

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΘΕΣΣΑΛΙΑΣ
ΣΧΟΛΗ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ ΤΟΥ ΑΝΘΡΩΠΟΥ
ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟ ΤΜΗΜΑ ΠΡΟΣΧΟΛΙΚΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ

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

ΔΙΠΛΩΜΑΤΙΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ

**Διδακτική αξιοποίηση παροιμιών στην τάξη ενός
πολυπολιτισμικού σχολείου.**

Σκουφογιάννη Στυλιανή

Βόλος 2011

1^η Επιβλέπουσα: Μιχαλοπούλου Αικατερίνη, Αναπληρώτρια Καθηγήτρια

2^{ος} Επιβλέπων: Μάγος Κω/νος, Λέκτορας

Αξιολογητής/ Αξιολογήτρια:

Βαθμός:

Ευχαριστίες

Έχοντας ολοκληρώσει την παρούσα εργασία, θα ήθελα να ευχαριστήσω θερμά τους ανθρώπους που μου πρόσφεραν την έμπρακτη βοήθειά τους αλλά και την ηθική συμπαράστασή τους.

Πρώτα - πρώτα, οφείλω ένα μεγάλο ευχαριστώ στην κ. Μιχαλοπούλου Αικατερίνη, πρώτη επιβλέπουσα καθηγήτριά μου, που με καθοδήγησε, με στήριξε και μου αφιέρωσε πολύ από τον πολύτιμο χρόνο της. Επίσης, ένα μεγάλο ευχαριστώ οφείλω και στον κ. Μάγο Κώστα, δεύτερο επιβλέποντα της εργασίας μου, ο οποίος με τις εύστοχες παρατηρήσεις και συμβουλές του ήταν πάντα δίπλα μου.

Επιπλέον, ευχαριστώ την κ. Δήμητρα Συκιώτη Διευθύντρια του 1^{ου} Δημοτικού Σχολείου Σκιάθου, τις δασκάλες του ίδιου σχολείου, κ. Λίζα Τζαβέλα και κ. Μπραϊνώ Μαθηνού για τη βοήθεια καθώς και την ηθική τους συμπαράσταση, κατά τη διάρκεια της έρευνας στα τμήματά τους, καθώς και την καθηγήτρια Καλλιτεχνικών κ. Δήμητρα Λαμπρογιώργου για τη βοήθειά της.

Θα ήταν παράλειψη βέβαια, να μην ευχαριστήσω το σύζυγό μου Κωνσταντίνο και τη μητέρα μου για την υπομονή, τη στήριξη και την ηθική τους συμπαράσταση.

Τέλος, ευχαριστώ τις φίλες μου Ρούλα Καραστεργίου και Εύη Μπλιάτσιου, για την υποστήριξή τους από την αρχή της εργασίας μου έως την τελευταία στιγμή.

Η ανακάλυψη των άλλων ανακαλύπτει σχέσεις· όχι εμπόδια.

Claude Levy-Strauss

ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ

Περίληψη.....	9
Abstract.....	10
Εισαγωγή.....	11

ΜΕΡΟΣ Α΄ ΘΕΩΡΗΤΙΚΟ ΥΠΟΒΑΘΡΟ

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1

ΔΙΑΠΟΛΙΤΙΣΜΙΚΟΤΗΤΑ ΚΑΙ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΑ ΜΟΝΤΕΛΑ

1.1 Πολυπολιτισμικότητα και διαπολιτισμικότητα.....	15
1.2 Εκπαιδευτικά μοντέλα στη διαχείριση της ετερότητας στο σχολείο..	18
1.2.1 Το αφομοιωτικό μοντέλο εκπαίδευσης.....	18
1.2.2 Το μοντέλο της ενσωμάτωσης του "άλλου".....	18
1.2.3 Το πολυπολιτισμικό μοντέλο της εκπαίδευσης.....	20
1.2 .4 Το αντιρατσιστικό μοντέλο	20
1.2. 5 Το διαπολιτισμικό μοντέλο εκπαίδευσης.....	20
1.3 Οι αλλοδαποί μαθητές στο σχολείο.....	24
1.3.1 Δυσκολίες των αλλοδαπών παιδιών στο σχολείο.....	24
1.3.2 Ο ρόλος των εκπαιδευτικών στα πολυπολιτισμικά σχολεία.....	25

1.3. 3 Διαπολιτισμική παιδαγωγική και αναλυτικό πρόγραμμα.....	27
--	----

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2

ΔΙΔΑΚΤΙΚΗ ΤΗΣ ΠΟΛΥΠΟΛΙΤΙΣΜΙΚΗΣ ΤΑΞΗΣ:

ΜΕΘΟΔΟΙ ΚΑΙ ΤΕΧΝΙΚΕΣ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑΣ

2.1 Διαφοροποιημένη παιδαγωγική.....	29
2.2 Βιωματική μάθηση.....	30
2.3 Το παιχνίδι/ Παιχνίδι και μάθηση.....	32
2.4 Εικαστική απεικόνιση.....	33
2.5 Ομαδοσυνεργατική διδασκαλία και μάθηση	35
2.6 Project.....	37
2.7 Συζητήσεις ομάδας.....	38

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3

ΠΑΡΟΙΜΙΕΣ

3.1 Η έννοια των παροιμιών.....	39
3.2 Κοινές παροιμίες μεταξύ των λαών.....	40
3.3 Η αφηγηματική δύναμη των παροιμιών.....	42

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 4

ΠΑΡΟΙΜΙΕΣ ΚΑΙ ΔΙΑΠΟΛΙΤΙΣΜΙΚΟΤΗΤΑ

4.1 Η διαπολιτισμικότητα των παροιμιών και η αξιοποίησή τους στην εκπαίδευση.....	44
4.2 Διδακτική αξιοποίηση των παροιμιών.....	47

ΜΕΡΟΣ Β΄: ΕΡΕΥΝΑ

5. ΕΡΕΥΝΑ

5.1 Σκοπός της έρευνας.....	49
5.2 Ερευνητικά ερωτήματα.....	49
5.3 Συμμετέχοντες.....	49
5.4 Μεθοδολογία.....	50
5.4.1 Μέσα συλλογής δεδομένων.....	50
5.4. 2 Στάδια της έρευνας.....	51
Προπαρασκευαστικό στάδιο έρευνας: Εικαστική απεικόνιση παροιμιών..	52
Πρώτο στάδιο έρευνας: Γνωριμία με τα παιδιά.....	53

Δεύτερο στάδιο έρευνας: Συζήτηση για τις παροιμίες με αφορμή τις ζωγραφιές των παιδιών.....	54
Τρίτο στάδιο έρευνας: Ερωτηματολόγιο Pre-test και post-test.....	54
Τέταρτο στάδιο έρευνας: Παιχνίδι με καρτέλλες παροιμιών	54
Πέμπτο στάδιο έρευνας: Παιχνίδι με χάρτη της Ευρώπης	54
Έκτο στάδιο έρευνας: Παντομίμα	55
Έβδομο στάδιο έρευνας: Αφήγηση ιστοριών με τίτλο κάποια παροιμία και συζήτηση	56
Όγδοο στάδιο έρευνας: Γενική συζήτηση για την έρευνα-Αξιολόγηση	56
6. Αποτελέσματα	58
6.1 Παρουσίαση και συζήτηση των ευρημάτων των ερωτηματολογίων....	58
6.2 Παρουσίαση και συζήτηση των ευρημάτων από τις ιστορίες που έγραψαν τα παιδιά.....	62
7. Συμπεράσματα	69
9. Προτάσεις για περαιτέρω έρευνα	73

10. Βιβλιογραφία.....	74
10.1 Ελληνική βιβλιογραφία.....	74
10.2 Ξενόγλωσση Βιβλιογραφία.....	80
11. Παράρτημα.....	85
11.Ι. Ερωτηματολόγιο έρευνας.....	85
11. ΙΙ. Ιστορίες γραμμένες από τα παιδιά που έλαβαν μέρος στην έρευνα, με θέμα κάποια παροιμία.....	88
11. ΙΙΙ. Παροιμίες που χρησιμοποιήθηκαν για τις ζωγραφιές και τις ιστορίες των παιδιών.....	99
11. ΙV.Ενδεικτικές ζωγραφιές παιδιών με θέμα κάποια από τις παροιμίες..	101

Περίληψη

Ο σκοπός της παρούσας έρευνας είναι η διαπολιτισμική γνωριμία και επικοινωνία παιδιών ηλικίας 10 ετών, που προέρχονται από διαφορετικούς πολιτισμούς και συγκεκριμένα ο εντοπισμός των κοινών τους στοιχείων, στον τρόπο ζωής τους.

Η έρευνα πραγματοποιήθηκε στο Πρώτο Δημοτικό Σχολείο Σκιάθου. Πρόκειται για ένα σχολείο στο οποίο φοιτούν μαθητές από διαφορετικές χώρες προέλευσης.

Αγόρια και κορίτσια 10 ετών από δύο τμήματα της Δ΄ Τάξης Δημοτικού Σχολείου Σκιάθου (N=36) συμπλήρωσαν τον Ιανουάριο του 2011 ένα ερωτηματολόγιο πριν και μετά τη διδακτική παρέμβαση με τις παροιμίες (pre-test και post- test) και πήραν μέρος σε δραστηριότητες με κοινές παροιμίες μεταξύ των λαών. Επίσης, έγραψαν ιστορίες βασισμένες στις παροιμίες και συζήτησαν για τα διαπολιτισμικά στοιχεία που προέκυψαν απ' αυτές.

Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι οι μαθητές/τριες συνειδητοποίησαν ότι οι κοινές παροιμίες μεταξύ των λαών εκφράζουν πολλές κοινές αξίες και κοινό τρόπο σκέψης μεταξύ των λαών διαφορετικής προέλευσης και αποτελούν μια γέφυρα επικοινωνίας μεταξύ τους.

Επομένως, οι κοινές παροιμίες μεταξύ των λαών μπορούν να χρησιμοποιηθούν μέσα σε μια πολυπολιτισμική τάξη ως δυναμικά εργαλεία με πολλαπλά οφέλη τόσο σε γνωστικό επίπεδο, όσο και σε επίπεδο αλληλογνωριμίας και επικοινωνίας μεταξύ τους.

Abstract

The aim of the present study is to investigate the ways in which 10-year-old children who come from different cultures get to know each other, interact and communicate and, more specifically, to trace common elements in their lifestyle.

The research was conducted at the 1st Primary school of Skiathos, a school attended by students of multi-cultural origin. In January 2011, 10-year-old boys and girls from two different groups of the fourth grade (N=36) completed a questionnaire before and after the teacher's intervention (pre-test and post-test) and participated in activities with proverbs which are common among diverse nationalities. In addition, they wrote stories based on these proverbs and discussed the cross-cultural elements that arose.

The findings of this study clearly showed that the students came to the realisation that proverbs which are common in different languages express common values and reveal a common way of thinking among people of different origin and, thus, create a communication bridge among those people.

As a result, it can be argued that common proverbs can be used in a multicultural classroom as dynamic tools with multiple benefits not only on a cognitive level but also in order to promote understanding and communication among students.

Εισαγωγή

Η Ελλάδα τις τελευταίες δεκαετίες είναι μια χώρα με πολυπολιτισμικό πλέον χαρακτήρα. Ο πολυπολιτισμικός αυτός χαρακτήρας της ελληνικής κοινωνίας αντικατοπτρίζεται στην εκπαίδευση. Στο ελληνικό σχολείο εκτός από τα παιδιά με ελληνική καταγωγή φοιτούν παιδιά μεταναστών από διαφορετικές χώρες. Οι αλλοδαποί μαθητές φέρουν την πολιτισμική τους ταυτότητα, τη γλώσσα τους, τα ήθη και έθιμά τους, τη θρησκεία τους, τις συνήθειές τους. Με άλλα λόγια, ένα βασικό χαρακτηριστικό της ελληνικής εκπαίδευσης σήμερα είναι η πολιτισμική ετερογένεια των σχολικών τάξεων.

Σύμφωνα με τη βιβλιογραφική ανασκόπηση, έχουν πραγματοποιηθεί έρευνες που αφορούν τις παροιμίες σε σχέση με:

α) την καλύτερη κατανόηση της Αγγλικής Γλώσσας ως δεύτερης ξένης γλώσσας (Hanzen, 2007)

β) τη γνωστική – πραγματολογική κατανόηση του μεταφορικού λόγου (Παπαϊωάννου-Σπυρούλια, στο Η συμβολή της ψυχολογικής έρευνας στη σύγχρονη κοινωνία, 2009:145)

γ) τη χρήση των παροιμιών για τη διερεύνηση των διαγενετικών σχέσεων ανάμεσα στους πολιτισμούς (Karlan, 2005)

δ) τη χρήση των παροιμιών στη θεραπεία (Alean Al-Krenawi,1999) κ.ά.

Το ενδιαφέρον που παρουσιάζει η παρούσα έρευνα σε σύγκριση με άλλες, είναι ότι συνδυάζει τις κοινές παροιμίες μεταξύ των λαών με τη Διαπολιτισμική Εκπαίδευση.

Στόχος της έρευνας είναι η καλύτερη γνωριμία και επικοινωνία παιδιών που προέρχονται από διαφορετικούς πολιτισμούς και ο εντοπισμός των κοινών τους στοιχείων.

Οι παροιμίες και οι μεταφορικές εκφράσεις είναι η πεμπουσία της πολιτισμικής παράδοσης μιας κοινωνίας, δηλαδή το σύστημα των αξιών, οι πεποιθήσεις και οι απόψεις που σχηματίζουν τις κοινωνικές νόρμες. Είναι, κατά συνέπεια, ένας από τους καλύτερους τρόπους για να εξετάσουμε πώς οι άνθρωποι αντιλαμβάνονται τις εμπειρίες, τα πράγματα και τα γεγονότα στη γλώσσα τους. Σύμφωνα με τον Hans Straub (1999), καθώς οι παροιμίες αποκαλύπτουν σκέψεις, συμπεριφορές και αξίες, κατανοώντας τις πολιτισμικές τους βάσεις, μπορούμε να καταλάβουμε ανθρώπους από διαφορετικά πολιτισμικά υπόβαθρα από το δικό μας και να επικοινωνήσουμε καλύτερα μαζί τους.

Στην πολυπολιτισμική τάξη, οι παροιμίες παρέχουν γέφυρες ανάμεσα στους μαθητές. Καθώς οι μαθητές κατονομάζουν τις αξίες και τις συμπεριφορές που συνδέονται με τις λαϊκές παροιμίες, κατανοούν καλύτερα το ρόλο που παίζουν οι αξίες και οι συμπεριφορές αυτές στην καθημερινότητά τους. Μ' αυτό τον τρόπο, βελτιώνεται η μεταξύ τους σχέση και επικοινωνία. Επίσης, στα παιδιά αρέσει να μαθαίνουν ότι η παροιμία που απαντάται στο δικό τους πολιτισμό έχει την αντίστοιχή της σε άλλες γλώσσες. Επιβεβαιώνουν έτσι ότι η δική τους κουλτούρα έχει παρόμοιες αξίες με πολιτισμούς άλλων λαών. Οι παροιμίες λοιπόν, μπορεί να χρησιμοποιηθούν ως ένα «μονοπάτι» για τη διαπολιτισμική κατανόηση.

Γενικά, είναι πολύ σημαντικό να συνειδητοποιήσουν τα παιδιά από μικρή ηλικία ότι παρόλο που έχουν πολλές διαφορές, όταν συγκρίνουν τον εαυτό τους με παιδιά από άλλους πολιτισμούς, έχουν επίσης και πολλές ομοιότητες. Ίσως να έχουν άλλες νόρμες συμπεριφοράς, ή να έχουν διαφορετική γλώσσα, όμως πολλές από τις βασικές τους ανάγκες και πεποιθήσεις είναι παρόμοιες.

Στο πλαίσιο των παραπάνω δεδομένων βασίζεται και η παρούσα εργασία η οποία πραγματεύεται τη διδακτική αξιοποίηση των παροιμιών στο πολυπολιτισμικό Δημοτικό Σχολείο της Σκιάθου.

Η εργασία αποτελείται από πέντε κεφάλαια. Αναλυτικότερα:

Στο πρώτο κεφάλαιο παρουσιάζονται οι αρχές και οι στόχοι της Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης, οι δυσκολίες που αντιμετωπίζουν οι αλλοδαποί μαθητές στα σχολεία καθώς και ο ρόλος του εκπαιδευτικού στα πολυπολιτισμικά σχολεία. Τέλος, γίνεται

μνεία στη Διαπολιτισμική Αγωγή όπως αυτή αναφέρεται στην Ελληνική νομοθεσία και στο αναλυτικό πρόγραμμα. Παρουσιάζονται επίσης, τα μοντέλα που χρησιμοποίησαν διάφορες χώρες για τη διαχείριση της ετερότητας: αφομοιωτικό μοντέλο εκπαίδευσης, μοντέλο ενσωμάτωσης, πολυπολιτισμικό μοντέλο, αντιρατσιστικό και τέλος διαπολιτισμικό μοντέλο. Γίνεται επίσης εννοιολογική αποσαφήνιση των όρων πολυπολιτισμικότητα και διαπολιτισμικότητα.

Το δεύτερο κεφάλαιο αναφέρεται στις παροιμίες. Αφού αποσαφηνίζεται ο όρος «παροιμίες», γίνεται ιδιαίτερη αναφορά στις κοινές παροιμίες μεταξύ των λαών και στην αξία τους. Επίσης, προσεγγίζεται το θέμα της αφηγηματικής δύναμης των παροιμιών.

Το τρίτο κεφάλαιο διερευνά τη διαπολιτισμικότητα των παροιμιών σε σχέση με την αξιοποίησή τους στην εκπαίδευση. Οι παροιμίες ως στοιχείο λαϊκού πολιτισμού αποτελούν πρόσφορο πεδίο της συνάντησης των πολιτισμών. Έτσι τα παιδιά συνειδητοποιούν ομοιότητες, διαφορές και ιδιομορφίες των πολιτισμών και οδηγούνται στην αποδοχή του διαφορετικού.

Το τέταρτο κεφάλαιο αναφέρεται στη Διδακτική της πολυπολιτισμικής τάξης και εξετάζει τις μέθόδους και τις τεχνικές διδασκαλίας στα πολυπολιτισμικά σχολεία. Αρχικά, γίνεται αναφορά στις αρχές της Διαφοροποιημένης Παιδαγωγικής. Κατόπιν, αναδεικνύεται ο σημαντικότερος ρόλος της βιωματικής μάθησης. Στη συνέχεια παρουσιάζεται το παιχνίδι ως μέσο μάθησης. Τονίζεται η παιδαγωγική και ψυχολογική του σημασία. Ακολουθεί ένα μικρό κεφάλαιο για την εικαστική απεικόνιση. Άλλωστε, οι καλλιτεχνικές δραστηριότητες και κυρίως η ζωγραφική δίνουν τη δυνατότητα έκφρασης στα παιδιά και κινητοποιεί τις αισθήσεις τους. Στη συνέχεια αναλύεται ένα εξίσου αξιομνημόνευτο θέμα, η ομαδοσυνεργατική διδασκαλία και μάθηση.

Όλες οι παραπάνω τεχνικές και μέθοδοι διδασκαλίας χρησιμοποιήθηκαν στην παρούσα έρευνα.

Τέλος, παρουσιάζονται τα βασικά χαρακτηριστικά του project καθώς έχουν χρησιμοποιηθεί αρκετά στοιχεία απ' αυτό για την παρούσα έρευνα.

Το τελευταίο κεφάλαιο αναφέρεται στην έρευνα που πραγματοποιήθηκε στη Δ' Τάξη του Δημοτικού Σχολείου Σκιάθου, τον Ιανουάριο του 2011.

Έτσι, έχοντας ως όχημα κοινές παροιμίες μεταξύ των λαών χρησιμοποιήθηκαν δημιουργικές και παιδαγωγικές δραστηριότητες των παιδιών που προέρχονται από διαφορετικούς πολιτισμούς. Προσεγγίζοντας παροιμίες που πηγάζουν από το λαϊκό πολιτισμό των ημεδαπών και αλλοδαπών μαθητών, τα παιδιά συνειδητοποιούν ομοιότητες, ετερότητες και ιδιομορφίες των πολιτισμών. Οδηγούνται στην αποδοχή του πολιτισμικά διαφορετικού και στην αποδοχή της πολιτισμικής ετερότητας, σημαντικών παραγόντων για αρμονική συμβίωση μέσα κι έξω από την τάξη.

Μέρος Α΄: ΘΕΩΡΗΤΙΚΟ ΥΠΟΒΑΘΡΟ

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1: ΔΙΑΠΟΛΙΤΙΣΜΙΚΟΤΗΤΑ ΚΑΙ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΑ

ΜΟΝΤΕΛΑ

1.1 Πολυπολιτισμική κοινωνία και Διαπολιτισμικότητα

Οι έννοιες της διαπολιτισμικότητας και της πολυπολιτισμικότητας στην εκπαίδευση συνιστούν έννοιες που χρησιμοποιούνται πάρα πολύ στις μέρες μας. Οι έννοιες αυτές έχουν ως δεύτερο συνθετικό την έννοια του «πολιτισμού», από την οποία προκύπτουν οι έννοιες «πολυπολιτισμικότητα», «διαπολιτισμικότητα» και άλλα παράγωγα αυτής (Παλαιολόγου & Ευαγγέλου, 2003)

Κατά τον Greverus (1978, στο Δαμανάκη 1989) ο πολιτισμός στην πλατιά του έννοια αναφέρεται στο σύνολο των στοιχείων που χρειάζεται ο άνθρωπος για να προσαρμοστεί στο φυσικό και στο κοινωνικό του περιβάλλον και να ικανοποιήσει τις φυσικές και πνευματικές του ανάγκες· συμπεριλαμβάνει όλους τους κανόνες, τις αξίες και τα ερμηνευτικά σχήματα της καθημερινής ζωής ενός κοινωνικού συνόλου.

«Ο πολιτισμός αναφέρεται άλλοτε στην καθημερινή ζωή, δηλ. στους κανόνες και τα πρότυπα συμπεριφοράς που τη διέπουν, στους τρόπους ζωής που ακολουθούν οι άνθρωποι, άλλοτε σε κοινωνικά σύνολα -που συνήθως νοούνται ως ξεχωριστοί πολιτισμοί- και άλλοτε σε συστήματα συμβόλων και σημασιών. Η τελευταία εκδοχή είναι αυτή που υιοθετούν συχνότερα οι ερευνητές οι οποίοι αναλύουν τις κοινωνικές σχέσεις υπό το πρίσμα του πολιτισμού. Σύμφωνα με αυτή, ο πολιτισμός παρέχει στα άτομα πρότυπα οργάνωσης και ταξινόμησης της πραγματικότητας. Με αυτή την έννοια, ο πολιτισμός παραπέμπει στους τρόπους με τους οποίους συγκροτείται η ανθρώπινη εμπειρία, τα βιώματα καθενός από εμάς. Ο πολιτισμός αποτελεί το πλαίσιο μέσα στο οποίο οι άνθρωποι προσλαμβάνουν τον κόσμο, νοηματοδοτούν την πραγματικότητα και οργανώνουν τη δράση τους" (Πλεξουσάκη 2003: 16)

Υπάρχουν δύο επίπεδα της έννοιας του πολιτισμού: το μικρο-επίπεδο και το μακρο-επίπεδο. Στην έρευνά μας, θεωρούμε ως «πολιτισμό» ένα σύστημα αξιών που προσδιορίζουν μια κοινωνία, δηλαδή τη θρησκεία, τη γλώσσα και τα επιστημονικά επιτεύγματά της και αναφερόμαστε στο μακρο-επίπεδο της έννοιας ώστε να συμπεριλάβουμε και το λαϊκό πολιτισμό, τις αξίες των διάφορων πολιτισμικών ομάδων και τις εκδηλώσεις συμπεριφοράς τους.

Στις περισσότερες χώρες της Ευρωπαϊκής Ένωσης οι αλλαγές οι οποίες διαδραματίστηκαν σε κοινωνικό επίπεδο ήταν εξαιρετικά ραγδαίες, με συνέπεια η έννοια του μονοπολιτισμού να χάνει σταδιακά τη μυθική της υπόσταση. Η Διαπολιτισμική Εκπαίδευση αντιμετωπίστηκε ως μέρος των γενικότερων εξελίξεων που απορρέουν από την πολιτική της Ευρωπαϊκής Ένωσης (Παλαιολόγου & Ευαγγέλου, 2003)

Στην κατεύθυνση αυτή, ο Διευθυντής του Κέντρου Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης του Πανεπιστημίου του Λονδίνου, καθηγητής Jagdish Gundara (1986, 1997), υποστηρίζει ότι οι σύγχρονες κοινωνίες χαρακτηρίζονται για την πολυπολιτισμικότητά τους, ενώ η διαπολιτισμικότητα αναφέρεται στην αλληλεπίδραση και αμοιβαία συνεργασία που πρέπει να επιδιώκεται ανάμεσα στους λαούς (Παλαιολόγου & Ευαγγέλου, 2003)

Σύμφωνα με το Μάρκου (1991:1405), «ο όρος πολυπολιτισμικότητα, χρησιμοποιείται συνήθως για να περιγράψει μια συγκεκριμένη κοινωνική πραγματικότητα και τη διαδικασία εξέλιξής της, ενώ ο όρος διαπολιτισμικότητα, για να δηλώσει μια διαλεκτική σχέση, μια δυναμική διαδικασία αλληλεπίδρασης και αμοιβαίας αναγνώρισης και συνεργασίας ανάμεσα σε άτομα διάφορων εθνικών/μεταναστευτικών ομάδων».

Η «πολυπολιτισμική κοινωνία», στρέφεται κατά των φραγμών, της εχθρότητας, των προκαταλήψεων, της διάκρισης και του ρατσισμού. Οι πολυπολιτισμικές κοινωνίες, στις οποίες ζουν διάφορες εθνοτικές-πολιτισμικές ομάδες, πρέπει να αναγνωρίσουν την εθνοτική-πολιτισμική πολλαπλότητα. Διαφορετικά, η μη αναγνώριση των πολιτισμικών στοιχείων κάθε κουλτούρας οδηγεί στην εθνικιστική έξαρση, ενώ η αναγνώριση αυτών των στοιχείων καθιστά τα άτομα ικανά να συμμετέχουν ενεργά στην κοινωνική ζωή. Με την

πολυπολιτισμική προσέγγιση αμβλύνονται τα στερεότυπα και οι προκαταλήψεις εις βάρος των μειονοτήτων, διευκολύνεται η επιτυχής σχολική ένταξη των μειονοτικών μαθητών και εξασφαλίζεται μεγαλύτερη ισότητα εκπαιδευτικών ευκαιριών (Ανδρούτσου & Μάγος, 2001).

Ο όρος διαπολιτισμικότητα είναι κυρίως ένας τρόπος σκέψης. Ο σκοπός της είναι συγκεκριμένος και έγκειται στο να ανακαλύψει τις πιθανές διαφορές και συμπληρωματικότητες, καθώς και τις αλληλεπιδράσεις ανάμεσα σε γλώσσες και πολιτισμούς που θεωρούνται ασυμβίβαστες και μη συγκρίσιμες. Ανάμεσα στους πολιτισμούς υπάρχουν διαφορές που δεν προϋποθέτουν διαχωρισμούς, αλλά αντίθετα επιβάλλουν ενώσεις και σχέσεις. Στο πλαίσιο αυτό χρησιμοποιείται η έννοια της "διαπολιτισμικότητας". Διαπολιτισμικότητα δεν είναι ένα σύνολο περισσότερων πολιτισμών, αλλά μία δυναμική κριτική ολοκλήρωση πολιτισμών που είναι πρόθυμοι να συναντηθούν και να ανταλλάξουν απόψεις, να δανειστούν αμοιβαίες λέξεις, ιδέες, υποθέσεις, φαντασίες, ουτοπίες και να προσθέσουν στα οικεία σύμβολα άλλα πολιτισμικά συστήματα.

Το να είναι κανείς φορέας διαπολιτισμικότητας προϋποθέτει να αναγνωρίζει και να καταπολεμά τη μισαλλοδοξία και τις εθνοκεντρικές και γλωσσοκεντρικές αντιστάσεις (Μάρκου, 1996).

1.2 Εκπαιδευτικά μοντέλα στη διαχείριση της ετερότητας στο σχολείο

Σε χώρες στις οποίες ο πολυπολιτισμικός χαρακτήρας υπήρξε ιδιαίτερα έντονος, όπως η Αυστραλία, το Ηνωμένο Βασίλειο, ο Καναδάς και οι Η.Π.Α. δοκιμάστηκε κατά καιρούς η αποτελεσματικότητα πολλών προσεγγίσεων – μοντέλων για την εκπαίδευση των μεταναστών και των μειονοτήτων γενικότερα. Συγκεκριμένα υιοθετήθηκαν τα ακόλουθα μοντέλα:

1.2.1 Το αφομοιωτικό μοντέλο εκπαίδευσης

Γενικά με τον όρο «αφομοίωση» εννοείται η διαδικασία μέσα από την οποία άτομα διαφορετικής εθνικής προέλευσης συμμετέχουν στην καθημερινή ζωή μιας ευρύτερης κοινωνίας έχοντας απαρνηθεί τα στοιχεία της πολιτισμική τους ταυτότητας. Μια ολοκληρωμένη μορφή αφομοίωσης είναι ταυτόσημη με την ανυπαρξία εθνικών χαρακτηριστικών, που διαχωρίζουν τη δομή μιας πολυεθνικής κοινωνίας.

Η αφομοιωτική πολιτική επικράτησε έως τα μέσα της δεκαετίας του '60 και είχε ως κύριο στόχο την απορρόφηση των μεταναστευτικών και εθνοπολιτισμικών ομάδων , ώστε να συμμετέχουν ισοδύναμα στη διαμόρφωση και διατήρηση μιας κοινωνίας (Παπαχρήστος, 2011:67)

Στην εκπαίδευση σήμαινε πως όλοι οι μαθητές ανεξάρτητα από την εθνική και πολιτισμική τους προέλευση πρέπει να αποκτήσουν γνώσεις και ικανότητες που θα τους επιτρέψουν να συμμετάσχουν στον κοινό εθνικό πολιτισμό και πως το μόνο μέσο γι' αυτόν το σκοπό είναι η γρήγορη εκμάθηση της επίσημης γλώσσας (η γλώσσα της χώρας υποδοχής) και του εθνικού πολιτισμού της (Γεωργογιάννης, 1997: 46-47). Βασικός σκοπός λοιπόν της πολιτικής της αφομοίωσης είναι να υποχρεώσει τους διαφορετικούς μαθητές να αποκτήσουν τα βασικά γλωσσικά και πολιτισμικά χαρακτηριστικά των μελών της κυρίαρχης ομάδας (Μάγος, 2005)

1.2. 2 Το μοντέλο της ενσωμάτωσης του "άλλου"

Η εκπαιδευτική πολιτική που ακολούθησε εκείνη της αφομοίωσης είναι η ενσωμάτωση. Ο όρος «ενσωμάτωση» υποδηλώνει την αναγνώριση ότι κάθε μεταναστευτική ομάδα είναι φορέας ενός πολιτισμού που δέχεται βέβαια τις επιδράσεις από τη χώρα υποδοχής, ταυτόχρονα, όμως ασκεί επίδραση σε αυτήν και συμμετέχει στην αναδιαμόρφωση της. Η πολιτισμική ετερότητα εδώ γίνεται αποδεκτή στο βαθμό που δεν εμποδίζει την ενσωμάτωση και δεν θέτει σε "κίνδυνο" τις πολιτισμικές αρχές της κυρίαρχης κοινωνίας (Γεωργογιάννης, 1997).

Έτσι, αυτή η ανοχή αφορά θρησκευτικές πεποιθήσεις, ήθη έθιμα, μουσική, και γιορτές. Θεωρείται ότι η γνώση από τα παιδιά των μεταναστών των πολιτισμικών και ιστορικών στοιχείων θα βοηθήσει στην αναγνώριση της διαφοροποίησης στον τρόπο ζωής, της θρησκείας και των άλλων πολιτισμικών στοιχείων. Αυτό διευκολύνει πολύ τη διαδικασία ενσωμάτωσης και αποτρέπει λάθη από άγνοια.

Η Ενσωμάτωση συνδέεται με τις πολιτισμικές διαφορές και την αναγνώριση της πολιτισμικής ετερότητας, η οποία βέβαια γίνεται αποδεκτή στο βαθμό που δεν εμποδίζει την ενσωμάτωση και δεν «προκαλεί» τον πολιτισμό της κυρίαρχης κοινωνίας.

Κάνοντας μια σύντομη ανάλυση των δύο εκπαιδευτικών μοντέλων που παρουσιάστηκαν για να αντιμετωπίσουν την πολυπολιτισμικότητα, το μοντέλο της αφομοίωσης έχει επικριθεί ως στενά εθνοκεντρικό (Γεωργογιάννης, 1997) επειδή προσπαθώντας να μάθει στους μετανάστες τη γλώσσα της χώρας υποδοχής και εστιάζοντας στην προσαγωγή τους στο νέο πολιτισμό αγνοεί τον πολιτισμό των μεταναστών και τους υποχρεώνει να αποκοπούν από τις ρίζες τους.

Το μοντέλο της ενσωμάτωσης αφήνει στα παιδιά τη δυνατότητα να αλλάξουν και να προσαρμοστούν στα νέα κοινωνικά και εκπαιδευτικά δεδομένα χωρίς να παρεμβαίνει ουσιαστικά στην αλλαγή των σχετικών στάσεων και πρακτικών. Το σχολείο αγνοεί και δεν μπορεί να καλύψει της δικές τους ανάγκες εκμηδενίζοντας κάθε προσπάθεια για ίσες εκπαιδευτικές ευκαιρίες, γιατί αξιολογούνται σύμφωνα με το κυρίαρχο μοντέλο. Δηλαδή οι μετανάστες είναι υποχρεωμένοι να ανταγωνιστούν την πλειοψηφική ομάδα κρινόμενοι με τα δικά της πολιτισμικά χαρακτηριστικά.

1.2. 3 Το πολυπολιτισμικό μοντέλο της εκπαίδευσης

Το πολυπολιτισμικό μοντέλο εμφανίστηκε στη δεκαετία του 1970, όταν έγινε αντιληπτό σε πολλές χώρες ότι ο εθνικός διαχωρισμός αναπαράγεται από γενιά σε γενιά και ότι η αφομοίωση και η ενσωμάτωση δεν έδιναν ουσιαστική λύση στα προβλήματα που αντιμετώπιζαν τα παιδιά στο σχολείο. Γι' αυτό έγινε μετατόπιση από τα εθνοκεντρικά μοντέλα προς τον πολιτισμικό πλουραλισμό, που είναι γνωστός στην παιδαγωγική με τον όρο "πολυπολιτισμική εκπαίδευση" (Γεωργογιάννης, 1997).

Οι υποστηρικτές του θεωρούν ότι η κοινωνική συνοχή προωθείται με την αναγνώριση των πολιτισμικών ιδιαιτεροτήτων των μεταναστευτικών ομάδων και τη διαμόρφωση ενός κοινωνικού πλαισίου, μέσα στο οποίο θα μπορούν να συνυπάρχουν και να αναπτύσσονται όλοι οι πολιτισμοί, χωρίς να τίθεται σε κίνδυνο η ενότητα και η κοινωνική συνοχή (Γεωργογιάννης, 1997).

1.2. 4 Το αντιρατσιστικό μοντέλο

Το αντιρατσιστικό μοντέλο κάνει την εμφάνισή του στα μέσα και τέλος της δεκαετίας του 1980, με τα πολιτικά κινήματα στην Αγγλία και την Αμερική. Η Αντιρατσιστική προσέγγιση επικεντρώνει το ενδιαφέρον της στο ρατσισμό που υπάρχει στις δομές και τους θεσμούς των κοινωνιών. Μέσα από κοινωνιολογικές αναλύσεις των κοινωνικών δομών, εντοπίζεται ο θεσμικός ρατσισμός και υποστηρίζεται ότι είναι εκείνος που έχει διαποτίσει τις δομές και τους θεσμούς των σύγχρονων κοινωνιών, που «θυματοποιεί» τις γυναίκες και γενικότερα τις μειονοτικές ομάδες και εμποδίζει την προώθηση των ίσων ευκαιριών στην κοινωνία και την εκπαίδευση (Μάρκου, 1996). Μέσα στους νόμους και τις διατάξεις του κράτους εμφανίζεται ο θεσμικός ρατσισμός. Το κράτος νομοθετώντας για τις διάφορες εθνοπολιτικές ομάδες, ενθαρρύνει τις «διακρίσεις» εις βάρος των «άλλων». Ο θεσμικός ρατσισμός επεκτείνεται και σε άλλους κοινωνικούς κανόνες που περιορίζουν την παροχή ίσων ευκαιριών στην εκπαίδευση. Γενικά το

αντιρατσιστικό μοντέλο αποβλέπει στην καταγγελία, τον έλεγχο και τον περιορισμό όλων εκείνων των στοιχείων που ευνοούν το ρατσισμό, άλλοτε λιγότερο και άλλοτε περισσότερο.

1. 2. 5 Το Διαπολιτισμικό μοντέλο εκπαίδευσης

Το Διαπολιτισμικό μοντέλο εκπαίδευσης κάνει την εμφάνισή του στη δεκαετία του 1980, κυρίως στη Ευρώπη. Το συμβούλιο της Ευρώπης, η UNESCO και η Ευρωπαϊκή Ένωση ορίζουν τον όρο "Διαπολιτισμική" εκπαίδευση ως αρχή που διαπερνά το σχολικό πρόγραμμα και ως δράση για την επίτευξη της ισότητας ευκαιριών στην εκπαίδευση και την κοινωνία.

Στον αλληλοεξαρτώμενο σημερινό κόσμο, η Διαπολιτισμική αγωγή αποτελεί τη μοναδική εκπαιδευτική προοπτική. Αναπτύσσεται ως παιδαγωγική θέση και φιλοδοξεί να καλύψει τις νέες εκπαιδευτικές ανάγκες στην Ευρωπαϊκή Ένωση.

Σήμερα η Ευρωπαϊκή Ένωση συνδέει τη Διαπολιτισμική Αγωγή με την ευρωπαϊκή διάσταση στην παιδεία που αποσκοπεί στη διαμόρφωση μιας ενιαίας ευρωπαϊκής συνείδησης, ως προϋπόθεση για την ευρωπαϊκή ολοκλήρωση.

Η Διαπολιτισμικότητα δεν είναι ένα αντικείμενο που διδάσκεται με την έννοια του περιεχομένου του μαθήματος, είναι περισσότερο ένας τρόπος αντιμετώπισης των προβλημάτων. Αντικείμενα εκπαίδευσης είναι η εκμάθηση των πολιτισμών, η ευαισθητοποίηση στα ανθρώπινα δικαιώματα και οι γλωσσικές ανταλλαγές.

Σύμφωνα με μια τέτοια προσέγγιση η διαπολιτισμική εκπαίδευση δεν είναι παρά η εκπαίδευση στην ελευθερία, ελευθερία από κληρονομημένες προκαταλήψεις, ελευθερία για εξερεύνηση άλλων πολιτισμών και προοπτικών, ελευθερία στην οργάνωση των ατομικών επιλογών. Η Διαπολιτισμική Εκπαίδευση δεν απομονώνει ένα παιδί, Έλληνα ή αλλοδαπό, από τον πολιτισμό του· αντίθετα , το καθιστά ικανό να τον εμπλουτίζει, να τον επεξεργάζεται και να τον συλλαμβάνει

σε μια ευρύτερη άποψή του, χωρίς να χάνει τις ρίζες του μέσα σ' αυτόν (Άλκηστις, 2008)

Τρία είναι τα αξιώματα της διαπολιτισμικής αγωγής. Σύμφωνα με το Δαμανάκη (1995: 33),

- α) αρχή (αξίωμα) της ισοτιμίας των πολιτισμών,
- β) αρχή των ίσων ευκαιριών και τέλος
- γ) αρχή της αποδοχής και αξιοποίησης του διαπολιτισμικού-διγλωσσικού κεφαλαίου των μαθητών.

Σύμφωνα με την τελική έκθεση του Συμβουλίου της Ευρώπης (1986) η Διαπολιτισμική Εκπαίδευση:

- α) έχει ως πεδίο αναφοράς την άμεση εμπειρία των παιδιών στις χώρες υποδοχής,
- β) προκαλεί την αμοιβαία επίδραση των πολιτισμών των χωρών καταγωγής και υποδοχής,
- γ) προξενεί επανεξέταση και αναθεώρηση και κοινωνικοκεντρικών και εθνικοκεντρικών κριτηρίων του σχολείου,
- δ) αποτελεί μέσο για την αξιολόγηση των ευκαιριών στη ζωή και την επίτευξη της μέγιστης δυνατής κοινωνικής και οικονομικής ένταξης (Μάρκου, 1996:45)

Ο H.Essinger (1988, 58-72) ορίζει τη διαπολιτισμική εκπαίδευση «ως την παιδαγωγική απάντηση στα προβλήματα διαπολιτισμικής φύσης που ανακύπτουν σε μια πολυπολιτισμική και πολυεθνική κοινωνία». Συνοψίζει σε τέσσερα σημεία τις βασικές αρχές της Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης:

1. Εκπαίδευση για ενσυναίσθηση. Αυτό σημαίνει «να μάθουμε να κατανοούμε τους άλλους, να τοποθετούμε τον εαυτό μας στη «θέση» τους , να βλέπουμε τα προβλήματά τους από τη δική τους σκοπιά. Η εκπαίδευση οφείλει πάνω απ' όλα να ενθαρρύνει το άτομο να ενδιαφερθεί για τους άλλους, τα προβλήματα και τη διαφορετικότητά τους.

2. Εκπαίδευση για αλληλεγγύη. Η έννοια της αλληλεγγύης υποδηλώνει μια έκκληση για την καλλιέργεια μιας συλλογικής συνείδησης, η οποία υπερβαίνει τα

όρια των ομάδων, των φυλών και των κρατών, καθώς επίσης και μια έκκληση για παραμερισμό της κοινωνικής ανισότητας και αδικίας.

3. Εκπαίδευση για διαπολιτισμικό σεβασμό. Η αρχή αυτή θεωρείται ιδιαίτερα σημαντική σε μια κοινωνία που στερείται σεβασμού στην πολιτισμική ετερότητα. Ο σεβασμός του πολιτισμού του άλλου μπορεί να εκδηλωθεί με το άνοιγμά μας στον πολιτισμό του και αυτό μπορεί να αποτελέσει μία πρόκληση συμμετοχής του άλλου στο δικό μας πολιτισμό.

4. Εκπαίδευση εναντίον του εθνικιστικού τρόπου σκέψης. Αυτό σημαίνει εξάλειψη των εθνικών στερεοτύπων και προκαταλήψεων για να μπορέσουν οι διαφορετικοί λαοί να ανοίξουν διάλογο και να επικοινωνήσουν μεταξύ τους (H. Essinger 1988, 58-72)

Γενικά όλοι οι υποστηρικτές του διαπολιτισμικού μοντέλου εκπαίδευσης πιστεύουν ότι η εφαρμογή της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης μπορεί να ωφελήσει τόσο τις ομάδες των παιδιών που αποτελούν μειονότητες, όσο και όλα τα παιδιά που φοιτούν στο σχολείο γενικά. Έτσι το κοινωνικό σύνολο μπορεί να αποκομίσει οφέλη μόνο αν απαλλαγεί από εθνικά στερεότυπα και προκαταλήψεις που οδηγούν στην απομόνωση.

Για το πώς καταπολεμούνται οι στερεοτυπικές αντιλήψεις υπάρχουν διαφορετικές απόψεις από τους συγγραφείς. Για παράδειγμα, μια διαπολιτισμική παιδαγωγική κατάλληλη να απαντήσει στην πολλαπλή ετερογένεια των σχολικών τάξεων δεν μπορεί να είναι μια παιδαγωγική για μειονότητες. Αντίθετα, θα πρέπει να αφορά με τον ίδιο τρόπο τα μέλη της κυρίαρχης ομάδας. Μόνο αν αντιστρέψει κανείς τη λογική και αναδείξει την πολλαπλότητα και την ετερογένεια της «δικής μας» ομάδας, τις εντάσεις και τις συγκρούσεις που την συνοδεύουν μπορεί να δει κανείς μέσα από ένα πιο καθαρό πρίσμα την σχέση με τον «άλλο».

Σύμφωνα με το Γεωργογιάννη (1997) το σχολείο, με συγκεκριμένα προγράμματα, θα αποτελεί χωνευτήρι όλων των πολιτισμών, λαμβάνοντας όμως υπ' όψιν και τις ιδιαιτερότητες κάθε πολιτισμού χωριστά, καλλιεργώντας έτσι στα παιδιά την κριτική σκέψη, ανταποκρινόμενο παράλληλα, στις εκπαιδευτικές, κοινωνικές, πολιτισμικές και πολιτικές προσδοκίες όλων των εθνικών ομάδων.

Το διαπολιτισμικό μοντέλο είναι εκείνο το μοντέλο εκπαίδευσης που έχει στόχο τη δημιουργία ανοιχτών κοινωνιών που θα χαρακτηρίζονται από ισονομία, αλληλοκατανόηση και αλληλοαποδοχή (Γεωργογιάννης, 1997)

1.3 Οι αλλοδαποί μαθητές στο σχολείο

1.3.1 Δυσκολίες των αλλοδαπών παιδιών στο σχολείο

Η διερεύνηση των σχολικών προβλημάτων των παιδιών μεταναστών έδειξε μεταξύ άλλων ότι: α) Δεν υπάρχει ένας αλλά πολλοί τύποι αλλοδαπών μαθητών, β) το ελληνικό σχολείο και ο ευρύτερος κοινωνικός περίγυρος ασκούν ισχυρές συμμορφωτικές πιέσεις στους μαθητές, οι οποίοι πρέπει με τη λογική της ομοιομορφίας να αποβάλουν να πολιτισμικά στοιχεία που φέρνουν μαζί τους, γ) ένας μεγάλος αριθμός αλλοδαπών μαθητών έχει χαμηλή σχολική επίδοση και είναι δυσαρεστημένοι από την πρόδοό τους, δ) οι περισσότερες μαθησιακές τους δυσκολίες είναι στα γλωσσικά και στα φυσιολογικά μαθήματα, ε) Οι προσδοκίες των εκπαιδευτικών γι' αυτούς τους μαθητές είναι κατά κανόνα χαμηλές σε αντίθεση, πολλές φορές με αυτές των γονέων αλλά και των ίδιων των μαθητών και στ) συχνά οι σχέσεις των μαθητών αυτών με τους εκπαιδευτικούς, αλλά και τους ντόπιους συμμαθητές τους εμφανίζουν σοβαρά προβλήματα. (Παπαχρήστος, 2011)

Πιο συγκεκριμένα, τόσο τα παιδιά των ελλήνων ομογενών που επαναπατρίζονται, όσο και τα αλλοδαπά παιδιά, αντιμετωπίζουν πολλά προβλήματα εκπαιδευτικής αλλά και κοινωνικής φύσεως. Κοινό χαρακτηριστικό τους είναι η γλωσσική και η πολιτισμική τους διαφοροποίηση από το ντόπιο πληθυσμό.

Συγκεκριμένα, σε σχετικές έρευνες (Unger, Δικαίου, κ.ά. στο Μάρκου, 1998:28) διαπιστώθηκε ότι υπάρχουν σοβαρά προβλήματα στο επίπεδο των κοινωνικών και διαπροσωπικών σχέσεων των παιδιών των μεταναστών. Αυτά χαρακτηρίζονται ως «δειλά στις σχέσεις με τα άλλα παιδιά», «υπερβολικά υπάκουα», «επιθετικά στο ομαδικό παιχνίδι», με «φοβίες» και με την τάση να συναναστρέφονται παιδιά με παρόμοιες εμπειρίες. Οι αλλοδαποί μαθητές λοιπόν,

στην προσπάθειά τους να τραβήξουν την προσοχή των άλλων υιοθετούν επιθετικές συμπεριφορές και επίδειξη δυνάμεως. Τέλος, πολύ συνηθισμένη είναι η αυτοπεριθωριοποίησή τους, καθώς συναναστρέφονται μόνο με συμπατριώτες τους ή άλλους αλλοδαπούς.

Ο διαφορετικός τρόπος σκέψης και συμπεριφοράς των παλλινοστούτων και των αλλοδαπών παιδιών καθώς και το άγχος που δημιουργεί η αλλαγή του πολιτισμικού περιβάλλοντος θεωρούνται από τους βασικούς παράγοντες που επηρεάζουν την ανάπτυξη των διαπροσωπικών τους σχέσεων (Μάρκου, 1998)

1.3.2 Ο ρόλος των εκπαιδευτικών σε πολυπολιτισμικά σχολεία

Οι εκπαιδευτικοί προβληματίζονται γύρω από τις σχέσεις των ντόπιων παιδιών με τα παιδιά των μειονοτήτων και για τα ιδιαίτερα προβλήματα που αντιμετωπίζουν τα τελευταία σε ένα περιβάλλον που δεν είναι οικείο και δεν χαρακτηρίζεται πάντοτε από τα γνωρίσματα μιας ανοιχτής κοινωνίας. Παρότι είναι ευαισθητοποιημένοι σε ζητήματα ρατσισμού (Δαμανάκης, 1997), δέχονται τη διαφορετικότητα και μπορεί να μιλούν στην τάξη με ειλικρινές ενδιαφέρον για την ισότητα των λαών και την ισοτιμία των πολιτισμών, το σίγουρο είναι ότι τα προβλήματα που δημιουργούνται δεν είναι δυνατόν να λυθούν με προσεγγίσεις σε θεωρητικό επίπεδο ή με καλή θέληση.

Για όλους τους παραπάνω λόγους οι εκπαιδευτικοί διδάσκοντας σε ένα παραδοσιακό πλαίσιο και με ένα παραδοσιακό τρόπο, αμφιβάλλουν για τις δυνατότητες που έχουν να ανταποκριθούν πλήρως στα καθήκοντά τους όσον αφορά την επιτυχία όλων ανεξαιρέτως των παιδιών. Κατά συνέπεια, αναζητούν νέες μορφές οργάνωσης της διδασκαλίας. Θεωρούν, δηλαδή, ότι στο παραδοσιακό σχολείο ελλοχεύει ο κίνδυνος να μείνουν πίσω τα παιδιά με διαφορετικό πολιτισμικό υπόβαθρο ή/και να αντιμετωπίσουν πολλά ψυχολογικά προβλήματα εξαιτίας της αγνόησης ή περιφρόνησης των πολιτισμικών ιδιαιτεροτήτων τους. Οι εκπαιδευτικοί λοιπόν, αναζητούν μια δυνατότητα για να αντιμετωπίσουν την

ιδιαίτερη κατάσταση και προσβλέπουν στη διαπολιτισμική εκπαίδευση ως μια τέτοια δυνατότητα.

Στο πλαίσιο της παραπάνω αντίληψης η διαπολιτισμική εκπαίδευση αποτελεί μια ειδική εκπαιδευτική διαδικασία στην οποία ενσωματώνονται κάποια στοιχεία του πολιτισμού των «διαφορετικών» παιδιών, και αποσκοπεί στην ενίσχυση των μαθησιακών κινήτρων και της αυτοεικόνας των παιδιών των μειονοτήτων ως αποτέλεσμα της αναγνώρισης που απολαμβάνει ο ιδιαίτερος πολιτισμός τους από τα παιδιά της πλειονότητας. Διαπολιτισμική εκπαίδευση αυτού του τύπου περιλαμβάνει, την αναγνώριση της σημασίας των πολιτισμών καταγωγής που στόχο έχουν την ταύτιση των παιδιών με τον κυρίαρχο πολιτισμό του σχολείου, χωρίς ρητή απόρριψη του πολιτισμού των γονέων.

Σε όλες, πάντως, τις προσεγγίσεις η διαπολιτισμική εκπαίδευση θεωρείται ότι αποτελεί κυρίως απάντηση στα προβλήματα που συνεπάγεται η παρουσία παιδιών με ιδιαίτερα πολιτισμικά χαρακτηριστικά στα μέχρι πρόσφατα ομοιογενή ως προς τον πολιτισμό σχολεία και ωφελεί κατά πρώτο λόγο τα παιδιά των μειονοτήτων και περιθωριακά μόνο τα παιδιά της πλειονότητας (Κογκίδου & Τσιάκαλος, 2006)

Με δεδομένο ότι οι στάσεις και οι αντιλήψεις σχηματοποιούνται στα παιδιά σε πολύ μικρή ηλικία όπου αναπτύσσεται η κοινωνική σύλληψη του άλλου και διαμορφώνονται ρόλοι και στερεότυπα που δύσκολα ανατρέπονται τα επόμενα χρόνια (Μίτιλης, 1998:88) γίνεται άμεσα κατανοητό ότι η προσχολική ηλικία, αλλά και οι πρώτες τάξεις του Δημοτικού Σχολείου αποτελούν το θεμέλιο λίθο της εξέλιξης της προσωπικότητας του παιδιού. Η διαπαιδαγώγηση στο σχολικό και παράλληλα στο οικογενειακό περιβάλλον, παρέχει τη δυνατότητα καλλιέργειας του σεβασμού των δικαιωμάτων του παιδιού, προώθησης των διαπολιτισμικών ιδεών και στόχων και της ειρηνικής συνύπαρξης μεταξύ των πολιτισμών. Οι παιδαγωγικές πρακτικές πρέπει να προσανατολίζονται στον τομέα των δραστηριοτήτων, που ενισχύουν την ευαισθησία για τις διαφορετικές ανάγκες του καθενός, την κατανόηση τ' άλλου, την αλληλεγγύη και τη συνεργασία, την ικανότητα επίλυσης συγκρούσεων, το δέσιμο της ομάδας και την ανάπτυξη της εμπιστοσύνης μεταξύ των μαθητών (Τριλίβα/Chimienti, 2002:267-283 στο Παπαχρήστος, 2011)

1.3.3 Διαπολιτισμική παιδαγωγική και αναλυτικό πρόγραμμα

Χαρακτηριστικές για τους σκοπούς και το περιεχόμενο της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης στο πλαίσιο του ελληνικού σχολείου είναι οι απόψεις που διατυπώνονται στα σχετικά νομοθετήματα.

Σύμφωνα με το άρθρο 16, παράγραφος 2, του Συντάγματος της Ελλάδας «Η παιδεία αποτελεί βασική αποστολή του Κράτους και έχει σκοπό την ηθική, πνευματική, επαγγελματική και φυσική αγωγή των Ελλήνων, την ανάπτυξη της εθνικής και θρησκευτικής συνείδησης και τη διάπλασή τους σε ελεύθερους και υπεύθυνους πολίτες» (<http://www.hellenicparliament.gr/Vouli-ton-Ellinon/To-Politevma/Syntagma/>)

Επίσης, στο νόμο για τη διαπολιτισμική εκπαίδευση (Ν. 2413, 17-6-1996) οι σκοποί και το πλαίσιο εφαρμογής περιγράφονται ως εξής:

«1. Σκοπός της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης είναι η οργάνωση και λειτουργία σχολικών μονάδων πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης για την παροχή εκπαίδευσης σε νέους με εκπαιδευτικές, κοινωνικές, πολιτιστικές ή μορφωτικές ιδιαιτερότητες.

2. Στα σχολεία διαπολιτισμικής εκπαίδευσης εφαρμόζονται τα προγράμματα των αντίστοιχων δημόσιων σχολείων, τα οποία προσαρμόζονται στις ιδιαίτερες εκπαιδευτικές, κοινωνικές, πολιτιστικές ή μορφωτικές ανάγκες των μαθητών».

Εξάλλου, στα άρθρα 16 και 24 του Συντάγματος γίνεται αναφορά στην ανάγκη προστασίας της τέχνης και των πολιτιστικών αγαθών και στο νόμο 2413/96 τίθεται το πλαίσιο αντιμετώπισης διαπολιτισμικών ζητημάτων της σύγχρονης ελληνικής κοινωνίας, η οποία τις τελευταίες δεκαετίες δέχεται τις επιδράσεις της πολυπολιτισμικότητας.

Το 1996 το Υπουργείο Παιδείας καθιέρωσε με το Νόμο 2413 (ΦΕΚ 124/17,6.1996) τη «Διαπολιτισμική Αγωγή ως το ενδεδειγμένο εκπαιδευτικό σύστημα για την παροχή εκπαίδευσης σε νέους με εκπαιδευτικές, κοινωνικές, πολιτισμικές ή μορφωτικές ιδιαιτερότητες».

Ο ρόλος του σχολείου, υπ' αυτό το πρίσμα, αποκτά ιδιαίτερη σημασία για την προώθηση της εκπαίδευσης με πολιτισμικές διαστάσεις. Στη διαπολιτισμική της διάσταση η εκπαιδευτική πρακτική νοείται ως επικοινωνία, μέσα από την οποία οι διδάσκοντες και οι διδασκόμενοι αυτοπραγματώνονται, καλλιεργώντας την ατομικότητά τους σε μια σχέση αλληλεπίδρασης. Μέσα από την κατάλληλη διαμόρφωση των αναλυτικών προγραμμάτων και την εκπαίδευση των εκπαιδευτικών, μπορεί να δοθεί η δυνατότητα στους μαθητές να χρησιμοποιούν δημιουργικά τα στοιχεία του οικείου πολιτισμού που φέρνουν στο σχολείο, με τη μορφή βιωμάτων. Απώτερος στόχος είναι η αποφυγή εντάσεων, που οδηγούν συνήθως στην απόρριψη κάθε καινούργιου και στην πεισματική αντίσταση σε κάθε εξέλιξη (Κανακίδου & Παπαγιάννη 1994)

Τέλος, αξίζει να σημειωθεί ότι ήδη από τη Β' Δημοτικού τα παιδιά, όπως προβλέπεται από το ΔΕΠΣ, στο μάθημα της Μελέτης Περιβάλλοντος οφείλουν να αναπτύξουν ενδιαφέρον για την αναζήτηση και ανάδειξη στοιχείων από το λαϊκό πολιτισμό της ευρύτερης περιοχής στην οποία ανήκει η κοινότητά τους. Στην Δ' Δημοτικού, οι στόχοι μεταξύ των άλλων είναι να γνωρίσουν τα παιδιά την πολιτιστική κληρονομιά του τόπου τους και να εκτιμήσουν τη συμβολή της στην τοπική κοινωνία, να αναγνωρίσουν τη σημασία της θρησκείας στη ζωή των ανθρώπων και τέλος να συγκρίνουν βασικά στοιχεία της πολιτιστικής κληρονομιάς τους με στοιχεία πολιτισμών άλλων χωρών-μελών της Ε.Ε. και τρίτων χωρών.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3

ΔΙΔΑΚΤΙΚΗ ΤΗΣ ΠΟΛΥΠΟΛΙΤΙΣΜΙΚΗΣ ΤΑΞΗΣ: ΜΕΘΟΔΟΙ ΚΑΙ ΤΕΧΝΙΚΕΣ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑΣ

3.1 Διαφοροποιημένη παιδαγωγική

Για να είναι είναι εφικτή η διδακτική αξιοποίηση των παροιμιών σε ένα πολυπολιτισμικό σχολείο- όπως είναι άλλωστε αρκετά σχολεία στις μέρες μας- θα πρέπει να λάβουμε υπόψη μας τις αρχές της Διαφοροποιημένης Παιδαγωγικής.

Η Διαφοροποιημένη Παιδαγωγική είναι μια παιδαγωγική που είναι επικεντρωμένη στις ίδιες τις διαδικασίες μάθησης, δηλαδή στους τρόπους με τους οποίους μαθαίνουν τα διαφορετικά άτομα, και όχι στα αποτελέσματα της μάθησης. Στόχος της είναι η διαμόρφωση ενός ευέλικτου πλαισίου που να επιτρέπει στον καθένα να χρησιμοποιεί τις δικές του μαθησιακές διαδρομές, τους δικούς του τρόπους και στρατηγικές κατάκτησης γνώσεων και απόκτησης δεξιοτήτων, τη δική του ιδιαίτερη «νοημοσύνη». Είναι μια μορφή εξατομικευμένης παιδαγωγικής και αντιτίθεται στο μύθο της ομοιογένειας και στην άποψη ότι όλοι μπορούν να μάθουν τα ίδια πράγματα με τον ίδιο τρόπο και, επομένως, ότι μια κοινή για όλους παιδαγωγική προσέγγιση διασφαλίζει την ισότητα. Αντίθετα, πρεσβεύει ότι η πραγματική ισότητα ευκαιριών διασφαλίζεται όταν το σχολείο, ακολουθώντας μια διαφοροποιημένη παιδαγωγική, καταφέρνει να λάβει υπόψη του τις αρχικές ικανότητες, δεξιότητες και γνώσεις, δηλαδή το σημείο αφετηρίας κάθε παιδιού, να οδηγήσει κάθε παιδί στο να ανακαλύψει —μέσα από μια συνειδητή διαδικασία— και να οικοδομήσει τη δική του πορεία προς τη μάθηση, να αξιοποιήσει τα βιώματα και να ενισχύσει τα ενδιαφέροντα, τα κίνητρα και την περιέργεια κάθε παιδιού, να μάθει στα παιδιά να εργάζονται αυτόνομα, ενισχύοντας ταυτόχρονα τις μεταξύ τους αλληλεπιδράσεις (Σφυρόερα, 2004)

Η Διαφοροποιημένη Παιδαγωγική προσφέρεται να εφαρμοστεί σε μια διδακτική παρέμβαση με παροιμίες, με τους εξής τρόπους.

α) Μπορεί ο στόχος να είναι κοινός για όλα τα παιδιά (π.χ. η διαπολιτισμική διάσταση των παροιμιών) αλλά παράλληλα να δίνεται σε αυτά ένα περιθώριο αυτονομίας. Για παράδειγμα, ο εκπαιδευτικός μπορεί να προτείνει διαφορετικά εποπτικά μέσα και δραστηριότητες, που να ενισχύουν διαφορετικές στρατηγικές μάθησης.

β) Ο εκπαιδευτικός χωρίζει τους μαθητές σε ομάδες που δουλεύουν σε διαφορετικά αντικείμενα μάθησης. Άλλωστε, η διδασκαλία σε ομάδες είναι πολύ πρόσφορη παιδοκεντρική μέθοδος διδασκαλίας, καλλιεργεί τη συνεργασία, την άμιλλα, κοινωνικοποιεί τους μαθητές, κάνοντας ακόμη και τους αδύναμους να συμμετέχουν δίνοντάς τους κίνητρα, προωθεί την ενεργητική μάθηση, ενθαρρύνει την ανάδειξη ενδιαφερόντων, συντελεί στην αναβάθμιση της αυτοεικόνας των μαθητών, δίνει τη δυνατότητα στους μαθητές να εκφράζουν ελεύθερα τη γνώμη τους στην υποομάδα και δίνει την ευκαιρία στον εκπαιδευτικό να αυτενεργεί. Ειδικότερα, ενδυναμώνει το ενδιαφέρον των μαθητών για το συγκεκριμένο διδακτικό αντικείμενο, αυξάνει τη διάθεση και την ικανότητα των υποομάδων να παρουσιάζουν τις προσωπικές απόψεις και τα συμπεράσματά τους. Ακόμη, προσφέρει ευκαιρίες διατομικής επι-κοινωνίας, προάγει τη συνεργατική ικανότητα, αυξάνει το σεβασμό των μαθητών για όλους τους συμμαθητές τους και συμβάλλει στην αποδοχή των μειονοτικών μαθητών (Χοντολίδου, 2004)

3.2 Βιωματική μάθηση

Η βιωματική μάθηση έρχεται να αντιπαρατεθεί στις παραδοσιακές παιδαγωγικές εμπειρίες. Ο εκπαιδευόμενος εμπλέκεται ο ίδιος στη διαδικασία της μάθησης και δεν αποτελεί ακροατή του διδάσκοντος. Η ενεργή συμμετοχή αποτελεί βασικό στοιχείο της βιωματικής μάθησης.

Ο τρόπος αυτός μάθησης συνδέεται με σημαντικά ρεύματα της Ιστορίας της Παιδαγωγικής, όπως “learning by doing” του Dewey, τη μάθηση μέσω ανακάλυψης

του Bruner, τη μέθοδο project του Frey, την εκπαίδευση ικανοτήτων ζωής, τη διαβίου εκπαίδευση.

Η βιωματική μάθηση παρέχει τη δυνατότητα, να βιώσουν οι μαθητές το ζήτημα που ερευνούν και να το κατανοούν καλύτερα. Επίσης, η βιωματική μέθοδος συμβάλλει στην αυτογνωσία των παιδιών.

Η βιωματική προσέγγιση συνήθως συνδυάζεται με την εφαρμογή προγραμμάτων, που έχουν ως στόχο την κοινωνική και συναισθηματική ανάπτυξη, τη βελτίωση των δεξιοτήτων και την αλλαγή του ψυχοκοινωνικού περιβάλλοντος των μαθητών.

Ο εκπαιδευτικός που χρησιμοποιεί τη βιωματική μέθοδο, προσφέρει στους μαθητές του ένα πλαίσιο αποδοχής, ενθάρρυνσης και ένα ασφαλές χώρο δοκιμής νέων συμπεριφορών και επιλογών που βοηθούν και στηρίζουν τους μαθητές.

Μέσα από το παιχνίδι και την κοινωνική μάθηση δίνεται έμφαση στο συναίσθημα που βιώνεται. Ακόμα, δίνεται η ευκαιρία να εκφραστούν ευχάριστα και δυσάρεστα συναισθήματα και να κατανοηθεί ο τρόπος που συμβάλλουν στη διαμόρφωση συμπεριφορών.

Η βιωματική μάθηση ακολουθεί μια σειρά από στάδια. Τα κυριότερα είναι τα εξής:

α) Εμπειρία και βίωμα: Πρόκειται για μια σειρά δραστηριοτήτων – παιχνίδια, συζητήσεις περιπτώσεων, παίξιμο ρόλων, αναπαραστάσεις, παρουσιάσεις..

β) Ανταλλαγή εμπειριών. Σ' αυτό το στάδιο οι συμμετέχοντες συγκρίνουν τις εμπειρίες τους και προωθείται η συζήτηση σε μικρές ομάδες για να επιτευχθεί μεγαλύτερη συμμετοχή.

Η βιωματική μέθοδος είναι μια διαδικασία που απαιτεί συνέχεια και συνέπεια, προσαρμογή και αναπροσαρμογή, άνοιγμα στον εαυτό και στους άλλους.

3.3 Το παιχνίδι/ Παιχνίδι και μάθηση

Πολλοί επιστήμονες μελέτησαν το παιχνίδι ως ανάγκη της παιδικής ηλικίας και προσπάθησαν να το αιτιολογήσουν ψυχολογικά. Είπαν λοιπόν, ότι το παιχνίδι είναι ένας τρόπος να αποφορτίζεται η «πλεονάζουσα ενέργεια» (Herbert Spencer, 1878 στο: Αναγνωστόπουλος, 1999) που ξοδεύεται στη ζωή των παιδιών καθώς εκτελούν νέες ή άγνωστες δραστηριότητες (George Patrick, 1916). Το παιχνίδι χρησιμοποιήθηκε για να εξασκήσει ικανότητες, για να κοινωνικοποιηθεί ή όπως πρωτοανέφερε ο Piaget, για να ξαναζήσουν τα παιδιά γεγονότα και εμπειρίες και έτσι να τις κατανοήσουν. Το παιχνίδι, είναι γεγονός ότι εξυπηρετεί γνωστικές, κοινωνικές και συναισθηματικές λειτουργίες, ενώ συγχρόνως συμβάλλει στην ανάπτυξη της δημιουργικής σκέψης και διευκολύνει τις γνωστικές διαδικασίες (Αναγνωστόπουλος, 1999)

Όπως υποστηρίζει ο Πούχνερ (1994) το παιδικό παιχνίδι εμπεριέχει όλες τις δυνατές πραγματικότητες που ξεχωρίζουν οι μεγάλοι σε υπαρκτές και μη, αληθινές και φανταστικές.

Το φυσικό είναι να παίζουμε, γράφει ο Winnicott (1975). Παίζοντας και μόνο παίζοντας το άτομο, παιδί ή ενήλικας, μπορεί να είναι δημιουργικό και να αξιοποιεί πλήρως την προσωπικότητά του. Και μόνο όταν είναι δημιουργικό το άτομο ανακαλύπτει τον εαυτό του. Αφού ο άνθρωπος ανακαλύψει τον εαυτό του, μπορεί να ανακαλύψει τους άλλους γύρω του και τις ανθρώπινες δημιουργίες, το δικό του πολιτισμό και τους άλλους.

Στο σημείο αυτό πρέπει να τονιστεί ότι ο όρος παιχνίδι περιλαμβάνει ένα ευρύ φάσμα εκδοχών ενασχόλησης που δε διαθέτει η μετωπική διδασκαλία. Τα κοινά χαρακτηριστικά αυτών των ενασχολήσεων είναι : η αποδέσμευση από εξωτερικές πιέσεις, η βίωση του παρόντος, η πλήρωση του εσωτερικού κόσμου, η χαρούμενη και ευχάριστη διάθεση, η σφαιρική δραστηριοποίηση του παιδιού και η ανάπτυξη της φαντασίας του (Κοσσυβάκη, 2003)

Η σχέση του παιχνιδιού με τη μάθηση αποτυπώνεται στην άποψη ότι το παιχνίδι πρέπει να ενσωματωθεί στη διδακτική διαδικασία. Η θέση αυτή υποστηρίζει επίσης ότι «μέσα από το παιχνίδι μπορεί να οργανωθεί η διδακτική διαδικασία αποτελεσματικότερα και με ευχάριστο τρόπο, έτσι ώστε να

αντισταθμίζει τις κοινωνικές απαιτήσεις και να τις εναρμονίζει με τα δικαιώματα των μαθητών για ευχάριστο μαθησιακό περιβάλλον, συμμετοχή, δράση, ένταση και χαλάρωση» (Gudjons, 2001:118)

Όταν η διδασκαλία και η μάθηση πραγματοποιείται και προκύπτει ή συνοδεύεται από το παιχνίδι, το κέρδος είναι διπλό: αφ' ενός δραστηριοποιούνται οι μαθητές και αφ' ετέρου οι εκπαιδευτικοί έχουν μια ευελιξία στο έργο τους.

3.4 Εικαστική απεικόνιση

Προκειμένου να επιτευχθεί καλύτερα η διδακτική αξιοποίηση των παροιμιών, είναι απαραίτητες και κάποιες καλλιτεχνικές δραστηριότητες.

Άλλωστε, μέσω της τέχνης τα παιδιά έχουν πρόσβαση στη μαθησιακή διαδικασία έτσι ώστε να εξισορροπείται η νοητική και συναισθηματική διάσταση. Η τέχνη ενεργοποιεί το μυαλό και το σώμα. Κινητοποιώντας τις αισθήσεις, δημιουργείται μια μνήμη που οξύνει την ευαισθησία του παιδιού και το καθιστά πιο δεκτικό σε άλλες μορφές γνώσης, και ιδιαίτερα της επιστημονικής (Unesco, 2000)

Η τέχνη ενώνει τους ανθρώπους, διασυνδέει τις ομάδες μέσα από την έκφραση και τους συμβολισμούς, δένει τους πολιτισμούς συγχρονικά και διαχρονικά, εστιαζόμενη σε όσα κοινά έχουν οι άνθρωποι μεταξύ τους, και όχι σε όχι σε όσα τους χωρίζουν (Άλκηστις, 2008)

Οι καλλιτεχνικές δραστηριότητες σε συνδυασμό με τη βιωματική-επικοινωνιακή προσέγγιση, αποτελούν ένα ιδιαίτερα χρήσιμο και αποτελεσματικό μέσο για την έκφραση των προσωπικών συναισθημάτων και την εκτόνωση της ενέργειας, αλλά και μια ακόμη αφορμή για συνεργασία και αλληλογνωριμία. Εξάλλου, το γεγονός ότι οι διάφρες μορφές καλλιτεχνικής έκφρασης δεν προϋποθέτουν και χρήση του λόγου βοηθά πολύ τα παιδιά, και ιδιαίτερα τα αλλόγλωσσα, να εκφραστούν ελεύθερα, να ανοιχτούν και να επικοινωνήσουν με

τους συμμαθητές τους, χωρίς το φόβο του «λάθους» που συχνά χαρακτηρίζει τη λεκτική επικοινωνία (Μάγος, 2002)

Βασικός ρόλος της ζωγραφικής , αλλά και της τέχνης γενικότερα, είναι και ο επικοινωνιακός. Σε όλες τις εκφάνσεις της η τέχνη παρέχει τη δυνατότητα διαπραγμάτευσης, διερεύνησης, συνεργασίας, επικοινωνίας και αλληλεπίδρασης μέσω της απόλαυσης της κοινής δημιουργίας (Άλκηστις, 2000). Σε μια πολυπολιτισμική τάξη η επικοινωνιακή ικανότητα την οποία αναπτύσσουν τα παιδιά, μέσω της κοινής δημιουργίας και εμπειρίας που τους προσφέρει η τέχνη, θα αποτελέσει το κομβικό σημείο για την ανάπτυξη της διαπολιτισμικότητας .Η τέχνη και οι δραστηριότητές της στο χώρο του σχολείου (Μάγος, 2004)θα πρέπει να καταλαμβάνουν θέση, ακριβώς γιατί μπορούν να καλλιεργήσουν μια «πολυλογική ή επικοινωνιακή στρατηγική»(Μουζέλης, 2003) που σέβεται την αυτονομία και τη των διάφορων παραδόσεων, δημιουργώντας αμφίδρομες γέφυρες μεταξύ τους. Η τέχνη ωθεί τους μαθητές να εκφράσουν ελεύθερα και δημιουργικά το συναισθηματικό τους κόσμο, τις εμπειρίες τους και άλλα προσωπικά χαρακτηριστικά , με αποτέλεσμα την ουσιαστική αλληλογνωριμία και τη μεταξύ τους ανταλλαγή. Παράλληλα, ο μαθητής ο οποίος νιώθει την άνεση και την ασφάλεια να παρουσιάσει μέσα από καλλιτεχνικές διαδρομές τις πλευρές του εαυτού του που δεν είναι εμφανείς είναι συγχρόνως έτοιμος να αποδεχθεί τη διαφορετικότητα του διπλανού του, να αναζητήσει κοινά και μη στοιχεία μαζί του και να χτίσει επικοινωνιακές γέφυρες, χωρίς να είναι απαραίτητη η χρήση της γλώσσας (Μάγος, 2004)

3.5 Ομαδοσυνεργατική διδασκαλία και μάθηση

Η ομαδοσυνεργατική διδασκαλία προσφέρει ένα πάρα πολύ καλό πλαίσιο, για να μπορέσει το σχολείο να διευκολύνει την κοινωνική αλληλεπίδραση ατόμων διαφορετικής προέλευσης και διαφορετικών δυνατοτήτων, και να αμβλύνει τις ανταγωνιστικές και απορριπτικές στάσεις και πρακτικές. Γι' αυτό σε πολυεθνικές κοινωνίες τη συναντά κανείς συχνότερα.

Σύμφωνα με την ομαδοσυνεργατική μάθηση οι μαθητές εργάζονται μαζί για να πετύχουν έναν κοινό μαθησιακό στόχο μέσω δραστηριοτήτων που βασίζονται στη συνεργασία και την αλληλεξάρτηση (Abrami, Chambers, Poulson, De Simone, D; Apollonia & Howden, 1995· De Villar & Faltis, 1991· Holt, 1993· Kessler, 1992: στο Άλκηστις, 2008)

Όπως αναφέρουν σχετικοί παιδαγωγοί και ερευνητές (Tan, Gallo, Jacobs & Lee, 1999) η ομαδοσυνεργατική μάθηση βασίζεται σε ιδέες και τεχνικές που αποσκοπούν στον εμπλουτισμό της μαθησιακής εμπειρίας μέσω της «συνάντησης» των μαθητών. Γιατί πραγματικά οι γνωστικές και δημιουργικές δεξιότητες αναπτύσσονται όταν οι μαθητές συναντώνται με τους συνομηλίκους τους μαθητές.

Η ομαδοσυνεργατική διδασκαλία εξασφαλίζει δυνατότητες αυτενέργειας τόσο στη δράση όσο και στη σκέψη, και γι' αυτό κάνει τους μαθητές να αισθάνονται υπεύθυνα και σημαντικά άτομα, ικανά να αντιμετωπίζουν τα προβλήματα της σχολικής ζωής (Δερβίσης 1999: 96).

Η γνώση, μ' αυτόν τον τρόπο διδασκαλίας και μάθησης δεν είναι κάτι που παραδίδεται στους μαθητές, αλλά κάτι που προκύπτει από τον ενεργό διάλογο μεταξύ των μαθητών, οι οποίοι προσπαθούν να κατανοήσουν και να χρησιμοποιήσουν έννοιες και τεχνικές.

Είναι αξιοσημείωτο επίσης, ότι η προκαλούμενη αλληλεπίδραση μέσω της ομαδοσυνεργατικής μάθησης, αναπτύσσει τις κοινωνικές δεξιότητες των παιδιών και τους βοηθά να διαχειρίζονται καλύτερα την επιθετικότητά τους στις σχέσεις τους με τους συνομηλίκους τους (Hartup, 1978)

Επιπλέον, όταν τα παιδιά συνεργάζονται, έχουν την επιθυμία να εκφράσουν τις ιδέες τους μέσα στην τάξη, με αποτέλεσμα να αναπτύσσουν θετικά συναισθήματα (Gunderson & Johnson, 1980) να εμπνέονται και να καλλιεργούν τη

δημιουργικότητά τους (Alexander & Cambell, 1964). Ο Piaget (1932) επισήμανε ότι μέσω της αλληλεπίδρασης τα παιδιά αποκτούν την ικανότητα να βλέπουν τις καταστάσεις και τα προβλήματα των άλλων από άλλη οπτική γωνία, πέρα από τη δική τους. Αυτή την αλλαγή οπτικής και προοπτικής ορισμένοι ερευνητές τη θεωρούν μια αξιοσημείωτη ικανότητα, που προωθεί όχι μόνο τη γνωστική αλλά και την κοινωνική ανάπτυξη με την ανταλλαγή πληροφοριών και την αποτελεσματική επίλυση προβλημάτων, τη συνεργασία, τις θετικές στάσεις προς τους άλλους, την ανάπτυξη κοινωνικής ευαισθησίας και την καλλιέργεια ηθικής αλλά και διανοητικής κρίσης (Johnson and Johnson 1999)

Εξάλλου, σύμφωνα με έρευνες (Cohen, 1986· Johnson & Johnson, 1993, στο Άλκηστις 2008: 163) στο πλαίσιο της ομαδοσυνεργατικής μάθησης η θετική αλληλεξάρτηση και οι προωθημένες κοινωνικές δεξιότητες οδηγούν σε υψηλές επιδόσεις των μαθητών και στη δημιουργία ενός εξαιρετικού περιβάλλοντος μάθησης.

Η ομαδοσυνεργατική διδασκαλία επιπρόσθετα, διαμορφώνει την ικανότητα των μαθητών να μαθαίνουν από μόνοι τους, έξω από το «προστατευόμενο» περιβάλλον του εκπαιδευτικού οργανισμού.

Η ομαδοσυνεργατική μάθηση, ενθαρρύνει τις αλληλεπιδράσεις μεταξύ των μαθητών στο πλαίσιο μιας ομάδας. Οι αλληλεπιδράσεις αυτές είναι προσεκτικά δομημένες ώστε να επιτρέπουν τη θετική αλληλεξάρτηση, την ατομική υπευθυνότητα, την αλληλεπίδραση προσωπικό επίπεδο, την κατάλληλη χρήση των διαπροσωπικών δεξιοτήτων (όπως για παράδειγμα το ομαδικό πνεύμα και την επίλυση διαφορών) και τέλος την τακτική αυτοαξιολόγηση του τρόπου λειτουργίας της ομάδας.

Ιδιαίτερα σημαντικό είναι επίσης το γεγονός ότι οι ομάδες συνεργατικής μάθησης έχουν ισχυρά και συνεπή θετικά αποτελέσματα στις κοινωνικές σχέσεις μεταξύ των πολιτισμικά διαφορετικών μαθητών. Τα μέλη της ομάδας κάνουν περισσότερο αποδεκτούς τους συμμαθητές οι οποίοι είναι διαφορετικοί (Τριλιανός, 2000 (Slavin, 1983).

Έτσι, τα παιδιά αποκτούν αυτοπεποίθηση, συνειδητοποιούν την αποτελεσματικότητα των στρατηγικών μάθησης που χρησιμοποιούν και συμμετέχουν ενεργά στη διαδικασία της μάθησης.

Τέλος, όσον αφορά το ρόλο του εκπαιδευτικού στην ομαδοσυνεργατική διδασκαλία, πρέπει να τονιστεί ότι αλλάζει. Ο εκπαιδευτικός δεν είναι τόσο αυτός που μεταδίδει τη γνώση όσο ο οργανωτής της μαθησιακής διαδικασίας. Ο εκπαιδευτικός καλλιεργεί την αλληλεπίδραση, ενθαρρύνει και ενδιαφέρεται για τα συναισθήματα όλων των παιδιών, παρέχοντας τους ευκαιρίες για συζητήσεις, συμμετοχή, διατύπωση αποριών και αντιρρήσεων (Μιχολοπούλου, 2009)

3.6 Project

Ο όρος project ως παιδαγωγική διαδικασία μάθησης χρησιμοποιήθηκε από τους παιδαγωγούς στις αρχές του 20ού αιώνα. Ο Αμερικανός παιδαγωγός W.H. Kilpatrick (1918) ορίζει το project ως «εγκάρδια και ειλικρινή σκόπιμη πράξη», αναδεικνύοντας την παρώθηση και το αυθεντικό ενδιαφέρον των μαθητών ως το κύριο χαρακτηριστικό της μεθόδου.

Δίνοντας σε αδρές γραμμές τον ορισμό του project μπορούμε να πούμε ότι project είναι η «σε βάθος διερεύνηση ενός θέματος που αξίζει να μελετηθεί» (Katz, L. G. & Chard, S. C., 1989. Πρόκειται για έναν τρόπο ομαδικής διδασκαλίας στην οποία συμμετέχουν ισότιμα δάσκαλοι και μαθητές. Ο ρόλος του δασκάλου δεν είναι ο κεντρικός, αλλά καθοδηγητικός – συμβουλευτικός, με παρεμβάσεις που γίνονται μόνον όταν το απαιτούν οι μαθητές. Το κέντρο βάρους στον τρόπο αυτό μετατίθεται από το δάσκαλο στους μαθητές, από την ατομική στη συλλογική μορφή εργασίας. Είναι μια ανοικτή διαδικασία μάθησης, που τα όρια και οι διαδικασίες της δεν είναι αυστηρά καθορισμένα. Ο στόχος είναι να μάθει κανείς περισσότερα για ένα θέμα, παρά να βρει τις σωστές απαντήσεις σε ερωτήσεις που τέθηκαν από το δάσκαλο. (Μάγος κ.ά., 2000)

Η προσέγγιση project αποτελεί για τους εκπαιδευτικούς έναν τρόπο προκειμένου να μάθουν να υποστηρίζουν την ενεργητική, συμμετοχική μάθηση των μαθητών. Η εκπαιδευτική καινοτομία της μεθόδου project και της εφαρμογής της διαθεματικότητας εστιάζει στην ποικιλόμορφη γνώση. Με τα ενιαία διαθεματικά

προγράμματα σπουδών, οι μαθητές συμμετέχουν στο σχεδιασμό των θεμάτων, τα οποία συγκεντρώνουν το ενδιαφέρον τους, καθώς και στην αξιολόγησή τους. Και αυτό έχει ως αποτέλεσμα την ενεργό συμμετοχή τους. Όταν η γνώση έχει ως αφετηρία τις εμπειρίες και τα ενδιαφέροντα των παιδιών, η προσέγγισή της έχει πιο διευρυμένο και ολοκληρωμένο χαρακτήρα.

Για τη διδασκαλία με μια διαπολιτισμική προσέγγιση, το σχέδιο εργασίας προσφέρει στα παιδιά τις ευκαιρίες να χρησιμοποιήσουν τις ικανότητές τους, καθώς επικαλείται τις ίδιες τις ικανότητες των παιδιών και δίνει έμφαση στην ανάπτυξη των εσωτερικών κινήτρων των μαθητών. Ο δάσκαλος ενθαρρύνει τα παιδιά να αποφασίσουν πάνω σε τι θα δουλέψουν και τα δέχεται ως ειδικούς σε ό,τι αφορά τις ανάγκες τους (Νικολάου, 2000)

Τέλος με τη μέθοδο project τα παιδιά, εκτός από το δρόμο της έρευνας και της ανακάλυψης της γνώσης ασκούνται στη δημογορική- κριτική σκέψη, στη φαντασία και στη συναισθηματική έκφραση. Μέσα από κοινές εικαστικές, θεατρικές και άλλες δραστηριότητες έχουν τη δυνατότητα να φανερώσουν το συναισθηματικό τους κόσμο, να μοιραστούν τις ανάγκες και τις επιθυμίες τους και να επικοινωνήσουν (Μάγος κ.ά., 2000)

3.7 Συζητήσεις ομάδας

Οι συζητήσεις ομάδας υποκινούν τη σκέψη. Η αντίληψη ότι η σκέψη προέρχεται από τα άτομα- και μόνο μετά από αυτό είναι έτοιμη να μοιραστεί κοινωνικά- έχει καλλιεργήσει την πεποίθηση ότι μερικές από τις καλύτερες σκέψεις προκύπτουν από τις συλλογικές προσπάθειες μιας ομάδας (Sternberg, 1987). Στις συζητήσεις, στις οποίες οι μαθητές εξετάζουν περισσότερες από μία οπτικές γωνίες, υπάρχουν πολλές ευκαιρίες για να κατανοήσουν τους άλλους καλύτερα λαμβάνοντας υπ' όψιν και τις απόψεις των άλλων (Alvermann, 1991)

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3

ΠΑΡΟΙΜΙΕΣ

3.1 Η έννοια των παροιμιών

Για την απόδοση του όρου παροιμίες έχουν διατυπωθεί πολλοί ορισμοί. Ένας από τους πληρέστερους είναι ο εξής: «Παροιμίες είναι ο μικρός έμμετρος ή πεζός λόγος, που διατυπώνει παραστατικά και συχνότατα αλληγορικά μια σοφή γνώμη, μια διαπίστωση, μια συμβουλή και που επαναλαμβάνεται στον καθημερινό λόγο, σαν επιχείρημα ή παράδειγμα» (Λουκάτος, 1992)

Ετυμολογικά, η λέξη παροιμία παράγεται από τις αρχαίες λέξεις παρά (δηλ. κοντά) και οίμος (δηλ. δρόμος) σημαίνοντας κάποιον που μένει κοντά στο δρόμο π.χ. ένα γείτονα. Πραγματικά, οι αρχαίοι τις παροιμίες τις έλεγαν στο δρόμο, στην αγορά ή τη γειτονιά, όπου συζητούσαν διάφορες υποθέσεις τους.

Ο Αριστοτέλης μάλιστα αναφέρει: «Παροιμιαί παλαιάς εισί φιλοσοφίας εγκαταλείμματα, περισωθέντα διά συντομίαν και με δεξιότητα» όπου το «δεξιότητα» σημαίνει την ικανότητα της παροιμίας να γίνεται ταιριαστή σε κάθε περίπτωση ζωής (Λουκάτος, 1992)

Σύμφωνα με το γνωστό παροιμιολόγο Archer Taylor «Η παροιμία είναι ένας καίριος διδακτικός λόγος που είναι κοινής χρήσης στην παράδοση ή όπως λέει ένα επίγραμμα «η σοφία των πολλών και το πνεύμα του ενός». Κανονικά υποδεικνύει ένα τρόπο δράσης ή εκφράζει μια κρίση για κάποια κατάσταση» (Σκαρτσής, 1997).

Για να έχουμε μια παροιμία, είναι απαραίτητο να υπάρχουν δυο προϋποθέσεις: το νόημά της να αποδίδεται με μια εικόνα· και το περιεχόμενο της εικόνας να μεταφέρεται από αυτό, στο οποίο φαίνεται ότι κυριολεκτείται, σε κάτι άλλο (Μερακλής, 1995).

Οι πιο πολλές από τις παροιμίες αποτελούν μονόστιχα ή δίστιχα με μέτρο ή και ομοιοκαταληξίες, επειδή ο ποιητικός ρυθμός βοηθάει στην ευκολότερη διάδοσή τους. Όσες δεν έχουν ποιητικό ρυθμό, έχουν εσωτερικό ρυθμό και ωραίες εικόνες. Και βέβαια, διακρίνονται για τη σοφία τους και αρκετές για τη σάτιρα.

Συνοψίζοντας τα χαρακτηριστικά γνωρίσματα της παροιμίας θα λέγαμε ότι είναι η βραχυλογία, ο μεταφορικός λόγος, οι εικόνες, το διδακτικό νόημα και η προέλευσή τους από το λαό.

3.2 Κοινές παροιμίες μεταξύ των λαών

Ο Μ. Γ. Μερακλής γράφει: Οι όμοιες τάξεις και στρώματα διατυπώνουν σε συγκρίσιμες ιστορικές και κοινωνικές συνθήκες ανάλογες ή παρόμοιες βιοτικές εμπειρίες. Κι από την άλλη, είναι οι ομοιότητες λόγω της κοινής ανθρώπινης φύσης, κάτι που υπάρχει, έστω και αν δε φανερώνεται πάντα, ανεξαρτήτως χρωμάτων και πίσω από ιστορικά καθορισμένες σχέσεις, δούλου κι αφέντη, εργάτη και εργοδότη, επιτιθέμενου και αμυνόμενου (Μερακλής, 1988)

Ο Rey θεωρεί ότι παρά τις προφανείς πολιτισμικές διαφορές, οι παροιμίες έχουν κοινό ένα τύπο περιεχομένου. Έχουν διαπιστώσεις γενικές ή γενικευμένες (Rey, 1993). Η Fl. Montreynaud δημιούργησε μια συλλογή παροιμιών απ' όλο τον κόσμο. Εκεί, μελετάει το ζήτημα του διεθνικού χαρακτήρα της παροιμίας με τρόπο άμεσο και αποτελεσματικό. «Όταν συναντάει κανείς την ίδια παροιμία σε δύο γλώσσες πολύ διαφορετικές, σε πολιτισμούς πολύ απομακρυσμένους, δεν μπορεί ν' αποδώσει αυτή τη σύμπτωση ούτε σε κάποια κοινή πηγή, ούτε σε δάνεια, άμεσα ή έμμεσα, ούτε ακόμη και σε πολιτισμικές ομοιότητες που οδηγούν, υποτίθεται, διαφορετικούς πληθυσμούς να υιοθετήσουν κάποιες συμπεριφορές ή κάποιες αντιλήψεις. Πρέπει τότε να τοποθετηθεί κανείς σε μια προοπτική ακόμη πιο γενική και να θεωρήσει ότι οι παροιμίες μας επιτρέπουν να συλλάβουμε το ανθρώπινο θαύμα μέσα από τις ουσιώδεις του πλευρές, ανεξάρτητα από τους παράγοντες του περιβάλλοντος. Λοιπόν, τι τελικά καταλήγει να είναι αυτό το «ανθρώπινο πλάσμα», όποια κι αν είναι η φυλή του, η θρησκεία του, ο τρόπος ζωής τους: ανάγκες και επιθυμίες»

Ο Οικονόμοφ μελετώντας τους βαλκανικούς λαούς έγραψε ένα βιβλίο στο οποίο συγκέντρωσε τις όμοιες παροιμίες, τα γνωμικά και τις παροιμιακές εκφράσεις. «Στο σύντομο πρόλογό του, ο Οικονόμοφ αναφέρει τους γεωγραφικούς και ιστορικούς λόγους, που συντέλεσαν στην παρουσία μιας πολιτισμικής

συγγένειας στα Βαλκάνια. Πρόκειται για το ρόλο της γέφυρας, που έπαιξε ανέκαθεν η Βαλκανική χερσόνησος, καθώς και την εμφάνιση των Τούρκων από το 14^ο αιώνα και την κυριαρχία τους από τότε και για πολλούς αιώνες. Έλληνες, Βούλγαροι, Σέρβοι, Ρουμάνοι και Αλβανοί έζησαν επί αιώνες μέσα στα όρια του οθωμανικού κράτους και ομάδες τουρκικού πληθυσμού μετακινούνταν για να εγκατασταθούν σε πολλά σημεία της χερσονήσου. Άρχισε έτσι μια έντονη πολιτισμική ανταλλαγή, και στο επίπεδο του λαϊκού πολιτισμού. Εκπληκτική εντύπωση προκαλεί η εκτεταμένη κοινότητα όσον αφορά τη λαϊκή δημιουργία, όπως εκφράσεις με τις παροιμίες, τα γνωμικά, τα τραγούδια, παραμύθια κ.ά. (Μερακλής, 1995:16-17)

Με τη συγκέντρωση των όμοιων παροιμιών, γνωμικών και παροιμιακών εκφράσεων στους βαλκανικούς λαούς, ο Οικονόμοφ θέλησε να συμβάλει στη «μελέτη των δεσμών ανάμεσα στους λαούς αυτούς». Και προτίμησε το λαϊκό αυτό είδος, γιατί ο τεράστιος αριθμός κοινών παροιμιών μιλάει μόνος του για τους μεγάλους πνευματικούς και πολιτισμικούς δεσμούς ανάμεσα στις βαλκανικές χώρες. Η κοινότητα αυτή οφείλεται όχι μόνο στη γειτονία των λαών, αλλά και στους κοινωνικούς, οικονομικούς και εμπορικούς δεσμούς τους μέσα στους αιώνες».

Στο σημείο αυτό ο Οικονόμοφ δεν παραβλέπει καθόλου την ιδιαιτερότητα του ελληνικού παράγοντα: «αρκετές παροιμίες και γνωμικά τουρκικής και ελληνικής προέλευσης πέρασαν στους άλλους βαλκανικούς λαούς και μάλιστα με ακριβή μετάφραση ή με μικρές αλλαγές στις λέξεις» (Μερακλής, 1995:18). Αναζητώντας τις γλωσσικές ρίζες των παροιμιών διαπιστώνουμε ότι προέρχονται ως επί το πλείστον από τον αγροτικό πληθυσμό, ο οποίος χρησιμοποιεί μια γλώσσα, λιτή, γεμάτη εικόνες και μεταφορές που μακράν απέχει από τον αφηρημένο, επιστημονικό λόγο των αστών.

Οι παροιμίες ανήκουν στα προφορικά λαογραφικά είδη και η σοφία τους έχει γίνει οδηγός για τους ανθρώπους παγκοσμίως. Οι παροιμίες είναι σύντομες, εύκολο να τις θυμάσαι και χρήσιμες σε κάθε περίπτωση της ζωής εξαιτίας του περιεχόμενου τους όσον αφορά τις καθημερινές εμπειρίες (Hanzen, 2007)

Όπως αναφέρει ο Mieder (2004) μια παροιμία αναγνωρίζεται συνήθως από τη σταθερή και συχνά σύντομη μορφή της κάτι που την κάνει να

απομνημονεύεται εύκολα. Πολλές παροιμίες επίσης περιλαμβάνουν μεταφορές. Οι παροιμίες έχουν συχνά πολλαπλά νοήματα και γι' αυτό εξαρτώνται από τα συμφραζόμενα.

3.3 Η αφηγηματική δύναμη των παροιμιών

Οι παροιμίες λειτουργούν με πολλούς τρόπους και είναι ευέλικτα εργαλεία της καθημερινής κοινής λογικής, παρόλο που ίσως διατηρούν σταθερές συμπεριφορές ή παραδοσιακούς τρόπους σκέψης μιας συγκεκριμένης κουλτούρας. Μέσα από τις παροιμίες αναδύονται κρυμμένα συναισθήματα, ευχές και προθέσεις του ομιλητή. Μπορούν να χρησιμεύσουν ως εργαλεία για να καλύψουν προσωπικές γνώμες σε διάφορες περιπτώσεις. Όπως στη ρητορική, γενικά, οι παροιμίες που χρησιμοποιούμε στο λόγο μας, προστατεύουν τις προσωπικές μας συμπεριφορές αναφερόμενες στο τρίτο πρόσωπο. Μας δίνουν πειστικότητα προσφεύγοντας σε μία αυθεντία (Lauhakangas, 2007)

Εξάλλου, η χρήση των παροιμιών έχει σχέση με ερωτήματα που αφορούν την έρευνα της αφήγησης στη λαογραφία γενικά: επιλεκτική μνήμη, ανακατασκευή των εμπειριών, ερμηνείες και συμπεράσματα για το παρελθόν, οδηγίες και προειδοποιήσεις για το μέλλον, ενθάρρυνση και διασκέδαση κ.λπ. (Lauhakangas, 2007)

Για τη μελέτη της χρήσης των παροιμιών διατυπώθηκε ένας νέος όρος, «ο παροιμιακός λόγος». Μπορεί απλά να οριστεί ως ένα είδος λόγου όπου χρησιμοποιείται μια παροιμία. Οικοδομώντας μια πολύπλευρη ταξινόμηση των λειτουργιών του «παροιμιακού λόγου» βασιζόμενοι σε παραδείγματα μέσα από κείμενα, θα μπορούσε να εξηγηθεί καλύτερα γιατί οι παροιμίες έχουν ειδικές γλωσσικές δομές. Τουλάχιστον θα μπορούσαν να κατανοηθούν καλύτερα οι συναισθηματικές τάσεις και οι κοινωνικές στρατηγικές της ανάκλησης των παροιμιών από τους ανθρώπους (Lauhakangas, 2007)

Τα θέματα της κοινωνικής αλληλεπίδρασης των παροιμιών είναι ενδιαφέρον να διερευνηθούν από την άποψη των σχημάτων λόγου που χρησιμοποιούνται. Επίσης, τα θέματα των παροιμιών φαίνεται ότι έχουν σχέση με τη

λειτουργία του παροιμιακού λόγου ως αφηγηματικός τρόπος σκέψης (Lauhakangas, 2007). Προκειμένου να οριστεί ο αφηγηματικός τρόπος σκέψης στη χρήση των παροιμιών, πρέπει να συνδυαστούν διαφορετικές θεωρητικές προσεγγίσεις. Αντίθετα από την αναλυτική σκέψη, αυτός ο τρόπος λογικής συγκεντρώνεται στη λειτουργία πραγμάτων και σκέψεων και απαιτεί μια συνθετική ικανότητα. Ο Geoffrey White (1987) την αποκαλεί «προσωπική λογική». Ο Melvin Pollner (1990) μιλάει για «κοινή λογική», ο Golwyn Trevarthen (1993) για ένα «διαλογικό μυαλό» και ο Mark Turner (1996) για ένα «αφηγηματικό» μυαλό.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 4: ΠΑΡΟΙΜΙΕΣ ΚΑΙ ΔΙΑΠΟΛΙΤΙΣΜΙΚΟΤΗΤΑ

4. 1 Η διαπολιτισμικότητα των παροιμιών και η αξιοποίησή τους στην εκπαίδευση

Τα προβλήματα που καλούνται να αντιμετωπίσουν οι σύγχρονες κοινωνίες εγγράφονται σήμερα περισσότερο από κάθε άλλη εποχή στη σφαίρα της παγκοσμιοτητας. Οι δεσμοί αμοιβαιότητας, αλληλεπίδρασης και αλληλεξάρτησης ενισχύονται αδιάκοπα σε όλους τους τομείς της υλικής και πνευματικής δημιουργίας, ακόμα και ανάμεσα σε κοινωνίες που μέχρι πρόσφατα ζούσαν εντελώς απομονωμένες η μία από την άλλη. Οι αμοιβαίες επιδράσεις ανάμεσα στους λαούς πολλαπλασιάζονται και ευνοούν τη γονιμοποιό επαφή πολιτισμικών στοιχείων. Προκύπτουν νέες συνθέσεις, που δοκιμάζουν την αντοχή και την αποτελεσματικότητά τους σε διαφορετικά πολιτισμικά περιβάλλοντα. Ο πολυπολιτισμικός χαρακτήρας των σύγχρονων κοινωνιών ενισχύεται και εμπλουτίζεται με τη μετάγχιση νέων στοιχείων, των οποίων φορείς είναι οι μετανάστες ή παλιννοστούσες πληθυσμιακές ομάδες (Ζώνιου-Σιδέρη & Χαραμής 1997).

Επόμενο είναι, ότι με την κινητικότητα των πληθυσμών, επηρεάζεται και ο μαθητικός πληθυσμός. Γίνεται όλο και περισσότερο εθνικά ανομοιογενής και χρειάζεται η ανάλογη αναπροσαρμογή του Αναλυτικού Προγράμματος καθώς και πολλά προγράμματα εμπνευσμένα από τις αρχές της Διαπολιτισμικότητας.

Το σχολείο, προσφέρεται ως ο πλέον κατάλληλος χώρος για δημιουργία κλίματος ανεκτικότητας σε μακροχρόνιες διεργασίες κοινωνικοποίησης διαφορετικής προέλευσης ατόμων και σε προσπάθειες εκατέρωθεν προσέγγισης ανθρώπων με διαφορετικές στάσεις ζωής από τις δικές μας, αρκεί στη διαδικασία αυτή να μην καταστρατηγούνται από κανέναν θεμελιώδεις ρυθμιστικοί δημοκρατικοί κανόνες και να μην προσβάλλονται πανανθρώπινες αξίες (Μπενέκος, 2006)

Με την εφαρμογή προγραμμάτων διαπολιτισμικής εκπαίδευσης δίνεται έμφαση στην πολιτισμική διαφορά και υποστηρίζεται η άποψη ότι η αναγνώριση της ιδιαίτερης κουλτούρας των μαθητών θα επιφέρει την καλύτερη ένταξή τους στη σχολική πραγματικότητα. Επιπλέον, η Διαπολιτισμική Εκπαίδευση βασίζεται στη θέση ότι ενισχύεται η αυτοεκτίμηση των αλλοδαπών μαθητών, όταν στο σχολικό λόγο περιλαμβάνονται και ο πολιτισμός και η κουλτούρα τους. Παράλληλα καλλιεργούνται τα δημοκρατικά ιδεώδη, η αξία της συνεργασίας και ο σεβασμός της διαφορετικότητας των ανθρώπων (Ανδρούτσου & Ασκούνη, 2001).

Ο λαϊκός πολιτισμός, του οποίου την παρουσία βιώνουμε -μολονότι όχι τόσο συνειδητά- σε ήθη κι έθιμα, σε εκφράσεις του καθημερινού λόγου, σε δοξασίες, σε παραδόσεις και θρύλους, σε παραμύθια και παροιμίες, στη γαστρονομία και σε απλά τελετουργικά της καθημερινής μας ζωής, είναι μια πλούσια παρακαταθήκη με δυνατότητες παιδαγωγικών εφαρμογών σε ευρύτερη κλίμακα. Η αξιοποίηση της πολιτισμικής παράδοσης στο χώρο της εκπαίδευσης, ευαισθητοποιεί τα νεαρά άτομα σε διαδικασίες αποδοχής και όχι άκριτης απόρριψης πολιτισμικών αξιών (Μπενέκος, 2006)

Επομένως, η ενασχόληση με θέματα και από το λαϊκό πολιτισμό των αλλοδαπών παιδιών μπορεί να δημιουργήσει τις κατάλληλες προϋποθέσεις για μια πρώτη διαπολιτισμική αγωγή, γεγονός που αργότερα, πιστεύουμε, θα οδηγήσει σε ευνοϊκή αντιμετώπιση της ετερότητας και σε αποδοχή του πολιτισμικά διαφορετικού.

Το πολιτισμικό κεφάλαιο του κάθε παιδιού είναι μεγάλο και, πιστεύουμε, ότι με κατάλληλες παιδαγωγικές εφαρμογές μπορεί να αποτελέσει τη βάση για την κατανόηση συμπεριφοράς ατόμων με διαφορετική πολιτισμική παράδοση. Ο πλέον κατάλληλος χώρος για καταλυτικές διεργασίες προσέγγισης, δημοκρατικής αγωγής, τιθάσευσης εθνικιστικών τάσεων και θετικής αντιμετώπισης της ετερότητας είναι το σχολείο. Σε θέματα διαπολιτισμικότητας τα παιδιά μπορούν να αντλούν πολλές πληροφορίες όχι αποκλειστικά και μόνο από τους ζωντανούς εκπροσώπους των πολιτισμικών κύκλων που βρίσκονται στην τάξη, αλλά κι απ' τους διάφορους δικτυακούς τόπους των χωρών προέλευσης των συμμαθητριών και συμμαθητών τους (Μπενέκος, 2006)

Στη φάση αυτή τα παιδιά που προέρχονται από άλλη χώρα παίζουν πρωταγωνιστικό ρόλο ως μεταφραστές, πλεονεκτούν από τους μονόγλωσσους συμμαθητές τους, καταξιώνονται στη μικρή κοινωνία της τάξης και όλοι μαζί αντιλαμβάνονται ότι ζουν σε μια πολιτισμικά πολύπλοκη και πολυσύνθετη πραγματικότητα (Μπενέκος, 2006)

Η ενασχόληση με θέματα που προέρχονται από την πλούσια πολιτισμική παράδοση μιας χώρας με τη μορφή ενός Project επιτρέπει πολυθεματικές συνδέσεις και πολυεπίπεδους συσχετισμούς ανάμεσα σε γλωσσικά, ιστορικά, καλλιτεχνικά και μουσικά μαθήματα. Οι εκπαιδευτικοί, κάνοντας σωστή επιλογή των θεμάτων και δημιουργώντας μέσα στην τάξη ευνοϊκό κλίμα για θετική προσέγγιση του λαϊκού πολιτισμού εκ μέρους των μικρών μαθητών και μαθητριών, είναι σε θέση να προβούν σε δημιουργικές γλωσσικές, πολιτισμικές και καλλιτεχνικές δραστηριότητες, που θα ενθουσιάσουν τα παιδιά, θα τα ψυχαγωγήσουν χωρίς να τους στερήσουν τη μάθηση, θα τα εμβαπτίσουν στον πολιτισμό και θα τα μυήσουν σε πανανθρώπινες αξίες (Μπενέκος, 2006).

Κατάλληλοι κύκλοι θεμάτων για δημιουργικές δραστηριότητες μέσα κι έξω από την τάξη θεωρούνται τα δημοτικά τραγούδια, τα παραμύθια, οι μύθοι, οι παροιμίες, τα αινίγματα, το θέατρο σκιών, αλλά και η οποιαδήποτε άλλη αναφορά σε ζωντανά ήθη κι έθιμα, παρμένα από την πολιτισμική κληρονομιά της χώρας προέλευσης των αλλοδαπών παιδιών ή από την πολιτισμική παρακαταθήκη του ελληνικού λαού.

Οι παροιμίες ειδικότερα, χρησιμοποιούνται από τις κοινωνίες όλων των ηπείρων επειδή αποτελούν σημαντικό στοιχείο επικοινωνίας. Διδακτικές πάντοτε, ασκούν κριτική στην ανθρώπινη συμπεριφορά, επισημαίνουν προβλήματα, κινδύνους, δυσκολίες και ολισθήματα πρακτικής και ηθικής μορφής, συμβουλεύουν και εντέλλονται υπενθυμίζοντας τα συμπεράσματα προαιώνιων εμπειριών. Κάθε παροιμία έχει ένα ιδεολογικό περιεχόμενο. Συμπυκνώνει τα πορίσματα από περιστατικά του ατομικού και κοινωνικού βίου, από δοκιμασίες και επιτεύγματα. Είναι αλληλένδετη με την κοινωνία. Εκφράζει τα προβλήματα του ατόμου και της κοινότητας, τις αντιθέσεις, τις συγκρούσεις, τα αδιέξοδα. Οι παροιμίες δεν αποτελούν μόνο λαογραφική παράδοση, αλλά και θεμελιακό παράγοντα

επικοινωνίας και αποδεικτικό στοιχείο του κοινού λαϊκού προσανατολισμού. Πρόκειται για τη δυναμική φωνή της ανθρωπότητας, για αυθεντικά δημιουργήματα των λαών που υπαγορεύουν αδιαμφισβήτητες αλήθειες σε όλα τα γεωγραφικά πλάτη και μήκη. Επιβάλλεται γι' αυτό η μελέτη, η αξιοποίηση και η διεθνοποίηση των μηνυμάτων τους (Σιμόπουλος, 1996).

4.2 Διδακτική αξιοποίηση των παροιμιών

Έχοντας ως κεντρικό θεματικό άξονα τις παροιμίες, οι μαθητές μπορούν να ενασχοληθούν δημιουργικά μέσα στην τάξη και να αποκομίσουν πολλά οφέλη.

Πρώτα- πρώτα, οι παροιμίες δίνουν την ευκαιρία στα παιδιά να κατανοήσουν τη μεταφορική και αλληγορική σημασία της γλώσσας και να γνωρίσουν μια διαφορετική πραγματικότητα. Έτσι, σιγά σιγά τους αποκαλύπτεται η πολυσημία της μητρικής γλώσσας. Καθώς είναι διατυπωμένες σε πεζό ή ποιητικό λόγο δίνουν ένα συμπέρασμα, ένα δίδαγμα. Επιπλέον μπορούν να οδηγήσουν τα παιδιά σε δραματοποίηση, παντομίμα ή αυτοσχεδιασμό (Αναγνωστόπουλος, 1994).

Εξάλλου, ο πλούτος του λαϊκού πολιτισμού σε παροιμίες είναι τεράστιος και παραμένει ακένωτη πηγή από την οποία μπορούμε ν' αντλήσουμε εθνοπολιτισμικά στοιχεία, τα οποία, κατάλληλα επεξεργασμένα, βρίσκουν εφαρμογές στη μαθησιακή διαδικασία (Μπενέκος, 2006)

Ειδικότερα αν τα παιδιά ασχοληθούν δημιουργικά με τις παροιμίες με τη μορφή ενός project, αυτό τους ωθεί σε αυτενέργεια, ενεργοποιεί την έμφυτη τάση τους για δράση και προετοιμάζει το κατάλληλο κλίμα για την κατανόησή τους. Επίσης, παρέχει στα παιδιά τη δυνατότητα να μορφοποιήσουν τα ίδια το θέμα που αντλούν από την κάθε παροιμία και να της δώσουν ζωή. Στόχος είναι να δημιουργήσουν ένα δικό τους έργο, που θα φέρει τη δική τους σφραγίδα και θα

μεταφέρει την παράδοση στο παρόν με επίκαιρη σημασία και αξία (Μπενέκος, 2006).

Εκτός αυτού, με την παιγνιώδη και καλλιτεχνική προσέγγιση θεμάτων που πηγάζουν από τις παροιμίες, οι μαθητές/τριες ανιχνεύουν τις δικές τους πολιτισμικές ρίζες πράγμα σημαντικό για τα παιδιά της μειονότητας σε μια πολυπολιτισμική τάξη. Μέσα από τη σφαιρική ανάλυση του θέματος (project) δείχνουν ιδιαίτερο ενδιαφέρον για έρευνα, ασχολούνται χρονικά περισσότερο επειδή αρέσκονται στην αναζήτηση, δείχνουν ελαστικότητα στην αντιμετώπιση του κάθε θέματος που προκύπτει μέσα απ' τις παροιμίες και μπορούν με δημιουργικό τρόπο ν' ανταπεξέλθουν στις όποιες δυσκολίες εμφανίζει η κάθε παροιμία.

ΜΕΡΟΣ Β΄

5. ΕΡΕΥΝΑ

5.1 Σκοπός της έρευνας

Ο σκοπός της παρούσας έρευνας είναι η διαπολιτισμική γνωριμία και επικοινωνία παιδιών ηλικίας 10 ετών, που προέρχονται από διαφορετικούς πολιτισμούς και συγκεκριμένα ο εντοπισμός των κοινών τους στοιχείων, στον τρόπο ζωής τους.

5.2 Ερευνητικά ερωτήματα

α) Τα παιδιά Δ΄ Δημοτικού γνωρίζουν κάποια κοινά στοιχεία όσον αφορά τον τρόπο ζωής μεταξύ των λαών που προέρχονται από διαφορετικούς πολιτισμούς; Αν ναι, ποια είναι αυτά;

β) Μπορούν τα παιδιά Δ΄ Δημοτικού, μέσα από μια διδακτική παρέμβαση με παροιμίες, να επικοινωνήσουν πιο καλά με παιδιά από διαφορετικούς πολιτισμούς;

5.3 Συμμετέχοντες

Στην έρευνα έλαβαν μέρος 36 παιδιά, 16 κορίτσια και 20 αγόρια των δύο τμημάτων της Δ΄ τάξης του 1ου Δημοτικού Σχολείου Σκιάθου, το Δεκέμβριο του 2010 και στα μέσα Ιανουαρίου του 2011. Τα παιδιά ήταν ηλικίας 10 ετών. Το δείγμα αποτελούνταν από 36 παιδιά ($N=36$). Η τάξη των παιδιών που πήρε μέρος στην έρευνα, αποτελούνταν από παιδιά διαφορετικής εθνικότητας. Πρόκειται για 21 μαθητές από την Ελλάδα, 7 από την Αλβανία, 2 από τη Σερβία, 2 από την Αγγλία, 2 από τη Νορβηγία και 2 από την Ελβετία.

5.4 ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ

5.4.1 Μέσα συλλογής δεδομένων

Το πρώτο μέσο που χρησιμοποιήθηκε για τη συλλογή των δεδομένων ήταν ένα ερωτηματολόγιο (βλέπε Παράρτημα, I).

Στην πρώτη σελίδα του ερωτηματολογίου, υπάρχουν τα δημογραφικά στοιχεία (ηλικία, φύλο, καταγωγή πατέρα, καταγωγή μητέρας, γλώσσα ομιλίας στο σπίτι) όπως επίσης και οι οδηγίες.

Στη δεύτερη και κύρια σελίδα του ερωτηματολογίου αναγράφονται τέσσερις (4) ερωτήσεις. Συγκεκριμένα, πρόκειται για ένα ερωτηματολόγιο που διερευνά: 1) τις ομοιότητες και τις διαφορές μεταξύ των παιδιών από διαφορετικούς πολιτισμούς, κατά τη γνώμη των παιδιών που λαμβάνουν μέρος στην έρευνα, 2) αν τα παιδιά του δείγματος γνωρίζουν κάτι από τον πολιτισμό των παιδιών που κατάγονται από άλλες χώρες και 3) αν γνωρίζουν κάποια ελληνική παροιμία που να είναι κοινή ή παρόμοια με μια παροιμία από άλλη χώρα (βλέπε Παράρτημα, I)

Το ερωτηματολόγιο συμπληρώθηκε από τα παιδιά πριν και μετά τη διδακτική παρέμβαση με τις παροιμίες (Pre-test και Post- test)

Επίσης, ως μέσο συλλογής δεδομένων χρησιμοποιήθηκαν και κάποιες ιστορίες που έγραψαν οι μαθητές του δείγματος, με τίτλο μία παροιμία βάσει της οποίας θα έγραφαν μια σχετική ιστορία. Την παροιμία σχετικά με την οποία θα έγραφαν τα παιδιά την ιστορία, τη διάλεξαν από 13 παροιμίες που τους δόθηκαν σε φωτοτυπίες, (βλέπε Παράρτημα, III). Οι ιστορίες γράφτηκαν μέσα στη τάξη, παρουσία της δασκάλας των παιδιών και της ερευνήτριας.

5.4.2 Στάδια έρευνας

Προκειμένου να διεξαχθεί η έρευνα πάρθηκε η έγκριση από την Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση Μαγνησίας. Επίσης, ενημερώθηκαν τόσο η Διευθύντρια όσο και οι δασκάλες των δύο τμημάτων της Δ΄ τάξης. Ακόμα, ενημερώθηκε η καθηγήτρια των Εικαστικών, καθώς η αρωγή της ήταν πολύτιμη. Τέλος για τη συμμετοχή των παιδιών στην έρευνα συναίνεσαν γραπτά και οι γονείς τους.

Βασικό κριτήριο επιλογής αυτού του σχολείου (1ο Δημοτικό Σχολείο Σκιάθου) ήταν η πολυπολιτισμικότητα. Στο συγκεκριμένο νησί, ως γνωστόν μένουν και αρκετοί ξένοι με τις οικογένειές τους. Επίσης, στο νησί ζουν Έλληνες που έχουν παντρευτεί ξένους είτε το αντίστροφο. Έτσι, υπάρχουν πολλά αλλοδαπά παιδιά που ζουν στο νησί, λίγα ή περισσότερα χρόνια, καθώς και παιδιά από μικτούς γάμους.

Μια εβδομάδα πριν τη διεξαγωγή της έρευνας, έγινε πιλοτική εφαρμογή του ερωτηματολογίου (pre-test) με σκοπό να φανεί αν κατανοούνται οι ερωτήσεις. Η συμπλήρωση των ερωτηματολογίων έγινε από δέκα (10) παιδιά, Δ΄ Τάξης του 2^{ου} Δημοτικού Σχολείου Σκιάθου. Η επιλογή των παιδιών έγινε τυχαία. Παρατηρήθηκε ότι τα παιδιά ζητούσαν πολλές διευκρινίσεις για την τρίτη ερώτηση (βλ. Παράρτημα, Ι) που αρχικά είχε δύο σκέλη. Αφού ολοκληρώθηκε η διαδικασία, η ερευνήτρια διάβασε τις απαντήσεις των παιδιών και αποφάσισε να αφήσει μόνο το πρώτο σκέλος της τρίτης ερώτησης και τις υπόλοιπες ερωτήσεις, όπως ήταν.

Για να μειωθεί η κούραση των υποκειμένων τα δεδομένα συλλέχθηκαν στο χώρο της τάξης μέσα σε τρεις μέρες στις πρώτες σχολικές ώρες: κατά τη διάρκεια του πρώτου σχολικού διώρου για το πρώτο τμήμα και κατά τη διάρκεια του δεύτερου σχολικού διώρου για το άλλο τμήμα. Την πρώτη μέρα διεξήχθη το πρώτο μέρος της έρευνας: το ερωτηματολόγιο (pre-test) και οι δραστηριότητες. Τη δεύτερη μέρα γράφτηκαν στο σχολείο οι ιστορίες με τίτλο κάποιες συγκεκριμένες παροιμίες και συζητήθηκαν με τη βοήθεια της ερευνήτριας. Τέλος, μετά από μία εβδομάδα, η ερευνήτρια πήγε πάλι στο σχολείο για τη συμπλήρωση των Post-test από τα παιδιά.

Στην έρευνα χρησιμοποιήθηκαν αρκετές δραστηριότητες, κατά στάδια.

Προπαρασκευαστικό στάδιο έρευνας: εικαστική απεικόνιση παροιμιών.

Δύο εβδομάδες πριν την καθεαυτό διεξαγωγή της έρευνας, και σε συνεργασία με την καθηγήτρια Εικαστικών των παιδιών, οι μαθητές και οι μαθήτριες των δύο τμημάτων της Δ' Τάξης του 1^{ου} Δημοτικού Σχολείου Σκιάθου έκαναν μια εικαστική αναπαράσταση παροιμιών. Οι παροιμίες που δόθηκαν στα παιδιά για εικαστική απεικόνιση ήταν κυρίως από τις χώρες προέλευσής τους. Οι παροιμίες ήταν 13 και μοιράστηκαν σε φωτοτυπίες της μιας σελίδας Α4. Πολλές παροιμίες μάλιστα ήταν κοινές (βλέπε Παράρτημα, ΙΙΙ).

Συγκεκριμένα, η διαδικασία ήταν η εξής: Πρώτα- πρώτα, τα παιδιά διάβασαν και άκουσαν κάποιες παροιμίες που δόθηκαν από την ερευνήτρια σε μορφή φωτοτυπιών. Μετά, τα παιδιά σχολίασαν και ανέφεραν τις περιπτώσεις στις οποίες χρησιμοποιούνται συνήθως οι συγκεκριμένες παροιμίες. Στη συνέχεια, επέλεξαν την παροιμία εκείνη, που ανάλογα με τη φαντασία τους, τις πρωτότυπες ιδέες, και τη σχεδιαστική τους ικανότητα πρόσφερε την καλύτερη δυνατότητα ζωγραφικής απεικόνισης.

Το εργαστηριακό μέρος της εικαστικής αναπαράστασης των παροιμιών, πραγματοποιήθηκε με μαρκαδόρους. Επιλέχθηκαν οι μαρκαδόροι γιατί με αυτούς τα παιδιά έχουν τη δυνατότητα να μεταφέρουν στο χαρτί με μεγάλη ελευθερία, διαύγεια, αυθορμητισμό και λεπτομέρεια τις εικόνες που επιθυμούσαν να ζωγραφίσουν. Οι ζωγραφιές ήταν μεγέθους Α3.

Αξίζει να σημειωθεί ότι τα παιδιά ενθουσιάστηκαν και έδειξαν μεγάλο ενδιαφέρον κατά τη διάρκεια της εικαστικής απεικόνισης των παροιμιών, θέτοντας σε λειτουργία όλες τις δημιουργικές δεξιότητες και ευαισθησίες τους. Όλες οι ζωγραφιές χαρακτηρίζονται από τον αυθορμητισμό των παιδιών και διακρίνονται για την αστείρευτη παιδική φαντασία που αποτυπώνεται σ' αυτές.

Οι ζωγραφιές ήταν έτοιμες και είχαν παραδοθεί στην ερευνήτρια, λίγες μέρες πριν την τυπική έναρξη της έρευνας.

Πρώτο στάδιο έρευνας: Γνωριμία με τα παιδιά

Η ερευνήτρια, μπήκε στις αίθουσες των παιδιών της Δ' τάξης του Δημοτικού Σχολείου Σκιάθου στα μέσα Ιανουαρίου 2011.

Η ερευνήτρια με τη βοήθεια ενός παιχνιδιού γνωριμίας με μία μπάλα, έμαθε τα μικρά ονόματα των παιδιών που συμμετείχαν στην έρευνα. Έτσι τα παιδιά χαλάρωσαν λίγο και μετά ήταν πιο δεκτικά για τη συνέχεια.

Δεύτερο στάδιο έρευνας: Συζήτηση για τις παροιμίες με αφορμή τις ζωγραφιές των παιδιών

Οι ζωγραφιές που είχαν ζωγραφίσει τα παιδιά κατά τη διάρκεια των προηγούμενων ημερών, πλαστικοποιήθηκαν και αναρτήθηκαν στον πίνακα των δύο τμημάτων. Έτσι τα παιδιά, με την έναρξη της πραγματοποίησης της έρευνας είχαν τη δυνατότητα να χαρούν τα έργα τους. Οι ζωγραφιές εξάλλου χρησιμοποιήθηκαν και ως έναυσμα για μια συζήτηση σχετικά με τις παροιμίες.

Τα παιδιά ρωτήθηκαν από την ερευνήτρια για το περιεχόμενο των ζωγραφιών: τί απεικόνιζε η καθεμιά και ποια είναι η μεταφορική σημασία των παροιμιών. Μάλιστα, μερικές ζωγραφιές απεικόνιζαν ίδιες παροιμίες γιατί κάποιες απ' αυτές ήταν πιο «δημοφιλείς», όπως για παράδειγμα το «Λείπει η γάτα, χορεύουν τα ποντίκια». Είναι αξιοσημείωτο ότι, κάθε ζωγραφιά διατήρησε την προσωπική σφραγίδα κάθε παιδιού.

Τρίτο στάδιο έρευνας: Ερωτηματολόγιο Pre-test και post-test

Μοιράστηκαν τα ερωτηματολόγια και οι μαθητές κλήθηκαν αρχικά να συμπληρώσουν κάποια δημογραφικά στοιχεία και στη συνέχεια να απαντήσουν με δικά τους λόγια σε τέσσερις ερωτήσεις. Οι ερωτήσεις του pre-test ήταν ίδιες με αυτές του post-test (βλ. Παράρτημα, Ι)

Τέταρτο στάδιο έρευνας: Παιχνίδι με καρτέλλες παροιμιών

Η ερευνήτρια ανακοίνωσε στα παιδιά ότι θα έπαιζαν ένα παιχνίδι με κάποιες καρτέλλες παροιμιών που είχε ετοιμάσει εκείνη. Συγκεκριμένα, οι καρτέλλες ήταν δύο χρωμάτων. Οι μισές- ροζ- αποτελούσαν την αρχή κάποιων παροιμιών και οι άλλες μισές -κίτρινες- το υπόλοιπο των παροιμιών. Η ερευνήτρια, ανακάτεψε τις καρτέλλες και τα παιδιά κλήθηκαν να ενώσουν την αρχή και τη συνέχεια των παροιμιών. Τα παιδιά, χωρίστηκαν σε ομάδες των τριών ατόμων, ένωσαν τις καρτέλλες των παροιμιών και τις τοποθέτησαν σε ένα μεγάλο τραπέζι που είχε τοποθετηθεί στην αίθουσα γι' αυτό το σκοπό. Οι παροιμίες που είχαν επιλεγεί από την ερευνήτρια για τις καρτέλλες ήταν φαινομενικά δώδεκα (12), αλλά στην ουσία έξι (6) επειδή σε κάθε καρτέλλα (και στο πρώτο μέρος της παροιμίας και στο δεύτερο) είχαν μεταφραστεί οι παροιμίες στη γλώσσα της χώρας που είχε την αντίστοιχη παροιμία. Π.χ. Nema dima bez varte
Δεν υπάρχει καπνός, χωρίς φωτιά (Σέρβικη και Ελληνική παροιμία)

Πέμπτο στάδιο έρευνας: Παιχνίδι με χάρτη της Ευρώπης

Στη συνέχεια τα παιδιά έπαιζαν άλλα ένα παιχνίδι, αυτή τη φορά με το χάρτη της Ευρώπης. Για το παιχνίδι αυτό, η ερευνήτρια είχε αναρτήσει ένα χάρτη της Ευρώπης, σ' έναν τοίχο της αίθουσας που γινόταν η έρευνα και είχε ετοιμάσει κάποια μικρά καρτελλάκια με δέκα (10) κοινές παροιμίες των χωρών προέλευσης των παιδιών. Σε κάθε καρτελλάκι ήταν γραμμένη μία γνωστή παροιμία σε μια από

τις γλώσσες των χωρών προέλευσης των παιδιών και από κάτω υπήρχε η μετάφρασή της στα ελληνικά. Τα παιδιά, ανά ομάδες των τριών ατόμων, καλούνταν να «κολλήσουν» τις καρτελλίτσες με τις παροιμίες στις αντίστοιχες χώρες της Ευρώπης, πάνω στο χάρτη. Όταν τελείωσαν οι παροιμίες που ήταν γραμμένες στα καρτελλάκια, σηκώθηκαν όλα τα παιδιά του κάθε τμήματος και κοιτώντας το χάρτη, έλεγαν ποιες παροιμίες ήταν κοινές στις διάφορες χώρες της Ευρώπης.

Έκτο στάδιο έρευνας: Παντομίμα

Σύμφωνα με τον Αναγνωστόπουλο, το νοηματικό περιεχόμενο των παροιμιών αποδίδεται με εικόνες μορφοποιημένες με συγκεκριμένες λέξεις και με συγκεκριμένα αντικείμενα. Αυτό έχει ως αποτέλεσμα να υπάρχουν πολλές δυνατότητες για δημιουργική αξιοποίηση των παροιμιών μέσα από παιχνίδια ρόλων, δρώμενα, θεατρικούς αυτοσχεδιασμούς και δραματοποίηση (Αναγνωστόπουλος, 1999)

Στην έρευνα με τις παροιμίες, χρησιμοποιήθηκε και η παντομίμα. Τα παιδιά κλήθηκαν να χωριστούν σε ομάδες των δύο ή τριών ατόμων. Οι ομάδες αυτές θα έδειχναν μόνο με κινήσεις του σώματος και με χειρονομίες στους υπόλοιπους μαθητές του τμήματος, εκ περιτροπής, μια παροιμία κάθε φορά. Οι υπόλοιποι μαθητές, μάντευαν για ποια παροιμία πρόκειται.

Μέσα από την παντομίμα με τις παροιμίες, τα παιδιά εξέφρασαν τα συναισθήματα και τις σκέψεις τους σχετικά με τις παροιμίες, διασκέδασαν και αξιοποίησαν τη φαντασία τους.

Η παντομίμα δεν επιλέχθηκε τυχαία στην έρευνά μας. Γιατί δεν είναι ένα «θέατρο σιωπής», όπως νομίζουν μερικοί. Δεν είναι ένα θέατρο χωρίς λόγο. Υπάρχει λόγος, μόνο που δεν είναι εκφωνούμενος (Κουρετζής, 2008:134)

Η παντομίμα εξάλλου, δεν ξεκινάει απαραίτητα από ένα κείμενο, αλλά από την ανάγκη του ανθρώπου να χρησιμοποιήσει στην επικοινωνία και τη συνεργασία του με τους άλλους μια διαφορετική γλώσσα, τη γλώσσα του σώματος (Κουρετζής, 2008:134)

Έβδομο στάδιο έρευνας: Αφήγηση ιστοριών με τίτλο κάποια παροιμία και συζήτηση

Τη δεύτερη μέρα της διεξαγωγής της έρευνας, κάθε παιδί, μέσα στην τάξη του, έλαβε ένα φυλλάδιο με δεκατρείς παροιμίες. Κλήθηκε λοιπόν, να διαλέξει μία απ' αυτές, όποια ήθελε, και να γράψει μία ιστορία. Αφού τα παιδιά έγραψαν τις ιστορίες, τις παρέδωσαν στην ερευνήτρια.

Μετά το γράψιμο των ιστοριών από τα παιδιά η ερευνήτρια χώρισε τις ιστορίες ανά θέμα, σύμφωνα με τον τίτλο της καθεμιάς. Για παράδειγμα, τα παιδιά και των δύο τμημάτων, έγραψαν πέντε ιστορίες με τίτλο την παροιμία «Όποιος βιάζεται σκοντάφτει» και τρεις ιστορίες με τίτλο «Σπίτι μου, σπιτάκι μου». Η ερευνήτρια, αφού διάβαζε-αφηγούνταν τις ιστορίες με τον ίδιο τίτλο, ανά τμήμα, χρησιμοποιώντας ως αφορμή στοιχεία από την κάθε ιστορία, συζητούσε με τα παιδιά τα κοινά πολιτισμικά στοιχεία που υπάρχουν στις διάφορες χώρες. Μερικές φορές βέβαια, αναφέρονταν και κάποιες διαφορές. Η έμφαση όμως, δίνονταν στα κοινά στοιχεία.

Όγδοο στάδιο έρευνας: Γενική συζήτηση για την έρευνα- Αξιολόγηση

Μετά την ολοκλήρωση της έρευνας πραγματοποιήθηκε μια μικρή συζήτηση ανάμεσα στην ερευνήτρια και τα παιδιά. Όταν ρωτήθηκαν πώς τους φάνηκαν οι δραστηριότητες, τα παιδιά απάντησαν ότι ενθουσιάστηκαν. Χαρακτηριστικές απαντήσεις τους ήταν οι εξής: «Να έρχεστε κάθε μέρα.....!Ηταν πολύ ωραία!»

«Παίξαμε, γελάσαμε, μάθαμε τόσα πράγματα» «Ήταν κάτι πολύ διαφορετικό!»

Όσο για τη σχέση που δημιουργήθηκε μεταξύ των παιδιών από την Ελλάδα με τα παιδιά από άλλες χώρες, ήταν μοναδική. Τα παιχνίδια με τις παροιμίες, η παντομίμα, η αφήγηση των ιστοριών που έγραψαν τα παιδιά και η συζήτηση που ακολούθησε, βοήθησε τα παιδιά να προσεγγίσουν περισσότερο το

ένα, το άλλο και να εστιάσουν στα κοινά σημεία που τους συνδέουν και όχι στις διαφορές. Ένα παιδί, ανέφερε χαρακτηριστικά: «Είμαστε ίδιοι! Ο τρόπος που ζούμε μοιάζει τόσο πολύ!». Επίσης, τα παιδιά είπαν: «παίζουμε, γελάμε, παίζουμε παιχνίδια, νιώθουμε συναισθήματα!»

Μέσα από τις δραστηριότητες, τα παιχνίδια, τη ζωγραφική, το γράψιμο ιστοριών, τα παιδιά γνωρίστηκαν καλύτερα, αντάλλαξαν απόψεις, ιδέες και ήρθαν πιο κοντά.

Εξάλλου, όπως αναφέρει ο Μάγος (2004) «τα παιδιά μέσα από τέτοιες διαδικασίες μαθαίνουν με διαδοχικά και σίγουρα βήματα, να αναλύουν, να ερευνούν και να επανασυνθέτουν ένα γνωστικό αντικείμενο. Μαθαίνουν να θέτουν στόχους, να οργανώνουν δραστηριότητες και να αξιολογούν. Τελικά, εκείνο που κατά βάση κερδίζουν δεν είναι μόνο η συγκεκριμένη γνώση για το θέμα που μελετούν, αλλά κυρίως το γεγονός ότι γνωρίζουν καινούργιους, ενεργούς τρόπους για να προσεγγίζουν τη γνώση γενικότερα. Γνωρίζουν δηλαδή νέες διαδικασίες μάθησης, εντελώς αντίθετες με τη συνήθη μέθοδο της αποστήθισης. Επομένως, πέρα απ' όλα τα υπόλοιπα, οι μαθητές «μαθαίνουν πώς να μαθαίνουν» .

6. ΑΠΟΤΕΛΕΜΑΤΑ

6.1 Παρουσίαση και συζήτηση των ευρημάτων των ερωτηματολογίων

Στο ερωτηματολόγιο (Pre-test) πριν την παρέμβαση (δραστηριότητες με παροιμίες) και μετά την παρέμβαση(post- test), είχαμε τα εξής αποτελέσματα:

Ερωτηματολόγιο

1^η ερώτηση

Ποιες πιστεύεις ότι είναι οι ομοιότητες ανάμεσα στους Έλληνες φίλους σου και στους φίλους σου από άλλες χώρες;

Συγκρίνοντας τις απαντήσεις των παιδιών στο **Pre-test** και στο **Post-test**, φαίνεται ότι μετά τη διδακτική παρέμβαση με τις παροιμίες μειώθηκε αρκετά το ποσοστό των παιδιών που απάντησαν «Δεν ξέρω». Επομένως η παρέμβαση βοήθησε τα παιδιά να καταλάβουν ότι υπάρχουν πολλές ομοιότητες στον τρόπο ζωής, όπως ότι όλα τα παιδιά πηγαίνουν στο σχολείο, παίζουν παιχνίδια (όπως ποδόσφαιρο), νοιώθουν χαρά, λύπη, αγάπη, μίσος και άλλα συναισθήματα. Έχουν επίσης φίλους. Επιπλέον, ένα παιδί ανέφερε ότι υπάρχουν ομοιότητες και στον τρόπο διασκέδασης.

Πιο συγκεκριμένα:

Pre-test (1^η ερώτηση)

11 από τα 36 παιδιά (**30%**) απάντησαν «Δεν ξέρω»

Τα υπόλοιπα παιδιά απάντησαν με σαφήνεια στην πρώτη ερώτηση.

Post-test (1^η ερώτηση)

1 από τα 36 παιδιά (**2%**) απάντησαν «Δεν ξέρω»

και 1 από τα 36 παιδιά (**2%**) απάντησε με τρόπο που έδειξε ότι δεν κατάλαβε την ερώτηση.

Τα υπόλοιπα παιδιά απάντησαν με σαφήνεια στην πρώτη ερώτηση για τις ομοιότητες ανάμεσα στους Έλληνες φίλους τους και τους φίλους από άλλες χώρες.

2^η ερώτηση

Ποιες πιστεύεις ότι είναι οι διαφορές ανάμεσα στους Έλληνες φίλους σου και στους φίλους σου από άλλες χώρες;

Τα πιο πολλά παιδιά στο pre-test ανέφεραν διαφορές μεταξύ των Ελλήνων φίλων τους και των φίλων τους από άλλες χώρες, ως προς τη γλώσσα. Το ίδιο απάντησαν και στο post- test. Επίσης, τρία (3) παιδιά συνολικά και από τα δύο τμήματα ανέφεραν, στο pre-test, διαφορές ως προς την εξωτερική εμφάνιση και μόνο ένα (1) στο post-test.

Στο pre-test τα περισσότερα παιδιά ανέφεραν διαφορές που αφορούν στις συνήθειες, στους καυγάδες, στα φαγητά, στο ωρολόγιο πρόγραμμα του σχολείου και στο κλίμα. Δύο μόνο παιδιά ανέφεραν διαφορές στη θρησκεία και στις γιορτές.

Στο post-test όσον αφορά στη δεύτερη ερώτηση, τα παιδιά ήταν πιο αναλυτικά, ίσως γιατί οι ερωτήσεις ήταν οικείες (λόγω του pre-test) αλλά και γιατί οι διαφορές εντοπίζονται πολύ πιο εύκολα απ' ότι οι ομοιότητες. Ιδιαίτερα η διαφορά ανάμεσα στους Έλληνες φίλους των παιδιών με τους αλλοδαπούς φίλους τους, ως προς τη γλώσσα, είναι πολύ ουσιαστική. Η γλώσσα άλλωστε παραμένει ο πιο σημαντικός κώδικας επικοινωνίας.

Πιο συγκεκριμένα:

Pre-test (2^η ερώτηση)

9 από τα 36 παιδιά **(25%)** απάντησαν «Δεν ξέρω»

3 από τα 36 παιδιά **(8%)** δεν απάντησαν στην ερώτηση

Τα υπόλοιπα παιδιά (24) δηλ. το 67% απάντησαν με σαφήνεια στην ερώτηση

Post-test (2^η ερώτηση)

3 από τα 36 παιδιά (**8%**) απάντησαν «Δεν ξέρω»

1 από τα 36 παιδιά (**2%**) δεν απάντησε στην ερώτηση

6 από τα 36 παιδιά (**16%**) απάντησαν «Δεν υπάρχουν διαφορές»

Τα υπόλοιπα παιδιά (26), δηλ. το 74% απάντησαν με σαφήνεια στην ερώτηση για τις διαφορές ανάμεσα στους Έλληνες φίλους τους και τους φίλους από άλλες χώρες.

3^η ερώτηση

Γνωρίζεις κάτι για τον πολιτισμό των παιδιών που κατάγονται από άλλες χώρες;

Το 1/3 των παιδιών του δείγματος στο pre-test και το 1/5 στο post- test δεν ήξεραν καθόλου τί να απαντήσουν στην ερώτηση. Μια πιθανή εξήγηση γι' αυτό είναι ότι δεν κατανόησαν καλά την έννοια του πολιτισμού, αν και είχαν δοθεί προφορικά κάποιες εξηγήσεις.

Μια άλλη πιθανή εξήγηση είναι ότι δεν απάντησαν στην ερώτηση γιατί στη διδακτική παρέμβαση με τις παροιμίες δε δόθηκε έμφαση στην έννοια «πολιτισμός», αλλά κυρίως στα κοινά στοιχεία μεταξύ των πολιτισμών.

Οι απαντήσεις των υπόλοιπων παιδιών ήταν κατά βάση στερεοτυπικές. Συγκεκριμένα, πολλά παιδιά ανέφεραν τον Πύργο του Άιφελ ως σύμβολο πολιτισμού. Επίσης, κάποια άλλα, συνέδεαν τις χώρες με κάποια φαγητά ή γλυκά, όπως για παράδειγμα τη Γερμανία με τα σνίτσελ, τα λουκάνικα και τις μπύρες, την Κίνα με το ρύζι, την Ελβετία με τις σοκολάτες. Τέλος, ανέφεραν το Χριστουγεννιάτικο δέντρο, τη Θρησκεία των Αιγυπτίων, τη Χαβάνη, τη Ντίσνεϊλαντ και την Αγία Σοφία στην Τουρκία. Μια πιθανή ερμηνεία για τα παραπάνω είναι η ηλικία των παιδιών και η διαπαιδαγώγηση από το οικογενειακό περιβάλλον.

Πιο συγκεκριμένα:

Pre-test (3^η ερώτηση)

8 από τα 36 παιδιά (22%) απάντησαν «Δεν ξέρω».

4 από τα 36 (11%) δεν απάντησαν καθόλου(-).

Τα υπόλοιπα παιδιά (24) δηλ. το 67% απάντησαν στην τρίτη ερώτηση.

Post-test (3^η ερώτηση)

6 από τα 36 παιδιά (16%) απάντησαν «Δεν ξέρω».

2 από τα 36 (5,5%) έδωσαν άσχετη απάντηση.

Τα υπόλοιπα παιδιά (28), δηλ. το 78,5% απάντησαν στην τρίτη ερώτηση.

4^η ερώτηση

***Γνωρίζεις κάποια ελληνική παροιμία που
να είναι κοινή ή παρόμοια με μια παροιμία
από άλλη χώρα;***

Συγκρίνοντας τις απαντήσεις των παιδιών στο Pre-test και στο Post-test παρατηρούμε ότι τα περισσότερα παιδιά πριν τη διδακτική παρέμβαση δε γνώριζαν κοινές παροιμίες μεταξύ των λαών. Μετά τη διδακτική παρέμβαση όμως, αρκετά παιδιά ανέφεραν δύο ή τρεις παροιμίες κοινές.

Πιο συγκεκριμένα:

Pre-test

27 από τα 36 παιδιά (75%) απάντησαν «Δεν ξέρω»

7 από τα 36 παιδιά (19%) απάντησαν αναφέροντας παροιμίες που ήξεραν

1 από τα 36 παιδιά (2%) δεν απάντησε καθόλου

1 από τα 36 παιδιά (2%) έδωσε μια άσχετη απάντηση

Τα υπόλοιπα παιδιά (2) δηλ. το 2% απάντησαν στην τέταρτη ερώτηση.

Post-test (4^η ερώτηση)

17 από τα 36 παιδιά (47%) απάντησαν με **μία** παροιμία

15 από τα 36 παιδιά (41%) απάντησαν με **δύο** παροιμίες

3 από τα 36 παιδιά (8%) απάντησαν με **τρεις** παροιμίες

1 από τα 36 παιδιά (2%) απάντησε με **τέσσερις** παροιμίες

Μόνο δύο (2) παιδιά (δηλ.το 2%) απάντησε ότι δεν γνώριζε κάποια παροιμία που να είναι κοινή ή παρόμοια με μια παροιμία από άλλη χώρα.

6.2 Παρουσίαση και συζήτηση των ευρημάτων από τις ιστορίες που έγραψαν τα παιδιά

Η ερευνήτρια κατευθύνοντας τη συζήτηση εκμαίευσε από τα παιδιά κάποια από τα κοινά στοιχεία που υπάρχουν στον τρόπο ζωής όλων των παιδιών. Έτσι,

α) Μετά την αφήγηση των ιστοριών με τίτλο «Όποιος βιάζεται σκοντάφτει» και τα σχόλια των παιδιών που πήραν μέρος στην έρευνα, ανέφεραν **ότι τα πιο πολλά παιδιά στον κόσμο πηγαίνουν στο σχολείο**. Επίσης, έχουν διαγωνίσματα και γι' αυτό το λόγο επιφορτίζονται με πολύ άγχος. Πολλές φορές μάλιστα το **άγχος** των παιδιών τους οδηγεί σε λάθη και παραλείψεις που είναι πολύ επιζήμιες στην πρόοδο τους. Επίσης, πολλά παιδιά, σ' όλες τις χώρες, από τη βιασύνη παθαίνουν ατυχήματα.

Παρακάτω, αναφέρονται κάποια χαρακτηριστικά αποσπάσματα από τις ιστορίες των παιδιών, που τιτλοφορούνταν με αυτή την παροιμία: *Την περασμένη Τετάρτη, διαβάξα για το τεστ που είχαμε για την επόμενη μέρα.Το μάθημα δεν το είχα διαβάσει πολύ καλά γιατί βιαζόμουν να πάω να παίξω με τους φίλους μου» (ΟΠΟΙΟΣ ΒΙΑΖΕΤΑΙ ΣΚΟΝΤΑΦΤΕΙ) (βλ. Παράρτημα II Α1)*

«Λοιπόν, σήμερα πήγε στο σχολείο, ήταν μια χαρά αλλά ένα και μοναδικό πρόβλημα που είχε ήταν τα τεστ. Όταν είπε ο κύριος για τεστ , αυτός έτρεμε και όλη

η τάξη έλεγαν ότι ήταν τέλεια» (**ΟΠΟΙΟΣ ΒΙΑΖΕΤΑΙ ΣΚΟΝΤΑΦΤΕΙ**)(βλ. Παράρτημα II A2)

«Μια φορά σ' ένα αεροδρόμιο βιαζόμασταν γιατί θα έφευγε το αεροπλάνο. Όπως έτρεχα σκόνταψα επειδή πάτησα το σκοινί της βαλίτσας» (**ΟΠΟΙΟΣ ΒΙΑΖΕΤΑΙ ΣΚΟΝΤΑΦΤΕΙ**)(βλ. Παράρτημα II A3)

« Μια μέρα η Λουκία είπε στη φίλη της τη Μελίνα να έρθει να παίξουνε στο σπίτι της. Η Μελίνα δεν ήθελε να αργήσει ούτε λεπτό. Έτσι αύξησε την ταχύτητα αλλά δυστυχώς δεν πρόσεξε τη μικρή πέτρα μπροστά της και έπεσε στο έδαφος. Ευτυχώς που ήταν εκεί κοντά η φίλη της η Δήμητρα και τη βοήθησε να σηκωθεί. Η φίλη της για να τη συμβουλέψει της είπε: Όποιος βιάζεται σκοντάφτει»(**ΟΠΟΙΟΣ ΒΙΑΖΕΤΑΙ ΣΚΟΝΤΑΦΤΕΙ**)(βλ. Παράρτημα II A5)

β) Μετά την αφήγηση των ιστοριών με τίτλο «Σπίτι μου, σπιτάκι μου» τα παιδιά που πήραν μέρος στην έρευνα, συζήτησαν για τις **ομοιότητες και τις διαφορές μεταξύ των κατοικιών** (π.χ. διαφορές μεταξύ ενός ουρανοξύστη στη Νέα Υόρκη και ενός αγροτόσπιτου σ' ένα χωριό). Επίσης, τόνισαν **τη σημασία της οικογένειας για όλα τα παιδιά του κόσμου και τη θαλπωρή που δημιουργεί**. Τέλος, με αφορμή ένα Χριστουγεννιάτικο δέντρο που είχε αναφέρει ένα παιδάκι στην ιστορία του, τα παιδιά αντάλλαξαν απόψεις για Χριστουγεννιάτικα ήθη και έθιμα σε διάφορες χώρες του κόσμου- και κυρίως στις χώρες προέλευσής τους.

Ακολουθούν αποσπάσματα από τις σχετικές ιστορίες των παιδιών:

«Τις πρώτες μέρες ήμοθν ενθουσιασμένη. Ήταν όλα χιονισμένα, οι δρόμοι ήταν ήσυχοι. Στο ξενοδοχείο είχαν στολίσει ένα πελώριο έλατο αλλά δεν μπορούσα να πάω όποτε ήθελα και να καθήσω να παίξω δίπλα του όπως θα έκανα στο σπίτι μου!

Είχα πεθυμήσει τη ζεστασιά του σπιτιού μου και το κρεβάτι μου» (**ΣΠΙΤΙ ΜΟΥ, ΣΠΙΤΑΚΙ ΜΟΥ**)(βλ. Παράρτημα II B1)

«Κάθε βράδυ ανάβαμε το τζάκι και μαζευόμαστε όλη η οικογένεια γύρω από αυτό. Η μαμά μου μας φέρνει κάστανα και ο μπαμπάς μου μας λέει αστείες ιστορίες και γελάμε.

Μου αρέσει πάρα πολύ το σπίτι μου και κατάλαβα ότι όπου και να πάω θέλω να γυρίζω πάντα» (**ΣΠΙΤΙ ΜΟΥ, ΣΠΙΤΑΚΙ ΜΟΥ**) (βλ. Παράρτημα II Β2)

«...όπου και αν πάμε, όσο καλά και να είναι, θα θέλουμε να γυρίσουμε στο σπίτι μας. Ας είναι και φτωχικό γιατί νοιώθουμε άνετα και το αγαπάμε» (**ΣΠΙΤΙ ΜΟΥ, ΣΠΙΤΑΚΙ ΜΟΥ**) (βλ. Παράρτημα II Β3)

γ) Μετά την αφήγηση των ιστοριών με τίτλο «Η σιωπή είναι χρυσός» τα παιδιά μίλησαν για τους **καυγάδες που προκύπτουν, τόσο μεταξύ των συμμαθητών τους όσο και μεταξύ των γειτόνων**, όταν πρόκειται για τους μεγαλύτερους. Επίσης, τόνισαν την **αξία της συγχώρεσης και της συμφιλίωσης** μετά από έναν τσακωμό.

Τα αποσπάσματα από τις ιστορίες των παιδιών είναι χαρακτηριστικά:

«Δεν πρέπει να μιλήσω για να μη γίνει φασαρία.....

Ο κύριος κατάλαβε το λάθος του και πήγε στο γείτονα και ζήτησε ταπεινά συγγνώμη» (**Η ΣΙΩΠΗ ΕΙΝΑΙ ΧΡΥΣΟΣ**)

(Γ1) Στο διάλειμμα επίσης δημιουργήθηκε ένας καυγάς με αποτέλεσμα η Σοφία να φέρει τη μητέρα της στο σχολείο.

Αργότερα επειδή η μητέρα της Σοφίας, που ήταν πολύ καλή, είπε στα κορίτσια να μιλήσουν μόνες τους για να τα βρουν.

-Δεν έπρεπε να το κάνεις αυτό Μαρία, είπε η Σοφία

-Συγγνώμη, ήταν απλώς μια άσχημη στιγμή και δε θέλω να τα χαλάσουμε για μια βλακεία, είπε η Μαρία.

-Φίλες για πάντα, είπε η Σοφία.

Κι έτσι τα δύο κορίτσια τα βρήκαν, γι' αυτό η σιωπή είναι χρυσός, γιατί με αυτόν τον τρόπο η Μαρία καθησύχασε τη Σοφία χωρίς να υπάρχουν εξελίξεις. Κι έτσι, και η μητέρα της Σοφίας είχε δίκιο γιατί έπρεπε να τα βρουν μεταξύ τους και

όχι με μπελάδες, φωνές και τιμωρίες» **(Η ΣΙΩΠΗ ΕΙΝΑΙ ΧΡΥΣΟΣ)**(βλ. Παράρτημα II Γ2)

δ) Μετά την αφήγηση των ιστοριών με τίτλο «Μπόρα είναι, θα περάσει», τα παιδιά μίλησαν αρχικά για τα **ομαδικά παιχνίδια, την έλλειψη συνεργασίας σ' αυτά και τα ολέθρια αποτελέσματά τους**. Ακόμη παίρνοντας ως αφορμή την αναφορά μιας μαθήτριας στην ιστορία της για τη διοργάνωση μιας θεατρικής παράστασης, οι μαθητές και οι μαθήτριες αναφέρθηκαν σε **θεατρικές παραστάσεις** που έχουν συμμετάσχει οι ίδιοι ή σε παραστάσεις που έχουν δει.

Στη συνέχεια, δίνονται κάποια αποσπάσματα από τις ιστορίες των παιδιών που σχετίζονται με την παροιμία.

«Μια φορά κι έναν καιρό ήταν μία τάξη που δε συνεργαζόταν καθόλου μα καθόλου. Έπαιζαν ποδόσφαιρο και κανείς δεν έδινε πάσα σε συμπαίκτες. Το ίδιο και τα κορίτσια. Έπαιζαν μπάσκετ και δεν έδιναν και αυτά καθόλου πάσες. Η κυρία τους ήθελε να αντιδράσει κάπως.

*..... Η δασκάλα αποφάσισε να κάνει ένα θεατρικό που θα συμμετείχε όλη η τάξη» **(ΜΠΟΡΑ ΕΙΝΑΙ, ΘΑ ΠΕΡΑΣΕΙ)** (βλ. Παράρτημα II Δ1)*

*«Μια φορά πήγαμε βόλτα, εγώ, η Δανάη, η Δήμητρα και η Κατερίνα! Όταν περνούσαμε από ένα πάρκο, αποφασίσαμε να κάνουμε αγώνα και όταν πηγαίναμε να αρχίσουμε ήταν λυμένα τα κορδόνια της Δήμητρας. Αρχίσαμε και στη μέση του πάρκου πέφτει κάτω η Δήμητρα και χτυπάει λίγο το πόδι της. Τότε εγώ της είπα: Μπόρα είναι θα περάσει» **(ΜΠΟΡΑ ΕΙΝΑΙ, ΘΑ ΠΕΡΑΣΕΙ)**(βλ. Παράρτημα II Δ2)*

ε) Μετά την αφήγηση των ιστοριών με τίτλο «Φασούλι το φασούλι γεμίζει το σακούλι», τα παιδιά συζήτησαν με την ερευνήτρια το θέμα της **αποταμίευσης**, του κουμπαρά που έχουν στο σπίτι τους ή στην τάξη καθώς και στην αξιοποίηση των χρημάτων από την αποταμίευση.

Ακολουθούν αποσπάσματα των ιστοριών που έγραψαν τα παιδιά, :

«.....Οι δυο γονείς δούλευαν σκληρά και καλλιεργούσαν το κτήμα με τις ελιές,τις πορτοκαλιές και όλα τα άλλα δέντρα. Τα παιδιά τους φρόντιζαν τα ζώα.

Όλα τα πράγματα που έπαιρναν από αυτά , γάλα, τυρί, αυγά, κρέας τα πουλούσαν και από αυτά τα λεφτά η οικογένεια μετά από κάποια χρόνια, από φτωχιά που ήταν, είχε πλουτίσει όσο δεν το φανταζόταν. Το κατάφεραν αυτό γιατί μάζευαν λίγα λίγα λεφτά και δεν ήταν σπάταλοι. Δίπλα από αυτή την οικογένεια υπήρχε μια άλλη που παλιά ήταν πλούσια αλλά στη ζωή τους ξόδευαν περισσότερα χρήματα από όσα χρειάζονταν. Έτσι κατάντησε φτωχή....» **(ΦΑΣΟΥΛΙ ΤΟ ΦΑΣΟΥΛΙ ΓΕΜΙΖΕΙ ΤΟ ΣΑΚΟΥΛΙ)** (βλ. Παράρτημα II Ε1)

«.....Έφτασαν τα γενέθλια της μαμάς μου. Ήθελα να της πάρω ένα δώρο και δε μου έφταναν τα χρήματα. Θυμήθηκα τον κουμπαρά μου. Σκέφτηκα να τον ανοίξω για να δω πόσα χρήματα έχω. Συνειδητοποίησα ότι είχα περισσότερα απ' όσα χρειαζόμουνα. Έτσι έμαθα να κάνω οικονομία....» **(ΦΑΣΟΥΛΙ ΤΟ ΦΑΣΟΥΛΙ ΓΕΜΙΖΕΙ ΤΟ ΣΑΚΟΥΛΙ)** (βλ. Παράρτημα II Ε4)

στ) Μετά την αφήγηση των ιστοριών με τίτλο «Όπου ακούς πολλά κεράσια, κράτα και μικρό καλάθι», το θέμα της συζήτησης στράφηκε γύρω από **τα δώρα**. Πολλά παιδιά αναφέρθηκαν και σε ηλεκτρονικά παιχνίδια τύπου Play station.

Ακολουθεί σχετικό απόσπασμα από ιστορία που έγραψε μαθητής:

«Μια φορά κ' έναν καιρό είπε η μαμά του Γιάννη:

-Γιάννη τα Χριστούγεννα θα σου πάρω MP3, PSP, Nintendo και άλλα παιχνίδια, αλλά και πολλά ρούχα!.....

Μετά από δύο εβδομάδες ο Γιάννης ρώτησε τη μαμά του:

-Μαμά πού είναι τα δώρα μου;

-Να, σου πήρα ένα μπλουζάκι!

-Μα μαμά, μου είπες...

-Παιδί μου, δεν είχα πολλά χρήματα!!

-Τελικά μαμά, όπου ακούς πολλά κεράσια, κράτα και μικρό καλάθι!!»

(ΟΠΟΥ ΑΚΟΥΣ ΠΟΛΛΑ ΚΕΡΑΣΙΑ, ΚΡΑΤΑ ΚΑΙ ΜΙΚΡΟ ΚΑΛΑΘΙ) (βλ.

Παράρτημα II ΣΤ)

ζ) Μετά την αφήγηση των ιστοριών με τίτλο «Τα μήλο κάτω απ' τη μηλιά θα πέσει», τονίστηκε το **θέμα της ομοιότητας των παιδιών με τους γονείς τους**.

Επίσης, τα παιδιά συζήτησαν για τις ομοιότητες τους και τις διαφορές σε σχέση με τους γονείς τους, ως προς το χαρακτήρα τους.

Το απόσπασμα που ακολουθεί προέρχεται από ιστορία που έγραψε κάποιο παιδί από το δείγμα μας.

«..... Μόλις μεγάλωσε η Χριστίνα έγινε ολόϊδια με τη μαμά της, γι'αυτό μόλις έβγαιναν βόλτα όλοι έλεγαν: «Η Μαρία ξαναγεννήθηκε». Η Χριστίνα όμως δεν έβλεπε πουθενά την ομοιότητα. Γρήγορα όμως κατάλαβε πως η ομορφιά δεν είναι εξωτερικά αλλά εσωτερικά. Γι' αυτό έλεγε σε όλους: « Το μήλο κάτω απ' τη μηλιά θα πέσει. Είμαι τόσο καλή όσο η μανούλα μου» **(ΤΟ ΜΗΛΟ ΚΑΤΩ ΑΠ' ΤΗ ΜΗΛΙΑ ΘΑ ΠΕΣΕΙ)**(βλ. Παράρτημα II Z)

η) Μετά την αφήγηση των ιστοριών με τίτλο «Λείπει ο γάτος, χορεύουν τα ποντίκια», τα παιδιά μίλησαν με την ερευνήτρια για τις **αταξίες** που κάνουν, ιδιαίτερα όταν δεν υπάρχει επιστασία από τους μεγαλύτερους. Ακόμη, αναφέρθηκαν στο **θέμα των τιμωριών** που τους επιβάλλονται σε περιπτώσεις ατασθαλιών.

Τα αποσπάσματα που παρατίθενται στη συνέχεια, είναι χαρακτηριστικά:

«Μια μέρα η κυρία μας. Άργησε να'ρθει στο σχολείο κ' εμείς κάναμε σαν τρελοί. Τρέχαμε γύρω-γύρω από την τάξη. Όμως εμείς νομίζαμε ότι έλειπε.

Μετά ήρθε η κυρία Διευθύντρια και μας είπε: «Παιδιά η κυρία σήμερα θα καθυστερήσει. Αλλά εμείς είδαμε ότι η κυρία είχε αργήσει και γι'αυτό τρέχαμε και φωνάζαμε.....» **(ΛΕΙΠΕΙ Ο ΓΑΤΟΣ ΧΟΡΕΥΟΥΝ ΤΑ ΠΟΝΤΙΚΙΑ)** (βλ. Παράρτημα II Η2)

«....Η τάξη είχε γίνει ζωολογικός κήπος. Τα παιδιά πηδούσαν από τα θρανία τους. Η Τζούλια και η Ιόλη ξεμάλλιαζαν η μια την άλλη. Τα άλλα κορίτσια έλεγαν ποιος θα νικήσει.....»

Έρχεται η κυρία και βλέπει την τάξη άνω-κάτω.

Η κυρία μας είπε να έρθουν στον πίνακα αυτοί που σηκωθήκανε και έκαναν παλαβομάρες»

«Η κυρία ζητούσε εξηγήσεις, ο Μανόλης που είχε φάει εκατομμύρια τιμωρίες είπε ότι στο σπίτι μας θα γράφαμε το ρήμα σε όλους τους χρόνους έξι φορές...» **(ΛΕΙΠΕΙ Ο ΓΑΤΟΣ ΧΟΡΕΥΟΥΝ ΤΑ ΠΟΝΤΙΚΙΑ)** (βλ. Παράρτημα II Η3)

«.....όταν για παράδειγμα λείπει η μαμά από το σπίτι, γίνεται χαμός. Πλακώνονται τα μικρά και κάνουν ζημιές...» **(ΛΕΙΠΕΙ Ο ΓΑΤΟΣ ΧΟΡΕΥΟΥΝ ΤΑ ΠΟΝΤΙΚΙΑ)**(βλ. Παράρτημα II Η8)

θ) Μετά την αφήγηση της τελευταίας ιστορίας στην οποία το παιδί χρησιμοποίησε πολλές παροιμίες, τα παιδιά μίλησαν για **τα ινδάματα** που έχουν – σ' όλα τα μήκη και τα πλάτη του κόσμου-και αφορούν κυρίως σε τραγουδιστές, ηθοποιούς και ποδοσφαιριστές.

Στη συνέχεια, ακολουθεί απόσπασμα από την ιστορία που έγραψε μαθητής που συμμετείχε στην έρευνα.

«Ήταν ένα παιδί που το έλεγαν Σάκη. Ο Σάκης τραγουδούσε και όλες οι ξανθές κοπέλες φώναζαν....Σάκη...Σάκη...σαν τρελλές.....

Ο Σάκης λοιπόν μόλις τελείωσε το τραγούδι και πήγε σπίτι του είπε «Σπίτι μου, σπιτάκι μου».....Ο Φρανσουά του απάντησε: « Έτρεχα από τη βιασύνη μου στα σκαλιά και έσπασα το χέρι μου». Μετά ο Σάκης είπε: «Όποιος βιάζεται σκοντάφτει. Τα 'παθες τώρα. Άντε να σε πάω στο νοσοκομείο» **(ΤΕΛΕΥΤΑΙΑ ΙΣΤΟΡΙΑ)**(βλ. Παράρτημα II Θ)

7. ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ

Η συγκεκριμένη έρευνα είχε ως σκοπό της την ανεύρεση κοινών στοιχείων μεταξύ των λαών ως προς τον τρόπο ζωής, μέσω μιας διδακτικής παρέμβασης με παροιμίες σε παιδιά Δ' Δημοτικού ενός πολυπολιτισμικού σχολείου. Το πρώτο ερώτημά μας, αν δηλ. τα παιδιά Δ' Δημοτικού γνωρίζουν κάποια κοινά στοιχεία (όσον αφορά τον τρόπο ζωής) μεταξύ των λαών που προέρχονται από διαφορετικούς πολιτισμούς, απαντήθηκε. Συγκεκριμένα, βρέθηκε ότι το σύνολο των παιδιών του δείγματός μας, μετά την παρέμβαση με τις παροιμίες και κυρίως μετά τη συζήτηση που ακολούθησε, αναγνώρισαν ότι υπάρχουν ομοιότητες μεταξύ τους ως προς τα εξής: α) τις καθημερινές συνήθειες και καθήκοντα (όπως το σχολείο), β) τα συναισθήματα (όπως αγάπη, χαρά, λύπη, άγχος για τις σχολικές επιδόσεις), γ) τα παιχνίδια και άλλες ασχολίες στο ελεύθερο χρόνο, δ) τις φυσικές ανάγκες (π.χ. ύπνος, φαγητό), ε) τα προβλήματα στην καθημερινότητα (όπως καυγάδες με τους φίλους τους), στ) τα ήθη και έθιμα (π. χ. χριστουγεννιάτικο δέντρο) ζ) την αίσθηση της θαλπωρής που δημιουργεί το σπίτι μας, η) τα διαγωνίσματα στο σχολείο και το άγχος που προκαλούν θ) τα ατυχήματα που συμβαίνουν λόγω βιασύνης, ι) τη φιλία, ια) τη συμμετοχή σε θεατρικές παραστάσεις, ιβ) την αποταμίευση ιγ) τα δώρα, τα παιδικά παιχνίδια (Play station κ.λπ.) ιδ) την ομοιότητα με τους γονείς (στην εμφάνιση και στο χαρακτήρα) ιε) τις αταξίες και τις τιμωρίες που ακολουθουθούν, ιστ) τα ινδάλματα των παιδιών (τραγουδιστές, ηθοποιοί, ποδοσφαιριστές) και γενικότερα τον τρόπο ζωής .

Όσον αφορά το δεύτερο ερώτημα, το αν μπορούν τα παιδιά Δ' Δημοτικού, μέσα από μια διδακτική παρέμβαση με παροιμίες, να επικοινωνήσουν πιο καλά με παιδιά από διαφορετικούς πολιτισμούς, και αυτό απαντήθηκε. Ευέλικτες διδακτικές προσεγγίσεις όπως τα εικαστικά, το παιχνίδι, η παντομίμα, το γράψιμο ιστοριών και η συζήτηση, επέτρεψαν να συμμετέχουν όλα τα παιδιά, ανεξαρτήτου εθνικότητας.

Έτσι, δημιουργήθηκε μια ισότιμη σχέση αλληλεγγύης, αλληλοσεβασμού και αλληλοεκτίμησης.

Με τη συγκεκριμένη έρευνα βρέθηκε ότι τα περισσότερα από τα παιδιά της Δ' Δημοτικού του 1^{ου} Δημοτικού Σχολείου Σκιάθου, αρχικά πίστευαν ότι δεν υπήρχαν κάποια κοινά στοιχεία -όσον αφορά τον τρόπο ζωής- μεταξύ των λαών που προέρχονται από διαφορετικούς πολιτισμούς.

Ωστόσο, μετά τη διδακτική παρέμβαση με τις παροιμίες και μέσω των παιδαγωγικών δραστηριοτήτων, τα παιδιά του πολυπολιτισμικού σχολείου Σκιάθου συνειδητοποίησαν τη δύναμη των παροιμιών και του τί αντιπροσωπεύουν. Οι κοινές παροιμίες μεταξύ των λαών εκφράζουν κοινές αξίες, κοινό τρόπο σκέψης για πολλά θέματα και κοινή συμπεριφορά, ανάμεσα σε λαούς διαφορετικής προέλευσης. Οι παροιμίες είναι αλληλένδετες με την κοινωνία και εκφράζουν τα προβλήματα, τις ανάγκες και τις επιθυμίες, τόσο του ατόμου, όσο και της κοινωνίας. Μ' άλλα λόγια αντικατοπτρίζουν την κοινή ανθρώπινη φύση.

Ωστόσο, όπως διαπιστώθηκε τα περισσότερα από τα παιδιά έχουν στερεοτυπικές αντιλήψεις για τα παιδιά διαφορετικών χωρών προέλευσης. Οι αντιλήψεις αυτές πιθανόν να οφείλονται στη διαπαιδαγώγηση που λαμβάνουν τα παιδιά από τους γονείς τους. Όπως αναφέρεται και στην έρευνα της Unisef, οι ξενοφοβικές αντιλήψεις σχετικά με την παρουσία των μεταναστών που ζουν μόνιμα στην Ελλάδα, μεταφέρονται και στον τρόπο που οι γονείς αντιμετωπίζουν την φοίτηση αλλοδαπών μαθητών στα ελληνικά σχολεία. Έτσι, η προβολή των στερεοτυπικών χαρακτηριστικών του "αλλοδαπού μετανάστη" - όπως αυτή κυριάρχησε στην χώρα μας την τελευταία δεκαετία στους μικρούς μαθητές από άλλες χώρες είναι προφανής. Η σχολική κοινότητα γίνεται αυτόματα αντιληπτή ως μια μικρή κοινωνία στην οποία μεταφέρονται αυτούσια τα χαρακτηριστικά της μεγάλης, συμπεριλαμβανόμενης και της απειλής από κάθε τι διαφορετικό (έρευνα Unisef, 2001)

Ένα άλλο σημείο που πρέπει να τονιστεί είναι ότι οι διδακτικές προσεγγίσεις που επιλέχθηκαν για τις δραστηριότητες με παροιμίες κράτησαν το ενδιαφέρον των παιδιών αμείωτο κατά τη διάρκεια ολόκληρης της έρευνας. Άλλωστε, όπως αναφέρει ο Zwaal «Αν ψυχαγωγούμαστε, ακούμε» (Zwaal, 1970: 34)

Η συγκεκριμένη διδακτική παρέμβαση με κοινές παροιμίες από τις χώρες προέλευσης των παιδιών, περιλάμβανε τις εξής παιδαγωγικές δραστηριότητες: εικαστική απεικόνιση των παροιμιών, παιχνίδια με παροιμίες, παντομίμα, γράψιμο ιστοριών από τα παιδιά και συζήτηση σχετικά μ' αυτές.

Τα παιδιά που έλαβαν μέρος στη διδακτική παρέμβαση με τις παροιμίες συμμετείχαν με μεγάλο ενδιαφέρον σε όλες τις δραστηριότητες. Αρχικά, ζωγράφισαν κάποιες ζωγραφιές που είχαν ως θέμα τους κοινές παροιμίες μεταξύ των λαών. Και μπορεί το θέμα να ήταν κάποιες παροιμίες, ωστόσο το γεγονός αυτό δεν εγκλώβισε τη φαντασία τους. Το αντίθετο μάλιστα. Κάθε παιδί προσέγγισε εικαστικά με το δικό του, ιδιαίτερο τρόπο ακόμα και αν απεικόνιζε την ίδια παροιμία με ένα άλλο παιδί. Πρέπει να τονιστεί, εξάλλου, ότι επειδή στην εικαστική δραστηριότητα έπαιρναν μέρος παιδιά διαφορετικών εθνικοτήτων το όφελος ήταν πολλαπλό. Εφόσον στη ζωγραφική δε μεσολαβεί το εμπόδιο της γλώσσας, τα παιδιά εκφράστηκαν με τα χρώματα και επικοινωνήσαν σε ένα άλλο επίπεδο. Όπως αναφέρει και ο Gardner(1982) με την τέχνη τα παιδιά εξοικειώνονται με αντικείμενα και τα κατανοούν. Κατανοούν τους ήχους τους, τα σχέδια, τη μορφή, και τα σχήματα εκφράζοντας κάποια πλευρά του κόσμου. Εξάλλου, τα παιδιά σε μια πολυπολιτισμική τάξη μπορούν μέσω της τέχνης να εκφράσουν τον εαυτό τους, να αναφερθούν σε εμπειρίες της ζωής τους (Wright, 1991) και να γνωρίσουν τον κόσμο τους και τον κόσμο των άλλων, να πλησιάσουν το ένα το άλλο και να επικοινωνήσουν.

Επίσης και στα παιχνίδια με τις παροιμίες, τα παιδιά έδειξαν μεγάλο ενθουσιασμό. Τα παιδιά που έλαβαν μέρος στην έρευνα προερχόμενα από διαφορετικές χώρες προέλευσης, μέσα από το παιχνίδι, κοινωνικοποιήθηκαν, χάρηκαν και έμαθαν για τις κοινές παροιμίες των χωρών τους, χωρίς την πίεση της κλασικής μετωπικής διδασκαλίας.

Με την παντομίμα εξάλλου, τα παιδιά χωρισμένα σε ομάδες εκφράστηκαν μέσω της γλώσσας του σώματός τους, συνεργάστηκαν και έδωσαν τον καλύτερο εαυτό τους. Η παντομίμα μάλιστα, ήταν από τις αγαπημένες δραστηριότητες της έρευνας όπως διαπιστώθηκε μετά την ολοκλήρωσή της.

Τέλος, με το γράψιμο ιστοριών τα παιδιά άφησαν τη φαντασία τους ελεύθερη και διαλέγοντας μόνα τους κάποια παροιμία, μπόρεσαν να αποτυπώσουν με μικρές ιστοριούλες το νόημα των παροιμιών. Όταν οι ιστορίες αυτές κατόπιν διαβάστηκαν μέσα στην τάξη τα παιδιά χάρηκαν που ακούστηκαν οι ιστορίες τους μπροστά στους υπόλοιπους συμμαθητές τους και ένοιωσαν μεγάλη χαρά και ικανοποίηση.

Γενικά οι δραστηριότητες που χρησιμοποιήθηκαν στην έρευνα άρεσαν πολύ στα παιδιά και βοήθησαν στην επικοινωνία μεταξύ τους.

Άλλωστε, ένας από τους σκοπούς της Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης είναι το να βοηθάει τα άτομα να λειτουργούν εύκολα και αποτελεσματικά τόσο μέσα στις δικές τους εθνικές και πολιτισμικές ομάδες, όσο και αλληλεπιδρώντας με διαφορετικές ομάδες. Η συγκεκριμένη διδακτική παρέμβαση με παροιμίες έδωσε στους μαθητές την ευκαιρία να εξερευνήσουν τις μορφές της Διαπολιτισμικής επικοινωνίας. Επίσης, εμπειρίες και βιωματικές δραστηριότητες αποτέλεσαν πολύ καλές τεχνικές στη διδασκαλία, επιτρέποντας στους μαθητές να αλλάξουν τυχόν λανθασμένες αντιλήψεις και συμπεριφορές. Εξάλλου, τα παιδιά συνειδητοποίησαν ότι πέρα και πάνω απ' όλα, είμαστε άνθρωποι και ότι η εθνικότητα είναι μόνο ένας από τους πολλούς παράγοντες που διαμορφώνουν την προσωπικότητά μας.

Κατά συνέπεια, οι μαθητές διεύρυναν τις εθνικές και διαπολιτισμικές οπτικές τους και ανέπτυξαν μεγαλύτερες ικανότητες και κοινωνικές επιδεξιότητες αποκτώντας μεγαλύτερη εκτίμηση για τις ατομικές και εθνικές διαφορές.

8. Προτάσεις για περαιτέρω έρευνα

Στην ανασκόπηση βιβλιογραφίας παρατηρήσαμε ότι δεν υπάρχουν έρευνες αναφορικά με τη διαπολιτισμικότητα και τη διδακτική αξιοποίηση των παροιμιών. Σκόπιμο θα ήταν να γίνουν περισσότερες παρόμοιες έρευνες στην Ελλάδα, σε παιδιά και εφήβους.

Επίσης ενδείκνυται να υλοποιηθεί η έρευνα και σε μεγαλύτερο δείγμα ή σε παιδιά δύο διαφορετικών ηλικιών. Θα μπορούσε εξάλλου να πραγματοποιηθεί η ίδια έρευνα με τα παιδιά που έλαβαν μέρος σ' αυτή, αλλά μετά από δύο ή τρία χρόνια.

Τα αποτελέσματα της παρούσας, όπως και παρόμοιων ερευνών, θα μπορούσαν να χρησιμοποιηθούν κυρίως από εκπαιδευτικούς, ώστε να βοηθήσουν τα παιδιά στην καλύτερη προσαρμογή τους τόσο στο σχολείο όσο και στο ευρύτερο κοινωνικό περιβάλλον. Άλλωστε, ο βασικός στόχος της εκπαίδευσης αλλά και ειδικότερα της Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης είναι να βοηθήσει τα παιδιά στην ανάπτυξη επαρκών δεξιοτήτων και τεχνικών, ώστε όχι μόνο να επικοινωνήσουν και να συνεργαστούν καλύτερα με παιδιά από διαφορετικούς πολιτισμούς, αλλά και να μπορούν γενικά να συμβιώνουν αρμονικά και ειρηνικά.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

Α. ΕΛΛΗΝΙΚΗ

Αναγνωστόπουλος, Β., (1995). *Παροιμίες, ευχές, σοφά λόγια*, Αθήνα: Καστανιώτη.

Αναγνωστόπουλος, Β.δ.(επιμέλεια) (1999). *Λαϊκή παράδοση και σχολείο*. Αθήνα: Καστανιώτη.

Άλκηστις, (2000), *Τέχνη και δημιουργική έκφραση στην ειδική αγωγή*. Στο Α. Σιδέρη (Επιμ.), *Άτομα με ειδικές ανάγκες και η ένταξή τους*. Αθήνα: Πρακτικά Επιμορφωτικών Σεμιναρίων.

Άλκηστις, (2008) *Μαύρη αγελάδα, άσπρη αγελάδα-Δραματική τέχνη στη εκπαίδευση και διαπολιτισμικότητα*, Αθήνα: Τόπος.

Ανδρούτσου, Α. –Μάγος, Κ. (2001) *Η καθημερινή εκπαιδευτική πράξη*. Στο: Ανδρούτσου, Α. –Ασκούνη, Ν. –Μάγος, Κ. Χρηστίδου-Λιονταράκη, Σ., *Εκπαίδευση: πολιτισμικές διαφορές και κοινωνικές ανισότητες*, τ. Β΄. Πάτρα: ΕΑΠ

Ανδρούτσου, Α. –Ασκούνη,(2001). *Οι «άλλοι» μαθητές στο σχολείο: από την αφομοίωση των διαφορών στην διαπολιτισμική αναζήτηση*. Στο: Ανδρούτσου, Α. Ασκούνη, Ν. –Μάγος, Κ. Χρηστίδου-Λιονταράκη, Σ., *Εκπαίδευση:πολιτισμικές διαφορές και κοινωνικές ανισότητες*, τ. Β΄. Πάτρα: ΕΑΠ

Γεωργογιάννης Π., (1997). *Θέματα Διαπολιτισμικής εκπαίδευσης*, Αθήνα: Gutenberg.

Δαμανάκης Μ., (1995) *Μετανάστευση και εκπαίδευση*, Αθήνα: Gutenberg.

Δαμανάκης Μ., (1997), *Η εκπαίδευση των παλλινοστούτων και αλλοδαπών μαθητών στην Ελλάδα. Διαπολιτισμική προσέγγιση*. Αθήνα: Guteberg

Δαμανάκης Μ., (1989) Πολιτισμική- Διαπολιτισμική Αγωγή: Αφετηρία, στόχοι, προοπτικές, *Τα Εκπαιδευτικά*, τεύχος 16, σς.75-87

Δερβίσης Σ., (1998), *Οι μαθητές μιας τάξης ως κοινωνική ομάδα και η ομαδοκεντρική διδασκαλία*, Αθήνα: Gutenberg.

Η συμβολή της ψυχολογικής έρευνας στη σύγχρονη κοινωνία (2009) 12^ο Πανελλήνιο Συνέδριο Ψυχολογικής Έρευνας, 2009 Ανακτήθηκε στις 10 Μαρτίου, από: www.symvoli.gr/ELPSE2009

Ελληνική Εταιρεία Ψυχικής Υγιεινής και Ψυχιατρικής του Παιδιού (1993) *Παιδί και πληθυσμιακές Μετακινήσεις. Ψυχολογικά, Κοινωνικά και Πολιτιστικά Προβλήματα*, Αθήνα, Ε.Ε. Ψ. Υ. Ψ. Π.

Ζώνιου-Σιδέρη, Α., & Χαραμής, Π. (1997) Πολυπολιτισμική Εκπαίδευση. Προβληματισμοί και προοπτικές. Στο: Ζώνιου & Χαραμής (Επιμ.), *Πολυπολιτισμική Εκπαίδευση. Προβληματισμοί- Προοπτικές* (σς 9-13) Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα

Κανακίδου, Ε.- Παπαγιάννη, Β. (1994) *Διαπολιτισμική αγωγή*, Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Κογκίδου, Δ. & Τσιάκαλος Γ. Οι αποδέκτες της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης. Πρώτη δημοσίευση στην εφημερίδα *Η Κυριακάτικη Αυγή* στις 24 Απριλίου 2005 και στο: Γ. Τσιάκαλος (2006) *Απέναντι στα εργαστήρια του ρατσισμού*, σσ. 229-234. Αθήνα: Τυπωθήτω/Gutenberg.

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

Κουρετζής Λ., *Το θεατρικό παιχνίδι και οι διαστάσεις του*, Αθήνα :Ταξιδευτής.

Λουκάτος, Δ.,(1992). *Εισαγωγή στην Ελληνική Λαογραφία*, Αθήνα: Μορφωτικό Ίδρυμα Εθνικής Τραπέζης.

Μάγος, Κ., Κούκου Ν., Ρουσάκης (2000). *Η μέθοδος των Σχεδίων (Project)*, Κέντρο Μελετών και Τεκμηρίωσης της ΟΛΜΕ: Αθήνα: ΟΕΔΒ.

Μάγος Κ., (2002) *Για τη μέθοδο Project*, Παιδαγωγική Σειρά: Κλειδιά και Αντικλειδιά. Αθήνα: Πανεπιστήμιο Αθηνών, ΥΠΕΠΘ. Ανακτήθηκε από www.kleidiakaiantikleidia.net

Μάγος Κ., (2004). «Μ όπως Μαχαλά, Μπ όπως Μπογιά». Τα καλλιτεχνικά μαθήματα στη διαπολιτισμική εκπαίδευση. *Εικαστική Παιδεία*, 20, 50-54

Μάγος Κ., (2005) *Ευτυχώς εδώ δεν έχουμε ξένους: Η αναγκαιότητα επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών στη διαπολιτισμική εκπαίδευση: Στα Πρακτικά του 8^{ου} Διεθνούς Συνεδρίου: Διαπολιτισμική Εκπαίδευση- Ελληνικά ως Δεύτερη Ξένη Γλώσσα*, Κέντρο Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης, Πανεπιστήμιο Πατρών.

Μάρκου, Γ. (1991) *Διαπολιτισμική Εκπαίδευση*, λήμμα στην *Παιδαγωγική Ψυχολογική Εγκυκλοπαίδεια Λεξικό*, τ. 3, σς. 1405-1408, Πολυπολιτισμική Εκπαίδευση, λήμμα στο *Παιδαγωγική Ψυχολογική Εγκυκλοπαίδεια Λεξικό*, τ. 7, σς. 3953-3955

Μάρκου Γεώργιος, (1996) *Προσεγγίσεις της πολυπολιτισμικότητας και η Διαπολιτισμική εκπαίδευση - επιμόρφωση των εκπαιδευτικών*, Αθήνα: ΥΠ.Ε.Π.Θ., Γ.Γ.Λ.Ε,

Μάρκου Γεώργιος, (1998) *Η πολυπολιτισμικότητα της ελληνικής κοινωνίας –Η διαδικασία διεθνοποίησης και η αναγκαιότητα της Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης* Υπουργείο Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων , Γενική Γραμματεία Λαϊκής Επιμόρφωσης

Μαλαπέτσα Μ. (2002) *Πολυπολιτισμικότητα και ευαισθητοποίηση: μια αρχική αναμέτρηση*, Μεταπτυχιακή εργασία του Παιδαγωγικού Τμήματος, Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών, Αθήνα

Ματσαγγούρας, Η. (2003). *Η διαθεματικότητα στη σχολική γνώση*, Αθήνα: Γρηγόρης.

Μερακλής, Μ., (1995). *Παροιμίες*, Αθήνα : Πατάκης.

Μερακλής, Μ., (1988). *Τί είναι λαϊκή λογοτεχνία*, Αθήνα: Κέντρο μαρξιστικών Ερευνών, Σύγχρονη Εποχή.

Μίτιλης, Α., (1998)*Οι μειονότητες μέσα στη σχολική τάξη*. Αθήνα: Οδυσσέας.

Μιχαλοπούλου, Κ., (2009) *Ο προφορικός λόγος στην προσχολική εκπαίδευση*, Θεσσαλονίκη: Επίκεντρο

Μουζέλης, Ν. (2003) *Από την αλλαγή στον εκσυγχρονισμό*. Αθήνα: Θεμέλιο.

Μπενέκος, Δ., (2006). *Πολιτισμική παράδοση και εκπαίδευση*, Αθήνα: Τυπωθήτω.

Νικολάου, Γ. (2000). Ένταξη και εκπαίδευση των αλλοδαπών μαθητών στο δημοτικό σχολείο-από την «ομοιογένεια» στην πολυπολιτισμικότητα. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα

Παλαιολόγου Ν. & Ευαγγέλου Οδ., (2003). *Διαπολιτισμική Παιδαγωγική*, Αθήνα: Ατραπός.

Παπαχρήστος Κ., (2011) *Διαπολιτισμική εκπαίδευση στο ελληνικό σχολείο*, Αθήνα:Ταξιδευτής.

Πλεξουσάκη Ε., (2003). *Πολιτισμός και σχολείο*, Σειρά: Κλειδιά και Αντικλειδιά. Αθήνα: Πανεπιστήμιο Αθηνών, ΥΠΕΠΘ. Ανακτήθηκε στις 22Μαΐου από www.kleidiakaiantikleidia.net

Πούχνερ, Β (1994) Το παιδικό θέατρο στην Ελλάδα, μια προσέγγιση. *Το Θέατρο στο σχολείο*, Αθήνα, Πανελλήνιοι Αγώνες Μαθητικού Θεάτρου.

Στρατής, Μ., (2006). *Παροιμίες*, Θεσσαλονίκη: Ιανός.

Σέφλερ, Α. (1998). *Παροιμίες απ' όλο τον κόσμο*, Αθήνα: Πατάκης.

Σιμόπουλος, Κ. (1996). *Διδάγματα κοινωνικοπολιτικά των παροιμιών όλων των εθνών*. Αθήνα

Σκαρτσής, Σ.Λ., *Η παροιμία*, (1997). Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Σφυρόερα Μ. (2004) *Διαφοροποιημένη Παιδαγωγική Σειρά: Κλειδιά και Αντικλείδια*.
Αθήνα: Πανεπιστήμιο Αθηνών, ΥΠΕΠΘ. Ανακτήθηκε στις 11 Ιουνίου από:
www.kleidiakaiantikleidia.net

Τριλιανός, Θ., (2000) *Μεθοδολογία της σύγχρονης Διδασκαλίας*, τ. Α' & Β'. Αθήνα

Τρίλιβα, Σ. Chimienti, G., (2002) *Ανακάλυψη- Αυτογνωσία-Αυτοκυριαρχία- Αυτοεκτίμηση, Συναιθηματική και κοινωνική επιδεξιότητα*, Αθήνα: Πατάκης.

Χοντολίδου Ε., (2004) *Διδασκαλία σε ομάδες Παιδαγωγική Σειρά: Κλειδιά και Αντικλείδια*. Αθήνα: Πανεπιστήμιο Αθηνών, ΥΠΕΠΘ. Ανακτήθηκε στις 20 Μαΐου από: www.kleidiakaiantikleidia.net

B. ΞΕΝΟΓΛΩΣΣΗ

Alean Al- Krenawi Bedouin-Arab clients' use of proverbs in the therapeutic setting
International Journal for the Advancement of Counselling **22**: 91–102, 2000.

© 2000 Kluwer Academic Publishers. Printed in the Netherlands.

Alvermann, D.E. The discussion web: A graphic aid for learning across the curriculum.
45(2). N.p.: The Reading Teacher, 1991.92-99

Alexander, C. & Campbell, E. (1964). Peer influences on adolescent aspirations.
American Psychological Review, 29,568-572

Brislin, B. (1984) *Cross-cultural encounters*, N. Y. Pergamon

Dyal, J., Dyal, R. (1981) Acculturation, stress and coping, *Intercultural Journal of Intercultural Relations*, Vol. 5, pp.301-328

Essinger, H. (1988) Innterkultureller Erziehung als antiraassistisce Erziehung. In G. Pommerin, *Und im Ausland sind die Deutsche auch Fremde*. Frankfurt.

Todd R. Ferretti, Christopher A. Schwint, Albert N. Katz (2006) Electrophysiological and Behavioral measures of the infuence of literal and Figurative contextual Constraints on proverb comprehension *Centre for Cognitive Neuroscience, Department of Psychology, Wilfrid Laurier University*,

Accepted 3 July 2006 Available online 21 August 2006

Retrieved October, 21 from: Science Direct

Gunderson, B. & Johnson, D. (1980). Promoting positive attitude towards learning a foreign language by using cooperative learning groups. *Foreign Language Annuals*, 13, 39-46

Hartup, W. (1978). Children and their friends. In J. McGurk (Ed), *Childhood social development*, London: Longman

Johnson, D. & Johnson, R. (1999). *Learning together and alone*. Boston: Allyn and Bacon.

White, Geoffrey M. (1987). Proverbs and Cultural Models: An American Psychology of Problem Solving. Holland, Dorothy & Quinn, Naomi (Eds). *Cultural Models in Language and Thought*. Cambridge (Cambridge shire) & New York: Cambridge University Press, pp. 151–172.

Gardner, H. (1982). *Art, mind and brain: A cognitive approach to creativity*. New York: Basic Books.

Gundara, J. (1986) Education for a multicultural society, in: Gundara, J., Jones, C., & Kimberley, K., (eds) *Racism, Diversity and Education*, Kent, Hodder and Stoughton Educational, pp. 4-27

Gundara, J. (1997) The way forward, in: Coulby, D., Gundara, J., Jones, C., *Intercultural Education. World Yearbook of Education*, Kogan Page, pp. 223-234.

Gudjons, H. (2001) *Handlungsorientiert Lehren and Lehren*, Julius Klinkhardt Verlag,
Bad Heilbrunn/Obb

Hanzen, M. (2007). "When you are in Rome, Do as the Romans do". Proverbs as a
Part of EFL Teaching. *HÖGSKOLAN FÖR LÄRANDE OCH KOMMUNIKATION (HLK)*
Högskolan i Jönköping

Kaplan, M. (2006) Using proverbs to explore Intergenerational Relations Across
Cultures Retrieved October, 12, from: <http://www.ed.psu.edu>

Katz L. G. and Chard, S. C. (1989), *Engaging children's Minds: The project approach*,
Norwood, N. J.: Ablex.

Kilpatrick, W.H. (1918), *The project Method*, New York: Columbia University Press.

Lauhakangas, O. (2007), Use of proverbs and narrative thought, folklore vol
35/lauhakangas.pdf

Mieder, W., (2004). *Proverbs- A Handbook*. Westport, CT; Greenwood Press

Montreynaud, Florence: *Dictionnaire des proverbs et dictions*, Le Robert, 1993, 199-
433

Oberg, K. (1953) *Indiantribes of northern Mado Grosso*, Brazil

Pollner, Melvin 1990. Mundane Reasoning. Coulter, Jef (ed.). *Ethnomethodological
Sociology*. An Elgar reference collection. Schools of thought in sociology, 2. Hants
(Vermont): Edvard Elgar Pub. Company, pp. 138–157.

Rey, Alain, *Dictionnaire des proverbes et dictons*, Le Robert, 1993, VII-XVI.

Slavin, R. (1983). *Cooperative learning*, New York Longman.

Straub, H. (1999) Teaching global unity through proverbs, metaphors, and storytelling.

Retrieved March , 13, from:

<http://exchanges.state.gov/forum/vols/vol37/> (Number 3, July - September, 1999).

Sternberg, R. J. (1987). *Teaching critical thinking: Eight easy ways to fail before you begin*. Phi Delta Kappa. 68, 456-459

Tan, Γ., Gallo, Π., Jacobs, G., & Lee, C. (1999) Using cooperative learning to intergrate thinking and information technology in a content-based writing lesson. *The Internet Test Journal*, 5, 8.

Trevarthen, Colwyn 1993. Predispositions to Cultural Learning in Young Infants. *Behavioral and Brain sciences*, 16, pp. 534–535.

Turner, Mark 1996. *The Literary Mind*. New York: Oxford University Press

UNESCO (2000). *Appeal for the promotion of arts education and creativity at school to help construct a culture of peace*. Paris, November 3, No 99-241

Winnicott, D. (1975) *Jeu et réalité, L' espace potencial* .Paris: Gallimard

Wright, S. (1991). *The arts in early childhood*. Sydney: Prentice- Hall.

Zwaal, N. (2003). Narratives for Nature: Storytelling as a vehicle for improving the intercultural dialogue on environmental conservation in Cameroon. Thesis Leiden University

Proverbs Retrieved February, 3, 2009, from

http://en.wikiquote.org/wiki/Greek_proverbs

http://en.wikiquote.org/wiki/English_proverbs

[http://en.wikiquote.org/wiki/Category: Serbian Proverbs](http://en.wikiquote.org/wiki/Category:Serbian_Proverbs)

http://en.wikiquote.org/wiki/Talk:German_proverbs

http://en.wikiquote.org/wiki/Albanian_proverbs

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ

I. ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΟ ΕΡΕΥΝΑΣ

Στα πλαίσια μιας έρευνας για τη διαπολιτισμική διάσταση των παροιμιών και τη γνωριμία παιδών από άλλους πολιτισμούς, διαμορφώσαμε το παρακάτω ερωτηματολόγιο.

Τις απαντήσεις θα μελετήσει μόνο η ερευνήτρια και κανένας άλλος.

Το συμπληρωμένο ερωτηματολόγιο δε θα το δει κανένας γονιός ή καθηγητής.

Μην γράψεις το όνομά σου πουθενά πάνω στο ερωτηματολόγιο.

Να θυμάσαι ότι ζητάμε τη δική σου, προσωπική άποψη. Δεν πρόκειται για τεστ και δεν υπάρχουν σωστές ή λανθασμένες απαντήσεις.

Σ' ευχαριστούμε για τη συνεργασία σου!

ΕΣΥ

Σημείωσε ένα X στο τετράγωνο εκείνο που ταιριάζει με την απάντησή σου.

1. Είσαι αγόρι ή κορίτσι;

1 Αγόρι 2 Κορίτσι

2. Ποιο μήνα γεννήθηκες; (π.χ. Μάιος:5)

3. Ποιο έτος γεννήθηκες;

4. Γεννήθηκες στην Ελλάδα;

1 Ναι

2 Όχι

5. Η μητέρα σου είναι Ελληνίδα;

1 Ναι

2 Όχι

6. Ο πατέρας σου είναι Έλληνας;

1 Ναι

2 Όχι

7. Ποια γλώσσα μιλάτε περισσότερο στο σπίτι;

.....

Ερωτηματολόγιο

Pre-test (και Post-test)

1) Ποιες πιστεύεις ότι είναι οι ομοιότητες ανάμεσα στους Έλληνες φίλους σου και στους φίλους σου από άλλες χώρες;

2) Ποιες πιστεύεις ότι είναι οι διαφορές ανάμεσα στους Έλληνες φίλους σου και στους φίλους σου από άλλες χώρες;

3) Γνωρίζεις κάτι για τον πολιτισμό των παιδιών που κατάγονται από άλλες χώρες;

4) Γνωρίζεις κάποια ελληνική παροιμία που να είναι κοινή ή παρόμοια με μια παροιμία από άλλη χώρα;

II. ΙΣΤΟΡΙΕΣ ΓΡΑΜΜΕΝΕΣ ΑΠΟ ΤΑ ΠΑΙΔΙΑ ΠΟΥ ΕΛΑΒΑΝ ΜΕΡΟΣ ΣΤΗΝ ΕΡΕΥΝΑ, ΜΕ ΘΕΜΑ ΚΑΠΟΙΑ ΠΑΡΟΙΜΙΑ

1^η ΙΣΤΟΡΙΑ ΟΠΟΙΟΣ ΒΙΑΖΕΤΑΙ ΣΚΟΝΤΑΦΤΕΙ (Α1)

Την περασμένη Τετάρτη, διαβάζα για το τεστ που είχαμε για την επόμενη μέρα. Το μάθημα δεν το είχα διαβάσει πολύ καλά γιατί βιαζόμουν να πάω να παίξω με τους φίλους μου.

Την επόμενη μέρα είχα βάλει ένα στοίχημα με τον Κώστα, ποιος θα τελειώσει πρώτος το τεστ.

Έγραψα όσο πιο γρήγορα μπορούσα, για να τελειώσω πρώτος.

Τελικά κέρδισα το στοίχημα και νίκησα τον Κώστα, αλλά στο τεστ τα πήρα όλα Γ γιατί βιαζόμουν και ήμουν απρόσεκτος.

Και όπως λέει και η παροιμία «Όποιος βιάζεται, σκοντάφτει».

2η ΙΣΤΟΡΙΑ ΟΠΟΙΟΣ ΒΙΑΖΕΤΑΙ ΣΚΟΝΤΑΦΤΕΙ (Α2)

Μια μέρα ήταν ένα παιδάκι που ήταν τέλειος μαθητής. Όλοι τον θαύμαζαν, τον λάτρευαν.

Λοιπόν, σήμερα πήγε στο σχολείο, ήταν μια χαρά αλλά ένα και μοναδικό πρόβλημα που είχε ήταν τα τεστ. Όταν είπε ο κύριος για τεστ, αυτός έτρεμε και όλη η τάξη έλεγαν ότι ήταν τέλεια.

Όταν γύρισε σπίτι είπε στη μαμά του για το τεστ. Η μαμά του γέλασε και λέει:

« Διάβασε και θα είσαι τέλειος». Λοιπόν, διάβασε, και την άλλη μέρα που πήγε στο σχολείο λέει: « Εγώ θα είμαι ο καλύτερος».

Όταν έγραψε το τεστ την επόμενη μέρα και είδε ότι δεν τ'α'χε σωστά και θύμωσε.

Όταν πήγε σπίτι είπε ότι το έγραψε γρήγορα, και είπε: «Όποιος βιάζεται, σκοντάφτει».

3η ΙΣΤΟΡΙΑ ΟΠΟΙΟΣ ΒΙΑΖΕΤΑΙ ΣΚΟΝΤΑΦΤΕΙ (Α3)

Μια φορά σ' ένα αεροδρόμιο βιαζόμασταν γιατί θα έφευγε το αεροπλάνο. Όπως έτρεχα σκόταψα επειδή πάτησα το σκοινί της βαλίτσας.

4η ΙΣΤΟΡΙΑ **ΟΠΟΙΟΣ ΒΙΑΖΕΤΑΙ ΣΚΟΝΤΑΦΤΕΙ (A4)**

Αυτό σημαίνει ότι όταν παίρνουμε μια απόφαση για να κάνουμε κάτι πρέπει να σκεφτούμε καλά πριν κάνουμε οτιδήποτε γιατί οι βιαστικές κινήσεις οδηγούν πάντα σε λάθος πράγματα.

5η ΙΣΤΟΡΙΑ **ΟΠΟΙΟΣ ΒΙΑΖΕΤΑΙ ΣΚΟΝΤΑΦΤΕΙ (A5)**

Μια μέρα η Λουκία είπε στη φίλη της τη Μελίνα να έρθει να παίξουνε στο σπίτι της. Η Μελίνα δεν ήθελε να αργήσει ούτε λεπτό. Έτσι αύξησε την ταχύτητα αλλά δυστυχώς δεν πρόσεξε τη μικρή πέτρα μπροστά της και έπεσε στο έδαφος. Ευτυχώς που ήταν εκεί κοντά η φίλη της η Δήμητρα και τη βοήθησε να σηκωθεί. Η φίλη της για να τη συμβουλέψει της είπε: Όποιος βιάζεται σκοντάφτει. Τώρα η Μελίνα δε θα ξαναβιαστεί.

6η ΙΣΤΟΡΙΑ

ΣΠΙΤΙ ΜΟΥ, ΣΠΙΤΑΚΙ ΜΟΥ (B1)

Πέρσι τα Χριστούγεννα αποφάσισαν ο μπαμπάς και η μαμά να πάμε διακοπές. Στο Πήλιο. Εγώ και η αδερφή μου είμασταν όλο χαρά.

Ξεκινήσαμε με το καράβι και μετά από δυόμιση ώρες περίπου φτάσαμε στο Βόλο. Ο καιρός ήταν βροχερός. Πήγαμε όλοι μαζί να νοικιάσουμε αυτοκίνητο για να ανεβούμε στο Πήλιο. Εκεί, θα μέναμε σε ξενοδοχείο στη Μακρυνίτσα.

Τις πρώτες μέρες ήμουν ενθουσιασμένη. Ήταν όλα χιονισμένα, οι δρόμοι ήταν ήσυχοι στο ξενοδοχείο είχαν στολίσει ένα πελώριο έλατο αλλά δεν μπορούσα να πάω όποτε θέλω και να καθήσω να παίξω δίπλα του όπως θα έκανα στο σπίτι μου!

Είχα πεθυμήσει τη ζεστασιά του σπιτιού μου και το κρεβάτι μου. Ευτυχώς, για την Πρωτοχρονιά επιστρέψαμε σπίτι μας και περάσαμε τις υπόλοιπες γιορτές με τους παππούδες μας.

7^η ΙΣΤΟΡΙΑ

ΣΠΙΤΙ ΜΟΥ, ΣΠΙΤΑΚΙ ΜΟΥ (Β2)

Φέτος το καλοκαίρι, είχα μία ξεχωριστή εμπειρία. Οι γονείς μου έφτιαξαν ένα καινούργιο σπίτι. Όταν τελείωσε το σπίτι και μπήκα μέσα αμέσως κατάλαβα ότι ήταν το σπίτι των ονείρων μου. Μπαίνοντας μέσα στο σπίτι ανυπομονούσα να δω το δωμάτιό μου. Πραγματικά ήταν ένα πάρα πολύ ωραίο δωμάτιο! Και τότε κατάλαβα ότι το όνειρό μου είχε πραγματοποιηθεί.

Κάθε βράδυ ανάβαμε το τζάκι και μαζευόμαστε όλη η οικογένεια γύρω από αυτό. Η μαμά μου μας φέρνει κάστανα και ο μπαμπάς μου μας λέει αστείες ιστορίες και γελάμε.

Μου αρέσει πάρα πολύ το σπίτι μου και κατάλαβα ότι όπου και να πάω θέλω να γυρίζω πάντα. Είναι όπως λέμε «Σπίτι μου σπιτάκι μου»

8^η ΙΣΤΟΡΙΑ

ΣΠΙΤΙ ΜΟΥ, ΣΠΙΤΑΚΙ ΜΟΥ(Β3)

Αυτή η παροιμία σημαίνει ότι όπου και αν πάμε, όσο καλά και να είναι, θα θέλουμε να γυρίσουμε στο σπίτι μας. Ας είναι και φτωχικό γιατί νοιώθουμε άνετα και το αγαπάμε.

9^η ΙΣΤΟΡΙΑ

Η ΣΙΩΠΗ ΕΙΝΑΙ ΧΡΥΣΟΣ(Γ1)

Μια μέρα ήταν ένας κύριος που είχε ένα γείτονα που κάθε απόγευμα άπλωνε στην αυλή του τα ρούχα του. Ένα βράδυ ο κύριος βγήκε στο μπαλκόνι του και άδειασε ένα κουβά με βρώμικα νερά πάνω στα ρούχα του γείτονά του.

Όταν ξύπνησε το πρωί ο γείτονας είδε ότι τα ρούχα που είχε απλώσει, ήταν πολύ λερωμένα. Αμέσως κατάλαβε ποιος το έκανε και είπε μέσα του: Δεν πρέπει να μιλήσω για να μη γίνει φασαρία.

Ο κύριος κατάλαβε το λάθος του και πήγε στο γείτονα και ζήτησε ταπεινά συγνώμη.

Γιατί όπως ξέρουμε «Η σιωπή είναι χρυσός».

10η ΙΣΤΟΡΙΑ

Η ΣΙΩΠΗ ΕΙΝΑΙ ΧΡΥΣΟΣ (Γ2)

Μια φορά μέσα στην τάξη ο δάσκαλος έλειπε κι έτσι τα παιδιά περίμεναν τη διευθύντρια να έρθει για να τα μοιράσει σε τάξεις.

Η Σοφία και η Μαρία πήγαν στην τάξη του κυρίου Περικλή. Κάποια στιγμή η Μαρία έριξε τα ξύσματά της πάνω στο τετράδιο της Σοφίας. Η Σοφία θύμωσε και έγινε άγριο θηρίο. Στο διάλειμμα επίσης δημιουργήθηκε ένας καυγάς με αποτέλεσμα η Σοφία να φέρει τη μητέρα της στο σχολείο.

Αργότερα επειδή η μητέρα της Σοφίας ήταν πολύ καλή, είπε στα κορίτσια να μιλήσουν μόνες τους για να ταβρουν.

-Δεν έπρεπε να το κάνεις αυτό Μαρία, είπε η Σοφία

-Συγγνώμη , ήταν απλώς μια άσχημη στιγμή και δε θέλω να τα χαλάσουμε για μια βλακεία, είπε η Μαρία.

-Φίλες για πάντα, είπε η Σοφία.

Κι έτσι τα δύο κορίτσια τα βρήκαν, γι' αυτό η σιωπή είναι χρυσός, γιατί με αυτόν τον τρόπο η Μαρία καθησύχασε τη Σοφία χωρίς να υπάρχουν εξελίξεις. Κι έτσι, και η μητέρα της Σοφίας είχε δίκιο γιατί έπρεπε να τα βρουν μεταξύ τους και όχι με μπελάδες, φωνές και τιμωρίες.

Και όταν τα κορίτσια σπούδασαν στην ίδια σχολή Αρχαιολογία, έτσι πέτυχαν και έγιναν ξακουστές ως οι καλύτεροι αρχαιολόγοι στην Ελλάδα. Επίσης έκαναν πολλά ταξίδια στο Εξωτερικό και ανακάλυψαν πολλά πράγματα.

11η ΙΣΤΟΡΙΑ

ΜΠΟΡΑ ΕΙΝΑΙ, ΘΑ ΠΕΡΑΣΕΙ (Δ1)

Μια φορά κι έναν καιρό ήταν μία τάξη που δε συνεργαζόταν καθόλου μα καθόλου. Έπαιζαν ποδόσφαιρο και κανείς δεν έδινε πάσα σε συμπαίκτες. Το ίδιο και τα κορίτσια. Έπαιζαν μπάσκετ και δεν έδιναν και αυτά καθόλου πάσες. Η κυρία τους ήθελε να αντιδράσει κάπως. Έκαναν μάθημα, τους έδωσε δώρα, τους πήγε εκδρομή

δυνατόν , παιδιά πέμπτης τάξης και δεν μπορούν να συνεργαστούν; « Ο διευθυντής δε μίλησε, αλλά απόρησε.

Η δασκάλα αποφάσισε να κάνει ένα θεατρικό που θα συμμετείχε όλη η τάξη. Τα παιδιά διαφώνησαν. Όμως εκείνη τη στιγμή βάζει μια δυνατή φωνή και όλοι συμφώνησαν. Οι πρόβες άρχισαν αλλά και πάλι τίποτα. Η κυρία τα είπε σε όλες τις μαμάδες. Την άλλη μέρα όλα τα παιδιά ήταν άψογα. Το θεατρικό βγήκε τέλειο. Τα παιδιά μάζεψαν πολλά χρήματα. Τα χρήματα τα ξόδεψαν σε ένα ταξίδι.

12η ΙΣΤΟΡΙΑ

ΜΠΟΡΑ ΕΙΝΑΙ, ΘΑ ΠΕΡΑΣΕΙ (Δ2)

Μια φορά πήγαμε βόλτα, εγώ, η Δανάη, η Δήμητρα και η Κατερίνα! Όταν περνούσαμε από ένα πάρκο, αποφασίσαμε να κάνουμε αγώνα και όταν πηγαίναμε να αρχίσουμε ήταν λυμένα τα κορδόνια της Δήμητρας. Αρχίσαμε και στη μέση του πάρκου πέφτει κάτω η Δήμητρα και χτυπάει λίγο το πόδι της. Τότε εγώ της είπα: Μπόρα είναι θα περάσει.

13η ΙΣΤΟΡΙΑ

ΦΑΣΟΥΛΙ ΤΟ ΦΑΣΟΥΛΙ ΓΕΜΙΖΕΙ ΤΟ ΣΑΚΟΥΛΙ (Ε1)

Κάποτε ήταν μια οικογένεια που ζούσε στους πρόποδες του Ολύμπου. Αυτή η οικογένεια έμενε σε ένα μικρό αγροτόσπιτο και ήταν τέσσερα άτομα, οι δυο γονείς και δυο αγόρια. Στο κτήμα είχαν σταύλο με αγελάδες, κατσίκες, κότες και ένα άλογο.

Οι δυο γονείς δούλευαν σκληρά και καλλιεργούσαν το κτήμα με τις ελιές, τις πορτοκαλιές και όλα τα άλλα δέντρα. Τα παιδιά τους φρόντιζαν τα ζώα. Όλα τα πράγματα που έπαιρναν από αυτά , γάλα, τυρί, αυγά, κρέας τα πουλούσαν και από αυτά τα λεφτά η οικογένεια μετά από καποια χρόνια, από φτωχιά που ήταν, είχε πλουτίσει όσο δεν το φανταζόταν. Το κατάφεραν αυτό γιατί μάζευαν λίγα λίγα λεφτά και δεν ήταν σπάταλοι. Δίπλα από αυτή την οικογένεια υπήρχε μια άλλη που παλιά ήταν πλούσια αλλά στη ζωή τους ξόδευαν περισσότερα χρήματα από όσα χρειάζονταν. Έτσι κατάντησε φτωχή.

Η πρώτη οικογένεια πίστευε πάντα πως για να καταφέρεις κάτι στη ζωή σου πρέπει « Φασούλι το φασούλι, να το γεμίζεις το σακούλι».

14η ΙΣΤΟΡΙΑ

ΦΑΣΟΥΛΙ ΤΟ ΦΑΣΟΥΛΙ ΓΕΜΙΖΕΙ ΤΟ ΣΑΚΟΥΛΙ (Ε2)

Ήταν κάποτε δύο αδέρφια, ο Σπύρος και ο Πέτρος. Ο Σπύρος που ήταν μεγαλύτερος ήτνα πολύ προσεκτικός με τα χρήματα, ενώ ο Πέτρος ήταν σπάταλος. Ο Πέτρος ποτέ δεν είχε λεφτά. Πάντα αναρωτιόταν πώς γίνεται να παίρνουν και οι δύο το ίδιο χαρτζιλίκι και ο Σπύρος να έχει πάντα χρήματα ενώ αυτός να μην έχει.

Έτσι μια μέρα ρώτησε τον αδερφό του ποιο ήταν το κόλπο που χρησιμοποιούσε και του έμεναν χρήματα. Φυσικά ο Σπύρος του μίλησε για οικονομία και να χρησιμοποιήσει τον κουμπαρά του.

Ο Πέτρος σκέφτηκε να βάζει λίγα λεφτά κάθε εβδομάδα στον κουμπαρά του.

Μετά από λίγους μήνες ο Πέτρος άνοιξε τον κουμπαρά του και βρήκε 200 ευρώ μέσα.

Ήταν πολύ χαρούμενος και θυμήθηκε τα λόγια του αδελφού του «Φασούλι το φασούλι, γεμίζει το σακούλι».

15η ΙΣΤΟΡΙΑ

ΦΑΣΟΥΛΙ ΤΟ ΦΑΣΟΥΛΙ ΓΕΜΙΖΕΙ ΤΟ ΣΑΚΟΥΛΙ (Ε4)

Κάποια στιγμή ήρθαν τα γενέθλιά μου κι η γιαγιά μου, μου έκανε δώρο έναν κουμπαρά. Εμένα μου άρεσε ο κουμπαράς γιατί ήταν ένα ροζ γουρουνάκι. Μια μέρα σκέφτηκα να βάλω στον κουμπαρά τα λεφτά που είχαν περισσέψει από το χαρτζιλίκι μου. Έτσι κάθε μέρα έβαζα τα λεφτά που μου περισσευαν. Έφτασαν τα γενέθλια της μαμάς μου. Ήθελα να της πάρω ένα δώρο και δε μου έφταναν τα χρήματα. Θυμήθηκα τον κουμπαρά μου. Σκέφτηκα να τον ανοίξω για να δω πόσα χρήματα έχω. Συνειδητοποίησα ότι είχα περισσότερα απ' όσα χρειαζόμουν. Έτσι έμαθα να κάνω οικονομία.

16η ΙΣΤΟΡΙΑ

ΟΠΟΥ ΑΚΟΥΣ ΠΟΛΛΑ ΚΕΡΑΣΙΑ, ΚΡΑΤΑ ΚΑΙ ΜΙΚΡΟ ΚΑΛΑΘΙ (ΣΤ)

Μια φορά κ' έναν καιρό είπε η μαμά του Γιάννη:

-Γιάννη τα Χριστούγεννα θα σου πάρω MP3, PSP, Nintendo και άλλα παιχνίδια, αλλά και πολλά ρούχα!

-Γιούπι!! Γιούπι!! Είπε ο Γιάννης και έφυγε για το σχολείο του .

-Θανάση! Φίλιππε! Ελάτε να σας πω!

-Η μαμά μου μου είπε ότι θα μου πάρει πολλά δώρα για τα Χριστούγεννα!!!

-Α!! Ωραία!

-Εσάς τι θα σας πάρει η μαμά σας;

-Εγώ δεν ξέρω!

-Ούτε κ' εγώ!Είναι έκπληξη!

Όταν έφτασαν στο σχολείο, είχε χτυπήσει το κουδούνι και τα παιδιά δεν μπορούσαν να μούνε γιατί η πόρτα ήταν κλειδωμένη.

Μετά από δύο εβδομάδεςο Γιάννης ρώτησε τη μαμά του:

-Μαμά πού είναι τα δώρα μου;

-Να , σου πήρα ένα μπλουζάκι!

-Μα μαμά, μου είπες...

-Παιδί μου, δεν είχα πολλά χρήματα!!

-Τελικά μαμά, όπου ακούς πολλά κεράσια, κράτα και μικρό καλάθι!!

17η ΙΣΤΟΡΙΑ

ΤΟ ΜΗΛΟ ΚΑΤΩ ΑΠ' ΤΗ ΜΗΛΙΑ ΘΑ ΠΕΣΕΙ (Ζ)

Μια φορά κ' έναν καιρό ήταν ένα μωράκι που έμοιαζε πάρα πολύ με τη μαμά του. Αυτό το μωρό λοιπόν το λέγανε Χριστίνα και τη μαμά της Μαρία. Μόλις μεγάλωσε η Χριστίνα έγινε ολόϊδια με τη μαμά της, γι'αυτό μόλις έβγαιναν βόλτα όλοι έλεγαν: «Η Μαρία ξαναγεννήθηκε». Η Χριστίνα όμως δεν έβλεπε πουθενά την ομοιότητα. Γρήγορα όμως κατάλαβε πως η ομορφιά δεν είναι εξωτερικά αλλά εσωτερικά. Γι'

αυτό έλεγε σε όλους: « Το μήλο κάτω απ' τη μηλιά θα πέσει. Είμαι τόσο καλή όσο η μανούλα μου»

18η ΙΣΤΟΡΙΑ

ΛΕΙΠΕΙ Ο ΓΑΤΟΣ ΧΟΡΕΥΟΥΝ ΤΑ ΠΟΝΤΙΚΙΑ (Η1)

Σήμερα έγινε χαμός στην τάξη. Έγινε κάτι και μας άφησε όλους μόνους η κυρία. Καλά. Και τι να γίνει; Ανυπομονούσαμε μέχρι να έρθει αλλά περιμέναμε μισή ώρα ακόμα να έρθει. Ε, και τί να γίνει; Σηκωθήκαμε και κάναμε σαν τρελλοί. Όταν περιμέναμε όρθιοι μια ώρα ήρθε ένας κύριος...που μας εξήγησε τι ακριβώς έγινε με την κυρία μας: « Ένα κοριτσάκι καθώς έτρεχε στις σκάλες, έπεσε...Η κυρία σας βεβαίως έπρεπε να βοηθήσει να το πάνε στο νοσοκομείο επειδή είχε χτυπήσει το χέρι του. Το κόκκαλο είχε βγει καιαμέσως πετάχτηκε ένας και είπε:

-Μη μας λέτε άλλα, ανατριχιάσαμε!

19η ΙΣΤΟΡΙΑ

ΛΕΙΠΕΙ Ο ΓΑΤΟΣ ΧΟΡΕΥΟΥΝ ΤΑ ΠΟΝΤΙΚΙΑ (Η2)

Μια μέρα η κυρία μας. Άργησε να'θει στο σχολείο κ' εμείς κάναμε σαν τρελλοί. Τρέχαμε γύρω-γύρω από την τάξη. Όμως εμείς νομίζαμε ότι έλειπε.

Μετά ήρθε η κυρία Διευθύντρια και μας είπε: «Παιδιά η κυρία σήμερα θα καθυστερήσει. Αλλά εμείς είδαμε ότι η κυρία είχε αργήσει και γι' αυτό τρέχαμε και φωνάζαμε.

Πέρασαν δέκα λεπτά. Εμφανίζεται η κυρία Μπραϊνώ. Όλοι κάναμε σαν να μη συνέβη τίποτα. Καθήσαμε στα θρανία μας και κάναμε το μάθημά μας ήσυχοι και φρόνιμοι.

20η ΙΣΤΟΡΙΑ

ΛΕΙΠΕΙ Ο ΓΑΤΟΣ ΧΟΡΕΥΟΥΝ ΤΑ ΠΟΝΤΙΚΙΑ (Η3)

Ήταν μια φορά κάποιοι μαθητές που περιμένανε την κυρία τους να έρθει. Περιμέναμε, περιμέναμε, τίποτα. Περιμέναμε άλλα είκοσι λεπτά, τίποτα. Ε, που λες

σηκώνεται ο Κώστας και άρχισε να πετάει σαΐτες στο Μιχάλη. Σηκώνεται και ο Χρυσόστομος και έτρεχε γύρω από την τάξη. Η τάξη είχε γίνει ζωολογικός κήπος. Τα παιδιά πηδούσαν από τα θρανία τους. Η Τζούλια και η Ιόλη ξεμάλλιαζαν η μια την άλλη. Τα άλλα κορίτσια έλεγαν ποιος θα νικήσει.

Πάει ο Χάρλεϊ στην πόρτα και βλέπει την κυρία μας.

- Η κυρία Μπραϊνών! λέει ο Χάρλεϊ.

Όλοι αγγελουδάκια, εμείς. Έρχεται η κυρία και βλέπει την τάξη άνω-κάτω.

Η κυρία μας είπε να έρθουν στον πίνακα αυτοί που σηκωθήκανε και έκαναν παλαβομάρες.

Σηκώθηκε ο Κώστας και μετά σηκωθήκανε και οι άλλοι. Η κυρία ζητούσε εξηγήσεις, ο Μανόλης που είχε φάει εκατομμύρια τιμωρίες είπε ότι στο σπίτι μας θα γράφαμε το ρήμα σε όλους τους χρόνους έξι φορές. Η κυρία μας είπε ότι θα έχουμε για τιμωρία μια εβδομάδα να κάνουμε πολλαπλασιασμούς και προσθέσεις.

Έτσι καταλάβαμε το σφάλμα μας και συζητούσαμε γι' αυτό.

21η ΙΣΤΟΡΙΑ

ΛΕΙΠΕΙ Ο ΓΑΤΟΣ ΧΟΡΕΥΟΥΝ ΤΑ ΠΟΝΤΙΚΙΑ (Η4)

Μια μέρα η κυρία μας έπρεπε να πάει για λίγο κάτω στο γραφείο. Μόλις έφυγε από την τάξη εμείς αρχίσαμε να κάνουμε φασαρία. Σε λίγο ήρθε ένας κύριος και μας είπε να κάνουμε ησυχία και ότι «Όταν λείπει η γάτα, χορεύουν τα ποντίκια».

22η ΙΣΤΟΡΙΑ

ΛΕΙΠΕΙ Ο ΓΑΤΟΣ ΧΟΡΕΥΟΥΝ ΤΑ ΠΟΝΤΙΚΙΑ (Η5)

Πέρυσι που πηγαίναμε στην Τρίτη τάξη και είχαμε την κυρία Βάσω κάναμε πολλές αταξίες. Μια μέρα λοιπόν που η κυρία Βάσω – όπως συνήθως- πήγε να μας βγάλει φωτοτυπίες στην τάξη. Όπως με κάθε δάσκαλο ή δασκάλα, κάναμε φασαρία και μας είπε: «Λείπει η γάτα χορεύουν τα ποντίκια». Τότε βάλουμε όλοι τα γέλια για πολύ ώρα.

23η ΙΣΤΟΡΙΑ

ΛΕΙΠΕΙ Ο ΓΑΤΟΣ ΧΟΡΕΥΟΥΝ ΤΑ ΠΟΝΤΙΚΙΑ (Η6)

Μια μέρα ένας άσπρος γάτος ζούσε σε ένα μακρινό σπίτι, παρέα με κάτι ποντίκια.

«Μην κάνετε φασαρία όσο λείπω». Όμως τα ποντίκια άρχισαν να γλεντούν, να χορεύουν, να τρώνε ό,τι έβρισκαν μπροστά τους και να καλούν και άλλα ποντίκια.

Αργότερα άρχισαν να νυστάζουν και τα ποντίκια που είχαν καλέσει άρχισαν να φεύγουν. Αργότερα, όταν τα ποντίκια ξεκουράστηκαν λίγο άρχισαν να συμμαζεύουν το χώρο για να μην τα δει έτσι ο γάτος όταν γυρίσει.

Μετά από λίγη ώρα ήρθε ο γάτος στο σπίτι και είδε τα ποντίκια να κοιμούνται και όλα ήταν τακτοποιημένα. Ο γάτος χάρηκε πάρα πολύ που κράτησαν την υπόσχεσή τους. Ο γάτος όμως τελικά δεν κατάλαβε τι είχε συμβεί στο σπίτι που ήταν.

24η ΙΣΤΟΡΙΑ

ΛΕΙΠΕΙ Ο ΓΑΤΟΣ ΧΟΡΕΥΟΥΝ ΤΑ ΠΟΝΤΙΚΙΑ (Η7)

Μια φορά κι έναν καιρό ήταν μια ευτυχισμένη οικογένεια αλλά μερικές φορές η οικογένεια αυτή είχε πολλά προβλήματα, ας πούμε με το φαγητό. Δεν έβρισκε πολλές φορές φαγητό επειδή είχε πολύ χιόνι. Όμως μια μέρα τα δύο πεινασμένα παιδιά ήθελαν να παίξουν. Όμως ο μπαμπάς δεν τους άφηνε γιατί ήταν εκνευρισμένος επειδή δεν είχε φάει καθόλου. Αλλά όταν άκουσε ότι κάποιος βρήκε πάρα πολύ φαγητό τους είπε πως θα γυρίσει σε λίγο. Έτσι έφυγε και τα παιδιά είπαν «Λείπει ο γάτος χορεύουν τα ποντίκια». Έτσι χόρευαν και έκαναν πάρτυ και το σπίτι έγινε χάλια.

25η ΙΣΤΟΡΙΑ

ΛΕΙΠΕΙ Ο ΓΑΤΟΣ ΧΟΡΕΥΟΥΝ ΤΑ ΠΟΝΤΙΚΙΑ (H8)

Σημαίνει ότι όταν για παράδειγμα λείπει η μαμά από το σπίτι, γίνεται χαμός. Πλακώνονται τα μικρά και κάνουν ζημιές.

26η ΙΣΤΟΡΙΑ

ΛΕΙΠΕΙ Ο ΓΑΤΟΣ ΧΟΡΕΥΟΥΝ ΤΑ ΠΟΝΤΙΚΙΑ (H9)

Υπάρχει ένα σπίτι που έχει ποντίκια και μία γάτα. Αυτή η γάτα μισεί τα ποντίκια, γ'αυτό τα κυνηγάει να τα φάει. Αλλά δεν τα πιάνει. Όλο της ξεφεύουν από τα χέρια. Όταν παίρνουν τα ποντίκια το τυρί, η κυρία του σπιτιού κατηγορεί τη γάτα. Μια γάτα έφυγε και τα ποντίκια χορεύουν. Επειδή θα έκαναν ό,τι ήθελαν.

27η ΙΣΤΟΡΙΑ (Θ)

Ήταν ένα παιδί που το έλεγαν Σάκη. Ο Σάκης τραγουδούσε και όλες οι ξανθές κοπέλες φώναζαν....Σάκη...Σάκη...σαν τρελλές.

Ο Σάκης λοιπόν μόλις τελείωσε το τραγούδι και πήγε σπίτι του είπε «Σπίτι μου, σπιτάκι μου». Ο σερβιτόρος, που λεγόταν Φρανσουά ρώτησε τί σημαίνει αυτό.

Ο Σάκης είπε: Τονίζεται η αξία του σπιτιού και της θαλπωρής του. Ο Φρανσουά δεν κατάλαβε. Όμως όταν ο Σάκης του είπε «Μπορείς να πας σπίτι σου τώρα και βιαζόταν, έπεσε και έσπασε το χέρι του. Φώναζε σαν τρελλός. Μόλις τον είδε ο Σάκης το ρώτησε τι συμβαίνει.

Ο Φρανσουά του απάντησε: « Έτρεχα από τη βιασύνη μου στα σκαλιά και έσπασα το χέρι μου». Μετά ο Σάκης είπε: «Όποιος βιάζεται σκοντάφτει. Τα 'παθες τώρα. Άντε να σε πάω στο νοσοκομείο».

III. ΠΑΡΟΙΜΙΕΣ ΠΟΥ ΧΡΗΣΙΜΟΠΟΙΗΘΗΚΑΝ ΓΙΑ ΤΙΣ ΖΩΓΡΑΦΙΕΣ ΚΑΙ ΤΙΣ ΙΣΤΟΡΙΕΣ ΤΩΝ ΠΑΙΔΙΩΝ

1. **Κράτα με να σε κρατώ, ν' ανεβούμε στο βουνό.**

2. **Όποιος βιάζεται, σκοντάφτει.** More haste, less speed (Αγγλική)

3. **Λείπει ο γάτος, χορεύουν τα ποντίκια.**

Kur 's ka mace, lozin minjtë. (Αλβανική)

Kad mačke nema, misevi kolo vode. (Σέρβικη)

4. **Φασούλι το φασούλι, γεμίζει το σακούλι.**

5. **Ο καλός караβοκύρης στη φουρτούνα φαίνεται.**

6. **Σπίτι μου, σπιτάκι μου.** Home, sweet home (Αγγλική)

7. **Μπόρα είναι, θα περάσει.** After a storm, comes a calm (Αγγλική)

Auf jeden Regen folgt auch Sonnenschein (Γερμανική)

8. **Το ψάρι βρωμάει απ' το κεφάλι.** Der fisch stinkt vom kopfe her. (Γερμανική)

9. **Όπου ακούς πολλά κεράσια, κράτα και μικρό καλάθι.**

Ku të lëndrojne shumë quershë merr shportën e vogël (Αλβανική)

10. **Δεν υπάρχει καπνός χωρίς φωτιά.** Nema dima bez varte (Σέρβικη)

Kein Rauch ohne Feuer (Ελβετική)

11. **Κάλλιο πέντε και στο χέρι παρά δέκα και καρτέρι**

En fugl i Handen er bedre enn ti taket på

«Ένα πουλί στο χέρι είναι καλύτερο από δέκα στη στέγη» (Νορβηγική)

12. **Το μήλο κάτω απ' τη μηλιά θα πέσει.** Eplet Faller fra stammen langt ikke

«Το μήλο δεν απέχει πολύ από το δέντρο» (Νορβηγική)

13. **Η σιωπή είναι χρυσός.**

«Fjalët e tepërta janë fukarallëk. Τα πολλά λόγια είναι φτώχεια»(Αλβανική)

«Η ομιλία είναι άργυρος. Η σιωπή είναι χρυσός» (Ελβετική)

IV. ΕΝΔΕΙΚΤΙΚΕΣ ΖΩΓΡΑΦΙΕΣ ΤΩΝ ΠΑΙΔΙΩΝ ΜΕ ΘΕΜΑ ΚΑΠΟΙΑ ΑΠΟ ΤΙΣ ΠΑΡΟΙΜΙΕΣ



Σπίτι μου, σπιτάκι μου.



Μπόρα είναι, θα περάσει.



Λείπει ο γάτος, χορεύουν τα ποντίκια.



Όπου υπάρχει καλνός, υπάρχει και φωτιά.



Όποιος βιάζεται, σκοντάφτει.



Ο καλός παραβοκύρης, στη φουρτούνα φαίνεται.



Λείπει ο γάτος, χορεύουν τα ποντίκια.



Λείπει ο γάτος, χορεύουν τα ποντίκια.



Ο καλός παραβοκύρης στη φουρτούνα φαίνεται.



Λείπει η γάτα, χορεύουν τα ποντίκια.



Σπίτι μου, σπιτάκι μου.