



ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΠΕΛΟΠΟΝΝΗΣΟΥ  
ΣΧΟΛΗ ΚΟΙΝΩΝΙΚΩΝ ΚΑΙ ΠΟΛΙΤΙΚΩΝ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ  
ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ  
**ΚΟΙΝΩΝΙΚΕΣ ΔΙΑΚΡΙΣΕΙΣ, ΜΕΤΑΝΑΣΤΕΥΣΗ ΚΑΙ ΙΔΙΟΤΗΤΑ ΤΟΥ ΠΟΛΙΤΗ**

**ΔΙΠΛΩΜΑΤΙΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ**

Το παιχνίδι ως εργαλείο ψυχοκοινωνικής διαμόρφωσης και ένταξης των παιδιών προσφύγων στην εκπαιδευτική πραγματικότητα: Απόψεις εκπαιδευτικών.



**ΦΟΙΤΗΤΡΙΑ:**  
**ΠΑΝΑΓΑΚΗ ΜΑΡΙΑ-ΡΑΦΑΕΛΑ**  
**ΑΜ:3032201501409**

**ΕΠΙΒΛΕΠΩΝ ΚΑΘΗΓΗΤΡΙΑ:**  
**ΚΑΡΑΚΑΤΣΑΝΗ ΔΕΣΠΟΙΝΑ**

ΚΟΡΙΝΘΟΣ 2017

## ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Το παιχνίδι εκτός από μέσο ψυχαγωγίας αποτελεί μέσο διαπαιδαγώγησης. Η παρούσα εργασία πραγματεύεται την αξία του παιχνιδιού στη διαμόρφωση της προσωπικότητας των προσφύγων μαθητών και την ένταξη τους στην ελληνική κοινωνία. Το πρώτο μέρος της εργασίας είναι θεωρητικό και περιλαμβάνει τρία κεφάλαια, ενώ το δεύτερο μέρος περιλαμβάνει την έρευνα. Το πρώτο κεφάλαιο λοιπόν, επικεντρώνεται στο παιχνίδι, τα είδη του και την αξία που αυτό έχει στην εκπαίδευση. Στο δεύτερο κεφάλαιο, προσεγγίζεται και αναλύεται η έννοια και η σημασία της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης καθώς επίσης αναφέρονται και τα διάφορα μοντέλα που υπάρχουν (αφομοιωτικό μοντέλο, μοντέλο ενσωμάτωσης κλπ). Στο τρίτο κεφάλαιο αναδεικνύεται το παιχνίδι ως εργαλείο διαπαιδαγώγησης και ένταξης στη διαπολιτισμική εκπαίδευση. Σαφή και καταλυτικό ρόλο στο εγχείρημα αυτό, έχει η εκπαιδευτική διαδικασία και κατ' επέκταση ο ρόλος του δασκάλου. Έτσι στο τέταρτο και τελευταίο κεφάλαιο της εργασίας αναπτύσσονται και αναλύονται οι απόψεις των εκπαιδευτικών, έπειτα από ερωτηματολόγια, όσον αφορά την συμβολή και την εφαρμογή της έννοιας του παιχνιδιού στα πλαίσια της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης.

Λέξεις κλειδιά: παιχνίδι, πρόσφυγες, διαπολιτισμική εκπαίδευση, αντιλήψεις

## ABSTRACT

The playing not only constitutes a means of entertainment but a means of education as well. The present paper works out the value of the playing in the formation of the personality of the refugee schoolchildren and their integration into the Greek society. The first part of the paper is theoretical and consists of three chapters while the second part is a research. The first chapter focuses on defining the playing of games, their stages and types as well as their educational value. The second chapter analyses the meaning and significance of intercultural education and sets out the models that describe it (incorporating model, assimilating model etc.). The third chapter approaches the playing as a tool of schooling and integration in the intercultural education. The last chapter researches different interviews of schoolteachers concerning the application and contribution of the playing into the intercultural realm. Their points of view are specifically indicated and analysed as their part in the educational procedure is of major importance.

Keywords: play, refugees, intercultural education, perceptions

## ~ Αντί προλόγου: Ευχαριστίες ~

Η παρούσα εργασία αποτελεί διπλωματική εργασία στα πλαίσια του μεταπτυχιακού προγράμματος «Κοινωνικές διακρίσεις, Μετανάστευση και Ιδιότητα του Πολίτη».

Πριν τη παρουσίαση της παρούσας εργασίας, αισθάνομαι την υποχρέωση να ευχαριστήσω ορισμένους από τους ανθρώπους που γνώρισα, συνεργάστηκα μαζί τους και έπαιξαν σημαντικό ρόλο για την επιτυχή πραγματοποίησή της.

Αρχικά, θα ήθελα να ευχαριστήσω την επιβλέπουσα της διπλωματικής μου εργασίας, Πρόεδρο του τμήματος Κοινωνικής και Εκπαιδευτικής Πολιτικής του Πανεπιστήμιο Πελοποννήσου, κ. Δέσποινα Καρακατσάνη. Η βοήθεια και η καθοδήγησή της με εύστοχες παρατηρήσεις, κατά τη διάρκεια της εργασίας μου, ήταν πολύτιμη, και οφείλω ένα μεγάλο ευχαριστώ και για την εμπιστοσύνη και την εκτίμηση που μου έδειξε. Επιπλέον, θα ήθελα να την ευχαριστήσω για την ευκαιρία που μου έδωσε να ασχοληθώ με ένα τόσο ενδιαφέρον αντικείμενο που ανταποκρίνεται απολύτως στα επιστημονικά μου ενδιαφέροντα, καθώς και για τη συμπαράστασή της, καθ' όλη τη διάρκεια των σπουδών μου.

Παράλληλα, θα ήθελα να ευχαριστήσω όλους της συμφοιτητές και φίλους μου, για τη συνεργασία, την αλληλοϋποστήριξη και την ανταλλαγή ιδεών και εμπειριών, που μου προσέφεραν σε όλη τη πορεία των σπουδών μου.

Τέλος αξίζει να πω ένα μεγάλο ευχαριστώ στους συνάδελφους εκπαιδευτικούς που προσφέρθηκαν να απαντήσουν το ερωτηματολόγιό μου, μόνο και μόνο για να βοηθήσουν τη διεξαγωγή της έρευνας. Αυτοί οι άνθρωποι λοιπόν έπαιξαν σημαντικό ρόλο στην ερευνητική διαδικασία της παρούσας διπλωματικής και εύχομαι αυτό το ίδιο ενδιαφέρον, να είναι αυτό που δε θα σταματήσει να μας ενώνει στην προσπάθεια διαμόρφωσης μιας πολυπολιτισμικής και πολύχρωμης τάξης, που θα ενδιαφέρεται για τον άλλον και δε θα ξεχνάει να παίζει μαζί του....

## ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ

Εισαγωγή ~ Προβληματική.....	6
Κατανόηση της νέας άφιξης μεταναστών και προσφύγων σε μια χώρα.....	8

### **A. ΘΕΩΡΗΤΙΚΟ ΜΕΡΟΣ**

#### **Κεφάλαιο 1: ΤΟ ΠΑΙΧΝΙΔΙ ΣΤΗΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ**

1.1 Έρευνες σχετικά με το παιχνίδι στην εκπαίδευση.....	13
1.2 Ορισμός και η σημασία του παιχνιδιού .....	16
1.3 Θεωρητικές προσεγγίσεις του παιχνιδιού.....	18
1.4 Στάδια και Είδη παιχνιδιού.....	24
1.5 Ο ρόλος του παιχνιδιού στη μάθηση-Παιδαγωγική αξία του παιχνιδιού.....	28
1.6 Ο ρόλος του παιδαγωγού απέναντι στο παιχνίδι.....	34

#### **Κεφάλαιο 2: ΔΙΑΠΟΛΙΤΙΣΜΙΚΟΤΗΤΑ ΚΑΙ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ**

2.1 Πολυπολιτισμικότητα και Διαπολιτισμικότητα.....	39
2.2 Διαπολιτισμική αγωγή και διαπολιτισμική εκπαίδευση.....	40
2.3 Διαπολιτισμικά μοντέλα εκπαίδευσης.....	43
2.3.1 Το αφομοιωτικό μοντέλο.....	44
2.3.2 Το μοντέλο ενσωμάτωσης.....	45
2.3.3 Το πολυπολιτισμικό μοντέλο.....	46
2.3.4 Το αντιρατσιστικό μοντέλο.....	46
2.3.5 Το διαπολιτισμικό μοντέλο .....	47
2.4 Το ελληνικό εκπαιδευτικό μοντέλο.....	48

#### **Κεφάλαιο 3 : ΤΟ ΠΑΙΧΝΙΔΙ ΚΑΙ Η ΔΙΑΠΟΛΙΤΙΣΜΙΚΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ**

3.1 Η διαμόρφωση του διαπολιτισμικού σχολείου.....	51
3.2 Η συμβολή του παιχνιδιού στη διαπολιτισμική εκπαίδευση.....	52
3.2.1 Μουσικοκινητικό παιχνίδι.....	57
3.2.2 Ζωγραφικό παιχνίδι .....	58
3.2.3 Το παιχνίδι αντικείμενο.....	59
3.2.4 Το θεατρικό παιχνίδι.....	59

3.3 Ο εκπαιδευτικός και ο ρόλος του στη διαπολιτισμική εκπαίδευση.....	63
--	----

## **B. ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΟ ΜΕΡΟΣ**

### **Κεφάλαιο 4: ΑΠΟΨΕΙΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ**

4.1 Έρευνες σχετικά με τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για το παιχνίδι και τη μάθηση.....	65
4.2 Η έρευνα μας.....	69
4.2.1 Σκοπός & Επιμέρους στόχοι.....	70
4.2.2 Συμμετέχοντες.....	71
4.2.3 Μεθοδολογία & Τρόπος συλλογής δεδομένων (διαδικασία έρευνας).....	72
4.2.4 Ανάλυση δεδομένων.....	75
4.2.5 Ευρήματα & Συμπεράσματα.....	77
4.2.6 Περιορισμοί της έρευνας- Προτάσεις.....	85

<b>Γ. ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΚΕΣ ΑΝΑΦΟΡΕΣ.....</b>	<b>89</b>
--	-----------

<b>Δ. ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ : ερωτηματολόγιο έρευνας.....</b>	<b>100</b>
---	------------

## Εισαγωγή ~ Προβληματική

Η ενότητα αυτή έχει ως στόχο να εισάγει τον αναγνώστη στην κατανόηση της δομής της παρούσας εργασίας και των θεμάτων που αναλύονται σε αυτή.

Θεωρούμε πως η εκπαίδευση σε αλληλεπίδραση με την κοινωνία μπορεί να συντελέσει στην ανάπτυξη της ολόπλευρης προσωπικότητας του παιδιού, ανασύροντας τις δημιουργικές του ικανότητες μέσα σ'ένα πλαίσιο χαράς και απόλαυσης. Μέσω βιωματικών τρόπων, όπως είναι η τέχνη και το παιχνίδι, η εκπαίδευση μπορεί να υποστηρίξει τη νοητική αλλά και την κοινωνικό-συναισθηματική ανάπτυξη του παιδιού, διαμορφώνοντας άτομα υγιή, δυναμικά και ανεξάρτητα με δυνατότητα συνεργασίας μεταξύ τους, ικανά κύτταρα του ζωντανού κοινωνικού ιστού (Άλκηστις,2012).

Η παρούσα εργασία λοιπόν στο **πρώτο της κεφάλαιο**, μέσω της βιβλιογραφικής προσέγγισης, θα προσπαθήσει να επισημάνει τα στάδια και τα είδη του παιχνιδιού, καθώς και να αναδείξει τα οφέλη του κατά την εκπαιδευτική διαδικασία.

Στο **επόμενο κεφάλαιο** γίνεται αναφορά στα μοντέλα εκπαίδευσης των μεταναστών και της πολιτικής που ακολουθείται με βάση αυτά, με τελικό σταθμό το τι ισχύει στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα, αφού η εκπαίδευση ως ένας οργανωμένο φορέας παίζει καταλυτικό ρόλο στη διατήρηση της κοινωνικής ισορροπίας σε μια κοινωνία.

Μέσα στο πλαίσιο της εκπαίδευσης, η γνώση για τις δυσκολίες των αλλοδαπών μαθητών, οφείλει να αποτελεί βασική προϋπόθεση για την κάλυψη των αναγκών τους σε γνωστικό, αλλά και ψυχολογικό επίπεδο για την αποτελεσματική προσαρμογή τους σε μια κοινωνία που συνεχώς μεταβάλλεται.

Μάλιστα αξίζει να αναφερθούν τα συμπεράσματα ερευνών που έχουν δείξει ότι η εκπαιδευτική εμπειρία και η αίσθηση του «ανήκειν» συμβάλλει καθοριστικά στη συνολική ευημερία και στην επιτυχή προσαρμογή ατόμων που αναγκάστηκαν να εγκαταλείψουν τις χώρες τους (Keating & Ellis, 2007). Ένας σημαντικός αριθμός ερευνητικών δεδομένων δείχνει ότι για τους μαθητές μειονοτήτων, ο βαθμός κατά τον οποίο η γλώσσα και ο πολιτισμός τους έχει ενσωματωθεί στο σχολικό πρόγραμμα αποτελεί σημαντικό παράγοντα πρόβλεψης της εκπαιδευτικής επιτυχίας (Cummins, 2005).

Το παιδί μέσα από το παιχνίδι θα είναι ικανό να μάθει τον εαυτό του, τη θέση του μέσα στον πραγματικό κόσμο, διαμορφώνοντας έτσι την προσωπικότητά του, αφού το παιχνίδι είναι κάτι που ενώνει τους ανθρώπους, διασυνδέει τις ομάδες και δένει τους πολιτισμούς

καθώς επικεντρώνεται σε ότι κοινό έχουν μεταξύ τους οι άνθρωποι και όχι σε αυτό που τους χωρίζει.

Μεγάλη ευθύνη για την ποιότητα και την ποσότητα των κατάλληλων ερεθισμάτων που δίνονται στα παιδιά, αφενός έχει η οικογένεια και αφετέρου οι δάσκαλοι, οι οποίοι ασκούν σημαντική επιρροή στη συμπεριφορά των παιδιών και στην ιδέα που σχετίζεται με τον εαυτό τους. 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, της πολιτισμικής παράδοσης και των κινητικών παιχνιδιών (Τσαπακίδου,2014). Ο δάσκαλος χρησιμοποιώντας ως εργαλείο, ένταξης και ψυχοκοινωνικής διαμόρφωσης των προσφύγων, το παιχνίδι, θα καταφέρει να κινητοποιήσει αρχικά το σώμα και κατ' επέκταση το ενδιαφέρον των παιδιών. Η γλωσσική διαφορά θα αποκτήσει,κατ' αυτό τον τρόπο, μικρή σημασία καθώς ο δάσκαλος με τους «νέους» μαθητές θα βρει και θα αναπτύξει καινούριους τρόπους επικοινωνίας.

Με αφορμή λοιπόν το τι συμβαίνει στην ελληνική πραγματικότητα, στο **τρίτο κεφάλαιο** πια, προτείνεται το παιχνίδι ως ένα εργαλείο διαπολιτισμικής εκπαίδευσης προκειμένου να «μάθουν τα παιδιά να μαθαίνουν », ειδικά στις πρώτες σχολικές ηλικίες, καθώς είναι κάτι που αφορά και ενδιαφέρει τα ίδια. Επιπλέον στο κεφάλαιο αυτό αναδεικνύεται η σημασία που έχει ο ρόλος του δασκάλου, ως υπεύθυνου αυτής τη «νέας» πολυπολιτισμικής τάξης, διευκολύνοντας τη διαδικασία μάθησης.

Σύμφωνα με τη συνέντευξη του γενικού γραμματέα του υπουργείου Παιδείας Γεώργιου Αγγελόπουλου ,στην Εφημερίδα των Συντακτών, στις τάξεις υποδοχής του πρωινού προγράμματος του Δημοτικού φοιτούν περισσότερα από 4.500 προσφυγόπουλα. Η συχνότητα παρουσίας αλλοδαπών μαθητών στις τάξεις του σχολικού περιβάλλοντος είναι πλέον γεγονός. Οι δάσκαλοι έρχονται αντιμέτωποι με την διαχείριση πολυπολιτισμικών περιβαλλόντων περισσότερο από ποτέ.

Τέλος, για την ολοκλήρωση της εργασίας αυτής κρίνεται απαραίτητο να συνδυαστεί η βιβλιογραφική μελέτη με την έρευνα. Έτσι στο **δεύτερο μέρος, το ερευνητικό**, έπειτα από βιβλιογραφική ανασκόπηση σχετικά με τις αντιλήψεις που έχουν οι εκπαιδευτικοί για τα οφέλη του παιχνιδιού, παραθέτονται ο σκοπός και τα ερευνητικά ερωτήματα της έρευνας. Ακολουθούν τα αποτελέσματα της έρευνας, συζήτηση επί των των αποτελεσμάτων, και οι προτάσεις για την πιο ομαλή ένταξη των αλλοδαπών μαθητών στο εκπαιδευτικό σύστημα.

Στο τελευταίο κομμάτι της εργασίας, παρατίθεται **αναλυτικά η βιβλιογραφία** και παράρτημα με το ερωτηματολόγιο που χρησιμοποιήθηκε κατά τη διαδικασία της έρευνας, καθώς και οι πίνακες των αποτελεσμάτων.

Σαν εκπαιδευτικός, ο ρόλος που παίζει η εκπαίδευση στην ανάδειξη της προσωπικότητας και των αναγκών όλων των παιδιών όσο και η επαγγελματική μου ενασχόληση με τα παιδιά προσφύγων, μου προκάλεσε το ενδιαφέρον όσον αφορά την ανάγκη δημιουργίας προσπαθειών και δράσεων, που θα δημιουργήσουν ευκαιρίες προκειμένου τα παιδιά προσφύγων να ενταχθούν και να αναπτυχθούν με ένα ομαλό και δημιουργικό τρόπο στο πλαίσιο του σχολείου.

Πιο συγκεκριμένα, η διπλωματική αυτή αναδεικνύει τη χρησιμότητα γενικά των παιχνιδιών, κατά την εκπαιδευτική διαδικασία, ως ενωτικό εργαλείο της ψυχοκοινωνικής διαμόρφωσης και συνύπαρξης όλων των παιδιών σε μια σχολική μονάδα. Η παρούσα έρευνα, καλείται να ερευνήσει πως οι εκπαιδευτικοί αντιλαμβάνονται την εκπαιδευτική πράξη της ένταξης και με ποιο τρόπο διαμορφώνουν και συμβάλλουν στη νέα κοινωνική, πολιτική και παιδαγωγική πραγματικότητα που οι ίδιοι-ες βιώνουν. Το κεντρικό ερευνητικό ζητούμενο έγκειται, λοιπόν, στο να διερευνήσει τις απόψεις των εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης σε δημόσια σχολεία της Αθήνας, σε σχέση με την αξιοποίηση και το ρόλο που έχει το παιχνίδι στην εκπαίδευση προσφύγων και στη διαμόρφωση της πολυπολιτισμικής πραγματικότητας.

Πριν από όλα αυτά όμως, οφείλουμε να κατανοήσουμε πρώτα το φαινόμενο της προσφυγικής εισροής στην ελληνική κοινωνία, τις αλλαγές που επιφέρει καθώς και το ρόλο που έχει η εκπαίδευση στη διαμόρφωση της νέας πολυπολιτισμικής πραγματικότητας.

## **Κατανόηση της νέας άφιξης μεταναστών και προσφύγων σε μια χώρα:**

### ***Ο πολυπολιτισμικός χαρακτήρας στην ελληνική κοινωνία***

Ένα σύγχρονο και όλο και πιο καίριο ζήτημα στις μέρες μας είναι το θέμα των προσφύγων και της ένταξης τους στην ελληνική πραγματικότητα. Η εγκατάσταση στην χώρα μας οικονομικών μεταναστών από τις χώρες της Ανατολικής Ευρώπης αλλά τελευταία και της Ασίας, διαμορφώνει νέα κοινωνικά δεδομένα και νέες εκπαιδευτικές ανάγκες.

Σύμφωνα με την «Έκθεση αποτίμησης του έργου για την ένταξη των παιδιών των προσφύγων στην εκπαίδευση» (2017) από το Υπουργείο Παιδείας, το «*προσφυγικό ζήτημα*»



εισήλθε σε μία κρίσιμη φάση από τις αρχές του 2015 και κορυφώθηκε την περίοδο Αυγούστου 2015- Μαρτίου 2016. Οι προσφυγικές ροές στη Μεσόγειο, προς Ελλάδα και Ιταλία, καταγράφηκαν ιδιαίτερα αυξημένες από το καλοκαίρι του 2015. Σύμφωνα με τα στοιχεία της ΓΓΕΕ για τις αφίξεις προσφύγων το 2016, το 46% προέρχεται από τη Συρία, το 24% από το Αφγανιστάν, το 15% από το Ιράκ, το 5% από το Πακιστάν και το 3% από το Ιράν (στο Έργο Εκπαίδευσης Προσφύγων, 2017: 14).

Με τον ερχομό αυτού του νέου κύματος μεταναστών, ανομοιογενών ανθρώπων που δεν γνωρίζουν την ελληνική γλώσσα και «κουβαλάνε» διαφορετικές πολιτισμικές καταβολές, έχει δημιουργηθεί μια νέα ελληνική πραγματικότητα που η πολιτεία καλείται να παίξει πρωταγωνιστικό ρόλο στην ένταξη αυτών των ανθρώπων στην κοινωνία.

Με άλλα λόγια, σε θεωρητικό και πρακτικό επίπεδο, θα μπορούσε να γίνει λόγος για μια «λαθρομετανάστευση» που οφείλει η πολιτεία να αντιμετωπίσει επιτυχώς και να οργανώσει δομές περίθαλψης, στέγασης και μόρφωσης. Αυτή η « νεομετανάστευση », ειδικότερα, θα μπορούσε να νοηματοδοτηθεί ως η εμφάνιση νέων μεταναστευτικών κυμάτων τα οποία ενσωματώνονται στη μόνιμη μετανάστευση μεγάλων πληθυσμιακών ομάδων με σημαντικές κοινωνικές, πολιτισμικές και θρησκευτικές διαφορές από τη χώρα υποδοχής. Οι ερευνητές Hirschman & Massey (2008) υπογραμμίζουν ότι χαρακτηριστικό της νεομετανάστευσης είναι μεταξύ άλλων η εισροή ενός μεγάλου μεταναστευτικού πληθυσμού από χώρα/χώρες που δεν συμπεριλαμβάνονταν στην μέχρι τώρα εθνική ατζέντα της χώρας υποδοχής (στο Φωτοπούλου, Α. 2017: 83).

Οι μετανάστες που εγκαταλείπουν την πατρίδα τους και εγκαθίστανται σε μια καινούργια χώρα, περνάνε από κάποια στάδια μετάβασης που δεν είναι για όλους το ίδιο. Αναλυτικότερα, υπάρχουν περιπτώσεις μεταναστών που ύστερα από σκέψη και έχοντας προετοιμαστεί κατάλληλα, επέλεξαν να αλλάξουν τόπο ζωής. Υπάρχουν όμως και περιπτώσεις μεταναστών που η μετάβασή τους από τη γενέτειρα σε μια άλλη χώρα συνοδεύεται από τραυματικές εμπειρίες και εφιαλτικές στιγμές. Σχετικά με τη δεύτερη περίπτωση, λαμβάνοντας υπόψιν τα βιώματα αυτών των ανθρώπων πριν την μετανάστευσή τους αλλά και τις δύσκολες συνθήκες που πολλές φορές συνοδεύονται στη χώρα υποδοχής, μπορεί να προκαλέσουν σημαντικές ψυχικές ανάγκες που σε σχολικό επίπεδο σημαίνει ότι εκπαιδευτικοί καλούνται να αντιμετωπίσουν νέες προκλήσεις (Sullivan & Simonson, 2016 στο Φωτοπούλου, Α. 2017: 97).

Η αλήθεια είναι πως σημαντικό ποσοστό προσφυγόπουλων βρέθηκε, λόγω των πολέμων και της φυγής, εκτός σχολικού πλαισίου το λιγότερο δύο χρόνια, ενώ πολλά δεν έχουν πάει καθόλου σχολείο, παρά το γεγονός ότι είναι σε σχολική ηλικία. Πολλά παιδιά επιβαρύνονται

επιπλέον με ψυχικά τραύματα: τον τρόμο, την εμπειρία του θανάτου, το πένθος. Η Επιστημονική Επιτροπή (ΕΕ) θεώρησε πέρυσι ότι τα παιδιά των προσφύγων ζουν μία μετάβαση από μία εμπόλεμη κατάσταση σε μια κανονικότητα και ότι συνεπώς έχουν διαφορετικές ανάγκες και ζητούμενα. *Ζώντας καιρό σε συνθήκες δύσκολες και έχοντας σκληρά βιώματα, είναι ανήλικα που έχουν εμπειρίες ενηλίκων και ταυτόχρονα ανάγκες παιδιών. Έχουν γνώσεις, ξέρουν να επιβιώνουν, να ξεπερνούν εμπόδια και να προσαρμόζονται, αλλά πολλά δεν έχουν τις γνώσεις εκείνες που αξιολογεί θετικά το σχολείο. Κατά συνέπεια, το εκπαιδευτικό σύστημα καλούνταν, και καλείται ακόμα, να ιεραρχήσει διαφορετικά τους στόχους του και να υιοθετήσει διαφοροποιημένες παιδαγωγικές πρακτικές για να βοηθήσει τα προσφυγόπουλα* (στο Έργο Εκπαίδευσης Προσφύγων, 2017:80).

Η κατανόηση λοιπόν της άφιξης των μεταναστών και προσφύγων σε μια χώρα και της διαδικασίας του επιπολιτισμού είναι από τις βασικές αρχές της κοινωνικής και ατομικής ψυχολογίας. Ο όρος « επιπολιτισμός » νοηματοδοτείται ως η διαδικασία προσαρμογής σε μια διαφορετική κουλτούρα και μπορεί να συνεπάγεται η υιοθέτηση πτυχών της κουλτούρας της χώρας υποδοχής με την παράλληλη εγκατάλειψη ή διατήρηση του πολιτισμού της χώρας προέλευσης (Messinger, et.al, 2012). Σύμφωνα με την Lowenhaupt (2016), δεν πρόκειται για μια διαδικασία που είναι κοινή για όλες τις ομάδες των μεταναστών, καθώς παίζουν καίριο ρόλο φυλετικοί και κοινωνικοοικονομικοί παράγοντες.

Αποτελέσματα ερευνών καταδεικνύουν ότι ο επιπολιτισμός είναι μια σημαντική διαδικασία για τους μετανάστες και τους πρόσφυγες στη χώρα υποδοχής, η οποία μπορεί να καθορίσει τη μετέπειτα εξέλιξή τους και την ένταξή τους στην κοινωνία της χώρας υποδοχής. Για να αποκτηθεί ωστόσο μια πιο ολοκληρωμένη κατανόηση σχετικά με τις εμπειρίες των νεοεισαχθέντων σε μια χώρα, χρειάζεται να συνυπολογιστούν και οι προ-μεταναστευτικές εμπειρίες. Αυτή η γνώση μπορεί να προσφέρει μια πιο πλούσια κατανόηση της ζωής και της ψυχολογίας των μεταναστών και να οδηγήσει σε έναν ουσιαστικότερο σχεδιασμό και παρεμβάσεων που να μειώσουν το άγχος του επιπολιτισμού που παρουσιάζεται συχνά στους νέους μετανάστες.

Στον ελλαδικό χώρο, όπως προαναφέρθηκε, παρουσιάζεται ένα μωσαϊκό μεταναστών που προέρχονται από χώρες διαφορετικού πολιτισμικού, ιστορικού, θρησκευτικού, πολιτικού και κοινωνικού επιπέδου. Αυτό δημιουργεί προβλήματα κατά τη συμβίωσή τους με τους γηγενείς, που έχουν ως αφετηρία την διαφορετικότητά τους στους παραπάνω τομείς.

Συμπερασματικά, θα μπορούσε να πει κανείς πως η κατανόηση της νέας άφιξης μεταναστών και προσφύγων σε μία χώρα μπορεί να έχει διττή σημασία. Δηλαδή από τη μία

πλευρά γίνεται αναφορά στο πώς βιώνουν οι ίδιοι μετανάστες και πρόσφυγες την εγκατάλειψη της πατρίδας τους και την μετακίνησή τους σε μία χώρα και από την άλλη πλευρά πως αντιλαμβάνονται αυτήν την νέα άφιξη οι γηγενείς ( Ντάνη, Σ. στο Όψεις του προσφυγικού φαινομένου: 23).

Συγκεκριμένα, στη σημερινή εποχή της κρίσης οι απόψεις των γηγενών δίστανται αναφορικά με το θέμα της ένταξης και ενσωμάτωσης μεταναστών και προσφύγων στην ελληνική κοινωνία. Η παραπάνω στάση εκφράζεται ιδιαίτερα έντονα στις μέρες μας, αφού όπως διαπιστώνεται και μέσω των Μ.Μ.Ε., ένα σημαντικό ποσοστό Ελλήνων που τάσσεται «εχθρικά» απέναντι στους μετανάστες και στους πρόσφυγες, εν αντιθέσει με εκείνους τους πολίτες της ελληνικής κοινωνίας που κατανοούν τα προβλήματα και τις ανάγκες αυτών των ανθρώπων.

Αξίζει να αναφερθούν τα ερευνητικά αποτελέσματα κοινωνιολογικών ερευνών που πραγματοποιήθηκαν σε Έλληνες πολίτες για τον «άλλο» τα οποία φανέρωσαν έναν εθνικιστικό τρόπο σκέψης και πεποιθήσεις ότι ο «ξένος» αποτελεί φθηνό εργατικό δυναμικό και είναι πολιτισμικά κατώτερος (Lianos, et,al., 2004:17). Σύμφωνα με την Κασιμάτη (2006) το να αποδεχθεί κάποιος τον «ξένο» ως ισότιμο μέλος της κοινωνίας που ζει, προϋποθέτει την υιοθέτηση μιας βασικής κοινωνικής αξίας, της κοινωνικής δικαιοσύνης και της εξασφάλισης ίσων ευκαιριών για όλους. *Αν αντίθετα το μοντέλο ζωής που κάποιος έχει ενστερνιστεί στηρίζεται στο ατομικό συμφέρον και την αδιαφορία για τον «άλλο» η αποδοχή του «ξένου» δεν βρίσκει έδαφος, η απόρριψη είναι εύκολη και οι συμπεριφορές έχουν καθαρά ανταγωνιστικό χαρακτήρα* (Σιδέρη, Ε. Όψεις του Προσφυγικού Φαινομένου:8). Δυστυχώς, πέρα από ένα κομμάτι του ελληνικού πληθυσμού που δεν αντιμετωπίζει το μετανάστη ή τον πρόσφυγα ως εισβολέα, υπάρχει μεγάλος αριθμός Ελλήνων που διατηρεί μια λιγότερη ανθρωπιστική άποψη.

Απο τη μεριά της εκπαίδευσης, η ανομοιογένεια των σχολικών τάξεων επιφέρει συγκρούσεις ανάμεσα σε μαθητές, σε εκπαιδευτικούς, σε γονείς, στο κοινωνικό σύνολο, με αποτέλεσμα την ανάγκη επαναπροσδιορισμού της εκπαιδευτικής διαδικασίας και του ρόλου του δασκάλου.

Το βασικό ερώτημα που απασχολεί τόσο τους μετανάστες όσο και την ελληνική κοινωνία συνοψίζεται στο κατά πόσο οι μετανάστες είναι διατεθειμένοι να ενταχθούν στην ελληνική κοινωνία αλλά και σε τι βαθμό η δική μας κοινωνία επιθυμεί να αντιμετωπίσει τους μετανάστες με τρόπο ισότιμο, ώστε να συμβιώσει αρμονικά μαζί τους.

Γι' αυτό το «πρόβλημα», η λύση βρίσκεται στη διαδικασία και στο βαθμό ένταξης των μεταναστών (Κασιμάτη, 2006). Αυτές οι αλλαγές άλλωστε δε θα μπορούσαν να μην επηρεάσουν και την εκπαίδευση. Έχει μεγάλη σημασία, λοιπόν, από την πλευρά των εκπαιδευτικών αλλά και των διοικητικών να συνειδητοποιήσουν τα παραπάνω στάδια ώστε να αναπροσαρμόσουν και τις αντίστοιχες εκπαιδευτικές πολιτικές, στρατηγικές και μεθόδους που θα αξιοποιήσουν.

Ένας από τους τρόπους για να μπορέσει η εκπαιδευτική διαδικασία να ανταπεξέλθει στις απαιτήσεις της πολυπολιτισμικής ελληνικής κοινωνίας, είναι μέσω της προσαρμογής του εκπαιδευτικού συστήματος στη σημερινή εποχή προκειμένου να μπορέσουμε να σεβαστούμε την πολιτισμική διαφορετικότητα του «άλλου». *Ένα σχολείο ανοικτό κι ευέλικτο στην κοινωνία βασισμένο στις αξίες της διαπολιτισμικής αγωγής μπορεί να οδηγήσει στη δημιουργία ανθρώπων με ανοιχτό μυαλό, οι οποίοι θα διαπνέονται από πνεύμα αλληλεγγύης, συνεργασίας, αναγνώρισης της διαφορετικότητας, σεβασμού των «ξένων» και των πολιτισμών τους και το οποίο θα προετοιμάζει τη μαθητική κοινότητα για την πραγματική ζωή* (Γεράρης, Η. Τα εκπαιδευτικά:31).

Με τον όρο πολιτισμική διαφορετικότητα, εννοούμε το σύνολο των παραδόσεων, κανόνων, εμπειριών, ιδεών και αξιών που διαφέρουν από έθνος σε έθνος μεταξύ εθνοτικών ομάδων και ανθρώπων που μιλούν διαφορετικές γλώσσες. Σύμφωνα με την Ντιάνα Ριμπόλη (2005), αναφέρεται ότι η ύπαρξη της πολιτισμικής διαφορετικότητας κατανοείτε σαν συστατικό της κοινωνικής ισορροπίας. Για να διατηρηθεί όμως αυτή η κοινωνική ισορροπία θα πρέπει να εναποθετηθούν σωστά τα συναισθήματα, οι ιδέες, οι αξίες, οι εμπειρίες όλων των ανθρώπων και ιδιαίτερα των παιδιών, των μελλοντικών πολιτών, εφόσον έχουν επαναπροσδιοριστεί .

## ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1: ΤΟ ΠΑΙΧΝΙΔΙ ΣΤΗΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ

Το κεφάλαιο αυτό αποτελεί μια προσπάθεια ανασκόπησης της σχετικής βιβλιογραφίας που έχει διεξαχθεί γύρω από τα οφέλη του παιχνιδιού ως τώρα. Το ερευνητικό υλικό στο οποίο θα αναφερθούμε είναι τόσο από τη διεθνή όσο και από ελληνική βιβλιογραφία και έχει να κάνει με έρευνες που έχουν γίνει και αναδεικνύουν τη σημασία του παιχνιδιού ως εκπαιδευτικού εργαλείου. Στη συνέχεια παρουσιάζονται οι θεωρητικές προσεγγίσεις, τα είδη, τα στάδια και προπαντός τα οφέλη του παιχνιδιού.

### 1.1 Έρευνες σχετικά με το παιχνίδι στην εκπαίδευση

Οι ευκαιρίες και η υποστήριξη για παιχνίδι, που θεωρούνται βασικές παράμετροι της παιδικής ανάπτυξης, βρίσκονται υπό απειλή. Η αστυφιλία, ο ολοένα υπερπληθυσμός των παιδιών στις τάξεις, η ανομοιογένεια των μαθητών, το αυξανόμενο οικογενειακό στρες και οι ολοένα αλλαγές και απαιτήσεις στα εκπαιδευτικά συστήματα μειώνουν σημαντικά αυτές τις ευκαιρίες.

Οι Wood and Attfield(1996) υποστηρίζουν πως προκειμένου το παιχνίδι να γίνει πιο ασφαλή στο πλαίσιο του προγράμματος σπουδών, οι εκπαιδευτικοί οφείλουν να αξιοποιήσουν την παιδαγωγική τους εξειδίκευση προωθώντας ένα ρόλο αλληλεπίδρασης που σκοπό έχει να φέρει τα παιδιά σε επαφή με εργαλεία σκέψης, μάθησης και παιχνιδιού. Σε μια έρευνα του Hutt et. all (1989) υποστηρίζεται εξίσου πως το παιχνίδι των παιδιών «επεκτείνεται» όταν ένας ενήλικας είναι παρών. Η εκπαίδευση με γνώμονα το παιχνίδι μπορεί να εστιάσει σε δραστηριότητες υποκριτικού περιεχομένου, όπου οι εκπαιδευτικοί ζητούν από τα παιδιά να χρησιμοποιήσουν το σώμα τους ή αντικείμενα προκειμένου να απεικονίσουν διαφορετικά συναισθήματα και καταστάσεις.

Το παιχνίδι έχει αναγνωριστεί ομόφωνα από τη Γενική Συνέλευση των Ηνωμένων Εθνών στις 20 Νοεμβρίου 1989 από τη Διεθνή Σύμβαση και υιοθετήθηκε ως ένα από τα δικαιώματα του παιδιού. Σύμφωνα με την Unicef, στην Ελλάδα επίσημα εντάχθηκε το 1992 ως ένα αναγκαίο και απαραίτητο στοιχείο της ανάπτυξης τους.

Το παιχνίδι ως προς τη χρησιμότητά του ανέκαθεν έχει απασχολήσει τους ερευνητές και γι' αυτό στα πλαίσια ερευνών και διπλωματικών ερευνών έχουν γίνει πολλές απόπειρες προσέγγισης του θέματος αυτού και της αξίας που έχει σε διαφορετικές πληθυσμιακές ομάδες παιδιών. Ενδεικτικά η Μπάκα Ε.(2011) στη διπλωματική της αναδεικνύει τη χρησιμότητα της

θεατρικής αγωγής ως μέσο ενίσχυσης της αυτοαντίληψης και της αυτοεκτίμησης ατόμων με ειδικές ανάγκες. Όπως αναφέρεται και στην έρευνα της, η Σαμαρά, Ε(2014) αναδεικνύει τη χρησιμότητα του παιχνιδιού σε άτομα με μαθησιακές δυσκολίες. Άλλες έρευνες έχουν γίνει εξίσου, σε σχέση με τη χρησιμοποίηση του παιχνιδιού σε άτομα με παρεκκλίνουσα συμπεριφορά.

Παρά τις τόσες έρευνες που έχουν υπογραμμίσει την άμεση σχέση παιχνιδιού και μάθησης και τα αντίστοιχα παιδαγωγικά εγχειρήματα, δεν έχει επιτευχθεί απόλυτα η αποτελεσματική σύνδεση του παιχνιδιού με την παιδαγωγική πράξη (Bennet, Wood & Rogers, 1997). Είναι ανάγκη, λοιπόν, να αποδειχθεί η αξία του έναντι των οργανωμένων δραστηριοτήτων, ειδικά σε χώρες όπως η Ελλάδα, όπου το σχολικό αναλυτικό πρόγραμμα απαιτεί περισσότερο δομημένες δραστηριότητες και αφήνει λιγότερο χρόνο για παιχνίδι (Αυγητίδου, 2001).

Η διαδικασία της ενεργούς μάθησης χρησιμοποιεί διάφορα εργαλεία, όπως μεταξύ άλλων είναι τα παιχνίδια, επειδή αυτά είναι εμπειρικής φύσης. Εντάσσοντας τα παιχνίδια στην εκπαιδευτική διαδικασία, η μάθηση επιτυγχάνεται μέσω δοκιμής και σφάλματος, πειραματισμού μέσω παιχνιδιών με ρόλους σε ένα ασφαλές περιβάλλον.

Η αξία του παιχνιδιού, ανεξάρτητα από την επιστήμη που προέρχεται, έχει συσχετιστεί με την ολόπλευρη ανάπτυξη του παιδιού. Σύγχρονες έρευνες έχουν συνδέσει το παιχνίδι με την ικανότητα επίλυσης προβλημάτων (Sylva 1977), την εγγραμματοσύνη (Christie 1991), τον αυτοέλεγχο (Saltz κ.α 1977), τις κοινωνικές δεξιότητες (Rubin 1980), τη δημιουργικότητα (Dansky 1980) και πολλά άλλα γνωστικά και κοινωνικά οφέλη.

Σε κάθε περίπτωση οι παραπάνω έρευνες μας δείχνουν πως το παιχνίδι είναι ένα μέσο που βοηθάει την ένταξη των ευάλωτων και όχι μόνο ομάδων. Αν και οι εμπειρικές μελέτες που εφαρμόζονται και μελετώνται σε διεθνή επίπεδο είναι διαδεδομένες, οι έρευνες στην Ελλάδα είναι ανεπαρκής με τα τελευταία χρόνια να γίνεται άλμα στις βιβλιογραφικές καταγραφές που ασχολούνται με το παιχνίδι και τη μάθηση. Πιο συγκεκριμένα, η ελληνική βιβλιογραφία περιορίζεται κυρίως σε περιγραφές στα πλαίσια εφαρμογής διάφορων προγραμμάτων στα ελληνικά σχολεία.

Ενδεικτικά αναφέρουμε κάποιες απόπειρες παρουσίασης ερευνών και εφαρμοσμένων προγραμμάτων διαπολιτισμικής εκπαίδευσης που έχουν γίνει. Εξέχοντα ρόλο στη ελληνική βιβλιογραφία κατέχουν τα σχέδια δράσης της Κουλουμπάριτση (2000) που εφαρμόστηκαν σε σχολεία και αποτελούν βοήθημα και ερέθισμα για τους υπόλοιπους αναγνώστες-εκπαιδευτικούς. Αργότερα, το 2008, η έρευνα του Παπαγιάννη Α.- Ρέππα Γ, σχετικά με το θεατρικό παιχνίδι ως εργαλείο στη διαπολιτισμική εκπαίδευση, έρχεται να εμπλουτίσει την

ελληνική βιβλιογραφία και να αναδείξει το θεατρικό παιχνίδι ως ένα εργαλείο διαπολιτισμικής εκπαίδευσης. Την ανάπτυξη της διαπολιτισμικότητας, εξίσου μέσα στη σχολική κοινότητα, περιγράφει η Κοντογιάννη Άλκηστις (2008) όπου μέσα από προγράμματα αλλά και εμπειρίες από την εφαρμογή της Δραματικής Τέχνης στην Εκπαίδευση σε πολλά μέρη του κόσμου, καταλήγει σε ελληνικές εφαρμογές προκειμένου να δείξει πως η Δραματική Τέχνη μπορεί να γίνει το μέσο που θα συνδέσει τη πολιτισμική ποικιλομορφία στα σχολεία.

Οι παραπάνω έρευνες τόσο σε διεθνή όσο και στην ελληνική βιβλιογραφία, διερευνούν την απόκτηση δεξιοτήτων που σχετίζονται με την «ενδυνάμωση της ταυτότητας του μαθητή»: επικοινωνία, συνεργατικότητα, αποδοχή της ετερότητας, αίσθηση κοινωνικής επάρκειας και αυτοαντίληψης, όπως αυτά εμφανίζονται στο Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών των βιβλίων Γλώσσας, Ιστορίας, Κοινωνικής και Πολιτικής Αγωγής στο Δημοτικό Σχολείο.

Απο την άλλη μεριά, το αναλυτικό πρόγραμμα του Δημοτικού ενώ τονίζει την σπουδαιότητα του τομέα της προσωπικής και κοινωνικής ανάπτυξης, δεν διευκολύνει τον εκπαιδευτικό με συγκεκριμένο πρόγραμμα και δραστηριότητες για να ενισχύσει αυτή την ικανότητα των παιδιών. Το παιχνίδι φαντάζει αδύνατο στο δάσκαλο που έχει να διαχειριστεί τόσα πολλά πράγματα, χωρίς καμία υποστήριξη από την πολιτεία. Παρόλα αυτά η αξία του παιχνιδιού αρχίζει να αναγνωρίζεται ολοένα και περισσότερο από τους ερευνητές καθώς αποδεικνύεται η σχέση ανάμεσα στο παιχνίδι και στις γνωστικές δεξιότητες όσο και την συναισθηματική ευτυχία.

Η ελληνική πολιτεία οφείλει να προσαρμοστεί με τα νέα δεδομένα και να αναπλαισιώσει το σχολείο και το ρόλο του, δίνοντας βάση στην κοινωνικοποίηση των παιδιών και κατεπέκταση στην μάθησή τους, ξεφεύγοντας από την αυστηρή τήρηση του Αναλυτικού Προγράμματος. Με αυτόν τον τρόπο, ο «νέος» παιδαγωγός-δάσκαλος θα μπορέσει να χρησιμοποιήσει το παιχνίδι για την προώθηση της εκπαιδευτικής του διαδικασίας και να απεγκλωβιστεί από την τήρηση του Αναλυτικού προγράμματος που εντάσσεται σε ένα παραδοσιακό μοντέλο εκπαίδευσης. Ο καινοτόμος δάσκαλος-εμπυχωτής ακολουθώντας την παιδοκεντρική παιδαγωγική, οφείλει να βρει νέες μεθόδους και τρόπους για να κινητοποιήσει το ενδιαφέρον των παιδιών και να καταφέρει να τα εντάξει στην εκπαιδευτική διαδικασία. Ένας τέτοιος τρόπος, φυσικός και βιωματικός, θα είναι και το παιχνίδι.

Αυτό όμως που απουσιάζει κυρίως τόσο απο την ελληνική όσο και απο τη διεθνή βιβλιογραφία είναι η καταγραφή των απόψεων, των άμεσα εμπλεκομένων στην εκπαιδευτική διαδικασία, των εκπαιδευτικών. Ελάχιστες είναι οι έρευνες που ενδιαφέρονται για τον τρόπο με τον οποίο αντιμετωπίζουν και σκέφτονται οι ίδιοι εκπαιδευτικοί ως προς την εφαρμογή και



το ρόλο που έχει το παιχνίδι κατά την εκπαιδευτική διαδικασία.

Στην διπλωματική αυτή επιχειρείται η ανάδειξη, του παιχνιδιού ως εργαλείο και μια πρακτική που μπορεί να χρησιμοποιηθεί εναλλακτικά είτε συμπληρωματικά στην εκπαιδευτική διαδικασία, καθώς και των απόψεων των εκπαιδευτικών με βάση το παραπάνω.

Από κει και πέρα κάθε παιδαγωγός οφείλει να επιμορφωθεί περαιτέρω στην διαδικασία αυτή της δημιουργικής μάθησης και να βρει λύσεις στο εκπαιδευτικό του μοναδικό πλαίσιο.

## 1.2 Γενικά για το παιχνίδι: Ορισμός και η σημασία του παιχνιδιού

*«Αλλάζουμε τον κόσμο, παίζοντας με αυτόν,  
διορθώνοντάς τον σταθερά, και όταν κοιμόμαστε  
και όταν βρισκόμαστε σε εγρήγορση, με κάθε γεγονός  
που αντιλαμβανόμαστε και γνωρίζουμε»  
Freud(1971)*

Το παιχνίδι έχει απασχολήσει πλήθος ερευνητών και γι' αυτό έχουν διατυπωθεί διάφορες θεωρίες τόσο για τη φύση, τη σημασία του παιχνιδιού όσο και για το τρόπο με τον οποίο τα παιδιά παίζουν. Ο ορισμός του παιχνιδιού δεν είναι συγκεκριμένος καθώς το παιχνίδι αποτελεί μια σύνθετη διεργασία με διαφορετικές εκφάνσεις. Οι ορισμοί για το παιχνίδι που έχουν διατυπωθεί, ποικίλουν ανάλογα από την θεωρητική προσέγγιση της ψυχανάλυσης, της γνωστικής και εξελικτικής ψυχολογίας, της κοινωνιολογίας, της εθνολογίας, της ανθρωπολογίας και της παιδαγωγικής. Κάθε επιστήμη αξιολογεί τη σημασία του παιχνιδιού και την ικανότητα των παιδιών να παίζουν, σύμφωνα με την ηλικία τους και απαντά σε βασικά ερωτήματα όπως, ποιες λειτουργίες επιτελεί το παιχνίδι, με ποιον τρόπο υποστηρίζεται και πως συμβάλλει στην ανάπτυξη (Τσαπακίδου, 2014).

Η Barlet, σε μια σύγχρονη προσπάθεια ορισμού του παιχνιδιού, ορίζει το παιχνίδι ως την «παθιασμένη ενασχόληση με το περιβάλλον που έχουμε γύρω μας μέσω της ερεύνησης, της μεταβολής, του πειραματισμού και της προσποίησης, είτε μόνοι μας είτε με άλλους». Σε μια άλλη θεώρηση, η Montessori παρομοιάζει το παιχνίδι ως τη δουλειά των παιδιών. Επιπρόσθετα στη θεώρηση αυτή, η Youell, ορίζει το παιχνίδι όχι μόνο ως διασκέδαση αλλά ως διαδικασία κατά την οποία το παιδί σκέφτεται ευέλικτα, ρισκάρει και επιτρέπει σε δημιουργικές σκέψεις να έρθουν στην επιφάνεια (Φύσας, Κ.& Αβδελίδου, Ε. 2014: 6).

Συμπερασματικά, το παιχνίδι ανήκει στα βασικά φαινόμενα της ζωής και αποτελεί μια φυσική διαδικασία μέσα από την οποία τα παιδιά εξερευνούν τον κόσμο γύρω τους και



ανακαλύπτουν τον εαυτό τους. Μέσα από την διεργασία του παιχνιδιού, τα παιδιά έχουν την ευκαιρία να ανακαλύψουν τον εαυτό τους, να αναπτύξουν δεσμούς και σχέσεις με τα πρόσωπα του περιβάλλοντός τους, να ανταποκριθούν σε νέες καταστάσεις και να δημιουργήσουν μια ολοκληρωμένη αίσθηση των δυνατοτήτων τους. Ένα παιδί που παίζει μέσα από το παιχνίδι έχει τη δυνατότητα να δράσει ελεύθερα, να ζήσει σ'ένα κόσμο φανταστικό που μπορεί να εκφράσει τα συναισθήματά του μέσα από τους ρόλους που παίρνει, να εξερευνήσει το περιβάλλον, να μάθει τον εαυτό του και να έρθει σε επαφή με τους γύρω του. Μέσω του παιχνιδιού το παιδί εκτίθεται στο απρόβλεπτο, στη συγκίνηση, στο επικίνδυνο, στον πειραματισμό και σε νέους ή άγνωστους ρόλους που δεν του είναι οικείοι.

Πιο συγκεκριμένα, ανάλογα με το επίπεδο ανάπτυξης των παιδιών, το παιχνίδι πέρα από την ευχαρίστηση και τις κινητικές δεξιότητες μπορεί να προσφέρει γνώσεις, κοινωνικότητα, ομαδοποίηση και πάνω απ' όλα έκφραση σκέψεων και συναισθημάτων. Το παιδί οργανώνει το πλαίσιο της κινητικής δραστηριότητας του καθώς πειραματίζεται, κρίνει, αξιολογεί τι μπορεί να κάνει κατά τη διάρκεια του παιχνιδιού, τόσο με ποιον και τον τρόπο που θα επιλέξει να παίξει όσο και τα υλικά που θα χρησιμοποιήσει για το παιχνίδι του.

Σύμφωνα με τον Bernstein(1990) στην «αόρατη παιδαγωγική» το παιχνίδι παίζει σημαντικό ρόλο, καθώς αποτελεί το μέσο κατά το οποίο το παιδί εξωτερικεύει τον εαυτό του. Όταν παίζει το παιδί είναι ικανό να είναι δημιουργικό και να χρησιμοποιεί όλη του την προσωπικότητα, και μόνο όταν είναι δημιουργικό το άτομο, ανακαλύπτει τον εαυτό του. Αυτό αυτόματα το οδηγεί σε επαφή και επικοινωνία με τον άλλον μέσω του «παίξιν». Σύμφωνα με τον Isaas(1963), στο παιχνίδι το παιδί εξωτερικεύει και επεξεργάζεται με αρμονία τις ποικίλες εσωτερικές τάσεις του και έτσι σταδιακά μαθαίνει να σχετίζει τις βαθύτερες και πρωτόγονες φαντασιώσεις του με τον οργανωμένο κόσμο των πραγματικών εμπειριών στο χώρο και το χρόνο. Ο Winnicot(1979) έρχεται να συμπληρώσει πως μέσω αυτού του παιχνιδιού το παιδί αφομοιώνει μέρη της εμπειρίας και το εισάγει στο μικρόκοσμό του. Αντίθετα, συμπληρώνει, πως εκείνοι που δεν μπορούν να παίξουν δε μπορούν να χρησιμοποιήσουν την πραγματικότητα και παραμένουν εγκλωβισμένοι στο μακάβριο χώρο των ψυχοπαθολογικών συμπτωμάτων.

Παρακάτω λοιπόν, θα γίνει αναφορά στις βασικές θεωρίες ανάλυσης του παιχνιδιού και στους εκπροσώπους αυτών των θεωριών, προκειμένου να κατανοήσουμε τη διαφορετική στάση που έχει κάθε μια από αυτές και πως έρχεται να συμπληρώσει η μία την άλλη, επαναπροσδιορίζοντας το ρόλο και τον ορισμό του παιχνιδιού.

### 1.3 Θεωρητικές Προσεγγίσεις του Παιχνιδιού

Το παιχνίδι είναι ένα πολύ σύνθετο και πολυδιάστατο φαινόμενο, και καμία θεωρία δεν μπορεί να εμπεριέξει όλες τις μορφές και τις εκφάνσεις του. Όλες όμως οι θεωρίες έχουν κάτι να συνεισφέρουν στην κατανόηση του και τη σημασία του, και συμφωνούν ως προς το ότι το παιχνίδι έχει θετική επιρροή στα παιδιά.

Το θέμα του παιχνιδιού είναι κάτι που απασχολεί τους ανθρώπους από την αρχαιότητα. *Οι πρώτες θεωρίες για το παιχνίδι άρχισαν να αναπτύσσονται και να διατυπώνονται από τον 18ο και 19 αιώνα. Ο Αριστοτέλης και ο Πλάτων είχαν ασχοληθεί εξίσου με τη σημασία και την αξία του παιχνιδιού. Αυτές οι θεωρίες έβλεπαν το παιχνίδι ως μέσο για την επίτευξη κάποιου στόχου. Οι πιο σύγχρονες θεωρίες όμως προσεγγίζουν το παιχνίδι περισσότερο ως διαδικασία που από μόνη της έχει αξία και είναι σημαντική για το παιδί, αλλά και για την κοινωνία στο σύνολό της*(Η δύναμη του παιχνιδιού : 32).

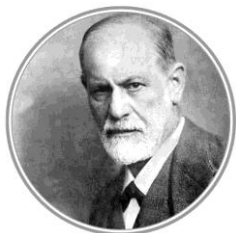
Για την καλύτερη αξιολόγηση του παιχνιδιού, υπάρχουν διάφορες θεωρίες που η κάθε μία, προσεγγίζει τη σημασία και τον τρόπο με τον οποίο παίζουν τα παιδιά. Οι θεωρίες αυτές έχουν κοινά στοιχεία όπως και διαφορές. Εκεί που σταματάει η μία θεωρία, έρχεται να συμπληρώσει κάτι καινούριο ή να διαφοροποιηθεί η άλλη. Ο εκπαιδευτικός λοιπόν, οφείλει να έχει γνώση όλων αυτών και να κρίνει σφαιρικά.

Οι βασικές θεωρίες για το παιχνίδι θα μπορούσαμε να πούμε ότι είναι οι ακόλουθες:

- **Θεωρία της Περίσσιας Ενέργειας (Surplus Theory):** Η ενέργεια που συσσωρεύει ένα παιδί πρέπει να καταναλωθεί και αυτό γίνεται μέσα από το κινητικό κυρίως παιχνίδι
- **Θεωρία της αναπλήρωσης:** Τα παιδιά μέσω του παιχνιδιού αναπληρώνουν την ενέργεια που έχουν χάσει
- **Θεωρία των Ενστίκτων:** Το παιχνίδι έχει ένστικτο και το παιδί θα παίξει από ένστικτο (Rousseau). Με το παιχνίδι το παιδί εξωτερικεύει τα αρχέγονα ένστικτά του, τα καλλιεργεί και τα αναπτύσσει, οδηγούμενο, τελικά, στο στάδιο της ωριμότητας.

- **Θεωρία της Ανακεφαλαίωσης (Recapitulation Theory):** Βιολογική θεωρία, σύμφωνα με την οποία με το παιχνίδι τα παιδιά «ξαναζούν» την εξέλιξη του ανθρώπινου είδους. Για παράδειγμα, τα παιδιά «αναβιώνουν» ένα «ζωώδες στάδιο» με το να σκαρφαλώνουν και να κάνουν κούνια. Τα άλλα στάδια είναι το πρωτόγονο, το νομαδικό, το αγροτικό και της φυλής. Τα ένστικτα των παιδιών εκφράζονται με το παιχνίδι και με τον καιρό εξασθενούν. Ουσιαστικά, σύμφωνα με τη βασική θεώρηση του αταβισμού, η οντογενετική ανάπτυξη ενός ατόμου ακολουθεί τη φυλογενετική πορεία του είδους του και με το παιχνίδι το παιδί αναβιώνει με παιγνιώδη τρόπο τα στάδια του ανθρώπινου πολιτισμού.
- Η **ψυχαναλυτική θεωρία** δίνει έμφαση στις επιθυμίες και τα συναισθήματα που εκφράζει το παιδί μέσα από το παιχνίδι, ποια θέματα επιλέγει και με ποιον τρόπο χειρίζεται ρόλους και τραυματικές καταστάσεις.

Το παιχνίδι στη θεωρία αυτή είναι ένας τρόπος κάθαρσης καθώς προσφέρει τις δυνατότητες στα παιδιά να εκπληρώσουν τις επιθυμίες τους, να κυριαρχήσουν στα συναισθήματά τους και να αποκτήσουν ρόλους που δεν μπορούν να τους διεκδικήσουν εκτός «πραγματικότητας». Το περιεχόμενο, η διαδικασία, οι ρόλοι και ο τρόπος συμμετοχής του παιδιού στο παιχνίδι θα αποτελέσουν, πιθανούς δείκτες παρατήρησης του παιχνιδιού.



Ο **Freud** (1856-1939), κύριος εκπρόσωπος της Ψυχαναλυτικής θεωρίας, απέδιδε μεγάλη σημασία στο παιχνίδι κατά την παιδική ανάπτυξη καθώς μέσω του παιχνιδιού το παιδί αποκτά μια διέξοδο για τα ασυνείδητα κίνητρα, τα θεμελιώδη ένστικτα και τις μη αποδεκτές (πχ επιθετικές) συμπεριφορές, μέσω ενός ασφαλούς και κοινωνικά αποδεκτού πλαισίου. Αυτή η κάθαρση επιτρέπει στο παιδί να ελευθερωθεί από τα αρνητικά συναισθήματα του και να τα αντικαταστήσει με θετικά, επιτελώντας μια ιδιαίτερη λειτουργία στην συναισθηματική ανάπτυξη του παιδιού.

Ο Freud υποστήριξε πως το παιδί μέσω του παιχνιδιού καταφέρνει να αντιμετωπίσει τις ψυχοκοινωνικές συγκρούσεις, αλλάζοντας τα δεδομένα της δικής του προσωπικότητας, ώστε να επεξεργαστεί και να αντιμετωπίσει προβληματικές

καταστάσεις και δύσκολα θέματα που προκύπτουν στην καθημερινότητά του. Στο παιχνίδι του αυτό, συνήθως το παιδί δεν αναλαμβάνει το ρόλο του παθητικού θύματος της κατάστασης, αλλά ένα κυρίαρχο και ενεργητικό ρόλο.

Άμεση εφαρμογή της παραπάνω κατάστασης παρατηρούμε στο συμβολικό παιχνίδι, όπου το παιδί αναπαριστά θέματα που το απασχολούν βοηθώντας το να επεξεργαστεί τις πιέσεις του περιβάλλοντος, να δώσει εξηγήσεις και να χειριστεί πιο αποτελεσματικά τις δύσκολες εμπειρίες. Το παιδί, παραδείγματος χάρη στο παιχνίδι γονιός-παιδί, θα πάρει το ρόλο του γονέα και θα συμπεριφερθεί όπως έχει ενσωματώσει αυτό το ρόλο από το οικογενειακό του περιβάλλον, εκφράζοντας συμπεριφορές σαν να είναι αυτό ο γονέας.

Οι παιγνιώδης δραστηριότητες, σύμφωνα με αυτή τη θεωρία, βοηθούν τα παιδιά να εκφράσουν την επιθετικότητά τους και από την άλλη να κατανοήσουν καλύτερα τα γεγονότα που τους προκαλούν αναστάτωση και να αναζητήσουν εναλλακτικά νοήματα που θα δημιουργούν ευχάριστα συναισθήματα και θα ακυρώσουν τα δυσάρεστα.

- Το παιχνίδι σύμφωνα με την **γνωστική –εξελικτική θεωρία** του Jean Piaget μπορεί να έχει μια συγκεκριμένη μορφή, εφόσον η ηλικία των μετεχόντων σ' αυτό είναι ορισμένη και οι ικανότητες των παιδιών προσδιορισμένες.



Ο **Piaget** (1896-1980), έδωσε έμφαση στα στάδια ανάπτυξης του παιχνιδιού καθώς θεωρούσε πως το παιχνίδι είναι εξελικτικό φαινόμενο της ζωής με τις δικές του αλληλουχίες και βρίσκεται σε συνάρτηση με το νοητικό στάδιο από το οποίο το παιδί αναγκαστικά θα περάσει (Μακρυνιώτη, 1997: 56). Ο Piaget πίστευε πως οι γνωστικές προσαρμογές, προέρχονται από την εξισορρόπηση των διαδικασιών αφομοίωσης και συμμόρφωσης. Το παιδί μέσα από το παιχνίδι συνδυάζει όλες τις πληροφορίες και τις εικόνες που έχει στο μυαλό του, μαθαίνει να παρατηρεί, να επεξεργάζεται, να αντιλαμβάνεται τις ιδιότητες του περιβάλλοντος και να κατανοεί τις δικές του αντιδράσεις, μεταβαίνοντας από το ένα στάδιο το άλλο με σταδιακό τρόπο.

Στο 1<sup>ο</sup> στάδιο του παιδιού επικρατεί το λειτουργικό παιχνίδι, καθώς περιλαμβάνει τις επαναλαμβανόμενες πράξεις των παιδιών εξαιτίας της λειτουργικής διασκέδασης και ευχαρίστησης που προκαλείται από αυτές.

Το φανταστικό ή συμβολικό παιχνίδι εμφανίζεται στο 2<sup>ο</sup> στάδιο, συνήθως στην ηλικία των 18 μηνών έως την ηλικία των 7. Στο στάδιο αυτό κάθε αντικείμενο μπορεί να αναπαριστά κάτι διαφορετικό από το σημααινόμενο. Σύμφωνα με τον Piaget(1965) υπάρχει συνειδητή αναπαράσταση και χρήση συμβόλων από το παιδί, που έχει γνώση της λειτουργίας ενός συμβόλου μέσα στο παιχνίδι σε σχέση με την πραγματική ζωή.

Το 3<sup>ο</sup> και τελευταίο στάδιο παιχνιδιού, σύμφωνα με τον Piaget, είναι το παιχνίδι βασισμένο σε κανόνες. Σε αυτό το στάδιο τα παιδιά παίζουν σε ομάδες και οι κανόνες τους βοηθούν να διατηρούν τη σχέση αυτή. Οι κανόνες είτε παραδίδονται από τη μία γενιά στην άλλη, είτε προκύπτουν πιο αυθόρμητα έπειτα από συμφωνία των μελών και ο χαρακτήρας τους δεν είναι δεσμευτικός.

*Οι γνωστικές προσαρμογές προέρχονται από τις διαδικασίες αφομοίωσης (προσαρμόζω κάτι) και συμμόρφωσης (προσαρμόζομαι) στις περιβαλλοντικές καταστάσεις (Αυγητίδου, 2011:37).* Ο Piaget υποστηρίζει πως το παιδί, παίζοντας συμβολικά παιχνίδια, αφομοιώνει τον εξωτερικό κόσμο σύμφωνα με τις επιθυμίες και τις ανάγκες του διαμορφώνοντας την πραγματικότητα σύμφωνα με τις δικές του απαιτήσεις. Εφόσον το παιδί λοιπόν διαμορφώνει την πραγματικότητα αντί να κατασκευάζει νέα συστήματα γνωστικών δομών και σχημάτων προκειμένου να συμμορφωθεί σε αυτήν, το συμβολικό παιχνίδι δεν επιτελεί γνωστικό σκοπό.

Κριτικές στη θεωρία αυτή έχουν να κάνουν με θέματα όπως η έμφαση στην επίδραση του φυσικού σε αντίθεση με του κοινωνικού και πολιτισμικού περιβάλλοντος όσον αφορά τη διαμόρφωση της συμπεριφοράς των παιδιών και της υποτίμησης του συμβολικού παιχνιδιού κατά τη διαδικασία της συμμόρφωσης, ως γνωστικό μέσο.

- Η **κοινωνική-ιστορική** θεωρία του Vygotsky μελετά, το παιχνίδι ως προς τα πολιτισμικά σύμβολα και εργαλεία προκειμένου να εξυπηρετήσουν τα ενδιαφέροντά τους στο παιχνίδι και τις κοινωνικές σχέσεις των παιδιών με συνομηλίκους, αλλά και το ρόλο των ενηλίκων όπου επηρεάζουν την ικανότητά των παιδιών για μάθηση μεταμορφώνοντας αυτά τα πολιτισμικά εργαλεία και σύμβολα.



Ο **Vygotsky**(1896-1934) προκειμένου να μπορέσει να κατανοήσει τις

γνωστικές λειτουργίες έδωσε έμφαση στις κοινωνικό-πολιτισμικές διαδικασίες του περιβάλλοντος ενός παιδιού.

Ακολουθώντας μια μαρξιστική προσέγγιση, υποστήριξε πως η ικανότητα σκέψης και μάθησης αναπτύσσεται σε μεγάλο βαθμό από την επίδραση των κοινωνικών συνθηκών. Τοποθέτησε δηλαδή το παιχνίδι μέσα σε ένα ιστορικό κοινωνικοπολιτισμικό πλαίσιο με κομβικό ρόλο για την ανάπτυξη του παιδιού, θεωρώντας το ως μια κατευθυντήρια δραστηριότητα της περιόδου αυτής. Έτσι λοιπόν υποστήριξε πως το επίπεδο ανάπτυξης του κάθε ανθρώπου σε οποιαδήποτε στιγμή της ζωής του είναι συνάρτηση με α) το επίπεδο των κατακτημένων γνώσεων χωρίς εξωτερική βοήθεια και β) το επίπεδο της δυνατής ανάπτυξης του ατόμου υπό την καθοδήγηση/ συμβολή ενηλίκων ή πιο ικανών συνομηλίκων.

Την απόσταση αυτή μεταξύ της συντελεσθείσας ανάπτυξης, αυτής που το παιδί μπορεί να κάνει μόνο του χωρίς τη βοήθεια άλλων, και της δυνητικής ανάπτυξης, αυτής που είναι ικανό να κάνει με κάποιον ικανό βοηθό, την ονόμασε ZEA (Ζώνη Επικείμενης Ανάπτυξης). Η ZEA περιγράφεται ως η ζώνη των προβλημάτων την οποία το παιδί δεν είναι σε θέση να επιλύσει προς στιγμή μόνο του αλλά έχει τη δυνατότητα να το κάνει με την βοήθεια ενός ενηλίκου ή ενός άλλου παιδιού το οποίο προηγείται στη μάθηση και τη γνώση. Ο Vygotsky σε αυτό το πλαίσιο έδωσε ιδιαίτερη βάση στις εμπειρίες και τα βιώματα των παιδιών καθώς πίστευε πως αυτά αποτελούν βάση για το παιχνίδι, διεγείροντας τη φαντασία.

Η φαντασία, στη θεωρία του, είναι ταυτόχρονα μια συναισθηματική και διανοητική διεργασία και αποτελεί σημαντικό εργαλείο για τη καλύτερη κατανόηση της πραγματικότητας που βρίσκει την πλούσια έκφρασή της στο παιχνίδι. Αυτός είναι και ο λόγος που ο Vygotsky έδωσε έμφαση κυρίως στο φανταστικό παιχνίδι κατά τη διάρκεια των προσχολικών χρόνων που εξελίσσεται σε ομαδικό παιχνίδι με κανόνες στη μέση παιδική ηλικία. Κατά τη διάρκεια μιας φανταστικής κατάστασης εννοείτε πως δίνεται η δυνατότητα στο παιδί να καταπιαστεί με αππραγματοποίητες επιθυμίες. Σύμφωνα με τον Schwartzman(1978), η κατάσταση αυτή διαμορφώνει την πραγματικότητα ανάλογα με τις επιθυμίες και τις ανάγκες των παιδιών και με αυτόν τον τρόπο δίνει ευκαιρίες στα παιδιά να αναπτύξουν την αφαιρετική σκέψη, εφόσον εμφανίζονται βαθμιαία νέες σχέσεις ανάμεσα στα αντικείμενα και στα νοήματά τους.

Για να φτιάξει τη φανταστική κατάσταση το παιδί, πρέπει να θέσει και να διατηρήσει κανόνες, οι οποίοι απορρέουν από την ίδια τη φανταστική κατάσταση. Η

μεταμορφωτική ικανότητα αυτή μπορεί να αλλάξει ή να επεκτείνει τα πολιτισμικά εργαλεία στη διαδικασία αυτή της προσαρμογής. Πιο συγκεκριμένα, ο Vygotsky στο έργο του *The Role of Play in Development* (1978) υποστηρίζει πως το παιχνίδι των παιδιών είναι μια δραστηριότητα που επιθυμεί το παιδί, που πάντα αφορά κάτι φανταστικό με κανόνες ορισμένο, οι οποίοι είναι στο μυαλό των παιδιών, είτε συμφωνημένοι από την αρχή είτε όχι.

- Μια άλλη θεωρία, που μελετά το παιχνίδι είναι αυτή της **κοινωνικοποίησης**. Το παιχνίδι σε αυτή τη θεωρία, ορίζεται ως μια δραστηριότητα λειτουργική για την διαίωνιση της κοινωνικής ευταξίας. Κύριος υποστηρικτής αυτής της θεωρίας είναι ο Talcott Parsons (1951), όπου δίνει έμφαση στο μιμητικό και προπαρασκευαστικό χαρακτήρα του παιχνιδιού: τα παιδιά μιμούνται τις δραστηριότητες των ενηλίκων προκειμένου να τις εσωτερικεύσουν. Αντικείμενο έρευνας της θεωρίας αυτής, αποτελεί το περιεχόμενο (σενάριο, μορφή, ρόλοι) του παιχνιδιού ως αντανάκλαση των κοινωνικών θεσμών, ρόλων και κανόνων, η συσχέτισή του με την ηλικία και το φύλο του παιδιού (Αυγητίδου, 2014).

Αν μπορούσαμε να συνοψίσουμε όλα τα παραπάνω, θα λέγαμε πως το παιχνίδι είναι μια φυσική και εσωτερικά υποκινούμενη δραστηριότητα με φανταστικό χαρακτήρα και σημαντικά αναπτυξιακά αποτελέσματα που προκαλεί ευχαρίστηση σε αυτόν που την επιτελεί. Μια βασική ανάγκη και ένας τρόπος έκφρασης των παιδιών για την ανάπτυξή τους όπου διαφοροποιείται ανάλογα με την ηλικία, τα ενδιαφέροντα, τις δεξιότητες και τις ικανότητές τους.

Το παιχνίδι επίσης προσλαμβάνεται ως μια δραστηριότητα με οικουμενικό αλλά και πολιτισμικό χαρακτήρα καθώς οι άνθρωποι κάθε ηλικίας παίζουν σε κάθε ιστορική στιγμή. Το παιδί παίζει ανάλογα με τα βιώματα και τις εμπειρίες που ενυπάρχουν μέσα του, γι' αυτό και οι μορφές, το περιεχόμενο, οι κοινωνικές αλληλεπιδράσεις κατά τη διάρκειά του, οι συνθήκες του (πχ. αντικείμενα, χώρος, χρόνος, παρουσία άλλων), οι σημασίες του παιχνιδιού αλλά και η σχέση του με άλλες καθημερινές δραστηριότητες των παιδιών, διαφοροποιούνται από τη μια κοινωνία στην άλλη και από τη μια ιστορική περίοδο στην άλλη.

## 1.4 Στάδια και είδη παιχνιδιού

Όλος ο κόσμος είναι μια σκηνή  
οι άντρες και οι γυναίκες κατεξοχήν ηθοποιοί,  
κάνουν την είσοδο και την έξοδο τους  
και ο καθένας στο δικό του χρόνο παίζει πολλούς ρόλους.  
Clifford Bax

Οι ταξινομήσεις του παιχνιδιού είναι πολλές και μας είναι χρήσιμες για να μπορούμε να αντιληφθούμε καλύτερα τις ικανότητες, τις προτιμήσεις και τη διάθεση του κάθε παιδιού. Το μεγάλο εύρος του παιχνιδιού, παράλληλα, υποδεικνύει ότι πρέπει να είμαστε ευέλικτοι ως προς την ταξινόμηση, έχοντας πάντα υπόψη ότι πολλές φορές συνυπάρχουν περισσότερα από ένα είδη παιχνιδιού ταυτόχρονα.

Η διάκριση των παιχνιδιών μπορεί να γίνει με βάση τον αριθμό των παιχτών (ομαδικά-ατομικά), το χαρακτήρα (αυθόρμητα, καθορισμένα κ.α), το χώρο διεξαγωγής ( πχ υπαίθρια) και το μέσο. Η εξέλιξη του παιχνιδιού αφορά και την ένταξη του παιδιού σε μια ομάδα, όσο η ηλικία του προχωρά, αφού το παιδί από το μοναχικό παιχνίδι, όπως είδαμε παραπάνω περνά στο συλλογικό.

Πιο αναλυτικά, τα είδη του παιχνιδιού

βάσει της αλληλεπίδρασης με τους συνομηλίκους, είναι:

- Μοναχικό παιχνίδι:** Το παιδί παίζει μόνο του.
- Παιχνίδι παρατήρησης:** Το παιδί παρακολουθεί τους άλλους να παίζουν χωρίς να συμμετέχει.
- Παράλληλο παιχνίδι:** Το παιδί παίζει δίπλα δίπλα με ένα άλλο παιδί, συχνά με παρόμοια υλικά, αλλά χωρίς να υπάρχει αλληλεπίδραση.
- Συσχετιστικό παιχνίδι:** Τα παιδιά αρχίζουν να παίζουν μαζί, αλληλεπιδρώντας το ένα με το άλλο, εμπλεκόμενα στις ίδιες δραστηριότητες, παίζοντας τα ίδια παιχνίδια ή μιμούμενα το ένα το άλλο.
- Συνεργατικό παιχνίδι:** Τα παιδιά αλληλεπιδρούν το ένα με το άλλο, μοιράζονται και αποφασίζουν τι θα παίξουν. Συνεργάζονται και διαπραγματεύονται τις ιδέες τους.



Οι περισσότερες προσπάθειες ταξινόμησης διαχωρίζουν το παιχνίδι εξελικτικά, ανάλογα με την ηλικία και το αντίστοιχο αναπτυξιακό επίπεδο του παιδιού.

Ο Jean Piaget υπήρξε από τους πρώτους θεωρητικούς που έκανε τη διάκριση μεταξύ του παιχνιδιού εξάσκησης, του συμβολικού παιχνιδιού και το παιχνιδιού με κανόνες (Piaget, 1951; Smith, 2001), μέσω της παρατήρησης. Σημαντική ήταν και η συμβολή του Vygotsky (1978), ο οποίος έδωσε στο παιχνίδι κοινωνικό νόημα. Η θεωρία της Ζώνης Επικείμενης Ανάπτυξης, οι δεξιότητες δηλαδή που καταφέρνει το παιδί από μόνο του και οι δεξιότητες που επιτυγχάνει μέσω του παιχνιδιού με ικανούς συνομηλίκους ή ενήλικες, αντιμετωπίζει το παιχνίδι ως κοινωνική αλληλεπίδραση που βοηθάει παράλληλα το παιδί να εξελιχθεί σε γνωστικό επίπεδο.

Παρακάτω αναλύονται, τα είδη του παιχνιδιού  
ανάλογα με την ηλικία και το αναπτυξιακό στάδιο του παιδιού\_:

#### 1. **Αισθητηριακό παιχνίδι** (απο τη γέννηση- 2,5 χρονών)

Το αισθητηριακό παιχνίδι εμφανίζεται στις πρώτες προσπάθειες του παιδιού να παίξει. Το στάδιο αυτό αναδύεται μόλις που το παιδί μπορεί να κρατήσει και να πάρει ένα αντικείμενο και σχετίζεται με την αναπτυσσόμενη εξερευνητική τάση του παιδιού. Χαρακτηριστικό αυτού του σταδίου είναι η επαναληψιμότητα των κινήσεων.

Ερχόμενο το παιδί σε επαφή με τα αντικείμενα, γνωρίζει τα χαρακτηριστικά τους και δημιουργεί σχέσεις αιτίου-αποτελέσματος (πχ. ρίχνει επαναλαμβανόμενα μία μπάλα από το τραπέζι στο πάτωμα). Το ενδιαφέρον του παιδιού δεν εστιάζεται στο αντικείμενο, πχ στην μπάλα, αλλά στην πράξη.

Αυτές οι πρώιμες ερευνητικές συμπεριφορές περιλαμβάνουν το ρίξιμο το δάγκωμα, το χτύπημα, το γύρισμα κλπ του αντικειμένου και χαρακτηρίζονται ως αισθησιοκινητικό παιχνίδι και αφορά στην εξερεύνηση αντικειμένων κ υλικών. Από τους 18-24 μήνες τα παιδιά ταξινομούν, σειροθετούν αντικείμενα ενώ αργότερα αρχίζουν να κατασκευάζουν και να δημιουργούν κατασκευές.

Στα παιδιά φαίνεται να αφορά στην ανάπτυξη ισχυρών συναισθηματικών δεσμών ή προσκολλήσεων ανάμεσα σε αυτά και τους γονείς τους, για τα παιδιά δε της σχολικής ηλικίας φαίνεται να αφορά στην αντίληψη των διαφόρων τρόπων έκφρασης.

## **2. Κατασκευαστικό παιχνίδι (2,5 χρονών και άνω)**

Σε αυτό το στάδιο το παιδί αρχίζει και συναρμολογεί αντικείμενα προκειμένου να φτιάξει κάτι. Κατά αυτόν τον τρόπο αναπτύσσεται έντονα η λεπτή κινητικότητα του χεριού και του συντονισμού των δακτύλων.

Οι δραστηριότητες αυτές κατά τα πρώτα χρόνια είναι συνήθως μοναχικές και μπορούν να υποστηριχθούν από έναν ενήλικα. Όταν τα παιδιά παίζουν με αντικείμενα θέτουν για τους εαυτούς τους προκλήσεις και στόχους. Παρακολουθούν την προσπάθειά τους για την επίτευξη αυτών των στόχων, παίρνουν αποφάσεις που σχετίζονται με την πρόοδο της προσπάθειας κ έτσι χτίζουν το προσωπικό τους ρεπερτόριο γνωστικών κ φυσικών ικανοτήτων.

## **3. Συμβολικό παιχνίδι (18 μηνών και άνω)**

Το ανθρώπινο είδος είναι μοναδικά εφοδιασμένο με την ικανότητα της χρήσης μιας ποικιλίας συμβολικών συστημάτων όπως γλώσσα, γραφή, ανάγνωση, αρίθμηση, μια πλειάδα οπτικών συμβολικών συστημάτων (ζωγραφική, σχέδιο, κολάζ κλπ) μουσική κ.α. Έτσι κατά τα πέντε πρώτα έτη της ζωής τους, τα παιδιά μαθαίνουν να ελέγχουν αυτά τα συστήματα μέσω του παιχνιδιού. Αυτού του είδους το παιχνίδι υποστηρίζει την ανάπτυξη τεχνικών ικανοτήτων αντανάκλασης και έκφρασης μέσα από το βίωμα ιδεών και συναισθημάτων.

Σε αυτό το στάδιο τα παιδιά υποκρίνονται πως αντικείμενα και καταστάσεις έχουν διαφορετικό νόημα από το πραγματικό τους. Για παράδειγμα, όταν ένα παιδί κάνει κυκλικές κινήσεις με τα χέρια του, λέει «μπιπ μπιπ» και μοιράζει κομματάκια χαρτί, υποκρίνεται ότι στρέφει το τιμόνι, ότι πατάει το κλάxon και ότι μοιράζει εισιτήρια λεωφορείου. Αν οι πράξεις αυτές είναι επαρκώς ενοποιημένες μπορούμε να πούμε πως το παιδί παίζει «παιχνίδι ρόλων», αναλαμβάνοντας δηλαδή ένα ρόλο πέρα της πραγματικότητας. Όταν αυτό το παιχνίδι γίνεται σε μια ομάδα παιδιών, τότε το παιχνίδι γίνεται «κοινωνικο-δραματικό».

Σύμφωνα με τον Vygotsky, το παιχνίδι ρόλων συμβάλει στην αυτορύθμιση των παιδιών. Κατά τη διάρκειά του, τα παιδιά είναι υποχρεωμένα να ακολουθούν τους κοινωνικούς κανόνες που «κυβερνούν» τον ρόλο που υποδύονται. Πολλές έρευνες τονίζουν την σχέση ανάμεσα στην περιπλοκότητα του παιχνιδιού ρόλων και τη βελτίωση των κοινωνικών δεξιοτήτων.

#### **4. Αισθησιοκινητικό- Λειτουργικό παιχνίδι (3-8 ετών)**

Το αισθησιοκινητικό παιχνίδι ξεκινά όταν τα βρέφη ανακαλύπτουν πως τα παιχνίδια/ αντικείμενα έχουν κάποια συγκεκριμένη χρήση. Το παιχνίδι αυτού του είδους εξελίσσεται αυθόρμητα σε παιχνίδια με επινοημένους κανόνες. Μέσω της μίμησης τα παιδιά αρχίζουν και συνειδητοποιούν τη χρήση των αντικειμένων

Σε αυτό το στάδιο περιλαμβάνεται το έντονο σωματικό παιχνίδι, μία μοναδική μορφή του κοινωνικού παιχνιδιού. Τα νήπια εμπλέκονται σε έντονη σωματική δραστηριότητα, δοκιμάζοντας τα όρια της δύναμής τους, τρέχοντας, σκαρφαλώνοντας, γλιστρώντας και πηδώντας, κάνοντας τραμπάλα ή/και τσουλήθρα, σκαρφαλώνοντας ατομικά ή σε ομάδες. Αναπτύσσονται έτσι δεξιότητες αδρής κινητικότητας.

#### **5. Παιχνίδι με κανόνες (4 ετών και άνω)**

Τα παιδιά νιώθουν έντονα την ανάγκη να καταλάβουν τον κόσμο που τα περιβάλλει και ενδιαφέρονται από νωρίς για τους κανόνες του. Γι' αυτό, από νωρίς απολαμβάνουν τα παιχνίδια κανόνων ή συχνά επινοούν τους δικούς τους κανόνες.

Η ύπαρξη παραδοσιακών παιχνιδιών που εμφανίζονται σχεδόν σε όλους τους πολιτισμούς, αποτελεί μαρτυρία αυτών των φυσικών παιχνιδιών με κανόνες, όπως τα παιχνίδια κυνηγητού, το κρυφτό, το πετώ και πιάνω κλπ. Καθώς τα παιδιά ωριμάζουν σχετίζονται με πιο απαιτητικά παιχνίδια όπως επιτραπέζια παιχνίδια, παιχνίδια με κάρτες, παιχνίδια στον υπολογιστή και μια μεγάλη ποικιλία αθλητικών δραστηριοτήτων.

Η σημαντικότερη αναπτυξιακή προσφορά του παιχνιδιού αυτού είναι, εκτός από το να καταλάβουν τα παιδιά τι είναι κανόνες, το γεγονός ότι όταν παίζουν με τους φίλους τους, τα αδέρφια τους, τους γονείς τους αποκτούν απαραίτητες κοινωνικές δεξιότητες όπως το μοίρασμα, περίμενε την σειρά σου καθώς αρχίζουν και κατανοούν την οπτική γωνία των άλλων.

Όπως αναφέρεται στο εγχειρίδιο προαγωγής του παιχνιδιού για γονείς «Η δύναμη του παιχνιδιού», *οι διαχωρισμοί που έχουν γίνει είναι περισσότερο εργαλεία, που μας βοηθούν να αναγνωρίσουμε και να υποβοηθήσουμε τις πολλαπλές πτυχές του παιχνιδιού.*

Τα διαφορετικά στάδια αλληλοδιαπλέκονται όσο το παιδί μεγαλώνει, και κάθε είδος προσλαμβάνει στοιχεία του άλλου. Επίσης, σε μία περίοδο παιχνιδιού μπορούμε να παρατηρήσουμε διαφορετικές μορφές του, χωρίς να είναι σαφής ο διαχωρισμός μεταξύ τους. Για παράδειγμα, τα παιδιά προσποιούνται πως είναι χτίστες (παιχνίδι προσποίησης), ενώ κατασκευάζουν έναν πύργο (κατασκευαστικό παιχνίδι), σε μία οργανωμένη ομάδα

(συνεργατικό παιχνίδι). Παρομοίως, τα βρέφη μπορεί να παίξουν κούκου-τσα (κοινωνικό παιχνίδι) ενώ εξερευνούν ένα κομμάτι ύφασμα (εξερευνητικό παιχνίδι).

### 1.5 Ο ρόλος του παιχνιδιού στη μάθηση- Παιδαγωγική αξία του παιχνιδιού

Αν θέλουμε τα παιδιά να μαθαίνουν με επιτυχία τώρα και στο μέλλον, θα πρέπει να τα μάθουμε να σκέφτονται για τους εαυτούς τους, να επιλύουν προβλήματα και να συνυπάρχουν με τους άλλους. Αυτές οι ικανότητες κατακτώνται όταν τα παιδιά ενθαρρύνονται να εξερευνούν ενεργητικά το περιβάλλον, να επιλύουν πραγματικά προβλήματα που έχουν νόημα για αυτά και να συνεργάζονται με άλλους για την ολοκλήρωση εργασιών. Όλα αυτά τα παιδιά τα κάνουν όταν παίζουν.  
Codge & Colker (1988)



Οι αντιλήψεις που επικρατούν για την παιδική ηλικία θέλουν την παιδική ηλικία ως την ηλικία του παιχνιδιού και ως την ηλικία της μάθησης. Οι αντιλήψεις αυτές αντικατοπτρίζουν, αντίστοιχα, δύο διαφορετικές απόψεις σχετικά με τον τρόπο που αποκτούν γνώσεις τα παιδιά: Οι γνώσεις είτε προσλαμβάνονται με μία διαδικασία που ξεκινά από το ίδιο το παιδί (παιχνίδι), είτε μεταδίδονται με αφετηρία τον ενήλικα (παιδαγωγική) Η κυρίαρχη αντίληψη είναι ότι παιχνίδι και παιδαγωγική βρίσκονται σε σύγκρουση συμφερόντων, με το παιχνίδι ως αυτοσκοπό να παραγκωνίζεται και να θεωρείται ασήμαντο (Santer, Griffiths & Goodall, 2007).

Όσον αφορά την εκπαιδευτική διαδικασία, ένας από τους ορισμούς που έχει δωθεί για τη μάθηση, τη θέλει ως τη μόνιμη αλλαγή στη συμπεριφορά ενός ανθρώπου, που προκύπτει από την εμπειρία και έχει ως αποτέλεσμα την ικανότητα του ανθρώπου να προσαρμόζεται στις απαιτήσεις του περιβάλλοντος.

Τα τελευταία χρόνια, πολλοί εκπαιδευτικοί και παιδαγωγοί μετέτρεψαν το παιχνίδι από αυτοσκοπό σε μέσο μάθησης, στηριζόμενοι στις απόψεις διάφορων θεωρητικών καθώς το σχολείο έχει γίνει πιο γνωσιοκεντρικό και επικεντρώνεται σε συγκεκριμένα εκπαιδευτικά αποτελέσματα. Η άποψη αυτή ενισχύεται και θεωρείται θεμελιώδης στα αναλυτικά προγράμματα της προσχολικής εκπαίδευσης (Rogers, 2011). Στην πιο σύγχρονη εποχή οι

θεωρίες των Froebel, Montessori, Dewey και Isaacs επηρέασαν σε σημαντικό βαθμό το σχολικό αναλυτικό πρόγραμμα λόγω της έμφασης που έδωσαν στο παιχνίδι.

Πιο συγκεκριμένα:

- Ο Froebel (1782-1853), που ήταν και ο ιδρυτής του πρώτου παιδικού σταθμού, θεωρούσε το παιχνίδι βασικό για τη μάθηση και την ανάπτυξη του παιδιού. Είχε δώσει έμφαση στο ελεύθερο παιχνίδι χωρίς κανόνες, προσέγγιση που πλησιάζει ότι ονομάζουμε σήμερα ψυχαγωγικό παιχνίδι. Στα πλαίσια, λοιπόν, της μεγάλης αξίας που έδινε στη διδασκαλία με παιγνιώδη μορφή, ο σπουδαίος παιδαγωγός κατέγραψε το πρώτο εκπαιδευτικό-παιδαγωγικό υλικό το 1837.
- Η Montessori (1870-1952) θεωρούσε το παιχνίδι και την εργασία συνώνυμα, καθώς πίστευε ότι «το παιχνίδι είναι η δουλειά των παιδιών». Ήταν αντίθετη στη χρήση των παραμυθιών, καθώς θεωρούσε ότι τα παιδιά πρέπει να αντιμετωπίζουν την πραγματικότητα και όχι τη φαντασία των άλλων.
- Ο Dewey (1859-1952) είχε κάνει ένα διαχωρισμό ανάμεσα στο παιχνίδι και στη παιχνιδιάρικη διάθεση. Η δεύτερη αφορά μια στάση απέναντι στο παιχνίδι, ενώ το πρώτο αφορά την εξωτερική αυτής της στάσης.
- Η Isaacs (1885-1948) είχε δώσει έμφαση στις πρακτικές δραστηριότητες των παιδιών και στις σχέσεις που αναπτύσσονται όταν παίζουν τα παιδιά. Είχε, επίσης, δώσει σημασία στο ελεύθερο παιχνίδι και στο παιχνίδι ανάμεσα σε ενήλικες και παιδιά, ως διαφορετικούς τρόπους μάθησης, μέσω της παρατήρησης των ενηλίκων.

Στη σύγχρονη παιδαγωγική λοιπόν, ο μαθητής για να μάθει πρέπει να αναζητά τη γνώση ή να λύνει το πρόβλημα μόνος του παρά να του παρέχεται η γνώση και οδηγίες για το “πρόβλημα”. Οι πραγματικές εμπειρίες είναι σημαντικές για τη μαθησιακή διαδικασία, έτσι ώστε οι μαθητές να μπορούν εύκολα να ταιριάζουν την πληροφορία με προηγούμενες γνώσεις και εμπειρίες αλλά και με καταστάσεις της πραγματικής ζωής. Το παιχνίδι ενέχοντας όλα αυτά τα χαρακτηριστικά είναι μια συνθήκη που κινητοποιεί τους μαθητές μέσω από μια διαδικασία ενεργητικής μάθησης, καθώς συνδέεται με την καθημερινότητα τους, αποκτώντας νόημα για τα ίδια τα παιδιά. Η Όξλυ στο βιβλίο της Παιχνίδια στην αυλή ή στην τάξη, αναφέρει πως τα παιδιά είναι εύκολο να πειστούν και να δουλέψουν σκληρά όταν μια δραστηριότητα είναι ευχάριστη και τους αφήνει την αίσθηση της επιτυχίας.

Το παιχνίδι αποτελεί σημαντική παιδαγωγική στρατηγική και τρόπο μάθησης, καθώς σύμφωνα με τη διεθνή βιβλιογραφία, αποτελεί κύριο χαρακτηριστικό της ομαλής ανάπτυξης

του παιδιού (Hewes, 2007). Με το παιχνίδι το παιδί μαθαίνει να εργάζεται και να αγαπά, αλλά και να δομεί την αυτοεκτίμησή του (Youell, 2008). Ειδικότερα, το μη δομημένο παιχνίδι έχει διαπιστωθεί ότι βοηθά τα παιδιά να αναπτυχθούν σε όλους τους επιμέρους τομείς: σωματικά, κινητικά, γνωστικά και κοινωνικά. (Frost, Wortham, Reifel, 2012; Community Health and the Built Environment Project Team, 2011). Όταν τα παιδιά δεν έχουν την ευκαιρία να παίξουν πολύ και ποιοτικά, η ανάπτυξη αναστέλλεται και προχωρά με ελλείμματα (Youell, 2008). Η κίνηση λοιπόν, που εμπεριέχεται στο παιχνίδι αποτελεί μέσο έκφρασης για το παιδί, γιατί το σώμα του είναι η γλώσσα επικοινωνίας.

Πιο συγκεκριμένα, το παιδί μαθαίνει παίζοντας και μέσω του παιχνιδιού του, βρίσκει ευκαιρίες για επικοινωνία και αλληλεπίδραση με τους συνομηλίκους του, αλλά και με τους ενήλικες. Μέσω του παιχνιδιού δίνεται η δυνατότητα παρατήρησης του παιδιού από τον ενήλικα, προκειμένου να λάβει πληροφορίες σχετικά με το στάδιο ανάπτυξης του, τις ικανότητες του (οργανωτικές, ηγετικές κλπ) και τη συναισθηματική του κατάσταση.

Ο Piaget(1978) θεωρεί πως αυτό που συντελεί στη γνωστική κυρίως ανάπτυξη των παιδιών κατά τη διάρκεια του παιχνιδιού είναι η αφομοίωση νέων υλικών και γνώσεων στις ήδη υπάρχουσες γνωστικές δομές των παιδιών περιορίζοντας το ρόλο του εκπαιδευτικού σε παρατηρητή. Σε αντίθεση με την παραπάνω άποψη ο Vygotsky (1977), εισάγει τη Ζώνη της Επικείμενης Ανάπτυξης και θεωρεί πως το παιδί βρίσκεται στο προσκήνιο της ανάπτυξης επειδή μέσα απο το παιχνίδι, αρχίζει να αναπτύσσει τα κίνητρα του, τις δεξιότητές του και τις στάσεις που είναι απαραίτητα για την κοινωνική συμμετοχή και τα οποία μπορούν να εκπληρωθούν με βοήθεια από συνομηλίκους, μεγαλύτερα παιδιά ή ενήλικες. Η διατύπωση της Ζώνης Επικείμενης Ανάπτυξης, όπου όλα συμβαίνουν αρχικά σε ένα διαπροσωπικό επίπεδο και μετά σε ένα ενδοπροσωπικό επίπεδο, μας βοηθάει να μεταβούμε απο ένα ατομικό πρότυπο μάθησης σε ένα συλλογικό, όπου όλα συμβαίνουν στο δημόσιο παρά στο ιδιωτικό χώρο (Αυγητίδου,2001). Σύμφωνα με τη θεωρία του Vygotsky λοιπόν, οι διαφορετικές γνωσιακές εμπειρίες δεν πρέπει να περιθωριοποιούνται αλλά αντιθέτως να αξιοποιούνται και να χρησιμοποιούνται ως ερεθίσματα για την εκπαιδευτική διαδικασία.

Παράλληλα τα κοινά στοιχεία που μοιράζονται οι μαθητές τονίζονται με σεβασμό στον ιδιαίτερο μαθησιακό τους ρυθμό και τρόπο. Σύμφωνα με την Έκθεση Plowden (DES 1967: 193) γνωστοποιείτε η άποψη πως το παιχνίδι- με την έννοια της άσκοπης ενασχόλησης είτε με υλικά αντικείμενα είτε με άλλα παιδιά και με την έννοια της φαντασιακής δημιουργίας- είναι απαραίτητο για την παιδική μάθηση και επομένως απαραίτητη στο σχολείο ( Αυγητίδου, 2004).

Ο βιωματικός χαρακτήρας του παιχνιδιού δίνει ισχυρότερα κίνητρα στα παιδιά να εμπλακούν σ' ένα «κόσμο» που τα ενδιαφέρει. Όταν η μάθηση συνδυαστεί με το παιχνίδι (βιωματική μάθηση) τότε το παιδί κινητοποιείται πιο εύκολα προκειμένου να μάθει, αφού είναι κάτι που το αφορά. Τόσο η κοινωνική αλληλεπίδραση, η συναισθηματική και κοινωνική αυτορύθμιση, όσο και η φαντασία και οι συμβολικές μεταμορφώσεις στο παιχνίδι θεωρούνται πολύπλοκες γνωστικές διαδικασίες που μπορούν να οδηγήσουν σε υψηλές δομές γνώσης

Παρακάτω λοιπόν, επιχειρείται η προσέγγιση της παιδαγωγικής αξίας του παιχνιδιού χωρισμένη σε τέσσερις βασικούς τομείς: την ανάπτυξη κινητικών δεξιοτήτων, την γνωστική ανάπτυξη, τη συναισθηματική και τέλος την κοινωνική ανάπτυξη. Πιο συγκεκριμένα υποδεικνύεται η σχέση του παιχνιδιού με τη διαδικασία της μάθησης και τα διάφορα είδη των γνώσεων, που προκύπτουν από το παιχνίδι, συντελλόντας στην ολόπλευρη ανάπτυξη του ατόμου:

### **Κινητικές δεξιότητες**

Στη διαδικασία του παιχνιδιού το σώμα παίζει πρωτεύοντα ρόλο ως πομπός και δέκτης μηνυμάτων καθώς με τη στάση του, το παιδί, θα αποκαλύψει τον τρόπο με το οποίο θα επιλέξει να παίξει. Το πως τοποθετείτε δηλαδή το παιδί ανάλογα με το χώρο, τους συνομηλίκους και απέναντι στο ίδιο το παιχνίδι του, δημιουργεί ένα σχήμα. Η σωματική αυτή οργάνωση δημιουργείται από το σώμα του παιδιού προκειμένου να ανταπεξέλθει στις συνθήκες της φαντασιακής κατάστασης που έχει επιλέξει, δηλαδή του παιχνιδιού του. Το παιχνίδι βοηθάει τα παιδιά να αντιληφθούν το περιβάλλον τους με όλες τις αισθήσεις τους και έτσι να μπορέσουν να ξεχωρίσουν τι υπάρχει γύρω τους, να καταλάβουν τη δομή του και να διαμορφώσουν το περιβάλλον που επιθυμούν (Τσαπακίδου, 2014). Σύμφωνα με την Τσαπακίδου(1997) στο κινητικό παιχνίδι, κυριαρχεί στο σώμα μια καθαρά κινητική ενέργεια που σχετίζεται με την κινητοποίηση όλων των μελών του σώματος.

### **Γνωστική & γλωσσική ανάπτυξη**

Η επανάληψη των διάφορων δραστηριοτήτων και κινήσεων μέσω του παιχνιδιού έχει ως αποτέλεσμα την καλύτερη αποτύπωση των παραπάνω διαδικασιών, στη μνήμη και την καθημερινότητά του παιδιού. Η διαδικασία αυτή κάνει τα παιδιά να θυμηθούν περισσότερα δεδομένα όταν τα έχουν συνδυάσει με μια δραστηριότητα-παιχνίδι, να τα ανακαλέσουν και να τα εφαρμόσουν αντίστοιχα σε μια μεγάλη ποικιλία καταστάσεων. Το παιχνίδι δίνει τη δυνατότητα στο παιδί να μάθει μέσω της εξερεύνησης του κόσμου γύρω του, καθώς έρχεται



αντιμέτωπο με διάφορες καταστάσεις προβληματισμού, αναρωτιέται και ανακαλύπτει διαφορετικές λύσεις προκειμένου να επιτεύξει το στόχο του. Τα παιδιά γίνονται δημιουργικά, όταν έχουν αποκτήσει τη γνώση του σώματος, του χώρου, του χρόνου, τη δυναμική της κίνησης και τις σχέσεις. Πιο συγκεκριμένα τα παιδιά έχουν την ανάγκη από ένα ζωτικό χώρο που θα φιλοξενήσει το παιχνίδι τους, θα οργανώσουν τη δράση τους, θα συνεργαστούν με συμφωνίες και διαφωνίες αλλά με δράση πάνω απ' όλα. Πολλές φορές στο παιχνίδι των παιδιών χρησιμοποιούνται διάφορα αντικείμενα και υλικά. Η γνωριμία του παιδιού με αυτά είναι πολύ σημαντική καθώς η χρήση του υλικού βοηθά το παιδί να έρθει σε επαφή μ' ένα μη οικείο στοιχείο και μέσω της ανακάλυψης και της επεξεργασίας καταφέρνει να γνωρίσει τον «κόσμο» γύρω του. Σημαντική είναι η σχέση του υλικού με το παιχνίδι καθώς ξεδιπλώνει τη φαντασία του παιδιού. Η φαντασία βοηθά τα παιδιά να έχουν δημιουργικό μυαλό και οι εμπειρίες που αποκομούν από το παιχνίδι τους βοηθά στην ανάπτυξη της κριτικής σκέψη. Η δημιουργική σκέψη μπορεί επίσης να θεωρηθεί ως δεξιότητα για την επίλυση προβλημάτων. Όταν τα μικρά παιδιά χρησιμοποιούν τη φαντασία τους, είναι πιο δημιουργικά, έχουν καλύτερη επίδοση στις σχολικές εργασίες και αναπτύσσουν μία προσέγγιση επίλυσης προβλημάτων στη μάθηση (Dansky, 1980; Dansky & Silverman, 1973; Frost et al., 2001; Fromberg & Bergen, 1998; Pepler & Ross, 1981; Singer, 1973; Sutton-Smith, 1986). Η ικανότητα του παιδιού να χρησιμοποιεί σύμβολα αναπτύσσεται σταδιακά μέσω του παιχνιδιού και της μίμησης. Το παιδί αποκτά μια αυξημένη κατανόηση των συμβόλων που υπάρχουν στο περιβάλλον και τα χρησιμοποιεί όλο και περισσότερο στη γλώσσα και τη σκέψη του. Αυτό έχει θεμελιώδη σημασία για την ανάπτυξη του λόγου και των εννοιών, καθώς και για την γνωστική του ανάπτυξη (Τσαπακίδου, 2014). Το παιχνίδι μπορεί να ενισχύσει πολύ σημαντικά τις γλωσσικές του ικανότητες του παιδιού, καθώς και την ικανότητα της επικοινωνίας τόσο με τον εαυτό του, όσο και με τους γύρω του. Μαθαίνει να εκφράζει τις σκέψεις του και κυρίως να μιλά με τα υπόλοιπα παιδιά (ανταλλάσσοντας απόψεις και εμπειρίες). Τα παιδιά μαθαίνουν να κάνουν ερωτήσεις και να απαντούν σε αυτές, και διαμορφώνουν ένα προσωπικό λεξιλόγιο ώστε να εκφράσουν ότι κάνουν (Cecchini, 2015).

### **Συναισθηματική ανάπτυξη**

Το παιχνίδι είναι ένα είδος θεραπείας για το παιδί, καθώς του δίνει την ευκαιρία να έρθει αντιμέτωπο με αγχωτικές καταστάσεις, να εκτονώσει αρνητικά συναισθήματα και να τα ξεπεράσει, μειώνοντας το άγχος του ή κάποια πίεση που πιθανόν νιώθει και αποκαθιστώντας τη συναισθηματική ισορροπία του. Σε μικρότερη ηλικία δε τα παιδιά βρίσκονται στο



εγωκεντρικό στάδιο, όπου η μετάβαση στον ομαδικό στάδιο γίνεται σταδιακά μέσω προσωπικών συγκρούσεων, αναπτύσσοντας τις δεξιότητες επικοινωνίας. Η σχέση των παιδιών με τους κανόνες του παιχνιδιού παίζει σημαντικό ρόλο στην ηθική της ανάπτυξης του παιδιού. Ο Piaget υποστήριξε ότι η ιδέα του ήθους αποτελείται από ένα σύστημα κανόνων και πως τα χαρακτηριστικά στοιχεία της ηθικής ανάπτυξης φαίνονται στο σεβασμό που εκφράζει το άτομο για τους ηθικούς κανόνες που αυτό αποκτά (Τσαπακίδου, 2014). Μετά από μια φάση εμπέδωσης οι κανόνες αρχίζουν τελικά να θεωρούνται «ιεροί και απαράβατοι».

Σ' ένα παιχνίδι προσποίησης παραδείγματος χάρη, η υποταγή στους κανόνες, οι οποίοι προκύπτουν είτε από τα χαρακτηριστικά του ρόλου είτε από το σενάριο, ή την ιστορία του παιχνιδιού προσποίησης, είναι ο τρόπος με τον οποίο τα παιδιά οδηγούνται στην αυτο-ρύθμιση. Το ίδιο το παιχνίδι παρέχει στα παιδιά το υποστηρικτικό πλαίσιο ώστε να ελέγχουν την παρόρμηση, να ρυθμίζουν τη συμπεριφορά τους και να σχεδιάζουν τη δράση τους όπως αρμόζει στο παιχνίδι τους. Η ανάπτυξη της ικανότητας για αυτο-ρύθμιση μέσα από το παιχνίδι προσποίησης, μπορεί να αποτελέσει έναν τρόπο κατανόησης της σχέσης του παιχνιδιού με τη μάθηση και του ρόλου του παιχνιδιού στην κατάκτηση ικανοτήτων σημαντικών για την ακαδημαϊκή πορεία και επιτυχία των παιδιών. Η ανάπτυξη της ικανότητας για αυτο-ρύθμιση έχει συνδεθεί και με μαθησιακές δραστηριότητες που χαρακτηρίζονται από ενδιαφέρον, ελεγχόμενη δυσκολία, πρωτοβουλία, κοινή δράση και έχουν νόημα για το παιδί (Whitebread et al., 2009). Το παιχνίδι δίνει τη δυνατότητα στο παιδί να δοκιμάζει, να κάνει λάθη αλλά κυρίως να μαθαίνει από αυτά. Το παιδί προσπαθεί μέχρι να επιτύχει μπορεί όμως και να αποτύχει ή να νιώσει την ανάγκη να ζητήσει βοήθεια, χωρίς να αισθάνεται ότι προσπάθησε χωρίς σκοπό. Όταν το παιδί παίζει και συνυπάρχει με άλλα παιδιά, ενισχύονται οι σωματικές και οι πνευματικές του ικανότητες, συγκρίνει τις δυνάμεις του με αυτές των συνομηλίκων του και αναπτύσσεται η αυτοπεποίθησή του. Με αυτόν τον τρόπο, το παιδί μαθαίνει να συνδυάζει και να ισορροπεί τον εσωτερικό του κόσμο με το εξωτερικό περιβάλλον στο οποίο ζει.

### **Κοινωνική ανάπτυξη**

Η κοινωνικοποίηση των παιδιών στηρίζεται στην κοινωνική θέση, στους ρόλους και στους κανόνες. Μέσω του παιχνιδιού, τα παιδιά μαθαίνουν να κερδίζουν, να χάνουν, να υποχωρούν, να εκτιμούν, να σέβονται τους συμπαίκτες και τους αντιπάλους, αλλά προπαντός μαθαίνουν να συμμορφώνονται στους κανόνες του παιχνιδιού. Η αγωνιστικότητα που αναπτύσσουν τα παιδιά στις διάφορες φάσεις του παιχνιδιού τα ωθεί να ξεπεράσουν σταδιακά την ατολμία τους, την οργή, την επιθετικότητά τους, ενώ παράλληλα λειτουργούν με

πειθαρχία στους κανόνες του παιχνιδιού και συνεργάζονται με την ομάδα. Είναι μια δυναμική διαδικασία αλληλεπίδρασης ανάμεσα στα άτομα και την ομάδα όπου μέσα από την συνεργασία υιοθετούν κοινωνικά αποδεκτές συμπεριφορές (Τσαπακίδου,2014).

### **1.6 Ο ρόλος του παιδαγωγού απέναντι στο παιχνίδι**

«Σοβαρός δάσκαλος είναι όποιος μπορεί να επικοινωνήσει με τα παιδιά, όταν αυτά τον εμπιστεύονται, για να αποθέσουν το συναισθηματικό τους βάρος και όταν μοιράζονται μαζί του την ανάγκη για κίνηση και δράση.

Όταν καταφέρει να είναι δάσκαλος-εμπυχωτής, τότε είναι παιδαγωγός».

Κουρετζής Λάκης (2010)

Ο ρόλος και η στάση του παιδαγωγού απέναντι στο παιχνίδι προβληματίσε και προβληματίζει ακόμα και σήμερα αρκετούς ερευνητές και θεωρητικούς. Σε αυτό το κεφάλαιο θα αναδειχθεί ο ρόλος του παιδαγωγού, στην παιδοκεντρική μορφή διδασκαλίας, δίνοντας έμφαση στα χαρακτηριστικά του ως εμπυχωτή κατά τη χρησιμοποίηση του παιχνιδιού ως εκπαιδευτικό εργαλείο. Ο παιδαγωγός, ξεφεύγοντας από το δασκαλοκεντρικό τρόπο μετάδοσης της γνώσης, οφείλει να δώσει μια πιο δημιουργική διάσταση στη μέθοδο διδασκαλίας και στην προσέγγιση των μαθητών του μέσα από ερεθίσματα στη βιωματική γνώση.

Σύμφωνα με τον Vygotsky, ο ενήλικος παίζει ένα ρόλο κλειδί στην ενθάρρυνση της μάθησης των παιδιών. Οι απόψεις του Vygotsky, εισάγοντας τη θεωρία της «Ζώνης Εγγύτερης Ανάπτυξης», αναδεικνύουν τη σημασία της συμμετοχής των ενηλίκων στο παιχνίδι των παιδιών, ώστε να εργάζονται με τα παιδιά είτε σε ατομική βάση είτε σε μικρές ομάδες, δομώντας το παιχνίδι τους με αναπτυξιακά κατάλληλες πρακτικές (Αυγητίδου, 2004).

Η Smilansky υποστηρίζει πως μορφές ενθάρρυνσης και εκπαίδευσης εκ μέρους των ενηλίκων αυξάνουν την ποσότητα και την πολυπλοκότητα του φαντασιακού και του κοινωνικο-δαματικού παιχνιδιού κυρίως στα μικρά παιδιά. Ο εκπαιδευτικός πρέπει να βρίσκεται εκεί προκειμένου να ενθαρρύνει τη δημιουργικότητα των παιδιών ενισχύοντας την ανάληψη πρωτοβουλιών και την φαντασιακή κατάσταση του παιχνιδιού. Στην περίπτωση αυτή η συμμετοχή των ενηλίκων συνεισφέρει τόσο στη γνωστική όσο και στην κοινωνική ανάπτυξη των παιδιών επειδή συνδέει το κοινωνικο-δραματικό παιχνίδι με την ανάπτυξη της φαντασίας, της δημιουργικότητας αλλά και των ικανοτήτων που θεωρούνται απαραίτητες στην

εκπαιδευτική διαδικασία.

Μέσα από τη δημιουργική δραστηριότητα ο ενήλικας- εκπαιδευτικός, οφείλει να είναι ο **ευαίσθητος παρατηρητής** και αγωγός της παιδικής ψυχής σε μονοπάτια δημιουργικής έκφρασης και πνευματικής ολοκλήρωσης. Η παρατήρηση του παιχνιδιού μπορεί να αποτελέσει την ενδυνάμωση της φωνής των παιδιών, τη γνωριμία με αυτό που πραγματικά κάνουν και μπορούν να κάνουν τα παιδιά στο παιχνίδι αλλά και τη κατανόηση των στρατηγικών που χρησιμοποιούν προκειμένου να εξυπηρετήσουν τα δικά τους ενδιαφέροντα που συνδέονται με την κουλτούρα των συνομηλίκων (Αυγητίδου, 2001).

Ο ευαισθητοποιημένος δάσκαλος έχοντας, οδηγήσει τον εαυτό του σε μια πορεία αναγνώρισης αυτοεκτίμησης και αυτοέκφρασης, καλλιεργήσει τις αισθήσεις του σε βαθμό που μπορεί να αντιλαμβάνεται τη δυναμική της ομάδας, τα αισθήματα που προκύπτουν σε αυτή. Την ώρα του παιχνιδιού λοιπόν, ο εκπαιδευτικός οφείλει να παρατηρεί τα παιδιά προκειμένου να αντιληφθεί μέσα από το αυθόρμητο παιχνίδι τους τον τρόπο σκέψης τους, το μέγεθος της φαντασίας τους, τα ενδιαφέροντά τους, τη συμπεριφορά τους απέναντι στις καταστάσεις, τις αδυναμίες, τις συγκρούσεις προκειμένου να επέμβει και να βελτιώσει το παιχνίδι.

Για να είναι αποτελεσματική η συμμετοχή των ενηλίκων στο παιχνίδι, θα πρέπει οι δραστηριότητες του παιχνιδιού να περιορίζονται στη ζώνη της επικείμενης ανάπτυξης. Ο δάσκαλος εμπυχωτής πρέπει συνεχώς να **αναλαμβάνει διαφορετικούς ρόλους** ανάλογα με την κρίση του και την ανάγκη της ομάδας. Στις δράσεις μάλιστα θα πρέπει να εντάσσεται, όταν η ομάδα τον ζητάει και φυσικά, να αποσύρεται όταν η ομάδα είναι αυτόρκτης (Βελογιάννη Ε, 2007). Να γίνεται δηλαδή, ταυτόχρονα **θεατής-ακροατής**, αυτός που παρατηρεί τις σχέσεις που αναπτύσσονται, τους ρόλους που ξεπετάγονται κατά την αποστασιοποίησή του.

Η δημιουργική δράση του δασκάλου, όπως και κάθε δράση, οφείλει να έχει τουλάχιστον έναν με δύο στόχους :έναν άμεσο και εμφανή προς τα παιδιά στόχο κι έναν έμμεσο, μη εμφανή που τον ορίζει ο εμπυχωτής για την ομάδα, αφού έχει λάβει **υπ' όψιν του τις ανάγκες, τις δυνατότητες και τα ενδιαφέροντα της ομάδας**. Καθήκον του δασκάλου, είναι να οργανώνει παιχνίδια για τα παιδιά δεδομένο των ενδιαφερόντων τους είτε να συμμετέχει στα παιχνίδια που έχουν οργανωθεί από τα ίδια.

Ο εκπαιδευτικός, αναγνωρίζοντας την αξία του ομαδικού παιχνιδιού, μπορεί να παρέχει ευκαιρίες στα παιδιά να συνδημιουργούν σε ομάδες, είτε να επιλέγουν ή να οργανώνουν τα ίδια δραστηριότητες. Για να εμπνεύσει τα παιδιά να παίξουν, ο εκπαιδευτικός πρέπει να συμμετέχει ενεργά και να **εμπλέκεται ειλικρινά στο παιχνίδι**. Κατά αυτό τον τρόπο όταν ο ενήλικας παίζει με τα παιδιά ως συμπαίκτης και παύει να είναι η αυθεντία, επιτυγχάνοντας μια

σχέση οικειότητας και εμπιστοσύνης με τα παιδιά. Στο παιχνίδι ο ενήλικας οφείλει να δείχνει ευαισθησία, να παρέχει υποστήριξη και να αποφεύγει να είναι κυριαρχικός(Αυγητίδου,2004).

Ο εκπαιδευτικός θα πρέπει να μετατραπεί σε **παιδαγωγό-εμπυχωτή**, παίζοντας ένα ρόλο κλειδί, ώστε να βοηθήσει τα παιδιά να αναπτύξουν το παιχνίδι τους, καθώς μπορεί να παρακινήσει, να ενθαρρύνει ή να προκαλέσει το παιδί να παίξει με περισσότερο εξελιγμένους και ώριμους τρόπους. Όπως αναφέρει η Βελλογιάννη στο βιβλίο της «Θέατρο...εν τάξει», ο *εμπυχωτής είναι το ηλεκτρόνιο που θα ηλεκτρίσει την ομάδα*. Οφείλει να δίνει μηνύματα μέσω ερεθισμάτων αλλά και να γίνεται ο δέκτης των όποιον ερεθισμάτων προκύψουν από την ίδια την ομάδα, να είναι σε ετοιμότητα δηλαδή προκειμένου να αγκαλιάσει και να «ακούσει» την ομάδα καθώς και να λειτουργεί προς όφελος της. Βασική προϋπόθεση είναι ο εμπυχωτής να δημιουργήσει μια σχέση τόσο με τα μέλη της ομάδας όσο και να καλλιεργήσει συνθήκες για δέσιμο της ίδιας της ομάδας σε ένα πλαίσιο ασφάλειας δεχόμενος την κάθε «απόκλιση» του ατόμου. Η φαντασία, η εφευρετικότητα του, η δυνατότητα να εκμεταλλεύεται το τυχαίο, η παρατηρητικότητα, η ενίσχυση των απόψεων και της έκφρασης των μαθητών καθώς και η δυνατότητα ανάλυσης και σύνθεσης είναι κάποια από τα βασικά χαρακτηριστικά του εμπυχωτή-εκπαιδευτικού.

Ο εμπυχωτής πρέπει να **δημιουργεί «ατμόσφαιρα»** προκειμένου να μεταδώσει στα παιδιά την αισθητική, τη δημιουργία, τη φαντασία και την αγάπη. Ο εμπυχωτής είναι τελικά, **φορέας πολιτισμού**. Αυτό είναι μια στάση ζωής, μια στάση πολιτισμού (Βελογιάννη Ε, 2007). Με το να δίνουν οι παιδαγωγοί τη δυνατότητα στα παιδιά, μέσα από τα παιχνίδια, να αποκτούν θετικές εμπειρίες αναφορικά με τις ικανότητές τους, τις δεξιότητές και τα συναισθήματά τους, τα βοηθούν να δομήσουν μια θετική εικόνα για τον εαυτό τους.

Σ' ένα παιχνίδι, η κινητοποίηση και η διασκέδαση μπορεί να συνυπάρχουν δημιουργώντας μια καινούργια περιοχή μάθησης χωρίς να μειώνεται όμως η αυτονομία των παιδιών. Οι μαθητές με αυτόν τον τρόπο θα μπορέσουν να εξερευνήσουν τη γνώση και τις δεξιότητες σε ένα περιβάλλον ελεύθερο από αποδοκimasίες-βασικό χαρακτηριστικό του παιχνιδιού, στο οποίο μπορούν να αποτύχουν χωρίς αυτή η αποτυχία να έχει αρνητικό αντίκτυπο στην αυτοεκτίμησή τους το παιχνίδι το επιτρέπει αυτό.

Παράλληλα, τα παιδιά δεν θα πρέπει να αισθάνονται περικυκλωμένα από την ομιλία των ενηλίκων ή καταπιεσμένα από τις οδηγίες τους, αλλά θα πρέπει να τους δίνεται έδαφος προκειμένου να αναπτύξουν τις δικές τους ιδέες και να επιτύχουν ή να αποτύχουν. Σύμφωνα με την κριτική παιδαγωγική δάσκαλος και μαθητής γίνονται συνυπεύθυνοι σε μια διαδικασία που όλοι αναπτύσσονται. Ο εκπαιδευτικός σε αυτή τη προσέγγιση αναφέρεται ως «ο

**προβληματίζων δάσκαλος» που είναι πάντα φορέας γνώσεων**, καθώς παράλληλα ξαναπλάθει τις σκέψεις του, μέσα από τις σκέψεις των μαθητών. Ο ρόλος του είναι να δημιουργεί μαζί με τους μαθητές, τις συνθήκες με τις οποίες η γνώση από την απλή και μονοσήμαντη “γνώμη” θα μετέλθει στον ουσιαστικό και συνειδητοποιημένο λόγο, δίνοντας μια συνεχή αποκάλυψη της πραγματικότητας.

Με αυτόν τον τρόπο οι μαθητές είναι κριτικοί στοχαστές και συν-ερευνητές στο διάλογο, ερχόμενοι αντιμέτωποι με τα προβλήματα που αναφέρονται στις σχέσεις τους μέσα στον κόσμο. Γεγονός που τους κάνει να αισθάνονται συνυπεύθυνοι όσο αφορά το χρέος που έχουν και την εύρεση λύσεων σε αυτά τα προβλήματα. *Με τον ενεργό διάλογο που αναπτύσσεσαι, ο εκπαιδευτικός διδάσκει και διδάσκεται, μετασχηματίζοντας μέσα από την εκπαιδευτική διαδικασία τους τρόπους με τους οποίους οι εκπαιδευόμενοι αναγνωρίζουν τον κόσμο (Τσάφος, 2014).*

Τέλος, ο εκπαιδευτικός οφείλει να μην αναλαμβάνει τη στάση της «απόλυτης αλήθειας» αλλά να συμβουλεύεται και να συνδιαλλάσσεται με τους υπόλοιπους ενήλικους που συμμετέχουν στην εκπαιδευτική διαδικασία. Ένα άλλο χαρακτηριστικό λοιπόν του παιδαγωγού, είναι πως **η στάση ζωής του εκπαιδευτικού-εμπυχωτή πρέπει να συμπίπτει με το εκπαιδευτικό του έργο**. Βασικά εργαλεία, θα πρέπει να είναι η παρατηρητικότητα, το ένστικτο, η αγάπη του για τη ζωή και τη φύση, καθώς και η ευαισθησία του. Αυτό που ζητάει από τα παιδιά δηλαδή, την ομαδοσυνεργατικότητα, να την εμπειριέχει και στην ίδια του την εξέλιξη. Σε ένα πλαίσιο ενεργητικής μάθησης και ενός συνεργατικού εκπαιδευτικού συστήματος λοιπόν, ο εκπαιδευτικός προκειμένου να επιτελέσει έργο, που θα έχει σημαντικά αναπτυξιακά οφέλη για τα παιδιά, οφείλει να συνεργάζεται με όλους τους εμπλεκόμενους εργαζόμενους στη σχολική μονάδα (ψυχολόγους, κοινωνικούς λειτουργούς, εικαστικούς, μουσικούς κλπ.

## ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2: ΔΙΑΠΟΛΙΤΙΣΜΙΚΟΤΗΤΑ ΚΑΙ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ

«Αυτοί που ονομάζουμε 'εμείς' δεν είναι παρά ένα κομμάτι που για μια στιγμή ξεχώρισε από τους 'άλλους'.  
Ανάμεσα σε εμάς και στους άλλους δεν υπάρχουν στην πραγματικότητα διαφορές. Υπάρχει μόνο μια μεγάλη οικογένεια, η οικογένεια των ανθρώπων».  
Χουρμουζιάδου Ε. (2003)

Η διαπολιτισμική εκπαίδευση χρησιμοποιώντας ως μέσο τα παιχνίδια κάνει ευκολότερη την αφομοίωση και την εσωτερικοποίηση, δημιουργώντας μια βάση που διευκολύνει την κατανόηση μιας τέτοιας πολιτισμικής ποικιλομορφίας στην τάξη.

Ανάλογα με το εκπαιδευτικό μοντέλο που χρησιμοποιεί η εκάστοτε χώρα διαπλάθονται οι αντίστοιχες συνειδήσεις και σχεδιάζεται το πρότυπο του μελλοντικού πολίτη. Σε αυτό το πλαίσιο, στο παρών κεφάλαιο γίνεται αναφορά στα μοντέλα εκπαίδευσης που υιοθετήθηκαν σε διάφορα εκπαιδευτικά συστήματα με τελευταίο σταθμό το τι έχει ισχύσει στην ελληνική πραγματικότητα. Ο ρόλος του σύγχρονου σχολείου στη δημιουργία προϋποθέσεων αποδοχής και αναγνώρισης του πλουραλισμού και της ετερότητας ως βασικών γνωρισμάτων του κοινωνικού γίνεσθαι είναι αποφασιστικής σημασίας. Η εκπλήρωση του ρόλου αυτού δεν είναι εφικτή χωρίς την προσαρμογή του ίδιου εκπαιδευτικού συστήματος στα νέα δεδομένα κοινωνικοποίησης που διαμορφώνει η πολυπολιτισμικότητα.

*Η διαδικασία προσαρμογής της εκπαίδευσης στη γλωσσική και πολιτισμική πολυφωνία προϋποθέτει την υπέρβαση του μονοπολιτισμικού και μονογλωσσικού χαρακτήρα και τον επαναπροσδιορισμό του όρου «γενική παιδεία» με γνώμονα το πλουραλισμό και τη διαφορετικότητα (Γκόβαρης, 2001:11).*

## 2.1 Πολυπολιτισμικότητα και Διαπολιτισμικότητα

Ζούμε σε ένα κόσμο εθνών. Σύμφωνα με την επιστήμη της εκπαιδευτικής πολιτικής, ποτέ η κοινωνία δεν ήταν ένα συμπαγές πράγμα. Κοινωνίες και πολιτισμοί έρχονται αντιμέτωπες από την αρχαιότητα μέχρι και σήμερα με την έννοια του «διαφορετικού» και του «ξένου» και πιο συγκεκριμένα με την έννοια της συνύπαρξής τους, γεγονός που διαχρονικά προκαλεί σύγχυση. Ιδιαίτερα σήμερα, αναδεικνύεται ως κοινωνικό ζητούμενο η διαχείριση του «ξένου» και του «διαφορετικού» και μαζί του εμφανίζονται έννοιες όπως η πολυπολιτισμικότητα και η διαπολιτισμικότητα.

*Τι σημαίνει όμως η πολυπολιτισμικότητα, τι είναι η διαπολιτισμικότητα και πως συνδέεται με την πολυπολιτισμικότητα και την εκπαίδευση;*

Είναι απαραίτητο, να οριοθετήσουμε εννοιολογικά και να καταστούν σαφής αυτές οι δύο έννοιες προκειμένου να καταφέρουμε να δούμε και να ορίσουμε και τον ίδιο μας τον εαυτό μας, μέσα σε αυτή τη διαδικασία.

Η πολυπολιτισμικότητα λοιπόν αναδύθηκε ως φαινόμενο του επιπολιτισμού, μιας διαδικασίας, όπου χαρακτηρίζεται ως η κατάσταση που παρατηρούνται αλλαγές στις δύο ή έστω μια πολιτισμικές ομάδες, οι οποίες βρίσκονται σε συνεχή επαφή. Η διαδικασία αυτή λειτουργεί κατά τρόπο άνισο και μονόπλευρο, ευνοώντας τις ήδη ισχυρές πολιτισμικά ομάδες και κοινωνίες όπου χρησιμοποιούν την ισχύ τους στις μειοψηφίες που είναι εγκατεστημένες εντός των ορίων της. Αυτό αυτόματα δημιουργεί σχέσεις εξουσίας μεταξύ κυρίαρχης ομάδας και πολιτισμικά διαφορετικής ομάδας (κυριαρχούμενη/ υποδεέστερη). Η πολυπολιτισμικότητα, λοιπόν είναι μια κατάσταση που εκφράζει την κατάσταση που επικρατεί στις κοινωνίες στις οποίες υπάρχουν πολλές εθνικότητες.

Η διαπολιτισμικότητα σε αντίθεση με την πολυπολιτισμικότητα δεν εκφράζει απλά την ύπαρξη, αλλά τη συνύπαρξη αυτών των πολιτισμών - όπου σημασία έχουν οι εμπειρίες και ο πολιτισμός όλων των ανθρώπων- που κατοικούν σε μια κοινωνία. Ο Δαμανάκης(2005) επισημαίνει πως η διαπολιτισμικότητα είναι το αποτέλεσμα της πολυπολιτισμικότητας και ένας από τους πολλούς τρόπους διαχείρισής της.

Στη διαπολιτισμική θεωρία, δίνεται έμφαση στη γνωριμία και την αλληλεπίδραση μεταξύ των διαφόρων πολιτισμών που συνθέτουν μια κοινωνία. Αποδεχόμενη την ετερότητα ως υπαρκτή κατάσταση, θέτει ως προτεραιότητα τη δημιουργία εκείνου του σχολικού περιβάλλοντος που θα χαρακτηρίζεται από:



- την αποδοχή και το σεβασμό της ιδιαιτερότητας του «άλλου»
- τη δημιουργία κλίματος επικοινωνίας και συνεργασίας
- τη φροντίδα για παροχή ίσων ευκαιριών πρόσβασης στη γνώση, αλλά και την κοινωνική, πολιτισμική και οικονομική ζωή.

Όλα τα παραπάνω, δε μπορούν να πραγματοποιηθούν παρά μόνο με τη συνύπαρξη και τη συνεκπαίδευση όλων των παιδιών, μέσα σε ένα σχολικό περιβάλλον όπου δε θα επικρατούν σχέσεις επιβολής του ισχυρότερου πάνω στον ασθενέστερο, αλλά αντίθετα θα αντλεί περιεχόμενο από εκείνο το δημοκρατικό πνεύμα της ισότιμης αντιμετώπισης (Νικολάου Γ, 2011). Η ουσιαστική γνωριμία και η αλληλεπίδρασή μας με τον «άλλο» αποτελεί απαραίτητη προϋπόθεση για να αποδυναμωθούν στερεότυπα και προκαταλήψεις, διαμορφώνοντας αξιόπιστες και προσωπικές απόψεις σε σχέση με τον άλλον και όχι αναπαράγοντας τις ήδη υπάρχουσες στερεοτυπικές αντιλήψεις.

Η διαδικασία αυτή μπορεί να επιφέρει την αμοιβαία εμπιστοσύνη των επιμέρους εθνών μιας κοινωνίας και σιγά σιγά να αναδυθεί μια υγιής επικοινωνία. Η συνεργασία αυτή είναι το ζητούμενο τουλάχιστο στη σφαίρα του «δημόσιου», γιατί στη σφαίρα του «ιδιωτικού», ο καθένας μπορεί να επιλέξει τη ζωή του, σύμφωνα με τις ιδιαιτερότητες και παραδόσεις του πολιτισμού του, αρκεί βέβαια αυτές οι ιδιαιτερότητες και παραδόσεις να μην είναι συγκρουσιακά ασύμβατες με τον κυρίαρχο πολιτισμό.

## **2.2 Διαπολιτισμική αγωγή και διαπολιτισμική εκπαίδευση**

Η μετανάστευση είναι ένα χρόνιο και πολυσύνθετο φαινόμενο και η εκπαίδευση καθώς και η ενσωμάτωση των μεταναστών σε κάθε κοινωνικό σύνολο είναι ένα ζήτημα που όλο και περισσότερο λαμβάνει έκταση σε κάθε κράτος. Η μετανάστευση ουσιαστικά αποτελεί ακόμη μία πολιτική και οικονομική διάσταση ανάμεσα σε πολλές άλλες που συνθέτουν τις σύγχρονες κοινωνίες της παγκοσμιοποίησης.

Στα πλαίσια της διαπολιτισμικότητας, η διαπολιτισμική αγωγή αναφέρεται στον τρόπο που οι άνθρωποι διαφορετικών εθνικοτήτων και πολιτισμών θα οδηγηθούν στην συνύπαρξη. Η γνωριμία αυτή μπορεί να επιφέρει αποδοχή μεν και απόρριψη δε. Η διαπολιτισμική αγωγή δεν επιχειρεί να «αγιοποιήσει» τον διαφορετικό «Άλλο» αλλά δε δέχεται, όμως, και την άμεση απόρριψη ή δαιμονοποίησή του (Νικολάου, Γ. 2011). Σε κάθε περίπτωση είναι μια σημαντική διαδικασία καθώς διαμορφώνει τις βάσεις για την ομαλή συνύπαρξη και ένταξη των διαφορετικών πολιτισμών που υπάρχουν στην εκάστοτε κοινωνία.



*Μέσω παιδαγωγικών πρακτικών στο σχολείο, η διαπολιτισμική αγωγή στοχεύει στη δημιουργία μιας ατμόσφαιρας στην οποία τόσο οι γηγενείς όσο και οι ξένοι μαθαίνουν να συνυπάρχουν ειρηνικά, σεβόμενοι την ετερότητα του άλλου(Δαμανάκης,2005: 59).*

Οι πρακτικές αυτές έχουν ως σκοπό τη δημιουργία νέων εμπειριών, βασισμένες σε χαρακτηριστικά στοιχεία όλων των επιμέρους πολιτισμών, σε μια διαδικασία ανάπτυξης της πολιτισμικής ταυτότητας. Τις ταυτότητες αυτές, πρέπει το κάθε παιδί να γνωρίσει, να τις σεβαστεί και να τις εντάξει. Κατ' αυτόν τον τρόπο, προτεραιότητα του σχολικού περιβάλλοντος γίνεται η αποδοχή και ο σεβασμός των ιδιαιτεροτήτων του «άλλου», φροντίζοντας όλοι να έχουν ίσες ευκαιρίες στη γνώση αλλά και στην πολιτισμικό- κοινωνική ζωή, μέσα σε ένα κλίμα εμπιστοσύνης και συνεργασίας.

Στα ίδια πλαίσια κινείται και η διαπολιτισμική εκπαίδευση, η οποία έχει διττό ρόλο: την αφομοίωση ή την περιθωριοποίηση της πολυπολιτισμικότητας. 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(Γκόβαρης,2004).

Στο ελληνικό σχολείο δεν καλλιεργείται σε μεγάλο βαθμό ο σεβασμός των διαφορετικών ταυτοτήτων. Πολλά παιδιά μεταναστών περιθωριοποιούνται μαθησιακά (είναι λογικό μεγάλο ποσοστό μαθητών να δυσκολεύονται σε μαθήματα, καθώς πολλά από αυτά δεν έχουν καμία βοήθεια από το σπίτι ή οι γονείς τους δεν γνωρίζουν την ελληνική γλώσσα αφού δεν τους παρέχονται μαθήματα γλωσσομάθειας και ένταξης) αλλά και κοινωνικά καθώς ακόμα ποικίλουν τα διάφορα σχόλια που σιγά σιγά μετατρέπονται σε ρατσισμό.

Επομένως είναι επιτακτική ανάγκη η αναγνώριση και ο σεβασμός στη διαφορά, στις ξεχωριστές αντιλήψεις, στις ιδιαίτερες ταυτότητες, στις διαφορετικές κουλτούρες ειδικών κοινωνικών ομάδων αλλά και η ανάγκη της συνύπαρξης και της συνεργασίας. Προϋπόθεση βέβαια σε αυτό, όπως προαναφέρθηκε είναι η ένταξη τους, η ίση μεταχείριση και η ισότιμη πρόσβαση στα αγαθά της υγείας, παιδείας, εργασίας κλπ.

Μέσω της εκπαίδευσης, πρέπει να δούμε τη ποικιλομορφία όχι ως απειλή αλλά ως μια ευκαιρία ενίσχυσης της κοινωνικής συνοχής μέσω της διαδικασίας ένταξης των παιδιών των μεταναστών στην εκπαιδευτική διαδικασία. Στην πραγματικότητα, η διαδικασία της εκπαιδευτικής ένταξης των αλλοεθνών, όχι μόνο δεν απειλεί την εθνική ταυτότητα των Ελλήνων μαθητών αλλά αντίθετα τους άγει στο να γνωρίσουν άλλους πολιτισμούς και κουλτούρες, τους οξύνει την κριτική σκέψη, μαθαίνουν παγκόσμια ιστορία και κυρίως γνωρίζουν τι σημαίνει διαφορετικότητα και ισότητα. Με λίγα λόγια, οποιαδήποτε πολιτική

κοινωνικής ένταξης των μεταναστών πρέπει κατ' αρχάς να περιλαμβάνει και να απευθύνεται στην ίδια την κοινωνία, να σχεδιάζεται με όρους εξασφάλισης της πολυπολιτισμικής της συνοχής και να εφαρμόζεται με όρους πλήρους συμμετοχής του συνολικού, γηγενούς και μεταναστευτικού πληθυσμού.

*Γιατί όμως το σχολείο είναι υπεύθυνο γιαυτό;*

Το σχολείο είναι από τους βασικότερους θεσμούς που συμβάλλουν στη διαμόρφωση συλλογικών ταυτοτήτων και στάσεων. Μια διαδικασία διαμόρφωσης εθνικών ταυτοτήτων με σκοπό να εξελίξει το έθνος και όχι να το κρατήσει στάσιμο σε μια λογική εθνικιστικής συνείδησης. Αυτό η εκπαίδευση μπορεί να το επιτύχει μέσω του χαρακτήρα που οφείλει να έχει: να συνδέεται, δηλαδή, με την ιστορική διαμόρφωση των εθνών-κρατών και με τη διατήρηση και τη συνύπαρξη των εθνικών ιδιαιτεροτήτων μέσα στην ποικιλία.

Σε αντίθεση με τα παραπάνω, η ελληνική εκπαίδευση παράγει το συγκεντρωτισμό και την ομοιομορφία, όπως η κουλτούρα καθώς και η γλώσσα είναι ταξικά προσδιορισμένη. Λέγοντας ταξικά προσδιορισμένη, ο Μπουρντιέ αναφέρεται πως το σχολείο *αναγνωρίζει ως έκφραση κάποιων εγγενών ιδιοτήτων τη σχολική επιτυχία, παραγνωρίζοντας το γεγονός ότι πρόκειται για κοινωνικά κληρονομημένα χαρακτηριστικά* ( Ασκούνη, Ν. 2002: 26). *Μάλιστα αυτό που εμφανίζεται ως αυθόρμητη συμπεριφορά είναι προϊόν συγκεκριμένης- αλλά αδιόρατης- κοινωνικής μάθησης* ( Ασκούνη, 2002: 27).

Το εκπαιδευτικό μας σύστημα λοιπόν φέρνει στο προσκήνιο παιδιά, όπου έρχονται άνισα εξοικειωμένα με τη γλώσσα και την κουλτούρα του σχολείου και αντί να τα αντιμετωπίζει ισάξια, επιβραβεύει και προωθεί αυτό τον παραπάνω τρόπο αξιολόγησης, ορίζοντας μάλιστα τη κυρίαρχη γλώσσα ως κοινή, μια πολιτική που αποτρέπει τη διγλωσσία. Η πλειοψηφία των διγλωσσων μαθητών στο σχολείο καταλήγει να αποτυγχάνει και να προάγει το σχέσεις που αποδυναμώνουν και δεν ενδυναμώνουν. Κατ' αυτόν τον τρόπο, το εκπαιδευτικό σύστημα μπορεί να συντελέσει στην «αυτοεκπληρούμενη προφητεία». Να επιβεβαιώσει δηλαδή κοινωνικές και πολιτικές πρακτικές που προωθούν την κατωτερότητα, την υποβάθμιση των «υποδεέστερων» ομάδων, μη λαμβάνοντας υπόψη ότι τα παιδιά μεταναστών επηρεάζονται ιδιαίτερα καθώς είναι μια μη ελεγχόμενη κατάσταση στη ζωή τους.

Η προσαρμογή και η επιτυχής ένταξη στις νέες συνθήκες ζωής αποτελεί σημαντική διαδικασία για την ψυχική υγεία των παιδιών, καθώς θα πρέπει να αντιμετωπίζουν τις ποικίλες δυσκολίες που προκύπτουν από την συνάντηση δύο διαφορετικών πολιτισμικών

κόσμων, σ ένα σχολείο που όπως είπαμε παραπάνω μεταφέρει αρχές και αξίες του κυρίαρχου πολιτισμού.

Το πρόβλημα δε είναι να εντοπίσουμε τις πολιτισμικές διαφορές αλλά να τις ιεραρχήσουμε. Το σχολείο λοιπόν θα όφειλε να τονίζει την αποδοχή και την ατομικότητα μέσω της ασυμφωνίας και του χάσματος των πολιτισμών, μέσα σε ένα ευρύτερο φιλικό περιβάλλον. Να δούμε τα παιδιά ταυτόχρονα στην ομάδα αλλά και μέσα από την ατομικότητά τους να αισθάνονται άνετα και ασφάλεια με τη δική τους ταυτότητα. *«Εν συντομία, να διαπραγματευτούμε την ταυτότητα που ενυπάρχει σε κάθε σχέση αλληλεπίδρασης μεταξύ μαθητών και εκπαιδευτικών. Αυτή η διαδικασία συνήθως δεν είναι προβληματική όταν υπάρχει πολιτισμική, γλωσσική, ταξική, κοινωνική αρμονία μεταξύ εκπαιδευτικού και μαθητή» (Cummins, 2003).*

Όταν κάποιος νιώθει ότι είναι μέρος του συνόλου που ζει, τότε μόνο προσπαθεί να καταλάβει και να μάθει τον πολιτισμό του και τις συνήθειές του, να αφομοιωθεί σε αυτό και να μετατραπεί σε έναν συνειδητό πολίτη. Πρωταρχικό ρόλο σε αυτή τη διαδικασία ενσωμάτωσης διαδραματίζει το σχολείο και οι συνεχείς ευκαιρίες εκπαίδευσης.

### **2.3 Διαπολιτισμικά μοντέλα εκπαίδευσης**

Πολλά από τα εκπαιδευτικά συστήματα αναζητούν την «αξία» σε σχέση με αυτό που έγινε στο παρελθόν και όχι γιαυτό που γίνεται σήμερα. Ακολουθώντας αυτό το μοτίβο, αναπαράγουν αυτή την εθνική ταυτότητα η οποία δε δέχεται ομοιότητες από το εξωτερικό και διαφορές στο εσωτερικό, γεγονός που κάνει την ίδια μας την εθνική ταυτότητα, εύθραυστη, ανίσχυρη και ανασφαλή.

Η εθνική συνείδηση δε προϋπάρχει αλλά διαμορφώνεται και καθ' αυτή η διαμόρφωση των ανθρώπων βοηθάει τις εκάστοτε συνθήκες και συμφέροντα. Η οπτική που διαβάζουμε την ιστορία καθορίζει τον τρόπο που θέτει κανείς το ερώτημα σε ένα συγκεκριμένα πλαίσιο.

Η μελέτη αυτή έχει σημασία για τους «ξένους» για να μάθουν τι είναι αυτό το εθνικό σώμα και αν μπορούν να ενταχθούν και για την κυρίαρχη ομάδα να καταλάβει τον εαυτό της μέσα στο πέρασμα των χρόνων. Η εξουσία όμως δίνεται στη δημόσια ιστορία και όχι στην επιστημονική. *Ο δημόσιος λόγος είναι η συμπεριφορά και ο ιδιωτικός λόγος είναι η σκέψη. Μπορούμε να μάθουμε πολλά από τον ιδιωτικό λόγο (τη σκέψη και τη συνείδηση) από τη δημόσια εκδήλωσή του (Cummins, 2003: 72).*

Αυτός είναι και ο κύριος λόγος που αναπτύχθηκαν προσεγγίσεις για την ομαλή ένταξη

των διαφορετικών πληθυσμών. Οι προσεγγίσεις αυτές ενσαρκώνονται σε πέντε μοντέλα όπου παρακάτω θα επιχειρηθεί η σημασία του κάθε ενός.

### **2.3.1 Το αφομοιωτικό μοντέλο**

Σε αυτό το μοντέλο κυριαρχεί η διαδικασία της αφομοίωσης. Μιας διαδικασίας δηλαδή κατά την οποία τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά των αλλοεθνοτικών πληθυσμών απορροφώνται και ενσωματώνονται στο ήδη υπάρχον και κυρίαρχο κοινωνικό σύνολο, με αποτέλεσμα να χάνουν την ιδιαιτερότητά τους.

Με τον όρο «αφομοίωση» εννοείτε η διαδικασία μέσα από την οποία άτομα διαφορετικής εθνικής ή φυλετικής προέλευσης αλληλεπιδρούν και συμμετέχουν στην καθημερινή ζωή μιας ευρύτερης κοινωνίας χωρίς να παίζει ρόλο η εθνική τους προέλευση. Μια ολοκληρωμένη μορφή αφομοίωσης είναι ταυτόσημη με την ανυπαρξία εθνικών ή φυλετικών χαρακτηριστικών που διακρίνουν τη δομή μιας πολυεθνικής-πολυφυλετικής κοινωνίας(Νικολάου Γ, 2011).

Βασική θέση της αφομοιωτικής προσέγγισης είναι ότι το έθνος αποτελεί ένα ενιαίο, από πολιτισμική και πολιτική άποψη, σύνολο. Οι όποιες πολιτισμικά και εθνικά διαφορετικές ομάδες θα πρέπει να απορροφηθούν από τον ντόπιο ομοιογενή πληθυσμό για να μπορέσουν να συμμετέχουν ισοδύναμα στη διαμόρφωση και τη διατήρηση της κοινωνίας (Νικολάου Γ., 2011).

Στα πλαίσια αυτά, η ένταξη των παιδιών διαφορετικής πολιτισμικής προέλευσης αντιμετωπίζονται ως “παιδαγωγικό πρόβλημα”. Για να μπορέσουν να προσαρμοστούν στην κοινωνία, θα πρέπει να μάθουν την εθνική γλώσσα όπου προσφέρετε από μηχανισμούς εκπαίδευσης του κράτους. Σε αντίθεση η εκμάθηση της μητρικής γλώσσας και η διατήρηση των πολιτισμικών στοιχείων των μεταναστών δε θεωρείτε μέλημα του κράτους, παρά της ίδιας της οικογένειας.

Η αφομοιωτική προσέγγιση λοιπόν που ακολουθεί το συγκεκριμένο μοντέλο εκπαίδευσης οδηγεί σε ένα μονοπολιτισμικό, μονογλωσσικό και εθνοκεντρικό σχολείο, όπου στόχος του είναι να βοηθήσει τα παιδιά να αποκτήσουν επάρκεια στην εθνική γλώσσα και πολιτισμό. Στο ιδεολογικό πλαίσιο αυτό κάθε μαθητής θα πρέπει να υποταχθεί, ενεργητικά ή παθητικά, προκειμένου να «επιβιώσει» σε αυτό. Η διαδικασία αυτή ωθεί το άτομο πλην σαφώς να αποκοπεί από τις εθνικές του ρίζες.

### 2.3.2 Το μοντέλο ενσωμάτωσης

Κάποιοι μιλούν για απλή μετεξέλιξη του όρου “αφομοίωση” σε “ενσωμάτωση”.

Ο όρος «ενσωμάτωση» υποδηλώνει την αναγνώριση ότι *«κάθε μεταναστευτική ομάδα είναι φορέας ενός πολιτισμού που δέχεται βέβαια τις επιδράσεις από τη χώρα υποδοχής, ταυτόχρονα όμως ασκεί επίδραση σ' αυτήν και συμμετέχει στην αναδιαμόρφωση της»*(Γεωργιάννης, 2009:47).

Στο μοντέλο της ενσωμάτωσης υπάρχει η αποδοχή του διαφορετικού, καθώς η παράδοση και τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά των μεταναστών δεν παραγκωνίζονται αλλά αποτελούν στοιχείο της νέας προσωπικότητας- ταυτότητας.

Στο χώρο της εκπαίδευσης, πέρα από την εκμάθηση της εθνικής γλώσσας, δημιουργούνται πιο λεπτομερή και σχεδιασμένα προγράμματα σχολικής και κοινωνικής ενίσχυσης των αλλοεθνοτικών μαθητών για την αποτελεσματική ενσωμάτωσή τους στο σχολείο και την κοινωνία, τα οποία βοηθούν μεν τα παιδιά να ενταχθούν σε βασικό επίπεδο στο νέο κοινωνικό περιβάλλον και να διατηρήσουν την πολιτισμική τους ετερότητα αλλά αγνοεί τις δυσκολίες των αλλοδαπών μαθητών που έχουν προκειμένου να παρακολουθήσουν στο σχολείο, χωρίς να τους παρέχει ουσιαστική στήριξη και βοήθεια.

Παράλληλα συνεχίζεται να δίνεται έμφαση στην ομοιογενοποίησης της κοινωνίας όσον αναφορά το περιεχόμενό της. Κατά αυτόν τον τρόπο τονίζονται οι πολιτισμικές διαφορές των μαθητών, και το σχολείο λειτουργεί στο πλευρό τους, εφοδιάζοντας τους με δεξιότητες, προκειμένου να τους βοηθήσουν στην πλήρη ενσωμάτωσή τους στο κοινωνικό σύνολο.

Η πολιτισμική ετερότητα, σε αυτό το μοντέλο, γίνεται αποδεκτή στο βαθμό που δεν εμποδίζει την ενσωμάτωση και δε θέτει σε κίνδυνο τις πολιτισμικές αρχές της κυρίαρχης κοινωνίας. *Στο πλαίσιο αυτής της αντίληψης η ισότητα εκπαιδευτικών ευκαιριών ταυτίζεται με την ικανότητα των παιδιών των εθνικών/ μεταναστευτικών ομάδων να ανταποκριθούν στους στόχους και τις απαιτήσεις του σχολικού περιβάλλοντος, το οποίο έχει διαμορφωθεί για να ικανοποιήσει ενδεχομένως τις απαιτήσεις της κυρίαρχης ομάδας, αλλά αγνοεί και αδυνατεί να καλύψει τις δικές τους ιδιαίτερες ανάγκες* (Νικολάου, Γ. 2011:124).

### **2.3.3 Το πολυπολιτισμικό μοντέλο**

Σε αυτό το μοντέλο προκειμένω να μπορέσουν να συνυπάρξουν οι διάφοροι πολιτισμοί θα πρέπει να αναγνωριστούν και να διατηρηθούν ξεχωριστά οι ιδιαιτερότητες του καθενός (Νικολάου,2011). Η χώρα υποδοχής σέβεται και προάγει την ετερότητα και διασφαλίζει ότι η κάθε εθνικότητα έχει τα μέσα να διατηρήσει την παράδοσή της.

Στο πλαίσιο της εκπαίδευσης, διοργανώνονται προγράμματα που λαμβάνουν υπόψη τις γλωσσικές και πολιτισμικές ιδιαιτερότητες των παιδιών των μεταναστών. Τα προγράμματα αυτά ενθαρρύνουν την ανάπτυξη αξιών, όπως του σεβασμού στο διαφορετικό μέσω των άλλων πολιτισμών και έχουν ως στόχο την καλλιέργεια του σεβασμού και της ανοχής των ατόμων με διαφορετική εθνική, πολιτισμική, φυλετική και θρησκευτική προέλευση.

Το μοντέλο αυτό αγνοεί όμως το πολυδιάστατο χαρακτήρα των πολιτισμών και δεν αναλαμβάνει πρωτοβουλίες όσον αναφορά την ένταξη των μεταναστών. Το κράτος έχει το ρόλο του παρατηρητή, αφήνοντας τους μετανάστες να αλλάξουν και να δραστηριοποιηθούν προκειμένου να ενταχθούν, πρακτική που ευνοεί πολλές φορές την ύπαρξη ρατσιστικών συμπεριφορών. Για τους οπαδούς της πολυπολιτισμικότητας, ο αλλοδαπός που υιοθετεί νέες πολιτισμικές πρακτικές (επιπολιτισμός) είναι υποχρεωτικά ένα πλάσμα που χάνει- ή του στερούν- τον πολιτισμό του (αποπολιτισμός).

Το μοντέλο αυτό, εστιάζοντας κυρίως στις πολιτισμικές διαφορές, καταλήγει στην απομόνωση του κάθε πολιτισμού και όχι στην ουσιαστική συνύπαρξη και αλληλεπίδραση με τους υπόλοιπους.

### **2.3.4 Το αντιρατσιστικό μοντέλο**

Το αντιρατσιστικό μοντέλο εμφανίστηκε στην Αγγλία και στην Αμερική, στο τέλος της δεκαετίας του 1980 και υποστηρίζει πως πρέπει να γίνουν αλλαγές στους μηχανισμούς της εκπαιδευτικής και της κρατικής διαδικασίας, προκειμένου να εξαλειφθούν πλήρως τα ρατσιστικά φαινόμενα, όπου προέρχονται από την ίδια τη δομή του κράτους.

Η απουσία της κοινωνικής και πολιτικής συναίνεσης έχει αρνητική επίδραση στην αποτελεσματικότητα της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Στο μοντέλο λοιπόν αυτό, τονίζεται η αναγκαιότητα αναθεώρησης θεσμών προκειμένου να εξασφαλιστούν ίσες εκπαιδευτικές ευκαιρίες.

Το αντιρατσιστικό μοντέλο έχει ως βασικούς στόχους:

1) την ισότητα στην εκπαίδευση για όλα τα παιδιά ανεξαρτήτως εθνικής/ φυλετικής προέλευσης,

- 2)τη δικαιοσύνη που το κράτος οφείλει να δείχνει σε όλους, δίνοντας ίσες ευκαιρίες ζωής, ανάπτυξης και συμμετοχής σε όσα η κοινωνία προσφέρει,
- 3)τη χειραφέτηση και την απελευθέρωση από ρατσιστικά πρότυπα των καταπιεσμένων και καταπιεστών.

### 2.3.5 Το διαπολιτισμικό μοντέλο

Πολλοί το παρομοιάζουν με το πολυπολιτισμικό μοντέλο. Σύμφωνα με τον Νικολάου(2011), για την ανάπτυξη του διαπολιτισμικού μοντέλου συντέλεσε η αφύπνιση των υπό-ομάδων και η απαίτηση της κοινωνικής τους συμμετοχής ως ενεργά και όχι ως περιθωριοποιημένα μέλη μιας κοινωνίας.

Ο ρόλος του σχολείου είναι διαπολιτισμικός και δημιουργεί το κατάλληλο προσκήνιο στην εκπαίδευση ώστε να ενταχθούν ομαλά τα παιδιά στη χώρα υποδοχής. Το σχολείο αναγνωρίζει τις ιδιαιτερότητες κάθε μαθητή και τις συμπεριλαμβάνει στην εκπαίδευσή του. Σύμφωνα με Helmut Essinger (1998), η διαπολιτισμική εκπαίδευση διακατέχεται από τέσσερις βασικές αρχές:

- 1) αυτή της **ενσυναίσθησης**. Να μπορεί δηλαδή το παιδί να καταλάβει πως νιώθει ο άλλος, όταν είναι διαφορετικός, και ποια είναι τα προβλήματα που αντιμετωπίζει, βλέποντάς τα προβλήματα τους μέσα από τα δικά τους μάτια.
- 2) Δεύτερη αρχή της εκπαίδευσης είναι η **αλληλεγγύη**,καλλιεργώντας μια συλλογική συνείδηση και εμποδίζοντας να δημιουργηθούν φαινόμενα αδικίας και ανισότητας.
- 3) Η εκπαίδευση για **διαπολιτισμικό σεβασμό**, το να σέβομαι το πολιτισμό και ότι άλλο φέρνουν μαζί τους οι αλλοεθνείς, είναι η επόμενη αρχή.
- 4) Τέταρτη και τελευταία αρχή είναι η **εκπαίδευση εναντίον του εθνικιστικού τρόπου σκέψης**, εξαλείφοντας στερεότυπα και προκαταλήψεις και προάγοντας την επικοινωνία και την αλληλεπίδραση με το ξένο/ το διαφορετικό, ανεξαρτήτως εθνικής προέλευσης.

Το διαπολιτισμικό μοντέλο ωθεί, με λίγα λόγια, τις ομάδες ετερότητας να αλληλοεπικοινωνήσουν και να αντιμετωπίζονται με σεβασμό, αλληλεγγύη και ισοτιμία από το κράτος και τους πολίτες του. Πέρα από την εκπαίδευση, υπάρχουν χώροι, όπως οι επιχειρήσεις και τα μέσα μαζικής ενημέρωσης, όπου η διαπολιτισμική θεωρία μπορεί να αναδειχθεί σε ένα σημαντικό εργαλείο καλλιέργειας της αποδοχής του διαφορετικού (στο Νικολάου, 2005: 69).



## 2.4 Το ελληνικό εκπαιδευτικό μοντέλο

Στο ελληνικό κράτος, στη δεκαετία του '90, ψηφίζεται ο νόμος 2413/1996 «Ελληνική παιδεία στο εξωτερικό και την διαπολιτισμική εκπαίδευση» όπου όπως αναφέρεται στην επίσημη σελίδα του, το υπουργείου (<http://www.opengov.gr/>), θεσμοθετήθηκε η διαπολιτισμική εκπαίδευση με σκοπό την οργάνωση και λειτουργία σχολικών μονάδων πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης για την παροχή εκπαίδευσης σε νέους με εκπαιδευτικές, κοινωνικές, πολιτιστικές ή μορφωτικές ιδιαιτερότητες, με την εφαρμογή προγραμμάτων των αντίστοιχων δημόσιων σχολείων προσαρμοσμένα στις ιδιαιτερότητες-ανάγκες των μαθητών. Στο ανωτέρω πλαίσιο λειτουργούν διαπολιτισμικά σχολεία τα οποία αποτελούν αυτοτελείς σχολικές μονάδες. Ακόμα, με το άρθρο 21 του Ν. 4251/2014 «ανήλικοι πολίτες τρίτων χωρών, που διαμένουν στην ελληνική επικράτεια, υπάγονται στην υποχρεωτική σχολική φοίτηση, όπως και οι ημεδαποί. Οι ανήλικοι πολίτες τρίτων χωρών, που φοιτούν σε όλες τις βαθμίδες της εκπαίδευσης, «έχουν, χωρίς περιορισμούς, πρόσβαση στις δραστηριότητες της σχολικής ή εκπαιδευτικής κοινότητας». Επίσης, *το ΥΠΕΠΘ στα πλαίσια της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης προχώρησε και σε άλλα διοικητικά μέτρα όπως την αναδιαμόρφωση-εκσυγχρονισμό των Τάξεων Υποδοχής, την Ίδρυση του Ινστιτούτου Παιδείας Ομογενών και Διαπολιτισμικής, Εκπαίδευσης (Ι.Π.Ο.Δ.Ε.) και την Υλοποίηση πολλών μεγάλων προγραμμάτων με τη συμβολή της Ευρωπαϊκής Ένωσης* (Νικολάου, 2005:177-178).

Ωστόσο, παρά την προσπάθεια του ελληνικού κράτους να αναπροσαρμόσει την εκπαιδευτική πολιτική του, παρατηρείται σε μεγάλο βαθμό σχολική αποτυχία αυτών των παιδιών. *Η σχολική εγκατάλειψη από τη μία επιβεβαιώνει την έλλειψη σχολικής αποτελεσματικότητας και από την άλλη επιτείνει το φαινόμενο, αφού πλέον οι μαθητές αυτοί χάνουν την ευκαιρία να επωφεληθούν από ένα περιβάλλον το οποίο θεσμικά έχει την ευθύνη να τους παρέχει εκπαίδευση*(Νικολάου, 2000: 88).

Σ' ένα ολοκληρωμένο μοντέλο εκπαίδευσης έχει μεγάλη σημασία ο τρόπος με τον οποίο εφαρμόζεται. Συγκεκριμένα, μια σημαντική αδυναμία της διαπολιτισμικής προσέγγισης που έχει υιοθετήσει το ελληνικό κράτος είναι οι στόχοι της, καθώς η εκπαιδευτική πολιτική εστιάζεται στο θέμα της εκμάθησης της ελληνικής γλώσσας (Χριστοδούλου, 2009:290). Με άλλα λόγια, η εφαρμογή της μέχρι τώρα δεν λαμβάνει υπόψη της την μητρική γλώσσα των μαθητών, ώστε να επικεντρωθεί η διαδικασία εκμάθησης στη λειτουργική σχέση μεταξύ των δύο γλωσσών (Δημάκος & Τασιοπούλου, 2003, βλ. Χριστοδούλου, 2009:291).

Ο αξιοκρατικός και δημοκρατικός χαρακτήρας του ελληνικού σχολείου αμφισβητήθηκε με

βάση πολυάριθμα ερευνητικά δεδομένα που τεκμηρίωναν το γεγονός ότι το σχολείο ασκεί κοινωνική επιλογή και ενισχύει την κοινωνική ανισότητα, φανερώνοντας πολλά για τη λειτουργία και την ιδεολογία του εκπαιδευτικού δημόσιου λόγου στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα, το οποίο εμμένει σ' ένα δυτικοκεντρικό πρότυπο, αμβλύνοντας περισσότερο την εκπαιδευτική ανισότητα. *Όσο, λοιπόν, το εκπαιδευτικό σύστημα της χώρας υποδοχής για ποικίλους λόγους δεν καταφέρει να αναδείξει τις ικανότητες των μαθητών που προέρχονται από μεταναστευτικά περιβάλλοντα και να τις μεταφράσει σε επιδόσεις, θα παραμείνει το ίδιο το σύστημα ο βασικός τροφοδότης ιδεολογιών ταυτότητας που με τη σειρά τους θα ολοκληρώνουν τον φαύλο κύκλο της σχολικής αποτυχίας* (Γκότοβος, 2002:210).

Αντίθετα, αν η στάση της κυρίαρχης κοινωνίας είναι αυτή που θα προάγει διαδικασίες που σέβονται ή ακόμα και προωθούν τη γλώσσα του παιδιού, θεωρείτε πως το παιδί μπορεί να γίνει δίγλωσσο και διαπολιτισμικό, συμμετέχοντας πλήρως και στους δύο πολιτισμούς (βλ. Lee, 2002:118).

Συνοψίζοντας θα λέγαμε λοιπόν, πως αν και θεωρητικά η ελληνική εκπαιδευτική πραγματικότητα αποδέχεται το διαπολιτισμικό μοντέλο εκπαίδευσης, στην πράξη, απέχει πολύ από αυτό και, μοιάζει να ακολουθεί αυτό του μοντέλου ενσωμάτωσης.

### **ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3 : ΤΟ ΠΑΙΧΝΙΔΙ ΚΑΙ Η ΔΙΑΠΟΛΙΤΙΣΜΙΚΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ**

Η ένταξη των «ξένων» παιδιών στην κανονική τάξη σε αρκετές περιπτώσεις εξακολουθεί να αποτελεί πρόβλημα και να απασχολεί την εκπαιδευτική κοινότητα, αφού δεν επιτυγχάνεται η αποδοχή τους από τους υπόλοιπους μαθητές και η κοινωνικοποίηση τους. Τα προβλήματα που προκύπτουν λύνονται με τη στροφή του σχολείου στη διαπολιτισμική αγωγή με στόχο την καλλιέργει διαπολιτισμικής συμπεριφοράς στους μαθητές, τους εκπαιδευτικούς, τους γονείς και κατ'επέκταση την ευρύτερη κοινότητα.

Το σχολείο έχει τη δυνατότητα και οφείλει να αναδειχθεί σε εργαλείο ατομικής και πολιτισμικής αλλαγής, αλλάζοντας ταυτόχρονα το βασικό τρόπο κατανόησης των πραγμάτων, των συνδέσεων και των δεσμεύσεων (Καρακατσάνη, 2003:182) και προωθώντας τη συνάντηση, την αλληλεπίδραση και την αμοιβαία συνεργασία ανάμεσα στα άτομα διαφορετικής πολιτισμικής προέλευσης.

Στην προσπάθεια αυτή υποστηρίζουμε πως μέσω του παιχνιδιού τα παιδιά θα μπορέσουν να εξερευνήσουν και να γνωρίσουν το κόσμο γύρω τους μέσα από ένα φυσικό τρόπο, ενώ παράλληλα θεωρούμε πως είναι ένας διακεκριμένος τρόπος για την προώθηση και τη σύνδεση της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης βασισμένος στις αρχές της ενδυνάμωσης του μαθητή.

Στο κεφάλαιο αυτό λοιπόν αναλύεται η σύνδεση και η συμβολή του διαπολιτισμικού μοντέλου με εναλλακτικά εργαλεία και προγράμματα εκπαίδευσης. Απο αυτά ενδεικτικά επιλέξαμε να παρουσιάσουμε επίσης, τα εξής: της θεατρικής αγωγής και του μουσικοκινητικού παιχνιδιού.

### 3.1 Η διαμόρφωση του ελληνικού διαπολιτισμικού σχολείου

Είναι γεγονός πια, πως στη σχολική τάξη εμπλέκονται παιδιά με διαφορετικές γλωσσικές δομές και συμπεριφορές που καλούνται να ξεπεράσουν την ανομοιογένειά τους και να λειτουργήσουν αποτελεσματικά ανάλογα με τα σχολικά αιτούμενα. Η εκπαίδευση μπορεί να καταστεί ο χώρος διαπραγμάτευσης των διαφόρων ταυτοτήτων, το προνομιακό πεδίο όπου οι νέοι θα μάθουν να ζούνε μαζί και το έδαφος όπου θα ριζώσει η πεποίθηση μιας νέας συλλογικότητας πάνω σε κοινές παραδοχές και σε εξίσου κοινές επιδιώξεις.

Αν και έγιναν κάποιες αλλαγές στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα, ο τρόπος που λειτουργεί το ελληνικό σχολείο, στο σήμερα, είναι κατεξοχήν παραδοσιακός. Και αυτό γιατί αντιμετωπίζει τους μαθητές ως κάτι ενιαίο και όχι ως μονάδες, μη λαμβάνοντας υπόψη τις ιδιαιτερότητες του καθενός. Έτσι ο κάθε μαθητής είναι μόνος του και πασχίζει να ανταπεξέλθει στις απαιτήσεις του σχολικού περιβάλλοντος, χωρίς να βλέπει τι γίνεται γύρο του και τον τρόπο που και ο συμμαθητής του λειτουργεί. Μένοντας στην ιδιωτική του σφαίρα λοιπόν ο καθένας, βλέπει μόνο τον εαυτό του και τη προσπάθεια που ο ίδιος κάνει, απομονώνοντας τους άλλους, και έτσι κάπως καλλιεργείτε ο ανταγωνισμός.

Τα προβλήματα προσαρμογής και συνεπώς σχολικής επίδοσης των μαθητών από ξένες χώρες εστιάζονται κατά κύριο λόγο στα προβλήματα που δημιουργούνται από τη χρήση της γλώσσας, από τη διαφορετική κουλτούρα, τα ήθη και τα έθιμα τους. Αρκετές φορές η λεκτική επικοινωνία κατά τη μαθησιακή διαδικασία καθίσταται δύσκολη και αναποτελεσματική. Τα παιδιά των μειονοτήτων φοιτούν στο δημόσιο σχολείο με τη υποχρέωση να προσαρμόζονται στο μονοπολιτισμικό και μονογλωσσικό αναλυτικό εκπαιδευτικό πρόγραμμα καταβάλλοντας προσπάθειες σε ατομικό επίπεδο, αφήνοντας έξω από το χώρο του σχολείου το δικό τους γλωσσικό και πολιτισμικό κεφάλαιο, το οποίο θεωρείται «απειλή» για την ομοιογένεια της σχολικής τάξης.

Η διαπολιτισμική εκπαίδευση πρέπει να δει και να προσπαθήσει να ενώσει αυτά τα διαφορετικά στοιχεία, μειώνοντας τον ανταγωνισμό και ενισχύοντας τις μεταξύ σχέσεις και αλληλεπιδράσεις των παιδιών. Ζητούμενο, λοιπόν, σε μία πολυπολιτισμική σχολική τάξη, όπως και σε μία πολυπολιτισμική κοινωνία, είναι η διασφάλιση μίας διαδικασίας για την οικοδόμηση σχέσεων εμπιστοσύνης και συνεργασίας μεταξύ όλων των πολιτών.

Αυτό θα επιτευχθεί με τη στροφή του σχολείου και των εκπαιδευτικών σε προγράμματα και εργαλεία διαπολιτισμικού χαρακτήρα, οι οποίες αναπτύσσουν τη διαπολιτισμική επικοινωνία ανάμεσα σε μαθητές και εκπαιδευτικούς.

Μια τέτοια πρακτική εξίσου σημαντική είναι και το παιχνίδι, εμπλουτίζοντας την εκπαιδευτική διαδικασία, και καθιστώντας το ως μια παιδοκεντρική δραστηριότητα. Πέρα λοιπόν, από τα σημαντικά οφέλη του παιχνιδιού στην ανάπτυξη όλων των παιδιών, είναι αναγκαίο να δούμε την ένταξη του παιχνιδιού, ως μία διαδικασία αναγνώρισης, κατανόησης και άρσης των περιορισμών στη συμμετοχή και στο ανήκειν της εκπαιδευτικής διαδικασίας (Early Childhood Forum, 2003). Αυτή την ευκαιρία οφείλει να τη προσφέρει το διαπολιτισμικό σχολείο: να είναι δίπλα στο παιδί πρόσφυγα ή μη και όχι αποκομμένο απο τις κοινωνικές, πολιτισμικές και πολιτιστικές συνθήκες.

### **3.2 Η συμβολή του παιχνιδιού ως εναλλακτικού εργαλείου στη διαπολιτισμική εκπαίδευση**

Με βάση, τις αρχές της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης αναζητούμε εναλλακτικές μορφές προσέγγισης της πολυπολιτισμικής τάξης που θα εκτυλίσσονται μέσα σ' ένα παιγνιώδη κλίμα χωρίς το άγχος της εξέτασης και της επίδοσης. Αν η διαπολιτισμική εκπαίδευση χρησιμοποιούσε πιο παιγνιώδης μεθόδους θα μπορούσε να είναι πιο αποτελεσματική, καθώς αυτές αποτελούν ένα θαυμάσιο μέσο για μάθηση και ανάπτυξη ποικίλων δραστηριοτήτων που συνυπολογίζουν και απευθύνονται σε όλους τους τομείς και εκφάνσεις της ατομικής μοναδικότητας (Βαλιαντή & Κουτσελίνη, 2008).

Έρευνες (Johnson & Johnson, 1983) έδειξαν ότι η συνεργατική μάθηση οδηγεί σε καλές ενδοομαδικές σχέσεις και σε βελτιωμένη μάθηση (Triandis, 1977 στο Άλκηστις (2008): 111). Το παιχνίδι βοηθά στην επιτυχή σχολική ένταξη των πολιτισμικά διαφορετικών μαθητών με την ανάπτυξη αποτελεσματικών εργαλείων και τεχνικών που θα ενισχύσουν την επικοινωνία, την αλληλογνωριμία, την ανάπτυξη του συναισθήματος και του αμοιβαίου σεβασμού όλων των μαθητών. *Η διαλεκτική σχέση που αναπτύσσεται στα άτομα των ομάδων, διαμορφώνει κατάλληλο κλίμα για μια δυναμική διαδικασία αλληλεπίδρασης, αμοιβαίας αναγνώρισης και συνεργασίας ανάμεσα στις διαφορετικές πολιτισμικές ομάδες.* Μάλιστα, μπορεί να διαμορφώσει μια εκπαιδευτική πολιτική ενταγμένη στο πλαίσιο του εθνικού αναλυτικού προγράμματος, με έμφαση στις αρχές της ισότητας και της αναγνώρισης του «διαφορετικού», οι οποίες αποτελούν τις βασικές αξίες της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης (Γεράρης, Η. Τα εκπαιδευτικά: 29).

Πιο συγκεκριμένα, με τη χρήση της ομαδοσυνεργατικής μεθόδου και των projects, οι αλλόγλωσσοι μαθητές μπορούν να συμμετέχουν σε ομαδικές δραστηριότητες, μέσα από τις

οποίες αναπτύσσεται ο επικοινωνιακός λόγος και επιτυγχάνεται η ανάπτυξη των γλωσσικών δεξιοτήτων. Κατά αυτόν τον τρόπο, μέσα στην ομάδα οι μαθητές θα μαθαίνουν να επικοινωνούν μεταξύ τους και να σέβονται τη διαφορετικότητά των συμμαθητών τους.

Τα σχέδια εργασίας διαπολιτισμικού χαρακτήρα φέρνουν τους μαθητές σε επαφή με ενδοσχολικές και εξωσχολικές δραστηριότητες και αναγκάζουν το σχολείο να συνεργαστεί με φορείς εκτός των ορίων του.

Μέσω των projects πραγματοποιείτε η γνωριμία των γηγενών μαθητών με ξένους πολιτισμούς και γλώσσες, ενώ γίνεται αποδεκτή η ύπαρξη του διαφορετικού (Ανδρούσου, Ασκούνη, Μάγος και Χρηστίδου-Λιοναράκη, 2001)

Σε αυτό το πλαίσιο πρέπει να λάβουμε υπόψη πως κατά την εδραίωση της συναισθηματικής και ψυχολογικής ασφάλειας του αλλοδαπού μαθητή μέσα στην τάξη πρέπει να δοθεί προτεραιότητα στον επικοινωνιακό έναντι του ακαδημαϊκού λόγου. Η χρήση της κυρίαρχης γλώσσας είναι ένας βασικός τρόπος επικοινωνίας αλλά όχι ο μοναδικός, αφού υπάρχουν και μη λεκτικοί κώδικες, όπως η γλώσσα του σώματος, οι εικαστικές τέχνες, το δράμα, η μουσική κλπ.

Τα παιχνίδια όπου εμπεριέχουν μέσα στη δομή τους τη μουσική, το χορό, το θέατρο, τα παραμύθια, τα ποιήματα, τον κινηματογράφο, τις εικαστικές τέχνες βοηθούν την υπέρβαση τραυμάτων και φόβων και την ένταξη των παιδιών προσφύγων στην εκπαιδευτική διαδικασία, καθώς είναι σημαντικά για τη σωματική αλλά και την ψυχοκοινωνική διαμόρφωση των παιδιών (στο Έργο της Εκπαίδευσης των Προσφύγων-Επιστημονική Επιτροπή ΥΠΠΕΘ-Απρίλιος 2017). Άλλωστε προγράμματα τα οποία πραγματοποιήθηκαν αποσπασματικά εντός των Κέντρων Φιλοξενίας που είχαν ως βασικό εργαλείο το παιχνίδι, τόσο εντός της δομής (οργάνωση καλλιτεχνικών δρώμενων) ή και εκτός με επισκέψεις (σε μουσεία, χώρους μουσικούς εκδηλώσεων κ.α) αξιολογήθηκαν ως ιδιαίτερα επιτυχή.

Μέσα από τη διαδικασία του παιχνιδιού τα παιδιά από διαφορετικά γλωσσικά περιβάλλοντα μπορούν να αναπτύξουν ταυτόχρονα και τις γλωσσικές τους ικανότητες, μαθαίνοντας λέξεις της κυρίαρχης γλώσσας μέσω της αναφοράς και της επανάληψης κατά τη διάρκεια του παιχνιδιού. Αυτό μπορεί να επιτευχθεί με αναφορά γλωσσικών στοιχείων και από τις εθνικότητες των προσφύγων, με μουσικά ακούσματα διαφορετικών πολιτισμικών κομματιών, προκειμένου όλα τα παιδιά να αναγνωρίσουνε την ιδιαιτερότητα του κάθε πολιτισμού.

Με τη χρήση πολιτισμικών στοιχείων δημιουργείται ένα περιβάλλον αποδοχής και ενίσχυσης της αυτοεικόνας διευκολύνοντας την κοινωνική προσαρμογή των νεο- εισαχθέντων

παιδιών όπου νιώθουν ότι μπορούν να ακουστούν οι φωνές όλων των παιδιών. Κατά αυτόν τον τρόπο, παράλληλα και τα παιδιά της κυρίαρχης ομάδας αποκτούν οικειότητα με αντικείμενα και έννοιες «ξένες και μακρινές», βοηθώντας τα να αντιμετωπίζουν θετικά το άλλο, το ξένο, το πολιτισμικά διαφορετικό.

Το παιχνίδι άλλωστε δίνει στα παιδιά την ευκαιρία κοινωνικοποίησης. Ερχόμενα τα παιδιά σε επαφή, γνωρίζουν ο ένας τον άλλον, που αν δεν ήταν το παιχνίδι ίσως και να μην γινόταν αυτό παρά να έμενε το παιδί σε μια αρχική εικόνα για το διαφορετικό «άλλον». Το παιχνίδι είναι ένα ικανοποιητικό μέσο διδασκαλίας, καθώς ενσωματώνει στην ομάδα τόσο το ντροπαλό παιδί όσο και τον απείθαρχο μαθητή, επειδή τον ένα τον ξεδιπλώνει και τον άλλον τον εκτονώνει.

Παράδειγμα που αποδεικνύει άλλωστε, πως το παιχνίδι αποτελεί είναι σημαντικό εναλλακτικό εργαλείο της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης είναι η ίδια η φύση του παιχνιδιού. Ένα παιχνίδι άλλωστε μπορεί να καλλιεργήσει πιο εύκολα τις αρχές της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης, αφού μπορεί να εμπεριέξει μέσα του έννοιες όπως το «σεβασμό στην ετερότητα, τη διαφορετικότητα, τη μοναδικότητα, την ιδιαιτερότητα, την αλληλοεκτίμηση, την αμοιβαία εμπιστοσύνη, την ισοτιμία, την αμοιβαία αναγνώριση, τις ίσες ευκαιρίες, την αλληλοκατανόηση, την αλληλοαποδοχή, την ισονομία καθώς και το πνεύμα συναντίληψης και αλληλεξάρτησης ...»

Πιο συγκεκριμένα, ένα παιχνίδι μπορεί να προάγει:

### **Ενσυναίσθηση**

Το θεατρικό και γενικά το παιχνίδι, δίνει ευκαιρίες για καλλιέργεια ή εμπλουτισμό των ανθρωπίνων σχέσεων με ευχάριστες και δημιουργικές δραστηριότητες, σε ένα οργανωμένο πλαίσιο. Η εξερεύνηση, η δημιουργία, η διαφωνία, η συζήτηση, ο πειραματισμός, η δυνατότητα του λάθους και της δοκιμής νέων ιδεών είναι στοιχεία που ενυπάρχουν στην διαδικασία του παιχνιδιού και βοηθάνε το παιδί να ενεργοποιηθεί και να αναπτυχθεί ψυχοκοινωνικά. Τα παιχνίδια ρόλων και το θεατρικό παιχνίδι “εργάζονται” προς την κατεύθυνση της ενσυναίσθησης. Σύμφωνα με την Άλκηστις(2008), κάθε συμμετέχων ευαισθητοποιείται στην ενεργητική ακρόαση και μέσα από ρόλους στο παιχνίδι το παιδί μπορεί να δοκιμάσει, να αναπτύξει τη δεξιότητα της ενσυναίσθησης, κατανοώντας τον άλλο, τη θέση, τα συναισθήματα και τον κόσμο του. Ταυτόχρονα είναι μια διαδικασία συνυφασμένη με τη συναισθηματική αυτορύθμιση του ατόμου, καθώς μέσω της γνώσης για τους άλλους το παιδί κατανοεί και τον εαυτό του. Κύριος στόχος των παιχνιδιών αυτών είναι να κατανοήσουν



οι μαθητές, τόσο οι γηγενείς όσο και οι πρόσφυγες, πως ένα άτομο ή μια ομάδα θα απαντούσε σε συγκεκριμένα ζητήματα, μπαίνοντας στη θέση του άλλου με αποτέλεσμα να φύγουν από την εγωκεντρική τους διάσταση.

### **Διαπολιτισμικό σεβασμό**

Χαρακτηριστικά στοιχεία που συνθέτουν το διαπολιτισμικό σεβασμό είναι **ο διαπολιτισμικός διάλογος και η διαπολιτισμική επικοινωνία.**

Σύμφωνα με την Wendy Leeds-Hurwitz(2017), ο διαπολιτισμικός διάλογος προκύπτει όταν τα μέλη διαφορετικών πολιτισμικών ομάδων έχουν την ευκαιρία να πουν κάτι, να παρουσιάσουν τις δικές τους απόψεις και να εισακουστούν και κάποιιοι να δεχτούν να τους ακούσουν. Η διαδικασία αυτή, του διαπολιτισμικού διαλόγου, προϋποθέτει τη συνεργασία των παιδιών μέσω διαφορετικών τρόπων αλληλεπίδρασης. Ο διαπολιτισμικός διάλογος, λοιπόν, είναι μια αμφίδρομη διαδικασία και ωφελεί και τα δύο μέρη.

Ο διάλογος, παραδείγματος χάρη, εμφανίζεται σε όλες τις φάσεις του θεατρικού παιχνιδιού. Στην αρχή, στη φάση της απελευθέρωσης, ο διάλογος προκαλείται ώστε οι μαθητές να προβληματιστούν και να καταθέσουν απόψεις και εμπειρίες. Ο διάλογος συνεχίζεται κατά τη διάρκεια της δημιουργίας του δρώμενου, προκειμένου να αναδειχθούν οι ρόλοι και να ληφθούν οι αποφάσεις για την από κοινού δημιουργία θεατρικού δρώμενου. Ακόμα και στη τέταρτη φάση, ο διάλογος έχει μεγάλη σημασία καθώς γίνεται αξιολόγηση και κατανόηση της συμπεριφοράς που αναπτύχθηκε.

Απόρροια του υγιούς διαλόγου είναι η σημαντικότερη ίσως δεξιότητα, αυτή της **ενεργητικής ακρόασης**. Λέγοντας ενεργητική ακρόαση εννοούμε την ικανότητα να ακούμε τον άλλο, τι έχει πει, χωρίς να βιαζόμαστε να επιβάλουμε τη δική μας γνώμη- ταυτότητα. Αν επιτευχθεί αυτή η δεξιότητα κατά τη διάρκεια ενός παιχνιδιού, να ακούγονται και να ενσωματώνονται όλες οι φωνές, τότε ο χαρακτήρας του παιχνιδιού θα γίνει πολυδιάστατος και συνεπώς πολύχρωμος και όχι μονοδιάστατος και μονόχρωμος.

Η διαδικασία του παιχνιδιού μοιάζει πολύ με αυτή της διαδικασίας της επικοινωνίας, του πομπού και του δέκτη δηλαδή. Λέγοντας διαπολιτισμική επικοινωνία, λοιπόν, εννοούμε τη διαδικασία δημιουργίας, ανταλλαγής, ερμηνείας και αξιολόγησης, αξιοποίησης συμβόλων, σημάτων, πληροφοριών και μηνυμάτων.

Οι ομαδοσυνεργατικές μέθοδοι έχει αποδειχθεί ότι ευνοούν τη διαπολιτισμική επικοινωνία. Τα παιχνίδια ρόλων προωθούν την επικοινωνία και το σεβασμό, καθώς αποτελούν μια βιωματική δράση που στηρίζεται στη συνεργασία της ομάδας, η οποία καλείτε συνεχώς να

επιλύει προβλήματα και να προτείνει λύσεις, κάτι που μπορεί να επιτευχθεί μόνο μέσα από τη συνδιαλλαγή και τη συνεργασία(Αλκηστίς,2008).

Ο τρόπος που μπορεί να επικοινωνήσει ένα άτομο γίνεται με λεκτικό ή μη λεκτικό τρόπο. Μάλιστα σ' ένα παιχνίδι καθώς δεν είναι απαραίτητη πάντα η χρήση γλώσσας, ευνοείτε ιδιαίτερα η μη λεκτική επικοινωνία. Τα παιδιά με το σώμα τους μπορούν να εκπέμψουν μηνύματα και να καταφέρνουν να τα επικοινωνήσουν στους δέκτες τους, στα άλλα παιδιά δηλαδή. Η διαδικασία αυτή επανατροφοδοτείται αν το μήνυμα, που σε αυτή τη περίπτωση είναι το παιχνίδι, καταφέρει να αποκωδικοποιηθεί και να φέρει αντίστοιχα αποτελέσματα παιχνιδιού.

Η μη λεκτική επικοινωνία είναι απλώς ένα παραπλήρωμα της λεκτικής συμπεριφοράς αλλά ένα σπουδαίο μέσο, για να μεταβιβάσουμε συναισθήματα, απόψεις, αξίες και άλλες προσωπικές αντιδράσεις. Στη μη λεκτική συμπεριφορά υπάρχουν κινήσεις χειρονομίες και καθημερινές πρακτικές. Παραδείγματος χάρη, ένα παιχνίδι μη λεκτικής επικοινωνίας που μεταφέρει στοιχεία πολιτισμού είναι το παιχνίδι του χαιρετισμού ή αυτό της παντομίμας.

*Η άγνοια της επίσημης γλώσσας του σχολείου δεν οδηγεί υποχρεωτικά σε αδυναμία επικοινωνίας, ούτε σε απομόνωση ή σχολική αποτυχία (Το πολύχρωμο σχολείο,1996:27).* Σε περιστάσεις επικοινωνίας μπορούμε να αντιληφθούμε «πέρα» από όσα λέγονται λεκτικά, όσα υπονοούνται δηλαδή στο πλαίσιο επικοινωνίας. *Μια τέτοια γνώση όμως μπορεί να ξεκινά από τη γλώσσα, καταλήγει όμως πάντοτε στον πολιτισμό μέσα στον οποίο αυτή αναπτύχθηκε και καλλιεργήθηκε. Άλλωστε γλώσσα και πολιτισμός είναι έννοιες που συνδέονται στενά μεταξύ τους ( Παπαδοπούλου, 2008:58).*

Τα παιδιά μέσα από συνθήκες διαπολιτισμικής αλληλεπίδρασης, μπορούν και ανακαλύπτουν τα στοιχεία που προέρχονται εντός και εκτός του πολιτισμικού τους πλαισίου, επικοινωνώντας και συνδιαλλάσσοντας με αυτό τον τρόπο πολιτισμικά στοιχεία που ανήκουν σε διαφορετικούς πολιτισμούς.

Αποτέλεσμα των παραπάνω διαδικασιών θεωρείτε ο σεβασμός και η αλληλεγγύη στους διαφορετικούς πολιτισμούς και στα μηνύματα που «φέρνουν» μαζί τους. Λογικό και επόμενο βήμα λοιπόν, είναι η διαμόρφωση μια αντιρατσιστικής στάσης όπου τα παιδιά θα καταφέρουν να συνυπάρξουν μεταξύ τους μέσα σε ένα πλαίσιο συνδιαλλαγής και τη συνεργασίας.

Απο τα διαφορετικά είδη παιδαγωγικών παιχνιδιών (παιχνίδια γνώσεων, μουσικά και ζωγραφικά παιχνίδια, παιχνίδια με αντικείμενα, θεατρικά παιχνίδια, παιχνίδια με ηλεκτρονικό υπολογιστή) , παρακάτω επιλέξαμε και παρουσιάζονται ενδεικτικά κάποια.

Πιο συγκεκριμένα, θεωρούμε πως το μουσικοκινητικό, το εικαστικό, το θεατρικό καθώς και το παιχνίδι με αντικείμενα, αποτελούν μεθόδους συνεργατικής μάθησης και έχουν στοιχεία που θα βοηθήσουν στην ψυχό-κοινωνική διαμόρφωση των παιδιών προσφύγων κατά την εκπαιδευτική διαδικασία.

### **3.2.1 Μουσικοκινητικά παιχνίδια**

Από πολύ μικρά τα παιδιά τραγουδούν, χορεύουν και ευχαριστιούνται στην εξερεύνηση και κατασκευή ήχων με τα σώματά τους ή διάφορα αντικείμενα. Το παιχνίδι με την γλώσσα ξεκινά πολύ νωρίς. Λίγο πριν το πρώτο ηλικιακό έτος ξεκινά το παιχνίδι με τους ήχους- βάδισμα και καθώς μεγαλώνουν, τα παιδιά παίζουν με τους γλωσσικούς ήχους της μητρικής τους γλώσσας ή και άλλων γλωσσών που ακούν. Αυτά τα παιχνίδια είναι πολύ ενεργητικά και γρήγορα οδηγούν στη σύνθεση νέων λέξεων, στο παιχνίδι ρυθμών και τελικά στην αγάπη για τα λογοπαίγνια και άλλα γλωσσικά αστεία.

Η μουσική είναι ένας από τους τρόπους με τους οποίους μπορούν οι άνθρωποι να εκφράζονται καλλιτεχνικά, να συμμετέχουν, να επικοινωνούν, να παίζουν και να επινοούν. Σύμφωνα με τον Τσαφταρίδη(1997), κάθε μουσική που παράγεται ή ακούγεται στην τάξη, μέσω της οποίας εκφράζονται συναισθηματικά, αποτελεί εργαλείο για την εκπαίδευση. Η μουσική μπορεί να χρησιμοποιηθεί ως μέσο α) διαθεματικής προσέγγισης και β)συνύπαρξης.

Η μουσική ως παιχνίδι έχει ως στόχο την ανάπτυξη της προσωπικής έκφρασης των μαθητών και της δυνατότητας να επικοινωνούν με τους άλλους και να μαθαίνουν μέσω μιας δημιουργικής διαδικασίας. Τα μουσικοκινητικά παιχνίδια είναι ένας άλλος τρόπος παιχνιδιού κατά τον οποίο τα παιδιά μπορούν να εξελίσουν τις γλωσσικές τους ικανότητες σε σχέση με τη μουσική και τη κίνηση. Μέσα από ένα παιγνιώδη χαρακτήρα, ο ρυθμός και η μουσική μπορούν να παίξουν πολύ σημαντικό ρόλο και να αποτελέσουν ευκαιρία για πολιτισμικές ανταλλαγές. Τα παιχνίδια που χρησιμοποιούν τη μουσική δίνουν έμφαση στη γλώσσα του σώματος προκειμένου τα παιδιά να επικοινωνήσουν μέσω από ένα κινητικό κώδικα εκπέμποντας το κάθε παιδί το δικό του μήνυμα. Να συντονίσουν δηλαδή, μια εσωτερική ενέργεια της κίνησης με το λόγο και ταυτόχρονα να συντονιστούν σε μια ομαδική δραστηριότητα, λαμβάνοντας υπόψη το ρυθμό του άλλου για την ανάπτυξη επικοινωνίας σε ένα πλαίσιο ομαδικότητας.

Η μουσική αποτελεί μορφή έκφρασης της κοινωνικοπολιτισμικής ταυτότητας του ατόμου και αυτοπροσδιορισμού πολλές φορές του εαυτού μας. Η ενίσχυση της ατομικής ταυτότητας, εν προκειμένω μέσω της αναγνώρισης του μουσικού κεφαλαίου του άλλου, οδηγεί στην ανάπτυξη της αυτοεκτίμησης και της αυτοπεποίθησης του πολιτισμικά διαφορετικού μαθητή, με αποτέλεσμα αφενός την εκδήλωση φιλικότερων στάσεων προς το ευρύτερο κοινωνικό σύνολο και αφετέρου στην επίτευξη μιας πιο επιτυχημένης ενεργητικής ακρόασης (Άλκηστις, 2008). Μέσω των μουσικών βιωματικών παιχνιδιών επιτυγχάνεται η συμμετοχή και η αλληλεπίδραση των παιδιών. Με αυτόν τον τρόπο οι «εκτός» γίνονται σε περιορισμένο βαθμό «εντός» και αισθάνονται περηφάνια βλέποντας τους άλλους να παίρνουν στα σοβαρά την μουσική τους βιογραφία (Oehler, 1996: στο Άλκηστις, 2008).

Έτσι κάθε μέλος της ομάδας, από την στιγμή που μπορεί να εκφραστεί, αισθάνεται περισσότερο ασφαλές, άρα είναι περισσότερο δεκτικό και πρόθυμο στη γνώση. Σε ένα πλαίσιο αποδοχής λοιπόν, καλό είναι να χρησιμοποιείται είτε να δίνεται ευκαιρία στα παιδιά προσφύγων είτε να μάθουν είτε να αναβιώσουν ρυθμούς και μουσικά ακούσματα από τις χώρες προέλευσης τους.

Εντάσσοντας στην εκπαιδευτική διαδικασία παιχνίδια που έχουν να κάνουν με τη κίνηση και το ρυθμό, όλα τα παιδιά θα έχουν ένα κίνητρο μάθησης και ενεργητικής συμμετοχής.

### **3.2.2 Ζωγραφικά παιχνίδια**

Η ζωγραφική αποτελεί τρόπο έκφρασης, όπου χρώματα και σχέδια παίρνουν τη θέση των λέξεων. Όλοι μπορούν να ζωγραφίσουν και να «μιλήσουν» μέσα από ένα χαρτί.

Σε προσωπικό επίπεδο, μέσα από ένα ζωγραφικό παιχνίδι, το άτομο έχει την ευκαιρία να εκφράσει και να αποτυπώσει το συναισθηματικό του κόσμο. Η ζωγραφική δηλαδή αποτελεί ένα θεραπευτικό μέσο όπου το παιδί-πρόσφυγας θα μπορέσει να απελευθερώσει ότι αρνητικό έχει μέσα του μέσα από ένα δημιουργικό τρόπο. Κατ' αυτόν τον τρόπο θα μπορέσει να βελτιώσει το αίσθημα της αυτοεκτίμησης του, να αυξήσει τα επίπεδα δημιουργικότητάς του και να αναπτυχθεί ολόπλευρα.

Όσο αφορά την κοινωνική διάσταση, μέσω της τέχνης έχει διαπιστωθεί ότι μπορούν να αναπτυχθούν πιο εύκολα κοινωνικοί δεσμοί, συμμετοχικότητα στην κοινότητα και αυξημένη αίσθηση ευτυχίας. Τα ομαδικά ζωγραφικά πρότζεκτ μπορούν να δυναμώσουν το αίσθημα του ανήκειν και να καταστήσουν δυνατή την ανάπτυξη της δεξιότητας επίλυσης προβλημάτων. Η ζωγραφική άλλωστε μπορεί να αποτελέσει αφορμή συζητήσεων και προβληματισμών μέσα στην τάξη.

### 3.2.3 Παιχνίδια με αντικείμενα

Σε σχέση με τα παιχνίδια αντικείμενα και την νοητική ανάπτυξη των παιδιών οι έρευνες έδειξαν ότι: Σύμφωνα με την Μπότσογλου Καφένια, το παιχνίδι αντικείμενο διευκολύνει την επικοινωνία ανάμεσα στα παιδιά.

Ένα αντικείμενο μπορεί να σταθεί η αφορμή το παιδί να εξοικειωθεί για αρχή και έπειτα να επεξεργαστεί το αντικείμενο.

Το κατασκευαστικό υλικό για παράδειγμα, δίνει τις υψηλότερες τιμές στην γλωσσική ανάπτυξη, την αντίληψη, την νόηση. Το παιδί παίζοντας με άγνωστο υλικό μπαίνει στη διαδικασία να εξερευνήσει το νέο του παιχνίδι με σκοπό να εξοικειωθεί με αυτό. *Όταν επιτευχθεί ο στόχος της εξοικείωσης, το παιδί θα προσπαθήσει να το χρησιμοποιήσει με τέτοιο τρόπο, ώστε να καλλιεργηθεί η δημιουργικότητα, η φαντασία και η εφευρετικότητά του* (Ματσαγγούρας, 2003: 120).

Παράλληλα την επεξεργασία αυτή, το παιδί θα έρθει σε επαφή με τα χαρακτηριστικά του υλικού αντικειμένου, την υφή, τη μορφή και το χρώμα. Η ανακάλυψη των παραπάνω χαρακτηριστικών ασκούν μεγάλη επίδραση στο παιδί και το βοηθούν σε γνωστικό επίπεδο καθώς παράλληλα μέσω της εξερεύνησης αναπτύσσονται γλωσσικά χαρακτηριστικά. Εκτός από την γνωστική ανάπτυξη, μπορεί να υπάρξει και κοινωνική ανάπτυξη, καθώς ένα αντικείμενο μπορεί να αποτελέσει αφορμή για να ξεκινήσει ένα ομαδικό παιχνίδι (π.χ μπάλα, αυτοκίνητο).

Ανάλογα δηλαδή με το στόχο του δασκάλου, το αντικείμενο μπορεί να σταθεί ερέθισμα για ένα ομοδοσυνεργατικό παιχνίδι, όπως θεατρικό παιχνίδι, μια κοινή ζωγραφιά κλπ.

### 3.2.3 Θεατρικό παιχνίδι

Το θεατρικό παιχνίδι θεωρείται πως μπορεί να παίξει ένα σημαντικό ρόλο στην ψυχοκοινωνική διαμόρφωση όλων των παιδιών και στην ένταξη των παιδιών προσφύγων στο ελληνικό σχολείο, χάρη στις ιδιαίτερες δυνατότητες μάθησης που θα προσεγγισθούν παρακάτω. Σύμφωνα με το Λάκη Κουρετζή (2010), το παιχνίδι από μόνο του είναι ένα είδος θεατρικής παράστασης.

Ο σκοπός του αυτοσχέδιου θεάτρου είναι να μπορέσει να διευρύνει τον εσωτερικό κόσμο του παιδιού, τις δυνατότητές του, να εκπληρώσει τις επιθυμίες του, να αντιμετωπίσει τα άγχη του, να βρουν διέξοδο τα όνειρα και οι φαντασιώσεις του προς μια δημιουργική κατεύθυνση. Πιο αναλυτικά, το θεατρικό παιχνίδι αναπτύσσεται σε 3 ή 4 φάσεις/ στάδια:

Α΄ φάση: Φάση της απελευθέρωσης, Στάδιο ευαισθητοποίησης και συγκρότησης ομάδας

Στη φάση αυτή ο εμπυχωτής προσπαθεί με διάφορα παιχνίδια, κινητικές δραστηριότητες τραγούδια και χορό (σωματική έκφραση, έντονη αισθησιοκινητική δράση) να οδηγήσει τα μέλη της ομάδας να εξοικειωθούν με τα πρόσωπα, το χώρο και να αποδεσμευτούν από πιθανές επιφυλάξεις. Αυτή η φάση είναι σημαντική και κρίσιμη καθώς αρχίζει η δυναμική της αλληλεπίδρασης και της επικοινωνίας μέσα από τη σύμβαση που παρέχει το παιχνίδι.

B' φάση: Φάση της αναπαραγωγής.

Στάδιο που επικεντρώνεται στο παιχνίδι ρόλων και τη σύνθεσή τους.

Στη φάση αυτή ο εμπυχωτής οδηγεί την ομάδα στο θέμα που έχει στοχεύσει- προετοιμάσει και προτρέπει τα παιδιά να υποδυθούν οποιοδήποτε ρόλο, η ανάγκη της ψυχικής τους ταυτότητας, τους κατευθύνει. Ο εμπυχωτής βρίσκεται εκεί για να παρατηρεί και να εμπυχώνει. Κάθε μέλος επικοινωνεί με την υπόλοιπη ομάδα, μέσα από τη συμπεριφορά του ρόλου που έχει επιλέξει. Έτσι λοιπόν, τα μέλη ενώνονται μέσα από τις συμβάσεις που παρέχουν οι ρόλοι και δημιουργούνται υποομάδες ρόλων και το σύνολο φαινομενικά χωρίζεται.

Γ' φάση: Σκηνικός αυτοσχεδιασμός (θεατρικό δρώμενο), Στάδιο εκτέλεσης

Κάθε υποομάδα που δημιουργήθηκε στη δεύτερη φάση, «απομονώνεται» και με βάση τα όσα έζησε στα προηγούμενα στάδια, συνθέτει και οργανώνει ένα δρώμενο, όπου και το παρουσιάζει μέσα από τη σύμβαση του σκηνικού αυτοσχεδιασμού. Η φάση αυτή είναι μια καθαρά δημιουργική και εκφραστική δραστηριότητα της ομάδας.

Δ' φάση: Φάση ανάλυσης. Στάδιο επεξεργασίας πολλαπλών επιπέδων (συζήτηση, κριτική ανάλυση, εικαστική επεξεργασία, συγγραφή κειμένων).

*Τα μέλη της ομάδας συζητούν όσα είδαν και όσα έκαναν και ανάλογα με τον τρόπο που θα επιλεχθεί 'κλίνουν' ομαλά' το παιχνίδι αυτό. Αυτή η φάση, είναι στην ευχέρεια του εμπυχωτή να εφαρμόσει και με ποιον τρόπο.*

Το θεατρικό παιχνίδι δίνει τη δυνατότητα στο παιδί να ανακαλύπτει, να επινοεί και να σχεδιάζει (Κουτσούρη Α., 2003). Μέσω από μια βιωματική προσέγγιση το παιδί μπορεί να ανακαλύψει μέσα από το παιχνίδι, τις ανάγκες, τη συμπεριφορά, τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά του ρόλου που υποδύεται και να κατανοήσει την αλληλεπίδραση των ατόμων μέσα από τις σχέσεις που αναπτύσσονται στο πλαίσιο της ομάδας.

Παίζοντας μαζί με τους άλλους τους πλησιάζει, μαθαίνει να συνεργάζεται, να αποδέχεται όρια και περιορισμούς στο πλαίσιο της ομάδας. Έτσι αρχίζει να κατανοεί και να σέβεται το

ζωτικό χώρο του άλλου , σημαντική προϋπόθεση για να μπορέσουν να αναπτυχθούν οι εκφραστικές δυνατότητες του συνόλου. Τα παιδιά μαθαίνουν να εκτίθενται προσωπικά και να καταλαβαίνουν περισσότερο τον άλλο, μέσα σε ένα πλαίσιο συνεργασίας και όχι ανταγωνισμού.

Μέσα από το θεατρικό παιχνίδι επιπλέον, το παιδί μπορεί και να αναπτύξει με τον καλύτερο τρόπο τις γλωσσικές, τις σωματικές και τις κοινωνικές ικανότητές του. Το παιδί δραστηριοποιείται, δημιουργεί λέξεις, προτάσεις έναντι σε ήχους και εικόνες. Έτσι η γλώσσα, βασικό εργαλείο στην επικοινωνία, παίρνει τη μορφή της δημιουργίας. Το παιδί κατά αυτόν τον τρόπο αποκτά κίνητρο για να αξιοποιήσει αλλά και να διευρύνει τις γλωσσικές του ικανότητες. Αποκτά φιλική σχέση με τη γλώσσα καθώς κατορθώνει να εκφραστεί και μαθαίνει να οργανώνει την κίνηση του σώματος και τις εκφράσεις του, αναπτύσσοντας παράλληλα την ετυμολογία, τη μνήμη, την παρατηρητικότητα.

Το παιδί μαθαίνει εξίσου να βρίσκει λύσεις και να αντιμετωπίζει δυσκολίες που θα προκύψουν μέσα στο παιχνίδι και στο κάθε παιδί διαφορετικά. Τα παιδιά των προσφύγων πιθανώς να αισθάνονται μειονεξία στο πλαίσιο της τάξης δεδομένο πως είναι το διαφορετικό «άλλο», σαν μειοψηφία στο σύνολο του σχολείου, όπου δεν ξέρουν τη γλώσσα. Μέσα από το θεατρικό παιχνίδι και τον αυτοσχεδιασμό, τα παιδιά αυτά μπορούν να εμψυχωθούν και σταδιακά να ξεπεράσουν τις αναστολές και τις φοβίες τους και να πειστούν ότι είναι άξια να δράσουν και να δημιουργήσουν. Και αυτό γιατί το θεατρικό παιχνίδι, και γενικά ένα παιχνίδι, δεν είναι αντιληπτό σα μάθημα αλλά σαν κάτι στο οποίο όλα τα παιδιά μπορούν να παρέμβουν και να το διαμορφώσουν, χωρίς να είναι απαραίτητη η διαδικασία του λόγου.

Το θεατρικό παιχνίδι συντελεί εξίσου στην ανάπτυξη της φαντασίας με τη χρήση αντικειμένων-συμβόλων και αποτελεί μέσο απελευθέρωσης της φαντασίωσης, της επικοινωνίας και της κατανόησης των ανθρωπίνων σχέσεων. Καθώς τα παιδιά αυτά δεν έχουν βιώσει μια ομαλή παιδική ηλικία-ενοώντας το δικαίωμα στην εκπαίδευση, στο σπίτι, στην ειρήνη, στην οικογένεια- και κάθε παιδί κουβαλάει τη δικιά του ιστορία και βίωμα, είναι πολύ πιθανό να έχουν μια παραπάνω συναισθηματική ένταση και φόρτιση από τα υπόλοιπα παιδιά της ηλικίας τους.

Η ψυχική ανθεκτικότητα δεν πρέπει να ταυτίζεται με την ικανότητα διαφυγής από μία δύσκολη κατάσταση, αλλά ούτε με την πλήρη συμμόρφωση με την εξωτερική πραγματικότητα, καθώς είναι μια δυναμική διαδικασία που σχετίζεται με πολλούς και διαφορετικούς παράγοντες (Rutter, 2000). Τα παιδιά αν δεν είναι ψυχικά ανθεκτικά, τότε, είναι πιθανό να νιώθουν μειονεκτικά, να μην έχουν αυτοπεποίθηση, να τα παρατάνε εύκολα, να



σκέφτονται συνέχεια τις δύσκολες και τα προβλήματα και να το εξωτερικεύουν με διάφορες αρνητικές συμπεριφορές, καθώς δυσκολεύονται να εκφράσουν με λόγια τα όσα αισθάνονται. Το παιχνίδι, λοιπόν, λειτουργεί ως προστατευτικός παράγοντας, που μειώνει την επίπτωση δύσκολων καταστάσεων για το παιδί.

Είναι σημαντικό για τους παιδαγωγούς και τους γονείς να γνωρίζουν τη σημασία και την αξία του παιχνιδιού, που το καθιστούν ένα σημαντικό για την προαγωγή της ψυχικής υγείας των παιδιών. Το θεατρικό παιχνίδι μπορεί να λειτουργήσει σαν ρυθμιστικός παράγοντας του συναισθηματικού φόρτου των εντάσεων, της επιθετικότητας κλπ. Η διοχέτευση της εσωτερικής έντασης μέσα απ' την διαδικασία αυτή χαλαρώνει, απελευθερώνει μέρος της δημιουργικότητας του παιδιού και προκαλεί εσωτερικές εξισορροπήσεις (Κουρετζής, 1991: 35). Με αυτόν τον τρόπο το παιδί είναι ελεύθερο να εκδηλώσει και να εκτονώσει την εσωτερική του ένταση αξιοποιώντας κάθε ερέθισμα, και μάλιστα σε ένα χώρο που δε νιώθει ότι ανά πάσα στιγμή αξιολογείται και κινδυνεύει να απορριφθεί (Κουρετζής, 1991: 29).

Το παιδί εξίσου, ανάλογα με τα βιώματά του, θα αποδώσει αντίστοιχο νόημα στο αντικείμενο ανάλογα με την εθνικότητα ή ακόμα και τη θρησκεία του. Η σχηματοποίηση ή η νοηματοδότηση του αντικειμένου βοηθά το παιδί- πρόσφυγα να εκφράσει τα δικά του βιώματα και τις δικές του σκέψεις εντάσσοντας το σε ένα ομαδοσυνεργατικό πλαίσιο, όπου αυτό που θα φέρει και θα αξιοποιηθεί στα πλαίσια της ομάδας.

Η χρήση θεμάτων που θα χρησιμοποιηθούν στα πλαίσια ενός θεατρικού παιχνιδιού δε διαφοροποιούνται αλλά είναι κοινά ερεθίσματα όπου όλα τα παιδιά μπορούν να καταλάβουν, λαμβάνοντας υπόψη το πολιτισμικό υπόβαθρο, την ταυτότητα και την προσωπική φωνή των μαθητών.

Το θεατρικό παιχνίδι άλλωστε φροντίζει να αναμιγνύει τις ομάδες προκειμένου τα παιδιά να συνπαιξουν με άλλα παιδιά που εκτός παιχνιδιού αυτού να μην είχαν την ευκαιρία. Αυτό δίνει στα παιδιά τη δυνατότητα να δημιουργήσουν κάτι από κοινού, να επικοινωνήσουν μέσα από το παιχνίδι, συμβάλλοντας στην ενίσχυση των μεταξύ τους σχέσεων. Ο αυτοσχεδιασμός βοηθάει τα παιδιά να βιώσουν και να ανακαλύψουν εμπειρίες και να παίξουν με τους άλλους με τη βοήθεια της αλληλεπίδρασης που αναπτύσσεται στην ομάδα. Πιο συγκεκριμένα στα παιχνίδια ρόλων, τα παιδιά καλούνται να παίξουν παιχνίδια που είναι παρμένα από τη δική τους ζωή και τα δικά τους προβλήματα.

Τέλος, σημαντικό επίσης να τονίσουμε πως για τη δραματοποίηση μέσα στο σχολείο δεν απαιτούνται ακριβά υλικά, ούτε συγκεκριμένος χώρος. Για να μπορέσουν να ξεδιπλωθούν οι

δημιουργικές ικανότητες των μαθητών, αυτό που χρειάζεται είναι η διαθεσιμότητα του δασκάλου και το κατάλληλο παιδαγωγικό κλίμα.

### 3.3 Ο εκπαιδευτικός και ο ρόλος του 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 πιθανότερα ότι οι μαθητές του κάτι θα μάθουν απ' αυτόν.*

*Cummins Jim (2003)*

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

Ο δάσκαλος οφείλει λοιπόν να αναπτύξει τη διαπολιτισμικότητα μέσα στην τάξη του, ανταποκρινόμενος με ευαισθησία και σεβασμό σε κάθε μαθητή χωριστά και σε όλη την εκπαιδευτική διαδικασία, αλλά και πιο συγκεκριμένα στον τρόπο οργάνωσης και διαχείρισης της τάξης, του αναλυτικού προγράμματος και των εναλλακτικών εργαλείων που χρησιμοποιεί (Αλκηστής, 2008). Ο ίδιος πρέπει να είναι ένας υπεύθυνος δάσκαλος καθώς είναι ο συντονιστής που οργανώνει, μέσω συνεργατικών σχέσεων την τάξη, ενθαρρύνοντας τους «ξένους» μαθητές να φέρουν τη γλώσσα και τον πολιτισμό από το σπίτι, έτσι ώστε ο κάθε μαθητής να μπορέσει να μάθει από τη διαφορετικότητα του άλλου.

Ο εκπαιδευτικός στη διαπολιτισμική εκπαίδευση οφείλει να έχει στο νου την **ανταλλαγή πολιτισμικών στοιχείων των μαθητών του**, προκειμένου να διαπραγματευτεί και να ενδυναμώσει τις ταυτότητες των παιδιών. Ο κάθε δάσκαλος οφείλει να δει το πλαίσιο της τάξης του και **να προσαρμοστεί ανάλογα με τις ανάγκες και τα βιώματα των παιδιών**. Εφόσον κατανοήσει το πλαίσιο και την πολυπλοκότητά του, διακρίνοντας τις ανάγκες του, θα επιφέρει σιγά- σιγά τη πολυσύνθετη πολιτισμική γεφύρωση, επιλέγοντας τα κατάλληλα εργαλεία της.

Σε ένα πλαίσιο που οι μαθητές δεν έχουν το ίδιο γλωσσικό υπόβαθρο, ο εκπαιδευτικός οφείλει να βρει τρόπους να επικοινωνήσει τόσο μαζί τους όσο και να κάνει τους ίδιους μαθητές να επικοινωνήσουν μεταξύ τους. Ένας τέτοιος τρόπος, παραδείγματος χάρη, είναι

αυτός της μη λεκτικής επικοινωνίας, συμπεριλαμβανομένου του παιχνιδιού της παντομίμας.

Όταν λέμε λοιπόν παιδαγωγική παιχνιδιού δεν εννοούμε την επιλογή και την εφαρμογή απλά και μόνο ενός τυχαίου παιχνιδιού. Στη διαπολιτισμική εκπαίδευση, ο εκπαιδευτικός οφείλει **να σχεδιάσει και να χρησιμοποιήσει το παιχνίδι με σαφείς στόχους** που θέτει για την τάξη του, με πρωτεύοντες αυτούς της συνεργασίας και της αλληλεπίδρασης μεταξύ των μαθητών.

Ο δάσκαλος πρέπει να λαμβάνει υπόψιν του το τι θέλουν να μάθουν τα παιδιά και όχι το τι ισχύει σύμφωνα με ένα ωρολόγιο πρόγραμμα που δε μπορεί να ακολουθηθεί. Αυτό θα το επιτύχει με την **ενεργητική ακρόαση**, με το να ακούει δηλαδή προσεκτικά τις απόψεις των παιδιών, να αξιοποιεί προηγούμενες εμπειρίες τους, να ερευνά κριτικά τα κοινωνικά ζητήματα που επηρεάζουν τη ζωή τους, και όλα αυτά σε μια διαδικασία αμφισβήτησης του κοινωνικού κατεστημένου.

Βήμα-βήμα ο δάσκαλος, βάζοντας ρεαλιστικούς και όχι απαιτητικούς στόχους, είναι πιο πιθανό να καταφέρει να ενεργοποιήσει το ενδιαφέρον των μαθητών, εστιάζοντας στη δημιουργία ενός κλίματος ελευθερίας, κριτικής σκέψης και έκφρασης, κοινωνικοποίησης, αλληλεγγύης και όχι εξάρτησης, εύνοιας, αρχηγισμού και ατομισμού, όπως είναι μέχρι πρότινος. Τέλος, οι στόχοι αυτοί θα πρέπει να αξιολογούνται και αναπροσαρμόζονται.

Η συνεργασία δασκάλων μαθητών για το χτίσιμο της γνώσης θα λειτουργήσει αποτελεσματικά μόνο σε περιβάλλοντα που οι ταυτότητες των μαθητών γίνονται αποδεκτές και επιβεβαιώνονται. Για την ανάπτυξη ενός τέτοιου περιβάλλοντος προαπαιτούνται οι τρεις βασικές συνθήκες της άνευ όρων αποδοχής, της αυθεντικότητας και της ενσυναίσθησης.

Μέσα σε ένα πλαίσιο σεβασμού των διαφορετικών πολιτισμικών ταυτοτήτων θα υπάρξει η προσαρμογή και αρμονική συνύπαρξή τους. Ο ίδιος ο δάσκαλος, συμμετέχοντας στη διαδικασία της ενεργητικής μάθησης, θα είναι ικανός να ανακαλύψει τα δικά του κίνητρα, θέτοντας ερωτήματα και αναγνωρίζοντας τα κενά στην εκπαιδευτική διαδικασία. Κατά αυτόν τον τρόπο, ο ίδιος θα μαθαίνει παράλληλα με τους μαθητές του και θα γίνεται πιο ευρηματικός και πιο ευέλικτος. Κάπως έτσι, αναγνωρίζοντας τις ιδιαίτερες πολιτισμικές αναφορές των παιδιών, ο δάσκαλος καλείτε κάθε φορά **να αυτοσχεδιάζει, να προσαρμόσει, να επιλέξει και να στοχοθετήσει με βάση τις ανάγκες της τάξης του.**

Ο εκπαιδευτικός λοιπόν καλείται να διαμορφώσει ένα δημιουργικό και ανοιχτό εκπαιδευτικό περιβάλλον με μεγαλύτερη αυτονομία, αυτενέργεια, καινοτόμο διάθεση και δημιουργικότητα. Με την εφαρμογή σύγχρονων μεθόδων, ο δάσκαλος οφείλει να δώσει ιδιαίτερη βαρύτητα στις αναζητήσεις και τις δυσκολίες όλων των μαθητών ανεξάρτητα από τη

χώρα καταγωγής τους και να εμπνεύσει μέσα από τη διδασκαλία και το παράδειγμα του το σεβασμό απέναντι σε κάθε διαφορετική κουλτούρα και γλώσσα των σημερινών μαθητών.

## **ΚΕΦΑΛΑΙΟ 4: ΑΠΟΨΕΙΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ**

### **4.1 Έρευνες σχετικά με τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για το παιχνίδι**

Είναι γνωστό ότι η ένταξη των βιωματικών δράσεων στη σχολική μονάδα και η υιοθέτηση μιας παιδοκεντρικής προσέγγισης γίνεται όλο και πιο έντονη. Σύμφωνα με την άποψη της πλειονότητας των εκπαιδευτικών όπως αναδεικνύεται από την έρευνα των Aliza, Zahara & Rohaty (2011) μέσα από τον παιγνιώδη τρόπο μάθησης στο νηπιαγωγείο αναπτύσσονται και εμπλουτίζονται οι αναγνωστικές δεξιότητες των παιδιών και αποτελεί το πλέον αποτελεσματικότερο μέσο μάθησης των παιδιών.

Σε έρευνα που έγινε σε δημοτικά σχολεία της Σκωτίας η ομοφωνία των εκπαιδευτικών δήλωσαν πως είναι θετικοί στην εισαγωγή βιωματικών τρόπων μάθησης στην τάξη που περιέχουν χαρακτηριστικά παιχνιδιού, καθώς θεωρούν ότι με αυτό τον τρόπο η μάθηση γίνεται πιο προσιτή στα παιδιά ανεξαρτήτως των ικανοτήτων τους και μαθαίνουν να συνεργάζονται δουλεύοντας σε ομάδες (Martlew, Stephen & Ellis, 2011). Ακόμη, η έρευνα των Jeusun & Susan (2013), τονίζει ότι οι εκπαιδευτικοί χρησιμοποιώντας το παιχνίδι ως εργαλείο μάθησης παρατήρησαν ότι βοηθάει στην εξατομικευμένη προσέγγιση του κάθε παιδιού ώστε να αναδειχθεί ή ξεχωριστή προσωπικότητά του. Ερευνητικά πορίσματα επίσης (Izumi-Taylor, Pramling & Rogers, 2004) έδειξαν ότι οι εκπαιδευτικοί της Σουηδίας, της Αμερικής και της Ιαπωνίας υποστηρίζουν την σπουδαιότητα που έχει το παιχνίδι στη μάθηση του παιδιού. Αναφέρουν ότι το παιχνίδι είναι συνυφασμένο με την κοινωνική, γνωστική, συναισθηματική και φυσική ανάπτυξη, ενώ οι εκπαιδευτικοί στη Σουηδία και την Ιαπωνία προτιμούσαν το μη δομημένο παιχνίδι δίνοντας στα παιδιά μεγαλύτερη ελευθερία κινήσεων και επιλογών.

Στα ερευνητικά δεδομένα των Pisha, Lorelei, Emma (2013) τονίζεται ότι οι πεπαιθήμες και οι γνώσεις των εκπαιδευτικών σχετικά με το παιχνίδι ως σωματική δραστηριότητα έχουν αντίκτυπο στην οργάνωση, διαχείριση και εμπλουτισμό των δραστηριοτήτων στο παιχνίδι των παιδιών στην προσχολική ηλικία. Επιπλέον, σε έρευνα των Sandberg & Pramling-Samuelsson (2003), ανιχνεύοντας τον τρόπο που οι δάσκαλοι προσχολικής ηλικίας

αντιλαμβάνονται το παιχνίδι των παιδιών σήμερα, φάνηκε ότι θεωρούν πολύ σημαντικό να δημιουργούν περιβάλλοντα που εμπνέουν στα παιδιά το παιχνίδι.

Αξίζει να σημειωθεί ότι η έρευνα των Puteh & Ali (2013), έδειξε ότι οι εκπαιδευτικοί προσχολικής αγωγής της Μαλαισίας, παρόλο που θεωρούν σημαντικό τον παιγνιώδη τρόπο μάθησης για την ανάπτυξη της γλώσσας, δηλώνουν ότι αισθάνονται ανασφαλείς κατά την εφαρμογή του. Αυτό οφείλεται στην έλλειψη δεξιοτήτων από τους εκπαιδευτικούς όσον αφορά τον τρόπο ένταξης του παιχνιδιού στη μάθηση με κίνδυνο να οδηγούνται σε ένα δασκαλοκεντρικό τρόπο μάθησης.

Ιδιαίτερη έμφαση έχει δοθεί στο κοινωνικό δραματικό παιχνίδι το οποίο αποτελεί σημαντικό μέσο μάθησης, καθώς αναπτύσσει σε μεγάλο βαθμό τη γλωσσική ικανότητα των παιδιών (Δάσιου & Σιβροπούλου, 2009). Αρκετοί εκπαιδευτικοί προσχολικής ηλικίας αναγνωρίζουν την σημασία του παιχνιδιού ρόλων αναφορικά με την ανάπτυξη των παιδιών και την μάθησή τους και δίνουν μεγάλη έμφαση σε αυτό στη τάξη. Όσον αφορά τη γλώσσα, έρευνα έχει δείξει ότι ο τρόπος που οι εκπαιδευτικοί χειρίζονται το λόγο όπως η χρήση ποικίλων λέξεων, ο σχολιασμός, η διατύπωση ερωτήσεων και η υιοθέτηση διαφορετικού στυλ ομιλίας κατά τη διάρκεια του κοινωνικού δραματικού παιχνιδιού επηρεάζει άμεσα την γλωσσική ανάπτυξη του παιδιού (Meacham, Vukelich, Han & Buell 2013).

Έχει επισημανθεί από τους εκπαιδευτικούς (Joon, 2006) ότι κύριο μέλημά τους είναι τα παιδιά να νιώθουν ευχαρίστηση μέσα από τις δραστηριότητες δίνοντας ιδιαίτερη έμφαση στο δραματικό παιχνίδι. Επίσης, οι εκπαιδευτικοί θεωρούν ότι στο νηπιαγωγείο θα πρέπει να δίνεται έμφαση στη δημιουργία φιλίας μεταξύ των παιδιών και να παρέχεται στα παιδιά κατάλληλο περιβάλλον και ελευθερία επιλογών ώστε να μαθαίνουν αβίαστα με δικούς τους τρόπους, αποφεύγοντας την γρήγορη πρόσληψη γνώσεων. Η σημασία που δίνεται στην ανάπτυξη των κοινωνικών δεξιοτήτων των παιδιών υποστηρίζεται και από άλλους εκπαιδευτικούς όπως φαίνεται στην έρευνα των Hollingsworth & Winter (2013). Συγκεκριμένα, υποστηρίζεται ότι οι εκπαιδευτικοί προσχολικής αγωγής δίνουν έμφαση στο παιχνίδι προσποίησης των παιδιών μέσω του οποίου αναπτύσσεται η κοινωνικό συναισθηματική ανάπτυξη των παιδιών την οποία θεωρούν σημαντικότερη από την ανάπτυξη μαθηματικών και γλωσσικών δεξιοτήτων.

Οι πεποιθήσεις των προσχολικών εκπαιδευτικών σχετικά με τη σημαντικότητα των κοινωνικών συναισθηματικών δεξιοτήτων και οι πρακτικές των δασκάλων οι οποίες υποστηρίζουν τις δεξιότητες των παιδιών διερευνήθηκαν μέσω ερευνών και ομάδων ενδιαφέροντος. Τα αποτελέσματα των ερευνών έδειξαν πως οι δάσκαλοι έδιναν μεγαλύτερη

σημασία στις κοινωνικές και συναισθηματικές συμπεριφορές και δεξιότητες παρά στις πρώιμες μαθηματικές και γλωσσικές δεξιότητες και συμπεριφορές και δεξιότητες και ανέφεραν μια ποικιλία πρακτικών για τη προώθηση των κοινωνικών δεξιοτήτων, των παιχνιδιών ρόλων και της φιλίας (Hollingsworth et al., 2013). Μάλιστα, αντιλήψεις των εκπαιδευτικών σχετικά με το παιχνίδι ρόλων στην προσχολική ηλικία αναδύονται και μέσα από την έρευνα των Rogers & Evans (2008) όπου μέσα από συνεντεύξεις τονίζουν τη σπουδαιότητα που έχει το παιχνίδι ρόλων για το παιδί. Χαρακτηριστικά, αναφέρουν ότι το παιχνίδι ρόλων αποτελεί μέσο που προάγει τη μάθηση και καλλιεργεί κοινωνικές, γλωσσικές δεξιότητες, τη δημιουργικότητα και τη φαντασία.

Επίσης, τονίζεται ότι οι εκπαιδευτικοί επικροτούν την παιδοκεντρική μάθηση, υποστηρίζοντας την άμεση σχέση που έχει το παιχνίδι ρόλων με το αναλυτικό πρόγραμμα, ενώ αναφέρουν ότι πρέπει να προωθούνται οι ιδέες των παιδιών ώστε να υπάρξει σωστό αποτέλεσμα. Σημαντικό εύρημα αυτής της έρευνας είναι ότι μόνο ένας εκπαιδευτικός δήλωσε ότι το παιχνίδι ρόλων μπορεί να συνδεθεί με περιοχές του αναλυτικού προγράμματος όπως η γλώσσα και τα μαθηματικά. Βρέθηκε επίσης, ότι οι εκπαιδευτικοί δεν συνδέουν το κοινωνικό δραματικό παιχνίδι με την μελλοντική σχολική επίδοση των παιδιών και θεωρούν ως σημαντικά οφέλη την κοινωνικό -συναισθηματική ανάπτυξη και την αυτοεκτίμηση (Kemple, 1996).

Απο την άλλη μεριά, πρέπει όμως να αναφερθεί πως, *η πλειοψηφία των ερευνών σε πανελλαδικό επίπεδο έχουν δείξει πως οι εκπαιδευτικοί πολλές φορές δεν είναι σε θέση να διαχειριστούν την ελληνική ως δεύτερη ξένη γλώσσα, αντιλαμβάνονται τη διγλωσσία ως εμπόδιο για τη μάθηση όπως και δεν αξιοποιούν στο πλαίσιο της μαθησιακής διαδικασίας την πολιτισμική και γλωσσική εμπειρία των δίγλωσσων μαθητών* (Γρίβα & Στάμου, 2014: 114). Ειδικότερα, σε έρευνα που διεξήχθη από τους Χάλιο και Πανταζή (2012) αναφορικά με τους αλλοδαπούς μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες και τις στάσεις των εκπαιδευτικών, έλαβαν μέρος με τυχαία δειγματοληψία 110 εκπαιδευτικοί πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης. Συγκεκριμένα, τα ερευνητικά ερωτήματα αφορούσαν το βαθμό κατάρτισής τους, τα οφέλη από την ένταξη σε τάξεις γενικής, αγωγής, την αποδοχή των παιδιών αυτών από τους συμμαθητές τους και τέλος το βαθμό υποστήριξης από θεσμοθετημένους αρμόδιους φορείς. Στα δεδομένα διακρίνεται κάποιο θετικό κλίμα σε σχέση με μαθητές από άλλες χώρες με μαθησιακές δυσκολίες που φοιτούν στο ελληνικό σχολείο. Μάλιστα οι εκπαιδευτικοί πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, έχουν την πεποίθηση πως διαθέτουν την ικανότητα να βοηθήσουν μαθητές από άλλα πολιτισμικά πλαίσια με μαθησιακές δυσκολίες. Ωστόσο, παρατηρείται πως οι

εκπαιδευτικοί θεωρούν ότι δεν έχουν αρκετή υποστήριξη από τους αρμόδιους φορείς και κατ' επέκταση από την έρευνα αυτήν προκύπτει η αναγκαιότητα για επιμόρφωση των εκπαιδευτικών σε θέματα σχετικά με μαθησιακές δυσκολίες αλλοδαπών μαθητών στο ελληνικό σχολείο.

Στο ίδιο συμπέρασμα έχουν καταλήξει και άλλες έρευνες του ελλαδικού χώρου, σύμφωνα με τις οποίες οι Έλληνες εκπαιδευτικοί συνειδητοποιούν πως χρειάζεται να βοηθήσουν τα παιδιά από άλλες χώρες αλλά νιώθουν πως δεν ξέρουν πώς να το κάνουν αυτό. Για αυτό το λόγο υποστηρίζουν πως έχουν ανάγκη επιμόρφωσης σε θέματα διδασκαλίας της ελληνικής ως δεύτερη/ξένη γλώσσα ώστε να μπορέσουν να αντεπεξέλθουν στις απαιτήσεις των δίγλωσσων μαθητών τους και να σταματήσουν να τους αντιμετωπίζουν ως «πρόβλημα» (Μάγος & Πρέντζα, 2009, Μαντζανίδου, 2009, βλ. Γρίβα & Στάμου, 2014:123). Όσον αφορά την αντιμετώπιση της ετερογένειας σε όλα τα επίπεδα και τις στρατηγικές που χρησιμοποιούν οι εκπαιδευτικοί για την αντιμετώπισή της οι Larso και Ovando (2001, βλ. Reeves, 2004) συμπεραίνουν ότι πολλοί εκπαιδευτικοί υιοθετούν την «καθολικότητα». Με άλλα λόγια, αντί να αξιοποιούν εναλλακτικούς τρόπους μάθησης, αντιμετωπίζουν τα παιδιά ως ίσα αλλά ταυτόχρονα και ίδια με αποτέλεσμα να παραβλέπουν την ετερογένεια τους.

Οι παραπάνω έρευνες δείχνουν ότι οι νηπιαγωγοί θεωρούν το παιχνίδι ως βασικό εργαλείο για τη διαμόρφωση και την ένταξη των παιδιών κατά την προσχολική εκπαίδευση. Καθώς στο Δημοτικό, τα πράγματα αλλάζουν και η μάθηση γίνεται πιο δασκαλοκεντρική και τυπική, αναδεικνύεται η αναγκαιότητα να μελετηθούν οι απόψεις των εκπαιδευτικών όσον αναφορά το ρόλο του παιχνιδιού που θεωρούν ότι έχει στη μάθηση και την ένταξη των προσφύγων. Είναι επιτακτική η ανάγκη λοιπόν, να διερευνηθούν οι απόψεις των εκπαιδευτικών της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης σχετικά με το παιχνίδι, σε συνάρτηση με τη μεγάλη προσφυγική εισροή μαθητών στις σχολικές μονάδες.



Παρακάτω λοιπόν θα παρατεθεί η έρευνα, στα πλαίσια της παρούσας διπλωματικής, που έγινε σε εκπαιδευτικούς πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης που στις σχολικές τους μονάδες φοιτούν και παιδιά προσφύγων.

#### 4.2 Η έρευνα μας

Οι έρευνες με τις απόψεις των εκπαιδευτικών είναι σχετικά πρόσφατες. Οι Clark and Paterson(1986) χαρακτηρίζουν την έρευνα για τις θεωρίες των εκπαιδευτικών ως ένα μικρο κομμάτι της βιβλιογραφίας σχετικά με την σκέψη των εκπαιδευτικών. Στη παρούσα έρευνα,στοιχεία όπως η γνώση, οι απόψεις, οι θεωρίες, οι αξίες,οι αρχές και τα πλαίσια αναφοράς που χρησιμοποιούνται θα διερευνηθούν προκειμένου να συνθέσουν τις πτυχές από τις απόψεις των εκπαιδευτικών.

Συμπερασματικά, χρειάστηκε να γίνουν ερωτήσεις στους δασκάλους σε σχέση με τους εναλλακτικούς τρόπους που χρησιμοποιούν και αν σε αυτούς τους τρόπους υποστηρίζουν στην πρακτική τους, το παιχνίδι ως εναλλακτικό εργαλείο διδασκαλίας, κατά τη διάρκεια της σχολικής πραγματικότητας.

Ειδικότερα εξετάζονται τα παρακάτω τέσσερα ερευνητικά ερωτήματα:

- α) ποια είναι η στάση και πως ορίζουν οι εκπαιδευτικοί τον όρο της ένταξης,
- β) ποιες είναι οι διαφοροποιημένες πρακτικές/ εργαλεία που χρησιμοποιούν και σε ποιο βαθμό αξιοποιούνται από τον δάσκαλο, στο νέο πολυπολιτισμικό πλαίσιο που προκύπτει λόγω της αυξημένης εισροής παιδιών προσφύγων στις σχολικές μονάδες,
- γ) χρησιμοποιούν, οι δάσκαλοι, το παιχνίδι στα πλαίσια του σχολικού προγράμματος ως εναλλακτικό εργαλείο ένταξης των αλλοδαπών μαθητών στην εκπαιδευτική πράξη, και τέλος,
- δ) ποιες είναι οι απόψεις των εκπαιδευτικών για τις ανάγκες που υπάρχουν, για επιμόρφωση με στόχο την όσο το δυνατόν κατάλληλη προετοιμασία τους για διδασκαλία σε πολυπολιτισμικό μαθητικό δυναμικό και τη διαχείριση γενικότερα ετερογενών τάξεων.

Στη βάση αυτών των ερωτημάτων, **οι δάσκαλοι, που αποτέλεσαν και το δείγμα της έρευνας**, επιλέχθηκαν με τυχαία δειγματοληψία και απάντησαν στο ερωτηματολόγιο της παρούσας έρευνας.

Χαρακτηριστικά που αποτέλεσαν το δείγμα των ερωτηθέντων έχουν να κάνουν σε σχέση: α) με τη βαθμίδα εργασίας τους, β) με δημογραφικά στοιχεία άσκησης του επαγγέλματος, και τέλος γ) με τον τομέα εκπαίδευσης που απασχολούνται.

Πιο συγκεκριμένα το χαρακτηριστικά του δείγματος της συγκεκριμένης έρευνας είχαν να κάνουν με δασκάλους: α) από την **Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση**, που εργάζονται β) **εντός του νομού Αττικής** και τέλος γ) **στο Δημόσιο**.

#### **4.2.1 Σκοπός & επιμέρους στόχοι**

Σκοπός της παρούσης έρευνας είναι η διερεύνηση των απόψεων και των στάσεων εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης για την αξιοποίηση του παιχνιδιού όσον αναφορά την ένταξη και την ενσωμάτωση προσφύγων μαθητών/τριών.

Πιο αναλυτικά, τα ερευνητικά ερωτήματα που προέκυψαν και βάσει των οποίων οργανώθηκαν και οι επιμέρους ερωτήσεις είναι τα παρακάτω: 1. Ποια είναι η άποψη των εκπαιδευτικών όσον αναφορά την ένταξη των αλλοδαπών- προσφύγων μαθητών στην εκπαίδευση; 2. Ποιες μεθόδους ένταξης οι ίδιοι χρησιμοποιούν; 3. Πώς νοηματοδοτούν οι εκπαιδευτικοί τον όρο της παιδαγωγικής του παιχνιδιού ως καινοφανή μορφή μάθησης στα πλαίσια της πολυπολιτισμικότητας; 4. Ποιες είναι οι ανάγκες επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών ώστε να μπορέσουν να αντεπεξέλθουν στη νέα σχολική τάξη που παρουσιάζει ετερογένεια σε όλα τα επίπεδα;

Στόχος της έρευνας, αρχικά, είναι αρχικά να σκιαγραφήσει πώς εννοιολογεί κάθε εκπαιδευτικός τον όρο της «ένταξης» και να ανιχνεύσει τις στρατηγικές και τις πρακτικές που αξιοποιεί κάθε εκπαιδευτικός στη μαθησιακή διαδικασία προκειμένου να ενσωματώσει μετανάστες μαθητές/τριες στην εκπαιδευτική διαδικασία. Η έρευνα στοχεύει εξίσου στο να διερευνήσει τις απόψεις των εκπαιδευτικών σε σχέση με το παιχνίδι στην εκπαιδευτική διαδικασία και κατά πόσο συμβάλλει στη δημιουργία διδακτικών προσανατολισμών στο διδακτικό έργο του κάθε εκπαιδευτικού.

Επίσης, εξετάζονται οι κοινωνικές και εκπαιδευτικές επιδράσεις της ένταξης με έμφαση στην ανάγκη ή μη ανασχεδιασμού εκπαιδευτικής πολιτικής βασισμένης στο παιχνίδι. Τέλος, μέσω των ερευνητικών ερωτημάτων αυτών, στόχο αποτέλεσε και η αναζήτηση των απόψεων των εκπαιδευτικών για τις ανάγκες που υπάρχουν για επιμόρφωση ώστε να είναι όσο το

δυνατόν κατάλληλα καταρτισμένοι σε θέματα ένταξης και ενσωμάτωσης μεταναστών στη σχολική τάξη, με σκοπό την ουσιαστική αλλαγή του ρόλου τους στην τάξη.

#### **4.2.2 Συμμετέχοντες**

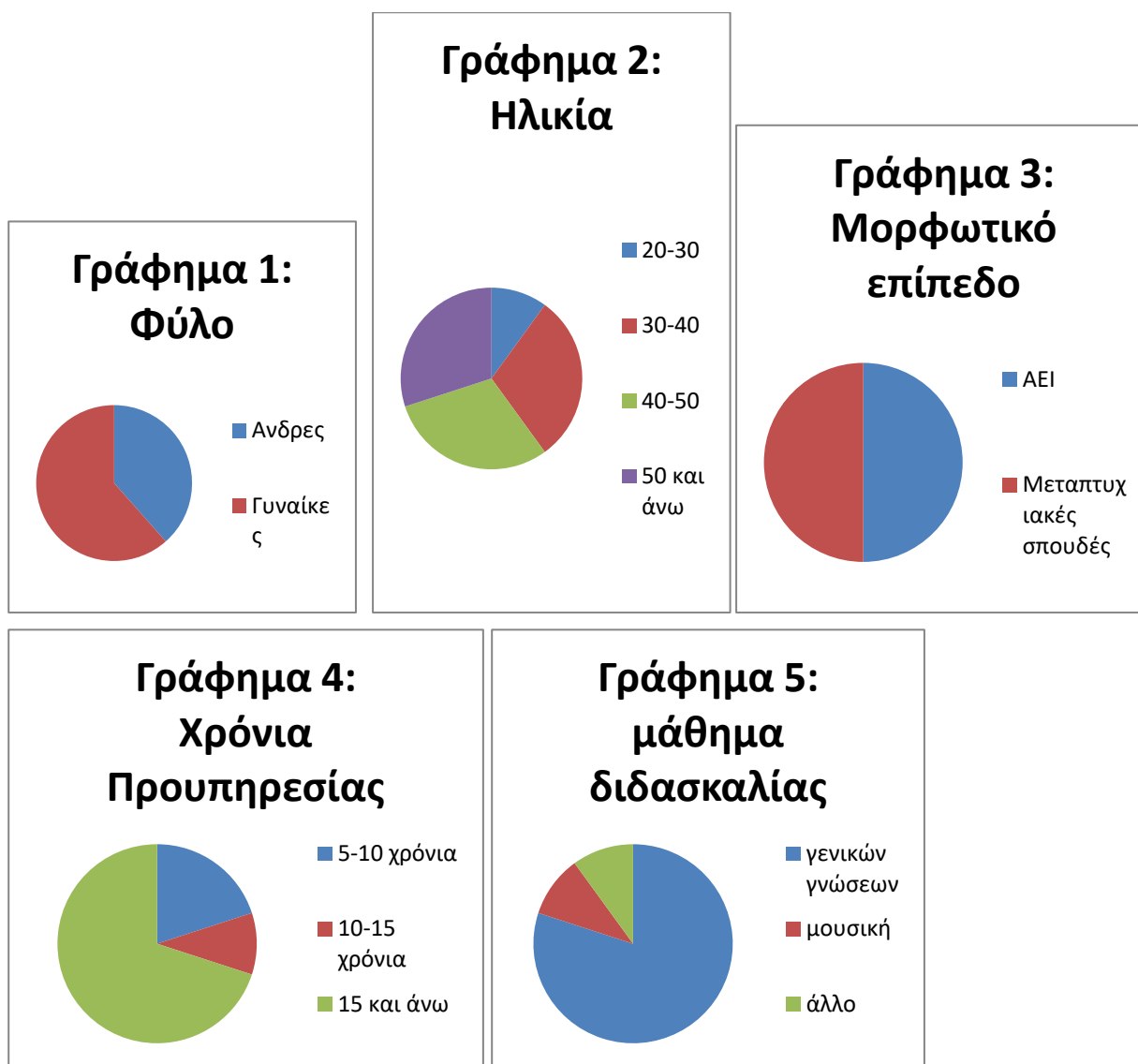
Στην έρευνα συμμετείχαν 10 εκπαιδευτικοί Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης, εκ των οποίων όπως φαίνεται και στο παρακάτω γράφημα (Γράφημα 1) το 80% ήταν γυναίκες και το υπόλοιπο 20% άνδρες. Όσον αφορά την ηλικιακή ομάδα στην οποία ανήκαν, 3 από τους συμμετέχοντες είχαν ηλικία 30-40, άλλοι 3 είχαν ηλικία στα 40-50 και 3 ακόμα είχαν ηλικία στα 50 και άνω, ενώ μόλις ένας συμμετέχοντας είχε ηλικία μεταξύ 20 και 30 χρονών (Γράφημα 2).

Οι μισοί δάσκαλοι έχουν ολοκληρώσει πανεπιστημιακές σπουδές, ενώ το μορφωτικό επίπεδο των υπόλοιπων μισών συμμετεχόντων είναι οι μεταπτυχιακές σπουδές (Γράφημα 3).

Ένα άλλο χαρακτηριστικό που διερευνήθηκε είναι τα χρόνια προϋπηρεσίας που έχουν οι εκπαιδευτικοί. Πιο συγκεκριμένα τα αποτελέσματα έδειξαν πως το 70% δουλεύει πάνω από 15 χρόνια, το 20% από 5-10 χρόνια και το 10% δουλεύει 10-15 χρόνια (Γράφημα 4).

Το προφίλ των εκπαιδευτικών συμπληρώθηκε με την ερώτηση σχετικά με το μάθημα διδασκαλίας τους. Το μάθημα διδασκαλίας των 8 από τους 10 δασκάλους, που απάντησαν στο ερωτηματολόγιο, είναι γενικών γνώσεων, ενώ των υπολοίπων 2 δασκάλων είναι η μουσική και άλλου καθήκοντος αντίστοιχα (γερμανικών) (Γράφημα 5).

Όλοι οι δάσκαλοι πάντως στην ερώτηση αν είχαν ποτέ στην τάξη τους μαθητές που να προέρχονται από άλλα πολυπολιτισμικά πλαίσια, απάντησαν ναι.



#### 4.2.3 Μεθοδολογία & Τρόπος συλλογής δεδομένων (διαδικασία έρευνας)

Στο πλαίσιο της έρευνας διενεργήθηκαν ημιδομημένα ατομικά ερωτηματολόγια σε 10 ενεργούς εκπαιδευτικούς, που εργάζονται σε σχολεία της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης.

Ως εργαλείο συλλογής δεδομένων επιλέχθηκε το ερωτηματολόγιο, καθώς αποτελεί κατάλληλο εργαλείο ανίχνευσης αντιλήψεων και απόψεων των ερωτηθέντων για πολύπλοκα και ευαίσθητα θέματα (Barriball, & While, 1994). Επιπρόσθετα, το ημιδομημένο ερωτηματολόγιο περιλαμβάνει προκαθορισμένες ερωτήσεις κλειστού τύπου, αλλά ταυτόχρονα περιλαμβάνει και ερωτήσεις ανοικτού τύπου, που υποβάλλονται στον συνεντευκτή για πληρέστερη κατανόηση της απάντησης που δόθηκε με την κλειστή ερώτηση (Παπαναστασίου & Παπαναστασίου, 2014:117).

Η διεξαγωγή της έρευνας έγινε μέσω Διαδικτύου (διαδικτυακή έρευνα/ e-survey). Πιο συγκεκριμένα η on line έρευνα που έγινε μέσω ερωτηματολογίου, αναρτήθηκε στην ιστοσελίδα του wordpress.org και η διεξαγωγή της έγινε μέσω του Polldaddy, ενός διαδικτυακού εργαλείου δημιουργίας ερευνών και ερωτηματολογίων. Στη συνέχεια τα ερωτηματολόγια στάλθηκαν στους ενδιαφερόμενους δασκάλους της Πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, μέσω ενός συνδέσμου. Οι ερωτώμενοι πατώντας πάνω στο σύνδεσμο «μεταφερόντουσαν» στο ερωτηματολόγιο, όπου υπήρχε ένα ενημερωτικό σημείωμα σε σχέση με την έρευνα, το οποίο αποστάλθηκε μαζί με το μοναδικό σύνδεσμο της έρευνας (Λινάρδης, Παπαγιαννόπουλος & Καλησπεράτη, 2011 ), με σκοπό να εξοικειώσει τους ερωτώμενους με το θέμα της έρευνας και να τους παροτρύνει να ξεκινήσουν τη διαδικασία.

Επιλέχθηκε αυτός ο τρόπος της έρευνας καθώς το Διαδίκτυο χρησιμοποιείται ολοένα και περισσότερο από τους χρήστες και αποτελεί ένα εύκολο και άμεσο τρόπο συλλογής και αποθήκευσης δεδομένων, χωρίς τον περιορισμό της απόστασης. Πιο συγκεκριμένα το ερωτηματολόγιο στάλθηκε μέσω διαδικτύου καθώς λόγω του περιορισμένου χρόνου, η συμπλήρωση του ερωτηματολογίου δεν επέτρεπε να καθιστεί ως μια χρονοβόρα διαδικασία.

Για τον ίδιο λόγο επιλέχθηκε και η μη πιθανοτική δειγματοληψία που ακολούθησε τη τεχνική της χιονοστιβάδας. Η δειγματοληψία της χιονοστιβάδας είναι μια τεχνική στην οποία οι ερωτώμενοι που επιλέχθηκαν κλήθηκαν να βρουν και να υποδείξουν και σε άλλους εκπαιδευτικούς της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης την έρευνα.

Αναλυτικότερα, μέσα από 27 ερωτήσεις δόθηκε η δυνατότητα στους ερωτώμενους να εκφράσουν τις απόψεις τους αναφορικά με την αξιοποίηση του παιχνιδιού ως εκπαιδευτικό εργαλείο διδασκαλίας στην σχολική τους τάξη που περιέχει πρόσφυγες μαθητές/τριες.

Το ερωτηματολόγιο είχε μια προκαθορισμένη δομή:

Το ερωτηματολόγιο ξεκινούσε με ερωτήσεις σχετικά με το προφίλ του εκπαιδευτικού, προκειμένου να δοθούν πληροφορίες σχετικά με τον ερωτόμενο. Πιο συγκεκριμένα, ζητήθηκαν βασικές πληροφορίες όπως το φύλο, η ηλικία, τα χρόνια προϋπηρεσίας, το μορφωτικό επίπεδο αλλά και πληροφορίες προσανατολισμένες στο θέμα της έρευνας, όπως η ύπαρξη μαθητών/τριών από άλλα πολιτισμικά πλαίσια στην τάξη του ερωτώμενου.

Αυτές οι εισαγωγικές ερωτήσεις είχαν διττό ρόλο. Πρώτον, στόχευαν στη δημιουργία ενός φιλικού και οικείου κλίματος ανάμεσα στον ερευνητή και στον συνεντευξιζόμενο και δεύτερον στην «αποκάλυψη» της σχέσης του ερωτώμενου με το θέμα.

Στον πρώτο θεματικό άξονα με τίτλο «Ένταξη των μαθητών προσφύγων» οι εκπαιδευτικοί κλήθηκαν να απαντήσουν αν θεωρούν σημαντική την ένταξη των αλλοδαπών μαθητών στην ελληνική σχολική πραγματικότητα και πώς νοηματοδοτούν τον όρο της ένταξης που παρουσιάζεται στα πλαίσια της σύγχρονης πολυπολιτισμικής κοινωνίας, καταγράφοντας έως τρεις λέξεις που τους έρχονταν στο μυαλό στο άκουσμα του όρου της «ένταξης».

Για τον άξονα αυτό προτιμήθηκαν ερωτήσεις διερευνητικού χαρακτήρα με στόχο να βοηθήσουν τον ερωτώμενο μεν να αποκτήσει μια πρώτη εξοικείωση με το ερωτηματολόγιο και να πληροφορήσουν τον ερευνητή δε σχετικά με τις απόψεις των ερωτώμενων ανάλογα με το θέμα της έρευνας. Η ύπαρξη μόνο μίας μη δομημένης ερώτησης έγινε προκειμένου να διερευνηθεί η αντίληψη των δασκάλων γύρω από το θέμα της έρευνας: την ένταξη.

Ο δεύτερος θεματικός άξονας έφερε τον τίτλο «Ένταξη και πρακτικές ». Οι εκπαιδευτικοί έχοντας νοηματοδοτήσει την ένταξη κλήθηκαν να απαντήσουν ποια πρακτική θεωρούν χρήσιμη για την ένταξη των προσφύγων στο σχολικό περιβάλλον. Περνώντας στη σχέση προσφυγικής εισροής- εκπαίδευσης, οι συνεντευξιαζόμενοι εξέθεσαν τις απαντήσεις με ενέργειες που οι ίδιοι έχουν δοκιμάσει για την εμπλοκή γηγενών και προσφύγων μαθητών. Με την παραπάνω ερώτηση, η έρευνα προσανατολίστηκε περισσότερο στον τομέα της εκπαίδευσης και συνεχίστηκε με την τελευταία ερώτηση αυτού του άξονα η οποία αποτελούσε και εισαγωγή του επόμενου θεματικού άξονα. Αναλυτικότερα, ο δεύτερος άξονας έκλεινε με τις απαντήσεις των εκπαιδευτικών σχετικά με τις εναλλακτικές μεθόδους που έχουν οι ίδιοι χρησιμοποιήσει για την ένταξη των αλλοδαπών μαθητών, περνώντας με αυτόν τον τρόπο ομαλά στον επόμενο θεματικό άξονα.

Η χρησιμοποίηση αρκετών κλειστών/ διχοτομικών ερωτήσεων έγινε προκειμένου να διερευνήσει τις απόψεις των ερωτώμενων πάνω σε συγκεκριμένα θέματα και αφετέρου να μην κουράσει τον ερωτώμενο. Οι κλειστές ερωτήσεις εξίσου βοηθούν τον ερευνητή να ποσοτικοποιήσει τα δεδομένα. Η ύπαρξη δύο ανοιχτών ερωτήσεων επέτρεψαν στους ερωτώμενους να απαντήσουν ελεύθερα και να περιγράψουν τις ενέργειες που οι ίδιοι έχουν να πουν. Ο θεματικός άξονας αυτός έκλεισε με μια ερώτηση πολλαπλής επιλογής προκειμένου ο ερωτώμενος να έχει την επιλογή να διαλέξει παραπάνω από μία σειρά προκαθορισμένων απαντήσεων.

Στον τρίτο θεματικό άξονα με τίτλο «Παιχνίδι στο νέο πολυπολιτισμικό πλαίσιο» διατυπώθηκαν και τα περισσότερα ερωτήματα. Οι εκπαιδευτικοί αρχικά ερωτήθηκαν αν θεωρούν χρήσιμο εκπαιδευτικό εργαλείο την εφαρμογή του παιχνιδιού, προκειμένου να ανταπεξέλθουν στις συνθήκες που αναδύονται από τη προσφυγική εισροή στις σχολικές

μονάδες. Επίσης, κλήθηκαν να σκεφτούν αν με το παιχνίδι μπορούν να δημιουργήσουν προϋποθέσεις ενεργούς συμμετοχής των προσφύγων μαθητών που έχουν δυσκολίες όσο αφορά το θέμα της γλώσσας, μέσα στην τάξη. Ακόμα, τους ζητήθηκε να απαντήσουν σε ποιους αναπτυξιακούς τομείς νομίζουν ότι η ανάγκη για την χρησιμοποίηση του παιχνιδιού ως εκπαιδευτικό εργαλείο είναι πιο επιτακτική αλλά και αν μπορεί το παιχνίδι να συνδεθεί με περιοχές του αναλυτικού προγράμματος. Τέλος τους ζητήθηκε να απαντήσουν με τι συχνότητα χρησιμοποιούν οι ίδιοι το παιχνίδι κατά την εκπαιδευτική τους δράση.

Οι δομημένες ερωτήσεις που χρησιμοποιήθηκαν σε αυτό τον άξονα είχαν ως στόχο να ελέγξουν τις απόψεις των εκπαιδευτικών σε σχέση με το παιχνίδι.

Ο τέταρτος και τελευταίος θεματικός άξονας αφορούσε τις «Επιμορφωτικές ανάγκες των εκπαιδευτικών για τη διαχείριση ετερογενών τάξεων». Με άλλα λόγια ο άξονας αυτός περιελάμβανε ερωτήματα σχετικά με τις ανάγκες για επιμόρφωση των εκπαιδευτικών αλλά και ερωτήματα που στόχευαν στην παρουσίαση προτάσεων για ενδυνάμωση των γνωστικών και διδακτικών προσεγγίσεων των εκπαιδευτικών. Αναλυτικότερα, οι εκπαιδευτικοί αρχικά απάντησαν αν πιστεύουν ότι είναι κατάλληλα καταρτισμένοι για να διαχειριστούν τις πολιτισμικές και γλωσσικές ανάγκες που κυοφορεί το φαινόμενο της προσφυγικής εισροής στην εκπαιδευτική πραγματικότητα. Έπειτα, κλήθηκαν να απαντήσουν αν θα έδειχναν ενδιαφέρον σε μια ενδεχόμενη σχετική επιμόρφωση με θέμα «Το παιχνίδι ως εκπαιδευτικό εργαλείο», αλλά και σε ποιους τομείς θα ήθελαν ακριβώς να επιμορφωθούν.

Τέλος, τους ζητήθηκε να προτείνουν και άλλους τρόπους ενδυνάμωσης των γνωστικών και διδακτικών τους προσεγγίσεων για τη διαχείριση προσφύγων μαθητών/τριών. Με αυτή την ανοιχτού τύπου ερώτηση ολοκληρώθηκε η έρευνα, με διάθεση από τον ερευνητή να αφήσει τον ερωτώμενο να έχει «την τελευταία λέξη».

#### **4.2.4 Ανάλυση δεδομένων**

Η συλλογή των δεδομένων διήρκεσε 2 μήνες και πραγματοποιήθηκε κατά τους μήνες Δεκέμβριο και Ιανουάριο του 2017 και του 2018 αντίστοιχα.

Αρχικά, πραγματοποιήθηκε μια ενδεικτικού τύπου πιλοτική συνέντευξη με σκοπό να παρατηρηθούν τυχόν κενά και ελλείψεις των ερωτήσεων που είχαν τεθεί αναφορικά με τον σκοπό και τους επιμέρους στόχους που είχαν τεθεί. Αν και δεν υπήρξε ο πραγματικός χρόνος για να τρέξει μια σωστή πιλοτική έρευνα θεωρούμε πως έστω και αυτή η προσπάθεια συνέβαλε σε μεγάλο βαθμό στην προσπάθεια επιτυχούς εφαρμογής αυτής της μεθόδου συλλογής δεδομένων και στη διόρθωση της διατύπωσης των ερωτήσεων.



Σε επόμενο στάδιο, αφού είχε ολοκληρωθεί η πιλοτική έρευνα, έγινε προσέγγιση εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης μέσω από ιστοσελίδες κοινωνικής δικτύωσης (facebook, email). Πιο συγκεκριμένα, η διερεύνηση του δείγματος έγινε με μια δημοσίευση κειμένου στη σελίδα του ερευνητή στο facebook, όπου προσκαλούσε να του απαντήσουν όσοι είχαν τα χαρακτηριστικά του δείγματος. Ο ερευνητής το έκανε αυτό προκειμένου να διερευνήσει ποιο θα μπορούσε να είναι το δείγμα του και να αποφύγει τους ερευνητικούς κινδύνους που έχει μια διαδικτυακή έρευνα, της δυσκολίας δηλαδή στον καθορισμό και την αντιπροσωπευτικότητα του δείγματος δεδομένου πως το Διαδίκτυο είναι ένα μη ελέγξιμο εργαλείο.

Έγινε πλήρης περιγραφή της έρευνας με απώτερο σκοπό να διασφαλιστεί η ανωνυμία των συμμετεχόντων. Μάλιστα στην αρχή του ερωτηματολογίου υπήρχε ένα σημείωμα που ενημέρωνε τους ερωτώμενους δασκάλους σχετικά με το θέμα της έρευνας και περί της ανωνυμίας και της μη δημοσίευσης, πέραν της έρευνας, των δεδομένων.

Όσον αφορά τη συμπλήρωση του ερωτηματολογίου κάποιοι δάσκαλοι το απάντησαν αμέσως, ενώ κάποιοι άλλοι ενημέρωσαν ότι θα το απάντησαν αργότερα λόγω του πιεσμένου χρόνου τους. Κάποιοι άλλοι, ενώ τους στάλθηκε, πιθανόν να μη το είδαν ποτέ. Σε κάποιες περιπτώσεις μάλιστα χρειάστηκε ο ερευνητής να το υπενθυμίσει στους ερωτώμενους, καθώς το διαδικτυακό ερωτηματολόγιο μπορεί να αποτελέσει ένα οπτικό ερέθισμα της στιγμής που μπορεί να αναβληθεί η συμπλήρωσή του για αρχή και μετά να ξεχαστεί. Ενδιαφέρον παρουσιάζει το γεγονός πως ενώ κάποιοι δέχτηκαν να συμπληρώσουν το ερωτηματολόγιο, απέφυγαν να απαντήσουν σε ερωτήσεις ανοιχτού τύπου.

Γενικά, ο μέσος όρος συμπλήρωσης του ερωτηματολογίου ήταν 9,93 λεπτά, με μεγαλύτερο χρόνο αυτό των 35 λεπτών και μικρότερο αυτό των 2, 23 λεπτών. Σε αυτό το σημείο πρέπει να αναφέρουμε πως ένα από τα πλεονεκτήματα του διαδικτυακού ερωτηματολογίου είναι πως ο ερωτώμενος έχει την ευκαιρία να αφήσει και να επιστρέψει στο ερωτηματολόγιο όποτε αυτός το επιθυμεί.

Αφού ολοκληρώθηκαν οι συνεντεύξεις με δασκάλους της Πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, ακολούθησε το επόμενο στάδιο. Οι απαντήσεις των ερωτώμενων αυτόματα εισάγονταν στις βάσεις δεδομένων που χρησιμοποιούν οι εφαρμογές (Λινάρδης, Παπαγιανόπουλος & Καλησπεράτη, 2011). Έτσι το επόμενο στάδιο ήταν η συλλογή των στατιστικών δεδομένων που συλλέχθηκαν, η καταγραφή τους με σκοπό να ποσοτικοποιηθούν και η ανάλυση τους στο Microsoft Excel 2010.

Τα δεδομένα που συλλέχθηκαν από τις συνεντεύξεις είναι κατά βάση ποσοτικά πέρα από κάποια ποιοτικά τα οποία σχετίζονται με τις απόψεις που έχουν οι εκπαιδευτικοί όσον αφορά το θέμα της ένταξης, τα εργαλεία ένταξης και τις προτάσεις ενδυνάμωσης της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Τα ποσοτικά δεδομένα αναλύθηκαν μέσω του Microsoft Excel 2010 για περαιτέρω στατιστική ανάλυση, ενώ τα ποιοτικά δεδομένα αναλύθηκαν με βάση τη μέθοδο της θεματικής ανάλυσης περιεχομένου.

Τα ποιοτικά, από την άλλη, δεδομένα αναλύθηκαν μέσω της θεματικής ανάλυσης. Η θεματική ανάλυση είναι μια μέθοδος που δίνει τη δυνατότητα στον ερευνητή να μετατρέψει τις πληροφορίες σε δεδομένα, μέσω του εντοπισμού, της ανάλυσης και της δημιουργίας θεμάτων στα δεδομένα (Ιωσηφίδης, 2008). Με την μετατροπή «ακατέργαστων» και ετερόκλητων πληροφοριών, αναγνωρίζει και περιγράφει ότι αναδύεται από το εννοιολογικό πεδίο της έρευνας (Κωνσταντίδου, 1998). Η ανάλυση των δεδομένων που συγκεντρώνονται μέσα από διαδικασία κατηγοριοποίησης, επιτρέπει τη μετατροπή του λεκτικού περιεχομένου των συνεντεύξεων σε συνοπτικά ευρήματα, τα οποία, στη συνέχεια, ερμηνεύονται με ποιοτικούς όρους (Κεδράκα, 2008:6). Επιπρόσθετα, είναι ένας τρόπος ταξινόμησης και ανάγνωσης του υλικού της συνέντευξης, με βάση τα ερευνητικά ερωτήματα της έρευνας.

#### **4.2.5 Ευρήματα & Συμπεράσματα**

Τα ευρήματα της έρευνας, στηρίχθηκαν στις απαντήσεις που έδωσαν οι δάσκαλοι συμπληρώνοντας το ερωτηματολόγιο και θα αναλυθούν παρακάτω με βάση τους άξονες του ερωτηματολογίου. Ενώ οι συμμετέχοντες ήταν 10, κατά τη ανάλυση των αποτελεσμάτων, φάνηκε ότι οι 9 από τους ερωτώμενους έχουν απαντήσει «πιο ολοκληρωμένα» το ερωτηματολόγιο, καθώς ένας ερωτώμενος φαίνεται ότι απέφυγε μεγάλο μέρος του ερωτηματολογίου. Γι' αυτό και θεωρήσαμε πιο στατιστικά ορθό να χρησιμοποιήσουμε τις απαντήσεις των 9 από τους 10 ερωτώμενους.

#### **1<sup>ος</sup> Θεματικός άξονας: Ένταξη των μαθητών προσφύγων.....**

Πιο συγκεκριμένα, από την ανάλυση των αποτελεσμάτων σε ότι αφορά το πρώτο θεματικό άξονα διαπιστώθηκαν τα εξής:

- όλοι οι ερωτώμενοι είχαν έστω κάποια στιγμή μαθητές που προέρχονταν από άλλα πολυπολιτισμικά πλαίσια.

Αυτός ίσως είναι και ο λόγος που στην επόμενη ερώτηση,

- ομόφωνα όλοι υποστηρίζουν πως η ένταξη τους στην ελληνική σχολική πραγματικότητα, είναι σημαντική.

Μάλιστα στην ερώτηση αν θεωρούν ότι η εκπαιδευτική πολιτική ένταξης έχει θετικά αποτελέσματα,

- οι οχτώ(7) ερωτώμενοι απάντησαν «Όχι», ενώ μόλις δύο(2) απάντησαν «Ναι», δηλαδή πως θεωρούν ότι η εκπαιδευτική πολιτική έχει θετικά αποτελέσματα.

Η τελευταία ερώτηση αυτού του θεματικού άξονα είχε σκοπό να διερευνήσει την άποψη που έχουν οι δάσκαλοι για τον όρο της ένταξης. Απο τις απαντήσεις που δόθηκαν φαίνεται πως η πλειοψηφία είναι εξοικειωμένη με τον όρο της ένταξης και αυτό προκύπτει απο τις απαντήσεις που δώσανε στην ερώτηση για απόπειρα ορισμού της ένταξης με τρεις λέξεις. Όλες οι απαντήσεις που δόθηκαν, στην ερώτηση που ζητούσε από τους ερωτώμενους την εναποθέτηση μέχρι τριών λέξεων με το άκουσμα του όρου της «ένταξης», φάνηκαν ιδιαίτερα ενδιαφέρουσες.

- Πιο συγκεκριμένα, οι απαντήσεις των δασκάλων σχετικά με τον όρο της «ένταξη» περιείχαν τις λέξεις όπως:  
(E1) «ομαλή συνύπαρξη»,  
(E2) «ενσωμάτωση» και «φιλία»,  
(E3) «ανεπάρκεια»,  
(E4) «προσαρμογή»,  
(E5) «ίσες ευκαιρίες» και «συνεργασία»,  
(E6) «γνωριμία με το διαφορετικό» και «αρμονική συνύπαρξη»,  
(E7) «γνωριμία με το διαφορετικό» και «αποδοχή»,  
(E8) «προσαρμογή» και «αποδοχή»  
(E9) «αρμονική συνύπαρξη»

Ένας από τους πολλούς ορισμούς που έχουν διατυπωθεί άλλωστε, θέλει την ένταξη ως «την αποδοχή μέσα σε μια ήδη λειτουργούσα- με τις δικές της φυσικές και κοινωνικές δυναμικές- ομάδα, μιας θέσης από ένα άτομο ή μια κατηγορία ατόμων, που έχουν διαφορετικά κοινωνικά, βιολογικά, ψυχολογικά ή οικονομικά χαρακτηριστικά και την παροχή κάθε είδους βοήθεια μέσα και έξω από την ομάδα για τη διατήρηση της θέσης αυτής, καθώς και την απόκτηση ρόλων στα πλαίσια αυτής της ομάδας» (Ζώνιου Σιδέρη, 1998: 86).

Απο τη παραπάνω ερώτηση της έρευνας φαίνεται πως οι εκπαιδευτικοί ορίζουν την ένταξη, το να γίνει κάποιος μέρος ενός συνόλου, ως την ενέργεια που παρέχονται πρακτικές όπως αυτή της ενσωμάτωσης, της συνεργασίας, της συνύπαρξης, των ίσων ευκαιριών, της αποδοχής μέσω μιας διαδικασίας γνωριμίας με το διαφορετικό «Άλλο». Άλλωστε, με τη βοήθεια της θεματικής ανάλυσης, όλες οι παραπάνω λέξεις («συν+υπάρχω», «συν+εργάζομαι», «εν+ σωματώνω», «ίσεις ευκαιρίες», «απο+δέχομαι», «φιλία» προ+αρμόζομαι», «γνωριμία») εμπεριέχουν στη σημασία τους δυο βασικές έννοιες που χαρακτηρίζουν τον όρο της ένταξης: το «μέσα», όπου ορίζει ένα ευρύ σύνολο που μέσα του συντελούνται διεργασίες και το «μαζί», όπου ορίζει τη διαμόρφωση μια κατάστασης που συντελείτε με παραπάνω από ένα άτομα. Η λέξη της «προσαρμογής» έχει μέσα της εξίσου τις έννοιες του «μαζί» και του «μέσα» καθώς είναι η αλλαγή προκειμένου κάτι να ταιριάζει και να συμφωνήσει "μέσα" σε κάτι άλλο. Όπως αναφέρθηκε όμως και στο θεωρητικό μέρος, η έννοια αυτή εμπεριέχει κινδύνους καθώς είναι πιθανό ότι κάποια από τις δύο μεριές( συνήθως η ασθενέστερη ομάδα), να χάσει βασικά χαρακτηριστική της προκειμένου να προσαρμοστεί. Από την άλλη μεριά η λέξη «ανεπάρκεια» αν και φαίνεται να είναι διαφορετικής σημασίας από τις υπόλοιπες, θεωρούμε πως αναφέρεται στην έλλειψη κάποιων απαραίτητων στρατηγικών από την εκπαιδευτική πολιτική ένταξης προσφύγων, καθώς η ίδια ερωτώμενη στην επόμενη ερώτηση αν έχει αντιμετωπίσει κάποιο πρόβλημα, αναφέρει:

(E3): *«Ρατσιστική αντιμετώπιση τους, αδυναμία του προγράμματος για έγκαιρη και σωστή ένταξη, γίνονται τελικά ο τελευταίος τροχός της αμάξης και αποκτούν μαθησιακές δυσκολίες. Κυρίως προσπαθώ να τους βοηθήσω να νιώσουν μέρος της ομάδας της τάξης. Ενισχύω υπέρμετρα την όποια προσπάθεια».*

- Σε αυτή την ερώτηση, οι πέντε(5) ερωτούμενοι απάντησαν πως δεν έχουν αντιμετωπίσει ποτέ κάποιο πρόβλημα, όσον αναφορά την ένταξη των αλλοδαπών μαθητών κατα την εκπαιδευτική διαδικασία, τέσσερις (4) δήλωσαν πως έχουν αντιμετωπίσει.

Οι υπόλοιπες απαντήσεις σε αυτή την ερώτηση που αποτέλεσε μεταβατική ερώτηση για τον επόμενο θεματικό άξονα υπήρξαν οι παρακάτω:

*(E2): «Διαφορετική αντιμετώπιση του παιδιού από το δάσκαλο και τους συμμαθητές του. Απομόνωση διότι θεωρούσαν ότι είναι βρόμικο λόγω της διαφορετικής μυρωδιάς του δέρματός του. Το διαχειρίστηκα με ομαδικά παιχνίδια που προϋποθέτουν επαφή».*

*(E9): «Την απομόνωση του παιδιού, γιατί δεν ήξερε κάποια γλώσσα για να επικοινωνήσει. Ελληνικά, Αγγλικά ή Γερμανικά τα οποία διδάσκω. Χρησιμοποίησα θεατρικό παιχνίδι, βιωματικές δράσεις, μουσική, ζωγραφική για να να βρεθεί κώδικας επικοινωνίας...»*

Από τα παραπάνω φαίνεται ότι τουλάχιστον δύο από τους δασκάλους προσπαθούν να βρουν τρόπους, κυρίως μέσω του παιχνιδιού, προκειμένου να αντιμετωπίσουν τις δυσκολίες που υπάρχουν και τα ρατσιστικά φαινόμενα που αναπτύσσονται αντίστοιχα κατά την εκπαιδευτική διαδικασία.

## **2<sup>ος</sup> θεματικός άξονας: Ένταξη και πρακτικές.....**

Ο δεύτερος θεματικός άξονας έφερε τον τίτλο «Ένταξη και πρακτικές» είχε σκοπό να διερευνήσει τους τρόπων και τις πρακτικές που οι εκπαιδευτικοί θεωρούν πιο χρήσιμες για την ένταξη των προσφύγων στο σχολικό περιβάλλον. Από τα ευρήματα της έρευνας:

- όλοι οι ερωτηθέντες δάσκαλοι προσαρμόζουν τη διδασκαλία τους ανάλογα με τις ανάγκες την ετερογένεια που παρουσιάζει ο μαθητικός πληθυσμός.
- όλοι θεωρούν τις βιωματικές δράσεις πιο σημαντικές από το αναλυτικό πρόγραμμα για την ένταξη των αλλοδαπών μαθητών.

- η τρίτη ερώτηση του άξονα αυτού ζητούσε να κατονομαστεί η πρακτική που οι δάσκαλοι θεωρούν πιο χρήσιμη προκειμένου να επιτευχθεί η ένταξη στο σχολικό περιβάλλον. Δόθηκαν οχτώ(8) απαντήσεις, ενώ ένας(1) από τους ερωτούμενους απέφυγε την ερώτηση.

Οι απαντήσεις που δόθηκαν ενδεικτικά αναφέρονται παρακάτω:

*(E1) μοίρασμα εμπειριών, συνηθειών και εθίμων, το παιχνίδι στο προαύλιο και στην τάξη, το .*

*(E2) Το παιχνίδι στο προαύλιο και στην τάξη. Την επαφή των Ελληνοπαίδων με τον πολιτισμό του αλλοδαπού*

*(E3) Συγκεκριμένα εγχειρίδια ανάλογα της ηλικίας τους και καθημερινή παρουσία στην τάξη υποδοχής*

*(E4) βιωματικές εργασίες*

*(E5) Κοινωνικοποίηση*

*(E6) βιωματικές δράσεις*

*(E7) βιωματικές δράσεις*

*(E8) βιωματικές δράσεις, το χαμόγελο, η αγκαλιά*

- Στην επόμενη ερώτηση φάνηκε πως οχτώ (8) δάσκαλοι έχουν έρθει αντιμέτωποι με την εφαρμογή εναλλακτικών εργαλείων πέραν της τυπικής εκπαίδευσης, ενώ ένας (1) δεν έχει έρθει.
- Στην προτελευταία ερώτηση δειρυνόνται οι ενέργειες που έχουν δοκιμάσει οι δάσκαλοι για την όσο δυνατόν περισσότερο εμπλοκή γηγενών και προσφύγων. Από τις απαντήσεις των δασκάλων προκύπτει πως έχουν χρησιμοποιήσει διάφορα μέσα προκειμένου να κάνουν πιο «ενδιαφέρον» το μάθημά τους.

Πιο συγκεκριμένα:

*(E1) θεατρικό παιχνίδι/ εκπαιδευτικό δράμα*

*(E2) παιχνίδια γνωριμίας, εμπιστοσύνης, συντονισμού ομάδας (με ή χωρίς ρυθμό, με ή χωρίς κίνηση), εκτέλεση τραγουδιού και μουσικών οργάνων από όλη την ομάδα, σύνθεση στίχων, μουσικής ή και θεατρικής δράσης από υποομάδες και παρουσίαση στην υπόλοιπη ομάδα*

*(E3) Διαθεματικά προγράμματα, χρήση οπτικοακουστικού υλικού, εξατομικευμένη*

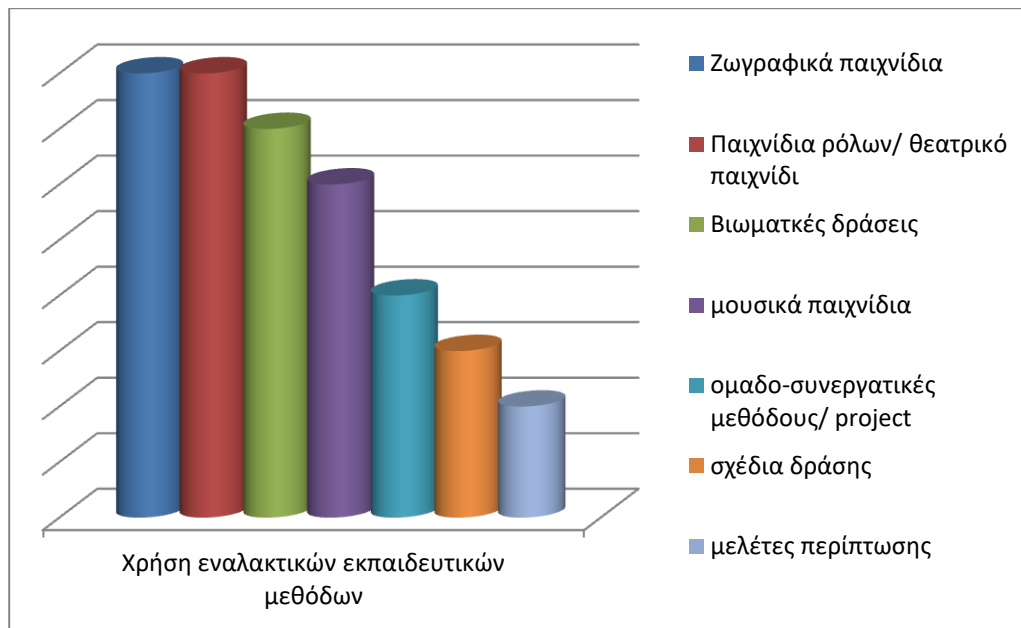
εργασία

(E4) εκπαίδευση μέσω τέχνης, βιωματικές ασκήσεις

(E5) εικαστικά, ομαδικές δραστηριότητες, παιχνίδια

(E6) θεατρικό παιχνίδι, βιωματικές δράσεις, μουσική, ζωγραφική

- Η τελευταία ερώτηση είχε σκοπό να διερευνήσει ποιες εναλλακτικές εκπαιδευτικές μεθόδους έχουν χρησιμοποιήσει οι δάσκαλοι κατά την εκπαιδευτική τους διαδικασία. Από τις απαντήσεις που δώσανε, φάνηκε πως (οχτώ)8 από τους ερωτούμενους χρησιμοποιούν τα ζωγραφικά παιχνίδια. Το ίδιο είναι το ποσοστό των δασκάλων που χρησιμοποιεί ως εκπαιδευτικό εργαλείο τα παιχνίδια ρόλων και το θεατρικό παιχνίδι, (εφτά)7 από τους δασκάλους χρησιμοποιούν τις βιωματικές ασκήσεις, έξι(6) από τους δασκάλους έχουν χρησιμοποιήσει τα μουσικά παιχνίδια, τέσσερις (4) τις ομαδο-συνεργατικές μεθόδους «projects», τρεις(3) σχέδια δράσης, ενώ οι δύο(2) έχουν χρησιμοποιήσει μελέτες περίπτωσης.



Τα παραπάνω ευρήματα δείχνουν μια προτίμηση των δασκάλων τόσο στα ζωγραφικά όσο και στα θεατρικά παιχνίδια. Στη συνέχεια ακολουθούν οι βιωματικές δράσεις, μετά τα μουσικά παιχνίδια, ενώ οι μελέτες περίπτωσης χρησιμοποιούνται ελάχιστα από τους δασκάλους.



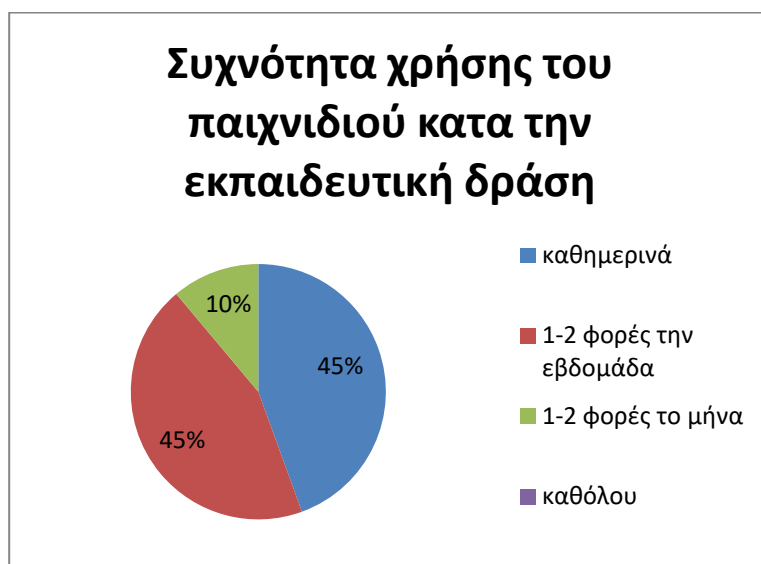
### 3<sup>ος</sup> θεματικός άξονας: Παιχνίδι στο νέο πολυπολιτισμικό πλαίσιο.....

Στον τρίτο και βασικό θεματικό άξονα της έρευνας με τίτλο «Παιχνίδι στο νέο πολυπολιτισμικό πλαίσιο»,ομόφωνα οι δάσκαλοι αναγνώρισαν:

- το παιχνίδι ως χρήσιμο εκπαιδευτικό εργαλείο και μέσο ένταξης στο σχολικό περιβάλλον
- τη θετική επίδραση που έχει το παιχνίδι σε όλους τους αναπτυξιακούς τομείς (κινητικό, κοινωνικό, συναισθηματικό, γνωστικό, γλωσσικό),
- πως μέσω του παιχνιδιού δίνεται η δυνατότητα ενεργούς συμμετοχής σε παιδιά που έχουν δυσκολίες στο θέμα της γλώσσας.
- πως το παιχνίδι βοηθάει στην εξατομικευμένη προσσέγιση, προκειμένο να αναδειχθεί η ξεχωριστή προσωπικότητα του κάθε παιδιού.
- πως βοηθάει το παιχνίδι στην μάθηση
- τη σύνδεση παιχνιδιού με το αναλυτικό πρόγραμμα του σχολείου

Μάλιστα, στην τελευταία ερώτηση αυτού του ερευνητικού άξονα διερευνήθηκε η συχνότητα που χρησιμοποιούν οι δάσκαλοι το παιχνίδι, κατα την εκπαιδευτική διαδικασία.

- Τέσσερις(4) δάσκαλοι χρησιμοποιούν καθημερινά το παιχνίδι κατα τη διάρκεια του μαθήματός τους, οι άλλοι τέσσερις(4) μία με δύο φορές την εβδομάδα, ενώ ένας απο τους δασκάλους μία με δύο φορές το μήνα.



**4<sup>ος</sup> θεματικός άξονας: «Επιμορφωτικές ανάγκες των εκπαιδευτικών για τη διαχείριση ετερογενών τάξεων».....**

Τέλος από την έρευνα αυτή αναδεικνύεται πως:

- οι δάσκαλοι δε θεωρούν ότι είναι κατάλληλα καταρτισμένοι, προκειμένου να διαχειριστούν τις πολιτισμικές και γλωσσικές ανάγκες της νέας πολυπολιτισμικής σχολικής πραγματικότητας
- Μάλιστα τέσσερις(4) απο τους ερωτόμενους εξέφρασαν ενδιαφέρον για την επιμόρφωση τους σε εκπαιδευτικά εργαλεία και πρακτικές με στόχο την ενσωμάτωση, ένας(1) εξέφρασε το ενδιαφέρον του για την εκμάθηση της ελληνικής γλώσσας ως δεύτερης ξένης γλώσσας, ενώ οι υπόλοιποι τέσσερις(4) ενδιαφέρθηκαν εξίσου για τα παραπάνω και για επιμορφώσεις σχετικές με το πολιτισμό και τη θρησκεία των ομάδων
- Όλοι οι δάσκαλοι εκδήλωσαν το ενδιαφέρον να συμμετάσχουν σε επιμορφωτικά σεμινάρια με θέμα «Το παιχνίδι ως εκπαιδευτικό εργαλείο».
- Ενδιαφέρον παρουσιάζουν και οι τρόποι που πρότειναν τέσσερις(4) απο τους ερωτόμενους δασκάλους για την ενδυνάμωση των γνωστικών και των διδακτικών τους προσεγγίσεων. Απο τις απαντήσεις τους φαίνεται η ανάγκη για συνεργασία και συχνή επικοινωνία των εκπαιδευτικών με τους άλλους συναδέλφους, φορείς και γονείς. Σημαντικό εξίσου εύρημα της έρευνας είναι η ανάγκη των εκπαιδευτικών για γνώση της κοινωνικοπολιτικής κατάστασης απο τις χώρες προέλευσης των παιδιών προσφύγων, κάποιων λαϊκών παιχνιδιών και κάποιων βασικών λέξεων από τις χώρες προέλευσης των παιδιών.

*(E1) συνεργασία με συναδέλφους, φορείς και γονείς*

*(E2) γνώση της κοινωνικοπολιτικής κατάστασης της χώρας προέλευσης, λαϊκά παιχνίδια του τόπου προέλευσης, γνώση κάποιων λέξεων της χώρας προέλευσης και εμπλοκή τους στο παιχνίδι ως λέξεις κλειδιά*

*(E3) εκπαιδευτικά σεμινάρια*

*(E9) συχνή επικοινωνία και συνεργασία με συναδέλφους*

#### 4.2.6 Περιορισμοί της έρευνας- Προτάσεις

Η πραγματοποίηση της παρούσας έρευνας είχε κάποιους περιορισμούς και αδυναμίες. Προκειμένου να έχουμε μια πιο ασφαλέστερη εικόνα σχετικά με τις απόψεις των εκπαιδευτικών για το παιχνίδι ως εργαλείο ένταξης, αφού αναλύσουμε τους περιορισμούς θα προτείνουμε τρόπους για την πιο ολοκληρωμένη διεξαγωγή μιας μελλοντικής έρευνας στηριγμένη στην ήδη υπάρχουσα και στα ευρήματα της. Επίσης λαμβάνοντας υπόψη, τα αποτελέσματα αυτής της έρευνας θα προτείνουμε λύσεις που θεωρούμε ότι είναι χρήσιμες να ληφθούν υπόψη από την πολιτεία αλλά και από τον εκπαιδευτικό και το σχολείο.

Πρώτο και κύριο περιορισμό της έρευνας, αποτελεί η ίδια η φύση της. Σύμφωνα με το Εθνικό Κέντρο Κοινωνικών Ερευνών, η διαδικτυακή έρευνα αμφισβητείται από πολλούς, καθώς θεωρείται ένας εύκολος από τη μία αλλά και ως ένας αναξιόπιστος από την άλλη τρόπος διεξαγωγής έρευνας (Λιγνάδης, Α. & άλλοι).

Ο παραπάνω λόγος, που μπορεί να προκάλεσαν «τεχνικά» προβλήματα κατά τη διεξαγωγή της έρευνας όσο και οι ανοιχτές ερωτήσεις, που χρειαζόταν οι ερωτώμενοι δηλαδή να γράψουν κάτι, φαίνεται να αποτέλεσαν σημαντικό περιορισμό στην έρευνά μας, καθώς για παράδειγμα ένας από τους ερωτώμενους απέφυγε τις περισσότερες από τις ερωτήσεις.

Ένας άλλος περιορισμός της έρευνας, ως προς την ορθότητα των απαντήσεων, στάθηκε και το μέγεθος του ερωτηματολογίου (αριθμός σελίδων και ερωτήσεων). Το ερωτηματολόγιο ήταν σχετικά μεγάλο και με κάποιες ανοιχτές ερωτήσεις παράλληλα. Το γεγονός αυτό, έχει φανεί πως αποθαρρύνει τον ερωτώμενο, γι' αυτό ακόμα και αν δέχτηκαν να το συμπληρώσουν οι εκπαιδευτικοί, άφησαν κάποιες ερωτήσεις αναπάντητες.

Μεγάλο μέρος των δασκάλων φάνηκε ότι δεν ήταν πρόθυμο να απαντήσει. Έτσι στην ερώτηση που ζητούσε απ' τον ερωτώμενο να ονοματίσει τις ενέργειες που ο ίδιος έχει δοκιμάσει για την ενεργό εμπλοκή γηγενών και προσφύγων μαθητών, τρεις(3) από τους ερωτώμενους αποφάσισαν να παραλείψουν την ερώτηση. Πέντε(5) παραλείψεις είχαμε και στην τελευταία ερώτηση που ζητούσε τη καταγραφή άλλων τρόπων με σκοπό την ενδυνάμωση των διδακτικών προσεγγίσεων όσο αφορά τη διαχείριση προσφύγων.

Ίσως αυτό συνέβη καθώς η χρήση ανοιχτών ερωτήσεων απαιτεί χρόνο για τον ερωτώμενο, «δυσκολεύουντάς» τον και επειδή οι πλέον εξελιγμένες εφαρμογές ενέχουν και τη λογική της παράλειψης ερωτήσεων (skip logic). *Η «λογική της παράλειψης ερωτήσεων» οδηγεί τους ερωτώμενους σε διαφορετικά «μονοπάτια» εντός της έρευνας, τα οποία βασίζονται στην απάντηση του ερωτώμενου σε μια προηγούμενη απάντηση (Λινάρδης, Α. & άλλοι. 2011:5).*

Στο ίδιο πλαίσιο, η απουσία προσωπικής επαφής με τον ερωτώμενο δε συνέβαλε στην αποσαφήνιση τυχόν ερωτημάτων που πιθανώς προέκυψαν στους ερωτώμενους με αποτέλεσμα να παράλειψαν ή να μην απάντησαν ακριβώς αυτό που θα ήθελαν πραγματικά να απαντήσουν.

Όπως αναφέρθηκε και παραπάνω η έρευνα στηρίχθηκε στη δειγματοληψία της χιονοστιβάδας. Η επιλογή αυτή έγινε για λόγους ευκολίας ως προς την εύρεση του δείγματος και επιτάχυνσης της διαδικασίας. Πιο συγκεκριμένα, η έρευνα βασίστηκε στην ανάλυση των αποτελεσμάτων που συλλέχθηκαν από τα ερωτηματολόγια των εκπαιδευτικών, αντικατοπτρίζοντας το γενικό πληθυσμό των δασκάλων σε όλα τα βασικά χαρακτηριστικά γνωρίσματά του ( Τσιπλητάρης, Α. & Μπαμπάλης, 2011).

Παρολαυτά επειδή το δείγμα δεν είναι τυχαίο, δεν υπάρχει αντιπροσωπευτικότητα του πληθυσμού και άρα τα αποτελέσματα δε θα μπορούσαν να γενικευτούν. Η παρούσα έρευνα στην ουσία αποτελεί μια ολοκληρωμένη πιλοτική προσπάθεια με μια τάση γενίκευσης στο πληθυσμό. Για το λόγο αυτό, θα ήταν χρήσιμο σε μελλοντική έρευνα, να αποτελέσει αφορμή για περαιτέρω προσέγγιση του θέματος αυτού.

Προτείνεται λοιπόν να ερευνηθούν πιο διεξοδικά οι αντιλήψεις σε μεγαλύτερο δείγμα εκπαιδευτικών, μέσω ημιδομημένων συνεντεύξεων ή ερωτηματολογίων, σε σχέση με την αναγκαιότητα του παιχνιδιού ως εκπαιδευτικό εργαλείο ώστε να μπορέσουν τα αποτελέσματα να γενικευτούν.

Παρόλο τους παραπάνω περιορισμούς, δε παύει να ισχύει η ύπαρξή και η σημασία της έρευνας καθώς θεωρούμε ότι τα αποτελέσματά της έχουν να μας πουν κάτι για το δείγμα..

Σημαντικό εύρημα, λοιπόν, είναι πως όλοι οι εκπαιδευτικοί θεωρούν το παιχνίδι ως ένα σημαντικό εργαλείο της εκπαιδευτικής διαδικασίας αλλά νιώθουν πως «δεν είναι έτοιμοι» και καταρτισμένοι κατάλληλα προκειμένου να αντεπεξέλθουν στις νέες πολυπολιτισμικές σχολικές συνθήκες.

Η πολιτεία, στην προσπάθεια διαμόρφωσης ενός «διαπολιτισμικού σχολείου», οφείλει να πάρει πιο σοβαρά το ρόλο που έχει, και να επιτρέψει στους δασκάλους να συνεργαστούν ουσιαστικά. Σε αυτή την προσπάθεια, σημαντικό ρόλο παίζουν το σχολείο και ο ίδιος ο δάσκαλος. Γι' αυτό και εμείς προτείνουμε,

### **από τη μεριά των δασκάλων:**

- να πάρουν στα χέρια τους παιγνιώδη εργαλεία που θα τους επιτρέψουν να καταλάβουν καλύτερα το πλαίσιο μέσα στο οποίο εργάζονται, να το βελτιώσουν και να αντλήσουν ικανοποίηση από τη δουλειά τους,
- να προσπαθούν να οικοδομήσουν μια συνεργατική και δημιουργική δράση κατά τη διάρκεια του χρόνου μέσα στην τάξη τόσο από τα παιδιά όσο και από τους ίδιους,
- να επιδιώκουν συνεργασία με τους συναδέλφους.

### **από τη μεριά του σχολείου:**

- να ακολουθήσει μια σειρά από δραστηριότητες που θα στοχεύουν στο “άνοιγμα” του σχολείου προς τους γονείς και γενικότερα στην τοπική κοινωνία με στόχο την εξοικείωση και τη γνωριμία, εκτός των άλλων, των εκπαιδευτικών με τα πολιτισμικά στοιχεία των αλλοδαπών μαθητών,
- να οργανωθούν σεμινάρια για τους ίδιους τους δασκάλους δείχνοντας τα οφέλη του παιχνιδιού από τη θεωρία στη πράξη,
- να απαιτήσει να βρεθούν κάποιες ώρες μέσα στο ωρολόγιο πρόγραμμα των δασκάλων ώστε να οργανώνονται «συναντήσεις», όπου οι δάσκαλοι θα έχουν την ευκαιρία να αλλάζουν εμπειρίες, να μοιράζονται τις δυσκολίες τους και να αποφασίζουν τους τρόπους που θα συνεχίσουν μέσα σένα πλαίσιο συνεργασίας.

### **από τη μεριά της πολιτείας:**

- να αποδεσμεύσει τους δασκάλους από την αυστηρή τήρηση του Αναλυτικού Προγράμματος,
- να οργανώσει εξειδικευμένη κατάρτιση των δασκάλων πάνω στην πολυπολιτισμικότητα με καινοτόμες πρακτικές που σκοπό θα έχουν να εμπνεύσουν, να ανοίξουν τους δημιουργικούς ορίζοντες των εκπαιδευτικών και προπαντός να μειώσουν το άγχος που δημιουργείτε προκειμένου να αντεπεξεχθούν στην πολυπολιτισμική τάξη.

*Εν κατακλείδι...*

Κρατώντας έναν ενεργό και όχι παθητικό ρόλο σε όλα αυτά τα «άδικα» που διαδραματίζονται και που άλλοι διαμορφώνουν για εμάς χωρίς εμάς:  
**« Ας δώσουμε σε οποιοδήποτε παιδί περνά μια κρίσιμη περίοδο την ευκαιρία να αποκτήσει ξανά την οντότητα του μέσω του πιο φυσικού τρόπου.... Ας αφήσουμε τα παιδιά να παίξουν και να εκφραστούν!! »**

## Βιβλιογραφικές αναφορές

### Ελληνόγλωσση

Ανδρούσου, Α. (2002). *Κίνητρο στην εκπαίδευση*. Κλειδιά και Αντικλειδιά. Αθήνα:

Πανεπιστήμιο Αθηνών

Ανδρούσου, Α., Ασκούνη, Ν. (2002). *Ετερογένεια και σχολείο*. Κλειδιά και Αντικλειδιά. Αθήνα:

Πανεπιστήμιο Αθηνών

Ανδρούσου, Α., Βαφέα, Α., Καραντάνα, Π., κ.α. (2000). *Το πολύχρωμο σχολείο. Μια εμπειρία διαπολιτισμικής εκπαίδευσης μέσα από την τέχνη*. Αθήνα: Νήσο

Ανωγιαννάκη, Κ. (2012). *Γνωρίζω το σώμα μου μέσα από την Τέχνη*. Αθήνα: Μεταίχμιο

Αυγητίδου, Σ. (2001). *Το παιχνίδι: Σύγχρονες διδακτικές και ερευνητικές προσεγγίσεις*.

Αθήνα: Τυπωθητώ

Βελογιάννη, Ε. (2007). *Θέατρο...εν τάξει*. Αθήνα: Γρηγόρης

Γέρου Θ. (1984). *Το συμβολικό και δημιουργικό παιχνίδι: συμβολή στην ψυχολογία του παιχνιδιού*. Αθήνα: Δίπτυχο

Γκόβας Ν., (επιμ.), (2001), *Το θέατρο στην εκπαίδευση: μορφή τέχνης και εργαλείο μάθησης*.

2η Διεθνή Συνδιάσκεψη, Δίκτυο για το Θέατρο στην εκπαίδευση, Αθήνα : Μεταίχμιο

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.

Δημητρίου, Α., Λαγοπούλου, Β., Νικολάου, Β. (2002). *Εμπύχωση στην τάξη*. Κλειδιά και

Αντικλειδιά. Αθήνα: Πανεπιστήμιο Αθηνών

Δημητρίου, Α., Λαγοπούλου Β., Πετρίδης, Τ. (2002). *«Εμείς» και οι «άλλοι»: εμπειρίες*

*εκπαιδευτικών*. Κλειδιά και Αντικλειδιά. Αθήνα: Πανεπιστήμιο Αθηνών



- Ιωσηφίδης, Θ.(2008). *Ποιοτικές μέθοδοι έρευνας στις κοινωνικές επιστήμες*.Αθήνα: Κριτική
- Κανελόπουλος, Π., Τσαφταρίδης, Ν. & άλλοι. (2010). *Τέχνη στην εκπαίδευση, εκπαίδευση στην Τέχνη*. Αθήνα: Νήσος
- Καρακατσάνη, Δ. (2004). *Εκπαίδευση και πολιτική διαπαιδαγώγησης*. Αθήνα: Μεταίχμιο
- Κοντογιάννη, Α. (2012). *Η Δραματική Τέχνη στην Εκπαίδευση*. Αθήνα: Πεδίο
- Κοντογιάννη, Α. (2008). *μαύρη αγελάδα- άσπρη αγελάδα: Δραματική Τέχνη στην Εκπαίδευση και Διαπολιτισμικότητα*. Αθήνα: Τόπος
- Κουλουμπαρίτση, Α. Μουρατιάν, Ζ. (2004). *Σχέδια εργασίας στην τάξη και στην πράξη*. Αθήνα: Πατάκη
- Κουρετζής, Λ. (1991). *Το θεατρικό παιχνίδι*. Αθήνα: Καστανιώτη
- Κουτσούρη, Α. (2002). *Δημιουργικές δραστηριότητες και διαδικασίες μάθησης*. Κλειδιά και Αντικλειδιά. Αθήνα: Πανεπιστήμιο Αθηνών
- Κυριακάκης, Γ. & Μιχαηλίδου, Μ.(2006). *Η προσέγγιση του άλλου. Ιδεολογία, μεθοδολογία και ερευνητική πρακτική*. Αθήνα: Μεταίχμιο
- Κασιμάτη, Κ. 2006. Παιδιά παλινοστούτων και αλλοδαπών στο ελληνικό σχολείο. Στο: Μπάγκαβος, Χ. & Παπαδοπούλου, Δ. (επιμ.), *Μετανάστευση και ένταξη των μεταναστών στην ελληνική κοινωνία*. (σσ.180-202). Αθήνα: Gutenberg
- Μπαμπάλης, Θ.& Τσιπλητάρης, Α. (2006). *Δέκα Παραδείγματα Μεθοδολογίας Επιστημονικής Έρευνας. Απο τη θεωρία στην πράξη*. Αθήνα: Ατραπός
- Λινάρδης, 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
- Νικολάου, Γ. (2011). *Ένταξη και εκπαίδευση των αλλοδαπών μαθητών στο Δημοτικό Σχολείο*. Αθήνα: Πεδίο
- Μακρυγιώτη, Δ.(1997). *Παιδική ηλικία*. Αθήνα: Νήσος
- Ματσαγγούρας, Η. (2003). *Η διαθεματικότητα στη σχολική γνώση*. Αθήνα: Γρηγόρη

Ντάνη, Σ. Όψεις του προσφυγικού ζητήματος. Επιμορφωτικό πρόγραμμα ευαισθητοποίησης. *Η μη αποδοχή της ετερότητας: Αναπαραστάσεις της ετερότητας, κοινωνικός αποκλεισμός, ρητορική του μίσους*. Project Press, (Ενότητα 2). Ελληνικό Ανοιχτό Πανεπιστήμιο.

Ξανθάκου, Γ. (1998). *Η δημιουργικότητα στο σχολείο*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα

Παπαδογεωργοπούλου, Α. (2010). *Παιδιά- “πτυσσόμενα τηλεσκόπια”... όταν ανακαλύψουν το μαγικό χαλί της Παιγνιοθεραπείας*. Αθήνα: Κοιντύλι

Παπαδοπούλου, Δ. Όψεις του προσφυγικού ζητήματος. Επιμορφωτικό πρόγραμμα ευαισθητοποίησης. *Το προσφυγικό φαινόμενο: η ελληνική και η διεθνής εμπειρία*. Project Press(Ενότητα 3) .Ελληνικό Ανοιχτό Πανεπιστήμιο

Παπαδοπούλου, Κ. (2015). *Το παιχνίδι προσποίησης : μάθηση, αυτορύθμιση και ο ρόλος των ενηλίκων*. Αθήνα

Παπαναστασίου, Ε. & Παπαναστασίου, Κ. *Μεθοδολογία εκπαιδευτικής έρευνας*. Κύπρος: Ιδιωτική

Ρήγας, Γ. Όψεις του προσφυγικού ζητήματος. Επιμορφωτικό πρόγραμμα ευαισθητοποίησης. *Βασικά χαρακτηριστικά του αραβικού κόσμου*. Project Press(Ενότητα 4). Ελληνικό Ανοιχτό Πανεπιστήμιο.

Σιδέρη, Ε. Όψεις του προσφυγικού ζητήματος. Επιμορφωτικό πρόγραμμα ευαισθητοποίησης. *Φιλοξενία, αποδοχή, ενσωμάτωση: Διαπολιτισμικά και ιστορικά παραδείγματα*. Project Press(Ενότητα 1). Ελληνικό Ανοιχτό Πανεπιστήμιο

Σφυρόερα, Μ. (2002). *Διαφοροποιημένη Παιδαγωγική*. Κλειδιά και Αντικλειδιά. Αθήνα: Πανεπιστήμιο Αθηνών

Τσαπακίδου, Α. (2014). *Απο το παραδοσιακό στο δημιουργικό παιχνίδι*. Θεσσαλονίκη: Αντ. Σταμούλη

Τσαφταρίδης, Ν. (1997). *Μουσική, κίνηση, λόγος*. Αθήνα: Νήσος

Χατζηχρηστού, Χ., Δημητροπούλου, Π., Λαμπροπούλου, Α., Κατη, Α. Μπακοπούλου, Α. (2011). *Κοινωνική και Συναισθηματική Αγωγή στο σχολείο. Πρόγραμμα για την προαγωγή της*

ψυχικής υγείας και της μαθήσης στη σχολική κοινότητα: Δεξιότητες Επικοινωνίας. (Τεύχος 2).  
Αθήνα: Τυπωθήτω

Χατζηχρηστού, Χ., Δημητροπούλου, Π., Λαμπροπούλου, Α., Κατη, Α. Μπακοπούλου, Α.  
(2011). Κοινωνική και Συναισθηματική Αγωγή στο σχολείο. Πρόγραμμα για την προαγωγή της  
ψυχικής υγείας και της μαθήσης στη σχολική κοινότητα: Διαστάσεις της αυτοαντίληψης,  
αυτοεκτίμησης. Αθήνα: Τυπωθήτω

Χατζηχρηστού, Χ., Δημητροπούλου, Π., Λαμπροπούλου, Α., Κατη, Α. Μπακοπούλου, Α.  
(2011). Κοινωνική και Συναισθηματική Αγωγή στο σχολείο. Πρόγραμμα για την προαγωγή της  
ψυχικής υγείας και της μαθήσης στη σχολική κοινότητα: Κοινωνική επάρκεια- Κοινωνικές  
δεξιότητες. Αθήνα: Τυπωθήτω

Χατζηχρηστού, Χ., Δημητροπούλου, Π., Λαμπροπούλου, Α., Κατη, Α. Μπακοπούλου, Α.  
(2011). Κοινωνική και Συναισθηματική Αγωγή στο σχολείο. Πρόγραμμα για την προαγωγή της  
ψυχικής υγείας και της μαθήσης στη σχολική κοινότητα: Σχολείο και πολυπολιτισμικότητα.  
Αθήνα: Τυπωθήτω

Χρυσόχοου, Ξ. (2011). Πολυπολιτισμική Πραγματικότητα. Οι κοινωνιοψυχολογικοί  
προσδιορισμοί της πολιτισμικής πολλαπλότητας. Αθήνα: Πεδίο

### **Ξενόγλωσση και Μεταφράσεις**

Bennet, N., Wood, L., Rogers, S.(1997 ). *Teaching through play, Teacher's thinking and  
classroom practice*. USA: Open University Press

Cole, M. & Cole, S., R.(2001). *Η ανάπτυξη των παιδιών*. β' τόμος. Αθήνα: Τυπωθήτω

Faure, G., & Lascar, S. (1994). Το θεατρικό παιχνίδι. Δημιουργική Αισθητική Αγωγή. μτφρ: Α.  
Στρουμπούλη. Αθήνα: Gutenberg

Freire, P. (1977). *Η αγωγή του καταπιεζόμενου*. Αθήνα: εκδ. Ραππα

Gottman, J. (2015). *Η συναισθηματική νοημοσύνη των παιδιών*. Μτφρ: Ξενάκη, Χ. Αθήνα:  
Πεδίο

Knowles, R. (2010). *Theatre and Interculturalism*. England: Palgrave Millan.

Merie, M.(2001). *Αυτογνωσία μέσα απο το θέατρο, Το θέατρο ως μέσο επικοινωνίας*. Αθήνα: Ντουντούμη

Meire, J. (2007) *Qualitative research on children's play: a review of recent literature*. In T. Jambor & J. Van Gils (eds.) *Several Perspectives in children's play. Scientific reflections for practitioners*, (pp. 29-77). Belgium, The Netherlands, U.S.A., England: Garant.

Moore, V.A. (2002) *The collaborative emergence of race in children's play: A case study of two summer camps*. *Social Problems*, 49: 58-78.

Όξλυ, Κ. (1997). *Παιχνίδια στην αυλή και στην τάξη. Διδακτική Πράξη και θεωρία*. Μπφρ: Κουτσόγιωργα, Ι. Αθήνα: Πατάκης

Patris, Ier.(2008). *Τόπο στο παιχνίδι! Μαθαίνω να παίζω, μαθαίνω να ζω*. Αθήνα: Μεταίχμιο

Rogers, S. (2011). *Play and Pedagogy. A conflict of Interests? In Rethinking Play and Pedagogy in Early Education. Concepts, Contexts and Cultures*. London and New York: Routledge

Santer, J., Griffiths, C. & Goodall, D. (2007). *Free play in Early Childhood: A literature Review*. National Children's Bureau.

Schwartzman, H. (1978). *The anthropology of children's play*. Plenum press

Santer, J.& Griffiths, D.( 2007). *Free Play in Early Childhood. A literature review*. England:The National Children's Bureau

<http://www.playengland.org.uk/media/120426/free-play-in-early-childhood.pdf>

Vygotsky, L. S., (1978). *The role of play in development. In mind society*.(trans. M. Cole). (pp. 92-104). Cambridge.,MA :University Press

Vygotsky, L. S., (1997). *Νους στην κοινωνία: η ανάπτυξη των ανώτερων ψυχολογικών διεργασιών*. Αθήνα: Gutenberg

Winnicott, D. (1979). *Το παιδί, το παιχνίδι και η πραγματικότητα*. Αθήνα: Καστανιώτη

Whitebread, D. (2012). *The importance of play. A report on the value of children's play with a series of policy recommendations*. University Cambridge

[http://www.importanceofplay.eu/IMG/pdf/dr\\_david\\_whitebread\\_-\\_the\\_importance\\_of\\_play.pdf](http://www.importanceofplay.eu/IMG/pdf/dr_david_whitebread_-_the_importance_of_play.pdf)

## **Διπλωματικές και άρθρα**

Αβδελίδου, Ε. & Φύσσας, Κ. *Η δύναμη του παιχνιδιού, Εγχειρίδιο παιδαγωγών*. Ίδρυμα Σταύρος Νιάρχος. <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>

Αγγελόπουλος, Γ. (2018, 20-21 Ιανουαρίου). *Το πολύχρωμο σχολείο διαμορφώνει πιο έξυπνους και κοινωνικά επιδέξιους μαθητές*. Η εφημερίδα των συντακτών, σ:22, 74. Αρ. Φύλλου: 1.522

Aliza, A., Zahara, A.. & Majzub, R. (2011). *Teaching and learning through play*. Word Applied Sciences Journal, 14, 15-20.  
[file:///C:/Users/Rafela%20Maria%20Dolores/Downloads/Teaching\\_and\\_Learning\\_Reading\\_Through\\_Play.pdf](file:///C:/Users/Rafela%20Maria%20Dolores/Downloads/Teaching_and_Learning_Reading_Through_Play.pdf)

Barbara DiCicco-Bloom, Benjamin F Crabtree. (2006). *The qualitative research interview*. Department of Family Medicine. Research Division, 1. New Jersey  
<http://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1111/j.1365-2929.2006.02418.x/full>

Brooker, L. (2010). *Learning to play, or playing to learn? Children's participation in the cultures of homes and settings*. In *Engaging Play* (Brooker, L. & Edwards, S. (eds.)). England: Open University Press

Γεραρής, Η. *Ένταξη και αποδοχή των αλλοδαπών μαθητών μέσω της Διαπολιτισμικής Αγωγής*. Τα εκπαιδευτικά. Τεύχος 99-100.  
[http://www.diapolis.auth.gr/diapolis\\_files/drasi9/ypodراسi9.2b\\_2013/2\\_%CE%98%CE%B5%CF%89%CF%81%CE%B7%CF%84%CE%B9%CE%BA%CE%AC%20%CE%9A%CE%B5%CE%AF%CE%BC%CE%B5%CE%BD%CE%B1/2.2\\_%CE%94%CE%B9%CE%B1%CF%80%CE%BF%CE%BB%CE%B9%CF%84%CE%B9%CF%83%CE%BC%CE%B9%CE%BA%CE%AE%20%CE%95%CE%BA%CF%80%CE%B1%CE%AF%CE%B4%CE%B5%CF%85%CF%83%CE%B7/%CE%88%CE%BD%CF%84%CE%B1%CE%BE%CE%B7%20%CE%B1%CE%BB%CE%BB%CE%BF%CE%B4%CE%B1%CF%80%CF%8E%CE%BD.pdf](http://www.diapolis.auth.gr/diapolis_files/drasi9/ypodراسi9.2b_2013/2_%CE%98%CE%B5%CF%89%CF%81%CE%B7%CF%84%CE%B9%CE%BA%CE%AC%20%CE%9A%CE%B5%CE%AF%CE%BC%CE%B5%CE%BD%CE%B1/2.2_%CE%94%CE%B9%CE%B1%CF%80%CE%BF%CE%BB%CE%B9%CF%84%CE%B9%CF%83%CE%BC%CE%B9%CE%BA%CE%AE%20%CE%95%CE%BA%CF%80%CE%B1%CE%AF%CE%B4%CE%B5%CF%85%CF%83%CE%B7/%CE%88%CE%BD%CF%84%CE%B1%CE%BE%CE%B7%20%CE%B1%CE%BB%CE%BB%CE%BF%CE%B4%CE%B1%CF%80%CF%8E%CE%BD.pdf)

Γερμανός Δ., (2004). *Το παιχνίδι, μια άλλη προσέγγιση της εκπαιδευτικής διαδικασίας*.  
<http://docplayer.gr/14850-To-paihniدي-ua-alli-proseggisi-tis-ekpaideytikis-diadikasias.html>

Γεωργογιάννης, Π. (2009). *Η θέση της πρωτοβουλίας Άμεσης Διαδραστικής Δημοκρατίας Ελλάδας για την εκπαιδευτική, διαπολιτισμική επάρκεια και ετοιμότητα των εκπαιδευτικών Α' βάθμιας και Β'βάθμιας εκπαίδευσης. Βηματισμοί για μια αλλαγή στην εκπαίδευση*. Τόμος 1. Πάτρα

Γουργιώτου, Ε. (2008). *Παιχνίδι και μάθηση: Αλληλένδετες έννοιες στην προσχολική ηλικία*. Κρήτη: Πανεπιστήμιο Κρήτης

*Encouraging Social Interaction Through Play*. Child Care plus+: The Center of Inclusion in Early Childhood. (Tip sheet, 28). <http://ri.umt.edu/ccplus/TipSheets/TipSheet28.pdf>

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), p1758-1781. 24p

Isenberg, J.P.(2017). *Why is Play important? Social and Emotional Development, Physical Development, Creative Development*. Education:<https://www.education.com/download-pdf/reference/22193/>

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. <http://www.freepatentsonline.com/article/Early-Childhood-Research-Practice/227012750.html>

Jeesun, J. & Susan R. (2013). *Scaffolding infants' play through empowering and individualizing teaching practices*. Early Education and Development, 24(6), 829-850 . Institutional

Joon, S. L. (2006). *Preschool Teachers Shared Beliefs About Appropriate Pedagogy for 4-Year-Olds*. Early Childhood Education Journal, 33 (6), 433-441.

Κέδρακα, Κ. (2008). *Μεθοδολογία λήψης συνέντευξης*. <https://eclass.duth.gr/modules/document/file.php/ALEX01201/%CE%BC%CE%B5%CE%B8%CE%BF%CE%B4%CE%BF%CE%BB%CE%BF%CE%B3%CE%B9%CE%B1%CE%BB%CE%B7%CF%88%CE%B7%CF%82%CF%83%CF%85%CE%BD%CE%AD%CE%BD%CF%84%CE%B5%CF%85%CE%BE%CE%B7%CF%82.pdf>

Κωνσταντινίδου, Χ. *Θεματική Ανάλυση Κειμένου* (Μεταπτυχιακό δίπλωμα ειδίκευσης).  
Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο, Πάτρα.

Kemple, K. M. (1996). *Teachers' Beliefs and Reported Practices Concerning Sociodramatic Play*. *Journal of Early Childhood Teacher Education*, 17(2), 19-31.

Lucas, F.M.. (2017). *The game as an early childhood learning resource for interultural education*. Spain. [https://ac.els-cdn.com/S1877042817301271/1-s2.0-S1877042817301271-main.pdf?\\_tid=2b69952a-eb27-11e7-918c-00000aab0f26&acdnat=1514394092\\_f2d20e6769d2355324d4c416d629d9b2](https://ac.els-cdn.com/S1877042817301271/1-s2.0-S1877042817301271-main.pdf?_tid=2b69952a-eb27-11e7-918c-00000aab0f26&acdnat=1514394092_f2d20e6769d2355324d4c416d629d9b2)

*Learning and development through play*. Aistear: The Early Childhood Curriculum Framework [http://www.ncca.biz/Aistear/pdfs/Guidelines\\_ENG/Play\\_ENG.pdf](http://www.ncca.biz/Aistear/pdfs/Guidelines_ENG/Play_ENG.pdf)

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 [http://dspace.stir.ac.uk/bitstream/1893/2854/1/Martlew-revised-main-doc-edits1%5b1%5d\\_JM\\_Aug%2520Play%2520In%2520the%2520Primary%2520School%5b1%5d.pdf](http://dspace.stir.ac.uk/bitstream/1893/2854/1/Martlew-revised-main-doc-edits1%5b1%5d_JM_Aug%2520Play%2520In%2520the%2520Primary%2520School%5b1%5d.pdf)

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

Μπεαζίδου, Ε., Μπότσογλου, Κ.(2016). *Παιδαγωγικές πρακτικές και μεθοδολογικές προτάσεις (μοντέλο πρόβλεψης) για την ενίσχυση της κοινωνικότητας των παιδιών προσχολικής ηλικίας. Εφαρμογή του προγράμματος "play with me"*. Τόμος 9. Ιωάννινα: Επιστημονική Επετηρίδα, Παιδαγωγικού Τμήματος Νηπιαγωγών

Michail D. & **Stamou A.G.** (2009). *Pre-primary teachers' discourses about immigrant children's identity construction*. *Intercultural Education: Paideia, Polity, Demoi*. Cd-rom Proceedings of the International Conference co-organized by the International Association for Intercultural Education (IAIE) and the Hellenic Migration Policy Institute (IMEPO), under the aegis of Unesco, N. Palaiologou (ed.)

Μπάκα, Ε. (2011). *Η θεατρική αγωγή (Το θεατρικό παιχνίδι) ως μέσο ενίσχυσης της αυτοαντίληψης και της αυτοεκτίμησης ατόμων τυπικής ανάπτυξης και ατόμων με ειδικές*





Rogers, S. & Evans, J.(2008). *Inside Role-Play in Early Childhood Education. Researching young children's perspectives*, kent: Routledge.

Σάββα, Ε. (2006). *Πρακτικά του Ελληνικού Ινστιτούτου Εφαρμοσμένης Παιδαγωγικής και Εκπαίδευσης* (ΕΛΛ. Ι. Ε. Π. ΕΚ.), 3<sup>ο</sup> Πανελλήνιο Συνέδριο με θέμα: «Κριτική, Δημιουργική, Διαλεκτική Σκέψη στην Εκπαίδευση: Θεωρία και Πράξη». Αθήνα

Σαμάρα, Ε. «Το παιχνίδι και το Συμβολικό παιχνίδι σε παιδιά με Διάχυτες Αναπτυξιακές Διαταραχές (Αυτισμός), Δεδομένα απο την Κλινική παρατήρηση 7 παιδιών». Καλαμάτα  
[http://nestor.teipel.gr/xmlui/bitstream/handle/123456789/13762/SEYP\\_LOGO\\_00052\\_Medium.pdf?sequence=1](http://nestor.teipel.gr/xmlui/bitstream/handle/123456789/13762/SEYP_LOGO_00052_Medium.pdf?sequence=1)

Sandberg, A.; Samuelson, Pramling, I. (2003). *Preschool Teachers' Play Experiences Then and Now. In: Early Childhood Research & Practice: An Internet Journal on the Development, Care, and Education of Young Children*, Spring 2003; se PS 031 261. Published bi-annual.

The Plowden Report. (1967). *Children and their Primary Schools. A Report of the Central Advisory Council for Education*. London  
<http://www.educationengland.org.uk/documents/plowden/plowden1967-1.html>

Φωτοπούλου, Α. (2017). *Οι εκπαιδευτικοί 'μιλούν' για την αξιοποίηση της διαφοροποιημένης διδασκαλίας στην ένταξη και ενσωμάτωση μεταναστών μαθητών/ μαθητριών με μαθησιακές δυσκολίες* (μεταπτυχιακή εργασία). Πανεπιστήμιο Δυτικής Μακεδονίας, Φλώρινα.  
<http://dspace.uowm.gr/xmlui/bitstream/handle/123456789/608/Alexandra%20Fotopoulou.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

Wendy, Leeds-Hurtiz. (2017). *Διαπολιτισμικός Διάλογος*. Center for intercultural dialogue. Key concepts in Intercultural Dialogue. (No1)  
[https://centerforinterculturaldialogue.files.wordpress.com/2017/08/kc1-icd\\_greek.pdf](https://centerforinterculturaldialogue.files.wordpress.com/2017/08/kc1-icd_greek.pdf)

Χολέβα, Α.(2017). *Και αν ήσουν εσύ; Ένα πρόγραμμα ευαισθητοποίησης στα ανθρώπινα δικαιώματα και σε θέματα προσφύγων με βιωματικές δραστηριότητες, τεχνικές θεάτρου και εκπαιδευτικού δράματος*. Πανελλήνιο Δίκτυο για το Θέατρο στην Εκπαίδευση. Διάλογοι: Θεωρία και Πράξη στις Επιστήμες της Αγωγής και Εκπαίδευσης.(τεύχος 3).  
<https://ejournals.epublishing.ekt.gr/index.php/dialogoi/article/view/15208/13796>

Youell, B. (2008) *The importance of play and playfulness. European Journal of Psychotherapy and Counselling*. 10 (2).

<http://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/13642530802076193?scroll=top&needAccess=true&journalCode=rejp20>

Vygotsky, L.S. (1978) *The Role of Play in Development*, In M. Cole, V. John-Steiner, S. Scribner, & E. Souberman (Eds.). *Mind in Society: The Development of Higher Psychological Processes*. Cambridge, MA: Harvard University Press.

## ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ 1

Ερωτηματολόγιο της έρευνας



ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΠΕΛΟΠΟΝΝΗΣΟΥ  
ΣΧΟΛΗ ΚΟΙΝΩΝΙΚΩΝ ΚΑΙ ΠΟΛΙΤΙΚΩΝ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ  
ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ  
**ΚΟΙΝΩΝΙΚΕΣ ΔΙΑΚΡΙΣΕΙΣ, ΜΕΤΑΝΑΣΤΕΥΣΗ ΚΑΙ ΙΔΙΟΤΗΤΑ ΤΟΥ ΠΟΛΙΤΗ**

### Ερωτηματολόγιο εκπαιδευτικού, στα πλαίσια Διπλωματικής Έρευνας

Αγαπητή/έ συνάδελφε,

Το παρόν ερωτηματολόγιο συντάχθηκε στα πλαίσια της μεταπτυχιακής μου εργασίας, η οποία έχει στόχο να διερευνήσει τις απόψεις των εκπαιδευτικών της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης όσον αφορά την εκπαίδευση των αλλοδαπών-προσφύγων μαθητών στο Δημοτικό Σχολείο, εν όψη της προσφυγικής εισροής των τελευταίων χρόνων.

Το ερωτηματολόγιο είναι ανώνυμο και απόλυτα προσωπικό, καθώς η έρευνα θα χρησιμοποιηθεί καθαρά για επιστημονικούς λόγους. Τα στοιχεία δεν πρόκειται να χρησιμοποιηθούν πέραν της συγκεκριμένης έρευνας.

Σας ευχαριστώ  
Παναγάκη Μαρία Ραφαέλα

Ποιο είναι το φύλο σας;

Άνδρας

Γυναίκα

Ποια είναι η ηλικία σας;

20 - 30

30 - 40

40 - 50

50 και άνω

Ποιο είναι το επίπεδο εκπαίδευσης σας;

Βασική εκπαίδευση

ΤΕΙ

ΑΕΙ

Μεταπτυχιακές σπουδές

Διδακτορικές σπουδές

Πόσα χρόνια εργάζεστε ως εκπαιδευτικός;

0-5

5-10

10-15

15 και άνω

Ποιο είναι το μάθημα διδασκαλίας σας;

Γενικών γνώσεων

Καλλιτεχνικά

Μουσική

Γυμναστική

Άλλο

Είχατε ποτέ στην τάξη σας μαθητές/τριες που να προέρχονταν από άλλα πολυπολιτισμικά πλαίσια;

Ναι

Όχι

Θεωρείτε σημαντική την ένταξη των αλλοδαπών μαθητών στην ελληνική σχολική πραγματικότητα;

Ναι

Όχι

Θεωρείτε πως η εκπαιδευτική πολιτική ένταξης προσφύγων, που ακολουθείτε σήμερα, έχει θετικά αποτελέσματα;

Ναι

Όχι

Ποια λέξη σας έρχεται στο μυαλό όταν ακούτε τον όρο "ένταξη"; (μέχρι 3)

Έχετε αντιμετωπίσει ποτέ κάποιο πρόβλημα όσον αφορά την ένταξη, των αλλοδαπών μαθητών στο σχολικό περιβάλλον;

Ναι

Όχι

Αν ναι, τι είδους και πως το διαχειριστήκατε;

Προσαρμόζετε τη διδασκαλία σας ανάλογα με την ετερογένεια που παρουσιάζει ο μαθητικός πληθυσμός;

Ναι

Όχι

Τι θεωρείτε πιο σημαντικό για την ένταξη των αλλοδαπών μαθητών στην εκπαιδευτική διαδικασία;

Το αναλυτικό πρόγραμμα

Τις βιωματικές δράσεις

Ποια πρακτική θεωρείτε πιο χρήσιμη για την ένταξη των προσφύγων στο σχολικό περιβάλλον;

Έχετε έρθει αντιμέτωποι με την ανάγκη εφαρμογής εναλλακτικών εργαλείων εκπαίδευσης, πέραν από της τυπικής διδασκαλίας σε μαθητές/τριες από άλλα πολιτισμικά πλαίσια;

Ναι

Όχι

Ποιες συγκεκριμένες ενέργειες έχετε δοκιμάσει για την όσο το δυνατόν περισσότερο εμπλοκή γηγενών και προσφύγων μαθητών στην εκπαιδευτική πράξη;

Ποιες από τις παρακάτω εναλλακτικές εκπαιδευτικές μεθόδους έχετε χρησιμοποιήσει για την ένταξη αλλοδαπών μαθητών;

Βιωματικές ασκήσεις

Ζωγραφικά παιχνίδια

Μελέτες περίπτωσης

Μουσικά παιχνίδια

Ομαδο-συνεργατικές μεθόδους/Project

Παιχνίδια ρόλων / Θεατρικό παιχνίδι

Σχέδια εργασίας



Θεωρείτε χρήσιμο εκπαιδευτικό εργαλείο την εφαρμογή του παιχνιδιού, ως μέσο ένταξης στο σχολικό περιβάλλον;

Ναι  
Όχι

Θεωρείτε πως με τη χρησιμοποίηση βιωματικών εργαλείων/παιχνιδιών κατά την εκπαιδευτική διαδικασία, δίνεται η δυνατότητα ενεργούς συμμετοχής σε παιδιά που έχουν δυσκολίες στο θέμα της γλώσσας;

Ναι  
Όχι

Βοηθάει το παιχνίδι ως εργαλείο μάθησης στην εξατομικευμένη προσέγγιση του κάθε παιδιού ώστε να αναδειχθεί ή ξεχωριστή προσωπικότητά του;

Ναι  
Όχι

Σε ποιους αναπτυξιακούς τομείς θεωρείτε πως το παιχνίδι βοηθάει πιο πολύ;

Κινητική ανάπτυξη  
Γλωσσική ανάπτυξη  
Γνωστική ανάπτυξη  
Συναισθηματική ανάπτυξη  
Κοινωνική ανάπτυξη  
Όλα τα παραπάνω  
Τίποτα από τα παραπάνω

Βοηθάει το παιχνίδι στη μάθηση;

Ναι  
Όχι

Μπορεί το παιχνίδι να συνδεθεί με περιοχές του αναλυτικού προγράμματος όπως η γλώσσα και τα μαθηματικά;

Ναι

Όχι

Ποια είναι η συχνότητα που χρησιμοποιείτε το παιχνίδι στην εκπαιδευτική σας δράση;

Καθόλου

1-2 φορές την εβδομάδα

1-2 φορές τον μήνα

Καθημερινά

Πιστεύετε ότι είστε κατάλληλα καταρτισμένοι για να διαχειριστείτε τις πολιτισμικές και γλωσσικές ανάγκες που κυοφορεί το φαινόμενο της προσφυγικής εισροής στην εκπαιδευτική πραγματικότητα;

Ναι

Όχι

Σε ποιους τομείς ακριβώς θα θέλατε να επιμορφωθείτε; Τι θα σας ενδιέφερε;

Εκμάθηση της ελληνικής ως δεύτερης ξένης γλώσσας

Πολιτισμός και θρησκεία αυτών των ομάδων

Εκπαιδευτικά εργαλεία και πρακτικές με στόχο την ενσωμάτωση

Όλα τα παραπάνω

Άλλο

Θα ήσασταν πρόθυμοι να συμμετάσχετε σε επιμορφωτικά σεμινάρια με θέμα "το παιχνίδι ως εκπαιδευτικό εργαλείο";

Ναι

Όχι

Ποιους άλλους τρόπους θα προτείνατε για την ενδυνάμωση των γνωστικών και διδακτικών σας προσεγγίσεων για την διαχείριση προσφύγων μαθητών;