

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΘΕΣΣΑΛΙΑΣ  
ΣΧΟΛΗ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ ΤΟΥ ΑΝΘΡΩΠΟΥ  
ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟ ΤΜΗΜΑ ΠΡΟΣΧΟΛΙΚΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ

ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ  
«Παιδαγωγικό Παιχνίδι και Παιδαγωγικό Υλικό στην Πρώτη Παιδική Ηλικία»

ΔΙΠΛΩΜΑΤΙΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ

Πρόταση ενός δημογραφικού-διαπολιτισμικού  
εκπαιδευτικού παιχνιδιού στο πλαίσιο διαθεματικών  
προσεγγίσεων στα γλωσσικά μαθήματα  
και στο γλωσσικό γραμματισμό.

Δέσποινα Κανάρη

ΒΟΛΟΣ 2011

1<sup>ος</sup> Επιβλέπων : Κωνσταντίνος Μάγος, Λέκτορας

2<sup>ος</sup> Επιβλέπων : Βύρων Κοτζαμάνης, Καθηγητής

Αξιολογητής : .....

Βαθμός	
Ολογράφως	

## Περιεχόμενα

Ευχαριστίες	5
Περίληψη	6
Abstract	7
Εισαγωγή	8
Θεωρητικό μέρος	
1. Διαχείριση της εθνοπολιτισμικής ετερότητας στο πλαίσιο του σχολείου	11
1.1. Μοντέλα διαχείρισης της ετερότητας	11
1.2. Η διαπολιτισμική εκπαίδευση	14
1.3. Η ελληνική εκδοχή της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης	17
2. Η δημογραφική προοπτική	20
2.1. Έννοιες και ζητήματα δημογραφίας	20
2.2. Εκπαιδευτικές προσεγγίσεις σε θέματα πληθυσμού	25
2.3. Γραμματισμός και διαθεματικές προσεγγίσεις: η θέση των δημογραφικών ζητημάτων στα γλωσσικά μαθήματα	28
3. Σύγχρονες αντιλήψεις για το εκπαιδευτικό παιχνίδι	40
3.1. Μαθητοκεντρική οπτική	40
3.2. Εκπαιδευτικό υλικό	45
3.3. Κριτήρια καταλληλότητας εκπαιδευτικού υλικού	46
3.4. Εκπαιδευτικό παιχνίδι	45
3.5. Το παιχνίδι «Ας γνωρίσουμε τον κόσμο»	50
3.6. Οι παιδαγωγικοί στόχοι του παιχνιδιού	54
Ερευνητικό μέρος	
4. Έρευνα	56
4.1. Σκοπός και στόχοι της έρευνας	56
4.2. Ερευνητικά ερωτήματα	56

<b>4.3. Συμμετέχοντες</b>	<b>57</b>
<b>4.4. Μεθοδολογία</b>	<b>57</b>
<b>4.5. Πιλοτική έρευνα</b>	<b>59</b>
<b>4.6. Στάδια της έρευνας</b>	<b>60</b>
<b>4.7. Δυσκολίες κατά την έρευνα</b>	<b>61</b>
<b>4.8 Παρουσίαση και συζήτηση ευρημάτων από την έρευνα στο Γυμνάσιο</b>	<b>61</b>
<b>4.9. Παρουσίαση και συζήτηση ευρημάτων από την έρευνα στο Σχολείο Δεύτερης Ευκαιρίας</b>	<b>98</b>
<b>4.10. Συμπεράσματα</b>	<b>108</b>
<b>4.11. Περιορισμοί-προοπτικές</b>	<b>111</b>
<b>Επίλογος</b>	<b>113</b>
<b>Ελληνική βιβλιογραφία</b>	<b>117</b>
<b>Μεταφρασμένη βιβλιογραφία</b>	<b>121</b>
<b>Ξενόγλωσση βιβλιογραφία</b>	<b>123</b>
<b>Παράρτημα</b>	<b>125</b>
<b>Ερωτήσεις-απαντήσεις του παιχνιδιού</b>	<b>125</b>
<b>Οδηγός συζήτησης</b>	<b>138</b>
<b>Φωτογραφικό υλικό</b>	<b>140</b>
<b>CD-ROM</b>	

Στους γονείς μου

## Περίληψη

Η παρούσα εργασία αναφέρεται στην προβληματική που αναπτύσσεται στο χώρο της εκπαίδευσης γύρω από το φαινόμενο της πολιτισμικής ετερογένειας. Στο πλαίσιο της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης δίνεται ιδιαίτερη έμφαση στη δημογραφία. Η δημογραφία παρέχει ακριβείς και εξειδικευμένες πληροφορίες για όλες τις χώρες του κόσμου. Η δημιουργία ενός διαπολιτισμικού εκπαιδευτικού υλικού αποτελεί απόπειρα αξιοποίησης αυτών των πληροφοριών και εντάσσεται στα πλαίσια διαθεματικών προσεγγίσεων των γλωσσικών μαθημάτων και του γλωσσικού γραμματισμού.

Το προτεινόμενο εκπαιδευτικό υλικό συνίσταται σε ένα παιχνίδι με κάρτες ερωταποκρίσεων σε συνδυασμό με παζλ που αναπαριστά τον παγκόσμιο πολιτικό χάρτη. Στόχος είναι να συνειδητοποιήσουν οι μαθητές και οι εκπαιδευόμενοι τόσο τα δημογραφικά δεδομένα όσο και τις αντιλήψεις τους, που αφορούν στις διάφορες χώρες και τη δική τους και, στη συνέχεια, να αναπτύξουν ευαισθητοποίηση απέναντι στον «άλλο».

## Abstract

The present dissertation focuses on issues arising in education out of cultural heterogeneity. Within the framework of intercultural education special emphasis is placed on demography. Demography provides detailed and exact information regarding all the countries of the world. The creation of intercultural educational material constitutes an attempt to turn this information to advantage and to incorporate it in the framework of interdisciplinary approaches to language courses and to language literacy. The suggested educational material consists in a game with questions-answers cards combined with a puzzle, which represents the *political world map*. The aim of the game is for the students to become fully aware of both, the demographic facts and their own perceptions regarding other countries as well as their own and, consequently, to become sensitized to the "other".

## Abstract

The present dissertation focuses on issues arising in education out of cultural heterogeneity. Within the framework of intercultural education special emphasis is placed on demography. Demography provides detailed and exact information regarding all the countries of the world. The creation of intercultural educational material constitutes an attempt to turn this information to advantage and to incorporate it within the scope of language courses in High School.

The suggested educational material consists in a game with questions-answers cards combined with a puzzle, which represents the *political world map*. The aim of the game is for the students to become fully aware of both, the demographic facts and their own perceptions regarding other countries as well as their own and, consequently, to become sensitized to the "other".

## Εισαγωγή

Ολοένα και περισσότερο σήμερα, οι κοινωνίες τείνουν να χαρακτηρίζονται από πολυπολιτισμικότητα, καθώς παρατηρούνται ραγδαίες αλλαγές σε σχέση με τη κινητικότητα πληθυσμών, κυρίως από χώρες που αντιμετωπίζουν οικονομικά και πολιτικά προβλήματα. Κατά την τελευταία εικοσαετία, η νότια Ευρώπη και, βέβαια, και η Ελλάδα, ενώ, παραδοσιακά, ήταν χώρες εξαγωγής μεταναστών, καλούνται να αντιμετωπίσουν σε πολύ μικρό χρονικό διάστημα τη μετατροπή τους σε χώρες υποδοχής μεταναστών.

Οι συνέπειες της μετανάστευσης στο σχολείο και η ανάγκη αντιμετώπισης της εκπαίδευσης των παιδιών των μεταναστών είχαν αποτελέσει αντικείμενο προβληματισμού στις χώρες του εξωτερικού, πριν αυτό συμβεί στη χώρα μας. Στο πρώτο μέρος της εργασίας παρουσιάζονται τα μοντέλα διαχείρισης της ετερότητας στο χώρο του σχολείου και η κριτική που ασκήθηκε σε αυτά, με ιδιαίτερη μνεία στο μοντέλο της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης, όπως εφαρμόζεται από τη δεκαετία του 1970 σε διάφορες χώρες.

Η διαπολιτισμική εκπαίδευση επιδιώκει να καλλιεργήσει την αλληλεπίδραση και την αλληλεγγύη ανάμεσα όχι μόνο σε άτομα διαφορετικής εθνικότητας αλλά, γενικά, σε άτομα διαφορετικής νοοτροπίας και κουλτούρας, ακόμα και μέσα στην ίδια εθνικότητα. Επομένως, η διαπολιτισμική εκπαίδευση είναι απαραίτητη και στις εθνικά ομοιογενείς σχολικές τάξεις, με σκοπό την ανάπτυξη αλληλοαποδοχής και συνεργατικότητας μεταξύ των μαθητών.

Το μοντέλο της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης εφαρμόζεται από τη δεκαετία του 1990 και στην Ελλάδα. Ορισμένα σχολεία σε όλη την επικράτεια μετονομάζονται σε διαπολιτισμικά, με όμοιο, όμως, αναλυτικό πρόγραμμα με τα υπόλοιπα σχολεία. Επίσης, λειτουργούν ενισχυτικές τάξεις και τάξεις υποδοχής των παιδιών των παλιννοστούντων και των



μεταναστών για την εκμάθηση της ελληνικής γλώσσας, που τα αποτελέσματά τους δεν είναι πολύ ενθαρρυντικά.

Στη συνέχεια της εργασίας, γίνεται αναφορά στην επιστήμη της δημογραφίας, της οποίας η μετανάστευση αποτελεί ένα από τα αντικείμενα μελέτης. Η δημογραφία ανήκει στις ανθρωπιστικές επιστήμες, τις οποίες υπηρετεί μέσω μαθηματικών και στατιστικών αναλύσεων, απρόσιτων στο ευρύ κοινό. Ο πληθυσμός καθεμίας χώρας του κόσμου και οι μεταβολές που παρατηρούνται σε παγκόσμια κλίμακα, όπως ο υπερπληθυσμός, εξετάζονται με σκοπό τη διατύπωση προβλέψεων.

Ιδιαίτερη έμφαση δίνεται σε μελέτες και έρευνες που ασχολούνται με θέματα πληθυσμού σε μία εκπαιδευτική προοπτική. Εξετάζεται, επίσης, η θέση που καταλαμβάνουν τα δημογραφικά δεδομένα στα γλωσσικά μαθήματα του Γυμνασίου, καθώς και τα σχετικά σημεία που προσφέρονται για εμπάθунση με χρήση συμπληρωματικών δεδομένων. Επιπλέον, γίνεται αναφορά στις δυνατότητες για διαθεματική προσέγγιση της δημογραφικής γνώσης τόσο σχετικά με τα γλωσσικά όσο και με άλλα μαθήματα και στη γενικότερη γλωσσική ανάπτυξη και καλλιέργεια γλωσσικών δεξιοτήτων μέσω της λειτουργικής χρήσης της γλώσσας σε επικοινωνιακό πλαίσιο.

Κατόπιν, ακολουθεί περιγραφή του ευρύτερου πλαισίου, μέσα στο οποίο λαμβάνει χώρα η εκπαιδευτική διαδικασία. Παρουσιάζεται το παραδοσιακό δασκαλοκεντρικό μοντέλο, που κυριαρχεί γενικά στο χώρο του σχολείου, αναλύονται, όμως, ιδιαίτερα, οι αρχές της μαθητοκεντρικής μάθησης και της ομαδοσυνεργατικής τεχνικής, καθώς και ο ρόλος του εκπαιδευτή ενηλίκων, όπως εφαρμόζονται στο Σχολείο Δεύτερης Ευκαιρίας και στις καινοτόμες δράσεις στο Γυμνάσιο. Ανάμεσα στις συμμετοχικές μαθησιακές τεχνικές, που εμπλέκουν ενεργά το μαθητή και τον εκπαιδευόμενο στη μάθηση, ανήκει και το παιχνίδι, που, ως εκπαιδευτικό υλικό, προϋποθέτει την ικανοποίηση ορισμένων κριτηρίων.

Μετά από μία γενική αναφορά στο ρόλο που διαδραματίζει το παιχνίδι στη μάθηση, η ανάπτυξη εστιάζει στο εκπαιδευτικό παιχνίδι. Όσον αφορά στην περιγραφή του προτεινόμενου παιχνιδιού, αυτό στηρίζεται σε γενικές αρχές σχεδιασμού εκπαιδευτικών παιχνιδιών. Συνιστά μία πρόταση αξιοποίησης δημογραφικών δεδομένων, στα οποία εκπαιδευτικοί, μαθητές

και εκπαιδευόμενοι έχουν δυσκολία πρόσβασης. Μέσω της χρήσης του βιωματικού, διαδραστικού παιχνιδιού επιδιώκεται η απόκτηση γνώσεων, δεξιοτήτων και στάσεων προς την κατεύθυνση της διαπολιτισμικότητας.

Το παιχνίδι αποτελείται από κάρτες ερωτήσεων δημογραφικού περιεχομένου, που έχουν 3 πιθανές απαντήσεις η καθεμία. Σε κάθε σωστή επιλογή ανοίγει μία κάρτα από το παζλ, που η συμπλήρωσή του αποτελεί το σκοπό του παιχνιδιού. Το παζλ ολοκληρωμένο αναπαριστά ένα παγκόσμιο πολιτικό χάρτη.

Το παρόν εκπαιδευτικό παιχνίδι στοχεύει, μέσω δημογραφικών δεδομένων, να ανακατασκευάσουν οι μαθητές και οι μαθήτριες τις γνώσεις τους για τον κόσμο που τους περιβάλλει. Κατά τη χρήση του επιχειρείται να προβληματιστούν για όσα πιστεύουν, να «ανακαλύψουν» γνώσεις για τις χώρες του πλανήτη, την Ευρώπη, τα Βαλκάνια και να τις συγκρίνουν με τις αντίστοιχες για την Ελλάδα. Η αφομοίωση αυτών των εξειδικευμένων γνώσεων επιχειρείται, ακριβώς μέσω της συμμετοχής τους σε ένα παιχνίδι, που αποτελεί για αυτούς ευχάριστο και οικείο βίωμα. Έτσι, επιζητείται η καλλιέργεια πνεύματος διαπολιτισμικότητας και η απομάκρυνση από τη μονοπολιτισμική διάσταση και τον εθνοκεντρισμό, που χαρακτηρίζουν σε μεγάλο μέρος την εκπαίδευση στο ελληνικό σχολείο.

Στο δεύτερο μέρος της εργασίας παρουσιάζεται η έρευνα που αφορά στην εφαρμογή του παιχνιδιού στο Γυμνάσιο και στο Σχολείο Δεύτερης Ευκαιρίας. Διερευνάται κατά πόσο το συγκεκριμένο παιχνίδι είναι κατάλληλο παιδαγωγικό εργαλείο για την καλλιέργεια συμμετοχικότητας στους μαθητές και τους εκπαιδευόμενους, συνεργατικότητας μεταξύ τους και απόκτησης γνώσεων, δεξιοτήτων και στάσεων προς την κατεύθυνση της διαπολιτισμικής ευαισθητοποίησης.

Οι μέθοδοι που χρησιμοποιούνται είναι η συμμετοχική παρατήρηση με καταγραφή σημειώσεων από την ερευνήτρια και μία διευκολύντρια, όσον αφορά στην έρευνα στις τάξεις του Γυμνασίου και οι ομάδες εστίασης. Η συμμετοχική παρατήρηση χρησιμοποιήθηκε από την ερευνήτρια, όσον αφορά στην έρευνα και στις τάξεις του Σχολείου Δεύτερης Ευκαιρίας. Η περιγραφή της ατμόσφαιρας της τάξης και της δυναμικής της αλληλεπίδρασης τόσο μεταξύ μαθητών και μαθητριών, όσο και μεταξύ

εκπαιδευομένων, καθώς και η ανάλυση της συζήτησης των ομάδων εστίασης, συνιστούν τη βάση για την εξαγωγή συμπερασμάτων.

Γενικότερα, η παρούσα έρευνα θα οδηγήσει σε αποτελέσματα σχετικά με το προτεινόμενο παιχνίδι και την περαιτέρω εφαρμογή του. Επίσης, θα εξεταστεί κατά πόσο συμβάλλει στην καλλιέργεια διαπολιτισμικής συνείδησης σε μαθητές και εκπαιδευμένους.

## **Θεωρητικό μέρος**

### **I. Διαχείριση της εθνοπολιτισμικής ετερότητας στο πλαίσιο του σχολείου.**

Η ενότητα αυτή αναφέρεται, στην αρχή, στην επεξεργασία προβληματικής γύρω από τα ζητήματα της πολιτισμικής ετερογένειας στην εκπαίδευση. Με βάση αυτή την προβληματική διαμορφώνονται μοντέλα διαχείρισης της ετερότητας. Η εργασία επικεντρώνεται, στη συνέχεια, στην ανάπτυξη της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης, η οποία καθιερώνεται σήμερα ως το πλέον ενδεδειγμένο μοντέλο. Η ενότητα, τέλος, παρουσιάζει την εφαρμογή της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης στην Ελλάδα και την κριτική ως προς την αποτελεσματικότητά της.

#### **1.1. Μοντέλα διαχείρισης της ετερότητας.**

Ο όρος διαφορετικότητα περιλαμβάνει τη γλώσσα, το φύλο, τα σωματικά χαρακτηριστικά, την κοινωνική προέλευση και τις θρησκευτικές πεποιθήσεις (Vandenbroeck, 2004, στο Μεταφτσή, 2008:22). Επίσης, την έννοια της ετερογένειας ορίζουν και εθνικές-εθνοτικές παράμετροι. Ειδικά όσον αφορά στις τελευταίες, από τη δεκαετία του 1960 έως σήμερα, σε χώρες εκτός Ελλάδας, η διαχείριση της εθνοπολιτισμικής ετερότητας στο χώρο της εκπαίδευσης αποτελεί αντικείμενο προβληματισμού, με αποτέλεσμα να διαφοροποιείται συνεχώς το περιεχόμενο, οι μέθοδοι και οι στόχοι της. Έτσι, διαμορφώνονται τα εκπαιδευτικά μοντέλα της αφομοίωσης, της ενσωμάτωσης, το πολυπολιτισμικό, το αντιρατσιστικό και το διαπολιτισμικό, στα οποία ασκείται κριτική για την αποτελεσματικότητά τους σε σχέση με την αρμονική συνύπαρξη διαφορετικών κοινωνικών ομάδων (Μεταφτσή, 2008:14-21).

Αρχικά, το μοντέλο της αφομοίωσης απευθύνεται σε παιδιά μειονοτικών ομάδων και μεταναστών με στόχο την απορρόφησή τους από την πλειοψηφία. Έτσι, σε Βρετανία, Γαλλία, ΗΠΑ, Καναδά και Αυστραλία, όλοι, ανεξάρτητα από την προέλευσή τους, πρέπει να συμμετέχουν στον κοινό εθνικό πολιτισμό μέσω της εκμάθησης της επίσημης γλώσσας και του κυρίαρχου εθνικού πολιτισμού (Γεωργογιάννης, 1997: 46-47). Το «πρόβλημα» των διαφορετικών μαθητών εντοπίζεται στην αδυναμία τους να προσαρμοστούν και να έχουν καλές σχολικές επιδόσεις και αιτία θεωρείται η άγνοια της γλώσσας. Η πρακτική που ακολουθείται είναι η ίδρυση τμημάτων ενισχυτικής διδασκαλίας, όπου, μέσω της εκμάθησης της γλώσσας υποδοχής, επιδιώκεται να υποχρεωθούν αυτοί οι μαθητές να αποκτήσουν και τα πολιτισμικά χαρακτηριστικά της χώρας υποδοχής (Μάγος, 2005: 51).

Με το προηγούμενο μοντέλο δεν επιτεύχθηκε ο στόχος για μείωση της διαρροής και για καλύτερη σχολική επίδοση των μαθητών με διαφορετική εθνική προέλευση, πράγμα που οφείλεται στην «αρνητική επιρροή που ασκεί στην αυτοεικόνα των μαθητών η απαξίωση του πολιτισμικού και γλωσσικού κεφαλαίου τους, όπως και η βίαιη αποκοπή από πολιτισμικά αγαθά που αποτελούν για τα υποκείμενα βασικά στοιχεία της ταυτότητάς τους» (Γκόβαρης, 2001:51).

Στη συνέχεια, εφαρμόζεται το μοντέλο της ενσωμάτωσης, από τα τέλη της δεκαετίας του 1960, στη Βρετανία, για παιδιά μαύρων μεταναστών, κυρίως από τα νησιά της Καραϊβικής. Αυτό στοχεύει, παράλληλα με την επάρκεια της επίσημης

γλώσσας, να αποκτήσουν τα παιδιά γνώσεις του δικού τους πολιτισμού, πράγμα που θα διευκολύνει την ενσωμάτωσή τους, σε αντίθεση με την απόρριψη που βίωναν προηγουμένως. Η ενσωμάτωση ορίζεται ως εξασφάλιση της «ισότητας ευκαιριών σε συνδυασμό με την πολιτισμική ποικιλία σε μια ατμόσφαιρα αμοιβαίας ανοχής» (Τρογνα, 1992, στο Ασκούνη & Ανδρούσου, 2001:18). Όμως, αν και, φαινομενικά, ορισμένα στοιχεία του πολιτισμού των μειονοτήτων αποτελούν αντικείμενο σεβασμού, όπως θρησκευτικές πεποιθήσεις, ήθη και έθιμα, μουσική κ. ά., μπορεί να απορρίπτεται ό,τι αντιτίθεται στις βασικές παραδοχές του κυρίαρχου πολιτισμού(Μάρκου, 1997:223-224).

Αυτό αποδεικνύει, άλλωστε, και στις ΗΠΑ η θεωρία της «πολιτισμικής στέρησης», σύμφωνα με την οποία η αποτυχία των παιδιών στο σχολείο, των μαύρων μαθητών κατά κύριο λόγο, οφείλεται στο πολιτισμικό έλλειμμα που χαρακτηρίζει αυτά και τις οικογένειές τους και το οποίο καλείται το σχολείο να αναπληρώσει μέσω των δίγλωσσων τάξεων και της «αντισταθμιστικής αγωγής», γενικότερα. Με τον τρόπο αυτό η πολιτισμική διαφορά ερμηνεύεται ως «μη κουλτούρα» (Isambert-Jamati, 1973, στο Ασκούνη & Ανδρούσου, 2001:22).

Στη Γαλλία, μέχρι το τέλος της δεκαετίας του 1970, έμφαση δίνεται στη σχολική αποτυχία των μαθητών των λαϊκών τάξεων. Έτσι, τα παιδιά των μεταναστών, συνήθως από Αλγερία, Τυνησία, Μαρόκο, αντιμετωπίζονται, κυρίως, ως «παιδιά εργατών», χωρίς αναφορά στις πολιτισμικές τους ιδιαιτερότητες (Payet, 1996, στο Ασκούνη & Ανδρούσου, 2001:27). Το 1975, όμως, λαμβάνονται για πρώτη φορά μέτρα ειδικά για τους ξένους μαθητές, τόσο αντισταθμιστικού χαρακτήρα, με τη διδασκαλία της γαλλικής γλώσσας, όσο και της γλώσσας και του πολιτισμού της χώρας προέλευσης.

Καθώς η σχολική αποτυχία δε μειώνεται και οι ανισότητες παραμένουν κυρίαρχες μέσα και έξω από το σχολείο, προτείνεται ως λύση η απόρριψη της μονοπολιτισμικής και μονογλωσσικής εκπαίδευσης, η ρήξη με τον εθνοκεντρισμό και η θετική αναγνώριση των πολιτισμικών ιδιαιτεροτήτων (Πανταζής, 2006, στο Μεταφτσή, 2008:18). Με το πολυπολιτισμικό μοντέλο, από τα μέσα της δεκαετίας του 1970 με αρχές της δεκαετίας του 1980, εισάγονται στοιχεία του πολιτισμού των μειονοτήτων στο αναλυτικό πρόγραμμα όλων των μαθητών και τα σχολικά εγχειρίδια στη Βρετανία και ΗΠΑ.

Επίσης, με καινοτόμες εκπαιδευτικές δραστηριότητες επιχειρείται να προβάλλει το σχολείο θετικές εικόνες για τους ξένους μαθητές, για να τονώσει την αυτοπεποίθησή

τους και να πετύχει τη συμμετοχή και την ένταξή τους στη σχολική διαδικασία (Lynch, 1986, στο Ασκούνη, 2001:84). Επιπλέον, η γνώση που αποκτούν όλοι οι μαθητές για τους άλλους πολιτισμούς θεωρείται ότι αποτρέπει τη δημιουργία στερεοτύπων και ενισχύει την αλληλεπίδραση μεταξύ της κυρίαρχης ομάδας και των ατόμων που διαφοροποιούνται γλωσσικά και πολιτισμικά από αυτή.

Η κριτική που ασκείται σε αυτό το μοντέλο συνίσταται στο ότι εκλαμβάνει τους πολιτισμούς ως διακριτές ολότητες μίας οριοθετημένης περιοχής, ομοιογενείς στο εσωτερικό τους και στατικές μέσα στο χρόνο (Μπακαλάκη, 1997, στο Ασκούνη, 2001:87). Έτσι, υπογραμμίζει τις διαφορές που χωρίζουν τους πολιτισμούς. Αντίθετα, «η ποικιλομορφία των ανθρώπινων πολιτισμών δεν πρέπει να μας οδηγήσει σε μία θεώρηση που ή τους κατακερματίζει ή κατακερματίζεται η ίδια. Οφείλεται λιγότερο στην απομόνωση των ομάδων και περισσότερο στις σχέσεις που τις ενώνουν» (Λεβί-Στρως, 1991:16).

Επιπλέον, ένα άλλο σημείο, στο οποίο το μοντέλο δέχεται κριτική, εντοπίζεται στο ότι τα στερεότυπα δεν εξαλείφονται μέσα από την απλή πληροφόρηση για τις εθνοπολιτισμικές ιδιαιτερότητες. Απομονώνοντας την έννοια του πολιτισμού η πολυπολιτισμική προσέγγιση δε λαμβάνει υπόψη τις κοινωνικές ρίζες της πολιτισμικής ιεραρχίας. Οι επικριτές αυτής της προσέγγισης επισημαίνουν ότι το όραμα μιας πλουραλιστικής κοινωνίας είναι αφελές έως επικίνδυνο και ότι ο ρατσισμός δεν οφείλεται μόνο στην άγνοια αλλά και στις σχέσεις εξουσίας που διέπουν κάθε κοινωνική δομή. Για αυτό ακριβώς την πολυπολιτισμική προσέγγιση τη χαρακτηρίζουν ως την τελευταία και πιο φιλελεύθερη εκδοχή της αφομοιωτικής προσέγγισης (Τρογνα, 1992, στο Ασκούνη & Ανδρούσου, 2001:24).

Έτσι, κατά τη δεκαετία του 1980, στη Βρετανία, εισάγεται το αντιρατσιστικό μοντέλο, σύμφωνα με το οποίο υπογραμμίζεται ο θεσμικός ρατσισμός, ο οποίος εμποδίζει την προώθηση ίσων ευκαιριών στην κοινωνία και την εκπαίδευση. Απαιτείται, επομένως να αλλάξουν οι δομές της κοινωνίας και του εκπαιδευτικού συστήματος (Μάρκου, 1996: 20-21). Στα πλαίσια της αντιρατσιστικής προσέγγισης αναπτύσσονται προγράμματα ποικίλου περιεχομένου και απευθύνονται σε σχολεία ή τάξεις μικτές ή με λευκά ή με μαύρα παιδιά. Η εθνογραφικού τύπου έρευνα εκτός σχολείου και η επικοινωνία με τις οικογένειες και με τις κοινότητες αποτελούν χαρακτηριστικά στοιχεία των προγραμμάτων αυτών. Σκοπός τους είναι να συνειδητοποιήσουν οι μαθητές και οι μαθήτριες τις κοινωνικές διακρίσεις σε διάφορα επίπεδα, όπως είναι η εθνοτική καταγωγή, το φύλο, η κοινωνική τάξη, όπως, επίσης,

και τον τρόπο δημιουργίας στερεοτύπων και προκαταλήψεων (Ανδρούσου & Μάγος, 2001:118). Η «απόρριψη» του θεσμού του σχολείου για το ρόλο του στην αναπαραγωγή των ανισοτήτων και το βάρος που δόθηκε στο διαχωρισμό λευκών-μαύρων σε βάρος άλλων μορφών ρατσισμού αποτελούν δύο σημεία για τα οποία ασκείται κριτική στο συγκεκριμένο μοντέλο (Παππάς, 1998).

## 1.2. Η διαπολιτισμική εκπαίδευση

Στην Ευρώπη ο όρος «διαπολιτισμική εκπαίδευση» εμφανίζεται το 1977, στα πλαίσια του Συμβουλίου της Ευρώπης και αφορά στην επιμόρφωση εκπαιδευτικών σχετικά με θέματα παιδιών μεταναστών. Στη συνέχεια, η «διαπολιτισμική» διάσταση στο σχολείο εμφανίζεται για πρώτη φορά στη Γαλλία, ως γνωριμία με τους άλλους πολιτισμούς, με δραστηριότητες που απευθύνονται σε όλα τα παιδιά, ώστε να επωφεληθούν από ένα άνοιγμα σε άλλους κόσμους (Henry-Lorcerie, 1989, στο Ασκούνη & Ανδρούσου, 2001:28). Βέβαια, στη Γαλλία, η «διαπολιτισμική» εκπαίδευση αντικαθίσταται πολύ γρήγορα από την «εκπαίδευση στην ανάπτυξη», που επικεντρώνεται στα προβλήματα του Τρίτου Κόσμου, από την «εκπαίδευση στα δικαιώματα του ανθρώπου», από την «εκπαίδευση του πολίτη» (Ασκούνη & Ανδρούσου, 2001:28).

Γενικότερα, το διαπολιτισμικό μοντέλο, δίνοντας έμφαση στην ενεργητική συμμετοχή των μαθητών και μαθητριών, όπως, άλλωστε, και τα δύο προηγούμενα μοντέλα, πραγματεύεται τις έννοιες της διαφοράς και της ομοιότητας σε όλο τους το εύρος. Δεν πρόκειται τόσο για μία ενιαία εκπαιδευτική πολιτική, όσο για ένα σύνολο δραστηριοτήτων, οι οποίες απευθύνονται σε όλους τους μαθητές. «Η διαπολιτισμική διάσταση είναι το αιτούμενο στην εκπαιδευτική διαδικασία ανά πάσα στιγμή. Είναι η διάσταση που έχει στόχο να δημιουργήσει ένα πλαίσιο μέσα στο οποίο θα γίνεται συνεχής διάλογος και διαπραγμάτευση και θα είναι εφικτή η ανάδειξη της πολλαπλότητας των αναφορών των υποκειμένων της εκπαιδευτικής διαδικασίας» (Ανδρούσου & Μάγος, 2001:135).

Η μεθοδολογία που επιλέγεται είναι είτε οι μεμονωμένες διδακτικές παρεμβάσεις είτε η διαθεματική προσέγγιση με τη μέθοδο project (σχέδιο εργασίας). Επιδιωκόμενοι στόχοι είναι η κριτική επεξεργασία του αναλυτικού προγράμματος, η σύνδεση με τις προσωπικές εμπειρίες, οι τεχνικές με παιχνίδια ρόλων, δραματοποιήσεις, ομαδικά παιχνίδια, οι μουσικές και οι εικαστικές δραστηριότητες,

το άνοιγμα προς την κοινότητα, η ερμηνεία της κοινωνικής πραγματικότητας.

Η διαπολιτισμική εκπαίδευση συμβάλλει στη διαμόρφωση μίας θετικής στάσης προς τον «άλλο», που έχει διαφορετικό φύλο, ανάγκες, πεποιθήσεις, καθώς με τον όρο αυτό «δεν αναφερόμαστε μόνο στη συνάντηση των πολιτισμών (με την «εθνική» έννοια του όρου) αλλά και στη συνάντηση της προσωπικής κουλτούρας του καθενός με εκείνη του διπλανού του, οι οποίες είναι εξ ορισμού ανομοιογενείς ακόμα και στο πλαίσιο μιας ομοιογενούς εθνικής ομάδας» (Ανδρούσου, 1996, στο Μάγος, 2002:12).

Έτσι, συνεισφέρει στην κοινωνική μάθηση, η οποία συνεχίζεται σε όλη τη ζωή. Ο στόχος για αλλαγή του ατόμου αποβλέπει στη διαφοροποίηση των πεποιθήσεών του και τον περιορισμό των λανθασμένων υποθέσεών του σε σχέση με τη διαχείριση της ετερότητας. Κάτι τέτοιο γίνεται εφικτό, όταν η παιδαγωγική πρακτική λαμβάνει υπόψη της το βίωμα των παιδιών και των εκπαιδευτικών.

Ειδικότερα, η διαπολιτισμική εκπαίδευση στοχεύει: α) να αναπτύξει στάσεις και συμπεριφορές στους μαθητές και μαθήτριες βασισμένες στο σεβασμό, την κατανόηση, την επικοινωνία και τη συνεργασία, β) να αναπτύξει υποστηρικτικά υλικά που να περιλαμβάνουν μεθοδολογικά στοιχεία και δραστηριότητες για τους δασκάλους για χρήση στην τάξη (Παπαχρήστος & Πανταζοπούλου, 2001, στο Μεταφτσή, 2008:25). Επιπλέον, σύμφωνα με τον Hohmann, υποστηρίζει τη συνάντηση των πολιτισμών, τον παραμερισμό των εμποδίων που παρεμβάλλονται σε αυτή, τον πολιτισμικό εμπλουτισμό και τις πολιτισμικές ανταλλαγές (Δαμανάκης, 1997: 108-109).

Οι αρχές της διαπολιτισμικότητας πρέπει να διαποτίζουν τις διάφορες πτυχές της εκπαιδευτικής διαδικασίας, τόσο σε σχέση με την εκπαίδευση των εκπαιδευτικών, όσο και με τη διδακτική πράξη σε όλα τα μαθήματα. Ο διαπολιτισμικός προσανατολισμός της Παιδαγωγικής, της εκπαίδευσης των εκπαιδευτικών και της συνεχούς επιμόρφωσής τους θα συμβάλει στην ευαισθητοποίησή τους και, επομένως, στην αποτελεσματικότερη επικοινωνία εκπαιδευτικού-μαθητών, μαθητών μεταξύ τους σε ατομικό και ομαδικό επίπεδο και σχολείου με την οικογένεια, και, γενικότερα, την κοινότητα.



*Σε καμιά περίπτωση το διαπολιτισμικό μάθημα δεν πρέπει να θεωρηθεί ως ένα ξεχωριστό γνωστικό αντικείμενο, του οποίου το περιεχόμενο θα αναφέρεται σε άλλους πολιτισμούς. Αυτό εγκυμονεί τον κίνδυνο μετατροπής*

*του σε Λαογραφία και αποστασιοποίησης από την πραγματικότητα που βιώνουν*

*τα άτομα. Το διαπολιτισμικό μάθημα πρέπει να αποτελεί τη γενική αρχή πάνω*

*στην οποία στηρίζονται τα περιεχόμενα και η διδασκαλία των γνωστικών*

*αντικειμένων*

(Κανακίδου & Παπαγιάννη, 1998: 50).

Η διαπολιτισμική εκπαίδευση ανοίγει ένα πλατύ πεδίο έρευνας για την ανάπτυξη της διεπιστημονικής θεώρησης και συγκέντρωσης των διάσπαρτων γνώσεων, που θα οδηγήσουν στη διαμόρφωση ενός νέου τύπου πολίτη, ικανού να λειτουργεί και να επικοινωνεί στη νέα πολυπολιτισμική πραγματικότητα. Η ανάγκη παραγωγής διαπολιτισμικού διδακτικού υλικού προς την κατεύθυνση της διαθεματικής προσέγγισης είναι προφανής.

*Οι πληροφορίες, που μεταφέρονται στο μαθητή από το χώρο της γεωγραφίας,*

*των θρησκευτικών, της ιστορίας, δεν πρέπει να παραμένουν μετέωρες και*

*αυτόνομες αλλά να ανταποκρίνονται στην αλληλεξάρτηση της πραγματικότητας.*

*Με ανάλογα διαμορφωμένη ύλη και ανάλογες μεθόδους τα θεωρητικά μαθήματα αποτελούν ένα πλήρες πεδίο εφαρμογής της Διαπολιτισμικής Αγωγής.*

(Κανακίδου & Παπαγιάννη, 1998: 64-65).

Ειδικότερα, στο μάθημα της ιστορίας τα βιβλία δεν πρέπει να περιορίζονται σε γεγονότα, που προτρέπουν σε απομνημόνευση αλλά να αναφέρονται σε σύγχρονα φαινόμενα, ώστε οι μαθητές να ωθούνται σε ερμηνείες τους. Τη συνθετότητα της πραγματικότητας μπορεί να δια φωτίσει η γεωγραφία συμβάλλοντας στην ανάλυση των παγκόσμιων

συσχετισμών φυσικοπολιτικής γειτνίασης, κατανομής του παγκόσμιου πλούτου και σύνδεσης φυσικού και ανθρωπογενούς περιβάλλοντος (Κανακίδου & Παπαγιάννη, 1998: 65).

Η διαπολιτισμική διάσταση στο μάθημα, όπως και στις καινοτόμες δράσεις, προβάλλει μεγάλες και σύνθετες απαιτήσεις, καθώς στηρίζεται στην αρχή της εξισορρόπησης διαφορών και ομοιοτήτων μεταξύ ατόμων, ομάδων και πολιτισμών και στη συστηματική καταπολέμηση των προκαταλήψεων. Ο καθηγητής οφείλει να συντονίζει τη διαδικασία και τη συζήτηση, να ευνοεί την κριτική και το πνεύμα πρωτοβουλίας των παιδιών και να προωθεί σταθερά την επικοινωνία μεταξύ τους. Έτσι, όλοι οι συμμετέχοντες είναι συνυπεύθυνοι και ενισχύεται η ισότητα, η αλληλοκατανόηση και ο αλληλοσεβασμός.

### **1.3. Η ελληνική εκδοχή της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης**

Στην Ελλάδα, η χρήση του όρου «διαπολιτισμική εκπαίδευση» γίνεται μετά την ψήφιση νόμου το 1996. Παράλληλα ιδρύεται στο ΥΠΕΠΘ η Ειδική Γραμματεία Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης, η οποία μέσω Ευρωπαϊκής Ένωσης, χρηματοδοτεί 4 μεγάλα προγράμματα σχετικά με την εκπαίδευση παλιννοστούντων και αλλοδαπών, τσιγγαννοπαίδων, μουσουλμανοπαίδων και ομογενών. Τα προγράμματα υλοποιούνται κατά το διάστημα 1997-2000 και αποτελούν τις πρώτες επίσημες εκπαιδευτικές διαπολιτισμικές παρεμβάσεις στην Ελλάδα, με οργανωμένη επιμόρφωση εκπαιδευτικών και παραγωγή πλούσιου εκπαιδευτικού υλικού πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης (Μάγος, 2002:12).

Παράλληλα, ιδρύονται (στην ουσία μετονομάζονται) 26 διαπολιτισμικά σχολεία, 13 σχολεία πρωτοβάθμιας και 13 δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης (9 Γυμνάσια και 4 Λύκεια). Σε αυτά υπήρχαν ήδη περίπου 45% παιδιά γλωσσικών μειονοτήτων και 55% παιδιά από την κυρίαρχη ομάδα. Στα σχολεία αυτά «εφαρμόζονται τα προγράμματα των αντίστοιχων δημόσιων σχολείων», με τη σύσταση να «προσαρμόζονται στις ιδιαίτερες εκπαιδευτικές, κοινωνικές, πολιτιστικές ή μορφωτικές ανάγκες των μαθητών τους» (Μητακίδου, 2009:1). Εκτός από αυτά τα 26 σχολεία, προβλέπονται τάξεις υποδοχής και φροντιστηριακά τμήματα για την υπόλοιπη χώρα, αρχικά για

παιδιά παλιννοστούντων και, κατόπιν, για παιδιά αλλοδαπών. Το αντικείμενο διδασκαλίας είναι πάλι η ελληνική γλώσσα ως πρώτη γλώσσα, χωρίς παράλληλη διδασκαλία της μητρικής γλώσσας των παιδιών. Αυτό είναι επιβαρυντικό για την εκπαιδευτική πορεία των παιδιών γενικότερα, καθώς η γνώση και οι δεξιότητες που αναπτύσσονται στη μητρική όχι μόνο μεταφέρονται στη δεύτερη γλώσσα αλλά αποτελούν και μέσο για την κατάκτηση της (Thomas & Collier, 1997, στο Μητακίδου, 2009:2).

Ένα άλλο σημείο στο οποίο ασκείται κριτική στον τρόπο εφαρμογής της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης στην Ελλάδα είναι το ότι το ανώτατο όριο ενισχυτικής διδασκαλίας είναι τα δύο και, σε εξαιρετικές περιπτώσεις, τα τρία χρόνια, χωρίς να γίνεται διάκριση ανάμεσα στη βασική επικοινωνιακή γλωσσική ικανότητα (στη γλώσσα του παιχνιδιού, του διαλείμματος), που κατακτάται σχετικά γρήγορα, σε μερικούς μήνες και στη γνωστική ακαδημαϊκή γλωσσική επάρκεια (όπως εκδηλώνεται, για παράδειγμα, στο γράψιμο μίας έκθεσης ή στη διατύπωση φυσικών νόμων), που δεν ενισχύεται από πραγματολογικές ενδείξεις και χρειάζεται από πέντε μέχρι δέκα χρόνια συστηματικής καλλιέργειας για να κατακτηθεί (Cummins, 1994, στο Μητακίδου, 2009:1).

Επίσης, παρατηρείται σημαντική μείωση στις τάξεις υποδοχής και τα φροντιστηριακά τμήματα, καθώς λειτούργησαν 1.371 το 1995-96, σε σύνολο 12.981 αλλόγλωσσων παιδιών ενώ μόνο 865 το 2004-2005 σε σύνολο 36.775 μαθητών. Αν και η ενισχυτική διδασκαλία δεν αποτελεί πανάκεια, ωστόσο ο περιορισμός της δεν είναι προς όφελος αυτών των μαθητών.

Όσον αφορά στα διαπολιτισμικά σχολεία που ιδρύθηκαν, ούτε «ειδικά αναλυτικά προγράμματα» εφαρμόστηκαν ούτε «πρόσθετα ή εναλλακτικά μαθήματα» υπήρχε πρόβλεψη να διδαχθούν. Η εκπαίδευση παραμένει εθνοκεντρική και μονοπολιτισμική και το περιεχόμενο της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης συρρικνώνεται στην περιστασιακή εισαγωγή φολκλορικών στοιχείων από τον πολιτισμό των μειονοτικών ομάδων, όπως τραγούδια, φαγητά, ενδυμασίες, κ.α. Ωστόσο, αυτή η επιφανειακή επαφή δε θα οδηγήσει, μάλλον, σε καλύτερη επικοινωνία τους μαθητές από διαφορετικές ομάδες. Με αυτό τον τρόπο οι άλλοι πολιτισμοί εκλαμβάνονται ως στατικοί και εξωτικοί και οι μαθητές ως ομοιόμορφοι φορείς τους που ορίζονται αποκλειστικά από αυτά τα χαρακτηριστικά. Αντίθετα, οι έρευνες έχουν δείξει ότι η σχέση των μεταναστών με τη χώρα καταγωγής τους και την κουλτούρα της, όπως και με την κοινότητα των μεταναστών στην οποία ανήκουν, δεν είναι ούτε σταθερή ούτε

ενιαία (Sayad, 1979, Schnapper, 1991, Zehraoui, 1996, στο Ασκούνη, 2001:88).

Βέβαια, αν το σχολείο είναι θεσμός που μπορεί να αμβλύνει αντί να οξύνει και να αναπαράγει τις κοινωνικές ανισότητες, τότε

*η διαπολιτισμική εκπαίδευση είναι μια πρόκληση που αφορά όλους τους παράγοντες που ενέχονται στην εκπαιδευτική διαδικασία, είτε από την κυρίαρχη είτε από τη μειονοτική ομάδα. Στόχος αυτής της εκπαίδευσης είναι να προετοιμάσει αυριανούς πολίτες που θα μάθουν να αντιμετωπίζουν κριτικά και να αντιστέκονται στους μηχανισμούς χειραγώγησης που καλλιεργούν προκαταλήψεις και στερεότυπα, αυριανούς πολίτες που θα ξέρουν να δουλεύουν ατομικά και ομαδικά για να λύσουν κοινωνικά προβλήματα, πολίτες που θα συμμετέχουν δυναμικά στις αποφάσεις και στις ενέργειες που τους αφορούν*

(Μητακίδου, 2009:3).

Άλλωστε, «ένας στόχος –κλειδί της πολυπολιτισμικής εκπαίδευσης είναι να βοηθήσει όλους τους μαθητές, συμπεριλαμβανομένων και εκείνων της ομάδας που πλειοψηφεί, να αναπτύξουν πιο δημοκρατικές στάσεις αξίες και συμπεριφορές...Έτσι, ενεργούμε βαθιά εναρμονισμένοι με τους στόχους της πολιτικής αγωγής στα δημοκρατικά έθνη-κράτη» (Banks, 1997: 357).

Παρόλα αυτά η διαπολιτισμική εκπαίδευση, στην ελληνική της εκδοχή, κινείται «δορυφορικά» έξω από τον κορμό της κύριας εκπαίδευσης, της οποίας το περιεχόμενο, η οργάνωση και οι διδακτικές προσεγγίσεις εξακολουθούν να μη διέπονται από την ιδέα της διαπολιτισμικότητας. Υπάρχουν, βέβαια, πρωτοβουλίες εκπαιδευτικών που υλοποιούν προγράμματα, ελληνικά ή της Ευρωπαϊκής Ένωσης και οι οποίοι κάνουν πράξη τις αρχές της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης. Υπάρχουν, όμως, παράλληλα και εκπαιδευτικοί που θεωρούν ότι η αφομοίωση ή η ενσωμάτωση των παιδιών των μεταναστών ή η απλή γνωριμία με τους άλλους πολιτισμούς είναι το ζητούμενο.

Όσον αφορά στα αναλυτικά προγράμματα της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, αυτά υπονοούν ότι η τάξη είναι ένα ομοιογενές σύνολο και προβάλλουν μία ιδεατή, ομογενοποιημένη εικόνα. Αντίθετα, στην πραγματικότητα, πρόκειται για ένα συνεχές. Παλαιότερα, υπήρχε ενδογενής ετερογένεια στην τάξη: μαθητές και μαθήτριες, μαθητές από διαφορετικές περιοχές (ύπαιθρος-πόλεις), με γονείς με διαφορετικό

μορφωτικό επίπεδο (αγρότες-υπαλλήλους) και από διαφορετική κοινωνική τάξη (πλούσιους-φτωχούς).

Σήμερα, υπάρχει, επιπλέον, και η εξωγενής ετερογένεια ανάμεσα στα παιδιά των Ελλήνων και τα παιδιά παλιννοστούντων Ελλήνων και, κυρίως, μεταναστών. Εκτός από τις παραδοσιακές εικόνες του «καλού» και του «κακού» μαθητή, σήμερα υπάρχει και η εικόνα του «Έλληνα» και του «άλλου», του «μετανάστη», του «ξένου», με τον κίνδυνο ορισμένα παιδιά μεταναστών να αποδέχονται τις απόψεις της πλειονότητας που τους αφορούν θεωρώντας τους εαυτούς τους ως κατώτερους» (Triandis, 1997:140). Η εικόνα «του άλλου» είναι στερεοτυπική, φορτωμένη με τις προκαταλήψεις που καλλιεργεί το σχολείο αλλά και η οικογένεια.

Οι ξενοφοβικές τάσεις των Ελλήνων, σύμφωνα με το Ευρωβαρόμετρο, αποτελούν σημαντική παράμετρο, που πρέπει να λαμβάνεται υπόψη. «Είναι, ίσως, χαρακτηριστικό ενός ψυχο-πολιτισμικού συνδρόμου το ότι, την περίοδο 1992-2002, το ελληνικό κοινό βρίσκεται στην πρώτη ή τη δεύτερη θέση της Ευρώπης σε ό,τι αφορά την ενόχλησή του απέναντι στη διαφορετική φυλή. Στο διάστημα 1988-2000 η «ενόχληση» τριπλασιάζεται (από περίπου 12 % το '88 στο 38% το 2000)» (Παύλου & Σκουλαρίκη, 2009:344-345).

## **2. Η δημογραφική προοπτική**

Η ενότητα αναφέρεται, στην αρχή, στην επιστήμη της δημογραφίας και τα αντικείμενα μελέτης της. Στη συνέχεια, παρουσιάζονται δημογραφικές μελέτες σχετικά με την εκπαίδευση για θέματα πληθυσμού. Στο τέλος της ενότητας δίνεται έμφαση στα δημογραφικά δεδομένα, τα οποία μπορούν να αξιοποιηθούν στα πλαίσια μίας διαπολιτισμικής προσέγγισης, καθώς και στη θέση που κατέχουν αυτά στο αναλυτικό πρόγραμμα σπουδών του Γυμνασίου.

### **2.1. Έννοιες και ζητήματα δημογραφίας**

Σύμφωνα με τον Dasen (2002:7), η διαπολιτισμική εκπαίδευση εκδηλώνεται ως συνάντηση δύο συνόλων. Από τη μια πλευρά, οι επιστήμες

της εκπαίδευσης συνιστούν την ένωση διαφορετικών επιστημών σε σχέση με ένα αντικείμενο, την ίδια την εκπαίδευση και, από την άλλη πλευρά, οι διαπολιτισμικές προσεγγίσεις είναι ένα σύνολο επιστημονικών θεωρήσεων επάνω σε ένα αντικείμενο, τους πολιτισμούς και τις αλληλεπιδράσεις μεταξύ των φορέων τους. Η διαπολιτισμική εκπαίδευση, επομένως, εμφανίζεται ως διασταύρωση δύο διακριτών διεπιστημονικών πεδίων και το ενδιαφέρον της στρέφεται στη σχέση των δύο αντικειμένων, της εκπαίδευσης και του πολιτισμού. Η δημογραφική προοπτική αφορά στο δεύτερο σκέλος, τον πολιτισμό.

Τα αντικείμενα μελέτης της δημογραφίας αφορούν στο ζήτημα της μετανάστευσης, όπως και στον πληθυσμό κάθε χώρας, στη γαμηλιότητα, στη γονιμότητα και στη θνησιμότητα. Σε αντίθεση με τον ιδεολογικό χαρακτήρα των στερεοτύπων, τα σχετικά επιστημονικά δεδομένα από το χώρο της δημογραφίας, αν χρησιμοποιηθούν στα πλαίσια του σχολικού μαθήματος, μπορούν να βοηθήσουν, ώστε να διαμορφώσει ο μαθητής στο σχολείο μία πιο ρεαλιστική στάση για τον κόσμο και τον εαυτό του, όπως και το συμμαθητή του.

Η διαπολιτισμική εκπαίδευση ασχολείται με την ετερογένεια σε επίπεδο μικρο-ανάλυσης μέσα στην τάξη. Η δημογραφία ασχολείται με την ετερογένεια, πολιτισμική, εθνική, ηλικιακή, οικονομική, κ.ά., εξετάζοντας τη μέσα από ένα διαφορετικό πρίσμα, σε επίπεδο μακρο-ανάλυσης μέσα στα πλαίσια των χωρών και του πλανήτη γενικότερα. Το αντικείμενό της είναι ευρύ, καθώς ενδιαφέρεται, με τη μορφή πινάκων, διαγραμμάτων, πυραμίδων ηλικιών και χαρτών, να παρουσιάσει τις μεταβολές στον πληθυσμό κάθε χώρας με απόλυτη ακρίβεια.

Ο όρος δημογραφία εμφανίζεται το 1855 ως «φυσική και κοινωνική ιστορία του ανθρώπινου είδους» (Chesnais, 1990:3) και, σήμερα, ως δημογραφία, με τη στενή έννοια, ορίζεται η εφαρμογή της στατιστικής στους ανθρώπινους πληθυσμούς ενώ, με βάση την πλατιά έννοια, η δημογραφία ενδιαφέρεται για τις αιτίες που προκαλούν τα φαινόμενα που μελετά, τις πιθανές τους συνέπειες και τις πολιτικές για τους πληθυσμούς (Chesnais, 1990:3-4).

Η δημογραφία ανήκει στις ανθρωπιστικές επιστήμες, τις οποίες υπηρετεί

μέσω μαθηματικών και στατιστικών αναλύσεων αποτελώντας πηγή γνώσης για την αλλαγή που παρατηρείται στον πλανήτη και στο εσωτερικό των διαφορετικών κοινοτήτων. Ορίζεται ως επιστήμη του πληθυσμού και είναι σχετικά νέα, καθώς αναπτύσσεται τον 19<sup>ο</sup> και τον 20<sup>ο</sup> αιώνα και, στην Ελλάδα, το δεύτερο μισό του 20<sup>ου</sup> αιώνα.

Στη χώρα μας υπάρχει πληθώρα άρθρων, στον τύπο, με βασικά χαρακτηριστικά τον εθνοκεντρισμό, την επιλεκτική παρουσίαση στοιχείων και δεικτών, την άγνοια αντίστοιχων παγκόσμιων εξελίξεων, τη συγκινησιακή φόρτιση και, τελικά, την καταστροφολογία. Το απειλητικό σκηνικό στην Ελλάδα συνθέτουν η πτώση της γονιμότητας και η γήρανση του πληθυσμού, που συνδυάζονται με την αύξηση της μετανάστευσης. Παράλληλα, δεν εξετάζονταν μέχρι πρόσφατα ελληνικές ιδιαιτερότητες, που αφορούσαν στην παλιννόστηση Ελλήνων μεταναστών των προηγούμενων δεκαετιών και στην είσοδο ξένων εργαζομένων, όπως και στη σχετικά υψηλή στην Ελλάδα βρεφική θνησιμότητα και τη θνησιμότητα σε ορισμένες ηλικίες από τροχαία ατυχήματα, που είναι και από τις υψηλότερες της Δυτικής Ευρώπης (Κοτζαμάνης, 2009:7).

Αντίθετα, όσον αφορά στη γήρανση του πληθυσμού και τη συρρίκνωση της γονιμότητας, σήμερα παρατηρούνται σε όλες τις αναπτυγμένες χώρες. Αυτές οι αλλαγές ξεκίνησαν από τον 19<sup>ο</sup> αιώνα στην Ευρώπη, καθώς εκεί, με τις προόδους της ιατρικής, είχε προηγηθεί το πέρασμα από υψηλή σε χαμηλή θνησιμότητα. Αυτό είχε σαν αποτέλεσμα το προσδόκιμο ζωής να αυξηθεί πάρα πολύ. Παράλληλα, η γεννητικότητα παρέμενε υψηλή και, κατά συνέπεια, αυξήθηκε υπερβολικά ο πληθυσμός της Ευρώπης και δημιουργήθηκε ένα μεγάλο μεταναστευτικό κύμα προς ΗΠΑ και Αυστραλία (Chesnais, 1990:61).

Κατόπιν, έλαβε χώρα το πέρασμα από την υψηλή σε χαμηλή γονιμότητα και ο πληθυσμός σταθεροποιήθηκε. Τα φαινόμενα επαναλήφθηκαν, με διαφορετικό ρυθμό και ένταση, και στις λιγότερο αναπτυγμένες χώρες και, έτσι, διατυπώθηκε η θεωρία της δημογραφικής μετάβασης. Σύμφωνα με αυτή, η εκρηκτική, σήμερα, αύξηση του πληθυσμού στον πλανήτη, που οφείλεται στις λιγότερο αναπτυγμένες χώρες και δημιουργεί τα μεταναστευτικά ρεύματα, υπάρχει ελπίδα να δώσει τη θέση της στον 21<sup>ο</sup>

αιώνα σε μία νέα ισορροπία με χαμηλή γονιμότητα και χαμηλή θνησιμότητα παγκοσμίως (Rollet, 2006:31-32).

*Με τη διαδικασία εκσυγχρονισμού (είσοδος στην οικονομία της αγοράς, αστικοποίηση αλλά και σχολική φοίτηση, αλλαγή στο καθεστώς των γυναικών), το ζήτημα του αριθμού των παιδιών παύει να εξαρτάται στενά από οικονομικές και κοινωνικές επιταγές και γίνεται (ή τείνει να γίνει) ιδιωτική υπόθεση. Ορισμένες πολύ φτωχές χώρες καθυστερούν να αλλάξουν νοοτροπία, γιατί δεν τους το επιτρέπει η κοινωνικοοικονομική τους κατάσταση*

(Rollet, 2006:79).

Με το συναφές ζήτημα του αναλφαβητισμού ασχολείται και ο Smith (2002:21).

Ορισμένα δημογραφικά δεδομένα είναι ενδεικτικά της σπουδαιότητας του θέματος. Το 2005 υπήρχαν στον πλανήτη 6,5 δισεκατομμύρια κάτοικοι ενώ το 1950 μόνο 2,5 δισεκατομμύρια κάτοικοι. Με βάση το μοντέλο της δημογραφικής μετάβασης, η Διεύθυνση Πληθυσμού του Ο.Η.Ε. δημοσιεύει σειρά μελλοντικών προβολών για όλες τις χώρες. Στην πιο πρόσφατη, του 2006, με βάση το «μέσο» σενάριο, ο παγκόσμιος πληθυσμός θα φτάσει τα 7,5 δισεκατομμύρια το 2020 και τα 8,9 το 2050 με προοπτικές προοδευτικής σταθεροποίησης. Η αύξηση ως το 2050 θα προέλθει αποκλειστικά από τις λιγότερο αναπτυγμένες, σήμερα, χώρες.

Επίσης, το ειδικό βάρος των ηπείρων θα μεταβληθεί. Η Ευρώπη θα μειώσει το μερίδιό της στον παγκόσμιο πληθυσμό, από 25% το 2000 σε 7% το 2050. Αντίθετα, η Αφρική θα έχει την υψηλότερη αύξηση, από 13% το 2000 σε 20% το 2050. Ταυτόχρονα, οι πλέον αναπτυγμένες χώρες του πλανήτη μας θα έχουν μια επιτάχυνση της γήρανσής τους ενώ οι λιγότερο αναπτυγμένες θα παραμείνουν μέχρι και τα μέσα του αιώνα μας ιδιαίτερα νεανικές: στις πρώτες, οι άνω των 65 ετών θα αποτελούν πιθανότατα το 26%, ενώ στις δεύτερες, μόνον το 14%, με βάση το ενδιάμεσο σενάριο (Κοτζαμάνης, 2009:28-29).

Για να καταλήξει στις προβλέψεις αυτές, η δημογραφία συμπεριλαμβάνει, μέσα από την εξέταση 4 μόνο βασικών παραμέτρων, της μετανάστευσης,



της γαμηλιότητας, της γονιμότητας και της θνησιμότητας, τις παγκόσμιες κοινωνικοοικονομικές και πολιτικές εξελίξεις. Στηρίζεται στα σύγχρονα γεγονότα, εφόσον χρησιμοποιεί τα δεδομένα των τελευταίων απογραφών αλλά τα ερμηνεύει στο βάθος τουλάχιστον 3 αιώνων, από το 1700 έως σήμερα. Τόσο η αποικιοκρατία, όσο και το τέλος της, η βιομηχανική επανάσταση, η αστυφιλία, η μετανάστευση, η κατάρρευση του ανατολικού μπλοκ, η «Ιστορία» ολόκληρη, φαίνονται μέσα από τα αποτελέσματά τους στην κατάσταση της υγείας, για παράδειγμα, που εμφανίζεται στους δείκτες θνησιμότητας. Αντίστοιχες αποδείξεις παρέχουν οι ηλικιακές πυραμίδες (Rollet, 2006: 23-25).

Η δημογραφία είναι η επιστήμη του «βιωμένου χρόνου». Χρησιμοποιεί την έννοια της κοόρτης και μελετά τη ζωή των ανθρώπων που συνδέονται από ένα γεγονός που τους συνέβη ταυτόχρονα: γεννήθηκαν ταυτόχρονα, παντρεύτηκαν ταυτόχρονα, κλπ. Στη Γαλλία, για παράδειγμα, οι λιγότερο άγονες γυναίκες ήταν αυτές που γεννήθηκαν το 1896 ενώ οι πιο γόνιμες εκείνες που γεννήθηκαν το 1930. Αυτό οφείλεται στις ιστορικές συνθήκες μέσα στις οποίες έζησαν, αφού οι πρώτες, κατά τα πιο γόνιμα χρόνια τους, από τα 20 έως τα 40 τους, έζησαν από το 1916 έως το 1936 ενώ οι δεύτερες από το 1950 έως το 1970. Έτσι, η δημογραφία είναι, επίσης, μία στατιστική της ιδιωτικής ζωής (Levy, 1993:94).

Με βάση το παρελθόν και το παρόν, διαμορφώνονται οι προβλέψεις για το μέλλον. Έτσι, το 2006, η Ελλάδα βρισκόταν στην τρίτη θέση, μετά την Ιταλία και τη Γερμανία, που ήταν οι πιο γερασμένες χώρες στην ΕΕ. Όμως, μετά το 2015, αυτό θα αλλάξει, καθώς τότε θα μπουν στις ηλικιακές ομάδες των 65 ετών και πάνω, στις περισσότερες από αυτές τις χώρες, οι πολυπληθέστατες γενεές του baby-boom (Κοτζαμάνης & Σοφianoπούλου, 2008: 2-3).

Με τη λεπτομερή εξέταση πολλών και διαφορετικής φύσης στοιχείων κατασκευάζεται μία σύνθετη εικόνα της πραγματικότητας και μέσω των εξαιρέσεων επισημαίνεται πως τίποτα δεν πρέπει να θεωρείται δεδομένο, όσον αφορά στις μελλοντικές εξελίξεις. Με την κατάρρευση του ανατολικού μπλοκ, για παράδειγμα, οι δείκτες γαμηλιότητας και γονιμότητας της τελευταίας τεσσαρακονταετίας επηρεάστηκαν στις

βαλκανικές χώρες. Επιπλέον, μειώθηκε και το προσδόκιμο ζωής, ενώ αυτός ο δείκτης είναι καθοριστικός για τη διάκριση μεταξύ αναπτυγμένων και λιγότερο αναπτυγμένων χωρών.

Επίσης, μέσα από τους δείκτες φαίνονται κάποιες ομοιότητες που δεν προβάλλονται, όπως το ότι, για παράδειγμα,

*οι βαλκανικές χώρες, όπως και η Ελλάδα, χαρακτηρίζονται, ακόμη και σήμερα, αφενός μεν από μια σχετικά έντονη γαμηλιότητα, αφετέρου δε από την αντοχή των γάμων στη φθορά και τα διαθέσιμα δεδομένα δημιουργούν μία εικόνα διαφορετική από αυτή που απαντάται στο βόρειο*

*και δυτικό τμήμα της ηπείρου μας.*

(Μπαλτάς, 2010:3).

Από την άλλη πλευρά, με βάση το μοντέλο της δημογραφικής μετάβασης, παρουσιάζονται ως αναπόφευκτες κάποιες εξελίξεις, που πρέπει να ληφθούν υπόψη και για τις αποφάσεις του παρόντος. Έτσι, η αύξηση του πληθυσμού της χώρας μας, όπως και πολλών άλλων αναπτυγμένων χωρών, είναι τώρα και θα είναι και στο εξής, μόνο αποτέλεσμα μετανάστευσης προς τη χώρα. «Στη διάρκεια της πενταετίας (1991-1995), ενώ η φυσική αύξηση περιορίστηκε σε 25.000 άτομα, η καθαρή αύξηση υπερέβη τις 295.000» (Κοτζαμάνης, 2000:35).

Επίσης, η πορεία αναπτυγμένων και λιγότερο αναπτυγμένων χωρών, καθώς παρουσιάζεται σε βάθος χρόνου, παρέχει μία σφαιρική αντίληψη για τον πλανήτη και προδιαγράφει και το μέλλον. Οι χώρες της Ευρώπης θα είναι όλο και πιο γερασμένες ενώ οι χώρες της Αφρικής όλο και πιο νεανικές, πράγμα που πιθανώς θα επηρεάσει και τις μεταναστευτικές ροές.

Αξιοσημείωτη είναι η ανισορροπία που παρατηρείται ανάμεσα στις δύο πλευρές της Μεσογείου, ως η οξύτερη που έχει καταγραφεί ποτέ στην ιστορία της ανθρωπότητας. Στο βορρά, στην Ευρωπαϊκή Ένωση, η γονιμότητα είναι 1,4 παιδιά ανά γυναίκα, κατά μέσο όρο ενώ στην Αφρική, νότια της Σαχάρας, είναι 4 φορές μεγαλύτερη. Έτσι, συναντιούνται, σχεδόν, μία από τις χαμηλότερες με μία από τις υψηλότερες γονιμότητες στον πλανήτη. Η απόσταση είναι εξίσου μεγάλη όσον αφορά στην ποιότητα ζωής, όπως και στο καθεστώς πολιτικής διακυβέρνησης, με δημοκρατίες

στο βορρά και αυταρχικά καθεστώτα στο νότο. Στην Ασία, εξάλλου, υπάρχει υπερβολικά μεγάλος αριθμός ανθρώπων που επιθυμούν τη μετανάστευση (Chesnais, 1990: 123).

Επιπλέον, τα περιβαλλοντικά προβλήματα του πλανήτη και η μετανάστευση εξαιτίας τους θα οξυνθούν, καθώς η μεγάλη αύξηση του πληθυσμού θα φέρει επιδείνωση των συνθηκών ζωής, όσον αφορά στους ενεργειακούς πόρους, στην τροφή (Rollet, 2006: 114-117), στο νερό, στην ποιότητα ζωής συμπεριλαμβανομένων παλαιών και νέων ασθενειών (Rollet, 2006: 54-55).

## **2.2. Εκπαιδευτικές προσεγγίσεις σε θέματα πληθυσμού**

Το μεγάλο πρόβλημα του υπερπληθυσμού στις λιγότερο αναπτυγμένες χώρες προσπάθησαν να αντιμετωπίσουν τα πρώτα εκπαιδευτικά δημογραφικά προγράμματα που, γενικά, επικέντρωναν το ενδιαφέρον τους στη σεξουαλική αγωγή, καθώς και τις δημογραφικές γνώσεις. Αντίθετα, στη συνέχεια, η δυναμική του πληθυσμού συνδέθηκε με την ποιότητα ζωής και ο περιορισμός των γεννήσεων, που αποτελούσε κεντρικό θέμα, έδωσε τη θέση του σε προβλήματα σχετικά με την υγεία, τη διατροφή, την ανάπτυξη και την προστασία του περιβάλλοντος.

Η ανάγκη σεξουαλικής αγωγής είναι προφανής στις χώρες όπου οι ανήλικες μητέρες αποτελούν συνηθισμένο φαινόμενο. Στους εκπαιδευτικούς στόχους που θέτουν τα προγράμματα ανήκουν ο σεβασμός ανάμεσα σε κορίτσια και αγόρια και, ιδιαίτερα, στα κορίτσια και τις γυναίκες. Μέσα στο σχολείο πρέπει να μάθουν οι μαθητές και οι μαθήτριες να αποκτούν αυτοεκτίμηση, θετική εικόνα για τον εαυτό τους και μία προοπτική για το μέλλον τους. Έτσι θα αντιστέκονται στις πιέσεις των άλλων, θα συνειδητοποιούν τη σημασία του χρόνου εγκυμοσύνης, που δεν είναι καλό να είναι πολύ νωρίς, καθώς και το ότι η ανεύθυνη συμπεριφορά έχει, συνήθως, μακροπρόθεσμες συνέπειες (Sikes, Palacio & Kerr, 1993:31). Γενικά, οι σκοποί της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης και της δημογραφίας φαίνεται να συγκλίνουν, όσον αφορά στη σχέση των δύο φύλων.

Επίσης, το 1994, στο Κάιρο, στα πλαίσια του διεθνούς συνεδρίου για τον

πληθυσμό και την ανάπτυξη, 179 χώρες υπέγραψαν συμφωνία για ένα εικοσαετές εκπαιδευτικό πρόγραμμα με θέμα την αναπαραγωγή και την υγεία. Οι τρεις άξονες-προτεραιότητες, όσον αφορά στις γυναίκες, είναι η πληροφόρηση, η υποστήριξη άλλων επιλογών τους διαφορετικών από τη μητρότητα, όπως η εκπαίδευσή τους, καθώς και η εξασφάλιση των προσωπικών τους ενδιαφερόντων και όχι μόνο όσων σχετίζονται με την οικογένεια (Sadik,1995:1).

Η σεξουαλική αγωγή, αρχικά, αποτελούσε μία από τις προτεραιότητες και του προγράμματος της UNESCO «Εκπαίδευση σε θέματα Πληθυσμού». Πρόκειται για μία ανεξάρτητη παγκόσμια συνεργασία στο χώρο της εκπαίδευσης σχετικά με δημογραφικά ζητήματα (Levy, 1993: 95), στα πλαίσια της οποίας αναπτύχθηκαν μία σειρά από επιμέρους προγράμματα σε όλο τον κόσμο. Στην Ασία πραγματοποιήθηκαν σε 25 χώρες, στην Ινδία, μάλιστα, από το 1950 (Valerien, 1993:38). Στην Μπουργκίνα Φάσο το 1978 το περιεχόμενό του στρεφόταν γύρω από τη σεξουαλική αγωγή ενώ 10 χρόνια αργότερα, αναπροσαρμόστηκε, ώστε να συμπεριλάβει και άλλα θέματα (Valerien, 1993:39). Η παραγωγή εκπαιδευτικού υλικού στη Σρι Λάνκα αναφερόταν στη σχέση ανθρώπου-περιβάλλοντος και τις επιπτώσεις των γεννήσεων σε αυτό (Valerien, 1993:41-43).

Κατόπιν, πάντα στα πλαίσια της «Εκπαίδευσης σε θέματα Πληθυσμού», το πρόγραμμα CRESALC, στη δεκαετία του 1980, ασχολήθηκε με την παραγωγή μίας σειράς τεχνικο-παιδαγωγικών μελετών, που προτείνουν ποικίλες δραστηριότητες για κάθε ένα από τα 9 χρόνια της βασικής εκπαίδευσης των παιδιών. Η παραγωγή διδακτικού υλικού κρίνεται αναγκαία, καθώς πρόκειται για μία, διαθεματική από τη φύση της, νέου τύπου αγωγή. Αυτή χρησιμοποιεί νέες μεθόδους ενεργητικής μάθησης με μέσα τη συζήτηση, την προσομοίωση, τις νέες τεχνολογίες, την έρευνα και το παιχνίδι. Επίσης, προωθεί την υιοθέτηση στάσεων και συμπεριφορών αντί για την αποκλειστική απόκτηση γνώσεων.

Έτσι, το εκπαιδευτικό υλικό, που παράγεται, ενσωματώνεται στην ύλη του αναλυτικού προγράμματος στη Δευτεροβάθμια εκπαίδευση, με σκοπό να ξεπεραστεί ένα μεγάλο εμπόδιο στην προώθηση της εκπαίδευσης για τον πληθυσμό. Το ζητούμενο δεν είναι να προσθέσουν οι καθηγητές των

διαφόρων ειδικοτήτων νέο περιεχόμενο στην ύλη των μαθημάτων τους αλλά να τα δουν κάτω από νέο πρίσμα, ώστε να αποκτήσουν οι μαθητές συνείδηση των προβλημάτων και να γίνουν υπεύθυνοι πολίτες. Εξάλλου, η ενεργός συμμετοχή των μαθητών, όπως και η διαθεματικότητα, αποτελούν χαρακτηριστικά των εκπαιδευτικών προγραμμάτων δημογραφικού περιεχομένου, που πραγματοποιήθηκαν στο Κεμπέκ το 1986 και στις ΗΠΑ το 1991(Valerien, 1993:46-50).

Όσον αφορά σε άλλες μελέτες, μία παράμετρος των αναπτυγμένων χωρών, που, όμως, στο μέλλον θα παίξει σημαντικό ρόλο και στις λιγότερο αναπτυγμένες, αποτελεί η γήρανση των κοινωνιών. Σύμφωνα με έρευνες σε μαθητές Λυκείου, ποσοστό μεγαλύτερο από 80% εκτιμούν ότι υπάρχει πρόβλημα με τις συντάξεις, άποψη που, κατά τον ερευνητή, δραματοποιεί το θέμα και υπεισέρχεται σε κάθε πτυχή που αφορά στην τρίτη ηλικία (Triby, 1991, στο Gani, 1993:76). Η αύξηση του αριθμού των ηλικιωμένων συνοδεύεται από την περιθωριοποίησή τους. Για την αλλαγή αυτής της αντίληψης χρειάζονται ορισμένες εκπαιδευτικές προσεγγίσεις που αφορούν νέους αλλά και ηλικιωμένους (Gani, 1993:77-78).

Επιπλέον, η αναγκαιότητα αειφόρου ανάπτυξης επιβάλλει σύνδεση της εκπαίδευσης για θέματα πληθυσμού με την περιβαλλοντική εκπαίδευση. Σχετικά με την εισαγωγή τους στην εκπαίδευση, η σύνδεση με τη γεωγραφία και, ιδιαίτερα, με την ανθρωπογεωγραφία, ανοίγει ευρείες προοπτικές, καθώς το αντικείμενο της τελευταίας περιλαμβάνει γνώσεις για πολιτισμούς, οικονομίες, πολιτικές και ποικίλα περιβάλλοντα (Clarcke, 1993:53).

Επίσης, πραγματοποιήθηκε έρευνα μεταξύ 2286 τελειόφοιτων μαθητών Λυκείου, για τις αντιλήψεις και τις αναπαραστάσεις τους σε θέματα πληθυσμού. Οι ερωτήσεις αφορούσαν σε ζητήματα, όπως οι γενικές γνώσεις για τον πληθυσμό στη Γαλλία, στην Ευρωπαϊκή Ένωση και στον κόσμο, την εξέλιξη του πληθυσμού από το 1700, το προσδοκώμενο ζώης στη Γαλλία και το ποσοστό γονιμότητας, όπως και το ποσοστό των ηλικιωμένων.

Διερευνήθηκαν οι αντιλήψεις των μαθητών σχετικά με το δικαίωμα των ηλικιωμένων στην εργασία και τον τρόπο συνταξιοδότησής τους, καθώς

και το αν πρέπει να διαμένουν με την οικογένειά τους, μόνοι τους ή σε οίκο ευγηρίας. Εξετάστηκαν τα πιστεύω τους στο θέμα της μετανάστευσης, όσον αφορά στις χώρες προέλευσης και στον αριθμό των μεταναστών και στην πολιτική απέναντί τους. Οι απόψεις των νέων για το γάμο και, επιπλέον, την ετερογαμία μεταξύ μελών διαφορετικού θρησκευματος και τη χαμηλή γεννητικότητα αποτέλεσαν, εξίσου, αντικείμενο μελέτης.

Όλα τα παραπάνω δεδομένα συνεξετάστηκαν με παράγοντες, όπως το μορφωτικό επίπεδο των νέων και το κοινωνικό και οικονομικό επίπεδο των γονέων τους. Οι συσχετισμοί όλων των παραμέτρων μεταξύ τους δείχνουν ότι όσοι έχουν περισσότερες δημογραφικές γνώσεις είναι περισσότερο ανεκτικοί απέναντι τόσο στους μετανάστες και στην ετερογαμία, όσο και στους ηλικιωμένους. «Η αποδοχή της ετερότητας μέσα στο ζευγάρι ή μέσα στην κοινωνία φαίνεται να προέρχεται από ένα κοινό σύστημα αξιών» (Baccaïni & Gani, 1997:4).

Στη παραπάνω έρευνα συνδέονται τα ευρήματα για δημογραφικά θέματα και εκείνα που πραγματεύεται η διαπολιτισμική εκπαίδευση χωρίς, όμως, να σχετίζονται ρητά μεταξύ τους. Αξιοσημείωτη είναι, γενικά, η μικρή σύνδεση που παρατηρείται στη βιβλιογραφία μεταξύ διαπολιτισμικής εκπαίδευσης και δημογραφίας. Ένα παράδειγμα αποτελεί η αιτιολόγηση της ανάγκης παροχής διαπολιτισμικής εκπαίδευσης στα παιδιά Λευκών και έγχρωμων με την αναφορά στην εθνικότητα και το φύλο εργαζομένων και συνταξιούχων τώρα και μελλοντικά στις ΗΠΑ, όπως και με την αναφορά στη χαμηλή γεννητικότητα Λευκών σε σχέση με τους μετανάστες (Banks, 2004: 70-75).

Σύμφωνα με την Κανακίδου (1998:96), η δημογραφία και η μετανάστευση σχετίζονται στο επίπεδο των πληθυσμιακών αλλαγών. «Μόλις την τελευταία δεκαετία του 20<sup>ου</sup> αιώνα διαπιστώνεται ότι η μετανάστευση μπορεί να προκαλέσει σοβαρές πληθυσμιακές και δημογραφικές μεταβολές συμβάλλοντας στην αλλοίωση της δημογραφικής, κοινωνικής και πολιτικής εικόνας των χωρών υποδοχής και αποστολής» (Κανακίδου,1998:96).

Στην απόκτηση γνώσεων για δημογραφικά θέματα σε επίπεδο παγκόσμιο, ευρωπαϊκό και ελληνικό και στην ευαισθητοποίηση ενός ευρύτερου κοινού και, κυρίως, των μαθητών Λυκείου, στοχεύουν και οι δύο εκθέσεις που

διακινεί από το 2008 για εκπαιδευτικούς σκοπούς σε όλη την Ελλάδα το Εργαστήριο Δημογραφικών και Κοινωνικών Αναλύσεων του Πανεπιστημίου Θεσσαλίας (<http://www.demography-lab.prd.uth.gr>). Η πρώτη έκθεση, με τίτλο «6 δισεκατομμύρια άνθρωποι στον πλανήτη μας», αποτελεί μία σύντομη έκδοχή εκτενέστερης έκθεσης με τον ίδιο τίτλο που παρουσιάστηκε για πρώτη φορά το 1988 στο Παρίσι. Αντικείμενο της έκθεσης είναι η εξέλιξη του παγκόσμιου πληθυσμού, η γεωγραφική κατανομή του, τα σύγχρονα δημογραφικά προβλήματα με έμφαση στις ανισότητες ανάμεσα στις αναπτυγμένες και λιγότερο αναπτυγμένες χώρες.

Η δεύτερη έκθεση με τίτλο «Πώς θα εξασφαλισθεί η τροφή 9 δισεκατομμυρίων ανθρώπων;» έχει ως αντικείμενο τον αγώνα κατά της πείνας σε όλο τον πλανήτη, τα αίτια των επισιτιστικών κρίσεων, τα προβλήματα που σχετίζονται με την αύξηση του πληθυσμού και την πείνα και τις επισιτιστικές πολιτικές.

Οι έρευνες και δράσεις που αναφέρθηκαν παραπάνω στο σύνολό τους στοχεύουν στην εκπαίδευση νέων και ενηλίκων σε θέματα πληθυσμού, ωστόσο αυτό δε δίνεται σε μία καθαρά διαπολιτισμική προοπτική, όπως στην παρούσα εργασία.

### **2.3. Γραμματισμός και διαθεματικές προσεγγίσεις:**

#### **η θέση των δημογραφικών ζητημάτων στα γλωσσικά μαθήματα**

Η χρήση δημογραφικών δεδομένων, στα πλαίσια διαθεματικών προσεγγίσεων της γνώσης και, ιδιαίτερα, των θεμάτων που συνδέονται με διαπολιτισμικά ζητήματα, προτείνεται στην προσπάθεια ευαισθητοποίησης των μαθητών-εκπαιδευομένων απέναντί τους.

Η έννοια του γραμματισμού, όπως χρησιμοποιείται στο Σχολείο Δεύτερης Ευκαιρίας, είναι πολυεπίπεδη και αγγίζει ποικίλες πτυχές της καθημερινής ζωής. Σύμφωνα με τον ορισμό του Traves, ο οποίος στηρίζεται ουσιαστικά στον ορισμό της UNESCO,

*στη σημερινή εποχή γραμματισμός δεν είναι απλώς και μόνον η ικανότητα να στη διαβάξει κανείς και να κατανοεί ένα κείμενο. Γραμματισμός είναι η ικανότητα να ελέγχουμε τη ζωή και το περιβάλλον μας και η ενασχόληση μας με τα προβλήματά μας*

*με τρόπο ορθολογικό, δια του λόγου. Ο κριτικός γραμματισμός, καθιστά τα άτομα ικανά να συμμετέχουν στην πολιτιστική, πολιτική και οικονομική ζωή της κοινωνίας τους. Ακόμη περισσότερο, τους δίνει τη δύναμη να την αλλάζουν. Από την απόψη αυτή το να είσαι εγγράμματος ισοδυναμεί με το να είσαι πολιτικά χειραφετημένος, με την ευρύτερη και ουσιαστικότερη έννοια του όρου*

(Traves,1992, στο Χατζηθεοχάρους, 2010:44).

Ο γραμματισμός, επιτυγχάνεται μέσα από διάφορους τύπους κειμένων. «Οι διαφορετικοί τύποι κειμένων (για παράδειγμα, εφημερίδες, κόμικ, βιβλία νομικής, φυσικής ή μαθηματικών, μυθιστορήματα, ποιήματα, διαφημίσεις κτλ.) απαιτούν διαφορετικού τύπου γνωστικό υπόβαθρο και διαφορετικού τύπου ικανότητες για να διαβαστούν και να κατανοηθούν» (Gee,1996,στο Χαραλαμπόπουλος,2006).

Στο Σχολείο Δεύτερης Ευκαιρίας τα μαθήματα δεν αποβλέπουν μόνο στη διαχείριση κειμένων αλλά στη μάθηση με σκοπό τη δράση, διαμέσου της απόκτησης ποικίλων ικανοτήτων και δεξιοτήτων, όπως αυτές της επικοινωνίας, της επίλυσης προβλημάτων, της διαχείρισης κρίσεων, της προσωπικής ανάπτυξης και βελτίωσης, της αξιοποίησης των πληροφοριών στην κατάσταση της προσωπικής και κοινωνικής ζωής (Χατζηθεοχάρους, 2010:46). Οι διάφορες μορφές γραμματισμού, γλωσσικός, κοινωνικός, αριθμητικός, δεν είναι περιχαρακωμένες στα όρια του αντίστοιχου επιστημονικού πεδίου, αλλά αντίθετα προτιμώνται οι διαθεματικές προσεγγίσεις και οι συνδιδασκαλίες.

Το επικοινωνιακό πλαίσιο προσέγγισης της γλώσσας, εκτός από το Σχολείο Δεύτερης Ευκαιρίας, όπου θεσμικά κυριαρχεί, προτείνεται και για τα γλωσσικά μαθήματα Γυμνασίου και Λυκείου. Σύμφωνα με την προβληματική αυτή, δεν πρέπει να διδάσκονται απομονωμένα ούτε τα διδακτικά αντικείμενα ούτε οι δομές της γλώσσας (λεξιλόγιο, γραμματική, συντακτικό) αλλά μέσα από τη χρήση τους. Σε αυτή την προοπτική το βάρος δίνεται στη διδασκαλία της γλώσσας μέσω δραστηριοτήτων και στην επικοινωνιακή χρήση της γλώσσας από τους μαθητές: τα διάφορα είδη κειμένων δεν αναλύονται αποκομμένα από το ιστορικο-κοινωνικό τους πλαίσιο αλλά η προσέγγισή τους βασίζεται στα εξωγλωσσικά χαρακτηριστικά τους : ποιος τα παράγει, σε ποιο πλαίσιο κοινωνικό και για ποιον επικοινωνιακό σκοπό (Χαραλαμπόπουλος, Χατζησαβίδης, 1997).

Επιπλέον, κατά τις διαθεματικές προσεγγίσεις, όπως και τις παιγνιώδεις δραστηριότητες, οι μαθητές ενεργοποιούνται και εμπλέκονται σε λειτουργική χρήση της γλώσσας, σύμφωνα με την κοινωνική-διαδραστική προσέγγιση του λόγου. Ένα



τέτοιο θεωρητικό πλαίσιο βασίζεται στην ιδέα ότι οι γνωστικές λειτουργίες και ικανότητες, όπως και οι ερμηνείες τους, είναι το αποτέλεσμα μιας πρακτικής διεκπεραίωσης εκ μέρους των κοινωνικών υποκειμένων. Η πολυπλοκότητα των δραστηριοτήτων δεν περιορίζεται αποκλειστικά στις γλωσσικές διαστάσεις αλλά συνδέεται με την ενεργοποίηση των γλωσσικών δεδομένων, στο πλαίσιο μίας διαρκούς διαδικασίας συντονισμού των δραστηριοτήτων, αμοιβαίας προσαρμογής, διαχείρισης της ροής της πράξης και των θεματικών αλληλουχιών (Doehler, 2002: 118-119).

Κατά τις διαθεματικές προσεγγίσεις της γνώσης, μπορούν να συνδεθούν δημογραφικά δεδομένα με τα γλωσσικά μαθήματα του Λυκείου, κυρίως με τις σχετικές ενότητες στα βιβλία Νεοελληνικής Γλώσσας Α, Β, Γ Λυκείου, Κοινωνιολογίας Γ Λυκείου, Εισαγωγή στο Δίκαιο και τους Πολιτικούς Θεσμούς της Β Λυκείου, καθώς και με τις Αρχές Οικονομικής Επιστήμης της Γ Λυκείου. Φυσικά, σχετικά θέματα υπάρχουν και στα βιβλία των Κειμένων Νεοελληνικής Λογοτεχνίας. Βέβαια, στα πλαίσια των σπουδών στο Λύκειο, δεν ευνοείται η ενασχόληση των μαθητών με άλλες δραστηριότητες. καθώς το κέντρο βάρους για γονείς, καθηγητές και μαθητές, αποτελούν οι Πανελλαδικές εξετάσεις. Έτσι, στη συνέχεια της ενότητας υπάρχει εξαντλητική αναφορά στα σημεία σύνδεσης των ερωτήσεων του παιχνιδιού με τα θέματα των βιβλίων των γλωσσικών μαθημάτων του Γυμνασίου.

Στο πλαίσιο των γλωσσικών μαθημάτων του Γυμνασίου, τα δημογραφικά ζητήματα θίγονται ελάχιστα, χωρίς τη δυνατότητα οι μαθητές να εμβαθύνουν σε αυτά. Οι περισσότερες σχετικές αναφορές βρίσκονται στο μάθημα της Κοινωνικής και Πολιτικής Αγωγής. Όμως, στα βιβλία των Κειμένων Νεοελληνικής Λογοτεχνίας της Α και της Β Γυμνασίου, της Νεοελληνικής Γλώσσας της Γ Γυμνασίου και της Ιστορίας της Γ Γυμνασίου, υπάρχουν σχετικά θέματα, όπως ο ρατσισμός, οι σχέσεις των δύο φύλων, η οικογένεια, η μετανάστευση, η γνωριμία με άλλες χώρες κ. ά., με τα οποία είναι δυνατό και, πιθανώς, αναγκαίο, να γίνει σύνδεση με δημογραφικά δεδομένα.

Στο βιβλίο του μαθήματος της Νεοελληνικής Γλώσσας της Α Γυμνασίου, στη 10<sup>η</sup> ενότητα («Γνωρίζω τον τόπο μου και τον πολιτισμό του») υπάρχουν 7 κείμενα για την Ελλάδα και 1 κείμενο για την Αλεξάνδρεια της Αιγύπτου.

Στο βιβλίο του μαθήματος της Νεοελληνικής Γλώσσας της Β Γυμνασίου, στην 1<sup>η</sup> ενότητα («Από τον τόπο μου σε όλη την Ελλάδα») το κείμενο «Όνειρο ήταν...», (κειμ.5:33-34), για το διαζύγιο, ολόκληρη η 2<sup>η</sup> ενότητα («Ζούμε με την οικογένεια»), στην 3<sup>η</sup> ενότητα («Φίλοι για πάντα») το κείμενο «Αγαπάς για να αγαπάς», (45).

Στο τετράδιο εργασιών, στην 1<sup>η</sup> ενότητα το κείμενο «Βουλγαρία, η χώρα της διπλανής πόρτας», (15-16), στη 2<sup>η</sup> ενότητα το κείμενο «Σαν τα χελιδόνια, λέλε μου», (21-22), για τα παιδιά-πρόσφυγες, στη 3<sup>η</sup> ενότητα το κείμενο «Γιατί ήμουν ξένος», (26-27), για τη μετανάστευση.

Στο βιβλίο του μαθήματος της Νεοελληνικής Γλώσσας της Γ Γυμνασίου, όσον αφορά σε δημογραφικές και διαπολιτισμικές αναφορές, υπάρχει στην 1<sup>η</sup> ενότητα ένα άρθρο της Κουλούρη (εφημ. ΤΟ ΒΗΜΑ, 1998), σχετικά με την αλλαγή που συντελέστηκε, ώστε, ενώ

*σε όλο τον 20<sup>ο</sup> αιώνα η μετανάστευση προς τη Δύση αποτελούσε βασικό στοιχείο της ελληνικής δημογραφικής κίνησης», τις δύο τελευταίες δεκαετίες*

*η Ελλάδα έγινε « χώρα υποδοχής μαζικού ρεύματος μεταναστών ... Τα παιδιά*

*στο σχολείο καλούνται να μάθουν να ξεχωρίζουν τα κοινά στοιχεία που έχουν*

*μεταξύ τους κουλτούρες που στην πρώτη ματιά μοιάζουν διαφορετικές, να εκτιμούν*

*την αξία άλλων πολιτισμών εκτός από το δικό τους, να αναγνωρίζουν την*

*ετερογένεια, και όχι την ομοιογένεια, ως βασικό χαρακτηριστικό των σύγχρονων κοινωνιών.*

(Κουλούρη, κειμ.3: 11).

Αυτό αποτελεί και το μοναδικό κείμενο με παρόμοιο θέμα και προσανατολισμό σε αυτή την ενότητα.

Αντίθετα, το 1<sup>ο</sup> κείμενο του βιβλίου, με χαρακτηριστικό τίτλο « η συνεισφορά των Ελλήνων» έχει θέμα τον πολιτισμό των αρχαίων Ελλήνων, στον οποίο «στηρίζεται σήμερα ολόκληρη η ανθρώπινη σκέψη κι ολόκληρο το πολιτιστικό οικοδόμημα» (κειμ.1: 10). Στη συνέχεια, η πλειοψηφία των

κειμένων και των ασκήσεων έχει ως αντικείμενο τον ελληνικό τουρισμό και την εμπορευματοποίηση ( κειμ.4: 11, κειμ.11: 19, διαβάζω και γράφω (λεξιλόγιο) ασκ.1: 19, κειμ.13: 24-25, ακούω και μιλώ (λεξιλόγιο) ασκ.1 και 3: 25, ακούω και μιλώ (δραστηριότητες παραγωγής λόγου) ασκ.1: 25 και ασκ.3: 26, διαβάζω και γράφω (λεξιλόγιο) ασκ.1: 25, διαβάζω και γράφω (δραστηριότητες παραγωγής λόγου) ασκ.2: 27, διαθεματική εργασία: 27. Στο Τετράδιο Εργασιών υπάρχουν και άλλες αναφορές στον τουρισμό (κειμ.2: 10, άσκ.5: 11, κείμ.4: 12-13).

Επιπλέον, τα δύο θέματα, η μετανάστευση και ο τουρισμός, εξετάζονται μαζί, στην άσκηση για τους ξένους-μετανάστες και τους ξένους-τουρίστες: «Πώς επηρεάζουν τα συμφραζόμενα στα κείμενα 3 ( ό.π.) και 13 («Ξένος, εύπορος, ψάχνει σπίτι στην Ελλάδα»: 24-25) τη σημασία της λέξης ξένος;» (ακούω και μιλώ (λεξιλόγιο) ασκ.2: 25). Η επόμενη σχετική άσκηση ζητά τη δημιουργία καταλόγου με λέξεις των δύο κειμένων, και όχι μόνο, συγγενών προς τη λέξη ξένος (διαβάζω και γράφω (λεξιλόγιο) ασκ.2: 25). Αυτές οι δύο ασκήσεις εντάσσονται στο επικοινωνιακό πλαίσιο, όπως αυτό παρουσιάζεται στο λεξιλόγιο:

*Η σημασία της κάθε λέξης δεν είναι δεδομένη και αναλλοίωτη. Για να την καταλάβω σωστά, πρέπει να λάβω υπόψη μου ποιος τη λέει, σε ποιον την απευθύνει, πού και πότε τη χρησιμοποιεί, σε τι είδους κείμενο περιλαμβάνεται αλλά και το πολιτισμικό πλαίσιο μέσα στο οποίο χρησιμοποιείται.*

(Νεοελληνική Γλώσσα Γ Γυμνασίου: 24).

Όπως διαπιστώνεται, το θέμα της 1<sup>ης</sup> ενότητας είναι καθαρά πολιτισμικό: «Γραικός, Γραικοί και Έλληνες» (κειμ.12: 21), η Ελλάδα ως «θέμα» σε ένα κολλάζ (ακούω και μιλώ (δραστηριότητες παραγωγής λόγου) ασκ.2: 25-26), οι «διαφορετικές όψεις της Ελλάδας» (ακούω και μιλώ (δραστηριότητες παραγωγής λόγου) ασκ.4: 26), η «εικόνα της σύγχρονης Ελλάδας» (διαβάζω και γράφω (δραστηριότητες παραγωγής λόγου) ασκ.5: 27), οι «πολλές και συχνά αντιφατικές όψεις της Ελλάδας και η θέση της στο σύγχρονο κόσμο» (1<sup>η</sup> ενότητα:9).

Βέβαια, είναι στην ευχέρεια του καθηγητή να επιλέξει με ποιο κείμενο και ποιες ασκήσεις θα ασχοληθούν οι μαθητές και οι μαθήτριες μέσα στην

τάξη. Καθώς, όμως, υπερτερούν πασιφανώς τα κείμενα και οι ασκήσεις που έχουν ως θέμα τον τουρισμό και τους «εύπορους» ξένους, το νοηματικό βάρος για καθηγητές και μαθητές πέφτει εκεί. Επιπλέον, ενώ δηλώνεται σαφώς η σημασία του επικοινωνιακού πλαισίου στο λεξιλόγιο, το βάρος της ενότητας (1<sup>η</sup> ενότητα:9-28) επικεντρώνεται στο συντακτικό (παρατακτική και υποτακτική σύνδεση προτάσεων: 12-20). Αν συνεκτιμηθεί και η πίεση του διδάσκοντα να καλύψει την ύλη και να επιτευχθούν οι βασικοί στόχοι του μαθήματος, που προσανατολίζονται στον καθαρό γραμματικο-συντακτικό τομέα, ελλοχεύει ο κίνδυνος η νοηματική ανάπτυξη να περάσει σε δεύτερη μοίρα.

Η 2<sup>η</sup> Ενότητα («Γλώσσα-γλώσσες και πολιτισμοί του κόσμου») αναφέρεται στην ελληνική γλώσσα σε σχέση με την αγγλική. Η μονομερής εξέταση της σχέσης αυτών των δύο γλωσσών και η απουσία αναφοράς σε άλλη «ξένη γλώσσα» έμμεσα υποβάλλει στους μαθητές την ιδέα της κυριαρχίας της αγγλικής. Όσο και αν αυτό είναι μία πραγματικότητα στο διεθνές πλαίσιο, ελέγχεται η αποκλειστική αναφορά σε αυτή ως προς την ευαισθητοποίηση των παιδιών απέναντι στις γλώσσες και άλλων λαών.

Η 3<sup>η</sup> Ενότητα αναφέρεται στο ρατσισμό και, ειδικότερα, το φυλετικό ρατσισμό, το ρατσισμό απέναντι στα άτομα με ειδικές ανάγκες, τις διακρίσεις σε βάρος των γυναικών (κείμεν.1: 46-47, κείμεν.2: 47, κείμεν.5: 53, κείμεν.7: 54, κείμεν.11: 60, διαθεματική εργασία: 61. Το κείμενο «Πολυεθνικές τάξεις στο σχολείο (κειμ.4:52-53),(διαβάζω και γράφω ασκ.4: 55).

Επίσης, στο Τετράδιο Εργασιών υπάρχουν και άλλες αναφορές στο ρατσισμό (κειμ.1: 28, κείμεν.2: 29, κείμεν.4: 31, κείμεν.5: 31-32, κείμεν.6: 32-33). Η θεματολογία της ενότητας φαίνεται ενδιαφέρουσα και θα μπορούσε με τα ελκυστικά για τους μαθητές κείμενα να τους ευαισθητοποιήσει σε θέματα κάθε είδους διακρίσεων, ίσως, όμως, αν συνδυάζονταν αυτά με αναφορές σε δημογραφικά δεδομένα, να έδιναν μία πιο απτή και ολοκληρωμένη εικόνα της κατάστασης.

Το βιβλίο των Κειμένων Νεοελληνικής Λογοτεχνίας της Α Γυμνασίου περιλαμβάνει κείμενα με θέμα τη σχέση ανδρών-γυναικών (Μάρρα, Ε. «Τα κόκκινα λουστρίνια»: 160-162), τη σχέση νέων-ηλικιωμένων (Τολστόι, Λ. «Ο παππούς και το εγγονάκι»: 43-44), τη σχέση παιδιών με γονείς (Σαρή, Ζ.

«Νινέτ»: 45-48), τη σχέση παιδιών με διαζευγμένους γονείς (Τίγκα, Τ. «Τα πράγματα στρώνουν περισσότερο»: 49-52), την παιδική εργασία (Άγρας, Τ. «Το ξανθό παιδί»: 188, Βρεττάκος, Ν. «Το παιδί με τα σπέρτα»: 189, Τσέχωφ, Β. «Ο Βάνκας»: 190-194), τα άτομα με αναπηρία (Πυλιώτου, Μ. «Λεώνη»: 195-198), τη σχέση πλουσίων-φτωχών (Ντίκενς, Κ. «Παραμονή Χριστουγέννων»: 61-63, λαϊκό παραμύθι «Ο φτωχός και τα γρόσια»: 186-187, Σαμαράκης, Α. «Γραφείον Ιδεών»: 200-202), τη σχέση κατοίκων πόλης-υπαίθρου (Φακίνου, Ε. «Η ζωή στη Σύμη»: 100-102), τη γνωριμία με άλλους πολιτισμούς (Ουράνης, Κ. «Το θέλγητρο της Ανδαλουσίας»: 114-117, Γκρίτση-Μιλλιέξ, Τ. «Οδοιπορικό στην Ινδία»: 118-122).

Το βιβλίο των Κειμένων Νεοελληνικής Λογοτεχνίας της Β Γυμνασίου περιλαμβάνει κείμενα με θέμα τη σχέση παιδιών με διαζευγμένους γονείς (Λυμπεράκη, Μ. «Οι Κυριακές στη θάλασσα»: 52-55), την παιδική εργασία (Χριστοδούλου, Δ.Χ. «Για ένα παιδί που κοιμάται»: 209-210), τα φτωχά παιδιά (Αλεξίου, Ε. «Όμως ο μπαμπάς δεν ερχόταν»: 194-197, Νικηφόρου, Τ. «Όταν πεθαίνει ένα παιδί»: 230-231), τη μετανάστευση (Δημοτικά τραγούδια της Ξενιτειάς: 126-128, Χατζής, Δ. «Ο Κάσπαρ Χάουζερ στην έρημη χώρα»: 129-131, Μπρεχτ, Μ. «Για τον όρο 'μετανάστες'»: 139-140, Βαλτινός, Θ. «Δύο γράμματα της Χαράς»: 144-147, Ζέη, Α. «Αναμνήσεις της Κωνσταντίας από τη Γερμανία»: 148-153, Χριστοδούλου, Δ.Χ. «Για ένα παιδί που κοιμάται»: 209-210), τους πρόσφυγες (Βενέζης, Η. «Η επιστροφή του Αντρέα»: 132-138, Χαραλαμπίδης, Κ. «Γλυκό του κουταλιού»: 141-143), τη γνωριμία με άλλους πολιτισμούς (Σωτηρίου, Δ. «Όταν πρωτοκατέβηκα στη Σμύρνη»: 94-98, Κάσδαγλης, Ν. «Τόκιο»: 121-124, Μόρρις, Ε. «Τα λουλούδια της Χιροσίμα»: 223-229), την παράδοση (Ιωάννου, Γ. «Να'σαι καλά, δάσκαλε»: 32-36), τη γνωριμία με άλλες θρησκείες (Καζαντζάκης, Ν. «Μια Κυριακή στην Κνωσό»: 113-117).

Καταδεικνύεται, λοιπόν, ότι τα Κείμενα Α και Β Γυμνασίου δίνουν αξιολογικά εναύσματα για την ευαισθητοποίηση σε θέματα διαφορετικότητας και την καλλιέργεια στους μαθητές της αποδοχής του άλλου. Αν συνδυαστούν μάλιστα, και με κατάλληλες συμπληρωματικές εκπαιδευτικές δράσεις καταλήγουν στην εδραίωση απόψεων και στάσεων αλληλοσεβασμού και κατανόησης.

Το βιβλίο των Κειμένων Νεοελληνικής Λογοτεχνίας της Γ Γυμνασίου δεν περιλαμβάνει αναφορές για τη σημερινή εποχή. Έτσι, τα κείμενα της Γ Γυμνασίου είναι λιγότερο σύγχρονα από ό,τι της Α Γυμνασίου! Προέρχονται από παλαιότερες περιόδους της ιστορίας της λογοτεχνίας μας και ούτε η γλώσσα ούτε η θεματολογία τους είναι σύγχρονες, σε αντίθεση με τα «κείμενα» του μαθήματος της Νεοελληνικής Γλώσσας της Γ Γυμνασίου, που περιλαμβάνουν αφίσες, σκίτσα, ερωτηματολόγια, κ.ά.

Παρά το ότι το περιεχόμενο του βιβλίου των Κειμένων Νεοελληνικής Λογοτεχνίας της Γ Γυμνασίου ανακόπτει το σημαντικό προβληματισμό που υπάρχει στα κείμενα των δυο προηγούμενων τάξεων, γενικά το μάθημα αυτό είναι η καλύτερη ευκαιρία για τη συζήτηση και διαπραγμάτευση θεμάτων που καλλιεργούν την ευαισθητοποίηση απέναντι στον «άλλον», καθώς αγγίζουν και το συναίσθημα των μαθητών.

Όσον αφορά στα βιβλία του μαθήματος της Ιστορίας της Α και Β Γυμνασίου, το αντικείμενό τους αναφέρεται στο μακρινό παρελθόν και δεν προσφέρονται για συνδέσεις με δημογραφικά ζητήματα.

Το βιβλίο του μαθήματος της Ιστορίας της Γ Γυμνασίου περιλαμβάνει την περίοδο από το 1821 μέχρι το 2004. Στο τέλος του βιβλίου αναφέρεται ότι μετά τις εκλογές του 1981 στην Ελλάδα, «διευκολύνθηκε και η επιστροφή χιλιάδων πολιτικών προσφύγων από τη Σοβιετική Ένωση και τις άλλες λαϊκές δημοκρατίες της Α. Ευρώπης» (160). Επίσης, δίνεται η πληροφορία για την καθιέρωση του πολιτικού γάμου και του συναινετικού διαζυγίου, τη θεσμική αναγνώριση της ισότητας των δύο φύλων και την κατάργηση της προίκας (161).

Επιπλέον, επισημαίνεται ότι

*η πτώση των λαϊκών δημοκρατιών και οι συνακόλουθες αλλαγές στα Βαλκάνια είχαν ως άμεσο αποτέλεσμα την άφιξη στην Ελλάδα μεγάλου αριθμού οικονομικών μεταναστών και παλιννοστούντων ελληνικής καταγωγής,*

*από τα τέλη της δεκαετίας του '80 και μετά. Τα πρώτα χρόνια εργάζονταν*

*με εξευτελιστικές αμοιβές σε εποχιακές, συνήθως, εργασίες. Με το πέρασμα*

*των χρόνων, όμως, πολλοί μετανάστες ενσωματώθηκαν στην ελληνική κοινωνία, απέκτησαν μόνιμη εργασία και αξιοπρεπείς αμοιβές. Αποτελούν το 8-10% του οικονομικά ενεργού πληθυσμού της Ελλάδας, ενώ η αύξηση του πληθυσμού της Ελλάδας, την περίοδο 2000-2001, οφειλόταν αποκλειστικά σε αυτούς.*

(163).

Στις ασκήσεις-δραστηριότητες στο τέλος του κεφαλαίου 12 περιλαμβάνεται η εξής άσκηση: «Κατά τις πρώτες μεταπολεμικές δεκαετίες η Ελλάδα ήταν χώρα αποστολής μεταναστών, ενώ σήμερα είναι χώρα υποδοχής. Να ερμηνεύσετε αυτή τη μεταβολή». Επίσης, στο τέλος του κεφαλαίου 13 περιλαμβάνεται το εξής παιχνίδι ρόλων:

*Ας υποθέσουμε ότι η τάξη σας αποτελεί την ελληνική αντιπροσωπεία στην Ευρωπαϊκή Ένωση. Να συζητήσετε ποια μέτρα θα προτείνατε προκειμένου η Ευρωπαϊκή Ένωση να αντιμετωπίσει το ζήτημα της μετανάστευσης στην Ευρώπη ανθρώπων από άλλες ηπείρους.*

(170).

Ο προβληματισμός που μπορεί να αναπτυχθεί με βάση τα παραπάνω στοιχεία είναι καίριος για την κατανόηση εκ μέρους των μαθητών και των μαθητριών της σύγχρονης πραγματικότητας. Όμως, η χρονική περίοδος την οποία καλύπτει η ύλη είναι πολύ μεγάλη, δύο αιώνες, από το 1821 έως σήμερα. Η σύγχρονη ιστορία βρίσκεται στο τέλος του βιβλίου, με αποτέλεσμα ο καθηγητής να αδυνατεί να φτάσει έως εκεί. Έτσι, τα παιδιά δε διδάσκονται σχεδόν τίποτα για το παρόν και το επίκαιρο θέμα της μετανάστευσης ούτε, βέβαια, το παραπάνω απόσπασμα με τα δημογραφικά δεδομένα, αφού αυτά απαντώνται στα τελευταία κεφάλαια του βιβλίου της ιστορίας και λόγω έλλειψης διδακτικού χρόνου δε γίνονται αντικείμενο μελέτης.

Επιπλέον, η θεώρηση των γεγονότων είναι γραμμική, με χρονολογική σειρά και όχι ανάλογα με τη σπουδαιότητα. Ενώ δηλώνεται στην εισαγωγή πως το βιβλίο δεν αποσκοπεί στην απομνημόνευση, τα πολιτικά και

στρατιωτικά γεγονότα αποτελούν τη συντριπτική πλειοψηφία ενώ τα στοιχεία που αφορούν σε θέματα πληθυσμού είναι ελάχιστα.

Στο βιβλίο του μαθήματος της Κοινωνικής και Πολιτικής Αγωγής της Γ Γυμνασίου τονίζεται η ανάγκη διαθεματικής προσέγγισης, με αποτέλεσμα στην αρχή καθενός από τα 14 κεφάλαια να παρατίθενται σχετικά λογοτεχνικά έργα, κινηματογραφικές ταινίες και ιστοσελίδες και στο τέλος να δίνονται και αντίστοιχες δραστηριότητες. Οι δημογραφικές αναφορές περιορίζονται σε 7 στατιστικούς πίνακες και ορισμένες αναφορές στο κείμενο.

Στην εισαγωγή υπάρχουν ο πίνακας 1 («η κατάσταση του κόσμου»:7) με δεδομένα για το κατά κεφαλήν εισόδημα, το προσδόκιμο όριο ζωής, την αναλογία εγγραμμάτων ενηλίκων και την κατάσταση παιδικής θνησιμότητας και ο πίνακας 2 («χρηματοδοτικό έλλειμμα»:8) με τα ποσοστά επί του ακαθάριστου εθνικού εισοδήματος των 7 πλουσιότερων χωρών του κόσμου (G7) που αποδίδουν ως βοήθεια στον τρίτο κόσμο. Στη συνέχεια, στο κεφάλαιο για τους κοινωνικούς θεσμούς, μέσα στο κείμενο γίνεται αναφορά στη χαμηλή γεννητικότητα («1,3 παιδιά αναλογούν σε κάθε ελληνική οικογένεια και 1,4 στην Ενωμένη Ευρώπη») σε συνδυασμό με το υψηλό όριο ζωής (35).

Στο κεφάλαιο για τα κοινωνικά προβλήματα υπάρχουν ο πίνακας 6.1 («πληθυσμός που βρίσκεται στα όρια της φτώχειας στην Ευρώπη των 15»:50) και ο πίνακας 6.2, με ένα παγκόσμιο χάρτη («ο υποσιτισμός στον κόσμο»:51). Επιπλέον, στο κείμενο του βιβλίου επισημαίνεται ότι το 25% του πληθυσμού υπερκαταναλώνει ενώ το 75% υποσιτίζεται (51) ενώ στη λεζάντα της φωτογραφίας 6.5 επαναλαμβάνεται ότι «μόνο το 1/5 του πληθυσμού της γης κατατάσσεται στην κατηγορία των «καταναλωτών» (49).

Στο κεφάλαιο για τη διεθνή κοινότητα, στη λεζάντα της φωτογραφίας 14.1 αναφέρεται ότι οι 3 πλουσιότεροι άνθρωποι του κόσμου διαθέτουν μεγαλύτερη περιουσία από το συνολικό πληθυσμό των 48 φτωχότερων χωρών του κόσμου, δηλαδή πάνω από 800 εκατομμύρια ανθρώπους(136). Επίσης, στις «κακές και καλές ειδήσεις» δίνονται στατιστικά στοιχεία για τη κατάσταση των παιδιών παγκοσμίως (137). Στο ίδιο κεφάλαιο, στον



πίνακα 14.1 δίνονται στοιχεία για τις διάφορες κατηγορίες προσφύγων (138) και στη φωτογραφία 14.16 για τους ελληνικής καταγωγής πολίτες του κόσμου (144).

Στο κεφάλαιο για τα κοινωνικά προβλήματα, σχετικά με τα τροχαία ατυχήματα και την κυκλοφοριακή αγωγή, υπάρχουν οι πίνακες 6.3 («μαύρη λίστα»:53) και 6.4 («συγκριτικός πίνακας παθόντων»:53) ενώ στο κείμενο αναφέρεται ότι τα τροχαία αποτελούν αιτία θανάτου 6 ατόμων ημερησίως στην Ελλάδα, με αποτέλεσμα να έρχεται πρώτη σε θανάτους στη Ευρωπαϊκή Ένωση (52).

Τα δημογραφικά θέματα, επομένως, που θίγονται στο βιβλίο περιλαμβάνουν στοιχεία για μετανάστευση, γεννήσεις και θανάτους αλλά όχι σχετικά με γάμους. Υπάρχουν, επίσης, αναφορές για τη θέση της γυναίκας (17, 25, 77, 82, 88, 108, 109, 118, 119, 132,147), την τρίτη ηλικία (19, 23), τον πολιτισμό των τσιγγάνων (12), την ξενοφοβία (48), τους μετανάστες (17, 108, 109, 118, 119).

Τα δημογραφικά δεδομένα είναι λίγα και όχι συστηματικά ενώ η συνεισφορά τους θα ήταν σημαντική, καθώς στο βιβλίο θίγονται θέματα που άπτονται του αντικειμένου της δημογραφίας και για τα οποία υπάρχει πληθώρα τόσο δεδομένων όσο και συμπερασμάτων και προβλέψεων.

Επιπλέον, οι αναφορές σε διαπολιτισμικά θέματα είναι σε όλα τα κεφάλαια του βιβλίου, πράγμα απολύτως απαραίτητο για την καλλιέργεια ευαισθητοποίησης και συνοδεύονται από σκίτσα και φωτογραφίες που ελκύουν και εντυπωσιάζουν τα παιδιά. Παραδείγματα αποτελούν τα ακόλουθα: σκίτσο 2.1.α,β (ο ρατσισμός:17), φωτ.3.6 (η είσοδος στην τρίτη ηλικία:23), φωτ.6.4 (η ξενοφοβία:48), σκίτσο 7.1 (οι σύγχρονες κοινωνίες είναι πολυπολιτισμικές:63), φωτ.8.9 (τα παιδιά του δρόμου:73).

Εκτός από τα βιβλία των γλωσσικών μαθημάτων του Γυμνασίου, στην παρούσα εργασία εξετάζεται και το βιβλίο του μαθήματος της Γεωγραφίας της Α Γυμνασίου, καθώς εκεί περιέχονται πολλά στοιχεία σχετικά με την επιστήμη της δημογραφίας και τη χρησιμότητα των μελετών της και, επιπλέον, επειδή οι γνώσεις της γεωγραφίας και της ιστορίας αλληλοσυμπληρώνονται. Έτσι, στη Γαλλία τα δύο αυτά γνωστικά αντικείμενα συνιστούν ενιαίο διδακτικό αντικείμενο.

Επίσης, η γεωγραφία μπορεί να αποτελέσει εξαιρετική αφορμή για αξιοποίηση των αρχών της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης. Η γεωγραφία, σύμφωνα με τους Borelli & Essinger, ανήκει στα θεωρητικά μαθήματα.

*Τα θεωρητικά μαθήματα, όπως η ιστορία, η γεωγραφία, η αγωγή του πολίτη, τα θρησκευτικά, η κοινωνιολογία, που συνήθως διακρίνονται από την έλλειψη άμεσων εποπτικών μέσων, θα πρέπει να διδάσκονται έτσι*

*ώστε να αναπτύσσουν τα αισθήματα αλληλεγγύης μεταξύ των ανθρώπων*

*και των ομάδων, τη συμπάθεια, την αντιεθνικιστική και αντιρατσιστική σκέψη*

(Borelli & Essinger, 1986, στο Κανακίδου & Παπαγιάννη, 1998: 64).

Στην ενότητα Γ του βιβλίου («ανθρωπογενές περιβάλλον»: 86-117) υπάρχουν πολλές και ενδιαφέρουσες αναφορές σε δημογραφικές συνιστώσες, που καλύπτουν ποικίλη θεματολογία. Οι όροι που χρησιμοποιούνται, όμως, είναι ιδιαίτερα δύσκολοι για την ηλικία των μαθητών της Α Γυμνασίου, όπως, για παράδειγμα: «η ηλικιακή πυραμίδα είναι ένα διπλό ιστόγραμμα που παρουσιάζει την κατανομή των ανθρώπων ανά φύλο (κάθετα) και ανά ηλικία (οριζόντια)» (96).

Στην ενότητα Α του βιβλίου παρουσιάζονται στοιχεία για τη χρήση χαρτών, στην ενότητα Β για το φυσικό περιβάλλον και στην ενότητα Γ για το ανθρωπογενές. Οι μαθητές και οι μαθήτριες είχαν συναντήσει αναφορές αντίστοιχες με εκείνες της Γ ενότητας, για τον τρόπο ζωής των κατοίκων, τα ήθη, έθιμα και πολιτισμό των διαφόρων λαών, στα βιβλία της Ε και ΣΤ δημοτικού, που έβαζαν τις βάσεις για τη γνωριμία με τους κατοίκους κοντινών και πιο μακρινών περιοχών.

Όμως, στα βιβλία αυτά το φυσικό περιβάλλον και το ανθρωπογενές συνεξετάζονται, ενώ στο βιβλίο της Α Γυμνασίου, εκτός από την ενότητα Δ (Ήπειροι...«στιγμιότυπα»: 118-143), υπάρχει διαχωρισμός. Αυτός, πιθανότατα, στερεί από τους μαθητές την ευκαιρία να μελετήσουν τις φυσικές συνθήκες κάθε περιοχής σε συνάρτηση με τους κατοίκους της, τις ασχολίες τους και τις εξαρτήσεις τους από άλλες πιο «προνομιούχες»

περιοχές. Επίσης, χάνεται η συνέχεια ανάμεσα στις διάφορες βαθμίδες εκπαίδευσης.

Στην ενότητα Γ περιέχονται στοιχεία περιβαλλοντικής ( 62, 67, 105, 113) και διαπολιτισμικής εκπαίδευσης (106-108). Η παράθεσή τους μαζί με τα δημογραφικά στοιχεία είναι ενδεικτική της συνάφειάς τους, όμως είναι πολύ περιορισμένα. Γενικά, οι ενότητες Γ και Δ, που ίσως, περιέχουν τα περισσότερο χρήσιμα για τους μαθητές στοιχεία, υπάρχει κίνδυνος να μη διδάσκονται, γιατί βρίσκονται στο τέλος του βιβλίου.

Το βιβλίο του μαθήματος της γεωγραφίας μπορεί να χρησιμοποιηθεί σε διαθεματική προσέγγιση με τα βιβλία της ιστορίας, της γλώσσας και των κειμένων, καθώς, μαζί με το βιβλίο της Κοινωνικής και Πολιτικής Αγωγής, είναι τα μοναδικά, ανάμεσα σε όλα τα βιβλία του Γυμνασίου, που περιέχουν χάρτες, παγκόσμιους γεωφυσικούς, πολιτικούς, των γλωσσών του κόσμου και των θρησκειών, της πληθυσμιακής πυκνότητας κ.ά. με θέματα, δηλαδή, που θίγονται και στα υπόλοιπα βιβλία. Το βιβλίο της Ιστορίας της Γ Γυμνασίου, για παράδειγμα, δεν περιέχει ούτε ένα σύγχρονο παγκόσμιο πολιτικό χάρτη.

Τα παραπάνω θέματα αφορούν σε σημαντικές πλευρές της σύγχρονης ζωής και υπάρχουν πάρα πολλές δυνατότητες να συνδεθεί η διδασκαλία τους με τα αντίστοιχα του προτεινόμενου παιχνιδιού. Τα δημογραφικά ζητήματα κατέχουν δευτερεύουσα θέση στα προγράμματα σπουδών των γλωσσικών μαθημάτων του Γυμνασίου, εκτός από το βιβλίο του μαθήματος της Κοινωνικής και Πολιτικής Αγωγής. Αυτό ίσως σχετίζεται με το γεγονός ότι πρόκειται για μια εξειδικευμένη, επιστημονική γνώση, η οποία ξεπερνά τις γνώσεις των διδασκόντων αυτών των μαθημάτων.

Όσον αφορά στο βιβλίο του μαθήματος της Γεωγραφίας της Α Γυμνασίου, τα δημογραφικά ζητήματα που αποτελούν αντικείμενο εξέτασης είναι ποικίλα και ενδιαφέροντα, όμως η ορολογία που χρησιμοποιείται ίσως αποτελεί εμπόδιο για τους μαθητές. Επιπλέον, όλα είναι συγκεντρωμένα σε μία ενότητα, όπως άλλωστε, και τα διαπολιτισμικά ζητήματα, χωρίς να υπάρχει σύνδεση φυσικού και ανθρωπογενούς περιβάλλοντος, παρά μόνο στο τέλος του βιβλίου.

Επομένως, εγείρεται το θέμα της πρόσβασης των εκπαιδευτικών και των

μαθητών σε αυτή την ιδιαίτερη δημογραφική γνώση και στον τρόπο μετάδοσής της στο σχολείο. Στην επόμενη ενότητα, ως απάντηση σε αυτό τον προβληματισμό, παρουσιάζεται η πρόταση κατασκευής ενός εκπαιδευτικού διαπολιτισμικού παιχνιδιού με δημογραφικό περιεχόμενο.

### **3. Σύγχρονες αντιλήψεις για το εκπαιδευτικό παιχνίδι**

Η ενότητα αυτή αναφέρεται, στην αρχή, σε σύγχρονες παιδαγωγικές μεθοδολογίες, σύμφωνα με τις οποίες γίνεται η εφαρμογή του παρόντος παιχνιδιού, ενός διαπολιτισμικού παιχνιδιού με έμφαση σε δημογραφικές γνώσεις. Στη συνέχεια, παρουσιάζονται νέες αντιλήψεις για το σχεδιασμό και τη δημιουργία παιδαγωγικού υλικού και, ιδιαίτερα, ενός εκπαιδευτικού παιχνιδιού. Ακολουθεί η περιγραφή του παιχνιδιού «Ας γνωρίσουμε τον κόσμο» και οι παιδαγωγικοί στόχοι στους οποίους αποσκοπεί.

#### **3.1. Μαθητοκεντρική οπτική**

Οποιαδήποτε μορφή και περιεχόμενο και αν έχει ένα εκπαιδευτικό παιχνίδι, η εφαρμογή του στη σχολική τάξη πρέπει να λάβει υπόψη το θεσμικό πλαίσιο και το κλίμα που αυτό έχει καθιερώσει στο σχολείο. Αυτό καθορίζει και το τι κάνει ο εκπαιδευτικός και ο μαθητής μέσα στη σχολική τάξη, ποιος ρόλος αναλογεί στον καθένα.

Στο παραδοσιακό δασκαλοκεντρικό διδακτικό μοντέλο, οι ρόλοι είναι άνισοι. Ο εκπαιδευτικός κατέχει τη γνώση, τη μεταδίδει στο μαθητή και, στη συνέχεια, τον εξετάζει, για να τον βαθμολογήσει κατά πόσο την αποστήθισε. Αυτό το πλαίσιο είναι ασφυκτικό και για τον εκπαιδευτικό και για το μαθητή.

Η ποσότητα της διδακτέας ύλης του αναλυτικού προγράμματος, όπως, για παράδειγμα στο μάθημα της Ιστορίας, που αναφέρθηκε παραπάνω, είναι πάρα πολύ μεγάλη. Επιπλέον, οι διδακτικές ώρες που χάνονται σε όλη τη διάρκεια της σχολικής χρονιάς είναι πολλές. Το σύστημα των εξετάσεων στηρίζεται στο ένα και μοναδικό σύγγραμμα και όχι σε εργασίες από πολλά συγγράμματα. Ο συνδυασμός των 3 αυτών παραμέτρων οδηγεί

αναγκαστικά τον καθηγητή στο να παραδίδει και να εξετάζει και το μαθητή σε παθητική ακρόαση. Σε αυτό το πλαίσιο ο εκπαιδευτικός δεν ελέγχει ούτε το περιεχόμενο της ύλης (που καθορίζεται από επίσημες οδηγίες για τον προγραμματισμό και από τα εγχειρίδια) ούτε τους τρόπους αξιολόγησης (το σύστημα εξετάσεων) ούτε τις συνθήκες εκμάθησης-διδασκαλίας (τις τάξεις, τις αίθουσες, τις ώρες) (Dabène, Cicurel, Lauga-Hamid, Foerster, 1990: 11).

Η μάθηση, όμως, αφορά στο συναισθηματικό τομέα (κίνητρο, επιθυμία, χαρά μάθησης), το γνωστικό (ανάλυση, σκέψη, γενίκευση) και τον ψυχοκινητικό, που περιλαμβάνει όλες τις γλωσσικές δραστηριότητες και, άρα, και τον προφορικό λόγο. Ο χρόνος που μιλά συνολικά κάθε μαθητής σε όλα τα χρόνια της σχολικής του ζωής είναι πολύ λίγος σε αντίθεση με εκείνον του εκπαιδευτικού (Weiss, 2002: 11-13).

Μία συμπληρωματική παράμετρος, που αποτελεί αναπόσπαστο μέρος της όλης διαδικασίας της επικοινωνίας, είναι η μη λεκτική επικοινωνία, η οποία μπορεί να παρατηρηθεί μεταξύ των συμμετεχόντων σε μία δεδομένη «κατάσταση επικοινωνίας». Οι λεκτικές και μη λεκτικές ανταλλαγές μπορεί να είναι συμπληρωματικές ή αντιφατικές, ταυτόχρονες ή διαδοχικές. Ακόμη και όταν οι πρωταγωνιστές σωπαίνουν, μέσω της μη λεκτικής επικοινωνίας συνεχίζουν να «μιλούν». Μέσα από μία ποικιλία από «κώδικες» και «κλειδιά», ο εκπαιδευτικός μπορεί να αποκτήσει πρόσβαση σε μία καλύτερη προσέγγιση και κατανόηση ορισμένων όψεων της παιδαγωγικής σχέσης (Dabène, Cicurel, Lauga-Hamid, Foerster, 1990: 72).

Ο πίνακας και η έδρα του εκπαιδευτικού με ή χωρίς βάθρο καθιστούν εμφανή στο χώρο τη σχολική ιεραρχία. Ο μαθητής είναι θεατής του εκπαιδευτικού που μέσα σε αυτή τη θεατρική σκηνή μονοπωλεί την επικοινωνία. Η μετωπική διάταξη των καθισμάτων των μαθητών εμποδίζει τόσο τις λεκτικές ανταλλαγές μεταξύ τους, όσο και την ίδια την επικοινωνία ((Foerster, 1990:76). Ο καθηγητής, επίσης, έχει την ευχέρεια να μετακινείται, αν θέλει, να σηκώνεται όρθιος, να κάθεται ή να γράφει στον πίνακα. Ο μαθητής σηκώνεται στον πίνακα λιγότερο από τον καθηγητή και αυτό του προξενεί, επιπλέον, αμηχανία. Παρατηρείται, επομένως, μία «ασυμμετρία» μεταξύ τους (Dabène, Cicurel, Lauga-Hamid,

Foerster,1990: 80).

Σε αντίθεση με τα παραπάνω, το θεσμικό πλαίσιο που επιτρέπει ένα διαφορετικό ρόλο στον εκπαιδευτικό ισχύει στο Σχολείο Δεύτερης Ευκαιρίας. Σε αυτό το μαθησιακό περιβάλλον ανατρέπεται η ισχύουσα ιδεολογία, αφού και ο εκπαιδευτής μαθαίνει από τον εκπαιδευόμενο (Γέρου, 1985:31). Ο εκπαιδευτής αποφασίζει «απόδραση από τις παραδοσιακές προδιαθέσεις» (Kegan, 1994:232) και μεταβιβάζει καθήκοντα και υπευθυνότητες στους εκπαιδευόμενους (Κόκκος,1999:87). Ενδιαφέρεται και για τους μη συμμετέχοντες, προκειμένου να αξιοποιήσουν τις μαθησιακές δραστηριότητες που προσφέρονται και πειραματίζεται με νέες μορφές μαθημάτων και ομάδων (Rogers, 1999:316).

Σημαντική φροντίδα του εκπαιδευτή είναι η επιλογή της σχηματικής διάταξης των καθισμάτων της αίθουσας για την ενεργοποίηση των εκπαιδευομένων, αφού αυτή επηρεάζει σημαντικά την αποτελεσματικότητα της εκπαιδευτικής επικοινωνίας, τις διαπροσωπικές σχέσεις και τελικά τη διεργασία της μάθησης (Βαϊκούση, Βαλάκας, Κόκκος, Τσιμπουκλή, 1999:184).

Σε μια τέτοιου είδους διεργασία απαραίτητη είναι η υιοθέτηση μεθόδων που στοχεύουν στην ενδυνάμωση της αυτονομίας των εκπαιδευόμενων μέσα από την ενεργητική συμμετοχή τους. Ιδιαίτερα σε ό,τι αφορά τις εκπαιδευτικές μεθόδους, καταλληλότερες είναι όσες ενισχύουν τη διαλεκτική μέθοδο που, φυσικά, αποκλείεται μεταξύ «σιωπηλών και παθητικά δεκτικών ανθρώπων» (Μάνθου, 2007, σ.24).

Η ομαδοσυνεργατική μέθοδος θεωρείται ενδεδειγμένη, γιατί βοηθά το άτομο να αναπτυχθεί συναισθηματικά, να αποκτήσει θετική αυτοαντίληψη και αυτοεκτίμηση και να ενταχθεί ομαλά στο κοινωνικό σύνολο. Η ποιοτικά και ποσοτικά αυξημένη αλληλεπίδραση στην ομάδα διεξάγεται, κυρίως, μέσω του γλωσσικού κώδικα επικοινωνίας και, έτσι, η συχνή χρήση της γλώσσας σε θετικές συνθήκες είναι φυσικό να συμβάλει στην ανάπτυξή της (Ματσαγγούρας, 1995: 51).

Η εργασία σε ομάδες όχι μόνο βοηθά στη δημιουργία κλίματος εμπιστοσύνης στην τάξη και διευκολύνει την επικοινωνία αλλά με αυτή ο χρόνος, που έχει κάθε μαθητής στη διάθεσή του για να μιλάει,

πολλαπλασιάζεται. Επιπλέον, καθένας αναλαμβάνει καθήκοντα, για τα οποία είναι λιγότερο έτοιμος όταν είναι μόνος, με αποτέλεσμα να αποκτούν υποχρεωτικά οι συμμετέχοντες μία μεγάλη ευελιξία, καθώς η ομάδα τους παρέχει ποικίλη ανατροφοδότηση (Weiss, 2002: 11-13). Έτσι επιτυγχάνεται τόνωση του αυτοσυναισθήματος όλων των παιδιών που αποδεικνύεται καθοριστική για τη σχολική τους πρόοδο (Φλουρής, 1989:17).

Στο ελληνικό σχολείο το ποσοστό της ομαδοσυνεργατικής διδασκαλίας μάλλον ανέρχεται στο 8,13%, με βάση τη διάταξη των θρανίων στη σχολική αίθουσα. Επιπλέον, έρευνες σε φοιτητές καθηγητικών σχολών δείχνουν ότι μόλις 5%-7% έχει κάνει μάθημα με αυτή τη μέθοδο (Κοσσυβάκη, 2003).

Ιδιαίτερα σημαντικά είναι τα στάδια από τα οποία περνά μία ομάδα. Σύμφωνα με τους ερευνητές, η ομάδα ξεκινά από μια φάση αναγνώρισης των μελών και προσανατολισμού και προχωράει προοδευτικά, μέσω συγκρούσεων και έκφρασης επιθετικότητας, προς μια μεγαλύτερη συνοχή και αποδοτικότητα.

Στο α στάδιο της διαμόρφωσης, τα μέλη, είτε είναι ιδιαίτερα ενεργητικά, μιλούν ακατάπαυστα και κάνουν προσπάθειες ανάληψης της ηγεσίας, είτε είναι τελείως αποσυρμένα από τη διαδικασία και απλώς παρατηρούν. Ιδιαίτερα χαρακτηριστική είναι η έλλειψη συντονισμού που παρατηρείται, στη φάση αυτή, στους συμμετέχοντες. Τότε μπαίνουν οι στόχοι, που συνδέουν τα μέλη της ομάδας, οι κανόνες και τα όρια.

Στο β στάδιο της σύγκρουσης, οι εκπαιδευόμενοι βιώνουν έντονο άγχος και αντιπαρατίθενται για το ποιος θα ελέγχει την ομάδα. Στο γ στάδιο της ρύθμισης, ενθαρρύνεται η ανοικτή ανταλλαγή απόψεων και εμπειριών. Στο δ στάδιο της απόδοσης, αναπτύσσεται η συνεργασία μεταξύ των μελών. Στο ε στάδιο της ολοκλήρωσης, οι στόχοι έχουν επιτευχθεί και έχει μειωθεί η εξάρτηση των μελών από την ομάδα. Τα στάδια αυτά δεν έχουν σταθερά όρια μεταξύ τους και είναι δυνατό μία ομάδα να ξαναγυρίσει σε ένα προηγούμενο στάδιο (Χατζηθεοχάρους, 2010: 18-19).

Κατά την εργασία σε ομάδες, ο εκπαιδευτής ενηλίκων ενθαρρύνει την αλληλεπίδραση μεταξύ των εκπαιδευομένων, όταν διατηρεί οπτική επαφή μαζί τους, δίνει ιδιαίτερη προσοχή στα λεκτικά και στα μη λεκτικά τους

μηνύματα, αναγνωρίζει τη συμβολή καθενός μέσα στην ομάδα, θέτει κατάλληλες ερωτήσεις, ώστε να προσανατολίζει τη συζήτηση, τους βοηθάει να αναπτύσσουν τις ιδέες τους και, επιπλέον, θέτει όρια (Jacques, 2004, στο Χατζηθεοχάρους, 2010: 24-25).

Αντίστοιχη είναι η συμπεριφορά των εκπαιδευτικών, οι οποίοι, τα τελευταία χρόνια, ασχολούνται, στο Γυμνάσιο κυρίως, και βέβαια στο Δημοτικό, με καινοτόμες δράσεις. Γίνονται προσπάθειες εισαγωγής ενός επικοινωνιακού πλαισίου εκμάθησης-διδασκαλίας, που, όμως, αντιμετωπίζεται ως περιθωριακό, σε εθελοντική βάση, εκτός βαθμολογίας. Όλες οι καινοτόμες δράσεις είναι εκτός αναλυτικού προγράμματος, εκτός μαθήματος και τις χαρακτηρίζει η παιγνιώδης δράση, η πολλαπλή επιλογή, η σύνδεση με την πραγματικότητα εκτός σχολείου και η χρήση της ομαδοσυνεργατικής μεθόδου.

Στις καινοτόμες διδακτικές πρακτικές, τα σχέδια δράσης, τα προγράμματα περιβαλλοντικής εκπαίδευσης, αγωγής υγείας και ισότητας των δύο φύλων, το πρόγραμμα «στηρίζομαι στα πόδια μου», την ευέλικτη ζώνη, τις διαθεματικές εργασίες, οι μαθητές εμπλέκονται σε βιωματικές δραστηριότητες. Αυτές στοχεύουν στην προσέγγιση της γνώσης και της χρήσης της γλώσσας δημιουργικά, ώστε να μπορέσουν οι μαθητές και οι μαθήτριες να ανταποκριθούν στις σύγχρονες κοινωνικές συνθήκες. Στη συνέχεια, γίνονται ερευνητές, συγγραφείς διαφόρων κειμενικών ειδών, παρουσιαστές, με ρόλους διαφορετικούς από τους συνηθισμένους: γράφουν κείμενα που εκφωνούν σε κοινό και παρουσιάζουν εκτός σχολείου. Τα παραπάνω προγράμματα εντάσσονται σε μια προβληματική της λειτουργικής χρήσης της γλώσσας, όπως αυτή παρουσιάζεται στην προηγούμενη ενότητα (Χαραλαμπίδης, Χατζησαβίδης, 1997).

Ορισμένα προγράμματα, επίσης, εντάσσονται σε μια προβληματική της γλώσσας και του πολιτισμού, που βασίζεται σε μια εθνογραφική προσέγγιση της γνώσης (Egan-Robertson, Bloome, 2001). Τα παιδιά γίνονται αυτά τα ίδια ερευνητές και μαθαίνουν να παράγουν γνώση, όχι μέσα από βιβλία αλλά με σημείο αναφοράς τα δικά τους πολιτισμικά στοιχεία, τη δική τους γνώση, παίρνοντας μία κριτική απόσταση από αυτήν.

Εκτός από τα παραπάνω προγράμματα, είναι δυνατή η ενσωμάτωση



δραστηριοτήτων μέσα στο μάθημα. Η άμεση ανατροφοδότηση για τις ενέργειές τους, όπως, για παράδειγμα, στα εκπαιδευτικά παιχνίδια, τους δίνει τη δυνατότητα να γνωρίζουν κάθε στιγμή την ορθότητα ή μη των απαντήσεών τους και να επαναπροσδιορίζουν την πορεία της δράσης τους. Τα στοιχεία παιχνιδιού τους δημιουργούν αμηχανία ή απορία, εκλαμβάνονται ως πνευματικές προκλήσεις και κινητοποιούν το ενδιαφέρον τους. Ο ίδιος στόχος επιτυγχάνεται με τις ενασχολήσεις που παρέχουν στους μαθητές απτή μαρτυρία της εργασίας τους. Μεγάλη ικανοποίηση προσφέρει η ολοκλήρωση του έργου και η δημιουργία τελικών προϊόντων, όπως είναι τα διαγράμματα, οι απεικονίσεις, τα μοντέλα, οι πίνακες, οι χάρτες κ.ά. (Τριλιανός, 2002:113-117).

Η κατασκευή χάρτη-παζλ, ως τεχνική των εποπτικών μέσων διδασκαλίας, δεν αποτελεί απλώς μέσο παρουσίασης. Ο χάρτης λειτουργεί ως μέσο δημιουργικής εφαρμογής, που προσφέρει τη δυνατότητα διεύρυνσης των πηγών άντλησης, εφόσον η οργανωμένη δράση και η εμπειρία από αυτήν αξιοποιούνται για την παραγωγή γνώσης (Nove-Piveteau,1999:58-59). Έτσι, ο χάρτης συνιστά ένα εποπτικό μέσο διδασκαλίας στοχεύοντας στη σύμπραξη αισθήσεων και νόησης, καθώς οι μαθητές και οι εκπαιδευόμενοι συγκρατούν το 90% από όσα εκφράζουν ενώ πράττουν παράλληλα, όπως στη συγκεκριμένη περίπτωση του παζλ (Βαλάκας,1999:92)

Προϋπόθεση για την επιτυχή υλοποίηση των παραπάνω είναι η ύπαρξη ενός σταθερού υποστηρικτικού περιβάλλοντος, ώστε οι μαθητές να μην αισθάνονται άγχος ότι θα υποστούν έντονη κριτική για τα λάθη τους. Έτσι, μπορούν να ασχοληθούν, μέσα από καταστάσεις προβληματισμού και απορίας, με την εξεύρεση λύσεων των γνωστικών προβλημάτων, τη διερεύνηση και την ανακάλυψη της γνώσης.

Πρόκειται για την εφαρμογή στην πράξη της ενεργητικής διαδικασίας της μάθησης την οποία υποστηρίζει ο Bruner :

*Οι μαθητές οικοδομούν νέες γνώσεις και νέες ιδέες βασιζόμενοι σ' αυτά που*

*ήδη γνωρίζουν, σαν να στήνουν, βοηθώντας ο ένας τον άλλον, σκαλωσιές για*

*να ανέβουν ψηλότερα στο γνωστικό οικοδόμημα, σύμφωνα με την παραστατική*

μεταφορά που χρησιμοποιεί τόσο ο ίδιος ο Bruner, όσο και ο Vygotsky, για να

σηματοποιήσουν τη διαδικασία της διδακτικής στρατηγικής που εισηγούνται

(Bruner, 2007: 17).

### 3.2. Εκπαιδευτικό υλικό

Το εκπαιδευτικό υλικό, γενικά, αποσκοπεί στη δημιουργία αποτελεσματικών πολιτών στη μελλοντική κοινωνία, στη μετάδοση της συσσωρευμένης πολιτιστικής κληρονομιάς και στην ανάπτυξη των νοητικών δεξιοτήτων των παιδιών. Έτσι, παρουσιάζει την πραγματικότητα στους μαθητές, δραστηριοποιεί κίνητρα μάθησης, συντελεί στην κοινωνικοποίηση (Καψάλης, Χαραλάμπους, 1995:127). Το εκπαιδευτικό υλικό θα αποτελέσει το έναυσμα και όχι την «πηγή» της γνώσης, εφόσον τα παιδιά δε θεωρούνται παθητικοί δέκτες ούτε και ο καθηγητής απλός μεταφορέας προκαθορισμένων γνώσεων (Παπαδόπουλος, 2005:12).

Μία σύγχρονη παιδαγωγική αντίληψη ορίζει τη διδακτική πράξη ως διαμεσολάβηση ανάμεσα στην κοινωνική πραγματικότητα και τη γνωστική διαδικασία, με μοχλό το ρόλο των εκπαιδευτικών. Οι τελευταίοι λειτουργούν ως καταλύτες, όχι μόνο για να κινητοποιήσουν τις διαδικασίες μάθησης αλλά, κυρίως, για να δημιουργήσουν τις συνθήκες εκείνες στις οποίες οι μαθητές θα αποκτήσουν τα εργαλεία ανάγνωσης της πραγματικότητας μέσα στην οποία ζουν (Hopkins, 1994, στο Ανδρούσου, Μάγος, 2001:137).

Σήμερα, οι μορφές του διαθέσιμου εκπαιδευτικού υλικού είναι ποικίλες και πλουσιότερες σε σχέση με το παρελθόν. Βιβλία, κείμενα, εικόνες, αφίσες, παζλ, επιτραπέζια και επιδαπέδια παιχνίδια, λογισμικό, videos, ταινίες, ο,τιδήποτε μπορεί να υποστηρίξει την εκπαιδευτική διαδικασία, θεωρείται εκπαιδευτικό υλικό. Αυτό έχει μία αυτόνομη «φωνή», η οποία, σε πολλές περιπτώσεις, διαμορφώνει την ίδια τη διδακτική πρακτική και τις κοινωνικές σχέσεις διδασκόντων-διδασκομένων.

Φυσικά, το κύριο πλεονέκτημά του έγκειται στο ότι ο εκπαιδευτικός έχει

τη δυνατότητα να το διαμορφώσει κατάλληλα και να το προσαρμόσει στις ανάγκες των μαθητών του. Πέρα από τις γνώσεις που προσφέρει κάθε επιμέρους γνωστικό αντικείμενο, στοχεύει και στην καλλιέργεια κριτικής σκέψης. Έτσι, ο μαθητής θα μάθει να επεξεργάζεται τα δεδομένα με λογικό τρόπο και να καταλήγει σε συμπεράσματα και επιλογές ενεργοποιώντας συνδυαστικά γνωστικές δεξιότητες, λογικούς συλλογισμούς και μεταγνωστικές στρατηγικές.

Σημαντικό σημείο ενός διαπολιτισμικού εκπαιδευτικού υλικού είναι να υπογραμμίζει ότι κάθε άτομο έχει το δικαίωμα να διατηρεί την εθνική του ταυτότητα μέσα σε μία διαφοροποιημένη παγκοσμιοποιημένη κοινωνία. Το διαπολιτισμικό υλικό δίνει τη δυνατότητα σε όλους τους μαθητές να έρθουν σε επαφή με λαούς διαφορετικούς από το δικό τους, πράγμα που συνιστά ένα βήμα στην εξάλειψη προκαταλήψεων και φόβων απέναντι στο διαφορετικό (Derman-Sparks, 1989, στο Μεταφσή, 2008:51).

### **3.3. Κριτήρια καταλληλότητας εκπαιδευτικού υλικού**

Κάθε εκπαιδευτικό υλικό είναι απαραίτητο να ανταποκρίνεται σε ένα αριθμό κριτηρίων, ώστε να μπορεί να χρησιμοποιηθεί κατάλληλα. Ανάμεσα σε αυτά ανήκουν η συμβατότητα, από τη μία πλευρά, με τα προγράμματα σπουδών των αντίστοιχων μαθημάτων και με τους γενικότερους σκοπούς της εκπαίδευσης, όπως η δημοκρατική παιδεία και, από την άλλη πλευρά, με τη νοητική ηλικία των μαθητών και τα ενδιαφέροντά τους. Η πρωτοτυπία και η ελκυστικότητα του υλικού αποτελούν κίνητρα για την ενεργοποίηση των μαθητών και μαθητριών.

Επιπλέον, αξιολογούνται θετικά η δυνατότητα ανάπτυξης κριτικής σκέψης, ερμηνείας και αυτοαξιολόγησης και η εμπλοκή των μαθητών σε εναλλακτικές δραστηριότητες επεξεργασίας δεδομένων και εξαγωγής συμπερασμάτων. Σημαντική, επίσης, κρίνεται η αξιοποίηση των βιωμάτων τους, σύμφωνα με τις αρχές του εποικοδομισμού, ιδιαίτερα για διαθεματική προσέγγιση της γνώσης και, μάλιστα, σε συνδυασμό με την προώθηση διερευνητικής και ενεργητικής μάθησης, καθώς και συμμετοχικών και συναισθηματικών μορφών μάθησης.

Κριτήρια καταλληλότητας αποτελούν, επίσης, η ακρίβεια και πληρότητα στα πληροφοριακά δεδομένα και η διαβάθμιση των ερωτήσεων ως προς το βαθμό δυσκολίας και, οπωσδήποτε, ο αναγκαίος χρόνος για την ολοκλήρωση των εργασιών (Ματσαγγούρας & Χέλμης, 2003:73-95).

Επίσης, κεντρικό σημείο της αναπλαισίωσης συνιστά ο κατάλληλος γλωσσικός χειρισμός των θεμάτων, ώστε το υλικό να είναι κατανοητό αλλά και αναπτυξιακό (Bernstein, 1991:231).

Ειδικότερα, ως διαπολιτισμικό μπορεί να χαρακτηριστεί ένα εκπαιδευτικό υλικό που θεωρεί τη διαφορετικότητα πλούτο και όχι απειλή και παρέχει τη δυνατότητα στους μαθητές να αποκτήσουν ενσυναίσθηση προς όλες τις διαστάσεις της ετερότητας. Με την ενσυναίσθηση, «την κατανόηση του άλλου όχι μόνο στο νοητικό επίπεδο αλλά και στο συναισθηματικό» (Αρχοντάκη, 2003: 30), προωθείται η αμοιβαιότητα μεταξύ των μελών των κυρίαρχων και μη ομάδων, όπως και μεταξύ των μελών οποιασδήποτε ομάδας και η καλλιέργεια σεβασμού και ισότιμης αποδοχής της ετερότητας. Το διαπολιτισμικό υλικό δε μένει στην επιφανειακή παρουσίαση των άλλων πολιτισμών αλλά εστιάζει στην αλληλεπίδραση, ανταλλαγή και ανάπτυξη αλληλεγγύης μεταξύ των ετεροτήτων.

Τα διαπολιτισμικά υλικά είναι απαραίτητο να λειτουργούν συγχρόνως ως «καθρέφτες» και «παράθυρα» (Mendoza & Reese, 2001 και Collabucchi, 2004, στο Μάγος, 2010:300). Έτσι, τα παιδιά μέσα από αυτά μπορούν να δουν τον τρόπο ζωής των «άλλων» και, ταυτόχρονα, να κατανοήσουν καλύτερα το δικό τους τρόπο ζωής, μέσα από τις ομοιότητες και τις διαφορές με εκείνους.

Ένα επιτυχημένο στους στόχους του διαπολιτισμικό εκπαιδευτικό υλικό δεν παρουσιάζει το πολιτισμικά ανοίκειο ως πολιτισμικά ελλειμματικό. Επιπλέον, δεν αποδέχεται μόνο εκείνες τις διαφορετικές πολιτισμικές διαστάσεις που δεν έρχονται σε αντίθεση με τις αντίστοιχες της κυρίαρχης ομάδας αλλά το διαφορετικό σε όλες του τις εκφάνσεις. Τέλος, δεν πέφτει στην παγίδα της συμπόνιας ούτε του εθνοκεντρισμού (Μάγος, 2010:300-302).

### 3.4. Εκπαιδευτικό παιχνίδι

Όσον αφορά στο παιχνίδι γενικότερα, σύμφωνα με το λεξικό Petit Robert, αυτό ορίζεται ως: α) «δραστηριότητα φυσική ή νοητική με μοναδικό σκοπό την ευχαρίστηση», β) «δραστηριότητα οργανωμένη σύμφωνα με ένα σύστημα κανόνων που καθορίζουν την επιτυχία και την αποτυχία, τη νίκη και την ήττα» (Petit Robert, 1981, στο Lopez, 1998:381). Πρόκειται, συνεπώς, για μία ψυχαγωγική δραστηριότητα που μπορεί να συνοδεύεται από σειρά κανόνων συμπεριφοράς. Η διάσταση της επιτυχίας, της νίκης, δεν είναι καθοριστική, καθώς δεν είναι χαρακτηριστικό όλων των παιχνιδιών. Στο παιχνίδι της προσομοίωσης, όπως είναι, για παράδειγμα, το παιχνίδι με τις κούκλες ή με το γιατρό, η αναπαραγωγή της πραγματικότητας του εξωτερικού κόσμου, η οποία γίνεται πηγή πολύ γενικών κανόνων, πραγματοποιείται κάτω από μία παιγνιώδη μορφή.

Όσον αφορά στην παιδαγωγική αξία του παιχνιδιού γενικά, ο Piaget (1945) θεμελιώνει μία καινούργια διάσταση του παιχνιδιού, τη συμβολική λειτουργία του. Ανάμεσα στην φυσική δραστηριότητα (παιχνίδι, μίμηση) και τη νοητική διαδικασία (εικόνα, αναπαράσταση) υπάρχει μία σχέση που είναι πηγή απόλαυσης και ικανοποίησης για το παιδί. Μέσα σε αυτή τη σχέση αναπτύσσεται η συμβολική λειτουργία: έτσι, το παιχνίδι καθίσταται πηγή μάθησης.

Ο Bruner (1987), στην ίδια κατεύθυνση με τον Piaget, μιλά για το ρόλο του μιμητικού παιχνιδιού, που είναι κάτι πολύ σοβαρό για το παιδί. Το παιχνίδι είναι ο τόπος της αφομοίωσης αλλά, κυρίως, ο τόπος ενός διαλόγου με τον άλλο, μίας αλληλεπίδρασης, από όπου ξεπηδάει και η γλώσσα, γενικά, με τη μορφή σταθερών συνηθειών στην αρχή, οι οποίες θα ξαναμπούν και θα ξαναοργανωθούν μέσα σε άλλα περιβάλλοντα πιο σύνθετα, στη συνέχεια.

Όσον αφορά το παιδαγωγικό παιχνίδι και την εφαρμογή του στην τάξη, ιδιαίτερη αναφορά γίνεται στην έννοια του επικοινωνιακού παιχνιδιού. Αυτό ορίζεται ως διδακτική δραστηριότητα που χαρακτηρίζεται από δύο συστατικά : την εγκατάσταση της δραστηριότητας μέσα στη σφαίρα της φαντασίας και τη χρήση του λόγου και της γλώσσας ως μέσο αυθεντικής

αλληλεπίδρασης. Στο επικοινωνιακό παιχνίδι διακρίνονται 3 διαστάσεις: η παιγνιώδης, η γνωστική και η κοινωνική. Πρόκειται για μία διαδικασία μέσα στην οποία συναντιούνται οι τρεις πόλοι, το να είσαι, το να μιλάς, το να πράττεις (Lopez, 1998:387). Αυτή η προβληματική του παιδαγωγικού παιχνιδιού αναπτύχθηκε, κυρίως, στο χώρο διδασκαλίας των ξένων γλωσσών στα πλαίσια της επικοινωνιακής προσέγγισης (Moirand, 1982).

Ειδικότερα, την τελευταία εικοσαετία μεγάλη βαρύτητα έχει δοθεί στα ηλεκτρονικά εκπαιδευτικά παιχνίδια και, ιδιαίτερα, στο σχεδιασμό τους. Υπάρχουν περισσότερες πιθανότητες επιτυχίας σε ένα εκπαιδευτικό παιχνίδι, αν, από νωρίς κατά τη διαδικασία κατασκευής του, οι διδακτικοί στόχοι είναι σαφώς καθορισμένοι, αν η επιθυμητή αισθητική αναπτύσσεται μέσα από τη δυναμική του παιχνιδιού και συμβαδίζει με το μηχανικό μέρος του και αν όλα τα παραπάνω είναι σε αρμονική σύνδεση μεταξύ τους και με τις παιδαγωγικές αρχές. Η δυσκολία που πρέπει να ξεπεραστεί είναι πώς το παιχνίδι εκτός από εκπαιδευτικό να είναι και διασκεδαστικό, γιατί αυτό είναι μέρος της αισθητικής και μέσω αυτού θα επιτευχθούν οι άλλοι στόχοι του και θα είναι αποτελεσματικό (Aleven, Myers, Easterday, Ogan, 2010:69).

Όσον αφορά, επίσης, στα ηλεκτρονικά εκπαιδευτικά παιχνίδια, διακρίνονται δύο απόψεις: οι μαθητές παίζουν παιχνίδια για να μάθουν (Instructionist Perspective) ή φτιάχνουν παιχνίδια για να μάθουν (Constructionist Perspective). Σύμφωνα με την πρώτη άποψη, το παιχνίδι χρησιμοποιείται, επειδή από τη φύση του παρέχει κίνητρα, για να γίνει η απόκτηση ακαδημαϊκών γνώσεων πιο διασκεδαστική. Η ιδέα του παιχνιδιού συνδυάζεται με το περιεχόμενο που πρέπει να μαθευτεί και ο ενθουσιασμός των παιδιών για το παιχνίδι μπαίνει στην υπηρεσία της μάθησης.

Σύμφωνα με τη δεύτερη άποψη, ο στόχος είναι να έχουν οι μαθητές μεγαλύτερες δυνατότητες, ώστε να κατασκευάσουν μόνοι τους τα παιχνίδια τους και να οικοδομήσουν νέες σχέσεις με τη γνώση κατά τη διαδικασία παραγωγής της αντί να πάρουν έτοιμες γνώσεις ήδη ενσωματωμένες απευθείας στα παιχνίδια. Έτσι, τα παιδιά γίνονται συμμετοχοί στην αναζήτηση και την ανάπτυξη των ιδεών του παιχνιδιού, του σχεδιασμού και των στρατηγικών του (Kafai, 2006: 38).

Όσον αφορά στη χρήση παιχνιδιού στην εκπαιδευτική διαδικασία, αναφέρεται η έρευνα των Ρώσσιου, Παπαδάκη & Παπαμήτσιου, που

παρουσιάστηκε στο 4<sup>ο</sup> συνέδριο για τις ΤΠΕ στην εκπαίδευση (4-6/5/2007), σχετικά με την εφαρμογή καινοτόμων διδακτικών προσεγγίσεων. Πρόκειται για μία ποιοτική έρευνα δράσης με τη χρήση νέων τεχνολογιών στην εκπαίδευση. Στο πλαίσιο επαναληπτικού μαθήματος σε μαθητές Γ Γυμνασίου για προγραμματισμένο διαγώνισμα Β τριμήνου στο μάθημα της πληροφορικής, οι μαθητές χωρίστηκαν σε ομάδες και «έπαιξαν» στους υπολογιστές «φιδάκι». Η αύξηση της συμμετοχικότητας και συνεργατικότητας και η βελτίωση της επίδοσης ανήκουν στα ευρήματα της έρευνας.

Εξάλλου, οι νέες μέθοδοι ενεργητικής μάθησης με μέσα τη συζήτηση, την προσομοίωση, τις νέες τεχνολογίες, την έρευνα και το παιχνίδι, όπως και η διαθεματικότητα, αποτελούν χαρακτηριστικά των εκπαιδευτικών προγραμμάτων δημογραφικού περιεχομένου της UNESCO «Εκπαίδευση σε θέματα Πληθυσμού». Το παιχνίδι που παρουσιάζεται ως διδακτικό υλικό στα πλαίσια του προγράμματος CRESALC (1990:154) είναι ένα δημογραφικό λότο (Valerien, 1995: 43-45). Η χρήση εκπαιδευτικού παιχνιδιού ποικίλλει ανάλογα με τις ανάγκες και τους σκοπούς εξυπηρετώντας πάντα την απόκτηση γνώσεων και στάσεων.

### **3.5. Το παιχνίδι «Ας γνωρίσουμε τον κόσμο»**

Το παρόν παιχνίδι έχει πραγματολογική προοπτική. Δεν εστιάζει στην αυστηρή ακαδημαϊκή γνώση ούτε θεωρεί στατικό τον πολιτισμό. Το ενδιαφέρον στρέφεται όχι στο παρελθόν αλλά στο παρόν και στο μέλλον και, έτσι, ικανοποιούνται τα κριτήρια εκπαιδευτικού υλικού, όσον αφορά στη διαπολιτισμική διάσταση. Με τα σύγχρονα δημογραφικά δεδομένα επιτυγχάνεται όσο το δυνατό επίκαιρη και έγκυρη ενημέρωση αντί για την παγίδα του «εξωτισμού», η οποία περιλαμβάνει μόνο τα στοιχεία της παράδοσης που επιβιώνουν μέσα στο χρόνο ή τις συνήθειες και τρόπους ζωής του παρελθόντος.

Επίσης, αποφεύγεται η φολκλορική-«τουριστική» διάσταση του πολιτισμού με αναφορές στις ορατές μόνο διαστάσεις της διαφοροποίησης των μειονοτικών ομάδων (μουσική, φαγητό, ενδυμασία, έθιμα, προϊόντα

λαϊκής τέχνης). Το παιχνίδι εξετάζει σε βάθος χρόνου τις εξελίξεις και, συνεπώς, γίνεται εμφανής η απουσία σταθερότητας ομοιοτήτων και διαφορών μεταξύ των πολιτισμικά διαφορετικών ομάδων και η εσωτερική διαφοροποίηση μέσα στις χώρες ή τις πολιτισμικές ομάδες.

Γενικότερα, το προτεινόμενο παιχνίδι εντάσσεται σε μία επικοινωνιακή προοπτική της διαδικασίας διδασκαλίας-εκμάθησης στο σχολείο. Η γνώση είναι αναπόσπαστα συνδεδεμένη με αυτό, καθώς συμπληρώνει το βιβλίο, που αναφέρεται ελάχιστα σε δημογραφικά στοιχεία, ίσως γιατί τα αντιμετωπίζει ως εξειδικευμένη γνώση. Η εφαρμογή του προϋποθέτει την αλλαγή του θεσμικού πλαισίου, η οποία αποτελεί ζητούμενο, καθώς μέσα σε αυτή τη μεταβολή επιχειρείται να επιτευχθούν οι στόχοι του παιχνιδιού. Η επιθυμία συμμετοχής των μαθητών ενισχύεται, όταν η άνιση σχέση καθηγητή-μαθητών διαφοροποιείται.

Το παιχνίδι σχεδιάστηκε μετά από επακριβή καθορισμό των διδακτικών στόχων, με βάση ένα σκελετό συντονισμού μηχανικών, δυναμικών και αισθητικών παραμέτρων και σύμφωνα με τις αρχές σχεδιασμού ενός εκπαιδευτικού παιχνιδιού, όπως αναφέρθηκαν παραπάνω (Aleven, Myers, Easterday, Ogan, 2010:69).

Μετά από βιβλιογραφική ανασκόπηση στο πεδίο της δημογραφίας, γράφτηκαν 50 ερωτήσεις 7 θεματικών κατηγοριών (πληθυσμός, 2 φύλα, γεννήσεις, ηλικίες, ποιότητα ζωής, μετανάστευση, δημογραφικοί όροι). Επιχειρήθηκε να υπάρχουν, σε αναλογία, δεδομένα που αφορούν στην Ελλάδα, τα Βαλκάνια, την Ευρώπη και τον κόσμο. Για να διευκολύνονται οι μαθητές στο σχηματισμό των εννοιών και στην κατανόηση των ουσιαστών πληροφοριακών γνώσεων, ήταν απαραίτητο να διακριθεί το ουσιαστικό από το επουσιαστικό μέσα από την πληθώρα δημογραφικών γνώσεων.

Η ηλικία των μαθητών και τα χαρακτηριστικά τους, όπως και τα αντίστοιχα των εκπαιδευομένων στο Σχολείο Δεύτερης Ευκαιρίας, επιβάλλουν, σύμφωνα με την αναπλαισίωση, επιλογές του υλικού και της γλώσσας, με την οποία δίνεται. Παρόλα αυτά έπρεπε να ληφθεί υπόψη, επιπλέον, ότι οι ερωτήσεις δεν πρέπει να είναι πολύ απλές, γιατί τότε χάνεται το στοιχείο της έκπληξης και της προσπάθειας που συνοδεύει ένα παιχνίδι.

Στη συνέχεια, κατασκευάστηκαν 75 κάρτες 7 κατηγοριών και, επομένως,



7 χρωμάτων, όπως έδειχνε το χρώμα της μίας επιφάνειάς τους. Στην άλλη πλευρά υπήρχε η ερώτηση και οι 3 εναλλακτικές απαντήσεις, από τις οποίες η σωστή ήταν με έντονα γράμματα. Επίσης, κατασκευάστηκαν ένας παγκόσμιος πολιτικός χάρτης μεγέθους A4 με «συντεταγμένες» (από 1 έως 8 οριζόντια και από Α έως Η κάθετα), ως «οδηγός» για τη συμπλήρωση ενός παζλ με 64 κομμάτια που, ολοκληρωμένο, ήταν ένας παγκόσμιος πολιτικός χάρτης. Οι 75 κάρτες, ο χάρτης μεγέθους A4 και τα 64 κομμάτια του παζλ είναι πλαστικοποιημένα για ευκολότερη χρήση.

Μετά την πιλοτική έρευνα, κατά την οποία δοκιμάστηκε το παιχνίδι στην πράξη, έγινε σαφές ότι οι ερωτήσεις έπρεπε να απλοποιηθούν και η θεματολογία να εμπλουτιστεί, αντί να «εξαντλείται» ένα θέμα. Έτσι, το παιχνίδι τροποποιήθηκε: γράφτηκαν 60 νέες, ευκολότερες ερωτήσεις και αφαιρέθηκαν όσες ανήκαν στην κατηγορία «δημογραφικοί όροι». Επίσης, κατασκευάστηκε παζλ με 25 κομμάτια, ώστε να είναι ευκολότερη η ολοκλήρωσή του μέσα σε δύο διδακτικές ώρες.

Το παιχνίδι «Ας γνωρίσουμε τον κόσμο» αποτελείται από α) ένα παγκόσμιο πολιτικό χάρτη με συντεταγμένες, σε πλαστικοποιημένο χαρτί A4, β) 60 κάρτες, οι οποίες στη μία όψη έχουν χρώμα ανάλογα με την κατηγορία, στην οποία ανήκει η ερώτηση και στην άλλη όψη μία ερώτηση και 3 πιθανές απαντήσεις με εντονότερα γραμμένη τη σωστή απάντηση, γ) 25 κάρτες-παζλ παγκόσμιου πολιτικού χάρτη, οι οποίες στην άλλη όψη έχουν τις αντίστοιχες συντεταγμένες και δ) αυτοκόλλητα διπλής όψης, για την περίπτωση που το παζλ σχηματιστεί στον πίνακα της τάξης. Οι ερωτήσεις ανήκουν σε 6 θεματικές κατηγορίες (πληθυσμός, 2 φύλα, γεννήσεις, ηλικίες, ποιότητα ζωής, μετανάστευση) και περιέχουν δεδομένα που αφορούν στην Ελλάδα, τα Βαλκάνια, την Ευρώπη και τον κόσμο, όπως φαίνεται στο παράρτημα.

Το παιχνίδι μπορεί να παιχτεί αυτοτελώς ή και με άλλους τρόπους: α) ως συνοδευτικό εργαλείο των αντίστοιχων θεμάτων (όπως, για παράδειγμα, ρατσισμός, φτώχεια, γνωριμία με άλλους πολιτισμούς, σχέσεις νέων με γονείς ή ηλικιωμένους) των βιβλίων των γλωσσικών μαθημάτων του Γυμνασίου, β) ως παζλ, γ) ως παιχνίδι ερωτήσεων-απαντήσεων, δ) ως επιτραπέζιο για μία ομάδα μαθητών ή ατομικά.

Στο παρόν παιχνίδι υπάρχουν δύο παράλληλοι στόχοι αλληλένδετοι μεταξύ τους, που, όμως, μπορούν πολύ εύκολα να αποσυνδεθούν, αν οι

ανάγκες των μαθητών το επιβάλλουν. Το ένα μέρος αποτελεί το παζλ και το άλλο οι ερωτήσεις πολλαπλής επιλογής. Το παιχνίδι είναι απλό και ευέλικτο: όταν η απάντηση είναι σωστή, ανοίγει ένα κομμάτι του παζλ, μέχρι να συμπληρωθεί όλος ο παγκόσμιος χάρτης (25 κομμάτια). Η κατασκευή του παζλ αποσκοπεί στο να υπάρχει ένας εύκολος και εφικτός στόχος παιχνιδιού, ένα χειροπιαστό έπαθλο, μία νίκη κοινή για όλους, αφού, συνήθως, οι μισές σωστές απαντήσεις δίνονται από τη μία ομάδα και οι άλλες μισές από την άλλη. Το παζλ μπορεί να ολοκληρωθεί σε ένα δίωρο, οπότε το παιχνίδι θεωρείται ότι τελείωσε.

Από την άλλη πλευρά, οι ερωτήσεις δεν εξαντλούνται σε ένα δίωρο, ειδικά αν υπάρχουν διακοπές, για να συζητούνται κάποιες απορίες. Έτσι, το παιχνίδι μπορεί να ξαναπαιχτεί και το παζλ να ξεκινήσει από άλλο σημείο. Επίσης, μπορεί να παιχτεί μόνο από μία ομάδα, όλη η τάξη μαζί, αν το καθορίσουν από κοινού οι μαθητές και ο καθηγητής. Σε αυτή την περίπτωση, για να αυξηθεί η δυσκολία, μπορούν οι προτεινόμενες απαντήσεις να γίνουν δύο («σωστό-λάθος»), αν ο εκφωνητής διαβάσει μόνο τη σωστή απάντηση, που είναι με μαύρα γράμματα και μία ακόμα από τις άλλες δύο που υπάρχουν.

Αν ο χρόνος είναι περιορισμένος, οι μαθητές και οι μαθήτριες μπορούν να φτιάξουν μόνο μία ήπειρο. Όταν αυτό καθορίζεται από την αρχή, θεωρείται ότι ο στόχος επιτεύχθηκε και όχι ότι το παιχνίδι έμεινε ημιτελές. Επίσης, μπορούν να φτιάξουν το παζλ ή και ένα τμήμα του άσχετα από τις ερωτήσεις. Τα παιδιά αναγκάζονται να παρατηρήσουν προσεκτικά το χάρτη, για να δουν πως ενώνονται τα κομμάτια και έτσι μαθαίνουν να διαβάζουν και να ερευνούν ένα χάρτη. Αυτό αποτελεί την αφετηρία για να αναπτυχθεί ενδιαφέρον σχετικά με τον πλανήτη και τα προβλήματά του.

Στο προτεινόμενο παιχνίδι, τα δημογραφικά δεδομένα των ερωτήσεων παρουσιάζουν με αντικειμενικό τρόπο την πραγματικότητα και όχι μία ωραιοποιημένη εικόνα της, συμβάλλοντας στην απόκτηση κριτικού γραμματισμού. Οι κάρτες ερωτήσεων-απαντήσεων αποτελούν το είδος κειμένου με το οποίο έρχονται σε επαφή μαθητές και εκπαιδευόμενοι. Τα δημογραφικά στοιχεία προτείνεται να εμπλουτίσουν τα γλωσσικά μαθήματα μέσω διαθεματικής προσέγγισης της γνώσης και σύνδεσης των θεμάτων που συναντώνται στα βιβλία της

Νεολληνικής Γλώσσας ή των Κειμένων με σχετικά θέματα από το βιβλίο της Γεωγραφίας ή των Μαθηματικών.

Στο προτεινόμενο παιχνίδι η χρήση της γλώσσας αποτελεί μέσο για την επίτευξη ενός σκοπού, της νίκης. Η προοπτική που υιοθετείται εμπνέεται από την κοινωνική-διαδραστική προσέγγιση του λόγου, όπως παρουσιάζεται στην προηγούμενη ενότητα. Η καλλιέργεια των γλωσσικών δεξιοτήτων πραγματοποιείται κατά τη διεξαγωγή του παιχνιδιού, μέσα από την αλληλεπίδραση των μαθητών-εκπαιδευομένων μεταξύ τους. Η επικοινωνιακή-λειτουργική χρήση της γλώσσας κατά τη διάρκεια του παιχνιδιού εντάσσεται στις αρχές του γραμματισμού.

Ο καθορισμός των κανόνων από τους μαθητές εμπίπτει στις *constructional* αντί για τις *instructional* παιδαγωγικές αρχές, γιατί οι πρώτες εξασφαλίζουν μεγαλύτερη ελευθερία στα παιδιά, που είναι συνηθισμένα να αποφασίζουν μόνα τους με τους αρχηγούς τους για τα παιχνίδια τους (Kafai, 2006). Αυτό τους δίνει μία αίσθηση ελευθερίας απαραίτητη σε ένα παιχνίδι και μία αίσθηση κυριαρχίας. Ο καθορισμός του διαθέσιμου χρόνου για κάθε απάντηση θα γίνει, επίσης, από τους μαθητές, γιατί ο χρόνος είναι, γενικά, συνδεδεμένος με την ύλη ή με το διαγώνισμα και αποτελεί πηγή άγχους.

Όσον αφορά στο μηχανικό μέρος του παιχνιδιού, οι κάρτες είναι πλαστικοποιημένες, όπως και τα κομμάτια του παζλ, για επαναλαμβανόμενες χρήσεις, γιατί μόνο με τη συχνή τριβή θα συνειδητοποιήσουν οι μαθητές τα αντικείμενα των ερωτήσεων. Υπάρχει, επίσης, ένας πλαστικοποιημένος χάρτης με τις συντεταγμένες σε διαστάσεις A4, ώστε οι μαθητές να έχουν την εποπτεία όλου του πλανήτη, να έχουν μπροστά τους αυτό που θέλουν να φτιάξουν. Και αυτό μπορεί να παραλειφθεί, για μεγαλύτερη δυσκολία. Πίσω από κάθε κομμάτι του παζλ αναγράφονται οι συντεταγμένες π.χ. A5, Γ3, κλπ. ώστε να μπορεί εύκολα κάποιος να το συμπληρώσει, πράγμα που επίσης παραλείπεται, αν τα κομμάτια είναι όλα ανοιχτά και ανακατεμένα. Το χρώμα που έχει κάθε κάρτα στο πίσω μέρος της δηλώνει την κατηγορία στην οποία ανήκει. Έτσι οι μαθητές μπορούν να επιλέξουν, αν θέλουν, από τις 6 κατηγορίες, μόνο ένα χρώμα π.χ. τα δύο φύλα, αν θέλουν να συνδέσουν το παιχνίδι με το

μάθημα.

### **3.6. Παιδαγωγικοί στόχοι του παιχνιδιού**

Το διαπολιτισμικό παιχνίδι «Ας γνωρίσουμε τον κόσμο» έχει ως κύριους παιδαγωγικούς στόχους την καλλιέργεια των δεξιοτήτων της συμμετοχικότητας και συνεργατικότητας στους μαθητές και τις μαθήτριες. Επιπλέον, μέσα από την ενασχόληση με δημογραφικά δεδομένα για διάφορες χώρες του κόσμου και τη δική μας, στοχεύει στην απόκτηση γνώσεων, που θα οδηγήσουν σε αλλαγή στάσεων προς την κατεύθυνση της διαπολιτισμικής ευαισθητοποίησης.

Μέσα από το παιχνίδι ο εκπαιδευτικός μπορεί να ωθήσει σε προβληματισμό τα παιδιά που βρίσκονται στην εφηβεία, μία ηλικία κατά την οποία αναφέρεται η ανάγκη να διευρυνθεί ο γνωστικός τους ορίζοντας. Όσον αφορά τους εκπαιδευόμενους στο Σχολείο Δεύτερης Ευκαιρίας, η επαφή τους με νέα, για αυτούς, αντικείμενα γνώσης τους καθιστά ιδιαίτερα δεκτικούς στο να ακούσουν ο,τιδήποτε νέο και διαφορετικό, όχι, βέβαια, για να το υιοθετήσουν οπωσδήποτε, πράγμα ιδιαίτερα δύσκολο, αλλά για να το συζητήσουν και να προβληματιστούν σχετικά. Επίσης, ο γλωσσικός και ο κοινωνικός γραμματισμός προσφέρει κατεξοχήν τη δυνατότητα ενασχόλησης με παρόμοια αντικείμενα.

Ο εκπαιδευτικός μπορεί να ανιχνεύσει τις αντιλήψεις των μαθητών και των εκπαιδευομένων και να τους βοηθήσει να τις συνειδητοποιήσουν, ώστε να έρθει πιο κοντά η γνώμη τους προς τη γνώση. Η αποδόμηση μίας γνώσης οδηγεί στην αναδόμησή της, την οικοδόμηση μίας νέας γνώσης. Σκοπός δεν είναι οι μαθητές να βρουν την «αλήθεια» αλλά να αλλάξουν στάση και να αποκτήσουν ευαισθητοποίηση για κάποια ζητήματα. Σύμφωνα με το νέο πνεύμα, τη νέα τάση στην εκπαίδευση, η γνώση δεν είναι «από καθέδρας» αλλά πιο διαλογική, πιο συζητήσιμη, «πραγματολογική». Δεν υπάρχουν αλήθειες αλλά συζητήσεις γύρω από θέματα, αφετηρία και όχι τέρμα στην αναζήτηση νοήματος.

Μαθητές και εκπαιδευόμενοι βγαίνουν με το παιχνίδι από το γενικό, το θεσμικό πλαίσιο και μπαίνουν σε πιο προσωπικό, συνομιλιακό, οικείο, όπως τα τηλεοπτικά παιχνίδια. Έτσι, εγκαθίσταται μία διαφορετική λειτουργία του λόγου: τα προσωπικά πιστεύω που αποτελούν το υπόβαθρο γνώσης εμφανίζονται και γίνονται αντικείμενο επαναδιαπραγμάτευσης και, έτσι, όλοι, εκπαιδευτικοί, μαθητές, εκπαιδευόμενοι, αποκτούν μία άλλη ματιά για την τάξη και για τη λειτουργία της γλώσσας.

Το ζητούμενο είναι να εκπληρωθεί ο γενικότερος ρόλος του σχολείου, όχι να αποκλείει το παιδί και τον ενήλικα από όσα ξέρει αλλά να του δώσει εργαλεία για να σταθεί στον κόσμο που ζει με μια πιο ψύχραιμη ματιά. Η επιστημονική γνώση και η εμπειρική, το βίωμα, αλληλοσυμπληρώνονται αντί να αλληλοαποκλείονται. Ο στόχος του σχολείου, σύμφωνα με τις αρχές του εποικοδομισμού, είναι ο συγκερασμός. Το δημογραφικό περιεχόμενο του παιχνιδιού προσφέρει μία καλή ευκαιρία: δεν είναι αφηρημένη γνώση, γιατί παραπέμπει σε βιώματα (μετανάστευση, γάμοι, γεννήσεις, θάνατοι) και σε απόψεις σχετικά με αυτά. Επιπλέον, μπορεί, ως παιχνίδι, να επιτρέψει την απομάκρυνση από την ένταση του βιώματος, καθώς οι δοξασίες που κυκλοφορούν (από γνωστούς, από εφημερίδες, από την τηλεόραση, από τον πολιτικό λόγο) είναι πολύ «δραματικές» (υπογεννητικότητα, γήρανση πληθυσμού, φόβος απέναντι στους μετανάστες και τα παιδιά τους).

Στόχος του παιχνιδιού είναι η αλλαγή στάσης απέναντι στην ετερότητα: όχι πανικός ούτε απόρριψη του «άλλου» αλλά ανεκτικότητα, πιο νηφάλια, ώριμη στάση. Και, φυσικά, απομάκρυνση από τον εθνοκεντρισμό. Παντού στις πλούσιες χώρες υπάρχουν μετανάστες, πρόβλημα υπογεννητικότητας και αύξηση ποσοστού ανθρώπων μεγάλης ηλικίας. Τα προβλήματα που νομίζουν τυπικά ελληνικά είναι ζητήματα παγκόσμια. Αν κάποιος πάρει μία απόσταση από αυτά, τα αντιμετωπίζει πιο ήρεμα. Αυτό εξυπηρετεί και η ενασχόληση με τον παγκόσμιο χάρτη, κατά τη διάρκεια του παιχνιδιού, που αποτελεί αφορμή για επαφή με ζητήματα πολύ ενδιαφέροντα, επίκαιρα και οικεία, όσο και παγκόσμια. Βέβαια, επειδή ο εθνοκεντρισμός είναι διάχυτος, τόσο μέσα στο εκπαιδευτικό σύστημα όσο και στα ΜΜΕ, οι αντιλήψεις δεν αλλάζουν αμέσως με ένα παιχνίδι. Πάντως, η βάση του παιχνιδιού είναι ότι

οι μαθητές παίζοντας μπορούν να ενδιαφερθούν για κάτι διαφορετικό, μέσω των στοιχείων δημογραφίας και μέσω του προβληματισμού για διαπολιτισμικά ζητήματα.

Το προτεινόμενο παιχνίδι «Ας γνωρίσουμε τον κόσμο» στοχεύει να καλύψει ένα έλλειμμα γνώσης σε σχέση με δημογραφικά θέματα στο Γυμνάσιο και στο Σχολείο Δεύτερης Ευκαιρίας. Ωστόσο, αν και ο εμπλουτισμός αυτός είναι ζητούμενο, δεν υπακούει σε καθαρά ποσοτική λογική, την συσσώρευση, δηλαδή, πληροφοριών σχετικά με το συγκεκριμένο τομέα γνώσης. Πρόκειται, περισσότερο, για μια προσέγγιση της γνώσης στα ποιοτικά της χαρακτηριστικά. Οι μαθητές και οι εκπαιδευόμενοι επιδιώκεται να αποκτήσουν νέα γνώση μέσα από την ανασκευή μιας παλαιότερης. Σε αυτό, όπως φαίνεται, στη συνέχεια, από την εφαρμογή του, συντελεί η συνεργασία τους στο πλαίσιο του παιχνιδιού.

## **Ερευνητικό μέρος**

### **4. Έρευνα**

Στην ενότητα αυτή περιέχονται ο σκοπός και οι στόχοι, τα ερευνητικά ερωτήματα, τα μεθοδολογικά εργαλεία, ο τόπος και το κοινό της έρευνας. Στη συνέχεια, η ανάπτυξη, στο μεγαλύτερο μέρος, επικεντρώνεται στην παρουσίαση και τη συζήτηση των ευρημάτων της έρευνας. Ακολουθούν τα συμπεράσματα, στα οποία οδηγούν τα ευρήματα, καθώς και οι περιορισμοί της παρούσας και οι προοπτικές περαιτέρω έρευνας.

#### **4.1. Σκοπός και στόχοι της έρευνας**

Σκοπός της παρούσας έρευνας είναι να εξετάσει εάν καλλιεργείται μέσα από το παιχνίδι ενδιαφέρον σχετικά με τα νέα δημογραφικά δεδομένα παγκοσμίου και εθνικού επιπέδου και σχετικά με τις αντιλήψεις που τα παιδιά και οι εκπαιδευόμενοι έχουν ήδη για αυτά. Ένας επιμέρους στόχος της έρευνας είναι κατά πόσο αναπτύσσεται συμμετοχικότητα στον

προβληματισμό για τα δημογραφικά και τα διαπολιτισμικά ζητήματα. Ένας άλλος στόχος είναι κατά πόσο καλλιεργείται συνεργατικότητα μεταξύ μαθητών και μαθητριών και πώς αυτή βοηθάει στην απόκτηση ενδιαφέροντος.

#### **4.2. Ερευνητικά ερωτήματα**

- 1) Είναι το συγκεκριμένο παιχνίδι κατάλληλο παιδαγωγικό εργαλείο για την ανάπτυξη συμμετοχικότητας μαθητών και μαθητριών;
- 2) Είναι το συγκεκριμένο παιχνίδι κατάλληλο παιδαγωγικό εργαλείο για την καλλιέργεια συνεργατικότητας μαθητών και μαθητριών;
- 3) Είναι το συγκεκριμένο παιχνίδι κατάλληλο παιδαγωγικό εργαλείο για την απόκτηση ενδιαφέροντος σχετικά με δημογραφικά και διαπολιτισμικά ζητήματα;

#### **4.3. Συμμετέχοντες**

Η έρευνα πραγματοποιήθηκε το Μάιο 2010 στο 2<sup>ο</sup> Γυμνάσιο Χαλκίδας και στο Σχολείο Δεύτερης Ευκαιρίας (ΣΔΕ) Βόλου. Στο Γυμνάσιο παίρνουν μέρος στην έρευνα 19 μαθητές από την Α Γυμνασίου, από το τμήμα Α2 και 18 μαθητές από τη Γ Γυμνασίου, από το τμήμα Γ2. Όσον αφορά στο Σχολείο Δεύτερης Ευκαιρίας, συμμετέχουν 34 συνολικά εκπαιδευόμενοι, οι οποίοι φοιτούν στα τρία τμήματα της Α Γυμνασίου. Συγκεκριμένα, στο τμήμα Α1 φοιτούν 9 εκπαιδευόμενοι, στο τμήμα Α2 φοιτούν 13 εκπαιδευόμενοι και στο τμήμα Α3 φοιτούν 12 εκπαιδευόμενοι.

Στα 2 τμήματα στο 2<sup>ο</sup> Γυμνάσιο Χαλκίδας υπάρχει αντιπροσωπευτικότητα ως προς την κατανομή του φύλου, καθώς ισομοιράζονται σχεδόν αγόρια και κορίτσια. Όσον αφορά στην επίδοση, οι μαθητές κατανέμονται σε όλη την βαθμολογική καμπύλη, άριστοι, πολύ καλοί, καλοί, μέτριοι, ανεπαρκείς. Συγκεκριμένα, με βάση το μέσο όρο της βαθμολογίας, το Α2 είναι καλό και το Γ2 πολύ καλό, σύμφωνα με στοιχεία που δόθηκαν από τους υπεύθυνους των τμημάτων.

Ως προς την κοινωνικο-οικονομική τους κατάσταση και το μορφωτικό

κεφάλαιο που αυτή τους κληροδοτεί, προέρχονται κυρίως από μεσαία κοινωνικά, οικονομικά, μορφωτικά στρώματα αλλά υπάρχει και η άνω και η κάτω εκπροσώπηση. Επίσης, 2 μαθητές στην Α Γυμνασίου είναι από την Αλβανία και 1 μαθητής στη Γ Γυμνασίου είναι από το Πακιστάν.

Στα 3 τμήματα στο Σχολείο Δεύτερης Ευκαιρίας Βόλου, οι 9 εκπαιδευόμενοι είναι άνδρες και οι 25 γυναίκες. Οι 24 από τους 34 εκπαιδευόμενους είναι περίπου 40 χρονών, οι 7 είναι μέχρι 25 χρονών, οι 3 είναι πάνω από 60 χρονών. Προέρχονται, κυρίως, από χαμηλά και μεσαία κοινωνικά, οικονομικά και μορφωτικά στρώματα. Υπάρχουν, επίσης, 3 Έλληνες εκπαιδευόμενοι που έζησαν για ένα μεγάλο χρονικό διάστημα ως μετανάστες στη Γερμανία. Οι 28 από τους 34 εκπαιδευόμενους είναι παντρεμένοι και έχουν 2,2 παιδιά κατά μέσο όρο, ενώ στην Ελλάδα ο μέσος όρος είναι 1,4 παιδιά.

#### **4.4. Μεθοδολογία**

Η χρήση ενός συνδυασμού μεθόδων κρίθηκε κατάλληλη για τη διερεύνηση των ερωτημάτων. Η συμμετοχική παρατήρηση με καταγραφή σημειώσεων και οι ομάδες εστίασης αποσκοπούσαν στη συλλογή ευρημάτων διαφόρων ειδών και την ολόπλευρη εξέταση του θέματος.

Ειδικότερα, η παρατήρηση απέβλεπε στη λεπτομερή περιγραφή των συμμετοχικών δράσεων μαθητών και μαθητριών κατά την εφαρμογή του παιχνιδιού. Όσον αφορά στις ομάδες εστίασης, ο στόχος ήταν να εκφραστούν οι μαθητές και οι μαθήτριες και να τεκμηριώσουν τις απόψεις τους σχετικά τόσο με το γνωστικό όσο και με τον παιδαγωγικό ρόλο του παιχνιδιού.

Οι επιλογές των παραπάνω μεθόδων σχετίζονται με τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά της καθεμίας. Η συμμετοχική παρατήρηση, ως τεχνική συλλογής δεδομένων, χρησιμοποιείται είτε ως κύρια μέθοδος είτε ως μορφή επικύρωσης των στοιχείων που συγκεντρώθηκαν με άλλες μεθόδους. Ο May αναγνωρίζει ότι :

*Η συμμετοχική παρατήρηση ως μέθοδος δεν είναι εύκολο να υλοποιηθεί ή να*

*αναλυθεί, παρά τα επιχειρήματα των επικριτών της, όμως, είναι μία*



*συστηματική και πειθαρχημένη μελέτη, η οποία, αν πραγματοποιηθεί σωστά, βοηθάει σημαντικά στην κατανόηση των ανθρώπινων πράξεων και ανοίγει νέους τρόπους θέασης του κοινωνικού κόσμου*

(May, 2001 στο Bell, 2005:

244).

Στην παρούσα έρευνα, παρατήρηση και συνέντευξη αλληλοσυμπληρώνονται, καθώς «οι συνεντεύξεις παρέχουν σημαντικά δεδομένα αλλά αποκαλύπτουν μόνο πώς αντιλαμβάνονται οι άνθρωποι αυτό που συμβαίνει, όχι αναγκαστικά αυτό που πραγματικά συμβαίνει» (Nisbet & Watt, 1980, στο Bell, 2005: 240). Η παρατήρηση εξετάζει αν οι άνθρωποι κάνουν ό,τι λένε πως κάνουν ή αν συμπεριφέρονται με τον τρόπο που λένε ότι συμπεριφέρονται. Συχνά, μπορεί να αποκαλύψει χαρακτηριστικά ομάδων ή ατόμων που θα ήταν αδύνατο να αποκαλυφθούν με άλλα μέσα. Οι επιτόπιες σημειώσεις μετά τα σημαντικά στοιχεία αποσκοπούν στην όσο το δυνατό πιο πιστή καταγραφή συνθηκών κατά τη διάρκεια της παρατήρησης.

Στην ενδυνάμωση της παρατήρησης, ως μεθόδου, συντελεί η παρουσία ενός κριτικού φίλου, ενός διευκολυντή, ο οποίος θα ερμηνεύσει με τη δική του οπτική τα σημαντικά γεγονότα που λαμβάνουν χώρα κατά την έρευνα. «Οι παρατηρητές έχουν το δικό τους σημείο εστίασης και θα ερμηνεύσουν τα σημαντικά γεγονότα με το δικό τους τρόπο» (Bell, 2005: 241). Ως εκ τούτου, για μεγαλύτερη αντικειμενικότητα, στην παρούσα έρευνα χρησιμοποιείται η συμμετοχική παρατήρηση και το φύλλο αξιολόγησης μίας διευκολύντριας καθηγήτριας.

Οι ομάδες εστίασης, συχνές στις έρευνες για τις κοινωνικές επιστήμες, αποσκοπούν στο να εστιαστεί η συζήτηση σε ένα συγκεκριμένο θέμα. Κατά τη διάρκειά της, οι συμμετέχοντες αλληλεπιδρούν μεταξύ τους και ακούγονται όλες οι απόψεις για τα θέματα που παρουσιάζουν ενδιαφέρον για αυτούς. Μπορούν να υπάρχουν διαμορφωμένες ερωτήσεις εκ των προτέρων ή να χρησιμοποιείται ένας οδηγός συζήτησης, όπως στην παρούσα έρευνα και ο ρόλος του ερευνητή να περιορίζεται στο συντονισμό της συζήτησης (Bell, 2005: 212).

Συνήθως τα μέλη των ομάδων εστίασης έχουν παρεμφερή χαρακτηριστικά ή εμπειρίες. Έτσι, οι ομάδες εστίασης είναι πολύτιμες,

όταν χρειάζονται εμπειριστατωμένες πληροφορίες «για το πώς σκέφτονται οι άνθρωποι για ένα θέμα -το πώς συλλογίζονται γιατί τα πράγματα είναι έτσι και γιατί έχουν αυτές τις απόψεις» (Laws, Harper & Marcus, 2003, στο Bell, 2005: 213).

#### **4.5. Η πιλοτική έρευνα**

Η πιλοτική έρευνα πραγματοποιήθηκε τον Απρίλιο 2010 στο 2<sup>ο</sup> Γυμνάσιο Χαλκίδας στη Β και στη Γ Γυμνασίου, σε συνεργασία με τη φιλόλογο των μαθητών. Στην έρευνα πήραν μέρος 20 μαθητές από τη Β Γυμνασίου, από το τμήμα Β2 και 19 μαθητές από τη Γ Γυμνασίου, από το τμήμα Γ1. Στο παιχνίδι χρησιμοποιήθηκαν 75 κάρτες ερωτήσεων-απαντήσεων. Οι ερωτήσεις ανήκαν σε 7 θεματικές κατηγορίες, όπως αναφέρθηκε στην περιγραφή του παιχνιδιού. Επίσης, χρησιμοποιήθηκαν ένας παγκόσμιος πολιτικός χάρτης μεγέθους Α4 και ένας παγκόσμιος πολιτικός χάρτης-παζλ με 64 κομμάτια.

Σκοπός της πιλοτικής έρευνας ήταν να δοκιμαστεί το παιχνίδι και να βρεθούν αδύνατα σημεία του, που επιδέχονταν βελτίωση. Το παιχνίδι ήταν διάρκειας 2 διδακτικών ωρών. Κατόπιν, ακολούθησε συζήτηση ανάμεσα στην ερευνήτρια, τη φιλόλογο και τους μαθητές, οι οποίοι και κατέγραψαν τις εντυπώσεις τους. Στη Β Γυμνασίου τα παιδιά έπαιξαν το παιχνίδι όλα μαζί, ως μία ομάδα. Παρατηρήθηκαν διαφορές και ομοιότητες μεταξύ της εφαρμογής του παιχνιδιού στη Β και Γ Γυμνασίου, που λήφθηκαν υπόψη στην τροποποίηση του παιχνιδιού.

Στη συνέχεια, με βάση τα ευρήματα της πιλοτικής έρευνας, γράφτηκαν 50 νέες, ευκολότερες ερωτήσεις και αφαιρέθηκαν όσες ανήκαν σε 1 από τις 7 θεματικές κατηγορίες, γιατί θεωρήθηκαν δυσνόητες. Επίσης, κατασκευάστηκε παζλ με 25 κομμάτια, ώστε να είναι πιο εύκολη η ολοκλήρωσή του μέσα σε δύο διδακτικές ώρες.

#### **4.6 Στάδια της έρευνας**

1<sup>ο</sup> στάδιο

Η ερευνήτρια παρουσιάζει το παιχνίδι στους μαθητές και τις μαθήτριες και δίνει ορισμένες πληροφορίες για το περιεχόμενό του και το σκοπό του, που είναι η συμπλήρωση του παζλ.

#### 2<sup>ο</sup> στάδιο

Ο μικρός χάρτης τοποθετείται σε ένα εμφανές σημείο, ώστε να είναι κατανοητός ο σχηματισμός του χάρτη-παζλ και να τον συμβουλεύονται οι μαθητές και οι μαθήτριες.

#### 3<sup>ο</sup> στάδιο

Η ερευνήτρια ρωτάει τους μαθητές εάν επιθυμούν να παίξουν ως μία ομάδα όλοι μαζί ή να χωριστούνε και με ποιο τρόπο.

#### 4<sup>ο</sup> στάδιο

Αν οι μαθητές και οι μαθήτριες επιλέξουν να παίξουν ως μία ομάδα, τα καθίσματα τοποθετούνται, έτσι ώστε να σχηματίζουν κύκλο. Αν επιλέξουν να χωριστούν σε δύο ομάδες, ακολουθεί η τοποθέτηση των καθισμάτων με την κατάλληλη κυκλική διάταξη.

#### 5<sup>ο</sup> στάδιο

Παίζεται το παιχνίδι, διάρκειας 2 διδακτικών ωρών, με εκφωνήτρια ερωτήσεων και απαντήσεων την ερευνήτρια. Παράλληλα, η φιλόλογος των μαθητών, όπως και η ερευνήτρια, κρατούν σημειώσεις από την παρατήρηση.

#### 6<sup>ο</sup> στάδιο

Η ερευνήτρια μαγνητοφωνεί τη συζήτηση της ομάδας εστίασης, διάρκειας 1 διδακτικής ώρας.

#### 7<sup>ο</sup> στάδιο

Η ίδια διαδικασία επαναλαμβάνεται στο άλλο τμήμα του Γυμνασίου. Στα 3 τμήματα του ΣΔΕ τηρείται η ίδια διαδικασία χωρίς τη συμμετοχή της διευκολύντριας καθηγήτριας και χωρίς συνέντευξη.

#### 8<sup>ο</sup> στάδιο

Πραγματοποιείται απομαγνητοφώνηση των συζητήσεων των ομάδων εστίασης.

#### 9<sup>ο</sup> στάδιο

Ακολουθεί μελέτη και ανάλυση των σημειώσεων από την παρατήρηση και των απομαγνητοφωνημένων δεδομένων των συζητήσεων των ομάδων

εστίασης.

#### **4.7. Δυσκολίες κατά την έρευνα.**

Η διάρκεια της έρευνας ήταν μικρή, με αποτέλεσμα τα ευρήματα να είναι περιορισμένα. Μία πρόσθετη δυσκολία σχετίζεται με το ότι η εφαρμογή του παιχνιδιού στο Γυμνάσιο έγινε σε τάξεις των οποίων τους μαθητές και τις μαθήτριες δε γνώριζε η ερευνήτρια. Τα τμήματα αυτά είχαν, επιπλέον, μεγάλο αριθμό μαθητών, οι οποίοι δεν είχαν εφαρμόσει ξανά την ομαδοσυνεργατική μέθοδο και ως εκ τούτου υπήρξαν συγκρούσεις ανάμεσα σε ορισμένους μαθητές.

Σχετικά με την έρευνα στο Σχολείο Δεύτερης Ευκαιρίας, όπου η ερευνήτρια εργαζόταν ως φιλόλογος κατά τη σχολική χρονιά 2009-2010, οι ιδιαιτερότητες των εκπαιδευομένων και η χαμηλή τους αυτοπεποίθηση επέτρεψαν μόνο την καταγραφή σημειώσεων κατά τη διάρκεια του παιχνιδιού, καθώς η μαγνητοφώνηση τους προξενούσε αμηχανία.

#### **4.8. Παρουσίαση και συζήτηση ευρημάτων από την έρευνα στο Γυμνάσιο**

Τα ερευνητικά ερωτήματα αποτελούν και τους 3 άξονες με βάση τους οποίους οργανώνονται τα ευρήματα των συμμετοχικών παρατηρήσεων και των συνεντεύξεων. Βέβαια, στην πράξη, η συμμετοχικότητα, η συνεργατικότητα και το ενδιαφέρον είναι αλληλένδετα μεταξύ τους. Η γνώση και οι γλωσσικές δεξιότητες, όπως φαίνεται σαφώς κατά την εφαρμογή του παιχνιδιού, είναι άρρηκτα συνδεδεμένες με το συναίσθημα και την πράξη, το γνωστικό μέρος του παιχνιδιού βρίσκεται σε αλληλεπίδραση με το συναισθηματικό-συμμετοχικό και αυτά τα δύο με τις συνεργατικές συμπεριφορές που αναπτύσσονται. Έτσι, εξετάζονται χωριστά μόνο για πρακτικούς λόγους, ώστε να φανεί καθαρά ο τρόπος με τον οποίο σχετίζονται.

#### **Συμμετοχικότητα**

Όσον αφορά στη συμμετοχικότητα, αυτή παρουσιάζεται μέσα από την

ανάλυση των παραμέτρων της ενεργητικής εμπλοκής μαθητών και μαθητριών, της σύνθεσης των ομάδων, των χαρακτηριστικών συμμετοχής μαθητών και μαθητριών, της δραστηριοποίησης και ανάληψης ρόλων και της διασκέδασης.

- Ενεργητική εμπλοκή μαθητών και μαθητριών

Μέσα από τις συμμετοχικές παρατηρήσεις και τις συνεντεύξεις διαπιστώνεται ότι η αλλαγή από το πλαίσιο «μάθημα» στο πλαίσιο «παιχνίδι» επιφέρει αξιοσημείωτες συνέπειες. Τα παιδιά κατέχουν πολύ χρόνο για να μιλάνε και για να σκέφτονται, πριν μιλήσουν. Δεν επαναλαμβάνουν τις γνώσεις από το βιβλίο ή τον καθηγητή, επομένως δε μιλούν όπως εκείνοι. Το ότι κατέχουν το λόγο για πολλή ώρα επιτρέπει ανάδυση πολλών ταυτοτήτων: μιλούν όπως σκέφτονται, όπως έχουν ακούσει άλλους, τους γονείς τους, για παράδειγμα, όπως το συζήτησαν και κατέληξαν σε αυτό ή στην τύχη. Ο λόγος τους δεν είναι ακαδημαϊκός, όμως είναι ο δικός τους λόγος, άρα η δική τους σκέψη. Αυτό αποτελεί προϋπόθεση απόκτησης γνώσης.

Οι μαθητές και οι μαθήτριες μετακινούνται, όποτε αυτοί το κρίνουν σκόπιμο για τις ανάγκες του παιχνιδιού. Εάν κάποιος θέλει να συνεννοηθεί με κάποιον άλλον για μία ερώτηση, αλλάζει θέση, χωρίς να ρωτήσει, γιατί είναι απορροφημένοι από αυτό που κάνουν. Αν κάποιος κολλάει τα κομμάτια του παζλ στον πίνακα, μετακινείται από την έδρα στον πίνακα, όποτε δοθεί μία σωστή απάντηση και όχι όποτε το πει ο καθηγητής. Αν η ομάδα τον χρειάζεται, σταματά αυτή τη δράση και αν θέλει κάποιος άλλος την αναλαμβάνει αλλιώς το κάνει η καθηγήτρια.

Τα παιδιά κάνουν φασαρία, που, όμως, διαφέρει από τη φασαρία στο τυπικό μάθημα: ζητωκραυγάζουν, όποτε νικούν, μιλάνε χωρίς να σηκώνουν χέρι και σε όποιον θέλουν και λένε ό,τι θέλουν. Τα όρια τα θέτουν τα ίδια τα παιδιά και το παιχνίδι. Δεν είναι προσβλητικά, γιατί όλα χαίρονται που παίζουν, ακόμα και αν χάνουν. Δεν μπορούν να χρονοτριβούν, γιατί ο σκοπός είναι να τελειώσει ο χάρτης ή να βγει ένας νικητής. Τα παιδιά, επίσης, γελάνε. Αυτό δημιουργεί ευχάριστο κλίμα. Γελάνε από ικανοποίηση,

επειδή βρήκανε την απάντηση, επειδή νικούν, επειδή κάποιος από τους αντιπάλους είπε ένα πείραγμα, που είναι στο πλαίσιο του παιχνιδιού.

- Η σύνθεση των ομάδων

Στην Α ομάδα της Α τάξης συμμετέχουν από τους 10 μαθητές πιο ενεργητικά οι 5, οι 3 λιγότερο και οι 2 συμφωνούν παθητικά. Όσον αφορά στους 2 αυτούς μαθητές, όταν έγινε ο χωρισμός των ομάδων, η ερευνήτρια τους προέτρεψε να αλλάξουν θέση, ώστε να πλησιάσουν τον κύκλο των συμμαθητών τους, καθώς εκείνοι σχεδόν δε μετακινήθηκαν καθόλου. Όμως ούτε και μετά έπαιρναν μέρος, παρά μόνο όταν η ερευνήτρια πρότεινε στα μέλη της ομάδας τους να λένε την απάντηση στο παιχνίδι και εκείνοι, με τη σειρά, όπως και οι άλλοι.

Η σύνθεση της Β ομάδας της Α τάξης είναι πιο ιδιότυπη, καθώς τα παιδιά συμμετέχουν αλλά χωρίς συνοχή. Την ομάδα αποτελούσαν 6 κορίτσια και 3 αγόρια. Οι 5 μαθητές και μαθήτριες παίρνουν μέρος στο παιχνίδι με σεβασμό στους κανόνες και δίνουν βαρύτητα στο χάρτη και όχι στο σκορ. Επίσης, 3 μαθήτριες, μεταξύ των οποίων και η Μαρία, προσπαθούν πολύ αλλά δεν κερδίζει η ομάδα τους και αυτό τους απογοητεύει. Στην ομάδα ανήκει και ο Παναγιώτης, που μιλά πριν από τους άλλους, τους ερμηνεύει και θέλει η ομάδα να οικειοποιηθεί τη γνώμη του.

Την Α ομάδα της Γ τάξης αποτελούν 8 αγόρια. Η συνοχή της ομάδας δεν είναι μεγάλη. Δεν έχουν, βέβαια, προβλήματα μεταξύ τους αλλά πιο πολύ είναι «δυάδες» ή «τετράδα» παρά κύκλος. Συμμετέχουν στο παιχνίδι με το δικό τους τρόπο, αναπτύσσοντας χιούμορ, στρατηγικές, κινητικότητα, αλλαγή θέσεων και ρόλων.

Τη Β ομάδα της Γ τάξης αποτελούν 9 κορίτσια και 1 αγόρι. Η συνοχή της ομάδας είναι πολύ μεγάλη, σχεδόν όλοι συμμετέχουν, ο κύκλος που φτιάχνουν είναι άψογος. Το αγόρι διακρίνεται για το χιούμορ του στην αρχή του παιχνιδιού και το ενδιαφέρον του διατηρείται έως το τέλος. Στην ομάδα ανήκει και μία μαθήτρια που σηκώνεται στον πίνακα και γράφει τα δεδομένα κάθε ερώτησης και μετά, πλησιάζει τους συμπαίκτες της και λέει τη γνώμη της. Όλοι μαζί κάνουν σύσκεψη και με μεγάλη προσοχή και

συγκέντρωση αποφασίζουν ποια απάντηση θα δώσουν. Προβληματίζονται πολύ, σε κάθε ερώτηση, βοηθάνε με επιχειρήματα να βγει μία απόφαση. Δύο κορίτσια αλλάζουν θέση κάποια στιγμή και, γενικά, όλοι δείχνουν ευχαριστημένοι από τον τρόπο που παίζουν.

- Χαρακτηριστικά συμμετοχής μαθητών και μαθητριών

Και στις δύο τάξεις υπήρχαν μία ομάδα κυρίως κοριτσιών (6 κορίτσια και 3 αγόρια στην Α τάξη και 9 κορίτσια και 1 αγόρι στη Γ τάξη) και μία ομάδα κυρίως αγοριών ( 8 αγόρια και 2 κορίτσια στην Α τάξη και 8 αγόρια στη Γ τάξη). Στην ομάδα των κοριτσιών τα αγόρια δε φαίνεται να έχουν πρωταγωνιστικό ρόλο, εκτός από τον Παναγιώτη και το αντίστροφο. Αυτός ο χωρισμός οφείλεται στο ότι οι ομάδες σχηματίστηκαν με βάση τις θέσεις των μαθητών στο μάθημα, οι οποίες αντανακλούν ένα πάγιο όσο και προβληματικό χαρακτηριστικό της ελληνικής νοοτροπίας.

Οι μαθητές και οι μαθήτριες συμμετέχουν εξίσου δυναμικά στο παιχνίδι και, επίσης, ανάμεσα σε όσους δε συμμετέχουν αρκετά υπάρχουν και κορίτσια και αγόρια. Εντυπωσιακό στοιχείο αποτελεί στη Γ Γυμνασίου το ότι οι μαθήτριες απαντούν σοβαρά στις ερωτήσεις κατά τη συνέντευξη ενώ οι μαθητές χιουμοριστικά, πράγμα που δεν παρατηρείται στην Α Γυμνασίου.

- Δραστηριοποίηση και ανάληψη ρόλων

Χαρακτηριστικό στοιχείο είναι το ότι οι μαθητές και οι μαθήτριες από την πρώτη στιγμή αναλαμβάνουν ρόλους με δική τους πρωτοβουλία και τους αλλάζουν ή τους διατηρούν ως το τέλος. Αμέσως προτείνουν να χωριστούν σε ομάδες, πράγμα που μάλλον έχει γίνει έως τώρα ελάχιστες φορές, αντί να είναι όλοι μαζί:

- «Έτσι έχει πιο πολλή πλάκα».

Προτείνουν επίσης, και τον τρόπο χωρισμού:

- «Πώς θα χωριστούμε;»

- «Έτσι».

Ο αριθμός των μελών και ο χωρισμός γίνεται με βάση τις θέσεις: οι δύο ακραίες πτέρυγες μένουν στη θέση τους και η μεσαία χωρίζεται στη μέση. Ο χωρισμός σημαίνει αλλαγή θέσεων, για να φτιάξουν κύκλο και να ακούγονται οι γνώμες όλων, πριν την επιλογή της απάντησης από την ομάδα. Ανάλογα με το βαθμό συμμετοχικότητας των μαθητών, υπήρχαν αληθινοί κύκλοι ή «πηγαδάκια» ορισμένων μαθητών ενώ οι υπόλοιποι κάθονταν, περίπου, όπως και στην τάξη, μετωπικά αλλά όχι дуάδες.

Στην Α τάξη κάποιος από κάθε ομάδα αναλαμβάνει να κρατά κάποιες σημειώσεις, για να σκεφτούν και να απαντήσουν στην κάθε ερώτηση. Στη Γ τάξη μία μαθήτρια σηκώνεται στον πίνακα και γράφει τα δεδομένα κάθε ερώτησης, έτσι ώστε να τα βλέπουν και οι δύο ομάδες. Μετά, πλησιάζει στη δική της ομάδα και λέει τη γνώμη της. Επίσης ένας μαθητής αναλαμβάνει να κολλάει στον πίνακα από ένα κομμάτι του παζλ για κάθε σωστή απάντηση, από όποια ομάδα και αν προέρχεται.

Στην Α τάξη κάποιος προσέχουν το σκορ και κρατούν τη σειρά, ποια ομάδα θα απαντήσει πρώτη. Στη Γ τάξη, επειδή δεν έγινε αυτό από την αρχή, ένας μαθητής, από την ομάδα που τελικά έχασε, πρότεινε και οι άλλοι δέχτηκαν να επιλέγουν ό,τι επέλεγαν και οι αντίπαλοι, έτσι ώστε να μη μεγαλώσει η διαφορά πόντων μεταξύ των ομάδων. Αυτό, βέβαια, έγινε αντιληπτό και κάποιος από την άλλη ομάδα άρχισε να κρατά τη σειρά.

Οι μαθητές και οι μαθήτριες στην Α τάξη, όταν το παιχνίδι προχώρησε αρκετά, ρώτησαν την ερευνήτρια για να μάθουν για τον τρόπο κατασκευής του και το αντικείμενο της μεταπτυχιακής εργασίας.

- «Δικό σας; Μπράβο σας!».

- «Να το παίξετε και αλλού».

-«Αυτά που γράφετε τι θα τα κάνετε, κυρία;» ( τις σημειώσεις κατά τη διάρκεια



του παιχνιδιού).

- «Δηλαδή θα ακούσουν αυτοί αυτά...;» (για το μαγνητόφωνο).

- «Αν μαλώνουμε, θα είναι κακή η εργασία και θα πάρετε κακό βαθμό;»

Οι μαθητές χρειάζονται όλα τα δεδομένα που αφορούν τις δράσεις στις οποίες εμπλέκονται, όμως πρέπει να φτάσει η κατάλληλη στιγμή να ρωτήσουν για να τα πληροφορηθούν. Γενικότερα, όταν το κλίμα επιτρέπει τη διατύπωση αποριών, επειδή ο καθηγητής το καλλιεργεί συστηματικά, οι μαθητές ρωτούν αυτά ακριβώς που χρειάζονται και για αυτό το λόγο τα μαθαίνουν.

- Διασκέδαση

Όταν οι μαθητές και οι μαθήτριες μια ομάδας κέρδιζαν, χαίρονταν και φώναζαν τόσο πολύ, που η ερευνήτρια είπε:

- «Τι λέτε; Να αφαιρούνται βαθμοί από μία ομάδα, όταν κάνει πολλή φασαρία;»

- «Εντάξει, αλλά όταν νικάμε, θα φωνάζουμε».

Αυτό σημαίνει ότι δεν μπορούσαν να ελέγξουν τον ενθουσιασμό τους τη στιγμή της νίκης.

Η διασκέδαση είναι για τα παιδιά αναπόσπαστο στοιχείο των παιχνιδιών. Έτσι, οι μαθητές της Α τάξης γέλασαν με την ακόλουθη ερώτηση:

Αν ο κόσμος το 2002 είναι ένα χωριό 100 κατοίκων, τότε στο χωριό υπάρχουν 31 πρόβατα και κατσίκια και 23 αγελάδες, ταύροι και βόδια. Στο χωριό υπάρχουν ακόμα

**A)189 κοτόπουλα**

B)195 κοτόπουλα

Γ)205 κοτόπουλα

Επιπλέον, παρατήρησαν ότι:

- «Πεθαίνουν και μερικά κοτόπουλα» (γέλια).

Η διασκέδαση, άρρηκτα συνδεδεμένη με το παιχνίδι, είναι το πλεονέκτημά του όσον αφορά στο τυπικό μάθημα.

- «Σας αρέσει το παιχνίδι, όσο και το μάθημα;»

- «Μου αρέσουν και τα δύο, και το παιχνίδι και το μάθημα αλλά περισσότερο το παιχνίδι, διότι και διασκεδάζουμε αλλά και μαθαίνουμε ενώ στο μάθημα ίσως δε διασκεδάζουμε τόσο» (γέλια).

- «Και οι ερωτήσεις και ο χάρτης, και οι δύο σκοποί, ήτανε ωραίοι. Έχει πλάκα!»

Επίσης, στη Γ Γυμνασίου, το χιούμορ, όσον αφορά στον εαυτό τους και τη συμμετοχή τους, όπως και τα πειράγματα ανάμεσα στις δύο ομάδες, προκαλούν γέλια και συμβάλλουν στη δημιουργία κλίματος οικειότητας.

- «Ήταν εύκολο να συνεργαστείτε σε ομάδα ή δύσκολο;»

- «Ε ε εύκολο»

- «Γιατί λέει ο ένας τη γνώμη του στον άλλον και βγάζουμε μια απόφαση».

- «Εύκολο, μετριο ο ό τατο»

- «Αν δε συμμετείχα εγώ θα ήταν δύσκολο αλλά τώρα ήταν εύκολο»

- «Απλά, η άλλη ομάδα έκλεβε και χάσαμε».

- «Για αυτό χάσαμε».

- «Ειδικά για μένα, εγώ ήμουν πιο άνετος, φυσικά».

- «Η άλλη ομάδα κοίταζε τις απαντήσεις, γιατί είχε ένα ηλίθιο πάνω στην έδρα και τις έβλεπε».

- «Τι λέει καλέ;» (η μαθήτρια προς την οποία απευθυνόταν ο μαθητής, με γέλια).

## **Συνεργατικότητα**

Όσον αφορά στη συνεργατικότητα, αυτή παρουσιάζεται μέσα από την ανάλυση της σύγκρουσης των μελών της ομάδας, της σύγκρουσης των ομάδων, των απόψεων μαθητών και μαθητριών για τη συνεργασία, των μορφών συνεργατικότητας, των ιδιομορφιών των συνεργατικών σχέσεων, της ανάγκης εισαγωγής ομαδοσυνεργατικών μεθόδων και του ανταγωνισμού.

- Σύγκρουση μελών ομάδας

Η έννοια της συνεργατικότητας εμπεριέχει την έννοια της σύγκρουσης. Τα μέλη της Α ομάδας της Α τάξης από το στάδιο της σύγκρουσης φτάνουν στο στάδιο της ρύθμισης. Η ομάδα αποτελείται από 7 κορίτσια και 3 αγόρια, από τα οποία ο Παναγιώτης διεκδικεί την αρχηγία. Χαρακτηριστικό της στάσης του είναι η ερώτησή του προς την ερευνήτρια, αμέσως μόλις κάθισε μαζί με τα άλλα παιδιά:

- «Ποιος θα είναι αρχηγός;»

- «Θα συνεργάζεστε όλοι μαζί. Σε αυτό το παιχνίδι κανένας δε θα είναι αρχηγός» (ερευνήτρια).

Παρόλα αυτά, ο Παναγιώτης επιμένει να αποφασίζει για την ομάδα και αυτό προκαλεί αντιδράσεις από τα άλλα μέλη.

- «Παναγιώτη, όλο εσένα ακούμε» (Μαρία).

- «Εγώ δεν έχω πει, μη σηκώνετε χέρι».

- «Σάββα, τι λες;»

- «Το παίρνεις στο λαιμό σου. Θα χάσουμε».

Το αποκορύφωμα είναι η διαμαρτυρία της Μαρίας προς την ερευνήτρια:

- «Ο Παναγιώτης λέει ότι αν δε συμφωνούμε δε θα παίξουμε».

Στο σημείο αυτό το παιχνίδι διακόπηκε και όλοι, τα μέλη της Β ομάδας, τα μέλη της αντίπαλης ομάδας, η φιλόλογος και η ερευνήτρια, προσπαθούσαν να βρουν μία λύση για τον τρόπο λειτουργίας της Β ομάδας.

- «Να κάνουμε τρίτη ομάδα;» (Παναγιώτης).

Ο Παναγιώτης, ίσως, ελπίζει ότι αν δημιουργηθεί μία νέα ομάδα με λιγότερα και λιγότερο ανεξάρτητα μέλη, θα διατηρήσει την αρχηγία. Ένας μαθητής μίλησε τότε για μία τιμωρία, που είχαν πριν λίγο καιρό συμφωνήσει όλα τα παιδιά να βάλουν στον Παναγιώτη, γιατί είχε δημιουργήσει και πριν προβλήματα: αν ξαναπεταχτεί στο μάθημα, όταν μιλάει ένας συμμαθητής του ή μία συμμαθήτριά του, να γράψει 100 φορές αυτό που είπε.

- «Το είπαμε αλλά δεν το κάναμε ως τώρα».

Τελικά, μόνοι τους στην ομάδα βρήκανε τη λύση, να μετράνε με τα χέρια πόσοι ψηφίζουν την Α επιλογή, πόσοι τη Β και πόσοι τη Γ, παρά τις διαμαρτυρίες του Παναγιώτη, που, όμως, δεν μπορούσε να κάνει τίποτα, παρά να το δεχτεί.

- «Έτσι θα χάσουμε» (Παναγιώτης).

- «Δεν πειράζει» (Μαρία).

- «Τι λες εσύ;» (Μετράνε με τα χέρια).

Στη Β ομάδα, κατόπιν, συνεργάστηκαν χωρίς προβλήματα και η ομάδα έφτασε έως το στάδιο της ρύθμισης.

Οι παραπάνω συμπεριφορές δείχνουν καθαρά πόσο αναγκαίο είναι να μάθουν τα παιδιά να συνεργάζονται. Η ανταγωνιστικότητα για τους βαθμούς, που κυριαρχεί στο παραδοσιακό διδακτικό μοντέλο, κάθε άλλο παρά οδηγεί προς αυτή την κατεύθυνση. Τα παιδιά προσπαθούν και, συχνά, πετυχαίνουν να ελέγξουν και να σταματήσουν μόνα τους μη συνεργατικές τάσεις αλλά οι δεξιότητες της αποδοχής και του αμοιβαίου σεβασμού μαθαίνονται στην πράξη. Το παιχνίδι, ως διαδικασία και με το κίνητρο της νίκης που προσφέρει, αποτελεί άριστη δράση για την ανάπτυξη στάσεων συνεργατικών.

- Σύγκρουση ομάδων

Οι σχέσεις των δύο ομάδων της Α τάξης από την αρχή του παιχνιδιού δεν ήταν αρμονικές.

- «*Το βρήκαμε!*» (Α ομάδα Α τάξης).

- «*Πώς το βρήκατε; Τι τους πληρώσατε;*» (Β ομάδα Α τάξης).

Στην πρώτη σωστή απάντηση της ομάδας Α η απάντηση της Μαρίας από την ομάδα Β ήταν ενδεικτική του κλίματος μεταξύ των 2 ομάδων. Συνήθως η Μαρία άρχιζε τα πειράγματα, γιατί η ομάδα της έχανε. Έτσι, η Μαρία επιτίθεται και στον Παναγιώτη, μέλος της δικής της ομάδας και στην αντίπαλη ομάδα.

- «*Στην τύχη τα λένε!*» (Β ομάδα).

- «*Είχαμε σκεπτική!*» (Α ομάδα).

- «*Στο τέλος θα κλάιτε!*» (Β ομάδα).

- «Μην αντιγράφετε, είπαμε». (Α ομάδα).

- «Αφού ακούτε». (Β ομάδα).

- «Δεν μπορείτε να σκεφτείτε». (Α ομάδα).

Το επιχείρημα-απάντηση της ομάδας Α στις κατηγορίες της ομάδας Β και, κυρίως, της Μαρίας είναι ότι εκείνοι σκέφτονται και για αυτό κερδίζουν, ότι πρόκειται για ερωτήσεις σκέψης. Ίσως, όμως, το βασικό πρόβλημα της ομάδας Β, που ανάγκαζε τα μέλη της να μη σκέφτονται, ήταν τα εσωτερικά τους προβλήματα. Έπρεπε να σκεφτούν πώς θα συνεργάζονται και αυτό τους εμπόδιζε να συγκεντρώνονται στις ερωτήσεις. Επιπλέον, δημιουργούσε ένα κλίμα δυσαρέσκειας και επιθετικότητας, που διοχετευόταν και προς τα έξω. Ιδιαίτερα, όταν έχανε η ομάδα Β, η Μαρία γινόταν πιο επιθετική. Βέβαια, αυτό συνδέεται, προφανώς και με το χαρακτήρα της συγκεκριμένης μαθήτριας, γιατί κανείς άλλος δε διαμαρτυρόταν.

- «Όταν είναι για παιχνίδι, μαλώνουμε» (προς την ερευνήτρια στο τέλος του παιχνιδιού). (Μαρία).

Με τη συγκεκριμένη παρατήρηση η μαθήτρια προσπαθεί, ίσως, να πει ότι μαλώνουνε «στ'αστεία», ότι τα πειράγματα ανήκουν στο πλαίσιο του παιχνιδιού, είναι «παιχνίδι».

- «Αν γράψετε ότι μαλώνουμε, δε θα πάρετε καλό βαθμό;» (Α ομάδα).

Τα παιδιά ξέρουν ότι δεν είναι καλό να μαλώνουνε, ότι υπάρχει τιμωρία για αυτό. Στο παραδοσιακό διδακτικό μοντέλο ο κακός βαθμός είναι, κατά τη γνώμη τους, μία τιμωρία. Συνδέουν, λοιπόν, το παιχνίδι με το σχολικό σύστημα των ποινών και ανησυχούν, μήπως τιμωρηθεί η ερευνήτρια, επειδή τους επέτρεψε να μαλώσουν, χωρίς να τους τιμωρήσει.

- «Να γράψετε με ευγένεια ότι οι αντίπαλοί μας ήτανε γαιδούρια». (Μαρία, Β ομάδα).

Η μαθήτριά γνωρίζει ότι το να βρίζει τους αντιπάλους της δεν είναι ευγενικό. Όμως, αισθάνεται την ανάγκη να το κάνει. Επιφορτίζει, επομένως, την ερευνήτρια να κατηγορήσει, ευγενικά, όμως, τους συμμαθητές της. Τα παιδιά ξέρουν τι πρέπει να κάνουν όμως δε θέλουν να το κάνουν. Για αυτό πρέπει μέσα από ευχάριστες δράσεις να συνηθίσουν και να «μάθουν» να βρίσκουν οδούς συνεργασίας.

- Απόψεις μαθητών και μαθητριών για τη συνεργασία

Στα παιδιά άρεσει να συνεργάζονται όμως δεν έχουν μάθει να το κάνουν αυτό, γιατί στο σχολείο δε χρησιμοποιείται η ομαδοσυνεργατική μέθοδος.

-«Έχετε ξαναπαίξει παιχνίδι σε άλλο μάθημα; Έχετε ξαναδουλέψει σε ομάδες;».

-«Όχι».

-«Ποια είναι η γνώμη σας για τη συνεργασία;».

-«Θα μ'άρεσε πολύ αν συνεργαζόμασταν, θα γινότανε τέλειο το παιχνίδι, θα διασκεδάζαμε και θα θέλαμε κάθε μέρα να το παίζαμε»(ομάδα Β).

-«Θα μου άρεσε πολύ να παίζαμε όλη η τάξη χωρίς ομάδες. Γιατί θα είχαμε ικανότητες να συνεργαστούμε και ομαδικώς ολόκληρη η τάξη και δε θα είχαμε αυτές τις... κόντρες, πώς να το πω, μεταξύ μας».

-«Ίσως αν συνεργαζόμαστε όλοι θα είχαμε καλύτερη σκέψη, γιατί σίγουρα θα ήταν περισσότερα μυαλά (γέλια). Αυτά».

Η δυσκολία στη συνεργασία μεταφράζεται σε δυσκολία στην εφαρμογή του παιχνιδιού και τη διασκέδαση που όλοι προσδοκούν από αυτό.

- «Τι σας άρεσε και τι δε σας άρεσε στο παιχνίδι;»

- «Μου αρέσει πάρα πολύ οι ερωτήσεις που είχε. Ήταν ένα από τα καλύτερα παιχνίδια που έχω παίξει. Αυτό που δε μου άρεσε ήταν ε..., ήταν ο τρόπος των αντιπάλων προς εμάς. Αν είχανε καλύτερη συμπεριφορά θα ήτανε πολύ πιο ωραίο το παιχνίδι. Το τονίζω αυτό που δε μου άρεσε! Το τονίζω!»

- «Μου άρεσε ο χάρτης, τον οποίο δεν προλάβαμε να ολοκληρώσουμε. Δε μου άρεσε η συμπεριφορά των αντιπάλων, γιατί μπορούσαν να μην είναι τόσο...εγωιστική απέναντί μας. Ο σκοπός τους ήτανε ...γιατί το μόνο που θέλανε ήτανε να κερδίσουνε βαθμούς κι όχι να φτιάξουνε το χάρτη, ε...Αυτά».

- «Τι προτείνεις για να γίνει καλύτερο το παιχνίδι;

- «Θα άλλαζα τους αντιπάλους μου».

- «Γιατί νομίζετε ότι όταν δουλεύουμε σε ομάδες προκύπτουν τέτοια πράγματα;»

- «Ίσως δεν έχουν μάθει να δουλεύουν έτσι και θέλει περισσότερο συνεργασία».

- Μορφές συνεργατικότητας

Η λειτουργία της Α ομάδας της Α τάξης

Η ομάδα Α βρισκόταν από την αρχή στο στάδιο απόδοσης. Την ομάδα αποτελούσαν 2 κορίτσια και 8 αγόρια.

- «Το βρήκαμε!»

- «Θέλει σκέψη, μην τα πετάμε στην τύχη».

- «Να το σκεφτούμε λίγο».

Γενικά, τα παιδιά συγκεντρώνονταν σε κάθε ερώτηση, έκαναν ανταλλαγή απόψεων, παρότρυναν ο ένας τον άλλον να μη βιαστεί αλλά να το εξετάσουν το θέμα. Συνεργάζονταν ισότιμα, με σκοπό να βρουν την απάντηση. Τα ρήματα είναι σε πρόσωπο α πληθυντικού, ενδεικτικό στοιχείο



της συνοχής της ομάδας.

Η λειτουργία της Β ομάδας της Α τάξης

Την ομάδα αποτελούν 6 κορίτσια και 3 αγόρια. Η ομάδα Β βρίσκεται στην αρχή στο στάδιο της διαμόρφωσης και, σχεδόν αμέσως, περνά στο στάδιο της σύγκρουσης. Στη συνέχεια, αφού διακοπεί το παιχνίδι για να λυθούν τα εσωτερικά προβλήματα της ομάδας, φτάνει στο στάδιο της ρύθμισης. Η ομάδα διέρχεται σχετικά γρήγορα από τα στάδια, γιατί τα παιδιά γνωρίζονται αρκετά μεταξύ τους.

Η λειτουργία της Α ομάδας της Γ τάξης

Η ομάδα Α βρίσκεται στο στάδιο ρύθμισης. Την ομάδα αποτελούν 8 αγόρια. Στην αρχή ένας δείχνει επιθυμία να τους συντονίσει ως «αρχηγός» αλλά γρήγορα σταματά. Σε κάποια ερώτηση δύο μαθητές προτείνουν μία απάντηση. Οι υπόλοιποι τους ενθαρρύνουν να την πουν λέγοντας: «πάρ'το πάνω σου, πάρτο πάνω σου». Στη συνέχεια το ίδιο επαναλαμβάνεται με δύο άλλους μαθητές και ξανά με δύο άλλους.

Επειδή δε συνεργάζονται στο βαθμό που το πετυχαίνει η άλλη ομάδα, ως σύνολο, χάνουν πόντους. Έτσι, ένας προσπαθεί να δει τις σωστές απαντήσεις από τις σημειώσεις της ερευνήτριας αλλά γίνεται αντιληπτός. Στη συνέχεια, ένας άλλος προτείνει και οι υπόλοιποι της ομάδας του δέχονται να επιλέγουν την απάντηση των αντιπάλων, ώστε να μη μεγαλώσει η διαφορά πόντων. Και αυτό, βέβαια, έγινε αντιληπτό και κάποιος από την άλλη ομάδα άρχισε να κρατά τη σειρά, ποια ομάδα απαντά πρώτη κάθε φορά. Επομένως, τα μέλη της ομάδας συνεργάζονται με ιδιότυπο τρόπο, όχι για να βρουν απαντήσεις αλλά μόνο για να νικήσουν στο παιχνίδι, πράγμα που, τελικά, δεν έγινε.

Η λειτουργία της Β ομάδας της Γ τάξης

Η ομάδα Β βρίσκεται από την αρχή στο στάδιο απόδοσης. Την ομάδα

αποτελούν 9 κορίτσια και 1 αγόρι. Από την αρχή του παιχνιδιού έως το τέλος κάθονται σε ένα τέλειο κύκλο. Τα μέλη συγκεντρώνονται σε κάθε ερώτηση και συσκέπτονται με μεγάλη προσοχή και ησυχία. Όταν δεν αποφασίζουν ποια απάντηση θα δώσουν, κάνουν διάλειμμα και ξανασυγκεντρώνονται. Δεν έχουν αρχηγό, συνεργάζονται όλοι μαζί, ισότιμα.

Χαίρονται όταν νικάνε, ήρεμα σχετικά, χωρίς εξάρσεις. Δεν απογοητεύονται, όταν χάνουν μία ερώτηση αλλά, αντίθετα, ενδιαφέρονται να καταλάβουν τη σωστή απάντηση. Δεν υπάρχουν εκφράσεις του τύπου «εγώ σας το έλεγα να μην το πούμε αυτό», πράγμα που σημαίνει ότι όλες οι ιδέες λέγονται πριν να δοθεί απάντηση και λαμβάνονται όλες εξίσου υπόψη. Έτσι, όλοι αισθάνονται συνυπεύθυνοι και κανείς αδικημένος, ώστε να καταφεύγει σε τέτοιες εκφράσεις. Απέναντι στην άλλη ομάδα φέρονται ευγενικά και όταν εκείνοι χρονοτριβούν και όταν προσπαθούν να «κλέψουν».

#### Οι σχέσεις των δύο ομάδων της Γ τάξης

Γενικά, η ατμόσφαιρα είναι ευχάριστη στην τάξη και οι σχέσεις μαθητών και μαθητριών πολύ καλές, τόσο στο εσωτερικό των ομάδων όσο και μεταξύ τους. Τα παιδιά διακρίνονται για το χιούμορ τους και την ωριμότητά τους. Χαίρονται με το παιχνίδι, εντυπωσιάζονται από ορισμένες ερωτήσεις, δείχνουν να τις σκέφτονται έντονα και μετά την απάντηση. Συνεργάζονται με «παιγνιώδη» τρόπο, στον οποίο επιτρέπονται και πονηριές. Δεν μαλώνουν καθόλου μεταξύ τους, τα αγόρια που έχασαν, περηφανεύονται ότι ήταν πολύ καλοί και πειράζουν τα κορίτσια ότι έκλεβαν, ενώ συνέβαινε το αντίθετο.

Η συνεργασία κατά τη διάρκεια του παιχνιδιού στη Γ είναι καλύτερη από ό,τι στην Α. Η διαφορά τους στο παιχνίδι, πέρα από την ηλικιακή, που σίγουρα είναι σημαντική, οφείλεται και στη διαφορετική ιδιοσυγκρασία των παιδιών και στη σύνθεση της τάξης.

- Ιδιαιτερότητες συνεργατικών σχέσεων

- «Τι δε σας άρεσε στο παιχνίδι;»

- «Μερικές φορές τα υπόλοιπα παιδιά αδικούνε κάποια άλλα παιδιά, επειδή δεν είναι τόσο καλοί μαθητές καθημερινά και επιβραβεύουν κάποιον που είναι πολύ καλός μαθητής. Όπως εμένα, ας πούμε, σήμερα δε μ' ακούγανε και τον Παναγιώτη τον ακούγανε» (Μαρία, ομάδα Β).

- «Συμφωνώ με τη συμμαθήτριά μου. Δεν είναι και τόσο έξυπνος αυτός ο Παναγιώτης, για να συμφωνούνε όλοι μαζί του. Πιστεύω πως όλοι μπορούμε να συνεργαστούμε καλύτερα από ό,τι μόνος του. Αυτά» (ομάδα Α).

- «Πολιτικός να γίνεις!» (ομάδα Α).

Το εντυπωσιακό είναι ότι τα παιδιά που συμφωνούν ανήκουν σε αντίπαλες ομάδες και σε όλη τη διάρκεια του παιχνιδιού μάλωναν. Όμως ενώνονται, στο τέλος της συνέντευξης και αφού έχει περάσει χρόνος από το παιχνίδι, στον κοινό αγώνα ενάντια στον Παναγιώτη, που, πέρα από το ότι προσπάθησε να επιβάλλει τη γνώμη του ως «παντογνώστης», δεν είναι καθόλου επιθετικός ή εριστικός ούτε στο παιχνίδι ούτε στη συνέντευξη. Το σύστημα που ακολουθείται με επίκεντρο τη βαθμολογία όχι μόνο δεν ευνοεί τη συνεργασία αλλά διαταράσσει τις σχέσεις των παιδιών, χωρίς ίσως αυτά να ευθύνονται αποκλειστικά και τα χωρίζει σε «καλούς» και «κακούς» βάζοντάς τους ταμπέλες.

Οι μαθητές, όμως, αξιολογούν τους συμμαθητές τους, όσον αφορά στη συμμετοχή τους στο παιχνίδι διαφορετικά από ό,τι τους αξιολογούν οι καθηγητές, όσον αφορά στη συμμετοχή τους στο μάθημα. Οι μαθητές και οι μαθήτριες δεν αποδέχονται τη μαθησιακή υπεροχή στην τάξη του ενός, ως εχέγγυο των σωστών απαντήσεων στο παιχνίδι. Οι γνώσεις δεν είναι συνώνυμο με τους βαθμούς. Δε χρειάζονται γνώσεις με την τυπική μορφή της εξέτασης, είναι παιχνίδι. Αφού είναι παιχνίδι και κανείς δεν είναι προετοιμασμένος, όλοι έχουν κοινές προοπτικές επιτυχίας.

Επιπλέον, τα παιδιά συνειδητοποιούν ότι για το τελικό αποτέλεσμα έχει σημασία αυτό που κάνουν συντονισμένα και υπεύθυνα και όχι αυτό που

είναι.

Έτσι, τονίζουν την αξία της συνεργατικότητας και όχι των βαθμών. Άλλωστε, η επιτυχία συμβαδίζει με τη συνεργασία και όχι με την ατομική προσπάθεια, όπως αποδεικνύει η νίκη της ομάδας στο παιχνίδι.

Η γνώση δεν είναι έτοιμη, όπως στην ύλη του αναλυτικού, χρειάζεται να ψάξουν για να τη βρουν. Επίσης, δεν είναι εκτός γλωσσικής επικοινωνίας ούτε εκτός συνεργασίας. Τα παιδιά συμφωνούν, διαφωνούν, συγκρούονται και μέσα από τις σχέσεις αυτές προκύπτει η γνώση. Οι τρόποι σχέσης «μαζί με τον άλλον-κόντρα στον άλλον» περικλείουν ποικιλία και παραλλαγές, όπως ο διάλογος Μαρίας-Πέτρου για τον Παναγιώτη, καθώς και το ότι, σε κάποια στιγμή του παιχνιδιού, για κάποιες ερωτήσεις, τα μέλη της ομάδας Α λένε ότι και οι αντίπαλοι της ομάδας Β. Η συνεργατικότητα δε νοείται ως ομοιογενής έννοια αλλά εμπεριέχονται η ανταγωνιστικότητα, η σύγκρουση. Η συνεργατικότητα ανατροφοδοτείται από τις διαφωνίες.

Οι ομάδες, που ήταν μία διαφορετική εμπειρία για τους μαθητές, ήταν ένα εξίσου σημαντικό διακύβευμα, πέρα από το ίδιο το παιχνίδι με τις ερωτήσεις και το χάρτη. Ο «άλλος» είναι πολύ σημαντικός στο παιχνίδι, και ως συμπαίκτης και ως αντίπαλος. Με τον πρώτο υπάρχει συνεργασία, που όμως μερικές φορές είναι αντιπαλότητα. Με τον δεύτερο υπάρχει «αντιπαλότητα» αλλά όλα όσα λένε ενάντια στην άλλη ομάδα είναι μέσα στο «παιχνίδι». Στην ουσία είναι συνεργασία, γιατί χωρίς την αντίπαλη ομάδα δεν υπάρχει καν παιχνίδι. Εξάλλου η αντίπαλη ομάδα ενισχύει τη συνοχή στη δική τους ομάδα: ο συμμαθητής γίνεται «συνέταιρος», όπως φαίνεται από τον επόμενο διάλογο.

-«Πώς σας φάνηκε το παιχνίδι;»

- «Εμένα μου άρεσε, γενικά οι ερωτήσεις ήταν ωραίες, εύκολες και δύσκολες».

- «Μ'άρεσε που κατατροπώσαμε τους αντιπάλους, 13-21 υπενθυμίζω (γέλια).Τι άλλο;»

- «Μου άρεσαν πολύ οι ερωτήσεις σκέψης και όσα είπε ο συνέταιρός μου. Ευχαριστούμε γι' αυτό το παιχνίδι».

-«Σε σχέση με το μάθημα το κανονικό;»

- «Μ' άρεσε πιο πολύ το παιχνίδι. Προτιμώ σε κάθε μάθημα να παίζουμε παιχνίδια αντί για μαθήματα, για να σκίζουμε τους αντιπάλους(γέλια).Αυτά».

Όσον αφορά στο μεθοδολογικό μέρος, οι μαθητές και οι μαθήτριες, με χιούμορ ή με σοβαρότητα, κρίνουν το παιχνίδι ως παιδαγωγικό εργαλείο, όπως και το «κανονικό μάθημα».

- «Σαν παιχνίδι, σε σχέση με το μάθημα, το προτιμάτε;»

- «Εννοείται»

- «Ναι ναι ναι»

- «Γιατί;»

- «Γιατί χάνουμε μάθημα»

- «Χε, χε, χε».

- «Γιατί είναι διασκεδαστικό»

- «Γιατί δουλεύουμε ομαδικά»

- «Διασκεδαστικό»

- «Γιατί μπορεί να μη...δε σε πιέζουν οι καθηγητές αλλά μαθαίνεις μέσα από αυτό»

- «Κι ας κάνεις και λάθος»

- «Δε σε εξετάζουν»

- «Μαθαίνεις να είσαι σε μια ομάδα και να συνεργάζεσαι με τους γύρω σου»

- «Μαθαίνεις να ανήκεις σε μια ομάδα»

- «Είναι διασκεδαστικός τρόπος μάθησης»
- «Μαθαίνεις ένα σωρό πράγματα»
- «Μαθαίνεις από το παιχνίδι»
- «Κυρία, είναι καλύτερα να παίζεις σε ομάδες, γιατί ξέρεις να ανταγωνίζεσαι και να υποστηρίζεις  
την ομάδα σου και τις απόψεις που έχεις και τις γνώμες».

Τα παιδιά υποστηρίζουν ότι το παιχνίδι υπηρετεί τη γνώση, τόσο σαν αποτέλεσμα, όσο και σα διαδικασία: μαθαίνουν διασκεδάζοντας, χωρίς πίεση από τους καθηγητές, χωρίς το άγχος των εξετάσεων και του λάθους. Καθοριστικός παράγοντας μάθησης, κατά τη γνώμη τους, αποτελεί το να ανήκουν σε μία ομάδα. Το να μαθαίνεις να συνεργάζεσαι και να ανήκεις σε μία ομάδα από μόνα τους αποτελούν γνώσεις κρίσιμες για αυτή την ηλικία, όπου η συλλογικότητα αναδεικνύεται ως η πιο σημαντική παράμετρος.

Στο ελληνικό σχολείο η εμπειρία των μαθητών σε ομαδοσυνεργατικές μεθόδους μάθησης και ειδικά παιχνίδια είναι ελάχιστη. Παρόλα αυτά τα παιδιά τα υποστηρίζουν και προτείνουν και δικούς τους κανόνες.

- «Έχετε ξαναπαίξει παιχνίδι σε άλλο μάθημα;»
- «όχι»
- «Θέλετε να παίξετε και σε άλλα μαθήματα;»
- «ναι, ναι, ναι»
- «Σας φαίνεται ότι γίνεται φασαρία, ότι δεν είναι καλό;»
- «Όχι, είναι ωραίο, διασκεδαστικό»
- «όχι, όχι, είναι διασκεδαστικό»

- «απλά, θέλαμε ερωτήσεις γεωγραφίας»
- «μας άρεσε που χάσαμε μάθημα (γέλια)»
- «αρκεί, αρκεί (σχόλιο συμμαθητή)».
- «θα θέλατε να παιχτεί το παιχνίδι κάπως αλλιώς;»
- «ναι, να έχουμε α, β, γ, δ,(4 ομάδες) και να είναι και πιο δύσκολο, να μην παίρνουμε βαθμούς στην τύχη. Και να είναι όπως είπα πιο πριν, να έχει ερωτήσεις γεωγραφίας μέσα, πρωτεύουσες, βουνά, ποταμούς, λίμνες, τα πάντα όλα».

Σύμφωνα με τους μαθητές και τις μαθήτριες η απόκτηση γνώσεων, η νίκη, το ενδιαφέρον, η διασκέδαση αποτελούν κριτήρια ενός εκπαιδευτικού παιχνιδιού.

- «Πώς σας φάνηκε το παιχνίδι;»
- «Ήταν ωραίο, εντάξει (γέλια.)»
- «Εντάξει, ενδιαφέρον ήτανε πάντως».
- «Διασκεδαστικό».
- «Ήταν ωραίο, γιατί μας κάνατε ερωτήσεις και μέσα από αυτές μάθαμε».
- «Μάθαμε πράγματα που δεν ξέραμε».
- «Ναι, μάθαμε πράγματα που δεν ξέραμε και μετά νικήσαμε και εμείς».
- «Να, αυτό, ότι δεν ήταν γεωγραφία».
- «Όταν δε συμμετείχα εγώ, τα παιδιά χάνανε(γέλια)».
- «Να πιάνει όλη τη μέρα, να είναι ολοήμερο (γέλια)....στώ(ευχαριστώ)(γέλια)».

- Ανάγκη εισαγωγής ομαδοσυνεργατικών μεθόδων

Οι αλλαγές που απαιτούνται και επιθυμούν οι μαθητές και οι μαθήτριες ξεπερνούν τα όρια ενός παιχνιδιού.

- «Και να το παίζουμε πιο συχνά;»

- «Ναι αι αι» (όλοι μαζί).

- «Αν τα μαθήματα όλα ήτανε παιχνίδι, θα ήτανε καλύτερα;»

- «Πολύ καλύτερα, ναι αι αι» (όλοι).

- «Θα ήταν πολύ ευκολότερα».

- «Και γιατί δεν το κάνουμε τότε;»

- «Δεν ξέρουμε...»

- «Δεν είναι στο χέρι μας...»

- «Το υπουργείο...» (απογοήτευση)

- «Αυτό να το ρωτήσουν οι καθηγητές στο υπουργείο».

Η κριτική των παιδιών όσον αφορά στο τυπικό μάθημα δικαιολογεί την ανάγκη εισαγωγής ομαδοσυνεργατικών μεθόδων στο σχολείο.

- «Πώς σας φαίνεται το κανονικό μάθημα;»

- «Χάλια, γιατί βαριόμαστε (γέλια)»

-« Γιατί κοιμόμαστε (γέλια)»

- «Γιατί είναι δύσκολα»



- «Είναι πολλά»
- «Είμαστε παιδιά 15 χρονών και δε... και θέλουμε αλλιώς να τα μαθαίνουμε, με πιο... απλά νούμερα και με κάποιες λέξεις που να μας βοηθάει να τα λέμε και να τα θυμόμαστε».
- «Γιατί και σεις, κυρία, αν είχατε τη ... θα βαριόσαστε (γέλια)».
- «Τα περισσότερα μαθήματα πρέπει να τα μαθαίνουμε παπαγαλία, με αποτέλεσμα την επόμενη μέρα να τα ξεχνάμε και πρέπει να τα ξαναδιαβάσουμε στο τέλος».
- «Τα μαθήματα, γενικά τα μαθήματα, αν δεν περιλαμβάνουν παιχνίδι είναι βαρετά, καθώς πρέπει να αφομοιώνουμε ολόκληρα κείμενα, με αποτέλεσμα την επόμενη στιγμή να τα΄χουμε ξεχάσει»
- «Και δε μαθαίνουμε τίποτα » (συμπληρώνει μία μαθήτρια)
- «οπότε το μάθημα, το συγκεκριμένο μάθημα τα΄χουμε ξεχάσει, ενώ με το παιχνίδι τα θυμόμαστε περισσότερο και βοηθάει περισσότερο στην κατανόηση του μαθήματος».
- «Δεν είναι δύσκολες οι λέξεις;»
- « Όχι, δεν είναι... είναι πιο εύκολο να κατανοήσουμε το μάθημα»
- «Για μας είναι πιο οικείο».

Για τους μαθητές το μάθημα είναι πάρα πολύ, δύσκολο, βαρετό, χωρίς νόημα, χωρίς αποτέλεσμα, χωρίς χρησιμότητα. Το διάβασμα είναι συνώνυμο με την παπαγαλία, είναι για συγκεκριμένη ώρα, μέχρι το διαγώνισμα και συγκεκριμένο σκοπό, για το βαθμό. Αντίθετα, το παιχνίδι τους είναι πιο οικείο.

- «Γιατί σας αρέσουν οι ομάδες;»
- «Γιατί παίζουμε περισσότερο ποδόσφαιρο και ξεχνιόμαστε. Αλλά πρέπει να πούμε ότι ο Ολυμπιακός έχει καλή ομάδα»

- «Χε, χε, χε»

- «Άσχετο»

- «αλλά θα πάει χάλια»

- «Η ομαδική άσκηση μέσα στην τάξη είναι ωραία, πιο ωραία από το μάθημα, γιατί μάθημα βαριέσαι που ζεις. Δηλαδή δε θες να κάνεις γιατί νυστάζεις εκείνη τη στιγμή, 8 η ώρα και κείνοι που το βάλανε, και δε σε αφήνουνε κιόλας,»

- «Δε σε αφήνουνε κιόλας»

- «Σου βάζουνε απουσία ωριαία και μετά σε βγάζουνε έξω».

- «Χε, χε, χε»

- «Και έξω πολλές φορές κάνει και κρύο και δεν έχεις και κουβερτούλα να σκεπαστείς».

- «Εγώ θέλω να πω ότι είμαι και πολύ μάγκας».

Το μάθημα δε σχετίζεται με τη γνώση, είναι καταναγκασμός με αμοιβή - το βαθμό- ή ποινή -την ωριαία απουσία. Το σχολείο, όμως, με αυτό τον τρόπο δεν καλλιεργεί την αυτοεκτίμηση των παιδιών, που τους είναι απαραίτητη.

- «Ποια είναι η γνώμη σας για τη συνεργασία;»

- «Τι λέτε; Τι να πούμε; Για τη συνεργασία...»(Απευθύνεται σε συμμαθήτριά της)

- «Σας βοηθάει στο να μάθετε; Στο να σκέφτεστε;»

- «Στην πραγματική μας ζωή θα συνεργαζόμαστε με ομάδες. Θα πρέπει να έχουμε εξοικειωθεί με αυτό το πράγμα».

-« Ενώ η παπαγαλία σκέτη δε βοηθάει ;»

- «Όχι. Δηλαδή, λέμε να μάθουμε το συγκεκριμένο κείμενο ή το συγκεκριμένο ορισμό για

μία ώρα, μέχρι...»

- «Για να γράψουμε καλά στο διαγώνισμα και μετά να το ξεχάσουμε, ίσα-ίσα για το μάθημα».

Τα παιδιά έχουν ανάγκη από ένα σχολείο που να συνδέεται με τη ζωή εκτός σχολείου, με τις πραγματικές τους ανάγκες, τωρινές και μελλοντικές. Η ανάγκη να μάθουν να συνεργάζονται είναι ζωτική.

- Ανταγωνισμός

- Υπάρχει περίπτωση αυτή η εργασία σε ομάδες να προκαλέσει περισσότερο ανταγωνισμό από ό,τι συνεργασία;»

- «Καμιά φορά»

- Μπορεί τότε κάποιος να πει ότι δε χρειάζεται να δουλεύετε σε ομάδες;»

- «Είναι πιο ωραία σε ομάδες»

- «Γιατί;»

- «Το κάνει πιο διασκεδαστικό...προωθεί πιο πολύ τον ανταγωνισμό, γιατί θέλεις να κερδίσεις την άλλη ομάδα».

- «Ναι, υπάρχει ανταγωνισμός. Πάντα χρειάζεται ο ανταγωνισμός».

- «Κάποιος θα έλεγε ότι ο ανταγωνισμός είναι περισσότερος, όταν είναι ο καθένας καθισμένος μόνος του και ανταγωνίζεται για το βαθμό. Είναι το ίδιο, όπως ανταγωνίζεστε για να κερδίσετε;»

- «Όχι»

- «Γιατί;»

- «Να ανταγωνίζεσαι μαζί με άλλους, να είσαι σε μια ομάδα είναι πολύ καλύτερο από το να είσαι μόνος σου. Αλλά, εξάλλου, στο παιχνίδι ξεχνάς το βαθμό, εντελώς, δεν έχει σημασία

*ο βαθμός, αλλά η διασκέδαση, η νίκη (γέλια) αυτά».*

Η συνεργασία είναι συμπεριφορά που δεν καλλιεργείται στο σχολείο, αν και τα παιδιά τη προτιμούν, γιατί σε αυτή την ηλικία η συλλογικότητα είναι πλαίσιο πολύ σημαντικό. Ο ανταγωνισμός τους αρέσει μέσα στο παιχνίδι όχι για το βαθμό αλλά για να είναι μέσα σε μια ομάδα και όχι ο καθένας μόνος του. Ο ανταγωνισμός αυτός δεν είναι σοβαρός, είναι στα αστεία, στο παιχνίδι, για διασκέδαση, για τη νίκη.

### **Απόκτηση ενδιαφέροντος για δημογραφικά και διαπολιτισμικά ζητήματα**

Όσον αφορά στην απόκτηση ενδιαφέροντος, αυτή παρουσιάζεται μέσα από την αξιοποίηση των εμπειριών των μαθητών και μαθητριών, το σχολιασμό ορισμένων ερωτήσεων, την ευαισθητοποίηση σε διαπολιτισμικά θέματα και τη διαθεματικότητα.

Η γνώση δεν είναι ανεξάρτητη από το συναίσθημα, γιατί δεν είναι εγκυκλοπαιδική γνώση αλλά συνδέεται με μία κοινωνική πρακτική. Οι μαθητές και οι μαθήτριες δε ρωτάνε λέξεις αλλά κοιτούν τις προτάσεις και, κυρίως, το νόημά τους συνολικά. Οι όροι και τα νοήματα και οι λέξεις δεν είναι «εύκολα», γιατί αφορούν την εξειδικευμένη δημογραφική γνώση, σύνθετα προβλήματα και πραγματικές καταστάσεις. Όμως, τα παιδιά, που σε διαφορετικές συνθήκες τυπικού μαθήματος θα χρειάζονταν πολύ περισσότερο χρόνο, για να κατανοήσουν τις έννοιες, εδώ, για χάρη του παιχνιδιού και της νίκης, παρακάμπτουν τη δυσκολία και προσπαθούν να «συλλάβουν» το νόημα. Η προσοχή και η συγκέντρωση των παιδιών ήταν όσες και σε διαγώνισμα, μόνο που εδώ ήταν εντελώς διαφορετικές οι συνθήκες, γιατί έλειπε το άγχος.

- Αξιοποίηση εμπειριών

Οι γνώμες των παιδιών είναι διαμορφωμένες και τα παιδιά πρέπει να έρθουν αντιμέτωπα με σύγχρονα και έγκυρα δεδομένα που να τα πείσουν να τις επανεξετάσουν, αν όχι να τις αναθεωρήσουν. Έτσι, μερικές φορές,

αμφισβητούν την ορθότητα της σωστής απάντησης, που είναι γραμμένη με έντονα γράμματα στην κάρτα.

- «Λάθος!»

- «Παγίδα!»

Η αμφισβήτηση αυτή δείχνει πως αυτού του είδους οι γνώσεις αγγίζουν τα παιδιά, δεν είναι οι ουδέτερες επιστημονικές γνώσεις από το πουθενά, είναι γνώσεις για τις οποίες ο μαθητής έχει ήδη γνώμη και άποψη που την υπερασπίζεται. Στην ανασκευή αυτής της γνώμης βοηθά η έγκυρη, υπεράνω αμφισβήτησης, γνώση της δημογραφίας.

Ορισμένες ερωτήσεις έκαναν στα παιδιά ιδιαίτερη εντύπωση και έδειξαν να τους προβληματίζουν ιδιαίτερα, κατά την εκφώνηση, όσο τις σκέφτονταν για να βρουν τη σωστή απάντηση και μετά την απάντηση, όταν τις σχολίαζαν. Σε αυτές τις ερωτήσεις κρίνουν και αποφασίζουν με βάση τις εμπειρίες τους:

- «Πιο πολλοί οι άντρες; Αφού εδώ είναι πιο πολλές οι γυναίκες» (Α ομάδα Γ τάξης).

Η απορία του μαθητή αντιστοιχεί στην ερώτηση:

Οι άντρες είναι περισσότεροι στον πλανήτη από τις γυναίκες. Σε 100 γυναίκες αντιστοιχούν:

**A)101 άνδρες**

B)105 άνδρες

Γ)109 άνδρες

Σε αυτή την ερώτηση η γνώση του μαθητή ότι στην Ελλάδα οι γυναίκες είναι περισσότερες από τους άνδρες οφείλεται στην καθημερινή του εμπειρία. Αυτή έρχεται σε αντίθεση με το δημογραφικό δεδομένο στο παγκόσμιο επίπεδο. Η αντίθεση αυτή είναι η αιτία της απορίας του και της διαπίστωσής του: ό,τι συμβαίνει στην Ελλάδα δε συμβαίνει οπωσδήποτε και

εκτός Ελλάδας. Ο εθνοκεντρισμός μπορεί να υποχωρήσει μόνο με απόκτηση ενδιαφέροντος για άλλους πολιτισμούς και, κυρίως, με την αμφιβολία για όσα ήδη γνωρίζει κανείς ως «ορθά».

-«Γιατί 3 και όχι 1 ;» (Α ομάδα Α τάξης).

Τη συγκεκριμένη απορία διατύπωσε ένας μαθητής σχετικά με την ερώτηση:

Αν ο κόσμος το 2002 είναι ένα χωριό 100 κατοίκων, τότε κάθε χρόνο πεθαίνει ένας κάτοικος. Επίσης, κάθε χρόνο

Α)γεννιέται 1 μωρό

Β)γεννιούνται 2 μωρά

**Γ)γεννιούνται 3 μωρά**

Η ομάδα του το σκέφτηκαν, το «υπολόγισαν», όπως εξήγησαν, είπαν 1 και ... έχασαν. Θεωρεί, όμως, ότι είναι αυτονόητο και σωστό και απορεί γιατί δεν είναι έτσι.

-«Αυτό ακριβώς είναι το πρόβλημα, ο πληθυσμός της γης αυξάνεται και για αυτό κάνουμε το παιχνίδι» (ερευνήτρια).

Ο μαθητής έδειξε να το σκέφτεται.

-«Κυρία, πού είναι η Ρουμανία;».

Γενικά, τα παιδιά ρωτούσαν για τις χώρες που συναντούσαν στις ερωτήσεις και στο διάλειμμα και στις δύο τάξεις αρκετά παιδιά έμειναν μέσα στην αίθουσα για να κοιτάζουν το χάρτη και να λένε απορίες. Επίσης, έλεγαν πού θέλουν να ταξιδέψουν. Η προσωπική εμπλοκή και η σύνδεση της γνώσης με τα προσωπικά ενδιαφέροντα του καθενός αποτελεί προϋπόθεση της δια βίου μάθησης.

- Σχολιασμός ερωτήσεων

Στα παιδιά αρέσουν ερωτήσεις από διάφορες θεματικές, ανάλογα με τα ενδιαφέροντα του καθενός και αυτές καλύπτουν ένα ευρύ φάσμα από τις ερωτήσεις του παιχνιδιού. Θεωρείται ότι αυτά που τους αρέσουν τα ενδιαφέρουν, τα συγκρατούν και ίσως ασχοληθούν και πέρα από το παιχνίδι με αυτά τα θέματα. Επίσης, κρίνουν τις γνώσεις αυτές και τις συγκρίνουν με τις δικές τους πριν από το παιχνίδι.

- «Ποια ερώτηση σας άρεσε;»

- «Εμένα μ' άρεσε η ερώτηση που' χε σχέση με τον πληθυσμό, γιατί μαθαίναμε πώς ήταν οι άνθρωποι, πράγματα που δεν τα ξέραμε ούτε τα'χαμε φανταστεί. Αυτά».

Στο Νίγηρα κάθε γυναίκα έχει την καθημερινή φροντίδα 8 παιδιών, κατά μέσο όρο. Κατά συνέπεια, στο Νίγηρα οι νέοι κάτω των 15 ετών αντιστοιχούν στο:

A)45% του πληθυσμού της χώρας

**B)50% του πληθυσμού της χώρας**

Γ)55% του πληθυσμού της χώρας

Αν ο κόσμος το 2007 ήταν ένα μικρό χωριό 100 κατοίκων, τότε 14 κατάγονταν από την Αφρική και 11 από την Ευρώπη. Το 2025 ίσως κατάγονται 17 από την Αφρική και

A)8 κάτοικοι από την Ευρώπη

**B)9 κάτοικοι από την Ευρώπη**

Γ)10 κάτοικοι από την Ευρώπη

Οι μαθητές μπορούν να αντιλαμβάνονται δύσκολες αναλογίες, ποσοστά πληθυσμού, σχέσεις μεταξύ των πληθυσμών των ηπείρων, αιτιώδεις σχέσεις, προβλέψεις μέσα στο χρόνο, χωρίς να μαθαίνουν απέξω τίποτε από αυτά.

- «Εμένα μ' άρεσε η ερώτηση που έλεγε για την έλλειψη τουαλέτας».

Αν ο κόσμος το 2002 είναι ένα χωριό 100 κατοίκων, τότε δεν έχουν εγκαταστάσεις αποχέτευσης

A)30 κάτοικοι

B)35 κάτοικοι

**Γ)40 κάτοικοι**

Οι μαθητές εντυπωσιάζονται, όταν μαθαίνουν για ανθρώπους που ζουν σε διαφορετικές συνθήκες ζωής από τις δικές τους, γιατί αυτό εξάπτει τη φαντασία τους. Ταυτόχρονα, αντιλαμβάνονται καλύτερα τις δικές τους συνθήκες διαβίωσης και κατανοούν τους οικονομικούς λόγους της μετανάστευσης.

- « Η μία ερώτηση που έλεγε για την οικονομία, που έλεγε πως ζούνε μερικοί άνθρωποι, οι 20 φτωχότεροι κάτω από 1 ευρώ, αυτή».

Αν ο κόσμος το 2002 ήταν ένα χωριό 100 κατοίκων και όλα τα χρήματα ήταν δίκαια μοιρασμένα, ο καθένας θα κέρδιζε 5.200 ευρώ το χρόνο. Όμως οι 20 φτωχότεροι κάτοικοι ζούσαν με λιγότερα από

**A)1 ευρώ την ημέρα**

B)5 ευρώ την ημέρα

Γ)10 ευρώ την ημέρα

Οι φοβερές οικονομικές ανισότητες στον πλανήτη, μέσα στην κάθε χώρα και δίπλα τους αποτελούν αντικειμενικές αλήθειες, τις οποίες τα παιδιά ήδη τις «γνωρίζουν» και για τις οποίες πρέπει να ενημερώνονται.

- «Είχε ωραίες ενότητες, για τον κόσμο και τον πληθυσμό, για την οικονομία, για την ανάπτυξη του πληθυσμού...»

- «για τον κόσμο και τον πληθυσμό»

Αν ο κόσμος το 2002 είναι ένα χωριό 100 κατοίκων, τότε 10 είναι παιδιά κάτω των 5 ετών. Από 5 έως 9 ετών είναι

A)8 κάτοικοι



B)9 κάτοικοι

**Γ)10 κάτοικοι**

- «για την οικονομία»,

Το 1995, το ωρομίσθιο του εργάτη έτοιμων ενδυμάτων ανερχόταν σε 0,25 δολάρια στην Κίνα, 16 δολάρια στον Καναδά και 31,88 δολάρια στη Γερμανία. Η μετανάστευση από μία από τις παραπάνω χώρες σε μία άλλη ανήκει στις:

**A) Μεταναστεύσεις φτώχειας**

B) Πολιτικές μεταναστεύσεις

Γ) Μεταναστεύσεις δεξιοτήτων

- «για την ανάπτυξη του πληθυσμού...»

Αν ο κόσμος το 2002 ήταν ένα χωριό 100 κατοίκων, τότε το 1900 ζούσαν 32 άνθρωποι και το 2050 ίσως ζουν

A)150 κάτοικοι

B)175 κάτοικοι

**Γ)200 κάτοικοι**

Ο υπερπληθυσμός αποτελεί ένα υπαρκτό πρόβλημα του παρόντος και, το πιο πιθανόν και του μέλλοντος, που κατεξοχήν αφορά τα παιδιά και για το οποίο, γενικά, δεν είναι πληροφορημένα.

- «Ωραίες ερωτήσεις! Τα 62 εκατομμύρια, τα μωρά».

Αν ο κόσμος με 6,2 δισεκατομμύρια κατοίκους το 2002 ήταν ένα μικρό χωριό 100 κατοίκων, κάθε κάτοικος θα αντιστοιχούσε σε

A)61.500.000 κατοίκους του πραγματικού κόσμου

**B)62.000.000 κατοίκους του πραγματικού κόσμου**

Γ)62.500.000 κατοίκους του πραγματικού κόσμου

Η αναλογία διευκολύνει τους μαθητές να αντιληφθούν τα μεγέθη του

αληθινού κόσμου.

-«Για τις μαμάδες και τα παιδιά».

Το Ιράν μείωσε το μέσο αριθμό παιδιών ανά γυναίκα από 6,6 (1977) σε 2,1(2005). Τα μέτρα που υποστήριξαν τη μείωση ήταν:

A)Προγράμματα προστασίας μητέρας και παιδιού

B)Προγράμματα αγροτικής ανάπτυξης και σχολικής φοίτησης

### **Γ)Όλα τα παραπάνω**

Στα παιδιά προξενεί μεγάλο ενδιαφέρον το ότι η πραγματικότητα μπορεί να μεταβληθεί και ότι αυτό είναι ένα βασικό κίνητρο της ανθρώπινης δραστηριότητας.

- «Εμένα μου άρεσε η πρώτη ερώτηση για τον πληθυσμό αλλά και αυτή για τους γάμους και τα διαζύγια.»

Στους 100 γάμους πάνω από 40 θα οδηγηθούν σε διαζύγιο στη δυτική και βόρεια Ευρώπη ενώ σε Βουλγαρία, Ρουμανία, Κροατία και Ελλάδα

A)10 γάμοι θα οδηγηθούν σε διαζύγιο

B)15 γάμοι θα οδηγηθούν σε διαζύγιο

### **Γ)20 γάμοι θα οδηγηθούν σε διαζύγιο**

Τα στοιχεία της καθημερινής ζωής είναι βιώματα των παιδιών και πολύ σημαντικά για να κατανοήσουν ομοιότητες μεταξύ Ελλάδας και χωρών άγνωστων σε αυτά. Έτσι, η Ελλάδα «εντάσσεται» στις βαλκανικές χώρες και οι μετανάστες από αυτές στη χώρα μας γίνονται πιο οικείοι.

- «Μου έκαναν πολλή εντύπωση οι ερωτήσεις. Μου άρεσαν πάρα πολύ διότι είχαν απόλυτη λογική, ήταν ερωτήσεις που μας έδωσαν περισσότερες γνώσεις.»

Τα παιδιά εκτιμούν τις αντικειμενικές πληροφορίες.

- «Μάθαμε περισσότερα πράγματα κι αυτό ανέδειξε τις γνώσεις μας.»

Η νέα γνώση πατάει πάνω στην παλιά και χτίζει την καινούργια.

- «Απ' το παρελθόν ξέραμε άλλα πράγματα που μπορεί να 'τανε λάθος και τώρα μάθαμε τα σωστά».

Οι μαθητές συγκρίνουν όσα πίστευαν με όσα πληροφορούνται από τις ερωτήσεις. Χρήσιμο είναι ακόμα και το να αντιληφθούν ότι όσα νομίζουν ότι «ξέρουν» δεν είναι οπωσδήποτε σωστά. Έτσι, αποκτούν κίνητρο για να μάθουν περισσότερα.

- Ευαισθητοποίηση σε διαπολιτισμικά θέματα

Όσον αφορά στο γνωστικό μέρος, τα παιδιά ενδιαφέρθηκαν για δημογραφικά δεδομένα για τον πλανήτη γενικά.

- «Μάθατε κάτι μέσα από το παιχνίδι;»

- « Ναι ναι ναι»

- «Μάθαμε για τον πλανήτη γενικότερα».

- «Ποια ερώτηση σας άρεσε;»

- «Για τις χώρες του κόσμου».

Η εξέταση ομοιοτήτων-διαφορών αποτελεί βασικό στοιχείο διαπολιτισμικής προσέγγισης.

Πριν από 40 χρόνια στην Κένυα ο μέσος αριθμός παιδιών ανά γυναίκα ήταν 8,2 παιδιά. Το 2005 ο μέσος αριθμός παιδιών ανά γυναίκα ήταν:

A)6 παιδιά

B)5,5 παιδιά

**Γ)4,9 παιδιά**

Οι μαθητές βλέπουν τις αλλαγές που συμβαίνουν σε μία χώρα με διαφορετικές συνθήκες ζωής από τη δική τους. Παρά τις αλλαγές οι διαφορές παραμένουν μεγάλες.

- «Για την Ελλάδα παλιά».

Στην Ελλάδα το 1940 ο πληθυσμός ήταν αγροτικός κατά το 52,4%. Το 2001 ο πληθυσμός ήταν αγροτικός:

A)κατά το 23,4%

**B)κατά το 27,2%**

Γ)κατά το 33,5%

Στην Ελλάδα το 1940 η προσδοκώμενη ζωή στη γέννηση ενός άντρα ήταν 52,94 χρόνια ενώ το 2001 ήταν:

**A)75,87 χρόνια**

B)80,95 χρόνια

Γ)81,64 χρόνια

Οι μαθητές βλέπουν τις αλλαγές που συμβαίνουν στη δική τους χώρα. Αυτές οι αλλαγές τους κάνουν να σκεφτούν πόσο διαφορετική ήταν η ζωή στην Ελλάδα το 1940 από ό,τι σήμερα, πόσο όμοια ήταν τότε με χώρες που έχουν σήμερα μεγάλο ποσοστό αγροτικού πληθυσμού. Σκοπός είναι να υποψιαστούν πως ότι συμβαίνει σήμερα δε συνέβαινε χθες ούτε θα συμβαίνει αναγκαστικά και αύριο. Οι αλλαγές είναι ο κανόνας και όχι η εξαίρεση. Τα παιδιά μπορεί να αποκτήσουν μία απόσταση από τα πιστεύω τους, αν δουν τα πράγματα στην εξέλιξή τους, αν καταλάβουν πόσο σύνθετη είναι η πραγματικότητα.

- «Εμένα μου άρεσε για την Ελλάδα τώρα. Για τους μετανάστες».

Από την Ελλάδα κατά την περίοδο 1961-1970 μετανάστευσαν 459.606 Έλληνες. Στην Ελλάδα κατά την περίοδο 1991-2000 μετανάστευσαν:

A)500.732 αλλοδαποί

## **B)690.446 αλλοδαποί**

Γ)802.520 αλλοδαποί

Οι μαθητές έχουν ακούσματα από συγγενείς που είναι ή ήταν μετανάστες αλλά η κατάσταση που οι ίδιοι αντικρίζουν περιλαμβάνει μόνο το ένα σκέλος της ερώτησης. Η Ελλάδα σε πολύ μικρό διάστημα μετατράπηκε από χώρα αποστολής σε χώρα υποδοχής και αυτό εξηγεί κατά ένα μέρος το πολιτισμικό σοκ και την ξενοφοβία που βίωσαν οι Έλληνες. Με τη συγκεκριμένη ερώτηση οι μαθητές μπορούν να μπου στη θέση του άλλου, του μετανάστη, που ήταν, άλλωστε, πριν λίγα χρόνια, η δική τους θέση.

- «Για την Ευρώπη».

Το 2009 η Ελλάδα (11 εκατομμύρια κάτοικοι) μαζί με το Βέλγιο (10 εκατομμύρια κάτοικοι), την Αυστρία (8 εκατομμύρια κάτοικοι) και τη Σουηδία (9 εκατομμύρια κάτοικοι) ανήκει:

A)στις χώρες-γίγαντες της Ευρωπαϊκής Ένωσης των 15 χωρών-μελών

B)στις χώρες-νάνους

**Γ)στις μεσαίες χώρες**

Μέσα από μία ερώτηση εύκολη καταρρίπτεται το στερεότυπο ότι η Ελλάδα είναι μία μικρή χώρα. Οι μαθητές μαθαίνουν τα ονόματα χωρών-μελών της Ευρωπαϊκής Ένωσης, ότι υπάρχει η ΕΕ των 15 χωρών-μελών, (άρα, μπορούν να αναρωτηθούν: «και ποια άλλη ΕΕ υπάρχει;»), ότι όλες οι χώρες-μέλη δεν είναι όμοιες, όσον αφορά τα χαρακτηριστικά τους (όπως, για παράδειγμα, ο πληθυσμός), ότι η Ελλάδα ανήκει στις μεσαίες χώρες μαζί με άλλες, για τις οποίες δίνεται ο πληθυσμός. Αυτές οι γνώσεις δε μαθαίνονται απέξω, ευνοούν ερωτήσεις, όπως ποιες άλλες ιδιότητες κοινές ή διαφορετικές υπάρχουν μεταξύ Ελλάδας και άλλων χωρών-μελών και μπορούν να χρησιμοποιηθούν ως συμπληρωματικές γνώσεις στα κεφάλαια των γλωσσικών μαθημάτων, στα οποία γίνεται αναφορά στην ΕΕ.

- «Εμένα μου άρεσε η ερώτηση για τις βαλκανικές χώρες».

Οι βαλκανικές χώρες είναι

A) Αλβανία, πΓΔΜ, Βουλγαρία, Ρουμανία, Ελλάδα και Κροατία

B) οι 6 παραπάνω και η Σερβία-Μαυροβούνιο

**Γ) οι 7 παραπάνω και η Βοσνία-Ερζεγοβίνη**

Η ερώτηση αφορά στη γεωγραφία αλλά φέρνει τους μαθητές αντιμέτωπους με την άγνοιά τους και με όσα ακούνε στις ειδήσεις αλλά δεν έχουν αναρωτηθεί πού βρίσκονται, πού ανήκουν, ποια είναι η σχέση τους με την Ελλάδα. Έτσι, μπορεί να αποκτήσουν επιθυμία για απόκτηση γνώσης από διάφορες πηγές και αλλαγή στάσης, ώστε να γίνουν μελλοντικά υπεύθυνοι πολίτες.

- «Για τα προβλήματα, για το κάπνισμα».

Το 1970 οι γυναίκες ζούσαν, κατά μέσο όρο, 7 χρόνια περισσότερο από τους άνδρες. Από τότε, λόγω της αύξησης του καπνίσματος στις γυναίκες, η διαφορά μειώνεται. Έτσι, το 2005 οι γυναίκες ζούσαν περισσότερο από τους άνδρες:

A) 3 χρόνια, κατά μέσο όρο

B) 4 χρόνια, κατά μέσο όρο

**Γ) 5 χρόνια, κατά μέσο όρο**

Την αλλαγή στάσης επιδιώκει και αυτή η ερώτηση αποφεύγοντας, όμως, τις συμβουλές, που εκνευρίζουν τους νέους και τα σλόγκαν, όπως «το κάπνισμα σκοτώνει». Μέσα από μία διαφορά προσδόκιμου ζωής μεταξύ ανδρών και γυναικών, που είναι γνωστή στα παιδιά από τις εμπειρίες τους, τους αποδεικνύει τις συνέπειες του καπνίσματος, εξηγώντας ταυτόχρονα, τη διαφορά αυτή.

- «Και για το ποτό».

Η υψηλή υπερθνησιμότητα των ανδρών παγκοσμίως οφείλεται σε:

A) βιολογικούς παράγοντες

B) παράγοντες συμπεριφοράς (κατανάλωση καπνού και αλκοόλ, ατυχήματα

λόγω επικίνδυνης οδήγησης, αυτοκτονίες, το Έιτζ λόγω έλλειψης μέτρων προστασίας, άθληση υψηλού κινδύνου)

### **Γ) βιολογικούς παράγοντες και παράγοντες συμπεριφοράς**

Η παραπάνω ερώτηση αποτέλεσε αντικείμενο έντονου προβληματισμού στη Γ Γυμνασίου, γεγονός που συνδέεται, ίσως, με τα βιώματά τους και το κάπνισμα ή τα σπορ και τις εξαντλητικές προπονήσεις. Οι γνώσεις με τις οποίες ασχολούνται και «μαθαίνουν» οι μαθητές πρέπει να συνδέονται όσο το δυνατό με όσα βιώνουν ή τους απασχολούν.

- «Για τα παιδιά στην Κίνα».

Όταν μία κυβέρνηση επιτρέπει τη γέννηση μόνο ενός παιδιού σε μία οικογένεια, τότε, για να αποκτήσουν αγόρι, πολλοί επιλέγουν την έκτρωση μετά από υπερηχογράφημα, τη βρεφοκτονία κοριτσιών, την εγκατάλειψη ή τη μη δήλωσή τους. Έτσι, το 1999 στην Κίνα η αναλογία φύλου ήταν κατά τη γέννηση:

A)116 αγόρια ανά 100 κορίτσια

**B)117 αγόρια ανά 100 κορίτσια**

Γ)118 αγόρια ανά 100 κορίτσια

- «Είναι τρελοί; Σκοτώνουν το παιδί τους; Εγώ θα έφευγα από κει».

Η παρατήρηση ενός μαθητή είναι ενδεικτική των έντονων αισθημάτων που προκαλούν στα παιδιά οι στάσεις και οι συμπεριφορές των ενηλίκων.

- «Και ο παππούς μου δεν ήθελε κορίτσια αλλά όχι και να τα σκοτώνουν».

Τα παιδιά μέσα από οικεία προσωπικά βιώματα προσπαθούν να κατανοήσουν και να ερμηνεύσουν τον κόσμο που τους περιβάλλει και τους προξενεί επιθυμία να τον γνωρίσουν αλλά και ανησυχία. Το ίδιο ισχύει και στην επόμενη ερώτηση.

- «Όπως εδώ που οι Αφρικανοί δε φέρνουν τις γυναίκες τους;»

Η απορία-ερμηνεία ενός μαθητή έλυσε την αμηχανία που προκάλεσε η εξής ερώτηση:

Στις πετρελαιοπαραγωγικές χώρες παρατηρείται συντριπτική πλειοψηφία ανδρών που ασχολούνται με την εξόρυξη πετρελαίου. Στα Ενωμένα Αραβικά Εμιράτα, μία χώρα μετανάστευσης, η αναλογία φύλου (ο αριθμός των ανδρών ανά 100 γυναίκες) ήταν το 2000:

A)135 άνδρες ανά 100 γυναίκες

B)151 άνδρες ανά 100 γυναίκες

**Γ)186 άνδρες ανά 100 γυναίκες**

- Διαθεματικότητα

Οι ερωτήσεις του παιχνιδιού προσφέρονται για διαθεματική προσέγγιση από καθηγητές διαφόρων ειδικοτήτων. Η διαθεματικότητα του παιχνιδιού γίνεται αντιληπτή από τους μαθητές και ερμηνεύεται με βάση όσα ήδη γνωρίζουν ή έχουν ακούσει. Η γνώση της γεωγραφίας, των μαθηματικών, της οικονομίας, της γλώσσας, της ιστορίας, είναι για να κάνουν κάτι: να βρουν, με συνδυασμό όλων των παραπάνω και των προσωπικών γνώσεων και απόψεων του κάθε μαθητή και όλων μαζί, τη σωστή απάντηση. Είναι η διαθεματικότητα στην πράξη, σε μία προσπάθεια να εμβαθύνουν και να κατανοήσουν ένα εύρος ασύνδετων εκ πρώτης όψης πληροφοριών που, όμως, φτιάχνουν ένα παζλ της πραγματικότητας.

- «Γιατί προτιμάτε ερωτήσεις γεωγραφίας;»

- «Γιατί υποτίθεται το μάθημα που κάναμε ήταν γεωγραφία, αλλά αυτά ήτανε με ποσοστά, αυτό δεν είναι γεωγραφία, είναι οικονομία.»

- «Γιατί είχε και χάρτη μέσα, παγκόσμιος χάρτης, αυτό δείχνει ότι είναι γεωγραφία»

- «Γιατί είναι πιο ενδιαφέρον»



- «Πιο περίπλοκο»
- Εμείς ξέρουμε περισσότερο γεωγραφία»
- «Γεωγραφία, τουλάχιστον, έχουμε κάνει, οικονομία όχι»
- «Τουλάχιστον ακόμα δεν ξέρουμε από οικονομία, όταν μεγαλώσουμε ακόμα...»

Ανάλογα με τα ενδιαφέροντά τους τα παιδιά προτείνουν θέματα για το παιχνίδι. Αυτό σημαίνει ότι η μορφή που έχει εύκολα προσαρμόζεται σε άλλο περιεχόμενο και σε άλλο μάθημα.

- «Κάτι που θα προτείνατε για να γίνει καλύτερο το παιχνίδι;»
- «Μου άρεσε γενικά όλο το παιχνίδι, γιατί ήταν ωραίες οι ερωτήσεις και θα μπορούσαμε να προσθέσουμε και δικές μας για να γινότανε μεγαλύτερο και πιο ωραίο.»
- «Να βάλουμε δικές μας ερωτήσεις, καλύτερες, που να αφορούν την οικονομία και την ανάπτυξη της χώρας μας, τα σχολεία, τις γιορτές...»
- «Πολιτιστικά θέματα»
- «Σχετικά με ιστορία, κοινωνικά»
- «Σχετικά με πληθυσμό, με show biz (γέλια)»
- «Χρησιμοποιούμε πολύ καλά τα μαθηματικά»
- «Που δεν ξέρουμε-(συμπληρώνει ένας συμπαίκτης)»
- «και κάνουμε διαιρέσεις και πολλαπλασιασμούς και κατατροπώνουμε τους αντιπάλους».
- «Σε ποιο άλλο μάθημα θα θέλατε να το παίζετε;»
- «Είτε στην Οδύσσεια, στην Ιστορία...»

Το παιχνίδι, ως διδακτική μέθοδος, μπορεί να δώσει το έναυσμα για επιμέρους ή παρόμοιες εφαρμογές και σε άλλα μαθήματα, γλωσσικά και μη, ώστε τα παιδιά να εμπλακούν προσωπικά, φτιάχνοντας ερωτήσεις-απαντήσεις ή με αποτέλεσμα μία διαθεματική προσέγγιση.

Αξιολόγηση της εφαρμογής του παιχνιδιού από τη διευκολύντρια καθηγήτρια.

Η φιλόλογος των μαθητών του Γυμνασίου, στα τμήματα των οποίων έγινε η έρευνα, όπως και η πιλοτική έρευνα, έπαιξε καθοριστικό ρόλο σε όλη τη διαδικασία εφαρμογής του παιχνιδιού. Υπεύθυνη για την εδραίωση του κατάλληλου μαθησιακού κλίματος και βασικός συντελεστής στην οργάνωση και πραγματοποίηση της όλης έρευνας, βοήθησε σημαντικά με πολλούς τρόπους. Άσκησε συμμετοχική παρατήρηση, ενθάρρυνε τους μαθητές και τις μαθήτριες να πάρουν μέρος στο παιχνίδι, καλλιέργησε την ανάπτυξη σχέσεων επικοινωνίας και αποδοχής. Στη συνέχεια ακολουθεί η αξιολόγηση την οποία έγραψε η διευκολύντρια.

« 1.Οι μαθητές και των δύο τμημάτων παρατηρώντας, απαντώντας, κρίνοντας και εκδηλώνοντας τα συναισθήματά τους σε κάθε ερώτηση φάνηκε όχι μόνο να ευαισθητοποιούνται σε δημογραφικά αλλά και διαπολιτισμικά ζητήματα. Ιδιαίτερα εντυπωσιάστηκαν από τη διαφορετικότητα ανάμεσα στα δύο φύλα και στις αναπτυγμένες και μη χώρες αναφορικά με τα πληθυσμιακά μεγέθη, τις συνθήκες διαβίωσης και τους ρυθμούς εξέλιξής τους.

2. Γενικά συμμετείχε το σύνολο των μαθητών και των δύο τμημάτων αλλά σε βαθμό που κλιμακώνονταν ανάλογα και με την καθημερινή συμμετοχή τους στη μαθησιακή διαδικασία. Ωστόσο “αναδείχθηκαν” περισσότερο οι υστερούντες μαθητές αφού γρήγορα κατανόησαν ότι μπορούσαν να παίξουν και να εκπροσωπηθούν χωρίς “προετοιμασία”. Βέβαια υπήρχαν και κάποιοι που χρειάζονταν ενθάρρυνση και κάποιοι που αφέθηκαν να παρακολουθούν και που εντάσσονταν μόνο με παρακίνηση. Το ενδιαφέρον κλιμακωνόταν ανάλογα με τις ερωτήσεις, αλλά παρέμενε πιο σταθερό στη συμπλήρωση του χάρτη και στο θέμα του σκορ.

3. Ο βαθμός συνεργατικότητας ήταν μεγαλύτερος στην τρίτη τάξη συγκριτικά με την πρώτη, αφού τα μεγαλύτερα παιδιά ήταν εξοικειωμένα με ανάλογες διδακτικές διαδικασίες σε αντίθεση με τα μικρότερα που μόνο λίγες φορές είχαν τέτοιες ευκαιρίες. Συγκεκριμένα:

Στο Α2, στην πρώτη από τις δύο ομάδες, από τα δέκα παιδιά συμμετέχουν πιο ενεργητικά τα πέντε -είναι εκείνα που περισσότερο συμμετέχουν και στο μάθημα, έχουν μεγαλύτερη αυτοεκτίμηση, δεν απογοητεύονται εύκολα και είναι έτοιμα να ανταποκριθούν και σε βαρύ πρόγραμμα-, τα τρία ανήκουν στην ομάδα αλλά επαναπαύονται θεωρώντας ότι εκπροσωπούνται και τα δύο απλά παρακολουθούν, καθώς ο ένας μαθητής έχει πρόβλημα δυσλεξίας και ο άλλος είναι αλβανικής καταγωγής και κατανοεί μόνο τον προφορικό και όχι το γραπτό λόγο, οπότε και δυσκολεύεται δικαιολογημένα.

Στην άλλη ομάδα τα έξι παιδιά ενδιαφέρονται ιδιαίτερα για το παιχνίδι και σέβονται τους κανόνες, ένα προσπαθεί να ηγηθεί και να επιβάλλει τη γνώμη του -αφού ως ``καλός`` μαθητής έχει συνηθίσει να ``πρωτεύει``- και δύο μαθήτριες που αν και η απόδοσή τους στα μαθήματα είναι μέτρια, στο παιχνίδι κατανοώντας ότι μπορούσαν να συμμετέχουν ισότιμα, διεκδικούν επίσης την αρχηγία και ανελίσσονται πιο δυναμικά σε σχέση με την καθημερινή τους παρουσία.

Μάλιστα η συγκεκριμένη ομάδα φτάνει στα όρια της σύγκρουσης, ενώ στην άλλη η συσπείρωση των μελών της έρχεται αμεσότερα και πιο εύκολα.

Έτσι η μετάβαση από το ένα στάδιο στο άλλο της ομάδας ήταν μια διαφορετική εμπειρία και εξίσου σημαντικό διακύβευμα με το ίδιο το παιχνίδι.

Στο Γ2 αντίθετα και στις δύο ομάδες η συνεργασία ήταν αποτελεσματικότερη και όλα σχεδόν τα παιδιά συμμετείχαν πρόθυμα, ανεξάρτητα από την επίδοσή τους στα σχολικά μαθήματα.

Βέβαια ως προς τη σχολική επίδοση ο μέσος όρος του τμήματος της τρίτης είναι πολύ καλύτερος της πρώτης τάξης, αν και στην κατανομή των βαθμών υπάρχει μεγαλύτερη ανομοιογένεια. Αρκετοί δηλαδή μαθητές είναι άριστοι, λιγότεροι πολύ καλοί αλλά και σχεδόν το ένα τρίτο απλά ακολουθούν, αν και, όταν προσπαθούν, τα καταφέρνουν ικανοποιητικά. Σε

αυτό το υποσύνολο ανήκουν ένας μαθητής με διαγνωσμένη δυσλεξία, ένας Πακιστανός με κυρίως γλωσσικές δυσκολίες, τρεις μαθήτριες που μάλλον δεν ενδιαφέρονται, αν και σε αυτή τη στάση ανακλάται προηγούμενη ανάλογη πρακτική που πια αναπαράγεται λόγω των ελλείψεων που ήδη έχουν συσσωρευτεί και ένας μαθητής που αντιμετωπίζει οικογενειακά προβλήματα και συνήθως είναι ιδιαίτερα εσωστρεφής.

Στο τμήμα της πρώτης υπάρχουν λίγοι πολύ καλοί μαθητές, αρκετοί μέτριοι και κάποιοι που απλώς παρακολουθούν, χωρίς να μπορούν να συμμετέχουν ενεργητικά λόγω γλωσσικών κυρίως προβλημάτων -ένας μαθητής αλβανικής καταγωγής που δε γνωρίζει γραφή, ένας μαθητής και μια μαθήτρια με διαγνωσμένη δυσλεξία και δύο παιδιά με οικογενειακές δυσκολίες-.

Τελικά, η αίσθηση από το παιχνίδι και για τα παιδιά και για τους παρατηρητές ήταν θετική, η συμμετοχικότητα και η συνεργατικότητα μεγαλύτερη και η γνώση μέσω της ``παιδιάς`` αμεσότερη και ευκολότερη».

#### **4.9. Παρουσίαση και συζήτηση ευρημάτων από την έρευνα στο Σχολείο Δεύτερης Ευκαιρίας**

Μέσα από τη συμμετοχική παρατήρηση της ερευνήτριας και τις σημειώσεις κατά την εφαρμογή του παιχνιδιού, παρουσιάζονται ομοιότητες και διαφορές με την αντίστοιχη εφαρμογή στο Γυμνάσιο. Η ερώτηση της ερευνήτριας-φιλολόγου τους προς τους εκπαιδευομένους:

-«Θέλετε να παίξουμε ένα παιχνίδι;»

προκαλεί ξάφνιασμα. Η έκπληξη συνοδεύεται από αντιδράσεις:

- «Βέβαια , σαν παιδιά που είμαστε».

- «Γιατί; Και βέβαια είμαστε παιδιά».

Προκειμένου να πειστούν ότι είναι ορθή η απόφασή τους να μορφωθούν

σε αυτή τη ηλικία. επανέρχονται συχνά σε αυτό το θέμα. Οι εκπαιδευόμενοι, συνήθως, χρησιμοποιούν πρώτα το χιούμορ για να κρίνουν τις εκπαιδευτικές τεχνικές και τα θέματα προς συζήτηση που τους προτείνει ο εκπαιδευτής.

Η ερευνήτρια παρουσιάζει το περιεχόμενο του παιχνιδιού, που αφορά στην καθημερινή ζωή στην Ελλάδα στο παρελθόν και στο παρόν και στη σχέση με τις βαλκανικές χώρες, τις χώρες της Ευρωπαϊκής Ένωσης και του κόσμου, γενικότερα. Επίσης, γίνεται λόγος για τη θεματολογία των ερωτήσεων σχετικά με γάμους, γεννήσεις, θανάτους, μεταναστεύσεις και το σκοπό του παιχνιδιού, την ολοκλήρωση ενός παζλ που δείχνει ένα παγκόσμιο πολιτικό χάρτη.

Το ενδιαφέρον των εκπαιδευομένων για τα παραπάνω θέματα και την ανάγνωση χαρτών είχε καλλιεργηθεί σε όλη τη διάρκεια εκείνης της σχολικής χρονιάς, στα πλαίσια του γλωσσικού γραμματισμού, μέσα από υλικό της ερευνήτριας και των ίδιων των εκπαιδευομένων, που έδειχναν πολύ ζωντανή συμμετοχή στην επεξεργασία και κριτική του, κυρίως για τις ομοιότητες και διαφορές ανάμεσα στα ελληνικά και ξένα δημογραφικά δεδομένα, με τη συμπληρωματική μελέτη του χάρτη. Επίσης, είχε προηγηθεί μία παρουσίαση από την ερευνήτρια στοιχείων δημογραφίας σε όλους τους εκπαιδευόμενους και των 2 τάξεων του Γυμνασίου στην Κοινότητα Μάθησης του Σχολείου Δεύτερης Ευκαιρίας.

Επιπλέον, η ερευνήτρια αναφέρει ότι το παιχνίδι αποτελεί μέρος της μεταπτυχιακής της εργασίας στο Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας. Αυτό προξενεί πολύ θετικά σχόλια, καθώς οι εκπαιδευόμενοι διακρίνονται για τα συναισθήματα θαυμασμού όσον αφορά τις ανώτερες βαθμίδες τυπικής εκπαίδευσης. Έτσι, απέναντι στο παιχνίδι αποκτούν μία θετική προδιάθεση. Το περιεχόμενό του αντιμετωπίζεται ευνοϊκά και με μία διάθεση να δουν τι είδους είναι ένα τέτοιο παιχνίδι.

Από τις 4 δημογραφικές συνιστώσες, γαμηλιότητα, γεννητικότητα, θνησιμότητα και μετανάστευση, οι 3 πρώτες αποτελούν τις σημαντικότερες διαστάσεις της προσωπικής ζωής των εκπαιδευομένων, μαζί με την εργασία. Για τη μετανάστευση έχουν διαμορφωμένες απόψεις και είναι ένα θέμα που δεν τους αφήνει καθόλου αδιάφορους, όπως

φαίνεται από το ότι επανέρχονται σε αυτό κατά τη διάρκεια της χρονιάς και εκφράζουν διάφορες γνώμες.

Όσον αφορά τη σύνθεση των ομάδων, στο A1 όλη η τάξη έπαιξε μαζί ως μία ομάδα ενώ στο A2 και A3 χωρίστηκαν σε δύο ομάδες. Στο A1, όσον αφορά στη δραστηριοποίηση και ανάληψη ρόλων κατά την εφαρμογή του παιχνιδιού, παρατηρείται μία διαφοροποίηση σε σχέση με τους ρόλους που οι εκπαιδευόμενοι αναλαμβάνουν μέσα στη διάρκεια της χρονιάς. Από τους 9 εκπαιδευόμενους μόνο μία ηλικιωμένη εκπαιδευόμενη, που γενικά κρατάει το ρόλο της παντογνώστριας, δε συμμετέχει σχεδόν καθόλου, ίσως γιατί μέσα από το παιχνίδι μπορεί να φανεί η άγνοιά της.

Αντίθετα, ένας νεαρός εκπαιδευόμενος, με χιούμορ, που γενικά δε θέλει να κάνει ανάγνωση κειμένων μέσα στην τάξη, τώρα αναλαμβάνει το ρόλο του «εκφωνητή». Αφού η ερευνήτρια διαβάσει την ερώτηση 2 και 3 φορές, εκείνος, καθισμένος στην έδρα, δίπλα στην ερευνήτρια, δίνει το λόγο σε όποιον θέλει να πει την απάντηση εκ μέρους της ομάδας και απαντά:

*«Τι κρίμα! Χάσατε!»*

ή *«Πολύ σωστά, αγαπητέ μου».*

Στη συνέχεια, κολλάει ένα κομμάτι του παζλ στον πίνακα. Η παιγνιώδης διάσταση είναι χαρακτηριστικό που απαντάται και στο παιχνίδι των ενηλίκων, όπως και των μαθητών και δημιουργεί ένα ευχάριστο κλίμα.

Επιπλέον, δύο νεαρές εκπαιδευόμενες, πολύ ντροπαλές και σιωπηλές καθ'όλη τη διάρκεια της χρονιάς, επιδεικνύουν αποφασιστικότητα στη λήψη αποφάσεων σχετικά με τις απαντήσεις και σιγουριά για την άποψή τους. Όταν η απάντηση είναι λανθασμένη, δε στενοχωριούνται ούτε κοκκινίζουν, γιατί είναι παιχνίδι, δεν είναι μάθημα. Το παιχνίδι αποφορτίζει την ατμόσφαιρα και βοηθά στο να αλλάξουν το ρόλο που γενικά επωμίζονται και έχουν από πριν υιοθετήσει. Το παιχνίδι δεν επιτρέπει το να κρατά το λόγο για αρκετή ώρα κάποιος, όπως συνήθιζε η πρώτη εκπαιδευόμενη, με αποτέλεσμα περισσότερο ισότιμες σχέσεις μεταξύ των εκπαιδευομένων.

Το Α2 ως τμήμα διακρίνεται για τη μεγάλη του ομαδικότητα. Σε αυτό οι εκπαιδευόμενοι χωρίζονται σε δύο ομάδες, από τις οποίες η Α ομάδα, με 6 εκπαιδευόμενες, έχει μεγαλύτερη συνοχή, γιατί σε αυτή βρίσκεται η «αρχηγός» του τμήματος. Συμμετέχει με ενθουσιασμό σε όλες τις δραστηριότητες, φέρνει υλικό στο μάθημα, αναφέρεται σε προσωπικά, ακόμη και τραυματικά βιώματα, δίνοντας ευκαιρία και στους υπόλοιπους να ξεπεράσουν τις αναστολές τους και συνεργάζεται μαζί τους.

Η Β ομάδα αποτελείται από 3 εκπαιδευόμενες και 4 εκπαιδευόμενους και έχει, επίσης, μεγάλη συνοχή, γιατί σε αυτή παίρνει μέρος μία εξίσου πολύ ενεργητική και θετική εκπαιδευόμενη. Στη Β ομάδα ανήκουν, επιπλέον, οι 4 εκπαιδευόμενοι που είναι νεαρής, σχετικά, ηλικίας και μία εκπαιδευόμενη πάνω από 65 χρονών. Έτσι η ομάδα είναι ανομοιογενής. Αυτό έχει, ως συνέπεια το να μην παίρνει ενεργό μέρος η τελευταία εκπαιδευόμενη στη λήψη αποφάσεων. Καθώς, όμως, είναι πολύ ενεργητική και πολύ συχνά καταθέτει τις εμπειρίες της από το παρελθόν της, μετά την ερώτηση και την απάντηση, για παράδειγμα, την ερώτηση για τα κορίτσια στην Κίνα, ανακοινώνει σε όλη την τάξη το σχετικό βίωμά της:

- *«Δε θυμάμαι εγώ; Όταν γεννούσα τη δεύτερη κόρη μου, δίπλα γέννησε μία από τη Βυζίτσα και έκανε κορίτσι και ο άντρας της ούτε που ήρθε στο Βόλο να τη δει και το σχολιάζανε οι νοσοκόμες. Κι ο γιατρός δε χώνευε τα κορίτσια, δεν ήθελε να γεννιούνται κορίτσια. Αλλα χρόνια. Τότε, και τον παπά δε θέλανε να κάθεται στο καφενείο».*

Μία άλλη εκπαιδευόμενη συμπληρώνει:

- *«Γιατί; Η Φόνισσα του Παπαδιαμάντη; Αλλά εκείνη τα σκότωνε τα κορίτσια, γιατί περνώγανε δύσκολη ζωή».*

Η αναφορά σε λογοτεχνικά έργα που τους εντυπωσίασαν και η εύρεση ομοιοτήτων ανάμεσα σε σύγχρονες και παραδοσιακές πρακτικές, κοινές ως προς το αποτέλεσμα, ανάμεσα σε δύο διαφορετικούς λαούς και, μάλλον και σε πολλούς άλλους, είναι δυνατό να γίνει μόνο από εκπαιδευόμενους και όχι από μαθητές, καθώς από αυτούς λείπουν τα αντίστοιχα βιώματα. Η ροή του παιχνιδιού διακόπτεται όμως η έκφραση των εμπειριών είναι

σημαντική για έναν εκπαιδευόμενο, γιατί μέσα από αυτό το πρίσμα μπορεί να αντιληφθεί ο,τιδήποτε άλλο, κοινό ή διαφορετικό. Η αναφορά και σε άλλες αντιλήψεις «οπισθοδρομικές» ή «ξεπερασμένες», όπως τις χαρακτηρίζουν, ξεφεύγει από το θέμα της ερώτησης αλλά, στην πραγματικότητα, μία αντίληψη είναι μέσα σε ένα κλίμα εποχής, όπου εμφανίζεται και όχι αποκομμένη από το πλαίσιο της.

- «Μην κοιτάτε εδώ στην Ελλάδα και στην Ευρώπη που έχουμε τηλέφωνα. Στην Αφρική δεν έχουν».

Αν ο κόσμος το 2002 είναι ένα χωριό 100 κατοίκων, τότε υπάρχουν

**A)14 τηλέφωνα**

B)19 τηλέφωνα

Γ)25 τηλέφωνα

Η παραπάνω παρατήρηση μίας εκπαιδευόμενης σε μία άλλη κατά τη συζήτηση των μελών της ομάδας, πριν να δοθεί απάντηση, δείχνει πόσο δεμένες είναι οι έννοιες «Ελλάδα» και «Ευρώπη». Αυτό αποτελεί στερεότυπο, όπως και το ότι δεν υπάρχουν ομοιότητες ανάμεσα στη χώρα μας και χώρες αποστολής μεταναστών, όπως η Αλβανία ή η Βουλγαρία. Για να ξεπεραστούν τα εμπόδια των στερεοτύπων χρειάζονται διαπιστώσεις γνωστικού τύπου εκ μέρους των εκπαιδευόμενων και να συνειδητοποιήσουν ότι πράγματα που θεωρούν αυτονόητα μπορούν να ερμηνευτούν και με άλλους τρόπους από τους δικούς τους. Στη συνέχεια παρουσιάζονται ορισμένες ερωτήσεις και τα σχόλια και η συζήτηση που ακολούθησε.

Μετά το 1990, στις άλλες βαλκανικές χώρες εκτός από την Ελλάδα, παρατηρήθηκε δραματικά μεγάλη μείωση των γάμων και των γεννήσεων. Έτσι, στη Βουλγαρία το 2007 γεννήθηκαν εκτός γάμου

A)20,3 παιδιά ανά 100 γεννήσεις

B)40,6 παιδιά ανά 100 γεννήσεις

**Γ)50,2 παιδιά ανά 100 γεννήσεις**

- «Ξέρετε τι φτώχεια υπάρχει εκεί; Μας έλεγε μία ξεναγός εκεί ότι...»



Η υπογεννητικότητα «εκεί» οφείλεται στη φτώχεια, με βάση την προσωπική εμπειρία που χρησιμοποιείται για τις διάφορες ερμηνείες.

Από την Ελλάδα κατά την περίοδο 1961-1970 μετανάστευσαν 459.606 Έλληνες. Στην Ελλάδα κατά την περίοδο 1991-2000 μετανάστευσαν:

Α) 500.732 αλλοδαποί

**Β) 690.446 αλλοδαποί**

Γ) 802.520 αλλοδαποί

Ομοιότητες υπήρχαν και στο παρελθόν.

Στην Ελλάδα το 1940 ο πληθυσμός ήταν αγροτικός κατά το 52,4%. Το 2001 ο πληθυσμός ήταν αγροτικός:

Α) κατά το 23,4%

**Β) κατά το 27,2%**

Γ) κατά το 33,5%

Οι συνθήκες ζωής αλλάζουν τόσο στη χώρα μας όσο και στις άλλες χώρες.

- «Παλιά οι Έλληνες και φτωχοί ήτανε και κάνανε πολλά παιδιά. Σήμερα και πλούσιοι είναι και δε γεννάνε».

- «Ναι. Πολύ πλούσιοι είμαστε σήμερα...»

- «Δηλαδή, οι Έλληνες, παλιά, γεννούσαν πολλά παιδιά, όπως οι Αλβανοί σήμερα, γιατί ήταν φτωχοί;»

- «Γιατί ήθελαν να τους βοηθάνε στα χωράφια».

- «Γιατί πέθαιναν πολλά παιδιά».

- «Δε γεννούσαν, γιατί πέθαιναν. Βέβαια, έλεγαν κιόλας: «έπαιρνε κι ο Θεός»- παροιμία- αλλά τα ήθελαν τα παιδιά για τα χωράφια».

- «Και έφευγαν μετανάστες, όπως οι Αλβανοί, γιατί ήταν πολλά παιδιά».

- «Και φτωχοί».

Ο παραπάνω διάλογος μεταξύ των εκπαιδευομένων διακόπτει το παιχνίδι, χωρίς κανείς να απορεί για αυτό. Το παιχνίδι, όπως το αντιλαμβάνονται, δεν είναι αυτοσκοπός αλλά μία αφορμή για να ξεκαθαριστούν ορισμένα πράγματα και η συζήτηση αποτελεί το καλύτερο μέσο. Το παιχνίδι τους παρακινεί να διατυπώσουν απορίες, πράγμα δύσκολο για ανθρώπους που δεν είναι συνηθισμένοι να ρωτάνε ούτε και να συζητούν στην καθημερινή τους ζωή παρά μόνο για πρακτικά θέματα. Επίσης, κάνουν συνδέσεις και συγκρίσεις ανάμεσα σε καταστάσεις και συνθήκες μακρινές χρονικά και τοπικά. Μαθαίνουν να διαφωνούν, να συμφωνούν, να συμπληρώνουν, να τροποποιούν, να αιτιολογούν, καλλιεργώντας γλωσσικές δεξιότητες κατά τη χρήση της γλώσσας, σύμφωνα με τις αρχές του γραμματισμού.

Οι εκπαιδευόμενοι ενδιαφέρονται για το παιχνίδι, γιατί τους επιτρέπει να ξαναδούν τα δικά τους βιώματα μέσα από τη ματιά της επιστήμης, μέσα από την αντικειμενική και αποστασιοποιημένη ματιά των αριθμών. Στη συνέχεια, τα επανερμηνεύουν στη δική τους γλώσσα έχοντας ήδη αποκτήσει μία απόσταση από αυτά και έχοντας «μάθει» ότι οι «άλλοι» δεν είναι και τόσο διαφορετικοί από εκείνους και ότι και εκείνοι δεν είναι ίδιοι με κανέναν ούτε καν με τους Έλληνες του κοντινού παρελθόντος.

Όσον αφορά στη συνεργατικότητα, κάθε απάντηση λέγεται από διαφορετικό κάθε φορά μέλος κάθε ομάδας. Οι 4 εκπαιδευόμενοι της ομάδας Β φωνάζουν, όταν κερδίζουν και, επίσης, όταν χάνουν, πειράζοντας την ομάδα Α και επιθυμώντας τη νίκη. Οι εκπαιδευόμενες είναι πιο ήρεμες αλλά παρασύρονται από τους αντιπάλους. Γενικά υπάρχουν εναλλαγές, ησυχία και προβληματισμός, γέλια, συζήτηση. Ο χάρτης τους ενδιαφέρει πολύ. Ένας εκπαιδευόμενος φέρνει την υδρόγειο σφαίρα από τη βιβλιοθήκη και δείχνει τα μέρη που αντιστοιχούν στα κομμάτια του παζλ που ένας άλλος εκπαιδευόμενος κολλάει στον πίνακα.

Το Α3 ως τμήμα έχει μεγάλη ομαδικότητα αλλά υπάρχει και μία εκπαιδευόμενη που, ίσως λόγω της νεαρής της ηλικίας ή και του χαρακτήρα της, δεν ταιριάζει με το υπόλοιπο τμήμα. Οι εκπαιδευόμενοι

χωρίζονται σε δύο ομάδες, από τις οποίες η Α ομάδα, με 7 εκπαιδευόμενες, έχει μεγαλύτερη συνοχή από τη Β ομάδα, στην οποία ανήκει αυτή η εκπαιδευόμενη μαζί με άλλες 3 εκπαιδευόμενες και 1 εκπαιδευόμενο.

Ο τελευταίος, με το χιούμορ του και τον ήπιο χαρακτήρα του αποτελεί το συνδετικό κρίκο των μελών της ομάδας. Επίσης, αυτός συχνά καταθέτει προσωπικά του βιώματα κατά τις συζητήσεις στο τμήμα και, ιδιαίτερα, για το χρονικό διάστημα που δούλεψε ως μετανάστης στη Γερμανία. Βέβαια, αυτό, ίσως, συνδέεται με το γεγονός ότι και άλλη μία εκπαιδευόμενη έζησε μικρή στη Γερμανία, πριν επιστρέψουν με την οικογένειά της στην Ελλάδα και έτσι ανταλλάσσουν εμπειρίες.

Η ομάδα Α βρίσκεται στο στάδιο της απόδοσης και η συνεργασία των μελών είναι πολύ καλή. Χωρίζονται σε 2 υποομάδες και συζητούν κάθε ερώτηση και, στη συνέχεια, λένε που καταλήγουν και αποφασίζουν ή τη μία απάντηση ή την άλλη. Έτσι, δε χάνουν χρόνο. Ορίζουν ως εκπρόσωπο της ομάδας τους μία εκπαιδευόμενη, που είναι πολύ ντροπαλή και, γενικά, δεν παίρνει το λόγο αλλά τώρα ανακοινώνει με μεγάλη σιγουριά την επιλογή της ομάδας της. Επίσης, μία άλλη εκπαιδευόμενη λειτουργεί πιο δυναμικά από ό,τι συνήθως, καθώς «το παιχνίδι δεν είναι μάθημα», που την αγχώνει, όπως όταν ήταν μαθήτρια.

Η ομάδα Β λειτουργεί καλά, χάρη στον εκπαιδευόμενο και μία άλλη εκπαιδευόμενη, που αναγνωρίζεται ως «αρχηγός» του τμήματος λόγω της επικοινωνιακής της ικανότητας και του λογοτεχνικού της ταλέντου. Οι δύο τελευταίοι αφήνουν συχνά να αποφασίζει η εκπαιδευόμενη που δεν έχει πολύ καλές σχέσεις με τους υπόλοιπους. Όμως η ομάδα τους χάνει πόντους και η απειλή της σύγκρουσης με τα άλλα 2 μέλη είναι ορατή.

Οι ερωτήσεις που επέλεξαν στο παιχνίδι οι εκπαιδευόμενοι αφορούν στο θέμα της μετανάστευσης, που ως αντικείμενο τους έχει απασχολήσει και στο γλωσσικό γραμματισμό με την ερευνήτρια. Επίσης, το θέμα αυτό αποτέλεσε το αντικείμενο παρουσίασης σε όλους τους εκπαιδευόμενους και των 2 τάξεων στην Κοινότητα Μάθησης του Σχολείου Δεύτερης Ευκαιρίας, κατά τη διάρκεια διαθεματικής προσέγγισης μεταξύ του γλωσσικού και του κοινωνικού γραμματισμού από τις υπεύθυνες εκπαιδευτριες της Β Γυμνασίου .

Από την Ελλάδα κατά την περίοδο 1961-1970 μετανάστευσαν 459.606 Έλληνες. Στην Ελλάδα κατά την περίοδο 1991-2000 μετανάστευσαν:

A)500.732 αλλοδαποί

**B)690.446 αλλοδαποί**

Γ)802.520 αλλοδαποί

Με αφορμή τις ερωτήσεις του παιχνιδιού για τους μετανάστες, ο εκπαιδευόμενος προτείνει να δείξει στο χάρτη-παζλ την πόλη που ζούσε στη Γερμανία, καθώς και εκείνη της άλλης εκπαιδευόμενης. Έτσι, ξεκινάει η συζήτηση για τους Έλληνες μετανάστες και τους ξένους, που κρατάει μέχρι το τέλος της διδακτικής ώρας.

- «Εμένα, μετά από τη Γερμανία, στο σχολείο, τα παιδιά δε μου μίλαγαν, με φώναζαν Γερμανίδα και με κοροϊδεύανε. Πέρασε καιρός για να με κάνουν παρέα».

- «Εγώ στη Γερμανία ήμουν καλά, είχα καλή δουλειά. Η γυναίκα μου δεν ήθελε να μείνουμε, μόνη της όλη μέρα, στο σπίτι. Και τα παιδιά δε θέλαμε να πάνε εκεί σχολείο κι έτσι γυρίσαμε».

- «Οι Έλληνες στη Γερμανία δεν έκαναν αυτά που έκαναν εδώ οι Αλβανοί».

-«Και κει οι Γερμανοί έλεγαν για μας πολλά. Μη νομίζεις, μας εκμεταλλεύτηκαν, όπως και μεις τους Αλβανούς. Αν εσύ δουλεύεις και δε σε πληρώσει αυτός μετά, δε θα πας να τον κλέψεις;»

- «Στο σχολείο που πάνε τα παιδιά μου, τα Αλβανάκια είναι πιο πολλά από τα δικά μας. Στο τέλος όλοι θα μιλάμε αλβανικά».

- «Εγώ διάβασα προχτές στη «Θεσσαλία», στη Νέα Ιωνία κάνουν μάθημα στα Αλβανάκια, για να μάθουν αλβανικά».

- «Και μεις θα τα στέλναμε στο ελληνικό σχολείο για να μάθουν ελληνικά, καλά κάνουν».

- «Κι αυτοί απ' το καλό τους έρχονται; Φτώχεια έχουν και κακομοιριά».

- «Τι φτώχεια; Καταθέσεις έχουν, πιο πολλές από μας».

- «Δουλεύουν. Δουλεύουν. Όχι σαν εμάς στις καφετέριες».

- «Είδες, όμως; Στη Βουλγαρία και στη Ρουμανία δε γεννάνε και δεν παντρεύονται κιόλας! Αφού έχουν φτώχεια».

Οι «γνώσεις» των εκπαιδευόμενων δεν προέρχονται από βιβλία, είναι γνώμες, έως και δοξασίες, βαθύτατα υποκειμενικές, σχεδόν αποκλειστικά από τα προσωπικά τους βιώματα. Έτσι, κυμαίνονται από τις πιο δημοκρατικές έως τις λιγότερο, από τις σύγχρονες έως τις πιο παραδοσιακές, που είναι και η πλειοψηφία. Επομένως, η ενσυναίσθηση, η δυνατότητα να μπει κανείς στη θέση του «άλλου», του μετανάστη στην προκειμένη περίπτωση, είναι ευκολότερη για όσους έζησαν ως μετανάστες παρά για τους άλλους.

Όσον αφορά στο παιχνίδι, αυτό τους τροφοδοτεί, από τη μία πλευρά, με αντικειμενικές πληροφορίες τις οποίες έχουν ανάγκη, καθώς τους λείπουν και, από την άλλη πλευρά, με εναύσματα για συζήτηση. Η αλλαγή στάσεων, που αποτελεί το ζητούμενο στο Σχολείο Δεύτερης Ευκαιρίας παράλληλα με την απόκτηση γνώσεων, επιτυγχάνεται περισσότερο μέσα από τη συζήτηση και την ανταλλαγή απόψεων μεταξύ των εκπαιδευόμενων και του εκπαιδευτή αλλά, κυρίως, μεταξύ των εκπαιδευόμενων.

Παρά τις συζητήσεις, η απόκτηση από τους ενήλικες των δεξιοτήτων της συζήτησης και της συνεργασίας είναι εξίσου δύσκολο έργο για τον εκπαιδευτή όσο και για τον καθηγητή στο Γυμνάσιο, καθώς οι ενήλικες έχουν ήδη διαμορφωμένο χαρακτήρα και απόψεις. Το σαφές πλεονέκτημα στο Σχολείο Δεύτερης Ευκαιρίας το δίνει το ευέλικτο πρόγραμμα σε αντίθεση με το άκαμπτο αναλυτικό πρόγραμμα του Γυμνασίου, που αφήνει ελάχιστο χρόνο για συζήτηση. Στο Σχολείο Δεύτερης Ευκαιρίας οι εκπαιδευόμενοι ξέρουν ότι το παιχνίδι δεν είναι παρά μία ακόμη αφορμή για συζήτηση.

Στο διάλειμμα, πριν τη δεύτερη διδακτική ώρα, η νεαρή εκπαιδευόμενη της Β ομάδας ζητάει άδεια και φεύγει, λόγω υποχρεώσεων και η ομάδα Β συνεχίζει με 4 μέλη αλλά με πιο γρήγορο ρυθμό και με καλύτερη διάθεση. Η συζήτηση που ακολουθεί, έγινε στο διάλειμμα ανάμεσα στα άλλα 4 μέλη και παρουσιάζει τις απόψεις των εκπαιδευόμενων στο θέμα της

συνεργατικότητας:

- «Γιατί την αφήνες να κάνει ό,τι θέλει; Τι είναι αυτή;».

- «Ήθελες να μαλώσουμε; Αφού την ξέρεις».

- «Να μαλώσουμε. Χάναμε εξαιτίας της».

- «Και τι έγινε; Παιχνίδι είναι».

- «Σα μωρά κάνετε. Τώρα θα μαλώσετε και σείς.».

Οι εκπαιδευόμενοι θέλουν να κερδίζουν στο παιχνίδι, όπως και οι μαθητές, μαλώνουν μεταξύ τους «σα μωρά», δυσκολεύονται στη συνεργασία και η συζήτηση τους αρέσει ως μέσο επίλυσης προβλημάτων και αλληλοκατανόησης.

Ομοιότητες και διαφορές μεταξύ μαθητών και εκπαιδευόμενων

Στο Σχολείο Δεύτερης Ευκαιρίας, όπως και στο Γυμνάσιο, η καλλιέργεια ενδιαφέροντος για απόκτηση γνώσεων για τη σύγχρονη πραγματικότητα αποτελεί σημαντικό στόχο, καθώς είναι απαραίτητη για την κατανόηση καταστάσεων της καθημερινότητας. Οι εκπαιδευόμενοι, όπως και οι μαθητές, χαίρονται, ενθουσιάζονται, θέλουν τη νίκη, παίζουν, ενεργοποιούνται, προβληματίζονται. Και στους μαθητές και στους εκπαιδευόμενους ταιριάζει το παιχνίδι και τους ικανοποιεί. Και οι δύο ομάδες μαθαίνουν, ενδιαφέρονται, συζητούν. Επίσης, προτιμούν το παιχνίδι από την εισήγηση, γιατί είναι πιο εύκολο και διασκεδαστικό και ενεργοποιούνται κάποιοι που δε συμμετείχαν όλη τη χρονιά και το αντίθετο.

Αντίθετα, οι μαθητές βιώνουν πιο πολύ το παιχνίδι ως τέτοιο, σαν αληθινό παιχνίδι και μπορεί να μαλώσουν ενώ οι εκπαιδευόμενοι όχι. Εκείνοι θέλουν να το παίξουν και ως μία ομάδα, διακόπτουν για συζήτηση, αναφέρουν προσωπικά βιώματα,. Δεν κάνουν σύγκριση με το τυπικό μάθημα, γιατί δεν έχουν, η ομαδοσυνεργατική μέθοδος του παιχνιδιού

προσιδιάζει στις μεθόδους του Σχολείου Δεύτερης Ευκαιρίας, το παιχνίδι τους ξαφνιάζει, όπως και όλες οι άλλες εκπαιδευτικές τεχνικές που χρησιμοποιούνται ενώ τους μαθητές πάρα πολύ.

Γενικά, ενδιαφέρονται υπερβολικά για δημογραφικά ζητήματα, γιατί η οικογένεια είναι πολύ σημαντικός θεσμός για αυτούς και αρκετοί έχουν κάποιο μετανάστη συγγενή. Κάποιοι εκπαιδευόμενοι έχουν εμπειρίες από το εξωτερικό ως μετανάστες και έχουν βιώσει την απόσταση από τους Έλληνες, όταν επέστρεψαν. Για τη μετανάστευση έχουν απόψεις που, με το παιχνίδι, έρχονται σε επανεξέταση κάτω από άλλο πρίσμα. Κάνουν συγκρίσεις ανάμεσα στο «τότε» και το «τώρα» της ελληνικής πραγματικότητας και βρίσκουν ομοιότητες που, πια, τις εξηγούν με βάση τη δημογραφία. Έτσι, αλλάζουν λίγο την ερμηνεία που έδιναν στα πράγματα. Υπάρχουν, βέβαια, και εκείνοι που έχουν εδραιωμένες αντιλήψεις και μένουν αμετακίνητοι στις απόψεις τους.

#### **4.10. Συμπεράσματα**

Με βάση τα ευρήματα της έρευνας, με το παιχνίδι επιτυγχάνεται η συμμετοχικότητα και η συνεργασία μαθητών και μαθητριών και, μέσα από αυτές, η καλλιέργεια ενδιαφέροντος για απόκτηση γνώσεων. Η ανταπόκριση στο παιχνίδι και η ικανοποίησή τους από αυτό είναι μεγάλη. Τα παιδιά θέλουν να μαθαίνουν σε ευχάριστες συνθήκες, καθώς το γέλιο ταιριάζει στην ψυχοσύνθεσή τους, στην ηλικία τους. Το μάθημα θέλουν να είναι ευχάριστο. Στην πραγματικότητα, όμως, στο σχολείο κυριαρχούν ο βαθμός, από τη μία πλευρά και η ωριαία απουσία, από την άλλη πλευρά, η εξέταση και η τιμωρία. Η γνώση που προσφέρει το τυπικό μάθημα κρίνεται από τους μαθητές ως δύσκολη, βαρετή και μη ουσιαστική, ως παπαγαλία. Αντίθετα, το παιχνίδι βοηθάει τα παιδιά στην κατανόηση, γιατί στηρίζεται στις δυναμικές της ομάδας και έχει τη νίκη ως κίνητρο για τη συγκέντρωσή τους στο θέμα.

Τα δημογραφικά ζητήματα τους κινούν το ενδιαφέρον, οι ερωτήσεις που τους κάνουν εντύπωση ανήκουν σε όλες τις θεματικές ενότητες. Κατά τη

διάρκεια του παιχνιδιού, όπως και κατά τη συνέντευξη, οι μαθητές και οι μαθήτριες αναφέρονται σε προσωπικές τους αντιλήψεις και διατυπώνουν απορίες ή ενστάσεις.

Σύμφωνα με τα ευρήματα της έρευνας, με το παιχνίδι ανατράπηκε η άνιση σχέση μεταξύ καθηγητή και μαθητών αλλά δεν επήλθε αυτόματα εξισωτική σχέση μεταξύ των μαθητών. Δημιουργήθηκαν συγκρούσεις μεταξύ των ομάδων και μεταξύ των μελών της ίδιας ομάδας. Το καθημερινό πλαίσιο, στο οποίο είναι συνηθισμένα τα παιδιά, είναι στηριγμένο στον ατομικισμό και για αυτό δυσκολεύονται να το ξεπεράσουν. Η συνεργασία δεν είναι κάτι αυτονόητο, τα παιδιά πρέπει να εκπαιδευτούν σε αυτή για να τη μάθουν, στο σχολείο αλλά και αργότερα, στη τική ζωή.

Έτσι, απέναντι στο αντιθετικό σχήμα, ή μάθημα ή παιχνίδι, προτείνεται ένα νέο συνθετικό σχήμα, μάθημα μέσα από παιχνίδι. Αυτό μπορεί να δώσει κίνητρο σε καθηγητές και μαθητές να βάλουν το παιχνίδι μέσα στα μαθήματά τους. Τα παιδιά προτείνουν ερωτήσεις με θέματα που τα ενδιαφέρουν. Θέλουν να υπάρχει παιχνίδι μέσα στα διάφορα μαθήματα. Επιπλέον, το παρόν παιχνίδι προσφέρεται για διαθεματική προσέγγιση της γνώσης, η οποία προσφέρει συνολική θεώρηση της πραγματικότητας.

Τα παιδιά αμέσως κατασκευάζουν κανόνες κατά την εφαρμογή του. Ο καθηγητής αναλαμβάνει το ρόλο του συντονιστή-εμπυχωτή και όχι το συνηθισμένο ρόλο εκείνου που προσφέρει τις γνώσεις και αξιολογεί. Εδώ, τις γνώσεις τις ανακαλύπτουν οι μαθητές και μέσα από το παιχνίδι προκύπτει και η αξιολόγηση και η αυτοαξιολόγηση: ανάλογα με την απάντηση, η ομάδα, και όχι το άτομο, κερδίζει ή χάνει. Ωστόσο, η συμμετοχικότητα ενός μαθητή μπορεί να αυξηθεί, καθώς αυτό ευνοείται από τη δυναμική της ομάδας.

Η εφαρμογή του παιχνιδιού στην πράξη εξαρτάται από τις ιδιαιτερότητες των μαθητών και των εκπαιδευομένων. Η ηλικία παίζει μεγάλο ρόλο αλλά, κυρίως, τα χαρακτηριστικά της προσωπικότητας των παιδιών, η επιθετικότητα ή το χιούμορ, η επιθυμία προσωπικής επιβολής ή η ικανότητα συνεργασίας. Αυτά οδηγούν στην ύπαρξη συνοχής της ομάδας ή όχι. Παρόλα αυτά, υπάρχουν ορισμένες γενικές συνιστώσες, που μπορεί να



εμφανίζονται κάθε φορά.

-Στο ελληνικό σχολείο δε μαθαίνουν να συνεργάζονται, καθώς σπάνια χωρίζονται σε ομάδες.

-Οι μαθητές και οι μαθήτριες το μάθημα το θεωρούν καταναγκασμό και, έτσι, σαφώς, προτιμούν το παιχνίδι.

-Θέλουν να δοκιμάσουν το παιχνίδι σε διάφορα μαθήματα και με άλλο περιεχόμενο.

-Κάθε εφαρμογή του παιχνιδιού είναι διαφορετική όμως, συχνά, υπάρχουν προβλήματα, όσον αφορά στη συνεργασία μεταξύ τους.

-Οι μαθητές και οι μαθήτριες επιθυμούν να μαθαίνουν παίζοντας. Το πλαίσιο «παιχνίδι» αντικαθιστά την τυπική διαδικασία με τα αρνητικά στοιχεία και μέσα σε αυτό τα παιδιά αισθάνονται ότι μαθαίνουν διασκεδάζοντας ταυτόχρονα.

-Κερδίζει η ομάδα με το μεγαλύτερο βαθμό συνεργατικότητας. Το τελευταίο στοιχείο ισχύει στην παρούσα αλλά χρειάζεται να επιβεβαιωθεί και από περαιτέρω έρευνα.

Το παιχνίδι, ως εφαρμογή της ομαδοσυνεργατικής μεθόδου διδασκαλίας-εκμάθησης, έχει ως αποτέλεσμα την ανάπτυξη ομαδικής αλληλεπίδρασης και αλληλεξάρτησης μέσα στην τάξη. Εμπλέκει τους μαθητές σε ενεργή διαδικασία, τόσο προβληματισμού σχετικά με τα όσα πιστεύουν, όσο και ανακάλυψης της γνώσης. Επίσης, προκαλεί μεγαλύτερο βαθμό ενεργοποίησης από ό,τι η παθητική ακρόαση και, φυσικά, δημιουργεί τους όρους για την υπέρβαση του ανταγωνιστικού ατομικισμού, που διαπερνά το παραδοσιακό σχολείο.

Το παιχνίδι, τόσο με την ενασχόληση με ζητήματα μη εθνοκεντρικού περιεχομένου όσο και με τη συνεργασία όλων των υποκειμένων της εκπαιδευτικής διαδικασίας, επιτυγχάνει την ευαισθητοποίηση εκπαιδευτικών, μαθητών και εκπαιδευομένων προς την κατεύθυνση της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης στο ελληνικό σχολείο. Το παιχνίδι αποσκοπεί στην αύξηση του ενδιαφέροντος των παιδιών για ζητήματα σχετικά με τα μαθήματά τους αλλά μέσα από μία άλλη ματιά, με αριθμητικά δεδομένα από την πραγματικότητα και όχι μέσα από μία λογοτεχνική, για παράδειγμα, προσέγγιση.

Η συμμετοχικότητα των μαθητών και η συνεργατικότητά τους έχουν ως αποτέλεσμα την ενεργοποίησή τους και την απόκτηση γνώσεων. Αυτές οι γνώσεις είναι κοινωνικού-συναισθηματικού περιεχομένου και γνωστικού. Η γνώση του να συνεργάζεσαι με τον «άλλον» είναι προϋπόθεση του να τον γνωρίσεις. Μαθαίνει κανείς τον «άλλον», μόνο όταν συνεργαστεί μαζί του. Επιπλέον, οι ερωτήσεις αναφέρονται σε θέματα σημαντικά για την ετερότητα, την κατανόηση του άλλου και την επικοινωνία και συμβίωση μαζί του. Έτσι, και το περιεχόμενο του παιχνιδιού βοηθάει στον προβληματισμό για τις ανθρώπινες σχέσεις ανδρών-γυναικών, ντόπιων-μεταναστών, νέων-ηλικιωμένων, φτωχών-πλουσίων κλπ. Οι δημογραφικές γνώσεις είναι ένα επιπλέον εφόδιο που προσφέρει το παιχνίδι, το κυριότερο, όμως, είναι ο προβληματισμός και η καλλιέργεια κινήτρων για απόκτηση γνώσεων που θα εξηγούν τα δεδομένα των ερωτήσεων.

Με το παιχνίδι πραγματώνονται βασικές αρχές μάθησης, όπως η αρχή της ενεργητικής συμμετοχής των μαθητών και των εκπαιδευομένων στη μαθησιακή διεργασία, καθώς και η συνυφασμένη με αυτή αρχή της μάθησης μέσω της πράξης. Η απόκτηση γλωσσικών δεξιοτήτων ευνοείται μέσα από την κατοχή του λόγου από τους μαθητές-εκπαιδευομένους, τη χρήση της γλώσσας σε επικοινωνιακό πλαίσιο, την επιχειρηματολογία που αναπτύσσεται μεταξύ των μελών των ομάδων και τον προβληματισμό και τη συζήτηση που καλλιεργεί το παιχνίδι.

Από τον εκπαιδευτικό απαιτείται αναπροσαρμογή των επιλογών του ανάλογα με την εξέλιξη της εκπαιδευτικής πράξης και τη δυναμική των σχέσεων που διαμορφώνονται. Μέσα από αυτές έρχονται στην επιφάνεια οι γνώσεις και οι εμπειρίες των μαθητών που τις οργανώνουν και «οικοδομούν» νέα γνώση. Έτσι, μαθαίνουν να αξιοποιούν μαθησιακές πηγές συγκαταλέγοντας σε αυτές τις εμπειρίες των άλλων. Μέσα σε συμμετοχικό μαθησιακό κλίμα ενισχύεται η ικανότητα του «μαθαίνω πώς να μαθαίνω», η συνεργατική και επικοινωνιακή ικανότητα και επιτυγχάνεται απόκτηση κριτικής στάσης απέναντι στην καθημερινή ζωή και θετικής στάσης απέναντι στον «άλλο».

#### 4.11. Περιορισμοί-προοπτικές

Το παιχνίδι στηρίζεται σε σύγχρονα δημογραφικά δεδομένα, που πρέπει να ανανεώνονται, προκειμένου να συνεχίσει να εφοδιάζει τους μαθητές και τις μαθήτριες με την αντικειμενική εικόνα της πραγματικότητας. Αυτό επιβάλλει δημιουργία νέων ερωτήσεων, με εμπλουτισμένη, επιπλέον, θεματολογία, όπως ζητήματα περιβάλλοντος, ποιότητας ζωής και οικονομίας.

Ο καθηγητής παίζει ένα καθοριστικό ρόλο στην εφαρμογή του παιχνιδιού στην πράξη, καθώς πρέπει να έχει μελετήσει τις ερωτήσεις και τις απαντήσεις εκ των προτέρων και να διαθέτει ένα υπόβαθρο γνώσεων, ώστε να μπορεί να δώσει εξηγήσεις και ερμηνείες των συμπεριφορών που αναφέρονται σε αυτές. Επιπλέον, προϋπόθεση αποτελεί να είναι ο ίδιος ευαισθητοποιημένος σε θέματα προσέγγισης άλλων πολιτισμών και του ελληνικού από μία μη εθνοκεντρική ματιά και, μετά από αναστοχασμό, να χρησιμοποιεί τα οφέλη από την εφαρμογή του παιχνιδιού και στα τυπικά μαθήματα.

Πιθανές απορίες των μαθητών μπορούν να αποτελέσουν το έναυσμα για περαιτέρω ενασχόληση με τα ζητήματα που τίγονται, πράγμα που συνεπάγεται πρόσθετη εργασία για τον εκπαιδευτικό και, κυρίως, να δοθούν κατευθύνσεις για έρευνα στους μαθητές. Το παιχνίδι αποσκοπεί στην κινητοποίηση των μαθητών, ώστε να ανταλλάξουν βιώματα. Σε μία ευρύτερη προοπτική, μπορεί να αποτελέσει αφορμή για μία εθνογραφικού τύπου εργασία σχετικά με επιμέρους δημογραφικά θέματα που, όμως, θα αφορούν αυτά ακριβώς τα βιώματα των μαθητών και μαθητριών της συγκεκριμένης τάξης, όπου έχει παιχτεί.

Το εκπαιδευτικό αυτό παιχνίδι, με τις ομάδες, το διάλογο και την ενεργοποίηση των μαθητών, αποτελεί μία βιωματική διδακτική παρέμβαση στα γλωσσικά μαθήματα. Επίσης, λόγω της φύσης των δημογραφικών δεδομένων και της μορφής τους, προωθεί τη διαθεματική προσέγγιση μεταξύ γλωσσικών μαθημάτων ή μεταξύ αυτών και των μαθηματικών ή της γεωγραφίας. Θα ήταν, επομένως, ιδιαίτερα χρήσιμο να μην αποτελεί μία μεμονωμένη διδακτική παρέμβαση αλλά να παίζεται κατά τακτά

διαστήματα, σε συνδυασμό με τις διδακτικές ενότητες ή τα κείμενα με αντίστοιχη θεματολογία αλλά και στα πλαίσια διαθεματικών προσεγγίσεων. Έτσι, οι μαθητές και οι μαθήτριες θα δουν στην πράξη τη συνεργασία των εκπαιδευτικών, πράγμα που θα αποτελέσει μοντέλο για αυτούς, θα βελτιωθούν όσον αφορά στην επικοινωνιακή δεξιότητα και θα εμβαθύνουν στις δημογραφικές γνώσεις.

Επίσης, είναι ενδιαφέρον το παιχνίδι να παίζεται με διαφορετική σύνθεση ομάδων, για να μάθουν οι μαθητές να συνεργάζονται με όλους και όχι μόνο με όσους έχουν ήδη οικειότητα. Με αυτό τον τρόπο θα ελεγχθούν οι γενικές συνιστώσες και όχι οι ιδιαιτερότητες και, συγκεκριμένα, εάν ο βαθμός συνοχής και συνεργατικότητας μίας ομάδας αποτελεί κριτήριο για την εξασφάλιση της νίκης.

Επιπλέον, είναι δυνατό το παρόν παιχνίδι να γίνει αφορμή δημιουργίας ενός ανάλογου παιχνιδιού ερωτήσεων-απαντήσεων με διαφορετικό περιεχόμενο σε κάποιο άλλο μάθημα. Η νέα εφαρμογή του παιχνιδιού από άλλο καθηγητή θα προσθέσει καινούργια στοιχεία στον τρόπο διεξαγωγής του που θα ενισχύσουν και τη συνεργασία των μαθητών μεταξύ τους. Άλλωστε, το προτεινόμενο παιχνίδι «Γύρω Όλοι» θα είναι χρήσιμο να πάρει ηλεκτρονική μορφή. Η γνώση του «άλλου» και η αποδοχή της διαφορετικότητας αποτελούν το ζητούμενο, όποια και αν είναι η μορφή και το περιεχόμενο της διδακτικής παρέμβασης.

## **Επίλογος**

Με την παρούσα εργασία διαπιστώθηκε στην πράξη ο δυναμικός χαρακτήρας της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης, όσον αφορά στην αντιμετώπιση του φαινομένου της ετερότητας στο χώρο της εκπαίδευσης. Η σύνδεσή της με την επιστήμη της δημογραφίας φαίνεται εφικτή και πολλά υποσχόμενη. Η θέση των δημογραφικών δεδομένων στα γλωσσικά μαθήματα του Γυμνασίου είναι πολύ μικρή ενώ τα αντίστοιχα σημεία που προσφέρονται για σύνδεση με αυτά φαίνονται πολλά και ενδιαφέροντα. Το παιχνίδι μπορεί, επομένως, να αξιοποιηθεί κατάλληλα ως συμπληρωματικό εκπαιδευτικό υλικό σε αυτά. Επιπλέον, μέσω του παιχνιδιού προτείνεται και η διαθεματική προσέγγιση τόσο των γλωσσικών μαθημάτων μεταξύ τους όσο και με άλλα μαθήματα, όπως είναι η γεωγραφία, τα μαθηματικά ή ένα πρόγραμμα περιβαλλοντικής εκπαίδευσης.

Στο παιχνίδι διακρίνεται μία επικοινωνιακή προοπτική της σχολικής τάξης, εφόσον παρέχει στους μαθητές μία ευκαιρία για αλληλεπίδραση μεταξύ τους, με αποτέλεσμα να κατασκευάζουν γνώσεις, που αφορούν στο γνωστικό, συναισθηματικό και κοινωνικό επίπεδο. Η ανάπτυξη συνεργατικών σχέσεων συνεπάγεται καλλιέργεια γλωσσικών δεξιοτήτων μέσα από τη λειτουργική χρήση της γλώσσας για επικοινωνιακούς σκοπούς. Η συμμετοχική φύση του μαθήματος που διεξάγεται στο Σχολείο Δευτερης Ευκαιρίας και ο σύνθετος ρόλος του εκπαιδευτή ενηλίκων προσιδιάζει και στο Γυμνάσιο και, μάλιστα, λαμβάνει χώρα σε κάθε καινοτόμο δράση, όπως το συγκεκριμένο παιχνίδι. Στην πραγματικότητα, κάθε εφαρμογή του παιχνιδιού είναι διαφορετική και όλα συνιστούν ιδιαιτερότητες: οι μαθητές, το περιβάλλον, ο καθηγητής. Στην πράξη φαίνεται καθαρά αυτό που υποστηρίχτηκε στο θεωρητικό μέρος, ότι μέσα από την παιγνιώδη δραστηριότητα το θεσμικό πλαίσιο ανασκευάζεται. Επιτυγχάνεται κατασκευή έγκυρης γνώσης για τον πληθυσμό στον πλανήτη και κατανόησης του ρόλου του χάρτη ως εναύσματος για περαιτέρω γνωριμία με τον κόσμο.

Μέσα στην ομάδα ο μαθητής ξαναβρίσκει την υποκειμενικότητά του, πράγμα που σημαίνει ανάδυση πολλών ταυτοτήτων. Ο μαθητής μιλάει με τους συμμαθητές του για τις ερωτήσεις με βάση αυτά που έχει ακούσει από άλλους, αυτά που σκέφτεται ο ίδιος, αυτά που λέει ο συμμαθητής του και τον πείθουν ή στην τύχη. Οι γνώσεις του διαμορφώνονται μέσα από τη

συζήτηση, το διάλογο, τη διαπραγμάτευση. Η τελική γνώση του μαθητή δεν είναι μόνο από την ορθή απάντηση της ερώτησης αλλά από την όλη διαδικασία, από το ότι τη σκέφτηκε μαζί με άλλους έντονα, γιατί ήθελε να κερδίσει τους αντιπάλους. Έτσι, προωθείται το ενδιαφέρον για απόκτηση γνώσεων. Η ένταση του κοινού συναισθήματος, που οδηγεί σε συναισθηματική και κοινωνική γνώση, έρχεται σε φανερή αντίθεση με την απουσία συναισθήματος ή την βαρετή ατμόσφαιρα που επικρατεί στο παραδοσιακό πλαίσιο του μαθήματος, όπως παρατηρούν οι μαθητές στη συνέντευξη, όπου η γνώση μαθαίνεται απ' έξω και, συνήθως, ξεχνιέται στη συνέχεια.

Κατά τη διάρκεια του παιχνιδιού ο μαθητής έχει την ελευθερία να μετακινείται με βάση τις συναισθηματικές και κοινωνικές επιλογές του και να πλησιάζει συμμαθητές, για να συνηγορηθεί για την απάντηση. Μπορεί, επίσης, να γελάει και να εκφράζεται με διαφορετικό τρόπο από ό,τι το βιβλίο. Έτσι, αποκτάει αυτοπεποίθηση. Η οικοδόμηση γνώσης είναι συνυφασμένη με το διάλογο και τη συνεργασία, είναι αναπόσπαστη από τη συμφωνία και τη διαφωνία. Το παιχνίδι εξασφαλίζει την ενεργοποίηση των μαθητών και την αύξηση της συμμετοχικότητας. Οι μαθητές έχουν πολύ χρόνο για να μιλήσουν και το ότι η γνώση δεν τους παρέχεται έτοιμη τους κάνει πιο υπεύθυνους για τις επιλογές τους. Μέσα από την απόκτηση επικοινωνιακής δεξιότητας μεταξύ συμμαθητών, είναι δυνατή, σε ευρύτερο επίπεδο, η μελλοντική, εκτός σχολείου, απόκτηση συνεργατικότητας για τη βελτίωση των συνθηκών ζωής.

Η γνώση δεν είναι έτοιμη ούτε η σειρά της προκαθορισμένη. Τα παιδιά προβληματίζονται, σκέφτονται, μετέχουν, δεν είναι αδιάφορα. Η γνώση είναι κάτι που τους αφορά προσωπικά και όλους μαζί, ψάχνουν, συνδυάζουν, ελέγχουν τις εμπειρίες τους, συνειδητοποιούν ότι όσα ξέρουν δεν είναι πάντα σωστά, ότι με τη συνεργασία πετυχαίνουν ενώ, χωρίς αυτή, χάνουν στο παιχνίδι. Η γνώση δεν είναι εκτός γλωσσικής επικοινωνίας. Συμφωνούν, διαφωνούν, συγκρούονται, διαμορφώνουν τρόπους σχέσης, μαζί με τον άλλον, ενάντια στον άλλον. Όμως και αυτό είναι μέσα στο παιχνίδι, ο αντίπαλος είναι απαραίτητος, χωρίς αυτόν δεν υφίσταται το παιχνίδι. Η γνώση είναι αλληλένδετη με τη συνεργασία, και μάλιστα,

προκύπτει από αυτή.

Η συγκεκριμένη γνώση, που αφορά σε πλήθος πληροφοριών από τις ερωτήσεις, δεν έχει καμία σχέση με την ύλη που μαθαίνεται παπαγαλία ή δε μαθαίνεται καθόλου. Η επιλογή της θεματολογίας είναι δική τους, η ύλη δεν είναι γραμμική. Οι μαθητές και οι μαθήτριες συνειδητοποιούν την πολυπλοκότητα του κόσμου που τους περιβάλλει. Αυτό είναι η αφετηρία για να φύγουν από το εθνοκεντρικό πρότυπο και να αρχίσουν να υποψιάζονται τον πλούτο και την ποικιλία των ομοιοτήτων και των διαφορών που υπάρχουν ακόμα και μέσα στον ίδιο λαό, στον ίδιο πολιτισμό. Το παρόν διαφέρει ριζικά από το παρελθόν, άρα το μέλλον μπορούν, ίσως, να το σχεδιάσουν συνεργατικό. Αυτό επιβάλλουν τα σύγχρονα προβλήματα για τον υπερπληθυσμό και τις δημογραφικές ανισότητες μεταξύ χωρών, που υπογραμμίζονται μέσα στις ερωτήσεις του παιχνιδιού. Αυτά απαιτούν κοινές λύσεις και προσπάθεια αλληλοκατανόησης.

Οι μαθητές έχουν εσωτερικό κίνητρο, δεν εξετάζονται, για να διαπιστώσει ο καθηγητής αν έμαθαν όσα τους είπε. Η δημογραφική γνώση δεν είναι πια η ουδέτερη επιστημονική γνώση από τις στατιστικές και τα βιβλία αλλά ενσωματώνει τα βιώματα των μαθητών και των εκπαιδευομένων. Έτσι, ο γραμματισμός γίνεται πράξη, η γνώση γίνεται δική τους, οικεία και ξεπερνούν το πρόβλημα της κατανόησης λέξεων, όρων, μεγάλων προτάσεων. Οι γνώσεις που περιέχονται στις ερωτήσεις αντιπροσωπεύουν ένα μεγάλο ποσό γνώσης και, μάλιστα, από διάφορους τομείς και όψεις της πραγματικότητας αλλά κανείς δεν παραπονέθηκε ότι «δεν τα κατάλαβε». Τα δημογραφικά δεδομένα γίνονται οικεία άρα, ίσως, αποτελούν αφορμή να τα σκεφτεί κανείς και μετά το παιχνίδι.

Τα παιδιά συνειδητοποιούν, επίσης, ότι για το τελικό αποτέλεσμα σημασία έχει αυτό που κάνουν συντονισμένα και υπεύθυνα. Ο τρόπος χρήσης του χάρτη ευνοεί την ανάπτυξη δημιουργικότητας, όπως και η κυκλική διάταξη των καθισμάτων. Τα παιδιά θέλουν διαθεματική προσέγγιση της γνώσης, είναι δημιουργικά, θέλουν να φτιάξουν δικό τους παιχνίδι και σε άλλα μαθήματα, Το παιχνίδι συμβάλλει προς την κατεύθυνση της δημιουργίας ελεύθερα σκεπτόμενων ανθρώπων με διάθεση κριτικής, που μαθαίνουν να μη δέχονται παθητικά ό,τι θεωρείται δεδομένο

και προετοιμάζονται για τον αυριανό τους ρόλο ως πολιτών.

Επιπλέον, όχι μόνο φτιάχνουν κανόνες για το παιχνίδι αλλά και κανόνες λειτουργίας στην ομάδα τους και μεταξύ των ομάδων. Με αυτό τον τρόπο εκπαιδεύονται στην ομαδικότητα για επίλυση προβλημάτων και στη δημοκρατική συμπεριφορά. Η εικόνα της τάξης, όπως φαίνεται μέσα από το παιχνίδι, δεν είναι ιδεατή ούτε ομογενοποιημένη. Τα προβλήματα, αν υπάρχουν, πρέπει να έρθουν στο φως, γιατί αυτό αποτελεί απαραίτητη προϋπόθεση, για να λυθούν. Δεν υπάρχουν τα στερεότυπα του καλού και κακού μαθητή ή, τουλάχιστον, τα παιδιά προσπάθησαν να μην υπάρχουν.

Η γνωριμία με άλλους πολιτισμούς και, ιδιαίτερα, σε σύγκριση με τον ελληνικό, τείνει να δημιουργήσει μία ρεαλιστική εικόνα για τον κόσμο και την αυτοεικόνα του μαθητή περιορίζοντας τις ανυπόστατες πεποιθήσεις και τις λανθασμένες υποθέσεις. Η διαπολιτισμική εκπαίδευση είναι δράση, πλαίσιο διαλόγου και διαπραγμάτευσης, το οποίο στοχεύει στην ερμηνεία της κοινωνικής πραγματικότητας. Το παιχνίδι την υπηρετεί και συμβάλλει στην ανάπτυξη συνεργασίας στην τάξη, στην απόκτηση θετικής στάσης για τον «άλλο» και στην κοινωνική μάθηση.



## **Ελληνική βιβλιογραφία**

Ανδρούσου, Α. & Μάγος, Κ. (2001). Η καθημερινή εκπαιδευτική πράξη στο *Εκπαίδευση: Πολιτισμικές Διαφορές και Κοινωνικές Ανισότητες*. Τόμος Β, 113-163. Πάτρα: Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο.

Αρχοντάκη, Ζ. & Φιλίππου, Δ. (2003). *205 Βιωματικές Ασκήσεις Εμφύχωσης Ομάδων* (2<sup>η</sup> έκδοση). Αθήνα: Καστανιώτης.

Ασκούνη, Ν. (2001). Εθνοκεντρισμός και πολυπολιτισμικότητα: η αναζήτηση ενός νέου προσανατολισμού της εκπαίδευσης στο *Εκπαίδευση: Πολιτισμικές Διαφορές και Κοινωνικές Ανισότητες*. Τόμος Β, σς113-163. Πάτρα: Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο.

Ασκούνη, Ν. & Ανδρούσου, Α. ( 2001). Οι «άλλοι» μαθητές στο σχολείο: από την αφομοίωση των διαφορών στη «διαπολιτισμική» αναζήτηση στο *Εκπαίδευση: Πολιτισμικές Διαφορές και Κοινωνικές Ανισότητες*. Τόμος Β, 13-47. Πάτρα: Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο.

- Βαλάκας, Ι. (1999). Είδη και λειτουργία των εποπτικών μέσων στο Δ. Βαϊκούση, Ι. Βαλάκας, Α. Κόκκος, Α. Τσιμπουκλή *Εκπαίδευση Ενηλίκων Εκπαιδευτικές Μέθοδοι Ομάδα Εκπαιδευομένων*. τόμ.Δ. Πάτρα: Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο.
- Γέρου, Θ. (1985). *Βαθιές τομές στην εκπαίδευση (1981-1985)*. Αθήνα: Gutenberg.
- Γεωργογιάννης, Π. (1997). Μοντέλα εκπαίδευσης παιδιών μειονοτήτων και μετακινούμενων πληθυσμών. Ειδικές προτάσεις για τις βαλκανικές χώρες. Στο *Εκπαίδευση και Διαπολιτισμική Επικοινωνία*. Αθήνα: Gutenberg.
- Γκόβαρης, Χ. (2001). *Εισαγωγή στη Διαπολιτισμική Εκπαίδευση*. Αθήνα: Ατραπός.
- Δαμανάκης, Μ. (1997). Η διδασκαλία της ελληνικής γλώσσας και του πολιτισμού στα Ελληνόπουλα του Εξωτερικού στο Ε. Σκούρτου (επιμ.) *Θέματα Διγλωσσίας και Εκπαίδευσης*. Αθήνα: Νήσος.
- Κανακίδου, Ε. & Παπαγιάννη, Β. (1997). *Διαπολιτισμική Αγωγή*. Αθήνα: ελληνικά γράμματα.
- Καψάλης, Α., Χαραλάμπους, Δ.(1995). *Σχολικά Εγχειρίδια*. Αθήνα: Έκφραση.
- Κόκκος, Α. (1999). *Εκπαίδευση Ενηλίκων Το Πεδίο Οι Αρχές Μάθησης Οι Συντελεστές*. τόμ.Α, Πάτρα: Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο.
- Κοτζαμάνης, Β. (2009). *Η δημογραφική πρόκληση, γεγονότα και διακυβεύματα*. Βόλος: Πανεπιστημιακές Εκδόσεις Θεσσαλίας.
- Κοτζαμάνης, Β. (2000). *Οι δημογραφικές εξελίξεις κατά τη μεταπολεμική περίοδο στις χώρες της Ανατολικής Ευρώπης και στην Ελλάδα. Μια πρώτη προσέγγιση*. Αθήνα : ΕΚΚΕ.

Κοτζαμάνης Β., Σοφianoπούλου Κ. (2008). Η δημογραφία των χωρών-μελών της ένωσης : τάσεις και προοπτικές. *Δημογραφικά νέα*, no 2, ΕΔΚΑ, Βόλος.

Κοσσυβάκη, Φ. (2003). *Εναλλακτική Διδακτική. Προτάσεις για μετάβαση από τη Διδακτική του Αντικειμένου στη Διδακτική του Ενεργού Υποκειμένου*. Αθήνα: Gutenberg.

Μάγος, Κ. (2010) Καθρέφτες και παράθυρα, γέφυρες και σταυροδρόμια. Αξιολόγηση εκπαιδευτικού υλικού ως προς τη διαπολιτισμική του διάσταση. Στα Πρακτικά του 13<sup>ου</sup> Διεθνούς Συνεδρίου *Διαπολιτισμική Εκπαίδευση. Ελληνικά ως Δεύτερη ή Ξένη Γλώσσα* (Πάτρα, 07-09/05/10). Κέντρο Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης Πανεπιστήμιο Πατρών, 298-309.

Μάγος, Κ. (2005). Θρανία που αλλάζουν: Από την αφομοίωση των εθνοπολιτισμικών διαφορών στην διαπολιτισμική εκπαίδευση στο Π. Χαραμής (επιμ.) *ΜΜΕ και Ρατσισμός*. Βιβλίο του καθηγητή. Αθήνα: ΚΕΜΕΤΕ-ΟΛΜΕ, 47-59.

Μάγος, Κ. (2002). Ο Μακρύς Δρόμος της Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης. *Σύγχρονο Νηπιαγωγείο*, τ.26, 8-13.

Μάνθου, Χ. (2007). Το παιδαγωγικό πρόγραμμα του Freire. *Εκπαίδευση Ενηλίκων*, 10, 22-26.

Μάρκου, Γ. (1997). *Εισαγωγή στη Διαπολιτισμική Εκπαίδευση*. Αθήνα: Κ.Ε.Δ.Α.

Μάρκου, Γ. (1996). *Προσεγγίσεις της Πολυπολιτισμικότητας και η Διαπολιτισμική Εκπαίδευση- Επιμόρφωση των Εκπαιδευτικών*. Αθήνα: ΥΠΕΠΘ-Γ.Γ.Λ.Ε.

Ματσαγγούρας, Η. & Χέλμης, Σ. (2003). Παραγωγή εκπαιδευτικού υλικού στην εκπαίδευση: θεωρητικές παραδοχές και τεχνικές προδιαγραφές. Στο

Πανελλήνιο συμπόσιο Σχεδιασμός και παραγωγή παιδαγωγικού υλικού για την περιβαλλοντική εκπαίδευση. Αθήνα: εκδοτικός οργανισμός Λιβάνη.

Ματσαγγούρας, Η. (1995). *Ομαδοσυνεργατική Διδασκαλία*. Αθήνα: Γρηγόρης.

Μεταφτσή, Α. (2008). *Έρευνα Καταγραφής και Αξιολόγησης «Διαπολιτισμικού Υλικού» στα Νηπιαγωγεία του Βόλου*. Αδημοσίευτη μεταπτυχιακή εργασία. Βόλος.

Μητακίδου, Σ. (2009). Η πρόκληση της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης. Στο *Τα ανθρώπινα δικαιώματα στο έτος διαπολιτισμικού διαλόγου: Μύθοι και πραγματικότητες στο σχολείο*.

Ανακτήθηκε στις 12 Σεπτεμβρίου από:

[http://www.alfavita.gr/artra/art22\\_1\\_09\\_849rhp](http://www.alfavita.gr/artra/art22_1_09_849rhp)

Μπαλτάς Π., (2010). Η δημογραφία των Βαλκανικών χωρών. *Δημογραφικά νέα*, no 10, ΕΔΚΑ, Βόλος.

Παύλου, Μ. & Σκουλαρίκη, Α. (2009). *Μετανάστες και μειονότητες. Λόγος και Πολιτικές*. Αθήνα: Βιβλιόραμα.

Παπαδόπουλος, Μ. (2005). Διδακτικό Βιβλίο και Εκπαιδευτικό Υλικό στο Σχολείο, 11-14. Στο *Πρακτικά Πανελληνίου Συνεδρίου του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου και του Αριστοτελείου Πανεπιστημίου Θεσσαλονίκης (1-19 Φεβ 2005)*. Θεσσαλονίκη: Ζήση.

Παππάς, Ε. Α. (1998). *Διαπολιτισμική Παιδαγωγική και Διδακτική*. Τόμος Α. Αθήνα.

Ρώσσιου, Ε., Παπαδάκης, Σ. & Παπαμήτσιου, Ζ. (χ.χ.). *Μαθαίνουμε Παίζοντας: Το Εκπαιδευτικό Παιχνίδι στη Διδασκαλία της Πληροφορικής στο Γυμνάσιο*.

Διαθέσιμο στο δικτυακό τόπο (5/10/2010):

[http://www.epyna.gr/~agialama/synedrio\\_syros\\_4/pliroforikoι/905\\_Papadakis\\_Rossioy.pdf](http://www.epyna.gr/~agialama/synedrio_syros_4/pliroforikoι/905_Papadakis_Rossioy.pdf)

Τριλιανός, Θ. Α. (2002). *Η παρώθηση του μαθητή για μάθηση*. Αθήνα: αυτοέκδοση.

Φλουρής, Γ. (1989). *Αυτοαντίληψη, σχολική επίδοση και επίδραση γονέων*. Αθήνα: Γρηγόρη.

Χαραλαμπόπουλος Α., Χατζησαβίδης Σ. (1997). *Η διδασκαλία της λειτουργικής χρήσης της γλώσσας: Θεωρία και πρακτική εφαρμογή*. Θεσσαλονίκη: Κώδικας.

Χατζηθεοχάρους, Π. (2010). *Επιμόρφωση Εκπαιδευτικών Σχολείων Δεύτερης Ευκαιρίας, εκπαιδευτικό υλικό*. Αθήνα: ΥΠ.Π.Δ.β.Μ.&Θ./Γ.Γ.Δ.Β.Μ./Ι.Δ.ΕΚ.Ε.

## **Μεταφρασμένη βιβλιογραφία**

Banks, J. A. (2004). *Εισαγωγή στην πολυπολιτισμική εκπαίδευση*. Αθήνα:

Παπαζήση.

Banks, J. A. (1997). Η πολυπολιτισμική εκπαίδευση και οι κριτικές της : Βρετανία και Ηνωμένες Πολιτείες στο Α. Ζώνιου-Σιδέρη, Π. Χαραμής (επιμ.) *Πολυπολιτισμική εκπαίδευση*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα, 343-359.

Bell, J. (2005). *Πώς να συντάξετε μια επιστημονική εργασία*. Αθήνα: Μεταίχμιο.

Bernstein, B.(1991). *Παιδαγωγικός Κώδικας και Κοινωνικός Έλεγχος*. Αθήνα: Αλεξάνδρεια.

Bruner, J. (2007). *Ο Πολιτισμός της Εκπαίδευσης*. Αθήνα: ελληνικά γράμματα.

Egan-Robertson A., Bloome D. (2001). *Γλώσσα και πολιτισμός*. Αθήνα: Μεταίχμιο.

Gee, J.P. (2006). Ο γραμματισμός και ο μύθος του γραμματισμού: από τον Πλάτωνα στον Freire στο Α. Χαραλαμπίδης (επιμ.) *Γραμματισμός, κοινωνία και εκπαίδευση*. Θεσσαλονίκη: Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης, Ίδρυμα Τριανταφυλλίδη.

Λεβί-Στρως, Κ. (1991). *Φυλή και Ιστορία*. Αθήνα: Γνώση.

Noué, D., Riveteau, J. (1999). *Πρακτικός οδηγός του εκπαιδευτή*. Αθήνα: Μεταίχμιο.

Rogers, A. (1999). *Η Εκπαίδευση Ενηλίκων*. Αθήνα: Μεταίχμιο.

Rollet, C. (2007). *Ο πληθυσμός του πλανήτη: 6,5 δις σήμερα, αύριο πόσα;* Αθήνα: Κασταλία.

Triandis, H. C. (1997). Προς τον Πλουραλισμό στην Εκπαίδευση, στο Α.

Ζώνιου-Σιδέρη, Π. Χαραμής (επιμ.) *Πολυπολιτισμική εκπαίδευση*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα, 130-165.

Smith, D.J. (2002). *Αν ο κόσμος ήταν ένα μικρό χωριό*. Αθήνα: Publish ΕΠΕ.

## Ξενόγλωσση βιβλιογραφία

Aleven, V., Myers, E., Easterday, M., Ogan, E. (2010). *Toward a framework for the analysis and design of educational games*. IEEE International Conference on Digital Game and Intelligent Toy Enhanced Learning, pp.69-76.

Baccaini, B., Gani, L. (1997). Connaissances et représentations de la population chez les lycéens de terminale, *Population et Sociétés*, no 324, INED, 1-4.

Bruner, J. (1987). *Comment les enfants apprennent à parler*. Paris:Retz.

Chesnais, J. C. (1990). *La démographie*, P.U.F, Paris.

Clarke, J. I. (1993). Education, population, environment and sustainable development in *International Review of education* no 39 (1-2). Netherlands: Kluwer Academic Publishers, 53-61.

Dabène, L., Cicurel, F., Lauga-Hamid, M. C., Foerster, C. (1990). *Variations et rituels en classe de langue*. Paris: didier.

Dasen, P.R. 2002. Approches interculturelles : acquis et controverses in *Pourquoi des approches interculturelles en sciences de l' éducation*. De Boeck Université, 7-28.

Doehler, S.P. (2002) Formes d'interaction et complexité des taches discursives des activités conversationnelles en classe de L2 in F. Cicurel et D.Veronique.Discours, action et appropriation des langues. Paris:Presses Sorbonne Nouvelle



Gani, L. (1993). Une question pour l'action éducative et la formation : le vieillissement des populations , in *International Review of education*. no 39 (1-2). Netherlands: Kluwer Academic Publishers, 75-79.

Kegan, R. (1994). *In Over Our Heads: The Mental Demands of Modern Life*. Cambridge, Mass: Harvard University Press.

Kafai, Y. B. (2006). Playing and Making games for Learning: Instructionist and Constructionist Perspectives for Game Studies. *Games and Culture*, volume 1, number 1, 36-40, Sage.

Levy, M.L. (1993). Eduquer et informer la population sur la population in *International Review of education*. no 39 (1-2). Netherlands: Kluwer Academic Publishers, 92-95.

Lopez, J.S. (1998) Jeux communicatifs et enseignement/apprentissage des langues étrangères in R Ruiz et alli eds, *El teatro : componentes teóricos y prácticos para la enseñanza - aprendizaje de una lengua extranjera*, Granada : 381-401.

Moirand, S. (1982). *Enseigner à communiquer en langue étrangère*. Paris :Hachette.

Piaget, J. (1945). *La formation du symbole chez l' enfant*. Delachaux et Niestle.

Sadik, N. 1995. Les femmes, la population et le developpement, *Population et Sociétés*, no 308, INED, 1-4.

Sikes, O., Jairo, P. & Beverly K. (1993). Key non-controversial concepts of population education in *International Review of education*, no 39 (1-2) Kluwer Academic Publishers, Netherlands, 31-36.

Valerien, J. (1993). Les materiels didactiques pour l' éducation en matière de population. *International Review of Education*, 39(1-2), 37-51.

Weiss, F. (2002). *Jouer, communiquer, apprendre*. Paris: Hachette.

## Παράρτημα

### A) πληθυσμός

1 Αν ο κόσμος με 6,2 δισεκατομμύρια κατοίκους το 2002 ήταν ένα μικρό χωριό 100 κατοίκων, κάθε κάτοικος θα αντιστοιχούσε σε

A) 61.500.000 κατοίκους του πραγματικού κόσμου

**B) 62.000.000 κατοίκους του πραγματικού κόσμου**

Γ) 62.500.000 κατοίκους του πραγματικού κόσμου

2 Κάθε χρόνο, κατά μέσο όρο, πεθαίνει ένας άνθρωπος και γεννιούνται 3 μωρά, που έχουν πιθανότητες να ζήσουν μέχρι 63 ετών. Ο ρυθμός αύξησης του πληθυσμού κάθε χρόνο, κατά μέσο όρο, στον πλανήτη είναι:

A) 1% του πληθυσμού

**B) 1,6% του πληθυσμού**

Γ) 2% του πληθυσμού

3 Αν ο κόσμος το 2007 ήταν ένα μικρό χωριό 100 κατοίκων, τότε 14 κατάγονταν από την Αφρική και 11 από την Ευρώπη. Από την Ασία κατάγονταν

A) 50 κάτοικοι

**B) 60 κάτοικοι**

Γ) 70 κάτοικοι

4 Αν ο κόσμος το 2007 ήταν ένα μικρό χωριό 100 κατοίκων, τότε 14 κατάγονταν από την Αφρική και 11 από την Ευρώπη. Το 2025 ίσως κατάγονται 17 από την Αφρική και

A)8 κάτοικοι από την Ευρώπη

**B)9 κάτοικοι από την Ευρώπη**

Γ)10 κάτοικοι από την Ευρώπη

5 Αν ο κόσμος το 2002 ήταν ένα χωριό 100 κατοίκων, τότε το 1900 ζούσαν 32 άνθρωποι και το 2050 ίσως ζουν

A)150 κάτοικοι

B)175 κάτοικοι

**Γ)200 κάτοικοι**

6 Το 2005 η Κίνα (με 1,304 δις κατοίκους) και η Ινδία (με 1,104 δις κατοίκους) συγκέντρωσαν πάνω από το:

**A)το 1/3 της ανθρωπότητας**

B)το 1/4 της ανθρωπότητας

Γ)το 1/5 της ανθρωπότητας

7 Η Ινδία (21%), η Κίνα (12%), το Πακιστάν (5%), η Νιγηρία, το Μπαγκλαντές και η Ινδονησία συμμετέχουν στην παγκόσμια ετήσια αύξηση του πληθυσμού της γης:

**A)κατά το 50% της αύξησης**

B)κατά το 40% της αύξησης

Γ)κατά το 30% της αύξησης

8 Από την Κίνα προέρχεται το 21% του πληθυσμού του πλανήτη και από την Ινδία το 17%. Από τις 8 επόμενες χώρες (ΗΠΑ, Ινδονησία, Βραζιλία, Πακιστάν, Ρωσία, Μπαγκλαντές, Ιαπωνία, Νιγηρία), προέρχεται:

**A)το 23% του πληθυσμού του πλανήτη**

B)το 25% του πληθυσμού του πλανήτη

Γ)το 30% του πληθυσμού του πλανήτη

9 Στην Ευρωπαϊκή Ένωση των 15 χωρών-μελών τα τελευταία 50 χρόνια (1957-2007) ο πληθυσμός αυξήθηκε κατά μέσο όρο κατά 30%. Την ίδια περίοδο ο πληθυσμός της Ελλάδας αυξήθηκε:

A)κατά 20%

B)κατά 30%

**Γ)κατά 40%**

10 Το 2009 η Ελλάδα (11 εκατομμύρια κάτοικοι) μαζί με το Βέλγιο (10 εκατομμύρια κάτοικοι), την Αυστρία (8 εκατομμύρια κάτοικοι) και τη Σουηδία (9 εκατομμύρια κάτοικοι) ανήκει:

A)στις χώρες-γίγαντες της Ευρωπαϊκής Ένωσης των 15 χωρών-μελών

B)στις χώρες-νάνους

**Γ)στις μεσαίες χώρες**

## **B) ηλικίες**

1 Αν ο κόσμος το 2002 είναι ένα χωριό 100 κατοίκων, τότε 10 είναι παιδιά κάτω των 5 ετών. Από 5 έως 9 ετών είναι

A)8 κάτοικοι

B)9 κάτοικοι

**Γ)10 κάτοικοι**

2 Αν ο κόσμος το 2002 είναι ένα χωριό 100 κατοίκων, τότε 3 είναι από 70 έως 79 ετών. Πάνω από 79 ετών είναι

**A)1 κάτοικος**

B)2 κάτοικοι

Γ)3 κάτοικοι

3 Αν ο κόσμος το 2002 είναι ένα χωριό 100 κατοίκων, τότε θα έπρεπε όσοι είναι από 5 έως 24 ετών να πηγαίνουν σχολείο, δηλαδή

- A)25 κάτοικοι
- B)31 κάτοικοι
- Γ)38 κάτοικοι**

4 Από 50 ετών και πάνω στον πλανήτη είναι:

- A)το 25% των κατοίκων
- B)το 20% των κατοίκων
- Γ)το 19% των κατοίκων**

5 Στις λιγότερο αναπτυγμένες χώρες οι νέοι κάτω των 15 ετών αποτελούν το 1/3 (33%) του πληθυσμού. Όμως στην Αφρική αποτελούν το 43% και στα παλαιστινιακά εδάφη:

- A)το 40% του πληθυσμού
- B)το 47% του πληθυσμού**
- Γ)το 50% του πληθυσμού

6 Στο Νίγηρα κάθε γυναίκα έχει την καθημερινή φροντίδα 8 παιδιών, κατά μέσο όρο. Κατά συνέπεια, στο Νίγηρα οι νέοι κάτω των 15 ετών αντιστοιχούν στο:

- A)45% του πληθυσμού της χώρας
- B)50% του πληθυσμού της χώρας**
- Γ)55% του πληθυσμού της χώρας

7 Στην Ευρωπαϊκή Ένωση των 15 χωρών-μελών το 1980 οι κάτοικοι πάνω από 65 ετών αποτελούσαν το 14% των κατοίκων. Το 2007 αποτελούσαν :

- A)το 15,4% των κατοίκων
- B)το 17,6% των κατοίκων**
- Γ)το 22,5% των κατοίκων

8 Στις αναπτυγμένες χώρες οι νέοι κάτω των 15 ετών αποτελούν το 1/5 (20 %) του πληθυσμού. Όμως, στην Ισπανία, Ιταλία και Ελλάδα αποτελούν:

- A)το 17-18% του πληθυσμού
- B)το 14-15% του πληθυσμού**

Γ)το 12-13% του πληθυσμού

9 Η Ελλάδα σε σχέση με τις άλλες 7 βαλκανικές χώρες

**A)έχει το μεγαλύτερο ποσοστό ηλικιωμένων 65 χρονών και πάνω**

B) έχει παρόμοιο ποσοστό

Γ) έχει χαμηλότερο ποσοστό

10 Στην Ελλάδα το 1940 η προσδοκώμενη ζωή στη γέννηση ενός άντρα ήταν 52,94 χρόνια ενώ το 2001 ήταν:

**A)75,87 χρόνια**

B)80,95 χρόνια

Γ)81,64 χρόνια

**Γ) γάμοι-γεννήσεις**

1 Αν ο κόσμος το 2002 είναι ένα χωριό 100 κατοίκων, τότε κάθε χρόνο πεθαίνει ένας κάτοικος. Επίσης, κάθε χρόνο

A)γεννιέται 1 μωρό

B)γεννιούνται 2 μωρά

**Γ)γεννιούνται 3 μωρά**

2 Με τις σημερινές συνθήκες θνησιμότητας στις αναπτυγμένες χώρες για να αντικατασταθεί μία μητέρα από μία κόρη πρέπει να γεννήσει

A)2 παιδιά τουλάχιστον

**B)2,1 παιδιά τουλάχιστον**

Γ)2,5 παιδιά τουλάχιστον

3 Πριν από 40 χρόνια, το 1970, στην Κένυα ο μέσος αριθμός παιδιών ανά γυναίκα ήταν 8,2 παιδιά. Το 2005 ο μέσος αριθμός παιδιών ανά γυναίκα ήταν:

A)6 παιδιά

B)5,5 παιδιά

**Γ)4,9 παιδιά**

4 Το Ιράν μείωσε το μέσο αριθμό παιδιών ανά γυναίκα από 6,6 (1977) σε 2,1(2005).

Τα μέτρα που υποστήριξαν τη μείωση ήταν:

A)Προγράμματα προστασίας μητέρας και παιδιού

B)Προγράμματα αγροτικής ανάπτυξης και σχολικής φοίτησης

**Γ)Όλα τα παραπάνω**

5 Το 2008 οι γεννήσεις εκτός γάμου ήταν 20,7% στην Ιταλία, 28,4% στην Ισπανία και 54,7% στην Σουηδία. Στην Ελλάδα το 2008 οι γεννήσεις εκτός γάμου ήταν:

**A)5% των γεννήσεων**

B)11,7% των γεννήσεων

Γ)15% των γεννήσεων

6 Το 2008 οι Βελγίδες γεννούσαν παιδιά κατά μέσο όρο στην ηλικία των 28,9 χρόνων και οι Ισπανίδες στην ηλικία των 30,9 χρόνων. Οι Ελληνίδες το 2008 γεννούσαν παιδιά κατά μέσο όρο στην ηλικία:

**A)29,9 ετών**

B)30,9 ετών

Γ)31,4 ετών

7 Στους 100 γάμους πάνω από 40 θα οδηγηθούν σε διαζύγιο στη δυτική και βόρεια Ευρώπη ενώ σε Βουλγαρία, Ρουμανία, Κροατία και Ελλάδα

A)10 γάμοι θα οδηγηθούν σε διαζύγιο

B)15 γάμοι θα οδηγηθούν σε διαζύγιο

**Γ)20 γάμοι θα οδηγηθούν σε διαζύγιο**

8 Στη Βουλγαρία από το 1960 έως το 1990 γίνονταν κάθε χρόνο περίπου 950 γάμοι ανά 1000 γυναίκες 21,5 χρονών, κατά μέσο όρο. Μετά τις αλλαγές του 1990, έγιναν 533 γάμοι το 2006 ανά 1000 γυναίκες που ήταν

A)23,5 χρονών

B)24 χρονών

**Γ)25,6 χρονών**

9 Μετά το 1990, στις άλλες βαλκανικές χώρες εκτός από την Ελλάδα, παρατηρήθηκε δραματικά μεγάλη μείωση των γάμων και των γεννήσεων. Έτσι, στη Βουλγαρία το 2007 γεννήθηκαν εκτός γάμου

A)20,3 παιδιά ανά 100 γεννήσεις

B)40,6 παιδιά ανά 100 γεννήσεις

**Γ)50,2 παιδιά ανά 100 γεννήσεις**

10 Στην Ελλάδα κατά την περίοδο 1961-1970 κάθε χρόνο κατά μέσο όρο υπήρχαν 153,3 γεννήσεις και 69,3 θάνατοι. Κατά την περίοδο 1991-2000 υπήρχαν 112,4 γεννήσεις και

A)90,5 θάνατοι

B)100,2 θάνατοι

**Γ)110,3 θάνατοι**

**Δ) ποιότητα ζωής**

1 Αν ο κόσμος το 2002 ήταν ένα χωριό 100 κατοίκων και όλα τα χρήματα ήταν δίκαια μοιρασμένα, ο καθένας θα κέρδιζε 5.200 ευρώ το χρόνο. Όμως οι 20 φτωχότεροι κάτοικοι ζούσαν με λιγότερα από

**A)1 ευρώ την ημέρα**

B)5 ευρώ την ημέρα

Γ)10 ευρώ την ημέρα

2 Αν ο κόσμος το 2002 είναι ένα χωριό 100 κατοίκων, τότε 24 κάτοικοι έχουν πάντα αρκετό φαγητό και 60 κάτοικοι πάντα πεινούν. Από αυτούς υποσιτίζονται σοβαρά

A)20 κάτοικοι

**B)26 κάτοικοι**

Γ)30 κάτοικοι

3 Αν ο κόσμος το 2002 είναι ένα χωριό 100 κατοίκων, τότε ψάχνουν να βρουν και να μεταφέρουν καθαρό νερό (συνήθως γυναίκες και μικρά κορίτσια)



A)15 κάτοικοι

B)20 κάτοικοι

**Γ)25 κάτοικοι**

4 Αν ο κόσμος το 2002 είναι ένα χωριό 100 κατοίκων, τότε δεν έχουν εγκαταστάσεις αποχέτευσης

A)30 κάτοικοι

B)35 κάτοικοι

**Γ)40 κάτοικοι**

5 Αν ο κόσμος το 2002 είναι ένα χωριό 100 κατοίκων, τότε μαθαίνουν να διαβάζουν και να γράφουν περισσότερα αγόρια από κορίτσια. Από τους 88 που θα έπρεπε να ξέρουν

**A)17 δεν ξέρουν καθόλου ανάγνωση**

B)19 δεν ξέρουν καθόλου ανάγνωση

Γ)21 δεν ξέρουν καθόλου ανάγνωση

6 Αν ο κόσμος το 2002 είναι ένα χωριό 100 κατοίκων, τότε υπάρχουν

**A)14 τηλέφωνα**

B)19 τηλέφωνα

Γ)25 τηλέφωνα

7 Αν ο κόσμος το 2002 είναι ένα χωριό 100 κατοίκων, τότε στο χωριό υπάρχουν 31 πρόβατα και κατσίκια και 23 αγελάδες, ταύροι και βόδια. Στο χωριό υπάρχουν ακόμα

**A)189 κοτόπουλα**

B)195 κοτόπουλα

Γ)205 κοτόπουλα

8 Το 2008 στην Ολλανδία ζούσαν 396,8 κάτοικοι ανά τετραγωνικό χιλιόμετρο και στο Ενωμένο Βασίλειο 252,4 κάτοικοι ανά τετραγωνικό χιλιόμετρο. Στην Ελλάδα το 2008 ζούσαν:

A)153,4 κάτοικοι ανά τετραγωνικό χιλιόμετρο

B)100,7 κάτοικοι ανά τετραγωνικό χιλιόμετρο

**Γ)85,3 κάτοικοι ανά τετραγωνικό χιλιόμετρο**

9 Το 2001 στο νομό Αττικής, που αντιστοιχεί μόνο στο 3% της επιφάνειας της Ελλάδας, κατοικούσαν από τα 11 εκατομμύρια των κατοίκων της χώρας:

**A)3,8 εκατομμύρια**

B)4,1 εκατομμύρια

Γ)5,6 εκατομμύρια

10 Στην Ελλάδα το 1940 ο πληθυσμός ήταν αγροτικός κατά το 52,4%. Το 2001 ο πληθυσμός ήταν αγροτικός:

A)κατά το 23,4%

**B)κατά το 27,2%**

Γ)κατά το 33,5%

**E) μετανάστευση**

1 Οι διεθνείς μετανάστες ήταν το 2000 περίπου 170 εκατομμύρια. Αυτός ο αριθμός αντιπροσωπεύει:

**A) Το μέτριο ποσοστό 2,7% της ανθρωπότητας**

B)Το μεγάλο ποσοστό 3,1% της ανθρωπότητας

Γ)Το πολύ μεγάλο ποσοστό 5,2% της ανθρωπότητας

2 Το 1995 το ωρομίσθιο του εργάτη έτοιμων ενδυμάτων ανερχόταν σε 0,25 δολάρια στην Κίνα, 16 δολάρια στον Καναδά και 31,88 δολάρια στη Γερμανία. Η μετανάστευση από μία από τις παραπάνω χώρες σε μία άλλη ανήκει στις:

**A) Μεταναστεύσεις φτώχειας**

B) Πολιτικές μεταναστεύσεις

Γ)Μεταναστεύσεις δεξιοτήτων

3 Ο πλούτος από την εκμετάλλευση των αποικιών και η πρόοδος της ιατρικής οδηγούν το18<sup>ο</sup> αιώνα (1700-1800) την Ευρώπη σε αύξηση του πληθυσμού της. Έτσι η Ευρώπη τον 19<sup>ο</sup> αιώνα (1800-1900)

**A) στέλνει μετανάστες**

B) δέχεται μετανάστες

Γ) ούτε στέλνει ούτε δέχεται μετανάστες

4 Από την Ελλάδα κατά την περίοδο 1961-1970 μετανάστευσαν 459.606 Έλληνες.

Στην Ελλάδα κατά την περίοδο 1991-2000 μετανάστευσαν:

A) 500.732 αλλοδαποί

B) 690.446 αλλοδαποί

Γ) 802.520 αλλοδαποί

5 Οι βαλκανικές χώρες είναι

A) Αλβανία, πΓΔΜ, Βουλγαρία, Ρουμανία, Ελλάδα και Κροατία

B) οι 6 παραπάνω και η Σερβία-Μαυροβούνιο

**Γ) οι 7 παραπάνω και η Βοσνία-Ερζεγοβίνη**

6 Μετά την πτώση των σοσιαλιστικών καθεστώτων το 1989

A) ακολούθησε ο πόλεμος για τη διάλυση της ενιαίας Γιουγκοσλαβίας

B) οι θάνατοι ξεπερνούν τις γεννήσεις σε Βουλγαρία, Ρουμανία, Κροατία

**Γ) έγιναν τα δύο παραπάνω και έντονη μετανάστευση**

7 Η μετανάστευση μετά το 1990 από Αλβανία, Βουλγαρία και Ρουμανία οφείλεται

A) σε οικονομικούς λόγους (κατάρρευση οικονομίας)

B) σε οικονομικούς και πολιτικούς λόγους (κατάρρευση κράτους-οικονομίας)

**Γ) σε συνταρακτικές οικονομικές, κοινωνικές και πολιτικές ανακατατάξεις**

8 Μετά το 1990, στην Ελλάδα

A) οι γεννήσεις ξεπερνούν τους θανάτους

B) οι θάνατοι ξεπερνούν τις γεννήσεις

**Γ) οι θάνατοι ξεπερνούν τις γεννήσεις αλλά ο πληθυσμός αυξάνεται λόγω μεταναστών**

9 Μετά το 1990, στη Βουλγαρία και Ρουμανία

**A) οι θάνατοι ξεπερνούν τις γεννήσεις και υπάρχει και μετανάστευση**

B) οι θάνατοι ξεπερνούν τις γεννήσεις

Γ)οι γεννήσεις ξεπερνούν τους θανάτους

10 Μετά το 1990, στην Αλβανία και την πΓΔΜ

A) οι γεννήσεις ξεπερνούν τους θανάτους

**B) οι γεννήσεις ξεπερνούν τους θανάτους και υπάρχει και μετανάστευση**

Γ) οι θάνατοι ξεπερνούν τις γεννήσεις

### **ΣΤ) 2 φύλα**

1 Οι άντρες είναι περισσότεροι στον πλανήτη από τις γυναίκες. Σε 100 γυναίκες αντιστοιχούν:

**A)101 άνδρες**

B)105 άνδρες

Γ)109 άνδρες

2 Οι γυναίκες ζουν περισσότερα χρόνια από τους άνδρες. Σε ολόκληρο τον πλανήτη το 2005 το προσδόκιμο ζωής των ανδρών ήταν 56 χρόνια ενώ των γυναικών ήταν:

A)59 χρόνια

**B)69 χρόνια**

Γ)79 χρόνια

3 Το 2005 το προσδόκιμο ζωής στο Αφγανιστάν ήταν 30 χρόνια λιγότερο για τους άνδρες και 37 χρόνια λιγότερα για τις γυναίκες από ό,τι στην Ευρώπη. Έτσι, το 2005 το προσδόκιμο ζωής στο Αφγανιστάν ήταν:

**A)41 χρόνια για τους άνδρες και 42 χρόνια για τις γυναίκες**

B) 42 χρόνια για τους άνδρες και 43 χρόνια για τις γυναίκες

Γ) 43 χρόνια για τους άνδρες και 44 χρόνια για τις γυναίκες

4 Όταν μία κυβέρνηση επιτρέπει τη γέννηση μόνο ενός παιδιού σε μία οικογένεια, τότε, για να αποκτήσουν αγόρι, πολλοί επιλέγουν την έκτρωση μετά από υπερηχογράφημα, τη βρεφοκτονία κοριτσιών, την εγκατάλειψη ή τη μη δήλωσή τους.

Έτσι, το 1999 στην Κίνα η αναλογία φύλου ήταν κατά τη γέννηση:

A)116 αγόρια ανά 100 κορίτσια

**B)117 αγόρια ανά 100 κορίτσια**

Γ)118 αγόρια ανά 100 κορίτσια

5 Στις περισσότερες χώρες της Ασίας, της Μέσης Ανατολής και της Βόρειας Αφρικής, όπου η γυναίκα θεωρείται κατώτερη από τον άνδρα, η αναλογία φύλου είναι μεγάλη. Το 2000 στο Πακιστάν ήταν:

**A)108,1 άνδρες ανά 100 γυναίκες**

B)108,5 άνδρες ανά 100 γυναίκες

Γ)108,7 άνδρες ανά 100 γυναίκες

6 Στις πετρελαιοπαραγωγικές χώρες παρατηρείται συντριπτική πλειοψηφία ανδρών που ασχολούνται με την εξόρυξη πετρελαίου. Στα Ενωμένα Αραβικά Εμιράτα, μία χώρα μετανάστευσης, η αναλογία φύλου (ο αριθμός των ανδρών ανά 100 γυναίκες) ήταν το 2000:

A)135 άνδρες ανά 100 γυναίκες

B)151 άνδρες ανά 100 γυναίκες

**Γ)186 άνδρες ανά 100 γυναίκες**

7 Αν και στον κόσμο γεννιούνται 105-106 αγόρια για κάθε 100 κορίτσια, όσο αυξάνει η ηλικία το ποσοστό των ανδρών μειώνεται. Σε ολόκληρη την Ευρώπη το 2000 η αναλογία φύλου ήταν:

**A)93 άνδρες ανά 100 γυναίκες**

B)94 άνδρες ανά 100 γυναίκες

Γ)95 άνδρες ανά 100 γυναίκες

8 Το 2005 το προσδόκιμο ζωής στην Ευρώπη ήταν 71 χρόνια για τους άνδρες και:

A)78 χρόνια για τις γυναίκες

**B)79 χρόνια για τις γυναίκες**

Γ)80 χρόνια για τις γυναίκες

9 Το 1970 οι γυναίκες ζούσαν, κατά μέσο όρο, 7 χρόνια περισσότερο από τους άνδρες. Από τότε, λόγω της αύξησης του καπνίσματος στις γυναίκες, η διαφορά μειώνεται. Έτσι, το 2005 οι γυναίκες ζούσαν περισσότερο από τους άνδρες:

A)3 χρόνια, κατά μέσο όρο

B)4 χρόνια, κατά μέσο όρο

**Γ)5 χρόνια, κατά μέσο όρο**

10 Η υψηλή υπερθνησιμότητα των ανδρών παγκοσμίως οφείλεται σε:

A)βιολογικούς παράγοντες

B)παράγοντες συμπεριφοράς (κατανάλωση καπνού και αλκοόλ, ατυχήματα λόγω επικίνδυνης οδήγησης, αυτοκτονίες, το Έιτς λόγω έλλειψης μέτρων προστασίας, άθληση υψηλού κινδύνου)

**Γ) βιολογικούς παράγοντες και παράγοντες συμπεριφοράς**

### **Οδηγός συζήτησης**

-«Πώς σας φάνηκε το παιχνίδι;»

- «Σαν παιχνίδι, σε σχέση με το μάθημα, το προτιμάτε;»

-«Έχετε ξαναπαίξει παιχνίδι σε άλλο μάθημα;»

- «Θέλετε να παίξετε και σε άλλα μαθήματα;»

- «Σας φαίνεται ότι γίνεται φασαρία, ότι δεν είναι καλό;»

- «Θα θέλατε να παιχτεί το παιχνίδι κάπως αλλιώς;»

-«Και να το παίζουμε πιο συχνά;»

-«Αν τα μαθήματα όλα ήτανε παιχνίδι, θα ήτανε καλύτερα;»

-«Πώς σας φαίνεται το κανονικό μάθημα;»

-«Γιατί σας αρέσουν οι ομάδες;»

- «Ήταν εύκολο να συνεργαστείτε σε ομάδα ή δύσκολο;»

- «Ποια είναι η γνώμη σας για τη συνεργασία;»
  
- «Σας βοηθάει στο να μάθετε; Στο να σκέφτεστε;»
  
- «Υπάρχει περίπτωση αυτή η εργασία σε ομάδες να προκαλέσει περισσότερο ανταγωνισμό από ό,τι συνεργασία;»
  
- «Μπορεί τότε κάποιος να πει ότι δε χρειάζεται να δουλεύετε σε ομάδες;»
  
- «Κάποιος θα έλεγε ότι ο ανταγωνισμός είναι περισσότερος, όταν είναι ο καθένας καθισμένος μόνος του και ανταγωνίζεται για το βαθμό. Είναι το ίδιο, όπως ανταγωνίζεστε για να κερδίσετε;»
  
- «Γιατί;»
  
- «Ποια ερώτηση σας άρεσε;»
  
- «Μάθατε κάτι μέσα από το παιχνίδι;»
  
- «Κάτι που θα προτείνατε για να γίνει καλύτερο το παιχνίδι;»
  
- «Σε ποιο άλλο μάθημα θα θέλατε να το παίξετε;»



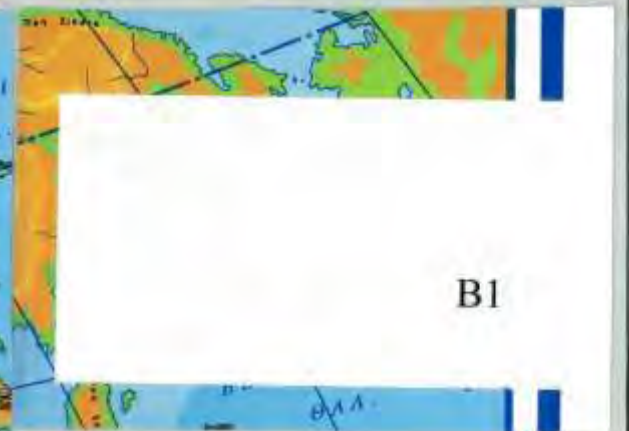
# ΧΑΡΤΗΣ



# ΠΑΓΚΟΣ



Γ2



B1



Μετά το 1990, στις άλλες βαλκανικές χώρες εκτός από την Ελλάδα, παρατηρήθηκε δραματικά μεγάλη μείωση των γάμων και των γεννήσεων.

Έτσι, στη Βουλγαρία το 2007 γεννήθηκαν εκτός γάμου

A) 20,3 παιδιά ανά 100 γεννήσεις

B) 40,6 παιδιά ανά 100 γεννήσεις

Γ) 50,2 παιδιά ανά 100 γεννήσεις

Αν ο κόσμος το 2002 είναι ένα χωριό 100 κατοίκων, τότε υπάρχουν

A) 14 τηλέφωνα

B) 19 τηλέφωνα

Γ) 25 τηλέφωνα

Η μετανάστευση μετά το 1990 από Αλβανία, Βουλγαρία και Ρουμανία οφείλεται

A) σε οικονομικούς λόγους (κατάρρευση οικονομίας)

B) σε οικονομικούς και πολιτικούς λόγους (κατάρρευση κράτους-οικονομίας)

Γ) σε συνταρακτικές οικονομικές, κοινωνικές και πολιτικές ανακατατάξεις

Μετά το 1990, στην Ελλάδα

A) οι γεννήσεις ξεπερνούν τους θανάτους

B) οι θάνατοι ξεπερνούν τις γεννήσεις

Γ) οι θάνατοι ξεπερνούν τις γεννήσεις αλλά ο πληθυσμός αυξάνεται λόγω μεταναστών

Αν ο κόσμος το 2002 ήταν ένα χωριό 100 κατοίκων, τότε το 1900 ζούσαν 32 άνθρωποι και το 2050 ίσως ζουν

A) 150 κάτοικοι

B) 175 κάτοικοι

Γ) 200 κάτοικοι

Στους 100 γάμους πάνω από 40 θα οδηγηθούν σε διαζύγιο στη δυτική και βόρεια Ευρώπη ενώ σε Βουλγαρία, Ρουμανία, Κροατία και Ελλάδα

A) 10 γάμοι θα οδηγηθούν σε διαζύγιο

B) 15 γάμοι θα οδηγηθούν σε διαζύγιο

Γ) 20 γάμοι θα οδηγηθούν σε διαζύγιο