

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΘΕΣΣΑΛΙΑΣ
ΣΧΟΛΗ ΑΝΘΡΩΠΙΣΤΙΚΩΝ ΚΑΙ ΚΟΙΝΩΝΙΚΩΝ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ
ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟ ΤΜΗΜΑ ΠΡΟΣΧΟΛΙΚΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ

ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ

«Επιστήμες της Αγωγής: Παιδαγωγικό Παιχνίδι και Παιδαγωγικό Υλικό στην Πρώτη
Παιδική Ηλικία»

ΔΙΠΛΩΜΑΤΙΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ

**ΔΙΕΡΕΥΝΗΣΗ ΤΩΝ ΑΝΤΙΛΗΨΕΩΝ ΚΑΙ ΑΝΤΙΔΡΑΣΕΩΝ ΤΩΝ ΠΑΙΔΙΩΝ
ΣΧΟΛΙΚΗΣ ΗΛΙΚΙΑΣ ΣΕ ΖΗΤΗΜΑΤΑ ΕΤΕΡΟΤΗΤΑΣ ΑΠΟ ΤΗ
ΣΥΜΜΕΤΟΧΗ ΤΟΥΣ ΣΕ ΔΙΑΠΟΛΙΤΙΣΜΙΚΑ ΕΠΙΤΡΑΠΕΖΙΑ ΠΑΙΧΝΙΔΙΑ**

ΤΣΙΛΙΑΚΟΥ ΑΝΑΣΤΑΣΙΑ

ΒΟΛΟΣ 2018

1^{ος} Επιβλέπων: Κώστας Μάγος

2^η Επιβλέπουσα: Μαρία Τσουβαλά

Αξιολογήτρια: Τασούλα Τσιλιμένη

Βαθμός	
Ολογράφως	

« Βλέπεις, είπε, είναι οι Άλλοι
και δε γίνεται Αυτοί χωρίς
Εσένα
και δε γίνεται μ' Αυτούς χωρίς,
Εσύ
Βλέπεις, είπε, είναι οι Άλλοι
Και ανάγκη πάσα να τους
αντικρίσεις
Η μορφή σου αν θέλεις
ανεξάλειπτη να 'ναι
Και να παραμένει αυτή.»

Οδυσσέας Ελύτης



ΕΥΧΑΡΙΣΤΙΕΣ

Η παρούσα διπλωματική εργασία εκπονήθηκε στα πλαίσια του Μεταπτυχιακού Προγράμματος Σπουδών «Επιστήμες της Αγωγής: Παιδαγωγικό Παιχνίδι και Παιδαγωγικό Υλικό στην Πρώτη Παιδική Ηλικία» του Παιδαγωγικού Τμήματος Προσχολικής Εκπαίδευσης του Πανεπιστημίου Θεσσαλίας. Θα ήθελα λοιπόν να ευχαριστήσω θερμά τον επιβλέποντα καθηγητή μου, κύριο Κώστα Μάγο για την πολύτιμη βοήθεια και καθοδήγηση του και την υπομονή του όλο το διάστημα που διήρκεσε η συγγραφή της εργασίας. Επίσης, θα ήθελα να ευχαριστήσω την κυρία Μαρία Τσουβαλά και την κυρία Τασούλα Τσιλιμένη για το χρόνο που αφιέρωσαν για την ανάγνωση της εργασίας μου. Τέλος, νιώθω την ανάγκη να ευχαριστήσω την οικογένεια μου, τους γονείς μου Στυλιανό και Δομνίκη, και τον αδερφό μου Μενέλαο, για τη στήριξη τους και την απεριόριστη υπομονή και βοήθεια τους σε όλη τη διάρκεια των μεταπτυχιακών μου σπουδών αλλά και σε κάθε προσπάθεια μου.

ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ

Περίληψη.....	6
Abstract.....	7
Κεφάλαιο 1^ο	8
Εισαγωγή.....	8
Κεφάλαιο 2^ο : Θεωρητικό υπόβαθρο	11
2. Εισαγωγή στη Διαπολιτισμικότητα.....	11
2.1. Πολιτισμική ετερότητα.....	11
2.1.1. Πολυπολιτισμικότητα- διαπολιτισμικότητα.....	12
2.1.2. Η έννοια του «ξένου».....	14
2.2. Μοντέλα προσέγγισης της ετερότητας.....	15
2.2.1. Αφομοιωτικό μοντέλο.....	15
2.2.2. Μοντέλο ενσωμάτωσης.....	16
2.2.3. Πολυπολιτισμικό μοντέλο.....	16
2.2.4. Αντιρατσιστικό μοντέλο.....	17
2.2.5. Διαπολιτισμικό μοντέλο.....	17
2.3. Διαπολιτισμική Εκπαίδευση.....	18
2.3.1. Στόχοι Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης.....	21
2.3.2. Ενσυναίσθηση.....	22
2.3.3. Διαπολιτισμική Εκπαίδευση και Σχολείο.....	23
2.4. Διαπολιτισμικά εκπαιδευτικά υλικά.....	24
2.4.1. Ορισμός διαπολιτισμικού υλικού.....	24
2.4.2. Κριτήρια αξιολόγησης του διαπολιτισμικού υλικού.....	25
Κεφάλαιο 3^ο	
3.1. Παιχνίδι και μάθηση.....	28
3.2. Επιτραπέζια παιχνίδια.....	30
3.2.1. Θεωρίες μάθησης για τα επιτραπέζια παιχνίδια.....	31
3.2.1.1. Εποικοδομητισμός.....	31
3.2.1.2. Ομαδοσυνεργατική μάθηση.....	33
3.2.2 Ιστορική επισκόπηση επιτραπέζιων παιχνιδιών.....	34

3.2.3. Ανάλυση και χαρακτηριστικά των επιτραπέζιων παιχνιδιών.....	36
3.2.4. Οφέλη των επιτραπέζιων παιχνιδιών.....	38
3.3. Αναζήτηση και αξιολόγηση διαπολιτισμικών επιτραπέζιων παιχνιδιών.....	41
3.3.1. Brainbox.....	42
3.3.2. Εξυπνούλης Γεωγραφία.....	43
3.3.3. Ταξιδεύοντας στην Ελλάδα και τον Κόσμο.....	44
3.3.4. Περιπλάνηση στην Ελλάδα και στον Κόσμο.....	45
3.3.5. Η Γεωγραφία του Κόσμου.....	46
3.3.6. Diversonopoly: The Intercultural Board Game.....	46
Κεφάλαιο 4^ο: Ερευνητικό μέρος.....	49
4.1. Σκοπός και στόχοι έρευνας και ερευνητικό ερώτημα.....	49
4.2. Συμμετέχοντες.....	50
4.3. Μεθοδολογία.....	50
4.3.1. Εργαλεία.....	51
4.3.2. Διαδικασία.....	51
4.3.2.1. Κατασκευή επιτραπέζιου παιχνιδιού «Ταξίδι Φιλίας».....	51
4.3.3. Ποιοτική Ανάλυση δεδομένων και αποτελέσματα.....	53
Κεφάλαιο 5^ο	
5.1. Συμπεράσματα- συζήτηση.....	81
5.2. Περιορισμοί της έρευνας.....	85
Βιβλιογραφικές αναφορές.....	87
Παράρτημα.....	98

Περίληψη

Σε μια πολυπολιτισμική κοινωνία, όπως η Ελλάδα, η Διαπολιτισμική Εκπαίδευση κρίνεται αναγκαία για τη σωστή διαχείριση της ετερότητας και την ισότιμη αντιμετώπιση όλων των ανθρώπων. Τα διαπολιτισμικά εκπαιδευτικά υλικά είναι απαραίτητα για την υλοποίηση των σκοπών της Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης στο περιβάλλον του σχολείου, και ιδιαίτερα με τη μορφή παιχνιδιών. Η παρούσα έρευνα επιχειρεί να διερευνήσει τις αντιλήψεις και αντιδράσεις των παιδιών σχολικής ηλικίας σε ζητήματα ετερότητας, από τη συμμετοχή σε διαπολιτισμικά επιτραπέζια παιχνίδια. Αρχικά, καταγράφεται το θεωρητικό υπόβαθρο για τη διαπολιτισμικότητα και τα επιτραπέζια παιχνίδια. Στη συνέχεια, περιγράφονται τα αποτελέσματα από την έρευνα αγοράς για την ανεύρεση διαπολιτισμικών επιτραπέζιων παιχνιδιών και γίνεται φανερό η ανάγκη για την κατασκευή ενός. Η κατασκευή του επιτραπέζιου «Ταξίδι Φιλίας» στηρίχθηκε στον εποικοδομητισμό, στην ομαδοσυνεργατική μάθηση και στις αρχές της διαπολιτισμικότητας. Οι συμμετέχοντες που έλαβαν μέρος στην έρευνα ήταν 19 παιδιά ηλικίας 10- 12 ετών και σαν μεθοδολογικά εργαλεία χρησιμοποιήθηκαν η ημι-δομημένη συνέντευξη και η παρατήρηση. Τα παιδιά χωρίστηκαν σε τρεις ομάδες και πραγματοποιήθηκε μια ομαδική συνέντευξη πριν και μια μετά το παιχνίδι. Για την ανάλυση των δεδομένων που συγκεντρώθηκαν, εφαρμόστηκε η ποιοτική μέθοδος της Ανάλυσης Περιεχομένου, από την οποία προέκυψαν οι εξής κατηγορίες σχετικά με τις αντιλήψεις των παιδιών για την ετερότητα: Προτιμήσεις των παιδιών για συγκεκριμένες χώρες, αντιλήψεις και συναισθήματα προς τις διαφορετικές πολιτισμικές ομάδες και αντιλήψεις πολιτισμικών διαφορών και πολιτισμικών ομοιοτήτων ανάμεσα στη δική τους και στις άλλες πολιτισμικές ομάδες.

Λέξεις- κλειδιά: Διαπολιτισμική εκπαίδευση, διαπολιτισμικά εκπαιδευτικά υλικά, επιτραπέζιο παιχνίδι, ετερότητα, πολιτισμικές ομάδες

Abstract

In a multicultural society, like Greece, Intercultural Education is necessary to deal with cultural diversity in the right way and to provide for equality to all people. Intercultural education material is necessary for the realization of the purpose of Intercultural Education, especially as games. The current study attempts to investigate the perceptions and the reactions of children in Primary School, during their participation in board games. First of all, some theories are written about interculturality and games. After that, the results of the Market investigation are described and because of the, there is a need for the production of a board game. The production of “ Friendship travel”, is based on the theory of Constructivism, in the theory of Cooperative Learning and on the Principles of Intercultural Education. There were 19 participants in the research, from 10 to 12 years old and the research used the semi- structured interview and the observation as methodological tools. The children were separated in three groups and there was a group interview before the game and one group interview after the game. For the data analysis, I tried the qualitative method of Content Analysis. The results went into categories as: children’s preferences for specific countries, perceptions and feelings for different cultural groups, and children’s perceptions of similarities and differences between their cultural group and other cultural groups.

Key words: Intercultural Education, intercultural educational material, board game, cultural diversity, cultural groups.

Κεφάλαιο 1ο

Εισαγωγή

Σε έναν κόσμο που βιώνει πολύ γρήγορες αλλαγές, και στον οποίο οι πολιτισμικές, πολιτικές, οικονομικές και κοινωνικές αναστατώσεις προκαλούν τον παραδοσιακό τρόπο ζωής, η εκπαίδευση καλείται να αναλάβει το σημαντικό ρόλο της προώθησης της κοινωνικής συνοχής και ειρηνικής συνύπαρξης. (Unesco, 2006).

Όσο αφορά την ελληνική κοινωνία, η συνεχώς αυξανόμενη εισροή μεταναστών σε συνδυασμό με την παλιννόστηση μεγάλου αριθμού Ελλήνων μεταναστών την έχουν καταστήσει ως μια πολυπολιτισμική κοινωνία (Δαμανάκης, 1998; Γκόβαρης, 2001). Το σύγχρονο σχολείο, ως καθρέπτης της κοινωνίας αντανακλά τη σύγχρονη πραγματικότητα που χαρακτηρίζεται από τη συνύπαρξη εθνών, πολιτισμών και γλωσσικών ομάδων, και η πολυπολιτισμικότητα χαρακτηρίζει εκτός από την κοινωνία και τη σχολική τάξη. Το σχολείο, λοιπόν, αναδεικνύεται σε χώρο υποδοχής της όποιας «διαφοράς» αλλά και της εξασφάλισης ισότιμης αντιμετώπισης όλων των μαθητών. Σε αυτό το σημείο, γίνεται φανερό η αναγκαιότητα της Διαπολιτισμικής εκπαίδευσης για τη διαχείριση της ετερότητας και τη δημιουργία κλίματος σεβασμού και αλληλεγγύης.

Σύμφωνα με τον Μάρκου (1989), η διαπολιτισμική εκπαίδευση βασίζεται στην εξεύρεση της ιδιαιτερότητας των ατόμων και στην προσαρμογή της διδασκαλίας στην ατομικότητα των μαθητών, στα ενδιαφέροντα και στο προσωπικό στυλ μάθησης. Έχει ως προτεραιότητα της την εισαγωγή της διαπολιτισμικής προσέγγισης στο σχολείο και την ανάπτυξη απαραίτητου διδακτικού και εκπαιδευτικού υλικού. Τα εκπαιδευτικά υλικά τέτοιου είδους μπορεί να είναι: βιβλία, παιχνίδια, παζλ, ταινίες κείμενα, λογισμικά (Μάγος, 2010).

Οι περισσότεροι ερευνητές έχουν στρέψει το ενδιαφέρον τους στην πιο διαδεδομένη μορφή διαπολιτισμικού εκπαιδευτικού υλικού, που είναι τα παιδικά βιβλία και γενικά, η παιδική λογοτεχνία, καθώς μέσα από αυτά δίνεται στα παιδιά η δυνατότητα να «ταξιδέψουν» από έναν πολιτισμό στον άλλο (Marshall, 1998; Bainbridge, Pantaleo, & Ellis, 1999). Επίσης, άλλοι ασχολήθηκαν με την καταγραφή των κριτηρίων για την

αξιολόγηση της διαπολιτισμικής διάστασης εκπαιδευτικού υλικού, ειδικά παιδικών βιβλίων (Derman-Sparks, 1989; Ramsey, 1987).

Εκτός από την ενασχόληση με τα παιδικά βιβλία, ορισμένες έρευνες που πραγματοποιήθηκαν τονίζουν τη θετική επίδραση και τα οφέλη που έχει το παιχνίδι αν χρησιμοποιηθεί ως μέσο για διαπολιτισμική εκπαίδευση στις μικρές ηλικίες (Lucas, 2017). Οι Fowler & Pusch (2010), επιχειρούν μια ανασκόπηση όλων των διαπολιτισμικών παιχνιδιών αφομοίωσης που σχεδιάστηκαν στις Η.Π.Α., ενώ παράλληλα οι Notkola & Koskela (2010), ασχολήθηκαν με την κατασκευή ενός πολυπολιτισμικού εκπαιδευτικού επιτραπέζιου παιχνιδιού που αφορά τη Σουηδική τέχνη για την ενίσχυση των πολυπολιτισμικών αντιλήψεων των μαθητών.

Το παιχνίδι αποτελεί πολύ σημαντικό μέσο για την εκπαίδευση των παιδιών, ωστόσο στον Ελλαδικό χώρο, δεν έχει πραγματοποιηθεί αντίστοιχη έρευνα που να διαπραγματεύεται το θέμα της διαπολιτισμικότητας μέσω των επιτραπέζιων παιχνιδιών. Γι' αυτό το λόγο, δημιουργείται αρχικά η ανάγκη για τη διερεύνηση της ύπαρξης εκπαιδευτικών επιτραπέζιων παιχνιδιών που το περιεχόμενό τους να σχετίζεται με τους στόχους της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης. Έπειτα, μετά την ανεύρεση των επιτραπέζιων, είναι σημαντική η διερεύνηση των ιδεών και αντιλήψεων των μαθητών σχετικά με τη διαφορετικότητα και τους άλλους λαούς μέσα από τα διαπολιτισμικά επιτραπέζια παιχνίδια.

Η παρούσα διπλωματική εργασία έχει ως στόχο να μελετήσει τις αντιλήψεις και τις αντιδράσεις των παιδιών σχολικής ηλικίας σχετικά με τη Διαπολιτισμικότητα από τη συμμετοχή σε εκπαιδευτικά επιτραπέζια παιχνίδια. Για τις ανάγκες της έρευνας επιχειρήθηκε η κατασκευή ενός διαπολιτισμικού επιτραπέζιου παιχνιδιού, με τίτλο «Ταξίδι Φιλίας».

Η εργασία αποτελείται από πέντε κεφάλαια συνολικά. Το πρώτο κεφάλαιο είναι η εισαγωγή, στην οποία παρουσιάζεται η ανάγκη διεξαγωγής της συγκεκριμένης έρευνας.

Στο δεύτερο κεφάλαιο, γίνεται εισαγωγή στη Διαπολιτισμικότητα, με επεξήγηση εννοιών που αναφέρονται συχνά στο κείμενο, αναφορά στους στόχους και τις αρχές της Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης και αναφορά στα διαπολιτισμικά εκπαιδευτικά υλικά.

Το τρίτο κεφάλαιο αφιερώνεται στο παιχνίδι και συγκεκριμένα στο επιτραπέζιο παιχνίδι και περιλαμβάνει ιστορική επισκόπηση, δομικά στοιχεία και οφέλη επιτραπέζιων παιχνιδιών, όπως και τις θεωρίες μάθησης στις οποίες στηρίχθηκε η κατασκευή του παιχνιδιού «Ταξίδι Φιλίας», δηλαδή τη θεωρία του εποικοδομισμού και της συνεργατικής μάθησης. Επιπλέον, αναφέρονται τα αποτελέσματα από την έρευνα αγοράς που

πραγματοποιήθηκε για την ανεύρεση διαπολιτισμικών επιτραπέζιων παιχνιδιών και περιγράφονται αναλυτικά τα παιχνίδια.

Ακολουθεί το τέταρτο κεφάλαιο, που αφορά το ερευνητικό κομμάτι. Γίνεται περιγραφή της μεθοδολογίας που χρησιμοποιήθηκε και αναλυτική παρουσίαση των αποτελεσμάτων της έρευνας.

Στο πέμπτο κεφάλαιο της εργασίας παρουσιάζονται τα συμπεράσματα της έρευνας και αναφέρονται και οι περιορισμοί της.

Τέλος, καταγράφονται οι βιβλιογραφικές πηγές που χρησιμοποιήθηκαν και ακολουθεί το Παράρτημα, στο οποίο φαίνεται το επιτραπέζιο παιχνίδι που κατασκευάστηκε.

Κεφάλαιο 2ο

Θεωρητικό υπόβαθρο

2. Εισαγωγή στη Διαπολιτισμικότητα

2.1. Πολιτισμική ετερότητα

Η «ετερότητα» έχει οριστεί με διάφορους τρόπους, όπως φαίνεται στη σχετική βιβλιογραφία. Σύμφωνα με την Κωνσταντοπούλου (1999), η ετερότητα σχετίζεται άμεσα με την ταυτότητα καθώς «η ετερότητα αποτελεί την αναγκαία, συστατική αλλά και ταυτόχρονα προβληματική συνιστώσα της» Από την άλλη, ο Γκότοβος (2002) ορίζει την ετερότητα ως «το πλήθος των διαφορετικών μορφών με τις οποίες εμφανίζεται κάτι» και συγκεκριμένα αναφέρει τις εξής μορφές: γλωσσική, εθνοτική, θρησκευτική και πολιτισμική ετερότητα. Η πολιτισμική ετερότητα αφορά κυρίως ιδιαίτερες πολιτισμικές πρακτικές, όπως είναι οι αξίες, οι στάσεις, τα ενδιαφέροντα, γνώσεις και δεξιότητες.

Σύμφωνα με τον Levi- Strauss (1987), η πολιτισμική ετερότητα αποτελεί πολύ σημαντικό ζήτημα καθώς πλέον κανείς δε μπορεί να αμφισβητήσει το γεγονός ότι η ανθρωπότητα αναπτύσσεται με τεράστια πολιτισμική ποικιλία, οι πολιτισμοί διαπλέκονται, αλληλεπιδρούν και εξελίσσονται συνεχώς και είναι αναγκαία η διατήρηση της πολιτισμικής ποικιλίας (Νικολάου, 2005).

Είναι σημαντικό στη σημερινή κοινωνία όλα τα μέλη των κυρίαρχων ομάδων να συνειδητοποιήσουν ότι πρέπει να αναπτύξουν αισθήματα σεβασμού, αναγνώρισης και αποδοχής απέναντί της, προκειμένου να επιτευχθεί ο πολιτισμικός εμπλουτισμός της κοινωνίας τους (Δαμανάκης, 2002).

Πιο συγκεκριμένα, στον τομέα της εκπαίδευσης, τα εκπαιδευτικά συστήματα είναι σημαντικό να αναδεικνύουν την πολιτισμική ετερότητα ως μια θεμελιώδη ανάγκη της διαδικασίας μάθησης (Γκόβαρης, 2001).

Τόσο στον τομέα της εκπαίδευσης όσο και γενικά, πρέπει να γίνει κατανοητό ότι η ετερότητα και η πολυπολιτισμικότητα αποβλέπουν στην προστασία του εθνοπολιτισμικού υπόβαθρου κάθε κοινότητας προσδίδοντάς του ένα ξεχωριστό νόημα και αξία (Taylor, 1997).

Οι έννοιες «πολυπολιτισμικότητα» και «πολιτισμική ετερότητα» περιλαμβάνουν την έννοια του «πολιτισμού» , γι' αυτό και είναι σημαντικό να αποσαφηνιστεί και αυτός ο όρος. Σύμφωνα με το Δαμανάκη (1997), ο όρος «πολιτισμός» στη στενή του έννοια, αφορά τις υψηλές επιδόσεις μεμονωμένων ομάδων ή ατόμων στη λογοτεχνία, την ποίηση, την τέχνη, τη μουσική, ενώ με την ευρεία έννοια αποτελεί ένα σύστημα αξιών που προσδιορίζουν μια κοινωνία, δηλαδή τη θρησκεία, τη γλώσσα και τα επιστημονικά της επιτεύγματα (Παλαιολόγου, & Ευαγγέλου, 2003). Ο Γκόβαρης (2001), υποστηρίζει ότι ο πολιτισμός των μεταναστών δεν αποτελεί τον πολιτισμό των «ξένων», αλλά μια όψη και διάσταση του πολιτισμού της χώρας υποδοχής, αφού αντικατοπτρίζει διαδικασίες ένταξης και αποκλεισμού, οι οποίες προσδιορίζουν σε σημαντικό βαθμό την επιλογή περιεχομένων και συμβόλων πολιτισμικού και κοινωνικού αυτοπροσδιορισμού.

Πολλές φορές, ωστόσο, ο όρος «πολιτισμός» συγχέεται με αυτόν της «κουλτούρας». Την κουλτούρα δεν την αποτελούν τα χειροπιαστά πολιτισμικά στοιχεία της , όπως τα εργαλεία ή τα τεχνουργήματα, αλλά ο τρόπος με τον οποίο τα μέλη της ομάδας τα ερμηνεύουν, τα χρησιμοποιούν και τα αντιλαμβάνονται (Bennett, 2009; Bennet & Bennet, 2003).

Ουσιαστικά, την κουλτούρα την αποτελούν τα σύμβολα και οι οπτικές που ξεχωρίζουν ένα λαό από ένα άλλο στις εκμοντερνισμένες κοινωνίες (Banks, 1997).

Σε μια πολυπολιτισμική κοινωνία συνυπάρχουν μια κοινή κυρίαρχη κουλτούρα και πολλές άλλες μικροκουλτούρες. Αυτές οι μικροκουλτούρες εμπεριέχουν συνήθως «ξένες» αξίες προς την εθνική κυρίαρχη κουλτούρα (Banks, 1997).

Η κουλτούρα περιλαμβάνει πολλά στοιχεία, τα περισσότερα από τα οποία επηρεάζουν σημαντικά τη διδασκαλία και τη μάθηση, και αυτός είναι ο λόγος που οι εκπαιδευτικοί θα πρέπει να τα γνωρίζουν με κάθε λεπτομέρεια (Gay, 2002).

Έτσι, λοιπόν οι εκπαιδευτικοί έχουν να αντιμετωπίσουν τη συγκεκριμένη πρόκληση, να βοηθήσουν τους μαθητές που προέρχονται από διαφορετικά πολιτισμικά περιβάλλοντα να καταφέρουν να επιτύχουν μια σύζευξη της κουλτούρας του σπιτιού και των κοινοτήτων τους με αυτή του σχολείου (Banks, 1997).

2.1.1. Πολυπολιτισμικότητα- διαπολιτισμικότητα

Στη σημερινή εποχή, ο όρος «πολυπολιτισμικότητα» συχνά συγχέεται με τον όρο «διαπολιτισμικότητα», έχουν ως κοινό σημείο το γεγονός ότι σχετίζονται και οι δύο με τη μετανάστευση, αλλά στην πραγματικότητα δεν ταυτίζονται ως έννοιες.

Ο όρος «πολυπολιτισμικός» περιγράφει την πολιτισμικά ποικιλόμορφη φύση της ανθρώπινης κοινωνίας. Δεν αναφέρεται μόνο στα στοιχεία της εθνικής κουλτούρας, αλλά επίσης περιλαμβάνει γλωσσική, θρησκευτική και κοινωνικοοικονομική ποικιλία (Γκόβαρης, 2001). Ο Hohmann (1989) όπως αναφέρεται στο Δαμανάκη (1997), αποδίδει με τον όρο «πολυπολιτισμικότητα» την κοινωνική κατάσταση που προκύπτει από τη μετανάστευση, κατά την οποία οι ισχύουσες διαδικασίες επηρεάζονται και από την ύπαρξη μειονοτικών ομάδων που διαφέρουν πολιτισμικά από τον κυρίαρχο πληθυσμό. Ο όρος «διαπολιτισμικότητα» συνδέεται με την ανάπτυξη παιδαγωγικών, πολιτισμικών και κοινωνικών προγραμμάτων που στοχεύει στην αντιμετώπιση των προβλημάτων που δημιουργεί η μετανάστευση. Συνεπώς, διαχωρίζονται οι όροι «πολυπολιτισμικότητα» και «διαπολιτισμικότητα», χαρακτηρίζοντας με τον πρώτο την υπάρχουσα κατάσταση, δηλαδή «το τι είναι», και εκφράζοντας με το δεύτερο «το τι θα 'πρεπε να είναι».

Σύμφωνα με τον Μάρκου (1997), η «πολυπολιτισμικότητα περιγράφει συνήθως μια συγκεκριμένη κοινωνική πραγματικότητα και τη διαδικασία εξέλιξης της, ενώ η «διαπολιτισμικότητα» δηλώνει μια διαλεκτική σχέση, μια δυναμική διαδικασία αλληλεπίδρασης και αμοιβαίας κατανόησης και συνεργασίας ανάμεσα σε άτομα διαφόρων εθνικών μεταναστευτικών ομάδων. Άλλοι ερευνητές, όπως ο Porscher (1979), χρησιμοποιούν τον όρο «διαπολιτισμικότητα» για να αναλύσουν και να περιγράψουν από τη μια πλευρά, αυτή την πολυπολιτισμική κατάσταση και να διατυπώσουν από την άλλη τους στόχους της διαπολιτισμικής αγωγής (Δαμανάκης, 1997).

Ο Γκόβαρης (2001), υποστηρίζει ότι η διαπολιτισμική εκπαίδευση χαρακτηρίζεται ως απάντηση στην πολυπολιτισμική μετεξέλιξη των σύγχρονων κοινωνιών. Η πολυπολιτισμικότητα θεωρείται ως δεδομένη κοινωνική πραγματικότητα και η διαπολιτισμική εκπαίδευση αποτελεί «μέσο» δημιουργίας προϋποθέσεων συμμετρικής αλληλεπίδρασης των πολιτισμών.

Επίσης, η διαπολιτισμικότητα αποτελεί ένα δυναμικό σενάριο και αναφέρεται στις σχέσεις εξέλιξης μεταξύ των πολιτισμικών ομάδων. Η διαπολιτισμικότητα προϋποθέτει την πολυπολιτισμικότητα και απορρέει από διαπολιτισμική ανταλλαγή και διάλογο σε τοπικό, θρησκευτικό, εθνικό ή διεθνές επίπεδο. (Unesco, 2006).

Από τα παραπάνω προκύπτει ότι οι όροι «διαπολιτισμικότητα» και «πολυπολιτισμικότητα» δεν είναι ταυτόσημοι. Η πολυπολιτισμικότητα είναι το δεδομένο και η διαπολιτισμικότητα είναι το ζητούμενο. Η διαπολιτισμικότητα προϋποθέτει την πολυπολιτισμικότητα, αλλά δεν απορρέει αυτόματα από αυτή. (Δαμανάκης, 1989). Πιο συγκεκριμένα, η «διαπολιτισμικότητα» προϋποθέτει διαδικασίες κοινωνικής μάθησης οι οποίες αφορούν την κοινωνία συνολικά (Δαμανάκης, 2005).

2.1.2. Η έννοια του «ξένου»

Οι μετανάστες που έχουν εισέρθει στην Ελλάδα τις περισσότερες φορές χαρακτηρίζονται αλλά και αντιμετωπίζονται ως «ξένοι», γι' αυτό και είναι σημαντικό να επιχειρηθεί η αποσαφήνιση της συγκεκριμένης έννοιας.

Σύμφωνα με τον Γκόβαρη (2011), ό,τι αντιλαμβανόμαστε ως διαφορετικό δεν σημαίνει ότι το ερμηνεύουμε αυτόματα και ως «ξένο». Ο «ξένος» αποτελεί σχήμα αντίληψης και ερμηνείας των φαινομένων. Στη συλλογική κατασκευή του «ξένου» επιδρούν συνήθως στερεότυπα και αναπαραστάσεις «εχθρών» και η κατασκευή του αποτελεί μέρος της συνολικότερης διαδικασίας κοινωνικού διαχωρισμού και περιθωριοποίησης κοινωνικών ομάδων στο πλαίσιο μιας συγκεκριμένης τάξης κοινωνικών ανισοτήτων. Ο Baumann (1999), υποστηρίζει ότι «όλες οι κοινωνίες κατασκευάζουν την έννοια του «ξένου», όμως ο κάθε τύπος κοινωνίας με το δικό της τρόπο, τον οποίο δε μπορεί να μιμηθεί καμία άλλη. Επισημαίνει ότι δύο είναι οι στρατηγικές αντιμετώπισης του ξένου, «αποκλεισμός» η «αφομοίωση». Αυτό συμβαίνει διότι το «ξένο ή ο «ξένος», ως το αόριστο και η προσδιορίσιμο που δε δέχεται να προσαρμοστεί, και που ταυτόχρονα είναι πανταχού παρών, μπορεί να αφομοιωθεί μόνο με πίεση ή με δελεαστικές υποσχέσεις, και αυτό όταν δε μπορεί κανείς να διώξει το «ξένο» ή τους «ξένους», να τους διαχωρίσει, να τους απομονώσει ή να αρνηθεί την ύπαρξη και την παρουσία τους. (Auernheimer, χ.η.).

Για παράδειγμα, στο σχολείο τα παιδιά των μεταναστών αντιμετωπίζονται ως απρόσωποι εκπρόσωποι της χώρας προέλευσής τους και συχνά παρατηρείται ότι δεν είναι γνωστά με το όνομα τους, όπως είναι και τα παιδιά των «ντόπιων». Οι «ξένοι» μαθητές κατασκευάζονται ως αντικείμενα των δικών μας γνώσεων για αυτούς, δηλαδή των προκαταλήψεων και των στερεοτύπων μας. Η αποπροσωποποίηση των «ξένων» και οι

αρνητικές επιδράσεις αυτής της διαδικασίας στην αυτοεικόνα τους αποτελούν μια από τις μεγαλύτερες προκλήσεις της διαπολιτισμικής μάθησης . (Γκόβαρης, 2011).

Η αναγνώριση του «ξένου» είναι προϋπόθεση της διαπολιτισμικής κατανόησης. Η διαπολιτισμική κατανόηση απαιτεί πέρα από την κριτική αντιμετώπιση της «δικής μας» κουλτούρας και ένα ορισμένο μέτρο ταύτισης με τον άλλο ή ικανότητα ενσυναίσθησης, δηλαδή την ικανότητα να αναλύει κανείς τις ενέργειες του άλλου στο πλαίσιο των αξιών του και να κρίνει αυτές τις αξίες στο πλαίσιο των συνθηκών ζωής του ή ακόμα και στο πλαίσιο των ιστορικών εμπειριών του. (Μάρκου, 1996).

Κατά συνέπεια, ανάμεσα στους σκοπούς με διαπολιτισμική προοπτική, που οφείλει να θέτει η σύγχρονη αγωγή, είναι: η κατανόηση του ξένου, η αυτονομία του ατόμου, η αποδοχή του διαφορετικού, η κατανόηση της σχετικότητας των αξιών, η ειρηνική επίλυση ανθρώπινων συγκρούσεων, η καταπολέμηση του ρατσισμού και των προκαταλήψεων, η καλλιέργεια γνήσιου κοσμοπολίτικου πνεύματος, η ενσυναίσθηση, ο σεβασμός για τα δικαιώματα των “άλλων”, η συναναστροφή και η γνωριμία με ανθρώπους διαφορετικής κουλτούρας, απόψεων, στάσεων και η απόκτηση εμπειριών για αρμονική συμβίωση με τους άλλους (Βρεττός & Καψάλης, 1997)

2.2. Μοντέλα προσέγγισης της ετερότητας

Τα ποικίλα προβλήματα (γλώσσας, εκπαίδευσης, κοινωνικής αποδοχής και ενσωμάτωσης), τα οποία προέκυψαν από την πολυπολιτισμικότητα και την αλληλεπίδραση των διάφορων μειονοτικών ομάδων μέσα στην ίδια χώρα, δεν είχαν ενιαία και οικουμενική αντιμετώπιση. Σε επίπεδο εκπαιδευτικής και κοινωνικής πολιτικής, έγιναν διάφορες προσπάθειες να αντιμετωπιστούν τα προβλήματα των παιδιών από τις μειονοτικές ομάδες, και αυτές συνοψίζονται στα πέντε μοντέλα εκπαίδευσης που αναφέρονται παρακάτω:

2.2.1. Αφομοιωτικό μοντέλο

Αφομοίωση είναι η διαδικασία μέσω της οποίας άτομα που προέρχονται από διαφορετικές φυλές και πολιτισμούς συνεργάζονται, αντιπαραβάλλονται και γενικά αλληλεπιδρούν σε μια κοινωνία ανεξαρτήτου προελεύσεως. Ως αφομοίωση ορίζεται επίσης το τελικό στάδιο της όλης διαδικασίας επιπολιτισμού που ακολουθεί τα στάδια της επαφής, της σύγκρουσης και της προσαρμογής (Μάρκου, 1998).

Βασική αρχή του αφομοιωτικού μοντέλου είναι ότι το έθνος αποτελεί ένα ενιαίο σύνολο, πολιτισμικά και πολιτικά. Οι μειονοτικοί πληθυσμοί πρέπει να απορροφηθούν από τον ντόπιο πολιτισμό, για να μπορέσουν όλοι μαζί να διαμορφώσουν και να διατηρήσουν την κοινωνία (Νικολάου, 2000).

Το αφομοιωτικό στην εκπαίδευση αντιμετώπιζε όλους τους μαθητές με ίσους όρους, δίνοντας σημασία στην εκμάθηση της γλώσσας και του πολιτισμού της χώρας που βρίσκονται. Τα παιδιά «μετανάστες» θεωρούνται πρόβλημα που δυσκολεύει την εκπαιδευτική διαδικασία και την πρόοδο των υπόλοιπων παιδιών, γι' αυτό πρέπει να παραμεληθεί η μητρική τους γλώσσα και ο πολιτισμός τους (Γεωργογιάννης, 1999).

2.2.2. Το μοντέλο ενσωμάτωσης

Η ενσωμάτωση έχει να κάνει με την αναγνώριση των ομάδων που έχουν διαφορετικά πολιτιστικά στοιχεία ως φορέα πολιτισμού. Αυτές οι ομάδες επιδρούν και δέχονται επιδράσεις από την κοινωνία, δημιουργώντας έτσι μια νέα πολιτισμική έκφραση. Η ενσωμάτωση, δηλαδή μπορεί να αναφέρεται στην ενσωμάτωση της παράδοσης της εθνικής ομάδας στις νέα εθνική ταυτότητα. Με αυτή την προσέγγιση συνδέονται οι πολιτισμικές διαφορές με την αναγνώριση της πολιτισμικής διαφορετικότητας, τόσο ώστε να μην κινδυνεύουν οι πολιτισμικές παραδοχές της κυρίαρχης κοινωνίας. Η ανοχή της πολιτισμικής ετερότητας αφορά θρησκευτικές πεποιθήσεις, ήθη, έθιμα, μουσική, γιορτές, κτλ. που δεν αποτελούν το βασικό δομικό υπόβαθρο της κοινωνίας (Μάρκου, 1998).

Το μοντέλο ενσωμάτωσης στην εκπαίδευση περιλαμβάνει τη δημιουργία σχολικών προγραμμάτων που ενδυναμώνουν μαθησιακά και κοινωνικά τους μετανάστες, βοηθώντας τους να γίνουν κομμάτι της τάξης και της κοινωνίας πιο εύκολα. Οι υποστηρικτές του μοντέλου πιστεύουν ότι η γνώση από τα παιδιά των μεταναστών των πολιτισμικών και των ιστορικών στοιχείων θα βοηθήσει να αναγνωριστεί η διαφορετικότητα τους, διευκολύνοντας έτσι την ενσωμάτωσή τους (Γεωργογιάννης, 1999).

2.2.3. Το πολυπολιτισμικό μοντέλο

Το πολυπολιτισμικό μοντέλο εμφανίστηκε όταν έγινε σε πολλές χώρες αντιληπτό ότι ο εθνικός διαχωρισμός αναπαράγεται από γενιά σε γενιά και ότι τα μοντέλα αφομοίωσης και ενσωμάτωσης δεν έλυναν τα προβλήματα των μειονοτικών μαθητών στα σχολεία. Όσοι υποστηρίζουν το συγκεκριμένο μοντέλο ισχυρίζονται πως η κοινωνική συνοχή

ενισχύεται αν αναγνωριστούν οι πολιτισμικές ιδιαιτερότητες των μειονοτήτων και να διαμορφωθεί ένα κοινωνικό πλαίσιο, όπου συνυπάρχουν όλοι οι πολιτισμοί χωρίς να κινδυνεύει η ενότητα και η συνοχή της κοινωνίας (Νικολάου ,2000).

Από την εκπαιδευτική σκοπιά, το παιδί πρέπει να γνωρίζει τον εθνικό του πολιτισμό, ώστε να μπορέσει να βελτιωθεί η επίδοσή του και να έχει ίσες ευκαιρίες με τους ντόπιους μαθητές. Έτσι, δημιουργούνται εκπαιδευτικά προγράμματα βασισμένα στις γλωσσικές και πολιτισμικές δραστηριότητες των μειονοτικών μαθητών, με στόχο να καλλιεργηθεί ο σεβασμός απέναντι στα άτομα με διαφορετική εθνική, πολιτισμική, φυλετική, και θρησκευτική προέλευση. Κριτήριο για τα κοινωνικά φαινόμενα δεν αποτελεί ο κυρίαρχος πολιτισμός, αλλά κάθε πολιτισμός χωριστά και όλοι μαζί σαν σύνολο (Μάρκου, 1997; Παπάς, 1998).

2.2.4. Το αντιρατσιστικό μοντέλο

Σύμφωνα με αυτούς που υποστηρίζουν το αντιρατσιστικό μοντέλο εκπαίδευσης των μεταναστών, οι κοινωνικές δυνάμεις πρέπει να τονίζονται και να μη δίνεται σημασία μόνο στους θεσμούς της κοινωνίας που προωθούν το ρατσισμό. Άρα δεν αρκεί να αλλάξει μόνο το εκπαιδευτικό πρόγραμμα αλλά και ολόκληρη η αντιμετώπιση της κοινωνίας για να εξαλειφθούν οι φυλετικές διακρίσεις εις βάρος των μεταναστών (Γεωργογιάννης, 1999).

Το αντιρατσιστικό μοντέλο εκπαίδευσης στοχεύει:

- Στην ισότητα στην εκπαίδευση για όλα τα παιδιά ανεξάρτητα από τη φυλετική/εθνική τους προέλευση, άρα πρέπει να αλλάξει το εκπαιδευτικό σύστημα και να ενισχύει την ισότητα.
- Στη δικαιοσύνη που το κράτος οφείλει να παρέχει σε όλους δίνοντας ίσες ευκαιρίες ζωής, ανάπτυξης και συμμετοχής στην κοινωνία.
- Στη χειραφέτηση και απελευθέρωση από τα ρατσιστικά πρότυπα των καταπιεζόμενων και καταπιεστών (Brandt, 1986).

Σύμφωνα με τον Γκόβαρη (2001), η πιο ουσιαστική διαφορά του αντιρατσιστικού μοντέλου με το πολυπολιτισμικό εντοπίζεται στον ορισμό του ρατσισμού. Οι υποστηρικτές του αντιρατσιστικού μοντέλου επισημαίνουν ότι ο ρατσισμός συνδέεται με τη «λευκή ηγεμονία» και γι' αυτό, αποτελεί γνώρισμα των δομών και των θεσμών του κράτους.

2.2.5. Το διαπολιτισμικό μοντέλο

Το διαπολιτισμικό μοντέλο θεωρείται το επικρατέστερο σε σχέση με τα προηγούμενα, καθώς είναι αυτό που οδηγεί σε ειρηνική συνύπαρξη των διαφόρων πολιτισμών μιας κοινωνίας, σε αλληλοαποδοχή των μελών της κοινωνίας και σε αλληλεξάρτηση τους (Παπάς, 1998).

Οι όροι «πολυπολιτισμικός» και «διαπολιτισμικός» δεν είναι ταυτόσημοι. Η «πολυπολιτισμικότητα» χρησιμοποιείται για την περιγραφή μιας κοινωνικής κατάστασης και τη διαδικασία εξέλιξης της, ενώ ο όρος «διαπολιτισμικότητα» αναφέρεται σε μια δυναμική διαδικασία που βασίζεται στην αλληλεπίδραση και την αμοιβαία αναγνώριση μεταξύ ατόμων διαφορετικών εθνικοτήτων (Γεωργογιάννης, 1999; Μάρκου, 1997).

Το διαπολιτισμικό μοντέλο μπορεί να θεωρηθεί ως η εξέλιξη του πολυπολιτισμικού μοντέλου, του οποίου τα αποτελέσματα ήρθαν σε αντίθεση με τις επιδιώξεις των μειονοτήτων (Νικολάου, 2000).

Σύμφωνα με τον Γεωργογιάννη, το διαπολιτισμικό μοντέλο παιδαγωγικής συνυπολογίζει την αναγκαιότητα της αλληλεπίδρασης και αμοιβαίας συνεργασίας μεταξύ ατόμων από άλλες φυλές και έχει ως στόχο τη δημιουργία ανοιχτών κοινωνιών, που θα διέπονται από τις αρχές της ισοτιμίας, της αλληλοκατανόησης και της αλληλοαποδοχής (Γεωργογιάννης, 1997).

2.3. Διαπολιτισμική εκπαίδευση

Στην ελληνική παιδαγωγική βιβλιογραφία οι έννοιες «διαπολιτισμική αγωγή», «διαπολιτισμική εκπαίδευση» και «διαπολιτισμική παιδαγωγική» χρησιμοποιούνται σχεδόν ως ταυτόσημες, παρόλο που στην ουσία αναφέρονται σε διαφορετικά πράγματα (Γκότοβος, 1997).

Μια σειρά εξελίξεων, όπως η διεθνής μετανάστευση, η διαδικασία της ευρωπαϊκής ολοκλήρωσης και η παγκοσμιοποίηση, προσδίδουν στη Διαπολιτισμική Εκπαίδευση το χαρακτήρα της παιδαγωγικής πρόκλησης. Πρόκειται για μια πρόκληση ευαισθητοποίησης σε θέματα κοινωνικής ανισότητας και εθνοτικών προκαταλήψεων, καθώς και ανάπτυξης του σεβασμού για τις γλώσσες των μειονοτήτων και για τις κουλτούρες τους γενικότερα. (Auernheimer, χ.η.)

Οι σημερινές πολυπολιτισμικές κοινωνίες καλούνται να αντιμετωπίσουν, ως βασική πρόκληση, την οργάνωση των σχέσεων μεταξύ των ντόπιων και των αλλοδαπών, με στόχο τη δημιουργική αλληλεπίδραση των πολιτισμών τους (Γκόβαρης, 2011). Η διαπολιτισμική εκπαίδευση προχωρεί στην αναγνώριση των πολιτισμικών διαφορών και της αξίας κάθε πολιτισμού, συνδέεται με ριζικές αλλαγές στην εκπαίδευση, ώστε να πάψει το σχολείο να είναι το βασικό εργαλείο για την πολιτισμική ομοιομορφία και να γίνει ο χώρος στον οποίο οι διάφοροι πολιτισμοί θα αναγνωρίζονται και θα διδάσκονται (Μάρκου, 1996).

Σύμφωνα με τον Μάρκου (1996), διαπολιτισμική εκπαίδευση ορίζεται ως μια «διαδικασία μεταρρύθμισης με τελικό στόχο το μετασχηματισμό του σχολείου και της κοινωνίας, ώστε να παρέχονται σε όλους τα μέσα να εκφραστούν ως ατομικές και συλλογικές προσωπικότητες, να προβάλουν τις δικές τους πολιτισμικές απαιτήσεις και να έχουν την υποστήριξη και τη συνεργασία του κράτους στην αναζήτηση πολιτισμικής ταυτότητας, ελευθερίας και αυτοεκπλήρωσης.

Από τα παραπάνω προκύπτει ότι η διαπολιτισμική εκπαίδευση συνδέεται με την κατάργηση των διακρίσεων, την ισονομία, την αλληλοκατανόηση, την αλληλοαποδοχή και την αλληλεγγύη και συνεπώς απευθύνεται τόσο στους παλινοστούντες όσο και στο ντόπιο πληθυσμό. Αυτό αποτελεί και ένα διαφορετικό στοιχείο αυτής της προσέγγισης έναντι της προηγούμενης αφομοιωτικής- αντισταθμιστικής που απευθύνεται μόνο στους παλινοστούντες (Μάρκου, 1996). Έχοντας ως αφετηρία την πολυπολιτισμικότητα και την πολυγλωσσία των σύγχρονων κοινωνιών και με γνώμονα την ισότιμη αντιμετώπιση των πολιτισμών, στοχεύει στην ειρηνική συμβίωση ατόμων και ομάδων διαφορετικής πολιτισμικής προέλευσης.

Σύμφωνα με τον Auernheimer, η Διαπολιτισμική Παιδαγωγική εστιάζεται θεωρητικά και πρακτικά σε τέσσερα βασικά ζητήματα, με κοινή αφετηρία την άποψη ότι «πολιτισμικές διαφορές» είναι υπαρκτές. Αυτά είναι τα εξής:

- A. Ο «ξένος» και το ζητούμενο της κατανόησης του
- B. Η αναγνώριση του «άλλου» και το ζήτημα των ταυτοτήτων.
- Γ. Η διαφύλαξη της ισότητας και ο αγώνας ενάντια σε κοινωνικές διακρίσεις και αποκλεισμούς που σχετίζονται με διαδικασίες εθνοτικοποίησης ή την ύπαρξη ρατσιστικών δομών.
- Δ. Η αναγκαιότητα για διαπολιτισμική επικοινωνία και διαπολιτισμική συνεννόηση σε παγκόσμιο επίπεδο.

Συμπερασματικά, η διαπολιτισμική εκπαίδευση χαρακτηρίζεται ως προσέγγιση και ως κίνημα μεταρρύθμισης του σχολείου και της κοινωνίας. Προβάλλεται το αίτημα να εξασφαλίζονται για όλους τους μαθητές ίσες ευκαιρίες μάθησης ανεξάρτητα από εθνικότητα, φυλετική, πολιτισμική και κοινωνική καταγωγή. Προκειμένου να διασφαλιστεί η διαπολιτισμικότητα με την έννοια όχι μόνο της αρμονικής συνύπαρξης αλλά και του αμοιβαίου πολιτισμικού εμπλουτισμού, είναι αναγκαία μια συνεχής διαδικασία μεταρρυθμιστικών παρεμβάσεων (Μάρκου, 1989).

Η διαπολιτισμική εκπαίδευση χαρακτηρίζεται από διάφορες αρχές, όπως είναι η μετάδοση πληροφοριών και εμπειριών, η μείωση των ρατσιστικών αντιλήψεων, η ευαισθητοποίηση, η αλληλεγγύη, η ευκολότερη επικοινωνία, ο σεβασμός στο διαφορετικό και ειρήνη μεταξύ ατόμων από άλλους πολιτισμούς (Μάρκου, 1997). Σύμφωνα με τον Essinger, οι βασικές αρχές της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης είναι τέσσερις, όπως αναφέρει ο Γεωργογιάννης (1997, σ.50-51):

- α) Η εκπαίδευση για την ενσυναίσθηση(empathy), δηλαδή να μάθουμε να κατανοούμε τους άλλους, να τοποθετούμε τον εαυτό μας στη θέση τους και να καλλιεργούμε τη συμπάθεια μας γι' αυτούς (Γκόβαρης, 2001, σ. 178- 183).
- β) Η εκπαίδευση για αλληλεγγύη, δηλαδή η ανάπτυξη μιας συλλογικής συνείδησης που υπερβαίνει τα όρια των φυλών και των κρατών.
- γ) Η εκπαίδευση για διαπολιτισμικό σεβασμό, που αναγνωρίζει την πολιτισμική ετερότητα και ανοίγεται σε άλλους πολιτισμούς.
- δ) Η εκπαίδευση ενάντια στον εθνικιστικό τρόπο σκέψης, δηλαδή εξάλειψη των εθνικών στερεοτύπων και προκαταλήψεων και έκκληση για διάλογο και αλληλεγγύη.

Ο Δαμανάκης (1997) συνοψίζει τις αρχές που αναφέρθηκαν παραπάνω στα τρία βασικά αξιώματα της διαπολιτισμικής θεωρίας, που είναι τα εξής:

- A. το αξίωμα της ισοτιμίας των πολιτισμών,
- B. το αξίωμα της ισοτιμίας του μορφωτικού κεφαλαίου ατόμων διαφορετικής πολιτισμικής προέλευσης, και
- Γ. το αξίωμα της παροχής ίσων ευκαιριών.

Τα τρία αξιώματα συνδέονται άμεσα μεταξύ τους, καθώς η παροχή ίσων ευκαιριών προϋποθέτει την ισότιμη αντιμετώπιση των ιδιαίτερων πολιτισμικών και μορφωτικών χαρακτηριστικών είτε του ατόμου είτε της εθνοτικής ομάδας. Ουσιαστική και πραγματική διαπολιτισμικότητα επιτυγχάνεται μόνο αν παραμεριστούν οποιεσδήποτε

προκαταλήψεις και στερεότυπα και η κοινωνία αποδεχτεί τη διαφορετικότητα (Δαμανάκης, 1997).

Όσο αφορά την εκπαιδευτική διαδικασία, σύμφωνα με τον Nieke (1995), οι αρχές της διαπολιτισμικότητας είναι σημαντικό να ενσωματώνονται σε όλες τις διαστάσεις της, προκειμένου να γίνουν αποδεκτά και να καλλιεργηθούν τα διπολιτισμικά και διγλωσσικά βιώματα του μαθητή. Η διαπολιτισμική εκπαίδευση, όμως, δεν περιορίζεται μόνο στη λήψη θεσμικών και εκπαιδευτικών μέτρων, αλλά περιλαμβάνει και τη «διαπολιτισμοποίηση» των προγραμμάτων σπουδών, των διδακτικών εγχειριδίων και της σχολικής ζωής γενικότερα. Συγκεκριμένα, οι αρχές της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης πρέπει να διέπουν όλη τη διδακτική πράξη, γιατί η διαπολιτισμική εκπαίδευση μπορεί να συντελέσει στην κατάρριψη της άγνοιας και του φόβου απέναντι στη διαφορετικότητα, να υπερνικήσει τον εθνοκεντρισμό και να καταλήξει στην αποδοχή, στην αλληλεγγύη και στον αμοιβαίο πολιτισμικό εμπλουτισμό (Γιαννίκας, 2014).

Η διαπολιτισμική εκπαίδευση, επίσης, τονίζει ότι καθώς υπάρχουν μαθητές στο σχολείο που προέρχονται από διαφορετικά πολιτισμικά συστήματα, δεν είναι καλό να λειτουργεί μονο- πολιτισμικά και μονογλωσσικά, αλλά, αντίθετα, με βάση την ελεύθερη και ισότιμη διαχείριση των πολιτισμικών κεφαλαίων των μαθητών, με απώτερο σκοπό τον πνευματικό, μορφωτικό και ψυχικό εμπλουτισμό γηγενών και αλλοδαπών μαθητών (Δαμανάκης 2002).

Τέλος, η διαπολιτισμική εκπαίδευση απευθύνεται σε όλους, γηγενείς και ξένους, και επιδιώκει να τους ευαισθητοποιήσει με τέτοιο τρόπο, ώστε να κυριαρχεί μεταξύ τους μια αμοιβαία ανοχή, κατανόηση και αναγνώριση.

2.3.1. Στόχοι διαπολιτισμικής εκπαίδευσης

Η διαπολιτισμική εκπαίδευση βοηθά στο να γίνεται αποδεκτή και σεβαστή η διαφορετικότητα και να αναγνωρίζεται η κουλτούρα του άλλου. Μέσω της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης αξιοποιούνται οι επιμέρους πολιτισμοί και δημιουργούνται στερεότυπα και προκαταλήψεις, με αποτέλεσμα την ειρηνική συνύπαρξη των λαών. (Δαμανάκης, 1989; Γκότοβος, 2002).

Ο κυριότερος στόχος της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης είναι να αποκτήσουν οι εκπαιδευόμενοι ικανότητες που τους βοηθούν να συμβιώσουν εποικοδομητικά σε ένα πολυπολιτισμικό κοινωνικό περιβάλλον (Παπάς, 1997). Αυτό σημαίνει να μάθουν να

αποδέχονται και να σέβονται το διαφορετικό αλλά και να αναγνωρίζουν την πολιτισμική του ταυτότητα μέσα από μια καθημερινή προσπάθεια διαλόγου, κατανόησης και συνεργασίας.

Επιπλέον, άλλος ένας στόχος της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης είναι να εξαλείψει τις διακρίσεις, λαμβάνοντας υπόψη ιδιαιτερότητες κάθε λαού, κοινωνικές και πολιτισμικές. Στόχος της δεν είναι η ανοχή του διαφορετικού, αλλά η εκτίμηση του, η οποία έχει ως άμεση συνέπεια την αλληλοαποδοχή και αλληλεγγύη (Πανταζής, 1999; Γκότοβος, 2002).

Οι επιμέρους στόχοι είναι της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης είναι οι εξής:

- αναγνώριση και κατανόηση της διαφοράς,
- σεβασμός για τους πολιτισμούς,
- θετική στάση και αντίληψη απέναντι στις διαφορές των πολιτισμών, την ετερότητα, τη διαφορετικότητα,
- έμφαση στα κοινά σημεία διαφορετικών ομάδων,
- αλληλεπίδραση μεταξύ των διαφορετικών τρόπων ζωής,
- αλληλεγγύη, ειρήνη, κοινωνική δικαιοσύνη,
- συνειδητοποίηση της δύναμης και της αξίας της πολιτιστικής ποικιλίας,
- συνείδηση των ανθρωπινων δικαιωμάτων,
- παροχή ίσων ευκαιριών (Μπεζάτη, & Θεοδωροπούλου, 2006).

Οι στόχοι της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης μπορούν να επιτευχθούν μέσα από τις μειονοτικές ομάδες και μέσα από τις ομάδες που είναι πλειοψηφία. Οι μειονότητες είναι σημαντικό να ενισχυθούν με την παροχή γνώσεων, όπως είναι η εκμάθηση της γλώσσας που μιλάνε οι πολλοί και μέσω των δεξιοτήτων που συμβάλλουν στο αίσθημα ασφάλειας και στην ένταξη τους στην κοινωνία. Η πλειοψηφία, από την άλλη πλευρά πρέπει να εκπαιδευτεί ώστε να ξεπεράσει τις προκαταλήψεις και να απαλλαγεί από τα αρνητικά συναισθήματα ώστε να μη θεωρούν ότι είναι ανώτεροι έναντι στις μειονότητες.

Η διαπολιτισμική τάξη είναι μια τάξη ανοιχτή στην κοινωνία, όπου ο δάσκαλος και οι διδασκόμενοι προέρχονται από διαφορετικό κοινωνικο-πολιτισμικό περιβάλλον, επομένως έχουν διαφορετική οπτική γωνία για την πραγματικότητα και συνεπώς την ερμηνεύουν και την εκτιμούν διαφορετικά (Baker, 2001). Τα βιώματα και οι εμπειρίες των διδασκόμενων μπορούν να υιοθετηθούν και να ενσωματωθούν κατάλληλα στη διδακτέα ύλη και να την εμπλουτίσουν.

2.3.2 . Ενσυναίσθηση

Η ενσυναίσθηση μπορεί να οριστεί ως «η ικανότητα γνωστικής και συναισθηματικής τοποθέτησης του *εγώ* στη θέση του *άλλου* με τη σημασία της αποδοχής και της ένταξης των προσδοκιών του στην συμπεριφορά μου απέναντι σε αυτόν. Ο *άλλος* κατανοείται πρώτιστα ως πρόσωπο που ενεργεί σε ένα συγκεκριμένο πλαίσιο δυνατοτήτων και περιορισμών που χαρακτηρίζουν τις κοινωνικές συνθήκες διαβίωσής του». (Γκόβαρης, 2011).

Η ικανότητα τοποθέτησης του εαυτού στη θέση του άλλου, δηλαδή η ανάπτυξη της δεξιότητας της ενσυναίσθησης περιλαμβάνει όλες τις προσπάθειες οι οποίες γίνονται με σκοπό την υποδοχή του άλλου μέσα στην ιδιαιτερότητά του. Μέσω της ενσυναίσθησης φαίνεται η πρόθεση και η ικανότητα να κατανοήσουμε την υποκειμενική πραγματικότητα του άλλου, καθώς και τις συνθήκες μέσα στις οποίες αυτή έχει διαμορφωθεί, όπως επίσης τις αξίες και τις αντιλήψεις του. Συχνά παρατηρείται ταύτιση της ενσυναίσθησης με τη συμπάθεια, όμως η σχέση που προκύπτει μέσα από την ενσυναίσθηση είναι διαφορετική από τη σχέση που προκύπτει μέσα από τη συμπάθεια. Η ενσυναίσθηση (empathy) και η συμπάθεια (sympathy) είναι βέβαια κοντινές έννοιες, αλλά μπορούν να διακριθούν καθώς διαφοροποιούνται ως προς το στόχο τους. Η ενσυναίσθηση έχει ως κύριο στόχο την κατανόηση του άλλου και όχι τη σύναψη συναισθηματικών δεσμών, ενώ για τη συμπάθεια αποτελεί προϋπόθεση η συμμετοχή και το μοίρασμα της συναισθηματικής εμπειρίας του άλλου προσώπου (Αυγέρη, χ.η.).

Η ενσυναίσθηση προϋποθέτει την κριτική αντιπαράθεση ,και αυτό έχει ως συνέπεια την υπέρβαση των αντιλήψεων μας για το «διαφορετικό» . Με αυτό τον τρόπο, τονίζεται η ιδιαίτερη σημασία της ενσυναίσθησης στη διαπολιτισμική εκπαίδευση, και η οποία συνήθως είναι απόρροια της ανάγκης για αποδόμηση των κοινωνικών αναπαραστάσεων που συμβάλλουν στην κατασκευή και προβολή των «αλλοδαπών» ως «ξένων» και παρεμποδίζουν την ανάπτυξη συμμετρικών διαπολιτισμικών σχέσεων. (Γκόβαρης, 2011).

2.3.3. Διαπολιτισμική Εκπαίδευση και Σχολείο

Το σχολείο, καθώς αποτελεί σημαντικό φορέα της εκπαίδευσης, καλείται να δημιουργήσει ιδανικές συνθήκες σχολικού κλίματος σύμφωνα με τις αρχές της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης που αναφέρθηκαν παραπάνω.

Σύμφωνα με τον Γαργαλιάνο(2007), το 1996 ψηφίστηκε ο Νόμος 2.413 (ΦΕΚ 124/17-6-96), όπου ορίζεται ο σκοπός και το περιεχόμενο της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης. Συγκεκριμένα, στο άρθρο 34 ορίζεται: « Σκοπός της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης είναι η οργάνωση και η λειτουργία πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης για την παροχή εκπαίδευσης σε νέους με εκπαιδευτικούς, κοινωνικές, πολιτιστικές και μορφωτικές ιδιαιτερότητες» (Μπαλτατζής, Δ., & Νταβέλος, Π., 2009).

Το άνοιγμα του σχολείου στη γλωσσική και πολιτισμική ετερότητα της κοινωνίας είναι ουσιαστικής σημασίας για να βοηθηθούν όλοι οι μαθητές να αναπτύξουν διαπολιτισμικές ικανότητες, δεξιότητες και στάσεις, που όλοι οι πολίτες χρειάζονται για να βοηθήσουν το έθνος να επιβιώσει σε μια όλο και πιο αλληλοεξαρτώμενη παγκόσμια οικονομική, κοινωνική και πολιτισμική πραγματικότητα. (Μάρκου, 1996).

Σύμφωνα με τον Auernheimer, η Διαπολιτισμική εκπαίδευση οφείλει να λάβει υπόψη της, πρώτον το στάδιο εξέλιξης των μαθητών, και δεύτερον, το εκάστοτε θεσμικό πλαίσιο. Θα έπρεπε να ξεκινά ήδη από το νηπιαγωγείο και το Δημοτικό με στόχο την προετοιμασία των παιδιών για την αναγνώριση του διαφορετικού και στις επόμενες βαθμίδες ο στόχος να είναι η ανάπτυξη της ικανότητας για διαπολιτισμική κατανόηση και διαπολιτισμικό διάλογο. Ο μαθητής, ως άτομο είναι ικανός να αναγνωρίσει τη διαπλοκή του στην ιστορική διαμόρφωση του «πολιτισμού του» και να αναπτύξει μια κριτική στάση απέναντι σε αυτόν. Η κριτική στάση και η ικανότητα σχετικοποίησης του «δικού του πολιτισμού», θεωρούνται ως απαραίτητες προϋποθέσεις αναγνώρισης και αποκάλυψης κοινών πολιτισμικών στοιχείων.

Για να υλοποιηθούν οι στόχοι της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης στο σχολείο και τους μαθητές, κρίνεται απαραίτητη η μετεξέλιξη των δημόσιων σχολείων σε σχολεία με ευέλικτα διαπολιτισμικά και πολυγλωσσικά προγράμματα σπουδών, ενώ απαραίτητο είναι η διαπολιτισμική εκπαίδευση να διέπει όλα τα γνωστικά αντικείμενα και τη σχολική ζωή στο σύνολό της (Δαμανάκης, 2005).

2.4. Διαπολιτισμικά εκπαιδευτικά υλικά

2.4.1. Ορισμός διαπολιτισμικού υλικού

Η διαπολιτισμική εκπαίδευση βασίζεται στην εξεύρεση της ιδιαιτερότητας των ατόμων και στην προσαρμογή της διδασκαλίας στην ατομικότητα των μαθητών, στα ενδιαφέροντα και στο προσωπικό στυλ μάθησης. Έχει ως προτεραιότητα της την εισαγωγή της διαπολιτισμικής προσέγγισης στο σχολείο, την ανάπτυξη απαραίτητου διδακτικού και εκπαιδευτικού υλικού (Μάρκου, 1989).

Εκπαιδευτικό υλικό αποτελεί κάθε υλικό που χρησιμοποιεί ο εκπαιδευτικός με σκοπό να υποστηρίξει τη διδασκαλία του και να ενισχυθεί η μαθησιακή διαδικασία, το οποίο συμφωνεί και ανταποκρίνεται σε συγκεκριμένα κριτήρια. Τα κριτήρια αυτά είναι:

- η συμβατότητα του υλικού με τη νοητική ηλικία των παιδιών
- η συμβατότητά του με τις αρχές του εποικοδομητισμού
- η καλλιέργεια του συναισθήματος και της φαντασίας
- η αξιοποίηση των εμπειριών και των βιωμάτων του μαθητή
- η προώθηση της κριτικής και αποκλίνουσας σκέψης και
- η διαθεματική αξιοποίηση του.

Εκπαιδευτικά υλικά μπορούν να θεωρηθούν βιβλία, εικόνες, παζλ, ταινίες, λογισμικά, επιτραπέζια παιχνίδια...(Μάγος, 2010).

Διαπολιτισμικό χαρακτηρίζεται οποιοδήποτε εκπαιδευτικό υλικό πραγματεύεται ζητήματα που αφορούν τη σχέση ταυτότητας- ετερότητας και έχει ως σκοπό την αποδοχή της ετερότητας και την καλλιέργεια του σεβασμού σε αυτή. Μέσω των υλικών αυτών γίνεται παρουσίαση των άλλων πολιτισμών, αλλά με τέτοιο τρόπο που να επιτρέπει την αλληλεπίδραση, ανταλλαγή και ανάπτυξη αλληλεγγύης μεταξύ των ετεροτήτων που υπάρχουν μεταξύ των κυρίαρχων και μειονοτικών ομάδων αλλά και μεταξύ των μελών της ίδιας ομάδας. Η επαφή των μαθητών με τα διαπολιτισμικά υλικά συντελεί στη σταδιακή απόκτηση συναισθημάτων σεβασμού και ενσυναίσθησης για την ετερότητα σε όλες τις διαστάσεις της. Μέσα από την αξιοποίηση του διαπολιτισμικού εκπαιδευτικού υλικού τα παιδιά κατανοούν ότι η διαφορετικότητα υπάρχει όχι μόνο μεταξύ της

κυρίαρχης και των μειονοτικών ομάδων, αλλά και μεταξύ των μελών κάθε ομάδας, είτε αυτή είναι κυρίαρχη είτε μειονοτική (Μάγος, 2010).

2.4.2. Κριτήρια αξιολόγησης του «διαπολιτισμικού» υλικού

Με το πέρασμα των χρόνων, έχουν δημιουργηθεί και κατασκευαστεί πολλά εκπαιδευτικά υλικά, με σκοπό την «αντιμετώπιση» του φαινομένου της πολυπολιτισμικότητας των σχολικών τάξεων. Τα συγκεκριμένα υλικά, προσεγγίζουν τους διάφορους πολιτισμούς και τους παρουσιάζουν στους μαθητές, δίνοντας τους την ευκαιρία να τους γνωρίσουν.

Σύμφωνα με τον Troyna (1992), τα εκπαιδευτικά αυτά υλικά μπορούν να κατηγοριοποιηθούν, ανάλογα με τον τρόπο που προσεγγίζουν τους «άλλους» πολιτισμούς και σύμφωνα με τα μοντέλα διαχείρισης της ετερότητας σε: πολυπολιτισμικά, αντιρατσιστικά, διαπολιτισμικά και υλικά που προσεγγίζουν την αφομοίωση και την ενσωμάτωση των μειονοτικών ομάδων (Μάγος, 2010).

Εξαιτίας, λοιπόν της ποικιλίας των μορφών των εκπαιδευτικών υλικών που προσεγγίζουν την ετερότητα, και επειδή κρίνεται μεγάλη η ανάγκη για την αξιοποίηση των διαπολιτισμικών, είναι σημαντικό να αναφερθούν τα κριτήρια τα οποία θα πρέπει να χρησιμοποιήσει κάποιος για να αξιολογήσει ένα εκπαιδευτικό υλικό ως προς τη διαπολιτισμική του διάσταση.

Ο Μάγος (2010), αναφέρει ότι πολλοί ερευνητές ασχολήθηκαν με την καταγραφή των κριτηρίων, βασιζόμενοι κυρίως σε παιδιά βιβλία, καθώς αποτελούν την πιο διαδεδομένη μορφή εκπαιδευτικού υλικού στην τάξη, αλλά τα κριτήρια μπορούν να αξιοποιηθούν για κάθε μορφή υλικού και είναι τα εξής:

- Κριτήρια που αφορούν την ιστορία που παρουσιάζει το υλικό
- Κριτήρια που αφορούν τους ήρωες
- Κριτήρια που αφορούν τη γλώσσα
- Κριτήρια που αφορούν τους δημιουργούς του υλικού
- Κριτήρια που αφορούν την ημερομηνία παραγωγής και την εταιρεία παραγωγής

Τα συγκεκριμένα κριτήρια, μπορεί να τα λάβει υπόψη του τόσο ο εκπαιδευτικός ο οποίος ενδιαφέρεται να αξιολογήσει ένα εκπαιδευτικό υλικό ως προς τη διαπολιτισμική

του διάσταση προκειμένου να το χρησιμοποιήσει στην τάξη, όσο και αυτός που ενδιαφέρεται να σχεδιάσει ένα νέο εκπαιδευτικό υλικό που να διέπεται από τις αρχές της διαπολιτισμικότητας.

Συμπληρωματικά με τα παραπάνω, εκτός από τα στοιχεία που είναι σημαντικό να υπάρχουν σε ένα εκπαιδευτικό υλικό για να μπορεί να χαρακτηριστεί «διαπολιτισμικό», πρέπει μερικά να απουσιάζουν, καθώς η ύπαρξη τους μπορεί να φέρει το αντίθετο αποτέλεσμα. Ένας από τους κινδύνους που μπορεί να αντιμετωπίσει ένα διαπολιτισμικό υλικό, σύμφωνα με τους Troyna, (1992) και (Rattansi (1993), όπως αναφέρονται στον Μάγο (2013), είναι ο κίνδυνος του «εξωτισμού». Αυτό παρατηρείται όταν οι διαφορετικοί πολιτισμοί προσεγγίζονται με τρόπο επιφανειακό και αποσπασματικό, με αποτέλεσμα να φαίνονται εξωτικοί και γραφικοί στα μάτια των μαθητών της κυρίαρχης ομάδας. Με αυτό τον τρόπο, αναπαράγονται οι εθνοκεντρικές απόψεις τους και ενισχύονται τα στερεότυπα.

Επίσης, εκτός από τον κίνδυνο του «εξωτισμού», υπάρχει το ενδεχόμενο να δημιουργηθούν και άλλοι κίνδυνοι, όπως είναι:

- Ο κίνδυνος του πολιτιστικού ελλείμματος όταν το πολιτισμικά ανοίκειο παρουσιάζεται ως πολιτισμικά ελλειμματικό.
- Ο κίνδυνος της επιμέρους αποδοχής όταν η αποδοχή του διαφορετικού δε γίνεται στο σύνολο των διαστάσεων του αλλά μόνον εκείνων που δεν έρχονται σε αντίθεση με αντίστοιχες πολιτισμικές διαστάσεις της κυρίαρχης ομάδας.
- Ο κίνδυνος του εθνοκεντρισμού όταν κανείς μέσα στο υλικό συναντά άμεσες ή έμμεσες εθνοκεντρικές προσεγγίσεις.
- Ο κίνδυνος της συμπόνοιας όταν η αποδοχή του διαφορετικού γίνεται όχι από σεβασμό και ισότιμη αντιμετώπιση αλλά από οίκτο και συμπόνοια (Μάγος, 2010).

Κεφάλαιο 3ο

3.1. Παιχνίδι και μάθηση

Το παιχνίδι θεωρείται ότι αποτελεί κύρια δραστηριότητα των παιδιών και συστατικό ζωτικής σημασίας για την ενίσχυση της συναισθηματικής, πνευματικής και κοινωνικής ανάπτυξης του παιδιού. Για να απαντηθεί το ερώτημα τι είναι παιχνίδι και να δοθεί ένας ορισμός είναι απαραίτητο να αναγνωριστούν κάποια χαρακτηριστικά τα οποία διαφοροποιούν το παιχνίδι από άλλες δραστηριότητες (Αυγητίδου, 2001).

Κάποιοι ορισμοί για το παιχνίδι αναφέρονται παρακάτω. Παιχνίδι είναι...

«...μία μη προφανής εκπαιδευτική μορφή δραστηριότητας που περιλαμβάνει τον ανταγωνισμό και καθοδηγείται από κανόνες» (Dempsey, Rassmussen, Lucassen, 1996).

«...η πραγματοποίηση της μάθησης μέσα από την πράξη» (Feeney, Christensen & Moravcil, 1996).

«...οποιαδήποτε δραστηριότητα ανταποκρίνεται στην ανάγκη των ανθρώπων για διασκέδαση και ψυχαγωγία. Αυτή η ανάγκη υφίσταται ήδη από τα πρώτα χρόνια της ζωής τους» (Wikipedia, 2017).

«...οποιοδήποτε εκπαιδευτικό ή μαθησιακό πλαίσιο που ενέχει συναγωνισμό και ορίζεται από κανόνες» (Dempsey et al, 1996).

«... συνίσταται σε ένα σύνολο κανόνων οι οποίοι ορίζουν ένα στόχο που θα πρέπει να επιτευχθεί καθώς και τους επιτρεπτούς στόχους επίτευξής του». (Kelley, 1998).

Ο Huizinga (1987) κάνει προσπάθεια για την απόδοση ενός ορισμού με μεγαλύτερη σαφήνεια: «το παιχνίδι είναι μια εθελοντική δραστηριότητα ή απασχόληση, η οποία πραγματοποιείται μέσα σε κάποια καθορισμένα τοπικά και χρονικά όρια, σύμφωνα με κανόνες ελεύθερα αποδεκτούς αλλά απολύτως δεσμευτικούς, αποτελώντας αυτοσκοπό και συνοδευόμενη από ένα αίσθημα έντασης, χαράς και από τη συνείδηση ότι είναι κάτι «διαφορετικό» από τη «συνήθη ζωή» (Αυγητίδου, 2001)

Συμπληρωματικά στα παραπάνω, ο Holsbrink- Engels (1998) επισημαίνει έναν παράγοντα πολυπλοκότητας στην απόπειρα ορισμού των παιχνιδιών: «Οι γλώσσες εκτός από την αγγλική συνήθως έχουν μια λέξη για να εκφράσουν και τις δυο αγγλικές λέξεις «play» και «game». Η λέξη «play» αφορά τη διαδικασία παιζίματος και η λέξη «game», το παιχνίδι ως αντικείμενο της διαδικασίας αυτής που σχετίζεται με την έννοια του συναγωνισμού.

Πολλές μελέτες έχουν αποδείξει την άρρηκτη σύνδεση μεταξύ των παιχνιδιών και της μάθησης. Ο Marshall McLuhan έχει παρατηρήσει ότι «οποιοσδήποτε διακρίνει τα παιχνίδια από την εκπαίδευση προφανώς δεν έχει την παραμικρή ιδέα για τίποτα από τα δύο». (ProActive: Fostering Teachers' Creativity Through Game Based Learning, 2011; Ζυγουρίτσας, χ.η).

Σύμφωνα με τη Νημά (2002), η μάθηση που επιτυγχάνεται μέσα από το παιχνίδι έχει πολύ σημαντικά αποτελέσματα για τα παιδιά, καθώς κατά τη διάρκεια του παιχνιδιού αξιολογούν τον εαυτό τους και τους συμπαίκτες τους, χωρίς βέβαια να το αντιλαμβάνονται. Ο σύγχρονος εκπαιδευτικός έχει στη διάθεση του πολλά εκπαιδευτικά παιχνίδια, στα οποία συμπεριλαμβάνονται και αυτά τα οποία απαιτούν τη χρήση νέων τεχνολογιών, και με τα οποία μπορεί να επιτύχει πιο εύκολα και αποτελεσματικά τους στόχους του (Χατζοπούλου & Κοντοπούλου, 2006).

Εκπαιδευτικά χαρακτηρίζονται τα παιχνίδια τα οποία έχουν σχεδιαστεί αποκλειστικά για εκπαιδευτικούς σκοπούς, ή αυτά τα οποία συμπτωματικά έχουν εκπαιδευτική αξία και λειτουργούν ως εργαλεία υποστηρίζοντας τη μαθησιακή διαδικασία (Wikipedia, 2008).

Για να χαρακτηριστεί ένα παιχνίδι ως «εκπαιδευτικό» είναι σημαντικό να ανταποκρίνεται σε συγκεκριμένα κριτήρια, όπως είναι τα εξής:

- η συμβατότητα του υλικού με τη νοητική ηλικία των παιδιών
- η συμβατότητα του υλικού με τις αρχές του εποικοδομητισμού
- η αξιοποίηση των εμπειριών και των βιωμάτων των μαθητών

- η προώθηση της κριτικής και αποκλίνουσας σκέψης
- η καλλιέργεια του συναισθήματος και της φαντασίας
- η δυνατότητα γενίκευσης και πολλαπλής ερμηνευτικής προσέγγισης
- η πρωτοτυπία και η ελκυστικότητα
- η δυνατότητα αξιοποίησης του διαθεματικά (Μάγος, 2010).

Οι σύγχρονοι θεωρητικοί της μάθησης των ψυχολογικών ρευμάτων με εποικοδομιστικές και κοινωνικοπολιτισμικές βάσεις (Piaget, Bruner, Vygotsky) υποστηρίζουν ότι το παιχνίδι στη διάθεση των εκπαιδευτικών με μαθητοκεντρική προσέγγιση, αποτελεί εργαλείο που επιδιώκουν να αξιοποιήσουν ολοένα και περισσότερο, αφού το θεωρούν έναν από τους πιο προωθητικούς τρόπους μάθησης (Prensky, 2002).

Τα παιχνίδια ως εργαλείο μάθησης ενισχύουν τα κίνητρα των μαθητών για τη απόκτηση γνώσεων μέσω της ενεργούς εμπλοκής και δράσης στην εκπαιδευτική πρακτική. Παράλληλα μέσω της παιγνιώδους εμπειρίας προωθείται η ευχαρίστηση προσφέροντας εκπλήξεις και προκλήσεις, οι οποίες διατηρούν την προσοχή και την ενεργό συμμετοχή των μαθητών (ProActive: Fostering Teachers' Creativity Through Game Based Learning, 2011).

Το παιχνίδι ως μια ευρεία έννοια έχει δεχθεί πολλές θεωρίες ταξινόμησης με βάση τα χαρακτηριστικά του. Οι Alessi και Trolip (2005) εξετάζοντας τις γενικές ιδιότητες και περιγραφές των δημοφιλέστερων σήμερα τύπων έχουν διακρίνει τις εξής κατηγορίες:

- Παιχνίδια δράσης.
- Παιχνίδια περιπέτειας.
- Παιχνίδια στρατηγικής.
- Παιχνίδια άθλησης.
- Παιχνίδια ρόλων.
- Παιχνίδια προσομοίωσης.
- Επιτραπέζια παιχνίδια.
- Παιχνίδια μαχών.
- Παιχνίδια λογικής.
- Επιχειρηματικά παιχνίδια.
- Παιχνίδια λέξεων. (Αγγελίδου, 2011).

Παρόλο που οι συγκεκριμένες κατηγορίες είναι ξεκάθαρες και κατανοητές, δεν είναι αυστηρές, καθώς ένα παιχνίδι μπορεί να ανήκει σε περισσότερες από μια κατηγορίες όπως είναι τα παιχνίδια περιπέτειας και μαχών (Αγγελίδου, 2011).

3.2. Επιτραπέζια παιχνίδια

Στην παρούσα διπλωματική εργασία η προσοχή επικεντρώνεται στα επιτραπέζια παιχνίδια (board games). Το επιτραπέζιο ορίζεται ως το παιχνίδι το οποίο περιέχει πιόνια που μετακινούνται ή τοποθετούνται σε μια επιφάνεια, που ονομάζεται ταμπλό σύμφωνα με ένα σύνολο κανόνων. Τα επιτραπέζια μπορεί να στηρίζονται σε στρατηγική, αλλά σε πολλά συμπεριλαμβάνεται ο παράγοντας της τύχης ή ένας συνδυασμός αυτών των δύο. Τα παιχνίδια συνήθως έχουν ένα στόχο, τον οποίο οι παίκτες πρέπει να επιτύχουν. Τα πρώτα επιτραπέζια παιχνίδια αντιπροσώπευαν ένα πεδίο μάχης ανάμεσα σε δύο στρατούς, ενώ τα πιο πρόσφατα στηρίζονται στη νίκη των παικτών ενάντια στους αντιπάλους βάσει της νικητήριας θέσης στο ταμπλό (Wikipedia, 2014).

Υπάρχουν διαφόρων ειδών επιτραπέζια παιχνίδια, που κυρίως διακρίνονται σε κλασικά και σύγχρονα. Τα κλασικά παιχνίδια προέρχονται από την Αμερική και ονομάζονται «American» και τα περισσότερα παρουσιάζουν ομοιότητες με το Trivial Pursuit και τη Monopoly. Από την άλλη, τα σύγχρονα επιτραπέζια παιχνίδια ξεκίνησαν από τη Γερμανία πριν από δεκαπέντε χρόνια και ονομάζονται «European» ή «Eurogames». Το στοιχείο το οποίο διαφοροποιεί τις δύο κατηγορίες είναι ο παράγοντας της τύχης. Στα αμερικάνικα επιτραπέζια παιχνίδια οι παίκτες μετακινούν το πiónι τους στο ταμπλό και επιδιώκουν να φτάσουν στον επιθυμητό στόχο. Οι κινήσεις των παικτών εξαρτώνται από τις τιμές που θα φέρει το ζάρι και ανάλογα παρατηρούν τι θα συμβεί σε κάθε «κουτάκι» του ταμπλό, καθώς είναι προκαθορισμένες οι συγκεκριμένες ενέργειες (Rodilla, 2012).

Για τις ανάγκες της έρευνας κατασκευάστηκε ένα διαπολιτισμικό επιτραπέζιο παιχνίδι, το οποίο εκτός από τις αρχές της διαπολιτισμικότητας, στηρίχθηκε και σε δυο θεωρίες μάθησης: τον εποικοδομητισμό και την ομαδοσυνεργατική μάθηση.

3.2.1. Θεωρίες μάθησης για τα επιτραπέζια παιχνίδια

3.2.1.1. Εποικοδομητισμός

Η προσέγγιση του «κονστρουκτιβισμού» ή «εποικοδομητισμού» όπως συχνά αναφέρεται, αντιμετωπίζει τη μάθηση ως μια κοινωνικο- γνωστική διαδικασία ενεργού οικοδόμησης της γνώσης. Ο άνθρωπος σταματά να είναι παθητικός δέκτης, αλλά οικοδομεί τα νοήματά του τα οποία βασίζονται στην υπάρχουσα εμπειρία του που είναι προσωπικά και κοινωνικά καθορισμένη. (Λαφατζή, 2005).

Σύμφωνα με τις παραδοχές του εποικοδομητισμού, όπως αναφέρονται από τον Ευαγγελόπουλο (1999) και τον Φλουρή (2002), ο μαθητής θεωρείται ως άτομο με γνωστικές ικανότητες μεγαλύτερες απ' όσες εκδηλώνει. Κατέχει ήδη κάποιες εμπειρίες, οι οποίες έχουν διαμορφώσει τις γνωστικές δομές του, ολοκληρωμένες, ατελείς ή ημιτελείς. Οι νέες πληροφορίες και εμπειρίες είναι καλό να συνδεθούν με τις ήδη υπάρχουσες γνώσεις και τις σχέσεις τους να τις επεξεργαστεί ο ίδιος ο μαθητής, αφού η μοναδική κατασκευή του νοήματος επηρεάζεται τόσο από κοινωνικοπολιτισμικούς και συναισθηματικούς παράγοντες (Γιαννίκας, 2004).

Συνεπώς η μάθηση στα πλαίσια του εποικοδομητισμού, αποτελεί τη διαδικασία της διαμόρφωσης των υπαρχόντων προτύπων για να προσαρμοστεί η νέα εμπειρία. Κάθε άτομο δημιουργεί τις δικές του αναπαραστάσεις οικοδομώντας τις δικές του εμπειρίες (Μακράκης, 2000).

Οι κύριοι υποστηρικτές της θεωρίας του εποικοδομισμού είναι ο Dewey (1884), ο Piaget (1961) και ο Vygotsky (1925).

Σύμφωνα με τον Piaget (1961), τα παιδιά μαθαίνουν με το δικό τους τρόπο μέσω ενεργού γνωστικής εξερεύνησης και η μάθηση συντελείται, όταν η εξερεύνηση του μαθητή αποκαλύπτει ανακολουθίες μεταξύ της ισχύουσας γι' αυτόν αναπαράστασης της γνώσης και της εμπειρίας του. Την κατάσταση αυτή την ονομάζει ο Piaget «γνωστική ανισορροπία».

Από την άλλη, ο Vygotsky (1925), υποστηρίζει ότι η μάθηση λαμβάνει χώρα σε ένα κοινωνικό πλαίσιο, το οποίο είναι απαραίτητο να κατανοηθεί και να μετασχηματιστεί, έτσι ώστε να είναι συμβατό με τις εμπειρίες των μαθητών, αλλά και να προσφέρει μεγαλύτερες πιθανότητες υποστήριξης της κοινωνικο-γνωστικής τους ανάπτυξης.

Στον εποικοδομητισμό, η γνώση συνδέεται με την εμπειρία και τη δράση των μαθητών, συνεπώς δε χρειάζεται να ιεραρχείται αυθαίρετα, όπως γίνεται στο παραδοσιακό αναλυτικό πρόγραμμα με τους βαθμούς και τα τεστ αξιολόγησης. Οι

εκπαιδευτικοί χρησιμοποιούν ανοιχτού τύπου ερωτήσεις και προωθούν το διάλογο μεταξύ των μαθητών. Ο κάθε μαθητής προσεγγίζεται, ως όλον, που αναζητεί νοήματα, έχει κίνητρα, συναισθήματα, στόχους με ψυχοκινητικά αποτελέσματα και προσωπική αξία μοναδική, πέραν των κριτηρίων του σωστού-λάθους που έχει θεσπίσει το σχολείο (Ράπτης και Ράπτη, 2004α).

Οι διδακτικές προσεγγίσεις που βασίζονται κυρίως στη θεωρία του εποικοδομισμού είναι κυρίως η διερευνητική διδασκαλία, οι εργασίες των ομάδων, η διαλογική συζήτηση και η συνεργατική μάθηση (Κοσσυβάκη, 2003).

Το επιτραπέζιο παιχνίδι που κατασκευάστηκε απευθύνεται σε παιδιά σχολικής ηλικίας 10- 12 ετών, παρέχει πληροφορίες σχετικά με τις διαφορετικές πολιτισμικές ομάδες και οι ερωτήσεις που χρησιμοποιούνται προωθούν την καλλιέργεια της κριτικής σκέψης και της ενσυναίσθησης σχετικά με την αντιμετώπιση των πολιτισμικών ομάδων. Σε αυτή την ηλικία τα παιδιά έχουν αποκτήσει ήδη κάποιες γνώσεις για τη διαφορετικότητα είτε από το οικογενειακό τους περιβάλλον και τα Μ.Μ.Ε. ή από το σχολείο και έχουν διαμορφώσει συγκεκριμένες αντιλήψεις. Τα παιδιά καλούνται να απαντήσουν στις κλειστού και ανοιχτού τύπου ερωτήσεις με βάση τις προηγούμενες γνώσεις και τα πιστεύω τους, και μέσα από την επεξεργασία των νέων δεδομένων και την κριτική σκέψη τους, οικοδομούν τη νέα γνώση.

3.2.1.2.Ομαδοσυνεργατική μάθηση

Η συνεργατική μάθηση αποτελεί μια κοινωνικο-πολιτισμική προσέγγιση της μάθησης, στην οποία όταν ένα άτομο συμμετέχει σε ένα κοινωνικό σύστημα, η κουλτούρα του συγκεκριμένου συστήματος και τα εργαλεία επικοινωνίας που χρησιμοποιούνται διαμορφώνουν τη γνωστικότητα του ατόμου και συνιστούν πηγή της μάθησης και της εξέλιξής του (Dillenbourg, 1999).

Πιο αναλυτικά, ορίζεται ως η μαθησιακή διαδικασία κατά την οποία οι μαθητές εργάζονται από κοινού σε μικρές ομάδες και κάθε μαθητής συμμετέχει ενεργά στην ομαδική δραστηριότητα. Παράλληλα, οι μαθητές εργάζονται χωρίς την άμεση καθοδήγηση του εκπαιδευτικού (Cohen, 1994; Ματσαγγούρας, 2004).

Μέσω της ομαδοσυνεργατικής μάθησης δίνεται το δικαίωμα σε όλους να λειτουργούν σε καταστάσεις ισοτιμίας, υποχωρούν οι εθνικιστικές αλλά και κάθε είδους

προκαταλήψεις και διευθετούνται ζητήματα, όπως η συμπερίληψη, η κοινωνική δικαιοσύνη και τα ανθρώπινα δικαιώματα (Alexander & Van Wyk, 2012).

Αναπτύσσονται οι επικοινωνιακές ικανότητες των μαθητών, η συνεργασία μεταξύ τους και η αμοιβαία εμπιστοσύνη, καλλιεργείται η κριτική σκέψη και ανώτερες πνευματικές δεξιότητες. Συντελεί στην αποδοχή της διαφορετικότητας των ατόμων που συνεργάζονται και στη βελτίωση των μεταξύ τους στάσεων και συμπεριφορών (Κουτσελίνη, & Θεοφιλίδης, 2007; Webb, 2009).

Τέλος, μέσω της συνεργατική διδασκαλίας και μάθησης εξασφαλίζονται αυθεντικές καταστάσεις προβληματισμού και επικοινωνίας, οι οποίες συμβάλλουν στην ανάπτυξη της γνωστικής, κοινωνικής και ηθικής αυτονομίας του ατόμου αλλά και στην ανάπτυξη συλλογικών πρακτικών και στάσεων (Karami, Pakmehr & Aghil, 2012; Μатσαγγούρας, 2004).

Το επιτραπέζιο που κατασκευάστηκε, προωθεί τη συνεργασία στα παιδιά, καθώς δημιουργεί ένα κλίμα αλληλεπίδρασης και εξασφαλίζει καταστάσεις προβληματισμού, τις οποίες τα παιδιά καλούνται να αντιμετωπίσουν και να επιλύσουν μέσα από το διάλογο και την ανταλλαγή απόψεων. Οι ανοιχτού τύπου ερωτήσεις του παιχνιδιού έχουν ως στόχο την έκφραση των παιδιών και την ανταλλαγή των απόψεων και αντιλήψεών τους σχετικά με τη διαφορετικότητα, καθώς δεν περιορίζουν το παιδί στην επιλογή της σωστής ή της λανθασμένης απάντησης. Μέσα από το παιχνίδι και τον υγιή διάλογο, τα παιδιά αναθεωρούν τις πιθανόν ακραίες θέσεις τους οι οποίες σχετίζονται με στερεότυπα και γίνονται περισσότερο διαλλακτικοί σε θέματα που αφορούν την ετερότητα.

3.2.2. Ιστορική επισκόπηση επιτραπέζιων παιχνιδιών

Πολλές γενιές ανθρώπων με διαφορετικές θρησκευτικές πεποιθήσεις και σε διαφορετικές χρονικές περιόδους έχουν αντιμετωπίσει την πρόκληση των επιτραπέζιων παιχνιδιών σε όλους τους πολιτισμούς. Σύμφωνα με τον Ghory (2004), τα επιτραπέζια παιχνίδια ανά τον κόσμο μπορεί να θεωρηθούν ως απλοποιημένα μοντέλα αντανάκλασης των προβλημάτων της πραγματικής ζωής και της καθημερινότητας (Halloran, & Deale, 2009).

Η πρώτη καταγεγραμμένη χρήση επιτραπέζιου παιχνιδιού στην ιστορία της ανθρωπότητας, σύμφωνα με τους αρχαιολόγους, ανάγεται στους προϊστορικούς χρόνους

πάνω από 7000 χρόνια. Η ανεύρεση του συγκεκριμένου παιχνιδιού πραγματοποιήθηκε στην Ουρ της Μεσοποταμίας με τίτλο «Βασιλικό παιχνίδι της Ουρ», (Ιράκ, 2560 π. Χ.) του οποίου οι κανόνες παραμένουν άγνωστοι. Πολλά από τα αρχαία επιτραπέζια παιχνίδια έχουν ανακαλυφθεί σε κατακόμβες, καθώς συνήθιζαν οι γονείς που ανήκαν στην υψηλή θέση της κοινωνίας να τοποθετούν στον τάφο των παιδιών τους τα αγαπημένα τους παιχνίδια. Οι πρώτοι Αιγύπτιοι χρησιμοποιούσαν λάσπη για τα επιτραπέζια παιχνίδια (3000 π.Χ.). Το πρώτο Αιγυπτιακό επιτραπέζιο παιχνίδι με τον πίνακα του αναβρέθηκε σε κατακόμβη γύρω στο 2800 π.Χ. Ωστόσο το σκάκι είναι το μόνο αρχαίο επιτραπέζιο παιχνίδι που έχει κρατήσει στο χρόνο και παίζεται από τους Αιγυπτίους (History of Board Games, 2003; Wikipedia, 2014; Τερζάκης, 2012).

Το «Σενέτ» (3500 π.Χ.) είναι ένα άλλο επιτραπέζιο παιχνίδι, το οποίο ανήκει στην κατηγορία των αρχαίων αιγυπτιακών παιχνιδιών. Πιο συγκεκριμένα, βρέθηκε στον τάφο του Τουταγχαμών στην προδυναστική Αίγυπτο. Αν και η εμφάνιση των πρώτων επιτραπέζιων παιχνιδιών στην Αίγυπτο πραγματοποιήθηκε νωρίς, στην Ευρώπη η εξάπλωσή τους έγινε πολλά χρόνια αργότερα κυρίως κατά τη χρονική περίοδο της Ρωμαϊκής αυτοκρατορίας. Πιο συγκεκριμένα στα τέλη του 1ου αιώνα εμφανίστηκαν στη Βρετανία. Σύμφωνα με τον ερευνητή των επιτραπέζιων παιχνιδιών, Μαρκ Χολ, όπως ο ίδιος υποστηρίζει «Πολλά από τα πρώτα παιχνίδια φαίνεται να ήταν διπλωματικά δώρα, αφού θεωρούνταν είδος πολυτελείας και υποδήλωναν κύρος» (Τερζάκης, 2012).

Σε αντίθεση με τη σύγχρονη εποχή, τα επιτραπέζια παιχνίδια στα αρχαία χρόνια δεν απευθύνονταν στους ανθρώπους όλων των κοινωνικών στρωμάτων. Αν και σε εκείνη την εποχή οι παίκτες χρησιμοποιούσαν τα επιτραπέζια παιχνίδια για ψυχαγωγία, αποτελούσε μια δραστηριότητα για τους «λίγους» που ήταν προνομιούχοι, όσο αφορά τον πλούτο. Τα ανταγωνιστικά παιχνίδια, τα οποία παίζονταν στο έδαφος, στο πάτωμα ή σε πίνακες, απευθύνονταν στα άτομα με κύρος, καθώς είχαν τον ελεύθερο χρόνο να διαθέσουν αλλά και την οικονομική δυνατότητα ώστε να τα αποκτήσουν (Τερζάκης, 2012).

Επιπρόσθετα, στην Κίνα και στην Ινδία τα πρώτα δείγματα επιτραπέζιων παιχνιδιών προσδιορίζονται σχετικά νωρίς, χωρίς όμως με ακρίβεια οι αρχαιολόγοι να μπορούν να αποφανθούν για τη συγκεκριμένη χρονική περίοδο της διάδοσης τους (Τερζάκης, 2012).

Τέλος, στην Αμερική τα επιτραπέζια παιχνίδια έκαναν αισθητή την παρουσία τους κατά τον 19ο αιώνα. Ειδικότερα το πρώτο επιτραπέζιο παιχνίδι, που κατασκευάστηκε στις Η.Π.Α., το 1822, είχε ως τίτλο «The Traveler's Tour Through The United States». Τα προηγούμενα χρόνια, όμως, οι Ιθαγενείς Αμερικάνοι έπαιζαν επιτραπέζια παιχνίδια, τα οποία σχεδίαζαν στο έδαφος χρησιμοποιώντας διάφορα συστατικά, όπως οι πέτρες.

Επίσης, οι πρώτοι άποικοι από την Ευρώπη που κατέφθασαν στη Αμερική, εισήγαγαν το Σκάκι και τη Ντάμα με κύριο στόχο το εμπόριο και την ψυχαγωγία. Τα επιτραπέζια παιχνίδια αποτελούσαν μια δημοφιλή δραστηριότητα για τους στρατιώτες κατά τη διάρκεια του εμφύλιου πολέμου της Αμερικής, καθώς μπορούσαν πολύ εύκολα να τα μεταφέρουν με το σακίδιο τους. Μερικά από τα δημοφιλέστερα παιχνίδια των στρατιωτών ήταν η Ντάμα, το Σκάκι, το Τάβλι και το Checkered Game of Life (Gobet, 2008).

Στόχος των πρώτων επιτραπέζιων παιχνιδιών ήταν η διδασχή των θρησκευτικών πεποιθήσεων και των ηθικών αξιών, ενώ τα επόμενα χρόνια η προσοχή επικεντρώθηκε στην ψυχαγωγία. Στα τέλη του 19ου αιώνα και στις αρχές του 20ου αιώνα, τα επιτραπέζια παιχνίδια στην Αμερική είχαν ως περιεχόμενο αθλητικές και πρόσφατες πολιτικές εξελίξεις και αυτά που άνθισαν και γνώρισαν μεγάλη εμπορική επιτυχία ήταν η Monopoly (1935) και το Scrabble (1948). Μερικές δεκαετίες αργότερα, τα επιτραπέζια παιχνίδια δέχτηκαν τη μεγάλη επιρροή από την εποχή και την πρόοδο της τεχνολογίας και του internet. Το 1985, δημιουργήθηκε το Trivial Pursuit και ορισμένα από τα παιχνίδια εκείνης της εποχής συνεχίζουν να διατηρούν αμείωτο το ενδιαφέρον και να παίζονται μέχρι και σήμερα online (Gobet, 2008).

3.2.3. Ανάλυση και χαρακτηριστικά των επιτραπέζιων παιχνιδιών

Κάθε παιχνίδι μπορεί να θεωρηθεί ως σύστημα, το οποίο αποτελείται από στοιχεία που εξαρτώνται το ένα από το άλλο, που συνδέονται μεταξύ τους και αλληλεπιδρούν. Το σύστημα αυτό, ανάλογα με τον αριθμό των πιθανών αποτελεσμάτων, μπορεί να χαρακτηριστεί ως απλό ή πολύπλοκο. Για παράδειγμα, ένα παιχνίδι μπορεί να οδηγεί σε δυο πιθανές εκβάσεις ή και περισσότερες ανάλογα με τις επιλογές και τις αλληλεπιδράσεις των παικτών και των στοιχείων (Fullerton, Swain, & Hoffman, 2008).

Έχουν επιχειρηθεί πολλοί τρόποι κατηγοριοποίησης και ταξινόμησης των στοιχείων που δομούν ένα επιτραπέζιο παιχνίδι, αλλά και σε γενικότερα πλαίσια όλα τα ηλεκτρονικά παιχνίδια. Η βιβλιογραφία που αφορά τα ηλεκτρονικά παιχνίδια είναι πλουσιότερη, και σε αυτή εντοπίζονται ορισμένα δομικά στοιχεία ταξινόμησης, τα οποία φαίνεται να ταιριάζουν και να μπορούν να χρησιμοποιηθούν και στα επιτραπέζια παιχνίδια. Τα δομικά αυτά στοιχεία, σύμφωνα με το Schell (2008), ταξινομούνται παρακάτω σε τέσσερις κατηγορίες:

- *Mechanics*: Αναφέρονται στις διαδικασίες και τους κανόνες του παιχνιδιού. Με τον όρο «mechanics» περιγράφεται ο στόχος του παιχνιδιού, με ποιον τρόπο οι παίκτες μπορούν να τον επιτύχουν ή όχι, και τι συμβαίνει όταν προσπαθούν. Η συγκεκριμένη κατηγορία (mechanics) είναι αυτή που κάνει ένα παιχνίδι να θεωρείται «παιχνίδι» και το ξεχωρίζει από ένα βιβλίο ή μια ταινία...
- *Story*: Αφορά τη σειρά των γεγονότων που ξετυλίγονται στο παιχνίδι. Υπάρχει περίπτωση να είναι γραμμική και επιτακτική, ή μπορεί να έχει πιο έμμεσο νόημα και να αναδύεται σταδιακά όσο εξελίσσεται το παιχνίδι.
- *Aesthetics*: Η συγκεκριμένη κατηγορία αφορά την αισθητική του παιχνιδιού, δηλαδή πώς δείχνει το παιχνίδι, πώς ακούγεται, πώς μυρίζει και σε γενικές γραμμές ποια είναι η αίσθηση που περνάει. Η αισθητική του παιχνιδιού αποτελεί μια πολύ σημαντική όψη κατά τη σχεδίαση ενός παιχνιδιού, καθώς συνδέεται άμεσα με τις εμπειρίες των παικτών.
- *Technology*: Η συγκεκριμένη κατηγορία αναφέρεται σε όλα τα υλικά και τις αλληλεπιδράσεις τους που χρησιμοποιούνται για την κατασκευή ενός παιχνιδιού. Αυτά μπορεί να είναι απλά, όπως χαρτόνι και μολύβι, ή πλαστικές κάρτες ,μέχρι και ισχυρά λέιζερ. Η «τεχνολογία» που επιλέγεται για το παιχνίδι, καθιστά εύκολη τη δυνατότητα για ορισμένες κινήσεις και ενέργειες και από την άλλη καθιστά αδύνατες κάποιες άλλες κινήσεις.

Είναι σημαντικό να γίνει κατανοητό ότι όλα τα στοιχεία είναι εξίσου απαραίτητα και υπάρχει αλληλεπίδραση μεταξύ τους, καθώς η σωστή επιλογή και «τοποθέτηση» του καθενός ενισχύει και διευκολύνει τα υπόλοιπα, και συνεπώς κάνει περισσότερο κατανοητό και ευχάριστο το παιχνίδι στους παίκτες (Schell, 2008).

Κατά τη διάρκεια σχεδιασμού των βασικών στοιχείων του παιχνιδιού, οι δημιουργοί θα πρέπει να θέσουν ερωτήματα στον εαυτό τους και στη συνέχεια καλούνται να απαντήσουν, όπως είναι τα παρακάτω:

- Ποιος είναι ο ελάχιστος και μέγιστος αριθμός παικτών που μπορεί να παίζει;
- Ποιοι είναι οι κανόνες και διαδικασίες του παιχνιδιού;
- Ποιος είναι ο βασικός στόχος και ποιοι οι επιμέρους;
- Τι είδους ανατροφοδότηση λαμβάνουν οι παίκτες;
- Ποιες ενέργειες θα πρέπει να κάνουν οι παίκτες και πότε;

(Fullerton, Swain,& Hoffman, 2008).

Οι κανόνες αποτελούν μια από τις πιο σταθερές αξίες των παιχνιδιών, καθώς κάνουν πιο ισχυρή τη λειτουργικότητά τους. Κάθε παιχνίδι έχει κανόνες και στηρίζεται σε αυτούς, οι οποίοι το ορίζουν και το διαφοροποιούν από τα άλλα είδη. Ειδικότερα, οι κανόνες θέτουν τα όρια στις ενέργειες των παικτών και τους κατευθύνουν να ακολουθήσουν ορισμένα μονοπάτια στο ταμπλό για να επιτύχουν τον τελικό στόχο. Ορίζονται κανόνες για την εκκίνηση του παιχνιδιού (πώς ξεκινά), για την πορεία του (ποιες είναι οι δραστηριότητες των παικτών και τι συμβαίνει όταν συμβαίνουν) και τέλος για τον τερματισμό του (με ποιον τρόπο αποφασίζεται το αποτέλεσμα του). (Schell, 2008; Schreiber, χ.η.).

Όσο αφορά τους στόχους του παιχνιδιού έχουν τρεις χαρακτηριστικές ιδιότητες, οι οποίες είναι οι παρακάτω:

- *Σαφήνεια*: Οι παίκτες κατανοούν τους στόχους σύμφωνα με τους οποίους θα πετύχουν το επιθυμητό αποτέλεσμα
- *Δυνατότητα*: Οι στόχοι είναι εφικτοί, γεγονός το οποίο σημαίνει ότι οι παίκτες έχουν τη δυνατότητα να τα καταφέρουν. Αν οι στόχοι είναι ακατόρθωτοι, τότε εκείνοι θα σταματήσουν τις προσπάθειες και γενικότερα το παιχνίδι.
- *Επιβράβευση*: Η επίτευξη ενός στόχου παρέχει επιβράβευση ως ανταμοιβή στους παίκτες. Με αυτό τον τρόπο εκείνοι όλο και περισσότερο κινητοποιούνται και εμπνέονται, με αποτέλεσμα να καταβάλουν περισσότερη προσπάθεια για να τα καταφέρουν και να επιβραβευτούν (Schell, 2008).

Η ανατροφοδότηση που προσφέρει το παιχνίδι δίνει στους παίκτες τη δυνατότητα αλληλεπίδρασης μαζί του. Πιο συγκεκριμένα, παρέχει πληροφορίες ενώ εξελίσσεται, οι οποίες μπορεί να είναι θετικές ή αρνητικές και οι οποίες επηρεάζουν σημαντικά τους παίκτες. Κάθε είδους ανατροφοδότηση που παρέχεται έχει ως σκοπό την ομαλή έκβαση του παιχνιδιού και οι σχεδιαστές θα πρέπει να αξιολογούν το πόσο γρήγορα ή αργά εξελίσσεται διατηρώντας αμείωτο το ενδιαφέρον των παιδιών (Fullerton, Swain, & Hoffman, 2008).

3.2.4. Οφέλη επιτραπέζιων παιχνιδιών

Ορισμένα από τα οφέλη των επιτραπέζιων παιχνιδιών για τα παιδιά είναι περισσότερο προφανή, όπως η διασκέδαση και το γεγονός ότι αποτελούν ευκαιρία για να συγκεντρωθεί όλη η οικογένεια για παιχνίδι. Επίσης, κοινωνικοί επιστήμονες έχουν συμφωνήσει ότι μέσω των επιτραπέζιων παιχνιδιών καλλιεργούνται οι διαπροσωπικές τους σχέσεις μέσα από την τήρηση των κανόνων και τον προβληματισμό πάνω σε ηθικά ζητήματα (Kamii& DeVries, 1980; Zan& Hildebrandt, 2005).

Επιπλέον κατά τη διάρκεια ενός επιτραπέζιου παιχνιδιού στο οποίο συμμετέχουν και ενήλικες, γίνεται περισσότερο εύκολη η καλλιέργεια σωστών τρόπων συμπεριφοράς, οι οποίοι φαίνονται τη στιγμή της νίκης με τον πανηγυρισμό και της ήττας με την αποδοχή (Gobet et al, 2004).

Τα παιχνίδια συνεργασίας, όπως είναι τα επιτραπέζια, καλλιεργούν στα παιδιά το αίσθημα του «μοιράζομαι», και κατά συνέπεια, αυτό ενισχύει τη δημιουργία ισχυρότερων σχέσεων με τους συνομηλίκους τους. Με αυτό τον τρόπο δίνονται στα παιδιά ευκαιρίες για ενεργό μάθηση, συνεργασία, ομαδικότητα και καλλιέργεια κοινωνικών δεξιοτήτων. (Acton& Zarbatany, 1988; Halloran& Deale, 2009; Baker, 2010).

Τα επιτραπέζια παιχνίδια απαιτούν την ενεργοποίηση όλων των εκπαιδευομένων στη μαθησιακή διαδικασία, καθώς κινητοποιούνται όλες οι δεξιότητές τους. Παράλληλα, η συγκεκριμένη κατηγορία παιχνιδιών ενέχει το στοιχείο του ανταγωνισμού, γεγονός το οποίο αυξάνει τα κίνητρα ανεξάρτητα με το περιεχόμενο του επιτραπέζιου παιχνιδιού. Με την ενθάρρυνση της ενεργούς συμπεριφοράς τα επιτραπέζια έχουν θετικά αποτελέσματα όσο αφορά στην κοινωνικοποίηση των μαθητών που συμμετέχουν, οι οποίοι αποφασίζουν για τις ενέργειες τους στο παιχνίδι λαμβάνοντας ανατροφοδότηση, η οποία ενδυναμώνει τη διαδικασία της μάθησης (Peter, 2010).

Η αξιοποίηση και η ένταξη των εκπαιδευτικών παιχνιδιών στη εκπαιδευτική διαδικασία είναι ωφέλιμη όχι μόνο για τους μαθητές αλλά και για τους εκπαιδευτικούς. Τα οφέλη των επιτραπέζιων παιχνιδιών για τους μαθητές είναι:

- Η σύνδεση με την πραγματική ζωή και καθημερινότητα.
- Η ενίσχυση κινήτρων με έναν ευχάριστο, δημιουργικό και παιγνιώδη τρόπο.
- Η καλλιέργεια δημιουργικού πνεύματος.
- Η ανακάλυψη θετικών και αρνητικών συναισθημάτων.
- Η ικανοποίηση αισθημάτων ανταγωνιστικότητας.
- Η αποβολή του άγχους (Rodilla, 2012).

Ο Gardner κατέληξε σε έξι διαφορετικές κατηγορίες δεξιοτήτων νοημοσύνης, που αναπτύσσονται από τους εμπλεκόμενους μαθητές κατά τη διάρκεια της εξέλιξης των επιτραπέζιων παιχνιδιών. Ο Lee Su Kim ανέλυσε αυτή την άποψη και βελτίωσε τις κατηγορίες δεξιοτήτων νοημοσύνης, οι οποίες είναι οι παρακάτω:

- Spatial: Τα επιτραπέζια παιχνίδια, κυρίως αυτά που απαιτούν σχεδίαση και αντιστοίχιση, βελτιώνουν το συντονισμό χεριού-ματιού, καθώς οι εκπαιδευόμενοι αναγνωρίζουν τους αριθμούς, τα γράμματα και τα χρώματα μέσω της οπτικής αντίληψης. Τέτοιου είδους δεξιότητες καλλιεργούνται με τα παιχνίδια: «Treasure Hunting», «Tobago», «Whowasit», «Pictureka».
- Logical: Οι γνωστικές δεξιότητες καλλιεργούνται καθώς οι μαθητές διεγείρουν την κριτική τους σκέψη, αναπτύσσουν συλλογισμούς και επιλύουν προβλήματα. Στη συγκεκριμένη κατηγορία ανήκουν: «Σκάκι», «Ντάμα», «Who am I?».
- Mathematical: Τα επιτραπέζια παιχνίδια που συμπεριλαμβάνουν τη δραστηριότητα του υπολογισμού, της ομαδοποίησης, της καταμέτρησης, οδηγούν τους παίκτες στην απόκτηση μαθησιακής συνείδησης. Οι συγκεκριμένες δεξιότητες κατακτιώνται μέσα από παιχνίδια όπως τα: «Fizz Buzz» και το «Rummikub».
- Intrapersonal: Οι κοινωνικές δεξιότητες αποτελούν ένα από τα πιο σημαντικά οφέλη των επιτραπέζιων παιχνιδιών. Διαμορφώνονται καταστάσεις και ένα κλίμα αλληλεπίδρασης, ώστε οι μαθητές να αποκτήσουν νέες εμπειρίες που θα τους είναι χρήσιμες για τη μελλοντική τους επαγγελματική πορεία και για τη διαχείριση προβλημάτων σε πραγματικές συνθήκες της καθημερινότητας. Οι μαθητές δημιουργούν φιλικές σχέσεις και επικοινωνούν ουσιαστικά, συσχετίζοντας τα δικά τους ενδιαφέροντα με των άλλων. Τα επιτραπέζια που χρησιμοποιούνται στην τάξη και καλύπτουν τις κοινωνικές δεξιότητες είναι τα «Lego Creativity», «Settler's o' Catan».
- Interpersonal: Οι μαθητές αναπτύσσουν μια κοινωνικά αποδεκτή προσωπικότητα και οδηγούνται στην ωριμότητα, διότι μέσω του παιχνιδιού συμβιβάζονται με την ιδέα της αποτυχίας, της υπομονής και επιμονής και μαθαίνουν να μη σταματούν

να αγωνίζονται. Επιτραπέζια που ανήκουν σε αυτή την κατηγορία είναι: «Lego Serious Play», «Who am I», «Never Ending Stories».

- Musical and Bodily Kinesthetic: Τα περισσότερα επιτραπέζια παιχνίδια προϋποθέτουν την κίνηση ως φυσική δραστηριότητα, καθώς οι παίκτες ρίχνουν το ζάρι, μετακινούν τα πόνια στις θέσεις του ταμπλό, ανακατεύουν τις κάρτες και τις μάρκες, ζωγραφίζουν, τοποθετούν τα ανάλογα αντικείμενα. Οι παίκτες ενθαρρύνονται να εκφράζονται μέσω επιδέξιων χειρονομιών, που είναι ζωτικής σημασίας για την ολόπλευρη ανάπτυξη τους. Μερικά από τα επιτραπέζια παιχνίδια που απαιτούν την κίνηση του σώματος είναι τα «Rock Star Life», «The Game of Sound», «Mind and Body» κ.λπ. (Rodilla, 2010).

Πολλοί ερευνητές έχοντας παρατηρήσει τις ευεργετικές ιδιότητες των επιτραπέζιων παιχνιδιών στα παιδιά, πρότειναν την ενσωμάτωση ορισμένων παιχνιδιών στη σχολική τάξη και στη βιβλιοθήκη του σχολείου με σκοπό την ενίσχυση της μαθησιακής διαδικασίας. Εξηγούν τον τρόπο με τον οποίο τα επιτραπέζια παιχνίδια υποστηρίζουν τη μάθηση δημιουργώντας εμπειρίες οι οποίες απαιτούν υψηλές πνευματικές ικανότητες, λήψη σωστών αποφάσεων και εφαρμογή στρατηγικής. Πιο συγκεκριμένα, η χρήση των επιτραπέζιων παιχνιδιών στη μαθησιακή διαδικασία έχει συμβάλει σημαντικά στην καλύτερη κατανόηση πολλών γνωστικών πεδίων, όπως είναι τα Μαθηματικά, η Φυσική, οι κοινωνικές επιστήμες και τα Αγγλικά (Baker, 2010).

Ειδικότερα, πλήθος ερευνών έχουν δείξει ότι επιτραπέζια παιχνίδια όπως το σκάκι ενθαρρύνουν τους παίκτες να σχεδιάζουν τις κινήσεις τους και να μπορούν να προβλέπουν το αποτέλεσμα εναλλακτικών κινήσεων. Επίσης, πολλά ανταμείβουν το λογική σκέψη και αιτιολόγηση. Για παράδειγμα, το επιτραπέζιο «Clue» μπορεί να χρησιμοποιηθεί ως εργαλείο για να διδάξει αφαιρετική λογική. Το παιχνίδι «Mastermind» έχει χρησιμοποιηθεί για να δοκιμάσει την ικανότητα φοιτητών στον προγραμματισμό, ενώ η «monopoly» χρησιμοποιήθηκε για να διδάξει σε φοιτητές κάποιες αρχές της οικονομίας. Τέλος, είναι σημαντική η συμβολή από το «φιδάκι» στην ενίσχυση των μαθηματικών ικανοτήτων των παιδιών (Dewar, 2009-2012; Neller et al, 2006; Lorenzen & Chang, 2006; Shaklin & Ehlen, 2007; Cavanagh, 2008).

3.3. Αναζήτηση και αξιολόγηση διαπολιτισμικών επιτραπέζιων παιχνιδιών

Η παρούσα έρευνα έχει ως στόχο να μελετήσει τις αντιλήψεις των παιδιών σχολικής ηλικίας σχετικά με άλλες πολιτισμικές ομάδες, μέσα από τη συμμετοχή τους σε επιτραπέζια παιχνίδια που να εξυπηρετούν τους στόχους της διαπολιτισμικότητας. Για τις ανάγκες της παρούσας εργασίας πραγματοποιήθηκε έρευνα αγοράς για την ανεύρεση εκπαιδευτικών επιτραπέζιων παιχνιδιών που να εξυπηρετούν το σκοπό αυτό. Η αναζήτηση των παιχνιδιών πραγματοποιήθηκε από την ερευνήτρια, η οποία επισκέφτηκε διάφορα καταστήματα παιχνιδιών και βιβλιοπωλεία στην περιοχή της Λάρισας. Ακόμη, πραγματοποιήθηκε αναζήτηση στο Διαδίκτυο για την ύπαρξη επιτραπέζιων παιχνιδιών σχετικών με το θέμα.

Παρακάτω παρατίθενται τα αποτελέσματα από την έρευνα αγοράς, και αναλυτική περιγραφή των επιτραπέζιων παιχνιδιών.

3.3.1. BrainBox



Τα παιχνίδια BrainBox είναι μια σειρά εκπαιδευτικών επιτραπέζιων παιχνιδιών μνήμης για παιδιά και ενήλικους. Η σειρά περιλαμβάνει παιχνίδια με γνώσεις για τον κόσμο, τα ζώα, τη φύση, το διάστημα, τις εφευρέσεις και γνώσεις παγκόσμιας ιστορίας, τα οποία κυκλοφορούν και στην αγγλική γλώσσα για την καλύτερη εκμάθησή της από τα παιδιά.

Με το παιχνίδι «Κόσμος» ή «The World» δίνεται η δυνατότητα εξερεύνησης 71 διαφορετικών χωρών, μέσα από τις κάρτες, στις οποίες απεικονίζονται στη μια πλευρά

τους σημαντικά μνημεία της κάθε χώρας, τοπικά προϊόντα και φορεσιές, τη σημαία της και συνήθειες των κατοίκων και στην άλλη πλευρά εμπεριέχονται 8 ερωτήσεις που αφορούν τα παραπάνω.

Για παράδειγμα, μερικές ερωτήσεις είναι οι εξής :

1. Τι χρώμα έχει η σημαία;
2. Ποια είναι η πρωτεύουσα της χώρας;
3. Με ποιες χώρες συνορεύει;
4. Ποιο είναι το είδος του φαγητού που απεικονίζεται;
5. Ποιος τύπος ενδυμασίας απεικονίζεται;
6. Ποιο είναι το φημισμένο κτίριο που απεικονίζεται;
7. Ποιο είναι το μεταφορικό μέσο που απεικονίζεται;
8. Πόσα ζώα/αντικείμενα απεικονίζονται;

Ο παίκτης παρατηρεί την κάρτα για 10 δευτερόλεπτα, τη γυρίζει από την άλλη πλευρά, στη συνέχεια ρίχνει το ζάρι και ανάλογα με τον αριθμό που θα φέρει απαντάει στην αντίστοιχη ερώτηση στο χρόνο που διαθέτει από τη στιγμή που αναποδογυρίζει η κλεψύδρα. Αν απαντήσει σωστά κρατά την κάρτα ενώ αν απαντήσει λάθος την τοποθετεί και πάλι στο κουτί. Νικητής είναι ο παίκτης ο οποίος θα μαζέψει τις περισσότερες κάρτες μέσα σε 10 λεπτά. Απευθύνεται σε ηλικίες 8+.

3.3.2. Εξυπνούλης Γεωγραφία



Το επιτραπέζια και ηλεκτρονικά εκπαιδευτικά παιχνίδια «Εξυπνούλης» απευθύνονται σε παιδιά ξεκινώντας από την ηλικία των 2 ετών και βοηθούν στην κατάκτηση της γνώσης, με έναν διαφορετικό και ευχάριστο τρόπο.

Το ηλεκτρονικό παιχνίδι «Εξυπνούλης Γεωγραφία» έχει ηλεκτρονική βάση με φως και ήχο και 2 πένες/βύσματα για τις απαντήσεις. Περιλαμβάνει 12 διπλές καρτέλες με τον γεωφυσικό χάρτη της Ελλάδας και των Ηπείρων, πολιτικό χάρτη και μνημεία της Ελλάδας, πρωτεύουσες και χώρες, σημαίες και νομίσματα, ωκεανούς, λίμνες και ποτάμια, ήθη και έθιμα των λαών. Το παιδί τοποθετεί μία καρτέλα στην ηλεκτρονική βάση και στη συνέχεια προσπαθεί να βρει το σωστό συνδυασμό εικόνων, τοποθετώντας τις δύο πένες στις αντίστοιχες μαύρες κουκίδες που βρίσκονται δίπλα τους. Για κάθε εικόνα ή αντικείμενο που απεικονίζεται στην κάρτα υπάρχει μόνο μια σωστή απάντηση. Κάθε φορά που το παιδί ταιριάζει σωστά δύο από αυτές ο Εξυπνούλης το συγχαίρει με χαρούμενους ήχους και φως. Το παιχνίδι απευθύνεται σε παιδιά ηλικίας 7 ετών και άνω.

3.3.3 «Ταξιδεύοντας στην Ελλάδα» και «Ταξιδεύοντας στον Κόσμο»



Η σειρά επιτραπέζιων παιχνιδιών «Ταξιδεύοντας στην Ελλάδα» και «Ταξιδεύοντας στον Κόσμο» προσφέρει στα παιδιά και τους μεγάλους τη δυνατότητα να αποκτήσουν γνώσεις ιστορίας, γεωγραφίας και του πολιτισμού διαφόρων χωρών του κόσμου. Τα παιχνίδια περιέχουν πίνακες- χάρτες με πόλεις- σταθμούς, κάρτες- πόλεων και κάρτες-ερωτήσεις. Απευθύνεται σε ηλικίες 12 και άνω.

3.3.4. Περιπλάνηση στην Ελλάδα και στον Κόσμο



Η σειρά παιχνιδιών «Περιπλάνηση στην Ελλάδα και στον Κόσμο» απευθύνεται σε ηλικίες από 8 ετών και άνω. Περιλαμβάνει διπλό ταμπλό με το χάρτη της Ελλάδος από τη μια μεριά και τον παγκόσμιο χάρτη από την άλλη, κάρτες προορισμού στην Ελλάδα και στον κόσμο, κάρτες μετακίνησης και κάρτες μέσων μεταφοράς. Οι παίκτες επιλέγουν αν θα περιπλανηθούν στην Ελλάδα ή στον κόσμο και μοιράζονται τις κάρτες. Σκοπός του παιχνιδιού είναι οι παίκτες να επισκεφτούν τις πόλεις που εικονίζονται στις βασικές κάρτες τους, χρησιμοποιώντας τις κάρτες μεταφοράς και μετακίνησης και νικητής είναι ο παίκτης ο οποίος θα επιστρέψει πρώτος στην πόλη-αφετηρία του.

3.3.5. Η Γεωγραφία του κόσμου(Kaissa Games)



Στο συγκεκριμένο επιτραπέζιο γίνεται σύγκριση ορισμένων χωρών σε δέκα κατηγορίες. Οι ερωτήσεις σύγκρισης καλύπτουν συνηθισμένες και γενικές κατηγορίες όπως είναι ο πληθυσμός και η έκταση των χωρών, αλλά ορισμένες ξεφεύγουν από τα συνηθισμένα πλαίσια και αναφέρονται σε πιο ειδικά θέματα, όπως είναι ο αριθμός των

φυλακισμένων μιας χώρας ή ο αριθμός των γιατρών της αναλογικά με τους κατοίκους. Κάθε παίκτης επιλέγει μια χώρα και κάνει μια εκτίμηση της σε σχέση με τις άλλες. Οι χώρες οι οποίες συγκρίνονται είναι σχετικά ανόμοιες, όπως η Κούβα με τις Η.Π.Α., η Κίνα με την Ισπανία, η Ουρουγουάη με το Αζερμπαϊτζάν. Το παιχνίδι είναι στα Ελληνικά και παίζεται με παιδιά ηλικίας άνω των 12 ετών.

3.3.6. Diversonopoly: The Intercultural Board Game

Το συγκεκριμένο επιτραπέζιο παιχνίδι εντοπίστηκε στο Διαδίκτυο, δεν κυκλοφορεί στο εμπόριο και περιγράφεται αναλυτικά παρακάτω.

Το επιτραπέζιο παιχνίδι «Diversonopoly» ξεκίνησε ως ιδέα το Νοέμβριο του 2007, σε ένα σεμινάριο για την εύρεση εταίρων για το εκπαιδευτικό πρόγραμμα Grundtvig (Πρόγραμμα Δια Βίου Μάθησης της Ευρωπαϊκής Επιτροπής) στην Τουλούζη και αποτελεί προϊόν μιας εκπαιδευτικής σύμπραξης Grundtvig (2008- 2010) με εταίρους από 6 χώρες. Οι Ευρωπαϊκές χώρες που έλαβαν μέρος είναι: η Γαλλία, η Αυστρία, η Μεγάλη Βρετανία, η Ελλάδα, η Νορβηγία και η Τσεχία, στα πλαίσια ενός επιδοτούμενου προγράμματος.

Το παιχνίδι εκδόθηκε σε έξι διαφορετικές γλωσσικές εκδοχές και κύριοι στόχοι του αποτελούν το «σπάσιμο του πάγου», και η καλλιέργεια της διαπολιτισμικής ικανότητας και επίγνωσης. Απευθύνεται σε μετανάστες, έφηβους ή ενηλίκους με διαφορετική γλωσσική και πολιτισμική προέλευση, οι οποίοι έχουν την ελληνική γλώσσα σαν δεύτερη γλώσσα.

Το παιχνίδι περιλαμβάνει δύο διαφορετικά ταμπλό, έξι κατηγορίες ερωτήσεων, 600 περίπου ερωτήσεις και αντί για οδηγίες παρέχονται προτάσεις. Τα θέματα των ερωτήσεων αφορούν: ελεύθερο χρόνο, καθημερινή ζωή, έθιμα, παραδόσεις, επικοινωνία, φιλοσοφία- στάση ζωής, εκπαίδευση και εργασία. Μπορεί να παιχτεί είτε από παίκτες μεμονωμένα ή από ομάδες παικτών, οι οποίοι προτείνεται να καλύπτουν διαφορετικές εθνικότητες, για να διασφαλιστεί η πολιτισμική ετερότητα.

Οι παίκτες ρίχνουν το ζάρι, προχωρούν και καλούνται να απαντήσουν στις ερωτήσεις, επιλέγοντας οι ίδιοι το βαθμό δυσκολίας. Αφού κάποιος παίκτης απαντήσει στην ερώτηση που του αντιστοιχεί, στη συνέχεια μπορεί να απαντήσει στην ίδια ερώτηση και κάποιος άλλος παίκτης, εκθέτοντας έτσι και τη δική του άποψη πάνω στο θέμα. Δεν υπάρχει συγκεκριμένος τρόπος για την ανάδειξη του νικητή του παιχνιδιού, αλλά ενδεικτικά μπορεί να θεωρηθεί νικητής, ο πρώτος παίκτης που θα απαντήσει σε όλες τις κατηγορίες ερωτήσεων και θα φτάσει σε χαμογελαστό πρόσωπο.

Το παιχνίδι εφαρμόστηκε πιλοτικά σε τρία σχολεία της Θεσσαλονίκης: στο σχολείο Δεύτερης Ευκαιρίας των Φυλακών Διαβατών, στο διαπολιτισμικό Γυμνάσιο Πυλαίας και στο σχολείο Νέας Ελληνικής Γλώσσας του ΑΠΘ με εντυπωσιακά αποτελέσματα. (Εφημερίδα «Αυριανή», 2010), (Δημητρακοπούλου Μαρία, & Ρουσουλιώτη Θωμά, Κέντρο Ελληνικής Γλώσσας)

Τα εκπαιδευτικά επιτραπέζια παιχνίδια που συγκεντρώθηκαν από την αναζήτηση (εκτός από το Diversonopoly), μπορούν να χαρακτηριστούν κυρίως ως παιχνίδια «γεωγραφίας», καθώς παρέχουν στους παίκτες τη δυνατότητα να «ταξιδέψουν» σε διάφορες χώρες και να τις διερευνήσουν. Η προσέγγιση των χωρών και των διαφόρων κουλτούρων μέσα από αυτά τα παιχνίδια γίνεται περισσότερο για την απόκτηση γεωγραφικών γνώσεων και απουσιάζει το στοιχείο της *ενσυναίσθησης*, που αποτελεί βασικό στόχο της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης.

Ένα επιτυχημένο σε στόχους εκπαιδευτικό υλικό (παιχνίδι) καλλιεργεί την ενσυναίσθηση (empathy) δηλαδή τη συναισθηματική δεξιότητα να έρχεται κανείς στη θέση του διαφορετικού «άλλου». Η στάση της ενσυναίσθησης προσεγγίζει την ετερότητα με ισοτιμία (Μάγος, 2010).

Η αναζήτηση των παιχνιδιών δεν απέφερε κάποιο αποτέλεσμα, καθώς δε βρέθηκε κάποιο επιτραπέζιο που να εξυπηρετεί τους στόχους της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης. Αυτό, κατά συνέπεια δημιούργησε την ανάγκη για την κατασκευή ενός εκπαιδευτικού επιτραπέζιου παιχνιδιού, που να πληρεί αυτές τις προϋποθέσεις και να συμβάλλει στη διεξαγωγή της έρευνας.

Κεφάλαιο 4ο

Ερευνητικό μέρος

4.1. Σκοπός και στόχοι έρευνας και ερευνητικό ερώτημα

Η παρούσα διπλωματική εργασία πραγματεύεται το ζήτημα των επιτραπέζιων εκπαιδευτικών παιχνιδιών μέσα από τα οποία εξυπηρετούνται οι στόχοι της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης. Από την έλλειψη βιβλιογραφικών πηγών και ερευνών πάνω στο θέμα των εκπαιδευτικού διαπολιτισμικού υλικού και στην αξιοποίηση του στη σχολική τάξη, προκύπτει η ανάγκη να μελετηθούν οι αντιλήψεις και αντιδράσεις των παιδιών σε θέματα ετερότητας από τη συμμετοχή τους σε επιτραπέζια διαπολιτισμικά παιχνίδια. Έτσι, προκύπτει εξής ερευνητικό ερώτημα:

Ποιες είναι οι κυρίαρχες αντιλήψεις και αντιδράσεις των παιδιών σχολικής ηλικίας σε θέματα ετερότητας από τη συμμετοχή τους σε διαπολιτισμικά επιτραπέζια παιχνίδια;

Από το ερευνητικό ερώτημα προκύπτουν και οι επιμέρους στόχοι της έρευνας, που είναι οι εξής:

1. Να διερευνηθεί εάν κυκλοφορούν επιτραπέζια παιχνίδια στο εμπόριο για παιδιά Δημοτικού (ηλικίας 10-12 ετών) που το περιεχόμενό τους να συνδέεται με τους στόχους της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης.
2. Να πραγματοποιηθεί αξιολόγηση αυτών των παιχνιδιών ως προς τη διαπολιτισμική τους διάσταση.
3. Να κατασκευαστεί ένα διαπολιτισμικό επιτραπέζιο παιχνίδι που να προωθεί τις αρχές της διαπολιτισμικότητας, εάν η αναζήτηση δε φέρει τα επιθυμητά αποτελέσματα.
4. Να διερευνηθούν οι αντιδράσεις των παιδιών και οι κυρίαρχες αντιλήψεις τους για θέματα που αφορούν τους άλλους λαούς από τη συμμετοχή τους στο επιτραπέζιο παιχνίδι.

4.2. Συμμετέχοντες

Το ερευνητικό δείγμα αποτελούνταν από 19 παιδιά ($N=19$), σχολικής ηλικίας από 10 έως 12 ετών, τα οποία φοιτούν στην Δ', Ε' και Στ' τάξη του Δημοτικού Σχολείου Χάλκης. Τα 6 ήταν αγόρια και τα 13 κορίτσια. Το δείγμα επιλέχθηκε μετά από κλήρωση που πραγματοποιήθηκε στις τάξεις τους με την παρουσία των εκπαιδευτικών. Οι γονείς ενημερώθηκαν για τη συμμετοχή των παιδιών τους στην ερευνητική διαδικασία και έδωσαν τη συγκατάθεσή τους.

4.3. Μεθοδολογία

4.3.1. Εργασία

Για τη διερεύνηση των αντιλήψεων και ιδεών των παιδιών εφαρμόστηκε η τεχνική της ημι-δομημένης συνέντευξης, και οι συνεντεύξεις που πραγματοποιήθηκαν ήταν ομαδικές. Πραγματοποιήθηκε μία ομαδική συνέντευξη πριν το παιχνίδι και μία μετά σε κάθε ομάδα, οι οποίες μαγνητοφωνήθηκαν, όπως και τα σχόλια των παιδιών κατά τη διάρκεια του παιχνιδιού. Τα παιδιά ενημερώθηκαν για την ύπαρξη του μαγνητόφωνου και τους δόθηκαν εξηγήσεις για το λόγο της χρήσης του. Η ημι-δομημένη συνέντευξη

εφαρμόστηκε καθώς κρίθηκε ως η πιο κατάλληλη μέθοδος για την προσέγγιση των ερευνητικών στόχων και η ευελιξία χρήσης της ενδείκνυται για τη διερεύνηση σε βάθος συναισθημάτων, ιδεών και στάσεων γύρω από ευαίσθητα, σύνθετα και πιο προσωπικά ζητήματα, για τα οποία τα παιδιά δε θα μπορούσαν να εκφραστούν με άλλο τρόπο (Denscombe, 2003).

Είναι σημαντικό να τονιστεί ότι με τη συνέντευξη επιτυγχάνεται καλύτερη επαφή ανάμεσα στην ερευνήτρια και τα παιδιά, και υπάρχει δυνατότητα διευκρινίσεων όπου χρειάζεται και αναπροσαρμογής των ερωτήσεων. Στη συγκεκριμένη έρευνα, αποτέλεσε σημαντικό παράγοντα το γεγονός ότι τα παιδιά γνώριζαν την ερευνήτρια και το κλίμα που δημιουργήθηκε μεταξύ τους ήταν πολύ ευχάριστο και θετικό, με αποτέλεσμα να μην υπάρχει ιδιαίτερη αμηχανία και τα παιδιά να δίνουν πιο εύκολα και με μεγαλύτερη άνεση τις απαντήσεις τους.

Επίσης, εκτός από τη συνέντευξη εφαρμόστηκε και η τεχνική της συμμετοχικής παρατήρησης. Η χρήση της παρατήρησης ως μεθοδολογικό εργαλείο είναι σημαντική για τη μελέτη οποιασδήποτε διάστασης της ανθρώπινης ύπαρξης. Μέσω της συμμετοχικής παρατήρησης, ο ερευνητής συμμετέχει και ο ίδιος και μπορεί να παρατηρεί τις αλληλεπιδράσεις των συμμετεχόντων και να βγάζει συμπεράσματα για τα νοήματα που προκύπτουν από αυτές (Jorgensen, 1989).

4.3.2. Διαδικασία

4.3.2.1. Κατασκευή επιτραπέζιου παιχνιδιού «Ταξίδι Φιλίας»

Για τις ανάγκες της έρευνας κατασκευάστηκε το επιτραπέζιο παιχνίδι «Ταξίδι φιλίας». Το συγκεκριμένο επιτραπέζιο μπορεί να χρησιμοποιηθεί στην τάξη ως εκπαιδευτικό υλικό, συμπληρωματικό της διδασκαλίας για την προώθηση των αξιών της διαπολιτισμικότητας. Για την κατασκευή του παιχνιδιού η ερευνήτρια στηρίχθηκε στη θεωρία του εποικοδομητισμού και της συνεργατικής μάθησης, στις αρχές και τους στόχους της διαπολιτισμικότητας, στα κριτήρια αξιολόγησης διαπολιτισμικού υλικού και τέλος, στα δομικά στοιχεία και χαρακτηριστικά των επιτραπέζιων παιχνιδιών.

Οι στόχοι του παιχνιδιού είναι οι εξής:

- Ανάδειξη των ιδεών και των αντιλήψεων των παιδιών για την ετερότητα.
- Γνωριμία των παιδιών με άλλες κουλτούρες
- Ευαισθητοποίηση και προβληματισμός για θέματα που αφορούν την ετερότητα
- Αναγνώριση της διαφοράς και έμφαση στα κοινά σημεία διαφορετικών ομάδων
- Καλλιέργεια ενσυναίσθησης και σεβασμού
- Ανάπτυξη δεξιοτήτων συνεργασίας και ομαδικότητας

Παρακάτω γίνεται περιγραφή του παιχνιδιού ως προς τα περιεχόμενα και τις οδηγίες. Στο Παράρτημα παρατίθεται ολόκληρο το παιχνίδι, με τις φωτογραφίες, τις κάρτες και τις οδηγίες του.

Περιεχόμενα παιχνιδιού

Ταμπλό με 12 χώρες (να σημειωθεί ότι οι χώρες εκπροσωπούν τέσσερις ηπείρους, την Αμερική, την Ευρώπη, την Ασία και την Αφρική. Η επιλογή των χωρών έγινε με τέτοιο τρόπο, ώστε τα παιδιά να έχουν την ευκαιρία να «ταξιδέψουν» τόσο σε ανεπτυγμένες χώρες, όσο και σε χώρες που οι κάτοικοι τους βιώνουν κάποιες προβληματικές καταστάσεις).

6 πόνια με χαρακτήρες διαφορετικής εθνικότητας και φύλου

6 κάρτες/ταυτότητες για τους χαρακτήρες

1 ζάρι για την επιλογή των χαρακτήρων από τους παίκτες

1 ζάρι για τα βήματα που κάνουν οι παίκτες από τη μια χώρα στην άλλη

1 ζάρι για την επιλογή των ερωτήσεων

60 κάρτες με ερωτήσεις κλειστού και ανοιχτού τύπου

Οδηγίες- κανόνες:

Το παιχνίδι παίζεται με 3-6 παίκτες. Κάθε φορά ορίζεται ένας ως συντονιστής (κατά προτίμηση να είναι ενήλικος), ο οποίος θα διαβάζει τις ερωτήσεις και θα σημειώνει τη βαθμολογία των παικτών. Οι παίκτες ρίχνουν το πρώτο ζάρι για να δούνε ποιον χαρακτήρα θα έχουν σαν πόνι στο παιχνίδι.

Στο ταμπλό υπάρχουν 12 χώρες και σε κάθε χώρα αντιστοιχούν 6 ερωτήσεις. Όλοι οι παίκτες ξεκινούν από την Ελλάδα, όπου απαντούν 3 ερωτήσεις. Στη συνέχεια, κάθε παίκτης με τη σειρά ρίχνει το ζάρι και μετακινείται όσα βήματα χρειάζεται για να βρεθεί στην αντίστοιχη χώρα. Μόλις φτάσει στη χώρα ρίχνει 3 φορές το ζάρι για να απαντήσει σε 3 από τις 6 ερωτήσεις που αντιστοιχούν στη χώρα. Ο παίκτης διαβάζει πρώτα τις πληροφορίες (tips) που δίνονται για κάθε χώρα και στη συνέχεια απαντάει στις ερωτήσεις. Ο συντονιστής διαβάζει τις ερωτήσεις στον παίκτη και σημειώνει κάθε φορά τους πόντους φιλίας που συγκεντρώνει. Οι μισές ερωτήσεις είναι κλειστές πολλαπλής επιλογής (Α-Β-Γ) και οι μισές είναι ανοιχτού τύπου και ο συντονιστής κρίνει ανάλογα με την απάντηση πόσους πόντους φιλίας θα δώσει. Οι πόντοι φιλίας που μπορεί να κερδίσει ο παίκτης για κάθε απάντηση είναι 0 ή 1 ή 3. Κάθε παίκτης πρέπει να περάσει από 3 χώρες και να ολοκληρώσει το ταξίδι του στην Ελλάδα.

Νικητής του παιχνιδιού είναι ο παίκτης(ή οι παίκτες) που θα συγκεντρώσει τους περισσότερους πόντους φιλίας!

Στο συγκεκριμένο παιχνίδι ουσιαστικά όλοι βγαίνουν νικητές, καθώς «ταξιδεύοντας» από χώρα σε χώρα τα παιδιά γνωρίζουν τους διάφορους πολιτισμούς και συγκεντρώνουν πόντους φιλίας, «κάνουν δηλαδή φίλους» όπου πάνε. Ο νικητής δεν αναδεικνύεται από καθαρή τύχη, όπως για παράδειγμα με το αν θα τύχει μεγάλο αριθμό στο ζάρι ή αν θα φτάσει πρώτος στον τερματισμό, αλλά επιβραβεύεται συγκεντρώνοντας τους περισσότερους πόντους φιλίας. Εξάλλου, η ανάδειξη ενός νικητή είναι σημαντική για τη διατήρηση του ενδιαφέροντος των παιδιών.

Η έρευνα διεξήχθη το Δεκέμβριο του 2017. Τα παιδιά που κληρώθηκαν χωρίστηκαν σε τρεις ομάδες, δύο των 6 ατόμων και μία των 7 ατόμων. Η έρευνα με την πρώτη ομάδα διεξήχθη σε μια αίθουσα του Δημοτικού Σχολείου Χάλκης, ενώ με τις άλλες δύο στο σπίτι της ερευνήτριας. Πραγματοποιήθηκε μια ομαδική συνέντευξη με τα παιδιά πριν να παρουσιαστεί το επιτραπέζιο παιχνίδι και μία αφού έπαιξαν, ενώ κατά τη διάρκεια του παιχνιδιού τα παιδιά έκαναν διάφορα σχετικά σχόλια. Η διαδικασία με τις συνεντεύξεις και το παιχνίδι κράτησε για κάθε ομάδα περίπου 1 ώρα και 45 λεπτά.

Το πλάνο των ερωτήσεων που χρησιμοποιήθηκε ως βάση, σχεδιάστηκε για τους συγκεκριμένους ερευνητικούς σκοπούς και αποτελείται από 24 ερωτήσεις ανοιχτού τύπου.

Ακολούθησε η απομαγνητοφώνηση του υλικού των συνεντεύξεων και η ανάλυση του με την ποιοτική μέθοδο της Ανάλυσης Περιεχομένου.

4.3.3. Ποιοτική ανάλυση των δεδομένων και αποτελέσματα

Για την ανάλυση των δεδομένων επιλέχθηκε η ποιοτική μέθοδος της Ανάλυσης Περιεχομένου, καθώς αποτελεί κατάλληλη μέθοδο για τη λεπτομερή και σε βάθος περιγραφή, εξέταση και ερμηνεία των δεδομένων (Denscombe, 2003; Τσιώλης, 2015).

Αρχικά, περιγράφονται τα αποτελέσματα από τα δεδομένα που αναλύθηκαν και αφορούν τη συνέντευξη πριν από το παιχνίδι, κυρίως για να γίνει μια πρώτη προσέγγιση του θέματος και να ερευνηθούν οι αντιλήψεις των παιδιών. Παραθέτονται και κάποια αποσπάσματα από τα λεγόμενα των παιδιών, τα πιο αντιπροσωπευτικά.

Αποτελέσματα από τις συνεντεύξεις πριν από το παιχνίδι

A. Γνώσεις για τις άλλες χώρες και τις διαφορετικές κουλτούρες

i. Προτιμήσεις των παιδιών για συγκεκριμένες χώρες

Όλα τα παιδιά εκδήλωσαν την επιθυμία να επισκεφτούν άλλες χώρες και να τις γνωρίσουν, και οι προτιμήσεις τους στρέφονται γύρω από συγκεκριμένες χώρες όπως: Αμερική, Γαλλία, Ιταλία, Αγγλία, Ισπανία και Αίγυπτο. Τα κίνητρα που τους ωθούν στη γνωριμία των άλλων χωρών παρουσιάζουν διαφορές μεταξύ των αγοριών και των κοριτσιών. Τα αγόρια εκδήλωσαν ιδιαίτερο ενδιαφέρον για χώρες που είναι γνωστές για αθλήματα, όπως το ποδόσφαιρο και το μπάσκετ, ενώ τα κορίτσια έστρεψαν το ενδιαφέρον τους κυρίως σε πολιτιστικά αξιοθέατα των χωρών και στο φαγητό».

«Εγώ όταν μεγαλώσω θα πάω στο Παρίσι! Πήγαν οι γονείς μου και μου είπαν ότι είναι τέλεια!»

«Εγώ έχω λόγο να πάω στο εξωτερικό! Στη Βαρκελώνη για να δω το Μέσι και στο Παρίσι τον Ντενιάρ!»

«Θα ήθελα να πάω Αγγλία γιατί παίζουν μπάλα όλοι!»

«Θα πάω στην Αμερική γιατί υπάρχει το NBA!»

«Εγώ θα ήθελα να πάω στη Γαλλία, επειδή είναι η Disneyland, επειδή έχει τον πύργο του Eiffel, και επειδή έχω ακούσει ότι είναι ωραία!»

«Εγώ θέλω να πάω στην Αίγυπτο, επειδή πήγε ο αδερφός μου και μου είπε ότι ήταν ωραία, μόνο τα φαγητά δεν του άρεσαν ήταν από μυρμήγκια.»

«...Καταρχάς θέλω να πάω στο Μιλάνο, στη Ρώμη για να δω το Κολοσσαίο και να δοκιμάσω τα φαγητά εκεί πέρα.»

«Αμερική! Αμάζια, μόδα, χρήματα, ηθοποιοί...»

«Ισπανία, για να δω δύο γήπεδα!»

«Εγώ θέλω να πάω στην Ιταλία σίγουρα και στη Γαλλία να δω τον πύργο του Eiffel».

Οι κύριες πηγές πληροφόρησης των παιδιών για τις άλλες χώρες, είναι το οικογενειακό περιβάλλον, τα Μ.Μ.Ε(τηλεόραση και Η/Υ- tablet) και τα βιβλία με τα οποία χρησιμοποιούν στο μάθημα της ξένης γλώσσας. Η έλλειψη πολιτισμικής γνώσης, γίνεται φανερή καθώς κανένα από τα παιδιά δεν εκδηλώνει ενδιαφέρον για κάποια συγκεκριμένη κουλτούρα αλλά η προσοχή εστιάζεται κυρίως σε αξιοθέατα άλλων χωρών και στην κουζίνα τους.

ii. Γνώσεις προϊόντων άλλων χωρών που χρησιμοποιούνται στην Ελλάδα

Τα παιδιά γνωρίζουν ότι ορισμένα προϊόντα που χρησιμοποιούν στην καθημερινότητα τους παράγονται σε άλλες χώρες και εισάγονται στην Ελλάδα. Η αναφορά τους έγινε κυρίως στην πίτσα που έχει τις ρίζες της στην Ιταλία και στα ρούχα και τα παιχνίδια που κατασκευάζονται στην Κίνα. Επίσης, να δύο κορίτσια ανέφεραν με αφορμή τα χριστουγεννιάτικα δέντρα που είχαν στην τάξη τους, για την παιδική εργασία, και ότι τα συγκεκριμένα φτιάχνονται από μικρά κινεζάκια αλλά δε σχολιάστηκε από τα υπόλοιπα παιδιά σε αυτή τη φάση.

«Η πίτσα από την Ιταλία!»

«Πίτσα, γιατί είναι το κλασικό τους φαγητό στην Ιταλία!»

«Αμάζια, μεταφορικά μέσα.»

«Παιχνίδια από την Κίνα! Υπάρχει μια τάπα με τα minions και λέει “made in China”!»

«Κάποια μικρά κινεζάκια φτιάχνουν και κάτι δέντρα Χριστουγεννιάτικα, σαν αυτά που έχουμε στην τάξη μας! Δουλεύουν για την οικογένεια τους!»

«Τα κινητά από την Κίνα... δεν είναι και πάρα πολύ καλά!»

«Κάποια στα Jumbo λένε πάνω ‘made in China’. Δε θα έλεγα ότι είναι και τα καλύτερα...».

«Τα μολύβια, οι γόμες είναι από τη Γερμανία»

«Τα περισσότερα ρούχα δεν κατασκευάζονται στην Ελλάδα, οι περισσότερες ετικέτες πίσω γράφουν Μαρόκο, made in...»

Τόσο από αγόρια όσο και από κορίτσια διατυπώθηκαν κάποιες στερεοτυπικές απόψεις σχετικά με τα προϊόντα της Κίνας και την ποιότητα τους. Τα παιδιά λόγω της έλλειψης σωστής πολιτισμικής ενημέρωσης, δε μπορούν να κρίνουν σωστά και έτσι απλά αναπαράγουν στερεότυπα τα οποία κυριαρχούν στις απόψεις και τις συζητήσεις των ενηλίκων.

iii. Φιλοξενία σε άλλη χώρα

Κάποια από τα παιδιά γνωρίζουν για τα προγράμματα Erasmus και για την ανταλλαγή μαθητών και φοιτητών ανάμεσα στην Ελλάδα και άλλες χώρες και το ανέφεραν από μόνα τους. Τα ίδια παιδιά δήλωσαν θετικά στην ερώτηση αν θα ήθελαν να τους φιλοξενήσει μια οικογένεια σε άλλη χώρα. Ωστόσο, το μεγαλύτερο μέρος του δείγματος των παιδιών φαίνεται προβληματισμένο για μια τέτοια κίνηση και τίγονται θέματα όπως: η άγνοια της γλώσσας της χώρας στην οποία θα φιλοξενηθούν, η συμπεριφορά και οι συνήθειες της οικογένειας της άλλης χώρας, η καλαισθησία του σπιτιού και το περιβάλλον. Επίσης, ένα ακόμη σημαντικό κριτήριο είναι ο προορισμός, η χώρα δηλαδή στην οποία θα φιλοξενοούνταν.

«Νομίζω στο Γυμνάσιο θα φιλοξενήσουμε γιατί είναι μια εταιρεία και πηγαίνουμε σε μια ξένη χώρα, μας φιλοξενούν και αυτοί και οι δάσκαλοι φιλοξενούν τους δασκάλους».

«Γίνονται προγράμματα και όταν πάμε στο Γυμνάσιο... θα κάνουμε ανταλλαγή.»

«Εγώ θα ήθελα να με φιλοξενήσουν στην Ισπανία, γιατί υπάρχουν πολλές ομάδες και θα έχω να δω το Μέσι...»

«Θα ήθελα να πάω να με φιλοξενήσουν σε άλλη χώρα αλλά μόνο οι συγγενείς μου! Θα με πείραζε αν δεν τους ήξερα, θα ντρεπόμουν... αν δεν ήξερα και τη γλώσσα...»

«Θα ήθελα αλλά και εγώ δεν ξέρω πολύ καλά αγγλικά και θα ντρεπόμουν λίγο...»

«Όχι δε θα ήθελα... σε συγγενή ναι...»

«Εγώ πιστεύω θα ντρεπόμουν, αλλά και δεν ξέρεις ποιος σε φιλοξενεί... μπορεί να πήγαινα αλλά θα ντρεπόμουν...»

«Εγώ θα ήθελα να πάω να με φιλοξενήσουν σε μια άλλη χώρα αλλά θα φοβόμουν γιατί υπάρχουν και κακοί άνθρωποι στις μέρες μας, για να μη μας πειράζουν...»

«Εγώ δε θέλω με τίποτα γιατί μπορεί να είναι αηδιαστικά τα κρεβάτια τους, μπορεί να μην έχουν ωραία φαγητά, μπορεί για παράδειγμα να μου φτιάχνουν κάτι και να λέω “τι είναι αυτό τώρα” ; Και πώς να τους το δείξω, να τους κάνω έτσι; (κοροϊδευτική γκριμάτσα)».

«Ανάλογα... άμα ήταν Μιλάνο ή Μονακό ή Αγγλία ή Νέα Υόρκη οκ...»

«Αν ήταν σε καμιά Κίνα με τα στενά διαμερίσματα, με καυσαέρια και τέτοια, και να με πλήρωναν δε θα πήγαινα...»

«Θα πήγαινα στην Κίνα αν ήταν μεγάλο το σπίτι...»

«Θα πήγαιναν αν ήταν κάτι καλό, δηλαδή όχι σε οποιαδήποτε χώρα...»

«Αν με φιλοξενούσε μια οικογένεια που είχε καλές και κακές συνήθειες δε θα μου άρεσε... δε θα μου άρεσε αν είχαν κακές συνήθειες δηλαδή να βρίζουν, να βγαίνουν συνέχεια έξω...»

Τα παιδιά προβληματίστηκαν με το θέμα της φιλοξενίας σε άλλη χώρα και εξέφρασαν τις ανησυχίες τους. Γίνεται φανερό ότι προσεγγίζουν κάθε χώρα περισσότερο επιφανειακά με βάση το αν τους αρέσει λόγω κάποιου αξιοθέατος ή κάποιου γνωστού αθλήματος, χωρίς να δείχνουν ενδιαφέρον για την κουλτούρα ή και γενικότερα για την ουσία της φιλοξενίας σε διαφορετικό πολιτισμικό περιβάλλον. Ουσιαστικά βάζοντας τον εαυτό τους να σκεφτεί πώς θα ήταν αν βίωνε μια τέτοια κατάσταση, τα παιδιά έρχονται αντιμέτωπα με τις διαφορές των άλλων χωρών σε σχέση με τη δική τους και αυτό τους δημιουργεί ανασφάλεια. Οι «ξένοι» σε αυτή την περίπτωση παρουσιάζονται ως πολύ διαφορετικοί, με άσχημες συνήθειες που θα έκαναν τα παιδιά να νιώσουν άβολα και συνοδεύονται από διάφορα στερεότυπα.

B. Αντιλήψεις προς την ξένη γλώσσα και την εκμάθηση της

Τα παιδιά αντιλαμβάνονται την αγγλική ως την πρώτη βασική ξένη γλώσσα που πρέπει να κατακτήσουν και εκφράζουν την επιθυμία τους για την εκμάθηση και δεύτερης

ξένης γλώσσας πέρα από την αγγλική, συνήθως τη γαλλική και την ιταλική, τις οποίες επιλέγουν τα ίδια κυρίως επειδή τους αρέσει.

Τα βασικά κίνητρα που τα ωθούν στην εκμάθηση της αγγλικής ή και μιας δεύτερης ξένης γλώσσας είναι: οι επαγγελματικές προοπτικές που τους προσφέρουν, οι σπουδές, η γενικότερη επιμορφωτική και ακαδημαϊκή αξία τους και η εξασφάλιση της επικοινωνίας με άλλες πολιτισμικές ομάδες. Επίσης, η αξία της γνώσης των ξένων γλωσσών προκύπτει και από την καθημερινότητα τους, καθώς συναντούν τα αγγλικά σε ταινίες που βλέπουν, σε στίχους τραγουδιών και σε οδηγίες παιχνιδιών.

«Ξέρω Αγγλικά και Γαλλικά... και θα μάθω και Ιταλικά!»

«Μαθαίνω Αγγλικά και Γαλλικά... τα Γαλλικά είναι πιο εύκολα και μου αρέσουν πιο πολύ από τα Αγγλικά».

«Πρέπει να ξέρουμε Αγγλικά γιατί είναι η βασική γλώσσα!»

«Μαθαίνουμε ξένες γλώσσες για να μορφωθούμε!»

«Ας πούμε ότι θα πάμε για μια δουλειά στο εξωτερικό. Πώς θα συνεννοηθούμε;»

«Αν έρθει ένας ξένος στην Ελλάδα πώς θα συνεννοηθούμε;»

«Για να πηγαίνουμε ταξίδια και να μπορούμε να μιλάμε!»

«... και για γνώσεις επειδή ας πούμε όταν η μαμά μου σπούδαζε δε μπορούσε να διαβάσει γιατί ήταν όλα στα Αγγλικά και έπρεπε να ξέρει καλά Αγγλικά!»

«... γιατί μπορεί να πάμε στο εξωτερικό σε κάποια συγκεκριμένη δουλειά, να γνωρίζουμε ξένες γλώσσες... Αγγλικά εννοώ!»

«...γιατί μπορεί να θέλουμε να αγοράσουμε κανένα μηχανήμα, να μετακομίσουμε σε ξένο κράτος...»

«... γιατί μπορεί να θέλουμε να πάμε να σπουδάσουμε σε μια ξένη χώρα, όπως εγώ θέλω στην Ιταλία...»

«Είναι σχεδόν απαραίτητο, γιατί άμα κάποιος θέλει να ταξιδέψει ή να δουλέψει κάπου, είναι λίγο απαραίτητο για να μπορέσει να συνεννοηθεί. Αλλιώς δε θα μπορέσει να μείνει εκεί...»

«Εγώ μερικές φορές σε ταινίες που δεν έχει ελληνικούς υπότιτλους ακούω και καταλαβαίνω τι λένε...»

«Τα απλά ξένα τραγούδια, τα μεταφράζω, δε χρησιμοποιούν και δύσκολες λέξεις...»

«Τα χρειάζομαι τα Αγγλικά γιατί όταν αγοράζω μια κονσόλα και βλέπω τις οδηγίες και δεν υπάρχουν στα ελληνικά τις ψάχνω στα Αγγλικά».

Τα κορίτσια κυρίως εστίασαν τις απαντήσεις τους στα οφέλη των ξένων γλωσσών για τις σπουδές, τη μόρφωση και την επικοινωνία με άλλες πολιτισμικές ομάδες, ενώ τα αγόρια αναφέρθηκαν κυρίως στην αξιοποίηση της ξένης γλώσσας στον αθλητικό χώρο.

«Όταν μεγαλώσω και θα θέλω να παίζω μπάσκετ πώς θα συνεννοούμαι; Γι' αυτό διαβάζω καλά τα αγγλικά».

«Εγώ μαθαίνω για να μιλάω με τους διαιτητές»

Τέλος, μετά από συγκεκριμένα λεγόμενα των παιδιών για τη δυσκολία της αγγλικής και γαλλικής γλώσσας, ένα κορίτσι σχολίασε:

«Πρώτα είναι τα Κινέζικα, μετά τα Γιαπωνέζικα, μετά τα αραβικά και μετά τα ελληνικά σε δυσκολία»

Σε γενικές γραμμές δεν παρατηρήθηκε σύνδεση μεταξύ των ξένων γλωσσών που επιθυμούν να μάθουν τα παιδιά και των χωρών που ανέφεραν παραπάνω. Ακόμη και στις περιπτώσεις που σχετίζονται η χώρα και η ξένη γλώσσα, το αποτέλεσμα ήταν απλά τυχαίο και τα παιδιά δεν απάντησαν σκόπιμα. Ωστόσο, παρατηρείται μια δυναμική σχέση ανάμεσα στα κίνητρα που ωθούν τα παιδιά να μάθουν μια δεύτερη ξένη γλώσσα, όπως τα ιταλικά και τα γαλλικά με την αντίστοιχη χώρα, δηλαδή Ιταλία και Γαλλία, καθώς τα παιδιά εκδηλώνουν θετική στάση και προτίμηση τόσο στις συγκεκριμένες γλώσσες όσο και στις χώρες.

Γ. Αντιλήψεις και συναισθήματα για άλλες πολιτισμικές ομάδες

ι. Γνώσεις για τους Αλβανούς και τους Ρομά

Όλα τα παιδιά που συμμετείχαν στην έρευνα έχουν στην τάξη τους συμμαθητές, οι οποίοι έχουν καταγωγή από την Αλβανία, αλλά και γενικότερα σε όλες τις τάξεις του Δημοτικού Σχολείου Χάλκης είναι αρκετά μεγάλος ο αριθμός των Αλβανών. Επίσης, εκτός από τους Αλβανούς υπάρχουν και έξι παιδιά Ρομά που φοιτούν στο σχολείο. Οι γνώσεις για τα άτομα από την Αλβανία περιορίζονται στους οικονομικούς λόγους οι

οποίοι τους ώθησαν να έρθουν και να εγκατασταθούν στην Ελλάδα, και στο γεγονός ότι οι τιμές στην Αλβανία είναι πιο χαμηλές. Τα παιδιά δήλωσαν πως δε γνωρίζουν κάποια πληροφορία για τους Ρομά, παρά μόνο ότι ήρθαν από την Ακτή Ελεφαντοστού.

«Οικονομική κρίση!»

«Βρήκαν δουλειά οι γονείς τους και αποφάσισαν να μείνουν εδώ.»

«Κάποια γεννήθηκαν και βαπτίστηκαν στη Χάλκη, δεν έχουν καμιά σχέση με την Αλβανία.»

«Την έχουμε ρωτήσει πόσο έχει ένα κρουασάν και μας είπε ότι έχει λιγότερο από εδώ! Αν δηλαδή εδώ έχει 2 εκεί έχει 1 ή 0,50 .»

«Είναι πιο φθηνά εκεί στην Αλβανία!»

Από τα παραπάνω, γίνεται φανερό ότι οι μαθητές δε δίνουν ιδιαίτερη σημασία στο να γνωρίσουν τα νέα παιδιά που έρχονται στο σχολείο τους και είναι από άλλες χώρες. Γνωρίζουν πράγματα που αφορούν την «άλλη» χώρα αλλά περισσότερο επιφανειακά και δεν εστιάζουν σε αυτά που έχουν μεγαλύτερο ενδιαφέρον, όπως η κουλτούρα τους, τα ήθη και τα έθιμα...

ii. Αντιλήψεις παιδιών για τους Αλβανούς και τους Ρομά

Τα παιδιά αναφέρουν τις απόψεις που έχουν σχηματίσει κυρίως για τους Αλβανούς με βάση την προσωπική τους επαφή στο ευρύτερο περιβάλλον και στο σχολείο. Εκτός από ένα αγόρι που έδειξε ότι δε θέλει να έχει πολλές επαφές μαζί τους και αυτό φαινόταν σε όλη τη διάρκεια της συνέντευξης, τα υπόλοιπα ήταν πιο δεκτικά. Τα περισσότερα δήλωσαν ότι προσεγγίζουν τα παιδιά από την Αλβανία και τα θέλουν στην παρέα τους και ορισμένα μάλιστα αναφέρθηκαν στα κοινά στοιχεία που έχουν με τα ίδια.

«Κάνουμε πολλή παρέα μαζί τους!»

«Η Σ. είναι πολύ έξυπνο κορίτσι!» (εννοεί όπως και η ίδια)

«Είναι σαν να γεννήθηκε εδώ, σαν να μην έχει γονείς αλβανούς!»

«Κάνουμε παρέα μαζί τους... γιατί όχι; Άνθρωποι είναι και αυτοί!»

«...εμείς τους πήραμε στην παρέα μας, αρχίσαμε να μιλάμε, να παίζουμε...»

«Δεν πολυκάνω παρέα μαζί τους...»

Εντύπωση προκάλεσε η δήλωση ενός κοριτσιού της Δ' τάξης, η οποία δε θεωρεί τους Αλβανούς «κανονικούς» και γι' αυτό το λόγο νιώθει ανακούφιση που δεν έχουν κορίτσι από Αλβανία στην τάξη. Η δήλωση της αυτή προκάλεσε την αντίδραση των παιδιών της

ομάδας , τα οποία υπερασπίστηκαν τους Αλβανούς δηλώνοντας ότι είναι και αυτοί άνθρωποι και δεν την ενοχλούν. Στην ερώτηση της ερευνήτριας για επεξήγηση του όρου «κανονικές» το κορίτσι δε έδειξε αισθήματα ντροπής μετά την αντίδραση των συμμαθητών της και δε δέχτηκε να απαντήσει κάτι.

«Εμείς ευτυχώς δεν έχουμε τέτοιο κορίτσι στην τάξη... είμαστε όλες κανονικές!»

Η έννοια του «ξένου» κατασκευάζεται από κάθε κοινωνία σύμφωνα με τα δικά της πρότυπα και τις προκαταλήψεις. Η ενημέρωση των παιδιών για τον «ξένο» και τον «άλλο» ξεκινά από το οικογενειακό περιβάλλον και συνεχίζεται στο περιβάλλον του σχολείου. Η ελλιπής ενημέρωση και η μη επαρκής ενασχόληση με ζητήματα ετερότητας τόσο από την οικογένεια όσο και από το σχολείο οδηγούν τα παιδιά στη υιοθέτηση στερεοτυπικών αντιλήψεων ή στην αναπαραγωγή των ήδη υπαρχόντων. Αυτό έχει ως αποτέλεσμα τα παιδιά πολλές φορές να αντιλαμβάνονται ως «κανονικό» όποιον έχει τα ίδια χαρακτηριστικά με αυτά, όπως χρώμα, γλώσσα, συνήθειες, έχουν δηλαδή στο μυαλό τους τον εαυτό τους ως «πρότυπο ανθρώπου». Γι' αυτό το λόγο και δίνεται έμφαση στη σωστή και ουσιαστική ενημέρωση και ενασχόληση με ζητήματα που αφορούν τον «ξένο» και τον «άλλο».

iii. Αντιλήψεις των παιδιών για τις δυσκολίες που αντιμετωπίζουν τα παιδιά από Αλβανία και τα παιδιά Ρομά

Όλα τα παιδιά που συμμετείχαν στην συνέντευξη ανέφεραν δυσκολίες και άσχημες καταστάσεις που βίωσαν στο παρελθόν ή βιώνουν οι αλλοδαποί συμμαθητές τους. Σύμφωνα με τα λεγόμενα τους, ορισμένα παιδιά από την Αλβανία αντιμετωπίζουν δυσκολίες με τη γλώσσα, τη γραφή και την ανάγνωση, όπως και με την προσαρμογή τους στις νέες συνήθειες και τη δημιουργία διαπροσωπικών σχέσεων. Επίσης, τα παιδιά αναφέρουν για το ρατσισμό και την άσχημη συμπεριφορά που δέχονται ορισμένα παιδιά από την Αλβανία από άλλους συμμαθητές τους. Τα «παρατσούκλια», η λεκτική και σωματική βία και ο αποκλεισμός από τα παιχνίδια είναι οι πιο συνηθισμένες μορφές ρατσισμού που βιώνουν τα παιδιά.

« Με τους φίλους τους και με τη γλώσσα! Όταν ξεκίνησαν ήταν λίγο δύσκολα!»

«Κυρίως με τη γλώσσα γιατί έπρεπε να μάθουν πιο καλά τα ελληνικά!»

«Τα παιδιά αυτά νιώθουν λίγο άβολα γιατί δεν είναι η χώρα τους και δεν την ξέρουν πολύ καλά.»

«... επειδή αλλάζουν. Μπορεί να έχουν έρθει από ένα άλλο μέρος και αλλάζουν συνήθειες εδώ και μπορεί να τους φαίνεται περίεργο γιατί δεν είναι όπως στο φυσικό τους περιβάλλον.»

«Δεν είναι καθόλου καλοί στα μαθήματα.»

«... δυσκολεύονται λίγο στο διάβασμα και στην ορθογραφία...»

«Μια μέρα του Ο. του είχαν κατεβάσει το παντελόνι.»

«Μπορεί κάποιοι να μην τους θέλουν, να μην τους παίζουν και αυτοί να στενοχωριούνται.»

«Δεν τους παίζουν επειδή είναι από άλλη χώρα, έχουν άλλο χρώμα αλλά αυτό δεν είναι σωστό.»

«Ναι! Ρατσισμός! Κάποια παιδιά από την ΣΤ' το χτυπάνε ένα παιδί από τη Β'. Το κοροιδεύουνε...»

«Εμάς η τάξη μας κοροιδεύει το Ν. και το λέει «πατάτα».

Τα παιδιά δείχνουν κατανόηση στις δυσκολίες που αντιμετωπίζουν καθημερινά τα άτομα από Αλβανία. Ενδιαφέρον παρουσιάζει το γεγονός ότι τα παιδιά στο σύνολό τους αντιλαμβάνονται την προκατάληψη προς το «άλλο» από τους συμμαθητές τους και την αρνητική στάση.

iv. Αντιλήψεις των παιδιών για τη στάση που έχουν απέναντι τους άτομα των διαφορετικών εθνοτικών ομάδων

Όσο αφορά τους μαθητές Ρομά, τα παιδιά σχολιάζουν το γεγονός ότι είναι περισσότερο αποστασιοποιημένοι και προτιμούν να κάνουν παρέα μεταξύ τους επειδή νιώθουν πιο άνετα όταν είναι όλοι από την ίδια πολιτισμική ομάδα στην παρέα. Τα παιδιά το εκλαμβάνουν ως «φυσιολογικό» το να νιώθουν έτσι και να κρατούν τη συγκεκριμένη στάση τα παιδιά Ρομά.

«Εμείς την κάνουμε παρέα αλλά δεν έρχεται μαζί μας... προτιμάει να πάει με τα ξαδέρφια της επειδή τα ξέρει πιο καλά!»

«Μπορεί να νιώθει άβολα, επειδή βλέπει ότι είναι μαύροι και εμείς άσπροι και νιώθει ότι δεν τη θέλουμε και έχουμε διαφορές...»

«... το καταλαβαίνουμε, γιατί εντάξει... άμα είσαι διαφορετικός από τους άλλους νιώθεις και λίγο περίεργα...»

Από την άλλη, οι περιγραφές τους για τους Αλβανούς είναι λίγο πιο «σκληρές». Αναφέρονται διάφορα περιστατικά στα οποία τα παιδιά από την Αλβανία βιώνουν το ρατσισμό, αλλά παρόλα αυτά τα παιδιά της κυρίαρχης ομάδας δικαιολογούν τη στάση τη δική τους ή των συμμαθητών τους. Δηλώνουν παράπονα για τα υβριστικά σχόλια, την ειρωνεία και την άσχημη συμπεριφορά συγκεκριμένων αλβανών συμμαθητών και κανένα παιδί από την ομάδα δεν ανέφερε κάποιο περιστατικό που να δείχνει θετική στάση των αλβανών απέναντι στην κυρίαρχη ομάδα.

«... είναι μερικά παιδιά τα οποία ήρθαν, δε γεννήθηκαν εδώ, και από άλλες τάξεις λίγο τους κοροΐδευαν είναι η αλήθεια και αυτό που λίγο με εκνευρίζει στην τάξη μας είναι ότι ο Ο. κοροϊδεύει την Ε. που είναι από Αλβανία ενώ είναι και εκείνος αλβανός»

«Ο Ο. βρίζει το Χριστό, την Παναγία, χτυπάει τα παιδιά, γράφει στους τοίχους συνθήματα και κάνει στον τοίχο το σήμα της Αλβανίας.»

«... όχι, εντάξει, τα κάνουμε παρέα.. πολλές φορές βέβαια τα βγάζουμε... ένα παιδί έχουμε στην τάξη, πολλές φορές τον βγάζουμε απ' έξω γιατί μας βρίζει και δεν τον θέλουμε για παρέα.

«Εμείς έχουμε βγάλει πολλά παρατσούκλια στον Κ. γιατί μας λέει και αυτός»

«Τον Σ. τον κοροϊδεύουνε. Είναι ένα παιδάκι που είναι και αυτός Αλβανός... αλλά εντάξει δεν είναι και Παναγίτσα!»

Τα παιδιά δηλώνουν ότι αισθάνονται άβολα και ενοχλούνται όταν έχουν να αντιμετωπίσουν μία άσχημη συμπεριφορά από άτομα της μειονοτικής ομάδας, συγκεκριμένα των Αλβανών. Μάλιστα ενδιαφέρον προκαλεί το γεγονός ότι όσο αφορά τη στάση των παιδιών της μειονοτικής ομάδας προς την κυρίαρχη δεν αναφέρεται ούτε ένα παράδειγμα θετικής στάσης από τους Αλβανούς ή τους Ρομά. Τα παιδιά υποστηρίζουν τη θέση τους και θεωρούν ότι κάνουν προσπάθειες να πλησιάσουν τους μεν και τους δε, αλλά η «άλλη» πλευρά δε δείχνει το ανάλογο ενδιαφέρον. Ακόμη και στις δηλώσεις που φαίνεται ότι σε ορισμένες περιπτώσεις ούτε τα ίδια τα παιδιά δεν έχουν τη σωστή συμπεριφορά απέναντι στους αλβανούς, δικαιολογούν τη στάση τους ως «αντίποινα» για την άσχημη στάση των αλβανών.

Η άσχημη συμπεριφορά μεμονωμένων αλβανών που γνωρίζουν τα παιδιά τα οδηγεί στη διατήρηση των στερεοτυπικών αντιλήψεων για ολόκληρη την πολιτισμική ομάδα, και από την άλλη, η άσχημη αυτή συμπεριφορά αποδίδεται στα χαρακτηριστικά της συγκεκριμένης πολιτισμικής ομάδας.

Δ. Αντίληψη πολιτισμικών διαφορών

Τα παιδιά αντιλαμβάνονται την ύπαρξη πολιτισμικών διαφορών μεταξύ των πολιτισμικών ομάδων και επικεντρώνονται κυρίως: στη γλώσσα, το χρώμα, την εμφάνιση, τα ήθη και έθιμα, σε κάποιες συνήθειες, τη θρησκεία, και στο χαρακτήρα των ανθρώπων.

Όλα τα παιδιά ανέφεραν διαφορές, ωστόσο λίγα από τα παιδιά ήταν σε θέση να αναφέρουν συγκεκριμένα στοιχεία για κάθε κατηγορία διαφορών, λόγω της έλλειψης πολιτισμικής γνώσης. Τα παιδιά δε λαμβάνουν την απαραίτητη πολιτισμική ενημέρωση, η οποία θα τους έδινε τη δυνατότητα να γνωρίσουν τις ομοιότητες και διαφορές των πολιτισμών, να καλλιεργηθεί η κριτική τους σκέψη πάνω σε αυτό και αυτό έχει ως συνέπεια να μην έχει διαμορφωθεί ως ένα βαθμό η διαπολιτισμική αντίληψη.

«...διαφορετικοί στο χρώμα, στη γλώσσα, στο φαγητό...»

«Κάποιοι έχουν άλλη θρησκεία, κάποιοι δεν πιστεύουν στο Θεό...»

«Σε μια χώρα δεν έχουν παπά, έχουν πάπα!»

«Άλλη διαφορά που έχουν είναι τα ήθη και τα έθιμα...»

«Να πω διαφορές; Διαφορετική γλώσσα, το χρώμα...»

«... λίγο στην προφορά...»

Επίσης, μερικά από τα παιδιά απαντούσαν με τρόπο που φανέρωνε τα στερεότυπα που έχουν διαμορφώσει στο μυαλό τους για διαφορετικές πολιτισμικές ομάδες, και την αρνητική τους στάση απέναντι σε αυτές.

«Οι γύφτοι έχουν πιο πολύ το χορό!»

«Μήπως οι Ινδιάνοι που βάζουν φτερά; Το φαντάζεστε να βγω εγώ έτσι έξω;»

«Κάποιοι ξένοι το καλοκαίρι μου έσπαγαν τα νεύρα! Γερμανοί, Ολλανδοί και Τούρκοι... κάθε βράδυ χόρευαν και έκαναν φασαρία ενώ εμείς κοιμόμασταν αυτοί χόρευαν!»

Αντίληψη πολιτισμικών ομοιοτήτων

Παρατηρείται ότι δεν αντιλαμβάνονται όλα τα παιδιά την ύπαρξη πολιτισμικών ομοιοτήτων με άτομα από διαφορετικές πολιτισμικές ομάδες και γι' αυτό το λόγο υπήρχαν ορισμένα που δεν απάντησαν.

Από τις απαντήσεις που δόθηκαν φαίνεται ότι όσο αφορά τις ομοιότητες και τα κοινά στοιχεία, τα παιδιά εστιάζουν σε: ανθρώπινα δικαιώματα (ισότητα και μάθηση), φύλο, ορισμένες συνήθειες, ενδυμασία, διατροφή. Επίσης, δύο παιδιά αντιλαμβάνονται την ομοιότητα στο γεγονός ότι υπάρχουν διαφορές ακόμα και στα άτομα της ίδιας πολιτισμικής ομάδας.

«Τα δικαιώματα είναι τα ίδια!»

«... ότι έχουμε δικαίωμα όλοι στη μάθηση...»

«Έχει και αυτός δικαίωμα, δε μπορούμε να τον κοροιδέψουμε, δε μπορούμε να τον βρίσουμε...»

«Μπορεί να υποστηρίξουμε τις ίδιες ομάδες»

«Όλοι είμαστε ίδιοι!»

«Φοράμε όλοι κολόνια, κοσμήματα, παπούτσια...»

«Είμαστε και οι δύο άνθρωποι!»

«Το φαγητό γιατί και αυτοί που ήρθαν το ίδιο έτρωγαν με εμάς, έτρωγαν φιλέτο κοτόπουλο».

«Με τα παιδιά από την Αλβανία έχουμε ίδια χαρακτηριστικά, ίδια κεφάλια, σκελετούς... χοντροί, λεπτοί... το μαλλί είναι ίδιο...»

«Είναι και αυτοί άντρες και γυναίκες, όπως και εμείς».

«Μπορεί κάποιοι από αυτές τις χώρες να μην είναι ίδιοι με τους συνανθρώπους τους... όπως συμβαίνει και με μας...»

Ορισμένα παιδιά ανέφεραν ξανά κάποιες διαφορές για να τονίσουν την ομοιότητα, επισημαίνοντας ότι αν και υπάρχουν διαφορές δεν έχουν καμιά σημασία και όλοι, ανεξαρτήτου χρώματος, χώρας και συνηθειών θεωρούνται άνθρωποι.

«Η ομοιότητα είναι ότι είμαστε και οι δύο άνθρωποι ,απλά αλλάζουν λίγο οι συνήθειες και το χρώμα. Αλλά είμαστε και οι δύο άνθρωποι.

«Δεν έχει σημασία αν είμαστε διαφορετικοί.»

« Αν είμαστε κίτρινοι, κόκκινοι, άσπροι, μαύροι, καφέ... όλοι είμαστε φίλοι!»

«Δεν έχει σημασία από ποια χώρα είναι και τι χρώμα έχουν, όλοι είμαστε φίλοι!»

Ένα μόνο παιδί (αγόρι), παρόλο που έδειξε να συμφωνεί με ορισμένες ομοιότητες που ειπώθηκαν από τους φίλους του, δε θέλησε να αναφέρει ομοιότητες, αλλά εστίασε σε στερεότυπα που αφορούν τα άτομα της Αλβανίας.

« Εγώ δε θέλω να πω για τα κοινά μας... με το συμπάθειο κιόλας... οι Αλβανοί είναι πιο έτσι... πονηροί να το πω; Ντάξει, οι περισσότεροι...»

«Επίσης, πουλάνε μαγκιά και κοροϊδεύουνε!»

Από τα παραπάνω φαίνεται ότι τα περισσότερα παιδιά αντιλαμβάνονται πιο εύκολα τις διαφορές παρά τις ομοιότητες και αυτό οφείλεται στην έλλειψη της πολιτισμικής γνώσης και ενημέρωσης.

Αποτελέσματα από το παιχνίδι

Στη συνέχεια, μετά την πρώτη ομαδική συνέντευξη περάσαμε στο επιτραπέζιο παιχνίδι «Ταξίδι Φιλίας».

Αρχικά, οι πρώτες αντιδράσεις των παιδιών και τα πρώτα σχόλια εκφράστηκαν όταν έμαθαν ότι ο καθένας θα έχει το δικό του πiónι και ταυτότητα και θα εκπροσωπεί αγόρι/κορίτσι συγκεκριμένης εθνικότητας. Τα περισσότερα παιδιά εξέφρασαν την επιθυμία να επιλέξουν τον Έλληνα και την Ελληνίδα, ένα κορίτσι μόνο ζήτησε να διαλέξει την Κινέζα, ενώ η επιθυμία για την επιλογή του φύλου εκφράστηκε σε αντιστοιχία με το πραγματικό φύλο των παιδιών.

«Εγώ θέλω τον Έλληνα!»

«Εγώ την Κινέζα!»

«Κυρία, εγώ δε θέλω κορίτσι!»

«Εγώ δεν πήρα Έλληνα...»

Από το συνολικό δείγμα, δεν υπήρξαν ιδιαίτερα σημαντικές αντιδράσεις από τα παιδιά αφού επιλέχθηκε το πiónι τους, εκτός από ένα κορίτσι το οποίο αντέδρασε αρνητικά και απογοητεύτηκε που της έτυχε το αγόρι από τη Συρία, τον οποίο χαρακτήρισε ως «καφέ».

«Ωχ! Άντρα πέτυχα! Τον καφέ!»

«Αχ, τι όνομα έχω...»

«Ααα!! Μπορώ να αλλάξω με το Θ.; Παιδιά, έχω Συρία! Έλεος!»

Στη συνέχεια, τα παιδιά διαβάζοντας τις ταυτότητες που τους δόθηκαν, βρήκαν κοινά σημεία των χαρακτήρων του παιχνιδιού με τα ίδια ή με άλλα παιδιά της ομάδας τους, «επιβραβεύοντας» με θετικά σχόλια τους χαρακτήρες όλων των εθνικοτήτων.

«... αγαπημένο μου μάθημα είναι τα Μαθηματικά... Μπράβο βρε!»

«... όταν έχω ελεύθερο χρόνο μου αρέσει να παίζω με το τάμπλετ μου... Και σε μένα αρέσει να παίζει με το τάμπλετ μου!»

«...αγαπημένο μου χόμπυ είναι η ζωγραφική... Μπράβο σου!»

«...μου αρέσει να παίζω με το τάμπλετ μου...Γ, δικός σου είναι αυτός»!

«...όταν μεγαλώσω θέλω να γίνω ποδοσφαιριστής.. έλα Μέσσι! ``

Η πρώτη αυθόρμητη αντίδραση των παιδιών, λοιπόν, αφορά την εξωτερική εμφάνιση και τα εξωτερικά χαρακτηριστικά του «άλλου», στην προκειμένη περίπτωση το χρώμα. Εκδηλώνεται αρχικά, σχεδόν από όλα, η προτίμηση για «ταύτιση» στο παιχνίδι με τον Έλληνα και την Ελληνίδα, αλλά στην πορεία φαίνεται να μπορούν να «ταυτιστούν» και με τις άλλες εθνικότητες , καθώς βρίσκουν κοινά στοιχεία μεταξύ τους σε επίπεδο ενδιαφερόντων, σχολείου και καθημερινότητας. Στην πραγματικότητα, εκτός από το συγκεκριμένο κορίτσι που αναφέρθηκε, τα υπόλοιπα παιδιά τα απασχολεί περισσότερο το ζήτημα του φύλου, παρά της εθνικότητας.

Το παιχνίδι ξεκινάει!!!

Κατά τη διάρκεια του παιχνιδιού ειπώθηκαν πολλά σχόλια από τα παιδιά και οι αντιδράσεις τους ήταν ποικίλες. Τα παιδιά όλων των ομάδων είχαν την ευκαιρία να «γνωρίσουν» και τις δώδεκα χώρες του παιχνιδιού, καθώς με τις ζαριές που έφερναν τα παιδιά κατάφεραν να περάσουν από όλες στο σύνολό τους. Όλα τα παιδιά απάντησαν τόσο σε κλειστού όσο και σε ανοιχτού τύπου ερωτήσεις και τα σχόλια τους αφορούν τόσο την πρώτη όσο και τη δεύτερη κατηγορία.

Παρακάτω επιχειρείται η καταγραφή των αποτελεσμάτων από την ανάλυση των σχολίων και των αντιδράσεων των παιδιών, καθώς και η παράθεση κάποιων από τα λόγια τους.

A. Γνώσεις για τις άλλες χώρες και τις διαφορετικές κουλτούρες

i. Προτιμήσεις και αντιδράσεις των παιδιών για συγκεκριμένες χώρες

Τα παιδιά από την αρχή του παιχνιδιού έδειξαν την προτίμηση τους σε συγκεκριμένες χώρες και κάθε φορά που έριχναν το ζάρι εύχονταν να «τύχουν» σε κάποια από αυτές. Ορισμένα παιδιά όταν δεν «τύχαιναν» στην επιθυμητή χώρα ή «τύχαιναν» σε κάποια που δεν τους άρεσε καθόλου έδειχναν την απογοήτευσή τους. Οι χώρες οι οποίες ήταν οι πιο «δημοφιλείς» στο παιχνίδι είναι: Γαλλία και Ιταλία (κυρίως για τα κορίτσια) και Βραζιλία (κυρίως για τα αγόρια). Αντίστοιχα, οι «λιγότερο δημοφιλείς», οι οποίες προκαλούσαν την αρνητική αντίδραση των παιδιών είναι: Τουρκία, Συρία, Πακιστάν, Αλβανία.

«Μακάρι να πάω στη Βραζιλία!!» (φυσάει το ζάρι πολλές φορές)

«Πρέπει οπωσδήποτε να πάω στην Ιταλία!»

«Έλεος! Από τη Συρία στο Πακιστάν;»

«Στην Τουρκία βρήκα να πάω και εγώ;»

B. Αντιλήψεις και συναισθήματα προς άλλες διαπολιτισμικές ομάδες

i Απόψεις των παιδιών για τους «ξένους» ενώ βρίσκονται στην Ελλάδα

Σχεδόν όλα τα παιδιά που συμμετείχαν στο παιχνίδι έδωσαν τις ίδιες απαντήσεις στις ερωτήσεις που αφορούν την Ελλάδα και μάλιστα οι απαντήσεις τους είναι αυτές που χαρίζουν τους περισσότερους πόντους φιλίας! Αυτό που έχει ιδιαίτερη σημασία είναι ότι τα παιδιά αντιλαμβάνονται ως δεδομένη τη «σωστή στάση» στις καταστάσεις που περιγράφουν οι κάρτες, επειδή τις έχουν βιώσει κατά κάποιο τρόπο, λόγω των «ξένων» που υπάρχουν στο σχολείο τους. Έτσι δίνουν τις πιο «θετικές» απαντήσεις χωρίς να το σκεφτούν ιδιαίτερα.

«Μα είναι λογικό να δώσουμε αυτές τις απαντήσεις!»

«Όντως πολλοί Έλληνες δε δέχονται τους ξένους...»

«Προτείνω στα παιδιά να κάνουμε ομάδα μαζί γιατί σκέφτομαι «αν ήμουν εγώ στη θέση τους»;

«...δεν έχω θέμα να κάτσω... άνθρωποι είναι και εκείνοι, δεν είναι κάτι διαφορετικό...»

«Θα καθόμουν μαζί του σίγουρα, δε με απασχολεί, μια χαρά... θα τον καλωσόριζα... αυτό! Όχι, σιγά μην αδιαφορούσα, μια χαρά θα καθόμουν μ' αυτόν.»

«Χωρίς να το σκεφτώ κατευθείαν θα έδινα χρήματα... και 10ε!»

ii Απόψεις για την παιδική εργασία στο Πακιστάν

Τα παιδιά με αφορμή τις πληροφορίες από την κάρτα του Πακιστάν και τις ανοιχτές ερωτήσεις των καρτών, συζητάνε και εκφράζουν τις απόψεις τους για το ζήτημα της παιδικής εργασίας. Τα περισσότερα παιδιά αντέδρασαν όταν έμαθαν ότι στο Πακιστάν τα παιδιά δουλεύουν από μικρή ηλικία και δεν έχουν τη δυνατότητα να πάνε στο σχολείο και δήλωσαν έκπληξη με το γεγονός ότι οι μπάλες που χρησιμοποιούν στο παιχνίδι τους κατασκευάστηκαν από παιδιά στην ηλικία τους. Το συγκεκριμένο θέμα τους προβλημάτισε και τους δίχασε, καθώς τα μισά θεωρούν ότι το σχολείο και η μάθηση είναι πιο σημαντικά για τα παιδιά από τη δουλειά, ενώ τα υπόλοιπα υποστηρίζουν ότι θα προτιμούσαν να δουλεύουν παρά να πηγαίνουν σχολείο. Υπήρξαν βέβαια και τρία παιδιά τα οποία υποστηρίζουν το σχολείο και τη μάθηση έναντι της παιδικής εργασίας, αλλά κατανοούν ότι τα παιδιά το κάνουν επειδή έχουν ανάγκη τα χρήματα. Και στις τρεις περιπτώσεις, τα παιδιά βάζουν τον εαυτό τους στη θέση των παιδιών του Πακιστάν και εκφράζουν την άποψη τους για την παιδική εργασία έχοντας σαν βάση το τι θα έκαναν εκείνα σε αντίστοιχη περίπτωση. Με αυτό τον τρόπο καλλιεργείται η ενσυναίσθηση στα παιδιά, καθώς βάζουν τον «εαυτό τους» στη θέση του «άλλου» και προσπαθούν να κατανοήσουν και να κρίνουν μια κατάσταση που βιώνει.

«Η μάθηση είναι απαραίτητη μέχρι ένα σημείο! Και εντάζει, από αυτά τα παιδιά είναι μερικά που θέλουν να διαβάσουν και τους το επιβάλλουν να δουλέψουν. Είναι άδικο και δεν είναι σωστό...»

«...αφού η χώρα τους το επιβάλλει αυτό... θα ήθελαν να πάνε και αυτοί σχολείο, αλλά αφού δε γίνεται...»

«Θα προτιμούσα να πάω σχολείο... άμα είναι να δουλεύεις όλη μέρα...»

«Πιστεύω πως καλύτερα να πάνε σχολείο, γιατί εκεί πέρα θα μάθουν περισσότερα πράγματα και μπορεί να τους χρειαστούν άμα φύγουν από τη χώρα τους... καλύτερα να πάνε σχολείο παρά να δουλεύουνε.»

«Στην ηλικία που είμαι τώρα, καλύτερα να πηγαίνω σχολείο.»

«Πρέπει τα παιδιά να πάνε σχολείο, για να μάθουν τη γλώσσα και να μπορούν να δουλεύουν καλύτερα»

«Αισθάνομαι λύπη γιατί εργάζονται εκεί και δε μαθαίνουν μάθηση!»

«Έπρεπε να δουλεύουν οι μεγάλοι γι'αυτούς γιατί τώρα τεμπελιάζουν! Αλλά είναι και σωστό γιατί πώς θα ζήσουν αν δε δουλεύουν;»

«Δεν είναι σωστό, είναι λάθος... γιατί τα παιδιά έχουν δικαίωμα στη μάθηση!»

«Εγώ θα διάλεγα τη δουλειά... ανάλογα τι δουλειά είναι... να δουλεύω σε μια επιχείρηση και να είμαι... διευθυντής»

«Εγώ θα προτιμούσα να δουλεύω παρά να πάω σχολείο...»

«Καλύτερα να δουλεύουν παρά να πάνε σχολείο...»

«Εντάζει, είναι λίγο περίεργο... γιατί εντάζει, μικρά παιδιά να φτιάχνουν μπάλα...»

iii Απόψεις και συναισθήματα για πολιτισμικές ομάδες που έχουν ανάγκη (Συρία)

Τα παιδιά δείχνουν προβληματισμένα για το ζήτημα των προσφύγων, και τα συναισθήματα τους είναι ανάμικτα. Κάποια από αυτά προτείνουν την παροχή τροφής, ενδυμασίας και στέγης στους πρόσφυγες, ενώ άλλα δεν τα έχει απασχολήσει ιδιαίτερα το θέμα των προσφύγων ή δηλώνουν αδιάφορα για τον πόλεμο και τις καταστροφές του. Από τα παραπάνω, γίνεται φανερό η ελλιπής ενημέρωση των παιδιών και η έλλειψη πολιτισμικής γνώσης, η οποία θα βοηθούσε τα παιδιά να προβληματιστούν σε κάποια θέματα, όπως την υποδοχή των προσφύγων και να διαμορφώσουν διαπολιτισμική αντίληψη. Το γεγονός ότι τα αφήνει αδιάφορα ο πόλεμος (επειδή δε συμβαίνει στη χώρα τους και είναι μακριά τους) φανερώνει την απουσία ουσιαστικής και συστηματικής εμπλοκής των παιδιών σε δραστηριότητες διαπολιτισμικού περιεχομένου στο σχολείο. Είναι σημαντικό το σχολείο να παρέχει στους μαθητές τη σωστή πληροφόρηση και να τους ευαισθητοποιεί για κάποια ζητήματα που αφορούν τη διαφορετικότητα.

«Δεν ξέρω αν μπορώ να βοηθήσω τους πρόσφυγες γιατί όσες φορές πηγαίνω στο Διάσυλο και έχω δει πρόσφυγες, είναι εκατό σκηνές κάτω και δε μπορώ να τους βοηθήσω όλους!»

«Να τους φέρουμε φαγητό, ρούχα, κάτι να κοιμηθούν...»

«Δε μπορώ να σκεφτώ πώς να βοηθήσω τους πρόσφυγες...»

«Τα σχολεία δε μας ενδιαφέρουν πολύ, καλά έκανα και τα κατέστρεψαν...»

«Ε, καλά όχι ότι θα με θλίψει τρελά, αλλά ότι θα με θλίψει λίγο θα με θλίψει...» (η κατάσταση του πολέμου στη Συρία)

iv Αρνητικές απόψεις και στερεότυπα για συγκεκριμένες πολιτισμικές ομάδες (Αλβανία, Τουρκία, Κίνα).

Όπως αναφέρθηκε και παραπάνω, τα παιδιά αντιδρούν ειρωνικά και εκφράζουν στερεοτυπικές απόψεις για συγκεκριμένες πολιτισμικές ομάδες, όπως είναι οι Αλβανοί, οι Τούρκοι και οι Κινέζοι. Ένα αγόρι δήλωσε με αγανάκτηση αρνητική στάση για επίσκεψη στην Αλβανία, στηριζόμενο σε στερεοτυπικές απόψεις που έχει ακούσει από άλλους. Όσο αφορά την Τουρκία, δεν ειπώθηκε σε γενικές γραμμές κάτι άσχημο για τους Τούρκους, απλά τα παιδιά έκαναν ειρωνικά σχόλια σχετικά με τη μαντήλα, που αποτελεί έθιμό τους. Από την άλλη, οι στερεοτυπικές απόψεις για την Κίνα εκφράζονται πιο έντονα, με έμφαση να δίνεται στη διατροφή και στην ασθένεια. Οι απόψεις αυτές διατυπώθηκαν από ένα αγόρι, και ιδιαίτερη σημασία αξίζει να δοθεί στις εξής φράσεις: «το φαγητό καλό ήταν... για κινέζους καλό ήταν. Ανεξάρτητα από την αιτιολόγηση του παιδιού για να δικαιολογήσει την απάντησή του, γίνεται φανερό η αντίληψη του παιδιού για υπεροχή της δικής του πολιτισμικής ομάδας έναντι των Κινέζων, τους οποίους θεωρεί κατώτερους. Επίσης, η φράση «... γιατί δε θα βρω κανένα φίλο!» αποκαλύπτει την ανασφάλεια και το φόβο του παιδιού για την αποξένωση και μοναξιά που μπορεί να βιώσει κάποιος σε μια ξένη χώρα. Η συναναστροφή του παιδιού με «ξένους» στο περιβάλλον του σχολείου και η αρνητική στάση που κρατάνε άλλοι συμμαθητές απέναντί τους, οδηγούν το παιδί στο συμπέρασμα ότι δε θα μπορέσει να κάνει γνωριμίες και φίλους σε μια ξένη χώρα, αφού βλέπει ότι τα άτομα από άλλη χώρα που ήρθαν στην Ελλάδα βιώνουν το ίδιο.

(Αλβανία)

(με αγανακτισμένο ύφος) «... Δεν πάω στην Αλβανία! Γιατί να πάω στην Αλβανία; Θα μπορούσα να πάω σε μια άλλη χώρα! Έχω ακούσει πάρα πολλά αρνητικά! Θα μπορούσε ο κύριος να σκεφτεί μια άλλη ιδέα και μια άλλη χώρα!»

(Τουρκία)

«Τις κοπέλες που φοράνε μαντήλα θα τις σεβόμουν αλλά θα τις κοροΐδενα και λίγο». (γέλια για τη μαντήλα)

(Το ένα κορίτσι τυλίγει το κεφάλι του με το φουλάρι σαν μαντήλα στο κεφάλι...)

(Κίνα)

«Όταν λέει ποικιλία φαγητών στην Κίνα εννοεί τα φίδια;»

«Πήγα σε κινέζικο εστιατόριο. Δε μου άρεσαν τα ζυλάκια που έτρωγαν! Δε δοκίμασα, με την καμία! Το φαγητό καλό ήταν, για κινέζους καλό ήταν! Εννοώ ότι εμείς έχουμε διαφορετικά... για την Κίνα που ρίχνουνε διαφορετικά συστατικά και διαφορετικές γεύσεις καλό είναι...»

«Θα πήγαινα για μία μέρα, πέντε μέρες... Σίγουρα δε θα κυκλοφορούσα εκεί που δε θα ήταν καλά, εννοώ εκεί που φοράνε μάσκα! Δε θα έμενα πολύ καιρό, αν είναι δυνατόν! Γιατί δε θα βρω κανένα φίλο! Θα περνάω όλη την ώρα με το κινητό, αν είναι δυνατόν! Πώς θα γνωρίσω άλλα άτομα, θα πήγαινα σχολείο;»

Γ. Αντίληψη πολιτισμικών διαφορών και πολιτισμικών ομοιοτήτων

Η συγκεκριμένη κατηγορία προέκυψε από τις απαντήσεις τεσσάρων παιδιών σε ανοιχτές ερωτήσεις που αφορούν τη Συρία και τη Βραζιλία. Κανένα από τα παιδιά δε μπορεί να διατυπώσει έστω μια ομοιότητα της πολιτισμικής του ομάδας με τις άλλες, εκτός από ένα κορίτσι που αναφέρει το ποδόσφαιρο ως πιθανή ομοιότητα ενός Βραζιλιάνου και ενός Έλληνα (αγοριού). Είναι σημαντικό να σημειωθεί σε αυτό το σημείο ότι τα ίδια παιδιά όταν ρωτήθηκαν πριν από το παιχνίδι για ομοιότητες που έχουν με παιδιά άλλων χωρών έδωσαν ορισμένες απαντήσεις. Αυτό είναι πιθανό να συμβαίνει επειδή κατά τη διάρκεια του παιχνιδιού το κάθε παιδί απαντούσε μόνο του στις ερωτήσεις, άρα διατύπωνε αποκλειστικά τη δική του σκέψη και άποψη, ενώ στην ομαδική συνέντευξη μπορεί να απαντούσε αφού πρώτα είχε ακούσει και τις απόψεις άλλων παιδιών.

«Δεν ξέρω αν έχουμε κάτι ίδιο...» (Συρία)

«Θα ήθελα να γνωρίσω τους ανθρώπους εκεί, επειδή νομίζω πως είναι πολύ ενδιαφέρον να τους γνωρίσω... δεν είμαστε ίδιοι με τα παιδιά εκεί. Η διαφορά που έχουμε είναι ότι μιλάμε άλλη γλώσσα και βρισκόμαστε σε διαφορετικές χώρες και έχουμε άλλα έθιμα.» (Συρία)

«Μπορεί κάποιοι να είναι ασπράκια... Αν ήμουν αγόρι θα είχαμε τη συνήθεια του ποδοσφαίρου.» (Βραζιλία)

«Καμία ομοιότητα. Όσο για τις διαφορές, κάποιοι στη Βραζιλία είναι μαύροι!»

Αποτελέσματα μετά από το παιχνίδι

Μετά το παιχνίδι, ακολούθησε ακόμη μια ομαδική συνέντευξη με τα παιδιά, η οποία βασίστηκε στο παιχνίδι, για να διαπιστωθεί εάν άλλαξαν ως ένα βαθμό οι αντιλήψεις των

παιδιών σε συγκεκριμένα θέματα και να φανούν οι εντυπώσεις τους από το παιχνίδι. Οι κατηγορίες που προέκυψαν είναι οι εξής:

A. Απόψεις των παιδιών για το παιχνίδι

Τα παιδιά ρωτήθηκαν από την ερευνήτρια για τις απόψεις τους πάνω στο παιχνίδι. Σε γενικές γραμμές όλα τα παιδιά δήλωσαν ότι τους άρεσε το επιτραπέζιο και θα το ξαναέπαιζαν και έδειξαν να εντυπωσιάζονται από το ταμπλό και τα ζάρια. Ορισμένα παιδιά πρότειναν να μπουνε και άλλες γνωστές χώρες στο παιχνίδι, όπως η Αγγλία, και η Ισπανία. Δεν έχει σημασία να αναφερθούν και να αναλυθούν οι απαντήσεις τους στο συγκεκριμένο κομμάτι, αλλά θα αναφερθούν σχόλια τα οποία είναι περισσότερο σημαντικά για τη δυναμική της έρευνας. Η αξιολόγηση του επιτραπέζιου παιχνιδιού από τα παιδιά διακρίνεται σε: καινούριες γνώσεις, συναίσθημα και εντυπώσεις για συγκεκριμένες χώρες. Ένα μόνο αγόρι σχολίασε πως δεν υπάρχει άλλη χώρα σαν την Ελλάδα, δηλώνοντας με αυτό πως η Ελλάδα υπερέχει σε σχέση με τις υπόλοιπες χώρες.

«Έμαθα αυτά εδώ που λέει για κάθε χώρα και τι αξιοθέατα έχουν και τι γλώσσα μιλούν»

«Μάθαμε πώς ζούνε οι άνθρωποι εκεί πέρα, τι έθιμα έχουν, πώς ζούνε, και άλλα πολύ ωραία πράγματα»

«Μάθαμε πολλά πράγματα για τα παιδιά, τις άλλες χώρες...»

«...για τα πράγματά τους, πώς φτιάχνονται, τα έθιμα, τα γράμματά τους...»

«Είναι παιχνίδι μάθησης, γνωρίζεις περισσότερα πράγματα.»

«Τα συνδυάζει όλα, πληροφορίες και για τη διασκέδαση και τη γνώση και λίγο το συναίσθημα και τις ερωτήσεις.»

«Μπήκαμε σε σκέψεις στις οποίες δε μπαίνουμε καθημερινά.»

«Μου έκανε εντύπωση το Πακιστάν. Μου έκανε εντύπωση εκεί που έλεγε ότι βλέπει κάποιους να γονατίζουν και να προσεύχονται»

«Μου έκανε εντύπωση μία χώρα, η Ουγκάντα... Την ήξερα σαν χώρα, αλλά νόμιζα ότι θα είχε άλλες χώρες το «Τα παιχνίδι... Αγγλία, Ιταλία και Πακιστάν... η Συρία εντάζει, με τον

πόλεμο είναι λίγο πιο διάσημη... Όχι μόνο δεν ήξερα πράγματα για την Ουγκάντα, αλλά δε συνηθίζεται σε επιτραπέζια παιχνίδια»

«Σαν την Ελλάδα δεν υπάρχει!»

B. Αντιλήψεις και συναισθήματα προς άλλες διαπολιτισμικές ομάδες

i Απόψεις για τους πρόσφυγες που βρίσκονται στην Ελλάδα

Πάνω στο ζήτημα των προσφύγων, οι απόψεις των παιδιών διίστανται. Μερικά δεν εξέφρασαν άποψη, καθώς δε γνωρίζουν το θέμα ή το βρίσκουν κάπως αδιάφορο. Από τα υπόλοιπα παιδιά που απάντησαν τα περισσότερα εξέφρασαν θετικές απόψεις σχετικά με τους πρόσφυγες, υποστηρίζοντας ότι είναι άνθρωποι και χρειάζονται τρόφιμα, χρήματα και στέγη όπως όλοι οι άνθρωποι. Παρατηρείται το στοιχείο της ενσυναίσθησης πάνω στο συγκεκριμένο θέμα, καθώς από τις απαντήσεις των παιδιών φαίνεται ότι επιχειρούν να τοποθετήσουν τον εαυτό τους στη θέση των προσφύγων και σκέφτονται ότι θα χρειάζονταν και τα ίδια βοήθεια από τη χώρα υποδοχής σε αντίστοιχη περίπτωση. Μάλιστα, ένα κορίτσι υποστηρίζει ότι η Ελλάδα είναι η μοναδική χώρα που παρέχει βοήθεια στους πρόσφυγες με την αιτιολόγηση ότι έχει βρεθεί σε αντίστοιχη θέση στο παρελθόν, κατά τη Μικρασιατική καταστροφή.

«Έχουμε συγκεντρώσει χρήματα για τους πρόσφυγες!»

«Μπορούμε να τους βοηθήσουμε με τρόφιμα και χρήματα»

«...ναι, γιατί σκέφτομαι αν γινόταν κάτι αντίστοιχο σε μας...»

«Πρέπει να τους βοηθήσουμε για να μπορούν να έχουν καλύτερη ζωή...»

«Μπορεί να βρεθούμε στην ίδια θέση με εκείνους...»

«Θα θέλαμε να μας βοηθήσουν και μας...»

«...γιατί μπορεί να υπάρχουν κάποιοι άνθρωποι διαφορετικοί από τους πρόσφυγες που να έχουν κάποια πράγματα παραπάνω απ' ό,τι οι πρόσφυγες και να πρέπει να τα μοιράσουν στους πρόσφυγες που δεν έχουν ούτε να φάνε, ούτε σπίτι και υπάρχουν και κάποιοι που υπερηφανεύονται “εγώ έχω το ένα, το άλλο!”»

«Η Ελλάδα τους βοηθάει, ενώ άλλες χώρες όχι, γιατί η Ελλάδα έχει βρεθεί σε αυτή τη θέση πολλές φορές!»

«Ναι, στην αρχαιότητα! Μικρασιατική καταστροφή ή με τους πολέμους! Τότε! Έχει βρεθεί σε αυτή τη θέση και νομίζω το δέχεται και λίγο πιο όμορφα!»

«Ναι, όπως είπε και η Ζ. βοηθάμε αλλά αυτό μπορούν να το κάνουν και άλλες χώρες και αυτό θα βοηθήσει και εμάς.»

«Άνθρωποι είναι και αυτοί, πρέπει να έχουν τα βασικά, για την αξιοπρέπεια τους...»

«Όχι ότι είναι υποχρέωση μας, έτσι πιστεύω εγώ... αλλά γιατί να μην τους βοηθήσουμε, άνθρωποι είναι και αυτοί...»

«...είναι άστεγοι! Κάπου θα βρουν σπίτι και αυτοί...»

«... δεν ξέρω... τι να πω...»

Ωστόσο, δύο αγόρια εξέφρασαν ιδιαίτερα αρνητικές απόψεις για τους πρόσφυγες, υποστηρίζοντας ότι θα έπρεπε να ρωτήσουν πριν έρθουν να εγκατασταθούν στην Ελλάδα και ότι δεν τους λείπει κάτι από τρόφιμα ή χρήματα, και δηλώνουν άρνηση για την παροχή οποιασδήποτε βοήθειας. Επίσης, από τη δήλωση του ενός αγοριού ότι θα έβρισκε τα χρήματα που χρειάζεται στο ΑΤΜ αν ήταν στη θέση τους, γίνεται φανερό η άγνοια και η ελλιπής πληροφόρηση πάνω στο ζήτημα των προσφύγων.

«Αυτοί πάνε να εγκατασταθούν όπου τους έρθει στο κεφάλι! Δε ρωτάνε αν μπορούν να μείνουν!»

«Όχι, γιατί όλα τα έχουν. Δε μπορούν να φροντίσουν οι ίδιοι για να πάρουν τα τρόφιμα τους; Εμείς γιατί να ανακατευτούμε και να τους δώσουμε χρήματα;»

«Εγώ θα τα έβγαζα πέρα μόνος μου. Θα ήμουν με τους γονείς μου, θα πηγαίναμε στην τράπεζα, θα παίρναμε λεφτά, θα πηγαίναμε σε αυτό που βάζεις την κάρτα και θα βγάλαμε!»

ii Παροχή βοήθειας σε χώρες και πολιτισμικές ομάδες που το έχουν ανάγκη

Όλα τα παιδιά εξέφρασαν την επιθυμία να βοηθήσουν και να στηρίξουν με διάφορους τρόπους άτομα από άλλες χώρες, με αναφορά κυρίως στη Συρία. Ορισμένα το έχουν ήδη κάνει με την οικογένεια ή το σχολείο, ενώ άλλα δηλώνουν την επιθυμία να βοηθήσουν με τρόφιμα, χρήματα, ρούχα και παιχνίδια. Είναι ιδιαίτερα σημαντικό να αναφερθεί πώς όλα τα παιδιά εξέφρασαν θετική άποψη πάνω στην παροχή βοήθειας και όλα πρότειναν τρόπους υλοποίησης της.

«Εγώ θα προτιμούσα να μαζέψουμε λεφτά για άλλες χώρες, εκεί που γίνονται πόλεμοι... για τη Συρία....»

«Δεν έχουμε συγκεντρώσει ποτέ λεφτά με το σχολείο, αλλά εγώ θα ήθελα...»

«Τα μισά λεφτά θα τα δώσουμε στο χαμόγελο του παιδιού...»

«Θα δώσουμε λεφτά στη Unicef....»

«Να μαζέψουμε ρούχα, τρόφιμα, παιχνίδια... αυτά που δε χρειάζονται... Αντί να τα πετάζουμε να τα μαζέψουμε και να τα δώσουμε!»

«Από τα ημερολόγια που πούλησε φέτος η Στ' τάξη, 50 € θα πάνε στο χαμόγελο του παιδιού...»

«Εμείς με την οικογένεια δίνουμε τρόφιμα και χρήματα!»

«Εμείς όσα ρούχα δε μας χωράνε, έχουμε έναν αλβανό που δουλεύει στα κτήματα του μπαμπά και τα δίνουμε στις κόρες του».

Γ. Αντίληψη πολιτισμικών διαφορών και ομοιοτήτων

Τα παιδιά έχοντας «ταξιδέψει» πλέον στις διάφορες χώρες και έχοντας ενημερωθεί για στοιχεία που αφορούν τους ανθρώπους των διαφορετικών εθνικοτήτων, αναφέρουν τις ίδιες διαφορές που είχαν αναφέρει και πριν το παιχνίδι. Οι διαφορές δηλαδή που συναντούν ανάμεσα στη δική τους πολιτισμική ομάδα και στις άλλες πολιτισμικές ομάδες αφορούν: τα ήθη και έθιμα, τις συνήθειες, τη γλώσσα, τη θρησκεία και το χρώμα.

Από την άλλη, στις ομοιότητες αναφέρουν ορισμένα από τα χαρακτηριστικά που είχαν ειπωθεί και πιο πριν, όπως το δικαίωμα της ισότητας και το δικαίωμα στη μάθηση. Σε αυτά προστέθηκαν με πιο ξεκάθαρο και σαφή αυτή τη φορά τρόπο, οι βασικές ανάγκες που είναι ίδιες για όλους τους ανθρώπους, όπως η ανάγκη για τροφή, ενδυμασία, στέγη και η ανάγκη για παιχνίδι που είναι έντονη σε όλα τα παιδιά του κόσμου. Επίσης, ένα παιδί αναφέρθηκε και στη γλώσσα- επικοινωνία, υποστηρίζοντας ότι η γλώσσα κάθε χώρας δεν αποτελεί σημαντική διαφορά, καθώς κάθε πολιτισμική ομάδα μπορεί να χρησιμοποιήσει τη νοηματική (ή «γλώσσα των χεριών»).

«Είμαστε όλοι άνθρωποι!»

«Έχουμε ίσα δικαιώματα!»

«Έχουμε το δικαίωμα να ζούμε, το δικαίωμα στα τρόφιμα, σε σπίτι...»

«Έχουμε τη δικιά μας γνώμη, το δικό μας λόγο...»

«Έχουμε το δικαίωμα να παίζουμε...»

«Παιχνίδι! Εμείς συνήθως τα παίρνουμε έτοιμα ενώ οι άλλοι τα φτιάχνουν. Και εμείς αφού τα αγοράζουμε είναι πιο πολυτελή»

«Βασικές ανάγκες, φαγητό, νερό, στέγη, χρήματα, ρούχα...»

«...μάθηση στα παιδιά...»

«Ομοιότητες έχουμε πιο πολλές, γιατί είμαστε όλοι άνθρωποι! Είμαστε όλοι ίσοι, έχουμε ίδιες ανάγκες...»

«Μπορούμε να συνεννοηθούμε με τη γλώσσα των χεριών αν πάμε σε άλλη χώρα...»

Τα παιδιά διατύπωσαν εξίσου εύκολα τόσο τις διαφορές όσο και τις ομοιότητες στη συγκεκριμένη φάση. Η διαφορά δεν είναι αισθητή τόσο στις απαντήσεις των παιδιών που παραθέτονται, όσο στις αυθορμητισμό και στην ευκολία με την οποία απάντησαν.

Κεφάλαιο 5ο

5.1. Συμπεράσματα- Συζήτηση

Από τα αποτελέσματα που περιγράφηκαν αναλυτικά παραπάνω, κρίνεται σημαντική η εξαγωγή ορισμένων συμπερασμάτων σχετικά με τις αντιλήψεις των παιδιών και την αναγκαιότητα χρήσης του διαπολιτισμικού υλικού στην τάξη.

Αρχικά, θα γίνει μια παρουσίαση και σχολιασμός των συμπερασμάτων, σχετικά με τις κατηγορίες που προέκυψαν συγκεντρωτικά, από τα λεγόμενα και τις αντιδράσεις των παιδιών κατά τη συνέντευξη πριν από το παιχνίδι και από τα λεγόμενα και τις αντιδράσεις τους κατά τη διάρκεια του παιχνιδιού και μετά. Οι κατηγορίες είναι οι εξής:

A. Προτιμήσεις των παιδιών για συγκεκριμένες χώρες και πολιτισμικές ομάδες.

Τα παιδιά που συμμετείχαν στην έρευνα έδειξαν από την αρχή της διαδικασίας τις προτιμήσεις τους σε συγκεκριμένες χώρες, όπως: Αγγλία, Γαλλία, Ιταλία, Ισπανία και Αμερική (τα περισσότερα παιδιά είχαν στο μυαλό τους την Αμερική ως χώρα και όχι ως ήπειρο). Οι προτιμήσεις τους αυτές, δηλαδή για τις χώρες του Δυτικού Κόσμου, φάνηκαν και κατά τη διάρκεια του παιχνιδιού, καθώς επιθυμούσαν να «ταξιδέψουν» και να απαντήσουν ερωτήσεις που αφορούσαν τις συγκεκριμένες. Επίσης, όσο αφορά την Ισπανία και την Αγγλία, εξέφρασαν την έκπληξή τους που δεν υπάρχουν στο παιχνίδι και

έθεσαν την εισαγωγή τους ως πρόταση για τη βελτίωσή του. Η προτίμηση τους για τις συγκεκριμένες χώρες, όπως γίνεται φανερό, γίνεται με κριτήριο τα αξιοθέατά τους για τα κορίτσια και τον αθλητισμό για τα αγόρια. Οι συγκεκριμένες χώρες, βέβαια είναι περισσότερο «δημοφιλείς» στα παιδιά, καθώς προβάλλονται και διαφημίζονται περισσότερο σε σχέση με τις άλλες. Αυτό μπορεί να το παρατηρήσει κανείς στα ρούχα, σε σχολικά είδη και αντικείμενα που κυκλοφορούν στο εμπόριο με τη σημαία, το λογότυπο και διάφορα αξιοθέατα των συγκεκριμένων χωρών.

B. Αντιλήψεις και συναισθήματα προς άλλες πολιτισμικές ομάδες.

Όσο αφορά τη συγκεκριμένη κατηγορία, αποκαλύπτονται δύο στοιχεία σχετικά με τις αντιλήψεις των παιδιών, τα οποία αναφέρονται παρακάτω.

Πρώτον, τα παιδιά εκφράστηκαν και είχαν πιο θετικές αντιδράσεις στις ερωτήσεις που αφορούσαν τα συναισθήματα τους προς άλλες πολιτισμικές ομάδες του κόσμου, χωρίς να γίνεται συγκεκριμένη αναφορά σε κάποια. Αυτό φάνηκε κυρίως από τις απαντήσεις και τα σχόλια τους στις ερωτήσεις που περιέγραφαν καταστάσεις ετερότητας στην Ελλάδα. Τα παιδιά απαντούν θετικά και με μεγαλύτερη ευκολία όταν καλούνται να εκφράσουν την άποψη τους για καταστάσεις που τους είναι «οικείες» και τις βιώνουν στην καθημερινότητα λόγω της πολυπολιτισμικής πραγματικότητας στο σχολείο τους.

Το δεύτερο στοιχείο που προκύπτει είναι ότι τα παιδιά εκφράζουν διαφορετικά συναισθήματα για κάποιες χώρες και κατά συνέπεια πολιτισμικές ομάδες, για άλλες εκφράζουν τον προβληματισμό τους και γίνεται φανερή η ενσυναίσθηση, ενώ για άλλες εκδηλώνονται αρνητικά, εκφράζοντας με πολύ έντονο τρόπο στερεοτυπικές αντιλήψεις.

Οι χώρες, οι οποίες προκαλούν την ευαισθητοποίηση και τον προβληματισμό των παιδιών είναι η Συρία και το Πακιστάν. Τα παιδιά προβληματίζονται σχετικά με την παιδική εργασία στο Πακιστάν και οι απόψεις τους δίστανται, καθώς τα μισά παιδιά δείχνουν την προτίμηση τους στη δουλειά, προκειμένου να αποφύγουν το σχολείο, ενώ τα υπόλοιπα υποστηρίζουν την αξία της μάθησης έναντι της εργασίας για ένα παιδί της ηλικίας τους. Αντίστοιχα για τη Συρία και τους πρόσφυγες που έρχονται στην Ελλάδα, τα παιδιά προβληματίζονται σχετικά με την παροχή βοήθειας, καθώς άλλα υποστηρίζουν θερμά την παραμονή τους στην Ελλάδα και την υλική βοήθεια από όλους μας, ενώ άλλα διαφωνούν δείχνοντας αδιαφορία και άρνηση. Από τα παραπάνω, γίνεται φανερό πως και στις δύο περιπτώσεις, των χωρών της Συρίας και του Πακιστάν, τα παιδιά προβληματίζονται και μέσα από αυτό τον προβληματισμό, θέτουν τον εαυτό τους στη θέση του «άλλου» και προσπαθούν να καταλάβουν πώς θα ένιωθαν αν βρίσκονταν τα ίδια

σε αυτή την κατάσταση. Καλλιεργείται, λοιπόν, με αυτό τον τρόπο η ενσυναίσθηση, η οποία αποτελεί έναν από τους στόχους της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης.

Από την άλλη πλευρά, οι στερεότυπες αντιλήψεις που αναδείχτηκαν, αφορούν συγκεκριμένες πολιτισμικές ομάδες, όπως η Τουρκία και η Αλβανία. Πιο συγκεκριμένα, ο λόγος των παιδιών για τους αλβανούς αποκαλύφθηκε ιδιαίτερα φορτισμένος, κάνοντας χρήση περισσότερο αρνητικών επιθετικών προσδιορισμών. Τα περισσότερα παιδιά τονίζουν την επιθετική και άσχημη συμπεριφορά μεμονωμένων αλβανών προς το μέρος τους, ενώ τα ίδια υποστηρίζουν ότι έχουν επιχειρήσει τη φιλική προσέγγιση τους χωρίς αποτέλεσμα. Όπως γίνεται φανερό, τα παιδιά διατηρούν στερεοτυπικές αντιλήψεις για πολιτισμικές ομάδες που γνωρίζουν και έρχονται σε καθημερινή επαφή. Η άσχημη συμπεριφορά μεμονωμένων αλβανών που γνωρίζουν τα παιδιά, τα οδηγεί στη διατήρηση των στερεοτυπικών αντιλήψεων για ολόκληρη την πολιτισμική ομάδα και από την άλλη, η άσχημη αυτή συμπεριφορά αποδίδεται στα χαρακτηριστικά της πολιτισμικής τους ομάδας.

Γ. Αντίληψη πολιτισμικών διαφορών και πολιτισμικών ομοιοτήτων.

Τα παιδιά αντιλαμβάνονται την ύπαρξη πολιτισμικών διαφορών μεταξύ των διαφορετικών πολιτισμικών ομάδων με μεγαλύτερη ευκολία σε σχέση με τις πολιτισμικές ομοιότητες. Περιγράφοντας τις διαφορές, επικεντρώνονται κυρίως: στη γλώσσα, στο χρώμα, την εμφάνιση, τα ήθη και έθιμα, κάποιες συνήθειες, τη θρησκεία και στο χαρακτήρα των ανθρώπων.

Από την άλλη, σχετικά με τις ομοιότητες, γίνεται φανερό ότι δεν είναι εύκολο για όλα τα παιδιά να αντιληφθούν την ύπαρξη κοινών στοιχείων μεταξύ αυτών και των παιδιών άλλων χωρών. Ορισμένα από τα παιδιά επηρεάστηκαν σχετικά με τις ομοιότητες έχοντας ακούσει ήδη τις απόψεις των συμμαθητών τους και μετά από δική τους παρότρυνση και καθοδήγηση. Αυτό έγινε ιδιαίτερα αισθητό όταν κατά τη διάρκεια του παιχνιδιού κλήθηκαν να απαντήσουν σε αντίστοιχη ερώτηση που αφορούσε τις ομοιότητες τους με συγκεκριμένες πολιτισμικές ομάδες και δεν τους ήταν εύκολο να απαντήσουν. Σε αυτό το σημείο, γίνεται επίσης φανερό το γεγονός ότι τα παιδιά μπορούν να αναφέρουν πιο εύκολα ομοιότητες και κοινά χαρακτηριστικά που έχουν με άλλες πολιτισμικές ομάδες, χωρίς να διευκρινιστεί η πολιτισμική ομάδα (για παράδειγμα, ομοιότητες μεταξύ ενός Έλληνα και ενός Βραζιλιάνου). Σε αυτή την περίπτωση, όπως αναφέρθηκε στο παράδειγμα, θα εστιάσουν συνήθως στις διαφορές.

Οι ομοιότητες στις οποίες επικεντρώθηκαν τα παιδιά είναι οι εξής: ανθρώπινα δικαιώματα (ισότητα και μάθηση), φύλο, ορισμένες συνήθειες, ενδυμασία και διατροφή. Οι συγκεκριμένες αναφέρθηκαν και πριν και μετά το παιχνίδι, με τη διαφορά ότι στο τέλος προστέθηκαν: οι βασικές ανάγκες που είναι ίδιες για όλους τους ανθρώπους, όπως η ανάγκη για τροφή, ενδυμασία, στέγη και η ανάγκη για παιχνίδι που είναι ίδια για όλα τα παιδιά. Επίσης, έγινε αναφορά στη νοηματική γλώσσα, ή αλλιώς «γλώσσα των χεριών», την οποία γνωρίζουν όλοι οι λαοί.

Εκτός από τις τρεις βασικές κατηγορίες που προέκυψαν, είναι σημαντικό να αναφερθεί και αυτή που προέκυψε από τη συνέντευξη πριν από το παιχνίδι, και αφορά την ξένη γλώσσα και την αναγκαιότητα της εκμάθησής της. Τα παιδιά θεωρούν την αγγλική ως την πρώτη και βασική γλώσσα που πρέπει να ξέρουν και τα περισσότερα δηλώνουν την επιθυμία για την εκμάθηση μιας δεύτερης, που είναι συνήθως τα γαλλικά ή τα ιταλικά. Τα βασικά κίνητρα που τα ωθούν προς την εκμάθηση της, συνήθως είναι: οι επαγγελματικές προοπτικές, οι σπουδές, η ακαδημαϊκή αξία και η εξασφάλιση της επικοινωνίας με άλλες πολιτισμικές ομάδες.

Από όσα αναφέρθηκαν παραπάνω, γίνεται φανερό η έλλειψη πολιτισμικής γνώσης των παιδιών, καθώς οι απόψεις τους σχετικά με τις άλλες χώρες και πολιτισμικές ομάδες μαρτυρούν ότι βρίσκονται σε σύγχυση. Αυτό διαπιστώνεται κυρίως από το γεγονός ότι τείνουν να ευαισθητοποιούνται και να αποδέχονται πιο εύκολα συγκεκριμένες πολιτισμικές ομάδες, ενώ δηλώνουν αρνητικοί και με επιφυλάξεις απέναντι σε άλλες.

Για παράδειγμα, όπως φάνηκε στην έρευνα, στο σχολείο τα παιδιά των μεταναστών αντιμετωπίζονται ως απρόσωποι εκπρόσωποι της χώρας προέλευσής τους και συχνά παρατηρείται ότι δεν είναι γνωστά με το όνομα τους, αλλά ως «αλβανάκια» ή «αλβανοί». Όπως φαίνεται και στον Γκόβαρη (2011), οι «ξένοι» μαθητές κατασκευάζονται ως αντικείμενα των δικών μας γνώσεων για αυτούς, δηλαδή των προκαταλήψεων και των στερεοτύπων μας.

Από την άλλη, αποτελεί σίγουρα θετικό σημάδι το γεγονός ότι όλα τα παιδιά μπήκαν στη διαδικασία του προβληματισμού πάνω σε συγκεκριμένα ζητήματα της ετερότητας που παρουσιάστηκαν στο παιχνίδι και έστω και μερικά από αυτά έδειξαν σημαντική ευαισθητοποίηση σε ορισμένα θέματα, όπως των προσφύγων ή της παιδικής εργασίας. Αυτό βέβαια, από μόνο του δεν είναι αρκετό και θα πρέπει να ληφθούν απαραίτητα μέτρα για τη σωστή και συστηματική ενημέρωση και ευαισθητοποίηση όλων των παιδιών από τους κατάλληλους φορείς και με τα σωστά μέσα. Τα εκπαιδευτικά συστήματα είναι

σημαντικό να ασχοληθούν με την πολιτισμική ετερότητα και να την αναδεικνύουν ως μια θεμελιώδη ανάγκη της διαδικασίας μάθησης (Γκόβαρης, 2001). Το σχολείο, καθώς αποτελεί σημαντικό φορέα της εκπαίδευσης, καλείται να δημιουργήσει ιδανικές συνθήκες σχολικού κλίματος, ενώ απαραίτητο είναι η διαπολιτισμική εκπαίδευση να διέπει όλα τα γνωστικά αντικείμενα και τη σχολική ζωή στο σύνολό της (Δαμανάκης, 2005).

Πιο συγκεκριμένα, για την επίτευξη των επιθυμητών στόχων και αποτελεσμάτων, οι μειονότητες είναι σημαντικό να ενισχυθούν με την παροχή γνώσεων, όπως είναι η εκμάθηση της γλώσσας που μιλάνε οι πολλοί και μέσω των δεξιοτήτων που συμβάλλουν στο αίσθημα ασφάλειας και στην ένταξη τους στην κοινωνία. Η πλειοψηφία, από την άλλη πλευρά πρέπει να εκπαιδευτεί ώστε να ξεπεράσει τις προκαταλήψεις και να απαλλαγεί από τα αρνητικά συναισθήματα ώστε να μη θεωρούν ότι είναι ανώτεροι έναντι στις μειονότητες. Συγκεκριμένα, οι αρχές της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης πρέπει να διέπουν όλη τη διδακτική πράξη, γιατί η διαπολιτισμική εκπαίδευση μπορεί να συντελέσει στην κατάρριψη της άγνοιας και του φόβου απέναντι στη διαφορετικότητα, να υπερνικήσει τον εθνοκεντρισμό και να καταλήξει στην αποδοχή, στην αλληλεγγύη και στον αμοιβαίο πολιτισμικό εμπλουτισμό (Nieke, 1995).

5.2. Περιορισμοί της έρευνας και ερωτήματα προς περαιτέρω διερεύνηση

Από την έρευνα που πραγματοποιήθηκε προέκυψαν συγκεκριμένα συμπεράσματα σχετικά με τις αντιλήψεις των παιδιών και τις αντιδράσεις τους σε θέματα που αφορούν την ετερότητα. Το επιτραπέζιο παιχνίδι «Ταξίδι Φιλίας», που κατασκευάστηκε για τις ανάγκες της έρευνας, απέσπασε τα θετικά σχόλια των παιδιών, τα οποία μάλιστα πρότειναν και ορισμένους τρόπους βελτίωσης και «αναβάθμισής» του, όπως είναι η προσθήκη και άλλων χωρών, εικόνων και μερικών ακόμα ερωτήσεων. Η προσέλευση του ενδιαφέροντος των παιδιών από το επιτραπέζιο συνέβαλλε ως ένα βαθμό στην ποιότητα και την ποικιλία των απαντήσεων, με αποτέλεσμα την εξαγωγή των συμπερασμάτων που αναφέρθηκαν. Ωστόσο, κατά τη διεξαγωγή της έρευνας εντοπίστηκαν κάποιοι περιορισμοί, οι οποίοι αναφέρονται παρακάτω.

Έναν σημαντικό περιορισμό της έρευνας αποτελεί ο μικρός αριθμός συμμετεχόντων (N= 19). Λόγω του περιορισμένου χρόνου διεξαγωγής της έρευνας, δεν υπήρχε η δυνατότητα για τη συμμετοχή περισσότερων παιδιών στο παιχνίδι.

Ένας ακόμη περιορισμός της έρευνας διαπιστώθηκε στην πορεία και αφορά τον αριθμό παικτών που συμμετείχαν στο παιχνίδι. Το παιχνίδι σχεδιάστηκε για να παίζεται με 3-6 παίκτες. Στην έρευνα που πραγματοποιήθηκε, λόγω του περιορισμένου χρόνου, τα παιδιά χωρίστηκαν σε τρεις ομάδες, οι δύο ομάδες παιδιών αποτελούνταν από 6 παίκτες και η μια ομάδα από 7. Στο τέλος του παιχνιδιού, τα παιδιά διαμαρτυρήθηκαν για την αναμονή, δηλαδή για το διάστημα που μεσολαβούσε από τον παίκτη που έπαιζε πρώτος, μέχρι τον τελευταίο παίκτη. Η προσωπική εκτίμηση του ερευνητή είναι ότι ο ιδανικός αριθμός παικτών για το συγκεκριμένο επιτραπέζιο, έτσι ώστε να μην θεωρείται μεγάλη η αναμονή, είναι 4 παίκτες.

Τέλος, ένας ακόμη περιορισμό αποτελεί το γεγονός ότι τα παιδιά έπαιζαν μόνο μια φορά το παιχνίδι. Θα είχε μεγάλο ενδιαφέρον τα ίδια παιδιά να παίξουν ξανά το παιχνίδι αμέσως μετά την πρώτη φορά, όπως επίσης και αφού περάσει ένα χρονικό διάστημα για να διερευνηθεί η αλλαγή στις αντιλήψεις τους.

Με βάση τους περιορισμούς που αναφέρθηκαν παραπάνω, παραθέτονται κάποιες προτάσεις που θα μπορούσε να αξιοποιήσει ένας ερευνητής για μελλοντική έρευνα:

- Η συγκεκριμένη έρευνα μπορεί να πραγματοποιηθεί ξανά με μεγαλύτερο αριθμό συμμετεχόντων, οι οποίοι θα παίξουν το παιχνίδι αρκετές φορές για να διερευνηθεί αν θα υπάρξει τυχόν αλλαγή στις αντιλήψεις τους σε βάθος χρόνου.
- Επίσης, το συγκεκριμένο επιτραπέζιο μπορεί να χρησιμοποιηθεί ως εργαλείο ευαισθητοποίησης ή ως αφόρμηση από έναν εκπαιδευτικό στην τάξη του, στα πλαίσια ενός διαθεματικού project που αφορά τη διαπολιτισμικότητα,

Βιβλιογραφικές αναφορές

Ελληνόγλωσση βιβλιογραφία

- Αγγελίδου, Μ. (2011). *Η χρήση των εκπαιδευτικών παιχνιδιών στη Διδασκαλία, τη Μάθηση και την Κατάρτιση. Η Άποψη των Εκπαιδευτικών*. Μεταπτυχιακή Διπλωματική Εργασία. Θεσσαλονίκη: Πανεπιστήμιο Μακεδονίας.
- Αυγέρη, Σ., Διδακτικές προτάσεις με στόχο την καλλιέργεια τη ενσυναίσθησης στο μάθημα της Ιστορίας της Α' Γυμνασίου, *Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων*, 131-143.
- Αυγητίδου, Σ. (2001) (επιμέλεια- εισαγωγή), *Το Παιχνίδι. Σύγχρονες Ερευνητικές και Διδακτικές Προσεγγίσεις*, Αθήνα: Τυπωθήτω- Γιώργος Δαρδάνος.
- Auernheimer, G., Διαπολιτισμική Παιδεία και Αγωγή: Κεντρικές θεωρητικές κατευθύνσεις, κοινωνικές προϋποθέσεις και πεδία. Στο Χ. Γκόβαρης (επιμ.) *Κείμενα για τη διδασκαλία και τη μάθηση στο πολυπολιτισμικό σχολείο*, Αθήνα: Ατραπός.
- Βρεττός, Γ. & Κανάλης, Α, (1997), *Αναλυτικό Πρόγραμμα, σχεδιασμός- αξιολόγηση, αναμόρφωση*, Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Banks, J. A. (1997). Η πολυπολιτισμική εκπαίδευση και οι κριτικές της: Βρετανία και Ηνωμένες Πολιτείες. Στο: Modgil, S., Verma, G., Mallick K., & Modgil. *Multicultural Education (Επιμέλεια ελληνικής έκδοσης: Ζώνιου-Σιδέρη, Α. και Χαραμής Π.)*, Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Γεωργογιάννης, Π. (1997). *Θέματα Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης*. Αθήνα: Gutenberg.

- Γεωργογιάννης, Π. (1997), Μοντέλα Εκπαίδευσης Μειονοτικών Παιδιών και Μετακινούμενων Πληθυσμών. Ειδικές Προτάσεις για τις Βαλκανικές Χώρες. Στο Γεωργογιάννης, Π. (επιμ.): *Εκπαίδευση και 116 Διαπολιτισμική Επικοινωνία. Πρακτικά 1ου Διαβαλκανικού Συνεδρίου*. Αθήνα: Gutenberg.
- Γεωργογιάννης, Π. (1999), *Θέματα διαπολιτισμικής εκπαίδευσης*, Αθήνα: Gutenberg.
- Γιαννίκας, Α. (2014), Οι βασικές ορίζουσες ενός μετανεωτερικού και διαπολιτισμικού πλαισίου για την ενδυνάμωση της μαθησιακής ικανότητας των μαθητών, *Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών– Επιστημονικών Θεμάτων*, 2, 163-174.
- Γκόβαρης, Χ. (2001). *Εισαγωγή στη Διαπολιτισμική Εκπαίδευση*, Αθήνα: Ατραπός.
- Γκόβαρης, Χ. (2011), *Εισαγωγή στη διαπολιτισμική εκπαίδευση*, Αθήνα: Διάδραση.
- Γεωργογιάννης, Π. (1996), *Θεωρίες της Κοινωνικής Ψυχολογίας*, τόμος II, Αθήνα: Gutenberg
- Γκότοβος, Ε.(2002). *Εκπαίδευση και Ετερότητα. Ζητήματα διαπολιτισμικής παιδαγωγικής*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Γκότοβος, Α.(1997), Εθνική ταυτότητα και διαπολιτισμική εκπαίδευση -Εκπαίδευση και Ετερότητα, *Η Λέσχη των Εκπαιδευτικών*, Αθήνα: Πατάκης., 23-27.
- Δαμανάκης, Μ. (1989), Πολυπολιτισμική- Διαπολιτισμική Αγωγή: Αφετηρία, στόχοι, προοπτικές, *Τα Εκπαιδευτικά* , τεύχος 16, σσ 75-87.
- Δαμανάκης (1997), *Η εκπαίδευση των παλιννοστώντων και αλλοδαπών μαθητών στην Ελλάδα, Διαπολιτισμική προσέγγιση*. Αθήνα: Gutenberg.

Δαμανάκης, Μ. (1998). *Η εκπαίδευση των παλιννοστούντων και αλλοδαπών μαθητών στην Ελλάδα*. Διαπολιτισμική προσέγγιση. Αθήνα: Gutenberg

Δαμανάκης, Μ. (2005), *Η εκπαίδευση των παλιννοστούντων και αλλοδαπών μαθητών στην Ελλάδα*. Διαπολιτισμική προσέγγιση. Αθήνα: Gutenberg.

Εφημερίδα «Αυριανή», (2010).

Ζυγουρίτσας, Ν.,(χ.η.) *Το παιχνίδι στη Μάθηση*. Αναδυόμενα περιβάλλοντα για την Παραγωγή Μορφωτικού Υλικού.

Κοσσυβάκη, Φ. (2003), *Εναλλακτική Δράση: Προτάσεις για μετάβαση από τη διδακτική του αντικειμένου στη διδακτική του ενεργού υποκειμένου*, Gutenberg.

Κουτσελίνη, Μ, & Θεοφιλίδης, Χ. (2007), *Διερεύνηση και συνεργασία για μια αποτελεσματική διδασκαλία*, Αθήνα: Γρηγόρη.

Κωνσταντοπούλου, Χρ. (1999). *Εμείς» και οι «άλλοι»: αναφορά στις τάσεις και τα σύμβολα*. Αθήνα: τυπωθήτω.

Λαφατζή Ι. (2005), *Νέες Τεχνολογίες στην Εκπαίδευση*, Θεσσαλονίκη: Κυριακίδη.

Μάγος, Κ., (2010), «Καθρέφτες και παράθυρα, γέφυρες και σταυροδρόμια»: Κριτήρια αξιολόγησης εκπαιδευτικού υλικού ως προς τη διαπολιτισμική του διάσταση. Στο Π. Γεωργογιάννης και Β. Μπάρος (επιμ), *Πρακτικά του 13^{ου} Διεθνούς Συνεδρίου: Διαπολιτισμική Εκπαίδευση- Μετανάστευση Διαχείριση Συγκρούσεων και Παιδαγωγική της Δημοκρατίας*, σελ. 298-303, Πάτρα.

Μάγος, Κ. (2013) «Η συμβίωση σε μια πολυπολιτισμική κοινωνία»: Τα σχέδια εργασίας

στη διαπολιτισμική εκπαίδευση. Στο Χ. Γκόβαρης (Επιμ.) *Διδασκαλία και μάθηση στο διαπολιτισμικό σχολείο*, σελ. 199-222. Αθήνα: Gutenberg.

Μακράκης Β. (2000), *Υπερμέσα Στην Εκπαίδευση: Μια κοινωνικο-εποικοδομιστική προσέγγιση*, Αθήνα: Μεταίχμιο.

Μάρκου, Γ., (1996), Προσεγγίσεις της πολυπολιτισμικότητας και η Διαπολιτισμική Εκπαίδευση- επιμόρφωση των εκπαιδευτικών. Αθήνα: Υ.Π.Ε.Π.Θ. Γ.Γ.Λ.Ε.

Μάρκου, Γ., (1997), *Εισαγωγή στη Διαπολιτισμική Εκπαίδευση. Ελληνική και Διεθνής Εμπειρία*, Αθήνα.

Μάρκου, Γ., (1998). *Η Πολυπολιτισμικότητα της Ελληνικής Κοινωνίας, η Διαδικασία Διεθνοποίησης και η Αναγκαιότητα της Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης*, Αθήνα: Γενική Γραμματεία Λαϊκής Επιμόρφωσης.

Ματσαγγούρας, Η. (2004). *Ομαδοσυνεργατική Διδασκαλία και Μάθηση. Για το Καθημερινό μάθημα, το Ολοήμερο Σχολείο και για τα Περιβαλλοντικά, τα Πολιτιστικά και τα Ευρωπαϊκής Συνεργασίας Προγράμματα*. Αθήνα: Γρηγόρη.

Μπαλτατζής, Δ., & Νταβέλος, Π. (2009), Η σημασία της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης στο σύγχρονο σχολείο και τα προβλήματα της, Στο Π. Γεωργογιάννης και Β. Μπάρος (επιμ), *Πρακτικά του 13^{ου} Διεθνούς Συνεδρίου: Διαπολιτισμική Εκπαίδευση- Μετανάστευση Διαχείριση Συγκρούσεων και Παιδαγωγική της Δημοκρατίας*, 252-262, Πάτρα.

Μπεζάτη, Θ., & Θοδοσοπούλου, Μ. (2006), Στόχοι της Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης και ο ρόλος της εκπαίδευσης ενηλίκων. *Πρακτικά Συνεδρίου: Δια Βίου Μάθηση για την Ανάπτυξη, την Απασχόληση και την Κοινωνική Συνοχή*, 181-186, Βόλος.

- Νικολάου, Γ., (2000), *Ένταξη και εκπαίδευση των αλλοδαπών μαθητών στο Δημοτικό Σχολείο. Από την «ομοιογένεια» στην πολυπολιτισμικότητα*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Νικολάου, Γ. (2005), *Διαπολιτισμική Διδακτική*, Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα
- Παλαιολόγου, Ν.& Ευαγγέλου, Ο. (2003), *Διαπολιτισμική Παιδαγωγική, Εκπαιδευτικές, Διδακτικές και Ψυχολογικές Προσεγγίσεις*, Αθήνα: Ατραπός.
- Πανταζής, Β. (1999), Βασικές αρχές της διαπολιτισμικής αγωγής. *Τα Εκπαιδευτικά*, 49-50, 156-159.
- Παπάς, Α.(1998), *Διαπολιτισμική εκπαίδευση και διδακτική, τόμος Α΄*, Αθήνα.
- Ράπτης Α. και Ράπτη Α. (2004), *Μάθηση και Διδασκαλία στην εποχή της πληροφορίας-Ολική προσέγγιση, Τόμος Α΄*, Αθήνα: Αυτοέκδοση.
- Τερζάκης, Α. (2012). *Σχεδίαση και ανάπτυξη Διαδικτυακού εργαλείου για τη Χρήση Επιτραπέζιων Ηλεκτρονικών Εκπαιδευτικών Παιχνιδιών Πολλών Χρηστών*. Μεταπτυχιακή Διπλωματική Εργασία. Πειραιάς: Πανεπιστήμιο Πειραιώς.
- Τσιώλης, Γ. (2015), Ανάλυση ποιοτικών δεδομένων: διλήμματα, δυνατότητες, διαδικασίες. Στο Γ. Πυργιωτάκης & Χρ. Θεοφιλίδης (επιμ.) *Ερευνητική Μεθοδολογία στις Κοινωνικές Επιστήμες και στην Εκπαίδευση. Συμβολή στην επιστημολογική θεωρία και την ερευνητική πράξη*. , 473-498. Αθήνα: Πεδίο.
- Χατζοπούλου, Ε., &Κοντοπούλου, Φ. (2006), Το παιχνίδι ως μέσο αυτοαξιολόγησης του μαθητή στην περιβαλλοντική εκπαίδευση. Μια διδακτική πρόταση. *2^ο Συνέδριο Σχολικών Προγραμμάτων Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης*, Αθήνα.

Ξενόγλωσση Βιβλιογραφία

- Acton, H.M., & Zarbatany, L. (1988), Interaction and performance within cooperative groups: effects on nonhandicapped students' attitudes toward their mildly mentally retarded peers, *Ment Retard*, 93(1), σελ. 16- 23.
- Alexander, G,& Van Wyk, M. (2012), Exploring the Value of Cooperative Learning in Enhancing Teaching in Integrated School Environments of the Northern Cape Province, *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 47, 1945-1949.
- American Psychological Association. (2010). The publication manual of the American Psychological Association (6th ed.). Washington: APA.
- Bainbridge, M. J, Pantaleo, S. & Ellis, M. (1999), Multicultural Picture Books. Perspectives from Canada, *The Social Studies*, July/August, 1999, 183- 188.
- Baker, C. (2010) "Review of Libraries Got Game: Aligned Learning through Modern Board Games," *Collaborative Librarianship*, 2(2).
- Bennett, J.M.& Bennett, M.J. (2003), Developing intercultural sensitivity: An Integrative Approach to Global and Domestic Diversity, in Landis, D., Bennett, J,& Bennett, M. (Eds), *Handbook of Intercultural Training*, 147-165.
- Bennett, M. J. (2009), Defining, measuring, and facilitating intercultural learning: a conceptual introduction to the Intercultural Education double supplement, *Multicultural Education*, 20(1-2), 1-13.
- Bolten J. (1993), Life World Games: the Theoretical Foundation of Training Courses in Intercultural Communication, *European Journal of Education*, 12 (3), σελ. 344.
- Brandt, G., *The realization of Anti-racist Teaching*, London, The Palmer Press, 1986.

- Cavanagh, S. (2008). Playing Games in Classroom Helping Pupils Grasp Math, *Science and Mathematics*, 27(35).
- Chan, K.W.Y., Tan, S.L., Hew, K.F.T, Koh, B.G., & Lim, L.S. (2017), Knowledge for games, games for knowledge: designing a digital roll-and move board game for a law of torts class, *Research and Practice in Technology Enhanced Learning*, 12(7), 1-20.
- Cohen, E. G. (1994). *Designing groupwork: strategies for the heterogenous classroom*. New York: Teachers College.
- Dempsey, J. V., Lucassen, B. A., Haynes, L.& Casey, M. S.(1996), *Instructional Applications of Computer Games*, American Educational Research Association, New York.
- Denscombe, M.(2003), *The Good Research Guide: For small- scale Social Research Projects*, Open University Press.
- Derman- Sparks, L. (1989), *Antibias Curriculum Tools for empowering young children*, Washigton DC: The National Association for the Education of Young Children(NAEYC).
- Dillenbourg P. (1999), What do you mean by collaborative leraning?. In P. Dillenbourg (Ed) *Collaborative-learning: Cognitive and Computational Approaches*. (pp.1-19). Oxford: Elsevier
- Feeney, S., Christensen, D. & Moravcik, E. (1996). *Who am I in the lives of children?* Englewood Cliffs, NJ: Merril.
- Fullerton, T., Swain, C.,& Hoffman, S. (2008), *Game Design Workshop. A Playcentric Approach to Creating Innovative Games*. U.S.A: Elsevier Inc.

- Gay, G. (2002), Preparing for Culturally Responsive Teaching, *Journal of Teacher Education*, 106-116.
- Gobet F, de Voogt A and Retschitzki J.(2004.) *Moves in mind: The psychology of board games*. Psychology Press.
- Gobet, F. (2008), *Board Games*, In G. Cross, R. Maddox, & W. Pencak (Eds), Dictionary of America History, Dynamic Reference, New York: Scribner.
- Gwen Dewar, Ph.D. Ανακτήθηκε: <http://www.parentingscience.com/board-games-for-kids.html>
- Halloran, R.O. &Deale, C. (χ.η.), Designing a Game Based on Monopoly as a Learning Tool for Lodging Development, *Journal of Hospitality and Tourism Education*, 22(3).
- Harris, V. J. (1993), From the margin to the center of curricula: Multicultural Children's Literature, In B. Spodek and O. N. Saracho, (Eds), *Language and Literacy in Early Childhood Education* , *Yearbook in Early Childhood Education*, Vol.4, New York, London: Teachers College, Columbia University.
- History of Board Games (2003). Ανακτήθηκε
- Hossain, A., & Tarmizi, R. (2013). Effects of cooperative learning on students' achievement and attitudes in secondary mathematics. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 93, 473-477.
- Jorgensen, D. (1989). *Participant Observation. A Methodology for Human Studies*. London: Sage.

Kamii C and DeVries R. 1980. *Group games in early education: Implications of Piaget's theory*. Washington, DC: National Association for the Education of Young Children.

Karami, M., Pakmehr, H., & Aghil, A. (2012). Another view to importance of teaching methods in curriculum: collaborative learning and students' critical thinking disposition. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 46, 3266- 3270.

Lorengen, T., & Chang, H. L. (2006), MasterMind: a predictor of computer programming aptitude, *Digital Library*, 38(2), New York, USA.

Marc Prensky, (2002) The motivation of gameplay: The real twenty-first century learning revolution, *On the Horizon*, 10(1), σελ. 5-11

Marshall, S. C., (1998), Using children's story books to encourage discussions among diverse populations, *Childhood Education*, 74(4), 194-199.

Neller T, Markov Z, & Russell I. 2006. Clue Deduction: Professor Plum Teaches Logic, Proceedings of the 19th International FLAIRS Conference (FLAIRS-2006), Melbourne Beach, Florida, May 11-13, 2006, pp. 214-219.

Othman, H., Ashaar, I., Bahaludin, H., Tawil, N. M., & Ismail, N. M. (2012). Students' Perceptions on Benefits Gained From Cooperative Learning Experiences in Engineering Mathematics Courses. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 60, 500-506.

Peter, M. (2010). *Development of an Educational Board Game about Protected Areas- An*

Interactive Tool in Environmental Education for Sustainability. Diploma Thesis.
Germany: University of Greifswald.

Ramsey, G, P (1987), *Teaching and learning in a diverse world: Multicultural Education for Young children*, New York: Teachers College Press.

Rethinking Our Classrooms(1994), *Ten quick ways to analyze children's books for racism and sexism*, Milwaukee: Rethinking Schools.

Rodilla, R. H. M (2012), *Playful Learning in the EFL Class: The Beneficial Use of Board Games and the Lego Serious Play Method*. Action Research Project. Master in Teaching English as a Foreign Language. Alcala de Henares.

Schell, J. (2008), *The Art of Game Design, A Book of Lenses*. Carnegie Mellon University, U.S.A: Elsevier Inc.

Shanklin and Ehlen. 2007. Using the Monopoly board game as an in-class economic simulation in the introductory financial accounting course. *Journal of college teaching and learning* 4(11): 65-71.

Siraj- Blatchford, I. (1995), *The Early Years*, London, Trentham Books.

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

Taylor, R. W. (1997), The Role of Teacher Education Programs in Creating Culturally Competant Teachers: A Moral Imperative for Ensuring The Academic Success of Diverse Student Populations, *Multicultural Education*, 17(3), 24-28.

Unesco, (2006). Guidelines on Intercultural Education. Section of Education for Peace and Human Rights, Division for the Promotion of Quality Education, Education Sector, Section of Education. Paris.

Webb, N.M (2009), The Teacher's Role in Promoting collaborative dialogue in the classroom, *British Journal of Educational Psychology*, 79(1), 1-28.

Wikipedia (2014). *Board Game*. Ανακτήθηκε: https://en.wikipedia.org/wiki/Board_game

Zan, B. & Hildebrandt, C. (2005). Cooperative and competitive games in constructivist classrooms. *The Constructivist*, 16(1), 1-13*

<http://www.syllogosksoiriou.gr/%CE%B5%CE%BA%CF%80%CE%B1%CE%B9%CE%B4%CE%B5%CF%85%CF%84%CE%B9%CE%BA%CF%8C-%CF%85%CE%BB%CE%B9%CE%BA%CF%8C-%CE%B3%CE%B9%CE%B1-%CE%BD%CE%B1-%CE%BC%CE%B9%CE%BB%CE%AE%CF%83%CE%BF%CF%85%CE%BC%CE%B5-%CF%83/>

<http://www.greek-language.gr/certification/node/147.html>

Παράρτημα

Επιτραπέζιο παιχνίδι «Ταξίδι φιλίας»

Περιεχόμενα παιχνιδιού

Ταμπλό με 12 χώρες

6 πόνια με χαρακτήρες διαφορετικής εθνικότητας και φύλου

6 κάρτες/ταυτότητες για τους χαρακτήρες

1 ζάρι για την επιλογή των χαρακτήρων από τους παίκτες

1 ζάρι για τα βήματα που κάνουν οι παίκτες από τη μια χώρα στην άλλη

1 ζάρι για την επιλογή των ερωτήσεων

60 κάρτες με ερωτήσεις κλειστού και ανοιχτού τύπου

Οδηγίες- κανόνες:

Το παιχνίδι παίζεται με 3-6 παίκτες. Κάθε φορά ορίζεται ένας ως συντονιστής (κατά προτίμηση να είναι ενήλικος), ο οποίος θα διαβάσει τις ερωτήσεις και θα σημειώνει τη βαθμολογία των παικτών. Οι παίκτες ρίχνουν το πρώτο ζάρι για να δούνε ποιον χαρακτήρα θα έχουν σαν πόνι στο παιχνίδι.

Στο ταμπλό υπάρχουν 12 χώρες και σε κάθε χώρα αντιστοιχούν 6 ερωτήσεις. Όλοι οι παίκτες ξεκινούν από την Ελλάδα, όπου απαντούν 3 ερωτήσεις. Στη συνέχεια, κάθε παίκτης με τη σειρά ρίχνει το ζάρι και μετακινείται όσα βήματα χρειάζεται για να βρεθεί στην αντίστοιχη χώρα. Μόλις φτάσει στη χώρα ρίχνει 3 φορές το ζάρι για να απαντήσει σε 3 από τις 6 ερωτήσεις που αντιστοιχούν στη χώρα. Ο παίκτης διαβάζει πρώτα τις πληροφορίες που δίνονται για κάθε χώρα και στη συνέχεια απαντάει στις ερωτήσεις. Ο συντονιστής διαβάζει τις ερωτήσεις στον παίκτη και σημειώνει κάθε φορά τους πόντους φιλίας που συγκεντρώνει. Οι μισές ερωτήσεις είναι κλειστές πολλαπλής επιλογής (Α-Β-Γ) και οι μισές είναι ανοιχτού τύπου και ο συντονιστής κρίνει ανάλογα με την απάντηση πόσους πόντους φιλίας θα δώσει. Οι πόντοι φιλίας που μπορεί να κερδίσει ο παίκτης για

κάθε απάντηση είναι 0 ή 1 ή 3. Κάθε παίκτης πρέπει να περάσει από 3 χώρες και να ολοκληρώσει το ταξίδι του στην Ελλάδα.

Νικητής του παιχνιδιού είναι ο παίκτης(ή οι παίκτες) που θα συγκεντρώσει τους περισσότερους πόντους φιλίας!

Φωτογραφίες παιχνιδιού



Ταμπλό παιχνιδιού



Πιόνια



Ζάρια

Ταυτότητες παιδιών



Γεια σας! Είμαι ο Πέτρος και είμαι 10 χρονών. Πηγαίνω στη Δ' τάξη και το αγαπημένο μου μάθημα είναι η Γλώσσα. Οι γονείς μου είναι δάσκαλοι στο Δημοτικό και έχω δύο αδέρφια, το Χρήστο και τη Νεφέλη. Μου αρέσουν πάρα πολύ τα αθλήματα και όταν μεγαλώσω θέλω να γίνω ποδοσφαιριστής.



Γεια σας! Είμαι η Αθηνά και είμαι 9 ετών. Πηγαίνω στην Γ' τάξη και το αγαπημένο μου μάθημα είναι τα Μαθηματικά. Έχω έναν μικρότερο αδερφό, τον Ιάσονα. Ο πατέρας μου είναι αγρότης και η μητέρα μου νοικοκυρά. Αγαπημένα μου χόμπι είναι η ζωγραφική και το βόλεϋ και όταν μεγαλώσω θέλω να γίνω ζωγράφος.



Γεια σας! Είμαι η Κιμ και είμαι 9 ετών. Γεννήθηκα στην Κίνα, αλλά από τα 2 μου ζω στην Αθήνα. Πηγαίνω στη Δ' Δημοτικού και αγαπημένο μου μάθημα είναι η Γυμναστική. Οι γονείς μου έχουν μαγαζί με είδη για το σπίτι. Στον ελεύθερο μου χρόνο ζωγραφίζω και βγάζω βόλτα το σκύλο μου.



Γεια σας! Είμαι ο Τσανγκ και είμαι 12 ετών. Γεννήθηκα και ζω στη Θεσσαλονίκη. Πηγαίνω στην ΣΤ' τάξη και αγαπημένο μου μάθημα είναι τα Μαθηματικά. Οι γονείς μου κατάγονται από την Κίνα αλλά εδώ και 15 χρόνια έχουν μαγαζί με ρούχα στη Θεσσαλονίκη. Όταν έχω ελεύθερο χρόνο μου αρέσει να παίζω με το tablet μου.



Γεια σας! Είμαι ο Σαμίρ και είμαι 11 χρονών. Ο πατέρας μου είναι από τη Συρία, αλλά εγώ γεννήθηκα στην Ελλάδα. Πηγαίνω στην Έ' τάξη και το αγαπημένο μου μάθημα είναι η Φυσική. Ο πατέρας μου είναι γιατρός και η μητέρα μου δασκάλα. Δεν έχω άλλα αδέρφια. Στον ελεύθερο χρόνο μου αρέσει να παίζω μπάλα με τους φίλους μου.



Γεια σας! Είμαι η Ταμάρα και είμαι 12 ετών. Η καταγωγή μου είναι από την Αφρική αλλά μένω εδώ και 11 χρόνια στην Ελλάδα. Πηγαίνω στην ΣΤ' Δημοτικού και μου αγαπημένο μου μάθημα είναι η Μουσική. Ο πατέρας μου είναι επιπλοποιός και η μητέρα μου καθηγήτρια μουσικής. Μου αρέσει πολύ η μουσική, το τραγούδι και να χορεύω με την αδερφή μου.

Κάρτες με πληροφορίες(tips) για τις χώρες

ΤΟΥΡΚΙΑ

Η Τουρκία είναι χώρα της Δ. Ασίας με ένα τμήμα της να ανήκει στην Ευρώπη. Στο τμήμα αυτό βρίσκεται η Κωνσταντινούπολη (Ιστανμπούλ) με το ιστορικό μνημείο της Αγίας Σοφίας. Στην Κωνσταντινούπολη μπορείς να γευτείς την τουρκική κουζίνα, ορισμένα φαγητά της οποίας συναντούμε και στην Ελλάδα. Οι κάτοικοι της Τουρκίας είναι μουσουλμάνοι και η γλώσσα που μιλούν είναι τα τούρκικα.

Evet= Ναι

Okey= Εντάξει

ΑΙΓΥΠΤΟΣ

Είναι χώρα της Β. Αφρικής. Ένα τμήμα της καλύπτεται από έρημο, στην οποία ταξιδεύουν караβάνια με καμηλιέρηδες, οι οποίοι ξεδιψούν στις οάσεις. Παλαιότερα, οι Αιγύπτιοι ανέπτυξαν σπουδαίο πολιτισμό και σήμερα θαυμάζουμε ένα μνημείο του, τις πυραμίδες. Επίσης, ξακουστή είναι η βιβλιοθήκη της Αλεξάνδρειας με τους πολλούς παπύρους. Η γλώσσα που μιλούν είναι τα αραβικά.

الخير صباح (ṣabāha l-ḥair)= Καλημέρα

سعد يدلة ليلة (lailah sa'īdah)= Καληνύχτα

ΒΡΑΖΙΛΙΑ

Βρίσκεται στη Ν. Αμερική και θεωρείται η χώρα του ποδοσφαίρου και του καφέ. Εκεί βρίσκεται το μεγαλύτερο τροπικό δάσος του κόσμου, το οποίο διασχίζει ο Αμαζόνιος ποταμός. Στα δάση της Βραζιλίας αναπτύσσονται τα κακαόδεντρα, από τα οποία προέρχεται η σοκολάτα. Στο Ρίο γιορτάζεται το καρναβάλι, το οποίο είναι το μεγαλύτερο στον κόσμο. Η γλώσσα που μιλάνε είναι τα πορτογαλικά.

Obrigado = Ευχαριστώ

De nada = Παρακαλώ

ΚΑΝΑΔΑΣ

Είναι χώρα της Β. Αμερικής με ένα τμήμα της να ανήκει στην πολική ζώνη. Εκεί ζούνε οι Εσκιμώοι σε σπίτια από πάγο, τα ιγκλού, μαζί με τους πολύ χρήσιμους ταράνδους. Αγαπημένο άθλημα των κατοίκων του Καναδά είναι το χόκεϊ στον πάγο. Οι γλώσσες που μιλούν είναι η αγγλική και η γαλλική.

Hello! = Γεια!

My name is... = Το όνομά μου είναι...

ΙΤΑΛΙΑ

Είναι χώρα της Ν. Ευρώπης. Οι κάτοικοί της μιλούν την ιταλική γλώσσα. Ο εκδρομέας στην Ιταλία μπορεί να επισκεφτεί τη Σκάλα του Μιλάνου για όπερα, τη Βενετία για μια βόλτα με γόνδολα στα κανάλια της και τη Ρώμη για να δει τα κτίρια της.

ΓΑΛΛΙΑ

Είναι χώρα της Δ. Ευρώπης με πρωτεύουσα το Παρίσι, όπου ξεχωρίζει ο πύργος του Άιφελ και η Disneyland. Η γαλλική διατροφή έχει πολλά κοινά στοιχεία με την ελληνική και ξεχωρίζουν

ΣΥΡΙΑ

Είναι χώρα της Μέσης Ανατολής, όπου αναπτύχθηκε ο αραβικός πολιτισμός με τα περίφημα πολιτιστικά μνημεία. Τα τελευταία χρόνια στη Συρία γίνεται πόλεμος και πολλοί κάτοικοί της έχουν γίνει πρόσφυγες. Αρκετοί Σύριοι πρόσφυγες ζουν και στην Ελλάδα.

مرحبا (marhaba)= Γεια σου

شكرا (šukran)= Ευχαριστώ

ΕΛΛΑΔΑ

Είναι η χώρα της Ν. Ευρώπης με πολλές φυσικές ομορφιές και πολλά αρχαία μνημεία. Έχει πολλούς τουρίστες, αλλά και πολλούς ανθρώπους που κατάγονται από άλλες χώρες και ήρθαν εδώ ως πρόσφυγες ή μετανάστες. Οι περισσότεροι Έλληνες καλοδέχονται τους ξένους, όμως δυστυχώς υπάρχουν και κάποιοι που δεν είναι θετικοί απέναντί τους.

ΟΥΓΚΑΝΤΑ

Είναι χώρα της κεντρικής Αφρικής.
Αντιμετωπίζουν πολλά προβλήματα στην
έλλειψη τροφών, φαρμάκων, εκπαίδευσης,
Παγκόσμιοι οργανισμοί τους βοηθούν με

ΚΙΝΑ

Η Κίνα είναι η μεγαλύτερη σε πληθυσμό χώρα της γης και ανήκει στην Α. Ασία. Θεωρείται η πατρίδα του καράτε και η βιομηχανία παιχνιδιών είναι ανεπτυγμένη. Η κουζίνα τους χαρακτηρίζεται από ποικιλία γεύσεων και τα φαγητά τους τρώγονται με ξυλάκια (chopsticks). Οι κάτοικοί της μιλούν την κινέζικη γλώσσα, η οποία αποτελείται από λέξεις- χαρακτήρες.

早上好! (Zǎo lǎng hǎo!)= Καλημέρα!

晚安! (Wǎn ān!)= Καληνύχτα!

ΠΑΚΙΣΤΑΝ

Είναι χώρα της νότιας Ασίας. Οι κάτοικοι είναι μουσουλμάνοι και στη χώρα ομιλούνται πάνω από 60 γλώσσες αλλά κυρίαρχη γλώσσα είναι η Ούρντου. Το Πακιστάν φημίζεται για την παραγωγή περίτεχνων κοσμημάτων, ξύλινων επίπλων, δερμάτινων ειδών, χαλιών, τα οποία εξάγονται σε όλο τον κόσμο. Τα παιδιά δεν πάνε σχολείο, αλλά από μικρή ηλικία δουλεύουν σε σπίτια ως οικιακοί βοηθοί ή σε βιοτεχνίες κατασκευής χαλιών ή αθλητικών ειδών.

شکریہ Schukria!= Ευχαριστώ!

ΑΛΒΑΝΙΑ

Είναι βαλκανική χώρα της Νότιας Ευρώπης. Είναι μια χώρα με πολλές φυσικές ομορφιές, έχει κάστρα σε όλες τις πόλεις της, απομεινάρια μιας άλλης εποχής, καθαρές παραλίες και καταπράσινους ελαιώνες. Τα τελευταία χρόνια πολλοί από τους κατοίκους της μετανάστευσαν στην Ελλάδα για οικονομικούς λόγους, ενσωματώθηκαν με τους ντόπιους και πλέον μένουν μόνιμα στην Ελλάδα.

Unë qihem ... = Με λένε...

Faleminderit!= Ευχαριστώ!

Κάρτες με ερωτήσεις (Ελλάδα)

1. Έρχεται στην τάξη σου ένας νέος συμμαθητής διαφορετικής εθνικότητας και η δασκάλα τον βάζει να καθίσει μαζί σου. Πώς αντιδράς;

A. Διαμαρτύρεσαι και της ζητάς να καθίσει με κάποιον άλλο.

B. Καλωσορίζεις το νέο συμμαθητή και τον κάνεις να αισθανθεί άνετα.

Γ. Δεν αντιδράς και απλά αδιαφορείς.

(A:0) (B:3) (Γ:1)

2. Η δασκάλα σας ζητά να δώσετε ένα μικρό ποσό από το χαρτζιλίκι σας για να μαζευτούν χρήματα που θα σταλούν στην Ουγκάντα για την αγορά βιβλίων για τα παιδιά.

A. Τα προσφέρεις χωρίς να το σκεφτείς πολύ.

B. Περιμένεις να δεις τι θα κάνουν και τα άλλα παιδιά για να αποφασίσεις και εσύ μετά.

Γ. Αρνείσαι να δώσεις τα χρήματα σου.

(A:3) (B:1) (Γ:0)

3. Ο δάσκαλός σου, στα πλαίσια μιας εργασίας σας ζητά να χωριστείτε σε ομάδες. Βλέπεις ότι όλοι έχουν προτιμήσει τους φίλους τους και έχουν μείνει εκτός δύο παιδιά από τη Συρία που ήρθαν πρόσφατα στο σχολείο.

A. Τους προτείνεις να κάνετε μια ομάδα μαζί.

B. Έχεις ήδη κάνει ομάδα με τους φίλους σου και σκέφτεσαι ότι ο δάσκαλος θα κανονίσει τι θα κάνει μαζί τους. Γ. Είναι λογικό να έμειναν οι δυο τους, αφού είναι καινούριοι στην τάξη και είναι και από άλλη χώρα. (A: 3) (B:1) (Γ:0)

Αλβανία

1. Σε ένα τουριστικό ταξίδι σου στην Αλβανία παρατηρείς πολλά ερειπωμένα κάστρα μιας άλλης εποχής.

A. Νιώθεις την επιθυμία να επισκεφτείς ένα κάστρο.

B. Αρκείσαι στην παρατήρησή του.

Γ. Το επισκέπτεσαι και ενδιαφέρεσαι και για την ιστορία του.

(A:1) (B: 0) (Γ: 3)

2. Στην τάξη σου έρχεται ένας καινούριος μαθητής με καταγωγή από την Αλβανία.

A. Θέλεις να τον γνωρίσεις και να γίνετε φίλοι.

B. Περιμένεις πρώτα να δεις το χαρακτήρα του και μετά να τον γνωρίσεις.

Γ. Δε θέλεις να τον γνωρίσεις γιατί κατάγεται από την Αλβανία.

(A:3) (B:1) (Γ:0)

3. Ένας δάσκαλος προτείνει να οργανώσετε μια τριήμερη εκδρομή στην Αλβανία.

A. Το βρίσκεις ενδιαφέρον.

B. Δε σε προκαλεί ιδιαίτερα ως ιδέα.

Γ. Αντιδράς και δηλώνεις ότι δε θα πας.

(A: 3)

(B:1)

(Γ:0)

4. Γνωρίζεις καμιά αλβανική λέξη; Βρίσκεις ομοιότητες με ελληνικές λέξεις;

5. Έχεις παρατηρήσει κάποια άσχημη συμπεριφορά σε παιδί που ήρθε από την Αλβανία; Αν ναι, ποια ήταν η στάση που κράτησες όταν το είδες και πώς ένιωσες;

6. Θα ήθελες να επισκεφτείς την Αλβανία; Αν ναι, για ποιους λόγους;

(Πακιστάν)

1. Την ώρα που κάνεις βόλτα και είναι η ώρα της προσευχής, βλέπεις τον κόσμο να βγάζει τα παπούτσια του και να γονατίζει να προσευχηθεί.

2. Σε μια βόλτα σου στην αγορά της πρωτεύουσας παρατηρείς πολλά καταστήματα φημισμένων χαλιών της Ανατολής.

A. Εντυπωσιάζεσαι από την ποικιλία των σχεδίων και τα χρώματα.

B. Θέλεις οπωσδήποτε να επισκεφτείς μια βιοτεχνία χαλιών.

Γ. Δε σου προξενεί εντύπωση συγκρίνοντάς τα με αυτά της πατρίδας του.

(A: 1) (B: 3) (Γ:0)

3. Διαπιστώνεις ότι στο Πακιστάν αρκετά παιδιά έχουν σαν βασικό άθλημα το χόκεϊ.

A. Σου αρέσει να τους παρακολουθείς.

B. Εκφράζεις την επιθυμία σου να μάθεις και να συμμετέχεις στο παιχνίδι τους.

Γ. Δε σου προκαλεί το ενδιαφέρον.

(A: 1) (B:3) (Γ:0)

4.Μόλις έμαθες ότι η μπάλα με την οποία παίζεις στο διάλειμμα με τους φίλους σου έχει φτιαχτεί από παιδιά στο Πακιστάν που είναι συνομήλικοί σου... Πώς σε κάνει αυτό να νιώθεις;

5. Την ώρα που εσύ κάνεις το μάθημα σου στο σχολείο ή διαβάζεις στο σπίτι τα παιδιά στο Πακιστάν δουλεύουν για να μπορέσουν να επιβιώσουν. Το θεωρείς σωστό; Θα ήταν καλύτερο να βρίσκονται στο σχολείο;

6. Τι θα ήθελες να γίνεις όταν μεγαλώσεις; Πιστεύεις ότι θα μπορούσες από τώρα να κάνεις αυτή τη δουλειά;

(Συρία)

1. Ο ξεναγός σε πάει σε ερειπωμένη από τον πόλεμο πόλη και σε ενημερώνει για το τι κατέστρεψε ο πόλεμος (μνημεία, σπίτια, σχολεία, νοσοκομεία κ.λ.π.)

2. Περπατάς μόνος σου και βλέπεις ένα τρομαγμένο προσφυγόπουλο.

A. Το νιώθεις ξένο και διαφορετικό και απομακρύνεσαι.

3. Στο ξενοδοχείο που μένεις καταφθάνει μια οικογένεια προσφύγων από την εμπόλεμη ζώνη.

A. Επιμένεις να τους δώσεις ό,τι μπορείς από τα δικά σου πράγματα.

B. Περιμένεις να το κάνουν οι συμπατριώτες τους.

Γ. Προσφέρεις από ευγένεια να τους βοηθήσεις.

(A: 3) (B: 0) (B: 1)

4. Βλέποντας την κατάσταση που επικρατεί θα πρότεινες σε κάποιο παιδί να το φιλοξενήσεις στο σπίτι σου στην πατρίδα για κάποιο διάστημα;

A. Του το προτείνεις γιατί ενδιαφέρεσαι για το παιδί και θέλεις να είναι ασφαλής.

B. Του το προτείνεις γιατί θα ήθελες να το κάνει και κάποιος άλλος για σένα σε μια ίδια περίπτωση.

Γ. Δεν το σκέφτεσαι γιατί φοβάσαι το ξένο και το διαφορετικό.

(A:3) (B: 1) (Γ: 0)

5. Θεωρείς ότι τα παιδάκια στη Συρία είναι διαφορετικά από σένα και αν ναι, με ποιον τρόπο;

6. Μπορείς να σκεφτείς τρόπους με τους οποίους θα μπορούσαν να βοηθηθούν οι πρόσφυγες;

(Γαλλία)

1. Στα πλαίσια ενός προγράμματος, επισκέπτεσαι ένα σχολείο στη Γαλλία. Η δασκάλα σας προτείνει να σχηματίσετε ομάδες και βλέπεις ότι τα παιδιά προτιμούν τους φίλους τους.

A. Νιώθεις πίκρα και απομακρύνεσαι.

B. Νιώθεις άσχημα, αλλά προσπαθείς να τους πλησιάσεις εσύ.

Γ. Νιώθεις άσχημα αλλά περιμένεις ότι κάποια στιγμή κάποιο παιδί θα σε προσεγγίσει. (A: 1) (B: 3) (Γ:0)

2. Μήπως πείνασες λίγο; Απολαμβάνεις το περίφημο γαλλικό κρουασάν και σε παρακολουθεί ένα παιδάκι.

A. Κόβεις ένα κομμάτι και το προσφέρεις από ευγένεια.

B. Συνεχίζεις να το απολαμβάνεις.

Γ. Του αγοράζεις ένα κρουασάν γιατί θέλεις να γευτεί κι αυτό τη νοστιμιά που αισθάνεσαι και εσύ.

(A: 1) (B: 0) (Γ:3)

3. Στο Παρίσι κάνεις καινούριους φίλους και περνάτε χρόνο μαζί. Σκέφτεσαι να τους προτείνεις να τους φιλοξενήσεις στη χώρα σου;

A. Ναι, γιατί θέλεις να ανταποδώσεις τη δική σου φιλοξενία, καθώς αυτό είναι το σωστό.

B. Πέρασες καλά μαζί τους, αλλά δεν το σκέφτεσαι.

Γ. Ναι, γιατί θέλεις να γνωρίσουν τον τόπο σου και να περάσουν όσο καλά πέρασες εσύ στο δικό τους.

(A: 1) (B: 0) (Γ:3)

4. Αν επισκεπτόσουν ξανά τη χώρα με την οικογένεια σου θα προσπαθούσες να επικοινωνήσεις με τους φίλους που γνώρισες την πρώτη φορά που πήγες;

A. Όχι, γιατί θα έχεις παρέα τα δικά σου άτομα.

B. Ναι, γιατί πέρασες καλά μαζί τους και θέλεις να τους γνωρίσεις και στην οικογένεια σου.

(A: 1)

(B: 3)

5. Έχεις κάνει στο σχολείο μάθημα γαλλικών; Μπορείς να αναφέρεις μερικές λέξεις στα γαλλικά;

6. Όταν ακούς τη λέξη Γαλλία ποια πράγματα και ονόματα σου έρχονται στο μυαλό;

(Ιταλία)

1. Μάλλον το ταξίδι σου άνοιξε την όρεξη... Κάθεσαι πεινασμένος για φαγητό σε μια φημισμένη πιτσαρία. Η πίτσα όμως που παρήγγειλες δεν είναι όπως την έχεις συνηθίσει στη χώρα σου!

A. Ζητάς ευγενικά να σου τη φτιάξουν λίγο διαφορετικά.

B. Δυσανασχετείς και δεν την τρως.

Γ. Την τρως γιατί σου αρέσει να δοκιμάζεις νέα πράγματα ειδικά όταν βρίσκεσαι σε άλλες χώρες.

(A: 1) (B: 0) (Γ:3)

2. Σου δίνεται η ευκαιρία να κάνεις με τους νέους φίλους μια βόλτα με τη γόνδολα και να διασχίσεις τα κανάλια της Βενετίας.

A. Δε δέχεσαι γιατί δε σου φαίνεται άνετος αυτός ο τρόπος μετακίνησης.

B. Ανεβαίνεις γιατί θέλεις να ζήσεις αυτή την εμπειρία με τους φίλους σου!

Γ. Δέχεσαι διστακτικά γιατί δε θες να φανείς αγενής.

(A: 0) (B: 3) (Γ:1)

3. Γνωρίζεις κάποιους καινούριους Ιταλούς φίλους και πηγαίνετε στο Μιλάνο και παρακολουθήσετε όπερα.

A. Δεν την καταλαβαίνεις αλλά δείχνεις σεβασμό στους άλλους που την παρακολουθούν.

B. Δεν την καταλαβαίνεις και ενοχλείς τους άλλους για να περάσει η ώρα σου.

Γ. Δεν την καταλαβαίνεις αλλά προσπαθείς να απολαύσεις τη μελωδία. (A:1) (B: 0) (Γ: 3)

4. Βρίσκεσαι μπροστά στη Fontana di Trevi, το συντριβάνι των ευχών και βλέπεις πολλούς επισκέπτες να ρίχνουν κέρματα και να κάνουν ευχή.

A. Το θεωρείς ανόητο γιατί κάτι τέτοιο δε γίνεται στη χώρα σου.

B. Κάθεσαι και τους χαζεύεις έκπληκτος.

Γ. Ρίχνεις και εσύ κέρμα γιατί σου δίνεται η ευκαιρία να κάνεις κάτι διαφορετικό και θες να το δοκιμάσεις.

(A: 0) (B: 1) (Γ: 3)

5. Έχεις κάνει κάποιο μάθημα ιταλικών; Ανέφερε όσες ιταλικές λέξεις σου έρχονται στο μυαλό.

6. Η Ελλάδα και η Ιταλία αποτελούν μεσογειακές χώρες. Προσπάθησε να σκεφτείς μερικές ομοιότητες και διαφορές.

1. Είναι καλοκαίρι και βρίσκεσαι με παρέα από μουσουλμάνες κοπέλες που φορούν μαντήλα.

A. Τις ειρωνεύεσαι.

B. Σέβεσαι την επιλογή τους να φοράνε μαντήλα.

Γ. Σου φαίνεται πολύ περίεργο γιατί είναι κάτι που δε συνηθίζεται στη χώρα σου, αλλά παραμένεις ευγενικός.

(A: 0) (B:3) (Γ:1)

2. Είσαι σε ένα πάρκο της Τουρκίας και μπροστά σου πέφτει ένα παιδί και χτυπάει άσχημα.

A. Περιμένεις να έρθει κάποιος συντοπίτης του.

B. Τρέχεις χωρίς δεύτερη σκέψη να το βοηθήσεις.

Γ. Ειδοποιείς κάποιον άλλο κοντά σου για να το βοηθήσει εκείνος.

(A: 0) (B: 3) (Γ:1)

3. Την ώρα που κάνεις βόλτα στους δρόμους μιας τουρκικής πόλης, βλέπεις τον κόσμο να γονατίζει και να προσεύχεται.

A. Σου φαίνεται αστείο και αρχίζεις να γελάς

B. Σου φαίνεται αρκετά ασυνήθιστο αλλά αντιδράς με ευγένεια και διακριτικότητα .

Γ. Αντιδράς με πολύ σεβασμό γιατί καταλαβαίνεις ότι είναι μια πολύ σημαντική διαδικασία για τους ανθρώπους εκεί. (A:0) (B: 1) (Γ:3)

4. Γνωρίζεις κάποια γιορτή των μουσουλμάνων;

5. Έχεις δοκιμάσει κάποιο φαγητό της τουρκικής κουζίνας;

6. Γνωρίζεις κάποια ελληνική λέξη που έχει τουρκική προέλευση;

(Αίγυπτος)

1. Βρίσκεσαι με παρέα μπροστά στις πυραμίδες και ένας από τους ντόπιους φίλους προτείνει μια δίωρη ξενάγηση στη γλώσσα σου.

A. Νιώθεις θαυμασμό και ακολουθείς την ξενάγηση.

B. Τις θαυμάζεις, αλλά ακολουθείς το πρόγραμμα της υπόλοιπης παρέας με τη σκέψη να ενημερωθείς κάποια άλλη στιγμή από το διαδίκτυο.

Γ. Το βρίσκεις γενικά κάπως αδιάφορο.

(A: 3) (B:1) (Γ:0)

2. Τα παιδιά που σε φιλοξενούν στην Αλεξάνδρεια, σου προτείνουν να επισκεφτείτε την ξακουστή βιβλιοθήκη της.

A. Δέχεσαι με χαρά.

B. Σκέφτεσαι ότι μπορείς να επισκεφτείς και τη βιβλιοθήκη της χώρας σου και να βρεις εκεί τα βιβλία που σε ενδιαφέρουν.

Γ. Αρνείσαι επίμονα.

(A:3) (B: 1) (Γ:0)

3. Οι Αιγύπτιοι φίλοι σου περιγράφουν τον πολιτισμό τους υπερήφανοι!

A. Προσπαθείς να προβάλλεις μόνο το δικό σου πολιτισμό!

B. Τους ακούς ευγενικά.

Γ. Τους ακούς με ενδιαφέρον και στη συνέχεια συζητάς μαζί τους για τις ομοιότητες των πολιτισμών των χωρών.

(A: 0) (B: 1) (Γ:3)

4. Έφτασε η μέρα να φύγεις και οι φίλοι σου σου κάνουν δώρο έναν πάπυρο από ένα βιβλιοπωλείο (σαν ενθύμιο). Πώς νιώθεις?

A. Το εκτιμάς σαν δώρο και τους ευχαριστείς.

























B. Θα προτιμούσες κάτι πιο σύγχρονο, αλλά το δέχεσαι.

Γ. Τους κάνεις παράπονα γιατί δεν είσαι συνηθισμένος σε τέτοια δώρα.

(A: 3) (B: 1) (Γ:0)

5. Επισκέπτεσαι με τους γονείς σου την Αίγυπτο. Ποια είναι η πρώτη δραστηριότητα που θα τους ζητούσες να κάνουν και γιατί;

6. Προσπάθησε να γράψεις το όνομά σου χρησιμοποιώντας την ιερογλυφική γραφή!

A		Geler	G		Krugständer	M		Eule	S (tara 10)		Gefalteter Stoff
B		Bein	H		Hof	N		Wasser	T		Brotlaib
C (tara 1000)		Strick	I		Schiffblatt (1x)	O (oder 4)		Kringel	U (oder 4)		Kringel
D		Hand	J		Schiffblätter (2x)	P		Hocker	V		n. v.
E		n. v.	K		Korb	Qu		n. v.	W (oder 4)		Wachtelkücken
F		Viper	L		Löwe	R		Mund	X, Y, Z		n. v.

(Ουγκάντα)

1. Οι νέοι συνομήλικοι φίλοι σου σε ξεναγούν στο Δημοτικό σχολείο της περιοχής, όπου παρατηρείς ότι υπάρχουν πολλές ελλείψεις.

A. Ξέρεις ότι η μόρφωση είναι πολύ σημαντική, γι' αυτό και κάνεις ό,τι μπορείς για να βοηθήσεις.

B. Νιώθεις ότι τα παιδιά είναι αδικημένα και εκτιμάς αυτά που έχεις.

Γ. Δε σε ενδιαφέρει γιατί εσύ έχεις ό,τι χρειάζεσαι για το σχολείο σου. (A:3) (B:1) (Γ:0)

2. Προχωράς και βλέπεις ομάδα παιδιών να παίζουνε χαρούμενα ένα απλό παιχνίδι με τενεκεδάκια:

A. Θέλεις να παίξεις μαζί τους.

B. Προτιμάς να καθίσεις μόνος και να ασχοληθείς με το tablet σου.

Γ. Τα βιντεοσκοπείς με το tablet την ώρα που παίζουν για να έχεις κάτι να θυμάσαι από την επίσκεψή σου.

(A: 3) (B: 0) (Γ: 1)

3. Περνάς λίγες μέρες σε ένα οικοτροφείο της Ουγκάντα και βλέπεις ότι το φαγητό τους είναι περιορισμένο.

A. Νιώθεις ότι τα παιδιά είναι αδικημένα και πρέπει να βρεθεί μια λύση.

B. Διαπιστώνεις ότι ζούνε σε ένα πολύ φτωχό κράτος, οπότε είναι λογικό.

Γ. Κάνεις προσπάθεια να συγκεντρώσεις τρόφιμα.

(A:1) (B: 0) (Γ: 3)

4. Τα παιδιά στην Ουγκάντα παίζουν με δικά τους αυτοσχέδια παιχνίδια. Μπορείς να σκεφτείς μερικά που θα πρότεινες και στους φίλους σου να φτιάξετε και να παίξετε;

5. Πιστεύεις ότι έχετε πιο πολλές ομοιότητες ή διαφορές με τα παιδιά της χώρας; Να αναφέρεις μερικές.

6. Τι θα πρότεινες στην οικογένεια σου να κάνει για να βοηθήσει τους κατοίκους της χώρας;

(Κίνα)

1. Μπράβο που είσαι κοινωνικός! Από τις πρώτες μέρες κάνεις νέους φίλους και παίζεις μαζί τους. Πώς αισθάνεσαι όταν παίζεις μαζί τους;

A. Νιώθεις ότι είστε εντελώς διαφορετικοί και θέλεις να σταματήσεις το παιχνίδι.

B. Νιώθεις άνετα, όπως όταν παίζεις με τους φίλους σου από τη χώρα σου.

Γ. Νιώθεις ότι έχετε κάποιες διαφορές αλλά παρόλα αυτά συνεχίζεις το παιχνίδι. (A:0) (B: 3) (Γ:1)

2. Σε ορισμένες περιοχές σε χαιρετάνε με το δικό τους τρόπο, που είναι η υπόκλιση.

A. Σέβεσαι το έθιμό τους και χαιρετάς και εσύ έτσι.

B. Χαιρετάς όπως είσαι συνηθισμένος.

Γ. Ο χαιρετισμός σου φαίνεται περίεργος και γελάς.

(A: 3)

(B: 1)

(Γ: 0)

3. Πηγαίνεις για φαγητό σε κινέζικο εστιατόριο και όλοι χρησιμοποιούν ξυλάκια για να φάνε το ρύζι τους. Εσύ, όμως δεν έχεις χρησιμοποιήσει ξανά.

A. Κοροϊδεύεις γιατί σου φαίνεται περίεργο.

B. Τρως με το πιρούνι σου επειδή έτσι έχεις μάθει και δεν προσπαθείς να χρησιμοποιήσεις τα ξυλάκια.

Γ. Προσπαθείς να φας με ξυλάκια και διασκεδάζεις με την προσπάθεια.

(A:0) (B:1) (Γ: 3)

4. Έχεις πάει σε κινέζικο εστιατόριο να δοκιμάσεις την κουζίνα τους; Αν όχι, θα ήθελες να πας;

5. Μπορείτε να αναφέρετε κάποια προϊόντα που εισάγονται από εργοστάσια της Κίνας και τα χρησιμοποιείς στην καθημερινότητα σου;

6. Θα ήθελες να ζήσεις για κάποιο διάστημα στην Κίνα;

(Βραζιλια)

1. Τις μέρες που είσαι εκεί διαπιστώνεις ότι όλα τα παιδιά ασχολούνται μόνο με το ποδόσφαιρο.

Επιθυμείς να παίξεις μαζί τους;

A. Ναι, το θέλεις πολύ γιατί σου αρέσει και το θεωρείς μια καλή ευκαιρία για γυμναστική.

B. Ναι, αλλά προβληματίζεσαι γιατί τους θεωρείς καλύτερους.

Γ. Το θεωρείς βαρετό και προτιμάς να παίξεις με το κινητό σου. (A: 3) (B: 1) (Γ:0)

2. Μιλάνε στην παρέα την ίδια γλώσσα, την οποία εσύ δε μπορείς να καταλάβεις.

A. Νιώθεις θυμό που δε μπορείς να συνεννοηθείς.

B. Αισθάνεσαι άσχημα που δε φρόντισες να μάθεις τη γλώσσα τους.

Γ. Προσπαθείς να συνεννοηθείς χρησιμοποιώντας νοήματα.

(A: 0) (B: 1) (Γ: 3)

3. Μια παρέα παιδιών ετοιμάζεται να παίξει ποδόσφαιρο και βλέπεις ότι ένα παιδί το απομακρύνουν.

A. Παίρνεις τη μπάλα σου και του προτείνεις να παίξετε παρέα.

B. Σκέφτεσαι ότι κάποιο λόγο θα έχουν που το απομάκρυναν.

Γ. Σκέφτεσαι ότι σε κάποιο άλλο παιχνίδι θα συμμετέχει και αυτό.

(A: 3) (B:0) (Γ:1)

4. Ξέρεις ότι στη Βραζιλία γίνεται το μεγαλύτερο καρναβάλι του κόσμου και οι νέοι Βραζιλιάνοι φίλοι σου σε καλούν να συμμετέχετε παρέα.

A. Συμμετέχεις γιατί σου δίνεται η ευκαιρία να ζήσεις αυτή την εμπειρία.

B. Δεν είσαι με την παρέα σου από τη χώρα σου, οπότε πιστεύεις ότι δε θα περάσεις καλά.

Γ. Συμμετέχεις αλλά θα προτιμούσες να είσαι με την παρέα σου. (A: 3) (B: 0) (Γ:1)

5. Μπορείς να σκεφτείς ομοιότητες που έχεις με τα παιδιά στη Βραζιλία;

6. Θα ήθελες να επισκεφτείς τη Βραζιλία και για ποιο λόγο;

Σαν

1. Ας πάμε μια βόλτα στους φίλους μας τους Εσκιμώους... Βρίσκεσαι μπροστά σε ένα ιγκλού, το ποίο κατασκευάστηκε από κομμάτια πάγου.

A. Γελάς με το που το βλέπεις!

B. Καταλαβαίνεις ότι είναι το πιο κατάλληλο για αυτές τις συνθήκες.

Γ. Ενθουσιάζεσαι με τον τρόπο που είναι κτισμένο, έτσι ώστε το κρύο χιόνι να κρατάει το σπίτι ζεστό.

(A: 0) (B: 1) (Γ:3)

2. Πηγαίνεις με τους φίλους σου για προπόνηση στο παγοδρόμιο και ένα παιδί από την παρέα πέφτει και τραυματίζεται.

A. Τρέχεις από τους πρώτους να βοηθήσεις.

B. Περιμένεις να δεις πώς θα αντιδράσουν οι συμπατριώτες του.

Γ. Ειδοποιείς κάποιον για βοήθεια.

(A: 3) (B: 0) (Γ:1)

3. Υπάρχουν πολλά ομαδικά αθλήματα, όμως πολύ λίγα από αυτά γίνονται στον πάγο. Το ice hockey είναι ένα από αυτά. Μπορείς να αναφέρεις ομαδικά αθλήματα της χώρας σου; Μοιάζει κάποιο με το ice hockey;

4. Είναι η τυχερή σου μέρα! Σου δίνεται η ευκαιρία να πραγματοποιήσεις ένα ταξίδι με έλκηθρο που το σέρνουν τάρανδοι.

A. Το δοκιμάζεις γιατί είναι κάτι διαφορετικό και φαίνεται διασκεδαστικό.

B. Δεν το δοκιμάζεις γιατί από κοντά σου φαίνεται άβολο και το συγκρίνεις με την άνεση του αυτοκινήτου.

Γ. Σου φαίνεται αρκετά περίεργο και πολύ διαφορετικό αλλά σκέφτεσαι ότι είναι μια σπάνια ευκαιρία.

(A: 3) (B: 0) (Γ: 1)

5. Ένα μέρος του Καναδά ανήκει στην πολική ζώνη, όπου ζούνε οι Εσκιμώοι. Αναφέρετε μερικές λέξεις που σας έρχονται στο μυαλό όταν ακούτε για τους Εσκιμώους.

6. Ο Καναδάς είναι μια κρύα χώρα αλλά οι κάτοικοι του έχουν ζεστή καρδιά. Θα ήσουν πρόθυμος να κάνεις ένα τόσο μεγάλο ταξίδι για να γνωρίσεις καλύτερα τη φιλοξενία και την ευγένεια των κατοίκων του Καναδά και για ποιο λόγο;