



ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΔΥΤΙΚΗΣ ΑΤΤΙΚΗΣ
ΣΧΟΛΗ ΔΙΟΙΚΗΤΙΚΩΝ, ΟΙΚΟΝΟΜΙΚΩΝ ΚΑΙ ΚΟΙΝΩΝΙΚΩΝ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ
ΤΜΗΜΑ ΔΙΟΙΚΗΣΗΣ ΕΠΙΧΕΙΡΗΣΕΩΝ

ΠΜΣ «Διοίκηση Εκπαιδευτικών Μονάδων»

ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΗ ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ

Τίτλος: «Η διερεύνηση της επίδρασης του διαπολιτισμικού παιχνιδιού ως μέσου ενίσχυσης της ψυχοσυναισθηματικής ανάπτυξης και ενσωμάτωσης των αλλοδαπών μαθητών στην εκπαιδευτική διαδικασία. Απόψεις εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης».

*

Title: «The impact of intercultural play as a means of enhancing psycho-emotional development and integration of foreign students into the educational process. The attitudes and perceptions of primary school teachers».

Υπεύθυνη φοιτήτρια: **Κωτούλα Μαρίνα**

Επιβλέπων καθηγητής: **Γιαννάς Πρόδρομος**

ΑΘΗΝΑ, 2021

Μέλη Τριμελούς Επιτροπής Εξέτασης

«Ονοματεπώνυμο Επιβλέποντος Καθηγητή»

Γιαννάς Πρόδρομος

«Ονοματεπώνυμο Β' μέλους Εξεταστικής Επιτροπής»

Πιερράκος Γεώργιος

«Ονοματεπώνυμο Γ' μέλους Εξεταστικής Επιτροπής»

Σπυριδάκος Αθανάσιος

ΔΗΛΩΣΗ ΣΥΓΓΡΑΦΕΑ ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΗΣ ΕΡΓΑΣΙΑΣ

Η κάτωθι υπογεγραμμένη **Κωτούλα Μαρίνα** του **Χρήστου**, με αριθμό μητρώου **dem1908**, φοιτήτρια του **Προγράμματος Μεταπτυχιακών Σπουδών Διοίκησης Εκπαιδευτικών Μονάδων** του **Τμήματος Διοίκησης Επιχειρήσεων**, της **Σχολής Διοικητικών, Οικονομικών & Κοινωνικών Επιστημών** του **Πανεπιστημίου Δυτικής Αττικής**, δηλώνω ότι:

«Είμαι συγγραφέας αυτής της μεταπτυχιακής εργασίας και ότι κάθε βοήθεια την οποία είχα για την προετοιμασία της, είναι πλήρως αναγνωρισμένη και αναφέρεται στην εργασία. Επίσης, οι όποιες πηγές από τις οποίες έκανα χρήση δεδομένων, ιδεών ή λέξεων, είτε ακριβώς είτε παραφρασμένες, αναφέρονται στο σύνολό τους, με πλήρη αναφορά στους συγγραφείς, τον εκδοτικό οίκο ή το περιοδικό, συμπεριλαμβανομένων και των πηγών που ενδεχομένως χρησιμοποιήθηκαν από το διαδίκτυο. Επίσης, βεβαιώνω ότι αυτή η εργασία έχει συγγραφεί από μένα αποκλειστικά και αποτελεί προϊόν πνευματικής ιδιοκτησίας τόσο δικής μου, όσο και του Ιδρύματος.

Παράβαση της ανωτέρω ακαδημαϊκής μου ευθύνης αποτελεί ουσιώδη λόγο για την ανάκληση του πτυχίου μου».

Η Δηλούσα

Κωτούλα Μαρίνα



Η αναγκαιότητα της συνύπαρξης παρά την ετερότητά μας!

*«Βλέπεις, είπε,
είναι οι Άλλοι
και δε γίνεται Αυτοί χωρίς Εσένα
και δε γίνεται μ' Αυτούς χωρίς,
Εσύ.*

*Βλέπεις, είπε,
είναι οι Άλλοι
και ανάγκη πάσα να τους αντικρίσεις
η μορφή σου αν θέλεις ανεξάλειπτη να 'ναι
και να μείνει αυτή».*

“Άξιον Εστί” – Οδυσσέας Ελύτης



Εικόνα 1: Προέλευση από το διαδίκτυο

Περιεχόμενα

Περίληψη.....	6
Abstract	7
Πρόλογος.....	8
Εισαγωγή.....	10
A. ΘΕΩΡΗΤΙΚΟ ΜΕΡΟΣ	13
ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΠΡΩΤΟ: ΔΙΑΠΟΛΙΤΙΣΜΙΚΟΤΗΤΑ ΚΑΙ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ	13
1.1 Έννοιολόγηση – Αποσαφήνιση όρων	13
1.2 Η έννοια του «Επιπολιτισμού».....	17
1.3 Η έννοια της «Διαπολιτισμικής Αγωγής»	19
1.4 Η έννοια της «Διαπολιτισμικής Επικοινωνίας»	21
1.5 Διαπολιτισμική Αγωγή και Εκπαίδευση: Η περίπτωση της Ελλάδας.....	23
1.5.1 Η συμβολή των εκπαιδευτικών στη διαπολιτισμική εκπαίδευση.....	27
ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΔΕΥΤΕΡΟ: ΤΟ ΔΙΑΠΟΛΙΤΙΣΜΙΚΟ ΠΑΙΧΝΙΔΙ.....	29
2.1 Ορισμός παιχνιδιού.....	29
2.1.1 Η διττή σημασία του παιχνιδιού.....	31
2.2 Κατηγοριοποίηση παιχνιδιού (στάδια και είδη).....	33
2.3. Ο παιδαγωγικός χαρακτήρας και η σπουδαιότητα του παιχνιδιού.....	35
2.4 Ο ρόλος του παιχνιδιού στην εκπαιδευτική διαδικασία	39
2.4.1 Παιχνίδι και μάθηση	41
2.5 Παιχνίδι και κοινωνικοποίηση	43
2.6 Παιχνίδι και συναισθηματική ανάπτυξη	45
2.7 Παιχνίδι και ενίσχυση αυτοαντίληψης - αυτοεκτίμησης.....	47
2.8 Η έννοια του Διαπολιτισμικού Παιχνιδιού.....	50
2.9 Διαπολιτισμικό Θεατρικό Παιχνίδι	52
2.9.1 Σχεδιασμός του θεατρικού παιχνιδιού σε πολυπολιτισμικό περιβάλλον	55
2.10 Μουσικοκινητικά Παιχνίδια.....	59
2.11 Ζωγραφικά Παιχνίδια.....	61
2.12 Παιχνίδια από όλον τον κόσμο.....	62
2.13 Η συμβολή του εκπαιδευτικού στην εφαρμογή του διαπολιτισμικού παιχνιδιού	75
ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΤΡΙΤΟ: ΑΠΟΨΕΙΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ	78
3.1 Έρευνες σχετικά με τις απόψεις των εκπαιδευτικών για το παιχνίδι.....	78
B. ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΟ ΜΕΡΟΣ.....	83
1. Εισαγωγή	83
1.1 Σκοπός Έρευνας	84
1.2 Ερευνητικοί Στόχοι.....	84

1.3	<i>Ερευνητικά Ερωτήματα</i>	84
2.	Συμμετέχοντες	87
3.	Μεθοδολογία και Τρόπος Συλλογής Δεδομένων.....	88
4.	Εγκυρότητα και Αξιοπιστία	90
Γ. ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ		91
1.	Ανάλυση δεδομένων	91
1.1	Δημογραφικά αποτελέσματα (Ενότητα Α').....	91
1.2	Ένταξη αλλοδαπών μαθητών πρώτου επιπέδου ενσωμάτωσης (Ενότητα Β')	92
1.3	Ένταξη αλλοδαπών μαθητών δεύτερου επιπέδου ενσωμάτωσης (Ενότητα Γ')	94
1.4	Διδακτικές πρακτικές που υποβοηθούν την ένταξη (Ενότητα Δ')	96
1.5	Το διαπολιτισμικό παιχνίδι ως μέσο ένταξης και ενίσχυσης της ψυχοσυναισθηματικής ανάπτυξης των αλλοδαπών μαθητών (Ενότητα Ε').....	97
1.6	Η αξιοποίηση του διαπολιτισμικού παιχνιδιού με τη μορφή θεατρικού, ζωγραφικού και μουσικού παιχνιδιού (Ενότητα Στ').....	98
1.7	Επιμορφωτικές ανάγκες των εκπαιδευτικών για την αποτελεσματική διαχείριση της πολιτισμικής ετερογένειας των τάξεων (Ενότητα Ζ')	98
1.8	Σχέσεις.....	99
1.8.1	<i>Φύλο και αντιλήψεις εκπαιδευτικών για το διαπολιτισμικό παιχνίδι</i>	99
1.8.2	<i>Εκπαιδευτικό υπόβαθρο και αντιλήψεις εκπαιδευτικών για το διαπολιτισμικό παιχνίδι</i> ...	99
1.8.3	<i>Ειδικότητα και αντιλήψεις εκπαιδευτικών για το διαπολιτισμικό παιχνίδι</i>	100
Δ. ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ - ΣΥΖΗΤΗΣΗ		101
1.	Συμπεράσματα – Συζήτηση	101
2.	Περιορισμοί της έρευνας	106
3.	Προτάσεις - Επεκτασιμότητα	107
ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΚΕΣ ΑΝΑΦΟΡΕΣ		108
ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ		120

Περίληψη

Τα τελευταία χρόνια η αθρόα προσέλευση μεταναστών και προσφύγων στον ελλαδικό χώρο και η πολιτισμική ετερογένεια που χαρακτηρίζει τις σύγχρονες τάξεις έχει επηρεάσει σε μεγάλο βαθμό τον χώρο της εκπαίδευσης και ευρύτερα την καθημερινότητά μας. Στις μέρες μας η πολυπολιτισμικότητα αποτελεί αναπόσπαστο κομμάτι της ελληνικής κοινωνίας. Το σχολείο, λοιπόν, ο κατεξοχήν χώρος, όπου έρχονται σε επαφή και συμβιώνουν μαθητές από διαφορετικά πολιτισμικά περιβάλλοντα, οφείλει να εξασφαλίζει σ' όλους ανεξαιρέτως τις προϋποθέσεις για τη δημιουργία ενός μαθησιακού πλαισίου που θα χαρακτηρίζεται από ασφάλεια, αλληλοαποδοχή και σεβασμό, ενώ δε θα παρεμποδίζεται από προκαταλήψεις και στερεοτυπικές αντιλήψεις.

Το σημείο στο οποίο θα επικεντρωθεί η έρευνα είναι το κατά πόσον, το παιχνίδι που αποτελεί εκτός από μέσο ψυχαγωγίας και μια πρωταρχική μορφή διαπαιδαγώγησης και κοινωνικοποίησης του παιδιού, μπορεί να αποτελέσει ένα χρήσιμο εργαλείο τόσο για την οικοδόμηση της γνώσης όσο και για τη βελτίωση της ψυχοσυναισθηματικής κατάστασης των αλλοδαπών μαθητών και την ενσωμάτωσή τους στη μαθησιακή διαδικασία, την αποδοχή της διαφορετικότητας και την εξάλειψη των διακρίσεων. Ειδικότερα, μέσα από την έρευνα θα διερευνηθούν οι απόψεις και οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης του Νομού Αττικής που εργάζονται σε σχολεία, όπου φοιτούν αλλοδαποί μαθητές, σχετικά με την αξιοποίηση του διαπολιτισμικού παιχνιδιού ως μέσου διαμόρφωσης της προσωπικότητας των μαθητών αυτών και ως εργαλείου που εξασφαλίζει την ομαλότερη ένταξή τους στην ομάδα των γηγενών και κατ' επέκταση στην ελληνική κοινωνία.

Η παιδαγωγική αξιοποίηση του παιχνιδιού στην εκπαιδευτική διαδικασία προσδίδει πρωτοτυπία και καινοτομία στην έρευνα καθώς καταδεικνύει την αναγκαιότητα ανανέωσης των παραδοσιακών διδακτικών μεθόδων που εφαρμόζονται στο ελληνικό δημόσιο σχολείο, ενώ παράλληλα αναδεικνύεται η επιλογή του διαπολιτισμικού παιχνιδιού ως της καταλληλότερης μεθόδου διαχείρισης της πολιτισμικής ετερογένειας των σημερινών “πολύγλωσσων” και “πολύχρωμων” τάξεων.

Λέξεις-κλειδιά: διαπολιτισμικό παιχνίδι, διαπολιτισμική εκπαίδευση, ψυχοσυναισθηματική ανάπτυξη, ένταξη, αντιλήψεις, εκπαιδευτικοί πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, αλλοδαποί μαθητές

Abstract

Title: The impact of intercultural play as a means of enhancing psycho-emotional development and integration of foreign students into the educational process. The attitudes and perceptions of primary school teachers.

In the last decade, the massive entrance of immigrants and refugees in our country and the cultural heterogeneity that characterizes the modern classes have increasingly affected the school community and the Greek society. In our country's reality, multiculturalism is now a fact. The school, therefore, an institution that operates in a society, in which various ethnocultural groups coexist and interact, has the obligation to provide all students with a safe learning environment, in which the educational process will not be prevented by racist attitudes and behaviors.

The focus of the research is on whether playing, which not only constitutes a means of entertainment but a means of education and socialization as well, can be a useful tool for both knowledge building and enhancing psycho-emotional development of foreign students and also a means that aid their integration into the educational process. In particular, the research will explore the attitudes and perceptions of Primary Education teachers who work in schools of Attica, where foreign students attend, regarding the value of intercultural playing in the formation of the personality of the refugee schoolchildren and their integration into the indigenous group and consequently into Greek society.

The pedagogical value of playing in the educational process gives originality and innovation to the research as it demonstrates the necessity of renewing the traditional teaching methods applied in Greek public schools, while at the same time the intercultural game seems to be the most appropriate method of managing multicultural classes.

Keywords: intercultural playing, intercultural education, psycho-emotional development, integration, perceptions, primary school teachers, foreign students

Πρόλογος

Είναι αδιαμφισβήτητο γεγονός ότι, όταν γίνεται λόγος για τις σημερινές κοινωνίες, ουσιαστικά αναφερόμαστε σε “πολύγλωσσες” και “πολύχρωμες” κοινωνίες, στις οποίες συμβιώνουν άτομα διαφορετικής εθνικής, θρησκευτικής και πολιτισμικής προέλευσης. Όσο πιο επιτυχημένη και ουσιαστική είναι αυτή η συνύπαρξη, τόσο περισσότερο εξελίσσεται και προοδεύει μια κοινωνία, ενώ ταυτόχρονα εδραιώνεται στο στερέωμα της παγκόσμιας αγοράς και των ισχυρών οικονομικών συμφερόντων που επιβάλλουν νέα κοινωνικά, πολιτικά και οικονομικά σχήματα και εξελίξεις.

Τη νέα αυτή κοινωνική πραγματικότητα καλείται να διαχειριστεί με αποτελεσματικό τρόπο η ελληνική πολιτεία, έχοντας ως πρωταρχικό γνώμονα την ένταξη των ανθρώπων αυτών στην κοινωνία. Είναι βέβαιο ότι για την αποτελεσματική λειτουργία μιας κοινωνίας που χαρακτηρίζεται από πολιτισμική ετερογένεια, θα πρέπει να μπορεί το κράτος να εξασφαλίζει ισότιμη πρόσβαση στη μόρφωση σ’ όλα ανεξαιρέτως τα μέλη του, χωρίς να λαμβάνει υπόψη την εθνική και πολιτισμική τους προέλευση. Συγχρόνως, θα πρέπει να διασφαλίζεται η κοινωνική συνοχή και η αρμονική συμβίωση των διαφορετικών πολιτισμικών ομάδων, διατηρώντας το αναφαίρετο δικαίωμα κάθε πολιτισμικής ομάδας να «κουβαλάει» τη δική της ταυτότητα.

Οι νέες συνθήκες και προκλήσεις που έχουν διαμορφωθεί για τη χώρα μας, μπορούν να επιφέρουν θετικά αποτελέσματα μέσα από μια αναθεώρηση της υφιστάμενης εκπαιδευτικής πολιτικής καθώς και μέσα από έναν ουσιαστικό ανασχεδιασμό του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος. Η αναθεώρηση αυτή δημιουργεί την απαίτηση ανασυγκρότησης της εκπαιδευτικής πολιτικής, έτσι ώστε να επιτυγχάνεται η ουσιαστική ενσωμάτωση και συνύπαρξη γηγενών και αλλοδαπών μαθητών σ’ όλα τα επίπεδα της παρεχόμενης εκπαίδευσης.

Στο σημείο αυτό αξίζει να αναφέρουμε ότι τα παιδιά σχολικής ηλικίας κατά κοινή ομολογία δεν είναι αρνητικά προκατειλημμένα προς καθετί διαφορετικό και οποιαδήποτε ρατσιστικά στοιχεία ή συμπεριφορές ενδέχεται να εκδηλώσουν πηγάζουν συνήθως από τις στερεοτυπικές αντιλήψεις που τους εμφύσησαν οι ενήλικες, οι οποίοι μεγάλωσαν σε ένα εθνικά ομοιογενές περιβάλλον.

Στον ελλαδικό χώρο παρατηρείται μεγάλη διάσταση στις απόψεις του γηγενούς πληθυσμού αναφορικά με το θέμα της ένταξης και της ενσωμάτωσης των μεταναστών και των προσφύγων στην ελληνική κοινωνία. Από τη μία πλευρά βρίσκεται εκείνο το ποσοστό των Ελλήνων που τάσσεται «εχθρικά» απέναντι στους μετανάστες/πρόσφυγες, τους αντιμετωπίζει ως

«εισβολείς» ή ως «φθινό εργατικό δυναμικό» και σε κάθε περίπτωση τους θεωρεί πολιτισμικά «υποδεέστερους». Στην αντίπερα όχθη βρίσκεται εκείνο του κομμάτι του ελληνικού πληθυσμού που κατανοεί τα προβλήματα και τις ανάγκες των ανθρώπων αυτών και διατηρεί μια περισσότερο ανθρωπιστική στάση απέναντί τους. Θα πρέπει, ωστόσο, να διαμορφωθούν οι κατάλληλες συνθήκες έτσι ώστε οι μετανάστες/ πρόσφυγες να ενταχθούν στην ελληνική κοινωνία αλλά και η ελληνική κοινωνία να συμβιώσει αρμονικά μαζί τους.

Όλη αυτή η διαδικασία είναι σίγουρο ότι θα επιφέρει αλλαγές που θα επηρεάσουν πρωτίστως την εκπαίδευση. Είναι λοιπόν επιτακτική ανάγκη οι εκπαιδευτικοί και όσοι στελεχώνουν το εκπαιδευτικό σύστημα να συνειδητοποιήσουν τις απαιτήσεις της νέας πολυπολιτισμικής ελληνικής κοινωνίας και να αναπροσαρμόσουν τις εκπαιδευτικές πολιτικές καθώς και τις παιδαγωγικές μεθόδους που εφαρμόζουν. Στην πλειονότητά τους οι εκπαιδευτικοί προσπαθούν να ανταποκριθούν στις απαιτήσεις των τάξεων μικτής δυναμικότητας. Ερευνούν, πειραματίζονται, προσπαθούν να βρουν τρόπους - λύσεις με τις οποίες θα κάνουν τις τάξεις τους λειτουργικές. Σ' αυτή την προσπάθεια, ένα ιδιαίτερα σημαντικό όπλο που έχουν στη φαρέτρα τους είναι η διδακτική αξιοποίηση του παιχνιδιού. Τα παιδιά λατρεύουν το παιχνίδι και το παιχνίδι είναι φτιαγμένο για τα παιδιά.

Το παιχνίδι και οι λειτουργίες του μπορούν να αναζωογονήσουν τον θεσμό του σχολείου. Μέσα από τις διαδικασίες του το παιδί αφομοιώνει κοινωνικές στάσεις, ρόλους και συμπεριφορές που θα το βοηθήσουν στην ομαλή και αβίαστη ενσωμάτωση του στο κοινωνικό σύνολο. Μέσα στις πολυπολιτισμικές τάξεις τα παιδιά διαφορετικών εθνικών και πολιτισμικών κοινωνικών ομάδων συνεργάζονται και αλληλεπιδρούν με σκοπό τη δημιουργία ανοιχτών κοινωνιών, που θα χαρακτηρίζονται από ισονομία, αλληλοκατανόηση, αλληλοαποδοχή και αλληλεγγύη. Γι' αυτούς και για ποικίλους ακόμη λόγους κρίνεται απαραίτητο να συμπεριληφθεί το παιχνίδι στη μαθησιακή και εκπαιδευτική διαδικασία, αφού αποτελεί ουσιαστικό μέσο υλοποίησης εκπαιδευτικών στόχων αλλά και ένα πολυχρηστικό εργαλείο για τη διαπολιτισμική εκπαίδευση.

Εισαγωγή

Αδιαμφισβήτητα, οι αλλοδαποί μαθητές αποτελούν αναπόσπαστο κομμάτι του σημερινού σχολείου, γεγονός που επιβάλλει την προσέγγισή τους μέσα από νέες εκπαιδευτικές πολιτικές που αναγνωρίζουν την πολιτισμική ετερότητα. Σημαντικό τροχοπέδη στην προσπάθεια αυτή αποτελεί η έλλειψη κατάρτισης των εκπαιδευτικών πάνω στη διαπολιτισμικότητα και η απουσία διαπολιτισμικών υλικών και μέσων.

Λαμβάνοντας υπόψη τα παραπάνω, η παρούσα μελέτη αποτελεί μια προσπάθεια κάλυψης του κενού αυτού, μέσω της εξεύρεσης εναλλακτικών εκπαιδευτικών μεθόδων, όπως είναι το διαπολιτισμικό παιχνίδι. Η συμβολή του διαπολιτισμικού παιχνιδιού θεωρείται καθοριστική για την κοινωνικοποίηση των μεταναστώπων και την ομαλή τους ένταξη στην ομάδα των γηγενών. Μέσω της προσέγγισης του διαφορετικού «Άλλου», αλλά και των ποικίλων ευκαιριών και δυνατοτήτων έκφρασης που προσφέρει το παιχνίδι, παρέχεται η δυνατότητα στα παιδιά να αναπτύξουν τις μεταξύ τους σχέσεις, να αλληλεπιδράσουν, να αποκτήσουν ενσυναίσθηση και να αφουγκραστούν ο ένας τον άλλον. Συγχρόνως, επιτυγχάνεται η ψυχοσυναισθηματική ανάπτυξη και η βελτίωση της αυτοεικόνας και του αυτοσυναισθήματος των αλλοδαπών μαθητών.

Η βιβλιογραφική ανασκόπηση που προσεγγίζει το θέμα σε θεωρητικό επίπεδο σκόπιμο είναι να χωριστεί σε τρία μέρη. Ειδικότερα, το πρώτο μέρος πραγματεύεται το θεωρητικό υπόβαθρο της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης. Έτσι, γίνεται μια προσπάθεια να δοθούν οι κυριότεροι ορισμοί των συσχετιζόμενων εννοιών, εστιάζοντας στη συμβολή της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης στη διδακτική και μαθησιακή πράξη. Επίσης, επιχειρείται μια εκτενής αναφορά στα ειδικά προγράμματα και τις εκπαιδευτικές δομές που υποστηρίζονται από το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα με σκοπό την παροχή ισότιμης εκπαίδευσης στα άτομα με πολιτισμικές ιδιαιτερότητες. Παράλληλα, τονίζεται η συμβολή των εκπαιδευτικών στην εφαρμογή της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης, καθώς στις μέρες μας οι εκπαιδευτικοί έρχονται αντιμέτωποι με την διαχείριση ετερογενών τάξεων περισσότερο από ποτέ.

Το δεύτερο κεφάλαιο εντρυφεί στο παιχνίδι και στην πολυεπίπεδη συμβολή του στην ανάπτυξη των παιδιών. Ακόμη, περιλαμβάνει τους τρόπους διαχείρισης και ένταξης του παιχνιδιού στην εκπαιδευτική διαδικασία από τον εκπαιδευτικό και το σχολείο γενικότερα. Παράλληλα γίνεται μια προσπάθεια συγκερασμού των παραμέτρων της «διαπολιτισμικότητας» και του «παιχνιδιού» που καταλήγει στο «διαπολιτισμικό παιχνίδι». Το παιχνίδι προσεγγίζεται ως ένα εργαλείο διαπολιτισμικής εκπαίδευσης προκειμένου να «μάθουν τα παιδιά πώς να

μαθαίνουν». Συγχρόνως, γίνεται ιδιαίτερη αναφορά στην αξιοποίηση του θεατρικού, του ζωγραφικού και του μουσικού παιχνιδιού στα πλαίσια του σχολικού περιβάλλοντος. Είναι σαφές ότι για να ενεργοποιηθούν οι δημιουργικές ικανότητες των παιδιών, πρέπει οι δάσκαλοι να τους δώσουν διάφορα κίνητρα ώστε να μπορέσουν να εκφραστούν μέσω του θεάτρου, του χορού, της μουσικής, των εικαστικών και των βιοματικών παιχνιδιών. Ο δάσκαλος χρησιμοποιώντας ως εργαλείο, ένταξης και ψυχοκοινωνικής ανάπτυξης των προσφύγων, το παιχνίδι, θα καταφέρει να κινητοποιήσει αρχικά το σώμα και κατ' επέκταση το ενδιαφέρον των παιδιών.

Στην προσπάθεια αυτή, έχοντας συλλέξει και αξιολογήσει διεξοδικά ένα πλούσιο υλικό πηγών, παραθέτουμε, ενδεικτικά μία συλλογή δραστηριοτήτων και παιχνιδιών από όλο τον κόσμο, που μπορούν να εφαρμοστούν στα πλαίσια του ωρολογίου προγράμματος σε όλα τα διδακτικά αντικείμενα με ποικίλες αφορμές. Καταληκτικά, στο κεφάλαιο αυτό αναδεικνύεται η σημασία που έχει ο ρόλος του δασκάλου στην αποτελεσματική διαχείριση της πολιτισμικής ετερογένειας των σημερινών τάξεων.

Στο τρίτο και τελευταίο κεφάλαιο επιχειρείται μια βιβλιογραφική ανασκόπηση των ερευνών που σχετίζονται με τις αντιλήψεις που έχουν οι εκπαιδευτικοί για τα οφέλη του παιχνιδιού. Τέλος, για την υλοποίηση της συγκεκριμένης εργασίας συνδυάστηκε η βιβλιογραφική ανασκόπηση με την ερευνητική διαδικασία.

Έτσι, στο ερευνητικό σκέλος, εξετάζονται οι αντιλήψεις που έχουν οι εκπαιδευτικοί Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης αναφορικά με το πώς το παιχνίδι -υπό ένα διαπολιτισμικό πρίσμα- συμβάλλει στην ενίσχυση της ψυχοσυναισθηματικής ανάπτυξης και στην ενσωμάτωση των αλλοδαπών μαθητών στην εκπαιδευτική διαδικασία. Με πιο απλά λόγια, το σημείο στο οποίο θα επικεντρωθεί η έρευνα είναι το κατά πόσον το παιχνίδι μπορεί να αποτελέσει ένα χρήσιμο εργαλείο τόσο για την ψυχολογική και συναισθηματική ενδυνάμωση των αλλοδαπών μαθητών όσο και για την ομαλότερη ενσωμάτωσή τους αρχικά στην ομάδα του σχολείου και κατ' επέκταση στο κοινωνικό σύνολο.

Το ερευνητικό μέρος επικεντρώνεται στη μεθοδολογία της έρευνας, καθώς γίνεται λεπτομερής αναφορά στον τρόπο σχεδιασμού και διεξαγωγής της ερευνητικής διαδικασίας. Επίσης, στο κεφάλαιο αυτό παρατίθεται ο σκοπός, οι επιμέρους ερευνητικοί στόχοι και τα ερευνητικά ερωτήματα της μελέτης σε συνδυασμό με τα ερευνητικά εργαλεία που επιλέχθηκαν, δίνοντας ιδιαίτερη έμφαση στην εγκυρότητα και την αξιοπιστία τους.

Το τρίτο μέρος της εργασίας πραγματεύεται αναλυτικά τα ερευνητικά αποτελέσματα όπως εξάγονται κατά τη διεξαγωγή της μελέτης και τη συσχέτιση των μεταβλητών.

Στο τέταρτο μέρος διατυπώνονται τα συμπεράσματα της μελέτης και ακολουθεί η συζήτηση που συνεπάγεται τη σύνδεση των συμπερασμάτων με τη βιβλιογραφία. Τέλος, γίνεται αναφορά στους ερευνητικούς περιορισμούς και στην αξιοποίηση της συγκεκριμένης έρευνας προκειμένου να διεξαχθούν μελλοντικές ερευνητικές προσπάθειες.

Στο τελικό σκέλος της εργασίας, παρατίθενται οι βιβλιογραφικές αναφορές, το παράρτημα με το ερωτηματολόγιο που χορηγήθηκε στην έρευνα, καθώς και οι πίνακες και τα γραφήματα με τα αποτελέσματα.

Ελπίζω η παρούσα μελέτη να αποτελέσει σημαντικό εγχειρίδιο στα χέρια όλων των εκπαιδευτικών, στην κατεύθυνση του χειρισμού της διαφορετικότητας και να διευκολύνει το έργο όλων όσων αγωνιούν και αναζητούν τρόπους, ώστε να εξασφαλίσουν μέσα από την εκπαίδευση ίσες ευκαιρίες και ένα καλύτερο μέλλον για όλους τους μαθητές ανεξαιρέτως.

Κλείνοντας, θα ήθελα να εκφράσω τις θερμές ευχαριστίες μου στον επιβλέποντα καθηγητή μου, κ. Πρόδομο Γιαννά, για την ανεκτίμητη βοήθεια και τη πολύτιμη υποστήριξη που μου παρείχε καθ' όλη τη διάρκεια συγγραφής της διπλωματικής μου εργασίας τόσο σε επιστημονικό όσο και σε ψυχολογικό επίπεδο.

Αθήνα, Απρίλιος 2021

Κωτούλα Μαρίνα

A. ΘΕΩΡΗΤΙΚΟ ΜΕΡΟΣ

ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΠΡΩΤΟ: ΔΙΑΠΟΛΙΤΙΣΜΙΚΟΤΗΤΑ ΚΑΙ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ

1.1 Εννοιολόγηση – Αποσαφήνιση όρων

Ζούμε σε έναν κόσμο εθνών. Η κοινωνία, άλλωστε, ποτέ δεν ήταν ένα συμπαγές πράγμα. Από την αρχαιότητα μέχρι και σήμερα διαφορετικές κοινωνίες και πολιτισμοί έρχονται σε επαφή και προσπαθούν να συνυπάρξουν. Ιδιαίτερα στις μέρες μας, αναδεικνύεται ως κοινωνικό ζητούμενο τόσο η διαχείριση του «διαφορετικού άλλου» όσο και η συνύπαρξη μαζί του και μαζί τους συνυφαίνονται έννοιες όπως η πολυπολιτισμικότητα και η διαπολιτισμικότητα.

Τι σημαίνει όμως πολυπολιτισμικότητα; Τι είναι η διαπολιτισμικότητα; Πώς οι δύο αυτές έννοιες συνδέονται με την εκπαίδευση;

Είναι αναγκαίο, να οριοθετήσουμε εννοιολογικά και να καταστήσουμε σαφείς αυτές τις δύο έννοιες προτού εξετάσουμε τη συσχέτισή τους με την εκπαίδευση. Οι όροι «πολυπολιτισμικότητα» και «διαπολιτισμικότητα» έχουν ως κοινό σημείο τον όρο «πολιτισμός».

Γενικά, ο προσδιορισμός της έννοιας «πολιτισμός» παρουσιάζει σημαντικές δυσκολίες, πόσο μάλλον μέσα στις σημερινές κοινωνίες, όπου τα χαρακτηριστικά των επιμέρους πολιτισμικών ομάδων συνιστούν ένα αναπόσπαστο κομμάτι των κοινωνιών της χώρας υποδοχής τους (Ντούνης, 2011). Κατά τον Seelye στον Νικολάου (2011) ο πολιτισμός είναι μια πλατιά έννοια, που συμπεριλαμβάνει πολλές εκφάνσεις της ζωής μιας ομάδας. Αποτελεί ένα πολυδύναμο και πολύπλοκο σύνολο συστημάτων, το οποίο εμπεριέχει γνώσεις, πεποιθήσεις, τέχνες, ηθικούς κανόνες, έθιμα, γλώσσες, μη λεκτική επικοινωνία.

Ο όρος «πολυπολιτισμικότητα» περιγράφει την απλή διαδικασία συνύπαρξης διαφορετικών πολιτισμών στον ίδιο χώρο. Από την άλλη, η έννοια της «διαπολιτισμικότητας» περιγράφει όχι απλώς τη συνύπαρξη, αλλά περισσότερο τη δυναμική διαδικασία αλληλεπίδρασης και επικοινωνίας μεταξύ των πολιτισμών αυτών, μια διαλεκτική σχέση δηλαδή που διαμορφώνεται μεταξύ διαφορετικών πολιτισμών και ομάδων που συνθέτουν μια κοινωνία. Η διαφοροποίηση αυτή υιοθετήθηκε για πρώτη φορά στα κείμενα του Συμβουλίου της Ευρώπης και της Ευρωπαϊκής Ένωσης (1997) που σχετίζονται με την έννοια της πολιτισμικής ετερότητας.

Σύμφωνα με τον Hohmann στον Δαμανάκη (2005), ο όρος «διαπολιτισμικότητα» χρησιμοποιείται για να περιγράψει την αγωγή όπως αυτή «θα έπρεπε να είναι» και διαχωρίζεται

από την «πολυπολιτισμικότητα» που περιγράφει την υπάρχουσα κατάσταση, δηλαδή το «τι είναι».

Στο πλαίσιο αυτό, η διαπολιτισμική εκπαίδευση κάνει την εμφάνισή της στην σχολική εκπαιδευτική διαδικασία, καθώς τα μονοπολιτισμικά εθνικά κράτη εξελίσσονται σε πολυπολιτισμικές υπερεθνικές οντότητες. Η διαπολιτισμική εκπαίδευση δεν αναφέρεται σε κανένα από τα προϋπάρχοντα και ευρέως αποδεκτά μοντέλα εκπαίδευσης (αφομοιωτικό, ενσωμάτωσης, πολυπολιτισμικό, αντιρατσιστικό) αλλά περιλαμβάνει τις αρχές και τις αξίες που πρέπει να διέπουν την εκπαιδευτική διαδικασία. Το σύγχρονο σχολείο οφείλει να στοχεύει στη εξισορρόπηση των ανισοτήτων, στην άρση των προκαταλήψεων και στη δημιουργία κατάλληλων συνθηκών για συνεργασία, επικοινωνία και σεβασμό μεταξύ ατόμων με διαφορετικές γλωσσικές δομές και συμπεριφορές (Νικολάου, 2011).

Στην τελική Έκθεση του Συμβουλίου της Ευρώπης για την εκπαίδευση και την πολιτισμική ανάπτυξη των μεταναστών όπως αναφέρεται από τον Μάρκου (1997) περιγράφονται τα κύρια χαρακτηριστικά της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης. Η διαπολιτισμική εκπαίδευση σύμφωνα με την προαναφερθείσα έκθεση:

- α) αποτελεί θεμελιώδη αξία και σκοπό που διέπει κάθε σχολική δραστηριότητα,
- β) έχει ως σημείο αναφοράς της την άμεση εμπειρία των παιδιών στις χώρες υποδοχής,
- γ) διευρύνει τους υφιστάμενους εκπαιδευτικούς στόχους του σχολείου,
- δ) προκαλεί την αλληλεπίδραση των πολιτισμών των χωρών καταγωγής και υποδοχής,
- ε) δημιουργεί τις συνθήκες για την αναγνώριση της νέας πολιτισμικής πραγματικότητας και της δυναμικής της στις χώρες υποδοχής,
- στ) προκαλεί επανεξέταση, τροποποίηση και διεύρυνση των κοινωνικό κεντρικών και εθνοκεντρικών κριτηρίων του σχολείου,
- ζ) διευρύνει τη σκοπιά μέσα από την οποία εξετάζεται η εκπαίδευση, ο πολιτισμός, τα παιδιά και οι ενήλικες και
- η) αποτελεί μέσο για την επίτευξη της μέγιστης δυνατής κοινωνικής και οικονομικής ένταξης.

Ο Helmut Essinger, όπως παρατίθεται στον Νικολάου (2010), ορίζει τη διαπολιτισμική εκπαίδευση ως την παιδαγωγική απάντηση στα προβλήματα διαπολιτισμικής φύσης που ανακύπτουν σε μια πολυπολιτισμική και πολυεθνική κοινωνία. Σύμφωνα με τον Essinger, οι βασικές αρχές της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης είναι τέσσερις:

1. Εκπαίδευση για ενσυναίσθηση (empathy): Αυτό σημαίνει να κατανοούμε τη διαφορετικότητα των άλλων, να τοποθετούμε τον εαυτό μας στη θέση τους, να βλέπουμε τα προβλήματα τους μέσα από τη δική τους ματιά και να καλλιεργούμε θετικά συναισθήματα γι' αυτούς.

2. Εκπαίδευση για αλληλεγγύη: Αποτελεί βασικό στόχο της εκπαίδευσης και αφορά στην καλλιέργεια συλλογικής συνείδησης που υπερβαίνει τα όρια των ομάδων, των φυλών και των κρατών και συμβάλλει στον παραμερισμό της κοινωνικής ανισότητας και αδικίας.

3. Εκπαίδευση για διαπολιτισμικό σεβασμό: Η αρχή αυτή κρίνεται ιδιαίτερα σημαντική στις κοινωνίες, οι οποίες δε σέβονται την πολιτισμική ετερότητα. Ο σύγχρονος τρόπος ανάπτυξης χρησιμοποιεί αθέμιτα μέσα και πολλές φορές αλλοιώνει τόσο το φυσικό όσο και το πολιτιστικό μας περιβάλλον. Ο διαπολιτισμικός σεβασμός μπορεί να επιτευχθεί με το να έρθουμε σε επαφή τόσο εμείς με τους άλλους πολιτισμούς, όσο και οι άλλοι με τον δικό μας.

4. Εκπαίδευση εναντίον του εθνικιστικού τρόπου σκέψης: Αυτό σημαίνει άρση των εθνικών στερεοτύπων και προκαταλήψεων, προκειμένου όλοι οι άνθρωποι να έρθουν κοντά και να μπορέσουν να επικοινωνήσουν. Η διαπολιτισμική εκπαίδευση δημιουργεί τις προϋποθέσεις για συνάντηση και διάλογο και οδηγεί στην καλλιέργεια της αλληλεγγύης με τους συνανθρώπους μας ανεξάρτητα από την εθνική και πολιτισμική τους ταυτότητα.

Ωστόσο, η διαπολιτισμική προσέγγιση δεν έχει καταφέρει να εφαρμοστεί στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα πόσο μάλλον να οδηγήσει στη δημιουργία ενός «σχολείου για όλους». Τα «σημεία», που δυσκολεύουν το έργο του σχολείου, αφορούν τον περιορισμό του μονοπολιτισμικού χαρακτήρα του, τον παραμερισμό των προκαταλήψεων και των στερεοτύπων, την παροχή ίσων ευκαιριών στην εκπαίδευση και τη βελτίωση της σχολικής επίδοσης των μαθητών με γλωσσικές και πολιτισμικές ιδιαιτερότητες. (Μάρκου & Παρθένος, 2011).

Θα μπορούσαμε να ισχυριστούμε ότι το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα βρίσκεται ακόμα σε ένα αρχικό στάδιο ενσωμάτωσης των αλλοδαπών μαθητών και κρίνεται απροετοίμαστο να ανταποκριθεί αποτελεσματικά στις αναδυόμενες ανάγκες που προκύπτουν από την αυξανόμενη

εισροή προσφύγων και μεταναστών μαθητών. Έτσι, αν και αποδέχεται τις διαφοροποιήσεις που παρουσιάζουν οι αλλοδαποί μαθητές όσον αφορά τον τρόπο ζωής και τις πολιτισμικές καταβολές, εντούτοις δε συμβάλλει δραστικά στην αλλαγή των στάσεων και των πρακτικών στην εκπαίδευση. Το γεγονός αυτό οδηγεί τους αλλοδαπούς μαθητές στην αλλαγή και την προσαρμογή, ώστε να κατορθώσουν να ανταποκριθούν στους στόχους ενός σχολείου που αγνοεί τις δικές τους ιδιαίτερες ανάγκες, καταλήγοντας σε εκπαιδευτικές ανισότητες (Γεωργογιάννης, 1997).

1.2 Η έννοια του «Επιπολιτισμού»

Η έννοια του επιπολιτισμού πρωτοεμφανίστηκε το 1936 από τους Redfield, Linton, και Herskovits και αναφερόταν στα φαινόμενα που προκύπτουν από την επαφή ομάδων από δύο πολιτισμούς και τις αλλαγές που επιφέρει αυτή η επαφή (Παπαθανασίου, 2013). Πιο συγκεκριμένα, ο όρος «επιπολιτισμός» (acculturation) είναι μία διαδικασία, η οποία αναφέρεται σε μεταβολές στις πολιτιστικές αξίες, τις αρχές και τα πρότυπα συμπεριφοράς που απορρέουν από τον διαπολιτισμικό διάλογο (Motti- Stefanidi, Pavlopoulos, Obradović, & Masten, 2008). Στη διαδικασία της μετανάστευσης ιδιαίτερη σημασία έχει η προσαρμογή των μετακινούμενων ατόμων στο καινούριο περιβάλλον, όπου καλούνται να εγκατασταθούν. Οι μεταβολές που επέρχονται στον πολιτισμό και στην κουλτούρα των μετακινούμενων ατόμων, αλλά και μιας κοινωνίας γενικότερα, όταν έρχονται σε επαφή με το πολιτιστικό σύστημα μιας άλλης κοινωνίας είναι ο γενικός όρος της έννοιας «επιπολιτισμός» (Βασιλείου & Σταματάκης, 1992). Οι μεταβολές αυτές μπορεί να πάρουν τη μορφή μιας ήπιας προσαρμογής, να οφείλονται δηλαδή στην υιοθέτηση και εσωτερίκευση μόνο ορισμένων πολιτιστικών προτύπων, μπορεί όμως να έχουν και τον χαρακτήρα της βίας επιβολής. Συγχρόνως, οι πολιτισμικές αλλαγές που προκύπτουν αναφέρονται κυρίως στη μη κυρίαρχη πολιτισμικά ομάδα.

Με βάση μια υποεπιτροπή του Social Science Research Council ο επιπολιτισμός ορίζεται ως «το σύνολο των φαινομένων που προκύπτουν από τη διαρκή και άμεση επαφή μεταξύ ομάδων ατόμων που ανήκουν σε διαφορετικές κουλτούρες και τα οποία καταλήγουν σε μεταμορφώσεις των πολιτισμικών μοντέλων της μίας ή και των δύο ομάδων» (Νικολάου, 2010).

Ο επιπολιτισμός ακολουθεί τα στάδια της επαφής, της σύγκρουσης και της προσαρμογής των ομάδων που έρχονται σε επαφή. Είναι η διαδικασία ένταξης και ενσωμάτωσης στη χώρα υποδοχής. Περιλαμβάνει τρία στάδια. Αρχικά, εμπεριέχει **τη συνάντηση** του ξένου με μια κουλτούρα που είναι πολύ διαφορετική από τη δική του. Ως επακόλουθο αυτής έρχεται **η κρίση**, δηλαδή ο «θρήνος» του μετανάστη. Πρόκειται για μια κατάσταση εσωτερικής θλίψης και μελαγχολίας, ως αποτέλεσμα της συνάντησης με μια ξένη προς αυτόν κουλτούρα. Θρηνεί για όλα όσα άφησε πίσω του και τον σημάδεψαν (συγγενείς, φίλους, περιβάλλον, τρόπο ζωής). Το πόσο θα θρηνεί είναι συνάρτηση της δικής του προσωπικότητας και ηλικίας, όσο και των ιδιαίτερων χαρακτηριστικών που βρίσκει στη χώρα υποδοχής. Ο μετανάστης είναι όπως τον ονομάζει ο Τσαούσης ένας «οριακός άνθρωπος», όρος που υπονοεί κάποια χαρακτηριστικά παθολογικής συμπεριφοράς. Η μία του επιλογή είναι να μείνει πιστός στην κουλτούρα την χώρας προέλευσης του, η άλλη να υποχωρήσει και να ενσωματωθεί στον νέο τρόπο ζωής. Αυτή

η δεύτερη επιλογή, όμως, βιώνεται από τον μετανάστη ως ένα είδος «συμβολικής προδοσίας». Αργά ή γρήγορα η εσωτερική αντιπαράθεση θα τον οδηγήσει στο στάδιο της **προσαρμογής-αφομοίωσης**, όπου πλέον ο μετανάστης βγάζει «το πολιτισμικό του ένδυμα» και ενδύεται το ένδυμα της χώρας υποδοχής (Τσαούσης, 1986).

Ένα σημαντικό σημείο το οποίο πρέπει όλοι μας να αναλογιστούμε είναι ότι στον σύγχρονο κόσμο ο επιπολιτισμός μπορεί να συμβεί και ανεξάρτητα από τη διαδικασία της φυσικής μετάβασης σε κάποια άλλη χώρα, αφού η παγκοσμιοποίηση μας φέρνει συνεχώς σε επαφή με διαφορετικούς πληθυσμούς (Motti-Stefanidi, Berry, Chryssochoou, Sam, & Phinney, 2012).

Στην όλη επιπολιτιστική διαδικασία τα άτομα συναντούν συχνά δυσκολίες και βιώνουν συγκρούσεις, οι οποίες προκαλούν ένα είδος ψυχοκοινωνικού στρες, το λεγόμενο «επιπολιτιστικό στρες» (Berry, 2006). Ιδιαίτερα ψυχοφθόρα είναι η διαδικασία αυτή κυρίως για τα παιδιά. Τα μεταναστώπουλα ιδιαίτερα βιώνουν πολύ έντονα αυτή την κατάσταση όταν από τη μία πλευρά θέλουν να είναι ίδια με τους γηγενείς συμμαθητές τους και από την άλλη οι συγγενείς τους τους ασκούν διαρκή έλεγχο αναφορικά με το εάν διατηρούν την παράδοση και την επαφή τους με τον πολιτισμό της χώρας προέλευσης.

1.3 Η έννοια της «Διαπολιτισμικής Αγωγής»

Ο όρος «διαπολιτισμική αγωγή» χρησιμοποιείται σε διαφορετικούς συσχετισμούς. Στα πλαίσια της διαπολιτισμικότητας, η διαπολιτισμική αγωγή σχετίζεται με τον τρόπο που τα άτομα με διαφορετικές εθνικές και πολιτισμικές καταβολές θα οδηγηθούν στην συνύπαρξη. Η γνωριμία «διαφορετικών» μεταξύ τους πολιτισμικών ομάδων μπορεί να επιφέρει είτε την αποδοχή είτε την απόρριψη. Η διαπολιτισμική αγωγή δεν επιχειρεί να «αγιοποιήσει» τον διαφορετικό «Άλλο» αλλά δε δέχεται, όμως, και την άμεση απόρριψη ή δαιμονοποίησή του (Νικολάου, 2011). Σε κάθε περίπτωση είναι μια καθοριστικής σημασίας διαδικασία καθώς θέτει τις βάσεις για την αρμονική συνύπαρξη και συμβίωση των διαφορετικών πολιτισμών που συγκροτούν την εκάστοτε κοινωνία. Ωστόσο, θα ήταν άστοχο να θεωρήσουμε ότι σε μια πολυπολιτισμική κοινωνία, η διαπολιτισμική αγωγή αφορά αποκλειστικά τις μειονοτικές ομάδες. Αφορά εξίσου και την πλειονότητα του πληθυσμού, έτσι ώστε να δημιουργηθούν οι κατάλληλες συνθήκες που θα επιτρέπουν την αλληλεξάρτηση των ετερόκλητων πολιτιστικών στοιχείων και την εκπλήρωση της “οικουμενικής συνάντησης” όλων όσων έχουν διαφορετική πολιτισμική αφετηρία (Γκότοβος, 2002).

Σύμφωνα με τις Κανακίδου και Παπαγιάννη (1994) η διαπολιτισμική αγωγή είναι ένα σύνολο εξισορρόπησης μεταξύ διακρίσεων και εντάσεων, οι οποίες προκύπτουν από τη διαφοροποιημένη πολιτισμική ταυτότητα, δεν αποτελούν όμως και τις πραγματικές ουσιαστικές αιτίες αυτών των εντάσεων. Η διαπολιτισμική αγωγή νοείται κυρίως ως νέα παιδαγωγική αντίδραση θεωρητικού και πρακτικού χαρακτήρα σε μια μεταβαλλόμενη πολιτισμική πραγματικότητα, όπου η μετατόπιση των παραδοσιακών πολιτισμικών πλαισίων και η αναποτελεσματικότητα της λειτουργίας των παραδοσιακών αξιών στις νέες σχέσεις, καθιστούν το γενικό πολιτισμικό πλαίσιο αδιαπέραστο για το άτομο και το εκθέτουν σε ισχυρές δυσκολίες προσαρμογής και διαμόρφωσης της ταυτότητας του.

Ως διαπολιτισμική αγωγή μπορεί να χαρακτηριστεί εκείνο το είδος της εκπαίδευσης που απορρέει από την πεποίθηση ότι όλοι οι άνθρωποι είναι ίσοι, θεωρεί ότι οι πολιτισμικές και γλωσσικές διαφορές δεν αποτελούν αποδιοργανωτικό παράγοντα, αλλά αντίθετα εκτιμώνται ως εμπλουτισμός και πρέπει να συμπεριλαμβάνονται στα περιεχόμενα των εκπαιδευτικών προγραμμάτων. Στην κατεύθυνση αυτή προσανατολίζεται και αποσκοπεί στην ισότητα ευκαιριών για όλους και είναι ενάντια σε κάθε είδους διακρίσεις (Δαμανάκης, 1997).

Την παραπάνω θέση αιτιολογεί ο Δαμάνακης (2005), υποστηρίζοντας ότι μέσω της εφαρμογής κατάλληλων παιδαγωγικών πρακτικών στο σχολείο, «η διαπολιτισμική αγωγή

στοχεύει στη δημιουργία μιας ατμόσφαιρας στην οποία τόσο οι γηγενείς όσο και οι αλλοδαποί μαθητές μαθαίνουν να συνυπάρχουν ειρηνικά, σεβόμενοι την ετερότητα του άλλου». Ο Γκόβαρης (2004) συμπληρώνει ότι χωρίς τη λήψη κατάλληλων μέτρων και πρακτικών για την ένταξη των μη γηγενών παιδιών στο σχολικό πλαίσιο η διαπολιτισμική εκπαίδευση θα οδηγήσει στην απόρριψη της ετερότητας και την απορρόφηση των διαφορετικών πολιτισμικών στοιχείων, ώστε να χαθεί η ταυτότητά τους.

Είναι αδιαμφισβήτητο γεγονός ότι το σχολείο, ως συστατικό στοιχείο του εκπαιδευτικού συστήματος, φαίνεται να συνειδητοποιεί τις κοσμογονικές αλλαγές, οι οποίες συντελούνται σε παγκόσμιο επίπεδο, παρουσιάζοντας διάθεση προσαρμογής με βήματα, ωστόσο, ακόμα άτολμα, ντροπαλά και αβέβαια ως προς την καλλιέργεια της αναγνώρισης και του σεβασμού στη διαφορετικότητα, στις ξεχωριστές αντιλήψεις, στις διαφορετικές πολιτισμικές ταυτότητες και τις ιδιαίτερες κουλτούρες των «ξένων» κοινωνικών ομάδων. Πρωτίστως μέσω της εκπαίδευσης, μπορούμε να δούμε τη ποικιλομορφία όχι ως απειλή αλλά ως μια ευκαιρία ενδυνάμωσης της κοινωνικής συνοχής και να ενισχύσουμε τη διαδικασία ένταξης των αλλοδαπών μαθητών στην εκπαιδευτική πράξη.

Η προσαρμογή και η επιτυχής ενσωμάτωση των αλλοδαπών μαθητών στην εκπαιδευτική διαδικασία θα συμβάλει καθοριστικά στην ενίσχυση της ψυχικής τους υγείας, καθώς θα περιοριστούν οι δυσκολίες που καλούνται να αντιμετωπίσουν και οι οποίες προκύπτουν από την συνάντηση δύο διαφορετικών πολιτισμικών κόσμων, σ ένα σχολείο που, όπως έχουμε προαναφέρει, μεταφέρει αρχές και αξίες του κυρίαρχου πολιτισμού.

Κλείνοντας, οδηγούμαστε στο συμπέρασμα ότι, όταν ένα άτομο αισθάνεται πως αποτελεί μέρος του συνόλου στο οποίο ζει, τότε μόνο προσπαθεί να γνωρίσει ουσιαστικά και να κατανοήσει τον πολιτισμό και τις συνήθειες της κοινωνίας υποδοχής, να ενταχθεί σε αυτή και να μετατραπεί σε έναν συνειδητό πολίτη. Πρωταρχικό ρόλο σε αυτή τη διαδικασία ενσωμάτωσης διαδραματίζει το σχολείο και οι συνεχείς ευκαιρίες εκπαίδευσης.

1.4 Η έννοια της «Διαπολιτισμικής Επικοινωνίας»

Η επικοινωνία αποτελεί το κατεξοχήν στοιχείο που μαρτυρά κατά πόσο έχει εξελιχθεί και προοδεύσει κάθε κοινωνία. Μέσω της επικοινωνίας επιτυγχάνεται η μεταβίβαση πληροφοριών, συναισθημάτων, σκέψεων από έναν πομπό σε έναν δέκτη. Ο Habermas στον Νικολάου (2011) επισημαίνει την άρρηκτη διασύνδεση της επικοινωνίας με τρεις βασικές συνιστώσες: τον πολιτισμό, την κοινωνία, και την προσωπικότητα, που χρησιμοποιούνται για τη δημιουργία ενός πλαισίου μιας άλλης μορφής επικοινωνίας, της διαπολιτισμικής.

Η διαπολιτισμική επικοινωνία αναδείχθηκε εξαιτίας της επίγνωσης ότι η πολιτιστική ανομοιογένεια επιφέρει προβλήματα και εμποδίζει κάθε προσπάθεια γόνιμης επικοινωνίας. Ο τρόπος έκφρασης και ενέργειας των ανθρώπων αποτελεί αντανάκλαση του τρόπου θέασης του κόσμου γύρω τους. Αποτελεί, λοιπόν, επακόλουθο του πολιτισμικού τους πλαισίου. Γι' αυτό παρατηρείται ότι, όταν άτομα διαφορετικών πολιτισμών έρχονται σε επαφή και θέλουν να επικοινωνήσουν, συχνά δημιουργούνται προβλήματα και παρεξηγήσεις, που οφείλονται είτε σε γλωσσικές δυσκολίες είτε σε διαφορές στη νοοτροπία των επικοινωνούντων (Γεωργογιάννης, 1997).

Σκοπός της διαπολιτισμικής επικοινωνίας είναι να ξεπεραστούν τα εμπόδια της γλωσσικής διαφοράς και της διαφοροποιημένης συμπεριφοράς εξαιτίας της πολιτισμικής προέλευσης, με την αναζήτηση των ομοιοτήτων ανάμεσα στους πολιτισμούς μέσω κωδικών λεκτικής αλλά και μη λεκτικής επικοινωνίας. Σύμφωνα με τον Hohmann, η διαπολιτισμική αγωγή έχει στόχο: α) τη συνύπαρξη των πολιτισμών, η οποία θα διέπεται από ισοτιμία και αμοιβαιότητα, β) τον παραγκωνισμό των εμποδίων που δημιουργούνται κατά τη συνάντηση, γ) τον σχεδιασμό πολιτισμικών ανταλλαγών και πολιτισμικού εμπλουτισμού (Νικολάου, 2011).

Το σχολείο ως καθρέφτης της κοινωνίας, αντικατοπτρίζει ό,τι συμβαίνει στον ευρύτερο περιβάλλοντα χώρο του. Οι κύριες λειτουργίες του είναι η αγωγή και η διδασκαλία, οι οποίες βασίζονται στην επικοινωνία και την αλληλεπίδραση μεταξύ των εκπαιδευτικών και των μαθητών, αλλά των εκπαιδευτικών μεταξύ τους. Επομένως, το σχολείο, ως κοινωνικοποιητικός και διαπαιδαγωγικός φορέας για το παιδί, καλείται να παρέχει ευκαιρίες για επικοινωνία μεταξύ διαφορετικών πολιτισμικών ομάδων, έτσι ώστε οι μαθητές να κατανοήσουν στην πράξη την πολυπολιτισμικότητα των σύγχρονων κοινωνιών. Παράλληλα, με τη βοήθεια της επικοινωνίας επιταχύνεται η συγκέντρωση των πληροφοριών, αναπτύσσεται ο συντονισμός και η συνεργασία και δημιουργούνται υγιείς σχέσεις ανάμεσα στα μέλη της σχολικής μονάδας. (Παπαδοπούλου, 2008)

Η διαπολιτισμική επικοινωνία καθίσταται εφικτή μέσα από τη μαθησιακή διαδικασία, μόνο όταν ο δάσκαλος λάβει υπόψη του συγκεκριμένες οδηγίες, όπως είναι οι ακόλουθες (Καπετανίδου & Γιαννόγκονα, 2002) :

- ✓ Η ανεκτικότητα και η παρότρυνση της ανταλλαγής απόψεων μεταξύ των μαθητών.
- ✓ Η ευελιξία στην επικοινωνία μέσω της κατάλληλης χρήσης του τρόπου ομιλίας, του τόνου της φωνής και της στάσης του σώματος.
- ✓ Η αναζήτηση κοινών λεκτικών και μη λεκτικών κωδίκων.
- ✓ Η ενίσχυση της συμμετοχικότητας με ταυτόχρονο περιορισμό της επικράτησης μονοδιάστατων απόψεων στις συζητήσεις.
- ✓ Η επιδίωξη της σαφήνειας για την ορθή μεταβίβαση και την καθαρότητα των μηνυμάτων.
- ✓ Η προσπάθεια ώστε κάθε μαθητής να νιώθει αρεστό και ευμενές μέλος της σχολικής μονάδας.
- ✓ Η τήρηση αξιών όπως: η ευγένεια, ο σεβασμός, η δικαιοσύνη, η ειλικρίνεια.

Οι εκπαιδευτικοί πρέπει να εκπαιδεύσουν τους μαθητές τους να διερευνούν, να στοχάζονται και να συνειδητοποιούν τις δικές τους ατομικές και πολιτισμικές εμπειρίες, ώστε να είναι σε θέση να αναπτύξουν σαφείς πολιτισμικές ταυτότητες και θετική διάθεση απέναντι στην πολιτισμική ετερότητα (Μάρκου, 1996). Ένας εκπαιδευτικός με ανοιχτούς ορίζοντες, προσπαθεί καθημερινά ώστε οι μαθητές του, έχοντας κατακτήσει το συναίσθημα του «ανήκειν», να ενθαρρύνονται θετικά για τη μάθηση (Ματσαγγούρας, 2000).

Η διαπολιτισμική επικοινωνία μπορεί να επιτευχθεί μέσα από δραστηριότητες όπως: τα διάφορα είδη παιχνιδιού (π.χ. θεατρικό παιχνίδι), η διαπολιτισμική λογοτεχνία που ανοίγει διαύλους επικοινωνίας, οι διάφορες δραστηριότητες με έναυσμα τις παγκόσμιες ημέρες, τη μουσική των λαών, τη παγκόσμια τέχνη, τη διεθνή γαστρονομία κ.α. (Νικολάου & Γιαννούλη, 2001).

1.5 Διαπολιτισμική Αγωγή και Εκπαίδευση: Η περίπτωση της Ελλάδας

Πρώτες προσπάθειες στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα (1970 - 1996)

Είναι πλέον φανερό ότι η επιτυχία του μαθητή στο σχολείο εξαρτάται σε μεγάλο βαθμό, από το κατά πόσο το σχολείο αποδέχεται την προσωπικότητά του και την κοινωνική του προέλευση. Σε καμία περίπτωση ο μαθητής δεν πρέπει να αισθάνεται ότι το σχολείο δεν σέβεται την κοινωνική του προέλευση και τα συστατικά στοιχεία της πολιτισμικής του ταυτότητας, διότι αυτό θα επιφέρει μείωση της αυτοεκτίμησης και συνεπώς αντίσταση ή ακόμη και άρνηση στη μάθηση.

Ένα σχολικό πλαίσιο, που δεν καταφέρνει να ικανοποιήσει τις ανάγκες των μαθητών της κυρίαρχης εθνότητας, είναι αποδεδειγμένο πως θα διαχειριστεί αναποτελεσματικά και τους μαθητές με διαφορετική πολιτισμική αφετηρία. Ως εκ τούτου, η σύνδεση των αρχών και των πρακτικών του σχολείου με την κοινωνική πραγματικότητα του συνόλου των μαθητών, υπό το πρίσμα της διαπολιτισμικής αγωγής, δεν αναφέρεται μόνο στους αλλοδαπούς μαθητές, αλλά σε ολόκληρη τη σχολική κοινότητα, καθώς η παραπάνω διαδικασία θα επιφέρει την αλληλοαποδοχή, τον αλληλοσεβασμό και επομένως την πρόοδο όλων των εμπλεκόμενων μερών ανεξαιρέτως (Νικολάου, 2011).

Το ενδιαφέρον ξεκινάει από τη δεκαετία του '70 όπου κάνουν την εμφάνισή τους στο ελληνικό σχολείο οι πρώτοι παλιννοστούντες και αλλοδαποί μαθητές (Νικολάου, 2010). Το χρονικό διάστημα ανάμεσα στο 1980 και το 1996 η άφιξη μεγάλου αριθμού αλλοδαπών και ομογενών Ποντίων και Βορειοηπειρωτών οδηγεί στη λήψη των πρώτων μέτρων από την πλευρά της εκπαιδευτικής πολιτικής που αφορούν τη δημιουργία Τάξεων Υποδοχής (Τ.Υ) (1980 - 1981) και Φροντιστηριακών Τμημάτων (Φ.Τ.) (1982-1983). Ο σκοπός των Τάξεων Υποδοχής ήταν να καταστήσει σαφές πως η σχολική αποτυχία οφειλόταν κατά βάση στη γλωσσική ανεπάρκεια γι' αυτό και έπρεπε να εξαλειφθεί. Η λογική δημιουργίας των Φροντιστηριακών Τμημάτων ήταν η αντιμετώπιση των μαθησιακών δυσκολιών μέσω της ενισχυτικής διδασκαλίας σε ολιγομελή τμήματα. Ως εκ τούτου, οι αλλοδαποί μαθητές αλληλεπιδρούσαν με τους γηγενείς συμμαθητές τους χωρίς να υφίσταται η κατηγοριοποίηση και ο διαχωρισμός που επικρατούσε στις Τάξεις Υποδοχής (Καλπακίδου, 2008).

Το 1983 ψηφίζεται το Π.Δ. 494/83, ΦΕΚ 186/27.12.1983, σύμφωνα με το οποίο νομοθετείται η «Ίδρυση Τάξεων Υποδοχής για την Εκπαίδευση Τέκνων Υπηκόων Μελών ή και μη Μελών των Ευρωπαϊκών Κοινοτήτων». Η καινοτομία του συγκεκριμένου ψηφίσματος έγκειται στη διδασκαλία της μητρικής γλώσσας των παιδιών αυτών, η οποία προϋποθέτει την

προηγούμενη επιμόρφωση και κατάρτιση των εκπαιδευτικών που θα την αναλάβουν (Μουρελάτου, 1997, σ. 97).

Ιδιαίτερη μνεία πρέπει να δοθεί στην ψήφιση του νόμου 1894/90 σύμφωνα με τον οποίο προβλεπόταν η δημιουργία Τμημάτων Υποδοχής και Φροντιστηριακών Τμημάτων εντός της εκάστοτε δημόσιου σχολείου αν υπήρχε η σύμφωνη γνώμη του αρμόδιου νομάρχη.

Το 1994 η Υπουργική απόφαση Φ. 2/378/Γ1/1124, ΦΕΚ 930, έχοντας ως βάση τον Ν. 1894/94 καθορίζει την ένταξη των αλλοδαπών μαθητών που παρακολουθούν μαθήματα σε Δημόσια Σχολεία Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης στα Τμήματα αυτά. Επομένως, έγκειται στη διακριτική ευχέρεια κάθε νομάρχη ο διορισμός εκπαιδευτικών, οι οποίοι θα αναλάμβαναν τη διδασκαλία της μητρικής γλώσσας των μαθητών αυτών, καθώς και εξειδικευμένου προσωπικού που θα εργαζόταν με κύριο γνώμονα την ψυχολογική τους ενδυνάμωση και την κοινωνική τους ένταξη.

Βάση της παραπάνω εκπαιδευτικής πολιτικής αποτελεί η άμεση προσαρμογή και αφομοίωση των αλλοδαπών μαθητών ώστε να ενταχθούν ομαλά και να μπορέσουν να είναι παραγωγικοί και δημιουργικοί στην κοινωνία, χωρίς το μορφωτικό και πολιτισμικό τους επίπεδο να λαμβάνεται υπόψη. Ωστόσο, οι προσπάθειές ένταξής τους δεν απέδωσαν σημαντικά, γιατί στηρίχθηκαν πρωταρχικά στη διδασκαλία της ελληνικής γλώσσας (Νικολάου, 2010).

Πρακτικές για την ενσωμάτωση αλλοδαπών και παλιννοστούντων μαθητών στο ελληνικό σχολικό πλαίσιο (1996-2015)

Το 1996 αποτελεί ένα έτος ορόσημο, καθώς ο Ν. 2413/96 αποτέλεσε την αρχή μιας νέας περιόδου σχετικά με τις διατάξεις της Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης. Η βασικότερη αιτία θέσπισης του συγκεκριμένου νόμου έγκειται στην ολοένα και αυξανόμενη εισροή αλλοδαπών μαθητών στον χώρο του ελληνικού δημόσιου σχολείου με αποτέλεσμα τη μετατροπή του σ' ένα κατεξοχήν «πολυπολιτισμικό» περιβάλλον. Ακόμη, τα διαπολιτισμικά σχολεία επαναπροσδιόρισαν το αναλυτικό πρόγραμμά τους ακολουθώντας τα δημόσια σχολεία ενώ παράλληλα έλαβαν υπόψη τις εξατομικευμένες ανάγκες των μαθητών τους (Δαμανάκης, 2004, σ. 79-80). Σύμφωνα με τον νόμο ιδιαίτερα στα διαπολιτισμικά σχολεία εφαρμόστηκαν ειδικά αναλυτικά προγράμματα σε συνδυασμό με εξατομικευμένα μαθήματα ενώ ο αριθμός των μαθητών ανά τάξη ήταν περιορισμένος. Παράλληλα, δόθηκε η επιλογή ίδρυσης διαπολιτισμικών τάξεων ή διαπολιτισμικών τμημάτων στα δημόσια σχολεία (Νικολάου, 2010).

Κατά το πέρασμα των χρόνων θεσπίστηκαν κι άλλοι νόμοι, όπως ο Νόμος 3879/2010 (ΦΕΚ 163Α/21.09.2010), ο οποίος απέβλεπε στην άρση των ανισοτήτων και στη διασφάλιση ισότητας ευκαιριών στην εκπαίδευση για όλους τους μαθητές (Ν. 3879/2010). Στο πλαίσιο αυτό, ο Νόμος εισάγει τον θεσμό των Ζωνών Εκπαιδευτικής Προτεραιότητας (Ζ.Ε.Π.). Στα Δημοτικά σχολεία ξεκινά η λειτουργία των Τάξεων Υποδοχής (Ζ.Ε.Π.) για την ένταξη των Ευάλωτων Κοινωνικών Ομάδων (ΕΚΟ). Οι Τάξεις Υποδοχής αποσκοπούν στη μείωση της πρόωρης σχολικής εγκατάλειψης, στη βελτίωση της σχολικής εικόνας και την ομαλότερη προσαρμογή των αλλοδαπών μαθητών στο περιβάλλον του σχολείου, ώστε να μπορούν να ανταποκριθούν στο αναλυτικό πρόγραμμά τους και να ολοκληρώσουν τις σπουδές τους. Πιο συγκεκριμένα, το πρόγραμμα των Τάξεων Υποδοχής ΖΕΠ απαρτίζεται από δύο κύκλους, τις Τάξεις Υποδοχής (ΤΥ) Ι ΖΕΠ και τις Τάξεις Υποδοχής (ΤΥ) ΙΙ ΖΕΠ. Στις ΤΥ Ι ΖΕΠ εγγράφονται οι αλλοδαποί μαθητές, οι οποίοι μιλούν ελάχιστα έως καθόλου την ελληνική γλώσσα και στις ΤΥ ΙΙ ΖΕΠ οι αλλοδαποί μαθητές, οι οποίοι γνωρίζουν επαρκώς την ελληνική γλώσσα και μπορούν να επικοινωνούν αλλά δυσκολεύονται να ανταποκριθούν στις απαιτήσεις των μαθημάτων. Στην ΤΥ Ι ΖΕΠ πραγματοποιείται εκτός τάξης η διδασκαλία της ελληνικής γλώσσας σε καθημερινή βάση, ενώ παράλληλα οι μαθητές παρακολουθούν εντός της κανονικής τους τάξης αρκετά δευτερεύοντα μαθήματα, όπως Φυσική Αγωγή, Μουσική, Εικαστικά, Θεατρική Αγωγή. Στην ΤΥ ΙΙ ΖΕΠ η γλωσσική ενίσχυση των μαθητών πραγματοποιείται είτε μέσα στις κανονικές τάξεις είτε έξω απ' αυτές με παράλληλη υποστηρικτική διδασκαλία. Το επίπεδο ελληνομάθειας των μαθητών ανιχνεύεται με τη χορήγηση διαγνωστικών τεστ, τα οποία προωθούνται από το Υπουργείο, ενώ απαραίτητη προϋπόθεση για να μπορέσει κάποιος να εγγραφεί στις ΤΥ ΖΕΠ είναι η σύμφωνη γνώμη και δήλωση του κηδεμόνα του καθώς και η απόφαση του Συλλόγου Διδασκόντων.

Στο πλαίσιο αυτό φανερώνεται περισσότερο η αξία και η φιλοσοφία της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης, καθώς απαιτείται η συνεργασία όλου του εκπαιδευτικού προσωπικού του σχολείου για να πραγματοποιηθεί η επιλογή των μαθητών που πρέπει να φοιτήσουν στις ΤΥ ΖΕΠ.

Οργάνωση και εξέλιξη με βάση τα νέα δεδομένα (2015-2020)

Το 2015 αποτέλεσε μια ιδιαίτερα δύσκολη χρονιά, καθώς σηματοδεύτηκε από τη ραγδαία άφιξη μεγάλου αριθμού προσφύγων, οι οποίοι χρησιμοποίησαν την Ελλάδα ως ενδιάμεσο σταθμό για το πέρασμά τους στην Ευρώπη. Το κλείσιμο των συνόρων της Ευρωπαϊκής Ένωσης ανάγκασε μεγάλο αριθμό προσφύγων να παραμείνει στον ελλαδικό χώρο, με αποτέλεσμα να

ληφθεί ιδιαίτερη μέριμνα αναφορικά με την ένταξή τους στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα. Με την υπουργική απόφαση υπ' αριθμ. 152360/ΓΔ4/2016, ΦΕΚ 3049/Β/19-09-2016 ιδρύονται οι Δομές Υποδοχής και Εκπαίδευσης Προσφύγων (Δ.Υ.Ε.Π.). Οι Δ.Υ.Ε.Π. λειτουργούν εντός των σχολικών μονάδων (άρθρο 1, παρ. 1), που βρίσκονται κοντά σε κέντρα φιλοξενίας, αλλά και εντός των κέντρων φιλοξενίας για μαθητές Νηπιαγωγείου, Δημοτικού και Γυμνασίου. Η λειτουργία εντός των κέντρων φιλοξενίας αναφέρεται σε περιπτώσεις όπου τα σχολεία βρίσκονται σε μακρινή απόσταση ή σε περιπτώσεις όπου δεν υπάρχουν διαθέσιμες σχολικές αίθουσες (άρθρο 2, παρ. 1). Οι Δ.Υ.Ε.Π. στελεχώνονται από εκπαιδευτικούς (μόνιμους ή αναπληρωτές) και ορίζεται ένας Συντονιστή Εκπαιδευτικού Έργου (Σ.Ε.Π.) που θεωρείται υπεύθυνος για την επιτήρηση του εκπαιδευτικού έργου και την απρόσκοπτη λειτουργία τους.

Ωστόσο, η δημιουργία των Δ.Υ.Ε.Π. συνοδεύτηκε εξ' αρχής από σημαντικά εμπόδια κυρίως λόγω της μη πρόσληψης μόνιμου εκπαιδευτικού προσωπικού, με αποτέλεσμα οι αναπληρωτές εκπαιδευτικοί που στελεχώνουν τις παραπάνω δομές να αλλάζουν κατά τη διάρκεια της σχολικής χρονιάς γεγονός που δυσχεραίνει την οικοδόμηση σχέσεων εμπιστοσύνης μεταξύ μαθητών και δασκάλων. Ένας ακόμη ανασταλτικός παράγοντας είναι πως πολλοί από τους εκπαιδευτικούς που λαμβάνουν υπηρεσία δεν υποχρεούνται να επιμορφωθούν αναφορικά με τη διαπολιτισμική εκπαίδευση και τη διδασκαλία της ελληνικής ως δεύτερης ξένης γλώσσας, ενώ ταυτόχρονα δεν είναι σε θέση να ανταποκριθούν στο απαιτητικό εγχείρημα της διδασκαλίας της μητρικής γλώσσας των μεταναστών. Τέλος, σε πολλές περιοχές δέχονται την εναντίωση μεγάλης μερίδας των πολιτών, όπου συχνά διαμαρτύρονται δημιουργώντας επεισόδια.

Από τα προαναφερθέντα προκύπτει ότι η επιτυχία του προγράμματος εξαρτάται κατά ένα μεγάλο βαθμό από τους ίδιους τους εκπαιδευτικούς, οι οποίοι πιστεύουν βαθιά στην αναγκαιότητα της εφαρμογής του και στην αποδοχή και στη στήριξή του από την κοινωνία καθώς η εκπαίδευση αποτελεί δικαίωμα όλων των παιδιών ανεξαρτήτως φύλου, χρώματος, θρησκείας και πολιτισμού.

1.5.1 Η συμβολή των εκπαιδευτικών στη διαπολιτισμική εκπαίδευση

«Ο δε δάσκαλος, όντας συνήθως μέλος της κυρίαρχης ομάδας, έχει τη δυνατότητα είτε να αναπαράγει τις όποιες εξουσιαστικές σχέσεις της ευρύτερης κοινωνίας, είτε να τις αμφισβητήσει. Αν κάνει το πρώτο δε θα κατηγορηθεί γι' αυτό, αλλά δεν είναι σίγουρο ότι οι μαθητές του θα μάθουν από αυτόν. Αν κάνει το δεύτερο, ίσως κατηγορηθεί γι' αυτό, αλλά είναι πιθανότερο ότι οι μαθητές του κάτι θα μάθουν απ' αυτόν».

Cummins Jim (2003)

Σύμφωνα με τον Cummins, η τάξη μπορεί να είναι «ο μικρόκοσμος» μιας κοινωνίας και ο δάσκαλος ο «καταλύτης», προκειμένου να άρει τις πολιτισμικές διαφορές, που όσο πιο ορατές γίνονται, τόσο περισσότερο νομιμοποιούνται και “φυσικοποιούνται”.

Οι εκπαιδευτικοί πρέπει να λαμβάνουν υπόψη την πολιτισμική ετερογένεια των μαθητών τους, γι' αυτό θα πρέπει να σχεδιάζουν και να οργανώνουν τις τάξεις τους, το αναλυτικό πρόγραμμα και τα εργαλεία που θα χρησιμοποιήσουν με τέτοιο τρόπο, ώστε να ανταποκρίνονται στις ανάγκες και τα βιώματα των μαθητών (Άλκηστις, 2008). Ακόμη, εφόσον κατανοήσουν το πλαίσιο και την πολυπλοκότητά των τάξεων τους, θα πρέπει να λειτουργούν με υπευθυνότητα και μέσω της συνεργατικής μάθησης και της παροχής ευκαιριών θετικής αλληλεπίδρασης, να ενθαρρύνουν τους μαθητές τους να αποδέχονται τη διαφορετικότητα των άλλων. Με αυτόν τον τρόπο θα επιφέρουν τη πολυσύνθετη πολιτισμική γεφύρωση και θα εξασφαλίσουν την ισότιμη συμμετοχή όλων των μαθητών της σχολικής τάξης. (Bash, 2014).

Συνεπώς, οι εκπαιδευτικοί θα πρέπει να διαμορφώσουν έναν πολύπλευρο ρόλο που θα προετοιμάσει τους μαθητές γνωστικά, πνευματικά και κοινωνικά ώστε να μπορέσουν να ανταποκριθούν και ενταχθούν σε μία διαρκώς μεταβαλλόμενη κοινωνία (Χατζηπαναγιώτου, 2001). Αναλυτικότερα, οι εκπαιδευτικοί, θα πρέπει να παρέχουν ισότητα ευκαιριών, να βοηθήσουν τους μαθητές τους να καλλιεργήσουν μια θετική αίσθηση για τον εαυτό τους και να αναπτύξουν μια διάθεση εκτίμησης για τους άλλους (Tiedt, 2006). Ωστόσο, πρέπει να επισημανθεί πως ο κάθε εκπαιδευτικός μεταφέρει στην τάξη του, επηρεάζοντας το περιεχόμενο της διδασκαλίας και τα μηνύματα που μεταβιβάζονται, τις πολιτισμικές του απόψεις, τις αρχές, τα ιδεώδη, τα πιστεύω του όπως επίσης τις στερεοτυπικές αντιλήψεις και τις παρανοήσεις με τις οποίες μεγάλωσε (Μάρκου, 1996). Γενικά, οι σχέσεις που αναπτύσσονται ανάμεσα σε εκπαιδευτικούς και μαθητές φανερώνουν τον τρόπο με τον οποίο οι εκπαιδευτικοί έχουν προσδιορίσει την ταυτότητά τους και τον ρόλο τους αναφορικά με τους σκοπούς της εκπαίδευσης και τους αλλοδαπούς μαθητές του (Cummins, 2003). Επομένως, οι εκπαιδευτικοί

οφείλουν να καλλιεργήσουν θετικές σχέσεις με τους μαθητές τους, ώστε να επιτύχουν την ενεργή συμμετοχή τους στην εκπαιδευτική διαδικασία, καλύτερα μαθησιακά αποτελέσματα και ενίσχυση της αυτοεικόνας τους. (Brophy, 1983· Jussim, 1989· Jussim & Eccles, 1992· Κατσίλης, 2005· Λυκίδη 2012). Για να πραγματοποιηθεί αυτό, οι εκπαιδευτικοί θα πρέπει να έχουν καλλιεργήσει την κατάλληλη συμπεριφορά, να έχουν αποκτήσει τις κατάλληλες γνώσεις και να διαθέτουν τη διάθεση να εργαστούν αποτελεσματικά με μαθητές που παρουσιάζουν πολιτισμική ετερότητα (Tiedt, 2006), ενθαρρύνοντάς τους να αναπτύξουν τη γλώσσα και τον πολιτισμό τους και αξιοποιώντας την προηγούμενη εμπειρία τους.

Οι εκπαιδευτικοί και οι μαθητές αλληλεπιδρούν, μαθαίνουν μαζί, μοιράζονται τον πολιτισμό τους και κατασκευάζουν νέες γνώσεις στην τάξη. Γι' αυτό, οι εκπαιδευτικοί θα πρέπει να προσαρμόζονται στις ανάγκες της τάξης τους, να λαμβάνουν υπόψη την κουλτούρα και την καθημερινότητα των μαθητών τους, να κατανοούν τους λεκτικούς και μη λεκτικούς κώδικες επικοινωνίας και να χρησιμοποιούν ποικίλα εκπαιδευτικά εργαλεία και μεθόδους στη διδασκαλία τους (Banks & Tucker, 1998). Ακόμη, οι εκπαιδευτικοί είναι σημαντικό να διακρίνονται από ενσυναίσθηση, να κατανοούν τις ψυχολογικές, διανοητικές και αναπτυξιακές δράσεις των μαθητών τους και να αναπτύσσουν θετική στάση απέναντι στην ανισορροπία που δημιουργείται από την ύπαρξη διαφορετικών εθνικών και πολιτισμικών ομάδων (Γεωργογιάννης, 2006).

Οι εκπαιδευτικοί λοιπόν οφείλουν να δημιουργήσουν ένα εκπαιδευτικό περιβάλλον που να χαρακτηρίζεται από αυτονομία, σεβασμό, καινοτόμο διάθεση και δημιουργικότητα. Ακόμη, θα πρέπει να σχεδιάζουν με τέτοιο τρόπο τη διδασκαλία των μαθημάτων τους, ώστε με την επιλογή των κατάλληλων εκπαιδευτικών εργαλείων και την εφαρμογή σύγχρονων μεθόδων να ανταποκρίνεται στις αναζητήσεις και τις δυσκολίες όλων των μαθητών ανεξάρτητα από το πολιτισμικό τους υπόβαθρο.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΔΕΥΤΕΡΟ: ΤΟ ΔΙΑΠΟΛΙΤΙΣΜΙΚΟ ΠΑΙΧΝΙΔΙ

2.1 Ορισμός παιχνιδιού

Το παιχνίδι αποτελεί την πρωταρχική ασχολία των παιδιών, γι' αυτό και ταυτίζεται με την παιδική ηλικία. Για τα παιδιά το παιχνίδι είναι ζωτικής σημασίας, γεγονός που εξηγεί το ότι οι δύο αυτές έννοιες συγγενεύουν και ετυμολογικά. Η λέξη παιχνίδι συναντάται από τα αρχαία χρόνια στην ελληνική διάλεκτο και πιο συγκεκριμένα προέρχεται από τις λέξεις παίζω, παιδεία. Η ετυμολογική της προέλευση τονίζει τον μεγάλο βαθμό σύνδεσής της με την παιδική φύση, την ψυχαγωγία, τη νοητική ανάπτυξη, την παιδεία και γενικότερα την ολόπλευρη ανάπτυξη των παιδιών (Κοτσακώστα, Καρανταΐδου, & Μιχαλόπουλος, 2000).

Είναι διεθνώς αναγνωρισμένο ότι το παιχνίδι αποτελεί μία «*βασική ψυχολογική λειτουργία του ανθρώπινου παιδικού οργανισμού*» (Πολίτης, 1981). Έτσι, με το πέρασμα του χρόνου, απασχόλησε πολλούς επιστήμονες και κυρίως παιδαγωγούς γι' αυτό έχουν διατυπωθεί διάφορες θεωρίες τόσο για τη φύση, τη σημασία του παιχνιδιού όσο και για τον τρόπο με τον οποίο τα παιδιά παίζουν. Ωστόσο, η προσέγγιση της έννοιας του παιχνιδιού φαίνεται ότι συναντά εμπόδια που εντοπίζονται κυρίως στις διαδικασίες που απαιτούνται ώστε να χαρακτηριστεί μια δραστηριότητα ως παιγνιώδης, δεδομένου ότι η έννοια «παιχνίδι» αποτελεί μια σύνθετη διεργασία με διαφορετικές εκφάνσεις. Απόρροια αυτής της δυσκολίας είναι ότι κάθε απόπειρα ερμηνείας της έννοιας του παιχνιδιού, είτε εδράζεται στην πεποίθηση που θέλει το παιχνίδι να μην αποτελεί σοβαρή ενασχόληση, είτε εμμένει στην πλαισίωση του με επιθετικούς προσδιορισμούς όπως ελεύθερο, δημιουργικό, ομαδικό, μοναχικό κ.α. (Ίδρυμα ερευνών για το παιδί, 2000).

Οι ορισμοί για το παιχνίδι δεν είναι συγκεκριμένοι, καθώς ποικίλουν ανάλογα την θεωρητική προσέγγιση της ψυχολογίας, της εθνολογίας, της κοινωνιολογίας, της ανθρωπολογίας και της παιδαγωγικής. Έτσι, ανά τους αιώνες διατυπώθηκαν πολλές διαφορετικές απόψεις για το παιχνίδι. Για άλλους το παιχνίδι αποτελεί μία εκγύμναση του παιδιού για την ανάληψη ενός σοβαρότερου έργου αργότερα στη ζωή του, για άλλους εξάσκηση στην αυτοσυγκέντρωση που χρειάζεται το παιδί, για άλλους μια φυσική ικανότητα για αναμέτρηση, για κυριαρχία, για ανανέωση ενέργειας ή για συντήρηση του αισθήματος και της προσωπικής αξίας.

Μελετώντας διαφορετικές διατυπώσεις για τον ορισμό του παιχνιδιού από πολλούς παιδαγωγούς, κοινωνιολόγους και ψυχολόγους, που κάποιες από αυτές προέκυψαν από τα παραπάνω, ο Αντωνιάδης (1994) αναφέρει τους ακόλουθους ορισμούς:

Αρχικά, το παιχνίδι ορίζεται ως η ταυτόχρονη συμμετοχή των φυσικών και διανοητικών δυνάμεων του ανθρώπου που αποσκοπούν στην ψυχαγωγία, ευχαρίστηση και διδασκαλία του. Αποτελεί δηλαδή αναμφίβολα μία δημιουργική δραστηριότητα που τέρπει, ψυχαγωγεί και διδάσκει τον άνθρωπο.

Με τον όρο παιχνίδι, δεν αναφερόμαστε μόνο στα διάφορα ομαδικά και ατομικά παιχνίδια, αλλά και τις σωματικές και πνευματικές παιγνιώδεις ασκήσεις, όπως είναι η λύση σταυρολέξων και γρίφων, η εργασία με μηχανικά παιχνίδια, οι λεκτικές ασκήσεις, οι εργασίες με ξύλο και πηλό, το παιδικό θέατρο, οι σχολικές γιορτές, η ιχνογραφία, η ζωγραφική, το τραγούδι κ.λπ. Ακόμη και στην περίπτωση που το παιδί δεν έχει στη διάθεσή του τα απαιτούμενα υλικά για να παίζει, με οδηγό τη φαντασία του, μπορεί να δημιουργήσει διάφορες ιστορίες, με βασικό πρωταγωνιστή τον ίδιο. (Αντωνιάδης, 1994)

Το παιχνίδι αποτελεί σημαντικό κομμάτι της πολιτιστικής ζωής μιας εποχής, ενός έθνους. Πολιτισμός και παιχνίδι είχαν ανέκαθεν κοινή πορεία, γι' αυτό και τα παιδιά μέσα από τα παιχνίδια ανακεφαλαιώνουν τον πολιτισμό του ανθρώπου. Αυτό έχει ως αποτέλεσμα η μελέτη των παιχνιδιών να έχει απασχολήσει κατά καιρούς πολλές επιστήμες (Προκόβας, 2010).

Στη σύγχρονη βιβλιογραφία, η Barlet ορίζει το παιχνίδι ως την «παθιασμένη ενασχόληση με το περιβάλλον που έχουμε γύρω μας μέσω της διερεύνησης, της μεταβολής, του πειραματισμού και της προσποίησης, είτε μόνοι μας είτε με άλλους». Σε μια άλλη προσέγγιση, η Montessori αναφέρει το παιχνίδι ως «δουλειά» των παιδιών, ενώ η Youell δεν μένει μόνο στη διασκέδαση που προσφέρει το παιχνίδι, αλλά κάνει λόγο για μια διαδικασία στην οποία το παιδί σκέφτεται ελεύθερα, ανταποκρίνεται σε νέες καταστάσεις, ρισκάρει και ανακαλύπτει τόσο τον εαυτό του όσο και τον κόσμο γύρω του (Αβδελίδου & Φύσας, 2014).

Στη σημερινή εποχή, το παιχνίδι αποτελεί ένα σημαντικό αντικείμενο της εκπαιδευτικής και ψυχολογικής έρευνας. Οι δύο κυριότερες παραδοχές που προβάλλονται στον σύγχρονο λόγο για να υποστηρίξουν τη σημασία του παιδικού παιχνιδιού ως ερευνητικού αντικειμένου αντηχούν με εκπληκτική ομοιότητα ορισμένες από τις ιστορικές διαστάσεις της εμφάνισης του παιχνιδιού στο στερέωμα των ενδιαφερόντων του ανθρώπου από τις αρχές του 20^{ου} αιώνα και τις επεκτείνουν:

1. Η παρατήρηση του παιδιού, όσο διαρκεί το παιχνίδι, επιτρέπει στον ερευνητή να δει σε βάθος την παιδική ικανότητα σε έναν αριθμό περιοχών (επικοινωνιακές δεξιότητες, ανάληψη ρόλων, συνεργασία, κινητικός συντονισμός).

2. Η χρησιμότητα του παιχνιδιού ως παιδαγωγικού μέσου βοηθάει στη μάθηση και στην ανάπτυξη της σκέψης του παιδιού ιδιαίτερα στις μικρότερες ηλικίες (Ίδρυμα ερευνών για το παιδί, 2000).

Καταληκτικά, το παιχνίδι σ' όλες του τις εκφάνσεις, θα πρέπει να αντιμετωπιστεί ως ένα πολιτισμικό προϊόν, ως μέσο λεκτικής και μη λεκτικής επικοινωνίας αλλά και ως εργαλείο για την πνευματική και συναισθηματική ολοκλήρωση του ατόμου (Γιάνναρης, 2001).

2.1.1 Η διττή σημασία του παιχνιδιού

Σύμφωνα με το Ίδρυμα Ερευνών για το Παιδί (2000) ο όρος «παιχνίδι» στην ελληνική γλώσσα εμπεριέχει δύο διαφορετικές σημασίες. Από τη μία εκλαμβάνεται ως “δραστηριότητα” και από την άλλη ως υλικό ή άυλο “αντικείμενο”.

Αναφορικά με την πρώτη σημασία, το παιχνίδι ως «δραστηριότητα» έχει ζωτική σημασία για τον άνθρωπο, καθώς παίζει σημαντικό ρόλο καθ' όλη τη διάρκεια της ζωής του. Βέβαια, παρουσιάζεται με διαφορετική μορφή ανάλογα με τη ψυχική και κοινωνική ανάγκη του ανθρώπου, σε κάθε διαφορετική εποχή και ηλικία.

Ο Άγγλος παιδαγωγός και ψυχαναλυτής Winnicott αναφερόμενος στο παιχνίδι-δραστηριότητα τονίζει την δημιουργική του πλευρά. Κατά τον Winnicott, το παιχνίδι αποτελεί ένα ενδιάμεσο, μεσολαβητικό αντικείμενο και ως δραστηριότητα αναπτύσσεται σε ένα ενδιάμεσο πεδίο, ταυτόχρονα υποκειμενικό και αντικειμενικό, ψυχικό και διωποκειμενικό-κοινωνικό (Ίδρυμα ερευνών για το παιδί, 2000).

Το Ίδρυμα Ερευνών για το Παιδί (2000) συνεχίζει ότι, καθώς το παιδί αναπτύσσεται και ωριμάζουν τα συναισθήματά του, οι ανάγκες και ικανότητές του για παιχνίδι αλλάζουν. Εντούτοις, καταλαμβάνει ακόμη αυτόν τον ενδιάμεσο χώρο, ανάμεσα σε «υποκειμενικές και αντικειμενικές πραγματικότητες», το νοηματικό του όμως περιεχόμενο συνεχώς αυξάνεται, ανάλογα με τις διάφορες συναισθηματικές και ψυχοκοινωνικές ανάγκες που έχει σε κάθε ηλικία. Μέσα στο παιχνίδι, το οποίο αποτελεί αντικείμενο «προβολών» και «ταυτίσεων», βρίσκουν καταφύγιο και εκφράζονται με συμβολικό και έμμεσο τρόπο οι φόβοι και οι φαντασιώσεις του παιδιού. Αυτό είναι πιο έντονο στα πρώιμα στάδια της ανάπτυξής του, όπου ο γλωσσικός κώδικας είναι περιορισμένος ενώ το παιχνίδι αποτελεί το κύριο μέσο έκφρασης και επικοινωνίας.

Το παιχνίδι ως «αντικείμενο» μπορεί να είναι ένα εξάρτημα που βοηθά το παιδί να παίζει, αλλά δεν αποτελεί αναγκαίο συστατικό του. Αποτελεί όμως ένα χρήσιμο εργαλείο, το οποίο αλλάζει μορφή για να εξυπηρετήσει τον τρόπο διεξαγωγής του εκάστοτε παιχνιδιού. Ακόμη και λίγα πράγματα να έχει στη διάθεσή του, το παιδί μπορεί να τα χρησιμοποιήσει ώστε να πετύχει αυτό που θέλει. Αυτή η ικανότητα του παιδιού να περικλείεται μέσα στο μαγευτικό περιβάλλον του παιχνιδιού, οφείλεται κυρίως στο χάρισμα της παρατηρητικότητας και μπορεί να αξιοποιηθεί και για εκπαιδευτικούς σκοπούς. Οφείλουμε να βοηθήσουμε το παιδί τόσο να διατηρήσει αυτή την ικανότητα «διαφυγής» μέσα από τον μαγικό κόσμο του παιχνιδιού όσο και να αντιληφθεί τις ικανότητές του και όλες τις ιδιότητες που θα το αναδείξουν σε έναν μεγάλο δημιουργό (Small, 1992).

2.2 Κατηγοριοποίηση παιχνιδιού (στάδια και είδη)

Ο Ελβετός ψυχολόγος Jean Piaget εξέτασε διεξοδικά το παιχνίδι και τις μορφές του και το μελέτησε σε σχέση με τη ψυχολογική συγκρότηση και τη νοητική ανάπτυξη του παιδιού στα διάφορα στάδια της εξέλιξής του. Σύμφωνα με τη θεωρία του (Piaget, 2007) το κριτήριο που διαχωρίζονται τα παιχνίδια είναι τα στάδια ανάπτυξης της γνώσης. Έτσι οδηγούμαστε σε τρεις κατηγορίες παιχνιδιού:

Το **παιχνίδι άσκησης** ή **κινητικό παιχνίδι** που αναφέρεται στο στάδιο της αισθησιοκινητικής νοημοσύνης, όπου το βρέφος εξερευνά, χωρίς να αντιλαμβάνεται, τα διάφορα αντικείμενα που το περιβάλλουν, προκαλώντας του ουσιαστικά ευχαρίστηση. Σύμφωνα με την C. Garvey (1990), τα παιχνίδια που ταξινομούνται στη φάση αυτή είναι αυτά που ερεθίζουν τις αισθήσεις της όρασης, της ακοής και της αφής, όπως οι κουδουνίστρες, τα υφασμάτινα παιχνίδια, τα παιχνίδια με φως και μουσική κλπ.

Το **συμβολικό παιχνίδι** ή **παιχνίδι ρόλων** εμφανίζεται κατά την ηλικία των 3-6 ετών και αποτελεί ένα μέσο έκφρασης των συναισθημάτων του παιδιού, καθώς μπορεί να φαντάζεται, να αναπαριστά και να μιμείται ρόλους (Παπαδόπουλος, 2001). Τα παιχνίδια που ανήκουν σ' αυτή την κατηγορία είναι αυτά όπου αποτελούν μια προσομοίωση αντικειμένων που χρησιμοποιούν κατά κύριο λόγο οι ενήλικες, όπως σκεύη μαγειρικής, φαγητά, εργαλεία, αυτοκινητάκια, κλπ. (Κερεντζής, 2010).

Το **κοινωνικό παιχνίδι** ή **ομαδικό παιχνίδι κανόνων**, στο οποίο το παιδί, έχοντας αναπτύξει την ικανότητα της λογικής, στάδιο της λογικής ανάπτυξης, μπορεί να λειτουργεί με κανόνες και να συνεργάζεται αρμονικά στα πλαίσια ενός παιχνιδιού (Αγαλιώτης, 1988).

Ο P. Smith (1982, 1990) ξεχώρισε τέσσερις κατηγορίες παιχνιδιού με κριτήριο τον βαθμό και τον τρόπο που πραγματοποιείται. Οι πρώτες τρεις αναφέρονται στους ανθρώπους και στα ζώα, ενώ η τέταρτη μόνο στον άνθρωπο.

α) το **παιχνίδι μετακίνησης**, το οποίο πραγματοποιείται με τη χρήση των μυών του σώματος, όπως το τρέξιμο (Cole & Cole, 2002α).

β) το **παιχνίδι με τη χρήση αντικειμένων**, στο οποίο το παιδί μέσω των αισθήσεων εξερευνά, αντιλαμβάνεται, κατανοεί και χρησιμοποιεί τα διάφορα αντικείμενα που βρίσκονται γύρω του (Garvey, 1990).

γ) το **κοινωνικό παιχνίδι**, το οποίο για να πραγματοποιηθεί χρειάζεται τη συμμετοχή κι άλλου ατόμου (Cole & Cole, 2002α).

δ) το **φανταστικό παιχνίδι**, στο οποίο το παιδί, μέσω της φαντασίας του, πλάθει διάφορες καταστάσεις όπου τα αντικείμενα και οι πράξεις αλλάζουν (Cole & Cole, 2002α).

2.3. Ο παιδαγωγικός χαρακτήρας και η σπουδαιότητα του παιχνιδιού

Με βάση τον Πανταζή (2004) η παιδαγωγική του παιχνιδιού περιλαμβάνει το παιχνίδι από τη μία πλευρά ως μέσο αγωγής, όπου τα παιδιά αναπτύσσονται παιδαγωγικά μέσω της ασχολίας του μ' αυτό και από την άλλη ως μέθοδο διδασκαλίας, όπου παρουσιάζεται ως μέθοδος για τις οργανωμένες διαδικασίες μάθησης.

Δεν υπάρχει κανένας περιορισμός και στις δύο περιπτώσεις όσον αφορά τις ομάδες, τις μορφές και τους χώρους του παιχνιδιού. Παρόλα αυτά, στην πρώτη κατεύθυνση το παιχνίδι παρουσιάζεται πιο αυθόρμητο και ελεύθερο, ενώ στην άλλη στηρίζεται στην κατευθυνόμενη δράση, καθώς τα παιδιά θα πρέπει μέσα από αυτό να αποκτούν συγκεκριμένες γνώσεις και εμπειρίες.

Γενικεύοντας τον όρο «παιδαγωγική του παιχνιδιού», σχηματίζουμε την άποψη ότι ασχολείται και συμπεριλαμβάνει την διαδικασία της αγωγής, χωρίς να απευθύνεται μόνο σε επαγγελματίες παιδαγωγούς, αλλά σε όλους τους εκπαιδευτικούς χώρους. Η παιδαγωγική του παιχνιδιού στηριζόμενη σε νέες μορφές παιδαγωγικής διαπραγμάτευσης, όπως η ελευθερία, η απουσία καταπίεσης κ.ά., οφείλει να προάγει τη ζωή σε όλες τις διαστάσεις της. Έχει σαν σκοπό να μεταβάλλει την αντίφαση που επικρατεί ανάμεσα στον σχεδιασμό και στην ελευθερία του παιχνιδιού, έτσι ώστε να προωθήσει τη διάδοσή του και να διαμορφώσει ένα ευχάριστο περιβάλλον για το παιδί.

Έχοντας υπόψη την ενσωμάτωση των περισσότερων παιγνιωδών δραστηριοτήτων στη εκπαιδευτική διαδικασία για τη διδασκαλία συγκεκριμένων θεματικών ενοτήτων, δηλαδή τη λειτουργία του ως μέσο διδασκαλίας, μπορούμε να διακρίνουμε τα ακόλουθα αξιώματα για το παιχνίδι. Συνοπτικά το παιχνίδι:

- *Θεωρείται ταυτόσημο με την παιδική φύση.*
- *Διασφαλίζει τη δυνατότητα επιλογής.*
- *Ενισχύει την εμπλοκή των παιδιών σε βιωματικές εμπειρίες και τη διαπαιδαγώγησή τους μέσω της εξερεύνησης.*
- *Εμπλέκει τα παιδιά σε δύσκολες καταστάσεις που απαιτούν ιδιαίτερες ικανότητες χειρισμού.*
- *Αφορά δραστηριότητες και ικανότητες που ανταποκρίνονται στο αναπτυξιακό στάδιο κάθε παιδιού.*
- *Προσαρμόζεται στον ρυθμό του κάθε παιδιού και στην προσωπική του κινητοποίηση.*

- *Στηρίζεται στη δημιουργικότητα και την εφευρετικότητα.*
- *Υφίσταται μόνο όταν υπάρχουν συνθήκες αλληλεπίδρασης και μάλιστα ευνοεί την αλληλεπίδραση μεταξύ ίσων.*
- *Μέσω του παιχνιδιού η έννοια της «τάξης» γίνεται αντιληπτή ως απόρροια της αυτοσυγκράτησης.*
- *Αποδίδει στον ενήλικα έναν υποστηρικτικό ρόλο. Δεν επιβάλλει σημασίες, αλλά συμμετέχει στην παραγωγή γνώσης, προκαλώντας καταστάσεις προβληματισμού, έτσι ώστε να προάγεται η παρατήρηση, η διερεύνηση, η δημιουργικότητα και η συναγωγή συμπερασμάτων.*
- *Ενδυναμώνει την αλληλεπίδραση μεταξύ των γνωστικών αντικειμένων καταδεικνύοντας πως δεν υπάρχουν σαφείς διαχωριστικές γραμμές ανάμεσά τους. (Ίδρυμα ερευνών για το παιδί, 2000).*

Η σπουδαιότητα του παιχνιδιού

Στη σύγχρονη παιδαγωγική επιστήμη επισημαίνεται με κάθε τρόπο η χρησιμότητα του παιχνιδιού στη νοητική ανάπτυξη του παιδιού, τη σωματική και ψυχική του ενδυνάμωση, στην κοινωνικοποίησή του και τέλος στη λειτουργία του ως θεραπευτικού μέσου. Θα μπορούσαμε να πούμε επιγραμματικά ότι «η στέρηση σε ένα παιδί της δυνατότητας να παίζει, ισοδυναμεί με την «ψυχική του θανάτωση» (Ίδρυμα ερευνών για το παιδί, 2000).

Η Νανάκου στο βιβλίο της «*Το παιχνίδι*» (1961) υποστηρίζει πως το παιχνίδι αποτελεί τον φυσικό και παγκόσμιο τρόπο επικοινωνίας των παιδιών, καθώς μέσα από αυτό εκφράζονται πιο ευέλικτα, σωστά και πληρέστερα σε σχέση με τον προφορικό λόγο. Είναι αναπόσπαστο κομμάτι της καθημερινής δραστηριότητας του παιδιού, περιλαμβάνει τον τρόπο σκέψης, αντίληψης, επικοινωνίας, εξωτερίκευσης συναισθημάτων και συμβάλλει στην αυτοπραγμάτωση και κοινωνικοποίηση του παιδιού.

Ακόμη, το παιχνίδι αποτελεί βασική αρχή της εκπαίδευσης και ασκεί σημαντική επιρροή στο πνεύμα και το σώμα του παιδιού, με αποτέλεσμα η διδασκαλία να γίνεται περισσότερο αποδοτική και αποτελεσματική (Αντωνιάδης, 1994).

Μέσω του παιχνιδιού το παιδί αντλεί εικόνες, πληροφορίες, αναπτύσσει ικανότητες συγκέντρωσης και σύγκρισης, διακρίνει εξελικτικές δεξιότητες, αξιολογεί και δημιουργεί. Ακόμη, αποκτά την ικανότητα να ελέγχει το σώμα του, να χρησιμοποιεί με δεξιοτεχνία τα χέρια του, να έχει υπομονή και να μεγαλώνει τη διάθεση ολοκλήρωσης. Πιο συγκεκριμένα, με τη

βοήθεια του παιχνιδιού αναπτύσσονται το μυϊκό και νευρικό σύστημα, καθώς σε πολλά παιχνίδια, κυρίως στα κινητικά, απαιτούνται φυσικές δυνάμεις. Επίσης, συντελείται η καλύτερη λειτουργία του πεπτικού και αναπνευστικού συστήματος, ενισχύοντας έτσι τη φυσική υγεία του παιδιού. (Αντωνιάδης, 1994)

Επιπροσθέτως, ωφελείται η ψυχική δύναμη των παιδιών, αφού οδηγεί στην ικανοποίηση των βασικών ενστικτωδών αναγκών με έναν πιο ευχάριστο τρόπο, αποτελώντας ένα μέσο επικοινωνίας χωρίς λόγια π.χ. καταπολέμηση της στενοχώριας με παιγνιώδη τρόπο. (Αντωνιάδης, 1994)

Η σπουδαιότητα του παιχνιδιού φαίνεται και στον ψυχαγωγικό και χαλαρωτικό ρόλο που κατέχει, καθώς ταυτόχρονα ψυχαγωγεί αλλά και ξεκουράζει, οδηγώντας έτσι το παιδί να αναπτυχθεί αυτόνομα. (Αντωνιάδης, 1994)

Γενικά, το παιχνίδι αποτελεί μία βασική και απολύτως αναγκαία δραστηριότητα για το παιδί, καθώς είναι συνδεδεμένο με τη χαρά, τη σωματική ανάπτυξη, την πνευματική και ψυχοσυναισθηματική ανάπτυξη και την ψυχαγωγία. Τα παραπάνω αγαθά που παίρνουμε από το παιχνίδι είναι πολύ σημαντικά, διότι οι σημερινοί ρυθμοί της ζωής, οι κοινωνικές συμβάσεις και η καταπίεση της εργασίας έχουν αφαιρέσει από τον άνθρωπο τη χαρά και την ουσία του παιχνιδιού. Γι' αυτό η Διεθνής Ένωση που διακήρυξε το δικαίωμα του παιδιού στο παιχνίδι το 1977 αναφέρει (Αντωνιάδης, 1994):

α) *«Τα παιδιά αποτελούν τα θεμέλια του κόσμου και του μέλλοντος και διαδραμάτισαν σημαντικό ρόλο σε όλες τις εποχές και τους πολιτισμούς.»*

β) *«Το παιχνίδι είναι ζωτικής σημασίας για την ανάπτυξη του δυναμισμού όλων των παιδιών.»*

γ) *«Το παιχνίδι είναι ενστικτώδες, θεληματικό και αυθόρμητο. Είναι φυσικό και εξερευνητικό.»*

δ) *«Το παιχνίδι είναι ένα μέσο για επικοινωνία και έκφραση, ο σύνδεσμος που ενώνει τη σκέψη με τη δράση.»*

ε) *«Το παιχνίδι αφορά όλες τις εκφάνσεις της ζωής.»*

στ) *«Το παιχνίδι βοηθά στη φυσική, πνευματική, συναισθηματική και κοινωνική ανάπτυξη του παιδιού.»*

ζ) *«Το παιχνίδι είναι ένα μέσο, που βοηθά το άτομο, να μάθει να ζει και όχι απλώς να περνά τον χρόνο του.»*

Ο Αντωνιάδης (1994) προσθέτει ότι η τεράστια σημασία του παιδικού παιχνιδιού οδήγησε τον Διεθνή Οργανισμό για το Παιδικό Παιχνίδι να διατυπώσει συγκεκριμένες προδιαγραφές που πρέπει να εξυπηρετεί κάθε παιχνίδι.

Τα παιχνίδια οφείλουν:

- 1) *«Να ανταποκρίνονται στην ηλικία των παιδιών, λαμβάνοντας υπόψη τον ατομικό ρυθμό ανάπτυξης και η προσωπικότητά τους.»*
- 2) *«Να απελευθερώνουν τη φαντασία του παιδιού.»*
- 3) *«Να σχετίζονται με την ικανότητα της φαντασίας του παιδιού.»*

Η ερώτηση που καλούμαστε να απαντήσουμε αφορά το κατά πόσον είναι σημαντικό και χρήσιμο να προσδιοριστεί το παιχνίδι με βάση την παιδαγωγική, ψυχολογική και θεραπευτική ωφελιμότητα. Όσο θα υπάρχουν θεωρίες και έρευνες για το παιχνίδι και την ουσία του, τόσο θα υπάρχουν αντίστοιχες θεωρίες και έρευνες για το πόσο και κατά ποιον τρόπο ωφελεί τον άνθρωπο. Έτσι, η διαβούλευση για τη σπουδαιότητα και τον παιδαγωγικό του ρόλο του παιχνιδιού συνεχίζεται έως σήμερα.

2.4 Ο ρόλος του παιχνιδιού στην εκπαιδευτική διαδικασία

Το παιχνίδι, ως πρωταρχικός παράγοντας ανάπτυξης κάθε παιδιού, πρέπει να θεσμοθετηθεί και να ληφθεί μέριμνα για την εφαρμογή του στα πλαίσια του αναλυτικού προγράμματος όλων των σχολικών βαθμίδων. Λαμβάνοντας υπόψη τη ουσιαστική συνεισφορά του σε γνωστικό και κοινωνικό επίπεδο, το παιχνίδι θα πρέπει να αξιοποιείται ως μια κοινωνικοποιητική και ομαδοσυνεργατική δραστηριότητα στον χώρο του σχολείου. Σε καμία περίπτωση η ένταξη του παιχνιδιού στη μαθησιακή διαδικασία δε θα πρέπει να αντιμετωπίζεται από τους εκπαιδευτικούς αποκλειστικά ως προϊόν ατομικής δράσης και πρωτοβουλίας.

Στην Ελλάδα θα μπορούσαμε να ισχυριστούμε ότι το παιχνίδι κατέχει μια προνομιακή θέση στο αναλυτικό πρόγραμμα του Νηπιαγωγείου. Ωστόσο, το αναλυτικό πρόγραμμα του Δημοτικού, επιτρέπει τη διεξαγωγή δραστηριοτήτων παιγνιώδους μορφής στα διαλείμματα και ίσως στην ώρα της Γυμναστικής, της Ευέλικτης Ζώνης και των καλλιτεχνικών μαθημάτων, δεν λαμβάνει κάποια ιδιαίτερη μέριμνα για την παιδαγωγική αξιοποίηση και ενσωμάτωση του παιχνιδιού στη μαθησιακή διαδικασία (Καμινάρη, Καψάλα & Κουλούρη, 2003).

Η συμβολή των εκπαιδευτικών είναι εξίσου πολύτιμη στην ενίσχυση και αξιοποίηση των παιγνιώδων δραστηριοτήτων στην εκπαιδευτική διαδικασία. Η σπουδαιότητα του ρόλου του εκπαιδευτικού κατά την εφαρμογή του παιχνιδιού μπορεί να συνοψιστεί στα παρακάτω συμπεράσματα (Κοντοπούλου, 2003):

- Το παιχνίδι, μέσω της παρατήρησης, προσφέρει στον εκπαιδευτικό επαρκή στοιχεία για τη διεξαγωγή του παιχνιδιού, τα μέσα και το είδος που προτιμούν τα παιδιά, τη διαδικασία με την οποία ενσωματώνονται σ' ένα ομαδικό παιχνίδι και του παρέχει σαφείς ενδείξεις για τον χαρακτήρα του παιδιού, την ψυχοσύνθεσή του και τα προβλήματα που αντιμετωπίζει. Επίσης, ο εκπαιδευτικός δύναται να ανιχνεύσει τα διαφορετικά χαρακτηριστικά μεταξύ των μαθητών που απαρτίζουν το σύνολο της τάξης και ως εκ τούτου να προλαμβάνει προβληματικές καταστάσεις.

- Η διδασκαλία μπορεί να έχει καλύτερα αποτελέσματα όταν αξιοποιεί το παιχνίδι. Ο εκπαιδευτικός, παρέχοντας στα παιδιά πολλές ευκαιρίες για παιχνίδι, εξυπηρετεί τον απώτερο σκοπό της εκπαίδευσης που έγκειται στη ολόπλευρη ανάπτυξη της προσωπικότητας, την ενίσχυση της δημιουργικότητας των παιδιών και όχι απλώς την αποστήθιση εγκυκλοπαιδικών γνώσεων.

Η Αυγητίδου (Αυγητίδου, 2001) επισημαίνει πως ο δάσκαλος, που επιδιώκει το παιχνίδι να αποτελέσει μέρος της σχολικής εμπειρίας, προσπαθεί να επιλέξει το κατάλληλο παιχνίδι ανάλογα με τις ανάγκες των μαθητών του, να εξασφαλίσει τη διεξαγωγή του σε ένα ευχάριστο και ασφαλές πλαίσιο και κυρίως να τους εμφυσησει κατά την εφαρμογή του έννοιες όπως αυτές της συνεργασίας, της αλληλεγγύης και της ανοχής στο διαφορετικό.

Ο εκπαιδευτικός, που κατανοεί τη χρησιμότητα του παιχνιδιού και το εντάσσει στη διδασκαλία του, έχει ως απώτερο σκοπό:

- Να μετατρέψει το στείο μάθημα σε μία διαδικασία περισσότερο συμμετοχική, ενδιαφέρουσα και ελκυστική έτσι ώστε οι μαθητές του να αποκτήσουν μία πιο θετική στάση προς την όλη διαδικασία.
- Να βοηθήσει και ενισχύσει τους μαθητές που παρουσιάζουν δυσκολίες ή χαμηλές επιδόσεις.
- Να δημιουργήσει καινοτόμα περιβάλλοντα μάθησης που να εγείρουν το ενδιαφέρον των μαθητών του και να τους εμπλέκουν ενεργά στην εκπαιδευτική διαδικασία.

Στο πλαίσιο αυτό, αξίζει να γίνει ιδιαίτερη αναφορά και στα οφέλη που αποκομίζει ο ίδιος ο δάσκαλος από την παιδαγωγική αξιοποίηση του παιχνιδιού. Μέσα από το παιχνίδι ο δάσκαλος έρχεται πιο κοντά με τους μαθητές του σε σημείο να εξισώνεται μ' αυτούς, καθώς δίνει χώρο στο «παιδί που κρύβει μέσα του» να εκφραστεί ψυχικά και συναισθηματικά. Παράλληλα, του δίνεται η ευκαιρία να γνωρίσει και να κατανοήσει βαθύτερα τα θετικά και αρνητικά στοιχεία του χαρακτήρα κάθε παιδιού και λαμβάνει πληροφορίες για το τι συμβαίνει στον εσωτερικό του κόσμο.

Καταληκτικά, οδηγούμαστε στο συμπέρασμα ότι, όταν η μάθηση συνδυάζεται με το παιχνίδι, μετατρέπεται σε μια πιο ελκυστική, εύκολη και αποτελεσματική διαδικασία. Μέσα από τα παιχνίδια τα παιδιά μαθαίνουν πώς να μαθαίνουν και γενικότερα πώς να ζουν και να εξελίσσονται. Αρκεί οι εκπαιδευτικοί να κατανοήσουν ότι η εφαρμογή του παιχνιδιού έχει παιδαγωγικό χαρακτήρα και πρέπει να εξυπηρετεί συγκεκριμένους εκπαιδευτικούς στόχους. Σε καμία περίπτωση δεν πρέπει να θεωρείται απλώς ως ένας τρόπος για να απασχοληθεί το παιδί και να περάσει ευχάριστα την ώρα του.

2.4.1 Παιχνίδι και μάθηση

«Παιχνίδι» και «μάθηση» είναι δύο θεμελιώδεις και αλληλένδετες έννοιες για την Επιστήμη της Αγωγής. Το παιχνίδι ανέκαθεν θεωρείται ως θεμελιώδες παιδαγωγικό μέγεθος που συμβάλλει στη μάθηση και την ανάπτυξη ιδιαίτερα των παιδιών προσχολικής και πρώτης σχολικής ηλικίας. Το μεγαλύτερο μέρος της επιστημονικής αρθρογραφίας, που συνδέεται με το παιχνίδι, συνηγορεί μάλιστα στην άποψη ότι «όλα τα παιχνίδια είναι συγχρόνως και μάθηση» (Πολίτης, 1981).

Ο Πολίτης (1981) αναφέρει ότι παιδικό παιχνίδι πρωτοεμφανίστηκε στα σχολικά προγράμματα στα τέλη του προηγούμενου αιώνα, και στη συνέχεια έγινε αντικείμενο έρευνας από τους πρωτοπόρους Groos, Claparede, Piaget, Freud, Spencer και τους συνεχιστές τους Floebel, Montessori και Decroly.

Οι μελέτες αυτές άνοιξαν τον δρόμο για τη διαμόρφωση μιας πολύπλευρης προσέγγισης του παιχνιδιού, η οποία οδήγησε σε συγκεκριμένες θεωρίες που αλληλοσυμπληρώνονται και προσφέρουν στον εκπαιδευτικό τα μέσα για την πολύμορφη αξιοποίηση του παιχνιδιού στην παιδαγωγική διαδικασία.

Ο Scheuler όπως αναφέρεται στον Πανταζή (2004) θεωρεί ότι η μάθηση που επιτυγχάνεται μέσω του παιχνιδιού αντιπροσωπεύει μια ανώτερη μορφή μάθησης. Για τον ίδιο *«το να μάθεις πώς να παίζεις σε προετοιμάζει ουσιαστικά για τη μάθηση που πραγματοποιείται αβίαστα κατά τη διεξαγωγή του παιχνιδιού»*. Ακόμη, αναφέρει ότι *«το παιδί, όταν ασχολείται με τα παιχνίδια, ταυτίζεται ψυχικά και φυσικά με τη διαδικασία της εργασιακής και δημιουργικής ασχολίας»* με απώτερο σκοπό την απόκτηση γνώσεων, ικανοτήτων και συμπεριφορών, οι οποίες είναι απαραίτητες για την εκπαίδευση του ατόμου (Πανταζής, 2005).

Κατά τον Twellman στο βιβλίο του Πανταζή (2004) τονίζονται ιδιαίτερα οι στενές σχέσεις που υπάρχουν ανάμεσα στο παιχνίδι, τη διδασκαλία και τη μάθηση. Πραγματεύεται τη σύνδεση μεταξύ της διαδικασίας του παιχνιδιού και της μάθησης με έναν τριπλό τρόπο:

1. Χρειάζεται να μάθεις πώς να παίζεις για να μπορείς να το κάνεις.
2. Το παιχνίδι συμβάλλει στη σαφέστερη κατανόηση και την εμπέδωση όλων όσων έχει κάποιος διδαχθεί.
3. Η μάθηση θεωρείται ότι έχει επιτευχθεί όταν το υποκείμενο μπορεί να αποδώσει μέσω του παιχνιδιού όσα έχει διδαχθεί.

Στον αντίποδα, έχουμε τη θεωρία του Fritz (Πανταζής, 2005), όπου η μάθηση δεν αποτελεί ουσιώδες γνώρισμα του παιχνιδιού, ούτε τα παιδιά παίζουν για να μάθουν. Παίζοντας τα παιδιά προσαρμόζονται στο περιβάλλον, το μεταμορφώνουν και αναπαράγουν τις δομές της σκέψης που απέκτησαν. Δημιουργούν τη δική τους πραγματικότητα και ό,τι μαθαίνουν με το παιχνίδι δεν είναι απλώς η κατανόηση των δομών του κόσμου των ενηλίκων, αλλά η δική τους θεώρηση της μάθησης. Συνεπώς, κάθε διαδικασία μάθησης και κάθε στόχος δεν μπορούν να σχεδιαστούν, να ελεγχθούν και να πραγματοποιηθούν, αφού η μάθηση χαρακτηρίζεται ως μορφή επεξεργασίας της πληροφορίας και το παιχνίδι ως μεταμόρφωση της πληροφορίας.

Οι γονείς, αλλά και πολλοί εκπαιδευτικοί επιθυμούν να συνδέσουν το παιχνίδι με τη μάθηση, ώστε να μάθουν τα παιδιά κάτι το εποικοδομητικό και αυτός είναι και ο βασικός λόγος ύπαρξης των παιχνιδιών. Έτσι, προσφέρονται στα παιδιά παιχνίδια, μέσω των οποίων δρομολογούνται σημαντικές διαδικασίες μάθησης, τις οποίες έχουν οι ενήλικες στο μυαλό τους.

Ο Fritz συνεχίζει, αναφέροντας ότι τα παιδιά παίζουν κυρίως για την ικανοποίηση των αναγκών και των ενδιαφερόντων τους. Παράλληλα όμως, παίζοντας μαθαίνουν πράγματα. Η μάθηση προκύπτει δηλαδή ως αναπόφευκτη διαδικασία. Επισημαίνει ότι, *«το ενδιαφέρον των παιδιών δεν είναι παίζοντας να μάθουν τις παραστάσεις της πραγματικότητας των ενηλίκων, αλλά παίζοντας να δημιουργήσουν τη δική τους πραγματικότητα»* (Πανταζής, 2005).

Τόσο στη θεωρία του Fritz όσο και στη θεωρία του Scheuler και Twellman, το παιχνίδι παρουσιάζεται ως ένας τομέας, στον οποίο μπορούν να αποκτηθούν εμπειρίες μάθησης έστω και ασυνείδητα. Με την προσφορά, ωστόσο, συγκεκριμένων παιχνιδιών και υλικών επιχειρείται μία προσπάθεια αποφόρτισης από την ένταση του μαθήματος και επίτευξης συγκεκριμένων διδακτικών στόχων (Πολίτης, 1981).

Εν κατακλείδι, το παιχνίδι μπορεί να οδηγήσει στη μάθηση και μάλιστα με πιο βιωματικό και ελκυστικό για τα παιδιά τρόπο σε σχέση με τη διδασκαλία (Αυγητίδου, 2001). Επομένως *«το παιχνίδι δεν είναι τίποτε άλλο παρά η πραγματοποίηση της μάθησης μέσα από την πράξη»* (Feeney, Christensen, & Moravcil, 1996) ή αλλιώς το καταλληλότερο «όχημα» για την επίτευξη της μάθησης στο εκπαιδευτικό πλαίσιο.

2.5 Παιχνίδι και κοινωνικοποίηση

Το παιχνίδι εκτός των άλλων συμβάλλει και στην κοινωνική ανάπτυξη του παιδιού. Το παιδί στη νηπιακή του ηλικία, αλλά και στις πρώτες τάξεις του δημοτικού, στην αρχή είναι τελείως εγωκεντρικό. Το παιχνίδι συμβάλλει στην ελάττωση του εγωκεντρισμού, στην κατανόηση του ρόλου και της αναγκαιότητας των κοινωνικών κανονισμών (Piaget, 2007).

Επίσης, μέσω του παιχνιδιού δίνεται η δυνατότητα σε κάθε παιδί να υποδυθεί κοινωνικούς ρόλους, δραστηριότητα που προϋποθέτει γνώση τόσο του ρόλου που υποδύεται όσο και των σχέσεων που δημιουργούνται με τους ρόλους που “παίζουν” τα άλλα παιδιά. Ακόμη, παίζοντας πειραματίζεται με διαφορετικές μορφές συμπεριφοράς, χωρίς θέτει τον εαυτό του μπροστά στον ενδεχόμενο κίνδυνο που συνεπάγονται οι συμπεριφορές αυτές στην πραγματικότητα (Thiesen, 2014).

Το παιδί κυρίως όταν εμπλέκεται στο ομαδικό παιχνίδι διοχετεύει την έντονη διάθεσή του για επικοινωνία και για συντροφικότητα. Μέσα στον χώρο της ομάδας-οικογένειας βιώνει την αρμονική συμβίωση, τη συνεργασία, την αμοιβαία εμπιστοσύνη και πίστη στους άλλους. Επίσης, αποκτά σεβασμό της παρουσίας του άλλου, δείχνει αλληλεγγύη, αμοιβαία κατανόηση, και συνειδητή πειθαρχία στους κανόνες του οργανωμένου συνόλου. Ενισχύεται η φιλική διάθεση προς τους συμπαίκτες του, αποφεύγεται η εκδήλωση ανεπιθύμητων συμπεριφορών, η δυσπροσαρμοστικότητα, η αυτοαπομόνωση και η μοναξιά (Σταύρου, 1984).

Έτσι, το παιδί μέσω του παιχνιδιού εισάγεται ομαλά και αρμονικά στην κοινωνική ζωή, καθώς μαθαίνει να προσαρμόζεται στους όρους και στους κανόνες του παιχνιδιού, να σέβεται τα δικαιώματα και τις προτιμήσεις των άλλων, που στην προκειμένη περίπτωση είναι οι συμπαίκτες του. Μαθαίνει ακόμα να ακούει και να αποδέχεται τις απόψεις των άλλων, ακόμη και αν αυτές δε συμβαδίζουν με τις δικές του, να συνεργάζεται αλλά και να αυτοπεριορίζεται. Όλα αυτά, βοηθούν το παιδί, αλλά και το προετοιμάζουν να γίνει ένα ικανό μέλος της κοινωνίας στην οποία μετέχει.

Ένα ακόμη σημείο στο οποίο πρέπει να σταθούμε είναι η κάθαρση που επιτελείται μέσω του παιχνιδιού. Έχει διαπιστωθεί ότι μέσα από το παιχνίδι συντελείται μια ψυχική εκτόνωση, μια εκφόρτιση των δυσάρεστων συναισθημάτων, μέσα σ’ ένα κλίμα ασφάλειας. Αυτό θα έχει ως αποτέλεσμα να ελαττωθεί το άγχος του παιδιού και ύστερα απ’ αυτό να μπορεί να προσαρμοστεί ευκολότερα στις κοινωνικές απαιτήσεις (Thiesen, 2014).

Συνοψίζοντας τα παραπάνω, η Τσιαντζή (Τσιαντζή, 1996) καταλήγει στο συμπέρασμα ότι το παιχνίδι επιτρέπει την είσοδο του παιδιού στην ομάδα αρχικά και αργότερα στην κοινωνία σαν ενεργό μέλος της. Μέσω του παιχνιδιού το παιδί έχει ήδη μάθει να υπολογίζει, να σέβεται και να εκτιμά τους συμπαίκτες του, να συνεργάζεται με άλλα παιδιά που είναι διαφορετικά όσον αφορά τις εμπειρίες τους, τα ιδιαίτερα στοιχεία του χαρακτήρα τους, τα θέλω τους. Ακόμη, έχει μάθει πού αρχίζει και πού τελειώνει τόσο η ελευθερία η δική του όσο και των άλλων, με τους οποίους καλείται να συνυπάρξει. Τέλος, έχει μάθει να περιορίζεται και να πειθαρχεί σε νόμους και κανόνες, χωρίς να χάνει την ατομικότητά του και τα ιδιαίτερα στοιχεία που τον καθιστούν μοναδικό. Έτσι, το παιχνίδι αναδεικνύεται σε άριστο μέσο αγωγής για να χαρίσει στο παιδί εκτός από κοινωνικότητα, πειθαρχία και αυτοκυριαρχία.

Εν κατακλείδι, θα μπορούσαμε να ισχυριστούμε ότι το παιχνίδι αποτελεί ένα κατεξοχήν μέσο κοινωνικοποίησης. Είναι σίγουρο ότι ο τρόπος με τον οποίο το παιδί τοποθετεί τον εαυτό του μέσα στη παιγνιώδη δραστηριότητα δίνει πληροφορίες για το επίπεδο της κοινωνικοποίησής του και μάλιστα επιτρέπει στον εξωτερικό παρατηρητή-εκπαιδευτικό να εντοπίσει είτε την παρουσία είτε την απουσία των αναμενόμενων κοινωνικών δεξιοτήτων (Καζανά, Καραβίδα, Κριτσιλίγκου, Λοΐζου & Παχίτσα, 2013) .

2.6 Παιχνίδι και συναισθηματική ανάπτυξη

Το παιχνίδι παράλληλα με τη διανοητική ανάπτυξη του παιδιού, συμβάλλει αποτελεσματικά και στη συναισθηματική ανάπτυξή του. Το παιχνίδι αποτελεί τρόπο έκφρασης του συναισθηματικού κόσμου του παιδιού και μέσο αποφόρτισης του άγχους και της ψυχικής υπερέντασης. Έτσι, το παιχνίδι του δίνει τη δυνατότητα να εκτονώσει το συναισθηματικό του βάρος και να διαπιστώσει τις αντιδράσεις των άλλων (Καραπάτσια, 2012).

Επιπροσθέτως, την ώρα του παιχνιδιού το παιδί ανακαλύπτει ολόκληρο το είναι του, τις δυνατότητές και τις αδυναμίες του, εξωτερικεύει το θάρρος, τη θέληση και τα αισθήματά του. Το παιχνίδι αποτελεί ένα εργαλείο, με τη βοήθεια του οποίου μπορούμε, μετά από παρατήρηση, να διακρίνουμε τις δυνάμεις ή τις αδυναμίες του παιδιού και εν συνεχεία να επέμβουμε διορθωτικά εκεί όπου υπάρχει ανάγκη. Μέσα στο παιχνίδι φανερώνεται το έξυπνο παιδί από το αν ενεργεί αμέσως ή αργά να καταλάβει το παιχνίδι. Το δραστήριο δε λογαριάζει την κούραση σε αντίθεση με το μαλθακό και το άτολμο που κουράζεται εύκολα και αρνείται να ασχοληθεί με το παιχνίδι και να αναλάβει πρωτοβουλίες. Το περήφανο δεν ομολογεί την αποτυχία, ενώ το ματαιόδοξο επιδιώκει να θαυμάζεται. Το παιδί που έχει αναπτυγμένη κοινωνικότητα και έχει αναπτυγμένο το αίσθημα της ευθύνης και της δικαιοσύνης, σέβεται τους συμπαίκτες του καθώς και τους κανόνες του παιχνιδιού (Weare & Gray, 2000).

Μία ακόμη σημαντική παράμετρος είναι ότι μέσω του παιχνιδιού περιορίζεται η ένταση που νιώθει το παιδί, όταν πρέπει να ολοκληρώσει ή να μάθει κάτι. Όπως αναφέρουν οι Briere & Runtzi (1988) τα παιδιά μέσα από τα ελεύθερα παιχνίδια τους εκφράζουν και επεξεργάζονται συναισθηματικά γεγονότα της ημέρας που τους έχουν επηρεάσει. Δηλαδή, αναπαριστούν στο παιχνίδι τους μια κατάσταση, η οποία τους προκάλεσε φόβο ή δυσάρεστα συναισθήματα στην πραγματικότητα, με σκοπό να την ελέγξουν μέσα από το παιχνίδι. Έτσι, το παιχνίδι επιτρέπει την αναβίωση εμπειριών που έχουν στιγματίσει το παιδί όχι για να τις ξεχάσει αλλά για να το βοηθήσει να ζήσει με αυτές. Το παιχνίδι, λοιπόν, λειτουργεί θεραπευτικά καθώς επιτρέπει να εξωτερικευτούν βιώματα και καταστάσεις, τα οποία διαφορετικά θα δυσκολευόταν να μοιραστεί (Ιέρ, 2008).

Εν κατακλείδι, η συναισθηματική ανάπτυξη του παιδιού μπορεί να υποβοηθηθεί μέσω του παιχνιδιού, μόνο όταν αυτό (Weare & Gray, 2000):

1. Του δίνει τόσο ευκαιρίες εκτόνωσης της εσωτερικής έντασης όσο και τη δυνατότητα να ζήσει νέες εμπειρίες.

2. Το κινητοποιεί να εξασκηθεί στον αυτοέλεγχο και να ξεπεράσει παγιωμένες φοβίες.
3. Το ενθαρρύνει να αναλάβει πρωτοβουλίες, να απελευθερώσει τη φαντασία και τη δημιουργικότητά του και να καλλιεργήσει την υπομονή στο κοινό παίξιμο.

2.7 Παιχνίδι και ενίσχυση αυτοαντίληψης - αυτοεκτίμησης

Είναι κοινώς αποδεκτό πως αυτό που διαφοροποιεί τον άνθρωπο από όλα τα υπόλοιπα έμβια όντα είναι η αναστοχαστική του σκέψη, η ικανότητα, δηλαδή, να μπορεί να σκέφτεται για τον εαυτό του (Hogg & Vaugan, 2010). Βασικές συνιστώσες της έννοιας του εαυτού αποτελούν η αυτοαντίληψη και η αυτοεκτίμηση. Συχνά οι δύο αυτές έννοιες χρησιμοποιούνται ως πανομοιότυπες (Santrock, 2008) αλλά στην πραγματικότητα πρόκειται για δύο εντελώς διαφορετικούς όρους.

Στη βιβλιογραφία ποικίλουν οι ορισμοί της έννοιας της αυτοαντίληψης γεγονός που υπογραμμίζει την πολυπλοκότητά της. Ένας από τους επικρατέστερους ορισμούς αναφέρει πως ως αυτοαντίληψη νοείται «το σύνολο των πεποιθήσεων, στάσεων και αξιολογήσεων του ατόμου για τον εαυτό του, οι οποίες αφορούν όλες τις πλευρές της προσωπικότητάς του» (Burns, 1982, 1986 • Shavelson & Marsh, 1986), καθώς και «η αναπαράσταση της γνώσης του εαυτού μας» (Kihlstrom & Klein, 1997). Με λίγα λόγια, η αυτοαντίληψη αποτελεί ένα είδος αυτοαξιολόγησης που κάνουν τα άτομα (Zentner & Renault, 2007) και φανερώνει τον βαθμό στον οποίο πιστεύουμε ότι είμαστε ικανοί, σημαντικοί, επιτυχημένοι και αξιόλογοι (Lopez, 1972). Κάθε άτομο διαμορφώνει την αυτοαντίληψή του μέσα από τις εμπειρίες που αποκομίζει από την επαφή του με το περιβάλλον, από τις κρίσεις των “σημαντικών” άλλων, από τις ενισχύσεις που τυχόν λαμβάνει και από τα ιδιαίτερα στοιχεία της προσωπικότητάς του (Shavelson & Marsh, 1986). Συμπερασματικά, θα μπορούσαμε να ισχυριστούμε ότι η αυτοαντίληψη (self-perception) αποτελεί τη γνωστική πλευρά της έννοιας του εαυτού (Μακρή-Μπότσαρη, 2001).

Η ανάπτυξη και ενίσχυση της αυτοαντίληψης συνιστά έναν από τους κύριους εκπαιδευτικούς στόχους που υπηρετεί το σύγχρονο σχολείο. Η πρώτη σχολική περίοδος κατά την οποία το παιδί επηρεάζεται από το περιβάλλον του είναι ιδιαίτερα καθοριστική για την ανάπτυξη της αυτοαντίληψής του (Marsh & Hau, 2003). Λαμβάνοντας υπόψη τη σημασία που δίνει η σχολική κοινότητα στη διαμόρφωση της αυτοαντίληψης των μαθητών, γίνεται κατανοητό γιατί επί χρόνια επικράτησε η άποψη πως τα αλλοδαπά παιδιά έχουν χαμηλή αυτοαντίληψη (Βουλγαράκη, 2009). Η κατάσταση είναι ιδιαίτερα δύσκολη για τα παιδιά με μεταναστευτικό υπόβαθρο, που έχουν να αντιμετωπίσουν και μια σειρά από ανυπέβλητες δυσκολίες, πέρα απ’ αυτές που ισχύουν για τους γηγενείς (Ζαφειροπούλου & Σωτηρίου, 2001).

Βάσει ερευνητικών δεδομένων έχει αποδειχθεί ότι υπάρχει συσχέτιση μεταξύ του ψυχολογικού κλίματος της τάξης και της ανάπτυξης της αυτοαντίληψης. Η σαφής διατύπωση

στόχων, η αξιοποίηση παιγνιωδών δραστηριοτήτων, η ενθάρρυνση, η συνεργατικότητα, η ενίσχυση σχέσεων φιλίας και η καλλιέργεια της ενσυναίσθησης αποτελούν τις προϋποθέσεις για την ανάπτυξη θετικής αυτοεκτίμησης και αυτοαντίληψης (Blanton, Crocker & Miller, 2000).

Η αυτοεκτίμηση (self-esteem) αποτελεί τη συναισθηματική πλευρά της έννοιας του εαυτού και περιγράφει τη σφαιρική άποψη που έχει κάποιος για την αξία του ως ατόμου ενώ παράλληλα καταδεικνύει τον βαθμό στον οποίο το άτομο αποδέχεται και επιδοκιμάζει τον εαυτό του (Μακρή-Μπότσαρη, 2001).

Ένα άτομο το οποίο χαρακτηρίζεται από υψηλή αυτοεκτίμηση σέβεται τον εαυτό του, τον θεωρεί άξιο, αισθάνεται ικανός και έχει την αίσθηση ότι ανήκει κάπου. Από την άλλη, ένα άτομο με χαμηλή αυτοεκτίμηση στερείται σεβασμού για τον εαυτό του και θεωρεί πως είναι ανίκανο, ασήμαντο και αποτυχημένο (Γεωργίου, 2007).

Στον χώρο του σχολείου οι μαθητές, οι οποίοι αισθάνονται καλά με τον εαυτό τους, συμπεριφέρονται διαφορετικά από εκείνους οι οποίοι έχουν χαμηλή αυτοεκτίμηση. Οι μαθητές με υψηλή αυτοεκτίμηση αποδέχονται τον εαυτό τους, συνειδητοποιούν τις δυνάμεις και τις αδυναμίες τους, διαθέτουν ευρύ κύκλο φίλων, σχετίζονται και συναναστρέφονται επιτυχώς και με μεγάλη ευκολία με άλλα άτομα (Παπάνης, 2004).

Οι μαθητές με χαμηλή αυτοεκτίμηση αυτοπροσδιορίζονται χρησιμοποιώντας αρνητικούς χαρακτηρισμούς ή υποβαθμίζουν τα θετικά τους χαρακτηριστικά, εμμένουν στην αρνητική διάθεση των άλλων, αρνούνται να δεχτούν την κριτική ακόμα κι όταν είναι εποικοδομητική, επειδή δημιουργεί δυσβάσταχτο άγχος. Αντίθετα ασκούν σκληρή κριτική στους άλλους, δυσκολεύονται στη δημιουργία φιλικών σχέσεων, επηρεάζονται από τα αρνητικά σχόλια, στενοχωριούνται από τις αποτυχίες τους, εμπλέκονται σε αμυντικές διαδικασίες προκειμένου να αποτρέψουν τους άλλους να καταλάβουν πόσο ανεπαρκείς και ανασφαλείς αισθάνονται, δύσκολα εμπιστεύονται άλλα άτομα, λένε ψέματα, εξαπατούν (Ματσαγγούρας, 1983).

Με δεδομένο ότι οι αλλοδαποί μαθητές έχουν να αντιμετωπίσουν μια σειρά από δύσκολες καταστάσεις, μπορούμε να εξηγήσουμε τη γενικότερη μειωμένη αυτοεκτίμηση που χαρακτηρίζει τα παιδιά με διαφορετική εθνοπολιτισμική καταγωγή (Μακρή-Μπότσαρη, 2001).

Η γνώση του τρόπου επίδρασης του κοινωνικού και πολιτισμικού περιβάλλοντος στη συμπεριφορά και την αυτοεκτίμηση του ατόμου είναι αναγκαία για τους εκπαιδευτικούς, που οφείλουν να καταστήσουν στους γηγενείς μαθητές κατανοητή τη συμπεριφορά και τη σκέψη

των αλλοδαπών συμμαθητών τους, να τους ευαισθητοποιήσουν και να συμβάλουν μ' αυτόν τον τρόπο στην ενσωμάτωσή τους και την τόνωση της αυτοεκτίμησής τους. Η αποδοχή των ατόμων με διαφορετική πολιτισμική αφετηρία και η ένταξή τους στη μαθησιακή διαδικασία είναι σίγουρο ότι θα οδηγήσει σε τόνωση της αυτοεκτίμησής τους. Άλλωστε, τα άτομα των οποίων οι πολιτισμικές καταβολές είτε αγνοούνται είτε απορρίπτονται έρχονται σε δυσμενή θέση και αναπτύσσουν χαμηλή αυτοεκτίμηση (Cummins, 2003). Αντίθετα, η δημιουργία ενός παιδαγωγικού κλίματος, που επικεντρώνεται στις εμπειρίες και στο προσωπικό βίωμα, μπορεί να συμβάλει στην ανάπτυξη υψηλής αυτοεκτίμησης στους αλλοδαπούς μαθητές (Mantzicopoulos, 1990).

Το παιδαγωγικό εργαλείο που θα μπορούσαν να αξιοποιήσουν οι εκπαιδευτικοί προς αυτήν την κατεύθυνση είναι το παιχνίδι. Τα παιχνίδια αυτοεκτίμησης αξιοποιούν τη δυναμική της ομάδας και δίνουν μεγάλη έμφαση στην απουσία ανταγωνισμού και στη δημιουργία ενός ασφαλούς περιβάλλοντος, όπου τα παιδιά μπορούν να εκφραστούν χωρίς άγχος. Παράλληλα οι παιγνιώδεις δραστηριότητες που προωθούν την ομαδοσυνεργατικότητα συμβάλλουν στην αποδοχή του διαφορετικού και στην ενίσχυση της αυτοεκτίμησης (Wong et al, 2003).

Συμπερασματικά, εφόσον δεχόμαστε την παραδοχή ότι τα παιχνίδια αποτελούν τον κατεξοχήν τρόπο για να ανακαλύψουμε τον εαυτό μας και τους γύρω μας, δεν μπορούμε παρά να οδηγηθούμε στο συμπέρασμα πως, αξιοποιώντας τα παιχνίδια στην εκπαιδευτική διαδικασία, διαμορφώνουμε συνθήκες αποδοχής και αναγνώρισης όλων των μαθητών και συμβάλλουμε στην ενίσχυση της αυτοαντίληψής και αυτοεκτίμησής τους, παρέχοντας ευκαιρίες για ετεροαξιολόγηση και αυτοαξιολόγηση.

2.8 Η έννοια του Διαπολιτισμικού Παιχνιδιού

Οι πολιτισμικές αλλαγές που παρατηρούνται στις σύγχρονες κοινωνίες συνεπάγονται αλλαγές και στην εκπαιδευτική πολιτική. Η εθνική, φυλετική και θρησκευτική ποικιλομορφία που χαρακτηρίζει την τοπική κουλτούρα κάθε περιοχής είναι λογικό να αντικατοπτρίζεται στο περιβάλλον του σχολείου. Στο πλαίσιο του σχολείου τα παιδιά μαθαίνουν να εκτιμούν και να βιώνουν τόσο τον δικό τους πολιτισμό όσο και των άλλων. Ένα χρήσιμο εκπαιδευτικό εργαλείο, που επιτρέπει στα παιδιά τόσο να εξερευνήσουν άλλους πολιτισμούς όσο και να γνωρίσουν ουσιαστικότερα τον δικό τους, είναι το παιχνίδι. Δεν πρέπει, άλλωστε, να λησμονούμε ότι η γνώση, που επιτυγχάνεται μέσω του παιχνιδιού, μπορεί να άρει κάθε είδους προκαταλήψεις και στερεότυπα. Παρέχοντας στους μαθητές μας μία πολύμορφη, πολιτιστικά και εθνικά, εκπαιδευτική προσέγγιση, τους δίνουμε τη δυνατότητα να διαμορφώσουν πεποιθήσεις και εμπειρίες καθοριστικές για τη μετέπειτα ζωή τους.

Ο καταλληλότερος χώρος πολιτισμικής αφύπνισης και πληροφόρησης σχετικά με τους διαφορετικούς πολιτισμούς είναι το σχολείο. Οι παιγνιώδεις δραστηριότητες βοηθούν τους παιδαγωγούς να προσεγγίσουν ουσιαστικά πολύπλοκα θέματα και να λύσουν τις απορίες των παιδιών σχετικά με την εθνοπολιτισμική τους προέλευση.

Ως διαπολιτισμικό παιχνίδι ορίζεται το σύνολο των παιχνιδιών που λαμβάνουν χώρα σε πολυπολιτισμικά περιβάλλοντα. Το διαπολιτισμικό παιχνίδι σε κάθε του μορφή στοχεύει στην καταπολέμηση των στερεοτύπων και των διακρίσεων απέναντι στο διαφορετικό και στην αφύπνιση της πολιτισμικής συνείδησης όλων των εμπλεκόμενων στην εκπαιδευτική διαδικασία. Συγκεκριμένα, μέσα από τις βιωματικές δραστηριότητες του παιχνιδιού μαθητές και εκπαιδευτικοί, αφενός, θα αποκτήσουν μεγαλύτερη επίγνωση της δικής τους πολιτισμικής παράδοσης, καθώς και της αλληλεξάρτησης με άλλες πολιτισμικές παραδόσεις, αφετέρου, θα εκτιμήσουν τη δική τους πολιτισμική παράδοση μέσα στα πλαίσια ενός ευρύτερου κόσμου. Αυτό το πλαίσιο θα τους επιτρέψει να κατανοήσουν, να προσαρμοστούν και τελικά να αποδεχτούν τις διαφορετικές πολιτισμικές και προσωπικές πραγματικότητες των πολιτισμικά διαφορετικών μαθητών/τριών τους.

Η αξιοποίηση του διαπολιτισμικού παιχνιδιού στη σχολική τάξη εξυπηρετεί την ικανοποίηση επιμέρους αλλά εξίσου σημαντικών στόχων για τους μαθητές. Οι στόχοι αυτοί, όπως εντοπίζονται από τη Derman-Sparks και την ομάδα εργασίας A.B.C. (2010), συνοψίζονται στους ακόλουθους:

- Να υποστηρίζονται οι μαθητές ώστε να αναζητούν πληροφορίες τόσο για τα δικά τους πολιτισμικά χαρακτηριστικά όσο και για τα πολιτισμικά στοιχεία των συμμαθητών τους.
- Να διακατέχονται από αισθήματα υπερηφάνειας, αλλά όχι ανωτερότητας, για την ατομική πολιτισμική τους ταυτότητα.
- Να καλλιεργήσουν τον σεβασμό και την ανεκτικότητα απέναντι στο διαφορετικό.
- Να κατανοήσουν ότι υπάρχουν κοινά χαρακτηριστικά που ενώνουν τους ανθρώπους, όπως είναι τα σωματικά χαρακτηριστικά.
- Να τροποποιήσουν στοιχεία της συμπεριφοράς τους, έτσι ώστε αντί να αγνοούν ή να προσπαθούν να καταπολεμήσουν καθετί διαφορετικό, να αποδέχονται τη διαφορετικότητα και να συνειδητοποιήσουν ότι είναι ο μόνος δρόμος που οδηγεί στην εξέλιξη και την πρόοδο.
- Να καλλιεργήσουν το αίσθημα της δικαιοσύνης και της ενσυναίσθησης προς τους συμμαθητές τους.
- Να στέκονται κριτικά απέναντι σε προκαταλήψεις και στερεότυπα.
- Να ενισχύσουν την αυτοπεποίθηση και την αυτοεκτίμησή τους ώστε να προστατεύονται οι ίδιοι και να υπερασπίζονται τους άλλους απέναντι σε ρατσιστικές και στερεοτυπικές αντιλήψεις. (Derman-Sparks και ομάδα εργασίας A.B.C, 2010).

Κλείνοντας, εάν η διαπολιτισμική εκπαίδευση χρησιμοποιούσε πιο παιγνιώδεις μεθόδους διδασκαλίας, θα μπορούσε να είναι πιο αποτελεσματική, καθώς αυτές αποτελούν ένα θαυμάσιο μέσο για μάθηση που απευθύνεται σε όλους τους τομείς και εκφάνσεις της ατομικής μοναδικότητας (Βαλιαντή & Κουτσελίνη, 2008). Από τα διαφορετικά είδη παιδαγωγικών παιχνιδιών θεωρείται πως το θεατρικό, το εικαστικό καθώς και το μουσικοκινητικό παιχνίδι αποτελούν εναλλακτικές μεθόδους συνεργατικής μάθησης και διαθέτουν στοιχεία που θα βοηθήσουν στην ψυχοκοινωνική διαμόρφωση των αλλοδαπών μαθητών και στην ενσωμάτωσή τους στην εκπαιδευτική διαδικασία.

2.9 Διαπολιτισμικό Θεατρικό Παιχνίδι

Ετυμολογικά η λέξη θέατρο προέρχεται από το αρχαίο ρήμα θέωμαι (= βλέπω, παρατηρώ, παρακολουθώ ένα γεγονός ή μία παράσταση, θαυμάζω) και το ουσιαστικό παιχνίδι έχει τις ρίζες του στο αρχαίο ρήμα δράω- δρω (= κάνω κάτι, ενεργώ). Ο όρος θεατρικό σχετίζεται άμεσα με το θέατρο και την έννοια της θέασης και ο όρος παιχνίδι σχετίζεται με το ρήμα δρω και την έννοια της δράσης (Βασιλείου & Σταματάκης, 1992).

Το θεατρικό παιχνίδι αποτελεί ένα παιχνίδι, μέσα από το οποίο οι μαθητές οδηγούνται με τη βοήθεια του συντονιστή-εκπαιδευτικού σε ένα ελεύθερο θεατρικό δρώμενο. Μπορεί να δανείζεται κάποια στοιχεία και τεχνικές του θεάτρου, όμως αναζητά και διεκδικεί την αναγνώρισή του ως ένα ξεχωριστό είδος έκφρασης (Κουρετζής, 1991).

Μία πρώτη προσέγγιση της έννοιας του θεατρικού παιχνιδιού μας οδηγεί στο συμπέρασμα ότι το θεατρικό παιχνίδι δεν είναι απλώς μια «παράσταση», ένα «θεατρικό δρώμενο» που στηρίζεται στη μίμηση-αναπαράσταση, την τυπική διεκπεραίωση μιας υπόθεσης ενός έργου ή τη σωστή απόδοση ενός ρόλου. Δεν απευθύνεται σε «χαρισματικούς» ή «επαγγελματίες» ηθοποιούς. Είναι μια διαδικασία κατά την οποία ενισχύεται η αυθεντικότητα και ο αυθορμητισμός και επιδιώκεται περισσότερο το να νιώσει κανείς παρά το να μοιάσει. Μία βασική διαφορά του θεατρικού παιχνιδιού από το θέατρο έγκειται στο γεγονός ότι το θεατρικό παιχνίδι δεν αποσκοπεί στην πιστή αναπαράσταση του γεγονότος, αλλά επιδιώκει τη βίωσή του από τους συμμετέχοντες (Κατσαβού, 2003).

Το θεατρικό παιχνίδι αποτελεί “όχημα” απελευθέρωσης της φαντασίας, ανάπτυξης της αυτοαντίληψης και της αυτοεκτίμησης, ευαισθητοποίησης και ενίσχυσης της ψυχοσυναισθηματικής κατάστασης των συμμετεχόντων. *«Το θεατρικό παιχνίδι δεν είναι τυχαία ανακάλυψη μιας νέας μεθόδου»*. Αποτελεί μια μορφή βιωματικής μεθόδου έκφρασης και επικοινωνίας που συμβάλλει τόσο στην ενδυνάμωση της αυτογνωσίας των ατόμων όσο και στην εμβάθυνση των ανθρωπίνων σχέσεων της ομάδας, μέσα στην οποία τα άτομα αυτά λειτουργούν (Κουρετζής, 1991).

Πρόκειται για μια ευχάριστη ψυχαγωγική δραστηριότητα αλλά παράλληλα και για μία πολύπλοκη και επίπονη, κοινωνικά και εκπαιδευτικά, διαδικασία που λαμβάνει χώρα κυρίως στο σχολείο και στοχεύει στην εξοικείωση των μαθητών με το περιβάλλον τους, την κοινωνικοποίησή τους, την επικοινωνία και την έκφραση των συναισθημάτων τους, την ανακάλυψη του εαυτού τους και την ψυχοσυναισθηματική τους καλλιέργεια. Είναι ένα δημιουργικό συμβάν που αποσκοπεί στην απόκτηση γνώσεων και δεξιοτήτων, όπως για

παράδειγμα στην ανάπτυξη των δεξιοτήτων της παρατήρησης, της αυτοσυγκέντρωσης και της φαντασίας. Παράλληλα, συμβάλει στην ανακάλυψη των ορίων και των δυνατοτήτων κάθε παιδιού, στην καλλιέργεια του λόγου και της έκφρασης και την εκτόνωση της ενεργητικότητάς του με έναν δημιουργικό και ευχάριστο τρόπο (Faure & Lascar, 1994). Με άλλα λόγια, είναι μία βιωματική δραστηριότητα με την οποία τα παιδιά χαλαρώνουν, εκφράζονται ελεύθερα και διασκεδάζουν. Συγχρόνως, χωρίς στην ουσία να το συνειδητοποιούν, επιτυγχάνουν έμμεσα την ενδυνάμωση και την ολόπλευρη εξέλιξή τους με τη χρήση όλων των δυνατοτήτων τους, καταλήγοντας έτσι στην ολοκλήρωση της προσωπικότητάς τους.

Έχοντας αναφερθεί στη σημασία και την ουσιαστική συμβολή του θεατρικού παιχνιδιού στην ανάπτυξη των παιδιών, συμπεραίνουμε ότι με τη βοήθειά του τα παιδιά μπορούν να συνυπάρχουν, να συμβιώνουν και να συνεργάζονται με τους γύρω τους, καθώς αλληλεπιδρούν σε ένα περιβάλλον που χαρακτηρίζεται από κλίμα αλληλεγγύης, αλληλοβοήθειας, φιλίας, και συντροφικότητας. Ο εγωισμός και η επιθετικότητα, που εμφανίζονται έντονα στην παιδική ηλικία, παραμερίζονται με το θεατρικό παιχνίδι και στη θέση τους κάνουν την εμφάνισή τους η ομαδικότητα, η συνεργασία, ο σεβασμός, η αγάπη, η αποδοχή προς καθετί διαφορετικό και η βοήθεια προς τον συνάνθρωπο. Το παιδί αντιλαμβάνεται πόσο σημαντική είναι η παρουσία του συμπαίκτη του και κατ' επέκταση του συνανθρώπου του, αφού χωρίς αυτόν δε θα μπορούσε να λειτουργήσει το παιχνίδι. Βέβαια, αποκτά και αυτοεκτίμηση, καθώς βλέπει και νιώθει πως είναι και ο ίδιος πολύτιμος στην ομάδα, κατανοώντας και αναλαμβάνοντας τις υποχρεώσεις που απαιτεί ο ρόλος του παιχνιδιού.

Είναι πλέον γεγονός, ότι η συνύπαρξη διαφορετικών πολιτισμικών ομάδων στον χώρο του σχολείου δεν προϋποθέτει την άρση των μεταξύ τους προκαταλήψεων. Αυτές οι συνθήκες οδηγούν στην αναζήτηση νέων μεθόδων διδασκαλίας. Μία ουσιαστική πρόταση για αλλαγή θεωρείται η αξιοποίηση του θεατρικού παιχνιδιού ως μέσου διαπολιτισμικής εκπαίδευσης. Το θεατρικό ως διαπολιτισμικό εργαλείο καθιερώθηκε αρχικά στη Γαλλία και μετέπειτα σε άλλες χώρες με απώτερο στόχο την αλληλεπίδραση παιδιών από διαφορετικά πολιτισμικά πλαίσια και την ανταλλαγή των μεταξύ τους πολιτισμικών προϊόντων (Patrice, 2006).

Πιο συγκεκριμένα, ο παιδαγωγός μπορεί να εκμεταλλευτεί την ιδιότητα του θεάτρου προκειμένου να καλλιεργήσει την ικανότητα για «πολιτισμική ενσυναίσθηση», που αποτελεί το κατεξοχήν εργαλείο της διαπολιτισμικής αγωγής και επικεντρώνεται στη μαθημένη δεξιότητα να κατανοούμε με ακρίβεια την εμπειρία και τα συναισθήματα των ατόμων από άλλους πολιτισμούς (Σταλίκας & Χαμοδράκα, 2004). Ο κύριος λόγος για τον οποίο το

θεατρικό παιχνίδι αποτελεί μέσο έκφρασης της πολιτισμικής ενσυναίσθησης, έγκειται στο γεγονός ότι ξεπερνά τα όρια της λεκτικής επικοινωνίας και συμβάλλει αποφασιστικά στην κατανόηση της υποκειμενικής διαφορετικότητας. Η εφαρμογή του θεατρικού παιχνιδιού στην εκπαίδευση αποσταθεροποιεί τις αναπαραστάσεις της πραγματικότητας που προέρχονται μόνο από τη θέαση της δικής μας οπτικής γωνίας. Μέσα από τη υιοθέτηση διαφορετικής οπτικής γωνίας συνειδητοποιούμε πως και ο άλλος είναι αιχμάλωτος των δικών του υποκειμενικών αναπαραστάσεων (Νικολάου, 2005).

Είναι γνωστό ότι σε ένα πολυπολιτισμικό σχολείο, για τα παιδιά που προέρχονται από διαφορετικά πολιτισμικά πλαίσια, ισχύουν τα παρακάτω:

- Ο τρόπος διαβίωσης των παιδιών αυτών είναι συχνά τέτοιος που υποσκάπτει την αυτοεικόνα και την αυτοεκτίμησή τους (φτώχεια, ανεργία γονέων, κακοποίηση).
- Η ξеноφοβία και ο ρατσισμός οδηγούν συνήθως σε περιθωριοποίηση και αποκλεισμό.
- Τα παιδιά υποφέρουν από συναισθήματα άγχους λόγω της διαφορετικότητάς τους ενώ αρνούνται να ενταχθούν στην ομάδα των γηγενών.
- Οι σχέσεις τους με τους γηγενείς μαθητές και τους γονείς τους είναι περιορισμένες ή και ανύπαρκτες.
- Η γλώσσα είναι το αδύνατό τους σημείο.

Αξιοποιώντας το θεατρικό παιχνίδι ως εκπαιδευτικό εργαλείο σ' ένα πολυπολιτισμικό σχολικό πλαίσιο, έχει διαπιστωθεί ότι:

α) ενισχύεται ο σεβασμός, η ισότιμη αντιμετώπιση και η κατανόηση των δυσκολιών που αντιμετωπίζουν οι αλλοδαποί μαθητές

β) παρατηρείται βελτίωση στη σχολική επίδοση και ενίσχυση στην αυτοεκτίμηση και την αυτοαντίληψη των μαθητών αυτών.

γ) διαφοροποιείται η ερμηνεία διάφορων «εκπαιδευτικών και κοινωνικών φαινομένων», όταν γίνεται κατανοητή η διαφορετική οπτική γωνία θέασης των πραγμάτων από πολιτισμό σε πολιτισμό.

δ) περιορίζεται ο διαχωρισμός και η κατηγοριοποίηση των μαθητών σε γηγενείς και αλλοδαπούς (Νικολάου, 2010).

Συμπεραίνουμε ότι το θεατρικό παιχνίδι, ως οργανωμένη δραστηριότητα με παιγνιώδη χαρακτήρα και ξεκάθαρους παιδαγωγικούς στόχους, συνιστά μία χρήσιμη, διασκεδαστική και λυτρωτική διεργασία καθώς οδηγεί στην εξωτερίκευση του συναισθηματικού κόσμου όλων των μαθητών και στη δημιουργία ενός κλίματος γόνιμης επικοινωνίας μέσα στην τάξη.

2.9.1 Σχεδιασμός του θεατρικού παιχνιδιού σε πολυπολιτισμικό περιβάλλον

Για τους μαθητές με διαφορετική εθνικότητα, πολιτισμό, φυλή και θρησκεία, υπάρχουν τρεις κεντρικές έννοιες, τις οποίες θα πρέπει να λάβουμε υπόψη μας προτού προχωρήσουμε στον σχεδιασμό δραστηριοτήτων θεατρικού παιχνιδιού. Αυτές είναι το «πολιτισμικό υπόβαθρο», η «ταυτότητα» και η «προσωπική φωνή» (Νικολάου, 2010). Θεωρείται υψίστης σημασίας η αναγνώριση της πολιτισμικής ταυτότητας του κάθε παιδιού και η δημιουργία των κατάλληλων συνθηκών, ώστε να ακουστούν οι φωνές όλων των παιδιών. Οι δραστηριότητες θα πρέπει να είναι προσαρμοσμένες στα μέτρα τους και να καλύπτουν τις εξατομικευμένες ανάγκες τους. Για να λειτουργήσουν τα παιδιά δημιουργικά, θα πρέπει να εξασφαλίζουμε τις συνθήκες ανάδειξης της μοναδικής προσωπικότητάς τους. Κατά τον σχεδιασμό του θεατρικού παιχνιδιού σε πολυπολιτισμικά περιβάλλοντα, θα πρέπει να λάβουμε υπόψη μας τις παρακάτω επισημάνσεις (Κουρετζής, 1991):

- Συγκριτικά με άλλες ομάδες θεατρικού παιχνιδιού, στην περίπτωση που το θεατρικό παιχνίδι εφαρμόζεται σε πολυπολιτισμικό πλαίσιο πρέπει να δοθεί μεγαλύτερη έμφαση στην αξιοποίηση της «γλώσσας του σώματος». Η εκμάθηση της γλώσσας δυσκολεύει τους αλλοδαπούς μαθητές. Αντίθετα, η κίνηση είναι στη φύση του κάθε παιδιού. Έτσι, οι αλλοδαποί μαθητές, που αντιμετωπίζουν προβλήματα στη γλωσσική έκφραση, μπορούν μέσω της κίνησης και των ασκήσεων σωματικής έκφρασης να παίξουν, να διασκεδάσουν, να εξωτερικεύσουν τον συναισθηματικό τους κόσμο και να εκφραστούν ευκολότερα. Επίσης, μέσα από τον κινητικό κώδικα που επιλέγουν για να «εκπέμψουν» τα δικά τους σήματα, μπορούν παράλληλα να επικοινωνήσουν με τα άλλα παιδιά και να ενσωματωθούν ευκολότερα στο κλίμα της ομάδας.

- Επιπλέον, ακόμη και όταν περάσουμε σε αυτοσχεδιασμούς, η έκφραση μπορεί να γίνει μέσω της μίμησης, αξιοποιώντας δηλαδή και πάλι τη «γλώσσα του σώματος». Αυτή είναι άλλωστε η μόνη γλώσσα που δε διαφοροποιεί τους ανθρώπους και που μπορούν όλοι να την καταλάβουν. Τα θέματα που θα χρησιμοποιηθούν μπορούν να προέρχονται από τη φύση και να σχετίζονται με τα καθημερινά βιώματα των μαθητών, προκειμένου να μπορούν να εκφραστούν ευκολότερα.

- Τέλος, στο θεατρικό παιχνίδι ο ρυθμός και η μουσική διαδραματίζουν πρωταγωνιστικό ρόλο και παρέχουν τη δυνατότητα για αλληλεπίδραση μεταξύ των ομάδων. Για παράδειγμα, η επιλογή των μουσικών ρυθμών που θα ακούσει η ομάδα πρέπει να είναι τέτοια, ώστε στα παιδιά να παρουσιάζονται μουσικά έργα όχι μόνο από την κυρίαρχη κουλτούρα, αλλά και από τις κουλτούρες των μειονοτήτων.

Το ζητούμενο δεν είναι σε καμία περίπτωση να διδάξουμε τα παιδιά να παίζουν θέατρο, αλλά να καταφέρουν να πουν κάτι με τον δικό τους μοναδικό τρόπο, να ακουστεί η μοναδική φωνή τους και να βάλουν την προσωπική τους σφραγίδα στην όλη διαδικασία. Οι αλλοδαποί μαθητές, που πιθανώς να αισθάνονται μειονεξία στο πλαίσιο της τάξης, μέσα από το θεατρικό παιχνίδι και τον αυτοσχεδιασμό έχουν την δυνατότητα να ξεπεράσουν τις αναστολές και τους φόβους τους και να συνειδητοποιήσουν ότι μπορούν κι εκείνοι να δημιουργήσουν.

Επιπροσθέτως, το θεατρικό παιχνίδι μπορεί να λειτουργήσει ως ρυθμιστικός παράγοντας της συναισθηματικής έντασης και φόρτισης που έχουν βιώσει οι μαθητές αυτοί, εξαιτίας των δύσκολων καταστάσεων που έχουν αντιμετωπίσει. Η διοχέτευση της εσωτερικής έντασης μέσα απ' την διαδικασία του θεατρικού παιχνιδιού χαλαρώνει το παιδί, απελευθερώνει μέρος της δημιουργικότητας του και προκαλεί εσωτερικές εξισορροπήσεις (Κουρετζής, 1991). Σ' αυτές τις συνθήκες κάθε παιδί είναι ελεύθερο να εκφραστεί και να εξωτερικεύσει τα συναισθήματά του. Η διαδικασία αυτή πραγματοποιείται σε έναν χώρο όπου το παιδί δε νιώθει ότι ανά πάσα στιγμή αξιολογείται και κινδυνεύει να απορριφθεί (Κουρετζής, 1991) ή όπου αισθάνεται την ασφάλεια, προκειμένου να εκφράσει τα δικά του βιώματα και τις δικές του σκέψεις και εμπειρίες.

Παράλληλα, το θεατρικό παιχνίδι καταφέρνει να αναμιγνύει ομάδες μαθητών και δίνει τη δυνατότητα στους αλλοδαπούς μαθητές να συνυπάρξουν και να συνεργαστούν με άλλα παιδιά, που ενδεχομένως εκτός παιχνιδιού να μην είχαν την ευκαιρία. Οι μαθητές, αλλοδαποί και γηγενείς, μπορούν να δημιουργήσουν κάτι από κοινού, να επικοινωνήσουν μέσα από το παιχνίδι και να ενισχύσουν τις μεταξύ τους σχέσεις. Η συνεργασία για έναν τελικό σκοπό και η ανάπτυξη θετικών διαπροσωπικών σχέσεων μεταξύ των μαθητών θα είναι το επιστέγασμα της δουλειάς που έχει γίνει. Επιπλέον, με τη μέθοδο αυτή επιχειρείται οι συμμετέχοντες να μάθουν να αναγνωρίζουν και να σέβονται τα όρια και τους περιορισμούς που τους θέτει η ομάδα, να ανακαλύπτουν την ανάγκη τήρησης κανόνων, να ενθαρρυνθούν στην παρατήρηση τόσο του εαυτού τους όσο και των γύρω τους και τέλος να οδηγηθούν προς την αυτογνωσία, την καλλιέργεια της συναισθηματικής νοημοσύνης και της ενσυναίσθησης.

Με βάση όλα τα παραπάνω, θα μπορούσαμε να κατηγοριοποιήσουμε τους στόχους που εξυπηρετεί το θεατρικό παιχνίδι στο σύγχρονο σχολείο, σε τρεις κατηγορίες: θεατροπαιδαγωγικοί στόχοι, γλωσσικοί στόχοι και κοινωνικοί-συναισθηματικοί στόχοι (Νικολάου, 2010).

α) Θεατροπαιδαγωγικοί στόχοι:

- εξοικείωση με το θεατρικό παιχνίδι και ανάπτυξη μιας γενικότερης θετικής στάσης προς τις τέχνες

- ελεύθερη και δημιουργική έκφραση συναισθημάτων

- ανάπτυξη σωματικής έκφρασης

- καλλιέργεια ενσυναίσθησης και θετικής αυτοεικόνας

- βελτίωση δεξιοτήτων και απόκτηση νέων γνώσεων

β) Γλωσσικοί στόχοι

- ενδυνάμωση προφορικού λόγου, βελτίωση εκφοράς

- ενίσχυση λεξιλογίου, περιορισμός γλωσσικού ελλείματος

- βελτίωση επικοινωνιακού λόγου και έναρξη ουσιαστικής επικοινωνίας

- αυτοέκφραση

γ) Κοινωνικοί - συναισθηματικοί στόχοι

- αποδοχή προς το «διαφορετικό»

- συνεργασία, ομαδική λειτουργία

- αλληλοϋποστήριξη, αμοιβαία κατανόηση μεταξύ των μελών της ομάδας και κατ' επέκταση με το κοινωνικό περιβάλλον

- θετική στάση απέναντι στον κόσμο που τους περιβάλλει και απέναντι στη ζωή γενικότερα

Καταληκτικά, οδηγούμαστε στο συμπέρασμα ότι βασικότερος σκοπός του διαπολιτισμικού θεατρικού παιχνιδιού είναι να επιτρέψει στους “πρωταγωνιστές” να εξωτερικεύσουν τις προσωπικές τους εμπειρίες, ιδέες, βιώματα και συναισθήματα. Είναι καθοριστικής σημασίας να μπορέσει το άτομο να απελευθερωθεί συναισθηματικά, να χαρεί, να παίξει και παράλληλα να αποκομίσει γνώσεις και εμπειρίες. Μέσα από την αξιοποίηση του θεατρικού παιχνιδιού στην εκπαιδευτική διαδικασία, δίνεται η ευκαιρία στους μαθητές, να εκφράσουν ελεύθερα και αβίαστα τον ψυχικό τους κόσμο και την προσωπική τους φωνή (Κουρετζής, 2001).

2.10 Μουσικοκινητικά Παιχνίδια

Από τα πρώτα στάδια της παιδικής τους ηλικίας τα παιδιά ευχαριστιούνται να τραγουδούν, να χορεύουν και να εξερευνούν τον κόσμο γύρω τους, κατασκευάζοντας ήχους με τα σώματά τους ή με διάφορα αντικείμενα. Όπως εύστοχα επισημαίνει ο Τσαφταρίδης (1997), κάθε μουσική που παράγεται ή ακούγεται στο πλαίσιο της τάξης, αποτελεί χρήσιμο εργαλείο εκπαίδευσης καθώς επιτρέπει στους μαθητές να εκφράζονται συναισθηματικά, να επικοινωνούν, να παίζουν και να δημιουργούν.

Σύμφωνα με τον Blair (2008), όταν η μουσική παράγεται σ' ένα πολυπολιτισμικό πλαίσιο, προσφέρει μια μεγάλη ποικιλία μουσικών γνώσεων για να γνωρίσουν οι μαθητές. Ξετυλίγονται μπροστά στα μάτια τους πολιτισμικά στοιχεία, που τους δημιουργούν ασυναίσθητα την επιθυμία να εντοπίσουν κοινά σημεία με τον δικό τους πολιτισμό. Η έρευνα των κοινών αυτών σημείων αποτελεί το πρώτο βήμα προς μια πιο ουσιαστική επαφή με τους διαφορετικούς "άλλους".

Στο σημείο αυτό, αξίζει να αναφερθεί ότι η μουσική είναι άμεσα συνδεδεμένη με την κίνηση. Στο πολυπολιτισμικό πλαίσιο, η μουσικοκινητική έκφραση χρησιμοποιείται ως ένας εναλλακτικός τρόπος επικοινωνίας, πέραν της γραπτής και προφορικής που συνήθως αξιοποιούνται στο σχολείο και δυσκολεύουν τους αλλοδαπούς μαθητές. Παράλληλα, διευκολύνεται η έναρξη μιας πρώτης, έστω και στοιχειώδους, επικοινωνίας και αλληλεπίδρασης μεταξύ αλλοδαπών και γηγενών μαθητών (Νικολάου, 2010).

Βασικό εργαλείο της μουσικοκινητικής έκφρασης αποτελεί το παιχνίδι. Τα μουσικοκινητικά παιχνίδια επιτρέπουν τον συνεχή διάλογο ανάμεσα στον εσωτερικό και τον εξωτερικό κόσμο του παιδιού, ενώ συγχρόνως μπορούν να βελτιώσουν τις γλωσσικές του ικανότητες. Ένα επιπρόσθετο στοιχείο, που μπορεί να αξιοποιηθεί κατά την εφαρμογή ενός μουσικοκινητικού παιχνιδιού, είναι ο ρυθμός. Ο ρυθμός μπορεί να λειτουργήσει ως συνδετικός κρίκος ανάμεσα σε ανομοιογενείς ομάδες και ως μέσο επικοινωνίας και σύνδεσης μεταξύ των μελών της. Ένας χαλαρός ρυθμός μπορεί να προσφέρει στους αλλοδαπούς μαθητές το αίσθημα της ασφάλειας μέσα στην ανομοιογένεια, επιτρέποντάς τους παράλληλα να οικοδομήσουν τον "προσωπικό" τους χώρο. Αυτό το συναίσθημα εδράζεται στην έμφυτη ανάγκη κάθε ατόμου να είναι μοναδικός, αλλά ταυτόχρονα να αισθάνεται ότι ανήκει "κάπου", να αισθάνεται μέλος μιας ομάδας (Μιχαήλ, 2000).

Η Μιχαήλ (2000) προτείνει την ταξινόμηση των μουσικοκινητικών παιχνιδιών σε τρεις κατηγορίες, ανάλογα με τον σκοπό που εξυπηρετούν:

A) Μουσικοκινητικά παιχνίδια που αποσκοπούν στην ανάπτυξη των προσωπικών ικανοτήτων

Με αυτά τα παιχνίδια επιδιώκεται η βελτίωση βασικών ατομικών δεξιοτήτων (π.χ. η ικανότητα να παρατηρώ και να συγκεντρώνομαι), που αποτελούν απαραίτητη προϋπόθεση για την επίτευξη της διαδικασίας της μάθησης.

B) Μουσικοκινητικά παιχνίδια που αποσκοπούν στην ανάπτυξη της δημιουργικότητας

Με αυτά τα παιχνίδια επιδιώκεται η ενίσχυση στη δύναμη της προσωπικής δημιουργίας και η τόνωση της αυτοπεποίθησης των μαθητών, ιδιαίτερα των αλλοδαπών, μιας και αισθάνονται ότι είναι απολύτως ικανοί να συνεισφέρουν στις διάφορες δραστηριότητες μέσα στην ομάδα.

Γ) Μουσικοκινητικά παιχνίδια που αποσκοπούν στη διαμόρφωση της κοινωνικότητας του ατόμου

Με αυτά τα παιχνίδια ενισχύεται η συνεργασία μεταξύ των μελών μιας ομάδας, προάγεται ο πλουραλισμός, η πολυφωνία, η αλληλοαποδοχή και η κατανόηση. Τέλος, κατοχυρώνεται ότι το μουσικοκινητικό παιχνίδι, μόνο όταν διεξάγεται με ίσους όρους, αποτελεί απαραίτητη συνθήκη για αλληλεπίδραση και επικοινωνία.

Συμπερασματικά, μπορούμε να ισχυριστούμε ότι η μουσική συνιστά τόσο μέσο έκφρασης της κοινωνικοπολιτισμικής ταυτότητας όσο και μέσο αυτοπροσδιορισμού του εκάστοτε ατόμου. Η συνειδητοποίηση της ατομικής ταυτότητας, που επιτυγχάνεται μέσω της αναγνώρισης του μουσικού κεφαλαίου του “άλλου”, συμβάλλει στην ενίσχυση της αυτοεκτίμησης και της αυτοπεποίθησης του πολιτισμικά διαφορετικού μαθητή. Το γεγονός αυτό έχει σαν αποτέλεσμα αφενός την ομαλότερη ενσωμάτωση των αλλοδαπών μαθητών στο ευρύτερο κοινωνικό σύνολο και αφετέρου την ενίσχυση της ενεργητικής ακρόασης μεταξύ των μαθητών (Άλκηστις, 2008). Κατά κάποιον τρόπο οι «εκτός» γίνονται σε περιορισμένο βαθμό «εντός» και αισθάνονται περηφάνια βλέποντας τους άλλους να αποδέχονται τη μουσική τους βιογραφία (Oehrle, 1996 στο Άλκηστις, 2008). Έτσι, εντάσσοντας οι εκπαιδευτικοί στη μαθησιακή διαδικασία παιχνίδια που αξιοποιούν τη μουσική σε συνδυασμό με την κίνηση και τον ρυθμό, μόνο κερδισμένοι μπορούν να βγουν. Μ’ αυτόν τον τρόπο, όλοι ανεξαιρέτως οι μαθητές τους θα έχουν αποκτήσει ένα ισχυρό κίνητρο μάθησης και ενεργητικής συμμετοχής. Θα έχουν συνειδητοποιήσει ότι, για καθέναν τους αδιακρίτως, υπάρχει ένας τύπος εκπαίδευσης που ταιριάζει στις ιδιαίτερες ικανότητες, κλίσεις και ανάγκες του.

2.11 Ζωγραφικά Παιχνίδια

Η ζωγραφική αποτελεί το κατεξοχήν μέσο έκφρασης, όπου τη θέση των λέξεων παίρνουν τα χρώματα, τα σχέδια και οι εικόνες. Οι μαθητές μέσω της ζωγραφικής απεικόνισης αποτυπώνουν τον εσωτερικό τους κόσμο πάνω στο χαρτί και εκφράζουν πώς αισθάνονται, χωρίς να χρειάζεται να μεσολαβήσει ο λόγος.

Ιδιαίτερα για ομάδες παιδιών που έχουν βιώσει δύσκολες καταστάσεις, όπως οι αλλοδαποί μαθητές, οι ζωγραφικές δραστηριότητες λειτουργούν ως θεραπευτικό μέσο καθώς τους επιτρέπουν να απελευθερώσουν τα δυσάρεστα συναισθήματά τους και μέσω της τέχνης να τα διοχετεύσουν σε δημιουργικές δράσεις (Παναγάκη, 2017).

Τα ζωγραφικά παιχνίδια ταυτόχρονα προωθούν τη συνεργασία και καλλιεργούν τη συμμετοχικότητα και την αίσθηση του “ανήκειν” σε μία ομάδα. Είναι απαραίτητο να γίνει κατανοητό στα εμπλεκόμενα μέρη ότι είναι ανέφικτο να οικοδομηθεί ένα πνεύμα συλλογικότητας, αν προηγουμένως δεν έχει επιτευχθεί ο σεβασμός στην προσωπική πολιτισμική ταυτότητα του κάθε μαθητή. Σ’ αυτό το πλαίσιο, το κοινό έργο μιας ομάδας δεν μπορεί να είναι ομοιογενές και ομοιόμορφο. Μια ομάδα με διαπολιτισμικό χαρακτήρα μετέχει σε διαδικασίες που τη μαθαίνουν να σέβεται το αναφαίρετο δικαίωμα στη διαφορετικότητα, τον πλουραλισμό και την πολυφωνία, χωρίς αυτό να σημαίνει ότι η πραγματική επαφή και συνεννόηση μεταξύ των μελών μιας ομάδας είναι πράγμα απλό και εύκολο (Κανάκη & Καραντάνα, 2000).

Το ζητούμενο από την συμμετοχή των αλλοδαπών μαθητών σε ζωγραφικές δραστηριότητες δεν είναι σε καμία περίπτωση το αισθητικό αποτέλεσμα, αλλά να κάνουμε τα παιδιά κοινωνούς της όλης διαδικασίας. Στόχος είναι να δείξουμε στα παιδιά πώς όλοι μπορούν να εκφραστούν και επικοινωνήσουν με ένα πινέλο στο χέρι...

Τέλος, ένα βασικό θέμα που δεν πρέπει να ξεχνάμε είναι η “ανάμειξη” των ομάδων, καθώς σε πολυπολιτισμικές ομάδες υπάρχει η τάση τα παιδιά να επιθυμούν να συνεργάζονται στις δραστηριότητες μόνο με συμμαθητές τους που έχουν κοινές πολιτισμικές καταβολές και ενδιαφέροντα (Νικολάου, 2015). Ως εκπαιδευτικοί λοιπόν, πρώτο μέλημά μας είναι να φροντίσουμε να δίνουμε ζωγραφικές δραστηριότητες που «αναμειγνύουν» την ομάδα. Η ζωγραφική άλλωστε μπορεί να δώσει την αφορμή για συζητήσεις και ανταλλαγή απόψεων στο πλαίσιο της τάξης.

2.12 Παιχνίδια από όλον τον κόσμο

Τα παιχνίδια απ' όλον τον κόσμο αποτελούν μία στρατηγική, ώστε να αφυπνιστούν πολιτισμικά τα παιδιά και να έρθουν σε επαφή με τους πολιτισμούς άλλων χωρών. Η εισαγωγή σε ένα παιχνίδι μπορεί να αποτελέσει την αφορμή για περαιτέρω διερεύνηση και αναζήτηση πληροφοριών για τη χώρα στην οποία γεννήθηκε το συγκεκριμένο παιχνίδι. Πιο αναλυτικά μετά από κάθε παιχνίδι η συζήτηση μπορεί να επεκταθεί στην περιοχή, την καθημερινότητα και τις ασχολίες των κατοίκων, την ενδυμασία, τη διατροφή και τα τοπικά προϊόντα της χώρας, απ' όπου προέρχεται το παιχνίδι. Στην περίπτωση που καθίσταται δυνατό να αξιοποιηθεί ο εξοπλισμός που χρησιμοποιείται στην αυθεντική εκτέλεση του παιχνιδιού, τότε οι μαθητές θα έχουν την ευκαιρία να ζήσουν ένα μέρος της καθημερινότητας των συμμαθητών τους που προέρχονται από διαφορετικές γωνιές του κόσμου.

Σήμερα, το σύγχρονο σχολείο χαρακτηρίζεται κατά βάση ως πολυπολιτισμικό, γεγονός που καθιστά αναγκαία τη συνειδητοποίηση για πολιτισμική αφύπνιση. Το μοντέλο της αφομοίωσης και προσαρμογής των διαφορετικών πολιτισμικών ομάδων στην κυρίαρχη κουλτούρα έχει πλέον ξεπεραστεί. Στο πλαίσιο αυτό, τα διαπολιτισμικά παιχνίδια δίνουν τη δυνατότητα στα παιδιά, όχι μόνο να βιώσουν πολυεθνικές εμπειρίες αλλά κυρίως να συνειδητοποιήσουν ότι, όπως το παιχνίδι δεν έχει σαφή και ευδιάκριτα όρια, έτσι κι εκείνοι δε θα πρέπει να διαχωρίζουν και να κατηγοριοποιούν τους συνανθρώπους τους με βάση την εθνική τους προέλευση, τον πολιτισμό, τη φυλή ή τη θρησκεία τους.

Παρακάτω θα παρουσιαστούν κάποια παιχνίδια από τις πέντε ηπείρους που μπορούν να διεξαχθούν σε πολυπολιτισμικά ή και μη σχολεία. Η πλειονότητα των ακόλουθων παιχνιδιών προέρχεται από το βιβλίο «ΠΑΙΧΝΙΔΙΑ από όλον τον κόσμο» (Barbarash, 1998). Η εφαρμογή των συγκεκριμένων παιχνιδιών μπορεί να συνοδεύεται και από μουσική από τις αντίστοιχες χώρες. Τέλος, παρατίθενται κάποια προτεινόμενα ποιήματα για κάθε ήπειρο, ώστε οι μαθητές να αντλήσουν περισσότερες πληροφορίες για κάθε πολιτισμό. Ενδεικτικά αναφέρονται τα εξής:

Φτάσαμε λοιπόν στην Αφρικής την άγρια ζούγκλα, που έχει χίλιες ομορφιές και τοποθεσίες μαγικές. Ζώα άγρια μεγάλα και μαϊμουδάκια γλυκά, που μπανάνες και φρούτα τρώνε πολλά.

Είμαστε εμείς τρανοί φύλαρχοι από την Αφρική.

Ζούμε στις Γης την πιο ζεστή γωνιά, γι' αυτό φοράμε ρούχα ελαφριά.

Από παλιά ζούμε στην Αμερική και είμαστε πάρα πολλοί.

Στο μέρος αυτό το μαγικό, ζούμε εμείς με τραγούδι και χορό.

Στης Ευρώπης τη φυλή ανήκουμε κι εμείς, με λευκά χαρακτηριστικά, μαύρα μαλλιά και μάτια καστανά.

Ήμασταν ανήσυχoi θαλασσοπόροι, εξερευνητές και πρωτοπόροι. Υπήρξαμε φιλόσοφοι, γιατροί μα και ρήτορες σοφοί.

Καλώς ορίσατε λοιπόν στην όμορφη Ασία, μια ήπειρο μεγάλη με σπουδαία ιστορία, που 'χει χιλιάδες ομορφιές και υπέροχα τοπία.

A. Παιχνίδια από την Αφρική

⇒ Αγώνας Τυφλών Αλόγων

- Προέλευση: Νιγηρία
- Αριθμός παικτών: 12 και άνω
- Ηλικιακή ομάδα: 10 ετών και άνω
- Εξοπλισμός: κορδέλες, κώνοι, σφυρίχτρα

Παρουσίαση παιχνιδιού: Χωρίστε τους παίχτες σε ζευγάρια. Οριοθετήστε δύο η περισσότερες διαδρομές με κώνους, ανάλογα με τον αριθμό των ζευγαριών που παίρνουν μέρος στο παιχνίδι. Κάθε ζευγάρι αποτελείται από ένα μικρόσωμο και ένα πιο μεγαλόσωμο παιδί. Χωρίστε επίσης τα παιδιά σε δύο ομάδες με ίσο αριθμό ζευγαριών (από τέσσερα ή έξι ζευγάρια η κάθε ομάδα). Καλύψτε με την κορδέλα τα μάτια του ενός παίχτη κάθε ζευγαριού, αυτός είναι το «άλογο». Ο μικρόσωμος παίχτης είναι ο ιππίας του που τον καθοδηγεί. Ο αναβάτης οδηγεί το άλογο στη διαδρομή των κώνων με προστάγματα που έχουν καθοριστεί από πριν (δεν επιτρέπονται τα λεκτικά προστάγματα), όπως το άγγιγμα στον ώμο, η στροφή των ώμων ή το

λύγισμα των γονάτων. Διεξάγετε το παιχνίδι με τη μορφή αγώνα χρόνου ή συναγωνισμού με σκυταλοδρομία.

☞ Πιάσε την ουρά!

- Προέλευση: Νιγηρία
- Αριθμός παικτών: 12 και άνω
- Ηλικιακή ομάδα: 6 ετών και άνω
- Εξοπλισμός: μαντήλια ή κομμάτια υφάσματος

Παρουσίαση παιχνιδιού: Χωρίστε τα παιδιά σε ζευγάρια. Κρεμάστε ή δέστε ένα μαντήλι στο πίσω μέρος του παντελονιού ή της μπλούζας του ενός παίχτη του κάθε ζευγαριού. Το παιδί με το μαντήλι στέκεται πίσω από τον συμπαίκτη του, κρατώντας τον από τη μέση. Με το σύνθημα έναρξης, τα ζευγάρια κυνηγούν το ένα το άλλο προσπαθώντας να κλέψουν τα μαντήλια από άλλα ζευγάρια. Αν οι συμπαίκτες ενός ζευγαριού λύσουν τη λαβή από τη μέση, αμέσως σταματούν το κυνηγητό και ξαναρχίζουν μόλις πιαστούν μεταξύ τους. Τα ζευγάρια, που χάνουν το μαντήλι τους, βγαίνουν από το παιχνίδι. Το κυνηγητό συνεχίζεται έως ότου να μείνει ένα ζευγάρι που έχει μαντήλι: αυτό αναδεικνύεται νικητής. Τα ζευγάρια μπορούν να παίζουν κυνηγώντας το ένα όλα τα άλλα ή να χωριστούν σε δύο ομάδες. Στην περίπτωση αυτή τα ζευγάρια της κάθε ομάδας χρειάζεται να έχουν μαντήλια με ίδιο χρώμα.

Αλλάξτε τους ρόλους των συμπαικτών σε κάθε γύρο. Η αλλαγή ρόλων θα πρέπει να γίνεται γρήγορα. Για να το πετύχετε, τοποθετήστε τους παίχτες εσωτερικά και εξωτερικά ενός κύκλου πριν από κάθε γύρο. Οι εσωτερικοί και εξωτερικοί παίχτες στέκονται απέναντι και με το σύνθημα αλλάζουν πλευρά.

Τροποποιήσεις:

Μπορείτε, προαιρετικά, να έχετε ορισμένα λάστιχα τα οποία θα δένετε στα παιδιά που φορούν ρούχα χωρίς ζώνη, για να κρεμούν τα μαντήλια τους.

B. Παιχνίδια από την Ευρώπη

℞ Εθνη

- Προέλευση: Τσεχοσλοβακία
- Αριθμός παικτών: 6 ως 15
- Ηλικιακή ομάδα: 10 ετών και άνω
- Εξοπλισμός: κιμωλία για να σχηματίσουμε τον κύκλο, μπάλα βόλει ή παρόμοια μαλακιά μπάλα

Παρουσίαση παιχνιδιού: Αρχικά, οι παίχτες τοποθετούνται γύρω από τον κύκλο, πατώντας με το ένα πόδι τη γραμμή. Κάθε παίχτης ανακοινώνει το όνομα ενός έθνους που επιλέγει ο ίδιος. Ο αρχηγός στέκεται στο κέντρο του κύκλου με την μπάλα στο έδαφος, δίπλα στα πόδια του. Για να ξεκινήσει το παιχνίδι, ο αρχηγός φωνάζει το όνομα ενός έθνους. Ο παίχτης, στον οποίο αντιστοιχεί το έθνος αυτό, τρέχει στο κέντρο του κύκλου, πιάνει την μπάλα και φωνάζει «στοπ». Εντωμεταξύ, όσο ο παίχτης τρέχει για να πιάσει την μπάλα, οι υπόλοιποι απομακρύνονται με τρέξιμο από τον κύκλο. Μόλις, όμως, ο παίχτης φωνάζει «στοπ», τα άλλα παιδιά σταματούν το τρέξιμο και μένουν ακίνητα. Τότε ο παίχτης προσπαθεί να χτυπήσει με την μπάλα κάποιο παιδί κάτω από τη μέση. Δεν επιτρέπεται οι ακίνητοι παίχτες να αλλάξουν θέση ή να σηκώσουν τα πόδια για να αποφύγουν την μπάλα. Αν ο παίχτης πετύχει να χτυπήσει κάποιον, τότε ο τελευταίος παίρνει την μπάλα και από τη θέση που χτυπήθηκε προσπαθεί να πετύχει άλλο παιδί. Αυτή η διαδικασία συνεχίζεται μέχρι κάποιο παιδί να αστοχήσει. Μετά την άστοχη προσπάθεια, η μπάλα γυρίζει στον κύκλο και όλοι οι παίχτες επιστρέφουν στη γραμμή του κύκλου. Ο τελευταίος παίχτης, τον οποίο δεν κατάφεραν να χτυπήσουν, γίνεται αρχηγός. Αν όμως κανένας δεν έχει χτυπηθεί με την μπάλα, παραμένει αρχηγός ο ίδιος παίχτης και το παιχνίδι συνεχίζεται. Μπορείτε να επιβάλετε βαθμούς ποινής στους παίχτες που παραβίασαν κανόνες, αστόχησαν ή χτυπήθηκαν με την μπάλα. Όταν κάποιος παίκτης συγκεντρώσει 10 βαθμούς, το παιχνίδι ξεκινάει απ' την αρχή.

Τροποποιήσεις:

1. Ζητήστε από τα παιδιά να επιλέξουν ονόματα εθνών, για τα οποία έχουν αποκτήσει γνώσεις από το μάθημα της γεωγραφίας.

⇒ Σκωτσέζικο κουτσό

- Προέλευση: Αγγλία
- Αριθμός παικτών: 2 ως 6
- Ηλικιακή ομάδα: 5 ετών και άνω
- Εξοπλισμός: κιμωλία ή αυτοκόλλητη χρωματιστή ταινία, επίπεδη πέτρα ή παρόμοιο αντικείμενο

Παρουσίαση παιχνιδιού: Το κουτσό γεννήθηκε στην Αγγλία. Υπάρχουν πολλές παραλλαγές του παιχνιδιού, αλλά οι κανόνες είναι ίδιοι.

Σε αυτή την παραλλαγή, κάθε παίχτης έχει μία μικρή επίπεδη πέτρα ή κάποιο παρόμοιο αντικείμενο. Στόχος του παίχτη είναι να ρίξει την πέτρα μέσα στο τετράγωνο 1, να πηδήξει με ένα πόδι μέσα στο τετράγωνο, να κλωσήσει την πέτρα πίσω στη γραμμή αφετηρίας (με το ελεύθερο πόδι) και να επιστρέφει στην αρχική θέση με μία αναπήδηση. Αν το καταφέρει αυτό, επιχειρεί το ίδιο στο τετράγωνο 2, πηδώντας πρώτα στο τετράγωνο 1 και με το ίδιο πόδι στο τετράγωνο 2. Η διαδικασία συνεχίζεται μέχρι να φτάσει στο τετράγωνο 10,

Ο παίχτης χάνει τη σειρά του όταν:

- * αγγίζει το έδαφος με το άλλο πόδι καθώς αναπηδά η στέκεται
- * πατήσει γραμμή
- * η πέτρα προσγειωθεί σε λάθος τετράγωνο ή σε γραμμή
- * δεν καταφέρει να κλωσήσει την πέτρα πίσω στη γραμμή αφετηρίας.

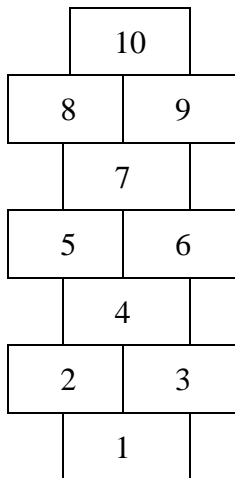
Όταν ένας παίχτης χάνει τη σειρά του, συνεχίζει ο επόμενος από το σημείο που είχε σταματήσει. Νικητής αναδεικνύεται ο παίχτης που θα καταφέρει να ολοκληρώσει πρώτος το κουτσό από το 1 έως το 10.

Τροποποιήσεις:

1. Για να αυξήσετε το βαθμό δυσκολίας του παιχνιδιού ή για να διαρκεί περισσότερο, νικητής θα αναδεικνύεται ο παίχτης που θα παίξει το κουτσό από το 1 έως το 10 και πίσω πάλι από το 10 έως το 1.

2. Ένας πολύ γνωστός τρόπος διεξαγωγής του παιχνιδιού είναι να πηδά παίχτης με ένα πόδι στα μονά τετράγωνα και να προσγειώνεται στα διπλά με τα πόδια στη διάσταση, έχοντας ένα πόδι σε κάθε τετράγωνο. Με το πόδι του τετραγώνου στο οποίο βρίσκεται η πέτρα κλωτά

την πέτρα. (Η παραλλαγή αυτή παίζεται στο σχήμα αριστερά).



9	10
7	8
5	6
3	4
1	2

☞ Ελληνικό παιχνίδι με μπάλα

- Προέλευση: Ελλάδα
- Αριθμός παικτών: 20 ως 30
- Ηλικιακή ομάδα: 9 ετών και άνω
- Εξοπλισμός: μπάλα βόλει ή παρόμοια, υλικό για να σημαδέψουμε το χώρο παιχνιδιού, σφυρίχτρα

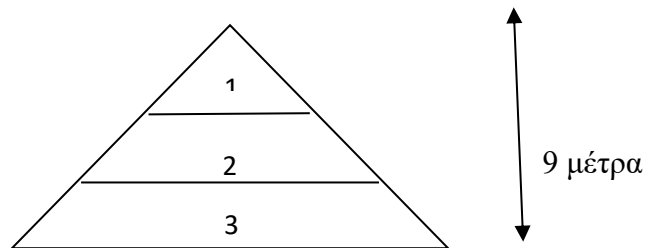
Παρουσίαση παιχνιδιού: Χωρίστε τα παιδιά σε δύο ομάδες. Σημαδέψτε ή χαράξτε δύο γραμμές που απέχουν μεταξύ τους 6 έως 10 μέτρα. Τοποθετήστε την μπάλα στο κέντρο. Αριθμήστε τους παίκτες, ξεκινώντας από τον αριθμό 1 σε κάθε ομάδα. Με το σφύριγμα φωνάζετε έναν αριθμό. Οι παίκτες των δύο ομάδων που αντιπροσωπεύουν αυτό τον αριθμό τρέχουν προς την μπάλα. Όποιος προλάβει να την πάρει πρώτος, μένει στο ίδιο σημείο και προσπαθεί να τη ρίξει πάνω από τη γραμμή της αντίπαλης ομάδας. Κατά τη ρίψη της μπάλας ο παίκτης δεν έχει δικαίωμα να πάρει φόρα, αλλά μπορεί να κάνει μόνο ένα βήμα. Αν η μπάλα περάσει την αντίπαλη γραμμή, η ομάδα του παίκτη κερδίζει ένα βαθμό. Αν ο παίκτης δεν τα καταφέρει ή οι αντίπαλοι παίκτες κλέψουν ή μπλοκάρουν την μπάλα κατά τη ρίψη της, τότε η ομάδα του δεν παίρνει βαθμό. Η συνέχεια δίνεται ξεκινώντας από το κέντρο και πάλι, όπου ο γυμναστής φωνάζει έναν άλλο αριθμό. Το παιχνίδι ολοκληρώνεται όταν έχετε φωνάξει όλους τους αριθμούς.

Παράλληλα, θα μπορούσατε να ορίσετε έναν αριθμό βαθμών ή χρονική διάρκεια, μετά το πέρας της οποίας το παιχνίδι τελειώνει. Η ομάδα που συγκεντρώνει τους περισσότερους βαθμούς είναι η νικήτρια.

☞ Τρίγωνο

- Προέλευση: Ελλάδα
- Αριθμός παικτών: 2 ως 6
- Ηλικιακή ομάδα: 6 ετών και άνω
- Εξοπλισμός: κιμωλία, χρωματιστές πέτρες ή παρόμοια αντικείμενα (διαφορετικό χρώμα για κάθε παίχτη)

Παρουσίαση παιχνιδιού: Σχεδιάστε το τρίγωνο στο έδαφος, όπως φαίνεται στο σχήμα:



Όλοι οι παίχτες στέκονται πίσω από μία γραμμή που απέχει 3-4,5 μέτρα από το τρίγωνο και κάθε παιδί έχει τρεις μικρές χρωματιστές πέτρες. Με τη σειρά ο κάθε παίχτης ρίχνει μία-μία τις πέτρες του ή όλες μαζί, με σκοπό να προσγειωθούν μέσα στο τρίγωνο. Κάθε πέτρα που προσγειώνεται μέσα στο τρίγωνο αντιστοιχεί σε ένα, δυο, ή τρεις βαθμούς. Η βαθμολογία εξαρτάται από την περιοχή στην οποία βρίσκεται η πέτρα. Οι πέτρες που προσγειώνονται σε γραμμές του τριγώνου αποδίδουν στον παίχτη ένα βαθμό. (Η πέτρα θα πρέπει να προσγειωθεί μέσα στην περιοχή χωρίς να αγγίζει γραμμή, για να κερδίσει ο παίχτης την υψηλότερη βαθμολογία που αντιστοιχεί στη συγκεκριμένη περιοχή). Το παιχνίδι συνεχίζεται σε γύρους και ολοκληρώνεται όταν ένα παιδί συγκεντρώσει 50 βαθμούς.

⇒ Hallilalo

- Προέλευση: Ελβετία
- Αριθμός παικτών: 10 και άνω
- Ηλικιακή ομάδα: 9 ετών και άνω
- Εξοπλισμός: μαλακή λαστιχένια μπάλα

Παρουσίαση παιχνιδιού: Όλοι οι παίκτες κάθονται σχηματίζοντας μια ευθεία, με τον αρχηγό του παιχνιδιού να έχει την μπάλα. Ο αρχηγός κάνει μία ερώτηση που αναφέρεται σε μία κατηγορία πραγμάτων και σε ένα γράμμα της αλφαβήτου, έχοντας καθορίσει από πριν την απάντηση. Για παράδειγμα, ο αρχηγός μπορεί να πει ένα λουλούδι που ξεκινάει με το γράμμα Β. Αφού διατυπώσει την ερώτηση, δίνει την μπάλα στο διπλανό παίκτη της σειράς, ο οποίος πρέπει να μαντέψει την απάντηση. Αν μαντέψει σωστά, τότε αλλάζει ρόλους με τον αρχηγό και πηγαίνει μπροστά, ενώ ο προηγούμενος αρχηγός πηγαίνει στο τέλος της σειράς. Αν όμως δεν απαντήσει σωστά, δίνει την μπάλα στον επόμενο παίκτη της σειράς. Η διαδικασία αυτή συνεχίζεται έως ότου κάποιος δώσει τη σωστή απάντηση και γίνει αρχηγός. Αν κανένας παίκτης δε μαντέψει σωστά, το παιχνίδι παίζεται και πάλι με το ίδιο ερώτημα, χρησιμοποιώντας όμως το επόμενο γράμμα της αλφαβήτου (π.χ. ένα λουλούδι από το γράμμα Γ). Αρχηγός παραμένει το ίδιο παιδί. Η μπάλα θα πρέπει να μεταβιβάζεται γρήγορα από παίκτη σε παίκτη για να διατηρείται η ροή του παιχνιδιού. Ο γυμναστής μπορεί να ετοιμάσει από πριν έναν κατάλογο ερωτήσεων και απαντήσεων, τις οποίες θα υποδεικνύει μυστικά στον εκάστοτε αρχηγό. Ακόμη, ο γυμναστής θα πρέπει κάθε φορά να ζητάει από τον αρχηγό να του λέει την απάντηση κρυφά πριν την ανακοινώσει, για να αποφευχθεί η αλλαγή της και η εξαπάτηση των άλλων παιχτών.

Γ. Παιχνίδια από την Αμερική

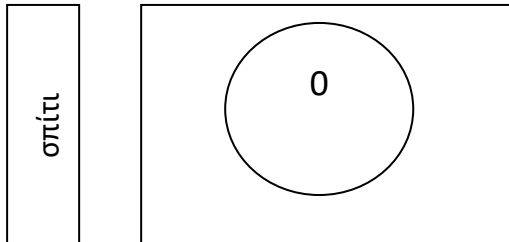
Παιχνίδια από την κεντρική και Νότια Αμερική

↳ Μπαλόφι στον αέρα

- Προέλευση: Αργεντινή
- Αριθμός παικτών: 30 έως 40
- Ηλικιακή ομάδα: 10 ετών και άνω
- Εξοπλισμός: μπάλα βόλει ή παρόμοια, κώνοι, σφυρίχτρα, στυλό και χαρτί

Παρουσίαση παιχνιδιού: Σε μία περιοχή διαστάσεων 25 επί 25 μέτρα σχεδιάστε το χώρο παιχνιδιού όπως φαίνεται στο σχήμα:

Ομάδα Α



Η ομάδα Β παίζει στην περιφέρεια του κύκλου

Χωρίστε τα παιδιά σε δύο ομάδες, Τοποθετήστε την μπάλα στο κέντρο του κύκλου της ομάδας Β για να ξεκινήσει κάθε γύρος παιχνιδιού. Με το σφύριγμα, οι παίκτες της ομάδας Α τρέχουν γύρω από τους κώνους που οριοθετούν τον χώρο του παιχνιδιού και επιστρέφουν στο «σπίτι» τους (το τρέξιμο μπορεί να γίνεται σε μια σειρά ή χωρίς σχηματισμό). Όσο χρόνο οι παίκτες της ομάδας Α τρέχουν, ένας παίκτης της ομάδας Β μπαίνει στο κέντρο, πιάνει την μπάλα, επιστρέφει στην περιφέρεια και η μπάλα μεταβιβάζεται από παίκτη σε παίκτη με πάσα πάνω από το κεφάλι προς τα πίσω χωρίς να ρίχνεται. Σε κάθε νέο γύρο παιχνιδιού ένας νέος παίκτης τρέχει προς το κέντρο. Ο τρόπος μεταβίβασης της μπάλας χρειάζεται να ελέγχεται, ώστε όλοι να κάνουν πάσα με τα δύο χέρια - όχι ρίψη. Όταν όλα τα μέλη της ομάδας Α επιστρέφουν στο σπίτι τους, φωνάζουν «στοπ!» (στα Ισπανικά; “Parar!”) και οι παίκτες της ομάδας Β «κινητοποιούνται και αυτομάτως σταματούν τις πάσες. Ο αρχηγός μετρά πόσες πάσες έχουν γίνει και καταγράφει τον αριθμό. Οι ομάδες αλλάζουν περιοχές και επαναλαμβάνουν το παιχνίδι, συνεχίζοντας για όσους γύρους θέλουν. Στο τέλος του χρόνου που έχουν στη διάθεσή τους, μετρούν τους συνολικούς βαθμούς και η ομάδα με την υψηλότερη βαθμολογία κερδίζει.

↳ Μπάλα (Bola)

- Προέλευση: Περού
- Αριθμός παικτών: 4 ως 10
- Ηλικιακή ομάδα: 8 ετών και άνω
- Εξοπλισμός: λαστιχένια ή πλαστική μπάλα στο μέγεθος της μπάλας μπόουλινγκ, 3 κορίνες ή παρόμοια αντικείμενα

Παρουσίαση παιχνιδιού: Σχηματίστε ένα τρίγωνο με τις τρεις κορίνες, έχοντας την κορυφή του τριγώνου στραμμένη προς τους παίχτες. Οι παίχτες στέκονται μακριά, σε απόσταση 8-10 μέτρων από το τρίγωνο, πίσω από μία γραμμή. Κάθε παίχτης με τη σειρά κυλά την μπάλα προς τις κορίνες, με σκοπό να τις χτυπήσει και να τις ανατρέψει. Η ανατροπή της κορίνας στην κορυφή του τριγώνου αντιστοιχεί σε 12 βαθμούς και οι άλλες σε 6. Οι παίχτες, πριν ξεκινήσουν το παιχνίδι, θα πρέπει να καθορίσουν τη βαθμολογία που θα αναδεικνύει το νικητή (συνήθως στους 100 Βαθμούς). Ο πρώτος παίχτης που θα συγκεντρώσει ή θα ξεπεράσει την καθορισμένη βαθμολογία είναι ο νικητής.

Παιχνίδια από τη Βόρεια Αμερική

↳ Ha Goo

- Προέλευση: Αλάσκα
- Αριθμός παικτών: 20 και άνω
- Ηλικιακή ομάδα: 9 ετών και άνω
- Εξοπλισμός: μια σημαϊούλα με έντονο χρώμα

Παρουσίαση παιχνιδιού: Το παιχνίδι με την ονομασία Ha-Goo είναι πολύ διαδεδομένο στη Νότια Αλάσκα. Τα παιδιά σχηματίζουν δύο σειρές παράλληλες, σε απόσταση 1 μέτρου η μία από τη άλλη. Ο αρχηγός από τη μία ομάδα (καθορίζεται πριν από την έναρξη του παιχνιδιού) κάνει σήμα στην άλλη ομάδα κυματίζοντας το σημαϊάκι και φωνάζοντας «Ha - Goo!», που σημαίνει «έλα». Ένας παίχτης από την αντίπαλη ομάδα βγαίνει μπροστά από τη γραμμή, προχωρώντας προς την άλλη ομάδα. Οι παίχτες της πρώτης ομάδας έχουν στη διάθεσή τους 20 έως 30 δευτερόλεπτα για να κάνουν τον παίχτη να γελάσει. Αν ο παίχτης γελάσει ή έστω χαμογελάσει βγαίνει από το παιχνίδι και η ίδια ομάδα κρατά το σημαϊάκι. Στην αντίθετη περίπτωση (αν παραμείνει σοβαρός ή συγκροτήσει τα γέλια του), κερδίζει το σημαϊάκι και επιστρέφει στη γραμμή της ομάδας του. Το σημαϊάκι κερδίζεται πάντα από την ομάδα που

επιτυγχάνει στη δοκιμασία. Το παιχνίδι συνεχίζεται μέχρι να μείνει ένας παίχτης μόνο που θα κρατά το σημαϊάκι. Η ομάδα του αναδεικνύεται νικήτρια.

☞ Κλόουν

- Προέλευση: Ινδιάνοι Ζούνοι της Βόρειας Αμερικής
- Αριθμός παικτών: 20 και άνω
- Ηλικία: 12 ετών και άνω
- Εξοπλισμός: τετράγωνα κομμάτια δέρματος (πλευράς 30 εκατοστών), μάλλινες ίνες για γέμισμα κορδόνι από ακατέργαστο δέρμα ή κορδόνι από οποιοδήποτε υλικό (μήκους 25 εκατοστών), μικρές και μαλακές μπάλες, κώνοι ή εστίες

Παρουσίαση παιχνιδιού: Το παιχνίδι παιζόταν σε γιορτές, όπου συγκεντρώνονταν πολλές φυλές και φατρίες. Οι Ινδιάνοι για να σχηματίσουν την εστία, έδεναν ένα σχοινί σε δύο παραπήγματα. Για να κατασκευάσουν την μπάλα χρησιμοποιούσαν δέρμα ελαφιού ή λαγού, το οποίο γέμιζαν με μάλλινες ίνες και το έραβαν σε σχήμα σφαίρας με δερμάτινο κορδόνι. Επίσης, κρεμούσαν ένα κορδόνι από την μπάλα, που ήταν επίσης δερμάτινο και πολλές φορές πλεγμένο πλεξίδα. Οι παίχτες σημάδευαν τις μπάλες τους με χρώματα ή σχεδίαζαν πάνω στα δέρματα.

Τοποθετήστε μία εστία σε απόσταση 40-50 μέτρων από την αφετηρία. Οι παίχτες ξαπλώνουν ύπτια στην αφετηρία χωρίς να βλέπουν την εστία. Καθένας περνά στο μπροστινό μέρος των πελμάτων του (ή μόνο στο ένα πόδι) το κορδόνι με την μπάλα. Με το σύνθημα, όλοι οι παίχτες εκτείνουν το πόδι πάνω και κλωτσούν προς τα πίσω, ώστε να ρίξουν την μπάλα στο έδαφος. Αφού η μπάλα απελευθερωθεί, κάθε παίχτης σηκώνεται γρήγορα και τρέχει προς την μπάλα του. Την παίρνει, ξαπλώνει και πάλι ύπτια και κλωτσάει την μπάλα προς την εστία. Κάθε φορά που ένας παίχτης ξαπλώνει, κλωτσά την μπάλα με τον δικό του ρυθμό. Όποιος καταφέρει πρώτος να επιτύχει τέρμα στην εστία είναι ο νικητής. Αν ένας παίχτης κλωτσήσει την μπάλα του μακριά από την εστία, δεξιά, αριστερά ή πίσω, παίρνει την μπάλα και επιστρέφει στο γήπεδο -στο ύψος που βρίσκεται ο πιο μακρινός παίχτης σε σχέση με την εστία- και από εκεί ξαναρχίζει την προσπάθεια.

Δ. Παιχνίδια από την Ασία

Παιχνίδια από την Ανατολική Ασία

℞ Φανάρι Μεγάλο – Φανάρι Μικρό !

- Προέλευση: Ιαπωνία
- Αριθμός παικτών: 10 και άνω
- Ηλικία: 6 και άνω

Παρουσίαση παιχνιδιού: Όλοι οι παίκτες κάθονται κυκλικά. Ένα παιδί που ορίζεται αρχηγός ξεκινά το παιχνίδι λέγοντας «φανάρι μικρό» και εκτείνοντας τα χέρια του μπροστά. Ο επόμενος παίκτης λέει «φανάρι μεγάλο» μαζεύοντας τα χέρια στο στήθος. Το παιχνίδι συνεχίζεται γύρω από τον κύκλο καθώς οι παίκτες λένε εναλλάξ «φανάρι μικρό» ή «φανάρι μεγάλο» κινώντας τα χέρια ανάλογα. Ο ρυθμός του παιχνιδιού θα πρέπει να είναι γρήγορος, ώστε οι παίκτες να μπερδεύονται, δηλαδή να μη συντονίζονται τα λόγια με τις αντίστοιχες κινήσεις. Οι παίκτες που κάνουν λάθος βγαίνουν από το παιχνίδι και ο τελευταίος στον κύκλο είναι ο νικητής.

℞ Γιαπωνέζικη αμπάριζα

- Προέλευση: Ιαπωνία
- Αριθμός παικτών: 10 ως 30
- Ηλικία: 8 και άνω

Παρουσίαση παιχνιδιού: Ένας παίκτης που ορίζεται αρχηγός φωνάζει μία στάση (θέση σώματος), για παράδειγμα «Δεξιός αγκώνας στο αριστερό γόνατο», ή «Και τα δύο χέρια στο δάπεδο». Αφού φωνάζει μερικές στάσεις, λέει “Tomare!” ή «Σταματήστε». Οι παίκτες πρέπει να μείνουν ακίνητοι στη στάση που πήραν με την τελευταία εντολή. Όσοι δε βρίσκονται στη σωστή στάση αποκλείονται από το παιχνίδι. Όταν απομείνει μόνο ένας παίκτης, το παιχνίδι ολοκληρώνεται. Ο τελευταίος παίκτης γίνεται αρχηγός για τον επόμενο γύρο.

Ε. Παιχνίδια από την Ωκεανία

℞ Κλιμακωτό άλμα

- Προέλευση: Αυστραλία
- Αριθμός παικτών: 10 και άνω
- Ηλικία: 9 και άνω
- Εξοπλισμός: κιμωλία (αν το παιχνίδι διεξάγεται σε πλακόστρωτη επιφάνεια)

Παρουσίαση παιχνιδιού: Σχηματίστε δύο ομάδες παιχτών και αριθμήστε τους παίκτες. Ο παίκτης νούμερο 1 στέκεται στη γραμμή αφετηρίας, αγγίζοντας με τα δάχτυλα τη γραμμή. Στη συνέχεια εκτελεί ένα επιτόπιο άλμα σε μήκος μπροστά και προσγειώνεται στα δύο πόδια. Ο παίκτης νούμερο 2 ξεκινά έχοντας τα δάχτυλά του στα ίχνη που άφησαν οι φτέρνες του πρώτου παίκτη κατά την προσγείωση και εκτελεί επιτόπιο άλμα σε μήκος μπροστά. Αν παίζετε σε πλακόστρωτη επιφάνεια ή ανάλογο δάπεδο, χρησιμοποιήστε κιμωλία για να σημαδεύετε τα σημεία προσγείωσης των παιχτών, ώστε να γνωρίζει ο επόμενος παίκτης από πού θα ξεκινήσει. Συνεχίστε μέχρι να πηδήσουν όλα τα μέλη κάθε ομάδας. Η ομάδα που συνολικά θα καλύψει τη μεγαλύτερη απόσταση με τα άλματα είναι η νικήτρια.

2.13 Η συμβολή του εκπαιδευτικού στην εφαρμογή του διαπολιτισμικού παιχνιδιού

«Υπάρχουν διαφορετικοί τύποι εκπαιδευτικών...

Ανάμεσά τους, υπάρχει κι αυτός που όταν εκπαιδεύει

μπορεί να ονειρεύεται τους μαθητές του,

όπως ακόμα αυτοί δεν είναι,

γιατί ο κάθε μαθητής εξελίσσεται πραγματικά,

μόνο αν τον ονειρευτείς».

Daniilo Dolci (1924 - 1997)

Ο “Ghandi” της Σικελίας

Η εφαρμογή του διαπολιτισμικού παιχνιδιού στο πλαίσιο της τάξης απαιτεί μια ευέλικτη και στοχευμένη καθοδήγηση από την πλευρά του εκπαιδευτικού. Απαιτείται, δηλαδή, τόσο από τον εκπαιδευτικό, όσο και από τους μαθητές, ευελιξία, αλλαγή του υφιστάμενου τρόπου σκέψης και ικανότητα λήψης νέων αποφάσεων, επειδή το παιχνίδι λειτουργεί μέσα σε απρόβλεπτες καταστάσεις. Ο εκπαιδευτικός, εφαρμόζοντας την παιγνιώδη διδασκαλία, αναγκάζεται να βγει έξω από τον σίγουρο και προδιαγεγραμμένο ρόλο που του ορίζει το σχολικό εγχειρίδιο. Η διδασκαλία αποκτά μια περισσότερο παιδοκεντρική και λιγότερο δασκαλοκεντρική μορφή, όταν οι εκπαιδευτικοί εντάσσουν το παιχνίδι στη μαθησιακή διαδικασία, γεγονός που αποτελεί και το ζητούμενο για τα δεδομένα της σύγχρονης παιδαγωγικής επιστήμης (Κοσσυβάκη, 2003).

Δεν είναι, όμως, όλα τα παιχνίδια “παιδαγωγικά αξιοποιήσιμα” ούτε μπορούν να εφαρμοστούν αποτελεσματικά στο πολυπολιτισμικό περιβάλλον μιας σύγχρονης τάξης. Ο σκοπός του διαπολιτισμικού παιχνιδιού στην τάξη πρέπει να οριοθετηθεί και να διατυπωθεί σαφώς. Το κλειδί είναι ο σχεδιασμός και ο τρόπος χρήσης και ενσωμάτωσης του παιχνιδιού στη μαθησιακή διαδικασία. Τα προαναφερθέντα στοιχεία εξαρτώνται σε μεγάλο βαθμό από τον εκπαιδευτικό. Με πιο απλά λόγια, σε μία “πολύγλωσση τάξη” ο εκπαιδευτικός οφείλει να σχεδιάσει και να χρησιμοποιήσει το παιχνίδι με απώτερο σκοπό την επίτευξη των στόχων που θέτει για την τάξη του, με πρωτεύοντες αυτούς της συνεργασίας και της αλληλεπίδρασης μεταξύ των μαθητών (Παναγάκη, 2017).

Σκόπιμο είναι ο εκπαιδευτικός, πριν από τη χρήση οποιουδήποτε παιχνιδιού στη διδασκαλία, να προσπαθεί να απαντήσει σε κάποια βασικά ερωτήματα, έτσι ώστε η παιγνιώδης διδασκαλία να διεξαχθεί όσο το δυνατόν πιο επιτυχημένα (Κοσσυβάκη, 2003):

1. **Με ποιον σκοπό επιλέγω το εκάστοτε παιχνίδι;** Ο εκπαιδευτικός προσδιορίζει επακριβώς τους στόχους (γνωστικούς, συναισθηματικούς και ψυχοκοινωνικούς) που θέλει να επιτύχει μέσα από την εφαρμογή του παιχνιδιού.
2. **Κατά πόσον ενδιαφέρονται οι μαθητές μου για το συγκεκριμένο παιχνίδι;** Ο εκπαιδευτικός συμπεραίνει αν και σε ποιον βαθμό το παιχνίδι συμβαδίζει με τα ενδιαφέροντα και τις ιδιαίτερες ανάγκες των μαθητών του, την ηλικία τους, την κοινωνική και πολιτισμική τους προέλευση. Σ' αυτή τη φάση του διαπολιτισμικού παιχνιδιού, ο εκπαιδευτικός μπορεί να αξιοποιήσει την ικανότητα της ενεργητικής ακρόασης προκειμένου να ακούσει τις απόψεις των μαθητών του και να διερευνήσει κριτικά τα κοινωνικά ζητήματα που επηρεάζουν τη ζωή τους.
3. **Ποια είναι η αίσθηση ή η προηγούμενη εμπειρία των μαθητών για το συγκεκριμένο παιχνίδι;** Ο εκπαιδευτικός προσπαθεί να προβλέψει δύσκολες καταστάσεις που ενδέχεται να οδηγήσουν σε αποτυχία της διδασκαλίας, όπως για παράδειγμα οι “δύσκολες” σχέσεις ανάμεσα σε αλλοδαπούς και γηγενείς μαθητές.
4. **Ποιοι είναι οι κανόνες του παιχνιδιού και κατά πόσον τους γνωρίζουν οι μαθητές;** Ο εκπαιδευτικός παρέχει τον απαιτούμενο χρόνο στους μαθητές του ώστε να κατανοήσουν τους κανόνες και να δεσμευτούν στην τήρησή τους.
5. **Ποιος είναι ο υπεύθυνος του παιχνιδιού και πώς μπορεί να επιτευχθεί ή ενσωμάτωση των “περιθωριακών” μαθητών στο παιχνίδι ή πώς μπορεί να αποτραπεί η περιθωριοποίηση κάποιων μαθητών μέσω του παιχνιδιού;** Ο εκπαιδευτικός αρχικά πρέπει να θέσει τον εαυτό του ως “υπεύθυνο” της ομαλής διεξαγωγής του παιχνιδιού, μεταθέτοντας σιγά σιγά την ευθύνη στους ίδιους τους μαθητές. Επιπλέον, κατά την εφαρμογή του διαπολιτισμικού παιχνιδιού πρωταγωνιστικό ρόλο πρέπει να διαδραματίζουν κυρίως οι αλλοδαποί μαθητές, για να εμπλακούν ενεργά στη μάθηση, να κοινωνικοποιηθούν και να αλληλεπιδράσουν.
6. **Ποια είναι τα απαραίτητα υλικά που πρέπει να έχουν στη διάθεσή τους οι μαθητές και ποια οι εκπαιδευτικοί (για παιχνίδια ρόλων, θεατρικά, ζωγραφικά, μουσικά παιχνίδια κ.λ.π);**

Ένα επιπρόσθετο ερώτημα, που πρέπει να θέσει κάθε εκπαιδευτικός στον εαυτό του στην περίπτωση εφαρμογής ενός διαπολιτισμικού παιχνιδιού στην τάξη, είναι κατά πόσο

χρησιμοποιεί το συγκεκριμένο παιχνίδι ως έμμεσο εργαλείο επιβολής και αφομοίωσης των αξιών της κοινωνίας αποδοχής από τους αλλοδαπούς μαθητές ή κατά πόσο τους ενθαρρύνει να φέρουν τη γλώσσα και τον πολιτισμό τους στη τάξη, έτσι ώστε ο κάθε μαθητής να μπορέσει να μάθει από τη διαφορετικότητα του άλλου.

Τέλος, ο εκπαιδευτικός θα πρέπει να προτείνει συστηματικά παιχνίδια που βοηθούν στην ομαδική δράση των παιδιών, η οποία κατευθύνεται προς έναν κοινό σκοπό, έτσι ώστε η μαθησιακή διαδικασία να επωφελείται από τη διαφορετικότητα και τη συνεργασία των μαθητών (Τσιαντζή, 1996).

Σε κάθε περίπτωση, ο εκπαιδευτικός μετά την ολοκλήρωση της διαδικασίας υλοποίησης, ή απλής εφαρμογής ενός διαπολιτισμικού παιχνιδιού οφείλει να προχωρήσει στην τελική αξιολόγησή του, προκειμένου να διαπιστώσει την αποτελεσματικότητά του ως προς την επίτευξη των μαθησιακών και ψυχοσυναισθηματικών στόχων που έχει θέσει κατά την εφαρμογή του. Επομένως, ο ρόλος του εκπαιδευτικού θεωρείται κομβικός σε κάθε φάση αξιοποίησης ενός διαπολιτισμικού παιχνιδιού στην εκπαιδευτική πράξη (Αλεξανδρή, 2020).

Συνελόντι ειπείν, αποτελεί κοινό τόπο πλέον ότι τα σχολεία συχνά αποτελούν τον χώρο όπου γηγενείς και αλλοδαποί (μετανάστες ή πρόσφυγες) μαθητές έρχονται σε επαφή και συμβιώνουν. Στο πλαίσιο αυτό, τα σχολεία τείνουν πλέον να μετατραπούν σε κόμβους διαπολιτισμικών συναντήσεων, συνεργασίας και μάθησης. Τούτο απαιτεί την ανάμειξη πρωτίστως των εκπαιδευτικών. Οι εκπαιδευτικοί δεν μπορούν πλέον απλά να θεωρούνται ως απλοί «πομποί γνώσεων», αλλά πρέπει να διαδραματίσουν έναν σημαντικό ρόλο στην προετοιμασία των νέων γενεών προκειμένου να γίνουν πολίτες ενός κόσμου, ο οποίος αναπόφευκτα θα είναι πιο πολυπολιτισμικός. Για το πετύχουν αυτό, ένα από τα παιδαγωγικά όπλα που έχουν στη φαρέτρα τους είναι αναμφισβήτητα το παιχνίδι, που εξ' ορισμού είναι συνυφασμένο με την παιδική φύση. Αξιοποιώντας επομένως το παιχνίδι, οι εκπαιδευτικοί μπορούν να ονειρευτούν τους μαθητές τους “σαν να είναι αυτό που είναι ικανοί να γίνουν” και μ' αυτόν τον τρόπο να τους βοηθήσουν να το πετύχουν.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΤΡΙΤΟ: ΑΠΟΨΕΙΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ

3.1 Έρευνες σχετικά με τις απόψεις των εκπαιδευτικών για το παιχνίδι

Στο δεύτερο μέρος της εργασίας, θα επιχειρηθεί μια προσπάθεια ερευνητικής επισκόπησης και παρουσίασης των ερευνητικών δεδομένων που καταδεικνύουν τις απόψεις των εκπαιδευτικών σχετικά με την εκπαιδευτική αξία του παιχνιδιού και την αξιοποίησή του στο μαθησιακό πλαίσιο.

Η έρευνα πεδίου που πραγματοποιήθηκε το 1997 στη Μ. Βρετανία αναφορικά με τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για το παιχνίδι, όπως αναφέρεται στην Αυγητίδου (2001), έδειξε ότι το δείγμα (N=9) συμφώνησε ομόφωνα στην καθοριστική σημασία του παιχνιδιού για τη μάθηση των παιδιών. Οι εκπαιδευτικοί που συμμετείχαν ήταν εξοικειωμένοι με την εφαρμογή δραστηριοτήτων παιχνιδιού σε παιδιά ηλικίας 4-5 ετών. Όλοι επισήμαναν τη σπουδαιότητα της παρατήρησης, όση ώρα διαρκεί το παιχνίδι. Η συγκεκριμένη διαδικασία καταδεικνύει το μαθησιακό επίπεδο που βρίσκεται κάθε μαθητής και επιτρέπει στους εκπαιδευτικούς να παρατηρούν τη μαθησιακή του εξέλιξη. Η πλειοψηφία των συμμετεχόντων επισήμανε ότι η τυπική διδασκαλία δε μπορεί να οδηγήσει στη μάθηση των παιδιών με τον ίδιο αβίαστο και δημιουργικό τρόπο που το κάνει το παιχνίδι. Για το δείγμα της έρευνας, λοιπόν, το παιχνίδι οδηγεί στην ενίσχυση της κοινωνικό-συναισθηματικής, γνωστικής, ψυχοκινητικής και γλωσσικής ανάπτυξης των μαθητών.

Αναφορικά με το δομημένο και ελεύθερο παιχνίδι, οι εκπαιδευτικοί στην πλειοψηφία τους παραδέχονταν ότι η παρέμβασή τους κατά τη διάρκεια του παιχνιδιού είναι δικαιολογημένη, εφόσον ανταποκρίνεται στις ανάγκες των μαθητών ή εφόσον επιτρέπει στον εκπαιδευτικό να ελέγξει κάποια παραβατική συμπεριφορά και να παροτρύνει τα παιδιά να συνεχίσουν ή να τροποποιήσουν το παιχνίδι τους (Αυγητίδου, 2001).

Επίσης, οι εκπαιδευτικοί τόνισαν ότι η παιγνιώδης μάθηση δεν είναι μία αναπόφευκτη και αυθόρμητη διαδικασία, αφού κατά τη διάρκεια του παιχνιδιού δεν εξασφαλίζονται πάντοτε οι κατάλληλες συνθήκες μάθησης. Ως εκ τούτου, οι ίδιοι οι εκπαιδευτικοί είναι αναγκαίο να διαδραματίζουν έναν καθηγητικό και υποστηρικτικό ρόλο, προκειμένου να βελτιώνουν και να αξιολογούν τις μαθησιακές συνθήκες (Αυγητίδου, 2001).

Συμπερασματικά, συμφώνησαν υπέρ της αξιοποίησης του παιχνιδιού στην εκπαιδευτική διαδικασία. Αναγνώρισαν, όμως, ότι οι μαθησιακοί στόχοι που αξιοποιούσαν το παιχνίδι δεν εξυπηρετούνταν πάντα εμπράκτως καθώς υπήρχαν έντονες επιφυλάξεις μήπως το παιχνίδι, και

κυρίως το ελεύθερο παιχνίδι, μετατραπεί σε χάσιμο χρόνου, αφού τα μικρά παιδιά δυσκολεύονται να ακολουθήσουν τους κανόνες του. Εν τέλει, συμφώνησαν ότι το δομημένο παιχνίδι κρίνεται καταλληλότερο στην πράξη και ανταποκρίνεται περισσότερο στις προσδοκίες τους. Οι κυριότερες αιτίες, για τις οποίες οι δραστηριότητες του ελεύθερου παιχνιδιού δεν απέδιδαν τα αναμενόμενα αποτελέσματα, συνοψίζονται παρακάτω:

- *«Το ελεύθερο παιχνίδι δεν επέτρεπε στους εκπαιδευτικούς να έχουν μια ξεκάθαρη εικόνα για τις δυνατότητες και τις αδυναμίες των μαθητών τους.*
- *Το ωρολόγιο πρόγραμμα, η διαθεσιμότητα του σχολείου σε χώρους και υλικοτεχνικά μέσα καθώς επίσης και η ανάγκη για σχεδιασμό των μαθησιακών δραστηριοτήτων σύμφωνα με τις υποδείξεις του Αγγλικού Εθνικού Αναλυτικού Προγράμματος περιόριζαν αισθητά τον χρόνο για παιχνίδι.*
- *Η σημαντικότερη δυσκολία, όμως, εντοπίστηκε στον περιορισμένο αριθμό εκπαιδευτικών στις πρώτες τάξεις κατ' αναλογία με τον αυξημένο αριθμό μαθητών που τις παρακολουθούσε, καθώς και στην έλλειψη βοηθητικού προσωπικού» (Αυγητίδου, 2001).*

Εν συνεχεία, η έρευνα των Aliza, Zahara & Majzub (2011) αναδεικνύει ότι η πλειονότητα των εκπαιδευτικών τάσσεται υπέρ της άποψης ότι μέσα από τον παιγνιώδη τρόπο διδασκαλίας βελτιώνονται οι αναγνωστικές ικανότητες των παιδιών προσχολικής ηλικίας. Στο σημείο αυτό, αξίζει όμως να σημειωθεί ότι σύμφωνα με την έρευνα των Puteh & Ali (2013), οι νηπιαγωγοί, παρόλο που συνηγορούν υπέρ της αξιοποίησης του παιχνιδιού ως μέσου για την επίτευξη της γλωσσικής ενίσχυσης, επισημαίνουν ότι νιώθουν ανασφάλεια κατά την εφαρμογή του. Το γεγονός αυτό εδράζεται στην απουσία των απαραίτητων ικανοτήτων από την πλευρά των εκπαιδευτικών αναφορικά με τον τρόπο ενσωμάτωσης του παιχνιδιού στη μαθησιακή διαδικασία με αποτέλεσμα να επιλέγουν τη παραδοσιακή δασκαλοκεντρική μορφή διδασκαλίας που γνωρίζουν καλύτερα.

Αντίστοιχη έρευνα σε δημοτικά σχολεία της Σκωτίας κατέδειξε ότι οι εκπαιδευτικοί επιζητούν την εισαγωγή στην εκπαιδευτική διαδικασία ενός περισσότερου βιωματικού τρόπου μάθησης που να αξιοποιεί τα χαρακτηριστικά του παιχνιδιού, καθώς πιστεύουν ότι μ' αυτόν τον τρόπο τα παιδιά πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης εμπλέκονται πιο ενεργά στη μαθησιακή διαδικασία και δουλεύουν ομαδοσυνεργατικά (Martlew, Stephen & Ellis, 2011). Επιπλέον, η έρευνα των Jeusun & Susan (2013) προσθέτει ότι η πλειονότητα των εκπαιδευτικών ισχυρίζεται πώς η χρήση του παιχνιδιού ως εκπαιδευτικού εργαλείου, επιτρέπει την εξατομικευμένη

προσέγγιση κάθε μαθητή, επισημαίνοντας τα δυνατά χαρακτηριστικά του και επιτρέποντάς του να αναδείξει τη μοναδική προσωπικότητά του.

Τον σημαντικό ρόλο που διαδραματίζει το παιχνίδι στη μαθησιακή διαδικασία καταδεικνύουν και τα αποτελέσματα της έρευνας των Izumi-Taylor, Pramling & Rogers (2004) σύμφωνα με τα οποία οι δάσκαλοι της Σουηδίας, της Αμερικής και της Ιαπωνίας, που συμμετείχαν, τονίζουν ότι το παιχνίδι είναι άρρηκτο συνδεδεμένο με τη διανοητική, κοινωνική, συναισθηματική και ψυχολογική ανάπτυξη κάθε παιδιού. Μάλιστα, οι δάσκαλοι στη Σουηδία και την Ιαπωνία προτιμούν περισσότερο την εφαρμογή του μη δομημένου παιχνιδιού, καθώς δίνει στα παιδιά τη δυνατότητα να εκφραστούν ελεύθερα και να κάνουν τις δικές τους επιλογές.

Ιδιαίτερη μνεία πρέπει να δοθεί στο κοινωνικό δραματικό παιχνίδι, που συνιστά ένα χρήσιμο παιδαγωγικό εργαλείο, καθώς ενισχύει και βελτιώνει τις γλωσσικές δεξιότητες των παιδιών (Δάσιου & Σιβροπούλου, 2009). Μάλιστα, τα ερευνητικά πορίσματα της έρευνας των Meacham, Vukelich, Han & Buell (2013) κατέδειξαν ότι ο τρόπος που οι εκπαιδευτικοί μεταχειρίζονται τον λόγο κατά την εφαρμογή του κοινωνικού δραματικού παιχνιδιού επηρεάζει σημαντικά τη γλωσσική ανάπτυξη των μαθητών τους. Πιο συγκεκριμένα, όταν οι εκπαιδευτικοί χρησιμοποιούν ποικιλία διαφορετικών λέξεων, διατυπώνουν ερωτήσεις, σχολιάζουν και υιοθετούν ένα διαφορετικό στιλ επικοινωνίας στο δραματικό παιχνίδι υποβοηθούν τους μαθητές τους να βελτιώσουν σε σημαντικό βαθμό τις δικές τους γλωσσικές ικανότητες.

Μια άλλη σημαντική διάσταση είναι η σημασία που δίνεται από τους εκπαιδευτικούς, ιδιαίτερα της προσχολικής αγωγής, στην αξιοποίηση του δραματικού παιχνιδιού ως μέσου ανάπτυξης και ενίσχυσης των κοινωνικών δεξιοτήτων των παιδιών. Την παραπάνω θέση επιβεβαιώνει η έρευνα των Hollingsworth & Winter (2013), σύμφωνα με την οποία οι εκπαιδευτικοί πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης τονίζουν τη σημασία του παιχνιδιού μέσω της εναλλαγής ρόλων στην κοινωνικό συναισθηματική ανάπτυξη των παιδιών προσχολικής και πρώτης σχολικής ηλικίας. Μάλιστα, οι εκπαιδευτικοί αναγνωρίζουν ως σημαντικότερη την ψυχοσυναισθηματική ανάπτυξη των παιδιών και την έκφρασή τους μέσα από παιχνίδια ρόλων από την πρόιμη ανάπτυξη γλωσσικών και μαθηματικών δεξιοτήτων.

Επιπροσθέτως, οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών σχετικά με τη σπουδαιότητα που διαδραματίζει το παιχνίδι ρόλων στην προσχολική ηλικία επιβεβαιώνονται και μέσα από τα ερευνητικά αποτελέσματα των Rogers & Evans (2008). Στη συγκεκριμένη έρευνα, οι εκπαιδευτικοί χαρακτηριστικά επισημαίνουν ότι το παιχνίδι ρόλων συνιστά ένα παιδαγωγικό εργαλείο που προωθεί τη μάθηση, βελτιώνει τις κοινωνικές και γλωσσικές δεξιότητες, ενώ

παράλληλα οξύνει τη δημιουργικότητα και τη φαντασία. Το σημαντικότερο εύρημα αυτής της έρευνας αποτελεί το γεγονός ότι εκπαιδευτικοί συνδέουν το παιχνίδι ρόλων με διδακτικά αντικείμενα όπως η γλώσσα και τα μαθηματικά.

Περνώντας τώρα στην επισκόπηση ερευνών που έχουν διεξαχθεί στον ελλαδικό χώρο, αξίζει να αναφερθεί ότι η πλειοψηφία των ερευνών έχει δείξει πως οι εκπαιδευτικοί πολλές φορές δεν είναι σε θέση να διαχειριστούν αποτελεσματικά τη διδασκαλία της ελληνικής ως δεύτερης ξένης γλώσσας, αντιλαμβάνονται τη διγλωσσία ως ανασταλτικό παράγοντα για τη μάθηση και δεν αξιοποιούν στο πλαίσιο της μαθησιακής διαδικασίας την πολιτισμική και γλωσσική εμπειρία των δίγλωσσων μαθητών τους (Γρίβα & Στάμου, 2014).

Το παραπάνω συμπέρασμα επιβεβαιώνουν και άλλες πανελλαδικές έρευνες (Μάγος & Πρέντζα, 2009· Μαντζανίδου, 2009· Γρίβα & Στάμου, 2014) που επισημαίνουν πως οι εκπαιδευτικοί στη χώρα μας αναγνωρίζουν την πολιτισμική ετερογένεια των σημερινών τάξεων και αισθάνονται ότι θέλουν να βοηθήσουν τους αλλοδαπούς μαθητές στην ένταξή τους στο σχολικό πλαίσιο, αλλά δε γνωρίζουν πώς να το καταφέρουν. Στο πλαίσιο αυτό επισημαίνεται η επιτακτική ανάγκη επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών σε θέματα διδασκαλίας της ελληνικής ως δεύτερης ξένης γλώσσα, ώστε οι εκπαιδευτικοί να μπορέσουν να ανταπεξέλθουν αποτελεσματικά στις απαιτήσεις των σημερινών “πολύγλωσσων” τάξεων.

Αναφορικά με την αποτελεσματική διαχείριση της πολιτισμικής ποικιλομορφίας και τα εναλλακτικά εργαλεία μάθησης, πέραν της τυπικής διδασκαλίας, που αξιοποιούν οι εκπαιδευτικοί κατά τη διδασκαλία σε πολυπολιτισμικά περιβάλλοντα, η έρευνα των Larso & Ovando (2001) καταλήγει στο συμπέρασμα ότι οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί υιοθετούν σε μεγάλο βαθμό την «καθολικότητα». Αυτό συνεπάγεται ότι δεν υιοθετούν εναλλακτικούς τρόπους διδασκαλίας ανάλογα με τις εξατομικευμένες ανάγκες των μαθητών τους. Στον αντίποδα, αντιμετωπίζουν τα παιδιά ως ίσα και κατ’ επέκταση “ίδια” με αποτέλεσμα να παραβλέπουν τις δυσκολίες που οι αλλοδαποί μαθητές τους αντιμετωπίζουν λόγω της πολιτισμικής τους ετερογένειας.

Συμπερασματικά, η παραπάνω προσπάθεια ερευνητικής επισκόπησης αποδεικνύει ξεκάθαρα ότι οι εκπαιδευτικοί προσχολικής εκπαίδευσης αξιοποιούν το παιχνίδι ως μέσο ψυχοκοινωνικής ανάπτυξης και ένταξης των παιδιών στο σχολικό περιβάλλον. Στη δημοτική εκπαίδευση, όμως, όπου η μάθηση γίνεται πιο δασκαλοκεντρική και τυπική, αναδεικνύεται η αναγκαιότητα να διερευνηθούν οι απόψεις και οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης αναφορικά με την αξιοποίηση του παιχνιδιού ως μέσου ενίσχυσης της

ψυχοσυναισθηματικής ανάπτυξης και ενσωμάτωσης στην εκπαιδευτική διαδικασία των αλλοδαπών μαθητών, που προέκυψαν από τη μεγάλη εισροή προσφύγων και μεταναστών στις σχολικές μονάδες. Η έρευνά μας θα οικοδομηθεί πάνω στα πορίσματα των παραπάνω ερευνών, οι οποίες καταδεικνύουν ότι η ενσωμάτωση των βιωματικών δράσεων, όπως το παιχνίδι, στη σχολική μονάδα και η υιοθέτηση μιας παιδοκεντρικής προσέγγισης καθίσταται ολοένα και πιο απαραίτητη.

B. ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΟ ΜΕΡΟΣ

1. Εισαγωγή

Η παρούσα ερευνητική εργασία έχει ως στόχο να διερευνήσει τις στάσεις και τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης σχολείων, όπου φοιτούν αλλοδαποί μαθητές, σχετικά με την αξιοποίηση του διαπολιτισμικού παιχνιδιού ως μέσου ενίσχυσης της ψυχοσυναισθηματικής ανάπτυξης και ενσωμάτωσης των μαθητών αυτών στην εκπαιδευτική διαδικασία. Συγκεκριμένα, μέσω ερωτηματολογίων σε εκπαιδευτικούς θα καταγραφεί πώς αντιλαμβάνονται και πόσο σημαντική θεωρούν την «ένταξη» των μαθητών αυτών στη μαθησιακή διαδικασία, ποια είναι τα διαφοροποιημένα παιδαγωγικά εργαλεία που αξιοποιούν στο νέο πολυπολιτισμικό πλαίσιο, εάν χρησιμοποιούν το παιχνίδι στο πλαίσιο του σχολικού προγράμματος ως εναλλακτικό εργαλείο ένταξης των αλλοδαπών μαθητών στην εκπαιδευτική πράξη ή εάν το αξιοποιούν ως εργαλείο αφομοίωσης των αξιών της κοινωνίας αποδοχής και τέλος κατά πόσον πιστεύουν ότι υπάρχει ανάγκη για περαιτέρω επιμόρφωσή τους έτσι ώστε να είναι κατάλληλα προετοιμασμένοι για τη διαχείριση και τη διδασκαλία πολιτισμικά ετερογενών τάξεων.

Ο κυριότερος λόγος που επιλέχθηκε να μελετηθεί το παραπάνω θέμα σχετίζεται με το γεγονός ότι αδιαμφισβήτητα, οι αλλοδαποί μαθητές αποτελούν αναπόσπαστο κομμάτι του σημερινού σχολείου, γεγονός που επιβάλλει την προσέγγισή τους μέσα από νέες εκπαιδευτικές πολιτικές που αναγνωρίζουν την πολιτισμική ετερότητα. Συγχρόνως κρίνεται απαραίτητη η ανάγκη ανανέωσης των παραδοσιακών διδακτικών μεθόδων που εφαρμόζονται στο ελληνικό δημόσιο σχολείο και η εξεύρεση εναλλακτικών εκπαιδευτικών μεθόδων, όπως είναι το διαπολιτισμικό παιχνίδι, που να συμβάλλουν όχι μόνο στην οικοδόμηση της γνώσης αλλά και στην επίτευξη της γόνιμης επικοινωνίας, την αποδοχή της διαφορετικότητας και την εξάλειψη των διακρίσεων.

1.1 Σκοπός Έρευνας

Η συγκεκριμένη εργασία εκπονήθηκε με διττό σκοπό. Για την ακρίβεια, αποσκοπεί στην διερεύνηση των στάσεων και των αντιλήψεων που δημιουργούνται από την πλευρά των εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης σχετικά με τον ρόλο του διαπολιτισμικού παιχνιδιού, ως εναλλακτικού εκπαιδευτικού εργαλείου και κατά δεύτερον σχετικά με τη διδακτική του αξιοποίηση ως μέσου ενίσχυσης της ψυχοσυναισθηματικής ανάπτυξης και ενσωμάτωσης/ένταξης των αλλοδαπών μαθητών στην εκπαιδευτική διαδικασία.

1.2 Ερευνητικοί Στόχοι

Οι επιμέρους στόχοι της έρευνας είναι οι ακόλουθοι:

- ❖ Να σκιαγραφηθεί πώς νοηματοδοτείται εννοιολογικά ο όρος «ενσωμάτωση/ένταξη» και πόσο σημαντική θεωρείται για κάθε εκπαιδευτικό.
- ❖ Να ανιχνευθούν οι παιδαγωγικές πρακτικές και στρατηγικές που χρησιμοποιούνται από τους εκπαιδευτικούς προκειμένου να επιτευχθεί η ένταξη των αλλοδαπών μαθητών στη μαθησιακή διαδικασία.
- ❖ Να εξεταστεί αν υπάρχει η ανάγκη ή μη επανασχεδιασμού των εκπαιδευτικών πρακτικών έτσι ώστε να είναι περισσότερο προσανατολισμένες σε δράσεις βιωματικού χαρακτήρα, όπως το παιχνίδι.
- ❖ Να διερευνηθούν οι απόψεις των εκπαιδευτικών σχετικά με τις υπάρχουσες ανάγκες για επιμόρφωση ώστε να μπορέσουν να εντάξουν το διαπολιτισμικό παιχνίδι στην εκπαιδευτική διαδικασία και να είναι όσο το δυνατόν καλύτερα καταρτισμένοι πάνω σε θέματα ένταξης των αλλοδαπών μαθητών στη σχολική τάξη.

1.3 Ερευνητικά Ερωτήματα

Τα ερευνητικά ερωτήματα που τέθηκαν και αναμένεται να απαντηθούν μετά τη στατιστική ανάλυση παρατίθενται παρακάτω.

Για τη διατύπωση των δύο πρώτων ερευνητικών ερωτημάτων είναι απαραίτητο να ξεκινήσουμε από τη θεωρητική διαπίστωση ότι η ένταξη/ενσωμάτωση περιέχει διάφορα επίπεδα που είναι αλληλένδετα με την κοινωνικοοικονομική κατάσταση των αλλοδαπών μαθητών. Στο επίπεδο που θα ορίσουμε ως **πρώτο** εντάσσουμε τους αλλοδαπούς μαθητές με τα εξής χαρακτηριστικά:

- ❖ Δε γνωρίζουν την ελληνική γλώσσα και ενδέχεται να μην επικοινωνούν καλά ούτε στη μητρική τους

- ❖ Ο χρόνος άφιξης και παραμονής τους στην Ελλάδα κυμαίνεται από 1 μήνα μέχρι 1 έτος
- ❖ Είναι η πρώτη φορά που παρακολουθούν πρόγραμμα τυπικής εκπαίδευσης στην Ελλάδα
- ❖ Οι κηδεμόνες τους είναι μετανάστες/πρόσφυγες ή είναι ασυνόδευτοι
- ❖ Το βιοτικό τους επίπεδο είναι χαμηλό, δεν έχουν σταθερό τόπο διαμονής ή ενδέχεται να διαμένουν σε καταυλισμούς και δομές φιλοξενίας προσφύγων.

Στο επίπεδο που θα ορίσουμε ως **δεύτερο** εντάσσουμε τους αλλοδαπούς μαθητές με τα εξής χαρακτηριστικά:

- ❖ Γνωρίζουν στοιχειωδώς την ελληνική γλώσσα και μπορούν να επικοινωνούν επαρκώς
- ❖ Ο χρόνος άφιξης και παραμονής τους στην Ελλάδα είναι μεγαλύτερος από 1 έτος
- ❖ Δεν είναι η πρώτη φορά που παρακολουθούν πρόγραμμα τυπικής εκπαίδευσης στην Ελλάδα
- ❖ Οι κηδεμόνες τους είναι μετανάστες/πρόσφυγες ή είναι ασυνόδευτοι
- ❖ Το βιοτικό τους επίπεδο είναι ικανό να καλύψει τις στοιχειώδεις βιοτικές τους ανάγκες

Βασικά Ερευνητικά ερωτήματα:

1. Πώς αντιλαμβάνονται και πώς ορίζουν οι εκπαιδευτικοί τον όρο «ένταξη», όταν διαχειρίζονται περιπτώσεις μαθητών που βρίσκονται στο πρώτο επίπεδο κοινωνικής ενσωμάτωσης;
2. Πώς αντιλαμβάνονται και πώς ορίζουν τον όρο ένταξη, όταν διαχειρίζονται περιπτώσεις μαθητών που βρίσκονται στο δεύτερο επίπεδο κοινωνικής ενσωμάτωσης;
3. Ποιες είναι οι διαφοροποιημένες πρακτικές/ εργαλεία που χρησιμοποιούνται από τους εκπαιδευτικούς στο νέο πολυπολιτισμικό σχολικό πλαίσιο, που προκύπτει από την αυξημένη εισροή αλλοδαπών μαθητών στις σχολικές μονάδες;
4. Σε ποιον βαθμό χρησιμοποιούν οι εκπαιδευτικοί, στα πλαίσια του σχολικού προγράμματος, το διαπολιτισμικό παιχνίδι ως εργαλείο ενσωμάτωσης/ένταξης και ενίσχυσης της ψυχοσυναισθηματικής ανάπτυξης των αλλοδαπών μαθητών;
5. Υπάρχουν σημαντικές σχέσεις μεταξύ των ατομικών και δημογραφικών χαρακτηριστικών των εκπαιδευτικών (φύλο, ηλικία, εκπαιδευτικό υπόβαθρο, εργασιακή προϋπηρεσία, ειδικότητα) και των αντιλήψεων τους για την αξιοποίηση του

διαπολιτισμικού παιχνιδιού ως εργαλείου ένταξης και ενίσχυσης της ψυχοσυναισθηματικής ανάπτυξης των αλλοδαπών μαθητών;

6. Σε ποιον βαθμό χρησιμοποιούν οι εκπαιδευτικοί το διαπολιτισμικό παιχνίδι ως εργαλείο αφομοίωσης των αξιών της κοινωνίας αποδοχής;
7. Σε ποιον βαθμό οι εκπαιδευτικοί πιστεύουν ότι υπάρχει ανάγκη για περαιτέρω επιμόρφωσή τους έτσι ώστε να είναι κατάλληλα προετοιμασμένοι για τη διαχείριση και τη διδασκαλία πολιτισμικά ετερογενών τάξεων;

2. Συμμετέχοντες

Οι συμμετέχοντες που πληρούσαν τα κριτήρια επιλογής και αποδέχθηκαν την πρόσκληση συμμετοχής στην παρούσα έρευνα αντιπροσωπεύουν ουσιαστικά το δείγμα. Το δείγμα της συγκεκριμένης έρευνας απαρτίζεται από 102 εκπαιδευτικούς που υπηρετούν σε δημόσια σχολεία της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης Α΄ Αθηνών, όπου φοιτούν μετανάστες/πρόσφυγες μαθητές.

Για την ακρίβεια, επιλέχθηκε να συμμετάσχουν στην έρευνα εκπαιδευτικοί που υπηρετούν στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση Α΄ Αθήνας επειδή στα σχολεία που υπάγονται στη συγκεκριμένη διεύθυνση, ειδικότερα στα σχολεία του κεντρικού τομέα των Αθηνών, παρακολουθεί μαθήματα η πλειοψηφία των αλλοδαπών μαθητών που διαμένουν στον νομό Αττικής. Στο πλαίσιο αυτό επιχειρήθηκε να προσεγγιστούν εκπαιδευτικοί, οι οποίοι διδάσκουν σε σχολεία, που βρίσκονται σε διάφορες περιοχές της Πρωτοβάθμιας Διεύθυνσης Γ΄ Αθηνών, θεωρώντας ότι οι συγκεκριμένοι εκπαιδευτικοί θα έχουν μεγαλύτερη επαφή και εμπειρία με μαθητές που προέρχονται από διαφορετικά πολιτισμικά πλαίσια. Αξίζει, επίσης, να αναφέρουμε ότι για την επιλογή του δείγματος δεν τέθηκε κάποιος περιορισμός στο φύλο, την ηλικία, την ειδικότητα ή τα έτη προϋπηρεσίας.

Τέλος, οι συμμετέχοντες έλαβαν μέρος στην έρευνα με την απόλυτη συγκατάθεσή τους και αφού έλαβαν διαβεβαίωση πως τα στοιχεία τους θα χρησιμοποιηθούν αποκλειστικά και μόνο για τις ερευνητικές ανάγκες της παρούσας εργασίας και δεν θα δημοσιευτούν ή θα χρησιμοποιηθούν για περαιτέρω σκοπούς.

3. Μεθοδολογία και Τρόπος Συλλογής Δεδομένων

Για τη διεξαγωγή της μελέτης πραγματοποιήθηκε ποσοτική έρευνα με τη χορήγηση δομημένων ερωτηματολογίων μέσω διαδικτύου σε εκπαιδευτικούς Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης που συγκέντρωναν τα χαρακτηριστικά που αναφέρθηκαν παραπάνω.

Τα ερωτηματολόγια διανεμήθηκαν, συμπληρώθηκαν και συλλέχθηκαν μέσα στο χρονικό διάστημα των δύο μηνών. Συγκεκριμένα, η έρευνα έλαβε χώρα στο διάστημα μεταξύ Δεκεμβρίου του 2020 και Ιανουαρίου του 2021. Το ερωτηματολόγιο καταχωρήθηκε στην πλατφόρμα google forms και χορηγήθηκε στους συμμετέχοντες ηλεκτρονικά. Στην κορυφή του ερωτηματολογίου είχε συμπεριληφθεί ένα κείμενο που εξηγούσε τους λόγους διανομής του. Τέλος, αξίζει να αναφερθεί ότι οι απαντήσεις των ερωτηματολογίων καταχωρήθηκαν αυτόματα σε υπολογιστικό φύλλο του MS Excel.

Επιλέχθηκε ο συγκεκριμένος τρόπος έρευνας καθώς η έρευνα μέσω διαδικτύου προτιμάται ολόένα και περισσότερο από τους χρήστες και αποτελεί έναν εύκολο και άμεσο τρόπο συλλογής και αποθήκευσης δεδομένων, χωρίς να υφίσταται ο περιορισμός της γεωγραφικής απόστασης.

Για τον ίδιο λόγο προτιμήθηκε η τεχνική της δειγματοληψίας ευκολίας με επιλογή δείγματος στο οποίο ο ερευνητής είχε ευκολία πρόσβασης για καλύτερη κατανόηση του φαινομένου.

Ως εργαλείο συλλογής δεδομένων επιλέχθηκε το ερωτηματολόγιο, οπότε η συλλογή των δεδομένων βασίστηκε σε πρωτογενή στοιχεία που προέκυψαν από τη συμπλήρωση των ερωτηματολογίων. Επειδή η βιβλιογραφία γύρω από τη θεματική του διαπολιτισμικού παιχνιδιού είναι περιορισμένη, κατασκευάστηκε ένα ερωτηματολόγιο, το οποίο περιλάμβανε ερωτήσεις που διερευνούν τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για την αξιοποίηση του διαπολιτισμικού παιχνιδιού ως εργαλείου ψυχοκοινωνικής ανάπτυξης και ενσωμάτωσης των αλλοδαπών μαθητών στην εκπαιδευτική διαδικασία.

Αναλυτικότερα, η τελική μορφή του εργαλείου αποτελούνταν από 35 ερωτήσεις χωρισμένες σε 7 μέρη. Οι ερωτήσεις ήταν κλειστού τύπου καθιστώντας τη συμπλήρωσή του μία εύκολη και καθόλου χρονοβόρα διαδικασία. Το πρώτο μέρος απαρτιζόταν από 5 ερωτήσεις δημογραφικού χαρακτήρα που αντλούσαν πληροφορίες για το φύλο, την ηλικιακή ομάδα, τα έτη προϋπηρεσίας, το μορφωτικό υπόβαθρο και την ειδικότητα κάθε εκπαιδευτικού. Το δεύτερο μέρος περιλάμβανε 5 ερωτήσεις που εξέταζαν τις απόψεις των εκπαιδευτικών αναφορικά με την ενσωμάτωση των αλλοδαπών μαθητών που βρίσκονται στο πρώτο επίπεδο

κοινωνικής ενσωμάτωσης. Το τρίτο μέρος περιείχε 5 ερωτήσεις που προσπαθούσαν να ανιχνεύσουν τις στάσεις και τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών αναφορικά με την ένταξη των αλλοδαπών μαθητών που βρίσκονται στο δεύτερο επίπεδο κοινωνικής ενσωμάτωσης. Το τέταρτο μέρος απαρτιζόταν από 4 ερωτήσεις που εστίαζαν στις εναλλακτικές παιδαγωγικές διδακτικές που χρησιμοποιούν οι εκπαιδευτικοί για την επίτευξη της ένταξης, ενώ το πέμπτο μέρος εξέταζε την αξιοποίηση του διαπολιτισμικού παιχνιδιού ως μέσου ένταξης και ενίσχυσης της ψυχοσυναισθηματικής ανάπτυξης των αλλοδαπών μαθητών μέσα από 5 ερωτήσεις. Το έκτο μέρος εξέταζε την αξιοποίηση του διαπολιτισμικού παιχνιδιού με τη μορφή θεατρικού, ζωγραφικού και μουσικού παιχνιδιού μέσα από 7 ερωτήσεις βαθμολογημένες με 5βάθμια κλίμακα Likert, όπου το 1 σήμαινε «Διαφωνώ» και το 5 «Συμφωνώ Απόλυτα». Το έβδομο και τελευταίο μέρος απαρτιζόταν από 4 ερωτήσεις που διερευνούσαν τις επιμορφωτικές ανάγκες των εκπαιδευτικών για την αποτελεσματικότερη διαχείριση της πολιτισμικής ετερογένειας των σημερινών τάξεων.

Συνελόντι ειπείν, η έρευνα μετέβη από διάφορα στάδια. Πρώτο μέλημα αποτέλεσε η βιβλιογραφική ανασκόπηση. Στη συνέχεια, διεξήχθη έρευνα με σκοπό την κατασκευή του καταλληλότερου δυνατού ερωτηματολογίου με κατάλληλα δομημένες ερωτήσεις που θα κάλυπταν τη θεματική της διπλωματικής εργασίας. Το επόμενο στάδιο αφορούσε την διανομή και συλλογή των συμπληρωμένων ερωτηματολογίων. Μετά, σειρά είχε η κωδικοποίηση και η ανάλυση των δεδομένων. Τέλος, πραγματοποιήθηκε η συγγραφή των αποτελεσμάτων και η εξαγωγή συμπερασμάτων.

4. Εγκυρότητα και Αξιοπιστία

Το εργαλείο που χορηγήθηκε έχει κατασκευαστεί αποκλειστικά για τους ερευνητικούς σκοπούς της παρούσας έρευνας, οπότε η εγκυρότητά του μπορεί να συζητηθεί μόνο σε θεωρητική βάση. Στο πλαίσιο αυτό, αξίζει να αναφερθεί ότι κρίθηκε απαραίτητο να διεξαχθεί μια πιλοτική μελέτη (προέρευνα) με τη χορήγηση του ερωτηματολογίου σε ένα σχετικά μικρό αριθμό ατόμων (περίπου 30 άτομα) για να διορθωθούν τυχόν λάθη και παραλείψεις πριν ξεκινήσει η διανομή του στους υποψήφιους συμμετέχοντες.

Στην κατεύθυνση αυτή πραγματοποιήθηκε εκτεταμένος έλεγχος και διορθώσεις στον αριθμό και τη διατύπωση των ερωτήσεων. Αρχικά, περιορίστηκε ο αριθμός των ερωτήσεων έτσι ώστε να μη δημιουργούνται αντικίνητρα ή αρνητική διάθεση ως προς τη συμπλήρωσή του. Στη συνέχεια, ελαχιστοποιήθηκαν οι διχοτομικές ερωτήσεις ΝΑΙ/ΟΧΙ καθώς απέκλειαν μέρος του δείγματος με βάση τις προηγούμενες απαντήσεις. Τέλος, οι ερωτήσεις ανάπτυξης αναδιαμορφώθηκαν υπό την μορφή επιλογών και ιεράρχησής τους έτσι ώστε να καταστεί το ερωτηματολόγιο όσο γίνεται πιο ελκυστικό και «εύπεπτο» για τους αποδέκτες του.

Η αξιοπιστία του εργαλείου που χορηγείται στην εκάστοτε έρευνα κρίνεται ιδιαίτερα σημαντική και επισφραγίζεται με τον υπολογισμό του συντελεστή εσωτερικής συνάφειας Cronbach' a (άλφα). Έτσι, ελέγχθηκε ο δείκτης αξιοπιστίας κάθε ενότητας του ερωτηματολογίου ξεχωριστά και έπειτα συνολικά. Οποιοδήποτε αποτέλεσμα μεγαλύτερο του 0,7 χαρακτηρίζει τα αποτελέσματα «αξιόπιστα». Συνολικά το ερωτηματολόγιο έδειξε υψηλή αξιοπιστία καθώς ο συνολικός δείκτης α για το σύνολο των ερωτήσεων (N of items = 30), έλαβε τιμή ίση με $0,877 > 0,70$. Ο δείκτης για τις επιμέρους ενότητες του ερωτηματολογίου (Ενότητα Β', Γ', Δ', Ε', ΣΤ', Ζ') επισυνάπτεται στον παρακάτω πίνακα. Σε γενικές γραμμές ο δείκτης φάνηκε να λαμβάνει υψηλές τιμές εκτός από την ενότητα Ε', όπου υπάρχει μικρή αξιοπιστία.

Ενότητα Ερωτηματολογίου	Cronbach' a (άλφα)	Πλήθος ερωτήσεων
Β	0,74	5
Γ	0,822	5
Δ	0,809	4
Ε	0,472	5
ΣΤ	0,895	7
Ζ	0,713	4
Συνολικός δείκτης	0,877	30

Γ. ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ

1. Ανάλυση δεδομένων

Τα δεδομένα κωδικοποιήθηκαν και στη συνέχεια αναλύθηκαν με τη βοήθεια του στατιστικού πακέτου SPSS. Η ανάλυση των δεδομένων έγινε με τη χρήση της περιγραφικής στατιστικής ανάλυσης και διαγραμμάτων. Επίσης, για την εμβάθυνση στα αποτελέσματα διενεργήθηκε επαγωγική στατιστική και πιο συγκεκριμένα έλαβε χώρα ο έλεγχος χ^2 . Η διεξαγωγή περιγραφικής στατιστικής επιλέχθηκε για τους ακόλουθους λόγους. Αρχικά, ικανοποιεί την ανάγκη περιγράφης του τρόπου που κατανέμονται σε κάθε ερώτηση οι απαντήσεις του δείγματος. Επίσης, προσφέρει μεθόδους παρουσίασης, όπως τα διαγράμματα και οι γραφικές παραστάσεις που κάνουν πιο εύληπτα και κατανοητά τα δεδομένα στον αναγνώστη. Από την άλλη, η επιλογή αξιοποίησης επαγωγικής στατιστικής δίνει τη δυνατότητα εύρεσης συσχετίσεων μεταξύ των μεταβλητών της έρευνας. Τα γραφήματα και οι πίνακες συσχετίσεων που επεξηγούν τα αποτελέσματα της έρευνας παρατίθενται στο παράρτημα.

1.1 Δημογραφικά αποτελέσματα (Ενότητα Α')

Αρχικά, παρουσιάζονται πληροφορίες σχετικά με το φύλο των συμμετεχόντων. Η συντριπτική πλειοψηφία του δείγματος ήταν γυναίκες με ποσοστό 76,47% (N=78), ενώ το υπόλοιπο 23,53% (N=24) ήταν άντρες.

Αναφορικά με την ηλικία των συμμετεχόντων, η ηλικιακή ομάδα που υπερίσχυε ήταν εκείνη των 22-30 ετών (51,96%, N= 53). Ακολουθούσαν με μικρή μεταξύ τους διαφορά οι ηλικιακές ομάδες των 31-40 ετών με ποσοστό 17,65% (N=18) και των 41-50 ετών με ποσοστό 16,67% (N=17). Αξίζει επίσης να αναφερθεί ότι μόλις 12 άτομα (11,76%) είχαν ηλικία ανάμεσα στα 51 έως 60 έτη και τέλος μόλις 2 άτομα (1,96%) ήταν άνω των 60 ετών.

Εξετάζοντας το εκπαιδευτικό υπόβαθρο των συμμετεχόντων, το μεγαλύτερο ποσοστό του δείγματος (57,84%, N=59) κατείχε μεταπτυχιακό τίτλο σπουδών. Επίσης, το 33,33% (N=34) δήλωσε ότι έχει ολοκληρώσει τις σπουδές του στην Τριτοβάθμια Εκπαίδευση (ΑΕΙ/ΤΕΙ), ενώ το 6,86% (N=7) ότι έχει αποφοιτήσει από παιδαγωγική ακαδημία. Τέλος, μόλις 2 άτομα (1,96%) δήλωσαν ότι είναι κάτοχοι διδακτορικού διπλώματος.

Επίσης, αναφορικά με τα έτη εργασιακής προϋπηρεσίας που διαθέτουν οι εκπαιδευτικοί σε σχολεία, η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών (52,94%, N=54) απάντησε ότι έχει πεντάχρονη εκπαιδευτική εμπειρία. Το 14,71% του δείγματος, δηλαδή 15 άτομα, δήλωσαν ότι έχουν περισσότερα από 20 χρόνια εμπειρίας, ενώ το 12,75% (N=13) ότι έχει εργαστεί από 11 έως 15 έτη. Ακολουθεί το 11,76% ,δηλαδή 12 άτομα, τα οποία έχουν 6-10 χρόνια εκπαιδευτικής προϋπηρεσίας και τέλος 8 άτομα (7,84%) που έχουν εργαστεί στον εκπαιδευτικό χώρο από 16-20 χρόνια.

Οι περισσότεροι συμμετέχοντες ήταν δάσκαλοι γενική τάξης (54,9%), ενώ περίπου το 20% του δείγματος ήταν εκπαιδευτικοί ειδικοτήτων (εικαστικών, θεατρικής αγωγής, φυσικής αγωγής, πληροφορικής, ξένων γλωσσών κλπ.). Αξίζει, επίσης, να αναφερθεί ότι 13 εκπαιδευτικοί (12,75%) ήταν υπεύθυνοι τάξεων υποδοχής ενώ ακόμη 12 εκπαιδευτικοί (11,76%) ήταν υπεύθυνοι τμημάτων ένταξης, όπου φοιτούσαν αλλοδαποί μαθητές. Τέλος, μόνο 2 νηπιαγωγοί έλαβαν μέρος στην έρευνα.

1.2 Ένταξη αλλοδαπών μαθητών πρώτου επίπεδου ενσωμάτωσης (Ενότητα Β')

Ένα από τα ζητούμενα της μελέτης είναι να διερευνηθεί πώς αντιλαμβάνονται και πώς ορίζουν οι εκπαιδευτικοί τον όρο «ένταξη», όταν διαχειρίζονται περιπτώσεις μαθητών που βρίσκονται στο πρώτο επίπεδο κοινωνικής ενσωμάτωσης. Για τον σκοπό αυτό, τέθηκαν πέντε ερωτήσεις επί του θέματος στους συμμετέχοντες. Τα αποτελέσματα των ερωτήσεων αναπαριστώνται γραφικά με τη βοήθεια ραβδογράμματος για την κάθε ερώτηση ξεχωριστά στον πίνακα παραρτημάτων.

Τα ευρήματα της ανάλυσης έδειξαν πως η πλειοψηφία του δείγματος (51%), δηλαδή περίπου οι μισοί εκπαιδευτικοί (N=52) είχαν προσεγγιστικά στην τάξη τους ένα μικρό ποσοστό (1-5%) αλλοδαπών μαθητών που συγκέντρωναν τα χαρακτηριστικά του πρώτου επιπέδου. Το αμέσως μεγαλύτερο ποσοστό εκπαιδευτικών (17,6%, N=18) είχαν διδάξει σε τάξεις όπου οι αλλοδαποί μαθητές με τα προαναφερθέντα χαρακτηριστικά συγκέντρωναν μόλις το 6- 10% του μαθητικού συνόλου, ενώ το 11,8% των συμμετεχόντων (N=12) δήλωσαν ότι το ποσοστό των αλλοδαπών μαθητών που συγκαταλέγονται στο πρώτο επίπεδο ενσωμάτωσης ήταν περίπου 11% -20%. Στη συνέχεια μόλις 6 άτομα (5,9%) δήλωσαν ότι στην τάξη τους το ποσοστό των αλλοδαπών μαθητών μ' αυτά τα χαρακτηριστικά ξεπερνούσε το 51%. Επίσης, μόλις 5 εκπαιδευτικοί (4,9%) δήλωσαν ότι το ποσοστό των αλλοδαπών μαθητών στην τάξη τους έφτανε από 21-30%, ενώ μόνο ακόμη 5 από τους συμμετέχοντες κλήθηκαν να διαχειριστούν έναν αριθμό αλλοδαπών μαθητών που έφτανε το 31-50%. Τέλος, αξίζει να αναφερθεί πως 4

εκπαιδευτικοί στο σύνολο δήλωσαν ότι σε καμία από τις τάξεις που έχουν διδάξει μέχρι σήμερα δεν κλήθηκαν να αντιμετωπίσουν περιπτώσεις μαθητών που προέρχονταν από άλλα πολιτισμικά πλαίσια και συγκέντρωναν τα χαρακτηριστικά του πρώτου επιπέδου ενσωμάτωσης.

Αναφορικά με το πόσο σημαντική θεωρούν οι εκπαιδευτικοί την ένταξη των παραπάνω μαθητών στην ελληνική σχολική πραγματικότητα, τα αποτελέσματα της έρευνας έδωσαν μια ξεκάθαρη εικόνα. Πιο συγκεκριμένα, η συντριπτική πλειοψηφία του δείγματος (97,06%) αποφάνθηκε ότι θεωρεί την ένταξη «πάρα πολύ» (75,49%) και «πολύ» (21,57%) σημαντική, ενώ μόλις το 2,94% του δείγματος απάντησε ότι θεωρεί την ένταξη των μαθητών αυτών «λίγο» σημαντική.

Εν συνεχεία, εξετάστηκαν οι λόγοι για τους οποίους θεωρείται σημαντική η ένταξη των παραπάνω μαθητών στην εκπαιδευτική διαδικασία. Σύμφωνα με τα ευρήματα της έρευνας, ο σημαντικότερος λόγος ένταξης είναι (με βαθμό 4,85) για να αισθανθούν ψυχολογικά καλύτερα και να ενδυναμώσουν την αυτοεικόνα τους οι παραπάνω μαθητές. Με μικρή στατιστική διαφορά και βαθμό 4,80, επικράτησε η θέση ότι μέσω της ένταξης τα παιδιά θα μπορέσουν να αλληλοεπιδράσουν και να κοινωνικοποιηθούν και εκτός του σχολικού πλαισίου, ενώ με βαθμό 4,78 υποστηρίχθηκε ότι η ένταξη υποβοηθά τους αλλοδαπούς μαθητές να μοιραστούν τις εμπειρίες τους με τα άλλα παιδιά και να συμμετέχουν ενεργά στην τάξη. Με στατιστικά σημαντική διαφορά από τους τρεις πρώτους λόγους και βαθμό 4,23 ακολούθησε η θέση ότι ένας σημαντικός λόγος ένταξης είναι να μάθουν τα παιδιά αυτά στοιχειωδώς την ελληνική γλώσσα. Τέλος, για τους συμμετέχοντες την τελευταία θέση καταλαμβάνει με βαθμό 3,85 ο ισχυρισμός ότι η ένταξη των παραπάνω μαθητών στην μαθησιακή διαδικασία είναι σημαντική γιατί τους επιτρέπει να έρθουν σε επαφή με πτυχές του ελληνικού πολιτισμού.

Σχετικά με τον βαθμό επίτευξης της ένταξης των μαθητών αυτών στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα, η συντριπτική πλειοψηφία των συμμετεχόντων (89,18%, N=93) θεωρεί ότι το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα παρουσιάστηκε από «καθόλου» έως «λίγο» έτοιμο να εντάξει τους συγκεκριμένους μαθητές, ενώ μόλις το 8,82% (N=9) των απαντήσεων κυμαίνεται ανάμεσα στις κατηγορίες «πολύ» και «πάρα πολύ».

Το τελευταίο ερώτημα αυτού του θεματικού άξονα έχει ως στόχο να διερευνήσει τα προβλήματα που κλήθηκαν να διαχειριστούν οι εκπαιδευτικοί αναφορικά με την ενσωμάτωση των παιδιών αυτών στο σχολικό περιβάλλον. Το μεγαλύτερο πρόβλημα εντοπίστηκε στη δυνατότητα γλωσσικής επικοινωνίας με βαθμό 17,78 με τους ίδιους τους μαθητές και

συνακόλουθα στη δύσκολη ως ανύπαρκτη επικοινωνία και με τους γονείς τους με βαθμό 16,11. Με σημαντικά στατιστική διαφορά ακολούθησε η δυσκολία κοινωνικής προσαρμογής με βαθμό 13,52 και το αμέσως σοβαρότερο πρόβλημα (με βαθμό 13,15) που εντόπισαν οι εκπαιδευτικοί σχετιζόταν με το χαμηλό αυτοσυναίσθημα και τα συναισθήματα αυταπαξίωσης, ανασφάλειας και εσωστρέφειας που χαρακτήριζαν τους συγκεκριμένους μαθητές. Πολύ κοντά με βαθμό 12,41 ακολούθησε το πρόβλημα των δύσκολων συνθηκών διαβίωσης των μαθητών αυτών που επιφέρει δυσκολίες και στη σχολική τους ζωή και αμέσως μετά οι εκπαιδευτικοί κατέταξαν με τον ίδιο βαθμό (10,37) τα προβλήματα περιθωριοποίησης και εκδήλωσης επιθετικότητας εκ μέρους των αλλοδαπών μαθητών αλλά και της επιφυλακτικής αντιμετώπισης τους από τους γηγενείς μαθητές και τους γονείς τους. Τέλος, μόλις 3 από τους ερωτηθέντες, το 6,30%, δεν αναφέρθηκε σε κανένα από τα παραπάνω προβλήματα.

1.3 Ένταξη αλλοδαπών μαθητών δεύτερου επιπέδου ενσωμάτωσης (Ενότητα Γ')

Το ενδιαφέρον της έρευνας εστιάζεται επίσης στο να διερευνηθεί πώς αντιλαμβάνονται και πώς ορίζουν οι εκπαιδευτικοί τον όρο «ένταξη», όταν διαχειρίζονται περιπτώσεις μαθητών που βρίσκονται στο δεύτερο επίπεδο κοινωνικής ενσωμάτωσης. Η εν λόγω διερεύνηση έγινε μέσω 5 ερωτήσεων στους συμμετέχοντες. Τα αποτελέσματα των ερωτήσεων αναπαριστώνται γραφικά με τη βοήθεια ραβδογράμματος για την κάθε ερώτηση ξεχωριστά στον πίνακα παραρτημάτων.

Αρχικά, εξετάστηκε το ποσοστό των μαθητών που ήταν από άλλα πολιτισμικά πλαίσια και συγκέντρωναν τα χαρακτηριστικά του δεύτερου επιπέδου κοινωνικής ενσωμάτωσης σε κάθε τάξη. Αναλυτικότερα, το 30,39% (N=31) των εκπαιδευτικών δήλωσε ότι είχαν στην τάξη τους περιπτώσεις μαθητών της παραπάνω κατηγορίας σε ποσοστό 1-5%, το 21,57% (N=22) των εκπαιδευτικών ότι οι συγκεκριμένοι μαθητές έφταναν το 6-10%, το 14,71% (N=15) των εκπαιδευτικών ότι το ποσοστό των παραπάνω μαθητών της τάξης τους ήταν προσεγγιστικά 21-30% και το 12,75% (N=13) των εκπαιδευτικών ότι οι συγκεκριμένοι μαθητές αποτελούσαν το 11-20% του μαθητικού συνόλου της τάξης. Μόνο το 8,82% (N=9) των συμμετεχόντων δήλωσε ότι το ποσοστό των παραπάνω μαθητών στην τάξη τους προσέγγιζε το 31-50%, ενώ το 7,84% (N=8) των συμμετεχόντων δήλωσε ότι οι αλλοδαποί μαθητές αποτελούσαν πάνω από το μισό του συνόλου των μαθητών της τάξης. Τέλος, μόλις 4 από τους συμμετέχοντες (3,92%) ισχυρίστηκαν ότι δεν είχε ποτέ στην τάξη του μαθητές που συγκαταλέγονται στο δεύτερο επίπεδο ενσωμάτωσης.

Το τοπίο έγινε πιο ξεκάθαρο όσον αφορά τη σημαντικότητα της ένταξης των μαθητών αυτών στο σχολικό περιβάλλον. Οι συμμετέχοντες ομόφωνα σχεδόν υποστήριξαν πως η ένταξή τους στην ελληνική σχολική πραγματικότητα είναι «παρα πολύ» έως «πολύ» σημαντική, ενώ μόνο 2 άτομα (1,96%) θεωρούν την ένταξη των μαθητών αυτών «λίγο» σημαντική.

Αναφορικά με τους λόγους για τους οποίους οι εκπαιδευτικοί θεωρούν σημαντική την ένταξη των μαθητών αυτών στη μαθησιακή διαδικασία, τα αποτελέσματα ανέδειξαν τους τρεις πιο ουσιαστικούς λόγους. Ο σημαντικότερος λόγος, με βαθμό 4,76, είναι για να αναπτύξουν οι μαθητές ουσιαστικές κοινωνικές σχέσεις εντός και εκτός σχολικού πλαισίου. Ακολουθεί, με βαθμό 4,75, η θέση ότι εάν ενταχθούν οι μαθητές στο σχολικό περιβάλλον, θα μπορούν να μοιραστούν με τα άλλα παιδιά τα βιώματα και τις εμπειρίες τους και να συμμετέχουν ενεργά στην τάξη. Εξίσου σημαντικός λόγος, με βαθμό 4,73, θεωρείται η ενίσχυση του αυτοσυναισθήματος των μαθητών αυτών. Με στατιστικά σημαντική διαφορά και βαθμό 4,36 οι εκπαιδευτικοί δηλώνουν ότι η ένταξη είναι σημαντική για την εκμάθηση της ελληνικής γλώσσας ώστε να μπορούν οι αλλοδαποί μαθητές να επικοινωνούν επαρκώς ενώ ο λιγότερος σημαντικός λόγος ένταξης των μαθητών αυτών, με βαθμό 4,02, είναι για να έρθουν σε επαφή και να γνωρίσουν ουσιαστικά τον ελληνικό πολιτισμό (ήθη, έθιμα, παραδόσεις).

Επίσης, στο ερώτημα κατά πόσον έχει επιτευχθεί η ένταξη των μαθητών αυτών στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα, η πλειοψηφία των ερωτώμενων (75,51%) έδωσε απαντήσεις ανάμεσα στις κατηγορίες «λίγο» έως «ελάχιστα». Μόνο 18 (17,65%) από τους συμμετέχοντες δήλωσαν ότι το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα αποδείχθηκε «πολύ» έτοιμο να εντάξει τους συγκεκριμένους μαθητές, σε αντίθεση με 6 συμμετέχοντες που δήλωσαν πως δεν τους φάνηκε «καθόλου» έτοιμο. Τέλος, μόνο 1 άτομο απάντησε ότι η ένταξη έχει επιτευχθεί σε «πάρα πολύ» μεγάλο βαθμό.

Το τελευταίο ερώτημα αναφέρεται στα προβλήματα που κλήθηκαν να διαχειριστούν οι εκπαιδευτικοί αναφορικά με την ένταξη των παιδιών αυτών στο σχολικό περιβάλλον. Περιγράφονται τα ποσοστά μόνο εκείνων που απάντησαν ότι ήρθαν αντιμέτωποι με κάποια προβληματική κατάσταση, οι οποίοι αποτέλεσαν συνολικά το 60% του δείγματος. Αναλυτικότερα, το μεγαλύτερο ποσοστό, το 13,56%, δήλωσε πως εντόπισε στους αλλοδαπούς μαθητές του κυρίως προβλήματα μαθησιακής επίδοσης. Ακόμη, το 11,93% αναφέρθηκε σε δυσκολίες στην επικοινωνία με τους γονείς των μαθητών αυτών και το 9,15% σε προβλήματα στις κοινωνικές τους σχέσεις με τους συμμαθητές τους και σε συσπείρωσή τους σε ομάδες ανάλογα με τη χώρα προέλευσής τους. Επίσης, το 8,99% αναφέρθηκε σε προβλήματα

κοινωνικού αποκλεισμού (διακρίσεις, ξενοφοβία, αποκλεισμός) και το 8,82% εντόπισε στους μαθητές του ψυχολογικά προβλήματα (ανασφάλεια, εσωστρέφεια και χαμηλή αυτοεκτίμηση). Τέλος, μόλις το 7,52% των δασκάλων δήλωσε πως εντόπισε στους μαθητές του συμπεριφορικά προβλήματα.

1.4 Διδακτικές πρακτικές που υποβοηθούν την ένταξη (Ενότητα Δ')

Ο τέταρτος θεματικός άξονας είχε σκοπό να διερευνήσει μέσα από 4 ερωτήσεις τις διδακτικές πρακτικές που οι εκπαιδευτικοί χρησιμοποιούν και υποβοηθούν την ένταξη.

Σύμφωνα με τα ευρήματα της έρευνας, στο ερώτημα αν η διδασκαλία του μαθήματος προσαρμόζεται σύμφωνα με την πολιτισμική ετερογένεια που παρουσιάζει ο μαθητικός πληθυσμός της τάξης, το δείγμα της έρευνας φάνηκε διχασμένο περίπου στη μέση. Το μεγαλύτερο μέρος των συμμετεχόντων (54,9%, N=56) απάντησε ότι προσαρμόζει την διδασκαλία του σε έναν «πάρα πολύ» έως «πολύ» μεγάλο βαθμό. Στον αντίποδα 46 από τους συμμετέχοντες (45,08%) δήλωσαν ότι προσάρμοσαν «λίγο» ως «καθόλου» τη διδασκαλία τους προκειμένου να ανταποκριθούν στις πολιτισμικές ανάγκες των αλλοδαπών μαθητών τους.

Στην επόμενη ερώτηση φάνηκε πως η συντριπτική πλειοψηφία (93,14%, N= 95) προτάσσει τις βιωματικές δράσεις σε σχέση με το αναλυτικό πρόγραμμα για την ένταξη των αλλοδαπών μαθητών, σε αντίθεση με μόλις 7 (6,86%) εκπαιδευτικούς που υπεραμύνονται υπέρ του αναλυτικού προγράμματος.

Στο επόμενο ερώτημα φάνηκε πως 70 εκπαιδευτικοί (68,63%) έχουν χρησιμοποιήσει εναλλακτικά εργαλεία μάθησης σε «πάρα πολύ» έως «πολύ» μεγάλο βαθμό, ενώ 32 εκπαιδευτικοί (31,37%) έχει χρειαστεί να χρησιμοποιήσουν «λίγο» έως «ελάχιστα» εναλλακτικά παιδαγωγικά εργαλεία.

Η τελευταία ερώτηση είχε σκοπό να διερευνήσει ποια εναλλακτικά εργαλεία μάθησης έχουν αξιοποιήσει οι δάσκαλοι κατά την εκπαιδευτική τους διαδικασία. Οι βιωματικές ασκήσεις έχουν αξιοποιηθεί από τους περισσότερους με βαθμό 4,20. Με μικρή διαφορά και βαθμό 4,17 ακολουθούν τα ζωγραφικά παιχνίδια. Στη μαθησιακή διαδικασία αξιοποιούνται λιγότερο από τους εκπαιδευτικούς τα θεατρικά παιχνίδια και τα παιχνίδια ρόλων με βαθμό 3,40 ενώ τελευταία με βαθμό 3, 35 κατατάσσονται τα μουσικά παιχνίδια και τα σχέδια εργασίας με βαθμό 3,34.

1.5 Το διαπολιτισμικό παιχνίδι ως μέσο ένταξης και ενίσχυσης της ψυχοσυναισθηματικής ανάπτυξης των αλλοδαπών μαθητών (Ενότητα Ε')

Στη πρώτη ερώτηση αυτού του θεματικού άξονα όλοι οι εκπαιδευτικοί αποφάνθηκαν με απόλυτη πλειοψηφία (100%) ότι το παιχνίδι αποτελεί χρήσιμο εκπαιδευτικό εργαλείο και μέσο ένταξης των αλλοδαπών μαθητών στο σχολικό περιβάλλον.

Αναφορικά με τη θετική επίδραση που έχει το παιχνίδι σε διάφορους αναπτυξιακούς τομείς, το 60% των εκπαιδευτικών αποφάνθηκε ότι το παιχνίδι συμβάλλει πιο ουσιαστικά στην διαμόρφωση του ψυχισμού και της γενικότερης προσωπικότητας των αλλοδαπών μαθητών σε σχέση με την ενίσχυση των γνωστικών και γλωσσικών τους δεξιοτήτων. Αναλυτικότερα, το 20% των συμμετεχόντων συμφώνησε ότι το παιχνίδι συμβάλλει στην ψυχοσυναισθηματική ανάπτυξη των αλλοδαπών μαθητών, το 19,61% δήλωσε ότι ενισχύει την αυτοεκτίμηση και την αυτοαντίληψή τους και ένα αντίστοιχο ποσοστό (19,61%) ότι βοηθάει την κοινωνική τους ανάπτυξη. Τέλος, το 19,22% υποστήριξε ότι το παιχνίδι συμβάλλει καθοριστικά στη γνωστική ανάπτυξη των μαθητών αυτών και το 18,43% ότι επηρεάζει θετικά τη γλωσσική τους ανάπτυξη.

Επίσης, η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών (92,16%, N=94) αναγνώρισε την εφαρμογή του παιχνιδιού ως μέσου μάθησης και τη σύνδεσή του με μαθήματα όπως η γλώσσα και τα μαθηματικά.

Ακόμη, στο ερώτημα κατά πόσον το παιχνίδι μπορεί να λειτουργήσει ως έμμεσο εργαλείο επιβολής και αφομοίωσης των αξιών της κοινωνίας υποδοχής από τους αλλοδαπούς μαθητές 76 εκπαιδευτικοί στο σύνολο (75,22%) αναγνώρισαν ότι μπορεί να λειτουργήσει μ' αυτόν τον τρόπο σε «πολύ» έως «πάρα πολύ» μεγάλο βαθμό. Αντίθετα, μόνο 25 από τους συμμετέχοντες (24,75%) δήλωσαν ότι μπορεί να λειτουργήσει «λίγο» έως «καθόλου» μ' αυτόν τον τρόπο.

Στην τελευταία ερώτηση αυτού του ερευνητικού άξονα διερευνήθηκε η συχνότητα που χρησιμοποιούν οι εκπαιδευτικοί το διαπολιτισμικό παιχνίδι κατά την εκπαιδευτική διαδικασία. Η μερίδα του λέοντος (60,8%, N=62) δήλωσε ότι χρησιμοποιεί το διαπολιτισμικό παιχνίδι σε «πάρα πολύ» έως «πολύ» βαθμό, ενώ το 39,2% (N=40) δήλωσε ότι το χρησιμοποιεί «λίγο» έως «ελάχιστα».

1.6 Η αξιοποίηση του διαπολιτισμικού παιχνιδιού με τη μορφή θεατρικού, ζωγραφικού και μουσικού παιχνιδιού (Ενότητα Στ')

Στις ερωτήσεις αυτού του θεματικού άξονα, η πλειονότητα των ερωτηθέντων υποστήριξε ότι το διαπολιτισμικό παιχνίδι:

- συμβάλλει θετικά στην ψυχολογία των αλλοδαπών μαθητών με βαθμό 4,71
- προάγει τη συναισθηματική ανάπτυξη των αλλοδαπών μαθητών με βαθμό 4,67
- συμβάλλει στην κοινωνικοποίηση των αλλοδαπών μαθητών και ενδυναμώνει τις σχέσεις τους με τους γηγενείς συμμαθητές τους με βαθμό 4,61
- ενισχύει την αυτοεκτίμηση και αυτοαντίληψη των αλλοδαπών μαθητών με βαθμό 4,59
- βελτιώνει το γλωσσικό επίπεδο των αλλοδαπών μαθητών, προάγει τη μάθηση και βελτιώνει το γνωστικό επίπεδο των αλλοδαπών μαθητών με βαθμό 4,37
- και τέλος καλύπτει τους στόχους του αναλυτικού προγράμματος και αποτελεί έναν εναλλακτικό τρόπο διδασκαλίας για τους αλλοδαπούς μαθητές με βαθμό 4,08.

1.7 Επιμορφωτικές ανάγκες των εκπαιδευτικών για την αποτελεσματική διαχείριση της πολιτισμικής ετερογένειας των τάξεων (Ενότητα Ζ')

Από τα αποτελέσματα της έρευνας αναδεικνύεται πως η συντριπτική πλειοψηφία των ερωτώμενων (85,3%, N= 87) θεωρούν ότι δεν είναι κατάλληλα καταρτισμένοι, προκειμένου να διαχειριστούν τις πολιτισμικές και γλωσσικές ανάγκες της νέας πολυπολιτισμικής σχολικής πραγματικότητας έναντι 15 (14,7%) ερωτώμενων που θεωρούν τους εαυτούς τους κατάλληλα προετοιμασμένους.

Το γεγονός αυτό εξηγεί και την ανάγκη των συμμετεχόντων να επιμορφωθούν ως προς την αξιοποίηση εκπαιδευτικών εργαλείων και πρακτικών με στόχο την ενσωμάτωση των αλλοδαπών μαθητών σε ποσοστό 72,5% έναντι ενός ποσοστού της τάξεως περίπου του 30% που κρίνει ότι χρειάζεται «λίγο» έως «ελάχιστα» να επιμορφωθεί.

Ωστόσο, ένα μεγαλύτερο ποσοστό που αγγίζει το 86,3% του δείγματος εκδήλωσε το ενδιαφέρον να συμμετάσχει σε επιμορφωτικά σεμινάρια με θέμα «Το παιχνίδι ως εκπαιδευτικό εργαλείο ένταξης», σε αντίθεση με ένα μικρό ποσοστό της τάξεως περίπου του 14% που εξέφρασε «λίγο» έως «καθόλου» αυτή την επιθυμία.

Καταληκτικά, αναφορικά με τους τομείς που οι ερωτώμενοι εξέφρασαν μεγαλύτερο ενδιαφέρον για να επιμορφωθούν, εντοπίζεται πως οι εκπαιδευτικοί επιζητούν επιπλέον επιμόρφωση αρχικά σε θέματα διαχείρισης πολυπολιτισμικών τάξεων (με βαθμό συμφωνίας

4,58) και εν συνεχεία στην εκμάθηση νέων εκπαιδευτικών εργαλείων – διδακτικών πρακτικών με στόχο την ενσωμάτωση (βαθμός συμφωνίας 4,55). Ακολουθούν οι δηλώσεις πως οι εκπαιδευτικοί θέλουν να επιμορφωθούν σε θέματα διαχείρισης της διαφορετικότητας (με βαθμό συμφωνίας 4,50) και στη διδασκαλία της ελληνικής ως δεύτερης ξένης γλώσσας (με βαθμό 4,06). Τέλος, ο μικρότερος βαθμός συμφωνίας με 3,79 εντοπίζεται στην δήλωση πως οι εκπαιδευτικοί επιθυμούν να συμμετάσχουν σε επιμορφωτικά προγράμματα με στόχο να γνωρίσουν ουσιαστικότερα τον πολιτισμό και την θρησκεία των αλλοεθνών μαθητών τους.

1.8 Σχέσεις

Στην παρούσα ενότητα έγινε χρήση της επαγωγικής στατιστικής ανάλυσης για να εξεταστεί η επίδραση των ακόλουθων δημογραφικών χαρακτηριστικών -φύλο, ηλικία, εκπαιδευτικό υπόβαθρο, εργασιακή προϋπηρεσία, ειδικότητα- στη διαμόρφωση αντιλήψεων περί αξιοποίησης του διαπολιτισμικού παιχνιδιού στην εκπαιδευτική διαδικασία. Οι έλεγχοι ύπαρξης σχέσεων πραγματοποιήθηκαν μέσω ελέγχων χ^2 ώστε να διερευνηθούν τυχόν συνάφειες μεταξύ των μεταβλητών. Στις υποτυπώδεις συσχετίσεις που πραγματοποιήθηκαν γίνεται προσπάθεια εμφάνισης συνάφειας μεταξύ δυο μεταβλητών αν το sig κάθε ελέγχου είναι μικρότερο από 0,05. Αξίζει να αναφερθεί ότι δεν παρατηρήθηκαν στατιστικά σημαντικές συσχετίσεις ανάμεσα στις ηλικιακές ομάδες και την εργασιακή προϋπηρεσία των συμμετεχόντων και τις απόψεις τους για το διαπολιτισμικό παιχνίδι.

1.8.1 Φύλο και αντιλήψεις εκπαιδευτικών για το διαπολιτισμικό παιχνίδι

Αποδείχθηκε ότι η άποψη των εκπαιδευτικών πως το διαπολιτισμικό παιχνίδι προάγει τη συναισθηματική ανάπτυξη έχει στατιστικά σημαντική συσχέτιση ως προς το φύλο ($p = 0.033 < 0.05$), που για τους άντρες εκπαιδευτικούς θεωρείται περισσότερο σημαντική απ' ότι για τις γυναίκες. Πιο αναλυτικά, τα ευρήματα έδειξαν ότι οι άνδρες εκπαιδευτικοί θεωρούν ότι το διαπολιτισμικό παιχνίδι συμβάλλει στην συναισθηματική ανάπτυξη των αλλοδαπών μαθητών σε μεγαλύτερο βαθμό από τις γυναίκες.

1.8.2 Εκπαιδευτικό υπόβαθρο και αντιλήψεις εκπαιδευτικών για το διαπολιτισμικό παιχνίδι

Υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφοροποίηση των απόψεων των εκπαιδευτικών για τη δήλωση “το διαπολιτισμικό παιχνίδι προάγει τη μάθηση και βελτιώνει το γνωστικό επίπεδο των αλλοδαπών μαθητών” ως προς το εκπαιδευτικό υπόβαθρο ($p = 0,049 < 0,05$) με τους εκπαιδευτικούς που κατέχουν μεταπτυχιακό και διδακτορικό τίτλο να συμφωνούν περισσότερο από τους εκπαιδευτικούς που έχουν αποφοιτήσει από κάποιο ΑΕΙ/ΤΕΙ ή από την παιδαγωγική

ακαδημία. Συμπεραίνουμε ότι όσο ανεβαίνει η εκπαιδευτική βαθμίδα των συμμετεχόντων τόσο μεγαλώνει και η συμφωνία με αυτή τη δήλωση.

Επιπροσθέτως φάνηκε ότι υπάρχει στατιστικά σημαντική συνάφεια μεταξύ του εκπαιδευτικού υπόβαθρου και της άποψης ότι “το διαπολιτισμικό παιχνίδι ενισχύει την αυτοεκτίμηση και αυτοαντίληψη των αλλοδαπών μαθητών” ($p = 0,042 < 0,05$), με τους εκπαιδευτικούς που έχουν αποφοιτήσει από την παιδαγωγική ακαδημία και αυτούς που κατέχουν μεταπτυχιακό τίτλο σπουδών να συμφωνούν περισσότερο από τους απόφοιτους ΑΕΙ/ΤΕΙ και όσους κατέχουν διδακτορικό τίτλο.

Τέλος, αξίζει να αναφερθεί πως εντοπίστηκε αξιοσημείωτη συνάφεια όσον αφορά το εκπαιδευτικό υπόβαθρο των συμμετεχόντων και τη δήλωση ότι “το διαπολιτισμικό παιχνίδι συμβάλλει στην κοινωνικοποίηση των αλλοδαπών μαθητών και ενδυναμώνει τις σχέσεις τους με τους γηγενείς συμμαθητές τους” ($p = 0,024 < 0,05$). Αποδείχθηκε ότι οι απόφοιτοι παιδαγωγικής ακαδημίας συμφωνούν απόλυτα μ’ αυτή τη δήλωση ενώ και οι κάτοχοι μεταπτυχιακού διπλώματος συμφωνούν σε μεγαλύτερο βαθμό σε σχέση με τις άλλες δύο κατηγορίες.

1.8.3 Ειδικότητα και αντιλήψεις εκπαιδευτικών για το διαπολιτισμικό παιχνίδι

Οι απόψεις των εκπαιδευτικών για τη δήλωση “το διαπολιτισμικό παιχνίδι συμβάλλει θετικά στη ψυχολογία των αλλοδαπών μαθητών” έχουν στατιστικά σημαντική διαφοροποίηση ως προς την εργασιακή θέση των εκπαιδευτικών ($p = 0,028 < 0,05$), με τους εκπαιδευτικούς ειδικοτήτων να συμφωνούν περισσότερο από τις άλλες κατηγορίες.

Δ. ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ - ΣΥΖΗΤΗΣΗ

1. Συμπεράσματα – Συζήτηση

Στην ελληνική πραγματικότητα η πολυπολιτισμικότητα είναι πλέον γεγονός. Στη ελληνική κοινωνία ζει και βιοπορίζεται ένας αξιοσημείωτος αριθμός αλλοδαπών ατόμων με αποτέλεσμα το ελληνικό σχολείο να υποδέχεται ολοένα και περισσότερους αλλοδαπούς μαθητές. Επομένως, κρίνεται επιτακτική ανάγκη η εφαρμογή καινοτόμων παιδαγωγικών μεθόδων, οι οποίες θα έχουν ως στόχο τη δημιουργία διαύλων επικοινωνίας ανάμεσα στους μαθητές που προέρχονται από διαφορετικά πολιτισμικά πλαίσια. Μέσα από την παρούσα έρευνα το διαπολιτισμικό παιχνίδι θα αναδειχθεί ως ένα χρήσιμο εργαλείο στα χέρια κάθε εκπαιδευτικού προκειμένου να καλλιεργήσει τον σεβασμό, τη συνεργατικότητα, την εμπιστοσύνη, την επικοινωνία και να συμβάλει στην εξάλειψη των κοινωνικών διακρίσεων, των στερεοτύπων και του ρατσισμού.

Η παρούσα έρευνα αποτελεί μια πρώτη μελέτη σε μία αστική περιοχή, όπως είναι ο κεντρικός τομέας του Νομού Αττικής και οι γύρω περιοχές, γιατί εκεί συγκεντρώνεται η πλειοψηφία των αλλοδαπών μαθητών που διαμένουν στον Νομό Αττικής. Τα ερευνητικά πορίσματα που προέκυψαν συμπληρώνουν το κενό αναφορικά με τη μελέτη διερεύνησης της αξιοποίησης του διαπολιτισμικού παιχνιδιού ως εργαλείου ένταξης και ενίσχυσης της ψυχοσυναισθηματικής ανάπτυξης των αλλοδαπών μαθητών, της αντίληψης των διαφοροποιημένων παιδαγωγικών εργαλείων που χρησιμοποιούνται στο νέο πολυπολιτισμικό σχολικό περιβάλλον και των αναδύμενων επιμορφωτικών αναγκών των εκπαιδευτικών προκειμένου να διαχειριστούν αποτελεσματικά την πολιτισμική ετερογένεια των τάξεων στην πρωτοβάθμια βαθμίδα εκπαίδευσης της εν λόγω περιοχής. Ως πρωτότυπη που είναι, δεν αποτελεί μία απόπειρα απλής καταγραφής. Στοχεύει να χρησιμοποιηθεί πιλοτικά στο μέλλον, για τον σχεδιασμό και την υλοποίηση προγραμμάτων σχολικής αγωγής στο δημοτικό σχετικά με το πώς οι εκπαιδευτικοί θα μπορέσουν να αξιοποιήσουν το διαπολιτισμικό παιχνίδι για να ανταποκριθούν στο εθνοπολιτισμικό υπόβαθρο των μαθητών τους, να τους ενσωματώσουν στο κλίμα της τάξης, να τους ενδυναμώσουν συναισθηματικά και ψυχολογικά και τέλος να βελτιώσουν την παρεχόμενη ποιότητα εκπαίδευσης για κάθε παιδί ξεχωριστά.

Αναλύοντας τα δεδομένα που προέκυψαν από τη συμπλήρωση των ερωτηματολογίων των εκπαιδευτικών, εξάγονται ορισμένα συμπεράσματα τα οποία θα προσπαθήσουμε να συσχετίσουμε με αποτελέσματα άλλων ερευνών από τη βιβλιογραφική ανασκόπηση.

Αρχικά, οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί ομολογούν ότι οι αλλοδαποί μαθητές τους που ανήκουν στο πρώτο επίπεδο ενσωμάτωσης αντιπροσωπεύουν περίπου το 1-10% του συνολικού μαθητικού πληθυσμού της τάξης. Επίσης, υποστηρίζουν ότι οι αλλοδαποί μαθητές που συγκαταλέγονται στο δεύτερο επίπεδο ενσωμάτωσης απαρτίζουν μεγαλύτερο ποσοστό των σημερινών τάξεων.

Ακόμη, διαπιστώθηκε με ομοφωνία ότι οι εκπαιδευτικοί θεωρούν υψίστης σημασίας την ενσωμάτωση των αλλοδαπών μαθητών και των δύο επιπέδων στην εκπαιδευτική διαδικασία. Οι σημαντικότεροι λόγοι που επιβάλλουν την ένταξη συνοψίζονται σε τρεις κατηγορίες, οι οποίες εναλλάσσονται σε σειρά κατάταξης ανάμεσα στα δύο επίπεδα. Για τους αλλοδαπούς μαθητές και των δύο επιπέδων τα αποτελέσματα της έρευνας ανέδειξαν τη σπουδαιότητα της ένταξης στην ψυχολογική ενδυνάμωση και την ενίσχυση της αυτοεικόνας τους, στην κοινωνικοσυναισθηματική τους ανάπτυξη, την αλληλεπίδραση με τους συμμαθητές τους και την ενσωμάτωσή τους στην ομάδα του σχολείου και τέλος στη όσο το δυνατόν πιο ομαλή ενσωμάτωσή τους στο κοινωνικό σύνολο. Οι εκπαιδευτικοί προτάσσουν την ψυχοκοινωνική ευεξία των αλλοδαπών μαθητών τους έναντι της απόκτησης ακαδημαϊκών δεξιοτήτων και της εκμάθησης της γλώσσας της χώρας υποδοχής, εύρημα που επιβεβαιώνεται και από τις αντίστοιχες έρευνες των Hayward (2017) και Αρμανίδου (2019).

Οι αλλοδαποί μαθητές διαφοροποιούνται ελάχιστα ως προς τον βαθμό που έχουν ενταχθεί στην ελληνική σχολική πραγματικότητα. Ενώ η γενική εκτίμηση των εκπαιδευτικών είναι ότι το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα δεν έχει αναλάβει έγκαιρα τις απαραίτητες πρωτοβουλίες προκειμένου να επιτευχθεί η ένταξη των αλλοδαπών μαθητών, εντούτοις θεωρούν ότι αποδείχθηκε περισσότερο έτοιμο να εντάξει τους αλλοδαπούς μαθητές που συγκαταλέγονται στο δεύτερο επίπεδο ενσωμάτωσης.

Οι δυσκολίες και τα εμπόδια που κλήθηκαν να διαχειριστούν οι εκπαιδευτικοί αναφορικά με την ένταξη των αλλοδαπών μαθητών στο σχολικό περιβάλλον παρουσιάζουν διαφοροποιήσεις ανάμεσα στα δύο επίπεδα ενσωμάτωσης. Για τους μαθητές του πρώτου επιπέδου ενσωμάτωσης τα μεγαλύτερα προβλήματα αναδείχθηκαν η αδυναμία γλωσσικής επικοινωνίας με τους ίδιους τους μαθητές και η δύσκολη ως ανύπαρκτη επικοινωνία με τους γονείς τους. Η άγνοια της ελληνικής γλώσσας εκ μέρους των μαθητών και η αδυναμία κατανόησης της γλώσσας των προσφύγων από την πλευρά των εκπαιδευτικών δυσχεραίνει ακόμη περισσότερο το έργο τους. Ακόμη, η ενδεχόμενη άρνηση των γονέων να ενταχθούν, τόσο οι ίδιοι όσο και τα παιδιά τους, σ' ένα διαφορετικό πολιτισμικό περιβάλλον δημιουργεί

περαιτέρω προβλήματα. Τα συγκεκριμένα ευρήματα συμφωνούν με τα ευρήματα της βιβλιογραφίας, όπου η έλλειψη γλωσσικής επικοινωνίας αναδεικνύεται ως το σημαντικότερο εμπόδιο ένταξης (Αρμανίδου, 2019· Aydin & Kaya, 2017· Taylor & Sidhu, 2012, · Δαμανάκης, 2005· Βαρλοκώστα & Τριανταφυλλίδου, 2003· Kanoute, 2003).

Για τους μαθητές του δεύτερου επιπέδου ως μεγαλύτερα προβλήματα αναδείχθηκαν για τους εκπαιδευτικούς οι δυσκολίες μαθησιακής επίδοσης των μαθητών αυτών και η έλλειψη επικοινωνίας με τους γονείς τους. Το γεγονός ότι οι αλλοδαποί μαθητές παρουσιάζουν προβλήματα στη μαθησιακή τους επίδοση επιβεβαιώνεται και από τα ευρήματα της έρευνας των Hatzichristou και Hopf (1992), σύμφωνα με τα οποία οι γλωσσικές δυσκολίες των μαθητών δεν έχουν αρνητικό αντίκτυπο μόνο στη βαθμολογία τους για τα γλωσσικά μαθήματα αλλά επιδρούν αρνητικά στη γενικότερη σχολική τους επίδοση. Η δυσκολία στην επικοινωνία και τη συνεργασία με τους γονείς των αλλοδαπών μαθητών συμφωνεί με το εύρημα της έρευνας των Τζωρτζοπούλου και Κοτζαμάνη (2008), σύμφωνα με το οποίο οι αλλοδαποί γονείς για λόγους πολιτισμικούς, έλλειψης ελεύθερου χρόνου ή άγνοιας της ελληνικής γλώσσας δεν εμπλέκονται σε ζητήματα του σχολείου.

Οι διαφοροποιήσεις που εντοπίζονται ανάμεσα στους μαθητές των δύο επιπέδων μπορούν να εξηγηθούν σύμφωνα με την θεωρία του κοινωνικού κεφαλαίου (Bourdieu, 1973), όπου η σχολική κουλτούρα είναι πολύ πιο κοντά στο περιβάλλον, δηλαδή στις γλωσσικές, πολιτιστικές και κοινωνικές πρακτικές των μεσαίων και ανώτερων κοινωνικών στρωμάτων. Έτσι οι αλλοδαποί μαθητές του δεύτερου επιπέδου, οι οποίοι έχουν παραμείνει στην Ελλάδα για μεγαλύτερο χρονικό διάστημα και έχουν παρακολουθήσει ξανά το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα έχουν καταφέρει να ενσωματωθούν ομαλότερα στο κοινωνικό σύνολο.

Από την έρευνα προέκυψε, επίσης, ότι το δείγμα διχάστηκε σχετικά με την ανάγκη αναπροσαρμογής και διαφοροποίησης της διδασκαλίας ανάλογα με την πολιτισμική ετερογένεια της τάξης, με την πλειοψηφία των εκπαιδευτικών ωστόσο να δηλώνει ότι διαφοροποιούν την διδασκαλία τους για να βοηθήσουν τους παραπάνω μαθητές. Το εύρημα αυτό επιβεβαιώνεται και τα ευρήματα της Αρμανίδου (2019), σύμφωνα με τα οποία η ετερογένεια της σχολικής τάξης οδηγεί τους εκπαιδευτικούς στην αναπροσαρμογή της διδασκαλίας τους και στην υιοθέτηση μιας διαφοροποιημένης παιδαγωγικής για τους αλλοδαπούς μαθητές.

Επιπλέον ένα σημαντικό εύρημα της μελέτης καταδεικνύει ότι οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί υπεραμύνονται υπέρ της αξιοποίησης των βιωματικών δράσεων για την ένταξη

των αλλοδαπών μαθητών έναντι του αναλυτικού προγράμματος. Σ' αυτό το πλαίσιο η γενική εκτίμηση των εκπαιδευτικών είναι ότι εφαρμόζουν εναλλακτικά εργαλεία μάθησης πέραν της τυπικής εκπαίδευσης προκειμένου να εντάξουν τους αλλοδαπούς μαθητές τους. Τα εναλλακτικά παιδαγωγικά εργαλεία που επιλέγουν είναι με σειρά κατάταξης τα ακόλουθα: οι βιωματικές ασκήσεις, τα ζωγραφικά παιχνίδια, τα θεατρικά παιχνίδια, τα μουσικά παιχνίδια και τέλος τα σχέδια εργασίας. Η χρήση των βιωματικών ασκήσεων επιβεβαιώνεται και βιβλιογραφικά καθώς από ευρήματα άλλων ερευνών προκύπτει πως οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί αξιοποιούν τις εμπειρίες των αλλοδαπών μαθητών (μεταναστών και προσφύγων) και προσπαθούν να τις εντάξουν στην εκπαιδευτική διαδικασία ενισχύοντας με αυτόν τον τρόπο και τη μάθηση των γηγενών μαθητών καθώς εμπλουτίζουν το λεξιλόγιό τους, έρχονται σε επαφή άλλους πολιτισμούς και κουλτούρες και αποκτούν νέες εμπειρίες (Kaplan et al., 2016· Nykiel-Herbert, 2010· McBrien, 2005).

Στην συνέχεια οι συμμετέχοντες σε απόλυτη πλειοψηφία αναγνωρίζουν τη σπουδαιότητα του παιχνιδιού ως εκπαιδευτικού εργαλείου και ως μέσου ένταξης των αλλοδαπών μαθητών, όπως επιβεβαιώνεται και από αντίστοιχη πιλοτική έρευνα της Παναγάκη (2017). Μια ακόμα σημαντική παράμετρος που επισημαίνουν οι εκπαιδευτικοί είναι το παιχνίδι μπορεί να λειτουργήσει ως εργαλείο μάθησης και να αξιοποιηθεί σε μαθήματα όπως η γλώσσα και τα μαθηματικά (Αυγητίδου, 2016) αλλά πρέπει να δοθεί ιδιαίτερη προσοχή στον σχεδιασμό της διαδικασίας γιατί μπορεί να λειτουργήσει παράλληλα ως έμμεσο εργαλείο επιβολής και αφομοίωσης των αξιών της κοινωνίας υποδοχής από τους αλλοδαπούς μαθητές.

Στο πλαίσιο αυτό διαπιστώθηκε ότι η μερίδα του λέοντος χρησιμοποιεί το διαπολιτισμικό παιχνίδι κατά την εκπαιδευτική διαδικασία και πως η εφαρμογή του συμβάλλει για τους εκπαιδευτικούς πρωτίστως στη ψυχοσυναισθηματική και κοινωνική ανάπτυξη των αλλοδαπών μαθητών και δευτερευόντως στη γλωσσική και γνωστική τους ανάπτυξη.

Στο πλαίσιο συσχέτισης των απόψεων των εκπαιδευτικών για το διαπολιτισμικό παιχνίδι με κάποια δημογραφικά χαρακτηριστικά τους οδηγηθήκαμε στα ακόλουθα συμπεράσματα, τα οποία δεν μπορούμε να επιβεβαιώσουμε βιβλιογραφικά καθώς δεν έχουν διεξαχθεί αντίστοιχες έρευνες:

- Οι άνδρες εκπαιδευτικοί πιστεύουν περισσότερο από τις γυναίκες ότι το διαπολιτισμικό παιχνίδι συμβάλλει στην ψυχοσυναισθηματική ανάπτυξη των αλλοδαπών μαθητών τους

- Οι εκπαιδευτικοί με υψηλότερο μορφωτικό επίπεδο (μεταπτυχιακό/ διδακτορικό) επισημαίνουν τη σπουδαιότητα του διαπολιτισμικού παιχνιδιού ως εργαλείου προαγωγής της μάθησης και βελτίωσης του γνωστικού επιπέδου των αλλοδαπών μαθητών
- Οι εκπαιδευτικοί με βασικό μορφωτικό επίπεδο (απόφοιτοι παιδαγωγικής ακαδημίας) αλλά και οι κάτοχοι μεταπτυχιακού τίτλου σπουδών τονίζουν σε σύγκριση με τις άλλες κατηγορίες τη σπουδαιότητα του διαπολιτισμικού παιχνιδιού στην κοινωνικοποίηση των αλλοδαπών μαθητών και στη βελτίωση της αυτοεκτίμησης και της αυτοαντίληψής τους
- Οι εκπαιδευτικοί ειδικοτήτων (εικαστικών, θεατρικής αγωγής, γυμναστικής, πληροφορικής, ξένων γλωσσών κ.α.) καταδεικνύουν τη σημαντικότητα του διαπολιτισμικού παιχνιδιού στη ψυχολογική ενδυνάμωση των αλλοδαπών μαθητών σε σύγκριση με άλλες κατηγορίες όπως οι εκπαιδευτικοί τμημάτων υποδοχής, γενικών τάξεων και τμημάτων ένταξης.

Αναφορικά με τις επιμορφωτικές ανάγκες των εκπαιδευτικών, η πλειοψηφία δηλώνει ότι δεν είναι κατάλληλα καταρτισμένοι προκειμένου να διαχειριστούν τη νέα πολυπολιτισμική σχολική πραγματικότητα και επισημαίνουν την ανάγκη να επιμορφωθούν ως προς την αξιοποίηση εκπαιδευτικών εργαλείων και πρακτικών με στόχο την ενσωμάτωση των αλλοδαπών μαθητών. Τα συγκεκριμένα ευρήματα επιβεβαιώνονται βιβλιογραφικά από τις έρευνες των Spinthourakis, Karatzia-Stavlioti και Roussakis (2009) και των Samsari και Νικόλαου (2015), σύμφωνα με τις οποίες οι εκπαιδευτικοί δηλώνουν απροετοίμαστοι να αντιμετωπίσουν τις ανάγκες μιας σχολικής τάξης με μαθητικό πληθυσμό που προέρχεται από διαφορετικά πολιτισμικά περιβάλλοντα. Επίσης, η ερευνητική επισκόπηση (Kaukko & Wilkinson, 2018· Rutter, 2006) επιβεβαιώνει την ανάγκη των εκπαιδευτικών να επιμορφωθούν συμμετέχοντας σε ειδικά επιμορφωτικά σεμινάρια προκειμένου να βοηθήσουν αποτελεσματικότερα τους αλλοδαπούς μαθητές τους. Στην κατεύθυνση αυτή οι συμμετέχοντες της έρευνάς μας εκδήλωσαν έντονο ενδιαφέρον ώστε να συμμετάσχουν σε επιμορφωτικά σεμινάρια με θέμα «το παιχνίδι ως εκπαιδευτικό εργαλείο ένταξης» ενώ επιπρόσθετοι τομείς που θα τους ενδιέφερε να επιμορφωθούν αποτελούν με σειρά κατάταξης οι ακόλουθοι: 1) διαχείριση πολυπολιτισμικών τάξεων, 2) εκμάθηση νέων εκπαιδευτικών εργαλείων - διδακτικών πρακτικών με στόχο την ενσωμάτωση, 3) διαχείριση της διαφορετικότητας, 4) διδασκαλία της ελληνικής ως δεύτερης ξένης γλώσσας και 5) γνωριμία με τον πολιτισμό και τη θρησκεία των αλλοεθνών μαθητών.

2. Περιορισμοί της έρευνας

Η πραγματοποίηση κάθε έρευνας υπόκεινται σε περιορισμούς και αδυναμίες. Σημαντικότερος περιορισμός της παρούσας έρευνας αποτελεί η ίδια η φύση της. Σύμφωνα με το Εθνικό Κέντρο Κοινωνικών Ερευνών, η διαδικτυακή έρευνα είναι αμφισβητήσιμη καθώς αποτελεί έναν ευκολότερο αλλά λιγότερο αξιόπιστο τρόπο συλλογής δεδομένων (Λιναρδής, Παπαγιαννόπουλος & Καλησπεράτη, 2011).

Ένας επιπρόσθετος σημαντικός περιορισμός είναι ο αριθμός του δείγματος (102 συμμετέχοντες) που δεν μπορεί να οδηγήσει σε γενίκευση των αποτελεσμάτων. Στο σημείο αυτό αξίζει να αναφερθεί ότι στάλθηκε ένας σημαντικότερος αριθμός ερωτηματολογίων στα σχολεία αλλά υπήρξε χαμηλό ποσοστό απόκρισης από τους εκπαιδευτικούς. Τα αποτελέσματα που προέκυψαν δεν αντιπροσωπεύουν την πλειοψηφία των εκπαιδευτικών αλλά συνιστούν μια απόπειρα κατανόησης του τρόπου σκέψης και δράσης ενός αριθμού εκπαιδευτικών που υπηρετεί σε μια συγκεκριμένη γεωγραφική περιοχή του νομού Αττικής.

Καταληκτικά, αναφορικά με τις συσχετίσεις, σκόπιμο είναι να επισημάνουμε ότι δεν υπάρχουν αντίστοιχες έρευνες στη βιβλιογραφία που να εξετάζουν τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για το διαπολιτισμικό παιχνίδι και γι' αυτό οι συσχετίσεις που πραγματοποιήθηκαν δεν έχουν εξεταστεί ξανά ερευνητικά. Επίσης, οι συσχετίσεις που έχουν πραγματοποιηθεί είναι υποτυπώδεις και όχι και για το σύνολο των ερωτήσεων του ερωτηματολογίου, καθώς το συγκεκριμένο ερευνητικό εργαλείο δεν είναι ένα σταθμισμένο εργαλείο αλλά έχει κατασκευαστεί αποκλειστικά για τις ανάγκες της παρούσας εργασίας .

3. Προτάσεις - Επεκτασιμότητα

Στην πραγματικότητα, η παρούσα έρευνα παρέχει το έναυσμα για περαιτέρω διερεύνηση. Σκόπιμο θα ήταν να διερευνηθούν οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών που υπηρετούν σε διαπολιτισμικά σχολεία, μέσω ημιδομημένων συνεντεύξεων ή ερωτηματολογίων, σχετικά με την αξιοποίηση του διαπολιτισμικού παιχνιδιού ως εκπαιδευτικού εργαλείου ένταξης. Αντίστοιχες έρευνες μπορούν να διεξαχθούν και με εκπαιδευτικούς προσχολικής αγωγής, δεδομένου ότι στο αναλυτικό πρόγραμμα του νηπιαγωγείου αφιερώνεται σημαντικός χρόνος για τη διεξαγωγή οργανωμένων και ελεύθερων παιχνιδιών.

Τέλος, τα αποτελέσματα της έρευνας θα μπορούσαν να αποτελέσουν το εφαλτήριο για τη διεξαγωγή μιας έρευνας πεδίου με την εφαρμογή προσεκτικά επιλεγμένων διαπολιτισμικών παιχνιδιών και την παρατήρηση των συμμετεχόντων (αλλοδαπών και γηγενών μαθητών) πριν, κατά τη διάρκεια και μετά το πέρας της εφαρμογής.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΚΕΣ ΑΝΑΦΟΡΕΣ

Έντυπη Ξενόγλωσση:

- Aliza, A., Zahara, A. & Majzub, R. (2011). Teaching and learning through play. *Word Applied Sciences Journal*, 14, 15-20.
- Aydin, H. & Kaya, Y. (2017). The educational needs of and barriers faced by Syrian Refugee students in Turkey: a qualitative case study. *Intercultural Education*, 28(5), 456-473.
- Barbarash, L. (1998). *ΠΑΙΧΝΙΔΙΑ από όλο τον κόσμο*. (Μεταφρ.: Μ. Μουρατίδου) Θεσσαλονίκη: SALTO.
- Bash, L. (2014). Some issues for cooperative learning and intercultural education: reflections on aspects of the recent work of Jagdish Gundara. *Intercultural Education*, 25:3, 179-186.
- Berry, J. W. (2006). Acculturation: Living successfully in two cultures. *International Journal of Intercultural Relations*, 29, 697-712.
- Blair, D. (2008). Bringing Musical Understanding through Multicultural Musics. *Music Educator Journal*, 50-55.
- Blanton, H., Crocker, J. & Miller, D. T. (2000). The effects of in-group versus out-group social comparison on self-esteem in the context of a negative stereotype. *Journal of Experimental Social Psychology*, 36(5), 519-530
- Bourdieu, P. (1973). Cultural reproduction and social reproduction. In Brown, R. (ed.), *Knowledge, Education and Cultural Change: Papers in the Sociology of Education*. London: Tavistock.
- Burns, R., B. (1982). *Self – concept development and education*. London, UK: Holt, Rinehart and Winston.
- Burns, R., B. (1986). *The Self – concept: Theory, measurement, development and behavior*. London, UK: Longman.
- Cole M., & Cole Sheilla, R. (2002α). *Η ανάπτυξη των παιδιών, Γνωστική και Ψυχοκοινωνική ανάπτυξη κατά τη νηπιακή και μέση παιδική ηλικία (τ. Β')*. Αθήνα: Τυπωθήτω Γ. Δάρδανος
- Cuche, D. (2001). *Η έννοια της κουλτούρας στις κοινωνικές επιστήμες*. Αθήνα: Τυπωθήτω.
- Cummins, J. (2003). *Ταυτότητες υπό διαπραγμάτευση: Εκπαίδευση με σκοπό την ενδυνάμωση σε μια κοινωνία της ετερότητας*. (Επιμ. Ελένη Σκούρτου, μετάφ. Σουζάνα Αργύρη, 2η έκδ). Αθήνα: Gutenberg- Δαρδανός

- Derman-Sparks L. και ομάδα εργασίας A.B.C., (2010). *Καταπολεμώντας τις προκαταλήψεις* (Μεταφρ.: Α. Χουντουμάδη, & Ε. Μόρφη). Αθήνα: Κέντρο Παιδαγωγικής και Καλλιτεχνικής Επιμόρφωσης "Σχεδία".
- Faure, G., & Lascar, S. (1994). *Το θεατρικό παιχνίδι στο νηπιαγωγείο και το δημοτικό σχολείο*. (Μεταφρ.: Α. Στρουμπούλη) Αθήνα: Gutenberg.
- Feeney, S., Christensen, D. & Moravcik, E. (1996). *Who am I in the lives of children?* Englewood Cliffs, NJ: Merrill.
- Garvey, C. (1990). *ΤΟ ΠΑΙΧΝΙΔΙ - η επίδρασή του στην εξέλιξη του παιδιού*. Αθήνα: Π. Κουτσομπός Α.Ε.
- Hatzichristou, C., & Hopf, D. (1992). *School performance and adjustment of Greek remigrant students in the school of their home country*. *Applied Psycholinguistics*.
- Hayward, M. (2017). *Teaching as a primary therapeutic intervention for learners from refugee backgrounds*, *Intercultural Education*, 28(2), 165181, DOI:10.1080/14675986.2017.1294391.
- Hogg, M., A. & Vaughan, G., M. (2010). *Κοινωνική Ψυχολογία*. Αθήνα: Guttenberg
- Hollingsworth, H. L. & Winter, M., K. (2013). Teacher beliefs and practices relating to development in preschool: importance placed on social-emotional behaviours and skills. *Early Child Development & Care*, 183 (12), 1758-1781.
- Izumi-Taylor, S., Pramling, I., & Rogers, C. (2010). Perspectives of Play in Three Nations: A Comparative Study in Japan, the United States, and Sweden. *Early Childhood Research and Practice*, 12(1), 1-12.
- Jeusun, J. & Susan R. (2013). Scaffolding infants' play through empowering and individualizing teaching practices. *Early Education and Development*, 24(6), 829-850.
- Jussim, L. (1989). Teacher expectations: Self-fulfilling prophecies, perceptual biases, and accuracy. *Journal of Personality and Social Psychology*, 57(3), 469–480.
- Jussim, L., & Eccles, J. S. (1992). Teacher expectations: II. Construction and reflection of student achievement. *Journal of personality and social psychology*, 63(6), 947-961.
- Kanoute', F. (2003). Profils d' acculturation d' 'eleves issus de l'immigration recente 'a Montreal. *Revue des sciences de l'education*, 28(1), 171-198.
- Kaplan, I., Stolk, Y., Valibhou, M., Tucher, A. & Baker, J. (2016). Cognitive assessment of refugee children: effects of trauma and new language acquisition. *Transcultural Psychiatry*, 53(1), 81-109.

- Kaukko, M. & Wilkinson, J. (2018). "Learning how to go on":refugee students and informal learning practices international. *Journal of inclusive education*, DOI: 10.1080/13603116.2018.1514080.
- Kihlstrom, J. F., & Klein, S. B. (1997). *Self-knowledge and self-awareness, and the self-concept*. In J.G. Snodgrass & R. L. Thomson (Eds.), *The self across psychology: Self-recognition, self-awareness and the self-concept* (pp. 5 -17). New York, NY: Academy of Sciences.
- Larson, C. and Ovando, C. (2001). *Confronting Biases: The Color of Bureaucracy*.
- Lopez, M. (1972). *Bilingual – bicultural education and the self – concept of Mexican – American children*. Ph. D. dissertation, Wayne State University.
- Mantzicopoulos, P. (1990). Coping with school failure: characteristics of children employing successful and unsuccessful coping strategies. *Psychology in the Schools*, 27, 138-143.
- Marsh, H. W., & Hau, K. (2003). Big – fish – little – pond effect on academic self – concept: A cross – cultural (26 – country) test of the negative effects of academic selective schools. *American Psychologist*, 58 (5), 364 – 376.
- Martlew, J., Stephen, C. & Ellis, J. (2011). Play in the primary school classroom? The experience of teachers supporting children’s learning through a new pedagogy. *Early Years*. 31(1). 71-83.
- McBrien, J. L. (2005). Educational needs and barriers for refugee students in the United States: A review of the literature. *Review of Educational Research*, 75(3), 329–364.
- Meacham, S., Vukelich, C., Han, M. & Buell, M. (2013). Preschool teachers' language use during dramatic play. *European Early Childhood Education Research Journal*, 21(2), 250-267
- Motti-Stefanidi, F., Berry, J., Chrysochoou, X., Sam, D. L., & Phinney, J. (2012). Positive immigrant youth adaptation in context: Developmental, acculturation, and social psychological perspectives. Στο A. S. Masten, K. Liebkind, & D. Hernandez (Επιμ.), *Capitalizing on migration: The potential of immigrant youth*. Cambridge, UK: Cambridge University Press
- Motti- Stefanidi, F., Pavlopoulos, V., Obradović, J., & Masten, A. (2008). Acculturation and adaptation of immigrant adolescents in Greek urban schools. *International Journal of Psychology* (43), 46-58.
- Nykiel-Herbert, B. (2010). Iraqi refugee students: From a collection of aliens to a community of learners. *Multicultural Education*, 17(3), 2–14.

- Pajares, F., & Schunk, D.H. (2002). Self and self-belief in psychology and education: a historical perspective. In J. Adorson (Ed.) *Improving Academic Achievement*. Academic press.
- Patrice, P. (2006). *Λεξικό του θεάτρου*. Αθήνα: Gutenberg.
- Piaget, J. (2007). *Η ψυχολογία της νοημοσύνης*. (Μεταφρ.: Ε. Βέλτσου) Αθήνα: Καστανιώτη.
- Puteh, S.R. & Ali, A. (2013). Preschool teachers' perceptions towards the use of play based approach in language and literacy development for preschool. *A Malaysian Journal of Learning and Instruction*, 10, 79-98.
- Rogers, S. & Evans, J.(2008). *Inside Role-Play in Early Childhood Education. Researching young children's perspectives*. Kent: Routledge.
- Rutter, J. (2006). *Refugee Children in the UK*. London: Open University Press.
- Santrock, J. W. (2008). *Ανάπτυξη στην παιδική ηλικία*. Αθήνα: Επιστημονικές εκδόσεις Παρισιάνου.
- Shavelson, R. J., & Marsh, H. W. (1986). *On the structure of self–concept*. In R. Schwarzer (Ed.), *Self related cognitions in anxiety and motivation*. Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Small, M. (1992). *Το παιδί και το παιχνίδι της ελεύθερης έκφρασης*. Αθήνα: ΔΙΠΤΥΧΟ.
- Smith K.P., (1982). Does play matter? Functional and evolutionary aspects of animal and human play. *Behavioral and Brain Sciences*, (5), 139-184.
- Smith K., P. (1990). Rough and tumble play, aggression and dominance: Perception and behavior in children's encounters. *Human Development*, (33), 271.
- Spinthourakis, J. A., Karatzia-Stavlioti, E., & Roussakis, Y. (2009). Pre-service teacher intercultural sensitivity assessment as a basis for addressing multiculturalism. *Intercultural Education*, 20(3), 267-276.
- (1986). *The Education and Cultural Development of Migrants*. Strasburg: Council of Europe.
- Taylor, S. & Sidhu, R. K. (2012). Supporting refugee students in schools: what constitutes inclusive education?. *International Journal of Inclusive Education*, 16(1), 39-56.
- Thiesen, P., (2014). *420 Παιδικά Παιχνίδια: Για την απόκτηση σωματικών, πνευματικών, κοινωνικών & δημιουργικών δεξιοτήτων*. Αθήνα: Ίων
- Tiedt P., L. & Tiedt I., M. (2006). *Πολυπολιτισμική διδασκαλία* (Μετάφρ.: Πλυτά Τίνα). Αθήνα: Παπαζήσης

- Tsaliki, E. (2012). Intercultural Education in Greece:the Case of Thirteen Primary schools. Unpublished PhD Thesis. Institute of Education, University of London.
- Weare, K., & Gray, G. (2000). *Η προαγωγή της ψυχικής και συναισθηματικής υγείας στο σχολείο* (Μεταφρ.: Π. Ο. Ευρώπης). Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Wong, C. A. Eccles, J. S. & Sameroff, A. (2003). The influence of ethnic discrimination and ethnic identification on African American adolescents' school and socioemotional adjustment. *Journal of Personality*, 71(6), 1197-1232
- Zentner, M., & Renaud, O. (2007). Origins of adolescents' ideal self: An intergenerational perspective. *Journal of Personality and Social Psychology*, 92(3), 557 – 574.

Έντυπη Ελληνόγλωσση:

- Αγαλιώτης, Γ. (1988). Η αντιμετώπιση του παιχνιδιού στη σημερινή κοινωνία και ο θεμελιώδης ρόλος του στη διανοητική ανάπτυξη του παιδιού. *Σύγχρονη εκπαίδευση*, τ. 38, σ. 67-74.
- Αλεξανδρή, Α. (2020). Διδακτορική Διατριβή. *Πολιτισμικές αντιλήψεις εκπαιδευτικών Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης για τις Τεχνολογίες Πληροφορίας και Επικοινωνιών: Η περίπτωση των εκπαιδευτικών ψηφιακών παιχνιδιών*. Πανεπιστήμιο Πατρών.
- Άλκηστις. (2008). *Μαύρη αγελάδα - άσπρη αγελάδα. Δραματική τέχνη στην εκπαίδευση και διαπολιτισμικότητα*. Αθήνα: Τόπος.
- Αντωνιάδης, Α. (1994). *Το Παιχνίδι*. Θεσσαλονίκη: Εκδόσεις Επιστημονικών βιβλίων & Περιοδικών.
- Αυγητίδου, Σ. (2016). Το Παιχνίδι στην προσχολική εκπαίδευση: μια αυτονόητη ή μια παραμελημένη πρακτική. Στο Ρ. Μαρτίδου (επιμ.), *Σύγχρονες Διδακτικές Προσεγγίσεις στην Προσχολική και Πρωτοσχολική Εκπαίδευση* (σ. 16-28). Θεσσαλονίκη: Δίσιγμα
- Αυγητίδου, Σ. (2001). *Το παιχνίδι. Σύγχρονες ερευνητικές και διδακτικές*. Αθήνα: Τηρωθήτω.
- Βαλιαντή, Σ. & Κουτσελίνη, Μ. (2008). *Εφαρμογή της Διαφοροποίησης της διδασκαλίας στις τάξεις μικτής ικανότητας: Προϋποθέσεις και Θέματα προς Συζήτηση*. Πρακτικά Παγκύπριου Συνεδρίου Παιδαγωγικής Εταιρείας Κύπρου. Λευκωσία. Κύπρος.
- Βαρλοκόστα, Σ. & Τριανταφυλλίδου, Λ. (2003). *Επίπεδα Γλωσσομάθειας στην Ελληνική ως Δεύτερη Γλώσσα*. Αθήνα: Κέντρο Διαπολιτισμικής Αγωγής
- Βασιλείου, Α., & Σταματάκης, Ν. (1992). *Λεξικό επιστημών του ανθρώπου*. Αθήνα: Gutenberg.
- Βουλγαράκη, Μ. (2009). *Η ψυχολογική ταυτότητα των παιδιών μεταναστών. Εκπαιδευτικές προεκτάσεις*. Θεσ/νίκη: Εθνικό Κέντρο Δημόσιας Διοίκησης & Αυτοδιοίκησης.
- Γεωργίου, Μ. (2007). Πτυχιακή εργασία: *Αυτοεκτίμηση και σχολική επίδοση ελλήνων και αλλοδαπών μαθητών της Δ' δημοτικού*. Πάτρα.
- Γεωργογιάννης, Π. (1997). *Θέματα Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης*. Αθήνα: Gutenberg.
- Γεωργογιάννης, Π. (1997). *Εκπαίδευση και Διαπολιτισμική Επικοινωνία. Α' Διαβαλκανικό Συνέδριο*, (σσ. 169-170). Αθήνα: Gutenberg.

- Γεωργογιάννης, Π. (2006). *Διαπολιτισμική Εκπαίδευση. Ελληνικά ως δεύτερη ή ξένη γλώσσα. Βηματισμοί για μια αλλαγή στην εκπαίδευση* (τόμ. 7^{ος}). Πάτρα: Αυτοέκδοση.
- Γεωργογιάννης, Π. (2008). *Διαπολιτισμική Εκπαίδευση* (τόμ. 7^{ος}). Πάτρα.
- Γιάνναρης, Γ. (2001). *Θεατρική Αγωγή και Παιχνίδι*. Αθήνα: ΓΡΗΓΟΡΗ.
- Γκόβαρης, Χ. (2004). *Εισαγωγή στη Διαπολιτισμική Εκπαίδευση*. Αθήνα: Ατραπός.
- Γκότοβος, Α. (2002). *Εκπαίδευση και Ετερότητα, Ζητήματα Διαπολιτισμικής Παιδαγωγικής*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Γρίβα, Ε., & Στάμου, Α., Γ. (2014). *Ερευνώντας τη Διγλωσσία στο Σχολικό Περιβάλλον: Οπτικές Εκπαιδευτικών, Μαθητών και Μεταναστών Γονέων*. Θεσσαλονίκη: Εκδόσεις Κυριακίδη.
- Δαμανάκης, Μ. (2005). *Η Εκπαίδευση των Παλιννοστούντων και Αλλοδαπών Μαθητών στην Ελλάδα*. Αθήνα: Gutenberg.
- Δάσιου, Α. & Σιβροπούλου, Ε. (2009). *Η συμβολή του κοινωνικοδραματικού παιχνιδιού στην ανάπτυξη του γραμματισμού σε παιδιά προσχολικής ηλικίας*. {Στο Ντίνας, Κ., Χατζηπαναγιωτίδη, Α, Βακάλη, Α., Κωτόπουλος, Τ. & Στάμου, Α. (επιμ.)} Πρακτικά Πανελληνίου Συνεδρίου με διεθνή Συμμετοχή «Η Διδασκαλία της Ελληνικής Γλώσσας (ως πρώτης/μητρικής, δεύτερης/ξένης)». Πανεπιστήμιο Δυτικής Μακεδονίας. Τμήμα Νηπιαγωγών.
- Ευρωπαϊκή Ένωση – Επιτροπή των Περιφερειών, (1997). Γνωμοδότηση για τη Διαπολιτισμική Εκπαίδευση. Cdr 194/96, 12-13 Μαρτίου, Βρυξέλλες.
- Ζαφειροπούλου, Μ., & Μάτη-Ζήση, Ε. (2001). Η αυτοεκτίμηση του δασκάλου και η επίδρασή της στη διαμόρφωση του ψυχολογικού κλίματος της τάξης και της αυτοεκτίμησης των μαθητών. *Ψυχολογία*, 8(4), 451-468.
- Ίδρυμα ερευνών για το παιδί. (2000). *Παιδί και παιχνίδι στη νεοελληνική κοινωνία*. Αθήνα: Καστανιώτη.
- Ιέρ, Π. (2008). *Τόπο στο παιχνίδι: Μαθαίνω να παίζω, μαθαίνω να ζω*. Αθήνα: Μεταίχμιο
- Καλπακίδου, Χ. (2008). Διπλωματική Εργασία. Πολυπολιτισμικότητα και Σχολική τάξη: Απόψεις Εκπαιδευτικών. Πανεπιστήμιο Θράκης. Αλεξανδρούπολη.
- Κανακίδου, Ε., & Παπαγιάννη, Β. (1994). *Διαπολιτισμική αγωγή*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Κανάκη, Α., & Καραντάνα, Π. (2000). *Εικαστικά Παιχνίδια και Διαπολιτισμική Εκπαίδευση*. Αθήνα: Κέντρο Ερευνών για Θέματα Ισότητας (Κ.Ε.Θ.Ι.).

- Κοντοπούλου, Μ. (2003). *Παιχνίδι και ψυχική υγεία* (πρακτικά διημερίδας). Θέρμη Θεσσαλονίκης : University studio press.
- Καπετανίδου, Μ., & Γιαννόγκονα, Α. (2002). Διδακτικές προσεγγίσεις για την προώθηση της Διαπολιτισμικής Επικοινωνίας στην τάξη: παρουσίαση ενδεικτικών προτάσεων. *4ο Διεθνές Συνέδριο*. Πάτρα: ΚΕΔΕΚ.
- Κατσαβού, Α. (2003, Ιανουάριος- Φεβρουάριος). Θεατρικό Παιχνίδι. *Θεατρομάθεια* (7).
- Κατσίλης, Ι. Μ. (2005). Αυτοεκπληρούμενη προφητεία, πολιτιστικό κεφάλαιο και άνισες ευκαιρίες στην εκπαίδευση. *Επιστημονική Επετηρίδα Αρέθας*, 3, 131-138.
- Κοσσυβάκη, Φ. (2003). *Εναλλακτική Διδακτική: Προτάσεις για μετάβαση από τη διδακτική του αντικειμένου στη διδακτική του ενεργού υποκειμένου*. Αθήνα: Gutenberg.
- Κοτσακώστα, Μ., Καρανταΐδου, Σ., & Μιχαλόπουλος, Γ. (2000). Το παιχνίδι στη θεωρία του Βυγκότσκι, Το εικονικό σχολείο, Αθήνα 2000. *Virtual School, The sciences of Education Online* , 2 (1).
- Κουρετζής, Λ. (2001). *Το Παιχνίδι και η Τέχνη: Το Θεατρικό Παιχνίδι, Σύγχρονο Νηπιαγωγείο*. Αθήνα: Δίπτυχο.
- Κουρετζής, Λ. (1991). *Το θεατρικό παιχνίδι*. Αθήνα: Καστανιώτη.
- Λιναρδής, Α., Παπαγιανόπουλος, Κ., Καλησπεράτη, Ε. (2011). Η Διαδικτυακή έρευνα. Πλεονεκτήματα, μειονεκτήματα και εργαλεία διεξαγωγής διαδικτυακών ερευνών. *Εθνικό Κέντρο Κοινωνικών Ερευνών. Κείμενα Εργασίας*. τ.23. Αθήνα: ΕΚΚΕ
- Λυκίδη, Σ., Φ. (2012). Αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για τους μαθητές και οι προσδοκίες τους για τη σχολική επίδοση. Μια ερευνητική προσέγγιση σε πολιτισμικά διαφορετικούς μαθητές. Πάτρα.
- Μάγος, Κ., & Πρέντζα, Ε. (2009). Απόψεις εκπαιδευτικών της δευτεροβάθμιας τεχνικής επαγγελματικής εκπαίδευσης για τους αλλοδαπούς μαθητές τους. *Επιστήμες Αγωγής*.
- Μακρή-Μπότσαρη, Ε. (2001). *Αυτοαντίληψη και αυτοεκτίμηση: Μοντέλα, ανάπτυξη, λειτουργικός ρόλος και αξιολόγηση*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Μάρκου, Γ. (1996). *Προσεγγίσεις της πολυπολιτισμικότητας και η διαπολιτισμική εκπαίδευση- Επιμόρφωση των εκπαιδευτικών* . Αθήνα: ΥΠΕΠΘ.
- Μάρκου, Γ. (1996). Η πολυπολιτισμικότητα της ελληνικής κοινωνίας, η διαδικασία διεθνοποίησης και η αναγκαιότητα της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης. Αθήνα: Γενική Γραμματεία Λαϊκής Επιμόρφωσης.
- Μάρκου, Γ. (1997). *Εισαγωγή στη Διαπολιτισμική Εκπαίδευση*. Αθήνα: Κέντρο Διαπολιτισμικής Αγωγής, Πανεπιστήμιο Αθηνών.

- Μάρκου, Γ. & Παρθένης Χ. (2011). *Διαπολιτισμική εκπαίδευση: θεωρία και πράξη*. Αθήνα: Ε.Κ.Π.Α.
- Ματσαγγούρας, Η. (1983). Αυτοαντίληψη – Αυτοεκτίμηση και μάθηση: Θεωρία και Παιδαγωγικές Συνεπαγωγές. *Σύγχρονη Εκπαίδευση*, τεύχος 122, σ.43.
- Ματσαγγούρας, Η. (2000). *Στρατηγικές διδασκαλίας*. Αθήνα: Gutenberg.
- Μιχαήλ, Δ. (2000). *Μουσικοκινητικά Παιχνίδια και Διαπολιτισμική Εκπαίδευση*. Αθήνα: Κέντρο Ερευνών για Θέματα Ισότητας (Κ.Ε.Θ.Ι.).
- Μίχου, Β. (2012). Διπλωματική Εργασία. *Απόψεις και Στάσεις Διευθυντών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης για το Σύγχρονο Ελληνικό Διαπολιτισμικό Σχολείο*. Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας, Βόλος.
- Μουρελάτου, Ε. (1997). Εκπαίδευση παλιννοστούντων μαθητών: οργανωτικό και διοικητικό πλαίσιο λήψης αποφάσεων. {Στο Γ.Π. Μάρκου. *Διαπολιτισμική Εκπαίδευση. Επιμόρφωση Εκπαιδευτικών* (σελ. 86-121)}. Κέντρο Διαπολιτισμικής Αγωγής Πανεπιστημίου Αθηνών.
- Νανάκου, Ε. (1961). *Το παιχνίδι*. Θεσσαλονίκη: εκδόσεις Ψυχικής υγείας.
- Νικολάου, Γ. (2011). *Διαπολιτισμική Διδακτική. Το νέο περιβάλλον - Βασικές αρχές*. Αθήνα: Πεδίο.
- Νικολάου, Γ. (2010). *Ένταξη και εκπαίδευση των αλλοδαπών μαθητών στο δημοτικό σχολείο. Από την "ομοιογένεια" στην πολυπολιτισμικότητα*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Νικολάου, Γ., & Γιαννούλη, Μ. (2001). Το θεατρικό παιχνίδι ως μέσο διαπολιτισμικής προσέγγισης. *Τα εκπαιδευτικά* (57-58), σσ. 120-131.
- Νόβα-Καλτσούνη Χρ. (1998). *Κοινωνικοποίηση. Η γένεση του κοινωνικού υποκειμένου*. Βιβλιοθήκη Κοινωνικής Επιστήμης και Κοινωνικής Πολιτικής. Αθήνα: Gutenberg.
- Νόμος 2413/96 (ΦΕΚ 124 τ. Α/17.6.1996). (2014, Μάιος 19).
- Νόμος 3879/2010, ΦΕΚ 163Α/21.09.2
- Νόμος 1894/90
- Π.Δ. 435/84
- Π.Δ. 435/84, ΦΕΚ 154, τ.Α, 10-10-84
- Π.Δ. 369/85
- Πανταζής, Σ. (2004). *Η παιδαγωγική και το Παιχνίδι-Αντικείμενο στο Χώρο του Νηπιαγωγείου*. Αθήνα: Gutenberg.

- Πανταζής, Σ., Σακελλαρίου, Ι., (2005). *Προσχολική παιδαγωγική: Προβληματισμοί - Προτάσεις*. Αθήνα: Άτραπος.
- Παπαδόπουλος, Ελ. (2001). Το παιχνίδι και η στάση της οικογένειας απέναντι στο παιχνίδι του παιδιού. *Παιδαγωγικό Βήμα Αιγαίου*. τ. 41, σ. 55-64.
- Παπαδοπούλου, Β. (2008). ΥΠ.Ε.Π.Θ. Ένταξη παιδιών παλιννοστούντων και αλλοδαπών στο σχολείο (γυμνάσιο), {Δ. Κ. Μαυροσκούφης (Επιμ.)}, Οδηγός Επιμόρφωσης. Διαπολιτισμική Εκπαίδευση και Αγωγή. Θεσσαλονίκη, (σσ. 53-65).
- Παπαθανασίου, Α. (2013). Διδακτορική Διατριβή. *Σχέση μεταξύ των αντιλαμβανόμενων διακρίσεων και του επιπολιτισμού με την προσαρμογή και την ψυχική υγεία μεταναστών εφήβων: Μία διαχρονική μελέτη*. Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών. Αθήνα.
- Παπάς, Α. (1998). *Διαπολιτισμική Παιδαγωγική και Διδακτική*. Αθήνα: Άτραπός.
- Παπάνης, Ε. (2004). *Η αυτοεκτίμηση και η μέτρησή της*. Αθήνα: Άτραπός.
- Πολίτης, Σ. (1981). *Ψυχολογία του αναπτυσσόμενου ανθρώπου*. Αθήνα: Έκδοση του συγγραφέα.
- Σιβροπούλου, Ρ. (1999). *Διδακτική Πράξη και θεωρία, η οργάνωση και ο σχεδιασμός του χώρου του Νηπιαγωγείου στο πλαίσιο του παιχνιδιού*. Αθήνα: Πατάκης.
- Σταλίκας, Α., & Χαμοδράκα, Μ. (2004). *Η ενσυναίσθηση*. (Χ. Ξενάκη, Επιμ.) Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Σταύρου, Λ. (1984). *Εισαγωγή στη Ψυχοπαθολογία νηπίου – παιδιού – εφήβου*. Αθήνα: Γρηγόρης.
- Τζωρτζοπούλου, Μ., & Κοτζαμάνη, Α. (2008). Η εκπαίδευση των αλλοδαπών μαθητών διερεύνηση των προβλημάτων και της προοπτικής επίλυσής τους. *Κείμενα Εργασίας 2008/19*. Αθήνα: Εθνικό Κέντρο Κοινωνικών Ερευνών, σ. 10-11.
- Τομασίδης, Χ. (1982). *Εισαγωγή στην ψυχολογία*. Αθήνα: Δίπτυχο.
- Τριλιανός, Α. (1997). *Η Κριτική σκέψη και η διδασκαλία της*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Τσαούσης, Δ. (1986). *Κοινωνική Δημογραφία*. Αθήνα: Gutenberg.
- Τσαφταρίδης, Ν. (1997). *Μουσική, κίνηση, λόγος*. Αθήνα: Νήσος
- Τσιαντζή, Μ. (1996). *Αγωγή της προσχολικής ηλικίας*. Αθήνα: Gutenberg.
- Τσιπλητάρης, Α. (1998). *Ψοιχοκοινωνιολογία της σχολικής τάξης*. Αθήνα: Άτραπός.
- Υ. Α. Φ. 2/378/Γ1/1124, ΦΕΚ 930, τ.β, 14.12.1994

- Χατζηπαναγιώτου, Π. (2001). Η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών: Ζητήματα οργάνωσης, σχεδιασμού και αξιολόγησης προγραμμάτων. (Παναγιώτης Ξωχέλλης & Ζωή Παπαναούμ Επιμ., 1η έκδ.) Αθήνα: Τυπωθήτω.

Διαδικτυακή:

- Αβδελίδου, Ε. & Φύσσα, Κ. (2014). Η δύναμη του παιχνιδιού. *Εγχειρίδιο παιδαγωγών*. Αθήνα: Ίδρυμα Σταύρος Νιάρχος. Ανακτήθηκε στις 30/1/2021 από <http://www.brain.net.gr/paizontas/MANUAL%CE%A0%CE%91%CE%99%CE%94%CE%91%CE%93%CE%A9%CE%93%CE%9F%CE%99.pdf>
- Αρμανίδου, Σ. (2019). Οι απόψεις των εκπαιδευτικών για τις στρατηγικές μάθησης, την εκπαιδευτική διαδικασία και τα αποτελέσματα της τυπικής εκπαίδευσης των παιδιών προσφύγων. Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο. Ανακτήθηκε στις 27/2/2021 από <https://apothesis.eap.gr/handle/repo/44597>
- Briere, J. & Runtzi, M. (1988). Multivariate correlates of childhood psychological and physical maltreatment among university women. Ανακτήθηκε στις 12/1/2021 από <http://www.cyc-net.org/cyc-online/cycol-0302-mcpherson.html>
- Brophy, J. E. (1983). Research on the self-fulfilling prophecy and teacher expectations. *Journal of educational psychology*, 75(5), 1-78. Ανακτήθηκε 26 Δεκεμβρίου 2020 από <http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED221530.pdf> 114
- Ζαχαριά, Ν. (2018). Διπλωματική Εργασία. Πολιτισμική ετερότητα και Διαπολιτισμικότητα στην Εκπαίδευση. Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων. Ανακτήθηκε στις 12/1/2021 από <https://olympias.lib.uoi.gr/jspui/bitstream/123456789/28982/1/%CE%9C.%CE%95.%20%CE%96%CE%91%CE%A7%CE%91%CE%A1%CE%99%CE%91%20%CE%9D%CE%91%CE%A4%CE%91%CE%9B%CE%99%CE%91%202018.pdf>
- Καζάνα, Α., Κριτσιλίγκου, Ε., Λοΐζου, Ε., & Παχίτσα Β. (2013). Πτυχιακή Εργασία. Το παιχνίδι και η συμβολή του στην προσχολική ηλικία. Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων. Ανακτήθηκε στις 15/1/2021 από https://apothetirio.lib.uoi.gr/xmlui/bitstream/handle/123456789/950/psa_2013014.pdf?sequence=1.
- Καμινάρη, Ε., Καψάλα, Ζ. & Κουλούρη, Ε. (2014). Πτυχιακή Εργασία. Αυτισμός και παιχνίδι: η συμβολή του παιχνιδιού στη θεραπεία των παιδιών με αυτισμό. Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων. Ανακτήθηκε στις 15/1/2021 από

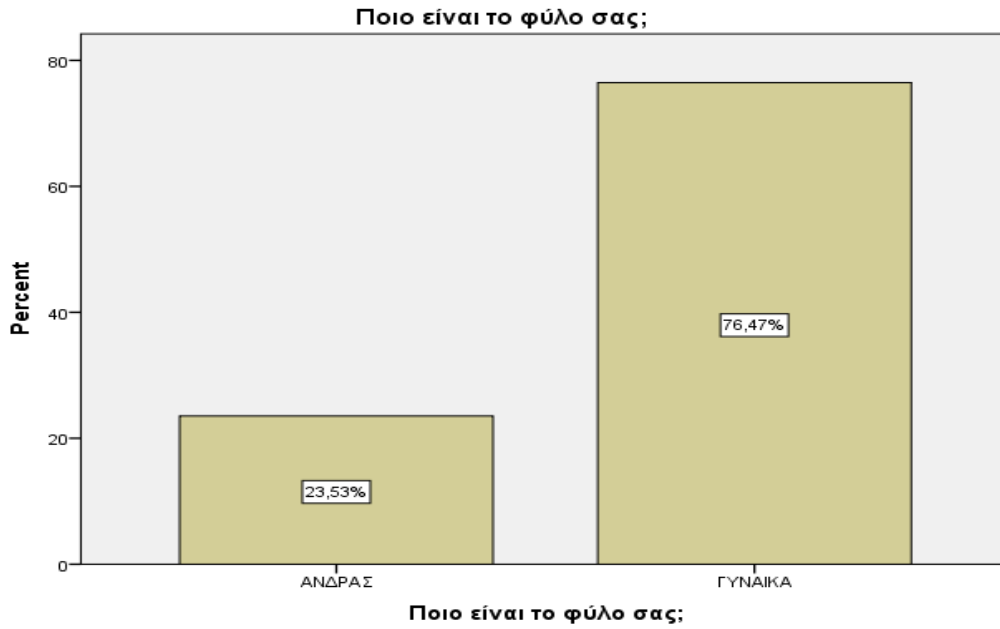
https://apothetirio.lib.uoi.gr/xmlui/bitstream/handle/123456789/965/psa_2014005.pdf?sequence=1

- Καραπάτσια Μ (2012). Η συμβολή του παιχνιδιού στην ψυχική υγεία. Ανακτήθηκε στις 12/1/2021 από <http://www.mkarapatsia.gr/archives/category/health/page/5>.
- Κερεντζής, Λ. (2010). Αντιλήψεις του Vygotsky για το παιχνίδι. Ανακτήθηκε στις 24/1/2021 από http://kerentzis.blogspot.gr/2010/09/1_18.html.
- Μαντζανίδου, Σ. (2009). Διπλωματική Εργασία. Η ανάπτυξη της διγλωσσίας και της διαπολιτισμικής ταυτότητας των παλιννοστούντων και αλλοδαπών μαθητών: ο ρόλος του σχολείου και της οικογένειας. Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης. Ανακτήθηκε στις 12/1/2021 από <http://ikee.lib.auth.gr/record/122723/files/mantzanidou.pdf>.
- Ντούνης, Α. (2011). *Πολιτισμός είναι δυνατός ο αντικειμενικός ορισμός του;* Ανακτήθηκε στις 5/1/2021 από <http://socialpolicy.gr/2011/08>
- Παναγάκη, Μ. (2017). Διπλωματική Εργασία. Το παιχνίδι ως εργαλείο ψυχοκοινωνικής διαμόρφωσης και ένταξης των παιδιών προσφύγων στην εκπαιδευτική πραγματικότητα: Απόψεις εκπαιδευτικών. Πανεπιστήμιο Πελοποννήσου. Ανακτήθηκε στις 24/01/2021 από <https://amitos.library.uop.gr/xmlui/handle/123456789/4086>
- Samsari, E., P. & Nikolaou G. (2015). Creating a positive and supportive school climate: The impact of Greek teachers' attitudes about cultural diversity and school bullying. Conference: Cultural Diversity Equity and Inclusion Intercultural Education in 21st century and beyond. Ioannina: Greece. Ανακτήθηκε στις 24/02/2021 από https://www.researchgate.net/publication/281100805_Creating_a_positive_and_supportive_school_climate_The_impact_of_Greek_teachers'_attitudes_about_cultural_diversity_and_school_bullying

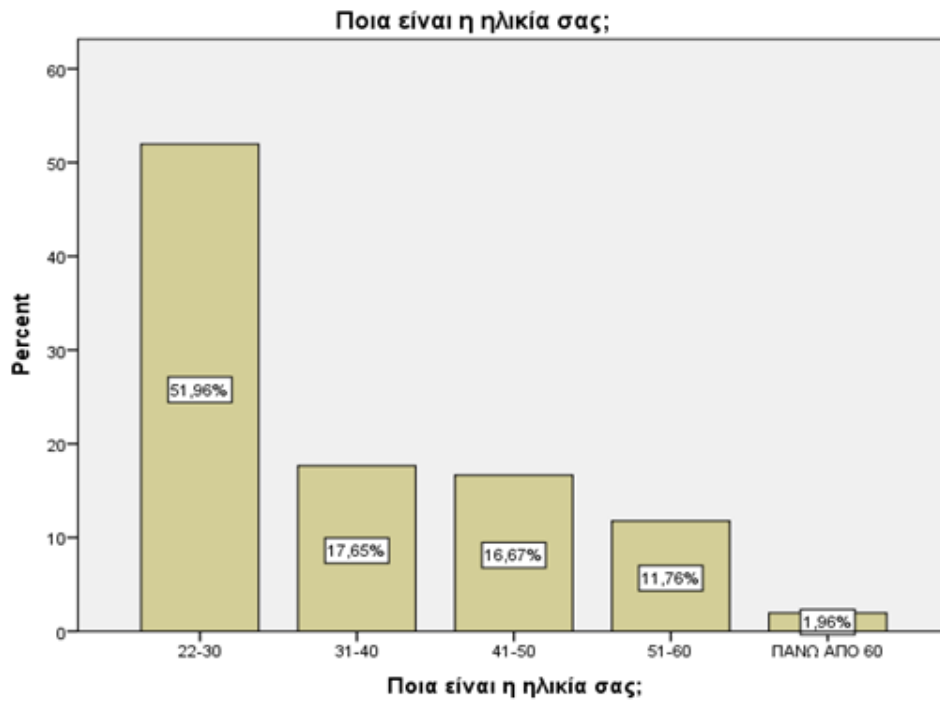
ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ

Πίνακας Γραφημάτων

Γράφημα 1. Φύλο συμμετεχόντων



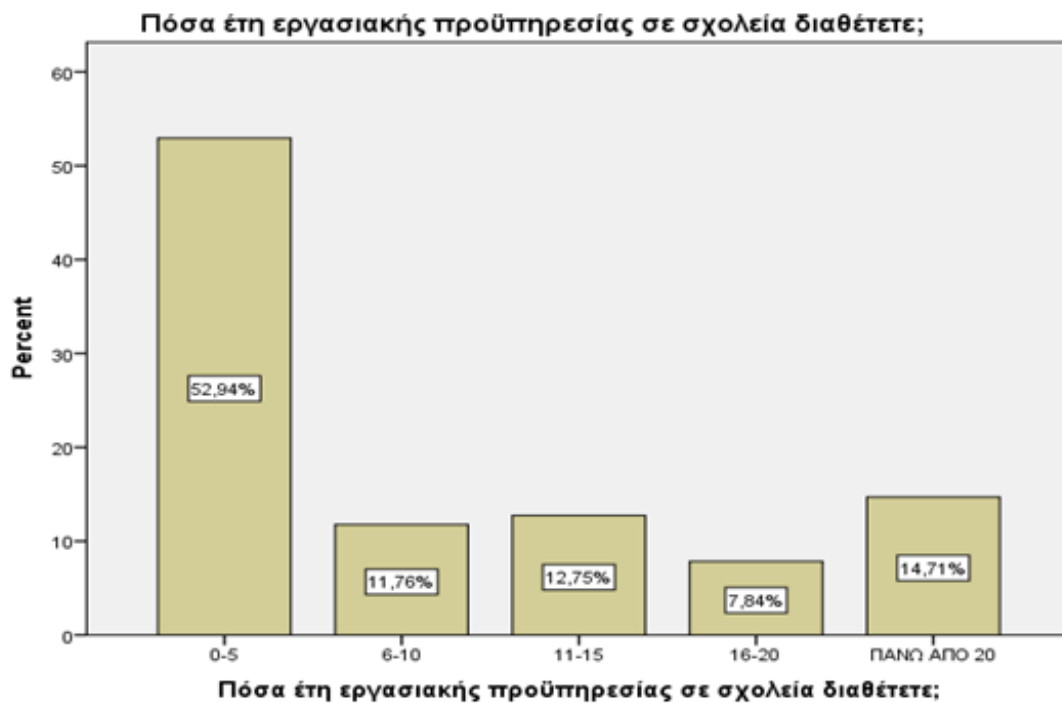
Γράφημα 2. Ηλικία Συμμετεχόντων



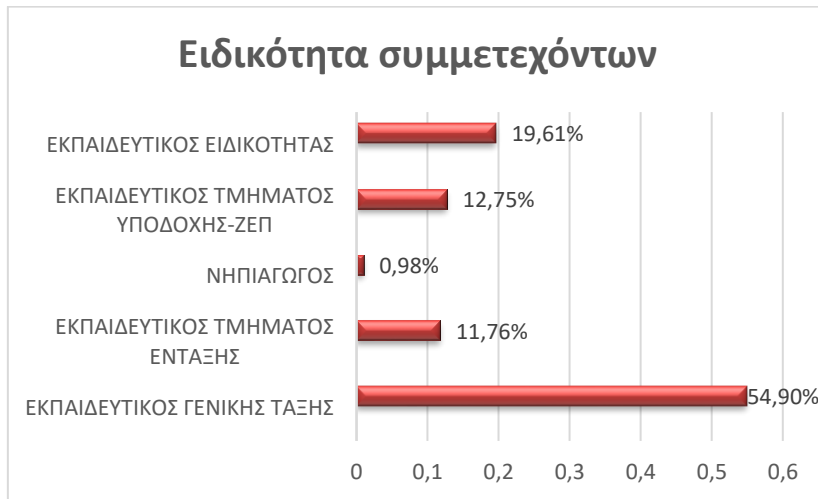
Γράφημα 3. Εκπαιδευτικό υπόβαθρο συμμετεχόντων



Γράφημα 4. Εργασιακή προϋπηρεσία συμμετεχόντων

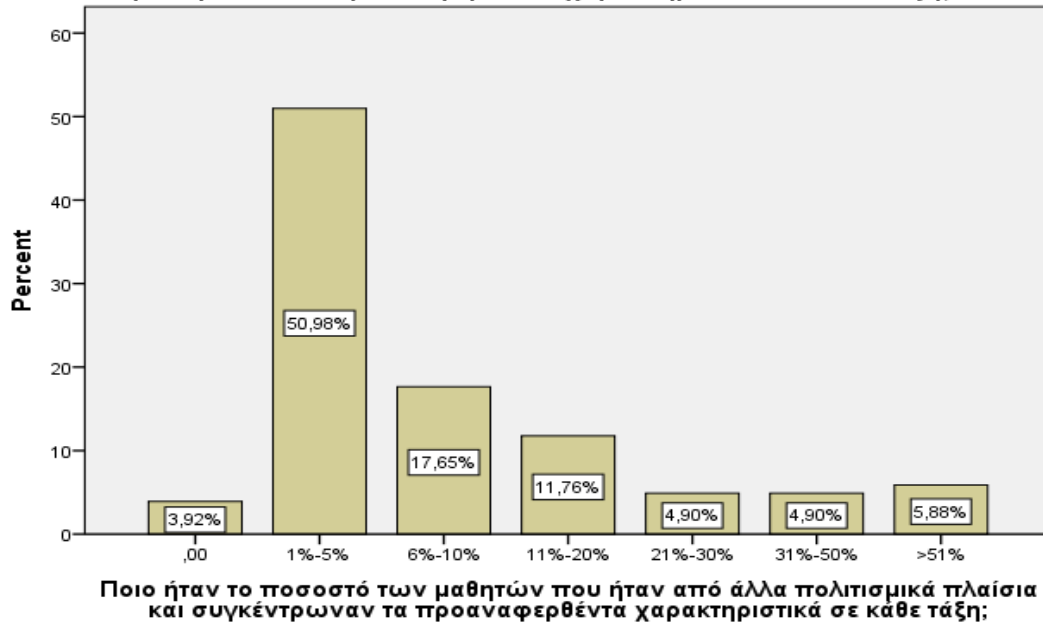


Γράφημα 5. Ειδικότητα συμμετεχόντων

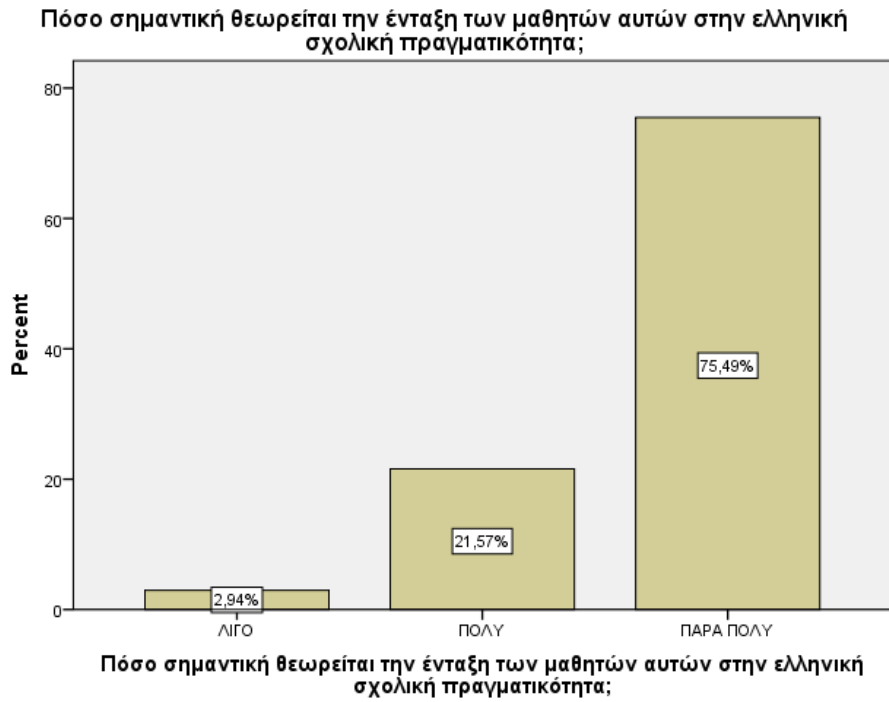


Γράφημα 6. Ερώτηση 1 (Ενότητα Β')

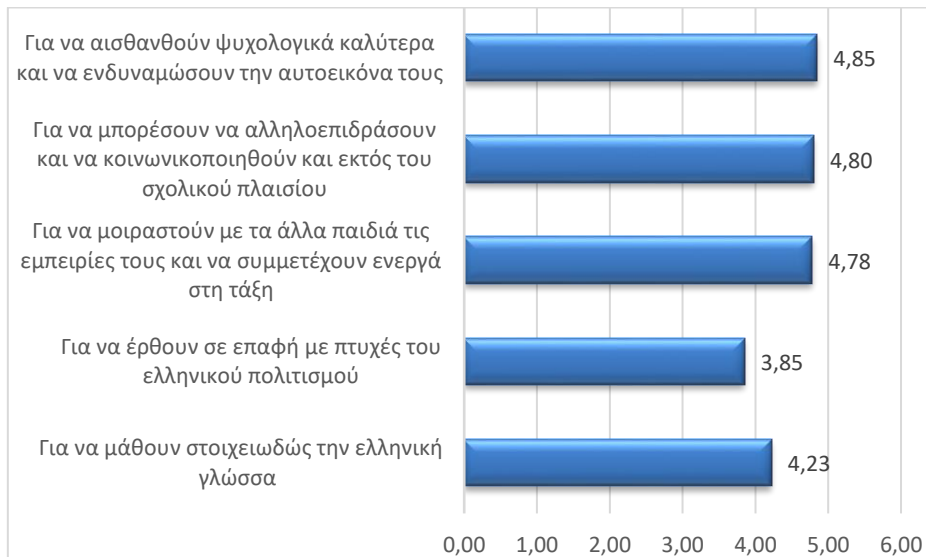
Ποιο ήταν το ποσοστό των μαθητών που ήταν από άλλα πολιτισμικά πλαίσια και συγκέντρωναν τα προαναφερθέντα χαρακτηριστικά σε κάθε τάξη;



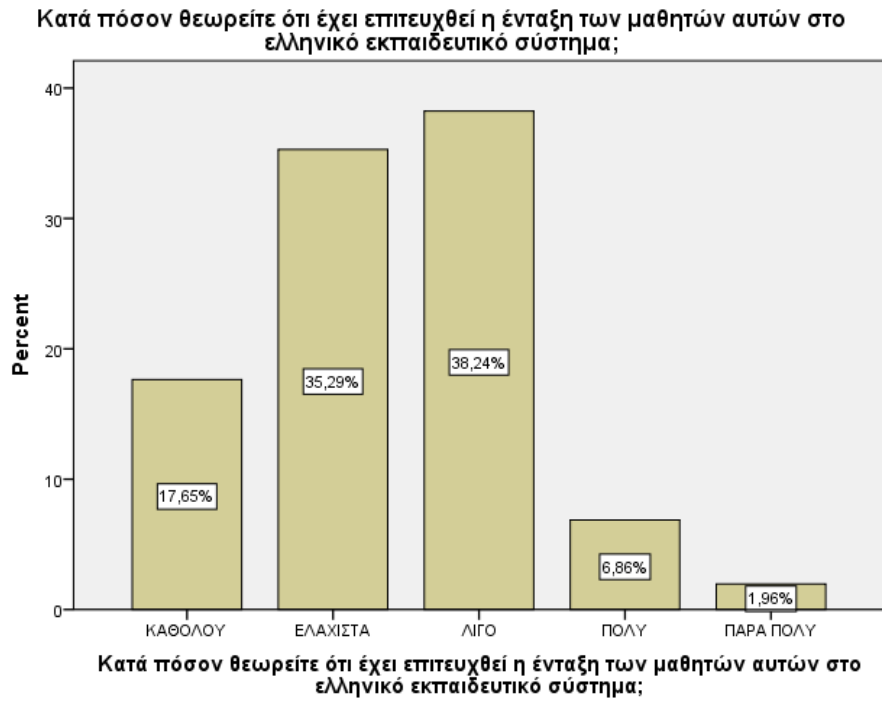
Γράφημα 7. Ερώτηση 2 (Ενότητα Β')



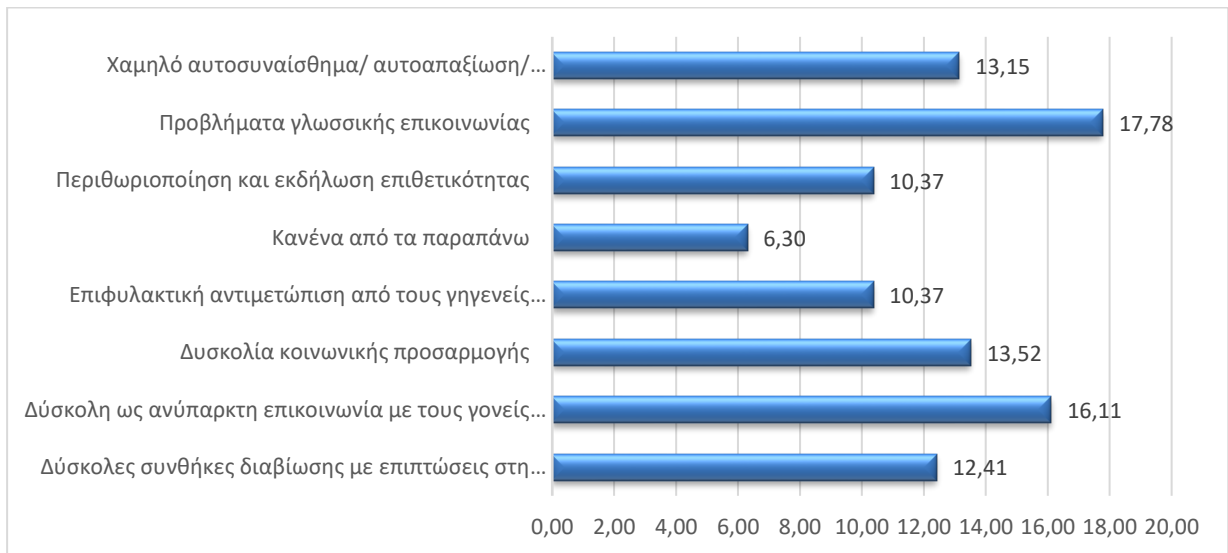
Γράφημα 8. Ερώτηση 3 (Ενότητα Β')



Γράφημα 9. Ερώτηση 4 (Ενότητα Β')

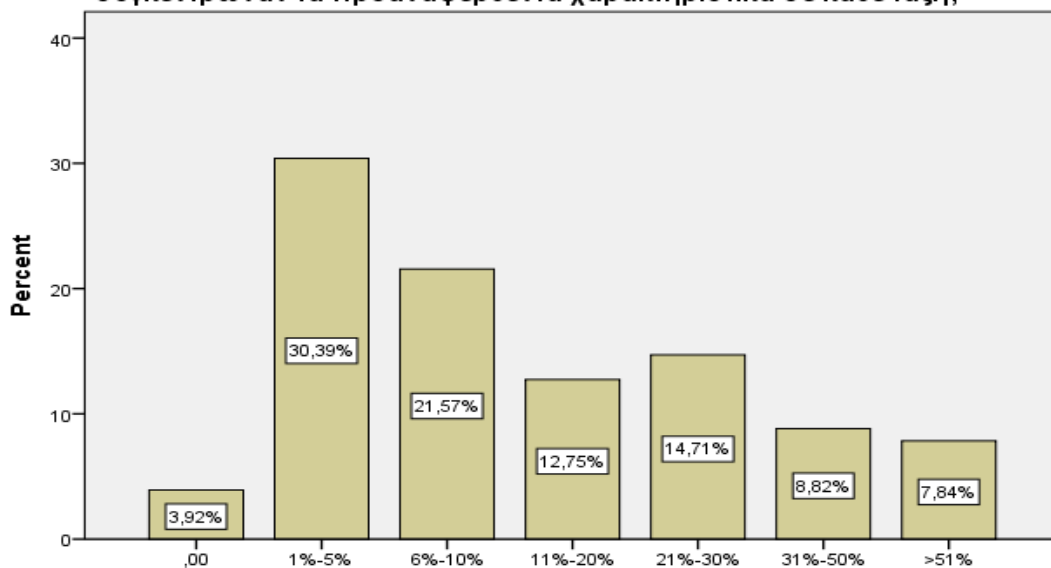


Γράφημα 10. Ερώτηση 5 (Ενότητα Β')



Γράφημα 11. Ερώτηση 1 (Ενότητα Γ')

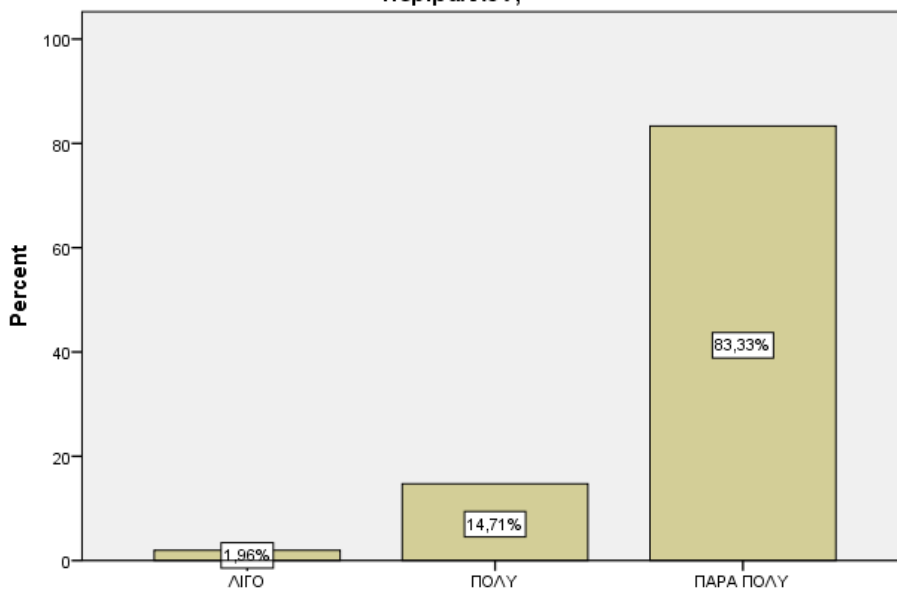
Ποιο ήταν το ποσοστό των μαθητών που ήταν από άλλα πολιτισμικά πλαίσια και συγκέντρωναν τα προαναφερθέντα χαρακτηριστικά σε κάθε τάξη;



Ποιο ήταν το ποσοστό των μαθητών που ήταν από άλλα πολιτισμικά πλαίσια και συγκέντρωναν τα προαναφερθέντα χαρακτηριστικά σε κάθε τάξη;

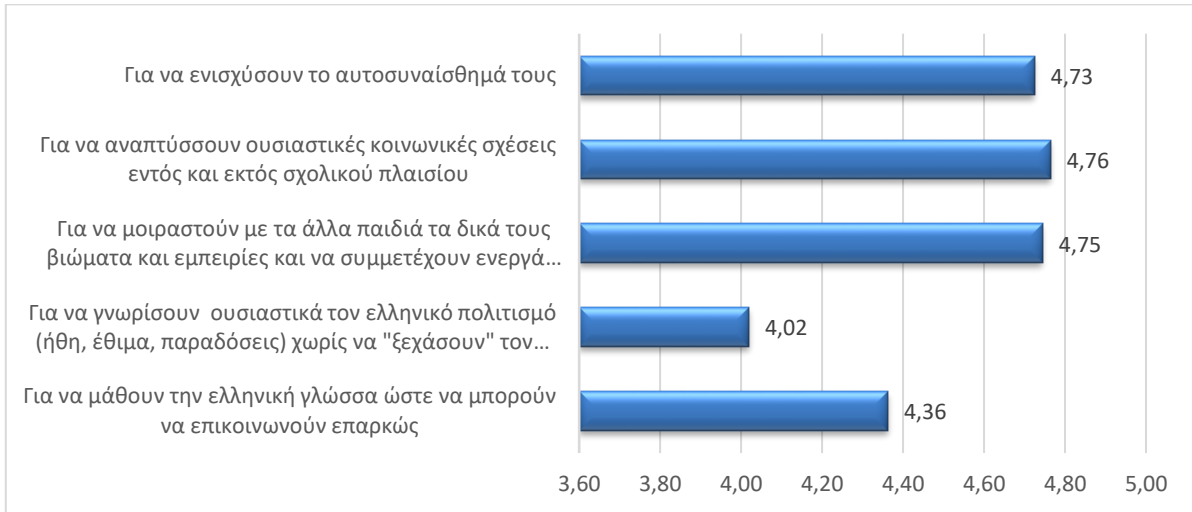
Γράφημα 12. Ερώτηση 2 (Ενότητα Γ')

Πόσο σημαντική θεωρείται την ένταξη των μαθητών αυτών στο σχολικό περιβάλλον;



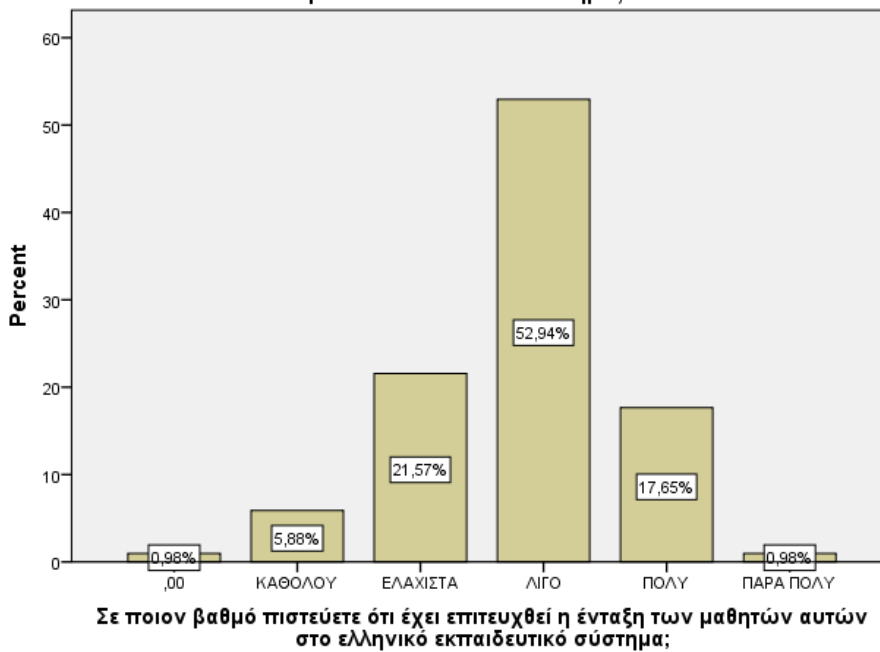
Πόσο σημαντική θεωρείται την ένταξη των μαθητών αυτών στο σχολικό περιβάλλον;

Γράφημα 13. Ερώτηση 3 (Ενότητα Γ')

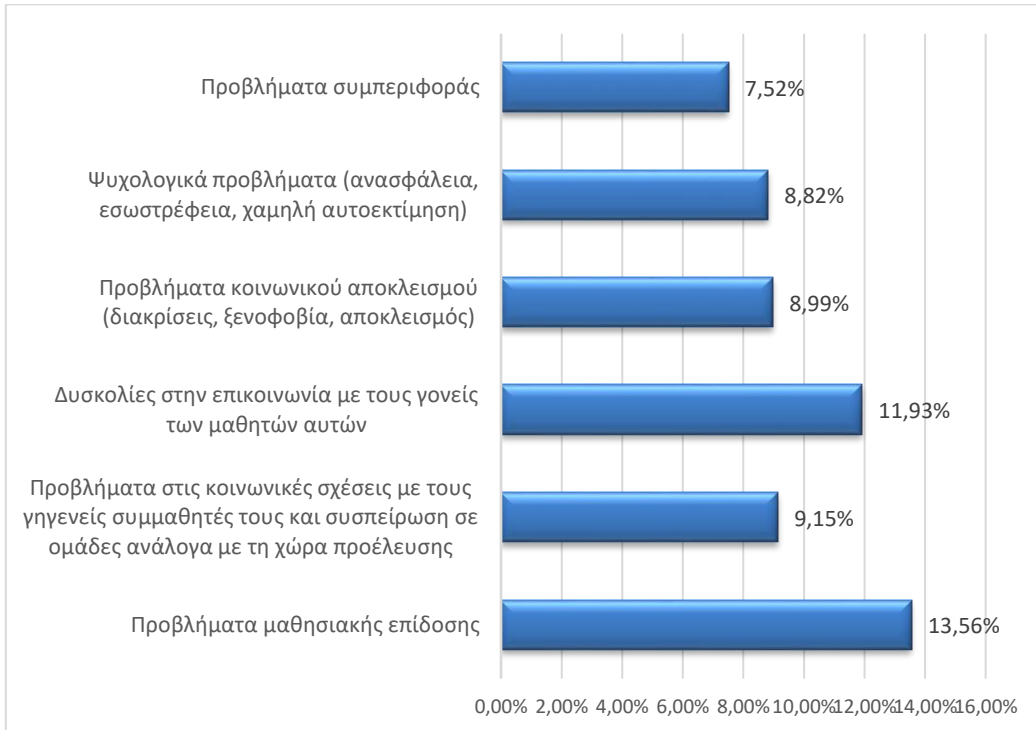


Γράφημα 14. Ερώτηση 4 (Ενότητα Γ')

Σε ποιον βαθμό πιστεύετε ότι έχει επιτευχθεί η ένταξη των μαθητών αυτών στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα;

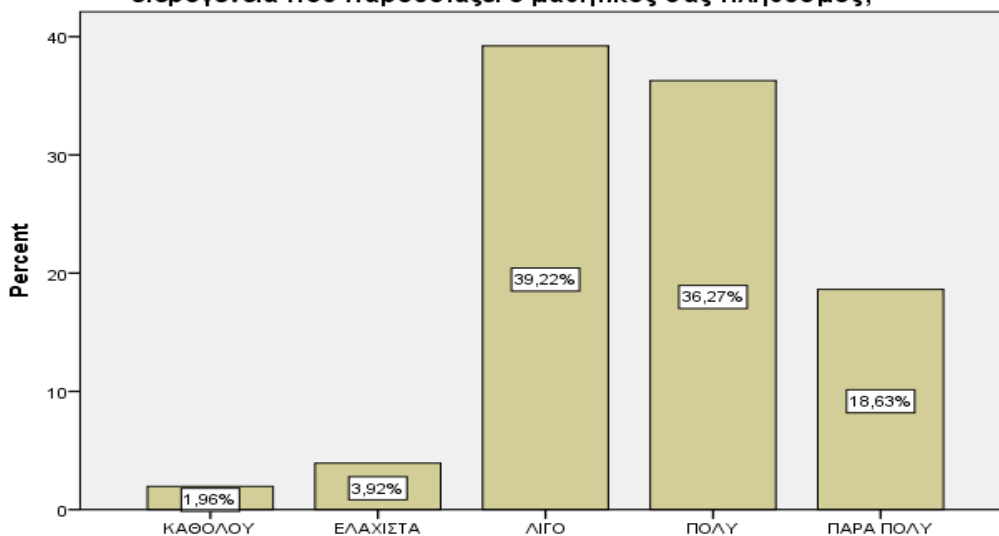


Γράφημα 15. Ερώτηση 5 (Ενότητα Γ')



Γράφημα 16. Ερώτηση 1 (Ενότητα Δ')

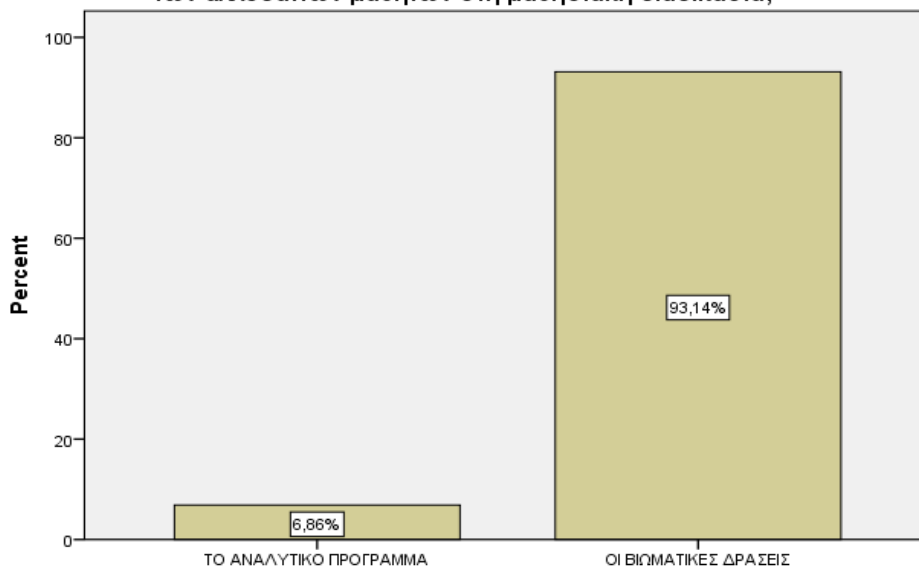
Σε ποιον βαθμό προσαρμόζετε τη διδασκαλία σας ανάλογα με την πολιτισμική ετερογένεια που παρουσιάζει ο μαθητικός σας πληθυσμός;



Σε ποιον βαθμό προσαρμόζετε τη διδασκαλία σας ανάλογα με την πολιτισμική ετερογένεια που παρουσιάζει ο μαθητικός σας πληθυσμός;

Γράφημα 17. Ερώτηση 2 (Ενότητα Δ')

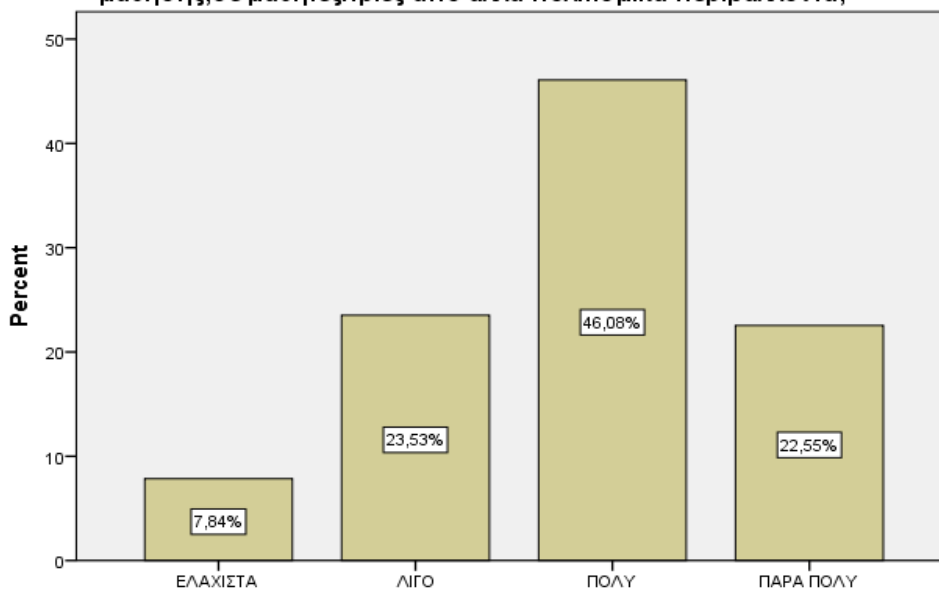
Ποιος από τους παρακάτω τομείς θεωρείτε ότι είναι πιο σημαντικός για την ένταξη των αλλοδαπών μαθητών στη μαθησιακή διαδικασία;



Ποιος από τους παρακάτω τομείς θεωρείτε ότι είναι πιο σημαντικός για την ένταξη των αλλοδαπών μαθητών στη μαθησιακή διαδικασία;

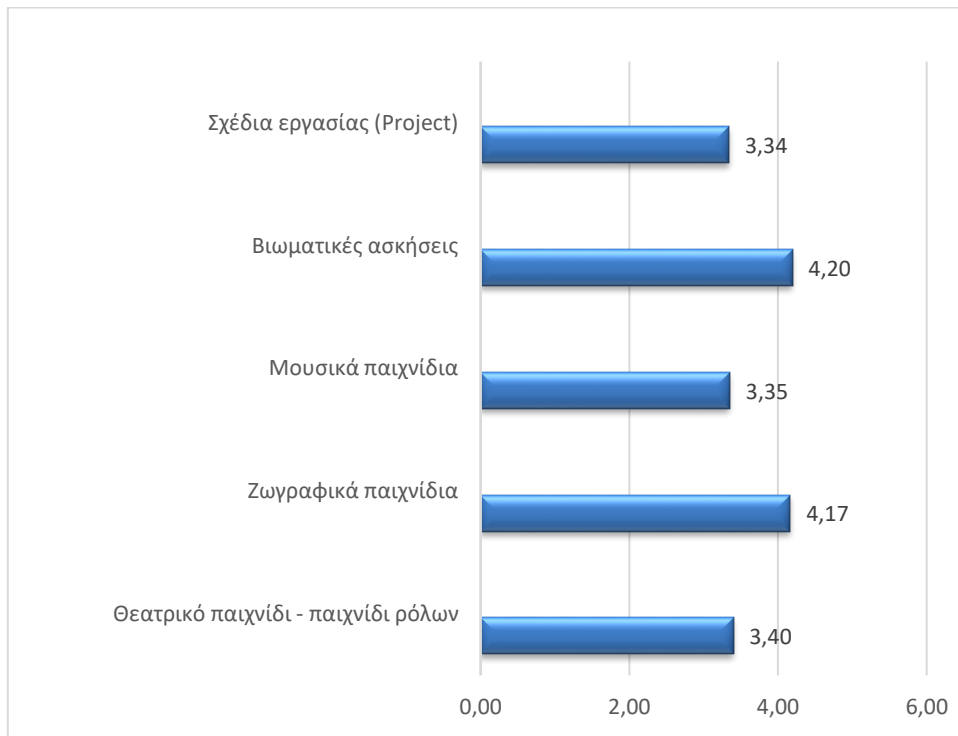
Γράφημα 18. Ερώτηση 3 (Ενότητα Δ')

Κατά πόσον έχει χρειαστεί ποτέ να χρησιμοποιήσετε εναλλακτικά εργαλεία μάθησης, σε μαθητές/τριες από άλλα πολιτισμικά περιβάλλοντα;

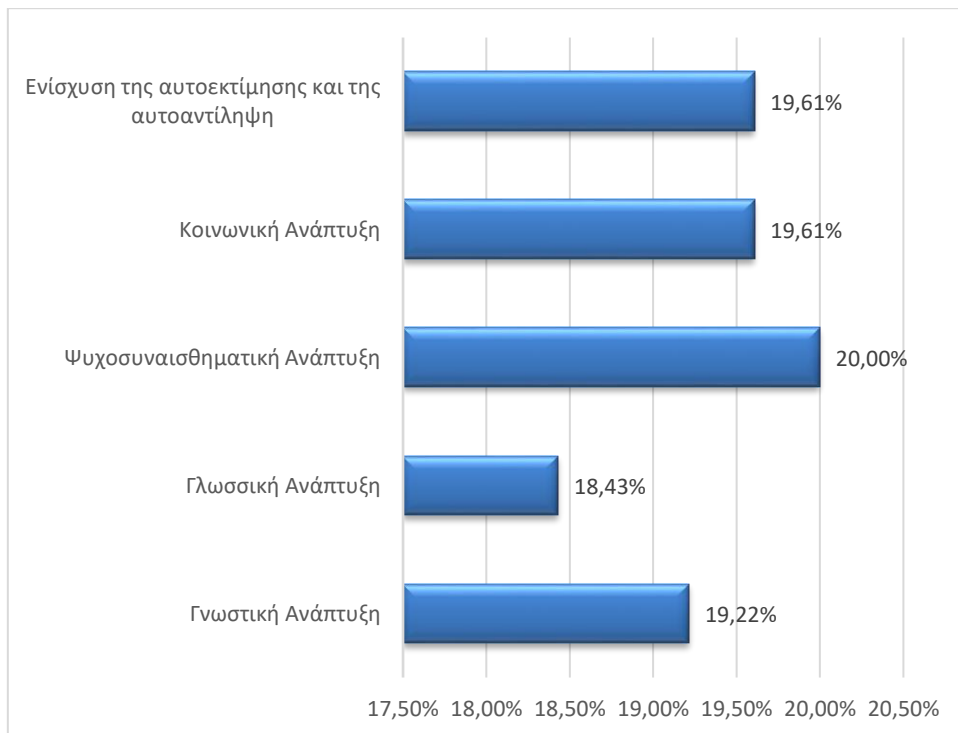


Κατά πόσον έχει χρειαστεί ποτέ να χρησιμοποιήσετε εναλλακτικά εργαλεία μάθησης, σε μαθητές/τριες από άλλα πολιτισμικά περιβάλλοντα;

Γράφημα 19. Ερώτηση 4 (Ενότητα Δ')

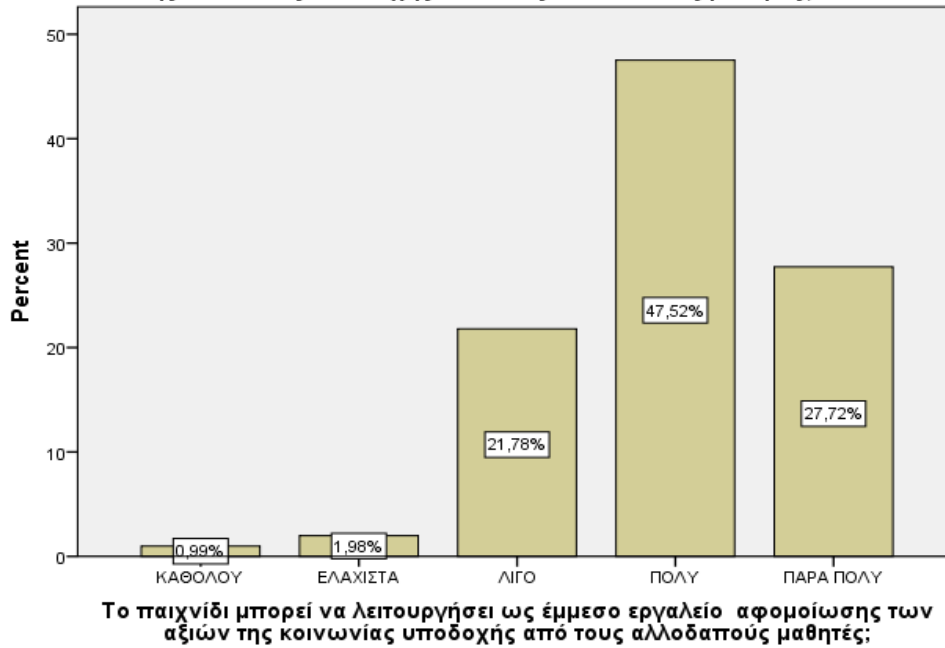


Γράφημα 20. Ερώτηση 2 (Ενότητα Ε')



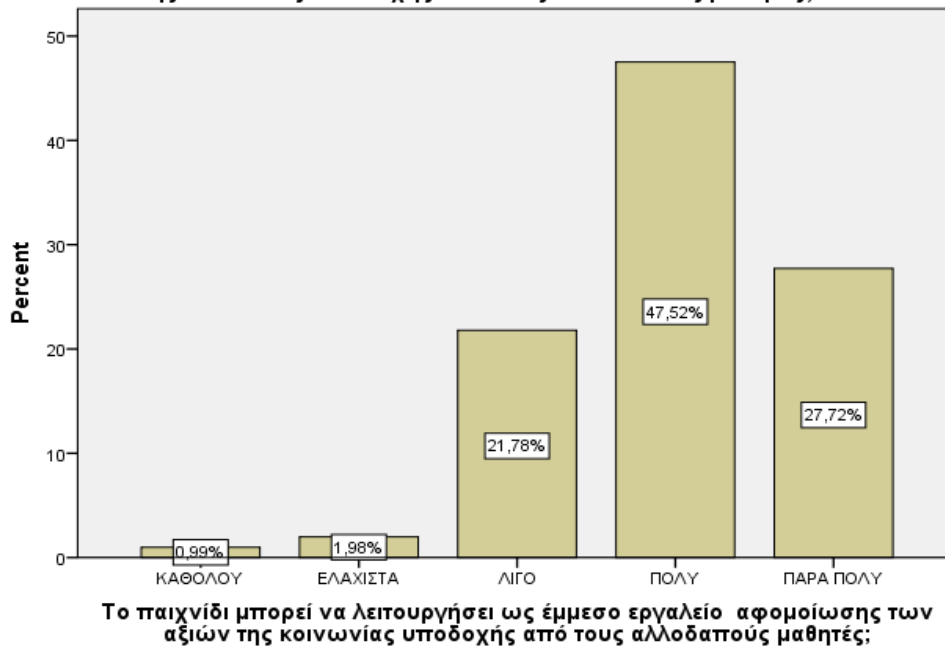
Γράφημα 21. Ερώτηση 3 (Ενότητα Γ')

Το παιχνίδι μπορεί να λειτουργήσει ως έμμεσο εργαλείο αφομοίωσης των αξιών της κοινωνίας υποδοχής από τους αλλοδαπούς μαθητές;



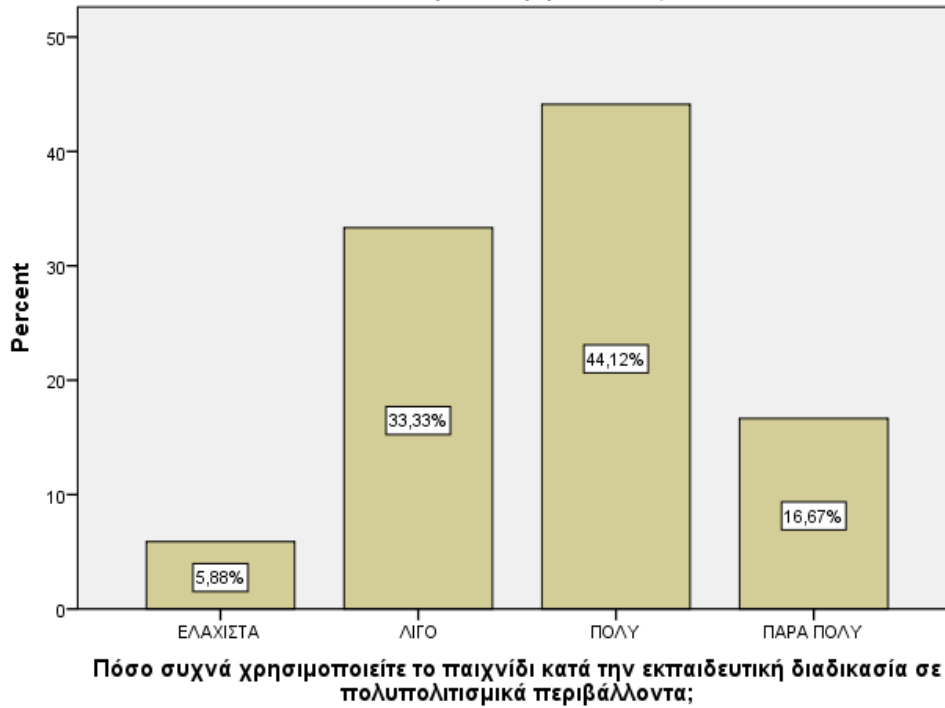
Γράφημα 22. Ερώτηση 4 (Ενότητα Ε')

Το παιχνίδι μπορεί να λειτουργήσει ως έμμεσο εργαλείο αφομοίωσης των αξιών της κοινωνίας υποδοχής από τους αλλοδαπούς μαθητές;

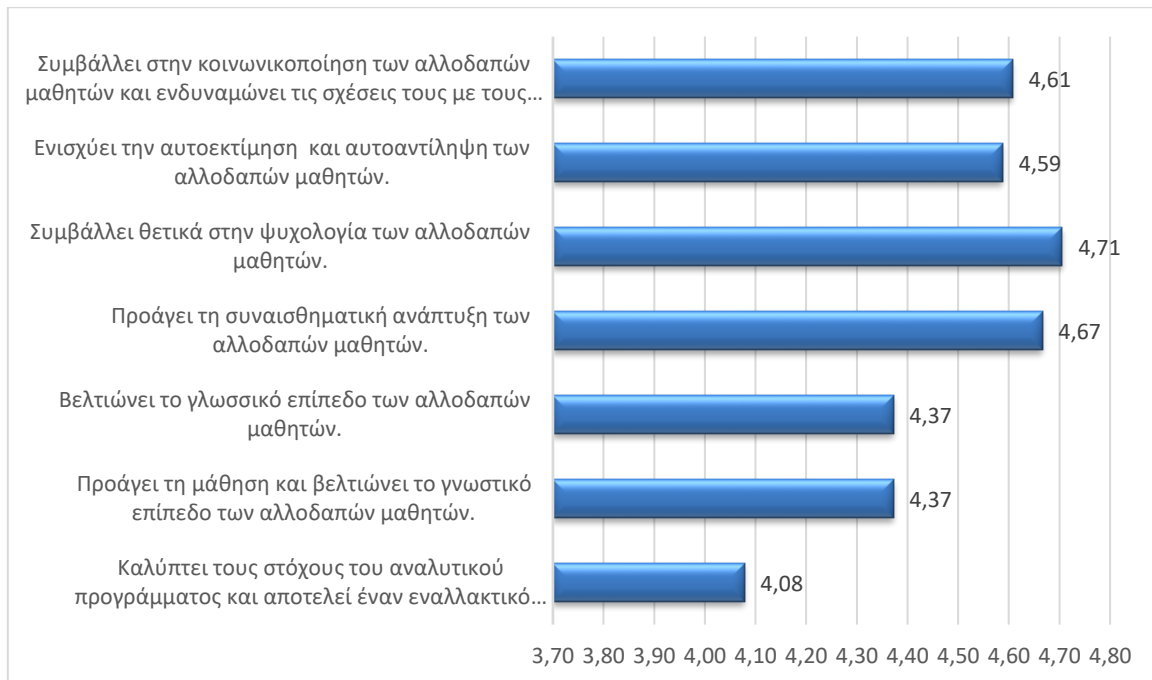


Γράφημα 23. Ερώτηση 5 (Ενότητα Ε')

Πόσο συχνά χρησιμοποιείτε το παιχνίδι κατά την εκπαιδευτική διαδικασία σε πολυπολιτισμικά περιβάλλοντα;

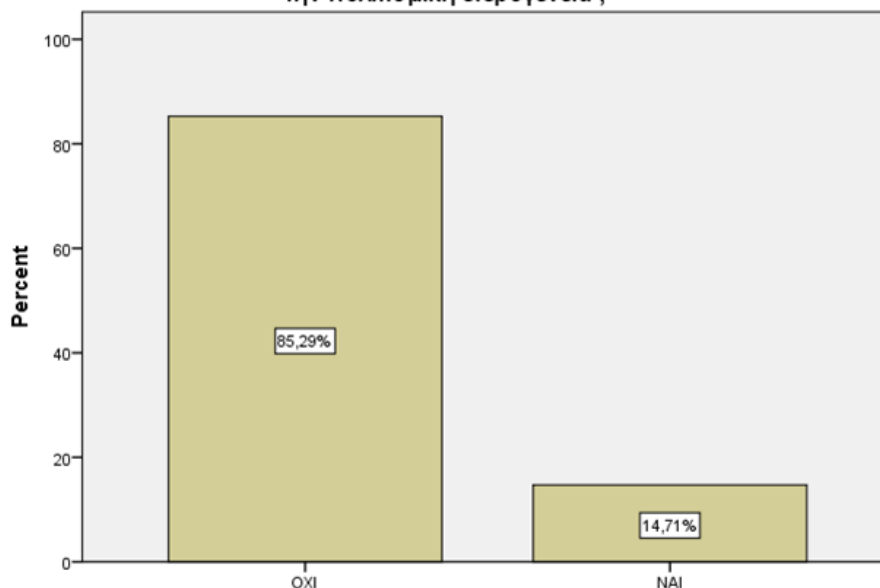


Γράφημα 24. Ερωτήσεις 1,2,3,4,5,6,7 (Ενότητα Στ')



Γράφημα 25. Ερώτηση 1 (Ενότητα Ζ')

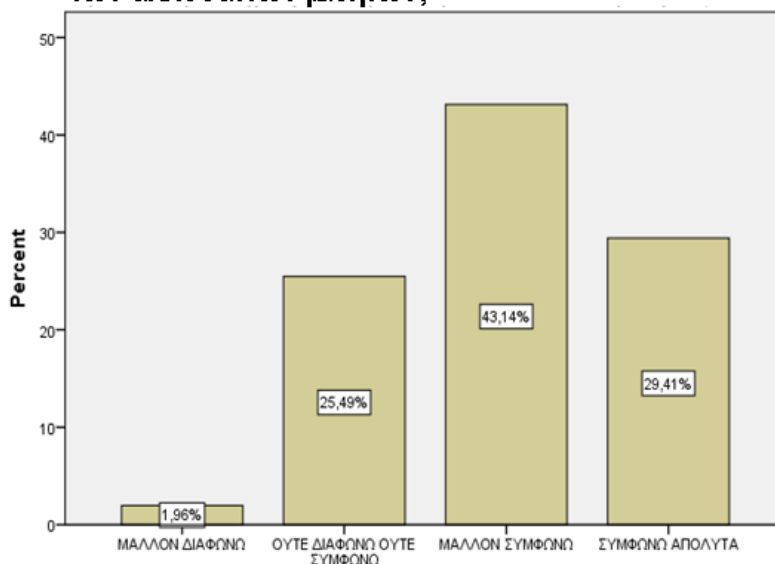
Πιστεύετε ότι είστε κατάλληλα καταρτισμένοι για να διαχειριστείτε αποτελεσματικά την πολιτισμική ετερογένεια ;



Πιστεύετε ότι είστε κατάλληλα καταρτισμένοι για να διαχειριστείτε αποτελεσματικά την πολιτισμική ετερογένεια ;

Γράφημα 26. Ερώτηση 2 (Ενότητα Ζ')

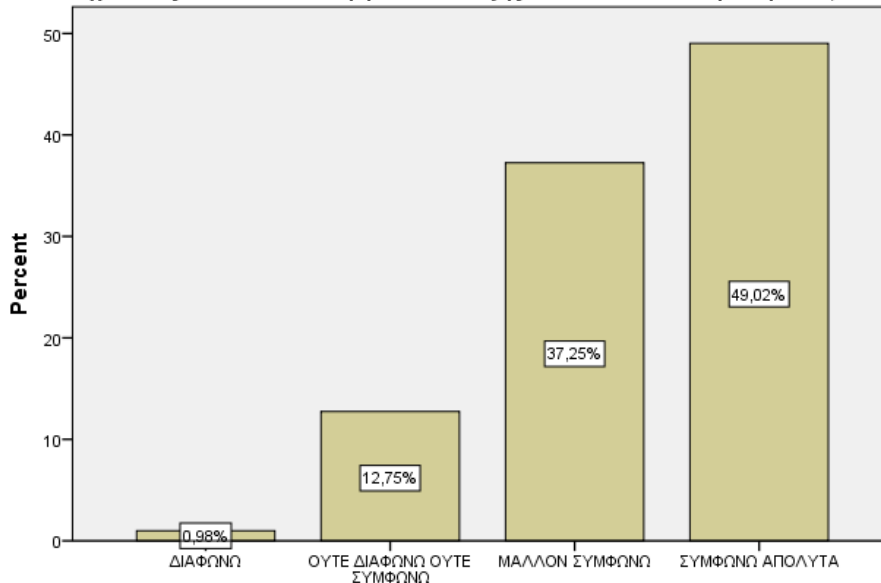
Χρειάζεστε να επιμορφωθείτε ως προς την αξιοποίηση εκπαιδευτικών πρακτικών με στόχο την ενσωμάτωση των αλλοδαπών μαθητών;



Χρειάζεστε να επιμορφωθείτε ως προς την αξιοποίηση εκπαιδευτικών πρακτικών με στόχο την ενσωμάτωση των αλλοδαπών μαθητών;

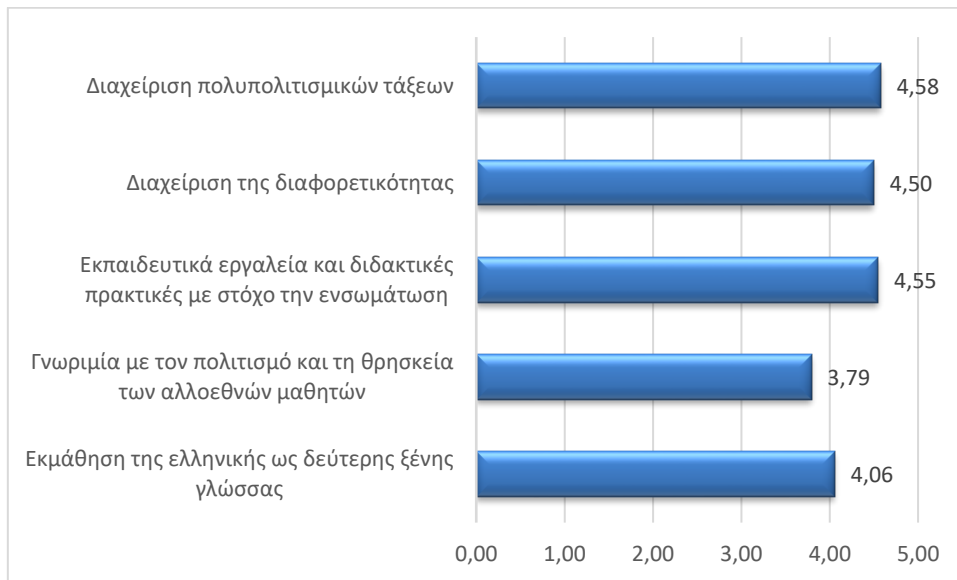
Γράφημα 27. Ερώτηση 3 (Ενότητα Ζ')

Σε ποιον βαθμό εκτιμάτε ότι θα σας ενδιέφερε η επιμόρφωση με θέμα "Το παιχνίδι ως εκπαιδευτικό εργαλείο ένταξης των αλλοδαπών μαθητών";



Σε ποιον βαθμό εκτιμάτε ότι θα σας ενδιέφερε η επιμόρφωση με θέμα "Το παιχνίδι ως εκπαιδευτικό εργαλείο ένταξης των αλλοδαπών μαθητών";

Γράφημα 28. Ερώτηση 4 (Ενότητα Ζ')



Πίνακας Συσχετίσεων

Πίνακας 1. Έλεγχος χ^2 για το φύλο και τις απόψεις των εκπαιδευτικών για το διαπολιτισμικό παιχνίδι

Ποιο είναι το φύλο σας; * Το διαπολιτισμικό παιχνίδι προάγει τη συναισθηματική ανάπτυξη των αλλοδαπών μαθητών. Crosstabulation

Ποιο είναι το φύλο σας;

		Το διαπολιτισμικό παιχνίδι προάγει τη συναισθηματική ανάπτυξη των αλλοδαπών μαθητών.			
		ΟΥΤΕ ΔΙΑΦΩΝΩ	ΜΑΛΛΟΝ ΣΥΜΦΩΝΩ	ΣΥΜΦΩΝΩ ΑΠΟΛΥΤΑ	Total
Ποιο είναι το φύλο σας;	ΑΝΔΡΑΣ	4,2%	4,2%	91,7%	100,0%
	ΓΥΝΑΙΚΑ	5,1%	29,5%	65,4%	100,0%
Total		4,9%	23,5%	71,6%	100,0%

Chi-Square Tests

	Value	df	Asymptotic Significance (2-sided)
Pearson Chi-Square	6,807 ^a	2	,033
Likelihood Ratio	8,628	2	,013
Linear-by-Linear Association	4,212	1	,040
N of Valid Cases	102		

a. 2 cells (33,3%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 1,18.

Πίνακας 2. Έλεγχος χ^2 για το εκπαιδευτικό υπόβαθρο και τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για το διαπολιτισμικό παιχνίδι

Crosstab

Ποιο είναι το εκπαιδευτικό σας υπόβαθρο;

Το διαπολιτισμικό παιχνίδι προάγει τη μάθηση και βελτιώνει το γνωστικό επίπεδο των αλλοδαπών μαθητών.

		ΜΑΛΛΟ Ν ΔΙΑΦΩΝ Ω	ΟΥΤΕ ΔΙΑΦΩΝΩ ΟΥΤΕ ΣΥΜΦΩΝΩ	ΜΑΛΛΟΝ ΣΥΜΦΩΝΩ	ΣΥΜΦΩΝΩ ΑΠΟΛΥΤΑ	Total
Ποιο είναι το	ΑΕΙ/ΤΕΙ	2,9%	8,8%	52,9%	35,3%	100,0%
εκπαιδευτικό	ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΗ		28,6%	57,1%	14,3%	100,0%
σας	ΑΚΑΔΗΜΙΑ					
υπόβαθρο;	ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΟ		5,1%	35,6%	59,3%	100,0%
	ΔΙΔΑΚΤΟΡΙΚΟ		50,0%		50,0%	100,0%
Total		1,0%	8,8%	42,2%	48,0%	100,0%

Chi-Square Tests

	Value	df	Asymptotic Significance (2- sided)
Pearson Chi-Square	17,003 ^a	9	,049
Likelihood Ratio	15,607	9	,076
Linear-by-Linear Association	4,587	1	,032
N of Valid Cases	102		

a. 11 cells (68,8%) have expected count less than 5. The minimum expected count is ,02.

Πίνακας 3. Έλεγχος χ^2 για το εκπαιδευτικό υπόβαθρο και τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για το διαπολιτισμικό παιχνίδι

Crosstab

Ποιο είναι το εκπαιδευτικό σας υπόβαθρο;

Το διαπολιτισμικό παιχνίδι ενισχύει την αυτοεκτίμηση και αυτοαντίληψη των αλλοδαπών μαθητών.

		ΟΥΤΕ ΔΙΑΦΩΝΩ	ΜΑΛΛΟΝ ΣΥΜΦΩΝΩ	ΣΥΜΦΩΝΩ ΑΠΟΛΥΤΑ	Total
Ποιο είναι το εκπαιδευτικό σας υπόβαθρο;	ΑΕΙ/ΤΕΙ	2,9%	44,1%	52,9%	100,0%
	ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΗ ΑΚΑΔΗΜΙΑ		28,6%	71,4%	100,0%
	ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΟ	5,1%	25,4%	69,5%	100,0%
	ΔΙΔΑΚΤΟΡΙΚΟ	50,0%		50,0%	100,0%
	Total	4,9%	31,4%	63,7%	100,0%

Chi-Square Tests

	Value	df	Asymptotic Significance (2-sided)
Pearson Chi-Square	13,035 ^a	6	,042
Likelihood Ratio	8,473	6	,205
Linear-by-Linear Association	,487	1	,485
N of Valid Cases	102		

a. 8 cells (66,7%) have expected count less than 5. The minimum expected count is ,10.

Πίνακας 4. Έλεγχος χ^2 για το εκπαιδευτικό υπόβαθρο και τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για το διαπολιτισμικό παιχνίδι

Crosstab

Ποιο είναι το εκπαιδευτικό σας υπόβαθρο;

Το διαπολιτισμικό παιχνίδι συμβάλλει στην κοινωνικοποίηση των αλλοδαπών μαθητών και ενδυναμώνει τις σχέσεις τους με τους γηγενείς συμμαθητές τους.

		ΟΥΤΕ ΔΙΑΦΩΝΩ	ΜΑΛΛΟΝ ΣΥΜΦΩΝΩ	ΣΥΜΦΩΝΩ ΑΠΟΛΥΤΑ	Total
Ποιο είναι το εκπαιδευτικό σας υπόβαθρο;	ΑΕΙ/ΤΕΙ	8,8%	38,2%	52,9%	100,0%
	ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΗ ΑΚΑΔΗΜΙΑ			100,0%	100,0%
	ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΟ	3,4%	25,4%	71,2%	100,0%
	ΔΙΔΑΚΤΟΡΙΚΟ	50,0%		50,0%	100,0%
Total		5,9%	27,5%	66,7%	100,0%

Chi-Square Tests

	Value	df	Asymptotic Significance (2-sided)
Pearson Chi-Square	14,544 ^a	6	,024
Likelihood Ratio	13,134	6	,041
Linear-by-Linear Association	1,630	1	,202
N of Valid Cases	102		

a. 8 cells (66,7%) have expected count less than 5. The minimum expected count is ,12.

Πίνακας 5. Έλεγχος χ² για την ειδικότητα και τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για το διαπολιτισμικό παιχνίδι

Crosstab

Σε ποια επαγγελματική θέση εργάζεστε στο σχολείο (π.χ. εκπαιδευτικός γενικής τάξης, εικαστικός κ.α.) ;		Το διαπολιτισμικό παιχνίδι συμβάλλει θετικά στη ψυχολογία των αλλοδαπών μαθητών.			Total
		ΟΥΤΕ ΔΙΑΦΩΝΩ	ΜΑΛΛΟΝ ΣΥΜΦΩΝΩ	ΣΥΜΦΩΝΩ ΑΠΟΛΥΤΑ	
Σε ποια επαγγελματική θέση εργάζεστε στο	ΕΚΠ.ΤΜΗΜΑΤΟΣ ΥΠΟΔΟΧΗΣ		30,8%	69,2%	100,0%
σχολείο (π.χ. εκπαιδευτικός γενικής τάξης, εικαστικός κ.α.) ;	ΕΚΠ.ΤΜΗΜΑΤΟΣ ΕΝΤΑΞΗΣ	16,7%	25,0%	58,3%	100,0%
	ΕΙΔΙΚΟΤΗΤΕΣ		4,8%	95,2%	100,0%
Total		4,3%	17,4%	78,3%	100,0%

Chi-Square Tests

	Value	df	Asymptotic Significance (2-sided)
Pearson Chi-Square	10,848 ^a	4	,028
Likelihood Ratio	11,058	4	,026
Linear-by-Linear Association	2,775	1	,096
N of Valid Cases	46		

a. 6 cells (66,7%) have expected count less than 5. The minimum expected count is ,52.

Ερωτηματολόγιο

Αξιότιμε/η κύριε/κυρία,

Το παρόν ερωτηματολόγιο συντάχθηκε στο πλαίσιο της διπλωματικής μου εργασίας και έχει ως σκοπό να διερευνήσει τις απόψεις των εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης αναφορικά με την αξιοποίηση του διαπολιτισμικού παιχνιδιού ως εργαλείου ένταξης και ενίσχυσης της ψυχοσυναισθηματικής ανάπτυξης των αλλοδαπών μαθητών στη μαθησιακή διαδικασία. Απευθύνεται αποκλειστικά σε εκπαιδευτικούς που υπηρετούν σε δημόσια σχολεία της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης Α΄ Αθήνας, όπου φοιτούν μετανάστες/πρόσφυγες. Η παρούσα έρευνα εντάσσεται στα πλαίσια του Μεταπτυχιακού Προγράμματος «Διοίκηση Εκπαιδευτικών Μονάδων» του Πανεπιστημίου Δυτικής Αττικής και η συμβολή σας με τη συμπλήρωση του ερωτηματολογίου, που διαρκεί λίγα λεπτά, είναι ιδιαίτερος καθοριστική.

Το ερωτηματολόγιο είναι ανώνυμο και τα στοιχεία θα χρησιμοποιηθούν αποκλειστικά και μόνο για τις ερευνητικές ανάγκες της διπλωματικής εργασίας.

Σας ευχαριστώ θερμά για τη συνεργασία σας.

Ενότητα Α': Ερωτήσεις που αφορούν το δημογραφικό προφίλ των ερωτώμενων

Ποιο είναι το φύλο σας;

- Άνδρας
- Γυναίκα

Ποια είναι η ηλικία σας;

- 22 - 30 ετών
- 31 - 40 ετών
- 41 - 50 ετών
- 51 - 60 ετών
- > 60 ετών

Ποιο είναι το εκπαιδευτικό σας υπόβαθρο;

- Πτυχιούχος Τριτοβάθμιας Εκπαίδευσης (Πανεπιστήμιο/ΤΕΙ)
- Πτυχιούχος Παιδαγωγικής Ακαδημίας
- Κάτοχος Μεταπτυχιακού Τίτλου Σπουδών
- Κάτοχος Διδακτορικού Τίτλου Σπουδών

Πόσα έτη εργασιακής προϋπηρεσίας σε σχολεία διαθέτετε;

- 0 - 5 έτη
- 6 - 10 έτη
- 11 - 15 έτη
- 16 - 20 έτη
- > 20 έτη

Σε ποια επαγγελματική θέση εργάζεστε στο σχολείο (π.χ. εκπαιδευτικός γενικής τάξης, εικαστικός κ.α.) ;

.....

Ενότητα Β': Ερωτήσεις που αφορούν την ένταξη αλλοδαπών μαθητών που βρίσκονται στο πρώτο επίπεδο ενσωμάτωσης

Για να εξασφαλιστεί η όσο το δυνατόν μεγαλύτερη ακρίβεια των απαντήσεων, σκόπιμο είναι να ξεκινήσουμε από τη θεωρητική διαπίστωση ότι η ένταξη περιέχει διάφορα επίπεδα που είναι αλληλένδετα με την κοινωνικοοικονομική κατάσταση των αλλοδαπών μαθητών. Για τους σκοπούς της έρευνας θα ορίσουμε δύο επίπεδα ενσωμάτωσης. Στο πρώτο επίπεδο εντάσσουμε τους αλλοδαπούς μαθητές με τα εξής χαρακτηριστικά:

- 1) Δε γνωρίζουν την ελληνική γλώσσα και ενδέχεται να μην επικοινωνούν καλά ούτε στη μητρική τους.
- 2) Ο χρόνος άφιξης και παραμονής τους στην Ελλάδα κυμαίνεται από 1 μήνα μέχρι 1 έτος.
- 3) Είναι η πρώτη φορά που παρακολουθούν πρόγραμμα τυπικής εκπαίδευσης στην Ελλάδα.
- 4) Οι κηδεμόνες τους είναι μετανάστες/πρόσφυγες ή είναι ασυνόδευτοι.
- 5) Το βιοτικό τους επίπεδο είναι χαμηλό, δεν έχουν σταθερό τόπο διαμονής ή ενδέχεται να διαμένουν σε καταυλισμούς και δομές φιλοξενίας προσφύγων.

Σε καθεμιά από τις τάξεις που έχετε διδάξει μέχρι σήμερα, ποιο προσεγγιστικά ήταν το ποσοστό των μαθητών/τριών που προέρχονταν από άλλα πολιτισμικά πλαίσια και συγκέντρωναν τα προαναφερθέντα χαρακτηριστικά σε κάθε τάξη;

- 0
- 1% - 5%
- 6% - 10%
- 11% - 20%
- 21% - 30%
- 31% - 50%

>51%

Πόσο σημαντική θεωρείται την ένταξη των μαθητών αυτών στην ελληνική σχολική πραγματικότητα;

Καθόλου Πολύ σημαντική

Αξιολογήστε, ανάλογα με τον βαθμό που σας εκφράζει, τους παρακάτω λόγους για τους οποίους είναι σημαντική η ένταξη των μαθητών αυτών στην εκπαιδευτική διαδικασία.

	Καθόλου	Ελάχιστα	Λίγο	Πολύ	Πάρα πολύ
Για να μάθουν στοιχειωδώς την ελληνική γλώσσα	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Για να έρθουν σε επαφή με πτυχές του ελληνικού πολιτισμού	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Για να μοιραστούν με τα άλλα παιδιά τις εμπειρίες τους και να συμμετέχουν ενεργά στη τάξη	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Για να μπορέσουν να αλληλοεπιδράσουν και να κοινωνικοποιηθούν και εκτός του σχολικού πλαισίου	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Για να αισθανθούν ψυχολογικά καλύτερα και να ενδυναμώσουν την αυτοεικόνα τους	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Κατά πόσον θεωρείτε ότι έχει επιτευχθεί η ένταξη των μαθητών αυτών στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα;

Καθόλου Πάρα πολύ

Ποιο/α από τα παρακάτω προβλήματα κληθήκατε να διαχειριστείτε αναφορικά με την ένταξη των παιδιών αυτών στο σχολικό περιβάλλον;

- Προβλήματα γλωσσικής επικοινωνίας
- Δυσκολία κοινωνικής προσαρμογής
- Περιθωριοποίηση και εκδήλωση επιθετικότητας

- Χαμηλό αυτοσυναίσθημα, αυτοαπαξίωση, ανασφάλεια, εσωστρέφεια
- Δύσκολη ως ανύπαρκτη επικοινωνία με τους γονείς των μαθητών αυτών
- Δύσκολες συνθήκες διαβίωσης με επιπτώσεις στη σχολική ζωή
- Επιφυλακτική αντιμετώπιση από τους γηγενείς μαθητές και τους γονείς τους
- Όλα τα παραπάνω
- Κανένα από τα παραπάνω

Ενότητα Γ': Ερωτήσεις που αφορούν την ένταξη αλλοδαπών μαθητών που βρίσκονται στο δεύτερο επίπεδο ενσωμάτωσης

Για τους σκοπούς της έρευνας στο δεύτερο επίπεδο εντάσσουμε τους αλλοδαπούς μαθητές με τα εξής χαρακτηριστικά:

- 1) Γνωρίζουν στοιχειωδώς την ελληνική γλώσσα και μπορούν να επικοινωνούν επαρκώς.
- 2) Ο χρόνος άφιξης και παραμονής τους στην Ελλάδα είναι μεγαλύτερος από 1 έτος.
- 3) Δεν είναι η πρώτη φορά που παρακολουθούν πρόγραμμα τυπικής εκπαίδευσης στην Ελλάδα.
- 4) Οι κηδεμόνες τους είναι μετανάστες/πρόσφυγες ή είναι ασυνόδευτοι.
- 5) Το βιοτικό τους επίπεδο είναι ικανό να καλύψει τις στοιχειώδεις βιοτικές τους ανάγκες.

Σε καθεμιά από τις τάξεις που έχετε διδάξει μέχρι σήμερα, ποιο προσεγγιστικά ήταν το ποσοστό των μαθητών/τριών που προέρχονταν από άλλα πολιτισμικά πλαίσια και συγκέντρωναν τα προαναφερθέντα χαρακτηριστικά σε κάθε τάξη;

- 0
- 1% - 5%
- 6% - 10%
- 11% - 20%
- 21% - 30%
- 31% - 50%
- >51%

Πόσο σημαντική θεωρείται την ένταξη των μαθητών αυτών στο σχολικό περιβάλλον;

Καθόλου
σημαντική

Πολύ
σημαντική

Αξιολογήστε, ανάλογα με τον βαθμό που σας εκφράζει, τους παρακάτω λόγους για τους οποίους είναι σημαντική η ένταξη των μαθητών αυτών στην εκπαιδευτική διαδικασία.

	Καθόλου	Ελάχιστα	Λίγο	Πολύ	Πάρα πολύ
Για να μάθουν την ελληνική γλώσσα ώστε να μπορούν να επικοινωνούν επαρκώς	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Για να γνωρίσουν ουσιαστικά τον ελληνικό πολιτισμό (ήθη, έθιμα, παραδόσεις) χωρίς να "ξεχάσουν" τον πολιτισμό της χώρας προέλευσής τους	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Για να μοιραστούν με τα άλλα παιδιά τα δικά τους βιώματα και εμπειρίες και να συμμετέχουν ενεργά στην τάξη	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Για να αναπτύσσουν ουσιαστικές κοινωνικές σχέσεις εντός και εκτός σχολικού πλαισίου	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Για να ενισχύσουν το αυτοσυναίσθημά τους	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Σε ποιον βαθμό πιστεύετε ότι έχει επιτευχθεί η ένταξη των μαθητών αυτών στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα;

Καθόλου Πάρα πολύ

Ποιο/α από τα παρακάτω προβλήματα κληθήκατε να διαχειριστείτε αναφορικά με την ένταξη των παιδιών αυτών στο σχολικό περιβάλλον;

- Προβλήματα μαθησιακής επίδοσης
- Προβλήματα στις κοινωνικές σχέσεις με τους γηγενείς συμμαθητές τους και συσπείρωση σε ομάδες ανάλογα με τη χώρα προέλευσης
- Δυσκολίες στην επικοινωνία με τους γονείς των μαθητών αυτών
- Προβλήματα κοινωνικού αποκλεισμού (διακρίσεις, ξενοφοβία, αποκλεισμός)
- Ψυχολογικά προβλήματα (ανασφάλεια, εσωστρέφεια, χαμηλή αυτοεκτίμηση)

- Προβλήματα συμπεριφοράς
- Όλα τα παραπάνω
- Κανένα από τα παραπάνω

Ενότητα Δ': Ερωτήσεις που αφορούν διδακτικές πρακτικές οι οποίες υποβοηθούν την ένταξη των αλλοδαπών μαθητών

Σε ποιον βαθμό προσαρμόζετε τη διδασκαλία σας ανάλογα με την πολιτισμική ετερογένεια που παρουσιάζει ο μαθητικός σας πληθυσμός;

Καθόλου Πάρα πολύ

Ποιος από τους παρακάτω τομείς θεωρείτε ότι είναι πιο σημαντικός για την ένταξη των αλλοδαπών μαθητών στη μαθησιακή διαδικασία;

- Το αναλυτικό πρόγραμμα
- Οι βιωματικές δράσεις

Κατά πόσον έχει χρειαστεί ποτέ να χρησιμοποιήσετε εναλλακτικά εργαλεία μάθησης, πέρα από την τυπική διδασκαλία σε μαθητές/τριες από άλλα πολιτισμικά περιβάλλοντα;

Καθόλου Πάρα πολύ

Σημειώστε σε ποιον βαθμό έχετε αξιοποιήσει καθένα από τα παρακάτω εναλλακτικά εργαλεία μάθησης για την ένταξη των αλλοδαπών μαθητών.

	Καθόλου	Ελάχιστα	Λίγο	Πολύ	Πάρα πολύ
Θεατρικό παιχνίδι – παιχνίδι ρόλων	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ζωγραφικά παιχνίδια	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Μουσικά παιχνίδια	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Βιωματικές ασκήσεις	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Σχέδια εργασίας (Project)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Ενότητα Ε': Ερωτήσεις που αφορούν την αξιοποίηση του διαπολιτισμικού παιχνιδιού ως μέσου ένταξης και ενίσχυσης της ψυχοσυναισθηματικής ανάπτυξης των αλλοδαπών μαθητών

Πιστεύετε ότι το παιχνίδι αποτελεί χρήσιμο εκπαιδευτικό εργαλείο για την ένταξη των αλλοδαπών μαθητών στο σχολικό περιβάλλον;

- Ναι
 Όχι

Σε ποιον/ους από τους παρακάτω τομείς πιστεύετε πως συμβάλλει καθοριστικά το παιχνίδι;

- Γνωστική Ανάπτυξη
 Γλωσσική Ανάπτυξη
 Ψυχοσυναισθηματική Ανάπτυξη
 Κοινωνική Ανάπτυξη
 Ενίσχυση της αυτοεκτίμησης και της αυτοαντίληψης
 Όλους τους παραπάνω
 Κανέναν από τους παραπάνω

Κατά πόσον πιστεύετε πως το παιχνίδι λειτουργεί ως μέσο μάθησης και μπορεί να συνδεθεί με περιοχές του αναλυτικού προγράμματος όπως η γλώσσα και τα μαθηματικά;

Καθόλου Πάρα πολύ

Ποια είναι η προσωπική σας εκτίμηση για τη δήλωση ότι το παιχνίδι μπορεί να λειτουργήσει ως έμμεσο εργαλείο επιβολής και αφομοίωσης των αξιών της κοινωνίας υποδοχής από τους αλλοδαπούς μαθητές;

Δεν είναι καθόλου αλήθεια Αληθεύει απόλυτα

Πόσο συχνά χρησιμοποιείτε το παιχνίδι κατά την εκπαιδευτική διαδικασία σε πολυπολιτισμικά περιβάλλοντα;

Καθόλου Πάρα πολύ

Ενότητα Στ': Ερωτήσεις που αφορούν την αξιοποίηση του διαπολιτισμικού παιχνιδιού με τη μορφή θεατρικού, ζωγραφικού και μουσικού παιχνιδιού

Οι παρακάτω δηλώσεις αφορούν την αξιοποίηση του διαπολιτισμικού παιχνιδιού ως εργαλείου ένταξης και έκφρασης της ψυχοσυναισθηματικής ανάπτυξης των αλλοδαπών μαθητών. Παρακαλούμε διαβάστε προσεκτικά κάθε πρόταση και σημειώστε σε ποιον βαθμό σας εκφράζει.

1	2	3	4	5
Διαφωνώ	Μάλλον Διαφωνώ	Ούτε Διαφωνώ Ούτε Συμφωνώ	Μάλλον Συμφωνώ	Συμφωνώ Απόλυτα

Το διαπολιτισμικό παιχνίδι (θεατρικό, ζωγραφικό, μουσικό) καλύπτει τους στόχους του αναλυτικού προγράμματος και αποτελεί έναν εναλλακτικό τρόπο διδασκαλίας για τους αλλοδαπούς μαθητές.

Διαφωνώ Συμφωνώ
Απόλυτα

Το διαπολιτισμικό παιχνίδι (θεατρικό, ζωγραφικό, μουσικό) προάγει τη μάθηση και βελτιώνει το γνωστικό επίπεδο των αλλοδαπών μαθητών.

Διαφωνώ Συμφωνώ
Απόλυτα

Το διαπολιτισμικό παιχνίδι (θεατρικό, ζωγραφικό, μουσικό) βελτιώνει το γλωσσικό επίπεδο των αλλοδαπών μαθητών.

Διαφωνώ Συμφωνώ
Απόλυτα

Το διαπολιτισμικό παιχνίδι (θεατρικό, ζωγραφικό, μουσικό) προάγει τη συναισθηματική ανάπτυξη των αλλοδαπών μαθητών.

Διαφωνώ Συμφωνώ
Απόλυτα

Το διαπολιτισμικό παιχνίδι (θεατρικό, ζωγραφικό, μουσικό) συμβάλλει θετικά στην ψυχολογία των αλλοδαπών μαθητών.

Διαφωνώ Συμφωνώ
Απόλυτα

Το διαπολιτισμικό παιχνίδι (θεατρικό, ζωγραφικό, μουσικό) ενισχύει την αυτοεκτίμηση και αυτοαντίληψη των αλλοδαπών μαθητών.

Διαφωνώ Συμφωνώ
Απόλυτα

Το διαπολιτισμικό παιχνίδι (θεατρικό, ζωγραφικό, μουσικό) συμβάλλει στην κοινωνικοποίηση των αλλοδαπών μαθητών και ενδυναμώνει τις σχέσεις τους με τους γηγενείς συμμαθητές τους.

Διαφωνώ Συμφωνώ
Απόλυτα

Ενότητα Ζ': Ερωτήσεις που αφορούν τις επιμορφωτικές ανάγκες των εκπαιδευτικών για την αποτελεσματική διαχείριση της πολιτισμικής ετερογένειας των τάξεων

Πιστεύετε ότι είστε κατάλληλα καταρτισμένοι για να διαχειριστείτε αποτελεσματικά την πολιτισμική ετερογένεια που αποτελεί χαρακτηριστικό των σημερινών "πολύγλωσσων" τάξεων;

- Ναι
 Όχι

Σε ποιον βαθμό εκτιμάτε ότι χρειάζεστε να επιμορφωθείτε ως προς την αξιοποίηση εκπαιδευτικών εργαλείων και πρακτικών με στόχο την ενσωμάτωση των αλλοδαπών μαθητών;

Καθόλου Πάρα πολύ

Σε ποιον βαθμό εκτιμάτε ότι θα σας ενδιέφερε η επιμόρφωση με θέμα "Το παιχνίδι ως εκπαιδευτικό εργαλείο ένταξης των αλλοδαπών μαθητών";

Καθόλου Πάρα πολύ

Αξιολογήστε σε ποιον βαθμό θα θέλατε να επιμορφωθείτε σε καθέναν από τους παρακάτω τομείς.

	Καθόλου	Ελάχιστα	Λίγο	Πολύ	Πάρα πολύ
Εκμάθηση της ελληνικής ως δεύτερης ξένης γλώσσας	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Γνωριμία με τον πολιτισμό και τη θρησκεία των αλλοεθνών μαθητών	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Εκπαιδευτικά
εργαλεία και
διδασκτικές πρακτικές
με στόχο την
ενσωμάτωση
Διαχείριση της
διαφορετικότητας
Διαχείριση
πολυπολιτισμικών
τάξεων