



ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΔΥΤΙΚΗΣ ΜΑΚΕΔΟΝΙΑΣ
ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΟ ΤΜΗΜΑ ΠΡΟΣΧΟΛΙΚΗΣ
ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ



Π.Μ.Σ.: Επιστήμες της Αγωγής
ΚΑΤΕΥΘΥΝΣΗ: Διδασκαλία της Νέας Ελληνικής Γλώσσας

ΜΠΑΛΗ ΝΙΚΟΛΕΤΤΑ

«Παραμύθια του κόσμου, παραθύρια πολιτισμού»: ένα πιλοτικό πρόγραμμα ανάπτυξης της πολυπολιτισμικής επίγνωσης και της διαπολιτισμικής επικοινωνίας μέσα από τα λαϊκά παραμύθια άλλων πολιτισμών σε μαθητές της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης.

Επιβλέπουσα καθηγήτρια: Γρίβα Ελένη

Εξεταστές καθηγητές: Ντίνιας Κωνσταντίνος
Στάμου Αναστασία

Φλώρινα, 2018

Copyright © Μπαλή Νικολέττα, 2018.

Με επιφύλαξη παντός δικαιώματος. All rights reserved.

Απαγορεύεται η αντιγραφή, αποθήκευση και διανομή της παρούσας εργασίας, εξ ολοκλήρου ή τμήματος αυτής, για εμπορικό σκοπό. Επιτρέπεται η ανατύπωση, αποθήκευση και διανομή για σκοπό μη κερδοσκοπικό, εκπαιδευτικής ή ερευνητικής φύσης, υπό την προϋπόθεση να αναφέρεται η πηγή προέλευσης και να διατηρείται το παρόν μήνυμα. Ερωτήματα που αφορούν τη χρήση της εργασίας για κερδοσκοπικό σκοπό πρέπει να απευθύνονται προς τον συγγραφέα. Οι απόψεις και τα συμπεράσματα που περιέχονται σε αυτό το έγγραφο εκφράζουν τον συγγραφέα και μόνο.

Όνοματεπώνυμο: Μπαλή Νικολέττα

A.E.M.: 695

Ηλεκτρονική διεύθυνση: nikolba@yahoo.gr

Έτος εισαγωγής: 2016

Κατεύθυνση: Διδασκαλία της Νέας Ελληνικής Γλώσσας

Τίτλος διπλωματικής εργασίας: «Παραμύθια του κόσμου, παραθύρια πολιτισμού»: ένα πιλοτικό πρόγραμμα ανάπτυξης της πολυπολιτισμικής επίγνωσης και της διαπολιτισμικής επικοινωνίας μέσα από τα λαϊκά παραμύθια άλλων πολιτισμών σε μαθητές της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης.

Δηλώνω υπεύθυνα ότι η παρούσα εργασία δεν αποτελεί προϊόν λογοκλοπής, είναι προϊόν αυστηρά προσωπικής εργασίας, η βιβλιογραφία και οι πηγές που έχω χρησιμοποιήσει, έχουν δηλωθεί κατάλληλα με παραπομπές και αναφορές. Τα σημεία όπου έχω χρησιμοποιήσει ιδέες, κείμενο ή/και πηγές άλλων συγγραφέων, αναφέρονται ευδιάκριτα στο κείμενο με την κατάλληλη παραπομπή και η σχετική αναφορά περιλαμβάνεται στο τμήμα των βιβλιογραφικών αναφορών με πλήρη περιγραφή. Επισημαίνεται πως η συγκεκριμένη επιλογή βοηθά στον περιορισμό της λογοκλοπής διασφαλίζοντας έτσι το/τη συγγραφέα.

Ημερομηνία 12/01/2019

Η δηλούσα

Μπαλή Νικολέττα

*«Την επόμενη χιλιετία η Ευρώπη θα είναι μια πολυ-φυλετική ήπειρος ή, αν προτιμάτε,
μια «πολύχρωμη» ήπειρος. Αν έτσι σας αρέσει, έτσι θα γίνει.
Αν δεν σας αρέσει, και πάλι έτσι θα γίνει...»*

Umberto Eco

*«Η γλώσσα των παραμυθιών
φαίνεται ότι είναι η διεθνής γλώσσα
όλης της ανθρωπότητας
όλων των ηλικιών
και όλων των φυλών
και των πολιτισμών»
(Von Franz 1996: 27)*

Ευχαριστίες

Θα ήθελα πρωτίστως να ευχαριστήσω την επιβλέπουσα καθηγήτριά μου, κυρία Γρίβα Ελένη, για την καθοδήγηση, τον συντονισμό, την υπομονή και την πολύτιμη βοήθειά της σε κάθε στάδιο της εκπόνησης της διπλωματικής μου εργασίας. Χωρίς τις γνώσεις, την εμπειρία, τα εύστοχα σχόλιά της, αλλά κυρίως δίχως την ενθάρρυνση και τη συναισθηματική της υποστήριξη, τίποτα από όλα όσα ακολουθούν δε θα είχαν πραγματοποιηθεί με τον ίδιο τρόπο.

Ακόμη, ευχαριστώ θερμά τους επιτηρητές καθηγητές μου, κύριο Ντίνα Κωνσταντίνο και κυρία Στάμου Αναστασία, για την καλή συνεργασία και για όλα όσα με δίδαξαν στη διάρκεια των μαθημάτων.

Ευχαριστώ τους μαθητές και τις μαθήτριες μου, όχι μόνο για τη συμμετοχή στην έρευνα, αλλά κυρίως για την έμπνευση που μου δίνουν και το κίνητρο να προσπαθώ συνεχώς για το καλύτερο.

Φυσικά, θα ήταν παράλειψη να μην ευχαριστήσω τους δικούς μου ανθρώπους, το σύζυγό μου, Σωτήρη, τους γονείς μου, Άγγελο και Μαρία, την αδερφή μου, Αλεξάνδρα, και την αγαπημένη μου Νεφέλη, για την πολύπλευρη βοήθειά τους, την απεριόριστη υπομονή και τη ψυχολογική υποστήριξη.

Περιεχόμενα

Περίληψη.....	13
Abstract.....	14
Εισαγωγή.....	17
1. Διαπολιτισμική προσέγγιση στην εκπαίδευση.....	18
1.1. Η έννοια του πολιτισμού και της πολιτισμικής ταυτότητας.....	18
1.2. Πολιτισμική ποικιλότητα/ ετερότητα	20
1.3. Πολυπολιτισμικότητα – διαπολιτισμικότητα	21
1.3.1. Πολυπολιτισμική επίγνωση - Διαπολιτισμική επικοινωνιακή ικανότητα/ Διαπολιτισμική επικοινωνία.....	23
1.4. Βασικές αρχές και στόχοι της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης	27
1.5. Η πολυπολιτισμική επίγνωση & διαπολιτισμική ετερότητα των εκπαιδευτικών	31
1.6. Τάξεις που καλλιεργούν τη διαπολιτισμική επικοινωνία και ευαισθητοποίηση	34
2. Τα παραμύθια ως εκπαιδευτικό εργαλείο	37
2.1. Το λαϊκό παραμύθι και τα χαρακτηριστικά του	37
2.2. Εκπαιδευτική αξία του παραμυθιού	40
2.3. Το παραμύθι ως εργαλείο διαπολιτισμικής διδασκαλίας	43
2.4. Έρευνες σχετικές με την αξιοποίηση του παραμυθιού στη διαπολιτισμική εκπαίδευση	47
3. Βιωματική προσέγγιση στη διδασκαλία	51
3.1. Βασικές αρχές της βιωματικής προσέγγισης	51
3.2. Μορφές βιωματικών δραστηριοτήτων	52
3.3. Αξιοποίηση της βιωματικής προσέγγισης στη διαπολιτισμική προσέγγιση	55
4. Το πιλοτικό πρόγραμμα «Παραμύθια του κόσμου, παραθύρια πολιτισμού».....	58
4.1. Σκοπός της παρέμβασης	60
4.1.1. Στόχοι και επιδιώξεις	61
4.2. Το διδακτικό πλαίσιο	63
4.3. Οι συμμετέχοντες	64
5. Σχεδιασμός και εφαρμογή πιλοτικού προγράμματος.....	66
5.1. Ο σχεδιασμός του πιλοτικού προγράμματος	66
5.1.1. Διερεύνηση και καταγραφή αναγκών.....	66
5.1.2. Επιλογή του εκπαιδευτικού υλικού	67
5.1.3. Διδακτικές προσεγγίσεις που αξιοποιήθηκαν	68
5.1.3.1. Αφήγηση ιστοριών (story– based learning).....	68

5.1.3.2. Βιωματική προσέγγιση (<i>learning by doing</i>).....	70
5.1.3.3. Δραστηριοκεντρική προσέγγιση (<i>task- based learning</i>).....	71
5.1.4. Διδακτικά μέσα και τεχνικές.....	72
5.1.4.1. Το παιχνίδι.....	72
5.1.4.2. Δραματοποίηση και παιχνίδια ρόλων	75
5.1.4.3. Πολυτροπικά κείμενα και πολυμεσικό περιβάλλον.....	78
5.1.4.4. Δημιουργικές δραστηριότητες.....	80
5.1.4.5. <i>World cafe</i>	81
5.1.5. Σχεδιασμός επιμέρους ενοτήτων.....	82
5.2. Η υλοποίηση του πιλοτικού προγράμματος	102
5.1.1. Προ-στάδιο.....	103
5.1.2. Κυρίως στάδιο	108
5.1.3. Μετα - στάδιο	113
5.3. Η εφαρμογή του πιλοτικού προγράμματος στην τάξη	116
6. Αποτίμηση του πιλοτικού προγράμματος.....	146
6.1. Μεθοδολογικά εργαλεία που χρησιμοποιήθηκαν.....	146
6.1.1. Η συνέντευξη καταγραφής αναγκών.....	146
6.1.2. Προέλεγχος - Μετέλεγχος	148
6.1.3. Το ημερολόγιο εκπαιδευτικού	148
6.1.4. Ανατροφοδοτική αξιολόγηση από τους μαθητές (<i>feedback</i>).....	150
6.1.5. Ερωτηματολόγιο ικανοποίησης	151
6.2. Αποτελέσματα.....	151
6.2.1. Αποτελέσματα από τη διαδικασία της συνέντευξης καταγραφής αναγκών	151
6.2.2. Αποτελέσματα Προέλεγχου - Μετέλεγχου	157
6.2.3. Αποτελέσματα ημερολογιακών καταγραφών	170
6.2.4. Αποτελέσματα αξιολόγησης ενότητας από τους μαθητές (<i>feedback</i>).....	182
6.2.5. Αποτελέσματα από το ερωτηματολόγιο ικανοποίησης	195
7. Συζήτηση.....	210
7.1. Περιορισμοί και ερευνητικές προεκτάσεις	214
Βιβλιογραφικές αναφορές	218
Παράρτημα	240

Πίνακες:

Πίνακας 1: Κατανομή φύλου.

Πίνακας 2: Καταγωγή μαθητών.

Πίνακας 3: Καταγραφή απαντήσεων συνέντευξης.

Πίνακας 4: Συγκεντρωτικός πίνακας αποτελεσμάτων συνέντευξης.

Πίνακας 5: Συχνότητα αναφορών στις απαντήσεις των μαθητών/ -τριων στον προέλεγχο-μετέλεγχο στην ερώτηση: «Σου αρέσουν τα ταξίδια;».

Πίνακας 6: Συχνότητα αναφορών στις απαντήσεις των μαθητών/ -τριων στον προέλεγχο-μετέλεγχο στην ερώτηση: «Έχεις ταξιδέψει σε κάποια άλλη χώρα;».

Πίνακας 7: Συχνότητα αναφορών στις απαντήσεις των μαθητών/ -τριων στον προέλεγχο-μετέλεγχο στην ερώτηση: «Αν ναι, σε ποιες χώρες;».

Πίνακας 8: Συχνότητα αναφορών στις απαντήσεις των μαθητών/ -τριων στον προέλεγχο-μετέλεγχο στην ερώτηση: «Αν σου δινόταν τώρα η ευκαιρία να ταξιδέψεις ποιά/ ποιες χώρες θα ήθελες να επισκεφτείς;».

Πίνακας 9: Συχνότητα αναφορών στις απαντήσεις των μαθητών/ -τριων στον προέλεγχο-μετέλεγχο στην ερώτηση: «Αν ταξίδευες σε άλλη χώρα τι θα ήθελες να μάθεις για αυτήν;».

Πίνακας 10: Συχνότητα αναφορών στις απαντήσεις των μαθητών/ -τριων στον προέλεγχο-μετέλεγχο στην ερώτηση: «Μιλάς κάποια άλλη γλώσσα;».

Πίνακας 11: Συχνότητα αναφορών στις απαντήσεις των μαθητών/ -τριων στον προέλεγχο-μετέλεγχο στην ερώτηση: «Αν ναι ποια/ ποιες γλώσσα/ -σσες είναι;».

Πίνακας 12: Συχνότητα αναφορών στις απαντήσεις των μαθητών/ -τριων στον προέλεγχο-μετέλεγχο στην ερώτηση: «Αν ναι, πώς την έμαθες;».

Πίνακας 13: Συχνότητα αναφορών στις απαντήσεις των μαθητών/ -τριων στον προέλεγχο-μετέλεγχο στην ερώτηση: «Έχεις φίλους που είναι από κάποια άλλη χώρα;».

Πίνακας 14: Συχνότητα αναφορών στις απαντήσεις των μαθητών/ -τριων στον προέλεγχο-μετέλεγχο στην ερώτηση: «Αν ναι, από ποια χώρα;».

Πίνακας 15: Συχνότητα αναφορών στις απαντήσεις των μαθητών/ -τριων στον προέλεγχο-μετέλεγχο στην ερώτηση: «Αν ναι πώς συνεννοείσαι μαζί τους;».

Πίνακας 16: Συχνότητα αναφορών στις απαντήσεις των μαθητών/ -τριων στον προέλεγχο-μετέλεγχο στην ερώτηση: «Αν ναι, υπάρχουν φορές στη μεταξύ σας επικοινωνία που δεν τον/ την καταλαβαίνεις;».

Πίνακας 17: Συχνότητα αναφορών στις απαντήσεις των μαθητών/ -τριων στον προέλεγχο-μετέλεγχο στην ερώτηση: «Σε τι βαθμό αγαπάς τα παραμύθια;».

Πίνακας 18: Συχνότητα αναφορών στις απαντήσεις των μαθητών/ -τριων στον προέλεγχο-μετέλεγχο στην ερώτηση: «Ποια είναι τα αγαπημένα σου παραμύθια;».

Πίνακας 19: Συχνότητα αναφορών στις απαντήσεις των μαθητών/ -τριων στον προέλεγχο-μετέλεγχο στην ερώτηση: «Τι είδους παραμύθια/ ιστορίες προτιμάς;».

Πίνακας 20: Συχνότητα αναφορών στις απαντήσεις των μαθητών/ -τριων στον προέλεγχο-μετέλεγχο στην ερώτηση: «Έχεις ακούσει ποτέ παραμύθια από άλλη χώρα;».

Πίνακας 21: Συχνότητα αναφορών στις απαντήσεις των μαθητών/ -τριων στον προέλεγχο-μετέλεγχο στην ερώτηση: «Αν ναι, από ποια/ ποιες χώρες προερχόταν;».

Πίνακας 22: Συχνότητα αναφορών στις απαντήσεις των μαθητών/ -τριων στον προέλεγχο-μετέλεγχο στην ερώτηση: «Έχεις δουλέψει ποτέ ομαδικά στην τάξη;».

Πίνακας 23: Συχνότητα αναφορών στις απαντήσεις των μαθητών/ -τριων στον προέλεγχο-μετέλεγχο στην ερώτηση: «Σου αρέσει να δουλεύεις ομαδικά;».

Πίνακας 24: Συχνότητα εμφάνισης αναφορών στο ημερολόγιο ερευνήτριας/ εκπαιδευτικού στον θεματικό άξονα «Διδακτική διδασκαλία» και την κατηγορία «Επιτυχή σημεία του μαθήματος».

Πίνακας 25: Συχνότητα εμφάνισης αναφορών στο ημερολόγιο ερευνήτριας/ εκπαιδευτικού στον θεματικό άξονα «Διδακτική διδασκαλία» και την κατηγορία «Λιγότερο επιτυχή σημεία του μαθήματος».

Πίνακας 26: Συχνότητα εμφάνισης αναφορών στο ημερολόγιο ερευνήτριας/ εκπαιδευτικού στον θεματικό άξονα «Διδακτική διδασκαλία» και την κατηγορία «Διδακτικές μέθοδοι και μέσα».

Πίνακας 27: Συχνότητα εμφάνισης αναφορών στο ημερολόγιο ερευνήτριας/ εκπαιδευτικού στον θεματικό άξονα «Μαθητές και συμπεριφορά» και την κατηγορία «Τι άρεσε στους μαθητές;».

Πίνακας 28: Συχνότητα εμφάνισης αναφορών στο ημερολόγιο ερευνήτριας/ εκπαιδευτικού στον θεματικό άξονα «Μαθητές και συμπεριφορά» και την κατηγορία «Σε τι δυσκολεύτηκαν οι μαθητές;».

Πίνακας 29: Συχνότητα εμφάνισης αναφορών στο ημερολόγιο ερευνήτριας/ εκπαιδευτικού στον θεματικό άξονα «Μαθητές και συμπεριφορά» και την κατηγορία «Σε τι δεν ανταποκρίθηκαν ή σημείωσαν λιγότερο ενδιαφέρον;».

Πίνακας 30: Συχνότητα εμφάνισης αναφορών στο ημερολόγιο ερευνήτριας/ εκπαιδευτικού στον θεματικό άξονα «Στάση της εκπαιδευτικού στο πλαίσιο της παρέμβασης» και την κατηγορία «Τι θα μπορούσε να αλλάξει στη διδασκαλία;».

Πίνακας 31: Συχνότητα εμφάνισης αναφορών στο ημερολόγιο ερευνήτριας/ εκπαιδευτικού στον θεματικό άξονα «Μαθησιακά αποτελέσματα του προγράμματος» και την κατηγορία «Τι πιστεύω ότι έμαθαν οι μαθητές;».

Πίνακας 32: Συχνότητα εμφάνισης αναφορών στην ανατροφοδότηση/ Feedback των μαθητών μετά την ολοκλήρωση της 2ης ενότητας.

Πίνακας 33: Συχνότητα εμφάνισης αναφορών στην ανατροφοδότηση/ Feedback των μαθητών μετά την ολοκλήρωση της 3ης ενότητας.

Πίνακας 34: Συχνότητα εμφάνισης αναφορών στην ανατροφοδότηση/ Feedback των μαθητών μετά την ολοκλήρωση της 4ης ενότητας.

Πίνακας 35: Συχνότητα εμφάνισης αναφορών στην ανατροφοδότηση/ Feedback των μαθητών μετά την ολοκλήρωση της 5ης ενότητας.

Πίνακας 36: Συχνότητα εμφάνισης αναφορών στην ανατροφοδότηση/ Feedback των μαθητών μετά την ολοκλήρωση της 6ης ενότητας.

Πίνακας 37: Συχνότητα εμφάνισης αναφορών στην ανατροφοδότηση/ Feedback των μαθητών μετά την ολοκλήρωση της 7ης ενότητας.

Πίνακας 38: Συχνότητα εμφάνισης αναφορών στην ανατροφοδότηση/ Feedback των μαθητών μετά την ολοκλήρωση της 8ης ενότητας.

Πίνακας 39: Συχνότητα εμφάνισης αναφορών στην ανατροφοδότηση/ Feedback των μαθητών/ -τριών μετά την ολοκλήρωση της 9ης ενότητας.

Πίνακας 40: Συχνότητα και ποσοστά των απαντήσεων των μαθητών/ -τριών στο ερωτηματολόγιο ικανοποίησης στην ερώτηση: «Πόσο σου άρεσε το πρόγραμμα με τα παραμύθια από άλλους πολιτισμούς;».

Πίνακας 41: Συχνότητα και ποσοστά των απαντήσεων των μαθητών/ -τριών στο ερωτηματολόγιο ικανοποίησης στην ερώτηση: «Από τα παραμύθια με τα οποία ασχοληθήκαμε μπορείς να ξεχωρίσεις εκείνο που σου άρεσε περισσότερο;».

Πίνακας 42: Συχνότητα και ποσοστά των απαντήσεων των μαθητών/ -τριών στο ερωτηματολόγιο ικανοποίησης στην ερώτηση: «Γιατί σου άρεσε αυτό το παραμύθι;».

Πίνακας 43: Ποσοστά των απαντήσεων των μαθητών/ -τριών στο ερωτηματολόγιο ικανοποίησης στην ερώτηση: «Πόσο νιώθεις ότι έμαθες για τις χώρες προέλευσης των παραμυθιών αυτών;».

Πίνακας 44: Ποσοστά των απαντήσεων των μαθητών/ -τριών στο ερωτηματολόγιο ικανοποίησης στην ερώτηση: «Αν σου δινόταν η δυνατότητα να επισκεφτείς κάποια από αυτές τις χώρες ποιά θα επέλεγες;».

Πίνακας 45: Ποσοστά των απαντήσεων των μαθητών/ -τριών στο ερωτηματολόγιο ικανοποίησης στην ερώτηση: «Γιατί θα επέλεγες αυτή τη χώρα;».

Πίνακας 46: Ποσοστά των απαντήσεων των μαθητών/ -τριών στο ερωτηματολόγιο ικανοποίησης στην ερώτηση: «Πόσο νιώθεις ότι ενημερώθηκες σε θέματα πολιτισμού;».

Πίνακας 47: Ποσοστά των απαντήσεων των μαθητών/ -τριών στο ερωτηματολόγιο ικανοποίησης στην ερώτηση: «Αν έπρεπε να ξεχωρίσεις την αγαπημένη σου δραστηριότητα ποια θα ήταν αυτή;».

Πίνακας 48: Ποσοστά των απαντήσεων των μαθητών/ -τριών στο ερωτηματολόγιο ικανοποίησης στην ερώτηση: «Γιατί σου άρεσε αυτή η δραστηριότητα;».

Πίνακας 49: Ποσοστά των απαντήσεων των μαθητών/ -τριών στο ερωτηματολόγιο ικανοποίησης στην πρόταση: «Κατά τη διάρκεια των δραστηριοτήτων αισθάνθηκες να διασκεδάζεις;».

Πίνακας 50: Ποσοστά των απαντήσεων των μαθητών/ -τριών στο ερωτηματολόγιο ικανοποίησης στην πρόταση: «Κατά τη διάρκεια των δραστηριοτήτων αισθάνθηκες να μορφώνεσαι;».

Πίνακας 51: Ποσοστά των απαντήσεων των μαθητών/ -τριών στο ερωτηματολόγιο ικανοποίησης στην πρόταση: «Κατά τη διάρκεια των δραστηριοτήτων αισθάνθηκες να μαθαίνεις για άλλους πολιτισμούς;».

Πίνακας 52: Ποσοστά των απαντήσεων των μαθητών/ -τριών στο ερωτηματολόγιο ικανοποίησης στην πρόταση: «Κατά τη διάρκεια των δραστηριοτήτων αισθάνθηκες να μαθαίνεις περισσότερα για τους συμμαθητές σου που είναι από άλλες χώρες;».

Πίνακας 53: Ποσοστά των απαντήσεων των μαθητών/ -τριών στο ερωτηματολόγιο ικανοποίησης στην πρόταση: «Κατά τη διάρκεια των δραστηριοτήτων αισθάνθηκες να ακούς ενδιαφέροντα πράγματα;».

Πίνακας 54: Ποσοστά των απαντήσεων των μαθητών/ -τριών στο ερωτηματολόγιο ικανοποίησης στην πρόταση: «Κατά τη διάρκεια των δραστηριοτήτων αισθάνθηκες να χάνεις χρόνο από άλλα μαθήματα;».

Πίνακας 55: Ποσοστά των απαντήσεων των μαθητών/ -τριών στο ερωτηματολόγιο ικανοποίησης στην ερώτηση: «Σε κούρασαν κάποια σημεία του μαθήματος;».

Πίνακας 56: Ποσοστά των απαντήσεων των μαθητών/ -τριών στο ερωτηματολόγιο ικανοποίησης στην ερώτηση: «Αν ναι ποια ήταν αυτά;».

Πίνακας 57: Ποσοστά των απαντήσεων των μαθητών/ -τριών στο ερωτηματολόγιο ικανοποίησης στην ερώτηση: «Τι σε δυσκόλεψε περισσότερο;».

Πίνακας 58: Ποσοστά των απαντήσεων των μαθητών/ -τριών στο ερωτηματολόγιο ικανοποίησης στην ερώτηση: «Νομίζεις ότι όσα αποκόμισες θα σου φανούν χρήσιμα;».

Πίνακας 59: Ποσοστά των απαντήσεων των μαθητών/-τριών στο ερωτηματολόγιο ικανοποίησης στην ερώτηση: «Θα ήθελες να ξαναδουλέψεις ομαδικά;».

Πίνακας 60: Ποσοστά των απαντήσεων των μαθητών/-τριών στο ερωτηματολόγιο ικανοποίησης στην ερώτηση: «Θα ήθελες να λάβεις μέρος ξανά σε κάτι παρόμοιο;».

Πίνακας 61: Ποσοστά των απαντήσεων των μαθητών/-τριών στο ερωτηματολόγιο ικανοποίησης στην ερώτηση: «Αν ναι, γιατί;».

Πίνακας 62: Ποσοστά των απαντήσεων των μαθητών/-τριών στο ερωτηματολόγιο ικανοποίησης στην ερώτηση: «Με μία λέξη πώς θα χαρακτήριζες το πιλοτικό πρόγραμμα για τα παραμύθια;».

Περίληψη

Καθώς η ελληνική κοινωνία γίνεται πολυπολιτισμική η ικανότητα να κατανοούμε ο ένας τον άλλο, πέρα από κάθε είδους πολιτισμικό φραγμό, αποτελεί θεμελιώδες προαπαιτούμενο. Τα τρέχοντα γεγονότα εξακολουθούν να δείχνουν ότι υπάρχει επείγουσα ανάγκη για συντονισμένη προσπάθεια ανάπτυξης των απαραίτητων συμπεριφορών, δεξιοτήτων και γνώσεων που θα συμβάλλουν στην διαπολιτισμική ικανότητα στο πλαίσιο της καθημερινής πρακτικής της διδασκαλίας και της μάθησης, έτσι ώστε οι μελλοντικές γενιές να αναπτύξουν ικανότητες που θα τις επιτρέψουν να συμμετέχουν σε ένα ολόενα και περισσότερο σύνθετο και πολυπολιτισμικό περιβάλλον. Στο πλαίσιο του παρόντος πιλοτικού προγράμματος διερευνήθηκε ο τρόπος με τον οποίο μαθητές/ -τριες της 'Δ δημοτικού θα μπορούσαν να αναπτύξουν πολυπολιτισμική επίγνωση και διαπολιτισμική επικοινωνιακή ικανότητα. Η αφήγηση λαϊκών παραμυθιών από άλλους πολιτισμούς και το δραστηριοκεντρικό πλαίσιο υπό το οποίο αυτή διεξήχθη αποτέλεσαν τη βάση της παρέμβασης και προσέφεραν ένα ικανοποιητικό σώμα δεδομένων που συλλέχθηκαν μέσω της συμπλήρωσης ερωτηματολογίων, της διαδικασίας της συνέντευξης καθώς και μέσα από τις ημερολογιακές καταγραφές της εκπαιδευτικού. Τα δεδομένα που παρείχε η έρευνα απέδειξαν ότι η πολυπολιτισμική προσέγγιση της μάθησης μέσω της δραστηριοκεντρικής διδασκαλίας καλλιεργεί τις αξίες της ισότητας και της διαφορετικότητας και βοηθά τους μαθητές να εμπλουτίσουν τις γνώσεις τους για διάφορους πολιτισμούς, ενισχύοντας έτσι την πολυπολιτισμική επίγνωση και συγχρόνως τη διαπολιτισμική επικοινωνιακή ικανότητα.

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

Abstract

As Greek society becomes multicultural the ability to understand one another across and beyond all types of cultural barriers is a fundamental prerequisite. As current events continue to show, there is an urgent need for a concerted effort to develop the intercultural communicative competence, skills and knowledge that contribute to intercultural competence in the everyday practice of teaching and learning, so that future generations may be equipped to participate in an increasingly global and complex environment. In the context of the current experimental educational project it was explored how students in the 4th class of elementary school could develop multicultural awareness and intercultural communicative competence. The narrative of folk tales from other cultures and the context of task-based teaching cultivates in which it took place, conducting the intervention on this basis allowed for the gathering of a satisfactory amount of data through questionnaires, interview, as well as through the tutor's own journal logs. The obtained data from the conducted research have proven that the multicultural approach of learning through the task-based teaching cultivates the concepts of equality and diversity and helps the students to enrich their knowledge about various cultures, reinforcing multicultural awareness, intercultural communicative competence.

Key words: Multicultural awareness, intercultural communicative competence, learning by doing, active teaching, folk tales.

Εισαγωγή

Οι διαπολιτισμικές συναντήσεις έχουν γίνει καθημερινό φαινόμενο για έναν μεγάλο αριθμό ανθρώπων σε πολλές χώρες. Η ιδιαίτερα υψηλού επιπέδου φυσική και εικονική διαπολιτισμική επαφή έχει τη δυνατότητα να οδηγήσει στον προσωπικό πλουτισμό και όφελος. Προκειμένου να υπάρχουν οφέλη από τη διαφορετικότητα, είναι πολύ σημαντικό οι διακρίσεις, οι ανισότητες και τα διαρθρωτικά μειονεκτήματα να αντιμετωπίζονται, έτσι ώστε να διασφαλιστεί το γεγονός ότι όλοι είναι σε θέση να απολαμβάνουν την πραγματική ισότητα στην ευκαιρία και τη συμμετοχή στο διαπολιτισμικό διάλογο επί ίσοις όροις. Επίσης, είναι ζωτικής σημασίας να καλλιεργούνται η πολυπολιτισμική επίγνωση και διαπολιτισμική επικοινωνιακή ικανότητα, ώστε να δίνεται η δυνατότητα στους πολίτες του κόσμου να κατανοούν, να εκτιμούν και να σέβονται ο ένας τον άλλο μέσα από τις διαπολιτισμικές διαφορές και να συνεισφέρουν ενεργά σε κοινωνίες που επωφελούνται από την πολυμορφία.

Μέσα σε αυτό το κλίμα «το ενδιαφέρον για την εκπαίδευση έχει κάνει μια θεαματική επιστροφή στο επίκεντρο της προσοχής» (Barrett et al, 2014: 53) και έχει αποκτήσει νέες προοπτικές: «Σε έναν κόσμο που δοκιμάζεται από τις ταχύτερες αλλαγές, και στον οποίο η πολιτιστική, πολιτική, οικονομική και κοινωνική αναταραχή γεννά νέες προκλήσεις στον παραδοσιακό τρόπο ζωής, η εκπαίδευση έχει να διαδραματίσει σημαντικό ρόλο στην προώθηση της κοινωνικής συνοχής και της ειρηνικής συνύπαρξης» (UNESCO 2007: 8).

Η ικανότητα κατανόησης και επικοινωνίας με ανθρώπους από άλλα πολιτισμικά περιβάλλοντα αποτελεί τη μοναδική διέξοδο προς τη δημιουργία δημοκρατικότερων κοινωνιών. Η καλλιέργεια πολυπολιτισμικής επίγνωσης και η ανάπτυξη διαπολιτισμικών επικοινωνιακών δεξιοτήτων είναι πιο σημαντικές από ποτέ. Μπορούν να συμβάλλουν σημαντικά στην αντιμετώπιση μερικών από τα πλέον ακανθώδη ζητήματα της σύγχρονης κοινωνίας όπως, η προκατάληψη, οι διακρίσεις και το μίσος, προβλήματα που συνδέονται άμεσα με κοινωνικοοικονομικές και πολιτικές ανισότητες και παρανοήσεις μεταξύ ανθρώπων που προέρχονται από διαφορετικά πολιτισμικά περιβάλλοντα.

Η διαπολιτισμική εκπαίδευση η οποία στοχεύει στην ανάπτυξη και βελτίωση της διαπολιτισμικής επικοινωνιακής ικανότητας, μπορεί να συμβάλει ουσιαστικά σε

μια αρμονική συμβίωση. Στην έκθεση της Ομάδας των Εξεχουσών Προσωπικοτήτων με τίτλο «Συμβιώνοντας – Συνδυάζοντας την ποικιλομορφία και την ελευθερία στην Ευρώπη του 21ου αιώνα» (2011) επισημαίνεται ότι οι εκπαιδευτικοί και οι εκπαιδευτικές αρχές όλων των κρατών-μελών της Ευρώπης θα πρέπει να θέσουν τόσο ως στόχο τους την ανάπτυξη της διαπολιτισμικής ικανότητας ως βασικό στοιχείο των προγραμμάτων σπουδών, όσο και την προώθησή της στην άτυπη εκπαίδευση πέραν της τυπικής.

Κατά τα προλεγόμενα η παρούσα μελέτη πραγματεύεται την ανάπτυξη της πολυπολιτισμικής επίγνωσης και της διαπολιτισμικής ικανότητας μέσω της εκπαίδευσης. Το θεωρητικό μέρος ξεκινάει με την προσπάθεια αποσαφήνισης των όρων του πολιτισμού και της πολιτισμικής ταυτότητας, της πολυπολιτισμικής επίγνωσης και διαπολιτισμικής ικανότητας, και συνεχίζει με την ανάγκη εφαρμογής μιας τέτοιας εκπαίδευσης στις σημερινές κοινωνίες προκειμένου να τροποποιηθεί η παραδοσιακή διδασκαλία ανοίγοντας έτσι ορίζοντες, τόσο στον τρόπο διεξαγωγής του μαθήματος, όσο και στο περιεχόμενο της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Τέλος, γίνεται αναφορά στο ρόλο των εκπαιδευτικών για τη δημιουργία πολιτισμικά ευαισθητοποιημένων τάξεων.

Στη συνέχεια, η μελέτη επικεντρώνεται σε μία πρόταση για τη συστηματική ανάπτυξη της πολυπολιτισμικής επίγνωσης και διαπολιτισμικής ικανότητας περιγράφοντας μια σειρά παιδαγωγικών και μεθοδολογικών προσεγγίσεων κατάλληλων για την ανάπτυξη της σε εκπαιδευτικά περιβάλλοντα. Έτσι, το δεύτερο κεφάλαιο είναι αφιερωμένο στην αξιοποίηση της λαϊκής λογοτεχνίας και συγκεκριμένα του λαϊκού παραμυθιού, ενώ το τρίτο στη βιωματική προσέγγιση της γνώσης.

Στο τέταρτο κεφάλαιο, περιγράφονται διεξοδικότερα οι λόγοι που οδήγησαν στην εκπόνηση του συγκεκριμένου πιλοτικού προγράμματος. Ακολουθεί η ανάλυση της στοχοθεσία πάνω στην οποία βασίστηκε η εφαρμογή του με παράθεση του βασικού σκοπού και των επιμέρους στόχων. Τέλος, αναφέρεται το διδακτικό πλαίσιο υπό το οποίο διεξήχθη (σχολείο, συμμετέχοντες).

Στο πέμπτο κεφάλαιο, γίνεται αναλυτική παρουσίαση των διαδικασιών που ακολουθήθηκαν κατά τον σχεδιασμό και την εφαρμογή του πιλοτικού προγράμματος. Στο στάδιο του σχεδιασμού περιγράφονται διεξοδικά η διερεύνηση και καταγραφή αναγκών, η επιλογή του εκπαιδευτικού υλικού, οι διδακτικές προσεγγίσεις που αξιοποιήθηκαν, τα διδακτικά μέσα και οι τεχνικές. Ακολουθεί το πλάνο των δέκα

ενοτήτων που συναποτελέσαν την παρέμβαση μαζί με τη διατύπωση των εκάστοτε στόχων που τέθηκαν. Στη συνέχεια, περιγράφεται το δραστηριοκεντρικό πλαίσιο υπό το οποίο διεξήχθη η εφαρμογή και παρατίθενται όσα υλοποιήθηκαν ανά στάδιο στις ενότητες της παρέμβασης.

Στο έκτο κεφάλαιο, πραγματοποιείται η αποτίμηση του πιλοτικού προγράμματος όπως υλοποιήθηκε με τη βοήθεια συγκεκριμένων μεθοδολογικών εργαλείων. Αρχικά, περιγράφονται αναλυτικά τα μεθοδολογικά εργαλεία που χρησιμοποιήθηκαν. Στη συνέχεια, αναλύονται διεξοδικά όσα προέκυψαν από τη διαδικασία της συνέντευξης. Έμφαση δίνεται στην αποτίμηση της αποτελεσματικότητας του εγχειρήματος μέσω της σύγκρισης των αποτελεσμάτων του προελέγχου και μετελέγχου. Ακολουθούν η αποτίμηση των ημερολογιακών καταγραφών της εκπαιδευτικού και η ανατροφοδοτική αξιολόγηση από τους μαθητές, σε μια προσπάθεια να υπάρχει διαρκής και διαμορφωτικού τύπου αξιολόγηση. Τέλος, παρατίθεται εκτενής ανάλυση του ερωτηματολογίου ικανοποίησης για τη διερεύνηση των αποτελεσμάτων της πιλοτικής εφαρμογής.

Στο έβδομο και τελευταίο κεφάλαιο, πραγματοποιείται συζήτηση σχετικά με τα όσα προέκυψαν από την υλοποίηση του προγράμματος, ενώ δίνεται η ευκαιρία να αναδειχθούν οι δυσκολίες και τα προβλήματα που αντιμετωπίστηκαν κατά την εκπαιδευτική αυτή διαδικασία. Τέλος, γίνεται αναφορά σε πιθανές ερευνητικές προεκτάσεις.

1. Διαπολιτισμική προσέγγιση στην εκπαίδευση

1.1. Η έννοια του πολιτισμού και της πολιτισμικής ταυτότητας.

Η μελέτη της έννοιας του πολιτισμού (culture), αποτελεί, ή τουλάχιστον θα πρέπει να αποτελεί, αναπόσπαστο στοιχείο κάθε διαπολιτισμικού προγράμματος (Μογα, 2002). Ωστόσο, η έννοια του πολιτισμού, αν και χρησιμοποιείται ευρύτατα, δεν έχει σαφές και ξεκάθαρο περιεχόμενο και επιδέχεται πλήθος ερμηνειών (Μπιτσάνη, 2004). Είναι ποικιλόμορφη και δυναμική και ως τέτοια πρέπει να μελετάται στο πλαίσιο της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης (Πιατά, 2014).

Ο όρος «*Πολιτισμός*», αναφέρεται κυρίως «στο σύνολο των υλικών και πνευματικών αξιών και επιτευγμάτων που κληροδοτούνται από γενιά σε γενιά στο πέρασμα των χρόνων διαμορφώνοντας μια κοινή μνήμη-εικόνα για ένα σύνολο ατόμων, δημιουργώντας κατά επέκταση το αίσθημα μιας κοινής αφετηρίας, κοινών αναφορών και βιωμάτων, παραπέμποντας σε μια πορεία σταθερής προόδου, κοινωνικής και οικονομικής» (Μπιτσάνη, 2004).

Ο Γ. Μπαμπινιώτης, με τον όρο «*Πολιτισμός*» αναφέρεται στα εκλεπτυσμένα ήθη και στην πνευματική ανάπτυξη, στη συμπεριφορά, στις σχέσεις μεταξύ των ανθρώπων, στην αισθητική έκφραση και στον τρόπο ζωής ενός κοινωνικού συνόλου (Μπαμπινιώτης, 2006).

Σύμφωνα με τον Hall, *πολιτισμός* είναι ουσιαστικά η αθροιστική διαδρομή του ανθρώπου σε όλο του το βίο. Συγκεκριμένα, ως έννοια και ως έκφραση αγγίζει σχεδόν κάθε οργανωμένη και μη λειτουργία ενός ατόμου, όπως τη σκέψη του, την ομιλία του, την προσωπικότητα του, την οργάνωση του εαυτού του και το πώς επιλύει προβληματικές καταστάσεις (Hall, 1976)

Ενώ ο Segall αναφέρει ότι ο πολιτισμός υπάρχει για όλους μας με το ξεκίνημα της ζωής μας. Περιέχει αξίες που πρόκειται να εκφραστούν αλλά και τη γλώσσα που θα τις εκφράσει. Περιέχει έναν τρόπο ζωής που οι περισσότεροι θα ακολουθήσουμε και που κατά τη διάρκεια της ζωής μας θα αξιολογήσουμε ως τον πλέον ορθό (Segall, 1996).

Με την ευρεία έννοια, ο *πολιτισμός* δεν είναι παρά το σύνολο της καθημερινής ζωής, η ποιότητά της, οι συνθήκες του περιβάλλοντος, η αξιοποίηση του ελεύθερου χρόνου κ.α.. Είναι, δηλαδή, ένα βίωμα με ποικίλες και πολυάριθμες συνιστώσες που καλύπτει τις συλλογικές ανθρώπινες συμπεριφορές και λειτουργεί σαν τμήμα της συλλογικής μνήμης των κοινωνικών ομάδων. Χαρακτηρίζεται από πολυσημία διότι συνδέεται με τις έννοιες της παιδείας, της επικοινωνίας, της ψυχαγωγίας, της επιμόρφωσης και γενικότερα της πνευματικής και ψυχικής αναβάθμισης, της κοινωνικής συμμετοχής και της τεχνολογικής ανάπτυξης (Bade, 1995).

Δεν είναι δύσκολο να φανταστεί κανείς ότι ο πολιτισμός αλλάζει διαρκώς. Είναι ένα δυναμικό φαινόμενο (Γκόβαρης, 2001), συνεχώς και αδιαλείπτως εξελισσόμενο, βασισμένο στα ιδιαίτερα βιώματα των γενεών ή υποομάδων που ανήκουν σε μία κοινωνία. Χάρη δε στον *πολιτισμό*, τα μέλη του κοινωνικού συνόλου αναγνωρίζονται μεταξύ τους, εντάσσονται στο κοινωνικό σύνολο, αποκτώντας την ατομική τους ταυτότητα (Cuche, 2001).

Με τον όρο *πολιτιστική ταυτότητα* εννοούμε τη συνείδηση που έχουν τα μέλη ενός κοινωνικού συνόλου ότι αποτελούν ένα ιδιαίτερο σύνολο, ξεχωριστό και διαφορετικό από τα άλλα. Περιλαμβάνει τη γλώσσα, τις αξίες, τις ιδεολογίες, τα πρότυπα ατομικής και οικογενειακής συμπεριφοράς καθώς και την πολιτική και επιστημονική κληρονομιά. Έχει δε εξαιρετική σημασία, καθώς αποτελεί το στοιχείο με το οποίο προσδιορίζεται και η διαλεκτική σχέση του λαού στην κοινότητα (Μπιτσάνη, 2004).

Το πολιτισμικό πλαίσιο, ο *πολιτισμός*, δεν κληρονομείται, αλλά μεταβιβάζεται από γενιά σε γενιά μέσα από τη διαδικασία της διδασκαλίας και της μάθησης διασφαλίζοντας την πολιτισμική συνέχεια μιας κοινωνίας. Το ίδιο ισχύει και για την *πολιτισμική ταυτότητα*, η οποία είναι σύστημα δυναμικό, το οποίο μεταβιβάζεται από γενιά σε γενιά, επηρεάζεται από το περιβάλλον, αλλάζει και εξελίσσεται. Δεν μπορεί να αντιμετωπίζεται ως σταθερό και αμετάβλητο σύστημα, με πάγια και αναλλοίωτα χαρακτηριστικά, αλλά ως διακριτή διαστρωμάτωση επιμέρους ταυτοτήτων. Οι τελευταίες εξαρτώνται, μεταξύ άλλων, από τη γλώσσα, την καταγωγή, τη θρησκεία, το επάγγελμα, τη μόρφωση του κάθε ατόμου και αναδύονται ανάλογα με την κατάσταση στην οποία αυτό βρίσκεται (Νικολάου, 2007). Όπως εύστοχα επισημαίνει ο Collier (1994), «ο καθένας από εμάς μπορεί να ενδυθεί πολλές διαφορετικές

πολιτισμικές ταυτότητες στη διάρκεια της ζωής του, ακόμα και μέσα σε μία μέρα». Ο άνθρωπος είναι πολυταυτοτικός, έχει δηλαδή την τάση να εμπλέκεται σε πολλές συλλογικές και κοινωνικές δραστηριότητες. Η ετερότητά του αυτή καταλήγει να δημιουργεί μια δική της πολιτισμική ταυτότητα, παρόλο που έχει κάποια εθνικά, θρησκευτικά ή γλωσσικά χαρακτηριστικά που ενδεχομένως τη ξεχωρίζουν (Γκότοβος, 2002).

1.2. Πολιτισμική ποικιλότητα/ ετερότητα

Η είσοδος στον 21ο αιώνα βρήκε την ανθρωπότητα αντιμέτωπη με πολλές ανατροπές και μεταβολές που προκύπτουν από τις μετακινήσεις πληθυσμών. Η διαρκώς εξελισσόμενη και ως εκ τούτου μεταβαλλόμενη ρευστή σύνθεση της κοινωνίας χαρακτηρίζεται από το φαινόμενο της συμβίωσης διαφορετικών πολιτισμών.

Ωστόσο, το γεγονός αυτό δεν είναι πρωτόγνωρο καθώς η ανθρώπινη ιστορία διακρίνεται από μετακινήσεις, μετεγκαταστάσεις, επεκτάσεις και «κατοχές», οι οποίες είχαν ως επακόλουθο κοινωνικές, οικονομικές και πολιτικές ανακατατάξεις (Τσιάκαλος, 2000). Κατά αυτόν τον τρόπο, προέκυπταν και προκύπτουν κοινωνίες πολυσυλλεκτικές, πλουραλιστικές, πολυπολιτισμικές, οι οποίες τότε, όπως και τώρα, είναι μάλλον ο κανόνας και όχι η εξαίρεση (Νικολάου, 2011).

Έτσι, σε αυτή την πραγματικότητα της διογκούμενης μετανάστευσης, της παγκοσμιοποίησης της οικονομίας, των κοινωνικοοικονομικών μεταβολών, των πολιτισμικών συγκερασμών οι γλώσσες και οι πολιτισμοί βρίσκονται σε αέναη επαφή και αλληλεπιδρούν. Διαμορφώνουν κατά αυτόν τον τρόπο κοινωνίες που χαρακτηρίζονται από πολυγλωσσία και πολυπολιτισμικότητα, δηλαδή *πολιτισμική ποικιλότητα/ ετερότητα* (cultural diversity) (Πιατά, 2014).

Στο παρελθόν και σχετικά με τη διαχείριση της *ποικιλότητας* τα νεωτερικά κράτη λειτούργησαν με τη λογική της ομογενοποίησης. Αυτή η διαδικασία αφορούσε την «ένταξη των μελών ή μέρους των μελών μιας κοινωνίας σε «συμπαγείς ομάδες», έχοντας ως σημεία αναφοράς συγκεκριμένα κοινωνικά και δομικά κριτήρια, όπως ο πολιτισμός, η γλώσσα και η θρησκεία» (Γκόβαρης, 2001).

Στο σήμερα, όμως, και δίχως τους ολοκληρωτισμούς του παρελθόντος, αλλά μέσα από τα προτάγματα της ύστερης νεωτερικότητας και της κριτικής θεωρίας, γίνεται προσπάθεια αξιοποίησης της *πολιτισμικής ποικιλότητας*. Ο διάλογος για τη διαχείριση της περιστρέφεται γύρω από την αναγνώρισή και στη συνέχεια την ένταξή της μέσα σε ένα κοινωνικό πλαίσιο. Σε αυτό το πλαίσιο η καθολική αποδοχή των αξιών της κοινωνικής συνοχής, της δικαιοσύνης και της ισότητας των ευκαιριών, θεμελιώδες ζητούμενο και αναπόσπαστο κομμάτι κάθε δημοκρατικής κοινωνίας, θα μπορέσει να αποτελέσει το συνδεδετικό υλικό μεταξύ των πολιτών (Νικολάου, 2007).

Η σύγχρονη σκέψη, όπως αναφέρει ο Νικολάου (2007), εστιάζει στην *πολιτισμική ποικιλότητα* έχοντας κάποιες βασικές παραδοχές, όπως ότι:

- Η ανθρωπότητα δεν εξελίσσεται μονότονα, ομοιόμορφα, αλλά με ποικίλες κοινωνικές και πολιτιστικές μορφές.
- Κανένας πολιτισμός δεν αναπτύσσεται μόνος του.
- Οι πολιτισμοί διαπλέκονται, αλληλεπιδρούν και εξελίσσονται.
- Είναι ανάγκη να διατηρηθεί η πλούσια ποικιλία των πολιτισμών, μέσα σε έναν κόσμο που κινδυνεύει από τη μονοτονία και την ομοιομορφία
- Η παράλληλη συνύπαρξη και η αρμονική συμβίωση ανθρώπων δομείται μόνο επάνω σε ένα πλαίσιο αμοιβαίας ανοχής, κατανόησης και σεβασμού.

Εν κατακλείδι, η *πολιτισμική ετερογένεια* αποτελεί, αναπόσπαστο στοιχείο των περισσότερων σύγχρονων κοινωνιών, αν όχι όλων. Αφορά στην πολιτισμική πραγματικότητα η οποία διαμορφώνεται από τη συνύπαρξη ετερόκλιτων πολιτισμικών αξιών και πρακτικών σε έναν τόπο. Ιδανικά η *πολιτισμική ποικιλότητα* μπορεί να οδηγήσει στον πολιτισμικό πλουραλισμό (cultural pluralism) (Πιατά, 2014).

1.3 Πολυπολιτισμικότητα – διαπολιτισμικότητα

Σχετικά με τις έννοιες *πολυπολιτισμικότητα* (*multiculturalism*) – *διαπολιτισμικότητα* (*intercultural*) είναι γεγονός ότι δεν επικρατεί ομοφωνία και δεν είναι πάντα ευδιάκριτες. Στις αποσαφηνίσεις τους υπάρχει πλήθος κενών τα οποία

σχετίζονται με ζητήματα πολιτισμού και κουλτούρας, αλλά και με προβλήματα θεωρητικής φύσης.

Στη διεθνή, αλλά και την ελληνική βιβλιογραφία, πολλοί ερευνητές συμφωνούν ότι η *διαπολιτισμικότητα* προέκυψε από τη συνειδητοποίηση της *πολυπολιτισμικότητας* (Παπαχρήστος, 2010). Ο Hohmann διαχωρίζει τους όρους *πολυπολιτισμικότητα* και *διαπολιτισμικότητα* χαρακτηρίζοντας με τον πρώτο την υπάρχουσα κατάσταση, δηλαδή «το τι είναι», και εκφράζοντας με το δεύτερο «το τι θα έπρεπε να είναι» (Δαμανάκης, 1989). Σε συνάρτηση με τη *διαπολιτισμικότητα* έχουμε μία σχέση περιέχοντος και περιεχομένου. Η *πολυπολιτισμικότητα* έτσι είναι το «είναι» και η *διαπολιτισμικότητα* «το γίνεσθαι» (Παπός, 1995). Άλλοι πάλι ερευνητές, όπως ο Porscher (1979), χρησιμοποιούν τον όρο *διαπολιτισμικότητα* για να αναλύσουν και να περιγράψουν την *πολυπολιτισμικότητα* των σύγχρονων κοινωνιών και έτσι να διατυπώσουν τους στόχους της Διαπολιτισμικής Αγωγής (Δαμανάκης, 1989). Η *πολυπολιτισμικότητα* είναι το δεδομένο και η *διαπολιτισμικότητα* το ζητούμενο. Η *διαπολιτισμικότητα* προϋποθέτει την *πολυπολιτισμικότητα*, αλλά δεν απορρέει αυτόματα από αυτή (Μάρκου, 1998).

Οι όροι αυτοί επίσης, αντανακλούν πραγματικότητες που είναι στενά συνδεδεμένες με τη μετανάστευση. Αντικατοπτρίζουν τη συνειδητοποίηση του γεγονότος ότι ο πολύμορφος πολιτισμός έχει αξία. Ότι πρόκειται στην πραγματικότητα για έναν δυναμικό πολιτιστικό πλούτο για όλους, εξαιτίας του γεγονότος ότι κάθε πολιτισμός κατέχει τα δικά του χαρακτηριστικά, ικανά να εμπλουτίσουν τον οικείο πολιτισμό. Ανάμεσα στους πολιτισμούς υπάρχουν διαφορές που δεν προϋποθέτουν διαχωρισμούς, αλλά αντίθετα επιβάλλουν ενώσεις και σχέσεις (Μάρκου, 1996).

Όπως προκύπτει σε γενικές γραμμές από τα παραπάνω, οι έννοιες *πολυπολιτισμικότητα* και *διαπολιτισμικότητα* δεν είναι πάντοτε ευδιάκριτες, όμως, όπως και να χρησιμοποιούνται, αποδέχονται τον πλουραλισμό, την πολυφωνία και την ποικιλομορφία των σύγχρονων κοινωνιών, θεωρούν την *πολυπολιτισμικότητα* δεδομένη και τη *διαπολιτισμικότητα* ως προοπτική, όχι μόνο διατήρησης του πολιτισμού των εθνοπολιτισμικών ομάδων, αλλά και λειτουργικής παρουσίας του μέσα στους πολιτισμούς των χωρών υποδοχής, ώστε να υπάρξει συνύπαρξη, αμοιβαία κατανόηση, αλληλεπίδραση και αλληλοαποδοχή (Παπαχρήστος, 2010).

1.3.1. Πολυπολιτισμική επίγνωση - Διαπολιτισμική επικοινωνιακή ικανότητα/ Διαπολιτισμική επικοινωνία

Στο Κοινό Ευρωπαϊκό Πλαίσιο (2001) η *πολυπολιτισμική επίγνωση* (*multicultural awareness*) και η *διαπολιτισμική επικοινωνιακή ικανότητα* (*intercultural communicative competence*) αποτελούν βασικές συνιστώσες για την προώθηση της κατανόησης και της αποδοχής της διαφορετικότητας (Πιατά, 2014). Χαρακτηριστικά αναφέρεται:

«Η γνώση, η επίγνωση, η κατανόηση της σχέσης (δηλαδή των ομοιοτήτων και των διακριτών διαφορών) ανάμεσα στη χώρα προέλευσης και τη χώρα υποδοχής αλλά και η αποδοχή της πολιτισμικής ποικιλομορφίας συνιστούν την *πολυπολιτισμική επίγνωση*.» (Council of Europe, 2001, σ. 103).

«Επιπλέον, η *πολυπολιτισμική επίγνωση* είναι απαραίτητη για την επίτευξη της επικοινωνίας σε πολύγλωσσα και πολυπολιτισμικά περιβάλλοντα, δηλαδή για την ανάπτυξη της *διαπολιτισμικής επικοινωνιακής ικανότητας*. Πρόκειται για την ικανότητα να επικοινωνείς σε διάφορες γλώσσες και να αλληλοεπιδράς σε πολυπολιτισμικά περιβάλλοντα. Αυτό προϋποθέτει ότι το άτομο, ως κοινωνικός δράστης, έχει σε κάποιον βαθμό επάρκεια σε διάφορες γλώσσες και εμπειρία σε διάφορους πολιτισμούς.» (Council of Europe, 2001: 168).

Η *διαπολιτισμική επικοινωνιακή ικανότητα* αποτελεί τη βελτίωση της ικανότητας του ατόμου να επεξεργάζεται τις πληροφορίες κατά τέτοιο τρόπο, ώστε να διευκολύνεται και να επιτυγχάνεται η επικοινωνία ανάμεσα σε άτομα διαφορετικής πολιτισμικής προέλευσης (Camilleri, 2002. Στο Πιατά, 2014). Είναι ένα προσωπικό χαρακτηριστικό που αναπτύσσεται σε συγκεκριμένες επικοινωνιακές περιστάσεις, δηλαδή κοινωνικά. Σύμφωνα με τον ορισμό που δίνουν οι Bernaus κ.ά. (1997), είναι μια σύνθετη επίκτητη δεξιότητα την οποία χρησιμοποιεί ο ομιλητής σε επικοινωνιακές περιστάσεις που χαρακτηρίζονται από πλουραλισμό και διακρίνεται σε τέσσερις παραμέτρους:

1. την κοινωνική-συναισθηματική (socio-affective): Περιλαμβάνει τη θετική προδιάθεση απέναντι στους άλλους καθώς και την ετοιμότητα που διαθέτει κάποιος

ως προς το να επαναπροσδιορίζει την ταυτότητά του ανάλογα με τις εκάστοτε συνθήκες.

2. τη γλωσσική-επικοινωνιακή (linguistic-communicative): Αναφέρεται στο ρεπερτόριο των λειτουργικών ποικιλιών που διαθέτει κάποιος και είναι σε θέση να χρησιμοποιεί σε διαφορετικά επικοινωνιακά περιβάλλοντα.

3. την παράμετρο των στρατηγικών μάθησης (learning strategies): Αφορά στην ικανότητα χρήσης διαφορετικών στρατηγικών κατανόησης και επεξεργασίας του προφορικού λόγου με σκοπό την επίλυση επικοινωνιακών προβλημάτων και εντέλει την επίτευξη της επικοινωνίας.

4. την παράμετρο της διαχείρισης της αλληλεπίδρασης (interaction management): Αντιστοιχεί στην ικανότητα εναλλαγής κωδικών σε επικοινωνιακές συνθήκες που χαρακτηρίζονται από γλωσσικό και πολιτισμικό πλουραλισμό (Bernaus κ.ά., 1997. Στο Πιατά, 2014).

Γίνεται αντιληπτό από τα προαναφερόμενα ότι πρόκειται για μια ικανότητα εγγενώς ποικιλόμορφη, σύνθετη και κατεξοχήν δυναμική. Αξίζει να υπογραμμιστεί επίσης, ότι η διαπολιτισμική ικανότητα επιτρέπει μεν στο άτομο να αλληλεπιδρά με φορείς μιας διαφορετικής πολιτισμικής ταυτότητας, να δέχεται διαφορετικές απόψεις και θεωρήσεις του κόσμου, αλλά ταυτόχρονα να διατηρεί την επίγνωση της διαφορετικότητάς τους (Byram et al, 2001. Στο Πιατά, 2014).

Αναφερόμενοι στον όρο *διαπολιτισμική επικοινωνία* εννοούμε την αλληλεπίδραση ατόμων με διαφορετικές πολιτισμικές ταυτότητες. Κατά τη διαδικασία της αλληλεπίδρασης, χρησιμοποιούνται διαφορετικοί λεκτικοί ή μη λεκτικοί κώδικες επικοινωνίας από κάθε πολιτισμό. Αυτοί συχνά οδηγούν στη δημιουργία παρανοήσεων. Μια αποτελεσματική *διαπολιτισμική επικοινωνία* προϋποθέτει τη γνώση της πολυπολιτισμικής πραγματικότητας και της αναγκαιότητας διαμόρφωσης γεφυροποιούς γλώσσας επικοινωνίας (Βλάχου & Τσουκνάκη, 2008)

Απαραίτητες προϋποθέσεις για την απόκτηση διαπολιτισμικού τρόπου σκέψης και κατά συνέπεια *διαπολιτισμικής επικοινωνίας*, είναι η κριτική επεξεργασία των υπαγορεύσεων, των μορφών σκέψης, των γλωσσών και συμπεριφορών. Επίσης, η ικανότητα μετακίνησης από τον έναν τρόπο σκέψης στον άλλο και αποδοχής διαφορετικών κωδικών ή συστημάτων (Μάρκου, 1996).

Σε συνθήκες πολυπολιτισμικότητας απαραίτητη είναι η ανάπτυξη της διαπολιτισμικής δεξιότητας με σκοπό να διασφαλιστεί ένα επίπεδο αποτελεσματικής επικοινωνίας. Η ανάπτυξη της διαπολιτισμικής δεξιότητας μπορεί να νοηθεί ως αποτέλεσμα μιας διαδικασίας πολιτισμικής μάθησης με διάφορους επιμέρους στόχους, όπως:

- ο έλεγχος της αντιληπτικής ικανότητας,
- η συνειδητοποίηση των πολιτισμικών συντεταγμένων, αναφορών και προσδιορισμών της συμπεριφοράς μας,
- η ευαισθητοποίηση στην πρόσληψη και αντίληψη των πολιτισμικών διαφορών,
- ο αναστοχασμός γύρω από την οικεία εθνοκεντρική στάση,
- η ανάπτυξη και καλλιέργεια της ικανότητας για ενσυναίσθηση και αλλαγή προοπτικής,
- η διεύρυνση των πρακτικών της καθημερινότητας μέσα από την αλλαγή των αυτοματοποιημένων συμπεριφορών (Παπαδοπούλου κ.ά. 2006).

Για να κατανοήσουμε, όμως, το ουσιαστικό περιεχόμενο της *διαπολιτισμικής επικοινωνίας*, θα πρέπει να τη μελετήσουμε σε βάθος, να επισημάνουμε τις τέσσερις διαστάσεις της, καθώς επίσης και τους παράγοντες που την καθορίζουν και την επηρεάζουν.

Ως προς τις τέσσερις διαστάσεις της επικοινωνίας, ο Schulz von Thun (1981), χρησιμοποιεί ως μοντέλο «το τετράγωνο των ειδήσεων». Υποστηρίζει λοιπόν, πως υπάρχουν τέσσερα επίπεδα στην επικοινωνία. Το επίπεδο περιεχομένου, το επίπεδο σχέσεων, το επίπεδο αυτοπαρουσίασης και το επίπεδο επίκλησης.

α. Το επίπεδο περιεχομένου αφορά στην αντικειμενική πλευρά, δηλαδή στο τι ισχύει στην πραγματικότητα, σε μια επικοινωνιακή σχέση. Η αντικειμενική πλευρά δε σχετίζεται με την ύπαρξη διαφορετικών οπτικών γωνιών των συμμετεχόντων στην επικοινωνία.

β. Το επίπεδο σχέσεων αφορά στον τρόπο ορισμού του άλλου. Δηλαδή, την εικόνα που σχηματίζω για το πρόσωπο του άλλου.

γ. Το επίπεδο αυτοπαρουσίασης. Αφορά την αποκάλυψη πληροφοριών του εκάστοτε εαυτού. Το υποκείμενο παρουσιάζει την προσωπικότητά του, δίνοντάς της τα χαρακτηριστικά που επιθυμεί.

δ. Το επίπεδο επίκλησης. Πρόκειται ουσιαστικά για τις προσδοκίες που έχει το υποκείμενο από τον άλλον, ποια δηλαδή συμπεριφορά αναμένει να έχει αυτός που επικοινωνεί μαζί του. (Schulz von Thun, 1981. Στο Auernheimer, G., 2005).

Στα τρία τελευταία επίπεδα, η επικοινωνία συντελείται κυρίως μη λεκτικά. Χρησιμοποιούνται δηλαδή, χειρονομίες, η γλώσσα του σώματος, εκφράσεις του προσώπου, ενώ εξίσου σημαντική είναι και η απόσταση που κρατούν τα άτομα μεταξύ τους. Σε περίπτωση που θα υπάρξει συνομιλία, σημαντικά στοιχεία είναι ο επιτονισμός, ο χρωματισμός της φωνής και το ύφος. Όλα τα παραπάνω στοιχεία διαφοροποιούνται ανάλογα με την πολιτισμική ταυτότητα καθενός, με αποτέλεσμα οι διαφοροποιήσεις αυτές να είναι η αιτία πρόκλησης παρανοήσεων και εσφαλμένων εντυπώσεων.

Ωστόσο, υπάρχουν και άλλοι παράγοντες που επηρεάζουν το τι αναμένει ο άλλος στο πλαίσιο της *διαπολιτισμικής επικοινωνίας*. Οι παράγοντες αυτοί, οι οποίοι αλληλοεξαρτώνται και αλληλοεπηρεάζονται, όπως αναφέρονται από τον Auernheimer, είναι οι εξής :

1. Ασυμμετρίες δύναμης και εμπειρίες διακρίσεων: Ο δυνατός είναι αυτός που καθορίζει το θέμα συζήτησης, ορίζει την κατάσταση και τα κοινωνικά ταμπού, ενώ ταυτόχρονα κατανέμει τους ρόλους και θέτει κανόνες (Kortram & Van Onna, 1993. Στο Auernheimer, 2005).

2. Συλλογικές εμπειρίες: Προηγούμενες εμπειρίες των μελών της εκάστοτε μειονότητας, οι οποίες σχετίζονται με διακρίσεις και με άδικη μεταχείριση της ομάδας στην οποία ανήκουν τα ίδια τα μέλη. Ακόμα και αν τα μέλη της μειονότητας δεν έχουν βιώσει ακριβώς την ίδια εμπειρία, αρκεί και μόνο να έχουν βιώσει το αίσθημα της αδικίας στο παρελθόν εξαιτίας της συμπεριφοράς της πλειονότητας, για να συσπειρωθούν και να διαμορφώσουν μια συγκεκριμένη στάση απέναντι σε παρόμοιες καταστάσεις. (Mecheril, 2000. Στο Auernheimer, 2005)

3. Εικόνες του άλλου: Στερεότυπα και προκαταλήψεις που έχει διαμορφώσει ο καθένας. Τα στερεότυπα και οι προκαταλήψεις δεν έχουν να κάνουν μόνο με το κάθε

άτομο ξεχωριστά. Πολλές φορές δημιουργούνται στο πλαίσιο της ομάδας και κατα επέκταση της ίδιας της κοινωνίας (Kortram & Van Onna, 1993. Στο Auernheimer, 2005). Στις εικόνες του άλλου συμπεριλαμβάνονται και οι όροι «εθνικοποίηση» και «υπεργενίκευση». Η εθνικοποίηση αφορά στα αρνητικά χαρακτηριστικά που προσάπτονται σε κάποιον, προκειμένου να αποποιηθεί κάποιος άλλος τη δική του ευθύνη για τα γεγονότα. Η υπεργενίκευση σχετίζεται με την κατασκευή λανθασμένων στερεοτύπων και παρατηρείται στην περίπτωση που κάποιος θέλει να ενταχθεί σε ένα νέο πολιτισμικό περιβάλλον αλλά δεν μπορεί να το κάνει με τον κατάλληλο τρόπο γιατί κατευθύνεται από λανθασμένα στερεότυπα και προκαταλήψεις (Bender & Szymanski, 2001. Στο Auernheimer, G., 2005).

4. Διαφορά πολιτισμικών προτύπων: κάθε κοινωνία ανάλογα με τον πολιτισμό της, διαμορφώνει τα δικά της πρότυπα, τα οποία καθορίζουν τη συμπεριφορά των μελών της. Επομένως, όταν δύο ομάδες με διαφορετικά πολιτισμικά πρότυπα έρχονται σε επικοινωνία μεταξύ τους, είναι πιθανόν να προκύψει διατάραξη αυτής της επικοινωνίας γιατί τα μέλη της κάθε ομάδας ενεργούν με βάση τη δική τους θεώρηση για το ορθό και το αποδεκτό, τα οποία φυσικά ορίζονται από τα πολιτιστικά τους πρότυπα (Auernheimer, 2005).

Τελικά, η γνώση, και πολύ περισσότερο η εγρήγορση, γύρω από την ύπαρξη των πολιτισμικών διαφορών είναι σημαντική για τη διαδικασία της *διαπολιτισμικής επικοινωνίας*. Η αναγνώριση των πολιτισμικών διαφορών, η *πολυπολιτισμική επίγνωση*, δεν αρκούν για τη *διαπολιτισμική επικοινωνία*. Μια δεύτερη σημαντική προϋπόθεση είναι η ανοιχτότητα ως στάση απέναντι στο διαφορετικό και στο ανοίκειο. Τέλος, η *διαπολιτισμική επικοινωνία* προϋποθέτει την ικανότητα αποτελεσματικής διαχείρισης των διαφορών μέσα από την ανάπτυξη της λεγόμενης *διαπολιτισμικής επικοινωνιακής ικανότητας* (Παπαδοπούλου, 2008).

1.4. Βασικές αρχές και στόχοι της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης

Ο μέχρι σήμερα μονοπολιτισμικός προσανατολισμός της εκπαίδευσης αποτελεί αναχρονιστικό στοιχείο μέσα στο διαφοροποιημένο πολυπολιτισμικό πλαίσιο. Υπάρχει πράγματι μεγάλη αντίφαση ανάμεσα στην επικρατούσα μονοπολιτισμική και εθνικά προσανατολισμένη εκπαίδευση και αγωγή από τη μια,

και την πολυπολιτισμική και πολυγλωσσική πραγματικότητα, στην οποία ζει και θα ζήσει στο μέλλον η νέα γενιά από την άλλη. Η μονοπολιτισμική εκπαίδευση αναδεικνύεται όχι μόνο ως αναχρονιστικός, αλλά και ως δυσλειτουργικός παράγοντας (Κεσίδου, 2008). Η συνύπαρξη πολλών πολιτισμών αποτελεί μια κατάσταση που όχι μόνο θα διατηρηθεί, αλλά και θα ενισχυθεί μελλοντικά. Έτσι, είναι αναγκαίο να υπάρξουν αντίστοιχες αλλαγές τόσο στον ιδεολογικό προσανατολισμό, όσο και στους θεσμούς των σύγχρονων κοινωνιών (Dietrich 2006).

Σε επίπεδο εκπαιδευτικής, όσο και ευρύτερα κοινωνικής πολιτικής, υπήρξαν αρκετές προσεγγίσεις οι οποίες μπορούν να συνοψιστούν σε πέντε κύρια μοντέλα (Γεωργογιάννης, 1999: 45-56): το μοντέλο ενσωμάτωσης, το αφομοιωτικό, το πολυπολιτισμικό, το αντιρατσιστικό και το διαπολιτισμικό μοντέλο (Νικολάου, 2000: 119).

Το *διαπολιτισμικό μοντέλο* στο οποίο εστιάζουμε εμφανίζεται όταν η πολιτισμική ποικιλομορφία αρχίζει να αναγνωρίζεται ως δεδομένο και αξία (Auernheimer, 1996). Το συναντούμε στη δεκαετία του '80 κατά κύριο λόγο στην Ευρώπη και η δημιουργία του οφείλεται στην πολυπολιτισμική πραγματικότητα που δημιουργήθηκε. Το Συμβούλιο της Ευρώπης, η UNESCO και η Ευρωπαϊκή Ένωση εννοούν τον όρο ως μια αρχή που διαπερνά το σχολικό πρόγραμμα, αλλά και ως δράση για την επίτευξη της ισότητας ευκαιριών στην εκπαίδευση και την κοινωνία (Παπαχρήστος, 2004). Ενώ θεωρείται, κατά κάποιο τρόπο, εξέλιξη του πολυπολιτισμικού μοντέλου, εν τούτοις διαφέρει σημαντικά, γιατί δεν απευθύνεται μόνο στα διαφορετικά παιδιά, αλλά στο σύνολο του μαθητικού πληθυσμού: γηγενείς, αλλοδαπούς, παλιννοστούντες. Ορίζεται ως μια «διαλεκτική σχέση, διαδικασία αναγνώρισης και συνεργασίας ανάμεσα σε άτομα διάφορων εθνικών/ μεταναστευτικών ομάδων». Κατά τον Helmut Essinger, το διαπολιτισμικό μοντέλο διέπεται από τέσσερις αρχές: α) την ευσυναίσθηση, β) την αλληλεγγύη, γ) το σεβασμό στην πολιτισμική ετερότητα και δ) την εξάλειψη του εθνικιστικού τρόπου σκέψης και την απαλλαγή από εθνικά στερεότυπα και προκαταλήψεις (Γεωργογιάννης, 1999: 50).

Ο Μάρκου (1997) υπογραμμίζει τα τέσσερα στοιχεία με βάση τα οποία ορίστηκε το *διαπολιτισμικό μοντέλο* εκπαίδευσης στην τελική Έκθεση του Συμβουλίου της Ευρώπης:

1. Στην πλειονότητά τους οι κοινωνίες μας είναι πολυπολιτισμικές με τάσεις διεύρυνσης της πολυπολιτισμικότητας.

2. Κάθε πολιτισμός έχει τα δικά του ιδιαίτερα χαρακτηριστικά που πρέπει να αναγνωρίζονται και να γίνονται σεβαστά.

3. Η πολυπολιτισμικότητα αποτελεί ένα εν δυνάμει προνόμιο.

4. Για να αξιοποιηθεί πρέπει να διασφαλισθεί η αλληλεπίδραση ανάμεσα στους διάφορους πολιτισμούς, δίχως να εξαφανίζεται η ιδιαίτερη ταυτότητα κανενός και η μετατροπή της πολυπολιτισμικής κατάστασης σε διαπολιτισμική.

Η *διαπολιτισμική εκπαίδευση* (intercultural education) προσδιορίζεται συχνά ως η πιο πρόσφατη απάντηση της Παιδαγωγικής Επιστήμης στην πολυπολιτισμική κοινωνία. Συγχρόνως, όπως αναφέρθηκε παραπάνω, αποτελεί ένα από τα μοντέλα διαχείρισης του πολιτισμικού πλουραλισμού στην εκπαίδευση.

Στον ελληνικό χώρο το 1996 ψηφίστηκε ο Νόμος 2.413 (ΦΕΚ 124/17-6-96) όπου ορίζεται ο σκοπός και το περιεχόμενο της *διαπολιτισμικής εκπαίδευσης*. Συγκεκριμένα στο άρθρο 34 ορίζεται: «Σκοπός της *διαπολιτισμικής εκπαίδευσης* είναι η οργάνωση και η λειτουργία πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης για την παροχή εκπαίδευσης σε νέους με εκπαιδευτικές, κοινωνικές, πολιτιστικές και μορφωτικές ιδιαιτερότητες».

Ο όρος παραπέμπει σε ένα ευρύ φάσμα θεωρητικών αναλύσεων σχετικά με τις επίκαιρες προϋποθέσεις εκπαίδευσης και των αρχών που πρέπει να διέπουν τη διδασκαλία και μάθηση στο πολυπολιτισμικό σχολείο. Ως αποδέκτες της *διαπολιτισμικής εκπαίδευσης* ορίζονται όλοι οι μαθητές ανεξάρτητα από την πολιτισμική τους προέλευση (Γκόβαρης, 2001: 14-15).

Πρωταρχικός στόχος της είναι η ανάκτηση των ικανοτήτων που συμβάλλουν στην εποικοδομητική συμβίωση μέσα σε ένα πολυπολιτισμικό κοινωνικό ιστό (Παπάς, 1997). Συνδυάζει την αποδοχή και τον σεβασμό του διαφορετικού, αλλά και την αναγνώριση της πολιτισμικής ταυτότητας, μέσα από μια καθημερινή προσπάθεια διαλόγου, κατανόησης και συνεργασίας. Η *διαπολιτισμική εκπαίδευση* αξιοποιεί τους διάφορους πολιτισμούς, επιδιώκει να εμποδίσει τον σχηματισμό στερεότυπων και προκαταλήψεων και να υπερβεί κάθε μορφή εθνοκεντρικής αντιμετώπισης. Εστιάζει

σε μια εκπαιδευτική διαδικασία που θέτει ως κεντρικό άξονα τα ανθρώπινα δικαιώματα προωθώντας την κατανόηση και τη συνεργασία μεταξύ των λαών, έτσι ώστε να οδηγηθούν οι κοινωνίες στην πρόοδο και την ειρήνη (Γκότοβος, 2002).

Ειδικότερα, ως *διαπολιτισμική εκπαίδευση*, μπορεί να χαρακτηριστεί εκείνο το είδος της αγωγής/ εκπαίδευσης που:

- Απορρέει από την πεποίθηση ότι όλοι οι άνθρωποι είναι ίσοι.
- Θεωρεί ότι οι πολιτισμικές και γλωσσικές διαφορές δεν αποτελούν αποδιοργανωτικό παράγοντα, αλλά αντίθετα εκτιμώνται ως εμπλουτισμός και πρέπει να συμπεριλαμβάνονται στα περιεχόμενα των εκπαιδευτικών προγραμμάτων.
- Προσανατολίζεται και αποσκοπεί στην ισότητα ευκαιριών για όλους.
- Είναι ενάντια σε κάθε είδους διακρίσεις (Κανακίδου & Παπαγιάννη, 1998).

Η διαπολιτισμική εκπαίδευση ορίζεται ως αρχή, ως διαδικασία και ως κίνημα μεταρρύθμισης της εκπαίδευσης και της κοινωνίας. Πιο αναλυτικά:

- Ως αρχή επιδιώκει από πλευράς σχολείου και κοινωνίας τη διασφάλιση ίσων ευκαιριών, ανεξάρτητα από την εθνική, φυλετική, πολιτισμική και κοινωνική προέλευση του καθενός.
- Ως διαδικασία στοχεύει σε μια συνεχή και δυναμική αλληλεπίδραση και συνεργασία μεταξύ ατόμων διαφορετικών εθνικών και πολιτισμικών κοινωνικών ομάδων, με σκοπό τη δημιουργία ανοιχτών, ισόνομων, αλληλέγγυων κοινωνιών.
- Ως κίνημα σημαίνει ότι οι εκπαιδευτικοί και κοινωνικοί θεσμοί οφείλουν να μετασχηματιστούν μέσα από μια διαδικασία συνεχών μεταρρυθμιστικών παρεμβάσεων, ώστε να παρέχονται σε όλους τα μέσα για να εκφραστούν ως ατομικές και συλλογικές προσωπικότητες, να προβάλλουν τις δικές τους πολιτισμικές απαιτήσεις και να έχουν την υποστήριξη του κράτους στην αναζήτηση πολιτισμικής ταυτότητας, ελευθερίας και αυτοεκπλήρωσης.

Αυτού του είδους η εκπαίδευση δε σχετίζεται μόνο με την παρουσία εθνικών ή μειονοτήτων ομάδων στο χώρο του σχολείου. Οι επιδράσεις της μπορεί να είναι ωφέλιμες για όλα τα παιδιά. Για να πραγματοποιηθεί κάτι τέτοιο το σχολείο οφείλει

να αναμορφωθεί ριζικά, ώστε να ανταποκρίνεται στις εκπαιδευτικές, κοινωνικές, πολιτισμικές και πολιτικές προσδοκίες όλων των εθνικών ομάδων (Μάρκου, 1996).

Αξίζει, τέλος, να τονιστεί ότι η *διαπολιτισμική εκπαίδευση* είναι μια αρχή που βασίζεται στην ισοτιμία των πολιτισμών. Έχει σαν στόχο την εξάλειψη των διακρίσεων και του αποκλεισμού, προσπαθεί να λάβει υπόψη τις ιδιαιτερότητες, κοινωνικές και πολιτισμικές. Δε διδάσκει την ανοχή για το διαφορετικό. Δημιουργεί το πνευματικό υπόβαθρο που επιτρέπει την εκτίμηση για το διαφορετικό, ώστε να δημιουργηθούν ανοικτές κοινωνίες, πολιτισμικά αρμονικές, που θα διακρίνονται από ισονομία, αλληλοκατανόηση, αλληλοαποδοχή και αλληλεγγύη (Γκότοβος, 2002).

1.5. Η πολυπολιτισμική επίγνωση και διαπολιτισμική ετοιμότητα των εκπαιδευτικών

Στις σημερινές πολυπολιτισμικές κοινωνίες, όπου η διαχείριση της πολυμορφίας του μαθητικού πληθυσμού έχει μεγάλες απαιτήσεις, χρειάζεται προσπάθεια, ώστε να εκσυγχρονιστεί η εκπαίδευση των εκπαιδευτικών ως προς τους στόχους και τα περιεχόμενα σπουδών καθώς και τις πρακτικές της (Γκόβαρης, 2007). Αυτό συμβαίνει, διότι αναγνωρίζεται ότι οι εκπαιδευτικοί κατέχουν έναν ρόλο-κλειδί στη διαδικασία εφαρμογής της *διαπολιτισμικής εκπαίδευσης* στο σχολείο. Έτσι, η εκπαίδευση των εκπαιδευτικών στοχεύει στον μετασχηματισμό των αντιλήψεων και των στάσεων τους απέναντι στον δικό τους πολιτισμό και τον πολιτισμό των άλλων, δηλαδή, στην *πολυπολιτισμική επίγνωση* (*multicultural awareness*), αλλά και απέναντι στη *διαπολιτισμική εκπαίδευση* (*intercultural education*).

Σύμφωνα με τους Bernaus κ.ά. (1997), η *πολυπολιτισμική επίγνωση* των εκπαιδευτικών αναπτύσσεται σε δύο άξονες: τον προσωπικό-κοινωνικό και τον επαγγελματικό. Κάθε εκπαιδευτικός οφείλει να διερευνήσει την ταυτότητά του σαν μια σύνθετη οντότητα, μοναδική και συγχρόνως πολυεπίπεδη και πολυδιάστατη. Για τον σκοπό αυτό, χρειάζεται να γνωρίσει γλώσσες και πολιτισμούς αναγνωρίζοντας παράλληλα την ποικιλομορφία τους, να διερευνήσει στάσεις και γενικότερα να ασχοληθεί με τη διαπολιτισμική και πολυγλωσσική εκπαίδευση. Εφόσον ο εκπαιδευτικός έχει πρωτίστως ο ίδιος αναπτύξει την *πολυπολιτισμική επίγνωση*, και μόνο τότε, μπορεί να καλλιεργήσει τη *διαπολιτισμική επικοινωνιακή ικανότητα* και να

ανταποκριθεί στις απαιτήσεις της πολύγλωσσης και πολυπολιτισμικής τάξης (Πιατά, 2014).

Στο ίδιο πνεύμα, ο εκπαιδευτικός χρειάζεται να αντιληφθεί την ανάγκη για μια ενοποιητική –και όχι αφομοιωτική– διαπολιτισμική εκπαίδευση στην οποία ο ρόλος του απέχει κατά πολύ από την απλή μετάδοση γνώσεων και την ένταξη της μη κυρίαρχης ομάδας μέσα στην κυρίαρχη (Παπαχρήστος, 2009). Επίσης, ο εκπαιδευτικός οφείλει να έχει επίγνωση των σημείων σύγκλισης και απόκλισης των πολιτισμών που εμπλέκονται στη διαπολιτισμική επικοινωνία. Δηλαδή, να είναι ενήμερος για πολιτισμικές πρακτικές και αξίες, λεκτική και μη λεκτική επικοινωνία, θεσμικές ιεραρχίες κτλ., συνυπολογίζοντας το στρες που προκύπτει κατά την προσπάθεια επικοινωνίας σε μια πολυπολιτισμική επικοινωνιακή περίσταση (Conerley & Pedersen, 2005: 113).

Διαπολιτισμική ετοιμότητα ονομάζουμε την επάρκεια σε θεωρητικό επίπεδο, τις γνώσεις και την επιστημονική κατάρτιση που ο εκπαιδευτικός διαθέτει σχετικά με τα θέματα διαπολιτισμικής παιδαγωγικής. Αναφερόμαστε επίσης, στην ικανότητα του να κάνει πράξη τις βασικές αρχές, τα αξιώματα και τα παραδείγματα της διαπολιτισμικής αγωγής (Κοσσυβάκη, 2002: 44). Όμως, η *διαπολιτισμική ετοιμότητα* του εκπαιδευτικού δεν περιορίζεται στο μορφωτικό κεφάλαιο. Παράλληλα, θα πρέπει να διαθέτει δυνατότητες μετουσίωσης της θεωρίας σε εξειδικευμένο διδακτικό σχεδιασμό. Αποφασιστική σημασία δεν έχει η ποσότητα των περιεχομένων από άλλους πολιτισμούς, όσο ο τρόπος της προσέγγισης, από την πλευρά του εκπαιδευτικού, και η σχέση προς τον κυρίαρχο πολιτισμό. (Παπαχρήστος, 2010).

Διαπολιτισμικά έτοιμος, επίσης, θεωρείται ο εκπαιδευτικός ο οποίος μπορεί να χειρίζεται με άνεση και ευχέρεια θέματα που αφορούν τη διαφορετικότητα αλλά και τυχόν προβλήματα που προκύπτουν από τη συνύπαρξη και αλληλεπίδραση μεταξύ των εθνοπολιτισμικών ομάδων. Οι εκπαιδευτικοί στα πλαίσια της πολιτισμικής διάστασης της εκπαίδευσης, σύμφωνα με τη διεθνή και την ελληνική βιβλιογραφία, είναι αναγκαίο να έχουν ξεκάθαρες και σαφείς δημοκρατικές στάσεις και αξίες, ικανότητα θέασης των πραγμάτων από διάφορες πλευρές και ικανότητα λειτουργίας σε όλα τα επίπεδα πολιτισμικής ταυτότητας (Παπαχρήστος, 2010· Γεωργογιάννης, 2004).

Ο διαπολιτισμικά ικανός δάσκαλος:

- Αναγνωρίζει τη δυνατότητα των υποκειμένων να νοηματοδοτούν πολιτισμικές σημασίες και να ερμηνεύουν την κοινωνική πραγματικότητα διαφορετικά από τον τρόπο που μέχρι τώρα υπαγόρευε το πολιτισμικό σύστημα της χώρας προέλευσής τους.
- Εξετάζει τους υποκειμενικούς τρόπους δράσης σε συνάρτηση με μια πιθανή πολιτισμική τους συσχέτιση δίχως, όμως, να παραβλέπονται αποκλίσεις από το πολιτισμικά καθιερωμένο και προσδοκώμενο αλλά, αντιθέτως, ομοιότητες μεταξύ των πολιτισμικών συστημάτων.
- Μετουσιώνει τις εντάσεις και αβεβαιότητες που ενδεχομένως δημιουργούνται στην επικοινωνία ως αφετηρία κριτικής αντιπαράθεσης μεταξύ του δικού του πολιτισμικά προσδιορισμένου συστήματος κανόνων και αξιών και εκείνο των μαθητών του.
- Διαθέτει την ετοιμότητα ώστε να αποδομήσει παγιωμένα σχήματα σκέψης, ερμηνείας και δράσης που υπακούουν σε πολιτισμικά στερεότυπα και να τα εμπλουτίσει με την οπτική του πολιτισμικά ετέρου.
- Εξετάζει κατά πόσο είναι ο ίδιος συνυπεύθυνος για τη δημιουργία συγκρούσεων που οφείλονται σε άκαμπτη συμπεριφορά του.
- Χαρακτηρίζεται από ευελιξία στην αξιοποίηση δυνατοτήτων δράσης που παρέχονται από τη νομοθεσία με στόχο την εξασφάλιση λύσεων οι οποίες συνυπολογίζουν τα ενδιαφέροντα όλων όσων συμμετέχουν στην εκπαιδευτική διαδικασία.
- Έχει συνείδηση των αρνητικών συνεπειών που προκύπτουν από την αγνόηση πολιτισμικών διαφορών και συλλογικών εμπειριών (Μπάρος & Μιχαέλη, 2008: 258 -273).

Ο εκπαιδευτικός ως παιδαγωγός σύμβουλος μπορεί να διαδραματίσει ένα σημαντικό ρόλο στην αντιμετώπιση των δυσκολιών και των συγκρούσεων στο σημερινό πολυπολιτισμικό σχολείο (Μπρούζος, 1998). Έτσι, είναι αναγκαίο, η εκπαίδευση των εκπαιδευτικών να προσανατολίζεται αρχικά στο να καταστούν ικανοί να αντιμετωπίσουν τα σύγχρονα αιτήματα και προβλήματα και να συμβάλλουν στη διαπαιδαγώγηση ενός πολίτη, ο οποίος θα είναι σε θέση να κατανοεί και να αντιμετωπίζει τις προκλήσεις της εποχής του (Ξωχέλλης, 2005: 107-109).

Σύμφωνα και με τα παραπάνω, φαίνεται ότι η ανάπτυξη της διαπολιτισμικής διάστασης στην εκπαίδευση και την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών θα πρέπει να στοχεύει καταρχήν στην καλλιέργεια βασικών ικανοτήτων και δεξιοτήτων (ευαισθητοποίηση γύρω από το κοινωνικό φαινόμενο της πολυπολιτισμικότητας, ανοιχτότητα, αποδοχή του διαφορετικού, απαλλαγή από προκαταλήψεις και ρατσιστικές αντιλήψεις, ικανότητα διαχείρισης συγκρούσεων που προκύπτουν από πολιτισμικές διαφορές) και σε ένα δεύτερο επίπεδο στην παροχή σε αυτούς κατάλληλης εκπαιδευτικής τεχνογνωσίας.

«Το να είσαι πολίτης δε σημαίνει ότι ζεις σε μια κοινωνία, σημαίνει ότι την αλλάζεις» (Boal, 2009). Αν αποκωδικοποιήσουμε τη φράση αυτή, αναφορικά με τους δασκάλους, τότε καταλήγουμε στα λόγια του Γκότοβου «Σε τελευταία ανάλυση, κάθε δάσκαλος θα συμφωνούσε με τη θέση ότι δεν είναι στην τάξη για να ερμηνεύει απλώς τον παιδαγωγικό του μικρόκοσμο, αλλά για να τον δημιουργεί» (Γκότοβος, 2002: 211).

1.6. Τάξεις που καλλιεργούν τη διαπολιτισμική επικοινωνία και ευαισθητοποίηση

Τα τελευταία χρόνια οι προσπάθειες των εκπαιδευτικών επικεντρώνονται όλο και περισσότερο στο να γίνουν οι τάξεις περισσότερο ευαισθητοποιημένες και ενημερωμένες και να αναπτύξουν οι μαθητές *πολυπολιτισμική επίγνωσή* και *διαπολιτισμική επικοινωνιακή ικανότητα*.

Για τον Μάρκου (1997), η *διαπολιτισμική εκπαίδευση* μπορεί να ξεκινήσει με την απλή έκθεση πολιτισμικών εκφράσεων και γενικά αντικειμένων από άλλες χώρες στο σχολείο. Ο ίδιος ωστόσο υπογραμμίζει πως η επίδρασή τους θα είναι περιορισμένη, αν ο εκπαιδευτικός δεν μπορέσει συγχρόνως να πληροφορήσει τα παιδιά, όχι μόνο για την καλλιτεχνική πλευρά των αντικειμένων, αλλά και για το ιστορικό, κοινωνιολογικό και πολιτικό υπόβαθρο αυτών των αντικειμένων και να μεταδώσει γνώσεις για την παραγωγή, τη χρήση και την αξία τους στο πλαίσιο του πολιτισμού που τα παρήγαγε.

Για την ανάπτυξη της *διαπολιτισμικής ικανότητας* μέσα στην τάξη, ακολουθούμε την προσέγγιση που προτείνει η Camilleri (2002), σύμφωνα με την οποία η διαπολιτισμική ικανότητα διαρθρώνεται σε τρεις άξονες:

1. Την ανάπτυξη γνωσιακής πολυπλοκότητας (cognitive complexity) ως αποτέλεσμα επαφής και αλληλεπίδρασης με νέα περιβάλλοντα.
2. Την καλλιέργεια συναισθηματικού συμπροσανατολισμού (affective co-orientation) απέναντι σε νέα ερεθίσματα.
3. Την κατάκτηση αλληλεπιδραστικών συμπεριφορών που επιτρέπουν την επικοινωνία με άλλες κοινωνικές ομάδες.

Για να αναπτυχθεί η *πολυπολιτισμική επίγνωση* και *διαπολιτισμική επικοινωνιακή ικανότητα* στους μαθητές, οι εκπαιδευτικοί θα πρέπει να εμπλουτίσουν τη διδασκαλία τους με τις αρχές της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης, με καινούρια στοιχεία, με πρόσθετες πληροφορίες και νέους προβληματισμούς, τα οποία θα πρέπει να προωθήσουν μέσω σύγχρονων πρακτικών και διδακτικών μεθόδων. Σε γενικές γραμμές διαπολιτισμικά ευαισθητοποιημένες τάξεις ενδέχεται να προκύψουν όταν:

- Προσφέρεται ένα ασφαλές σχολικό περιβάλλον μέσα στο οποίο οι μαθητές μπορούν να διερευνούν τον δικό τους πολιτισμό και των άλλων.
- Κάθε δραστηριότητα προσλαμβάνει ερευνητική και δημιουργική μορφή για να ενισχύεται η συνειδητοποίηση ταυτόχρονα με τη μάθηση.
- Τα προσωπικά ενδιαφέροντα και οι προελεύσεις των μαθητών χρησιμοποιούνται ως βάσεις για τον σχεδιασμό δραστηριοτήτων (Tiedt & Tiedt, 1990).
- Οι μαθητές ενθαρρύνονται να μιλήσουν για τα βιώματά τους, προάγοντας αυτοεκτίμηση, αμφισβητώντας παράλληλα τα στερεότυπα και τις προκαταλήψεις.
- Η θεματολογία πηγάζει από ένα ευρύ φάσμα πολιτισμών, το οποίο αναπτύσσεται σε διάφορες εκφάνσεις και εκδηλώσεις (ήθη, έθιμα κ.λπ.)
- Επισημαίνεται ρητά ότι δεν υπάρχουν ανώτεροι και κατώτεροι πολιτισμοί, αλλά διαφορετικοί που όλοι μαζί κάνουν τον πλανήτη ξεχωριστό.

- Τα παραδείγματα που χρησιμοποιούνται αντλούνται από την καθημερινή οικογενειακή ζωή, όπου η ευρύτητά της απεικονίζει και τον τρόπο ζωής των οικογενειών των εθνοπολιτισμικών ομάδων.
- Ενθαρρύνεται η πρόσκληση επισκεπτών από άλλες κοινότητες στις σχολικές μονάδες, ώστε οι μαθητές να έρχονται σε επαφή και να αντλούν πληροφορίες από τις ιστορίες, τα βιώματα και τις δημιουργίες άλλων πολιτισμών.
- Οι εκπαιδευτικές εκδρομές και επισκέψεις γίνονται και σε μέρη όπου παρουσιάζεται η ποικίλη φύση των άλλων πολιτισμών (Unesco, 1999).

Απώτερος στόχος είναι η συγκρότηση, με παιδαγωγικές μεθόδους, μιας πολιτισμικής ταυτότητας που θα είναι διευρυμένη και πολυφωνική, δηλαδή πολυπολιτισμική. Κατασκευάζοντας μια τέτοια πολυπολιτισμική ταυτότητα, το άτομο είναι σε θέση να ανταποκρίνεται στον πλουραλιστικό και διαρκώς μεταβαλλόμενο κόσμο που το περιβάλλει, να δρα σε αυτόν και συμμετοχικά να τον επαναδημιουργεί (Πιατά, 2014). Εν κατακλείδι, άλλωστε, όπως αναφέρει και η Moya (2002: 139), «μια πραγματικά πολυπρισματική, διαπολιτισμική εκπαίδευση αποτελεί απαραίτητο συστατικό μιας δίκαιης και δημοκρατικής κοινωνίας».

2. Τα παραμύθια ως εκπαιδευτικό εργαλείο

2.1 Το λαϊκό παραμύθι και τα χαρακτηριστικά του

Λαϊκή λογοτεχνία είναι κάθε είδους προφορική λογοτεχνία. Μπορεί να είναι εξαρχής προφορική, αλλά και γραπτή, με προφορική όμως καταγωγή. Ενέχονται σε αυτήν πρωτογενή γλωσσικά στοιχεία στα οποία δεν υπάρχει κάποια τυπική αισθητική πρόθεση. Την παράγει και τη χρησιμοποιεί ο λαός ή και ενώ δεν την παράγει ο ίδιος, πάραυτα τη χρησιμοποιεί. Αποτελούσε πολιτισμικό συστατικό της ίδιας της ζωής αλλά και φυσική ανάγκη και αναπτύχθηκε παντού στον κόσμο. Λειτουργεί σε σχέση με διάφορες εκδηλώσεις της κοινωνικής ζωής (Σκαρτσής, 1994: 23-26, 36). Βασική της παράμετρος, επίσης, είναι ότι η συλλογική αυτή δημιουργία ολοκληρώνεται σε βάθος χρόνου με κάποια διάρκεια. Δηλαδή, όχι αμέσως, αλλά ούτε και σε σύντομο χρονικό διάστημα, γεγονός αυτονόητο καθώς σε αυτήν αντανακλάται η κοινωνική και πνευματική ζωή της ομάδας που τη διαμόρφωσε (Μερακλής, 2001: 46).

Η λέξη παραμύθι προέρχεται ετυμολογικά από το ομηρικό ρήμα «παραμυθεύομαι» που σημαίνει αρχικά, συμβουλευώ και κατόπιν στον Ηρόδοτο και Πλάτωνα παρηγορώ. Από δω και το ομόρριζο «παραμύθιον», δηλαδή παρηγοριά, ανακούφιση, ενθάρρυνση που αργότερα έλαβε και τη σημασία της φανταστικής ιστορίας, με τον ίδιο πάντα σκοπό (Αναγνωστόπουλος, 1987: 65· Μαλαφάντης, 2006: 19).

Το παραμύθι ανήκει στη λαϊκή τέχνη, στο λαϊκό πολιτισμό και ως τέτοιο έχει όλα τα χαρακτηριστικά αυτού του είδους. Παρά το γεγονός ότι είναι τόσο διαδεδομένο κανένας λαός δε μπορεί να διεκδικήσει την αποκλειστική πατρότητά του. Δεν έχει στην ουσία ιδιοκτήτη (Zipes, 1997: 3). Επίσης, κανένας μελετητής δεν μπορεί να εγγυηθεί την ακριβή ημερομηνία γέννησης του πρώτου παραμυθιού (Jones, 2002: 1). Το σίγουρο είναι πως τα παραμύθια μετρούν εκατοντάδες χιλιάδες χρόνια και διασώθηκαν από διηγήσεις ενηλίκων σε ενήλικες. Δεν υπάρχει λαός που να μην έχει παραμύθια ούτε υπάρχει εποχή και πολιτισμοί που να μην έχουν αναδείξει τα δικά τους, προφορικά ή γραπτά. (Κανατσούλη, 2002: 81).

Το παραμύθι είναι πρώτα από όλα μια αφήγηση. Αυτό ακριβώς υποδεικνύουν και οι όροι σε διάφορους πολιτισμούς όπως στη δανική γλώσσα «eventyr», στη

γαλλική «aventure» που σημαίνουν περιπέτεια, αλλά και στη γερμανική η λέξη «Märchen» που προέρχεται από τη λέξη «Mag» και σημαίνει «είδηση» ή ακόμα «θόρυβος που τρέχει» ή και «αφήγηση» (Ζαν, 1996:24), στην ιταλική «favola», στην αγγλική «folk tale», στη ρωσική «skazki».

Ο Retch το θεώρησε ως το «αρχέτυπο της ανθρώπινης αφηγηματικής τέχνης», ενώ οι Botle-Polinka γράφουν: «με τη λέξη παραμύθι εννοούμε μια διήγηση δημιουργημένη με ποιητική φαντασία, παρμένη ιδιαίτερα από τον κόσμο του μαγικού, μιαν ιστορία του θαύματος που δεν εξαρτάται από τους όρους της πραγματικής ζωής και την ακούνε με ευχαρίστηση μικροί και μεγάλοι, έστω κι αν δεν τη θεωρούν πιστευτή» (Στο Αυδίκος 1997: 33). Ο καθηγητής Λαογραφίας Πετρόπουλος, το ονομάζει «διήγηση φανταστική, που κινείται ανάμεσα σε δύο κόσμους, στον κόσμο του υπερφυσικού και του μαγικού, και έχει σκοπό του την τέρψη των ακροατών» (Στο Κανατσούλη 2007: 82).

Το παραδοσιακό λαϊκό παραμύθι είτε βρίσκεται σε προφορική μορφή είτε σε γραπτή προέρχεται από την προφορική παράδοση, κατά την οποία μικρές ομάδες ανθρώπων αλληλεπίδρασαν με έναν αφηγητή. Δεν επινοήθηκε από έναν συγκεκριμένο συγγραφέα, αλλά αποτελεί συλλογικό πολιτισμικό έργο ενός κοινωνικού συνόλου. Ο αφηγητής με τα παραμύθια του ανταποκρινόταν στις ανάγκες και τις απαιτήσεις και εξέφραζε τα πιστεύω και τις επιθυμίες της εκάστοτε κοινωνίας (Zipes, 1997: 3). Επίσης, αποτελεί συνεκτικό κρίκο και τρόπο ψυχαγωγίας ανάμεσα στα μέλη μιας ομάδας. Μάλιστα, ο ψυχαγωγικός ρόλος του παραμυθιού είναι ο σημαντικότερος (όπως και όλων των λαϊκών διηγήσεων), εφόσον όταν δεν ικανοποιεί και δε διασκεδάζει ο κόσμος δεν το αποζητά και τότε εκείνο σταματά να υπάρχει (Ashliman, 2004: 50-51). Αξίζει να σημειωθεί ότι αρχικά δεν απευθύνονταν σε παιδιά, αλλά σε ενήλικες (Tartar, 1992: 37).

Είναι ένα μοναδικό λογοτεχνικό είδος το οποίο χαρακτηρίζεται από κάποια ιδιαίτερα γνώρισμα. Το βασικό γνώρισμα των παραμυθιών είναι πως χρησιμοποιούν τον ποιητικό συμβολισμό και την υπερβολή της φαντασίας για να αναπαραστήσουν βαθύτερα συναισθήματα μιλώντας τη γλώσσα του υποσυνείδητου (Jones, 2002: 11). Ο κόσμος του παραμυθιού είναι ολότελα φανταστικός, απουσιάζει η αληθοφάνεια, οι φυσικοί νόμοι δεν ισχύουν και όταν ο άνθρωπος είναι ανίσχυρος

γίνεται κάποιο θαύμα, συνήθως με την ευεργετική μεσολάβηση ενός υπερφυσικού βοηθού ή με τη χρήση ενός μαγικού μέσου (Κανατσούλη, 2007: 82).

Το παραμύθι επίσης, έχει την ικανότητα να συνδέει το παρελθόν με το παρόν και το αξιοθαύμαστο είναι ότι αυτό πετυχαίνεται δίχως να αναφέρεται σε συγκεκριμένα χωροχρονικά πλαίσια. Όπως αναφέρει ο Κούπερ «...ελεύθερη από το χρόνο, η ιστορία μπορεί να συμβεί οπουδήποτε μέσα στο αιώνιο τώρα» (Κούπερ, 1983: 101). Χαρακτηριστικοί είναι και οι ήρωες των παραμυθιών, οι οποίοι δεν είναι πρόσωπα υπαρκτά, ούτε συγκεκριμένα, αλλά περιγράφονται από τον παραμυθά το ίδιο αόριστα με το χρόνο και τον τόπο, όπου εκτυλίσσεται η ιστορία (Jones, 2002: 9). Το λαϊκό παραμύθι, λοιπόν, δεν αναφέρεται σε ορισμένα πρόσωπα ή σε συγκεκριμένο τόπο και χρόνο. Η παραμυθιακή ιστορία εκτυλίσσεται «Μια φορά κι έναν καιρό», «κάποτε σε ένα τόπο» ή «σε ένα μακρινό βασίλειο», ενώ οι ήρωες έχουν ονόματα καθαρά συμβολικά που προκύπτουν από κάποιες φανερές ιδιότητές τους ή ενδυματολογικές προτιμήσεις τους ή καθημερινές συνήθειες (Κανατσούλη, 2007: 82).

Το παραμύθι δε γνωρίζει το σύνηθες μέτρο του κοινού ανθρώπου. Όλα κυμαίνονται μεταξύ δύο ακροτήτων, είναι πολύ μεγάλα ή πολύ μικρά, ή πολύ ωραία ή πολύ άσχημα, ή πολύ καλά ή πολύ κακά (Κανατσούλη, 2007: 82). Όσον αφορά την πλοκή είναι κατάμεστη από ζεύγη αντίθετων που αντιπαρατίθενται για να επικρατήσει τελικά από τα δύο, το θετικό (Δάρδα – Ιορδανίδου, 2008: 12). Οι χαρακτήρες δεν είναι αμφιθυμικοί, καλοί και κακοί –όπως είναι ένα πραγματικό πρόσωπο- αλλά είναι είτε καλοί, είτε κακοί (Σαρρής, 2004: 131).

Το παραμύθι δε σκοπεύει να διδάξει ούτε να συμβουλεύσει, εν τούτοις είναι ηθικό και είναι ηθικό γιατί πηγάζει από την ηθική συνείδηση του λαού. Για αυτό υπάρχει και η κάθαρση με το ευχάριστο τέλος, την αμοιβή του καλού και την τιμωρία του κακού (Κανατσούλη, 2007: 82). Είναι, λοιπόν, το παραμύθι «...διήγηση με ευχάριστο τέλος, ακριβώς γιατί είναι διήγηση λυτρωτική και καθαρτική: τα ανθρωποφάγα τέρατα και κάθε είδους ηθική ασχήμια παραμερίζονται και θριαμβεύει η ηθική ομορφιά, η οποία, κατά έναν ίσως ανεπανάληπτο σε άλλα ήδη τρόπο, ταυτίζεται με τη φυσική ομορφιά» (Μερακλής, 2007: 144).

Με όλα αυτά τα χαρακτηριστικά τους γνωρίσματα τα παραμύθια μεταφέρουν τα παιδιά σε ένα κόσμο θαυμαστό και «αποτελούν από τα πιο σημαντικά πολιτισμικά

και κοινωνικά γεγονότα της ζωής τους, λειτουργώντας ως μέσα κοινωνικοποίησης και εκπολιτισμού» (Ράπτης, 2008. Στο Μαλαφάντης, 2014).

2.2. Εκπαιδευτική αξία του λαϊκού παραμυθιού

Ο Σωκράτης και ο Πλάτων θεωρούσαν ότι τέτοιου είδους ιστορίες, όπως τα παραμύθια, ήταν πιο σημαντικές στη διδασκαλία των παιδιών από ότι η επαφή τους με πραγματικές καταστάσεις, γιατί διαμόρφωναν την προσωπικότητά τους με τρόπο ώστε να είναι σωστοί πολίτες. Μάλιστα, ο Αριστοτέλης συνήθιζε να λέει «Αυτός που αγαπά τη σοφία, αγαπά και το μύθο» (Bettelheim, 2010: 35). Πολύ εύστοχα ο Ε. Π. Παπανούτσος αναφέρει για τα παραμύθια «Ό,τι αργότερα θα προσπαθήσει να ενσταλάξει μέσα στην ψυχή του νέου η αγωγή μεθοδικά με μέσα τελειότερα και πολυπλοκότερα, για να οξύνει την αντίληψή του, να πλουτίσει την εμπειρία του, να καλλιεργήσει την ευαισθησία του και γενικά να πλατύνει και να βαθύνει το πνεύμα του, αυτό αρχίζει κιόλας να το κάνει το παραμύθι με το δικό του τρόπο. Και είναι αξιοθαύμαστο, γιατί δοκιμάζει να το κάνει με μια χαριτωμένη στην απλότητά της συγχορδία, που απλώνεται σε ολόκληρη την κλίμακα των πνευματικών απαιτήσεων. Για όλες τις ψυχικές λειτουργίες προνοεί: οδηγεί την αντίληψη, τρέφει τη μνήμη, διεγείρει τη φαντασία, αλλά και την κρίση γυμνάζει και το συναίσθημα καλλιεργεί με απώτερο σκοπό να προπονήσει τη βούληση, καθώς αυτή ετοιμάζεται να αποτολμήσει το μεγάλο άλμα: από το ενστικιακό να πηδήσει και να κινηθεί στο συνειδητό επίπεδο της ζωής» (Παπανούτσος, 1980: 118-9).

Στην πορεία του χρόνου, το παραμύθι ως διδακτικό υλικό υποστηρίχθηκε ενθέρμως από παιδαγωγούς για την παιδαγωγική σημασία του, την ουσιαστική συμβολή του στη γλωσσική και γνωσιακή εξέλιξη του παιδιού, την ηθικοθρησκευτική, την ηθικοπλαστική επίδραση και ψυχαγωγία του. Ο Ελβετός παραμυθολόγος Luthi σημειώνει: «Το παραμύθι είναι εν μέρει ψυχαγωγία, εν μέρει παιδαγωγία, στην ολότητά του όμως είναι ένας καθρέφτης της ανθρώπινης ύπαρξης και των δυνατοτήτων των ανθρώπων» (Αναγνωστόπουλος, 1997).

Η εσωτερική ανάγκη για ιστορίες είναι βαθιά ριζωμένη στο εξελικτικό στάδιο της ψυχής του παιδιού και για αυτό το παραμύθι παραμένει μια μοναδική και εξαιρετική πνευματική πηγή (Σούρλας, 1961). Με την αξιοποίηση των παραμυθιών η

διαδικασία κατάκτησης της γνώσης είναι ευχάριστη, ενδιαφέρουσα και πιο ελκυστική. Δεν προκαλούν πλήξη, αλλά αντίθετα καθηλώνουν με τη γοητεία τους, έχοντας μάλιστα αφετηρία τα ενδιαφέροντα και τις ανάγκες των ίδιων των παιδιών. Στοχεύουν μάλιστα, στη σφαιρική ανάπτυξη της προσωπικότητας και των ικανοτήτων τους αξιοποιώντας όλους τους τύπους της νοημοσύνης, σύμφωνα με τον Gardner (Ντούλια, 2010).

Ο Αυστριακός παιδοψυχολόγος και ψυχαναλυτής Bettelheim είναι από τους πρώτους επιστήμονες που διαπίστωσαν τη σημαντικότητα των παραμυθιών και στον τομέα της ψυχικής ισορροπίας του ανθρώπου. Η σκληρή πραγματικότητα μπορεί να γίνει πιο εύκολα αποδεκτή από τα παιδιά, αν παρουσιαστεί μέσα από τις μαγικές και φανταστικές εικόνες των παραμυθιών. Τα παραμύθια αποτελούν πολύτιμους αρωγούς για τους νεαρούς αναγνώστες-ακροατές ώστε να βρουν τη δική τους προσωπική λύση στα προβλήματα της καθημερινότητας (Bettelheim, 2010: 220-222). «Ακούγοντας παραμύθια για καλούς χαρακτήρες που νικούν κακές δυνάμεις τα παιδιά αισθάνονται σίγουρα ότι και οι δικές τους εσωτερικές συγκρούσεις και φόβοι θα διαλυθούν» (Γεωργιάδης κ.ά., 2006: 2). Τέλος, «Πολύ σημαντικά για τη διαπαιδαγώγηση των παιδιών είναι επίσης, η αισιοδοξία του παραμυθιού και το καλό τέλος: η καλοσύνη ανταμείβεται και το κακό τιμωρείται» (Haase, 2008: 118).

Το λαϊκό παραμύθι ιδιαιτέρως είναι ένα από τα πιο κατάλληλα μέσα για την ανάπτυξη της δημιουργικότητας των παιδιών. Αυτό συμβαίνει γιατί βρίθει από φανταστικές εικόνες και σύμβολα, παραβολές και μεταφορές, που του προσδίδουν μεγάλη παιδαγωγική και μορφωτική αξία (Μαλαφάντης, 2014). Επίσης, για τη Grina (2008) η ακρόαση μιας ιστορίας ή ενός παραμυθιού είναι μια κοινή, κοινωνική εμπειρία και αναπτύσσει τις ικανότητες ακρόασης και συγκέντρωσης της προσοχής.

Η διδασκαλία του παραμυθιού προσφέρει ξεχωριστές, δημιουργικές διδακτικές δυνατότητες (Μαλαφάντης, 2014) και ο εκπαιδευτικός δύναται να αντλήσει άφθονο υλικό για τη διδασκαλία όλων των μαθημάτων. Τα πάντα επίκαιρα θέματα που θίγουν τα παραμύθια, παρμένα από τη ζωή, η σύντομη έκτασή τους, η οποία εκτός από οικονομία χρόνου είναι ιδανική για όσους δεν έχουν επάρκεια στη γλώσσα, η άρτια αποτύπωση του προφορικού λόγου με ήχους και επιφωνήματα, ο διδακτικός ρόλος που τα διακρίνει, ο οποίος είναι μέρος της σοφίας που έχουν

αποκομίσει με τα χρόνια οι άνθρωποι, τα καθιστούν ιδανικά προς αξιοποίηση εργαλεία στα χέρια των εκπαιδευτικών (Imoda, 1998: 154).

Ως υλικό γλωσσικής διδασκαλίας συμβάλει ώστε το παιδί να συμμετάσχει σε μια εμπειρία δημιουργικότητας, να γίνει μέτοχος μιας ερμηνευτικής πολυσημίας και να ανακαλύψει τη σημασιολογική αφθονία των λέξεων (Αναγνωστοπούλου, 2002: 78). Η γλώσσα του παραμυθιού είναι κατανοητή λόγω της απλότητάς της, μεστή από λέξεις που σημαίνουν ενέργεια και κίνηση, χωρίς σύνθετες συντάξεις και πολύπλοκες ή αφηρημένες έννοιες (Καραγιάννης, 1986: 12).

Έτσι, το παραμύθι με τις κατάλληλα σχεδιασμένες δραστηριότητες που το πλαισιώνουν, όπως αναφέρει η Ντούλια (2010), προσφέρει στο παιδί τα εξής :

- Εξάπτει τη φαντασία και αναπτύσσει τη δημιουργικότητα, επεκτείνει τη σκέψη, αξιοποιεί τις δυνατότητες.
- Καλλιεργεί τη μητρική γλώσσα με τις πρακτικές αναδιήγησης και δραματοποίησης,
- Βελτιώνει σταδιακά το διάλογο και τη γλωσσική έκφραση, ευνοεί την πολυφωνία των απόψεων, διευρύνει το λεξιλόγιο και αναπτύσσει τη φαντασία.
- Εξασκεί τη μνήμη.
- Ενεργοποιεί το ενδιαφέρον των μαθητών και τους κινητοποιεί στην ανακάλυψη «μιας προσωπικής ιστορίας», ενός συμβόλου, ενός νοήματος.
- Εμπνέει το αισθητικό κριτήριο των μαθητών.
- Εξοικειώνει με διάφορες μορφές τέχνης.
- Εξασκεί τους μαθητές στην «ανάγνωση» της εικόνας και στη γνώση της «γραμματικής της», καλλιεργώντας τη «φιλιαναγνωσία της εικόνας».
- Καλλιεργεί κλίμα συνεργασίας και ομαδικής εργασίας.
- Αναπτύσσει την κριτική και δημιουργική σκέψη των μαθητών, καλλιεργεί τη στοχαστικοκριτική εγγραματοσύνη και τη διερεύνηση.
- Συμβάλλει στην ολόπλευρη ψυχοκινητική, γνωστική, αντιληπτική και συναισθηματική ανάπτυξη του παιδιού.

Το παραμύθι, λοιπόν, ως ένα αγαπητό και ελκυστικό κειμενικό είδος, ιδίως όταν είναι απαλλαγμένο από τον τίτλο του «μαθήματος» και συνδυασμένο με το παιχνίδι και βιωματικές δραστηριότητες, προσφέρει μεγάλη ευχαρίστηση. Ταυτόχρονα ανοίγει ορίζοντες και οδηγεί σε νέες εκπαιδευτικές εμπειρίες. Ο μαθητής

μέσα σε ένα ευχάριστο και ασφαλές κλίμα αποκτά κοινωνικοποιημένη σκέψη και δράση, γίνεται ενεργητικός φορέας μάθησης, κατακτά γνώσεις και δεξιότητες, αναπτύσσει πρωτοβουλίες και υιοθετεί θετικές στάσεις για οτιδήποτε νέο και δημιουργικό του παρουσιάζεται. «Όταν λοιπόν η φαντασία και το παιχνίδι αφήνουν τα κομμάτια τους “χνάρια” πάνω στο παραμύθι, πώς να μη παίζει αυτό σημαντικό ρόλο στη διαδικασία της μάθησης; Πώς να μην είναι πηγή καινοτομίας ιδωμένο, όμως, με σημερινή ματιά; Πώς να μη γίνεται (το παραμύθι πάντα) το ασφαλέστερο και περισσότερο ευχάριστο μέσο κατάκτησης της γλώσσας, μέσο καλλιέργειας της γλωσσικής έκφρασης, φορέας εμπλουτισμού γνώσεων, ασφαλιστική δικλείδα ψυχικής ωρίμανσης και ομαλής κοινωνικοποίησης; Πώς να μην αποτελεί, ίσως, το πιο κατάλληλο είδος για μια εναλλακτική μορφή διδασκαλίας στην τάξη, η οποία θα υπονομεύει τον ορθολογισμό της μαθησιακής διαδικασίας» (Αυδίκος, 1999: 24).

2.3. Το παραμύθι ως εργαλείο διαπολιτισμικής διδασκαλίας

Η πολυπολιτισμική σύνθεση των σύγχρονων κοινωνιών, όπως αναφέρθηκε, έχει αντίκτυπο και στη σύνθεση των σχολικών τάξεων, οι οποίες αποτελούν μια μικρογραφία της κοινωνίας και έναν αντικαθρεπτισμό των σχέσεων που αναπτύσσονται μέσα σε αυτήν (Ravi, 2011: 421). Το μονοπολιτισμικά οργανωμένο αναλυτικό πρόγραμμα και το βιβλιοκεντρικό εκπαιδευτικό σύστημα έχει αποτύχει ως προς την ομαλή συμβίωση των πολλαπλών πολιτισμών μέσα στη σύγχρονη ελληνική τάξη (Μαράκη, 2009: Α11). Οι εκπαιδευτικοί κατέχουν ρόλο-κλειδί (Κεσίδου, 2004:1) και καλούνται να αναλάβουν πρωτοβουλία και να εφεύρουν νέα μέσα και νέες τεχνικές διδασκαλίας, τα οποία θα προάγουν την αποδοχή της πολυπολιτισμικής διαφορετικότητας και θα ανταποκρίνονται στις ιδιαίτερες ανάγκες κάθε μαθητή (Ευαγγέλου, 2007).

Αναφορικά με τις νέες λειτουργίες που αναλαμβάνει να διεκπεραιώσει το σχολείο στα πλαίσια της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης, «η λογοτεχνία», κατά τη Μούσιου (2002), «κατέχει κεντρική θέση ως μέσο διαμόρφωσης θετικών κοινωνικών στάσεων, ανοχής απέναντι στην ετερότητα και ως μέσο συγκριτικής πολυπολιτισμικής επικοινωνίας. Το λογοτεχνικό κείμενο διαμεσολαβεί και μεταφέρει τα ετερόκλητα πολιτισμικά στοιχεία μέσα στη σχολική αίθουσα. Είναι ένας εύχρηστος χάρτης, όπου απεικονίζονται τα ήθη, τα προβλήματα, οι ιδέες, οιπίστεις

και τα συναισθήματα, με άλλα λόγια το πολιτισμικό φορτίο όλων των ανθρώπων: οι διαφορές, οι ομοιότητες, οι συγκρούσεις και τα σημεία σύγκλισης» (Μούσιου, 2002: 243). Συγκεκριμένα, τα παραμύθια μπορούν να αποτελέσουν τον συνδετικό κρίκο ανάμεσα στους ανθρώπους διαφορετικών πολιτισμών, γιατί υπογραμμίζουν τα κοινά χαρακτηριστικά όλων των λαών, αυτά που πηγάζουν από τις ανάγκες της ανθρώπινης υπόστασης, υλικές, πνευματικές και συναισθηματικές, και από τις ποικίλες ανθρώπινες δραστηριότητες (Μούσιου, 2001. Στο Αντωνογιάννη, 2014: 117).

Μάλιστα, πολλά εκπαιδευτικά προγράμματα σε όλη την Ευρώπη φαίνεται πως έχουν υιοθετήσει την παραπάνω άποψη αξιοποιώντας τα παραμύθια ως βασικό εκπαιδευτικό μέσο για την ενίσχυση της πολυπολιτισμικής ευαισθητοποίησης. Όσον αφορά την ελληνική πραγματικότητα, η αναγνώριση της διδακτικής αξίας του παραμυθιού γενικότερα πραγματοποιήθηκε με αργά βήματα. Από το σχολικό έτος 2006-2007, όμως, τα νέα Αναλυτικά Προγράμματα Σπουδών της Υποχρεωτικής Εκπαίδευσης, που ακολουθούν το «Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών» συμπεριλαμβάνουν το παραμύθι ως κειμενικό είδος που μπορεί να αξιοποιηθεί σε διάφορους τομείς (Μαλαφάντης, 2014).

Το παραμύθι πράγματι αποτελεί ένα προσφιλές διδακτικό μέσο και η διδακτική του αξία κρίνεται μεγαλύτερη σε συνθήκες πολυπολιτισμικότητας. Η Norton (2006) θεωρεί το παραμύθι, ως γνήσιο λογοτεχνικό προϊόν, κατάλληλο για την ανάπτυξη του σεβασμού ανάμεσα στους πολιτισμούς και για την αύξηση της ευαισθησίας απέναντι στα κοινά χαρακτηριστικά όλων των ατόμων.

Σχετικές έρευνες επιβεβαιώνουν ότι η αφήγηση πολυπολιτισμικών παραμυθιών μέσα σε ένα διαθεματικό πλαίσιο δεν συμβάλλει μόνο στην καλλιέργεια των γλωσσικών και γνωστικών δεξιοτήτων, αλλά και της πολυπολιτισμικής επίγνωσης των μικρών μαθητών σε ένα «ασφαλές» μαθησιακό περιβάλλον (Γρίβα & Σέμογλου, 2013. Στο Γρίβα & Λαζαρίδου, 2014). Η ακρόαση παραμυθιών αποτελεί μία αλληλεπιδραστική και μία συνδημιουργική διαδικασία, η οποία πέρα από τη διέγερση της φαντασίας των παιδιών, την καλλιέργεια των δεξιοτήτων κατανόησης και προφορικού λόγου, μπορεί να λειτουργήσει και ως εργαλείο γεφύρωσης των πολιτισμών (Griva & Chostelidou, 2012. Στο Γρίβα & Λαζαρίδου, 2014).

Συγκεκριμένα, το παραμύθι παίζει πρωτεύοντα ρόλο στη γνωριμία των άλλων λαών-πολιτισμών, γεγονός που αίρει τα στερεότυπα και τις προκαταλήψεις. Η

αφήγηση παραμυθιών από όλες τις χώρες καταγωγής των μαθητών μιας πολυπολιτισμικής τάξης είναι μια διδακτική δραστηριότητα, που παρέχει πληροφορίες τόσο στον εκπαιδευτικό όσο και στα παιδιά για πολιτισμούς που δεν γνωρίζουν χτίζοντας έτσι πολιτισμικές γέφυρες (Eville & Jeffrey, 2002). Οικειοποιεί τα παιδιά με τους πολιτισμούς αυτούς απελευθερώνοντας τη σκέψη τους με αποτέλεσμα οι ρατσιστικές συμπεριφορές να αμβλύνονται και να αντικαθίστανται από την κατανόηση και την ανοχή (Morgan, 2009). Επιπλέον, μέσα από παραμύθια με επίκαιρα θέματα (π.χ. τον πόλεμο στη Συρία) μπορούν να αποκτήσουν γνώσεις για τον πολιτισμό, την κοινωνία και τις δύσκολες πολιτικοκοινωνικές συνθήκες, στις οποίες έχουν μεγαλώσει οι συμμαθητές τους, και έτσι να κατανοήσουν και πτυχές της συμπεριφορά τους (Marston, 2004).

Τα κοινά παραμύθια που έχουν διάφοροι λαοί του κόσμου μεταφέρουν στους μαθητές το μήνυμα ότι τελικά δεν είναι τόσο διαφορετικοί από το διπλανό τους που προέρχεται από άλλη χώρα. Ο Μερακλής (1980) θεωρεί ότι η καθολική ύπαρξη του παραμυθιού στους λαούς, με την ομοιότητα θεμάτων και μοτίβων, τους κοινούς τρόπους έκφρασης, αλλά και άλλων στοιχείων, που καταγράφονται ανάμεσα στους διαφορετικούς πολιτισμούς, αποδεικνύει ότι το παραμύθι είναι ένα βασικό εκφραστικό μέσο της ανθρώπινης κοινωνίας, που υπερβαίνει τα εθνικά όρια και, συνεπώς, αποτελεί την πιο ενδιαφέρουσα πρόταση εισαγωγής του στην εκπαίδευση για ποικίλους λόγους, μεταξύ των οποίων και η διαπολιτισμική εκπαίδευση. Σύμφωνα με τη Μούσιου οι ομοιότητες στο περιεχόμενο, η υπερκειμενική δομή της αφήγησης, τα παρόμοια επιμέρους στοιχεία, οι ήρωες και η δράση τους φαίνεται να αποτελούν στοιχεία που λειτουργούν ενισχυτικά στη θεώρηση του κόσμου ως παγκόσμιας ανθρώπινης κοινότητας (Μούσιου, 2001. Στο Αντωνογιάννη, 2014).

Μέσω του παραμυθιού οι μαθητές μπορούν να διδαχτούν σχεδόν όλα τα μαθήματα του ωρολογίου προγράμματος (ιστορία, γεωγραφία, μαθηματικά, αγωγή του πολίτη) και πρωτίστως το μάθημα της γλώσσας. Έτσι, το παραμύθι αμβλύνει τον αποκλεισμό που αισθάνονται οι «διαφορετικοί» μαθητές κατά τη διάρκεια της διδακτικής διαδικασίας και εξασφαλίζει την παροχή ίσων ευκαιριών απέναντι στη γνώση (Μπρις, 2013). Επιπρόσθετα, η γλώσσα του μύθου και του παραμυθιού μοιάζει να είναι η παγκόσμια γλώσσα όλου του ανθρώπινου είδους, όλων των εποχών, όλων των πολιτισμών. Ο μύθος και το παραμύθι είχαν, έχουν και θα έχουν, λοιπόν, τη δυνατότητα να συμπεριλαμβάνουν μέσα τους και να συνδέουν μεταξύ τους

λαούς χάρη στις ομοιότητες και ταυτότητες ορισμένων μοτίβων, θεμάτων, προσώπων και χαρακτήρων. Επιπλέον, οι πολύχρωμες εικόνες του παραμυθιού, οι μαγικοί ήρωες, τα φανταστικά γεγονότα και το χαρούμενο τέλος μετατρέπουν το παραμύθι σε ένα ευχάριστο βοήθημα διδασκαλίας, που γίνεται εύκολα κατανοητό ακόμη και στα παιδιά που δεν μιλούν καλά την επίσημη γλώσσα (Γεωργιάδης κ.ά., 2006: 3).

Ειδικότερα το λαϊκό παραμύθι, αποτελεί ένα μέσο διατήρησης της πολιτισμικής κληρονομιάς ενός λαού και ταυτόχρονα πηγή γνώσεων. Συνδέει το παρόν με το παρελθόν, το νέο με το παλιό, τα καθημερινά γεγονότα με την ιστορία. Για την Καπλάνογλου (2002), ιδιαίτερος το λαϊκό παραμύθι, συγκεντρώνει πλούσια ύλη από διάφορους πολιτισμούς και προσφέρεται για ανακάλυψη. Συνδέει μια παλιά γνώση, που υπάρχει σε πολλούς πολιτισμούς με την ιστορία της συγκεκριμένης κοινότητας στην οποία έχει μεταφερθεί. Με αυτόν τον τρόπο μοιάζει η αφήγηση να ενεργοποιεί μια παράδοση, αλλά και μια σύγχρονη κάθε φορά πραγματικότητα, αυτήν του αφηγητή και του ακροατηρίου.

Μεγάλη σημασία, επίσης, παρουσιάζει και η γλώσσα του λαϊκού παραμυθιού, που του προσφέρει μια οικουμενικότητα, μέσα από την οποία οι λαοί, όσο διαφορετικοί κι αν είναι, μπορούν να επικοινωνούν, να συνεννοούνται ή να συμφωνούν. Αυτή η γλώσσα των παραμυθιών κατόρθωσε να πετύχει το ακατόρθωτο: «να είναι μια γλώσσα ενοποιητική, οικουμενική, παγκόσμια, ταυτόχρονα, όμως, να αφήνει άφθονο χώρο για το διαφορετικό, το ιδιαίτερο, για να αναπτυχθούν με άλλα λόγια, οι τοπικές, πολιτισμικές ιδιαιτερότητες.» (Καπλάνογλου, 2002).

Το παραμύθι, όπως φαίνεται από τα παραπάνω, είναι ένα διδακτικό εργαλείο μπορεί να αποτελέσει χρήσιμο αρωγό και σωτήριο μέσο στις δύσκολες συνθήκες που επιβάλλει η πολυπολιτισμική σύνθεση των τάξεων. «Η παρουσία των “ξένων” παιδιών μέσα στο σχολείο αποτελεί μια πολύ καλή ευκαιρία να κατανοήσει ο εκπαιδευτικός την αδυναμία και τον παραλογισμό ενός βιβλιοκεντρικού εκπαιδευτικού συστήματος» (Χρυσοφίδης, 2007: 19) και να αξιοποιήσει διδακτικά το θησαυρό του πολιτισμού μας, το παραμύθι, το οποίο ανέκαθεν είχε εξέχοντα ρόλο στην ανατροφή και στην εκπαίδευση των παιδιών.

2.4. Έρευνες σχετικές με την αξιοποίηση του παραμυθιού στη διαπολιτισμική εκπαίδευση

Ο Decourt (2006) υποστηρίζει ότι «Εάν τα παραμύθια έχουν τη δύναμη να μεταδώσουν τα λόγια των λαών, όπως υποστηρίζουν οι ανθρωπολόγοι, μπορούν τότε να επιτελέσουν μια κρίσιμη αποστολή: να δημιουργήσουν ένα κοινό σημείο συνάντησης των πολιτισμών, μέσα από ένα παιχνίδι γνωριμίας του πολιτισμού του ενός μαθητή για τον άλλο, οδηγώντας τους να σκεφτούν την πληθώρα των παραδόσεων και να ανοίξουν διόδους επικοινωνίας ανάμεσα στους λαούς» (2006β). Σημαντικές μελέτες, έρευνες και πληθώρα πιλοτικών προγραμμάτων που λαμβάνουν χώρα στις σύγχρονες πολυπολιτισμικές τάξεις, τείνουν να συμφωνήσουν με τα παραπάνω λόγια που αναφέρονται στην ανάγκη και τη χρησιμότητα της διδακτικής αξιοποίησης των λαϊκών παραμυθιών για την ανάπτυξη διαπολιτισμικής επικοινωνιακής ικανότητας.

Σχετικά με τα παραπάνω στη Νέα Ζηλανδία ο Terry Locke, μαζί με ομάδα άλλων επιστημόνων (Locke et al., 2009), επιχείρησε να διερευνήσει τη χρήση του παραμυθιού στις πολυπολιτισμικές τάξεις με ένα επιστημονικό πρόγραμμα με τίτλο «Teaching literature in the multicultural classroom». Οι καινούριες συνθήκες που αφορούσαν στην αύξηση των αλλοδαπών μαθητών/ -τριων στις τάξεις της Νέας Ζηλανδίας έκαναν επιτακτική την ανάγκη εύρεσης αποτελεσματικών διδακτικών πρακτικών και η επιστημονική ομάδα θεώρησε τη χρήση της λογοτεχνίας σε μια πολυπολιτισμική τάξη ως την καταλληλότερη.

Μέρος του παραπάνω προγράμματος ήταν και η έρευνα των Sturgess-Locke: «Beyond Shrek: Fairy tale magic in the multicultural classroom» (2009). Σε αυτή την έρευνα παιδιά ηλικίας δώδεκα έως δεκατριών ετών κλήθηκαν να επιλέξουν ένα παραμύθι από τον δικό τους πολιτισμό και ένα από έναν διαφορετικό, να το παρουσιάσουν στην τάξη και να το συγκρίνουν με ένα γνωστό παραμύθι. Σύμφωνα με τις απόψεις των ίδιων των μαθητών/ -τριων, η εξερεύνηση και η παρουσίαση της κουλτούρας τους ήταν διασκεδαστική και τους δόθηκε η ευκαιρία τόσο να γνωρίσουν καλύτερα ο ένας τον άλλο, όσο ακόμα και τον ίδιο τους τον εαυτό (Sturgess-Locke, 2009:394).

Ο T. Keys (1996), στη διδακτορική του διατριβή: «Resolving the paradox of a multicultural society: the use of international folktales for the promotion of multicultural values in the classroom», διερευνά την αποτελεσματικότητα της χρήσης των παραδοσιακών παραμυθιών στην καλλιέργεια της κριτικής σκέψης και των διαπολιτισμικών αξιών, στους μαθητές των τελευταίων τάξεων ενός πολυπολιτισμικού δημόσιου δημοτικού σχολείου του Καναδά. Η έρευνα περιλαμβάνει την επί δύο εβδομάδες επαφή των μαθητών/ -τριων με παραδοσιακά παραμύθια διαφόρων χωρών, τα οποία θίγουν πανανθρώπινα ζητήματα (ελευθερία, δικαιοσύνη, ισότητα, ειρήνη) (Keys, 1996: 69, 112). Σύμφωνα με τα αποτελέσματα της έρευνας, αν τα παραμύθια διδαχθούν με τον κατάλληλο τρόπο, φέρουν αποτελέσματα ως προς τη συμπεριφορά και τις απόψεις των μαθητών σε καταστάσεις πολυπολιτισμικότητας (Keys, 1996: 115).

Από τις Robertson και Karagiozi διεξήχθη στον Καναδά ποιοτική έρευνα με τίτλο: «My big fat greek fairy tale: children's uses and reception of fairy tale narratives in a greek-as-a-second language learning environment» (2004). Στην έρευνα αξιολογήθηκε η επίδραση των δύο λαϊκών παραμυθιών στη διαμόρφωση της προσωπικότητας Ελληνόπουλων δεύτερης γενιάς, στην ωρίμανση, στην ανάπτυξη της εθνικής ταυτότητας και στις αντιλήψεις αναφορικά με τη διάκριση των φύλων. Επίσης, με τη συγκεκριμένη έρευνα εξετάστηκε η δυνατότητα εκμετάλλευσης των ελληνικών παραμυθιών διδακτικά, σε ένα περιβάλλον που τα ελληνικά δεν είναι η επίσημη γλώσσα.

Η έρευνά των Jafar και Cary A. Buzzelli με τίτλο: The art of story-telling for cross cultural understanding (Ali Al-Jafar- Cary A. Buzzelli, 2004) έχει θέμα την επίδραση του παραμυθιού στην κατανόηση και αποδοχή των άλλων λαών και πολιτισμών και διεξήχθη σε δημόσιο δημοτικό σχολείο στο κεντροδυτικό κομμάτι της Αμερικής. Όλοι οι συμμετέχοντες ήταν μαθητές/ -τριες της πρώτης και δευτέρας τάξης του δημοτικού σχολείου και μεταμορφώθηκαν σε παραμυθάδες γράφοντας τη δική τους εκδοχή της Σταχτοπούτας, έχοντας προηγουμένως ακούσει την κλασική εκδοχή και μία παραλλαγή από το Κουβέιτ. Οι μαθητές/ -τριες καλλιέργησαν έτσι το ενδιαφέρον τους για άλλους πολιτισμούς. Όπως παραδέχονται οι δύο επιστήμονες, τα παραμύθια είναι ένα υπέροχο μέσον για να γνωρίσουν και να αποδεχτούν πιο εύκολα τα παιδιά άλλους λαούς.

Η C. Wan-Hsiang στο της άρθρο: «Contamination of childhood fairy tale: preservice teachers explore gender and race constructions» (2007), υποστηρίζει ότι τα παραμύθια, με τα οποία ερχόμαστε σε επαφή στην παιδική μας ηλικία, έχουν μεγάλη επίδραση στα στερεότυπα που διαμορφώνουμε για τα φύλα και τις φυλές στη ζωή μας μετέπειτα. Ιδιαίτερα τα παραμύθια που έχει αναδιαμορφώσει ο Disney και προβάλλονται τόσο στη μικρή, όσο και στη μεγάλη οθόνη, κατακλύζονται από ιδεολογικά μηνύματα και προκαταλήψεις των ενηλίκων.

Θα ήταν παράλειψη, αν δεν αναφέραμε πως στον Ελλαδικό χώρο έχουν ασχοληθεί, ιδιαιτέρως με τη συμβολή του παραμυθιού στη διαπολιτισμική εκπαίδευση, τόσο με βιβλία τους όσο και με δημοσιεύσεις τους, οι παρακάτω: ο Ε. Αυδίκος (1994, 1996, 1999, 2002α, 2002β, 2007) ο οποίος θεωρεί την αφήγηση ως ένα από τα πιο αποτελεσματικά εργαλεία για τη διαπολιτισμική εκπαίδευση, αλλά και η Μ. Κανατσούλη, η οποία έχει ασχοληθεί κυρίως με την ιδεολογία από την οποία διακατέχονται τα παιδικά βιβλία και με το κατά πόσο η παιδική λογοτεχνία μπορεί να πάρει πολυπολιτισμικό χαρακτήρα, χωρίς ταυτόχρονα να απολέσει την εθνική της ταυτότητα (1994, 2000, 2002α, 2002β, 2002γ, 2004, 2007).

Η Τσιλιμένη (2003) με το άρθρο της: «Η έννοια της διαφορετικότητας στις μικρές ιστορίες» αναφέρεται σε ελληνικά κυρίως παιδικά βιβλία (μικρές ιστορίες-παραμύθια), τα οποία προσεγγίζουν το θέμα της διαφορετικότητας (κοινωνικο-οικονομική, φυλετική, πολιτισμική, γλωσσική), θέμα αρκετά επίκαιρο στην εποχή της πολυπολιτισμικότητας (Τσιλιμένη, 2003:25).

Η Τζίνα Καλογήρου δίνει ιδιαίτερη βαρύτητα στη διδασκαλία του παραμυθιού μέσα στα πλαίσια του προγράμματος ακαδημαϊκής και επαγγελματικής αναβάθμισης των λειτουργών της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης και είναι μέλος της συντακτικής ομάδας του νέου Ανθολογίου λογοτεχνικών κειμένων για τις τάξεις Ε' και ΣΤ' του δημοτικού σχολείου «Με λογισμό και μ' όνειρο» στο οποίο εμπεριέχονται και παραμύθια (1987, 2001, 2002, 2003, 2006).

Ο Κ. Μαλαφάντης έχει ασχοληθεί επίσης, με ζητήματα της παιδαγωγικής της λογοτεχνίας και έχει ενδιαφερθεί ιδιαίτερα για την εισαγωγή του παραμυθιού στο ελληνικό σχολείο (2001α, 2001β, 2005, 2006, 2007).

Στην έρευνα των Lazaridou, Griva και Zorbas (2017) με σκοπό την ανάπτυξη και καλλιέργεια της πολυπολιτισμικής επίγνωσης και επικοινωνιακών δεξιοτήτων σε μαθητές/ -τριες πέντε και έξι ετών, αποδείχθηκε ότι η χρήση παραμυθιών από όλο τον κόσμο τους πρόσφερε τη δυνατότητα να είναι σε θέση να επικοινωνήσουν μεταξύ τους, να εκφραστούν, να μάθουν για άλλους πολιτισμούς και να αναπτύξουν διαπολιτισμική συνείδηση μέσα σε ένα πολυτροπικό και πολυαισθητηρικό περιβάλλον (Lazaridou, Griva & Zorbas, 2017).

Σε παρόμοια αποτελέσματα κατέληξε και η έρευνα των Papadopoulos και Theologou (2017) που πραγματοποιήθηκε σε 30 μαθητές ηλικίας 10 ετών. Το πρότζεκτ που εφαρμόστηκε, βασισμένο παραδοσιακές λαϊκές ιστορίες από τη Νοτιοανατολική Ευρώπη, και χρησιμοποιώντας ταυτόχρονα δημιουργικές και διαδραστικές δραστηριότητες, είχε θετική επίδραση στην ανάπτυξη της πολυπολιτισμικής επίγνωσης των μαθητών/ -τριων (Papadopoulos & Theologou, 2017).

3. Βιωματική προσέγγιση στη διδακτική διαδικασία

3.1. Βασικές αρχές της βιωματικής προσέγγισης

Η Βιωματική προσέγγιση είναι «μία σειρά από διδακτικές διαδικασίες, που ξεκινούν από βιωματικές καταστάσεις» (Χρυσσαφίδης, 1998: 17). Δίνει έμφαση στο σημαντικό ρόλο που παίζει η εμπειρία στη διαδικασία της μάθησης καθώς και στους δεσμούς μεταξύ της σχολικής τάξης, της καθημερινής ζωής των μαθητών και της κοινωνικής πραγματικότητας (Δελούδη, χ.χ.).

Πρόκειται για μία διαδικασία εντελώς διαφορετική από τη διαδικασία του ισχύοντος τρόπου διδασκαλίας (Flitner, 1987: 95-96). Αντί της απομνημόνευσης πληροφοριών προτείνεται η αναζήτηση νοήματος, ενώ ταυτόχρονα επιδιώκεται η διανοητική και συναισθηματική κινητοποίηση του μαθητή, στοχεύοντας στην απαρτίωση της νοητικής και συγκινησιακής διεργασίας (Δελούδη, χ.χ.). Διαφοροποιείται τόσο η στάση του μαθητή, που μεταβάλλεται από παθητικός δέκτης σε ενεργητικό άτομο, όσο και η στάση του δασκάλου, που από δαδούχος και μεταδότης γνώσεων μετατρέπεται σε μεσολαβητή, συντονιστή και συνεργάτη. Επαναπροσδιορίζονται, δηλαδή, στη βιωματική προσέγγιση της μάθησης οι σχέσεις μαθητή-δασκάλου, καθώς και οι σχέσεις μαθητή-διδασκτέας ύλης (Flitner, 1987: 95-96).

Αναφέρεται στη διαδικασία εκείνη, σύμφωνα με την οποία οι μαθητές καλούνται να «ζήσουν» και να κατανοήσουν ενσυνείδητα τις προσωπικές τους σκέψεις, συναισθήματα, δράσεις και αντιδράσεις σε μία δεδομένη κατάσταση. Αυτό μπορεί να γίνει είτε με το να μοιράζονται κάποια δική τους εμπειρία, είτε με το να συμμετέχουν ενεργά στην αναπαράσταση μίας κατάστασης αληθινής ή φανταστικής, «την οποία εισάγει ο εκπαιδευτικός με τη μορφή ενός γεγονότος ή περιστατικού κλπ., και η οποία προσφέρεται προκειμένου οι συμμετέχοντες να κατανοήσουν βαθύτερα τις παραμέτρους της κατάστασης και να αναπτύξουν τις σχετικές ικανότητές τους» (Πολέμη & Τοδούλου, 2003: 100).

Τέλος, αξίζει να αναφερθεί ότι οι βιωματικές μαθησιακές δραστηριότητες στοχεύουν στην καλλιέργεια και άλλων μορφών νοημοσύνης (διαπροσωπικής, ενδοπροσωπικής, χωρικής, μουσικής, κιναισθητικής) και ευνοούν την κινητοποίηση

των μαθητών οι οποίοι δεν έχουν ανεπτυγμένες σε υψηλό βαθμό τη γλωσσική και τη λογικομαθηματική νοημοσύνη (Gardner, 1993).

Οι κυριότερες αρχές της βιωματικής μάθησης είναι ότι:

- Αξιοποιεί τα βιώματα των μαθητών ή προκαλεί νέα.
- Ενθαρρύνει τον μαθητή να συμμετέχει ενεργά και να οικειοποιείται το προς προσέγγιση θέμα μέσω επένδυσης προσωπικού ενδιαφέροντος σε αυτό.
- Προτρέπει τον μαθητή να ερευνά, να ανακαλύπτει, να ενεργοποιεί τη φαντασία και τη δημιουργικότητα του.
- Προτείνει την αναζήτηση ή τη δημιουργία νοήματος αντί της απομνημόνευσης πληροφοριών.
- Στοχεύει στην απαρτίωση της νοητικής και συγκινησιακής διαδικασίας, κινητοποιώντας τον μαθητή διανοητικά και συναισθηματικά.
- Βοηθά τον μαθητή να αντιληφθεί τον ρόλο των κοινωνικών, οικονομικών, ιστορικών και πολιτισμικών παραγόντων στη διαμόρφωση του κοινωνικού γίνεσθαι και να συνειδητοποιήσει τον τρόπο με τον οποίο οι κοινωνικές συνιστώσες συναντώνται με την προσωπική του ιστορία.
- Προωθεί την αυτογνωσία του μαθητή (Δελούδη, χ.χ.).

3.2. Μορφές βιωματικών δραστηριοτήτων

Τρεις φαίνεται να είναι οι κύριες κατηγορίες των εκπαιδευτικών τεχνικών που προωθούν τη Βιωματική Εκπαίδευση:

1. *Εκπαιδευτικές δραστηριότητες που διεξάγονται μέσα στην τάξη:* Οι τεχνικές αυτές ενισχύουν την ενεργητική συμμετοχή των εκπαιδευομένων με διάφορους τρόπους, δίνοντας τη δυνατότητα να παράγονται άμεσα εμπειρίες. Η ενεργητική συμμετοχή προωθείται με μεθόδους και τεχνικές που αναπτύσσουν την αλληλεπίδραση του εκπαιδευτικού και των μαθητών (αλλά και των μαθητών μεταξύ τους) και που δίνουν στους τελευταίους πηγές ώστε να αναζητούν πληροφορίες, να αναπτύσσουν την κριτική τους ικανότητα, να επεξεργάζονται λύσεις, να μαθαίνουν πράττοντας. Μερικά παραδείγματα τέτοιων τεχνικών που συναντά κανείς στη βιβλιογραφία είναι:

- Ο καταϊγισμός ιδεών
- Το παιχνίδι ρόλων
- Οι προσομοιώσεις
- Η ομαδική συζήτηση
- Η εργασία σε ομάδες
- Οι μελέτες περίπτωσης (Κόκκος, 1999).

Οι τεχνικές αυτές διαφέρουν μεταξύ τους ως προς τη φύση της αλληλεπίδρασης που επιφέρουν. Το κοινό χαρακτηριστικό όλων είναι η προσπάθεια να εμπλακεί ο μαθητής στην εκπαιδευτική διαδικασία, καθώς μάλιστα έχει την ευκαιρία να αξιοποιήσει την προηγούμενη εμπειρία και γνώση και να τη μοιραστεί σε ομάδες για να λύσει προβλήματα και να συνεργαστεί (Jarvis, 1999: 122).

2. *Εκπαιδευτικές δραστηριότητες που διεξάγονται έξω από την τάξη (outdoor training)*: Οι δραστηριότητες αυτές προκαλούν τους μαθητές να χρησιμοποιήσουν ή να αναπτύξουν ικανότητες όπως η επίλυση προβλημάτων, η ηγεσία, η συνεργασία, η αποτελεσματική επικοινωνία. Αυτή η μορφή εκπαίδευσης, στο βαθμό μάλιστα που ενισχύεται από την προηγούμενη εμπειρία και γνώση και τους ιδιαίτερους τρόπους μάθησης που έχει το άτομο, δημιουργεί μια έντονη διεργασία μάθησης που είναι πλούσια σε ευκαιρίες ανάπτυξης (Jackson & Caffarella, 1994: 80).

3. *Εκπαιδευτικές ασκήσεις*: Στην κατηγορία αυτή περιλαμβάνονται ασκήσεις, δραστηριότητες, εκπαιδευτικά παιχνίδια κ.ά., που έχουν ως κύριο στόχο τους τη δημιουργία βιωμάτων στους μαθητές, επάνω στα οποία θα έχουν την ευκαιρία να αναστοχαστούν αργότερα και να τα ερμηνεύσουν. Οι Jackson & Caffarella αναφέρονται στα εκπαιδευτικά παιχνίδια ως δραστηριότητες που χαρακτηρίζονται από σχεδιασμένο ανταγωνισμό ή συνεργασία για να δώσουν στους μαθητές την ευκαιρία να εξασκήσουν συγκεκριμένες ικανότητες, όπως είναι, για παράδειγμα, η λήψη αποφάσεων (Jackson & Caffarella, 1994: 47).

Η Δελούδη αναφέρεται ενδεικτικά σε κάποιες μορφές βιωματικών μαθησιακών δραστηριοτήτων οι οποίες έχουν δοκιμαστεί στη διδακτική πράξη υπογραμμίζοντας ότι δεν είναι μόνο ο τύπος μιας δραστηριότητας που την

κατατάσσει στον χώρο της βιωματικής μάθησης, αλλά το γενικό πνεύμα που διέπει τον σχεδιασμό, την οργάνωση και την εφαρμογή της, δηλαδή ο τρόπος αξιοποίησης της στη συνολική ροή της εκπαιδευτικής πράξης.

- Προσομοίωση: επιτρέπει την ανασύσταση πραγματικών καταστάσεων, προσπαθεί, δηλαδή, να μιμηθεί μια κατάσταση πραγματικής ζωής.
- Παιχνίδι ρόλων: αναφέρεται σε μια ομάδα τεχνικών με την οποία ζητείται από τους συμμετέχοντες να διαδραματίσουν ένα ρόλο σε μια δεδομένη κατάσταση. Συνήθως αξιοποιείται και η τεχνική της αντιστροφής ρόλων.
- Αφηγηματική ανασύνθεση: απόδοση μιας φανταστικής ιστορίας που να βασίζεται σε ιστορικά ελεγμένες πληροφορίες.
- Ταξίδια κατευθυνόμενης φαντασίας: ο μαθητής καλείται να φανταστεί ότι είναι το ίδιο το αντικείμενο μελέτης.
- Συγκρουσιακή θύελλα ή αντιτιθέμενες απόψεις: οι μαθητές χωρίζονται σε δυο ομάδες και καλούνται να υπερασπιστούν δυο αντίθετες θέσεις, διατυπώνοντας κατάλληλα επιχειρήματα.
- Δραστηριότητες άμεσης εμπειρίας: εμπλοκή των μαθητών στο σχεδιασμό, την οργάνωση και τη διεξαγωγή έρευνας με παρατήρηση, ερωτηματολόγια ή συνεντεύξεις. Συμμετοχή σε πρόγραμμα δράσης με κοινοτικό επίπεδο. Συμμετοχή σε έρευνα σε ιστορικά αρχεία, βιβλιοθήκες ή αρχεία δήμων.
- Δραματοποίηση: απόδοση θεατρικής μορφής σε ένα μύθο, μια ιστορία, ένα μάθημα. Θεατρική επεξεργασία αφηγηματικού κειμένου. Αυτοσχεδιασμός.
- Οργάνωση συζήτησης στρογγυλού τραπεζιού: κάποιοι μαθητές καλούνται να προσεγγίσουν και να αναλύσουν πολυπρισματικά ένα θέμα, ενώ οι υπόλοιποι μπορούν να υποβάλουν τα ερωτήματά τους.
- Δραστηριότητες δημιουργικής έκφρασης: μετά από τη διδασκαλία κάποιου ποιήματος ή πεζού λογοτεχνήματος, οι μαθητές ενθαρρύνονται να εκφράσουν σε λόγο, σε εικόνα, σε μουσική ή σε κίνηση, τον τρόπο με τον οποίο συναντήθηκαν με το συγκεκριμένο κείμενο.
- Μυθοπλασία: συγγραφή παραμυθιού ή σεναρίου, με προσωπική, αλυσιδωτή ή ομαδική γραφή.
- Δημιουργία εκπαιδευτικού υλικού: οι μαθητές καλούνται οι ίδιοι να δημιουργήσουν υλικό για κάποια διδακτική ενότητα. Αυτό μπορεί να

περιλαμβάνει φωτοτυπίες, κωμικογραφήματα, σταυρόλεξα, κολάζ, πάζλ, σλάιντς, διαφάνειες, μουσικές συνθέσεις, μαγνητοσκοπημένα βίντεο κ.α.

- Επισκέψεις σε χώρους πολιτισμικής αναφοράς: μπορούν να αποτελέσουν βιωματική εμπειρία αν οι μαθητές λάβουν μέρος σε κάποιο εκπαιδευτικό πρόγραμμα και στη συνέχεια υπάρξει χρόνος και χώρος για κριτικό στοχασμό (Δελούδη, χ.χ.).

Τέλος, απαραίτητη προϋπόθεση είναι η δημιουργία συνθηκών οι οποίες επιτρέπουν στους μαθητές να αναλάβουν ενεργό ρόλο στη διαδικασία μάθησης. Ευνοϊκές συνθήκες αποτελούν η δημιουργία συναισθηματικού κλίματος αποδοχής, ενδιαφέροντος, εμπιστοσύνης, ασφάλειας και ομαδικότητας το οποίο θα ενισχύσει την αυτοεκτίμηση, την ανάληψη πρωτοβουλιών, την αναγνώριση της ισοτιμίας των μελών της ομάδας, την ανάπτυξη συναισθημάτων αλληλεγγύης.

3.3. Αξιοποίηση της βιωματικής προσέγγισης στη διαπολιτισμική εκπαίδευση

Η *βιωματική μάθηση* και η θέση της εμπειρίας του μαθητή στη μαθησιακή διαδικασία είναι σημαντικά ζητήματα όσον αφορά τις πολιτισμικές αναφορές σε άλλες εθνοπολιτισμικές ομάδες και τις ιδιαιτερότητές τους. Ιδιαίτερα όταν τα βιώματα των μαθητών εντάσσονται σε ένα μονοπολιτισμικό πλαίσιο, οι αντιδράσεις είναι άμεσες και μεταφέρονται και σε επίπεδο ιδεολογικό (π.χ. το βίωμα του αποσιωπημένου πολιτισμικού κεφαλαίου των διαφορετικών εθνοπολιτισμικών ομάδων). Για αυτό η ανάδειξη της αναγνώρισης του βιώματος του «άλλου» ως βασικού μοχλού για την κινητοποίηση των μηχανισμών μάθησης είναι δύσκολη υπόθεση στην εφαρμογή της, καθώς απαιτεί συνάμα αλλαγή στις αντιλήψεις για το τι σημαίνει «μαθαίνω», για το τι σημαίνει αναγνωρίζω τον «άλλον» ως προσωπικότητα με τις δικές του ιδιαίτερες πολιτισμικές αναφορές, ισότιμες με τις δικές μου (Ανδρούσου, 2005:53-54).

Κατά συνέπεια σημαντική κρίνεται η ενεργητική συμμετοχή των μαθητών, η οποία εξασφαλίζεται με: τη χρήση βιωματικών μεθόδων (μελέτη περιπτώσεων, παιχνίδια ρόλων, προσομοιώσεις κ.α. όπως αναφέρθηκαν παραπάνω), τη συμμετοχή και τη συνεργασία σε ομάδες εργασίας, στο πλαίσιο των οποίων ιδιαίτερη βαρύτητα δίνεται στην αυτενέργεια των μαθητών, την ανάθεση συγκεκριμένων εργασιών στο

πλαίσιο του προγράμματος, η εκτέλεση των οποίων θα ενισχύσει το αίσθημα υπευθυνότητας και ικανοποίησής τους. Η συνεργασία απαιτεί προσωπική ωριμότητα και συναισθηματική πληρότητα, αμοιβαιότητα και αποδοχή του «άλλου» και οι μαθητές μαθαίνουν να συμβιώνουν και να κατανοούν την αξία της συλλογικής προσπάθειας (Τριλιανός, 2002: 139).

Η *βιωματική προσέγγιση* αποτελεί το βασικότερο, μέχρι στιγμής, εργαλείο μέσω του οποίου καθίσταται δυνατή η επίτευξη των αρχών, των σκοπών και στόχων που τίθενται από τη διαπολιτισμική εκπαίδευση. Η σημαντική της διαφορά από άλλες μεθόδους είναι ότι επιλέγει να στηρίζεται στην αξιοποίηση της βιωμένης εμπειρίας των μαθητών. Αποσκοπεί όχι μόνο στην απόκτηση γνώσεων, αλλά και στην καλλιέργεια δεξιοτήτων, καθώς και στην υιοθέτηση στάσεων και συμπεριφορών (Βοσνιάδου, 2001: 4). Προσφέρει ελπίδα για περισσότερες ευκαιρίες αλληλεπίδρασης (Ματσαγγούρας, 2000α). Ενθαρρύνει την κριτική σκέψη, την έρευνα, τη δραστηριοποίηση και ενεργοποίηση του μαθητή, ώστε αυτόνομα και μέσα από προσωπικές διεργασίες να μετακινείται από την προσωπική υποκειμενική οπτική και να ανανεώνει τον τρόπο θέασης της πραγματικότητας, γεγονός που ίσως θα μπορούσε να συμβάλλει θετικά ώστε ενδεχομένως να αποσβεστούν στερεότυπα και προκαταλήψεις απέναντι στις μειονοτικές ομάδες.

Επιπλέον, ο μαθητής ερχόμενος στη σχολική τάξη έχει ήδη βιώσει εμπειρίες, οι οποίες έχουν διαμορφώσει τις γνωστικές δομές του. Οι νέες εμπειρίες είναι ορθό να συνδεθούν με τις ήδη υπάρχουσες γνώσεις και μνήμες, και οι σχέσεις τους να γίνουν αντικείμενο προσωπικής επεξεργασίας από το μαθητή, αφού η μοναδική κατασκευή του νοήματος επηρεάζεται τόσο από κοινωνικοπολιτισμικούς όσο και από συναισθηματικούς παράγοντες. Ο μαθητής αναλαμβάνει να δραστηριοποιηθεί ο ίδιος την κατασκευή νέων γνώσεων. Αυτή η νέα γνώση δεν του προσφέρθηκε έτοιμη και δεν υπήρξε προϊόν αποστήθισης ούτε άκριτης αποδοχής κάποιας δοτής σοφίας και δε θεωρείται αιώνια και αμετάβλητη, αλλά έχει αφομοιωθεί από τους γνωστικούς μηχανισμούς του μαθητή. Επιπρόσθετα, η νέα γνώση έχει επιδράσει θετικά στην κοινωνική ωρίμασή του και έχει ενισχύσει τις δεξιότητές του για συνεργασία και κοινωνική αλληλεπίδραση. Του έχει μάθει πώς να μαθαίνει και του έχει εμπνεύσει μια νοοτροπία συνεχούς και αυτόβουλης μάθησης για την υπόλοιπη ζωή του μέσω

της αυτορρύθμισης (Τριλιανός, 1997: 206-210· Κοσσυβάκη, 1998: 100· Ευαγγελόπουλος, 1999: 34· Φλουρής, 2002: 24).

Ιδιαίτερα τέλος, προτείνεται η *βιωματική προσέγγιση* για αρμονική συνύπαρξη με τους άλλους, για συνεργατική συμμετοχή, για αλληλεξάρτηση, για αλληλεγγύη και ενσυναίσθηση, για τον σεβασμό των άλλων και παράλληλα κρίνεται απαραίτητο να εμφυσούνται οι αξίες του πλουραλισμού και της διαφορετικότητας στους μαθητές όλων των βαθμίδων, εφόσον καλούνται να ζήσουν σε μια παγκοσμιοποιημένη και πολυπολιτισμική κοινωνία, η σύνθεση της οποίας συνεχώς μεταβάλλεται. Επίσης, στη συγκεκριμένη περίπτωση επιβάλλεται να κυριαρχούν οι βασικές αρχές: της καταπολέμησης του αποκλεισμού, της ειρηνικής επίλυσης των συγκρούσεων, της κοινωνικής αλληλόδρασης, της διαπροσωπικής νοημοσύνης και της αποφυγής δημιουργίας προκαταλήψεων και διακρίσεων (Ματσαγγούρας, 1999: 142, Φλουρής, 2002: 24).

Συνοψίζοντας, η *βιωματική προσέγγιση* στην πολυπολιτισμική τάξη φαίνεται ότι βελτιώνει την ποιότητα της διδασκαλίας και συνιστά ένα μαθησιακό περιβάλλον ευέλικτο, πλούσιο σε ερεθίσματα και εμπειρίες. Ένα τέτοιο μαθησιακό περιβάλλον δίνει τη δυνατότητα στον αλλοδαπό μαθητή να αξιοποιήσει το υφιστάμενο δυναμικό του, αλλά και τις εμπειρίες των άλλων, προετοιμάζοντάς με επιτυχία την κοινωνική ένταξη του. Επιπρόσθετα, το πνεύμα της ομαδικής προσπάθειας καλλιεργεί αξίες, ισχυροποιεί το συναίσθημα κοινωνικοποίησης και ακυρώνει τις αναστολές και την ξενοφοβία, τον ρατσισμό και τους φόβους αποτυχίας.

4. Το πιλοτικό πρόγραμμα «Παραμύθια του κόσμου, παραθύρια πολιτισμού»

Η Ελλάδα τις τελευταίες δεκαετίες έχει μεταβληθεί σε χώρα υποδοχής μεταναστών και παλιννοστούντων με σημαντικές ανακατατάξεις σε πολλούς τομείς της ελληνικής κοινωνίας και φυσικά στην εκπαίδευση (Ρομπόλης, 2007: 92-94), καθώς ο αριθμός των αλλόγλωσσων μαθητών συνεχώς και αυξάνει. Όπως προκύπτει από όσα αναλύθηκαν στο θεωρητικό μέρος, η απάντηση στο ερώτημα σχετικά με το πώς μπορεί το σχολείο να διαχειριστεί την υπάρχουσα πολυπολιτισμική πραγματικότητα, δίνεται μέσω της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης. Άλλωστε, η δημιουργική αξιοποίηση της γλωσσικής και πολιτισμικής πολυμορφίας μέσα από την εκπαιδευτική διαδικασία εντάσσεται στο γενικότερο πλαίσιο της ευρωπαϊκής εκπαιδευτικής πολιτικής η οποία προωθεί τη διαπολιτισμική επικοινωνία ως τη μείζονα αρχή μιας θετικής κοινωνικής πραγματικότητας

Για την αντιμετώπιση και δημιουργική αξιοποίηση του ζητήματος της εθνικής ποικιλομορφίας στο ελληνικό σχολείο μία σημαντική όψη είναι και η δημιουργία τάξεων που καλλιεργούν τη διαπολιτισμική επικοινωνία και ευαισθητοποίηση. Έτσι λοιπόν, στο πλαίσιο της διαπολιτισμικής ικανότητας ιδιαίτερη βαρύτητα δίνεται: α) στη διαπολιτισμοποίηση των περιεχομένων της διδασκαλίας και στη συσχέτιση των διαφορετικών πολιτισμών στην τάξη και β) στη μείωση των προκαταλήψεων με τη χρησιμοποίηση εναλλακτικών μοντέλων διδασκαλίας από τον εκπαιδευτικό, που επιτρέπουν τη συνεργασία, την αυτοέκφραση και την ενεργοποίηση των μαθητών (Κοσσυβάκη, 2002: 44).

Για να αναπτυχθεί η πολυπολιτισμική επίγνωση και διαπολιτισμική επικοινωνιακή ικανότητα στους μαθητές, οι ίδιοι οι εκπαιδευτικοί είναι εκείνοι που θα εκδράμουν πρώτοι εμπλουτίζοντας τη διδασκαλία τους με τις αρχές της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης, με καινούρια στοιχεία, με πρόσθετες πληροφορίες και νέους προβληματισμούς, τα οποία και θα πρέπει να προωθήσουν μέσω σύγχρονων πρακτικών και διδακτικών μεθόδων. Μεγάλο βάρος πέφτει στον εκπαιδευτικό του οποίου η διαπολιτισμική ετοιμότητα δεν περιορίζεται στο μορφωτικό κεφάλαιο που πρέπει απαραίτητα να έχει, αλλά στις δυνατότητες μετουσίωσης της θεωρίας σε εξειδικευμένο διδακτικό σχεδιασμό και εμπλουτισμό των περιεχομένων των

Αναλυτικών Προγραμμάτων με τις αρχές της διαπολιτισμικής αγωγής. Αποφασιστική σημασία δεν έχει η ποσότητα των περιεχομένων από άλλους πολιτισμούς, όσο ο τρόπος προσέγγισης, από την πλευρά του εκπαιδευτικού και η σχέση προς τον κυρίαρχο πολιτισμό (Παπαχρήστος, 2010).

Με βάση τα προαναφερθέντα, τέθηκε το θέμα της πραγματοποίησης μίας έρευνας που να θέτει στο επίκεντρο την ανάπτυξη της πολυπολιτισμικής επίγνωσης και της διαπολιτισμικής επικοινωνίας σε μία χαρακτηριστική ελληνική πολυπολιτισμική τάξη. Παράλληλα ψάχνοντας για ένα κεντρικό διδακτικό εργαλείο εντοπίστηκε ότι το παραμύθι αποτελεί ένα προσφιλές διδακτικό μέσο και η διδακτική του αξία κρίνεται μεγαλύτερη σε συνθήκες πολυπολιτισμικότητας. Σχετικές έρευνες επιβεβαιώνουν ότι η αφήγηση πολυπολιτισμικών παραμυθιών μέσα σε ένα διαθεματικό πλαίσιο δε συμβάλλει μόνο στην καλλιέργεια των γλωσσικών και γνωστικών δεξιοτήτων, αλλά και της πολυπολιτισμικής επίγνωσης των μικρών μαθητών σε ένα «ασφαλές» μαθησιακό περιβάλλον (Γρίβα & Σέμογλου, 2013. Στο Γρίβα & Λαζαρίδου, 2014).

Μάλιστα, η λογοτεχνία κατέχει σημαντικό ρόλο στην καλλιέργεια της διαπολιτισμικότητας (Ghosn, 2002). Η αξιοποίηση λαϊκών ιστοριών διαφόρων χωρών συμβάλλει ώστε τα παιδιά να γνωρίσουν την κουλτούρα, τις παραδόσεις και το σύστημα αξιών των ανθρώπων (Lazaridou, Griva & Zorbas, 2017). Επιπρόσθετα, πρόκειται για άγνωστες ιστορίες και όχι για παραμύθια ήδη γνωστά, γεγονός που ενισχύει την περιέργεια των μαθητών, ενώ ταυτόχρονα καλλιεργείται η ενσυναίσθησή και η κατανόηση της πολυπλοκότητας του σύγχρονου κόσμου (Papadopoulos & Theologou, 2017).

Πράγματι, σύμφωνα με τα αποτελέσματα της έρευνας των Lazaridou, Griva και Zorbas (2017), η οποία σκοπό είχε την ανάπτυξη και καλλιέργεια πολυπολιτισμικής επίγνωσης και επικοινωνιακών δεξιοτήτων, η χρήση παραμυθιών από όλο τον κόσμο έδωσε στους μαθητές τη δυνατότητα να επικοινωνήσουν μεταξύ τους, να εκφραστούν, να μάθουν για άλλους πολιτισμούς και να αναπτύξουν διαπολιτισμική συνείδηση μέσα σε ένα πολυτροπικό και πολυαισθητηρικό περιβάλλον (Lazaridou, Griva & Zorbas, 2017).

Η βασική αιτία που οδήγησε στη διεξαγωγή της παρούσας έρευνας ήταν τα ακαδημαϊκά ενδιαφέροντα της ερευνήτριας, αλλά και η ανάγκη της για ανακάλυψη τρόπων διαχείρισης και αξιοποίησης της πολυπολιτισμικότητας των σύγχρονων ελληνικών τάξεων. Πρόκειται για την εφαρμογή εκπαιδευτικής παρέμβασης,

προσαρμοσμένης στις ιδιαίτερες ανάγκες μιας εκπαιδευτικής ομάδας μαθητών, με στόχο την ενίσχυση της διαπολιτισμικής επίγνωσης και επικοινωνίας. Τελική επιδίωξη θα ήταν η αξιολόγηση των αποτελεσμάτων της παρέμβασης αναφορικά με την ενίσχυση ή μη των προαναφερθέντων.

Πιο συγκεκριμένα, η έρευνα επιλέχθηκε να πραγματοποιηθεί σε παιδιά ηλικίας δέκα ετών, μαθητές και μαθήτριες της 'Δ τάξης του Δημοτικού Σχολείου. Εκπονήθηκε κατά τη σχολική χρονιά 2017 – 2018, περίοδο κατά την οποία η ερευνήτρια ήταν και εκπαιδευτικός της τάξης. Στην πράξη, η διδακτική παρέμβαση έλαβε τη μορφή ενός διαθεματικού project που περιλάμβανε δέκα διδακτικές ενότητες. Κατά τη διδασκαλία αξιοποιήθηκαν παραμύθια της λαϊκής παράδοσης διαφόρων χωρών, τα οποία επιλέχθηκαν προσεκτικά από την ερευνήτρια ώστε να εξυπηρετούν τους στόχους της έρευνας. Τα παιδιά μέσω συγκεκριμένων, κυρίως βιωματικών και ομαδικών, δραστηριοτήτων κλήθηκαν να επεξεργαστούν τα παραμύθια, με τρόπο ώστε να ευνοηθεί η διαπολιτισμική επίγνωση και επικοινωνία.

4.1. Σκοπός της παρέμβασης

Ο *βασικός σκοπός* της παρέμβασης ήταν η ανάπτυξη πολυπολιτισμικής επίγνωσης και η ενίσχυση της διαπολιτισμικής επικοινωνιακής ικανότητας και συνείδησης. Πιο συγκεκριμένα, προσδοκία της ερευνήτριας ήταν, οι μαθητές και μαθήτριες να διαμορφώσουν θετικές αναπαραστάσεις γλωσσικής και πολιτισμικής πολυμορφίας, να αποκτήσουν διαπολιτισμική συνείδηση μέσα από την κατανόηση του διαφορετικού και να εμπλουτίσουν τους τρόπους πολιτισμικής και κοινωνικής ένταξής τους. Ο *βασικός σκοπός*, έτσι όπως καταγράφεται παραπάνω, φαίνεται ότι περιλαμβάνει και επιπλέον αρχές όπως της ενσυναίσθησης, του αλληλοσεβασμού, της αλληλοκατανόησης μέσα στο πλαίσιο του αμοιβαίου πολιτισμικού και γλωσσικού εμπλουτισμού.

Απαραίτητη προϋπόθεση, βέβαια, για να γίνει αυτό ήταν η οικοδόμηση ενός περιβάλλοντος μάθησης που να παρέχει ευκαιρίες για ουσιαστική αλληλεπίδραση και διαπολιτισμικό σεβασμό. Έτσι, στα πλαίσια του μαθήματος της Ευέλικτης Ζώνης, διαμορφώθηκε ένα περιβάλλον πολυπολιτισμικής καλλιέργειας και επίγνωσης. Σε αυτό το περιβάλλον οι μαθητές/ -τριες επρόκειτο να πραγματοποιήσουν ένα

εκπαιδευτικό «ταξίδι» στον κόσμο. Επιχειρήθηκε η οργάνωση ενός πιλοτικού προγράμματος το οποίο λαμβάνει υπόψη την κουλτούρα των μαθητών, προσαρμόζεται στις ιδιαίτερες μαθησιακές τους εμπειρίες και καλλιεργεί την ενσυναίσθηση και την αλληλεγγύη.

4.1.1. Στόχοι και επιδιώξεις

Ο παραπάνω διατυπωμένος βασικός σκοπός θα μπορούσε να αναλυθεί στη βάση γενικών στόχων:

- Την ενίσχυση της πολυπολιτισμικής επίγνωσης και διαπολιτισμικής επικοινωνίας
- Την καλλιέργεια των γλωσσικών δεξιοτήτων
- Την ανάπτυξη διαπολιτισμικής συνείδησης

Τους γενικούς στόχους ακολουθούν ειδικοί στόχοι. Συγκεκριμένα, αναμένεται οι μαθητές/ -τριες και μετά το πέρας του πιλοτικού προγράμματος «Παραμύθια του κόσμου, παραθύρια πολιτισμού»:

(ειδικοί στόχοι πολυπολιτισμικής επίγνωσης)

- Να καλλιεργήσουν και να κατανοήσουν τις έννοιες του πολιτισμού, της πολυγλωσσίας και της πολυπολιτισμικότητας.
- Να συσχετίζουν τις έννοιες της πολυγλωσσίας και της πολυπολιτισμικότητας με την καθημερινή τους ζωή και τις εμπειρίες τους.
- Να συναισθάνονται τον εθνικό γλωσσικό και πολιτισμικό τους πλούτο, ενώ ταυτόχρονα να αποδέχονται τις πολιτισμικές καταβολές του «άλλου».
- Να υιοθετήσουν διερευνητικές προσεγγίσεις μέσα από τις οποίες οικοδομούνται πρακτικές διαπολιτισμικής επικοινωνίας και αλληλεπίδρασης.
- Να αντιληφθούν την αξία της αλληλεπίδρασης και διάδρασης μεταξύ ατόμων με διαφορετικό γλωσσικό και πολιτισμικό υπόβαθρο.
- Να διερευνήσουν και να εντοπίσουν κοινά στοιχεία ανάμεσα στον ελληνικό πολιτισμό και την κάθε φορά προς διερεύνηση χώρα.

(ειδικοί γνωστικοί στόχοι)

- Να λάβουν πληροφορίες και να γνωρίσουν άλλες χώρες και συνθήκες διαβίωσης των κατοίκων τους.
- Να γνωρίσουν οι μαθητές ποιες είναι οι χώρες από τις οποίες κατάγονται οι συμμαθητές τους και μαθητές που φοιτούν στη σχολική μονάδα.
- Να γνωρίσουν στοιχεία πολιτισμού και παράδοσης των γειτονικών χωρών αυτών.
- Να εντοπίσουν οι μαθητές ομοιότητες και διαφορές ανάμεσα στην Ελλάδα και τις άλλες χώρες σχετικές με τον πολιτισμό, τα ήθη, τα έθιμα και τη γεωμορφολογία των χωρών.
- Να γνωρίσουν το αλφάβητο ορισμένων χωρών και να έρθουν σε επαφή με νέο λεξιλόγιο.
- Να μάθουν μύθος και παραμύθια άλλων χωρών και το ιστορικό υπόβαθρο που κρύβεται πίσω από αυτούς.
- Να γνωρίσουν παραδοσιακούς χορούς.
- Να γευτούν και να πληροφορηθούν για φαγητά των χωρών αυτών.
- Να μάθουν για τα σύμβολα τους.
- Να ενημερωθούν ακροθιγώς για την ιστορία τους.
- Να ενημερωθούν για το προσφυγικό ζήτημα που αποτελεί κομμάτι της ελληνικής πραγματικότητας.

(ειδικοί στόχοι που αφορούν την ανάπτυξη στάσεων)

- Να αποκτήσουν σεβασμό των ατομικών αξιών και πολιτισμικής ταυτότητας.
- Να αναπτύξουν αλληλοεκτίμηση και κατανόηση του άλλου και αλληλοαποδοχή/ αποδοχή της διαφορετικότητας, γλωσσικής και πολιτισμικής.
- Να απορρίψουν και να εξαλείψουν στερεοτυπικές απόψεις περί ηγεμονισμού μιας γλώσσας ή μιας κουλτούρας.
- Να καλλιεργηθεί η αμοιβαία αποδοχή της διαφορετικότητας, ο σεβασμός και η ισότιμη αναγνώριση των διακριτών εθνικών και θρησκευτικών ομάδων.

- Να μη θεωρούν την εισροή των στοιχείων από άλλα πολιτισμικά πλαίσια ως εισβολείς και πιθανούς καταστροφείς της πολιτισμικής ταυτότητας των χωρών υποδοχέων.
- Να καταρριφθεί κάθε αίσθημα ανασφάλειας, αβεβαιότητας, καχυποψίας, αμφισβήτησης και υποτίμησης της κουλτούρας άλλων λαών.
- Να σέβονται κάθε είδους διαφορετικότητα.

(ειδικοί στόχοι που αφορούν στην ανάπτυξη κοινωνικών και γνωστικών δεξιοτήτων)

- Να κοινωνικοποιηθούν και συναισθανθούν κοινωνική ευθύνη.
- Να αποκτήσουν ευελιξία προσαρμογής σε νέες καταστάσεις.
- Να βελτιώσουν τις δεξιότητες επικοινωνία, συνεργασίας.
- Να αναγνωρίσουν την ανάγκη για συλλογικότητα.
- Να εξασκηθούν στην από κοινού δράση.
- Να καλλιεργήσουν τη φαντασία και τη δημιουργική τους έκφραση.
- Να υιοθετήσουν τρόπους αξιολόγησης και αυτοαξιολόγησης.
- Να ενεργοποιούν τα εσωτερικά τους κίνητρα για συμμετοχή σε εναλλακτικού τύπου δραστηριότητες.
- Να αξιοποιούν ακουστικά, οπτικά και κινητικά ερεθίσματα.

4.2. Το διδακτικό πλαίσιο

Όπως αναφέρθηκε, η παρούσα πειραματική παρέμβαση εφαρμόστηκε σε παιδιά Δημοτικού Σχολείου και συγκεκριμένα της Δ τάξης. Το σχολείο το οποίο «φιλοξένησε» την έρευνα βρίσκεται στην περιοχή της Αθήνας και κατά το ακαδημαϊκό έτος 2017 – 2018 η ερευνήτρια υπηρέτησε εκεί ως εκπαιδευτικός γενικής αγωγής, αποσπασμένη από υπεραριθμία. Το πιλοτικό πρόγραμμα υλοποιήθηκε τους χειμερινούς και εαρινούς μήνες στα πλαίσια των μαθημάτων της Ευέλικτης Ζώνης, Θεατρικής Αγωγής και Αισθητικής Αγωγής.

Το γεγονός ότι η εκπαιδευτικός ήταν η βασική υπεύθυνη της τάξης προσέφερε το πλεονέκτημα ότι υπήρχε μια σαφής και διαπιστωμένη γνώση του μαθησιακού επιπέδου των μαθητών καθώς και των πολιτισμικών χαρακτηριστικών τους. Επίσης,

έδωσε την ευχέρεια χρόνου και γενικότερης ευελιξίας καθώς η εκπαιδευτικός είχε στη διάθεσή της αρκετές ώρες εβδομαδιαία.

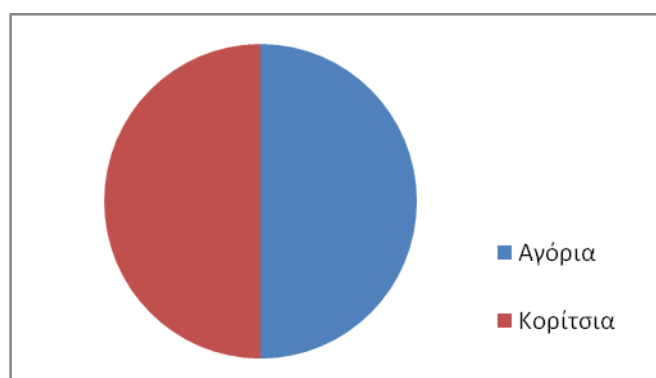
Οι δράσεις πραγματοποιήθηκαν εντός της σχολικής αίθουσας, στο «χημείο» του σχολείου, το οποίο είναι μία ευρύχωρη και κατάλληλη αίθουσα για βιωματικές δραστηριότητες και προβολές, το εργαστήριο πληροφορικής, το αμφιθέατρο και το μικρό προαύλιο, το οποίο είναι αρκετά ευρύχωρο, αλλά παράλληλα σε άλλο επίπεδο από το κυρίως προαύλιο, ώστε να μη διακόπτονται οι δραστηριότητες άλλων τμημάτων του σχολείου από το μάθημα της Γυμναστικής. Απαραίτητη κρίθηκε η χρήση βιντεοπροβολέα, Η/Υ, καθώς και ποικίλου εποπτικού υλικού σε όλες τις διδακτικές ενότητες.

4.3. Οι συμμετέχοντες

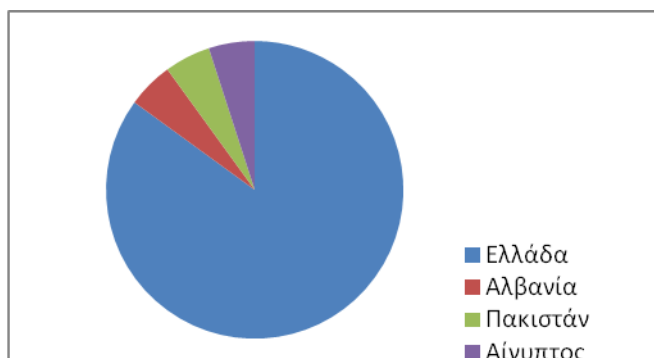
Το δείγμα της παρούσας έρευνας ήταν οι μαθητές/ -τρίες της 'Δ τάξης του 7^{ου} Δημοτικού Σχολείου Περιστερίου Αττικής. Η επιλογή του τμήματος, όπως αναφέρθηκε παραπάνω, οφείλεται στο γεγονός ότι η ερευνήτρια ήταν δασκάλα του τμήματος το ακαδημαϊκό έτος 2017 – 2018 οπότε και εκπονήθηκε η έρευνα.

Για τη 'Δ τάξη στην οποία εφαρμόστηκε το πρόγραμμα αναφέρονται τα εξής: αποτελείται από 20 μαθητές, 10 κορίτσια και 10 αγόρια. Από αυτούς 1 κατάγεται από την Αλβανία, 1 από την Αίγυπτο και 1 από το Πακιστάν.

Πίνακας 1: Κατανομή φύλου:



Πίνακας 2: Καταγωγή μαθητών/ -τριων



Οι συγκεκριμένοι αλλοδαποί μαθητές/ -τριες γεννήθηκαν όλοι στη χώρα καταγωγής τους την οποία και έχουν επισκεφτεί. Κατανοούν τη μητρική γλώσσα των γονιών τους, αλλά κανένας τους δε μπορεί να τη γράψει. Από τα υπόλοιπα παιδιά, κάποια είχαν συγγενείς που ζουν σε χώρες του εξωτερικού.

Το γνωστικό επίπεδο της τάξης είναι σε γενικές γραμμές μέτριο. Οι περισσότεροι από τους μαθητές/ -τριες παρακολουθούν μαθήματα Αγγλικών. Επίσης, στη χρήση των νέων τεχνολογιών υπάρχει μεγάλη άνεση και το διαδίκτυο ήταν ένα χρήσιμο εργαλείο σε όλη τη διάρκεια του πιλοτικού προγράμματος. Τέλος, οι διαπροσωπικές σχέσεις των μαθητών/ -τριών, αν και φιλικές, χαρακτηρίζονταν από πολλές εντάσεις στην αρχή της χρονιάς. Στην πορεία της σχολικής χρονιάς, όμως, τα περιστατικά εντάσεων άρχισαν να φθίνουν. Να σημειωθεί ότι οι μαθητές/ -τριες ουδέποτε είχαν εργαστεί πρότινος ομαδικά και η διάταξη των θρανίων τις προηγούμενες σχολικές χρονιές ήταν μετωπική.

5. Σχεδιασμός κι εφαρμογή του πιλοτικού προγράμματος

5.1. Ο σχεδιασμός του πιλοτικού προγράμματος

Υπό το πρίσμα των παραπάνω διατυπωμένων στόχων πραγματοποιήθηκε η οργάνωση και ο σχεδιασμός του πιλοτικού προγράμματος «Παραμύθια του κόσμου, παραθύρια πολιτισμού». Στο παρόν κεφάλαιο περιγράφονται όλα τα επιμέρους στάδια που ακολουθήθηκαν μέχρι να ολοκληρωθεί ο σχεδιασμός του πιλοτικού προγράμματος και να τεθεί αυτό σε εφαρμογή. Συγκεκριμένα, παρουσιάζονται οι διδακτικές προσεγγίσεις, οι μέθοδοι και τα διδακτικά μέσα που αξιοποιήθηκαν κατά την οργάνωση της διδακτικής παρέμβασης. Τέλος, γίνεται αναλυτική παρουσίαση των δραστηριοτήτων που πραγματοποιήθηκαν στις θεματικές ενότητες του προγράμματος.

5.1.1. Διερεύνηση και καταγραφή αναγκών

Αρχικά, και πρωτίστως του σχεδιασμού της παρέμβασης, κρίθηκε σκόπιμο να γίνει ανίχνευση των αναγκών των μαθητών/ -τριων και να διερευνηθεί η προϋπάρχουσα γνώση σχετικά με το βασικό θέμα το οποίο επρόκειτο να αποτελέσει τον άξονα όλων των διδακτικών ενοτήτων της παρέμβασης.

Το γεγονός ότι η ερευνήτρια ήταν η εκπαιδευτικός, βασική υπεύθυνη της τάξης, προσέφερε πλεονέκτημα καθώς υπήρχε μια σαφής και διαπιστωμένη γνώση του μαθησιακού επιπέδου των μαθητών/ -τριων καθώς και των πολιτισμικών χαρακτηριστικών τους. Κρίθηκε ωστόσο απαραίτητο να διερευνηθούν το προφίλ και οι ανάγκες τους. Για τον λόγο αυτό, ζητήθηκε από τους μαθητές/ -τριες να συμπληρώσουν ηλεκτρονικά ένα ερωτηματολόγιο για τη διερεύνηση των αναγκών τους. Η ηλεκτρονική μορφή του ερωτηματολόγιου το έκανε περισσότερο θελκτικό και λειτούργησε ως κίνητρο για να το συμπληρώσουν.

Επιπρόσθετα, η διερεύνηση των πρότερων γνώσεων συμπεριέλαβε την εφαρμογή συνέντευξης σε κατ' ιδίαν συναντήσεις εκπαιδευτικού και μαθητών/ -τριών. Λεπτομερής περιγραφή των διαδικασιών που ακολουθήθηκαν καθώς και των αποτελεσμάτων που προέκυψαν περιλαμβάνονται σε επόμενα κεφάλαια (βλ. κεφάλαια 6.1.1. και 6.2.1.).

5.1.2. Επιλογή του εκπαιδευτικού υλικού

Στο πλαίσιο της εφαρμογής του πιλοτικού προγράμματος επρόκειτο να αξιοποιηθούν παραμύθια από οχτώ χώρες του κόσμου. Η επιλογή των παραμυθιών έγινε κατά πρώτη βάση σε σχέση με τη χώρα. Η ερευνήτρια αποφάσισε από την αρχή να συμπεριλάβει στην ερευνά της χώρες οι οποίες τα τελευταία χρόνια αποτελούν πηγές μεταναστευτικής ροής προς την Ελλάδα και την Ευρώπη εν γένει. Επιπρόσθετα, βασικό μέλημά της ήταν να εντοπίσει και να αξιοποιήσει παραμύθια από τις χώρες καταγωγής των αλλοδαπών μαθητών/ -τριων του τμήματος. Σε δευτερεύοντα χρόνο τα παραμύθια επιλέχθηκαν με βάση τις αξίες που προάγουν και τις διδαχές που εμπερικλείουν σε μία προσπάθεια να βρεθούν κοινά σημεία των πολιτισμών. Επίσης, προτιμήθηκαν τα παραμύθια εκείνα που κέντρισαν το ενδιαφέρον της ερευνήτριας με τη χιουμοριστική τους διάθεση, γεγονός που προβλέφθηκε ότι θα εξιτάρει και θα προδιαθέσει θετικά τους μαθητές/ -τριες. Τέλος, η επιλογή βασίστηκε και σε πρακτικά χαρακτηριστικά των παραμυθιών όπως, μικρή έκταση, ώστε να είναι διαχειρίσιμη από τους μαθητές/ -τριες, κατανοητό λεξιλόγιο, σαφή ροή πληροφοριών. Ακολουθεί συνοπτικός πίνακας με τους τίτλους των παραμυθιών που επιλέχθηκαν, ενώ στο παράρτημα υπάρχουν τα πλήρη κείμενα (βλ. παράρτημα 2).

Πίνακας 3: Τίτλοι παραμυθιών που χρησιμοποιήθηκαν στο πρόγραμμα

Διδακτικές ενότητες	Τίτλος παραμυθιού	Χώρα προέλευσης
2η	Οι δώδεκα μήνες	Ελλάδα
3η	Ο φτωχός Νεφέρ	Αίγυπτος
4η	Ο διαολεμένος Μαιραχτάρης	Αλβανία
5η	Το πουλί με τα χρυσά φτερά	Πακιστάν
6η	Τα τρία ψάρια	Συρία

7η	Η τετραπέρατη αλεπού και ο Κοσμάς ο Ξαφνοζάμπλουτος	Ρωσία
8η	Το μαγικό πινέλο	Κίνα
9η	Ο χωρικός που εξαπάτησε τη Φτώχεια	Πολωνία

5.1.3. Διδακτικές προσεγγίσεις που αξιοποιήθηκαν

Κατά την εφαρμογή του πιλοτικού προγράμματος και με σκοπό να ικανοποιηθούν στο έπακρο ο κεντρικός σκοπός και οι στόχοι που τέθηκαν αρχικά, αξιοποιήθηκαν ποικίλες διδακτικές προσεγγίσεις: η διδασκαλία μέσα από την αφήγηση ιστοριών (*story-based learning*), η βιωματική προσέγγιση (*learning by doing*) και η Δραστηριοκεντρική προσέγγιση (*task-based learning*).

5.1.3.1. Αφήγηση ιστοριών (*story-based learning*)

Η αφήγηση ιστοριών αποτελεί ενδιαφέρουσα εκπαιδευτική στρατηγική, εφόσον φαίνεται ότι προσφέρει πολλά θετικά στην εκπαιδευτική διαδικασία και συντελεί ουσιαστικά στην καλλιέργεια του μαθητή. Πιο συγκεκριμένα, συμβάλλει τόσο σε γλωσσικό, όσο και σε πνευματικό επίπεδο, δίνοντας στους μαθητές/ -τριες τη δυνατότητα να χειριστούν σωστά όλες τις μορφές που μπορεί να έχει ο αφηγηματικός λόγος και να αποκτήσουν τις κατάλληλες δεξιότητες, ώστε να μπορούν να επιλέγουν τη σωστή εκφραστική μορφή για την κάθε περίπτωση, καθώς και το κατάλληλο γλωσσικό επίπεδο και σημασιολογικά στοιχεία, που θα τους βοηθήσουν να ανταποκριθούν στις εκάστοτε επικοινωνιακές συνθήκες. Παράλληλα, προσελκύει το ενδιαφέρον των μαθητών και βοηθά στην εμπέδωση των πληροφοριών με έναν τρόπο εύκολο και διασκεδαστικό, που δημιουργεί κλίμα χαλαρότητας μιας και δεν αποτελεί «μάθημα» (Πλατανίτης, 1988: 215). Επίσης, η αφήγηση, πέρα από τον κυρίαρχο στόχο της, που δεν είναι άλλος από την ψυχαγωγία, εξυπηρετεί και έναν από τους βασικούς στόχους της εκπαίδευσης, που είναι κοινωνικοποίηση και γενικότερα η

διαχρονική ανάγκη του ανθρώπου για έκφραση και επικοινωνία (Τσιλιμένη, 2007: 28).

Η ένταξη της αφήγησης στον ευρύτερο χώρο της εκπαίδευσης είναι επιτακτική ανάγκη, καθώς προτείνει ποικίλους δρόμους και τρόπους επικοινωνίας, καλλιεργεί τη γλώσσα, βελτιώνει τον τρόπο μάθησης, προσφέρει γνώσεις ιστορικές και τοπικού πολιτισμού, ενισχύει την εθνική συνείδηση και διευρύνει το πνεύμα της οικουμενικότητας. Μέσα από την αφήγηση διαπιστώνεται συνάντηση πολιτισμών, καθώς και η διαφορετικότητα ως σημείο γνωριμίας, σεβασμού και αποδοχής του «άλλου». Διασώζεται η πολιτιστική ταυτότητα και κουλτούρα, μεταγγίζεται ο πολιτισμός, κατανοείται η παγκόσμια πραγματικότητα και καλλιεργείται η οικουμενική συνείδηση (Τσιλιμένη, 2007: 16). Ο συνδυασμός αφήγησης και διδασκαλίας μπορεί να επηρεάσει και να παρέμβει στο κοινωνικό γίνεσθαι, να δώσει έμφαση σε σύγχρονα ζητήματα που απασχολούν το σχολείο και την παγκόσμια κοινωνία, όπως είναι ρατσισμός, στερεότυπα, πολυμορφία, κ.α. (Τσιλιμένη, 2007: 30).

Μάλιστα, η αφήγηση, από τη μία χρησιμοποιείται με σκοπό να δημιουργηθεί κατάλληλο μαθησιακό περιβάλλον και, από την άλλη, ως μέσο για το πέρασμα κατάλληλων μηνυμάτων, αντιλήψεων, γνώσεων, αξιών και συμπεριφορών (Gersie, 1992. Στο Τσιλιμένη, 2007). Άλλωστε, σχετικές έρευνες επιβεβαιώνουν ότι η αφήγηση πολυπολιτισμικών παραμυθιών μέσα σε ένα διαθεματικό πλαίσιο δε συμβάλλει μόνο στην καλλιέργεια των γλωσσικών και γνωστικών δεξιοτήτων, αλλά και της πολυπολιτισμικής επίγνωσης των μικρών μαθητών σε ένα «ασφαλές» μαθησιακό περιβάλλον (Γρίβα & Σέμογλου, 2013. Στο Γρίβα & Λαζαρίδου, 2014).

Στο πλαίσιο του παρόντος πιλοτικού προγράμματος, η διδασκαλία πραγματοποιήθηκε βασισμένη στην αφήγηση ιστοριών και για τους δύο προαναφερθέντες λόγους και επειδή κρίθηκε ιδανική για την επίτευξη των στόχων του προγράμματος. Δηλαδή, για τη δημιουργία κατάλληλου κλίματος, περιβάλλοντος και εστίασης της προσοχής των μαθητών, για την καλλιέργεια τόσο γλωσσικών και γνωστικών δεξιοτήτων, όσο και της πολυπολιτισμικής επίγνωσης και διαπολιτισμικής επικοινωνίας.

5.1.3.2. Βιωματική προσέγγιση (*learning by doing*)

Η βιωματική προσέγγιση, όπως αναφέρθηκε στο θεωρητικό μέρος, δίνει έμφαση στον σημαντικό ρόλο που παίζει η εμπειρία στη διαδικασία της μάθησης καθώς και στους δεσμούς μεταξύ της σχολικής τάξης, της καθημερινής ζωής των μαθητών και της κοινωνικής πραγματικότητας (Δελούδη, χ.χ.). Η σημαντική της διαφορά από άλλες προσεγγίσεις είναι ότι επιλέγει να στηρίζεται στην αξιοποίηση της βιωμένης εμπειρίας των μαθητών. Αποσκοπεί, όχι μόνο στην απόκτηση γνώσεων, αλλά και, στην καλλιέργεια δεξιοτήτων, καθώς και στην υιοθέτηση στάσεων και συμπεριφορών (Βοσνιάδου, 2001: 4).

Η γνώση, λοιπόν, κατακτάται μέσα από την εμπειρία και την αναζήτηση προσωπικού νοήματος, μέσα δηλαδή από την αρχή «μανθάνειν δια του πράττειν». Επιπλέον, ο Bruner υποστηρίζει ότι ο εκπαιδευτικός οφείλει να δίνει ευκαιρίες στον μαθητή για να αντιμετωπίζει προβληματικές καταστάσεις, στις οποίες θα πειραματίζεται και θα ανακαλύπτει μόνος του τη γνώση, μέσω της προσωπικής διερεύνησης (Κασσωτάκης & Φλουρής, 2006:129). Σύμφωνα, λοιπόν, με τη θεωρία αυτή ο μαθητής «συγκροτεί τη γνώση σε μια διαρκή αντιπαράθεση με τον κόσμο, από την ερώτηση στην ανακάλυψη και από την ανακάλυψη στη νέα ερώτηση» (Φρυδάκη, 2003: 104). Η αξιοποίηση ποικίλων βιωματικών τεχνικών όπως π.χ. ομάδες εργασίας, ερωτήσεις-απαντήσεις, αντιπαράθεση (debate), εισήγηση, συζήτηση, χιονοστιβάδα, παιχνίδι ρόλων, καταγισμός ιδεών, άσκηση, μελέτες περίπτωσης κ.α. μπορούν να συμβάλλουν τόσο στην ενίσχυση της μαθησιακής διαδικασίας όσο και στην συγκρότηση και ενίσχυση του ομαδικού και συνεργατικού κλίματος (Mishra, 2005).

Στο πλαίσιο του παρόντος πιλοτικού προγράμματος, η διδασκαλία πραγματοποιήθηκε βασισμένη στη βιωματική προσέγγιση γιατί κρίνεται ιδιαίτερα χρήσιμη στην επίτευξη των αρχών, των σκοπών και στόχων που τίθενται από τη διαπολιτισμική εκπαίδευση, επομένως ιδανική για το συγκεκριμένο πιλοτικό πρόγραμμα. Επιλέχθηκε, λοιπόν, καθώς φαίνεται ότι εμπνέει τους αλλοδαπούς και παλινοστούντες μαθητές για συμμετοχή, ενθαρρύνει την αποδοχή τους από την τάξη και βοηθάει στην ανάπτυξη του επικοινωνιακού λόγου (Νικολάου: 2000:332). Μπορεί να προωθήσει την αλληλοκατανόηση και την επικοινωνία που βασίζεται όχι μόνο στο γλωσσικό κώδικα (γραφτό ή προφορικό), αλλά και στη γλώσσα του σώματος (μη λεκτική επικοινωνία), με την οποία εκφράζονται αμεσότερα τα

συναίσθημα (Τζήκας 2005: 131). Έτσι, επιτυγχάνεται επικοινωνία μεταξύ των αλλοδαπών, παλιννοστούντων και γηγενών μαθητών/ -τριων, ανταλλάσσουν σκέψεις και ιδέες, αξιοποιούν και ενεργοποιούν το μορφωτικό, γλωσσικό και πολιτιστικό κεφάλαιο της χώρας τους. Επίσης, μαθαίνουν να αποκτούν δεξιότητες που θα τους βοηθήσουν να ξεπερνούν την πολιτισμική διαφορά και να απολαμβάνουν τη διαπολιτισμική επαφή (Γακούδη 2000: 424-25).

Συνοψίζοντας, η βιωματική μέθοδος στην πολυπολιτισμική τάξη, όπως είναι και η συγκεκριμένη στην οποία έλαβε χώρα η πιλοτική εφαρμογή, θεωρείται ότι βελτιώνει την ποιότητα της διδασκαλίας και συνιστά ένα μαθησιακό περιβάλλον ευέλικτο, πλούσιο σε ερεθίσματα και εμπειρίες. Ένα τέτοιο μαθησιακό περιβάλλον δίνει τη δυνατότητα στον αλλοδαπό μαθητή να αξιοποιήσει το υφιστάμενο δυναμικό του, αλλά και τις εμπειρίες των άλλων, προετοιμάζοντας με επιτυχία την κοινωνική ένταξη του. Επιπρόσθετα, το πνεύμα της ομαδικής προσπάθειας καλλιεργεί αξίες, ισχυροποιεί το συναίσθημα κοινωνικοποίησης και ακυρώνει τις αναστολές και την ξеноφοβία, το ρατσισμό και τους φόβους αποτυχίας.

5.1.3.3. Δραστηριοκεντρική προσέγγιση (*task- based learning*)

Η δραστηριοκεντρική προσέγγιση ξεκίνησε να αποτελεί αντικείμενο μελέτης και πειραματισμού στις αρχές της δεκαετίας του 1980 και έκτοτε έχει γίνει πόλος έλξης ενδιαφέροντος τόσο των ερευνητών όσο και των εκπαιδευτικών (Willis, 1996). Προέκυψε από την κριτική η οποία ασκήθηκε στο παραδοσιακό μοντέλο, το οποίο ήταν επικεντρωμένο στην προσέγγιση της δομής της γλώσσας, απαιτώντας από τους μαθητές την Παρουσίαση, Εξάσκηση, Παραγωγή (Presentation, Practice, Production) των γραμματικών φαινομένων που είχαν διδαχθεί (Bowen, 2004).

Η δραστηριοκεντρική προσέγγιση ωστόσο, αποτελεί μια εξελιγμένη μαθητοκεντρική επικοινωνιακή προσέγγιση με εμπλοκή των μαθητών/ -τριων σε δραστηριότητες επίλυσης προβλήματος (Willis, 1996). Σύμφωνα με Nunan (1991) και άλλους ερευνητές, εστιάζει κατά βάση στο νόημα, συνδέεται με την καθημερινότητα, διαπραγματεύεται επικοινωνιακά πρόβληματα και στόχος της είναι η ολοκλήρωση της δραστηριότητας και η αξιολόγηση της από το προϊόν που θα προκύψει.

Η Candlin, (2009. Στο Λαζαρίδου & Γρίβα, 2014) υποστηρίζει την αξία της εμπλοκής των μαθητών σε δραστηριότητες κατά τις οποίες οι μαθητές αλληλοεπιδρούν και συνεργάζονται για την «επίλυση του προβλήματος» με λεκτικές και εξωλεκτικές εκφράσεις, λαμβάνοντας ενεργό ρόλο στη διαδικασία της μάθησης. Επίσης, σύμφωνα με τις Γρίβα και Chostelidou (2012) οι επιλεγμένες δραστηριότητες θα πρέπει να είναι ουσιαστικές και να βοηθούν τα παιδιά να βγάλουν νόημα από τις νέες εμπειρίες, οικοδομώντας σε αυτά που ήδη γνωρίζουν τις νέες γνώσεις και δεξιότητές τους.

Υπό το πρίσμα της δραστηριοκεντρικής προσέγγισης η διδασκαλία οργανώνεται σε τρία μέρη: στο προ- στάδιο, στο κυρίως στάδιο και το μετά- στάδιο (Willis, 1996). Το προ-στάδιο είναι εκείνο στο οποίο γίνεται η προετοιμασία και η ενεργοποίηση της προϋπάρχουσας γνώσης. Στο κυρίως στάδιο οι μαθητές/ -τριες εμπλέκονται σε μια σειρά εναλλακτικού και καινοτόμου χαρακτήρα δραστηριοτήτων με σκοπό να αναπτυχθούν κίνητρα για ενεργό συμμετοχή και κατάκτηση της νέας γνώσης. Τέλος, στο μετά- στάδιο δίνεται έμφαση σε δραστηριότητες που στοχεύουν στην καλλιέργεια και εξάσκηση των νέων γνώσεων.

Από τα παραπάνω, προκύπτει το συμπέρασμα ότι στη δραστηριοκεντρική διδασκαλία ένα συγκεκριμένο θέμα μπορεί να εγείρει πλήθος διαφορετικών δραστηριοτήτων, οι οποίες συνδεδεμένες να παρέχουν μία θεματική ενότητα. Αυτό ακριβώς είναι που συνέβη και στην περίπτωση του υπό μελέτη προγράμματος.

5.1.4. Διδακτικά μέσα και τεχνικές

5.1.4.1. Το παιχνίδι

Οι σύγχρονες διδακτικές προσεγγίσεις αναγνωρίζουν το παιχνίδι ως ένα από τα κυριότερα εργαλεία στη μαθησιακή διαδικασία. Σύμφωνα με τον Πλάτωνα «Μετά παιδείας και ηδονής μανθάνειν» (Κωνσταντινίδου, 1988), ενώ ο Piaget (1962) θεωρεί το παιχνίδι ως μια προσαρμοσμένη συμπεριφορά που βοηθά στην εξέλιξη της σκέψης. Ο Vygotsky (1978) αναφέρει πως το παιχνίδι είναι μια ευκαιρία για τα παιδιά να μάθουν περισσότερα για τον κόσμο τους, να ανακαλύψουν νέες ιδέες και να ενισχύσουν τη φαντασία τους.

Άλλωστε, το παιχνίδι αποτελεί πηγαία ανάγκη, ψυχοσωματική ορμή, η οποία διαδραματίζει σημαντικό ρόλο στη σωματική, ψυχο-πνευματική και κοινωνική ανάπτυξη του ατόμου (Carvey, 1990). Δημιουργεί ευχάριστο κλίμα συνύπαρξης και ανταλλαγής. Αποτελεί ένα διαφορετικό διδακτικό μέσο που κρατάει ενεργό το ενδιαφέρον των μαθητών, οι οποίοι μαθαίνουν τη νέα γνώση μέσα σε ένα «χαλαρό» και διασκεδαστικό περιβάλλον (Γρίβα & Σέμογλου, 2013). Η ιδιότητα του παίκτη παραμερίζει όλες τις υπόλοιπες και ενώνει τους συμμετέχοντες γύρω από την κοινή τους διάθεση για παιχνίδι. Ασκεί σημαντική επιρροή στη διαδικασία μάθησης, αφενός θέτοντας τις βάσεις για την άρτια ανάπτυξη του παιδιού και αφετέρου καλύπτοντας ένα μεγάλο εύρος δεξιοτήτων, αισθητικών, κινητικών, νοητικών και κοινωνικών. Αποτελεί μέσο βιωματικής μάθησης και συμβάλει στην ισορροπημένη ανάπτυξη και στη ψυχική υγεία του ατόμου. Επίσης, είναι σημαντικό στην ανάπτυξη της δημιουργικότητας, διότι εμπλέκει μια σειρά από γνωστικές και συναισθηματικές δοκιμασίες (Russ, 1996). Μάλιστα, σύμφωνα με Όξλυ (1997), «αντίθετα με την κρατούσα άποψη, το παιχνίδι δεν είναι χαμένος χρόνος αλλά αποτελεί ένα θαυμάσιο μέσο για μάθηση και ανάπτυξη ποικίλων δραστηριοτήτων. Τα παιδιά είναι πιο εύκολο να πειστούν να δουλέψουν σκληρά όταν μια δραστηριότητα είναι ευχάριστη και τους αφήνει την αίσθηση της επιτυχίας».

Η Αυγητίδου (2001) παρουσιάζει τις βασικές θεωρίες που συνδέουν το παιχνίδι με τη μάθηση: α) παρέχει τις ιδανικές συνθήκες, ώστε να αυξάνει την ποιότητα της μάθησης, β) η μάθηση γίνεται περισσότερο ουσιαστική διότι είναι αυτόβουλη, γ) τα παιδιά μαθαίνουν με όποιους τρόπους το καθένα μπορεί να μάθει, δ) δίνει τη δυνατότητα διερεύνησης και πειραματισμού και τέλος, ε) τα παιδιά βιώνουν λιγότερο το συναίσθημα της ματαιώσης, καθώς στο πλαίσιο του παιχνιδιού ελαττώνονται τα προβλήματα πειθαρχίας.

Στο συγκεκριμένο πιλοτικό πρόγραμμα περιλήφθηκαν στις δραστηριότητες παιχνίδια από όλο τον κόσμο, κινητικά και γλωσσικά παιχνίδια, επιτραπέζια, ομαδικά, ατομικά παιχνίδια, με την ευθύνη της επιλογής και έπειτα από ενδελεχή έρευνα της ερευνήτριας. Σκοπός τους ήταν όχι μόνο να διασκεδάσουν τους μαθητές, αλλά και να τους επιτρέψουν να έρθουν σε επαφή με τα πολιτιστικά στοιχεία κάθε προς μελέτη λαού. Έτσι, αβίαστα και δημιουργικά να οδηγηθούν στην πολυπολιτισμική επίγνωση και να αναπτύξουν διαπολιτισμικές επικοινωνιακές ικανότητες.

Στο παρόν πιλοτικό πρόγραμμα εκτός από τα παραδοσιακού τύπου παιχνίδια που αναφέρθηκαν παραπάνω, χρησιμοποιήθηκε ως διδακτική τεχνική ότι πιο καινοτόμο και εναλλακτικό των τελευταίων ετών. Αυτό είναι το *δωμάτιο διαφυγής* ή *απόδρασης*, *escape room*, το οποίο μόλις τα τελευταία χρόνια από τρόπος διασκέδασης αρχίζει και ενσωματώνεται στη διδακτική πράξη, κυρίως στο εξωτερικό.

Τα *δωμάτια διαφυγής* είναι «live-action» ομαδική δραστηριότητα με βάση τα παιχνίδια όπου οι παίκτες ανακαλύπτουν ενδείξεις, επιλύουν πάζλ και ολοκληρώνουν εργασίες σε ένα ή περισσότερα δωμάτια προκειμένου να επιτευχθεί συγκεκριμένος στόχος, συνήθως διαφεύγουν από το δωμάτιο, σε ένα περιορισμένο ποσό χρόνου (Nicholson 2015). Πρόκειται, για έναν τρόπο διασκέδασης νέων, και όχι μόνον, ο οποίος τα τελευταία χρόνια έχει έρθει και στη χώρα μας σημειώνοντας μεγάλη επιτυχία.

Αποτελούνται από περιπετειώδη και προκλητικά σκηνικά, στα οποία οι ομάδες ανθρώπων πρέπει να βρουν λύσεις για να «αποδράσουν» από το δωμάτιο με πρόσθετη πίεση χρόνου. Συνήθως, συνδέονται με θέματα όπως το παιχνίδι, όπως η κατασκοπία, αλλά και ακραία όπως οι βόμβες, οι φυλακές κ.λπ. (θέματα τα οποία δύσκολα διαχειριζόμαστε σε μια σχολική αίθουσα). Όμως, το δωμάτιο διαφυγής περιέχει στοιχεία με εκπαιδευτικό ενδιαφέρον, καθώς προκαλεί τις ομάδες να συνεργάζονται, οι μαθητές να χρησιμοποιούν το μυαλό τους, να συνδέουν τα πράγματα μαζί, να επικοινωνούν, να βρίσκουν λύσεις, να ανακαλύπτουν και να διερευνούν, να είναι περίεργοι και είναι άριστες δραστηριότητες για την ενίσχυση μιας προσωπικής θέσης στην τάξη (Steinprinz, 2017).

Τα παιχνίδια ζωντανής δράσης, όπως τα δωμάτια διαφυγής/ απόδρασης και οι προσομοιώσεις, είναι ιδανικά για τις αίθουσες διδασκαλίας καθώς απαιτούν μικρή τεχνολογία και να μπορούν να επωφεληθούν από το φυσικό χώρο. Είναι συνεργατικά παιχνίδια, επομένως οι παίκτες συνεργάζονται για να κερδίσουν ή να χάσουν ως ομάδα. Έχοντας ένα κοινό περιβάλλον στο οποίο οι παίκτες δουλεύουν μαζί σε ένα παιχνίδι σχεδιασμένο γύρω από συγκεκριμένα μαθησιακά αποτελέσματα θέτει τις βάσεις για ενεργητική μάθηση και επικοινωνητισμό. Ένας άλλος λόγος για τον οποίο τα δωμάτια διαφυγής λειτουργούν καλά για τις αίθουσες διδασκαλίας είναι το χρονικό όριο, καθώς συνήθως δίνουν στους παίκτες περίπου μια ώρα για να ολοκληρώσουν την πρόκληση. Η προσθήκη ενός χρονοδιακόπτη δημιουργεί μια

επείγουσα ανάγκη που οδηγεί τις ομάδες να ασχοληθούν με το περιεχόμενο κατά τρόπο που μια παραδοσιακή δομή δραστηριότητας δε μπορεί. Τέλος, τα δωμάτια διαφυγής βασίζονται στην επίλυση πάζλ και στην εκτέλεση εργασιών. Πρόκειται για μια φυσική αντιστοιχία με το μαθησιακό περιβάλλον της τάξης και των τύπων των δραστηριοτήτων που ισχύουν για όλα τα διδακτικά αντικείμενα (Nicholson, 2018).

Στο συγκεκριμένο πιλοτικό πρόγραμμα «Παραμύθια του κόσμου, παραθύρια πολιτισμού» φάνηκε πολύ ενδιαφέρον στην ερευνήτρια να χρησιμοποιηθεί η μέθοδος για εκπαιδευτικούς σκοπούς. Η ίδια είχε την τύχη να παρακολουθήσει το ακαδημαϊκό έτος διεξαγωγής της έρευνας ένα πρόγραμμα Erasmus+ με τίτλο «Escape for reality: human rights escape room» (Spain 17-25 of Feb. 2018). Με τις γνώσεις που αποκόμισε μετέτρεψε την αίθουσα διδασκαλίας σε ένα δωμάτιο απόδρασης κατασκευάζοντας γρίφους προσαρμοσμένους στο επίπεδο και τις γνώσεις των μαθητών και φυσικά σύμφωνα με τις αρχές όλων όσων είχε διδαχθεί. Κατάφερε έτσι, να διαχειριστεί το δύσκολο θέμα της μετανάστευσης και του πολέμου στη Συρία προάγοντας με βιωματικό τρόπο την ενσυναίσθηση, την κατανόηση αλλά ακόμα και την αποδοχή πολεμικών μεταναστών.

5.1.4.2. Δραματοποίηση και παιχνίδια ρόλων

Το δράμα μπορεί να αποτελέσει μία από τις βασικές μεθόδους μάθησης στο σχολείο. Αποτελεί άλλωστε, έναν από τους βασικούς τρόπους με τους οποίους οι άνθρωποι κατανοούν τον κόσμο και τα όσα συμβαίνουν σε αυτόν (Kempfe, 2005: 132). Απομακρύνεται εντελώς από το παραδοσιακό μοντέλο διδασκαλίας (Αλκηστις, 2008: 150-152), το οποίο δίνει προτεραιότητα στην κατάκτηση μηχανιστικών δεξιοτήτων σε βάρος της κατανόησης (Αντωνάτου, 2010: 2). Με την επιστημονική βάση της παιδαγωγικής και διδακτικής του έχουν ασχοληθεί σημαντικοί εκπρόσωποι από το χώρο της σύγχρονης ψυχολογίας, όπως ο Vygotsky, ο Bruner, ο Piaget, ο Maslow, ο Rogers κ.α. Την ανάπτυξή του, επιπλέον, επηρέασαν καθοριστικά παιδαγωγικές θεωρίες με κοινωνικό προσανατολισμό, όπως του Luhmann, του Freire, του Feldenkreis και του Cohn. Ενώ δε λείπει η σημαντική συμβολή πρωτοπόρων θεωρητικών της τέχνης και ερευνητών – αναμορφωτών του θεάτρου, όπως ο

Konstantin Stanislavski, Bertolt Brecht, Jerzy Grotowski, Peter Brook, Augusto Grotowski, Peter Brook, Augusto Boal κ.α. (Παπαδόπουλος, 2010: 32-33).

Ο βιωματικός χαρακτήρας του μπορεί να προσφέρει πλούτο δράσης (Παπαδόπουλος, 2010: 143). Ενεργοποιεί σωματικά, πνευματικά, συναισθηματικά, λεκτικά και κοινωνικά τους μαθητές επηρεάζοντας έτσι και ενισχύοντας σημαντικά τη μάθηση, τη δημιουργικότητα, την ικανότητα επίλυσης προβλημάτων, την κριτική τους σκέψη, την αυτοπεποίθηση, την ανάπτυξη επικοινωνιακών και άλλων πολλών δεξιοτήτων που χρειάζεται το άτομο (Neelands, 2004: 5, 15· Nellie McCaslin, 1990· Baldwin, 2009. Στο Tanriseven, 2013: 403).

Όπως αναφέρει ο Πλωρίτης (1996), «το θέατρο, ως ισχυρό μέσο εσωτερίκευσης του πραγματικού», ως «πρόβα ζωής», ως «παιχνίδι ρόλων», που οι σχέσεις του ορίζονται και διασφαλίζονται μέσα από σκηνικές συμβάσεις, ως αρχαίο μέσο «κάθαρσης», είναι μια τέχνη που από τη φύση της είναι συλλογική και προσφέρει στον άνθρωπο αναρίθμητες ευκαιρίες συμφιλίωσης των προσωπικών και κοινωνικών αξιών».

Όπως αναφέρει η Κουτσούρη (2007), συγκεκριμένα μέσα από τη δραματοποίηση το παιδί καταλαβαίνει τις δυνατότητές του και εντυπωσιάζεται από τον ίδιο του τον εαυτό. Σταδιακά μπορεί να ξεπεράσει δισταγμούς, αναστολές, αδυναμίες και τα όρια του, να πειστεί ότι είναι άξιο να δράσει και να δημιουργήσει. Η δραματοποίηση είναι για τους μαθητές ένα είδος παιχνιδιού και έτσι, ενώ διευρύνουν τις γλωσσικές και εκφραστικές τους δυνατότητες, αν και κοπιάζουν, δεν το αντιλαμβάνονται ως μάθημα, αγγαρεία, ή ως κάτι ξένο προς αυτά στο οποίο δεν μπορούν να παρέμβουν. Απεναντίας, γίνεται δικό τους, δημιουργία τους.

Σημαντικό είναι επίσης, να τονίσουμε πως για τη δραματοποίηση και τα παιχνίδια ρόλων μέσα στο σχολείο δεν απαιτούνται ούτε ακριβά υλικά ούτε συγκεκριμένος χώρος. Το προαύλιο, η αίθουσα διδασκαλίας, το κλιμακοστάσιο, το γυμναστήριο, η αίθουσα πολλαπλών χρήσεων είναι αρκετά για να λάβουν χώρα τέτοιου είδους δραστηριότητες. Επιπρόσθετα, δε χρειάζονται σκηνικά. Τα κοστούμια είναι αυτοσχέδια, με ευτελή υλικά και πρόχειρα μεταποιημένα ρούχα, τα οποία πολλές φορές επιμελούνται οι ίδιοι οι μαθητές/ -τριες. Αυτό που μονάχα χρειάζεται είναι η διαθεσιμότητα του δασκάλου και το κατάλληλο παιδαγωγικό κλίμα για να

μπορέσουν να ξεδιπλωθούν οι δημιουργικές ικανότητες των μαθητών (Κουτσούρη, 2007: 30)

Η χρήση των παραπάνω τεχνικών για τη δημιουργία κλίματος διαπολιτισμικού διαλόγου, όπως χαρακτηριστικά αναφέρουν οι Παπαγιάννη Α. και Ρέππα Γ. (2008: 322), είναι πλέον παγκοσμίως διαδεδομένη και αναγνωρισμένη. Έχουν χρησιμοποιηθεί με σκοπό την αντίσταση στην πολιτισμική ομογενοποίηση και το διάλογο μεταξύ διαφορετικών πολιτισμών. Το θέατρο παράσχει προστατευμένο περιβάλλον το οποίο ενδείκνυται ώστε να διερευνηθούν θέματα όπως, η ατομική και η ομαδική ταυτότητα, ο ετεροπροσδιορισμός, η προβολή, η αποξένωση, η ετερότητα, η διάδραση, ο διάλογος. Επιπρόσθετα, η χρήση τους στην εκπαίδευση καθίσταται καθοριστική για την εξερεύνηση των θεμάτων αυτών, συμβάλλοντας επίσης, στην καλλιέργεια εκείνων των δεξιοτήτων – όπως ενεργητική ακρόαση, ενσυναίσθηση, ανοχή των αντιφάσεων, επικοινωνιακή ικανότητα, αποστασιοποίηση από τον εαυτό, αναστοχαστική ικανότητα, κριτική στάση απέναντι στους ρόλους, χιούμορ, φαντασία, διαχείριση των συγκρούσεων κ.α. – που συνιστούν τη διαπολιτισμική επικοινωνιακή ικανότητα και που είναι απαραίτητες για τη γόνιμη συνύπαρξη και διάδραση των υποκειμένων στη σύγχρονη πολυπολιτισμική κοινωνία.

Πιο συγκεκριμένα, ο παιδαγωγός μπορεί να εκμεταλλευτεί την ιδιότητα του θεάτρου για να καλλιεργήσει την ικανότητα για την αποκαλούμενη πολιτισμική ενσυναίσθηση (intercultural empathy) (Σταλίκας & Χαμοδράκα, 2004. Στο Παπαγιάννη & Ρέππα, 2008: 322), εργαλείο της διαπολιτισμικής συμβουλευτικής ψυχολογίας που εστιάζει την προσοχή στη μαθημένη δεξιότητα να κατανοούμε με ακρίβεια την εμπειρία και τα συναισθήματα από άλλους πολιτισμούς. Η θεατρική πράξη ως πλέγμα εικόνων και πολύσημων συμβόλων μπορεί να διαμορφώσει μορφές και συνειδήσεις αντίστασης ενάντια στην κυρίαρχη λογοκεντρική παρουσίαση του «άλλου» ως επικίνδυνου και κατώτερου «ξένου» (Γκόβαρης, 2003: 35).

Στο συγκεκριμένο πιλοτικό πρόγραμμα «Παραμύθια του κόσμου, παραθύρια πολιτισμού», χρησιμοποιήθηκε η δραματοποίηση και τα παιχνίδια ρόλων, σύμφωνα και με όσα αναφέρθηκαν παραπάνω, ως εξαιρετικές τεχνικές για την ικανοποίηση του βασικού σκοπού πολυπολιτισμικής επίγνωσης και διαπολιτισμικής επικοινωνίας όσο και των ειδικών στόχων. Εφαρμόστηκε κυρίως ως δραματική έκφραση, δραματοποίηση, εκ μέρους των μαθητών/ -τριών των λαϊκών παραμυθιών που

αποτελέσαν τον κεντρικό άξονα του πιλοτικού προγράμματος. Τα παραμύθια, εξάλλου, όπως και οι απλές ιστορίες, τονίζει η Σέργη (1991: 84) «είναι από τα πιο σημαντικά κίνητρα για τη δραματική έκφραση των παιδιών και δίνουν ευκαιρίες για μία πληθώρα δραματικών δραστηριοτήτων, τόσο κατά την ώρα της αφήγησης, όσο και την ώρα της επεξεργασίας».

5.1.4.3. Πολυτροπικά κείμενα και πολυμεσικό περιβάλλον

Εδώ και μερικά χρόνια οι αλλαγές που επέφεραν η σύγχρονη τεχνολογία, η δημιουργία πολυπολιτισμικών κοινωνιών, καθώς και οι γνωσιοκεντρικές (ή πληροφορικοκεντρικές) οικονομικές αλλαγές, ανήγαγαν την εικόνα σε επικρατέστερο από το λόγο επικοινωνιακό μέσο (Kress 2000: 165. Στο Στάμου κ.α.,2004). Με τον όρο «εικόνα» νοείται μια γκάμα τρόπων, όπως σχέδιο, φωτογραφία, σχεδιάγραμμα, κινούμενη εικόνα, οι οποίοι αντικατέστησαν ένα μέρος του γραπτού και προφορικού λόγου στη δημόσια επικοινωνία. Ένα πολυτροπικό σημειωτικό προϊόν είναι σύνθεση επιμέρους σημειωτικών τρόπων, οι οποίοι επηρεάζονται και διαπλέκονται μεταξύ τους. Τα στοιχεία που πηγάζουν από αυτήν την επίδραση και τη διαπλοκή είναι αυτά που συνθέτουν την πολυτροπικότητα (Στάμου κ.α., 2004).

Σύμφωνα με τη Δημητριάδου (2008), ιδιαίτερα στις μικτές τάξεις, μέσα από τις δηλώσεις και συνδηλώσεις που σηματοδοτεί, η εικόνα αποτελεί πεδίο για την αφήγηση της προσωπικής ιστορίας και την αισθητοποίηση των ιδιαιτεροτήτων των αλλοεθνών μαθητών, αλλά και για την αντίσταση στις πολιτισμικές διακρίσεις ή την αντίδραση στους κοινωνικούς και πολιτισμικούς αποκλεισμούς. Παρέχοντας ένα είδος «πολιτιστικής προτροπής» στους ετερογενείς μαθητικούς πληθυσμούς, η εικόνα προάγει τον επικοινωνιακό, πολιτισμικό και ιδεολογικό χαρακτήρα της γλώσσας και αναδεικνύει το πολυπολιτισμικό κεφάλαιο των μαθητών (Δημητριάδου, 2008: 37-53). Έτσι, μπορεί να λειτουργήσει, όχι μόνο ως εργαλείο συγκερασμού των δομικών στοιχείων δύο διαφορετικών πολιτισμών, αλλά και να βοηθήσει στη διαμόρφωση κριτικών μαθητικών υποκειμένων (Χατζησαββίδης 2005: 410-411). Υποστηρίζοντας τη γλωσσική διδασκαλία και προάγοντας τον επικοινωνιακό, πολιτισμικό και ιδεολογικό χαρακτήρα της γλώσσας, ενώ παράλληλα αναδεικνύει το διπολιτισμικό

και διαπολιτισμικό κεφάλαιο των μαθητών (Λαγοπούλου & Δέδε 2005· Μάγος & Πουλοπούλου 2005. Στο Δημητριάδου, 2007: 196-223).

Η χρήση εικόνων προσελκύει το ενδιαφέρον και την προσοχή και μπορεί να μεταφέρει περισσότερες πληροφορίες σε μικρό χρονικό διάστημα σε σχέση με ένα κείμενο. Η δημιουργική χρήση των εικόνων διευκολύνει τη διαδικασία της μάθησης, κάνοντας πιο εφικτή την κατανόηση κειμένων, συμβάλλοντας στην ικανότητα ανάγνωσης και γραφής και πολύ συχνά συνδέοντας την επιστημονική εξήγηση φαινομένων με την καθημερινή ζωή (Σολομωνίδου, 2006). Παρέχοντας ένα είδος «πολιτιστικής προτροπής» στους ετερογενείς μαθητικούς πληθυσμούς, η εικόνα προάγει τον επικοινωνιακό, πολιτισμικό και ιδεολογικό χαρακτήρα της γλώσσας και αναδεικνύει το πολυπολιτισμικό κεφάλαιο των μαθητών (Δημητριάδου, 2008).

Για τους λόγους αυτούς στο πιλοτικό πρόγραμμα «Παραμύθια του κόσμου, παραθύρια πολιτισμού» συλλέχθηκε και χρησιμοποιήθηκε πλούσιο φωτογραφικό υλικό από την ερευνήτρια και από τους μαθητές/ τρίες που παρουσίασαν τη χώρα τους, άλλοτε σε έντυπη μορφή και άλλοτε παρουσιαζόμενο από τον προτζέκτορα στον πίνακα της τάξης. Επιπλέον, χρησιμοποιήθηκε κατά κόρον η προβολή βίντεο, καθώς και η προβολή παραμυθιού με τη μορφή κινουμένων σχεδίων.

Παράλληλα, επιχειρήθηκε η ανάπτυξη ενός πολυμεσικού περιβάλλοντος με τη χρήση νέων τεχνολογιών. Είναι αρκετά διαδεδομένη σήμερα η αντίληψη ότι το «ταξίδι» (αναζήτηση, «πλοήγηση») σε μια πολυμεσική εκπαιδευτική εφαρμογή με καλές προδιαγραφές αποτελεί μια ενδιαφέρουσα και διδακτικά αποδοτική εμπειρία. Μπορεί κανείς να «ανακαλέσει» από πολλές πηγές, να παρατηρήσει για όσο χρόνο επιθυμεί, ακόμη και να εκτυπώσει εικόνες και κείμενα που σχετίζονται με το αντικείμενο που ερευνά ή επιθυμεί να γνωρίσει (Κεκές & Μυλωνάκου, 2001). Έτσι, στο παρόν πιλοτικό πρόγραμμα έγινε χρήση του διαδικτύου, των μηχανών αναζήτησης (Google, Google Map' s και Google Earth), της εφαρμογής wordly, του youtube, του Wikipedia και άλλων ιστοχώρων, η συμπλήρωση ερωτηματολογίων και διαμοίραση αρχείων με Google Drive και Google Docs. Τα προαναφερόμενα επέτρεψαν τη διαμόρφωση ενός πολυτροπικού και πολυπολιτισμικού περιβάλλοντος, το οποίο σε ένα παραδοσιακό τρόπο διδασκαλίας θα απουσίαζε.

5.1.4.4. Δημιουργικές δραστηριότητες

«Η απόκτηση της γνώσης με δημιουργικό τρόπο» αναφέρει η Ξανθάκου (2011: 132) «επιτυγχάνεται καλύτερα μέσα από το χιούμορ, το ιχνογράφημα, τις γραφικές και κατασκευαστικές αναπαραστάσεις, τη χρήση αναλογιών, μεταφορών και εικόνων, το πλούσιο εποπτικό υλικό». Η φαντασία και η δημιουργικότητα είναι βασικά χαρακτηριστικά της παιδικής ηλικίας τα οποία μπορούν να ενισχυθούν στη σχολική τάξη και να αξιοποιηθούν (Ξανθάκου, Καΐλα & Παπαβασιλείου, 2015: 48).

Η δημιουργική διαδικασία, συγκεκριμένα αποτελεί μία δυναμική και αλληλοτροφοδοτούμενη δραστηριότητα που ενεργοποιείται από όλα αυτά τα στοιχεία που συμβάλλουν με τη μορφή γνώσεων, εμπειριών και βιωμάτων προκειμένου να «προπαρασκευάσουν τη σκέψη», να προσανατολίσουν τη στάση και να διαμορφώσουν τη συμπεριφορά του ατόμου, έτσι ώστε να γίνει ευαίσθητο απέναντι στα προβλήματα της σύγχρονης πολυπολιτισμικής κοινωνίας, αυτοενεργούμενο και ανοιχτό στην εμπειρία, ευέλικτο και πρωτότυπο (Ξανθάκου, 2011: 57).

Από τις πλέον σημαντικές παιδαγωγικές μεθόδους οι οποίες απελευθερώνουν τη δημιουργικότητα των μαθητών είναι οι κατασκευές και η ζωγραφική, όπως αναφέρθηκε και παραπάνω, αλλά και η έκφραση μέσω του γραπτού λόγου. Στο πιλοτικό πρόγραμμα «Παραμύθια του κόσμου, παραθύρια πολιτισμού» οι μαθητές/τριες ενεπλάκησαν σε πολλές δραστηριότητες κατασκευών, κυρίως αντικειμένων πολιτισμού. Επίσης, υπήρξαν αρκετές δραστηριότητες με κεντρικό άξονα τη ζωγραφική, για αυτοέκφραση, για διακόσμηση παραδοσιακών αντικειμένων άλλων πολιτισμών, για εικονογράφηση. Μέσω των παραπάνω δημιουργικών δραστηριοτήτων οι μαθητές αποκτούν οικειότητα με αντικείμενα και έννοιες «ξένες και μακρινές» κι αυτό τους βοηθά να αντιμετωπίσουν θετικά το «άλλο», το «ξένο», το τόσο πολιτισμικά διαφορετικό. Έτσι, σταδιακά τους δίνεται η δυνατότητα να ανακαλύψουν πως η ίδια η πολιτισμική διαφορετικότητα μπορεί να αποτελεί θετικό στοιχείο των ανθρώπινων κοινωνιών. Επίσης, διαπιστώνεται ότι η πρωτοβουλία, η φαντασία, η εφευρετικότητα των παιδιών μπορεί να δημιουργήσει καταπληκτικά αποτελέσματα. Η δημιουργική συμπεριφορά εκφράζεται με την επινοητικότητα, τη σύνθεση και το σχεδιασμό.

Επιπρόσθετα, οι μαθητές/ -τριες που έχουν αναπτύξει αβίαστα τις γλωσσικές τους δεξιότητες μέσα από δημιουργικές δραστηριότητες αποκτούν και τη δυνατότητα να εκφράζονται με την πλέον επεξεργασμένη, ως προς τη συντακτική και λεξιλογική της διάρθρωση, γλώσσα, το γραπτό λόγο. Δημιουργικές δραστηριότητες, που συμπεριλήφθηκαν στο πρόγραμμα και συνέβαλαν στην ικανοποίηση των στόχων του, αφορούσαν και στον πειραματισμό με διάφορα κειμενικά είδη (ποιήματα, τραγούδια, συνεντεύξεις). Τέλος, οι μαθητές/ -τριες κλήθηκαν να αποπερατώσουν ένα λογοτεχνικό εγχείρημα το οποίο αφορούσε στην ομαδική συγγραφή πολυπολιτισμικών παραμυθιών, μια λογοτεχνική εμπειρία στην οποία δόθηκε έμφαση στη διαδικασία και όχι τόσο στο αποτέλεσμα.

Μέσα από τις διαδικασίες αυτές της ενεργητικής μάθησης δόθηκε η δυνατότητα να αμφισβητηθούν στερεότυπα και αρνητικές στάσεις απέναντι στο διαφορετικό, να συγκεραστούν πολιτισμικά στοιχεία και να προαχθούν η πολυπολιτισμική επίγνωση και διαπολιτισμική επικοινωνία.

5.1.4.5. *World café*

Όπως ορίζουν ο Elliott και άλλοι (2005: 185), η συμμετοχική μέθοδος World Café είναι μια δημιουργική διαδικασία που έχει στόχο να διευκολύνει τον εποικοδομητικό συνεργατικό διάλογο και να διανείμει γνώση και ιδέες μεταξύ των συμμετεχόντων, δημιουργώντας ένα ζωντανό δίκτυο συζήτησης και δράσης.

Πρόκειται για μια τεχνική που εμπλέκει και διευκολύνει μεγάλο αριθμό συμμετεχόντων να αλληλεπιδράσουν, να συζητήσουν, να επεξεργαστούν αποτελεσματικά και να εξετάσουν σε βάθος τις ιδέες και τις προτάσεις τους γύρω από ένα θέμα (Brown, 2002). Οι ιδέες των μικρών ομάδων συνδέονται μεταξύ τους, πολλαπλασιάζονται και «γονιμοποιούνται» δημιουργικά Παράλληλα, φωτίζονται νέες πτυχές του θέματος με τις ερωτήσεις οι οποίες εστιάζουν και εμβαθύνουν σε ένα θέμα που ενδιαφέρει και αφορά όλους όσους συμμετέχουν. Στο World Café οι συμμετέχοντες βιώνουν την εμπειρία της αυτό-οργάνωσης και αυτορρύθμισης της ομάδας, της εμβάθυνσης σε ένα θέμα, του μοιράσματος και του πολλαπλασιασμού των γνώσεων και της καινοτομίας (Brown & Isaacs, 2005).

Η μέθοδος αυτή αναδεικνύει τις πολυεπίπεδες δυνατότητες και τον ομαδικό δείκτη νοημοσύνης μιας ομάδας (Goleman, 2000). Το βασικό της πλεονέκτημα είναι η πολυεπίπεδη αλληλεπίδραση και η συνεργασία των περισσότερων από τους συμμετέχοντες και η σε βάθος μελέτη της των εργασιών και των πορισμάτων των ομάδων.

Στο πιλοτικό πρόγραμμα «Παραμύθια του κόσμου, παραθύρια πολιτισμού», η τεχνική χρησιμοποιήθηκε με σκοπό να ενεργοποιήσει τους μαθητές, αλλά και να επιτρέψει την αλληλεπίδραση τους, βοηθώντας στην ανάπτυξη διαπολιτισμικής επικοινωνίας μεταξύ των γηγενών μαθητών και των αλλοδαπών, καθώς όλοι συνεργάστηκαν με όλους και παράγααν συλλογικά αποτελέσματα.

5.1.5. Σχεδιασμός επιμέρους ενότητων

Η παρέμβαση αποτελεί ένα πιλοτικό πρόγραμμα το οποίο σχεδιάστηκε στα χνάρια της μεθόδου project και δομήθηκε κυρίως με βάση την πρόταση της Willis για τη δραστηριοκεντρική διδασκαλία. Όλο το πρόγραμμα οργανώθηκε σε δέκα (10) διδακτικές ενότητες που περιλάμβαναν λαϊκά παραμύθια των πολιτισμών που μελετήθηκαν και ποικίλες βιωματικές και δημιουργικές δραστηριότητες. Παρακάτω επιχειρείται μια συνοπτική παρουσίαση του περιεχομένου των διδακτικών ενότητων, ενώ αναλυτική παρουσίασή τους περιλαμβάνεται στο Παράρτημα.

Ενότητα 1: Εισαγωγικές δραστηριότητες

Τίτλος: Θυμάμαι και μαθαίνω για τα παραμύθια

Περιγραφή: Κρίθηκε αναγκαία μία προπαρασκευαστική – εισαγωγική ενότητα, η οποία πραγματεύεται το λογοτεχνικό είδος των παραμυθιών. Αβίαστα και βιωματικά οι μαθητές καλούνται να ανακαλέσουν προϋπάρχουσες γνώσεις, να τις αξιοποιήσουν και να τις εμπλουτίσουν.

Σκοπός: Οι μαθητές έχουν μία πρώτη επαφή με το λογοτεχνικό είδος του παραμυθιού το οποίο και αποτελεί κεντρικό εργαλείο της έρευνας.

Επιμέρους στόχοι: Οι μαθητές μετά το τέλος των δραστηριοτήτων της πρώτης ενότητας αναμένεται

- να ανακαλούν και να αξιοποιούν γνώσεις σχετικά με τη δομή και τα βασικά χαρακτηριστικά των παραμυθιών.
- να διατυπώνουν έναν δικό τους ορισμό για τα παραμύθια.
- να αναγνωρίζουν την πολιτιστική αξία των λαϊκών παραμυθιών.
- να είναι σε θέση να εντοπίζουν πολιτιστικά στοιχεία μέσα σε ένα λαϊκό παραμύθι.
- να ανακαλούν προϋπάρχουσες γνώσεις και να τις αξιοποιούν.
- να οργανώνουν τη σκέψη τους.
- να αλληλεπιδρούν και να μετέχουν ενεργά σε συλλογικές μαθησιακές δραστηριότητες και σε διαλογικές συζητήσεις.
- να χρησιμοποιούν νέες τεχνολογίες.
- να εκφράσουν τα συναισθήματά τους και τις προτιμήσεις τους σχετικά με ήρωες παραμυθιών.
- να αναλογιστούν – «εκτιμήσουν» την αξία των παραμυθιών.
- να ενθαρρύνουν τη συμμετοχή των συμμαθητών τους χωρίς επικρίσεις.
- να συνεργάζονται ομαλά στις ομάδες εργασίας.

Συνολική Διάρκεια: 4 (τέσσερις) διδακτικές ώρες

Χώροι διεξαγωγής:

α) μικρό προαύλιο του σχολείου, το οποίο σε περίπτωση βροχής μπορεί να αντικατασταθεί από τον επιστεγασμένο χώρο του προαυλίου.

β) αίθουσα χημείου, η οποία είναι και η μεγαλύτερη του σχολείου.

γ) εργαστήριο πληροφορικής

Υλικά/ προετοιμασία: Επιλεγμένες προσεκτικά και τυπωμένες φωτογραφίες από ήρωες παραμυθιών, χαρτόνια, χαρτί του μέτρου, μαρκαδόροι, μολύβια, σημειωματάρια, μαξιλαράκι μαθητών.

Σχεδιάγραμμα δραστηριοτήτων:

Προστάδιο:
α) Εικόνες με ήρωες παραμυθιών. Δραστηριότητα εφόρμησης για σύνδεση των μαθητών με το θέμα. β) Κινησθητική δραστηριότητα. Γίνομαι ο ήρωάς μου.
Κυρίως στάδιο:
α) Ανίχνευση προϋπάρχουσας γνώσης και κατάκτηση νέας σχετικά με τα παραμύθια χρησιμοποιώντας τη μέθοδο worldcafé. β) Αναφορά σε λαϊκά παραμύθια της πατρίδας μας.
Μεταστάδιο:
α) Αποτύπωση των ιδεών των μαθητών σε “wordly”

Ενότητα 2: Ελλάδα

Τίτλος: Γνωρίζω την Ελλάδα

Περιγραφή: Οι μαθητές με κεντρικό άξονα ένα ελληνικό λαϊκό παραμύθι «Οι Δώδεκα μήνες» θα γνωρίσουν την Ελλάδα μέσα από βιωματικές και ομαδοσυνεργατικές δραστηριότητες.

Το παραμύθι: «Οι Δώδεκα μήνες»

Πρόκειται για ένα από τα πλέον γνωστά λαϊκά ελληνικά παραμύθια το οποίο είναι εμπλουτισμένο με πολλά στοιχεία πολιτισμού που συνδέονται με την καθημερινή ζωή των κατοίκων της Ελλάδας και το κλίμα της χώρας. Η κυρά Καλή βρίσκει το γέρο Χρόνο με τους Μήνες σε μια σπηλιά. Πλέκει το εγκώμιο του καθενός κι εκείνοι την επιβραβεύουν με ένα σακί φλουριά. Η ζηλιάρα γειτόνισσά της επιχειρεί το ίδιο, αλλά εξαιτίας της κακίας της κακολογεί τους μήνες κι εκείνοι της δίνουν ένα καλό μάθημα αμείβοντάς την με ένα σακί σκουπίδια.

Σκοπός: Η ενίσχυση των προηγούμενων εμπειριών όλων των μαθητών σχετικά με τον ελληνικό πολιτισμό.

Επιμέρους στόχοι: Οι μαθητές κατά τη διάρκεια και μετά το τέλος των δραστηριοτήτων της δεύτερης ενότητας αναμένεται:

- να είναι σε θέση να αναγνωρίζουν πολιτιστικά στοιχεία που υπάρχουν μέσα σε ένα ελληνικό λαϊκό παραμύθι.
- να αναγνωρίσουν ήθη, έθιμα και καθημερινές συνήθειες των ελλήνων με βάση τους μήνες και τις εποχές.
- να συγκεντρώσουν πληροφορίες για τους μήνες.
- να ακούσουν, να σχολιάσουν, να εικονογραφήσουν ποιήματα για τους μήνες.
- να γράψουν το δικό τους ποιημα.
- να δραματοποιήσουν το παραμύθι και να εκφραστούν δημιουργικά.
- να παίξουν στο προαύλιο ένα παιχνίδι εμπέδωσης.

Συνολική Διάρκεια: 6(έξι) διδακτικές ώρες

Χώροι διεξαγωγής:

α) μικρό προαύλιο του σχολείου, το οποίο σε περίπτωση βροχής μπορεί να αντικατασταθεί από τον επιστεγασμένο χώρο του προαυλίου.

β) αίθουσα διδασκαλίας

Υλικά/ προετοιμασία: Η εκπαιδευτικός οφείλει να έχει ετοιμάσει προσεκτικά τα χαρτόνια και τις καρτέλες με αυτοκόλλητο που είναι απαραίτητες για το παιχνίδι της αντιστοίχισης. Σχοινί, χαρακτηριστικά αξεσουάρ για τη δραματοποίηση κάθε μήνα (γυαλιά ηλίου, ομπρέλα κ.λπ.), σημειωματάρια, κόλες Α4, μαρκαδόροι, μολύβια, προτζέκτορας, Η/Υ, παγκόσμιος χάρτης, πινέζα, κόκκινη κλωστή.

Σχεδιάγραμμα δραστηριοτήτων:

Προστάδιο:
α) Προβολή βίντεο για τις «Εποχές στα βουνά της Ελλάδας» και «Οι εποχές στην Ελλάδα»
β) Εντοπίζουμε την Ελλάδα στον παγκόσμιο χάρτη και βάζουμε μία πινέζα στην πρωτεύουσα – Αθήνα.
γ) Χρησιμοποιώντας ένα σχοινί προσπαθούμε να «σχεδιάσουμε» την Ελλάδα στο

πάτωμα της αίθουσας.
Κυρίως στάδιο:
α) Μεγαλόφωνη ανάγνωση του παραμυθιού στον κύκλο ανάγνωσης. β) Προφορική αναδιήγηση του περιεχομένου από τους μαθητές. γ) Εντοπισμός των χαρακτηριστικών κάθε μήνα. Πώς συνδέονται τα χαρακτηριστικά τους με τις συνήθειες, τα ήθη και τα έθιμα του τόπου μας. δ) Οι μήνες και οι εποχές σε άλλες χώρες - γλώσσες.
Μεταστάδιο:
α) Δραματοποίηση του παραμυθιού. β) Παιχνίδι σκυταλοδρομίας με αντιστοίχιση λέξεων σε διάφορες γλώσσες του κόσμου.

Ενότητα 3: Αίγυπτος

Τίτλος: Γνωρίζω την Αίγυπτο.

Περιγραφή: Οι μαθητές μέσα από ποικίλες βιωματικές δραστηριότητες θα γνωρίσουν τη χώρα της Αιγύπτου. Πρωταγωνιστικό ρόλο θα διαδραματίσει ο συμμαθητής τους με καταγωγή από την Αίγυπτο μεταφέροντας τις προσωπικές του εμπειρίες.

Το παραμύθι: «Ο φτωχός Νεφέρ»

Ένα λαϊκό παραμύθι που περιγράφει την καθημερινή ζωή των κατοίκων της χώρας αυτής με αναφορές σε ηθικές αξίες, αλλά και στην πανίδα και χλωρίδα του τόπου. Ο φτωχός Νεφέρ βγαίνει για κυνήγι, αλλά κάθε φορά, κι ενώ έχει επιτυχία στον στόχο, δεν καταφέρνει να ταΐσει την οικογένειά του. Πέφτει συνεχώς θύμα κλοπής. Όταν συλλαμβάνει επ' αυτοφώρω τον κλέφτη δεν τον τιμωρεί, παρά τον συμβουλεύει φιλοξενώντας τον στο σπίτι του και φιλεύοντας τον.

Σκοπός: Οι μαθητές/ -τριες να έρθουν σε επαφή και να γνωρίσουν τη χώρα της Αιγύπτου και στοιχεία του αιγυπτιακού πολιτισμού.

Επιμέρους στόχοι: Οι μαθητές/ -τριες κατά τη διάρκεια και μετά το τέλος των δραστηριοτήτων της τρίτης ενότητας αναμένεται:

- να ενεργοποιήσουν και να αξιοποιήσουν προϋπάρχουσες γνώσεις σχετικές με τη χώρα και τον πολιτισμό της Αιγύπτου.
- να παρατηρήσουν και να θαυμάσουν τα κυριότερα μνημεία πολιτισμού παγκόσμιας κληρονομιάς που υπάρχουν στη χώρα της Αιγύπτου, αλλά και να τα συσχετίσουν με την ιστορία της.
- να πάρουν συνέντευξη από τον αιγύπτιο συμμαθητή τους για να εμπλουτίσουν τις γνώσεις τους.
- να έρθουν σε επαφή και να πειραματιστούν με την επίσημη γλώσσα της Αιγύπτου.
- να γνωρίσουν τις συνήθειες και τον τρόπο ζωής των Αιγυπτίων.
- να απολαύσουν αιγυπτιακή μουσική και παραδοσιακά φαγητά.

Συνολική Διάρκεια: 8 (οκτώ) διδακτικές ώρες

Χώροι διεξαγωγής:

α) μικρό προαύλιο του σχολείου, το οποίο σε περίπτωση βροχής μπορεί να αντικατασταθεί από τον επιστεγασμένο χώρο του προαυλίου.

β) αίθουσα χημείου, η οποία είναι και η μεγαλύτερη του σχολείου.

γ) αίθουσα διδασκαλίας

Υλικά/ προετοιμασία: Η εκπαιδευτικός έχει προσεκτικά ετοιμάσει αυτοσχέδια πάζλ που δίνουν ως αποτέλεσμα το χάρτη της Αιγύπτου. Επίσης, επιτραπέζιο παιχνίδι με κάρτες ερωτήσεων σχετικών με την Αίγυπτο και τυπωμένο ταμπλό. Παγκόσμιος χάρτης, πινέζες, κόκκινη κλωστή, βαλίτσα, ζάρια, πόνια, σημειωματάρια, λευκές κόλλες Α4, αντικείμενα που φέρνει ο μαθητής για να παρουσιάσει τη χώρα του, καρτ-ποστάλ ή τυπωμένες εικόνες μνημείων της Αιγύπτου, φαγητά, ποτήρια, πιρούνια, πιάτα, Η/Υ, προτζέκτορας.

Σχεδιάγραμμα δραστηριοτήτων:

Προστάδιο:
α) Πάζλ με τη χώρα της Αιγύπτου και εντοπισμός στον χάρτη β) Βίντεο με τη χώρα της Αιγύπτου γ) Η ακροστιχίδα της Αιγύπτου
Κυρίως στάδιο:
α) Μεγαλόφωνη ανάγνωση του παραμυθιού στον κύκλο ανάγνωσης. β) Προφορική αναδιήγηση του περιεχομένου από τους μαθητές και εμβάθυνση στα στοιχεία πολιτισμού. γ) Τα κυριότερα μνημεία της Αιγύπτου. δ) Συνέντευξη από τον μαθητή με καταγωγή από την Αίγυπτο. ε) Παρουσίαση της επίσημης γλώσσας της Αιγύπτου (Αραβικά) από τον μαθητή της τάξης με καταγωγή από την Αίγυπτο.
Μεταστάδιο:
α) Επιτραπέζιο παιχνίδι β) Κινούμενο σχέδιο «Πάπυρους» γ) Διασκέδαση με αιγυπτιακή μουσική και φαγητό.

Ενότητα 4: Αλβανία

Τίτλος: Γνωρίζω την Αλβανία.

Περιγραφή: Οι μαθητές μέσα από ποικίλες βιωματικές δραστηριότητες θα γνωρίσουν τη χώρα της Αλβανίας. Πρωταγωνιστικό ρόλο θα διαδραματίσει ο συμμαθητής τους με καταγωγή από την Αλβανία μεταφέροντας τις προσωπικές του εμπειρίες.

Παραμύθι: Ο διαολεμένος Μπαϊραχτάρης.

Ένα λαϊκό παραμύθι από την Αλβανία και ποικίλα στοιχεία πολιτισμού, όπου κεντρικοί ήρωες είναι τα ζώα, τα οποία φυσικά διαθέτουν όλα τα ανθρωπομορφικά στοιχεία που επιτάσσουν τα παραμύθια. Η αλεπού έχει σπείρει ένα χωραφάκι με καλαμπόκι, όμως θέλουν να της το φάνε ο λύκος, η αρκούδα και το αγριογούρουνο. Τότε, η αλεπού επιστρατεύει τον αγριόγατο, τον διαολεμένο μπαϊραχτάρη, ο οποίος της υπόσχεται να διώξει τους εισβολείς. Τελικά, οι πάντες τρομάζουν από τους πάντες και σκορπίζουν από το φόβο τους αφήνοντας το καλαμπόκι στα πουλιά.

Σκοπός: Οι μαθητές/ -τριες να γνωρίσουν τη χώρα της Αλβανίας και να έρθουν σε επαφή με τη γλώσσα και τον πολιτισμό της.

Επιμέρους στόχοι: Οι μαθητές/ -τριες κατά τη διάρκεια και μετά το τέλος των δραστηριοτήτων της τέταρτης ενότητας αναμένεται:

- να είναι σε θέση να αναγνωρίζουν πολιτιστικά στοιχεία που υπάρχουν μέσα στο λαϊκό παραμύθι.
- να γνωρίσουν τη χώρα της Αλβανίας μέσα από φωτογραφικό υλικό και βίντεο.
- να συλλέξουν πληροφορίες σχετικά με τον τρόπο ζωής, τα ήθη και τα έθιμα, τις συνήθειες, από πρόσωπο που καταγωγή χώρα αυτή.
- να έρθουν σε επαφή με την αλβανική γλώσσα.
- να παίξουν παιχνίδια από την Αλβανία.
- να χορέψουν έναν παραδοσιακό χορό της Αλβανίας.

Συνολική Διάρκεια: 8(οχτώ) διδακτικές ώρες

Χώροι διεξαγωγής:

α) αίθουσα χημείου, η οποία είναι και η μεγαλύτερη του σχολείου.

β) αίθουσα διδασκαλίας

Υλικά/ προετοιμασία: Παγκόσμιος χάρτης, πινέξες, κόκκινη κλωστή, βαλίτσα, ζάρια, σημειωματάρια, λευκές κόλλες A4, αντικείμενα που φέρνει ο μαθητής για να παρουσιάσει τη χώρα του, φαγητά, ποτήρια, πιρούνια, πιάτα, Η/Υ, προτζέκτορας, φωτογραφίες και κάρτες από τη χώρα της Αλβανίας.

Σχεδιάγραμμα δραστηριοτήτων:

Προστάδιο:
α) Βίντεο με τη χώρα της Αλβανίας
β) Συζήτηση και σκέψεις για τη χώρα της Αλβανίας
Κυρίως στάδιο:

<p>α) Μεγαλόφωνη ανάγνωση του παραμυθιού στον κύκλο ανάγνωσης.</p> <p>β) Προφορική αναδιήγηση του παραμυθιού και σχολιασμός.</p> <p>γ) Συνέντευξη και παρουσίαση της χώρας από μαθητή της τάξης με καταγωγή από την Αλβανία.</p> <p>δ) Παρουσίαση της αλβανικής γλώσσας από το μαθητή.</p>
<p>Μεταστάδιο:</p>
<p>α) Παραδοσιακά αλβανικό επιτραπέζιο παιχνίδι.</p> <p>β) Παραδοσιακός αλβανικός χορός και φαγητό.</p>

Ενότητα 5: Πακιστάν

Τίτλος: Γνωρίζω το Πακιστάν.

Περιγραφή: Οι μαθητές μέσα από ποικίλες βιωματικές δραστηριότητες θα γνωρίσουν τη χώρα του Πακιστάν. Πρωταγωνιστικό ρόλο θα διαδραματίσει η συμμαθήτριά τους με καταγωγή από το Πακιστάν μεταφέροντας τις προσωπικές της εμπειρίες.

Παραμύθι: «Το πουλί με τα χρυσά φτερά»

Το παραμύθι διηγείται η μαθήτριά από το Πακιστάν και η πηγή του δεν είναι διασταυρωμένη. Αποτελεί αναδιήγηση της ίδιας εξ ακοής. Εκτυλίσσεται σε ένα μικρό και φτωχικό χωριού όπου κάνει την εμφάνισή του ένα πουλί με χρυσά φτερά. Η γυναίκα που το βρίσκει γίνεται παραδόξιστα και τα σκορπά αλόγιστα μέχρι να καταλάβει τι πραγματικά έχει αξία στη ζωή.

Σκοπός: Οι μαθητές/ τριες να γνωρίσουν τη χώρα του Πακιστάν και να έρθουν σε επαφή με τη γλώσσα και τον πολιτισμό της.

Επιμέρους στόχοι: Οι μαθητές/ -τριες κατά τη διάρκεια και μετά το τέλος των δραστηριοτήτων της πέμπτης ενότητας αναμένεται:

- να είναι σε θέση να αναγνωρίζουν πολιτιστικά στοιχεία που υπάρχουν μέσα στο λαϊκό παραμύθι.
- να γνωρίσουν τη χώρα του Πακιστάν μέσα από βίντεο που περιλαμβάνει εικόνες της καθημερινότητας των κατοίκων αλλά και ομορφιές του τόπου.
- να συλλέξουν πληροφορίες σχετικά με τον τρόπο ζωής, τα ήθη και τα έθιμα, τις συνήθειες, από πρόσωπο με καταγωγή από τη χώρα αυτή.
- να χορέψουν έναν χορό του Πακιστάν.
- να απολαύσουν γλυκά και μουσική από τη χώρα αυτή.
- να παίξουν στην αυλή του σχολείου ένα παιχνίδι από τη χώρα του Πακιστάν.

Συνολική Διάρκεια: 8 (οχτώ) διδακτικές ώρες

Χώροι διεξαγωγής:

α) μικρό προαύλιο του σχολείου, το οποίο σε περίπτωση βροχής μπορεί να αντικατασταθεί από τον επιστεγασμένο χώρο του προαυλίου.

β) αίθουσα διδασκαλίας

Υλικά/ προετοιμασία: Παγκόσμιος χάρτης, πινέζες, κόκκινη κλωστή, βαλίτσα, σημειωματάρια, λευκές κόλλες A4, μαρκαδόροι, μαντηλάκια, αντικείμενα που φέρνει η μαθήτρια για να παρουσιάσει τη χώρα της, φαγητά, ποτήρια, πιρούνια, πιάτα, Η/Υ, προτζέκτορας, φωτογραφίες από τη χώρα του Πακιστάν.

Σχεδιάγραμμα δραστηριοτήτων:

Προστάδιο:
α) Βίντεο με τη χώρα του Πακιστάν
β) Ζωγραφίζω με τα χρώματα που ταιριάζουν στη χώρα αυτή.
Γ) Εντοπισμός της χώρας στο χάρτη
Κυρίως στάδιο:
α) Διήγηση λαϊκού παραμυθιού της χώρας του Πακιστάν από τη μαθήτρια με

καταγωγή από το Πακιστάν.

β) Συνέντευξη και παρουσίαση της χώρας από μαθήτρια της τάξης με καταγωγή από το Πακιστάν.

γ) Παρουσίαση της πακιστανικής γλώσσας μέσα από την προφορική διήγηση λαϊκού παραμυθιού από τη μαθήτρια με καταγωγή από τη χώρα του Πακιστάν.

Μεταστάδιο:

α) Παραδοσιακός πακιστανικός χορός.

β) Διασκέδαση με πακιστανική μουσική και γλυκά.

γ) Παραδοσιακό παιχνίδι από το Πακιστάν στην αυλή του σχολείου.

Ενότητα 6: Ρωσία

Τίτλος: Γνωρίζω τη Ρωσία.

Παραμύθι: Η τετραπέρατη αλεπού και ο Κοσμάς ο Ξαφνοζάμπλουτος.

Το λαϊκό αυτό παραμύθι από τη Ρωσία είναι μια παραλλαγή του γνωστού «Παπουτσωμένου γάτου» μόνο που εδώ πρόκειται για μία αλεπού η οποία βοηθά με ποικίλους τρόπους έναν φτωχό νέο να παντρευτεί την κόρη του Τσάρου.

Περιγραφή: Οι μαθητές/ -τριες μέσα από ποικίλες βιωματικές δραστηριότητες θα γνωρίσουν τη χώρα της Ρωσίας. Θα έρθουν σε επαφή με τον πολιτισμό της, την καθημερινή ζωή, την αρχιτεκτονική, την παράδοση, τους χορούς, τα φαγητά, τη γλώσσα και τις συνήθειες των κατοίκων.

Σκοπός: Οι μαθητές/ -τριες να γνωρίσουν τη χώρα της Ρωσίας και να έρθουν σε επαφή με τη γλώσσα και τον πολιτισμό της.

Επιμέρους στόχοι: Οι μαθητές/ -τριες κατά τη διάρκεια και μετά το τέλος των δραστηριοτήτων της έκτης ενότητας αναμένεται:

- να είναι σε θέση να αναγνωρίζουν πολιτιστικά στοιχεία που υπάρχουν μέσα στο λαϊκό παραμύθι.

- να γνωρίσουν τη χώρα της Ρωσίας μέσα από βίντεο που περιλαμβάνει εικόνες της καθημερινότητας των κατοίκων αλλά και ομορφιές του τόπου.
- να ζωγραφίσουν όπως φαντάζονται ένα τοπίο της Ρωσίας.
- να παρακολουθήσουν σε βίντεο λαϊκούς χορούς και κλασικό χορό που αποτελεί κομμάτι του πολιτισμού της χώρας αυτής.
- να έρθουν σε επαφή με τη ρωσική γλώσσα και το αλφάβητο και να το συγκρίνουν με το ελληνικό.
- να γνωρίσουν μέσα από εικόνες μια παραδοσιακή φορεσιά.
- να μάθουν για την ιστορία της Μπαμπούσκα (Ματριόσκα) και να κατασκευάσουν ανάλογη χειροτεχνία.
- να μάθουν για τα περίφημα αυγά Φαμπερζέ και να κατασκευάσουν τα δικά τους.
- να παίξουν στην αυλή του σχολείου ένα παιχνίδι από τη χώρα της Ρωσίας.

Συνολική Διάρκεια: 8(οχτώ) διδακτικές ώρες

Χώροι διεξαγωγής:

α) αίθουσα διδασκαλίας

β) μικρό προαύλιο του σχολείου, το οποίο σε περίπτωση βροχής μπορεί να αντικατασταθεί από τον επιστεγασμένο χώρο του προαυλίου.

Υλικά/ προετοιμασία: Παγκόσμιος χάρτης, πινέξες, κόκκινη κλωστή, σημειωματάρια, λευκές κόλλες Α4, φωτογραφικό υλικό από πόλεις της Ρωσίας, Η/Υ, προτζέκτορας, μαρκαδόροι, ψαλίδια, κόλλες, χαρτόνια, μολύβια, γόμες, κείμενα στη ρωσική γλώσσα, ρωσικό αλφάβητο.

Σχεδιάγραμμα δραστηριοτήτων

Προστάδιο:
α) Βίντεο με τη χώρα της Ρωσίας
β) Ζωγραφίζω με τα χρώματα που ταιριάζουν τη χώρα αυτή.
γ) Εντοπισμός της χώρας στο χάρτη

Κυρίως στάδιο:

- α) Μεγαλόφωνη ανάγνωση του παραμυθιού στον κύκλο ανάγνωσης.
- β) Απεικόνιση σκηνών του παραμυθιού.
- γ) Βίντεο με παραδοσιακό ρωσικό χορό και παρακολούθηση παράστασης κλασσικού μπαλέτου.
- δ) Επαφή και γνωριμία με τη ρωσική γλώσσα και το αλφάβητο.

Μεταστάδιο:

- α) Ιστορία της Μπαμπούσκα – Ματριόσκα και κατασκευή.
- β) Τα περίφημα αυγά Φαμπρεζέ και κατασκευή.
- γ) Παραδοσιακό παιχνίδι από τη Ρωσία στην αυλή του σχολείου.

Ενότητα 7: Συρία

Τίτλος: Γνωρίζω τη Συρία.

Περιγραφή: Οι μαθητές/ -τριες μέσα από ποικίλες βιωματικές δραστηριότητες θα γνωρίσουν τη χώρα της Συρίας. Επίσης, θα ενημερωθούν για την κατάσταση που επικρατεί, τον πόλεμο και τις ιδιόρρυθμες συνθήκες ζωής των κατοίκων. Τέλος, θα γίνει μία προσπάθεια εμπλοκής και ευαισθητοποίησης για το μεταναστευτικό ζήτημα.

Παραμύθι: Τα τρία ψάρια.

Πρόκειται για ένα διδακτικό παραμύθι, αλληγορικό, για το πώς μπορούν να αντιμετωπίσουν διαφορετικοί χαρακτήρες κάποιο πρόβλημα ή δύσκολη κατάσταση. Συγκεκριμένα, τρία ψάρια βρίσκονται σε έναν βάλτο και γνωρίζουν ότι την επόμενη μέρα θα ψαρευτούν. Το καθένα θα δραστηριοποιηθεί με διαφορετικό τρόπο. Τα δυο θα γλιτώσουν, το τρίτο, όμως, θα καταλήξει στο τηγάνι εξαιτίας της αναβλητικότητας και αδράνειάς του.

Σκοπός: Οι μαθητές να γνωρίσουν τη χώρα της Συρίας, να έρθουν σε επαφή με τον πολιτισμό της και να ενημερωθούν για την κατάσταση που επικρατεί τις μέρες αυτές στη χώρα.

Επιμέρους στόχοι: Οι μαθητές/ -τριες κατά τη διάρκεια και μετά το τέλος των δραστηριοτήτων της εβδομης ενότητας αναμένεται:

- να γνωρίσουν τη χώρα της Συρίας στην προηγούμενη εικόνα που παρουσίαζε αλλά και σε αυτή που παρουσιάζει στις μέρες μας.
- να ακούσουν ένα λαϊκό παραμύθι της Συρίας, να εντοπίσουν στοιχεία πολιτισμού σε αυτό.
- να ζωγραφίσουν τη Συρία έτσι όπως την έχουν στο μυαλό τους.
- να συζητήσουν και να αναλογιστούν τις συνέπειες ενός πολέμου στην καθημερινή ζωή των κατοίκων, στον πολιτισμό και την οικονομία της.
- να ευαισθητοποιηθούν απέναντι στο θέμα της μετανάστευσης.
- να μπουν στη θέση των μεταναστών προσπαθώντας να λύσουν γρίφους και να ξεφύγουν από ένα δωμάτιο απόδρασης.
- να γράψουν ποιήματα για τη Συρία.

Συνολική Διάρκεια: 8(οχτώ) διδακτικές ώρες

Χώροι διεξαγωγής:

α) αίθουσα χημείου, η οποία είναι και η μεγαλύτερη του σχολείου.

β) αίθουσα διδασκαλίας

Υλικά/ προετοιμασία: Παγκόσμιος χάρτης, πινέζες, κόκκινη κλωστή, βαλίτσα, ζάρια, σημειωματάρια, λευκές κόλλες A4, φωτογραφίες με μνημεία της Συρίας, φωτογραφικό υλικό από τις πόλεις, Η/Υ, προτζέκτορας. Για το escape room χρειάζεται ειδικός εξοπλισμός με κλειδαριές τριπήφων και τετραπήφων κωδικών, αλλά και απλές κλειδαριές, ανάλογα με τους γρίφους που έχει στήσει ο δημιουργός του δωματίου απόδρασης. Επίσης, απαραίτητα είναι τα κουτιά και ιδιόχειρες κατασκευές κατάλληλες και πάλι για τους γρίφους.

Σχεδιάγραμμα δραστηριοτήτων:

Προστάδιο:
<ul style="list-style-type: none"> α) Προβολή βίντεο με εικόνες από τη Συρία πριν και μετά τον πόλεμο. β) Παρουσίαση με εικόνες της Συρίας και σύνδεση με το μεταναστευτικό. β) Εντοπισμός της χώρας στο χάρτη
Κυρίως στάδιο:
<ul style="list-style-type: none"> α) Μεγαλόφωνη ανάγνωση του παραμυθιού στον κύκλο ανάγνωσης. β) Αναδιήγηση του παραμυθιού από τους μαθητές. γ) Μνημεία παγκόσμιας κληρονομιάς στη Συρία. δ) Φαγητά και χοροί της Συρίας.
Μεταστάδιο:
<ul style="list-style-type: none"> α) Escape room. β) Ποιήματα για τη χώρα της Συρίας. γ) Απεικόνιση της Συρίας.

Ενότητα 8: Κίνα

Τίτλος: Γνωρίζω την Κίνα.

Περιγραφή: Οι μαθητές μέσα από ποικίλες βιωματικές δραστηριότητες θα γνωρίσουν τη χώρα της Κίνας. Θα έρθουν σε επαφή με τον πολιτισμό, την καθημερινή ζωή, την αρχιτεκτονική, την παράδοση, τους χορούς, τα φαγητά, τη γλώσσα και τις συνήθειες των κατοίκων.

Παραμύθι: «Το μαγικό πινέλο»

Ένα παραμύθι που θα προβληθεί με τη μορφή κινουμένων σχεδίων στους μαθητές και περιλαμβάνει έντονα πολιτισμικά στοιχεία στην εικονογράφηση και το περιεχόμενό του. Κεντρικός ήρωας είναι ένας νεαρός με πλούσιο ταλέντο στη ζωγραφική. Μια νύχτα ένα πνεύμα του δίνει ένα μαγικό πινέλο με τον όρο να

ζωγραφίζει μόνο από την καρδιά του. Ότι ζωγραφίζει με αυτό ζωντανεύει. Όταν το μαθαίνει ο αυτοκράτορας τον κυνηγά για κάνει το πινέλο δικό του. Τελικά, ο νεαρός αναγκάζεται να ζωγραφίσει για τον αυτοκράτορα και τότε εκείνος γίνεται έρμαιο της απληστίας του και παγιδεύεται από την εξυπνάδα του μικρού ζωγράφου.

Σκοπός: Οι μαθητές να γνωρίσουν την Κίνα και να έρθουν σε επαφή με τη γλώσσα και τον πολιτισμό της.

Επιμέρους στόχοι: Οι μαθητές/ -τριες κατά τη διάρκεια και μετά το τέλος των δραστηριοτήτων της όγδοης ενότητας αναμένεται,

- να είναι σε θέση να αναγνωρίζουν πολιτιστικά στοιχεία που υπάρχουν μέσα στο λαϊκό παραμύθι.
- να γνωρίσουν τη χώρα της Κίνας μέσα από βίντεο που περιλαμβάνει εικόνες της καθημερινότητας των κατοίκων αλλά και ομορφιές του τόπου.
- να παρακολουθήσουν επίδειξη παραδοσιακών πολεμικών τεχνών του Gung Fu από μαθητή της τάξης.
- να απολαύσουν την κινέζικη κουζίνα χρησιμοποιώντας τα παραδοσιακά ξυλάκια αντί για πιρούνι.
- να κατασκευάσουν παραδοσιακά κινέζικα φαναράκια.
- να ακούσουν μουσική από παραδοσιακά όργανα της κίνας.
- να παρακολουθήσουν παραδοσιακούς κινέζικους χορούς με βεντάλιες και ομπρέλες.
- να παίξουν με το τάγκραμ, ένα αρχαίο κινεζικό παιχνίδι τύπου πάζλ.

Συνολική Διάρκεια: 8 (οχτώ) διδακτικές ώρες

Χώροι διεξαγωγής:

α) αίθουσα διδασκαλίας

β) μικρό προαύλιο του σχολείου, το οποίο σε περίπτωση βροχής μπορεί να αντικατασταθεί από τον επιστεγασμένο χώρο του προαυλίου.

Υλικά/ προετοιμασία: Παγκόσμιος χάρτης, πινέζες, κόκκινη κλωστή, σημειωματάρια, λευκές κόλλες A4, φωτογραφικό υλικό από πόλεις της Κίνας, Η/Υ, προτζέκτορας,

μαρκαδόροι, ψαλίδια, κόλλες, χαρτόνια, μολύβια, γόμες, κόκκινες κορδέλες, κινέζικο φαγητό, ξυλάκια φαγητού, μπολ, ταγκραμ,

Σχεδιάγραμμα δραστηριοτήτων:

Προστάδιο:
α) Βίντεο με τη χώρα της Κίνας. β) Εντοπισμός της χώρας στο χάρτη. γ) Αντικείμενα φτιαγμένα στην Κίνα.
Κυρίως στάδιο:
α) Προβολή του παραμυθιού «Το μαγικό πινέλο» με τη μορφή κινουμένων σχεδίων. β) Προφορική αναδιήγηση του παραμυθιού και σχολιασμός. γ) Πληροφορίες για την ιστορία της Κίνας και τα σημαντικότερα μνημεία της. δ) Παρουσίαση παραδοσιακής πολεμικής τέχνης της Κίνας. ε) Προβολή βίντεο με παραδοσιακά όργανα μουσικής και παραδοσιακών χορών της Κίνας.
Μεταστάδιο:
α) Παραδοσιακή κινέζικη Πρωτοχρονιά με κόκκινες κορδέλες, δράκους και φαναράκια. β) Κινέζικη κουζίνα. γ) Παραδοσιακό παιχνίδι τάγκραμ.

Ενότητα 9: Πολωνία

Τίτλος: Γνωρίζω την Πολωνία.

Περιγραφή: Οι μαθητές μέσα από ποικίλες βιωματικές δραστηριότητες θα γνωρίσουν τη χώρα της Πολωνίας. Θα έρθουν σε επαφή με τον πολιτισμό, την καθημερινή ζωή, την αρχιτεκτονική, την παράδοση, τους χορούς, τα φαγητά, τα ήθη και τα έθιμα.

Παραμύθι: «Ο χωρικός που εξαπάτησε τη φτώχεια»

Το λαϊκό παραμύθι από την Πολωνία εκτυλίσσεται σε ένα φτωχό χωριό της χώρας όπου ένας καημένος χωρικός δε μπορεί να σηκώσει κεφάλι από τα χρέη και την κακομοιριά. Αιτία είναι η Φτώχεια που έχει στρογγυλοκαθίσει στο σπίτι του. Όταν καταφέρνει να την παγιδέψει σε έναν κορμό δέντρου γίνεται πλούσιος. Τη Φτώχεια φορτώνεται ο Δήμαρχος που τελικά από άρχοντας γίνεται ζητιάνος.

Σκοπός: Οι μαθητές/ -τριες να γνωρίσουν τη χώρα της Πολωνίας και να έρθουν σε επαφή με τον πολιτισμό της.

Επιμέρους στόχοι: Οι μαθητές/ -τριες κατά τη διάρκεια και μετά το τέλος των δραστηριοτήτων της ένατης ενότητας αναμένεται,

- να είναι σε θέση να αναγνωρίζουν πολιτιστικά πολωνικά στοιχεία που υπάρχουν μέσα στο λαϊκό παραμύθι.
- να αναπαράγουν το παραμύθι που άκουσαν με την τεχνική της παγωμένης εικόνας.
- να αναγνωρίζουν τη σημαία της Πολωνίας.
- να γνωρίσουν την πρωτεύουσα της Πολωνίας και τις χώρες με τις οποίες συνορεύει.
- να γνωρίσουν τη χώρα της Πολωνίας μέσα από βίντεο που περιλαμβάνει μνημεία της UNESCO και εικόνες από τις πόλεις και την ύπαιθρο.
- να μάθουν μερικά από τα ήθη και έθιμα της χώρας της Πολωνίας.
- να συλλέξουν πληροφορίες και να μάθουν για σημαντικά πρόσωπα από την Πολωνία.
- να γνωρίσουν την πολωνική κουζίνα και πολωνικά σνακ για παιδιά.
- να ακούσουν παραδοσιακά πολωνικά τραγούδια.
- να παρακολουθήσουν παραδοσιακούς πολωνικούς χορούς.
- να παίξουν ένα πολωνικό παιχνίδι στην αυλή του σχολείου.

Συνολική Διάρκεια: 8 (οχτώ) διδακτικές ώρες

Χώροι διεξαγωγής:

α) αίθουσα διδασκαλίας

β) μικρό προαύλιο του σχολείου, το οποίο σε περίπτωση βροχής μπορεί να αντικατασταθεί από τον επιστεγασμένο χώρο του προαυλίου.

Υλικά/ προετοιμασία: Παγκόσμιος χάρτης, πινέζες, κόκκινη κλωστή, σημειωματάρια, λευκές κόλλες Α4, Η/Υ, προτζέκτορας, μαρκαδόροι, ψαλίδια, κόλλες, χαρτόνια, μολύβια, γόμες.

Σχεδιάγραμμα δραστηριοτήτων:

Προ-στάδιο:
α) Βίντεο με τη χώρα της Πολωνίας. β) Εντοπισμός της χώρας στο χάρτη. γ) Δημιουργία κρυπτόλεξου της Πολωνίας.
Κυρίως στάδιο:
α) Μεγαλόφωνη ανάγνωση του παραμυθιού στον κύκλο ανάγνωσης. β) Αναπαράσταση του παραμυθιού από τους μαθητές με την τεχνική της παγωμένης εικόνας. γ) Πληροφορίες για την ιστορία της Πολωνίας, τα σημαντικότερα μνημεία της και σημαντικές προσωπικότητες που πρόσφεραν στον παγκόσμιο πολιτισμό. δ) Ήθη και έθιμα της Πολωνίας που συνδέονται με μεγάλες γιορτές.
Μετα-στάδιο:
α) Παραδοσιακή κουζίνα, μουσική και χοροί. β) Φτιάχνουμε χριστουγεννιάτικα μπισκότα -pierniczki-. γ) Παραδοσιακά παιχνίδια στο προαύλιο του σχολείου.

Ενότητα 10: Δραστηριότητες επέκτασης γνώσης και κλεισίματος

Τίτλος: Παραμυθοδημιουργίες

Περιγραφή: Στην τελευταία αυτή ενότητα οι μαθητές/ -τριες θα κληθούν να σκεφτούν, να οργανώσουν και να αποπερατώσουν τη συγγραφή παραμυθιών. Στη συνέχεια, θα εικονογραφήσουν στις ομάδες τους τα παραμύθια που θα παράγουν. Τα παραμύθια αυτά θα είναι άρρηκτα συνδεδεμένα με όσα οι μαθητές/ -τριες αποκόμισαν από όλη τη διάρκεια του project. Θα είναι εμπνευσμένα από τα λαϊκά παραμύθια των οχτώ χωρών με τις οποίες ασχολήθηκαν περιλαμβάνοντας τοποθεσίες, ήρωες και φυσικά στοιχεία πολιτισμού. Με την ολοκλήρωση του project θα εφαρμοστούν και κάποιες δραστηριότητες κλεισίματος για αποφόρτιση και έκφραση συναισθημάτων πριν τη συμπλήρωση του ερωτηματολογίου ικανοποίησης.

Σκοπός: Η ενίσχυση των κατακτηθέντων γνώσεων, η επέκτασή τους με παράλληλη την έκφραση απόψεων και συναισθημάτων με τη λήξη του project.

Επιμέρους στόχοι: Οι μαθητές/ -τριες κατά τη διάρκεια και μετά το τέλος των δραστηριοτήτων της δέκατης ενότητας αναμένεται:

- να παράγουν προϊόντα συλλογικής προσπάθειας, ομαλής συνεργασίας και αξιοποίησης ταλέντων και κλίσεων κάθε μέλους της ομάδας.
- να εκφραστούν δημιουργικά αξιοποιώντας τις γνώσεις, δεξιότητες στάσεις που κατέκτησαν σε όλη τη διάρκεια του project.
- να συγγράψουν παραμύθια τα οποία να διαθέτουν συνοχή και ποικίλα πολιτιστικά στοιχεία.
- να ακούσουν και να σχολιάσουν τα παραμύθια των υπόλοιπων ομάδων.
- να εκφράσουν τα συναισθήματά τους και τις απόψεις τους για το σύνολο του project.

Συνολική Διάρκεια: 6 (έξι) διδακτικές ώρες

Χώροι διεξαγωγής:

α) αίθουσα διδασκαλίας

Υλικά/ προετοιμασία: Σημειωματάρια, κόλλες A4, μαρκαδόροι, μολύβια, βαμβακερό πανί (ή ένα παλιό λευκό σεντόνι) προτζέκτορας, Η/Υ, παγκόσμιος χάρτης (έτοιμος προς αξιοποίηση από τις προηγούμενες δραστηριότητες).

Σχεδιάγραμμα δραστηριοτήτων:

Προ-στάδιο:
α) Αναδρομικό ταξίδι μέσω του χάρτη σε όλες τις χώρες του project.
Κυρίως στάδιο:
α) Δημιουργική γραφή με συγγραφή διαπολιτισμικού παραμυθιού από τους μαθητές. β) Εικονογράφηση των παραμυθιών. γ) Παρουσίαση των παραμυθιών.
Μετα-στάδιο:
α) Κλείσιμο του project. Δημιουργούμε το δικό μας διαπολιτισμικό πανό. Εκφράζουμε τα συναισθήματά μας σε κύκλο.

5.2. Η υλοποίηση του πιλοτικού προγράμματος

Οι διδακτικές ενότητες που περιγράφηκαν υλοποιήθηκαν την περασμένη ακαδημαϊκή χρονιά και συγκεκριμένα «κάλυψαν» το διάστημα από τον Φεβρουάριο του 2018 έως τον Ιούνιο του ίδιου έτους. Αφού ολοκληρώθηκε η διερεύνηση των αναγκών των μαθητών και η διαδικασία του προελέγχου, ξεκίνησε η ενασχόληση με την πρώτη ενότητα του προγράμματος, η οποία ήταν προπαρασκευαστική. Αρχικά δεν ανακοινώθηκε στα παιδιά ότι επρόκειτο να πραγματοποιηθεί διδακτική παρέμβαση που θα λάμβανε τη μορφή πρότζεκτ. Αυτή η απόφαση είχε κυρίως να κάνει με το παιδαγωγικό πρίσμα υπό το οποίο σχεδιάστηκαν οι ενότητες και το οποίο επέβαλλε την ύπαρξη αληθοφανούς επικοινωνιακού πλαισίου σε όλες τις δράσεις.

Συνδέθηκε έτσι, με το μάθημα της «Μελέτης Περιβάλλοντος» και το κεφάλαιο του πολιτισμού. Ουσιαστικά δόθηκε η εντύπωση στους μαθητές/ -τριες ότι ήταν δική τους ιδέα να παρουσιάσουν οι αλλοδαποί συμμαθητές τους τις χώρες καταγωγής τους. Βέβαια, κατά την εκπόνηση της δεύτερης διδακτικής ενότητας, ανακοινώθηκε στα παιδιά με λίγα λόγια τι επρόκειτο να ακολουθήσει (εφόσον το ήθελαν).

Αναλυτικότερα, μετά την πειραματική εφαρμογή της πρώτης ενότητας, και σε όλη τη διάρκεια του πιλοτικού προγράμματος, οι μαθητές/ -τριες είχαν την ευκαιρία να αξιολογούν τις δραστηριότητες και να ανατροφοδοτούν την ερευνήτρια τόσο για την ικανοποίηση τους όσο και για τις ανάγκες τους. Τα δεδομένα λαμβάνονταν υπόψη σε κάθε βήμα, ώστε το υλικό που είχε προεπιλεγεί και οι στόχοι που είχαν τεθεί προκαταβολικά να συνδυάζονται με τις ολοένα διαμορφούμενες ανάγκες κι επιθυμίες των παιδιών. Το γεγονός ότι το πρόγραμμα στο σύνολό του δεν ήταν «προκατασκευασμένο» από νωρίτερα, είχε ως αποτέλεσμα να τηρηθεί στην πλειοψηφία των περιπτώσεων ο προαναφερθείς σχεδιασμός κατά την υλοποίηση των δράσεων. Μάλιστα, στην προσπάθεια να δημιουργηθεί μια ευχάριστη εβδομαδιαία «ρουτίνα» για τα παιδιά, καθιερώθηκε η υλοποίηση των ενοτήτων να πραγματοποιείται σε συγκεκριμένες μέρες και ώρες τις εβδομάδας και το χρονοδιάγραμμα αυτό τηρήθηκε με κάποιες τροποποιήσεις

Οι ενότητες χωρίστηκαν όπως αναφέρθηκε και παραπάνω σε τρία βασικά στάδια, όπως επιτάσσει ή δραστηριοκεντρική προσέγγιση διδασκαλίας η οποία επιλέχθηκε. Αναλυτικότερες πληροφορίες σχετικά με τα όσα συνέβησαν σε αυτά τα στάδια κατά την εφαρμογή του προγράμματος παρουσιάζονται παρακάτω.

5.2.1. Προ-στάδιο

Επειδή ακριβώς τα παιδιά έχουν την τάση να χρησιμοποιούν τόσο τις υπάρχουσες εμπειρίες όσο και γνώσεις για την κατασκευή της νέας γνώσης και την ανάπτυξη των δεξιοτήτων τους (Griva & Chostelidou, 2012), το στάδιο αυτό είναι το στάδιο ενεργοποίησης προϋπάρχουσας γνώσης. Περιλαμβάνει παρουσιάσεις Power Point, πλούσιο φωτογραφικό υλικό, χάρτες και εφαρμογές πλοήγησης, video που παρουσιάζουν την χώρα-στόχο και άλλες κατάλληλες δραστηριότητες που θα παρουσιαστούν παρακάτω. Ταυτόχρονα, σε αυτό το στάδιο προετοιμάζεται τα έδαφος για το κυρίως μέρος καθώς διεγείρεται το ενδιαφέρον των μαθητών.

Οι μαθητές αντιλήφθηκαν από την πρώτη στιγμή το γεγονός ότι στο προ-στάδιο τίθενται οι βάσεις για τις νέες γνώσεις. Ήταν ιδιαίτερα συμμετοχικοί και έδειχναν να το απολαμβάνουν, ενώ ο ενθουσιασμός τους ήταν έκδηλος, όπως και η μεταξύ τους αλληλεπίδραση. Έτσι, παρόλο που το πληροφοριακό υλικό που δόθηκε, καθώς και τα αποσπάσματα τηλεοπτικών εκπομπών, βίντεο και παρουσιάσεις που προβλήθηκαν, απαιτούσαν την ύπαρξη προσληπτικών δεξιοτήτων και δεν ωθούσαν τα παιδιά σε κάποιου είδους ενεργητική δράση, έγιναν δεκτά με ευχαρίστηση, ενώ στις συζητήσεις που ακολουθούσαν η συμμετοχικότητα ήταν καθολική.

Πιο αναλυτικά, το προ-στάδιο της *πρώτης ενότητας*, όπως αναφέρθηκε καινωρίτερα, ήταν προπαρασκευαστικό, τέθηκαν οι βάσεις για την εκπόνηση ολόκληρου του προγράμματος κι έγινε προσπάθεια να κινητοποιηθεί το ενδιαφέρον των παιδιών με φυσικό τρόπο. Περιλάμβανε δυο δραστηριότητες όπου κατά την πρώτη η ερευνήτρια και εκπαιδευτικός της τάξης είχε τοποθετήσει στο μικρό προαύλιο του σχολείου και στο πάτωμα φωτογραφίες από ήρωες παραμυθιών και έδωσε την οδηγία στους μαθητές να καθίσουν σε κύκλο γύρω από αυτές. Στη συνέχεια, προέτρεψε τους μαθητές να βάλουν στο μυαλό τους τη φωτογραφία από κάποιον αγαπημένο τους ήρωα και στη συνέχεια να εξηγήσουν για ποιο λόγο τον επέλεξαν. Στη δεύτερη δραστηριότητα, ο κάθε μαθητής έκανε μια κίνηση την οποία πίστευε ότι είναι χαρακτηριστική του ήρωα που έχει επιλέξει. Οι υπόλοιποι μαθητές αναπαρήγαγαν την κίνηση. Στη συνέχεια, όλοι μαζί, κινήθηκαν στο χώρο αναπαράγοντας κινήσεις του ήρωά τους. Το προ-στάδιο έκλεισε σε κύκλο και ο καθένας από τους μαθητές εξέφρασε με μια λέξη το πώς νιώθει.

Στο προ-στάδιο της *δεύτερης ενότητας* προβλήθηκαν βίντεο με τίτλους «Εποχές στα βουνά της Ελλάδας» και «Οι εποχές στην Ελλάδα». Ακολούθησε συζήτηση για τη σχέση των εποχών με την καθημερινή ζωή των ανθρώπων με τις ασχολίες τους, για τις εποχές σε σχέση με το κλίμα και κατά πόσο αυτές μπορεί να είναι διαφορετικές σε κάθε χώρα. Στη δεύτερη δραστηριότητα οι μαθητές/ -τριες κλήθηκαν να εντοπίσουν την Ελλάδα στο χάρτη και τοποθέτησαν μία πινέζα στην πρωτεύουσα Αθήνα ορίζοντας το εφελτήριο σημείο της διαδρομής που θα γινόταν στον κόσμο, ώστε κάθε φορά που θα «επισκέπτονται» μία χώρα μέσω ενός παραμυθιού να μπαίνει μία πινέζα. Από τις πινέζες θα διατρέχει μία κόκκινη κλωστή, η δική μας «κόκκινη κλωστή δεμένη» που θα ενώσει πολιτισμούς. Η τελευταία δραστηριότητα η οποία περιλάμβανε κίνηση και ενεργοποίηση των μαθητών/ -τριων

αφορούσε στο σχεδιασμό του περιγράμματος της Ελλάδας στο πάτωμα της τάξης χρησιμοποιώντας ένα σχοινί.

Στο προ-στάδιο της *τρίτης ενότητας* που αφορούσε τη χώρα της Αιγύπτου οι μαθητές έλυσαν αυτοσχέδια *πάζλ* που τους έφερε η ερευνήτρια/ εκπαιδευτικός και στη συνέχεια εντόπισαν στον παγκόσμιο χάρτη τη χώρα για την οποία θα γινόταν λόγος και φυσικά τοποθέτησαν την πινέζα τους. Ακολούθησε βίντεο με μνημεία και ομορφιές της χώρας το οποίο σχολιάστηκε με τη μορφή ελεύθερης συζήτησης. Στην τελευταία δραστηριότητα οι μαθητές/ -τριες έφτιαξαν στις ομάδες τους ακροστιχίδες με λέξεις που κατά τη γνώμη τους έχουν σχέση με τη χώρα- στόχο, αξιοποιώντας όσα ήξεραν, όσα άκουσαν και όσα έχουν φανταστεί.

Στο εφελτήριο του προ-σταδίου της *τέταρτης ενότητας*, και πριν εισέλθουν οι μαθητές/ -τριες στην αίθουσα, η ερευνήτρια/ εκπαιδευτικός είχε τοποθετήσει τα καθίσματα σε κυκλική διάταξη και στο κέντρο διάφορες φωτογραφίες από τοπία της Αλβανίας. Απεύθυνε ερώτηση στους μαθητές/ -τριες αν γνωρίζουν από ποια χώρα προέρχονται οι φωτογραφίες και εκείνοι προσπάθησαν να μαντέψουν. Μόλις αποκαλύφθηκε για ποια χώρα επρόκειτο τοποθετήθηκε πινέζα στον παγκόσμιο χάρτη και ενώθηκε με κόκκινη κλωστή με τη χώρα της Αιγύπτου. Στη δεύτερη δραστηριότητα προβλήθηκε βίντεο με στιγμιότυπα από τη χώρα της Αλβανίας και ακολούθησε συζήτηση ανοιχτή στα σχόλια των μαθητών/ -τριων.

Κατά την έναρξη του προ-σταδίου της *πέμπτης ενότητας* που αφορούσε τη χώρα του Πακιστάν παρουσιάστηκε βίντεο με πληροφορίες για τη χώρα και ακολούθησε συζήτηση σχετικά με το πόσα από αυτά γνωρίζανε οι μαθητές/ -τριες και με το πώς είχαν στο μυαλό τους τη χώρα αυτή. Στη συνέχεια, προβλήθηκε ένα δεύτερο βίντεο το οποίο περιλάμβανε εικόνες από το φαγητό και την καθημερινή ζωή των κατοίκων. Έπειτα, ζητήθηκε από τους μαθητές/ -τριες ατομικά να απεικονίσουν το Πακιστάν σύμφωνα με τη φαντασία τους. Επέλεξαν οι ίδιοι χρώματα τα οποία θεωρούν ότι ταιριάζουν στη χώρα αυτή και όποια τεχνική από τα εικαστικά επιθυμούν. Τα «πορτρέτα» της χώρας αναρτήθηκαν στον πίνακα ανακοινώσεων και σχολιάστηκαν. Τέλος, με τη βοήθεια της μαθήτριας από το Πακιστάν εντοπίστηκε η χώρα στο χάρτη και τοποθετήθηκε η πινέζα καθώς και η κλωστή που τη συνδέει με τον προηγούμενο προορισμό. Σχολιάστηκαν επίσης, τα σύνορα της χώρας και

εντοπίστηκε η Πρωτεύουσα Ισλαμαμπάντ, ενώ παράλληλα διαπιστώθηκε ο γεωμορφολογικός της πλούτος.

Στο προ-στάδιο της *έκτης ενότητας* που αφορούσε στη χώρα της Ρωσίας παρουσιάστηκε αρχικά βίντεο με πληροφορίες. Ακολούθησε συζήτηση σχετικά με το πόσα από αυτά γνώριζαν οι μαθητές/ -τριες και με το πώς είχαν στο μυαλό τους τη χώρα αυτή. Στη συνέχεια, ατομικά απεικόνισαν τη Ρωσία και τα «πορτρέτα» της χώρας αναρτήθηκαν και αυτά στον πίνακα ανακοινώσεων και σχολιάστηκαν όπως συνέβη και στην προηγούμενη ενότητα με το Πακιστάν. Με τη βοήθεια της ερευνήτριας/ εκπαιδευτικού εντοπίστηκε η χώρα στο χάρτη και τοποθετήθηκε η γνωστή πινέζα καθώς και η κλωστή που τη συνδέει με τον προηγούμενο προορισμό. Σχολιάστηκαν τα σύνορα της χώρας, παρουσιάστηκε η σημαία της, εντοπίστηκε η Πρωτεύουσα Μόσχα, και διαπιστώθηκε ο γεωμορφολογικός πλούτος.

Στην *έβδομη ενότητα* οι μαθητές/ -τριες γνώρισαν τη Συρία και στο προ-στάδιο η ερευνήτρια/ εκπαιδευτικός με εξαιρετική ευαισθησία επέλεξε να παρουσιάσει βίντεο με εικόνες της χώρας. Το βίντεο που έχει επιλεγεί αντιπαραθέτει εικόνες της Συρίας πριν και μετά του πολέμου. Μετά την προβολή του βίντεο ακολούθησε ελεύθερη συζήτηση επικεντρωμένη σε ερωτήματα όπως: Γνωρίζετε ότι υπάρχει αυτή τη στιγμή πόλεμος στη χώρα αυτή; Έχετε δει σχετικές εικόνες; Ποια συναισθήματα σας γεννιούνται; Τι επιπτώσεις πιστεύετε ότι έχει ένας πόλεμος σε μία χώρα; Εν συνεχεία, προβλήθηκαν εικόνες από τις βομβαρδισμένες και κατεστραμμένες πόλεις και μνημεία της χώρας, αλλά και εικόνες με Σύριους μετανάστες να προσπαθούν να μεταβούν στη χώρα μας, αλλά και σε άλλες γειτονικές χώρες. Κατά την προβολή οι μαθητές/ -τριες ήταν ελεύθεροι να σχολιάσουν και να συζητήσουν όποιες απορίες και συναισθήματα τους γεννιούνται. Τέλος, για μια ακόμα φορά, με τη βοήθεια της ερευνήτριας/ εκπαιδευτικού εντοπίστηκε η χώρα στο χάρτη και τοποθετήθηκε η γνωστή πινέζα καθώς και η κλωστή που τη συνδέει με τον προηγούμενο προορισμό. Σχολιάστηκαν τα σύνορα της χώρας, παρουσιάστηκε η σημαία, αναφέρθηκε η επίσημη γλώσσα και τέλος εντοπίστηκε η πρωτεύουσα Δαμασκός.

Η *όγδοη ενότητα* αφορούσε την Κίνα και στο προ-στάδιο παρουσιάστηκε βίντεο με πληροφορίες για τη χώρα. Ακολούθησε συζήτηση σχετικά με το πόσα από αυτά γνώριζαν οι μαθητές/ -τριες. Στη συνέχεια, προβλήθηκε ένα δεύτερο βίντεο το

οποίο περιλάμβανε εικόνες από το φαγητό και την καθημερινή ζωή των κατοίκων. Ακολούθησε ελεύθερη συζήτηση η οποία επικεντρώθηκε στα αυθόρμητα σχόλια των μαθητών/ -τριών. Ακόμη, εντοπίστηκε, κατά συνήθεια, αλληλουχία και σύνδεση, η χώρα στο χάρτη και τοποθετήθηκε η πινέζα καθώς και η κλωστή που τη συνδέει με τον προηγούμενο προορισμό. Σχολιάστηκαν τα σύνορα της χώρας, παρουσιάστηκε η σημαία, εντοπίστηκε η πρωτεύουσα Πεκίνο και διαπιστώθηκε ο γεωμορφολογικός πλούτος, ενώ έγινε αναφορά και στη γλώσσα. Εν συνεχεία, οι μαθητές/ -τριες έψαξαν τις τσάντες τους και προσπάθησαν να βρουν αντικείμενα τα οποία έχουν κατασκευαστεί στην Κίνα. Ακολούθως, η ερευνήτρια/ εκπαιδευτικός τους παρότρυνε να σκεφτούν και να συμπληρώσουν τις λίστες τους με αντικείμενα μεγάλα και μικρά που γνωρίζουν ότι εισάγονται από την Κίνα. Ακολούθησε η παρουσίαση των καταγραφών στην ολομέλεια της τάξης και η διαπίστωση της μεγάλης βιομηχανικής ανάπτυξης και παραγωγής της χώρας. Τέλος, συζητήθηκαν οι εντυπώσεις που έχουν οι μαθητές/ -τριες για τη χώρα αυτή, τη διατροφή, τις συνήθειες, τη γλώσσα, τα φυσιολογικά χαρακτηριστικά των κατοίκων της, τη θρησκεία.

Στο προ-στάδιο της *ένατης ενότητας*, η οποία είχε θέμα πραγμάτευσης την Πολωνία, παρουσιάστηκε από την ερευνήτρια/ εκπαιδευτικό βίντεο με πληροφορίες από τα κυριότερα μνημεία της χώρας υπογραμμίζοντας τόσο την ιστορική όσο και την πολιτισμική αξία αυτών. Ακολούθησε η καθιερωμένη συζήτηση σχετικά με το πόσα από αυτά γνωρίζανε οι μαθητές/ -τριες και με το πώς είχαν στο μυαλό τους τη χώρα αυτή. Επίσης, εντοπίστηκε η χώρα στο χάρτη και τοποθετήθηκε η πινέζα καθώς και η κλωστή που τη συνδέει με τον προηγούμενο προορισμό. Σχολιάστηκαν τα σύνορα της χώρας, παρουσιάστηκε η σημαία, εντοπίστηκε η πρωτεύουσα Βαρσοβία, αλλά και άλλες σημαντικές πόλεις που αναφέρθηκαν στο βίντεο όπως η πρώην πρωτεύουσά η Κρακοβία. Τέλος, οι μαθητές/ -τριες χωρισμένοι σε ομάδες έφτιαξαν ένα κρυπτόλεξο χρησιμοποιώντας ως κεντρικό άξονα τη λέξη «Πολωνία», κατόπιν παραίνεσης της ερευνήτριας/ εκπαιδευτικού να χρησιμοποιήσουν όσα άκουσαν για τη χώρα αυτή, αλλά και ότι τους έρχεται στο μυαλό.

Στο προ-στάδιο της *δέκατης ενότητας*, η οποία ήταν ανακεφαλαιωτική και αποτέλεσε το ομαλό κλείσιμο των εργασιών του πιλοτικού προγράμματος «Παραμύθια του κόσμου, παραθύρια πολιτισμού», η ερευνήτρια/ εκπαιδευτικός είχε προετοιμάσει προβολή με δραστηριότητες από όλες τις ενότητες και τις χώρες με τις οποίες ασχολήθηκαν οι μαθητές/ -τριες στο πιλοτικό πρόγραμμα. Ακολούθησε μία

σύντομη αναδρομή στο όμορφο αυτό ταξίδι που πραγματοποιήθηκε όλο αυτό το χρονικό διάστημα. Ακολουθώντας την κλωστή έγινε μια νοητή στάση σε κάθε χώρα και με αναφορά σε όσα έμαθαν για αυτήν ανακαλώντας μάλιστα τα παραμύθια που άκουσαν. Η ερευνήτρια/ εκπαιδευτικός για να διευκολύνει την αναδρομική αυτή αναφορά στο πιλοτικό πρόγραμμα που κράτησε αρκετούς μήνες παρουσίασε τις φωτογραφίες των δραστηριοτήτων. Αξιοσημείωτος ήταν ο ενθουσιασμός και η συγκίνηση των μαθητών στο προ-στάδιο της ενότητας αυτής που αποτέλεσε και το κλείσιμο του προγράμματος.

5.2.2. Κυρίως στάδιο

Στο κυρίως στάδιο γίνεται η μεγαλόφωνη ανάγνωση του παραμυθιού δίνοντας ιδιαίτερο βάρος στα πολιτιστικά στοιχεία που εισήγαγε η υπό εξέταση ενότητα. Η ερευνήτρια/ εκπαιδευτικός χρησιμοποιούσε χειρονομίες, μιμήσεις, άλλαζε τη φωνή της ανάλογα με τους χαρακτήρες της ιστορίας του παραμυθιού, με κύριο μέλημα να μεταφέρει το νόημα του, όσο καλύτερα γινόταν και παράλληλα να υπογραμμίζει πολιτιστικά στοιχεία που περιέχονταν. Αμέσως μετά, ακολουθούσε η συζήτηση του νοήματος του κειμένου, γίνονταν διευκρινιστικές ερωτήσεις από πλευράς των μαθητών/ -τριών, σχολιάζονταν συμπεριφορές και γεγονότα, ερμηνεύονταν στάσεις ή λόγια ηρώων και γινόταν μία ομαδική αναδιήγηση της ιστορίας. Αφορμή του παραμυθιού πραγματοποιούνταν δραστηριότητες ατομικές, σε ζευγάρια ή ομαδικές. Ο ρόλος της ερευνήτριας/ εκπαιδευτικού περιοριζόταν στο να ενθαρρύνει τις ομάδες και να τους δίνει διευκρινίσεις εφόσον το ζητούσαν. Συχνά οι μαθητές/ -τριες καλούνταν να παρουσιάσουν τα αποτελέσματα των εργασιών ή τις απόψεις που μπορεί να έχουν σχετικά με ότι μελέτησαν.

Η επιτυχία του εν λόγω σταδίου έγκειται στο να επιτευχθούν όλα αυτά φυσικά, και να αναπτυχθούν στα παιδιά κίνητρα για μάθηση. Οι δραστηριότητες στόχευαν στην ανάπτυξη πολυπολιτισμικής επίγνωσης και δεξιοτήτων διαπολιτισμικής επικοινωνίας, στην ενίσχυση της αυτοπεποίθησης και της προώθησης του ομαδικού πνεύματος. Τέλος, δόθηκε έμφαση στην ποικιλία των δραστηριοτήτων, αλλά και στο βιωματικό τους χαρακτήρα, ώστε να είναι

διασφαλισμένη, έως έναν βαθμό φυσικά, η συμμετοχή και το ενδιαφέρον των μαθητών/ -τριών.

Πιο αναλυτικά, στο κυρίως στάδιο της *πρώτης ενότητας* η ερευνήτρια/ εκπαιδευτικός προσπάθησε να ενεργοποιήσει την προϋπάρχουσα γνώση και να εισάγει το θέμα των παραμυθιών, ενώ παράλληλα στόχος ήταν να εμπλουτιστούν οι προϋπάρχουσες γνώσεις με νέες. Για να συμβεί αυτό, αβίαστα και δημιουργικά, επιλέχθηκε η μέθοδος του worldcafé. Οι μαθητές/ -τριες αλληλεπίδρασαν και κατέγραψαν τις απαντήσεις τους σε στοχευόμενα ερωτήματα σχετικά με τα παραμύθια, ενώ τα προϊόντα των εργασιών παρουσιάστηκαν στην ολομέλεια. Στη συνέχεια, χωρισμένοι και πάλι στις αρχικές ομάδες, κατέγραψαν παραμύθια που γνώριζαν προσπαθώντας να εντοπίσουν ποια από αυτά είναι ελληνικά. Η κάθε ομάδα παρουσίασε τη λίστα της και με τη βοήθεια της ερευνήτριας/ εκπαιδευτικού αναζήτησαν πληροφορίες στο διαδίκτυο και έλεγξαν την ορθότητα των καταγραφών τους. Επίσης, δόθηκε από την ερευνήτρια/ εκπαιδευτικό, συμπληρωματικό πληροφοριακό κείμενο προς σχολιασμό για να εμπλουτίσουν οι μαθητές/ -τριες τις γνώσεις τους.

Στη *δεύτερη ενότητα* που αφορούσε τη χώρα της Ελλάδας, και στο κυρίως στάδιο πραγματοποιήθηκε μεγάλωφωνη ανάγνωση του παραμυθιού «Οι δώδεκα μήνες». Ακολούθησε προφορική αναδιήγηση του περιεχομένου από τους μαθητές/ -τριες και στη συνέχεια, έλαβε χώρα συζήτηση στην ολομέλεια. Εντοπίστηκαν τα χαρακτηριστικά του κάθε μήνα και πώς αυτά συνδέονται με τις συνήθειες, τα ήθη και τα έθιμα του τόπου μας. Δόθηκαν στις ομάδες ποιήματα με τους μήνες, τα οποία περιέχουν χαρακτηριστικά επίθετα για τον κάθε μήνα και τους ζητήθηκε να συνθέσουν τα δικά τους ποιήματα εμπνευσμένα από τη λαϊκή και πολιτιστική παράδοση. Τέλος, παρουσιάστηκαν στην τάξη οι μήνες και οι εποχές σε άλλες γλώσσες, ξεκινώντας από την αγγλική γλώσσα που τη γνωρίζουν όλα τα παιδιά. Στη συνέχεια, οι μαθητές/ -τριες που έχουν άλλη χώρα καταγωγής, παρουσίασαν τους μήνες και τις εποχές στη δική τους γλώσσα.

Το κυρίως στάδιο της *τρίτης ενότητας* ξεκίνησε με τη μεγάλωφωνη ανάγνωση του παραμυθιού κατά τη διάρκεια της οποίας η ερευνήτρια/ εκπαιδευτικός ενεργοποίησε τους μαθητές/ -τριες σταματώντας την ανάγνωση και θέτοντας ερωτήσεις σχετικά με την πλοκή. Ακολούθησε η προφορική αναδιήγηση του

περιεχομένου από τους μαθητές/ -τριες και εμβάθυνση στα στοιχεία πολιτισμού. Στη συνέχεια, ο Αιγύπτιος μαθητής, ξαφνιάζοντας ευχάριστα τους συμμαθητές του, εμφανίστηκε με την παραδοσιακή του στολή και μεταφέροντας μια βαλίτσα που περιέχει πληροφορίες για τη χώρα καταγωγής του. Μοίρασε στους συμμαθητές του, που ήταν χωρισμένοι σε ομάδες, φωτογραφίες και καρτ – ποστάλ από τα σημαντικότερα μνημεία της Αιγύπτου. Οι μαθητές/ -τριες εργάστηκαν στις ομάδες τους και έπειτα παρουσίασαν στην ολομέλεια τα μνημεία που τους είχαν δοθεί προς μελέτη. Στο τέλος, της δραστηριότητας κόλλησαν τις φωτογραφίες με τεχνική κολάζ φτιάχνοντας μία πυραμίδα. Στη συνέχεια, ο Αιγύπτιος μαθητής παρουσίασε στην ολομέλεια και τα υπόλοιπα αντικείμενα που υπήρχαν στη βαλίτσα του (παραδοσιακές φορεσιές, νομίσματα, πάπυρος). Οι μαθητές/ -τριες διατύπωσαν ερωτήματα, πήραν δηλαδή μία συνέντευξη με σκοπό να μάθουν για την καθημερινή ζωή, τις συνήθειες και τον πολιτισμό της Αιγύπτου.

Το κυρίως στάδιο της *τέταρτης ενότητας* για την Αλβανία ξεκίνησε και πάλι με την αφήγηση λαϊκού παραμυθιού και τη μετέπειτα προφορική αναδιήγηση και σχολιασμό από τους μαθητές/ -τριες σχετικά με τα πολιτιστικά στοιχεία που περιέχονται, τον τρόπο γραφής και τα ηθικά διδάγματα που περιέχει το παραμύθι. Ακολούθησε συνέντευξη και παρουσίαση της χώρας από μαθητή της τάξης με καταγωγή από την Αλβανία, όπως έγινε και στην παραπάνω περίπτωση της Αιγύπτου. Δόθηκε έμφαση στα αντικείμενα λαϊκής τέχνης που έφερε μαζί του ο μαθητής και στα έθιμα, τον τρόπο ζωής, τις συνήθειες, τα φαγητά του γειτονικού κράτους. Τέλος, παρουσιάστηκε η αλβανική γλώσσα, μοιράστηκε το αλφάβητο και έγινε μια προσπάθειά να γραφτούν κάποιες λέξεις σε φύλλο εργασίας το οποίο είχε ετοιμάσει η ερευνήτρια/ εκπαιδευτικός.

Στο κυρίως στάδιο της *πέμπτης ενότητας* έγινε μια διαφοροποίηση σχετικά με την αφήγηση του λαϊκού παραμυθιού. Τον λόγο πήρε η μαθήτρια πακιστανικής καταγωγής για να διηγηθεί εκείνη ένα παραμύθι. Άλλωστε, η μαθήτρια ήταν η μόνη εκ των τριών αλλοδαπών μαθητών η οποία έχει την εμπειρία κάποιου λαϊκού παραμυθιού από τη χώρα καταγωγής της και η μόνη η οποία μιλάει άπταιστα τη μητρική της γλώσσα. Στη συνέχεια, ακολούθησε συνέντευξη και παρουσίαση της χώρας από την ίδια τη μαθήτρια η οποία εμφανίστηκε με την εντυπωσιακή παραδοσιακή φορεσιά των κοριτσιών του τόπου της αφήνοντας τους πάντες άφωνους. Τέλος, η μαθήτρια παρουσίασε τη γλώσσα της ενώ οι μαθητές άκουγαν με

προσοχή και προσπαθούσαν, μάταια βεβαίως, να εντοπίσουν λέξεις που ίσως καταλαβαίνουν.

Στην ενότητα για τη Ρωσία που ήταν η *έκτη ενότητα* κατά σειρά η ερευνήτρια/εκπαιδευτικός και πάλι διηγήθηκε ένα λαϊκό παραμύθι διακόπτοντας όπου έκρινε σκόπιμο για σχόλια και εντοπισμό πολιτιστικών στοιχείων. Στη συνέχεια, οι μαθητές/-τριες ανέλαβαν το ρόλο του εικονογράφου και αποτύπωσαν σκηνές του παραμυθιού προσπαθώντας να ενσωματώσουν πολιτιστικά στοιχεία, όπως τα ρούχα, το παλάτι του Τσάρου κλπ. Τα έργα τους παρουσιάστηκαν στην ολομέλεια και αναρτήθηκαν στον πίνακα ανακοινώσεων. Ακολούθησε βιντεοπροβολή με τον παραδοσιακό χορό «Καλίνκα/ Kalinka/ Калинка малинка» και στη συνέχεια το τραγούδι με τους ελληνικούς στίχους απόδοσης του Γιάννη Ρίτσου. Οι μαθητές/-τριες προσπάθησαν να κάνουν όσο μπορούν τις δικές τους χορευτικές φιγούρες και να το απολαύσουν. Με την ολοκλήρωση ακολούθησε βίντεο με τμήματα από την παράσταση κλασσικού χορού «Λίμνη των κύκνων». Οι μαθητές/-τριες ενημερώθηκαν για την πλοκή του έργου, απήλαυσαν την κλασσική μουσική του Τσαϊκόφσκι και το εξαιρετικό θέαμα. Τέλος, ήρθαν σε επαφή με τη ρώσικη γλώσσα και το αλφάβητο μέσα από εργασία σε ομάδες και τον εντοπισμό κοινών γραμμάτων, αλλά και μέσω μεταφραστικού προγράμματος για την προφορική αναπαραγωγή λέξεων.

Στο κυρίως στάδιο της *έβδομης ενότητας* οι μαθητές/-τριες καθήμενοι σε κύκλο απήλαυσαν ένα ακόμα λαϊκό παραμύθι αυτή τη φορά από τη Συρία. Στη συνέχεια, όπως και στις προηγούμενες ενότητες προσπάθησαν να το διηγηθούν οι ίδιοι και να σχολιάσουν τα ηθικά διδάγματα που περιέχει. Έπειτα, η ερευνήτρια/εκπαιδευτικός είχε ετοιμάσει φωτογραφικό υλικό με τα μνημεία παγκόσμιας κληρονομιάς που υπάρχουν στη Συρία και πίσω από κάθε φωτογραφία περιέχονταν πληροφορίες για τα μνημεία αυτά προς παρατήρηση, σχολιασμό και συζήτηση. Ακολούθησε βίντεο με φαγητά της Συρίας και παραδοσιακό χορό το οποίο και σχολιάστηκε.

Το κυρίως στάδιο της *όγδοης ενότητας* που αφορούσε στη χώρα της Κίνας επιφύλαξε μία έκπληξη στους μαθητές/-τριες οι οποίοι αυτή τη φορά παρακολούθησαν σε βιντεοπροβολή το λαϊκό παραμύθι «Το μαγικό πινέλο». Το παραμύθι είναι παραδοσιακό από την Κίνα και η εικονογράφησή του είναι πλούσια σε πολιτισμικά στοιχεία, όπως ένδυση, φαγητό, αρχιτεκτονική σπιτιών, καθημερινή

ζωή, συνήθειες κ.λπ. Στη συνέχεια, ανέλαβαν εκείνοι το ρόλο του αφηγητή αναπαράγοντας το παραμύθι προφορικά. Σχολίασαν σχετικά με τα πολιτισμικά στοιχεία που περιέχονται, τον τρόπο γραφής και τα ηθικά διδάγματα με έμφαση στις εικόνες και τα πολιτισμικά στοιχεία. Έπειτα, μπήκαν σε συγκεκριμένες ιστοσελίδες μέσω ιντερνέτ στο χώρο του εργαστηρίου με σκοπό να συντάξουν ένα κείμενο word και ένα powerpoint για να κάνουν μια μικρή παρουσίαση της ιστορίας και σημαντικών μνημείων της χώρας. Ακολούθησε η παρουσίαση της πολεμικής τέχνης του Gung Fu από μαθητή της τάξης ο οποίος στη συνέχεια έδωσε πληροφορίες σχετικά με τη φιλοσοφία της πολεμικής τέχνης. Τέλος, έγινε προβολή βίντεο με παραδοσιακά όργανα μουσικής και παραδοσιακούς χορούς της Κίνας.

Το κυρίως στάδιο της *ένατης ενότητας* για την Πολωνία ακολούθησε τη συχνή γραμμή της διήγησης λαϊκού παραμυθιού από την ερευνήτρια/ εκπαιδευτικό. Στη συνέχεια, οι μαθητές/ -τριες είχαν την ευκαιρία να αναπαράγουν κάποια σκηνή του παραμυθιού με την τεχνική του Εκπαιδευτικού Δράματος «παγωμένη εικόνα». Ακολούθησαν πληροφορίες για την ιστορία της Πολωνίας, τα σημαντικότερα μνημεία της και σημαντικές προσωπικότητες που πρόσφεραν στον παγκόσμιο πολιτισμό, με τους μαθητές/ -τριες σε ρόλο ερευνητών να ψάχνουν στο διαδίκτυο και να εντοπίζουν τις πληροφορίες τις οποίες θα αξιοποιήσουν στην παρουσίαση τους. Τέλος, η ερευνήτρια πληροφόρησε τους μαθητές για τον τρόπο με τον οποίο γιορτάζονται οι μεγάλες γιορτές στην Πολωνία όπως τα Χριστούγεννα ή η 30 Νοεμβρίου. Οι μαθητές/ -τριες αφού άκουσαν προσεκτικά και διατύπωσαν τις απορίες τους ζωγράρισαν μία σκηνή γιορτής στην Πολωνία όπως τη φαντάζονται.

Στη *δέκατη ενότητα* το κυρίως στάδιο ήταν εξαιρετικά δημιουργικό με τους μαθητές/ -τριες να αναλαμβάνουν το ρόλο συγγραφέων και να γράφουν τα δικά τους παραμύθια, αξιοποιώντας όλες τις γνώσεις που κατέκτησαν καθώς και τις πληροφορίες που έλαβαν σε όλη τη διάρκεια του πιλοτικού προγράμματος. Δόθηκε απόλυτη ελευθερία στις ομάδες να διαχειριστούν το θέμα όπως ήθελαν με μόνη απαραίτητη προϋπόθεση τη συμμετοχή όλων. Μετά τη συγγραφή των παραμυθιών οι μαθητές/ -τριες αξιοποίησαν το ταλέντο τους και εικονογράφησαν το παραμύθι. Επειδή και σε αυτό το σημείο στόχος ήταν η ελευθερία έκφρασης των μαθητών/ -τριών οι ομάδες είναι εκείνες οι οποίες επέλεξαν αν θα εικονογραφήσουν κάποια σκηνή ή σκηνές του παραμυθιού ή θα φιλοτεχνήσουν το εξώφυλλο. Τέλος, τα παραμύθια διαβάστηκαν, οι εικονογραφήσεις προβλήθηκαν στον προτζέκτορα και

ακολούθησε σχετική συζήτηση. Με το κλείσιμο των παρουσιάσεων η ερευνήτρια/ εκπαιδευτικός ανήρτησε τα παραμύθια στον πίνακα ανακοινώσεων της τάξης ώστε να έχουν όλοι μαθητές/ -τριες πρόσβαση σε αυτά οποιαδήποτε στιγμή.

5.2.3. Μετα-στάδιο

Στο μετα-στάδιο δίνεται έμφαση στις δραστηριότητες που στοχεύουν στην καλλιέργεια και την εξάσκηση των δεξιοτήτων διαπολιτισμικής επικοινωνίας, την επαφή των μαθητών με τον πολιτισμό της χώρας-στόχο, την εμπέδωση της νέας γνώσης, την καλλιτεχνική έκφραση και την ψυχαγωγία τους. Πρόκειται για ποικίλες δραστηριότητες, που απαιτούν ομαδική δράση, προωθούν την πολυπολιτισμική συνείδηση με επέκταση της αντίστοιχης γνώσης, μέσω της δραματοποίησης, παιχνιδιών, χορών, εικαστικών δημιουργημάτων, δραστηριότητες δημιουργικής γραφής. Το τελευταίο αυτό στάδιο εμπλέκει την τάξη σε πλήθος ευχάριστων δραστηριοτήτων που οδηγούν στην εμπέδωση της γνώσης.

Στο μετα-στάδιο της πρώτης ενότητας, που είναι όπως αναφέρθηκε και παραπάνω προπαρασκευαστική, οι μαθητές/ -τριες μεταφέρθηκαν στο εργαστήριο της πληροφορικής. Εκεί τους ανατέθηκε από την ερευνήτρια/ εκπαιδευτικό να εργαστούν σε ομάδες και να δημιουργήσουν τα δικά τους wordle (συννεφόλεξα) με τα οποία θα εκφράσουν τι είναι κατά τη γνώμη της τα παραμύθια και ποια τα βασικά χαρακτηριστικά τους, με βάση όσα ήδη γνώριζαν και όσα έμαθαν. Βεβαίως, προηγήθηκε ενημέρωση για το πώς λειτουργεί το πρόγραμμα και ότι θα ήταν καλό να εστιάσουν σε λέξεις κλειδιά.

Το μετά-στάδιο της δεύτερης ενότητας με χώρα- στόχο την Ελλάδα περιλάμβανε τη δραματοποίηση του παραμυθιού με το διαμοιρασμό ρόλων οι οποίοι στηρίχτηκαν κυρίως στον αυτοσχεδιασμό και τη δημιουργία αυτοσχέδιων κουστουμιών. Η δεύτερη δραστηριότητα του μετα-σταδίου ήταν ένα παιχνίδι σκυταλοδρομίας- αντιστοίχισης των μηνών σε διάφορες γλώσσες του κόσμου.

Για μετά-στάδιο της τρίτης ενότητας η ερευνήτρια/ εκπαιδευτικός είχε προετοιμάσει ένα αυτοσχέδιο επιτραπέζιο παιχνίδι με ερωτήσεις σχετικές με τη χώρα της Αιγύπτου. Οι μαθητές/ -τριες κλήθηκαν να ανακαλέσουν γνώσεις που

κατέκτησαν για την Αίγυπτο για να απαντήσουν σε σχετικές ερωτήσεις, να αποφύγουν τα τετραγωνάκια με τη μούμια που τους κυνηγά, για να μη χάσουν τη σειρά τους, να ανακαλύψουν θησαυρούς και μυστικές πληροφορίες σε παπύρους για να προχωρήσουν τετράγωνα. Στη συνέχεια, απήλαυσαν ένα επεισόδιο από τη σειρά «Πάπυρους» στην οποία ο ήρωας είναι ένα αιγύπτιο παιδί που μπλέκεται σε διάφορες περιπέτειες την εποχή της αρχαίας Αιγύπτου. Η ενότητα έκλεισε με μια εκδήλωση διασκέδασης με θέμα την Αίγυπτο. Οι μαθητές/ -τριες είχαν την ευκαιρία να δοκιμάσουν αιγυπτιακά φαγητά παρασκευασμένα από τους γονείς του μαθητή, να ακούσουν και να χορέψουν στους ρυθμούς της αιγυπτιακής μουσικής.

Το μετα-στάδιο της *τέταρτης ενότητας* για τη χώρα της Αλβανίας περιλάμβανε αρχικά παραδοσιακό επιτραπέζιο παιχνίδι από τη χώρα- στόχο το οποίο μοιάζει πολύ με ένα ελληνικό. Στη συνέχεια, και με τη βοήθεια της ερευνήτριας/ εκπαιδευτικού οι μαθητές/ -τριες προσπάθησαν να χορέψουν έναν παραδοσιακό χορό της Αλβανίας. Ο μαθητής από την Αλβανία έδειξε έναν άλλον μοντέρνο αλβανικό χορό, ο οποίος ταυτίζεται με έναν ελληνικό και χορεύεται, όπως μας είπε στους γάμους, κέρασε τους συμμαθητές του παραδοσιακή τυρόπιτα από την χώρα του και γλυκίσματα.

Στην *πέμπτη ενότητα* και για το Πακιστάν οι μαθητές/ -τριες παρακολούθησαν ένα βίντεο από παραδοσιακή γιορτή, ενώ στη συνέχεια η Πακιστανή μαθήτρια έδειξε τις δικές της χορευτικές φιγούρες και οι μαθητές/ -τριες προσπάθησαν να την ακολουθήσουν. Στη δεύτερη δραστηριότητα του μετα-σταδίου οι μαθητές/ -τριες δοκίμασαν παραδοσιακά γλυκά από το Πακιστάν, τα σύγκριναν με τις ελληνικές γεύσεις, εντόπισαν τις διαφορές. Στη συνέχεια, η μαθήτρια ανέλαβε το ρόλο του διασκεδαστή και επέλεξε σύγχρονα πακιστανικά ακούσματα. Τέλος, σε αυτή τη δραστηριότητα τα κορίτσια δοκίμασαν να στολίσουν τα χέρια τους με παραδοσιακά πακιστανικά σχέδια. Η τελευταία δραστηριότητα περιλάμβανε ένα παραδοσιακό παιχνίδι της χώρας στόχου το οποίο διασκέδασε και ενθουσίασε τους μαθητές.

Στο μετα-στάδιο της *έκτης ενότητας* παρουσιάστηκαν στους μαθητές οι ξύλινες ρωσικές κούκλες διαστάσεων που μειώνονται και τοποθετούνται η μία μέσα στην άλλη (Ματριόσκα/ матрёшка). Δόθηκαν στοιχεία για την ιστορία αυτού του ξεχωριστού παραδοσιακού αντικειμένου και οι μαθητές/ -τριες κατασκεύασαν τις δικές τους κουκλίτσες με τη διαφορά ότι χρησιμοποίησαν χαρτί. Ακολούθησε δεύτερη κατασκευή, αυτή των περίφημων αυγών Φαμπερζέ. Αφού πρώτα οι μαθητές/

-τριες ενημερώθηκαν για την ιστορία τους, έβαψαν και έκοψαν χάρτινα αυγά προσπαθώντας να τα διακοσμήσουν με ξεχωριστό τρόπο. Τέλος, έπαιξαν στο προαύλιο ένα ρωσικό παραδοσιακό παιχνίδι το οποίο τους διασκεδάσε, τους εκτόνωσε και τους έδωσε για άλλη μια φορά την ευκαιρία να σκεφτούν τον τρόπο με τον οποίο διασκεδάζουν τα παιδιά του κόσμου.

Το μετα-στάδιο της *έβδομης ενότητας* περιλάμβανε ίσως τις πιο ενδιαφέρουσες δραστηριότητες του πιλοτικού προγράμματος. Η ερευνήτρια/εκπαιδευτικός είχε ετοιμάσει για τους μαθητές/ -τριες ένα δωμάτιο απόδρασης (escaperoom) προσαρμοσμένο στις νέες γνώσεις που έλαβαν για τη χώρα της Συρίας. Οι μαθητές/ -τριες χωρίστηκαν σε ομάδες των πέντε ατόμων και κλήθηκαν να αναπαραστήσουν μία ομάδα παιδιών από τη Συρία η οποία θέλει να «αποδράσει» από τη χώρα για ένα καλύτερο μέλλον. Απαραίτητη προϋπόθεση ήταν να λύσουν τους γρίφους και να καταφέρουν να ανοίξουν την πόρτα «των συνόρων». Ακολούθησε μια δραστηριότητα δημιουργικής γραφής. Έτσι, οι μαθητές/ -τριες έγιναν ποιητές και έγραψαν στις ομάδες τους ποιήματα για τη Συρία. Τέλος, ζωγράφισαν τη χώρα-στόχο σύμφωνα με τη φαντασία τους και χρησιμοποίησαν τα χρώματα που πιστεύουν ότι ταιριάζουν. Τους δόθηκε το ελεύθερο να ζωγραφίσουν τη χώρα είτε πριν τον πόλεμο, είτε μετά και με όποια τεχνοτροπία επιθυμούν.

Στην *όγδοη ενότητα* για την Κίνα το μετα-στάδιο περιλάμβανε την αναπαράσταση μιας παραδοσιακής κινέζικης Πρωτοχρονιάς με κόκκινες κορδέλες, δράκους και φαναράκια. Οι μαθητές/ -τριες αφού ενημερώθηκαν για το κινέζικο έτος και την κινέζικη Πρωτοχρονιά, αλλά και για τη διαφορά στη μέτρηση των χρόνων σε σχέση με τον δυτικό κόσμο, έλαβαν πληροφορίες για τα έθιμα τα οποία συνδέονται με τον εορτασμό του νέου έτους και ζωγράφισαν με κόκκινο και χρυσό χρώμα, στόλισαν δράκους και κατασκεύασαν κινέζικα φαναράκια. Στη συνέχεια, δοκίμασαν κινέζικη κουζίνα, προσπάθησαν να φάνε με ξυλάκια και άκουσαν κινέζικη μουσική. Η τελευταία δραστηριότητα περιλάμβανε το γνωστό από τα βιβλία των μαθηματικών παραδοσιακό παιχνίδι τάγκραμ.

Το μετα-στάδιο της *ένατης ενότητας* ξεκίνησε με την προβολή βίντεο με φαγητά, χορό και μουσική από τη χώρα της Πολωνίας. Επίσης, ένα βίντεο με σνακ για παιδιά. Μετά την προβολή ακολούθησε συζήτηση και προσπάθεια να αναπαραχθεί ένας παραδοσιακός χορός. Η δεύτερη δραστηριότητα ήταν πολύ

«γευστική» καθώς οι μαθητές έφτιαξαν χριστουγεννιάτικα μπισκότα -riemniczki-. Τέλος, το κλείσιμο του μετα-σταδίου περιλάμβανε δύο παραδοσιακά παιχνίδια στο προαύλιο του σχολείου το παιχνίδι «Στάρι ντιετςβιετς» (το γέρικο αρκουδάκι) και το «Δυο φωτιές».

Το μετα-στάδιο της δέκατης και τελευταίας ενότητας αποτέλεσε και το κλείσιμο του πιλοτικού προγράμματος. Η ερευνήτρια/ εκπαιδευτικός προέτρεψε τους μαθητές/ -τριες να εκφραστούν για άλλη μια φορά μέσω της ζωγραφικής και να δημιουργήσουν ένα πανό. Ο καθένας πάνω σε λευκό πανί ζωγράφισε κατά την κρίση του και σε σχέση με την ανάγκη για ειρήνη και ομόνοια των λαών, την αποδοχή του διαφορετικού, την ισότητα, την αξία όλων των πολιτισμών. Μόλις ολοκληρώθηκαν οι εργασίες, τα κομμάτια πανί ενώθηκαν με χρωματιστή κλωστή. Δημιουργήθηκε έτσι ένα πολύχρωμο πανό υπέρ της πολυπολιτισμικότητας. Στην τελευταία δραστηριότητα η ερευνήτρια/ εκπαιδευτικός κάλεσε τους μαθητές/ -τριες σε κύκλο ενημερώνοντας τους ότι αυτός θα είναι και ο τελευταίος κύκλος που θα πραγματοποιηθεί μέσα στα πλαίσια του συγκεκριμένου πιλοτικού προγράμματος. Στον κύκλο αυτό οι μαθητές/ -τριες καθοδηγούμενοι και παρακινούμενοι από την ίδια και μέσω ερωτήσεων εξέφρασαν τα συναισθήματα και τις σκέψεις τους σχετικά με όλα όσα διδάχθηκαν.

5.3. Η εφαρμογή του πιλοτικού προγράμματος στην τάξη

Ενότητα 1

Τίτλος: Εισαγωγικές δραστηριότητες

Αναλυτικά οι δραστηριότητες:

Προστάδιο:

Πρώτη δραστηριότητα: Η εκπαιδευτικός έχει τοποθετήσει στο πάτωμα φωτογραφίες από ήρωες παραμυθιών και δίνει την οδηγία στους μαθητές να καθίσουν σε κύκλο γύρω από αυτές. Η επιλογή έχει γίνει έτσι ώστε οι μαθητές να είναι σχεδόν βέβαιο ότι θα εντοπίσουν κάποιον αγαπημένο ήρωα ανάμεσά τους. Στη συνέχεια, η εκπαιδευτικός προτρέπει τους μαθητές να βάλουν στο μυαλό τους τη φωτογραφία από κάποιον αγαπημένο τους ήρωα. Με αυτό τον τρόπο μπορεί παραπάνω από ένα παιδιά να επιλέξουν τον ίδιο ήρωα. Επίσης, αποφεύγεται η αναστάτωση και οι

τσακωμοί σε σχέση με το να πάρουν στα χέρια τους τη φωτογραφία που επιλέγουν. Στη συνέχεια, εξηγούν για ποιο λόγο επέλεξαν ως αγαπημένο τους τον συγκεκριμένο ήρωα.



Δεύτερη δραστηριότητα: Όλοι οι μαθητές στέκονται όρθιοι σε κύκλο. Ο κάθε μαθητής κάνει μια κίνηση η οποία πιστεύει ότι θα ήταν χαρακτηριστική του ήρωα που έχουν επιλέξει. Οι υπόλοιποι μαθητές αναπαράγουν την κίνηση. Στη συνέχεια, όλοι μαζί, κινούνται στο χώρο αναπαράγοντας κινήσεις του ήρωά τους. Φαντάζονται ότι έχουν μεταφερθεί στη χώρα των παραμυθιών και τριγύρω οι συμμαθητές τους είναι και αυτοί φανταστικοί ήρωες. Η δραστηριότητα κλείνει σε κύκλο και ο καθένας από τους μαθητές εκφράζει με μια λέξη το πώς νιώθει.



Κυρίως στάδιο:

Πρώτη δραστηριότητα: Η εκπαιδευτικός προσπαθεί να ενεργοποιήσει την προϋπάρχουσα γνώση και να εισάγει

τους μαθητές/ -τριες στο θέμα των παραμυθιών. Επίσης, εδώ στο κυρίως στάδιο, θα εμπλουτιστούν οι προϋπάρχουσες γνώσεις με νέες. Για να συμβεί αυτό αβίαστα και δημιουργικά έχει επιλεγεί η σύγχρονη μέθοδος του worldcafé. Οι μαθητές/ -τριες μεταφέρονται στο χημείο του σχολείου όπου και είναι η μεγαλύτερη αίθουσα η οποία προσφέρει άνεση κινήσεων και διαθέτει αρκετά θρανία που μπορούν να γίνουν ομάδες. Δημιουργούνται τέσσερις ομάδες όπου η κάθε μια έχει το δικό της χώρο και επιλέγει το συντονιστή της, ο οποίος θα παραμείνει στο ίδιο τραπέζι ως οικοδεσπότης καθ' όλη τη διάρκεια της δραστηριότητας. Οι μαθητές/ -τριες αλληλεπιδρούν και καταγράφουν τις απαντήσεις τους σε στοχευμένα ερωτήματα σχετικά με τα παραμύθια. Η κάθε θεματική καταγράφεται με διαφορετικό χρώμα. Μόλις ολοκληρωθούν οι εργασίες στις ομάδες μετακινούνται σε άλλα τραπέζια, εκτός από το συντονιστή – οικοδεσπότη, προσπαθώντας να μπερδευτούν και να δημιουργήσουν νέες ομάδες. Η διαδικασία επαναλαμβάνεται τέσσερις φορές. Τέλος, επιστρέφουν στις αρχικές τους ομάδες και το αρχικό τους τραπέζι. Αποκωδικοποιούν τα δεδομένα και δίνουν απαντήσεις στις ερωτήσεις που αρχικά έχουν τεθεί με τη μορφή κειμένου.

Δεύτερη δραστηριότητα: Οι μαθητές/ -τριες χωρισμένοι και πάλι στις αρχικές ομάδες καταγράφουν παραμύθια που γνωρίζουν προσπαθώντας να εντοπίσουν ποια από αυτά είναι ελληνικά. Η κάθε ομάδα παρουσιάζει τη λίστα της η οποία να περιέχει μόνο ελληνικά παραμύθια. Με τη βοήθεια της εκπαιδευτικού αναζητούν πληροφορίες στο διαδίκτυο και εντοπίζουν ποια τελικά από αυτά είναι πράγματι ελληνικά. Επίσης, δίνεται από την εκπαιδευτικό συμπληρωματικό πληροφοριακό κείμενο προς σχολιασμό για να εμπλουτίσουν οι μαθητές/ -τριες τις γνώσεις τους.

Μεταστάδιο:

Δραστηριότητα: Στο εργαστήριο της πληροφορικής, η κάθε ομάδα φτιάχνει το δικό της wordle (συννεφόλεξο) με το οποίο θα εκφράσει τι είναι κατά τη γνώμη της τα παραμύθια και ποια τα βασικά χαρακτηριστικά τους. Οι μαθητές/ -τριες έχουν πρωτίστως ενημερωθεί για το πώς λειτουργεί το πρόγραμμα και ότι θα ήταν καλό να εστιάσουν σε λέξεις κλειδιά.

Ενότητα 2

Τίτλος: Γνωρίζω την Ελλάδα

Αναλυτική παρουσίαση δραστηριοτήτων

Προστάδιο:

Πρώτη δραστηριότητα: Η εκπαιδευτικός προβάλλει βίντεο με τίτλους «Εποχές στα βουνά της Ελλάδας» και «οι εποχές στην Ελλάδα». Ακολουθεί συζήτηση για τη σχέση των εποχών με την καθημερινή ζωή των ανθρώπων με τις ασχολίες τους. Συζητάμε για τις εποχές σε σχέση με το κλίμα και κατά πόσο αυτές μπορεί να είναι διαφορετικές σε κάθε χώρα.



Δεύτερη δραστηριότητα: Εντοπίζοντας την Ελλάδα στο χάρτη και βάζοντας μία πινέζα δημιουργούμε το εφαλτήριο σημείο της διαδρομής που θα κάνουμε

στον κόσμο. Κάθε φορά που θα «επισκεπτόμαστε» μία χώρα μέσω ενός παραμυθιού θα βάζουμε μία πινέζα. Από τις πινέζες θα διατρέχει μία κόκκινη κλωστή, η δική μας «κόκκινη κλωστή δεμένη» που θα ενώσει πολιτισμούς.

Τρίτη δραστηριότητα: Η εκπαιδευτικός δίνει την οδηγία στους μαθητές να προσπαθήσουν και να φτιάξουν το περίγραμμα της Ελλάδας με ένα σχοινί στο πάτωμα. Οι μαθητές/-τριες προσπαθούν να είναι δημιουργικοί εκμεταλλευόμενοι τη φαντασία τους.



Κυρίως στάδιο:

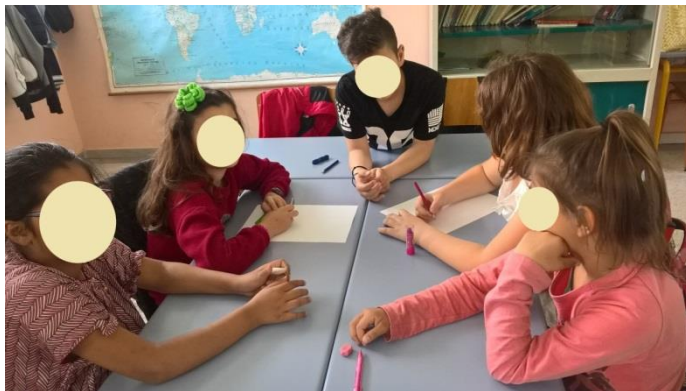
Πρώτη δραστηριότητα: Μεγαλόφωνη ανάγνωση του παραμυθιού στον κύκλο ανάγνωσης. Η εκπαιδευτικός διαβάσει το παραμύθι στους μαθητές.



Δεύτερη δραστηριότητα: Προφορική αναδιήγηση του περιεχομένου από τους μαθητές.

Τρίτη δραστηριότητα: Γίνεται συζήτηση στην ολομέλεια.

Εντοπίζονται τα χαρακτηριστικά του κάθε μήνα και πώς αυτά συνδέονται με τις

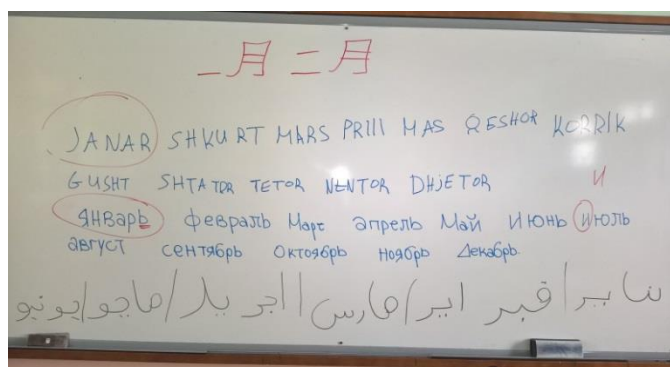


συνήθειες, τα ήθη και τα έθιμα του τόπου μας. Δίνονται στους μαθητές (στις ομάδες) ποιήματα με τους μήνες, τα οποία περιέχουν χαρακτηριστικά επίθετα για τον κάθε μήνα. Οι ομάδες

συνθέτουν τα δικά τους ποιήματα εμπνευσμένα από τη λαϊκή και πολιτιστική παράδοση η οποία συνδέεται με την εποχή και τους μήνες.

Τέταρτη δραστηριότητα: Οι μήνες και οι εποχές σε άλλες γλώσσες.

Παρουσιάζονται στην τάξη οι μήνες και οι εποχές σε άλλες γλώσσες. Ξεκινάμε με την αγγλική γλώσσα που τη γνωρίζουν όλα τα παιδιά. Στη συνέχεια, οι μαθητές μας που έχουν άλλη χώρα καταγωγής, παρουσιάζουν τους μήνες και τις εποχές στη γλώσσα τους.



Μεταστάδιο:

Πρώτη δραστηριότητα: Δραματοποίηση του παραμυθιού. Η εκπαιδευτικός μοιράζει τους ρόλους στους μαθητές/ -τριες έτσι ώστε να συμμετέχουν όλοι. Θα χρειαστεί κάποιος να κάνουν τους αφηγητές και ίσως να δημιουργήσουμε νέους ρόλους, όπως π.χ. εποχών. Όλοι ντύνονται ανάλογα με το ρόλο τους, με ότι βρεθεί πρόχειρο και η παράσταση αρχίζει!



Δεύτερη δραστηριότητα: Παιχνίδι σκυταλοδρομίας- αντιστοίχισης των μηνών σε διάφορες γλώσσες του κόσμου. Οι μαθητές χωρίζονται σε δυο ομάδες. Η εκπαιδευτικός έχει ετοιμάσει το παιχνίδι αντιστοίχισης σε χαρτόνια. Ο κάθε παίκτης που έρχεται η σειρά του τρέχει όσο πιο γρήγορα μπορεί και κολλάει την καρτέλα που έχει στα χέρια του στην κατάλληλη θέση. Οι καρτέλες που έχουν οι δυο ομάδες είναι οι ίδιες. Οφείλουν να κάνουν το σωστό ταίριασμα σε λέξη και χώρα προέλευσης. Νικάει η ομάδα που έχει κάνει σωστή αντιστοίχιση και πιο γρήγορα.



Ενότητα 3

Τίτλος: Γνωρίζω την Αίγυπτο

Αναλυτικά οι δραστηριότητες:

Προστάδιο:

Πρώτη δραστηριότητα: Πάζλ με τη χώρα της Αιγύπτου και εντοπισμός στον χάρτη.

Η εκπαιδευτικός έχει φέρει στην τάξη αυτοσχέδια πάζλ, ένα για κάθε ομάδα. Οι μαθητές/ -τριες προσπαθούν να φτιάξουν στην ομάδα τους το πάζλ και να εντοπίσουν στον παγκόσμιο χάρτη για ποια χώρα πρόκειται. Μόλις την εντοπίζουν τοποθετούν μία πιπέζα στην πρωτεύουσα και ενώνουν με μια κόκκινη κλωστή την πιπέζα αυτή με την προηγούμενη πιπέζα που βρίσκεται στην Αθήνα.



Δεύτερη δραστηριότητα: Βίντεο με τη χώρα της Αιγύπτου

Παρουσιάζεται βίντεο με μνημεία της Αιγύπτου και ομορφιές της χώρας. Τελειώνοντας το βίντεο ακολουθεί σχολιασμός του με τη μορφή της ελεύθερης συζήτησης.



Τρίτη δραστηριότητα: Η ακροστιχίδα της Αιγύπτου. Η κάθε ομάδα φτιάχνει μια ακροστιχίδα με λέξεις που κατά τη γνώμη των μελών της έχουν σχέση με τη χώρα της Αιγύπτου. Αξιοποιούν όσα ήξεραν, όσα άκουσαν και όσα έχουν φανταστεί.

Κυρίως στάδιο:

Πρώτη δραστηριότητα: Μεγαλόφωνη ανάγνωση του παραμυθιού στον κύκλο ανάγνωσης. Η εκπαιδευτικός καλεί τους μαθητές να καθίσουν σε κύκλο και ξεκινάει η μεγαλόφωνη ανάγνωση. Κατά τη διάρκεια της ανάγνωσης η εκπαιδευτικός ενεργοποιεί τους μαθητές σταματώντας την ανάγνωση και κάνει ερωτήσεις σχετικά με την πλοκή, αλλά και τα ιδιαίτερα ζώα που αναφέρονται. (π.χ. Γνωρίζουν τα ζώα αυτά; Υπάρχουν στη χώρα μας; Πώς συνδέεται η τροφή ενός λαού με το κλίμα, την πανίδα και χλωρίδα που υπάρχει γύρω του;)



Δεύτερη δραστηριότητα: Προφορική αναδιήγηση του περιεχομένου από τους μαθητές/-τριες και εμβάθυνση στα στοιχεία πολιτισμού. Οι μαθητές/-τριες με την καθοδήγηση της εκπαιδευτικού συζητούν για τις αξίες που προβάλλονται στο κείμενο. Δηλαδή, την αξία της φιλίας, της τιμότητας, της μεγαλοψυχίας. Τους ζητείται να σκεφτούν και να κρίνουν αν αυτές οι αξίες αποτελούν χαρακτηριστικό μόνο του Αιγυπτιακού πολιτισμού ή υπάρχουν και στο δικό μας πολιτισμό και αν ενδεχομένως αποτελούν παγκόσμιες αξίες. Επίσης, τους δίνεται η ευκαιρία να εντοπίσουν και άλλα στοιχεία πολιτισμού τα οποία ενδεχομένως κατά τη γνώμη τους υπάρχουν στο κείμενο.

Τρίτη δραστηριότητα: Τα κυριότερα μνημεία της Αιγύπτου. Οι μαθητές/-τριες στο προστάδιο είχαν παρακολουθήσει ένα βίντεο με εικόνες από την Αίγυπτο. Μέσα σε αυτές υπήρχαν και σπουδαία μνημεία της χώρας. Στο κυρίως στάδιο οι μαθητές γνωρίζουν κάποια από τα μνημεία αυτά.

Ο Αιγύπιος μαθητής φέρνει μία βαλίτσα στην τάξη που περιέχει πληροφορίες για τη χώρα καταγωγής του.



Μοιράζει στους συμμαθητές του που είναι χωρισμένοι σε ομάδες φωτογραφίες και καρτ – ποστάλ από τα σημαντικότερα μνημεία της Αιγύπτου. Οι μαθητές εργάζονται στις ομάδες τους και αναλαμβάνουν να παρουσιάσουν στην ολομέλεια τα μνημεία που τους έχουν δοθεί προς μελέτη. Στο τέλος της δραστηριότητας κολλούν τις φωτογραφίες με τεχνική κολάζ φτιάχνοντας μία πυραμίδα.



Τετάρτη δραστηριότητα: Συνέντευξη από τον μαθητή με καταγωγή από την Αίγυπτο.

Ο Αιγύπιος μαθητής παρουσιάζει στην ολομέλεια και τα υπόλοιπα αντικείμενα που υπάρχουν στη βαλίτσα του. Είναι παραδοσιακές φορεσιές, νομίσματα, πάπυρος. Οι μαθητές οργανώνονται στις ομάδες τους και διατυπώνουν ερωτήματα που θα θέσουν στο συμμαθητή τους. Παίρνουν δηλαδή μία συνέντευξη προσπαθώντας να μάθουν όσα περισσότερα μπορούν για την καθημερινή ζωή, τις συνήθειες και τον πολιτισμό της Αιγύπτου. Καταγράφουν και σχολιάζουν τις απαντήσεις.

Πέμπτη δραστηριότητα: Παρουσίαση της επίσημης γλώσσας της Αιγύπτου από τον μαθητή της τάξης με καταγωγή από την Αίγυπτο.

Στη βαλίτσα που φέρνει ο μαθητής μαζί του στην τάξη υπάρχουν και κείμενα γραμμένα στα Αραβικά. Οι ομάδες παίρνουν ένα κείμενο η κάθε μία χωριστά και όλοι μαζί συζητάμε για τις διαφορές που έχει αυτή η γλώσσα από τη δική μας και τις υπόλοιπες που γνωρίζουμε. Ο μαθητής μας στη συνέχεια παίρνει το ρόλο δασκάλου και μας «μαθαίνει» κάποιες λέξεις στα αραβικά.

Μεταστάδιο:

Πρώτη δραστηριότητα: Επιτραπέζιο παιχνίδι.

Η εκπαιδευτικός έχει προετοιμάσει για τους μαθητές/ -τριες ένα αυτοσχέδιο επιτραπέζιο παιχνίδι με ερωτήσεις σχετικές με τη χώρα της Αιγύπτου. Οι μαθητές/ -τριες καλούνται



να απαντήσουν σε ερωτήσεις γνώσεων σχετικά με την Αίγυπτο, να αποφύγουν τα τετραγωνάκια με τη μούμια που τους κυνηγά για να μην χάσουν τη σειρά τους, να ανακαλύψουν θησαυρούς και μυστικές πληροφορίες σε παπύρους για να προχωρήσουν τετράγωνα. Κερδίζει αυτός που θα φτάσει στην κορυφή της πυραμίδας πρώτος.

Δεύτερη δραστηριότητα: Κινούμενο σχέδιο «Πάπυρους»

Οι μαθητές/ -τριες απολαμβάνουν ένα επεισόδιο από τη σειρά "Πάπυρους" στην οποία ο ήρωας είναι ένα αιγύπτιο παιδί που μπλέκεται σε διάφορες περιπέτειες την εποχή της αρχαίας Αιγύπτου (<https://www.youtube.com/watch?v=T7RMtvgsbU>).

Τρίτη δραστηριότητα: Διασκέδαση με αιγυπτιακή μουσική και φαγητό.



Ο Αιγύπτιος μαθητής ετοιμάζει σε συνεργασία με την εκπαιδευτικό εκδήλωση διασκέδασης με θέμα την Αίγυπτο. Οι μαθητές θα έχουν την ευκαιρία να δοκιμάσουν Αιγυπτιακά φαγητά παρασκευασμένα

από τους γονείς του μαθητή, να ακούσουν και να χορέψουν Αιγυπτιακή μουσική.



Ενότητα 4

Τίτλος: Γνωρίζω την Αλβανία.

Αναλυτικά οι δραστηριότητες:

Προστάδιο:

Πρώτη δραστηριότητα: Φωτογραφίες και βίντεο από τη χώρα της Αλβανίας.

Η εκπαιδευτικός πριν εισέλθουν οι μαθητές/ -τριες στην αίθουσα έχει τοποθετήσει τα καθίσματα σε κυκλική διάταξη και έχει τοποθετήσει στο κέντρο διάφορες φωτογραφίες από τοπία της Αλβανίας. Ρωτάει τους μαθητές/ -τριες αν γνωρίζουν από ποια χώρα προέρχονται οι φωτογραφίες και εκείνοι προσπαθούν να μαντέψουν. Μόλις αποκαλύπτεται τοποθετείται πινέζα στον παγκόσμιο χάρτη και ενώνεται με κόκκινη κλωστή με τη χώρα της Αιγύπτου. Στη συνέχεια, προβάλλεται βίντεο με στιγμιότυπα από τη χώρα της Αλβανίας.

Δεύτερη δραστηριότητα: Συζήτηση και σκέψεις για τη χώρα της Αλβανίας

Ακολουθεί συζήτηση με αφορμή το βίντεο. Οι μαθητές/ -τριες σχολιάζουν παρακινούμενοι από την εκπαιδευτικό για το πώς τους φάνηκε η χώρα έτσι όπως την είδαν στο βίντεο. Αν την είχαν φανταστεί έτσι. Αν μπορούν να εντοπίσουν κοινά με την Ελλάδα και ποια είναι αυτά. Καταγράφουν τις εντυπώσεις τους στις ομάδες. Η συζήτηση είναι ανοιχτή στα σχόλια.

Κυρίως στάδιο:

Πρώτη δραστηριότητα: Μεγαλόφωνη ανάγνωση του παραμυθιού στον κύκλο ανάγνωσης. Οι μαθητές/ -τριες κάθονται σε κύκλο και η ερευνήτρια/ εκπαιδευτικός διαβάζει το παραμύθι διακόπτοντας την ανάγνωση κάθε φορά που κρίνει απαραίτητο και θέτει σχετικές ερωτήσεις στους μαθητές.

Δεύτερη δραστηριότητα: Προφορική αναδιήγηση του παραμυθιού και σχολιασμός. Οι μαθητές αναλαμβάνουν το ρόλο του αφηγητή και αναπαράγουν προφορικά το παραμύθι. Γίνεται σχολιασμός σχετικά με τα πολιτιστικά στοιχεία που περιέχονται, τον τρόπο γραφής και τα ηθικά διδάγματα που περιέχει το παραμύθι.

Τρίτη δραστηριότητα: Συνέντευξη και παρουσίαση της χώρας από μαθητή της τάξης με καταγωγή από την Αλβανία.



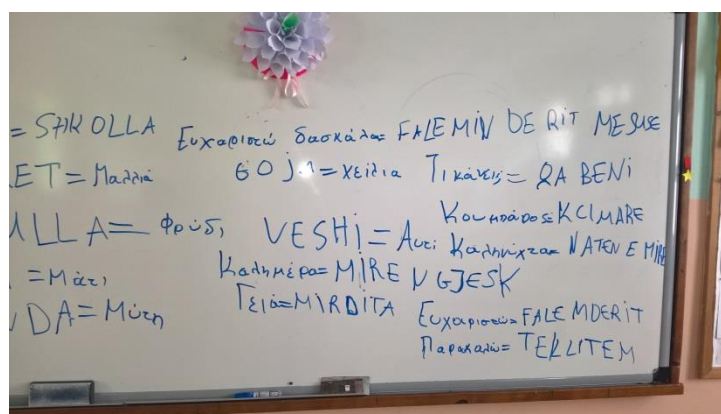
Χτυπάει η πόρτα και έρχεται στην τάξη μας ο μαθητή που είναι αλβανικής καταγωγής. Προσυμφωνημένα και σχεδιασμένα έχει βγει εκτός τάξης με κάποια



πρόφαση και εισέρχεται κρατώντας μια βαλίτσα. Η βαλίτσα περιέχει υλικό το οποίο έχει αποφασίσει σε συνεργασία με την εκπαιδευτικό να παρουσιάσει στους συμμαθητές του. Δίνει πληροφορίες για τη χώρα καταγωγής του και απαντά στις ερωτήσεις των συμμαθητών του.

Τετάρτη δραστηριότητα: Παρουσίαση της αλβανικής γλώσσας της Αλβανίας από το συμμαθητή μας με καταγωγή από την Αλβανία.

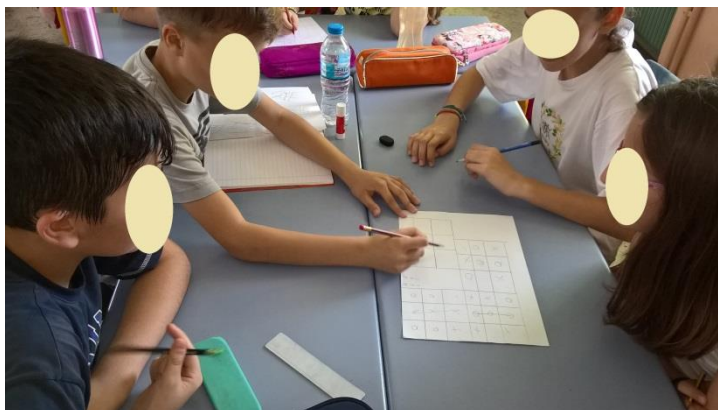
Ο μαθητής φέρνει μαζί του το αλβανικό αλφάβητο. Το μοιράζει στους συμμαθητές του και όλοι μαζί κάνουμε την προσπάθειά μας να μάθουμε κάποιες λέξεις από τη γλώσσα του.



Μεταστάδιο:

Πρώτη δραστηριότητα: Παραδοσιακό επιτραπέζιο αλβανικό παιχνίδι.

Σε αυτή τη/ -τριες δραστηριότητα οι μαθητές παίζουν ένα παραδοσιακά επιτραπέζιο παιχνίδι από την Αλβανία το οποίο μοιάζει πολύ με ένα ελληνικό. Αφού ολοκληρωθεί η διαδικασία



και διασκεδάσουμε συγκρίνουμε με τα ελληνικό επιτραπέζιο παιχνίδι βρίσκοντας ομοιότητες και διαφορές.

Δεύτερη δραστηριότητα: Παραδοσιακοί αλβανικοί χοροί και φαγητό.

Με τη βοήθεια της εκπαιδευτικού οι μαθητές/ -τριες μαθαίνουν να



χορεύουν έναν παραδοσιακό χορό της Αλβανίας και έναν πιο μοντέρνο ενώ γεύονται τυρόπιτα από την Αλβανία.

Ενότητα 5

Τίτλος: Γνωρίζω το Πακιστάν.

Αναλυτικά οι δραστηριότητες:

Προστάδιο:

Πρώτη δραστηριότητα: Φωτογραφίες και βίντεο από τη χώρα του Πακιστάν.

Η ερευνήτρια/ εκπαιδευτικός παρουσιάζει βίντεο με πληροφορίες της χώρας το οποίο περιλαμβάνει εικόνες από τοποθεσίες αλλά και σημαντικές πληροφορίες για τη χώρα αυτή. Ακολουθεί συζήτηση σχετικά με το πόσα από αυτά γνωρίζανε και με το πώς είχαν στο μυαλό τους τη χώρα αυτή. Στη συνέχεια, προβάλλεται ένα δεύτερο βίντεο το οποίο περιλαμβάνει εικόνες από το φαγητό και την καθημερινή ζωή των κατοίκων. Ακολουθεί ελεύθερη συζήτηση η οποία επικεντρώνεται στα αυθόρμητα σχόλια των μαθητών.



Δεύτερη δραστηριότητα: Ζωγραφίζω με τα χρώματα που ταιριάζουν στη χώρα αυτή.

Οι μαθητές/ -τριες ατομικά απεικονίζουν το Πακιστάν σύμφωνα με τη φαντασία τους. Τους δίνετε από την εκπαιδευτικό η οδηγία να επιλέξουν χρώματα τα οποία θεωρούν ότι ταιριάζουν στην χώρα αυτή. Τους δίνετε επίσης, η οδηγία να επιλέξουν εκείνοι όποια τεχνική από τα εικαστικά επιθυμούν. Τα «πορτρέτα» της χώρας αναρτώνται στον πίνακα ανακοινώσεων και σχολιάζονται. Τι χρώματα διάλεξαν; Τι γραμμές σχεδίασης και γιατί.

Τρίτη δραστηριότητα: Εντοπισμός της χώρας στο χάρτη

Με τη βοήθεια της μαθήτριας από το Πακιστάν εντοπίζεται η χώρα στο χάρτη και τοποθετείται η πινέζα καθώς και η κλωστή που τη συνδέει με τον προηγούμενο προορισμό.





Σχολιάζονται τα σύνορα της χώρας, εντοπίζεται η Πρωτεύουσα Ισλαμαμπάντ και διαπιστώνεται ο γεωμορφολογικός πλούτος.

Κυρίως στάδιο:

Πρώτη δραστηριότητα: Δίγηση λαϊκού παραμυθιού της χώρας του Πακιστάν από τη μαθήτρια με καταγωγή από το Πακιστάν.

Η μαθήτρια από το Πακιστάν αναλαμβάνει κύριο και κεντρικό ρόλο στην εκπαιδευτική διαδικασία. Έχει ετοιμάσει την προφορική διήγηση ενός λαϊκού παραμυθιού.



Δεύτερη δραστηριότητα: Συνέντευξη και παρουσίαση της χώρας από μαθητή της τάξης με καταγωγή από το Πακιστάν.

Οι μαθητές/ -τριες εισερχόμενοι στην αίθουσα μετά το διάλειμμα βρίσκουν τη συμμαθήτριά τους από το Πακιστάν να τους περιμένει ντυμένη με την άλλη παραδοσιακή φορεσιά των κοριτσιών. Είναι εκεί για να τη ρωτήσουν ότι επιθυμούν για τη χώρα της και να συλλέξουν πληροφορίες.



Τρίτη δραστηριότητα: Παρουσίαση της πακιστανικής γλώσσας.

Η μαθήτρια από το Πακιστάν έχει ετοιμάσει τη προφορική διήγηση ενός λαϊκού παραμυθιού. Οι μαθητές/ -τριες ακούν με προσοχή και προσπαθούν να εντοπίσουν λέξεις που ίσως καταλαβαίνουν. Είναι εύκολο να καταλάβουν έστω και μία λέξη; Πόσο μοιάζει η γλώσσα αυτή με την ελληνική; Μοιάζει ίσως με τα αιγυπτιακά που άκουσαν πριν από λίγες μέρες; Η μαθήτρια περιγράφει στη συνέχεια σε προφορικό λόγο μία καθημερινή μέρα στα Πακιστανικά και πάλι οι μαθητές προσπαθούν να εντοπίσουν λέξεις που είναι παρόμοιες στο άκουσμα με κάποια γνωστή τους γλώσσα.

Μεταστάδιο:

Πρώτη δραστηριότητα: Παραδοσιακός πακιστανικός χορός.

Σε αυτή τη δραστηριότητα οι μαθητές/ -τριες παρακολουθούν ένα βίντεο από γιορτή του Πακιστάν. Η μαθήτρια τους δείχνει στη συνέχεια τις δικές της χορευτικές φιγούρες και οι μαθητές προσπαθούν να ακολουθήσουν. Να σημειωθεί ότι οι μαθητές είναι ήδη ενήμεροι από το βίντεο και τη συνέντευξη για τη διαφορετική θέση των αντρών και των γυναικών η οποία φαίνεται και στον χορό. Στη συνέχεια προσπαθούν να εντοπίσουν ομοιότητες και διαφορές με τους ελληνικούς χορούς.



Δεύτερη δραστηριότητα: Διασκέδαση με πακιστανική μουσική και γλυκά.

Η μαθήτρια και συγκεκριμένα η οικογένειά της έχουν αναλάβει να φέρουν στο σχολείο παραδοσιακά γλυκά από το Πακιστάν. Οι μαθητές/ -τριες τα δοκιμάζουν. Τα συγκρίνουν με τις ελληνικές γεύσεις. Εντοπίζουν τις διαφορές. Αναφέρουν αν έχουν δοκιμάσει ποτέ κάτι παρόμοιο. Στη συνέχεια η μαθήτρια αναλαμβάνει το ρόλο του διασκεδαστή και επιλέγει σύγχρονα πακιστανικά ακούσματα. Τέλος, σε αυτή τη δραστηριότητα τα κορίτσια δοκιμάζουν να στολίσουν τα χέρια τους με παραδοσιακά πακιστανικά σχέδια. Δυστυχώς αυτή είναι μια δραστηριότητα για τα κορίτσια. Τα αγόρια μπορούν την ίδια στιγμή να απολαμβάνουν τα γλυκά και τη μουσική.

Τρίτη δραστηριότητα: Παραδοσιακό παιχνίδι από το Πακιστάν στην αυλή του σχολείου.



Οι μαθητές χωρίζονται σε ζευγάρια και παίζουν ένα παραδοσιακό παιχνίδι από το Πακιστάν. Ο ένας του ζευγαριού είναι το αλόγο και ο άλλος ο καβαλάρης. Στόχος είναι να κλέψει το κάθε ζευγάρι την ουρά του αλόγου από τις αντίπαλες δυάδες. Η ουρά στην προκειμένη περίπτωση είναι ένα μαντηλάκι.



Ενότητα 6

Τίτλος: Γνωρίζω τη Ρωσία.

Αναλυτικά οι δραστηριότητες:

Προστάδιο:

Πρώτη δραστηριότητα: Φωτογραφίες και βίντεο από τη χώρα της Ρωσίας.



Η ερευνήτρια/ εκπαιδευτικός παρουσιάζει βίντεο με πληροφορίες της χώρας το οποίο περιλαμβάνει εικόνες από τοποθεσίες αλλά και σημαντικές πληροφορίες για τη χώρα αυτή. Ακολουθεί συζήτηση σχετικά με το πόσα από αυτά γνωρίζανε οι μαθητές/ -τριες και με το πώς είχαν στο μυαλό τους τη χώρα αυτή. Ακολουθεί ελεύθερη συζήτηση η οποία επικεντρώνεται στα αυθόρμητα σχόλια των μαθητών/ -τριων.

Δεύτερη δραστηριότητα: Ζωγραφίζω με τα χρώματα που ταιριάζουν στη χώρα αυτή.



Οι μαθητές/ -τριες ατομικά απεικονίζουν τη χώρα της Ρωσίας σύμφωνα με τη φαντασία τους. Τους δίνεται από την εκπαιδευτικό η οδηγία να επιλέξουν χρώματα τα οποία θεωρούν ότι ταιριάζουν στη χώρα αυτή. Επίσης, παίρνουν ως οδηγία να επιλέξουν εκείνοι όποια τεχνική από τα εικαστικά επιθυμούν. Τα «πορτρέτα» της χώρας αναρτώνται στον πίνακα ανακοινώσεων και σχολιάζονται. Τι χρώματα διάλεξαν; Τι γραμμές σχεδίασης και γιατί;

Τρίτη δραστηριότητα: Εντοπισμός της χώρας στο χάρτη

Με τη βοήθεια της ερευνήτριας/ εκπαιδευτικού εντοπίζεται η χώρα στο χάρτη και τοποθετείται η πινέζα καθώς και η κλωστή που τη συνδέει με τον προηγούμενο προορισμό. Σχολιάζονται τα σύνορα της χώρας, εντοπίζεται η Πρωτεύουσα Μόσχα και διαπιστώνεται ο γεωμορφολογικός πλούτος. Παρουσιάζεται η σημαία της χώρας.

Κυρίως στάδιο:

Πρώτη δραστηριότητα: Μεγαλόφωνη ανάγνωση του παραμυθιού στον κύκλο ανάγνωσης.

Οι μαθητές/ -τριες κάθονται σε κύκλο και η ερευνήτρια/ εκπαιδευτικός διαβάσει το παραμύθι διακόπτοντας την ανάγνωση κάθε φορά που κρίνει απαραίτητο και θέτει σχετικές ερωτήσεις στους μαθητές.

Δεύτερη δραστηριότητα: Απεικόνιση σκηνών του παραμυθιού.

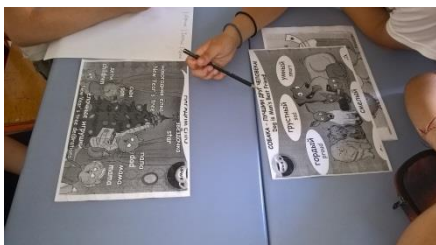
Οι μαθητές/ -τριες αναλαμβάνουν το ρόλο του εικονογράφου και αποτυπώνουν σκηνές του παραμυθιού προσπαθώντας να ενσωματώσουν πολιτιστικά στοιχεία, όπως τα ρούχα, το παλάτι του Τσάρου κλπ. Τα έργα τους παρουσιάζονται στην ολομέλεια και αναρτώνται στον πίνακα ανακοινώσεων.

Τρίτη δραστηριότητα: Βίντεο με παραδοσιακό χορό και παράσταση κλασικού μπαλέτου.

Η εκπαιδευτικός έχει ετοιμάσει και παρουσιάζει στους μαθητές/ -τριες με βιντεοπροβολή τον παραδοσιακό χορό «Καλίνκα Kalinka Καλινκα малинка». Αφού το παρακολουθήσουν οι μαθητές/ -τριες παρουσιάζεται ένα δεύτερο βίντεο με τους ελληνικούς στίχους απόδοσης του Γιάννη Ρίτσου. Οι μαθητές/ -τριες προσπαθούν να κάνουν όσο μπορούν τις δικές τους φιγούρες και να το απολαύσουν. Με την

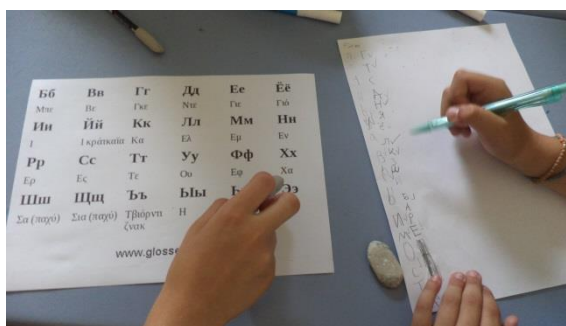
ολοκλήρωση ακολουθεί νέο βίντεο με τμήματα από την παράσταση κλασικού χορού «Λίμνη των κύκνων». Οι μαθητές/ -τριες ενημερώνονται για την πλοκή του έργου, απολαμβάνουν την κλασική μουσική του Τσαϊκόφσκι και το εξαιρετικό θέαμα που προσφέρουν τα κορυφαία ρωσικά μπαλέτα.

Τέταρτη δραστηριότητα: Επαφή και γνωριμία με τη ρωσική γλώσσα και το αλφάβητο.



Η εκπαιδευτικός μοιράζει στους μαθητές/ -τριες εικόνες με λέξεις στα ρωσικά. Οι μαθητές/ -τριες εργάζονται σε ομάδες και προσπαθούν να εντοπίσουν όσα περισσότερα γράμματα μπορούν

και να τα καταγράψουν σε ένα άτυπο αλφάβητο στο οποίο δεν έχει σημασία η σειρά. Οι ομάδες ολοκληρώνουν τις εργασίες τους και συζητούνται στην ολομέλεια της τάξης τα αποτελέσματά τους. Στη συνέχεια, η εκπαιδευτικός παρουσιάζει το ρωσικό αλφάβητο και ακολουθεί εντοπισμός των όμοιων με το ελληνικό αλφάβητο γραμμάτων. Δίνονται από την εκπαιδευτικό πληροφορίες για την ιστορία και την εξέλιξη του αλφάβητου. Τέλος, μέσω μεταφραστικού προγράμματος ακούν οι μαθητές/ -τριες τις λέξεις που υπάρχουν στις εικόνες και στη συνέχεια κάνουν μία προσπάθεια να τις προφέρουν. Πόσο εύκολο είναι;



Μεταστάδιο:

Πρώτη δραστηριότητα: Ιστορία της κούκλας Ματριόσκα/ Ματрёшка – Μπάμπουσκα και κατασκευή.



Στους μαθητές/ -τριες παρουσιάζονται οι ξύλινες κούκλες με την παραδοσιακή ρωσική φορεσιά, που μπαίνουν η μία μέσα στην άλλη γνωστές στην Ελλάδα ως μπαμπούτσκες και για τους

Ρώσους Ματριώσκες. Δίνονται στοιχεία για την ιστορία αυτού του ξεχωριστού παραδοσιακού σουβενίρ. Στη συνέχεια, κατασκευάζουν τις δικές τους κουκλίτσες από χαρτί.

Δεύτερη δραστηριότητα: Τα περίφημα αυγά Φαμπρεζέ και κατασκευή.

Η εκπαιδευτικός έχει εκτυπώσει φωτογραφίες Πασχαλινών αυγών Φαμπρεζέ, χαρακτηριστικών στολισμένων αυγών με χρυσό και πολύτιμους λίθους, συνδεδεμένο με την πλούσια ζωή των Τσάρων της Ρωσίας.



Δίνονται πληροφορίες για την ιστορία τους και ακολουθεί κατασκευή, όπου κάθε ομάδα θα σχεδιάσει τα δικά της αυγά έτσι ώστε να εντυπωσιάσει.

Τρίτη δραστηριότητα: Παραδοσιακό παιχνίδι από τη Ρωσία στην αυλή του σχολείου.

Οι μαθητές/ -τριες παίζουν στο προαύλιο το παραδοσιακό ρωσικό παιχνίδι. Είναι διαταγμένοι σε κύκλο. Δύο μαθητές/ -τριες είναι εκτός κύκλο. Κυνηγιούνται μεταξύ



τους. Ο κυνηγός μπορεί να τρέχει κυκλικά, αλλά και να σπάει τον κύκλο περνώντας ενδιάμεσα, ενώ ο κυνηγημένος μπορεί να τρέχει μόνο κυκλικά. Οι μαθητές/ -τριες που είναι στον κύκλο προσπαθούν να δημιουργήσουν ένα αδιάσπαστο τείχος και να μην επιτρέψουν στον κυνηγό να πιάσει τον κυνηγημένο.

Ενότητα 7

Τίτλος: Γνωρίζω τη Συρία.

Αναλυτικά οι δραστηριότητες:

Προστάδιο:

Πρώτη δραστηριότητα: Προβολή βίντεο με εικόνες από τη Συρία πριν και μετά τον πόλεμο.

Η εκπαιδευτικός με εξαιρετική ευαισθησία και προσοχή επιλέγει να παρουσιάσει βίντεο με εικόνες από τη χώρα της Συρίας. Το βίντεο που έχει επιλεγεί αντιπαραθέτει το πριν και το μετά διαφόρων πόλεων και μνημείων της Συρίας. Μετά την προβολή του βίντεο ακολουθεί ελεύθερη συζήτηση με τους μαθητές. Επικεντρώνεται σε ερωτήματα όπως:



Γνωρίζετε ότι υπάρχει αυτή τη στιγμή πόλεμος στη χώρα αυτή;

Έχετε δει σχετικές εικόνες;

Ποια συναισθήματα σας γεννιούνται;

Τι επιπτώσεις πιστεύετε ότι έχει ένας πόλεμος σε μία χώρα;

Δεύτερη δραστηριότητα: Παρουσίαση με εικόνες της Συρίας σήμερα και σχολιασμός.

Η εκπαιδευτικός έχει δημιουργήσει ένα αρχείο προβολής φωτογραφιών. Το αρχείο περιλαμβάνει φωτογραφίες από τις καταστραμμένες περιοχές της χώρας της Συρίας αλλά και εικόνες με Σύριους μετανάστες να προσπαθούν να μεταβούν στη χώρα μας, αλλά και σε άλλες γειτονικές χώρες. Κατά την προβολή οι μαθητές είναι ελεύθεροι να σχολιάσουν και να συζητήσουν όποιες απορίες και συναισθήματα τους γεννιούνται.

Τρίτη δραστηριότητα: Εντοπισμός της χώρας στο χάρτη

Με τη βοήθεια της εκπαιδευτικού εντοπίζεται η χώρα στο χάρτη και τοποθετείται η πινέζα καθώς και η κλωστή που τη συνδέει με τον προηγούμενο προορισμό. Σχολιάζονται τα σύνορα της χώρας, εντοπίζεται η Πρωτεύουσα Δαμασκός, παρουσιάζεται η σημαία και αναφέρεται η επίσημη γλώσσα.

Κυρίως στάδιο:

Πρώτη δραστηριότητα: Μεγαλόφωνη ανάγνωση του παραμυθιού στον κύκλο ανάγνωσης.

Οι μαθητές/ -τριες κάθονται σε κύκλο. Η εκπαιδευτικός διαβάσει το παραμύθι και διακόπτει την ανάγνωση κάθε φορά που κρίνει απαραίτητο και θέτει σχετικές ερωτήσεις στους μαθητές.

Δεύτερη δραστηριότητα: Αναδιήγηση του παραμυθιού.

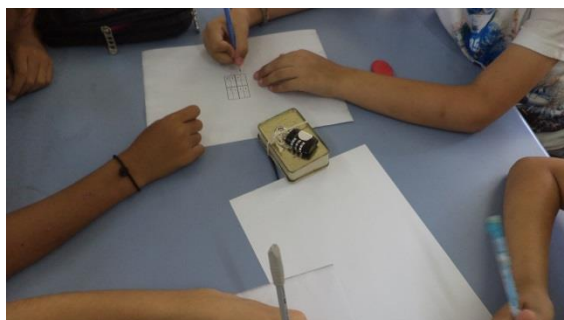
Οι μαθητές/ -τριες καλούνται να διηγηθούν οι ίδιοι το παραμύθι με τον δικό τους τρόπο και να σχολιάσουν τα ηθικά διδάγματα που περιέχει.

Τρίτη δραστηριότητα: Μνημεία παγκόσμιας κληρονομιάς στη Συρία.

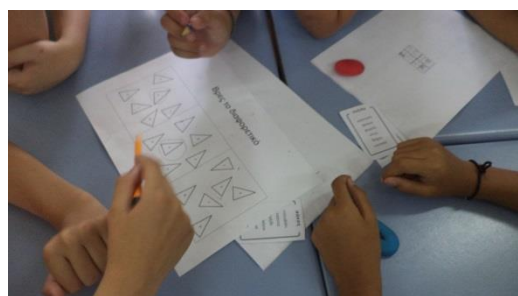
Η εκπαιδευτικός έχει ετοιμάσει φωτογραφικό υλικό με τα μνημεία παγκόσμιας κληρονομιάς που υπάρχουν στη Συρία. Πίσω από κάθε φωτογραφία περιέχονται πληροφορίες για τα μνημεία αυτά. Τα έχει τοποθετήσει σε μια βαλίτσα που φέρνει μαζί της στην τάξη. Οι μαθητές/ -τριες σε κύκλο αδειάζουν το περιεχόμενο της βαλίτσας και ακολουθεί παρατήρηση, σχολιασμός, συζήτηση.

Τέταρτη δραστηριότητα: Φαγητά και χοροί της Συρίας.

Η εκπαιδευτικός έχει ετοιμάσει βίντεο και φωτογραφίες με φαγητά της Συρίας και παραδοσιακό χορό των Δερβίσηδων. Οι μαθητές/ -τριες παρακολουθούν και σχολιάζουν. Μοιάζουν τα φαγητά με φαγητά που γνωρίσαμε από άλλες χώρες που έχουμε μελετήσει; Πώς φαντάζονται ότι θα είναι στη γεύση τους; Πιστεύουν ότι υπάρχουν εστιατόρια και ζαχαροπλαστεία στην πόλη της Αθήνας όπου μπορούμε να γευτούμε εδέσματα της Συρίας;



Μεταστάδιο:



Πρώτη δραστηριότητα: Δωμάτιο απόδρασης - Escaperoom

Η εκπαιδευτικός έχει ετοιμάσει για τους μαθητές ένα δωμάτιο απόδρασης προσαρμοσμένο στις νέες γνώσεις που έλαβαν για τη χώρα της Συρίας. Οι μαθητές/ -τριες θα χωριστούν σε ομάδες των πέντε και θα κληθούν να αναπαραστήσουν μία ομάδα παιδιών από τη Συρία η οποία θέλει να «αποδράσει» από τη χώρα για ένα καλύτερο μέλλον. Απαραίτητη προϋπόθεση είναι να λύσουν τους γρίφους και να καταφέρουν να ανοίξουν την πόρτα «των συνόρων».



Δεύτερη δραστηριότητα: Ποιήματα για τη Συρία.

Η εκπαιδευτικός χωρίζει τους μαθητές/ -τριες σε τέσσερις ομάδες και τους αναθέτει την αποστολή να γράψουν ένα ποίημα για τη Συρία. Ένα ποίημα που θα μιλάει για τους ανθρώπους της, τον πολιτισμό της, αλλά και θα ευαισθητοποιεί με μηνύματα ειρήνης και αλληλεγγύης.

Τρίτη δραστηριότητα: Απεικόνιση της Συρίας

Οι μαθητές/ -τριες καλούνται να ζωγραφίσουν τη Συρία σύμφωνα με τη φαντασία τους χρησιμοποιώντας τα χρώματα που πιστεύουν ότι ταιριάζουν στη χώρα αυτή. Μπορούν να ζωγραφίσουν τη χώρα είτε πριν τον πόλεμο είτε μετά και με όποια τεχνοτροπία επιθυμούν.

Ενότητα 8

Τίτλος: Γνωρίζω την Κίνα.

Αναλυτικά οι δραστηριότητες:

Προστάδιο:

Πρώτη δραστηριότητα: Φωτογραφίες και βίντεο από την Κίνα.

Η εκπαιδευτικός παρουσιάζει βίντεο με πληροφορίες της χώρας το οποίο περιλαμβάνει εικόνες από τοποθεσίες αλλά και σημαντικές πληροφορίες για τη χώρα αυτή. Ακολουθεί συζήτηση σχετικά με το πόσα από αυτά γνώριζαν και με το πώς είχαν στο μυαλό τους τη χώρα αυτή. Στη συνέχεια, προβάλλεται ένα δεύτερο βίντεο το οποίο περιλαμβάνει εικόνες από το φαγητό στη χώρα αυτή και την καθημερινή ζωή των κατοίκων. Ακολουθεί ελεύθερη συζήτηση η οποία επικεντρώνεται στα αυθόρμητα σχόλια των μαθητών/ -τριών.

Δεύτερη δραστηριότητα: Εντοπισμός της χώρας στο χάρτη.

Με τη βοήθεια της εκπαιδευτικού εντοπίζεται η χώρα στο χάρτη και τοποθετείται η πινέζα καθώς και η κλωστή που τη συνδέει με τον προηγούμενο προορισμό. Σχολιάζονται τα σύνορα της χώρας, εντοπίζεται η πρωτεύουσα Πεκίνο και διαπιστώνεται ο γεωμορφολογικός πλούτος.

Τρίτη δραστηριότητα: Αντικείμενα που έχουν φτιαχτεί στην Κίνα

Οι μαθητές/ τριες στις ομάδες τους ψάχνουν στην τσάντα τους και βρίσκουν αντικείμενα που έχουν φτιαχτεί στην Κίνα. Ακολούθως η εκπαιδευτικός τους παροτρύνει να σκεφτούν και να συμπληρώσουν τις λίστες τους με αντικείμενα μεγάλα και μικρά που γνωρίζουν οι μαθητές ότι εισάγονται από την Κίνα. Ακολουθεί παρουσίαση των καταγραφών στην ολομέλεια της τάξης. Συμπεραίνουμε και αναφερόμαστε στη μεγάλη βιομηχανική ανάπτυξη και παραγωγή της χώρας. Τέλος, συζητάμε για τις εντυπώσεις που έχουμε εμείς για τη χώρα αυτή, τη διατροφή, τις συνήθειες κ.λπ.

Κυρίως στάδιο:

Πρώτη δραστηριότητα: Προβολή του παραμυθιού “Το μαγικό πινέλο» με τη μορφή κινουμένων σχεδίων.

Αυτή τη φορά οι μαθητές/ -τριες θα παρακολουθήσουν ένα παραμύθι σε κινούμενο σχέδιο αντί να ακούσουν την προφορική αφήγηση από την εκπαιδευτικό. Το παραμύθι είναι παραδοσιακό από την Κίνα και η εικονογράφηση του είναι πλούσια σε πολιτισμικά στοιχεία, όπως ένδυση, φαγητό, αρχιτεκτονική σπιτιών, καθημερινή ζωή και συνήθειες κ.λπ.

Δεύτερη δραστηριότητα: Προφορική αναδιήγηση του παραμυθιού και σχολιασμός.

Οι μαθητές/ -τριες αναλαμβάνουν το ρόλο του αφηγητή και αναπαράγουν προφορικά το παραμύθι. Γίνεται σχολιασμός σχετικά με τα πολιτισμικά στοιχεία που περιέχονται, τον τρόπο γραφής και τα ηθικά διδάγματα που περιέχει το παραμύθι. Έμφαση δίνεται στις εικόνες που έλαβαν οι μαθητές/ -τριες από το βίντεο σχετικά με τα πολιτισμικά στοιχεία.

Τρίτη δραστηριότητα: Πληροφορίες για την ιστορία της Κίνας και τα σημαντικότερα μνημεία της.

Η εκπαιδευτικός δίνει οδηγίες στους μαθητές να μπουν σε συγκεκριμένες ιστοσελίδες μέσω ιντερνέτ στο χώρο του εργαστηρίου. Συντάσσουν ένα κείμενο word και το εκτυπώνουν. Με τη βοήθειά του θα κάνουν μία μικρή παρουσίαση της ιστορίας και σημαντικών μνημείων της χώρας στους συμμαθητές τους.

Τέταρτη δραστηριότητα: Παρουσίαση παραδοσιακής πολεμικής τέχνης της Κίνας.



Παρουσιάζεται η πολεμική τέχνη του GungFu από μαθητή της τάξης στους συμμαθητές του. Μετά την παρουσίαση ακολουθεί συνέντευξη του μαθητή ο οποίος μας διαφωτίζει σχετικά

με τη φιλοσοφία της πολεμικής τέχνης. Η εκπαιδευτικός δίνει πρόσθετες πληροφορίες σχετικά με την ιστορία των πολεμικών τεχνών στην Κίνα.



Πέμπτη δραστηριότητα: Προβολή βίντεο με παραδοσιακά όργανα μουσικής και παραδοσιακών χορών της Κίνας.

Η εκπαιδευτικός έχει ετοιμάσει σχετικά βίντεο προς προβολή με παραδοσιακή μουσική από τη χώρα Κίνας, με πρωταγωνιστές όργανα τα οποία αποτελούν στοιχείο της παράδοσης και πολιτισμού και είναι άγνωστα στον δυτικό κόσμο. Ακολουθεί σχολιασμός και καταγραφή των εντυπώσεων των μαθητών. Στη συνέχεια, οι μαθητές/-τριες παρακολουθούν βίντεο με παραδοσιακούς χορούς της Κίνας. Τέλος, ακολουθεί σχολιασμός και ανταλλαγή απόψεων σχετικά με το θέαμα που παρακολούθησαν.

Μεταστάδιο:

Πρώτη δραστηριότητα: Παραδοσιακή κινέζικη Πρωτοχρονιά με κόκκινες κορδέλες, δράκους και φαναράκια.



Σε αυτή τη δραστηριότητα οι μαθητές/-τριες ενημερώνονται από την εκπαιδευτικό για το κινέζικο έτος και την κινέζικη Πρωτοχρονιά, αλλά και για τη διαφορά στη μέτρηση των χρόνων σε σχέση με τον

Δυτικό κόσμο. Λαμβάνουν πληροφορίες επίσης, για τα έθιμα τα οποία συνδέονται με τον εορτασμό του νέου έτους. Στη συνέχεια, ζωγραφίζουν με κόκκινο και χρυσό χρώμα, στολίζουν δράκους και κατασκευάζουν κινέζικα φαναράκια.

Δεύτερη δραστηριότητα: Κινέζικη κουζίνα.

Η εκπαιδευτικός έχει φροντίσει ώστε οι μαθητές/ -τριες να γευτούν κινέζικα παραδοσιακά πιάτα. Σερβίρονται όλοι υπό τους ήχους κινεζικής μουσικής και προσπαθούν να φάνε με τα παραδοσιακά ξυλάκια!

Τρίτη δραστηριότητα: Παραδοσιακό παιχνίδι τάγκραμ.

Οι μαθητές/ -τριες χωρίζονται σε ζευγάρια και παίζουν ένα παραδοσιακό παιχνίδι από την Κίνα, το τάγκραμ, το οποίο μοιάζει πολύ με πάζλ. Στο σύνολό τους είναι εξοικειωμένοι με το ταγκραμ καθώς σύμφωνα με τα σχολικά εγχειρίδια είναι



ένας διασκεδαστικός τρόπος να διδαχθούν οι μαθητές/ -τριες γεωμετρία. Στόχος του κάθε ζευγαριού είναι να κατασκευάσει όσο το δυνατόν πιο γρήγορα και σωστά τα σχέδια που τους δίνει η εκπαιδευτικός.

Ενότητα 9

Τίτλος: Γνωρίζω την Πολωνία.

Αναλυτικά οι δραστηριότητες:

Προστάδιο:

Πρώτη δραστηριότητα: Βίντεο με τη χώρα της Πολωνίας.

Η εκπαιδευτικός παρουσιάζει στους μαθητές βίντεο με πληροφορίες κυριότερα μνημεία της χώρας της Πολωνίας υπογραμμίζοντας τόσο την ιστορική όσο και την

πολιτισμική αξία αυτών. Ακολουθεί συζήτηση σχετικά με το πόσα από αυτά γνωρίζανε και με το πώς είχαν στο μυαλό τους τη χώρα αυτή.

Δεύτερη δραστηριότητα: Εντοπισμός της χώρας στο χάρτη.

Με τη βοήθεια της εκπαιδευτικού εντοπίζεται η χώρα στο χάρτη και τοποθετείται η πινέζα καθώς και η κλωστή που τη συνδέει με τον προηγούμενο προορισμό. Σχολιάζονται τα σύνορα της χώρας, εντοπίζεται η Πρωτεύουσα Βαρσοβία, αλλά και άλλες σημαντικές πόλεις που αναφέρθηκαν στο βίντεο όπως η πρώην πρωτεύουσά της Κρακοβία.

Τρίτη δραστηριότητα: Οι μαθητές χωρισμένοι σε ομάδες φτιάχνουν ένα κρυπτόλεξο χρησιμοποιώντας ως κεντρική λέξη τη λέξη «Πολωνία». Η εκπαιδευτικός τους ενθαρρύνει να χρησιμοποιήσουν όσα άκουσαν για τη χώρα αυτή, αλλά και ότι τους έρχεται στο μυαλό.

Κυρίως στάδιο:

Πρώτη δραστηριότητα:
Μεγαλόφωνη ανάγνωση του παραμυθιού στον κύκλο ανάγνωσης.



Οι μαθητές/ -τριες κάθονται σε κύκλο και η εκπαιδευτικός διαβάσει το παραμύθι. Η εκπαιδευτικός διακόπτει την ανάγνωση κάθε φορά που κρίνει απαραίτητο και θέτει σχετικές ερωτήσεις στους μαθητές.

Δεύτερη δραστηριότητα: Αναπαράσταση του παραμυθιού με την τεχνική της παγωμένης εικόνας.

Οι μαθητές/ -τριες στις ομάδες τους καλούνται να αναπαράγουν κάποια σκηνή του παραμυθιού με τη μορφή της παγωμένης εικόνας. Η εκπαιδευτικός ενθαρρύνει τους μαθητές/ -τριες να συμμετέχουν



υπογραμμίζοντας ότι ακόμα κι αν δεν υπάρχουν ρόλοι μπορούν να αναπαραστήσουν στοιχεία του περιβάλλοντος ή αντικείμενα.

Τρίτη δραστηριότητα: Πληροφορίες για την ιστορία της Πολωνίας, τα σημαντικότερα μνημεία της και σημαντικές προσωπικότητες που πρόσφεραν στον παγκόσμιο πολιτισμό.

Οι μαθητές/ -τριες σε ρόλο ερευνητών ψάχνουν στο διαδίκτυο και εντοπίζουν πληροφορίες τις οποίες θα αξιοποιήσουν παρουσιάζοντας την ιστορία της, μνημεία της χώρας, σημαντικές προσωπικότητες που έπαιξαν ρόλο στο παγκόσμιο γίνεσθαι και ότι άλλο κρίνουν αναγκαίο.

Τέταρτη δραστηριότητα: Ήθη και έθιμα της Πολωνίας που συνδέονται με μεγάλες γιορτές.

Η εκπαιδευτικός δίνει πληροφορίες στους μαθητές/ -τριες για τον τρόπο με τον οποίο γιορτάζονται οι μεγάλες γιορτές στην Πολωνία όπως τα Χριστούγεννα ή η 30 Νοεμβρίου. Οι μαθητές/ -τριες αφού ακούσουν προσεκτικά και εκθέσουν τις απορίες τους έχουν σαν δραστηριότητα να ζωγραφίσουν μία σκηνή γιορτής στην Πολωνία όπως τη φαντάζονται.

Μεταστάδιο:

Πρώτη δραστηριότητα:

Παραδοσιακή κουζίνα, μουσική και χοροί.

Η εκπαιδευτικός έχει ετοιμάσει σχετικά βίντεο με φαγητά, χορό και μουσική από τη χώρα της Πολωνίας. Επίσης, ένα βίντεο με σνακ για παιδιά. Μετά τη προβολή κάθε βίντεο ακολουθεί συζήτηση, ενώ στο τέλος θα γίνει μία προσπάθεια να αναπαραχθεί ένας παραδοσιακός χορός.



Δεύτερη δραστηριότητα: Φτιάχνουμε χριστουγεννιάτικα μπισκότα -rierniczki-.

Οι μαθητές/ -τριες από την προηγούμενη μέρα έχουν ενημερωθεί να φέρουν στο σχολείο πετσετούλες και ποδιές μαγειρικής. Ήρθε η ώρα να γίνουμε μικροί ζαχαροπλάστες και να φτιάξουμε μπισκοτάκια από την Πολωνία. Η συνταγή είναι

απλή και παρομοιάζει με τα δικά μας κουλουράκια κανέλας. Η κάθε ομάδα θα διαχειριστεί τα υλικά της για να φτιάξει τα δικά της μπισκότα.

Τρίτη δραστηριότητα: Παραδοσιακό παιχνίδι στο προαύλιο του σχολείου.

Οι μαθητές/ -τριες σχηματίζουν έναν κύκλο στο προαύλιο του σχολείου για να παίξουν το παιχνίδι «Στάρι ντιετσβιετζ» (το γέρικο αρκουδάκι). Ένας μαθητής είναι στο κέντρο του κύκλου με κλειστά τα μάτια. Οι υπόλοιποι τραγουδάνε:

Στάρι ντιετσβιετζ, μοτσοσπι

Μι γκο νιε ζμπουτζιμι

Μπο σιε γκομποιμι

Τακ σιε ζμπουτζι το ναςζιε

Πιερβσαγοτζινανιετσβιετζσπι

Δρουγαγοτζινανιετσβιετζχραπιε

Τσετσιαγοτζινανιετσβιετζουάπιε.

Εξαιτίας της δυσκολίας του τραγουδιού η εκπαιδευτικός λέει και οι μαθητές/ -τριες επαναλαμβάνουν. Μόλις σταματήσει το τραγούδι, αυτός που έχει κλειστά τα μάτια προσπαθεί να πιάσει κάποιον.



Το δεύτερο παιχνίδι που θα παίξουν οι μαθητές/ -τριες ονομάζεται «Δυο φωτιές». Δυο παίκτες βγαίνουν και στέκονται στις δυο άκρες του χώρου. Οι άλλοι στέκονται στη μέση. Οι δυο που είναι απέξω προσπαθούν να τους κάψουν με μια μπάλα. Νικητής είναι

αυτός που θα αντέξει περισσότερο και διαλέγει με ποιον θέλει να πετάει την μπάλα στον επόμενο γύρο.

Ενότητα 10

Δραστηριότητες επέκτασης γνώσης και κλεισίματος

Τίτλος: Παραμυθοδημιουργίες

Αναλυτικά οι δραστηριότητες:

Προστάδιο:

α) Αναδρομικό ταξίδι μέσω του χάρτη σε όλες τις χώρες του project.

Η εκπαιδευτικός έχει προετοιμάσει προβολή με δραστηριότητες από όλες τις ενότητες και τις χώρες με τις οποίες ασχολήθηκαν οι μαθητές στο project.



Πλησιάζει τον χάρτη και

ενημερώνει τους μαθητές ότι θα επακολουθήσει μία σύντομη αναδρομή στο όμορφο αυτό ταξίδι που πραγματοποίησαν όλο αυτό το χρονικό διάστημα που ασχολούνται με το project «Παραμύθια του κόσμου, παραθύρια πολιτισμού». Ακολουθώντας την κλωστή οι μαθητές σταματούν σε κάθε χώρα και θυμούνται όσα έμαθαν για αυτήν ανακαλώντας τα παραμύθια που άκουσαν. Η εκπαιδευτικός παρουσιάζει τις φωτογραφίες των δραστηριοτήτων διευκολύνοντας έτσι τους μαθητές στην αναδρομή τους.

Κυρίως στάδιο:

α) Δημιουργική γραφή με συγγραφή διαπολιτισμικού παραμυθιού από τους μαθητές.

Οι μαθητές στις ομάδες τους θα εμπλακούν σε μία δραστηριότητα δημιουργικής γραφής, θα γράψουν τα δικά τους παραμύθια, αξιοποιώντας όλες τις γνώσεις που έχουν κατακτήσει και τις πληροφορίες που έχουν λάβει σε όλη τη διάρκεια του project. Η κάθε ομάδα είναι ελεύθερη να διαχειριστεί το θέμα όπως εκείνη νομίζει με απαραίτητη προϋπόθεση τη συμμετοχή όλων. Η δραστηριότητα δίνει απόλυτη ελευθερία έκφρασης στους μαθητές και η εκπαιδευτικός δεν παρεμβαίνει παρά μόνο για να λύσει διαδικαστικά ζητήματα.

β) Εικονογράφηση των παραμυθιών.

Μετά τη συγγραφή των παραμυθιών οι μαθητές καλούνται να



αξιοποιήσουν το ταλέντο τους και να εικονογραφήσουν το παραμύθι. Επειδή και σε αυτό το σημείο στόχος είναι η ελευθερία έκφρασης των μαθητών οι ομάδες είναι εκείνες οι οποίες θα επιλέξουν αν θα εικονογραφήσουν κάποια σκηνή ή σκηνές του παραμυθιού ή θα φιλοτεχνήσουν το εξώφυλλο.

γ) Παρουσίαση των παραμυθιών.

Στο στάδιο αυτό οι μαθητές παρουσιάζουν τα παραμύθια τους στην ολομέλεια. Τα παραμύθια διαβάζονται, οι εικονογραφήσεις προβάλλονται στον προτζέκτορα και ακολουθεί συζήτηση σχετικά με αυτά. Το σύνολο της τάξης είναι ελεύθερο να θέσει ερωτήσεις και να σχολιάσει τα προϊόντα της κάθε ομάδας. Με το κλείσιμο των παρουσιάσεων η εκπαιδευτικός αναρτά τα παραμύθια στον πίνακα ανακοινώσεων της τάξης ώστε να έχουν όλοι μαθητές πρόσβαση σε αυτά οποιαδήποτε στιγμή.

Μεταστάδιο:

α) Κλείσιμο του project σε κύκλο

Οι δραστηριότητες κλεισίματος του project είναι απαραίτητες ώστε οι μαθητές να εκφράσουν τα συναισθήματά τους και να αποφορτιστούν.

i) Δημιουργούμε το δικό μας διαπολιτισμικό πανό:

Η εκπαιδευτικός καλεί τους μαθητές να εκφραστούν για άλλη μια φορά μέσω της ζωγραφικής. Έχει φέρει κομμάτια λευκό πανί ένα για τον καθένα. Πάνω εκεί θα ζωγραφίσει ο καθένας ότι επιθυμεί σε σχέση με την ανάγκη για ειρήνη και ομόνοια των λαών, την αποδοχή του διαφορετικού, την ισότητα, την αξία όλων των πολιτισμών. Μόλις ολοκληρωθούν οι εργασίες, τα κομμάτια πανί ενώνονται με χρωματιστή κλωστή. Δημιουργείται έτσι ένα πολύχρωμο πανό υπέρ της πολυπολιτισμικότητας.

ii) Εκφράζουμε τα συναισθήματά μας σε κύκλο.

Η εκπαιδευτικός καλεί τους μαθητές σε κύκλο ενημερώνοντας τους ότι αυτός θα είναι και ο τελευταίος κύκλος που θα πραγματοποιηθεί μέσα στα πλαίσια του συγκεκριμένου project. Στον κύκλο αυτό οι μαθητές καθοδηγούμενοι και παρακινούμενοι από την εκπαιδευτικό και μέσω ερωτήσεων θα εκφράσουν τα συναισθήματα και τις σκέψεις τους σχετικά με όλα όσα διδάχτηκαν.

6. Αποτίμηση του πιλοτικού προγράμματος

6.1. Μεθοδολογικά εργαλεία που χρησιμοποιήθηκαν

Για την πιο έγκυρη και ολοκληρωμένη αποτίμηση της πιλοτικής εφαρμογής, για ακριβέστερη αξιολόγηση των καθορισμένων στόχων και επιδιώξεων, και για ανατροφοδότηση της ερευνήτριας/ εκπαιδευτικού χρησιμοποιήθηκαν πέντε εργαλεία. Συγκεκριμένα εφαρμόστηκαν:

- η συνέντευξη καταγραφής αναγκών
- το ερωτηματολόγιο προέλεγχου (pre- t e s t) και μετελέγχου (post- t e s t),
- το ημερολόγιο της ερευνήτριας/ εκπαιδευτικού,
- η αξιολόγηση κάθε ενότητας από τους μαθητές (feedback/ ανατροφοδότηση),
- το ερωτηματολόγιο ικανοποίησης μετά την ολοκλήρωση της παρέμβασης.

Αναλυτικότερες πληροφορίες για τις διαδικασίες που ακολουθήθηκαν και τα αποτελέσματα που προέκυψαν παρουσιάζονται στη συνέχεια.

6.1.1. Η συνέντευξη καταγραφής αναγκών

Με την έναρξη του πιλοτικού προγράμματος κρίθηκε αναγκαίο να εφαρμοστεί κάποιου είδους διαγνωστική αξιολόγηση. Σκοπός ήταν να καταγραφούν οι ανάγκες και οι πρότερες γνώσεις των μαθητών/ -τριων ώστε να γίνει ανάλογος σχεδιασμός των ενοτήτων και των συνακόλουθων δραστηριοτήτων τους. Το εργαλείο που επιλέχθηκε ως πλέον κατάλληλο για τα προαναφερόμενα ήταν η συνέντευξη.

Η συνέντευξη είναι ένα από τα βασικότερα εργαλεία της ποιοτικής μεθόδου. Πρόκειται για την αλληλεπίδραση, την επικοινωνία μεταξύ προσώπων, που καθοδηγείται από τον ερευνητή ή ερωτώντα με στόχο την απόσπαση πληροφοριών σχετιζομένων με το αντικείμενο της έρευνας (Cohen και Manion, 1992: 307-308). Με άλλα λόγια πρόκειται για τη μέθοδο που έχει ως αντικείμενό της να σχηματίσει ένα «νοητικό περιεχόμενο» (Mialaret, 1997: 148), να αποκαλύψει πτυχές της προσωπικότητας και να αναγνωρίσει συμπεριφορές. Βασικό εργαλείο της είναι η συνομιλία που λαμβάνει χώρα μεταξύ δύο ή και παραπάνω προσώπων. Ο Tuckman, όρισε τις συνεντεύξεις ως δυνατότητα «εισόδου» στο τι διαδραματίζεται στο μυαλό

του υποκειμένου (Tuckman, 1972). Οι συνεντεύξεις προβάλλουν τις γνώσεις που το υποκείμενο κατέχει (πληροφορίες και γνώσεις), τι του αρέσει και τι όχι (αξίες και προτιμήσεις) και κυρίως τι σκέπτεται (απόψεις και αντιλήψεις).

Εξαιτίας των παραπάνω η μέθοδος της συνέντευξης, θεωρήθηκε ιδανικό εργαλείο διερεύνησης των πρότερων γνώσεων αλλά και των αναγκών των μαθητών/τριών. Επίσης, είναι μία μέθοδος που επιτρέπει τη συγκέντρωση στοιχείων σε ένα τόσο περίπλοκο και λεπτό θέμα όπως αυτό της πολυπολιτισμικής επίγνωσης, καθώς και απόψεων, εντυπώσεων, στερεοτύπων που ενδεχομένως διαθέτουν τα υποκείμενα της έρευνας.

Η συνέντευξη έλαβε χώρα σε ήσυχη διαθέσιμη αίθουσα του σχολείου όπου ήταν βέβαιο ότι κανείς δε θα διέκοπτε τη διαδικασία. Οι μαθητές/-τριες ήταν μόνοι στο χώρο με την ερευνήτρια/ εκπαιδευτικό και ενθαρρύνονταν συνεχώς να απαντήσουν με άνεση και δίχως να σκέφτονται αν οι απαντήσεις τους είναι σωστές ή λανθασμένες, διότι όπως τους εξηγήθηκε δεν υπήρχε σωστή απάντηση και ο καθένας μπορούσε να εκφράσει τη γνώμη του ελεύθερα.

Η συνέντευξη οργανώθηκε από την ερευνήτρια/ εκπαιδευτικό με βάση το σκοπό της έρευνας και τις πληροφορίες που έπρεπε να συλλεχθούν. Περιλάμβανε τις εξής έξι ερωτήσεις:

1. Τι είναι για σένα πολιτισμός;
2. Τι είναι για σένα επικοινωνία;
3. Τι σημαίνει για σένα πολυπολιτισμικότητα;
4. Κατά τη γνώμη σου υπάρχει μία γλώσσα που είναι καλύτερη και υπερέχει όλων των γλωσσών;
5. Πιστεύεις ότι υπάρχει κάποιος πολιτισμός που υπερέχει;
6. Θεωρείς σημαντικό το να γνωρίζεις τη γλώσσα και τον πολιτισμό του ατόμου με το οποίο επικοινωνείς; Πιστεύεις ότι θα διευκόλυνε την επικοινωνία σας;

Όλα τα δεδομένα που προέκυψαν από τη διαδικασία της συνέντευξης ηχογραφήθηκαν, ώστε να αποτελέσουν ένα μόνιμο αρχείο διαθέσιμο για μελλοντική μελέτη και ανάλυση. Τα αποτελέσματα που προέκυψαν από τη μελέτη του ηχογραφημένου υλικού καθώς και από τα γραπτά που παρήγαγαν οι μαθητές/-τριες παρουσιάζονται συγκεντρωμένα παρακάτω.

6.1.2. Προέλεγχος- Μετέλεγχος

Για την αξιολόγηση της αποτελεσματικότητας του προγράμματος χρησιμοποιήθηκε ένα ερωτηματολόγιο που δημιούργησε η ερευνήτρια/ εκπαιδευτικός και περιλάμβανε 19 ερωτήσεις ανοιχτού και κλειστού τύπου. Το ερωτηματολόγιο, που χρησιμοποιήθηκε πριν την έναρξη της διδακτικής παρέμβασης προελέγχου (pre-test), αλλά και με το πέρας της δέκατης ενότητας ως μετέλεγχος (post-test), έδωσε την ευκαιρία για στατιστική αξιολόγηση της μεταβολής προτιμήσεων των μαθητών και μαθητριών.

Για να είναι ελκυστικό το ερωτηματολόγιο και για να είναι περισσότερο διασκεδαστική η διαδικασία προτιμήθηκε η σύνταξη ενός ηλεκτρονικού ερωτηματολογίου, το οποίο εκ των υστέρων κρίθηκε ως πολύ καλή επιλογή (βλ. Παράρτημα).

Αξίζει να σημειωθεί ότι τα εργαλεία αξιολόγησης του πιλοτικού προγράμματος είχαν μια κυκλική πορεία για την καλύτερη δυνατή και ολοκληρωμένη εικόνα της πορείας των μαθητών/ -τριών. Έτσι, η διαδικασία του μετελέγχου παρουσίασε την ίδια μορφή με τη διαδικασία του προ- ελέγχου. Το ερωτηματολόγιο, ως είχε, δόθηκε ξανά στα παιδιά, τα οποία πλέον, υπό νέες βάσεις, κλήθηκαν να το συμπληρώσουν. Για την διεξαγωγή και των δύο διαδικασιών χρησιμοποιήθηκαν δύο διδακτικές ώρες και δόθηκαν οι κατάλληλες εξηγήσεις.

6.1.3. Το ημερολόγιο της εκπαιδευτικού

Κατά τη διάρκεια εκπόνησης του πιλοτικού προγράμματος «Παραμύθια του κόσμου, παραθύρια πολιτισμού» πραγματοποιούνταν διαρκής και διαμορφωτικού τύπου αξιολόγηση, μέσω της τήρησης ημερολογίου από την ερευνήτρια/ εκπαιδευτικό.

Η χρήση των ημερολογίων στην έρευνα-δράση έχει συσχετιστεί με την προσπάθεια τεκμηρίωσης του εκπαιδευτικού έργου (καταγραφές, εμπειρίες, συναισθήματα, αξιολογήσεις, άλλα δεδομένα) και αναστοχασμού με στόχο την αυτογνωσία, την κατανόηση του άλλου, το σχεδιασμό και τον έλεγχο της εκπαιδευτικής δράσης και την ενίσχυση του αναστοχασμού (Altrichter et al., 2001· Κατσαρού & Τσάφος 2003· Μπαγάκης κ.α., 2007).

Ο αναστοχασμός στη διδασκαλία, που τα τελευταία χρόνια αποτελεί μια σημαντική προσέγγιση στη διδακτική πρακτική, έχει την αφετηρία του στη διάκριση που κάνει ο Dewey (1910) ανάμεσα στις μηχανικά επαναλαμβανόμενες και στις αναστοχαστικές πράξεις. Σύμφωνα με τον ίδιο, «οι μηχανικά επαναλαμβανόμενες πράξεις καθοδηγούνται από παράγοντες, όπως είναι η συνήθεια, η παράδοση και η εξουσία και κατά συνέπεια είναι στατικές και δεν επιδέχονται εύκολα τροποποιήσεις». Από την άλλη, «οι αναστοχαστικές πράξεις στηρίζονται σε μια συνεχή αυτό-αξιολόγηση και ανάπτυξη και έχουν ως αποτέλεσμα την ευελιξία, τη συνεχή ανάλυση και την κοινωνική επίγνωση». Οι δυο αυτές βασικές διαστάσεις της διδακτικής πρακτικής, όπως τις προσδιορίζει ο Dewey, εφαρμοσμένες στην πρακτική άσκηση προάγουν την αναστοχαστική διαδικασία στη διδασκαλία, συμβάλλουν στην τροποποίηση παγιωμένων αντιλήψεων και πρακτικών των εκπαιδευτικών και οδηγούν στη συνειδητοποίηση της διδακτικής τους πρακτικής και στην τροποποίηση βασικών τους επιλογών στη διδασκαλία (Γιαννακοπούλου, 2008).

Το ημερολόγιο συμβάλλει στον εντοπισμό διδακτικών ζητημάτων, είναι απλό στην εφαρμογή και καταγράφει χωρίς παρεμβάσεις εξωτερικών παρατηρητών (Brock et al. 1992). Ταυτόχρονα, κρίνεται χρήσιμο και ως προϊόν, ως «αποδεικτικό απόθεμα» (Thomas, 1995) ή «εκπαιδευτικό αρχείο» (Holly, 1989) γιατί παρέχει πρόσβαση σε εμπειρίες που μπορεί να αναλυθούν μεθοδολογικά.

Το ημερολόγιο επιλέχτηκε ως ιδανική μέθοδος επισήμανσης των αρνητικών και θετικών σημείων του πιλοτικού προγράμματος, αλλά και την αυτοαξιολόγηση της ερευνήτριας/ εκπαιδευτικού. Ταυτόχρονα, τα αρχεία που προέκυψαν από τη διαδικασία της συγγραφής ημερολογίου, λειτούργησαν ως επιπλέον δείκτης της επιτυχίας -ή μη- του προγράμματος, αναφορικά με τις επιδιώξεις που είχαν τεθεί πριν την έναρξη της εφαρμογής του.

Αναλυτικότερα, το ημερολόγιο της εκπαιδευτικού, αναφορικά με τη μορφή του, βασίστηκε στις «ερωτήσεις για τήρηση ημερολογίου» (questions for journal keeping) των Richard και Lockhart (1994) και μέσω αυτού επιχειρήθηκε η διερεύνηση των παρακάτω πεδίων:

A) Διδακτική διδασκαλία

1. Ποια σημεία του μαθήματος ήταν επιτυχής; Ποια λιγότερο επιτυχής;
2. Τι διδακτικές μέθοδοι και τι διδακτικά μέσα χρησιμοποιήθηκαν; Πόσο αποτελεσματικά ήταν;

B) Μαθητές και συμπεριφορά

3. Τι άρεσε στους μαθητές;
4. Σε τι δυσκολευτήκαν οι μαθητές;
5. Σε τι δεν ανταποκρίθηκαν ή σημείωσαν λιγότερο ενδιαφέρον;

Γ) Στάση της εκπαιδευτικού στο πλαίσιο της παρέμβασης

6. Τι θα μπορούσε να αλλάξει στη διδασκαλία;

Δ) Μαθησιακά αποτελέσματα του προγράμματος

7. Τι πιστεύω ότι έμαθαν οι μαθητές.

Ακολουθεί ανάλυση των απαντήσεων ενώ ολόκληρες οι ημερολογιακές καταγραφές βρίσκονται στο παράρτημα.

6.1.4. Ανατροφοδοτική αξιολόγηση από τους μαθητές (feedback/ ανατροφοδότηση)

Στην εκπαιδευτική βιβλιογραφία ο όρος «ανατροφοδότηση» (feedback) χρησιμοποιείται για να περιγράψει τη διαδικασία παροχής πληροφοριών που δίνονται στο πρόσωπο αναφοράς σχετικά με τη χρησιμότητα, την αποτελεσματικότητα ή την καταλληλότητα της απάντησης (Καλαϊτζή, κ.ά., 2007) ή της πράξης του με στόχο την ευρύτερη βελτίωσή του.

Ο Pearce (2004) ορίζει την ανατροφοδότηση ως την πράξη, κατά την οποία προσφέρουμε την άποψη ή την αξιολόγησή μας για τη συμπεριφορά ή την παρουσίαση ενός ατόμου. Η ανατροφοδότηση μας πληροφορεί για το πώς αντιλαμβάνονται οι άλλοι τις ενέργειες ή τη συμπεριφορά μας.

Σύμφωνα με τα παραπάνω κρίθηκε σκόπιμο να χρησιμοποιηθεί το εργαλείο της ανατροφοδοτικής αξιολόγησης (feedback) στους μαθητές/ -τριες γιατί θα ενημέρωνε την ερευνήτρια/ εκπαιδευτρια αν όλα βαίνουν καλώς, σε ποιες αλλαγές πρέπει να προβεί σχετικά με τον σχεδιασμό των ενοτήτων που έπονται και γενικά να λάβει πληροφόρηση για τις σκέψεις των μαθητών/ -τριών σε σχέση με το πιλοτικό πρόγραμμα. Έτσι, μετά το τέλος κάθε ενότητας, οι μαθητές/ -τριες έπαιρναν το ρόλο

του αξιολογητή και συμπλήρωναν μία συγκεκριμένη φόρμα η οποία περιλάμβανε τέσσερα ανοιχτού τύπου ερωτήματα.

α) Τι μου άρεσε περισσότερο;

β) Τι θα άλλαζα;

γ) Τι έμαθα;

δ) Πώς ένιωσα;

Η ανάλυση από την ανατροφοδοτική αξιολόγηση κάθε ενότητας παρουσιάζεται παρακάτω.

6.1.5. Ερωτηματολόγιο Ικανοποίησης

Η τελική αξιολόγηση του πιλοτικού προγράμματος θεωρήθηκε σημαντικό να ανατεθεί στους μαθητές/ -τριες οι οποίοι κλήθηκαν να συμπληρώσουν ένα ερωτηματολόγιο ικανοποίησης το οποίο κατασκευάστηκε από την ερευνήτρια/ εκπαιδευτικό.

Στην ουσία επρόκειτο για ένα ερωτηματολόγιο που ζητούσε από τους μαθητές/ -τριες να εκφράσουν τα συναισθήματά τους για τη συμμετοχή στο πρόγραμμα καθώς και τις απόψεις τους σχετικά με τις γνώσεις που τους προσέφερε. Περιείχε ποικιλία ερωτήσεων (ανοιχτού - κλειστού τύπου, διαβαθμισμένες πολλαπλής επιλογής) και ήταν και πάλι ηλεκτρονικό ώστε η διαδικασία να έχει κάποιο επιπλέον ενδιαφέρον για τους μαθητές/ -τριες.

Το ερωτηματολόγιο συμπλήρωσαν το σύνολο των συμμετεχόντων στο πιλοτικό πρόγραμμα και οι απόψεις τους αναλύονται παρακάτω.

6.2. Αποτελέσματα

6.2.1. Αποτελέσματα από τη διαδικασία της συνέντευξης καταγραφής αναγκών

Στους παρακάτω πίνακες γίνεται προσπάθεια να καταγραφούν όσα προέκυψαν κατά το στάδιο της διαδικασίας της συνέντευξης στο οποίο επιχειρήθηκε η ανίχνευση της προϋπάρχουσας γνώσης. Στον πρώτο πίνακα περιλαμβάνονται όσα αυθόρμητα απάντησαν στις ερωτήσεις της ερευνήτριας/ εκπαιδευτικού οι μαθητές/ -

τριες, ενώ παρακάτω επιχειρείται συγκεντρωτική παρουσίαση των αποτελεσμάτων και αποκωδικοποίηση τους. Υπενθυμίζοντας τα ερωτήματα και για οικονομία χώρου στον πίνακα: 1. Τι είναι για σένα πολιτισμός; 2. Τι είναι για σένα επικοινωνία; 3. Τι σημαίνει για σένα πολυπολιτισμικότητα; 4. Κατά τη γνώμη σου υπάρχει μία γλώσσα που είναι καλύτερη και υπερέχει όλων των γλωσσών; 5. Πιστεύεις ότι υπάρχει κάποιος πολιτισμός που υπερέχει; 6. Θεωρείς σημαντικό το να γνωρίζεις τη γλώσσα και τον πολιτισμό του ατόμου με το οποίο επικοινωνείς; Πιστεύεις ότι θα διευκόλυνε την επικοινωνία σας;

Πίνακας 3: Καταγραφή απαντήσεων συνέντευξης.

Δείγμα	Ερώτημα 1	Ερώτημα 2	Ερώτημα 3	Ερώτημα 4	Ερώτημα 5	Ερώτημα 6
M1	«Δεν ξέρω»	«Δεν ξέρω»	«Δεν ξέρω»	«όλες είναι καλές... μερικές είναι πιο δύσκολες»	«ναι... αλλά δεν ξέρω πως λέγεται... όχι η χώρα μου μία που είναι πιο μακριά»	«όχι, γιατί μπορώ να του μιλήσω με τα χέρια»
M2	«να πηγαίνω να παίζω»	«δεν καταλαβαίνω»	«πολύ τι; Δεν κατάλαβα...»	«τα αγγλικά»	«Νομίζω η Αμερική»	«ναι είναι σημαντικό»
M3	«κάτι που έχουν δημιουργήσει οι άνθρωποι»	«η επαφή που έχουμε με άλλους ανθρώπους»	«δεν ξέρω τι σημαίνει»	«όχι όλες είναι ξεχωριστές»	«όλοι οι πολιτισμοί είναι ξεχωριστοί»	«ναι γιατί μπορείς να έχεις πιο εύκολα επαφή»
M4	«να είναι όλοι καλά...»	«μ' αρέσει, κάνουν συζητήσεις, μιλάνε, χαίρονται»	«δεν ξέρω τι μπορεί να σημαίνει»	«όχι γιατί κάθε χώρα έχει τη δική της γλώσσα»	«όχι, ούτε πολιτισμός»	«ναι είναι πιο εύκολα να επικοινωνήσουμε»
M5	«οι πόλεις, τα χωριά, τα σπίτια»	«να μιλάω μέσω διαδικτύου, με νοήματα, με το στόμα»	«πολλά άτομα μαζί, πηγαίνουν σε πάρτι»	«η αγγλική γλώσσα»	«όχι, όλοι ίδιοι είναι»	«ναι για να μπορείς να μιλάς, θα διευκόλυνε την επικοινωνία»
M6	«Δεν ξέρω»	«Να μιλάμε με ανθρώπους»	«δεν ξέρω»	«καμία»	«όχι»	«ναι»
M7	«αυτό που έχουν»	«αυτό που έχουν φτιάξει»	«ότι έχουμε πολλά»	«όχι, καμία»	«ναι, οι αρχαία»	«ναι, είναι σημαντικό και θα»

	φτιάξει»	οι άνθρωποι να μιλάνε»	κτίρια»	γλώσσα»	Ελλάδα»	διευκόλυνε»
M8	«τα δημοτικά τραγούδια, οι παραδοσιακοί χοροί, στολές»	«όταν μιλάω με κάποια άλλα πρόσωπα»	«δεν ξέρω τι είναι αυτό»	«όχι»	«όχι»	«ναι με βοηθάει»
M9	«το πώς συζητούν οι άνθρωποι, πώς φέρονται, τι μπορούν να φτιάξουν οι άνθρωποι»	«δεν ξέρω»	«τι είναι αυτό;»	«η ελληνική γιατί είναι πολύ δύσκολη σε σχέση με άλλες γλώσσες»	«όχι δεν νομίζω ότι υπάρχει κάποια»	«εννοείται... όταν δεν ξέρεις τη γλώσσα του όμως πάλι μπορείς να επικοινωνήσεις»
M10	«πράγματα, ας πούμε η Κίνα έχει διαφορετικά σπίτια και θρησκεία»	«είναι μια γλώσσα με την οποία μπορείς να μιλήσεις με όλους τους ανθρώπους»	«τι; Δεν ξέρω. .. μια χώρα που να «όχι, όλες έχει πολύ πολιτισμό»	«όχι, δεν υπάρχει καλύτερη»	«όχι»	«ναι θα με διευκόλυνε για μένα είναι σημαντικό»
M11	«η ζωή»	«να μιλάς με κάποιον συγγενή σου και φίλο σου»	«ε... δεν το ξέρω αυτό»	«όχι»	«όχι»	«ναι, για να μπορώ να μαθαίνω κι εγώ διάφορες γλώσσας»
M12	«είναι η τεχνολογία, τα έργα που έχουν κάνει οι αρχαίοι έλληνες, και άλλες ξένες χώρες»	«όταν μιλάμε και μαθαίνουμε διάφορες γλώσσες»	«δεν ξέρω»	«δε νομίζω»	«όχι»	«ναι διευκολύνει την επικοινωνία»
M13	«η οικογένειά μου»	«να μιλάμε στους άλλους, με την οικογένειά μου... αυτά»	«δεν ξέρω τι σημαίνει... μου φαίνεται αστεία η λέξη»	«όχι»	«όχι»	«ναι με βοηθάει να μιλάω μαζί του»
M14	«ο κόσμος, ο τρόπος ζωής»	«ότι μπορώ να μιλήσω με τους φίλους»	«δεν έχω ξανακούσει αυτή τη	«η ελληνική είναι η καλύτερη	«όχι»	«ναι ε λίγο βοηθάει»

		μου, να εκφράσω το λόγο μου»	λέξη»	γλώσσα, γιατί αν δεν υπήρχε δεν θα υπήρχαν άλλες γλώσσες στον πλανήτη»		
M15	«κάτι που μας κάνει να μαθαίνουμε πράγματα»	«ένα σημαντικό πράγμα γιατί μπορούμε να μην είμαστε μόνοι μας»	«τι σημαίνει τι; ... δεν ξέρω»	«ναι, τα αλβανικά»	«όχι»	«ναι βοηθάει όταν γνωρίζω τη γλώσσα του άλλου»
M16	«οι γλώσσες, η εξέλιξη της τεχνολογίας, οι τέχνες, η καλή συμπεριφορά, τα ρούχα που φοράμε»	«όταν μιλάμε με το τηλέφωνο»	«τι σημαίνει αυτό; πάρα πολλοί πολιτισμοί του κόσμου; ντύνονται διαφορετικά, έχουν άλλα έθιμα και συνήθειες, χαρακτήρα»	«τα ελληνικά επειδή έχω δει ότι και άλλες γλώσσες έχει ελληνικά γράμματα»	«όχι ο κάθε πολιτισμός είναι διαφορετικός... αλλά κάποιοι πολιτισμοί πολλοί να έχουν φτιάξει αριστουργήματα ενώ άλλοι τίποτα»	«ναι γιατί μαθαίνω έτσι για άλλους πολιτισμούς»
M17	«η γλώσσα, η θρησκεία, οι τέχνες, η τεχνολογία, τα δημοτικά τραγούδια, τα ανέκδοτα, τα αινίγματα, οι ιστορίες»	«η γλώσσα που μιλάει ο ένας άνθρωπος με τον άλλον»	«δεν ξέρω καν τι είναι αυτό»	«νομίζω ότι είναι τα αγγλικά»	«νομίζω ότι η Ελλάδα είναι ανώτερη από όλες»	«ναι για να ξέρω με τι έχω να κάνω, τι άνθρωπος είναι αυτός, τη θρησκεία του, πώς να του μιλάω, γιατί να του μιλάω»
M18	«εκεί που ζω.. δεν μπορώ να σκεφτώ κάτι άλλο»	«μπορώ να επικοινωνώ με τους φίλους μου, με το στόμα, με τα χέρια..»	«τι είναι αυτό;»	«τα αγγλικά»	«πάνω από την Ελλάδα δε βάζω καμία»	«ναι γιατί αν είναι κωφάλαλος να ξέρω να επικοινωνήσω και να συνενογιόμαστε»
M19	«η τεχνολογία, η επιστήμη, η ιστορία και η	«όταν οι άνθρωποι μπορούν και μοιράζονται	«πώς; Τι είναι αυτό;»	«τα αγγλικά»	«η Αυστραλία θα έλεγα γιατί έχει το κτίριο	«ναι γιατί θα μπορούμε να ξέρουμε πως ζει αυτός ο

	τέχνη»	κάτι μεταξύ τους και να λύνουν τα προβλήματα του»			της όπερας»	άνθρωπος, πώς επικοινωνεί με τους υπόλοιπους»
M20	«η πόλη, ο δρόμος, τα αυτοκίνητα, οι δουλείες μας, τα σχολεία»	«να μιλάς με τον άλλον»	«δεν την ξέρω»	«όχι»	«όχι»	«ναι»

Πίνακας 4: Συγκεντρωτικός πίνακας αποτελεσμάτων συνέντευξης.

Ερωτήματα	Απαντήσεις	Αναφορές
Τι είναι για σένα πολιτισμός;	Δεν δόθηκε	2
	Δεν ήταν σχετικός	6
	Ήταν γενικά διατυπωμένος ή ελλιπής	9
	Ήταν σωστός	3
Τι είναι για σένα επικοινωνία;	Δεν δόθηκε	3
	Δεν ήταν σχετικός	1
	Ήταν γενικά διατυπωμένος ή ελλιπής	13
	Ήταν σωστός	0
Τι σημαίνει για σένα πολυπολιτισμικότητα;	Ναι	20
	Όχι	0
Κατά τη γνώμη σου υπάρχει μία γλώσσα που είναι καλύτερη και	Καμία	11
	Ελληνικά	3

υπερέχει όλων των γλωσσών;	Αγγλικά	5
	Αλβανικά	1
Πιστεύεις ότι υπάρχει κάποιος πολιτισμός που υπερέχει;	Κανένας	14
	Ναι αλλά δεν ξέρω ποιος	1
	Αμερική	1
	Αυστραλία	1
	Ελλάδα	3
Θεωρείς σημαντικό το να γνωρίζεις τη γλώσσα και τον πολιτισμό του ατόμου με το οποίο επικοινωνείς; Πιστεύεις ότι θα διευκόλυνε την επικοινωνία σας;	Ναι	19
	Όχι	1

Από την ανάλυση των αποτελεσμάτων της συνέντευξης για τη διαπίστωση πρότερων γνώσεων, αλλά και στάσεων, αντιλήψεων, απόψεων διαπιστώνεται ότι το μεγαλύτερο μέρος του δείγματος έδωσε έναν γενικά διατυπωμένο ορισμό για την έννοια του πολιτισμού. Μόλις 3 από τους 20 μαθητές/ -τριες κατάφεραν να διατυπώσουν σωστά το τι είναι πολιτισμός. Οι μαθητές/ -τριες που δεν απάντησαν καθόλου ήταν δυο ενώ εκείνοι που απάντησαν κάτι μη σχετικό ήταν 6.

Στη δεύτερη ερώτηση που αφορούσε τη διατύπωση ενός ορισμού για την έννοια της επικοινωνίας το μεγαλύτερο μέρος του δείγματος διατύπωσε ελλιπή ή γενικευμένο ορισμό, ενώ κανείς δεν κατάφερε να διατυπώσει έναν σωστό ορισμό. Από 3 μαθητές/ -τριες του συνόλου των 20 δε δόθηκε κανένας ορισμός και 1 ήταν μη σχετικός.

Στην ερώτηση σχετικά με την έννοια της πολυπολιτισμικότητας το σύνολο των μαθητών/ -τριων δήλωσε ότι δεν ξέρει τι είναι, ενώ μόλις ένας μαθητής/ -τρια ανέφερε κάτι σχετικό αλλά ελλιπές και χωρίς σιγουριά.

Στο αν υπάρχει κάποια γλώσσα που να υπερέχει από τις υπόλοιπες η πλειοψηφία απάντησε πως δε συμβαίνει κάτι τέτοιο, όμως ένα σημαντικό ποσοστό της τάξεως του 25%, 5 μαθητές, απάντησε ότι κατά τη γνώμη του υπερέχει η αγγλική. Επίσης, 3 μαθητές/ -τριες τάχθηκαν υπέρ της ελληνικής, ενώ ένας μαθητής/ -τρια θεωρεί ότι υπερέχει η αλβανική γλώσσα.

Ανώτερος πολιτισμός για τους 14 από τους 20 μαθητές/ -τριες δεν υπάρχει, ενώ υπέρ της Ελλάδας τάχθηκαν 3 μαθητές/ -τριες. Η Αμερική θεωρείται από έναν μαθητή/ -τρια ως υπερέχων πολιτισμός, για άλλον η Αυστραλία, ενώ κάποιος/ -α δήλωσε ότι υπερέχει κατά τη γνώμη του κάποιος πολιτισμός, αλλά δεν ξέρει ποιος είναι αυτός.

Στην τελευταία ερώτηση το συντριπτικό ποσοστό των μαθητών/ -τριών θεωρεί ότι είναι σημαντικό να γνωρίζουμε τη γλώσσα και τον πολιτισμό του ατόμου με το οποίο επικοινωνούμε.

Αποκωδικοποιώντας τα αποτελέσματα των συνεντεύξεων των μαθητών/ -τριών, η ερευνήτρια/ εκπαιδευτικός έλαβε χρήσιμες πληροφορίες σχετικά με τις πρότερες γνώσεις τους. Φαίνεται ότι υστερούν στην αποσαφήνιση και διατύπωση όρων όπως αυτός του πολιτισμού και της επικοινωνίας, ενώ δεν έχουν καμία αντίληψη, όπως ήταν και αναμενόμενο, για τον όρο της πολυπολιτισμικότητας. Κατά την πλειοψηφική γνώμη δεν υπερτερεί κάποια γλώσσα ή πολιτισμός και είναι σημαντική η γνώση της γλώσσας και του πολιτισμού του ατόμου κατά την επικοινωνία.

6.2.2. Αποτελέσματα Προελέγχου (pre-test) – Μετελέγχου (post-test)

Τα αποτελέσματα του προελέγχου παρατίθενται ανά ερώτηση και συγκεντρωτικά. Ταυτόχρονα δίπλα δίνονται και οι απαντήσεις των μαθητών/ -τριών στη διαδικασία του μετελέγχου, ώστε να διαπιστωθεί πιο εύκολα το αποτέλεσμα της πειραματικής εφαρμογής. Έτσι, συγκρίνοντας τους πίνακες που διαμορφώθηκαν από τους δύο ελέγχους που πραγματοποιήθηκαν, πριν και μετά την εφαρμογή, προκύπτουν σημαντικές πληροφορίες για την αποτελεσματικότητα του πιλοτικού προγράμματος και την επιρροή που άσκησε στις στάσεις και τις αντιλήψεις των μαθητών/ -τριών σε σχέση με την κουλτούρα και τον πολιτισμό άλλων χωρών.

Πίνακας 5: Συχνότητα αναφορών στις απαντήσεις των μαθητών/ -τριων στον προέλεγχο-μετέλεγχο στην ερώτηση: «Σου αρέσουν τα ταξίδια;»

Απάντηση	Αναφορές προελέγχου	Αναφορές μετελέγχου
Ναι	20	20
Όχι	0	0

Οι μαθητές/ -τριες τόσο στον προέλεγχο όσο και στον μετέλεγχο δήλωσαν στο σύνολό τους ότι τους αρέσουν τα ταξίδια. Η απάντηση ήταν αναμενόμενη ιδίως στο ερωτηματολόγιο του μετελέγχου.

Πίνακας 6: Συχνότητα αναφορών στις απαντήσεις των μαθητών/ -τριων στον προέλεγχο-μετέλεγχο στην ερώτηση: «Έχεις ταξιδέψει σε κάποια άλλη χώρα;»

Απάντηση	Αναφορές προελέγχου	Αναφορές μετελέγχου
Όχι	16	16
Ναι	4	4

Το 16 εκ των 20 μαθητών/ -τριών δεν έχει ταξιδέψει στο εξωτερικό. Αυτό το ποσοστό δείχνει ότι ενδεχομένως δεν έχουν πρότερη εμπειρία από την καθημερινή ζωή κατοίκων άλλων χωρών, την αρχιτεκτονική, τα φαγητά, τους χορούς και άλλα στοιχεία πολιτισμού.

Πίνακας 7: Συχνότητα αναφορών στις απαντήσεις των μαθητών/ -τριων στον προέλεγχο-μετέλεγχο στην ερώτηση: «Αν ναι, σε ποιες χώρες;»

Απάντηση	Αναφορές προελέγχου	Αναφορές μετελέγχου
Σε καμία	16	16
Αλβανία	1	1
Πακιστάν	1	1
Αίγυπτο	1	1

Σερβία	1	1
--------	---	---

Από τον παραπάνω πίνακα προκύπτει ότι το μεγαλύτερο ποσοστό δεν έχει ταξιδέψει εκτός Ελλάδας. Τρεις από τους μαθητές/ -τριες της τάξης έχουν επισκεφτεί τη χώρα καταγωγής του/ της και μόνο ένας μαθητής/ -τρια ταξίδεψε σε τρίτη χώρα για εκδρομή. Το ότι όλοι οι αλλοδαποί μαθητές έχουν επισκεφτεί τις χώρες καταγωγής τους είναι ένα πολύ θετικό εύρημα καθώς στη συνέχεια του πιλοτικού προγράμματος θα κληθούν να αναλάβουν κεντρικό ρόλο στην παρουσίαση του πολιτισμικού τους φορτίου.

Πίνακας 8: Συχνότητα αναφορών στις απαντήσεις των μαθητών/ -τριων στον προέλεγχο-μετέλεγχο στην ερώτηση: «Αν σου δινόταν τώρα η ευκαιρία να ταξιδέψεις ποιά/ ποιες χώρες θα ήθελες να επισκεφτείς;»

Απάντηση	Αναφορές προελέγχου	Αναφορές μετελέγχου
Ρωσία	1	19
Η.Π.Α.	2	2
Γαλλία	3	0
Ιταλία	5	2
Βραζιλία	2	2
Ισπανία	4	2
Βουλγαρία	1	0
Αγγλία	4	2
Ουκρανία	1	0
Ολλανδία	1	0
Γερμανία	1	0
Αλβανία	1	17

Σαουδική Αραβία	1	0
Κίνα	0	16
Πολωνία	0	15
Αίγυπτος	0	19
Πακιστάν	0	19
Λιβύη	1	0
Αυστρία	1	0

Από την ανάλυση των απαντήσεων που έδωσαν οι μαθητές/ -τριες στο ερωτηματολόγιο προελέγχου και μετελέγχου φαίνεται ότι το πιλοτικό πρόγραμμα επηρέασε θετικά τους μαθητές/ -τριες υπέρ των χωρών που μελετήθηκαν. Παρατηρήθηκε προτίμηση στην Αλβανία, Ρωσία, Κίνα, Πακιστάν, Πολωνία, Αίγυπτο, χώρες τις οποίες γνώρισαν μέσα από τις δραστηριότητες του προγράμματος. Μάλιστα, όπως φαίνεται από τον πίνακα στο ερωτηματολόγιο του προελέγχου δεν υπήρχε καμία προτίμηση για την Κίνα, Πολωνία, Αίγυπτο και Πακιστάν, ενώ στον μετέλεγχο τα ποσοστά είναι υψηλά.

Πίνακας 9: Συχνότητα αναφορών στις απαντήσεις των μαθητών/ -τριων στον προέλεγχο-μετέλεγχο στην ερώτηση: «Αν ταξίδευες σε άλλη χώρα τι θα ήθελες να μάθεις για αυτήν;»

Απάντηση	Αναφορές προελεγχου	Αναφορές μετελέγχου
Για τους κατοίκους	1	4
Γλώσσα	3	18
Ιστορία	3	16
Συμπεριφορά	1	0
Πολιτισμό	2	19

Αν μπορώ να μείνω	1	0
Φαγητά	2	20
Καιρός	1	0
Έθιμα	2	15
Για τα σχολεία	1	0
Θρησκεία	1	0
Αν έχει κάτι εντυπωσιακό	1	0
Παραδόσεις	0	11
Χορούς	0	17
Μουσική	0	12

Και σε αυτή την ανάλυση των αποτελεσμάτων φαίνεται η σαφής επιρροή του πιλοτικού προγράμματος, εφόσον στις απαντήσεις τους στο ερωτηματολόγιο μετελέγχου οι μαθητές/ τριες κινήθηκαν με βάση τις δραστηριότητες που έλαβαν χώρα κατά τη διεκπεραίωση του προγράμματος.

Πίνακας 10: Συχνότητα αναφορών στις απαντήσεις των μαθητών/ -τριων στον προέλεγχο-μετέλεγχο στην ερώτηση: «Μιλάς κάποια άλλη γλώσσα;»

Απάντηση	Αναφορές προελέγχου	Αναφορές μετελέγχου
Ναι	20	20
Όχι	0	0

Το σύνολο των μαθητών/ -τριών της τάξης μιλάει κάποια ξένη γλώσσα και φυσικά δεν υπήρξε διαφοροποίηση στα ερωτηματολόγια προελέγχου και μετελέγχου.

Πίνακας 11: Συχνότητα αναφορών στις απαντήσεις των μαθητών/ -τριων στον προέλεγχο-μετέλεγχο στην ερώτηση: «Αν ναι ποια/ ποιες γλώσσα/ -σσες είναι;»

Απάντηση	Αναφορές προελέγχου	Αναφορές μετελέγχου
Αγγλικά	13	14
Αλβανικά	1	6
Αιγυπτιακά	1	2
Πακιστανικά	1	1
Γερμανικά	1	1
Ρωσικά	0	3

Από τη μελέτη των αποτελεσμάτων φαίνεται ότι οι μαθητές/ -τριες έχουν διαφορά στις απαντήσεις τους στο ερωτηματολόγιο προελέγχου και μετελέγχου διότι μάλλον λανθασμένα μαθαίνουν τις λίγες λέξεις στα πλαίσια του πιλοτικού προγράμματος στα Αλβανικά, τα Ρωσικά και τα Αιγυπτιακά, θεώρησαν ότι μιλούνε τη γλώσσα.

Πίνακας 12: Συχνότητα αναφορών στις απαντήσεις των μαθητών/ -τριων στον προέλεγχο-μετέλεγχο στην ερώτηση: «Αν ναι, πώς την έμαθες»

Απάντηση	Αναφορές προελέγχου	Αναφορές μετελέγχου
Φροντιστήριο	12	12
Σχολείο	2	6
Σπίτι με δασκάλα	1	1
Γονείς	3	3
Υπολογιστή	1	1

Σύμφωνα με τα παραπάνω αποτελέσματα φαίνεται ότι οι μαθητές/ -τριες πηγαίνουν φροντιστήριο για να μάθουν αγγλικά και θεωρούν ότι έμαθαν κάποιες γλώσσες στα πλαίσια του πιλοτικού προγράμματος καθώς ο αριθμός των μαθητών/ -τριών που δηλώνουν ότι έμαθαν κάποια γλώσσα στο σχολείο αυξήθηκε από το

ερωτηματολόγιο προελέγχου στο ερωτηματολόγιο μετελέγχου. Από αυτόν τον πίνακα όπως και τον προηγούμενο, φαίνεται ότι οι αλλοδαποί μαθητές/ -τριες προσπαθούν να διδαχθούν τη μητρική τους γλώσσα από τους γονείς τους.

Πίνακας 13: Συχνότητα αναφορών στις απαντήσεις των μαθητών/ -τριων στον προέλεγχο-μετέλεγχο στην ερώτηση: «Έχεις φίλους που είναι από κάποια άλλη χώρα;»

Απάντηση	Αναφορές προελέγχου	Αναφορές μετελέγχου
Ναι	19	20
Όχι	1	0

Από τη συγκεκριμένη ανάλυση φαίνεται ότι κάποιος μαθητής/ -τρία ή απάντησε λανθασμένα στο ερωτηματολόγιο προελέγχου, θεωρώντας τους συμμαθητές/ -τριές με καταγωγή από άλλη χώρα γηγενείς, ή ακόμα θα μπορούσε να έχει αποκτήσει κάποιον φίλο από άλλη χώρα στο μεσοδιάστημα του πιλοτικού προγράμματος.

Πίνακας 14: Συχνότητα αναφορών στις απαντήσεις των μαθητών/ -τριων στον προέλεγχο-μετέλεγχο στην ερώτηση: «Αν ναι, από ποια χώρα;»

Απάντηση	Αναφορές προελέγχου	Αναφορές μετελέγχου
Αλβανία	14	18
Πακιστάν	14	17
Αίγυπτο	15	19
Ελλάδα	2	1
Σερβία	1	1
Ιταλία	1	1

Από την ανάλυση των απαντήσεων στον παραπάνω πίνακα φαίνεται ότι οι περισσότεροι μαθητές/ -τριες στο ερωτηματολόγιο του προελέγχου δεν είχαν υπολογίσει/ συνειδητοποιήσει ότι οι αλλοδαποί συμμαθητές/ -τριες τους προέρχονται από κάποια άλλη χώρα και ίσως για αυτό το λόγο στον μετέλεγχο να έχουμε αύξηση των ποσοστών.

Πίνακας 15: Συχνότητα αναφορών στις απαντήσεις των μαθητών/ -τριων στον προέλεγχο-μετέλεγχο στην ερώτηση: «Αν ναι πώς συνεννοείσαι μαζί τους;»

Απάντηση	Αναφορές προελέγχου	Αναφορές μετελέγχου
Ελληνικά	19	20
Αγγλικά	1	0

Στον παραπάνω πίνακα παρατηρείται ότι η γλώσσα επικοινωνίας με τους φίλους από ξένη χώρα είναι τα ελληνικά. Μάλιστα, κάποιοι απάντησαν «*ξέρουν ελληνικά*» και άλλοι, προφανώς αλλόγλωσσοι, «*έχω μάθει ελληνικά*». Μόνο ένας μαθητής/ -τρια ανέφερε τα αγγλικά και μάλιστα μόνο στο ερωτηματολόγιο προελέγχου.

Πίνακας 16: Συχνότητα αναφορών στις απαντήσεις των μαθητών/ -τριων στον προέλεγχο-μετέλεγχο στην ερώτηση: «Αν ναι, υπάρχουν φορές στη μεταξύ σας επικοινωνία που δεν τον/ την καταλαβαίνεις;»

Απάντηση	Αναφορές προελέγχου	Αναφορές μετελέγχου
Όχι	15	15
Ναι	3	3
Μερικές φορές αν μιλάνε γρήγορα ή λένε άγνωστες λέξεις	1	1

Οι αναφορές των απαντήσεων, όπως παρατηρούμε, μένουν ίδιες στο ερωτηματολόγιο προελέγχου και μετελέγχου. Οι μαθητές/ -τριες που φαίνεται να

καταλαβαίνουν πάντα το συνομιλητή τους από άλλη χώρα είναι 15 στους 20, ενώ μόλις το 3 φαίνεται να αντιμετωπίζουν δυσκολίες στην επικοινωνία.

Πίνακας 17: Συχνότητα αναφορών στις απαντήσεις των μαθητών/ -τριων στον προέλεγχο-μετέλεγχο στην ερώτηση: «Σε τι βαθμό αγαπάς τα παραμύθια;»

Απάντηση	Αναφορές προελέγχου	Αναφορές μετελέγχου
1 (λίγο)	1	0
2 (αρκετά)	7	5
3 (πάρα πολύ)	12	15

Τα αποτελέσματα του προελέγχου έδωσαν την πληροφορία ότι σε 12 μαθητές/ -τριες αρέσουν τα παραμύθια πάρα πολύ. Αυτό ήταν ενθαρρυντικό για την ερευνήτρια/ εκπαιδευτικό γιατί κεντρικός άξονας του πιλοτικού προγράμματος είναι τα παραμύθια. Οι αναφορές μετά το πέρας του προγράμματος και όπως φαίνεται από τις απαντήσεις στο ερωτηματολόγιο του μετελέγχου ανέβηκαν στο 15. Αυτό δείχνει ότι ακόμη περισσότεροι μαθητές/ -τριες αγάπησαν τα παραμύθια.

Πίνακας 18: Συχνότητα αναφορών στις απαντήσεις των μαθητών/ -τριων στον προέλεγχο-μετέλεγχο στην ερώτηση: «Ποια είναι τα αγαπημένα σου παραμύθια;»

Απάντηση	Αναφορές προελέγχου	Αναφορές μετελέγχου
Όλα	1	0
Ο Τζακ και η φασολιά	2	0
Η ζωή του Χριστού	1	0
Ο κοντορεβυθούλης	1	0
Ο λαγός και η χελώνα	2	0
Ο μικρός πρίγκιπας	1	0

Κανένα	1	0
Το κοριτσάκι με τα σπέρτα	1	0
Το αστερόπαιδο	1	0
Ο Πινόκιο	1	0
Ο Πίτερ Παν	1	0
Η Χιονάτη και οι εφτά νάνοι	3	1
Οι 18 ιστορίες με πριγκίπισσες και νεράιδες	1	0
Η μελωδία της ευτυχίας	1	0
Μπαλιβέρ	1	0
Σταχτοπούτα	1	0
Οι Δώδεκα μήνες	0	3
Ο φτωχός Νεφέρ	0	2
Η τετραπέρατη αλεπού και ο Κοσμάς ο ξαφνοζάμπλουτος	0	3
Το μαγικό πινέλο	0	8
Ο χωρικός που εξαπάτησε τη φτώχεια του	0	1
Τα τρία ψάρια	0	1
Ο διαολεμένος μπαϊραχτάρης	0	1

Τα αποτελέσματα του προελέγχου έδειξαν διασπορά των απαντήσεων και σαφή προτίμηση των μαθητών/ -τριών σε διάφορα γνωστά κλασσικά παραμύθια, αλλά και σύγχρονες εκδοτικές συλλογές διασκευασμένων παραμυθιών. Τα αποτελέσματα του μετελέγχου δείχνουν ότι οι μαθητές/ -τριες επηρεάστηκαν και άλλαξαν τις προτιμήσεις τους επιλέγοντας ως αγαπημένα τα παραμύθια του πιλοτικού προγράμματος. Εκείνο που ξεχώρισε είναι το παραμύθι «Το μαγικό πινέλο», το οποίο προβλήθηκε σε βίντεο και δεν αναγνώστηκε από την ερευνήτρια/ εκπαιδευτικό. Αυτό το εύρημα είναι μια μικρή απόδειξη της σημαντικότητας εμπλοκής πολυτροπικότητας στη διδακτική πράξη.

Πίνακας 19: Συχνότητα αναφορών στις απαντήσεις των μαθητών/ -τριων στον προέλεγχο-μετέλεγχο στην ερώτηση: «Τι είδους παραμύθια/ ιστορίες προτιμάς;»

Απάντηση	Αναφορές προελέγχου	Αναφορές μετελέγχου
Ρομαντικά	5	1
Περιπέτειες	14	15
Αστυνομικά	5	1
Επιστημονικής φαντασίας	2	1
Διδακτικά	4	15

Από τον παραπάνω πίνακα των αποτελεσμάτων οι μαθητές/ -τριες φαίνεται ότι προτιμούν σταθερά τις περιπέτειες, ενώ παρουσιάζουν αλλαγή στις απαντήσεις τους κυρίως με αυξημένη την προτίμηση των διδακτικών ιστοριών. Κρίνεται πιθανό να επηρεάστηκαν από το πρόγραμμα το οποίο περιλάμβανε κυρίως διδακτικά παραμύθια.

Πίνακας 20: Συχνότητα αναφορών στις απαντήσεις των μαθητών/ -τριων στον προέλεγχο-μετέλεγχο στην ερώτηση: «Έχεις ακούσει ποτέ παραμύθια από άλλη χώρα»

Απάντηση	Αναφορές προελέγχου	Αναφορές μετελέγχου
----------	---------------------	---------------------

Ναι	10	10
Όχι	0	20

Οι μαθητές/ -τρίες υπήρξαν μοιρασμένοι εξίσου σε αυτούς που έχουν ακούσει παραμύθια από άλλες χώρες και σε αυτούς που δεν είχαν ακούσει. Αυτό βοήθησε την ερευνήτρια/ εκπαιδευτικό στο σχεδιασμό των ενοτήτων και κυρίως της προπαρασκευαστικής πρώτης ενότητας. Φυσικά τα ποσοστά άλλαξαν στον μετέλεγχο με το 100% της τάξης να έχει έρθει σε επαφή με παραμύθια από άλλες χώρες.

Πίνακας 21: Συχνότητα αναφορών στις απαντήσεις των μαθητών/ -τριων στον προέλεγχο-μετέλεγχο στην ερώτηση: «Αν ναι, από ποια/ ποιες χώρες προερχόταν;»

Απάντηση	Αναφορές προελέγχου	Αναφορές μετελέγχου
Αίγυπτο	2	20
Αγγλία	2	1
Γερμανία	1	1
Ρωσία	1	20
Πακιστάν	2	20
Ινδία	1	0
Ιταλία	1	0
Πολωνία	0	20
Συρία	0	20
Κίνα	0	20
Αλβανία	0	19

Τα αποτελέσματα του προελέγχου ήταν σημαντικά για την ερευνήτρια/ εκπαιδευτικό διότι έδωσαν πληροφορίες για τις πρότερες γνώσεις και εμπειρίες των

μαθητών/ -τριών σε σχέση με τα παραμύθια και την επαφή με άλλους πολιτισμούς. Παρατηρώντας τον παραπάνω πίνακα βλέπουμε επίσης, την καθόλα αναμενόμενη, αλλαγή των απαντήσεων μετά την αποπεράτωση του πιλοτικού προγράμματος.

Πίνακας 22: Συχνότητα αναφορών στις απαντήσεις των μαθητών/ -τριων στον προέλεγχο-μετέλεγχο στην ερώτηση: «Έχεις δουλέψει ποτέ ομαδικά στην τάξη;»

Απάντηση	Αναφορές προελέγχου	Αναφορές μετελέγχου
Ναι	20	20
Όχι	0	0

Ο πίνακας αυτός είχε ενδιαφέρον για την έναρξη του πιλοτικού προγράμματος και για να διερευνηθεί το εάν οι μαθητές/ -τρίες είχαν πρότερη εμπειρία στις ομαδοσυνεργατικές μεθόδους. Βέβαια, να σημειωθεί ότι οι μαθητές/ -τρίες είχαν δουλέψει ελάχιστα ομαδικά και μόνο την τρέχουσα σχολική χρονιά με τη συγκεκριμένη εκπαιδευτικό. Η εκπαιδευτικός σκοπίμως δεν εφάρμοσε, παρόλο που είναι διδακτική της προτίμηση, πολλές ομαδοσυνεργατικές δραστηριότητες πριν την έναρξη του πιλοτικού προγράμματος, ώστε να μην επηρεαστεί η έρευνα.

Πίνακας 23: Συχνότητα αναφορών στις απαντήσεις των μαθητών/ -τριων στον προέλεγχο-μετέλεγχο στην ερώτηση: «Σου αρέσει να δουλεύεις ομαδικά;»

Απάντηση	Αναφορές προελέγχου	Αναφορές μετελέγχου
Ναι	20	20
Όχι	0	0

Τα αποτελέσματα του πίνακα είναι πολύ ενθαρρυντικά γιατί αρχικά η ερευνήτρια διαπίστωσε ότι θα άρεσαν στους μαθητές/ -τριες οι ομαδοσυνεργατικές δραστηριότητες και τρόπος εργασίας μέσα στην τάξη. Ο μεταέλεγχος που δεν είχε διαφορά με τον προέλεγχο, έδειξε ότι στους μαθητές/ -τριες άρεσε ο τρόπος εργασίας.

6.2.3. Αποτελέσματα ημερολογιακών καταγραφών

Η πειραματική παρέμβαση ολοκληρώθηκε μέσα σε δέκα θεματικές ενότητες, κατά τις οποίες η ερευνήτρια/ εκπαιδευτικός κατέγραψε στοιχεία σε κάθε μια από αυτές τηρώντας ημερολογιακές καταγραφές. Η ποιοτική ανάλυση αυτών είχε ως αποτέλεσμα οι πληροφορίες που περιείχαν να οργανωθούν σε τέσσερις θεματικούς άξονες: (α) Διδακτική - Διδασκαλία, (β) Μαθητές και η Συμπεριφορά τους, (γ) Στάση της Εκπαιδευτικού στο πλαίσιο της παρέμβασης και (δ) Μαθησιακά αποτελέσματα του προγράμματος. Στον παρακάτω πίνακα παρουσιάζονται συστηματοποιημένες οι εν λόγω πληροφορίες (Για λεπτομέρειες βλ. Παράρτημα).

Πίνακας 24: Συχνότητα εμφάνισης αναφορών στο ημερολόγιο ερευνήτριας/ εκπαιδευτικού στον θεματικό άξονα «Διδακτική-διδασκαλία» και την κατηγορία «Επιτυχή σημεία του μαθήματος».

Θεματικοί άξονες	Κατηγορίες	Υποκατηγορίες	Αναφορές
Διδακτική-διδασκαλία	Επιτυχή σημεία του μαθήματος	Εποπτικό υλικό, εικόνες, φωτογραφίες, βίντεο	8
		Βιωματική δραστηριότητα	3
		Παραμύθι	6
		Δημιουργική γραφή	2
		Παρουσίαση χώρας από μαθητή/ Συνέντευξη	4
		Παραδοσιακός	2

		χορός	
		Εικαστικές δραστηριότητες (ζωγραφικής & κατασκευές)	3
		Παιχνίδι	3
		Δωμάτιο απόδρασης	1
		Εκπαιδευτικό Δράμα	1

Όπως προέκυψε από την προσεκτική ανάγνωση των ημερολογίων, αλλά και από την κωδικοποίηση των αποτελεσμάτων τους, υπήρξαν αρκετά σημεία στη διδασκαλία που θεωρήθηκαν επιτυχή, ως προς τον τρόπο διεξαγωγής των δράσεων, αλλά και των αποτελεσμάτων που προσέφεραν. Σε γενικές γραμμές, τα προ-στάδια των ενοτήτων κατάφεραν να επιτύχουν την πρόκληση ενδιαφέροντος των μαθητών/τριών, αλλά και να τους προετοιμάσουν κατάλληλα για το προς μελέτη θέμα, είτε μέσω της χρήσης οπτικοακουστικού υλικού, είτε κάποιας βιωματικής δραστηριότητας χαρακτηριστικά: «Το προστάδιο θεωρώ ότι ήταν το πιο επιτυχές σημείο του μαθήματος. Οι εικόνες των ηρώων αποδείχθηκαν ότι ήταν πολύ καλή επιλογή για έναρξη και ενεργοποίηση προϋπάρχουσας γνώσεις» (Ημερολόγιο 1), «Τα βίντεο λειτούργησαν θετικά και εισήγαγαν ομαλά τους μαθητές στο θέμα. Η δραστηριότητα με το σχοινί ήταν επιτυχημένη» (Ημερολόγιο 2), «Το βίντεο δηλαδή λειτούργησε θετικά κινώντας το ενδιαφέρον τους και οξύνοντας την περιέργειά τους.» (Ημερολόγιο 4).

Οι συνεντεύξεις και οι παρουσιάσεις των μαθητών/τριών με καταγωγή από άλλες χώρες ήταν πραγματικά η μεγάλη επιτυχία του πιλοτικού προγράμματος. «Η παρουσίαση του ήταν εξαιρετική, ενώ φαινόταν να καμαρώνει και να το χαίρεται πρώτα ο ίδιος. Οι μαθητές ήταν απόλυτα προσηλωμένοι, άκουγαν με περίσσιο ενδιαφέρον και τα ερωτήματά τους ήταν καταγιστικά και εύστοχα. Απαντήθηκαν με σοβαρότητα και ακρίβεια.» (Ημερολόγιο 3), «Οι περιγραφές του ήταν πολύ ζωντανές,

παράγωγα βιωματικών εμπειριών και ήταν εμπλουτισμένες με αγάπη. Θέλησε να μας δώσει πολύ όμορφες εικόνες από τα ήθη και τα έθιμα, τις συνήθειες που κανένα βίντεο ή ντοκιμαντέρ δε θα μπορούσε να το είχε κάνει με τόσο επιτυχή τρόπο.» (Ημερολόγιο 4).

Οι χοροί, οι εικαστικές δραστηριότητες, το εκπαιδευτικό δράμα, τα παιχνίδια, συνετέλεσαν στην κατάκτηση των νέων γνώσεων αβίαστα και δημιουργικά: «Αρκετά επιτυχές θεωρώ και το μετα-στάδιο στις δραστηριότητες του χορού, της μουσικής και του παιχνιδιού στο προαύλιο. Έδωσαν έναν διασκεδαστικό τόνο και χαλάρωσαν τους μαθητές οδηγώντας τους στην αβίαστη κατάκτηση και εμπέδωση γνώσεων.» (Ημερολόγιο 5), «Επιτυχής ήταν και η δραστηριότητα του παιχνιδιού. Οι μαθητές φυσικά ενθουσιάστηκαν και εκτόνωσαν την ενέργειά τους μαθαίνοντας επιπλέον πράγματα για τη χώρα της Ρωσίας και τον τρόπο διασκέδασης των παιδιών εκεί.» (Ημερολόγιο 6).

Τα παραμύθια στο σύνολό τους επιτέλεσαν τον στόχο τους και ήταν από τις πιο επιτυχείς δραστηριότητες του πιλοτικού προγράμματος. «Το παραμύθι, όχι μόνο άρεσε στους μαθητές για το περιεχόμενό του, αλλά παράλληλα ήταν αρκετά βοηθητικό στο να εντοπιστούν σημεία που διαθέτουν πολιτιστικά στοιχεία.» (Ημερολόγιο 6).

Πίνακας 25: Συχνότητα εμφάνισης αναφορών στο ημερολόγιο ερευνήτριας/ εκπαιδευτικού στον θεματικό άξονα «Διδακτική - διδασκαλία» και την κατηγορία «Λιγότερο επιτυχή σημεία του μαθήματος».

Θεματικοί άξονες	Κατηγορίες	Υποκατηγορίες	Αναφορές
Διδακτική διδασκαλία	Λιγότερο επιτυχή σημεία του μαθήματος	Δραματοποίηση	1
		Παρουσίαση γλώσσας	3
		Παιχνίδι (στο προαύλιο/ επιτραπέζιο)	2

		Βίντεο	1
		Εικονογράφηση	1

Υπήρξαν κάποια σημεία της διδασκαλία τα οποία δεν ήταν τόσο επιτυχή. Αυτά εντοπίζονται συνήθως στο κυρίως στάδιο και έχουν να κάνουν περισσότερο με δραστηριότητες παρουσίασης της γλώσσας της χώρας που πραγματεύεται η ενότητα «Λιγότερο επιτυχή θεωρώ τη δραστηριότητα με τη γλώσσα γιατί πέραν της σημείωσης από τους μαθητές ότι δεν υπάρχει τίποτα κοινό με τη δική μας γλώσσα δεν υπήρξε κάποιο άλλο παράγωγο από αυτή τη δραστηριότητα.» (Ημερολόγιο 5), «...ως λιγότερο επιτυχή αυτή θα ήταν η δραστηριότητα με τη γλώσσα. Όπως ήταν και αναμενόμενο δυσκόλεψε τους μαθητές γιατί ήταν μία εξαιρετικά απαιτητική δραστηριότητα.» (Ημερολόγιο 6).

Πίνακας 26: Συχνότητα εμφάνισης αναφορών στο ημερολόγιο ερευνήτριας/ εκπαιδευτικού στον θεματικό άξονα «Διδακτική διδασκαλία» και την κατηγορία «Διδακτικές μέθοδοι και μέσα».

Θεματικοί άξονες	Κατηγορίες	Υποκατηγορίες	Αναφορές
		Ομαδοσυνεργατικές Μέθοδοι	10
		Βιωματικές μέθοδοι	6
		Αξιοποίηση Εικόνas	5
		Word café	1
		Νέες τεχνολογίες	2
		Αξιοποίηση Βίντεο/ πολυτροπικότητας	8

Διδακτική διδασκαλία	Διδακτικές μέθοδοι και μέσα	Παιχνίδι (στο προαύλιο/ επιτραπέζιο)	5
		Εκπαιδευτικό Δράμα	2
		Χάρτης	8
		Πάζλ	1
		Συνέντευξη	3
		Παραμύθι	8
		Χορός	2
		Εικαστικές τέχνες (ζωγραφική, κατασκευές)	6
		Δημιουργική γραφή	3
		Δωμάτιο απόδρασης	1

Όπως φαίνεται από τον παρακάτω πίνακα οι μέθοδοι που χρησιμοποιήθηκαν στο πιλοτικό πρόγραμμα «Παραμύθια του κόσμου, παραθύρια πολιτισμού» ήταν κυρίως ομαδοσυνεργατικές και βιωματικές. Χρησιμοποιήθηκαν ποικίλα διδακτικά μέσα τα οποία αναφέρονται επίσης αναλυτικά στα εκπαιδευτικά πλάνα και στις ημερολογιακές καταγραφές στο παράρτημα. Τα πιο αξιοσημείωτα: «*αυτή του world café, η οποία είναι μία καινοτόμος προσέγγιση ανάδειξης και συγκέντρωσης της συλλογικής γνώσης. Διευκόλυνε στο να αλληλεπιδράσουν όλοι οι μαθητές μεταξύ τους, να συζητήσουν και να επεξεργαστούν αποτελεσματικά τη θεματική*», (Ημερολόγιο 1), «*...παιχνίδι βοήθησε τόσο στην εμπέδωση των νέων γνώσεων όσο και στην αξιολόγηση τους. Κινητοποίησε τους μαθητές ενεργοποιώντας τον θεμιτό ανταγωνισμό στις ομάδες. Θεωρώ ότι ήταν ένα άριστο μέσο για το μεταστάδιο.*» (Ημερολόγιο 3), «*δωματίου*

απόδρασης» ή «escaperoom» στη διδασκαλία. Η συγκριμένη τεχνική αποτελεί μία από τις τελευταίες καινοτομίες στο χώρο της διδασκαλίας... Συνδυάζει το παιχνίδι με την αξιοποίηση γνώσεων, αλλά και δεξιοτήτων και εμπλέκει το σύνολο των μαθητών ανεξαρτήτου δυνατοτήτων, φυσικών ή ακαδημαϊκών.» (Ημερολόγιο 7).

Πίνακας 27: Συχνότητα εμφάνισης αναφορών στο ημερολόγιο ερευνήτριας/ εκπαιδευτικού στον θεματικό άξονα «Μαθητές και συμπεριφορά» και την κατηγορία «Τι άρεσε στους μαθητές».

Θεματικός άξονας	Κατηγορίες	Υποκατηγορίες	Αναφορές
Μαθητές και συμπεριφορά	Τι άρεσε στους μαθητές	Κινητικές δραστηριότητες	2
		Εικαστικές τέχνες (ζωγραφική/ κατασκευές)	3
		Παραμύθι	5
		Παιχνίδι	3
		Παρουσίαση από μαθητή/ συνέντευξη	5
		Γιορτή με παραδοσιακή μουσική/ φαγητά	2
		Βίντεο	2
		Χοροί	2
		Δωμάτιο απόδρασης	1
		Δημιουργική γραφή	2

		Εκπαιδευτικό Δράμα	1
--	--	-----------------------	---

Οι μαθητές/ -τριες συμμετείχαν ενεργά και με ενθουσιασμό σε ποικίλες δραστηριότητες, όπως φαίνεται στον παραπάνω πίνακα. Αξίζει να αναφερθούν εδώ κάποιες οι οποίες υπήρξαν ιδιαίτερα αγαπητές στους μαθητές: «Αυτό που άρεσε στο σύνολο των μαθητών ήταν το δωμάτιο απόδρασης. Ήταν για όλους η πρώτη φορά που συμμετείχαν σε κάτι ανάλογο... στο σύνολό τους οι μαθητές ζητούσαν την επανάληψη της δραστηριότητας μέχρι και το τέλος της σχολικής χρονιάς. Θεωρώ ότι θα είναι μία από τις αγαπημένες δραστηριότητες του συγκεκριμένου πρότζεκτ.» (Ημερολόγιο 7), «Το ενδιαφέρον τους, σε όλη τη διάρκεια προβολής, ήταν αναπόσπαστο. Εκφράστηκαν με ενθουσιασμό για το παραμύθι και ζήτησαν επίμονα την ηλεκτρονική διεύθυνση και τον ιστότοπο ώστε να έχουν την ευχέρεια να ξαναδούν το βίντεο στο σπίτι τους.» (Ημερολόγιο 8).

Πίνακας 28: Συχνότητα εμφάνισης αναφορών στο ημερολόγιο ερευνήτριας/ εκπαιδευτικού στον θεματικό άξονα «Μαθητές και συμπεριφορά» και την κατηγορία «Σε τι δυσκολεύτηκαν οι μαθητές».

Θεματικός άξονας	Κατηγορίες	Υποκατηγορίες	Αναφορές
Μαθητές και	Σε τι δυσκολεύτηκαν οι	Εντοπισμός λαϊκών παραμυθιών	1
		Συντονισμός εργασιών	1
		Εκπαιδευτικό Δράμα	1
		Ακροστιχίδα	1
		Ερωτήσεις επιτραπέζιου/ Παιχνίδι	2

συμπεριφορά	μαθητές	Δραστηριότητα με γλώσσα	3
		Έντονες και διαφορετικές γεύσεις φαγητού	1
		Δωμάτιο απόδρασης	1
		Δημιουργική γραφή/ παραγωγή κειμένου	2

Οι μαθητές δυσκολεύτηκαν σε ποικίλες δραστηριότητες. Δε θα μπορούσαν άλλωστε τα πάντα να είναι πολύ εύκολα γιατί σε μία τέτοια περίπτωση θα έλειπε η προσπάθεια από μέρους τους. Οι δραστηριότητες που κυρίως τους δυσκόλεψαν ήταν εκείνες που αφορούσαν τη γλώσσα της χώρας η οποία μελετώντας κάθε φορά: *«Ήταν μια ιδιαίτερα απαιτητική δραστηριότητα στην οποία κατάφεραν να ανταπεξέλθουν μόνο οι πιο εύστροφοι μαθητές και όσοι διαθέτουν ισχυρά εσωτερικά κίνητρα.»* (Ημερολόγιο 6).

Υπήρξαν όμως και κάποιες δημιουργικές δραστηριότητες γραπτής παραγωγής οι οποίες τους ταλάνισαν: *«...ορισμένοι μαθητές δυσκολεύτηκαν στην παραγωγή των ποιημάτων και φαίνεται να μη συμμετείχαν αρκετά στις ομάδες τους.»* (Ημερολόγιο 7), *«... αντιμετώπισαν δυσκολίες στην παραγωγή των παραμυθιών. Πρόκειται για μία δραστηριότητα δημιουργικής γραφής η οποία είναι πολύ απαιτητική. Οι δυσκολίες ήταν σίγουρα αναμενόμενες.»* (Ημερολόγιο 10)

Πίνακας 29: Συχνότητα εμφάνισης αναφορών στο ημερολόγιο ερευνήτριας/ εκπαιδευτικού στον θεματικό άξονα «Μαθητές και συμπεριφορά» και την κατηγορία «Σε τι δεν ανταποκρίθηκαν ή σημείωσαν λιγότερο ενδιαφέρον.».

Θεματικός άξονας	Κατηγορίες	Υποκατηγορίες	Αναφορές
		Δημιουργική γραφή/ παραγωγή	

Μαθητές και συμπεριφορά	Σε τι δεν ανταποκρίθηκαν ή σημείωσαν λιγότερο ενδιαφέρον	λόγου	1
		Παρουσίαση μνημείων	1
		Επιτραπέζιο παιχνίδι	2
		Παρουσίαση γλώσσας	2
		Χορός	1
		Εικονογράφηση	1

Οι δραστηριότητες στις οποίες δεν ανταποκρίθηκαν οι μαθητές/ -τριες στη διάρκεια του πιλοτικού προγράμματος ήταν λίγες, κάποιες από αυτές ήταν η εικονογράφηση «στη δραστηριότητα που αφορούσε στην εικονογράφηση του παραμυθιού που δημιούργησαν.» (Ημερολόγιο 10), ορισμένα επιτραπέζια παιχνίδια «το παιχνίδι τους ήταν ήδη γνωστό. Ήταν δηλαδή τύπου τρίλιζα κι ενώ συνήθως αρέσει στα παιδιά και υπέθεσα ότι το ίδιο θα συμβεί και με τους μαθητές αυτό δε συνέβη» (Ημερολόγιο 4).

Πίνακας 30: Συχνότητα εμφάνισης αναφορών στο ημερολόγιο ερευνήτριας/ εκπαιδευτικού στον θεματικό άξονα «Στάση της εκπαιδευτικού στο πλαίσιο της παρέμβασης» και την κατηγορία «Τι θα μπορούσε να αλλάξει στη διδασκαλία».

Θεματικός άξονας	Κατηγορίες	Υποκατηγορίες	Αναφορές
Στάση της εκπαιδευτικού στο πλαίσιο της παρέμβασης	Τι θα μπορούσε να αλλάξει στη διδασκαλία	Αφαίρεση δραστηριότητας	4
		Παραλλαγή δραστηριότητας	6
		Πρόσθεση	2

		δραστηριότητας	
--	--	----------------	--

Στις περισσότερες περιπτώσεις η ερευνήτρια/ εκπαιδευτικός, όπως φαίνεται από τις ημερολογιακές καταγραφές, δε θα προχωρούσε σε αφαίρεση της δραστηριότητας η οποία φαίνεται ότι δεν ευδοκίμησε. Θα προσπαθούσε σε επόμενη εφαρμογή του πιλοτικού προγράμματος να κάνει τις ανάλογες αλλαγές ώστε να επιτύχει η δραστηριότητα: «Αν μου δινόταν η ευκαιρία να επαναλάβω το συγκεκριμένο προτζεκτ θα άλλαζα, αλλά δε θα αφαιρούσα, τη δραστηριότητα με τη γλώσσα... θα έβαζα το μαθητή από την Αίγυπτο να μας γράψει κάποιες λέξεις στον πίνακα και στη συνέχεια να τις σχολιάζαμε προφορικά στην ολομέλεια» (Ημερολόγιο 3), «η δραστηριότητα με τη γλώσσα. Δε θα την αφαιρούσα, αλλά θα την ενσωμάτωνα στην αρχή του κυρίως σταδίου... στη συνέχεια η μαθήτρια θα συνέχιζε αναπαράγοντας όσα είπε στα ελληνικά.» (Ημερολόγιο 5).

Πίνακας 31: Συχνότητα εμφάνισης αναφορών στο ημερολόγιο ερευνήτριας/ εκπαιδευτικού στον θεματικό άξονα «Μαθησιακά αποτελέσματα του προγράμματος» και την κατηγορία «Τι πιστεύω ότι έμαθαν οι μαθητές».

Θεματικός άξονας	Κατηγορίες	Υποκατηγορίες	Αναφορές
Μαθησιακά αποτελέσματα του	Τι πιστεύω ότι έμαθαν οι μαθητές	Βασικά χαρακτηριστικά παραμυθιών	1
		Εντοπισμός πολιτισμικών στοιχεία στα παραμύθια	5
		Δεξιότητες ομαδοσυνεργατικών δραστηριοτήτων	6
		Σύνδεση	

προγράμματος	(γνώσεις, δεξιότητες, στάσεις)	καθημερινής ζωής και πολιτισμού	3
		Αξιοποίηση εικόνας	5
		Δεξιότητες παραγωγής λόγου (προφορικού/ γραπτού)	4
		Άντληση πληροφοριών από οπτικοακουστικό υλικό	6
		Κριτική προσέγγιση της γνώσης	3
		Ανάληψη πρωτοβουλιών	6
		Αξιοποίηση περιβάλλοντος χώρου	3
		Επικοινωνιακές δεξιότητες	5
		Σεβασμό και ισοτιμία μελών ομάδας	4
		Αποδοχή απόψεων	2
		Παιχνίδια	4
		Χορούς	2
		Γνώσεις για τον	

		πολιτισμό μιας άλλη χώρας	8
		Άντληση πληροφοριών/ αξιοποίηση συνέντευξης	3
		Χρήση λογικής αλλά και διαισθητικής και δημιουργικής σκέψης	4
		Αντίληψη για τη μοναδικότητα του κάθε πολιτισμού/ αξία διαφορετικού	4
		Γνώσεις για γεωμορφολογικά χαρακτηριστικά χώρας, πανίδα, χλωρίδα.	8
		Γνώσεις σχετικά με τη γλώσσα	3
		Συνδιαμόρφωση, διατύπωση προβλημάτων και λύσεων	1
		Γνώσεις για την ιστορία μίας χώρας	3
		Διαχείριση χρόνου	2

		Φιλειρηνικές στάσεις	2
--	--	-------------------------	---

Όπως φαίνεται από τον παρακάτω πίνακα και σύμφωνα με το ημερολόγιο της ερευνήτριας/ εκπαιδευτικού οι μαθητές/ -τριες κατέκτησαν ποικίλες γνώσεις, δεξιότητες, αλλά και στάσεις κατά την εφαρμογή του πιλοτικού προγράμματος και την εμπλοκή τους στις δραστηριότητες. Οι ημερολογιακές καταγραφές που υπάρχουν στο παράρτημα είναι αναλυτικές και χωρισμένες στους τρεις αυτούς άξονες: γνώσεις, δεξιότητες, στάσεις.

Ενδεικτικά κάποια αποσπάσματα: *«επικοινωνιακές δεξιότητες, παραγωγής προφορικού και γραπτού λόγου, διατύπωση ερωτημάτων, ανάληψη πρωτοβουλιών και λήψη αποφάσεων, κριτική προσέγγιση, ομαλή συνεργασία σε ομάδες, διαχείριση χρόνου, σχεδιασμός δράσης, αξιοποίηση και σύνδεση πληροφοριών και πρότερης γνώσης, επίλυση προβλημάτων, χρήση λογικής αλλά και διαισθητικής και δημιουργικής σκέψης»*, (Ημερολόγιο 8), *«Γνώσεις για το γεωφυσικό περιβάλλον, την αρχιτεκτονική, την κουλτούρα, τις καθημερινές συνήθειες των κατοίκων, τα ήθη και έθιμα, τις μεγάλες γιορτές, τις αξιομνημόνευτες προσωπικότητες, το φαγητό, τους χορούς, τον τρόπο ένδυσης και υπόδησης, τα παιχνίδια, το εκπαιδευτικό σύστημα.»* (Ημερολόγιο 9), *«στάσεις που ανέπτυξαν κατά τη διάρκεια του πιλοτικού προγράμματος όπως σεβασμό και εκτίμηση της διαφορετικότητας. Ότι είναι ενήμεροι και ευγνώμων για το πολιτισμικό τους υπόβαθρο και ότι έχουν γνώση των πολιτισμικών τους ορίων. Επίσης, ότι έμαθαν για άλλους πολιτισμούς και ότι είναι ικανοί να αναγνωρίσουν τον τρόπο που μπορεί να συνδέονται μεταξύ τους.»* (Ημερολόγιο 10)

6.2.4. Αποτελέσματα αξιολόγησης ενότητας από τους μαθητές (feedback/ ανατροφοδότηση)

Όπως αναφέρθηκε και παραπάνω στην αναφορά και ανάλυση των εργαλείων που χρησιμοποιήθηκαν στο πιλοτικό πρόγραμμα «Παραμύθια του κόσμου, παραθύρια πολιτισμού» κρίθηκε σκόπιμο να χρησιμοποιηθεί και η ανατροφοδοτική αξιολόγηση από τους μαθητές. Στο τέλος κάθε ενότητας οι μαθητές συμπλήρωναν ανώνυμα μία φόρμα με 4 ερωτήσεις. Η ερευνήτρια/ εκπαιδευτικός μπορούσε έτσι, να αντιλαμβάνεται λάθη, παραλείψεις, αλλά και τι ήταν αυτό που λειτούργησε καλά

ώστε να το συμπεριλάβει μελλοντικά. Παρακάτω γίνεται μία ανάλυση των δεδομένων που προέκυψαν από την ανατροφοδότηση των μαθητών.

Πίνακας 32: Συχνότητα εμφάνισης αναφορών στην ανατροφοδότηση/ Feedback των μαθητών μετά την ολοκλήρωση της 2^{ης} ενότητας.

Ερωτήσεις	Απαντήσεις	Αναφορές
Τι μου άρεσε περισσότερο	Σκυταλοδρομία	11
	Παραμύθι	7
	Βίντεο	9
	Δραστηριότητα βιωματική με σχοινί	3
	Δραματοποίηση	5
	Εποχές σε άλλες γλώσσες	4
Τι θα άλλαζα	Θέατρο/ κάποια πράγματα	2
	Τίποτα	11
	Το χώρο προβολής του βίντεο	1
	Σκυταλοδρομία περισσότερη ώρα	1
Τι έμαθα	Να ξεχωρίζω άλλες γλώσσες	4
	Για την Ελλάδα/ τον πολιτισμό της/ τα βουνά	10
	Παραμύθι	4
	Νέες γνώσεις/ πολλά	3

	πράγματα	
	Να παίζω πιο καλά ομαδικά	1
	Δραματοποίηση	1
	Να χρησιμοποιώ τη φαντασία μου	1
Πώς ένιωσα	Θετικά συναισθήματα (τέλεια, ευχάριστα, χαρούμενα, ωραία, γαλήνια, φανταστικά, σούπερ ντούπερ, χαρά)	17
	Σε μερικά σημεία δυσκολεύτηκα	1

Ο παραπάνω πίνακας έδωσε ποικίλες και χρήσιμες πληροφορίες προς αξιοποίηση στην ερευνήτρια/ εκπαιδευτικό. Φαίνεται ότι το παιχνίδι είναι η αγαπημένη δραστηριότητα της ενότητας και ότι οι περισσότεροι μαθητές/ -τριες δε θα άλλαζαν τίποτα. Νιώθουν ότι έμαθαν περισσότερα για την Ελλάδα, τις ομορφιές της και τον πολιτισμό και τα συναισθήματα που τους γεννήθηκαν ήταν κυρίως θετικά.

Πίνακας 33: Συχνότητα εμφάνισης αναφορών στην ανατροφοδότηση/ Feedback των μαθητών μετά την ολοκλήρωση της 3^{ης} ενότητας.

Ερωτήσεις	Απαντήσεις	Αναφορές
Τι μου άρεσε περισσότερο	Παρουσίαση/ συνέντευξη μαθητή	6
	Πάζλ	6
	Ακροστιχίδα	3

	Γιορτή/ πάρτι	4
	Βίντεο	7
	Όλα	1
	Γλυκό	5
	Επιτραπέζιο	3
Τι θα άλλαζα	Επιτραπέζιο	1
	Τίποτα	14
	Γλυκό	1
	Ακροστιχίδα	1
	Να έφερναν και τα υπόλοιπα παιδιά από τη χώρα τους	1
Τι έμαθα	Μνημεία	4
	Παραδοσιακή φορεσιά	1
	Ιστορία	1
	Πώς είναι η ζωή	1
	Πολλά για την Αίγυπτο	11
	Για τον πολιτισμό	2
	Πώς είναι ο χάρτης	1
	Για τη γλώσσα	2
	Όλες οι χώρες έχουν όμορφα μνημεία και ωραία γλώσσα	1
Πώς ένιωσα	Θετικά συναισθήματα (καλά, πάρα πολύ όμορφα,	

	χαρούμενη, υπέροχα, τέλεια, ευχαριστημένος)	15
	Πληροφορημένος	1
	Λίγο πιο έξυπνος γιατί έμαθα για μία ξένη χώρα	1
	Σαν αν είμαι στην Αίγυπτο	1

Από τα παραπάνω φαίνεται ότι ή τρίτη ενότητα ήταν γεμάτη από συγκινήσεις και ενδιαφέρον. Στους μαθητές/ -τρίες άρεσε ιδιαίτερα το βίντεο, αλλά και η παρουσίαση του συμμαθητή τους, το γλυκό που τους κέρασε, το πάζλ που κλήθηκαν να φτιάξουν. Οι περισσότεροι δε θα άλλαζαν τίποτα στην ενότητα, ενώ έμαθαν όπως δηλώσαν, «πολλά για την Αίγυπτο». Τα συναισθήματα που τους δημιουργήθηκαν ήταν κυρίως θετικά.

Πίνακας 34: Συχνότητα εμφάνισης αναφορών στην ανατροφοδότηση/ Feedback των μαθητών μετά την ολοκλήρωση της 4^{ης} ενότητας.

Ερωτήσεις	Απαντήσεις	Αναφορές
Τι μου άρεσε περισσότερο	Χορός	7
	Φαγητό	8
	Βίντεο	6
	Παραμύθι	3
	Αντικείμενα που έδειξε ο συμμαθητής μου	2
	Όλα	1
Τι θα άλλαζα	Χορό	2
	Τίποτα	16

Τι έμαθα	Πολλά για την Αλβανία (πώς είναι, τοπία)	10
	Φαγητό	5
	Χορό	
	Πολιτισμό της Αλβανίας	
	Μία χώρα είναι καλύτερη από την άλλη και δεν ξέρεις ποια να διαλέξεις.	1
	Για τον πολιτισμό	5
	Παραμύθι	2
Πώς ένιωσα	Θετικά συναισθήματα (ωραία, χαρούμενη, ευχαριστημένος, σούπερ, όμορφα, γαλήνη)	15
	Ότι είμαι στην Αλβανία	1

Αυτό που άρεσε περισσότερο στους μαθητές/ -τρίες στην τέταρτη ενότητα ήταν το φαγητό, παραδοσιακή τυρόπιτα από την Αλβανία, που έφερε ο συμμαθητής τους, αλλά και ο χορός που χόρεψαν όλοι μαζί στο τέλος. Δε θα άλλαζαν κάτι οι περισσότεροι συμμετέχοντες και έμαθαν «πολλά για την Αλβανία». Τα συναισθήματα που τους δημιουργήθηκαν κατά τη διάρκεια της ενότητας ήταν θετικά.

Πίνακας 35: Συχνότητα εμφάνισης αναφορών στην ανατροφοδότηση/ Feedback των μαθητών μετά την ολοκλήρωση της 5^{ης} ενότητας.

Ερωτήσεις	Απαντήσεις	Αναφορές
	Χορός	2
	Φαγητό	1

Τι μου άρεσε περισσότερο	Παιχνίδι	8
	Ζωγραφική	4
	Η παραδοσιακή φορεσιά της συμμαθήτριάς μου	5
	Όλα	1
	Βίντεο	2
Τι θα άλλαζα	Τίποτα	11
	Φαγητό	4
	Να κάνουμε ένα επιτραπέζιο για αυτές τις χώρες (Πακιστάν, Αίγυπτο, Αλβανία)	1
	Βίντεο	1
Τι έμαθα	Τον πολιτισμό του Πακιστάν	3
	Πολλά πράγματα	1
	Φαγητό	4
	Πώς είναι η γλώσσα	3
	Παιχνίδι	3
	Χορό	2
	Παραμύθι	2
	Θετικά συναισθήματα (όμορφα, υπέροχα, χαρά, υπερήφανη, χαρούμενη, ευτυχισμένη, ωραία,	14

Πώς ένιωσα	διασκεδαστικά, γαλήνια)	
	Σαν να ζω στο Πακιστάν	1
	Τίποτα	1
	Πιο πληροφορημένος από ποτέ	1

Στην 5^η ενότητα τις προτιμήσεις για την καλύτερη δραστηριότητα συγκέντρωσε το παιχνίδι από το Πακιστάν, ενώ τις εντυπώσεις έκλεψε και η παραδοσιακή φορεσιά. Οι περισσότεροι μαθητές δε θα άλλαζαν τίποτα στην ενότητα, ενώ ένιωσαν πως έμαθαν πολλά για τον πολιτισμό, το φαγητό, τη γλώσσα. Στους περισσότερους μαθητές δημιουργήθηκαν θετικά συναισθήματα κατά τη διάρκεια της ενότητας.

Πίνακας 36: Συχνότητα εμφάνισης αναφορών στην ανατροφοδότηση/ Feedback των μαθητών μετά την ολοκλήρωση της 6^{ης} ενότητας.

Ερωτήσεις	Απαντήσεις	Αναφορές
Τι μου άρεσε περισσότερο	Παιχνίδι	3
	Χοροί	8
	Γλώσσα	1
	Βίντεο	5
	Κατασκευές	3
	Παραμύθι	1
Τι θα άλλαζα	Τίποτα	12
	Δραστηριότητα με γλώσσα	1
	Κατασκευή	1
	Τον πολιτισμό της Ρωσία	4

Τι έμαθα	Πολλά πράγματα	2
	Χορούς	5
	Παραμύθι	2
	Παιχνίδι	2
Πώς ένιωσα	Θετικά συναισθήματα (ωραία, χαρούμενος, χαρά, όμορφα, υπέροχα, φανταστικά)	13
	Σαν να μένω στη Ρωσία	1
	Σαν να ταξιδεύω και να πηγαίνω στις πολύχρωμες εκκλησίες	1

Στην 6^η ενότητα στους μαθητές άρεσαν περισσότερο οι χοροί και το βίντεο, ενώ για ακόμα μια φορά στην πλειοψηφία τους δε θα άλλαζαν τίποτα. Νιώθουν ότι έμαθαν για τους χορούς και τον πολιτισμό της Ρωσίας. Ενώ ένιωσαν κυρίως θετικά συναισθήματα.

Πίνακας 37: Συχνότητα εμφάνισης αναφορών στην ανατροφοδότηση/ Feedback των μαθητών μετά την ολοκλήρωση της 7^{ης} ενότητας.

Ερωτήσεις	Απαντήσεις	Αναφορές
Τι μου άρεσε περισσότερο	Ποίημα	2
	Δωμάτιο Απόδρασης	12
	Όλα	3
	Βίντεο	1
	Παραμύθι	1
	Βίντεο	5

Τι θα άλλαζα	Τίποτα	11
	Περισσότερους γρίφους στο δωμάτιο απόδρασης	2
Τι έμαθα	Πολλά για τη Συρία	4
	Για τον πόλεμο στη Συρία	4
	Παιχνίδι	2
	Φαγητό	3
	Χορό	2
	Παραμύθι	1
	Πώς νιώθουν τα παιδιά της Συρίας	1
	Ότι κάποιες χώρες δε ζουν όπως εμάς	1
Πώς ένιωσα	Θετικά συναισθήματα (Τέλεια, φανταστικά, ευτυχισμένα, τέλεια, καταπληκτικά)	6
	Αρνητικά συναισθήματα (λύπη, θυμό, χάλια, στεναχώρια, θλιμμένη)	8
	Σαν να ήμουν στη θέση τους και να είχα χάσει κι εγώ τους γονείς μου	1

Στην 7^η ενότητα οι μαθητές έδειξαν προτίμηση σε μεγάλο ποσοστό στη δραστηριότητα του δωματίου απόδρασης. Δε θα άλλαζαν τίποτα, ενώ ενημερώθηκαν για τον πόλεμο στη Συρία. Στη συγκεκριμένη ενότητα ένιωσαν και αρκετά αρνητικά

συναίσθημα τα οποία συνδέονται με τον πόλεμο και τις άσχημες συνθήκες ζωής που επικρατούν στη χώρα αυτή.

Πίνακας 38: Συχνότητα εμφάνισης αναφορών στην ανατροφοδότηση/ Feedback των μαθητών μετά την ολοκλήρωση της 8^{ης} ενότητας.

Ερωτήσεις	Απαντήσεις	Αναφορές
Τι μου άρεσε περισσότερο	Παρουσίαση πολεμικής τέχνης	4
	Παραμύθι (σε μορφή κινουμένου σχεδίου)	9
	Χορός	8
	Κατασκευές	5
	Ταγκραμ	4
	Βίντεο	5
Τι θα άλλαζα	Τίποτα	10
	Τάγκραμ	3
	Περισσότερα τέτοια παραμύθια.	1
Τι έμαθα	Ότι τρώνε με ξυλάκια	1
	Όλες οι χώρες έχουν τους δικούς τους χορούς	1
	Τον πολιτισμό της Κίνας	6
	Ότι αγαπούν τους δράκους	1
	Πολεμική τέχνη του κουνγκ φου	2

	Τα αγαπημένα τους χρώματα	1
	Χορούς	4
	Παραμύθι	1
	Πώς είναι η Κίνα	2
Πώς ένιωσα	Θετικά συναισθήματα (Ευχαριστημένος, όμορφα, πάρα πολύ ωραία, ενθουσιασμό, ωραία, χαρούμενος, υπερηφάνεια, χαρά, εκπληκτισμός;)	13
	Σαν να ταξιδεύω στην Κίνα	2

Στην 8^η ενότητα οι μαθητές/ -τριες δήλωσαν ως πιο αγαπημένη τους δραστηριότητα την προβολή του παραμυθιού με τη μορφή κινουμένου σχεδίου. Οι περισσότεροι και πάλι ήταν ευχαριστημένοι και δε θα άλλαζαν τίποτα στην ενότητα. Ένωσαν ότι έμαθαν πολλά για τον πολιτισμό της Κίνας και τα συναισθήματα που τους δημιουργήθηκαν ήταν κυρίως θετικά.

Πίνακας 39: Συχνότητα εμφάνισης αναφορών στην ανατροφοδότηση/ Feedback των μαθητών/ -τριών μετά την ολοκλήρωση της 9^{ης} ενότητας.

Ερωτήσεις	Απαντήσεις	Αναφορές
	Εκπαιδευτικό Δράμα (παγωμένη εικόνα)	2
	Παραμύθι	3
	Όλα	4

Τι μου άρεσε περισσότερο	Παιχνίδια	2
	Χορός	2
	Βίντεο	3
Τι θα άλλαζα	Τίποτα	13
	Περισσότερη ώρα παιχνίδι	1
	Βίντεο	1
	Να μη σχολίαζαν κάποιοι τα φαγητά	1
Τι έμαθα	Για τον πολιτισμό	5
	Παραμύθι	1
	Παιχνίδια	1
	Φαγητά	4
	Ότι ξαναχτίστηκαν οι πόλεις μετά τον 2 ^ο Παγκόσμιο πόλεμο	2
	Για το ορυχείο από αλάτι	1
	Πολλά/ ενδιαφέροντα	4
Πώς ένιωσα	Θετικά συναισθήματα (Χαρά, πάρα πολύ ωραία, φανταστικά, ωραία, ενημερωμένος, καλά)	14
	Αρνητικά συναισθήματα (λύπη)	2
	Σαν για λίγο χρονικό	

	διάστημα αν έμεινα στην Πολωνία	1
--	---------------------------------	---

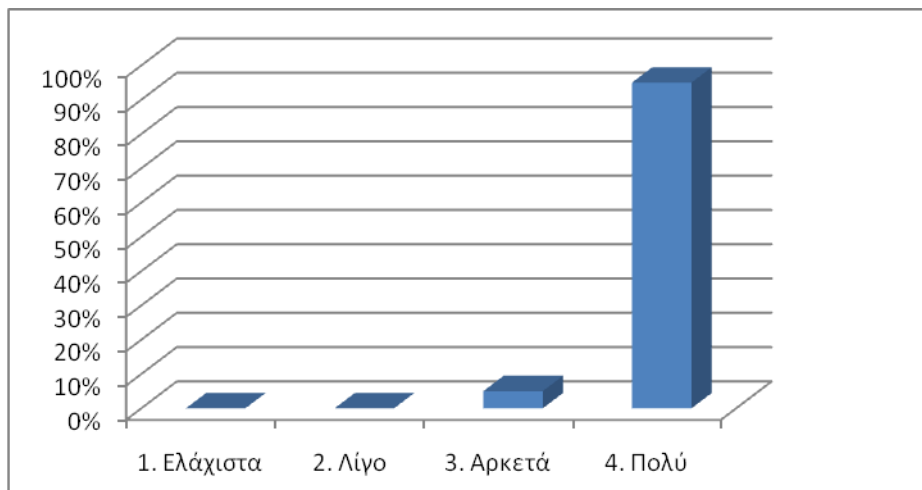
Στην 9^η ενότητα αγαπημένες ήταν όλες οι δραστηριότητες από κάποιους, ενώ άλλοι δήλωσαν ότι τους άρεσαν το παραμύθι ή το βίντεο. Και σε αυτή την ενότητα τα ποσοστά ικανοποίησης ήταν μεγάλα αφού οι περισσότεροι μαθητές/ -τριες δήλωσαν ότι δεν επιθυμούν να αλλάξει κάτι, ενώ τα συναισθήματα που δημιουργήθηκαν ήταν και πάλι θετικά.

Η ανατροφοδότηση που δέχθηκε η εκπαιδευτικός στο σύνολο των ενοτήτων ήταν εξαιρετικά χρήσιμη και αξιοποιήθηκε άμεσα σε μία προσπάθεια βελτιστοποίησης του πιλοτικού προγράμματος και προσαρμογής του στις ανάγκες των ίδιων των μαθητών/ τριών.

6.2.5. Αποτελέσματα από το ερωτηματολόγιο ικανοποίησης

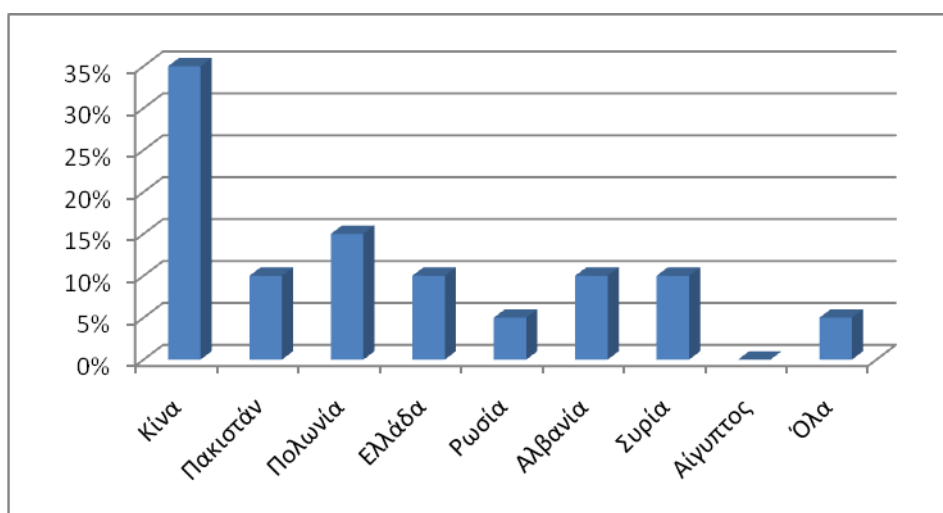
Το ερωτηματολόγιο ικανοποίησης δόθηκε στους μαθητές/ -τριες μετά το πέρας και της δέκατης ενότητας που αποτέλεσε και το κλείσιμο του πιλοτικού προγράμματος. Περιλάμβανε ένα σύνολο ερωτήσεων που θα έδιναν βήμα στους μαθητές/ -τριες να αξιολογήσουν το πρόγραμμα, να εκφράσουν τα συναισθήματά τους για τη συμμετοχή στο πρόγραμμα καθώς και τις απόψεις τους σχετικά με τις γνώσεις που τους προσέφερε

Πίνακας 40: Συχνότητα και ποσοστά των απαντήσεων των μαθητών/ -τριών στο ερωτηματολόγιο ικανοποίησης στην ερώτηση: «Πόσο σου άρεσε το πρόγραμμα με τα παραμύθια από άλλους πολιτισμούς;»



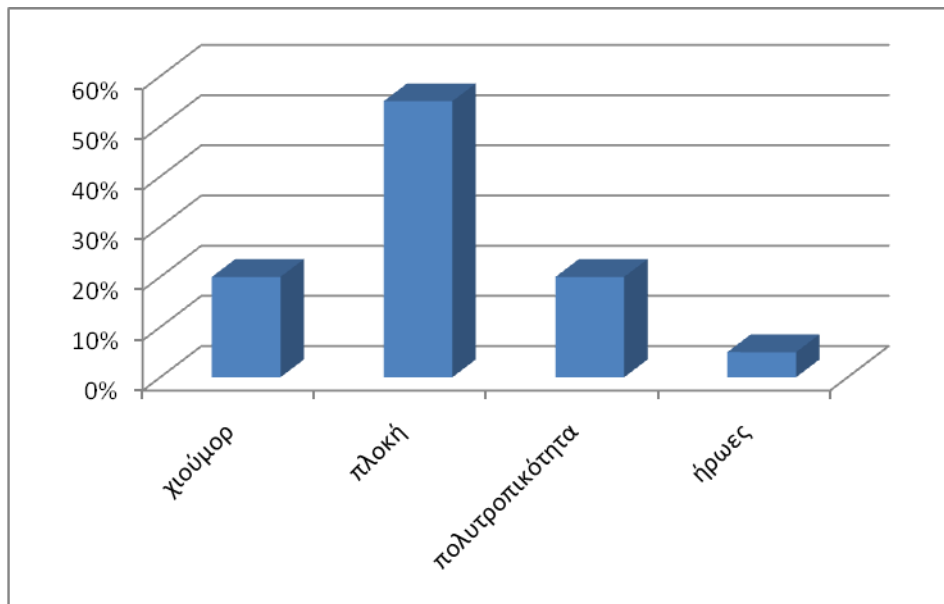
Από τον παραπάνω πίνακα φαίνεται ότι στο 95% των μαθητών το πιλοτικό πρόγραμμα «Παραμύθια του κόσμου, παραθύρια πολιτισμού» άρεσε πολύ. Οι απαντήσεις σε αυτό το ερώτημα είναι πάνω από ικανοποιητικές και δείχνουν μεγάλο ποσοστό ικανοποίησης.

Πίνακας 41: Συχνότητα και ποσοστά των απαντήσεων των μαθητών/ -τριών στο ερωτηματολόγιο ικανοποίησης στην ερώτηση: «Από τα παραμύθια με τα οποία ασχοληθήκαμε μπορείς να ξεχωρίσεις εκείνο που σου άρεσε περισσότερο;»



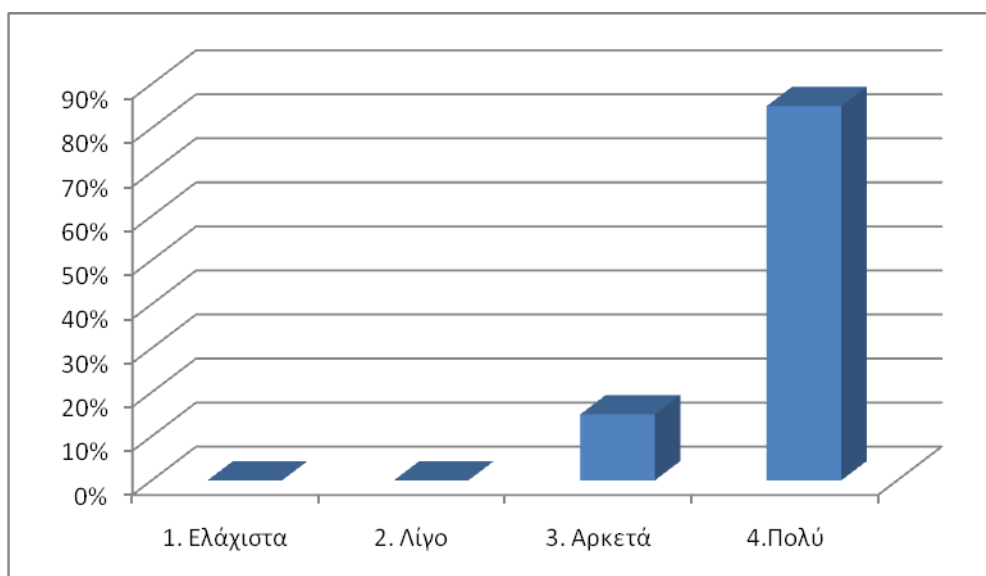
Από τον παραπάνω πίνακα φαίνεται η ξεκάθαρη προτίμηση των μαθητών στο παραμύθι της Κίνας με 35% των μαθητών/ -τριών να το προτιμούν. Ακολουθεί το παραμύθι από την Πολωνία με 15% του συνόλου να το δηλώνουν ως προτίμηση. Τα παραμύθια της Ελλάδας, του Πακιστάν, της Συρίας και της Αλβανίας ισοψηφούν στην τρίτη θέση με 10% προτίμηση. Της Ρωσίας το παραμύθι προτιμά ένας μαθητής/ -τρια (5%), ενώ ένας, επίσης, δήλωσε ότι του άρεσαν όλα τα παραμύθια. Το παραμύθι από την Αίγυπτο δε δηλώθηκε ως προτίμηση από κανέναν μαθητή.

Πίνακας 42: Συχνότητα και ποσοστά των απαντήσεων των μαθητών/ -τριών στο ερωτηματολόγιο ικανοποίησης στην ερώτηση: «Γιατί σου άρεσε αυτό το παραμύθι;».



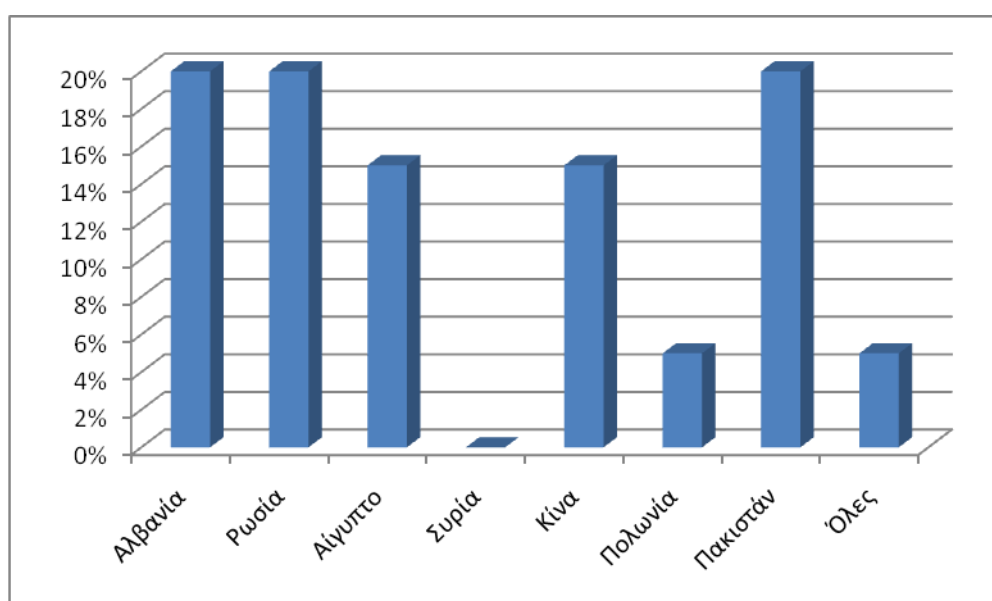
Από τον παραπάνω πίνακα φαίνεται ότι το 55% των μαθητών/ -τριών επέλεξαν ως αγαπημένο κάποιο παραμύθι εξαιτίας της πλοκής του. Συγκεκριμένα κάποιοι για παράδειγμα ανέφεραν: «είναι πολύ ενδιαφέρον», «γιατί είχε φαντασία και το παιδί πραγματοποίησε το όνειρό του», «γιατί η κυρά κακή την πάτησε γιατί είχε κακό χαρακτήρα», «γιατί ο χωρικός ξεγέλασε τη φτώχεια». Το 40% των μαθητών/ -τριών μοιράστηκε σε δυο προτιμήσεις με 20% να επιλέγει ως αγαπημένο το παραμύθι επειδή είχε χιούμορ και το 20% εξαιτίας του ότι προβλήθηκε με τη μορφή βίντεο. Τέλος, ένα 5% των μαθητών/ -τριών επέλεξε με βάση τον χαρακτήρα του ήρωα.

Πίνακας 43: Ποσοστά των απαντήσεων των μαθητών/ -τριών στο ερωτηματολόγιο ικανοποίησης στην ερώτηση: «Πόσο νιώθεις ότι έμαθες για τις χώρες προέλευσης των παραμυθιών αυτών;».



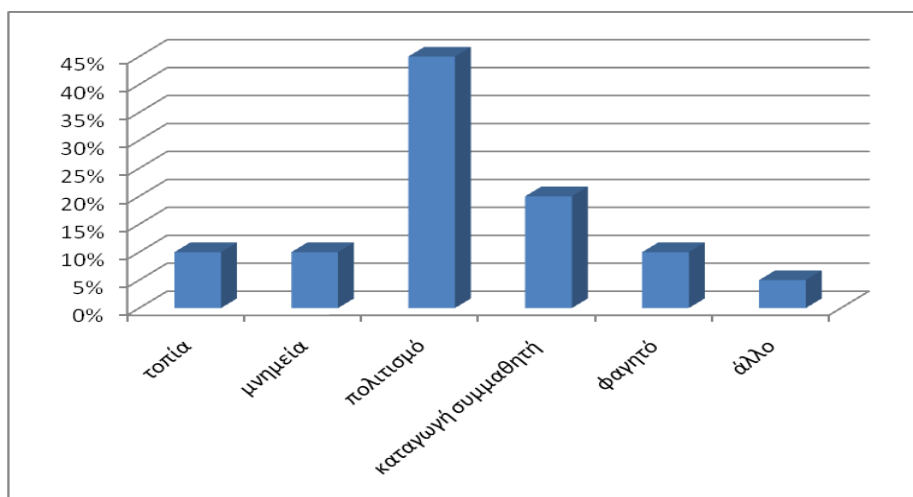
Από τον παραπάνω πίνακα φαίνεται ότι το 85% των μαθητών/ -τριών νιώθει ότι έμαθε πολλά για τις χώρες προέλευσης των παραμυθιών. Το 15% των μαθητών/ -τριών που αντιστοιχεί σε 3 μαθητές από τους 20 νιώθει ότι έμαθε αρκετά για τα παραμύθια. Κανένας μαθητής δε δήλωσε ότι έμαθε ελάχιστα ή λίγα. Οι απαντήσεις αυτές κρίνονται από την ερευνήτρια ως θετικές και δείχνουν ότι ορισμένοι από τους στόχους του προγράμματος ικανοποιήθηκαν.

Πίνακας 44: Ποσοστά των απαντήσεων των μαθητών/ -τριών στο ερωτηματολόγιο ικανοποίησης στην ερώτηση: «Αν σου δινόταν η δυνατότητα να επισκεφτείς κάποια από αυτές τις χώρες ποιά θα επέλεγες;».



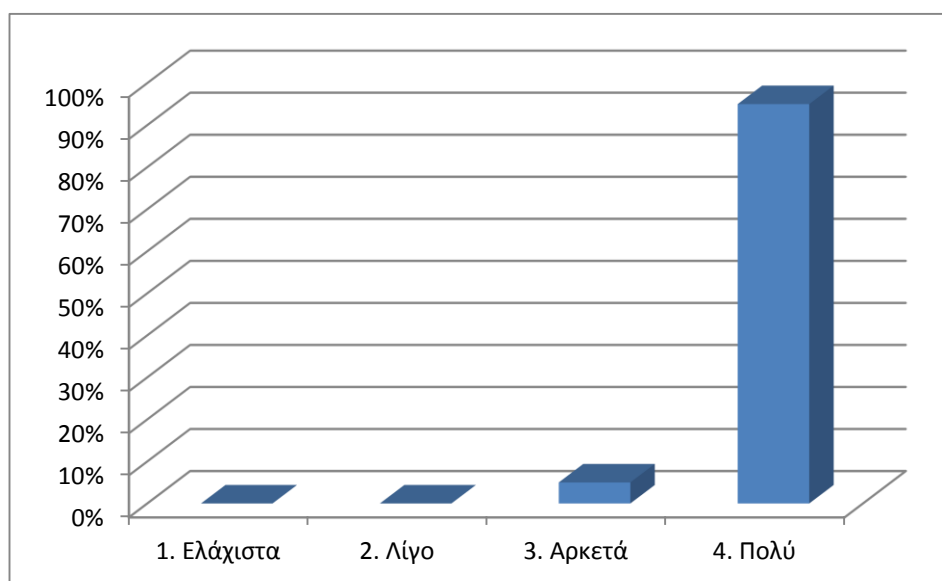
Το 20% των μαθητών/ τριών όπως φαίνεται από τον παραπάνω πίνακα θα ήθελα να ταξιδέψουν τόσο στην Αλβανία, στην Ρωσία, το Πακιστάν, με αυτές τις χώρες να ισοψηφούν στην πρώτη θέση προτιμήσεων. Ακολουθούν η Αίγυπτος και η Κίνα με το 15% των μαθητών/ -τριών να τις επιλέγουν. Στην Πολωνία θέλει να ταξιδέψει το 5%, ενώ επίσης, ένα 5% θα ήθελε να επισκεφτεί όλες τις χώρες τις οποίες γνωρίσαμε στο πιλοτικό πρόγραμμα. Κανένας μαθητής/ -τρια δεν επέλεξε τη Συρία. Πιθανόν εξαιτίας την εμπόλεμη κατάσταση η οποία επικρατεί στη χώρα αυτή.

Πίνακας 45: Ποσοστά των απαντήσεων των μαθητών/ -τριών στο ερωτηματολόγιο ικανοποίησης στην ερώτηση: «Γιατί θα επέλεγες αυτή τη χώρα;».



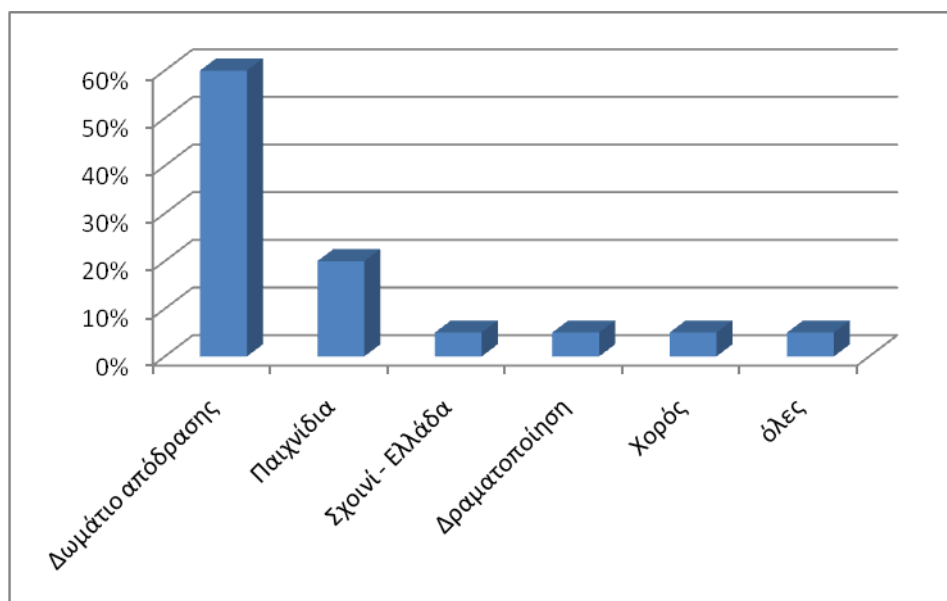
Το 45% των μαθητών/ τριών όπως φαίνεται από τον παραπάνω πίνακα θα επέλεγαν να ταξιδέψουν στη χώρα προτίμησης τους για να γνωρίσουν από κοντά τον πολιτισμό της χώρας. Το 20% θα ταξίδευε γιατί η χώρα αυτή είναι χώρα καταγωγής κάποιου συμμαθητή τους. Το 10% για να απολαύσει τη φυσική ομορφιά και τα τοπία ή τα μνημεία ή το φαγητό. Ένα 5% δήλωσε άλλους λόγους όπως, «επειδή μου άρεσε».

Πίνακας 46: Ποσοστά των απαντήσεων των μαθητών/ -τριών στο ερωτηματολόγιο ικανοποίησης στην ερώτηση: «Πόσο νιώθεις ότι ενημερώθηκες σε θέματα πολιτισμού;».



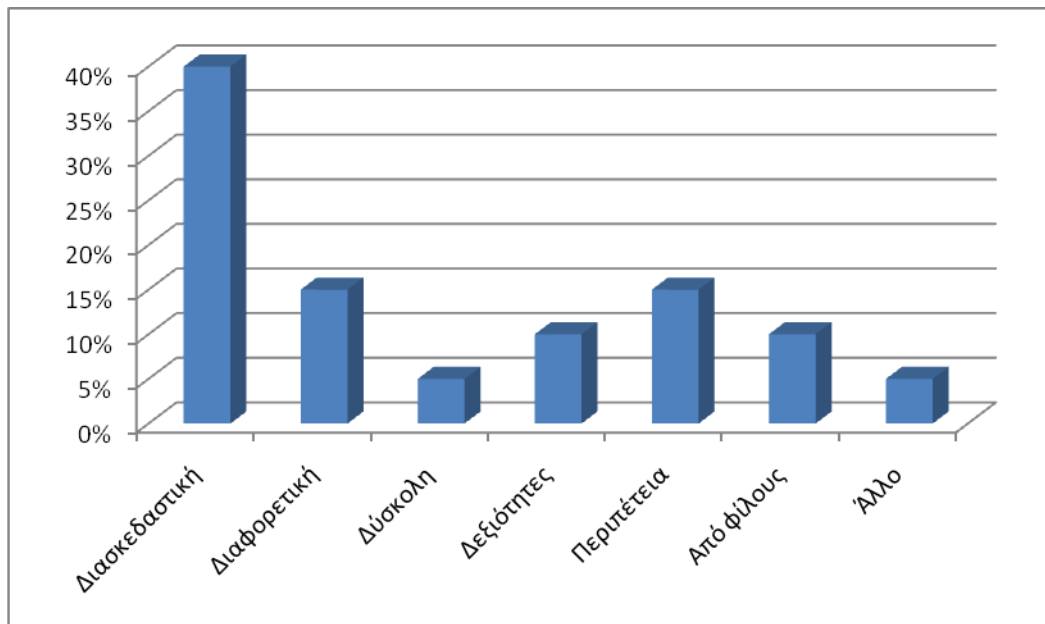
Το 95% των μαθητών/ -τριών δήλωσε ότι νιώθει πολύ ενημερωμένο σε θέματα πολιτισμού και ενώ ένα 5% αρκετά. Τα ποσοστά και σε αυτή την ερώτηση δείχνουν την επιτυχία του προγράμματος και την ικανοποίηση των μαθητών/ -τριών.

Πίνακας 47: Ποσοστά των απαντήσεων των μαθητών/ -τριών στο ερωτηματολόγιο ικανοποίησης στην ερώτηση: «Αν έπρεπε να ξεχωρίσεις την αγαπημένη σου δραστηριότητα ποια θα ήταν αυτή;».



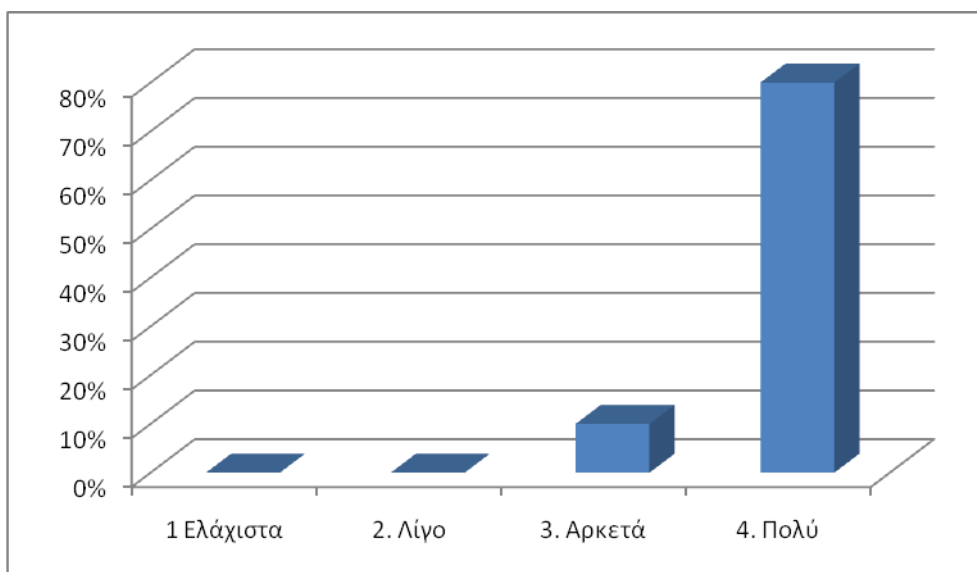
Ένα μεγάλο ποσοστό της τάξεως του 60% δήλωσε ότι αγαπημένη του δραστηριότητα ήταν το δωμάτιο απόδρασης. Το 20% δήλωσε ότι ήταν τα παιχνίδια. Με 5% ανά προτίμηση οι μαθητές/ -τριες δήλωσαν τις προτιμήσεις τους στη δραματοποίηση, τον χορό και μια βιωματική δραστηριότητα με σκοινί στην Ελλάδα. Τα αποτελέσματα αυτά δείχνουν πόσο πιο ευχάριστες είναι οι βιωματικές δραστηριότητες στις οποίες οι μαθητές/ -τριες ενεργούν αυτόβουλα, κατακτώντας τη νέα γνώση διασκεδάζοντας.

Πίνακας 48: Ποσοστά των απαντήσεων των μαθητών/ -τριών στο ερωτηματολόγιο ικανοποίησης στην ερώτηση: «Γιατί σου άρεσε αυτή η δραστηριότητα;».



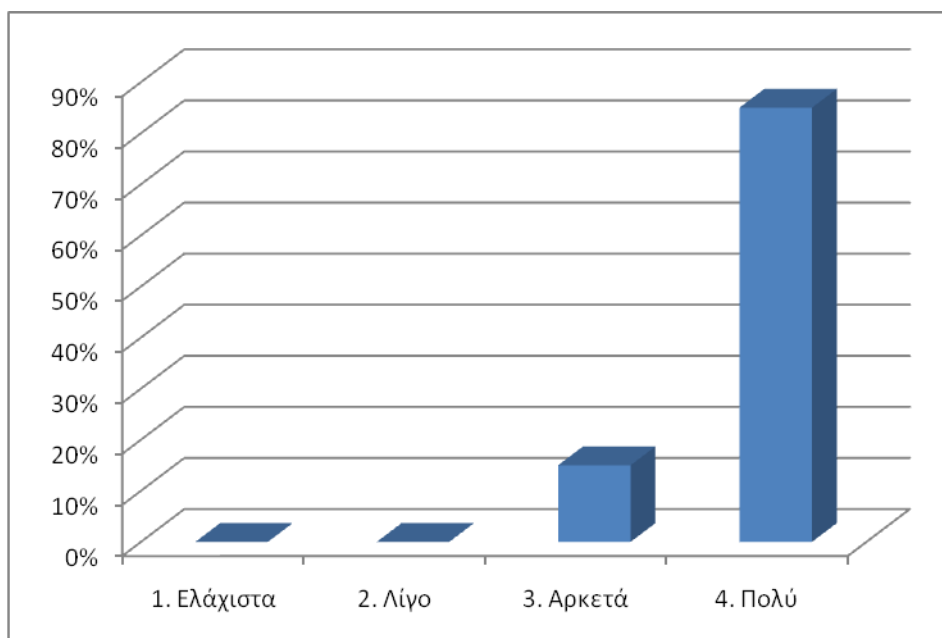
Όπως φαίνεται οι μαθητές/ -τρίες έδειξαν την προτίμησή τους στις δραστηριότητες που δήλωσαν στην προηγούμενη ερώτηση, κατά 40% επειδή ήταν διασκεδαστικές, 15% επειδή ήταν περιπετειώδης ή διαφορετικές από ότι είχαν συνηθίσει, 10% επειδή τις παρουσίασαν οι φίλοι τους ή χρειαζόταν να επιστρατεύσουν ποικίλες δεξιότητες και 5% επειδή ήταν δύσκολες. Από τα παραπάνω αποδεικνύεται ότι οι μαθητές/ -τρίες δείχνουν σαφή προτίμηση σε δραστηριότητες που τους διασκεδάζουν, τους εξιτάρουν και είναι καινοτόμες.

Πίνακας 49: Ποσοστά των απαντήσεων των μαθητών/ -τριών στο ερωτηματολόγιο ικανοποίησης στην πρόταση: «Κατά τη διάρκεια των δραστηριοτήτων αισθάνθηκες να διασκεδάζεις».



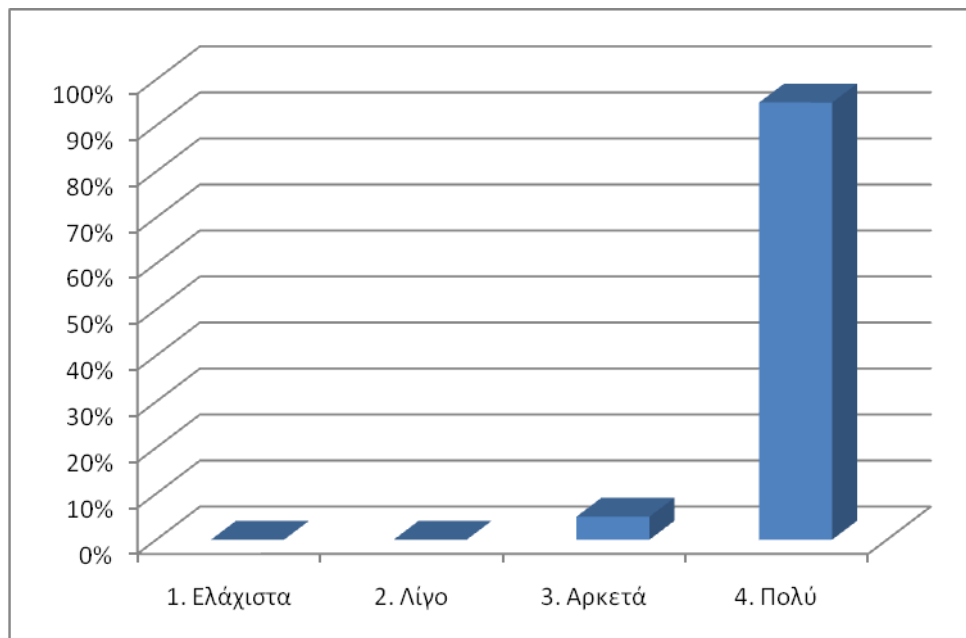
Το 80% των μαθητών /-τριών δήλωσαν ότι κατά τη διάρκεια του πιλοτικού προγράμματος «Παραμύθια του κόσμου, παραθύρια πολιτισμού» ένιωσαν να διασκεδάζουν πολύ, ενώ το 20% αρκετά. Κανένας μαθητής δε δήλωσε ότι ένιωσε να διασκεδάζει λίγο.

Πίνακας 50: Ποσοστά των απαντήσεων των μαθητών/ -τριών στο ερωτηματολόγιο ικανοποίησης στην πρόταση: «Κατά τη διάρκεια των δραστηριοτήτων αισθάνθηκες να μορφώνεσαι».



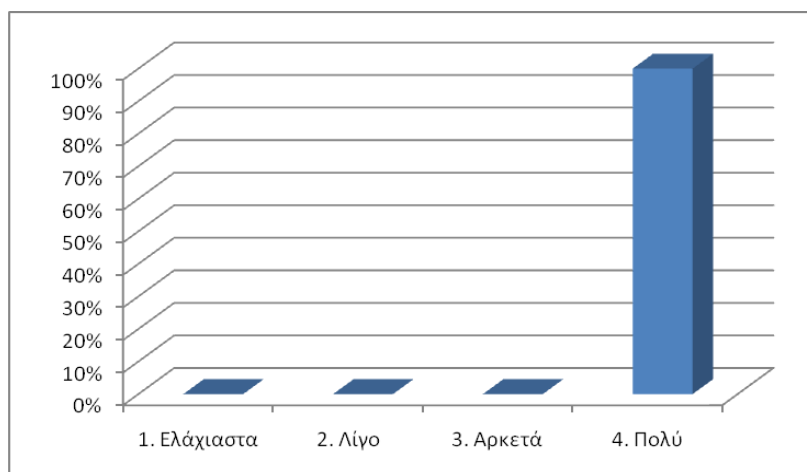
Το 85% των μαθητών /-τριών δήλωσαν ότι κατά τη διάρκεια του πιλοτικού προγράμματος ένιωσαν να μορφώνονται πολύ, ενώ το 15% αρκετά. Κανένας μαθητής/ -τρια δε δήλωσε ότι ένιωσε να μορφώνεται λίγο.

Πίνακας 51: Ποσοστά των απαντήσεων των μαθητών/ -τριών στο ερωτηματολόγιο ικανοποίησης στην πρόταση: «Κατά τη διάρκεια των δραστηριοτήτων αισθάνθηκες να μαθαίνεις για άλλους πολιτισμούς».



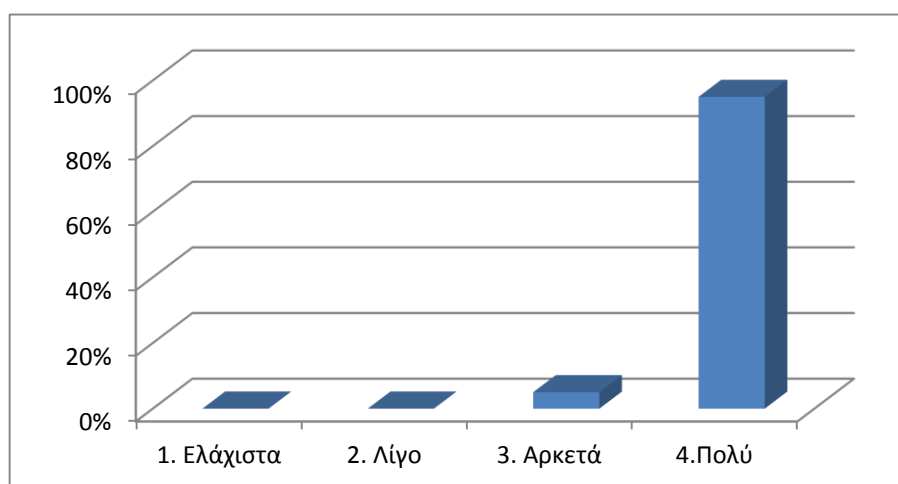
Το 95% των μαθητών/ -τριών δήλωσαν ότι κατά τη διάρκεια του πιλοτικού προγράμματος αισθάνθηκαν να μαθαίνουν πολύ για άλλους πολιτισμούς, ενώ το 5% αρκετά. Κανένας μαθητής/ -τρια δε δήλωσε ότι αισθάνθηκε να μαθαίνει για άλλους πολιτισμούς λίγο.

Πίνακας 52: Ποσοστά των απαντήσεων των μαθητών/ -τριών στο ερωτηματολόγιο ικανοποίησης στην πρόταση: «Κατά τη διάρκεια των δραστηριοτήτων αισθάνθηκες να μαθαίνεις περισσότερα για τους συμμαθητές σου που είναι από άλλες χώρες».



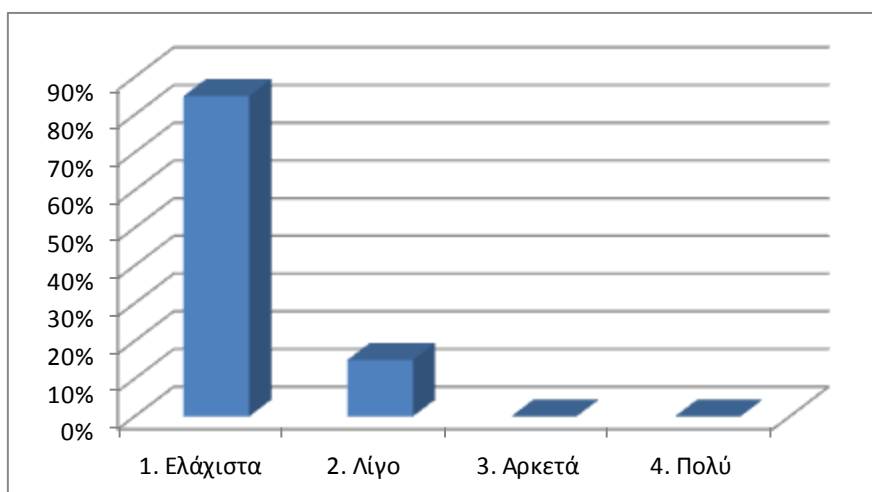
Το 100% των μαθητών/ -τριών δήλωσαν ότι αισθάνθηκαν να μαθαίνουν περισσότερα για τους συμμαθητές τους που είναι από άλλες χώρες, γεγονός που αποτελούσε στόχο του πιλοτικού προγράμματος και για αυτό το λόγο το ποσοστό αυτό είναι πολύ ενθαρρυντικό.

Πίνακας 53: Ποσοστά των απαντήσεων των μαθητών/ -τριών στο ερωτηματολόγιο ικανοποίησης στην πρόταση: «Κατά τη διάρκεια των δραστηριοτήτων αισθάνθηκες να ακούς ενδιαφέροντα πράγματα;».



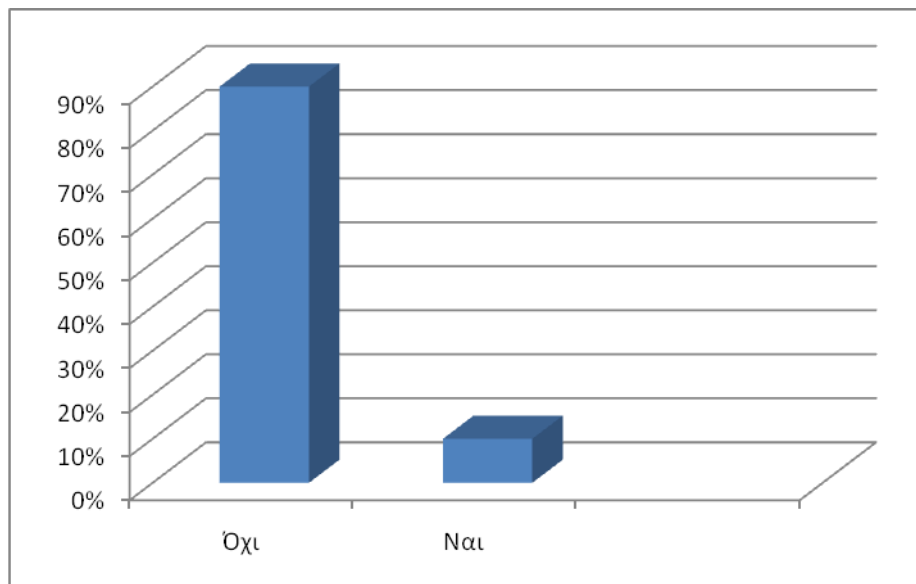
Το 95% των μαθητών /-τριών δήλωσαν ότι αισθάνθηκαν να ακούν «πολύ» ενδιαφέροντα πράγματα και ένα 5% «αρκετά» ενδιαφέροντα. Αυτό είναι ιδιαίτερα ευχάριστο και ενθαρρυντικό γιατί από τις απαντήσεις των μαθητών/ -τριων φαίνεται ότι το πιλοτικό πρόγραμμα ήταν ενδιαφέρον για αυτούς.

Πίνακας 54: Ποσοστά των απαντήσεων των μαθητών/ -τριών στο ερωτηματολόγιο ικανοποίησης στην πρόταση: «Κατά τη διάρκεια των δραστηριοτήτων αισθάνθηκες να χάνεις χρόνο από άλλα μαθήματα».



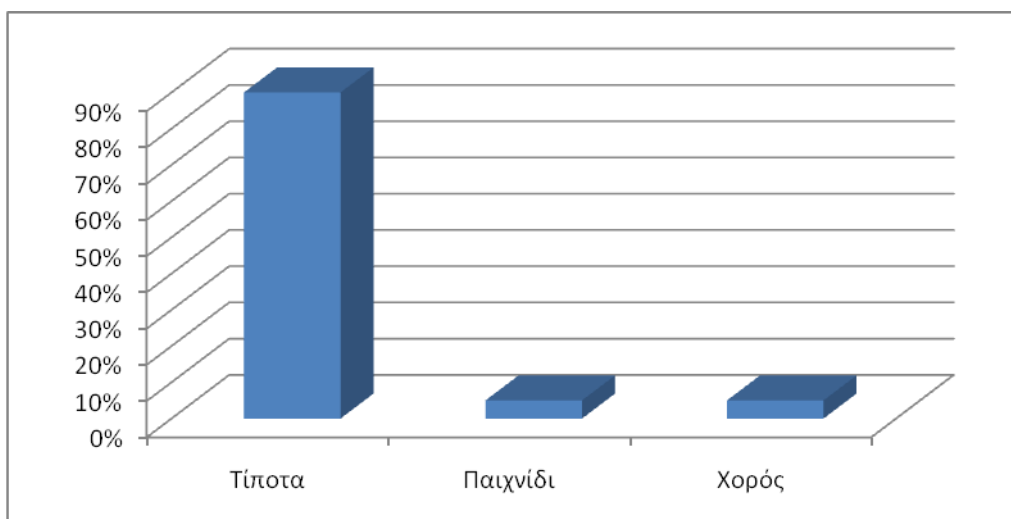
Σύμφωνα με τον παραπάνω πίνακα οι μαθητές/ -τριες «λίγο» ένιωσαν να χάνουν χρόνο από τα υπόλοιπα μαθήματα. Άλλωστε το σύνολο των ενοτήτων ολοκληρώθηκε μέσα στα πλαίσια του μαθήματος της Ευέλικτης Ζώνης και της Θεατρικής Αγωγής και δε χρησιμοποιήθηκε καμία ώρα από τα υπόλοιπα διδακτικά αντικείμενα.

Πίνακας 55: Ποσοστά των απαντήσεων των μαθητών/ -τριών στο ερωτηματολόγιο ικανοποίησης στην ερώτηση: «Σε κούρασαν κάποια σημεία του μαθήματος;».



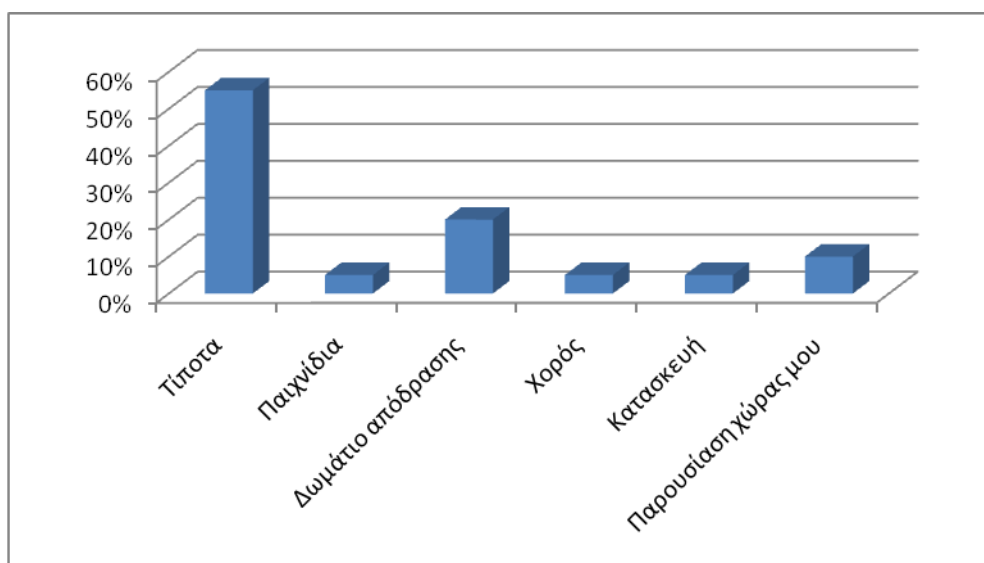
Το 90% των μαθητών/ -τριών δήλωσε, όπως φαίνεται στον παραπάνω πίνακα, ότι δεν κουράστηκε κατά τη διάρκεια του πιλοτικού προγράμματος και των δραστηριοτήτων, γεγονός πολύ ενθαρρυντικό.

Πίνακας 56: Ποσοστά των απαντήσεων των μαθητών/ -τριών στο ερωτηματολόγιο ικανοποίησης στην ερώτηση: «Αν ναι ποια ήταν αυτά;».



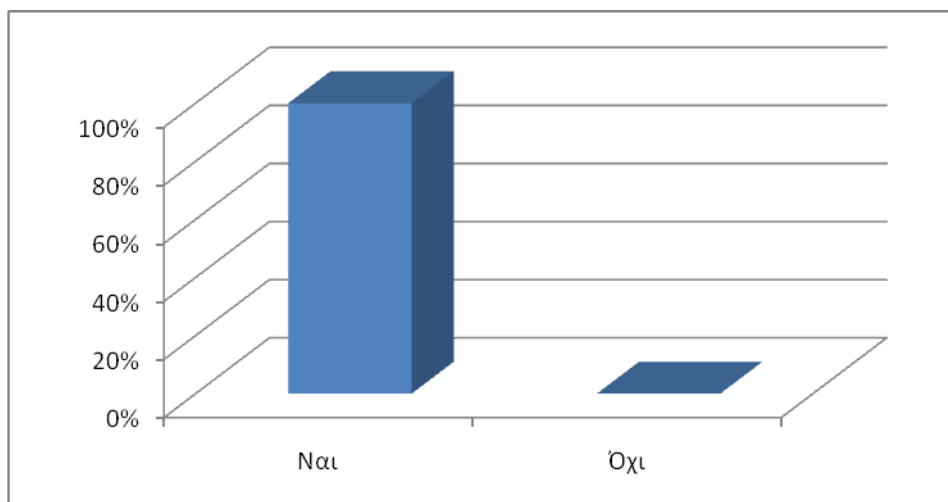
Οι δραστηριότητες που κούρασαν το μικρό ποσοστό του 10% ήταν κάποιο παιχνίδι και κάποιος χορός. Ενώ το 90% δήλωσε ότι δεν κουράστηκε με κάποια δραστηριότητα όπως ακριβώς και στον παραπάνω πίνακα.

Πίνακας 57: Ποσοστά των απαντήσεων των μαθητών/ -τριών στο ερωτηματολόγιο ικανοποίησης στην ερώτηση: «Τι σε δυσκόλεψε περισσότερο;».



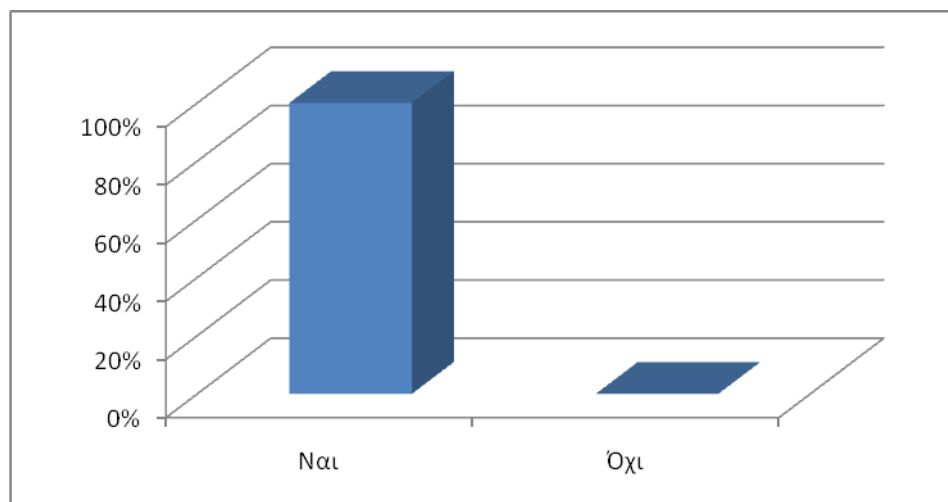
Από την ανάλυση των δεδομένων προέκυψε ο παραπάνω πίνακας ο οποίος δείχνει ότι το 55% των μαθητών/ -τριών δε δυσκολεύτηκε σε κάτι στο πιλοτικό πρόγραμμα. Το 20% δυσκολεύτηκε στη δραστηριότητα με το δωμάτιο απόδρασης. Ένα 10% δυσκολεύτηκε στο να κάνει την παρουσίαση της χώρας του. Ενώ 5% σε κάποιο παιχνίδι ή χορό ή κατασκευή.

Πίνακας 58: Ποσοστά των απαντήσεων των μαθητών/ -τριών στο ερωτηματολόγιο ικανοποίησης στην ερώτηση: «Νομίζεις ότι όσα αποκόμισες θα σου φανούν χρήσιμα;».



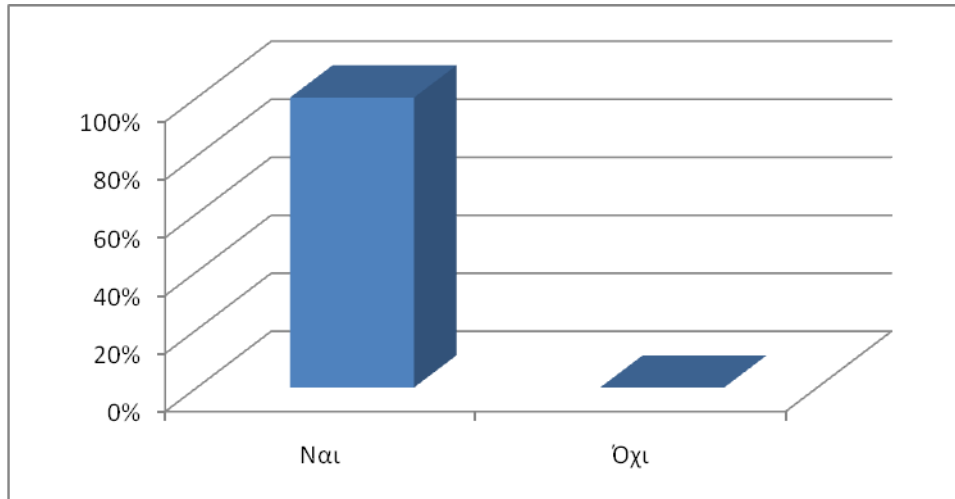
Το 100% των μαθητών/ -τριών δήλωσε ότι όσα αποκόμισε από τη συμμετοχή του στο πιλοτικό πρόγραμμα θα του φανούν χρήσιμα. Κάτι το οποίο φυσικά και ευχαριστεί την ερευνήτρια/ εκπαιδευτικό.

Πίνακας 59: Ποσοστά των απαντήσεων των μαθητών/ -τριών στο ερωτηματολόγιο ικανοποίησης στην ερώτηση: «Θα ήθελες να ξαναδουλέψεις ομαδικά».



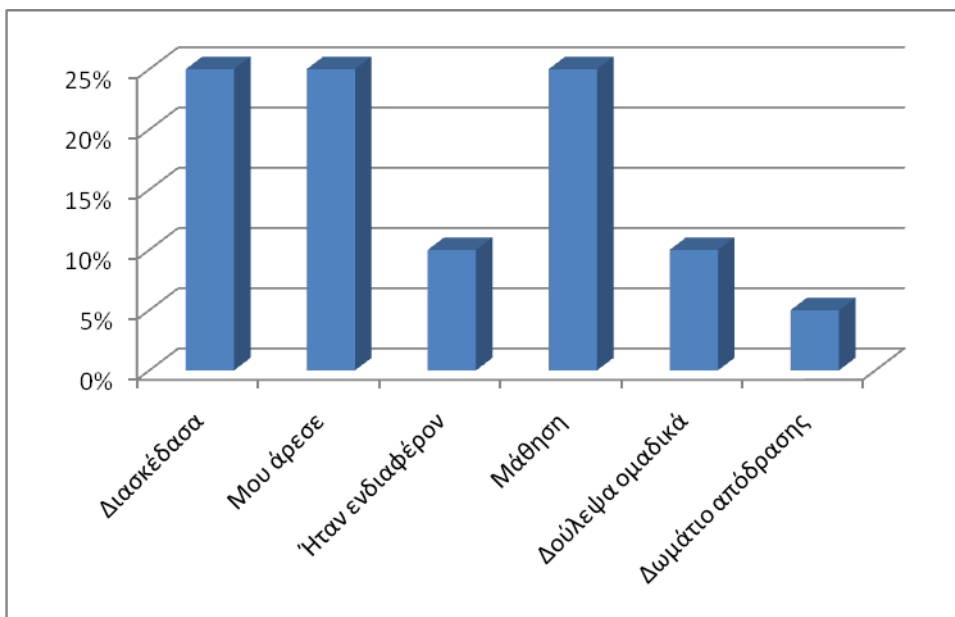
Και σε αυτή την ερώτηση το σύνολο των μαθητών /-τριών αποκρίθηκε θετικά. Φαίνεται ότι οι ομαδικές δραστηριότητες ικανοποίησαν το σύνολο των μαθητών οι οποίοι επιθυμούν να ξαναδουλέψουν με αυτό τον τρόπο.

Πίνακας 60: Ποσοστά των απαντήσεων των μαθητών/-τριών στο ερωτηματολόγιο ικανοποίησης στην ερώτηση: «Θα ήθελες να λάβεις μέρος ξανά σε κάτι παρόμοιο;».



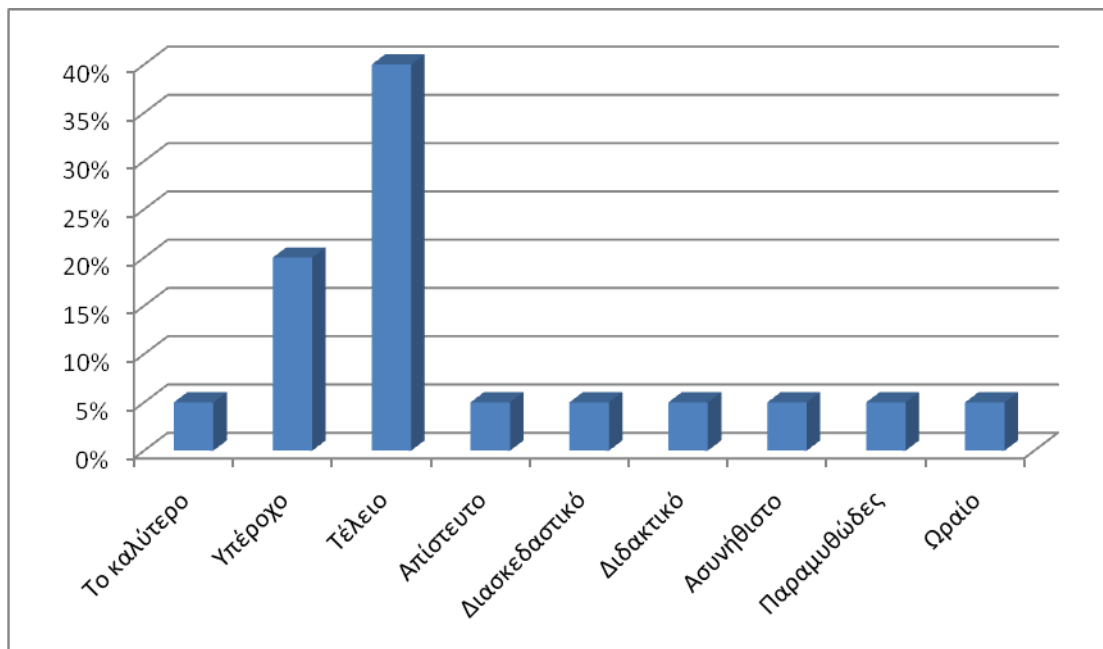
Το σύνολο των μαθητών επιθυμεί να λάβει ξανά μέρος σε ένα παρόμοιο πιλοτικό πρόγραμμα γεγονός πολύ ενθαρρυντικό για την επιτυχία του προγράμματος.

Πίνακας 61: Ποσοστά των απαντήσεων των μαθητών/-τριών στο ερωτηματολόγιο ικανοποίησης στην ερώτηση: «Αν ναι, γιατί;».



Το 25% των μαθητών θα ήθελε να λάβει ξανά μέρος σε ένα παρόμοιο πιλοτικό πρόγραμμα επειδή διασκέδασε ή του άρεσε ή έμαθε πολλά νέα πράγματα. Το 10% επειδή ήταν ενδιαφέρον το πρόγραμμα ή γιατί δόθηκε η ευκαιρία της εργασίας σε ομάδες. Ένα 5% θα ήθελα να συμμετάσχει ξανά για τη δραστηριότητα με το δωμάτιο απόδρασης.

Πίνακας 62: Ποσοστά των απαντήσεων των μαθητών/-τριών στο ερωτηματολόγιο ικανοποίησης στην ερώτηση: «Με μία λέξη πώς θα χαρακτήριζες το πιλοτικό πρόγραμμα για τα παραμύθια;».



Ο παραπάνω πίνακας είναι γεμάτος από τα θετικά σχόλια που έκαναν οι μαθητές/ -τριες για το πιλοτικό πρόγραμμα «Παραμύθια του κόσμου, παραθύρια πολιτισμού». Οι περισσότεροι μαθητές 40% χαρακτήρισαν το πρόγραμμα «τέλειο» και το 20% «υπέροχο». Το υπόλοιπο 40% μοιράζεται σε θετικούς χαρακτηρισμούς. Οι απαντήσεις αυτές αποτελούν απόδειξη ότι το πιλοτικό πρόγραμμα ήταν ενδιαφέρον, διασκεδάσε αλλά και δίδαξε τους μαθητές/-τριες.

7. Συζήτηση

Η αποτελεσματική επικοινωνία που πραγματοποιείται στο πλαίσιο συναντήσεων ανθρώπων που είναι φορείς διαφορετικού πολιτισμικού κεφαλαίου βασίζεται σε προϋποθέσεις, όπως είναι η αποδοχή της διαφορετικότητας, η ανεκτικότητα, η ικανότητα ταύτισης με τον άλλο, η ικανότητα για σύγκριση αλλά και για υιοθέτηση «διαφορετικών» πολιτισμικών στοιχείων. Τα στοιχεία αυτά χαρακτηρίζουν τους ανθρώπους που έχουν αναπτυγμένη πολυπολιτισμική επίγνωση και διαπολιτισμική επικοινωνιακή ικανότητα.

Η διαπολιτισμική ικανότητα συνεπάγεται ότι το άτομο είναι ανοιχτό και ενδιαφέρεται για τους ανθρώπους με άλλο πολιτισμικό υπόβαθρο και ότι είναι ικανό να κατανοεί και να ερμηνεύει τις πρακτικές τους, τις πεποιθήσεις τους, τους διαλόγους και τις αξίες τους. Η διαπολιτισμική ικανότητα επιτρέπει στους ανθρώπους να αλληλεπιδρούν και να συνεργάζονται αποτελεσματικά σε καταστάσεις όπου η πολιτισμική "ετερότητα" και η "διαφορετικότητα" είναι εμφανείς. Επίσης, δίνει τη δυνατότητα στους ανθρώπους να ενεργήσουν ως "διαμεσολαβητές" μεταξύ ανθρώπων με διαφορετική κουλτούρα και να ερμηνεύσουν και να εξηγήσουν διαφορετικές απόψεις. Τέλος, τα άτομα με διαπολιτισμική συνείδηση είναι σε θέση να χρησιμοποιήσουν τις διαπολιτισμικές συναντήσεις προς όφελός τους προκειμένου να μάθουν και να αποκτήσουν κριτική σκέψη όσον αφορά στις δικές τους πολιτισμικές πεποιθήσεις (Barrettetal, 2014).

Με βάση τα προαναφερθέντα και με κίνητρο τους προβληματισμούς της ερευνήτριας αποφασίστηκε η εφαρμογή του πιλοτικού προγράμματος «Παραμύθια του κόσμου, παραθύρια πολιτισμού» το οποίο σκοπό έχει την ανάπτυξη πολυπολιτισμικής επίγνωσης και την ενίσχυση της διαπολιτισμικής επικοινωνιακής ικανότητας και συνείδησης σε μαθητές της 'Δ τάξης. Πρόκειται για μία τάξη η οποία αποτελείται από είκοσι μαθητές τρεις εκ των οποίων προέρχονται από χώρες της μεταναστευτικής ροής. Προσδοκία της ερευνήτριας ήταν, οι μαθητές και μαθήτριες να διαμορφώσουν θετικές αναπαραστάσεις γλωσσικής και πολιτισμικής πολυμορφίας, να αποκτήσουν διαπολιτισμική συνείδηση μέσα από την κατανόηση του διαφορετικού και να εμπλουτίσουν τους τρόπους πολιτισμικής και κοινωνικής ένταξής τους. Παράλληλα, θεωρήθηκε επιθυμητό οι μαθητές με προέλευση από άλλες χώρες, να έχουν την ευκαιρία να παρουσιάσουν το δικό τους πολιτισμικό κεφάλαιο.

Ψάχνοντας για ένα κεντρικό διδακτικό εργαλείο εντοπίστηκε ότι το παραμύθι αποτελεί ένα προσφιλές διδακτικό μέσο και η διδακτική του αξία κρίνεται μεγαλύτερη σε συνθήκες πολυπολιτισμικότητας. Σχετικές έρευνες, άλλωστε, επιβεβαιώνουν ότι η αφήγηση πολυπολιτισμικών παραμυθιών μέσα σε ένα διαθεματικό πλαίσιο δε συμβάλλει μόνο στην καλλιέργεια των γλωσσικών και γνωστικών δεξιοτήτων, αλλά και της πολυπολιτισμικής επίγνωσης των μικρών μαθητών σε ένα «ασφαλές» μαθησιακό περιβάλλον (Γρίβα & Σέμογλου, 2013. Στο Γρίβα & Λαζαρίδου, 2014).

Για την εξυπηρέτηση των σκοπών και στόχων του πιλοτικού προγράμματος κατασκευάστηκαν δέκα δραστηριοκεντρικές διδακτικές ενότητες, εμπνευσμένες από οχτώ χώρες και πολιτισμούς. Οι τέσσερις από τις χώρες προέλευσης των μαθητών της τάξης και οι άλλες τέσσερις από χώρες προέλευσης μαθητών του συγκεκριμένου σχολείου διεξαγωγής της έρευνας. Οι διδακτικές ενότητες αποδεσμευμένες από την παραδοσιακή, μονοπολιτισμική διαδικασία του μαθήματος, προάγουν αξίες και διοχετεύουν αρχές και πρακτικές διαπολιτισμικής αγωγής, ενώ ταυτόχρονα εξοικειώνουν τους μαθητές με εναλλακτικούς τρόπους πολυγλωσσικού γραμματισμού μέσα από την ανάπτυξη στρατηγικών συσχέτισης του ενός πολιτισμού με τους άλλους.

Η Candlin, (2009. Στο Λαζαρίδου & Γρίβα, 2014) υποστηρίζει την αξία της εμπλοκής των μαθητών σε δραστηριότητες κατά τις οποίες οι μαθητές αλληλοεπιδρούν και συνεργάζονται για την «επίλυση του προβλήματος» με λεκτικές και εξωλεκτικές εκφράσεις, λαμβάνοντας ενεργό ρόλο στη διαδικασία της μάθησης. Επίσης, σύμφωνα με τις Γρίβα και Chostelidou (2012) οι επιλεγμένες δραστηριότητες θα πρέπει να είναι ουσιαστικές και να βοηθούν τα παιδιά να βγάλουν νόημα από τις νέες εμπειρίες, οικοδομώντας σε αυτά που ήδη γνωρίζουν τις νέες γνώσεις και δεξιότητές τους. Έτσι, υπό το πρίσμα της δραστηριοκεντρικής προσέγγισης η διδασκαλία οργανώθηκε σε τρία μέρη: στο προ- στάδιο, στο κυρίως στάδιο και το μετά- στάδιο. Το προ-στάδιο είναι εκείνο στο οποίο έγινε η προετοιμασία και η ενεργοποίηση της προϋπάρχουσας γνώσης. Στο κυρίως στάδιο οι μαθητές ενεπλάκησαν σε μια σειρά εναλλακτικού και καινοτόμου χαρακτήρα δραστηριοτήτων με σκοπό να αναπτυχθούν κίνητρα για ενεργό συμμετοχή και κατάκτηση της νέας γνώσης. Τέλος, στο μετά- στάδιο δόθηκε έμφαση σε δραστηριότητες που στοχεύουν στην καλλιέργεια και εξάσκηση των νέων γνώσεων.

Σε όλα τα στάδια και μέσω της εφαρμογής βιωματικών μεθόδων, όπως είναι το παιχνίδι, το εκπαιδευτικό δράμα, η χρήση πολυτροπικών κειμένων κ.λπ. επιδιώχθηκαν ειδικότερα, τα εξής: η συνειδητοποίηση των πολιτισμικών συντεταγμένων, αναφορών και προσδιορισμών της συμπεριφοράς των μαθητών, η ευαισθητοποίησή στην πρόσληψη και αντίληψη των πολιτισμικών διαφορών, η πρόκληση ενδιαφέροντος και η δραστηριοποίηση κινήτρων για τη γνωριμία ξένων τρόπων σκέψης και δράσης, η επαφή με το πολιτισμικό φορτίο που φέρουν μέλη της τάξης και τέλος, η ανάπτυξη διαπολιτισμικής ικανότητας.

Είναι αρκετά σημαντικό εδώ να αναφερθεί ότι οι μαθητές που προέρχονταν από διαφορετικό πολιτισμικό πλαίσιο στο κάλεσμα παρουσίασης των δικών τους πολιτισμικών στοιχείων συμμετείχαν ενεργά και δε δίσταζαν αλλά ούτε έδειχναν κάποιο ίχνος ντροπής ή ενδοιασμού για τη δική τους ταυτότητα. Μάλιστα, εξέφρασαν την ικανοποίησή τους, τόσο οι ίδιοι όσο και οι οικογένειές τους, για την ευκαιρία που τους δόθηκε να εκθέσουν ένα κομμάτι του εαυτού τους και έκαναν τα πάντα ώστε η παρουσίαση τους να είναι ευφάνταστη, πλούσια, οργανωμένη και τελικά αρεστή στους συμμαθητές τους.

Όπως αναφέρθηκε παραπάνω κεντρικό εργαλείο του πιλοτικού προγράμματος αποτέλεσαν τα παραμύθια με τα οποία ξεκινούσε το κυρίως στάδιο κάθε ενότητας. Εξ αρχής ήταν εμφανής η ανάπτυξη αλληλεπίδρασης ανάμεσα στους μαθητές/ -τριες και των παραμυθιών. Το παραμύθι αποδείχθηκε ιδανικό διδακτικό εργαλείο το οποίο έφερε σε επαφή τους μαθητές/ -τριες με τα πολιτισμικά στοιχεία κάθε χώρας-στόχου, διεύρυνε τους ορίζοντες τους και οδηγώντας τους σε μια διαπολιτισμική λογική μέσα από τη θεώρηση του κόσμου ως μιας παγκόσμιας κοινότητας. Οι ομαδοσυνεργατικές εργασίες με βάση το παραμύθι, που περιλάμβαναν ανάμεσα σε άλλες και δραστηριότητες που αποσκοπούσαν στην ουσιαστική γνωριμία άλλων πολιτισμών και λαών και στόχευαν στην καλλιέργεια της κριτικής σκέψης για τα κοινωνικά στερεότυπα, συνέβαλαν στην άρση των προκαταλήψεων των μαθητών απέναντι στο «διαφορετικό».

Η έρευνα που διεξήχθη παρείχε ένα ικανοποιητικό σώμα δεδομένων, η ερμηνεία των οποίων αποκάλυψε τα θετικά αποτελέσματα της διδακτικής παρέμβασης. Τα ερευνητικά εργαλεία που χρησιμοποιήθηκαν ήταν πέντε: η συνέντευξη καταγραφής αναγκών, το ερωτηματολόγιο προέλεγχου (pre- t e s t) και μετελέγχου (post- t e s t), το ημερολόγιο της ερευνήτριας/ εκπαιδευτικού, η

αξιολόγηση κάθε ενότητας από τους μαθητές (feedback/ ανατροφοδότηση) και το ερωτηματολόγιο ικανοποίησης μετά την ολοκλήρωση της παρέμβασης.

Αρχικά με τη χρήση του ερωτηματολογίου που μοιράστηκε στους μαθητές, αλλά και με τη συνέντευξη καταγραφής αναγκών έγινε προσπάθεια να διερευνηθούν οι απόψεις, οι ανάγκες και τα ενδιαφέροντα των μαθητών/ -τριών πάνω στο αντικείμενο μελέτης, στοιχεία που αξιοποιήθηκαν στη συνέχεια στη διαμόρφωση των δραστηριοτήτων. Συγκεκριμένα, από τη συνέντευξη διαπιστώθηκε ότι οι γνώσεις σχετικά με βασικούς όρους που πραγματεύεται η διαπολιτισμική εκπαίδευση ήταν ελλείψεις, ενώ αρκετές απαντήσεις των μαθητών/ -τριών σχετικά με το αν υπερέχει κάποιος πολιτισμός ή κάποια γλώσσα ήταν στερεοτυπικές. Επίσης, η σύνδεση της συνέντευξης με ενότητα του μαθήματος της Μελέτης Περιβάλλοντος δεν υποψίασε τους μαθητές/ -τριες, οι οποίοι εν συνεχεία, κατευθυνόμενοι ανάλογα από την ερευνήτρια/ εκπαιδευτικό πίστεψαν ότι το πιλοτικό πρόγραμμα ήταν δικής τους έμπνευσης.

Το ερωτηματολόγιο διερεύνησης αναγκών φάνηκε πολύ χρήσιμο εργαλείο ανάδειξης απόψεων και στάσεων. Μάλιστα χρησιμοποιήθηκε ως εργαλείο προ-ελέγχου. Συγκρίθηκε στη συνέχεια με τη μεταβολή των απαντήσεων όταν δόθηκε εκ νέου στους μαθητές ως εργαλείο μετελέγχου. Τα αποτελέσματα του δεύτερου ερωτηματολογίου μετελέγχου, δηλώνουν πως οι μαθητές ανταποκρίνονται στις ερωτήσεις με τέτοιο τρόπο που φανερώνει τη θετική μεταβολή των απόψεων και στάσεων τους απέναντι στις χώρες που πραγματεύονταν το πιλοτικό πρόγραμμα. Γενικότερα, μέσω της σύγκρισης των ερωτηματολογίων του προελέγχου και μετελέγχου, αποδείχθηκε πως η εκπόνηση του προγράμματος συνέβαλε αρκετά στην ενίσχυση της πολυπολιτισμικής επίγνωσης και διαπολιτισμικής επικοινωνιακής ικανότητας.

Ταυτόχρονα, κυρίως από τη μελέτη των ημερολογιακών καταγραφών φαίνεται ότι οι μαθητές/ -τριες είχαν σταδιακά μεγάλη διαφορά και επέδειξαν συγκεκριμένες νοοτροπίες, όπως σεβασμό στους συμμαθητές τους με διαφορετικό πολιτισμικό υπόβαθρο. Επίσης, προθυμία να αμφισβητήσουν ό,τι συνήθως θεωρείται ως «φυσιολογικό», σύμφωνα με την αποκτηθείσα προηγούμενη γνώση και εμπειρία, να αναζητήσουν ευκαιρίες για να συνδεθούν και να συνεργαστούν με άτομα τα οποία έχουν διαφορετικούς πολιτισμικούς προσανατολισμούς και προοπτικές. Έγιναν ανοιχτοί, περίεργοι και πρόθυμοι να μάθουν από -και για- τους συμμαθητές/ -τριες τους που έχουν διαφορετικούς πολιτισμικούς προσανατολισμούς και προοπτικές.

Παράλληλα, έδειξαν κατανόηση της εσωτερικής πολυμορφίας και ετερογένειας όλων των πολιτισμικών ομάδων, επίγνωση των προσωπικών -αλλά και των υπολοίπων- παραδοχών, προκαταλήψεων, στερεοτύπων, προλήψεων, καθώς και της απροκάλυπτης και της συγκαλυμμένης διάκρισης, κατανόηση της επιρροής της μητρικής γλώσσας και των πολιτισμικών πεποιθήσεων ενός ατόμου όσον αφορά στην απόκτηση εμπειρίας για τον κόσμο και για τους άλλους. Επίσης, επέδειξαν επικοινωνιακή επίγνωση, συμπεριλαμβανομένης της επίγνωσης για το γεγονός ότι οι γλώσσες των άλλων λαών μπορούν να εκφράζουν κοινές ιδέες με έναν μοναδικό τρόπο ή να φανερώνουν μοναδικές ιδέες στις οποίες είναι δύσκολο να έχουν πρόσβαση οι άλλοι μέσω της δικής τους γλώσσας, καθώς και της επίγνωσης για το γεγονός ότι οι άνθρωποι των άλλων πολιτισμικών υποβάθρων μπορούν να ακολουθήσουν διαφορετικούς λεκτικούς και μη-λεκτικούς τρόπους επικοινωνίας, οι οποίοι είναι σημαντικοί από τη δική τους οπτική. Τέλος, ανέπτυξαν ενσυναίσθηση, την ικανότητα ενός ατόμου να κατανοεί και να ανταποκρίνεται σε σκέψεις, πεποιθήσεις, αξίες και συναισθήματα άλλων ανθρώπων.

Από τη συμπλήρωση των ερωτηματολογίων της αξιολόγησης κάθε ενότητας από τους μαθητές/ -τριες (feedback/ ανατροφοδότηση) και του ερωτηματολογίου ικανοποίησης μετά την ολοκλήρωση της παρέμβασης γίνεται αντιληπτό πως η ικανοποίηση των μαθητών ξεπέρασε τις αρχικές προσδοκίες. Ο ενθουσιασμός τους, όπως αυτός διατυπώνεται στα ερωτηματολόγια, ήταν έκδηλος σε όλη τη διάρκεια του πιλοτικού προγράμματος, ενώ στη λήξη του τα σχόλια ήταν εξαιρετικά. Οι μαθητές/ -τριες μάλιστα, εκδήλωσαν προφορικά το ενδιαφέρον τους το πρόγραμμα να συνεχιστεί και την προσεχή σχολική χρονιά και να εμπλουτιστεί με περισσότερες χώρες-στόχους. Αξίζει να αναφερθεί ακόμα ότι ο τρόπος που συνεργάζονταν όσο περνούσε ο καιρός, αλλά και τα όσα δήλωσαν με το πέρας της παρέμβασης, απέδειξαν ότι ταυτόχρονα εξασκήθηκαν στην ομαδική δράση και την από κοινού λήψη αποφάσεων και είχαν οικοδομήσει θετικές σχέσεις μεταξύ τους ανεξαρτήτως των πολιτισμικών τους παραδόσεων.

7.1 Περιορισμοί και ερευνητικές προεκτάσεις

Παρά τα θετικά αποτελέσματα που είχε η παρέμβαση για τους μαθητές/ -τριες και ο χαρακτηρισμός της ως επιτυχή, θα ήταν παράλειψη να μη γίνει αναφορά σε

ορισμένες αδυναμίες και παραλείψεις που αποκαλύφθηκαν μέσω της ανασκόπησης των δράσεων.

Η έλλειψη χρόνου σε όλες τις φάσεις της διδακτικής διαδικασίας (πριν, κατά την διάρκεια και μετά τη λήξη της) σε συνδυασμό με τον μικρό αριθμό του δείγματος είναι και οι βασικές αιτίες που συνετέλεσαν στο να μη μπορεί να γίνει γενίκευση των αποτελεσμάτων της έρευνας. Το πρόγραμμα εφαρμόστηκε από τον Φεβρουάριο του 2017 έως τον Ιούνιο του ίδιου ακαδημαϊκού έτους σε 20 μαθητές της 'Δ τάξης. Επίσης, το δείγμα των μαθητών, αν και δεν ήταν μονοπολιτισμικό, ωστόσο μόλις 3 από τους 20 μαθητές είχαν καταγωγή από άλλη χώρα.

Αξίζει να αναφερθεί ότι, παρόλο το θετικό κλίμα το οποίο επικράτησε στην τάξη σε όλη τη διάρκεια του πιλοτικού προγράμματος, τον πηγαίο ενθουσιασμό των μαθητών και την ευχαρίστησή τους από την εμπλοκή στις δραστηριότητες, υπήρξαν γονείς μαθητών/ -τριών οι οποίοι εξέφρασαν την αντίθεσή τους προς το πρόγραμμα αυτό. Η αντίθεση, βέβαια, αυτή δεν εκφράστηκε άμεσα στην εκπαιδευτικό και ουδέν παράπονο μεταφέρθηκε ευθέως, παρά μόνο μέσω των μαθητών/ -τριων. Συγκεκριμένα, μαθήτρια εξέφρασε ότι «Εδώ είμαστε Ελλάδα, λέει ο μπαμπάς μου, και δε θα έπρεπε να μαθαίνουμε στο σχολείο για το Πακιστάν», ή ότι «Δουλεία σας είναι να μας μαθαίνετε για τη χώρα μας και όχι για όλους αυτούς που έρχονται εδώ χωρίς να μας ρωτήσουν». Η εκπαιδευτικός προσπάθησε να χειριστεί την κατάσταση με ηρεμία και ανεκτικότητα κατανοώντας ότι το συγκεκριμένο πιλοτικό πρόγραμμα μπορεί να προκαλέσει κάποιους, τις ιδέες και τα πιστεύω τους. Επίσης, αντιμετώπισε το ζήτημα βλέποντάς το ως πρόκληση και εστιάζοντας στους αρχικούς της στόχους, να εμφυσήσει, δηλαδή, στους μαθητές τις αξίες της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης.

Τέλος, χρειάστηκε αρκετός χρόνος και διαλείμματα ανατροφοδότησης, κυρίως στην αρχή του προγράμματος, έως ότου οι μαθητές να συντονιστούν και να συνηθίσουν την εργασία σε ομάδες. Το συγκεκριμένο τμήμα δεν είχε πρότερη εμπειρία δραστηριοκεντρικών και ομαδοσυνεργατικών μεθόδων. Με υπομονή και προσπάθεια, όμως, κατέληξαν να συνεργάζονται ομαλά και υπεύθυνα. Συγκεκριμένα, αδυναμία συνεργασίας παρουσιάστηκε στα αρχικά στάδια και κυρίως στα παραγόμενα είδη λόγου, κυρίως γραπτά. Φαίνεται ότι οι μαθητές/ -τριές επηρεάστηκαν από ανησυχίες που γεννιούνται από τον παραδοσιακό τρόπο διδασκαλίας και την τυπική εκπαίδευση. Φοβόντουσαν τα λάθη, κατέληγαν σε κείμενα φτωχά σε λεξιλόγιο, αργούσαν να αποφασίσουν το τι θα γράψουν και πώς θα

εκφραστούν. Οπότε, σε αυτές τις δραστηριότητες χρειάστηκε να αφιερωθεί περισσότερος χρόνος.

Το παρόν πιλοτικό πρόγραμμα θα μπορούσε να αποτελέσει αφορμή για περαιτέρω εφαρμογή τέτοιας μορφής δραστηριοτήτων και διερεύνηση των αποτελεσμάτων τους σε μεγαλύτερη και συνθετότερη κλίμακα μαθητών, δεδομένου ότι το δείγμα και ο περιορισμένος χρόνος εφαρμογής δεν μπορούν να οδηγήσουν σε γενικεύσεις. Άλλωστε, σχετικές έρευνες έχουν δείξει ότι η διαπολιτισμική ικανότητα είναι μια ισόβια αναπτυξιακή διαδικασία και δεν υπάρχει κανένα σημείο στο οποίο κάποιος επιτυγχάνει πλήρη διαπολιτισμική ικανότητα (Barrettetal, 2014, 2014).

Σε μια προσπάθεια επέκτασης της έρευνας θα ήταν ίσως ενδιαφέρον να εφαρμοστεί ένα πρόγραμμα σε όλες τις τάξεις ενός σχολείου, ώστε να μελετηθεί μεγαλύτερο δείγμα μαθητών και μάλιστα μιας ολόκληρης μαθητικής κοινότητας. Μια άλλη προσπάθεια επέκτασης θα μπορούσε να είναι η εφαρμογή του πιλοτικού προγράμματος στους ίδιους μαθητές σε βάθος χρόνου. Δηλαδή, να εφαρμοστεί για άλλα δυο χρόνια ώστε να συγκρίνονταν η εξέλιξη τους έπειτα από τη συνεχή τριβή. Ακόμα, θα μπορούσαν οι ίδιοι οι μαθητές να αποτελέσουν πρεσβευτές του προγράμματος και των προϊόντων του και να προχωρήσουν στη διάχυσή τους οργανώνοντας κάποια εκδήλωση ευαισθητοποίησης και ενημέρωσης.

Τέλος, αναγνωρίζοντας τα θετικά αποτελέσματα της διδασκαλίας του παραμυθιού στην ελληνική πολυπολιτισμική τάξη, τη θετική υποδοχή, που, όπως διαπιστώθηκε, είχε από τους μαθητές, καθώς και το μέγεθος της απήχυσής του στις παιδικές ψυχές, προτείνεται η πιθανή αξιοποίησή του στην ελληνική πολυπολιτισμική τάξη ως ενοποιητικού στοιχείου λαών και πολιτισμών και ως δραστικού διδακτικού εργαλείου εκμάθησης/ καλλιέργειας της ελληνικής γλώσσας. Καθότι αποτελεί ευχάριστο και παιγνιώδη τρόπο διδασκαλίας ή αλλιώς, όπως επισημαίνει ο GianniRodari: «Μπορούμε να μπούμε στο σπίτι από την μπροστινή πόρτα, αλλά μπαίνοντας από το παράθυρο έχει πιο πολύ πλάκα» (Argilli, 1990). Θα ήταν ευχής έργον η Ελληνική Πολιτεία να δείξει έμπρακτα το ενδιαφέρον της για την επίσημη ένταξη του παραμυθιού στο αναλυτικό και ωρολόγιο πρόγραμμα των πολυπολιτισμικών τάξεων, καθώς και στην πραγματοποίηση κατάλληλων επιμορφωτικών σεμιναρίων, που θα έχουν ως στόχο τη διδακτική αξιοποίηση του παραμυθιού από τους εκπαιδευτικούς της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης.

Εν κατακλείδι, το παρόν έργο στοχεύει στο να εμπνεύσει τη στήριξη και από άλλους εκπαιδευτικούς και επίσημους φορείς. Η ανάπτυξη της διαπολιτισμικής

ικανότητας μέσω της εκπαίδευσης αποτελεί ένα ισχυρό εργαλείο για την επίτευξη της διαπολιτισμικής κατανόησης, εκτίμησης και σεβασμού και για να είναι δυνατή η ανάπτυξη της διαπολιτισμικής ικανότητας απαιτείται η αφοσιωμένη υποστήριξη όλων των ενδιαφερομένων.

Βιβλιογραφικές Αναφορές

Άλκηστις, (2008). *Μαύρη αγελάδα – Άσπρη αγελάδα. Δραματική τέχνη στην εκπαίδευση και Διαπολιτισμικότητα*. Αθήνα: Τόπος.

Αναγνωστόπουλος, Β. (1987). *Θέματα παιδικής λογοτεχνίας. Α΄ Ανιχνεύσεις*. Αθήνα: Καστανιώτης.

Αναγνωστόπουλος, Β. (1997). *Τέχνη και τεχνική του παραμυθιού*. Αθήνα: Εκδόσεις Καστανιώτη.

Αναγνωστοπούλου, Δ. (2002). *Λογοτεχνική πρόσληψη στην προσχολική και πρωτοβάθμια εκπαίδευση*. Αθήνα: Πατάκη.

Αναστασιάδου, Α. & Ηλιοπούλου, Κ. (2014) Ανάπτυξη στρατηγικών κριτικής ανάγνωσης και γραφής: Μια εναλλακτική διδακτική πρόταση. Στο Γρίβα, Ε., Κουτσογιάννης, Δ., Ντίνας, Κ., Στάμου, Α., Χατζηπαναγιωτίδη, Α. & Χατζησαββίδης, Σ. (επιμ.). Πρακτικά Πανελληνίου Συνεδρίου, *Ο Κριτικός Γραμματισμός στη σχολική πράξη*, Δράμα.

Αντωνάτου, Χ. (2010). Στρατηγικές μάθησης: μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες. Πρακτικά του Ελληνικού Ινστιτούτου Εφαρμοσμένης Παιδαγωγικής και Εκπαίδευσης (ΕΛΛ.Ι.Ε.Π.ΕΚ), *5ο Πανελλήνιο Συνέδριο με θέμα «Μαθαίνω πώς να μαθαίνω»*.

Αντωνογιάννη, Β. (2014) Το ταξίδι του παραμυθιού στον χρόνο. *1ο Πανελλήνιο Συνέδριο ΠΠΣ Α/θμιας και Β/θμιας Εκπαίδευσης*.

Αυγητίδου, Σ. (2001). *Σύγχρονες ερευνητικές και διδακτικές προσεγγίσεις*. Αθήνα: Τυπωθήτω.

Αυδίκος, Ευ.(1994). *Το λαϊκό παραμύθι. Θεωρητικές προσεγγίσεις*. Αθήνα: Οδυσσέας.

Αυδίκος, Ευ. (1996). *Από το παραμύθι στα κόμικς. Παράδοση και νεωτερικότητα*. Αθήνα: Οδυσσέας.

- Αυδίκος, Ε. (1997). *Το λαϊκό παραμύθι, Θεωρητικές προσεγγίσεις*. Αθήνα: Οδυσσέας.
- Αυδίκος, Ευ. (1999). *Μια φορά κι έναν καιρό... αλλά μπορεί να γίνει και τώρα. Η εκπαίδευση ως χώρος διαμόρφωσης παραμυθιάδων*. Αθήνα: Ελληνικά γράμματα.
- Αυδίκος, Ευ. (2002α). Αφήγηση, ιστορίες ζωής και διαπολιτισμική εκπαίδευση. *Διαδρομές*, τ. 6, σ.σ. 103-106.
- Αυδίκος, Ευ. (2002β). Η αφηγηματική κοινότητα και η μαθησιακή διαδικασία. Στο: Προύσαλης, Δ. (επιμ.), *Κουβεντιάζοντας για τα παραμύθια*. Αθήνα: Μολύβιος Νιάου.
- Αυδίκος, Ευ. (2007). Παραμύθι, αφηγηματική κοινότητα και ετερότητα. Στο: Μαλαφάντης, Κ.-Κούτρας, Σ. (επιμ.): *Η παιδαγωγική και η διδακτική αξιοποίηση του παραμυθιού*. Αθήνα: Γρηγόρης.
- Βλάχου, Μ. & Τσουκνάκη, Ε. (2008). Η διαπολιτισμική επικοινωνία στο σύγχρονο ελληνικό σχολείο: μια ερευνητική προσέγγιση σε θέματα διαχείρισης της διαπολιτισμικής σχέσης μεταξύ εκπαιδευτικού και αλλοδαπού μαθητή. Στα Πρακτικά *11ου διεθνούς συνεδρίου: Διαπολιτισμική εκπαίδευση – Μετανάστευση και τα ελληνικά ως δεύτερη ή ξένη γλώσσα*. Πάτρα: Κέντρο Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης, ΠΤΔΕ Πατρών.
- Βρεττός, Ιωάννης Ε. (1999). *Εικόνα και Σχολικό Εγχειρίδιο-Επιλογή, Μεθοδολογική προσέγγιση, Ανάγνωση*. Αθήνα.
- Γακούδη Α. (2000). Διαπολιτισμική ικανότητα επικοινωνίας στη διδασκαλία της ελληνικής ως δεύτερης γλώσσας, στο: Μ. Βάμβουκας, Α. Χατζηδάκη (επιμ.), *Πρακτικά συνεδρίου, Μάθηση και Διδασκαλία της Ελληνικής ως μητρικής και ως δεύτερης Γλώσσας, Παν/μιο Κρήτης*, σ.σ. 413-25, Ρέθυμνο: Ατραπός.
- Γεωργιάδης, Φ. Ζήσημος, Α. Ευσταθίου, Ι. (2006). Ευρωπαϊκά Προγράμματα και Λαϊκός Πολιτισμός: Μύθοι και Παραμύθια ως Στοιχεία Συνάντησης Λαών και Πολιτισμών. Στο Π. Μωραΐτου, Γ. Δόριζα (επιμ.) *Λαϊκός Πολιτισμός και Εκπαίδευση*. Ανακτήθηκε στις 7 Σεπτεμβρίου 2017 από: <http://www.eipe.gr/praktika/index.htm>
- Γεωργογιάννης, Π. (1999), *Θέματα διαπολιτισμικής εκπαίδευσης*, Αθήνα: Gutenberg.

Γιαννακοπούλου, Ε. (2008). *Η μικροδιδασκαλία στην εκπαίδευση εκπαιδευτών ενηλίκων: Από την ανατροφοδότηση στον αναστοχασμό*. Εκπαίδευση Ενηλίκων.

Γκόβαρης, Χ., Νιώτη, Ν., Σταμάτης, Π. (2003) Προκαταλήψεις και στερεότυπα στο πολυπολιτισμικό νηπιαγωγείο. Θέσεις για την αποδυνάμωση τους από τη σκοπιά της Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης, *Παιδαγωγικός λόγος*.

Γκόβαρης, Χ. (2001). *Εισαγωγή στη διαπολιτισμική εκπαίδευση*. Αθήνα: Ατραπός.

Γκόβαρης, Χ., Θεοδωροπούλου, Ε., Κοντάκος, Α. (2007). *Η παιδαγωγική πρόκληση της πολυπολιτισμικότητας – Ζητήματα θεωρίας και πράξης της Διαπολιτισμικής Παιδαγωγικής*. Αθήνα: Ατραπός.

Γκότοβος, Αθ. (2002). *Εκπαίδευση και ετερότητα: Ζητήματα διαπολιτισμικής Παιδαγωγικής*. Αθήνα: Μεταίχμιο.

Γρίβα, Ε., & Σέμογλου, Κ. (2013). *Ξένη γλώσσα και παιχνίδι, κινητικές δραστηριότητες δημιουργικής έκφρασης στην πρωτοσχολική εκπαίδευση*. Αθήνα: Εκδόσεις Αδελφών Κυριακίδη.

Δαμανάκης, Μ. (1997). *Η εκπαίδευση των παλιννοστούντων και Αλλοδαπών μαθητών στην Ελλάδα-Διαπολιτισμική Προσέγγιση*. Αθήνα, Gutenberg.

Δάρδα – Ιορδανίδου, Α. (2008). *Κόκκινη κλωστή δεμένη*. Αθήνα: Διάπλαση.

Δελούδη, Μ. (α.χ.). Βιωματική μάθηση – Δυνατότητες αξιοποίησης της στο πλαίσιο της Ευέλικτης ζώνης. *Επιθεώρηση εκπαιδευτικών θεμάτων*. Ανακτήθηκε στις 15 Οκτωβρίου 2018 από: www.pi-schools.gr/download/publications/epitheorisi/teyxos6/deloudi.PDF

Δημητριάδου, Κ. (2007). Η εικόνα ως συγκείμενο της γλωσσικής διδασκαλίας. Η περίπτωση των εγχειριδίων του «Προγράμματος Εκπαίδευσης Μουσουλμανοπαίδων». Ντίνας, Κ. & Χατζηπαναγιωτίδη, Α., Πρακτικά Διεθνούς Συνεδρίου, *Η ελληνική γλώσσα ως δεύτερη/ξένη. Έρευνα, Διδασκαλία, Εκμάθηση*, Π.Δ.Μ., Παιδαγωγική Σχολή, Εργαστήριο Μελέτης της Γλώσσας και Προγραμμάτων Γλωσσικής Διδασκαλίας. Θεσσαλονίκη: University Studio Press, σ.σ. 196-223.

Δημητριάδου, Κ. (2008). Ένταξη παιδιών παλιννοστούντων & αλλοδαπών στο σχολείο για τη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση (Γυμνάσιο). Πρακτικά Δημερίδας με θέμα: «Διδασκαλία και μάθηση στο πολυπολιτισμικό σχολείο: διδακτικές προσεγγίσεις και εκπαιδευτικό υλικό». Επιστ. Υπεύθ. Ζ. Παπαναούμ. Θεσσαλονίκη, 10-11 Δεκεμβρίου 2008. Διδακτικές προσεγγίσεις σε μικτές τάξεις στο πλαίσιο φιλολογικών μαθημάτων στο Γυμνάσιο, σσ. 37-53. ΥΠ.Ε.Π.Θ.

Ευαγγελόπουλος, Σ. (1999). *Θέματα Παιδαγωγικής Ψυχολογίας*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Ευαγγέλου, Ο. (2007). *Διαπολιτισμικά Αναλυτικά Προγράμματα*. Αθήνα: Τυπωθήτω-Γιώργος Δάρδανος.

Ζαν, Ζ. (1996). *Η δύναμη των παραμυθιών*. Αθήνα: Καστανιώτης.

Καγκά, Ε. (2001). Η Διδασκαλία των ξένων γλωσσών μέσα από σύγχρονες προσεγγίσεις. Ανακτήθηκε στις 16 Νοεμβρίου 2018 από: <http://6dim-diapelfth.thess.sch.gr/Greek/COMENIUS/EyrwpaikoProgrammaDiaBiouMathhsis/EyrwpaikoProgrammaCOMENIUS/COMENIUS2/I didaskalia ton xenon glosson.htm>

Καλαϊτζή, Ε., Δέρρη, Β., Βασιλειάδου, Ο., Κιουμουρτζόγλου, Ε. (2007). *Αναζητήσεις στη Φυσική Αγωγή & τον Αθλητισμό*, τ. 5, σ.σ. 187 – 198. ΤΕΦΑΑ, Δημοκρίτειο Πανεπιστήμιο Θράκης.

Καλογήρου, Τζ., Παύλου, Α. (1987). Ο δάσκαλος σαν σύνδεσμος μεταξύ βιβλίου και παιδιού. Στο: Γεωργαντα Α. (επιμ.), *Παιδική Λογοτεχνία. Η συμβολή της στην πνευματική καλλιέργεια των παιδιών*. Αθήνα: Κύκλος του Ελληνικού Παιδικού Βιβλίου.

Καλογήρου, Τζ. (2001). *Λογοτεχνικά βιβλία στην προσχολική αγωγή*. Αθήνα: Εκδόσεις της Σχολής Ι. Μ. Παναγιωτόπουλου.

Καλογήρου, Τζ. (2002). *Τέρψεις και ημέρες ανάγνωσης. Μελετήματα για τη διδασκαλία της λογοτεχνίας στο δημοτικό σχολείο*, τόμ. Α'. Αθήνα: Εκδόσεις της Σχολής Ι. Μ. Παναγιωτόπουλου.

Καλογήρου, Τζ. (2003). *Τέρψεις και ημέρες ανάγνωσης*, τόμ. Β΄. Αθήνα: Εκδόσεις της Σχολής Ι. Μ. Παναγιωτόπουλου.

Καλογήρου, Τζ. (2006). *Πρόσωπα και προσωπεία του αφηγητή στην ελληνική παιδική και νεανική λογοτεχνία της τελευταίας τριακονταετίας*. Αθήνα: Πατάκη.

Κανακίδου Ε., Β. Παπαγιάννη (1998). *Διαπολιτισμική Αγωγή*. 3η έκδοση. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Κανατσούλη, Μ. (1994). Ο ρατσισμός στο ελληνικό παιδικό βιβλίο. Στο: Κατσίκη-Γκίβαλου, Α. (επιμ.), *Παιδική Λογοτεχνία. Θεωρία και πράξη*, τόμ. Β΄, Αθήνα: Καστανιώτη.

Κανατσούλη, Μ. (2000). *Ιδεολογικές διαστάσεις της Παιδικής Λογοτεχνίας*. Αθήνα: Δαρδανός.

Κανατσούλη, Μ.(2002α). *Αμφίσημα της παιδικής Λογοτεχνίας. Ανάμεσα στην ελληνικότητα και την πολυπολιτισμικότητα*. Αθήνα-Θεσσαλονίκη: Σύγχρονοι ορίζοντες.

Κανατσούλη, Μ. (2002β). Εναλλακτικές προτάσεις διδασκαλίας της παιδικής λογοτεχνίας. Στο: Οικονομοπούλου, Β. (επιμ.) *Παιδική -νεανική λογοτεχνία: το μαγικό ραβδί της εκπαίδευσης*. Αθήνα: Πατάκη.

Κανατσούλη, Μ.(2002γ). *Εισαγωγή στη θεωρία και κριτική της παιδικής λογοτεχνίας, σχολικής και προσχολικής ηλικίας*. Θεσσαλονίκη: University studio press.

Κανατσούλη, Μ.(2004). Ανάμεσα στην ελληνικότητα και την πολυπολιτισμικότητα στο σύγχρονο μυθιστόρημα για παιδιά και νέους. Στο: Τσιλιμένη, Γ. (επιμ.), *Το σύγχρονο ελληνικό παιδικό-νεανικό μυθιστόρημα*. Παπασταύρου, Ά. (μτφρ). Αθήνα: Σύγχρονοι Ορίζοντες.

Κανατσούλη, Μ. (2007). *Εισαγωγή στη θεωρία και κριτική της παιδικής λογοτεχνίας*. Θεσσαλονίκη: University Studio Press.

Καπλάνογλου, Μ. (2002). *Παραμύθι και αφήγηση στην Ελλάδα: Μια παλιά τέχνη σε μια νέα εποχή- Το παράδειγμα των αφηγητών από τα νησιά του Αιγαίου και από τις προσφυγικές κοινότητες των Μικρασιατών Ελλήνων*. Αθήνα: Πατάκη.

Καραγιάννης, Α. (1986). *Λαϊκά παραμύθια της Χαλκιδικής*. Θεσσαλονίκη: Κυριακίδη.
Κάτσικας, Χ. & Πολίτου, Ε. (1999). *Τσιγγάνοι, μειονοτικοί, παλινοστούντες και αλλοδαποί στην ελληνική εκπαίδευση: Εκτός «τάξης» το διαφορετικό*. Αθήνα: Gutenberg.

Καραγιάννης, Σ. (2010). *Η δημιουργική γραφή ως καινοτόμος δράση στο σχολείο*. Όψεις.

Καρακίτσιος, Α. (2011). «Φιλαναγνωσία... Φανατική συνήθεια». Αρτζανίδου Ε., Γουλής Δ., Γρόσδος Σ., Καρακίτσιος Α. (επιμ.) (19-54). *Παιχνίδια φιλαναγνωσίας και αναγνωστικές εμπνεύσεις*. Αθήνα: Gutenberg.

Καρακίτσιος, Α. (2013). *Διδασκαλία της Λογοτεχνίας και Δημιουργική Γραφή*. Θεσσαλονίκη: Ζυγός.

Κασσωτάκης, Μ. & Φλουρής, Γ. (2006). *Μάθηση και Διδασκαλία: Θεωρία, Πράξη και Αξιολόγηση της Διδασκαλίας* (Τόμ. Β'). Αθήνα.

Κατσαρού, Ε. & Τσάφος, Β. (2003). *Από την Έρευνα στη Διδακalia. Η εκπαιδευτική έρευνα δράσης*. Αθήνα: Σαββάλας.

Κεσίδου, Α. (2004). Διαπολιτισμική εκπαίδευση: στόχοι και πρακτικές. Στο: Χατζηθεοδωρίδης, Β.-Γεωργιάδης, Ν.-Δεμίρογλου, Π. ((επιμ.)), *Προγράμματα Διδασκαλίας στην Εκπαίδευση των Βαλκανικών Χωρών*, Πρακτικά 1ου Βαλκανικού Συνεδρίου. Δράμα: ΕΤ.Ε.Α.Δ., σ.σ.75-83. Ανακτήθηκε 2 Νοεμβρίου, 2018, από <http://repository.edulll.gr/edulll/retrieve/943/169.pdf>.

Κεσίδου, Α. (2008). Διαπολιτισμική εκπαίδευση: μια εισαγωγή. Στο Δ. Κ. Μαυροσκούφης (Επιμ.), *Ένταξη παιδιών παλινοστούντων και αλλοδαπών στο*

σχολείο (γυμνάσιο), *Οδηγός Επιμόρφωσης. Διαπολιτισμική Εκπαίδευση και Αγωγή*, σ.σ. 21 -36. Θεσσαλονίκη: Υπ.Ε.Π.Θ.

Κόκκος, Α. (1999). *Εκπαίδευση Ενηλίκων: Το Πεδίο, οι Αρχές Μάθησης, οι Συντελεστές*. Πάτρα: Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο.

Κούπερ, Τζ. Σ. (1983). Ο θαυμαστός κόσμος των παραμυθιών. Αλληγορίες της εσωτερικής ζωής. Πορεία προς την ωριμότητα. Μαλαμόπουλος, Θ. Μτφρ. Αθήνα: Θυμάρι.

Κοσσυβάκη, Φ. (1998). *Κριτική Επικοινωνιακή Διδασκαλία*. Αθήνα: Gutenberg.

Κοσσυβάκη, Φ. (2002). Η συμβολή της Γενικής διδακτικής σε θέματα διαπολιτισμικής και δίγλωσσης αγωγής και μάθησης. Στο *Διαπολιτισμική Εκπαίδευση*, (τεύχος 2), 37-45.

Κωνσταντινίδου, Μ. (1988). *Αγαπώ ό, τι καταλαβαίνω*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Κωτόπουλος, Τ. (2011). *Από την ανάγνωση στη λογοτεχνική και την παιγνιώδη διάθεση της δημιουργικής γραφής*. Τα ετεροθαλή.

Λαζαρίδου, Ι. & Γρίβα, Ε. (2014). Παίζω, επικοινωνώ και γνωρίζω τον κόσμο μέσα από το παραμύθι: ένα πρότζεκτ δημιουργικής έκφρασης και πολυπολιτισμικής αφύπνισης στο νηπιαγωγείο. *5ο Πανελλήνιο Συνέδριο, Εταιρεία Επιστημών Αγωγής Δράμας με θέμα «Η Δημιουργικότητα στην Εκπαίδευση», 28-29 Νοεμβρίου 2014*. Δράμα.

Μιχαηλίδου, & Πετρά (2015). Η Τέχνη διδάσκει και διδάσκεται. Πανελλήνιο Συνέδριο Επιστημών Εκπαίδευσης, 842-847. Ανακτήθηκε στις 05 Νοεμβρίου 2018 από: <https://eproceedings.epublishing.ekt.gr/index.php/edusc/article/view/178/143>.

Μπαγάκης, Γ., Δεμερτζή, Κ. & Σταμάτης, Θ. (2007). *Ένα Σχολείο Μαθαίνει: η αυτοαξιολόγηση και η ανάπτυξη ενός σχολείου στο πλαίσιο του Διεθνούς προγράμματος*. Αθήνα: Λιβάνη.

- Μαλαφάντης, Κ. (2001α). *Παιδαγωγική της λογοτεχνίας*, τόμ. Α΄. Αθήνα: Γρηγόρης.
- Μαλαφάντης, Κ. (2001β). *Θέματα παιδικής λογοτεχνίας*. Αθήνα: Πορεία.
- Μαλαφάντης, Κ. (2005). *Παιδαγωγική της λογοτεχνίας*, τόμ. Β΄. Αθήνα: Γρηγόρης.
- Μαλαφάντης, Κ. (2006). *Το παραμύθι στην εκπαίδευση. Ψυχοπαιδαγωγική διάσταση και αξιοποίηση*. Αθήνα: Ατραπός.
- Μαλαφάντης, Κ. (2007). Θέσεις του Δημήτρη Γληνού για τη διδασκαλία του παραμυθιού στο δημοτικό σχολείο. Στο: Μαλαφάντης, Κ. -Κουτρας, Σ. (επιμ.), *Η παιδαγωγική και διδακτική αξιοποίηση του παραμυθιού*. Αθήνα: Γρηγόρης.
- Μαλαφάντης, Κ. (2014). *Το παραμύθι και η δημιουργικότητα του παιδιού, Τεύχος 18*. Ανακτήθηκε 20 Νοεμβρίου, 2018, από: <http://keimena.ece.uth.gr/main/t18/04-malafantis.pdf>
- Μαράκη, Ρ. (2009). Όταν το σχολείο μιλάει πολλές γλώσσες. *Το Βήμα*. Ανακτήθηκε 10 Οκτωβρίου, 2018, από: <http://www.tovima.gr/opinions/article/?aid=301290>
- Μάρκου, Π. Γ. (1996). *Η πολυπολιτισμικότητα της ελληνικής κοινωνίας, η διαδικασία διεθνοποίησης και η αναγκαιότητα της Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης*. Αθήνα: Υπ.Ε.Π.Θ. – Γ.Γ.Λ.Ε..
- Μάρκου, Γ. (1997). *Εισαγωγή στη Διαπολιτισμική Εκπαίδευση. Ελληνική και Διεθνής Εμπειρία*. Αθήνα, Κ.Ε.Δ.Α..
- Μάρκου, Γ. (1998). *Διαπολιτισμική Εκπαίδευση- Επιμόρφωση Εκπαιδευτικών*. Αθήνα. Κε.Δ.Α..
- Ματσαγγούρας, Η. (1999). *Θεωρία της Διδασκαλίας*. Αθήνα: Gutenberg.
- Ματσαγγούρας, Η. (2002). *Η διαθεματικότητα στη σχολική γνώση, Εννοιοκεντρική αναπλαισίωση και σχέδια εργασίας*. Αθήνα: εκδόσεις Γρηγόρη.

Μερακλής Μ. (1980). *Ευτράπεζες διηγήσεις. Το κοινωνικό τους περιεχόμενο*. Αθήνα: Εστία.

Μερακλής, Μ. Γ. (2001). *Παιδαγωγικά της λαογραφίας*. Αθήνα: Ιωλκός.

Μερακλής, Μ. (2007). *Έντεχνος Λαϊκός Λόγος*. Αθήνα: Καρδαμίτσα.

Μούσιου, Ο. (2002). Η Συμβολή Της Λογοτεχνίας στη Διαμόρφωση Διαπολιτισμικής Συνείδησης, *Μακεδόν*, τ. 9, σ.σ. 243-250

Μπαμπινιώτης, Γ. (2006). *Λεξικό της Νέας Ελληνικής Γλώσσας*. Αθήνα: Κέντρο Λεξολογίας.

Μπάρος, Β. & Μιχαλέλη, Α. (2008). Διαπολιτισμική Ετοιμότητα στην εκπαιδευτική πράξη. Έρευνα δράσης ως εμπειρικό εργαλείο και μέθοδος αυτοπαρατήρησης και αυτοαξιολόγησης του εκπαιδευτικού. Στο Γεωργογιάννης, Π. (επιμ.), *Πρακτικά 2ου διεθνούς συνεδρίου: Νέο εκπαιδευτικό υλικό του ΥΠΕΠΘ/Αξιολόγησης και Διοίκησης Α΄/βαθμιας και Β΄/βαθμιας Εκπαίδευσης*, σ.σ. 258-273. Πάτρα: Κέντρο Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης, Π.Τ.Δ.Ε. Πατρών.

Μπιτσάνη Ε. (2004). *Πολιτισμική διαχείριση και περιφερειακή ανάπτυξη. Σχεδιασμός πολιτιστικής πολιτικής και πολιτιστικού προϊόντος*. Αθήνα: Διόνικος.

Μπρις, Α. Α. (2013). Η διδασκαλία του παραμυθιού σε πολυπολιτισμικές τάξεις του Δημοτικού σχολείου: Μεθοδολογικές προσεγγίσεις και επιδράσεις. Διδακτορική διατριβή.

Μπρούζος, Α. (1998). *Ο εκπαιδευτικός ως λειτουργός Συμβουλευτικής και προσανατολισμού*. Αθήνα.

Νικολάου, Γ. (2000), *Ένταξη και εκπαίδευση των αλλοδαπών μαθητών στο Δημοτικό Σχολείο*, Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Νικολάου, Γ. (2007). Ετερότητα και διαπολιτισμική εκπαίδευση μέσα από το πρίσμα της κριτικής θεωρίας: το Σχολείο της Ένταξης. Στο *Συγκριτική και Διεθνής εκπαιδευτική επιθεώρηση*, τ. 9, σ.σ. 79-106.

Νικολάου, Γ. (2011). *Διαπολιτισμική διδακτική. Το νέο περιβάλλον – Βασικές αρχές*. Αθήνα: Εκδόσεις Πεδίο.

Ντοροπούλου, Μ. (2006). Παραμύθι: πολυδύναμο διδακτικό μέσο. Στο Μαλαφάτης, Κ. – Κούτρας, Σ. (επιμ.). *Η παιδαγωγική και Διδακτική Αξιοποίηση του Παραμυθιού*, σ.σ. 201-219. Αθήνα: Γρηγόρης.

Ντοροπούλου, Μ. (2009). *Η συμβολή του παραμυθιού στη διδασκαλία του γλωσσικού μαθήματος στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση*. Αθήνα: Διδακτορική Διατριβή.

Ντούλια, Α. (2010). Διδάσκοντας μέσα από τα παραμύθια: Δυνατότητες-όρια-προοπτικές. *5ο Πανελλήνιο Συνέδριο με θέμα «Μαθαίνω πώς να μαθαίνω», 7-9 Μαΐου 2010*. Ανακτήθηκε 15 Νοεμβρίου 2018, από http://www.elliepek.gr/documents/5o_synedrio_eisigiseis/Ntoulia_Athina.pdf

Ξανθάκου Γ. (2011). *Δημιουργικότητα και Καινοτομία στο Σχολείο και την Κοινωνία*. Αθήνα: Διάδραση.

Ξανθάκου, Γ. Καΐλα, Μ. & Παπαβασιλείου, Β. (2015). «Φαντασία νεκρή φαντάσου» γιατί «με τις ζόβεργκες μπορείς να πιάνεις πουλιά, δεν πιάνεις ποτέ το κελαηδητό τους». Αθήνα: Διάδραση.

Ξωχέλλης, Π. (2005). *Ο εκπαιδευτικός στον σύγχρονο κόσμο*. Αθήνα: Τυπωθήτω-Δάρδανος.

Οικονόμου, Β. (2016). Παιδαγωγική αξιοποίηση των ΤΠΕ (Διδακτικές Προσεγγίσεις). Ανακτήθηκε στις 16 Νοεμβρίου 2018 από: <https://economu.wordpress.com/ενσωματώνοντας-τις-τπε-στη-διδασκαλία/παιδαγωγική-αξιοποίηση-των-τ-π-ε-διδασκ/>

Όξλο, Κ.(1997). *Παιχνίδια στην αυλή ή στην τάξη, Διδακτική Πράξη και Θεωρία*, μτφρ. Ι. Κουτσόγιωργα. Αθήνα: Πατάκη.

Πανέτσος, Σ. (2001). *Οι Υπολογιστές στην Εκπαίδευση*. Αθήνα: Εκδόσεις ΙΩΝ.

Παπαγιάννη, Α., Ρέππα, Γ. (2008). Το θεατρικό παιχνίδι ως εργαλείο στη διαπολιτισμική εκπαίδευση. Διαπολιτισμική εκπαίδευση: Ελληνικά ως δεύτερη ξένη γλώσσα, τόμος 2, επιμ. Γεωργογιάννης Π., *11^ο Διεθνές Συνέδριο, Πάτρα* 11-13 Ιουλίου 2008.

Παπαδοπούλου, Β./ Κεσίδου, Α./ Σταυρίδου-Bausewein, Γ. (2006), «Η ανάπτυξη της διαπολιτισμικής δεξιότητας στην αρχική εκπαίδευση και την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών: η περίπτωση μιας πιλοτικής εφαρμογής». Στο: Χατζηδήμου, Δ./ Βιτσιλάκη, Χ. [επιμ.], *Το σχολείο στην κοινωνία της πληροφορίας και της πολυπολιτισμικότητας, Πρακτικά 11ου Διεθνούς Συνεδρίου της Παιδαγωγικής Εταιρείας Ελλάδος*, σ.σ. 779- 789. Θεσσαλονίκη: Αφοί Κυριακίδη.

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

Παπαδόπουλος, Σ. (2010). *Παιδαγωγική του Θεάτρου*. Αθήνα: έκδοση ίδιου.

Παπανούτσος, Ε. (1980). «*Το Παραμύθι*» *Εφήμερα, Επίκαιρα, Ανεπίκαιρα*. Αθήνα: Ίκαρος.

Παπάς, Α. (1995). *Διδακτική γλώσσας και κειμένων*. Τόμος Β'. Αθήνα.

Πασσιά, Α., Μανδηλαράς, Φ. (2001). *Εργαστήρι Δημιουργικής Γραφής για Παιδιά*. Αθήνα: Πατάκης.

Παπαχρήστος, Κ. (2009). *Διαπολιτισμική Ετοιμότητα των εκπαιδευτικών και Προβλήματα διδασκαλίας της ελληνικής ως μητρικής, δεύτερης και ξένης γλώσσας σε πολυπολιτισμικές τάξεις*. Ανάκτηση στις 10 Οκτωβρίου 2018 από: http://fourtounis.gr/arthra/pap_diapol.html#arxi

Παπαχρήστος, Κ. (2010). *Συνεχιζόμενη διαπολιτισμική εκπαίδευση: η παιδαγωγική και διδακτική ετοιμότητα του δασκάλου στο σύγχρονο ελληνικό σχολείο*. Αθήνα: Διδακτορική διατριβή.

Πιατά, Α. (2014). Η πολυπολιτισμική επίγνωση και επικοινωνιακή ικανότητα στη διαπολιτισμική εκπαίδευση: Θεωρητικές προσεγγίσεις και πρακτικές εφαρμογές. Γενικές αρχές ενός νέου προγράμματος για τη διδασκαλία της. Στο Χ. Χατζησωτηρίου & Κ. Ξενοφώντος (Επιμ.), *Διαπολιτισμική εκπαίδευση: Προκλήσεις, παιδαγωγικές θεωρήσεις και εισηγήσεις*, σ.σ. 176-197. Καβάλα: Σαΐτα.

Πλατανίτης, Δ.(1988). Η αφήγηση. *Φιλολόγος*,τ. 215. Θεσσαλονίκη.

Πολέμη-Τοδούλου, Μ. (2003). *Αξιοποιώντας τη διεργασία της ομάδας στην εκπαίδευση, κεφ 10, Πρόγραμμα Εκπαίδευσης Εκπαιδευτών*. Αθήνα: Ε.ΚΕ.ΡΙΣ.

Πυργιωτάκης (επιμ.). *Ολοήμερο Σχολείο, Λειτουργία και προοπτικές*, σ.σ. 115-130. Αθήνα: ΟΕΔΒ.

Ρετάλης Σ. (2005). *Εκπαιδευτική Τεχνολογία: Οι προηγμένες τεχνολογίες διαδικτύου στην υπηρεσία της μάθησης*. Αθήνα: Καστανιώτη.

Ρομπόλης, Σ. (2007). *Η Μετανάστευση από και προς την Ελλάδα*. Αθήνα, Επίκεντρο.

Ροντάρι, Τζ. (2003). *Γραμματική της φαντασίας. Εισαγωγή στην τέχνη να επινοείς ιστορίες*. Μτφ. Κασαπίδης Γ. Αθήνα: Μεταίχμιο.

Σάββα, Ε. (2005). Η Πρόκληση της Διαπολιτισμικής Αγωγής στα Σχολεία, *Τα Εκπαιδευτικά*, σ.σ. 75-6, 35-46.

Σαρρής, Κ. Δ. (2004). *Ο ρόλος του παραμυθιού και της μαριονέτας στην αντιμετώπιση των μαθησιακών δυσκολιών: Γνωστική και Ψυχαναλυτική προσέγγιση*. Ιωάννινα: Άνθρωπος.

Σκάρτσης, Σ. Λ. (1994). *Εισαγωγή στη λαϊκή λογοτεχνία*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

- Σουρλάς Ε. (1961). *Η διδακτική των παραμυθιών*. Αθήνα: Δίπτυχο.
- Σέργη, Λ. (1991). *Δραματική Έκφραση και Αγωγή του Παιδιού*. Δεύτερη Έκδοση. Αθήνα: Gutenberg.
- Σολομωνίδου, Χ., (2006) *Νέες τάσεις στην εκπαιδευτική τεχνολογία*. Αθήνα: Μεταίχμιο
- Στάμου, Φλ., Τρανός, Γρ. & Χατζησαββίδης, Σ. (2004). Η «ανάγνωση» και η «παραγωγή» πολυτροπικότητας σε μαθησιακό περιβάλλον: πρώτες διαπιστώσεις από μια διδακτική εφαρμογή. Στο Λ. Βεκρής & Ελ. Χοντολίδου (επιμ.), *1 ο πανελλήνιο συνέδριο Σχολείων δεύτερης 12 Ευκαιρίας*, σ.σ. 141-148. Αθήνα: ΓΓΓΕ-ΙΔΕΚΕ.
- Τζήκας, Γ.(2005). Ξενοφοβία, Ρατσισμός και Σχολείο- Ένα «Διαφορετικό» παιδί στην Τάξη μας, *Τα Εκπαιδευτικά*, σ.σ. 75-76, 124-141.
- Τριλιανός, Α. (1997). *Η Κριτική σκέψη και η Διδασκαλία της*. Αθήνα.
- Τριλιανός, Α. (2002). *Η Παρώθηση του Μαθητή για Μάθηση*. Αθήνα.
- Τσιάκαλος, Γ. (2000). *Οδηγός Αντιρατσιστικής Εκπαίδευσης*. Αθήνα: Ελληνικά γράμματα.
- Τσιλιμένη, Τ. (2003). Η έννοια της διαφορετικότητας στις μικρές ιστορίες. *Διαδρομές*, τ. 9-10, σ.σ. 17-26.
- Τσιλιμένη, Τ. (2007). *Αφήγηση και εκπαίδευση*. Βόλος: Εκδόσεις Εργαστηρίου Λόγου και Πολιτισμού Πανεπιστημίου Θεσσαλίας.
- Τσιλιμένη, Τ. (2013α). Αφήγηση και φιλιαναγνωσία. Στο Τσιλιμένη, Σμυρναίος, Γραίκος (επιμ.), *Αφήγηση και Φιλιαναγνωσία στην εκπαίδευση*. Βόλος: Εργαστήριο Λόγου και Πολιτισμού, Κατεύθυνση Λογοτεχνίας, ΠΟΦΑ

Τσιλιμένη Τ. (2013β). Η αφήγηση ιστοριών για την προώθηση της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης: Ζητήματα εφαρμογής και ένα παράδειγμα. Στο Αγγελίδης & Χατζησωτηρίου (επιμ.), *Διαπολιτισμικός διάλογος στην Εκπαίδευση. Θεωρητικές προσεγγίσεις, πολιτικές πεποιθήσεις και παιδαγωγικές πρακτικές*, σ.σ. 451-476. Αθήνα: Διάδραση.

Φλουρής, Γ. (2002). *Αναζητώντας ένα πλαίσιο διαμόρφωσης αρχών σχολικής μάθησης και διδασκαλίας στο Μάθηση και Διδασκαλία: Σύγχρονες ερευνητικές προσεγγίσεις*. Αθήνα: ΚΕΕ.

Φρυδάκη, Ε. (2003). *Η θεωρία της λογοτεχνίας στην πράξη της διδασκαλίας*. Αθήνα: Εκδόσεις Κριτική.

Χατζησαββίδης, Σ. (2005). Η διδασκαλία της ελληνικής στους μαθητές της μουσουλμανικής μειονότητας της Θράκης: Το αρχικό στάδιο. Στο Σ. Μητακίδου (επιμ.), *Η διδασκαλία της γλώσσας. Εκπαίδευση γλωσσικών μειονοτήτων*, σ.σ. 403-415. Θεσσαλονίκη: Επίκεντρο.

Χατζησαββίδης, Σ. (2007) Ο Γλωσσικός γραμματισμός και η παιδαγωγική του γραμματισμού: θεωρητικές συνιστώσες και δεδομένα από τη διδακτική πράξη, στα *Πρακτικά του 6ου Πανελληνίου Συνεδρίου της OMEP*. Πάτρα.

Χατζησαββίδης Σ. (2009) Γλωσσοδιδασκτικά συνεχή και ασυνεχή της τελευταίας τριακονταετίας: από τον επικοινωνιοκεντρισμό στον κοινωνιοκεντρισμό, στα *Πρακτικά του Πανελληνίου Συνεδρίου Η διδασκαλία της Ελληνικής γλώσσας ως πρώτης/μητρικής, δεύτερης/ξένης*. Νυμφαίο Φλώρινας.

Χρυσafίδης, Κ. (1998). *Βιωματική –Επικοινωνιακή Διδασκαλία*. Αθήνα: Gutenberg.

Χρυσafίδης, Κ. (2007). Διαπολιτισμική εκπαίδευση και αναλυτικά προγράμματα. Στο: Ευαγγέλου, Ο. (επιμ.), *Διαπολιτισμικά αναλυτικά προγράμματα.*, σ.σ. 9-21. Αθήνα: Τυπωθήτω- Γιώργος Δάρδανος

Al-Jafar, A., Buzzelli, C. (2004). *The art of storrtelling for cross culturalunderstanding*. Ανακτήθηκε στις 08 Σεπτεμβρίου 2017 από: <http://www.highbeam.com/doc/1P3-8365000>.

Altrichter, H., Posch, P. &Somekh, B. (2001). *Οι Εκπαιδευτικοί Ερευνούν το έργο τους. Μια εισαγωγή στις μεθόδους της έρευνας-δράσης*, μετ. Μ. Δεληγιάννη. Αθήνα: Μεταίχμιο.

Auernheimer, G. (2005). *Interkulturelle kommounikation, vierdimensional betrachtet*. www.hf.uni-koeln.de/31372.

Badie, B. (1995). *Κουλτούρα και Πολιτική*. Αθήνα: Πατάκης.

Bernaus, M., Andrade A. I., Kervran M., Murkowska A., και Trujillo Sáez, F. (1997). *Plurilingual and pluricultural awareness in language teacher education: A training kit*. Strasbourg: European Centre for Modern Languages/Council of Europe Publishing.

Bettelheim, B. (2010). *The uses of Enchantment: The meaning and importance of Fairy Tales*. New York: Knopf Doubleday Group.

Boal, A., (2009) Μήνυμα Παγκόσμιας Ημέρας Θεάτρου 27 Μαρτίου 2009.

Bowen, T. (2004). *Task-based learning*. Ανακτήθηκεστις 14 Νοεμβρίου 2018 από : www.onestopenglish.com/News/Magszine/Archive/taskbased.htm-15k.

Brown, J. (2002). *The World Café: A Resource Guide for Hosting Conversations that Matter*, Whole Systems Associates, Mill Valley, CA.

Brown, J., Isaacs, D., (2005). *The World Café Community. The World Café: Shaping Our Futures Through Conversations that Matter*. Berrett-Koehler Publishers.

Brock, M. Yu, B. & Wong, M. (1992). *'Journaling' together: collaborative diary-keeping and teacher development*. Στο J. Flowerdew, M. Brock & S. Hsia (Επιμ.), *Second Language. Teacher Education*. Hong Kong: City Polytechnic of Hong Kong.

Byram, M., Nichols, A., Stevens, D. (2001). *Developing intercultural competence in practice*. Exeter: Cromwell Press Ltd.

Camilleri, A. G. (2002). *How strange! The use of anecdotes in the development of intercultural competence*. Strasbourg: European Centre for Modern Languages/Council of Europe Publishing.

Cohen, L. and Manion, L. (1992). *Research methods in education* (3rd edition). London: Routledge.

Collier, A. (1994). *Critical Realism: An Introduction to Roy Bhaskar's Philosophy*. New York: Verso.

Conerley, M. L., και Pedersen, P. B. (2005). *Leadership in a diverse and multicultural environment: Developing awareness, knowledge, and skills*. London: Sage.

Council of Europe, (2001). *A common European framework of reference for languages: Learning, teaching, assessment*. Cambridge: Cambridge University Press.

Cuche, D. (2001). *Η έννοια της κουλτούρας στις κοινωνικές επιστήμες*. Αθήνα: Τυπωθήτω/ Δάρδανος.

Decourt, N. (2006). *Conter, un art de l'autre?* Στο: Fortaleza, B. (επιμ.) *Imaginários Sociais em Movimento: oralidade e escrita em contextos multiculturais*, Université Fédérale du Ceará, σ.σ. 197-212.

Dewey, J. (1910). *How we Think*. London: D. C. Heath.

Elliott, J., Heesterbeek, S., Lukensmeyer, C.J. & Slocum, N. (2005). *Participatory Methods Toolkit – A Practitioner’s Manual*, King Baudouin Foundation and the Flemish Institute for Science and Technology Assessment (viWTA), Belgium.

Dietrich, I. (2006). Παιδεία και πολυπολιτισμικότητα- η μεταβολή των αιτημάτων προς τα σχολεία. Στο: Χατζηδήμου, Δ./ Χ. Βιτσιλάκη (επιμ.), *Το σχολείο στην κοινωνία της πληροφορίας και της πολυπολιτισμικότητας*, Πρακτικά ΙΑ΄ Διεθνούς Συνεδρίου, σ.σ. 45-60. Θεσσαλονίκη: Κυριακίδης,

Eville, L. D., Jeffrey, C. R. (2002). Global perspectives for young readers: easy readers and picture book read- alouds from around the world. *Childhood education*. Ανακτήθηκε στις 28 Σεπτεμβρίου 2017 από http://findarticles.com/p/articles/mi_qa3614/is_200210/ai_n9119498/

Flitner, A. (1987). *Fur das Leben oder fur die Schule*. Weinheim und Basel.

Fried-Booth, L.D. (2002), Project Work, In A. Maley (Ed), *Resource books for teachers*, Oxford: Oxford University Press.

Garvey, C. (1990). *Το παιχνίδι : Η επίδραση του, στην εξέλιξη του παιδιού*. Αθήνα: Κουτσομπός Α.Ε.

Griva, E. (2008). An alternative story-based teaching framework for a primary school classroom. *American Journal of Teaching English FORUM*, 45, 26-31.

Griva, E., & Chostelidou, D. (2012). *Additive bilingualism of immigrant children: introducing a multisensory project in kindergarten*.

Haase, D. (2008α). *The Greenwood Encyclopedia of Folktales and Fairy Tales: A-F*. USA: Greenwood press.

Hall, E.T. (1976). *Beyond Culture*. New York: Anchor Books/Doubleday.

Harmer, J. (2001). *The practice of English language teaching*. England: Logman

Holly, L. (1989). Reflective writing and the spirit of inquiry. *Cambridge journal of Education*, 19, (1), 71-80.

Imoda, F. (1998). *Human development: psychology and mystery*. Belgium: Peeters.

Jackson, L., Caffarella, R. (1994). *Experiential learning: A new approach*. San Francisco.

Jarvis, P. (1999). *Adult & Continuing Education*. London: Routledge.

Katz L. G., Chard S. G. (2004). *Η μέθοδος project: Η ανάπτυξη της κριτικής σκέψης και της δημιουργικότητας των παιδιών της προσχολικής ηλικίας*, (μτφ. Ρ. Λαμπρέλλη). Αθήνα: εκδόσεις Ατραπός.

Jones, S. S. (2002). *The fairy tale: the magic mirror of the imagination*. N. Y.: Routledge.

Kempe, A. (2005). *Εκπαιδευτικό Δράμα και Ειδικές Ανάγκες. Ένα εγχειρίδιο για Δασκάλους σε Γενικά και Ειδικά Σχολεία*. (Μτφρ. Α. Βεργιοπούλου). Αθήνα: Πατάκης.

Keys, T. (1996). *Resolving the paradox of a multicultural society: the use of international folktales for the promotion of multicultural values in the classroom*. Διδακτορική διατριβή, McGill University, Montreal.

Kress, G. 2000. «Multimodality». The New London Group, *Multiliteracies: Literacy learning and Design of Social Futures*, London and New York: Routledge, σ. 164-180

Gardner, Howard (1990). *Art Education and Human Development*. Los Angeles: Getty Education for the Arts.

Kilpatrick, W. (1919). *The project method*. N. York.

Lazaridou, S., Griva, E., & Zorbas, V., (2017). Travel Around the World Through Stories and Games. Developing Young Children's Communicative Skills and Multicultural Awareness. In Griva, E. & Zorbas, V. (Ed.) *Multicultural and*

citizenship awareness through language: cross thematic practices in language pedagogy (p. 116- 156). New York: Nova Science Press.

Locke, T., Cawkwell, G., Sila'ila'i, E. (2009). *Teaching Literature in the Multicultural Classroom*. New Zealand: Wellington.

Marston, E. (2004). The Arab/Muslim World: How it looks in books for american children. *The looking glass: New perspectives on children's literature*, τόμ.8, τ. 2. Ανακτήθηκε στις 5 Σεπτεμβρίου 2017 από: <http://www.lib.latrobe.edu.au/ojs/index.php/tlg/article/view/178/177>

Mialaret, G. (1997). *Εισαγωγή στις Επιστήμες της Αγωγής* (μετ.: Ζακοπούλου, Γ.). Αθήνα: Τυπωθήτω, Γιώργος Δαρδανός.

Mishra, S. (2005). *Roles and competencies of academic counsellors in distance education*. *The Journal of Open, Distance and e-Learning*. Ανακτήθηκε στις 13 Νοεμβρίου 2018 από: <http://www.tandfonline.com/doi/pdf/10.1080/02680510500094165>

Morgan, H. (2009). Gender, racial, and ethnic misrepresentation in children's books: a comparative look. *Childhood education*. Ανακτήθηκε στις 4 Σεπτεμβρίου 2017 από http://findarticles.com/p/articles/mi_qa3614/is_200904_04-0

Morris, R., Mims, N. (1999). *Making Classrooms Culturally Sensitive*. Department of Educational Leadership and Professional Studies State University of West, Education and Culture Fall, 16(1).

Moya, P. M. L. (2002). *Learning from experience: Minority identities, multicultural struggles*. Berkeley: University of California Press.

Nicholson S (2015) Peeking behind the locked door: A survey of escape room facilities. Retrieved from <http://scottnicholson.com/pubs/erfacwhite.pdf>

Nicholson, S. (2018). *Creating engaging escape rooms for the classroom*. *Childhood Education*. Ανακτήθηκε στις 15 Νοεμβρίου 2018 από: <http://scottnicholson.com/pubs/escapegamesclassroom.pdf>

Norton, E.D. (2006). *Μέσα από τα μάτια ενός παιδιού. Εισαγωγή στην Παιδική Λογοτεχνία, Τόμος Α΄*. Θεσσαλονίκη: Επίκεντρο.

Nunan, D. (1991). *Language teaching methodology*. London: Prentice Hall.

Papadopoulos, I., & Theologou, E., (2017). “Living Together in a Culturally Diverse World”: Designing and Implementing a CLIL Project in Primary School. In Griva, E. & Zorbas, V. (Ed.) *Multicultural and citizenship awareness through language: cross thematic practices in language pedagogy* (p. 295- 312). New York: Nova Science Press.

Papadopoulos, I., & Theologou, E., (2017). “Living Together in a Culturally Diverse World”: Designing and Implementing a CLIL Project in Primary School. In Griva, E. & Zorbas, V. (Ed.) *Multicultural and citizenship awareness through language: cross thematic practices in language pedagogy* (p. 295- 312). New York: Nova Science Press.

Pearce C (2004). *Giving and receiving feedback*. Nursing Times 100 (50), 46-47.

Piaget, J. (1951). *Play, dreams and imitation in childhood*. New York: NY: Oxford University Press.

Ramet, A. (2010). *Creative Writing: How to unlock your imagination, develop your writing skills – and get*. UK: How to books LTD.

Ravi, Samuel, (2011). *A Comprehensive Study of Education*. New Delhi: PHI learning private limited.

Richards, J. & Lockhart, C. (1994). *Reflective Teaching in second language classrooms*. Cambridge: Cambridge University Press.

Robertson, J., Karagiozis, N.(2003). My Big Fat Greek Fairy Tale: Children’s Uses and Reception of Fairy Tale Narratives in a Greek Second Language Learning Environment. *International Journal of Learning*, τ. 10, σ.σ.1243-1256.

Röhrs, H. (1984). *Το κίνημα της προοδευτικής εκπαίδευσης*, (μτφ. Κ. Δεληκωσταντής, Σ. Μπουζάκης). Θεσσαλονίκη: εκδόσεις Αδελφών Κυριακίδη.

Rus, S. (1996). Development of creative processes in children. *New Directions for Child and Adolescent Development*, issue 72. Wiley online Library. Ανακτήθηκε στις 04/11/2019 από: <https://doi.org/10.1002/cd.23219967204>

Segall, H.M./ Rasen, R.P./ Berry, W.J. (1996). *Διαπολιτιστική Ψυχολογία. Η μελέτη της ανθρώπινης συμπεριφοράς σε παγκόσμιο οικολογικό πολιτιστικό πλαίσιο*, επιμ. Δ. Γεώργας, Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Steinprinz, G. (2017). *Escape Room as Educational Tool, Tools for learning*. Ανακτήθηκε στις 17/11/2018 από: <http://educationaltoolsportal.eu/en/tools-for-learning/escape-room-educational-tool>

Sturgess, J., Locke, T. (2009). Beyond Shrek: fairy tale magic in the multicultural classroom. *Cambridge Journal of Education*, τόμ. 39, τ. 3, σ.σ. 379-402.

Tatar, M. (1992). *Off with their heads!: Fairy tales and the culture of childhood*. Princeton, NJ: Princeton University Press.

Tanriseven, I. (2013). *The Effect of School Practices on Teacher Candidates' Sense of Efficacy Relating to Use of Drama in Education*. *Educational Sciences: Theory and Practice*, 13(1), 402-412.

Thomas, D. (1995). Treasonable or trustworthy text. Στο D. Thomas (Επιμ.), *Teacher's stories*. Buckingham: Open University Press.

Tiedt, P.L. & Tiedt, I. M. (1999). *Multicultural teaching: A handbook of activities, information, and resources*. Boston: Allyn and Bacon.

Tuckman, B. W. (1972). *Conducting educational research*. New York: Harcourt Brace Jovanovich.

Unesco. (1999). *Εκπαίδευση: Ο θησαυρός που κρύβει μέσα της*. Έκθεση της Διεθνούς Επιτροπής για την εκπαίδευση στον 21^ο αιώνα υπό την προεδρία του J. Delors. Κ.Ε.Ε. Μ. Κασσωτάκη (επιμ.). Αθήνα: Gutenberg.

Vygotsky, L. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological process*. Cambridge: MA Harvard University Press.

Wan-Hsiang, C. (2007). Contamination of Childhood Fairytale: Pre- Service Teachers Explore Gender and Race Constructions. *The journal of Social Theory in art education*, τεύχος 27, 57 -73.

Willis, V. (1996). *A framework for task based learning*. England: Logman.

Zipes, J. D. (1997). *Happily ever after: fairy tales, children, and the culture industry*. N. Y.: Routledge.

Zabel, M. K. (1991). *Storytelling, myths, and folk tales: Strategies for multicultural inclusion*. Preventing School Failure.

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ 1

Ερωτηματολόγιο Προελέγχου Μετελέγχου

Σημειώνεται ότι το ερωτηματολόγιο είναι ηλεκτρονικό και συμπληρώθηκε από τους μαθητές τόσο στην αρχή του πιλοτικού προγράμματος, όσο και στο τέλος, στο εργαστήριο πληροφορικής, ενώ στάλθηκε και στα mail των μαθητών.

Παρακάτω δίνονται κάποιες ερωτήσεις τις οποίες αφού σκεφτείς απαντάς. Σωστές και λάθος απαντήσεις δεν υπάρχουν. Το βασικό είναι να απαντήσεις ειλικρινά!

1. Σου αρέσουν τα ταξίδια;

- Ναι
- Όχι

2. Έχεις ταξιδέψει σε κάποια άλλη χώρα;

- Ναι
- Όχι

3. Αν ναι, σε ποια/ ποιες χώρες;

.....

4. Αν σου δινόταν τώρα η ευκαιρία να ταξιδέψεις ποιά/ ποιες χώρες θα ήθελες να επισκεφτείς;

.....

5. Αν ταξίδευες σε άλλη χώρα τι θα ήθελες να μάθεις για αυτήν;

.....

6. Μιλάς κάποια άλλη γλώσσα;

- Ναι
- Όχι

7. Αν ναι, ποια/ ποιες γλώσσα/ ες είναι;

.....

8. Αν ναι, πώς την/ τις έμαθες;

.....

9. Έχεις φίλους που είναι από κάποια άλλη χώρα;

- Ναι
- Όχι

10. Αν ναι, από ποια χώρα;

.....
11. Αν ναι, πώς συνεννοείσαι μαζί τους;

.....
12. Αν ναι, υπάρχουν φορές στη μεταξύ σας επικοινωνία που δεν τον/ την καταλαβαίνεις;

- Ναι
- Όχι

13. Σε τι βαθμό αγαπάς τα παραμύθια;

- Λίγο
- Αρκετά
- Πολύ

14. Ποιο είναι το αγαπημένο σου παραμύθι;

.....
15. Τι είδους παραμύθια/ ιστορίες προτιμάς;

- ρομαντικά
- περιπέτειες
- αστυνομικά
- επιστημονικής φαντασίας
- διδακτικά
- άλλο

16. Έχεις ακούσει ποτέ παραμύθι από άλλη χώρα;

- Ναι
- Όχι

17. Αν ναι από ποια/ ποιες χώρες προερχόταν;

.....
18. Έχεις δουλέψει ποτέ ομαδικά στην τάξη;

- Ναι
- Όχι

19. Σου αρέσει να δουλεύεις ομαδικά;

- Ναι
- Όχι

Ερωτηματολόγιο Ικανοποίησης

Σημειώνεται ότι το ερωτηματολόγιο είναι ηλεκτρονικό και συμπληρώθηκε από τους μαθητές τόσο στην αρχή του πιλοτικού προγράμματος, όσο και στο τέλος, στο εργαστήριο πληροφορικής, ενώ στάλθηκε και στα mail των μαθητών

Παρακάτω δίνονται κάποιες ερωτήσεις τις οποίες αφού σκεφτείς απαντάς. Σωστές και λάθος απαντήσεις δεν υπάρχουν. Το βασικό είναι να απαντήσεις ειλικρινά!

1. Πόσο σου άρεσε το πρόγραμμα με τα παραμύθια από άλλους πολιτισμούς;

- Ελάχιστα
- Λίγο
- Αρκετά
- Πολύ

2. Από τα παραμύθια με τα οποία ασχοληθήκαμε μπορείς να ξεχωρίσεις εκείνο που σου άρεσε περισσότερο;

.....

3. Γιατί σου άρεσε αυτό το παραμύθι;

.....

4. Πόσο νιώθεις ότι έμαθες για τις χώρες προέλευσης των παραμυθιών αυτών;

- Ελάχιστα
- Λίγο
- Αρκετά
- Πολύ

5. Αν σου δινόταν η δυνατότητα να επισκεφτείς κάποια από αυτές τις χώρες ποιά θα επέλεγες;

.....

6. Γιατί θα επέλεγες αυτή τη χώρα;

.....

7. Πόσο νιώθεις ότι ενημερώθηκες σε θέματα πολιτισμού;

- Ελάχιστα
- Λίγο
- Αρκετά
- Πολύ

8. Αν έπρεπε να ξεχωρίσεις την αγαπημένη σου δραστηριότητα ποια θα ήταν αυτή;

.....

9. Γιατί σου άρεσε αυτή η δραστηριότητα;

.....

10. Κατά τη διάρκεια των δραστηριοτήτων αισθάνθηκες:

να διασκεδάζεις

- Ελάχιστα
- Λίγο
- Αρκετά
- Πολύ

να μορφώνεσαι

- Ελάχιστα
- Λίγο
- Αρκετά
- Πολύ

να μαθαίνεις για άλλους πολιτισμούς

- Ελάχιστα
- Λίγο
- Αρκετά
- Πολύ

να μαθαίνεις περισσότερα για τους συμμαθητές σου που είναι από άλλες χώρες

- Ελάχιστα
- Λίγο
- Αρκετά
- Πολύ

να ακούς ενδιαφέροντα πράγματα

- Ελάχιστα
- Λίγο
- Αρκετά
- Πολύ

να χάνεις χρόνο από άλλα μαθήματα

- Ελάχιστα
- Λίγο
- Αρκετά
- Πολύ

20. Σε κούρασαν κάποια σημεία του πιλοτικού προγράμματος;

- Ναι
- Όχι

21. Αν ναι ποια ήταν αυτά;

.....

22. Τι σε δυσκόλεψε περισσότερο;

.....

23. Νομίζεις ότι όσα αποκόμισες θα σου φανούν χρήσιμα;

- Ναι
- Όχι

24. Θα ήθελες να ξαναδουλέψεις ομαδικά;

- Ναι
- Όχι

25. Θα ήθελες να λάβεις μέρος ξανά σε κάτι παρόμοιο;

- Ναι
- Όχι

26. Γιατί;

.....

27. Με μία λέξη πώς θα χαρακτήριζες το πιλοτικό πρόγραμμα για τα παραμύθια;

.....

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ 2

Παραμύθια που χρησιμοποιήθηκαν στο πιλοτικό πρόγραμμα
«Παραμύθια του κόσμου, παραθύρια πολιτισμού»

Παραμύθι: Οι δώδεκα μήνες

(Ελλάδα)

Αρχή του παραμυθιού, καλησπέρα της αφεντιάς σας!

Σε ένα μικρό χωριό, πριν πολλά-πολλά χρόνια, ζούσε μια γυναίκα η κυρά – Καλή. Ήταν χειμώνας κι έκανε κρύο. Έτσι, η κυρά-Καλή, σηκώθηκε το πρωί και πήγε στο δάσος να μαζέψει ξύλα για το τζάκι της. Εκεί που περπατούσε, ο ουρανός άστραψε και μια ξαφνική μπόρα ξέσπασε, βρίσκοντάς την αφύλαχτη. Για καλή της τύχη όμως, εκεί παραδίπλα, υπήρχε μια καλύβα που ποτέ άλλοτε δεν την είχε προσέξει. Λες κι εμφανίστηκε μαγικά εκείνη τη στιγμή. Χωρίς να το σκεφτεί και πολύ, πλησίασε και χτύπησε την πόρτα. Της άνοιξαν αμέσως και μπήκε μέσα. Στο καθιστικό, ένα μεγάλο τζάκι έκαιγε για τα καλά και μπροστά του καθότανε ένας συμπαθητικός γέρος με μια άσπρη μακριά γενειάδα. Γύρω του υπήρχαν δώδεκα όμορφα παλικάρια. Τα τρία φορούσαν γούνες, τρία είχαν στα μαλλιά τους στεφάνια από λουλούδια, τρία είχαν στεφάνια από στάχυα και τα τρία τελευταία φορούσαν στεφάνια από σταφύλια. Η κυρά-Καλή τα έχασε μα δεν φοβήθηκε.

- Καλώς την κυρούλα... κάτσε να ξαποστάσεις, της είπαν τα παλικάρια με μια φωνή!
- Α! Σας ευχαριστώ καλά μου παιδιά! απάντησε η κυρά-Καλή κι έκατσε δίπλα στο τζάκι.

Πιάσαν την κουβέντα και κάποια στιγμή ο γέροντας τη ρώτησε:

- Ποιο μήνα αγάπας περισσότερο; Ποιος είναι ο καλύτερος απ' όλους;

Η κυρά-Καλή, αφού το σκέφτηκε για λίγο, απάντησε με ευγενική και καλοσυνάτη φωνή :

- Όλοι οι μήνες του χρόνου είναι καλοί και ευλογημένοι. Όλοι έχουν τις χάρες τους και τις ομορφιές τους. Για παράδειγμα, ο Γενάρης φέρνει τα χιόνια και τα παιδιά βγαίνουν έξω να παίζουν μαζί του και να φτιάξουν χιονάνθρωπους. Ο Φλεβάρης φέρνει την αποκριά κι όλοι μασκαρεύονται ζητώντας από τους άλλους να τους αναγνωρίσουν. Ο Μάρτης φέρνει τα χελιδόνια, προάγγελος της Άνοιξης και του καλοκαιριού. Ο Απρίλης την Πασχαλιά, τη μεγάλη γιορτή της χριστιανοσύνης και ο Μάης τα λουλούδια που κάνει όλη την πλάση να μοιάζει με πολύχρωμο πίνακα ζωγραφικής. Ο Ιούνιος τα χρυσά τα στάχυα και ο Ιούλιος τα θαλασσινά τα μπάνια. Αχ... κι ο Αύγουστος μας δίνει φρούτα καλοκαιρινά, δροσιστικά και απολαυστικά. Κι έπειτα ο Σεπτέμβριος φέρνει τρύγο και χαρά. Ο Οκτώβριος τις βροχές που ζητάει η γη να ξεδιψάσει κι ο Νοέμβριος τις ελιές, το πιο παρθένο αγαθό. Ε! κι ο Δεκέμβριος τέλος, τι χαρά, τις μεγάλες τις γιορτές, κάλαντα και παιδικές φωνές! Γι' αυτό σας λέω... όλοι οι μήνες είναι καλοί κι ευλογημένοι!

Ο γέροντας έκανε ένα νεύμα στα παλικάρια κι εκείνα βγήκαν από το δωμάτιο κι ύστερα από λίγο γύρισαν κρατώντας ένα δεμάτι ξύλα και ένα βελούδινο πουγκί.

- Κυρούλα αυτά είναι για σένα... ξύλα για το τζάκι σου και αυτό το πουγκί που θα το ανοίξεις μόνο όταν φτάσεις στο σπίτι σου και κλείσεις καλά πρώτα την πόρτα. Καλό δρόμο να 'χεις!

Η κυρά-Καλή τους ευχαρίστησε και τους αποχαιρέτησε παίρνοντας τον δρόμο της επιστροφής. Όταν έφτασε στο φτωχικό της, έκλεισε την πόρτα, άνοιξε το πουγκί και τι να δει!!! Ήταν γεμάτο με χρυσά φλουριά! Σε λίγο καιρό το φτωχικό της κυρά-Καλής έγινε ένα καινούριο όμορφο σπίτι. Φυτεμένο γύρω-γύρω με δέντρα, θάμνους και λουλούδια. Ζούσε ευτυχισμένη με τα παιδιά της και περνούσαν όλοι πολύ καλά. Κι επειδή ήταν καλόψυχη γυναίκα, φρόντιζε να μοιράζει τη χαρά της και τα υπόλοιπα λεφτά της σε όσους συγχωριανούς της, είχαν ανάγκη. Μια γειτόνισσά της βλέποντας αυτές τις αλλαγές τη ρώτησε με κακία:

- Τι συμβαίνει με σένα; Πού βρήκες εσύ φτωχιά γυναίκα τόσα λεφτά; Μπας και τα έκλεψες;

Η κυρά-Καλή έκατσε και της τα εξιστόρησε όλα, με το νι και με το σίγμα. Η γειτόνισσα ήταν πλούσια και δεν είχε ανάγκη, όμως ζήλεψε και χωρίς να χάσει καιρό

ξεκίνησε την επόμενη μέρα το πρωί για το δάσος. Αφού έφτασε στην καλύβα, χτύπησε την πόρτα και της άνοιξαν τα παλικάρια.

- Καλημέρα θείτσα... πέρασε να ξαποστάσεις και να σε φιλέψουμε.
- Κακή, ψυχρή κι ανάποδη, τους απάντησε θυμωμένη και συνέχισε στο ίδιο ύφος. Ξυλιάσανε τα χέρια μου και πάγωσαν τα πόδια μου μ' αυτόν το βρωμόκαιρο.

Παρόλα αυτά, έκατσε δίπλα στο τζάκι και πιάσαν την κουβέντα. Κάποια στιγμή ο γέροντας τη ρώτησε:

- Για πες μου να χαρείς, ποιά μήνα αγαπάς περισσότερο; Ποιός είναι πιο καλός;
- Όλοι τους είναι χάλια, πάρτον τον έναν και χτύπα τον στον άλλο! Κανέναν δεν αγαπώ. Ο Γενάρης με παγώνει με τα χιόνια και ο Φλεβάρης με ζαλίζει με τα καρναβάλια του που έρχονται όλοι στο σπίτι και ζητάνε να βρω ποιός είναι μασκαρεμένος. Ο Μάρτης φέρνει χελιδόνια και κουτσουλάνε τις αυλές και ο Απρίλης μου φέρνει αλλεργία, φτερνίζομαι και γεμίζω σπυριά. Ο Μάης φέρνει τα λουλούδια, τρέχουν τα παιδιά, φωνές παντού... μου παίρνουνε τ' αυτιά. Ο Ιούνης φέρνει δουλειές, μελάδες,τρέχα να θερίσεις και τον Ιούλη ν' αλωνίσεις... ούφ...ο Ιούλης κι Αύγουστος τι ζέστη! ιδρώτας, μπάνια ... άμμο παντού, καύσωνας, μύγες και κουνούπια. Σωστή φρίκη! Ο Σεπτέμβρης πάλι; Τρύγος, κούραση... α πα πα πα... Και τον Οκτώβρη πιο πολλές δουλειές, έρχονται οι βροχές, με τρελαίνουν οι βροντές κι οι αστραπές! Ο Νοέμβρης στρώσε- ζέστρωσε, ψάξε μάλλινα, στρώσε χαλιά και κάνε υπομονή για να αντέξεις του Δεκέμβρη το μελά: καλικάντζαροι, γλυκά, δώρα, κάλαντα και πάει ο παράς!

Ο γέροντας έκανε ένα νεύμα στα παλικάρια και εκείνα αφού βγήκαν από το δωμάτιο, επέστρεψαν μετά από λίγο φέρνοντας στην κυρά το δεμάτι με τα ξύλα και το πουγκί.

- Ορίστε! Αυτά είναι για σένα. Ξύλα για το τζάκι και αυτό το πουγκί που θα το ανοίξεις μόνο όταν φτάσεις στο σπίτι σου, μα μην ξεχάσεις πρώτα να κλείσεις καλά καλά την πόρτα! της είπαν τα παλικάρια.

Η κυρά έφυγε γρήγορα-γρήγορα και χωρίς να χαιρετήσει κανέναν. Μόλις έφτασε στο σπίτι, πέταξε το δεμάτι με τα ξύλα έξω από την καλύβα και κρατώντας

σφιχτά το πουγγί έτρεξε στο σπίτι της. Πρώτα έκλεισε και μαντάλωσε τα παραθύρια και την πόρτα και μετά αναποδογύρισε το πουγκί περιμένοντας να ξεχυθούν τα χρυσά φλουριά. Μα αυτό ήταν γεμάτο φαρμακερά φίδια που απλώθηκαν στο σπιτικό της. Έτσι πήρε ένα μάθημα για τον κακό της τρόπο και τα απαίσια λόγια της ενώ η κυρά-Καλή έζησε ευτυχισμένη κι αγαπημένοι με όλους.

Ψέματα ή αλήθεια, έτσι λεν' τα παραμύθια!!!

Παραμύθι: Ο φτωχός Νεφέρ

(Αίγυπτος)

Μια φορά κι ένα καιρό ζούσε ένας φτωχός καλός άνθρωπος, ο Νεφέρ. Συνήθιζε να πηγαίνει στο κυνήγι, που του άρεσε πολύ. Σκαρφαλωμένος στις χουρμαδιές περίμενε να πλησιάσει κάποιο ζώο στη λίμνη να πει νερό για να το σκοτώσει με τα βέλη του. Ζέβρες και γαζέλες έρχονταν πρωί-πρωί να ξεδιψάσουν. Και πραγματικά χτυπά με τα βέλη του μια γαζέλα και την σκοτώνει. Πριν προφτάσει όμως να κατέβει από το δέντρο, κάποιος κρυμμένος σε ένα θάμνο, αρπάζει τη σκοτωμένη γαζέλα και εξαφανίζεται .

«Θα είναι πιο πεινασμένος από μένα», σκέφτηκε ο καλός άνθρωπος και γύρισε στην καλύβα του με άδεια χέρια. Τα παιδιά του έκλαιγαν και η γυναίκα του τον κοίταζε γεμάτη απορία.

Τη δεύτερη φορά που ξαναπήγε στο κυνήγι στο ίδιο μέρος χτύπησε μια αντιλόπη.

«Αυτή κάνει πολύ ωραίο φαγητό» σκέφτηκε, αλλά ώσπου να κατέβει και πάλι ο άγνωστος τού άρπαξε το θήραμα.

«Αυτό δεν θα ξαναγίνει» συλλογίστηκε ο άνθρωπος. Μόλις ανέβηκε στο δέντρο έριξε κάτω ένα μακρύ σχοινί που έφτανε ως το έδαφος και μέσα στην πυκνή βλάστηση δεν φαινόταν.

Έρθαν και πάλι τα ζώα να πιουν νερό και ο κυνηγός μας χτύπησε ένα ζώο που το λένε γκνους. Και πριν προλάβει ο κλέφτης να το αρπάζει, ο κυνηγός μας έπιασε το σχοινί, κατακύλησε στο έδαφος και άρπαξε τον κλέφτη από το λαιμό. Ήταν ένα νέο παιδί και στο κατάμαυρο πρόσωπό του τα μάτια του γυάλιζαν λευκά και τρομαγμένα.

- Μη με σκοτώσεις! Μη με σκοτώσεις!

- Κάθε μέρα μού κλέβεις κι ένα ζώο. Δεν το κάνεις γιατί πεινάς. Γιατί το κάνεις; Ρωτούσε ο κυνηγός κρατώντας τον κλέφτη από το λαιμό. Έχω παιδιά και γυναίκα και μένουν νηστικοί.

- Μη με σκοτώσεις! Επαναλάμβανε ο κλέφτης κι έτρεμε.

- Δεν σε σκοτώνω. Τώρα που έχω ζώο, έλα να φας κι εσύ στην καλύβα μου μαζί με τα δικά μου παιδιά .

Ο κλέφτης δεν πίστευε στ' αυτιά του.

- Εκεί θα με σκοτώσεις; Ξαναρωτά, καθώς ο Νεφέρ τον κρατούσε σφιχτά.

- Ούτε εδώ, ούτε εκεί. Θα φάμε το ζώο όλοι μαζί.

Έτσι κι έγινε. Πήγαν στην καλύβα, έψησαν το γκνους και κάθισαν γύρω – γύρω να φάνε. Ο νεαρός κλέφτης από την κατάπληξή του γι' αυτή τη συμπεριφορά, δεν μπορούσε να βάλει μπουκιά στο στόμα του.

- Καλύτερα να με χτυπούσες, έλεγε και ξανάλεγε στον καλό κυνηγό. Η καλοσύνη σου με σκοτώνει.

- Έτσι είμαι εγώ, δεν αλλάζω, απάντησε ο Νεφέρ. Όποτε πεινάς να έρχεσαι στη καλύβα μας. Αν έχουμε φαγητό, θα τρως κι εσύ. Είμαστε οι άνθρωποι σαν τα δέντρα. Το ένα βγάζει αγκάθια και το άλλο καρπούς. Μάθε να βγάζεις καρπούς για να σε αγαπούν και τα καλά πνεύματα του δάσους.

Από τότε ο νεαρός έπαψε πια να κλέβει. Ο Νεφέρ τού έμαθε να κυνηγά και να σημαδεύει τα ζώα. Και μια μέρα ήρθε φορτωμένος ένα ελάφι. Γελούσε και τα λευκά του δόντια έλαμπαν.

-Σήμερα θα φάμε με δικό μου κυνήγι, είπε και γέλασαν όλοι.

Έτσι δέθηκε μια φιλία που κράτησε παντοτινά.

Παραμύθι: Ο διαολεμένος Μπαϊραχτάρης

(Αλβανία)

Κάποτε η αλεπού αγόρασε ένα χωράφι και φύτεψε καλαμπόκι. Σαν μεγάλωσε και σίτεψε ήρθε ο λύκος, η αρκούδα και το αγριογούρουνο, κυνήγησαν την αλεπού, και ήταν όλο χαρά που σε μια δύο μέρες θα έτρωγαν το καλαμπόκι. Στην αλεπού είπαν:

- Κουμπάρα στρίψε γρήγορα και μην ξαναεμφανιστείς σε αυτά τα μέρη, αλλιώς θα σε κάνουμε με τα κρεμμυδάκια.

Η αλεπού έβαλε την ουρά κάτω από τα σκέλια και έφυγε ούτε που το σκεφτόταν να αναμετρηθεί με τον λύκο, την αρκούδα και το αγριογούρουνο. Προχώρησε, προχώρησε, ώσπου συνάντησε τον αγριόγατο.

- Γεια σου κουμπάρε, του είπε η αλεπού.
- Γεια σου κουμπάρα. Πώς και σε βλέπω έτσι κακόκεφη;
- Ας τα μου 'λαχε συμφορά μεγάλη.
- Τι έπαθες;
- Πού να στα λέω... άλλωστε δεν μπορείς να κάνεις και τίποτα.
- Ποιος στο πε; είπε ο γάτος θυμωμένος. Κοίτα να δεις δεν είμαι ένας οποιοσδήποτε αγριόγατος· είμαι ο αγριόγατος ο Μπαϊραχτάρης με τ' όνομα - ο διαολεμένος, ο θαρραλέος και ο ατρόμητος! Δε φοβάμαι τίποτα, και την υπόσχεση που δίνω την κρατάω. Έχω μπέσα εγώ!

Η αλεπού χάρηκε που συνάντησε ένα τέτοιο παλικάρι και διηγήθηκε στον γάτο τι της είχε συμβεί.

Ο γάτος γέλασε, είπε ότι δεν ήταν τίποτα σπουδαίο, ρώτησε μονάχα αν κοντά στο χωράφι υπήρχε κανένα δέντρο.

- Και βέβαια: εκεί δίπλα είναι μια σφενταμνιά!
- Εντάξει, απόψε θα πάμε να ρίξουμε μια ματιά, είπε ο αγριόγατος.

Πραγματικά, το βράδυ ο γάτος και η αλεπού τράβηξαν για το χωράφι. Ο γάτος σκαρφάλωσε πάνω στο δέντρο και η αλεπού φώναξε το λύκο, την αρκούδα και το αγριογούρουνο.

- Τι θες, κουμπάρα; ρώτησε ο λύκος. Ξέχασες που σου 'παμε πώς θα σε κάνουμε με τα κρεμμυδάκια, έτσι και ξαναπεράσεις από αυτά τα μέρη;

Αλλά η αλεπού απάντησε γελώντας:

- Καλύτερα να τα βάλετε σεις στα πόδια σας. Ξέρετε ποιος είναι πάνω στο δέντρο; Ο διαολεμένος Μπαϊραχτάρης, ο θαρραλέος και ο ατρόμητος που δε

φοβάται Χάρο· και άμα δίνει υπόσχεση την κρατάει. Και μόλις τώρα μου 'πε πως θα σας κάνει κομματάκια, έτσι και δε φύγετε γρήγορα.

Κείνη τη στιγμή ο αγριόγατος αρχίζει να νιαουρίζει τρομερά. Ο λύκος, η αρκούδα και το αγριογούρουνο πέθαναν από το φόβο τους. Δεν είχαν ακούσει ποτέ να γίνεται λόγος για τον διαολεμένο Μπαϊραχτάρη και τρόμαξαν. Έβαλαν, λοιπόν, φτερά στα πόδια τους και γίναν μπουχός. Η αλεπού ευχαρίστησε το γάτο και τον προσκάλεσε την άλλη μέρα να φάνε μαζί το καλαμπόκι. Ο γάτος δέχτηκε την πρόσκληση και κούρνιασε πάνω σο για το δέντρο για να κοιμηθεί. Η αλεπού κοιμήθηκε στη ρίζα του δέντρου.

Ο λύκος, η αρκούδα και το αγριογούρουνο, στο μεταξύ, συνέχισαν να τρέχουν, ώσπου ο λύκος είπε:

- Για σιγά, ρε παιδιά! Γιατί τρέχουμε; Ποιος είναι τέλος πάντως αυτός ο διαολεμένος Μπαϊραχτάρης; Ούτε που τον είδαμε· μόνο που τον ακούσαμε να νιαουρίζει στην κορυφή του δέντρου. Μπορεί να 'τανε μονάχα κεραμιδόγατος.

Οι τρεις κουμπάροι σταμάτησαν. Συμφώνησαν πως είχαν φοβηθεί για το τίποτα και πως θα 'ταν καλύτερα να γυρίσουν, για να δούνε λιγάκι και από κοντά αυτόν τον διαολεμένο Μπαϊραχτάρη με τ' όνομα.

- Πρέπει όμως, να 'μαστε προσεκτικοί, είπε η αρκούδα. Εγώ θα σκαρφαλώσω πάνω στο δέντρο, για να τον δω από πάνω.
- Εγώ θα κρυφτώ κάτω από το δέντρο, είπε το αγριογούρουνο και θα τον δω από κάτω.
- Και εγώ θα τρέξω γύρω από το δέντρο και θα τον δω από όλες τις μάντες, είπε ο λύκος.

Φτάσανε, λοιπόν, στο χωράφι της αλεπούς και το αγριογούρουνο πήγε να κρυφτεί στη ρίζα του δέντρου. Αλλά εκεί – κάτω κοιμόταν η αλεπού, που ξύπνησε και του δάγκωσε το μουσούδι. Η αρκούδα σκαρφάλωσε στο δέντρο και ξύπνησε το γάτο. Μόλις είδε τα μάτια του που λάμπαν στο σκοτάδι, τρόμαξε τόσο πολύ, που έπεσε πάνω στο λύκο, του ξερίζωσε την ουρά και του 'σπασε ένα πόδι.

Για να μην τα πολυλογούμε, όλοι φοβήθηκαν και προσπάθησαν να το σκάσουν απ' όπου μπορούσαν: ο λύκος, η αρκούδα, το αγριογούρουνο, η αλεπού κι ο γάτος. Κανένας τους δε βρήκε το θάρρος να γυρίσει πίσω, και το καλαμπόκι το φάγαν όλα τα σπουργίτια.

Παραμύθι: Η τετραπέρατη αλεπού και ο Κοσμάς ο ξαφνοζάμπλουτος.

(Ρωσία)

Μια φορά και ένα καιρό ζούσε ένα παλικάρι που το λέγανε Κοσμά Ξαφνοζάμπλουτο. Ζούσε σε μια καλύβα μες το δάσος, και το βιος του όλο κι όλο ήταν πέντε κότες.

Μια μέρα, ο Κοσμάς πήγε για κυνήγι. Ήρθε η αλεπού, μπήκε στην καλύβα, έπιασε μια κότα, την έψησε, την έφαγε και μην την είδατε.

Όταν ο Κοσμάς γύρισε σπίτι, μέτρησε τις κότες και βρήκε πως του 'λειπε μια.

- Μάλλον ο γύπας θα την πήρε, μουρμούρισε.

Την άλλη μέρα ξαναπήγε για κυνήγι· στο δρόμο συνάντησε την αλεπού.

-Πού πας Κοσμά;

- Στο δάσος για κυνήγι, κουμπάρα.

- Τότε καλό κυνήγι, Κοσμά! Είπε γελώντας η αλεπού, κι έτρεξε πάλι στην καλύβα.

Άρπαξε τη δεύτερη κότα, την έψησε, την έφαγε και ξανάφυγε.

Ο Κοσμάς γυρίζει στο σπίτι, μετράει τις κότες και βρίσκει πως του λείπει κι άλλη.

- Μπα, δεν είναι δουλειά του γύπα· εδώ έχει μπει το ποδαράκι της αλεπούς.

Την άλλη μέρα πριν πάει για κυνήγι, έκλεισε καλά- καλά την πόρτα κι έβαλε το σύρτη. Στο δρόμο συνάντησε πάλι την αλεπού.

-Πού πας Κοσμά;

- Για κυνήγι στο δάσος, κουμπάρα.

- Τότε καλό κυνήγι, Κοσμά! Είπε η αλεπού κι έτρεξε στην καλύβα. Αλλά η πόρτα ήταν κλειδωμένη· η αλεπού έκανε το γύρο της καλύβας, μα δεν υπήρχε τρόπο να μπει. Τελικά σκαρφάλωσε στη σκεπή και τρύπωσε μέσα απ' την καμινάδα. Δεν πρόλαβε όμως να πατήσει το πόδι της στο δωμάτιο, και να σου γυρίζει ο Κοσμάς.

- Για δεξ τι κλεφταράς μ' επισκέφτηκε. Περίμενε, περίμενε, κουμπάρα, αυτή τη φορά δε θα τη γλυτώσεις.

- Έλα, Κοσμά μου, τον καλόπιασε, η αλεπού, ψήσε μου μια ωραία κοτοπούλα με μπόλικο βούτυρο κι εγώ, θα στο ξεπληρώσω, θα σε κάνω να βρεις την τύχη σου.

Ο Κοσμάς έψησε ένα κοτόπουλο, η αλεπού το καταβρόχθισε κι ύστερα έτρεξε έξω στο λιβάδι και βάλθηκε να χοροπηδάει. Πέρασε τότε από κει ο λύκος:

-Τι έχεις και χοροπηδάς έτσι, κουμπάρα;

-Α, κουμπάρε μου, κι εσύ θα χοροπηδούσες, αν ήσουν μαζί μου σε τραπέζι στου Τσάρου. Έφαγα τόσο πολύ που κοντεύει να σκάσει η μπάκα μου. Κι αύριο θα ξαναπάω.

Είπε ο λύκος:

-Δε με παίρνεις μαζί σου κι εμένα;

-Και γιατί όχι; Ο Τσάρος έχει να φας και να πιείς όσο θες. Και να φέρεις μαζί σου σαράντα φορές σαράντα λύκους. Έχει για όλους.

Ο λύκος συγκέντρωσε σαράντα φορές σαράντα λύκους και την άλλη μέρα τράβηξαν όλοι μαζί για το παλάτι του Τσάρου. Η αλεπού άφησε τους λύκους να περιμένουν στην αυλή, και αυτή πήγε ίσα στον Τσάρο και του είπε:

-Μεγάλε Τσάρε, βασιλιά μου, σου έχω ένα δωράκι που σου στέλνει ο αφέντης μου, ο Κοσμάς ο Ξαφνοζάμπλουτος: σου στέλνει σαράντα φορές σαράντα λύκους.

Ο Τσάρος ευχαρίστησε, έδωσε διαταγή να γδάρουνε τους λύκους και σκέφτηκε:

-Πρέπει να είναι πάμπλουτος αυτός ο Κοσμάς ο Ξαφνοζάμπλουτος!

Η αλεπού γύρισε στον Κοσμά και του είπε:

-Κοσμά, ψήσε μου μια ωραία κοτούλα, με μπόλικο βούτυρο, κι εγώ, να δεις, θα σε κάνω να βρεις την τύχη σου.

Ο Κοσμάς έψησε την κότα, η αλεπού την έφαγε, κι ύστερα έτρεξε έξω στο λιβάδι και χοροπηδούσε. Πέρασε από εκεί μια αρκούδα.

-Τι έχεις και χοροπηδάς έτσι, κουμπάρα;

-Α, κουμπάρα μου, κι εσύ θα χοροπηδούσες, αν ήσουνα μαζί μου σε τραπέζι στου Τσάρου. Έφαγα τόσο πολύ που κοντεύει να σκάσει η μπάκα μου. Κι αύριο θα ξαναπάω.

-Ακου: με παίρνεις μαζί σου;

-Και βέβαια, κουμπάρα. Ο τσάρος έχει να φας και να πεις όσο τραβάει η ψυχή σου. Φέρε μαζί σου και σαράντα φορές σαράντα αρκούδες· έχει για όλες.

Η αρκούδα συγκέντρωσε σαράντα φορές σαράντα αρκούδες και την άλλη μέρα τράβηξαν όλοι μαζί για το παλάτι. Η αλεπού άφησε τις αρκούδες να περιμένουν στην αυλή, κι αυτή παρουσιάστηκε στον τσάρο ευθύς και του είπε:

-Μεγάλε Τσάρε πανίσχυρε ηγεμόνα, σου έχω εδώ ένα δωράκι απ' τον αφέντη μου, τον Κοσμά τον Ξαφνοζάμπλουτο.

Ο Τσάρος ευχαρίστησε, έδωσε διαταγή να γδάρουν τις αρκούδες και στο μεταξύ σκεφτόταν-- -Μα πρέπει να 'ναι πραγματικά πολύ, μα πολύ πλούσιος αυτός ο Κοσμάς ο Ξαφνοζάμπλουτος!

Η αλεπού ξαναπήγε στον Κοσμά και του είπε:

-Κοσμά ψήσε μου μια κοτούλα με μπόλικο βούτυρο, κι εγώ θα σε κάνω να βρεις την τύχη σου.

Ο Κοσμάς έψησε την τελευταία κότα· η αλεπού την έφαγε κι έπειτα έτρεξε στο λιβάδι και βάλθηκε να χοροπηδάει. Πέρασαν από εκεί μια ερμίνα και ένα σαμούρι.

-Τι έχεις και χοροπηδάς έτσι, κουμπάρα;

-Α, φίλοι μου, κι εσείς θα χοροπηδάγατε, αν ήσασταν μαζί μου σε τραπέζι του Τσάρου. Έφαγα τόσο πολύ που κοντεύει να σκάσει η μπάκα μου. Κι αύριο θα ξαναπάω.

-Πάρε μας και μας μαζί σου.

- Και βέβαια ο Τσάρος έχει να φάτε και να πιείτε όσο τραβάει η ψυχή σας. Τι λέω; Φέρτε μαζί σας σαράντα φορές σαράντα ερμίνες ακόμα και σαράντα φορές σαράντα σαμούρια. Για όλους έχει.

Η ερμίνα και το σαμούρι συγκέντρωσαν σαράντα φορές σαράντα ερμίνες και σαράντα φορές σαράντα σαμούρια και όλοι μαζί τράβηξαν για το παλάτι του Τσάρου. Η αλεπού τους άφησε να περιμένουν στην αυλή κι η ίδια παρουσιάστηκε στον τσάρο και του είπε:

-Μεγάλε Τσάρε, βασιλιά μου, σου έχω εδώ ένα δωράκι απ' τον αφέντη μου, τον Κοσμά τον Ξαφνοζάμπλουτο.

Ο Τσάρος ευχαρίστησε, έδωσε διαταγή να γδάρουν τις ερμίνες και τα σαμούρια κι όλο σκεφτότανε:

-Σίγουρα αυτός ο Κοσμάς ο Ξαφνοζάμπλουτος είναι ο πλουσιότερος από όλους τους πλούσιους.

Η αλεπού γύρισε στον Κοσμά.

-Κοσμά, ψήσε μου μια κοτούλα με μπόλικο βούτυρο, κι εγώ θα σε κάνω να βρεις την τύχη σου.

Τότε ο Κοσμάς θύμωσε στ' αλήθεια.

-Κουμπάρα, έφαγες και τις πέντε κότες μου, αλλά την τύχη δεν την βλέπω πουθενά.

_Μη φοβάσαι, Κοσμά, θα κρατήσω το λόγο μου.

Η αλεπού πήγε στον τσάρο και του είπε:

-Μεγάλε Τσάρε, ισχυρέ βασιλιά, με στέλνει ο αφέντης μου, ο Κοσμάς ο Ξαφνοζάμπλουτος. Σε παρακαλεί να του δώσεις για γυναίκα του την κόρη σου.

- Και γιατί όχι; Απάντησε ο τσάρος. Με χαρά θα δώσω την κόρη μου σ' έναν τόσο πλούσιο και ανοιχτοχέρη ιππότη. Πες του να 'ρθει αύριο να γευματίσει μαζί μου.

Η αλεπού πήγε στον Κοσμά και του είπε:

-Κοσμά, ο Τσάρος σε προσκαλεί σε γεύμα αύριο στο παλάτι. Θέλει να σου δώσει την κόρη του για γυναίκα σου.

-Μα πώς θα παρουσιαστώ στο παλάτι μ' αυτή την κουρελιάρικη φορεσιά; Και μήπως έχω και τίποτ' άλλο;

-Μην ανησυχείς· κάνε ό, τι σου λέω κι όλα θα πάνε καλά.

Την άλλη μέρα, πρωί – πρωί, ο Κοσμάς ξεκίνησε για το παλάτι. Η αλεπού πήγαινε τρέχοντας μπροστά, κι ο Κοσμάς την ακολουθούσε βαρύθυμος και σκεφτικός:

-Ποιος ξέρει τι ντροπή θα πάρω, σαν παρουσιαστώ μπροστά στον Τσάρο μ' αυτά τα κουρέλια.

Στο μεταξύ η αλεπού έφτασε στην όχθη στο ποτάμι, ροκάνισε γρήγορα – γρήγορα τα δοκάρια της γέφυρας, κι όταν ο Κοσμάς πήγε να περάσει, η γέφυρα γκρεμίστηκε κι ο Κοσμάς έπεσε μέσα στο νερό.

Η αλεπού έτρεξε στον Τσάρο:

-Μεγάλε Τσάρε, βασιλιά μου, τι ατυχία! Έσπασε η γέφυρα, ο Κοσμάς ο Ξαφνοζάμπλουτος έπεσε στο ποτάμι, τα κύματα παρέσυραν τις χρυσές του άμαξες κι όλοι του οι δούλοι πνίγηκαν. Ο αφέντης μου μόλις που κατάφερε να σωθεί.

Ο Τσάρος έστειλε αμέσως στον Κοσμά τη χρυσή του άμαξα και μέσα υπήρχε ένα μεταξωτό κουστούμι κεντημένο με χρυσό, παπούτσια από μαροκινό μ' ασημένιες πόρπες και μια κάπα από ερμίνα στολισμένη με πολύτιμα πετράδια. Ο Κοσμάς φόρεσε όλα εκείνα ρούχα και φάνηκε αληθινός πρίγκιπας. Ο Τσάρος κι η κόρη του, σαν έφτασε, δε χόρταιναν να τον κοιτάζουν.

Έτσι όλα πήγαν μια χαρά: ο Κοσμάς παντρεύτηκε την κόρη του Τσάρου και το γλέντι κράτησε τρεις μέρες και τρεις νύχτες· την άλλη μέρα ο Τσάρος είπε στον Κοσμά:

-Τώρα γαμπρέ μου, πάμε να δούμε το αρχοντικό σου και το έχει σου.

Ο Κοσμάς ο Ξαφνοζάμπλουτος άρχισε να τρέμει, κι είπε στην αλεπού:

-Αχ, κουμπάρα, κουμπάρα, μου υποσχέθηκες να βρω την τύχη μου και μου άνοιξες το λάκκο. Τι θα κάνω τώρα που ο βασιλιάς θα δει πως το μόνο που έχω είναι μια καλύβα στο δάσος;

-Μη φοβάσαι, Κοσμά, όλα θα πάνε καλά.

Ο Τσάρος, η κόρη του κι ο Κοσμάς ο Ξαφνοζάμπλουτος ανέβηκαν στη χρυσή άμαξα και ξεκίνησαν. Η αλεπού πήγαινε μπροστά για να δείχνει τάχατες το δρόμο· αλλά δεν πήρε τον δρόμο για την καλύβα του Κοσμά, παρά τον εντελώς αντίθετο.

Έτρεχε, έτρεχε, συνάντησε κάτι τσομπάνηδες που βόσκανε ένα ατελείωτο κοπάδι πρόβατα.

-Βοσκοί, βοσκοί, τίνος είναι αυτά τα πρόβατα;

- Είναι του Τσάρου Βασιλίσκου.

-Αλίμονο σας αν το ξαναπείτε! Έρχονται ο Τσάρος Κεραυνός κι η πριγκίπισσα Φωτιά με μια χρυσή άμαξα και θα σας κάνουν στάχτη. Μπορείτε, όμως, να πείτε πως τα πρόβατα είναι του Κοσμά του Ξαφνοζάμπλουτου και έτσι δε θα σας πειράξουν.

- Ευχαριστούμε για τη συμβουλή σου, κουμπάρα, απάντησαν τρομοκρατημένοι οι βοσκοί.

Και να σου καταφτάνει η χρυσή άμαξα με τον τσάρο και την κόρη του και τον Κοσμά τον Ξαφνοζάμπλουτο.

Ο Τσάρος ρώτησε τους βοσκούς:

-Τίνος είναι όλα αυτά τα πρόβατα;

- Είναι του Κοσμά του Ξαφνοζάμπλουτου.

-Γαμπρέ μου τι ωραία πρόβατα έχεις!

Στο μεταξύ η αλεπού είχε τρέξει μπροστά και συνάντησε κάμποσους γελαδάρηδες που φύλαγαν αμέτρητες αγελάδες.

-Βοσκοί, βοσκοί, τίνος είναι αυτά τα γελάδια;

- Είναι του Τσάρου Βασιλίσκου.

-Αλίμονο σας αν το ξαναπείτε! Έρχονται ο Τσάρος Κεραυνός κι η πριγκίπισσα Φωτιά με μια χρυσή άμαξα και θα σας κάνουν στάχτη. Μπορείτε, όμως, να πείτε πως οι αγελάδες είναι του Κοσμά του Ξαφνοζάμπλουτου και έτσι δε θα σας πειράξουν.

- Ευχαριστούμε για τη συμβουλή σου, κουμπάρα.

Και να σου καταφτάνει η χρυσή άμαξα με τον τσάρο και την κόρη του και τον Κοσμά τον Ξαφνοζάμπλουτο.

Ο Τσάρος ρώτησε τους βοσκούς:

-Τίνος είναι όλα αυτά τα γελάδια;

- Είναι του Κοσμά του Ξαφνοζάμπλουτου.

-Γαμπρέ μου, έχεις πραγματικά πολύ όμορφα γελάδια, είπε ο Τσάρος ευχαριστημένος.

Η αλεπού έτρεξε μπροστά και συνάντησε κάτι αλογατάρηδες που φύλαγαν αμέτρητα κοπάδια αλόγων.

-Βοσκοί, βοσκοί, τίνος είναι αυτά τα άλογα;

- Είναι του Τσάρου Βασιλίσκου.

-Αλίμονο σας αν το ξαναπείτε! Έρχονται ο Τσάρος Κεραυνός κι η πριγκίπισσα Φωτιά με μια χρυσή άμαξα και θα σας κάνουν στάχτη. Μπορείτε, όμως, να πείτε πως τα άλογα είναι του Κοσμά του Ξαφνοζάμπλουτου και έτσι δε θα σας πειράξουν.

- Ευχαριστούμε για τη συμβουλή σου, κουμπάρα.

Και να σου καταφτάνει η χρυσή άμαξα με τον τσάρο και την κόρη του και τον Κοσμά τον Ξαφνοζάμπλουτο. Ρωτάει ο Τσάρος:

-Τίνος είναι όλα αυτά τα άλογα;

- Είναι του Κοσμά του Ξαφνοζάμπλουτου.

-Γαμπρέ μου, είπε γελώντας ο Τσάρος, έχεις και θαυμάσια άλογα.

Η αλεπού έφτασε τελικά στο χρυσό κάστρο του Τσάρου Βασιλίσκου και χτύπησε την πύλη.

Ο Βασιλίσκου κόλλησε στο παράθυρο τα εφτά του απαίσια δρακοκέφαλα και βροντοφώναξε:

-Ποιος χτυπάει την πόρτα μου;

-Τσάρε Βασιλίσκου, φώναξε η αλεπού. Αλίμονο σου! Έρχονται ο Τσάρος Κεραυνός και η Πριγκίπισσα Φωτιά με μια χρυσή άμαξα. Φύγε, φύγε γρήγορα γιατί θα σε κάνουν στάχτη.

Ο Τσάρος Βασιλίσκου, μόλις το άκουσε, άφησε το χρυσό του κάστρο κι έφυγε τρέχοντας σαν αστραπή και κανέναν δεν τον ξανάδε από τότε.

Και να φτάνει ο Τσάρος, η κόρη του και ο Κοσμάς ο Ξαφνοζάμπλουτος πάνω στη χρυσή άμαξα. Τους υποδέχθηκε η αλεπού κι ο Τσάρος δε χόρταινε τη λάμψη από το χρυσάφι που έβλεπε τριγύρω του.

Έτσι, ο Κοσμάς κι η κόρη του Τσάρου ζήσαν στο χρυσό κάστρο ευτυχισμένοι. Η τετραπέρατη αλεπού έμεινε μαζί τους, και κάθε μέρα της δίνουν να φάει ψητό κοτόπουλο με μπόλικο βούτυρο.

Παραμύθι: Τα τρία ψάρια.

Σε ένα βάλτο, ζούσαν τρία ψάρια. Μια μέρα, φάνηκαν στην όχθη τρεις ψαράδες και είπαν:

-Ο βάλτος είναι γεμάτος ψάρια. Αύριο, θα κάνουμε γερή ψαριά.

Τα τρία ψάρια τ' άκουσαν όλα. Το πρώτο απ' αυτά συλλογίστηκε :

«Μην περιμένεις να κάνεις αύριο κείνο που μπορείς να κάνεις σήμερα».

Και την ίδια μέρα, κολύμπησε γύρω γύρω στην όχθη, βρήκε μια τρύπα και ξεγλίστρησε στο ποταμάκι. Το δεύτερο ψάρι δεν έκατσε να σκοτιστεί για τις κουβέντες των ψαράδων. Συλλογίστηκε : «Θα το σκεφτώ το βράδυ».

Κοιμήθηκε του καλού καιρού και μόνο το πρωί βάλθηκε να ψάχνει, για να βρει μια τρύπα, μα δε τη βρήκε, γιατί οι ψαράδες την είχαν βουλώσει.

«Τα πράγματα πάνε άσκημα» συλλογίστηκε το ψάρι.

«Μα όσο υπάρχει ζωή, υπάρχει κι ελπίδα. Φτάνει μόνο να μην τα χάσω».

Ανέβηκε στον αφρό, γύρισε με την κοιλιά προς τα πάνω κι έκανε τον ψόφιο. Οι ψαράδες το είδαν και το πέταξαν στην όχθη, για να το φάνε τα πουλιά.

Ύστερα, έριξαν τα δίχτυα στο βάλτο.

Το ψάρι περίμενε να γυρίσουν αλλού το κεφάλι, ύστερα πήδησε στο ποταμάκι και γλίτωσε.

Το τρίτο ψάρι δεν νοιάστηκε καθόλου για τα λόγια των ψαράδων.

«Θα βρεθεί τρόπος να γλιτώσω».

Κι έτσι βρέθηκε στα δίχτυα και ύστερα στο τηγάνι.

Παραμύθι: Ο χωρικός που εξαπάτησε τη φτώχεια.

(Πολωνία)

Ζούσε κάποτε σ' ένα χωριό ένας πάμφτωχος χωρικός, με τη γυναίκα του κι ένα λόχο παιδιά. Το χωραφάκι του δεν καρποφορούσε, η αγελάδα του δεν του 'δινε γάλα και τα μοσχάρια είχαν πελλάγρα. Κι έπειτα ήταν κι ο δήμαρχος, που τον βασάνιζε: τη μια ζητάγε φόρους, την άλλη του 'παιρνε μια κατσίκια με τη δικαιολογία πως είχε φάει το χορτάρι κάποιου προύχοντα, κι αυτός ο κακομοίρης εφτά μέρες την εβδομάδα ήταν αναγκασμένος να δουλεύει για τον αφέντη.

«Δεν τραβάει άλλο έτσι», σκέφτηκε μια μέρα ο χωρικός. «Κάλλιο να πάμε πουθενά αλλού. Μπορεί εκεί η φτώχεια να μη μας ακολουθήσει».

Το 'πε και το 'κανε. Φόρτωσε τα λιγοστά πράγματά του σ' ένα μικρό κάρο, έξεψε τη γελάδα, κι ήταν έτοιμος να ξεκινήσει, όταν άκουσε μια σιγανή φωνούλα να βγαίνει απ' το τζάκι:

-Περίμενε, χωρικό! Είμαι κι εγώ!

Και, να σου, βγαίνει από το τζάκι μια γυναίκα αδύνατη, γλομή, βρομερή και τρισάθλια.

-Κι εσύ, ποια είσαι; Ρώτησε ο χωρικός έκπληκτος.

-Είμαι η Φτώχεια. Μ' αρέσει η οικογένειά σου και θέλω να μείνω για πάντα μαζί σας.

Ο χωρικός έξυσε το ένα του αφτί και σκέφτηκε: «να λοιπόν πώς έχουν τα πράγματα. Εγώ το σκάω απ' τη φτώχεια κι αυτή θέλει να με πάρει καταπόδι».

Είπε όμως δυνατά:

-Εντάξει, θα σε πάρουμε μαζί μας. Μόνο βοήθα με λιγάκι να φορτώσω στο κάρο κείνο το φυτευτήρι, που 'ναι κει πέρα στην αυλή.

-Ευχαρίστως, ευχαρίστως! Απάντησε η Φτώχεια, κι έτρεξε γρήγορα προς τον τοίχο, όπου ήταν ακουμπισμένο ένα μεγάλο φυτευτήρι από ξύλο βελανιδιάς.

Ο χωρικός άρπαξε το τσεκούρι, τράβηξε μια στο φυτευτήρι, όπου άνοιξε μια σκισιά και είπε στη Φτώχεια:

-Τη βλέπεις αυτή τη σχισμάδα; Εσύ πιάσει από εδώ, να μη σου φύγει, και τράβα το φυτευτήρι από κείνη την πλευρά· κι εγώ θα τραβήξω από την άλλη το τσεκούρι.

Η Φτώχεια έχωσε τα δάχτυλά μέσα στην εγκοπή, κοντά στο τσεκούρι, ο χωρικός γρήγορα, γρήγορα τράβηξε το τσεκούρι, κι η σχισμή ξανάκλεισε πιάνοντας μέσα τα μακρουλά και κοκκαλιάρικα δάχτυλα της Φτώχειας. Η Φτώχεια έκλαψε, παραπονέθηκε, απείλησε, αλλά ο χωρικός ούτε που στάθηκε να την ακούσει· έφυγε κι ούτε που γύρισε να κοιτάξει.

Έτσι απαλλάχθηκε απ' τη Φτώχεια. Από κείνη τη μέρα, όλα του πήγαιναν μια χαρά. Δεν είχε καλά – καλά ξεκινήσει και βρήκε στη μέση του δρόμου ένα σακούλι φλουριά· έτσι κατάφερε να αγοράσει ένα ωραίο αγρόκτημα σε κάποιο μακρινό τόπο, και μέσα σε λίγα χρόνια, σε κείνα τα μέρη, δεν υπήρχε άλλος χωρικός πιο πλούσιος και πιο ευυπόληπτος απ' αυτόν.

Και η Φτώχεια;

Πρέπει να ξέρετε πως λίγο μετά που έφυγε ο χωρικός πήγε στο σπίτι του ο Δήμαρχος.

-Αχ, καλέ μου άνθρωπε! Φώναξε η Φτώχεια μόλις τον είδε. Λευτέρωσέ με απ' αυτό το καταραμένο φυτευτήρι.

Ο Δήμαρχος δεν ήξερε βέβαια πως κείνη ήταν η Φτώχεια και τη βοήθησε να βγάλει τα δάχτυλά της. Από κείνη τη μέρα η Φτώχεια δεν τον εγκατέλειψε. Το αγρόκτημά του κάρηκε, τα ζώα του ψόφησαν, οι σοδειές του καταστράφηκαν από θεομηνίες και, πριν περάσει ένας χρόνος, στον κακόμοιρο Δήμαρχο δεν έμεινε τίποτα άλλο εξόν απ' το μαστούνι του, για να πηγαίνει να ζητιανεύει. Έτσι γύριζε από εδώ κι από κει, συντροφιά με τη Φτώχεια, ζώντας μ' ό,τι του δίνανε οι άνθρωποι από ελεημοσύνη.

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ 3

Ημερολόγιο 1ης ενότητας «Θυμάμαι και μαθαίνω για τα παραμύθια»

A) Διδακτική διδασκαλία

1. Ποια σημεία του μαθήματος ήταν επιτυχής; Ποια λιγότερο επιτυχής;

Στο σύνολό της η ενότητα μπορεί να χαρακτηριστεί ως αρκετά επιτυχής. Το προστάδιοθεωρώ ότι ήταν το πιο επιτυχές σημείο του μαθήματος. Οι εικόνες των ηρώων αποδείχθηκαν ότι ήταν πολύ καλή επιλογή για έναρξη και ενεργοποίηση προϋπάρχουσας γνώσης. Ικανοποίησαν όλα τα γούστα, εφόσον δεν παρουσιάστηκε κάποιος μαθητής να εκφράσει την άποψη ότι δεν είναι κάποιος αγαπημένος ήρωάς του ανάμεσα στις εικόνες ή ότι δεν έχει αγαπημένο ήρωα παραμυθιού. Στη συνέχεια, οι κινητικές δραστηριότητες κύλησαν ομαλά, χωρίς προβλήματα ή απρόοπτα, με συμμετοχικότητα και αμείωτο ενδιαφέρον των μαθητών, μέσα στον επιθυμητό χρόνο και με ικανοποίηση των στόχων που είχαν τεθεί.

Λιγότερο επιτυχή θεωρώ τη δραστηριότητα με τον εντοπισμό στις ομάδες λαϊκών ελληνικών παραμυθιών. Οι μαθητές κατάφεραν να θυμηθούν ένα με δυο λαϊκά ελληνικά παραμύθια. Θεωρώ ότι δυσκόλεψε τους μαθητές η ευρύτητα του ερωτήματος. Ίσως η δραστηριότητα να ήταν επιτυχής αν είχα δώσει στους μαθητές μία λίστα με παραμύθια και τους ζητούσα στη συνέχεια να ξεχωρίσουν εκείνοι στις ομαδούλες τους ποια πιστεύουν ότι είναι τα ελληνικά.

2. Τι διδακτικές μέθοδοι και τι διδακτικά μέσα χρησιμοποιήθηκαν; Πόσο αποτελεσματικά ήταν;

Χρησιμοποιήθηκαν ομαδοσυνεργατικές και βιωματικές μέθοδοι διδασκαλίας αξιοποιώντας ποικίλα διδακτικά μέσα.

Στο προστάδιο η πρώτη δραστηριότητα είχε ως διδακτικό μέσο την εικόνα και οι μαθητές εκφράστηκαν προφορικά. Στη δεύτερη δραστηριότητα χρησιμοποιήθηκε δραματοποίηση και κίνηση. Θεωρώ ότι σαν πρώτες δραστηριότητες ήταν πολύ επιτυχημένες γιατί ήταν η μία αλληλένδετη της άλλης και σταδιακά επέτρεψαν στους μαθητές να λυθούν, να εκφραστούν και να διασκεδάσουν. Παράλληλα λειτούργησαν θετικά στην επίτευξη ειδικών στόχων, όπως στο δέσιμο ομάδας και στο χτίσιμο σχέσεων μεταξύ των μαθητών (teambonding&teambuildingactivities). Θεωρώ ότι η

επιτυχία οφείλεται να μεν στην ελκυστικότητα των μεθόδων, αλλά και στο γεγονός ότι οι μαθητές δεν είχαν εμπλακεί σε ανάλογες δραστηριότητες έως τώρα στα μαθητικά τους χρόνια. Έτσι, ενθουσιάστηκαν από τους νέους τρόπου προσέγγισης και γνώσης και ένιωσαν αποδεσμευμένοι από τα στερεοτυπικά της διδακτικής πράξης.

Ξεχωρίζει κατά τη γνώμη μου η διδακτική μέθοδος που χρησιμοποιήθηκε στο κυρίως στάδιο, αυτή του worldcafé, η οποία είναι μία καινοτόμος προσέγγιση ανάδειξης και συγκέντρωσης της συλλογικής γνώσης. Διευκόλυνε στο να αλληλεπιδράσουν όλοι οι μαθητές μεταξύ τους, να συζητήσουν και να επεξεργαστούν αποτελεσματικά τη θεματική. Οι μαθητές ταυτόχρονα βίωσαν την εμπειρία της αυτό-οργάνωσης. Προσπάθησα να επέμβω όσο γινόταν λιγότερο για να τους επιτρέψω να συντονίσουν οι ίδιοι τις ενέργειές τους. Επέτρεψα τη φασαρία ενθαρρύνοντας τους πάντες να εκφράσουν ελεύθερα τις απόψεις τους στις ομάδες.

Τέλος, στο μεταστάδιο οι μαθητές είχαν την ευκαιρία να ασχοληθούν με τις νέες τεχνολογίες που λειτουργούν πάντοτε θετικά όταν χρησιμοποιούνται κατάλληλα και με μέτρο. Αποτύπωσαν τις συλλογικές τους εργασίες/ απόψεις μέσω wordly και το διασκέδασαν. Υπήρξε μία αρχική δυσκολία με τους υπολογιστές του εργαστηρίου στους οποίους έπρεπε να εγκατασταθεί ένα επιπλέον πρόγραμμα το java για να τρέξει το wordly. Έτσι, αναγκάστηκα να επιστρέψω με τους μαθητές στην τάξη και να εγκαταστήσω για την επόμενη μέρα το πρόγραμμα ώστε να καταφέρουμε να χρησιμοποιήσουμε τελικά μόνο δύο υπολογιστές, εναλλάξ οι ομάδες. Ο μη άρτια εξοπλισμένος χώρος και software του εργαστηρίου σίγουρα αποτελεί σκόπελο για πολλά τα οποία είχα αρχικά σχεδιάσει για το project. Ενώ είχα στο μυαλό μου τη χρήση ποικίλων προγραμμάτων και εφαρμογών τείνω στο να αποκλείσω αναγκαστικά αρκετά από αυτά γιατί δε θα είναι εφικτή η εφαρμογή τους.

B) Μαθητές και συμπεριφορά

3. Τι άρεσε στους μαθητές;

Στους μαθητές άρεσαν περισσότερο οι δραστηριότητες του προσταδίου. Αφέθηκαν ελεύθεροι, το διασκέδασαν και συνέβαλαν όλοι ενεργά. Δυσανασχέτησαν όταν ήρθε η ώρα να ολοκληρώσουμε τη διαδικασία και τις επόμενες μέρες ζητούσαν συνεχώς να το επαναλάβουμε. Εκφράστηκαν με ενθουσιασμό λέγοντας ότι ήταν η καλύτερή τους μέρα στο σχολείο και εγώ η καλύτερη κυρία. Η δραστηριότητα φαίνεται ότι άρεσε περισσότερο στους μαθητές οι οποίοι επιζητούν να είναι στο

επίκεντρο και έχουν ευκολία στο να εκφράζονται με το σώμα. Δεν μπορώ να πω όμως ότι υπήρξε κάποιος από τους μαθητές που δυσανασχέτησε ή έδειξε λιγότερο ενδιαφέρον. Πιστεύω ότι ήταν μια πολύ πετυχημένη δραστηριότητα την οποία απόλαυσε το σύνολο της ομάδας.

4. Σε τι δυσκολευτήκαν οι μαθητές;

Οι μαθητές δυσκολεύτηκαν στη δεύτερη δραστηριότητα του κυρίως σταδίου. Η δραστηριότητα αυτή είχε να κάνει με τον εντοπισμό λαϊκών ελληνικών παραμυθιών. Οι μαθητές εργάστηκαν σε ομάδες και η διερεύνηση είχε να κάνει με την ανάκτηση προϋπάρχουσας γνώσης. Οι μαθητές δυσκολεύτηκαν σχεδόν στο σύνολό τους με εξαίρεση μόνο έναν μαθητή ο οποίος αγαπά ιδιαίτερα τα βιβλία, σε βαθμό που δεν έχω εντοπίσει ποτέ άλλοτε σε παιδί και κυριολεκτικά διαβάζει περισσότερα από ένα εξωσχολικά βιβλία την εβδομάδα. Ήταν ο μόνος ο οποίος επειδή είχε διαβάσει σχετικά βιβλία μπορούσε να κατονομάσει έναν σεβαστό αριθμό λαϊκών ελληνικών παραμυθιών και μάλιστα αρκετών που δε γνώριζα κι εγώ η ίδια.

Επίσης, οι μαθητές δυσκολεύτηκαν στο συντονισμό των εργασιών στο worldcafé. Ήταν όμως μία δυσκολία αναμενόμενη την οποία είχα προβλέψει. Θεωρώ ότι ναι μεν τώρα δυσκολεύτηκαν να επιλέξουν συντονιστή, να οργανώσουν οι ίδιοι την εργασία στις ομάδες και τον χρόνο που είχαν στη διάθεσή τους, αλλά ότι αυτό θα λειτουργήσει θετικά στο μέλλον. Εσκεμμένα επέτρεψα τις διαφωνίες, τη φασαρία, την αυτό-οργάνωση δείχνοντάς τους εμπιστοσύνη. Προσπάθησα να επέμβω όσο γίνεται λιγότερο ώστε μόνοι τους να χτίσουν θεμέλια και να αποκτήσουν δεξιότητες για την εργασία σε ομάδες. Σημειώνεται ότι οι συγκεκριμένοι μαθητές ποτέ άλλοτε δεν είχαν εργαστεί ούτε καν καθίσει σε ομάδες. Επίσης, ότι τα πράγματα κύλησαν χωρίς ακραία περιστατικά, ίσως και για αυτό το λόγο να μη χρειάστηκε να επέμβω πολύ.

5. Σε τι δεν ανταποκρίθηκαν ή σημείωσαν λιγότερο ενδιαφέρον;

Η δραστηριότητα στην οποία οι μαθητές σημείωσαν λιγότερο ενδιαφέρον ήταν η αναφερόμενη στην παραπάνω ερώτηση σχετικά με τον εντοπισμό ελληνικών λαϊκών παραμυθιών. Οι μαθητές δημιούργησαν τις λίστες με τα παραμύθια που πίστευαν ότι είναι ελληνικά. Στη συνέχεια, ένιωσαν έκπληξη όταν με την ανατροφοδότηση κατάλαβαν ότι από τα παραμύθια που γνωρίζουν κανένα δεν είναι

ελληνικό. Τους ζήτησα να το ξανασυζητήσουν λίγο στις ομάδες και να σκεφτούν πώς μπορούν να ξεχωρίσουν αν ένα παραμύθι είναι ελληνικό ή όχι, και αν μπορούν να ανακαλέσουν από τη μνήμη τους άλλα παραμύθια που ενδεχομένως είναι ελληνικά. Υπήρξαν μαθητές οι οποίοι έδειξαν λιγότερο ενδιαφέρον και ήταν εκείνοι που παραιτούνται πιο εύκολα όταν δυσκολεύουν λίγο τα πράγματα, χάνουν γρήγορα το ενδιαφέρον τους και στηρίζονται περισσότερο στις απόψεις των γύρω τους.

Γ) Στάση της εκπαιδευτικού στο πλαίσιο της παρέμβασης

6. Τι θα μπορούσε να αλλάξει στη διδασκαλία;

Θα μπορούσα να αλλάξω τη δεύτερη δραστηριότητα του κυρίως σταδίου ή να την τροποποιήσω επι τόπου. Εφόσον οι μαθητές έδειξαν σημάδια μείωσης ενδιαφέροντος θα μπορούσα να δώσω μία λίστα με παραμύθια με την οδηγία να επιλέξουν ποια από αυτά είναι ελληνικά. Δεν σκέφτηκα εξ αρχής ότι θα δυσκολευόντουσαν να ανακαλέσουν από τη μνήμη τους παραμύθια. Αυτό ίσως να οφείλεται στο γεγονός ότι εγώ ως παιδί άκουγα πολλά λαϊκά παραμύθια από τους δικούς μου ανθρώπους.

Δ) Μαθησιακά αποτελέσματα του προγράμματος

7. Τι πιστεύω ότι έμαθαν οι μαθητές.

Πιστεύω τελικά ότι οι μαθητές κατέκτησαν νέες γνώσεις για τα παραμύθια. Κατάφεραν να εντοπίσουν τα βασικά χαρακτηριστικά του είδους, να διατυπώσουν ικανοποιητικούς ορισμούς, αλλά και να αντιληφθούν ότι στα λαϊκά παραμύθια περιέχονται στοιχεία πολιτισμού ανάλογα της χώρας προέλευσής τους.

Επίσης, θεωρώ ότι οι μαθητές ερχόμενοι για πρώτη φορά σε επαφή με ομαδοσυνεργατικές μεθόδους διδασκαλίας κατέκτησαν κάποιες δεξιότητες σχετικά με τον τρόπο συμπεριφοράς, με τον συντονισμό της ομάδας και τη διαχείριση του χρόνου. Μπορεί να είναι ακόμα τα πρώτα βήματα που έγιναν, αλλά τα θεωρώ σημαντικά.

Επιπρόσθετο ερώτημα:

8. Ποιες ήταν οι επιλογές των μαθητών σχετικά με τους αγαπημένους τους ήρωες. Οι επιλογές τους είναι ανάλογες των στερεοτύπων σχετικά με το φύλο τους ή επηρεασμένες από την καταγωγή τους;

Οι επιλογές των μαθητών σε συνάρτηση με το φύλο τους φαίνεται να αναπαράγουν τα στερεοτυπικά πρότυπα. Τα αγόρια στο σύνολό τους επέλεξαν αρσενικούς ήρωες ενώ από τα κορίτσια μοναδική εξαίρεση αποτελεί ένα κορίτσι που επέλεξε τον «μέρμηγκα». Η μαθήτριά με τη συγκεκριμένη επιλογή τείνει να επιλέγει αθλήματα, ασχολίες, ντύσιμο το οποίο θεωρείται χαρακτηριστικό των αγοριών της ηλικίας της. Τα περισσότερα κορίτσια επέλεξαν την όμορφη βασιλοπούλα, ενώ τα αγόρια ήρωες που χαρακτηρίζονται από θάρρος και ζουν περιπέτειες.

Ενδιαφέρον αποτελεί η επιλογή ενός μαθητή ο οποίος εξέφρασε πως αγαπημένος του ήρωας είναι ο κακός λύκος. Είναι ενδιαφέρουσα επιλογή γιατί συνήθως τείνουμε να επιλέγουμε ως αγαπημένα μας πρόσωπα τους πρωταγωνιστές ιστοριών ή εκείνους με θετικό προφίλ. Ο συγκεκριμένος μαθητής δεν είναι σκανδιναβικής, διακρίνεται όμως για το χιούμορ του και τον πρωτοποριακό τρόπο γραφής του. Έχει ένα πιο εναλλακτικό προφίλ και ίσως από εκεί πηγάζει η συγκεκριμένη επιλογή.

Ημερολόγιο 2ης ενότητας «Γνωρίζω την Ελλάδα»

A) Διδακτική διδασκαλία

1. Ποια σημεία του μαθήματος ήταν επιτυχή; Ποια λιγότερο επιτυχή;

Θεωρώ επιτυχή αρκετά σημεία του μαθήματος. Τα βίντεο λειτούργησαν θετικά και εισήγαγαν ομαλά τους μαθητές στο θέμα. Η δραστηριότητα με το σχοινί ήταν επιτυχημένη, αν και την επόμενη φορά που θα κάνω την ίδια δραστηριότητα θα επιλέξω έναν άλλο τύπου σχοινί γιατί ήταν δύσκολο στη χρήση. Αξιοσημείωτη είναι η ευρηματικότητα των μαθητών στον τρόπο και τα μέσα που χρησιμοποίησαν για να «τοποθετήσουν» στον αυτοσχεδιό τους χάρτη τα νησιά. Ήταν από τις περιπτώσεις εκείνες κατά τις οποίες τα παιδιά σε εκπλήσσουν ευχάριστα με τον εναλλακτικό τρόπο σκέψης τους.

Επιτυχή θεωρώ την επιλογή του συγκεκριμένου παραμυθιού. Ενώ αρχικά είχα ενδοιασμούς διότι ήταν ήδη γνωστό στους μαθητές, αυτό το στοιχείο τελικά λειτούργησε πολύ θετικά. Ένωσαν άνετοι να συμμετέχουν στις δραστηριότητες που το αφορούσαν και κυρίως στην προφορική αναδιήγηση. Επίσης, το συγκεκριμένο παραμύθι συνδέεται με αρκετά ήθη και έθιμα του τόπου μας και έτσι ενεργοποιεί γνώσεις ενώ παράλληλα πληροφορεί το μαθητή με στοιχεία λαϊκής παράδοσης.

Η δραστηριότητα με τους μήνες και τα σχετικά με αυτούς ήθη και έθιμα ήταν αρκετά επιτυχής. Ακούστηκαν πολύ ωραία σχόλια και ιδέες από τους μαθητές. Αναφέρθηκαν αρκετά έθιμα τα οποία δεν τα γνώριζα και είχαν σχέση με τον τόπο καταγωγής των μαθητών και τη ζωή των κατοίκων εκεί. Φυσικά ο μήνες με τα περισσότερα έθιμα ήταν οι χειμερινοί καθώς περιλαμβάνει τις Χριστουγεννιάτικες γιορτές και τις Απόκριες.

Η δραστηριότητα με την γραφή στίχων από τους ίδιους τους μαθητές ήταν ανέλπιστα επιτυχής. Τα στιχάκια που έγραψαν, αν και λιτά στο σύνολό τους, πιστεύω ότι ήταν μία πολύ καλή ομαδοσυνεργατική προσπάθεια. Φαίνεται ότι συμμετείχαν όλοι οι μαθητές και η αυτό-οργάνωσή τους ήταν εξαιρετική.

Τέλος, η περισσότερο επιτυχής δραστηριότητα της ενότητας ήταν εκείνη η οποία περιλάμβανε το παιχνίδι της σκυταλοδρομίας. Οι μαθητές με αμείωτο ενδιαφέρον συμμετείχαν στο σύνολό της απολαμβάνοντας τα οφέλη της διδασκαλίας μέσω του παιχνιδιού.

Λιγότερο επιτυχή θεωρώ τη δραματοποίηση του παραμυθιού. Αυτό γιατί ο χρόνος ήταν περιορισμένος και οι μαθητές δεν είχαν πρότερη εμπειρία. Αυτό κάνει αυτόματα τη δραστηριότητα λιγότερο επιτυχή γιατί το αποτέλεσμα της δραματοποίησης ήταν μέτριο. Εξαιτίας μάλιστα της χρονοβόρας διαδικασίας παράθεσης ρόλων και παρατεταμένης αναμονής για τη στιγμή της δράσης το ενδιαφέρον των μαθητών σταδιακά μειωνόταν. Παράλληλα όμως, η δραστηριότητα αυτή έδωσε στους μαθητές μία εμπειρία που μπορεί να αξιοποιηθεί στο μέλλον.

2. Τι διδακτικές μέθοδοι και τι διδακτικά μέσα χρησιμοποιήθηκαν; Πόσο αποτελεσματικά ήταν;

Οι ομαδοσυνεργατικές μέθοδοι ήταν αυτές οι οποίες κυρίως αξιοποιήθηκαν στη συγκεκριμένη ενότητα. Οι μαθητές εργάστηκαν κυρίως στις ομάδες τους για να πετύχουν ένα συλλογικό αποτέλεσμα και να παράγουν προϊόντα, αξιοποιώντας ο

καθένας τα ταλέντα και τις κλίσεις του και μαθαίνοντας δημιουργικά και μέσω των υπολοίπων σε ένα πάντρεμα γνώσεων και εμπειριών.

Χρησιμοποιήθηκε η προβολή βίντεο η οποία κρίνεται ως αποτελεσματική γιατί εισήγαγε τους μαθητές ομαλά στην θεματική και κέντρισε το ενδιαφέρον τους. Το βίντεο λειτούργησε ως εφαλτήριο για εισαγωγής παράλληλα με την ενεργοποίηση ήδη κατακτηθείσας γνώσης.

Αξιοποιήθηκε επίσης ως διδακτικό μέσο το παιχνίδι το οποίο δραστηριοποίησε τους μαθητές και τους επέτρεψε να μάθουν και να εμπεδώσουν με ευχάριστο και διασκεδαστικό τρόπο.

Τέλος χρησιμοποιήθηκε ως τεχνική του εκπαιδευτικού δράματος η δραματοποίηση του παραμυθιού η οποία προώθησε τον αυτοσχεδιασμό, την ανάπτυξη πρωτοβουλίας και τη διασκέδαση, με την παράλληλη κατάκτηση και εμπέδωση της νέας γνώσης.

B) Μαθητές και συμπεριφορά

3. Τι άρεσε στους μαθητές;

Στους μαθητές άρεσε η δραστηριότητα η οποία περιλάμβανε τον σχεδιασμό του περιγράμματος της Ελλάδας με σχοινί. Έφτιαξαν αρχικά το περίγραμμα χρησιμοποιώντας το σχοινί και συνέχεια υπήρξαν πολύ ευρηματικοί στο να προσθέσουν τα νησιά τοποθετώντας τριγύρω αντικείμενα μικρότερα ή μεγαλύτερα. Φάνηκαν να το διασκεδάζουν στο σύνολό τους και μάλιστα να θέλουν να το τελειοποιήσουν όσο περισσότερο μπορούσαν. Το κοιτούσαν στο τέλος με καμάρι δείχνοντας ικανοποίηση από την εικόνα του συλλογικού τους έργου.

Το παραμύθι άρεσε ιδιαίτερα στους μαθητές οι οποίοι έδειξαν μεγάλο ζήλο στη διαδικασία της προφορικής αναπαραγωγής του. Ήταν ένα παραμύθι το οποίο γνώριζαν στο σύνολό τους, καθώς αναφέρεται σε περίληψη στο βιβλίο της Β Δημοτικού. Ενώ η πρώτη μου σκέψη ήταν ότι θα τους φαινόταν βαρετό να το ξανακούν στην πραγματικότητα το ότι γνώριζαν ήδη το παραμύθι τους βοήθησε να είναι περισσότερο ενεργοποιημένοι στις δραστηριότητες που το αφορούσαν.

Επίσης, στους μαθητές άρεσε ιδιαίτερος το παιχνίδι της σκυταλοδρομίας το οποίο ενώ τελείωσε ζήτησαν να επαναληφθεί και συμμετείχαν όλοι με αμείωτο ενδιαφέρον. Αποδείχθηκε ακόμα μια φορά η θετική επίδραση της αξιοποίησης του παιχνιδιού στη διδακτική πράξη.

4. Σε τι δυσκολευτήκαν οι μαθητές;

Στη δραματοποίηση του παραμυθιού το κάθε παιδί κλήθηκε να ανταποκριθεί σε κάποιον ρόλο κυρίως αυτοσχεδιάζοντας. Ορισμένοι μαθητές αναπαράστησαν κάποιον από τους μήνες, άλλοι ήταν αφηγητές και δυο κορίτσια στους ρόλους της κυρά Καλής και κυρά Κακής. Οι ρόλοι δόθηκαν με κλήρωση για να μην υπάρξει κάποια μεροληψία. Υπήρξαν μαθητές που μπόρεσαν να αποδώσουν πολύ καλά το ρόλο τους και να διασκεδάσουν. Όμως, υπήρξαν και μαθητές που δεν τα κατάφεραν και δυσκολεύτηκαν. Τα περισσότερα διστακτικά και ντροπαλά παιδιά που φοβούνται να αυτενεργήσουν και επιθυμούν να ακολουθούν την πεπατημένη και τις οδηγίες φαίνεται ότι ήταν αυτά που δυσκολεύτηκαν περισσότερο από τα υπόλοιπα. Είναι βέβαια λογικό γιατί πολύ σπάνια στο εκπαιδευτικό σύστημα ζητείται από τους μαθητές να αναλάβουν πρωτοβουλία και να δράσουν κατά το πώς κρίνουν οι ίδιοι σωστό, πόσο μάλλον να αυτοσχεδιάσουν. Η δυσκολία αυτή που αντιμετώπισαν όμως οι μαθητές πιστεύω ότι θα αποτελέσει αρωγό στο μέλλον για ανάλογες δραστηριότητες και ότι θα συντελέσει στην ανάπτυξη νέων δεξιοτήτων.

5. Σε τι δεν ανταποκρίθηκαν ή σημείωσαν λιγότερο ενδιαφέρον;

Οι μαθητές σε γενικές γραμμές ανταποκρίθηκαν θετικά σε όλες τις δραστηριότητες και κατάφεραν να τις φέρουν όλες εις πέρας παρόλο που κάποιοι αντιμετώπισαν δυσκολίες, όπως αναφέρθηκε παραπάνω. Θα έλεγα, αν ήθελα να δω περισσότερο λεπτομερειακά, ότι λιγότερο ενδιαφέρον παρουσίασαν στη δραστηριότητα που έπρεπε να συντάξουν ένα ποίημα για τους μήνες του χρόνου και πώς αυτοί συνδέονται με τον πολιτισμό και την παράδοση της Ελλάδας.

Δε φάνηκε να δυσκολεύονται ουσιαστικά, αλλά ότι η δραστηριότητα ήταν λιγότερο ενδιαφέρουσα από τις υπόλοιπες. Πιστεύω ότι αυτό οφείλεται στο γεγονός ότι η παραγωγή λόγου, στην οποιαδήποτε μορφή της, συνδέεται άμεσα με το τι είναι «σωστό», με την ορθογραφία, με την αξιολόγηση. Σίγουρα για να νιώσουν άνετα οι μαθητές και να εκφραστούν ελεύθερα θα πρέπει να παράγουν κείμενα σε αυτό το περισσότερο ελεύθερο πλαίσιο, ώστε να απολαμβάνουν και τη διαδικασία ως κάτι δημιουργικό.

Γ) Στάση της εκπαιδευτικού στο πλαίσιο της παρέμβασης

6. Τι θα μπορούσε να αλλάξει στη διδασκαλία;

Κατόπιν τις εφαρμογής πολλές σκέψεις υπάρχουν στο μυαλό σχετικά με το ποιες αλλαγές θα μπορούσαν να γίνουν με στόχο τη βελτιστοποίηση των αποτελεσμάτων. Μία βασική αλλαγή την οποία θα έκανα αν προχωρούσα σε επανάληψη εφαρμογής του πρότζεκτ θα ήταν να προσθέσω μία δραστηριότητα που θα είχε σχέση με την ελληνική παράδοση και τον πολιτισμό. Δηλαδή, για αν συγκεκριμενοποιήσω τι ακριβώς εννοώ, θα πρόσθετα κάποιον παραδοσιακό χορό ή ακόμα καλύτερα θα προχωρούσα στην αναπαράσταση ενός παραδοσιακού ελληνικού γλεντιού με μουσική και φαγητά.

Δ) Μαθησιακά αποτελέσματα του προγράμματος

7. Τι πιστεύω ότι έμαθαν οι μαθητές.

Θεωρώ ότι οι μαθητές στη συγκεκριμένη ενότητα κατέκτησαν ποικίλες γνώσεις, απέκτησαν δεξιότητες και δημιούργησαν στάσεις.

Στον τομέα των γνώσεων θεωρώ ότι αντιλήφθηκαν τον τρόπο με το οποίο πώς συνδέονται οι εποχές και οι μήνες με τον ελληνικό πολιτισμό, τα ήθη και τα έθιμα. Παράλληλα ότι φαίνεται ότι κατανόησαν πως αυτό ισχύει για όλες τις χώρες του κόσμου και ότι η καθημερινή ζωή των κατοίκων μίας περιοχής και μίας χώρας αποτελεί στοιχείο του πολιτισμού της. Κατάφεραν επίσης να ξεχωρίσουν λέξεις από τον τρόπο γραφής τους σε ποια γλώσσα μπορεί να ανήκουν, ανάμεσα σε τέσσερις γλώσσες, που είναι και οι γλώσσες που γνωρίζουν μαθητές της τάξης (ελληνικά, αγγλικά, αλβανικά, αραβικά).

Οι μαθητές κατέκτησαν δεξιότητες παραγωγής λόγου, αξιοποίησης εικόνας, άντλησης πληροφοριών από οπτικοακουστικό υλικό, διατύπωση ερωτημάτων, κριτική προσέγγιση. Επίσης δεξιότητες όπως διαχείριση χρόνου, σχεδιασμός δράσης, λήψη αποφάσεων, χρήση λογικής αλλά και διαισθητικής και δημιουργικής σκέψης,

επικοινωνιακές δεξιότητες, ανάληψη πρωτοβουλιών και αξιοποίηση του περιβάλλοντος χώρου.

Σχετικά με τις στάσεις θα έλεγα ότι στην παρούσα ενότητα οι μαθητές άρχισαν να αναπτύσσουν σεβασμό προς τα μέλη της ομάδας, να είναι περισσότερο διαλλακτικοί στην αποδοχή των απόψεων της πλειοψηφίας και να αντιλαμβάνονται πως ο καθένας μπορεί να συμμετάσχει ως ισότιμο μέλος ανεξάρτητα από την καταγωγή, το κοινωνικοοικονομικό και το γνωστικό του επίπεδο.

Ημερολόγιο 3ης ενότητας «Γνωρίζω την Αίγυπτο»

A) Διδακτική διδασκαλία

1. Ποια σημεία του μαθήματος ήταν επιτυχή; Ποια λιγότερο επιτυχή;

Η ενότητα ήταν στο σύνολό της αρκετά επιτυχής. Το πιο επιτυχές σημείο του μαθήματος θεωρώ ότι ήταν το κυρίως στάδιο. Ο μαθητής από την Αίγυπτο είχε επιφορτιστεί με το καθήκον της παρουσίασης της χώρας του στους συμμαθητές του με παιγνιώδη τρόπο. Είχαμε συνεννοηθεί να βγει από την αίθουσα με την πρόφαση ότι θέλει να χρησιμοποιήσει το μπάνιο. Επιστρέφοντας στην τάξη έκανε την έκπληξη στους συμμαθητές του οι οποίοι δεν πίστευαν στα μάτια τους. Ήταν ντυμένος με την παραδοσιακή του φορεσιά και κουβαλούσε ένα βαλιτσάκι. Μέσα στο βαλιτσάκι υπήρχαν πράγματα από τον τόπο του, χαρακτηριστικά της πολιτιστικής κληρονομιάς, και ο ίδιος ήταν πανέτοιμος να μας τα παρουσιάσει και να απαντήσει σε όλες τις ερωτήσεις που είχαμε να κάνουμε. Οι συμμαθητές του ενθουσιάστηκαν! Από τη δική μου πλευρά, είχα πιστέψει ότι ο μαθητής θα τα κατάφερνε να παρουσιάσει τη χώρα του, αλλά το αποτέλεσμα ξεπέρασε κατά πολύ τις προσδοκίες μου. Η παρουσίαση του ήταν εξαιρετική, ενώ φαινόταν να καμαρώνει και να το χαίρεται πρώτα ο ίδιος. Οι μαθητές ήταν απόλυτα προσηλωμένοι, άκουγαν με περίσσιο ενδιαφέρον και τα ερωτήματά τους ήταν καταγιγιστικά και εύστοχα. Απαντήθηκαν με σοβαρότητα και ακρίβεια.

Αν θα έπρεπε να ξεχωρίσω κάποιο σημείο το οποίο δεν ήταν τόσο επιτυχές αυτό θα ήταν η παρουσίαση της γλώσσας της Αιγύπτου. Τελικά αποδείχθηκε

δύσκολο εγχείρημα. Οι μαθητές δεν κατάφεραν, όπως διαπιστώθηκε στη συνέχεια, να συγκρατήσουν κάποια λέξη. Βέβαια, θα πρέπει να υπογραμμιστεί ότι τους φάνηκε ενδιαφέρον το να δουν τον τρόπο γραφής και να ακούσουν μία τόσο διαφορετική γλώσσα.

2. Τι διδακτικές μέθοδοι και τι διδακτικά μέσα χρησιμοποιήθηκαν; Πόσο αποτελεσματικά ήταν;

Στις δραστηριότητες της διδακτικής ενότητας χρησιμοποιήθηκαν ομαδοσυνεργατικές και βιωματικές, δραστηριοκεντρικές μέθοδοι διδασκαλίας. Τα μέσα που χρησιμοποιήθηκαν ήταν ποικίλα και επιλέχθηκαν πολύ προσεκτικά έτσι ώστε να εξυπηρετούν στην εκπλήρωση των βασικών στόχων.

Στο προστάδιο η πρώτη δραστηριότητα είχε ως διδακτικό μέσο τον χάρτη με τη μορφή αυτοσχέδιου πάζλ. Αποδείχθηκε επιτυχής επιλογή καθώς δραστηριοποίησε τους μαθητές και τους επέτρεψε να εργαστούν ομαδικά φτάνοντας σε ένα ολοκληρωμένο αποτέλεσμα. Το βίντεο που προβλήθηκε κρίνεται επίσης ως εύστοχη επιλογή εφόσον καθήλωσε τους μαθητές και βοήθησε στο να αποτυπωθούν εύκολα στο μυαλό τους πληροφορίες.

Στο κυρίως στάδιο η συνέντευξη έδωσε την ευκαιρία στους μαθητές να αυτενεργήσουν και να συλλέξουν πληροφορίες σύμφωνα με τα ενδιαφέροντά τους και με βάση το τι τους έκανε εντύπωση. Θεωρώ ότι ήταν ένας πολύ αποτελεσματικός τρόπος προσέγγισης της νέας γνώσης.

Τέλος, στο μεταστάδιο το επιτραπέζιο παιχνίδι βοήθησε τόσο στην εμπέδωση των νέων γνώσεων όσο και στην αξιολόγηση τους. Κινητοποίησε τους μαθητές ενεργοποιώντας τον θεμιτό ανταγωνισμό στις ομάδες. Θεωρώ ότι ήταν ένα άριστο μέσο για το μεταστάδιο. Επίσης, το βίντεο με το κινούμενο σχέδιο διασκέδασε τους μαθητές και τους μετέφερε στην ατμόσφαιρα της αρχαίας Αιγύπτου.

B) Μαθητές και συμπεριφορά

3. Τι άρεσε στους μαθητές;

Στους μαθητές άρεσαν αρκετές από τις δραστηριότητες. Περισσότερο ενθουσιασμό έδειξαν κατά την παρουσίαση του μαθητή από την Αίγυπτο και τη

συνέντευξή του. Ήταν όλοι πρόθυμοι να κάνουν ερωτήσεις. Φαίνεται ότι αυτή η «διαφορετική» παρουσία του μαθητή με την παραδοσιακή του στολή τους έκανε μεγάλη εντύπωση και αύξησε την περιέργειά τους. Βέβαια, ο συγκεκριμένος μαθητής είναι αρκετά αγαπητός στους συμμαθητές του γιατί πρόκειται για ένα καλοκάγαθο, γεμάτο χαμόγελο και ενέργεια παιδί, με δοτικότητα και πολύ καλούς τρόπους. Η δραστηριότητα αυτή τον ευχαρίστησε πολύ και μάλιστα τόσο ο ίδιος όσο και οι γονείς του και τα αδέρφια του υπήρξαν ιδιαίτερα εκδηλωτικοί προς το πρόσωπό μου και με ευχαρίστησαν που έδωσα την ευκαιρία στον μαθητή να παρουσιάσει τη χώρα του. Πραγματικά η περηφάνια που έδειχνε να νιώθει είναι απερίγραπτη.

Μια ακόμα δραστηριότητα που αγάπησαν οι μαθητές ήταν η εκδήλωση που ετοίμασε ο συμμαθητής τους. Έφερε ένα φαγητό και ένα γλυκό που τα παρασκεύασε η μητέρα του. Όλοι οι μαθητές τα γεύτηκαν και στο σύνολο τα σχόλια ήταν θετικά. Μεγάλη επιτυχία είχε και η μουσική επένδυση της εκδήλωσης με το μαθητή να μας παρουσιάζει τα αγαπημένα μουσικά κομμάτια της πατρίδας του και όλοι να χορεύουμε στους ρυθμούς τους. Οι μαθητές στο σύνολό τους έδειξαν να διασκεδάζουν! Περισσότερο βέβαια ο μαθητής από την Αίγυπτο που δεν σταματούσε να χαμογελάει.

4. Σε τι δυσκολευτήκαν οι μαθητές;

Οι μαθητές δυσκολεύτηκαν στη δραστηριότητα με την ακροστιχίδα χωρίς αυτό να σημαίνει ότι δεν έφτασαν στο τελικό στόχο παραδίδοντας αξιοπρεπέστατα αποτελέσματα. Χρειάστηκε, όμως, να δοθεί περισσότερος από τον προγραμματισμένο χρόνο για την αποπεράτωση της δραστηριότητας, σημάδι που επιβεβαιώνει τη δυσκολία που αντιμετώπισαν οι μαθητές για την ολοκλήρωσή της.

Επίσης, τους δυσκόλεψαν κάποιες από τις ερωτήσεις του επιτραπέζιου παιχνιδιού. Κι ενώ όλοι εκτέθηκαν στις ίδιες πληροφορίες φαίνεται ότι οι μαθητές με τις υψηλότερες επιδόσεις στα μαθήματα γενικής παιδείας είναι και εκείνοι που ολοκλήρωσαν πρώτοι το παιχνίδι.

5. Σε τι δεν ανταποκρίθηκαν ή σημείωσαν λιγότερο ενδιαφέρον;

Οι μαθητές σημείωσαν λιγότερο ενδιαφέρον στη δραστηριότητα με την παρουσίαση των καρτ-ποστάλ και καρτελών των μνημείων που μετέφερε ο μαθητής στη βαλίτσα του. Ορισμένοι από αυτούς έδειξαν να στρέφουν την προσοχή τους

αλλού και να μη συμμετέχουν. Κρίνω ότι αυτό συνέβη επειδή ήδη τα μνημεία είχαν παρουσιαστεί με τη μορφή βίντεο η οποία είναι περισσότερο δελεαστική στους μαθητές. Δεν κρίνω βέβαια ανούσια την παρουσίαση αυτή καθώς βοήθησε αρκετούς από τους μαθητές να κατακτήσουν κάποιες γνώσεις σχετικά με τα πιο σημαντικά μνημεία της ανθρωπότητας.

Γ) Στάση της εκπαιδευτικού στο πλαίσιο της παρέμβασης

6. Τι θα μπορούσε να αλλάξει στη διδασκαλία;

Αν μου δινόταν η ευκαιρία να επαναλάβω το συγκεκριμένο προτζεκτ θα άλλαζα, αλλά δε θα αφαιρούσα, τη δραστηριότητα με τη γλώσσα. Οι αλλαγές, οι οποίες σκέφτομαι εκ των υστέρων ότι θα βοηθούσαν στην επιτυχή έκβαση της δραστηριότητας, θα αφορούσαν τον τρόπο έκθεσης των μαθητών στη γλώσσα της Αιγύπτου. Αντί να δώσω κείμενα στους μαθητές θα έβαζα το μαθητή από την Αίγυπτο να μας γράφει κάποιες λέξεις στον πίνακα και στη συνέχεια να τις σχολιάζαμε προφορικά στην ολομέλεια. Με αυτό τον τρόπο οι μαθητές θα απαλλάσσονταν από την εργασία στις ομάδες η οποία ήταν χρονοβόρα και για αρκετούς χωρίς ενδιαφέρον και με αρκετές δυσκολίες.

Επίσης, θα μπορούσα να αφαιρέσω εντελώς την προβολή του κινουμένου σχεδίου, κυρίως για οικονομία χρόνου, καθώς θεωρώ ότι επί της ουσίας να μην πρόσφερε διασκέδαση στους μαθητές αλλά τίποτα περισσότερο.

Δ) Μαθησιακά αποτελέσματα του προγράμματος

7. Τι πιστεύω ότι έμαθαν οι μαθητές;

Πιστεύω ότι οι μαθητές στον τομέα των γνώσεων έλαβαν και κατέκτησαν αρκετές πληροφορίες για τη χώρα της Αιγύπτου. Όχι μόνο για το γεωμορφολογικά της χαρακτηριστικά, αλλά κυρίως για ήθη, έθιμα, καθημερινές συνήθειες. Όλα αυτά μέσα από τις ζωντανές αυτοβιογραφικές διηγήσεις του συμμαθητή τους. Έδειξαν να θέλουν αν μάθουν ακόμα περισσότερα και συνέχισαν να δείχνουν ενδιαφέρον ακόμα και όταν οι δραστηριότητες είχαν ολοκληρωθεί.

Επιπρόσθετα, απέκτησαν ποικίλες δεξιότητες σχετικά με τον τρόπο διατύπωσης ερωτημάτων, άντλησης πληροφοριών και λήψης προφορικής συνέντευξης. Ακόμη, δεξιότητες σχετικές με αξιοποίηση πληροφοριών από

προφορικό και γραπτό λόγο και οπτικοακουστικό υλικό. Επίσης, δεξιότητες διαχείρισης χρόνου, σχεδιασμού δράσης, λήψης αποφάσεων, χρήση λογικής αλλά και διαισθητικής και δημιουργικής σκέψης, επικοινωνιακές δεξιότητες, ανάληψη πρωτοβουλιών.

Στον τομέα των στάσεων φαίνεται ότι οι μαθητές άρχισαν να αντιλαμβάνονται την μοναδικότητα του πολιτισμού της Αιγύπτου και την ξεχωριστή προσφορά της χώρας στον τομέα της παγκόσμιας πολιτιστικής κληρονομιάς. Πιστεύω ότι μπήκε το πρώτο λιθαράκι που θα διευρύνει τη σκέψη των μαθητών και τους δώσει την ευκαιρία να ανακαλύψουν την πραγματικότητα ότι όλοι οι λαοί και οι φυλές της Γης είναι ισότιμες και προσφέρουν το δικό τους χαρακτηριστικό στο παγκόσμιο μωσαϊκό του πολιτισμού.

Ημερολόγιο 4ης ενότητας «Γνωρίζω την Αλβανία»

A) Διδακτική διδασκαλία

1. Ποια σημεία του μαθήματος ήταν επιτυχή; Ποια λιγότερο επιτυχή;

Αρκετά επιτυχή θεωρώ την έναρξη της ενότητας με τις φωτογραφίες από τη χώρα της Αλβανίας και το βίντεο. Οι μαθητές ενθουσιάστηκαν με τις ομορφιές της γειτονικής χώρας, κυρίως με τις παραλίες με τα καταγάλανα νερά. Φάνηκε στη μετέπειτα συζήτηση ότι η πραγματικότητα απέιχε της φαντασίας τους και ότι δεν περίμεναν η Αλβανία να έχει τόσο όμορφα τοπία. Το βίντεο δηλαδή λειτούργησε θετικά κινώντας το ενδιαφέρον τους και οξύνοντας την περιέργειά τους.

Πολύ επιτυχές θεωρώ όταν στο κυρίως μέρος της ενότητας ο μαθητής από την Αλβανία μπήκε στην τάξη με τη βαλίτσα του και μας έδειξε φωτογραφίες από τη χώρα του, με παραδοσιακές στολές. Έφερε αντικείμενα και μας εξήγησε πολλά από τα γαμήλια έθιμα που υπάρχουν στη χώρα του. Αποδείχθηκε πολύ καλή επιλογή η ανάθεση της παρουσίασης της χώρας από τον μαθητή με καταγωγή από την Αλβανία. Οι περιγραφές του ήταν πολύ ζωντανές, παράγωγα βιωματικών εμπειριών και ήταν εμπλουτισμένες με αγάπη. Θέλησε να μας δώσει πολύ όμορφες εικόνες από τα ήθη και τα έθιμα, τις συνήθειες που κανένα βίντεο ή ντοκιμαντέρ δε θα μπορούσε να το είχε κάνει με τόσο επιτυχή τρόπο.

Επιτυχές θεωρώ και το σημείο με τους χορούς από την Αλβανία. Έναν χορό είχα επιλέξει εγώ και έναν επέλεξε να μας παρουσιάσει ο μαθητής από την Αλβανία. Τα γλυκά, τα φαγητά και η παραδοσιακή αλβανική μουσική συνόδεψαν την προσπάθειά μας να χορέψουμε.

Στο κομμάτι, όμως, με το επιτραπέζιο παιχνίδι τα πράγματα δεν κύλησαν όπως τα περίμενα. Το παιχνίδι ολοκληρώθηκε πολύ πιο γρήγορα από ότι είχα υπολογίσει. Ήταν ήδη γνωστό στην ελληνική του εκδοχή και δε φάνηκε να ενθουσιάζει τους μαθητές. Μετά ιδίως και το δεύτερο γύρω κάποιοι έδειξαν απροθυμία να συνεχίσουν.

2. Τι διδακτικές μέθοδοι και τι διδακτικά μέσα χρησιμοποιήθηκαν; Πόσο αποτελεσματικά ήταν;

Οι μαθητές εργάστηκαν κυρίως σε ομάδες. Χρησιμοποιήθηκε το βίντεο και οι εικόνες ως διδακτικό μέσο για την εισαγωγή στη νέα ενότητα και κατά το προστάδιο. Η χρήση τους κρίνεται επιτυχής καθώς συνετέλεσαν στο να ικανοποιηθούν οι στόχοι αβίαστα. Το βίντεο κέντρισε το ενδιαφέρον των μαθητών και δημιούργησε ένα πολύ καλό κλίμα.

Το παραμύθι ως διδακτικό μέσο λειτούργησε θετικά ώστε οι μαθητές να εισαχθούν στις κυρίως δραστηριότητες. Κέντρισε ιδιαίτερα την προσοχή τους και τους εισήγαγε στην αλβανική λαϊκή παράδοση. Ιδιαίτερη εντύπωση έκανε στους μαθητές η επανάληψη της λέξης κουμπάρα/ –ε, η οποία όπως σημειώσαμε χρησιμοποιείται και σε κάποιες περιοχές της Ελλάδας, αλλά και της Κύπρου. Παρατηρήθηκε επίσης ότι η πανίδα και η γλωρίδα είναι ίδιες με της χώρας μας.

Χρησιμοποιήθηκε επίσης η παρουσίαση ως διδακτικό μέσο. Η παρουσίαση όμως, είχε βιωματικό χαρακτήρα καθώς έγινε από έναν μαθητή με καταγωγή από την Αλβανία με την παράλληλη παρουσίαση αντικειμένων λαϊκής τέχνης και καθημερινής ζωής του αντίστοιχου πολιτισμού, με την αναφορά σε ήθη και έθιμα, με παράλληλη εξιστόρηση προσωπικών εμπειριών πχ. Πώς βίωσε ο ίδιος τον παραδοσιακό αλβανικό γάμο του θείου του. Ακολούθησε συνέντευξη η οποία βασίστηκε στον ελεύθερο διάλογο. Οι μαθητές πήραν πρωτοβουλίες, διατύπωσαν τις απόψεις τους και εξέφρασαν ελεύθερα τις απορίες τους. Η παρουσίαση και η

συνέντευξη ως διδακτικά εργαλεία με επίκεντρο και κύριους συντελεστές της διαδικασίας τους μαθητές είχε άριστα αποτελέσματα.

Επιπρόσθετα, χρησιμοποιήθηκε ως διδακτικό εργαλείο ο χορός. Έδωσε στους μαθητές ελευθερία κίνησης στο χώρο και τους επέτρεψε να βιώσουν την λαϊκή αλβανική παράδοση. Εκτός της διασκέδασης επέτρεψε στους μαθητές να αντιληφθούν ότι οι λαοί εκφράζονται με κοινό τρόπο.

B) Μαθητές και συμπεριφορά

3. Τι άρεσε στους μαθητές;

Οι μαθητές έδειξαν στο σύνολό τους ιδιαίτερο ενδιαφέρον για το βίντεο. Φάνηκαν να ενθουσιάζονται με τις παραλίες, τα δάση, τα μνημεία της χώρας. Τους άρεσε πολύ αυτή η περιήγηση και εκφράστηκαν θετικά σε σχέση με αυτό.

Στη συνέχεια, στο κυρίως μέρος, έδειξαν ιδιαίτερο ενδιαφέρον για το παραμύθι και η συμμετοχή τους ήταν καθολική κατά την αναδιήγηση όπου όλοι ζητούσαν το λόγο. Τα σχόλια τους ήταν ιδιαίτερα εύστοχα. Φάνηκε να διασκεδάζουν, αλλά και να εντοπίζουν εύκολα στοιχεία πολιτισμού μέσα στο παραμύθι.

Η δραστηριότητα με την παρουσίαση της Αλβανίας από τον μαθητή προκάλεσε ενδιαφέρον και ενθουσιασμό. Οι μαθητές έδειξαν αμείωτο και συνεχές ενδιαφέρον. Τα ερωτήματά τους ήταν εύστοχα και συνεχή. Ο μαθητής από την Αλβανία έδειχνε πολύ χαρούμενος και πρόθυμος να απαντήσει στα ερωτήματα και να δώσει όσες περισσότερες πληροφορίες μπορούσε. Κι ενώ είναι ένα παιδί ιδιαίτερα συνεσταλμένο και ντροπαλό φαίνεται ότι ανοίχτηκε και για πρώτη φορά εκφράστηκε τόσο έντονα και με ενθουσιασμό. Τόσο οι γονείς του όσο και αυτός έδειξαν ιδιαίτερο ζήλο για την παρουσίαση.

Οι μαθητές επίσης διασκέδασαν και χάρηκαν πολύ με τη δραστηριότητα του χορού, ενώ το φαγητό άρεσε σε όλους. Αν και αντιμετώπισαν κάποιες δυσκολίες στην αρχή με τα βήματα του χορού στη συνέχεια μόλις τον έμαθαν ήθελαν να τον χορέψουν ξανά και ξανά.

4. Σε τι δυσκολευτήκαν οι μαθητές;

Οι μαθητές δυσκολευτήκαν στο σύνολό τους στη δραστηριότητα με την αλβανική γλώσσα. Είχαμε επιλέξει, σε συνεργασία με το μαθητή από την Αλβανία, τη φωτοτυπία από ένα πρόσωπο ώστε να συμπληρώσουν οι μαθητές πάνω τα μέρη του προσώπου στην αλβανική γλώσσα. Στόχος ήταν να δουν τον τρόπο γραφής και ότι το αλφάβητο τους είναι γνωστό γιατί είναι λατινικό. Οι μαθητές όμως έδειξαν να δυσκολεύονται καθώς αρχικά προσπάθησαν να απομνημονεύσουν τις λέξεις και χρειάστηκε να επέμβω για να τους εξηγήσω ότι δεν είναι απαραίτητο να μάθουν τις λέξεις αυτές και ότι δε θα εξεταστούν σε κάτι στη συνέχεια. Μόνο τότε φαίνεται ότι χαλάρωσαν και απόλαυσαν τη δραστηριότητα. Ίσως οι αρχικές μου οδηγίες να μην ήταν τόσο ξεκάθαρες όσο θα έπρεπε.

Πιστεύω ότι αυτή η συμπεριφορά και η δυσκολία που αντιμετώπισαν οι μαθητές οφείλεται στο γεγονός ότι έχουν μάθει να αξιολογούνται σε οτιδήποτε κάνουν, ιδίως από τη στιγμή που πιάνουν το μολύβι στα χέρια τους. Είναι ενδιαφέρον επίσης, ότι έδειξαν να δυσκολεύονται περισσότερο και να δείχνουν ότι προβληματίζονται οι μαθητές που έχουν υψηλές επιδόσεις στα βασικά μαθήματα. Θεωρώ ότι και αυτό είναι ένα δείγμα του βάρους της αξιολόγησης που φέρουν στην πλάτη τους αυτοί οι μαθητές, αλλά και της επιμέλειάς τους στο να μάθουν απομνημονεύοντας οτιδήποτε τους προσφέρεται. Οι μαθητές με χαμηλότερες επιδόσεις έδειξαν να διασκεδάζουν περισσότερο με τη διαδικασία, εφόσον δεν τους ενδιέφερε να μάθουν τις λέξεις όσο να απολαύσουν τη διαδικασία.

Αξίζει να σημειωθεί σε αυτό το σημείο ότι δυο μαθητές της τάξης που είναι μεταξύ τους ξαδέρφια ανέφεραν ότι ο παππούς τους, ο οποίος είναι από ένα χωριό της Βοιωτίας, μιλάει αρβανίτικα και ότι τους έχει μάθει λέξεις με τις οποίες μπορούν να συνεννοηθούν με το μαθητή από την Αλβανία.

5. Σε τι δεν ανταποκρίθηκαν ή σημείωσαν λιγότερο ενδιαφέρον;

Οι περισσότεροι μαθητές σημείωσαν λιγότερο ενδιαφέρον στη δραστηριότητα με το επιτραπέζιο παιχνίδι. Αυτό πιστεύω ότι οφείλεται στο γεγονός ότι το παιχνίδι τους ήταν ήδη γνωστό. Ήταν δηλαδή τύπου τρίλιζα κι ενώ συνήθως αρέσει στα

παιδιά και υπέθεσα ότι το ίδιο θα συμβεί και με τους μαθητές αυτό δε συνέβη. Η αλήθεια είναι ότι πιστεύω πολύ στη δυναμική του παιχνιδιού ως διδακτικού μέσου. Τελικά, αποδείχθηκε ότι και το παιχνίδι έχει επιτυχία όταν πληρούνται κάποιες προϋποθέσεις τις οποίες στο μέλλον θα πρέπει να λάβω σοβαρά υπόψη.

Γ) Στάση της εκπαιδευτικού στο πλαίσιο της παρέμβασης

6. Τι θα μπορούσε να αλλάξει στη διδασκαλία;

Θεωρώ πως το μοναδικό σημείο του μαθήματος το οποίο είχε τα αναμενόμενα αποτελέσματα είναι αυτό με το επιτραπέζιο παιχνίδι. Έτσι, αν θα άλλαζα κάτι θα ήταν σίγουρα αυτό. Θα επέλεγα ένα παραδοσιακό αλβανικό παιχνίδι για την αυλή του σχολείου στη θέση του επιτραπέζιου παιχνιδιού. Τελικά διαπίστωνα ότι τα παιχνίδια στο προαύλιο λειτουργούν θετικότερα στη συγκέντρωση των μαθητών και στη μεγαλύτερη και πιο ενθουσιώδη εμπλοκή τους.

Δ) Μαθησιακά αποτελέσματα του προγράμματος

7. Τι πιστεύω ότι έμαθαν οι μαθητές.

Οι μαθητές μετά την εμπλοκή τους με τις δραστηριότητες θεωρώ ότι απέκτησαν πολλές γνώσεις, δεξιότητες αλλά και στάσεις.

Οι δεξιότητες αφορούν περισσότερο στην εργασία στις ομάδες. Οι μαθητές εξοικειώνονται ακόμα περισσότερο με την ανάθεση εργασιών, με τη συζήτηση, με τον κοινό στόχο, με τη συνεργασία και την ήρεμη διευθέτηση διαφωνιών. Επιπρόσθετα καλλιέργησαν και αξιοποίησαν δεξιότητες τις οποίες είχαν αποκτήσει και στις προηγούμενες ενότητες.

Σχετικά με τις γνώσεις οι μαθητές έμαθαν για τα γεωμορφολογικά χαρακτηριστικά της χώρας της Αλβανίας, την πανίδα και τη χλωρίδα, τη σημαία και την πρωτεύουσα της χώρας, φαγητά, γλυκά και παραδοσιακούς χορούς. Επίσης, ενημερώθηκαν για πολλά από τα ήθη και τα έθιμα γενικά, αλλά και ενός παραδοσιακού γάμου στην Αλβανία, για τις καθημερινές συνήθειες των ανθρώπων,

παραδοσιακές φορεσιές, αλλά και τον σύγχρονο τρόπο ένδυσης που δε διαφέρει από τον δικό μας. Τέλος, οι μαθητές πειραματίστηκαν και με την αλβανική γλώσσα.

Αναφορικά με τις στάσεις, οι μαθητές δείχνουν αρχίζουν να αντιλαμβάνονται την αξία του διαφορετικού, την ομορφιά της πολυπολιτισμικότητας και ότι οι λαοί έχουν στοιχεία στα οποία διαφέρουν, αλλά παράλληλα και αρκετά στα οποία ομοιάζουν.

Ημερολόγιο 5ης ενότητας «Γνωρίζω το Πακιστάν»

A) Διδακτική διδασκαλία

1. Ποια σημεία του μαθήματος ήταν επιτυχή; Ποια λιγότερο επιτυχή;

Επιτυχές θεωρώ στο προστάδιο τόσο το βίντεο όσο και τη δραστηριότητα με τη ζωγραφική. Οι μαθητές εμπνεύστηκαν από το βίντεο και απέδωσαν με πολύ όμορφες εικόνες και χρώματα τη χώρα αν και κανείς τους, εκτός από τη μαθήτριά με καταγωγή από το Πακιστάν, δεν την είχαν επισκεφτεί.

Το παραμύθι σε αυτή την ενότητα ήταν επιλογή μου να το αφηγηθεί η μαθήτριά από το Πακιστάν. Ήταν η μόνη μαθήτριά με καταγωγή από άλλη χώρα που γνώριζε κάποιο λαϊκό παραμύθι από την πατρίδα της. Είχα ενημερωθεί εκ των προτέρων για το περιεχόμενο του παραμυθιού και η μαθήτριά εξασκήθηκε στην αφήγηση μαζί μου. Η αφήγησή της υστερούσε σε καλολογικά στοιχεία και εκφραστικότητα λόγω του ότι δεν γνωρίζει άριστα τη γλώσσα. Θεωρώ, όμως, ότι ήταν επιτυχής σαν δραστηριότητα επειδή τα παιδιά ενεπλάκησαν σε κάτι διαφορετικό. Συνάμα η παραδοσιακή στολή και η γενικότερη φιγούρα της μαθήτριάς συνέδεσε το παραμύθι άμεσα με τον πολιτισμό.

Απόλυτη επιτυχία είχε και η συνέντευξη της μαθήτριάς από τους μαθητές. Υπήρξε μεγάλο ενδιαφέρον και αλληλεπίδραση. Η μαθήτριά επειδή έχει ζήσει το μεγαλύτερο μέρος της ζωής της στο Πακιστάν, το οποίο είχε επισκεφτεί και για αρκετούς μήνες την προηγούμενη χρονιά, είχε να μεταφέρει στους συμμαθητές της πολλές προσωπικές εμπειρίες. Η αφήγησή της είχε έναν γλυκό, νοσταλγικό

καθηλωτικό τόνο. Μίλησε με τόση αγάπη για τη χώρα της, συναίσθημα το οποίο πέρασε και στους συμμαθητές της.

Αρκετά επιτυχές θεωρώ και το μεταστάδιο στις δραστηριότητες του χορού, της μουσικής και του παιχνιδιού στο προαύλιο. Έδωσαν έναν διασκεδαστικό τόνο και χαλάρωσαν τους μαθητές οδηγώντας τους στην αβίαστη κατάκτηση και εμπέδωση γνώσεων.

Λιγότερο επιτυχή θεωρώ τη δραστηριότητα με τη γλώσσα γιατί πέραν της σημείωσης από τους μαθητές ότι δεν υπάρχει τίποτα κοινό με τη δική μας γλώσσα δεν υπήρξε κάποιο άλλο παράγωγο από αυτή τη δραστηριότητα.

2. Τι διδακτικές μέθοδοι και τι διδακτικά μέσα χρησιμοποιήθηκαν; Πόσο αποτελεσματικά ήταν;

Οι διδακτικές μέθοδοι που χρησιμοποιήθηκαν σε αυτή την ενότητα κινούνται στη φιλοσοφία και στο γενικότερο κλίμα της ομαδοσυνεργατικής μάθησης που επικράτησε και στις προηγούμενες ενότητες.

Το βίντεο λειτούργησε και πάλι ως καλό μέσο εισαγωγής στην ενότητα και κέντρισε το ενδιαφέρον των μαθητών. Η ζωγραφική ως διδακτικό και εκφραστικό μέσο αποδείχθηκε επίσης πολύ καλή επιλογή. Οι μαθητές όχι μόνο εκφράστηκαν αλλά απέδωσαν πολύ ικανοποιητικά τα ερεθίσματα που εξέλαβαν από το βίντεο.

Η αφήγηση του παραμυθιού από τη μαθήτριά με καταγωγή από το Πακιστάν έδωσε αυθεντικό τόνο και λειτούργησε πολύ θετικά στην ενεργοποίηση των μαθητών. Παράλληλα οδήγησε στη σύνδεση ενός λαϊκού παραμυθιού με την εξωτερική εμφάνιση, τόσο στην ένδυση όσο και στα γενικότερα εξωτερικά χαρακτηριστικά, των ανθρώπων που δημιούργησαν αυτή την ιστορία και τη μετέφεραν στόμα με στόμα μέσα στο πέρασμα του χρόνου.

Ο χορός ως διδακτικό μέσο αξιοποιήθηκε τόσο με την προβολή σχετικού βίντεο που είχε επιλέξει η μαθήτριά όσο και με την παρουσίαση παραδοσιακού χορού από την ίδια μαθήτριά. Οδήγησε στην αβίαστη κατάκτηση γνώσεων σχετικών με τον πολιτισμό της χώρας αυτής ενώ παράλληλα διασκεδάσε τους μαθητές.

Το παιχνίδι ως διδακτικό εργαλείο αξιοποιήθηκε για να παρουσιάσει τον τρόπο με τον οποίο διασκεδάζουν τα παιδιά της χώρας αυτής. Διασκεδάσε και ενεργοποίησε τους μαθητές ενώ παράλληλα πρόσθεσε επιπλέον γνώσεις.

B)Μαθητές και συμπεριφορά

3. Τι άρεσε στους μαθητές;

Στους μαθητές φαίνεται ότι άρεσε περισσότερο από όλα η παρουσίαση της συμμαθήτριας τους. Έδειχναν ενθουσιασμένοι από την παραδοσιακή φορεσιά. Η μαθήτρια τους εξήγησε ότι αυτά τα ρούχα τα φοράνε στις επίσημες γιορτές. Τα κορίτσια έδειξαν μαγεμένα από τα χρυσά παπούτσια, τα πολλά βραχιόλια, τα πολύχρωμα ρούχα. Το κορίτσι άφησε πρώτη φορά κάτω τα πυκνά κατάμαυρα μαλλιά της και εξήγησε ότι οι κοπέλες τα αφήνουν κάτω στις γιορτές και τα περιποιούνται για να είναι μακριά και πυκνά. Ιδιαίτερη εντύπωση έκαναν στους μαθητές τα ζωγραφισμένα με χένα χέρια, άλλο ένα χαρακτηριστικό πολιτισμού.

Επίσης, η μαθήτρια περιέγραψε πολύ διεξοδικά διάφορες πτυχές της καθημερινής ζωής των κατοίκων της χώρας. Οι μαθητές ενδιαφέρθηκαν ιδιαίτερα για τις σχέσεις των δυο φύλων. Πράγμα που μου προξένησε αρχικά μια αμηχανία αλλά το άφησα να εξελιχθεί αβίαστα, ώστε να εξαλείφουν τυχόν απορίες σχετικά με το εάν οι άντρες έχουν πολλές γυναίκες στη χώρα αυτή, αν παντρεύονται με προξενιά, αν οι κοπέλες φοράνε μαντήλες. Σε όλους ανεξαιρέτως άρεσαν οι δραστηριότητες αυτές και οφείλω να υπογραμμίσω ότι η δημοτικότητα της μαθήτριας αυξήθηκε κατακόρυφα και στα δυο φύλα.

4. Σε τι δυσκολευτήκαν οι μαθητές; Ποιοι κυρίως;

Οι μαθητές δυσκολεύτηκαν ιδιαίτερα με την Πακιστανική κουζίνα. Οι γονείς της μαθήτριας έκαναν φιλότιμες προσπάθειες παρόλη την άσχημη οικονομική τους κατάσταση, να ετοιμάσουν λιχουδιές για να ευχαριστήσουν τους μαθητές. Όμως οι γεύσεις ήταν έντονες και πολύ διαφορετικές. Αυτό προκάλεσε αρνητικά σχόλια από τους πιο αυθόρμητους και αναγκάστηκα να επέμβω, ώστε να καλύψω τα καυστικά σχόλια και να μην τα ακούσει η μαθήτρια.

Ένα άλλο σημείο στο οποίο δυσκολεύτηκαν ήταν ότι έπρεπε στο παιχνίδι κάποιιο να κάνουν τους αναβάτες και άλλοι τα άλογα. Αναγκαστικά σε αυτό το παιχνίδι έπαιξαν τα πιο γεροδεμένα παιδιά με τα πιο ελαφριά και μετά από διεξοδική συζήτηση για τη συγκατάθεσή τους. Επίσης, παρακολουθούσα συνεχώς ώστε να μην υπάρξει κάποιος τραυματισμός. Για να μη βαρεθούν οι υπόλοιποι, στη συνέχεια φτιάξαμε μια δική μας παραλλαγή ώστε να απολαύσουν όλοι λίγο παιχνίδι.

5. Σε τι δεν ανταποκρίθηκαν ή σημείωσαν λιγότερο ενδιαφέρον;

Οι μαθητές σημείωσαν λιγότερο ενδιαφέρον σε σχέση με τις λοιπές δραστηριότητες στην παρουσίαση της γλώσσας. Τα πρώτα λεπτά έδειξαν ενεργή συμμετοχή και παρακολουθούσαν συγκεντρωμένα, σιγά – σιγά όμως το ενδιαφέρον τους μειώθηκε γιατί δεν μπορούσαν να συμμετέχουν σε κάτι και να αλληλεπιδράσουν. Αρχισαν να παρουσιάζουν σημάδια αδιαφορίας και διάσπασης της προσοχής τους σχεδόν στο σύνολό τους, όποτε αναγκάστηκα να επισπεύσω τη διαδικασία προτού καταδικαστεί εντελώς.

Γ) Στάση της εκπαιδευτικού στο πλαίσιο της παρέμβασης

6. Τι θα μπορούσε να αλλάξει στη διδασκαλία;

Αυτό που θα άλλαζα στη διδασκαλία θα ήταν η δραστηριότητα με τη γλώσσα. Δε θα την αφαιρούσα, αλλά θα την ενσωμάτωνα στην αρχή του κυρίως σταδίου. Δηλαδή, θα έβαζα τη μαθήτριά να ξεκινήσει το παραμύθι λέγοντας το στη γλώσσα της. Θα ζητούσα από τους μαθητές να σχολιάσουν τη γλώσσα και στη συνέχεια η μαθήτριά θα συνέχιζε αναπαράγοντας όσα είπε στα ελληνικά. Πιστεύω ότι με αυτόν τον τρόπο οι μαθητές θα έπαιρναν μία γεύση για το πώς ακούγεται η γλώσσα και πόσο διαφορετική ήταν από τη δική μας. Δε θα ήταν τόσο κουραστικό για αυτούς.

Δ) Μαθησιακά αποτελέσματα του προγράμματος

7. Τι πιστεύω ότι έμαθαν οι μαθητές;

Οι μαθητές μετά την εμπλοκή τους με τις δραστηριότητες φαίνεται ότι απέκτησαν γνώσεις, δεξιότητες αλλά και στάσεις.

Οι δεξιότητες τις οποίες θεωρώ ότι απέκτησαν αφορούν στη συνεργασία και τη διαχείριση προβλήματος ως ομάδα. Την παραγωγή υλικού έπειτα από συνεργασία με συζήτηση και άμβλυνση των διαφωνιών. Επίσης, δόθηκε η ευκαιρία στους μαθητές να συνεργαστούν στο παιχνίδι συντονίζοντας κινήσεις και παίρνοντας γρήγορα κοινές αποφάσεις και πρωτοβουλίες. Τέλος, οι μαθητές μπόρεσαν να εκφραστούν δημιουργικά και να αξιοποιήσουν δεξιότητες τις οποίες κατέκτησαν στις προηγούμενες ενότητες.

Σχετικά με τις γνώσεις οι μαθητές έμαθαν για τα γεωμορφολογικά χαρακτηριστικά της χώρας του Πακιστάν. Ενημερώθηκαν για την πανίδα και τη χλωρίδα της χώρας. Επίσης, γνώρισαν τη σημαία και την πρωτεύουσα της χώρας. Ακόμη, είδαν βίντεο παρουσίασης με φαγητά, γλυκά και παραδοσιακούς χορούς και στη συνέχεια δοκίμασαν, χόρεψαν, διασκέδασαν. Ενημερώθηκαν για πολλά από τα ήθη και τα έθιμα, τις καθημερινές συνήθειες των ανθρώπων, παραδοσιακές φορεσιές. Τέλος, ήρθαν σε επαφή με την προφορική γλώσσα.

Αναφορικά με τις στάσεις, οι μαθητές έδειξαν μια σημαντική αλλαγή. Μέχρι τώρα η συγκεκριμένη μαθήτριά ήταν γενικά στο περιθώριο. Έκανε παρέα με μόνο ένα κορίτσι της τάξης και με κανέναν άλλον. Όταν το κορίτσι αυτό απουσίαζε έμενε συνήθως στα διαλείμματα μόνη της εκτός κι αν υπήρχε κάποια παρέμβαση από τη μεριά μου. Η στάση όμως, των μαθητών έπειτα από την παρουσίαση του πολιτισμού και της χώρας της άλλαξε άρδην. Πιστεύω ότι αυτό είναι ένα καλό δείγμα του γεγονότος ότι παρόμοια διαπολιτισμικά προτζεκτ θέτουν στο επίκεντρο τους μαθητές από άλλα πολιτισμικά περιβάλλοντα, συμβάλλουν στην αποδοχή τους και βοηθούν ώστε οι υπόλοιποι μαθητές να τους γνωρίζουν καλύτερα και να κατανοήσουν ότι τελικά οι λαοί της Γης μοιάζουν σε περισσότερα πράγματα από ότι διαφέρουν.

Ημερολόγιο 6ης ενότητας «Γνωρίζω τη Ρωσία»

A) Διδακτική διδασκαλία

1. Ποια σημεία του μαθήματος ήταν επιτυχής; Ποια λιγότερο επιτυχής;

Θεωρώ πως η ενότητα στο σύνολό της κινητοποίησε τους μαθητές και ήταν τόσο λεπτομερώς σχεδιασμένη, ώστε και τα αποτελέσματα που προσέφερε ήταν περισσότερο από ικανοποιητικά. Χωρίς διάθεση υπερβολής, λοιπόν, θα χαρακτήριζα την ενότητα αρκετά επιτυχή. Πιο συγκεκριμένα, ήδη από το προστάδιο της τα παιδιά έδειξαν μεγάλο ενδιαφέρον για τα όσα τους παρουσιάστηκαν μέσω βίντεο. Η ανταπόκρισή τους στη δραστηριότητα ζωγραφικής ήταν καθολική και τα αποτελέσματα πραγματικά αξιέπαινα.

Το παραμύθι «Ο Κοσμάς ο ξαφνοζάμπλουτος και η τετραπέρατη αλεπού» όχι μόνο άρεσε στους μαθητές για το περιεχόμενό του, αλλά παράλληλα ήταν αρκετά βοηθητικό στο να εντοπιστούν σημεία που διαθέτουν πολιτιστικά στοιχεία. Χαίρομαι που ρίσκαρα ένα τόσο μεγάλο παραμύθι, ενώ στην αρχή ήμουν διστακτική, τελικά αποδείχθηκε πολύ καλή επιλογή. Επιπρόσθετα, η σύνδεσή του με το παραμύθι «Ο παπουτσωμένος γάτος» έδωσε στους μαθητές την ευκαιρία να αντιληφθούν οι μαθητές ότι ορισμένα λαϊκά παραμύθια επαναλαμβάνονται από πολιτισμό σε πολιτισμό, εμπλουτισμένα και διανθισμένα με τα ξεχωριστά πολιτιστικά στοιχεία του λαού.

Εξίσου επιτυχείς θεωρώ τις δραστηριότητες των κατασκευών της ματριόσκας και των αυγών Φαμπερζέ. Γενικά, έχω διαπιστώσει και από την προσωπική μου εμπειρία ως εκπαιδευτικός πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, οι μαθητές του Δημοτικού σχολείου έχουν μεγάλη αγάπη για το μάθημα των εικαστικών και για τις κατασκευές. Το συγκεκριμένο τμήμα μάλιστα έχει σπουδαίες επιδόσεις σύμφωνα με την άποψη του δασκάλου των Εικαστικών. Η δραστηριότητα, λοιπόν, άρεσε στους μαθητές όπως και ήταν αναμενόμενο. Παράλληλα, όμως, αβίαστα και δημιουργικά, πληροφορήθηκαν για το καθεστώς των Τσάρων, για τον πλούτο της Ρωσίας, για τις παραδοσιακές φορεσιές, για μύθους γύρω από τα αντικείμενα αυτά. Αντιλαμβανόμενοι ότι οι κατασκευές αυτές αποτελούν σύμβολα μίας ολόκληρης εποχής και μίας αυτοκρατορίας πλούτου και υπεροχής, πειραματίστηκαν με διάφορα υλικά έτσι ώστε να πετύχουν το ανάλογο αποτέλεσμα.

Επιτυχής ήταν και η δραστηριότητα του παιχνιδιού. Οι μαθητές φυσικά ενθουσιάστηκαν και εκτόνωσαν την ενέργειά τους μαθαίνοντας επιπλέον πράγματα για τη χώρα της Ρωσίας και τον τρόπο διασκέδασης των παιδιών εκεί. Μάλιστα αυτή τη φορά είχαμε για κοινό και μία τάξη του σχολείου που άφησε το μάθημα της

γυμναστικής για να μας παρακολουθήσει. Ήταν πολύ όμορφο να βλέπω τους μαθητές να εξηγούν με πάθος ότι αυτό το παιχνίδι είναι από μία άλλη χώρα και να καμαρώνουν που φέτος είχαν την ευκαιρία να παίξουν παιχνίδια από άλλες χώρες.

Αν θα έπρεπε να επιλέξω κάποια από τις δραστηριότητες ως λιγότερο επιτυχή αυτή θα ήταν η δραστηριότητα με τη γλώσσα. Όπως ήταν και αναμενόμενο δυσκόλεψε τους μαθητές γιατί ήταν μία εξαιρετικά απαιτητική δραστηριότητα. Αυτό όμως που με κάνει να τη θεωρώ λιγότερο επιτυχή δεν είναι η επίδοση των μαθητών, αλλά η στάση κάποιων μαθητών να παραιτηθούν από αυτή και να εφησυχάσουν ότι κάποιοι άλλοι της ομάδας θα φέρουν εις πέρας τη δραστηριότητα.

2. Τι διδακτικές μέθοδοι και τι διδακτικά μέσα χρησιμοποιήθηκαν; Πόσο αποτελεσματικά ήταν;

Για τις δραστηριότητες της διδακτικής ενότητας χρησιμοποιήθηκαν τόσο ατομικές όσο και ομαδοσυνεργατικές μέθοδοι διδασκαλίας. Στις ατομικές οι μαθητές εκφράστηκαν μέσω της ζωγραφικής και εικαστικών κατασκευών. Τα αποτελέσματα ήταν μοναδικά για κάθε μαθητή και αποτυπώνουν την διαφορετική οπτική σκοπιά και τον ξεχωριστό τρόπο έκφρασης και αντίληψης των ίδιων μηνυμάτων. Στις ομαδοσυνεργατικές δραστηριότητες, για άλλη μια φορά, ο καθένας έβαλε το δικό του λιθαράκι ώστε να επιτευχθεί το καλύτερο δυνατό αποτέλεσμα. Τα μέσα που χρησιμοποιήθηκαν ήταν ποικίλα και επιλέχθηκαν πολύ προσεκτικά έτσι ώστε να εξυπηρετούν στην εκπλήρωση των βασικών στόχων.

Χρησιμοποιήθηκαν βίντεο στο προστάδιο για την παρουσίαση γενικών πληροφοριών για τη χώρα και ως έναυσμα για την ενεργοποίηση προϋπάρχουσας γνώσης. Τα βίντεο αυτά αποδείχθηκαν για άλλη μια φορά αξιόλογο και χρήσιμο εργαλείο. Εξίσου αποτελεσματικά με του προσταδίου ήταν και τα βίντεο του κυρίως σταδίου. Βίντεο τα οποία καθήλωσαν τους μαθητές. Αφορούσαν στα μπαλέτα αλλά και σε παραδοσιακούς χορούς της Ρωσίας, αλλά και σε μουσικά αριστουργήματα μεγάλων Ρώσων συνθετών. Με έκπληξη παρακολούθησα τις εκφράσεις των προσώπων τους και το γεγονός ότι παρασύρθηκαν ολοκληρωτικά από τις εικόνες που έβλεπαν.

Το παραμύθι αποδείχθηκε ως αποτελεσματικότερο διδακτικό μέσο στην παροχή πληροφοριών σχετικά με τον πολιτισμό της Ρωσίας. Οι μαθητές θεωρώ ότι έλαβαν πληροφορίες μέσω του παραμυθιού και ταξίδεψαν στη χώρα της Ρωσίας με τους τσάρους, τον πλούτο, αλλά και τη ζωή του απλού λαού.

Με ανάλογη επιτυχία αξιοποιήθηκε ως διδακτικό μέσο το παιχνίδι. Προσέφερε άλλη μια φορά πολύτιμες πληροφορίες σχετικά με τη ζωή των παιδιών στη χώρα αυτή. Παράλληλα εκτόνωσε τους μαθητές και τους διασκέδασε.

Τέλος, η αξιοποίηση των τεχνών ως διδακτικό μέσο κρίνεται ως ιδανική επιλογή. Οι κατασκευές και χειροτεχνίες, αβίαστα και δημιουργικά, λειτούργησαν αποτελεσματικά στην κατάκτηση γνώσεων σχετικών με τον πολιτισμό της χώρας

B) Μαθητές και συμπεριφορά

3. Τι άρεσε στους μαθητές;

Στους μαθητές άρεσε ιδιαίτερα το παραμύθι της ενότητας. Τους φάνηκε διασκεδαστικός ακόμα και ο τίτλος, αλλά και ο τρόπος με τον οποίο ήταν γραμμένο το παραμύθι. Άκουσαν προσηλωμένοι μέχρι και την τελευταία λέξη, ενώ έκαναν πολύ εύκολα τη σύνδεση και τη συσχέτιση με το γνωστό σε αυτούς παραμύθι του «Παπουτσωμένοι γάτου».

Οι μαθητές ενθουσιάστηκαν με τους χορούς. Τόσο τους παραδοσιακούς όσο και το μπαλέτο. Τα κορίτσια έδειξαν ιδιαίτερη προτίμηση στο μπαλέτο, καθώς μάλιστα κάποια από αυτά παρακολουθούν μαθήματα κλασικού χορού. Τα αγόρια από την άλλη έδειξαν περισσότερο ενδιαφέρον για τον παραδοσιακό χορό ο οποίος ήταν γεμάτος με ρυθμό ένταση και πολλά ακροβατικά. Ζητωκραύγαζαν χαρακτηριστικά παρακολουθώντας σε βίντεο τα υπερθεάματα των εξαιρετικών χορευτών της Ρωσίας.

Σε όλους άρεσε το παιχνίδι στο προαύλιο και έδειξαν να το διασκεδάζουν πολύ. Μετά από έκπληξη τους παρακολούθησα όχι μόνο να το παίζουν στο προαύλιο του σχολείου, αλλά και να το δείχνουν/ μαθαίνουν σε μαθητές άλλων τάξεων.

Τέλος, άρεσαν πολύ οι δραστηριότητες των κατασκευών, της ματριόσκας και των αυγών Φαμπερζέ. Πρέπει να σημειωθεί ότι κάποιοι μαθητές, κυρίως μαθήτριάς, ζήτησαν να φέρουν έξτρα υλικά ώστε την επόμενη μέρα να προσθέσουν στα αυγά τους περισσότερα διακοσμητικά στοιχεία, όπως στρας και χρυσόσκονη.

4. Σε τι δυσκολευτήκαν οι μαθητές;

Οι μαθητές δυσκολεύτηκαν αρκετά στη δραστηριότητα με τη γλώσσα. Δεν κατάφεραν να εντοπίσουν όλα τα γράμματα που ήταν στη φωτοτυπία, όπως επίσης μπερδεύτηκαν επαναλαμβάνοντας κάποια. Ήταν μια ιδιαίτερα απαιτητική δραστηριότητα στην οποία κατάφεραν να ανταπεξέλθουν μόνο οι πιο εύστροφοι μαθητές και όσοι διαθέτουν ισχυρά εσωτερικά κίνητρα. Οι πιο αδιάφοροι μαθητές αφέθηκαν και στηρίχτηκαν στις δυνατότητες των πιο δραστήριων της ομάδας τους. έτσι, ενώ η δραστηριότητα ήταν ομαδική θα λέγαμε ότι στηρίχτηκε στους περισσότερο δυνατούς μαθητές των ομάδων.

5. Σε τι δεν ανταποκρίθηκαν ή σημείωσαν λιγότερο ενδιαφέρον;

Οι μαθητές δεν ανταποκρίθηκαν όπως αναφέρθηκε παραπάνω στη δραστηριότητα με τη γλώσσα. Ήξερα εκ των προτέρων ότι δε θα ήταν μία εύκολη δραστηριότητα. Ήθελα, όμως, πολύ να τους δείξω το αλφάβητο γιατί είναι από τα λίγα στον κόσμο με το οποίο υπάρχουν αρκετά κοινά στοιχεία με το ελληνικό. Προς μεγάλη μου απογοήτευση είδα ότι κάποιοι μαθητές επαναπαύτηκαν στις δυνατότητες των περισσότερο επιμελών της τάξης. Να σημειωθεί ότι οι τελευταίοι χάρηκαν τη δραστηριότητα και έδειξαν ιδιαίτερο ζήλο και πείσμα στο να τη φέρουν εις πέρας. Θα πρέπει να βρω τρόπο σε ανάλογες δραστηριότητες να ενεργοποιήσω και τους μαθητές εκείνους οι οποίοι χρειάζονται περισσότερα κίνητρα συμμετοχής.

Γ) Στάση της εκπαιδευτικού στο πλαίσιο της παρέμβασης

6. Τι θα μπορούσε να αλλάξει στη διδασκαλία;

Θα τροποποιούσα τη δραστηριότητα με τη γλώσσα, χωρίς να την αφαιρέσω διότι τη θεωρώ σημαντικό κομμάτι του ρωσικού πολιτισμού. Παράλληλα θεωρώ ότι είναι σημαντική η αναφορά στο κυριλλικό αλφάβητο το οποίο είναι εμπνευσμένο από το ελληνικό. Η τροποποίηση δε θα αφορούσε στην απλοποίηση της παρουσίασης του αλφάβητου χωρίς να απαιτείται από τους μαθητές να αποδώσουν κάτι, αλλά να λάβουν μία γενική οπτική εικόνα του αλφαβήτου και γενικές πληροφορίες, Γνώμη μου είναι ότι οι δραστηριοκεντρική μέθοδος είναι αποτελεσματικότερη από μια απλή παρουσίαση. Θα προσπαθούσα λοιπόν να προσθέσω εξωτερικά κίνητρα. Βάζοντας ίσως τους μαθητές να αποκρυπτογραφήσουν ένα μυστικό μήνυμα που θα ήταν γραμμένο στη ρωσική γλώσσα.

Δ) Μαθησιακά αποτελέσματα του προγράμματος

7. Τι πιστεύω ότι έμαθαν οι μαθητές;

Οι μαθητές μετά το πέρας των δραστηριοτήτων στην ενότητα για τη Ρωσία κατάκτησαν δεξιότητες, γνώσεις, στάσεις και αξίες.

Φαίνεται ότι οι δεξιότητες που απέκτησαν αφορούν στην άντληση πληροφοριών από βίντεο, την αυτοπειθαρχία, τη συνδιαμόρφωση και κατάθεση προβληματισμών και λύσεων, αλλά και την ικανότητα αντίληψης των σχέσεων (αλληλεπιδράσεων) που υπάρχουν ανάμεσα στα μέλη της ομάδας και οδηγούν το κάθε μέλος χωριστά στην εγγραμματοσύνη του.

Οι γνώσεις που απέκτησαν οι μαθητές αφορούν στην ιστορία, τα γεωμορφολογικά χαρακτηριστικά, τη γλώσσα, τη θρησκεία, τα ήθη και έθιμα, τις παραδόσεις, την καθημερινή ζωή των κατοίκων, το κλίμα, την ποικιλομορφία που χαρακτηρίζει τη χώρα αυτή σε όλα τα επίπεδα, τα φαγητά και τα ποτά, τα παιχνίδια, την προσφορά στις τέχνες και τον πολιτισμό.

Οι μαθητές παράλληλα διαμόρφωσαν στάσεις και απέκτησαν αξίες σχετικά με τις αρχές κοινωνικής συμπεριφοράς, όπως είναι η αποδοχή και η αναγνώριση της αξίας του άλλου, των ιδιαίτερων χαρισμάτων και ταλέντων. Τέλος, την παραδοχή ότι όλοι οι πολιτισμοί συμβάλλουν στην ανάπτυξη του παγκόσμιου γίνεσθαι και είναι αλληλένδετοι, ζωντανοί, συνεχώς μεταβαλλόμενοι και εξελισσόμενοι οργανισμοί.

Ημερολόγιο 7ης ενότητας «Γνωρίζω τη Συρία»

A) Διδακτική διδασκαλία

1. Ποια σημεία του μαθήματος ήταν επιτυχή; Ποια λιγότερο επιτυχή;

Σε αυτήν την ενότητα το προστάδιο ήταν αρκετά δυνατό σε μηνύματα και πρόκληση συναισθημάτων. Επιλέχθηκε προσεκτικά ένα βίντεο το οποίο έδειχνε εικόνες της χώρας της Συρίας πριν και μετά τον πόλεμο. Αφαιρέθηκαν σκληρές εικόνες και σκηνές βίας ώστε να μην προκληθούν πολύ δυσάρεστα συναισθήματα στους μαθητές και έγινε εστίαση σε εικόνες με υλικές καταστροφές. Θεωρώ πολύ επιτυχημένο το προστάδιο του μαθήματος ακριβώς γιατί ενεργοποίησε το σύνολο των μαθητών οι οποίοι παρακολούθησαν με αμείωτο ενδιαφέρον. Αν και γνώριζαν για τον πόλεμο στη Συρία, και πιθανόν φανταζόντουσαν καταστροφές που έπονται ενός πολέμου, φαίνονταν να κοιτούν αποσβολωμένοι και να ευαισθητοποιούνται ταχύτατα. Στη συνέχεια, στο βίντεο για το μεταναστευτικό και στη συζήτηση που ακολούθησε τέθηκαν πολύ εύστοχες παρατηρήσεις από τους ίδιους τους μαθητές δημιουργώντας ένα θετικό κλίμα απέναντι στο μεταναστευτικό ζήτημα.

Το πιο επιτυχές σημείο του μαθήματος ήταν το δωμάτιο απόδρασης. Οι μαθητές ενθουσιάστηκαν και συμμετείχαν όλοι με ζήλο, επιμονή και υπομονή. Όλες οι ομάδες συνεργάστηκαν πολύ καλά και όλες κατάφεραν να αποδράσουν. Οι μαθητές στο σύνολό τους εξέφρασαν σπουδαία σχόλια μετά τη λήξη της δραστηριότητας αποδεικνύοντας τον εκπαιδευτικό και διασκεδαστικό της χαρακτήρα. Ένωσαν έντονα συναισθήματα και προβληματίστηκαν αρκετά σχετικά με το μεταναστευτικό.

Επιτυχές θεωρείται το μεταστάδιο κυρίως στο σημείο που οι μαθητές έγραψαν ομαδικά τα δικά τους ποιήματα για τη Συρία. Το μεγαλύτερο ποσοστό της τάξης συμμετείχε με ενθουσιασμό και τα προϊόντα ήταν εξαιρετικά. Όλες οι ομάδες καταχειροκροτήθηκαν.

2. Τι διδακτικές μέθοδοι και τι διδακτικά μέσα χρησιμοποιήθηκαν; Πόσο αποτελεσματικά ήταν;

Χρησιμοποιήθηκαν μαθητοκεντρικές, ομαδοσυνεργατικές, δραστηριοκεντρικές μέθοδοι στη συγκεκριμένη ενότητα καθώς και ατομικής έκφρασης. Προβλήθηκαν βίντεο και φωτογραφίες για την εισαγωγή των μαθητών στη νέα ενότητα και για την παροχή πληροφοριών σχετικά με τη χώρα της Συρίας. Οι μαθητές επίσης, εκφράστηκαν μέσα από τη ζωγραφική και τη δημιουργική γραφή. Ζωγράρισαν τη Συρία ενεργοποιώντας τη φαντασία τους και συνέθεσαν πολύ συγκινητικά ποιήματα.

Η τεχνική η οποία ξεχωρίζει σε αυτή τη διδακτική ενότητα είναι η αξιοποίηση ενός «δωματίου απόδρασης» ή «escaperoom» στη διδασκαλία. Η συγκεκριμένη τεχνική αποτελεί μία από τις τελευταίες καινοτομίες στο χώρο της διδασκαλίας. Ξεκίνησε ως μια δραστηριότητα διασκέδασης κερδίζοντας έδαφος και θαυμαστές ταχύτατα σε όλο τον κόσμο με φανατικό κοινό μεταξύ εφήβων και νεαρών ενηλίκων. Τον τελευταίο καιρό υπάρχει μία προσπάθεια χρήσης των δωματίων απόδρασης ως εκπαιδευτικό εργαλείο. Συνδυάζει το παιχνίδι με την αξιοποίηση γνώσεων, αλλά και δεξιοτήτων και εμπλέκει το σύνολο των μαθητών ανεξαρτήτου δυνατοτήτων, φυσικών ή ακαδημαϊκών. Στη συγκεκριμένη ενότητα η χρήση της θεωρείται επιτυχής καθώς συνετέλεσε στο να επιτευχθούν οι στόχοι αβίαστα και πολύ δημιουργικά για τους μαθητές. Ταυτόχρονα οι μαθητές κέρδισαν τόσο σε γνώση όσο και σε διασκέδαση, ενώ οι δραστηριότητες αυτές λειτούργησαν πολύ θετικά και στο δέσιμο της ομάδας. Φάνηκε ότι έγινε μια επανεκκίνηση στις σχέσεις μεταξύ των μαθητών με την παράλληλη επαναενεργοποίηση του ενδιαφέροντός τους για το project.

B) Μαθητές και συμπεριφορά

3. Τι άρεσε στους μαθητές;

Αυτό που άρεσε στο σύνολο των μαθητών ήταν το δωμάτιο απόδρασης. Ήταν για όλους η πρώτη φορά που συμμετείχαν σε κάτι ανάλογο. Αυτός ήταν ένας παράγοντας για να αυξήσει το ενδιαφέρον τους. Επίσης, οι γρίφοι σχεδιάστηκαν από την εκπαιδευτικό με τέτοιο τρόπο ώστε να μπορούν να συμμετάσχουν όλοι οι μαθητές, να απαιτούν συνεργασία και να είναι ανάλογες του επιπέδου και των

δυνατοτήτων τους. Η επιτυχία όλων των ομάδων τόνωσε την αυτοπεποίθησή τους καθώς ο στόχος ήταν άμεσος και απτός. Η χρήση χρονομέτρου προσέδωσε επιπρόσθετη αγωνία και ενεργοποίησε το σύνολο των μαθητών, καθώς οι ομάδες έπρεπε να εκμεταλλευτούν όλα τους τα μέλη για να προλάβουν να λύσουν τους γρίφους και να αποδράσουν. Στο σύνολό τους οι μαθητές ζητούσαν την επανάληψη της δραστηριότητας μέχρι και το τέλος της σχολικής χρονιάς. Θεωρώ ότι θα είναι μία από τις αγαπημένες δραστηριότητες του συγκεκριμένου πρότζεκτ.

Στους μαθητές επίσης άρεσε πολύ η συγγραφή ποιημάτων για τη χώρα της Συρίας. Τα ποιήματα αυτά παρουσιάζουν εξαιρετικό ενδιαφέρον γιατί δείχνουν την ευαισθητοποίηση των μαθητών απέναντι στην καταστροφή μίας χώρας από πόλεμο, αλλά και μεταδίδουν σπουδαία αντιπολεμικά μηνύματα.

4. Σε τι δυσκολευτήκαν οι μαθητές;

Υπήρχαν κάποιοι μαθητές που δυσκολεύτηκαν στις δραστηριότητες του δωματίου απόδρασης. Η δυσκολία αφορούσε κάποιες δραστηριότητες που ήταν τύπου σπαζοκεφαλιάς και οι μαθητές έπρεπε τόσο να συνεργαστούν, όσο και να αυτοσχεδιάσουν, να σκεφτούν συνδυαστικά και κριτικά. Οπότε ήταν η φύση των δοκιμασιών που μπορεί να τους δυσκόλεψε, παράλληλα, όμως, κράτησε ενεργό το ενδιαφέρον τους και τους ενθουσίασε.

Επίσης, ορισμένοι μαθητές δυσκολεύτηκαν στην παραγωγή των ποιημάτων και φαίνεται να μη συμμετείχαν αρκετά στις ομάδες τους. Οι μαθητές αυτοί είναι κυρίως εκείνοι που αντιμετωπίζουν δυσκολία στην παραγωγή λόγου, αλλά και οι μαθητές που δυσκολεύονται να πάρουν πρωτοβουλία.

5. Σε τι δεν ανταποκρίθηκαν ή σημείωσαν λιγότερο ενδιαφέρον;

Ήταν μία ενότητα που ενθουσίασε τους μαθητές οι οποίοι ανταποκρίθηκαν στο σύνολο των δραστηριοτήτων. Σε αυτό που σημείωσαν λιγότερο ενδιαφέρον αυτή τη φορά ήταν οι χοροί και τα φαγητά από τη Συρία. Δεν είχαμε κάποιο μαθητή στην τάξη μας από τη χώρα αυτή οπότε όλα τα παραπάνω τα είδαμε με βίντεο. Επίσης, οι χοροί δεν ήταν κάτι το οποίο μπορούσαν να αναπαράγουν οι μαθητές. Θεωρώ ότι η

έλλειψη βιωματικότητας συνετέλεσε στο να μην είναι αυτή η δραστηριότητα τόσο ελκυστική για τους μαθητές.

Γ) Στάση της εκπαιδευτικού στο πλαίσιο της παρέμβασης

6. Τι θα μπορούσε να αλλάξει στη διδασκαλία;

Η διδακτική ενότητα κύλησε ομαλά, χωρίς προβλήματα στο διδακτικό κομμάτι. Αν επαναλάμβανα τη διδακτική ενότητα αυτό που θα άλλαζα, και πιστεύω ότι επιδέχεται βελτίωσης, θα ήταν η δραστηριότητα με τους παραδοσιακούς χορούς και τα φαγητά. Θα προσπαθούσα να βάλω κάποιες βιωματικές πινελιές, όπως ας πούμε να παρασκευάσουμε κάποιο εύκολο φαγητό από τη Συρία ακολουθώντας μια απλή συνταγή μαγειρικής.

Δ) Μαθησιακά αποτελέσματα του προγράμματος

7. Τι πιστεύω ότι έμαθαν οι μαθητές;

Οι μαθητές μετά την εμπλοκή τους με τις δραστηριότητες φαίνεται ότι απέκτησαν γνώσεις, δεξιότητες αλλά και στάσεις.

Η συγκεκριμένη ενότητα λειτούργησε έτσι ώστε οι μαθητές να αναπτύξουν ποικίλες δεξιότητες, κυρίως εξαιτίας της νέας πρακτικής που εφαρμόστηκε, του δωματίου απόδρασης. Συγκεκριμένα, δεξιότητες όπως διαχείριση χρόνου, σχεδιασμός δράσης, εντοπισμός πληροφοριών, αξιοποίηση και σύνδεση πληροφοριών και πρότερης γνώσης, ομαδοποίηση πληροφοριών, επίλυση προβλημάτων, λήψη αποφάσεων, χρήση λογικής αλλά και διαισθητικής και δημιουργικής σκέψης, επικοινωνιακές δεξιότητες, ανάληψη πρωτοβουλιών, αξιοποίηση του περιβάλλοντος χώρου για άντληση πληροφοριών. Επίσης, δεξιότητες παραγωγής λόγου, αξιοποίησης εικόνας, άντλησης πληροφοριών από οπτικοακουστικό υλικό, διατύπωση ερωτημάτων, κριτική προσέγγιση.

Οι μαθητές εφοδιάστηκαν με ένα πλήθος γνώσεων σχετικά με τον πολιτισμό, το γεωφυσικό περιβάλλον, τη γλώσσα και την αρχιτεκτονική της χώρας της Συρίας. Επιπρόσθετα, ασχολήθηκαν και απέκτησαν γνώσεις σχετικά με το θέμα του πολέμου

και τις καταστροφές που ο πόλεμος επιφέρει στις ζωές των ανθρώπων, την ανάπτυξη, την οικονομία, το περιβάλλον, την υγεία, την εκπαίδευση.

Αναφορικά με τις στάσεις οι μαθητές έδειξαν να επαναπροσδιορίζουν την αξία της ομαδικής εργασίας. Φαίνεται να συνειδητοποιούν την αξία του συνανήκειν, αλλά και τη δυναμική της ομαδικής εργασίας. Επίσης, ανέπτυξαν εντονότερες φιλειρηνικές στάσεις και συνάμα ενσυναίσθηση απέναντι στους πρόσφυγες θύματα πολέμου. Μάλιστα, εκφράστηκε από πολλούς η αναγκαιότητα στήριξης των ανθρώπων αυτών από το λαό και την κυβέρνηση της Ελλάδας, δείγμα αλλαγής της ενδεχόμενης ρατσιστικής στάσης ή αποστροφής προς αυτούς τους ανθρώπους.

Ημερολόγιο 8ης ενότητας «Γνωρίζω την Κίνα»

A) Διδακτική διδασκαλία

1. Ποια σημεία του μαθήματος ήταν επιτυχή; Ποια λιγότερο επιτυχή;

Το σύνολο της ενότητας κρίνεται ως επιτυχές. Στο προστάδιο η δραστηριότητα με τον εντοπισμό αντικειμένων που κατασκευάστηκαν στην Κίνα κατάφερε να ενεργοποιήσει τους μαθητές και να τους δώσει κίνητρο να σκεφτούν πόσο αλληλένδετες είναι οι ζωές των ανθρώπων και ο πολιτισμός. Ότι από το πιο απλό αντικείμενο μέχρι την πιο πρόσφατη συσκευή νέας τεχνολογίας αντικατοπτρίζεται ο σύγχρονος παγκόσμιος πολιτισμός. Και η συγκεκριμένη χώρα, η Κίνα, παίζει πρωταγωνιστικό ρόλο αφού παράγει ένα πολύ μεγάλο ποσοστό μικροαντικειμένων και συσκευών.

Στο κυρίως στάδιο η επιλογή της παρουσίασης του παραμυθιού με τη μορφή βίντεο ήταν τελικά εύστοχη. Αποδείχθηκε ότι η πολυτροπικότητα κεντρίζει το ενδιαφέρον των μαθητών, ενώ παράλληλα βοηθά στην αποτύπωση πληροφοριών αβίαστα και διασκεδαστικά. Ήταν πολύ πιο εύκολο για αυτούς να εντοπίσουν πολιτιστικά στοιχεία τη στιγμή που το παραμύθι ήταν εμπλουτισμένο από εικόνες. Αυτό δε σημαίνει ότι δεν επιστράτευαν τη φαντασία τους ή προϋπάρχουσες γνώσεις, αλλά τις ενεργοποίησαν πιο εύκολα και η αξιοποίηση τους ήταν άμεση.

Στο κυρίως στάδιο, επίσης, μεγάλη επιτυχία είχε η παρουσίαση της πολεμικής τέχνης του Κουνγκ Φου. Οι μαθητές, και όχι μόνο τα αγόρια, έδειξαν εξαιρετικό ενδιαφέρον για αυτό το κομμάτι της κουλτούρας του λαού της Κίνας. Μάλιστα συζητήθηκε το κατά πόσο επηρεάζουν οι πολεμικές αυτές τέχνες τον τρόπο ζωής, αλλά και τις στάσεις και αξίες των κατοίκων της Κίνας.

Λιγότερο επιτυχές σημείο της διδακτικής ενότητας θα μπορούσα να πω ότι ήταν στο μεταστάδιο η δραστηριότητα με το τάγκραμ. Συγκεκριμένα, δεν κρίνεται ως απόλυτα ανεπιτυχής, αλλά στην πραγματικότητα δεν είχε την αναμενόμενη απήχηση στους μαθητές. Αυτό θεωρώ ότι επεξηγείται σε έναν βαθμό από το γεγονός ότι το τάγκραμ αποτελεί διδακτικό εργαλείο ήδη από τις αρχές του Δημοτικού στα σχολικά εγχειρίδια των μαθηματικών και έχει συνδεθεί ως πρότερη εμπειρία με αυτό. Είναι δύσκολο να επεκταθεί αυτή η γνώση και να συνδεθεί το τάγκραμ άμεσα με την κουλτούρα και τον πολιτισμό μιας χώρας. Επίσης, είναι δύσκολο να κεντρίσει το ενδιαφέρον των μαθητών κάτι το οποίο ήδη έχει χρησιμοποιηθεί σε ένα άλλο περισσότερο αυστηρό διδακτικό πλαίσιο.

2. Τι διδακτικές μέθοδοι και τι διδακτικά μέσα χρησιμοποιήθηκαν; Πόσο αποτελεσματικά ήταν;

Χρησιμοποιήθηκαν πολυτροπικού χαρακτήρα διδακτικά μέσα τα οποία κέντρισαν το ενδιαφέρον των μαθητών, βοήθησαν στην ενεργοποίηση της πρότερης γνώσης, αλλά και τη δημιουργία νέας. Επίσης, οι μαθητές εργάστηκαν σε ομάδες και διαχειρίστηκαν σε δημιουργικό και συνεργατικό κλίμα ποικίλα ερεθίσματα και πληροφορίες. Στο σύνολο τους ήταν καθηλωμένοι κατά τη διάρκεια της προβολής και στη συνέχεια εκφράστηκαν με θετικά σχόλια και συμμετείχαν ενεργά στη συζήτηση εντοπίζοντας ποικιλία πολιτιστικών στοιχείων, περισσότερων από κάθε άλλη φορά.

Επίσης, χρησιμοποιήθηκαν βιωματικές μέθοδοι, με τους μαθητές πρώτα να παρακολουθούν τεχνικές του Κουνγκ Φου και στη συνέχεια να τις αναπαράγουν, να δοκιμάζουν να φάνε με ξυλάκια και να παίζουν με το τάγκραμ. Τέλος, οι μαθητές κατασκεύασαν παραδοσιακά φαναράκια, δράκους, βεντάλιες και γιόρτασαν την Κινέζικη Πρωτοχρονιά λαμβάνοντας πληροφορίες μέσω διασκεδαστικών και βιωματικών πρακτικών. Οι διδακτικές μέθοδοι και τα μέσα κρίνεται ότι επιτέλεσαν

στο έπακρο και επιτυχώς το σκοπό τους οδηγώντας στην ικανοποίηση της στοχοθεσίας.

B) Μαθητές και συμπεριφορά

3. Τι άρεσε στους μαθητές;

Στους μαθητές άρεσε αρκετά το γεγονός ότι αυτή τη φορά είχαν την ευκαιρία να παρακολουθήσουν ένα κινούμενο σχέδιο, αντί να ακούσουν προφορικά κάποιο παραμύθι από την Κίνα. Το ενδιαφέρον τους, σε όλη τη διάρκεια προβολής, ήταν αναπόσπαστο. Εκφράστηκαν με ενθουσιασμό για το παραμύθι και ζήτησαν επίμονα την ηλεκτρονική διεύθυνση και τον ιστότοπο ώστε να έχουν την ευχέρεια να ξαναδούν το βίντεο στο σπίτι τους.

Ενδιαφέρον έδειξαν επίσης για την παρουσίαση της πολεμικής τέχνης του Κουνγκ Φου. Θέλησαν να επαναλάβουν κάποιες από τις κινήσεις που ήταν πιο εύκολες, ενώ έδειξαν σεβασμό προς το μαθητή που παρουσίασε. Αρκετοί από αυτούς μάλιστα ενδιαφέρθηκαν να μάθουν για τη σχολή που πηγαίνει ο μαθητής.

Έκδηλος ήταν ο ενθουσιασμός τους και για τις δραστηριότητες της παραδοσιακής κινέζικης Πρωτοχρονιάς. Οι μαθητές έδειξαν ενδιαφέρον για το διαφορετικό τρόπο μέτρησης των ετών. Συζήτησαν ακόμα και για τα διαφορετικά ζώδια στο κινέζικο ωροσκόπιο, πληροφορία η οποία δεν πίστευα ότι θα μπορούσε να απασχολεί παιδιά της ηλικίας τους. Κατασκεύασαν δράκους και φαναράκια χρησιμοποιώντας κόκκινες κορδέλες. Έμαθαν για τον πολιτισμό και τα ήθη και έθιμα διασκεδάζοντας.

4. Σε τι δυσκολευτήκαν οι μαθητές;

Οι μαθητές δυσκολεύτηκαν λίγο στη δραστηριότητα όπου έπρεπε να εντοπίσουν αντικείμενα τα οποία έχουν κατασκευαστεί στην Κίνα. Μπερδεύτηκαν αρκετά με την Ταϊβάν και την Ιαπωνία, χώρες οι οποίες στο μυαλό των μαθητών είναι ένα με την Κίνα, ίσως εξαιτίας των κοινών, για εμάς τους Ευρωπαίους, φυσιογνωμικών χαρακτηριστικών των κατοίκων. Παρόλο, όμως, που η

δραστηριότητα τους δυσκόλεψε δεν έδειξαν να δυσανασχετούν ή να παραιτούνται από αυτή.

Επίσης, σχεδόν όλοι οι μαθητές παρουσίασαν δυσκολία όταν τους ζητήθηκε να χρησιμοποιήσουν ξυλάκια μπαμπού για να φάνε το ρύζι. Όμως, το διασκέδασαν ακόμα κι αν δυσκολεύτηκαν αρκετά.

5. Σε τι δεν ανταποκρίθηκαν ή σημείωσαν λιγότερο ενδιαφέρον;

Λιγότερο ενδιαφέρον οι μαθητές σημείωσαν όταν τους ζητήθηκε να αξιοποιήσουν το παιχνίδι τάγκραμ. Σημείωσαν ενδιαφέρον μόνο για θέματα ανταγωνισμού, δηλαδή για να κερδίσει η ομάδα τους. Αν έλειπε αυτό το κίνητρο θεωρώ ότι η δραστηριότητα θα ήταν εντελώς αδιάφορη. Φαίνεται ότι οι μαθητές έχουν συνδέσει το παιχνίδι αυτό με τα μαθηματικά και ίσως κατά συνέπεια, κάποιιοι, με όχι τόσο ευχάριστα ερεθίσματα, επειδή δεν αγαπούν όλοι οι μαθητές τα μαθηματικά. Επίσης, επειδή ακριβώς ήταν κάτι γνωστό δεν τους κέντρισε το ενδιαφέρον. Οι δραστηριότητες οι οποίες επαναλαμβάνονται σε περισσότερο αυστηρά πλαίσιο, όπως τη διδακτική ύλη ενός σχολικού βιβλίου, φαίνεται ότι επηρεάζουν τη θέληση των μαθητών για συμμετοχή σε αυτές. Μπορεί ακόμα και να υπάρχει ο φόβος του λάθους, κάτι από το οποίο οι μαθητές απαλλάσσονται στις βιωματικές δραστηριότητες.

Γ) Στάση της εκπαιδευτικού στο πλαίσιο της παρέμβασης

6. Τι θα μπορούσες να αλλάξεις στη διδασκαλία;

Αυτό που θα άλλαζα σε αυτή τη διδακτική ενότητα θα ήταν η δραστηριότητα με το τάγκραμ. Ήταν ήδη γνωστή στους μαθητές και ήταν η δραστηριότητα στην οποία σημείωσαν λιγότερο ενδιαφέρον. Θα μπορούσα να προσθέσω ίσως κάποια δραστηριότητα η οποία να περιλαμβάνει το θεατρικό παιχνίδι, όπως το να ντυθούμε κινεζάκια με χάρτινα χαρακτηριστικά καπέλα και να «χορέψουμε» έναν κινέζικο χορό ή και να παίξουμε κάποιο παραδοσιακό παιχνίδι από την Κίνα.

Επίσης, θα προσπαθούσα να εξοικονομήσω περισσότερο χρόνο για τις κατασκευές γιατί ήταν τόσο πιεστικός και δεν πρόλαβαν όλοι οι μαθητές να τελειοποιήσουν, ή ακόμα και να κατασκευάσουν τις βεντάλιες τους στο σχολείο. Στην πραγματικότητα μεσολάβησε μια ανακοίνωση από τη Διευθύντρια η οποία ροκάνισε το χρόνο, αλλά ένα τέτοιο γεγονός είναι καθημερινότητα στη σχολική ζωή. Μια ανακοίνωση, ένα περιστατικό μεταξύ των μαθητών κάποιο ξαφνικό συμβάν «κλέβουν» από τον πολύτιμο και προϋπολογισμένο χρόνο.

Δ) Μαθησιακά αποτελέσματα του προγράμματος

7. Τι πιστεύω ότι έμαθαν οι μαθητές;

Οι μαθητές μετά την εμπλοκή τους με τις δραστηριότητες φαίνεται ότι απέκτησαν γνώσεις, δεξιότητες αλλά και στάσεις.

Οι μαθητές στη συγκεκριμένη ενότητα και μέσω των δραστηριοτήτων ευνοήθηκαν ώστε να καλλιεργήσουν και να εξελίξουν ποικίλες δεξιότητες. Συγκεκριμένα, επικοινωνιακές δεξιότητες, παραγωγής προφορικού και γραπτού λόγου, διατύπωση ερωτημάτων, ανάληψη πρωτοβουλιών και λήψη αποφάσεων, κριτική προσέγγιση, ομαλή συνεργασία σε ομάδες, διαχείριση χρόνου, σχεδιασμός δράσης, αξιοποίηση και σύνδεση πληροφοριών και πρότερης γνώσης, επίλυση προβλημάτων, χρήση λογικής αλλά και διαισθητικής και δημιουργικής σκέψης. Επιπρόσθετα, στη συγκεκριμένη ενότητα προάχθηκαν οι δεξιότητες άντλησης και διαχείρισης πληροφοριών από πολυτροπικό κείμενο, αξιοποίησης των πληροφοριών για δημιουργία λογικών συνειρμών. Επίσης, οι μαθητές οδηγήθηκαν στη δημιουργία εσωτερικών κινήτρων για να μπορέσουν για άλλη μια φορά να ανταπεξέλθουν στις προκλήσεις, αλλά και απογοητεύσεις των δραστηριοτήτων.

Οι γνώσεις που έλαβαν οι μαθητές έχουν να κάνουν πρωτίστως με τη χώρα της Κίνας η οποία διαθέτει τεράστια ιστορία, παράδοση και πολιτισμό. Μια χώρα που συνεχίζει να επηρεάζει και να επιδρά σε παγκόσμια κλίμακα σε όλους τους τομείς και κυρίως στον τομέα της τεχνολογίας που αποτελεί αναπόσπαστο και σημαντικό κομμάτι του σύγχρονου πολιτισμού. Οι μαθητές έλαβαν γνώσεις σχετικά με το γεωφυσικό περιβάλλον, το οποίο παρουσιάζει απίστευτη ποικιλομορφία εξαιτίας της έκτασης της χώρας, την αρχιτεκτονική, την κουλτούρα, τις καθημερινές συνήθειες

των κατοίκων, τα ήθη και έθιμα, τις μεγάλες γιορτές, το θέατρο, το φαγητό, τη θρησκεία, τις πολεμικές τέχνες, τους χορούς, τον τρόπο ένδυσης και υπόδησης του τότε και του τώρα, το εκπαιδευτικό σύστημα.

Στη συγκεκριμένη ενότητα οι μαθητές ενίσχυσαν τις στάσεις που έχουν ήδη προωθηθεί στις προηγούμενες ενότητες και αφορούν στην αποδοχή του διαφορετικού, ισότητα των πολιτισμών, αναγκαιότητα της ποικιλομορφίας, διαπολιτισμικό σεβασμό, σεβασμό απόψεων και προσωπικότητας, καλλιέργεια ευαισθησίας, αλληλεγγύης και συνεργασίας. Επιπρόσθετα, προήχθησαν η δημιουργία θετική στάσης και αντίληψης απέναντι στις διαφορές των πολιτισμών, την ετερότητα και τη διαφορετικότητα.

Ημερολόγιο 9ης ενότητας «Γνωρίζω την Πολωνία»

A) Διδακτική διδασκαλία

1. Ποια σημεία του μαθήματος ήταν επιτυχής; Ποια λιγότερο επιτυχής;

Σε γενικές γραμμές η ενότητα κύλησε ομαλά με αρκετά σημεία που δείχνουν ότι οι δραστηριότητες στο μεγαλύτερο ποσοστό χαρακτηρίζονται ως επιτυχείς. Περισσότερο επιτυχής φαίνεται ότι είναι δραστηριότητα με την τεχνική εκπαιδευτικού δράματος «παγωμένη εικόνα». Οι μαθητές κλήθηκαν να αποδώσουν το παραμύθι από την Πολωνία χρησιμοποιώντας την τεχνική αυτή. Η δραστηριότητα κέντρισε το ενδιαφέρον των μαθητών η συμμετοχή των οποίων ήταν καθολική. Ο καθένας έβαλε τη δική του πινελιά και η κάθε ομάδα ανταποκρίθηκε στους στόχους της δραστηριότητας. Ήταν ένας πολύ καλός τρόπος «αναδιήγησης» του παραμυθιού με έντονα τα στοιχεία του αυτοσχεδιασμού, της συλλογικότητας και της βιωματικότητας.

Το βιντεάκι με τα φαγητά, αν και πίστεψα ότι θα ήταν κάτι διαφορετικό και θα κέντριζε το ενδιαφέρον των μαθητών, δεν έδειξε να τους ενθουσιάζει. Είχα επιλέξει ένα βίντεο κατά το οποίο μία ελληνίδα δοκιμάζει πολωνικά σνακ. Οι μαθητές παρατήρησαν ομοιότητες και διαφορές με ελληνικά σνακ. Αρκετοί μαθητές εκφράστηκαν με αρνητικά σχόλια αηδίας, γεγονός που δημιούργησε ένα κλίμα αρνητισμού. Τελικά, ευτυχώς είχα ένα ακόμα βίντεο από παραδοσιακά φαγητά της

Πολωνίας και η δραστηριότητα προχώρησε στη συνέχεια ομαλά. Θεωρώ λοιπόν, ότι η δραστηριότητα ήταν λιγότερο επιτυχής εξαιτίας του αρνητικού κλίματος που δημιουργήθηκε και γιατί χάθηκε πολύτιμος χρόνος.

2. Τι διδακτικές μέθοδοι και τι διδακτικά μέσα χρησιμοποιήθηκαν; Πόσο αποτελεσματικά ήταν;

Οι μαθητές για μια ακόμη φορά εργάστηκαν τόσο ατομικά όσο και σε ομάδες. Οι ομαδοσυνεργατικές, δραστηριοκεντρικές μέθοδοι ήταν περισσότερες. Προήχθησαν η συλλογικότητα, η αυτενέργεια, ο αυθορμητισμός, η συμμετοχικότητα, η βιωματικότητα. Για μια ακόμη φορά κεντρικό διδακτικό εργαλείο υπήρξε το παραδοσιακό παραμύθι από την προς μελέτη χώρα.

Στη συγκεκριμένη ενότητα χρησιμοποιήθηκε αρκετά η προβολή βίντεο, τόσο στο προστάδιο, ώστε να γνωρίσουν οι μαθητές τη χώρα, όσο και στο κυρίως στάδιο για να γνωρίσουν τα μνημεία και την ιστορία της, επιπρόσθετα, για την επίδειξη του τρόπου ζωής των κατοίκων της Πολωνίας, εφόσον δεν υπήρχε μαθητής από τη χώρα αυτή στην τάξη.

Με επιτυχία, όπως αναφέρθηκε και παραπάνω χρησιμοποιήθηκε το εκπαιδευτικό δράμα. Συγκεκριμένα, η τεχνική της παγωμένης εικόνας, η οποία βοήθησε στην αυτενεργό αναπαράσταση από τις ομάδες μίας οπτικής αναδιήγησης του παραμυθιού. Τα θετικά της χρήσης των τεχνικών του εκπαιδευτικού δράματος εξάλλου είναι ποικίλα και αποδεδειγμένα από σειρά μελετών σε διάφορα πεδία της εκπαίδευσης.

Επίσης, και σε αυτή την ενότητα χρησιμοποιήθηκε ως διδακτικό εργαλείο για μια ακόμη φορά το παιχνίδι. Οι μαθητές γνώρισαν και έπαιξαν παραδοσιακά παραμύθια της Πολωνίας λαμβάνοντας δραστηριοκεντρικά πληροφορίες για πολιτισμό της.

B) Μαθητές και συμπεριφορά

3. Τι άρεσε στους μαθητές;

Στους μαθητές άρεσε κυρίως η δραστηριότητα του εκπαιδευτικού δράματος κατά την οποία κλήθηκαν να αναπαραστήσουν με την τεχνική «παγωμένη εικόνα» κάποια σκηνή του παραμυθιού. Συμμετείχαν όλοι με περίσσιο ενθουσιασμό, ενώ οι ομάδες εργάστηκαν χωρίς δυσκολίες και προβλήματα, αθόρυβα, προσφέροντας αξιοπρεπέστατα και πολύ δημιουργικά αποτελέσματα. Οι μαθητές στο σύνολό τους έδειξαν να απολαμβάνουν τη δραστηριότητα αυτή και να φτάνουν στο στόχο αβίαστα και δημιουργικά.

Αρκετοί από τους μαθητές, κυρίως τα κορίτσια, έδειξαν ενδιαφέρον για τους χορούς της Πολωνίας οι οποίοι είναι σαν βγαλμένοι από παραμύθια. Οφείλω να σημειώσω ότι η συμπεριφορά αυτή ήταν αναμενόμενη διότι κυρίως τα κορίτσια από μικρά βομβαρδίζονται από εικόνες με πριγκίπισσες που χορεύουν με πρίγκιπες αντικριστούς χορούς της Κεντρικής Ευρώπης.

Τέλος, στους μαθητές άρεσαν πολύ, όπως ήταν αναμενόμενο, τα παιχνίδια από την Πολωνία. Έδειχναν να το διασκεδάζουν, ενώ ταυτόχρονα κατέκτησαν και κάποιες γνώσεις σχετικά με τον πολιτισμό της Πολωνίας. Ήταν μία δραστηριότητα η οποία βοήθησε στο να κλείσει η ενότητα ευχάριστα.

4. Σε τι δυσκολευτήκαν οι μαθητές;

Στη συγκεκριμένη ενότητα οι μαθητές δεν έδειξαν να δυσκολεύονται ιδιαίτερα σε κάποια από τις δραστηριότητες.

Θα μπορούσα να πω ότι οι πληροφορίες για την ιστορία της Πολωνίας ήταν σε κάποια σημεία ιδιαίτερα αρνητικά φορτισμένες, εφόσον έπρεπε να γίνει αναφορά στην καταστροφή της χώρας από τη ναζιστική Γερμανία.

Όπως και ήταν αναμενόμενο δυσκολεύτηκαν αρκετά στο να παρασκευάσουν τα παραδοσιακά πολωνικά μπισκότα. Γέμισαν τα πάντα με ζυμάρι ενώ κάποιες από τις ομάδες δυσκολεύτηκαν και στο να συνεργαστούν. Η δραστηριότητα, όμως, τους άρεσε αν και τα μπισκότα δεν είχαν την αναμενόμενη επιτυχία. Σημασία έχει ότι οι μαθητές το διασκέδασαν και η τάξη γέμισε με πολωνικές μυρωδιές!

5. Σε τι δεν ανταποκρίθηκαν ή σημείωσαν λιγότερο ενδιαφέρον;

Οι μαθητές δεν ανταποκρίθηκαν θετικά στη δραστηριότητα η οποία περιείχε βίντεο με φαγητά από την Πολωνία. Ορισμένοι εξέφρασαν αρνητικά σχόλια αηδίας και κάποιοι αντέδρασαν σε αυτά δείχνοντας ότι δυσανασχετούν. Μου έκανε εντύπωση το γεγονός ότι αντέδρασαν με αυτό τον τρόπο. Μάλλον είχε να κάνει με μία συγκεκριμένη ομάδα μαθητών που θέλησαν απλά να το διασκεδάσουν. Το βίντεο το οποίο προκάλεσε αυτά τα σχόλια είχα θεωρήσει ότι θα ήταν πολύ πετυχημένο γιατί αναφερόταν σε σνακ της Πολωνίας. Τα σνακ ως αγαπημένη κατηγορία τροφίμων των μαθητών περίμενα ότι θα κεντρίσουν το ενδιαφέρον τους. Τελικά πέραν των αρνητικών σχολίων δε φαίνεται η δραστηριότητα να τους ενεργοποίησε θετικά, αντιθέτως σημείωσαν πολύ μικρό ενδιαφέρον. Μάλιστα, πήρα την απόφαση να κλείσω το βίντεο πριν ολοκληρωθεί λέγοντάς τους ότι στόχος ήταν να πάρουν μια ιδέα και ότι το βίντεο είναι αρκετά μεγάλο για το παρακολουθήσουμε στο σύνολό του.

Γ) Στάση της εκπαιδευτικού στο πλαίσιο της παρέμβασης

6. Τι θα μπορούσε να αλλάξει στη διδασκαλία;

Στη διδασκαλία μου θα προχωρούσα σε κάποιες αλλαγές, αν αυτό ήταν δυνατό. Θα αφαιρούσα τα βίντεο με τα φαγητά από την Πολωνία. Διαπιστώνοντας ότι δεν κέντρισαν το ενδιαφέρον των μαθητών και γιατί ίσως τελικά η δραστηριότητα με τα κουλουράκια και η αναφορά στα παραδοσιακά χριστουγεννιάτικα εδέσματα από μόνες τους να ήταν αρκετές ώστε να καταλάβουν οι μαθητές τις διατροφικές συνήθειες του λαού αυτού.

Επίσης, αφαιρώντας την παραπάνω δραστηριότητα θα έμενε περισσότερος χρόνος για παιχνίδι. Τα παιδιά βέβαια ποτέ δεν χορταίνουν παιχνίδι, αλλά πράγματι ο χρόνος που μας απέμεινε στο μεταστάδιο για τα πολωνικά παιχνίδια ήταν λίγος. Οι μαθητές ενθουσιάστηκαν από τα παιχνίδια αλλά δυσανασχέτησαν που δεν μπόρεσαν να τα απολαύσουν όσο θα ήθελαν.

Δ) Μαθησιακά αποτελέσματα του προγράμματος

7. Τι πιστεύω ότι έμαθαν οι μαθητές;

Οι μαθητές μετά την εμπλοκή τους στις δραστηριότητες φαίνεται ότι απέκτησαν γνώσεις, δεξιότητες αλλά και στάσεις.

Η συγκεκριμένη ενότητα λειτούργησε έτσι ώστε οι μαθητές να αναπτύξουν ποικίλες δεξιότητες. Συγκεκριμένα, πέραν από τις δεξιότητες που έχουν ήδη αναπτύξει στις προηγούμενες ενότητες, επικοινωνιακές δεξιότητες, δεξιότητες παραγωγής προφορικού και γραπτού λόγου, άντλησης πληροφοριών από οπτικοακουστικό υλικό, διατύπωση ερωτημάτων, ανάληψη πρωτοβουλιών και λήψη αποφάσεων, κριτική προσέγγιση, ομαλή συνεργασία σε ομάδες, διαχείριση χρόνου, σχεδιασμός δράσης, εντοπισμός πληροφοριών, αξιοποίηση και σύνδεση πληροφοριών και πρότερης γνώσης, ομαδοποίηση πληροφοριών, επίλυση προβλημάτων, χρήση λογικής αλλά και διαισθητικής και δημιουργικής σκέψης. Επιπρόσθετα, στη συγκεκριμένη ενότητα προάχθηκαν η αξιοποίηση αφήγησης για αναπαράσταση ιστορίας με εκφραστικό μέσο το σώμα, η αυτοέκφραση και δημιουργική αξιοποίηση του περιβάλλοντος χώρου, η στρατηγική εκμετάλλευση των ταλέντων κάθε μέλους της ομάδας, η αυτορρύθμιση με σκοπό την προσαρμογή σε απώτερο συλλογικό στόχο.

Σχετικά με τις γνώσεις που έλαβαν οι μαθητές θα εστίαζα την προσοχή σε εκείνες τις σχετικές με τον πολιτισμό μίας ακόμη χώρας, αυτή τη φορά Κεντροευρωπαϊκής. Γνώσεις για το γεωφυσικό περιβάλλον, την αρχιτεκτονική, την κουλτούρα, τις καθημερινές συνήθειες των κατοίκων, τα ήθη και έθιμα, τις μεγάλες γιορτές, τις αξιομνημόνευτες προσωπικότητες, το φαγητό, τους χορούς, τον τρόπο ένδυσης και υπόδησης, τα παιχνίδια, το εκπαιδευτικό σύστημα. Επιπρόσθετα, οι μαθητές ασχολήθηκαν και απέκτησαν γνώσεις σχετικά με τη νεότερη ιστορία της χώρας, η οποία σε κάποιον βαθμό συνδέεται με τη νεότερη ιστορία της χώρας μας, εφόσον και οι δυο υπήρξαν υπό τη Γερμανική κατοχή. Το θέμα του δευτέρου παγκοσμίου πολέμου το διαχειρίστηκαν συγκρίνοντας τις επιπτώσεις του πολέμου στις δύο χώρες την ιστορική αυτή περίοδο.

Τέλος, οι μαθητές έδειξαν να διαμορφώνουν θετικά συναισθήματα προς τους κατοίκους της χώρας προσμετρώντας τα κοινά σημεία των δυο πολιτισμών και κυρίως των κοινών σημείων στην καθημερινή ζωή και τις συνήθειες των κατοίκων, Επίσης, φαίνεται ότι για μια ακόμα φορά ενισχύθηκε το φιλειρηνικό κλίμα σύμπνοιας και ομόνοιας έπειτα από την αναφορά στο Β Παγκόσμιο πόλεμο που αφορά ιστορικά

και τις δυο χώρες. Ενώ στις μεταξύ τους σχέσεις και αναφορικά με τις στάσεις οι μαθητές φαίνεται ότι πλέον αποδέχονται τη διαφορετικότητα των συμμαθητών τους και μπορούν να συνεργαστούν σε ένα κλίμα ομόνοιας, ανταλλαγής απόψεων, όπου ο καθένας έχει γνώμη και συμμετοχική αξία.

Ημερολόγιο 10ης ενότητας «Παραμυθοδημιουργίες»

A) Διδακτική διδασκαλία

1. Ποια σημεία του μαθήματος ήταν επιτυχή; Ποια λιγότερο επιτυχή;

Στο σύνολό της η ενότητα χαρακτηρίζεται ως επιτυχής με ελάχιστα σημεία στα οποία χρειάστηκε κάποια παρέμβαση από μέρους μου. Οι δραστηριότητες βασίζονταν καθαρά στην αυτενέργεια των μαθητών και στη δική τους προσπάθεια και εργασία στις ομάδες.

Στο προστάδιο επιτυχής κρίνεται η δραστηριότητα με την αναδρομή στις οχτώ χώρες και πολιτισμούς που μελετήθηκαν σε όλη τη διάρκεια του project. Οι μαθητές σε ικανοποιητικό βαθμό κατάφεραν να κάνουν ανάκληση της κατακτηθείσας γνώσης. Ενδιαφέρουσα είναι η λεπτομερής αναφορά σε πληροφορίες τις οποίες δεν πίστευα ότι θα έχουν συγκρατήσει. Αξίζει, επίσης, να αναφερθεί ότι οι μαθητές στη δραστηριότητα ανταποκρίθηκαν με ελάχιστη έως μηδενική καθοδήγηση.

Στο κυρίως στάδιο τα παραμύθια που παρήγαγαν οι ομάδες αποτελούν μία αξιολογη και αξιοπρεπή από μέρους τους προσπάθεια. Μπορούν να σταθούν χωρίς ιδιαίτερες αλλαγές και παρεμβάσεις. Όλες οι ομάδες εργάστηκαν χωρίς να παρουσιαστούν προβλήματα. Να σημειωθεί ότι η βελτίωση που έχουν οι μαθητές στον τρόπο λειτουργίας τους μέσα στις ομάδες είναι πλέον εμφανής. Το γεγονός αυτό αποδεικνύει ότι μέσω του συγκεκριμένουproject απέκτησαν μια σειρά δεξιοτήτων οι οποίες είναι απαραίτητες στις ομαδικές εργασίες. Δε χρειάστηκε να επέμβω σε τίποτα και δε θέλησα να ελέγχω την πορεία της εργασίας τους. Προτίμησα να δω τα προϊόντα ολοκληρωμένα και να αφήσω τις ομάδες να αυτενεργήσουν. Θεωρώ ότι η δραστηριότητα στέφτηκε με μεγάλη επιτυχία.

Στο μεταστάδιο οι μαθητές εκφράστηκαν μέσω της ζωγραφικής σε ένα διαφορετικό υλικό από αυτά που έχουν συνηθίσει. Κλήθηκαν αν ζωγραφίσουν πάνω σε ύφασμα. Χρησιμοποίησαν τη φαντασία τους, τα χρώματα που τους εκφράζουν, γραμμές, σχήματα, τεχνικές που προτιμούν και δημιούργησαν ένα ευφάνταστο πανό υπέρ της πολυπολιτισμικότητας, της ισότητας και της ειρήνης. Το αποτέλεσμα εμπνέει αισιοδοξία και πολλά θετικά μηνύματα για τον κόσμο ο οποίος θα επέλθει σύντομα στα χέρια αυτών των παιδιών.

Επιτυχία είχε και η τελευταία δραστηριότητα του μετασταδίου κατά την οποία οι μαθητές εξέφρασαν συναισθήματα και σκέψεις για το project που μόλις ολοκληρώθηκε. Μέσα στον κύκλο και έπειτα από παραινετικές ερωτήσεις οι μαθητές εκφράστηκαν πολύ όμορφα σχετικά με τα όσα ένωσαν, έμαθαν, διαχειρίστηκαν, βίωσαν, άκουσαν, επεξεργάστηκαν, μοιράστηκαν. Επικράτησε συγκινησιακό κλίμα το οποίο στην πραγματικότητα δεν το περίμενα τόσο έντονο. Η ανατροφοδότηση ήταν τόσο δυνατή που αν με ρωτούσε κάποιος θα απαντούσα με βεβαιότητα ότι οι μαθητές απόλαυσαν αυτό το project, έμαθαν πολλά και παράλληλα με αυτούς και εγώ. Γι αυτό το λόγο θα το επαναλάμβανα ξανά.

Λιγότερο επιτυχής κρίνεται η δραστηριότητα με την εικονογράφηση των παραμυθιών. Να σημειωθεί ότι όλες οι ομάδες παρέδωσαν κάτι ολοκληρωμένο και εργάστηκαν χωρίς προβλήματα πάνω σε αυτό. Τα αποτελέσματα, όμως, σε ποιότητα και ποσότητα δεν είναι τόσο ικανοποιητικά, τουλάχιστον σύμφωνα με τη δική μου κρίση. Αυτό μπορεί να εξηγηθεί αρχικά ως μία δική μου αυστηρή κριτική προς τα προϊόντα, δηλαδή ίσως οι δικές μου προσδοκίες να ήταν υψηλές σε σχέση με αυτά που μπορούν οι μαθητές να παράγουν ανάλογα με τις δυνατότητές τους. Δευτερευόντως ίσως οι μαθητές να είχαν κουραστεί από τη γραπτή παραγωγή των παραμυθιών και να μην είχαν ενέργεια και έμπνευση να προχωρήσουν στη δραστηριότητα της εικονογράφησης.

2. Τι διδακτικές μέθοδοι και τι διδακτικά μέσα χρησιμοποιήθηκαν; Πόσο αποτελεσματικά ήταν;

Χρησιμοποιήθηκαν ομαδοσυνεργατικές, δραστηριοκεντρικές μέθοδοι διδασκαλίας, όπως εξάλλου και σε όλη τη διάρκεια του project.

Σχετικά με τα διδακτικά μέσα στο προστάδιο χρησιμοποιήθηκε με επιτυχία ο χάρτης. Οι μαθητές αξιοποίησαν τον χάρτη που οι ίδιοι είχαν διαμορφώσει. Ακολούθησαν την κόκκινη κλωστή η πορεία της οποίας ακολουθεί τις χώρες – σταθμούς με τις οποίες ασχολήθηκαν. Οι λήψεις φωτογραφιών της εκπαιδευτικού που προβλήθηκαν χρησιμοποιήθηκαν ως ένα επιτυχές εποπτικό μέσο, βοηθητικό προς την ανάκληση γνώσεων που έχουν κατακτηθεί μέσω των δραστηριοτήτων του project.

Χρησιμοποιήθηκαν τα παραμύθια που εξάλλου αποτέλεσαν και το κεντρικό εργαλείο του project. Οι μαθητές αξιοποίησαν τα παραμύθια που είχαν ακούσει και διαχειριστεί για να δημιουργήσουν τα δικά τους πολυπολιτισμικά παραμύθια στη δραστηριότητα με τίτλο «Παραμυθοδημιουργίες».

Τέλος, αξιοποιήθηκαν για άλλη μια φορά οι τέχνες ως διδακτικό εργαλείο. Οι μαθητές εκφράστηκαν καλλιτεχνικά απεικονίζοντας αυτή τη φορά συναισθήματα, σκέψεις, ιδέες πάνω σε λευκό ύφασμα για να δημιουργήσουν το δικό τους πανό υπέρ της πολυπολιτισμικότητας.

B) Μαθητές και συμπεριφορά

3. Τι άρεσε στους μαθητές;

Στους μαθητές άρεσε πολύ η δραστηριότητα της συγγραφής των παραμυθιών. Έδειξαν ενθουσιασμό που θα δημιουργούσαν κάτι εντελώς δικό τους. Εργάστηκαν στις ομάδες χωρίς προβλήματα, διαμοιράζοντας μάλιστα τα καθήκοντα ανάλογα με τις δυνατότητες και τα ταλέντα τους. Περνώντας από τις ομάδες διαπίστωσα ότι όλοι οι μαθητές μηδενός εξαιρουμένου συμμετείχαν και έλεγαν τη γνώμη τους. Δεν υπήρξαν διαφωνίες, καβγάδες ή οποιοδήποτε παράπονο. Θεωρώ ότι σε αυτή τη δραστηριότητα οι μαθητές εκτίμησαν ιδιαίτερα το γεγονός ότι παρά τις ποικίλες δυσκολίες που μπορεί αντιμετώπισαν σχετικά με την πλοκή ή τη γραφή του παραμυθιού, από τη μεριά μου δεν επενέβη καθόλου και τους άφησα να εκφραστούν αβίαστα, αυτόβουλα και χωρίς να θέτω όρια.

Στους μαθητές επίσης άρεσε πολύ η δραστηριότητα στην οποία κλήθηκαν να ζωγραφίσουν πάνω σε ύφασμα και να φτιάξουν το δικό τους πανό. Η ιδέα τους

ενθουσίασε και όλοι εργάστηκαν με ζήλο καταθέτοντας ψυχή και ταλέντο στο πανί. Στο τέλος, όλοι καμάρωναν για τις δημιουργίες τους οι οποίες όταν συγκεντρώθηκαν έδωσαν ένα πολύ όμορφο και άρτιο αποτέλεσμα.

4. Σε τι δυσκολευτήκαν οι μαθητές;

Οι μαθητές αντιμετώπισαν δυσκολίες στην παραγωγή των παραμυθιών. Πρόκειται για μία δραστηριότητα δημιουργικής γραφής η οποία είναι πολύ απαιτητική. Οι δυσκολίες ήταν σίγουρα αναμενόμενες. Μάλιστα έκρινα ότι δε θα έπρεπε να επέμβω καθόλου καθότι θεώρησα ότι με αυτό τον τρόπο τα αποτελέσματα θα είναι αυθεντικά. Ήθελα πράγματι μέσω της δραστηριότητας αυτής παράλληλα να αξιολογήσω κατά πόσο οι μαθητές έλαβαν ερεθίσματα και διαμόρφωσαν στάσεις και απόψεις, κατέκτησαν γνώσεις σε σχέση με την πολυπολιτισμικότητα και την αξία του πολιτισμού των κρατών που γνωρίσαμε. Είναι αναγκαίο να σημειωθεί ότι στο σύνολό τους οι δυσκολίες αντιμετωπίστηκαν. Όλες οι ομάδες κατάφεραν να καταθέσουν ολοκληρωμένα και αξιοπρεπέστατα προϊόντα.

5. Σε τι δεν ανταποκρίθηκαν ή σημείωσαν λιγότερο ενδιαφέρον;

Οι μαθητές σημείωσαν λιγότερο ενδιαφέρον στη δραστηριότητα που αφορούσε στην εικονογράφηση του παραμυθιού που δημιούργησαν. Όπως αναφέρθηκε και παραπάνω όλες οι ομάδες ολοκλήρωσαν τη δραστηριότητα και μάλιστα χωρίς να εκφράζουν κάποια δυσαρέσκεια. Φαίνεται όμως ότι δεν τους ενθουσίασε. Από κάποιο σημείο και μετά σημείωναν όλο και λιγότερο ενδιαφέρον. Τα αποτελέσματα δεν είναι απογοητευτικά, αλλά δεν είναι και τα αναμενόμενα. Ίσως βέβαια και από τη δική μου πλευρά να είχα υψηλές προσδοκίες σχετικά με τη συγκεκριμένη δραστηριότητα.

Γ) Στάση της εκπαιδευτικού στο πλαίσιο της παρέμβασης

6. Τι θα μπορούσε να αλλάξει στη διδασκαλία;

Αν θα άλλαζα κάτι στη διδασκαλία αυτό θα ήταν η δραστηριότητα με την εικονογράφηση. Σκεπτόμενη εκ των υστέρων διάφορες παραλλαγές της ίσως να έδινα σε κάθε ομάδα διαφορετικό παραμύθι από αυτό που έγραψε με σκοπό να το εικονογραφήσει. Ενδεχομένως αυτό να ενεργοποιούσε περισσότερο τους μαθητές. Θα μπορούσα επίσης να ζητήσω από κάποιο τρίτο άτομο, όπως ο εικαστικός του σχολείου που είναι εξαιρετικός καλλιτέχνης, να εικονογραφήσει εκείνος τα παραμύθια για εμάς ώστε να τα δουν οι μαθητές σαν μια ολοκληρωμένη και επίσημη προσπάθεια. Να νιώσουν σαν μικροί συγγραφείς που το έργο τους έχει εικονογραφηθεί.

Δ) Μαθησιακά αποτελέσματα του προγράμματος

7. Τι πιστεύω ότι έμαθαν οι μαθητές;

Οι μαθητές στη συγκεκριμένη ενότητα είχαν την ευκαιρία να χρησιμοποιήσουν όλα όσα διδάχθηκαν σε αυτό το project. Ανακάλεσαν γνώσεις για τον πολιτισμό κάθε κράτους που μελετήθηκε. Εντόπισαν σημαντικά στοιχεία τα οποία χαρακτηρίζουν τον κάθε πολιτισμό και προσπάθησαν να τα συγκεράσουν αρμονικά δημιουργώντας διαπολιτισμικά παραμύθια.

Αξιοποίησαν δεξιότητες που αφορούν στην παραγωγή κειμένου όπως, αντιμετώπιση προβλημάτων σχεδιασμού και βελτίωσης ιδεών, λεξιλογίου, ορθογραφίας, στίξης, σύνταξης, χρήση πηγών, σχεδιασμού δομής, αυτοαξιολόγησης. Παράλληλα, δεξιότητες που αφορούν στη συνεργασία και την εργασία σε ομάδες, τον σεβασμό του άλλου, την αμοιβαία και δημοκρατική συμβίωση, την κατανόηση.

Οι μαθητές εξέφρασαν στάσεις που ανέπτυξαν κατά τη διάρκεια του project όπως σεβασμό και εκτίμηση της διαφορετικότητας. Ότι είναι ικανοί να αναγνωρίσουν τον τρόπο που μπορεί να συνδέονται μεταξύ τους. Ακόμα, ότι είναι σε θέση να μάθουν από τις πολιτισμικές διαφορές, να εστιάσουν σε αυτές, αλλά παράλληλα στα κοινά χαρακτηριστικά τους γνωρίσματα αναπτύσσοντας τον πολιτισμικό σχετικισμό. Επιπρόσθετα, ότι είναι ικανοί να μπουν στον κόσμο των άλλων, να προσπαθήσουν να υιοθετήσουν τη θέση τους και να την καταλάβουν "εκ των έσω". Οτι προσπαθούν να καταλάβουν τους άλλους στο δικό τους

κοινωνικο-πολιτισμικό πλαίσιο και να συνειδητοποιήσουν ότι αυτό που μπορεί να φαίνεται "παράξενο" μπορεί να είναι "κανονικό" για άλλους. Τέλος, ότι είναι πρόθυμοι να συνεργαστούν με άλλους προκειμένου να αλλάξουν τα πράγματα προς το καλύτερο και να προάγουν την ειρήνη, την αμοιβαιότητα και τον σεβασμό.

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ 4

Ανατροφοδοτική αξιολόγηση από τους μαθητές (feedback/ ανατροφοδότηση)

Ενότητα 2:

Γνωρίζω την Ελλάδα

Συμπληρωμένο ερωτηματολόγιο/ αξιολόγηση μαθητών

α) Τι μου άρεσε περισσότερο;

Σκυταλοδρομία.

Σκυταλοδρομία.

Παραμύθι, βίντεο, εποχές σε άλλες χώρες, σκυταλοδρομία, θέατρο.

Το παραμύθι, οι εποχές σε άλλες γλώσσες, σκυταλοδρομία.

Όλα πιο πολύ η σκυταλοδρομία.

Το βίντεο, το σκονιό και η σκυταλοδρομία.

Η σκυταλοδρομία και το βίντεο.

Το βίντεο, το παραμύθι, το θέατρο.

Η σκυταλοδρομία και το παραμύθι.

Μου άρεσε περισσότερο το βίντεο.

Μου άρεσαν πιο πολύ τα βίντεο, το θέατρο, η σκυταλοδρομία και το παραμύθι.

Το παραμύθι.

Μου άρεσε η σκυταλοδρομία και το βίντεο.

Το βίντεο και οι εποχές σε άλλες γλώσσες.

Μου άρεσε περισσότερο που είδαμε το βίντεο, που κάναμε την σκυταλοδρομία και με το σκονιό.

Μου άρεσε οι εποχές σε άλλες γλώσσες, η σκυταλοδρομία και το θέατρο.

Οι εποχές σε άλλες γλώσσες, το παραμύθι, το θέατρο.

Αυτό με το σχοινί.

β) Τι θα άλλαζα;

Το θέατρο γιατί ήταν πολύ δύσκολο.

Τίποτα.

Τίποτα.

Δε θα άλλαζα κάτι.

Τίποτα γιατί όλα ήταν υπέροχα.

Στην σκυταλοδρομία να κόλλαγαν καλύτερα οι μήνες.

Τίποτα.

Τίποτα.

Στο θέατρο θα άλλαζα να υπήρχαν περισσότερα σκηνικά ώστε όλοι να συμμετείχαν περισσότερο και περισσότερη ώρα στην σκυταλοδρομία.

Τίποτα.

Τίποτα όλα ήταν τέλεια.

Τίποτα.

Τίποτα.

Δεν θα άλλαζα κάτι γιατί όλα ήταν υπέροχα.

Τίποτα όλα ήταν τέλεια.

Θα μου άρεσε να βλέπαμε το βίντεο στην αίθουσα του χημείου.

Τίποτα δε θα άλλαζα.

Δε θα άλλαζα τίποτα όλα ήταν καταπληκτικά.

γ) Τι έμαθα;

Να ξεχωρίζω άλλες γλώσσες.

Πολλά και όμορφα πράγματα για την Ελλάδα.

Έμαθα μήνες σε διάφορες γλώσσες και παραδοσιακό παραμύθι.

Έμαθα πολλά και ενδιαφέροντα πράγματα.

Έμαθα να συνεργάζομαι και να ξέρω περισσότερα παραμύθια και όχι τα συνηθισμένα.

Να χρησιμοποιώ την φαντασία μου, τα χαρακτηριστικά της Ελλάδας κι όλα αυτά μέσα από τις δραστηριότητες.

Έμαθα την Ελλάδα πιο καλύτερα από πριν.

Πώς είναι η Ελλάδα.

Έμαθα ένα καινούριο παραμύθι και με το βίντεο που είδαμε έμαθα περισσότερα για την Ελλάδα.

Πράγματα για την Ελλάδα, ποια παραμύθια είναι ελληνικά.

Έμαθα πως ήταν παλιά ο Όλυμπος και πώς είναι τώρα.

Να παίζω πιο καλά ομαδικά.

Πολλά πράγματα.

Έμαθα νέες γλώσσες και επίσης νέα βουνά που δεν ήξερα.

Τους μήνες σε άλλες γλώσσες.

Πάρα πολλά πράγματα που δεν ήξερα και μου άρεσαν όπως στον Όλυμπο τα νερά του τα λουλούδια του και τα φύλα το φθινόπωρο. Με έκαναν χαρούμενη.

Έμαθα πολλά πράγματα για τον πολιτισμό μας και την Ελλάδα και είδα πολλά υπέροχα μέρη στον κόσμο μας.

Έμαθα πώς να δραματοποιώ ένα θέατρο και τις εποχές σε άλλες γλώσσες.

δ) Πώς ένιωσα;

Πολύ ευχάριστα.

Χαρά με όλα αυτά που μας έβαλε η κυρία.

Ένιωσα πάρα πολύ ωραία και εύχομαι να περάσουμε και του χρόνου τόσο ωραία.

Ένιωσα χαρούμενη.

Ένιωσα χαρά την οποία δεν μπορούσα ν την κρύψω. Επίσης πρώτη φορά κάναμε τόση ησυχία.

Τέλεια.

Ένιωσα πολύ ωραία που κάναμε αυτές τις δραστηριότητες.

Είναι πολύ τέλεια..

Ένιωσα χαρούμενα γιατί κάναμε αρκετές δραστηριότητες.

Όπως ποτέ άλλοτε, σούπερ ντούπερ.

Ωραία, γαλήνια και παίζοντας.

Καλά.

Ένιωσα φανταστικά και πέρασα τέλεια.

Ένιωσα καλά μαζί με την ομάδα μου και τους συμμαθητές μου.

Σε μερικά σημεία δυσκολεύτηκα.

Ένιωσα χαρά.

Ένιωσα χαρά και μου άρεσαν όλα τα πράγματα που μάθαμε.

Ένιωσα πάρα πολύ ωραία από τις δραστηριότητες.

Ενότητα 3:

Τίτλος: Γνωρίζω την Αίγυπτο

Συμπληρωμένο ερωτηματολόγιο/ αξιολόγηση μαθητών

α) Τι μου άρεσε;

Μου άρεσε περισσότερο η παρουσίαση του συμμαθητή μου.

Μου άρεσαν όλα. Λίγο πιο πολύ η ακροστιχίδα, το πάζλ, το επιτραπέζιο και το βίντεο.

Το πάζλ, η ακροστιχίδα, το γλυκό, το πάρτι και η παρουσίαση του συμμαθητή μου.

Μου άρεσε το παζλ

Το βίντεο, το παιδικό, το επιτραπέζιο και τ' άλλα που κάναμε.

Τα πάντα, ειδικά η παρουσίαση του συμμαθητή μου, η ακροστιχίδα και το παιδικό.

Ήταν μια πολύ ωραία ενότητα με άριστα το 10 θα έβαζα 10 στο φαγητό που μας έφερε ο συμμαθητής μου και στο επιτραπέζιο.

Το πάζλ, το γλυκό, το βίντεο, επιτραπέζιο, παιδικό.

Το βίντεο, τα πράγματα που μας έδειξε ο συμμαθητής μου και το πάρτι.

Το γλυκό, το πάρτι, το επιτραπέζιο, το παιδικό.

Το γλυκό, το πάρτι, το πάζλ, το παιδικό.

Το γλυκό και η παραδοσιακή φορεσιά.

Το βίντεο.

Το βίντεο.

Όλα.

Πιο πολύ μου άρεσε η παρουσίαση από τον συμμαθητή μου.

Το βίντεο με την Αίγυπτο.

Το πάζλ, το γλυκό και το πάρτι.

Το βίντεο, το πάζλ και τη συνέντευξη του συμμαθητή μου.

β) Τι θα άλλαζα;

Δε θα άλλαζα τίποτα για ήταν όλα υπέροχα.

Θα άλλαζα την ακροστιχίδα επειδή δε μου άρεσε τόσο.

Δε θα άλλαζα τίποτα ήταν όλα φανταστικά.

Θα άλλαζα το επιτραπέζιο σε κάτι πιο διασκεδαστικό και το πάζλ να είχε μεγαλύτερη διάρκεια.

Το γλυκό. Ήταν πολύ κολλώδης και η τσάντα μου έγινε χάλια από το σιρόπι.

Τίποτα όλα ήταν φανταστικά υπέροχα.

Τίποτα.

Τίποτα.

Τίποτα.

Τίποτα.

Τίποτα.

Τίποτα.

Τίποτα.

Τίποτα.

Τίποτα γιατί ήταν ωραία.

Να έφερναν και τα άλλα παιδιά για τη χώρα τους.

Θα άλλαζα το παιδικό και θα το έβαζα περισσότερο.

Όλα ήταν φανταστικά και δε θα ήθελα να τα αλλάξω.

Δε θα άλλαζα κάτι γιατί όλα ήταν πάρα πολύ ωραία και μου άρεσαν.

γ) Τι έμαθα;

Έμαθα πάρα πολλά πράγματα για τα μνημεία της Αιγύπτου και άλλα.

Έμαθα πολλά πράγματα για την Αίγυπτο και για τον Νείλο ποταμό.

Έμαθα πράγματα για την Αίγυπτο που δεν ήξερα καθόλου και αυτό όταν μεγαλώσεις σε βοηθάει λίγο.

Πάρα πολλά για την Αίγυπτο και τις πυραμίδες, για τη γλώσσα και μακάρι να μπορούσα να μάθω και περισσότερα.

Έμαθα πολλά για την Αίγυπτο.

Έμαθα πολλά πράγματα για την Αίγυπτο που ήθελα να μάθω.

Τον χάρτη της Αιγύπτου και για την Αίγυπτο.

Πολλά πράγματα για την Αίγυπτο και τον πολιτισμό της.

Τα ρούχα που φοράνε στην Αίγυπτο και τα λεφτά που έχουν.

Έμαθα πολλά για την Αίγυπτο.

Αρκετά πράγματα για την Αίγυπτο.

Τι έχει η Αίγυπτος. Τις πυραμίδες και άλλα μνημεία.

Έμαθα ότι όλες οι χώρες έχουν όμορφα μνημεία και ωραία γλώσσα.

Άπειρα πράγματα για τη Αίγυπτο.

Την ιστορία της Αιγύπτου.

Πώς είναι η ζωή στην Αίγυπτο.

Πολλά πράγματα για την Αίγυπτο.

Έμαθα για τον πολιτισμό της Αιγύπτου.

Πώς είναι ο χάρτης της Αιγύπτου, το γλυκό και άλλα.

δ) Πώς ένωσα;

Ένωσα καλά παίζοντας και μαθαίνοντας διάφορα.

Ένωσα πάρα πολύ όμορφα.

Σαν να είμαι στην Αίγυπτο.

Ένωσα ότι είμαι χαρούμενη.

Πάρα πολύ ωραία.

Πολύ όμορφα.

Ένωσα ότι όλο αυτό είναι υπέροχο και πολύ ενδιαφέρον.

Ένωσα υπέροχα γιατί μιλάγαμε για τη χώρα μου την Αίγυπτο.

Περίεργα.

Τέλεια.

Ευχαριστημένος, περίεργος.

Πάρα, πάρα, πάρα πολύ ωραία.

Τέλεια, ωραία.

Ευχαριστημένος και πληροφορημένος.

Ωραία και χαρούμενη και όταν μεγαλώσω θα πάω στην Αίγυπτο.

Ένωσα ενδιαφέρον. Χαρά και λίγο λύπη.

Ένωσα πώς είναι μια άλλη χώρα, πώς ζει και τι ρούχα φοράει.

Ένωσα πολύ ωραία και γαλήνια γιατί δεν κάναμε φασαρία.

Ένωσα πολύ χαρούμενος και λίγο πιο έξυπνος γιατί έμαθα πράγματα για μία πολύ σπουδαία χώρα.

Ενότητα 4

Τίτλος: Γνωρίζω την Αλβανία

Συμπληρωμένο ερωτηματολόγιο/ αξιολόγηση μαθητών

α) Τι μου άρεσε;

Μου άρεσε ο χορός και το φαγητό που μας έφερε η μαμά του συμμαθητή μας.

Περισσότερο από αυτά τα πράγματα που κάναμε για την Αλβανία ήταν όταν χορέψαμε αλβανικούς χορούς και όταν φάγαμε ένα αλβανικό επιδόρπιο.

Μου άρεσε πολύ το φαγητό που ήταν σαν τυρόπιτα.

Μου άρεσε το επιδόρπιο που φάγαμε και που είδαμε σε βίντεο την Αλβανία.

Μου άρεσε το βίντεο γιατί έμαθα πολλά μέρη.

Μου άρεσε το φαγητό, το παραμύθι, ο χορός, τα πράγματα που έφερε ο συμμαθητής μας, γενικά όλα μου άρεσαν.

Αυτό που μου άρεσε υπερβολικά ήταν όταν χορέψαμε και όταν φάγαμε το φαγητό που μας έφερε ο συμμαθητής μας.

Πραγματικά δεν ξέρω ήταν όλα ωραία.

Περισσότερο μου άρεσε το φαγητό και οι χοροί που κάναμε γιατί είχαν πλάκα αυτές οι στιγμές.

Το φαγητό, ο χορός και το βίντεο.

Μου άρεσαν από το βίντεο πολλά μέρη και αυτά που μας έδειξε ο συμμαθητής μου, η φορεσιά, οι κάλτσες του γάμου, τα χρήματα.

Το παραμύθι.

Το φαγητό και οι χοροί.

Το βίντεο.

Που φάγαμε και χορέψαμε.

Το γλυκό και το βίντεο.

Ο χορός.

Το γλυκό.

Τα παραμύθια και το βίντεο.

β) Τι θα άλλαζα;

Δε θα άλλαζα κάτι γιατί όλα ήταν πολύ ωραία και πέρασα καλά.

Λιγάκι το χορό. Στην αρχή μου φαινόταν δύσκολο αλλά μετά συμβαίνει ακριβώς το αντίθετο.

Δε θα άλλαζα τίποτα γιατί μου άρεσαν όλα.

Θα άλλαζα το δεύτερο χορό γιατί με δυσκόλεψε πολύ.

Δε θα άλλαζα κάτι όλα ήταν τέλεια.

Δε θα άλλαζα κάτι στο μάθημα που κάναμε.

Τίποτα δε θα άλλαζα γιατί πέρασα υπέροχα και θα ήθελα να το κάναμε περισσότερες μέρες.

Δε θα άλλαζα τίποτα γιατί όλα αυτά που είχα γράψει τις άλλες φορές βελτιώθηκαν και αυτό με ικανοποίησε.

Τίποτα γιατί κάνουμε πολύ ωραία πράγματα για τις άλλες χώρες.

Δε θα άλλαζα κάτι ήταν όλα υπέροχα.

Τίποτα.

Δε θα άλλαζα τίποτα.

Τίποτα.

Τίποτα.

Τίποτα.

Τίποτα.

Τίποτα.

Δε θα άλλαζα τίποτα μου άρεσαν όλα όπως τα κάναμε.

γ) Τι έμαθα;

Έμαθα για την Αλβανία και το παραδοσιακό της φαγητό και για τα πανέμορφα μέρη της.

Έμαθα πως χορεύονται δυο αλβανικοί χοροί και πως είναι η αλβανική κουζίνα.

Ένα παραμύθι της Αλβανίας, τα τοπία και κάποιες θάλασσες.

Πως είναι η Αλβανία.

Έμαθα πολλά πράγματα για τις παραλίες τα λιμάνια και για την καθημερινότητα.

Έμαθα για τις θάλασσες τους χορούς και τα φαγητά.

Πολλά για την Αλβανία, όπως τα έθιμα τους ή για τους γάμους ή και τα ρούχα που φοράνε.

Έμαθα για τον πολιτισμό της Αλβανίας και τον τρόπο ζωής τους.

Έμαθα ότι η μία χώρα είναι καλύτερη από την άλλη και δεν ξέρεις ποια να διαλέξεις.

Έμαθα για τον πολιτισμό της Αλβανίας.

Έμαθα πολύ σπουδαία πράγματα για αυτή τη χώρα.

Μέρη της χώρας μου που δεν είχα δει.

Έμαθα μέρη της Αλβανίας.

Παραδοσιακούς χορούς της Αλβανίας.

Την Αλβανία.

Πολλά πράγματα για την Αλβανία.

Παραμύθια και γλυκά.

Για τα φαγητά, τις περιοχές, τα παραμύθια και το χορό τους.

δ) Πώς ένιωσα;

Ένιωσα πολύ ωραία όταν χόρευα με τους συμμαθητές μου.

Ένιωσα πολύ ωραία γιατί έμαθα λίγα πράγματα για τη χώρα ενός φίλου μου.

Ένωσα πολύ όμορφα.

Ένωσα πάρα πολύ ωραία.

Ένωσα ότι είμαι στην Αλβανία.

Ένωσα ωραία γιατί οι δραστηριότητες που κάναμε ήταν διασκεδαστικές.

Νιώθω πολύ ωραία.

Ένωσα χαρούμενη με αυτά που έμαθα.

Τέλεια.

Ένωσα φανταστικά, ήταν τέλεια.

Νιώθω ευχαριστημένος και χαρούμενος.

Σούπερ.

Όμορφα.

Ωραία.

Ωραία.

Χαρά, ευτυχία, γαλήνη.

Χαρούμενη ευτυχισμένη που ξέρω για την Αλβανία.

Ένωσα κάπως περίεργα και χαρούμενα.

Ενότητα 5

Τίτλος: Γνωρίζω το Πακιστάν.

Συμπληρωμένο ερωτηματολόγιο/ αξιολόγηση μαθητών

α) Τι μου άρεσε;

Φανταστικά ήταν όλα όμως ο χορός που χόρευε η συμμαθήτριά μου και προσπαθήσαμε με αρκετή επιτυχία να αντιγράψουμε ήταν απλά πολύ διασκεδαστικός.

Μου άρεσε που φάγαμε το γλυκό που έφερε η συμμαθήτριά μου και που χορέψαμε μαζί της.

Περισσότερο μου άρεσε το τέλειο παραδοσιακό παιχνίδι από το Πακιστάν γιατί είχε πολύ πλάκα και γιατί πήρα μια νίκη.

Το παραδοσιακό παιχνίδι.

Όλα τα πράγματα.

Η ζωγραφική.

Μου άρεσε που η συμμαθήτριά μου ντύθηκε με μια παραδοσιακή φορεσιά (γιορτινή) και μου άρεσαν τα παραμύθια.

Μου άρεσε το παιχνίδι και το βίντεο.

Το παιχνίδι, η ζωγραφική και το παραμύθι.

Το παιχνίδι που παίζαμε με τα μαντήλια και τα βίντεο.

Αυτό που μου άρεσε ήταν οι φορεσιές, η γλώσσα και οι απίθανες ιστορίες.

Μου άρεσε η ζωγραφιά, το παιχνίδι και τα φαγητά.

Μου άρεσε πολύ όταν η συμμαθήτριά μου μας έδειξε τις φορεσιές, όταν παίζαμε, όταν μας είπε το παραμύθι.

Μου άρεσε η ζωγραφιά, τα παραμύθια, η φορεσιά, το παραδοσιακό παιχνίδι, η προφορική γλώσσα, το γλυκό και ο χορός του Πακιστάν.

Μου άρεσε το παιχνίδι και τα παραμύθια.

Όλα μου άρεσαν.

Η φορεσιά ήταν πολύ όμορφη, αλλά θα ήταν μία φορεσιά πολύ ζεστή.

β) Τι θα άλλαζα;

Θα μου άρεσε τώρα που κάναμε το Πακιστάν, την Αίγυπτο και την Αλβανία να κάνουμε ένα επιτραπέζιο για αυτές τις χώρες.

Δε θα άλλαζα τίποτα. Όλα αυτά που κάναμε ήταν υπέροχα.

Θα άλλαζα το φαγητό γιατί δεν μου έκανε ιδιαίτερη εντύπωση.

Τίποτα, μου άρεσαν όλα.

Τίποτα.

Τίποτα.

Δε θα άλλαζα τίποτα.

Δε θα άλλαζα τίποτα, όλα ήταν ωραία.

Δε μου έρχεται κάτι στο μυαλό.

Τίποτα. Μου άρεσαν τα πάντα που κάναμε.

Θα άλλαζα το φαγητό.

Μου άρεσαν όλα και δε θα άλλαζα τίποτα.

Δε θα άλλαζα τίποτα γιατί ήταν όλα υπέροχα.

Θα άλλαζα στο βίντεο να είχε περισσότερα και ενδιαφέρον.

Θα άλλαζα τη μυρωδιά του φαγητού και όλα τα άλλα μου άρεσαν.

Τίποτα.

Λίγο τα γλυκό. Ήταν πολύ παράξενο και είχε πολλή ζάχαρη.

γ) Τι έμαθα;

Τι τρώνε, τι φοράνε.

Έμαθα τον πολιτισμό του Πακιστάν, τους χορούς και τα φαγητά που τρώνε εκεί. Μάλιστα γνώρισα υπέροχα παραμύθια.

Έμαθα πως είναι η γλώσσα, ένα παραδοσιακό παιχνίδι και δυο φαγητά.

Έμαθα για το Πακιστάν, άκουσα πακιστανικά, είδαμε τις φορεσιές τους.

Τα ήξερα.

Παραμύθια, για την παραδοσιακή φορεσιά

Έμαθα παραμύθια για το Πακιστάν.

Έμαθα τον πολιτισμό του Πακιστάν και ένα παιχνίδι τους.

Έμαθα πολλά πράγματα για το Πακιστάν.

Έμαθα τι γεύση έχουν τα πακιστανικά φαγητά, τα παιχνίδια και η διάλεκτος.

Έμαθα ότι άλλες χώρες ζουν διαφορετικά από εμάς.

Έμαθα πώς είναι το Πακιστάν.

Έμαθα μερικές λέξεις που κατάλαβα από την αξιολόγηση.

Έμαθα για τον πολιτισμό του Πακιστάν, για την γλώσσα και έμαθα έναν ωραίο χορό.

Έμαθα για τα φαγητά για τους χορούς για τα ρούχα και για τα παραμύθια τους.

Έμαθα ότι το Πακιστάν είναι όμορφη χώρα αλλά τα φαγητά της δεν είναι τόσο ωραία.

Έμαθα ιστορίες του Πακιστάν και ένα παραδοσιακό παιχνίδι, που ήταν πολύ αστείο.

δ) Πώς ένιωσα;

Ένιωσα όμορφα που κάναμε τις ερωτήσεις στη συμμαθήτριά μας γιατί μάθαμε πολλά για το Πακιστάν.

Ένιωσα πολύ ωραία γιατί έμαθα για μια πολύ ωραία χώρα.

Τέλεια, δεν έχω ξανανιώσει τόσο ωραία.

Ένιωσα πιο πληροφορημένος από ποτέ.

Ένιωσα υπέροχα, ήταν πολύ ωραία.

Ένιωσα χαρά και υπερήφανη για τη συμμαθήτριά μου.

Τίποτα.

Πολύ όμορφα γιατί μου άρεσαν πολύ τα πάντα που κάναμε.

Ευτυχισμένη και χαρούμενη που έμαθα για το Πακιστάν.

Ένωσα χαρά που έμαθα νέα πράγματα αλλά και ενδιαφέρον.

Ένωσα πάρα πολύ ωραία και διασκεδαστικά.

Ένωσα καλά, ευχαριστημένος και απίθανα.

Πολύ όμορφα, γαλήνια.

Ένωσα ωραία.

Τέλεια, τόσο ωραία.

Ένωσα χαρούμενος.

Σαν να ζω για λίγο στο Πακιστάν.

Ενότητα 6

Τίτλος: Γνωρίζω τη Ρωσία

Συμπληρωμένο ερωτηματολόγιο/ αξιολόγηση μαθητών

α) Τι μου άρεσε;

Μου άρεσαν όλα αλλά πιο πολύ το παιχνίδι.

Αυτά που μου άρεσαν περισσότερο ήταν τα χορευτικά, η αλφαβήτα, τα μέρη τους.

Περισσότερο μου άρεσε το μπαλέτο, ο παραδοσιακός χορός, η ματριόσκα, το βίντεο με τη χώρα, τα αυγά Φαμπερζέ και το παιχνίδι στο προαύλιο.

Μου άρεσαν όλα πάρα πολύ, ήταν τέλεια.

Οι χοροί οι παραδοσιακοί, αλλά και το μπαλέτο καλό ήταν.

Τα αυγά Φαμπερζέ.

Το βίντεο τα μπαλέτα, το παιχνίδι στο προαύλιο και το αλφάβητο.

Μου άρεσε το βίντεο με το μπαλέτο. Αλλά πιο πολύ μου άρεσε ο παραδοσιακός χορός και οι κατασκευές, οι ματριόσκες μαζί με το αυγό Φαμπερζέ.

Βίντεο με τη χώρα και μπαλέτο.

Πιο πολύ μου άρεσε το βίντεο με τη Ρωσία, ήταν μαγευτικό.

Το μπαλέτο.

Το παραμύθι.

Οι μπαμπουσκες ή ματριόσκες.

Μου άρεσε περισσότερο ο παραδοσιακός χορός γιατί είχε ακροβατικά.

Μου άρεσαν όλα περισσότερο μου άρεσε το μπαλέτο.

β) Τι θα άλλαζα;

Θα άλλαζα το αλφάβητο γιατί είναι πολύ δύσκολο.

Τίποτα.

Δε θα άλλαζα τίποτα.

Τίποτα όλα ήταν τέλεια.

Τίποτα.

Τίποτα.

Δε θα άλλαζα τίποτα γιατί όλα ήταν θαυμάσια και είχε πολύ πλάκα.

Δεν θα άλλαζα τίποτα γιατί όλα μου άρεσαν.

Θα άλλαζα τα αυγά Φαμπερζέ, γιατί δεν μου άρεσε πολύ αυτή η κατασκευή.

Δε θα άλλαζα κάτι.

Τίποτα.

Τίποτα.

Τίποτα.

Τίποτα δε θα άλλαζα όλα μου άρεσαν.

γ) Τι έμαθα;

Έμαθα ότι οι χώρες έχουν τους δικούς τους χορούς.

Έμαθα πως άλλες χώρες είναι διαφορετικές από τις δικές μας.

Έμαθα για τον πολιτισμό, τον χορό και ένα παιχνίδι της Ρωσίας.

Μια ιστορία της Ρωσίας, το μπαλέτο και τον παραδοσιακό χορό.

Έμαθα για τον πολιτισμό της και για τα παραδοσιακά της ρούχα.

Τον παραδοσιακό χορό.

Για τον πολιτισμό και τις συνήθειες των Ρώσων.

Έμαθα μερικά πράγματα για το μπαλέτο και για την καθημερινότητα αυτής της χώρας.

Έμαθα πώς είναι η Ρωσία.

Έμαθα για τη Ρωσία, την χώρα, τον πολιτισμό της και τα πανέμορφα μέρη της.

Τον πολιτισμό της Ρωσίας.

Παραδοσιακούς χορούς, παραμύθια, παιχνίδια.

Έμαθα έναν παραδοσιακό χορό.

Ρωσικά πράγματα.

δ) Πώς ένιωσα;

Ένιωσα πολύ ωραία.

ένιωσα χαρούμενος.

Ένιωσα χαρά με το παιχνίδι και ένιωσα ωραία με τον χορό

Ένιωσα πολύ όμορφα.

Σαν ένα μικρό χρονικό διάστημα να μένω στη Ρωσία.

Τέλεια.

Ένωσα λίγο περίεργα όταν είδα το μπαλέτο, αλλά τα παιχνίδια ήταν φανταστικά.

Ένωσα χαρά γιατί είδα μια χώρα χαρούμενη χωρίς πόλεμο και με όμορφες εκκλησίες.

Ένωσα πάρα πολύ ωραία.

Ένωσα σαν να ταξιδεύω και να πηγαίνω σε αυτές τις πολύχρωμες εκκλησίες.

Υπέροχα.

Χαρούμενη, ευτυχισμένη.

Γαλήνη και χαρά.

Ένωσα πολύ ωραία γιατί έμαθα για έναν καινούριο πολιτισμό.

Φανταστικά.

Ενότητα 7

Τίτλος: Γνωρίζω τη Συρία

Συμπληρωμένο ερωτηματολόγιο/ αξιολόγηση μαθητών/ -τριων

α) Τι μου άρεσε περισσότερο;

Το ποίημα που γράψαμε.

Αυτά που κάναμε με την κυρία μου άρεσαν.

Το παιχνίδι με τις κλειδαριές.

Το δωμάτιο απόδρασης.

Όλα μου άρεσαν.

Μου άρεσε περισσότερο το δωμάτιο απόδρασης.

Μου άρεσε πιο πολύ το δωμάτιο απόδρασης, το παραμύθι και το ποίημα.

Μου άρεσε το δωμάτιο απόδρασης, επειδή είχε περιπέτεια και ένιωσα πώς θα ήταν αυτά τα παιδιά.

Το δωμάτιο απόδρασης.

Μου άρεσαν όλα.

Όλα μου άρεσαν.

Περισσότερο μου άρεσε το δωμάτιο απόδρασης.

Μου άρεσε το βίντεο, το δωμάτιο απόδρασης.

Το δωμάτιο απόδρασης.

Δωμάτιο απόδρασης,

Μου άρεσε περισσότερο το ποίημα, ήταν τέλειο.

Το escaperoom.

Όλες οι δραστηριότητες ήταν ωραίες αλλά το αγαπημένο μου ήταν το δωμάτιο απόδρασης.

β) Τι θα άλλαζα;

Θα άλλαζα τα βίντεο.

Τίποτα μου άρεσαν όλα.

Τίποτα.

Τίποτα.

Τίποτα.

Στο βίντεο θα άλλαζα και θα έβαζα περισσότερα.

Θα άλλαζα το βίντεο, αν και η κυρία είχε βγάλει τις σκληρές εικόνες αλλά εγώ λυπήθηκα.

Θα άλλαζα το βίντεο ήταν λυπητερό.

Μόνο το βίντεο γιατί ήταν στενάχωρο.

Δε θα άλλαζα τίποτα.

Δε θα άλλαζα τίποτα.

Τίποτα.

Να κάναμε κι όλους γρίφους.

Δε θα άλλαζα τίποτα.

Θα ήθελα το δωμάτιο απόδρασης να είχε κι άλλους γρίφους.

Δε θα άλλαζα τίποτα.

Δε θα άλλαζα κάτι.

Τίποτα.

γ) Τι έμαθα;

Τι επικρατεί στη Συρία.

Ότι υπήρχε μια χώρα που έχει πόλεμο.

Πράγματα για τη Συρία.

Έμαθα ότι η Συρία περνάει χάλια.

Ότι κάποιες πόλεις δε ζουν όπως εμάς.

Έμαθα πώς ζουν οι άνθρωποι στη Συρία, τον χορό και μερικά φαγητά.

Έμαθα νέα πράγματα και τι ζουν καθημερινά άλλες χώρες.

Έμαθα για τον πόλεμο στη Συρία και πώς περνάνε τα παιδιά αυτά.

Για την Συρία.

μια ιστορία της Συρίας, τον χορό και τα φαγητά.

έμαθα πώς νιώθουν τα παιδιά της Συρίας.

Πώς να παίξουμε ένα παιχνίδι και τη Συρία.

Πως είναι η Συρία στον πόλεμο.

Έμαθα πώς ζουν στη Συρία.

Πάρα πολλά για τη Συρία.

Έμαθα διάφορα.

Έμαθα για την χώρα, τα φαγητά παιχνίδια.

δ) Πώς ένιωσα;

Χάλια.

Ένιωσα σαν να ήμουν στη θέση τους και να είχα χάσει κι εγώ τους γονείς μου.

Ένιωσα ευχαριστημένος από όσα έμαθα.

Ένιωσα θλιμμένη.

Έμαθα πως είναι η Συρία.

Ένιωσα στεναχώρια και αδικία για τα παιδιά.

Σαν να είμαι στη Συρία.

Τέλεια.

Φανταστικά.

Λύπη και θυμό για τον πόλεμο.

Ένιωσα μεγάλη λύπη που η Συρία καταστράφηκε.

Ένιωσα λύπη όταν άκουσα τι τραβάνε τα παιδιά αυτά.

Ένιωσα περιπετειώδες.

Ευτυχισμένη χαρούμενη.

Ένιωσα πάρα πολύ λύπη γιατί είναι άδικο να χάνονται ψυχές και τα παιδιά χάνουν τους γονείς τους.

Χάλια για τον πόλεμο.

Καταπληκτικά.

Τέλεια υπέροχα χαρά.

Ενότητα 8

Τίτλος: Γνωρίζω την Κίνα

Συμπληρωμένο ερωτηματολόγιο/ αξιολόγηση μαθητών/ -τριων

α) Τι μου άρεσε περισσότερο;

Αυτά που μου άρεσαν περισσότερο ήταν το βίντεο με τους χορούς, το παραμύθι και πολύ το Κουνγκ Φου.

Το βίντεο παραμύθι που είδαμε με το παιδί.

Μου άρεσε το βίντεο περισσότερο, ο χορός, τα φαναράκια και πολύ το Κουνγκ Φου.

Το παραμύθι.

Ο χορός, το ταγκραμ, το παραμύθι και τα φαναράκια.

Ο χορός, το ταγκραμ και το παραμύθι και τα φαναράκια.

Το βιντεοπαραμύθι.

Ο χορός με τα χέρια γιατί ήταν πολύ εντυπωσιακός.

Το βίντεο με τους χορούς, τα φαναράκια, παραμύθι, κουνγκφου.

Πιο πολύ μου άρεσε το Κουνγκ Φου που μας έδειξε ο συμμαθητής μας.

Μου άρεσε το βίντεο με την Κίνα, ήταν καταπληκτικό.

Το παραμύθι, τα βίντεο και τα φαναράκια.

Περισσότερο μου άρεσε το κουνφου και οι χοροί τους.

Μου άρεσε πολύ η ιστορία (παραμύθι) είχε πολλή φαντασία και έλεγε πολλά για τον πολιτισμό και τις συνήθειες τους.

Μου άρεσε πολύ το τάγκραμ και το βίντεο, το κουνφου και τα φαναράκια.

Μου άρεσε περισσότερο το παραμύθι, το βίντεο, τα φαναράκια, οι χοροί, το κουνγκφου, το τάγκραμ.

β) Τι θα άλλαζα;

Αυτό που θα άλλαζα θα ήταν μόνο το ταγκραμ.

Τίποτα.

Το ταγκραμ.

Τίποτα, μου άρεσαν όλα.

Τίποτα.

Τίποτα, όλα ήταν τέλεια.

Δε θα άλλαζα τίποτα απολύτως.

Θα έβαζα ένα παιχνίδι από την Κίνα αντί για το ταγκραμ.

Δε θα άλλαζα κάτι. Μου άρεσαν όλα.

Το τάγκραμ.

Θα άλλαζα στο παραμύθι να είχαμε περισσότερα παραμύθια.

Όχι κάτι συγκεκριμένο γιατί η κυρία Νικολέττα προσπάθησε πολύ για το καλύτερο και τα κατάφερε εμένα μου φάνηκε, πως πέρασα τέλεια.

Δε θα άλλαζα κάτι γιατί ήταν όλα τόσο όμορφα.

Δε θα άλλαζα τίποτα γιατί ήταν όλα ωραία και διασκεδαστικά.

γ) Τι έμαθα;

Ότι οι κινέζοι τρώνε με ξυλάκια.

Έμαθα ότι η Κίνα έχουν διαφορετικό τρόπο ζωής και διαφορετική παράδοση και φαγητά.

Ότι όλες οι χώρες έχουν τον δικό τους χορούς.

Ότι οι κινέζοι αγαπούν το δράκο και το Κουνγκ Φου.

Πράγματα για τον πολιτισμό.

Τον πολιτισμό της Κίνας.

Μια ιστορία και λίγο τον χορό.

Έμαθα πως είναι η Κίνα.

Έμαθα κάποιες κινήσεις από ένα πολύ γνωστό άθλημα από την Κίνα.

Έμαθα για το πολιτισμό της Κίνας, τα παιχνίδια και λίγες κινήσεις Κουνγκ Φου.

Παραμύθια της Κίνας, τον πολιτισμό της, τις πολεμικές τέχνες και τους χορούς.

Έμαθα αρκετά πράγματα για την Κίνα, όμως ο χορός τους μου έκανε εντύπωση.

Μμμμ πολλά όπως για τον πολιτισμό τους.

Έμαθα νέες κατασκευές και πολλά άλλα.

Έμαθα γιατί χρησιμοποιούν ομπρέλες, για το αγαπημένο τους χρώμα και έμαθα ακόμα και για τους χορούς τους.

δ) Πώς ένιωσα;

Ένιωσα ευχαριστημένος και χαρούμενος.

Περηφάνια.

Όμορφα.

Πάρα πολύ ωραία.

Ένιωσα φανταστικά ήταν μια ωραία εμπειρία.

Ενθουσιασμό με τους χορούς.

Πολύ ωραία.

Ένιωσα πολύ ωραία που είδα για την Κίνα.

Ένωσα σαν να ταξιδεύω μέσα σε ένα παραμύθι και να βλέπω πολλούς δράκους και διάφορα μέρη της Κίνας.

Λίγο περίεργα όταν είδα τους δύσκολους χορούς.

Ένωσα χαρούμενος γιατί κάναμε αρκετές δραστηριότητες.

Σαν να έχω πάει εκδρομή με την τάξη μου στην Κίνα.

Ένωσα χαρά για το διασκεδαστικό πρόγραμμα που κάναμε.

Ένωσα υπερηφάνεια, χαρά και εκπληκτισμό.

Ενότητα 9

Τίτλος: Γνωρίζω την Πολωνία

Συμπληρωμένο ερωτηματολόγιο/ αξιολόγηση μαθητών/ -τριων

α) Τι μου άρεσε;

Μου άρεσε η παγωμένη εικόνα.

Όλα.

Μου άρεσαν όλα.

Μου άρεσε το παραμύθι.

Πολλά.

Το βίντεο με τα φαγητά.

Το παιχνίδι που έμοιαζε με τυφλόμυγα.

Το πολωνικό παραδοσιακό παραμύθι.

Οι χοροί τους ήταν σαν να έβλεπες επαγγελματίες και το λάτρεψα.

Το παγωμένο θέατρο.

Το παραμύθι, τα παιχνίδια.

Μου άρεσαν οι χοροί και τα απίστευτα τοπία.

Το παραμύθι γιατί είχε στιγμές διασκεδαστικές.

Το βίντεο με τα φαγητά.

Μου άρεσε περισσότερο το βίντεο που μια ελληνίδα δοκίμαζε Πολωνικά φαγητά.

Όλα.

β) Τι θα άλλαζα;

Δε θα άλλαζα τίποτα γιατί όλα ήταν ενδιαφέρον.

Τίποτα.

Δε θα άλλαζα κάτι.

Δε θα άλλαζα τίποτα.

Τίποτα.

Θα ήθελα κάποιος να μη σχολιάζουν τα φαγητά.

Τίποτα.

Δε θα άλλαζα τίποτα μου άρεσαν όλα.

Δε νομίζω να άλλαζα κάτι.

Να παίζαμε στο μικρό προαύλιο κι άλλο.

Δε θα άλλαζα τίποτα.

Θα άλλαζα τα βίντεο με το φαγητό.

Δε θα άλλαζα τίποτα.

Τίποτα.

Τίποτα.

Τίποτα, όλα ήταν τέλεια.

γ) Τι έμαθα;

Έμαθα διάφορα και συναρπαστικά πράγματα.

Πολλά πράγματα.

Έμαθα τα παραμύθια, τα φαγητά.

Έμαθα για τον πολιτισμό της.

Πάρα πολύ σπουδαία πράγματα.

Ότι έχουν ορυχείο από αγάλματα από αλάτι.

Μια ιστορία και το παιχνίδι.

Έμαθα πολλά πράγματα για την Πολωνία.

Πολλά για τον πολιτισμό και για το φαγητό τους που μερικοί αηδίασαν αλλά εγώ θέλω πολύ να δοκιμάσω.

Τον πολιτισμό της Πολωνίας και τα έθιμά της.

Έμαθα πώς είναι τα παιχνίδια της Πολωνίας.

Έμαθα πως η Πολωνία δεν έφτιαξε πιο μοντέρνα σπίτια αλλά έφτιαξε ακριβώς τα ίδια.

Έμαθα για έναν πολιτισμό ο οποίος έχει περάσει πολλά.

Τα φαγητά και τον πολιτισμό της Πολωνίας.

Ότι μπόρεσαν οι Πολωνοί να ξαναχτίσουν κτίρια, γιατί στον 2^ο Παγκόσμιο πόλεμο γκρεμίστηκαν.

Έμαθα πως είναι τα πολωνικά φαγητά και τα σνακ.

δ) Πώς ένιωσα;

Ένιωσα χαρά και ξεγνοιασιά.

Καλά.

Ένιωσα χαρούμενη.

Ένιωσα λυπημένη.

Πάρα πολύ ωραία.

Ωραία.

Πολύ ωραία.

Ένωσα φανταστικά ήταν μια πολύ ωραία εμπειρία για την χώρα.

Σαν για λίγο χρονικό διάστημα να έμεινα στην Πολωνία.

Χαρά αλλά και λύπη.

Πάρα πολύ ωραία.

Ευχαριστημένος και χαρούμενος.

Ένωσα ενημερωμένος.

Ωραία.

Πολύ ωραία.

Χαρά.

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ 5

Παράγωγα δραστηριοτήτων

Ενότητα 2

Τίτλος: Γνωρίζω την Ελλάδα

Τα ποιήματα που έγραψαν οι μαθητές στην ενότητα 2 για την Ελλάδα και στη δραστηριότητα 3 του κυρίως σταδίου.

Ομάδα 1

Ιανουάριος και χιόνια

Το Φεβρουάριο μασκαράδες

Το Μάρτη χελιδόνια

και τον Απρίλη το Πάσχα.

Ο Μάιος με τα λουλούδια

Και ο Ιούνιος με θερισμό.

Ιούλιος αλώνισμα

Και Αύγουστος τα φρούτα.

Σεπτέμβριος σχολειό

Οκτώβριος με τρύγο.

Νοέμβριος ελιές

Δεκέμβριος χριστουγεννιάτικες γιορτές.

Ομάδα 2

Ο Γενάρης με τα δώρα.

Ο Φλέβάρης με τα χιόνια.

Ο Μάρτης λουλουδάτος.

Απρίλης γεμάτος χαρά.

Μάης με τα λουλούδια
και με τα καλά τραγούδια.
Ιούνης καλοκαίρι.
Ιούλης παραλία
Κι ο Αύγουστος φρουτοπία
Σεπτέμβρης με το κρασί
Οκτώβρης με τη βροχή.
Νοέμβρης κρύο κακό
Αλλά τι μας νοιάζει
Δεκέμβρης αρχινά.

Ομάδα 3

Το Γενάρη με παγωνιές
Και τον Φλεβάρη αποκριές.
Το Μάρτη τα χελιδόνια
Και τον Απρίλη τα αηδόνια.
Τον Μάη Πρωτομαγιά
Τον Ιούνη καλοκαιριά.
Τον Ιούλη τρώμε παγωτά
Τον Αύγουστο φρούτα πολλά.
Τον Σεπτέμβρη φεύγει η καλοκαιριά.
Τον Οκτώβρη μπόρες
Τον Νοέμβρη μαζεύουμε ελιές.
Τον Δεκέμβρη αρχίζουν οι γιορτές.

Ομάδα 4

Γενάρης ασπρισμένος

Φλεβάρης βαριά στεναχωρημένος.
Μάρτης εθνική γιορτή.
Απρίλης Ανάσταση Πασχαλινή.
Μάης ανθισμένος.
Ιούνιος καλοκαιριασμένος.
Αύγουστος μπανιαρισμένος.
Σεπτέμβριος έρχεται το σχολικό.
Οκτώβριος τοπίο βροχερό.
Νοέμβρης κρυωμένος
Δεκέμβριος που ο Χριστός είναι γεννημένος.

Ενότητα 3

Τίτλος: Γνωρίζω την Αίγυπτο

Οι μαθητές/ -τριες στην ενότητα 3 για την Αίγυπτο δημιούργησαν τις δικές τους ακροστιχίδες.

Ομάδα 1

Η ομάδα αυτή έφτιαξε μία πολύ αξιόλογη ακροστιχίδα προς λύση με ερωτήσεις:

Άμμο	Η Αίγυπτος είναι γεμάτη με...
Ιστορία	Η Αίγυπτος έχει μεγάλη...
Γράμματα	Η Αίγυπτος έχει περίπλοκα...
Υπόγεια	Μέσα στις Πυραμίδες υπάρχουν...
Πυραμίδων	Η Αίγυπτος είναι η χώρα των....
Τιτάνες	Οι αρχαίοι λένε ότι τις Πυραμίδες τις έφτιαξαν οι ...
Οριακ	Η πρωτεύουσα της Αιγύπτου (αντίστροφα)...
Σαχάρα	Η έρημος της Αιγύπτου λέγεται...

Ομάδα 2	Ομάδα 3	Ομάδα 4
Αγάλματα	Άγαλμα	Αγάλματα
Ιερογλυφικά	Ιερογλυφικά	Ιερογλυφικά
Γεωργία	Γράμματα	Γλυπτά
Υγρασία	Ύψος	Υπέροχη
Πυραμίδες	Πυραμίδα	Πυραμίδες
Ταρίχευση	Τόπος	Τάφοι
Όμορφη	Ορεινό	Όμορφη
Σφήγκα	Σφήγκα	Σαχάρα

Ενότητα 7

Τίτλος: Γνωρίζω τη Συρία

Ποιήματα που έγραψαν οι μαθητές εργαζόμενοι ομαδικά στο μεταστάδιο της 7^{ης} ενότητας για τη χώρα της Συρίας.

Ομάδα 1

Δαμασκός

Μια πόλη όμορφη αλλά καταστραμμένη

πια όμως άσχημη και ερειπωμένη.

Πόλεμος επικρατεί και χάος υπάρχουν

νεκροί πολλοί σε αυτή τη μάχη.

Η ελπίδα όμως μένει στην καρδιά τους

και μ' αυτό αποφεύγουν τα βάσανά τους.

Βομβαρδισμοί αμέτρητοι

Συρία ερημωμένη και
στο τέλος κανείς δε μένει.

Ομάδα 2

Αχ, τι καημός στην πόλη την Δαμασκό

πείνα, αίμα, όπλα, νεκροί

πώς να επιβιώσει κανείς.

Μόνο η ελπίδα θα μας σώσει

και τον πόλεμο θα διώξει.

Ο ήλιος στον ουρανό ανεβαίνει και το γκρι χρώμα φεύγει.

Μα, το πόσο ακόμα θα μένει

κανείς δεν το ξέρει.

Οι εχθροί μας καταδιώκουν

κι οι βόμβες ξανασκοτώνουν.

Τραυματίες εδώ κι εκεί κι

ερείπια πολλά τα σπίτια,

οι πλατείες, τα πάντα έχουν χαθεί

κι ο εμφύλιος μας χωρίζει απ' την αρχή.

Ομάδα 3

Της Συρίας τα παιδιά πεινάνε

Κι εμείς εδώ όλα τα ζητάμε.

Εμείς εδώ σχολείο πάμε

Και αυτοί δεν 'έχουν ούτε ένα πιάτο να φάνε.

Όταν εμείς καλοπερνάμε

Αυτοί κλαίνε και πονάνε.

Ομάδα 4

Στα χέρια του κρατούσε

όπλα και μαχαίρια

για να φοβίσει και να

ζήσει όλη την περιπέτεια.

Έχουνε καταστροφή από

Βομβαρδισμούς και πυροβολισμούς εκεί.

Μέσα σ' αυτή τη χώρα

εμφύλιος πόλεμος επικρατεί

και όλα της χώρα τα παιδιά

τα έχουν εκμεταλλευτεί.

Ενότητα 10

Τίτλος: Παραμυθοδημιουργίες

Πολυπολιτισμικά παραμύθια που έγραψαν οι μαθητές στο κυρίως στάδιο της 10^{ης} ενότητας.

Ομάδα 1

Μια φορά κι έναν καιρό στη Ρωσία υπήρχε ένας πάμπλουτος άνθρωπος το όνομα του οποίου ήταν Κοσμάς ο ξαφνοζάμπλουτος. Ο Κοσμάς έμενε στην πρωτεύουσα της Ρωσίας τη Μόσχα.

Ένα καλοκαίρι ο Κοσμάς αποφάσισε να πάει σε κάποιες χώρες. Η πρώτη που επισκέφτηκε ήταν η πανέμορφη Ελλάδα. Εκεί πέρασε πολύ ωραία. Μια μέρα πήγε στο δάσος και εκεί συνάντησε την κυρά Καλή η οποία τον φιλοξένησε. Αλλά η γειτόνισσά τους η κυρά Κακή ήθελε να τον ξεφορτωθεί όπως και την κυρά Καλή.

Η κυρά Καλή τον συμβούλεψε να πάει σε ένα μονοπάτι βαθιά στο δάσος, ψηλά στο βουνό. Μόλις ο Κοσμάς ο ξαφνοζάμπλουτος βρήκε το μονοπάτι, το διέσχισε όσο πιο γρήγορα μπορούσε και τότε βγήκε στη Συρία.

Εκεί βρήκε μια λιμνούλα με τρία μικρά ψαράκια. Τότε είδε πολλούς ψαράδες να μιλάνε για να τα ψαρέψουν. Ο Κοσμάς είπε στα ψάρια να φύγουν. Τα δυο πρώτα έφυγαν. Ο Κοσμάς προειδοποίησε το τελευταίο ψάρι αλλά εκείνο δεν έφευγε και έτσι πήγε στο τηγάνι.

Οι Αμερικανοί άρχισαν να βομβαρδίζουν τους Σύριους και ο Κοσμάς ο ξαφνοζάμπλουτος έφυγε και πήγε στην Κίνα.

Πήγε στην Κίνα και είδε κάποιους στρατιώτες να κυνηγούν ένα μικρό παιδί με ένα πινέλο. Δεν ήξερε όμως ότι το πινέλο ήταν μαγικό και ζωντάνευε ότι ζωγράφιζες. Τότε το παιδί ζωγράφισε μία πόρτα και το έσκασε. Ο Κοσμάς έτρεξε από πίσω του. Έφυγαν από την Κίνα και δεν ξαναγύρισαν ποτέ.

Το παιδί πήγε στην Ελλάδα που είναι τα πράγματα ειρηνικά. Ο Κοσμάς πήγε στην Αλβανία και βρήκε ένα πολύ ωραίο και άνετο διαμέρισμα. Και ζήσαν αυτοί καλά και εμείς καλύτερα.

Ομάδα 2

Μια φορά και έναν καιρό υπήρχε στην Αίγυπτο ένα φτωχό αγόρι ο Νεφέρ που έμενε στο Κάιρο.

Μια μέρα καθώς προχωρούσε για το σπίτι και έτρωγε χουρμάδες συνάντησε μια καμήλα που μίλαγε. Πάνω στην καμήλα ήταν μια αλεπού που κρατούσε λουκάνικα. Ο Νεφέρ στην αρχή φοβήθηκε.

Αφού έγιναν φίλοι η αλεπού πρότεινε να πάνε μαζί στην Πολωνία για να δούνε ένα μουσείο από αλάτι. Ο Νεφέρ το ανέφερε στους γονείς του και οι γονείς του

του είπανε με χαμόγελο ναι. Η αλεπού έριξε κάτι μαγικό επάνω στην καμήλα για πετάει και να φτάσουν γρήγορα εκεί.

Αφού φτάσανε πήγαν σε ένα ξενοδοχείο και πήρανε τα απαραίτητα. Ο ιδιοκτήτης του ξενοδοχείου δεν άφηνε την καμήλα να μπει μέσα επειδή δεν επιτρεπόταν. Τότε η αλεπού έριξε μια μαγική σκόνη που έκανε την καμήλα να μιλάει, να περπατάει κανονικά και να μοιάζει σαν άνθρωπος. Αλλά και πάλι ο ιδιοκτήτης δεν την άφησε να μπει.

Καθώς προχωρούσαν για να βρουν στέγη εμφανίστηκε ένας πλούσιος άνθρωπος. Αυτόν τον λέγανε Κοσμά ξαφνοζάμπλουτο επειδή ήταν πλούσιος. Κάλεσε τους βοηθούς του να αρπάζουν τα δυο ζώα και τον Νεφέρ. Αφού τους έπιασαν σε λίγη ώρα μεταφέρθηκαν στην Κόκκινη πλατεία στη Μόσχα.

Τότε ζήτησαν βοήθεια από τον κόσμο που περνούσε και πήγαινε να δει τα μπαλέτα Μπολσόι. Τότε αν παιδί με ένα πινέλο από την Κίνα τους βοήθησε. Ζωγράφησε ένα κινέζικο σπίτι και μεταφέρθηκαν στην Κίνα.

Έτσι πέρασαν τη διαδρομή τους απίστευτα.

Ομάδα 3

Μια φορά και έναν καιρό στην Μόσχα την πρωτεύουσα της Ρωσίας ζούσε ένας αυστηρός και σκληρός Τσάρος που είχε έναν μονάκριβο γιο. Ο Τσάρος έκανε συλλογή από αυγά Φαμπερζέ, έφτιαχνε ξυλόγλυπτες Ματριόσκες και παρακολουθούσε φανατικά τα μπαλέτα Μπολσόι.

Μια βροχερή και μουντή μέρα ο Τσάρος με το γιο του και με την ρουμπινένια, ολόχρυση και πανάκριβη άμαξά του πήγε να επιθεωρήσει ένα φτωχό και κακότυχο χωριό. Πιο συγκεκριμένα, ζούσαν λιγιστοί κάτοικοι μέσα στους οποίους ζούσε και μια τσιγγάνα, η Φτώχεια.

Από την πρώτη στιγμή που πάτησε το πόδι της στο χωριό όλοι οι άνθρωποι άρχισαν να γίνονται όλο και πιο φτωχοί και εκείνη πιο χαρούμενη. Για να μην τα πολυλογούμε ο σκληρός Τσάρος μόλις έφτασε στο χωριό τη συνέλαβε και την έριξε σε ένα μπουντρούμι. Από τότε ο Τσάρος άρχισε να γίνεται όλο και πιο φτωχός.

Ο μικρός γιος του Τσάρου γύρισε από την Κίνα που είχε πάει για να γιορτάσει την κινέζικη Πρωτοχρονιά. Είχε φέρει μαζί του κινέζικες βεντάλιες, τσάι και ρύζι. Μόλις είδε τη τσιγγάνα τη μίσησε! Πήρε το μαγικό πινέλο που του έδωσε ένας φίλος του στην Κίνα και ζωγράφισε ένα ερημονήσι. Έστειλε εκεί την τσιγγάνα και ένας γυπαετός έρχονταν κάθε μέρα και της έτρωγε τα δάχτυλα και μετά ξανάβγαιναν.

Στο νησί εκείνο η Φτώχεια άρχισε να ομορφαίνει και με τον καιρό κατάλαβε ότι δεν είναι σωστό να δυστυχεί τους άλλους για να χαίρεται εκείνη.

Στο τέλος, ο πρίγκιπας την ελευθέρωσε και την παντρεύτηκε. Έκαναν τρία παιδιά που τα έλεγαν Νεφέρ, Κοσμά και Αχμέτ. Επίσης, είχαν για κατοικίδια τρία ψάρια, μια αλεπού με φουντωτή ουρά έναν ναζιάρη γάτο.

Ομάδα 4

Μια φορά και έναν καιρό όλα τα παραμύθια από διάφορες χώρες μπερδεύτηκαν μεταξύ τους και έγινε κάτι πολύ τρελούτσικο.

Ο χωρικός από την Πολωνία καθώς προχωρούσε στην Κρακοβία και έτρωγε χριστουγεννιάτικα μπισκότα *riepniczki* βρήκε ένα πουγκί. Όταν το άνοιξε είδε μέσα ένα πινέλο. Πήρε το πινέλο και γύρισε πίσω στη Φτώχεια του. Η Φτώχεια εντυπωσιάστηκε όταν το είδε. Τότε έσταξε κατά λάθος μελάνι. Οι σταγόνες που έπεσαν δημιούργησαν σταγόνες νερού.

Ο χωρικός ξαφνιάστηκε και χρησιμοποίησε το πινέλο για να ζωγραφίσει ζώα. Όμως, ζωγράφισε και ζώα άγρια τα οποία άρχισαν να τον κυνηγούν. Στη διάρκεια αυτής της επίθεσης έτυχε να περνάει από εκεί ο Κοσμάς ο Ξαφνοζάμπλουτος μαζί με τον γάτο τον τρομερό μπαϊραχτάρη τον φίλο του από την Αλβανία και τρώγαν σπιτική αλβανική τυρόπιτα. Όταν είδαν τον χωρικό αποφάσισαν να τον βοηθήσουν. Ο τρόπος με τον οποίο νίκησαν τα ζώα ήταν με την πολεμική τέχνη Κουνγκ Φου που είχαν μάθει και οι δυο σε ένα ταξίδι τους στην Κίνα.

Έτσι, ο χωρικός σώθηκε και αποφάσισαν όλοι μαζί να πάνε ένα ταξίδι στην Αίγυπτο να δούνε τις Πυραμίδες. Στη συνέχεια επισκεφτήκαν την Ελλάδα κι εκεί ο Κοσμάς ερωτεύτηκε ένα κορίτσι από τη Συρία τη Σαχραγιάτ που είχε αφήσει τη χώρα της για να ξεφύγει από τον πόλεμο. Παντρεύτηκαν και κουμπάρα έγινε η Αλίσα που

ήταν κολλητή της Σαχραγιάτ από το Πακιστάν. Ο γάμος είχε όλα τα καλά και οι κοπέλες όλες ζωγράφισαν τα χέρια τους με χένα και φόρεσαν χρυσά φορέματα και τακούνια.

Ο χωρικός για δώρο για το γάμο ζωγράφισε ένα κοπάδι αγελάδες και ένα κοπάδι άλογα. Ο Κοσμάς ευχαριστήθηκε πολύ το δώρο. Και έτσι ζήσαν αυτοί καλά και εμείς καλύτερα.

