, C. (2015). Honouring the contributions of Jim Cummins to language and intercultural education internationally. *Intercultural Education*, 26(6). Taylor & Francis, Routledge.
- Schwabe, A., & Craig-Unkefer, L. (2008). An Examination of Play Behaviors in Young At-Risk Children. *Online Submission*. Tylor, E. B. (1958). *Primitive culture*. New York, NY: Harper. (Original work published 1871).
- Smith, P. (2001). Το παιχνίδι και οι χρήσεις του παιχνιδιού. Στο Σ. Αυγητίδου (επιμ.) Το παιχνίδι. Σύγχρονες ερευνητικές και διδακτικές προσεγγίσεις (σελ. 203-227). ΤΥΠΩΘΗΤΩ Γιώργος Δάρδανος, Αθήνα.
- Spitzberg, B. H., & Chagnon, G. (2009). Conceptualizing intercultural competence. In D. K. Deardorff (Ed.), *The SAGE Handbook of Intercultural Competence* (pp. 2–52). Thousand Oaks, CA: SAGE.
- Unesco, (2006). *Guidelines on Intercultural Education*. Section of Education for Peace and Human Rights, Division for the Promotion of Quality Education, Education Sector, Section of Education. Paris.
- Van Der Aalsvoort, G., Prakke, B., Howard, J., König, A. & Parkkinen, T. (2015). Trainee teachers' perspectives on play characteristics and their role in children's play: an international comparative study amongst trainees in the Netherlands, Wales, Germany and Finland. *European Childhood Education Research Journal*, 23(2), 277-292
- Vygotsky, L. (2000). *Νους στην κοινωνία: Η ανάπτυξη των ανώτερων ψυχολογικών διαδικασιών*. [Μετάφραση Σ. Βοσνιάδου & Α. Μπίμπου]. Εκδόσεις Gutenberg, Αθήνα.
- Whitebread, D. & O'Sullivan, L. (2012). Preschool children's social pretend play: supporting the development of metacommunication, metacognition and self-regulation. *International Journal of Play*, 1(2), 197- 213.
- Wilson, P. (2010). *The play work primer*. Βρέθηκε στο www.allianceforchildhood.org

Wood, E. & Bennett, N. (2001). Οι θεωρίες των εκπαιδευτικών για το παιχνίδι. Κονστροκτιβισμός ή κοινωνικός κονστροκτιβισμός; Στο Σ. Αυγητίδου (επιμ.) Το παιχνίδι. Σύγχρονες ερευνητικές και διδακτικές προσεγγίσεις (σελ. 301-328). ΤΥΠΩΘΗΤΩ Γιώργος Δάρδανος, Αθήνα.