



ΠΑΙΖΩ ΚΑΙ ΜΑΘΑΙΝΩ ΓΙΑ ΆΛΛΟΥΣ ΠΟΛΙΤΙΣΜΟΥΣ
ΜΙΑ ΠΙΛΟΤΙΚΗ ΠΑΡΕΜΒΑΣΗ ΣΤΟ ΔΗΜΟΤΙΚΟ ΣΧΟΛΕΙΟ

Φοιτητής: Σπυρόπουλος Θεόδωρος
ΑΕΜ: 4307

Βαθμολογήτρια Α': Γρίβα Ελένη

Βαθμολογήτρια Β': Σέμογλου Κλειώ



ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΔΥΤΙΚΗΣ ΜΑΚΕΔΟΝΙΑΣ
ΣΧΟΛΗ ΚΟΙΝΩΝΙΚΩΝ ΚΑΙ ΑΝΘΡΩΠΙΣΤΙΚΩΝ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ
ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟ ΤΜΗΜΑ ΔΗΜΟΤΙΚΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ

ΦΛΩΡΙΝΑ

2020

Ευχαριστίες

Πριν τη παρουσίαση της παρούσας εργασίας, αισθάνομαι την υποχρέωση να εκφράσω την ευγνωμοσύνη μου σε ορισμένους από τους ανθρώπους που γνώρισα, συνεργάστηκα μαζί τους και έπαιξαν σημαντικό ρόλο για την επιτυχή πραγματοποίησή της.

Αρχικά θα ήθελα να ευχαριστήσω την επιβλέπουσα καθηγήτρια της διπλωματικής μου εργασίας και μέλος του Διδακτικού Ερευνητικού Προσωπικού του Πανεπιστημίου Δυτικής Μακεδονίας κυρία Έλενα Γρίβα για την κατανόηση και ευελιξία που επέδειξε κατά τη διάρκεια της εφαρμογής της παρέμβασης και της συγγραφής της διπλωματικής εργασίας. Η καθοδήγηση της ήταν ιδιαίτερα Πολυτίμη αφού μέσα από εύστοχες παρατηρήσεις και προτάσεις συνέβαλε στην απρόσκοπτη σχεδίαση και εφαρμογή της πολιτικής παρέμβασης καθώς και στην συγγραφή του παραδοτέου κειμένου.

Παράλληλα θα ήθελα να ευχαριστήσω τη δεύτερη βαθμολογία της διπλωματικής μου εργασίας και μέλος του Ειδικού Εκπαιδευτικού Προσωπικού του Πανεπιστημίου Δυτικής Μακεδονίας κυρία Κλειώ Σέμογλου για τις εύστοχες παρατηρήσεις της σχετικά με τον σχεδιασμό και την εφαρμογή των κινητικών δραστηριοτήτων της παρέμβασης.

Περίληψη

Η σύγχρονη πολυπολιτισμική πραγματικότητα που χαρακτηρίζει την Ελληνική εκπαίδευση καθιστά αναγκαία την υιοθέτηση θέσεων της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης. Σημαντικό ρόλο στην εκπαίδευση διαδραματίζει το παιχνίδι. Σκοπός της παρέμβασης αποτελεί η γνωριμία των μαθητών με άλλους πολιτισμούς μέσα από το παιχνίδι. Οι στόχοι της παρέμβασης διακρίνονται σε ψυχοκινητικούς και διαπολιτισμικούς. Η εργασία διακρίνεται σε δύο μέρη το πρώτο πού είναι το θεωρητικό και περιλαμβάνει δύο κεφάλαια και την παρέμβαση που περιλαμβάνει δύο κεφάλαια. Στο πρώτο κεφάλαιο επιχειρείται η εννοιολογική αποσαφήνιση του όρου διαπολιτισμική εκπαίδευση, η διατύπωση της στοχοθεσίας της καθώς και η ανάδειξη των πλεονεκτημάτων της. Αναλυτικότερα η διαπολιτισμική εκπαίδευση επιδιώκει την δημιουργική χρήση και εκμετάλλευση στοιχείων του οικείου πολιτισμού που συμβάλλουν στην αποφυγή εντάσεων (Μπεζάτη & Θεοδοσοπούλου, 2006). Στο δεύτερο κεφάλαιο της παρέμβασης προσεγγίζεται εννοιολογικά το παιχνίδι, αναπτύσσονται οι θεωρίες σχετικά με αυτό, παράλληλα παρουσιάζονται οι κατηγορίες του και αναλύεται η εκπαιδευτική αξία του παιχνιδιού και η σχέση του με την διαπολιτισμική εκπαίδευση. Πλήθος κλασικών και μοντέρνων θεωριών αναδεικνύουν τα πολύπλευρα οφέλη του παιχνιδιού στην ανάπτυξη των παιδιών. Το δεύτερο μέρος της εργασίας που αφορά την παρέμβαση. Στο πρώτο κεφάλαιο αναλύονται οι σκοποί και στόχοι της παρέμβασης, περιγράφεται το δείγμα και αναλύεται ο σχεδιασμός, εφαρμογή και αποτίμηση της παρέμβασης. Η παρέμβαση εφαρμόστηκε στην έκτη τάξη ενός δημοτικού σχολείου της δυτικής Θεσσαλονίκης, και αποτελείται από οκτώ ενότητες. Ο σχεδιασμός της παρέμβασης συνυπολόγισε τις ανάγκες και το διαπολιτισμικό προφίλ των μαθητών. Η εφαρμογή της έρευνας ακολουθούσε τρία στάδια και διακόπηκε λόγω του κορονοϊού. Μετά την εφαρμογή της παρέμβασης στο δεύτερο κεφάλαιο αναδεικνύεται η σημασία του παιχνιδιού στην καλλιέργεια της διαπολιτισμικής επίγνωσης των μαθητών μέσα από την σύγκριση των αποτελεσμάτων της παρούσας παρέμβασης με αντίστοιχες προγενέστερες έρευνες.

Λέξεις-Κλειδιά: Διαπολιτισμική εκπαίδευση, διαπολιτισμικό προφίλ, δραστηριοκεντρική μάθηση, παιχνίδι.

Abstract

The modern multicultural reality that characterizes Greek education makes it necessary to adopt positions of intercultural education. The game plays an important role in education. The purpose of the intervention is to acquaint students with other cultures through play. The goals of the intervention are divided into psychomotor and intercultural. The work is divided into two parts, the first of which is the theoretical one and includes two chapters and the intervention which includes two chapters. In the first chapter, the conceptual clarification of the term intercultural education, the formulation of its goal setting as well as the highlighting of its advantages are attempted. More specifically, intercultural education seeks the creative use and exploitation of elements of the familiar culture that contribute to the avoidance of tensions (Μπεζάτη & Θεοδοσοπούλου, 2006). In the second chapter of the intervention, the game is conceptually approached, theories about it are developed, at the same time its categories are presented and the educational value of the game and its relationship with intercultural education is analyzed. Numerous classical and modern theories highlight the multifaceted benefits of play in children's development. The second part of the work is about intervention. The first chapter analyzes the aims and objectives of the intervention, describes the sample and analyzes the design, implementation and evaluation of the intervention. The intervention was implemented in the sixth grade of a primary school in western Thessaloniki, and consists of eight sections. The planning of the intervention took into account the needs and the intercultural profile of the students. The research followed three stages and was discontinued due to the coronary artery. After the implementation of the intervention in the second chapter, the importance of the game in the cultivation of the intercultural awareness of the students is highlighted through the comparison of the results of the present intervention with corresponding previous researches.

Keywords: Intercultural education, intercultural profile, task – based learning, play.

Περιεχόμενα

Ευχαριστίες	2
Περίληψη	3
Λέξεις-Κλειδιά:	3
Abstract	4
Keywords.....	4
Εισαγωγή.....	7
1. Διαπολιτισμική Εκπαίδευση	10
1.1. Ορισμοί.....	10
1.2. Στόχοι.....	11
1.3. Πλεονεκτήματα.....	13
2. Το Παιχνίδι στην εκπαίδευση	15
2.1. Ορισμοί για το παιχνίδι	15
2.2. Θεωρίες για το παιχνίδι.....	16
2.2.1. Κλασσικές	16
2.2.2. Μοντέρνες.....	18
2.3. Τυπολογία παιχνιδιών	21
2.4. Παιχνίδι ως εργαλείο μάθησης	23
2.5. Παιχνίδι και Διαπολιτισμική εκπαίδευση	28
3. Η πιλοτική παρέμβαση	31
3.1. Σκοπός και στόχοι παρέμβασης	31
3.2. Επιμέρους στόχοι	31
3.3. Συμμετέχοντες	33
3.3.1. Διερεύνηση των αναγκών των μαθητών	33
3.3.2. Διερεύνηση του διαπολιτισμικού προφίλ των μαθητών	34
3.3.3. Περιορισμοί.....	37
3.4. Σχεδιασμός της παρέμβασης	37
3.4.1. Κατασκευή εκπαιδευτικού υλικού.....	40
3.4.2. Επιλογή των κινητικών παιχνιδιών	41
3.5. Εφαρμογή της παρέμβασης	43
3.6. Αποτίμηση της παρέμβασης	46
3.6.1. Αποτελέσματα ερωτηματολογίων Προελέγχου – Μετελέγχου	46

3.6.2.	Αποτελέσματα ερωτηματολογίων πριν και μετά από κάθε ενότητα.....	52
3.6.3.	Αποτελέσματα ημερολογίου εκπαιδευτικού.....	67
4.	Συζήτηση	68
5.	Βιβλιογραφικές Αναφορές.....	72
6.	Παράρτημα	77
6.1.	Φύλλα Εργασίας.....	77
6.2.	Σχέδια Μαθήματος.....	95
	1 ^η ενότητα: Εισαγωγή στους πολιτισμούς του κόσμου (2 Διδακτικές ώρες).....	95
	2 ^η ενότητα: Ιταλία.....	96
	3 ^η ενότητα: Ρωσία	98
	4 ^η ενότητα: Η.Π.Α.	100
	5 ^η ενότητα: Ινδία.....	101
	6 ^η ενότητα: Αίγυπτος.....	102
	7 ^η ενότητα: Αλβανία	104
	8 ^η ενότητα: Ανακεφαλαίωση.....	105
6.3.	Επιτραπέζια παιχνίδια & Φωτογραφίες.....	106
6.4.	Ερωτηματολόγια πριν και μετά από κάθε ενότητα	117
6.5.	Ημερολόγιο εκπαιδευτικού.....	123
	Εισαγωγική ενότητα	123
	Ιταλικός πολιτισμός	125
	Ρωσικός Πολιτισμός.....	127
	Πολιτισμός των Η.Π.Α.	131
	Ινδικός Πολιτισμός.....	134
	Αιγυπτιακός πολιτισμός.	137

Εισαγωγή

Η εκπαίδευση σε συνδυασμό με την κοινωνία συντελούν στην ανάπτυξη της προσωπικότητάς του παιδιού και για αυτό είναι ιδιαίτερα σημαντικό ο μαθητής μέσα από την εκπαίδευση να σέβεται τους κανόνες της κοινωνίας αλλά και ταυτόχρονα να τηρεί μία κριτική στάση απέναντι στους κοινωνικούς ρόλους και σε πιθανά στερεότυπα που αναδύονται σε μία κοινωνία. Η εκπαίδευση πρέπει να συμβάλλει στην δημιουργία πολιτών με οξυμένη κριτική σκέψη την οποία θα χρησιμοποιούν και στην κοινωνική ζωή αλλά και στην προσέγγιση απέναντι σε καθετί διαφορετικό.

Η συγκεκριμένη πιλοτική παρέμβαση αποσκοπεί στην γνωριμία των μαθητών με άλλους πολιτισμούς με τη βοήθεια του παιχνιδιού. Το συγκεκριμένο θέμα επιλέχθηκε λόγω της νέας πολυπολιτισμικής πραγματικότητας που επικρατεί στην Ελληνική κοινωνία αλλά και εκπαίδευση. Άλλωστε η ελληνική εκπαίδευση βρίσκεται μπροστά σε ένα κρίσιμο σταυροδρόμι που θα καθορίσει τη στάση της απέναντι στην πολιτισμική ετερότητα. Οι νέοι εκπαιδευτικοί πρέπει να προωθήσουν την μεταστροφή της ελληνικής εκπαίδευσης στην ανοχή και αλληλεπίδραση με το διαφορετικό και για αυτό το λόγο επιλέχθηκε το συγκεκριμένο θέμα. Η συγκεκριμένη πολιτική παρέμβαση επιδιώκει την καλλιέργεια της διαπολιτισμικής επίγνωσης των μαθητών με στόχο την διατήρηση και ανάδειξη της διαφορετικότητας στην εκπαίδευση.

Για τον σχεδιασμό και την εφαρμογή της συγκεκριμένης παρέμβασης υιοθετήθηκαν ερωτηματολόγια προελέγχου και μετελέγχου, ώστε να εντοπιστούν οι ανάγκες των μαθητών, το διαπολιτισμικό τους προφίλ, ενώ ταυτόχρονα ο εκπαιδευτικός τηρούσε ημερολόγιο, ώστε να αναστοχάζεται σχετικά με την εφαρμογή της παρέμβασης και τη διδακτική διαδικασία. Παράλληλα χρησιμοποιήθηκαν ερωτηματολόγια πριν την έναρξη της κάθε ενότητας και μετά την ολοκλήρωση της προκειμένου να μελετηθεί η μεταβολή στο γνωστικό και διαπολιτισμικό προφίλ των μαθητών. Την εφαρμογή της παρέμβασης διέκοψε η πανδημία του κορονοϊού και ταυτόχρονα τα περιοριστικά μέτρα που επιβλήθηκαν από την κυβέρνηση αποτέλεσαν τροχοπέδη για την εύρεση βιβλιογραφίας και την συγγραφή του κειμένου της παρέμβασης.

Η παρούσα εργασία στο πρώτο της μέρος θα ασχοληθεί με την θεωρητική τεκμηρίωση της παρέμβασης αναλύοντας την διαπολιτισμική εκπαίδευση, το ρόλο του

παιχνιδιού στην εκπαίδευση, τις θεωρίες που αναπτύσσονται για αυτό καθώς και τη σχέση του με τη διαπολιτισμική εκπαίδευση. Στο δεύτερο μέρος της εργασίας παρουσιάζεται ενδελεχώς η διαδικασία της παρέμβασης στα κεφάλαια και στις ενότητες όπως αυτά παρουσιάζονται στον πίνακα περιεχομένων.

Το ίδιο θέμα έχει απασχολήσει προγενέστερες πιλοτικές παρεμβάσεις ή έρευνες όπως αυτή των Γρίβα, Σέμογλου, Μανώλη (2017) που αναδεικνύει την σημασία παιχνιδιού και του παιχνιδιάρικου περιβάλλοντος για την καλλιέργεια της διαπολιτισμικής επίγνωσης των μαθητών καθώς και την επαφή τους με άλλους πολιτισμούς. Όπως και στη συγκεκριμένη πιλοτική παρέμβαση όπου παρουσιάζονται παιχνίδια ως μέσο ανάπτυξης της πολυπολιτισμικής επίγνωσης και διαπολιτισμικής επικοινωνίας των μαθητών έτσι και στην παρούσα πιλοτική παρέμβαση χρησιμοποιήθηκε το παιχνίδι ως μέσο ανάπτυξης και εμπλουτισμού του διαπολιτισμικού προφίλ των μαθητών και της καλλιέργειας της διαπολιτισμικής τους επίγνωσης. Παράλληλα και στη μελέτη της Kishimoto (2018) αναδεικνύεται η παιδαγωγική αξία του παιχνιδιού αναφορικά με τις κοινωνικές τεχνικές των μαθητών καθώς με τις ψυχοκινητικές τους δεξιότητες. Παράλληλα στην ίδια παρέμβαση δίνεται έμφαση στον κομβικό ρόλο που διαδραματίζει το παιχνίδι για την καλλιέργεια διαπολιτισμικής επικοινωνίας και επίγνωσης μεταξύ των μαθητών διαφορετικής καταγωγής. Στη συγκεκριμένη έρευνα μέσα από το παιχνίδι οι Βραζιλιάνοι μαθητές αντιλήφθηκαν και συνειδητοποίησαν τις ομοιότητες και τις διαφορές με τον ιαπωνικό πολιτισμό και αντίστοιχα την ίδια διαδικασία πραγματοποίησαν οι Ιάπωνες μαθητές. Ομοίως και στην παρούσα πιλοτική παρέμβαση οι μαθητές μέσα από το παιχνίδι συνειδητοποίησαν τις ομοιότητες και τις διαφορές του ελληνικού πολιτισμού με τον πολιτισμό από όπου προερχόταν το συγκεκριμένο κινητικό παιχνίδι αλλά και ορισμένοι μαθητές που κατάγονταν από άλλες χώρες ήταν σε θέση να εντοπίσουν ομοιότητες και διαφορές με τον πολιτισμό της χώρας καταγωγής τους.

Βέβαια η θεωρητική τεκμηρίωση και η βιβλιογραφική ανασκόπηση θα μπορούσε να ήταν πληρέστερη αλλά αυτό δεν κατέστη δυνατό λόγω της μη λειτουργίας των βιβλιοθηκών εξαιτίας της πανδημίας του κορονοϊού. Παράλληλα οι μαθητές λόγω αυτού του βασικού περιορισμού δεν μπόρεσαν να έρθουν σε επαφή με τον αλβανικό πολιτισμό και τα κινητικά παιχνίδια είχαμε προετοιμαστεί για αυτόν.

Η παρούσα εργασία διαρθρώνεται σε δύο μέρη. Στο πρώτο μέρος πραγματοποιείται βιβλιογραφική ανασκόπηση για το παιχνίδι και την διαπολιτισμική εκπαίδευση. Σχετικά με την διαπολιτισμική εκπαίδευση επιχειρείται πρώτα η εννοιολογική αποσαφήνιση της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης, στη συνέχεια η αναλυτική περιγραφή της στοχοθεσίας της καθώς και η παρουσίαση των πλεονεκτημάτων που έχει να προσφέρει στην εκπαίδευση. Από την άλλη πλευρά σχετικά με το παιχνίδι πρώτα παρατίθενται ορισμένοι ορισμοί σχετικά με αυτό και στη συνέχεια περιγράφονται και αναλύονται κλασικές και σύγχρονες θεωρίες, οι κατηγορίες του και η σχέση του με την μάθηση και τη διαπολιτισμική εκπαίδευση. Στο δεύτερο μέρος η εργασία εστιάζει στην πιλοτική παρέμβαση. Αρχικά ορίζει με λεπτομέρεια και σαφήνεια τους σκοπούς, τους στόχους της παρέμβασης. Αφότου αναλύσει σκοπούς και στόχους εξετάζει ενδελεχώς τα στοιχεία του δείγματος μέσα από τη διερεύνηση των αναγκών των μαθητών, τη διερεύνηση του διαπολιτισμικού τους προφίλ καθώς και την απαρίθμηση των περιορισμών στην έρευνα. Επόμενη υποενότητα είναι ο σχεδιασμός της παρέμβασης όπου αναλύεται η κατασκευή του εκπαιδευτικού υλικού καθώς και η επιλογή των κινητικών παιχνιδιών. Μετά τον σχεδιασμό της παρέμβασης ακολουθεί αναλυτική περιγραφή για την εφαρμογή της και στη συνέχεια πραγματοποιείται η αποτίμηση της παρέμβασης με την διαγραμματική ανάλυση των αποτελεσμάτων των ερωτηματολογίων προελέγχου και μετελέγχου, των ερωτηματολογίων που μοιράζονταν πριν και μετά από κάθε ενότητα καθώς και των συμπερασμάτων που βγήκαν από το ημερολόγιο που τηρούσε εκπαιδευτικός. Μετά την ενδελεχή ανάλυση και περιγραφή της παρέμβασης ακολουθεί η παρουσίαση των πορισμάτων της και η σύγκρισή τους με πορίσματα άλλων ερευνών στην ενότητα της συζήτησης. Έπειτα παρατίθενται αναλυτικά οι βιβλιογραφικές αναφορές. Τέλος στο παράρτημα παρουσιάζονται τα υλικά και τα μέσα της παρέμβασης, δηλαδή τα φύλλα εργασίας, τα αναλυτικά σχέδια μαθήματος για κάθε ενότητα, τα επιτραπέζια παιχνίδια, τα ερωτηματολόγια κάθε ενότητας καθώς και το ημερολόγιο που τηρούσε ο εκπαιδευτικός σε όλη τη διάρκεια της παρέμβασης.

1. Διαπολιτισμική Εκπαίδευση

1.1.Ορισμοί

Η μαζική χρήση του όρου διαπολιτισμική εκπαίδευση γεννά την λανθασμένη εντύπωση ότι υπάρχει μια ενιαία και καθολικά αποδεκτή διαπολιτισμική θεωρία (Γκόβαρης, 2011). Όπως υποστηρίζει ο Αθ. Παπάς στο Γκόβαρης (2011: 77) «είναι αδύνατο να δοθεί ένας σύντομος, σαφής καθολικά αποδεκτός ορισμός της εκπαίδευσης»

Ο Dickorr στο Γκόβαρης (2011) στην προσπάθειά του να αποσαφηνίσει εννοιολογικά τον όρο διαπολιτισμός και διαπολιτισμική εκπαίδευση επισημαίνει την ασάφεια του όρου διαπολιτισμός και εκφράζει τους προβληματισμούς του για την σημασία της πρόθεσης «δια». Ο ίδιος διακρίνει δύο πιθανές σημασίες της πρόθεσης «δια» όπως αναφέρεται στο Γκόβαρης (2011). Όπως διαπιστώνουμε στο ίδιο βιβλίο στην περίπτωση που η πρόθεση «δια» σημαίνει την ύπαρξη δύο ή περισσότερων πολιτισμών και την αναζήτηση, εύρεση κοινών στοιχείων μεταξύ τους και την ανάδειξή τους μέσω της εκπαίδευσης τότε η διαπολιτισμική εκπαίδευση ορίζεται ως η αγωγή που έχει πρωταρχικό της στόχο την αλληλεγγύη. Στην δεύτερη περίπτωση η πρόθεση «δια» αναδεικνύει την σημαντικότητα της ύπαρξης της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης μιας εκπαίδευσης με βάση κοινές αρχές για όλους τους πολιτισμούς (Γκόβαρης, 2011). Σύμφωνα με την οπτική της Rey von Almen στο Γκόβαρης (2011) η διαπολιτισμική εκπαίδευση αποτελεί ένα πρόγραμμα ισότιμης αλληλεπίδρασης μεταξύ των πολιτισμών με στόχο να ξεπεράσουν τα όριά τους και την δημιουργία μιας υπερπολιτισμικής ταυτότητας. Στην έννοια του προγράμματος εστιάζει και ο Hohmann στο Γκόβαρης (2011) και ορίζει την διαπολιτισμική εκπαίδευση ως τα προγράμματα παιδαγωγικού χαρακτήρα που σχετίζονται με τα προβλήματα που δημιουργεί η μετανάστευση. Για τον Reich διαπολιτισμική εκπαίδευση αποτελεί η απάντηση στην πραγματικότητα του πολιτισμικού και γλωσσικού πλουραλισμού (Γκόβαρης, 2011: 79). Ως απάντηση – κριτική στην παραδοσιακή εκπαίδευση αντιλαμβάνεται η Kruger-Potratz την διαπολιτισμική εκπαίδευση όπως αναφέρεται στο Γκόβαρης (2011). Ταυτόχρονα και η Κεσίδου (2008:3) ορίζει την διαπολιτισμική εκπαίδευση ως την πιο πρόσφατη απάντηση της Παιδαγωγικής Επιστήμης στην πολυπολιτισμική κοινωνία. Σύμφωνα με την ίδια ερευνήτρια, αποτελεί ένα από τα μοντέλα διαχείρισης του πολιτισμικού πλουραλισμού

στην εκπαίδευση. Σύμφωνα με τον Borelli όπως αναφέρεται στο Γκόβαρης (2011: 84-85) η διαπολιτισμική εκπαίδευση πρέπει να έχει ως αφετηρία την αντιφατικότητα της συνείδησης με την ελπίδα να οδηγήσει τα υποκείμενα στην ανακάλυψη και υπέρβαση του πολιτισμικού εγκλωβισμού τους.

1.2.Στόχοι

Σύμφωνα με τον H. Essinger (Μάρκου, 1995) στο Μπεζάτη & Θεοδοσοπούλου (2006) οι βασικές αρχές πάνω στις οποίες στηρίζεται η διαπολιτισμική εκπαίδευση είναι η:

- ανταλλαγή πληροφοριών και εμπειριών
- διευκόλυνση της επικοινωνίας
- καταπολέμηση του ρατσισμού και του εθνικιστικού τρόπου σκέψης
- καλλιέργεια ευαισθησίας, αλληλεγγύης, συνεργασίας
- ανάπτυξη της ενσυναίσθησης
- εκπαίδευση για διαπολιτισμικό σεβασμό
- εκπαίδευση για την ειρήνη

Σκοπός της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης αποτελεί η δημιουργική χρήση και εκμετάλλευση στοιχείων του οικείου πολιτισμού που συμβάλλουν στην αποφυγή εντάσεων (Μπεζάτη & Θεοδοσοπούλου, 2006). Πρωταρχικός στόχος για την διαπολιτισμική εκπαίδευση όπως επισημαίνει ο Παπάς (1997) στο Μπεζάτη & Θεοδοσοπούλου (2006) συνιστά η απόκτηση των ικανοτήτων που προωθούν την εποικοδομητική συμβίωση εντός ενός πολυπολιτισμικού κοινωνικού ιστού. Σύμφωνα με την Παπαδοπούλου (2008) η εύρεση των πολιτισμικών διαφορών δεν αρκεί για να οδηγήσει στη διαπολιτισμική επικοινωνία καθώς αναγκαίο προαπαιτούμενο αποτελεί η δεκτική στάση απέναντι στο διαφορετικό και στο ανοίκειο. Η διαπολιτισμική εκπαίδευση δεν αποσκοπεί μόνο στην αποδοχή και το σεβασμό του διαφορετικού, αλλά και στην αναγνώριση και κατανόηση της πολιτισμικής ταυτότητας, μέσα από μια καθημερινή αλληλεπίδραση, ανταλλαγή απόψεων και την εγκαθίδρυση ενός κλίματος συνεργασίας.

Κατά τους Δαμανάκη (1989) και Γκότοβο (2002) στο Μπεζάτη & Θεοδοσοπούλου (2006) η διαπολιτισμική εκπαίδευση αξιοποιεί τα ιδιαίτερα στοιχεία των διαφορετικών πολιτισμών, ώστε να εμποδίζει το σχηματισμό στερεότυπων και προκαταλήψεων,

απέναντι σε ανθρώπους και πολιτισμούς και να ξεπεράσει κάθε μορφή εθνοκεντρικής αντιμετώπισης, πραγματοποιώντας μια εκπαιδευτική διαδικασία που δίνει ουσία στα ανθρώπινα δικαιώματα καλλιεργώντας την κατανόηση και τη συνεργασία ανάμεσα στους λαούς ώστε να οδηγηθούν οι κοινωνίες στην πρόοδο και την ειρήνη.

Σύμφωνα με τους Πανταζή (1999) και Γκότοβο (2002) στο Μπεζάτη & Θεοδοσοπούλου (2006) η διαπολιτισμική εκπαίδευση επιδιώκει να εξαλείψει της διακρίσεις και τους αποκλεισμούς, προσπαθώντας να συνυπολογίσει τις ιδιαιτερότητες, κοινωνικές και πολιτισμικές. Σύμφωνα με την Ιωαννίδου (2015) η διαπολιτισμικότητα, αποδέχεται την ετερότητα ως μία υπαρκτή κατάσταση, τόσο στη χώρα μας όσο και στις περισσότερες χώρες του πλανήτη. Για αυτό η ίδια η ερευνήτρια θέτει ως προτεραιότητα τη δημιουργία του κατάλληλου περιβάλλοντος που θα διέπεται από την αποδοχή και τον σεβασμό της ιδιαιτερότητας του άλλου, την ανάπτυξη κλίματος επικοινωνίας και συνεργασίας, τη φροντίδα για παροχή ίσων ευκαιριών πρόσβασης στη γνώση, αλλά και στην κοινωνική, πολιτισμική και οικονομική ζωή. Η διαπολιτισμική εκπαίδευση δε διδάσκει την ανοχή για το διαφορετικό αλλά καλλιεργεί το πνευματικό υπόβαθρο που οδηγεί στην εκτίμηση για το διαφορετικό, ώστε να επιτευχθεί η δημιουργία ανοικτών κοινωνιών, με πολιτισμική αρμονία, που θα διακρίνονται από ισονομία, αλληλοκατανόηση, αλληλοαποδοχή και αλληλεγγύη (Μπεζάτη & Θεοδοσοπούλου, 2006). Απαιτούνται ουσιαστικές παιδαγωγικές παρεμβάσεις, και όχι προσεγγίσεις μόνο στο επίπεδο της θεωρητικής ανάλυσης. Απαιτούνται νέες παιδαγωγικές προσεγγίσεις που να εναρμονίζονται με τις πολιτισμικές ιδιαιτερότητες και τις δυσκολίες επικοινωνίας (Μπεζάτη & Θεοδοσοπούλου, 2006).

Συγκεντρωτικά οι στόχοι της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης όπως παρατίθενται στο Μπεζάτη & Θεοδοσοπούλου (2010: 2) είναι η:

- αναγνώριση και κατανόηση της διαφοράς
- σεβασμός για τους πολιτισμούς
- θετική στάση και αντίληψη απέναντι στις διαφορές των πολιτισμών, την ετερότητα, τη διαφορετικότητα
- έμφαση στα κοινά σημεία διαφορετικών ομάδων
- αλληλεπίδραση μεταξύ διαφορετικών τρόπων ζωής
- αλληλεγγύη

- ειρήνη
- κοινωνική δικαιοσύνη
- συνειδητοποίηση της δύναμης και της αξίας της πολιτιστικής ποικιλίας
- συνείδηση των ανθρωπίνων δικαιωμάτων
- ίσες ευκαιρίες

Σύμφωνα με τις ερευνήτριες μέσα από δύο κατευθύνσεις κατακτώνται αυτοί οι στόχοι. Η μία κατεύθυνση εστιάζει στις ομάδες, που αποτελούν τη μειονότητα. Μέσα από τη διαπολιτισμική εκπαίδευση αποσκοπείται η ενδυνάμωση αυτών των ομάδων αναπτύσσοντας γνώσεις, όπως είναι η εκμάθηση της Γ1, καθώς και δεξιότητες (Μπεζάτη & Θεοδοσοπούλου, 2006). Όπως επισημαίνουν οι Μπεζάτη & Θεοδοσοπούλου (2006) προκειμένου να εξασφαλιστεί όχι μόνο η επιβίωση αυτών των ομάδων αλλά και η καλλιέργεια ενός αισθήματος ασφαλείας ώστε να ξεδιπλώσουν τις δυνατότητές τους κρίνεται απαραίτητη να ενσωματωθούν στην κοινωνία, να κατανοήσουν το κοινωνικό, οικονομικό και πολιτικό σύστημα της κοινωνίας στην οποία ζουν, να κοινωνικοποιηθούν, να αναγνωρισθούν ως ισότιμα μέλη της κοινωνίας και να αναπτύξουν την αυτοεκτίμησή τους. Η δεύτερη κατεύθυνση σχετίζεται με την εκπαίδευσή των πλειονοτικών ομάδων, ώστε να ξεπεραστούν αρνητικές κατηγοριοποιήσεις και προκαταλήψεις, να απορρίψουν την ιδέα της ιεραρχίας από άποψη σπουδαιότητας πολιτισμών και να υιοθετήσουν αντικειμενικά κριτήρια σκέψης (Μπεζάτη & Θεοδοσοπούλου, 2006).

1.3.Πλεονεκτήματα

Η διαπολιτισμική εκπαίδευση χαρακτηρίζεται από πληθώρα πλεονεκτημάτων καθώς αντιλαμβάνεται το πολυπολιτισμικό μωσαϊκό από το οποίο απαρτίζεται η ελληνική εκπαίδευση και επιδιώκει τον μετασχηματισμό του χαρακτήρα της από μονοπολιτισμικό σε διαπολιτισμικό, όπου η διαφορετικότητα θα εκτιμάται και θα αξιοποιείται, ώστε οι μελλοντικοί πολίτες να είναι διαπολιτισμικά ικανοί και να επωφελούνται από την αλληλεπίδραση με άλλους πολιτισμούς. Τα πλεονεκτήματα και οι πρακτικές της διαπολιτισμικής παιδείας συμβάλλουν στην επιτυχία αυτού του εγχειρήματος.

Σύμφωνα με τον Γεωργογιάννη (2008) στο Καλοφορίδης (2014) η διαπολιτισμική εκπαίδευση συμβάλλει άμεσα στην αντιμετώπιση προβλημάτων που προκύπτουν από την επαφή διαφορετικών πολιτισμικά ατόμων ή ομάδων. Η διαπολιτισμική εκπαίδευση συμβάλλει στην αλλαγή του χαρακτήρα των προγραμμάτων διδασκαλίας και των σχολικών εγχειριδίων. Δηλαδή την απαλλαγή αυτών από προκαταλήψεις, στερεοτυπικές αντιλήψεις και εικόνες εχθρού καθώς και την παρουσίαση όχι μόνο των πολιτισμικών διαφορών αλλά και των ομοιοτήτων που υπάρχουν ανάμεσα στις πολιτισμικές ομάδες και στους λαούς (Κεσίδου, 2008). Την πρακτική αυτή ενισχύουν τα αποτελέσματα της έρευνας των Καψάλη, Μπονίδης, Σιπητάνου (2000) στο Κεσίδου (2008) που είχε ως θέμα τα σχολικά εγχειρίδια. Ταυτόχρονα η διαπολιτισμική αγωγή προωθεί εναλλακτικές διδακτικές προσεγγίσεις που συνάδουν με τον χαρακτήρα και τους σκοπούς της όπως η οργάνωση κοινών προγραμμάτων συνεργασίας μαθητών διαφορετικής πολιτισμικής προέλευσης (Κεσίδου, 2008). Η αξιοποίηση του μορφωτικού κεφαλαίου των μαθητών με διαφορετικό πολιτισμικό προφίλ αποτελεί τον κύριο στόχο αυτών των διδακτικών προσεγγίσεων. Σύμφωνα με τον Γκόβαρη (2004) στο Παναγάκη (2017) χωρίς την υιοθέτηση κατάλληλων μέτρων και πρακτικών για την ένταξη των μη γηγενών παιδιών στο σχολικό πλαίσιο, η διαπολιτισμική εκπαίδευση θα οδηγήσει στην απόρριψη της ετερότητας και την απορρόφηση των διαφορετικών πολιτισμικών στοιχείων ώστε να χαθεί η ταυτότητά τους. Η διοργάνωση και εφαρμογή κοινών προγραμμάτων είναι ιδιαίτερα σημαντική, αφού δεν επηρεάζει την προσωπικότητα των παιδιών μόνο σε γνωστικό αλλά και συναισθηματικά. Αυτό όπως υποστηρίζει η Κεσίδου(2008) αυξάνει τις πιθανότητες επίδρασης στις αντιλήψεις ή και στις στάσεις των μαθητών. Όπως επισημαίνει ο Νικολάου (2005: 69) στο Παναγάκη (2017) το διαπολιτισμικό μοντέλο εκπαίδευσης παροτρύνει τις ομάδες ετερότητας να αλληλοεπικοινωνήσουν και να αντιμετωπίζονται με σεβασμό, αλληλεγγύη και ισοτιμία από το κράτος και τους πολίτες του. Συνεχίζοντας ο Νικολάου στο Παναγάκη (2017) πέρα από την εκπαίδευση, υπάρχουν χώροι, όπως οι επιχειρήσεις και τα μέσα μαζικής ενημέρωσης, όπου η διαπολιτισμική θεωρία μπορεί να αναδειχθεί σε ένα σημαντικό εργαλείο καλλιέργειας της αποδοχής του διαφορετικού.

2. Το Παιχνίδι στην εκπαίδευση

2.1.Ορισμοί για το παιχνίδι

Είναι γνωστό στην διεθνή βιβλιογραφία ότι το παιχνίδι αποτελεί μία δύσκολη έννοια για ορισμό. Η φύση του δυσκολεύει την διατύπωση ενός ακριβούς ορισμού (Briggs & Hansen 2012). Η απόπειρα εννοιολογικού προσδιορισμού του παιχνιδιού αποτελεί μία διαδικασία πρόκληση καθώς δεν υπάρχει ένας ενιαίος ορισμός για το παιχνίδι. Πολλοί είναι οι ερευνητές, φιλόσοφοι και παιδαγωγοί (Rousseau, Montessori) που έχουν επιχειρήσει να προσδιορίσουν εννοιολογικά το παιχνίδι, εστιάζοντας στις διαφορετικές πτυχές ή στα προσδοκώμενα αποτελέσματά του (Γρίβα & Σέμογλου, 2016: 99).

Ο Seashore προσδιόρισε το παιχνίδι ως μία ελεύθερη αυτο-έκφραση για την απόλαυση της έκφρασης (Saracho & Spodek, 2003). Στην αυτο-έκφραση του παιχνιδιού εστιάζει και ο Dulles ορίζοντας το παιχνίδι ως μία μορφή συναισθηματικής διαφυγής (Saracho & Spodek, 2003). Ο Froebel, ο ιδρυτής του πρώτου παιδικού σταθμού και εμπνευστής του σύγχρονου νηπιαγωγείου, χαρακτηρίζει το παιχνίδι ως την σπουδαιότερη έκφραση της ανθρώπινης ανάπτυξης στην παιδική ηλικία, γιατί το παιδί εκφράζει ελεύθερα αυτό που έχει μέσα του (Saracho & Spodek, 2003). Για τον Groos το παιχνίδι αποτελεί το εργαλείο που έχουν τα παιδιά για την ερμηνεία των ρόλων των ενηλίκων μέσα σε μια κοινωνία και λειτουργεί ως εξάσκηση για τους μελλοντικούς ρόλους που θα αναλάβουν τα παιδιά (Γρίβα & Σέμογλου, 2016: 102). Ο Dewey προσδιορίζει το παιχνίδι ως τις δραστηριότητες που πραγματοποιούνται για χάρη των ίδιων των δραστηριοτήτων και όχι εξαιτίας ανταμοιβών και βραβείων (Saracho & Spodek, 2003). Ο Hall προσδιορίζει εννοιολογικά το παιχνίδι ως τις κινητικές συνήθειες και το πνεύμα του παρελθόντος που συνεχίζεται στο παρόν (Saracho & Spodek, 2003). Ο Curte θεωρεί παιχνίδι την δραστηριότητα με υψηλή κινητικότητα, η οποία, ως ελεύθερη από συγκρούσεις, είναι συνήθως ευχάριστη (Mitchell & Mason, 1918, σελ. 103-104 στο Saracho & Spodek, 2003). Το παιχνίδι έχει οριστεί ως μια αυθόρμητη δραστηριότητα των μικρών παιδιών, εσωτερικής αρχής, που διέπεται από εσωτερικούς κανόνες, είναι σχετικά ακίνδυνη και όχι απαραίτητα προσανατολισμένη στο στόχο (Γρίβα & Σέμογλου, 2016: 99). Παιχνίδι για τον Schiller ορίζεται η άσκοπη δαπάνη της περίσσειας ενέργειας (Saracho & Spodek, 2003). Παρόμοια με τον Schiller ο Spencer χαρακτηρίζει το παιχνίδι σαν αχρείαστες ενέργειες που συμβαίνουν ενστικτωδώς,

επειδή δεν υπάρχουν σημαντικές ενέργειες, αλλά και ως δραστηριότητα που πραγματοποιείται για την άμεση ικανοποίηση που προσφέρει χωρίς να λαμβάνονται υπόψη τα απόκρυφα οφέλη (Saracho & Spodek, 2003). Επίσης ο Lazarus ονομάζει παιχνίδι την δραστηριότητα που δεν έχει στόχο αλλά είναι ελεύθερη και έχει διασκεδαστικό χαρακτήρα (Saracho & Spodek, 2003). Ανάλογα και ο Shand στο Saracho & Spodek (2003) επισημαίνει τον προσανατολισμό του παιχνιδιού στη διατήρηση της χαράς.

Κατά τον Neumann (1971) το παιχνίδι χαρακτηρίζεται από τρία στοιχεία: το εσωτερικό κίνητρο, την εσωτερική πραγματικότητα, δηλαδή την ικανότητα να ξεφύγει το άτομο από την καθημερινότητα και να δημιουργεί έναν δικό του κόσμο και τον εσωτερικό έλεγχο, αφού το ίδιο το άτομο αποφασίζει (Morrison, Metzger & Pratt, 1996 στο Φύσσας & Αβδελίδου, 2013). Ο Hughes (2003) θεωρεί απαραίτητα κριτήρια για να οριστεί μια δραστηριότητα παιχνίδι την ελευθερία επιλογής, την προσωπική επιλογή και την έμφαση στη διαδικασία και όχι στο αποτέλεσμα (Φύσσας & Αβδελίδου, 2013). Ως δραστηριότητα ελεύθερης επιλογής με φανταστικό χαρακτήρα, όπου το παιδί βρίσκεται σε εγρήγορση ορίζει το παιχνίδι ο Vygotsky στο έργο του *The Role of Play in Development* (1978) (Φύσσας & Αβδελίδου, 2013).

2.2. Θεωρίες για το παιχνίδι

2.2.1. Κλασσικές

Το παιχνίδι συγκέντρωνε το ενδιαφέρον των ανθρώπων από την αρχαιότητα. Πρώτοι οι αρχαίοι έλληνες φιλόσοφοι Πλάτων και Αριστοτέλης διερεύνησαν την σημασία και την αξία του παιχνιδιού (Φύσσας & Αβδελίδου, 2013). Σύμφωνα με τη Mellou (1994) στο (Γρίβα & Σέμογλου, 2016: 101) οι θεωρίες για το παιχνίδι διακρίνονται σε κλασσικές, δηλαδή θεωρίες που διατυπώθηκαν κατά τον 19^ο αιώνα και τις αρχές του 20^{ου} αιώνα, όπου το παιχνίδι προσδιορίζεται ως ανάγκη ή ένστικτο και στις μοντέρνες που διατυπώθηκαν μετά τη δεκαετία του 1920. Την αποσαφήνιση του λόγου ύπαρξης του παιχνιδιού και τον σκοπό που εξυπηρετεί επιδιώκουν οι κλασσικές θεωρίες (Γρίβα & Σέμογλου, 2016: 101). Οι κυριότερες θεωρίες για το παιχνίδι είναι:

- Η θεωρία της Περίσσιας ενέργειας (Surplus Energy) έχει τις ρίζες της στην αρχαία ελληνική φιλοσοφία και την αριστοτελική έννοια της κάθαρσης (Γρίβα

& Σέμογλου, 2016) και υποστηρίζει ότι, ως οργανισμοί, τα άτομα παράγουν ενέργεια, που εξαντλούν στη δουλειά τους. Η ενέργεια που απομένει πέρα από αυτή που χρειάζονται τα παιδιά για να εργαστούν μπορεί να διοχετευθεί στο παιχνίδι (Saracho & Spodek, 1998). Η ενέργεια που συγκεντρώνει το παιδί καταναλώνεται στο παιχνίδι (Φύσσας & Αβδελίδου, 2013: 32). Εισηγητής της θεωρίας της πλεονάζουσας ενέργειας ήταν ο Friedrich Schiller, γερμανός ποιητής και φιλόσοφος που έζησε κατά τον 18^ο αιώνα (Γρίβα & Σέμογλου, 2016).

- Η θεωρία της αναπλήρωσης, της χαλάρωσης και αναψυχής βρίσκεται σε πλήρη αντίθεση με την θεωρία Περίσσιας ενέργειας (Γρίβα & Σέμογλου, 2016). Το παιχνίδι συνιστά ευκαιρία χαλάρωσης και ξεκούρασης για τα παιδιά (Γρίβα & Σέμογλου, 2016: 101) καθώς μέσα από το παιχνίδι αναπληρώνουν την ενέργεια που έχουν χάσει (Φύσσας & Αβδελίδου, 2013: 32). Συνεπώς, μετά την εργασία για ένα χρονικό διάστημα, τα παιδιά είναι καλό να παίζουν για να χαλαρώσουν και να δημιουργήσουν και να διατηρήσουν επαρκή ενέργεια για να συνεχίσουν την εργασία τους (Saracho & Spodek, 1998). Σύμφωνα με την Mellou (1994) εμπνευστής αυτής της θεωρίας είναι ο γερμανός ποιητής Lazarus (1883) (Γρίβα & Σέμογλου, 2016).
- Η θεωρία της εξάσκησης (Practice or Pre-exercise theory) που προτάθηκε από τον Karl Groos, υποστηρίζει πως το παιχνίδι είναι απαραίτητο εργαλείο για την ενδυνάμωση των ενστίκτων που είναι χρήσιμα για το μέλλον (Γρίβα & Σέμογλου, 2016).
- Η θεωρία των ενστίκτων σύμφωνα με τον Rousseau στο Φύσσας & Αβδελίδου, (2013) ορίζει το παιχνίδι ως ένστικτο και υποστηρίζει πως το παιδί παίζει από ένστικτο. Ταυτόχρονα με το παιχνίδι το παιδί εξωτερικεύει τα αρχέγονα ένστικτά του και τα καλλιεργεί, οδηγούμενο τελικά στο στάδιο της ωριμότητας (Φύσσας & Αβδελίδου, 2013: 32).
- Η θεωρία της ανακεφαλαίωσης (Recapitulation theory) που γεννήθηκε από τον αμερικανό ψυχολόγο Stanley Hall (Γρίβα & Σέμογλου, 2016) υποστηρίζει ότι το άτομο περνά μέσα από προσωπικά αναπτυξιακά στάδια που παραλληλίζονται με τα στάδια που είχε βιώσει η ανθρώπινη φυλή (Saracho & Spodek, 1998:6).

Το παιχνίδι είναι ένας εγγενής τρόπος διακοπής των πρωτόγονων δεξιοτήτων και οδηγών που έχουν κληρονομήσει τα άτομα από τις εποχές του πολιτισμού. Βιολογική θεωρία σύμφωνα με την οποία οι μαθητές παίζοντας βιώνουν την ανθρώπινη εξέλιξη (Saracho & Spodek, 1998:6). Για παράδειγμα τα παιδιά αναβιώνουν ένα ζωώδες στάδιο σκαρφαλώνοντας. Τα άλλα στάδια είναι το πρωτόγονο, το νομαδικό, το αγροτικό και της φυλής (Φύσσας & Αβδελίδου, 2013: 32).

2.2.2. Μοντέρνες

Οι μοντέρνες θεωρίες επιδιώκουν την αποσαφήνιση του λόγου ύπαρξης των παιχνιδιών, όπως και οι κλασσικές θεωρίες και συγχρόνως αποσκοπούν στον ορισμό του ρόλου που διαδραματίζει το παιχνίδι στην παιδική ανάπτυξη (Mellou 1994 στο Γρίβα & Σέμογλου, 2016).

Η θεωρία της κάθαρσης ή ψυχαναλυτική θεωρία (Psychoanalytic theory) που εμπνεύστηκε ο Sigmund. Freud από την ψυχανάλυση που έκανε στους πελάτες του (Saracho & Spodek, 1998:7). Ο Freud επισήμανε τον ιδιαίτερα σημαντικό ρόλο που διαδραματίζει το παιχνίδι στην συναισθηματική ανάπτυξη του παιδιού αλλά και στην καταπολέμηση και διαχείριση τραυματικών εμπειριών (Γρίβα & Σέμογλου, 2016). Ο ίδιος πίστευε ότι το παιχνίδι επιτρέπει στα παιδιά να επικοινωνήσουν και να ξεπεράσουν τους φόβους και τις ανησυχίες τους και να φτάσουν σε ένα επίπεδο συνείδησης που στη συνέχεια θα το εκφράζουν στο παιχνίδι τους (Saracho & Spodek, 1998:7). Το παιχνίδι είναι ένας τρόπος φυγής από τις καταπιεστικές, έμφυτες τάσεις και παρορμήσεις που επιβάλλει η συνείδηση και οι κοινωνικοί κανόνες (Φύσσας & Αβδελίδου, 2013: 33). Στο παιχνίδι τα προβλήματα μειώνονται και καταστάσεις μπορούν να οριστούν και να τροποποιηθούν από τα παιδιά (Saracho & Spodek, 1998). Με το παιχνίδι το παιδί πραγματοποιεί τις επιθυμίες και τις φαντασιώσεις του (Φύσσας & Αβδελίδου, 2013: 33). Το παιχνίδι σύμφωνα με την φροϋδική θεωρία ενδέχεται να βοηθήσει το παιδί να εκφράσει συγκρούσεις, προβλήματα και οι ψυχοθεραπευτές χρησιμοποιούν το παιχνίδι ως μορφή θεραπείας, αφού η γλώσσα του παιχνιδιού εξυπηρετεί τα παιδιά με παρόμοιο τρόπο που εξυπηρετεί τους ενήλικες η λεκτική επικοινωνία κατά την διάρκεια της ψυχανάλυσης (Φύσσας & Αβδελίδου, 2013: 33).

Με βάση τη θεωρία της διέγερσης (Arousal Modulation theory) το παιχνίδι προσδιορίζεται εννοιολογικά ως μια δραστηριότητα μέσω της οποίας τα παιδιά αναζητούν νέα ερεθίσματα χρησιμοποιώντας αντικείμενα και καταστάσεις με νέους και διαφορετικούς τρόπους (Γρίβα & Σέμογλου, 2016: 102). Το παιχνίδι αποτελεί έναν μηχανισμό συνυφασμένο με την επιθυμία για εξερεύνηση, που είναι ισχυρότερη ακόμη και από βασικές ανάγκες του ανθρώπου (Γρίβα & Σέμογλου, 2016: 102).

Ο Ολλανδός ανθρωπολόγος Huizinga το 1938 εισηγήθηκε μια καινοτόμο και διαφορετική προσέγγιση για το παιχνίδι (Φύσσας & Αβδελίδου, 2013). Ο Huizinga ορίζει το παιχνίδι ως δραστηριότητα χωρίς στόχο που όμως αποτελεί αυτοσκοπό. Κατά την θεωρία του παιχνίδι ονομάζεται μια δραστηριότητα που απορροφά εντελώς το παιδί, έχει στοιχεία αβεβαιότητας, διαθέτει το στοιχείο της ψευδαίσθησης ή της υπερβολής (Φύσσας & Αβδελίδου, 2013).

Σύμφωνα με την θεωρία του White (1959) στο Saracho & Spodek (1998) τα παιδιά δεν χρειάζονται ανταμοιβές για να παίξουν, παίζουν για χάρη του παιχνιδιού. Η προσωπική ικανοποίηση τους πηγάζει από την αίσθηση ικανότητας που προσλαμβάνουν μέσα από το παιχνίδι (Saracho & Spodek, 1998). Συνεπώς το παιχνίδι δεν αντικατοπτρίζει μόνο το επίπεδο της γνωστικής ανάπτυξης ενός παιδιού, αλλά επιπλέον συνεισφέρει σε αυτήν (Γρίβα & Σέμογλου, 2016: 103). Η ικανότητα να πετυχαίνει κάτι ή να επηρεάζει τον περιβάλλοντα κόσμο συνιστά την ανταμοιβή του ατόμου (Saracho & Spodek, 1998). Μέσω του παιχνιδιού, τα άτομα κινητοποιούνται και γίνονται παραγωγικότερα και κατά συνέπεια, οι δραστηριότητες του παιχνιδιού αποτελούν τις ανταμοιβές για τους μαθητές (Saracho & Spodek, 1998).

Κατά τη μετεπικοινωνιακή θεωρία του Bateson (Bateson 's Meta-communicative theory), το παιχνίδι παρακινεί τα παιδιά να λειτουργούν ταυτόχρονα αποδίδοντας μια ρεαλιστική ερμηνεία σε αντικείμενα και ενέργειες και παράλληλα ρεαλιστικό ρόλο στους συμμετέχοντες του παιχνιδιού (Γρίβα & Σέμογλου, 2016: 102-103).

Σύμφωνα με την αναπτυξιακή θεωρία του Piaget στο Φύσσας & Αβδελίδου (2013: 33) το παιχνίδι αποτελεί μία προκαθορισμένη βιολογική λειτουργία που συμβάλλει στην πνευματική ανάπτυξη. Ο Piaget διακρίνει το παιχνίδι σε παιχνίδι άσκησης, συμβολικό παιχνίδι και στο παιχνίδι κανόνων. Κατά τον Piaget το παιχνίδι είναι το μέσο για τα

παιδιά, ώστε να δημιουργούν και να αναπτύσσουν έννοιες πριν αποκτήσουν αφαιρετική σκέψη (Φύσσας & Αβδελίδου, 2013: 33).

Σύμφωνα με τον Singer (1973), τα άτομα χρησιμοποιούν τις σωματικές και πνευματικές τους ικανότητες στο φανταστικό παιχνίδι για να οργανώσουν τις εμπειρίες τους. Μέσω του παιχνιδιού, τα άτομα εξερευνούν τον κόσμο, αναπτύσσουν την ικανότητα να αντιμετωπίζουν τον κόσμο και καλλιεργούν τη δημιουργικότητά τους (Saracho & Spodek, 1998).

Ο Ellis (1973) αντιμετωπίζει το παιχνίδι ως τρόπο επεξεργασίας πληροφοριών. Οι άνθρωποι, προσπαθούν συνεχώς να επεξεργαστούν τα μηνύματα και τις πληροφορίες που συσσωρεύουν (Saracho & Spodek, 1998). Όταν συγκεντρώνονται πολλές ή ανεπαρκείς πληροφορίες για επεξεργασία, αισθάνονται άβολα και χρειάζονται μια σωστή ισορροπία. Έτσι, παραμελούν ορισμένα πράγματα στο περιβάλλον τους που φαίνονται δυσβάστακτα και όταν δεν έχουν επαρκείς πληροφορίες, βαριούνται και ονειροπολούν (Saracho & Spodek, 1998). Το παιχνίδι συμβάλλει στην δημιουργία αυτής της ισορροπίας (Saracho & Spodek, 1998). Το παιχνίδι φαντασίας ενθαρρύνει τα παιδιά να διαμορφώσουν πληροφορίες μέσα τους (Saracho & Spodek, 1998).

Αναπτυξιακή θεωρία του Vygotsky (1978): Ο Vygotsky, κοινωνικός κονστрукτιβιστής, θεωρούσε ότι όλα τα παιδιά μαθαίνουν εντός ενός κοινωνικού πλαισίου, οπότε η μάθηση πρώτα γίνεται αντιληπτή στο κοινωνικό επίπεδο πριν ενσωματωθεί στο ψυχολογικό (Santer et al., 2007). Ο Vygotsky υποστήριζε ότι η φαντασία τροφοδοτεί όλες τις μορφές παιχνιδιού, αλλά αυτές με την πάροδο του χρόνου δίνεται μεγάλη έμφαση στους κανόνες (Santer et al., 2007). Στο φανταστικό παιχνίδι, τα παιδιά απελευθερώνονται από την πραγματικότητα και τους περιορισμούς της (Φύσσας & Αβδελίδου, 2013: 34). Στο παιχνίδι, η σχέση μεταξύ φαντασίας και κανόνων αλλάζει με την πάροδο του χρόνου από μια αρχική έμφαση στη φανταστική κατάσταση στην μετέπειτα κυριαρχία των κανόνων. Το παιχνίδι εμπεριέχει όλες τις αναπτυξιακές τάσεις και κατά συνέπεια συνιστά την σπουδαιότερη δραστηριότητα των πρώτων παιδικών χρόνων. Αυτό σημαίνει πως τα πιο σημαντικά επιτεύγματα της παιδικής ηλικίας γίνονται όταν τα παιδιά παίζουν (Φύσσας & Αβδελίδου, 2013: 33).

Ακόμα και σήμερα αναπτύσσονται θεωρίες σχετικές με το παιχνίδι ως μέσο για άλλες αναπτυξιακές διαδικασίες και κατηγοριοποιούνται, ανάλογα με τις διαφορετικές πρακτικές (Sheridan, Howard, Alderson, 2011) στα ακόλουθα:

- Το μαθησιακό παιχνίδι αποτελεί βοηθητικό εργαλείο για την μάθηση και την ανάπτυξη.
- Το θεραπευτικό παιχνίδι λειτουργεί ως μέσο επικοινωνίας και καλλιεργώντας ένα υποστηρικτικό πλαίσιο για την κατανόηση και βελτίωση δεξιοτήτων.
- Το ψυχαγωγικό παιχνίδι εστιάζει στην ελευθερία που έχουν τα παιδιά.

Σύμφωνα με την επιστήμη της ανθρωπολογίας, δεν υπάρχει ενιαίος ορισμός του παιχνιδιού και γενικός καθορισμός των λειτουργιών που επιτελεί γιατί το παιχνίδι συνδέεται άμεσα με τη μορφή και το νόημα, το οποίο διαφοροποιείται ανάλογα με το κάθε πολιτιστικό και κοινωνικό πλαίσιο (Σκουμπουρδή & Καλαβάσης, 2009). Συνεπώς η ανθρωπολογία ερευνά τα παιχνίδια που παίζουν τα παιδιά, αφού αντιλαμβάνεται το παιχνίδι ως εκδήλωση της ζωής (Brostrom, 2001 στο Σκουμπουρδή & Καλαβάσης, 2009)

2.3.Τυπολογία παιχνιδιών

Η κατηγοριοποίηση των παιχνιδιών είναι μια διαδικασία που προκαλεί σύγχυση και αυτό αποδίδεται στο γεγονός ότι τα παιχνίδια διαθέτουν τόσο μεγάλη ποικιλία χαρακτηριστικών, τόσους πολλούς τρόπους και τόπους διεξαγωγής, τόσα διαφορετικά εργαλεία και αριθμό συμμετεχόντων, αφού το ίδιο το παιχνίδι μπορεί να παιχθεί από ένα άτομο ή μαζί με άλλους (Γρίβα & Σέμογλου, 2016: 104). Κατά συνέπεια το παιχνίδι μπορεί να κατηγοριοποιηθεί με βάση τα αντικείμενα που χρησιμοποιούνται κατά τη διάρκεια του παιχνιδιού, τη μορφή και τα χαρακτηριστικά και τον τρόπο διεξαγωγής του (National Network for Child Care, NNCC, 1994 στο Γρίβα & Σέμογλου, 2016). Ο Hughes (1996) υποστηρίζει πως κάθε τύπος παιχνιδιού συμβάλλει σε μία διαφορετική πτυχή της ανάπτυξης των παιδιών, δηλαδή στη γνωστική, κοινωνική, συναισθηματική, κινητική και γλωσσική (Γρίβα & Σέμογλου, 2016: 104-105). Οι κατηγορίες των παιχνιδιών όπως παρουσιάζονται στο Γρίβα & Σέμογλου, 2016 είναι οι παρακάτω:

- Το σιωπηλό παιχνίδι. Εστιάζει στον αισθησιο-κινητικό χαρακτήρα του παιχνιδιού. Ο μαθητής παρακινείται να παρατηρεί εικόνες σε βιβλία, να σχεδιάζει και να παίζει με αντικείμενα. Σε αυτή την κατηγορία τα

απολαμβάνουν περισσότερο την διαδικασία και λιγότερο το αποτέλεσμα (Γρίβα & Σέμογλου, 2016).

- Παιχνίδι κατασκευών / δομικό παιχνίδι. Στα κατασκευαστικά παιχνίδια οι μαθητές χρησιμοποιούν τα χέρια τους, την λεπτή και αδρή κινητικότητά τους για τη δημιουργία πραγμάτων. Οι Boucher & Amery επισημαίνουν πως τα παιδιά που τα καταφέρνουν με τις κατασκευές χειρίζονται με μεγαλύτερη άνεση λέξεις, ιδέες και έννοιες (Γρίβα & Σέμογλου, 2016).
- Κοινωνικό παιχνίδι. Τα παιχνίδια αυτά χρειάζονται παραπάνω από ένα άτομα για να πραγματοποιηθούν. Αυτά τα παιχνίδια ενισχύουν την αποτελεσματική προετοιμασία των μαθητών για τη συμμετοχή τους σε κοινωνικά σύνολα προσφέροντάς τους την ευκαιρία να κοινωνικοποιηθούν, να μάθουν να συνεργάζονται, να υπακούουν σε κανόνες και να μοιράζουν αρμοδιότητες (Γρίβα & Σέμογλου, 2016).
- Κινητικό παιχνίδι. Τα παιχνίδια αυτά περιέχουν κάθε είδους γυμναστικά όργανα αλλά και δραστηριότητες στο νερό και στη φύση. Η Αυγητίδου (2001) ονομάζει το κινητικό παιχνίδι και παιχνίδι σωματικής δραστηριότητας και διακρίνει σε αυτό δραστηριότητες όπως το τρέξιμο, το σκαρφάλωμα, την τσουλήθρα αλλά και άλλα παιχνίδια αδρής και λεπτής κινητικότητας (Γρίβα & Σέμογλου, 2016). Όπως υποστηρίζει ο Shore (1997) τα κινητικά παιχνίδια διαδραματίζουν καίριο ρόλο στην ανάπτυξη αδρών κινητικών δεξιοτήτων των παιδιών καθώς και στον γενικότερο συντονισμό μυϊκού και νευρικού συστήματος (Γρίβα & Σέμογλου, 2016). Τα κινητικά παιχνίδια διακρίνονται στις ακόλουθες κατηγορίες όπως περιγράφουν οι Γρίβα & Σέμογλου το 2016 (βλπ. σελ. 106):
 - Δρομικά παιχνίδια με τρέξιμο και κυνηγητό
 - Παιχνίδια γενικής επιδεξιότητας
 - Παιχνίδια ενδυνάμωσης ρυθμού
 - Παιχνίδια ανάπτυξης – βελτίωσης των δεξιοτήτων χειρισμού
 - Παιχνίδια συνεργασίας
 - Παιχνίδια βελτίωσης δύναμης
 - Παιχνίδια βελτίωσης αντοχής
 - Παιχνίδια ανάπτυξης της ευλυγισίας.

- Παιχνίδι με κανόνες. Σύμφωνα με τις Γρίβα & Σέμογλου (2015) όσο το παιδί μεγαλώνει εγκαταλείπει το εγωκεντρικό στάδιο και συνειδητοποιεί την σημασία των κοινωνικών συμβάσεων και κανόνων. Τα παιχνίδια αυτά αποτελούν τον συνδετικό κρίκο της παιγνιώδους συμπεριφοράς με κανόνες που στη συνέχεια της ζωής τους θα κληθούν να ακολουθήσουν (Γρίβα & Σέμογλου, 2016).
- Παιχνίδια πνευματικής ικανότητας. Κατά τις Γρίβα & Σέμογλου (2015) εδώ εντάσσονται οι δραστηριότητες επίλυσης προβλήματος όπως το σταυρόλεξο και το παζλ. Στόχος αυτής της κατηγορίας των παιχνιδιών είναι η αποπεράτωση μιας διαδικασίας που εμπεριέχει νοητική πρόκληση για την ολοκλήρωσή της (Γρίβα & Σέμογλου, 2016).
- Γλωσσικά παιχνίδια. Δυο βασικές κατηγορίες στις οποίες διακρίνονται αυτά τα παιχνίδια είναι τα παιχνίδια που δίνουν έμφαση στα γλωσσικά στοιχεία και εστιάζουν στην ακρίβεια του λόγου και τα επικοινωνιακά γλωσσικά παιχνίδια που αποσκοπούν κυρίως στην επίτευξη του επικοινωνιακού μηνύματος (Γρίβα & Σέμογλου, 2016).
- Παιχνίδι με τη χρήση υπολογιστών ή παιχνιδομηχανών. Συνιστά μία από τις νεότερες ταξινομήσεις και είναι ιδιαίτερα δημοφιλής στους μαθητές (Γρίβα & Σέμογλου, 2016).
- Δημιουργικό παιχνίδι. Η κατηγορία αυτή περιλαμβάνει πολλές δραστηριότητες όπως ζωγραφική, μουσική, χορό, δραματοποιήσεις (Γρίβα & Σέμογλου, 2016).

2.4. Παιχνίδι ως εργαλείο μάθησης

Κάθε πολιτισμός είχε μια δική του άποψη για το παιχνίδι. Οι αρχαίοι έλληνες ήταν ευγενικοί με τα παιδιά και τους έδιναν στοργή (French, 1977 στο Saracho & Spodek, 2003). Αντίθετα, οι πρώτοι δυτικοί πολιτισμοί παραμελούσαν το παιχνίδι και παρείχαν ασαφείς πληροφορίες σχετικά με το παιδικό παιχνίδι (Saracho & Spodek, 2003). Η ιδέα του παιχνιδιού υπήρξε ανέκαθεν μέρος των προγραμμάτων παιδικής εκπαίδευσης ακόμα και από την πρώιμη ανάπτυξή τους (Saracho & Spodek, 2003). Σύμφωνα με τον Hughes (1996) κάθε τύπος παιχνιδιού προωθεί μια διαφορετική πτυχή της ανάπτυξης του παιδιού, δηλαδή την γνωστική, συναισθηματική, κοινωνική, κινητική και γλωσσική (Γρίβα & Σέμογλου, 2016).

Το παιχνίδι και κάθε μορφή του συνδυάζει μια διαλεκτική μορφή έκφρασης και ελέγχου (Lytie, 2003). Όπως επισημαίνει ο ίδιος ερευνητής το παιχνίδι αποτελεί ένα εκπληκτικό εργαλείο έκφρασης των εκούσιων και ακούσιων συναισθημάτων με την προϋπόθεση ότι αυτά συμμορφώνονται με τους κανόνες του. Το παιχνίδι στο Lytie (2003) περιγράφεται ως μια διαλεκτική των παλαιότερων και νεότερων μορφών συναισθηματικής επιβίωσης. Το παιχνίδι αποτελεί έναν πολιτισμένο, καθώς και ρεαλιστικό τρόπο για να ρυθμιστεί η σχέση αυτών των συγκρουόμενων συναισθημάτων που βρίσκονται στον πυθμένα της εξελικτικής ιστορίας των θηλαστικών (Lytie, 2003). Για παράδειγμα, φαίνεται να παρουσιάζεται κάποια ομοιότητα ανάμεσα σε ανθρώπινους διαγωνισμούς και αγώνες ζώων, μεταξύ ανάληψης κινδύνων και κινητικής δραστηριότητας ζώων, και ανάμεσα στο παιχνίδι ζώων με αντικείμενα και της αηδίας, καθώς και αρκετών άλλων (Power, 2000 στο Lytie, 2003). Από την άλλη πλευρά, η παρούσα έμφαση στις μορφές παιχνιδιού ως διαμεσολαβητές μεταξύ συναισθημάτων δίνει κάποια δικαιολογία ακόμη και σε εκείνους τους σπουδαίους μεγάλους τον ιστορικό Johan Huizinga (1955/1938) και τον κοινωνιολόγο Norbert Elias (Elias & Dunning, 1986), που και οι δύο έχουν συνδέσει το παιχνίδι με την πολιτιστική πρόοδο (Lytie, 2003).

Το παιχνίδι είναι το εργαλείο με το οποίο το παιδί θα κατακτήσει και θα εσωτερικεύσει τη μάθηση, όπως υποστηρίχθηκε από τους Arnaiz, De Basterrechea και Salvador (2011) στο Lucas (2016). Τα παιχνίδια μετατρέπουν κάτι ανιαρό και βαρετό σε ενδιαφέρον και με αυτόν τον τρόπο κεντρίζουν το ενδιαφέρον των παιδιών (Γρίβα & Σέμογλου). Άλλωστε σύμφωνα με τους Wright, Betteridge & Buckby (2005) στο Γρίβα & Σέμογλου (2016: 115) η διατήρηση του ενδιαφέροντος μπορεί να σημαίνει διατήρηση του ενδιαφέροντος. Μέσω παιχνιδιών και αντικειμένων τα παιδιά αναπτύσσουν τη δική τους μάθηση, χτίζοντας πάνω στη γνώση που τους παρέχει ο δάσκαλος και θα αναπτυχθούν χάρη σε αυτό που ο Soler (1989) αποκαλεί ενεργή μάθηση, εκεί όπου το παιδί χρησιμοποιεί ελεύθερα τα υλικά που το ενδιαφέρουν περισσότερο, αγγίζοντας ό,τι είναι γύρω του (Lucas, 2017). Μέσα από το παιχνίδι τα παιδιά μπορούν να αλληλεπιδράσουν με ολόκληρο το περιβάλλον, μπορεί να δώσουν νόημα στις πράξεις τους, συμπληρώνοντας την ψυχική, σωματική, κοινωνική και συναισθηματική τους

ανάπτυξη. Το γεγονός αυτό φυσικά επηρεάζει τη μελλοντική ανάπτυξη και ωριμότητα ως ενήλικες (Lucas, 2017).

Το κινητικό παιχνίδι παρέχει στα παιδιά ευκαιρίες για ανάπτυξη των μυών τους, ενώ τα βοηθά να γνωρίζουν τον κόσμο γύρω τους και να αλληλεπιδρούν με άλλους (Isenberg & Jalongo & Quisenberry, 2002). Η άσκηση και η ανάπτυξη της συνήθειας της διατήρησης καλής σωματικής υγείας είναι εξαιρετικά σημαντική. Σύμφωνα με τους Isenberg & Jalongo & Quisenberry (2002) οι μαθητές χρησιμοποιώντας τους μύες ενώ τρέχουν, πηδούν ή ρίχνουν αναπτύσσουν αδρές κινητικές δεξιότητες. Τα παιδιά όπως υποστηρίζουν οι συγκεκριμένοι ερευνητές χρησιμοποιώντας το σώμα τους κατά τη διάρκεια του παιχνιδιού αισθάνονται αυτοπεποίθηση και σιγουριά για τον εαυτό τους. Τα παιδιά μαθαίνουν τη δημιουργικότητα κατά τη διάρκεια του κινητικού παιχνιδιού καθώς εφευρίσκουν παιχνίδια ετικέτας ή κρυφτό, και οι κινητικές περιπέτειες τους δημιουργούν κοινωνική ευαισθητοποίηση και δεξιότητες ανάληψης ρίσκου (Brotherson, 2009). Το κινητικό παιχνίδι βοηθά τα παιδιά να μαθαίνουν και να αναπτύσσουν ισορροπία και συντονισμό (άλμα, αναρρίχηση, αποφυγή, κ.λπ.), την δύναμη τους σε όλες τις μυϊκές ομάδες (αδρές κινητικές δεξιότητες) καθώς και να προτιμούν έναν υγιεινό τρόπο ζωής που θα συνδέεται με ωφέλιμες συνήθειες και δραστηριότητες (Brotherson, 2009). Ταυτόχρονα ο Brotherson (2009) υποστηρίζει πως το κινητικό παιχνίδι συμβάλλει στην ενίσχυση των κοινωνικών δεξιοτήτων των μαθητών και στην συνειδητοποίηση του κόσμου και της φύσης (ήλιος, δέντρα, άνεμος κ.λπ.) που τους περιβάλλει μέσα από την παρατήρηση και χρήση των αισθήσεών τους (όραση, ακοή, συναίσθημα, μυρωδιά, κίνηση, κ.λπ.). Παράλληλα το παιχνίδι ενισχύει την ανάπτυξη της δημιουργικής σκέψης και την διερεύνηση (Brotherson, 2009). Όταν τα μικρά παιδιά αξιοποιούν την φαντασία τους στο παιχνίδι, γίνονται πιο δημιουργικά, αποδίδουν καλύτερα στις σχολικές εργασίες και αναπτύσσουν μια στρατηγική επίλυσης προβλημάτων στη μάθηση (Dansky, 1980; Dansky & Silverman, 1973; Frost et al., 2001; Fromberg & Bergen, 1998; Pepler & Ross, 1981; Singer, 1973; Sutton-Smith, 1986 στο Isenberg & Jalongo & Jalongo, 2017).

Τα παιδιά μέσα από την εμπλοκή τους με το παιχνίδι, καταφέρνουν γλωσσικούς στόχους με έναν ευχάριστο και αλληλοδραστικό τρόπο (Griva & Semoglou, 2012; Griva & Sivropoulou, 2009; Masuhara, 2005 στο Γρίβα, Σέμογλου, Μανώλη, 2017). Τα

παιχνίδια και οι ομαδοσυνεργατικές δραστηριότητες καλλιεργούν την ενίσχυση του ομαδοσυνεργατικού πνεύματος, την καλλιέργεια της δημιουργικής σκέψης, την παροχή ευκαιριών, ειδικά στους ντροπαλούς μαθητές, για να διατυπώσουν τις απόψεις τους και τα συναισθήματά τους (Griva & Semoglou, 2012 στο Γρίβα, και συν., 2017). Επιπλέον, τα παιχνίδια οικοδομούν ένα μαθησιακό περιβάλλον όπου ενεργοποιούνται οι πολλαπλές νοημοσύνες (Gardner, 1999), και προσφέρει ευκαιρίες για την ανάπτυξη γλωσσικών και κοινωνικών δεξιοτήτων (Swain, 1993 στο Griva et al., 2017). Οι μαθητές συμμετέχοντας σε κινητικά παιχνίδια στο γυμναστήριο ή στην αυλή του σχολείου, όπως οι αγώνες δρόμου, το κυνηγητό, οι σκυταλοδρομίες και ο χορός, έχουν τη δυνατότητα να συμμετέχουν ενεργά στην εξωλεκτική επικοινωνία, να συνειδητοποιήσουν τα κοινά στοιχεία των διάφορων πολιτισμών και να διαχειριστούν με αποτελεσματικότητα τις συμβάσεις και τις προκλήσεις της επικοινωνίας σε πολυπολιτισμικά πλαίσια (Griva & Chostelidou, 2017 στο Griva et al., 2017).

Η έρευνα των Wood and Attfield (2005) παραθέτει στοιχεία που αποδεικνύουν ότι το παιχνίδι ενισχύει τη γνώση του περιεχομένου των παιδιών και προωθεί την καλλιέργεια κοινωνικών δεξιοτήτων, ικανοτήτων και κινήτρων για μάθηση. Η σημαντικότητα του παιχνιδιού για την αναπτυξιακή πορεία του παιδιού υπογραμμίζεται και στο Γρίβα & Σέμογλου (2016) καθώς το παιχνίδι συμβάλλει στην ανάπτυξη των πολλαπλών νοημοσυνών, όπως τις κιναισθητικής, της χωρικής, της μουσικής, της διαπροσωπικής και άλλων που αναφέρονται στο Gardner (1999). Για τους συγκεκριμένους λόγους το παιχνίδι συνιστά αναπόσπαστο στοιχείο μιας σημαντικής παροχής για τα παιδιά (Siraj-Blatchford και Sylvia, 2004). Τα παιδιά μαθαίνουν καλύτερα μέσω πρωτογενών εμπειριών και ο σκοπός του παιχνιδιού και της ενεργητικής μάθησης αποτελεί η παρότρυνση και υποστήριξη των παιδιών στην ανάπτυξη δεξιοτήτων, εννοιών, δεξιοτήτων απόκτησης γλωσσών, δεξιοτήτων επικοινωνίας και συγκέντρωσης. Το παιχνίδι και η ενεργητική μάθηση δίνουν επίσης ευκαιρίες στους μαθητές να αναπτύξουν θετικές στάσεις, να ευαισθητοποιηθούν, να ανακαλούν και να αξιοποιούν την νέα γνώση, να αναπτύσσουν δεξιότητες και ικανότητες (Ουαλική Συνέλευση Κυβέρνηση, 2008: 54) (Matthew, Stephen, Ellis, 2011). Η ανάπτυξη μεταγνωστικών δεξιοτήτων στη φυσική αγωγή ενδέχεται επίσης να είναι ωφέλιμη για την ανάπτυξη μεθόδων που θα βοηθήσουν τα παιδιά να μάθουν και στον πραγματικό κόσμο εκτός

σχολείου και αθλητισμού (Light, Curry, Mooney, 2014). Κατά τη διάρκεια κινητικών δραστηριοτήτων οι μαθητές σταματούν το παιχνίδι και αναστοχάζονται τακτικά μέσα από ομαδικές συζητήσεις που ενισχύουν την ανάπτυξη της κατανόησης (Light & Georgakis, 2005).

Το παιχνίδι βοηθά τα παιδιά να ξεφύγουν από τις υποχρεώσεις τους αφού παρέχει τις ιδανικές προϋποθέσεις και καλλιεργεί ένα ευχάριστο περιβάλλον πολυαισθητηριακής και πολυπαραγοντικής μάθησης. Το παιχνίδι όπως επισημαίνει και ο Dinello (1982) συνιστά μια μεγάλη ευκαιρία για τα παιδιά να ξεφύγουν από τις πιέσεις της καθημερινής ζωής. Το ευχάριστο αυτό περιβάλλον εμπεριέχει ένα σύνολο μαθησιακών διαδικασιών, όπως εγγενές κίνητρο, εξερεύνηση, πειραματισμός και έρευνα (Γερμανός, 2004). Το παιδί με αυτόν τον τρόπο αναπτύσσει ένα πεδίο δραστηριοτήτων –τις δραστηριότητες παιχνιδιού- που του επιτρέπουν να μεταφράζει συμβολικά την πραγματικότητα στην οποία ζει, για να την κατανοήσει και να την αφομοιώσει στις ανάγκες του (Piaget & Inhelder 2003 στο Γερμανός, 2004). Καθοριστικός παράγοντας της σχέσης μεταξύ του παιχνιδιού και της μάθησης συνιστά η ανάπτυξη θετικών στάσεων, καθώς το παιχνίδι προσφέρει στα παιδιά ανεξαρτησία και ευκαιρία για αυτοσχεδιασμό, ενώ ταυτόχρονα προσφέρει στα παιδιά την ευκαιρία να ενισχύσουν την αυτοεκτίμησή τους και την αυτοεικόνα τους (Benett, Wood, Rogers, 1997). Παράλληλα το παιχνίδι προσφέρει στους μαθητές την δυνατότητα να κάνουν επιλογές, να ασκούν έλεγχο και να έρθουν σε επαφή με την ιδέα της ιδιοκτησίας (Benett & al. 1997). Η ιδέα της ιδιοκτησίας ήταν ένα κυρίαρχο θέμα στην πλειονότητα των προσεγγίσεων που υιοθέτησαν οι εκπαιδευτικοί στην έρευνα των Benett, Wood, Rogers (1997) και αφορά την ανάπτυξη θετικών συμπεριφορών, διασκέδασης και απόλαυσης. Στο δρόμο προς την ερμηνεία του πραγματικού κόσμου, το παιδί εξερευνά, ταυτόχρονα, και τον εαυτό του. Όπως αναφέρει ο Raymundo Dinello (1982) το παιχνίδι διαθέτει μια διπλή ταυτότητα. Από τη μία εσωστρεφή, επειδή παροτρύνει το παιδί να ανιχνεύει τις δικές του δυνατότητες και προτιμήσεις και, από την άλλη, εξωστρεφή, αφού το ωθεί προς μια εξερεύνηση του κόσμου που υπάρχει γύρω του (Dinello, 1982). Οι δυο προσανατολισμοί συνδέονται με διαλεκτικό τρόπο, καθώς η εξωστρεφής δράση καθορίζεται από την αίσθηση του παιδιού για τις δυνατότητές του, ενώ η απόκτηση νέας εμπειρίας στο περιβάλλον ενθαρρύνει στη διεύρυνση αυτών των δυνατοτήτων

(Dinello 1982). Η διαλεκτική σχέση που αποκτά το παιδί με τον εαυτό του και με το περιβάλλον του αναδεικνύει το παιχνίδι σε ένα πολύ σημαντικό μέσο για την ωρίμανση του ίδιου του παιδιού (Γερμανός, 2004).

2.5. Παιχνίδι και Διαπολιτισμική εκπαίδευση

Σε αυτή τη πιλοτική παρέμβαση, αναδεικνύεται η σημασία του παιχνιδιού ως εκπαιδευτικό εργαλείο για την ενίσχυση της επικοινωνίας και της πολυπολιτισμικής και διαπολιτισμικής επίγνωσης, και ταυτόχρονα την καλλιέργεια της δημιουργικής σκέψης των μαθητών μέσα σε ένα περιβάλλον αυθεντικής επικοινωνίας και αλληλεπίδρασης. Οι μαθητές συμμετέχοντας σε παιχνίδια εξασκούνται στην συνεργασία, στην λεκτική και εξωλεκτική επικοινωνία, στη δημιουργική έκφραση, στην κατανόηση διαφορετικών γλωσσών και πολιτισμών καθώς και στην αντίληψη των δικαιωμάτων και των υποχρεώσεων που έχουν διάφορες πολιτισμικές ομάδες. Παράλληλα μέσα από τα επιτραπέζια και κινητικά παιχνίδια τους δίνονται ευκαιρίες να εξοικειωθούν με τη διαφορετικότητα και να ευαισθητοποιηθούν σχετικά με το δίπτυχο «εμείς» και «οι άλλοι», να κατανοήσουν τα δικαιώματά τους και τις υποχρεώσεις τους ως 'ενεργοί πολίτες' αλλά και ως μέλη διαφόρων πολιτισμικών ομάδων (βλπ. Griva & Chostelidou, 2017 στο Γρίβα, Σέμογλου, Μανώλη, 2017). Μέσα από την ανάληψη ρεαλιστικών ρόλων, τα παιδιά έχουν ευκαιρίες για αλληλεπίδραση με διαφορετικούς πολιτισμούς, καλλιεργώντας την διαπολιτισμική τους κατανόηση και επικοινωνία, σε ένα ευχάριστο και αυθεντικό περιβάλλον που εξασφαλίζει το παιχνίδι. Το παιχνίδι είναι η κύρια μεθοδολογία που χρησιμοποιείται στην εκπαίδευση των παιδιών, καθώς είναι στη φύση του παιδιού. Μέσα από παιχνίδια και χειρισμό αντικειμένων, τα παιδιά μπορούν να πειραματιστούν, να ανακαλύψουν, να γνωρίσουν ολόκληρο τον κόσμο γύρω τους, ενώ ταυτόχρονα είναι ένα ευχάριστο εργαλείο για την προώθηση διαπολιτισμικών θεμάτων (Lucas, 2017).

Αν η διαπολιτισμική εκπαίδευση υιοθετούσε πιο παιγνιώδης μεθόδους θα είχε επιφέρει περισσότερα αποτελέσματα, καθώς αυτές συνιστούν ένα υπέροχο εργαλείο για μάθηση και ανάπτυξη ποικίλων δραστηριοτήτων που συνυπολογίζουν και απευθύνονται σε όλους τους τομείς και εκφάνσεις της ατομικής μοναδικότητας (Βαλιαντή & Κουτσελίνη, 2008). Το παιχνίδι μπορεί να αποτελέσει το συνδετικό κρίκο για την επικράτηση της πολυπολιτισμικότητας στο σχολείο. Όπως επισημαίνει ο Miquel

(2006), η συγκρότηση ενός κοινού χώρου για επικοινωνία και συμμετοχή των οικογενειών αναφορικά με την ποικιλομορφία της πολιτιστικής μάθησης, ενδέχεται να συμβάλλει στην κατασκευή μιας νέας πολυπολιτισμικής παιδαγωγικής.

Το παιχνίδι καθιστά πιο εύκολη την αφομοίωση και ενσωμάτωση της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης, οικοδομώντας μια βάση με πιο διαφορετικές και πλούσιες γνώσεις που διευκολύνουν την κατανόηση μιας τέτοιας πολιτιστικής ποικιλομορφίας στην τάξη (Lucas, 2017). Σήμερα, όπως διευκρινίζει ο Baráibar (2005), η εκπαίδευση δεν είναι η μετάδοση της γνώσης, αλλά πρέπει να διδάσκει στα παιδιά πώς να σκέφτονται, να καλλιεργούν δεξιότητες, να διαχειρίζονται συγκρούσεις, να σέβονται και να κατανοούν την πολυπολιτισμικότητα. Σύμφωνα με τον Lucas (2017) αυτός είναι ο λόγος για τον οποίο δεν υπάρχει καλύτερο εκπαιδευτικό εργαλείο από τα παιχνίδια.

Το παιχνίδι προωθεί την επιτυχή σχολική ένταξη των μαθητών με διαφορετικό πολιτισμικό προφίλ ταυτόχρονα με την ανάπτυξη αποτελεσματικών εργαλείων και τεχνικών που θα ενισχύσουν την επικοινωνία, την αλληλογνωριμία, την ανάπτυξη του συναισθήματος και του αμοιβαίου σεβασμού όλων των μαθητών. Ανάμεσα στα άτομα των ομάδων καλλιεργείται μία διαλεκτική σχέση που δημιουργεί το κατάλληλο κλίμα για μια δυναμική διαδικασία αλληλεπίδρασης, αμοιβαίας αναγνώρισης και συνεργασίας ανάμεσα στις διαφορετικές πολιτισμικές ομάδες. (Γεράρης, Η. Τα εκπαιδευτικά: 29).

Η ενσωμάτωση πολιτισμικών στοιχείων στο παιχνίδι, γεννά ένα περιβάλλον αποδοχής και ενίσχυσης της αυτοεικόνας εξομαλύνοντας την κοινωνική προσαρμογή των νεοφερμένων παιδιών αφού νιώθουν ότι έχουν ίσα δικαιώματα στην έκφραση (Παναγάκη, 2017). Με αυτόν τον τρόπο και τα παιδιά της κυρίαρχης ομάδας αποκτούν εξοικείωση με αντικείμενα και έννοιες ξένες για τους ίδιους, αντιμετωπίζοντας παράλληλα θετικά την πολιτισμική ετερότητα (Παναγάκη, 2017).

Αναλυτικότερα ένα παιχνίδι προάγει την ενσυναίσθηση. Το παιχνίδι, παρέχει όλα τα εφόδια για ανάπτυξη ή εμπλουτισμό των ανθρωπίνων σχέσεων με δραστηριότητες ευχάριστου και δημιουργικού χαρακτήρα μέσα σε ένα οργανωμένο πλαίσιο. Σύμφωνα με την Παναγάκη (2017) η διερεύνηση, η δημιουργία, η διαφωνία, η συζήτηση, ο πειραματισμός, η δυνατότητα του λάθους και της δοκιμής νέων ιδεών είναι στοιχεία

που περιλαμβάνονται στην διαδικασία του παιχνιδιού και συμβάλλουν στην ενεργοποίηση των μαθητών καθώς και στην ψυχοκοινωνική τους ανάπτυξη.

Το παιχνίδι επίσης συμβάλλει στην διαμόρφωση διαπολιτισμικού σεβασμού. Η Wendy Leeds-Hurwitz (2017) επισημαίνει ότι ο διαπολιτισμικός διάλογος αναπτύσσεται όταν τα μέλη διαφορετικών πολιτισμικών ομάδων έχουν την δυνατότητα να πουν κάτι, να εκφράσουν τις δικές τους θέσεις και να εισακουστούν και κάποιοι να δεχτούν να τους ακούσουν. Αυτή η διαδικασία, του διαπολιτισμικού διαλόγου, προαπαιτεί τη συνεργασία των παιδιών μέσω διαφορετικών τρόπων αλληλεπίδρασης. Ο διαπολιτισμικός διάλογος συνιστά μια αμφίδρομη διαδικασία που ωφελεί και τα δύο μέρη. Αποτόκο του υγιούς διαπολιτισμικού διαλόγου είναι η δεξιότητα της διαπολιτισμικής επικοινωνίας. Το παιδιά αναπτύσσοντας την διαπολιτισμική τους επικοινωνία και επίγνωση συνειδητοποιούν την αξία και την δύναμη της πολιτισμικής ετερότητας και αναπτύσσουν σεβασμό για διαφορετικούς πολιτισμούς. Συνεπώς το παιχνίδι συμβάλλει στην δημιουργία διαπολιτισμικά ικανών πολιτών.

3. Η πιλοτική παρέμβαση

3.1.Σκοπός και στόχοι παρέμβασης

Σκοπός της παρέμβασης είναι οι μαθητές να γνωρίσουν άλλους πολιτισμούς μέσα από το παιχνίδι. Κάθε γνωριμία με έναν πολιτισμό συνοδεύεται από ένα επιτραπέζιο παιχνίδι που κατασκεύασε ο διδάσκων και ένα παραδοσιακό κινητικό παιχνίδι της χώρας που μελετάται. Επιπλέον, η παρέμβαση αυτή στοχεύει στην κατανόηση των ιδιαίτερων πολιτισμικών στοιχείων της κάθε χώρας καθώς και η αναγνώριση των κοινών στοιχείων του κάθε πολιτισμού με τον ελληνικό με τη βοήθεια διαφορετικών παιχνιδιών. Το παιχνίδι αποτελεί ένα ισχυρό παιδαγωγικό εργαλείο που χρησιμοποιήθηκε ώστε να καλλιεργηθεί η διαπολιτισμική επίγνωση των μαθητών μέσα από ένα ευχάριστο και πολυαισθητηριακό περιβάλλον μάθησης. Η ανάπτυξη της διαπολιτισμικής επίγνωσης των μαθητών οδηγεί στον επόμενο στόχο της πιλοτικής μου παρέμβασης την ομαλή ένταξη μίας μαθήτριας με προσφυγικό προφίλ που υπάρχουν στην τάξη στο κοινωνικό σύνολο. Ταυτόχρονα μέσα από την ανάδειξη της αλληλεπίδρασης των πολιτισμών και την αποδοχή αυτής από τους μαθητές επιχειρείται η καλλιέργεια μιας προσωπικότητας ανοικτής στην επικοινωνία με διαφορετικούς πολιτισμούς. Η επαφή με άλλους πολιτισμούς σε συνδυασμό με το ευχάριστο, συνεργατικό κλίμα που προσφέρει το παιχνίδι σκοπεύει αφενός στην καλλιέργεια των κοινωνικών τεχνικών των μαθητών και αφετέρου στην ενδυνάμωση των δεσμών μεταξύ τους, με αποτέλεσμα να επιτυγχάνεται η ένταξη μαθητών με ασθενέστερο κοινωνικά προφίλ ενισχύοντας ταυτόχρονα την ψυχική ανθεκτικότητα της τάξης. Στα συγκεκριμένα προγράμματα, οι μαθητές εμπλέκονταν ενεργά σε αλληλεπιδραστικές και δημιουργικές δραστηριότητες για να μάθουν να συνεργάζονται σε ομάδες, να συναποφασίζουν και να επιλύουν ρεαλιστικά προβλήματα. Ταυτόχρονα το παιχνίδι βοηθά στην επίτευξη ορισμένων πολύ σημαντικών ψυχοκινητικών στόχων.

3.2.Επιμέρους στόχοι

Οι στόχοι που αφορούν την ψυχοκινητική ανάπτυξη των μαθητών είναι να:

- αναπτύσσουν την κριτική τους σκέψη
- επιλύουν προβλήματα

- ελέγχουν πληροφορίες και να τις χρησιμοποιούν για να οδηγηθούν σε ένα συμπέρασμα
- καλλιεργούν την αυτορρύθμισή τους
- καλλιεργούν ικανότητες που βοηθούν στην κοινωνικοποίηση του ατόμου (Δράκος & Μπίνιας, 2004: 27) όπως να συνεργάζονται και να οργανώνουν ομάδες
- αντιλαμβάνονται τον χρόνο (Δράκος & Μπίνιας, 2004: 27)
- αντιλαμβάνονται τα αντικείμενα του κόσμου που τους περιβάλλουν (Δράκος & Μπίνιας, 2004: 27)
- αυξάνουν τα αντανάκλαστικά τους και να μειώνεται ο χρόνος αντίδρασης
- καλλιεργούν συγχρονισμένες νευρομυϊκές δεξιότητες (μάτι - χέρι) (Δράκος & Μπίνιας, 2004: 28)
- εμφανίζουν κινήσεις επιδεξιότητας
- βελτιώνουν την εκτέλεση κινήσεων λεπτής και αδρής κινητικότητας
- βελτιώνουν τις φυσικές τους ικανότητες (π.χ. αντοχή, δύναμη, ευκινησία, πλαστικότητα κινήσεων)

Οι στόχοι που σχετίζονται με την ανάπτυξη της διαπολιτισμικής επίγνωσης των μαθητών είναι οι μαθητές να:

- προσδιορίζουν τα στοιχεία ενός πολιτισμού
- αναγνωρίζουν την διαφορετικότητα των πολιτισμών
- απαλλαχθούν από στερεότυπα και προκαταλήψεις
- εντοπίζουν τα κοινά σημεία μεταξύ των πολιτισμών
- σέβονται τους άλλους πολιτισμούς
- γνωρίσουν διαφορετικούς τρόπους ζωής
- διακρίνουν την αλληλεπίδραση των πολιτισμών
- υιοθετήσουν μία κουλτούρα αλληλεπίδρασης με διαφορετικούς πολιτισμούς
- καλλιεργήσουν θετική στάση και αντίληψη απέναντι στις διαφορές των πολιτισμών, την ετερότητα, τη διαφορετικότητα
- αναγνωρίσουν την αξία της ειρηνικής συμβίωσης των λαών

- εντάσσουν στις παρέες τους και στα παιχνίδια τους άτομα με διαφορετικό πολιτισμικό προφίλ

3.3. Συμμετέχοντες

Το δείγμα της πιλοτικής παρέμβασης προήλθε από Δημοτικό σχολείο της δυτικής Θεσσαλονίκης και πιο συγκεκριμένα από το 13^ο Δημοτικό Σχολείο Αμπελοκήπων και ήταν 24 μαθητές του πρώτου τμήματος της ΣΤ τάξης. Το μαθητικό δυναμικό της τάξης αποτελείται από 14 κορίτσια & 10 αγόρια. Η επιλογή του συγκεκριμένου δείγματος πραγματοποιήθηκε με σκοπό την βέλτιστη διεξαγωγή της παρέμβασης, καθώς η συγκεκριμένη τάξη διαθέτει έντονο πολυπολιτισμικό στοιχείο. Αναλυτικότερα στην τάξη υπάρχει μία μαθήτρια πρόσφυγας από το Ιράκ, μία μαθήτρια με καταγωγή από την Νιγηρία, μία μαθήτρια με καταγωγή από τη Γεωργία και πέντε μαθητές με καταγωγή από την Αλβανία εκ των οποίων οι τρεις είναι αγόρια και οι δύο κορίτσια. Συνεπώς η τάξη αυτή πληροί όλες τις απαραίτητες προϋποθέσεις ώστε να πραγματοποιηθεί η παρέμβαση και οι μαθητές να ενημερωθούν για διαφορετικούς πολιτισμούς. Η ενημέρωση αυτή πραγματοποιείται και με τη βοήθεια παραδοσιακών κινητικών παιχνιδιών από την χώρα που μελετάμε.

Οι στόχοι που τέθηκαν είναι ρεαλιστικοί και εντός της ζώνης επικείμενης ανάπτυξης. Σε όλη τη διάρκεια της παρέμβασης η διδακτική διαδικασία είχε ευχάριστο και άμεσο χαρακτήρα γεγονός που καλλιέργησε υψηλές προσδοκίες και παρείχε εσωτερικά κίνητρα στους μαθητές, γεγονός που αύξησε το ενδιαφέρον τους. Κομβικό ρόλο στα παραπάνω είχαν τα παιχνίδια, ο διάλογος μεταξύ των μαθητών και του διδάσκοντα καθώς και οι παρουσιάσεις PowerPoint που κατεύθυναν τον διάλογο. Η παρέμβαση σχεδιάστηκε λαμβάνοντας υπόψη τα ενδιαφέροντα και τις ασχολίες των μαθητών καθώς και το διαφορετικό πολιτισμικό προφίλ ορισμένων μαθητών.

3.3.1. Διερεύνηση των αναγκών των μαθητών

Προτού εφαρμοστεί η παρέμβαση κρίθηκε αναγκαίο να ερευνηθούν τα ταλέντα, οι ανάγκες και τα ενδιαφέροντα των μαθητών προκειμένου ο διδάσκων να ενημερωθεί για την τάξη και να προσαρμόσει την διδακτική του προσέγγιση και τους χειρισμούς του κατά τη διάρκεια της παρέμβασης. Η συγκέντρωση των πληροφοριών πραγματοποιήθηκε μία εβδομάδα πριν την έναρξη της παρέμβασης με ένα

ερωτηματολόγιο προελέγχου. Από το ερωτηματολόγιο προελέγχου βγήκαν χρήσιμα συμπεράσματα για το διαπολιτισμικό προφίλ των μαθητών. Ο διδάσκων μέσα από τη μελέτη των ερωτηματολογίων προελέγχου έβγαλε χρήσιμα συμπεράσματα για το ποια πολιτισμικά στοιχεία κεντρίζουν το ενδιαφέρον των μαθητών περισσότερο και προσαρμοσε το περιεχόμενο των παρουσιάσεων δίνοντας έμφαση στην επιλογή και παρουσίαση εκείνων των πολιτισμικών στοιχείων που αφενός θα κέντριζαν το ενδιαφέρον των μαθητών και αφετέρου θα συνέβαλλαν καλύτερα στην ανάπτυξη διαλόγου, ο οποίος με τη σειρά του θα διευκόλυνε την μαθησιακή διαδικασία. Για την διερεύνηση του γνωστικού προφίλ των μαθητών σχετικά με τον κάθε πολιτισμό καθώς και την διερεύνηση της προϋπάρχουσας γνώσης διανέμονταν στους μαθητές ερωτηματολόγια πριν από την έναρξη κάθε ενότητας. Έτσι ο διδάσκων γνώριζε σε ποια σημεία να εστιάσει, σε ποια σημεία οι μαθητές θα χρειάζονταν καθοδήγηση και σε ποια θα μπορούσαν οι μαθητές μέσω της διερευνητικής μάθησης να ανακαλύψουν μόνοι τους την γνώση. Παράλληλα ο διδάσκων διερευνούσε συνεχώς τις ανάγκες των μαθητών μέσα από τη συνεχή αλληλεπίδραση που είχε με τους μαθητές και αναστοχαζόταν σχετικά με τον χαρακτήρα της διδακτικής διαδικασίας, το περιεχόμενό της και τους χειρισμούς του. Καθοριστικό ρόλο στην διερεύνηση των αναγκών των μαθητών και στον αναστοχασμό του διδάσκοντα διαδραμάτισε το ημερολόγιο που τηρούσε για κάθε ενότητα της παρέμβασής του και το οποίο εμπλούτιζε συνεχώς με παρατηρήσεις σχετικά με τις ανάγκες των μαθητών καθώς και με διορθώσεις σχετικά με την διδασκαλία του. Σε όλη τη διάρκεια της παρέμβασης ο διδάσκων εκμεταλλευόταν το εργαλείο της παρατήρησης, ώστε να έχει επίγνωση όχι μόνο των αναγκών των μαθητών αλλά και των σχέσεων μεταξύ τους. Για αυτό το λόγο ο διδάσκων μέσω ανεπίσημων καταγραφών που κρατούσε μετά το τέλος της κάθε διδακτικής ώρας στην εφαρμογή Google Keep.

3.3.2. Διερεύνηση του διαπολιτισμικού προφίλ των μαθητών

Η συλλογή των δεδομένων για το διαπολιτισμικό προφίλ των μαθητών έγινε μέσα από ερωτηματολόγια προελέγχου που μοιράστηκαν στους μαθητές πριν την έναρξη της παρέμβασης. Τα ερωτηματολόγια προελέγχου καταρτίστηκαν με τη βοήθεια του Google Forms και τα αποτελέσματα αυτών παρατίθενται αναλυτικά στην υποενότητα «Αποτίμηση της πιλοτικής παρέμβασης». Στα ερωτηματολόγια προελέγχου οι μαθητές

απαντούν σε ερωτήσεις που αφορούν τους πολιτισμούς που θα μελετηθούν αλλά και σε γενικές ερωτήσεις σχετικά με το τι σημαίνει για αυτούς πολιτισμός, αν έχουν γνωρίσει άλλους πολιτισμούς και γιατί επιθυμούν να έρχονται σε επαφή με άλλους πολιτισμούς. Παράλληλα οι μαθητές καλούνται να ανακαλέσουν τα χαρακτηριστικά και τους κανόνες των παιχνιδιών που παίζουν στο διάλειμμα και να κρίνουν αν αυτά έχουν κοινά στοιχεία με παιχνίδια άλλων πολιτισμών. Συνεπώς τα παιδιά καλλιεργούν την κριτική τους σκέψη και όπως σε ολόκληρο το ερωτηματολόγιο αναπτύσσουν δεξιότητες διαπολιτισμικής κατανόησης.

Παράλληλα για τη διερεύνηση του διαπολιτισμικού προφίλ των μαθητών ο διδάσκων επικοινωνήσε με την δασκάλα της τάξης καθώς και την διευθύντρια του σχολείου, ώστε να ενημερωθεί καλύτερα για το γνωστικό προφίλ των μαθητών, τις σχέσεις μεταξύ τους, τις κοινωνικές τους δεξιότητες, τις κλίσεις και τα ενδιαφέροντά τους. Έπειτα από εκτενή συζήτηση με την δασκάλα της τάξης ο διδάσκων αποκόμισε χρήσιμες πληροφορίες για τους μαθητές της τάξης και μπορούσε να σκιαγραφήσει το προφίλ των μαθητών γνωρίζοντας τα δυνατά και τα λιγότερο δυνατά στοιχεία τους. Όπως διαπιστώθηκε οι περισσότεροι μαθητές δεν έχουν κάποια εξωσχολική δραστηριότητα και στον ελεύθερό τους χρόνο παίζουν με τους φίλους και τους συμμαθητές τους στο πάρκο της γειτονιάς τους και ακούν μουσική. συνεπώς αρκετοί μαθητές έχουν αυξημένες κοινωνικές δεξιότητες και παρουσιάζουν ισχυρούς δεσμούς με ορισμένους συμμαθητές τους. Ορισμένοι μαθητές πηγαίνουν σε φροντιστήρια ξένων γλωσσών και μαθαίνουν αγγλικά.

Αναφορικά με τους μαθητές με διαφορετικό πολιτισμικό προφίλ η μαθήτρια από το Ιράκ ήρθε ως πρόσφυγας το 2017 και παρά αυτό το εμπόδιο μιλά την ελληνική γλώσσα πολύ καλά χάρη στη σημαντική βοήθεια του τμήματος ένταξης, της δασκάλας της και της ενισχυτικής διδασκαλίας που παρακολουθούσε. μάλιστα συγκαταλέγεται στις καλές μαθήτριες με μία κλίση προς τα μαθηματικά και τον αθλητισμό. Η συγκεκριμένη μαθήτρια δεν έχει όμως ενταχθεί πλήρως στο σύνολο της τάξης και σε αρκετά διαλείμματα είναι είτε μόνη της είτε με παιδιά που έχουν παρόμοιο ή ίδιο πολιτισμικό προφίλ με την ίδια και θα χαρακτηριζόταν κοινωνιομετρικά μια αντιφατική μαθήτρια. Η συγκεκριμένη μαθήτρια, όπως διαπίστωσε και ο διδάσκων, έχει μία πρωτοφανή κλίση στον αθλητισμό, αφού σε όλα τα κινητικά παιχνίδια διακρινόταν και επιτύγχανε με

χαρακτηριστική άνεση τους κιναισθητικούς στόχους που είχαν τα παιχνίδια. Αξίζει να σημειωθεί ότι η συγκεκριμένη μαθήτρια έχει κερδίσει την πρώτη θέση παγκοσμίως σε τουρνουά Tae-Box, όπου αγωνίστηκε με τη σημαία του Ιράκ. Η συγκεκριμένη μαθήτρια γνώριζε αρκετές πληροφορίες για τον ινδικό και αιγυπτιακό πολιτισμό και αξίζει να αναφερθεί ότι εντόπισε κοινά πολιτισμικά στοιχεία μεταξύ του ιρακινού πολιτισμού και του Αιγυπτιακού και ινδικού. Γλωσσικά η μαθήτρια είναι ισόρροπα δίγλωσση, γεγονός που αξιοποιήθηκε από τον διδάσκοντα στην παρουσίαση του αιγυπτιακού πολιτισμού καθώς η ίδια διάβασε σε όλη την τάξη και εξήγησε το αραβικό αλφάβητο της Αιγύπτου και εντόπισε ομοιότητες με το ελληνικό και το ιρακινό. Στον ινδικό πολιτισμό η ίδια μας ενημέρωσε για τα κοινά χαρακτηριστικά της αρχιτεκτονικής της Ινδίας με του Ιράκ. Σχετικά με την μαθήτρια από την Νιγηρία εγκαταστάθηκε στην Ελλάδα στην ηλικία των τεσσάρων ετών και από την ηλικία των έξι βρίσκεται στο σχολείο και έχει ενσωματωθεί απόλυτα και κοινωνιομετρικά ανήκει στους μαθητές μέσου όρου. Γνωστικά έχει μέτριο επίπεδο σε σύγκριση με την υπόλοιπη τάξη. Στο ερωτηματολόγιο προελέγχου φάνηκε να γνωρίζει Παράλληλα στον ελεύθερό της χρόνο συναντά τις φίλες της στο πάρκο και παίζουν. γλωσσικά είναι κυρίαρχα δίγλωσση με ισχυρή γλώσσα την ελληνική. Αναφορικά με τη μαθήτρια που προέρχεται από την Γεωργία εγκαταστάθηκε στην Ελλάδα στην ηλικία των 6 ετών και έχει ενσωματωθεί σε ικανοποιητικό βαθμό στο σύνολο της τάξης. Η ίδια αλληλεπιδρά με αρκετούς συμμαθητές της αλλά με ορισμένους έχει συγκρούσεις. Κοινωνιομετρικά εντάσσεται στους αντιφατικούς μαθητές και το γνωστικό της επίπεδο είναι μέτριο σε σύγκριση με την υπόλοιπη τάξη. Στο ερωτηματολόγιο προελέγχου φάνηκε να γνωρίζει αρκετά πράγματα για τον ρωσικό πολιτισμό και της κέντρισε το ενδιαφέρον περισσότερο ο αμερικανικός πολιτισμός. Γλωσσικά είναι αμφίδρομα δίγλωσση καθώς χρησιμοποιεί και την ελληνική και την γεωργιανή γλώσσα εξίσου καλά. Το γεγονός αυτό εκμεταλλεύτηκε ο διδάσκων όπου στην παρουσίαση για τον ρωσικό πολιτισμό η μαθήτρια διάβασε, εξήγησε το κυριλλικό αλφάβητο στους συμμαθητές της και εντόπισε ομοιότητες μεταξύ του γεωργιανού, του ελληνικού και του κυριλλικού αλφαβήτου. Οι μαθητές που κατάγονται από την Αλβανία γεννήθηκαν στην Ελλάδα αλλά οι γονείς τους ήρθαν μετανάστες από την Αλβανία. Οι συγκεκριμένοι μαθητές είναι πλήρως ενσωματωμένοι και μάλιστα κοινωνιομετρικά ανήκουν στους δημοφιλής μαθητές. Το γνωστικό τους επίπεδο είναι ιδιαίτερα καλό και εντάσσονται στους άριστους μαθητές. Στο ερωτηματολόγιο προελέγχου γνώριζαν

αρκετές πληροφορίες για τον Αλβανικό πολιτισμό αλλά τους κέντρισε το ενδιαφέρον ο αμερικάνικος πολιτισμός. Γλωσσικά οι μαθητές αυτοί είναι κυρίαρχα δίγλωσσοι με ισχυρή γλώσσα την ελληνική.

3.3.3. Περιορισμοί

Ο κυριότερος περιορισμός που προέκυψε κατά την εφαρμογή της παρέμβασης ήταν ο κορονοϊός COVID-19 που δεν επέτρεψε την ολοκλήρωση της παρέμβασης. Εξαιτίας της παγκόσμιας εξάπλωσης του ιού αποφασίστηκε σύμφωνα με το Νομοθέτημα: Υ.Α. Δ1α/Γ.Π.οικ.18150/2020 του Υπουργείου Παιδείας και Θρησκευμάτων και του Υπουργείου Υγείας, που αναρτήθηκε στο Φ.Ε.Κ.: 855/Β` 13.3.2020, για την πρόληψη προσβολής των μαθητών από τον ιό COVID-19 και την αποφυγή συμφόρησης των υγειονομικών δομών η προσωρινή αναστολή λειτουργίας των εκπαιδευτικών μονάδων για το χρονικό διάστημα από 14.3.2020 έως και 27.3.2020, ενώ τελικά η επανέναρξη των μαθημάτων για την πρωτοβάθμια εκπαίδευση πραγματοποιήθηκε στις 1.6.2020. Συνεπώς υλοποιήθηκαν 6 από τις 8 ενότητες της παρέμβασης. Σύμφωνα με το ίδιο νομοθέτημα αποφασίστηκε η αναστολή λειτουργίας των δημοσίων, δημοτικών και ιδιωτικών βιβλιοθηκών καθώς και των αναγνωστηρίων και των αρχειοφυλακείων, γεγονός που αποτέλεσε σημαντικό τροχοπέδη στην αναζήτηση και συγκέντρωση βιβλιογραφίας. Βέβαια αυτός ο περιορισμός ξεπεράστηκε σε σημαντικό βαθμό αφού η αναζήτηση της βιβλιογραφίας έγινε μέσω διαδικτύου. Δυστυχώς ο μετέλεγχος δεν πραγματοποιήθηκε λόγω του καθεστώτος καραντίνας και η αποτίμηση της παρέμβασης βασίστηκε στα ερωτηματολόγια προελέγχου, καθώς και στην απόδοση των μαθητών στα φύλλα εργασίας, στα ερωτηματολόγια πριν την κάθε ενότητα και γενικά σε όλη την εκπαιδευτική διαδικασία. Ένας άλλος περιορισμός ήταν η αρνητική απάντηση των γονιών στην λήψη φωτογραφιών των μαθητών κατά τη διάρκεια της παρέμβασης, γεγονός που περιόρισε το φωτογραφικό υλικό της παρέμβασης.

3.4.Σχεδιασμός της παρέμβασης

Η πιλοτική παρέμβαση αποτελείται από 8 ενότητες και αποφασίστηκε να διαρκέσει 22 ώρες. Συγκεκριμένα αποτελείται 6 ενότητες, 1 εισαγωγική και 1 ανακεφαλαιωτική. Οι 6 κύριες ενότητες διαρκούν 3 ώρες, η εισαγωγική και η ανακεφαλαιωτική ενότητα διαρκούν από 2 ώρες αντίστοιχα. Στην εισαγωγική ενότητα έγινε μία πρώτη γνωριμία των μαθητών με τον σκοπό της παρέμβασης και το περιεχόμενό της και στο τέλος



συμμετείχαν όλα τα παιδιά σε μια κινητική δραστηριότητα που τα ίδια επέλεξαν και οργάνωσαν. Στις 5 από τις 6 κύριες ενότητες που εφαρμόστηκαν οι μαθητές στο πρώτο στάδιο γνώριζαν τον πολιτισμό της χώρας μέσα από παρουσίαση PowerPoint. Στο δεύτερο στάδιο ασχολούνταν με ένα επιτραπέζιο, που κατασκεύασε ο διδάσκων, και στο τρίτο στάδιο έπαιζαν ένα παραδοσιακό κινητικό παιχνίδι της χώρας που εξεταζόταν και εντόπιζαν ομοιότητες και διαφορές με ελληνικά κινητικά παιχνίδια.

Ο σχεδιασμός της παρέμβασης επιδίωξε την σύνδεση με τα μαθήματα του αναλυτικού προγράμματος. Σχετικά με το μάθημα της γλώσσας επιτεύχθη η σύνδεση με το 11^ο κεφάλαιο που αφορούσε τις συγγενικές σχέσεις. Αυτό πραγματοποιήθηκε μέσα από την παρουσίαση PowerPoint του ιταλικού πολιτισμού και την συζήτηση που δημιουργήθηκε, με έμφαση στην παράδοση καθώς και στην σημασία της οικογένειας για τους Ιταλούς. Επιπλέον επιτεύχθηκε η σύνδεση με το 13ο κεφάλαιο με θέμα τους τρόπους ζωής και επαγγέλματα όπου έγινε η παρουσίαση του ρωσικού πολιτισμού και έγινε μία ενδιαφέρουσα συζήτηση μεταξύ του διδάσκοντα και των μαθητών σχετικά με τον τρόπο ζωής στην Ρωσία και στην Ελλάδα αλλά και τα ιδιαίτερα επαγγέλματα που προέκυψαν μέσα από τον ρωσικό πολιτισμό (π.χ. μπάνια). Στο μάθημα των μαθηματικών επιτεύχθει η διαθεματική σύνδεση της παρέμβασης με το 50ο κεφάλαιο που αφορούσε τις μετρήσεις και τους λογαριασμούς. Την ευκαιρία αυτή εκμεταλλεύτηκε ο διδάσκων και μέσα από μία συζήτηση ζήτησε από τα παιδιά να κατασκευάσουν το δικό τους αξιοθέατο χρησιμοποιώντας τις γνώσεις τους για από αυτό το κεφάλαιο. Συγκεκριμένα ζητήθηκε από τους μαθητές να σχεδιάσουν ένα αξιοθέατο σχετικό με τον Ιταλικό πολιτισμό αφού το συγκεκριμένο κεφάλαιο των μαθηματικών συνέπεσε με την μελέτη του Ιταλικού πολιτισμού. Επίσης επιτεύχθει η διαθεματική προσέγγιση του κεφαλαίου 60 των μαθηματικών το φορούσε την αξονική συμμετρία με την παρουσίαση Ελληνικού πολιτισμού και πιο συγκεκριμένα το *taj mahal* με αφορμή ορισμένες εικόνες του μνημείου οι μαθητές βρήκαν τους άξονες συμμετρίας του κτίσματος. Στο μάθημα της φυσικής αγωγής καθόλη τη διάρκεια της κρατικής παρέμβασης αναδείχθηκε η αξία της δια βίου άσκησης για την υγεία ήπιες συνιστά και το 8ο κεφάλαιο το βιβλίο της φυσικής αγωγής. Μέσα από από τις κινητικές δραστηριότητες μαθητές συνειδητοποίησαν την αξία της άσκησης καθώς και βελτίωσαν την αθλητική τους συμπεριφορά η οποία αποτελεί και το 9ο κεφάλαιο του βιβλίου της

φυσικής αγωγής. Σχετικά με το μάθημα της γεωγραφίας επετεύχθη μία πολύ ενδιαφέρουσα και παραγωγική διαθεματική προσέγγιση με την πολιτική παρέμβαση αφού μέσα από τη συζήτηση για τα πολιτισμικά στοιχεία πούμε που μελετούσαν που μελετήθηκαν μαθητές γνώρισαν καινούργιες γλώσσες και θρησκείες καθώς και χαρακτηριστικά της ζωής στην έρημο αλλά και σε πολικές περιοχές καθώς και σε εύκρατες περιοχές. Τα παραπάνω αποτελούν ενότητες του τρίτου κεφαλαίου βιβλίου της γεωγραφίας.

Η παρέμβαση σχεδιάστηκε σύμφωνα με σύγχρονες διδακτικές προσεγγίσεις λαμβάνοντας υπόψη τις ανάγκες των μαθητών, το διαφορετική πολιτισμική τους βιογραφία καθώς και το διαπολιτισμικό προφίλ των μαθητών. Η παρέμβαση έχει δραστηριοκεντρική προσέγγιση (task - based) και σχεδιάστηκε σύμφωνα με τους στόχους της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης καθώς σκοπός της ήταν η γνωριμία με άλλους πολιτισμούς μέσα από το παιχνίδι και η καλλιέργεια διαπολιτισμικής επίγνωσης των μαθητών. Η παρέμβαση οργανώθηκε υιοθετώντας το ανακαλυπτικό μοντέλο μάθησης, αφού οι μαθητές μέσα από επιτραπέζια παιχνίδια και κινητικές εφαρμογές διερεύνησαν και ανακάλυψαν την νέα γνώση μέσα σε ένα πολυαισθητηριακό περιβάλλον. Παράλληλα υιοθετήθηκε από τον διδάσκοντα η διδακτική τεχνική της συζήτησης ώστε να αυξηθούν οι παραγωγικές και προληπτικές δεξιότητες των μαθητών καθώς και οι κοινωνικές τους δεξιότητες. Παράλληλα οι μαθητές ενίσχυσαν τις σχέσεις μεταξύ τους και ανέπτυξαν ένα είδος διαπολιτισμικού σεβασμού.

Η αναλυτική περιγραφή και εφαρμογή των ενοτήτων γίνεται στο παράρτημα όμως ενδεικτικά παρουσιάζουμε παρακάτω τις θεματικές ενότητες της πιλοτικής παρέμβασης:

-  Ενότητα 1: Εισαγωγή
-  Ενότητα 2: Ιταλία
-  Ενότητα 3: Ρωσία
-  Ενότητα 4: Η.Π.Α.
-  Ενότητα 5: Ινδία
-  Ενότητα 6: Αίγυπτος
-  Ενότητα 7: Αλβανία
-  Ενότητα 8: Ανακεφαλαίωση

3.4.1. Κατασκευή εκπαιδευτικού υλικού

Το εκπαιδευτικό υλικό της παρέμβασης που δημιουργήθηκε από τον διδάσκοντα είχε σκοπό να προσδώσει έναν ευχάριστο, μαθητοκεντρικό χαρακτήρα στην γνωριμία των μαθητών με άλλους πολιτισμούς. Στόχος ήταν η ανάπτυξη ενός περιβάλλοντος ανακαλυπτικής μάθησης, όπου οι μαθητές ατομικά ή ομαδικά διερευνούν, προβληματίζονται και φτάνουν στην ανακάλυψη της νέας γνώσης με την καθοδήγηση του διδάσκοντος. Έτσι δημιουργήθηκαν υψηλές προσδοκίες στους μαθητές και αυτό ενίσχυσε το ενδιαφέρον και την συμμετοχή των παιδιών στην παρέμβαση.

Στο πρώτο στάδιο δημιουργήθηκε μία παρουσίαση PowerPoint σχετική με τον πολιτισμό που μελετάται με πλήθος εικόνων και διαγραμμάτων smart art, ώστε να ευνοηθεί η αναγνώριση και συνειδητοποίηση της νέας γνώσης από τους μαθητές. Παράλληλα η παρουσίαση και το περιεχόμενο της συνέβαλλε στην καλλιέργεια ενός διαλεκτικού κλίματος, όπου οι μαθητές αντάλλαξαν απόψεις, επιχειρηματολόγησαν και κατακτούσαν την νέα γνώση με την καθοδήγηση του διδάσκοντα που είχε ρόλο καθοδηγητή. Αξίζει να σημειωθεί ότι μέσα από την συζήτηση και ερμηνεία των εικόνων της παρουσίασης οι μαθητές καλλιεργούσαν την κριτική τους σκέψη, ώστε να σκεφθούν και να εντοπίσουν ομοιότητες και διαφορές μεταξύ των μαθητών. Έπειτα δημιουργήθηκαν φύλλα εργασίας με ασκήσεις δεύτερης γενιάς πλαισιωμένες με πλήθος εικόνων. Στόχος των φύλλων εργασίας ήταν η ανάκληση και επέκταση της νέας γνώσης. Αξίζει να αναφερθεί πως οι μαθητές συμπλήρωσαν τα φύλλα χωρισμένοι σε ομάδες γεγονός που καλλιεργήσε τις ομαδοσυνεργατικές τους δεξιότητες και τις κοινωνικές τους πρακτικές.

Για το δεύτερο στάδιο ο διδάσκων κατασκεύασε επιτραπέζια παιχνίδια αρκετά από τα οποία είναι παραλλαγές γνωστών επιτραπέζιων παιχνιδιών, ώστε οι μαθητές να επεκτείνουν τις γνώσεις τους και να αναγνωρίσουν την αξία του κάθε πολιτισμού. Ωστόσο, το επιτραπέζιο της Αλβανίας δεν εφαρμόστηκε λόγω των περιοριστικών μέτρων για τη πανδημία. Η τρόπος κατασκευής και οι οδηγίες των παιχνιδιών παρατίθενται στο Παράρτημα. Η σειρά με την οποία κατασκευάστηκαν είναι η ακόλουθη.

Ενότητα	Όνομα Επιτραπέζιου Παιχνιδιού
Ενότητα 1	Εισαγωγή -
Ενότητα 2	Ιταλία Τουίστερ Ταραντέλα.
Ενότητα 3	Ρωσία Κλουέντο: Το μυστήριο του χαμένου δώρου.
Ενότητα 4	Η.Π.Α. Το κυνήγι των αστεριών.
Ενότητα 5	Ινδία Ο θησαυρός του θεού ελέφαντα.
Ενότητα 6	Αίγυπτος Ο εξυπνότερος Φαραώ.
Ενότητα 7	Αλβανία Στο κεφάλι μου το 'χω.
Ενότητα 8	Ανακεφαλαίωση -

3.4.2. Επιλογή των κινητικών παιχνιδιών

Όλα τα παιχνίδια, που επιλέχθηκαν, ήταν παραλλαγές παραδοσιακών ή πολύ γνωστών παιχνιδιών. Τα παιχνίδια που προτιμήθηκαν δημιουργούν ένα περιβάλλον, όπου τα παιδιά αναπτύσσουν δεξιότητες επίλυσης προβλημάτων δουλεύοντας συνεργατικά για να επιτύχουν ένα στόχο. Έτσι προσφέρεται στα παιδιά η ευκαιρία να παίζουν και να διασκεδάζουν, ενώ συγχρόνως αναπτύσσουν κινητικές, συναισθηματικές, κοινωνικές και γνωστικές δεξιότητες. Συμμετέχοντας σε αυτά τα παιχνίδια οι μαθητές:

- αναστοχάστηκαν για τις αντιλήψεις τους για τον πολιτισμό-στόχο,
- καλλιέργησαν την διαπολιτισμική τους επίγνωση, αφού τους ζητήθηκε να παρατηρήσουν πολιτισμικές ομοιότητες και διαφορές,
- εντόπισαν κοινά και διαφορετικά στοιχεία μεταξύ των παιχνιδιών,
- συνειδητοποίησαν ότι το παιχνίδι αποτελεί πολιτισμικό στοιχείο,
- ανέπτυξαν την δημιουργική τους σκέψη,
- ενδυναμώσουν τις κοινωνικές τους δεξιότητες (Γρίβα & Σέμογλου, 2016)
- επιλύσουν προβλήματα και να λάβουν αποφάσεις (Γρίβα & Σέμογλου, 2016),

- καλλιέργησαν τις κινητικές τους δεξιότητες, όπως ο συντονισμός-συγχρονισμός, η ικανότητα αντίδρασης, η γνώση του χώρου, η δύναμη και η ισορροπία (Γρίβα και συν. 2017),
- ενίσχυσαν θεμελιώδεις δεξιότητες μετακίνησης και στάσης (Γρίβα & Σέμογλου, 2016),
- συνειδητοποίησαν την αξία της κίνησης και της δια βίου άσκησης (Γρίβα & Σέμογλου, 2016).

Συγκεκριμένα στην 2^η ενότητα που πραγματεύεται τον ιταλικό πολιτισμό επιλέχθηκε το κινητικό παιχνίδι «Μάγισσα του πάγου» το οποίο είναι ένα κυνηγητό που προσομοιάζει αρκετά στο ελληνικό κινητικό παιχνίδι «Μπανάνα - Ξεμπανάνα». Επέλεξα το συγκεκριμένο ιταλικό κινητικό παιχνίδι διότι όπως πληροφορήθηκα από την δασκάλα της τάξης οι μαθητές προτιμούν τα κυνηγητά και όταν παίζουν εντάσσονται όλοι οι μαθητές ακόμα και η μαθήτριά από το Ιράκ. Επίσης ο τίτλος του (μάγισσα του πάγου) παραπέμπει σε ένα ιταλικό έθιμο των Χριστουγέννων την μάγισσα Μπεφάνα που μοιράζει στα παιδιά τα δώρα τους. Στην 3^η ενότητα που αφορά τον ρωσικό πολιτισμό επιλέχθηκε ένα κυνηγητό με όνομα «Κλέφτες και Κοζάκοι» που προσομοιάζει στο ελληνικό παιχνίδι «Κλέφτες και Αστυνόμοι». Ο τίτλος του ρωσικού κινητικού παιχνιδιού παραπέμπει στους κοζάκους φύλακες των Τσάρων. Μέσα από τον τίτλο οι μαθητές καταλαβαίνουν πόσο σημαντικό πολιτισμικό στοιχείο είναι το παιχνίδι. Στην 4^η ενότητα που σχετίζεται με τις Η.Π.Α. επιλέχθηκε το κινητικό παιχνίδι με τίτλο «Σημαδεύω με τη μπάλα» που επιδεικνύει αρκετές ομοιότητες με τα «μήλα». Οι ομοιότητες αυτές οδήγησαν τον διδάσκοντα στην επιλογή του παιχνιδιού αυτού, ώστε οι μαθητές να αντιληφθούν τα κοινά στοιχεία των δύο παιχνιδιών. Στην πέμπτη ενότητα που διερευνά τον πολιτισμό της Ινδίας προτιμήθηκε το κινητικό παιχνίδι που ονομάζεται τέσσερις γωνίες και μοιράζεται αρκετά κοινά στοιχεία με το ελληνικό κινητικό παιχνίδι κάθομαι δεν κάθομαι. Ο διδάσκων προτίμησε το παιχνίδι αυτό προκειμένου οι μαθητές να διακρίνουν τις ομοιότητες και τις διαφορές μεταξύ των δύο παιχνιδιών. Στην έκτη ενότητα που μελετά τον αιγυπτιακό πολιτισμό προκρίθηκε το κινητικό παιχνίδι γάτα και ποντίκι γιατί παρουσιάζει αρκετά κοινά στοιχεία με το Ελληνικό κινητικό παιχνίδι αλάτι ψιλό αλάτι χοντρό. Πρόκειται για ένα κυνηγητό και επιλέχθηκε ώστε ο διδάσκων με αφορμή τον τίτλο του κινητικού παιχνιδιού να

ενημερώσει τους μαθητές για την σημαντικότητα της γάτας στις διάφορες πτυχές του αρχαίου αιγυπτιακού πολιτισμού.

3.5.Εφαρμογή της παρέμβασης

Σε όλη τη διάρκεια της παρέμβασης η διδακτική διαδικασία διακρίνεται σε τρία στάδια. Σε κάθε πολιτισμό αφιερώνονται δύο ώρες. Στο πρώτο στάδιο αρχικά πραγματοποιείται ένας καταιγισμός ιδεών (Brainstorming) για το θέμα της διδασκαλίας, όπου οι μαθητές εκμεταλλεύονται τις προϋπάρχουσες γνώσεις και εμπειρίες τους ώστε να προσεγγίσουν σταδιακά την εννοιολογική αποσαφήνιση της νέας γνώσης. Έπειτα ακολουθεί μία συζήτηση, όπου αναλύονται οι απόψεις των μαθητών και διερευνάται το κατά πόσο προσεγγίζουν την ερμηνεία του γνωστικού αντικείμενου. Οι ιδέες που αποτελούν τους πυλώνες για την αποσαφήνιση του διδακτικού αντικείμενου γράφονται στον πίνακα, ώστε να μπορούν οι μαθητές να ανατρέχουν σε αυτές και να ενισχύεται η νοητική τους διεργασία.

Στη συνέχεια στο πρώτο στάδιο θα πραγματοποιούνται παρουσιάσεις PowerPoint, οι οποίες θα αποτελούνται στην πλειονότητά τους από εικόνες σχετικές με τον πολιτισμό της κάθε χώρας (έθιμα, αξιοθέατα, κουζίνα, θρησκεία) προκειμένου να πυροδοτείται το ενδιαφέρον των μαθητών και να προσπαθούν οι ίδιοι να αποκωδικοποιήσουν την εικόνα και να διαπιστώσουν τις ομοιότητες αλλά και τις διαφορές συγκριτικά με τον δικό μας πολιτισμό. Σε όλη τη διάρκεια της παρουσίασης επιδιώκεται και ταυτόχρονα πραγματοποιείται μια ελεύθερη ανταλλαγή απόψεων κατά την οποία οι μαθητές αλληλεπιδρούν καλλιεργώντας τις κοινωνικές τους δεξιότητες. Ταυτόχρονα σε μία τάξη με έντονο το διαπολιτισμικό στοιχείο οι μαθητές διευρύνουν τους πολιτισμικούς τους ορίζοντες και αφυπνίζονται διαπολιτισμικά διαπιστώνοντας την αλληλεπίδραση των πολιτισμών σε παγκόσμιο επίπεδο. Προς επίρρωση των παρουσιάσεων λειτουργούν τα φύλλα εργασίας που δίνονται στους μαθητές, τα οποία δεν έχουν αξιολογικό χαρακτήρα, αλλά αποσκοπούν στην επέκταση της νέας γνώσης μέσα από πλαισιωμένες ασκήσεις με ευφάνταστο και παιγνιώδη χαρακτήρα. Σε αυτά τα παιδιά εργάζονται ομαδικά γεγονός που συμβάλλει στην ανάπτυξη των κοινωνικών τεχνικών και δεξιοτήτων τους, ενώ ταυτόχρονα αναγνωρίζουν και κατανοούν την διαφορετικότητα και αναπτύσσουν σεβασμό για τους άλλους πολιτισμούς.

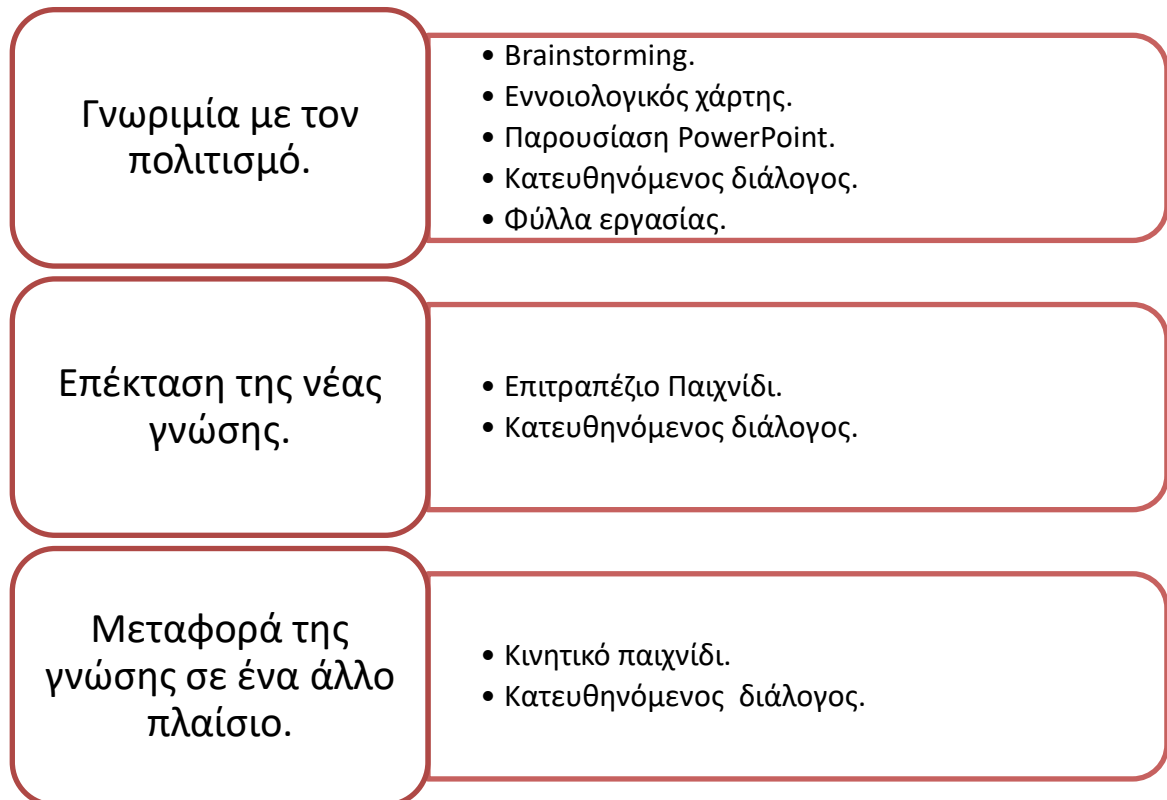
Στο δεύτερο στάδιο, την δεύτερη ώρα δίνεται στους μαθητές ένα επιτραπέζιο παιχνίδι, που κατασκεύασε ο διδάσκων, σχετικό με τον πολιτισμό και την χώρα που εξετάζεται. Οι μαθητές χωρίζονται σε ομάδες και λαμβάνουν μέρος στο παιχνίδι, όπου αξιολογούνται με έναν παιγνιώδη, ευχάριστο τρόπο οι γνώσεις τους στον πολιτισμό που μελετάται και ταυτόχρονα παρέχονται επιπρόσθετες πληροφορίες για τον κάθε πολιτισμό, ώστε να προστίθενται νέες γνώσεις στο ήδη υπάρχον γνωστικό σχήμα και να συνειδητοποιήσουν την δύναμη και την αξία της πολιτιστικής ποικιλίας. Ταυτόχρονα με τον διαχωρισμό των μαθητών σε ομάδες προωθείται η εξάσκηση της λεκτικής και εξω-λεκτικής επικοινωνίας τους, με το να διαπραγματεύονται ρόλους, να διεκδικούν τη συμμετοχή τους και να κατανοούν τα συναισθήματα των άλλων (Φύσσας & Αβδελίδου, 2013: 50). Παράλληλα μαθαίνουν να πειραματίζονται με διαφορετικούς ρόλους και να αντιλαμβάνονται τις ανάγκες και τις επιθυμίες των συμμαθητών τους. Σε συνδυασμό με τα παραπάνω καλλιεργείται η ενσυναίσθησή τους και μέσα από αυτήν προσπαθούν να διαχειρίζονται διαφωνίες και συγκρούσεις (Φύσσας & Αβδελίδου, 2013).

Στο τρίτο στάδιο πραγματοποιείται μία κινητική δραστηριότητα που προέρχεται από την χώρα που μελετάται και διαδραματίζεται κατά την τρίτη και τελευταία ώρα που αφιερώνεται σε κάθε πολιτισμό. Οι μαθητές ανάλογα με το παιχνίδι χωρίζονται σε ομάδες ή παίζουν ατομικά και μέσα από το παιχνίδι και την ερμηνεία των κανόνων που το διέπουν εντοπίζουν τα διαφορετικά πολιτισμικά στοιχεία αλλά και τις ομοιότητες σε σχέση με τον δικό τους πολιτισμό. Ταυτόχρονα μέσα από τον ευχάριστο και άμεσο χαρακτήρα του παιχνιδιού εντάσσονται στο κοινωνικό σύνολο της τάξης παιδιά χαμηλότερου κοινωνικού προφίλ αλλά και διαφορετικού πολιτισμικού προφίλ, όπως τα δύο προσφυγόπουλα που έχει η τάξη. Συνεπώς τα παιχνίδι ενισχύει τους δεσμούς μεταξύ των μαθητών της τάξης και παράλληλα συμβάλλει στην ανάπτυξη ενός ομαδικού πνεύματος προκειμένου να επιτύχουν το στόχο τους ή να διαχειριστούν ένα κρίσιμο περιστατικό. Έτσι σε γενικές γραμμές ενισχύεται η ψυχική τους ανθεκτικότητα, η αυτορρύθμισή τους και προωθείται η συναισθηματική και ψυχολογική τους ανάπτυξη. Τέλος ενισχύουν τις φυσικές τους ικανότητες (αντοχή, ταχύτητα) και εξασκούν κινήσεις λεπτής και αδρής κινητικότητας.

Σχεδιάγραμμα 1 Στόχοι ανά στάδιο.



Σχεδιάγραμμα 2 Δραστηριότητες ανά στάδιο.



3.6.Αποτίμηση της παρέμβασης

3.6.1. Αποτελέσματα ερωτηματολογίων Προελέγχου – Μετελέγχου

Όπως προαναφέρθηκε και στους Περιορισμούς της έρευνας, η εφαρμογή της παρέμβασης διακόπηκε έπειτα από την ολοκλήρωση της έκτης θεματικής ενότητας, εξαιτίας των εκτάκτων κυβερνητικών μέτρων για την προστασία των πολιτών από την πανδημία του κορονοϊού και του καθεστώτος καραντίνας που επιβλήθηκε σε όλη τη χώρα. Για το λόγο αυτό δεν επετεύχθη η ολοκλήρωση της διεξαγωγής της δοκιμασίας Μετελέγχου. Συνεπώς, σε αυτή την υποενότητα παρουσιάζονται τα αποτελέσματα της διαδικασίας του προελέγχου.

Το ερωτηματολόγιο προελέγχου παραδόθηκε στους μαθητές μία εβδομάδα πριν την έναρξη της παρέμβασης και δημιουργήθηκε στη διαδικτυακή πλατφόρμα Google Forms. Το ερωτηματολόγιο στάλθηκε μέσω ηλεκτρονικού ταχυδρομείου στους μαθητές ή στους γονείς του και έπειτα πραγματοποιήθηκε η συμπλήρωσή του. Το ερωτηματολόγιο απαρτιζόταν από έντεκα ερωτήσεις που είχαν σκοπό να ανιχνευτεί το διαπολιτισμικό προφίλ των μαθητών καθώς και τις αντιλήψεις τους για τον πολιτισμό και την ετερότητα. Στο ερωτηματολόγιο περιέχονται ερωτήσεις γενικού περιεχομένου σχετικά με τον πολιτισμό ωστόσο υπάρχουν και ερωτήσεις που αφορούν τους πολιτισμούς που θα μελετηθούν. Όλες οι ερωτήσεις αποσκοπούν στην ανάκληση της προϋπάρχουσας γνώσης των μαθητών και στην ανάδειξη του διαπολιτισμικού και γνωστικού τους προφίλ. Παράλληλα το ερωτηματολόγιο προελέγχου επιδίωξε την ευχάριστη εισαγωγή των μαθητών στο θέμα της παρέμβασης και για αυτό συνοδεύεται από χαρακτηριστικές εικόνες για τον κάθε πολιτισμό.

Στόχος αυτής της ερώτησης είναι η ανάδειξη των αντιλήψεων των μαθητών για τον πολιτισμό καθώς και η διερεύνηση του γνωστικού τους προφίλ σχετικά με τα στοιχεία που συναποτελούν τον πολιτισμό. Αυτή η ερώτηση επιδιώκει την καλλιέργεια διαπολιτισμικής επίγνωσης και σκέψης, ώστε οι μαθητές να επιστρατεύσουν την αντίληψη, την κριτική τους σκέψη για να επιλέξουν τα δομικά στοιχεία ενός πολιτισμού. Παράλληλα μέσα από τις απαντήσεις των μαθητών, όπως αυτές παρουσιάζονται παρακάτω πίνακες, διαπιστώνουμε τις προτιμήσεις των μαθητών, τα ενδιαφέροντα και τις κλίσεις τους σχετικά με αρκετά πολιτισμικά στοιχεία όπως η τέχνη, ο αθλητισμός και η κουζίνα. Στο πρώτο πίνακα τα περισσότερα παιδιά

απάντησαν ότι πολιτισμός σημαίνει ένας τρόπος ζωής. Με αυτή την απάντηση διαπιστώνουμε ότι οι μαθητές αντιμετωπίζουν τον πολιτισμό ως κάτι κοινωνιολογικό, δηλαδή ως μία καθιερωμένη πραγματικότητα με ιδιαίτερα χαρακτηριστικά τα οποία δεν αλλάζουν και ενώνουν μία συγκεκριμένη ομάδα ανθρώπων. Παράλληλα βλέπουμε ότι σημαντικό μέρος των παιδιών θεωρεί ως πολιτισμικό στοιχείο την μουσική.

Στην επόμενη ερώτηση επιχειρείται μία πρώτη διερεύνηση σχετικά με το γνωστικό υπόβαθρο των μαθητών για τους πολιτισμούς που θα μελετηθούν κατά τη διάρκεια της πιλοτικής παρέμβασης. Στην ερώτηση αυτή παρουσιάζεται το όνομα του κάθε πολιτισμού και από κάτω υπάρχει μία εικόνα από ένα αξιοθέατο το οποίο χαρακτηρίζει τον συγκεκριμένο πολιτισμό. Έτσι ο διδάσκων μέσα από τις απαντήσεις των μαθητών έβγαλε σημαντικά συμπεράσματα σχετικά με ποιους πολιτισμούς προτιμούν οι μαθητές. Πρώτος στις προτιμήσεις των μαθητών ήταν ο ιταλικός πολιτισμός, γεγονός που εξηγείται αν αναλύσουμε τα δεδομένα του σχετικού πίνακα και του διαγράμματος. Οι μαθητές προτίμησαν τον ιταλικό πολιτισμό εξαιτίας αθλητικών συλλόγων και τα κορίτσια κυρίως λόγω των αξιοθέατων και της γλώσσας. Τα παιδιά φαίνεται να γνωρίζουν αρκετές πληροφορίες για τον Αμερικανικό πολιτισμό κυρίως μέσω της μουσικής, του κινηματογράφου αλλά και του φαγητού γεγονός που επισήμαναν στον διδάσκοντα και κατά τη διάρκεια της παρουσιάσής του αμερικανικού πολιτισμού. Στη συνέχεια οι μαθητές είπαν ότι γνωρίζουν ορισμένα πολιτισμικά στοιχεία του ρωσικού πολιτισμού (τσάροι) αλλά και του αιγυπτιακού πολιτισμού (πυραμίδες, φαραώ, σφίγγα). Σχετικά με τον ινδικό πολιτισμό γνώριζε κάποια πράγματα η μαθήτρια πρόσφυγας από το Ιράκ και άλλοι τρεις μαθητές οι οποίοι γνώριζαν μόνο το Taj Mahal.

Σχετικά με το διαπολιτισμικό προφίλ των μαθητών ο διδάσκων εξεπλάγη διαπιστώνοντας το πλούσιο γνωστικό τους υπόβαθρο σχετικά με άλλους πολιτισμούς. Μάλιστα αρκετοί μαθητές γνώριζαν και άλλους πολιτισμούς είτε μέσα από γνωστά αξιοθέατά τους (π.χ. Big Ben) είτε μέσα από αθλητικούς συλλόγους (π.χ. Παρί Σεν Ζερμέν) καθώς και από τραγούδια (ισπανική γλώσσα). Οι μαθητές όπως φαίνεται και στον πίνακα 4 προτιμούν να έρχονται σε επαφή με άλλους πολιτισμούς για να καταλαβαίνουν το περιεχόμενο των ταινιών που βλέπουν καθώς και για να κάνουν νέους φίλους. Αρκετοί απάντησαν ότι τους αρέσει να γνωρίζουν άλλους πολιτισμούς για διευρύνουν τις γνώσεις τους σχετικά με τη μουσική (π.χ. Eurovision) και με τον

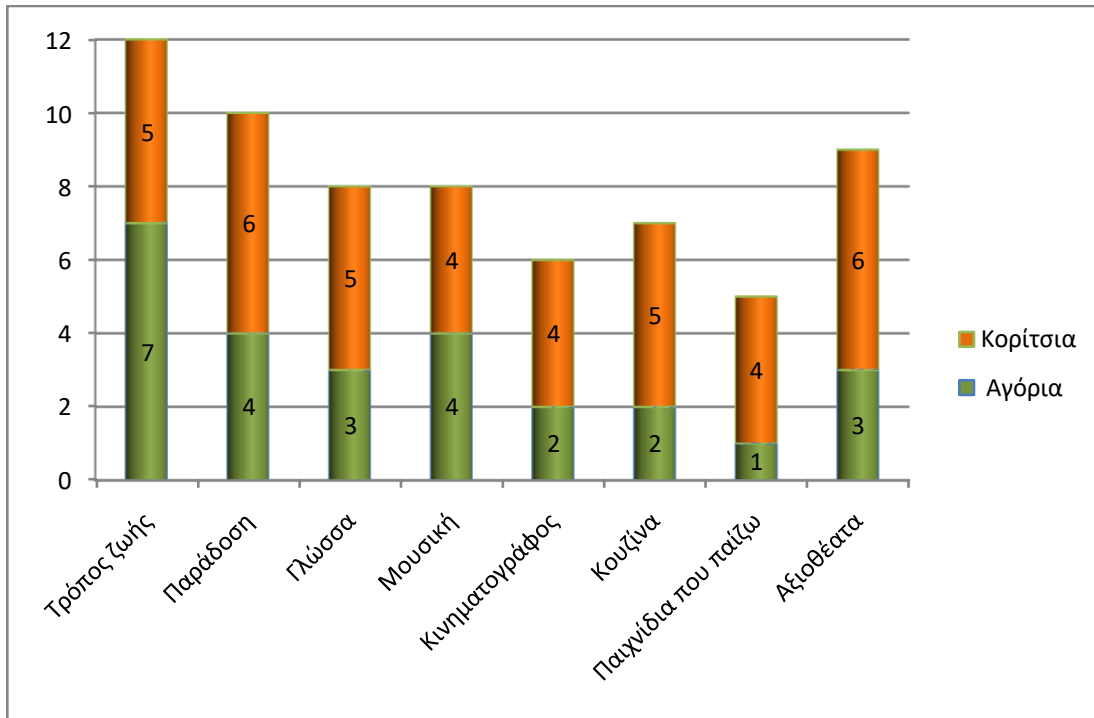
αθλητισμό (π.χ. Ποδόσφαιρο, Ολυμπιακοί Αγώνες). Η διαδικασία του προελέγχου ολοκληρώνεται με μία ερώτηση σχετικά με τις ομοιότητες των παιχνιδιών που παίζουν οι μαθητές σε σύγκριση με παιχνίδια άλλων πολιτισμών. Διαπιστώνουμε σύμφωνα με τα δεδομένα του πίνακα 5 πως οι περισσότεροι μαθητές πιστεύουν ότι υπάρχουν ομοιότητες μεταξύ των παιχνιδιών ενώ λιγότεροι είναι αυτοί που δεν πιστεύουν κάτι τέτοιο. Με αυτή την ερώτηση επιδιώκεται οι μαθητές να αντιλήφθούν την σχέση του παιχνιδιού με τον πολιτισμό καθώς και τις ομοιότητες που υπάρχουν μεταξύ αυτών.

Έτσι οι μαθητές εισάγονται στο θέμα της πιλοτικής παρέμβασης με έναν έμμεσο τρόπο που καλλιεργεί την κριτική τους σκέψη και την διαπολιτισμική τους επίγνωση. Παράλληλα καλλιέργησαν τον ψηφιακό γραμματισμό τους μαθαίνοντας πως γίνεται η συμπλήρωση ενός ηλεκτρονικού ερωτηματολογίου και ταυτόχρονα δόθηκαν στους μαθητές εσωτερικά κίνητρα, όπως και οι ίδιοι ομολόγησαν στον διδάσκοντα, για αυτοβελτίωση και αναζήτηση επιπρόσθετων γνώσεων και πληροφοριών σχετικά με τους πολιτισμούς που υπάρχουν στο ερωτηματολόγιο.

Πίνακας 1 Τα δομικά στοιχεία του πολιτισμού σύμφωνα με τους μαθητές και τις μαθήτριες.

Τι σημαίνει για εσένα πολιτισμός;	Μαθητές
Ο τρόπος ζωής.	12
Η παράδοση.	10
Η γλώσσα.	8
Η μουσική.	8
Ο κινηματογράφος.	6
Η κουζίνα.	7
Τα παιχνίδια που παίζω.	5
Τα αξιοθέατα.	9
Σύνολο	65

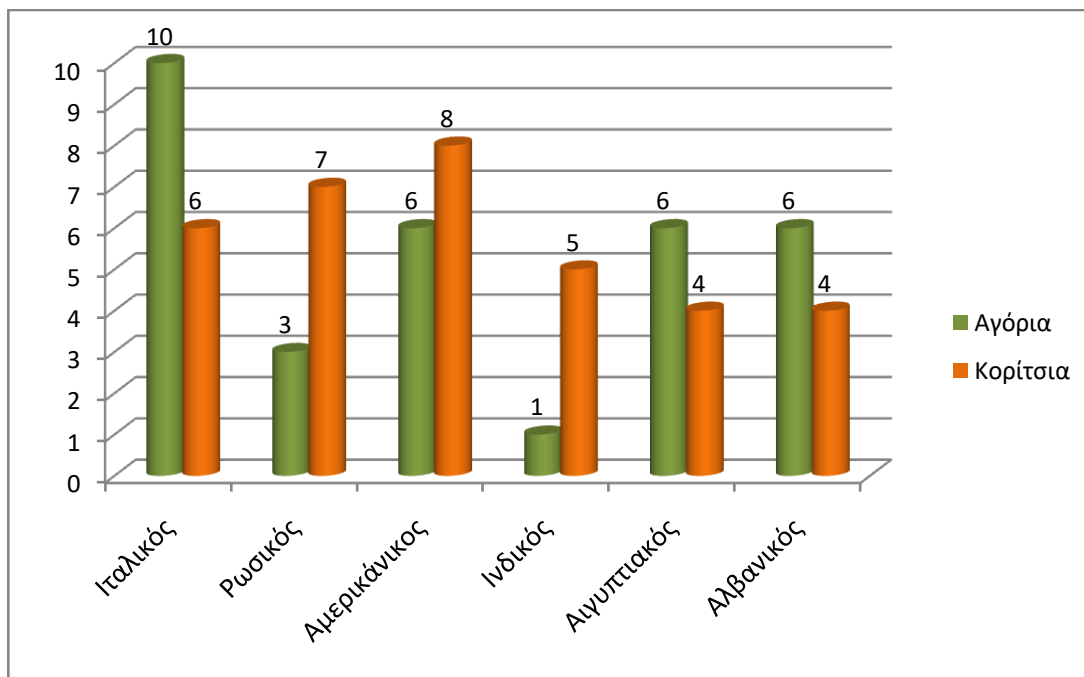
Γράφημα 1 Τα δομικά στοιχεία του πολιτισμού σύμφωνα με τους μαθητές και τις μαθήτριες.



Πίνακας 2 Η δημοτικότητα των πολιτισμών στους μαθητές και στις μαθήτριες.

Ποιους πολιτισμούς γνωρίζεις;	Μαθητές
Ιταλικός	16
Ρωσικός	10
Αμερικάνικος	14
Ινδικός	6
Αιγυπτιακός	10
Αλβανικός	10
Σύνολο	96

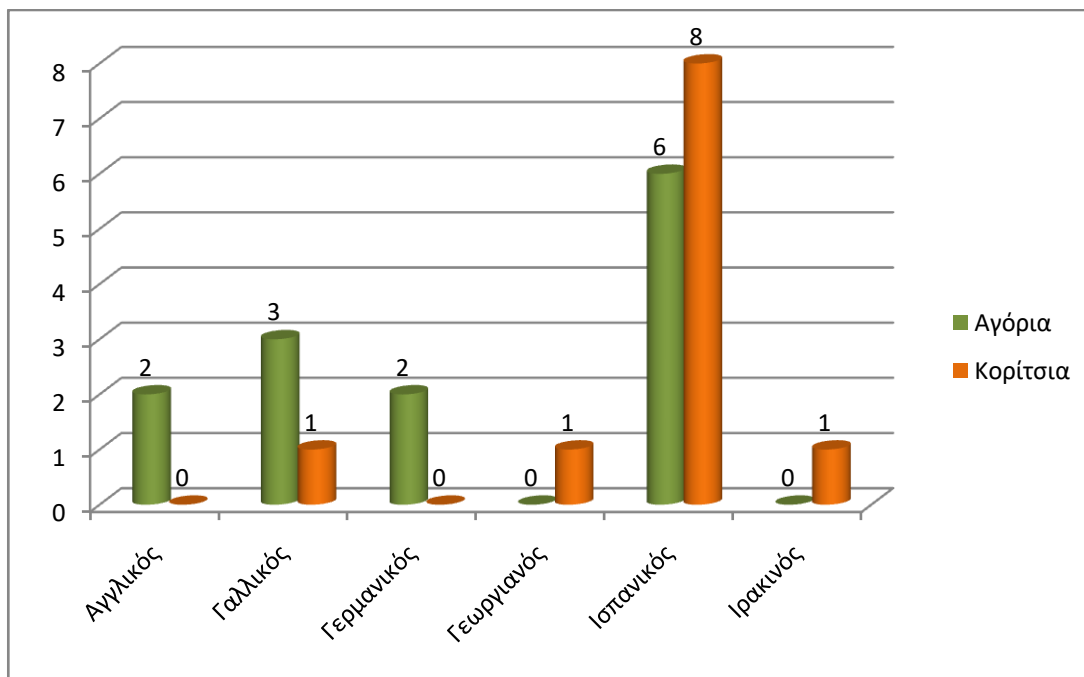
Γράφημα 2Η δημοτικότητα των πολιτισμών στους μαθητές και στις μαθήτριες.



Πίνακας 3 Άλλοι πολιτισμοί που γνωρίζουν οι μαθητές.

Ποιους άλλους πολιτισμούς γνωρίζεις;	Μαθητές
Αγγλικός	2
Γαλλικός	4
Γερμανικός	2
Γεωργιανός	1
Ισπανικός	14
Ιρακινός	1
Σύνολο	15

Γράφημα 3 Άλλοι πολιτισμοί που γνωρίζουν οι μαθητές.



Πίνακας 4 Λόγοι γνωριμίας με άλλους πολιτισμούς.

Γιατί σου αρέσει να γνωρίζεις άλλους πολιτισμούς	Μαθητές
Μου αρέσει να μαθαίνω καινούργια πράγματα.	8
Για να κάνω νέους φίλους.	16
Για να κατανοώ τον τρόπο ζωής άλλων ανθρώπων.	8
Για να ανακαλύψω φαγητά από όλο τον κόσμο.	10
Για να καταλαβαίνω ξένα τραγούδια.	14
Για να μάθω περισσότερα για τη Eurovision.	16
Για να καταλαβαίνω τις ξένες ταινίες που βλέπω.	18
Για να διευρύνω τις γνώσεις μου για το ποδόσφαιρο.	10
Για να μάθω περισσότερα για τους Ολυμπιακούς Αγώνες.	8
Για να γνωρίσω καλύτερα τον αθλητισμό.	11
Για να ανακαλύψω καινούργια παιχνίδια από άλλες χώρες.	12
Για να επικοινωνώ καλύτερα με τους φίλους μου από άλλες χώρες.	10
Για να αντιληφθώ τις επιρροές που ασκεί ο ένας πολιτισμός στον άλλο.	8
Σύνολο	149

Πίνακας 5 Ομοιότητες παιχνιδιών των μαθητών με παιχνίδια από άλλους πολιτισμούς.

Τα παιχνίδια που παίζεις στο διάλειμμα:	Μαθητές
Δεν μοιάζουν με παιχνίδια άλλων πολιτισμών.	8
Μοιάζουν με παιχνίδια άλλων πολιτισμών	12
Δεν έχουν σχέση με τον πολιτισμό.	4
Σύνολο	24

3.6.2. Αποτελέσματα ερωτηματολογίων πριν και μετά από κάθε ενότητα.

Ένα άλλο σημαντικό εργαλείο αποτιμήσεις της παρέμβασης αποτελούν τα ερωτηματολόγια που μοιράζονταν στους μαθητές πριν την έναρξη της κάθε ενότητας και μετά την ολοκλήρωση της. Με τη μελέτη και ερμηνεία των αποτελεσμάτων αυτών των ερωτηματολογίων βγήκαν χρήσιμα συμπεράσματα σχετικά με το ποσό επιτυχημένη ήταν η παρέμβαση και σε τι βαθμό πέτυχε τους σκοπούς και τους στόχους της σε κάθε ενότητα. Λόγω του σημαντικού περιορισμού της πανδημίας του κορονοϊού και του καθεστώτος καραντίνας ερωτηματολόγια που σχετίζονταν με τον πολιτισμό της Αλβανίας δεν δόθηκαν στους μαθητές. Παράλληλα τα ερωτηματολόγια αυτά όταν δίνονταν πριν την έναρξη της κάθε ενότητας αποσκοπούσαν στην ανάδειξη και μελέτη του γνωστικού και διαπολιτισμικού προφίλ των μαθητών καθώς και στην ανάκληση της προϋπάρχουσας γνώσης αυτών σχετικά με τον πολιτισμό που εξεταζόταν. Τέλος μαθητές εισάγονταν στη νέα γνώση και επιχειρούσαν οι ίδιοι να αξιολογήσουν το επίπεδο της γνώσης τους σχετικά με τον πολιτισμό που θα γνώριζαν αργότερα γεγονός που συνέβαλε στην καλλιέργεια της αυτοεικόνας τους καθώς και στην αυτοπεποίθησή τους.

Τα ερωτηματολόγια αυτά όταν διανέμονταν στους μαθητές μετά την ολοκλήρωση της ενότητας επιδίωκαν τον αναστοχασμό των μαθητών σχετικά με τη νέα γνώση καθώς και την καλλιέργεια των μεταγνωστικών τους μηχανισμών και δεξιοτήτων. Έτσι αναπτύσσοντας μεταγνωστικούς τους μηχανισμούς εξωτερικεύουν τη γνώση και ανακαλύπτουν και υιοθετούν νέες στρατηγικές μάθησης και παράλληλα είναι σε θέση να καλλιεργήσουν την αυτοεικόνα τους γεγονός που συμβάλλει στην οικοδόμηση μίας δυναμικής προσωπικότητας όχι με την εγωιστική έννοια αλλά με την έννοια της

αυτογνωσίας και την διάθεση για αυτοβελτίωση. Παράλληλα παρατηρούμε την μεταβολή των μαθητών σχετικά με τις αντιλήψεις τους για διαφορετικούς πολιτισμούς και την απαλλαγή τους από στερεότυπα και την καλλιέργεια διαπολιτισμικής επίγνωσης που οδηγεί στη δημιουργία διαπολιτισμικά ικανών πολιτών. Μέσα από αυτήν διαδικασία αξιολογείται και κατά πόσο επιτεύχθηκε ο διαπολιτισμικός σεβασμός.

Στον πίνακα 6 παρουσιάζεται το γνωστικό προφίλ των μαθητών πριν την έναρξη της δεύτερης ενότητας που αφορά τον ιταλικό πολιτισμό. Όπως διαπιστώσαμε και από τον προέλεγχο ο ιταλικός πολιτισμός συγκαταλέγεται στους αγαπημένους πολιτισμούς των μαθητών. Την προτίμηση των μαθητών για τον ιταλικό πολιτισμό αποδεικνύουν τα στοιχεία του πίνακα 6, όπου επτά μαθητές σημείωσαν ότι γνωρίζουν πολλά για τον ιταλικό πολιτισμό. Αναλυτικότερα τέσσερις μαθητές υποστήριξαν πως ξέρουν πολλές πληροφορίες για την Ιταλία, δύο μαθητές συμπλήρωσαν ότι γνωρίζουν πολλά σχετικά με τον ιταλικό πολιτισμό και ένας μάλιστα μαθητής αλβανικής καταγωγής είπε ότι γνωρίζει πολλά σχετικά με τις ομοιότητες και διαφορές του ελληνικού και του ιταλικού πολιτισμού. Μάλιστα όπως επισήμανε και ο ίδιος είχε επισκεφτεί την Ιταλία με την οικογένεια του πρόσφατα και παρέμεινε για δύο εβδομάδες. Η ερώτηση όπου οι περισσότεροι μαθητές απάντησαν ότι διέθεταν αρκετές ή πολλές γνώσεις ήταν αυτή σχετικά με τις γνώσεις τους για την Ιταλία. Συγκεκριμένα 13 μαθητές απάντησαν ότι διαθέτουν αρκετές γνώσεις για την Ιταλία, κυρίως λόγω ταινιών, τραγουδιών και αθλητικών συλλόγων. Βέβαια αρκετοί μαθητές εκφράστηκαν με θαυμασμό για τα επιτεύγματα του ιταλικού πολιτισμού όπως τα διάσημα φαγητά, τις πανέμορφες πόλεις.

Μετά την ολοκλήρωση της δεύτερης ενότητας η βελτίωση του γνωστικού, διαπολιτισμικού προφίλ των μαθητών ήταν ιδιαίτερα εμφανής όπως φανερώνουν και τα γραφήματα 4,5. Στον τομέα όπου οι μαθητές σημείωσαν την μεγαλύτερη βελτίωση είναι αυτός των κινητικών παιχνιδιών. Χαρακτηριστικά όπως παρατηρούμε από το γράφημα 4 και 5 οι μαθητές στις ερωτήσεις 5 και 6 παρουσίασαν την μεγαλύτερη πρόοδο. Δεκαοχτώ μαθητές στην ερώτηση 5, σχετικά με τις γνώσεις τους για το κινητικό παιχνίδι της χώρας, απάντησαν ότι γνώριζαν λίγα πράγματα για το παιχνίδι και όσον αφορά τις ομοιότητες και τις διαφορές των παιχνιδιών είκοσι δύο απάντησαν ότι γνωρίζουν λίγα για τις ομοιότητες και διαφορές της «μάγισσας του πάγου» και του

«μπανάνα - ξεμπανάνα»; Στο ερωτηματολόγιο που συμπληρώθηκε μετά την ολοκλήρωση της ενότητας δεν υπήρχαν μαθητές που να γνώριζαν λίγα για το παιχνίδι. Ελάχιστοι ήταν οι μαθητές που γνώριζαν αρκετά για το κινητικό παιχνίδι αλλά και τις ομοιότητες και διαφορές του με το ελληνικό. Οι είκοσι ένα μαθητές γνώριζαν πολύ καλά για το παιχνίδι και είκοσι είχαν συνειδητοποιήσει τις ομοιότητες και διαφορές. Αντιπαραβάλλοντας τα δεδομένων των πινάκων διαπιστώνουμε την σημαντική βελτίωση των μαθητών αναφορικά με το γνωστικό τους επίπεδο, αφού μόνο τρεις μαθητές δήλωσαν πως δεν γνωρίζουν πολύ καλά την Ιταλία και δύο ότι δεν διαθέτουν πολύ καλές γνώσεις για τις πόλεις και τα αξιοθέατα της Ιταλίας. Σχετικά με το διαπολιτισμικό τους προφίλ οι μαθητές σημείωσαν ραγδαία βελτίωση αφού είκοσι δύο υποστήριξαν ότι γνωρίζουν πολύ καλά τον ιταλικό πολιτισμό και δεκαεννέα ότι συνειδητοποιούν και διακρίνουν τις πολιτισμικές ομοιότητες και διαφορές. Αυτό σηματοδοτεί την ανάπτυξη της διαπολιτισμικής επίγνωσης και κατανόησης των μαθητών.

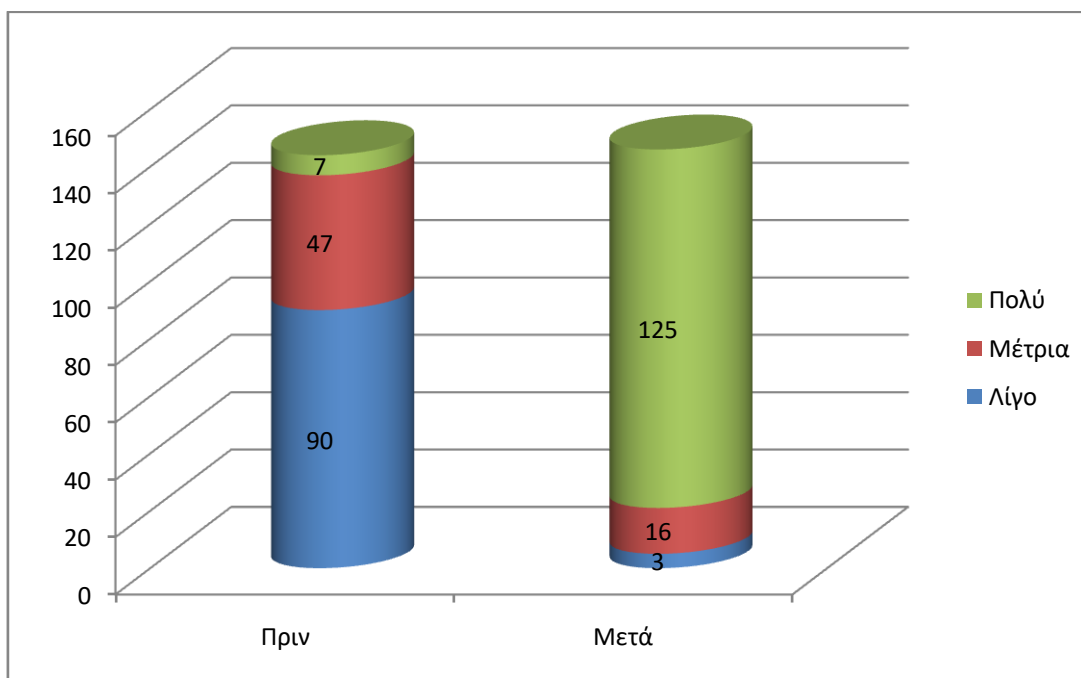
Πίνακας 6 Το γνωστικό προφίλ των μαθητών πριν την έναρξη της ενότητας 2.

Σε τι βαθμό γνωρίζω:	Λίγο	Μέτρια	Πολύ
την Ιταλία;	7	13	4
τον ιταλικό πολιτισμό;	12	10	2
τις πόλεις και τα αξιοθέατα της Ιταλίας;	16	8	0
τις πολιτισμικές ομοιότητες και διαφορές;	15	8	1
το παιχνίδι «μάγισσα του πάγου»;	18	6	0
τις ομοιότητες και διαφορές της «μάγισσας του πάγου» και του «μπανάνα - ξεμπανάνα»;	22	2	0
Σύνολο	90	47	7

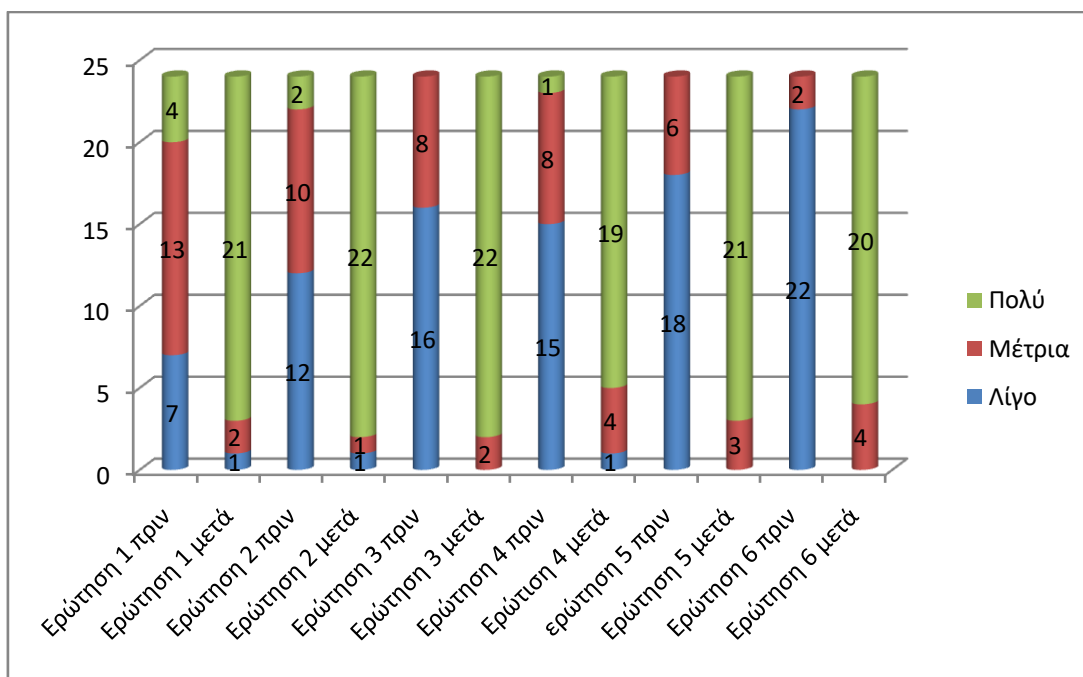
Πίνακας 7 Το γνωστικό προφίλ των μαθητών μετά την ολοκλήρωση της ενότητας 2.

Σε τι βαθμό γνωρίζω:	Λίγο	Μέτρια	Πολύ
την Ιταλία;	1	2	21
τον ιταλικό πολιτισμό;	1	1	22
τις πόλεις και τα αξιοθέατα της Ιταλίας;	0	2	22
τις πολιτισμικές ομοιότητες και διαφορές;	1	4	19
το παιχνίδι «μάγισσα του πάγου»;	0	3	21
τις ομοιότητες και διαφορές της «μάγισσας του πάγου» και του «μπανάνα - ξεμπανάνα»;	0	4	20
Σύνολο	3	16	125

Γράφημα 4 Οι απαντήσεις των μαθητών πριν και μετά την έναρξη της ενότητας 2.



Γράφημα 5 Οι απαντήσεις των μαθητών ανά ερώτηση πριν και με την ολοκλήρωση της ενότητας 2.



Σχετικά με την 3^η ενότητα όπου διερευνήθηκε ο ρωσικός πολιτισμός ο διδάσκων διαπίστωσε πως ορισμένοι μαθητές γνώριζαν κάποια πολιτισμικά στοιχεία και κάποιες πολιτισμικές ομοιότητες όπως η θρησκεία, ο πληθυσμός των ελλήνων που κατοικούν στην Ρωσία. Στον τομέα όπου τα παιδιά έδειξαν οξυμένη κριτική και αντιληπτική ικανότητα ήταν στην τελευταία ερώτηση σχετικά με τις ομοιότητες και διαφορές του «κλέφτες και κοζάκοι» και του «κλέφτες και αστυνόμοι». όπως φανερώνουν τα δεδομένα του πίνακα 8 στην προηγούμενη ερώτηση για τις γνώσεις των μαθητών σχετικά με το ρωσικό κινητικό παιχνίδι η συντριπτική πλειονότητα των μαθητών (21 μαθητές) απάντησαν ότι ήξεραν λίγα. Όταν όμως είδαν την αντιπαραβολή του με το ελληνικό «κλέφτες και αστυνόμοι» αρκετοί αντιλήφθηκαν τις ομοιότητες και διαφορές των δύο κινητικών παιχνιδιών.

Μετά την ολοκλήρωση της ενότητας οι περισσότεροι μαθητές εμπέδωσαν το κινητικό παιχνίδι και τους κανόνες του. Όπως συμπεραίνουμε από τους πίνακες 8 και 9 πριν την έναρξη της ενότητας κανένας μαθητής δεν γνώριζε καλά τον ρωσικό πολιτισμό σε αντίθεση με την ολοκλήρωση της ενότητας όπου οι 21 μαθητές γνώριζαν πάρα πολύ καλά τον ρωσικό πολιτισμό και όπως παρατήρησε ο διδάσκων και στην πορεία της παρέμβασης είχαν εσωτερικεύσει την νέα γνώση. Παράλληλα οι μαθητές καλλιέργησαν σε πολύ σημαντικό βαθμό τη διαπολιτισμική τους επίγνωση, αφού πέρα από την

κατάκτηση της νέας γνώσης προχώρησαν και στην συνειδητοποίηση και αντίληψη των πολιτισμικών ομοιοτήτων και διαφορών γεγονός που συνέβαλε στην καλλιέργεια ενός διαπολιτισμικού σεβασμού. Όπως και στην εφαρμογή του κινητικού παιχνιδιού έτσι και τα γραφήματα 6 και 7 παρουσιάζουν τον ενθουσιασμό των μαθητών με το κινητικό παιχνίδι αφού όλοι σχεδόν οι μαθητές εσωτερίκευσαν τους κανόνες του καθώς και εντόπισαν τις ομοιότητες και τις διαφορές με την αντίστοιχη ελληνική παραλλαγή του παιχνιδιού. Γνωστικά οι μαθητές εμπλούτισαν σε πολύ σημαντικό βαθμό τις γνώσεις τους σχετικά με τις πόλεις και τα αξιοθέατα της Ρωσίας όπως το διαπιστώνουμε και στους δύο πίνακες. Πριν την έναρξη της ενότητας η πλειονότητα των μαθητών, δεκαέξι στον αριθμό, δεν γνώριζαν πολλά για τις πόλεις και τα αξιοθέατα της Ρωσίας ενώ με το τέλος της ενότητας αυτός ο αριθμός μειώθηκε στους 2 και δεκαεννιά ήταν αυτοί που γνώριζαν πάρα πολύ καλά τον συγκεκριμένο τομέα του ρωσικού πολιτισμού.

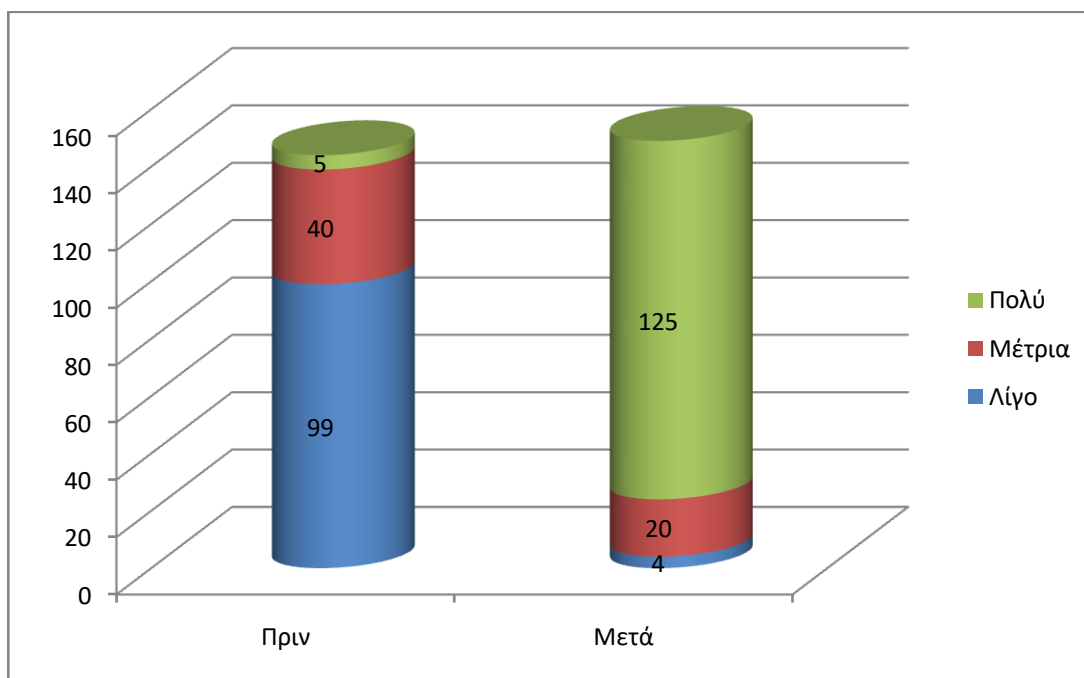
Πίνακας 8 Το γνωστικό προφίλ των μαθητών πριν την έναρξη της ενότητας 3.

Σε τι βαθμό γνωρίζω:	Λίγο	Μέτρια	Πολύ
την Ρωσία;	15	8	1
τον ρωσικό πολιτισμό;	20	4	0
τις πόλεις και τα αξιοθέατα της Ρωσίας;	16	7	1
τις πολιτισμικές ομοιότητες και διαφορές;	13	8	3
το παιχνίδι «κλέφτες και κοζάκοι»;	21	3	0
τις ομοιότητες και διαφορές του «κλέφτες και κοζάκοι» και του «κλέφτες και αστυνόμοι»;	14	10	0
Σύνολο	99	40	5

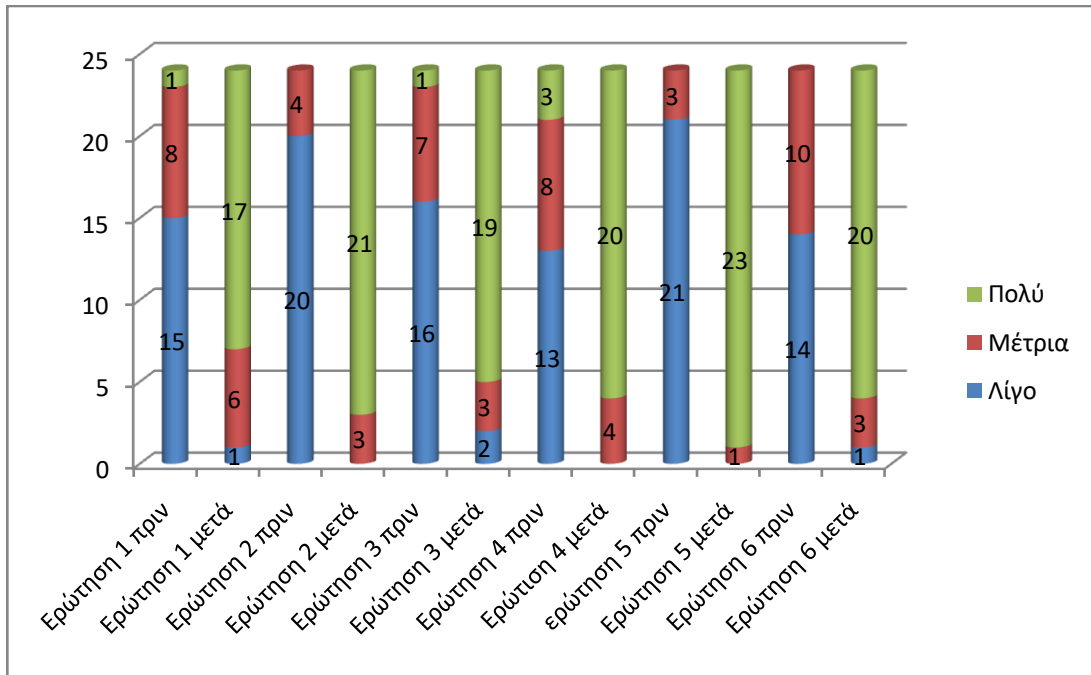
Πίνακας 9 Το γνωστικό προφίλ των μαθητών μετά την ολοκλήρωση της ενότητας 3.

Σε τι βαθμό γνωρίζω:	Λίγο	Μέτρια	Πολύ
την Ρωσία;	1	6	17
τον ρωσικό πολιτισμό;	0	3	21
τις πόλεις και τα αξιοθέατα της Ρωσίας;	2	3	19
τις πολιτισμικές ομοιότητες και διαφορές;	0	4	20
το παιχνίδι «κλέφτες και κοζάκοι»;	0	1	23
τις ομοιότητες και διαφορές του «κλέφτες και κοζάκοι» και του «κλέφτες και αστυνόμοι»;	1	3	20
Σύνολο	4	20	120

Γράφημα 6 Οι απαντήσεις των μαθητών πριν την έναρξη και μετά την ολοκλήρωση της ενότητας 3.



Γράφημα 7 Οι απαντήσεις των μαθητών ανά ερώτηση πριν και με την ολοκλήρωση της ενότητας 3.



Στην 4η ενότητα διερευνάται ο πολιτισμός των Η.Π.Α. και επιβεβαιώνεται αυτό που διαπιστώσαμε στην διαδικασία του προελέγχου, όπου ο αμερικανικός πολιτισμός συγκαταλέγεται ανάμεσα στους αγαπημένους πολιτισμούς των μαθητών. Το γνωστικό επίπεδο των μαθητών και τα επίπεδα της προϋπάρχουσας γνώσης τους σχετικά με τον πολιτισμό των ΗΠΑ κρίνονται ικανοποιητικά με βάση και τα δεδομένα του πίνακα 10, αφού παραπάνω από τους μισούς μαθητές δήλωσαν ότι γνωρίζουν αρκετά σχετικά με τις Η.Π.Α. καθώς και για τις πόλεις και τα αξιοθέατα της αναφέροντας και κατά τη διάρκεια της συμπλήρωσης του ερωτηματολογίου αλλά και κατά τη διάρκεια της παρουσίασης διαφορές σημαντικές πόλεις και μεγάλα αξιοθέατα. Σχετικά με τον αμερικανικό πολιτισμό δέκα μαθητές υποστήριξαν ότι έχουν αρκετές γνώσεις για αυτόν και ότι δύο γνωρίζουν πολύ καλά τον αμερικανικό πολιτισμό. Όμως μετά την ολοκλήρωση της ενότητας ο αριθμός αυτός εκτοξεύτηκε στους είκοσι μαθητές γεγονός που αποδεικνύει την ενίσχυση και τον εμπλουτισμό του διαπολιτισμικού προφίλ των μαθητών. Παράλληλα οι μαθητές αντιλήφθηκαν σε πολύ καλό βαθμό τις πολιτισμικές ομοιότητες και διαφορές με την ολοκλήρωση της ενότητας όπως αναφέρουν 16 από αυτούς. Σχετικά με το παιχνίδι οι περισσότεροι μαθητές δεν γνώριζαν αρκετά για αυτό, γεγονός που άλλαξε μετά τη διδασκαλία της ενότητας. Δεκαεννιά μαθητές είχαν εσωτερικεύσει σε πολύ ικανοποιητικό βαθμό τους κανόνες κινητικού παιχνιδιού καθώς και τις ομοιότητες και τις διαφορές του με το αντίστοιχο ελληνικό.

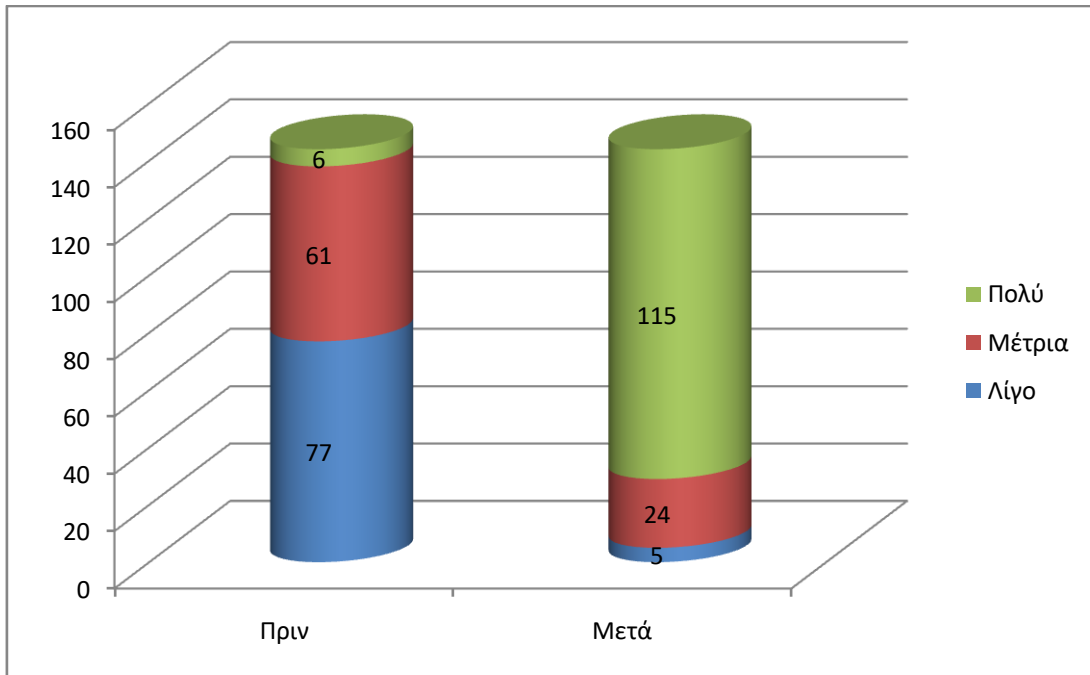
Πίνακας 10 Το γνωστικό προφίλ των μαθητών πριν την έναρξη της ενότητας 4.

Σε τι βαθμό γνωρίζω:	Λίγο	Μέτρια	Πολύ
τις Η.Π.Α.;	5	15	4
τον αμερικανικό πολιτισμό;	12	10	2
τις πόλεις και τα αξιοθέατα των Η.Π.Α.;	10	14	0
τις πολιτισμικές ομοιότητες και διαφορές;	16	8	0
το παιχνίδι «σημαδεύω με τη μπάλα»;	19	5	0
τις ομοιότητες και διαφορές του «σημαδεύω με την μπάλα» και του «μήλα»;	15	9	0
Σύνολο	77	61	6

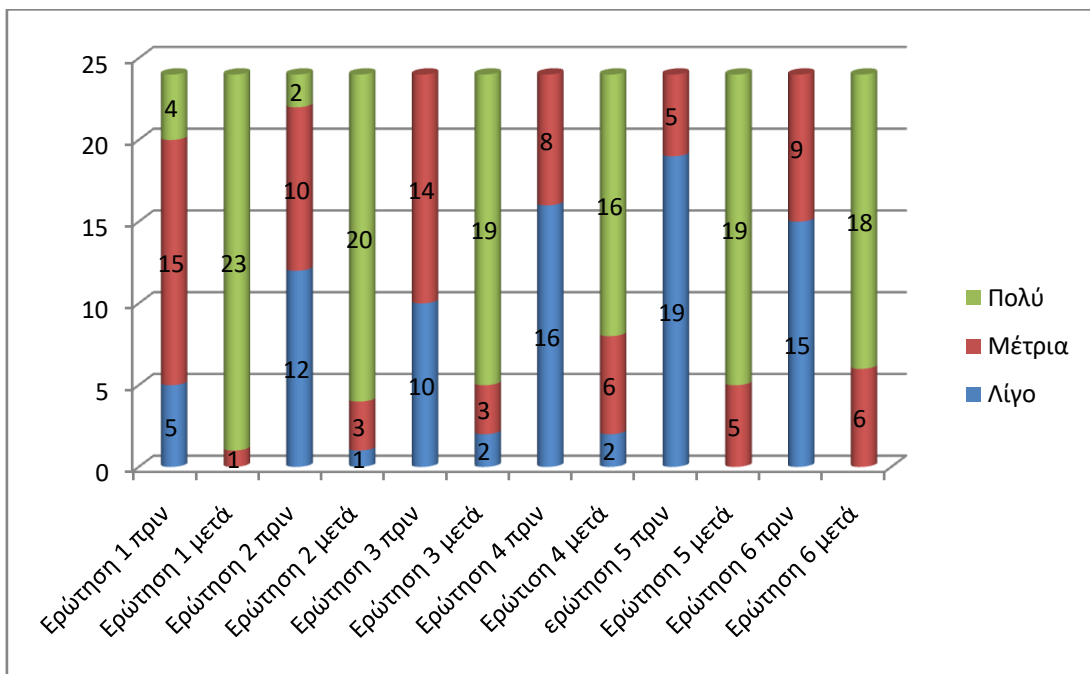
Πίνακας 11 Το γνωστικό προφίλ των μαθητών μετά την ολοκλήρωση της ενότητας 4.

Σε τι βαθμό γνωρίζω:	Λίγο	Μέτρια	Πολύ
τις Η.Π.Α.;	0	1	23
τον αμερικανικό πολιτισμό;	1	3	20
τις πόλεις και τα αξιοθέατα των Η.Π.Α.;	2	3	19
τις πολιτισμικές ομοιότητες και διαφορές;	2	6	16
το παιχνίδι «σημαδεύω με την μπάλα»;	0	5	19
τις ομοιότητες και διαφορές του «σημαδεύω με την μπάλα» και του «μήλα»;	0	6	18
Σύνολο	5	24	115

Γράφημα 8 Οι απαντήσεις των μαθητών πριν την έναρξη και μετά την ολοκλήρωση της ενότητας 4.



Γράφημα 9 Οι απαντήσεις των μαθητών ανά ερώτηση πριν και με την ολοκλήρωση της ενότητας 4.



Η 5η ενότητα πραγματεύεται τον ινδικό πολιτισμό και πριν την έναρξη της μοιράστηκαν στους μαθητές ορισμένα ερωτηματολόγια για την ενεργοποίηση και ανάκληση της προϋπάρχουσας γνώσης. Όπως διαπιστώνουμε από τον πίνακα 12 ο ινδικός πολιτισμός δεν ήταν ιδιαίτερα δημοφιλής στους μαθητές πριν την έναρξη της παρέμβασης. Χαρακτηριστικά μία μόνο μαθήτρια υποστήριξε ότι γνωρίζει πολλές

ομοιότητες και διαφορές σχετικά με τον ινδικό και ελληνικό πολιτισμό καθώς και το πολύ μεγάλο μέρος των μαθητών που υποστήριξε ότι δεν γνωρίζει αρκετά για τον ινδικό πολιτισμό. Και πάλι στο κινητικό παιχνίδι βλέπουμε τη μεγαλύτερη βελτίωση αφού οι περισσότεροι μαθητές δεν γνώριζαν το κινητικό παιχνίδι αλλά μετά το τέλος της ενότητας η πλειονότητα τους (είκοσι δύο μαθητές) δήλωσε ότι το γνωρίζει σε πολύ καλό βαθμό και άλλοι είκοσι ότι αναγνωρίζουν τα κοινά και τα διαφορετικά στοιχεία μεταξύ των δύο κινητικών παιχνιδιών. Έτσι διαπίστωσαν οι μαθητές τις ομοιότητες των πολιτισμών καθώς και την στενή σχέση του παιχνιδιού με τον πολιτισμό, γεγονός που καλλιεργεί την διαπολιτισμική τους επίγνωση. Παράλληλα το διαπολιτισμικό προφίλ των μαθητών εμπλουτίστηκε αφού είκοσι από αυτούς ήταν σε θέση να διακρίνουν σε πολύ μεγάλο βαθμό τις ομοιότητες και τις διαφορές μεταξύ του ινδικού και του ελληνικού πολιτισμού και παράλληλα 17 από αυτούς δηλώνουν ότι γνωρίζουν πάρα πολύ καλά τον ινδικό πολιτισμό. Γνωστικά οι μαθητές σημείωσαν μία εντυπωσιακή βελτίωση καθώς οι 17 μαθητές που γνώριζαν λίγα για τον ινδικό πολιτισμό μετατράπηκαν σε 19 μαθητές που γνώριζαν πολύ καλά τον πολιτισμό της Ινδίας υιοθετώντας νέες στρατηγικές εκμάθησης..

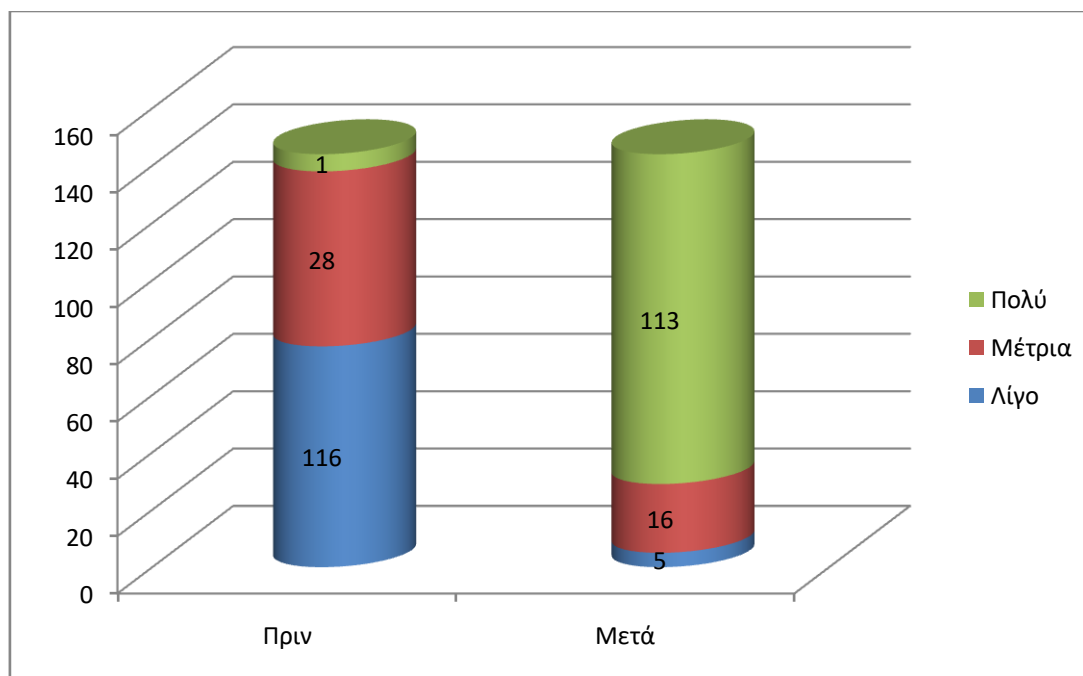
Πίνακας 12 Το γνωστικό προφίλ των μαθητών πριν την έναρξη της ενότητας 5.

Σε τι βαθμό γνωρίζω:	Λίγο	Μέτρια	Πολύ
την Ινδία;	17	7	0
τον ινδικό πολιτισμό;	21	3	0
τις πόλεις και τα αξιοθέατα της Ινδίας;	20	4	0
τις πολιτισμικές ομοιότητες και διαφορές;	18	6	1
το παιχνίδι «τέσσερις γωνίες»;	22	2	0
τις ομοιότητες και διαφορές του «τέσσερις γωνίες» και του «κάθομαι δεν κάθομαι»;	18	6	0
Σύνολο	116	28	1

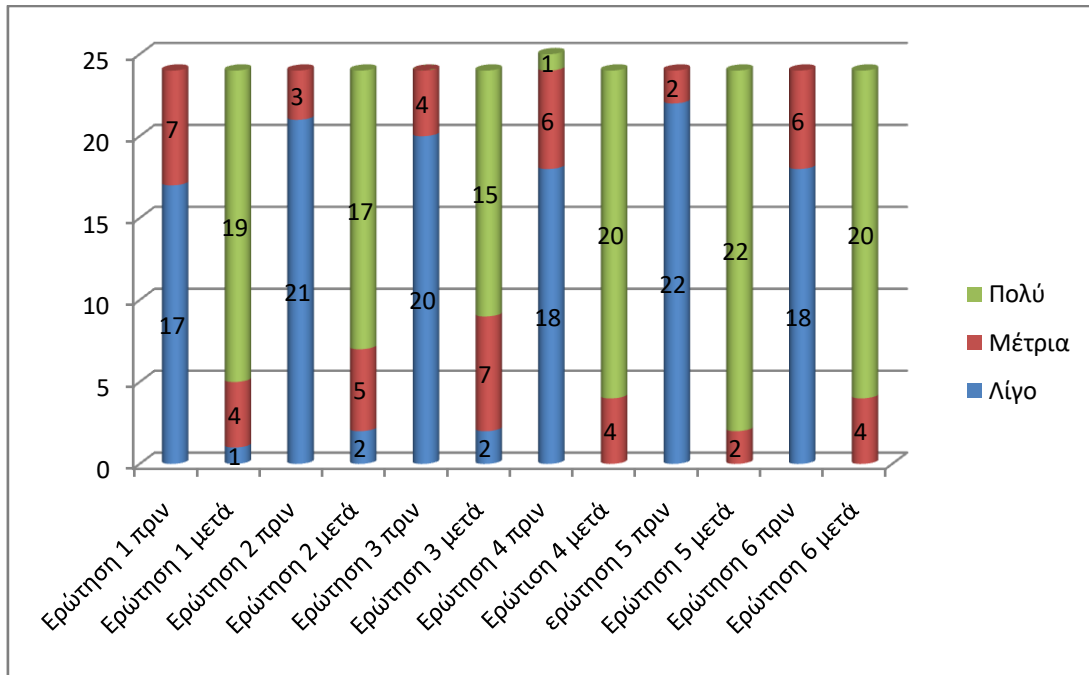
Πίνακας 13 Το γνωστικό προφίλ των μαθητών μετά την ολοκλήρωση της ενότητας 5.

Σε τι βαθμό γνωρίζω:	Λίγο	Μέτρια	Πολύ
την Ινδία.;	1	4	19
τον ινδικό πολιτισμό;	2	5	17
τις πόλεις και τα αξιοθέατα της Ινδίας;	2	7	15
τις πολιτισμικές ομοιότητες και διαφορές;	0	4	20
το παιχνίδι «τέσσερις γωνίες»;	0	2	22
τις ομοιότητες και διαφορές του «τέσσερις γωνίες» και του «κάθομαι δεν κάθομαι»;	0	4	20
Σύνολο	5	26	119

Γράφημα 10 Αλλαγή στο γνωστικό προφίλ των μαθητών πριν και μετά.



Γράφημα 11 Αλλαγή απαντήσεων των μαθητών πριν & μετά.



Η έκτη ενότητα αφορούσε τον αιγυπτιακό πολιτισμό και ήταν η τελευταία που εφαρμόστηκε. Όπως αποδεικνύουν και τα δεδομένα από τους πίνακες 14 και 15 το γνωστικό προφίλ των μαθητών σχετικά με τον αιγυπτιακό πολιτισμό κρίνεται ικανοποιητικό. Ειδικότερα οι περισσότεροι μαθητές φαίνεται να έχουν ορισμένες γνώσεις σχετικά με ιδιαίτερα δημοφιλή πολιτισμικά στοιχεία της Αιγύπτου όπως αυτά των ιερογλυφικών, των φαραώ και των πυραμίδων. Σχετικά με το διαπολιτισμικό προφίλ των μαθητών η ανάπτυξη του είναι ιδιαίτερα σημαντική αφού είκοσι μαθητές δήλωσαν ότι μπορούν να εντοπίζει και να συνειδητοποιεί τις πολιτισμικές ομοιότητες και διαφορές. Παράλληλα μέσα από τον πίνακα 15 διαπιστώνουμε το μεγάλο ποσοστό μαθητών που εσωτερίκησε τους κανόνες του κινητικού παιχνιδιού καθώς και που εντόπισαν ομοιότητες και διαφορές του αιγυπτιακού κινητικού παιχνιδιού με το ελληνικό. Αυτό συνιστά απόδειξη της καλλιέργειας της κριτικής τους σκέψης και αντίληψης.

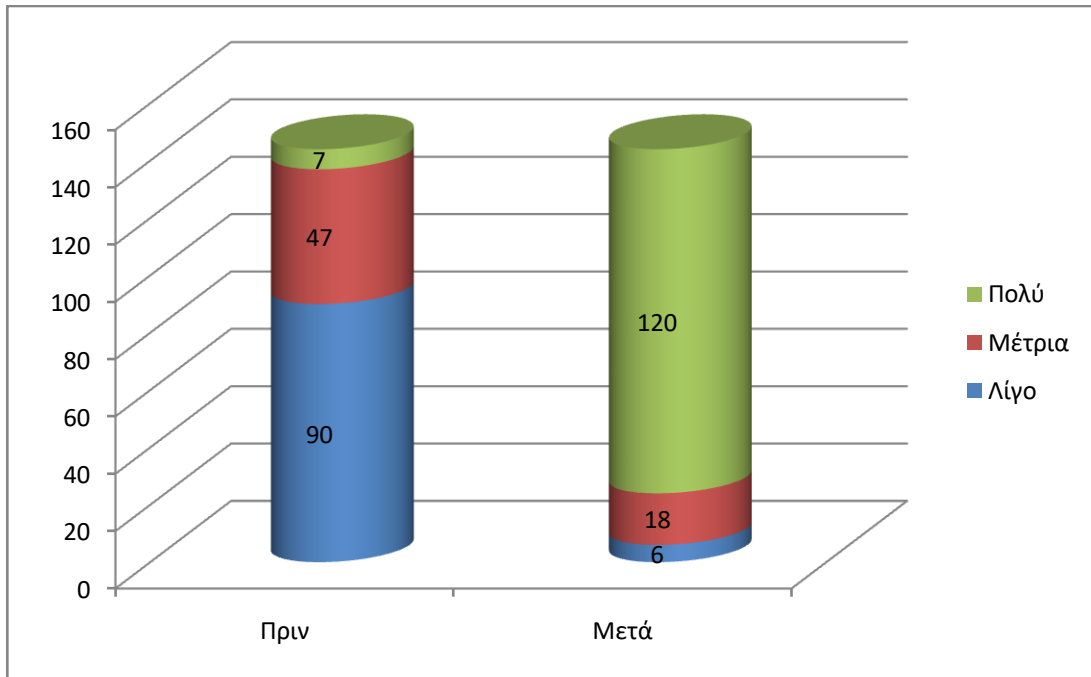
Πίνακας 14 Το γνωστικό προφίλ των μαθητών πριν την έναρξη της ενότητας 6.

Σε τι βαθμό γνωρίζω:	Λίγο	Μέτρια	Πολύ
την Αίγυπτο;	7	13	4
τον αιγυπτιακό πολιτισμό;	12	10	2
τις πόλεις και τα αξιοθέατα της Αιγύπτου;	16	8	0
τις πολιτισμικές ομοιότητες και διαφορές;	15	8	1
το παιχνίδι «γάτα και ποντίκι»;	18	6	0
τις ομοιότητες και διαφορές της «γάτα και ποντίκι» και του «αλάτι ψηλό – αλάτι χοντρό»;	22	2	0
Σύνολο	90	47	7

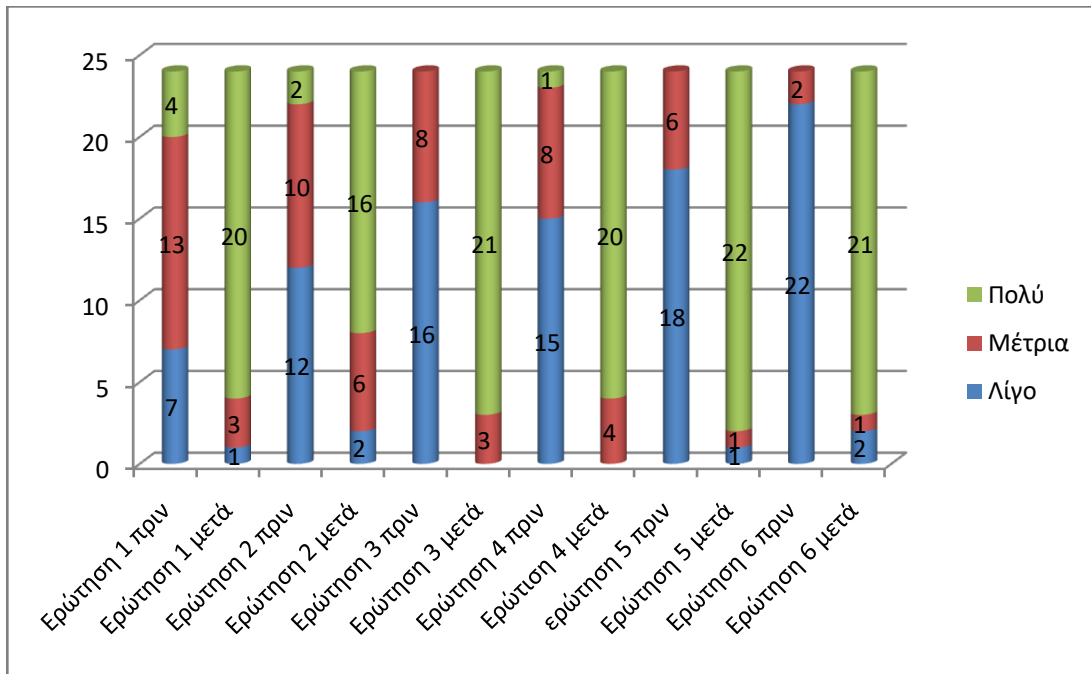
Πίνακας 15 Το γνωστικό προφίλ των μαθητών μετά την ολοκλήρωση της ενότητας 6.

Σε τι βαθμό γνωρίζω:	Λίγο	Μέτρια	Πολύ
την Αίγυπτο.;	1	3	20
τον αιγυπτιακό πολιτισμό;	2	6	16
τις πόλεις και τα αξιοθέατα της Αιγύπτου;	0	3	21
τις πολιτισμικές ομοιότητες και διαφορές;	0	4	20
το παιχνίδι «γάτα και ποντίκι»;	1	1	22
τις ομοιότητες και διαφορές του «γάτα και ποντίκι γωνίες» και του «αλάτι ψηλό – αλάτι χοντρό»;	2	1	21
Σύνολο	6	18	120

Γράφημα 12 Αλλαγή στο γνωστικό προφίλ των μαθητών πριν και μετά.



Γράφημα 13 Αλλαγή απαντήσεων των μαθητών πριν & μετά.



3.6.3. Αποτελέσματα ημερολογίου εκπαιδευτικού

Η αδυναμία εφαρμογής του μετελέγχου ανέδειξε για ακόμα μία φορά τη σημασία και τη σημαντικότητα του ημερολογίου του εκπαιδευτικού ως εργαλείο αναστοχασμού αποτίμησης και αυτοβελτίωσης. Όπως επισημαίνουν άλλωστε και οι (Richards & Lockhart, 1996 στο Γρίβα & Κωφού, 2020) η τήρηση του ημερολογίου βοηθά τον εκπαιδευτικό να καταγράψει ιδέες και γεγονότα για να αναστοχαστεί. Η τήρηση ημερολογίου βοήθησε τον διδάσκοντα στην καλύτερη οργάνωση της σκέψης του καθώς και της δομής της διδασκαλίας του και στην διερεύνηση και υιοθέτηση νέων ιδεών και διδακτικών τεχνικών. Μέσα από το ημερολόγιο ο διδάσκων εντόπισε πιο εύκολα τις δυσκολίες των μαθητών και αυτό συνέβαλε στην υιοθέτηση νέων τεχνικών και προσεγγίσεων ώστε να επιλυθούν αυτές οι δυσκολίες ή τουλάχιστον να περιοριστούν. Εκτός από τον αναστοχασμό το ημερολόγιο βοήθησε τον εκπαιδευτικό να αναπτύξει την ενσυναίσθησή του και να μπορεί να μπει στη θέση των μαθητών και πολλές φορές να προβλέψει και να αποφύγει δυσάρεστες καταστάσεις και με αυτόν τον τρόπο να προσαρμόσει για να βελτιώσει το διδακτικό του πλάνου και τον γενικό χαρακτήρα της παρέμβασης. Παράλληλα το ημερολόγιο συνέβαλε στην ανάπτυξη της αυτογνωσίας του διδάσκοντα.

Το ημερολόγιο του εκπαιδευτικού συνέβαλλε στην αξιολόγηση της γενικότερης εφαρμογής της παράβασης. Οι ερωτήσεις του ημερολογίου αξιολογούν κυρίως τις διδακτικές τεχνικές που χρησιμοποίησε ο διδάσκων κατά την διάρκεια της διδασκαλίας και στα τρία στάδια της παρέμβασης. Παράλληλα το ημερολόγιο εστίαζε και στις εντυπώσεις των μαθητών σε όλη τη διάρκεια της παρέμβασης και στα συναισθήματα που τους προξενούσαν οι δραστηριότητες στις οποίες συμμετείχαν. Τέλος το ημερολόγιο τέλος το ημερολόγιο βοήθησε τον διδάσκοντα τον αναστοχασμό σχετικά με τη διαχείριση κάποιων κρίσιμων ή απρόοπτων περιστατικών κατά τη διάρκεια της παρέμβασης αλλά και αν η διδασκαλία του πέτυχε τους στόχους στους οποίους αποσκοπούσε.

4. Συζήτηση

Στην παρούσα πιλοτική παρέμβαση παρουσιάστηκαν παιχνίδια, επικοινωνιακές και δημιουργικές δραστηριότητες ως ένα βασικό μέσο για την ανάπτυξη της διαπολιτισμικής επίγνωσης, επικοινωνίας των μαθητών. Παράλληλα μέσα από το παιχνίδι επιδιώχθηκε η ψυχοκινητική ανάπτυξη των μαθητών, ο εμπλουτισμός του γνωστικού τους προφίλ και η ενίσχυση των κοινωνικών δεξιοτήτων των μαθητών μέσα από κινητικές δραστηριότητες. Το ενδιαφέρον επικεντρώθηκε στην καλλιέργεια της διαπολιτισμικής επίγνωσης των παιδιών, αφού η πολυ/διαπολιτισμική επίγνωση βοηθάει τους μαθητές να διευρύνουν τους ορίζοντές τους, να αυξήσουν την ανοχή τους στη διαφορετικότητα αλλά και να εξερευνήσουν και να συγκρίνουν τον δικό τους πολιτισμό με τον 'άλλο'- 'ξένο' πολιτισμό. Παράλληλα οι μαθητές προφυλάσσονται από στερεοτυπικές αντιλήψεις και ιδεολογικά γκέτο. Ταυτόχρονα οι μαθητές καλλιέργησαν τις κοινωνικές τους τεχνικές αφού συνεργάζονταν με τους συμμαθητές τους, λάμβαναν κοινές αποφάσεις και διαπραγματεύονταν και επέλυαν μικρές διαφορές και παρεξηγήσεις που προέκυπταν κατά τη διάρκεια των κινητικών δραστηριοτήτων. Αυτό συμβάλλει στην δημιουργία μελλοντικών κοινωνικά ικανών πολιτών με αυξημένο το αίσθημα της ενσυναίσθησης. Η ενσυναίσθηση αποτελεί βασική προϋπόθεση για την καλλιέργεια διαπολιτισμικού σεβασμού και την συνειδητοποίηση του πολιτισμικών ομοιοτήτων και διαφορών. Το παιγνιώδες περιβάλλον είχε ως στόχο την παρότρυνση των μαθητών για συμμετοχή στις δραστηριότητες, οι οποίες καλλιεργούσαν ένα πολυαισθητηριακό περιβάλλον μάθησης αποδεικνύοντας τον παιδαγωγικό χαρακτήρα του παιχνιδιού και την σημασία του ως εκπαιδευτικού εργαλείου.

Στην παιδαγωγική αξία του παιχνιδιού εστιάζουν και η Γρίβα, Σέμογλου και Μανώλη (2017) στην πιλοτική τους παρέμβαση επισημαίνοντας ότι οι μαθητές συμμετέχοντας σε ένα παιγνιώδες εκπαιδευτικό περιβάλλον είναι σε θέση να μοιραστούν τις εμπειρίες τους και να γνωρίσουν άλλες γλώσσες και πολιτισμούς σε ένα περιβάλλον προώθησης και ενίσχυσης της διαπολιτισμικής αλληλεπίδρασης. Αναλυτικότερα σύμφωνα με τα αποτελέσματα της ίδιας παρέμβασης η εφαρμογή ενός παιγνιώδους εκπαιδευτικού περιβάλλοντος συμβάλλει στην καλλιέργεια των επικοινωνιακών δεξιοτήτων των παιδιών, στην ευαισθητοποίηση της παγκόσμιας πολιτειότητας όπως αναφέρει ο Porto (2015) στο (Γρίβα & συν., 2017), στην προώθηση διαπολιτισμικής επικοινωνίας και

πολιτισμικής ευαισθητοποίησης καθώς και στην αποδοχή της διαφορετικότητας και την εξάλειψη διακρίσεων και στερεοτύπων (βλπ. Corbett , 2003 ; Porto, 2010 στο Γρίβα & συν., 2017). Συνεπώς η Γρίβα και συν. (2017) επισημαίνουν ότι οικοδομώντας ένα τέτοιο εκπαιδευτικό περιβάλλον με βασικές αρχές την συνεργασία, τον διάλογο, την συν-απόφαση και συν-δημιουργία, οι μαθητές έπαιξαν, διασκέδασαν και κατανόησαν τις ευθύνες τους και τα δικαιώματά τους ως ενεργοί πολίτες, αλλά και τον ρόλο τους ως παγκόσμιοι πολίτες.

Στην μελέτη της Kishimoto (2018) στο Huertas-Abril & Gomez-Parra (2018) παρουσιάζεται η σημαντική προσφορά του παιχνιδιού στην καλλιέργεια του διαπολιτισμικού προφίλ καθώς και στην ανάπτυξη της διαπολιτισμικής συνείδησης των μαθητών και στον εμπλουτισμό της διαπολιτισμικής τους βιογραφίας. Η μελέτη της Kishimoto (2018) στο Huertas-Abril & Gomez-Parra (2018) εξετάζει το ρόλο του παιχνιδιού και της διαπολιτισμικότητας στις σχέσεις παιδιών από τη Βραζιλία και την Ιαπωνία στην πόλη του Σάο Πάολο της Βραζιλίας.

Η σημασία του παιχνιδιού στο διαπολιτισμικό περιβάλλον, σε αυτή την μελέτη αναδεικνύεται ιδιαίτερα στην έκθεση ενός δασκάλου που συμμετείχε και παρατήρησε μαθητές με βραζιλιάνικη καταγωγή και παιδιά από την Ιαπωνία να συμμετέχουν σε κινητικά παιχνίδια σε εξωτερικό χώρο. Το Around-the-Rosie είναι ένα παιχνίδι όπου οι μαθητές απαγγέλλουν στίχους τους οποίους γνωρίζει ο μαθητής που βρίσκεται στο κέντρο του κύκλου που σχηματίζουν οι μαθητές. Το παιδί στο κέντρο, έχει κλείσει τα μάτια με τα χέρια του, και παριστάνει το πουλί στο κλουβί που περιβάλλεται από άλλους που περπατούν σε κύκλο. Κινούμενοι από πολιτιστικούς κανόνες που εκτιμούν τα ατομικά ενδιαφέροντα που σχετίζονται με τον πολιτισμό τους, οι Βραζιλιάνοι μαθητές μιλούν δυνατά για να ακουστούν, παραβιάζουν τους κανόνες για να διευκολύνουν την ανακάλυψη του ονόματός τους όταν στέκονται πίσω από τον μαθητή που παριστάνει το πουλί στο κλουβί. Οι Ιάπωνες οι μαθητές σέβονται τον κανόνα, περπατούν σιωπηλά, έτσι ώστε το παιδί με τα δεμένα μάτια να μην μπορεί να τα αναγνωρίσει, μια στάση που καθοδηγείται από αξίες σεβασμού των συλλογικών κανόνων, ειλικρίνεια και υπευθυνότητα απέναντι στην ομάδα και από προηγούμενες εμπειρίες. Από την έρευνα αυτή διαπιστώνουμε στη λειτουργία παιχνιδιού μέσω επικοινωνίας μαθητών από δύο διαφορετικούς πολιτισμούς με αρκετά διαφορετικά

χαρακτηριστικά όπου οι μαθητές συνεργάζονται αρμονικά και γνωρίζουν ο ένας τον πολιτισμό του άλλου με τα ιδιαίτερα πολιτισμικά τους στοιχεία και εντοπίζουν τις ομοιότητες και τις διαφορές των πολιτισμών τους. Όπως φαίνεται και σε αυτήν την έρευνα (Kishimoto, 2018 στο Huertas-Abril & Gomez-Parra, 2018) το παιχνίδι καλλιεργεί τις κοινωνικές σχέσεις των μαθητών καθώς και στην ανάπτυξη της διαπολιτισμικής τους επίγνωσης.

Την αξία του παιχνιδιού για την πολυπολιτισμική αφύπνιση εντοπίζουμε και στην μελέτη της Δανατσοπούλου (2016). Όπως αναφέρουν, ο Scilling και συν. (2006) στο (Δανατσοπούλου, 2016) οι παιγνιώδεις δραστηριότητες μπορεί να έχουν θετικό αντίκτυπο στην αυτοεικόνα των μαθητών και ιδιαίτερα σε αυτών που προέρχονται από διαφορετικά πολιτισμικά πλαίσια και οι οποίοι αρχικά είναι εσωστρεφείς και νιώθουν ανασφάλεια. Το συγκεκριμένο συμπέρασμα έβγαλε και ο διδάσκων παρατηρώντας τους μαθητές κατά τη διάρκεια των παιχνιδιών, του κινητικού και του επιτραπέζιου, όπου οι μαθητές με διαφορετικό πολιτισμικό προφίλ και ιδιαίτερα αυτοί που εντάσσονται κοινωνιομετρικά στους αντιφατικούς εντάχθηκαν και αλληλεπιδράσαν σε πολύ ικανοποιητικό βαθμό με τους συμμαθητές τους. Η χρησιμοποίηση του παιχνιδιού σε τέτοιες περιπτώσεις μπορεί να έχει σημαντικά αποτελέσματα. Μέσα από το παιχνίδι οι μαθητές αισθάνονται ότι βρίσκονται σε ένα χαλαρό, ασφαλές περιβάλλον και αυτομάτως αλληλεπιδρούν και επικοινωνούν με τους συμμαθητές τους. Βέβαια στην πιλοτική παρέμβαση μου για να επιτευχθεί η αγαστή συνεργασία των συμμαθητών ο καθένας πρώτα αποδέχεται τα διαφορετικά πολιτισμικά στοιχεία του συμμαθητή του τα κατανοεί ώστε να πετύχουμε καλύτερο αποτέλεσμα κατά τη διάρκεια του παιχνιδιού έτσι λοιπόν προωθείται διαπολιτισμική επικοινωνία και επίγνωση και ταυτόχρονα καλλιεργούνται ψυχοκινητικές δεξιότητες των μαθητών. Στο ίδιο μήκος κύματος κινείται και η Δανατσοπούλου (2016), αφού υποστηρίζει ότι τα παιχνίδια απαιτούν συνεργασία προκειμένου να διεκπεραιωθούν πρώτα οι μαθητές να κατανοήσουν ιδιαίτερα πολιτισμικά στοιχεία των συμμαθητών τους ώστε να επιτευχθεί το καλύτερο αποτέλεσμα

Συμπερασματικά η παρούσα παρέμβαση προσφέρει στον τομέα της εκπαιδευτικής έρευνας πολύτιμα συμπεράσματα σχετικά με τη διαπολιτισμική εκπαίδευση και την παιδαγωγική αξία του παιχνιδιού. Μάλιστα αξίζει να αναφερθεί ότι η πιλοτική

παρέμβαση πραγματοποιήθηκε σε ένα πολυπολιτισμικό περιβάλλον με τη συμμετοχή και μιας προσφυγοπούλας γεγονός που συνέβαλε στην καλύτερη εφαρμογή της παρέμβασης και την προώθηση της γνωριμίας των μαθητών με άλλους πολιτισμούς, αφού οι ίδιοι αλληλεπιδρούσαν με τους συμμαθητές τους που είχαν διαφορετικό πολιτισμικό προφίλ. Στο πλαίσιο αυτό η πιλοτική παρέμβαση υιοθέτησε μία δραστηριοκεντρική προσέγγιση, όπου οι μαθητές μέσα από πλήθος δραστηριοτήτων καλλιέργησαν τις διαπολιτισμικές και ψυχοκινητικές τους δεξιότητες. Ειδικότερα οι μαθητές παρακολουθώντας παρουσιάσεις powerpoint, συμπληρώνοντας φύλλα εργασίας και συμμετέχοντας σε κινητικές δραστηριότητες και επιτραπέζια παιχνίδια ανέπτυξαν μέσα από ένα πολυαισθητηριακό περιβάλλον μάθησης την σημασία της διαφορετικότητας και τον σεβασμό που πρέπει να επιδεικνύετε απέναντί της. Σχετικά με το πολυαισθητηριακό περιβάλλον μάθησης αξιοποιήθηκαν τα παιχνίδια, ώστε να επιτευχθεί η διδασκαλία και η μάθηση μέσω αυτών και η ταυτόχρονη δημιουργία ενός μαθητοκεντρικού κλίματος, όπου οι μαθητές αλληλεπιδρούν μεταξύ τους δημιουργώντας ομάδες και λαμβάνοντας αποφάσεις. Επιπλέον μέσα από τα παιχνίδια οι μαθητές γνωρίζουν με έναν βιωματικό τρόπο τα ιδιαίτερα πολιτισμικά στοιχεία καθώς και τις ομοιότητες των πολιτισμών γεγονός που καλλιεργεί την διαπολιτισμική του συνείδηση. Επιπροσθέτως αξίζουν να αναφερθούν τα οφέλη που αποκόμισαν τα παιδιά μέσα από τις κινητικές δραστηριότητες, αφού ήρθαν σε επαφή με παραδοσιακά παιχνίδια των πολιτισμών και με έναν ιδιαίτερο βιωματικό τρόπο συνειδητοποίησα τις ομοιότητες και τις διαφορές των παιχνιδιών καλλιεργώντας τις διαπολιτισμικές τους ικανότητες. Παράλληλα μέσα από τα κινητικά παιχνίδια μαθητές ανέπτυξαν τις ψυχοκινητικές τους δεξιότητες και αντιλήφθηκαν την αξία της δια βίου ασκήσης. Για να επιτευχθούν όλα τα παραπάνω κομβική ήταν η συνεισφορά ημερολόγιο που τηρούσε ο εκπαιδευτικός καθώς βοηθούσε στον αναστοχασμό και ανίχνευση των αναγκών των μαθητών προκειμένου η επόμενη διδασκαλία να τροποποιηθεί και να προσαρμοστεί ακόμα καλύτερα στις ανάγκες των μαθητών και των σκοπών της πιλοτικής παρέμβασης. Εκτός από το ημερολόγιο τα εργαλεία που βοήθησαν στον αναστοχασμό και εξαγωγή συμπερασμάτων φέρνουν ενθαρρυντικά αποτελέσματα για τις επόμενες μελέτες. Συνεπώς τα πορίσματα της έρευνα αυτής ανοίγουν τον δρόμο για περαιτέρω μελέτη σχετικά με την εκπαιδευτική αξία του παιχνιδιού και την συμβολή του στην καλλιέργεια της διαπολιτισμικής επίγνωσης των μαθητών.

5. Βιβλιογραφικές Αναφορές

Αυγητίδου, Σ. (2011). *Η αξιοποίηση των ημερολογίων στην εκπαιδευτική έρευνα-δράση: προϋποθέσεις και διαδικασίες*. ActionResearch, Τεύχος 2, σσ 29-48

<http://www.actionresearch.gr/el/t2p4>

Βαλιαντή, Σ., Ιωαννίδου-Κουτσελίνη, Μ. (2008). Εφαρμογή της διαφοροποίησης της διδασκαλίας στις τάξεις μικτής ικανότητας: Προϋποθέσεις και θέματα προς συζήτηση. Στο Φτιάκα, Ε., Συμεωνίδου, Σ., Σωκράτους, Σ., 10ο Παγκύπριο Συνέδριο Παιδαγωγικής Εταιρείας Κύπρου & Κυπριακού Ομίλου Ενιαίας Εκπαίδευσης (Κ.Ο.Ε.Ε.). 6-7 Ιουνίου, 2008 (σσ. 13). Λευκωσία: Πανεπιστήμιο Κύπρου; Κυπριακός Όμιλος Ενιαίας Εκπαίδευσης.

Γεραρής, Η. (χ.χ.) Ένταξη και αποδοχή των αλλοδαπών μαθητών μέσω της Διαπολιτισμικής Αγωγής. Τα εκπαιδευτικά. Τεύχος 99-100.

http://www.diapolis.auth.gr/diapolis_files/drasi9/ypodراسi9.2b_2013/2_%CE%98%CE%B5%CF%89%CF%81%CE%B7%CF%84%CE%B9%CE%BA%CE%AC%20%CE%9A%CE%B5%CE%AF%CE%BC%CE%B5%CE%BD%CE%B1/2.2_%CE%94%CE%B9%CE%B1%CF%80%CE%B%CE%BB%CE%B9%CF%84%CE%B9%CF%83%CE%BC%CE%B9%CE%BA%CE%AE%20%CE%95%CE%BA%CF%80%CE%B1%CE%AF%CE%B4%CE%B5%CF%85%CF%83%CE%B7/%CE%88%CE%BD%CF%84%CE%B1%CE%BE%CE%B7%20%CE%B1%CE%BB%CE%BB%CE%BF%CE%B4%CE%B1%CF%80%CF%8E%CE%BD.pdf

Γερμανός Δ., (2004). Το παιχνίδι, μια άλλη προσέγγιση της εκπαιδευτικής διαδικασίας. <http://docplayer.gr/14850-To-paihni-di-ua-alli-proseggisi-tis-ekpaideytikis-diadikasias.html>

Γκόβαρης, Χ., (2011). *Εισαγωγή στη διαπολιτισμικότητα*. Αθήνα: Διάδραση

Γρίβα, Ε., Σέμογλου, Κ. (2016). *Ξένη Γλώσσα και Παιχνίδι* (2016). Θεσσαλονίκη: Εκδόσεις Κυριακίδη

Γρίβα, Ε., Σέμογλου, Κ., Μανώλη Π. (2017). "Planguaging": αναπτύσσοντας πολυ/διαπολιτισμική επίγνωση και καλλιεργώντας την επικοινωνία σε ένα παιγνιώδες εκπαιδευτικό περιβάλλον. Στο Χ. Τσιχουρίδης και συν. (Επιμ.)(τόμος Β), 3ο Διεθνές

Συνέδριο για την Προώθηση της Εκπαιδευτικής Καινοτομίας, 13–15 Οκτωβρίου, 2017 (σσ. 530-534). Λάρισα: ΕΕΠΕΚ.

Δανατσοπούλου, Ε., Χ. (2016). *Παιζω και μαθαίνω για άλλους πολιτισμούς: εκπαιδευτικού υλικό για την Δ' δημοτικού*. Πανεπιστήμιο Δυτικής Μακεδονίας Παιδαγωγική Σχολή Φλώρινας Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης.

Δράκος, Γ., Δ., Μπίνιας, Ν., Γ. (2005). *Ψυχοκινητική Αγωγή*. Αθήνα: Εκδόσεις Πατάκη

Ιωαννίδου, Ε. (2015). *Διαπολιτισμική συνείδηση: βασική διάσταση της διδασκαλίας/εκμάθησης της ξένης γλώσσας-πολιτισμού*. Syn-Thèses, Vol. 7, σσ 91-106. Ανακτήθηκε από

<http://ejournals.lib.auth.gr/syn-theses/article/view/5392/5285>

Καλοφορίδης, Δ. (2014). *Ταυτότητα , μετανάστευση και εκπαίδευση στη σύγχρονη Ελλάδα*. εκπ@ιδευτικός κύκλος, Τόμος 2, τεύχος 1, σελ. 199-216. Ανακτήθηκε από

https://journal.educircle.gr/images/teuxos/2014/teuxos1/teuxos1_12.pdf

Καλπογιάννη, Ε., Φύσσας, Κ., Αβδελίδου, Ε. (2015). *Εγχειρίδιο προαγωγής του παιχνιδιού για παιδαγωγούς*. Πρόγραμμα «Η Δύναμη του παιχνιδιού»

Κεσίδου, Α. (2008). *Διαπολιτισμική εκπαίδευση: μια εισαγωγή*. ΥΠ.Ε.Π.Θ., Ένταξη παιδιών παλλινοστούντων και αλλοδαπών στο σχολείο (γυμνάσιο), Δ.Κ, Μαυροσκούφης (Επιμ.), Οδηγός Επιμόρφωσης, Διαπολιτισμική Εκπαίδευση και Αγωγή. (σσ. 53-65). Θεσσαλονίκη

Κυριακού, Μ., Μανωλίδου, Α., (2017). *Παιχνίδι και Εκπαίδευση: Η αξιοποίηση του Παιδικού Παιχνιδιού στο Δημοτικό Σχολείο*. Στο Χ. Τσιχουρίδης και συν. (Επιμ.)(τόμος Β), 3ο Διεθνές Συνέδριο για την Προώθηση της Εκπαιδευτικής Καινοτομίας, 13–15 Οκτωβρίου, 2017 (σσ. 530-534). Λάρισα: ΕΕΠΕΚ.

Μπεζάτη, Θ., Θεοδοσοπούλου, Μ. (2006). *Δια Βίου Μάθηση για την Ανάπτυξη, την Απασχόληση και την Κοινωνική Συνοχή*. Στο Κορομήλου, Ζ. και συν. (Επιμ.), *Δια Βίου Μάθηση για την Ανάπτυξη, την Απασχόληση και την Κοινωνική Συνοχή*, 31 Μαρτίου-2 Απριλίου 2006, (σσ 181-186). Βόλος: Ινστιτούτο Διαρκούς Εκπαίδευσης Ενηλίκων (ΙΔΕΚΕ)

Παναγάκη, Μ., Ρ., (2017). *Το παιχνίδι ως εργαλείο ψυχοκοινωνικής διαμόρφωσης και ένταξης των παιδιών προσφύγων στην εκπαιδευτική πραγματικότητα: Απόψεις εκπαιδευτικών*. Πανεπιστήμιο Πελοποννήσου: Σχολή Κοινωνικών και Πολιτικών Επιστημών, Κόρινθος.

Παπαδοπούλου, Β. (2008). *Διαπολιτισμική επικοινωνία στο σχολείο και τη σχολική τάξη*. ΥΠ.Ε.Π.Θ., Ένταξη παιδιών παλλινοστούντων και αλλοδαπών στο σχολείο (γυμνάσιο), Δ.Κ, Μαυροσκούφης (Επιμ.), Οδηγός Επιμόρφωσης, Διαπολιτισμική Εκπαίδευση και Αγωγή. (σσ. 53-65). Θεσσαλονίκη

http://www.diapolis.auth.gr/diapolis_files/drasi9/ypodراسi9.2b_2013/1_%CE%95%CF%80%CE%B9%CE%BC%CE%BF%CF%81%CF%86%CF%89%CF%84%CE%B9%CE%BA%CF%8C%20%CE%A5%CE%BB%CE%B9%CE%BA%CF%8C%20%CE%95%CE%A0%CE%A0%CE%91%CE%A3/1.2_%CE%94%CE%B9%CE%B1%CF%80%CE%BF%CE%BB%CE%B9%CF%84%CE%B9%CF%83%CE%BC%CE%B9%CE%BA%CE%AE%20%CE%95%CE%BA%CF%80%CE%B1%CE%AF%CE%B4%CE%B5%CF%85%CF%83%CE%B7/3%20%CE%94%CE%B9%CE%B1%CF%80%CE%BF%CE%BB%CE%B9%CF%84%CE%B9%CF%83%CE%BC%CE%B9%CE%BA%CE%AE%20%CE%B5%CF%80%CE%B9%CE%BA%CE%BF%CE%B9%CE%BD%CF%89%CE%BD%CE%AF%CE%B1%20%CE%A0%CE%B1%CF%80%CE%B1%CE%B4%CE%BF%CF%80%CE%BF%CF%8D%CE%BB%CE%BF%CF%85.pdf

Πυργιωτάκης, Ε., Ι. (2011). *Εισαγωγή στην Παιδαγωγική επιστήμη*. Αθήνα: Πεδίο

Bennett N., Wood L., Rogers S. (1997) *Teaching Through Play: Teachers' Thinking and Classroom Practice*. Philadelphia: Open University Press

Brotherson, S. (2009). *What Young Children Learn Through Play*. Bright beginnings, Vol. 25, 1-7, Retrieved from

https://library.ndsu.edu/ir/bitstream/handle/10365/9347/fs1430_2009.pdf?sequence=1

Briggs, M., Hansen, A. (2012). *Play-based Learning in the Primary School*. London: Sage

Dinello, R. (1982). *EL DERECHO AL JUEGO*. 3rd edition.

Groos, K. Baldwin, E. L. & Baldwin, J. M. (1901). *The play of man*. New York : D. Appleton and Company.

Huertas-Abril, C., A., Gómez-Parra M., E. (2018). *Early Childhood Education From an Intercultural and Bilingual Perspective*. : Pensylvania: IGI Global

Isenberg, J., P., Jalongo, M., R. (2017). Why is Play important? Social and Emotional Development, Physical Development, Creative Development. Education. Retrieved from <https://www.education.com/download-pdf/reference/22193/>

Light, R., Curry, C., Mooney, A. (2014). Game Sense as a model for delivering quality teaching in physical education. *Asia-Pacific journal of health* (Issue 1).

Light, R., Georgakis, S. (2005). Taking away the scary factor: female pre-service primary school teachers' responses to game sense pedagogy in physical education. Στο Brew A., Asmar, C. (επιμ.), *Higher education in a changing world*, 2005, (p. 260-266). Sydney: Higher Education Research and Development Society of Australasia, Inc

Lucas, F., M., M. (2017). *The game as an early childhood learning resource for intercultural education*. Στο Soriano, E. et al., 7th International Conference on Intercultural Education (EDUHEM 2016): Education, Health and ICT for a Transcultural World. 15-17 June, 2016 (p. 908-917). Almeria: Elsevier Ltd

Lytie, D., E., (2003). *Play and Educational Theory and Practice*. Connecticut: Praeger

Martlew, J., Stephen, C Ellis, J. (2011). *Play in the primary school classroom? - The experience of teachers supporting children's learning through a new pedagogy*. *Early Years: An International Research Journal*, (Volume 31). Retrieved from

<https://dspace.stir.ac.uk/bitstream/1893/2854/1/Martlew-revised-main-doc-edits1%5B1%5D JM Aug%2520Play%2520In%2520the%2520Primary%2520School%5B1%5D.pdf>

Saracho O., Spodek B., (2003). *Contemporary Perspectives on Play in Early Childhood Education*. Connecticut: Information Age Publishing

Siraj-Blatchford, I., Silva, K., (2010). *Researching pedagogy in English pre-schools*. *British Educational Research*, Volume 30 (Issue 5): 713-770.

Wendy, L., H. (2017). *Διαπολιτισμικός Διάλογος*. *Center for intercultural dialogue. Key concepts in Intercultural Dialogue*. (No1). Retrieved from

https://centerforinterculturaldialogue.files.wordpress.com/2017/08/kc1-icd_greek.pdf

Wood, E., Attfield, J. (2005). Play, learning and the early childhood curriculum. 2nd ed.
London: Sage

6. Παράρτημα

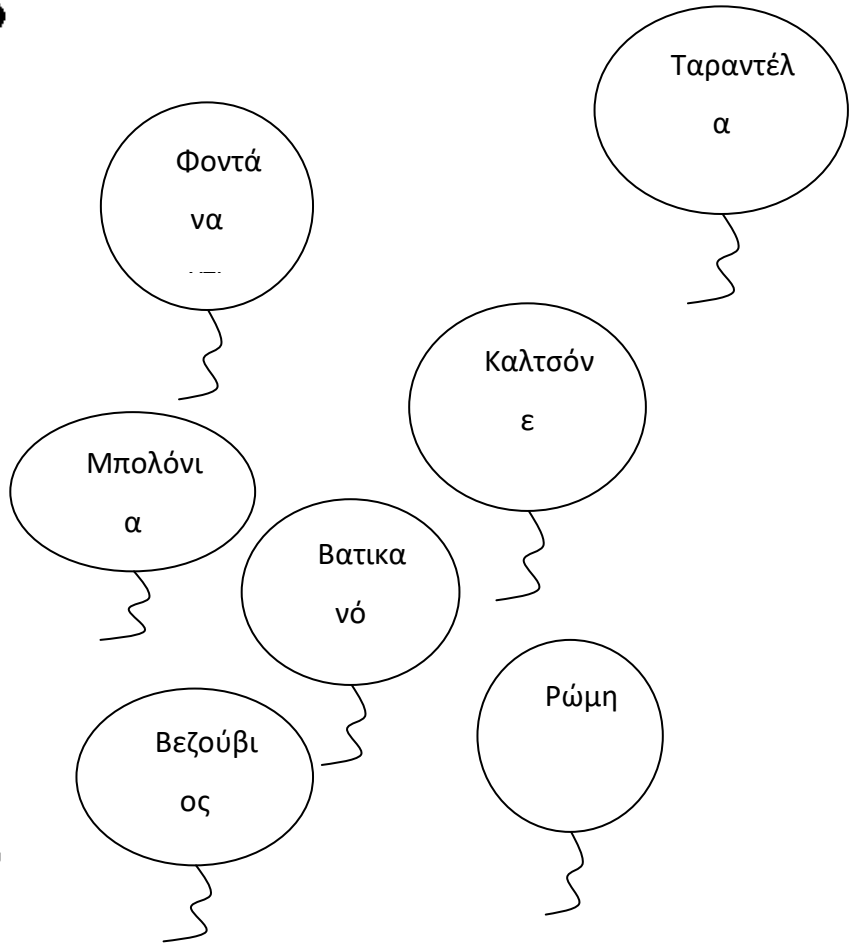
6.1. Φύλλα Εργασίας

Τα φύλλα εργασίας δημιουργήθηκαν με γνώμονα την επέκταση της νέας γνώσης των μαθητών καθώς και την ανάπτυξη της διαπολιτισμικής επίγνωσης των μαθητών. Μοιράζονταν στους μαθητές κατά το πρώτο στάδιο της ενότητας μετά την ολοκλήρωση της παρουσίασης. Οι μαθητές χωρίζονταν σε ομάδες και τα συμπλήρωναν ομαδοσυνεργατικά γεγονός που συνέβαλλε στην ανάπτυξη των κοινωνικών τεχνικών των μαθητών και στην ενδυνάμωση των σχέσεών τους μέσα από την αλληλεπίδραση. Στα φύλλα εργασίας υπήρχαν ασκήσεις δεύτερης γενιάς με προσεκτικά επιλεγμένες εικόνες που αντιπροσώπευαν τον κάθε πολιτισμό και στόχευαν στην διερεύνηση και εύρεση των ομοιοτήτων και των διαφορών των δύο πολιτισμών. Όλες οι ασκήσεις προωθούσαν τον διάλογο και την αλληλεπίδραση των μαθητών. Οι ασκήσεις του φύλλου εργασίας καλλιεργούσαν και τις τέσσερις γλωσσικές δεξιότητες μέσα σε ένα ευχάριστο κλίμα ανταλλαγής απόψεων. Αξίζει να σημειωθεί ότι μέσα από τα φύλλα εργασίας οι μαθητές διεύρυναν τις γνώσεις τους για τον εκάστοτε πολιτισμό μέσα από εικόνες και ερωτήσεις που πρώτα ερμήνευαν και μελετούσαν οι ίδιοι και στη συνέχεια μπορεί να ζητούσαν την καθοδήγηση του διδάσκοντα. συνεπώς μέσα από τα φύλλα εργασίας αναπτύχθηκε η κριτική ικανότητα των μαθητών καθώς και κοινωνικές τους τεχνικές.



Όνομα:.....

Από ποιον όροφο έφυγε κάθε μπαλόνι;



B) Επιλέγω την σωστή απάντηση:

1) Αν επισκεπτόμουν την Νάπολη της Ιταλίας θα δοκίμαζα την **παραδοσιακή Ναπολιτάνα** που είναι:

- I. μακαρονάδα με σάλτσα ντομάτας και τριμμένο τυρί
- II. μακαρονάδα με κρέμα γάλακτος και μπέικον
- III. πίτσα με προσούτο και παρμεζάνα

2) Στο Βατικανό μπορεί κανείς να θαυμάσει εκατοντάδες πολιτισμικούς θησαυρούς, όπως



οι **αγιογραφίες της καπέλα σιστίνα** που φιλοτέχνησε ο;

- I. Ελ Γκρέκο.
- II. Πικάσο.
- III. Μιχαήλ Άγγελος.

3) Ο Αντόνιο από τη Βενετία πάει στο σχολείο του με τη **γόνδολα** που είναι:

- I. Λεωφορείο.
- II. Βάρκα.
- III. Τρένο.

4) Ο Τζόρτζιο βλέποντας το Κολοσσαίο πίστεψε ότι βρίσκεται σε γήπεδο. Τι αγώνες γίνονταν στο Κολοσσαίο;

- I. Ολυμπιακοί.
- II. Σκυταλοδρομίες.
- III. Μονομαχίες.



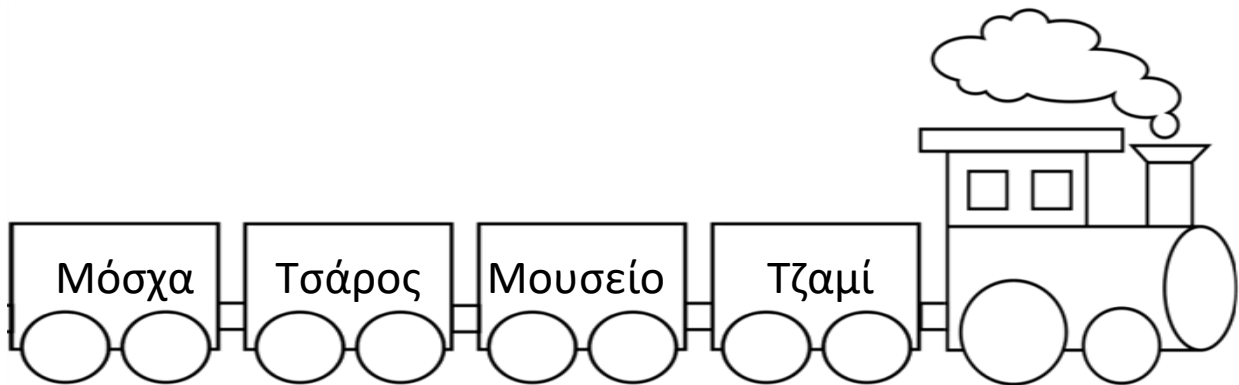
5) Η Ντανιέλλα σε ένα περιοδικό είδε την παρακάτω εικόνα. Από που τραβήχτηκε αυτή η φωτογραφία;

- I. Σκάλα του Μιλάνου.
- II. Μουσείο Βατικανού.
- III. Εθνικό Θέατρο.



Όνομα:.....

Α) Τοποθετώ τα αυγά Φαμπερζέ στο σωστό βαγόνι του υπερσιβηρικού.



B)

1) Τι **συμβολίζει** κάθε χρώμα;



- Χιόνι
- Ελευθερία
- Πάγος
- Θεοτόκος
- Αγώνες ανεξαρτησίας
- Ρώσικη Επανάσταση

2) Το **χριστουγεννιάτικο δώρο** του μικρού Γιούρι θα φέρει:

- ο Άγιος Βασίλης και τα ξωτικά του.
- ο πατέρας των πάγων και το κορίτσι του χειμώνα.
- ο πατέρας των πάγων.

3) Ο Υπερσιβηρικός ξεκινά από την Αγία Πετρούπολη και φτάνει μέχρι:

- τη θάλασσα της Ιαπωνίας.
- την Κίνα.
- την Μογγολία.



4) Η Ιρίνα παρακολούθησε μια **παράσταση** και ανέβασε τη διπλανή φωτογραφία.

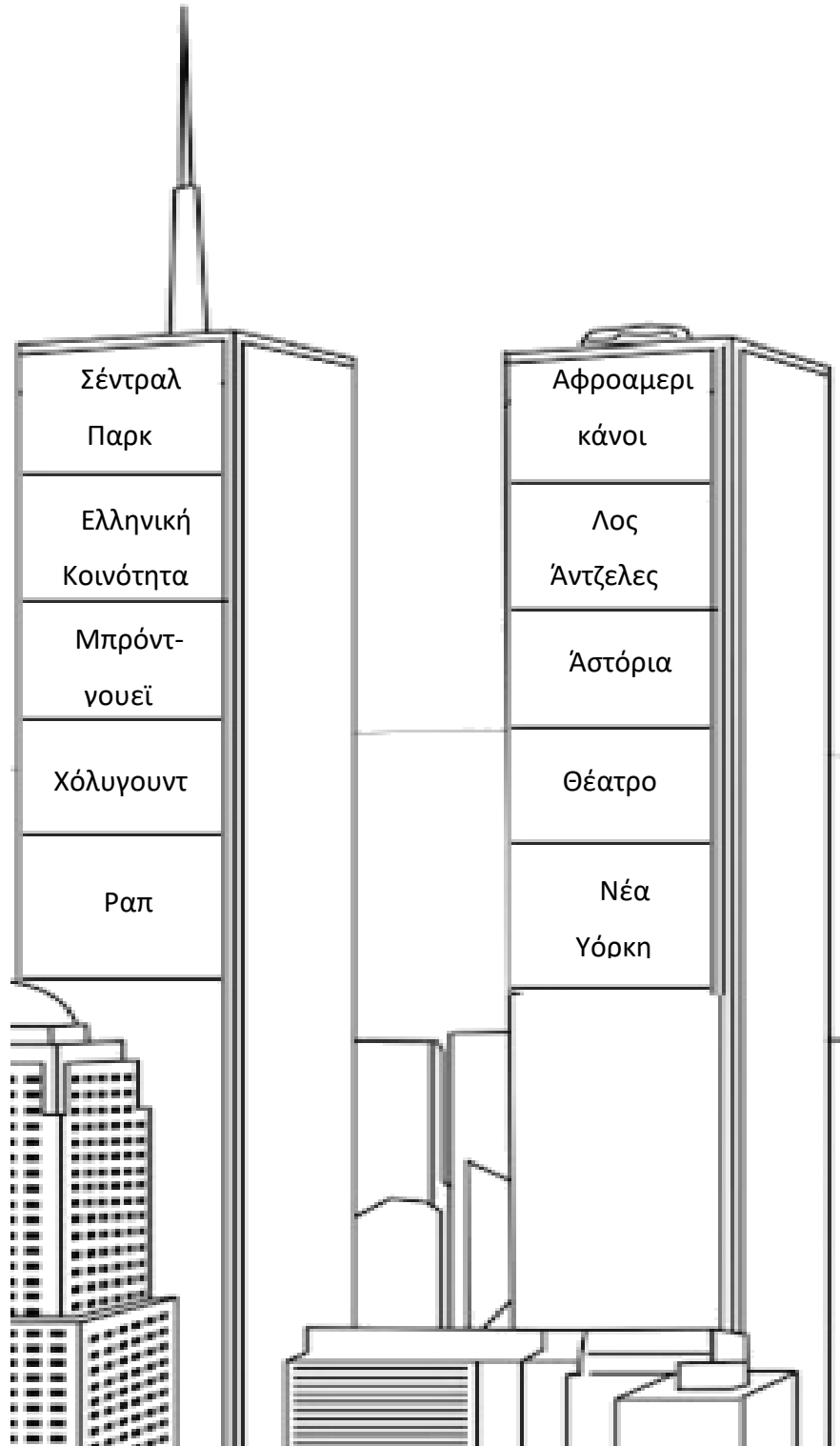
Που έγινε η παράσταση;

- Στο Μπολσόι.
- Στο Ερμιτάζ.
- Στο Κρεμλίνο.
- IV.

Όνομα:.....

Α) Το 2001 τρομοκράτες έριξαν τους δίδυμους πύργους.

Αντιστοιχίζω τις λέξεις κάθε ορόφου:



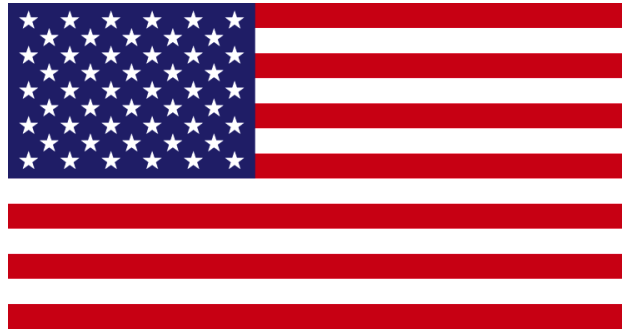
B) Επιλέγω την σωστή απάντηση:

1) Η οικογένεια και οι συγγενείς του Νικ συγκεντρώθηκαν στο σπίτι για να γιορτάσουν:

- I. το Χάλογουιν.
- II. τις ευχαριστίες.
- III. την ημέρα ανεξαρτησίας.

2) Η **σημαία** των Η.Π.Α. συμβολίζει:

- I. ανδρεία, αθωότητα, δικαιοσύνη
- II. θάρρος, αγώνας, χριστιανισμός
- III. ανεξαρτησία, κυριαρχία, δικαιοσύνη



3) Η μπλουζ μουσική ξεκίνησε μετά τον εμφύλιο πόλεμο:

- I. από ισπανόφωνους στο Λος Άντζελες.
- II. από αφροαμερικανούς στις όχθες του Μισισσιπιή.
- III. από τους αμερικάνους του νότου.

4) Η Λόρελ είδε στολή αστροναύτη από το Apollo 11 στο:

- I. Εθνικό Μουσείο Αστροναυτικής στην Ουάσινγκτον.
- II. Διαστημικό Κέντρο Κέννεντυ στο Ορλάντο.
- III. διαστημικό κέντρο της NASA στο Houston .



5) Ο Τζέισον μετά από μια μεγάλη βόλτα στο Μανχάταν πείνασε και έφαγε:

- I. χάμπουργκερ, χοτ ντόγκ.
- II. ντόνατ, πανκέικς.
- III. χάμπουργκερ, ντόνατ.



6) Ο Λάρι επισκέφθηκε έναν από τους υψηλότερους ουρανοξύστες του κόσμου:

- I. το Εμπάιαρ Στέιτ Μπίλντινγκ
- II. τον Ντάουν τάουν Ουάν
- III. τον πύργο Τράμπ.



Όνομα:.....

A) Ο Αντρέας το Πάσχα θα πάει στην Ινδία και θέλει να του εξηγήσεις τις εικόνες του ταξιδιωτικού οδηγού:



Μαθηματικός



Πνευματικός Ηγέτης



Φαγητό

Έθιμο



Θεά Κάλι

Βούδας



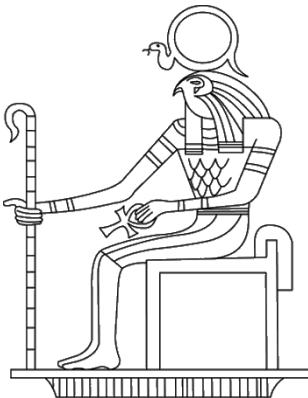
Βισνού

B) Επιλέγω την σωστή απάντηση:

1) Στον **Ινδουισμό**:

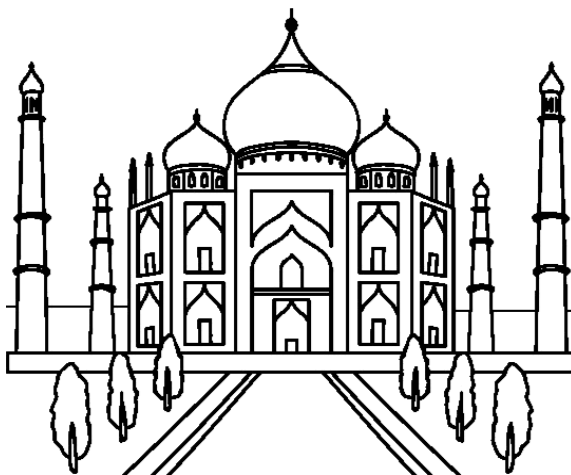
- I. Υπάρχει ένας μοναδικός θεός.
- II. Υπάρχει μία ανώτερη θεά.
- III. Υπάρχουν πολλές διαφορετικές θεότητες.

2) Αν ήμουν **Ινδουιστής** θα προσευχόμουν στον:



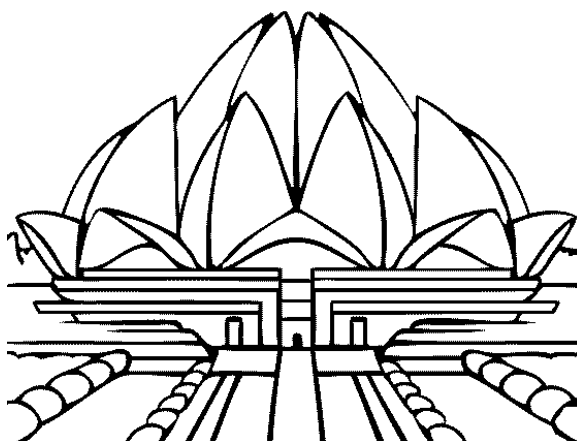
- 3) Στο videogame Assassin's Creed Chronicles India σκοπός της αποστολής μας είναι να φτάσουμε στο παρακάτω **μνημείο**, που λέγεται...

- I. Χρυσός Ναός.
- II. Λευκό Τζαμί.
- III. Ταζ Μαχάλ.



- 4) Μια φίλη της Νικολέτας πήγε στην Ινδία και της έστειλε αυτή την φωτογραφία. Τι μπορεί να είναι αυτό κτίριο.

- I. Ναός.
- II. Όπερα.
- III. Μουσείο.

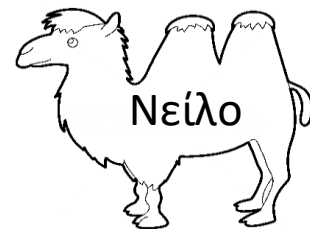
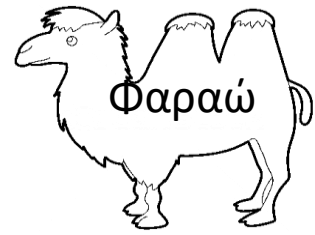
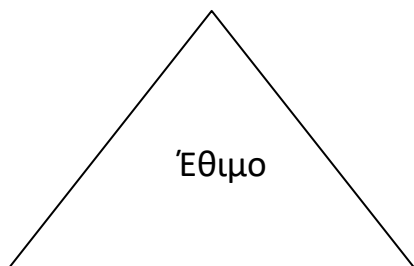
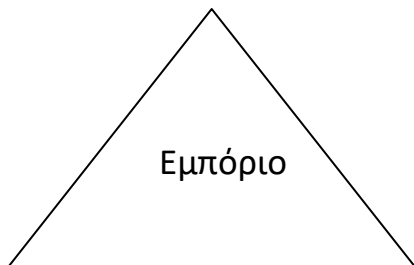
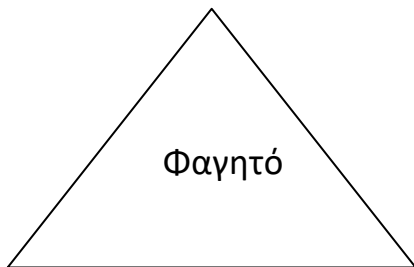
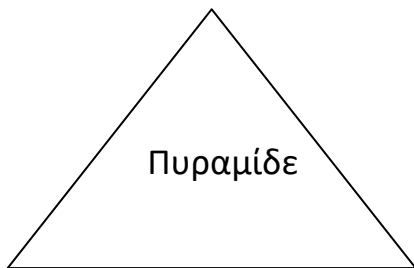
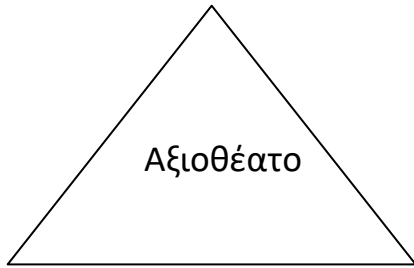


- 5) Η Νίκη πήγε στην Ινδία και συνειδητοποίησε πως οι Ινδοί θεωρούν ένα ζώο ως ιερό. Ποιο μπορεί να είναι;

- I. Αγελάδα.
- II. Ελέφαντας.
- III. Τίγρης.

Όνομα:.....

Α) Που πηγαίνει η κάθε καμήλα;



B) Επιλέγω την σωστή απάντηση:

- 1) Αν παραγγείλω **φαλάφελ** θα φάω;
- I. Τυροκροκέτες.
 - II. Κολοκυθοκεφτέδες.
 - III. Ρεβυθοκεφτέδες.



- 2) Η **σημαία** της Αιγύπτου έχει ένα χρυσό αετό και τα χρώματα κόκκινο, άσπρο, μαύρο τα οποία **συμβολίζουν**;

- I. περίοδος βασιλείας, τέλος μοναρχίας, τέλος αποικιοκρατίας
- II. αγώνες, αποικία, αραβική ανεξαρτησία
- III. ιστορία, αποικίες, καύσωνας



- 3) Οι **άνθρωποι** που ζουν στην **έρημο** φοράνε μακριά ανοιχτόχρωμα ρούχα για να προφυλαχθούν από τις ακραίες καιρικές συνθήκες και ονομάζονται;

- I. Μουεζίνηδες.
- II. Βεδουίνοι.
- III. Μουφτής.

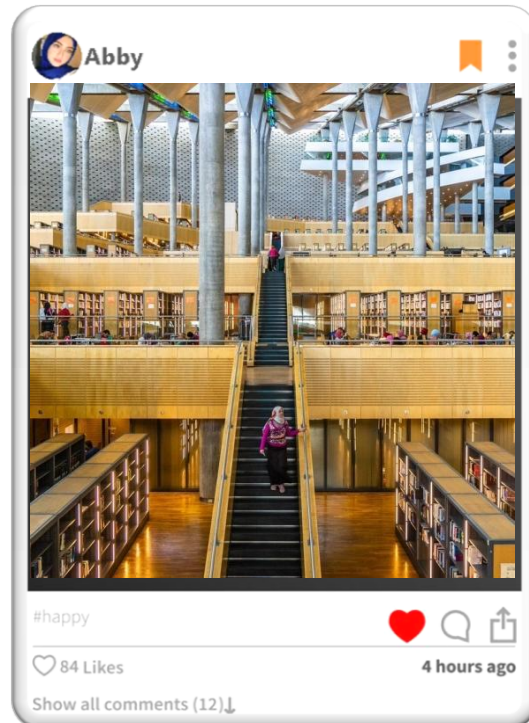


4) Η **Αλεξάνδρεια** ιδρύθηκε:

- I. Από Έλληνες για να τιμήσουν τον Μέγα Αλέξανδρο.
- II. Από τον Μέγα Αλέξανδρο.
- III. Κατά την εποχή του Βυζαντίου.

5) Η Abby ανέβασε στο Instagram την παρακάτω φωτογραφία. **Που** νομίζεις ότι βρίσκεται;

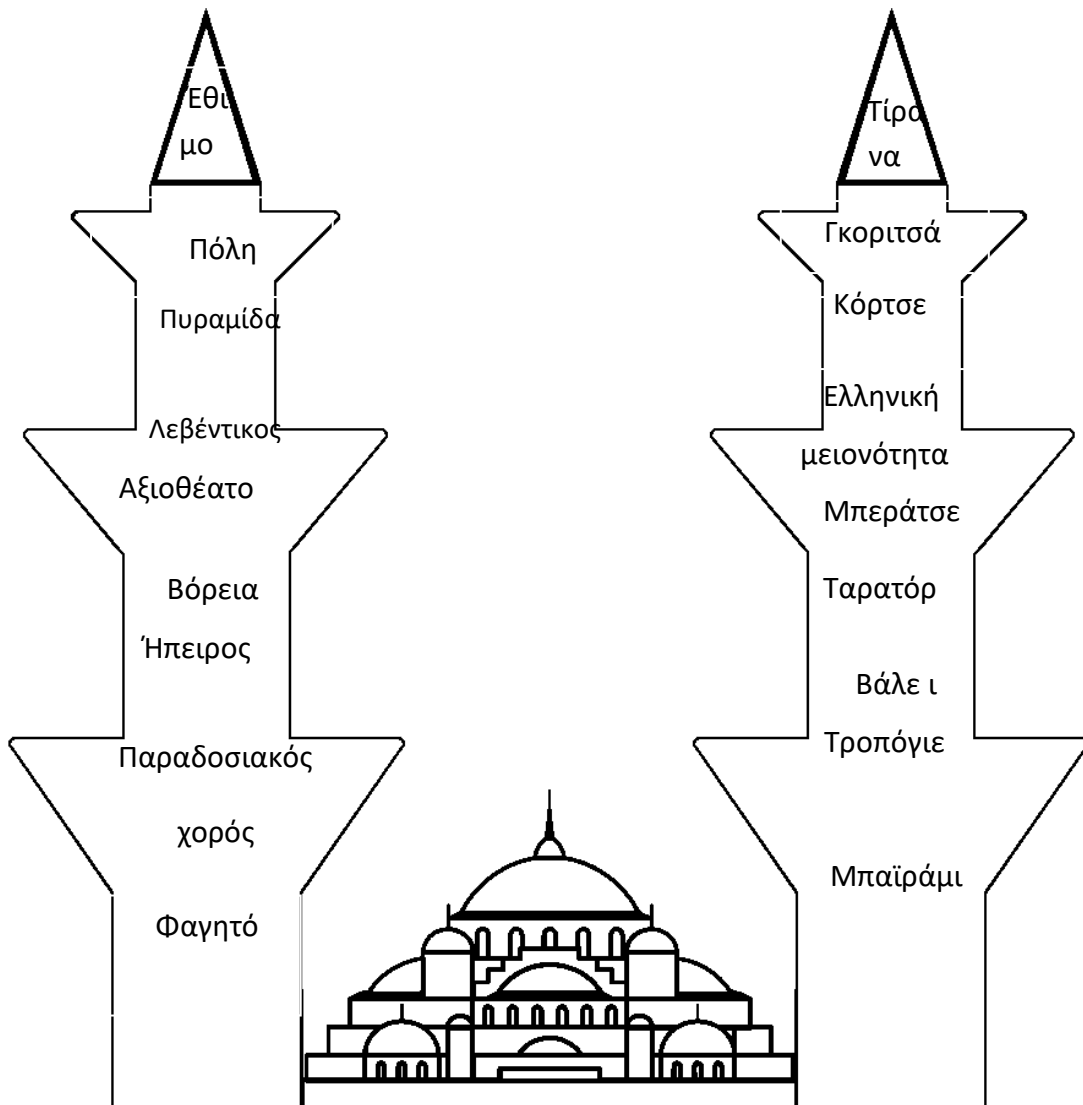
- I. Στη βιβλιοθήκη της Αλεξάνδρειας.
- II. Στο μουσείο μοντέρνας τέχνης του Κάιρο.
- III. Στο Μεγάλο Αιγυπτιακό μουσείο του Κάιρο.



Όνομα:.....

A) Το τζαμί Ναμαζγιάτζε είναι το μεγαλύτερο των Βαλκανίων.

Αντιστοιχίζω τις λέξεις των μιναρέδων του τζαμιού.



B) Επιλέγω την σωστή απάντηση:

- 1) Ο φίλος ο Πετράν με κάλεσε στο σπίτι του να δοκιμάσω το πεντανόστιμο **Σεντέντλι** της μαμάς του. Τι φάγαμε;
- I. Γλυκό σαν το ρεβανί
 - II. Αρνάκι με ρύζι
 - III. Παραδοσιακή τυρόπιτα με φέτα

- 2) Ποια είναι η Αλβανική **σημαία**;

I.



II.



III.



- 3) Η Αννίτα θα γιορτάσει με την οικογένειά της στα Τίρανα το **Μπαϊράμι**. Η Μαρία βρήκε στο διαδίκτυο ότι στο Μπαϊράμι γιορτάζεται;



- IV. Το τέλος του Ραμαζανιού.
- V. Το ταξίδι του Μωάμεθ από τη Μέκκα στη Μεδίνα.
- VI. Η συγγραφή του Κορανίου.

4) Η παραδοσιακή φορεσιά των Αλβανών έχει πολλά **κοινά** στοιχεία με την:

- I. Παραδοσιακή ελληνική νησιώτικη φορεσιά.
- II. Παραδοσιακή ελληνική ηπειρώτικη φορεσιά.
- III. Παραδοσιακή ελληνική κρητική φορεσιά.



Γ) Σωστό ή Λάθος;

1	Ο ουρανοξύστης Νταουντάουν Ουάν βρίσκεται στο Ελμπασάν.	Σ	Λ
2	Στο Δυρράχιο βρίσκεται πλωτό ξενοδοχείο.	Σ	Λ
3	Το νόμισμα της Αλβανία είναι το Λεκ.	Σ	Λ
4	Ο αετός στη σημαία συμβολίζει την αρμονική συνύπαρξη μουσουλμάνων και χριστιανών.	Σ	Λ

6.2.Σχέδια Μαθήματος

1^η ενότητα: Εισαγωγή στους πολιτισμούς του κόσμου (2 Διδακτικές ώρες).

Στην πρώτη γνωριμία με τους μαθητές μοιράστηκαν ερωτηματολόγια προελέγχου, για να διαπιστωθεί το διαπολιτισμικό τους προφίλ καθώς και η διαπολιτισμική τους ετοιμότητα. Αξίζει να σημειωθεί πως η τάξη έχει έντονο το πολυπολιτισμικό στοιχείο, αφού περιλαμβάνει ένα προσφυγόπουλο από το Ιράκ, πέντε παιδιά αλβανικής καταγωγής, ένα παιδί γεωργιανής και ένα νιγηριανής. Ένας άλλος στόχος των ερωτηματολογίων ήταν να συγκριθούν τα αποτελέσματά τους με τα αποτελέσματα των ερωτηματολογίων μετελέγχου για να παρατηρηθεί η πρόοδος των μαθητών κατά τη διάρκεια της πιλοτικής παρέμβασης.

Εισαγωγική παρουσίαση: Brainstorming και παρουσίαση PowerPoint.

Αρχικά γίνεται ένα brainstorming όπου ζητείται από τους μαθητές να εκφράσουν αυτό που τους έρχεται πρώτα στο μυαλό όταν ακούν την λέξη πολιτισμός. Η δραστηριότητα αυτή στοχεύει αφενός στην καλλιέργεια ενός ευχάριστου, εποικοδομητικού διαλόγου και αφετέρου επιδιώκει την ανάπτυξη γλωσσικών και εξωγλωσσικών στρατηγικών έκφρασης των μαθητών. Επίσης αυτή η δραστηριότητα έχει στόχο να ανακαλύψει το διαπολιτισμικό προφίλ των μαθητών καθώς και κάποιες απόψεις τους, ώστε ο διδάσκων να κατανοήσει καλύτερα τις ανάγκες των μαθητών. Έτσι τα παιδιά συμμετέχουν σε διαδικασίες, βρίσκοντας νέες πληροφορίες, ανταλλάσσοντας απόψεις, αξιοποιώντας ιδέες και από άλλα γνωστικά αντικείμενα σε ένα διαθεματικό πλαίσιο, όπου προωθείται η ενεργοποίηση της φαντασίας και η καλλιέργεια της δημιουργικότητας (Griva, Semoglou & Paparantazi, 2010 στο Griva, Semoglou & Manoli, 2017).

Έπειτα γίνεται μία παρουσίαση PowerPoint με στόχο να εισάγει τους μαθητές στο σκοπό της πιλοτικής παρέμβασης καθώς και στην έννοια του πολιτισμού και των στοιχείων που τον αποτελούν. Στη συνέχεια όταν γνωστοποιούνται τα δομικά στοιχεία του πολιτισμού ζητείται από τους μαθητές να εκφράσουν την προσωπική τους ερμηνεία για τον ρόλο που έχει το καθένα από αυτά στην συγκρότηση ενός πολιτισμού. Μετά από αυτή τη συζήτηση παρουσιάζονται και σχολιάζονται αντιπροσωπευτικές εικόνες από τον πολιτισμό των χωρών που θα μελετηθούν. Οι μαθητές έχοντας ως

αφόρμηση όλα τα παραπάνω καλούνται να μιλήσουν για έναν πολιτισμό που γνωρίζουν. Η δραστηριότητα αυτή αποσκοπεί στην ανακάλυψη του διαπολιτισμικό προφίλ των μαθητών, ώστε ο διδάσκων να κατανοήσει καλύτερα τις ανάγκες των μαθητών. Ταυτόχρονα οι μαθητές γνωρίζουν καλύτερα ο ένας τον άλλον μιλώντας για τους πολιτισμούς που γνωρίζουν. Στην συνέχεια της παρουσίασης οι μαθητές γνωρίζουν ορισμένους σημαντικούς πολιτισμούς ανά ήπειρο και μετά έρχονται σε πρώτη επαφή με τους πολιτισμούς που θα μελετηθούν. Στο τέλος της παρουσίασης παρουσιάζονται κάποιες ομοιότητες αλλά και κάποιες διαφορές μεταξύ των πολιτισμών. Εδώ ζητείται από τους αλλόγλωσσους μαθητές να εντοπίσουν ομοιότητες και διαφορές μεταξύ του πολιτισμού της χώρας καταγωγής τους και του ελληνικού πολιτισμού. Ο διάλογος αυτός αποσκοπεί στη συνειδητοποίηση της αξίας της πολιτιστικής ποικιλίας.

Κινητικό παιχνίδι:

Στο στάδιο του κινητικού παιχνιδιού πραγματοποιείται ένας καταιγισμός ιδεών (Brainstorming) όπου οι μαθητές προτείνουν κινητικά παιχνίδια που προτιμούν. Στη συνέχεια τα παιδιά καλούνται να επιλέξουν ποιο κινητικό παιχνίδι προτιμούν από όλα αυτά. Στόχοι αυτής της δραστηριότητας είναι οι μαθητές να αναπτύξουν τις επικοινωνιακές τους δεξιότητες και να μπορούν να οργανώνουν μαζί με τους συμμαθητές τους ένα κινητικό παιχνίδι.

2^η ενότητα: Ιταλία

Παρουσίαση του πολιτισμού: Παρουσίαση PowerPoint και φύλλα εργασίας

Αρχικά πραγματοποιείται ένας καταιγισμός ιδεών (Brainstorming) όπου οι μαθητές εκφράζουν τις ιδέες και τις απόψεις τους για τον ιταλικό πολιτισμό. Οι μαθητές ανακαλούν προϋπάρχουσες γνώσεις και πάνω σε αυτές θα προστεθεί η νέα γνώση. Η δραστηριότητα αυτή έχει στόχο οι μαθητές να εκφράζουν και να τεκμηριώνουν την άποψή τους και ταυτόχρονα επιδιώκεται η αλληλεπίδραση με τους συμμαθητές τους.

Ακολουθεί μια προβολή PowerPoint στον προτζέκτορα της τάξης. Η παρουσίαση μέσα από πλήθος εικόνων ευνοεί την συζήτηση και ανταλλαγή απόψεων μεταξύ των μαθητών και του διδάσκοντος με στόχο την ερμηνεία και κατανόηση του ιταλικού πολιτισμού. Επιπροσθέτως μέσα από την συζήτηση επιδιώκεται η δημιουργία ενός

κλίματος ενσυναίσθησης, όπου τα παιδιά γνωρίζουν έναν διαφορετικό τρόπο ζωής και αναγνωρίζουν και κατανοούν την διαφορά μεταξύ του ιταλικού και του ελληνικού πολιτισμού. Στο τέλος της παρουσίασης αναλύεται ένα ιταλικό κινητικό παιχνίδι με ένα αντίστοιχο ελληνικό. Η παρουσίαση του παιχνιδιού αποσκοπεί στην αναγνώριση των κοινών αλλά και διαφορετικών στοιχείων των δύο παιχνιδιών. Με αφορμή την παρουσίαση του κινητικού παιχνιδιού γίνεται μια συζήτηση για τα κοινά στοιχεία των δύο πολιτισμών.

Μετά την παρουσίαση μοιράζονται φύλλα εργασίας στους μαθητές με στόχο την επέκταση της νέας γνώσης μέσα από ασκήσεις πλαισιωμένες που επιδιώκουν την ανάδειξη της αξίας της πολιτισμικής ποικιλίας. Τα παιδιά εργάζονται ομαδικά και μαθαίνουν να συνδιαλέγονται, και να κατανέμουν ρόλους σε μια ομάδα.

Επιτραπέζιο παιχνίδι:

Σε αυτό το σημείο μοιράζεται στα παιδιά ένα επιτραπέζιο παιχνίδι κατασκευασμένο από τον διδάσκοντα με πληροφορίες σχετικές με τον ιταλικό πολιτισμό. Το παιχνίδι βασίζεται στο επιτραπέζιο Twister και πάνω στο χαλί του Twister προστέθηκαν έξι εικόνες που αναφέρονταν στην παράδοση, στα αξιοθέατα, στην μαγειρική και στους σημαντικούς ανθρώπους του ιταλικού πολιτισμού. Επίσης υπάρχει το ρολόι του παιχνιδιού που καθορίζει ποιο μέρος του σώματος θα τοποθετήσουν στο χαλί του παιχνιδιού. Γνωστικά στόχος του παιχνιδιού είναι η επέκταση της νέας γνώσης και η μεταφορά της σε ένα πιο άμεσο και ευχάριστο περιβάλλον. Διαπολιτισμικά τίθενται οι στόχοι οι μαθητές να αναπτύξουν την αξία του διαπολιτισμικού σεβασμού και παράλληλα να συνειδητοποιήσουν την αλληλεπίδραση δύο διαφορετικών τρόπων ζωής. Οι κινητικοί στόχοι είναι τα παιδιά να εξασκήσουν κινήσεις λεπτής και αδρής κινητικότητας.

Κινητικό παιχνίδι:

Στο στάδιο του κινητικού παιχνιδιού τα παιδιά παίζουν ένα είδος κυνηγητού και εδώ επιδιώκεται η συνεργασία και επικοινωνία των μαθητών καθώς και η ένταξη των προσφυγόπουλων στο παιχνίδι. Το παιχνίδι ονομάζεται η μάγισσα του πάγου και οι κανόνες του παιχνιδιού είχαν συζητηθεί στην παρουσίαση PowerPoint. Βέβαια οι κανόνες εξηγούνται άλλη μία φορά πριν τα παιδιά συγκεντρωθούν στην αυλή για να

ξεκινήσουν το παιχνίδι. Επίσης οι μαθητές καλούνται να πάρουν αποφάσεις, να διαχειριστούν συγκρούσεις και διαφωνίες αλλά και γνωστικά να ανακαλέσουν το έθιμο από το οποίο πήρε το όνομά του αυτό το παιχνίδι. Έτσι τα παιδιά διαπιστώνουν την αμφίδρομη σχέση παιχνιδιού και πολιτισμού.

3^η ενότητα: Ρωσία

Παρουσίαση του πολιτισμού: Παρουσίαση PowerPoint και φύλλα εργασίας

Η πρώτη απόπειρα για την επαφή των μαθητών με τον ρωσικό πολιτισμό λαμβάνει την μορφή ενός καταιγισμού ιδεών (Brainstorming) όπου οι μαθητές εκφράζουν τις ιδέες, τις απόψεις τους και τις πληροφορίες που γνωρίζουν για τον ρωσικό πολιτισμό. Η δραστηριότητα έχει στόχο οι μαθητές να διατυπώνουν και να τεκμηριώνουν την άποψή τους και παράλληλα επιδιώκεται η ανταλλαγή απόψεων και η συζήτηση με τους συμμαθητές τους. Τέλος ο διδάσκων εκμεταλλεύεται τον καταιγισμό ιδεών για να ανιχνεύει το πολιτισμικό προφίλ των μαθητών του σχετικά με τον ρώσικο πολιτισμό.

Αμέσως μετά το Brainstorming ακολουθεί μια παρουσίαση PowerPoint όπου γίνεται ανάλυση του ρώσικου πολιτισμού μέσα από συζήτηση και ερμηνεία των εικόνων της παρουσίασης. Μετά την παρουσίαση κάποιων γενικών στοιχείων για τον ρωσικό πολιτισμό γίνεται μια συζήτηση με τους μαθητές για το κυριλλικό αλφάβητο και τους ζητείται να το συγκρίνουν με το ελληνικό. Στην συζήτηση αυτή θα ζητηθεί από μια γεωργιανή μαθήτρια να αναγνωρίσει κοινά γράμματα μεταξύ του ρώσικου και του κυριλλικού αλφαβήτου καθώς και κοινά στοιχεία του ρώσικου και του γεωργιανού πολιτισμού. Έτσι επιτυγχάνεται η παρουσίαση του γλωσσικού και πολιτισμικού προφίλ της μαθήτριας καθώς και η ανάπτυξη στενότερων σχέσεων με τους συμμαθητές της. Σε όλη τη διάρκεια της η παρουσίαση μέσα από εικόνες δίνει την ευκαιρία για συζήτηση και συνειδητοποίηση της αξίας της πολιτισμικής διαφοράς καθώς και για την εύρεση κοινών στοιχείων με άλλους πολιτισμούς. Έτσι επιτυγχάνεται και ένας βασικός γνωστικός στόχος της παρουσίασης που είναι η γνωριμία και ερμηνεία του ρωσικού πολιτισμού. Στο τελευταίο μέρος της παρουσίασης συγκρίνεται ένα ρώσικο κινητικό παιχνίδι με ένα ελληνικό. Η παρουσίαση του παιχνιδιού σκοπεύει στην αναγνώριση των κοινών αλλά και διαφορετικών στοιχείων των δύο παιχνιδιών. Συνεπώς μέσα από το

παιχνίδι επιδιώκεται οι μαθητές να αναγνωρίζουν τα κοινά αλλά και τα διαφορετικά στοιχεία αυτών των πολιτισμών.

Στη συνέχεια δίνονται φύλλα εργασίας στους μαθητές για να γίνει επέκταση της νέας γνώσης μέσα από ασκήσεις πλαισιωμένες που επιδιώκουν την ανάδειξη της αξίας της πολιτισμικής ποικιλίας. Οι μαθητές μέσα από τα φύλλα εργασίας εργάζονται ομαδικά και μαθαίνουν να ανταλλάσουν απόψεις και να κατανέμουν ρόλους σε μια ομάδα.

Επιτραπέζιο παιχνίδι:

Στα παιδιά μοιράζεται ένα επιτραπέζιο παιχνίδι που κατασκευάστηκε από τον διδάσκοντα και παρουσιάζει διάφορες πληροφορίες για τον ρωσικό πολιτισμό. Το παιχνίδι βασίζεται στο επιτραπέζιο παιχνίδι μυστηρίου Cluedo. Το ταμπλό του παιχνιδιού περιλαμβάνει σημαντικές προσωπικότητες, αξιοθέατα και πολιτισμικούς θησαυρούς. Κάθε δωμάτιο δίνει τη θέση του σε ένα αξιοθέατο και ο κάθε παίκτης προσφέρει έναν πολιτισμικό θησαυρό. Γνωστικά το παιχνίδι επιδιώκει την επέκταση της νέας γνώσης και η μεταφορά της σε ένα πιο άμεσο και ευχάριστο περιβάλλον. Διαπολιτισμικά επιδιώκεται η ανάπτυξη του διαπολιτισμικού σεβασμού και παράλληλα η συνειδητοποίηση της αλληλεπίδρασης δύο διαφορετικών τρόπων ζωής. Οι ψυχοκινητικοί στόχοι του παιχνιδιού αφορούν την καλλιέργεια της αυτορρύθμισής των μαθητών υπακούοντας στους κανόνες του παιχνιδιού και την ταυτόχρονη εξάσκηση της λεπτής και αδρής κινητικότητάς τους.

Κινητικό παιχνίδι:

Το όνομα του παιχνιδιού είναι «κλέφτες και κοζάκοι» και οι κανόνες του γνωστοποιούνται στην παρουσίαση PowerPoint. και αναφέρονται ξανά στα παιδιά πριν ξεκινήσουν το παιχνίδι. Στόχος του παιχνιδιού είναι η συνεργασία και επικοινωνία των μαθητών Ταυτόχρονα επιδιώκεται οι μαθητές να παίρνουν αποφάσεις, να διαχειρίζονται συγκρούσεις και διαφωνίες. Γνωστικά επιδιώκεται η ανάκληση της προϋπάρχουσας γνώσεις μέσα από την ερμηνεία του τίτλου του παιχνιδιού. Έτσι τα παιδιά διαπιστώνουν την αμφίδρομη σχέση παιχνιδιού και πολιτισμού καθώς και τα κοινά στοιχεία των δύο πολιτισμών.

4^η ενότητα: Η.Π.Α.

Παρουσίαση του πολιτισμού: Παρουσίαση PowerPoint και φύλλα εργασίας

Για την εισαγωγή των μαθητών στον πολιτισμό των Η.Π.Α. προτιμήθηκε η μέθοδος του καταιγισμού ιδεών, ώστε να επιτευχθεί η αλληλεπίδραση των μαθητών και η ταυτόχρονη ανάπτυξη ενός ευχάριστου κλίματος με ελευθερία έκφρασης. Επίσης στόχος είναι η οι μαθητές να ενισχύσουν την δημιουργική τους σκέψη και να εμπιστευτούν τις δυνάμεις τους, ώστε με τις ιδέες τους να προσεγγίσουν την ερμηνεία του αμερικανικού πολιτισμού και την κατανόησή κάποιων βασικών στοιχείων του.

Για την εξοικείωση των μαθητών με τον πολιτισμό των Η.Π.Α. πραγματοποιήθηκε παρουσίαση PowerPoint. Στόχος είναι η αναγνώριση και κατανόηση των ιδιαίτερων πολιτισμικών στοιχείων καθώς και η συνειδητοποίηση της δύναμης και αξίας της πολιτισμικής ετερότητας. Οι μαθητές βλέποντας τις πόλεις, τα έθιμα, τα αξιοθέατα γνωρίζουν έναν διαφορετικό τρόπο ζωής και ταυτόχρονα τον συγκρίνουν με τον δικό τους και εντοπίζουν ομοιότητες και διαφορές. Μάλιστα στα πλαίσια της παρουσίασης διοργανώνεται ένα debate ανάμεσα στους μαθητές για τα πολιτισμικά στοιχεία των Η.Π.Α. που έχουν επηρεάσει τον τρόπο ζωής μας. Αυτή η δραστηριότητα στοχεύει στην καλλιέργεια της κριτικής σκέψης των μαθητών καθώς και στην ανάπτυξη επιχειρημάτων για να εκφράσουν και να τεκμηριώσουν την γνώμη τους. Στο τέλος της παρουσίασης παρουσιάζεται το κινητικό παιχνίδι «σημαδεύω με τη μπάλα» και αντισταβάλλεται το ελληνικό κινητικό παιχνίδι «τα μήλα».

Στο εναπομείναντα χρόνο μοιράζονται φύλλα εργασίας στους μαθητές με στόχο την επέκταση της νέας γνώσης μέσα από ασκήσεις δεύτερης γενιάς. Οι μαθητές λύνοντας το φύλλο εργασίας συνειδητοποιούν την δύναμη της πολιτισμικής ποικιλίας, αφού ο πολιτισμός των Η.Π.Α. έχει υιοθετήσει στοιχεία άλλων πολιτισμών (αφροαμερικανών, ισπανόφωνων) και έτσι εμπλουτίζεται το διαπολιτισμικό τους προφίλ. Ταυτόχρονα οι μαθητές καλλιεργούν κοινωνικές και επικοινωνιακές τους δεξιότητες, αφού εργάζονται σε ομάδες.

Επιτραπέζιο παιχνίδι:

Δίνεται στα παιδιά ένα επιτραπέζιο παιχνίδι, που κατασκεύασε ο διδάσκων, με ερωτήσεις γνώσεων με στόχο την διεύρυνση των προϋπάρχουσων γνώσεων των

μαθητών. Ταυτόχρονα παρουσιάζοντας μέσα από τις ερωτήσεις την πορεία και τα επιτεύγματα του αμερικανικού πολιτισμού επιδιώκεται ο σεβασμός για αυτόν καθώς και γενικότερη καλλιέργεια ενός διαπολιτισμικού σεβασμού. Το παιχνίδι έχει την μορφή της αμερικανικής σημαίας και κάτω από κάθε χαρτάκι κρύβεται μία ερώτηση που έχει ως φόντο ένα πολιτισμικό στοιχείο των αμερικανών. Κερδίζει η ομάδα που φτάνει πρώτη στον τερματισμό.

Κινητικό παιχνίδι:

Στο τρίτο στάδιο τα παιδιά θα παίξουν ένα κυνηγητό με μπάλα που ονομάζεται «σημαδεύω με τη μπάλα» και προέρχεται από τις Η.Π.Α. Μολονότι οι κανόνες δόθηκαν στην παρουσίαση επαναλαμβάνονται για άλλη μία φορά. Στόχος του κινητικού παιχνιδιού είναι οι μαθητές παίζοντας να αντιληφθούν τις ομοιότητες του αμερικανικού παιχνιδιού με «τα μήλα» και να συνειδητοποιήσουν ότι και το παιχνίδι αποτελεί χαρακτηριστικό ενός πολιτισμού.

5^η ενότητα: Ινδία

Παρουσίαση του πολιτισμού: Παρουσίαση PowerPoint και φύλλα εργασίας

Η πρώτη γνωριμία των μαθητών με τον πολιτισμό της Ινδίας γίνεται με την μέθοδο του καταιγισμού ιδεών (Brainstorming) ώστε οι μαθητές να επικοινωνήσουν μεταξύ τους και να δημιουργηθεί ένα ευχάριστο κλίμα. Με το Brainstorming γίνεται ανάκληση της προϋπάρχουσας γνώσης και παράλληλα αξιοποιείται η δημιουργικότητα, η κριτική σκέψη καθώς και οι εμπειρίες των μαθητών.

Μετά το Brainstorming ακολουθεί παρουσίαση PowerPoint ώστε οι μαθητές να γνωρίσουν τον πολιτισμό της Ινδίας. Μέσα από αυτήν την γνωριμία επιδιώκεται η αναγνώριση και κατανόηση των ιδιαίτερων πολιτισμικών στοιχείων, γεγονός που επιτυγχάνεται με το πλήθος εικόνων που περιέχονται στην παρουσίαση. Οι εικόνες αυτές αφορούν πολιτισμικά στοιχεία της Ινδίας και πυροδοτούν μια γόνιμη συζήτηση σχετικά με την συνειδητοποίηση της αξίας της πολιτισμικής ετερότητας. Ταυτόχρονα οι μαθητές εξασκούνται στην παραγωγή προφορικού λόγου αλλά και στην κατανόησή του. Στο τελευταίο μέρος του PowerPoint παρουσιάζεται ένα ινδικό κινητικό παιχνίδι με τίτλο «τέσσερεις γωνίες» και οι μαθητές ενημερώνονται για τους κανόνες του από τον

διδάσκων. Έπειτα καλούνται να αντιληφθούν τις ομοιότητες και τις διαφορές σε σύγκριση με το ελληνικό παιχνίδι «κάθομαι δεν κάθομαι».

Στο τέλος του πρώτου σταδίου δίνονται φύλλα εργασίας, με σκοπό την επέκταση των γνώσεων των μαθητών αλλά και την καλλιέργεια θετικής στάσης και αντίληψης απέναντι στις διαφορές των πολιτισμών, την διαφορετικότητα. Το τελευταίο επιτελείται με τη βοήθεια των ασκήσεων που παραθέτουν πολιτισμικά στοιχεία για διάφορους πολιτισμούς, ώστε οι μαθητές να τα συγκρίνουν να βγάλουν δικά τους συμπεράσματα.

Επιτραπέζιο παιχνίδι:

Δίνεται ένα επιτραπέζιο παιχνίδι στα παιδιά που το ταμπλό είναι εμπνευσμένο από το παιχνίδι «φιδάκι» και περιέχει ερωτήσεις γνώσεων για τον ινδικό πολιτισμό. Το παιχνίδι έχει για εξώφυλλο έναν ελέφαντα-θεό της ινδουιστικής θρησκείας. Στόχος του παιχνιδιού είναι η επέκταση της νέας γνώσης και η μεταφορά της σε ένα ευχάριστο και βιωματικό περιβάλλον μάθησης. Απώτερος στόχος είναι πληροφορίες που λαμβάνουν οι μαθητές να συμβάλλουν στη καλλιέργεια του διαπολιτισμικού σεβασμού τους.

Κινητικό παιχνίδι:

Στο τελευταίο στάδιο τα παιδιά θα παίξουν ένα ιδιόμορφο κυνηγητό που ονομάζεται «τέσσερις γωνίες» και έχει τις ρίζες του στην Ινδία. Προηγουμένως οι κανόνες του θα έχουν αποσαφηνιστεί, ώστε να αποφευχθούν παρερμηνείες και συγκρούσεις. Το παιχνίδι αποσκοπεί στην ένταξη όλων των παιδιών στο κοινωνικό σύνολο της τάξης καθώς και στην εξάσκηση της λεπτής και αδρής κινητικότητας των μαθητών.

6^η ενότητα: Αίγυπτος

Παρουσίαση του πολιτισμού: Παρουσίαση PowerPoint και φύλλα εργασίας

Η πρώτη επαφή με τον αιγυπτιακό πολιτισμό πραγματοποιείται με έναν καταιγισμό ιδεών (Brainstorming) όπου οι μαθητές λένε αυτό που τους έρχεται στο μυαλό όταν ακούν για αιγυπτιακό πολιτισμό. Με αυτήν την μέθοδο επιτυγχάνεται η αλληλεπίδραση των μαθητών και αξιοποιείται η δημιουργικότητα τους και οι εμπειρίες τους.

Μετά το Brainstorming προβάλλεται μια παρουσίαση PowerPoint που ταξιδεύει τους μαθητές σε όλη την Αίγυπτο και σε διάφορα πολιτισμικά στοιχεία της. Τα παιδιά προσπαθούν να εντοπίσουν τα ιδιαίτερα πολιτισμικά στοιχεία μέσα από την ερμηνεία

των εικόνων της παρουσίασης καθώς και την συζήτηση με τον διδάσκοντα. Η διαδικασία αυτή ενισχύει την κριτική σκέψη των μαθητών και συμβάλλει στην ενίσχυση της διαπολιτισμικής τους επίγνωσης. Στο τελευταίο μέρος της παρουσίασης περιγράφεται στους μαθητές ένα αιγυπτιακό κινητικό παιχνίδι με τίτλο «γάτα και ποντίκι» και αντιπαραβάλλεται με το ελληνικό παιχνίδι «αλάτι ψηλό αλάτι χοντρό». Οι μαθητές με αφορμή τα δύο κινητικά παιχνίδια καλούνται να εντοπίσουν ομοιότητες και διαφορές του αιγυπτιακού και του ελληνικού πολιτισμού.

Τελευταία δίνονται τα φύλλα εργασίας για επέκταση της νέας γνώσης και μεταφορά της σε ένα πιο ρεαλιστικό πλαίσιο. Οι μαθητές εργάζονται σε ομάδες και ανταλλάσσουν απόψεις, καλλιεργούν την κριτική και διαπολιτισμική τους αντίληψη απαντώντας σε ερωτήσεις για πολιτισμικά στοιχεία που δεν γνωρίζουν. Συνεπώς οι μαθητές εξασκούνται στην αναγνώριση και κατανόηση της διαφοράς.

Επιτραπέζιο παιχνίδι:

Οι μαθητές σε αυτό το στάδιο θα ασχοληθούν με ένα επιτραπέζιο παιχνίδι που προσομοιάζει στο σκάκι. Τα πιόνια του παιχνιδιού προέρχονται από τον αιγυπτιακό πολιτισμό και είναι κατασκευασμένα από αλατοζύμη και τα παιδιά χωρίζονται σε δύο ομάδες. Για να παίξει μία ομάδα πρέπει πρώτα τα μέλη της να απαντήσουν σε μία ερώτηση σχετική με τον αιγυπτιακό πολιτισμό. Στόχος του παιχνιδιού είναι η ανάκληση της προϋπάρχουσας γνώσης, η επέκταση της σε ένα ευχάριστο και άμεσο περιβάλλον καθώς και ο εμπλουτισμός του διαπολιτισμικού τους προφίλ. Ταυτόχρονα επιθυμείται η γνωριμία των παιδιών με το σκάκι.

Κινητικό παιχνίδι:

Στο τέλος οι μαθητές θα παίξουν ένα είδος κυνηγητού που προέρχεται από την Αίγυπτο και ονομάζεται «γάτα και ποντίκι». Οι κανόνες του επαναλαμβάνονται πριν τα παιδιά συγκεντρωθούν στην αυλή. Μέσα από το παιχνίδι επιδιώκεται να καλλιεργήσουν οι μαθητές τις κοινωνικές τους δεξιότητες και να μπορούν να διαχειριστούν διαφωνίες και συγκρούσεις που προκύπτουν κατά τη διάρκεια του παιχνιδιού. Ταυτόχρονα οι μαθητές παίζοντας μπορούν να εντοπίσουν ομοιότητες και διαφορές με το ελληνικό κινητικό παιχνίδι δίνοντας έτσι έμφαση στα κοινά σημεία των δύο πολιτισμών.

7^η ενότητα: Αλβανία

Παρουσίαση του πολιτισμού: Παρουσίαση PowerPoint και φύλλα εργασίας

Αρχικά πραγματοποιείται ένας καταιγισμός ιδεών (Brainstorming) ώστε να καλλιεργηθεί ένα ευχάριστο κλίμα στη τάξη και οι μαθητές να ανταλλάξουν απόψεις για τον αλβανικό πολιτισμό και να γίνει ανάκληση. Αξίζει να σημειωθεί πως στην τάξη υπάρχουν πέντε μαθητές με καταγωγή από την Αλβανία και αυτοί αναλαμβάνουν ρόλο συντονιστών της συζήτησης.

Έπειτα ακολουθεί παρουσίαση PowerPoint με τα βασικά στοιχεία του αλβανικού πολιτισμού. Στόχος είναι η αναγνώριση και κατανόηση της διαφορετικότητας μέσα από συζήτηση, ανταλλαγή απόψεων και την ερμηνεία των εικόνων της παρουσίασης. Σε όλη τη διάρκεια της παρουσίασης ο διδάσκων ενέπλεκε τους μαθητές από την Αλβανία και ζητούσε την άποψη τους καθώς και τις εμπειρίες τους από την επαφή τους με τον αλβανικό πολιτισμό. Οι μαθητές αντιλαμβάνονται βαθύτερα το διαφορετικό πολιτισμικό υπόβαθρο των συμμαθητών τους και καλλιεργούν την διαπολιτισμική τους επίγνωση και κατανόηση. Ταυτόχρονα συζητώντας το ζήτημα της ελληνικής μειονότητας διαπιστώνουν την αλληλεπίδραση μεταξύ του ελληνικού και αλβανικού πολιτισμού. Παράλληλα στην παρουσίαση δίνεται έμφαση στα κοινά στοιχεία των δύο πολιτισμών κυρίως στην παράδοση και στην κουζίνα. Στο τέλος αναλύεται ένα αλβανικό κινητικό παιχνίδι με τίτλο «ράζα» που παρουσιάζει πολλές ομοιότητες με το κουτσό που παίζεται στην Ελλάδα.

Έπειτα μοιράζονται φύλλα εργασίας όπου δίνεται έμφαση στα κοινά σημεία των δύο πολιτισμών καθώς και στην επέκταση της νέας γνώσης. Το φύλλο εργασίας στοχεύει στην καλλιέργεια των κοινωνικών και επικοινωνιακών δεξιοτήτων των μαθητών, ώστε να συζητούν, να λαμβάνουν αποφάσεις.

Επιτραπέζιο παιχνίδι:

Το επιτραπέζιο παιχνίδι αποτελείται από εικοσιτέσσερις καρτέλες σχετικές με τον αλβανικό πολιτισμό. Οι μαθητές χωρίζονται σε δύο ομάδες δώδεκα ατόμων και επιλέγουν ένα παιδί από την ομάδα τους για να φορά στο κεφάλι του τις καρτέλες, ώστε να του τις περιγράφουν οι συμμαθητές του. Νικήτρια είναι η ομάδα που θα βρει πρώτη όλες τις κάρτες. Στόχος του παιχνιδιού αποτελεί η συνειδητοποίηση των

ιδιαίτερων πολιτιστικών στοιχείων της Αλβανίας, η ανάπτυξη του διαπολιτισμικού σεβασμού των μαθητών και η ταυτόχρονη ενίσχυση της διαπολιτισμικής βιογραφίας των μαθητών. Τέλος τα παιδιά εξασκούνται στην κατανόηση και παραγωγή προφορικού λόγου ώστε αφενός να περιγράφουν κατάλληλα την λέξη στο συμπαίκτη του και αφετέρου να αντιλαμβάνονται τι τους περιγράφει ο συμπαίκτης τους.

Κινητικό παιχνίδι:

Στόχος του κινητικού παιχνιδιού είναι η αναγνώριση των κοινών στοιχείων με το ελληνικό κινητικό παιχνίδι καθώς και η ενδυνάμωση των σχέσεων των συμμαθητών. Ταυτόχρονα επιδιώκεται η ανάπτυξη και εξάσκηση της λεπτής και αδρής κινητικότητας.

8^η ενότητα: Ανακεφαλαίωση

Συζήτηση και παιχνίδι

Στο πρώτο μέρος πραγματοποιείται μία συζήτηση σχετικά με τα παιχνίδια και τα κοινά και διαφορετικά τους στοιχεία. Ταυτόχρονα επιδιώκεται η εσωτερίκευση της αξίας της διαφορετικότητας και της θετικής στάσης απέναντι σε άλλους πολιτισμούς. Μετά τη συζήτηση οι μαθητές παίζουν ξανά τα παιχνίδια της παρέμβασης και διαπιστώνουν για άλλη μία φορά τις ομοιότητες που παρουσιάζουν τα παιχνίδια ανά τον κόσμο.

Εννοιολογικός χάρτης

Στο τελευταίο στάδιο οι μαθητές χωρίζονται σε τέσσερις ομάδες έξι ατόμων. Η κάθε ομάδα θα παρουσιάσει πληροφορίες και εικόνες για την κουζίνα, τα αξιοθέατα, τα έθιμα και τα παιχνίδια αντίστοιχα. Δηλαδή η κάθε ομάδα θα κατασκευάσει έναν εννοιολογικό χάρτη με τη μορφή κολλάζ με σκοπό οι μαθητές να ανακαλέσουν τις προϋπάρχουσες γνώσεις που έλαβαν από την παρέμβαση και να τις εσωτερικεύσουν. Ο εννοιολογικός χάρτης αποσκοπεί στην καλλιέργεια διαπολιτισμικού σεβασμού από την πλευρά των μαθητών και στην ενίσχυση της διαπολιτισμικής τους επίγνωσης.

6.3.Επιτραπέζια παιχνίδια & Φωτογραφίες

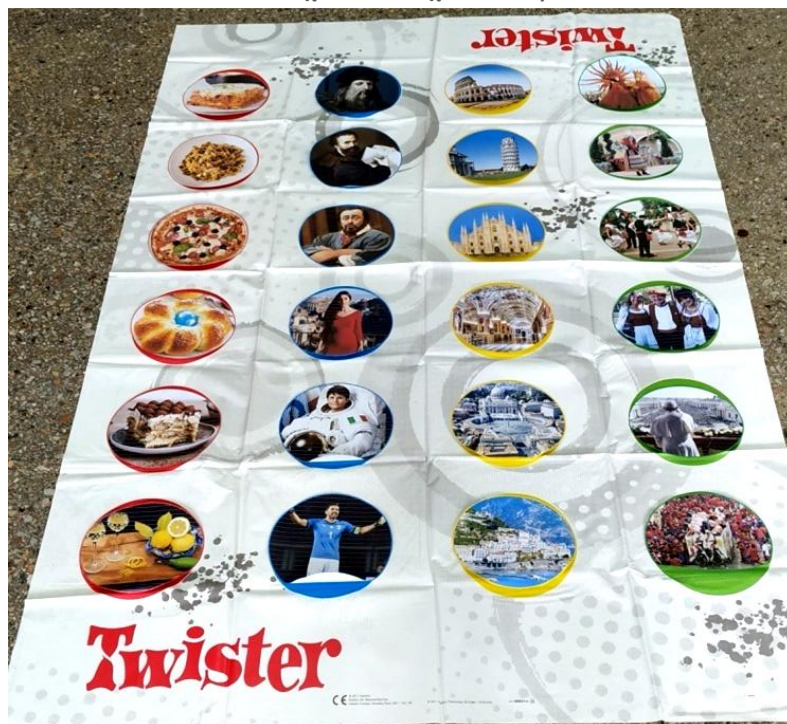
Η πλειονότητα των εκπαιδευτικών επιτραπέζιων παιχνιδιών αποτελούν παραλλαγή δημοφιλών παιχνιδιών, ώστε να κεντρίσουν ακόμα περισσότερο το ενδιαφέρον των μαθητών. Τα παιχνίδια αυτά αποσκοπούσαν στην επέκταση της νέας γνώσης, την καλλιέργεια της διαπολιτισμικής επίγνωσης και σεβασμού καθώς και την ενδυνάμωση των σχέσεων των μαθητών.

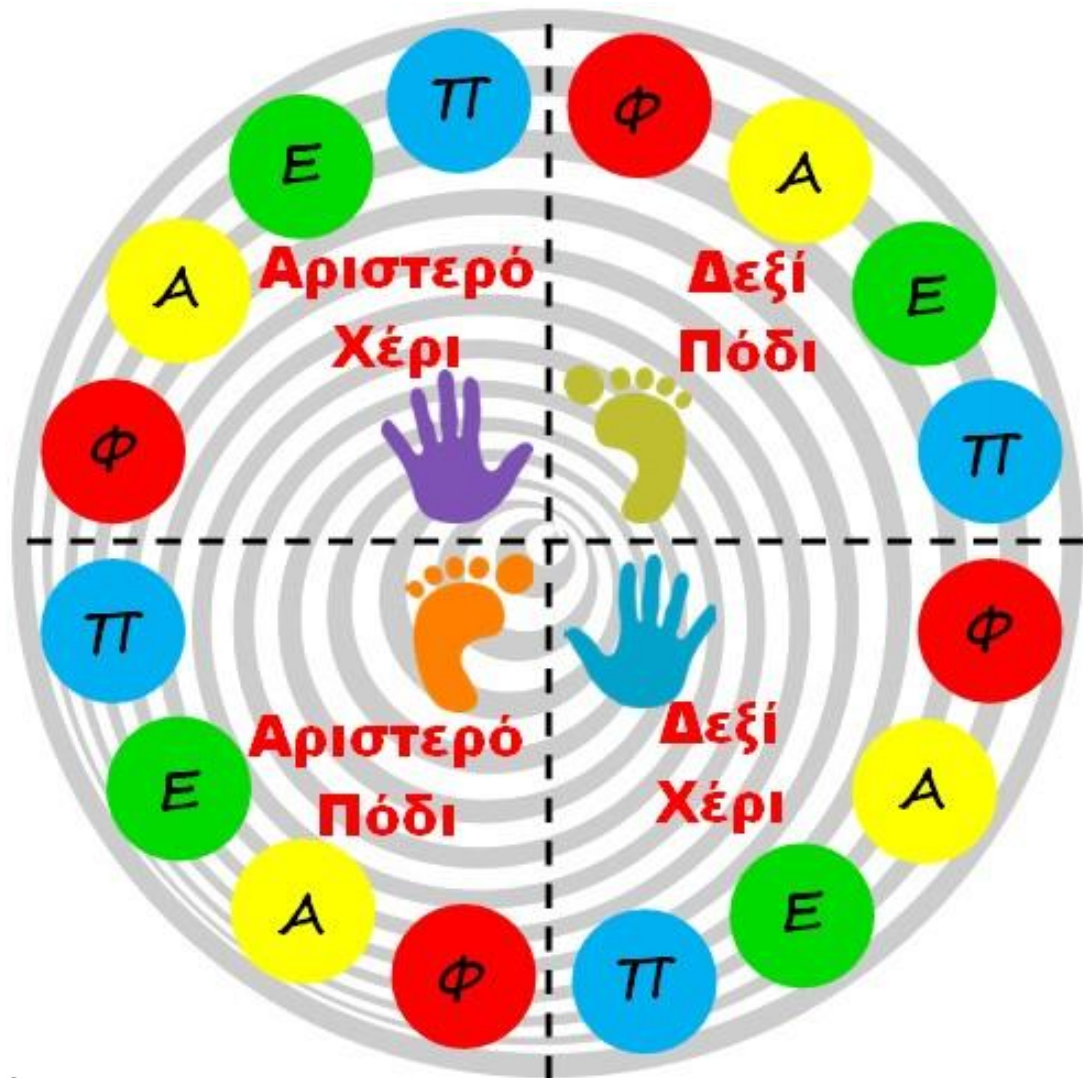
Τα παιχνίδια αυτά είναι χειροποίητα με πολύ χαμηλά έξοδα και αποτελούνται από καθημερινά υλικά. Μάλιστα η κατασκευή τους κίνησε την περιέργεια των μαθητών που ρωτούσαν τον διδάσκοντα πως τα κατασκεύασε. Τα επιτραπέζια παιχνίδια αποτελούνται από ανακυκλώσιμα υλικά πράγμα το οποίο τόνισα και στους μαθητές που με ρώτησαν τονίζοντάς τους την υποχρέωσή μας να προστατεύουμε και να σεβόμαστε το περιβάλλον. σε όλα τα επιτραπέζια έχει γίνει πολύ προσεκτική επιλογή των εικόνων και των ερωτήσεων ώστε να συνειδητοποιήσουν οι μαθητές την μοναδικότητα του κάθε πολιτισμού και να σέβονται το διαφορετικό γνωρίζοντας την αξία και την μοναδικότητά του. Αναλυτικά τα υλικά κατασκευής των επιτραπέζιων παιχνιδιών είναι τα ακόλουθα:

1. εκτυπωτής
2. πλαστικοποιητής
3. απλό χαρτί
4. διαφάνειες πλαστικοποίησης
5. μαρκαδόροι
6. ακριλικά χρώματα και πινέλα
7. κόλλα
8. σελοτέιπ
9. ψαλίδι
10. αλατοζύμη (1/3 νερό + 1/3 αλάτι + 1/3 αλεύρι)
11. φάκελος
12. καπάκια από μπουκάλια

Τουίστερ Ταραντέλα: Δημιουργήθηκε για την 2^η ενότητα που έχει θέμα τον ιταλικό πολιτισμό και βασίστηκε στο ομώνυμο γνωστό επιτραπέζιο παιχνίδι. Πάνω στο χαλί (ταμπλό) του Τουίστερ κολλήθηκαν έξι εικόνες από τέσσερις διαφορετικές ομάδες σχετικά με τον ιταλικό πολιτισμό. Η πρώτη κατηγορία εικόνων αφορούσε την ιταλική κουζίνα, η δεύτερη προσωπικότητες που σημάδεψαν τον ιταλικό πολιτισμό ή τον έκαναν ευρύτερα γνωστό, στην τρίτη κατηγορία περιλαμβάνονται γνωστά αξιοθέατα και στην τέταρτη εικόνες σχετικές με την παράδοση της Ιταλίας. Πριν ξεκινήσει το παιχνίδι οι μαθητές βγάζουν τα παπούτσια τους, ώστε να μην καταστραφεί το ταμπλό του παιχνιδιού. Το παιχνίδι ξεκινά όταν απλώνουμε το χαλί στο δάπεδο και ένα παιδί (διαιτητής) γυρνά το ρολόι του παιχνιδιού το οποίο και καθορίζει τη θέση που οι μαθητές θα βάλουν το πόδι ή το χέρι τους. Οι μαθητές για να πάρουν την ανάλογη στάση πρέπει πρώτα να πουν τι δείχνουν οι εικόνες στις οποίες πρόκειται να ακουμπήσουν. Αν αυτό έχει ειπωθεί ήδη καλούνται να πουν επιπλέον πληροφορίες που γνωρίζουν για τις συγκεκριμένες εικόνες. Αν δεν γνωρίζουν κάποια επιπλέον πληροφορία για τις εικόνες τους δίνεται μία τελευταία ευκαιρία να απαντήσουν ορθά σε μία ερώτηση του διδάσκοντα για να συνεχίσουν. Αν απαντήσουν λάθος βγαίνουν από το παιχνίδι. Νικητής είναι αυτός που πέφτει τελευταίος. Κατά τη διάρκεια του παιχνιδιού ακούγεται παραδοσιακή ιταλική μουσική πχ. ταραντέλα.

Εικόνα 1 Το χαλί του παιχνιδιού στην αίθουσα.





Εικόνα 2 Το ρολόι του Τουίστερ Ταραντέλα

Κλουέντο· Το μυστήριο του χαμένου δώρου: Κατασκευάστηκε για την 3^η ενότητα που αφορούσε τον ρωσικό πολιτισμό και βασίστηκε στο ομώνυμο γνωστό επιτραπέζιο παιχνίδι. Το ταμπλό εκτυπώθηκε σε φωτογραφικό χαρτί A4 και στη συνέχεια πλαστικοποιήθηκε. Μαζί με το ταμπλό κατασκευάστηκαν 21 κάρτες πάλι εκτυπωμένες σε φωτογραφικό χαρτί και στη συνέχεια πλαστικοποιήθηκαν. Από τις 21 κάρτες οι 6 αφορούσαν σημαντικούς ρώσους (ντεντέκτιβ-ένοχοι) και άλλες 6 αφορούσαν πολύτιμα αντικείμενα ιστορικά και μη. Οι υπόλοιπες 9 κάρτες αφορούσαν αξιοθέατα της Ρωσίας (μέρη όπου βρίσκεται ο χαμένος θησαυρός). Στο κέντρο του ταμπλό τοποθετούνται μία κάρτα θησαυρού, μία κάρτα ενόχου και μία κάρτα αξιοθέατου. Οι παίκτες ήταν 6 και τους μοιράστηκαν από τρεις κάρτες. Ο κάθε παίκτης πριν μπει σε ένα δωμάτιο απαντά σε μία ερώτηση σχετικά με το αξιοθέατο ή με τον ρωσικό πολιτισμό. Αν απαντήσουν σωστά μπαίνουν στο δωμάτιο και κάνουν υποθέσεις ώστε να βρουν τις κάρτες που λείπουν. Νικητής είναι αυτός που βρίσκει πρώτος τις κάρτες που λείπουν.

Εικόνα 3 Το επιτραπέζιο παιχνίδι μυστηρίου της Ρωσίας.



**Μουσείο
Ερμιτάζ**



**Ρώσικη
Μπάνια**



**Τζαμί
Κολσαρίφ**



**Κρατικό
Ιστορικό
Μουσείο**



**Μουσείο
Αστροναυτικής**



**Κρατική
Όπερα του
Άστραχαν**



**Θέατρο
Μπολσόι**



**Καθεδρικός
Ναός Αγίου
Βασιλείου**



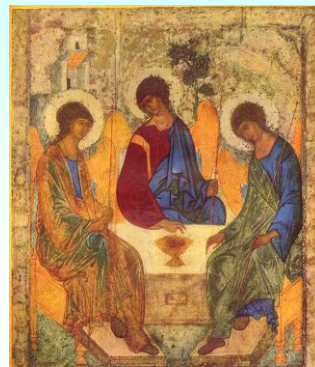
**Υπερσιβηρικό
ς Σιδηροδρομικό
ς Σταθμός**



**Αυτοκρατορικ
ό Στέμμα**



**«Η φιλοξενία
του Αβραάμ.»**



**Αυγό
Φαμπερζέ**



**Μαύρο
Χαβιάρι**



**Χρυσή
ταμπακιέρα**



**Russo-
Baltique Βότκα**



**Άννα
Ζαχάροβα**



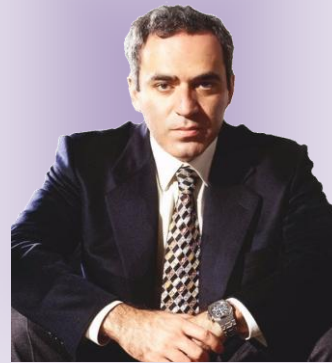
**Γιούρι
Γκαγκάριν**



**Μεγάλη
Αικατερίνη**



**Γκάρυ
Κασπάροφ**



**Εκατερίνα
Γκορντέεβα**



**Φιοντορ
Ντοστογιέφσκι**



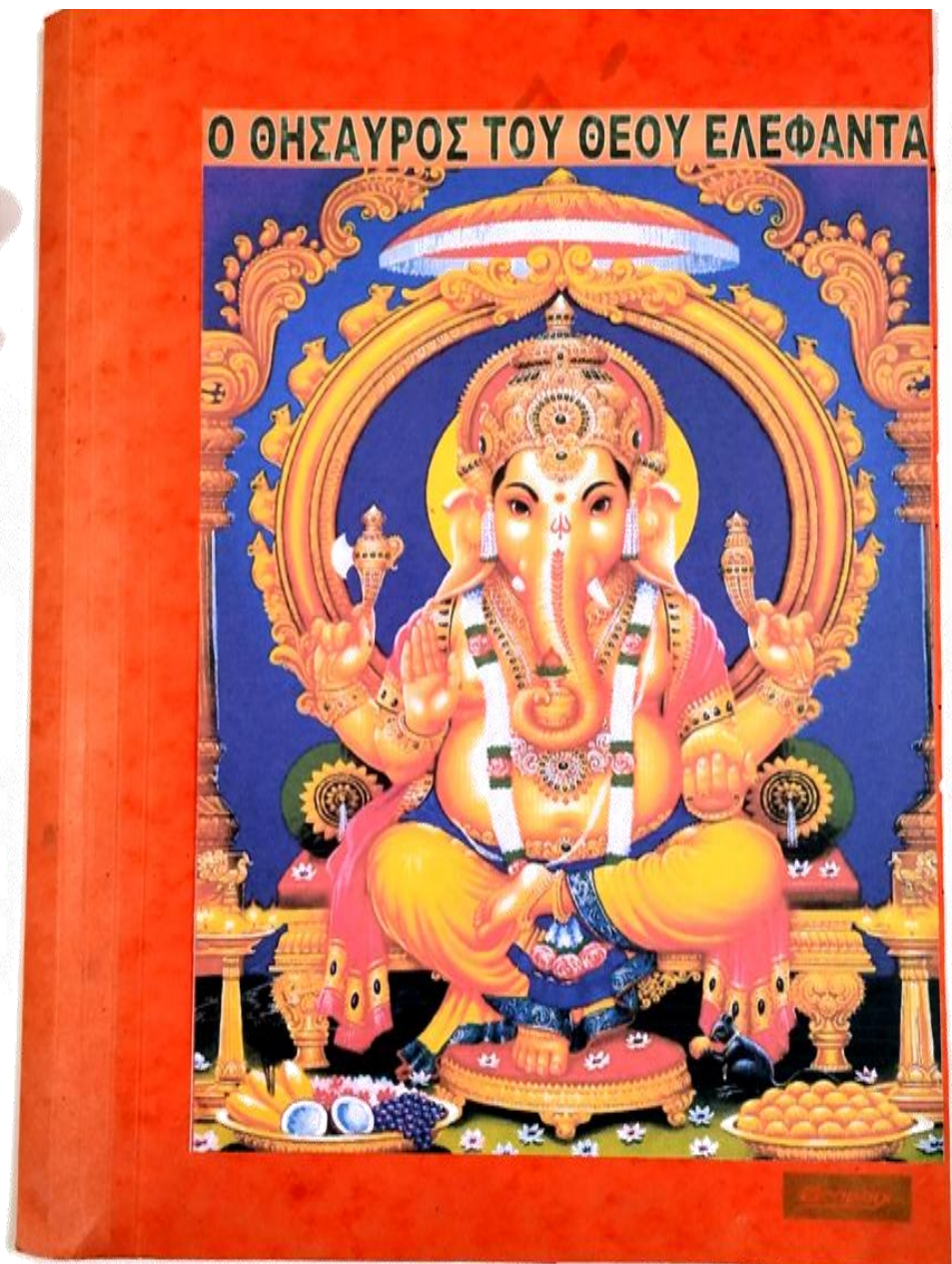
Το κυνήγι των αστεριών: Το παιχνίδι αυτό σχηματίστηκε για την 4^η ενότητα σχετικά με τον αμερικανικό πολιτισμό. Το ταμπλό σχηματίζει την αμερικανική σημαία και κάτω από κάθε χαρτάκι υπάρχουν ερωτήσεις γνώσεων σχετικά με τον αμερικανικό πολιτισμό που συνοδεύονται και από σχετικές εικόνες. Το ταμπλό του παιχνιδιού ακολουθεί μία κατεύθυνση ανάλογη με του γνωστού επιτραπέζιου παιχνιδιού με τίτλο «το φιδάκι». Στο ταμπλό υπήρχε ένα φακελάκι όπου χρησίμευε για αποθηκευτικός χώρος για τα αστεράκια. Τα αστεράκια ήταν κολλημένα με χρατς χρουτς και όποιος απαντούσε σωστά στις δύσκολες ερωτήσεις έπαιρνε ένα αστερί από την σημαία και το έβαζε πάνω στο χάρτη στην πολιτεία που αποτελούσε την απάντηση στην ερώτηση. Με αυτό τον τρόπο οι μαθητές αντιστοιχούσαν την πολιτεία με την θέση της στον χάρτη. Νικητής είναι αυτός που φτάνει πρώτος στον τερματισμό.

Εικόνα 4 Το κυνήγι των αστεριών.



Ο θησαυρός του θεού ελέφанта: Το συγκεκριμένο παιχνίδι δημιουργήθηκε για την 6^η ενότητα που αφορούσε τον ινδικό πολιτισμό και είναι ένα φιδάκι με ερωτήσεις γνώσεων για τον πολιτισμό της Ινδίας. Το εξώφυλλο περιλαμβάνει τον Γκανέσα έναν σημαντικό θεό της Ινδουιστικής θρησκείας. Τα πόνια κατασκευάστηκαν από αλατοζύμη και σχετίζονταν με τον ινδικό πολιτισμό. Νικητής ήταν αυτός που θα έφτανε πρώτος στον τερματισμό. Στο παιχνίδι συμμετείχαν έξι μαθητές κάθε φορά.

Εικόνα 5 Ο θησαυρός του θεού ελέφанта.



Ο εξυπνότερος Φαραώ: Το παιχνίδι αυτό δημιουργήθηκε για την 5^η ενότητα και βασίζεται στο σκάκι και υιοθετεί τους κανόνες του. Διαφοροποιείται ως προς τα πιόνια που κατασκευάστηκαν από αλατοζύμη και στη συνέχεια βάφτηκαν. Αναλυτικότερα οι πυραμίδες ήταν τα στρατιωτάκια, οι βιβλιοθήκες της Αλεξάνδρειας ήταν οι πύργοι, οι μιναρέδες ήταν οι αξιωματικοί, οι καμήλες τα αλογάκια, οι σαρκοφάγοι ήταν οι βασίλισσες και οι φαραώ οι βασιλιάδες. Οι μαθητές χωρίζονταν σε δύο ομάδες των έξι ατόμων και για να ξεκινήσουν μία κίνηση έπρεπε να απαντήσουν σωστά σε μία ερώτηση του διδάσκοντα.

Εικόνα 6 Ο εξυπνότερος Φαραώ.




6.4.Ερωτηματολόγιο πριν και μετά από κάθε ενότητα

Ιταλικό παιχνίδι - Ιταλικός πολιτισμός

Σε τι βαθμό γνωρίζω:	 Λίγο	 Μέτρια	 Πολύ
την Ιταλία;			
τον πολιτισμό της Ιταλίας;			
τις πόλεις και τα αξιοθέατα της Ιταλίας;			
τις πολιτισμικές ομοιότητες και διαφορές με τον δικό μου πολιτισμό;			
το παιχνίδι «μάγισσα του πάγου»;			
τις ομοιότητες και διαφορές της «μάγισσας του πάγου» και του «μπανάνα - ξεμπανάνα»;			

Ρωσικό παιχνίδι - Ρωσικός πολιτισμός

Σε τι βαθμό γνωρίζω:	 Λίγο	 Μέτρια	 Πολύ
την Ρωσία;			
τον ρωσικό πολιτισμό;			
τις πόλεις και τα αξιοθέατα της Ρωσίας;			
τις πολιτισμικές ομοιότητες και διαφορές με τον δικό μου πολιτισμό;			
το παιχνίδι «κλέφτες και κοζάκοι».			
τις ομοιότητες και διαφορές του παιχνιδιού «κλέφτες και κοζάκοι» και του «κλέφτες και αστυνόμοι»;			

Αμερικανικό παιχνίδι – Αμερικανικός πολιτισμός

Σε τι βαθμό γνωρίζω:	 Λίγο	 Μέτρια	 Πολύ
τις Η.Π.Α.;			
τον πολιτισμό των Η.Π.Α.;			
τις πόλεις και τα αξιοθέατα των Η.Π.Α.;			
τις πολιτισμικές ομοιότητες και διαφορές με τον δικό μου πολιτισμό;			
το παιχνίδι «σημαδεύω με τη μπάλα»;			
τις ομοιότητες και διαφορές του παιχνιδιού της «σημαδεύω με τη μπάλα» και του «μήλα»;			

Ινδικό παιχνίδι - Ινδικός πολιτισμός

Σε τι βαθμό γνωρίζω:	 Λίγο	 Μέτρια	 Πολύ
την Ινδία;			
τον ινδικό πολιτισμό;			
τις πόλεις και τα αξιοθέατα της Ινδίας;			
τις πολιτισμικές ομοιότητες και διαφορές με τον δικό μου πολιτισμό;			
το παιχνίδι «τέσσερις γωνίες»;			
τις ομοιότητες και διαφορές του παιχνιδιού «τέσσερις γωνίες» και του «κάθομαι δεν κάθομαι»			

Αιγυπτιακό παιχνίδι - Αιγυπτιακός πολιτισμός

Σε τι βαθμό γνωρίζω:	 Λίγο	 Μέτρια	 Πολύ
την Αίγυπτο;			
τον αιγυπτιακό πολιτισμό;			
τις πόλεις και τα αξιοθέατα της Αιγύπτου;			
τις πολιτισμικές ομοιότητες και διαφορές με τον δικό μου πολιτισμό;			
το παιχνίδι «γάτα και ποντίκι»;			
τις ομοιότητες και διαφορές του παιχνιδιού «γάτα και ποντίκι» και του «αλάτι ψηλό αλάτι χοντρό »;			

Αλβανικό παιχνίδι - Αλβανικός πολιτισμός

Σε τι βαθμό γνωρίζω:	 Λίγο	 Μέτρια	 Πολύ
την Αλβανία;			
τον αλβανικό πολιτισμό;			
τις πόλεις και τα αξιοθέατα της Αλβανίας;			
τις πολιτισμικές ομοιότητες και διαφορές με τον δικό μου πολιτισμό;			
το παιχνίδι «ράζα»;			
τις ομοιότητες και διαφορές του παιχνιδιού «ράζα» και «κουτσό»;			

6.5. Ημερολόγιο εκπαιδευτικού

Εισαγωγική ενότητα

1. Ποια η διδακτική προσέγγιση στη διδασκαλία μου;

Για την εκπόνηση της διδασκαλίας χρησιμοποιήθηκαν πολλές διδακτικές μέθοδοι. Αρχικά χρησιμοποιήθηκε η μέθοδος του καταιγισμού ιδεών (Brainstorming) για να εισαχθούν τα παιδιά στο θέμα της παρουσίασης. Παράλληλα η μέθοδος αυτή αποσκοπεί στην συμμετοχή των μαθητών στον εννοιολογικό προσδιορισμό του πολιτισμού καθώς και στην ελεύθερη έκφραση των απόψεών τους. Ταυτόχρονα επιδιώκεται η ενθάρρυνση της δημιουργικής σκέψης και της κριτικής ικανότητας των μαθητών αφού οι ίδιοι αποδομούν την βασική έννοια με την οποία θα ασχοληθεί η παρέμβαση.

Μετά τον καταιγισμό ιδεών (Brainstorming) οι μαθητές έχουν προσεγγίσει την εννοιολογική και γνωστική αποδόμηση της κεντρικής έννοιας. Σε αυτό το σημείο η διδασκαλία έγινε με τη χρήση του πολυμέσου PowerPoint και με ταυτόχρονη συζήτηση του διδάσκοντος με τους μαθητές. Η σχέση των δύο μεθόδων ήταν αμφίδρομη, αφού οι εικόνες ή τα διαγράμματα της παρουσίασης τροφοδοτούσαν την συζήτηση και η συζήτηση οδηγούσε στις επόμενες εικόνες ή στα επόμενα διαγράμματα της παρουσίασης. Η συζήτηση προτιμήθηκε από άλλες διδακτικές προσεγγίσεις ώστε οι μαθητές να περιγράψουν, να αναλύουν τις διδακτέες έννοιες, να παραθέτουν λογικά επιχειρήματα, να δραστηριοποιηθούν νοητικά και να συμμετάσχουν ενεργά στη μαθησιακή διαδικασία. Ταυτόχρονα μέσα από τη συζήτηση διαπιστώνουν τις αντιδράσεις και τις απόψεις των συμμαθητών τους. Το PowerPoint εξασφάλισε την αρτιότερη αποτύπωση των διδακτέων εννοιών γεγονός που συνέβαλλε στην καλύτερη εξήγηση και κατανόηση των διδακτέων εννοιών.

Το επόμενο στάδιο της διδασκαλίας μου οι μαθητές έπαιξαν ένα κινητικό παιχνίδι της επιλογής τους. Στόχος της δραστηριότητας αυτής ήταν οι μαθητές να βελτιώσουν τις επικοινωνιακές τους δεξιότητες, να λειτουργήσουν ομαδοσυνεργατικά για τη λήψη αποφάσεων καθώς και για την επίλυση προβλημάτων.

2. Ποια ήταν τα θετικά, αρνητικά στοιχεία στη διδακτική διαδικασία και τι θα άλλαζα;

Τα θετικά σημεία στη διδασκαλία μου ήταν η ενεργητική συμμετοχή των μαθητών καθώς και η αξιοποίηση της δημιουργικής και κριτικής τους σκέψης. Ταυτόχρονα ενθουσιάστηκαν με την παρουσίαση και τον καταϊγισμό ιδεών. Μάλιστα ένας μαθητής εξέφρασε τον ενθουσιασμό του λέγοντας ότι «μου αρέσει το μάθημα όταν κάνουμε συζήτηση, το καταλαβαίνω καλύτερα».

Στα αρνητικά στοιχεία θα ενέτασσα ότι ο διδάσκων δεν διαχειρίστηκε τόσο καλά τον χρόνο, με αποτέλεσμα η παρουσίαση να διαρκέσει σχεδόν όλη την ώρα. Βέβαια δόθηκε αρκετός χρόνος στη γνωριμία με τους μαθητές. Αυτό που θα άλλαζα θα ήταν οι μαθητές να δούλευαν ομαδοσυνεργατικά σε κάποιο σημείο της διδακτικής διαδικασίας.

3. Υπήρξε κάποιο πρόβλημα, απρόοπτο γεγονός στη διδασκαλία μου, σε ποια σημεία οι μαθητές χρειάστηκαν περισσότερο την βοήθειά μου;

Στη διδασκαλία δεν υπήρξε κάποιο απρόοπτο γεγονός. Τα σημεία που δυσκόλεψαν τους μαθητές ήταν η κατανόηση της έννοιας του πολιτισμού, όπου μετά από συζήτηση συνειδητοποίησαν το περιεχόμενο του όρου. Ταυτόχρονα δυσκολεύτηκαν να κατανοήσουν την σχέση παιχνιδιού και πολιτισμού.

4. Ποιες είναι οι θετικές εντυπώσεις των μαθητών από τις δραστηριότητες και ποιες οι αρνητικές;

Οι μαθητές ενθουσιάστηκαν με τον καταϊγισμό ιδεών και την ελεύθερη ανταλλαγή ιδεών. Τα παιδιά απόλαυσαν το ευχάριστο κλίμα που δημιουργήθηκε στην τάξη και οι εικόνες της παρουσίασης κέντρισαν το ενδιαφέρον τους. Όπως ειπώθηκε παραπάνω ένας μαθητής εξέφρασε τον ενθουσιασμό του για τον άμεσο και ευχάριστο χαρακτήρα της διδασκαλίας.

5. Η διδασκαλία μου πέτυχε τους διδακτικούς στόχους που έθεσα;

Νομίζω ότι η διδασκαλία μου πέτυχε τους διδακτικούς στόχους που τέθηκαν. Η εισαγωγή των μαθητών στο θέμα της παρέμβασης πιστεύω ότι επιτεύχθηκε με τον καταϊγισμό ιδεών και την ανταλλαγή απόψεων. Επίσης η αναγνώριση και συνειδητοποίηση των ιδιαίτερων στοιχείων κάποιων πολιτισμών πραγματοποιήθηκε μέσα από διάλογο με τους μαθητές και την ερμηνεία των διαγραμμάτων και εικόνων της παρουσίασης. Έτσι επιτυγχάνεται σε σημαντικό βαθμό ο διαπολιτισμικός στόχος της αναγνώρισης και κατανόησης της διαφορετικότητας. Τέλος μέσα από την κινητική δραστηριότητα οι μαθητές αντάλλαξαν απόψεις, πήραν αποφάσεις και μοίρασαν κατένευμαν ρόλους. Συνεπώς κατακτήθηκε σε σημαντικό βαθμό ο στόχος για την καλλιέργεια των κοινωνικών δεξιοτήτων των μαθητών.

Ιταλικός πολιτισμός

1. Ποια η διδακτική προσέγγιση στη διδασκαλία μου;

Γενικά οι διδασκαλία μου διέθετε μαθητοκεντρικό χαρακτήρα, αφού τα παιδιά συμμετείχαν σε όλη τη διάρκεια της διδακτικής διαδικασίας και είχαν ανοικτό διάλογο με τους συμμαθητές τους και τον διδάσκοντα. Ταυτόχρονα ο διδάσκων επιχείρησε να οικοδομήσει ένα διερευνητικό περιβάλλον μάθησης πρώτα με τη βοήθεια του καταϊγισμού ιδεών και μετά μέσα από την αποσαφήνιση των εικόνων της παρουσίασης και την ομαδοσυνεργατική εργασία των μαθητών.

Για την εισαγωγή των μαθητών στη νέα γνώση υιοθετήθηκε η διδακτική τεχνική του καταϊγισμού ιδεών (Brainstorming), ώστε οι μαθητές να εκφράσουν και να επεξηγήσουν τις δικές τους απόψεις. Ταυτόχρονα τα παιδιά εξασκούν την κριτική και δημιουργική τους σκέψη αναλύοντας με τις ιδέες τους τον ιταλικό πολιτισμό. Έπειτα η διδασκαλία πραγματοποιήθηκε με την βοήθεια πολυμέσων (μία παρουσίαση PowerPoint) και παράλληλα με αφορμή την παρουσίαση θα γίνεται διάλογος με στόχο την βαθύτερη αναγνώριση και κατανόηση των διαφορετικών στοιχείων του ιταλικού πληθυσμού. Παράλληλα με την παρουσίαση του κινητικού παιχνιδιού από την Ιταλία και την αντιπαραβολή του με ένα ελληνικό επιδιώκεται η αναζήτηση και εντοπισμός των ομοιοτήτων τους. Μετά το τέλος της παρουσίασης στον χρόνο που απέμενε (15 λεπτά) μοιράστηκαν φύλλα εργασίας για την επέκταση της νέα γνώσης. Τα παιδιά

χωρίστηκαν σε έξι ομάδες των τεσσάρων ατόμων και μαζί συμπλήρωσαν το βίντεο. Τα φύλλα εργασίας αποσκοπούν στην συνειδητοποίηση της δύναμης της αξίας της πολιτισμικής ποικιλίας.

Όταν απλώθηκε το επιτραπέζιο παιχνίδι στο δάπεδο της τάξης οι μαθητές ενθουσιάστηκαν ιδιαίτερα λέγοντας πως τους αρέσει πολύ να παίζουν Twister με τους φίλους τους. Το επιτραπέζιο στοχεύει στη μεταφορά της γνώσης σε ένα βιωματικό και ευχάριστο μάθημα. Οι μαθητές εδώ μαθαίνουν βιωματικά και ταυτόχρονα εξασκούν την λεπτή και αδρή τους κινητικότητα. Ταυτόχρονα οι μαθητές αναγνωρίζοντας κάποιες εικόνες του παιχνιδιού συνειδητοποίησαν αρκετά κοινά στοιχεία των δύο πολιτισμών.

Στο κινητικό παιχνίδι οι μαθητές αντέδρασαν με ιδιαίτερο ενθουσιασμό και τους κέντρισαν το ενδιαφέρον τα παιχνίδια από άλλους πολιτισμούς. Μάλιστα αρκετοί μαθητές σημείωσαν ότι «αυτό το παιχνίδι μοιάζει με αυτό που παίζουμε εμείς» και κατά αυτόν τον τρόπο τα παιδιά συνειδητοποιούν τα κοινά στοιχεία των δύο παιχνιδιών.

2. Ποια ήταν τα θετικά, αρνητικά στοιχεία στη διδακτική διαδικασία και τι θα άλλαζα;

Στα θετικά της διδασκαλίας συγκαταλέγονται η ενεργητική συμμετοχή των μαθητών, η καλλιέργεια της κριτικής τους σκέψης καθώς και η ανάπτυξη της διαπολιτισμικής τους επίγνωσης. Παράλληλα μέσα από τα παιχνίδια ενισχύθηκαν οι σχέσεις μεταξύ των μαθητών. Νομίζω ότι δεν υπήρχαν αρνητικά στοιχεία στη διδασκαλία

Αν ξαναέκανα την διδασκαλία θα εφάρμοζα ένα παιχνίδι ρόλων ή κάποια δραματοποίηση ώστε τα παιδιά να προσεγγίσουν ακόμα πιο βιωματικά το διδακτικό αντικείμενο.

3. Υπήρξε κάποιο πρόβλημα, απρόοπτο γεγονός στη διδασκαλία μου, σε ποια σημεία οι μαθητές χρειάστηκαν περισσότερο την βοήθειά μου;

Ένα σημαντικό πρόβλημα που επηρέασε την διδασκαλία μου ήταν ότι οι μαθητές την προηγούμενη ώρα έγραφαν διαγώνισμα και αρκετά παιδιά χρειάστηκαν την ώρα του πρώτου διαλειμματος για να ολοκληρώσουν. Αυτό καθυστέρησε την είσοδο μου στην

τάξη καθώς και την εκκίνηση του προτζέκτορα. Παρά το πρόβλημα αυτό η διδασκαλία κύλησε ομαλά εντός των χρονικών ορίων.

4. Ποιες είναι οι θετικές εντυπώσεις των μαθητών από τις δραστηριότητες και ποιες οι αρνητικές;

Οι μαθητές ενθουσιάστηκαν με τον χαρακτήρα της παρουσίασης, γιατί αυτός προέρχεται από ένα αγαπημένο τους βιντεοπαιχνίδι. Παράλληλα ενθουσιάστηκαν με την κουζίνα και είπαν ότι θα ήθελαν να μάθουν περισσότερα για την Ιταλία. Το επιτραπέζιο ενθουσίασε τόσο πολύ τα παιδιά που δεν ήθελαν να σταματήσουν να παίζουν. Μόνο η μαθήτριά από το Ιράκ ζήτησε να μην παίξει στο επιτραπέζιο γιατί δεν ένιωθε άνετα να βρίσκεται σε τόσο κοντινή απόσταση με αγόρια. Έτσι της ανέθεσα να γυρνά αυτή το ρολόι του παιχνιδιού και να περιγράφει στους συμμαθητές της τις κινήσεις που πρέπει να κάνουν.

5. Η διδασκαλία μου πέτυχε τους διδακτικούς στόχους που έθεσα;

Η διδασκαλία εκπλήρωσε σε σημαντικό βαθμό τους στόχους που τέθηκαν. Οι μαθητές συμμετείχαν ενεργά και έδειξαν ιδιαίτερο ενδιαφέρον και ενθουσιασμό τόσο για το περιεχόμενο του μαθήματος όσο και για τις δραστηριότητες που αυτό περιλάμβανε.

Ρωσικός Πολιτισμός

1. Ποια η διδακτική προσέγγιση στη διδασκαλία μου;

Για την πραγματοποίηση της διδασκαλίας αυτής αξιοποιήθηκαν πολλές διδακτικές μέθοδοι. Κατά την εισαγωγή στο διδακτικό αντικείμενο υιοθετήθηκε η τεχνική του καταγισμού ιδεών, ώστε τα παιδιά με τις δικές τους δυνάμεις να διερευνήσουν τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά του ρωσικού πολιτισμού και μέσα σε ένα κλίμα συνεργασίας και εμπιστοσύνης να ενδυναμώσουν τις σχέσεις με τους συμμαθητές τους. Αφού οι απόψεις και οι ιδέες τους σημειώθηκαν στον πίνακα ακολούθησε παρουσίαση PowerPoint και διάλογος. Ύστερα από το πρώτο και προκαταρκτικό τμήμα της παρουσίασης φτάσαμε σε μία εικόνα του κυριλλικού αλφαβήτου όπου προτρέψαμε μία μαθήτριά από τη Γεωργία να μας επισημάνει τις ομοιότητες και τις διαφορές του κυριλλικού αλφαβήτου με το αλφάβητο της χώρας καταγωγής της. Σχολιάσαμε και όλα τα υπόλοιπα πολιτισμικά στοιχεία βέβαια, πάντα σε πλαίσιο διαλογικό και με

συζήτηση, προσπαθώντας πάντα να τηρούμε τους κανόνες ευγένειας και προσοχής (π.χ. δεν πεταγόμαστε, ζητάμε το λόγο, φέρνουμε επιχειρήματα, δεν προσβάλλουμε, κλπ.). Στόχος ήταν η ανάδειξη της αξίας της διαφορετικότητας καθώς και οι συμμαθητές να αντιληφθούν καλύτερα την ξεχωριστή πολιτισμική βιογραφία της συμμαθήτριάς τους. Κατά αυτόν τον τρόπο υποστηρίχτηκε η καλλιέργεια της διαπολιτισμικής κατανόησης και επικοινωνίας των μαθητών. Στο τέλος της παρουσίασης γνωρίσαμε συνοπτικά το ρώσικο ομαδικό παιχνίδι «Κλέφτες και Καζάκοι». Είδαμε μια γρήγορη περιγραφή και τα παιδιά από μόνα τους, πριν προχωρήσω στην επόμενη διαφάνεια, θυμήθηκαν συνειρμικά το παρόμοιο ελληνικό ομαδικό παιχνίδι «Κλέφτες κι αστυνόμοι». Διευκολύνθηκε η επικοινωνία μεταξύ των Ελλήνων μαθητών και των προσφύγων, όταν συνειδητοποίησαν πως ακόμα και τα παιχνίδια τους είναι πολλές φορές παρόμοια. Η συζήτηση κατέληξε μάλιστα να διευρυνθεί και να λένε ότι όλα τα παιδιά έχουν δικαίωμα στο παιχνίδι, φτάνοντας έτσι σε ευρύτερες ιδέες, όπως ειρήνη, ανθρώπινα δικαιώματα, αλληλεγγύη, κλπ. Με χαρά διαπίστωσα ότι καλύπταμε με μία μόνο συζήτηση πολλούς στόχους. Το τελευταία 15 λεπτά τα αφιερώσαμε στη συμπλήρωση ενός σύντομου φύλλου εργασίας, το οποίο κατά κάποιον τρόπο ανακεφαλαίωνε όσα είχαμε ήδη παρουσιάσει και άφηνε περιθώρια για μια μικρή επιπλέον επέκταση της γνώσης. Αξιοποιήθηκαν παιδιά προσφύγων που είχαν εμπειρίες από Ρώσους φίλους τους για να δώσουν βοήθεια στη συμπλήρωσή του.

Τη δεύτερη διδακτική ώρα οι μαθητές ασχολήθηκαν με το επιτραπέζιο παιχνίδι για τη Ρωσία που είχα κατασκευάσει. Ξεκινούσε μια διαδικασία βιωματικής και συνάμα ανακαλυπτικής μάθησης. Αφού τους εξήγησα πώς παίζεται το παιχνίδι, έδωσα το σύνθημα της εκκίνησης. Αρκετά παιδιά γνώριζαν το παρόμοιο παιχνίδι με τίτλο “Cluedo”, οπότε γρήγορα αντιλήφθηκαν τους κανόνες και διαπίστωσα με ικανοποίηση πως πρόθυμα βοηθούσαν όσους ήταν «πρωτάρηδες», διαπιστώνοντας ότι αυξάνονταν σταδιακά και η συναισθηματική τους νοημοσύνη. Τους είπα ότι είχαν στη διάθεσή τους μία διδακτική ώρα για να παίξουν με τους συμπαίκτες τους και τους προέτρεψα να μην απαντούν στην τύχη, αλλά να προσπαθούν να ανακαλούν γνώσεις που είχαν είτε από το μάθημα που είχε προηγηθεί είτε από την εξωσχολική ζωή και δράση τους. Παράλληλα, θα μπορούσαν να ζητούν πληροφορίες και βοήθεια από τον διδάσκοντα για ερωτήματα που δεν γνώριζαν καθόλου, ενεργοποιώντας έτσι την ανακαλυπτική

μάθηση. Μέσα από το παιχνίδι, αποκτούσαν γνώσεις για τον ρωσικό πολιτισμό και κατ' επέκταση αποκτούσαν και τον πολυπόθητο διαπολιτισμικό σεβασμό. Αξιοσημείωτο θεωρώ και το γεγονός ότι το προσφυγόπουλο και γνώριζε αρκετά και συμμετείχε με ιδιαίτερη προθυμία. Υπήρξαν δηλαδή στοιχεία του οικείου πολιτισμού που χρησιμοποιήθηκαν δημιουργικά και φέρανε τους μαθητές πιο κοντά. Παράλληλα βέβαια με αυτήν τη διαπολιτισμική ωρίμανση, υποχώρησαν αρκετά και φόβοι και καχυποψίες μερικών μαθητών εις βάρος συμμαθητών τους.

Την τρίτη διδακτική ώρα στο προαύλιο του σχολείου παίξαμε το ρωσικό παιχνίδι «Καζάκοι και Αστυνόμοι». Αφού εξήγησα στους μαθητές διεξοδικά τον τρόπο που παίζεται το παιχνίδι, τους παρακάλεσα να δώσουν πολλή προσοχή στο θέμα του σεβασμού του συμπαίκτη, της δικαιοσύνης, το πνεύμα συνεργασίας και να μη χάνουν το χιούμορ τους στην προσπάθεια να νικήσουν πάση θυσία. Όση ώρα έπαιζαν ο διδάσκων παρατηρούσε και βοηθούσε στην επίλυση διαφορών που ανέκυπταν ως συνήθως κατά τη διάρκεια ενός παιχνιδιού. Στο τέλος, τους κάλεσε για μια σύντομη σύγκριση του παιχνιδιού με το ελληνικό και διατυπώσαμε μαζί συμπεράσματα που αποδείκνυαν μια πιο θετική στάση και αντίληψη απέναντι στις διαφορές των πολιτισμών, την ετερότητα, τη διαφορετικότητα και κατ' επέκταση σεβασμό για τους πολιτισμούς άλλων λαών.

2. Ποια ήταν τα θετικά, αρνητικά στοιχεία στη διδακτική διαδικασία και τι θα άλλαζα;

Θεωρώ ότι τόσο το επιτραπέζιο παιχνίδι όσο και το κινητικό παιχνίδι απαιτούν περισσότερο χρόνο για να έχουν ακόμη καλύτερα αποτελέσματα και να αποδειχθεί ακόμα πιο φανερά η αξία τους στην διαπολιτισμική εκπαίδευση. Προφανώς παίζοντάς τα μία και μόνο φορά δεν είναι αρκετή. Για αυτό και προέτρεψα τους μαθητές να συνηθίσουν να παίζουν και χωρίς εμένα στα διαλείμματα, στις εκδρομές, κλπ, ακόμα και με παιδιά από άλλα τμήματα, ώστε η αλληλεπίδραση μεταξύ διαφορετικών τρόπων ζωής να μεταλαμπαδευθεί και πιο πέρα. Πάντως θετική ήταν σίγουρα η ένθερμη ενασχόληση με όλες τις δραστηριότητες της ενότητας και η αποδοχή όλων των παιδιών από τις ομάδες. Φαίνεται ότι η ανταλλαγή πληροφοριών και εμπειριών διευκόλυνε την επικοινωνία και βελτίωσε τις σχέσεις.

3. Υπήρξε κάποιο πρόβλημα, απρόοπτο γεγονός στη διδασκαλία μου, σε ποια σημεία οι μαθητές χρειάστηκαν περισσότερο την βοήθειά μου;

Στο κινητικό παιχνίδι είχαμε την ατυχία να χτυπήσουν δύο μαθητές και να προκύψει δυσαρέσκεια, καθώς κάποιοι μαθητές υποστήριζαν ότι πρόκειται για εσκεμμένη κίνηση σπρωξίματος, κάτι όμως με το οποίο δε συμφωνούσε η πλειοψηφία ούτε και ο διδάσκων. Χρειάστηκε διπλωματία και υπομονή από τον διδάσκοντα για να διευθετήσει τη διαφορά και να συνεχιστεί ομαλά το παιχνίδι. Γνωστό είναι βέβαια πως αυτά είναι συνηθισμένα γεγονότα και άρα όχι ανησυχητικά στα παιδικά παιχνίδια. “Εκπαίδευση για την ειρήνη και την αρμονική συνύπαρξη παιδιά”, είναι το σλόγκαν που συχνά τους έλεγα χαμογελαστά σε όλη τη διάρκεια των παιχνιδιών.

4. Ποιες είναι οι θετικές εντυπώσεις των μαθητών από τις δραστηριότητες και ποιες οι αρνητικές;

Τα παιδιά ένιωθαν ότι λειτουργούν σε ένα κλίμα ελευθερίας και ασφάλειας, όπου μπορούσαν να αλληλεπιδράσουν και να διασκεδάσουν με στόχο τη μάθηση χωρίς το άγχος της αξιολόγησης ή του βαθμού. Αυτό ήταν που τους προκάλεσε θετική στάση απέναντι στο μάθημα. Αν και δεν παραδέχθηκαν καθόλου αρνητικές εντυπώσεις οι ίδιοι οι μαθητές, πιστεύω ότι κυρίως τα κορίτσια δεν ενθουσιάστηκαν πολύ από το κινητικό παιχνίδι και ζητούσαν να ξαναπαίξουν το επιτραπέζιο.

5. Η διδασκαλία μου πέτυχε τους διδακτικούς στόχους που έθεσα;

Καταρχήν πέτυχε ένας ίσως δευτερεύων αλλά πολύ σημαντικός στόχος: η χρήση και η πρακτική εκμάθηση της γλώσσας, στην οποία επικοινωνεί η πλειοψηφία της κοινωνίας στην οποία ζουν και μαθαίνουν οι πρόσφυγες. Αυτό με τη σειρά του θα τους βοηθήσει να κοινωνικοποιηθούν, να αναγνωρισθούν ως ισότιμα μέλη της κοινωνίας και να αναπτύξουν την αυτοεκτίμησή τους. Σαν αποτέλεσμα, θα ωφεληθούν και οι ομάδες της πλειοψηφίας, αφού θα έχουν αποκτήσει αίσθημα κοινωνικής δικαιοσύνης, συνειδητοποίηση της αξίας της ποικιλίας των πολιτισμών και της ανάγκης για ίσες ευκαιρίες για όλους.

Πολιτισμός των Η.Π.Α.

1. Ποια η διδακτική προσέγγιση στη διδασκαλία μου;

Η ενότητα για τις ΗΠΑ ολοκληρώθηκε σύμφωνα με το σχεδιασμό σε τρεις διδακτικές ώρες. Την πρώτη διδακτική ώρα, κάλεσα τους μαθητές να λένε σηκώνοντας το χέρι πολιτισμικά στοιχεία που γνωρίζουν ήδη από τις ΗΠΑ, εφαρμόζοντας τη μέθοδο του διερευνητικού μοντέλου μάθησης. Λόγω της μεγάλης εξοικείωσης που είχαν οι περισσότεροι με τη συγκεκριμένη κουλτούρα, μέσα από ταινίες, παιδικές εκπομπές, φαγητά, γλυκά, ήρωες βιβλίων κτλ., οι απαντήσεις τους ήταν πολύ πλούσιες. Ο διδάσκων τις κατέγραψε στον πίνακα σε ομάδες ανά κατηγορία (π.χ. φαγητό, έθιμα, μουσικές, ομάδες, αθλήματα, κτλ) και στο τέλος δημιουργήθηκε ένας πρόχειρος εννοιολογικός χάρτης. Στη συνέχεια έγινε προβολή παρουσίασης powerpoint καθώς αυτού του είδους η πολυαισθητηριακή μάθηση κεντρίζει εύκολα το ενδιαφέρον των μαθητών αυτής της ηλικίας. Οι μαθητές δεν παρακολουθούσαν παθητικά, αλλά σε κάθε διαφάνεια σχολίαζαν και αντάλλασαν απόψεις. Στα παιδιά έγιναν ερωτήσεις και ακολούθησε συζήτηση, ενώ ο διδάσκων προκαλούσα διαρκώς τους μαθητές να κάνουν τη σύγκριση σε κάθε τομέα με τον αντίστοιχο ελληνικό. Έτσι, έχοντας αναλύσει αρκετές πλευρές της Αμερικανικής κουλτούρας, μοιράστηκε σε κάθε ομάδα ένα φύλλο εργασίας, όχι για αξιολόγηση αλλά για ανάκληση και επέκταση της γνώσης. Οι μαθητές συζητούσαν για κάθε ερώτημα του Φύλλου Εργασίας και ένας ο οποίος είχε οριστεί από την ομάδα έγραφε τις απαντήσεις. Ο διδάσκων κυκλοφορούσα ανάμεσα στις ομάδες, έχοντας βοηθητικό και υποστηρικτικό ρόλο, παρέχοντας επιπλέον πληροφορίες - κομμάτια γνώσης - όπου μου το ζητούσαν.

Τη δεύτερη διδακτική ώρα οι μαθητές ασχολήθηκαν με το επιτραπέζιο παιχνίδι που είχα κατασκευάσει. Ήταν μια διαδικασία βιωματικής και συνάμα ανακαλυπτικής μάθησης. Αρχικά τους παρουσίασα το παιχνίδι και τους εξήγησα τους όρους που τους φάνηκαν απλοί και κατανοητοί. Τους είπα ότι είχαν στη διάθεσή τους μία διδακτική ώρα για να παίξουν με τους συμπαίκτες τους. Στη συνέχεια τους τόνισα την ανάγκη να μην απαντούν στην τύχη, αλλά να προσπαθούν να ανακαλούν γνώσεις που είχαν είτε από το μάθημα που είχε προηγηθεί είτε από την εξωσχολική ζωή και δράση τους. Παράλληλα, θα μπορούσαν να απευθύνονται στον διδάσκοντα για ερωτήματα που δεν γνώριζαν καθόλου, ενεργοποιώντας έτσι την ανακαλυπτική μάθηση. Δηλαδή,

ανακάλυπταν μόνοι τους ψήγματα γνώσης τα οποία ουδέποτε τους δίδαξε κάποιος για τις ανάγκες του παιχνιδιού και με τη λαχτάρα να κερδίσουν. Η αλήθεια είναι ότι υπήρξαν διαφορές ανάμεσα στους μαθητές ως προς την αντίδρασή τους στο παιχνίδι: Κάποιοι γνώριζαν εντυπωσιακά πολλά πράγματα και προχωρούσαν ταχύτατα, κάποιοι απευθύνονταν συχνά στον διδάσκοντα για βοήθεια και μερικοί - κυρίως οι αλλοδαποί μαθητές - ζητούσαν βοήθεια και στην ανάγνωση και κατανόηση των ερωτήσεων, χωρίς όμως να αποθαρρύνονται και εξακολουθούσαν να θέλουν να συμμετέχουν, βελτιώνοντας και εκείνοι τις παραγωγικές και προσληπτικές τους δεξιότητες.

Την τρίτη διδακτική ώρα χρησιμοποιήσαμε το γήπεδο του σχολείου για να παίξουμε το αμερικάνικο παιχνίδι που είχαμε δει στην παρουσίαση (Σημαδεύω με την μπάλα). Αφού εξήγησα στους μαθητές διεξοδικά τον τρόπο που παίζεται το παιχνίδι, τους άφησα να παίξουν παρατηρώντας και βοηθώντας στην επίλυση των προβλημάτων που προέκυπταν, είτε λόγω άγνοιας των κανόνων είτε από διαφωνίες και συγκρούσεις μεταξύ τους. Τα παιδιά συμμετείχαν με ιδιαίτερο ζήλο, όπως ήταν αναμενόμενο, ωστόσο δεν έλειψαν και οι μικροκαβγάδες και οι διαφωνίες για το σκορ, ως είθισται σε παρόμοιες περιπτώσεις. Τους παρακάλεσα να σταματήσουν τα τελευταία 10-15 περίπου λεπτά, ώστε να καθίσουμε στις κερκίδες και να συζητήσουμε για θέματα όπως: σεβασμό στο συμπαίκτη και τι να αποφεύγουμε σε επόμενα παιχνίδια, ανάλυση των ομοίων και διαφορετικών χαρακτηριστικών του παιχνιδιού από το αντίστοιχο ελληνικό “τα μήλα”, ανταλλαγή πληροφοριών και εμπειριών, κ.ά.

2. Ποια ήταν τα θετικά, αρνητικά στοιχεία στη διδακτική διαδικασία και τι θα άλλαζα;

Στους μαθητές άρεσε ο καταγισμός ιδεών και όλοι ήθελαν να πάρουν το λόγο, αφού το θέμα τους ήταν αρκετά οικείο. Η διδασκαλία με πολυμέσα τους προκάλεσε έντονο ενδιαφέρον για διάδραση μέσω της συζήτησης. Ωστόσο το ενδιαφέρον τους απογειώθηκε με το επιτραπέζιο παιχνίδι. Φαίνεται πως αποκόμισαν τόσες γνώσεις παίζοντάς το όσες δε θα μπορούσαν να πάρουν από μια διδακτική ενότητα π.χ. του βιβλίου γεωγραφίας. Αργότερα σκέφτηκα πως θα ήταν μια καλή ιδέα να δώσω στις ομάδες ονόματα Αμερικάνικα, ώστε να ταυτιστούν κατά κάποιον τρόπο και να αναγνωρίσουν και να κατανοήσουν τη διαφορά μεταξύ των πολιτισμών. Κατά τα άλλα,

δεν διαπίστωσα αρνητικά στοιχεία που θα χρειαζόταν να αλλάξουν στην όλη διαδικασία.

3. Υπήρξε κάποιο πρόβλημα, απρόοπτο γεγονός στη διδασκαλία μου, σε ποια σημεία οι μαθητές χρειάστηκαν περισσότερο την βοήθειά μου;

Ως πρόβλημα θα μπορούσα να αναφέρω το ότι κάποιοι - ευτυχώς λίγοι - μαθητές δυσκολεύονταν στην ανάγνωση στο επιτραπέζιο παιχνίδι, πράγμα το οποίο αντιμετώπισα εντάσσοντάς τους σε ομάδα μαζί με άλλους πιο δεινούς χειριστές της γλώσσας και ενθαρρύνοντας τη συνεργασία μεταξύ των μελών της ομάδας. Συγκεκριμένα, υποσχέθηκα 5 πόντους επιπλέον σε όσες ομάδες λειτουργούσαν με αλληλεγγύη και αλληλοϋποστήριξη. Επίσης, κατά τη διάρκεια της συζήτησης στην πρώτη φάση, υπήρξαν δύο μαθητές που εκφράστηκαν με αντι-αμερικανικά συναισθήματα και συνθήματα και στο σημείο εκείνο ήταν πολύ σημαντικό να γίνει αναφορά για σεβασμό για τους πολιτισμούς, θετική στάση και αντίληψη απέναντι στις διαφορές των πολιτισμών, την ετερότητα, τη διαφορετικότητα. Προσπάθησα να τους πείσω για την ανάγκη καταπολέμησης του ρατσισμού και του εθνικιστικού τρόπου σκέψης, πράγμα το οποίο θεωρώ ότι πέτυχα σε αρκετά καλό βαθμό.

4. Ποιες είναι οι θετικές εντυπώσεις των μαθητών από τις δραστηριότητες και ποιες οι αρνητικές;

Οι μαθητές έδειξαν αλλά και δήλωσαν τον ενθουσιασμό και την ικανοποίησή τους από την όλη διαδικασία μάθησης. Ο μαθητοκεντρικός χαρακτήρας και το διερευνητικό μοντέλο μάθησης τους έκανε να νιώσουν υπεύθυνοι για τη μάθησή τους, έστω και υποσυνείδητα, ενώ ο παιγνιώδης χαρακτήρας του μαθήματος τους κράτησε αμείωτο το ενδιαφέρον σε όλη τη διάρκεια της ενότητας (3 διδακτικές ώρες).

5. Η διδασκαλία μου πέτυχε τους διδακτικούς στόχους που έθεσα;

Επιδίωξα και σε ικανοποιητικό βαθμό πέτυχα να εμποδίσω το σχηματισμό στερεοτύπων και προκαταλήψεων, μέσα από την συνειδητοποίηση της δύναμης και της αξίας της πολιτισμικής ποικιλίας. Παρατηρώντας και θαυμάζοντας επιτεύγματα του Αμερικανικού λαού, οι μαθητές συνειδητοποίησαν την ανάγκη σεβασμού απέναντι στον πολιτισμό του και αναγνώρισαν την αξία της ειρήνης και της αλληλεγγύης, που αποτελούν βασικές προϋποθέσεις ανάπτυξης και εξέλιξης κάθε πολιτισμού σε όλη τη διάρκεια της ιστορίας.

Ινδικός Πολιτισμός.

1. Ποια η διδακτική προσέγγιση στη διδασκαλία μου;

Ξεκινώντας την ενότητα για την Ινδία, ακολούθησα μια διαφορετική πορεία. Πρόβαλα πρώτα την παρουσίαση powerpoint στον προτζέκτορα. Σε κάθε διαφάνεια σταματούσα και ανέλυα μαζί με τους μαθητές τα δεδομένα και ζητούσα να συμπληρώνουν ή να θέτουν ερωτήματα. Και εδώ πήρε με θάρρος το λόγο η μικρή Ιρακινή μαθήτρια, η οποία τόνισε τις ομοιότητες στην αρχιτεκτονική της Ινδίας με την αρχιτεκτονική της χώρας της, δίνοντας μια διαπολιτισμική συγκριτική διάσταση στο μάθημά μας. Ιδιαίτερα σταθήκαμε στην προσωπικότητα του Γκάντι, ως συμβόλου των μη βίαιων αγώνων για την εξάλειψη της βίας και των φυλετικών διακρίσεων. Οι μαθητές εκφράστηκαν με θαυμασμό για τα κηρύγματά του και το έργο του. Όταν ολοκληρώθηκε η παρουσίαση, πρόβαλα στον προτζέκτορα έναν εννοιολογικό χάρτη με κενά, όχι συμπληρωμένο, όπου θα έπρεπε να συγκεντρώσουμε όλοι μαζί, διδάσκων και μαθητές, στοιχεία και πληροφορίες για την Ινδία. Οι κατηγορίες που έπρεπε να «γεμίσουμε» ήταν: αξιοθέατα, θρησκεία, παραδόσεις, φαγητά, προσωπικότητες, γλώσσα, περίεργα, γεωγραφικά στοιχεία, παιχνίδια, κλπ. Στόχος ήταν να ξεπεράσουν αρνητικές κατηγοριοποιήσεις και προκαταλήψεις, να απορρίψουν την ιδέα ότι εμείς οι Δυτικοί είμαστε πιο πολιτισμένοι, ανώτεροι, και να υιοθετήσουν αντικειμενικά κριτήρια σκέψης.

Σε δεύτερη φάση, εξήγησα στους μαθητές ότι θα κάνανε κάτι που τους είναι γνωστό και διασκεδαστικό: Θα παίξουνε φιδάκι, το γνωστό επιτραπέζιο παιχνίδι, μόνο που θα είναι ... πειραγμένο. Συγκεκριμένα, το φιδάκι που θα παίζανε το είχα κατασκευάσει εγώ με χαρτόνι και πιόνια από αλατοζύμη και αντί για φιδάκι επάνω είχε προβοσκίδες από

Ινδικούς ελέφαντες, ενώ στο εξώφυλλο του ταμπλό υπήρχε ο θεός ελέφαντας, διακοσμημένος και επιβλητικός. Σε κάθε κουτάκι υπήρχαν πολιτιστικά ερωτήματα για τη χώρα, σε μορφή ΣΩΣΤΟ-ΛΑΘΟΣ ή multiple choice. Προκειμένου να προχωρούν, οι παίκτες έπρεπε να απαντούν τα ερωτήματα, ψάχνοντας είτε μεταξύ τους, είτε ζητώντας μου βοήθεια. Όσην ώρα έπαιζαν το παιχνίδι, είχα βάλει στο cd player να παίζει μουσική από Ινδικές ταινίες, την οποία οι μαθητές αρχικά βρήκαν αστεία και σχολίαζαν περιπαικτικά, αλλά τους εξήγησα ότι με αυτή οι άνθρωποι εκεί γλεντούν, χορεύουν, άλλες φορές μοιρολογούν και λένε τον πόνο τους και πως η ανάγκη για έκφραση των συναισθημάτων είναι κοινή για όλους τους ανθρώπους, μόνο ο τρόπος διαφέρει. Έτσι και στη μουσική, έχουν άλλα όργανα, άλλους ήχους, άλλο τρόπο τραγουδιού κλπ, αλλά εκφράζουν τα ίδια με μας συναισθήματα. Οι μαθητές τότε αναγνώρισαν και κατανόησαν τη διαφορά και τελικά την αποδέχτηκαν.

Την τρίτη διδακτική ώρα οι μαθητές βγήκαν και πάλι στο προαύλιο για το κινητικό παιχνίδι «τέσσερις γωνιές». Ένα είδος κυνηγητού που εύκολα το κατάλαβαν και το έπαιξαν χωρίς προβλήματα και δυσκολίες. Καθώς το παιχνίδι θύμιζε το ελληνικό “Κάθομαι - Δεν κάθομαι”, όταν κουράστηκαν και σταμάτησαν, καθίσαμε στα σκαλιά και συζητήσαμε για ομοιότητες, διαφορές και για το πώς φανταζόμαστε ότι νιώθουν τα παιδάκια στην Ινδία όταν το παίζουν. Καταλήξαμε πως κι εκείνα θα γελάνε, θα διασκεδάζουν, ίσως θα μαλώνουν, τέλος θα κουράζονται και θα σταματούν... Νιώσανε τότε πιο κοντά, υπήρξε ενσυναίσθηση και μια ικανοποίηση που προέκυπτε ως συνέπεια.

2. Ποια ήταν τα θετικά, αρνητικά στοιχεία στη διδακτική διαδικασία και τι θα άλλαζα;

Κάποια παιδιά μου ανέφεραν ότι είχαν δει στο διαδίκτυο βιντεάκια από την καθημερινή ζωή στην Ινδία, που απεικόνιζαν τις υπερπληθείς πόλεις και χωριά, τη φτώχεια και τη δυστυχία, τις άθλιες συνθήκες υγιεινής, κλπ. Επειδή τα είδα σοκαρισμένα, θεωρώ ότι ήταν παράλειψη να μην περιλάβω κάτι τέτοιο στη διδασκαλία μου. Πιθανόν παρουσίασα ωραιοποιημένη τη χώρα, αποκρύπτοντας κάποιες αρνητικές πλευρές της, όχι βέβαια σκόπιμα. Στην εποχή της πληροφορίας όμως, οι μαθητές συχνά μας προσπερνούν σε γνώσεις για τον σύγχρονο κόσμο.

3. Υπήρξε κάποιο πρόβλημα, απρόοπτο γεγονός στη διδασκαλία μου, σε ποια σημεία οι μαθητές χρειάστηκαν περισσότερο την βοήθειά μου;

Η διδασκαλία κύλησε σε γενικές γραμμές χωρίς απρόοπτα και δυσκολίες. Στο επιτραπέζιο, αρκετές φορές ζήτησαν τη βοήθειά μου για τις απαντήσεις τους. Ωστόσο, το ζητούμενο είναι πόσα θα θυμούνται από όσα τους βοήθησα να απαντήσουν. Από την άλλη μεριά, ο στόχος μου δεν ήταν τόσο να απομνημονεύσουν πληροφορίες, όσο να συναισθανθούν, να συγκρίνουν, να αποδεχθούν και να αγαπήσουν ένα ξένο πολιτισμό.

4. Η διδασκαλία μου πέτυχε τους διδακτικούς στόχους που έθεσα;

Η αρνητική εικόνα, η περιφρόνηση σε έναν λαό κατώτερο, ο φόβος, η καχυποψία μετουσιώθηκαν σε θετικές σκέψεις και συναισθήματα. Έγινε εκπαίδευση για διαπολιτισμικό σεβασμό και κατά συνέπεια εκπαίδευση για την ειρήνη. Καλλιεργήθηκε μέσα από τη συζήτηση ο σεβασμός για τους πολιτισμούς, η θετική στάση και αντίληψη απέναντι στις διαφορές των πολιτισμών, την ετερότητα, τη διαφορετικότητα.

5. Ποιες είναι οι θετικές εντυπώσεις των μαθητών από τις δραστηριότητες και ποιες οι αρνητικές;

Συμμετείχαν ενεργά στο να συμπληρωθεί ο εννοιολογικός χάρτης την πρώτη ώρα, με αυτοπεποίθηση, αφού είχαν ήδη αποκτήσει ένα γνωστικό υπόβαθρο με την παρουσίαση που προηγήθηκε. Τους άρεσε το επιτραπέζιο, τόσο για την αισθητική του, όσο και για τις ερωτήσεις, που δεν τις βρήκαν εξαιρετικά δύσκολες... στο κινητικό παιχνίδι μερικά παιδιά δεν είχαν τη διάθεση να τρέχουν, ίσως διότι και η μέρα ήταν πολύ ζεστή με πολύ ήλιο και η ώρα κοντά στο μεσημέρι. Αυτή η μικρή τεχνική μάλλον δυσκολία πάντως δε με κάνει να αξιολογήσω αρνητικά την επιλογή της συγκεκριμένης διδακτικής τεχνικής.

Αιγυπτιακός πολιτισμός.

1. Ποια η διδακτική προσέγγιση στη διδασκαλία μου;

Βασισμένος στο διερευνητικό μοντέλο μάθησης, ο διδάσκων χώρισε τα παιδιά σε ομάδες και τους ζήτησε η κάθε ομάδα να καταγράψει σε πρόχειρο σημείωμα λέξεις που συνειρμικά τους φέρνει στο νου η αναφορά του ονόματος της χώρας: Αίγυπτος. Στόχος ήταν να γράψουν όσο το δυνατόν περισσότερες λέξεις μέσα σε 5'. Νικήτρια ήταν η ομάδα όποια θα έγραφε τις περισσότερες. Στη λήξη του πεντάλεπτου, η κάθε ομάδα, με πρώτη τη νικήτρια, ανέφερε τις λέξεις της, τις οποίες ο διδάσκων έγραφε στον πίνακα και παράλληλα γινόταν επεξήγηση. Ακολούθησε η προβολή της παρουσίασης που είχε ετοιμάσει ο διδάσκων στον προτζέκτορα, η οποία τροφοδότησε επιπλέον συζητήσεις και όπως κάθε διδασκαλία με πολυμέσα, κρατούσε ζωντανό το ενδιαφέρον των μαθητών, ενώ παράλληλα παρείχε πληροφορίες που μέσα από τις εικόνες, εντυπώνονταν εύκολα στο μυαλό του κάθε μαθητή. Οι ερωταποκρίσεις εκατέρωθεν, στηρίζανε μια πολύ αποδοτική ανταλλαγή πληροφοριών και σχολίων μεταξύ μαθητών και διδάσκοντα αλλά και μεταξύ των ίδιων των μαθητών. Στο σημείο αυτό, αξίζει να σημειωθεί η ενεργός συμμετοχή της μικρής μαθήτριας από το Ιράκ, η οποία απήγγειλε το Αιγυπτιακό αλφάβητο στους συμμαθητές της με άνεση, καθώς, όπως εξήγησε, είναι όμοιο με της χώρας της, δηλαδή το Αραβικό. Στιγμιότυπο παιδαγωγικής της ένταξης, αφού η μαθήτρια καμάρωσε κι ένωσε ξεχωριστή, με θετικό πρόσημο αυτή τη φορά. Στο τέλος, σε σύντομο Φύλλο Εργασίας, οι μαθητές εργάστηκαν πάλι στις ομάδες τους, ανακεφαλαιώνοντας όσα είχαν μάθει και συμπληρώνοντας με προσωπικές γνώσεις κι εμπειρίες.

Κατά τη δεύτερη διδακτική ώρα, οι μαθητές είχαν την ευκαιρία να παίξουν στο Αιγυπτιακό Σκάκι που είχε κατασκευάσει ο διδάσκων. Το μέσον ήταν ένα κουτί από κοινό σκάκι, μόνο που τα πιόνια ήταν σύμβολα Αιγυπτιακά, π.χ. Φαρώ αντί για βασιλιάς, Σαρκοφάγος αντί για βασίλισσα, πυραμίδες και μούμιες, κλπ. Πριν από κάθε κίνηση, οι παίκτες έπρεπε να απαντούν σε μια ερώτηση για την Αίγυπτο και ανάλογα με το βαθμό δυσκολίας της ερώτησης έπαιρναν πόντους. Οι ερωτήσεις δεν ήταν όλες διδαγμένες και οι παίκτες έπρεπε να ζητούν τη βοήθεια της ομάδας τους ή του διδάσκοντα, οπότε συμπλήρωναν το παζλ με πληροφορίες για την Αίγυπτο. Διευκολύνονταν στα πλαίσια του παιχνιδιού η επικοινωνία, καλλιεργούνταν ο

διαπολιτισμικός σεβασμός και μέσα από τη γνώση καταπολεμήθηκε ο ρατσισμός εις βάρος της χώρας με τον τόσο σπουδαίο πολιτισμό και κατ' επέκταση εις βάρος κάθε χώρας.

Κατά την τρίτη διδακτική ώρα οι μαθητές κλήθηκαν να παίξουν στο προαύλιο του σχολείου το Αιγυπτιακό παιδικό παιχνίδι «Γάτα και Ποντίκι», ένα παιχνίδι παρόμοιο με το ελληνικό «αλάτι ψιλό - αλάτι χοντρό». Όταν ο διδάσκων έδωσε τις οδηγίες, ξαναέγινε αναφορά στις ομοιότητες και διαφορές με το παρόμοιο ελληνικό και τους θύμισε πως δε θα έπρεπε να μπερδεύουν τους κανόνες. Τα παιδιά έπαιξαν και χάρηκαν, ενώ το έπαθλο για το νικητή ήταν κάθε φορά μια χάρτινη σημαία της Αιγύπτου. Ταυτίζοντας το παιχνίδι με τη χώρα, οι μαθητές απέκτησαν μια πιο θετική στάση και αντίληψη απέναντι στις διαφορές των πολιτισμών, την ετερότητα, τη διαφορετικότητα καθώς και μια αυξημένη συναισθηματική νοημοσύνη.

2. Ποια ήταν τα θετικά, αρνητικά στοιχεία στη διδακτική διαδικασία και τι θα άλλαζα;

Το σκάκι άρεσε στα παιδιά που παίζανε. Όμως δεν ήξεραν όλα τα παιδιά σκάκι και αυτό έκανε όσους δεν ήξεραν να αισθάνονται άβολα και αμήχανα. Το πρόβλημα ξεπεράστηκε βέβαια με τις ομάδες, αφού φρόντισα να είναι μεικτές - με γνώστες και μη γνώστες. Σε άλλη περίπτωση προφανώς θα έπρεπε να εξασφαλίσω εκ των προτέρων ότι ξέρουν έστω στοιχειωδώς σκάκι πριν μπω σε αυτήν τη διαδικασία.

3. Υπήρξε κάποιο πρόβλημα, απρόοπτο γεγονός στη διδασκαλία μου, σε ποια σημεία οι μαθητές χρειάστηκαν περισσότερο την βοήθειά μου;

Σαν μικρό πρόβλημα βλέπω το γεγονός ότι στον αρχικό καταιγισμό ιδεών, τα παιδιά είχαν μια εικόνα συγκεχυμένη για την Αίγυπτο. Στο μυαλό τους όλη η Άπω Ανατολή και η Αίγυπτος ήταν σχεδόν ταυτόσημες. Χρειάστηκε προσπάθεια και αρκετή εξήγηση για να τα ξεχωρίσουν. Επίσης, η αλήθεια είναι πως πάρα πολλά χρειάστηκε να τους βοηθήσω να απαντήσουν στο επιτραπέζιο, με λίγα λόγια, οι γνώσεις τους για τη χώρα ήταν αρχικά ελάχιστες.

4. Η διδασκαλία μου πέτυχε τους διδακτικούς στόχους που έθεσα;

Οι μαθητές είδαν ότι πέρα από τον παγκοσμίως αναγνωρισμένο ελληνικό πολιτισμό, κοντά μας αναπτύχθηκε την ίδια εποχή και ένας άλλος, εξίσου αξιόλογος πολιτισμός, καταρρίπτοντας έτσι τυχόν εθνικιστικές και ρατσιστικές αντιλήψεις. Εκπαιδεύτηκαν μέσω αυτού του τρόπου σκέψης στον διαπολιτισμικό σεβασμό, αναγνωρίζοντας ιδιαιτερότητες και χαρακτηριστικά, διαφορετικά μεν από τα δικά μας, όμως το ίδιο αποδεκτά. Μέσα από αυτήν την αναγνώριση, έρχεται και η αποδοχή της ανάγκης για ίσα δικαιώματα και κοινωνική δικαιοσύνη σε πολίτες άλλων χωρών.

5. Ποιες είναι οι θετικές εντυπώσεις των μαθητών από τις δραστηριότητες και ποιες οι αρνητικές;

Στους μαθητές έμεινε ως ωραία ανάμνηση τόσο η δραστηριότητα με το κινητικό παιχνίδι, όσο και το επιτραπέζιο. Και αν δεν συμμετείχαν όλοι ενεργά στο επιτραπέζιο, αυτό που τους εντυπωσίασε ήταν η κατασκευή του, δηλαδή τα χειροποίητα πιόνια από αλατοζύμη. Μου ζήτησαν σε επόμενη παρόμοια περίπτωση να φτιάξουμε άλλες κατασκευές μαζί. Όπως προαναφέρθηκε όμως, κάποιои δεν βρήκαν ελκυστικό το παιχνίδι, επειδή δεν είχαν ξαναπαίξει σκάκι. Όσο για την παρουσίαση powerpoint, αυτή εκτέλεσε επιτυχώς το ρόλο της, που δεν ήταν άλλος από το να δώσει έναυσμα για συζήτηση σχετικά με την Αίγυπτο.