



ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΚΡΗΤΗΣ

**Π.Μ.Σ «Επιστήμες της Αγωγής: Παιδαγωγική
και Διδακτική Πράξη»**

Διπλωματική Εργασία

«Πολιτισμική ευαισθητοποίηση μαθητών νηπιαγωγείου με τη
χρήση ΤΠΕ. Η περίπτωση της εφαρμογής Facebook Messenger»

Βαγγελιά Καλλιόπη

Επιβλέπουσα Καθηγήτρια: Κοντογιάννη Διονυσία

Τριμελής εξεταστική επιτροπή: Κοντογιάννη Διονυσία,
Αμπαρτζάκη Μαρία, Ζαράνης Νικόλαος

Ρέθυμνο: Σεπτέμβριος 2022

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Σκοπός της παρούσας μελέτης, είναι να διερευνήσει την καλλιέργεια της διαπολιτισμικής ευαισθησίας στα νήπια, μέσω της πληροφόρησης τους με στοιχεία από άλλους πολιτισμούς, καθώς επίσης και την αξιοποίηση των ΤΠΕ στην διαπολιτισμική εκπαίδευση και πιο συγκεκριμένα εάν η χρήση της εφαρμογής Facebook Messenger, μπορεί να βοηθήσει στην ευαισθητοποίηση των παιδιών νηπιαγωγείου σε έναν άλλο πολιτισμό, προκειμένου να καλλιεργηθεί η διαπολιτισμική τους ικανότητα. Πρόκειται για έναν οριζόντιο πειραματικό σχεδιασμό, που πραγματοποιήθηκε σε δυο τμήματα ενός αστικού νηπιαγωγείου της πόλης του Ηρακλείου Κρήτης, με δείγμα 30 παιδιών. Το ένα τμήμα αποτέλεσε την ομάδα ελέγχου και το άλλο τμήμα την πειραματική ομάδα.

Για την ολοκλήρωση της συγκεκριμένης έρευνας προσπαθήσαμε μέσω μιας διδακτικής παρέμβασης και της χορήγησης ενός ερωτηματολογίου, να δώσουμε απαντήσεις στα ερευνητικά μας ερωτήματα. Στην πειραματική ομάδα πραγματοποιήθηκε διδακτική παρέμβαση με τη χρήση ΤΠΕ, ενώ στην ομάδα ελέγχου πραγματοποιήθηκε διδακτική παρέμβαση χωρίς τη χρήση ΤΠΕ. Από την ανάλυση των ερωτηματολογίων που έγινε μέσω του στατιστικού προγράμματος SPSS 21, διαπιστώσαμε πως η πληροφόρηση των παιδιών με στοιχεία από άλλους πολιτισμούς βοήθησε στην καλλιέργεια της διαπολιτισμικής τους ευαισθησίας. Επίσης, έγινε φανερό ότι η χρήση των ΤΠΕ και πιο συγκεκριμένα η χρήση της εφαρμογής Facebook Messenger, είχε θετικά αποτελέσματα για το συγκεκριμένο σκοπό κρατώντας περισσότερο το ενδιαφέρον των παιδιών και αυξάνοντας τον ενθουσιασμό και την περιέργεια τους.

Λέξεις – κλειδιά: διαπολιτισμική ικανότητα, διαπολιτισμική ευαισθητοποίηση, ΤΠΕ, Μέσα Κοινωνικής Δικτύωσης

ABSTRACT

The purpose of the present study, is to investigate the intercultural awareness of preschoolers through their orientation and exposure to other cultures, as well as the use of ICT in intercultural education and particularly, whether the use of the application “Facebook Messenger” can help preschoolers acknowledge other cultures in order to cultivate their intercultural competence. It is a quasi-experimental designs, which was conducted in two classrooms of an urban kindergarten in Heraklion, Crete and included 30 children in total. The students of the first class formed the control group and the students of the latter former the experimental one.

To conclude this research, we tried to answer our research questions using educational intervention and a questionnaire. In the experimental group, educational intervention along with the use of ICT was used where in the control group there was no use of ICT. From analyzing the outcomes, which occurred by using the statistical program SPSS 21, we concluded that informing the children about other cultures helped the cultivation of their intercultural sensitivity. Furthermore, it was obvious that the use of ICT, “Facebook Messenger” in particular, had a positive impact for the specific cause by keeping the students’ interest in high levels and exciting their curiosity, as well.

Keywords: intercultural competence, intercultural awareness, ICT, social media

ΕΥΧΑΡΙΣΤΙΕΣ

Για την εκπόνηση και ολοκλήρωση της παρούσας ερευνητικής εργασίας, με την οποία ολοκληρώνω τις μεταπτυχιακές μου σπουδές στο Παιδαγωγικό Τμήμα Προσχολικής Εκπαίδευσης του Πανεπιστημίου Κρήτης, θα ήθελα να ευχαριστήσω την καθηγήτρια μου κ. Κοντογιάννη Διονυσία, για την καθοδήγηση και τις πολύτιμες συμβουλές που μου παρείχε, όπως επίσης και τα μέλη της εξεταστικής επιτροπής, την κυρία Αμπαρτζάκη Μαρία και τον κύριο Ζαράνη Νικόλαο, για τις επισημάνσεις και τις σαφείς παρατηρήσεις τους. Επίσης οφείλω ένα μεγάλο ευχαριστώ στην οικογένεια και στους φίλους μου, που έδειξαν υπομονή και με στήριξαν ώστε να ολοκληρώσω αυτό το εγχείρημα.

Περιεχόμενα

ΕΙΣΑΓΩΓΗ.....	7
Α ΜΕΡΟΣ: ΘΕΩΡΗΤΙΚΟ ΠΛΑΙΣΙΟ.....	10
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1. Ετερότητα και εκπαίδευση.....	10
1.1. Η ελληνική πραγματικότητα	10
1.2. Η ελληνική πραγματικότητα στα σχολεία.....	12
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2. Διαπολιτισμική εκπαίδευση.....	14
2.1. Ορισμός, στόχοι και αρχές της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης.....	14
2.2. Πολιτισμικά Σχετική Διδασκαλία.....	17
2.3. Μέθοδοι διδασκαλίας που χρησιμοποιούνται στην διαπολιτισμική εκπαίδευση ..	18
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3. Διαπολιτισμική Ικανότητα.....	22
3.1. Η έννοια της διαπολιτισμικής ικανότητας (Intercultural Competence)	22
3.2. Ορισμοί της διαπολιτισμικής ικανότητας.....	24
3.3. Μοντέλα ανάπτυξης της διαπολιτισμικής ικανότητας.....	29
3.4. Διαπολιτισμικά ικανός εκπαιδευτικός.....	45
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 4. ΤΠΕ και εκπαίδευση.....	47
4.1. Η χρήση των ΤΠΕ στη εκπαίδευση	47
4.2. Η χρήση των ΤΠΕ στη διαπολιτισμική εκπαίδευση	49
4.3. Τα Μέσα Κοινωνικής Δικτύωσης	50
4.4. Εκπαίδευση και Μέσα Κοινωνικής Δικτύωσης.....	52
4.5. Η πλατφόρμα κοινωνικής δικτύωσης Facebook	52
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 5. ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΚΗ ΑΝΑΣΚΟΠΗΣΗ.....	53
5.1. Η καλλιέργεια της διαπολιτισμικής ικανότητας, μέσω της πολιτισμικής ευαισθητοποίησης, και τα οφέλη της για την αλληλεπίδραση και την επικοινωνία των ανθρώπων	54
5.2. Η χρήση των Μέσων Κοινωνικής Δικτύωσης στη διαπολιτισμική εκπαίδευση για την καλλιέργεια της διαπολιτισμικής ικανότητας.....	55
Β ΜΕΡΟΣ: ΕΡΕΥΝΑ.....	58
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 6. ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ.....	58
6.1. Αναγκαιότητα εκπόνησης της ερευνητικής εργασίας	58
6.2. Σκοπός, στόχοι και ερευνητικά ερωτήματα της έρευνας.....	59
6.3. Πληθυσμός και δείγμα	60
6.4. Διαδικασία διεξαγωγής της έρευνας.....	61
6.5. Ερευνητικά εργαλεία.....	63
6.6. Μέθοδος ανάλυσης αποτελεσμάτων.....	65
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 7. ΣΧΕΔΙΑΣΜΟΣ ΠΑΡΕΜΒΑΣΗΣ.....	65

7.1. Θεωρητικό υπόβαθρο της παρέμβασης.....	65
7.2. Σκοπός της παρέμβασης και επιμέρους στόχοι.....	66
7.3. Μορφή και μέθοδοι διδασκαλίας.....	68
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 8. ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ ΕΡΕΥΝΑΣ.....	72
8.1. Αναλυτική περιγραφή παρέμβασης – Ανάλυση ημερολογίου καταγραφών της ερευνήτριας.....	72
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 9. ΠΑΡΟΥΣΙΑΣΗ ΚΑΙ ΑΝΑΛΥΣΗ ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΩΝ ΠΟΣΟΤΙΚΩΝ ΔΕΔΟΜΕΝΩΝ.....	134
9.1. Το προφίλ του δείγματος.....	134
9.2. Στάσεις των παιδιών απέναντι στη διαφορετικότητα συγκριτικά ανά ομάδα (πειραματική – ελέγχου).....	137
9.3. Διαπολιτισμικές δεξιότητες των παιδιών συγκριτικά ανά ομάδα (πειραματική-ελέγχου).....	151
9.4. Παρουσίαση αποτελεσμάτων για την χρήση της εφαρμογής Messenger και των χαρακτηριστικών που προσέλκυσαν περισσότερο το ενδιαφέρον των παιδιών.....	169
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 10: ΣΥΖΗΤΗΣΗ ΚΑΙ ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ.....	179
10.1. Πρώτο ερευνητικό ερώτημα: Εάν η πληροφόρηση των νηπίων σχετικά με στοιχεία του πολιτισμού της χώρας προέλευσης των συμμαθητών τους, συμβάλλει στην διαπολιτισμική τους ευαισθητοποίηση;.....	179
10.2. Δεύτερο ερευνητικό ερώτημα: Ποια από τις δύο μεθόδους (διδασκαλία χωρίς τη χρήση ΤΠΕ/ διδασκαλία με χρήση ΤΠΕ) είχε καλύτερα αποτελέσματα στη πολιτισμική ευαισθητοποίηση των μαθητών;.....	186
10.3. Τρίτο ερευνητικό ερώτημα: Ποια χαρακτηριστικά της εφαρμογής Messenger προσελκύουν περισσότερο το ενδιαφέρον των παιδιών;.....	190
ΠΕΡΙΟΡΙΣΜΟΙ ΚΑΙ ΠΡΟΤΑΣΕΙΣ.....	191
ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΚΕΣ ΑΝΑΦΟΡΕΣ.....	192
ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ 1.....	209
ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ 2.....	215
ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ 3.....	223
ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ 4.....	228
ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ 5 (Φωτογραφίες από τη δράση).....	232

ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Η μορφή της σύγχρονης κοινωνίας έχει αλλάξει λόγω του μεταναστευτικού φαινομένου, σε πολυπολιτισμική. Η σύγχρονη λοιπόν πολυπολιτισμική κοινωνία, όπως ήταν αναμενόμενο άλλαξε και τη σύνθεση του μαθητικού δυναμικού στις σχολικές τάξεις. Τα σχολεία πλέον δεν είναι μονοπολιτισμικά άλλα πολυπολιτισμικά. Το γεγονός αυτό, κατέστησε επιτακτική την ανάγκη διαχείρισης της πολιτισμικής ετερότητας. Στο ελληνικό σχολείο, η προσέγγιση της ετερότητας γίνεται με εθνοκεντρικό τρόπο, θέτοντας σαν βάση διακριτά όρια ανάμεσα στους πολιτισμούς (Ευρωπαϊκής Επιτροπής Παιδείας, 2016), γεγονός που ενισχύει τις προκαταλήψεις και τα στερεότυπα (Κίτσου, 2014: 10).

Πολλές φορές, οι πολίτες των χωρών υποδοχής, αισθάνονται τους μετανάστες σαν μια απειλή για τη χώρα τους. Η άποψη αυτή των πολιτών, προκύπτει από δύο βασικούς παράγοντες. Ο πρώτος αναφέρεται σε θέματα ταυτότητας και ο δεύτερος αναφέρεται σε οικονομικά θέματα, με αποτέλεσμα να δημιουργούνται προκαταλήψεις απέναντι στους μετανάστες (Pereira, Vala, & Costa – Lopez, 2010:1233). Η έκθεση των παιδιών σε διαφορετικούς πολιτισμούς και η προσπάθεια ευαισθητοποίησής τους σε αυτούς, φαίνεται ότι έχει πολύ θετικά αποτελέσματα στην εξάλειψη των προκαταλήψεων και των στερεοτύπων, απέναντι σε μια διαφορετική πολιτισμική ομάδα (Bellini, Pereda, & Lauderdale, 2016:183). Η ευαισθητοποίηση των παιδιών σε ένα διαφορετικό πολιτισμό με σκοπό την καλλιέργεια της διαπολιτισμικής ικανότητας, πρέπει να ξεκινάει από την προσχολική ηλικία (Μάγος & Τριανταφυλλίδη, 2014:269).

Το θέμα της διαπολιτισμικής ικανότητας, έχει απασχολήσει και εξακολουθεί να απασχολεί ακόμη και σήμερα τους ερευνητές. Έχει διαπιστωθεί ότι υπάρχουν δυσκολίες στην αλληλεπίδραση και τη συνεργασία ανάμεσα σε ανθρώπους που προέρχονται από διαφορετικές κουλτούρες, λόγω μη κατανόησης της συμπεριφοράς των άλλων και λόγω προκαταλήψεων (Shaw, 1990: 628), οι οποίες μπορούν να μειωθούν σε αρκετά μεγάλο βαθμό με την πολιτισμική ευαισθητοποίηση των ανθρώπων (Terenzini, Paskarella, Springer, Nora, & Palmer, 1996: 62).

Η ευαισθητοποίηση και η επαφή των ανθρώπων με ένα διαφορετικό πολιτισμό, όπως και η γνωριμία με τη γλώσσα του, είναι δύο στοιχεία που χρειάζεται να έρθει σε επαφή ο άνθρωπος προκειμένου να γίνει διαπολιτισμικά ικανός. Το πόσο σημαντική θεωρείται αυτή η δεξιότητα που πρέπει να καλλιεργήσει ο άνθρωπος, το ανέδειξε η Deardorff (2006), σε μία έρευνα της για την αξιολόγηση της, όπου διαπίστωσε πως η

πανεπιστημιακή κοινότητα θεωρεί ότι η καλλιέργεια διαπολιτισμικής ικανότητας είναι σημαντική και απαραίτητη να γίνει, καθώς έχει πολλά οφέλη για τους μαθητές.

Η διαπολιτισμική ικανότητα μπορεί να αποκτηθεί όπως αναφέρουν οι Guring, Dey, Hurtado, & Gurin, (2002: 27), με την διαπολιτισμική επαφή των ανθρώπων και με ενεργό προβληματισμό σε διαφορετικές κουλτούρες.

Στην προσπάθεια αυτή, και γενικότερα στη διαπολιτισμική εκπαίδευση, μπορούμε να πούμε, ότι οι ΤΠΕ, αποτελούν ένα πολύτιμο εργαλείο, καθώς προσφέρουν στα παιδιά την ευκαιρία να έχουν πρόσβαση σε διαφορετικούς πολιτισμούς και να αναπτύξουν την πολιτιστική τους ευαισθητοποίηση μέσα στην τάξη (Mitchell, 2016:159).

Οι O'Dowd και Ritter (2006:640), διαπιστώνουν ότι η χρήση διαδικτυακών μέσων επικοινωνίας, είναι ένα εργαλείο που βοηθάει τους μαθητές να αναπτύξουν διαπολιτισμικές ικανότητες. Η τεχνολογία δηλαδή και το internet, προσφέρουν μια σημαντική ευκαιρία στους μαθητές για την πολιτιστική μάθηση και βοηθούν στην εκμάθηση ξένων γλωσσών (Arnold, 2007:175). Σ' αυτό συμβάλλει και η δυνατότητα που έχουν οι μαθητές, να έρθουν σε επαφή με διαφορετικούς πολιτισμούς και διαφορετικές κουλτούρες μέσω πραγματικής διαδικτυακής επικοινωνίας (Wu & Marek, 2010:110 · Wu, Yen, & Marek, 2011:127). Εκτός από την εκμάθηση ξένων γλωσσών βέβαια, οι Angelona και Zhao (2014:181), διαπίστωσαν ότι οι μαθητές με τη χρήση εργαλείων επικοινωνίας μέσω υπολογιστή, είχαν την ευκαιρία να γνωρίσουν την κουλτούρα και τον πολιτισμό ανθρώπων από άλλες χώρες.

Κατανοώντας λοιπόν την αναγκαιότητα της διαπολιτισμικής ικανότητας στη σύγχρονη πολυπολιτισμική κοινωνία και την αναγκαιότητα γνωριμίας και επαφής με πολιτισμικά διαφορετικούς Άλλους, η παρούσα ερευνητική εργασία πραγματοποιήθηκε προκειμένου να εξετάσει την καλλιέργεια της διαπολιτισμικής ευαισθησίας στα νήπια, μέσω της πληροφόρησης τους με στοιχεία από άλλους πολιτισμούς. Πιο συγκεκριμένα, επιλέχθηκε η ευαισθητοποίηση των παιδιών στον αλβανικό πολιτισμό, γιατί ένα μεγάλο μέρος του μαθητικού δυναμικού των νηπιαγωγείων, είναι παιδιά μεταναστών από την Αλβανία. Στην τρέχουσα βιβλιογραφία υπάρχουν έρευνες που εξετάζουν τη διαπολιτισμική ευαισθητοποίηση των παιδιών (Dalib, Harub & Yusoff, 2014 · Dziejewicz, Gajda & Karwowski, 2014 · Sarraj, Bene, Li & Burley, 2015), και έρευνες σχετικές με τη χρήση των ΤΠΕ και συγκεκριμένα των Μέσων Κοινωνικής Δικτύωσης, στη διαπολιτισμική εκπαίδευση για την ευαισθητοποίηση των παιδιών σε άλλους πολιτισμούς (Sawyer & Chen, 2012 · Wu

& Marek, 2018). Δεν είμαστε σε θέση να γνωρίζουμε αν και πώς θα μπορούσαν να συμβάλουν τα συγκεκριμένα εργαλεία, στην διαπολιτισμική ευαισθητοποίηση παιδιών νηπιαγωγείου. Για το λόγο αυτό, η συγκεκριμένη έρευνα έχει τους εξής στόχους: α) Να διερευνήσει κατά πόσο η γνωριμία των παιδιών με στοιχεία από μια άλλη χώρα συμβάλει στην ανάπτυξη της διαπολιτισμικής τους ευαισθησίας β) Να εξετάσει τη συμβολή της εφαρμογής Messenger, στην ευαισθητοποίηση των μαθητών νηπιαγωγείου σε ένα διαφορετικό πολιτισμό, προκειμένου να καλλιεργηθεί η διαπολιτισμική τους ικανότητα γ) Να εξετάσει ποια χαρακτηριστικά της εφαρμογής Messenger προσελκύουν περισσότερο το ενδιαφέρον των παιδιών.

Από τους συγκεκριμένους στόχους της έρευνας προέκυψαν τα παρακάτω ερευνητικά ερωτήματα: 1) Εάν η πληροφόρηση των νηπίων σχετικά με στοιχεία του πολιτισμού της χώρας προέλευσης των συμμαθητών τους, συμβάλει στην διαπολιτισμική τους ευαισθητοποίηση; 2) Ποια από τις δύο μεθόδους (διδασκαλία χωρίς τη χρήση ΤΠΕ/ διδασκαλία με χρήση ΤΠΕ) είχε καλύτερα αποτελέσματα στη πολιτισμική ευαισθητοποίηση των μαθητών; 3) Ποια χαρακτηριστικά της εφαρμογής Messenger προσελκύουν περισσότερο το ενδιαφέρον των παιδιών;

Στο θεωρητικό πλαίσιο της συγκεκριμένης έρευνας, παρουσιάζεται το θέμα της ετερότητας και της διαχείρισής της στο ελληνικό σχολείο. Στη συνέχεια επιχειρείται μια εννοιολογική αποσαφήνιση του όρου «διαπολιτισμική εκπαίδευση», καθώς και μια παρουσίαση των στόχων και των αρχών που τη διέπουν. Επιπλέον παρουσιάζεται η φιλοσοφία της Πολιτισμικά Σχεδιασμένης Διδασκαλίας και οι μέθοδοι και οι πρακτικές διδασκαλίας που χρησιμοποιούνται στη διαπολιτισμική εκπαίδευση. Ακόμη, γίνεται μια πρώτη εισαγωγή της έννοιας της διαπολιτισμικής ικανότητας, καθώς και μια προσπάθεια αποσαφήνισης του όρου. Παράλληλα παρουσιάζονται τα μοντέλα ανάπτυξης της διαπολιτισμικής ικανότητας και τι εννοούμε λέγοντας διαπολιτισμικά ικανός εκπαιδευτικός. Τέλος, γίνεται αναφορά στη χρήση των ΤΠΕ στην εκπαίδευση και ειδικότερα στη διαπολιτισμική εκπαίδευση και στη χρήση των Μέσων Κοινωνικής Δικτύωσης για την καλλιέργεια της διαπολιτισμικής ικανότητας, όπως επίσης και κάποια στοιχεία για την πλατφόρμα κοινωνικής δικτύωσης Facebook.

Ακολουθεί η βιβλιογραφική ανασκόπηση για το υπό διερεύνηση θέμα, η μεθοδολογία της έρευνας, ο σχεδιασμός της παρέμβασης και η παρουσίαση των αποτελεσμάτων με τα συμπεράσματα, τη συζήτηση και τους περιορισμούς της έρευνας.

Α ΜΕΡΟΣ: ΘΕΩΡΗΤΙΚΟ ΠΛΑΙΣΙΟ

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1. Ετερότητα και εκπαίδευση

Το πρώτο κεφάλαιο του θεωρητικού πλαισίου αναφέρεται στην ετερότητα και τη διαχείριση της στο ελληνικό σχολείο. Η Ελλάδα από τα τέλη της δεκαετίας του 20^{ου} αιώνα δέχεται ένα μεγάλο μεταναστευτικό φορτίο, με αποτέλεσμα να αλλάζει και η κοινωνική της σύνθεση, από μονοπολιτισμική σε πολυπολιτισμική. Το γεγονός αυτό είχε σαν επακόλουθο τη συνύπαρξη ανθρώπων από διάφορες κοινωνικοπολιτισμικές ομάδες, με αποτέλεσμα να αυξάνεται η ανάγκη για κατανόηση και σεβασμό της ετερότητας μέσα σε ένα πλαίσιο διαπολιτισμικών συναντήσεων. Καθοριστικό ρόλο σε αυτό, μπορεί να παίζει η εκπαίδευση, ενθαρρύνοντας το διάλογο ανάμεσα σε άτομα διαφορετικού πολιτισμικού περιβάλλοντος. Για να έχει όμως αυτό το εγχείρημα επιτυχία, το εκπαιδευτικό σύστημα πρέπει να αλλάξει, αφήνοντας πίσω του τον αφομοιωτικό χαρακτήρα που έχει μέχρι σήμερα, κάτι που προσπαθήσαμε να κάνουμε με τη συγκεκριμένη παρέμβαση.

1.1. Η ελληνική πραγματικότητα

Η Ελλάδα μετά το Β' Παγκόσμιο πόλεμο, υπήρξε μια από τις πιο σημαντικές χώρες στον τομέα της μετανάστευσης. Από τη δεκαετία του 1950, η Ελλάδα αποτελούσε χώρα εξόδου, όπου ένας πολύ μεγάλος αριθμός ανθρώπων, εγκατέλειψε την χώρα, αναζητώντας μια καλύτερη τύχη στις ΗΠΑ, στον Καναδά, στην Αυστραλία και κυρίως στη Γερμανία, με αφορμή την υπογραφή της Ελληνογερμανικής συμφωνίας για την «απασχόληση Ελλήνων εργατών στη Γερμανία» (Μουσούρου, 1991:148). Την περίοδο εκείνη μάλιστα, η Ελλάδα προστάτευε τους Έλληνες που έφευγαν στο εξωτερικό με νομοθετικές ρυθμίσεις αναφορικά με τη διατήρηση και της ελληνικής ιθαγένειας (Schnaper, 2000, όπως αναφέρεται στο Μπάγκαβος & Παπαδοπούλου 2003:16).

Μετά την κατάρρευση των σοσιαλιστικών καθεστώτων όμως, στις αρχές του 1990 η Ελλάδα αποτέλεσε χώρα εγκατάστασης μεταναστών από χώρες της Ανατολικής και κεντρικής Ευρώπης όπως τη Βουλγαρία, τη Ρουμανία και κυρίως την Αλβανία

(Διεθνής Οργανισμός Μετανάστευσης, 2020), γεγονός που δικαιολογείται λόγω της γεωγραφικής εγγύτητας των δύο χωρών (Καψάλης, 2018). Σύμφωνα με τα αρχεία της ΕΛΣΤΑΤ (2011), όπως φαίνεται από την απογραφή του 2011 στην Ελλάδα διέμεναν μόνιμα 912.000 αλλοδαποί, εκ των οποίων το 52,7% είχε αλβανική υπηκοότητα, το 8,3% βουλγαρική υπηκοότητα, το 5,1 % ρουμάνικη, το 3,7% πακιστανική και το 3% γεωργιανή υπηκοότητα. Ο κύριος λόγος εγκατάστασης αυτών των ανθρώπων στην Ελλάδα, όπως ανέφεραν οι ίδιοι ήταν η εργασία.

Αρχικά η ελληνική κοινωνία επέδειξε μια τάση αφομοίωσης των μεταναστών. Οι μετανάστες λοιπόν, για να γίνουν αποδεκτοί έπρεπε να ελληνοποιηθούν και να εκχριστιανιστούν. Με την πάροδο του χρόνου βέβαια, ο ελληνικός λαός, άρχισε να εξοικειώνεται με την παρουσία των μεταναστών, γεγονός που βοήθησε στη διατήρηση της πολιτισμικής ταυτότητας των μεταναστών σε μεγαλύτερο βαθμό (Schnaper, 2000, όπως αναφέρεται στο Μπάγκαβος & Παπαδοπούλου 2003:16).

Το 2015 αποτελεί ορόσημο για την Ελλάδα αναφορικά με τη μετανάστευση, καθώς η ελληνική πολιτεία καλείται να αντιμετωπίσει την άφιξη 850.000 προσφύγων και μεταναστών από τη Συρία. Σταδιακά μετά τη συμφωνία της Τουρκίας με την Ευρωπαϊκή Ένωση, ο αριθμός των προσφύγων και μεταναστών που ήρθαν στην Ελλάδα μειώθηκε σημαντικά. Έτσι το 2016 έφτασαν στην Ελλάδα 177.000 πρόσφυγες, το 2017 ήρθαν 37.000, το 2018 έφτασαν 50.506, το 2019 ήρθαν 74.613, το 2020 έφτασαν 15.696 πρόσφυγες και το 2021 ήρθαν 9,157. Το μεγαλύτερο ποσοστό των προσφύγων που έφτασαν στην Ελλάδα τα τελευταία χρόνια είναι από τη Συρία, το Αφγανιστάν, το Πακιστάν, την Παλαιστίνη, το Ιράν και το Ιράκ (UNHCR, 2022). Οι λόγοι που ανάγκασαν αυτούς τους ανθρώπους να εγκαταλείψουν τη χώρα τους, αναζητώντας ένα καλύτερο μέλλον, ήταν κυρίως ο πόλεμος, οι διώξεις και η πείνα (Αγγελίδης, 2017).

Καταλαβαίνουμε λοιπόν, ότι ο 21ος αιώνας βρίσκει την Ελλάδα πολύ διαφορετική συγκριτικά με το παρελθόν, καθώς η ελληνική κοινωνία, αποτελεί πλέον μια κοινωνία πολυπολιτισμική, εξαιτίας του μεταναστευτικού και του προσφυγικού φαινομένου. Η κατάσταση αυτή, μπορεί να προκαλέσει από τη μια πλευρά ανησυχία, αναφορικά με την εθνική ταυτότητα και τη σταθερότητά της και ωφέλιμες πολιτισμικές αλλαγές από την άλλη. Οι αλλαγές που παρατηρούνται στην ελληνική κοινωνία, λόγω του μεταναστευτικού φαινομένου, σχετίζονται με τη σύνθεση του πληθυσμού, με τη ζήτηση και την προσφορά εργασίας, με την αλλαγή στις αντιλήψεις και τις κοινωνικές στάσεις (Κατερέλος, 2007: 4).

1.2. Η ελληνική πραγματικότητα στα σχολεία

Η Ελλάδα λοιπόν, ως ένα από τα σημαντικότερα σημεία εισόδου στην Ευρώπη για πρόσφυγες και μετανάστες, έχει δεχθεί πάνω από ένα εκατομμύριο άτομα από τις αρχές του 2015, το 37% εκ των οποίων είναι παιδιά. Υπολογίζεται ότι 44.500 παιδιά πρόσφυγες και μετανάστες βρίσκονται αυτή τη στιγμή στην Ελλάδα, εκ των οποίων πάνω από 4.000 είναι ασυνόδευτα ως τις 30 Σεπτεμβρίου 2020 σύμφωνα με τα στοιχεία της UNICEF (2020). Ένα μεγάλο ποσοστό των παιδιών αυτών εμφανίζουν κατάθλιψη και συμπτώματα μετατραυματικού στρες, καθώς έχουν βιώσει θάνατο σε μέλη της οικογένειάς τους ή ήταν παρόντα σε περιστατικά βίας (Ευρωπαϊκό Κοινοβούλιο, 2016). Όπως αναφέρουν οι Sirin και Rogers Sirin (2015:11), η έκθεση των ανηλίκων σε εικόνες βίας, θανάτου και καταστροφών επιβαρύνει τη συναισθηματική και ψυχολογική του κατάσταση.

Αναμενόμενο είναι λοιπόν, οι αλλαγές αυτές που επήλθαν στην ελληνική κοινωνία να επιφέρουν αλλαγές και στο χώρο της εκπαίδευσης. Σύμφωνα με στοιχεία που έδωσε το Υπουργείο Παιδείας (2021), στα σχολεία της ελληνικής επικράτειας φοιτούν 26.015 αλλοδαποί μαθητές, οι οποίοι αποτελούν το 2% του μαθητικού δυναμικού. Από αυτούς οι 15.532 είναι μαθητές με αλβανική καταγωγή.

Οι μαθητές που προέρχονται από ένα νέο εθνοπολιτισμικό και γλωσσικό περιβάλλον, φοιτώντας σε ένα νέο εκπαιδευτικό σύστημα, συχνά έρχονται αντιμέτωποι με πολλές δυσκολίες (Palaiologou, 2004: 324). Οι δυσκολίες αυτές, τις περισσότερες φορές αφορούν σε συναισθηματική αστάθεια που βιώνουν τα παιδιά, εξαιτίας των πολιτισμικών διαφορών που μπορεί να υπάρχουν ανάμεσα στην χώρα προέλευσης και τη χώρα υποδοχής (Brislin, 1993: 209). Βέβαια εδώ πρέπει να αναφερθεί, ότι και τα παιδιά της κυρίαρχης ομάδας, βιώνουν κάποιου είδους ανασφάλεια, καθώς χάνουν «τη γνώριμη εικόνα της πραγματικότητας» όπως αναφέρει ο Γκότοβος (1985:46).

Σύμφωνα με έκθεση της Ευρωπαϊκής Επιτροπής Παιδείας (2016) όμως, η Ελλάδα ακολουθεί ένα εθνοκεντρικό σύστημα εκπαίδευσης βασιζόμενο σε μονοπολιτισμικές αντιλήψεις, που δεν προσφέρει στους μαθητές τις απαραίτητες δεξιότητες που απαιτεί η σύγχρονη πολυπολιτισμική και πολυγλωσσική κοινωνία. Η προσέγγιση και κατανόηση δηλαδή της ετερότητας στο ελληνικό σχολείο, γίνεται με εθνοκεντρικό θα λέγαμε τρόπο, θέτοντας σαν βάση, διακριτά όρια ανάμεσα στους πολιτισμούς. Το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα αγνοεί τη διδασκαλία της μητρικής γλώσσας των αλλόγλωσσων μαθητών, προσπαθώντας απλά να αναδείξει τις

εθnicoπολιτισμικές, θρησκευτικές και γλωσσικές διαφορές, υποδηλώνοντας με τον τρόπο αυτό τη μονοπολιτισμική του φιλοσοφία, ενισχύοντας με τον τρόπο αυτό τις προκαταλήψεις και τα στερεότυπα απέναντι στους εθνοπολιτισμικά και γλωσσικά διαφορετικούς μαθητές. (Κίτσου, 2014: 10).

Τα στερεότυπα, οι διακρίσεις και ο ρατσισμός είναι τα στοιχεία που απαρτίζουν και ενδυναμώνουν τις προκαταλήψεις. Τα στοιχεία αυτά είναι επίκτητα στον άνθρωπο. Κανένας άνθρωπος δεν γεννιέται νιώθοντας συμπάθεια ή αντιπάθεια για μια άλλη ομάδα ανθρώπων διαφορετικής εθνικότητας ή θρησκείας. Οι προκαταλήψεις, που έχουν οι άνθρωποι απέναντι σε άλλους, βασίζονται σε αυθαίρετες, αναπόδεικτες και προκαθορισμένες στάσεις και γνώμες και μεταβάλλονται με δυσκολία, παρά την ύπαρξη στοιχείων που μπορούν να τις ανατρέψουν (Giddens, 2002: 61).

Σύμφωνα με τον Τσιάκαλο (2000:81), οι προκαταλήψεις δύναται να οδηγήσουν σε εκδήλωση ρατσιστικών συμπεριφορών, εφόσον βέβαια συντρέχουν κάποιες προϋποθέσεις. Οι προϋποθέσεις αυτές σχετίζονται με την κατοχή δύναμης και άσκησης εξουσίας από την πλευρά των δυνατών.

Κατανοούμε λοιπόν, ότι η νέα πολυπολιτισμική πραγματικότητα, με τις κοινωνικές αλλαγές που έχει επιφέρει, καθιστά επιβεβλημένη την αλλαγή του εκπαιδευτικού προσανατολισμού του σχολείου. Το αφομοιωτικό μοντέλο εκπαίδευσης δεν ταιριάζει και δεν βοηθάει στην προσπάθεια προετοιμασίας των μαθητών, ώστε να γίνουν πολίτες μιας πολυπολιτισμικής κοινωνίας, όπου θα σέβονται την ετερότητα, είτε αυτή είναι πολιτισμική, είτε γλωσσική, είτε θρησκευτική. Το εκπαιδευτικό σύστημα ουσιαστικά καλείται να βοηθήσει όλα τα παιδιά, να μάθουν να συνεργάζονται, σεβόμενα την ετερότητα και τα ανθρώπινα δικαιώματα (Αγγελοπούλου & Μάνεσης, 2017: 230).

Πολύτιμος αρωγός σε αυτή την προσπάθεια, μπορεί να σταθεί η διαπολιτισμική εκπαίδευση. Η έκθεση των παιδιών σε διαφορετικούς πολιτισμούς και η προσπάθεια ευαισθητοποίησής τους σε αυτούς, φαίνεται ότι έχει πολύ θετικά αποτελέσματα στην εξάλειψη των προκαταλήψεων και των στερεοτύπων, απέναντι σε μια διαφορετική πολιτισμική ομάδα (Bellini, Pereda, & Lauderdale, 2016:183). Η ευαισθητοποίηση των παιδιών σε ένα διαφορετικό πολιτισμό με σκοπό την καλλιέργεια της διαπολιτισμικής ικανότητας, πρέπει να ξεκινάει από την προσχολική ηλικία μέσω της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης (Μάγος & Τριανταφυλλίδη, 2014:269), δίνοντας έτσι την ευκαιρία σε όλους τους μαθητές να αναγνωρίζουν και να σέβονται τη διαφορετικότητα, να καλλιεργήσουν την ενσυναίσθηση τους, να δέχονται τις πολλαπλές οπτικές των

πραγμάτων και να καλλιεργήσουν την κριτική τους σκέψη, διαμορφώνοντας με τον τρόπο αυτό, μια συλλογική συνείδηση μέσα στο πλαίσιο των πολυπολιτισμικών κοινωνιών της σύγχρονης εποχής.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2. Διαπολιτισμική εκπαίδευση

Στο παρόν κεφάλαιο επιχειρείται μια εννοιολογική αποσαφήνιση του όρου «διαπολιτισμική εκπαίδευση», καθώς και μια παρουσίαση των στόχων και των αρχών που τη διέπουν. Επειδή για τη διεξαγωγή της συγκεκριμένης έρευνας, όπως θα δείτε στη συνέχεια, σχεδιάστηκε μια διδακτική παρέμβαση βασισμένη στη φιλοσοφία της Πολιτισμικά Σχεδιασμένης Διδασκαλίας, που σκοπό είχε να ευαισθητοποιήσει τα παιδιά σε έναν διαφορετικό πολιτισμό, κρίνουμε σκόπιμο να αναφέρουμε κάποια βασικά στοιχεία για τη φιλοσοφία της συγκεκριμένης διδασκαλίας. Παράλληλα περιγράφονται οι μέθοδοι διδασκαλίας που χρησιμοποιούνται στη διαπολιτισμική εκπαίδευση για την επίτευξη των στόχων της, καθώς κάποιες από αυτές, χρησιμοποιήθηκαν και στη δική μας έρευνα.

2.1. Ορισμός, στόχοι και αρχές της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης

Η πολιτισμική ποικιλομορφία των κρατών του 21^{ου} αιώνα, εξαιτίας του μεταναστευτικού φαινομένου επηρέασε και τον τομέα της εκπαίδευσης, καθώς η πολιτισμική ετερότητα στα σχολεία είναι πλέον εμφανής. Σήμερα όσο ποτέ άλλοτε είναι επιτακτική η ανάγκη δημιουργίας μιας κουλτούρας κατανόησης και σεβασμού της διαφορετικότητας. Το σχολείο είναι ένας χώρος που μπορεί να συμβάλει προς αυτή την κατεύθυνση, καθώς πρόκειται για μια μικρογραφία της κοινωνίας. Στο σχολείο συνυπάρχουν άτομα από διαφορετικές κουλτούρες, διαφορετικούς πολιτισμούς, διαφορετικές θρησκείες και γλώσσες. Είναι ο χώρος που το παιδί μπορεί και πρέπει να μάθει να σέβεται τη διαφορετικότητα, να δέχεται τους άλλους ανεξάρτητα από το που κατάγονται, τι γλώσσα μιλάνε και τι θρησκεία έχουν. Είναι ο επίσημος φορέας μέσω του οποίου μπορούν να υπερνικηθούν οι προκαταλήψεις και τα στερεότυπα. Στην προσπάθεια αυτή καθοριστικό ρόλο παίζει η διαπολιτισμική εκπαίδευση.

Στο σημείο αυτό, για να γίνουν κατανοητά όλα όσα αναφέρθηκαν και θα αναφερθούν για τη διαπολιτισμική εκπαίδευση, πρέπει να δοθεί ένας ορισμός για τον όρο πολιτισμός, καθώς η λέξη διαπολιτισμικός εμπεριέχει τον όρο πολιτισμός. Ο πλέον κατάλληλος ορισμός είναι αυτός που δόθηκε από την UNESCO (2001, όπως αναφέρεται στο UNESCO, 2007:12), πολιτισμός είναι «το σύνολο των διακριτών πνευματικών, συναισθηματικών και υλικών στοιχείων που χαρακτηρίζουν μια κοινωνία ή ένα κοινωνικό σύνολο. Ο πολιτισμός περιλαμβάνει, εκτός από τις τέχνες και τα γράμματα, τους τρόπους συμβίωσης, τα συστήματα αξιών, τις παραδόσεις και τα πιστεύω».

Κατανοώντας λοιπόν τον ορισμό αυτό για τον πολιτισμό, πρέπει να αναφερθεί ότι για τη διαπολιτισμική εκπαίδευση, δεν υπάρχει ένας σαφής ορισμός, ο οποίος γίνεται κοινά αποδεκτός από όλους. Όπως αναφέρουν οι Μπαλαταζής και Νταβέλος (2009: 254), με τον όρο διαπολιτισμική εκπαίδευση, εννοούμε την εκπαίδευση μέσω άλλων πολιτισμών, χρησιμοποιώντας πολυπολιτισμικά στοιχεία. Η διαπολιτισμική εκπαίδευση σύμφωνα με τον Γκοτοβο (2003:11), διαχειρίζεται την πολιτισμική ετερότητα αξιοποιώντας κατάλληλες πρακτικές, προάγοντας με τον τρόπο αυτό την ισότητα. Ο Γεωργογιάννης (1999:50), αναφερόμενος στον όρο διαπολιτισμικός, αναφέρει ότι πρόκειται για μια σχέση διαλλακτική, μια διαδικασία αναγνώρισης, αλληλεπίδρασης και συνεργασίας, που πραγματοποιείται με αμοιβαίο τρόπο ανάμεσα σε ανθρώπους διαφορετικών πολιτισμικών και εθνικών ομάδων. Οι άνθρωποι δηλαδή, προσπαθούν να κατανοήσουν την ετερότητα, να συζητήσουν αναφορικά με τις διαφορές τους, να προσπαθήσουν να επιλύσουν τις συγκρούσεις που προκύπτουν και να ανακαλύψουν τις ομοιότητές τους (Tsaliki, 2012: 36).

Ο κύριος στόχος της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης είναι «η αποδέσμευση των μελών μιας πολυπολιτισμικής κοινωνίας από τις μονοπολιτισμικές και μονογλωσσικές τους αντιλήψεις, έτσι ώστε να εμπλακούν σε μία μεταξύ τους επικοινωνία, σε ένα διάλογο επαναδιαπραγμάτευσης των πολιτισμικών αξιών που θα διέπουν τη συμβίωσή τους και θα προάγουν την επιβίωση όλων των ομάδων» (Δαμανάκης & Κοντογιάννη, 2011: 227). Όπως χαρακτηριστικά αναφέρει ο Νικολάου (2011:22), η διαπολιτισμική εκπαίδευση στοχεύει όχι μόνο στη συνύπαρξη, αλλά και τη συνεκπαίδευση των παιδιών από διαφορετικό πολιτισμικό υπόβαθρο, με κύριο γνώμονα την επικοινωνία, το σεβασμό και την συνεργασία. Επιπλέον, στοχεύει να επιφέρει αλλαγή, όχι μόνο στα άτομα αλλά και στα σχολεία, προκειμένου να υπάρξει αλλαγή και στη κοινωνία (Tarozzi, 2014:136). Ο Γκόβαρης (2011:174-193), αναφέρει

σαν κύριο στόχο της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης, τη δημιουργία των κατάλληλων προϋποθέσεων, ούτως ώστε να επέλθει η διαπολιτισμική επικοινωνία. Με αυτό το δεδομένο, αναφέρεται σε τέσσερις στόχους αναφορικά με τη διαπολιτισμική μάθηση. Πρώτος στόχος είναι η ενσυναίσθηση, η ικανότητά δηλαδή να μπαίνουμε στη θέση του άλλου, γεγονός που μας επιτρέπει να κατανοούμε τις στάσεις και τις συμπεριφορές του. Δεύτερος στόχος είναι η κριτική στάση απέναντι στους κοινωνικούς ρόλους και τις κοινωνικές προσδοκίες. Τρίτος στόχος είναι η ανοχή αντιφάσεων, καθώς η επικοινωνία για να επιτευχθεί και να συνεχιστεί προϋποθέτει τη συγκεκριμένη ικανότητα. Τέταρτος και τελευταίος στόχος της διαπολιτισμικής μάθησης είναι η επικοινωνιακή ικανότητα.

Ο Essinger, (1999 όπως αναφέρεται στην Κεσσίδου 2008: 27), προσδιορίζει τις τέσσερις βασικές αρχές της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης:

- 1) «Η εκπαίδευση για ενσυναίσθηση». Να εκπαιδευτεί δηλαδή το άτομο κατάλληλα ώστε να είναι ικανό να μπει στη θέση του άλλου, προκειμένου να κατανοήσει τις απόψεις, τα συναισθήματα και τα προβλήματά του.
- 2) «Η εκπαίδευση για αλληλεγγύη». Να καλλιεργηθεί δηλαδή από τα άτομα η συλλογική συνείδηση, αποδεχόμενα την παραδοχή της ίσης αξίας όλων των ανθρώπων.
- 3) «Η εκπαίδευση για διαπολιτισμικό σεβασμό». Να καλλιεργηθεί δηλαδή ο σεβασμός απέναντι στην πολιτισμική ετερότητα, μέσω της γνωριμίας και κατανόησης άλλων πολιτισμών και άνοιγμα του οικείου πολιτισμού στους άλλους.
- 4) «Η εκπαίδευση ενάντια στον εθνικιστικό τρόπο σκέψης». Να καλλιεργηθεί δηλαδή στα άτομα η ικανότητα εκείνη, που θα τα βοηθήσει να εξαλείψουν τις προκαταλήψεις και τα στερεότυπα.

Εν κατακλείδι θα μπορούσαμε να πούμε ότι η διαπολιτισμική εκπαίδευση αποτελεί την πλέον κατάλληλη επιλογή διδασκαλίας καθώς προσφέρει σε όλους τους μαθητές τη δυνατότητα κοινωνικοποίησης και εξέλιξης. Οι βασικές αρχές που τη διέπουν, προσφέρουν στα παιδιά την ευκαιρία, να αποκτήσουν τα απαραίτητα εφόδια για τη ζωή.

2.2. Πολιτισμικά Σχετική Διδασκαλία

Κατανοώντας λοιπόν τη σημασία της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης στη σύγχρονη πολυπολιτισμική κοινωνία, πρέπει να δούμε με ποιο τρόπο οι εκπαιδευτικοί μπορούν να πετύχουν στην τάξη, τα καλύτερα δυνατά αποτελέσματα για τη διαχείριση της ετερότητας, δημιουργώντας το κατάλληλο πλαίσιο, ούτως ώστε η μάθηση να γίνει περισσότερο ενδιαφέρουσα, ενθαρρυντική και ανταποκρινόμενη σε εθνοτικά διαφορετικούς μαθητές.

Σε μια προσπάθεια άρσης των διακρίσεων ανάμεσα σε πολιτισμικά διαφορετικούς Άλλους, έτσι ώστε να υπάρξει ένας αρμονικός συνδυασμός ανάμεσα στην κουλτούρα του σπιτιού και του σχολείου, σε άτομα που προέρχονται από διαφορετικά πολιτισμικά περιβάλλοντα, προέκυψε μια εκπαιδευτική πρακτική, γνωστή με τον όρο «Πολιτισμικά Σχετική Διδασκαλία» (Aronson & Laughter, 2016:163). Η Πολιτισμικά Σχετική Διδασκαλία, έχει ως στόχο να διευκολύνει τόσο τη μάθηση, όσο και την επιτυχία όλων των μαθητών, λαμβάνοντας υπόψιν της, αρχές από τη διαπολιτισμική εκπαίδευση, τη δημοκρατική εκπαίδευση και την κριτική παιδαγωγική, καλύπτοντας με τον τρόπο αυτό τις ανάγκες των πολιτισμικά και γλωσσικά διαφερόντων μαθητών (Erickson, 1987:335).

Η Gay (2002: 106), αναφέρεται στον ορισμό της Πολιτισμικά Σχετικής Διδασκαλίας ως «η χρήση πολιτισμικών χαρακτηριστικών, εμπειριών και απόψεων εθνικά διαφορετικών μαθητών ως αρωγοί για να τους διδάξουμε πιο αποτελεσματικά».

Η αποτελεσματική διδασκαλία απαιτεί γνώση του περιεχομένου και παιδαγωγικές δεξιότητες από την πλευρά των εκπαιδευτικών. Μέρος αυτής της γνώσης, περιλαμβάνει την κατανόηση των πολιτισμικών χαρακτηριστικών και της συμβολής των διαφορετικών εθνοτικών ομάδων. Για να μπορέσουν οι εκπαιδευτικοί να ανταποκριθούν σε αυτού του είδους τη διδασκαλία, πρέπει α) να γνωρίζουν τις πολιτιστικές αξίες, τις παραδόσεις, τους τρόπους επικοινωνίας, και τα πρότυπα σχέσεων των εθνοτικών ομάδων β) να αποκτήσουν λεπτομερείς και τεκμηριωμένες πληροφορίες αναφορικά με τις πολιτισμικές ιδιαιτερότητες συγκεκριμένων εθνοτικών ομάδων γ) να χρησιμοποιούν πολυπολιτισμικό περιεχόμενο στη διδασκαλία τους δ) να αποκτήσουν περισσότερες γνώσεις αναφορικά με τη συμβολή διαφορετικών εθνοτικών ομάδων σε μια ευρεία ποικιλία επιστημονικών κλάδων (Gay, 2002:106-108).

Καθοριστικό ρόλο στην Πολιτισμικά Σχεδιασμένη Διδασκαλία παίζει και το

κλίμα που θα δημιουργήσει ο εκπαιδευτικός στην τάξη. Βασική μέριμνα του εκπαιδευτικού πρέπει να είναι το χτίσιμο μιας γνωστικής κοινότητας που νοιάζεται και οικοδομεί τη γνώση. Ο εκπαιδευτικός δηλαδή, θα πρέπει δείχνοντας ένα πολιτισμικό νοιάξιμο, να βοηθήσει τους μαθητές να συνεργαστούν, προκειμένου να δράσουν για ένα κοινό σκοπό. Σε όλη αυτή την προσπάθεια βέβαια, ο εκπαιδευτικός πρέπει να λαμβάνει υπόψιν του για την επικοινωνία με εθνοπολιτισμικά πολιτισμικούς μαθητές, ότι ο τρόπος που κάποιος επικοινωνεί αντανακλά τις πολιτισμικές του αξίες (Gay, 2002:108).

Τέλος δεν πρέπει να ξεχνάμε ότι καθοριστικό ρόλο σε μια Πολιτισμικά Σχεδιασμένη Διδασκαλία, είναι η διδασκαλία που βασίζεται στην ενσυναίσθηση και στο σεβασμό της πολιτισμικής ετερότητας, δύο βασικά συστατικά τα οποία με τη σειρά τους επηρεάζουν με θετικό τρόπο τα κίνητρα για μάθηση. Τα κίνητρα όπως αναφέρουν οι Villegas & Lucas (2002: 25) είναι αλληλένδετα με την κουλτούρα, γιατί επηρεάζονται από τα συναισθήματα και τον τρόπο με τον οποίο αυτά εκφράζονται. Οι πληροφορίες που λαμβάνει ο μαθητής για έναν νέο πολιτισμό μετατρέπονται σε γνώση μόνο όταν αυτός δίνει νόημα σε αυτή

2.3.Μέθοδοι διδασκαλίας που χρησιμοποιούνται στην διαπολιτισμική εκπαίδευση

Για να μπορέσει να λειτουργήσει όμως η διαπολιτισμική εκπαίδευση σε αυτό το πλαίσιο, σύμφωνα με τις Δημητριάδου και Ευσταθίου (2008: 68), πρέπει να πληρούνται κάποιες προϋποθέσεις. Αρχικά θα πρέπει η διαδικασία της εκπαίδευσης να είναι στραμμένη στην κριτική εκπαιδευτική θεωρία. Η μάθηση δηλαδή αφορά στην αλληλεπίδραση των παιδιών με το περιβάλλον και στόχος της διδακτικής, είναι να αναδείξει κοινωνικά προβλήματα. Δεύτερον να δημιουργεί τις κατάλληλες συνθήκες ώστε τα παιδιά να έρθουν σε επαφή με άλλες γλώσσες και πολιτισμούς. Τρίτον να αναπτύσσονται όλοι οι τύποι νοημοσύνης των μαθητών. Τέταρτον, σκοπός της διδασκαλίας αναφορικά με τους μαθητές, πρέπει να είναι η ανάπτυξη των εσωτερικών τους κινήτρων, προσαρμόζοντας τη διδασκαλία στα δικά τους ενδιαφέροντα, έτσι ώστε να διατηρείται η προσοχή τους. Οι εκπαιδευτικοί από την πλευρά τους, οφείλουν να εντοπίσουν και να αποβάλλουν τις αδυναμίες που έχουν τα παραδοσιακά μοντέλα διδασκαλίας, να γίνουν πιο επικοινωνιακοί και να εφαρμόζουν ατομοκεντρικές

μεθόδους διδασκαλίας.

Υπό αυτό το πρίσμα, οι μέθοδοι διδασκαλίας/ πρακτικές που προτείνονται και χρησιμοποιούνται στη διαπολιτισμική εκπαίδευση και δίνουν προτεραιότητα στον επικοινωνιακό χαρακτήρα της διδασκαλίας, εστιάζοντας στις εκπαιδευτικές ανάγκες των μαθητών είναι οι εξής:

➤ **Ομαδοσυνεργατική μέθοδος διδασκαλίας**

Η ομαδοσυνεργατική μέθοδος διδασκαλίας προάγει τόσο το σεβασμό, όσο και την ισότητα ανάμεσα στους μαθητές. Όπως χαρακτηριστικά αναφέρει ο Ματσαγγούρας (2000: 29-31), η ομαδοσυνεργατική μέθοδος διδασκαλίας είναι αυτή που βοηθάει τους μαθητές να εμπλακούν στην διαδικασία της μάθησης, γεγονός που είναι και ο βασικός στόχος του σχολείου σήμερα. Επιπλέον, βοηθάει τα παιδιά να μάθουν μέσα από τη συνεργασία, προσφέροντας τους ένα πλαίσιο διαπραγμάτευσης του νοήματος. Είναι η μέθοδος που ουσιαστικά βοηθάει τους μαθητές να διαμορφώσουν τόσο την ατομική όσο και την κοινωνική τους ταυτότητα ενισχύοντας την κριτική τους σκέψη. Με την ομαδοσυνεργατική μέθοδο διδασκαλίας τα παιδιά μαθαίνουν να ερευνούν, να εκφράζουν τις αμφιβολίες τους, να αναλύουν δεδομένα και να προσπαθούν να επιλύσουν προβλήματα. Οι διαδικασίες αυτές, οι οποίες πραγματοποιούνται συνεργατικά, δίνουν τη δυνατότητα στα παιδιά να αλληλεπιδράσουν τόσο γνωστικά, όσο και κοινωνικοσυναισθηματικά (Hausfather, 1996:7). Οι μαθητές δηλαδή, έχουν την ευκαιρία να αλληλεπιδράσουν και να επικοινωνήσουν, να μοιραστούν τα βιώματα και τα ενδιαφέροντά τους, με απώτερο στόχο την κοινωνικοποίηση τους (Στιβακτά, 2019: 764).

➤ **Σχέδια εργασίας (project)**

Η μέθοδος project, σχεδιάζεται και υλοποιείται από τα ίδια τα παιδιά, δίνοντάς τους έτσι την ευκαιρία να ασχοληθούν με θέματα που τα ενδιαφέρουν. Αξιοποιώντας τα βιώματά τους, αποκτούν κίνητρο για μάθηση (Δημητριάδου & Ευσταθίου, 2008:73 · Στιβακτά, 2019: 766) και προωθείται η επικοινωνία και ο αλληλοσεβασμός. Όπως χαρακτηριστικά αναφέρει ο Χρυσάφιδης (2000:43,44), εξαιτίας των συγκεκριμένων παραμέτρων, τα σχέδια εργασίας θεωρούνται ταυτόσημα με τη βιωματική και επικοινωνιακή διδασκαλία.

➤ **Βιωματική μάθηση**

Λέγοντας βιωματική μάθηση εννοούμε τη διαδικασία εκείνη της μάθησης, η οποία είναι άρρηκτα συνδεδεμένη με την καθημερινότητα του ανθρώπου και τις εμπειρίες που αποκτά μέσα από αυτή. Με τον τρόπο αυτό η γνώση αποκτά νόημα για τα υποκείμενα που την αποκτούν (Δημητριάδου & Ευσταθίου, 2008:76). Μέσω της βιωματικής μάθησης με την υλοποίηση των κατάλληλων δραστηριοτήτων προωθούνται και οι αρχές και οι στόχοι της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης (Στιβακτά, 2019: 766), καθώς τα παιδιά ευαισθητοποιούνται και μαθαίνουν τις ανθρώπινες αξίες, όπως είναι ο σεβασμός, η κατανόηση και η αλληλεγγύη (Δεδούλη, 2002:151). Στη βιωματική μέθοδο διδασκαλίας χρησιμοποιούνται και εφαρμόζονται κάποιες τεχνικές και στρατηγικές μάθησης, όπως είναι η προσομοίωση, η δραματοποίηση και τα παιχνίδια ρόλων, και χρήση οπτικοακουστικών μέσων. Τα **παιχνίδια ρόλων** και η **δραματοποίηση** αποτελούν ίσως την καλύτερη επιλογή προκειμένου τα παιδιά να καλλιεργήσουν την ενσυναίσθησή τους. Ο ρόλος, τους δίνει την ευκαιρία να πειραματισθούν συναισθηματικά με έναν ασφαλή τρόπο, να συνεργαστούν και να προσπαθήσουν να μπουν στη θέση του άλλου. Επιπλέον, τους δίνεται η δυνατότητα να αξιοποιήσουν εναλλακτικές ιδέες, αναπτύσσοντας την δημιουργικότητα και την κριτική τους σκέψη, να ευαισθητοποιηθούν να εκτονωθούν και να αναπτύξουν την αυτογνωσία τους. Οι **προσομοιώσεις**, προσφέρουν στα παιδιά τη δυνατότητα εμπειρίας μιας απλούστερης μορφής της πραγματικότητας, βοηθώντας τα να αναπτύξουν δεξιότητες συνεργασίας, αλληλεπίδρασης, επικοινωνίας και γενικότερα δεξιότητες που τους είναι απαραίτητες στη ζωή. Η μάθηση με τη χρήση **οπτικοακουστικών μέσων**, βοηθούν το παιδί να συνδέσει τα υπό διερεύνηση θέματα με τις προϋπάρχουσες γνώσεις του (Δημητριάδου & Ευσταθίου, 2008:74-75).

➤ **Διερευνητική Μέθοδος Διδασκαλίας**

Στη διερευνητική μέθοδο διδασκαλίας η εξέταση κάποιου θέματος γίνεται με τη χρήση υποθέσεων και ερωτημάτων. Τα παιδιά καλούνται να συνεργαστούν να επιχειρηματολογήσουν και να αξιοποιήσουν τις προϋπάρχουσες γνώσεις τους, προκειμένου να φτάσουν σε κάποιο αποτέλεσμα και να ανακαλύψουν τη νέα γνώση. Μέσω του πειραματισμού και της ανακάλυψης, αναπτύσσουν δεξιότητες επίλυσης προβλημάτων και κριτικής σκέψης (Pedaste, Mäeots, Siiman, De Jong, Van Riesen,

Kamp, Manoli, Zacharia, & Tsourlidaki, 2015: 57,58 · Δημητριάδου & Ευσταθίου, 2008:74).

➤ **Διδασκαλία με τη χρήση Τεχνολογιών της Πληροφορίας και της Επικοινωνίας (ΤΠΕ)**

Η ραγδαία ανάπτυξη και εξέλιξη της τεχνολογίας τα τελευταία χρόνια είχε σαν αποτέλεσμα την εμφάνιση διαφορετικών τρόπων και μεθόδων διδασκαλίας. Η αξιοποίηση των Τεχνολογιών της Πληροφορίας και της Επικοινωνίας στην διαπολιτισμική εκπαίδευση, συμβάλλει στην εκπαιδευτική διαδικασία με εποικοδομητικό τρόπο, καθώς οι ΤΠΕ προσφέρουν εναλλακτικές μαθησιακές τεχνικές. Οι δραστηριότητες που πραγματοποιούνται με τη χρήση ΤΠΕ είναι περισσότερο ελκυστικές για τα παιδιά. Οι ΤΠΕ δίνουν τη δυνατότητα στους μαθητές να ασχοληθούν με θέματα που κεντρίζουν το ενδιαφέρον τους και να ανακαλύψουν τη νέα γνώση μέσα από καινοτόμες διαδικασίες, όπως επίσης, προωθούν τη συνεργασία και την ανταλλαγή απόψεων (Δημητριάδου & Ευσταθίου, 2008:75). Με την χρήση των ΤΠΕ, τα παιδιά, έρχονται σε επαφή με πολυτροπικές αναπαραστάσεις μεταφοράς και αναπαραγωγής μηνυμάτων, οι οποίες με τη σειρά τους βοηθούν στις κοινωνικοπολιτισμικές αλληλεπιδράσεις (Lankshear & Knobel, 2006: 198-199).

➤ **Αξιοποίηση της εικόνας στην εκπαιδευτική διαδικασία**

Η εικόνα είναι ίσως το πιο διαδεδομένο και ευρέως χρησιμοποιούμενο μέσο στην εκπαιδευτική διαδικασία με σκοπό τη μάθηση. Η εικόνα συμβάλλει με θετικό και ουσιαστικό τρόπο στην εκπαιδευτική διαδικασία, καθώς προκαλεί το ενδιαφέρον των παιδιών και τους δίνει κίνητρα για μάθηση (Triacca, 2017:952). Όπως χαρακτηριστικά αναφέρει ο Φλουρής (2002:15), η εικόνα είναι το μέσο, το οποίο προσφέρει στα παιδιά: α) τα κατάλληλα ερεθίσματα για να έρθουν σε επαφή και να επεξεργαστούν το γνωστικό αντικείμενο β) βοηθάει στην «οικοδόμηση» της γνώσης γ) την έκφραση ερμηνειών βασισμένων στα προσωπικά βιώματα του καθενός δ) τη δημιουργία ενός ευέλικτου περιβάλλοντος μάθησης και ε) την ανάπτυξη πολλαπλών τύπων νοημοσύνης.

➤ Παραμύθι

Το παραμύθι αποτελεί ένα από τα καταλληλότερα εργαλεία στα χέρια του εκπαιδευτικού, προκειμένου να το χρησιμοποιήσει στην εκπαιδευτική διαδικασία για να φέρει τα παιδιά σε επαφή με άλλους πολιτισμούς. Με την ανάγνωση παραμυθιών που εμπεριέχουν διαπολιτισμικά στοιχεία, τα άτομα εγκαταλείπουν την άποψη της ύπαρξης μιας και μόνο κουλτούρας και έχουν την ευκαιρία να γνωρίσουν άλλους πολιτισμούς απαλλαγμένα από προκαταλήψεις (Rochman, 1993:118). Τα παραμύθια δηλαδή που εμπεριέχουν πολυπολιτισμικά στοιχεία, προβάλλοντας την ετερότητα, δίνουν την ευκαιρία στα παιδιά να ταυτιστούν με τους ήρωες του και να αποδεχτούν τον Άλλο (Τσιλιμένη, 2003:25).

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3. Διαπολιτισμική Ικανότητα

Ο απώτερος στόχος της συγκεκριμένης έρευνας, είναι να εξετάσουμε αν η ευαισθητοποίηση των παιδιών σε έναν άλλον πολιτισμό μέσω μιας διδακτικής παρέμβασης, μπορεί να οδηγήσει στην καλλιέργεια της διαπολιτισμικής ικανότητας τους. Για το λόγο αυτό, στο παρόν κεφάλαιο γίνεται μια πρώτη εισαγωγή της έννοιας της διαπολιτισμικής ικανότητας, καθώς και μια προσπάθεια αποσαφήνισης του όρου. Παράλληλα παρουσιάζονται τα μοντέλα ανάπτυξης της διαπολιτισμικής ικανότητας και τι εννοούμε λέγοντας διαπολιτισμικά ικανός εκπαιδευτικός, καθώς στη σύγχρονη κοινωνία όπου το σχολείο έχει μετατραπεί σε πολυπολιτισμικό, οι εκπαιδευτικοί πρέπει να διαθέτουν την ικανότητα να αντιμετωπίσουν έναν συνεχώς μεταβαλλόμενο κόσμο.

3.1. Η έννοια της διαπολιτισμικής ικανότητας (Intercultural Competence)

Η έννοια της διαπολιτισμικής ικανότητας, η οποία συναντάται συχνά στον τομέα της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης, είναι μια έννοια που δύσκολα μπορεί να κατανοηθεί επαρκώς. Είναι μια έννοια πολυσυζητημένη αλλά συνάμα δυσνόητη. Θα μπορούσε να πει κανείς ότι τα συστατικά στοιχεία που την απαρτίζουν, την καθιστούν μια αρκετά σύνθετη έννοια σε εννοιολογικό επίπεδο (Borghetti, 2012: 334 · Chen, 2014: 14,23 · Chen & Starosta, 1998: 48 · Dai & Chen, 2014: · Deardorff, 2009b: 486

· Fantini, 2012: 270,271).

Μελετώντας κανείς τη σχετική βιβλιογραφία, τόσο τη διεθνή, όσο και την ελληνική, διαπιστώνει την ύπαρξη πληθώρας εννοιών για την περιγραφή της συγκεκριμένης ικανότητας. Για τις ανάγκες της παρούσας εργασίας, υιοθετείται ο όρος «διαπολιτισμική ικανότητα» (Intercultural Competence IC). Άλλες ονομασίες που θα συναντήσει κανείς στη βιβλιογραφία είναι οι ακόλουθες: «πολυπολιτισμική ικανότητα» (multicultural competence), «διεθνής ικανότητα» (international competence), «πολιτισμική/διαπολιτισμική ευαισθησία» (cultural/intercultural sensitivity) «διαπολιτισμική αποτελεσματικότητα» (intercultural effectiveness), , «παγκόσμια πολιτισμική ικανότητα» (global cultural competence), και «διαπολιτισμική επικοινωνιακή ικανότητα» (intercultural communicative competence), «εθνο-σχετικότητα» (ethno-relativity) (Borghetti, 2011a: 143 · Chen, 2014: 15 · Fantini, 2009 · Μανιάτης, 2007: 142,143 · Spitzberg & Changnon, 2009: 9 · Zhu, Jiang, & Watson, 2011: 143).

Η διαπολιτισμική ικανότητα είναι μια διαρκώς εξελισσόμενη έννοια και υπάρχουν πάρα πολλές απόψεις γύρω από αυτή, σχετικά με το τι στοιχεία περιλαμβάνει (Borghetti, 2011a: 143,144 · Byram, 1997: 30 · Deardorff, 2006, 2011: 241,242,247,258,259 · Fantini, 2009: 457). Το γεγονός αυτό καθιστά πολύ δύσκολή την προσπάθεια οριοθέτησης της συγκεκριμένης έννοιας. Οι ορισμοί και τα μοντέλα που έχουν δοθεί ως τώρα χαρακτηρίζονται από γενικότητα σχετικά με τα συστατικά στοιχεία που την αποτελούν και αλληλοεπικαλύπτονται. Το γεγονός αυτό έχει οδηγήσει μια μερίδα επιστημόνων να μην αποδέχονται όλες τις ορολογίες αλλά και όλα τα χαρακτηριστικά που φαίνεται ότι την αποτελούν σύμφωνα με τον εκάστοτε ορισμό (Borghetti, 2012: 334,335 · Chen, 2014: 14 · Κανακίδου & Παπαγιάννη, 2003: 142 · Fantini, 2012: 270,271). Βέβαια φαίνεται να υπάρχει μια κάποια ομοφωνία ανάμεσα στην επιστημονική κοινότητα σχετικά με τις τρεις κύριες διαστάσεις που τη συνθέτουν. Αυτές είναι οι διαπολιτισμικές στάσεις, γνώσεις και δεξιότητες που πρέπει να αναπτύξει το άτομο προκειμένου να επικοινωνεί αποτελεσματικά με άλλα άτομα σε καταστάσεις πολιτισμικού πλουραλισμού, όπως θα δούμε παρακάτω.

Βέβαια, σύμφωνα με τη Deardorff (2006: 258,259), η διαπολιτισμική ικανότητα, για να μπορέσει να αξιολογηθεί, πρέπει να οριστεί με ακρίβεια, έτσι ώστε να γίνουν οι απαραίτητες παρεμβάσεις για την ανάπτυξή της. Σύμφωνα με την άποψη αυτή γίνεται αντιληπτό ότι ο ορισμός που θα υιοθετήσουμε για τη διαπολιτισμική ικανότητα, είναι καθοριστικός για τη μέτρηση και την αξιολόγηση της.

3.2.Ορισμοί της διαπολιτισμικής ικανότητας

Ο όρος διαπολιτισμική ικανότητα, χρησιμοποιείται αρκετές δεκαετίες τώρα από τον επιστημονικό κόσμο. Η Deardorff (2006: 242), κατέγραψε 49 μελέτες που σχετίζονται με τη διαπολιτισμική ικανότητα, κάθε μια εκ των οποίων υιοθετεί και χρησιμοποιεί τον ορισμό που την αντιπροσωπεύει. Προκειμένου να αποκτηθεί μια πλήρης εικόνα για τη συγκεκριμένη έννοια και τα μοντέλα ανάπτυξής της, θα αναφερθούν μερικοί ορισμοί στη συνέχεια, οι οποίοι συναντώνται συχνά στη βιβλιογραφία.

Στο χώρο της ξενόγλωσσης βιβλιογραφίας, ο όρος διαπολιτισμική ικανότητα «intercultural competence» χρησιμοποιείται από την Deardorff (2006: 241-243, 259-260), ο οποίος, σύμφωνα με την ίδια, είναι το αποτέλεσμα της διεθνοποίησης. Περιγράφει την ικανότητα του ανθρώπου, που βασίζεται σε γνώσεις, στάσεις και δεξιότητες, στην αποτελεσματική επικοινωνία, μέσα σε διαπολιτισμικές καταστάσεις (Deardorff, 2010:87,88). Επιπλέον, αξίζει να αναφερθεί και ο ορισμός που υιοθετούν πολλοί ερευνητές, ο οποίος περιγράφει την ικανότητα που έχει το άτομο να τροποποιεί τη συμπεριφορά του σε διαφορετικά πολιτισμικά πλαίσια, ώστε να καθίσταται ευέλικτο και να μπορεί να βλέπει και να παρατηρεί τις καταστάσεις μέσα από διάφορες οπτικές (Deardorff, 2006: 248-249 · Deardorff, 2010: 90). Ακόμη, για τη δημιουργία ενός πιο πλήρους ορισμού πρόσθεσαν και την ικανότητα που πρέπει να αναπτύξουν τα άτομα, ώστε να είναι σε θέση να συνειδητοποιούν, να εκτιμούν και να κατανοούν τις πολιτισμικές διαφορές. Να έχει επίγνωση του δικού του πολιτισμού, αλλά παράλληλα, να μπορεί να έρθει σε επαφή και να βιώνει άλλους πολιτισμούς (Deardorff, 2006: 247).

Ο Le Roux (2002: 41-43), στις αναφορές του για τη διαπολιτισμική ικανότητα, αναφέρεται στο σπουδαίο ρόλο που παίζει η μη λεκτική επικοινωνία ανάμεσα σε διάφορους πολιτισμούς. Λέγοντας μη λεκτική επικοινωνία νοούνται οι χειρονομίες, η βλεμματική επαφή, οι εκφράσεις του προσώπου, ο τόνος της φωνής. Οι διαφορές αυτές, ανάμεσα στη λεκτική και μη λεκτική επικοινωνία, που υπάρχουν στους διάφορους πολιτισμούς, πολλές φορές μπορεί να οδηγήσουν σε παρανοήσεις, παρερμηνείες και ασάφειες, μεταξύ πολιτισμικά διαφορετικών ατόμων. Για την αντιμετώπιση, τέτοιων καταστάσεων, που μπορεί να οδηγήσουν σε παρεξηγήσεις ο Le Roux (2002: 42), τονίζει τη σημασία που παίζει το χιούμορ και η ικανότητα αποδοχής της διαφορετικότητας, προκειμένου τα άτομα να μάθουν καινούρια πράγματα.

Η διαπολιτισμική ικανότητα σύμφωνα με τον Neuner (2012: 96), έχει τρεις

διαστάσεις. Η πρώτη διάσταση, είναι η γνωστική, η οποία συνδέεται με τις γνώσεις του ανθρώπου. Η δεύτερη διάσταση είναι η συναισθηματική, η οποία συνδέεται με τις στάσεις και τις αξίες του, και η τρίτη, είναι η πραγματιστική, που συνδέεται με τις δεξιότητες του ατόμου.

Οι Barrett κ.ά. (2017:12), μιλώντας για τη διαπολιτισμική ικανότητα, αναφέρονται σε ένα συνδυασμό από αντιλήψεις, γνώσεις, νοοτροπίες και δεξιότητες, που βοηθούν τα άτομα να σέβονται και να κατανοούν ανθρώπους με διαφορετικό πολιτισμικό υπόβαθρο. Επιπλέον, βοηθούν τα άτομα να συνάψουν εποικοδομητικές σχέσεις με άλλους ανθρώπους και να κατανοήσουν καλύτερα τον εαυτό τους.

Στη σχετική βιβλιογραφία, ο Fantini (2009: 458), φέρεται να χρησιμοποιεί τον όρο διαπολιτισμική επικοινωνιακή ικανότητα (intercultural communicative competence), ο οποίος σύμφωνα με τον ίδιο, στηρίζεται στην έννοια της επικοινωνιακής ικανότητας. Οι τέσσερις διαστάσεις που απαρτίζουν τη συγκεκριμένη ικανότητα, είναι οι στάσεις, οι γνώσεις, οι δεξιότητες και η επίγνωση. Τονίζει ότι ο κάθε άνθρωπος έχει μια έμφυτη επικοινωνιακή ικανότητα η οποία τον καθιστά μέλος της κοινωνίας στην οποία ανήκει. Σε περίπτωση επαφής με πολιτισμικά διαφορετικούς ανθρώπους όμως, η ικανότητα αυτή, συγκρούεται με την αντίστοιχη ικανότητα των πολιτισμικά διαφορετικών άλλων. Αν ο άνθρωπος καταφέρει να αλλάξει την οπτική του για τον κόσμο, ούτως ώστε να είναι σε θέση να συγκρίνει τις απόψεις και τις ιδέες του, με του συνομιλητή του, τότε μπορούμε να πούμε ότι το άτομο αυτό, έχει κατακτήσει τη διαπολιτισμική επικοινωνιακή ικανότητα. Ο Fantini (2009: 458), ορίζει τη διαπολιτισμική ικανότητα σαν ένα σύνολο ικανοτήτων, που χρειάζεται να ενεργήσουν με κατάλληλο και αποτελεσματικό τρόπο στην περίπτωση που το άτομο έρχεται σε επαφή και αλληλεπιδρά με πολιτισμικά και γλωσσικά διαφορετικούς ανθρώπους. Συστατικά της στοιχεία, μπορούν να χαρακτηριστούν το χιούμορ, η αποχή από την οποιαδήποτε κριτική, η περιέργεια, η ευελιξία, το ενδιαφέρον, η ενσυναίσθηση, και η υπομονή (Fantini, 2009).

Επιτακτική χαρακτηρίζουν την ανάπτυξη της συγκεκριμένης ικανότητας στον άνθρωπο οι Chen & Starosta (1998: 28), κυρίως όταν αυτός έρχεται σε επαφή και αλληλεπιδρά με πολιτισμικά διαφορετικούς ανθρώπους. Η ανάπτυξη της διαπολιτισμικής επικοινωνιακής ικανότητας, δίνει στα άτομα την ευκαιρία να αναπτύξουν την κατάλληλη επικοινωνιακή συμπεριφορά, έτσι ώστε να είναι σε θέση να πραγματεύονται την πολιτισμική ταυτότητα τη δική τους αλλά και των συνομιλητών τους. Επιπλέον σύμφωνα με τους Chen & Starosta (1998: 28), η ανάπτυξη της

συγκεκριμένης ικανότητας στα άτομα, τους προσφέρει και άλλες ευκαιρίες. Παρέχει στα άτομα τα κατάλληλα εφόδια και τις κατάλληλες γνώσεις ώστε στις διαπολιτισμικές αλληλεπιδράσεις τους, να καταφέρνουν με έντεχνο τρόπο να κερδίζουν τις επιθυμητές συμπεριφορές και να πετυχαίνουν το στόχο τους όσον αφορά στον τομέα της επικοινωνίας. Τα εφόδια και οι γνώσεις που έχουν αποκομίσει τα διαπολιτισμικά ικανά άτομα, έχουν να κάνουν με την αναγνώριση και το σεβασμό απέναντι στις πολιτισμικές ταυτότητες των άλλων. Όσα αναφέρονται παραπάνω βέβαια, μπορούμε να πούμε, ότι είναι κάποια από τα στοιχεία που απαρτίζουν τη διαπολιτισμική επικοινωνιακή ικανότητα. Σύμφωνα με τον Chen (2014: 15-18), η διαπολιτισμική επικοινωνιακή ικανότητα, απαρτίζεται από πέντε στοιχεία: 1) την αποκάλυψη του εαυτού, 2) την αυτογνωσία, 3) την κοινωνική προσαρμογή, 4) την επικοινωνιακή ικανότητα και 5) την αλληλεπίδραση.

Έναν διαχωρισμό ανάμεσα στους όρους της διαπολιτισμικής ικανότητας και της διαπολιτισμικής επικοινωνιακής ικανότητας έκανε η Borghetti (2013a: 256-257,267). Στην προσπάθεια αυτή, φαίνεται να διαχωρίζει την διδασκαλία μιας ξένης γλώσσας με τη διαπολιτισμική εκπαίδευση, προτείνοντας κατά κάποιο τρόπο μια ανεξαρτησία ανάμεσα τους. Η διαπολιτισμική ικανότητα για την ίδια (2011a: 143 · 2012: 335 · 2013b: 117), αποτελεί ένα σύνολο από γνωστικούς, συναισθηματικούς και συμπεριφορικούς παράγοντες. Οι παράγοντες αυτοί, φαίνεται να επηρεάζουν σε γενικές γραμμές, την αλληλεπίδραση και την κατανόηση της διαφορετικότητας. Ο τρόπος με τον οποίο τα άτομα όμως κατανοούν τη διαφορετικότητα, εξαρτάται από το φύλο, την εθνικότητα, την ηλικία και την κοινωνική τάξη στην οποία ανήκουν (Borghetti, 2015: 1). Η ανάπτυξη της, μπορεί να πραγματοποιηθεί τόσο από την εμπειρία, όσο και από την εκπαίδευση. Για να μπορέσει όμως να αναπτυχθεί η συγκεκριμένη ικανότητα, τα άτομα πρέπει να είναι σε θέση να αναγνωρίζουν και να αποδέχονται την ύπαρξη πολλαπλών ταυτοτήτων τόσο για τον ίδιο τους τον εαυτό, όσο και για τους άλλους (Borghetti, 2015: 1).

Στο σημείο αυτό, αξίζει να αναφερθεί βέβαια, ότι ο Byram και οι συνεργάτες του έδωσαν ιδιαίτερη έμφαση στο κομμάτι της επικοινωνίας. Πίστευαν ότι η επικοινωνία ανάμεσα σε ανθρώπους από διαφορετικά πολιτισμικά περιβάλλοντα για να θεωρείται επιτυχημένη, δεν πρέπει να περιλαμβάνει απλά μια ανταλλαγή πληροφοριών. Αντίθετα πρέπει τα πολιτισμικά διαφορετικά άτομα να βιώσουν την εμπειρία της ουσιαστικής αλληλεπίδρασης, ούτως ώστε να δημιουργούνται σχέσεις μεταξύ τους (Byram, 1997:3,71 · Byram, Gribkova & Starkey, 2002:7-10,33 · Byram,

Morgan κ.ά., 1994:39 · Byram & Tost Planet, 2000:12,14). Για να μπορέσει όμως να συμβεί κάτι τέτοιο, το άτομο, πρέπει να έχει επίγνωση του πολιτισμού του, των αξιών και των πεποιθήσεων του, στις διαπολιτισμικές του αλληλεπιδράσεις (Byram, 2003:8 · Byram & Tost Planet, 2000:12). Παράλληλα, τονίζεται η αναγκαιότητα, να είναι δεκτικό και ανοιχτό, απέναντι στη διαφορετικότητα του εκάστοτε πολιτισμικά διαφορετικού ατόμου που αλληλεπιδρά. Αυτό, ουσιαστικά σημαίνει, ότι το άτομο πρέπει να αναπτύξει την κριτική του σκέψη, αναφορικά με τα πιστεύω, τις πεποιθήσεις, τις αξίες και γενικότερα τον τρόπο ζωής του συνομιλητή του (Byram, 1997:113 · Byram, Morgan κ.ά., 1994:152 · Byram κ.ά., 2002:10 · Byram & Tost Planet, 2000:12). Μπορούμε να συμπεράνουμε λοιπόν ότι η διαπολιτισμική επικοινωνιακή ικανότητα αναφέρεται στην ικανότητα που μπορεί να καλλιεργήσει το άτομο, έτσι ώστε να καθίσταται ικανό να βρίσκει ικανοποιητικούς τρόπους αλληλεπίδρασης και επικοινωνίας, με πολιτισμικά διαφορετικούς άλλους. Τα άτομα που έχουν αναπτύξει τη διαπολιτισμική επικοινωνιακή ικανότητα, μπορούν να δρουν σαν διαπολιτισμικοί μεσολαβητές, καθώς μπορούν να διακρίνουν τους τρόπους με τους οποίους γίνεται συσχέτιση ανάμεσα σε διαφορετικούς πολιτισμούς, σύμφωνα με τις ομοιότητες και τις διαφορές τους. Έχουν την ικανότητα δηλαδή, να φέρουν σε επαφή διαφορετικούς κώδικες συμπεριφοράς, συστήματα αξιών και πιστεύω (Byram, 1997:38,71 · Spitzberg & Changnon, 2009:18). Πρακτικά βέβαια, αυτό σημαίνει ότι τα άτομα αυτά, προκειμένου να κατανοήσουν τις αξίες των πολιτισμικά διαφορετικών ανθρώπων, που μπορεί να διαφέρουν από τις δικές τους, είναι διατεθειμένα να «περιορίσουν» τις δικές τους αξίες και πεποιθήσεις έστω και παροδικά (Byram, 2003:60).

Γίνεται κατανοητό λοιπόν, ότι η διαπολιτισμική επικοινωνιακή ικανότητα, αποτελείται από την ανάπτυξη της γλωσσικής ικανότητας, προκειμένου το άτομο να είναι σε θέση να επικοινωνήσει λεκτικά, με κατάλληλο τρόπο, με τον συνομιλητή του (Byram, 1997:49,70-77,107,112-113 · Byram, 2003:60,61 · Deardorff, 2010:90 · Kramsch, 1998:28,29,30), και της ικανότητας όσον αφορά στην αμοιβαία κατανόηση της ατομικότητας, πολιτισμικά διαφορετικών ανθρώπων (Byram κ.ά., 2002:9,10,33).

Ο Bennett (2004:73, 2009:S4), χρησιμοποιεί τον όρο διαπολιτισμική ευαισθησία (intercultural sensitivity), την οποία μπορεί να αποκτήσει ο άνθρωπος μέσω της διαπολιτισμικής μάθησης και να καταφέρει με τον τρόπο αυτό, να καλλιεργήσει τη «διαπολιτισμική ικανότητα». Οι διαπολιτισμικά ευαισθητοποιημένοι άνθρωποι, φέρονται και αντιμετωπίζουν τους πολιτισμικά διαφορετικούς άλλους ως ισότιμους. Την ίδια άποψη φαίνεται να υιοθετούν και οι Hammer, Bennett & Wiseman

(2003:422), καθώς χαρακτηρίζουν σαν διαπολιτισμική ευαισθησία την ικανότητα του ανθρώπου να κατανοεί την οποιαδήποτε πολιτισμική ετερότητα με ποικίλους τρόπους. Οι διαπολιτισμική ικανότητα όπως αναφέρουν οι ίδιοι σχετίζεται με την ικανότητα του ανθρώπου να μπορεί να επικοινωνεί και να εξωτερικεύει τα συναισθήματά του, με αποτελεσματικό τρόπο, σε διάφορες διαπολιτισμικές καταστάσεις (Bennett & Bennett, 2004:149). Η ικανότητα αυτή, της αποτελεσματικής αλληλεπίδρασης των ανθρώπων στηρίζεται σε γνωστικά, συναισθηματικά και συμπεριφορικά χαρακτηριστικά, και αντίστοιχες δεξιότητες (Bennett, 2011:3).

Στην ελληνική βιβλιογραφία επίσης, επισημαίνεται από τις Κανακίδου και Παπαγιάννη (2003:147), ότι η διαπολιτισμική ικανότητα είναι ένα σύνολο δεξιοτήτων, που σχετίζονται με την επικοινωνία και τη δημιουργία σχέσεων, ανάμεσα σε ετερογενείς πολιτισμικά ομάδες. Οι Παλαιολόγου και Ευαγγέλου (2003:94), χαρακτηρίζουν ως διαπολιτισμική ικανότητα, τη διαχείριση της διαφορετικότητας με αποτελεσματικό τρόπο, και τη συνδέουν με συγκεκριμένες στάσεις και δεξιότητες του ανθρώπου, αναφορικά με τον εμπειρικό, τον προσωπικό και το γνωστικό τομέα. Σύμφωνα με τον Μάγο (2005:201), η διαπολιτισμική ικανότητα σχετίζεται με τις ικανότητες επικοινωνίας και διαχείρισης. Αφορά δηλαδή στην επικοινωνία με εθνοπολιτισμικά διαφορετικά άτομα, και στη διαχείριση ενός πλήθους διαφορών που υπάρχουν στις διάφορες ομάδες είτε αυτές είναι εθνοπολιτισμικά διαφορετικές, είτε έχουν κοινή εθνοπολιτισμική προέλευση. Σύμφωνα με τον ίδιο (2005:201), μπορούμε να θεωρήσουμε ότι η συγκεκριμένη ικανότητα αναφέρεται με την αλλαγή της οπτικής των ανθρώπων. Στόχος αυτής της αλλαγής είναι οι άνθρωποι να αποδεχθούν, να κατανοήσουν και να αξιοποιήσουν καινούριες γνώσεις, στάσεις και δεξιότητες που δεν γνώριζαν και κατά κύριο λόγο απέρριπταν.

Αντιλαμβανόμαστε λοιπόν, ότι η ανάπτυξη της διαπολιτισμικής ικανότητας δεν αφορά μόνο τους ανθρώπους που μετακινούνται αναγκαστικά ή από επιλογή σε μια ξένη χώρα. Είναι μια ικανότητα που πρέπει να αναπτυχθεί και από τους ανθρώπους στις χώρες υποδοχής. Καθώς τόσο οι μεν όσο και οι δε, όπως αναφέρει ο Byram (1997:41-42), σε περιπτώσεις διαπολιτισμικής επαφής χρειάζεται να έχουν τις κατάλληλες γνώσεις, στάσεις και δεξιότητες, προκειμένου να δημιουργήσουν και να διατηρήσουν επαφές και σχέσεις. Χρειάζεται να έχουν την ικανότητα να δεχτούν τις απόψεις και την «οπτική» των άλλων ανθρώπων, ούτως ώστε να λύσουν τυχόν προβλήματα επικοινωνίας που θα προκύψουν μεταξύ τους. Η διαπολιτισμική ικανότητα λοιπόν, δεν αφορά μόνο τους εθνοπολιτισμικά διαφορετικούς, αλλά όλους

τους ανθρώπους, καθώς κάθε άτομο είναι φορέας ενός διαφορετικού πολιτισμού και για να είναι σε θέση να επικοινωνήσει και να κατανοήσει τον άλλο, που μπορεί να είναι ακόμη και από την ίδια εθνοτική ομάδα, πρέπει να έχει καλλιεργήσει αυτή την ικανότητα.

3.3. Μοντέλα ανάπτυξης της διαπολιτισμικής ικανότητας

Σύμφωνα με την Deardorff (2009b:479), για να μπορέσει να αξιολογηθεί το επίπεδο της διαπολιτισμικής ικανότητας ενός ατόμου έπρεπε να δημιουργηθεί ένα εργαλείο που θα προσέφερε μετρήσιμα αποτελέσματα κατάλληλα προς αξιολόγηση. Για τη δημιουργία όμως ενός τέτοιου εργαλείου, όπως αναφέρει ο Chen (2014:23-24), είναι απαραίτητο, αρχικά, να καθοριστούν τα στοιχεία που συγκροτούν την έννοια της διαπολιτισμικής ικανότητας. Τα στοιχεία που συνθέτουν τη συγκεκριμένη ικανότητα όμως είναι πάρα πολλά και δεν υπάρχει ένας ακριβής καθορισμός τους. Για το λόγο αυτό, στην προσπάθεια δημιουργίας ενός εργαλείου αξιολόγησης, πολλοί μελετητές προσπάθησαν να τα οργανώσουν. Αποτέλεσμα αυτών των προσπαθειών ήταν η δημιουργία διάφορων μοντέλων ανάπτυξης της διαπολιτισμικής ικανότητας πάνω στα οποία στηρίχθηκαν τα αντίστοιχα εργαλεία αξιολόγησης. Παρακάτω αναφέρονται τα πιο κοινά μοντέλα ανάπτυξης της διαπολιτισμικής ικανότητας.

❖ Το Πυραμιδικό Μοντέλο (Pyramid Model of Intercultural Competence) της Deardorff

Η Deardorff (2006:241-261, 2009b:479, 2010:87), προσπάθησε να συγκεντρώσει τα στοιχεία τα οποία συνθέτουν τη διαπολιτισμική ικανότητα, προκειμένου να βρεθεί ο καλύτερος τρόπος για την αξιολόγησή της. Για την επίτευξη του συγκεκριμένου εγχειρήματος, συγκέντρωσε, οργάνωσε και κατηγοριοποίησε τις απόψεις τόσο ακαδημαϊκών, όσο και θεσμικών διαχειριστών της τριτοβάθμιας εκπαίδευσης, που συμμετείχαν σε μια εθνική μελέτη στις ΗΠΑ, σχετικά με τα στοιχεία τα οποία συνθέτουν τη διαπολιτισμική ικανότητα.

Αποτέλεσμα αυτής της προσπάθειας, ήταν η δημιουργία του πυραμιδικού μοντέλου της διαπολιτισμικής ικανότητας (Pyramid Model of Intercultural Competence), το οποίο αναπαριστάτε οπτικά στο παρακάτω σχήμα:

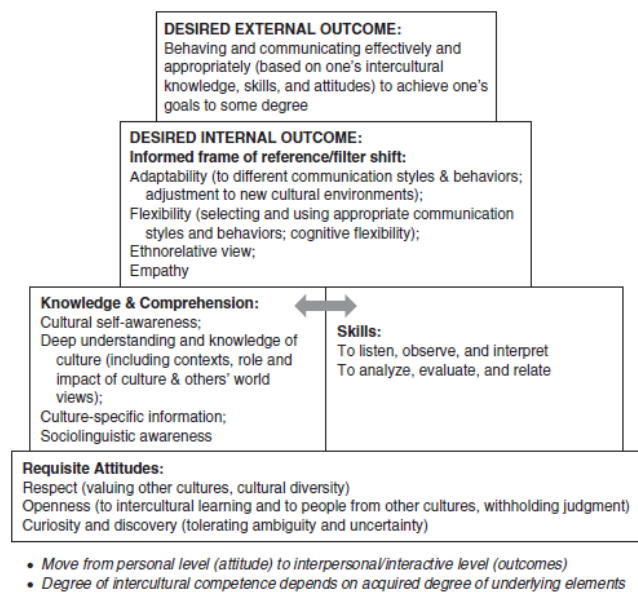


Figure 3. Pyramid Model of Intercultural Competence
Source: Deardorff (2004).

Εικόνα 1: Πυραμιδικό Μοντέλο Διαπολιτισμικής Ικανότητας της Deardorff

Όπως μπορούμε να διαπιστώσουμε παρατηρώντας το σχήμα, τα συστατικά στοιχεία που συνθέτουν τη διαπολιτισμική ικανότητα, ταξινομούνται σε πέντε κατηγορίες. Η ταξινόμηση αυτή είναι κλιμακωτή, από κάτω προς τα επάνω. Στη βάση της πυραμίδας, στο πρώτο επίπεδο δηλαδή τοποθετούνται οι στάσεις (attitudes), στη συνέχεια, στο δεύτερο επίπεδο, οι δεξιότητες (skills) και η γνώση και η κατανόηση (knowledge and comprehension), πιο πάνω, στο τρίτο επίπεδο, βρίσκεται το επιθυμητό εσωτερικό αποτέλεσμα (desired internal outcome), και τέλος στην κορυφή, στο τέταρτο επίπεδο συναντάμε το επιθυμητό εξωτερικό αποτέλεσμα (desired external outcome) (Deardorff, 2006:254 · Deardorff, 2010:87).

Σχετικά με τις στάσεις που συναντώνται στη βάση της πυραμίδας, μπορούμε να αναφέρουμε την ικανότητα του ατόμου να εκφράζεται με σεβασμό απέναντι σε πολιτισμικά διαφορετικά άτομα. Στην ίδια κατηγορία ανήκει και η δεκτικότητα των ανθρώπων να αποκτήσουν διαπολιτισμική γνώση σχετικά με πολιτισμικά διαφορετικά άτομα. Η εκδήλωση δηλαδή ενδιαφέροντος και περιέργειας των ανθρώπων να ανακαλύψουν πολιτισμικά διαφορετικά άτομα, ενώ ταυτόχρονα να είναι σε θέση να δείξουν ανοχή στην ασάφεια που ίσως δημιουργήσει η επαφή μαζί τους (Deardorff, 2006:255, 2009b:479 · Borghetti, 2011b:9 · Spitzberg & Changnon, 2009:32). Η ανάπτυξη των παραπάνω στάσεων είναι σημαντικές και καθοριστικές, προκειμένου τα άτομα να αποκτήσουν τις γνώσεις και δεξιότητες που έπονται (Deardorff, 2010:87).

Στο δεύτερο επίπεδο του πυραμιδικού μοντέλου, συναντάμε τη γνώση και την κατανόηση, όπως επίσης και τις δεξιότητες. Η γνώση και η κατανόηση σχετίζεται με την πολιτισμική επίγνωση (cultural self-awareness), την πολιτισμική κατανόηση σε βάθος, το ρόλο που παίζουν και την επίδραση που έχουν οι διάφοροι πολιτισμοί και οι κοσμοθεωρίες τους. Όλα τα παραπάνω συνεπάγονται την ικανότητα που δύναται να αναπτύξει το άτομο, ούτως ώστε να είναι σε θέση να αντιλαμβάνεται τις οπτικές των «άλλων» (Borghetti, 2011b:9, 2013a:259 · Deardorff, 2006:7, 2009b:481, 2010:88 · Spitzberg & Changnon, 2009:32). Οι δεξιότητες, έχουν άμεση σχέση με τις γνώσεις, που απέκτησε το άτομο προηγουμένως, καθώς σχετίζονται με την ικανότητα του να ακούει, να παρατηρεί, να ερμηνεύει, αναλύει, να αξιολογεί και να συσχετίζει όλα όσα έμαθε (Deardorff, 2009b: 480, 2010:88 · Spitzberg & Changnon, 2009: 32). Σύμφωνα με τη Deardorff (2009b: 479), το άτομο πρέπει να καλλιεργεί και να αναπτύσσει δεξιότητες κριτικής σκέψης, γιατί αυτές το βοηθούν στην αξιολόγηση της γνώσης που απέκτησε.

Για να μεταβεί το άτομο, στο τρίτο επίπεδο της πυραμίδας, στο επιθυμητό εσωτερικό αποτέλεσμα το οποίο περιλαμβάνει την προσαρμοστικότητα του ατόμου στα διαφορετικά είδη επικοινωνίας, την ευελιξία, την εθνοσχετική οπτική και την ενσυναίσθηση, θα πρέπει πρώτα να αποκτήσει τις επιθυμητές στάσεις, γνώσεις και δεξιότητες (Deardorff, 2006:254, 2009:480, 2010:88 · Borghetti, 2011 · Spitzberg & Changnon, 2009:32). Η Borghetti (2013a:260), αναφέρει χαρακτηριστικά ότι το άτομο σε αυτό το επίπεδο, είναι σε θέση να αμφισβητεί τις δικές του αξίες και να μπορεί να βελτιώνει το επιθυμητό εξωτερικό παρατηρήσιμο αποτέλεσμα, καθώς μπορεί να μετακινεί το εσωτερικό πλαίσιο αναφοράς (Deardorff, 2006:255).

Στην κορυφή της πυραμίδας, βρίσκεται το επιθυμητό εξωτερικό αποτέλεσμα, το οποίο δεν είναι τίποτα άλλο από την ικανότητα που έχει αναπτύξει το άτομο, να συμπεριφέρεται και να επικοινωνεί κατάλληλα και αποτελεσματικά, σε διαπολιτισμικές καταστάσεις, στηριζόμενο στις διαπολιτισμικές στάσεις, γνώσεις και δεξιότητες κατέκτησε στα προηγούμενα από αυτό επίπεδα (Deardorff, 2006:254, 2009b:479, 2010:88 · 2013a:260). Φτάνοντας το άτομο στο επίπεδο αυτό, είναι σε θέση να επιδειξει πολιτισμική ευαισθησία και αφοσίωση στους πολιτισμικούς κανόνες άλλων ανθρώπων, γεγονός που ταυτίζεται με την ανάπτυξη της διαπολιτισμικής ικανότητας (Borghetti, 2013a:260 · Deardorff, 2009b:479).

Η Deardorff (2006:255), αναφέρει ότι το πυραμιδικό μοντέλο κινείται από ένα ατομικό επίπεδο, αυτό των στάσεων σε ένα διαπροσωπικό πολιτισμικό επίπεδο των

αποτελεσμάτων. Τα άτομα έχουν τη δυνατότητα να εισαχθούν στην πυραμίδα από οποιοδήποτε επίπεδο, όμως οι στάσεις είναι αυτές που αποτελούν τη βάση του. Πρακτικά αυτό σημαίνει ότι όσο πιο πολλά στοιχεία έχει κατακτήσει κανείς από τα χαμηλότερα επίπεδα, τόσο περισσότερες πιθανότητες έχει να κατακτήσει στοιχεία των ανώτερων επιπέδων, έτσι ώστε να εκδηλώσει τα επιθυμητά εσωτερικά και εξωτερικά αποτελέσματα, που ταυτίζονται με την ανάπτυξη της διαπολιτισμικής ικανότητας (Deardorff, 2009b:479).

❖ Το Διαδικαστικό Μοντέλο της Διαπολιτισμικής Ικανότητας (Process Model of Intercultural Competence) της Deardorff

Η Deardorff, στην προσπάθειά της να οπτικοποιήσει τα δεδομένα που συνέλεξε, από τη μελέτη που προαναφέρθηκε, παρουσίασε το διαδικαστικό μοντέλο της διαπολιτισμικής ικανότητας, στο οποίο περιλαμβάνονται τα ίδια στοιχεία όπως και στο πυραμιδικό μοντέλο. Η διαφορά στο συγκεκριμένο μοντέλο εντοπίζεται στο γεγονός ότι εδώ απεικονίζεται ο σύνθετος τρόπος, με τον οποίο αποκτάται η διαπολιτισμική ικανότητα (Deardorff, 2006:257).

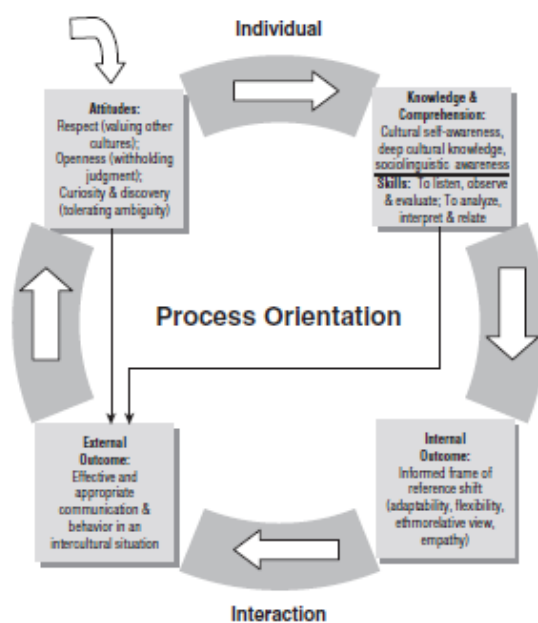


Figure 4. Process Model of Intercultural Competence

Source: Deardorff (2004).

Note: Begin with attitudes; move from individual level (attitudes) to interaction level (outcomes). Degree of intercultural competence depends on degree of attitudes, knowledge/comprehension, and skills achieved.

Εικόνα 2: Το Διαδικαστικό Μοντέλο της Διαπολιτισμικής της Deardorff

Όπως μπορούμε να παρατηρήσουμε και στη σχηματική αναπαράσταση του μοντέλου (εικόνα 2), η διαδικασία η οποία απαιτείται για την ανάπτυξη της διαπολιτισμικής ικανότητας είναι συνεχόμενη και διαρκής, καθώς ο κύκλος μπορεί να ξεκινήσει από την αρχή, όταν ολοκληρωθεί (Deardorff, 2006:257,259). Όπως αναφέρει η ίδια η Deardorff (2010:90), το άτομο πρέπει να επικεντρωθεί στον τρόπο με τον οποίο θα αποκτήσει τις γνώσεις, τις στάσεις και τις δεξιότητες που απαιτούνται, και όχι στη διαπολιτισμική ικανότητα, καθώς πλήρως διαπολιτισμικά ικανοί, δεν είναι δυνατόν να καταστούν ποτέ οι άνθρωποι.

❖ Το μοντέλο της Διαπολιτισμικής Επικοινωνιακής Ικανότητας (Model of Intercultural Communicative Competence-ICC) του Byram

Ο Byram (1997), αναφέρθηκε σε ζητήματα που άπτονται στη διδασκαλία μιας ξένης γλώσσας (Foreign Language Teaching-FLT). Προσπάθησε να ερευνήσει τα ζητήματα που προκύπτουν, όταν θέλουμε να αξιολογήσουμε την ικανότητα των ατόμων στη επικοινωνία με πολιτισμικά διαφορετικά άτομα.

Στην προσπάθειά του αυτή, επεσήμανε την ανάπτυξη της «διαπολιτισμικής επικοινωνιακής ικανότητας» του υποκειμένου (ICC), η οποία λειτουργεί μεσολαβητικά ανάμεσα σε διαφορετικούς πολιτισμούς, δίνοντας τη δυνατότητα στο άτομο να αποκτήσει συναίσθηση της δικής του πολιτισμικής οπτικής και της οπτικής των «άλλων». Η διαπολιτισμική επικοινωνιακή ικανότητα λοιπόν, είναι η ικανότητα του ατόμου, όχι μόνο να επικοινωνεί και να αλληλεπιδρά με άτομα από διαφορετικά πολιτισμικά περιβάλλοντα, αλλά επίσης να μπορεί να δρα σαν μεσολαβητής ανάμεσα σε πολιτισμικά διαφορετικούς ανθρώπους που συνυπάρχουν σε μια κοινωνία (Byram, 1997:5).

Στην κατεύθυνση αυτή λοιπόν, ο Byram (1997:5), για να περιγράψει τα συστατικά που συγκροτούν την εν λόγω ικανότητα που μπορεί να αναπτύξει το άτομο, προτείνει το μοντέλο διαπολιτισμικής επικοινωνιακής ικανότητας. Το συγκεκριμένο μοντέλο περιγράφει διεξοδικά τις απαιτήσεις των περισσότερο ή λιγότερο σύνθετων καταστάσεων των διαπολιτισμικών επαφών, προκειμένου αυτές, να αποτελούν πηγή εμπλουτισμού και να μην παρουσιάζουν δυσκολίες.

Όπως αναφέρει ο Borghetti (2012), το κύριο γνώρισμα του συγκεκριμένου μοντέλου είναι ο εκπαιδευτικός του προσανατολισμός, καθώς συμβάλει στην απόκτηση και αξιολόγηση αυτής της ικανότητας μέσα σε ένα εκπαιδευτικό πλαίσιο,

περιλαμβάνοντας εκπαιδευτικούς στόχους. Το συγκεκριμένο μοντέλο επεξηγεί λεπτομερώς τους μαθησιακούς τομείς στους οποίους αναφέρεται και τους ρόλους που πρέπει να αναλάβουν τόσο οι εκπαιδευτικοί όσο και οι μαθητές, προκειμένου να αναπτύξουν τη διαπολιτισμική επικοινωνιακή τους ικανότητα (Borghetti, 2012:268 · Byram, 1997:70).

Λέγοντας επικοινωνία, δεν εννοούμε βέβαια την απλή ανταλλαγή πληροφοριών, αλλά κάτι βαθύτερο, τη δημιουργία σχέσεων. Για να φτάσουμε σε αυτό το αποτέλεσμα όμως, και το άτομο να αναπτύξει διαπολιτισμική επικοινωνιακή ικανότητα, θα πρέπει να αναπτυχθούν οι παρακάτω διαστάσεις, οι οποίες και την αποτελούν: α) τις στάσεις β) τη γνώση γ) τις δεξιότητες και δ) την κριτική πολιτισμική συνειδητοποίηση/ πολιτική εκπαίδευση (Byram, 1997:33,49,56 · Byram, 2003:62 · Byram κ.ά., 2002:10-19 · Perry & Southwell, 2011:455 · Σιμόπουλος, 2014:51,52). Βέβαια είναι σημαντικό να δώσουμε την πρέπουσα σημασία σε κάθε ένα στοιχείο από αυτές τις διαστάσεις στη μαθησιακή διαδικασία (Byram κ.ά., 2002:29), αλλά και στη διαδικασία αξιολόγησης, η οποία πρέπει να γίνει σε όλα τα επιμέρους στοιχεία (Byram, 1997: 49,88-105).

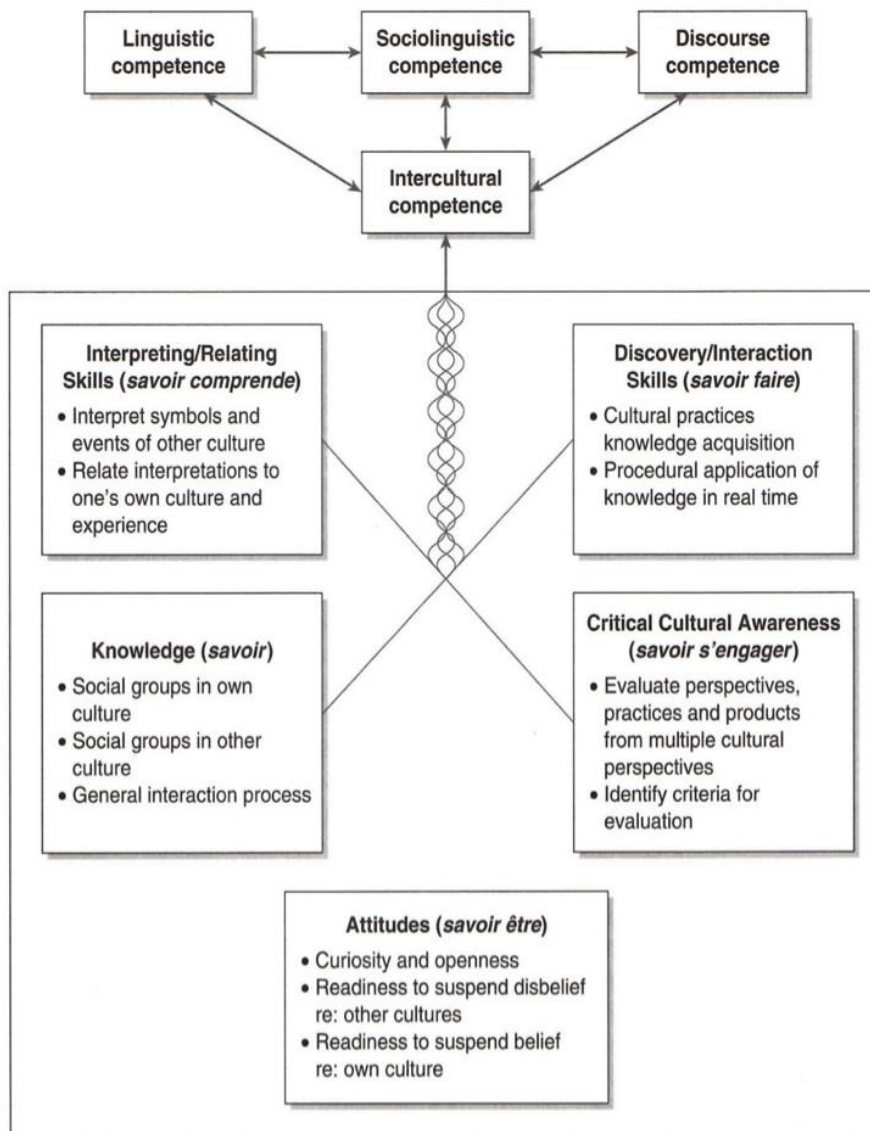
Αναφορικά με τις στάσεις (*savoir être*), το άτομο καλείται να αναπτύξει περιέργεια και προθυμία ούτως ώστε να γνωρίσει καινούριες ιδέες και οπτικές. Να εμπλακεί με την ετερότητα με δημιουργικό τρόπο, αυτό βέβαια δεν συνεπάγεται ότι πρέπει να αναζητά κάποιο «εξωτικό» στοιχείο στους διαφορετικούς πολιτισμούς (Byram, 1997: 34,50-58,91-92, · Byram, Morgan κ.ά., 1994:137, · Borghetti, 2011b). Η προθυμία στη γνωριμία της πολιτισμικής ετερότητας, είναι αυτή που οδηγεί το άτομο να γίνει δεκτικό στις διαπολιτισμικές εμπειρίες, έτσι ώστε σταδιακά να αποκτήσει διαπολιτισμική ικανότητα (Ryan, 2003:131-133). Επιπλέον, για να μπορούμε να πούμε ότι ένα άτομο έχει αποκτήσει αυτή την ικανότητα πρέπει να είναι σε θέση να αποβάλλει την καχυποψία που μπορεί να έχει απέναντι στους «άλλους», τον εθνοκεντρισμό και την άκριτη πίστη απέναντι στον πολιτισμό του (Byram, 1997: 50,57-58,91-92 · Byram, 2003:62 · Borghetti, 2011b · Zarate, 2003:221).

Όσον αφορά στη γνώση (*savoirs*) που χρειάζεται να έχει ένα άτομο, αυτή σχετίζεται με τη γνώση για τις διάφορες κοινωνικές ομάδες, τα πολιτισμικά τους προϊόντα, τις πρακτικές και την κουλτούρα άλλων πολιτισμών. Επιπρόσθετα, το άτομο πρέπει να αποκτήσει γνώσεις και για το δικό του πολιτισμό και τη δική του κουλτούρα και να κατανοήσει τον τρόπο με τον οποίο αυτά γίνονται αντιληπτά από την οπτική του πολιτισμικά διαφορετικού άλλου (Byram, 1997: 35-36,51,58-66,94-96 · Borghetti,

2011b). Πιο συγκεκριμένα, το άτομο, πρέπει να αποκτήσει γνώσεις αναφορικά με τα μέσα και τους θεσμούς που μπορούν να κάνουν πιο εύκολη την επαφή ανάμεσα σε διαφορετικούς πολιτισμούς, τις αιτίες που δημιουργούν παρανοήσεις ανάμεσά τους, της «εθνικής μνήμης», των εθνικών προσδιορισμών του γεωγραφικού χώρου. Επιπλέον, το άτομο πρέπει να κατανοήσει τις διαδικασίες της κοινωνικής και διαπροσωπικής αλληλεπίδρασης και των κοινωνικών διαφορών τόσο της δικής του χώρας όσο και του συνομιλητή του (Byram, 1997: 51-60,96-97 · Byram, Morgan κ.ά., 1994:136).

Οι δεξιότητες αποτελούνται από δύο κατηγορίες. Τις δεξιότητες ερμηνείας και συσχέτισης από τη μια και τις δεξιότητες ανακάλυψης/αλληλεπίδρασης από την άλλη (Byram, 1997:33 · Borghetti, 2011b). Οι δεξιότητες ερμηνείας και συσχέτισης (*savoir comprendre*), αναφέρονται στην ικανότητα που μπορεί να αναπτύξει το άτομο, ώστε να είναι σε θέση να ερμηνεύει κάποιο γεγονός από έναν διαφορετικό πολιτισμό, να μπορεί να το εξηγεί και να κάνει συσχέτιση με κάποιο αντίστοιχο γεγονός του «δικού του» πολιτισμού (Byram, 1997: 33-37,52-61,98 · Byram, 2003:62 · Borghetti, 2011b). Οι δεξιότητες ανακάλυψης/αλληλεπίδρασης (*savoir apprendre/faire*), σχετίζονται με την ικανότητα του ατόμου να ανακαλύπτει γνώσεις, έννοιες και αξίες για έναν καινούριο πολιτισμό και στη συνέχεια να αλληλεπιδρά με αυτόν σε πραγματικό χρόνο (Byram, 1997: 37-38,52-53,61-63,98-100).

Η κριτική πολιτισμική συνειδητοποίηση/πολιτική εκπαίδευση (*savoirs'engager*) τέλος, σχετίζεται με την ικανότητα του ατόμου να μπορεί να αξιολογεί με κριτικό τρόπο, τις οπτικές, τις πρακτικές και τα στοιχεία του «δικού του» πολιτισμού αλλά και των «άλλων» (Borghetti, 2013b:117 · Byram, 1997 · Byram, 2003:53,63,101 · Byram κ.ά., 2002:13).



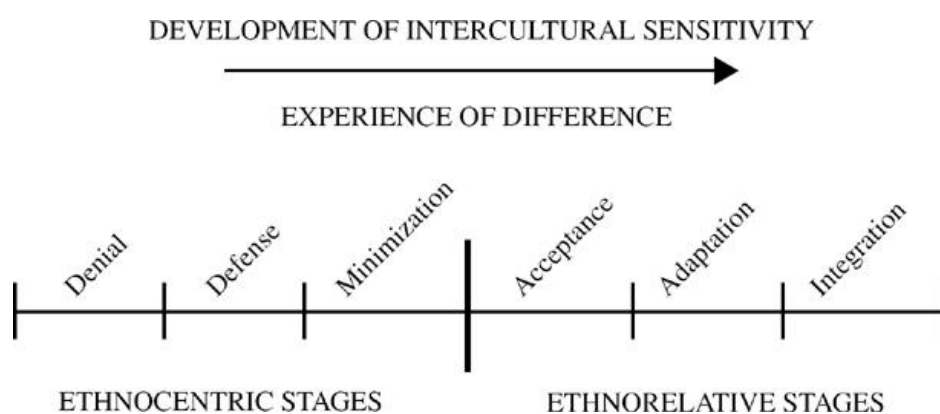
Εικόνα 3: Το μοντέλο της Διαπολιτισμικής Επικοινωνιακής Ικανότητας του Byram

❖ **Το Αναπτυξιακό Μοντέλο της Διαπολιτισμικής Ευαισθησίας (The Developmental Model of Intercultural Sensitivity-DMIS) του Bennett**

Ο Bennett, για πολλά χρόνια ασχολήθηκε με τους τρόπους με τους οποίους τα άτομα αντιμετωπίζουν διαπολιτισμικές καταστάσεις και γενικότερα με την έννοια της διαπολιτισμικής επικοινωνίας. Έτσι, προσπάθησε να εντοπίσει τους λόγους για τους οποίους κάποιοι άνθρωποι επικοινωνούσαν με επιτυχία με πολιτισμικά διαφορετικούς άλλους, ενώ κάποιοι δεν τα κατάφερναν (Bennett, 2004:62). Το αποτέλεσμα αυτής της μελέτης του Bennett, ήταν η δημιουργία του Αναπτυξιακού Μοντέλου της Διαπολιτισμικής επικοινωνίας (DMIS). Πρόκειται για ένα εννοιολογικό πλαίσιο, όπως

αναφέρει ο ίδιος ο Bennett (1998:15), το οποίο βασίζεται σε αναπτυξιακούς όρους. Το συγκεκριμένο μοντέλο, εξηγεί τους τρόπους με τους οποίους αντιδρούν οι άνθρωποι απέναντι στην πολιτισμική ετερότητα και προσπαθεί να ερευνήσει, τους τρόπους με τους οποίους, αυτοί την ερμηνεύουν (Bennett, 2004:62 · Hammer κ.ά., 2003:421,423). Στόχος του είναι, να βοηθήσει τους εκπαιδευτικούς στο σχεδιασμό διδακτικών δραστηριοτήτων σύμφωνα με τυπικά μοτίβα μάθησης (Borghetti, 2012:342).

Το συγκεκριμένο μοντέλο περιγράφει με συνοπτικό τρόπο, τα στάδια που ακολουθούνται σε μια συνεχώς αυξανόμενη πολιτισμική συνειδητοποίηση. Σε όλη αυτή την προσπάθεια, το άτομο κατανοεί και προσαρμόζεται, αλλάζοντας την οπτική του από εθνοκεντρική σε εθνοσχετική. Αποτέλεσμα όλων αυτών, είναι η ανάπτυξη της διαπολιτισμικής ευαισθησίας του ατόμου, που οδηγεί στην διαπολιτισμική ικανότητα (Bae, 2012:15 · Bennett, 2004:72 · Pederson, 1997:2).



Εικόνα 4: Αναπτυξιακό Μοντέλο της Διαπολιτισμικής Ευαισθησίας του Bennett

Το μοντέλο της διαπολιτισμικής ευαισθησίας του Bennett, όπως φαίνεται και στην εικόνα 4, περιλαμβάνει έξι διαδοχικά στάδια, ξεκινώντας από τον εθνοκεντρισμό και καταλήγοντας στην εθνοσχετική κατάσταση (Bae, 2012:15 · Chen & Starosta, 1997:4 · Hammer κ.ά., 2003:421,423 · Pederson, 1997:2 · Spitzberg & Changnon, 2009:21). Κάθε στάδιο αντιπροσωπεύει μια συγκεκριμένη οπτική θεώρηση του κόσμου και συνδέεται με συγκεκριμένες γνώσεις στάσεις και συμπεριφορές απέναντι σε άτομα διαφορετικού πολιτισμικού περιβάλλοντος (Bennett & Bennett, 2004:152 · Borghetti, 2012:341 · Pederson, 1997:2).

Το μοντέλο, ξεκινά με την περιγραφή τριών εθνοκεντρικών (ethnocentric) σταδίων, όπου ο οικείος πολιτισμός θεωρείται κεντρικός. Συνεχίζει και καταλήγει με

την περιγραφή των τριών τελευταίων σταδίων, εθνοσχετικών (ethnorelative), όπως ονομάζονται. Στα εθνοσχετικά στάδια, ο οικείος πολιτισμός, βιώνεται σε ένα γενικότερο πλαίσιο, μαζί με τους υπόλοιπους πολιτισμούς (Bennett, 2004:62-63). Πιο συγκεκριμένα, στα εθνοκεντρικά στάδια του μοντέλου, το άτομο, θεωρεί τον δικό του πολιτισμό, σαν τον μοναδικό, φυσιολογικό και αναμφισβήτητο (Bennett, 2004:62-63 · Grant, 2006:17). Στα στάδια αυτά λοιπόν, το άτομο, με μη συνειδητό τρόπο, θεωρεί σαν πρότυπα για να κρίνει τους «άλλους», τα δικά του πιστεύω και τις δικές του συνήθειες (Bennett, 1998:15).

Τα εθνοκεντρικά στάδια περιλαμβάνουν την άρνηση (denial) της πολιτισμικής ετερότητας, όπου οι συμπεριφορές, οι αξίες και οι πεποιθήσεις του οικείου πολιτισμού, θεωρούνται οι μόνες πραγματικές. Την άμυνα (defense) απέναντι στην πολιτισμική ετερότητα, όπου ο οικείος πολιτισμός ενός ατόμου, θεωρείται σαν η πιο εξελιγμένη μορφή πολιτισμού. Την ελαχιστοποίηση (minimization), της πολιτισμικής διαφοράς, όπου ελαχιστοποιείται η απειλή της πολιτισμικής διαφοράς και τα στοιχεία του οικείου πολιτισμού εκλαμβάνονται από το άτομο σαν παγκόσμια (Hammer κ.ά., 2003:426 · Bennett, 2004:62-63 · Bennett & Bennett, 2004:153 · Spitzberg & Changnon, 2009:21). Καταλαβαίνουμε λοιπόν, ότι στα στάδια αυτά, το άτομο, δείχνει μια άρνηση απέναντι στην ύπαρξη της πολιτισμικής ετερότητας και υποτιμά τη σημασία της (Bennett & Bennett, 2004:152). Όπως αναφέρει ο Bennett (2004:64), τα άτομα που οι αντιλήψεις τους χαρακτηρίζονται εθνοκεντρικές, δεν έχουν την ικανότητα να αναπτύξουν και να διατηρήσουν κοινωνικές σχέσεις με πολιτισμικά διαφορετικούς άλλους. Το γεγονός αυτό, υποδηλώνει την αναγκαιότητα μετάβασης τους στα επόμενα εθνοσχετικά στάδια, προκειμένου τα άτομα αυτά να καλλιεργήσουν τη διαπολιτισμική τους ικανότητα (Bennett, 2004:64).

Στον αντίποδα όλων αυτών, βρίσκονται τα τρία τελευταία στάδια του μοντέλου, τα εθνοσχετικά. Εκεί, το άτομο φαίνεται να «αναζητά» την επαφή με πολιτισμικά διαφορετικούς άλλους. Στα στάδια αυτά, υπάρχει αποδοχή της πολιτισμικής ετερότητας και αποδοχή της σημασίας της. Τα άτομα που οι αντιλήψεις τους χαρακτηρίζονται εθνοσχετικές, προσαρμόζουν την οπτική τους, προκειμένου να λάβουν υπόψιν τους την πολιτισμική ετερότητα (Bennett & Bennett, 2004:153 · Hammer κ.ά., 2003:426) και βιώνουν τον δικό τους πολιτισμό μέσα από μια οπτική θεώρηση άλλων πολιτισμών (Grant, 2006:17). Τα εθνοσχετικά στάδια, περιλαμβάνουν την αποδοχή (acceptance) της πολιτισμικής ετερότητας, την προσαρμογή (adaptation) στην πολιτισμική διαφορά και την ένταξη (integration) της πολιτισμικής διαφοράς

(Bennett, 1998:15 · Hammer κ.ά., 2003:421,425). Όσον αφορά στο στάδιο της αποδοχής της πολιτισμικής ετερότητας, παρατηρούμε ότι ο οικείος πολιτισμός ενός ατόμου, αντιμετωπίζεται σαν ένας πολιτισμός από το σύνολο των πολιτισμών και των κοσμοαντιλήψεων που συναντώνται στον κόσμο. Στο επόμενο στάδιο, αυτό της προσαρμογής, στην πολιτισμική διαφορά, παρατηρούμε ότι διευρύνονται οι συμπεριφορές, οι πεποιθήσεις και οι αξίες του εκάστοτε πολιτισμού, συμπεριλαμβάνοντας και στοιχεία άλλων πολιτισμών. Στο τελευταίο στάδιο, αυτό της ενσωμάτωσης, παρατηρούμε ότι το άτομο έχει την ικανότητα να δομήσει την πολιτισμική του ταυτότητα, να επεκτείνει τόσο τις αντιλήψεις, όσο και τη συμπεριφορά του, προκειμένου να ενεργεί σε ποικίλα πολιτισμικά πλαίσια (Hammer κ.ά., 2003:421,425 · Bennet, 2004:64 · Bennett & Bennett, 2004:153 · Spitzberg & Changnon, 2009:22).

Ας δούμε όμως λίγο πιο αναλυτικά τα έξι στάδια του Αναπτυξιακού Μοντέλου της Διαπολιτισμικής Ευαισθησίας (DMIS) του Bennett. Στο πρώτο εθνοκεντρικό στάδιο, αυτό της άρνησης, το άτομο θεωρεί πως τα πιστεύω, οι συμπεριφορές και οι αξίες που συναντώνται στο δικό του πολιτισμό, είναι αναμφισβήτητα και θεωρούνται τα μόνα πραγματικά (Bennett, 2004:63 · Bennett & Bennett, 2004:152 · Spitzberg & Changnon, 2009:21). Οι υπόλοιποι πολιτισμοί, είτε αποφεύγονται είτε δεν είναι καν παρατηρήσιμοι από το άτομο που ανήκει σε αυτό το στάδιο (Hammer κ.ά., 2003:424). Στο συγκεκριμένο στάδιο, η πολιτισμική ετερότητα δεν έχει θέση, και μάλιστα μπορεί να παρατηρηθούν και επιθετικές συμπεριφορές από κάποια άτομα προκειμένου να εξαιληθεί κάποια πολιτισμική διαφορά που μπορεί να τους επηρεάζει. Το μεγαλύτερο ζήτημα που απαιτείται να βρει λύση στο συγκεκριμένο στάδιο, είναι η τάση που έχουν τα άτομα που ανήκουν σε αυτό να αγνοούν την πολιτισμική ετερότητα. Για να μπορέσουν να περάσουν τα άτομα αυτά στο επόμενο στάδιο, αυτό της άμυνας, πρέπει χωρίς σύνθετες πληροφορίες, να έρθουν σε επαφή και να ασχοληθούν με την ύπαρξη και άλλων πολιτισμών (Bennett, 2004:64).

Στο δεύτερο εθνοκεντρικό στάδιο, αυτό της άμυνας απέναντι στην πολιτισμική ετερότητα, παρατηρούμε πως το άτομο αντιμετωπίζει τη δική του κουλτούρα ως την πιο «εξελιγμένη» μορφή πολιτισμού και υποτιμούν τους άλλους πολιτισμούς (Bennett, 2004:65 · Bennett & Bennett, 2004:152,154). Στο στάδιο αυτό, σύμφωνα με τον Bennett (1998:16), τα άτομα μπορούν να βιώσουν την πολιτισμική ετερότητα, αλλά επειδή δεν τη θεωρούν ισότιμη, την αντιμετωπίζουν σαν απειλή. Στα άτομα αυτού του σταδίου παρατηρείται μια πόλωση απόψεων σχετικά με τον οικείο και τους άλλους

πολιτισμούς. Υπάρχει το «εμείς» και το «αυτοί», υπάρχει διάκριση του οικείου πολιτισμού που χαρακτηρίζεται ως ανώτερος και των άλλων πολιτισμών που χαρακτηρίζονται ως κατώτεροι (Bennett & Bennett, 2004:154 · Hammer κ.ά., 2003:424 · Spitzberg & Changnon, 2009:21). Για να μπορέσουν τα άτομα που ανήκουν στο συγκεκριμένο στάδιο, να περάσουν στο επόμενο, θα πρέπει να αρχίσουν να αναγνωρίζουν την κοινή ανθρώπινη ιδιότητα όλων των ατόμων (Bennett, 2004:66).

Στο στάδιο της ελαχιστοποίησης της πολιτισμικής διαφοράς, τα άτομα βιώνουν σαν παγκόσμια τα στοιχεία του δικού τους πολιτισμού. Αποτέλεσμα αυτού είναι να ουδετεροποιείται η πολιτισμική ετερότητα (Bennett, 2004:66 · Hammer κ.ά., 2003:424 · Spitzberg & Changnon, 2009:22). Όπως αναφέρει ο Bennett (1998:16), τα άτομα που ανήκουν σε αυτό το στάδιο, αντιμετωπίζουν τους «άλλους» σαν ισότιμους. Βέβαια στο συγκεκριμένο στάδιο, όπως αναφέρουν οι Bennett & Bennett (2004:152), τα άτομα μπορούν να αναγνωρίσουν μόνο τις επιφανειακές διαφορές των ανθρώπων. Δεν είναι ακόμη σε θέση να διαχειριστούν τις βαθύτερες πολιτισμικές διαφορές (Bennett, 1998:16 · Hammer κ.ά., 2003:424,425). Στο στάδιο αυτό, είναι υπαρκτός ο κίνδυνος υποτίμησης κάποιων πολιτισμών και εξιδανίκευσης κάποιων άλλων (Bennett, 2004:67). Για το λόγο αυτό, το συγκεκριμένο στάδιο υπάγεται στα εθνοκεντρικά στάδια και όχι στα εθνοσχετικά (Bennett, 1998:16). Για να υπάρξει μετάβαση του ατόμου στα εθνοσχετικά στάδια, θα πρέπει να αναπτυχθεί η πολιτισμική του αυτεπίγνωση, προκειμένου να κατανοήσει ότι τα πιστεύω, οι συμπεριφορές και οι αξίες του κάθε ανθρώπου επηρεάζονται από το πλαίσιο μέσα στο οποίο έχει κοινωνικοποιηθεί (Bennett, 2004:68).

Περνώντας στα εθνοσχετικά στάδια του μοντέλου, συναντάμε το στάδιο της αποδοχής της πολιτισμικής ετερότητας. Τα άτομα που ανήκουν στο συγκεκριμένο στάδιο νιώθουν ευχαρίστηση στην προσπάθεια αναγνώρισης και εξερεύνησης της πολιτισμικής ετερότητας. Δίνουν σε αυτή ιδιαίτερη αξία, και δέχονται την ασάφεια που ενδέχεται να προκαλεί (Bennett, 1998:17 · Bennett & Bennett, 2004:156). Έχουν αναπτύξει την ικανότητα, να κατανοούν τον τρόπο με τον οποίο λειτουργούν οι πολιτισμικές διαφορές στις ανθρώπινες αλληλεπιδράσεις (Bennett, 2004:69). Για να μπορέσει το άτομο να περάσει στο επόμενο στάδιο, θα πρέπει να αναπτύξει την ικανότητα να θεωρεί έγκυρη και ισότιμη την οπτική των ατόμων που ανήκουν σε έναν διαφορετικό πολιτισμό, χωρίς παράλληλα να χάνει τη δική του οπτική (Bennett, 2004:70).

Στο στάδιο της προσαρμογής στην πολιτισμική διαφορά, το άτομο έχει αποκτήσει την ικανότητα να σκέφτεται και να δρα έξω από το δικό του πολιτισμικό πλαίσιο (Bennett & Bennett, 2004:156). Είναι δηλαδή σε θέση, όταν βιώνει μια εμπειρία, ενός πολιτισμού διαφορετικού από τον δικό του, τόσο να αντιλαμβάνεται όσο και να φέρεται με τον κατάλληλο πολιτισμικά τρόπο (Hammer κ.ά., 2003:425 · Spitzberg & Changnon, 2009:22). Για να υπάρξει αυτό το αποτέλεσμα βέβαια, απαιτείται η διεύρυνση της οπτικής του ατόμου, κάνοντας χρήση των γνώσεων που έχει αποκτήσει τόσο για τον οικείο όσο και για τους άλλους πολιτισμούς. Επιπλέον, θα πρέπει να εμπλουτίσει το ρεπερτόριο των συμπεριφορών του, χρησιμοποιώντας στα διαφορετικά πολιτισμικά πλαίσια τις δεξιότητες και τις εμπειρίες που έχει αποκτήσει, λειτουργώντας στον δικό του πολιτισμό (Bennett, 1998:14,17 · Bennett, 2004:70). Για να περάσει το άτομο στο επόμενο στάδιο, αυτό της ένταξης, θα πρέπει να κατανοήσει πώς είναι εφικτό, να αντιλαμβάνεται και να φέρεται με πολιτισμικά διαφορετικούς τρόπους και παράλληλα να παραμένει ο εαυτός του, να είναι δηλαδή αυθεντικός (Bennett, 2004:71 · Bennett & Bennett, 2004:156).

Στο τελευταίο στάδιο του μοντέλου, στο στάδιο δηλαδή της ένταξης, τα άτομα επαναπροσδιορίζουν την πολιτισμική τους ταυτότητα, με τέτοιο τρόπο, ώστε να περιλαμβάνει τη διευρυμένη τους εμπειρία (Bennett & Bennett, 2004: 153-158). Εμπλουτίζουν το ρεπερτόριο τους αναφορικά με τις αντιλήψεις, τις συμπεριφορές και τις εμπειρίες τους, έτσι ώστε να κινούνται ευέλικτα μέσα και έξω από διάφορα πολιτισμικά πλαίσια (Bennett, 2004:71-72 · Bennett & Bennett, 2004:153-158 · Hammer κ.ά., 2003:425). Ουσιαστικά, στο στάδιο αυτό, τα άτομα προσπαθούν να λειτουργήσουν σαν διαπολιτισμικοί μεσολαβητές, συμφιλιώνοντας τις τυχόν συγκρουόμενες εσωτερικευμένες πολιτισμικές οπτικές (Bennett, 1998:17).

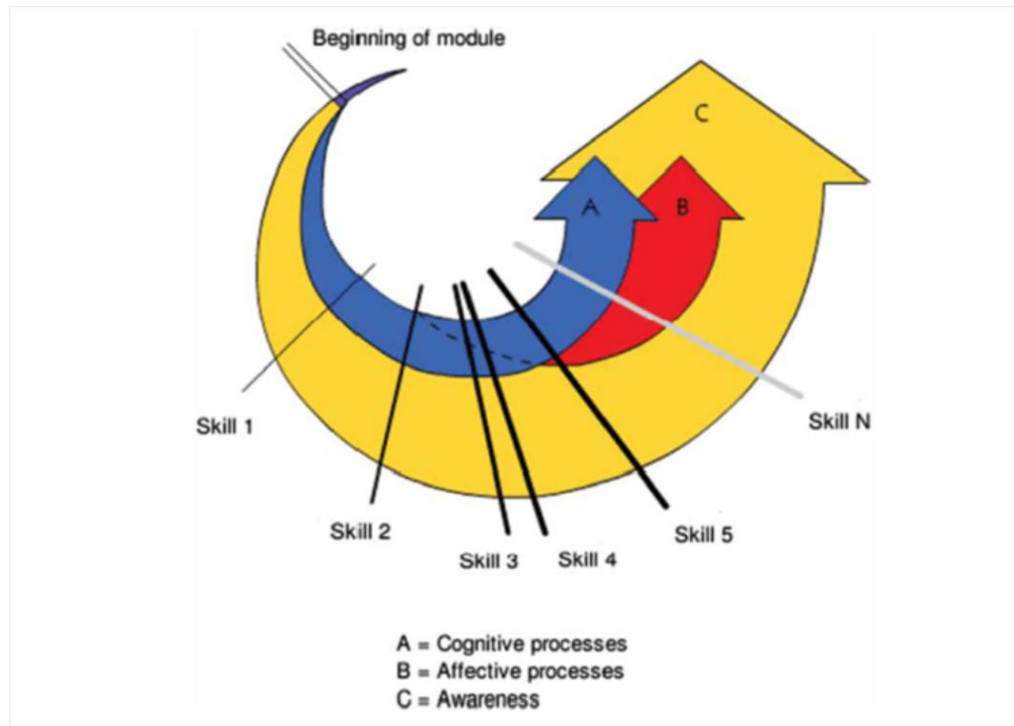
Από τα παραπάνω γίνεται φανερό όπως αναφέρουν οι Chen & Starosta, (1997:4), ότι για να αναπτυχθεί η διαπολιτισμική ικανότητα ενός ατόμου, πρέπει να υπάρξει μια σταδιακή μεταβολή τόσο του συναισθήματος, όσο και της γνώσης των ατόμων απέναντι στην πολιτισμική ετερότητα, χωρίς βέβαια να παραλείπεται και η αλλαγή στη συμπεριφορά τους.

❖ **Το Μεθοδολογικό Μοντέλο της Διαπολιτισμικής Ικανότητας (Methodological Model of Intercultural Competence - MetMIC) της Borghetti**

Η Borghetti (2011a:141 · 2012:333 · 2013a:254-255), με το Μεθοδολογικό Μοντέλο Διαπολιτισμικής Ικανότητας (Methodological Model of Intercultural Competence - MetMIC) όπως και ο Byram με το Μοντέλο της Διαπολιτισμικής Επικοινωνιακής Ικανότητας εστιάζει κυρίως στη διδασκαλία μιας ξένης γλώσσας (Intercultural Foreign Language Education - IFLE) με στόχο πέραν όλων των άλλων, και την ανάπτυξη της διαπολιτισμικής ικανότητας των μαθητών. Για να βοηθήσει τους εκπαιδευτικούς στην προσπάθειά τους να αναπτύξουν τη διαπολιτισμική ικανότητα των παιδιών, δημιούργησε ένα Μεθοδολογικό Μοντέλο Διαπολιτισμικής Ικανότητας (MetMIC), στηριζόμενη σε θεωρητικές αρχές, που αργότερα τις ονόμασε μεθοδολογικές επιλογές (Borghetti, 2011a:141-146 · Borghetti, 2013a:265-268).

Το συγκεκριμένο μοντέλο, δεν περιγράφει τα συστατικά στοιχεία της διαπολιτισμικής ικανότητας. Αποτελεί μια πρόταση για ένα δομημένο πρόγραμμα σπουδών και παρέχει στους εκπαιδευτικούς οδηγίες, προκειμένου αυτοί να σχεδιάσουν την πορεία διδασκαλίας που θα ακολουθήσουν, τις δραστηριότητες που θα συμπεριλάβουν στη διδασκαλία τους και τα υλικά τα οποία θα χρησιμοποιήσουν (Borghetti, 2011a:141-146, 2013a:258). Γίνεται αντιληπτό λοιπόν, ότι το συγκεκριμένο μοντέλο, διαφέρει από εκείνα που απλά αναφέρονται στα συστατικά της διαπολιτισμικής ικανότητας, όπως για παράδειγμα το μοντέλο του Byram ή από εκείνα που απεικονίζουν τα βήματα απόκτησης της, όπως για παράδειγμα το μοντέλο του Bennett (Borghetti, 2013a:258).

Η δημιουργία του μοντέλου βασίστηκε στα συστατικά στοιχεία της διαπολιτισμικής ικανότητας. Στις στάσεις, στις γνώσεις, στις δεξιότητες και στην επίγνωση (Borghetti, 2011a:145,155 · Borghetti, 2013a:258). Όπως αναφέρει η ίδια η Borghetti (2013), λόγω της δυναμικής φύσης του μοντέλου και της διαμόρφωσης του αναλυτικού προγράμματος, αναδιατυπώνονται οι σχέσεις που αναπτύσσονται μεταξύ των στοιχείων της διαπολιτισμικής ικανότητας.



Εικόνα 5: Το Μεθοδολογικό Μοντέλο της Διαπολιτισμικής Ικανότητας της Borghetti

Αν παρατηρήσουμε την οπτική αναπαράσταση του μοντέλου, διαπιστώνουμε πως αυτό απεικονίζει τη διδακτική διαδικασία, που στόχο έχει την προώθηση της διαπολιτισμικής ικανότητας (Borghetti, 2011a:146-147). Για να μπορέσουμε να κατανοήσουμε το μοντέλο, προτείνεται η ανάγνωσή του από τα αριστερά προς τα δεξιά.

Η έκταση που καταλαμβάνουν τα τρία βέλη, αποκαλύπτει το χρονικό διάστημα που απαιτείται, προκειμένου να ολοκληρωθεί η διδακτική διαδικασία. Το πάχος των βελών που αυξάνεται σταδιακά, φανερώνει τις μεθοδολογικές επιλογές των εκπαιδευτικών, που δύναται να μεταβληθούν, με σκοπό την ανάπτυξη της διαπολιτισμικής ικανότητας των μαθητών τους. Στην πάνω αριστερή γωνία μπορούμε να παρατηρήσουμε δύο μικρές παράλληλες γραμμές, που δείχνουν την έναρξη της διδακτικής διαδικασίας (Borghetti, 2011a:147).

Τα δυο μικρότερα βέλη που φαίνονται στη σχηματική απεικόνιση του μοντέλου, παρουσιάζουν τις διδακτικές πράξεις που στοχεύουν στην παρακίνηση των γνωστικών (A) και συναισθηματικών (B) διαδικασιών. Σχετικά με τις διδακτικές δραστηριότητες, που έχουν στόχο την ανάπτυξη των γνωστικών διαδικασιών, όπως μπορούμε να δούμε και από τη θέση που κατέχει το βέλος (A) στο διάγραμμα, πρέπει να αποτελούν την πρώτη φάση του διδακτικού προγράμματος (Borghetti, 2013a:260-

261). Το αρχικό αυτό στάδιο του διδακτικού προγράμματος, στοχεύει στο να βοηθήσει τους μαθητές να αποκτήσουν γνώσεις για ανθρώπους άλλων πολιτισμών, αλλά και για τους πολιτισμούς από τους οποίους προέρχονται. Οι γνώσεις αυτές, θα δώσουν στα παιδιά την ευκαιρία, να συγκρίνουν το δικό τους πολιτισμό με άλλους και να παρατηρήσουν μέσα από μια άλλη οπτική, ορισμένα χαρακτηριστικά του δικού τους πολιτισμού (Borghetti, 2011a:149).

Σε δεύτερο χρόνο, το μοντέλο προβλέπει τη σταδιακή εισαγωγή διδακτικών στρατηγικών, που έχουν σκοπό την τόνωση του συναισθηματικού στοιχείου της διαπολιτισμικής ικανότητας, όπως φαίνεται και από τη σχηματική απεικόνιση του μοντέλου με το βέλος (B) (Borghetti, 2011a:149 · Borghetti, 2013a:261). Το σημείο αυτό αποτελεί και την έναρξη διαφόρων μορφών συναισθηματικής νοημοσύνη, που αποτελείται από την αυτογνωσία και την ενσυναίσθηση. Έτσι οι μαθητές, έχουν την ευκαιρία μιας διαφορετικής ερμηνείας των πολιτισμικών γεγονότων (Borghetti, 2011a:149).

Το βέλος (C), δείχνει το άμεσο αποτέλεσμα της διδασκαλίας, καθώς και τη δόμηση και την εξέλιξη τόσο της πολιτισμικής και διαπολιτισμικής επίγνωσης, όσο και της αυτεπίγνωσης, καθώς βέβαια και τις διδακτικές δράσεις, που στόχο έχουν την ανάπτυξη της διαπολιτισμικής ικανότητας (Borghetti, 2013a:259). Όπως αναφέρει η ίδια (2011a:150 · 2013a:259), η πολιτισμική και διαπολιτισμική επίγνωση, σχετίζονται μεταξύ τους και συνδέονται με τις γνώσεις, αναφορικά με τη διαπολιτισμική ικανότητα. Η πρώτη δηλώνει την ικανότητα που έχει το άτομο, να συνειδητοποιεί ότι οι αξίες, οι στάσεις και οι συμπεριφορές του κάθε ατόμου, επηρεάζονται από την κουλτούρα του. Η δεύτερη δηλώνει τη συνειδητοποίηση από την πλευρά του ατόμου με έμμεσο τρόπο, ότι όλες οι κουλτούρες, μπορούν να επιδράσουν και να επηρεάσουν, όλες της πτυχές της ζωής του ανθρώπου, με διαφορετικό αλλά ισοδύναμο τρόπο. Η έννοια της αυτεπίγνωσης, έχει σχέση με τη συναισθηματική διάσταση της διαπολιτισμικής ικανότητας και βοηθάει το άτομο στην αναγνώριση τόσο των δικών του ρευστών ταυτοτήτων, όσο και των ταυτοτήτων των άλλων (Borghetti, 2013a:259).

Τέλος, οι γραμμές που παρατηρούμε στο σχήμα, πάνω από τα βέλη, φανερώνουν τις δεξιότητες τις οποίες σταδιακά πρέπει να αναπτύξουν τα άτομα. Έχουν σαν βάση, τόσο τις δυναμικές που παράγονται ανάμεσα στα γνωστικά και συναισθηματικά συστατικά, όσο και τις δράσεις που πραγματοποιούνται με σκοπό να προωθηθούν αυτές οι δεξιότητες (Borghetti, 2013a:260). Παρατηρούμε ότι το πάχος

των γραμμών, που εκφράζουν τις δεξιότητες, αυξάνεται παράλληλα με το βαθμό της επίγνωσης (Borghetti, 2011a:151).

Παρατηρούμε λοιπόν, ότι το Μεθοδολογικό Μοντέλο της Borghetti, είναι ένα δυναμικό, «καθοδηγητικό» και «αναπτυξιακό» μοντέλο που βοηθάει στη γεφύρωση του χάσματος ανάμεσα στη θεωρία και της εκπαιδευτική πράξη (Borghetti, 2011a:146 · Borghetti, 2013a: 254-258,265-268).

Παρατηρώντας λοιπόν τα συγκεκριμένα μοντέλα, που δημιουργήθηκαν για τη διαπολιτισμική ικανότητα, βλέπουμε τις προσπάθειες που έγιναν από την επιστημονική κοινότητα, προκειμένου να δοθεί ένας ορισμός της αλλά και να οργανωθούν με κάποιο τρόπο, τα στοιχεία που την αποτελούν. Όπως αναφέρει η Deardorff (2009a:265), υπάρχουν τρία θέματα που είναι κοινά σε όλα τα μοντέλα. Τα θέματα αυτά αφορούν στην ανάπτυξη της ενσυναίσθησης, στην ανάπτυξη της ικανότητας του ατόμου να μπορεί να λάβει την οπτική κάποιου «άλλου» και τέλος στην ανάπτυξη και καλλιέργεια της προσαρμοστικότητας του ατόμου.

3.4. Διαπολιτισμικά ικανός εκπαιδευτικός

Το σχολείο στη σύγχρονη κοινωνία έχει μετατραπεί σε πολυπολιτισμικό, δημιουργώντας έτσι την ανάγκη ύπαρξης εκπαιδευτικών που θα διαθέτουν την ικανότητα να αντιμετωπίσουν έναν συνεχώς μεταβαλλόμενο κόσμο. Το Εθνικό Συμβούλιο για τη Διαπίστευση της Εκπαίδευσης Εκπαιδευτικών (NCATE), από το 1977, πρόβαλε την ανάγκη για εκπαίδευση των εκπαιδευτικών, ούτως ώστε να καταστούν ικανοί, να αναγνωρίσουν και να ικανοποιήσουν τις πολυπολιτισμικές διαφορές των μαθητών και να τους βοηθήσουν να γεφυρώσουν το χάσμα μεταξύ της σχολικής κουλτούρας και της κουλτούρας του σπιτιού (Καρανικόλα, 2015:138). Τονίζει δηλαδή, την ανάγκη ύπαρξης διαπολιτισμικά ικανών εκπαιδευτικών. Η διαπολιτισμική ικανότητα των εκπαιδευτικών, αναφέρεται στην ικανότητα τους να επικοινωνούν με εθνοτικά και πολιτισμικά διαφορετικούς μαθητές, ξεπερνώντας τα όρια του δικού τους πολιτισμού και λειτουργώντας με αποτελεσματικό τρόπο σε μια πολυπολιτισμική τάξη (Palaiologou, 2004: 239).

Για να μπορέσει ένας εκπαιδευτικός να λειτουργήσει αποτελεσματικά σε ένα πολυπολιτισμικό σχολείο πρέπει να αποκτήσει γνώσεις α) για τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά και τους τρόπους με τους οποίους μαθαίνουν τα παιδιά που προέρχονται από διαφορετικές πολιτισμικές ομάδες και β) για τη φύση τόσο των προκαταλήψεων όσο και του ρατσισμού, όπως επίσης και στρατηγικές για την αντιμετώπισή τους (Μάρκου, 1996: 60-61).

Ο Brown (2007, όπως αναφέρεται στο Σιμόπουλο, 2014: 68), έχει διατυπώσει κάποια χαρακτηριστικά που χρειάζεται να έχει ένας εκπαιδευτικός για να διδάξει σε μια πολυπολιτισμική τάξη. Ο εκπαιδευτικός πρέπει να εξετάζει τις ανάγκες των μαθητών του, τόσο σε γλωσσικό, όσο και σε εκπαιδευτικό επίπεδο. Επιπλέον χρειάζεται να διερευνά τις προτιμήσεις τους και τα σημεία στα οποία υπερτερούν ή υστερούν, παρέχοντας τους παράλληλα, κατάλληλη ανατροφοδότηση. Να δείχνει ευαισθησία στις πολιτισμικές παραδόσεις των μαθητών της τάξης του και να τους ενθαρρύνει να αλληλεπιδράσουν και να συνεργαστούν. Θα πρέπει να είναι σε θέση να αναστοχαστεί αναφορικά με τις πρακτικές που χρησιμοποίησε και να πειραματιστεί. Το σημαντικότερο βέβαια όλων, είναι η ικανότητα του να δημιουργεί ένα κλίμα σεβασμού στην τάξη, έτσι ώστε να υπάρχει αποδοχή όλων των απόψεων, των παραδόσεων και των αξιών.

Τέλος αξίζει να αναφερθεί, ότι για να χαρακτηριστεί ένας εκπαιδευτικός διαπολιτισμικά ικανός, θα πρέπει να είναι σε θέση να επικοινωνεί διαπολιτισμικά. Πρακτικά αυτό σημαίνει, ότι πρέπει να γνωρίζει τους κώδικες επικοινωνίας λεκτικής ή μη με τους πολιτισμικά διαφορετικούς μαθητές του, προκειμένου να μην υπάρξουν παρεξηγήσεις στην προσπάθεια αλληλεπίδρασης (Roux, 2002: 43). Πρέπει να χαρακτηρίζεται από ευελιξία και προσαρμοστικότητα σε νέες συνθήκες και πολιτισμικά περιβάλλοντα και να έχει την ικανότητα να αναγνωρίζει και να δέχεται και άλλες οπτικές θέασης των πραγμάτων πλην της δικής του (Μανιάτης, 2007:142).

Αυτό που πρέπει να γίνει όμως κατανοητό, είναι ότι η διαπολιτισμική ικανότητα των εκπαιδευτικών είναι μια συνεχής προσωπική και εσωτερική διαδικασία, που εξελίσσεται και διαρκεί καθ' όλη τη διάρκεια της ζωής του ατόμου.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 4. ΤΠΕ και εκπαίδευση

Στη σύγχρονη εποχή, όπου ο κόσμος ουσιαστικά έχει μετατραπεί σε ένα παγκόσμιο πολυπολιτισμικό χωριό εξαιτίας της τεχνολογίας και της παγκοσμιοποίησης, η επικοινωνία ανάμεσα σε διαφορετικούς πολιτισμούς έχει καταστεί αναγκαία. Η επικοινωνία αυτή λοιπόν, η οποία δεν γνωρίζει χωρικά σύνορα, μπορεί να επιτευχθεί με τη χρήση της τεχνολογίας, σε συνδυασμό με τη χρήση των Μέσων Κοινωνικής Δικτύωσης. Τη δυνατότητα αυτή της τεχνολογίας χρησιμοποιήσαμε και στην έρευνα μας προκειμένου να ευαισθητοποιήσουμε τα παιδιά σε έναν άλλο πολιτισμό. Για το λόγο αυτό, στο παρόν κεφάλαιο γίνεται αναφορά στη χρήση των ΤΠΕ στην εκπαίδευση και ειδικότερα στη διαπολιτισμική εκπαίδευση και στη χρήση των Μέσων Κοινωνικής Δικτύωσης για την καλλιέργεια της διαπολιτισμικής ικανότητας. Τέλος, κάνουμε μια αναφορά στην πλατφόρμα κοινωνικής δικτύωσης Facebook.

4.1. Η χρήση των ΤΠΕ στη εκπαίδευση

Κυρίαρχο ρόλο σε όλες τις εκφάνσεις της ζωής του ανθρώπου σήμερα έχει η τεχνολογία. Επομένως σημαντική είναι και η συνεισφορά της στην εκπαίδευση. Για το λόγο αυτό, σύμφωνα με τον Κόμη (2004, όπως αναφέρεται στο Μικρόπουλος, 2011:11), πολλές χώρες ανά τον κόσμο μεταξύ των οποίων και η Ελλάδα, μέσω της εκπαιδευτικής τους πολιτικής, έχουν θέσει σαν κύριο στόχο, την ένταξη των ΤΠΕ στην εκπαιδευτική διαδικασία. Με τον όρο ΤΠΕ βέβαια, δεν αναφερόμαστε μόνο στη χρήση του υπολογιστή. Η συγκεκριμένη ορολογία, αναφέρεται στη χρήση πολλών εργαλείων όπως υπολογιστές, τάμπλετ, διαδραστικοί πίνακες και γενικότερα διαδραστικά συστήματα, λογισμικά κ.ά.. Η επιλογή των εργαλείων αυτών στην εκπαιδευτική διαδικασία στηρίζεται τόσο στο σχεδιασμό και στα επιμέρους χαρακτηριστικά τους, όσο και στην αξιοποίηση τους για την βελτιστοποίηση των μαθησιακών αποτελεσμάτων.

Αναφορικά με την προσχολική ηλικία, τα πιο εύχρηστα από τα παιδιά τεχνολογικά εργαλεία αποτελούν οι ταμπλέτες και τα κινητά τηλέφωνα, τα οποία ανήκουν στις έξυπνες φορητές συσκευές. Οι συγκεκριμένες συσκευές, δίνουν τη δυνατότητα στα παιδιά να συνδυάσουν με εποικοδομητικό τρόπο την εκπαιδευτική

διαδικασία με την τεχνολογία και παράλληλα να διασκεδάσουν (Καλογιαννάκης, Παπαδάκης & Ζαράνης, 2014: 490).

Οι συσκευές αυτές, χρησιμοποιούνται από τα παιδιά με μεγάλη ευκολία. Η αλληλεπίδραση ανάμεσα στο μαθητή και τη συσκευή, επιτυγχάνεται δια μέσου της αφής και συγκεκριμένα με τη χρήση των δακτύλων (Zaranis, Kalogiannakis & Papadakis, 2013:2,3). Επιπλέον, οι ταμπλέτες αποτελούν ένα τεχνολογικό εργαλείο, στο οποίο σε μια οθόνη συγκεντρώνονται όλα εκείνα που ενδιαφέρουν τους χρήστες.

Τα παιδιά μέσω της εξερεύνησης, της επανάληψης και του πειραματισμού μαθαίνουν με ένα φυσικό τρόπο δείχνοντας ενθουσιασμό με τη χρήση τους (Kaszubski, 2012). Οι έξυπνες κινητές συσκευές σύμφωνα με τους Ζαράνης και Οικονομίδης (2009), μπορούν να αξιοποιηθούν κατάλληλα ως εργαλεία διδασκαλίας και μάθησης στην προσχολική ηλικία. Με το κατάλληλο εκπαιδευτικό λογισμικό από την ηλικία των 3 ετών, μπορούν να εισαχθούν οι έξυπνες φορητές συσκευές στην προσχολική εκπαίδευση (Παπαδάκης, Καλογιαννάκης, & Ζαράνης 2013:1).

Επιπλέον, πρωταρχικό ρόλο στην εκπαιδευτική διαδικασία με τη χρήση ΤΠΕ, έχουν τα εργαλεία web 2.0.. Πρόκειται για συνεργατικά εργαλεία που δίνουν τη δυνατότητα στους χρήστες να συνεργάζονται και να ανταλλάσσουν περιεχόμενο έστω και αν αυτοί βρίσκονται σε απόσταση, χωρίς να κατέχουν εξειδικευμένες γνώσεις ηλεκτρονικού υπολογιστή (Hwang, Yin, Hwang & Tsai, 2008: 149). Ουσιαστικά το Web 2.0., αφορά σε μια συμμετοχική κουλτούρα που δίνει τη δυνατότητα στους χρήστες να παράγουν, να δημοσιεύουν και να μοιράζονται υλικό μέσω του διαδικτύου μετατρέποντας τους χρήστες σε παγκόσμιους πολίτες (Jenkins, 2007). Τα χαρακτηριστικά του Web 2.0. είναι τα ακόλουθα (Ο' Reilly & Battelle, 2009):

- Ανοικτό περιεχόμενο
- Διαμοιρασμός και συνεργασία
- Επικοινωνία και αλληλεπίδραση
- Έκφραση και δυναμικό περιεχόμενο
- Διαφάνεια
- Αυτοδιαχείριση
- Μάθηση κατ' απαίτηση
- Επιστημονική αναζήτηση-εμπλουτισμός γνώσης
- Παροχή πλούσιας εμπειρίας

Όπως χαρακτηριστικά αναφέρει ο Μιχάλης (2016: 168-169) οι ΤΠΕ έχουν πλέον κυρίαρχικό ρόλο στον τομέα της επικοινωνίας, μεταβάλλοντας τόσο τη μορφή όσο και τις διαδικασίες της επικοινωνιακής αλληλεπίδρασης.

Γίνεται κατανοητό λοιπόν, ότι οι Νέες Τεχνολογίες και οι δυνατότητες οι οποίες προσφέρουν, αποτελούν ένα πολύτιμο εργαλείο στα χέρια των εκπαιδευτικών προκειμένου να τις αξιοποιήσουν στην εκπαιδευτική διαδικασία, για να επιτευχθεί το καλύτερο δυνατό αποτέλεσμα.

4.2. Η χρήση των ΤΠΕ στη διαπολιτισμική εκπαίδευση

Η σπουδαιότητα των ΤΠΕ στην εκπαιδευτική διαδικασία είναι πλέον δεδομένη, γεγονός που κατανοούν όλες οι χώρες σε παγκόσμιο επίπεδο. Αρωγοί σε αυτό το εγχείρημα είναι η Διεθνής Εταιρεία Τεχνολογίας στην Εκπαίδευση (IST, 2009) και η UNESCO (2011). Η Διεθνής Εταιρεία Τεχνολογίας στην Εκπαίδευση παρέχει οδηγίες για τη χρήση και εφαρμογή των ΤΠΕ στη μαθησιακή διαδικασία, με αποτελεσματικό τρόπο. Η UNESCO από την πλευρά της δημιουργεί κατάλληλα προγράμματα επιμόρφωσης για τους εκπαιδευτικούς προκειμένου να εμπλουτίσουν τις γνώσεις και τις δεξιότητες τους. Κοινός σκοπός και των δύο είναι η ανάπτυξη ψηφιακής ισότητας και διαπολιτισμικής εκπαίδευσης. Η διαπολιτισμική εκπαίδευση βέβαια δύναται να εφαρμοστεί τόσο με την παραδοσιακή διδασκαλία όσο και με τη χρήση ΤΠΕ. Η αξιοποίηση των ΤΠΕ όμως προσφέρουν στους μαθητές περισσότερες ευκαιρίες για αλληλεπίδραση και κατ' επέκταση για μάθηση (Δενδρινού, Ζουγανέλη & Καραβά, 2013: 36).

Η διαπολιτισμική εκπαίδευση με τη βοήθεια της τεχνολογίας, συμβάλει στη μείωση όχι μόνο των μαθησιακών αλλά και των φυλετικών και κοινωνικών διαφορών, με τη χρήση εργαλείων που προωθούν την ανάπτυξη της συνεργασίας και της επικοινωνίας (Cohen & Payiatakis, 2002:14). Επιπλέον η χρήση των ΤΠΕ στη διαπολιτισμική εκπαίδευση συμβάλει στην καλλιέργεια δεξιοτήτων ζωής, όπως για παράδειγμα η κριτική σκέψη, καθώς επίσης και στην κοινωνικοποίηση, αφού επιτρέπει στο μαθητή να αυτοπροσδιορίζεται σε ένα συνεχώς μεταβαλλόμενο κοινωνικό πλαίσιο (Μαυρομάτη, 2011:29).

Προκειμένου λοιπόν, να επιτευχθούν οι στόχοι της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης, έχουν δημιουργηθεί διάφορα δίκτυα στον παγκόσμιο ιστό. Κάποια από αυτά είναι:

- Το **eTwinning**, το οποίο είναι πανευρωπαϊκό δίκτυο εκπαιδευτικών που στόχο έχει τη συνεργασία διάφορων σχολείων στην Ευρώπη κάνοντας χρήση της τεχνολογίας (<https://www.etwinning.net/el/pub/index.htm>)
- Το **European Schoolnet**. Πρόκειται για έναν οργανισμό, που στοχεύει στη συνεργασία των εμπλεκόμενων σχολείων χρησιμοποιώντας καινοτόμες διδακτικές πρακτικές (<http://www.eun.org/>)
- Το **iEARN**, το οποίο είναι ένας οργανισμός που στόχος του είναι η αλληλεπίδραση και επικοινωνία των μαθητών, ούτως ώστε να γίνουν παγκόσμιοι πολίτες (<https://www.earn.org/>)
- Το **Global SchoolNet**, το οποίο συνδυάζει την εκπαίδευση και την τεχνολογία για να ενισχύσει τις κοινότητες και να ωφελήσει την ανθρωπότητα (<http://www.globalschoolnet.org/>)

Γίνεται σαφές λοιπόν ότι η χρήση της τεχνολογίας δημιουργεί ευκαιρίες επικοινωνίας και αλληλεπίδρασης σε παγκόσμιο επίπεδο, το οποίο αποτελεί και το ζητούμενο του 21^{ου} αιώνα. Στη διαπολιτισμική εκπαίδευση οι ΤΠΕ, άλλαξαν τη ζωή των μαθητών, μετατρέποντας τους από παθητικούς δέκτες της γνώσης σε ενεργούς. Καθοριστικό ρόλο σε αυτό έπαιξε και η χρήση των Μέσων Κοινωνικής Δικτύωσης στη διαπολιτισμική εκπαίδευση, καθώς προσέφεραν στους μαθητές ευκαιρίες αλληλεπίδρασης, επικοινωνίας και ανταλλαγής απόψεων με πολιτισμικά διαφορετικούς άλλους (Boukechour & Boumassid, 2020: 31).

Εν κατακλείδι λοιπόν, θα μπορούσαμε να πούμε ότι στη σημερινή εποχή, η ανάγκη για διαπολιτισμική εκπαίδευση είναι περισσότερο επίκαιρη όσο ποτέ άλλοτε, καθώς η ανάγκη επικοινωνίας και ομαλής συνύπαρξης ανάμεσα σε ανθρώπους διαφορετικού πολιτισμικού περιβάλλοντος είναι επιβεβλημένη. Η τεχνολογία και τα εργαλεία που αυτή προσφέρει στους ανθρώπους, είναι πολύτιμοι αρωγοί στην επίτευξη των στόχων της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης. Ειδικότερα στο χώρο του σχολείου η διαπολιτισμική εκπαίδευση με την χρήση των ΤΠΕ βοηθάει στην εξάλειψη κοινωνικών, γλωσσικών αλλά και πολιτισμικών διαφορών.

4.3. Τα Μέσα Κοινωνικής Δικτύωσης

Μέσα Κοινωνικής Δικτύωσης (ΜΚΔ) χαρακτηρίζονται οι διαδικτυακοί τόποι οι οποίοι προσφέρουν στους χρήστες τη δυνατότητα παραγωγής και δημοσίευσης

περιεχομένου. Οι χρήστες των ΜΚΔ ενθαρρύνονται να συζητούν, να σχολιάζουν και γενικότερα να αλληλεπιδρούν μεταξύ τους, δημιουργώντας με τον τρόπο αυτό «ψηφιακούς φίλους», με τους οποίους επικοινωνούν ανταλλάσσοντας ψηφιακό περιεχόμενο όπως φωτογραφίες, video, συνδέσμους κ.ά. (Τζικόπουλος, 2013:5).

Τα ΜΚΔ, δίνουν την ευκαιρία στους χρήστες να επικοινωνούν τόσο με άτομα που γνωρίζουν, όσο και με άγνωστα άτομα και να δημιουργούν σχέσεις. Οι σχέσεις που δημιουργούνται ανάμεσα στους χρήστες ονομάζεται δικτύωση (Boyd & Ellison, 2007: 211). Το Web 2.0, που ουσιαστικά είναι η δεύτερη γενιά διαδικτύου και στο οποίο εντάσσονται τα ΜΚΔ, ενισχύει τους χρήστες τόσο να δημιουργούν όσο και να ανταλλάσσουν περιεχόμενο μεταξύ τους, εστιάζοντας κυρίως στην αλληλεπίδραση (Μανούσου & Χαρτοφύλακα, 2011: 498).

Τα ΜΚΔ μπορούν να κατηγοριοποιηθούν ως εξής (Παπαθανασόπουλος κ.ά., 2013:23 · Τζικόπουλος; 2013: 5) :

- ❖ Τα **κοινωνικά δίκτυα** (Facebook, MySpace, LinkedIn), όπου κάθε χρήστης, μπορεί να δημιουργήσει την προσωπική του σελίδα και να ανταλλάσσει ψηφιακό υλικό με άλλους χρήστες. Το δημοφιλέστερο ΜΚΔ αυτής της κατηγορίας θεωρείται το Facebook.
- ❖ Τα **ιστολόγια** (blogs), στα οποία ο blogger, ο κάτοχος δηλαδή του ιστολογίου, ανεβάζει στη σελίδα του θέματα της επιλογής του.
- ❖ Τα **microblogging**, μικρά blogs δηλαδή, που οι διαχειριστές τους, κατά βούληση τα ανανεώνουν με μια νέα ανάρτηση με δημοφιλέστερο το Twitter.
- ❖ Τα **Wikis** (Wikipedia, Wikinews), που αναφέρονται σε βάσεις δεδομένων ή κοινόχρηστα έγγραφα, όπου οι χρήστες συνδέονται και προσθέτουν ή επεξεργάζονται το περιεχόμενό τους.
- ❖ Τα **forums**, στα οποία τα μέλη συνδέονται και μπορούν να συζητήσουν και να ανταλλάξουν απόψεις πάνω σε μια συγκεκριμένη θεματολογία.
- ❖ Οι **κοινότητες περιεχομένου**, στις οποίες οι χρήστες έχουν τη δυνατότητα να διαμοιράσουν περιεχόμενο, όπως βίντεο, μουσική, φωτογραφίες, παρουσιάσεις κ.ά.. Η δημοφιλέστερη κοινότητα περιεχομένου είναι το YouTube.

4.4. Εκπαίδευση και Μέσα Κοινωνικής Δικτύωσης

Η ραγδαία ανάπτυξη της τεχνολογίας και τα Μέσα Κοινωνικής Δικτύωσης λοιπόν, βρήκαν το χώρο τους και στην εκπαιδευτική διαδικασία. Η χρήση της τεχνολογίας και των Μέσων Κοινωνικής Δικτύωσης στο χώρο του σχολείου και πιο συγκεκριμένα στη διαπολιτισμική εκπαίδευση, άλλαξε και το ρόλο των μαθητών στη διαδικασία της μάθησης, από παθητικό σε ενεργητικό. Με τη χρήση των ΜΚΔ οι μαθητές αλληλεπιδρούν με άλλους, ενισχύοντας με αυτό τον τρόπο τη διαδικασία της μάθησης, καθώς «η μάθηση προκύπτει στην πραγματικότητα με την αλληλεπίδραση», όπως χαρακτηριστικά ανέφερε και ο Ellis (2003, όπως αναφέρεται στο Hample, 2014: 2).

Η χρήση των ΜΚΔ στην εκπαίδευση, δίνει πολλές ευκαιρίες στους μαθητές. Μπορούν να αλληλεπιδρούν όχι μόνο με μαθητές από άλλα σχολεία, αλλά και από άλλους πολιτισμούς. Έχουν τη δυνατότητα να ανταλλάσσουν μηνύματα τόσο ανάμεσα τους, όσο και με τους εκπαιδευτικούς τους, αλλά και να συμμετέχουν σε συζητήσεις. Τέλος, δύνανται να κοινοποιούν υλικό χρήσιμο για την εκπαιδευτική διαδικασία όπως άρθρα, video κ.ά. και παράλληλα να ενημερώνονται για δράσεις που τους αφορούν (Σωτηριάδου & Παπαδάκης, 2013: 161).

Χρησιμοποιώντας τα ΜΚΔ στην εκπαίδευση, επιτυγχάνεται με τον καλύτερο δυνατό τρόπο η επικοινωνία, η συνεργασία και η αλληλεπίδραση των χρηστών. Παράλληλα αξίζει να αναφερθεί ότι τα ΜΚΔ προσφέρουν ένα αίσθημα ελευθερίας στους μαθητές προκειμένου να εκφραστούν (Γρίσπου, 2019: 22).

Η ένταξη των ΜΚΔ στην εκπαίδευση έχει επιφέρει και θα συνεχίσει να επιφέρει πολλές αλλαγές στην εκπαιδευτική διαδικασία, καθώς δύναται η δυνατότητα τόσο στους εκπαιδευτικούς, όσο και στους μαθητές, να παραλληλίζουν τη γνώση με την πραγματικότητα. Επιπλέον η αλληλεπίδραση ανάμεσα στους χρήστες που προσφέρεται από τα ΜΚΔ προωθεί τη συνεργασία καθιστώντας πιο αποδοτική την εκπαιδευτική διαδικασία (Adams Becker κ.ά., 2017: 9).

4.5. Η πλατφόρμα κοινωνικής δικτύωσης Facebook

Το Facebook, είναι μια πλατφόρμα κοινωνικής δικτύωσης, που δημιούργησε ο Mark Zuckerberg το Φεβρουάριο του 2004, όντας φοιτητής στο πανεπιστήμιο του

Harvard, με σκοπό την επαφή και επικοινωνία ανάμεσα στους φοιτητές. Η δημοτικότητα του όμως αυξήθηκε πάρα πολύ και στη συνέχεια δόθηκε η δυνατότητα πρόσβασης σε όλους όσους είναι άνω των 13 ετών. Οι χρήστες που καταγράφει πλέον η συγκεκριμένη διαδικτυακή πλατφόρμα ανέρχονται παγκοσμίως σε 2,4 δισεκατομμύρια.

Το Facebook δίνει τη δυνατότητα στους χρήστες να δημιουργήσουν ομάδες, μέσω των οποίων μπορούν να ανταλλάσσουν υλικό όπως εικόνες, βίντεο, έγγραφα κ.ά.. Με τον τρόπο αυτό, οι χρήστες δημιουργούν μια παρέα μέσω του διαδικτύου, που αλληλεπιδρά και επικοινωνεί, ανεξάρτητα τη χώρα στην οποία βρίσκονται.

Επιπλέον το Facebook, δίνει τη δυνατότητα αποστολής προσωπικών μηνυμάτων ανάμεσα στους χρήστες μέσω του Facebook Messenger. Πρόκειται για μια υπηρεσία αποστολής άμεσων μηνυμάτων, επιτρέποντας στους χρήστες να συνομιλούν με φίλους.

Στο χώρο της εκπαίδευσης, τα μέλη μιας εκπαιδευτικής κοινότητας μπορούν να δημιουργήσουν ομάδες προκειμένου να επικοινωνούν. Η επικοινωνία και η αλληλεπίδραση αυτή ευνοείται ακόμη περισσότερο εξαιτίας που έχουν οι εκπαιδευτική με τη χρήση του Facebook (Σωτηριάδου & Παπαδάκη, 2013: 163).

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 5. ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΚΗ ΑΝΑΣΚΟΠΗΣΗ

Στο συγκεκριμένο κεφάλαιο παρουσιάζεται η βιβλιογραφική ανασκόπηση για το θέμα που μελετάμε. Παρουσιάζονται πρωτογενείς έρευνες που μελετάνε την καλλιέργεια της διαπολιτισμικής ικανότητας, μέσω της πολιτισμικής ευαισθητοποίησης, και τα οφέλη της για την αλληλεπίδραση και την επικοινωνία των ανθρώπων, όπως επίσης και έρευνες που εξετάζουν τη χρήση των Μέσων Κοινωνικής Δικτύωσης στη διαπολιτισμική εκπαίδευση για την καλλιέργεια της διαπολιτισμικής ικανότητας.

5.1. Η καλλιέργεια της διαπολιτισμικής ικανότητας, μέσω της πολιτισμικής ευαισθητοποίησης, και τα οφέλη της για την αλληλεπίδραση και την επικοινωνία των ανθρώπων

Οι Dalib, Harub και Yusoff (2014), πραγματοποίησαν μία έρευνά για την αξιολόγηση της διαπολιτισμικής ικανότητας σε φοιτητές σε ένα πανεπιστήμιο της Μαλαισίας. Θέλοντας να δουν πως βιώνουν οι φοιτητές την αλληλεπίδραση με άλλους πολιτισμούς και τι σημαίνει γι' αυτούς η έννοια της διαπολιτισμικής ικανότητας, πήραν συνέντευξη από 15 φοιτητές οι οποίοι στην πλειοψηφία τους ήταν από τη Μαλαισία. Στο δείγμα των συμμετεχόντων βέβαια, υπήρχαν και φοιτητές από άλλες χώρες όπως η Νιγηρία, η Ινδονησία, η Ιορδανία, η Παλαιστίνη και η Κίνα. Οι συμμετέχοντες κληθήκαν να μιλήσουν για τις διαπολιτισμικές εμπειρίες που είχαν και τι αποκόμισαν από αυτές.

Επιπλέον οι Dziejewicz, Gajda και Karwowski (2014), πραγματοποίησαν μια έρευνα με τη χρήση εκπαιδευτικής παρέμβασης στην πειραματική ομάδα, που είχε ως στόχο την ανάπτυξη της διαπολιτισμικής ικανότητας των παιδιών και της δημιουργικότητάς τους. Η έρευνα πραγματοποιήθηκε στη Βαρσοβία με τη συμμετοχή 122 παιδιών ηλικίας 8-12 ετών. Για τη συλλογή των δεδομένων χρησιμοποιήθηκε ένα pre test πριν την παρέμβαση και επαναλήφθηκε η μέτρηση με ένα posttest.

Επίσης οι Sarraj, Bene, Li και Burley (2015), πραγματοποίησαν μια έρευνα για να δουν κατά πόσο μπορεί να αυξηθεί η πολιτιστική ευαισθητοποίηση παιδιών δημοτικού μέσω της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης, σε δημοτικό σχολείο στο Δυτικό Τέξας. Στην έρευνα αυτή πήραν μέρος 19 μαθητές, οι ερευνητές αφού διάβασαν κάποιες ιστορίες διαπολιτισμικού περιεχομένου στα παιδιά, και τους πρόβαλαν κάποια βίντεο με μουσική και χορούς από άλλες χώρες, τους έθεσαν κάποιες ερωτήσεις. Εκτός από τις απαντήσεις των παιδιών βέβαια για την ανάλυση των δεδομένων, οι ερευνητές έλαβαν υπόψη τους και τις καταγραφές που έκαναν οι ίδιοι, οι οποίες αντιπροσώπευαν τόσο τις λεκτικές, όσο και τις μη λεκτικές αντιδράσεις των παιδιών.

Με την ανάλυση των αποτελεσμάτων οι Dalib, Harub και Yusoff (2014), διαπίστωσαν ότι η καλή επικοινωνία με άλλους πολιτισμούς, προϋποθέτει και αμοιβαία κατανόηση και σεβασμό των πολιτισμικών διαφορών. Το μεγαλύτερο μέρος των συμμετεχόντων τόνισε ότι οι διαπολιτισμικές εμπειρίες, τους έδωσαν την ευκαιρία να κατανοήσουν καλύτερα τόσο τον δικό τους πολιτισμό όσο και τον πολιτισμό άλλων ανθρώπων. Επιπλέον, διατύπωσαν την άποψη ότι για να μπορούμε να θεωρηθούμε

διαπολιτισμικά ικανοί και να μπορούμε να επικοινωνούμε, οφείλουμε να σεβόμαστε τις πολιτισμικές διαφορές των ανθρώπων. Για να γίνει όμως κάτι τέτοιο, πρέπει να γνωρίσουμε τον πολιτισμό τους.

Οι Dziedziewicz, Gajda και Karwowski (2014), διαπίστωσαν ότι τα παιδιά της πειραματικής ομάδας είχαν πολύ καλύτερα αποτελέσματα συγκριτικά με τα παιδιά της ομάδας ελέγχου αναφορικά με την ανάπτυξη των διαπολιτισμικών τους δεξιοτήτων.

Οι Sarraj, Bene, Li και Burley (2015), διαπίστωσαν ότι τα προγράμματα διαπολιτισμικής εκπαίδευσης, έχουν θετική επίδραση σε παιδιά δημοτικού. Η έρευνα φανέρωσε, ότι οι μαθητές βρήκαν ενδιαφέρουσες άλλες κουλτούρες. Ένα άλλο πολύ σημαντικό εύρημα που προέκυψε από τη συγκεκριμένη έρευνα ήταν ότι η ευαισθητοποίηση των παιδιών σε διάφορους πολιτισμούς από μικρή ηλικία, βοηθάει τα παιδιά να τροποποιήσουν τις παρανοήσεις που μπορεί να έχουν ήδη σχηματίσει για άλλους πολιτισμούς.

5.2. Η χρήση των Μέσων Κοινωνικής Δικτύωσης στη διαπολιτισμική εκπαίδευση για την καλλιέργεια της διαπολιτισμικής ικανότητας.

Οι έρευνες που έχουν γίνει για τη χρήση των ΤΠΕ στην διαπολιτισμική εκπαίδευση, προκειμένου να καλλιεργηθεί η διαπολιτισμική ικανότητα των μαθητών, έδειξαν τα θετικά αποτελέσματα που είχε ένα τέτοιο εγχείρημα.

Οι Sawyer και Chen (2012) θέλησαν να μελετήσουν το αποτέλεσμα της χρήσης των Μέσων Κοινωνικής Δικτύωσης στη διαπολιτισμική προσαρμογή. Μέσω της ποιοτικής έρευνας, πραγματοποίησαν συνεντεύξεις με φοιτητές σε ένα πανεπιστήμιο των ΗΠΑ. Δέκα φοιτητές από ένα πανεπιστήμιο των Ηνωμένων Πολιτειών, οι οποίοι γεννήθηκαν σε άλλες χώρες, και βίωσαν τη διαδικασία της προσαρμογής στις Ηνωμένες πολιτείες, πήραν μέρος στη μελέτη.

Ο Wang (2012), επιχείρησε να διερευνήσει τη χρήση του Facebook σε ένα έργο διαπολιτισμικής συνεργασίας ανάμεσα σε φοιτητές από την Ταϊβάν και σε φοιτητές των Ηνωμένων Πολιτειών. Πρόκειται για μια ποιοτική έρευνα που διήρκεσε 2 μήνες προσπαθώντας μέσω συνεντεύξεων και ανάλυσης δοκιμίων να απαντήσει στα ερευνητικά ερωτήματα. Τα ερευνητικά ερωτήματα της συγκεκριμένης έρευνας ήταν:
α) Εάν το facebook είναι μια πλατφόρμα που βοηθάει στη διαπολιτισμική συνεργασία
β) Με ποιο τρόπο η εμπειρία με τη χρήση του facebook επηρεάζει την κοινωνική ζωή

των φοιτητών; και γ) μπορεί να προωθηθεί με επιτυχία μια διαπολιτισμική συνεργασία με τη χρήση του facebook;

Ο Jin (2015), πραγματοποίησε μια ποιοτική έρευνα με σκοπό να μελετήσει την αποτελεσματικότητα της χρήσης της εφαρμογής facebook στη ενίσχυση της διαπολιτισμικής ικανότητας φοιτητών από την Κορέα. Μέσω της παρατήρησης και των συνεντεύξεων ο Jin (2015), προσπάθησε να απαντήσει σε ποιο βαθμό μπορεί να πραγματοποιηθεί η διαπολιτισμική ικανότητα μέσω διαπολιτισμικών αλληλεπιδράσεων με τη χρήση του facebook.

Οι Wu και Marek (2018), προσπάθησαν να διερευνήσουν τη χρήση των μέσων κοινωνικής δικτύωσης για τη βελτίωση της διαπολιτισμικής ικανότητας. Συγκεκριμένα ήθελαν να δουν, ποιες ήταν οι αντιλήψεις των συμμετεχόντων σχετικά με την αλληλεπίδραση τους με ανθρώπους άλλων πολιτισμών, ποιες ήταν οι αντιλήψεις των συμμετεχόντων σχετικά με τη χρήση του facebook για την αύξηση της διαπολιτισμικής ικανότητας. Και τέλος ποιες ήταν οι βέλτιστες πρακτικές για τη χρήση του facebook.

Οι Wu και Marek (2018), πραγματοποίησαν την έρευνά τους για τη χρήση των μέσων κοινωνικής δικτύωσης, για τη βελτίωση της διαπολιτισμικής ικανότητας σε 22 φοιτητές ενός δημόσιου πανεπιστημίου στη Νότια Αφρική και σε 15 φοιτητές σε ένα πανεπιστήμιο στην Ταϊβάν. Επειδή τα ερευνητικά τους ερωτήματα αφορούσαν εμπειρίες, αντιλήψεις και πρακτικές, η ποιοτική έρευνα κρίθηκε κατάλληλη για μια πιο πλούσια κατανόηση των δεδομένων. Η έρευνα είχε διάρκεια 3 μήνες και για τη διεξαγωγή της χρησιμοποιήθηκαν 3 βίντεο φτιαγμένα από φοιτητές ενός κολεγίου στις ΗΠΑ, προκειμένου να παραχθεί αυθεντικό υλικό, σχετικό με την κουλτούρα και τις συνήθειες των ανθρώπων στις ΗΠΑ. Για κάθε βίντεο, οι συμμετέχοντες στη Νότια Αφρική και την Ταϊβάν, κλήθηκαν να πραγματοποιήσουν μαθησιακές δραστηριότητες, παρακολουθώντας, ερμηνεύοντας και συζητώντας τα βίντεο, μέσω μιας ομάδας στο facebook.

Στις απαντήσεις που έδωσαν οι συμμετέχοντες στην έρευνα των Sawyer και Chen (2012), διαφαίνεται η σχέση που υπάρχει ανάμεσα στη χρήση των Μέσων Κοινωνικής Δικτύωσης και της διαπολιτισμικής προσαρμογής. Έγινε φανερό ότι με τη χρήση των Μέσων Κοινωνικής δικτύωσης οι άνθρωποι αλληλοεπιδρούν και δημιουργούν σχέσεις. Οι αλληλεπιδράσεις αυτές και η σύναψη σχέσεων βοηθάνε στην επικοινωνία και στη διασύνδεση ανάμεσα στους ανθρώπους. Μέσω αυτής της αλληλεπίδρασης μπορούν να ξεπεραστούν εμπόδια που σχετίζονται με την προσαρμογή των ανθρώπων που μετακινήθηκαν από άλλες χώρες, νιώθοντας έτσι ένα

αίσθημα ασφάλειας. Με τη χρήση των Μέσων Κοινωνικής Δικτύωσης οι φοιτητές, πριν τη μετακίνησή τους στις Η.Π.Α, κατάφεραν να έρθουν σε επαφή, να εξοικειωθούν και να κατανοήσουν τις παραδόσεις και τον αμερικάνικο τρόπο ζωής. Μετά την άφιξή τους στις Η.Π.Α., οι φοιτητές χρησιμοποιώντας τα Μέσα Κοινωνικής Δικτύωσης ήρθαν σε επαφή και συνάντησαν ανθρώπους δημιουργώντας σχέσεις, με αποτέλεσμα να τους δημιουργηθεί ένα αίσθημα ένταξης. Επιπλέον με τη χρήση των Μέσων Κοινωνικής δικτύωσης, οι συμμετέχοντες διατηρούσαν επαφή με τους οικείους και τους φίλους στην πατρίδα τους, νιώθοντας έτσι, ότι παρά την απόσταση εξακολουθούν να είναι μέρος της. Συνοψίζοντας τα αποτελέσματα τις συγκεκριμένης ποιοτικής έρευνας, αναφορικά με τις επιπτώσεις των Μέσων Κοινωνικής Δικτύωσης στη διαπολιτισμική προσαρμογή, μπορούμε να παρατηρήσουμε ότι 1^ου αυτά βοηθούν στην οικοδόμηση, ενίσχυση και διατήρηση των σχέσεων ανάμεσα σε πολιτισμικά διαφορετικούς ανθρώπους 2^ου βοηθάνε στη διασυνδεσιμότητα ανάμεσα τους 3^ου βοηθάνε στην επικοινωνία και την αλληλεπίδραση 4^ου βοηθάνε στη δημιουργία ενός αισθήματος ένταξης.

Τα αποτελέσματα της έρευνας του Wang (2012), έδειξαν ότι το Facebook είναι μια πλατφόρμα που βοηθάει με αποτελεσματικό τρόπο τη διαπολιτισμική συνεργασία και δύναται να βελτιωθεί ενσωματώνοντας εφαρμογές και εργαλεία web2.0 και βοηθάει στην επίτευξη εκπαιδευτικών σκοπών της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης.

Τα αποτελέσματα της έρευνας του Jin (2015), έδειξαν ότι οι φοιτητές χρησιμοποιώντας το Facebook επικοινωνούσαν και ελληλεπιδρούσαν με Αμερικάνους φοιτητές στο μάθημα των αγγλικών, έχοντας έτσι την ευκαιρία να πάρουν μέρος σε μια διαπολιτισμική επικοινωνία με άτομα της κουλτούρας – στόχου και να ανταλλάξουν απόψεις. Φάνηκε λοιπόν ότι το facebook μπορεί να χρησιμοποιηθεί στην εκπαιδευτική διαδικασία επιτυχώς, βοηθώντας τους μαθητές να αναπτύξουν τη διαπολιτισμική τους ικανότητα.

Οι Wu και Marek (2018), με την έρευνά τους, διαπίστωσαν ότι οι συμμετέχοντες μετά την εμπειρία τους, αισθάνονταν περισσότερο προετοιμασμένοι να επικοινωνούν με ανθρώπους άλλων πολιτισμών, παρά τις διαφορές τους. Το μέσον κοινωνικής δικτύωσης που χρησιμοποίησαν, το facebook δηλαδή, βοήθησε στη βελτίωση της διαπολιτισμικής ικανότητας των φοιτητών και επιπλέον με έμμεσο τρόπο οι συμμετέχοντες βελτίωσαν και τη γλωσσική τους ικανότητα στα αγγλικά. Οι συμμετέχοντες φάνηκε ότι εκτίμησαν την αλληλεπίδραση με ανθρώπους άλλων πολιτισμών, γιατί η αλληλεπίδραση ήταν ουσιαστική και όχι επιφανειακή.

΄Β ΜΕΡΟΣ: ΕΡΕΥΝΑ

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 6. ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ

Στο παρόν κεφάλαιο παρουσιάζεται η αναγκαιότητα εκπόνησης της ερευνητικής εργασίας, καθώς επίσης και ο σκοπός, οι στόχοι και τα ερευνητικά ερωτήματα της έρευνας. Παρουσιάζεται επίσης ο πληθυσμός και το δείγμα της έρευνας, η διαδικασία διεξαγωγής της, όπως επίσης και τα ερευνητικά εργαλεία που χρησιμοποιήθηκαν και η μέθοδος ανάλυσης αποτελεσμάτων.

6.1. Αναγκαιότητα εκπόνησης της ερευνητικής εργασίας

Λαμβάνοντας υπόψιν την ύπαρξη της πολιτισμικής ποικιλομορφίας που υπάρχει στα σχολεία της ελληνικής επικράτειας, λόγω του μεταναστευτικού, οφείλουμε σαν εκπαιδευτικοί να προωθήσουμε και να ενισχύσουμε την ευαισθητοποίηση των μαθητών απέναντι σε άλλους πολιτισμούς, προκειμένου να καλλιεργηθεί η διαπολιτισμική τους ικανότητα. Η προσχολική ηλικία αποτελεί την κατάλληλη ηλικία για να ξεκινήσουμε συστηματικά μέσω της εκπαίδευσης μια τέτοια διαδικασία, καθώς όπως χαρακτηριστικά αναφέρουν οι Bellini, Pereda, Cordero και Suarez-Morales (2016:183), η έκθεση των παιδιών σε διαφορετικούς πολιτισμούς, έχει πολύ θετικά αποτελέσματα όσον αφορά την εξάλειψη των προκαταλήψεων και των στερεοτύπων απέναντι σε μια διαφορετική πολιτισμική ομάδα. Η πανδημία του covid-19 όμως, η οποία αποτέλεσε μια πρωτόγνωρη συνθήκη παγκοσμίως, στέκεται τροχοπέδη στις διαπροσωπικές σχέσεις. Είναι μια περίοδος, που η επικοινωνία των ανθρώπων γίνεται κυρίως με τη βοήθεια των μέσων κοινωνικής δικτύωσης. Στην τρέχουσα βιβλιογραφία υπάρχουν έρευνες που εξετάζουν τη διαπολιτισμική ευαισθητοποίηση των παιδιών (Dalib, Harub & Yusoff, 2014 · Dziedziewicz, Gajda & Karwowski 2014 · Sarraj, Bene, Li & Burley 2015) και έρευνες σχετικές με τη χρήση των ΤΠΕ και συγκεκριμένα των Μέσων Κοινωνικής Δικτύωσης, στη διαπολιτισμική εκπαίδευση για την ευαισθητοποίηση των παιδιών σε άλλους πολιτισμούς (Sawyer & Chen, 2012 · Wu & Marek, 2018). Πρόκειται για έρευνες όμως, που έχουν πραγματοποιηθεί σε μεγαλύτερα παιδιά και ενήλικες. Δεν είμαστε σε θέση να γνωρίζουμε αν και πως θα μπορούσαν να συμβάλουν τα συγκεκριμένα εργαλεία, στην

διαπολιτισμική ευαισθητοποίηση παιδιών νηπιαγωγείου. Η συγκεκριμένη έρευνα λοιπόν, έρχεται να ερευνήσει αυτό το πεδίο.

6.2. Σκοπός, στόχοι και ερευνητικά ερωτήματα της έρευνας

Η συγκεκριμένη έρευνα που σχεδιάστηκε και υλοποιήθηκε για την ολοκλήρωση της διπλωματικής εργασίας, ξεκίνησε από την ανάγκη της ερευνήτριας να διαπιστώσει αν τα μέσα κοινωνικής δικτύωσης μπορούν να χρησιμοποιηθούν στο χώρο του σχολείου από παιδιά προσχολικής ηλικίας με εποικοδομητικό τρόπο. Την περίοδο που σχεδιάστηκε η συγκεκριμένη έρευνα, τα σχολεία σε όλη την επικράτεια ήταν κλειστά λόγω της πανδημίας covid-19 και πολλοί εκπαιδευτικοί χρησιμοποιούσαν τα μέσα κοινωνικής δικτύωσης για να επικοινωνήσουν με τους μαθητές τους και τις οικογένειές τους. Με αφορμή το συγκεκριμένο γεγονός, η ερευνήτρια ήθελε να διαπιστώσει, αν η εφαρμογή Messenger θα μπορούσε να λειτουργήσει στο χώρο του νηπιαγωγείου, ούτως ώστε τα παιδιά χρησιμοποιώντας την, να έρθουν σε επαφή και να γνωρίσουν κάποιον άνθρωπο από διαφορετικό πολιτισμικό περιβάλλον, προκειμένου να ευαισθητοποιηθούν διαπολιτισμικά. Σκοπός λοιπόν της παρούσας έρευνας, είναι να εξετάσει την καλλιέργεια της διαπολιτισμικής ευαισθησίας στα νήπια μέσω της πληροφόρησής τους, με στοιχεία από άλλους πολιτισμούς. Πιο συγκεκριμένα, επιλέχθηκε η ευαισθητοποίηση των παιδιών στον αλβανικό πολιτισμό, γιατί ένα μεγάλο μέρος του μαθητικού δυναμικού των νηπιαγωγείων, είναι παιδιά μεταναστών από την Αλβανία.

Επιμέρους στόχοι:

- ❖ Να διερευνήσει κατά πόσο η γνωριμία των παιδιών με στοιχεία από μια άλλη χώρα συμβάλει στην ανάπτυξη της διαπολιτισμικής τους ευαισθησίας.
- ❖ Να εξετάσει τη συμβολή της εφαρμογής Messenger, στην ευαισθητοποίηση των μαθητών νηπιαγωγείου σε ένα διαφορετικό πολιτισμό, προκειμένου να καλλιεργηθεί η διαπολιτισμική τους ικανότητα.
- ❖ Να εξετάσει ποια χαρακτηριστικά της εφαρμογής Messenger προσελκύουν περισσότερο το ενδιαφέρον των παιδιών.

Έχοντας λάβει υπόψιν, το θεωρητικό υπόβαθρο στο οποίο στηρίχθηκε η συγκεκριμένη μελέτη, αναδύθηκαν τα παρακάτω ερευνητικά ερωτήματα:

1. Εάν η πληροφόρηση των νηπίων σχετικά με στοιχεία του πολιτισμού της χώρας προέλευσης των συμμαθητών τους, συμβάλλει στην διαπολιτισμική ευαισθητοποίηση;
2. Ποια από τις δύο μεθόδους (διδασκαλία χωρίς τη χρήση ΤΠΕ/ διδασκαλία με χρήση ΤΠΕ) είχε καλύτερα αποτελέσματα στη πολιτισμική ευαισθητοποίηση των μαθητών;
3. Ποια χαρακτηριστικά της εφαρμογής Messenger προσελκύουν περισσότερο το ενδιαφέρον των παιδιών;

Η κύρια ερευνητική υπόθεση, που υιοθετεί η παρούσα έρευνα, είναι πως η χρήση των Μέσων Κοινωνικής Δικτύωσης και πιο συγκεκριμένα της εφαρμογής Messenger από παιδιά νηπιαγωγείου, μπορεί να τα βοηθήσει να ευαισθητοποιηθούν σε έναν άλλο πολιτισμό, προκειμένου να αναπτύξουν την διαπολιτισμική τους ικανότητα.

6.3. Πληθυσμός και δείγμα

Φέτος στη χώρα μας, όπως και σε όλο τον υπόλοιπο κόσμο, υπήρξαν ιδιαίτερες συνθήκες εξαιτίας της πανδημίας του covid-19 και των περιορισμών που αυτή προκάλεσε στην ελεύθερη μετακίνηση των πολιτών. Επακόλουθο αυτής της κατάστασης ήταν και η απαγόρευση εισόδου τρίτων στις σχολικές μονάδες. Για το λόγο αυτό, επιλέχθηκε από την ερευνήτρια η δειγματοληψία ευκολίας, καθώς η έρευνα πραγματοποιήθηκε στο σχολείο το οποίο δούλευε.

Ο πληθυσμός από τον οποίο επιλέχθηκε το δείγμα της συγκεκριμένης έρευνας, αφορά μαθητές προσχολικής ηλικίας, που φοιτούν σε δύο τμήματα ενός δημόσιου νηπιαγωγείου της πόλης του Ηρακλείου Κρήτης. Ειδικότερα, στην έρευνα πήραν μέρος 30 παιδιά (νήπια/προνήπια), από τα οποία τα 17 ήταν αγόρια και τα 13 κορίτσια, τα 16 παιδιά ήταν νήπια και τα 14 προνήπια. Οι χώρες προέλευσης των παιδιών του δείγματος ήταν η Ελλάδα και η Αλβανία. Από τα 30 παιδιά τα 29 είχαν χώρα προέλευσης την Ελλάδα και το 1 την Αλβανία. Συνήθως στο συγκεκριμένο σχολείο υπάρχουν περισσότερα παιδιά που η χώρα προέλευσης τους δεν είναι η Ελλάδα, τη χρονιά που διενεργήθηκε η έρευνα όμως, υπήρχε μόνο ένα παιδί με διαφορετική χώρα προέλευσης. Τέλος, πρέπει να αναφερθεί ότι το κοινωνικοοικονομικό και μορφωτικό

επίπεδο των οικογενειών του δείγματος είναι καλό.

6.4. Διαδικασία διεξαγωγής της έρευνας

Η παρούσα έρευνα εκπονήθηκε στα πλαίσια διπλωματικής εργασίας του Μεταπτυχιακού Προγράμματος σπουδών "Επιστήμες της αγωγής" του Παιδαγωγικό Τμήμα Προσχολικής Εκπαίδευσης, Σχολή Επιστημών Αγωγής του Πανεπιστημίου Κρήτης και είχε διάρκεια τρεις εβδομάδες. Μέσω της συγκεκριμένης έρευνας επιχειρείται να αξιολογηθεί η συμβολή των Μέσων Κοινωνικής Δικτύωσης στην πολιτισμική ευαισθητοποίηση των παιδιών του νηπιαγωγείου. Αναφορικά με την ερευνητική μεθοδολογία της συγκεκριμένης έρευνας, πρέπει να αναφερθεί ότι εφαρμόστηκε ένας οιονεί πειραματικός σχεδιασμός, που συνδυάζει ποσοτικές (προέλεγχος/ μεταέλεγχος) και ποιοτικές (ημερολόγιο παρατήρησης) μεθόδους. Τα ποιοτικά δεδομένα συλλέχθηκαν με σκοπό να βοηθήσουν στην ερμηνεία των ποσοτικών δεδομένων.

Η έρευνα πραγματοποιήθηκε τον Ιούνιο του σχολικού έτους 2020-2021, σε δυο τμήματα ενός αστικού νηπιαγωγείου της Κρήτης. Το ένα τμήμα αποτέλεσε την πειραματική ομάδα, όπου πραγματοποιήθηκε παρέμβαση με τη χρήση ΤΠΕ και το άλλο τμήμα την ομάδα ελέγχου, όπου πραγματοποιήθηκε παρέμβαση χωρίς τη χρήση ΤΠΕ.

Πριν ξεκινήσει η διεξαγωγή της έρευνας, η ερευνήτρια έλαβε την άδεια από την προϊσταμένη του νηπιαγωγείου. Επειδή η συγκεκριμένη έρευνα περιλαμβάνει συλλογή δεδομένων από παιδιά, εφαρμόστηκαν οι κανόνες και οι αρχές που διέπουν τον κώδικα δεοντολογίας για την εκπαιδευτική έρευνα με παιδιά. Η ερευνήτρια, ζήτησε την έγγραφη συγκατάθεση των γονέων/κηδεμόνων των μαθητών, που αποτέλεσαν το δείγμα της έρευνας, αφού πρώτα τους δόθηκε αναλυτική περιγραφή του σκοπού και της διαδικασίας της έρευνας. Οι μαθητές που πήραν μέρος στην έρευνα, ενημερώθηκαν για όλα τα χαρακτηριστικά της, με όρους που το παιδί μπορεί να κατανοήσει. Επίσης, η ερευνήτρια θα εξασφαλίσει την ανωνυμία των συμμετεχόντων και θα διασφαλίσει την προστασία των προσωπικών τους δεδομένων.

Επιπλέον, κατασκευάστηκε το ερωτηματολόγιο, το εργαλείο δηλαδή μέσω του οποίου έγινε η συλλογή ποσοτικών δεδομένων και επικυρώθηκε η εγκυρότητά του από την επιβλέπουσα καθηγήτρια. Η αρχική μορφή του ερωτηματολογίου περιείχε κάποιες

ερωτήσεις με απάντηση «ΝΑΙ» και «ΟΧΙ». Κάποιες από αυτές τις ερωτήσεις στη συνέχεια αφαιρέθηκαν και αντικαταστάθηκαν με ερωτήσεις όπου στις απαντήσεις, δινόταν στα παιδιά εικόνες προς επιλογή. Στη συνέχεια, έγινε η πιλοτική εφαρμογή του ερωτηματολογίου, σε 6 παιδιά νηπιαγωγείου, μέσω της δειγματοληψίας ευκολίας, προκειμένου να ελεγχθεί η λειτουργικότητα του.

Κατόπιν, πραγματοποιήθηκε ο προέλεγχος, με την συμπλήρωση του ερωτηματολογίου για τη διερεύνηση των διαπολιτισμικών στάσεων και δεξιοτήτων των παιδιών (pretest), πρώτα από τα παιδιά της πειραματικής ομάδας και στη συνέχεια από τα παιδιά της ομάδας ελέγχου.

Καθώς τα παιδιά σε αυτή την ηλικία δεν γνωρίζουν ανάγνωση και γραφή, η συμπλήρωση του ερωτηματολογίου έγινε με τη βοήθεια της ερευνήτριας. Η ερευνήτρια καλούσε ένα ένα παιδί της πειραματικής ομάδας σε έναν απομονωμένο χώρο της αίθουσας, για να μην αποσπάται η προσοχή του από τα υπόλοιπα παιδιά και παρευρισκόμενους του το ερωτηματολόγιο, του έθετε τις ερωτήσεις, σημειώνοντας την απάντηση του παιδιού.

Η ίδια ακριβώς διαδικασία ακολουθήθηκε και με τα παιδιά της ομάδας ελέγχου. Και στις δυο ομάδες, η ερευνήτρια ζήτησε την άδεια των μαθητών για τη συμμετοχή τους και τους διευκρίνισε ότι οποιαδήποτε στιγμή ήθελαν μπορούσαν να σταματήσουν. Έγινε σαφές στα παιδιά, ότι στις ερωτήσεις που θα τους κάνει η ερευνήτρια, δεν υπάρχει απάντηση που να είναι λανθασμένη ή σωστή. Η συμπλήρωση του ερωτηματολογίου στην πειραματική ομάδα, διήρκησε μία ώρα. Στην ομάδα ελέγχου η συμπλήρωση του ερωτηματολογίου έγινε σε δυο μέρες. Την πρώτη ημέρα συμπλήρωσαν το ερωτηματολόγιο δώδεκα από τα δεκαπέντε παιδιά, καθώς υπήρχαν κάποιες απουσίες. Την επόμενη ημέρα πραγματοποιήθηκε η συμπλήρωση του ερωτηματολογίου από τα υπόλοιπα τρία παιδιά.

Στη συνέχεια πραγματοποιήθηκε τόσο στην πειραματική ομάδα, όσο και στην ομάδα ελέγχου μια διδακτική παρέμβαση, που διήρκησε 3 εβδομάδες. Στην πειραματική ομάδα πραγματοποιήθηκε παρέμβαση για την ευαισθητοποίηση των παιδιών σε έναν άλλο πολιτισμό, με τη χρήση της εφαρμογής Messenger και στην ομάδα ελέγχου, πραγματοποιήθηκε παρέμβαση, χωρίς τη χρήση ΤΠΕ.

Μετά την ολοκλήρωση της παρέμβασης, πραγματοποιήθηκε ο μεταέλεγχος, όπου η ερευνήτρια ζήτησε πάλι από τα παιδιά τόσο της πειραματικής, όσο και της ομάδας ελέγχου να συμπληρώσουν το ερωτηματολόγιο διαπολιτισμικών στάσεων και δεξιοτήτων (posttest). Επιπλέον ζήτησε από τα παιδιά της πειραματικής ομάδας να

συμπληρώσουν ένα ερωτηματολόγιο αναφορικά με τη χρήση του Messenger και τα χαρακτηριστικά του, αποτελούμενο από τέσσερις ερωτήσεις.

6.5. Ερευνητικά εργαλεία

Για τη διεξαγωγή της συγκεκριμένης έρευνας χρησιμοποιήθηκαν τόσο ποσοτικά μέσα συλλογής δεδομένων όσο και ποιοτικά. Τα ποσοτικά μέσα συλλογής δεδομένων ήταν το ερωτηματολόγιο, το οποίο είναι και το πλέον διαδεδομένο μέσο συλλογής δεδομένων στις εκπαιδευτικές έρευνες και έχει σκοπό να καταγράψει τις γνώμες και τις αντιλήψεις των ανθρώπων, προκειμένου αυτές να μετρηθούν. Μπορεί να είναι σε έντυπη ή ηλεκτρονική μορφή και να απαντηθεί απευθείας από τα άτομα του δείγματος ή με τη βοήθεια του ερευνητή (Bell, 1997:121-139).

Τα ποιοτικά μέσα συλλογής δεδομένων, ήταν το ημερολόγιο παρατήρησης της ερευνήτριας και οι ηχογραφήσεις. Οι μέθοδοι παρατήρησης στην ερευνητική διαδικασία, όπως αναφέρουν οι Cohen, Manion και Morrison (2008: 531), αποτελούν ισχυρά εργαλεία στα χέρια των ερευνητών, προκειμένου αυτοί να εμβαθύνουν στις καταστάσεις. Τα δεδομένα που συλλέγει ο ερευνητής από την παρατήρηση, αποτελούν στοιχεία προς επεξεργασία από πραγματικές καταστάσεις. Έτσι ο ερευνητής μπορεί να κατανοήσει καλύτερα την κατάσταση που ερευνά (Patton, 1990:202).

➤ Ερωτηματολόγιο

Για τις ανάγκες της παρούσας έρευνας κατασκευάστηκαν δύο ερωτηματολόγια (βλέπε ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ 4). Το πρώτο αφορούσε στην αξιολόγηση της διαπολιτισμικής ικανότητας των παιδιών, και το δεύτερο αφορούσε στη συλλογή δεδομένων για τη χρήση της εφαρμογής Messenger και τα χαρακτηριστικά της.

• Ερωτηματολόγιο για την αξιολόγηση της διαπολιτισμικής ικανότητας των παιδιών

Το συγκεκριμένο ερωτηματολόγιο, δόθηκε στα παιδιά και των δύο ομάδων (πειραματική και ελέγχου), πριν τη διεξαγωγή της παρέμβασης και μετά την ολοκλήρωσή της.

Αναφορικά με τη σύνταξη του ερωτηματολογίου με το οποίο έγινε έλεγχος της αλλαγής ή όχι των διαπολιτισμικών στάσεων και δεξιοτήτων των παιδιών, η

ερευνήτρια έλαβε υπόψιν της τη σχετική βιβλιογραφία για το συγκεκριμένο θέμα (Bennett, 1998 · Borghetti, 2011 · Byram, 2003 · Chen & Starosta, 1998 · Deardorff, 2006, 2009, 2010, 2011 · Fantini, 2000 · Shealy, 2010).

Το ερωτηματολόγιο, αποτελούνταν από 12 ερωτήσεις. Οι τέσσερις πρώτες ερωτήσεις αφορούσαν σε κάποια γενικά στοιχεία του παιδιού, όπως η ομάδα στην οποία ανήκει, το φύλο, η τάξη και η εθνικότητα. Οι ερωτήσεις 5-8 αφορούσαν στις στάσεις των παιδιών απέναντι στο διαφορετικό. Πρόκειται για ερωτήσεις κλειστού τύπου ουσιαστικά, όπου τα παιδιά, καλούνται να απαντήσουν, επιλέγοντας ανάμεσα σε δυο φωτογραφίες. Οι ερωτήσεις 9-12 είναι τόσο ανοιχτού όσο και κλειστού τύπου και αναφέρονται στις διαπολιτισμικές δεξιότητες των μαθητών.

- **Ερωτηματολόγιο για τη χρήση της εφαρμογής Messenger και τα χαρακτηριστικά της**

Το συγκεκριμένο ερωτηματολόγιο δόθηκε από την ερευνήτρια, μόνο στα παιδιά της πειραματικής ομάδας μετά το τέλος της διδακτικής παρέμβασης, προκειμένου να συλλέξει δεδομένα για τη χρήση της εφαρμογής Messenger και τα χαρακτηριστικά της. Το ερωτηματολόγιο αυτό, αποτελούνταν από τέσσερις ερωτήσεις, τόσο ανοιχτού όσο και κλειστού τύπου. Οι ερωτήσεις του ερωτηματολογίου ήταν αν τους άρεσε η εφαρμογή και η χρήση της, τι τους άρεσε στην εφαρμογή και αν θα ήθελαν να την ξαναχρησιμοποιήσουν.

- **Ημερολόγιο**

Καθ' όλη τη διάρκεια της συγκεκριμένης παρέμβασης η ερευνήτρια κρατούσε ημερολόγιο παρατήρησης, το οποίο χρησιμοποιήθηκε στο σχολιασμό και την ανάλυση. Στο ημερολόγιο αυτό, η ερευνήτρια κατέγραφε τις παρατηρήσεις της αναφορικά με τις αντιδράσεις των παιδιών και αρκετούς από τους διαλόγους που είχαν τα παιδιά μεταξύ τους. Λόγω των ιδιαίτερων συνθηκών που επικρατούσαν αυτή τη χρονιά στα σχολεία, με την υποχρεωτική χρήση μάσκας, τόσο από τα παιδιά όσο και από τους εκπαιδευτικούς, για την προστασία από τον ιό covid-19, η ερευνήτρια παρατήρησε από την πρώτη μέρα, ότι στις ηχογραφήσεις τα παιδιά δεν ακουγόταν σχεδόν καθόλου. Για το λόγο αυτό αποφάσισε να καταγράφει στο ημερολόγιο παρατήρησης και τους διαλόγους των παιδιών, παράλληλα με τις ηχογραφήσεις, προκειμένου να μη χαθούν αυτά τα δεδομένα.

6.6. Μέθοδος ανάλυσης αποτελεσμάτων

Για να γίνει η στατιστική ανάλυση των ποσοτικών δεδομένων που συλλέχθηκαν για τη συγκεκριμένη διπλωματική εργασία, χρησιμοποιήθηκε το λογισμικό IBM SPSS v.21. Στην έρευνα είχαμε κατηγορικές μεταβλητές με δύο επίπεδα και ο έλεγχος που προβλέπεται και χρησιμοποιήθηκε για αυτές ήταν ο έλεγχος Chi – Square.

Αναφορικά με τα ποιοτικά δεδομένα που συλλέχθηκαν από τη συγκεκριμένη έρευνα, από τις καταγραφές ημερολογίου της ερευνήτριας, αυτά επεξεργάστηκαν με θεματική ανάλυση. Η ερευνήτρια αφού συνέλεξε τα δεδομένα, προσπάθησε να τα κωδικοποιήσει και να τα ομαδοποιήσει, εντοπίζοντας τι μοτίβα αναδύονται σύμφωνα με τους στόχους που είχε θέσει.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 7. ΣΧΕΛΙΑΣΜΟΣ ΠΑΡΕΜΒΑΣΗΣ

Στο συγκεκριμένο κεφάλαιο παρουσιάζεται το θεωρητικό υπόβαθρο της παρέμβασης, καθώς επίσης και ο σκοπός, οι επιμέρους στόχοι της και οι μέθοδοι που χρησιμοποιήθηκαν για την υλοποίηση της. Τέλος, παρατίθεται ένας συνοπτικός πίνακας με τους στόχους των δραστηριοτήτων της παρέμβασης.

7.1. Θεωρητικό υπόβαθρο της παρέμβασης

Οι μεταναστευτικές ροές που πραγματοποιήθηκαν και πραγματοποιούνται τις τελευταίες δεκαετίες τόσο στην Ελλάδα όσο και στην Ευρώπη γενικότερα, είχαν σαν αποτέλεσμα τη μετατροπή των σχολείων του 21^{ου} αιώνα σε πολυπολιτισμικά (Μπαλαταζής & Νταβέλος, 2014: 252).

Η βασική ιδέα πάνω στην οποία στηρίχθηκε η συγκεκριμένη διδακτική παρέμβαση, σχετίζεται με τη διαχείριση της ετερότητας, η οποία πρέπει να θεωρείται από την κοινωνία όχι απλά φυσιολογική αλλά και επιθυμητή. Η κοινωνία χρειάζεται λοιπόν, να προσεγγίσει την ετερότητα από αυτή την πλευρά, καθώς προσφέρει τη δυνατότητα στους ανθρώπους, να έρθουν σε επαφή και να γνωρίσουν ανθρώπους από άλλες πολιτισμικές ομάδες. Με τον τρόπο αυτό, μπορεί να επιτευχθεί πιο εύκολα η ανάπτυξη του σεβασμού και της επικοινωνίας ανάμεσα σε ανθρώπους από διαφορετικά

περιβάλλοντα, γεγονός που βοηθάει τα άτομα να ολοκληρωθούν σαν άνθρωποι (Grant & Sleeter, 2007: 152-154).

Υπάρχουν διάφορα πλαίσια και καταστάσεις στις οποίες μπορεί να συναντήσει κανείς την ετερότητα, ανάμεσα σε διαφορετικούς πολιτισμούς. Ο τρόπος με τον οποίο τα άτομα μπορούν μέσα σε αυτά τα πλαίσια να επικοινωνήσουν με αποτελεσματικό τρόπο, είναι η καλλιέργεια της διαπολιτισμικής ικανότητας (Barrett κ.ά., 2017). Η διαπολιτισμική ικανότητα όπως αναφέρουν οι Markus & Kitayama (2010), μπορεί να καλλιεργηθεί μέσω της ευαισθητοποίησης των ανθρώπων σε ένα διαφορετικό πολιτισμό ή μέσω της εμπλοκής και της άμεσης εμπειρίας τους με αυτόν. Η συγκεκριμένη δεξιότητα, μπορεί να καλλιεργηθεί μέσω της εκπαίδευσης, με τη χρήση εμπειριών, συγκρίσεων, αναλύσεων, περισυλλογής και δράσεων. Οι μαθητές μαθαίνουν καλύτερα μέσω παιδαγωγικών προσεγγίσεων και μεθόδων που ενθαρρύνουν την ενεργητική συμμετοχή τους, και μέσω του προβληματισμού, της συνεργασίας και της ανακάλυψης (Barrett κ.ά., 2017).

Οι βασικοί άξονες της διαπολιτισμικής προσέγγισης είναι η ισότητα, η αναγνώριση της ετερότητας, η δικαιοσύνη και η κοινωνική συνοχή. Στο χώρο της εκπαίδευσης οι άξονες αυτοί αλλάζουν υπόσταση και μετατρέπονται σε δυνατότητα παροχής ίσων ευκαιριών σε οποιοδήποτε τομέα της ζωής και στη δημιουργία κλίματος επικοινωνίας, συνεργασίας και σεβασμού απέναντι στη διαφορετικότητα (Νικολάου, 2011: 1-2).

Λαμβάνοντας υπόψιν τα παραπάνω, η διδακτική παρέμβαση που πραγματοποιήθηκε βασίστηκε στην κοινωνικοπολιτισμική θεωρία και στις θεωρίες του συμπεριφορισμού (ΙΤΥΕ «Διόφαντος», 2019: 253-256), σύμφωνα πάντα με τους στόχους της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης.

7.2. Σκοπός της παρέμβασης και επιμέρους στόχοι

Η διδακτική παρέμβαση που σχεδιάστηκε και υλοποιήθηκε για την εκπόνηση της συγκεκριμένης διπλωματικής εργασίας, εμπίπτει στο χώρο της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης. Η διαπολιτισμική ικανότητα περιλαμβάνει την ευαισθητοποίηση του μαθητή στη δική του κουλτούρα, καθώς και την ευαισθητοποίηση στην κουλτούρα άλλων πολιτισμικών ομάδων. Η επικοινωνία μεταξύ ανθρώπων διαφορετικού πολιτισμικού υπόβαθρου μπορεί να παρεξηγηθεί σε ένα διαπολιτισμικό περιβάλλον,

καθώς οι ερμηνείες βασίζονται σε υποθέσεις και αντιλήψεις από τη δική του κουλτούρα (Liddicoat, 2001:49). Συχνά ζητείται από τους μαθητές να προβληματιστούν σχετικά με πτυχές που σχετίζονται με τη δική τους κουλτούρα και την κουλτούρα-στόχο καθώς εξετάζουν τις διαφορές και τις ομοιότητες και εξερευνούν τομείς που συχνά θεωρούνται δεδομένοι. Ως εκ τούτου οι μαθητές αναπτύσσουν σταδιακά μια επίγνωση του εαυτού τους και του πώς σχετίζονται με εκείνους που προέρχονται από άλλη κουλτούρα. Επιπλέον, η εκμάθηση για μια άλλη κουλτούρα συνήθως ωθεί τους μαθητές να αναλογιστούν τη δική τους κουλτούρα (Yassine, 2006: 54). Για το λόγο αυτό, οι δραστηριότητες που εφαρμόστηκαν τόσο στην πειραματική ομάδα, όσο και στην ομάδα ελέγχου, σκοπό είχαν να ευαισθητοποιήσουν τους μαθητές σε ένα διαφορετικό πολιτισμό και συγκεκριμένα στον πολιτισμό της Αλβανίας, έτσι ώστε να αναπτύξουν τη διαπολιτισμική τους ικανότητα.

Οι δραστηριότητες που σχεδιάστηκαν και εφαρμόστηκαν, ήταν προσαρμοσμένες στις ιδιαίτερες συνθήκες που επικρατούσαν κατά το έτος πραγματοποίησης της έρευνας, στα σχολεία της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης στην Ελλάδα, λόγω της πανδημίας covid-19. Σχεδιάστηκαν, με σκοπό να βοηθήσουν τους μαθητές του νηπιαγωγείου, να αναπτύξουν κατά το πλείστον δυνατόν κάποια από τα βασικά συστατικά της διαπολιτισμικής ικανότητας, όπως είναι οι γνώσεις, οι στάσεις και οι διαπολιτισμικές δεξιότητες. Αναφορικά με το τέταρτο στοιχείο της διαπολιτισμικής ικανότητας, την κριτική πολιτισμική συνειδητοποίηση, δεν έγινε κάποια προσπάθεια για την ανάπτυξή της, μέσω των δραστηριοτήτων που σχεδιάστηκαν, καθώς ο συγκεκριμένος στόχος όπως αναφέρει ο Fantini (2000), κατακτάτε μακροπρόθεσμα.

Οι δραστηριότητες της συγκεκριμένης παρέμβασης, ήταν έτσι σχεδιασμένες, ώστε οι μαθητές τόσο της πειραματικής ομάδας, όσο και της ελέγχου, να αναπτύξουν την ενσυναίσθησή τους, να ευαισθητοποιηθούν και να αναπτύξουν τις κατάλληλες στάσεις και δεξιότητες, με κύριο σκοπό την αναγνώριση, την αποδοχή και το σεβασμό της διαφορετικότητας έχοντας ενεργό ρόλο σε όλη την πορεία της έρευνας.

7.3. Μορφή και μέθοδοι διδασκαλίας

Οι μέθοδοι διδασκαλίας που προτείνονται και χρησιμοποιούνται στην διαπολιτισμική εκπαίδευση είναι: α) η ομαδοσυνεργατική μέθοδος β) η μέθοδος project, γ) η βιωματική μάθηση δ) παιχνίδι ρόλων – δραματοποίηση ε) ερευνητική-ανακαλυπτική μέθοδος στ) καταγισμός ιδεών ζ) διδακτική αξιοποίηση της εικόνας και η) το παραμύθι. Επιπλέον, η χρήση των ΤΠΕ στην διαπολιτισμική εκπαίδευση, προσφέρει πλούσια ερεθίσματα στους μαθητές, τα οποία με τη σειρά τους ευνοούν την απόκτηση νέας γνώσης (Δημητριάδου & Ευσταθίου, 2008: 71).

Η παρέμβαση που εφαρμόστηκε για την εκπόνηση της συγκεκριμένης έρευνας, πραγματοποιήθηκε με τον χωρισμό των παιδιών σε ομάδες, όπου κάθε ομάδα δούλεψε συνεργατικά. Η ομαδοσυνεργατική μέθοδος διδασκαλίας που επιλέχθηκε, προάγει τη συμμετοχή των παιδιών και τους δίνει τη δυνατότητα αλληλεπίδρασης και αλληλοβοήθειας (Ματσαγγούρας, 2000: 9). Η ομαδοσυνεργατική μέθοδος διδασκαλίας δίνει την ευκαιρία στους μαθητές όχι μόνο να αποκτήσουν γνώσεις, αλλά και να ενισχύσουν την αυτοπεποίθηση και την αυτενέργειά τους. Με τον τρόπο αυτό μπορούν να μοιραστούν τις σκέψεις και τις ιδέες τους αναφορικά με το θέμα το οποίο επεξεργάζονται (Ευαγγέλου, 2014: 131).

Επιπλέον για την συγκεκριμένη παρέμβαση, επιλέχθηκε και η βιωματική μέθοδος διδασκαλίας, καθώς βοηθάει στην ευαισθητοποίηση των παιδιών σε ανθρωπιστικές αξίες, όπως είναι ο σεβασμός, η κατανόηση αλλά και η αλληλεγγύη (Δεδούλη, 2002: 150). Μέσω των δραστηριοτήτων της βιωματικής μεθόδου, οι μαθητές έχουν την ευκαιρία να ανακαλύψουν την ύπαρξη αλλά και την αξία διαφορετικών πολιτισμών (Στιβακτά, 2019: 764).

Επικουρικά στις παραπάνω μεθόδους διδασκαλίας χρησιμοποιήθηκαν οι τεχνολογίες της πληροφορίας και της επικοινωνίας (ΤΠΕ), όπου εμπλούτισαν τις δραστηριότητες και τις έκαναν πιο ελκυστικές (Δημητριάδου & Ευσταθίου, 2008:76).

Χρησιμοποιήθηκαν επίσης διάφορες τεχνικές μάθησης καθ' όλη τη διάρκεια της παρέμβασης όπως για παράδειγμα η συζήτηση, οι ερωταπαντήσεις, η προβολή βίντεο, το θεατρικό παιχνίδι και η ζωγραφική. Στην πειραματική ομάδα πραγματοποιήθηκε παρέμβαση με τη χρήση ΤΠΕ, όπου τα παιδιά χωρισμένα σε τέσσερις ομάδες χειρίζονται από ένα λογαριασμό Facebook Messenger, με τον οποίο επικοινωνούσαν με την Αουρόρα, ένα κοριτσάκι μετανάστρια από την Αλβανία. Στην ομάδα ελέγχου αντίστοιχα, πραγματοποιήθηκε παρέμβαση χωρίς τη χρήση ΤΠΕ, όπου

τα παιδιά επικοινωνούσαν με την Αουρόρα μέσω ανταλλαγής γραμμάτων και φωτογραφιών.

Συνοπτικός πίνακας με τους στόχους των δραστηριοτήτων

1^η μέρα	
Ερωτηματολόγιο (pretest)	Στόχος: Να ελεγχθεί το επίπεδο της διαπολιτισμικής ικανότητας των παιδιών πριν την παρέμβαση
2^η μέρα	
Αφόρμηση <ul style="list-style-type: none">• θεατρικό παιχνίδι	Στόχος: Να αναζητήσουν τα παιδιά εναλλακτικούς τρόπους επικοινωνίας ανάμεσα σε ανθρώπους
Δραστηριότητα (Γνωριμία με την Αουρόρα) <ul style="list-style-type: none">• Συζήτηση• Ερωταπαντήσεις	Στόχοι: <ul style="list-style-type: none">• Να έρθουν σε επαφή με ένα άτομο διαφορετικού πολιτισμικού και γλωσσικού περιβάλλοντος• Να κάνουν υποθέσεις• Να δούμε τις απόψεις των παιδιών για την εφαρμογή Messenger• Να γνωρίσουν τα παιδιά την εφαρμογή Messenger
Αξιολόγηση <ul style="list-style-type: none">• θεατρικό παιχνίδι• ζωγραφική	Στόχοι: <ul style="list-style-type: none">• Να καλλιεργηθεί η κριτική σκέψη των παιδιών• Να αξιολογήσουν σωστά τις συνθήκες και να εφαρμόσουν τις γνώσεις και τις δεξιότητές τους.
3^η μέρα	
Αφόρμηση <ul style="list-style-type: none">• Συζήτηση• Ερωταπαντήσεις	Στόχος: Να καλλιεργηθεί η ενσυναίσθηση των παιδιών

<p>Δραστηριότητα (Σύγκριση της Ελλάδας και της Αλβανίας σε επίπεδο πόλης-χωριού)</p> <ul style="list-style-type: none"> • Συζήτηση • Ερωταπαντήσεις • Συγκρίσεις 	<p>Στόχοι:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Να έρθουν σε επαφή με εικόνες από την Ελλάδα και την Αλβανία • Να συγκρίνουν και να αντιπαραβάλλουν τις δυο χώρες- τους δύο πολιτισμούς • Να διευρύνουν τις γνώσεις τους για μια άλλη χώρα και τον πολιτισμό της
<p>Αξιολόγηση (παζλ-χάρτες)</p>	<p>Στόχος: Να αξιολογήσουμε κατά πόσο τα παιδιά κατανόησαν τη γεωγραφική θέση των δύο χωρών</p>
<p>4^η μέρα</p>	
<p>Αφόρμηση</p> <ul style="list-style-type: none"> • Συζήτηση • Ερωταπαντήσεις 	<p>Στόχοι:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Να έρθουν σε επαφή με εικόνες από τον τρόπο ζωής των παιδιών στην Αλβανία • Να συγκρίνουν και να αντιπαραβάλλουν τις δύο χώρες-τους δύο πολιτισμούς • Να αναγνωρίσουν ομοιότητες και διαφορές και να δουν ότι αντίστοιχα παιχνίδια παίζονται σε διάφορα πολιτισμικά περιβάλλοντα • Να διευρύνουν τις γνώσεις τους για μια άλλη χώρα και τον πολιτισμό της
<p>Δραστηριότητα (παιχνίδι)</p>	<p>Στόχος: Να μάθουν τις αλβανικές λέξεις gur, gershere, letter, προκειμένου να αλληλεπιδράσουν με άτομα διαφορετικού πολιτισμικού περιβάλλοντος</p>
<p>Αξιολόγηση (παιχνίδι)</p>	<p>Στόχος: Να παίξουν το παιχνίδι πέτρα, ψαλίδι, χαρτί στα αλβανικά</p>
<p>5^η μέρα</p>	
<p>Αφόρμηση</p> <ul style="list-style-type: none"> • Συζήτηση 	

<ul style="list-style-type: none"> • Ερωταπαντήσεις 	Στόχος: Να καλλιεργηθεί η κριτική και ενσυναισθητική σκέψη των παιδιών
Δραστηριότητα <ul style="list-style-type: none"> • Συζήτηση • Ερωταπαντήσεις 	Στόχοι: <ul style="list-style-type: none"> • Να έρθουν σε επαφή με πρωτογενές υλικό από τον τρόπο ζωής των παιδιών στην Αλβανία • Να εντοπίσουν τις ομοιότητες και τις διαφορές στον τρόπο εορτασμού των γενεθλίων ανάμεσα στις δύο χώρες, έτσι ώστε να προβληθεί ο πολιτισμός τους. • Να διευρύνουν τις γνώσεις τους για μια άλλη χώρα και τον πολιτισμό της
Αξιολόγηση ζωγραφική	<ul style="list-style-type: none"> • Να αλληλεπιδράσουν με την Αουρόρα στέλνοντάς της ευχές • Να χρησιμοποιήσουν τις δυνατότητες του Messenger για αποστολή φωτογραφιών και βίντεο
6^η μέρα	
Αξιολόγηση προγράμματος	Στόχος: Αξιολόγηση του προγράμματος
7^η μέρα	
Ερωτηματολόγιο (posttest)	Στόχος: Να ελεγχθεί το επίπεδο της διαπολιτισμικής ικανότητας των παιδιών μετά την παρέμβαση

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 8. ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ ΕΡΕΥΝΑΣ

Θα ακολουθήσει παράλληλη αναλυτική περιγραφή της παρέμβασης και για τις δύο ομάδες, όπως και θεματική ανάλυση περιεχομένου από το ημερολόγιο καταγραφών της ερευνήτριας.

8.1. Αναλυτική περιγραφή παρέμβασης – Ανάλυση ημερολογίου καταγραφών της ερευνήτριας

1^η ημέρα

ομάδα ελέγχου/πειραματική

Στόχος: Να ελεγχθεί το επίπεδο της διαπολιτισμικής ικανότητας των παιδιών πριν την παρέμβαση

Μέσα: Ερωτηματολόγιο

Δόθηκε στα παιδιά ένα ερωτηματολόγιο, προκειμένου να ελεγχθεί το επίπεδο της διαπολιτισμικής τους ικανότητας. Η ερευνήτρια, κάλεσε ένα-ένα παιδί για τη συμπλήρωση του ερωτηματολογίου. Του απήθυνε τις ερωτήσεις, και η ίδια συμπλήρωνε τις απαντήσεις. Η παρουσίαση των ευρημάτων, θα γίνει στο ΚΕΦΑΛΑΙΟ 9.

2^η μέρα

Στόχος: Να ευαισθητοποιηθούν τα παιδιά απέναντι στις δυσκολίες που αντιμετωπίζουν τα άτομα ενός διαφορετικού εθνοπολιτισμικού και γλωσσικού περιβάλλοντος, στις χώρες υποδοχής, καλλιεργώντας παράλληλα την κριτική τους σκέψη.

1^η δραστηριότητα –Αφόρμηση

Στόχος: Να αναζητήσουν τα παιδιά εναλλακτικούς τρόπους επικοινωνίας ανάμεσα σε ανθρώπους

Η εκπαιδευτικός, αφού καλημέρισε τα παιδιά έπαιξε μαζί τους ένα θεατρικό παιχνίδι. «Παιδιά φανταστείτε ότι είμαστε ταξιδιώτες και ξεκινάμε ένα μακρινό ταξίδι, στο οποίο ταξιδεύουμε μόνοι μας, κρατώντας μόνο την τσάντα μας. Δεν γνωρίζομαστε μεταξύ μας και δεν μιλάμε με κανέναν. Το ταξίδι μας δεν είναι εύκολο και αντιμετωπίζουμε πολλές δυσκολίες. Δεν έχουμε αρκετά χρήματα και για το λόγο αυτό, χρειάζεται να περπατήσουμε αρκετά για να φτάσουμε σε κάποιο μέρος. Χρειάζεται να κοιμηθούμε στη φύση, γιατί τα χρήματά μας, δε φτάνουν για να μείνουμε σε κάποιο ξενοδοχείο. Βρισκόμαστε σε μια πόλη και πεινάμε πολύ, αλλά δεν ξέρουμε τη γλώσσα. Μπορείτε να σκεφτείτε τρόπους με τους οποίους θα ζητούσατε από τον άνθρωπο που είχε το κατάστημα να αγοράσετε κάτι για να φάτε;»

Πειραματική ομάδα

Στην αρχή κανένα από τα παιδιά δεν πρότεινε κάποια λύση. Τέσσερα από τα δεκαπέντε παιδιά θεώρησαν δεδομένο ότι θα ξέρουμε να μιλάμε αγγλικά, γιατί «όλοι ξέρουν» και θα μιλήσουμε αγγλικά. Στο τέλος σχεδόν της συζήτησης ένα παιδί ανέφερε τη λύση της παντομίμας και συμφώνησαν μαζί του κάποια παιδιά ακόμη, γιατί «με την παντομίμα δεν χρειάζεται να μιλήσουμε. Θα του δείξουμε και θα μας καταλάβει». Παρακάτω αναφέρονται ενδεικτικά κάποιες από τις απαντήσεις των παιδιών.

- ❖ «Να τα κλέψουμε»
- ❖ «Να κάνουμε τη φωνή ελληνικού ανθρώπου»
- ❖ «Να πάρουμε αυτό που θέλουμε και να δείχνουμε με τα χέρια πόσο κάνει»

Ομάδα ελέγχου

Η πλειοψηφία της τάξης, θεωρούσε κι δεδομένο, ότι όλοι οι άνθρωποι μιλάνε «ξένα», αγγλικά δηλαδή και έτσι μπορούν να συνεννοηθούν. Παρακάτω αναφέρονται κάποιες από τις απαντήσεις των παιδιών.

- ❖ «Να του δείξουμε»
- ❖ «Να του μάθουμε όπως μιλάμε»
- ❖ «Να μας μιλήσει αυτός κι εμείς να καταλάβουμε τι λέει»
- ❖ «Να του μιλήσουμε στα ξένα (αγγλικά) που μιλάει και αυτός»
- ❖ «Να δούμε την ταμειακή του για να δούμε πόσο κάνει»
- ❖ «Να τον γνωρίσουμε πρώτα και να του πούμε «γεια» και μετά θα μας καταλάβει»

<ul style="list-style-type: none"> ❖ «<i>Να μας βοηθήσει ένας άλλος άνθρωπος. Να του πούμε να μας μάθει να μιλάμε</i>» ❖ «<i>Να το γράψουμε χωρίς να μιλάμε</i>» ❖ «<i>Με παντομίμα να δείχνουμε τι θέλουμε</i>» ❖ «<i>Να μιλήσουμε αγγλικά</i>» 	
<p>Σχόλια</p> <p>Στην πειραματική ομάδα, τα περισσότερα παιδιά δυσκολεύτηκαν αρκετά να βρουν λύση στον προβληματισμό που έθεσε η ερευνήτρια. Στην αρχή κανένα από τα παιδιά δεν πρότεινε κάποια λύση. Τους φάνηκε πολύ δύσκολο να κατανοήσουν ότι δε μπορούμε να μιλήσουμε σε κάποιον γιατί δεν ξέρουμε τη γλώσσα του. Τέσσερα από τα δεκαπέντε παιδιά θεώρησαν δεδομένο ότι θα ξέρουμε να μιλάμε αγγλικά, γιατί «<i>όλοι ξέρουν</i>» και θα μιλήσουμε αγγλικά. Στο τέλος σχεδόν της συζήτησης ένα παιδί ανέφερε τη λύση της παντομίμας και συμφώνησαν μαζί του κάποια παιδιά ακόμη, γιατί «<i>με την παντομίμα δεν χρειάζεται να μιλήσουμε. Θα του δείξουμε και θα μας καταλάβει</i>». Οι απαντήσεις που πήρε η ερευνήτρια από τα παιδιά κυμαίνονται από απαντήσεις με εθνοκεντρικό χαρακτήρα, απαντήσεις που δείχνουν</p>	<p>Σχόλια</p> <p>Στην ομάδα ελέγχου, τα παιδιά έδειξαν περισσότερο ενθουσιασμό για το παιχνίδι και πρότειναν με μεγαλύτερη ευκολία κάποιες λύσεις. Παρόλα αυτά και στη συγκεκριμένη ομάδα τα παιδιά δεν μπορούσαν να συνειδητοποιήσουν τη δυσκολία στη λεκτική επικοινωνία ανάμεσα σε ανθρώπους που δε μιλάνε την ίδια γλώσσα. Η πλειοψηφία της τάξης, θεωρούσε κι εδώ δεδομένο, ότι όλοι οι άνθρωποι μιλάνε «<i>ξένα</i>», αγγλικά δηλαδή και έτσι μπορούν να συνεννοηθούν. Οι απαντήσεις που πήρε η ερευνήτρια κυμαίνονται από απαντήσεις με εθνοκεντρικό χαρακτήρα μέχρι εθνοσχετικές απαντήσεις. Η πρώτη απάντηση που ακούστηκε από τα παιδιά ήταν «<i>Να του δείξουμε</i>», απάντηση που δείχνει την ικανότητα του παιδιού να σκέφτεται εναλλακτικούς τρόπους στην προσπάθειά του να επικοινωνήσει. «<i>Να του μάθουμε όπως μιλάμε</i>», μια αρκετά</p>

<p>επικοινωνιακές ικανότητες, γνώσεις αλλά και εθνοσχετικές απαντήσεις. Η πρώτη απάντηση που ακούστηκε στο συγκεκριμένο ερώτημα ήταν «Να τα κλέψουμε», γεγονός που υποδηλώνει την έλλειψη επαφής και επικοινωνίας με άλλους και την απουσία κριτικής σκέψης ώστε να βρεθούν επιτρεπτές λύσεις στο συγκεκριμένο πρόβλημα, όπως επίσης και την έλλειψη κατάλληλης επικοινωνιακής δεξιότητας. Η δεύτερη απάντηση «Να κάνουμε τη φωνή ελληνικού ανθρώπου», υπάγεται στο εθνοκεντρικό στάδιο όπου οι συμπεριφορές, οι αξίες και οι πεποιθήσεις του οικείου πολιτισμού, θεωρούνται οι μόνες πραγματικές. Με τη συγκεκριμένη απάντηση, διαφαίνεται η έλλειψη γνώσης σχετικά με την ύπαρξη και άλλων λαών στον κόσμο εκτός του δικού μας πολιτισμού. Η απάντηση «Να το γράψουμε χωρίς να μιλάμε», φανερώνει την έλλειψη ικανότητας σκέψης και εύρεσης εναλλακτικών λύσεων. Η απάντηση «Να πάρουμε αυτό που θέλουμε και να δείχνουμε με τα χέρια πόσο κάνει», φανερώνει αποδοχή της πολιτισμικής ετερότητας και προσπάθεια να επικοινωνήσει με πολιτισμικά διαφορετικούς άλλους με εναλλακτικούς τρόπους πλην της λεκτικής επικοινωνίας. Η απάντηση «Να μας βοηθήσει ένας άλλος</p>	<p>εθνοκεντρική απάντηση, καθώς όπως διαφαίνεται από αυτήν, ο οικείος πολιτισμός θεωρείται κεντρικός. «Να μας μιλήσει αυτός κι εμείς να καταλάβουμε τι λέει», δείχνει μια εθνοσχετική απάντηση, καθώς το παιδί δέχεται και κατανοεί την πολιτισμική ετερότητα. «Να του μιλήσουμε στα ξένα (αγγλικά) που μιλάει και αυτός», άλλη μια απάντηση με εθνοσχετικό χαρακτήρα, φανερώνοντας την ικανότητά του παιδιού, να κατανοεί τον τρόπο με τον οποίο λειτουργούν οι πολιτισμικές διαφορές στις ανθρώπινες αλληλεπιδράσεις. «Να δούμε την ταμειακή του για να δούμε πόσο κάνει», απάντηση που δείχνει την ικανότητα του παιδιού να σκέφτεται εναλλακτικούς τρόπους στην προσπάθειά του να επικοινωνήσει. «Να τον γνωρίσουμε πρώτα και να του πούμε «γεια» και μετά θα μας καταλάβει», δείχνει την προθυμία του παιδιού να αποδεχθεί την πολιτισμική ετερότητα, αλλά παράλληλα την έλλειψη γνώσης σχετικά με την ύπαρξη και άλλων λαών στον κόσμο εκτός του δικού μας πολιτισμού.</p>
---	--

άνθρωπος. Να του πούμε να μας μάθει να μιλάμε», εντάσσεται στις απαντήσεις εθνοσχετικού χαρακτήρα και φανερώνει την προσπάθεια του παιδιού να προσαρμόσει την οπτική του, προκειμένου να λάβει υπόψιν του την πολιτισμική ετερότητα. Η απάντηση *«Με παντομίμα να δείχνουμε τι θέλουμε»,* δείχνει τη γνώση που έχει κατακτήσει το παιδί να επικοινωνεί με τους άλλους. Τέλος η απάντηση *«Να μιλήσουμε αγγλικά»,* υπάγεται στις εθνοκεντρικές απαντήσεις, καθώς παραπέμπει σε μία κυρίαρχη αντίληψη του αν κάποιος δεν μιλάει ελληνικά θα μιλάει αγγλικά και δεν σκέφτεται την ύπαρξη άλλων γλωσσών .

Κάνοντας μια σύγκριση στις απαντήσεις που έδωσαν οι δυο ομάδες, μπορούμε να παρατηρήσουμε ότι η ομάδα ελέγχου, δίνει απαντήσεις, οι οποίες θα μπορούσαν να χαρακτηριστούν λίγο πιο εθνοσχετικές από ότι η πειραματική ομάδα. Αυτό που μπορούμε να παρατηρήσουμε και στις δυο ομάδες είναι ότι τα παιδιά θεωρούν δεδομένο ότι όλοι μιλάνε αγγλικά, συμπεριλαμβανομένου και του εαυτού τους, καθώς όπως παρατήρησαν και οι Mejer, Boateng και Turchetti (2010:5), τα αγγλικά αποτελούν την πιο δημοφιλή γλώσσα στην Ευρώπη. Επίσης φαίνεται και στις δυο ομάδες η προσπάθεια των παιδιών να επικοινωνήσουν με διαφορετικά πολιτισμικούς άλλους, χωρίς στην πλειοψηφία τους να έχουν άρνηση επικοινωνίας, γεγονός που μπορεί να οφείλεται στο ότι τα μικρά παιδιά, δεν έχουν σχηματίσει ακόμη στερεότυπα αρνητικού χαρακτήρα απέναντι σε ανθρώπους διαφορετικού πολιτισμικού περιβάλλοντος (Powlishta, Serbin, Doyle, & White, 1994:534), ίσως βέβαια η προσπάθεια που έκαναν τα παιδιά να επικοινωνήσουν στη συγκεκριμένη δραστηριότητα, να οφείλεται στην ανάγκη τους για τροφή. Από το ημερολόγιο παρατήρησης που κρατούσε η ερευνήτρια, πρέπει να αναφερθεί ότι ενώ και οι δυο ομάδες έδειξαν ενθουσιασμό κατά την υλοποίηση της δραστηριότητας, η ομάδα

ελέγχου όμως, κατόρθωσε σε πολύ πιο σύντομο χρόνο να προτείνει κάποιες ιδέες για την επίλυση του προβλήματος. Θα μπορούσαμε να πούμε ότι και οι δύο ομάδες προσπάθησαν να μπουν στη θέση του ανθρώπου που δεν γνωρίζει τη γλώσσα επικοινωνίας. Μάλιστα μετά το τέλος της δραστηριότητας και ενώ τα υπόλοιπα παιδιά πηγαίνουν στην παρεούλα, ένα κοριτσάκι από την ομάδα ελέγχου, πήγε στο «μπακάλικο» και έφερε στην ερευνήτρια 3 φρούτα λέγοντάς της «*Κυρία, να βάλουμε αυτά σε ένα τραπέζι και άμα έρθει κανένας που δε μιλάει ελληνικά να του τα δώσουμε γιατί μπορεί να πεινάει*».

2^η δραστηριότητα

Στόχοι:

- Να έρθουν σε επαφή με ένα άτομο διαφορετικού πολιτισμικού και γλωσσικού περιβάλλοντος
- Να κάνουν υποθέσεις
- Να δούμε τις απόψεις των παιδιών για την εφαρμογή Messenger
- Να γνωρίσουν τα παιδιά την εφαρμογή Messenger

Μέσα: τσάντα, tablet, φωτογραφίες, γράμμα, βραχιολάκι, ποδοσφαιρική φανέλα

Η ερευνήτρια παρουσίασε στα παιδιά μια παιδική τσάντα, λέγοντάς τους: «Παιδιά βρήκα το πρωί έξω από την πόρτα του σχολείου αυτή την τσάντα, μήπως είναι δικιά σας;». Τα παιδιά απάντησαν αρνητικά και στη συνέχεια η ερευνήτρια τα κάλεσε να κάνουν υποθέσεις για τον κάτοχο της τσάντας, λέγοντάς τους: «Σε ποιόν νομίζετε ότι ανήκει αυτή η τσάντα;».

Πειραματική ομάδα

Οι απαντήσεις που πήρε η ερευνήτρια σε αυτή την ερώτηση ήταν:

- ❖ «*Είναι από κάποιο κορίτσι κυρία*»
- ❖ «*Μήπως είναι από κάποιο κορίτσι από την άλλη τάξη;*»
- ❖ «*Να δούμε αν έχει ετικέτα κυρία*»

Ομάδα ελέγχου

Τα παιδιά της ομάδας ελέγχου έδειξαν κι αυτά πολύ μεγάλη περιέργεια για τον κάτοχο της τσάντας. Οι απαντήσεις που πήρε η ερευνήτρια σε αυτή την ερώτηση ήταν:

- ❖ «*Είναι κάποιου κοριτσιού κυρία*»

<ul style="list-style-type: none"> ❖ «<i>Η τσάντα είναι κοριτσίστικη γιατί είναι ροζ με πριγκίπισσες κυρία, μάλλον την ξέχασε κάποιο παιδάκι από άλλο σχολείο.</i>» ❖ «<i>Να την ανοίξουμε για να δούμε τι έχει μέσα, μήπως γράφει όνομα στο παγουρίνο κυρία</i>» <p>Η ερευνήτρια άνοιξε την τσάντα και παρουσίασε στα παιδιά το περιεχόμενό της. Αρχικά έβγαλε από την τσάντα τα τάμπλετ, στη συνέχεια το βραχιολάκι, και τέλος μια παιδική ποδοσφαιρική φανέλα.</p> <p>Παρακάτω αναφέρονται οι απόψεις των παιδιών αναφορικά με τον ιδιοκτήτη της τσάντας.</p> <ul style="list-style-type: none"> ❖ «<i>Είναι από παιδί γυμνασίου, γιατί έχει τάμπλετ. Εκεί παίρνουν τάμπλετ</i>» ❖ «<i>Είναι από μεγάλο κορίτσι γιατί έχει μέσα βραχιόλι. Τα κορίτσια φοράνε βραχιόλια</i>» ❖ «<i>Είναι από αγόρι, γιατί αυτή η μπλούζα είναι αγορίστικη</i>» ❖ «<i>Είναι από ένα κορίτσι που πάει στο γυμνάσιο, στο 10 γυμνάσιο κυρία και έχει μέσα μια αγορίστικη μπλούζα</i>» ❖ «<i>Είναι από κορίτσι και έχει μέσα τη μπλούζα του αδερφού της για να αλλάξει άμα βραχεί</i>» ❖ «<i>Η μπλούζα είναι από κινέζους, έχει πάνω ένα δράκο</i>» 	<ul style="list-style-type: none"> ❖ «<i>Μήπως την άφησε η κυρία Μαρία η καθαρίστρια και είναι από κάποιο κοριτσάκι από άλλο σχολείο;</i>» ❖ «<i>Να την ανοίξουμε να δούμε κυρία</i>» <p>Η ερευνήτρια έβγαλε από την τσάντα τα αντικείμενα με την εξής σειρά: φωτογραφίες, γράμμα, βραχιολάκι και φανελάκι ποδοσφαίρου. Παρακάτω αναφέρονται οι απόψεις που ανέφεραν τα παιδιά:</p> <ul style="list-style-type: none"> ❖ «<i>Η τσάντα είναι κοριτσιού, αλλά η μπλούζα αγοριού</i>» ❖ «<i>Τα κορίτσια δεν παίζουνε ποδόσφαιρο και αυτή (η μπλούζα) είναι ποδοσφαίρου</i>» ❖ «<i>Μήπως η τσάντα είναι από αδερφάκια, από αγόρι και κορίτσι;</i>» ❖ «<i>Δεν γίνεται να είναι και αγορίστικο και κοριτσίστικο, μεγάλο μυστήριο</i>» ❖ «<i>Είναι από κορίτσι γιατί έχει βραχιόλι</i>» ❖ «<i>Όχι δεν είναι από κορίτσι, ποδόσφαιρο παίζουν οι άντρες, όχι τα κορίτσια</i>» ❖ «<i>Για κοίτα τι άλλο έχει μέσα; Άμα είναι αγορίστικο</i>» <p>Τα παιδιά είχαν εστιάσει για αρκετή ώρα στο βραχιόλι και στο φανελάκι, χωρίς να δίνουν σημασία στις φωτογραφίες και</p>
--	---

<p>Στη συνέχεια ένα κορίτσι πρότεινε να ανοίξουμε τα τάμπλετ. Ανοίξαμε αρχικά ένα τάμπλετ, στην οθόνη του οποίου, υπήρχε μόνο το εικονίδιο από την εφαρμογή Messenger. Τα παιδιά είδαν το εικονίδιο και η πλειοψηφία αναγνώρισε την εφαρμογή. Ανοίξαμε και τα υπόλοιπα τάμπλετ και τα παιδιά παρατήρησαν ότι σε όλα είχε ένα λογαριασμό Messenger. Η ερευνήτρια ρώτησε τα παιδιά « Πως ξέρετε ότι αυτό είναι το Messenger;». Τα περισσότερα παιδιά, απάντησαν ότι το έχει και η μαμά τους. Οι απαντήσεις που πήρε ήταν οι εξής:</p> <ul style="list-style-type: none"> ❖ «Το έχει η μαμά μου κυρία» ❖ «Το έχει η μαμά μου στο κινητό της» ❖ «Το έχει η μαμά και μιλάμε με τη γιαγιά κυρία» ❖ «Στέλνουμε φωτογραφίες στη γιαγιά» <p>Στη συνέχεια η ερευνήτρια ρώτησε τα παιδιά «τι είναι το Messenger;» και οι απαντήσεις που πήρε ήταν οι εξής:</p> <ul style="list-style-type: none"> ❖ «Αυτό που παίρνεις βιντεοκλήσεις» ❖ «Βλέπεις τον άλλον που σου μιλάει μεγάλο και εσένα μικρό» ❖ «Μπορείς να βάλεις και εφέ κυρία» <p>Στη συνέχεια, ένα κορίτσι λέει ότι στο Messenger «έχει ένα μήνυμα», η</p>	<p>στο γράμμα. Κάποια στιγμή η ερευνήτρια τα διέκοψε προτείνοντάς τους να δουν και τα υπόλοιπα πράγματα. Διάβασε το γράμμα στα παιδιά στα αλβανικά, αλλά δεν κατάλαβαν τι λέει και στη συνέχεια επικεντρώθηκαν στις φωτογραφίες (φωτογραφίες 1 – 6, βλέπε ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ 1), προσπαθώντας να καταλάβουν κάτι. Το γράμμα ανέφερε τα εξής:</p> <p><i>«Mirmingjes femije!!! Jam Aurora dhe jam nga Shquiperia. Dua t'ju njoh dhe te me njihni. Do t'ju dergoj disa letra dhe disa foto qe te njihemi.»</i></p> <p>Οι παρατηρήσεις που έκαναν τα παιδιά όταν η ερευνήτρια διάβασε το γράμμα ήταν οι εξής:</p> <ul style="list-style-type: none"> ❖ «Κυρία γιατί μιλάς αγγλικά;» ❖ «Δε μιλάει ελληνικά το γράμμα και δεν καταλαβαίνω» ❖ «Εσύ ξέρεις να μας το πεις ελληνικά κυρία;» <p>Από τις φωτογραφίες που είδαν αποφάσισαν ότι η τσάντα ανήκει σε ένα κοριτσάκι που κάνει ποδήλατο. Με την παρότρυνση της ερευνήτριας αποφάσισαν να στείλουν ένα γράμμα στην Αουρόρα με όσα διαπίστωσαν. Το γράμμα ανέφερε τα εξής:</p> <p><i>«Είδαμε τις φωτογραφίες σου και καταλάβαμε ότι έφυγες από κάπου, πρώτα με λεωφορείο και μετά με καράβι.</i></p>
--	---

<p>ερευνήτρια το ρώτησε «πού το ξέρεις;» και η απάντησή του ήταν: «γιατί έχει πάνω έναν αριθμό, στέλνει ειδοποίηση» και πρότεινε να μπούμε να δούμε το μήνυμα.</p> <p>Παρατηρήσαμε και τα υπόλοιπα τάμπλετ και τα παιδιά διαπίστωσαν ότι σε όλα έχει ένα μήνυμα. Τα παιδιά στη συνέχεια χωρίστηκαν σε τέσσερις ομάδες, με τυχαίο τρόπο, διαλέγοντας μέσα από ένα πουγκί ένα χαρτάκι, το οποίο είχε πάνω έναν αριθμό από το 1 μέχρι το 4. Έτσι σχηματίστηκαν 4 ομάδες, οι οποίες ήταν σταθερές σε όλη τη διάρκεια της παρέμβασης. Κάθε ομάδα πήρε από ένα τάμπλετ και παρατήρησαν ότι ο λογαριασμός του Messenger είχε όπως χαρακτηριστικά είπαν «ένα φίλο». Είδαν το μήνυμα που είχε σταλεί, το οποίο περιλάμβανε ένα βίντεο και κάποιες φωτογραφίες. Στο βίντεο αυτό, εμφανίζεται μια κούκλα, η «Αουρόρα», η οποία απευθύνεται στα παιδιά, μιλώντας τους στα αλβανικά και τους λέει: «<i>Mirringjes femije!!!</i> <i>Jam Aurora dhe jam nga Shquiperia. Dua t'ju njoh dhe te me njihni. Do t'ju dergoj disa letra dhe disa foto qe te njihemi</i>».</p> <p>Παρατήρησαν και τις φωτογραφίες (φωτογραφίες 1 – 6, βλέπε ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ 1) που είχε στείλει η Αουρόρα και έπειτα από παρότρυνση της</p>	<p><i>Φτιάξατε και τις βαλίτσες σας για να φύγετε. Είσαι το κοριτσάκι στο ποδήλατο; Πού είσαι τώρα; Θα έρθεις να σε γνωρίσουμε; Θέλουμε τη βοήθεια σου γιατί δεν καταλαβαίνουμε. Τι έλεγε το γράμμα που μας έστειλες, δε «μιλούσε» ελληνικά.»</i></p> <p>Μετά από κάποια ώρα ήρθε ένα δεύτερο γράμμα και ενώ τα παιδιά έπαιζαν μαζεύτηκαν γύρω από την ερευνήτρια να δουν τι λέει. Το γράμμα. ήταν γραμμένο στα ελληνικά αυτή τη φορά και το έστειλε η θεία της Αουρόρα, που εξηγούσε στα παιδιά την ιστορία της. Τέλος τους ανέφερε ότι θα τους στέλνει γράμματα και φωτογραφίες από την Αουρόρα για να τη γνωρίσουν.</p> <p>Το γράμμα που διαβάστηκε στα παιδιά, ήταν το ακόλουθο:</p> <p><i>«Γειά σας παιδιά, είμαι η Μανιόλα, η θεία της Αουρόρα, που τη φιλοξενώ μαζί με τους γονείς της. Ήρθαν από την Αλβανία πριν λίγες μέρες και δεν έχουν βρει ακόμη σπίτι. Ο μπαμπάς της έχασε εκεί τη δουλειά του και γι' αυτό το λόγο αναγκάστηκαν να φύγουν. Εκεί ήταν δύσκολα τα πράγματα. Η ανιψιά μου η Αουρόρα, πούλησε και το ποδήλατό της, για να πάρουν χρήματα και να αγοράσουν φαγητό. Όταν έφυγε από την Αλβανία, ήταν πάρα πολύ στενοχωρημένη, γιατί άφησε εκεί όλους της τους φίλους. Έφερε όμως μαζί της κάποια πράγματα για να</i></p>
---	--

<p>ερευνήτριας προσπάθησαν να μαντέψουν την ιστορία της. Στο τέλος μαζευτήκαμε όλοι στην παρεούλα όπου τα παιδιά διατύπωσαν τις παρατηρήσεις τους.</p> <ul style="list-style-type: none"> ❖ «Η κούκλα μιλάει αλβανικά κυρία» ❖ «Είναι από τη χώρα σου μάλλον» ❖ «Η μπλούζα σχεδιάζει από πάνω την Αλβανία» ❖ «Είπε Messenger» ❖ «Είπε και φωτογραφίες κυρία» ❖ «Είπε τρία και τρία» ❖ «Όχι είπε Σιπρία. Σιπρία είναι η Αλβανία» ❖ «Είπε κάτι γι' αυτήν, γιατί είπε μι» ❖ «Στα αλβανικά λέμε μι» ❖ «Πρώτα είπε γειά» ❖ «Κυρία μας έστειλε φωτογραφίες» ❖ «Τη λένε Λάουρα» <p>Στη συνέχεια, τα παιδιά, προσπάθησαν να μαντέψουν την ιστορία της Αουρόρα μέσα από τις φωτογραφίες που τους έστειλε. Κάθε ομάδα έκανε υποθέσεις και τις έστειλε με ηχητικό μήνυμα της εφαρμογής Messenger, στην Αουρόρα. Παρακάτω αναφέρονται οι υποθέσεις των παιδιών.</p> <ul style="list-style-type: none"> ❖ «Ετοίμαζαν τις βαλίτσες και ο μπαμπάς και η μαμά ήταν στεναχωρημένοι;» ❖ «Είστε στενοχωρημένοι γιατί φεύγετε;» 	<p>της θυμίζουν την Αλβανία. Έφερε φωτογραφίες, πήρε το αγαπημένο της βραχιολάκι και την μπλούζα ποδοσφαίρου, γιατί στην Αλβανία έπαιζε ποδόσφαιρο. Η Αουρόρα θα ήθελε πάρα πολύ να σας γνωρίσει γι' αυτό θα σας στέλνει γράμματα και φωτογραφίες για να γνωριστείτε.»</p> <p>Η πλειοψηφία των παιδιών έκανε τα παρακάτω σχόλια:</p> <ul style="list-style-type: none"> ❖ «Ναι κυρία να μας στείλει» ❖ «Εγώ θέλω να τη γνωρίσουμε» ❖ «Είναι μικρή όπως εμείς» ❖ «Κι εγώ παίζω ποδόσφαιρο κυρία»
---	---

❖ *«Είστε στενοχωρημένοι που φεύγετε;»*

❖ *«Φεύγετε και θα σου λείπουν οι φίλοι σου; Γι' αυτό είσαι στεναχωρημένη;»*

Στη συνέχεια ήρθε άλλο ένα μήνυμα στους λογαριασμούς και τα παιδιά ακούγοντας την ειδοποίηση έτρεξαν με πολύ ενθουσιασμό να δουν τι είναι. Διαπίστωσαν ότι πρόκειται για ένα ακόμη βίντεο. Στο βίντεο αυτό εμφανίζεται μια γυναίκα, η οποία κρατάει την κούκλα στην αγκαλιά της και απευθύνεται στα παιδιά. Τους μιλάει στα ελληνικά και τους λέει ότι είναι η θεία της Αουρόρα και τους εξηγεί στα ελληνικά την ιστορία της και τους ανέφερε ότι η Αουρόρα θα τους στέλνει βίντεο και φωτογραφίες στο Messenger για να γνωρίσουν αυτή και τη χώρα της, την Αλβανία. Στο βίντεο, ακούγονται τα παρακάτω: *«Γειά σας παιδιά, είμαι η Μανιόλα, η θεία της Αουρόρα, που τη φιλοξενώ μαζί με τους γονείς της. Ήρθαν από την Αλβανία πριν λίγες μέρες και δεν έχουν βρει ακόμη σπίτι. Ο μπαμπάς της έχασε εκεί τη δουλειά του και γι' αυτό το λόγο αναγκάστηκαν να φύγουν. Εκεί ήταν δύσκολα τα πράγματα. Η ανιψιά μου η Αουρόρα, πούλησε και το ποδήλατό της, για να πάρουν χρήματα και να αγοράσουν φαγητό. Όταν έφυγε από την Αλβανία,*

ήταν πάρα πολύ στενοχωρημένη, γιατί άφησε εκεί όλους της τους φίλους.. έφερε όμως μαζί της κάποια πράγματα για να της θυμίζουν την Αλβανία. Έφερε φωτογραφίες, πήρε το αγαπημένο της βραχιολάκι και την μπλούζα ποδοσφαίρου, γιατί στην Αλβανία έπαιζε ποδόσφαιρο. Η Αουρόρα θα ήθελε πάρα πολύ να σας γνωρίσει γι' αυτό θα σας στέλνει φωτογραφίες και βίντεο στο Messenger για να γνωριστείτε και να γίνετε φίλοι.»

Τέλος τα παιδιά επαλήθευσαν τις υποθέσεις που είχαν κάνει. Παρακάτω αναφέρονται οι τελικές παρατηρήσεις των παιδιών.

- ❖ «Τη λένε Αουρόρα τελικά κυρία»
- ❖ «Έφυγε από την Αλβανία γιατί ήταν δύσκολα τα πράγματα εκεί»
- ❖ «Έφυγαν γιατί ο μπαμπάς της έχασε τη δουλειά του»
- ❖ «Ήρθε στην Ελλάδα για να βρει δουλειά»
- ❖ «Γεννήθηκε στην Αλβανία»
- ❖ «Είναι στεναχωρημένη γιατί της λείπουν οι φίλοι της»
- ❖ «Έφερε τα πράγματα για να θυμηθεί την Αλβανία»
- ❖ «Έπαιζε μπάλα, γι' αυτό έφερε τη μπλούζα»
- ❖ «Είναι λυπημένη γιατί έχασε το ποδόσφαιρο που της άρεσε πολύ»

<p>❖ <i>«Έχασε τα παιχνίδια με τους φίλους της»</i></p> <p>Στο τέλος της δραστηριότητας, ένα παιδί είπε στην ερευνήτρια <i>«κυρία, όταν έρθει η Αουρόρα στο σχολείο μας να τη βγάλεις κι αυτή φωτογραφία για το παρουσιολόγιο όπως έχεις εμάς»</i>. Ακούγοντας το τα υπόλοιπα παιδιά, ανέφεραν <i>«θα πρέπει να μάθει να μιλάει ελληνικά, γιατί ζει στην Ελλάδα τώρα»</i>, <i>«θα της μάθουμε εμείς να μιλάει ελληνικά»</i>.</p>	
<p>Σχόλια</p> <p>Στο σύνολο της τάξης παρατηρήθηκαν έντονα, έμφυλα στερεότυπα, όπως προκύπτει από τις απαντήσεις των παιδιών, αναφορικά με τον κάτοχο της τσάντας τόσο όταν αυτή ήταν κλειστή όσο και όταν άνοιξε. Στην αρχή, τα παιδιά έδειξαν μεγάλη περιέργεια για την τσάντα και τον κάτοχό της. Ήταν σίγουρα ότι η τσάντα ανήκει σε κορίτσι, λόγω του ροζ χρώματος και της φιγούρας που είχε ζωγραφισμένη, μέχρι να την ανοίξουν. Όταν την άνοιξαν, ήταν σίγουρα ότι η τσάντα άνηκε σε μεγάλο κορίτσι γιατί είδαν τα τάμπλετ και το βραχιόλι, τους προβλημάτισε όμως το φανελάκι γιατί ήταν «αγορίστικο». Γεγονός που συνάδει με έρευνες ότι η γνώση του στερεότυπου φύλου αναδύεται σε ηλικία περίπου 5 ετών και αυξάνεται σταθερά σε όλη την παιδική</p>	<p>Σχόλια</p> <p>Όπως και στην πειραματική ομάδα έτσι κι εδώ παρατηρήθηκαν σε μεγάλο βαθμό έμφυλα στερεότυπα, καθώς το χρώμα και το σχέδιο της τσάντας έκανε τα παιδιά να επιμένουν ότι ανήκει σε κάποιο κορίτσι. Το φανελάκι του ποδοσφαίρου ήταν αυτό που προβλημάτισε την ομάδα, γιατί είναι «αγορίστικο». Η διαπίστωση αυτή συνάδει με την έρευνα των Cunningham & Macrae (2011:607), όπου διαπίστωσαν πως τα παιδιά συνδέουν το χρώμα και τα παιχνίδια με το φύλο, θεωρώντας το ροζ κοριτσίστικο και το μπλε αγορίστικο. Χαρακτηριστικές απάντηση για την παραπάνω διαπίστωση είναι οι εξής: <i>«Τα κορίτσια δεν παίζουνε ποδόσφαιρο και αυτή (η μπλούζα) είναι ποδοσφαίρου»</i>, <i>«Είναι από κορίτσι γιατί έχει βραχιόλι»</i>, <i>«Όχι δεν είναι από κορίτσι, ποδόσφαιρο παίζουν οι άντρες, όχι τα κορίτσια»</i>.</p>

ηλικία. Έτσι, από τη στιγμή που τα παιδιά μπαίνουν στο δημοτικό σχολείο, έχουν εκτεταμένες γνώσεις σχετικά με τα αντικείμενα, τις δραστηριότητες και τα χαρακτηριστικά που συνδέονται με το να είναι αρσενικό ή θηλυκό (Trautner, Ruble, Cyphers, Kirsten, Behrendt και Hartmann, 2005:365).

Αναφορικά με την εφαρμογή Messenger, τα παιδιά όταν είδαν το εικονίδιο, η πλειοψηφία αναγνώρισε την εφαρμογή, γεγονός που επαληθεύει την έρευνα του Sapsağlam (2018: 728), σχετικά με την ευαισθητοποίηση και τη χρήση των μέσων κοινωνικής δικτύωσης σε παιδιά προσχολικής ηλικίας.

Κατά τη διάρκεια που παρακολουθούσαν το βίντεο, τα παιδιά κοιτούσαν παραξενεμένα γιατί δεν μπορούσαν να κατανοήσουν τι λέει η κούκλα. Παρατήρησαν όμως την τσάντα στο βίντεο και υπέθεσαν ότι η τσάντα τελικά ανήκει σε αυτή την κούκλα. Ένα παιδί, που οι γονείς του είναι από την Αλβανία φώναξε «κυρία, μιλάει αλβανικά».

Υπήρξε μια ένταση ανάμεσα στα παιδιά των ομάδων για το ποιος θα κρατάει και θα χειρίζεται το τάμπλετ. Για το λόγο αυτό, αποφασίστηκε κάθε μέρα να κρατάει και να χειρίζεται το τάμπλετ και το Messenger, όπου χρειάζεται διαφορετικό παιδί, το οποίο ονομάστηκε: «Υπεύθυνος μηνυμάτων της Αουρόρα».

<p>Σε όλη τη διαδικασία η ερευνήτρια παρατήρησε ότι τα παιδιά ενθουσιάστηκαν τόσο με τα τάμπλετ όσο και με το γεγονός ότι θα χειρίζονται τους λογαριασμούς του Messenger. Ήταν αρκετά εξοικειωμένα με τη χρήση του και με τις δυνατότητες που προσφέρει, γεγονός που συνάδει με μια έρευνα που πραγματοποιήθηκε από το Ελληνικό Κέντρο Ασφαλούς Διαδικτύου του ΙΤΕ (2018), στην Ελλάδα και διαπιστώθηκε η αυξημένη χρήση των μέσων κοινωνικής δικτύωσης από παιδιά μικρής ηλικίας. Το 98% των παιδιών ηλικίας κάτω των 8 ετών έχουν πρόσβαση σε φορητές συσκευές και η μέση ημερήσια ενασχόλησή τους με αυτές φτάνει στις 2 ώρες και περισσότερο (Meyer, Zosh, McLaren, Robb, McCaffery, Golinkoff, Hirsh-Pasek και Radesky, 2021: 1), γεγονός που δικαιολογεί την παραπάνω διαπίστωση της ερευνήτριας.</p> <p>Αναφορικά με το Messenger, πρέπει να αναφερθεί ότι δεν γνώριζε κανένα από τα παιδιά της ομάδας, τη δυνατότητα αποστολής ηχητικού μηνύματος και για το λόγο αυτό πειραματίστηκαν κάποιες φορές, στέλνοντας δοκιμαστικά ηχητικά μηνύματα και ακυρώνοντας την αποστολή τους με τη βοήθεια της ερευνήτριας. Πρέπει να σημειωθεί ότι υπήρξε γενικά ένα θετικό κλίμα απέναντι στην Αουρόρα από τα παιδιά.</p>	
--	--

Από το ημερολόγιο παρατήρησης της ερευνήτριας πρέπει να σημειωθεί ότι και στις δύο ομάδες, τα έμφυλα στερεότυπα ήταν γεγονός. Όπως αναφέρει και η Martin (1999:48), και διαφαίνεται ξεκάθαρα στις συγκεκριμένες απαντήσεις των παιδιών, τα στερεότυπα φύλου, αναφέρονται στις απόψεις που έχουμε για τους άλλους βασιζόμενοι στις πεποιθήσεις μας αναφορικά με το τι είναι θηλυκό και αρσενικό. Όταν η ερευνήτρια άνοιξε την τσάντα και έβγαζε τα αντικείμενα κάποια παιδιά και στις δύο ομάδες είχαν σηκωθεί προσπαθώντας να δουν μέσα στην τσάντα. Μέχρι να βγάλει το φανελάκι του ποδοσφαίρου η ερευνήτρια, τα παιδιά φωνάζαν ότι η τσάντα είναι κάποιου κοριτσιού. Όταν όμως έβγαλε το φανελάκι τα παιδιά στην πειραματική ομάδα σταμάτησαν για λίγο να μιλάνε και μετά άρχισαν να σχολιάζουν πάλι. Στην ομάδα ελέγχου αντίστοιχα όταν η ερευνήτρια έβγαλε το φανελάκι, ένα αγόρι σηκώθηκε και υψώνοντας τη φωνή του, με αρκετά έντονο ύφος είπε: *«Τα κορίτσια δεν παίζουνε ποδόσφαιρο και αυτή (η μπλούζα) είναι ποδοσφαίρου»*, ένα κορίτσι επέμενε ότι η τσάντα ανήκει σε κορίτσι για τί έχει βραχιόλι, το ίδιο αγόρι πάλι, φωνάζοντας είπε: *«Όχι δεν είναι από κορίτσι, ποδόσφαιρο παίζουν οι άντρες, όχι τα κορίτσια»*. Σχετικά με την πειραματική ομάδα και τη χρήση του Messenger, η ερευνήτρια παρότι είχε μελετήσει αρκετά για τη χρήση των φορητών συσκευών από τα παιδιά και τη χρήση των μέσων κοινωνικής δικτύωσης αυτό που της προκάλεσε πολύ μεγάλη εντύπωση ήταν αρχικά ο ενθουσιασμός των παιδιών για τα τάμπλετ αλλά κυρίως οι απαντήσεις που πήρε για την εφαρμογή του Messenger. Γεγονός βέβαια που συνάδει με το αποτέλεσμα έρευνας της Palaiologou (2016: 14), όπου αναφέρει πως τα παιδιά είναι *«άπταιστα ψηφιακά από πολύ μικρή ηλικία»*. Αυτό δικαιολογείται από το γεγονός ότι οι φορητές συσκευές πλέον είναι κομμάτι της ζωής των παιδιών τόσο στο σπίτι, όσο και στο σχολείο (Zaranis, 2013: 5) και τα παιδιά περνούν ένα αρκετά μεγάλο μέρος του χρόνου τους μπροστά από φορητές συσκευές και οθόνες γενικότερα (Papadakis, Kalogiannakis, Orfanakis, Zaranis, 2014:1). Ένα άλλο γεγονός που χρήζει άξιο σχολιασμού, όσον αφορά την πειραματική ομάδα είναι η στάση του παιδιού, όπου οι γονείς του είναι από την Αλβανία όταν είδε το φανελάκι του ποδοσφαίρου και το βίντεο. Βλέποντας λοιπόν το βίντεο και ακούγοντας την κούκλα να μιλάει αλβανικά άρχισε να χαμογελάει και προσπαθούσε να καταλάβει τι λέει η κούκλα όπως και όλα τα υπόλοιπα παιδιά. Όταν είδαν το βίντεο άρχισε να λέει με πολύ πιο έντονο ύφος και με μεγαλύτερο χαμόγελο *«Η κούκλα μιλάει αλβανικά κυρία»* και *«Η μπλούζα σχεδιάζει από πάνω την*

Αλβανία», τα υπόλοιπα παιδιά τον παρακολουθούσαν με προσοχή ενώ μιλούσε και δεν τον διέκοψε κανείς, ενώ αρκετές φορές πιο πριν τα παιδιά μιλούσαν ταυτόχρονα πάνω στον ενθουσιασμό τους, προκειμένου να δώσουν απαντήσεις. Μπορούμε να διαπιστώσουμε ότι στην οικογένεια του συγκεκριμένου παιδιού, που έχει μεταναστευτικό υπόβαθρο, χρησιμοποιούνται και οι δύο γλώσσες, ελληνικά και αλβανικά, καθώς διαπιστώθηκε ότι το παιδί γνώριζε κάποιες αλβανικές λέξεις. Το πιθανότερο είναι να υπερισχύει η ελληνική γλώσσα, καθώς το παιδί ακούγοντας τα αλβανικά στο βίντεο, δεν μετέφρασε αυτά που έλεγε η κούκλα, αλλά και δεν έδειξε να κατανοεί πλήρως τι έλεγε.

3^η δραστηριότητα- Αξιολόγηση

Στόχος:

- Να καλλιεργηθεί η κριτική σκέψη των παιδιών
- Να αξιολογήσουν σωστά τις συνθήκες και να εφαρμόσουν τις γνώσεις και τις δεξιότητές τους.

Μέσα: μουσική, παιχνίδια, φωτογραφίες, τσάντες, φύλλο εργασίας, μαρκαδόροι

Στο τέλος της ημέρας, η ερευνήτρια διαμόρφωσε κατάλληλα το χώρο της τάξης. Με υφάσματα δημιούργησε 4 ξεχωριστούς χώρους, οι οποίοι αντιπροσώπευαν 4 σπίτια. Εξήγησε στα παιδιά ότι θα παίξουν ένα παιχνίδι. Κάθε ομάδα πήγε στο «σπίτι» της (με τυχαίο τρόπο) και με τη συνοδεία μουσικής (ήρεμη), τα παιδιά ασχολούνται και παίζουν με τα αντικείμενα που υπάρχουν στο «σπίτι» τους. Στο τέλος, η μουσική άλλαξε και έγινε μελαγχολική και η ερευνήτρια είπε στα παιδιά: *«Η μαμά και ο μπαμπάς δεν μπορούν να βρουν δουλειά στην Ελλάδα και σκέφτονται να μεταναστεύσουν σε μια άλλη χώρα, πάρτε τις τσάντες σας και ετοιμαστείτε για το ταξίδι»*. Τους έθεσε τους παρακάτω προβληματισμούς:

- ❖ *«Τι θα παίρνατε μαζί σας;»*
- ❖ *«Τι θα βάζατε στην τσάντα σας και γιατί;»*

Στη συνέχεια η ερευνήτρια έδωσε στα παιδιά ένα φύλλο εργασίας (βλέπε ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ 2), στο οποίο έπρεπε να ζωγραφίσουν τι θα έπαιρναν μαζί τους αν αναγκάζονταν να φύγουν από το σπίτι τους για πάντα και γιατί.

Πειραματική ομάδα	Ομάδα ελέγχου
<p>Παιδί 1: 1) δεινόσαυρος παιχνίδι 2) τάμπλετ 3) κινητό. Γιατί θα φύγουμε. Για να μιλάω με τη γιαγιά</p> <p>Παιδί 2: 1) κούκλες 2) παραμύθι 3) μαξιλάρα. Για να παίζω</p> <p>Παιδί 3: 1) τάμπλετ 2) κινητό 3) τσαντάκι με παιχνίδια 4) τρακτέρ 5) δεινόσαυροι 6) φορτιστή για το τάμπλετ. Για να παίζω.</p> <p>Παιδί 4: Τα αμαξάκια μου για να παίζω</p> <p>Παιδί 5: Δυο αρκουδάκια για να παίζω</p> <p>Παιδί 6: Ρούχα και το αγαπημένο μου παραμύθι για να μου το διαβάξει η μαμά</p> <p>Παιδί 7: 1)τα αγαπημένα μου ρομπότ 2) αρκουδάκι 3) αμάξι. Για να παίζω με τα παιδιά που θα γνωρίσω.</p> <p>Παιδί 8: 1) το αγαπημένο μου αρκουδάκι 2) το αγαπημένο μου παραμύθι 3) την αγαπημένη μου μπάλα 4) την αγαπημένη μου μπλούζα. Για να μου θυμίζουν το σπίτι μου, που έπαιζα με αυτά τα παιχνίδια.</p> <p>Παιδί 9: Τα παιχνίδια μου για να παίζω</p> <p>Παιδί 10: 1) αυτοκινητάκι 2) τίγρη 3) σκυλάκι. Για να παίζω.</p> <p>Παιδί 11: τον αγαπημένο μου super ήρωα και τα ρούχα για να τα φοράω αν κάνει κρύο το βράδυ γιατί δεν ξέρω που θα πάμε.</p>	<p>Παιδί 16: Τα ρούχα μου και τις στέκες μου γιατί μου αρέσουν.</p> <p>Παιδί 17: Τα ρούχα μου και τα παπούτσια μου για να φοράω εκεί που είμαι.</p> <p>Παιδί 18: Τα αγαπημένα μου παιχνίδια μου για να παίζω.</p> <p>Παιδί 19: Τα ρούχα μου γιατί εκεί δεν θα έχω ρούχα άμα δεν τα πάρω.</p> <p>Παιδί 20: Τα παιχνίδια μου για να παίζω</p> <p>Παιδί 21: Τα παιχνίδια μου για να παίζω με τη φίλη μου.</p> <p>Παιδί 22: Τα ρούχα μου για να τα φοράω.</p> <p>Παιδί 23: Τα παιχνίδια μου για να παίζω.</p> <p>Παιδί 24: Τα παιχνίδια μου για να παίζω και παραμύθια για να μου τα διαβάξει η μαμά.</p> <p>Παιδί 25: Τα παιχνίδια μου για να παίζω.</p> <p>Παιδί 26: Τις κούκλες μου για να παίζω και τα ρούχα μου για να τα φοράω.</p> <p>Παιδί 27: Τα παιχνίδια μου και τη στολή του αστυνομικού για να πιάνω τους κακούς.</p> <p>Παιδί 28: Το αγαπημένο μου παραμύθι και το πάζλ μου για να παίζω.</p> <p>Παιδί 29: Τα παραμύθια μου και τα ρούχα μου για να τα φοράω.</p> <p>Παιδί 30: Τα παιχνίδια μου για να παίζω.</p>

<p>Παιδί 12: το αγαπημένο μου παιχνίδι και ένα παραμύθι για να μου το λέει ο μπαμπάς.</p> <p>Παιδί 13: το αγαπημένο μου αρκουδάκι και μια μπλούζα, ένα παντελόνι και παπούτσια, γιατί μπορεί να κάνει κρύο.</p> <p>Παιδί 14: τις αγαπημένες μου κούκλες για να κοιμάμαι μαζί τους</p> <p>Παιδί 15: το κινητό μου και το μαξιλάρι καρδιά γιατί είναι τα αγαπημένα μου και μου αρέσουν πολύ.</p>	
<p>Σχόλια</p> <p>Όπως διαφαίνεται από τις απαντήσεις τα περισσότερα παιδιά θα έπαιρναν μαζί τους πιο πολύ χρηστικά πράγματα, όπως ρούχα, παπούτσια, κινητά, παιχνίδια κ.ά. οι μόνες απαντήσεις που διαφέραν λίγο όχι στην επιλογή αντικειμένων αλλά στην αιτιολόγηση της επιλογής ήταν ενός παιδιού που ανέφερε ότι θα έπαιρνε κινητό για να μιλάει στη γιαγιά του, άλλο ένα που αιτιολόγησε την επιλογή των παιχνιδιών που πήρε μαζί του για να του θυμίζουν το σπίτι του, που έπαιζε με αυτά τα παιχνίδια και ένα τρίτο αιτιολόγησε την επιλογή των παιχνιδιών για να παίζει με τα παιδιά που θα γνωρίσει.</p>	<p>Σχόλια</p> <p>Παρατηρώντας τις απαντήσεις των παιδιών της ομάδας ελέγχου διαπιστώνουμε μια σύγκλιση απόψεων αναφορικά με τα αντικείμενα που θα παίρναν μαζί τους και της αιτιολογίας που έδωσαν. Στην συγκεκριμένη ομάδα τα παιδιά επέλεξαν χρηστικά αντικείμενα όπως παιχνίδια, παραμύθια και ρούχα. Η μόνη απάντηση που διαφέρει λίγο είναι η απάντηση που έδωσε το παιδί το οποίο θα έπαιρνε μαζί του τη στολή του αστυνομικού για να πιάσει τους κακούς εκεί που θα πάει.</p>
<p>Τα παιδιά τόσο στην πειραματική ομάδα, όσο και στην ομάδα ελέγχου, διαπιστώθηκε ότι θα έπαιρναν μαζί τους πιο πολύ χρηστικά πράγματα, όπως ρούχα, παπούτσια, κινητά, παιχνίδια κ.ά. και όχι πράγματα συναισθηματικής αξίας, όπως</p>	

είχε κάνει η Αουρόρα. Παρά το γεγονός ότι κατά τη διάρκεια της δραστηριότητας ειπώθηκε τελικά από τα ίδια τα παιδιά, ότι η Αουρόρα είχε στην τσάντα της αντικείμενα για να της θυμίζουν την πατρίδα της, τους φίλους της και τη ζωή της στην Αλβανία, όταν τα ίδια τα παιδιά μπήκαν στη θέση του «μετανάστη», δεν έκαναν αντίστοιχες επιλογές. Παρατηρούμε λοιπόν στα παιδιά και των δυο ομάδων, με κάποιες μικρές εξαιρέσεις στα παιδιά τη πειραματικής ομάδας, την έλλειψη ενσυναίσθησης, την ικανότητα δηλαδή που έχει το άτομο να νιώσει τα αισθήματα των άλλων ανθρώπων, όπως αυτή ορίζεται από την Κασσωτάκη (2015). Για το λόγο αυτό, χρειάζεται να κάνουμε περισσότερες δραστηριότητες που αφορούν την καλλιέργεια της ενσυναίσθησης, προκειμένου να πετύχουμε το επιθυμητό αποτέλεσμα.

3^η ημέρα

Στόχος: Να εκπαιδευτούν οι μαθητές ώστε να αποκτήσουν γνώσεις και δεξιότητες στη διαπολιτισμική ικανότητα.

1^η δραστηριότητα-Αφόρμηση

Στόχος: Να καλλιεργηθεί η ενσυναίσθηση των παιδιών

Μέσα: τάμπλετ, βίντεο, γράμμα

Πειραματική ομάδα

Η ερευνήτρια δίνει στα παιδιά τα τάμπλετ, και τους λέει «Παιδιά, το πρωί που ήρθα, άκουσα μια ειδοποίηση από τα τάμπλετ, μάλλον ήρθε μήνυμα από την Αουρόρα». Τα παιδιά παρακολούθησαν το βίντεο, στο οποίο η Αουρόρα μιλώντας ελληνικά αναφέρει τα εξής: «Καλημέρα παιδιά, σήμερα είμαι πολύ πολύ χαρούμενη γιατί η θεία μου με

Ομάδα ελέγχου

Η ερευνήτρια αφού καλημέρισε τα παιδιά τους είπε: «Το πρωί που ήρθα στο σχολείο, βρήκα αυτό το γράμμα για σας», δείχνοντάς τους ένα φάκελο. Τα παιδιά τρέξανε προς την ερευνήτρια και πήραν το φάκελο. Ένα παιδί δίνει το φάκελο στην ερευνήτρια και ακολουθεί ο παρακάτω διάλογος ανάμεσα στα παιδιά:

<p>μαθαίνει να μιλάω ελληνικά. Σας έστειλα να δείτε φωτογραφίες από την Αλβανία, να δείτε πόσο ωραία ήταν εκεί. Έκανα κούνιες εκεί, πήγαινα βόλτες, έπαιζα ποδόσφαιρο. Αλλά να σας πω κάτι; Είμαι λίγο στεναχωρημένη γιατί εδώ δεν ξέρω αν θα έχει να κάνω τέτοια, θα με μάθετε, θα μου δείξετε;»</p> <p>Όταν είδαν το βίντεο, ακολούθησε ο παρακάτω διάλογος ανάμεσα στα παιδιά:</p> <ul style="list-style-type: none"> - «Κυρία μιλάει ελληνικά» - «Ναι, τη μαθαίνει η θεία της» - «Τώρα θα την καταλαβαίνουμε» - «Θα μας καταλαβαίνει άμα της στέλνουμε μήνυμα» <p>Η ερευνήτρια τότε, ρώτησε τα παιδιά: «Παιδιά καταλάβατε γιατί ήταν στενοχωρημένη η Αουρόρα στο βίντεο;». Οι απαντήσεις που πήρε ήταν οι ακόλουθες:</p> <ul style="list-style-type: none"> ❖ «Γιατί εκεί έπαιζε ποδόσφαιρο και έκανε βόλτες» ❖ «Γιατί δεν έχει ποδήλατο» ❖ «Εδώ δεν ξέρει αν μπορεί να τα κάνει όλα αυτά» ❖ «Εδώ δεν έχει τέτοια πράγματα» ❖ «Θα πρέπει να γνωρίσει άλλους φίλους» <p>Η ερευνήτρια, ρωτάει τα παιδιά: «Πώς θα νιώθατε εσείς αν βρισκόσασταν σε μια άλλη χώρα και δεν ξέρατε τίποτα γι' αυτή</p>	<ul style="list-style-type: none"> ❖ «Κυρία θα μας το διαβάσεις;» ❖ «Η Αρόρα το έστειλε» ❖ «Δεν τη λένε Αρόρα καλέ, Αουρόρα τη λένε» ❖ «Να μιλάει το γράμμα πάλι αλβανικά; Δεν θα ξέρουμε» (τι λέει) ❖ «Μπορεί να έστειλε η θεία της και να μιλάει ελληνικά» ❖ «Άντε κυρία άνοιξέ το» <p>Η ερευνήτρια ανοίγει το φάκελο και διαβάζει στα παιδιά το γράμμα, το οποίο αναφέρει τα εξής:</p> <p>«Καλημέρα παιδιά, είμαι η Μανιόλα, η θεία της Αουρόρα, που σας έστειλε το γράμμα και τις φωτογραφίες. Η Αουρόρα είναι πολύ χαρούμενη γιατί τη μαθαίνω να μιλάει ελληνικά. Μέσα στο φάκελο έχει φωτογραφίες από την Αλβανία, για να δείτε πόσο ωραία ήταν εκεί. Είναι φωτογραφίες από την πόλη της τον Αυλώνα και το χωριό της γιαγιάς της. Στην Αλβανία, πήγαινε στην παιδική χαρά και έκανε κούνιες, πήγαινε βόλτες με τη μαμά και το μπαμπά της και έπαιζε ποδόσφαιρο σε μια ομάδα. Σήμερα όμως είναι λίγο στεναχωρημένη, γιατί δεν ξέρει το Ηράκλειο και πιστεύει ότι εδώ δεν μπορεί να κάνει πράγματα όπως έκανε στην Αλβανία. Θα μπορούσατε εσείς να τη βοηθήσετε;»</p>
---	---

<p>τη χώρα;». Οι απαντήσεις που πήρε ήταν οι ακόλουθες:</p> <ul style="list-style-type: none"> ❖ «Εγώ θα έκλαιγα κυρία» ❖ «Εγώ θα στενοχωριόμουν» ❖ «Εγώ θα έκανα φίλους να μην είμαι μόνος μου» ❖ «Εγώ θα ήμουν με τη μαμά μου» ❖ «Εγώ θα πήγαινα βρω την Αουρόρα να γίνουμε φίλοι» <p>Στη συνέχεια, η ερευνήτρια παροτρύνει τα παιδιά να κάνουν κάτι για να βοηθήσουν την Αουρόρα να μη στεναχωριέται, λέγοντας τους: «Τι θα λέγατε παιδιά να δούμε αν η Ελλάδα και η Αλβανία είναι τόσο διαφορετικές όσο νομίζει η Αουρόρα;» και πήρε θετικές απαντήσεις.</p>	<p>Η ερευνήτρια στη συνέχεια, ρώτησε τα παιδιά: «Παιδιά καταλάβατε γιατί ήταν στενοχωρημένη η Αουρόρα;» και οι απαντήσεις που πήρε, ήταν οι ακόλουθες:</p> <ul style="list-style-type: none"> ❖ «Γιατί δεν ξέρει το Ηράκλειο» ❖ «Γιατί εκεί έκανε κούνιες» ❖ «Γιατί εδώ δεν μπορεί να κάνει αυτά που έκανε στην Αλβανία» <p>Η ερευνήτρια, ρωτάει τα παιδιά: «Πώς θα νιώθατε εσείς αν βρισκόσασταν σε μια άλλη χώρα και δεν ξέρατε τίποτα γι' αυτή τη χώρα;». Οι απαντήσεις που πήρε ήταν οι ακόλουθες:</p> <ul style="list-style-type: none"> ❖ «Εγώ θα ήμουν στενοχωρημένη» ❖ «Εμένα δεν θα με ένοιαζε» ❖ «Εγώ θα έκλαιγα» <p>Στη συνέχεια, η ερευνήτρια παροτρύνει τα παιδιά να κάνουν κάτι για να βοηθήσουν την Αουρόρα να μη στεναχωριέται, λέγοντας τους: «Τι θα λέγατε παιδιά να δούμε αν η Ελλάδα και η Αλβανία είναι τόσο διαφορετικές όσο νομίζει η Αουρόρα;» και πήρε θετικές απαντήσεις.</p>
<p>Σχόλια</p> <p>Τα παιδιά όταν άκουσαν ότι η Αουρόρα τους έστειλε μήνυμα έτρεξαν γεμάτα χαρά να πάρουν τα τάμπλετ. Γεγονός που αποδεικνύει την επιθυμία τους για επαφή</p>	<p>Σχόλια</p> <p>Τα παιδιά έδειξαν μεγάλο ενθουσιασμό στο άκουσμα από την ερευνήτρια ότι έφτασε γράμμα και ζήτησαν σχεδόν αμέσως από την ερευνήτρια να τους το</p>

<p>και επικοινωνία. Η προθυμία στη γνωριμία της πολιτισμικής ετερότητας, είναι αυτή που οδηγεί το άτομο να γίνει δεκτικό στις διαπολιτισμικές εμπειρίες, έτσι ώστε σταδιακά να αποκτήσει διαπολιτισμική ικανότητα (Ryan, 2003:131,133). Είδαν το βίντεο με ενθουσιασμό και όταν άκουσαν την Αουρόρα να μιλάει ελληνικά άρχισαν να γελάνε από χαρά γιατί θα την καταλάβαιναν. Άρχισαν δηλαδή να συνειδητοποιούν τη σημασία της λεκτικής επικοινωνίας. Επικοινωνία σημαίνει να μοιράζεσαι το νόημα. Χωρίς μοίρασμα, δεν υπάρχει επικοινωνία και ένα από τα εμπόδια που υπάρχουν για την επίτευξή της είναι το γλωσσικό όπως αναφέρει χαρακτηριστικά η Rani (2016:74). Τα παιδιά λοιπόν ακούγοντας την Αουρόρα να μιλάει ελληνικά, συνειδητοποίησαν ότι αυτό το εμπόδιο ξεπεράστηκε, τόσο για τα ίδια, όσο και για την Αουρόρα αφού όπως είπαν χαρακτηριστικά: «τώρα θα την καταλαβαίνουμε» και «θα μας καταλαβαίνει άμα της στέλνουμε μήνυμα». Επιπλέον κατανόησαν όπως φαίνεται τους λόγους που στενοχωριέται και προσπάθησαν να μπουν στη θέση της κατανοώντας τα συναισθήματά της. Άρχισαν δηλαδή να επιδεικνύουν ενσυναίσθηση έχοντας έτσι την ευκαιρία μιας διαφορετικής ερμηνείας των</p>	<p>διαβάσει όπως φαίνεται και από τις προτροπές τους: «Κυρία θα μας το διαβάσεις;» και «Άντε κυρία άνοιξέ το». Γεγονός που αποδεικνύει και εδώ, την επιθυμία τους για επαφή και επικοινωνία. Η προθυμία τους να γνωρίσουν άτομα διαφορετικού πολιτισμικού περιβάλλοντος, είναι αυτή που οδηγεί το άτομο να γίνει δεκτικό στις διαπολιτισμικές εμπειρίες, έτσι ώστε να αποκτήσει διαπολιτισμική ικανότητα (Ryan, 2003:131,133). Έδειξαν ότι κατάλαβαν τους λόγους για τους οποίους η Αουρόρα στενοχωριέται και αρχίσαν να επιδεικνύουν ενσυναίσθηση. Μιας ικανότητας δηλαδή απαραίτητης για την ανάπτυξη της διαπολιτισμικής ικανότητας, καθώς μέσω αυτής η οπτική του εαυτού μας επεκτείνεται και μας επιτρέπει να προσεγγίζουμε και να κατανοούμε τις καταστάσεις μέσω νέων οπτικών (Broome, 2017:1).</p>
---	--

πολιτισμικών γεγονότων (Borghetti, 2011a:149).	
<p>Επιχειρώντας να κάνουμε μια σύγκριση ανάμεσα στις δύο ομάδες, θα λέγαμε ότι και οι δύο κινήθηκαν στα ίδια επίπεδα αναφορικά με την επίδειξη ενσυναίσθησης. Τα παιδιά της πειραματικής ομάδας όμως, ήταν λίγο περισσότερο ενθουσιασμένα στην αρχή και περισσότερο εκδηλωτικά στα συναισθήματά τους, με περισσότερες χειρονομίες και επιφωνήματα συγκριτικά με την ομάδα ελέγχου. Άξιο αναφοράς είναι το γεγονός ότι ενώ η δραστηριότητα δεν στόχευε στην ανάδειξη της σημασίας που έχει η επικοινωνία και η λεκτική, στις επαφές των ανθρώπων, αυτό προέκυψε από τις απαντήσεις των παιδιών κυρίως της πειραματικής ομάδας.</p>	

<p>2^η δραστηριότητα</p> <p>Στόχοι:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Να έρθουν σε επαφή με εικόνες από την Ελλάδα και την Αλβανία • Να συγκρίνουν και να αντιπαραβάλλουν τις δυο χώρες- τους δύο πολιτισμούς • Να διευρύνουν τις γνώσεις τους για μια άλλη χώρα και τον πολιτισμό της <p>Μέσα: τάμπλετ, βίντεο, google map, χάρτες, φωτογραφίες, γράμμα</p>	
<p>Πειραματική ομάδα</p> <p>Μετά την θέαση του βίντεο, έρχεται ένα ηχητικό μήνυμα στους λογαριασμούς Messenger των παιδιών και αυτά τρέχουν να δουν τι είναι. Στο μήνυμα αυτό η Αουρόρα τους λέει «Παιδιά αν πατήσετε στη διεύθυνση που σας έστειλα θα δείτε πως είναι η πόλη που έμενα, ο Αυλώνας». Αφού ακούσανε το μήνυμα τα παιδιά, η ερευνήτρια έκανε την παρακάτω ερώτηση:</p>	<p>Ομάδα ελέγχου</p> <p>Η ερευνήτρια λέει στα παιδιά: «Παιδιά τι θα λέγατε να δούμε τις φωτογραφίες που μας έστειλε η Αουρόρα από τη χώρα της; Είναι φωτογραφίες από την πόλη της, τον Αυλώνα και το χωριό της γιαγιάς της;»</p> <p>Η απάντηση που πήρε από τα παιδιά ήταν θετική. Στη συνέχεια τους ρωτάει: «Παιδιά ξέρετε πού είναι η Αλβανία και πώς μπορούμε να πάμε εκεί;», η απάντηση που πήρε ήταν αρνητική. Πήρε λοιπόν τον παγκόσμιο χάρτη η</p>

<p>«Παιδιά ξέρετε πού είναι η Αλβανία και πώς μπορούμε να πάμε εκεί;», η απάντηση που πήρε ήταν αρνητική. Έβαλε τότε στο google map το χάρτη και έδειξε στα παιδιά που είναι η Ελλάδα και που η Αλβανία.</p> <p>Τα παιδιά έκαναν τις παρακάτω παρατηρήσεις:</p> <ul style="list-style-type: none"> ❖ «Εμείς είμαστε από κάτω» ❖ «Πρέπει να πάμε με πλοίο» ❖ «Και με αεροπλάνο» ❖ «Η Αουρόρα ήρθε με το καράβι» <p>Η ερευνήτρια αφού άκουσε τις παρατηρήσεις τους, είπε δείχνοντας στο χάρτη: «Για να πάμε στην Αλβανία, πρέπει πρώτα να φύγουμε από την Κρήτη, από το Ηράκλειο, από εδώ δηλαδή. Πρέπει όμως να αποφασίσουμε και με τι μέσο θα πάμε.»</p> <p>Τα παιδιά έκαναν τα παρακάτω σχόλια:</p> <ul style="list-style-type: none"> ❖ «Με πλοίο» ❖ «Με αεροπλάνο» ❖ «Με το αυτοκίνητο» <p>Κατόπιν έγινε ο παρακάτω διάλογος ανάμεσα στην ερευνήτρια και τα παιδιά:</p> <p>- «Για να δούμε, αν πάρουμε το πλοίο, που θα πάμε; Πού πάει το πλοίο που φεύγει από το Ηράκλειο;» (Ε)</p> <p>- «Πάει στην Αθήνα κυρία, έχω πάει με τη μαμά και τον μπαμπά, στην θεία» (Π)</p> <p>- «Ωραία, μετά την Αθήνα, πώς θα πάμε στην Αλβανία;» (Ε)</p> <p>- «Με αεροπλάνο» (Π)</p>	<p>ερευνήτρια και έδειξε στα παιδιά που είναι η Ελλάδα και που η Αλβανία. Στη συνέχεια έφερε τον χάρτη της Ελλάδας και είπε στα παιδιά: «Παιδιά, ξέρετε που είναι η Κρήτη;», τα παιδιά έδειξαν στο χάρτη στην ερευνήτρια, την Κρήτη. Κατόπιν ρώτησε τα παιδιά «Ξέρει κάποιος τώρα να μου δείξει που είναι η Αλβανία;», τα παιδιά έκαναν υποθέσεις και τελικά την εντόπισαν.</p> <p>Τα παιδιά έκαναν τις εξής διαπιστώσεις:</p> <ul style="list-style-type: none"> ❖ «Είναι κοντά κυρία» ❖ «Είναι πάνω και λίγο εκεί» <p>Στη συνέχεια τα ρώτησε: «Πώς νομίζετε ότι μπορούμε να πάμε στην Αλβανία;». Τα παιδιά απάντησαν τα εξής:</p> <ul style="list-style-type: none"> ❖ «Με πλοίο όπως ήρθε και η Αουρόρα» ❖ «Ηρθε και με λεωφορείο» ❖ «Με αεροπλάνο;» ❖ «Να μπούμε στο πλοίο το βράδυ και μετά να οδηγήσει ο μπαμπάς όλο το δρόμο» <p>Στη συνέχεια, η ερευνήτρια, έδωσε στα παιδιά πλαστικοποιημένες εικόνες από ένα αυτοκίνητο, ένα λεωφορείο, ένα πλοίο και ένα αεροπλάνο και τους είπε: «Διαλέξτε με ποιο τρόπο θέλετε να ταξιδέψετε στην Αλβανία από το Ηράκλειο και δείξτε μας τη διαδρομή στο χάρτη».</p>
--	---

<p>- «Με αυτοκίνητο» (Π)</p> <p>- «Μπορούμε να πάμε και με αυτοκίνητο και με αεροπλάνο κυρία;» (Π)</p> <p>- «Ναι μπορούμε, μπορούμε να πάρουμε το πλοίο και μετά να πάμε με το αυτοκίνητο ή να πάρουμε το αεροπλάνο από το Ηράκλειο και να πάμε κατευθείαν». (Ε)</p> <p>Στη συνέχεια τα παιδιά πατήσανε στη διεύθυνση που οδηγεί στο street view και περιηγήθηκαν στους δρόμους του Αυλώνα για αρκετή ώρα. Χαρακτηριστικά ένα παιδί ανέφερε το εξής:</p> <ul style="list-style-type: none"> ❖ «Κυρία κι εμείς στο σπίτι βάζουμε στο google Ηράκλειο και βλέπουμε όλη την πόλη» <p>Κατά την πλοήγησή τους ακούγονταν διάφορες εκφράσεις όπως</p> <ul style="list-style-type: none"> ❖ «Πάμε από δω» ❖ «Στρίψε στον άλλο δρόμο» ❖ «Έχει πολλά μαγαζιά» ❖ «Έχει μεγάλα σπίτια» ❖ «Οι δρόμοι είναι χαλασμένοι» ❖ «Έχει και ανθρώπους» ❖ «Έχει και φοίνικες στην Αλβανία, όπως έχουμε κι εμείς, όπως έχει και στο survivor» <p>Στη συνέχεια ένα παιδί ζήτησε από την ερευνήτρια να δούνε και το Ηράκλειο λέγοντας της: «Κυρία θα μας βάλεις να</p>	<p>Τα 7 από τα 15 παιδιά διάλεξαν να ταξιδέψουν με πλοίο και λεωφορείο.</p> <p>Τα 3 από τα 15 παιδιά διάλεξαν να ταξιδέψουν με πλοίο και αυτοκίνητο.</p> <p>Τα 2 από τα 15 παιδιά διάλεξαν να ταξιδέψουν με πλοίο και αεροπλάνο και τα υπόλοιπα 3 παιδιά με αεροπλάνο.</p> <p>Στη συνέχεια η ερευνήτρια λέει στα παιδιά: «Για να δούμε και τις φωτογραφίες που μας έστειλε η Αουρόρα από την Αλβανία».</p> <p>Αφού τα παιδιά χωρισμένα σε ομάδες είδαν τις φωτογραφίες (7-19, βλέπε ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ 1), μαζευτήκαμε στην παρεούλα και η ερευνήτρια τους έκανε την παρακάτω ερώτηση: «Τι παρατηρείτε παιδιά στις φωτογραφίες;».</p> <p>Τα παιδιά, έδωσαν τις παρακάτω απαντήσεις:</p> <ul style="list-style-type: none"> ❖ «Έχει ψηλά σπίτια κυρία» ❖ «Έχει Jumbo» ❖ «Από τα Jumbo πήρε το ποδήλατο η Αουρόρα» ❖ «Πήραμε και στον αδερφό μου ποδήλατο από το Jumbo, όχι όμως από αυτό, από εδώ, που έχει και άλλα παιχνίδια» ❖ «Έχει και καράβι» ❖ «Δεν έχει το κόκκινο, εγώ με το κόκκινο πήγα στην Αθήνα»
---	--

δούμε και το Ηράκλειο;». Όλα τα παιδιά τότε άρχιζαν να φωνάζουν «Ναι, να δούμε και το Ηράκλειο κυρία!!!». Η ερευνήτρια τότε βοήθησε τα παιδιά να αναζητήσουν στο street view το Ηράκλειο και για αρκετή ώρα διασχίσανε ψηφιακά τους δρόμους του Ηρακλείου. Ένα παιδί τότε είπε στην ερευνήτρια: «Κυρία, θα με βοηθήσεις να δω το σπίτι μου;» και όλα τα παιδιά ήθελαν να δουν και το δικό τους σπίτι. Έτσι με τη βοήθεια της ερευνήτριας, όλα τα παιδιά βρήκαν το σπίτι τους.

Μαζί με την ιστοσελίδα η Αουρόρα έστειλε στα παιδιά και κάποιες φωτογραφίες (7-19, βλέπε ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ 1), από την πόλη της και το χωριό της γιαγιάς της. Η ερευνήτρια λέει στα παιδιά: «Για να δούμε και τις φωτογραφίες που μας έστειλε η Αουρόρα από την Αλβανία».

Αφού τα παιδιά είδαν τις φωτογραφίες και μαζεύτηκαν στην παρεούλα, η ερευνήτρια τους έκανε την παρακάτω ερώτηση: «Τι παρατηρείτε παιδιά στις φωτογραφίες;».

Τα παιδιά, έδωσαν τις παρακάτω απαντήσεις:

- ❖ «Κυρία έχει Jumbo»
- ❖ «Κυρία μοιάζει σαν καμπαναριό» (το τζαμί)

- ❖ «Έχει και το γήπεδο του ΟΦΗ κυρία»
- ❖ «Δεν είναι από τον ΟΦΗ»
- ❖ «Πού το ξέρεις;»
- ❖ «Αφού ο ΟΦΗ είναι εδώ τον έχω δει, δεν είναι στην Αλβανία»
- ❖ «Έχει και παιδική χαρά»
- ❖ «Έχει και θάλασσα»
- ❖ «Ναι, είναι και η Αουρόρα εκεί, φτιάχνει κάστρο»
- ❖ «Όταν έρθει να την πάρουμε στη θάλασσα να κάνει μπάνιο, θα της δώσω και τα μπρατσάκια μου»
- ❖ «Να πεις στη μαμά σου να πάμε μαζί»
- ❖ «Έχει και μεγάλους πύργους»
- ❖ «Και ρολόι να ξέρουν την ώρα»
- ❖ «Έχει παλιά σπίτια»
- ❖ «Κυρία έχει μικρούς δρόμους»
- ❖ «Τα ζώα προχωράνε να πάνε σπίτι τους»

Η ερευνήτρια στη συνέχεια ρώτησε τα παιδιά: «Μοιάζουν οι φωτογραφίες της πόλης και του χωριού που σας έστειλε η Αουρόρα;». Οι απαντήσεις που πήρε ήταν οι εξής:

- ❖ «Δεν μοιάζουν κυρία»
- ❖ «Δεν έχει γήπεδο στο χωριό»
- ❖ «Δεν έχει μεγάλους δρόμους στο χωριό»
- ❖ «Ούτε μαγαζιά έχει»

<ul style="list-style-type: none"> ❖ «Έχει και έναν πολύ ψηλό πύργο και ρολόι» ❖ «Έχει και μεγάλους δρόμους» ❖ «Έχουμε και στο Ηράκλειο τέτοιο κύκλο κυρία» ❖ «Κυρία το χωριό μου μοιάζει με το χωριό που μας έδειξε η Αουρόρα» ❖ «Εμένα ο παππούς μου έχει πρόβατα στο χωριό» ❖ «Εμένα το χωριό μου έχει τον ίδιο δρόμο.» <p>Η ερευνήτρια στη συνέχεια ρώτησε τα παιδιά: «Μοιάζουν οι φωτογραφίες της πόλης και του χωριού που σας έστειλε η Αουρόρα;». Οι απαντήσεις που πήρε ήταν οι εξής:</p> <ul style="list-style-type: none"> ❖ «Όχι» ❖ «Στην πόλη δεν έχει ζώα» ❖ «Έχει μικρά σπίτια στο χωριό» ❖ «Και έχει βρόμικους δρόμους» (το χωριό) ❖ «Δεν είναι βρόμικοι, είναι χώμα» ❖ «Η πόλη έχει μεγάλους» (δρόμους) ❖ «Έχει και Jumbo στην πόλη, να πάρουν παιχνίδια» ❖ «Έχει και γήπεδο» ❖ «Δεν είναι του ΟΦΗ» ❖ «Έχει και άγαλμα στην πόλη με σημαία» 	<ul style="list-style-type: none"> ❖ «Δεν έχει Jumbo στο χωριό, η γιαγιά την πρέπει να πάει στην πόλη στο Jumbo να της πάρει δώρο» ❖ «Στην πόλη δε ζουν τα πρόβατα κυρία, γιατί έχει αυτοκίνητα και δε μπορούν να περνάνε, θα τα τρακάρουν» <p>Στη συνέχεια η ερευνήτρια κάνει τον παρακάτω διάλογο με τα παιδιά:</p> <ul style="list-style-type: none"> - «Παιδιά χθες πήγα εκδρομή και έβγαλα διάφορες φωτογραφίες, θέλετε να τις δείτε; Είναι από το Ηράκλειο και από τα χωριά που πήγα εκδρομή» (Ε) - «Ναι να τις δούμε κυρία» (Π) - «Στο κινητό είναι;» (Π) - «Όχι τις έχω εδώ» (Ε) <p>Η ερευνήτρια δίνει στις ομάδες των παιδιών τις φωτογραφίες (20-32, βλέπε ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ 1) και ακούγονται από την πλευρά τους, τα παρακάτω σχόλια:</p> <ul style="list-style-type: none"> ❖ «Η κυρία πήγε να πιεί καφέ, εκεί που είναι αυτό με το νερό, πίνουν καφέ» ❖ «Σε αυτό το κάστρο έχω πάει με το μπαμπά και τη μαμά, είναι μεγάλο και προχωράς πολύ ώρα» ❖ «Πήγε και στον ΟΦΗ» ❖ «Ο μπαμπάς δεν πάει τώρα, έχει covid και δεν κάνει να πάμε στον κόσμο»
---	--

Στη συνέχεια η ερευνήτρια λέει στα παιδιά το εξής: «Παιδιά χθες πήγα εκδρομή και έβγαλα διάφορες φωτογραφίες, θέλετε να σας στείλω στο Messenger, να δείτε και τις δικές μου φωτογραφίες από το Ηράκλειο και από τα χωριά που πήγα εκδρομή;». Οι απαντήσεις που πήρε ήταν οι εξής:

- ❖ «Ναι κυρία να μας στείλεις»
- ❖ «Να γίνουμε φίλοι στο Messenger και να μας κάνεις μάθημα από κει κυρία»
- ❖ «Θα σου κάνουμε και χεράκι και καρδούλα»
- ❖ «Άμα τελειώσει το σχολείο, εγώ θα σε παίρνω βιντεοκλήση»

Η ερευνήτρια στέλνει τις φωτογραφίες (20-32, βλέπε ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ 1) στις ομάδες των παιδιών και αυτά τις βλέπουν. Την ώρα που τις έβλεπαν ακούγονταν οι παρακάτω διαπιστώσεις:

- ❖ «Έχουμε πάει με τη μαμά μου εδώ»
- ❖ «Το Κούλε είναι»
- ❖ «Εδώ πάμε με τη μαμά για καφέ»
- ❖ «Εγώ πήγα στην παιδική χαρά»
- ❖ «Πήγα στην Αθήνα με το καράβι»
- ❖ «Το γήπεδο του ΟΦΗ, πάω με το μπαμπά μου»
- ❖ «Αυτά είναι τα πρόβατα του παππού μου; Δεν είναι έτσι η πόρτα του»

- ❖ «Πήγε να ψωνίσει στα μαγαζιά»
- ❖ «Έκανε μπάνιο στη θάλασσα»
- ❖ «Πήγε να παίζει στην παιδική χαρά; Αφού είναι κυρία. Οι κυρίες δεν παίζουν στην παιδική χαρά, μόνο εδώ.»
- ❖ «Να με αυτό το καράβι πήγα στη Αθήνα»
- ❖ «Πήγε και σε αυτά τα παλιά σπίτια»
- ❖ «Στη γιαγιά της στο χωριό πήγε»

Κατόπιν μαζευτήκαμε όλοι στην παρεούλα και η ερευνήτρια, εξήγησε τι δείχνει η κάθε φωτογραφία και έκανε την παρακάτω ερώτηση στα παιδιά:

«Μοιάζουν οι φωτογραφίες της πόλης του Ηρακλείου και του χωριού που σας έδωσα;» και πήρε τις παρακάτω απαντήσεις:

- ❖ «Στο χωριό δεν έχει ψηλά σπίτια»
- ❖ «Στην πόλη έχει μαγαζιά, στο χωριό δεν έχει»
- ❖ «Ούτε αεροδρόμιο έχει στο χωριό»
- ❖ «Ούτε λιμάνι έχει στο χωριό»
- ❖ «Έχει μεγάλους δρόμους στην πόλη κυρία»
- ❖ «Έχει και παιδική χαρά στο Ηράκλειο, στο χωριό δεν έχει, ούτε στο δικό μου χωριό έχει»

<p>❖ <i>«Και ο παππούς μου έχει τέτοιο σπίτι, καφέ»</i></p> <p>Στη συνέχεια η ερευνήτρια, αφού έχουν μαζευτεί όλες οι ομάδες στην παρεούλα, εξήγησε τι δείχνει η κάθε φωτογραφία που τους έστειλε, δείχνοντάς την από το κινητό της και έκανε την παρακάτω ερώτηση στα παιδιά:</p> <p><i>«Μοιάζουν οι φωτογραφίες της πόλης του Ηρακλείου και του χωριού που σας έστειλα;»</i> και πήρε τις παρακάτω απαντήσεις:</p> <ul style="list-style-type: none"> ❖ <i>«Όχι κυρία»</i> ❖ <i>«Δεν έχει καράβι στο χωριό»</i> ❖ <i>«Έχει μικρά σπίτια στο χωριό»</i> ❖ <i>«Δεν έχει γήπεδο του ΟΦΗ στο χωριό»</i> ❖ <i>«Ούτε μεγάλες καφετέριες»</i> ❖ <i>«Ούτε μαγαζιά για να πάρουμε ρούχα»</i> ❖ <i>«Δεν έχει και παιδική χαρά»</i> <p>Στο τέλος ένα παιδί ανέφερε το εξής:</p> <p><i>-«Κυρία να πάμε και μαζί εκδρομή και να βγάλουμε φωτογραφίες»</i></p> <p>Και ακολούθησε ο παρακάτω διάλογος:</p> <p><i>-«Να πούμε και στα παιδιά της άλλης τάξης»</i></p> <p><i>-«Να πούμε και στην Αουρόρα»</i></p> <p><i>-«Θα μας πάει ο μπαμπάς μου με το αυτοκίνητο»</i></p> <p>Στη συνέχεια η ερευνήτρια έδειξε πάλι τις φωτογραφίες που έστειλε η Αουρόρα</p>	<p>Στη συνέχεια η ερευνήτρια έδειξε πάλι τις φωτογραφίες που έστειλε η Αουρόρα από την Αλβανία στα παιδιά και τους εξηγούσε σε μια μια, τι ήταν αυτό το οποίο έβλεπαν</p> <p>Κατόπιν, έκανε την εξής ερώτηση στα παιδιά: <i>«Παιδιά, τώρα που είδατε τις φωτογραφίες που σας έστειλε η Αουρόρα και αυτές που σας έδωσα εγώ, πείτε μου τι νομίζετε; Μοιάζει η πόλη που ζούσε η Αουρόρα με το Ηράκλειο; Μοιάζει το χωριό της γιαγιάς της, με τα χωριά που έχουμε εδώ στην Κρήτη; Για ελάτε να κάνουμε κάτι για να το δούμε αυτό»</i>. Η ερευνήτρια δίνει σε κάθε μια από τις τέσσερις ομάδες έναν πίνακα διπλής εισόδου. Η μία ομάδα έχει τον πίνακα Αλβανία-πόλη, η άλλη τον πίνακα Αλβανία-χωριό, η τρίτη τον πίνακα Ελλάδα-πόλη και η τέταρτη τον πίνακα Ελλάδα-χωριό, ζητώντας τους να συμπληρώσουν τον πίνακα. Σε κάθε ομάδα, δίνει την αντίστοιχη οδηγία:</p> <ul style="list-style-type: none"> ❖ <i>«Ποια από αυτά που μας δείχνουν οι εικόνες, μπορούμε να δούμε στην πόλη της Αουρόρα στην Αλβανία;»</i> ❖ <i>«Ποια από αυτά που μας δείχνουν οι εικόνες, μπορούμε να δούμε σε ένα χωριό της Αλβανίας;»</i> ❖ <i>«Ποια από αυτά που μας δείχνουν οι εικόνες, μπορούμε να δούμε στο</i>
---	---

<p>από την Αλβανία στα παιδιά και τους εξηγούσε σε μία μία, τι ήταν αυτό το οποίο έβλεπαν.</p> <p>Κατόπιν, έκανε την εξής ερώτηση στα παιδιά: «Παιδιά, τώρα που είδατε τις φωτογραφίες που σας έστειλε η Αουρόρα και αυτές που σας έστειλα εγώ, πείτε μου τι νομίζετε; Μοιάζει η πόλη που ζούσε η Αουρόρα με το Ηράκλειο; Μοιάζει το χωριό της γιαγιάς της με τα χωριά που έχουμε εδώ στην Κρήτη; Για ελάτε να κάνουμε κάτι για να το δούμε αυτό». Η ερευνήτρια δίνει σε κάθε μια από τις τέσσερις ομάδες έναν πίνακα διπλής εισόδου. Η μία ομάδα έχει τον πίνακα Αλβανία-πόλη, η άλλη τον πίνακα Αλβανία-χωριό, η τρίτη τον πίνακα Ελλάδα-πόλη και η τέταρτη τον πίνακα Ελλάδα-χωριό, ζητώντας τους να συμπληρώσουν τον πίνακα. Σε κάθε ομάδα, δίνει την αντίστοιχη οδηγία:</p> <ul style="list-style-type: none"> ❖ «Ποια από αυτά που μας δείχνουν οι εικόνες, μπορούμε να δούμε στην πόλη της Αουρόρα στην Αλβανία;» ❖ «Ποια από αυτά που μας δείχνουν οι εικόνες, μπορούμε να δούμε σε ένα χωριό της Αλβανίας;» ❖ «Ποια από αυτά που μας δείχνουν οι εικόνες, μπορούμε να δούμε στο Ηράκλειο, που είναι μια πόλη της Ελλάδας;» 	<p><i>Ηράκλειο, που είναι μια πόλη της Ελλάδας;»</i></p> <ul style="list-style-type: none"> ❖ «Ποια από αυτά που μας δείχνουν οι εικόνες, μπορούμε να δούμε σε ένα χωριό της Ελλάδας;» <p>Οι ομάδες συμπλήρωσαν τους πίνακες και μετά μαζευτήκαμε όλοι στην παρεούλα και κάθε ομάδα έδειξε στους υπόλοιπους τον πίνακα που συμπλήρωσε. Στη συνέχεια βάλουμε στο πάτωμα δίπλα δίπλα τους πίνακες Αλβανία-πόλη και Ελλάδα-πόλη και η ερευνήτρια είπε στα παιδιά: «Τι μπορούμε να παρατηρήσουμε τώρα που βλέπουμε και τους δύο πίνακες μαζί;», «Μοιάζουν οι πόλεις της Ελλάδας και της Αλβανίας;».</p> <p>Τα παιδιά έκαναν τις παρακάτω διαπιστώσεις:</p> <ul style="list-style-type: none"> ❖ «Και στο Ηράκλειο και στην Αλβανία έχει θάλασσα» ❖ «Έχει πολυκατοικίες» ❖ «Έχει μεγάλους δρόμους» ❖ «Έχουν και οι δύο πόλεις γήπεδο» ❖ «Έχουν παιδική χαρά σαν και μας» ❖ «Δεν έχει ζώα εδώ, ούτε στην Αλβανία» ❖ «Δεν έχουν αεροδρόμιο εκεί που μένει η πόλη της Αουρόρας»
--	---

<p>❖ «Ποια από αυτά που μας δείχνουν οι εικόνες, μπορούμε να δούμε σε ένα χωριό της Ελλάδας;»</p> <p>Οι ομάδες συμπλήρωσαν τους πίνακες και μετά μαζευτήκαμε όλοι στην παρεούλα και κάθε ομάδα έδειξε στους υπόλοιπους τον πίνακα που συμπλήρωσε. Στη συνέχεια βάλουμε στο πάτωμα δίπλα δίπλα τους πίνακες Αλβανία-πόλη και Ελλάδα-πόλη και η ερευνήτρια είπε στα παιδιά: «Τι μπορούμε να παρατηρήσουμε τώρα που βλέπουμε και τους δύο πίνακες μαζί;», «Μοιάζουν οι πόλεις της Ελλάδας και της Αλβανίας;».</p> <p>Τα παιδιά έκαναν τις παρακάτω διαπιστώσεις:</p> <ul style="list-style-type: none"> ❖ «Έχουν και στην Αλβανία μεγάλα σπίτια και στο Ηράκλειο» ❖ «Έχουν και εκεί καράβι που πάμε ταξίδια» ❖ «Λιμάνι είναι αυτό» ❖ «Έχουμε και εδώ και εκεί μεγάλους δρόμους» ❖ «Εμείς δεν έχουμε ζώα στο Ηράκλειο» ❖ «Εγώ έχω σκυλάκι» ❖ «Ούτε από κει που είναι η Αουρόρα έχει. Δεν είδαμε» ❖ «Έχουν κι εκεί γήπεδο» ❖ «Κι εμείς έχουμε του ΟΦΗ» ❖ «Δεν έχουν αεροπλάνο κυρία» 	<p>Η ερευνήτρια τότε είπε στα παιδιά: «Αυτό που βλέπετε είναι αεροδρόμιο. Εδώ στο Ηράκλειο έχουμε αεροδρόμιο, η πόλη από την οποία είναι η Αουρόρα δεν έχει αεροδρόμιο. Έχει όμως μια άλλη πόλη της Αλβανίας, που είναι πιο μεγάλη, τα Τίρανα. Και εδώ στην Ελλάδα, δεν έχουν όλες οι πόλεις αεροδρόμιο, για παράδειγμα το Ρέθυμνο δεν έχει. Οι άνθρωποι από το Ρέθυμνο που θέλουν να ταξιδέψουν με αεροπλάνο έρχονται στο Ηράκλειο για να φύγουν ή πάνε στα Χανιά».</p> <p>Η ίδια διαδικασία έγινε και για τους πίνακες Αλβανία-χωριό, Ελλάδα-χωριό, «Τι μπορούμε να παρατηρήσουμε τώρα που βλέπουμε και τους δύο πίνακες μαζί;», «Μοιάζουν τα χωριά της Ελλάδας και της Αλβανίας;»</p> <p>Τα παιδιά έκαναν τις παρακάτω διαπιστώσεις:</p> <ul style="list-style-type: none"> ❖ «Δεν έχουν πολυκατοικίες στα χωριά» ❖ «Έχουν ζώα» ❖ «Έχουν μικρούς δρόμους» ❖ «Δεν έχουν παιδική χαρά» <p>Στη συνέχεια η ερευνήτρια λέει στα παιδιά: «Τι θα λέγατε να στείλουμε ένα γράμμα στην Αουρόρα με όσα ανακαλύψαμε;».</p>
---	--

<p>Η ερευνήτρια τότε είπε στα παιδιά: <i>«Αυτό που βλέπετε είναι αεροδρόμιο. Εδώ στο Ηράκλειο έχουμε αεροδρόμιο, η πόλη από την οποία είναι η Αουρόρα δεν έχει αεροδρόμιο. Έχει όμως μια άλλη πόλη της Αλβανίας, που είναι πιο μεγάλη, τα Τίρανα. Και εδώ στην Ελλάδα, δεν έχουν όλες οι πόλεις αεροδρόμιο, για παράδειγμα το Ρέθυμνο δεν έχει. Οι άνθρωποι από το Ρέθυμνο που θέλουν να ταξιδέψουν με αεροπλάνο έρχονται στο Ηράκλειο για να φύγουν ή πάνε στα Χανιά».</i></p> <p>Η ίδια διαδικασία έγινε και για τους πίνακες Αλβανία-χωριό, Ελλάδα-χωριό, <i>«Τι μπορούμε να παρατηρήσουμε τώρα που βλέπουμε και τους δύο πίνακες μαζί;», «Μοιάζουν τα χωριά της Ελλάδας και της Αλβανίας;»</i></p> <p>Τα παιδιά έκαναν τις παρακάτω διαπιστώσεις:</p> <ul style="list-style-type: none"> ❖ <i>«Δεν έχουν μεγάλα σπίτια στα χωριά κυρία»</i> ❖ <i>«Δεν έχουν και αεροπλάνα»</i> ❖ <i>«Αεροδρόμιο το λένε»</i> ❖ <i>«Εμένα ο μπαμπάς μου στην αυλή στο χωριό θα φτιάξει αεροδρόμιο»</i> ❖ <i>«Έχουν ζώα όπως ο παππούς μου»</i> ❖ <i>«Έχουν πιο μικρούς δρόμους»</i> 	<p>Τα παιδιά συμφώνησαν και στείλαμε το παρακάτω γράμμα:</p> <p><i>«Καλημέρα Αουρόρα, Τι κάνεις; Καλά είσαι; Η τσάντα σου έχει μείνει ακόμα στο σχολείο μας. Πότε θα έρθεις να την πάρεις; Αν δεν ξέρεις που είναι το σχολείο, μπορούμε να σου τη στείλουμε.</i></p> <p><i>Μη στενοχωριέσαι Αουρόρα γιατί και εμείς έχουμε πολλά παιχνίδια, έχουμε και καράβια, έχουμε και κούκλες, έχουμε και παιδότοπο, έχουμε και ΓΑΛΩΣ σινεμά και τραμπάλες, και θάλασσα, έχουμε τα πάντα. Είμαστε κοντά. Αν θέλεις να έρθεις στο σχολείο, έχουμε χρωματιστά κάγκελα. Αν θέλεις να πας στο πάρκο για να το γνωρίσεις έχει γκρι κάγκελα και πόρτα.</i></p> <p><i>Σε περιμένουμε Γεια Αουρόρα»</i></p> <p>Στο τέλος η Αουρόρα έστειλε μια ζωγραφιά στα παιδιά με το παρακάτω μήνυμα:</p> <p><i>«Παιδιά σας ευχαριστώ πολύ που μου δείξατε πόσο ωραία είναι και εδώ.</i></p> <p><i>Φιλιά Αουρόρα»</i></p>
---	--

Στη συνέχεια η ερευνήτρια λέει στα παιδιά:

«Τι θα λέγατε να στείλουμε μήνυμα στην Αουρόρα με όσα ανακαλύψαμε;».

Οι απαντήσεις που έστειλαν τα παιδιά στην Αουρόρα με ηχητικό μήνυμα στο Messenger ήταν οι ακόλουθες:

- ❖ *«Αουρόρα, αυτή η πόλη είναι ίδια με η δικιά σου, έχει και γήπεδα»*
- ❖ *«Θέλεις να έρθεις να γραφτείς στο γήπεδο... στη μπάλα...στον ΟΦΗ»*
- ❖ *«Θα έρθεις σπίτι μου να παίξουμε ποδόσφαιρο;»*
- ❖ *«Πάω στο ποδόσφαιρο κι εγώ, θες να έρθεις;»*
- ❖ *«Έχει και αεροδρόμιο στην Ελλάδα και όταν ο μπαμπάς σου θα βρει δουλειά, θα πηγαίνετε στην Αλβανία να δείτε τους φίλους σου»*
- ❖ *«Θες να έρθεις έξω από το σπίτι μου να παίξουμε ποδόσφαιρο;»*
- ❖ *«Μη στενοχωριέσαι, γιατί εδώ θα κάνεις πολλά πράγματα»*
- ❖ *«Να μην είσαι στενοχωρημένη, να έρθεις να παίξουμε»*
- ❖ *«Να έρθεις στο σχολείο να παίξουμε»*
- ❖ *«Θες να έρθεις σπίτι μου;»*

<p>❖ «Όταν θα έρθεις να πάμε... να πάμε εκδρομή να δεις το Ηράκλειο»</p> <p>❖ «Να έρθεις να δούμε το Ηράκλειο»</p> <p>Στη συνέχεια ένα παιδί, πρότεινε στην ερευνήτρια να στείλουν στην Αουρόρα τις φωτογραφίες από την Ελλάδα για να τις δει κι αυτή. «Κυρία να στείλουμε τις φωτογραφίες σου στην Αουρόρα να τις δει για να μάθει την Ελλάδα». Στείλαν τις φωτογραφίες και η Αουρόρα τους έστειλε ένα καινούριο βιντεάκι, στο οποίο τους ανέφερε τα παρακάτω:</p> <p><i>«Ευχαριστώ, ευχαριστώ παιδιά, που μου δείξατε πόσο ωραία είναι κι εδώ. Σας ευχαριστώ πολύ».</i></p>	
<p>Σχόλια</p> <p>Η συγκεκριμένη δραστηριότητα, κράτησε πολύ περισσότερη ώρα από ότι είχε προγραμματίσει η ερευνήτρια, γιατί τα παιδιά ενθουσιάστηκαν πάρα πολύ με το street view και το google maps, ένα εργαλείο, που όπως αναφέρουν οι Pokojski και Pokojska (2015:51), συμβάλουν στην κατανόηση και αφομοίωση πληροφοριών που σχετίζονται με τη γεωγραφία και δύναται να χρησιμοποιηθεί σαν μέσο</p>	<p>Σχόλια</p> <p>Τα παιδιά, με τη χρήση των χαρτών, συνειδητοποίησαν τη γεωγραφική θέση της Ελλάδας και της Αλβανίας σε παγκόσμια κλίμακα αρκετά γρήγορα. Διαπίστωσαν δηλαδή ότι είναι γειτονικές χώρες. Κοιτούσαν τις φωτογραφίες με αρκετή περιέργεια, αλλά όχι με ιδιαίτερο ενθουσιασμό. Εντόπισαν με ευκολία τις ομοιότητες και τις διαφορές ανάμεσα στις δύο χώρες. Όταν υπαγόρευαν στην ερευνήτρια το γράμμα για να το στείλουν</p>

<p>διδασκαλίας. Κατανόησαν πλήρως και τη θέση της Ελλάδας σε παγκόσμια κλίμακα, αλλά και της Αλβανίας και συνειδητοποίησαν ότι οι δύο χώρες είναι γειτονικές. Έδειξαν πολύ μεγάλο ενδιαφέρον και περιέργεια να γνωρίσουν την πόλη της Αουρόρα, που όπως αναφέρει ο Fantini (2009), αποτελούν στοιχεία της διαπολιτισμικής επικοινωνιακής ικανότητας. Όση ώρα περιηγούνταν στον Αυλώνα μέσω της εφαρμογής street view, έδειχναν πολύ μεγάλο ενθουσιασμό και ιδίως όταν εντόπιζαν κοινά στοιχεία με το Ηράκλειο, έδειχναν ιδιαίτερη χαρά, γιατί ανακάλυπταν ότι οι δυο χώρες μοιάζουν. Αυτό που έκανε ιδιαίτερη εντύπωση στην ερευνήτρια, όταν τα παιδιά χρησιμοποιούσαν το street view, ήταν το σχόλιο ενός παιδιού, το οποίο ενώ περιηγούνταν ψηφιακά στους δρόμους του Αυλώνα, ανέφερε «έχει και ανθρώπους». Η ερευνήτρια μετά το τέλος της ψηφιακής περιήγησης το ρώτησε μεμονωμένα τι εννοούσε με αυτό που είπε, γιατί το είπε και το παιδί της απάντησε <i>«Ζούνε εκεί άνθρωποι κυρία; Ο μπαμπάς μου λέει ότι στη δουλειά έχουν Αλβανούς. Δεν έχουν φύγει όλοι από εκεί;»</i>, του έκανε τρομερή εντύπωση αυτή η εικόνα γιατί νόμιζε ότι όλοι οι άνθρωποι που ζουν στην Αλβανία, έχουν έρθει στην Ελλάδα. Αξίζει να αναφερθεί</p>	<p>στην Αουρόρα, μιλούσαν αρκετά γρήγορα, θέλοντας να της δώσουν πληροφορίες για το Ηράκλειο, για να μη στεναχωριέται, δείχνοντας έτσι ότι προσπαθούν να μπουν στη θέση της.</p>
---	--

<p> ότι όση ώρα τα παιδιά ήταν στο street view και επεξεργάζονταν τις φωτογραφίες που τους έστειλε η Αουρόρα, αλλά και αυτές που τους έστειλε η ερευνήτρια, έκαναν zoom τις εικόνες, και «περιηγούνταν στους δρόμους», χρησιμοποιώντας τα δάχτυλά τους με πολύ επιδεξιότητα, γεγονός που επαληθεύεται από όσα έχουν αναφέρει οι Καλογιαννάκης, Παπαδάκης και Ζαράνης (2014: 492), για τις φορητές συσκευές και την ευκολία χρήσης τους από τα παιδιά. Αναφορικά με τις συγκρίσεις που έκαναν, μπορούμε να πούμε ότι ήταν αρκετά εύστοχες και μάλιστα στα μηνύματα που έστειλαν στην Αουρόρα, δεν την ενημέρωναν μόνο για πράγματα που μπορεί να κάνει στο Ηράκλειο και τα κοινά τα οποία έχουν οι δυο πόλεις, αλλά δείχνοντας ενσυναίσθηση, την προσκαλούσαν να πάει μαζί τους να παίξει. Γεγονός που αποδεικνύει, όχι απλά δεκτικότητα να γνωρίσουν άλλα και επιθυμία να έρθουν σε επαφή με ένα πολιτισμικά διαφορετικό άτομο (Bennett & Bennett, 2004:153 · Hammer κ.ά., 2003:426) </p>	
<p> Επιχειρώντας μια σύγκριση ανάμεσα στις δύο ομάδες, θα μπορούσαμε να πούμε ότι και οι δύο φάνηκαν να συναισθάνονται την Αουρόρα σε μεγάλο βαθμό. Από τις απαντήσεις τους φάνηκε ότι κατάφεραν να ολοκληρώσουν με επιτυχία τη σύγκριση ανάμεσα στις δύο χώρες και να εντοπίσουν τόσο τις ομοιότητες όσο και τις διαφορές τους. Με τον τρόπο αυτό, μπορούμε να πούμε ότι προβλήθηκε ο πολιτισμός των δύο χωρών. Έγινε επίσης, μια προσπάθεια προσέγγισης του διαφορετικού πολιτισμού </p>	

μέσω της ενσυναίσθησης, έτσι ώστε τα παιδιά να σκεφτούν με πιο ανοιχτό μυαλό, μέσα από την ανταλλαγή απόψεων και πληροφοριών (Πολέμη-Τοδούλου, 2005: 223). Όπως χαρακτηριστικά αναφέρει ο Byram (1997:30), η διαπολιτισμική ικανότητα αναφέρεται σε συμπεριφορές αλλά και γνώσεις. Μπορούμε επομένως να διαπιστώσουμε, ότι σε γενικές γραμμές τα παιδιά και των δύο ομάδων, επιδεικνύουν θετικές συμπεριφορές απέναντι στην Αουρόρα, αλλά είναι και θετικά προσκείμενα στο να γνωρίσουν μια διαφορετική χώρα και έναν διαφορετικό πολιτισμό. Δεν έχουν όμως ακόμη τις απαραίτητες γνώσεις, όπως για παράδειγμα το σύστημα αξιών, κοινωνικών νορμών και προτύπων σκέψης, για να μπορέσουμε να πούμε αν επιτυγχάνεται ή όχι η διαπολιτισμική ικανότητα. Η γενικότερη αίσθηση που είχε η ερευνήτρια από την υλοποίηση της συγκεκριμένης δραστηριότητας, σύμφωνα με το ημερολόγιο καταγραφών της, ήταν ότι και οι δυο ομάδες κατάφεραν να ολοκληρώσουν τη δραστηριότητα με επιτυχία και να επιτευχθεί ο στόχος της, ο οποίος ήταν τόσο η καλλιέργεια της ενσυναίσθησης των παιδιών, όσο και η πραγματοποίηση συγκρίσεων ανάμεσα στις δύο χώρες, ώστε τα παιδιά να αποκτήσουν γνώσεις. Τα παιδιά της πειραματικής ομάδας όμως έδειξαν εμφανέστατα πολύ περισσότερο ενθουσιασμό και περιέργεια να γνωρίσουν τον τόπο που ζούσε η Αουρόρα και ήταν πολύ πιο εκδηλωτικά απέναντί της στα μηνύματα που της έστειλαν. Γεγονός που μπορεί να οφείλεται στη χρήση των ΤΠΕ, καθώς οι πληροφορίες δόθηκαν στα παιδιά με πολυτροπικό τρόπο.

3η δραστηριότητα –Αξιολόγηση

Στόχος: Να αξιολογήσουμε κατά πόσο τα παιδιά κατανόησαν τη γεωγραφική θέση των δύο χωρών

Μέσα: χάρτες σε μορφή παζλ, εικόνες

Η ερευνήτρια ανέφερε στα παιδιά: *«Παιδιά, τώρα που μάθαμε κάποια πράγματα και για τις δύο χώρες και για την Ελλάδα και για την Αλβανία και είδαμε που βρίσκονται, τι θα λέγατε να κάνουμε ένα παιχνίδι; Επειδή ξέρω πόσο πολύ σας αρέσουν τα παζλ, ετοίμασα τους χάρτες της Ελλάδας και της Αλβανίας σε παζλ για να τα φτιάξετε. Κάθε ομάδα θα πάρει από ένα παζλ και τις φωτογραφίες που σας έστειλε η Αουρόρα και*

εγώ. Θα προσπαθήσετε να φτιάξετε το πάζλ και να μαντέψετε ποια χώρα είναι. Μετά θα βάλετε πάνω στο χάρτη που φτιάξατε τις σωστές εικόνες. Για παράδειγμα, αν σας έτυχε ο χάρτης της Αλβανίας θα βάλετε πάνω τις φωτογραφίες από την Αλβανία, αν σας έτυχε ο χάρτης της Ελλάδας θα βάλετε πάνω τις φωτογραφίες από την Ελλάδα». Τα παιδιά χωρίστηκαν στις προκαθορισμένες ομάδες και διάλεξαν μέσα από κουτί, ένα πουγκί μέσα στο οποίο βρισκόταν το πάζλ και μια πλαστικοποιημένη εικόνα του χάρτη για να τα βοηθήσει. Στη συνέχεια κάθε ομάδα ολοκλήρωσε τη δουλειά της. Όταν τα πάζλ σχηματίστηκαν, η ερευνήτρια ρώτησε κάθε ομάδα: «Ποια χώρα σου έτυχε να φτιάξεις στο παζλ;», οι απαντήσεις που πήρε από τις ομάδες ήταν όλες σωστές. Στη συνέχεια οι ομάδες ανά δύο ένωσαν τα πάζλ με τους χάρτες των δυο χωρών.

Σχόλια	Σχόλια
<p>Η πειραματική ομάδα ολοκλήρωσε σε αρκετά σύντομο χρονικό διάστημα το πάζλ. Μόνο μία από τις τέσσερις ομάδες δυσκολεύτηκε λίγο στην ολοκλήρωσή του. Όταν ένωσαν τα δύο πάζλ καμία ομάδα δεν αντιμετώπισε πρόβλημα, όπως επίσης δεν είχαν και πρόβλημα στην τοποθέτηση των εικόνων στο σωστό χάρτη.</p>	<p>Η ομάδα ελέγχου ολοκλήρωσε σε σύντομο χρονικό διάστημα το πάζλ και καμία από τις τέσσερις ομάδες δεν δυσκολεύτηκε. Όταν ένωσαν τα δύο πάζλ καμία ομάδας δεν αντιμετώπισε πρόβλημα, όπως επίσης δεν είχαν και πρόβλημα στην τοποθέτηση των εικόνων στο σωστό χάρτη.</p>

Επιχειρώντας να κάνουμε μια σύγκριση ανάμεσα στις δύο ομάδες θα μπορούσαμε να πούμε σύμφωνα με το ημερολόγιο παρατήρησης της ερευνήτριας ότι η ομάδα ελέγχου ήταν περισσότερο ενθουσιασμένη με τη δραστηριότητα. Τα παιδιά της πειραματικής ομάδας χρειάστηκαν λίγο περισσότερο χρόνο για την ολοκλήρωση της. Δεν υπήρξε όμως άρνηση σε καμία από τις δυο ομάδες για την πραγματοποίηση της δραστηριότητας. Η ερευνήτρια θεωρούσε όταν σχεδίαζε την παρέμβαση ότι στο σημείο αυτό, ίσως υπήρχαν αντιδράσεις από κάποια παιδιά για το ποιο παζλ θα φτιάξουν, της Ελλάδας ή της Αλβανίας. Η εκτίμησή της όμως αποδείχθηκε λανθασμένη, καθώς κάποια παιδιά και από τις δύο ομάδες (πειραματικής και ελέγχου), στο τέλος και μετά την ολοκλήρωση της δραστηριότητας ζήτησαν να φτιάξουν και το άλλο πάζλ. Στην πειραματική ομάδα δεν μπόρεσε να συμβεί αυτό

όμως, καθώς η προηγούμενη δραστηριότητα διήρκησε πολύ περισσότερη ώρα από ότι είχε υπολογίσει η ερευνήτρια, με αποτέλεσμα τα παιδιά να μην προλαβαίνουν, γιατί έπρεπε να σχολάσουν. Τους φτιάξανε όμως την επόμενη μέρα.

4^η μέρα

Στόχος: Να εκπαιδευτούν οι μαθητές ώστε να αποκτήσουν γνώσεις και δεξιότητες στη διαπολιτισμική ικανότητα.

1^η δραστηριότητα-Αφόρμηση

Στόχοι:

- Να έρθουν σε επαφή με εικόνες από τον τρόπο ζωής των παιδιών στην Αλβανία
- Να συγκρίνουν και να αντιπαραβάλλουν τις δύο χώρες-τους δύο πολιτισμούς
- Να αναγνωρίσουν ομοιότητες και διαφορές και να δουν ότι αντίστοιχα παιχνίδια παίζονται σε διάφορα πολιτισμικά περιβάλλοντα
- Να διευρύνουν τις γνώσεις τους για μια άλλη χώρα και τον πολιτισμό της

Μέσα: βίντεο, γράμμα, φωτογραφίες

Πειραματική ομάδα

Το πρωί που ήρθαν τα παιδιά στην τάξη, η ερευνήτρια τους λέει: *«Παιδιά το πρωί που ήρθα στο σχολείο και τακτοποιούσα τα πράγματά μου, δεν φαντάζεστε τι άκουσα;»*, χωρίς να προλάβει ουσιαστικά να τελειώσει την πρόταση της ένα παιδί λέει: *«Μήνυμα από την Αουρόρα κυρία»* και τα παιδιά χωρίς να περιμένουν απάντηση από την ερευνήτρια κατευθύνθηκαν στα τάμπλετ. Η

Ομάδα ελέγχου

Το πρωί η ερευνήτρια μπαίνει στην τάξη της ομάδας, την ώρα που τα παιδιά έπαιζαν ελεύθερα και ακολουθεί ο παρακάτω διάλογος:

-«Παιδιά, έφτασε ένας φάκελος για σας» (Ε)

-«Από την Αουρόρα είναι κυρία;»(Π)

-«Από την Αουρόρα είναι, αφού η κυρία Πόπη μας φέρνει τα γράμματα από την Αουρόρα»(Π)

<p>ερευνήτρια, όση ώρα τα παιδιά κινούνταν, τους απάντησε θετικά, ότι άκουσε τον ήχο κάποιου μηνύματος. Πήρε κάθε ομάδα το τάμπλετ της και είδε το βίντεο που είχε στείλει η Αουρόρα, το οποίο ανέφερε τα εξής:</p> <p><i>«Καλημέρα παιδιά, πώς είστε; Σας στέλνω να δείτε φωτογραφίες από το σχολείο μου στην Αλβανία και τους φίλους μου, που παίζαμε το απόγευμα. Η φίλη μου η Αντζελίνα μου έδωσε αυτό το βραχιολάκι γιατί με αγαπάει πολύ μου είπε και μου το έδωσε για να τη θυμάμαι. Ξέρετε με την Αντζελίνα παίζαμε ένα παιχνίδι που μου άρεσε πάρα πολύ το gur, gershera, leter....εεε, μμμμ, πως το λένε;;; πέτρα, ψαλίδι, χαρτί. Το ξέρετε; Να δείτε και ένα βίντεο με την Αντζελίνα και τον αδερφό της. Εσείς τι παιχνίδια παίζετε εδώ; Τι κάνετε όταν τελειώνετε το σχολείο; Θα μπορώ άραγε να παίξω αυτό το παιχνίδι εδώ;»</i></p> <p>Όση ώρα παρακολουθούσαν το βίντεο, ακούστηκαν κάποια σχόλια:</p> <ul style="list-style-type: none"> ❖ <i>«Το βραχιολάκι που είχε στην τσάντα»</i> ❖ <i>«Το ξέρουμε» (το παιχνίδι)</i> ❖ <i>«Ναι, το ξέρουμε» (το παιχνίδι)</i> <p>Αφού είδαν το βίντεο, τα παιδιά πάτησαν πάνω στο σύνδεσμο που τους έστειλε ή Αουρόρα και είδαν στο youtube την αλβανική εκδοχή του παιχνιδιού πέτρα, ψαλίδι, χαρτί.</p>	<p>- <i>«Τι είναι θα μας το διαβάσεις κυρία;»(Π)</i></p> <p>Μαζευτήκαμε όλοι στην παρεούλα και η ερευνήτρια άνοιξε το φάκελο, όπου μέσα υπήρχε ένα γράμμα και κάποιες φωτογραφίες (33-36, βλέπε ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ 1).</p> <p>Διάβασε το γράμμα στα παιδιά που ανέφερε τα εξής:</p> <p><i>«Καλημέρα παιδιά, Πως είστε; Είμαι η Μανιόλα, η θεία της Αουρόρα. Η Αουρόρα μου ζήτησε να γράψω αυτό το γράμμα και να σας το στείλω. Μέσα στην τσάντα της η Αουρόρα είχε ένα βραχιολάκι, το θυμάστε; Αυτό το βραχιολάκι το έδωσε στην Αουρόρα η Αντζελίνα, η καλύτερή της φίλη, για να τη θυμάται. Σας στέλνει να δείτε και φωτογραφίες από το σχολείο της στην Αλβανία και τους φίλους της, που έπαιζαν το απόγευμα. Ξέρετε με την Αντζελίνα έπαιζαν ένα παιχνίδι που της άρεσε πάρα πολύ το gur, gershera, leter. Πέτρα, ψαλίδι, χαρτί. Gur σημαίνει πέτρα, gershera είναι το ψαλίδι και leter το χαρτί. Εσείς το ξέρετε; Η Αουρόρα θέλει να μάθει τι παιχνίδια παίζετε εσείς εδώ και τι κάνετε το απόγευμα όταν τελειώνετε το σχολείο; Είναι λίγο στεναχωρημένη γιατί αυτό το παιχνίδι της άρεσει πάρα πολύ και δεν ξέρει αν εδώ θα βρει κανέναν να το παίζει. Θα τη βοηθήσετε να λύσει τις απορίες της;».</i></p>
--	--

<p>Στη συνέχεια μαζευτήκαμε όλοι στην παρεούλα, όπου η ερευνήτρια έθεσε την παρακάτω ερώτηση στα παιδιά: «Τι σας έλεγε στο βίντεο η Αουρόρα παιδιά;» και πήρε της παρακάτω απαντήσεις:</p> <ul style="list-style-type: none"> ❖ «Το βραχιολάκι το έδωσε η Αντζελίνα» ❖ «Είναι η καλύτερη φίλη της κυρία» ❖ «Μας έστειλε φωτογραφίες από το σχολείο» ❖ «Έπαιζαν πέτρα ψαλίδι χαρτί, αλλά δεν το είπε έτσι» ❖ «Το είπε με αλβανικά» <p>-«Και το βίντεο με τα παιδάκια που βλέπατε, τι ήταν;» (E)</p> <p>-«Ήταν η Αντζελίνα και ο αδερφός της» (Π)</p> <p>-«Έπαιζαν το παιχνίδι κυρία» (Π)</p> <p>-«Το έλεγαν με αλβανικά λόγια» (Π)</p> <p>-«Εσείς το ξέρετε αυτό το παιχνίδι;» (E)</p> <p>-«Ναι» (Π)</p> <p>-«Εγώ το ξέρω» (Π)</p> <p>-«Κι εγώ το ξέρω» (Π)</p> <p>-«Εμείς λέμε και μολύβι» (Π)</p> <p>-«Ναι, λέμε και μολύβι» (Π)</p> <p>-«Νομίζω ότι στο τέλος την άκουσα λίγο λυπημένη, γιατί άραγε;» (E)</p> <p>-«Γιατί δεν ξέρει αν εδώ μπορεί να το παίζει» (Π)</p> <p>-«Εσείς αν πηγαίνατε σε μια άλλη χώρα και δεν ξέρατε κανέναν και δεν είχατε φίλους, πώς θα νιώθατε;»(E)</p>	<p>Σας στέλνει τα φιλά της</p> <p>Στη συνέχεια, η ερευνήτρια έθεσε την παρακάτω ερώτηση στα παιδιά:</p> <p>«Τι σας έλεγε στο γράμμα η Αουρόρα παιδιά;» και πήρε της παρακάτω απαντήσεις:</p> <ul style="list-style-type: none"> ❖ «Το βραχιολάκι της το έδωσε η φίλη της η Αντζελίνα» ❖ «Ότι μας στέλνει φωτογραφίες» ❖ «Έπαιζαν αυτό το παιχνίδι με τις ξένες λέξεις» <p>-«Και γιατί ήταν λίγο στενοχωρημένη;» (E)</p> <p>-«Γιατί δεν ξέρει αν εδώ θα βρει κανέναν» (Π)</p> <p>- «Τι να βρει;» (E)</p> <p>-«Κανέναν να παίζει το παιχνίδι» (Π)</p> <p>-«Εσείς αν πηγαίνατε σε μια άλλη χώρα και δεν ξέρατε κανέναν και δεν είχατε φίλους, πώς θα νιώθατε;»(E)</p> <p>-«Εγώ δεν θα ήθελα να πάω» (Π)</p> <p>-«Κι εγώ σαν την Αουρόρα.» (Π)</p> <p>-«Δηλαδή;» (E)</p> <p>-«Στενοχωρημένος» (Π)</p> <p>-«Κι εγώ» (Π)</p> <p>Κατόπιν και με την παρότρυνση της ερευνήτριας, η οποία τους είπε: «Παιδιά σας έστειλε και φωτογραφίες η Αουρόρα;», τα παιδιά τις είδαν (33-42, βλέπε ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ 1) και έκαναν τις</p>
--	---

<p>-«Εγώ θα έκλαιγα» (Π) -«Εγώ θα στενοχωριόμουν» (Π) -«Εγώ δεν θέλω να είμαι μόνος μου» (Π) -«Εγώ θα ξέρω τον αδερφό μου» (Π)</p> <p>Στη συνέχεια και με την παρότρυνση της ερευνήτριας, η οποία τους είπε: «Παιδιά σας έστειλε και φωτογραφίες η Αουρόρα;», τις είδαν (33-42, βλέπε ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ 1) και έκαναν τις παρακάτω διαπιστώσεις μετά την ερώτηση της ερευνήτριας «Τι βλέπετε στις φωτογραφίες παιδιά;»:</p> <ul style="list-style-type: none"> ❖ «Έχουν χρώματα όπως κι εμείς» ❖ «Κάνουν κούνιες» ❖ «Παίζουν ποδόσφαιρο κι εγώ πάω ποδόσφαιρο» ❖ «Η Αουρόρα και η φίλη της παίζουν το παιχνίδι» ❖ «Αυτή με τη μπάλα είναι η Αουρόρα» <p>Κατόπιν η ερευνήτρια, κάνει την παρακάτω ερώτηση στα παιδιά: «Τι νομίζετε παιδιά ότι κάνει η Αουρόρα το απόγευμα όταν τελειώνει το σχολείο;»</p> <p>Πήρε τις παρακάτω απαντήσεις:</p> <ul style="list-style-type: none"> ❖ «Πάει στα ποδόσφαιρο» ❖ «Πάει στις κούνιες και παίζει με τους φίλους της» ❖ «Παίζει με τη φίλη της την Αντζελίνα» 	<p>παρακάτω διαπιστώσεις μετά την ερώτηση της ερευνήτριας «Τι βλέπετε στις φωτογραφίες παιδιά;»:</p> <ul style="list-style-type: none"> ❖ «Αυτή την ποδιά, τη φοράνε οι σεφ» ❖ «Αν θυμάσαι η Αουρόρα είχε ξανθά μαλλιά. Άρα είναι αυτή που κρατάει τη μπάλα» ❖ «Κάθονται στο πάτωμα και παίζουν» ❖ «Έχουμε κι εμείς ξυλομπογιές και μαρκαδόρους και τέμπερες και χαρτί» ❖ «Έχουν λερώσει τα χέρια τους» ❖ «Ένα κορίτσι έχει κάτι στα μαλλιά» ❖ «Η Αουρόρα και η Αντζελίνα παίζουν στον καναπέ» ❖ «Στο ποδόσφαιρο μου φαίνεται ότι όλες έχουν ίδιο κούρεμα» ❖ «Έχουν τραπεζάκια όπως εμείς» ❖ «Έχουνε πεταλούδες» ❖ «Έχουμε κι εμείς παιχνίδια» ❖ «Έχουμε κι εμείς χαλί» ❖ «Έχουμε κι εμείς παράθυρα» <p>Στη συνέχεια τους έθεσε την παρακάτω ερώτηση «Εσείς τι κάνετε το απόγευμα όταν τελειώνετε το σχολείο;». Οι απαντήσεις που πήρε ήταν:</p> <ul style="list-style-type: none"> ❖ «Εγώ πάω ποδόσφαιρο»
---	--

<p>Στη συνέχεια τους έθεσε την παρακάτω ερώτηση «Εσείς τι κάνετε το απόγευμα όταν τελειώνετε το σχολείο;». Οι απαντήσεις που πήρε ήταν:</p> <ul style="list-style-type: none"> ❖ «Εγώ πάω ενόργανη» ❖ «Εγώ πάω ποδόσφαιρο» ❖ «Εγώ πάω κολυμβητήριο κυρία» ❖ «Εγώ πάω στη λογοθεραπεύτρια» ❖ «Εγώ πάω καράτε» <p>Η ερευνήτρια τότε έκανε στα παιδιά την παρακάτω πρόταση: «Πολύ ωραία παιδιά, τι θα λέγατε να στείλετε στην Αουρόρα μήνυμα και να της λέτε τι κάνετε εσείς τα απογεύματα όταν τελειώνετε το σχολείο; Για να ξέρει κι αυτή τι μπορεί να κάνει τα απογεύματα. Να μάθει και τι κάνουν τα παιδιά στην Ελλάδα τα απογεύματα όταν τελειώνουν το σχολείο;»</p> <p>Τα παιδιά ενθουσιάστηκαν με την ιδέα και κάθε ομάδα πήρε το τάμπλετ και έστειλαν τα παρακάτω μηνύματα στα παιδιά:</p> <ul style="list-style-type: none"> ❖ «Θες να έρθεις στην ενόργανη να κάνουμε γυμναστική;» ❖ «Θες να έρθεις στο σπίτι μου να παίζουμε με τα παιχνίδια και με ό,τι θέλεις;» ❖ «Πάω κολυμβητήριο» ❖ «Εγώ πηγαίνω λογοθεραπεύτρια» 	<ul style="list-style-type: none"> ❖ «Εγώ παίζω με τα παιχνίδια μου με τον αδερφό μου» ❖ «Εγώ πάω κολυμβητήριο» ❖ «Εγώ παίζω με την ξαδέρφη μου» ❖ «Εγώ πάω στο πάρκο, στις κούνιες» ❖ «Εγώ κάνω μπαλέτο» ❖ «Πάω καποείρα» <p>Η ερευνήτρια τότε έκανε στα παιδιά την παρακάτω πρόταση: «Πολύ ωραία παιδιά, τι θα λέγατε να στείλουμε ένα γράμμα στην Αουρόρα και να της λέτε τι κάνετε εσείς τα απογεύματα όταν τελειώνετε το σχολείο; Για να ξέρει κι αυτή τι μπορεί να κάνει τα απογεύματα. Να μάθει και τι κάνουν τα παιδιά στην Ελλάδα τα απογεύματα όταν τελειώνουν το σχολείο;»</p> <p>Τα παιδιά έστειλαν το παρακάτω γράμμα στην Αουρόρα:</p> <p>«Γειά σου Αουρόρα, Κι εδώ μπορείς να κάνεις πολλά πράγματα το απόγευμα. Έχει κολυμβητήριο, έχει ποδόσφαιρο, να έρθεις εκεί που πάω κι εγώ. Έχουμε και πάρκο με κούνιες και τσουλήθρα και πάμε το απόγευμα, να έρθεις το απόγευμα και στο σπίτι μου, να έρθεις να παίζουμε με τις κούκλες μου. Αυτό το παιχνίδι που είπες, που παίζεις με τη φίλη σου το</p>
---	---

<ul style="list-style-type: none"> ❖ «Θες να έρθεις κάτω με τους φίλους μου να παίζουμε ποδόσφαιρο;» ❖ «Θα παίζουμε μπάσκετ μαζί και ποδόσφαιρο» ❖ «Το απόγευμα θέλεις να έρθεις στο σπίτι μου να παίζουμε μπάλα ποδόσφαιρο;» ❖ «Αουρόρα πάω ποδόσφαιρο και σε λίγο καιρό θα πάω κολυμβητήριο με <i>kran maga</i>» ❖ «Να έρθεις στο σπίτι μου να παίζουμε» ❖ «Αουρόρα έλα να παίζουμε στο σπίτι με αυτό που είπες που κάνουν <i>one, two, three</i>» ❖ «Θέλω να έρθεις στο σπίτι μου» ❖ «Θες να έρθεις στο σπίτι μου να παίζουμε γκουρ, <i>τζερσερ</i>;» ❖ «Να έρθεις γρήγορα να παίζουμε μαζί» ❖ «Θα έρθεις στο σχολείο να παίζουμε γκουρ, <i>τζερσέρ, λέτερ</i>;» ❖ «Αουρόρα θες να έρθεις να παίζουμε του γκουρ....εεεε, <i>τζέρς, λέτερ</i>;» ❖ «Αουρόρα θέλεις να έρθεις στο σχολείο να παίζουμε το γκουρ, <i>τζέρσερ, λέτερ</i>;» 	<p>παίζουμε εδώ, αλλά με μολύβι. Να έρθεις να παίζουμε μαζί».</p>
<p>Σχόλια</p>	<p>Σχόλια</p>

<p>Τα παιδιά έδειξαν ιδιαίτερο ενθουσιασμό από την αρχή της ημέρας, όταν άκουσαν ότι η Αουρόρα τους έστειλε μήνυμα. Με βιαστικές κινήσεις πήραν τα τάμπλετ και τα άνοιξαν για να παρακολουθήσουν το βίντεο. Έδειξαν μάλιστα να κατανοούν, όσα τους είπε η Αουρόρα. Όταν παρακολουθούσαν το βίντεο και η Αουρόρα τους έλεγε για το παιχνίδι, μόλις κατάλαβαν ποιο παιχνίδι είναι άρχισαν να κάνουν τις αντίστοιχες κινήσεις. Το ίδιο συνέβη και κατά τη διάρκεια που παρακολουθούσαν το βίντεο στο youtube. Άξιο αναφοράς είναι το γεγονός ότι στην ερώτηση που έκανε η ερευνήτρια «<i>Εσείς αν πηγαίνατε σε μια άλλη χώρα και δεν ξέρατε κανέναν και δεν είχατε φίλους, πώς θα νιώθατε;</i>», ένα κοριτσάκι που απάντησε «<i>Εγώ θα έκλαιγα</i>», την ώρα που το είπε ήταν πολύ συγκινημένο και έτοιμο να κλάψει. Η ερευνήτρια πήγε κοντά της και τη ρώτησε «<i>τι έχεις;</i>». Ακολούθησε ο παρακάτω διάλογος ανάμεσα στην ερευνήτρια στο κοριτσάκι και στη φίλη της.</p> <p>- «<i>Δεν είναι ωραίο αυτό κυρία</i>» (Π)</p> <p>- «<i>Ποιο δεν είναι ωραίο;</i>» (Ε)</p> <p>-«<i>Να μην έχεις φίλους. Εγώ έχω την Ε....</i>»(Π)</p> <p>-«<i>Ναι, κυρία είμαστε φίλες</i>» (Π)</p> <p>- «<i>Η Αουρόρα δεν έχει φίλους, μόνο στην πόλη της</i>» (Π)</p>	<p>Τα παιδιά όταν είδαν την ερευνήτρια κατάλαβαν αμέσως για ποιο λόγο πήγε στην τάξη τους, αφού πλέον στο μυαλό τους την είχαν συνδέσει με την Αουρόρα. Ήταν ο άνθρωπος που τους μετέφερε τα μηνύματα της Αουρόρα. Παρακολούθησαν με προσοχή όλα όσα τους έλεγε η ερευνήτρια, διαβάζοντας το γράμμα. Έδειξαν να κατανοούν πως νιώθει η Αουρόρα, γεγονός που φαίνεται και από τις απαντήσεις τους στην ερώτηση πως θα ένιωθαν τα ίδια αν βρισκόταν στη θέση τους. Ασχολήθηκαν αρκετή ώρα με τις φωτογραφίες και έδωσαν αρκετές απαντήσεις. Προσπάθησαν να κάνουν συγκρίσεις για το τι κάνουν τα παιδιά στην Ελλάδα και τι στην Αλβανία τα απογεύματα. Στο γράμμα που έστειλαν στην Αουρόρα της μετέφεραν αυτές τις πληροφορίες, δύο όμως από τα δεκαπέντε παιδιά πρότειναν αυθόρμητα στην Αουρόρα να έρθει. Στο άκουσμα αυτής της πρότασης βέβαια συμφώνησε και η υπόλοιπη ομάδα, χωρίς κανένα δισταγμό.</p>
--	---

-«Θέλω να την κάνουμε παρέα» (Π)

Αφού η ερευνήτρια ηρέμησε το παιδί, της είπε ότι θα το συζητήσουν αργότερα με όλα τα παιδιά. Το γεγονός αυτό, έδωσε στην ερευνήτρια την αφορμή για την επόμενη δραστηριότητα.

Όλα τα παιδιά σε αρκετά μεγάλο βαθμό, φάνηκαν να συμμαρίζονται τα συναισθήματα της Αουρόρα.

Πρέπει να σημειωθεί επίσης και κάτι άλλο σύμφωνα με το ημερολόγιο καταγραφών της ερευνήτριας. Υπήρξε στην αρχή μια σιωπηλή ένταση ανάμεσα στα παιδιά για το ποιος θα κρατάει και θα χειρίζεται το tablet, παρότι ξεκαθάρισαμε από την πρώτη μέρα ότι κάθε μέρα θα είναι και διαφορετικό παιδί «υπεύθυνος μηνυμάτων της Αουρόρα». Επιπλέον, μια ομάδα έβαλε να δει και δεύτερη φορά το βίντεο που τους έστειλε η Αουρόρα, γιατί ήθελε να ξανακούσει τις λέξεις.

Από τις απαντήσεις που έδωσαν τα παιδιά και τις καταγραφές της ερευνήτριας έγινε φανερό ότι κατανόησαν σε μεγάλο βαθμό τις δυσκολίες που αντιμετωπίζει η Αουρόρα. Αρχίζουν δηλαδή τα παιδιά να αναπτύσσουν μια «ενσυναισθηματική κατανόηση», όπως αναφέρουν χαρακτηριστικά οι Μάγος και Τριανταφυλλίδη (2014:269). Το βίντεο της Αουρόρα και το βιντεάκι που είδαν

<p>στο youtube, κράτησε πιο πολύ το ενδιαφέρον των παιδιών, σε σύγκριση με τις φωτογραφίες. Εστίασαν πιο πολύ στο βίντεο του παιχνιδιού στο youtube, ίσως γιατί στη σημερινή εποχή όπως χαρακτηριστικά αναφέρει ο Καρασαββίδης (2011:10), το βίντεο είναι το πιο συνηθισμένο μέσο μεταφοράς μηνύματος με πολυτροπικό τρόπο και αποτελεί ένα βασικό στοιχείο για να επιτευχθεί η επικοινωνία. Στα μηνύματα που έστειλαν στην Αουρόρα, όπως χαρακτηριστικά φαίνεται από τις απαντήσεις, δεν τις μεταφέρουν απλά πληροφορίες αναφορικά με τι κάνουν τα απογεύματα, αλλά στα περισσότερα μηνύματα την προσκαλούν να έρθει να παίξουν. Η ερευνήτρια παρατήρησε ότι στο άκουσμα της πρότασής της να στείλουν μήνυμα στην Αουρόρα ήταν ιδιαίτερα ενθουσιασμένα που θα χρησιμοποιήσουν την εφαρμογή Messenger, για να επικοινωνήσουν μαζί της.</p>	
<p>Επιχειρώντας να κάνουμε μια σύγκριση ανάμεσα στις δύο ομάδες θα λέγαμε ότι και στις δύο επιτεύχθηκαν οι στόχοι της δραστηριότητας. Στην πειραματική ομάδα όμως τα παιδιά έδειξαν περισσότερο ενθουσιασμό τόσο εξαιτίας των μέσων που χρησιμοποιήθηκαν, όσο και εξαιτίας του γεγονότος ότι η επικοινωνία τους με την Αουρόρα γινόταν μέσω της εφαρμογής Messenger.</p>	

2^η δραστηριότητα

Στόχος: Να μάθουν τις αλβανικές λέξεις gur gershere, letter, προκειμένου να αλληλεπιδράσουν με άτομα διαφορετικού πολιτισμικού περιβάλλοντος

Μέσα: εικόνες, κάρτες, στεφάνια

Πειραματική ομάδα

Η ερευνήτρια έκανε στα παιδιά την παρακάτω πρόταση: «Παιδιά τι θα λέγατε να μάθουμε το παιχνίδι πέτρα, ψαλίδι, χαρτί, όπως το παίζουν στην Αλβανία, για να κάνουμε έκπληξη στη Αουρόρα όταν έρθει και να το παίζουμε μαζί της, αφού είναι το αγαπημένο της»; Τα παιδιά συμφώνησαν. Στη συνέχεια, τους λέει «Για να μπορέσετε να μάθετε να το παίζετε όμως όπως η Αουρόρα, πρέπει να μάθετε αυτές τις λέξεις στα αλβανικά». Η ερευνήτρια τότε τοποθέτησε στον πίνακα, έναν πίνακα αναφοράς με τις λέξεις γραμμένες στα αλβανικά, συνοδευόμενες με τις αντίστοιχες εικόνες. Ρώτησε τα παιδιά «Παιδιά θυμάστε τι σημαίνουν στα ελληνικά οι λέξεις;» και η απάντηση που πήρε ήταν θετική. Στη συνέχεια είπαν μια τις λέξεις, δείχνοντας η ερευνήτρια την αντίστοιχη εικόνα. Είπαν τις λέξεις ψιθυριστά, χοροπηδώντας, κλαίγοντας, χαμογελώντας. Κατόπιν η ερευνήτρια τους λέει «Τώρα παιδιά, θα παίζουμε ένα

Ομάδα ελέγχου

Η ερευνήτρια έκανε στα παιδιά την παρακάτω πρόταση: «Παιδιά τι θα λέγατε να μάθουμε το παιχνίδι πέτρα, ψαλίδι, χαρτί, όπως το παίζουν στην Αλβανία, για να κάνουμε έκπληξη στη Αουρόρα όταν έρθει και να το παίζουμε μαζί της, αφού είναι το αγαπημένο της»; Τα παιδιά συμφώνησαν. Στη συνέχεια, τους λέει «Για να μπορέσετε να μάθετε να το παίζετε όμως όπως η Αουρόρα, πρέπει να μάθετε αυτές τις λέξεις στα αλβανικά». Η ερευνήτρια τότε τοποθέτησε στον πίνακα, έναν πίνακα αναφοράς με τις λέξεις γραμμένες στα αλβανικά, συνοδευόμενες με τις αντίστοιχες εικόνες. Ρώτησε τα παιδιά «Παιδιά θυμάστε τι σημαίνουν στα ελληνικά οι λέξεις;» και πήρε τόσο θετικές, όσο και αρνητικές απαντήσεις.

❖ «Εγώ θυμάμαι κυρία»

❖ «Κι εγώ»

❖ «Εγώ δεν ξέρω κυρία»

Τους είπε τότε: «Δεν πειράζει, θα τις θυμηθούμε μαζί για να τις μάθουμε».

<p>παιχνίδι, θα βάλω αυτά τα στεφάνια στο πάτωμα και το κάθε στεφάνι μέσα θα έχει από μια εικόνα. Θα βάλω μουσική και εσείς θα χορεύτε. Όταν η μουσική σταματήσει, θα σας πω μια από αυτές τις λέξεις. Εσείς πρέπει να μπειτε στο σωστό στεφάνι. Αν πω για παράδειγμα <i>gur</i> σε ποιο στεφάνι πρέπει να μπειτε; Αν πω <i>gershere</i>; Αν πω <i>letter</i>;» τα παιδιά έδωσαν σωστές απαντήσεις. Τα παιδιά έπαιζαν το παιχνίδι και εν συνεχεία η ερευνήτρια τους είπε «Τι θα λέγατε τώρα να κάνουμε έναν διαγωνισμό;», τα παιδιά συμφώνησαν και η ερευνήτρια τους είπε «Θα γίνετε πάλι ομάδες. Θα καθίσουμε κάτω και θα δείχνω μια κάρτα σε κάθε ομάδα. Εσείς πρέπει να μου πείτε στα αλβανικά τι βλέπετε. Όποια ομάδα κερδίσει, θα πάρει το βραβείο του διερμηνέα. Ξέρετε τι σημαίνει διερμηνέας;». Τα παιδιά δεν ήξεραν και η ερευνήτρια τους εξήγησε. Στη συνέχεια, μαζευτήκαμε όλοι στην παρεούλα, καθισμένοι κάτω σε κύκλο, έτσι ώστε τα παιδιά κάθε ομάδας, να κάθονται δίπλα δίπλα. Παίρνει τις κάρτες γυρισμένες ανάποδα και σηκώνοντας μία ρωτάει τις ομάδες κυκλικά. Όλες οι ομάδες απάντησαν σωστά στις κάρτες που τους έτυχαν. Η ερευνήτρια τότε τους είπε: «Κερδίσατε όλοι!!! Έχετε γίνει όλοι διερμηνείς!!!» και έδωσε στο κάθε παιδί από ένα βραβείο.</p>	<p>Στη συνέχεια είπαν μία τις λέξεις, δείχνοντας η ερευνήτρια την αντίστοιχη εικόνα. Είπαν τις λέξεις ψιθυριστά, χοροπηδώντας, κλαίγοντας, χαμογελώντας. Κατόπιν η ερευνήτρια τους λέει «Τώρα παιδιά, θα παίζουμε ένα παιχνίδι, θα βάλω αυτά τα στεφάνια στο πάτωμα και το κάθε στεφάνι μέσα θα έχει από μια εικόνα. Θα βάλω μουσική και εσείς θα χορεύτε. Όταν η μουσική σταματήσει, θα σας πω μια από αυτές τις λέξεις. Εσείς πρέπει να μπειτε στο σωστό στεφάνι. Αν πω για παράδειγμα <i>gur</i> σε ποιο στεφάνι πρέπει να μπειτε; Αν πω <i>gershere</i>; Αν πω <i>letter</i>;» τα παιδιά έδωσαν σωστές απαντήσεις. Τα παιδιά έπαιζαν το παιχνίδι και εν συνεχεία η ερευνήτρια τους είπε «Τι θα λέγατε τώρα να κάνουμε έναν διαγωνισμό;», τα παιδιά συμφώνησαν και η ερευνήτρια τους είπε «Θα γίνετε πάλι ομάδες. Θα καθίσουμε κάτω και θα δείχνω μια κάρτα σε κάθε ομάδα. Εσείς πρέπει να μου πείτε στα αλβανικά τι βλέπετε. Όποια ομάδα κερδίσει, θα πάρει το βραβείο του διερμηνέα. Ξέρετε τι σημαίνει διερμηνέας;». Τα παιδιά δεν ήξεραν και η ερευνήτρια τους εξήγησε. Στη συνέχεια, μαζευτήκαμε όλοι στην παρεούλα, καθισμένοι κάτω σε κύκλο, έτσι ώστε τα παιδιά κάθε ομάδας, να κάθονται δίπλα δίπλα. Παίρνει τις κάρτες γυρισμένες ανάποδα και σηκώνοντας μία</p>
---	---

	<p>ρωτάει τις ομάδες κυκλικά. Όλες οι ομάδες απάντησαν σωστά στις κάρτες που τους έτυχαν. Η ερευνήτρια τότε τους είπε: «Κερδίσατε όλοι!!! Έχετε γίνει όλοι διερμηνείς!!!» και έδωσε στο κάθε παιδί από ένα βραβείο.</p>
<p>Σχόλια</p> <p>Τα παιδιά σε όλη τη διάρκεια της δραστηριότητας ήταν ενθουσιασμένα. Από την αρχή της δραστηριότητας θυμόταν τι σημαίνουν στα ελληνικά οι αλβανικές λέξεις, γιατί προηγουμένως είχαν δει το βιντεάκι στο youtube με δυο παιδάκια που το έπαιζαν και έκαναν την αντιστοιχία.</p>	<p>Σχόλια</p> <p>Στην αρχή τα παιδιά έδειξαν μεγάλο ενθουσιασμό στο να μάθουν το παιχνίδι στα αλβανικά. Ενώ όμως είπαμε πολλές φορές τις λέξεις με διάφορους τρόπους στο παιχνίδι με τα στεφάνια στην αρχή δυσκολεύτηκαν αρκετά και έμπαιναν σε λάθος στεφάνι. Τ παίξαμε αρκετές φορές και κάνανε λάθη τα παιδιά που δεν έμπαιναν στο σωστό στεφάνι άρχισαν να απογοητεύονται και η ερευνήτρια άλλαξε λίγο το παιχνίδι. Έλεγε πρώτα τη λέξη στα ελληνικά και μετά στα αλβανικά και έτσι πήγε πολύ καλύτερα. Στο τέλος όλα τα παιδιά είχαν μάθει τις λέξεις στα αλβανικά.</p>
<p>Συγκρίνοντας τις δυο ομάδες θα μπορούσαμε να πούμε ότι στο τέλος και οι δύο τα κατάφεραν να πετύχουν το στόχο. Η ομάδα ελέγχου όμως δυσκολεύτηκε περισσότερο και της πήρε περισσότερη ώρα να μάθει τις λέξεις. Το γεγονός ότι η πειραματική ομάδα είδε το βίντεο με το παιχνίδι στα αλβανικά, τη βοήθησε αρκετά καθώς το μήνυμα μεταφέρθηκε με πολλούς τρόπους.</p>	

3^η δραστηριότητα - Αξιολόγηση

Στόχος: Να παίξουν το παιχνίδι πέτρα, ψαλίδι, χαρτί στα αλβανικά

Τα παιδιά έγιναν ζευγαράκια και έπαιξαν το παιχνίδι.

Τα παιδιά, τόσο στην πειραματική, όσο και στην ομάδα ελέγχου, έπαιξαν το παιχνίδι με ενθουσιασμό.

5^η ημέρα

Στόχος: Να εκπαιδευτούν οι μαθητές ώστε να αποκτήσουν γνώσεις και δεξιότητες στη διαπολιτισμική ικανότητα.

1^η δραστηριότητα-Αφόρμηση

Στόχος: Να καλλιεργηθεί η κριτική και ενσυναισθητική σκέψη των παιδιών

Μέσα: βίντεο, γράμμα

Πειραματική ομάδα

Η ερευνήτρια αφού καλημέρισε τα παιδιά, τους είπε *«Παιδιά νομίζω έχετε μήνυμα»*. Τα παιδιά κατευθύνθηκαν στα τάμπλετ, τα πήραν και είδαν το βίντεο που τους έστειλε η Αουρόρα. Στο βίντεο η Αουρόρα τους έλεγε τα εξής:

«Παιδιά καλημέρα, σε λίγες μέρες γίνομαι έξι χρονών το ξέρετε; Έχω γενέθλια και γίνομαι έξι. Όταν ήμουν πέντε είχαν έρθει οι φίλοι μου στο σπίτι μου, οι φίλοι μου από το ποδόσφαιρο, γιατί έπαιζα

Ομάδα ελέγχου

Η ερευνήτρια αναφέρει στα παιδιά ότι ήρθε άλλο ένα γράμμα από την Αουρόρα. Αφού μαζευτήκαμε στην παρεούλα, διάβασε στα παιδιά το γράμμα, το οποίο ανέφερε τα εξής:

«Καλημέρα παιδιά,

Σε λίγες μέρες, η Αουρόρα γίνεται έξι χρονών. Έχει γενέθλια. Όταν ήταν πέντε χρονών, στα γενέθλιά της, είχαν στο σπίτι της οι φίλοι της από το ποδόσφαιρο και της έκαναν δώρο την ποδοσφαιρική

<p>ποδόσφαιρο το ξέρετε; Και μου κάνουν δώρο αυτήν εδώ τη φανέλα και μου είπαν και το τραγούδι και φάγαμε και τούρτα και περάσαμε ωραία. Αλλά φέτος δεν έχω εδώ φίλους, δεν ξέρω τι θα κάνω στα γενέθλιά μου και είμαι λίγο στενοχωρημένη».</p>	<p>φανέλα που βρήκατε στην τσάντα. Της είπαν το τραγούδι, φάγαν τούρτα και κάποιες λιχουδιές που ετοίμασε η μαμά της και περάσανε πολύ ωραία. Φέτος όμως, δεν έχει ακόμη εδώ φίλους και είναι λίγο στενοχωρημένη.</p>
<p>Αφού είδαν το βίντεο μαζευτήκαμε όλοι στην παρεούλα και ακολούθησε ο παρακάτω διάλογος:</p> <p>-«Παιδιά τι σας έλεγε η Αουρόρα στο βίντεο;» (E)</p> <p>-«Έχει γενέθλια κυρία σε λίγες μέρες» (Π)</p> <p>-«Έπαιζε ποδόσφαιρο» (Π)</p> <p>-«Της κάνουν δώρο το φανελάκι του ποδοσφαιρού όταν ήταν πέντε» (Π)</p> <p>-«Της είπαν το τραγούδι και έφαγαν τούρτα» (Π)</p> <p>-«Δεν ξέρει τι θα κάνει εδώ» (Π)</p> <p>-«Γιατί;» (E)</p> <p>-«Δεν έχει φίλους» (Π)</p> <p>-«Να είμαστε εμείς φίλοι της» (Π)</p> <p>-«Εσείς παιδιά πώς θα νιώθατε αν ήσασταν στη θέση της; Αν είχατε γενέθλια και δεν είχατε τους φίλους σας να τα γιορτάσετε μαζί;» (E)</p> <p>-«Εγώ σαν την Αουρόρα» (Π)</p> <p>-«Εγώ λυπημένη» (Π)</p> <p>-«Εγώ θα ήμουν με τη μαμά και τον μπαμπά» (Π)</p> <p>-«Εγώ θα έπαιρνα τους φίλους μου με βιντεοκλήση να τους βλέπω να μου πουν το τραγούδι γιατί θα μου έλειπαν» (Π)</p>	<p>Εσείς πως γιορτάζετε τα γενέθλια;</p> <p>Σας κάνουν δώρα;</p> <p>Τι τρώτε;</p> <p>Λέτε κάποιο τραγούδι για να σβήσετε τα κεράκια στην τούρτα;</p> <p>Το τραγούδι που λέμε στην Αλβανία όταν κάποιος έχει γενέθλια για να σβήσει τα κεράκια είναι το :</p> <p>«Shume urime per ty Shume urime per ty Shume urime Shume urime Shume urime per ty»</p> <p>Τι θα λέγατε στην Αουρόρα για να μη στεναχωριέται;»</p> <p>Η ερευνήτρια διάβασε το γράμμα και ακολούθησε ο παρακάτω διάλογος:</p> <p>-«Παιδιά τι σας έλεγε η Αουρόρα στο γράμμα;» (E)</p> <p>-«Είναι στενοχωρημένη» (Π)</p> <p>-«Γιατί;»(E)</p> <p>-«Δεν έχει φίλους εδώ να γιορτάσει» (Π)</p> <p>-«Τι να γιορτάσει;» (E)</p> <p>-«Έχει γενέθλια και γίνεται έξι και είναι μόνη της εδώ» (Π)</p>

	<p>-«Όταν ήταν πέντε έφαγαν τούρτα και της χάρισαν τη μπλούζα για το ποδόσφαιρο» (Π)</p> <p>-«Λέει και το τραγούδι στα αλβανικά κυρία» (Π)</p> <p>-«Εσείς παιδιά πώς θα νιώθατε αν ήσασταν στη θέση της; Αν είχατε γενέθλια και δεν είχατε τους φίλους σας να τα γιορτάσετε μαζί;» (Ε)</p> <p>-«Εμένα δε θα μου άρεσε» (Π)</p> <p>-«Ούτε εμένα, γιατί δε θα μου έκαναν δώρα» (Π)</p> <p>«Εγώ θα στενοχωριόμουν άμα δεν είχα τις φίλες μου» (Π)</p>
<p>Σχόλια</p> <p>Ο στόχος της συγκεκριμένης δραστηριότητα επιτεύχθηκε, καθώς τα παιδιά έδειξαν να κατανοούν τα συναισθήματα τις Αουρόρα και όταν η ερευνήτρια τα ρώτησε πως θα ένιωθαν τα ίδια, αν ήταν στη θέση της, οι απαντήσεις που πήρε επιβεβαίωσαν αυτό το γεγονός.</p>	<p>Σχόλια</p> <p>Ο στόχος της συγκεκριμένης δραστηριότητα επιτεύχθηκε, καθώς τα παιδιά έδειξαν να κατανοούν τα συναισθήματα τις Αουρόρα και όταν η ερευνήτρια τα ρώτησε πως θα ένιωθαν τα ίδια, αν ήταν στη θέση της, οι απαντήσεις που πήρε επιβεβαίωσαν αυτό το γεγονός.</p>

2^η δραστηριότητα

Στόχοι:

- Να έρθουν σε επαφή με πρωτογενές υλικό από τον τρόπο ζωής των παιδιών στην Αλβανία

- Να εντοπίσουν τις ομοιότητες και τις διαφορές στον τρόπο εορτασμού των γενεθλίων ανάμεσα στις δύο χώρες, έτσι ώστε να προβληθεί ο πολιτισμός τους.
- Να διευρύνουν τις γνώσεις τους για μια άλλη χώρα και τον πολιτισμό της

Μέσα: τάμπλετ, γράμμα, φωτογραφίες, χαρτιά, μαρκαδόροι

Πειραματική ομάδα

Μετά το πρωινό, ήρθε το παρακάτω ηχητικό μήνυμα στους λογαριασμούς των παιδιών από την Αουρόρα:

«Παιδιά δείτε στο youtube και το τραγούδι που λέμε στην Αλβανία όταν κάποιος έχει γενέθλια».

Τα παιδιά πατήσαν στο σχετικό [σύνδεσμο](#) που τους έστειλε η Αουρόρα και άκουσαν και χόρεψαν το τραγούδι.

Ακουστήκαν τα παρακάτω σχόλια:

- ❖ «Τα λέει αγγλικά κυρία»
- ❖ «Δεν είναι αγγλικά, αλβανικά είναι»
- ❖ «Η Αουρόρα δεν ξέρει αγγλικά, αν ήξερε θα μας έλεγε»

Στη συνέχεια, ήρθε άλλο ένα μήνυμα στους λογαριασμούς των παιδιών. Τα παιδιά παίρνοντας τα τάμπλετ διαπίστωσαν ότι η Αουρόρα τους έστειλε φωτογραφίες (43, 44, βλέπε ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ 1). Τις είδαν και μαζευτήκαμε όλοι στην παρεούλα όπου ακολούθησε ο παρακάτω διάλογος:

Ομάδα ελέγχου

Στη συνέχεια η ερευνήτρια, θυμίζει στα παιδιά τις φωτογραφίες (43,44, βλέπε ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ 1) που έστειλε η Αουρόρα. Τα παιδιά της βλέπουν, ενώ παράλληλα η ερευνήτρια τους διάβασε για άλλη μια φορά το γράμμα, για να τους θυμίσει τα ερωτήματα. Ακολούθησε ο παρακάτω διάλογος:

-«Παιδιά από αυτά που έλεγε το γράμμα και από τις φωτογραφίες που σας έστειλε η Αουρόρα, τι νομίζετε ότι κάνουν οι άνθρωποι στην Αλβανία όταν έχουν γενέθλια, πως τα γιορτάζουν;» (Ε)

-«Κόβουν τούρτα» (Π)

-«Λένε τραγούδι για να σβήσουν τα κεράκια» (Π)

-«Όχι το δικό μας που λέμε εδώ, ένα άλλο» (Π)

-«Κάνουν δώρα» (Π)

- «Τρώνε πριν σβήσουν τα κεράκια» (Π)

-«Πίτσα τρώνε κυρία και τυροπιτάκια» (Π)

-«Εσείς όταν έχετε τα γενέθλιά σας πως τα γιορτάζετε;» (Ε)

<p>-«Οι φωτογραφίες τι έδειχναν παιδιά;» (E)</p> <p>-«Την Αουρόρα που είχε γενέθλια» (Π)</p> <p>-«Την τούρτα της» (Π)</p> <p>-«Τα φαγητά της» (Π)</p> <p>-«Τη μαμά της και τον μπαμπά της» (Π)</p> <p>-«Την Έλσα και τον Όλαφ» (Π)</p> <p>-«Πού ήταν η Έλσα και ο Ολαφ, ήταν φίλοι της;» (E)</p> <p>-«Στο τραπέζι κυρία, στα φαγητά» (Π)</p> <p>-«Γιατί είχαν φαγητά;» (E)</p> <p>-«Για να φάνε πριν σβήσουν τα κεράκια» (Π)</p> <p>-«Δώρα» (Π)</p> <p>-«Μπαλόνια» (Π)</p> <p>-«Γι' αυτό δεν έχει πολλά δώρα, γιατί δεν έχουν λεφτά» (Π)</p> <p>-«Δηλαδή βρε παιδιά για να καταλάβω, όταν κάποιο παιδί έχει γενέθλια στην Αλβανία τι κάνουν; Πώς γιορτάζουν τα γενέθλια;» (E)</p> <p>-«Κόβουν τούρτα» (Π)</p> <p>-«Λένε το τραγούδι, όχι αυτό όμως ένα άλλο με αλβανικά» (Π)</p> <p>-«Κάνουν δώρα. Άμα έχουν πολλά λεφτά, κάνουν πολλά δώρα, άμα έχουν λίγα κάνουν δύο» (Π)</p> <p>-«Έχουν μπαλόνια» (Π)</p> <p>-«Εδώ στην Ελλάδα όταν κάποιο παιδί έχει γενέθλια τι κάνουμε; Πώς γιορτάζουμε τα γενέθλια;» (E)</p> <p>-«Σβήνουμε κεράκια» (Π)</p> <p>-«Και στην Αλβανία σβήνουν» (Π)</p>	<p>-«Έχουμε τούρτα» (Π)</p> <p>-«Με κεράκια και για να τα σβήσουμε οι φίλοι μας λένε το τραγούδι» (Π)</p> <p>-«Και πίτσα και κεφτεδάκια και σαντουιτς» (Π)</p> <p>-«Μας φέρνουν δώρα»(Π)</p> <p>-«Το spiderman» (Π)</p> <p>-«Το μωρό που κλαίει» (Π)</p> <p>Αφού ακούστηκαν όλες οι απόψεις των παιδιών η ερευνήτρια έκανε μια σύνοψη όλων όσων ανέφεραν τα παιδιά. Στη συνέχεια τους είπε: «Παιδιά, να σας πω μια ιδέα που μόλις σκέφτηκα; Τι θα λέγατε να κάνουμε εμείς δώρο στην Αουρόρα από μια ζωγραφιά και να της τη στείλουμε, μαζί με ένα γράμμα, για να της ευχηθούμε χρόνια πολλά και για να μη στενοχωριέται;». Τα παιδιά συμφώνησαν και πήραν χαρτιά και μαρκαδόρους και έφτιαξαν από μια ζωγραφιά στην Αουρόρα.</p>
---	--

<p>-«Μας παίρνει η μαμά και ο μπαμπάς και η γιαγιά και οι φίλοι μας δώρα» (Π)</p> <p>-«Τρώμε φαγητό» (Π)</p> <p>-«Τρώμε τούρτα» (Π)</p> <p>-«Λέμε το τραγούδι πρώτα και μετά σβήνουμε τα κεράκια» (Π)</p> <p>-«Το λέμε και στα αγγλικά άμα το ξέρουμε» (Π)</p> <p>-«Εμένα η μαμά έκανε πίτσα και τυροπιτάκια και κεικάκια και χυμούς» (Π)</p> <p>-«Και στην Αλβανία τα τρώνε αυτά» (Π)</p> <p>Αφού ακούστηκαν όλες οι απόψεις των παιδιών η ερευνήτρια έκανε μια σύνοψη όλων όσων ανέφεραν τα παιδιά. Στη συνέχεια τους είπε: «Παιδιά, να σας πω μια ιδέα που μόλις σκέφτηκα; Τι θα λέγατε να κάνουμε εμείς δώρο στην Αουρόρα από μια ζωγραφιά και να της τη στείλουμε στο Messenger, για να της ευχηθούμε χρόνια πολλά και για να μη στενοχωριέται;». Τα παιδιά συμφώνησαν και πήραν χαρτιά και μαρκαδόρους για να φτιάξουν από μια ζωγραφιά στην Αουρόρα. Ένα παιδάκι πρότεινε να βάλουμε στο youtube το τραγούδι που τους έστειλε η Αουρόρα. Έτσι και έγινε. Όση ώρα τα παιδιά ζωγράφιζαν άκουγαν το τραγούδι που τους έστειλε η Αουρόρα.</p>	
<p>Σχόλια</p>	<p>Σχόλια</p>

<p>Τα παιδιά, προβαίνοντας σε συγκρίσεις, διαπίστωσαν τόσο τις ομοιότητες, όσο και τις διαφορές στον τρόπο εορτασμού των γενεθλίων ανάμεσα στις δύο χώρες. Τους έκανε πολύ μεγάλη εντύπωση το τραγούδι που έφτασαν σε σημείο να μάθουν να το τραγουδούν. Όταν ζωγράφιζαν για το δώρο της Αουρόρα, πολλά παιδιά πήγαν στην ερευνήτρια και της ζήτησαν να τους δείξει πως γράφεται το «χρόνια πολλά», ένα παιδί, σηκώθηκε και πήγε στη τσάντα της Αουρόρα και πήρε το φανελάκι του ποδοσφαίρου. Η ερευνήτρια ρώτησε το παιδί: «<i>Τι το θέλεις το φανελάκι;</i>» και αυτό απάντησε , Ήταν πολύ ενθουσιασμένα που θα έστελναν δώρο στην Αουρόρα για να μη στενοχωριέται. Όταν όλα τα παιδιά τελείωσαν τη ζωγραφική, βάλουμε για μια τελευταία φορά το τραγούδι και τα παιδιά το χόρεψαν.</p>	<p>Τα παιδιά, προβαίνοντας σε συγκρίσεις, διαπίστωσαν τόσο τις ομοιότητες, όσο και τις διαφορές στον τρόπο εορτασμού των γενεθλίων ανάμεσα στις δύο χώρες. Με το αλβανικό τραγούδι, δεν ασχολήθηκαν ιδιαίτερα, παρότι η ερευνήτρια το τραγούδησε αρκετές φορές. Ήταν πολύ θετικά και ενθουσιασμένα που θα έστελναν τις ζωγραφιές τους στην Αουρόρα.</p>
<p>Επιχειρώντας μια σύγκριση ανάμεσα στις δύο ομάδες θα λέγαμε ότι όσον αφορά τους στόχους της δραστηριότητας, αυτοί επιτεύχθηκαν. Στην πειραματική ομάδα όμως όλη η διαδικασία ήταν πιο ευχάριστη για τα παιδιά καθώς συνοδεύονταν με εικόνα, κίνηση και ήχο, γεγονός που τα κινητοποίησε, κέντρισε και διατήρησε το ενδιαφέρον τους. Όπως χαρακτηριστικά αναφέρουν οι Crook, Harrison, Farrington-Flint, Tomás, και Underwood (2010:46-48), οι ΤΠΕ ενεργοποιούν την ικανότητα κατανόησης και μάθησης των παιδιών, αλλά και την προσοχή τους, γεγονός που συμβάλλει στην καλύτερη ερμηνεία και κατανόηση των πληροφοριών και των δεδομένων.</p>	

3^η δραστηριότητα - Αξιολόγηση

Στόχοι:

- Να αλληλεπιδράσουν με την Αουρόρα στέλνοντάς της ευχές
- Να χρησιμοποιήσουν τις δυνατότητες του Messenger για αποστολή φωτογραφιών και βίντεο

Μέσα: τάμπλετ, γράμμα

Πειραματική ομάδα

Κάθε ομάδα πήρε το τάμπλετ της και έστειλε φωτογραφίες με τις ζωγραφιές της (ζωγραφιά 1-15, βλέπε ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ 3) στην Αουρόρα και ηχητικά μηνύματα με ευχές, χρησιμοποιώντας την εφαρμογή Messenger.

Η Αουρόρα τους απάντησε με ένα βίντεο στο οποίο τους ανέφερε τα εξής:

«Παιδιά σας ευχαριστώ πολύ πολύ για το δώρο. Οι ζωγραφιές σας ήταν πάρα πολύ όμορφες και με κάνατε να χαίρομαι.»

Η ερευνήτρια στη συνέχεια λέει στα παιδιά: *«Παιδιά, το ξέρετε ότι μπορούμε κι εμείς να στείλουμε βίντεο στην Αουρόρα με το Messenger; Ξέρει κανείς από σας πως γίνεται;»* και πήρε τις ακόλουθες απαντήσεις:

- ❖ *«Εγώ ξέρω να βγάζω βίντεο κυρία, έχω και TikTok»*
- ❖ *«Κι εγώ ξέρω κυρία»*

Ομάδα ελέγχου

Τα παιδιά αφού ολοκλήρωσαν τις ζωγραφιές τους (ζωγραφιά 16-30, βλέπε ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ 3), τις έβαλαν σε ένα φάκελο και τις συνόδευσαν με το παρακάτω γράμμα:

«Αουρόρα χρόνια πολλά για τα γενέθλια που έχεις και γίνεσαι έξι σε λίγες μέρες. Όταν έρθεις στο σχολείο θα κάνουμε εδώ τα γενέθλια. Δεν μπορούμε να κόψουμε τούρτα, γιατί έχει κορονοϊό και δεν κάνει. Άμα φύγει ο κορονοϊός θα πάμε σε έναν παιδότοπο και θα κόψουμε εκεί. Θα φάμε και τούρτα. Θα σου πούμε και το τραγούδι, αλλά όχι αυτό δεν το ξέρουμε. Θα σου πούμε το άλλο: Να ζήσεις Αουρόρα και χρόνια πολλά

Γειά σου»

❖ *«Εγώ δεν ξέρω κυρία»*

Πήρε στη συνέχεια η ερευνήτρια ένα τάμπλετ και δείχνοντάς το στα παιδιά, τους είπε: *«Ποιος θέλει να μου δείξει πως θα δημιουργήσουμε ένα βίντεο;»*. Κάποια παιδιά σηκώθηκαν να δείξουν στο τάμπλετ τι πρέπει να πατήσουμε για να ξεκινήσει η εγγραφή. Στη συνέχεια η ερευνήτρια έδωσε τα τάμπλετ στα παιδιά λέγοντας τους *«Όποιο παιδί θέλει, μπορεί να στείλει βιντεάκι στο Messenger στην Αουρόρα και να της πει ό,τι θέλει»*. Τα βίντεο που έστειλαν τα παιδιά ανέφεραν τα ακόλουθα:

❖ *«Αουρόρα θέλεις να έρθεις στο σπίτι μου να παίζουμε ποδόσφαιρο; Πότε θα έρθεις στο σχολείο;»*

❖ *«Αουρόρα, θέλεις να έρθεις να πάμε σε έναν παιδότοπο να παίζουμε;»*

❖ *«Θες να έρθεις στο γήπεδο που παίζω να παίζουμε μαζί μπάλα;»*

❖ *«Αουρόρα, θες να έρθεις στο γήπεδο και σε έναν παιδότοπο να παίζουμε μαζί με τους δικούς σου και με τους δικούς μου φίλους;»*

❖ *«Να έρθεις γρήγορα στο σχολείο να παίζουμε»*

❖ *«Θέλεις να πάμε σε ένα γήπεδο να παίζουμε μπάλα;»*

❖ *«Θα έρθεις σπίτι μου να παίζουμε;»*

<ul style="list-style-type: none"> ❖ «Σε περιμένουμε να έρθεις στο σχολείο» ❖ «Θα σου πάρω έναν κλόουν να τον παίζεις» ❖ «Έλα να παίζουμε gur, gershere, letter» 	
<p>Τόσο η πειραματική όσο και η ομάδα ελέγχου, ήταν ενθουσιασμένες που ετοίμασαν και έστειλαν δώρο στην Αουρόρα. Στην πειραματική ομάδα τα παιδιά ήταν πιο ανυπόμονα τόσο στο να ετοιμάσουν το δώρο στην Αουρόρα όσο και στο να το στείλουν. Από τη στιγμή που άκουσαν ότι μπορούμε να στείλουμε βίντεο και εμείς στην Αουρόρα έδειξαν ιδιαίτερο ενδιαφέρον για το πως μπορούν να το κάνουν. Χειρίστηκαν με ιδιαίτερη δεξιοτεχνία και ευκολία τα τάμπλετ, με τη χρήση των δακτύλων (Καλογιαννάκης, Παπαδάκης, & Ζαράνης, 2014:492), τόσο για να δημιουργήσουν, όσο και για να αποστείλουν τα βίντεο. Στο τέλος περίμεναν με αγωνία την απάντηση της Αουρόρα. Πήγαιναν συνέχεια στη γωνιά που είχαμε τα τάμπλετ, τη «γωνιά της Αουρόρα», όπως την είχαν ονομάσει και ήλεγχαν αν ήρθε κάποιο μήνυμα.</p>	

6^η ημέρα

Στόχος: Αξιολόγηση προγράμματος

<p>Δραστηριότητα αξιολόγησης του προγράμματος</p> <p>Μέσα: τάμπλετ, επιτραπέζιο παιχνίδι, κουίζ</p>	
<p>Πειραματική ομάδα</p> <p>Τα παιδιά είδαν ότι στα τάμπλετ υπήρχε μήνυμα από την Αουρόρα και το άνοιξαν. Η Αουρόρα τους έστειλε ένα ηχητικό μήνυμα στο οποίο τους ανέφερε:</p>	<p>Ομάδα ελέγχου</p> <p>Η ερευνήτρια λέει στα παιδιά ότι η Αουρόρα τους έστειλε να παίξουν ένα παιχνίδι. Τα παιδιά χωρίζονται σε τέσσερις ομάδες και παίζουν το</p>

<p>«Παιδιά, σας ευχαριστώ πολύ για τα βίντεο που μου στείλατε, ήταν πολύ όμορφα όσα μου είπατε, με κάνετε χαρούμενη. Να σας πω κάτι που θα σας κάνει να χαρείτε; Βρήκα ένα πολύ ωραίο παιχνίδι και σας το στέλνω να το παίξετε».</p> <p>Τα παιδιά πάτησαν στο σύνδεσμο που τους έστειλε η Αουρόρα και έπαιζαν το κουιζ.</p>	<p>επιτραπέζιο παιχνίδι που έστειλε η Αουρόρα.</p>
<p>Τόσο η πειραματική, όσο και η ομάδα ελέγχου ολοκλήρωσαν το παιχνίδι με επιτυχία, χωρίς να αντιμετωπίσουν κάποια δυσκολία.</p>	

7^η ημέρα

ομάδα ελέγχου/πειραματική

Στόχος: Να ελεγχθεί αν άλλαξε το επίπεδο της διαπολιτισμικής ικανότητας των παιδιών

Μέσα: Ερωτηματολόγιο

Δόθηκε στα παιδιά ξανά, ένα ερωτηματολόγιο, προκειμένου να ελεγχθεί το επίπεδο της διαπολιτισμικής τους ικανότητας. Η ερευνήτρια, κάλεσε ένα-ένα παιδί για τη συμπλήρωση του ερωτηματολογίου. Του απηύθυνε τις ερωτήσεις, και η ίδια συμπλήρωνε τις απαντήσεις. Στην πειραματική ομάδα η ερευνήτρια έδωσε στα παιδιά και ένα ερωτηματολόγιο αναφορικά με τη χρήση της εφαρμογής Messenger. Η παρουσίαση των ευρημάτων θα γίνει στο ΚΕΦΑΛΑΙΟ 9.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 9. ΠΑΡΟΥΣΙΑΣΗ ΚΑΙ ΑΝΑΛΥΣΗ ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΩΝ ΠΟΣΟΤΙΚΩΝ ΔΕΔΟΜΕΝΩΝ

Στο παρόν κεφάλαιο γίνεται παρουσίαση και ανάλυση του ερωτηματολογίου που δόθηκε στα παιδιά για να ελεγχθεί το επίπεδο της διαπολιτισμικής τους ικανότητας τόσο πριν την παρέμβαση (pretest), όσο και μετά (posttest).

9.1. Το προφίλ του δείγματος

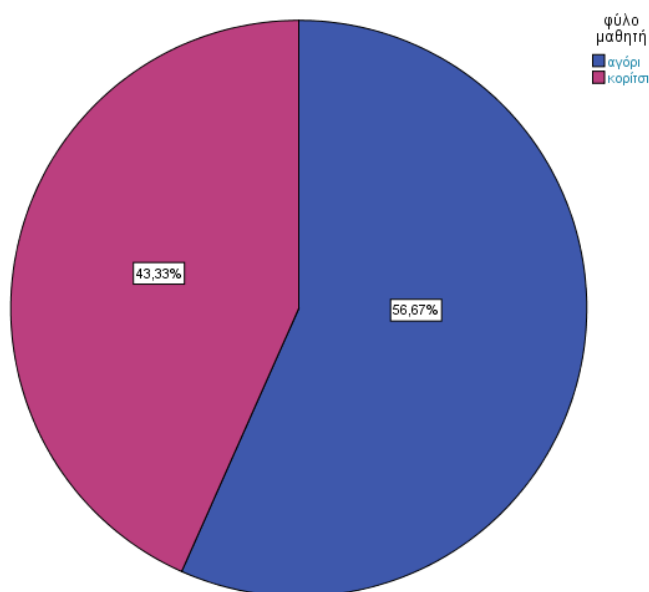
Στην έρευνα πήραν μέρος 30 μαθητές ενός αστικού νηπιαγωγείου της πόλης του Ηρακλείου, εκ των οποίων οι 15 αποτελούσαν την πειραματική ομάδα και οι υπόλοιποι 15 την ομάδα ελέγχου. Όπως μπορούμε να παρατηρήσουμε από τον πίνακα 1 και το γράφημα 1, από το σύνολο των μαθητών ($n=30$) που πήραν μέρος στην έρευνα, το 56,67% αποτελείται από αγόρια και το 43,33% από κορίτσια. Δηλαδή από τους 30 μαθητές που συμμετείχαν στην έρευνα τα 17 ήταν αγόρια και τα 13 κορίτσια. Η πειραματική ομάδα αποτελούνταν από 9 αγόρια και 6 κορίτσια και η ομάδα ελέγχου από 8 αγόρια και 7 κορίτσια. Διαπιστώνουμε λοιπόν, ότι και στις δυο ομάδες το πλήθος των αγοριών και των κοριτσιών ήταν σχεδόν ίδιο.

Πίνακας 1: φύλο μαθητών

Count

		φύλο μαθητή		Total
		αγόρι	κορίτσι	
ομάδα	πειραματική	9	6	15
	ελέγχου	8	7	15
Total		17	13	30

Γράφημα 1: Φύλο μαθητών



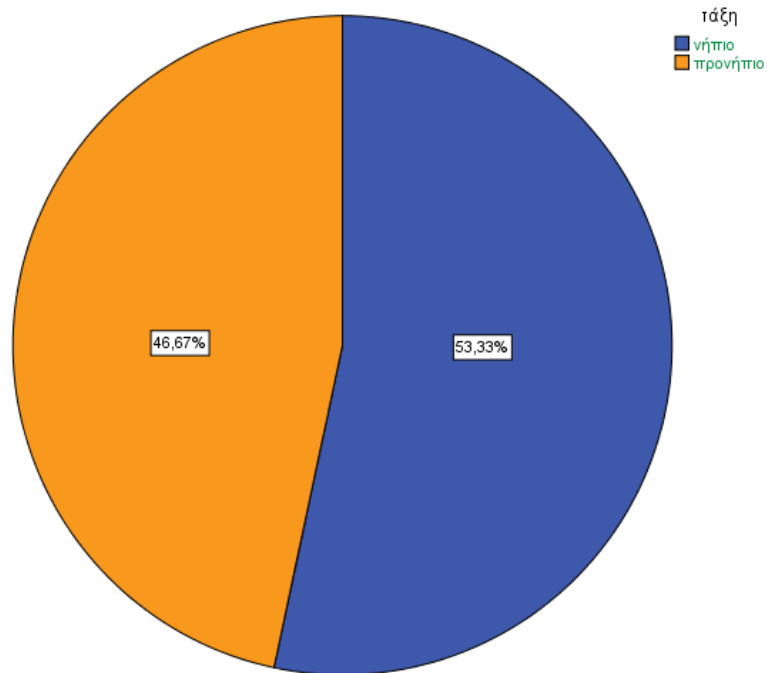
Αναφορικά με την ηλικία των παιδιών που συμμετείχαν στην έρευνα και κατά συνέπεια την τάξη στην οποία φοιτούσαν, μπορούμε να διαπιστώσουμε παρατηρώντας τον πίνακα 2 και το γράφημα 2, ότι το 53,33% του δείγματος είναι νήπια και το 46,67% είναι προνήπια. Από το σύνολο των 30 παιδιών δηλαδή, τα 16 είναι νήπια και τα 14 προνήπια. Τόσο η πειραματική ομάδα, όσο και η ομάδα ελέγχου, απαρτίζεται από 8 νήπια και 7 προνήπια.

Πίνακας 2: κατανομή δείγματος ανά τάξη

Count

	ομάδα	τάξη		Total
		νήπιο	προνήπιο	
	πειραματική	8	7	15
	ελέγχου	8	7	15
Total		16	14	30

Γράφημα 2: κατανομή δείγματος ανά τάξη



Αναφορικά με την εθνικότητα των μαθητών, παρατηρώντας τον πίνακα 3 μπορούμε να διαπιστώσουμε ότι στο σύνολο του δείγματος οι 29 μαθητές είχαν ελληνική εθνικότητα και ένας αλβανική.

Πίνακας 3: εθνικότητα μαθητών

Count

	εθνικότητα μαθητή		Total	
	ελληνική	αλβανική		
ομάδα	πειραματική	14	1	15
	ελέγχου	15	0	15
Total	29	1	30	

9.2.Στάσεις των παιδιών απέναντι στη διαφορετικότητα συγκριτικά ανά ομάδα (πειραματική – ελέγχου)

Στο παρόν κεφάλαιο εξετάζονται οι στάσεις των παιδιών απέναντι στη διαφορετικότητα, προκειμένου να διαπιστώσουμε την ύπαρξη ή όχι στερεοτύπων αρνητικού χαρακτήρα απέναντι σε ανθρώπους διαφορετικού πολιτισμικού περιβάλλοντος και απέναντι σε άλλες χώρες. Για το σκοπό αυτό δημιουργήθηκαν οι ερωτήσεις 5-8 του ερωτηματολογίου. Σε κάθε μία από αυτές τις ερωτήσεις, δίνονται στα παιδιά από δύο εικόνες και πρέπει να επιλέξουν τη μία, ανάλογα με την ερώτηση.

Συγκεκριμένα στο ερωτηματολόγιο που δόθηκε στα παιδιά, στην **ερώτηση 5**, τους ζητήθηκε να επιλέξουν με ποιο από τα δύο παιδάκια θα ήθελαν να παίξουν. Τα παιδιά έπρεπε να επιλέξουν ανάμεσα σε μια εικόνα με ένα κοριτσάκι που είχε διαφορετικό χρώμα δέρματος από τα ίδια (μαύρο) και σε ένα κοριτσάκι που είχε το ίδιο χρώμα δέρματος με αυτά (λευκό).

Στο ερωτηματολόγιο που δόθηκε στα παιδιά πριν την παρέμβαση (pretest), παρατηρώντας τον Πίνακα 4, μπορούμε να διαπιστώσουμε, ότι από τα παιδιά της πειραματικής ομάδας το 93,3% επέλεξε την δεύτερη εικόνα, δηλαδή θα έπαιζε με ένα παιδάκι που έχει ίδιο χρώμα δέρματος με τα ίδια, ενώ το 6,7% των παιδιών διάλεξε την πρώτη εικόνα, επέλεξε δηλαδή να παίξει με ένα παιδάκι που έχει διαφορετικό χρώμα δέρματος από τα ίδια. Από τα παιδιά της ομάδας ελέγχου το 60% επέλεξε την δεύτερη εικόνα ενώ το 40% την πρώτη. Μπορούμε να παρατηρήσουμε ότι τα παιδιά της πειραματικής ομάδας επέλεξαν κατά 33,3% περισσότερο την δεύτερη εικόνα, που δείχνει ένα κοριτσάκι ίδιου χρώματος δέρματος με τα ίδια, σε σύγκριση με τα παιδιά της ομάδας ελέγχου. Διαπιστώνουμε λοιπόν, ότι πριν την παρέμβαση, τα παιδιά της πειραματικής ομάδας έχουν περισσότερες στερεοτυπικές αντιλήψεις αναφορικά με την εξωτερική εμφάνιση των ανθρώπων, σε σύγκριση με τα παιδιά της ομάδας ελέγχου, καθώς στην ομάδα ελέγχου, τα 6 από τα 15 παιδιά θα επέλεγαν να παίξουν με ένα παιδί που έχει διαφορετικό χρώμα δέρματος από τα ίδια, ενώ στην πειραματική ομάδα μόνο το 1 από τα 15 παιδιά, θα έκανε αυτή την επιλογή.

Πίνακας 4: Με ποιο από τα δύο παιδάκια θα ήθελες να παίξεις;

		Με ποιο από τα δύο παιδάκια θα ήθελες να παίξεις;		Total	
		B: παιδάκι ίδιου χρώματος	A: παιδάκι διαφορετικού χρώματος		
ομάδα	πειραματική	Count	14	1	15
		% within ομάδα	93,3%	6,7%	100,0%
		% of Total	46,7%	3,3%	50,0%
	ελέγχου	Count	9	6	15
		% within ομάδα	60,0%	40,0%	100,0%
		% of Total	30,0%	20,0%	50,0%
Total		Count	23	7	30
		% within ομάδα	76,7%	23,3%	100,0%
		% of Total	76,7%	23,3%	100,0%

Ο Fisher's Exact Test έδωσε έδωσε p-value=0,040 μικρότερο από το επίπεδο σημαντικότητας 0,05. Η διαφορά αυτή που παρατηρείται ανάμεσα στις δύο ομάδες αναφορικά με τις στερεοτυπικές αντιλήψεις σχετικά με την εξωτερική εμφάνιση των ανθρώπων, πριν την παρέμβαση είναι στατιστικά σημαντική.

Chi-Square Tests

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)	Exact Sig. (2-sided)	Exact Sig. (1-sided)
Pearson Chi-Square	4,658 ^a	1	,031		
Continuity Correction ^b	2,981	1	,084		
Likelihood Ratio	5,058	1	,025		
Fisher's Exact Test				,080	,040
Linear-by-Linear Association	4,503	1	,034		
N of Valid Cases	30				

a. 2 cells (50,0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 3,50.

b. Computed only for a 2x2 table

Στο ερωτηματολόγιο που δόθηκε στα παιδιά μετά την παρέμβαση (post test), για την ερώτηση 5, παρατηρώντας τον Πίνακα 5, μπορούμε να διαπιστώσουμε ότι, από τα παιδιά της πειραματικής ομάδας, το 60% επέλεξε την δεύτερη εικόνα, δηλαδή θα έπαιζε με ένα παιδάκι που έχει ίδιο χρώμα δέρματος με τα ίδια, ενώ το 40% διάλεξε την πρώτη εικόνα, επέλεξε δηλαδή να παίξει με ένα παιδάκι, που έχει διαφορετικό χρώμα δέρματος από τα ίδια. Από τα παιδιά της ομάδας ελέγχου το 60% επέλεξε την δεύτερη εικόνα ενώ το 40% την πρώτη.

Πίνακας 5: Με ποιο από τα δύο παιδάκια θα ήθελες να παίξεις;

		Με ποιο από τα δύο παιδάκια θα ήθελες να παίξεις;		Total	
		B: παιδάκι ίδιου χρώματος	A: παιδάκι διαφορετικού χρώματος		
ομάδα	πειραματική	Count	9	6	15
		% within ομάδα	60,0%	40,0%	100,0%
		% of Total	30,0%	20,0%	50,0%
		Count	9	6	15
ομάδα	ελέγχου	% within ομάδα	60,0%	40,0%	100,0%
		% of Total	30,0%	20,0%	50,0%
		Count	18	12	30
		% within ομάδα	60,0%	40,0%	100,0%
Total		% of Total	60,0%	40,0%	100,0%
			60,0%	40,0%	100,0%

Διαπιστώνουμε λοιπόν ότι, μετά την παρέμβαση υπάρχει αλλαγή στην πειραματική ομάδα αναφορικά με τη στάση τους απέναντι σε ανθρώπους διαφορετικού χρώματος. Στον Πίνακα 6, παρατηρούμε ότι, από τα παιδιά της πειραματικής ομάδας το 33,3% υπέστη αλλαγή στη στάση του απέναντι σε ανθρώπους διαφορετικού χρώματος, ενώ το 66,7% δεν υπέστη αλλαγή. Από τα παιδιά της ομάδας ελέγχου, το 0% υπέστη αλλαγή στη στάση του απέναντι σε ανθρώπους διαφορετικού χρώματος, ενώ το 100% δεν υπέστη αλλαγή. Βέβαια πρέπει να σημειωθεί ότι τα παιδιά της ομάδας ελέγχου ήταν ήδη περισσότερο θετικά προσκείμενα απέναντι σε ανθρώπους διαφορετικού χρώματος από τα ίδια.

Πίνακας 6: Αλλαγή στη στάση απέναντι σε ανθρώπους διαφορετικού χρώματος

		αλλαγή στη στάση απέναντι σε ανθρώπους διαφορετικού χρώματος		Total	
		αλλαγή	όχι αλλαγή		
ομάδα	πειραματική	Count	5	10	15
		% within ομάδα	33,3%	66,7%	100,0%
		% of Total	16,7%	33,3%	50,0%
	ελέγχου	Count	0	15	15
		% within ομάδα	0,0%	100,0%	100,0%
		% of Total	0,0%	50,0%	50,0%
Total		Count	5	25	30
		% within ομάδα	16,7%	83,3%	100,0%
		% of Total	16,7%	83,3%	100,0%

Στη συνέχεια θα δούμε αν αυτή η διαφορά ανάμεσα στην πειραματική ομάδα και την ομάδα ελέγχου αναφορικά με την αλλαγή στη στάση τους απέναντι σε ανθρώπους διαφορετικού χρώματος είναι στατιστικά σημαντική.

Chi-Square Tests

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)	Exact Sig. (2-sided)	Exact Sig. (1-sided)
Pearson Chi-Square	6,000 ^a	1	,014		
Continuity Correction ^b	3,840	1	,050		
Likelihood Ratio	7,938	1	,005		
Fisher's Exact Test				,042	,021
Linear-by-Linear Association	5,800	1	,016		
N of Valid Cases	30				

a. 2 cells (50,0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 2,50.

b. Computed only for a 2x2 table

Ο Fisher's exact test έδωσε p-value=0,042 μικρότερο από το επίπεδο σημαντικότητας 0,05. Η διαφορά αυτή που παρατηρείται ανάμεσα στις δύο ομάδες αναφορικά με την αλλαγή στη στάση απέναντι σε ανθρώπους διαφορετικού χρώματος, είναι στατιστικά σημαντική. Σχετικά δηλαδή με την αλλαγή της στάσης των παιδιών ανάμεσα στην πειραματική ομάδα και την ομάδα ελέγχου μετά την

παρέμβαση με τη χρήση της εφαρμογής Messenger, διαπιστώθηκε με τη χρήση του Fisher's exact test, πως υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά, σε επίπεδο σημαντικότητας $\alpha=0,05$. Η χρήση του Messenger δηλαδή, ενδεχομένως επηρέασε τα παιδιά της πειραματικής ομάδας να αλλάξουν τη στάση τους απέναντι σε ανθρώπους διαφορετικού χρώματος. Λαμβάνοντας υπόψιν όμως το μικρό μέγεθος του δείγματος, δεν μπορούμε να γενικεύσουμε τα αποτελέσματα του ελέγχου στον πληθυσμό.

Στην **ερώτηση 6**, τους ζητήθηκε να επιλέξουν ποιο από τα δύο παιδάκια θα καλούσαν στο σπίτι τους. Τα παιδιά έπρεπε να επιλέξουν ανάμεσα σε μια εικόνα με ένα αγοράκι που τον έλεγαν Κώστα (ελληνικό όνομα) ή μια εικόνα με ένα αγοράκι που το έλεγαν Αμπντουλάχ (μη ελληνικό όνομα). Για το ελληνικό όνομα, επιλέχθηκε το συγκεκριμένο, γιατί δεν υπήρχε σε καμία από τις δυο ομάδες παιδιά που λεγόταν έτσι, για να μην μεροληπτήσουν τα παιδιά υπέρ του.

Στο ερωτηματολόγιο που δόθηκε στα παιδιά πριν την παρέμβαση (pretest), για την ερώτηση 6, παρατηρώντας τον πίνακα 7, μπορούμε να διαπιστώσουμε ότι από τα παιδιά της πειραματικής ομάδας, το 93,3% επέλεξε την δεύτερη εικόνα, δηλαδή το αγοράκι που τον έλεγαν Κώστα, ενώ το 6,7% διάλεξε την πρώτη εικόνα, το αγοράκι δηλαδή που το έλεγαν Αμπντουλάχ. Από τα παιδιά της ομάδας ελέγχου το 86,7% επέλεξε την δεύτερη εικόνα ενώ το 13,3% την πρώτη. Αυτό που μπορούμε να παρατηρήσουμε είναι ότι πριν την παρέμβαση και στις δύο ομάδες υπερτερεί η επιλογή της δεύτερης εικόνας. Της εικόνας δηλαδή που μας παρουσιάζει τον Κώστα.

Πίνακας 7: Ποιο από τα δύο παιδάκια θα καλούσες σπίτι σου;

			Ποιο από τα δύο παιδάκια θα καλούσες σπίτι σου;		Total
			B: τον Κώστα	A: τον Αμππουλάχ	
ομάδα	πειραματική	Count	14	1	15
		% within ομάδα	93,3%	6,7%	100,0%
		% of Total	46,7%	3,3%	50,0%
	ελέγχου	Count	13	2	15
		% within ομάδα	86,7%	13,3%	100,0%
		% of Total	43,3%	6,7%	50,0%
Total	Count	27	3	30	
	% within ομάδα	90,0%	10,0%	100,0%	
	% of Total	90,0%	10,0%	100,0%	

Ο Fisher's exact test έδωσε $p\text{-value}=0,5$ μεγαλύτερο από το επίπεδο σημαντικότητας 0,05. Η διαφορά αυτή που παρατηρείται ανάμεσα στις δύο ομάδες αναφορικά με τη στάση τους απέναντι σε ανθρώπους με μη ελληνικό όνομα, πριν την παρέμβαση, δεν είναι στατιστικά σημαντική.

Chi-Square Tests

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)	Exact Sig. (2-sided)	Exact Sig. (1-sided)
Pearson Chi-Square	,370 ^a	1	,543		
Continuity Correction ^b	,000	1	1,000		
Likelihood Ratio	,377	1	,539		
Fisher's Exact Test				1,000	,500
Linear-by-Linear Association	,358	1	,550		
N of Valid Cases	30				

a. 2 cells (50,0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 1,50.

b. Computed only for a 2x2 table

Στο ερωτηματολόγιο που δόθηκε στα παιδιά μετά την παρέμβαση (post test), για την ερώτηση 6, παρατηρώντας τον Πίνακα 8, μπορούμε να διαπιστώσουμε ότι από τα παιδιά της πειραματικής ομάδας το 13,3% επέλεξε την δεύτερη εικόνα, το αγοράκι δηλαδή που το έλεγαν Κώστα, ενώ το 86,7% την πρώτη εικόνα, το αγοράκι δηλαδή που τον έλεγαν Αμπντουλάχ. Από τα παιδιά της ομάδας ελέγχου το 40% διάλεξε την δεύτερη εικόνα ενώ το 60% την πρώτη εικόνα.

Πίνακας 8: Ποιο από τα δύο παιδάκια θα καλούσες σπίτι σου;

		Ποιο από τα δύο παιδάκια θα καλούσες σπίτι σου;		Total	
		B: τον Κώστα	A: τον Αμπντουλάχ		
ομάδα	πειραματική	Count	2	13	15
		% within ομάδα	13,3%	86,7%	100,0%
		% of Total	6,7%	43,3%	50,0%
	ελέγχου	Count	6	9	15
		% within ομάδα	40,0%	60,0%	100,0%
		% of Total	20,0%	30,0%	50,0%

	Count	8	22	30
Total	% within ομάδα	26,7%	73,3%	100,0%
	% of Total	26,7%	73,3%	100,0%

Διαπιστώνουμε λοιπόν ότι μετά την παρέμβαση υπάρχει αλλαγή τόσο στην πειραματική ομάδα, όσο και στην ομάδα ελέγχου, αναφορικά με τη στάση τους απέναντι σε ανθρώπους με μη ελληνικό όνομα. Στον Πίνακα 9, παρατηρούμε ότι από τα παιδιά της πειραματικής ομάδας, το 80% υπέστη αλλαγή στη στάση του απέναντι σε ανθρώπους με μη ελληνικό όνομα, ενώ το 20% δεν υπέστη αλλαγή. Από τα παιδιά της ομάδας ελέγχου, το 46,7% υπέστη αλλαγή στη στάση του απέναντι σε ανθρώπους με μη ελληνικό όνομα, ενώ το 53,3% δεν υπέστη αλλαγή.

Πίνακας 9: Αλλαγή στη στάση απέναντι σε ανθρώπους με μη ελληνικό όνομα

		Αλλαγή στη στάση απέναντι σε ανθρώπους με μη ελληνικό όνομα		Total	
		αλλαγή	όχι αλλαγή		
ομάδα	πειραματική	Count	12	3	15
		% within ομάδα	80,0%	20,0%	100,0%
		% of Total	40,0%	10,0%	50,0%
ομάδα	ελέγχου	Count	7	8	15
		% within ομάδα	46,7%	53,3%	100,0%
		% of Total	23,3%	26,7%	50,0%
Total		Count	19	11	30
		% within ομάδα	63,3%	36,7%	100,0%
		% of Total	63,3%	36,7%	100,0%

Κάνοντας τον έλεγχο Chi-Square, διαπιστώνουμε αν η διαφορά ανάμεσα στην πειραματική ομάδα και την ομάδα ελέγχου αναφορικά με την αλλαγή στη στάση τους απέναντι σε ανθρώπους με μη ελληνικό όνομα είναι στατιστικά σημαντική ή όχι.

Chi-Square Tests

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)	Exact Sig. (2-sided)	Exact Sig. (1-sided)
Pearson Chi-Square	3,589 ^a	1	,058		
Continuity Correction ^b	2,297	1	,130		

Likelihood Ratio	3,690	1	,055		
Fisher's Exact Test				,128	,064
Linear-by-Linear Association	3,469	1	,063		
N of Valid Cases	30				

a. 0 cells (0,0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 5,50.

b. Computed only for a 2x2 table

Από τον έλεγχο χ^2 προκύπτει $\chi=3,589$ με $\beta.\epsilon=1$ και $p \text{ value}=0,058$ μεγαλύτερο από το επίπεδο σημαντικότητας 0,05. Η διαφορά αυτή που παρατηρείται ανάμεσα στις δύο ομάδες αναφορικά με την αλλαγή στη στάση των παιδιών απέναντι σε ανθρώπους με μη ελληνικό όνομα είναι ασθενώς στατιστικά σημαντική. Σχετικά δηλαδή με την αλλαγή της στάσης των παιδιών ανάμεσα στην πειραματική ομάδα και την ομάδα ελέγχου μετά την παρέμβαση με τη χρήση της εφαρμογής Messenger, διαπιστώθηκε με τη χρήση του ελέγχου Chi Square, πως υπάρχει ασθενώς στατιστικά σημαντική διαφορά, σε επίπεδο σημαντικότητας $\alpha=0,05$. Η παρέμβαση δηλαδή με τη χρήση του Messenger, επηρέασε λίγο τα παιδιά της πειραματικής ομάδας στο να αλλάξουν τη στάση τους απέναντι σε ανθρώπους με μη ελληνικό όνομα. Λαμβάνοντας υπόψιν όμως το μικρό μέγεθος του δείγματος, δεν μπορούμε να γενικεύσουμε τα αποτελέσματα του ελέγχου στον πληθυσμό.

Στην **ερώτηση 7**, τους ζητήθηκε να επιλέξουν ποια από τις δύο τούρτες θα δοκίμαζαν. Τα παιδιά έπρεπε να επιλέξουν ανάμεσα σε μια εικόνα με μία τούρτα που φτιάχτηκε στην Αλβανία ή μια εικόνα με μία τούρτα που φτιάχτηκε στην Ελλάδα.

Στο ερωτηματολόγιο που δόθηκε στα παιδιά πριν την παρέμβαση (pretest), για την ερώτηση 7, παρατηρώντας τον Πίνακα 10, μπορούμε να διαπιστώσουμε ότι από τα παιδιά της πειραματικής ομάδας το 73,3% θα δοκίμαζε την τούρτα της δεύτερης εικόνας, η οποία φτιάχτηκε στην Ελλάδα, ενώ το 26,7% επέλεξε την τούρτα της πρώτης εικόνας, η οποία φτιάχτηκε στην Αλβανία. Από τα παιδιά της ομάδας ελέγχου το 80% επέλεξε τη δεύτερη εικόνα ενώ το 20% την πρώτη. Παρατηρούμε ότι και στις δύο ομάδες υπερτερεί η επιλογή της εικόνας με την τούρτα που φτιάχτηκε στην Ελλάδα και μάλιστα με μεγάλη διαφορά έναντι αυτής που φτιάχτηκε στην Αλβανία.

Πίνακας 10: Ποια από τις δύο τούρτες θα δοκίμαζες;

		Ποια από τις δύο τούρτες θα δοκίμαζες;		Total	
		B: αυτή που φτιάχτηκε στην Ελλάδα	A: αυτή που φτιάχτηκε στην Αλβανία		
ομάδα	πειραματική	Count	11	4	15
		% within ομάδα	73,3%	26,7%	100,0%
		% of Total	36,7%	13,3%	50,0%
		Count	12	3	15
ομάδα	ελέγχου	% within ομάδα	80,0%	20,0%	100,0%
		% of Total	40,0%	10,0%	50,0%
		Count	23	7	30
		% within ομάδα	76,7%	23,3%	100,0%
Total		% of Total	76,7%	23,3%	100,0%

Ο Fisher's Exact Test έδωσε p-value=1 μεγαλύτερο από το επίπεδο σημαντικότητας 0,05. Η διαφορά αυτή που παρατηρείται ανάμεσα στις δύο ομάδες αναφορικά με τη στάση του απέναντι σε φαγητό που φτιάχτηκε σε άλλη χώρα, πριν την παρέμβαση, δεν είναι στατιστικά σημαντική.

Chi-Square Tests

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)	Exact Sig. (2-sided)	Exact Sig. (1-sided)
Pearson Chi-Square	,186 ^a	1	,666		
Continuity Correction ^b	,000	1	1,000		
Likelihood Ratio	,187	1	,666		
Fisher's Exact Test				1,000	,500
Linear-by-Linear Association	,180	1	,671		
N of Valid Cases	30				

a. 2 cells (50,0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 3,50.

b. Computed only for a 2x2 table

Στο ερωτηματολόγιο που δόθηκε στα παιδιά μετά την παρέμβαση (post test), για την ερώτηση 7, παρατηρώντας τον Πίνακα 11, μπορούμε να διαπιστώσουμε ότι από τα παιδιά της πειραματικής ομάδας το 20% επέλεξε την τούρτα της δεύτερης εικόνας, η οποία φτιάχτηκε στην Ελλάδα, ενώ το 80% επέλεξε την τούρτα της πρώτης εικόνας, η οποία φτιάχτηκε στην Αλβανία. Από τα παιδιά της ομάδας ελέγχου το 40% επέλεξε τη δεύτερη εικόνα ενώ το 60% την πρώτη.

Πίνακας 11: Ποια από τις δύο τούρτες θα δοκίμαζες;

		Ποια από τις δύο τούρτες θα δοκίμαζες;		Total
		B: αυτή που φτιάχτηκε στην Ελλάδα	A: αυτή που φτιάχτηκε στην Αλβανία	
ομάδα	πειραματική	Count 3	12	15
	% within ομάδα	20,0%	80,0%	100,0%
	% of Total	10,0%	40,0%	50,0%
	ελέγχου	Count 6	9	15
% within ομάδα	40,0%	60,0%	100,0%	
% of Total	20,0%	30,0%	50,0%	
Total	Count	9	21	30
	% within ομάδα	30,0%	70,0%	100,0%
	% of Total	30,0%	70,0%	100,0%

Διαπιστώνουμε λοιπόν ότι μετά την παρέμβαση υπάρχει αλλαγή τόσο στην πειραματική ομάδα, όσο και στην ομάδα ελέγχου, αναφορικά με τη στάση τους απέναντι σε φαγητό που φτιάχτηκε σε μια άλλη χώρα. Στον Πίνακα 12, παρατηρούμε ότι από τα παιδιά της πειραματικής ομάδας, το 53,3 % υπέστη αλλαγή στη στάση του απέναντι σε φαγητό που φτιάχτηκε σε άλλη χώρα, ενώ το 46,7% δεν υπέστη αλλαγή. Από τα παιδιά της ομάδας ελέγχου, το 40% υπέστη αλλαγή στη στάση του απέναντι σε φαγητό που φτιάχτηκε σε άλλη χώρα, ενώ το 60% δεν υπέστη αλλαγή. Τόσο στην πειραματική ομάδα, όσο και στην ομάδα ελέγχου, διαπιστώνουμε ότι μετά την παρέμβαση τα παιδιά ήταν πιο θετικά στο να δοκιμάσουν ένα γλύκισμα, το οποίο φτιάχτηκε σε μια άλλη χώρα.

Πίνακας 12: Αλλαγή στη στάση των παιδιών απέναντι σε φαγητό που φτιάχτηκε σε άλλη χώρα

		Αλλαγή στη στάση των παιδιών απέναντι σε φαγητό που φτιάχτηκε σε άλλη χώρα		Total
		αλλαγή	μη αλλαγή	
ομάδα	Count	8	7	15
	πειραματική % within ομάδα	53,3%	46,7%	100,0%
	% of Total	26,7%	23,3%	50,0%
	Count	6	9	15
	ελέγχου % within ομάδα	40,0%	60,0%	100,0%
	% of Total	20,0%	30,0%	50,0%
Total	Count	14	16	30
	% within ομάδα	46,7%	53,3%	100,0%
	% of Total	46,7%	53,3%	100,0%

Ο έλεγχος Chi-Square που ακολουθεί μας δείχνει αν αυτή η διαφορά ανάμεσα στην πειραματική ομάδα και την ομάδα ελέγχου αναφορικά με τη στάση τους απέναντι σε φαγητό που φτιάχτηκε σε μια άλλη χώρα είναι στατιστικά σημαντική ή όχι.

Chi-Square Tests

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)	Exact Sig. (2-sided)	Exact Sig. (1-sided)
Pearson Chi-Square	,536 ^a	1	,464		
Continuity Correction ^b	,134	1	,714		
Likelihood Ratio	,537	1	,464		
Fisher's Exact Test				,715	,358
Linear-by-Linear Association	,518	1	,472		
N of Valid Cases	30				

a. 0 cells (0,0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 7,00.

b. Computed only for a 2x2 table

Από τον έλεγχο χ^2 προκύπτει $\chi=0,536$ με $\beta.\epsilon=1$ και $p \text{ value}=0,464$ μεγαλύτερο από το επίπεδο σημαντικότητας 0,05. Η διαφορά αυτή που παρατηρείται ανάμεσα στις δύο ομάδες αναφορικά με την επιλογή να δοκιμάσουν κάποιο γλύκισμα που φτιάχτηκε

σε μια άλλη χώρα, δεν είναι στατιστικά σημαντική. Σχετικά δηλαδή με την αλλαγή της στάσης των παιδιών ανάμεσα στην πειραματική ομάδα και την ομάδα ελέγχου μετά την παρέμβαση με τη χρήση της εφαρμογής Messenger, διαπιστώθηκε με τη χρήση του ελέγχου Chi Square, πως δεν υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά, σε επίπεδο σημαντικότητας $\alpha=0,05$. Η παρέμβαση δηλαδή με τη χρήση της εφαρμογής Messenger στην πειραματική ομάδα, δεν επηρέασε τόσο πολύ τα παιδιά, προκειμένου να αλλάξουν τη στάση τους αναφορικά με την επιλογή τους να δοκιμάσουν κάποιο γλύκισμα που φτιάχτηκε σε μια άλλη χώρα. Λαμβάνοντας υπόψιν όμως το μικρό μέγεθος του δείγματος, δεν μπορούμε να γενικεύσουμε τα αποτελέσματα του ελέγχου στον πληθυσμό.

Στην **ερώτηση 8**, τους ζητήθηκε να επιλέξουν σε ποιο από τα δύο μέρη θα ήθελαν να πάνε διακοπές. Τα παιδιά έπρεπε να επιλέξουν ανάμεσα σε μια εικόνα με μία νεροτσουλήθρα στα Τίρανα (πόλη της Αλβανίας) ή μια εικόνα με μία νεροτσουλήθρα στην Πάτρα (πόλη της Ελλάδας).

Στο ερωτηματολόγιο που δόθηκε στα παιδιά πριν την παρέμβαση (pretest), για την ερώτηση 8, παρατηρώντας τον Πίνακα 13, μπορούμε να διαπιστώσουμε ότι από τα παιδιά της πειραματικής ομάδας το 73,3% επέλεξε τη δεύτερη εικόνα που δείχνει ένα ξενοδοχείο στην Πάτρα ενώ το 26,7% την πρώτη εικόνα που δείχνει ένα ξενοδοχείο στα Τίρανα. Από τα παιδιά της ομάδας ελέγχου το 66,7% επέλεξε την δεύτερη εικόνα ενώ το 33,3% την πρώτη. Παρατηρούμε ότι και στις δύο ομάδες υπερτερεί η επιλογή της εικόνας με τη νεροτσουλήθρα στην Ελλάδα

Πίνακας 13: Που θα ήθελες να πας διακοπές;

		Που θα ήθελες να πας διακοπές;		Total
		B: ξενοδοχείο στην Πάτρα, που είναι πόλη της Ελλάδας	A: ξενοδοχείο στα Τίρανα, που είναι πόλη της Αλβανίας	
ομάδα	Count	11	4	15
	% within ομάδα	73,3%	26,7%	100,0%
	% of Total	36,7%	13,3%	50,0%
	Count	10	5	15
	% within ομάδα	66,7%	33,3%	100,0%
	% of Total	33,3%	16,7%	50,0%
Total	Count	21	9	30

% within ομάδα	70,0%	30,0%	100,0%
% of Total	70,0%	30,0%	100,0%

Ο Fisher's Exact Test έδωσε p-value=1 μεγαλύτερο από το επίπεδο σημαντικότητας 0,05. Η διαφορά αυτή που παρατηρείται ανάμεσα στις δύο ομάδες αναφορικά με τη στάση τους απέναντι στην προοπτική ταξιδιού σε μια άλλη χώρα, δεν είναι στατιστικά σημαντική.

Chi-Square Tests

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)	Exact Sig. (2-sided)	Exact Sig. (1-sided)
Pearson Chi-Square	,159 ^a	1	,690		
Continuity Correction ^b	,000	1	1,000		
Likelihood Ratio	,159	1	,690		
Fisher's Exact Test				1,000	,500
Linear-by-Linear Association	,153	1	,695		
N of Valid Cases	30				

a. 2 cells (50,0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 4,50.

b. Computed only for a 2x2 table

Στο ερωτηματολόγιο που δόθηκε στα παιδιά μετά την παρέμβαση (post test), για την ερώτηση 8, παρατηρώντας τον Πίνακα 14 μπορούμε να διαπιστώσουμε ότι από τα παιδιά της πειραματικής ομάδας το 13,3% επέλεξε τη δεύτερη εικόνα, που δείχνει ένα ξενοδοχείο στην Πάτρα ενώ το 86,7% την πρώτη εικόνα που δείχνει ένα ξενοδοχείο στα Τίρανα. Από τα παιδιά της ομάδας ελέγχου το 40% επέλεξε την δεύτερη εικόνα ενώ το 60% την πρώτη.

Πίνακας 14: Που θα ήθελες να πας διακοπές;

			Που θα ήθελες να πας διακοπές;		Total
			B: ξενοδοχείο στην Πάτρα, που είναι πόλη της Ελλάδας	A: ξενοδοχείο στα Τίρανα, που είναι πόλη της Αλβανίας	
ομάδα		Count	2	13	15
	πειραματική	% within ομάδα	13,3%	86,7%	100,0%
		% of Total	6,7%	43,3%	50,0%
	ελέγχου	Count	6	9	15

	% within ομάδα	40,0%	60,0%	100,0%
	% of Total	20,0%	30,0%	50,0%
	Count	8	22	30
Total	% within ομάδα	26,7%	73,3%	100,0%
	% of Total	26,7%	73,3%	100,0%

Διαπιστώνουμε λοιπόν ότι μετά την παρέμβαση, υπάρχει αλλαγή τόσο στην πειραματική ομάδα, όσο και στην ομάδα ελέγχου, αναφορικά με τη στάση τους απέναντι στην προοπτική ταξιδιού σε μια άλλη χώρα. Στον Πίνακα 15, παρατηρούμε ότι, από τα παιδιά της πειραματικής ομάδας, το 60 % υπέστη αλλαγή στη στάση του απέναντι στην προοπτική ταξιδιού σε άλλη χώρα, ενώ το 40% δεν υπέστη αλλαγή. Από τα παιδιά της ομάδας ελέγχου, το 20% υπέστη αλλαγή στη στάση του απέναντι στην προοπτική ταξιδιού σε άλλη χώρα, ενώ το 80% δεν υπέστη αλλαγή. Τόσο στην πειραματική ομάδα, όσο και στην ομάδα ελέγχου, διαπιστώνουμε ότι μετά την παρέμβαση τα παιδιά ήταν περισσότερο θετικά, στο να ταξιδέψουν σε μια άλλη χώρα.

Πίνακας 15: Αλλαγή στη στάση των παιδιών απέναντι στην προοπτική ταξιδιού σε μία άλλη χώρα

		Αλλαγή στη στάση των παιδιών απέναντι στην προοπτική ταξιδιού σε μία άλλη χώρα		Total	
		αλλαγή	μη αλλαγή		
	Count	9	6	15	
ομάδα	πειραματική	% within ομάδα	60,0%	40,0%	100,0%
		% of Total	30,0%	20,0%	50,0%
		Count	3	12	15
ομάδα	ελέγχου	% within ομάδα	20,0%	80,0%	100,0%
		% of Total	10,0%	40,0%	50,0%
		Count	12	18	30
Total	% within ομάδα	40,0%	60,0%	100,0%	
	% of Total	40,0%	60,0%	100,0%	

Ακολουθεί ο έλεγχος Chi-Square, προκειμένου να διαπιστώσουμε αν η διαφορά ανάμεσα στην πειραματική ομάδα και την ομάδα ελέγχου αναφορικά με την αλλαγή

στη στάση του απέναντι στην προοπτική ταξιδιού σε άλλη χώρα είναι στατιστικά σημαντική.

Chi-Square Tests

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)	Exact Sig. (2-sided)	Exact Sig. (1-sided)
Pearson Chi-Square	5,000 ^a	1	,025		
Continuity Correction ^b	3,472	1	,062		
Likelihood Ratio	5,178	1	,023		
Fisher's Exact Test				,060	,030
Linear-by-Linear Association	4,833	1	,028		
N of Valid Cases	30				

a. 0 cells (0,0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 6,00.

b. Computed only for a 2x2 table

Από τον έλεγχο χ^2 προκύπτει $\chi=5$ με $\beta.\epsilon=1$ και $p \text{ value}=0,025$ μικρότερο από το επίπεδο σημαντικότητας 0,05. Η διαφορά αυτή που παρατηρείται ανάμεσα στις δύο ομάδες αναφορικά με την αλλαγή στη στάση του απέναντι στην προοπτική ταξιδιού σε άλλη χώρα είναι στατιστικά σημαντική. Σχετικά δηλαδή με την αλλαγή της στάσης των παιδιών ανάμεσα στην πειραματική ομάδα και την ομάδα ελέγχου μετά την παρέμβαση με τη χρήση της εφαρμογής Messenger, διαπιστώθηκε με τη χρήση του ελέγχου Chi Square, πως υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά, σε επίπεδο σημαντικότητας $\alpha=0,05$. Η χρήση του Messenger δηλαδή, μπορούμε να πούμε ότι επηρέασε τα παιδιά της πειραματικής ομάδας να αλλάξουν τη στάση τους απέναντι σε μια προοπτική επίσκεψης σε άλλη χώρα. Λαμβάνοντας υπόψιν όμως το μικρό μέγεθος του δείγματος, δεν μπορούμε να γενικεύσουμε τα αποτελέσματα του ελέγχου στον πληθυσμό.

9.3. Διαπολιτισμικές δεξιότητες των παιδιών συγκριτικά ανά ομάδα (πειραματική-ελέγχου)

Στην παρούσα ενότητα εξετάζονται οι διαπολιτισμικές δεξιότητες των παιδιών, οι δεξιότητες δηλαδή που σχετίζονται με την επικοινωνία, την ενσυναίσθηση και τη

δημιουργία σχέσεων με άτομα διαφορετικού πολιτισμικού περιβάλλοντος. Για το σκοπό αυτό δημιουργήθηκαν οι ερωτήσεις 9-12 του ερωτηματολογίου. Πρόκειται για ερωτήσεις τόσο ανοιχτού, όσο και κλειστού τύπου. Τα παιδιά καλούνται να απαντήσουν με ΝΑΙ ή ΟΧΙ, αλλά και να μας πουν τις ιδέες τους.

Συγκεκριμένα στο ερωτηματολόγιο που δόθηκε στα παιδιά, στην **ερώτηση 9**, τους ζητήθηκε να απαντήσουν με ΝΑΙ ή ΟΧΙ αν νομίζουν ότι μπορούν να καταλάβουν τι λέει ένας άνθρωπος που μιλάει αλβανικά.

Στο ερωτηματολόγιο που δόθηκε στα παιδιά πριν την παρέμβαση (pretest), για την ερώτηση 9, παρατηρώντας τον πίνακα 16, μπορούμε να διαπιστώσουμε, ότι από τα παιδιά της πειραματικής ομάδας το 73,3% απάντησε αρνητικά και το 26,7% απάντησε θετικά. Από τα παιδιά της ομάδας ελέγχου το 86,7% απάντησε αρνητικά και το 13,3% απάντησε θετικά. Μπορούμε να παρατηρήσουμε ότι και οι δύο ομάδες, πριν την παρέμβαση είχαν υψηλά ποσοστά αναφορικά με την κατανόηση της ύπαρξης διαφορετικών γλωσσών, με την ομάδα ελέγχου να υπερισχύει με περίπου 13 μονάδες.

Πίνακας 16: Νομίζεις ότι μπορείς να καταλάβεις τι λέει ένας άνθρωπος που μιλάει Αλβανικά;

			Νομίζεις ότι μπορείς να καταλάβεις τι λέει ένας άνθρωπος που μιλάει Αλβανικά;		Total
			Όχι	Ναι	
ομάδα	πειραματική	Count	11	4	15
		% within ομάδα	73,3%	26,7%	100,0%
	% of Total	36,7%	13,3%	50,0%	
	ελέγχου	Count	13	2	15
% within ομάδα		86,7%	13,3%	100,0%	
Total	% of Total	43,3%	6,7%	50,0%	
	Count	24	6	30	
	% within ομάδα	80,0%	20,0%	100,0%	
		% of Total	80,0%	20,0%	100,0%

Ο Fisher's Exact Test έδωσε έδωσε p-value=0,651 μεγαλύτερο από το επίπεδο σημαντικότητας 0,05. Η διαφορά αυτή που παρατηρείται ανάμεσα στις δύο ομάδες αναφορικά με τη δεξιότητα της επικοινωνίας και πιο συγκεκριμένα στην κατανόηση

της ύπαρξης διαφορετικών γλωσσών, πριν την παρέμβαση, δεν είναι στατιστικά σημαντική.

Chi-Square Tests

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)	Exact Sig. (2-sided)	Exact Sig. (1-sided)
Pearson Chi-Square	,833 ^a	1	,361		
Continuity Correction ^b	,208	1	,648		
Likelihood Ratio	,846	1	,358		
Fisher's Exact Test				,651	,326
Linear-by-Linear Association	,806	1	,369		
N of Valid Cases	30				

a. 2 cells (50,0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 3,00.

b. Computed only for a 2x2 table

Στο ερωτηματολόγιο που δόθηκε στα παιδιά μετά την παρέμβαση (post test), για την ερώτηση 9, παρατηρώντας τον Πίνακα 17, μπορούμε να διαπιστώσουμε ότι από τα παιδιά της πειραματικής ομάδας το 86,7% απάντησε αρνητικά και το 13,3% απάντησε θετικά. Από τα παιδιά της ομάδας ελέγχου το 86,7% απάντησε αρνητικά και το 13,3% απάντησε θετικά.

Πίνακας 17: Νομίζεις ότι μπορείς να καταλάβεις τι λέει ένας άνθρωπος που μιλάει Αλβανικά;

		Νομίζεις ότι μπορείς να καταλάβεις τι λέει ένας άνθρωπος που μιλάει Αλβανικά;		Total	
		Όχι	Ναι		
ομάδα	πειραματική	Count	13	2	15
		% within ομάδα	86,7%	13,3%	100,0%
		% of Total	43,3%	6,7%	50,0%
		Count	13	2	15
ομάδα	ελέγχου	% within ομάδα	86,7%	13,3%	100,0%
		% of Total	43,3%	6,7%	50,0%
		Count	26	4	30
		% within ομάδα	86,7%	13,3%	100,0%
Total		% of Total	86,7%	13,3%	100,0%

Γίνεται φανερό λοιπόν, ότι μετά την παρέμβαση υπάρχει μια αλλαγή στην πειραματική ομάδα, αναφορικά με τη δεξιότητα της επικοινωνίας και πιο συγκεκριμένα στην κατανόηση της ύπαρξης διαφορετικών γλωσσών, ενώ στην ομάδα ελέγχου, δεν υπήρξε κάποια αλλαγή. Στον Πίνακα 18, παρατηρούμε ότι από τα παιδιά της πειραματικής ομάδας, το 26,7 % υπέστη αλλαγή στην κατανόηση της ύπαρξης διαφορετικών γλωσσών, ενώ το 73,3% δεν υπέστη αλλαγή. Στα παιδιά της ομάδας ελέγχου δεν παρατηρήθηκε καμία αλλαγή.

Πίνακας 18: Κατανόηση της ύπαρξης διαφορετικών γλωσσών

		Κατανόηση της ύπαρξης διαφορετικών γλωσσών		Total	
		αλλαγή	όχι αλλαγή		
ομάδα	πειραματική	Count	4	11	15
		% within ομάδα	26,7%	73,3%	100,0%
		% of Total	13,3%	36,7%	50,0%
	ελέγχου	Count	0	15	15
		% within ομάδα	0,0%	100,0%	100,0%
		% of Total	0,0%	50,0%	50,0%
Total		Count	4	26	30
		% within ομάδα	13,3%	86,7%	100,0%
		% of Total	13,3%	86,7%	100,0%

Ο έλεγχος Chi – Square που ακολουθεί μας δίνει πληροφορίες αναφορικά με το αν αυτή η διαφορά ανάμεσα στην πειραματική ομάδα και την ομάδα ελέγχου σχετικά με την αλλαγή στην δεξιότητα επικοινωνίας και πιο συγκεκριμένα στην κατανόηση της ύπαρξης διαφορετικών γλωσσών είναι στατιστικά σημαντική ή όχι.

Chi-Square Tests

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)	Exact Sig. (2-sided)	Exact Sig. (1-sided)
Pearson Chi-Square	4,615 ^a	1	,032		
Continuity Correction ^b	2,596	1	,107		
Likelihood Ratio	6,163	1	,013		
Fisher's Exact Test				,100	,050
Linear-by-Linear Association	4,462	1	,035		

N of Valid Cases	30				
------------------	----	--	--	--	--

a. 2 cells (50,0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 2,00.

b. Computed only for a 2x2 table

Ο Fisher's exact test έδωσε $p\text{-value}=0,1$ μεγαλύτερο από το επίπεδο σημαντικότητας 0,05. Η διαφορά αυτή που παρατηρείται ανάμεσα στις δύο ομάδες αναφορικά με την αλλαγή στην δεξιότητα επικοινωνίας και πιο συγκεκριμένα στην κατανόηση της ύπαρξης διαφορετικών γλωσσών, είναι ασθενώς στατιστικά σημαντική. Σχετικά δηλαδή με την αλλαγή στις απόψεις των παιδιών, ανάμεσα στην πειραματική ομάδα και την ομάδα ελέγχου μετά την παρέμβαση με τη χρήση της εφαρμογής Messenger, διαπιστώθηκε με τη χρήση του Fisher's exact test, πως υπάρχει ασθενώς στατιστικά σημαντική διαφορά, σε επίπεδο σημαντικότητας $\alpha=0,05$. Η χρήση της εφαρμογής Messenger δηλαδή από την πειραματική ομάδα, επηρέασε σε κάποιο βαθμό τα παιδιά να κατανοήσουν την ύπαρξη διαφορετικών γλωσσών. Λαμβάνοντας υπόψιν όμως το μικρό μέγεθος του δείγματος, δεν μπορούμε να γενικεύσουμε τα αποτελέσματα του ελέγχου στον πληθυσμό.

Στην **ερώτηση 10**, τους ζητήθηκε να απαντήσουν με ΝΑΙ ή ΟΧΙ στο αν νομίζουν ότι θα μπορούσαν να παίξουν με ένα παιδάκι που θα ερχόταν στο σχολείο και δεν μιλούσε ελληνικά.

Στο ερωτηματολόγιο που δόθηκε στα παιδιά πριν την παρέμβαση (pretest), για την ερώτηση 10, παρατηρώντας τον Πίνακα 19, μπορούμε να διαπιστώσουμε ότι από τα παιδιά της πειραματικής ομάδας το 33,3% απάντησε αρνητικά και το 66,7% απάντησε θετικά. Από τα παιδιά της ομάδας ελέγχου το 46,7% απάντησε αρνητικά και το 53,3% θετικά. Παρατηρούμε ότι τα παιδιά της ομάδας ελέγχου, έχουν υψηλότερο ποσοστό στην αρνητική απάντηση σε σύγκριση με τα παιδιά της ομάδας ελέγχου.

Πίνακας 19: Αν ερχόταν ένα παιδάκι στο σχολείο που δεν μιλάει ελληνικά, νομίζεις ότι θα μπορούσες να παίξεις μαζί του;

		Αν ερχόταν ένα παιδάκι στο σχολείο που δεν μιλάει ελληνικά, νομίζεις ότι θα μπορούσες να παίξεις μαζί του;		Total
		Όχι	Ναι	
	Count	5	10	15
ομάδα	πειραματική	% within ομάδα 33,3%	66,7%	100,0%
	% of Total	16,7%	33,3%	50,0%

	Count	7	8	15
ελέγχου	% within ομάδα	46,7%	53,3%	100,0%
	% of Total	23,3%	26,7%	50,0%
	Count	12	18	30
Total	% within ομάδα	40,0%	60,0%	100,0%
	% of Total	40,0%	60,0%	100,0%

Από τον έλεγχο χ^2 προκύπτει $\chi=0,556$ με $\beta.\epsilon=1$ και $p \text{ value}=0,456$ μεγαλύτερο από το επίπεδο σημαντικότητας 0,05. Η διαφορά αυτή που παρατηρείται ανάμεσα στις δύο ομάδες αναφορικά με τη δεξιότητα της επικοινωνίας και πιο συγκεκριμένα την ικανότητα δημιουργίας σχέσεων με άτομα διαφορετικού πολιτισμικού περιβάλλοντος, πριν την παρέμβαση, δεν είναι στατιστικά σημαντική.

Chi-Square Tests

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)	Exact Sig. (2- sided)	Exact Sig. (1- sided)
Pearson Chi-Square	,556 ^a	1	,456		
Continuity Correction ^b	,139	1	,709		
Likelihood Ratio	,558	1	,455		
Fisher's Exact Test				,710	,355
Linear-by-Linear Association	,537	1	,464		
N of Valid Cases	30				

a. 0 cells (0,0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 6,00.

b. Computed only for a 2x2 table

Στο ερωτηματολόγιο που δόθηκε στα παιδιά μετά την παρέμβαση (post test), για την ερώτηση 10, παρατηρώντας τον Πίνακα 20 μπορούμε να διαπιστώσουμε ότι από τα παιδιά της πειραματικής ομάδας το 6,7% απάντησε αρνητικά και το 93,3% απάντησε θετικά. Στην ομάδα ελέγχου το 26,7% απάντησε αρνητικά και το 73,3% θετικά.

Πίνακας 20: Αν ερχόταν ένα παιδάκι στο σχολείο που δεν μιλάει ελληνικά, νομίζεις ότι θα μπορούσες να παίξεις μαζί του;

			Αν ερχόταν ένα παιδάκι στο σχολείο που δεν μιλάει ελληνικά, νομίζεις ότι θα μπορούσες να παίξεις μαζί του;		Total
			Όχι	Ναι	
ομάδα	πειραματική	Count	1	14	15
		% within ομάδα	6,7%	93,3%	100,0%
	% of Total		3,3%	46,7%	50,0%
	ελέγχου	Count	4	11	15
% within ομάδα		26,7%	73,3%	100,0%	
% of Total		13,3%	36,7%	50,0%	
Total	Count		5	25	30
	% within ομάδα		16,7%	83,3%	100,0%
	% of Total		16,7%	83,3%	100,0%

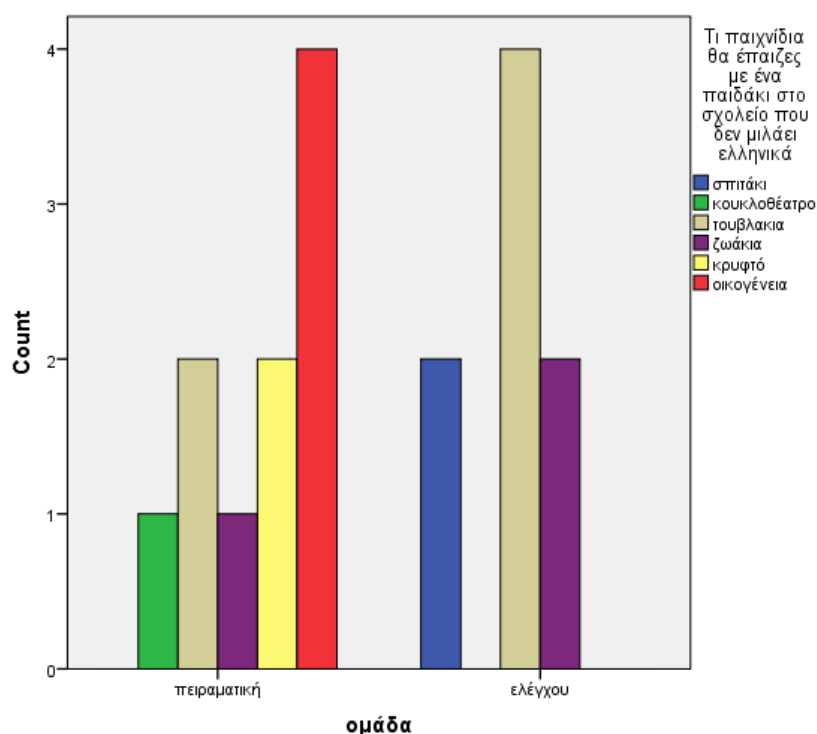
Διαπιστώνουμε λοιπόν ότι μετά την παρέμβαση υπάρχει μια αλλαγή τόσο στην πειραματική ομάδα, όσο και στην ομάδα ελέγχου, αναφορικά με τη δεξιότητα της επικοινωνίας και πιο συγκεκριμένα την ικανότητα δημιουργίας σχέσεων με άτομα διαφορετικού πολιτισμικού περιβάλλοντος. Στον Πίνακα 21, παρατηρούμε ότι από τα παιδιά της πειραματικής ομάδας, το 26,7 % υπέστη αλλαγή, ενώ το 73,3% δεν υπέστη αλλαγή στη δεξιότητα της επικοινωνίας και πιο συγκεκριμένα την ικανότητα δημιουργίας σχέσεων με άτομα διαφορετικού πολιτισμικού περιβάλλοντος. Ακριβώς τα ίδια ποσοστά παρατηρήθηκαν και στην ομάδα ελέγχου. Από τα παιδιά της ομάδας ελέγχου δηλαδή, το 26,7% υπέστη αλλαγή στη δεξιότητα της επικοινωνίας και πιο συγκεκριμένα την ικανότητα δημιουργίας σχέσεων με άτομα διαφορετικού πολιτισμικού περιβάλλοντος, ενώ το 73,3% δεν υπέστη αλλαγή. Παρατηρούμε λοιπόν ότι δεν υπάρχει απολύτως καμία διαφορά ανάμεσα στις δύο ομάδες πειραματική και ελέγχου, αναφορικά με την αλλαγή στη δεξιότητα δημιουργίας σχέσεων με άτομα διαφορετικού πολιτισμικού περιβάλλοντος.

Πίνακας 21: Αλλαγή στη δεξιότητα δημιουργίας σχέσεων με άτομα διαφορετικού πολιτισμικού περιβάλλοντος

		Αλλαγή στη δεξιότητα δημιουργίας σχέσεων με άτομα διαφορετικού πολιτισμικού περιβάλλοντος		Total	
		αλλαγή	μη αλλαγή		
ομάδα	πειραματική	Count	4	11	15
		% within ομάδα	26,7%	73,3%	100,0%
		% of Total	13,3%	36,7%	50,0%
		Count	4	11	15
ομάδα	ελέγχου	% within ομάδα	26,7%	73,3%	100,0%
		% of Total	13,3%	36,7%	50,0%
		Count	4	11	15
Total		Count	8	22	30
		% within ομάδα	26,7%	73,3%	100,0%
		% of Total	26,7%	73,3%	100,0%

Στα παιδιά που απάντησαν θετικά σε αυτή την ερώτηση στο ερωτηματολόγιο πριν την παρέμβαση, τους τέθηκε το ερώτημα τι παιχνίδια θα έπαιζαν με το παιδάκι που θα ερχόταν στο σχολείο και δεν μιλούσε ελληνικά. Στο Γράφημα 3 φαίνονται οι απαντήσεις που έδωσαν τα παιδιά στο αρχικό ερωτηματολόγιο, τόσο της πειραματικής ομάδας όσο και της ομάδας ελέγχου. Παρατηρούμε ότι από τα 10 παιδιά της πειραματικής ομάδας που απάντησαν θετικά στην ερώτηση 10, τα 4 απάντησαν ότι θα έπαιζαν οικογένεια, τα 2 κρυφό, 1 θα έπαιζαν με τα ζώακια, 2 θα έπαιζαν με τα τουβλάκια και 1 κουκλοθέατρο. Από τα παιδιά της ομάδας ελέγχου που απάντησαν θετικά στην ερώτηση 10, τα 2 απάντησαν ότι θα έπαιζαν στο σπιτάκι, 4 με τουβλάκια και 2 με τα ζώακια. Από τις απαντήσεις των παιδιών, είναι ευδιάκριτο ότι τα περισσότερα παιχνίδια που επέλεξαν να παίξουν τα παιδιά, είναι παιχνίδια που χρειάζεται να επικοινωνήσουν τα παιδιά μεταξύ τους και μάλιστα λεκτικά. Φαίνεται να μην αντιλαμβάνονται τη δυσκολία στη λεκτική επικοινωνία ανάμεσα σε αλλόγλωσσους ανθρώπους.

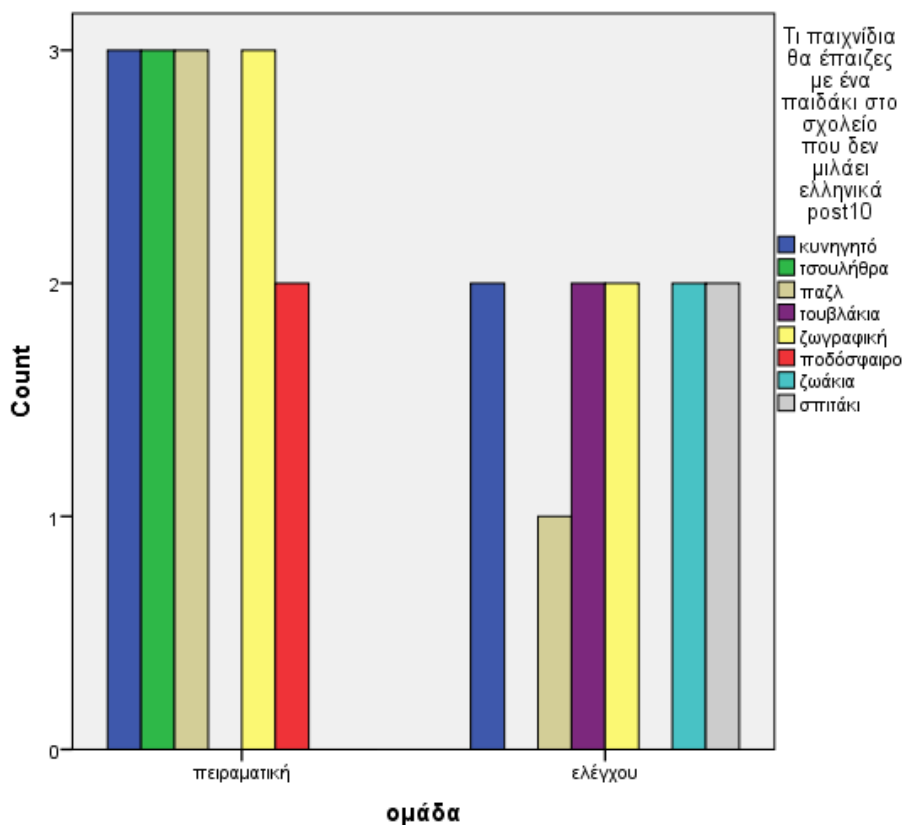
Γράφημα 3: Τι παιχνίδια θα έπαιζες με ένα παιδάκι στο σχολείο που δεν μιλάει ελληνικά (pretest)



Στο ερωτηματολόγιο που δόθηκε στα παιδιά μετά την παρέμβαση (post test), για την ερώτηση, παρατηρώντας το Γράφημα 4 διακρίνουμε τις απαντήσεις των παιδιών. Από τα 14 παιδιά της πειραματικής ομάδας που απάντησαν θετικά στην ερώτηση, παρατηρούμε ότι τα 3 είπαν ότι θα έπαιζαν κυνηγητό, 3 θα έκαναν τσουλήθρα, 3 θα έπαιζαν παζλ, 3 θα ζωγράφιζαν και 2 θα έπαιζαν ποδόσφαιρο. Από τα 11 παιδιά της ομάδας ελέγχου που απάντησαν θετικά, τα 2 είπαν ότι θα έπαιζαν κυνηγητό, 1 πάζλ, 2 τσουλήθρα, 2 ζωγραφική, 2 θα έπαιζαν με τα ζωάκια και 2 θα έπαιζαν στο σπιτάκι. Από τις απαντήσεις που μας έδωσαν τα παιδιά και των δύο ομάδων διαπιστώνουμε ότι άλλαξε το ύφος του παιχνιδιού που θα έπαιζαν. Μετά την παρέμβαση, τα παιδιά επέλεξαν να παίζουν παιχνίδια, τα οποία δεν απαιτούν τόσο πολύ τη λεκτική επικοινωνία ανάμεσα στους παίκτες. Συγκρίνοντας τις δυο ομάδες από τις απαντήσεις που μας έδωσαν θα λέγαμε ότι στην πειραματική ομάδα, έγινε περισσότερο κατανοητή η δυσκολία στη λεκτική επικοινωνία ανάμεσα σε αλλόγλωσσα άτομα. Αυτό αποδεικνύεται από το γεγονός ότι μετά την παρέμβαση, όλες οι απαντήσεις των παιδιών αναφορικά με τι παιχνίδια θα επέλεγαν να παίζουν με ένα παιδάκι που δε μιλάει ελληνικά, ήταν παιχνίδια που δεν απαιτούσαν λεκτική επικοινωνία. Στην ομάδα ελέγχου αντίθετα, μπορούμε να εντοπίσουμε και απαντήσεις για παιχνίδια που

απαιτούν λεκτική επικοινωνία από τους συμμετέχοντες, όπως είναι το σπιτάκι και τα τουβλάκια.

Γράφημα 4: Τι παιχνίδια θα έπαιζες με ένα παιδάκι στο σχολείο που δεν μιλάει ελληνικά (post test)



Στην **ερώτηση 11**, τους ζητήθηκε να απαντήσουν με ΝΑΙ ή ΟΧΙ στην εξής ερώτηση: «Αν ερχόταν ένα παιδάκι στο σχολείο σου από μια άλλη χώρα, που δεν έχει εδώ φίλους, θα το καλούσες στο σπίτι σου;».

Στο ερωτηματολόγιο που δόθηκε στα παιδιά πριν την παρέμβαση (pretest), για την ερώτηση 10, παρατηρώντας τον Πίνακα 22 μπορούμε να διαπιστώσουμε ότι από τα παιδιά της πειραματικής ομάδας το 26,7% απάντησε αρνητικά και το 73,3% απάντησε θετικά. Από τα παιδιά της ομάδας ελέγχου το 33,3% απάντησε αρνητικά και το 66,7% απάντησε θετικά. Παρατηρούμε ότι η ομάδα ελέγχου έχει υψηλότερα ποσοστά στην αρνητική απάντηση σε σχέση με την πειραματική ομάδα.

Πίνακας 22: Αν ερχόταν ένα παιδάκι στο σχολείο σου από μια άλλη χώρα, που δεν έχει εδώ φίλους, θα το καλούσες στο σπίτι σου να παίξεις;

			Αν ερχόταν ένα παιδάκι στο σχολείο σου από μια άλλη χώρα, που δεν έχει εδώ φίλους,θα το καλούσες στο σπίτι σου να παίξεις;		Total
			Όχι	Ναι	
ομάδα	πειραματική	Count	4	11	15
		% within ομάδα	26,7%	73,3%	100,0%
		% of Total	13,3%	36,7%	50,0%
	ελέγχου	Count	5	10	15
		% within ομάδα	33,3%	66,7%	100,0%
		% of Total	16,7%	33,3%	50,0%
Total	Count	9	21	30	
	% within ομάδα	30,0%	70,0%	100,0%	
	% of Total	30,0%	70,0%	100,0%	

Ο Fisher's exact test έδωσε p-value=0,1 μεγαλύτερο από το επίπεδο σημαντικότητας 0,05. Η διαφορά αυτή που παρατηρείται ανάμεσα στις δύο ομάδες αναφορικά με διάθεση αλληλεπίδρασης με πολιτισμικά διαφορετικούς ανθρώπους, πριν την παρέμβαση, δεν είναι στατιστικά σημαντική.

Chi-Square Tests

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)	Exact Sig. (2-sided)	Exact Sig. (1-sided)
Pearson Chi-Square	,159 ^a	1	,690		
Continuity Correction ^b	,000	1	1,000		
Likelihood Ratio	,159	1	,690		
Fisher's Exact Test				1,000	,500
Linear-by-Linear Association	,153	1	,695		
N of Valid Cases	30				

a. 2 cells (50,0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 4,50.

b. Computed only for a 2x2 table

Στο ερωτηματολόγιο που δόθηκε στα παιδιά μετά την παρέμβαση (post test), για την ερώτηση 11, παρατηρώντας τον Πίνακα 23 μπορούμε να διαπιστώσουμε ότι από τα παιδιά της πειραματικής ομάδας το 6,7% απάντησε αρνητικά και το 93,3%

απάντησε θετικά. Από τα παιδιά της ομάδας ελέγχου το 13,3% απάντησε αρνητικά και το 86,7% απάντησε θετικά.

Πίνακας 23: Αν ερχόταν ένα παιδάκι στο σχολείο σου από μια άλλη χώρα, που δεν έχει εδώ φίλους, θα το καλούσες στο σπίτι σου να παίζετε;

		Αν ερχόταν ένα παιδάκι στο σχολείο σου από μια άλλη χώρα, που δεν έχει εδώ φίλους, θα το καλούσες στο σπίτι σου να παίζετε;		Total		
		Όχι	Ναι			
ομάδα	πειραματική	Count	1	14	15	
		% within ομάδα	6,7%	93,3%	100,0%	
		% of Total	3,3%	46,7%	50,0%	
	ελέγχου	Count	2	13	15	
			% within ομάδα	13,3%	86,7%	100,0%
			% of Total	6,7%	43,3%	50,0%
Total	Count	3	27	30		
		% within ομάδα	10,0%	90,0%	100,0%	
		% of Total	10,0%	90,0%	100,0%	

Διαπιστώνουμε λοιπόν, ότι μετά την παρέμβαση υπάρχει μια αλλαγή τόσο στην πειραματική ομάδα, όσο και στην ομάδα ελέγχου, αναφορικά με τη διάθεση αλληλεπίδρασης με πολιτισμικά διαφορετικούς ανθρώπους και κατά συνέπεια στο επίπεδο της ενσυναίσθησής τους. Στον Πίνακα 24, παρατηρούμε ότι από τα παιδιά της πειραματικής ομάδας, το 20 % υπέστη αλλαγή, ενώ το 80% δεν υπέστη αλλαγή στη διάθεση αλληλεπίδρασης με πολιτισμικά διαφορετικούς ανθρώπους. Επίσης από τα παιδιά της ομάδας ελέγχου, το 20% υπέστη αλλαγή στη διάθεση αλληλεπίδρασης με πολιτισμικά διαφορετικούς ανθρώπους, ενώ το 80% δεν υπέστη.

Πίνακας 24: Αλλαγή στη διάθεση αλληλεπίδρασης με πολιτισμικά διαφορετικούς ανθρώπους

		Αλλαγή στη διάθεση αλληλεπίδρασης με πολιτισμικά διαφορετικούς ανθρώπους		Total	
		αλλαγή	όχι αλλαγή		
ομάδα	πειραματική	Count	3	12	15
		% within ομάδα	20,0%	80,0%	100,0%

	% of Total	10,0%	40,0%	50,0%
	Count	3	12	15
ελέγχου	% within ομάδα	20,0%	80,0%	100,0%
	% of Total	10,0%	40,0%	50,0%
	Count	6	24	30
Total	% within ομάδα	20,0%	80,0%	100,0%
	% of Total	20,0%	80,0%	100,0%

Ο έλεγχος Chi-Square που ακολουθεί μας δείχνει αν αυτή η διαφορά ανάμεσα στην πειραματική ομάδα και την ομάδα ελέγχου σχετικά με την αλλαγή στη διάθεση αλληλεπίδρασης με πολιτισμικά διαφορετικούς ανθρώπους είναι στατιστικά σημαντική ή όχι.

Chi-Square Tests

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)	Exact Sig. (2-sided)	Exact Sig. (1-sided)
Pearson Chi-Square	,000 ^a	1	1,000		
Continuity Correction ^b	,000	1	1,000		
Likelihood Ratio	,000	1	1,000		
Fisher's Exact Test				1,000	,674
Linear-by-Linear Association	,000	1	1,000		
N of Valid Cases	30				

a. 2 cells (50,0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 3,00.

b. Computed only for a 2x2 table

Ο Fisher's exact test έδωσε p-value=1 μεγαλύτερο από το επίπεδο σημαντικότητας 0,05. Η διαφορά αυτή που παρατηρείται ανάμεσα στις δύο ομάδες αναφορικά με την αλλαγή στη διάθεση αλληλεπίδρασης με πολιτισμικά διαφορετικούς ανθρώπους, δεν είναι στατιστικά σημαντική. Με τη χρήση του Fisher's exact test δηλαδή, διαπιστώθηκε αναφορικά με την αλλαγή στις απόψεις των παιδιών, ανάμεσα στην πειραματική ομάδα και την ομάδα ελέγχου μετά την παρέμβαση με τη χρήση της εφαρμογής Messenger, πως δεν υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά, σε επίπεδο σημαντικότητας $\alpha=0,05$. Η χρήση της εφαρμογής Messenger δηλαδή, δεν επηρέασε τα παιδιά της πειραματικής ομάδας να αλλάξουν τη διάθεση τους για αλληλεπίδραση με πολιτισμικά διαφορετικούς ανθρώπους τόσο πολύ σε σύγκριση με

τα παιδιά της ομάδας ελέγχου. Λαμβάνοντας υπόψιν όμως το μικρό μέγεθος του δείγματος, δεν μπορούμε να γενικεύσουμε τα αποτελέσματα του ελέγχου στον πληθυσμό.

Στην **ερώτηση 12**, τους ζητήθηκε να απαντήσουν με ΝΑΙ ή ΟΧΙ στην εξής ερώτηση: «Αν ερχόταν ένα παιδάκι στο σχολείο σου που δεν μιλάει ελληνικά, θα ήθελες να καθίσει δίπλα σου στην παρεούλα;»

Στο ερωτηματολόγιο που δόθηκε στα παιδιά πριν την παρέμβαση (pretest), για την ερώτηση 12, παρατηρώντας τον Πίνακα 25 μπορούμε να διαπιστώσουμε ότι από τα παιδιά της πειραματικής ομάδας το 73,3% απάντησε αρνητικά και το 26,7% απάντησε θετικά. Από τα παιδιά της ομάδας ελέγχου το 46,7% απάντησε αρνητικά και το 53,3% απάντησε θετικά.

Πίνακας 25: Αν ερχόταν ένα παιδάκι στο σχολείο σου που δεν μιλάει ελληνικά, θα ήθελες να καθίσει δίπλα σου στην παρεούλα;

		Αν ερχόταν ένα παιδάκι στο σχολείο σου που δεν μιλάει ελληνικά, θα ήθελες να καθίσει δίπλα σου στην παρεούλα;		Total
		Όχι	Ναι	
ομάδα	πειραματική	Count 11	4	15
	% within ομάδα	73,3%	26,7%	100,0%
	% of Total	36,7%	13,3%	50,0%
	ελέγχου	Count 7	8	15
% within ομάδα	46,7%	53,3%	100,0%	
% of Total	23,3%	26,7%	50,0%	
Total	Count	18	12	30
	% within ομάδα	60,0%	40,0%	100,0%
	% of Total	60,0%	40,0%	100,0%

Από τον έλεγχο χ^2 προκύπτει $\chi^2=2,222$ με $\beta.\epsilon=1$ και $p \text{ value}=0,136$ μεγαλύτερο από το επίπεδο σημαντικότητας 0,05. Η διαφορά αυτή που παρατηρείται ανάμεσα στις δύο ομάδες αναφορικά με τη διαπολιτισμική δεξιότητα της επικοινωνίας και πιο συγκεκριμένα την επιθυμία ή όχι των παιδιών να έρθουν σε επαφή και να επικοινωνήσουν με άτομα διαφορετικού πολιτισμικού και γλωσσικού περιβάλλοντος, πριν την παρέμβαση, δεν είναι στατιστικά σημαντική.

Chi-Square Tests

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)	Exact Sig. (2-sided)	Exact Sig. (1-sided)
Pearson Chi-Square	2,222 ^a	1	,136		
Continuity Correction ^b	1,250	1	,264		
Likelihood Ratio	2,256	1	,133		
Fisher's Exact Test				,264	,132
Linear-by-Linear Association	2,148	1	,143		
N of Valid Cases	30				

a. 0 cells (0,0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 6,00.

b. Computed only for a 2x2 table

Στο ερωτηματολόγιο που δόθηκε στα παιδιά μετά την παρέμβαση (post test), για την ερώτηση 12, παρατηρώντας τον Πίνακα 26 μπορούμε να διαπιστώσουμε ότι από τα παιδιά της πειραματικής ομάδας το 6,7% απάντησε αρνητικά και το 93,3% απάντησε θετικά. Από τα παιδιά της ομάδας ελέγχου το 20% απάντησε αρνητικά και το 80% απάντησε θετικά.

Πίνακας 26: Αν ερχόταν ένα παιδάκι στο σχολείο σου που δεν μιλάει ελληνικά, θα ήθελες να καθίσει δίπλα σου στην παρεούλα;

		Αν ερχόταν ένα παιδάκι στο σχολείο σου που δεν μιλάει ελληνικά, θα ήθελες να καθίσει δίπλα σου στην παρεούλα;		Total	
		Όχι	Ναι		
ομάδα	πειραματική	Count	1	14	15
		% within ομάδα	6,7%	93,3%	100,0%
		% of Total	3,3%	46,7%	50,0%
	ελέγχου	Count	3	12	15
	% within ομάδα	20,0%	80,0%	100,0%	
	% of Total	10,0%	40,0%	50,0%	
Total	Count	4	26	30	
	% within ομάδα	13,3%	86,7%	100,0%	
	% of Total	13,3%	86,7%	100,0%	

Διαπιστώνουμε λοιπόν ότι μετά την παρέμβαση υπάρχει μια αλλαγή τόσο στην πειραματική ομάδα, όσο και στην ομάδα ελέγχου, αναφορικά με τη διαπολιτισμική δεξιότητα της επικοινωνίας και πιο συγκεκριμένα την επιθυμία ή όχι των παιδιών να

έρθουν σε επαφή και να επικοινωνήσουν με άτομα διαφορετικού πολιτισμικού και γλωσσικού περιβάλλοντος. Στον Πίνακα 27, παρατηρούμε ότι από τα παιδιά της πειραματικής ομάδας, το 66,7 % υπέστη αλλαγή, ενώ το 33,3% δεν υπέστη αλλαγή στην επιθυμία να έρθουν σε επαφή και να επικοινωνήσουν με άτομα διαφορετικού πολιτισμικού περιβάλλοντος. Από τα παιδιά της ομάδας ελέγχου, το 26,7% υπέστη αλλαγή στη δεξιότητα της επικοινωνίας και πιο συγκεκριμένα την ικανότητα δημιουργίας σχέσεων με άτομα διαφορετικού πολιτισμικού περιβάλλοντος, ενώ το 73,3% δεν υπέστη αλλαγή.

Πίνακας 27: Αλλαγή στη διαπολιτισμική δεξιότητα επικοινωνίας

			Αλλαγή στη διαπολιτισμική δεξιότητα επικοινωνίας		Total
			αλλαγή	όχι αλλαγή	
ομάδα	πειραματική	Count	10	5	15
		% within ομάδα	66,7%	33,3%	100,0%
		% of Total	33,3%	16,7%	50,0%
	ελέγχου	Count	4	11	15
		% within ομάδα	26,7%	73,3%	100,0%
		% of Total	13,3%	36,7%	50,0%
Total	Count	14	16	30	
	% within ομάδα	46,7%	53,3%	100,0%	
	% of Total	46,7%	53,3%	100,0%	

Ο έλεγχος Chi-Square μας δίνει πληροφορίες σχετικά με το αν αυτή η διαφορά ανάμεσα στην πειραματική ομάδα και την ομάδα ελέγχου αναφορικά με τη διαπολιτισμική δεξιότητα επικοινωνίας είναι στατιστικά σημαντική.

Chi-Square Tests

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)	Exact Sig. (2-sided)	Exact Sig. (1-sided)
Pearson Chi-Square	4,821 ^a	1	,028		
Continuity Correction ^b	3,348	1	,067		
Likelihood Ratio	4,963	1	,026		
Fisher's Exact Test				,066	,033
Linear-by-Linear Association	4,661	1	,031		

N of Valid Cases	30				
------------------	----	--	--	--	--

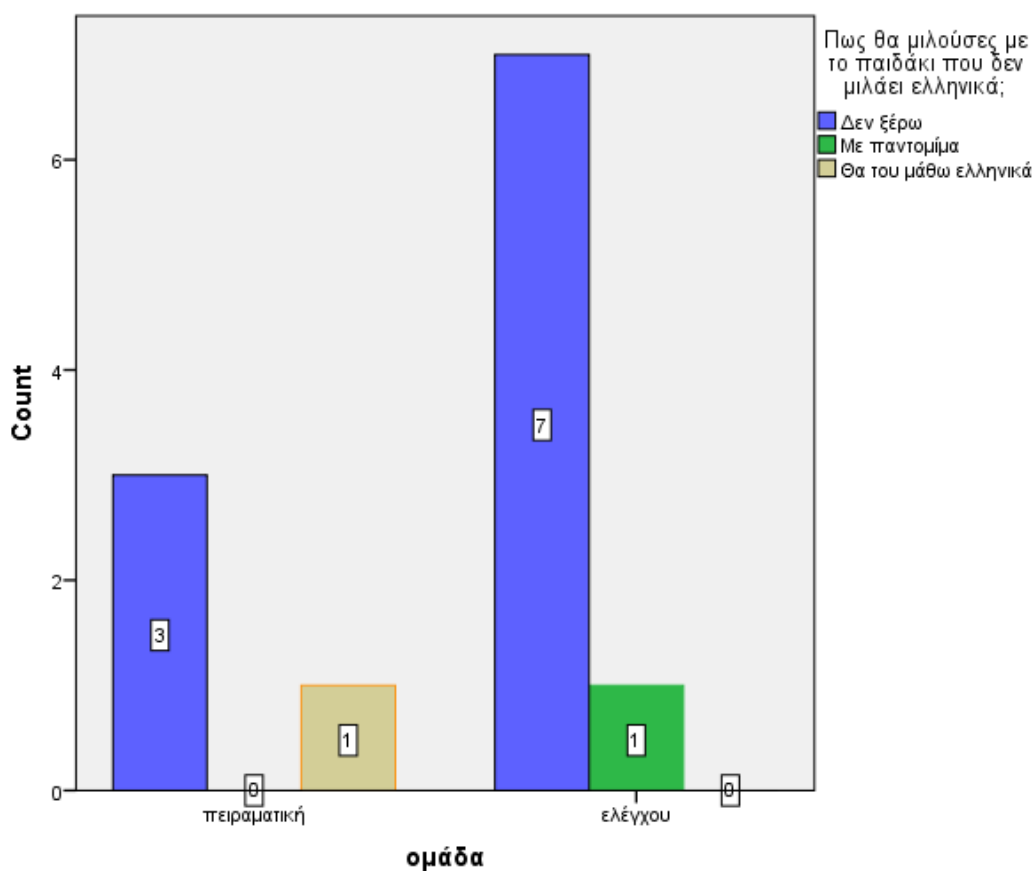
a. 0 cells (0,0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 7,00.

b. Computed only for a 2x2 table

Από τον έλεγχο χ^2 προκύπτει $\chi=4,821$ με $\beta.\epsilon=1$ και $p \text{ value}=0,028$ μικρότερο από το επίπεδο σημαντικότητας 0,05. Η διαφορά αυτή που παρατηρείται ανάμεσα στις δύο ομάδες αναφορικά με την αλλαγή στη διαπολιτισμική δεξιότητα επικοινωνίας είναι στατιστικά σημαντική. Σχετικά δηλαδή με την αλλαγή της στάσης των παιδιών ανάμεσα στην πειραματική ομάδα και την ομάδα ελέγχου μετά την παρέμβαση με τη χρήση της εφαρμογής Messenger, διαπιστώθηκε με τη χρήση του ελέγχου Chi Square, πως υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά, σε επίπεδο σημαντικότητας $\alpha=0,05$. Η χρήση του Messenger δηλαδή, επηρέασε τη διαπολιτισμική δεξιότητα επικοινωνίας στα παιδιά της πειραματικής ομάδας συγκριτικά με τα παιδιά της ομάδας ελέγχου. Λαμβάνοντας υπόψιν όμως το μικρό μέγεθος του δείγματος, δεν μπορούμε να γενικεύσουμε τα αποτελέσματα του ελέγχου στον πληθυσμό.

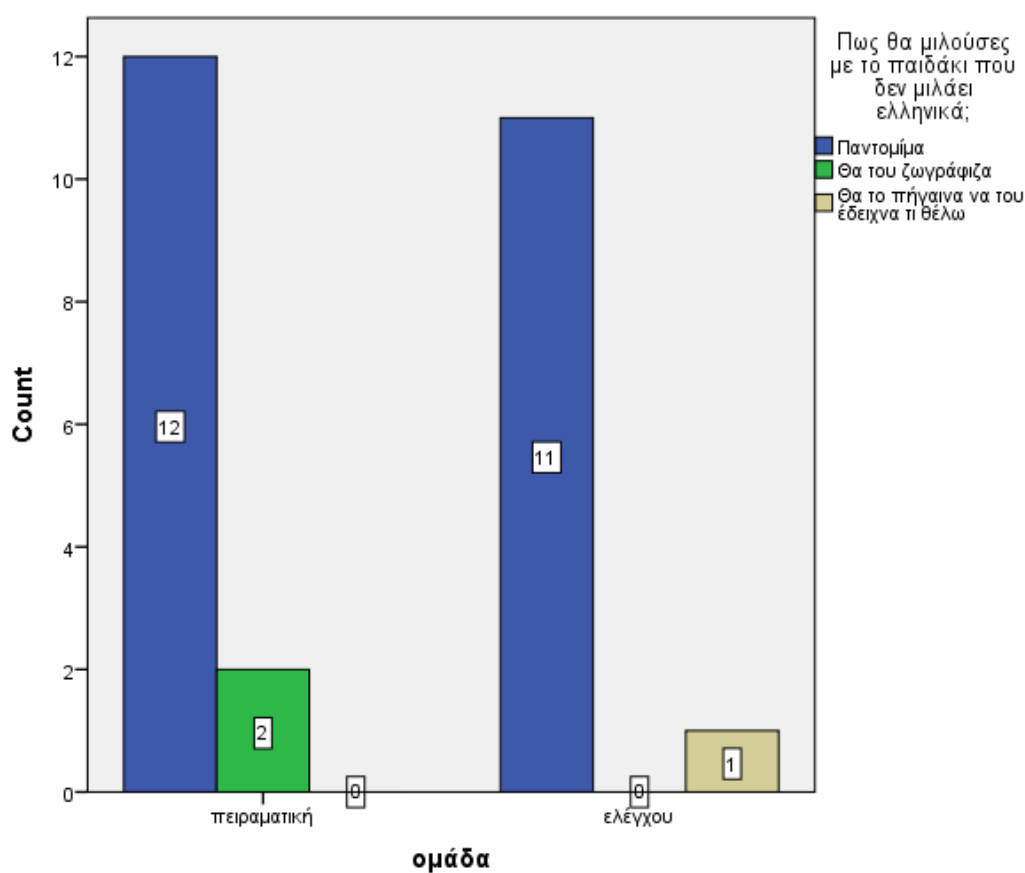
Στα παιδιά που απάντησαν θετικά σε αυτή την ερώτηση στο ερωτηματολόγιο πριν την παρέμβαση, τους τέθηκε το ερώτημα πως θα μιλούσε με το παιδάκι που δεν μιλάει ελληνικά. Στο Γράφημα 5 φαίνονται οι απαντήσεις που έδωσαν τα παιδιά στο αρχικό ερωτηματολόγιο, τόσο της πειραματικής ομάδας όσο και της ομάδας ελέγχου. Γίνεται φανερό ότι, τόσο στην πειραματική ομάδα, όσο και στην ομάδα ελέγχου, η απάντηση που υπερισχύει, είναι η απάντηση «Δεν ξέρω». Στην πειραματική ομάδα 3 από τα 4 παιδιά απάντησαν ότι δεν ξέρουν πως θα μιλούσαν στο παιδάκι που δεν μιλάει ελληνικά, ενώ 1 από τα 4 παιδιά απάντησε ότι θα του μιλούσε με παντομίμα. Στην ομάδα ελέγχου αντίστοιχα, 7 από τα 8 παιδιά απάντησαν ότι δεν ξέρουν με ποιο τρόπο θα μιλούσαν στο παιδί που δεν μιλάει ελληνικά, ενώ 1 από τα 8 παιδιά απάντησε ότι θα του μάθαινε ελληνικά. Διακρίνουμε λοιπόν ότι τόσο τα παιδιά της πειραματικής ομάδας, όσο και τα παιδιά της ομάδας ελέγχου, έδειξαν αδυναμία να σκεφτούν εναλλακτικούς τρόπους επικοινωνίας.

Γράφημα 5: Πώς θα μιλούσες με ένα παιδάκι στο σχολείο που δεν μιλάει ελληνικά (pretest)



Στο ερωτηματολόγιο που δόθηκε στα παιδιά μετά την παρέμβαση (post test), για την ερώτηση, παρατηρώντας το Γράφημα 6 διακρίνουμε τις απαντήσεις των παιδιών. Από τα 14 παιδιά της πειραματικής ομάδας που απάντησαν θετικά στην ερώτηση, παρατηρούμε ότι τα 12 θα επικοινωνούσαν με το παιδάκι που δεν μιλάει ελληνικά με παντομίμα, και τα 2 θα του ζωγράφιζαν αυτό που ήθελαν να του πουν. Από τα 12 παιδιά της ομάδας ελέγχου που απάντησαν θετικά στην ερώτηση, τα 11 απάντησαν ότι θα επικοινωνούσαν με παντομίμα με το παιδάκι που δεν μιλάει ελληνικά ενώ ένα απάντησε ότι θα το πήγαινε να του δείξει τι θέλει. Συγκρίνοντας τις δυο ομάδες από τις απαντήσεις που μας έδωσαν, θα λέγαμε ότι και οι δύο ομάδες μετά την παρέμβαση κατάφεραν να βρουν εναλλακτικούς τρόπους επικοινωνίας με αλλόγλωσσους ανθρώπους.

Γράφημα 6: Πώς θα μιλούσες με ένα παιδάκι στο σχολείο που δεν μιλάει ελληνικά (posttest)



Τέλος, πρέπει να αναφερθεί ότι από τις αναλύσεις, προέκυψε ότι το φύλο και η ηλικία δεν σχετίζεται με την αλλαγή στις στάσεις και τις διαπολιτισμικές δεξιότητες των παιδιών και των δύο ομάδων.

9.4. Παρουσίαση αποτελεσμάτων για την χρήση της εφαρμογής Messenger και των χαρακτηριστικών που προσέλκυσαν περισσότερο το ενδιαφέρον των παιδιών

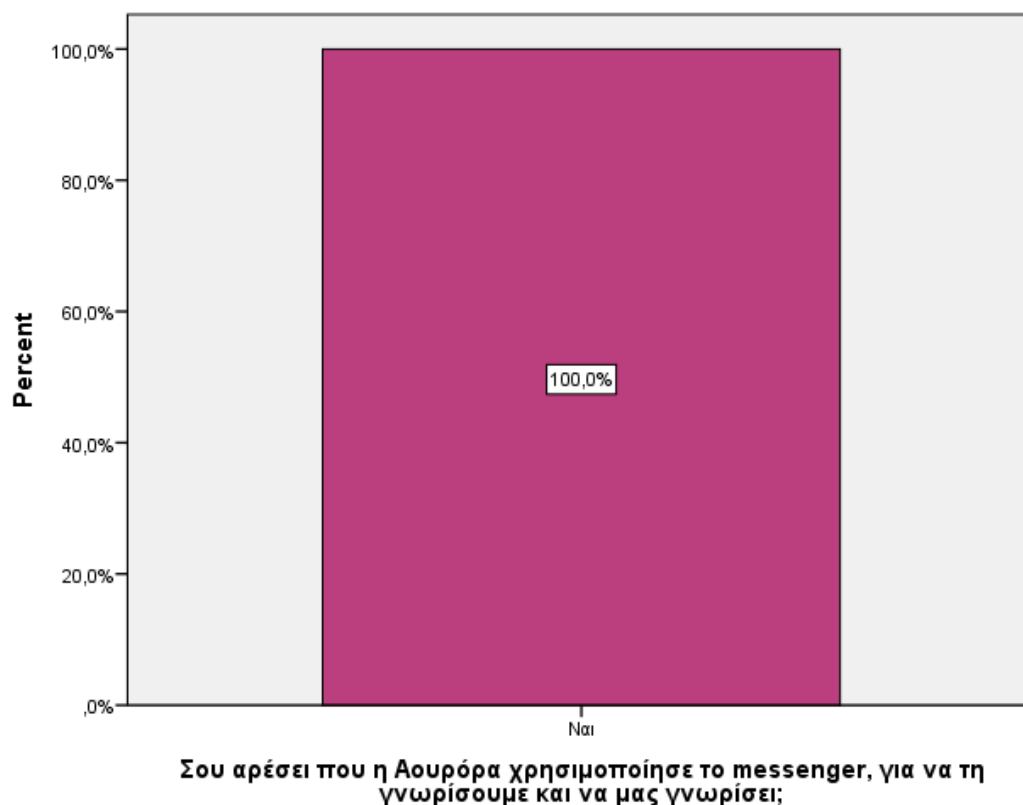
Προκειμένου να διαπιστωθεί αν άρεσε στα παιδιά η χρήση της εφαρμογής Messenger, ποια χαρακτηριστικά της εφαρμογής προσέλκυσαν περισσότερο το ενδιαφέρον τους και αν θα ήθελαν να χρησιμοποιήσουμε ξανά την εφαρμογή, για να γνωρίσουμε και άλλα άτομα, δόθηκε στα παιδιά της πειραματικής ομάδας ένα ερωτηματολόγιο μετά την παρέμβαση για να ελεγχθούν τα παραπάνω ερωτήματα. Το ερωτηματολόγιο αυτό αποτελούνταν από 4 ερωτήσεις κλειστού τύπου. Σε μία μόνο ερώτηση ζητούνταν από τα παιδιά να συμπληρώσουν αν θέλουν και κάτι άλλο.

Στην **ερώτηση 1** του ερωτηματολογίου τα παιδιά καλούνταν να απαντήσουν με ΝΑΙ ή ΟΧΙ αν τους άρεσε που η Αουρόρα χρησιμοποίησε το Messenger, για να τη γνωρίσουμε και να μας γνωρίσει. Παρατηρώντας τον Πίνακα 36 και το Γράφημα 7, διαπιστώνουμε ότι το 100% των παιδιών που χρησιμοποίησαν το Messenger, απάντησαν θετικά.

Πίνακας 36: Σου αρέσει που η Αουρόρα χρησιμοποίησε το Messenger, για να τη γνωρίσουμε και να μας γνωρίσει;

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid Ναι	15	100,0	100,0	100,0

Γράφημα 7: Σου αρέσει που η Αουρόρα χρησιμοποίησε το Messenger, για να τη γνωρίσουμε και να μας γνωρίσει;



Στην **ερώτηση 2** του ερωτηματολογίου τα παιδιά καλούνταν να επιλέξουν ποιο ή ποια χαρακτηριστικά της εφαρμογής Messenger τους άρεσε πιο πολύ. Η ερώτηση που δόθηκε στα παιδιά ήταν:

«Τι σου άρεσε πιο πολύ όταν χρησιμοποίησες το Messenger;»

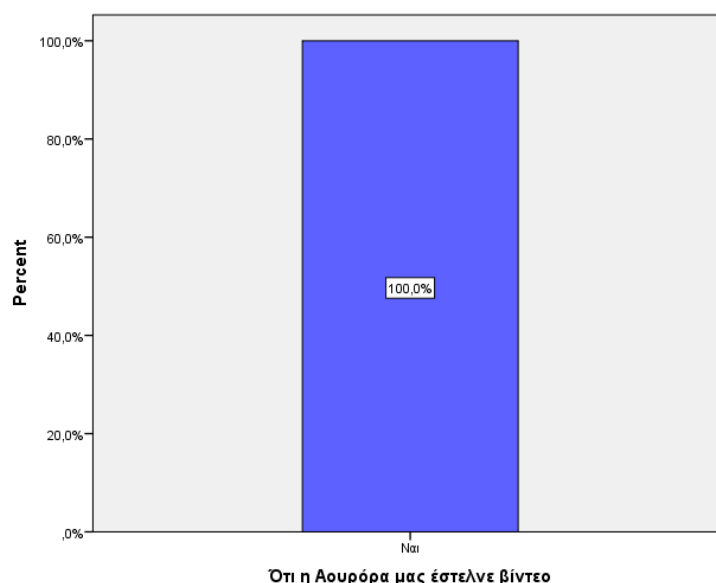
- Ότι η Αουρόρα μας έστειλε βίντεο
- Ότι η Αουρόρα μας έστειλε φωτογραφίες
- Ότι εμείς μπορούσαμε να της στείλουμε βίντεο
- Ότι εμείς μπορούσαμε να της στείλουμε φωτογραφίες
- Το ηχητικό μήνυμα
- Άλλο

Παρατηρώντας τον Πίνακα 37 και το Γράφημα 8, μπορούμε να διαπιστώσουμε ότι το 100% των παιδιών, δηλαδή και τα 15 παιδιά της ομάδας επέλεξαν το πρώτο χαρακτηριστικό της εφαρμογής «Ότι η Αουρόρα μας έστειλε βίντεο». Τους άρεσε δηλαδή η δυνατότητα αποστολής βίντεο από την Αουρόρα.

Πίνακας 37: Ότι η Αουρόρα μας έστειλε βίντεο

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid Ναι	15	100,0	100,0	100,0

Γράφημα 8: Ότι η Αουρόρα μας έστειλε βίντεο

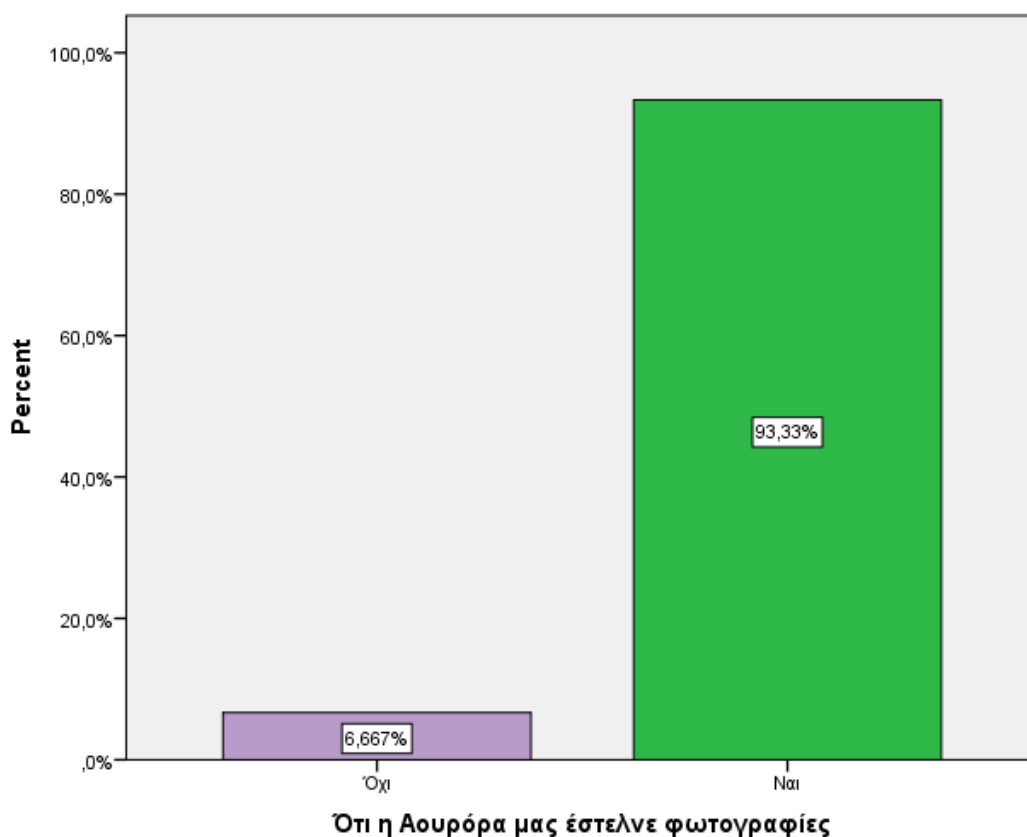


Αναφορικά με τη δεύτερη επιλογή «Ότι η Αουρόρα μας έστειλε φωτογραφίες», παρατηρώντας τον Πίνακα 38 και το Γράφημα 9, διαπιστώνουμε ότι το 93,3% έδωσε θετική απάντηση, ενώ το 6,7% έδωσε αρνητική απάντηση. Στα 14 από τα 15 παιδιά δηλαδή άρεσε που η Αουρόρα τους έστειλε φωτογραφίες, ενώ σε 1 από τα 15 παιδιά δεν άρεσε αυτή η δυνατότητα της εφαρμογής.

Πίνακας 38: Ότι η Αουρόρα μας έστειλε φωτογραφίες

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Όχι	1	6,7	6,7
	Ναι	14	93,3	100,0
	Total	15	100,0	100,0

Γράφημα 9: Ότι η Αουρόρα μας έστειλε φωτογραφίες



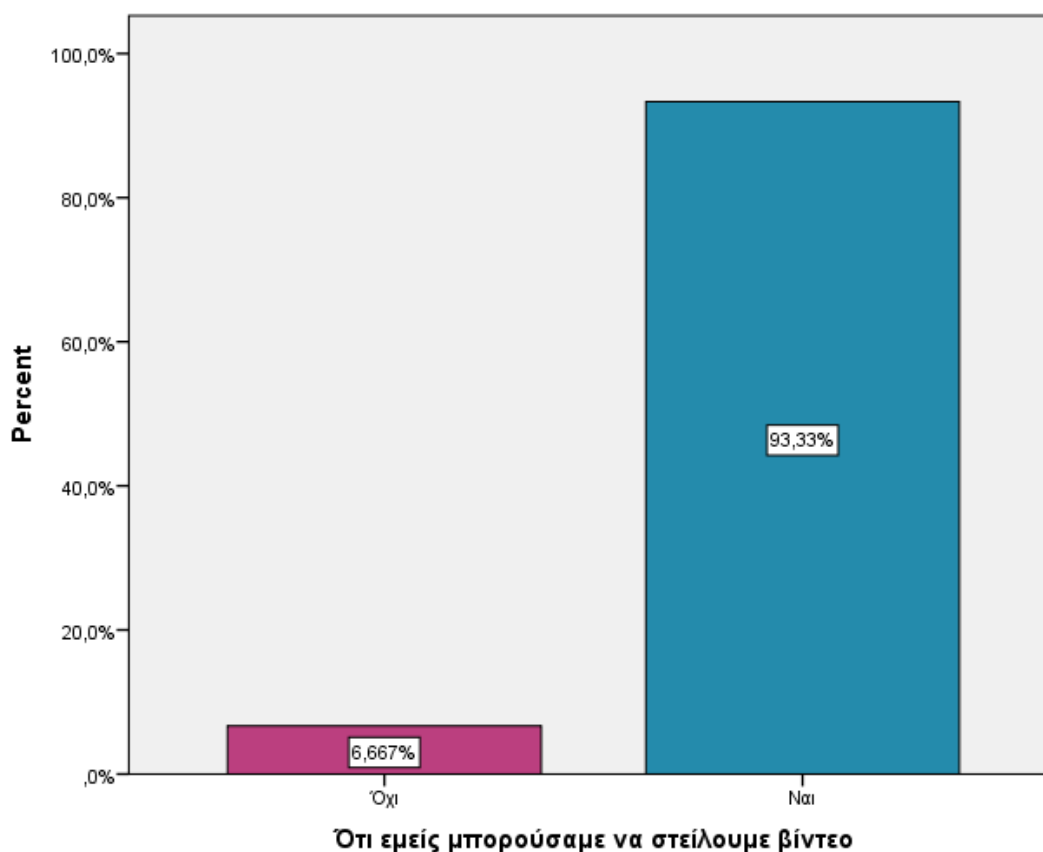
Αναφορικά με την τρίτη επιλογή «Ότι εμείς μπορούσαμε να της στείλουμε βίντεο», παρατηρώντας τον Πίνακα 39 και το Γράφημα 10, διαπιστώνουμε ότι το 93,3% των παιδιών έδωσε θετική απάντηση, ενώ το 6,7% έδωσε αρνητική απάντηση.

Στα 14 από τα 15 παιδιά δηλαδή άρεσε που μπορούσαμε να στείλουμε βίντεο στην Αουρόρα ενώ σε 1 από τα 15 δεν άρεσε αυτή η επιλογή.

Πίνακα 39: Ότι εμείς μπορούσαμε να στείλουμε βίντεο

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Όχι	1	6,7	6,7	6,7
	Ναι	14	93,3	93,3	100,0
	Total	15	100,0	100,0	

Γράφημα 10: Ότι εμείς μπορούσαμε να στείλουμε βίντεο



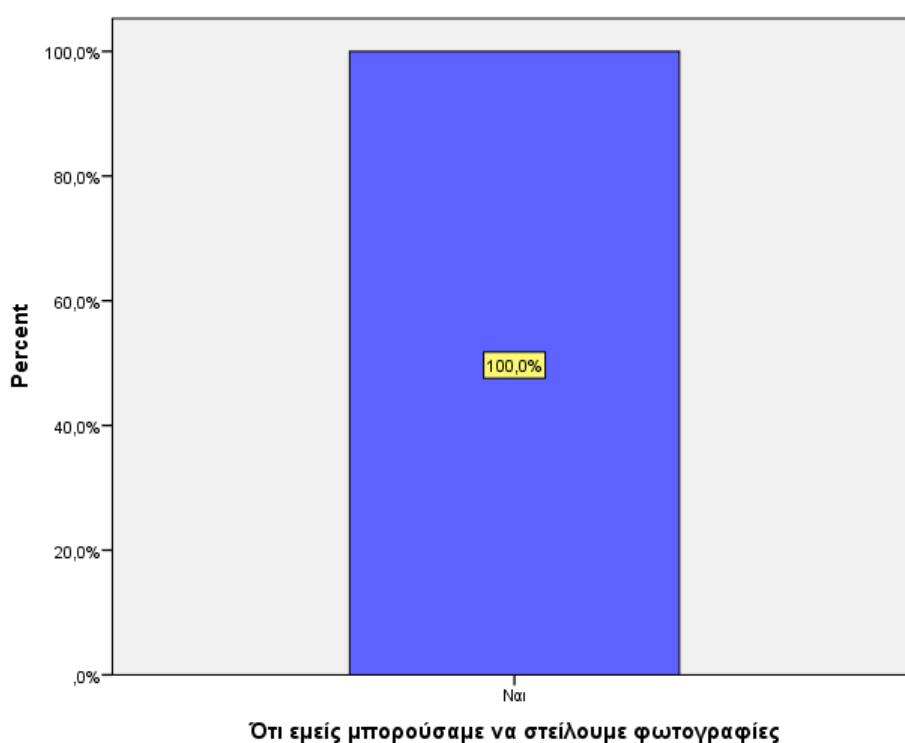
Αναφορικά με την τέταρτη επιλογή «Ότι εμείς μπορούσαμε να της στείλουμε φωτογραφίες», παρατηρώντας τον Πίνακα 40 και το Γράφημα 11, διαπιστώνουμε ότι το 100% των παιδιών έδωσε θετική απάντηση. Στα 15 από τα 15 παιδιά δηλαδή άρεσε το γεγονός ότι μπορούσαν να στείλουν φωτογραφίες στην Αουρόρα. Γεγονός που

μπορεί να οφείλετε στην εξοικείωση των παιδιών με το συγκεκριμένο χαρακτηριστικό της εφαρμογής.

Πίνακας 40: Ότι εμείς μπορούσαμε να στείλουμε φωτογραφίες

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid Ναι	15	100,0	100,0	100,0

Γράφημα 11: Ότι εμείς μπορούσαμε να στείλουμε φωτογραφίες

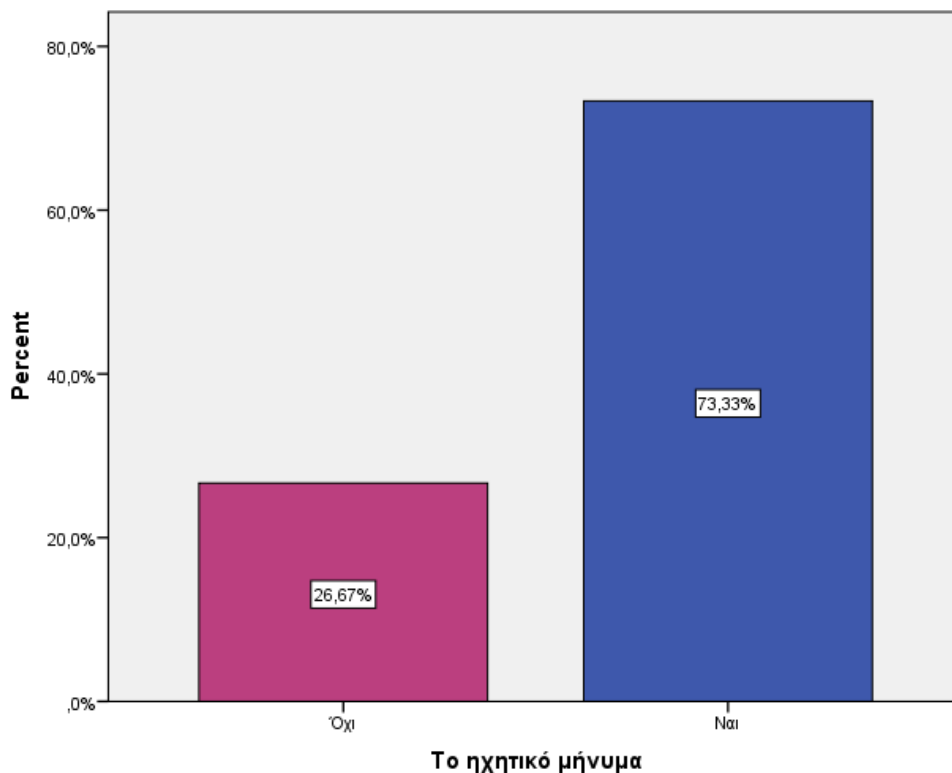


Αναφορικά με την πέμπτη επιλογή «Το ηχητικό μήνυμα», παρατηρώντας τον Πίνακα 41 και το Γράφημα 12, διαπιστώνουμε ότι το 73,3% έδωσε θετική απάντηση, ενώ το 26,7% έδωσε αρνητική απάντηση. Δηλαδή στα 11 από τα 15 παιδιά άρεσε αυτή η δυνατότητα του Messenger, ενώ στα 4 από τα 15 όχι. Ένα παιδί ανέφερε χαρακτηριστικά για τη συγκεκριμένη επιλογή ότι δεν του άρεσε γιατί « δε μου αρέσει να ακούω τη φωνή μου».

Πίνακας 41: Το ηχητικό μήνυμα

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Όχι	4	26,7	26,7
	Ναι	11	73,3	100,0
	Total	15	100,0	100,0

Γράφημα 12: Το ηχητικό μήνυμα



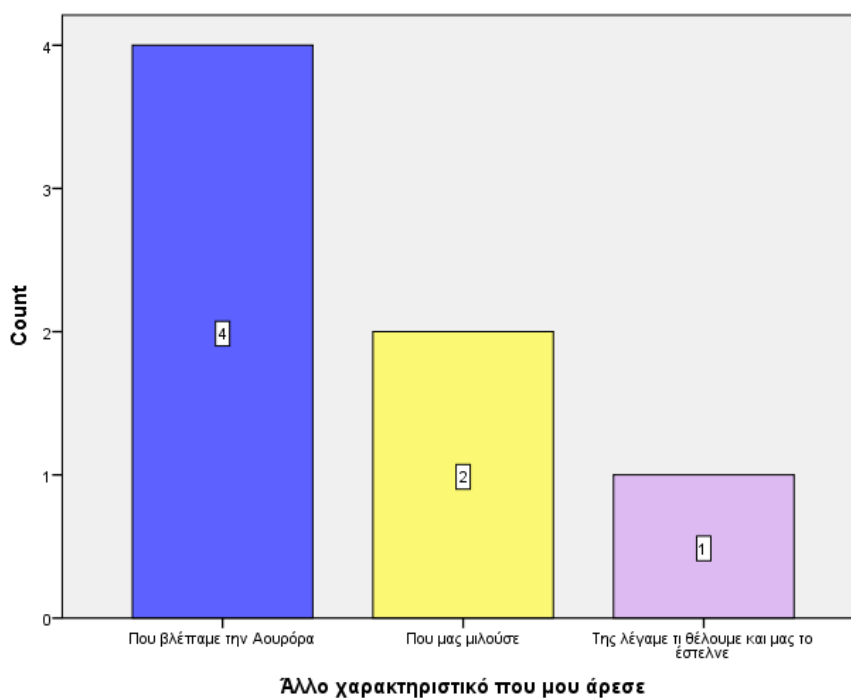
Για τη συγκεκριμένη ερώτηση, δόθηκε στα παιδιά η δυνατότητα να επιλέξουν κάποιο άλλο χαρακτηριστικό που τους άρεσε. Παρατηρώντας τον Πίνακα 42 και το Γράφημα 13, διαπιστώνουμε ότι το 26,7% των παιδιών που απάντησαν, δηλαδή 4 στα 7 παιδιά είπε: «Που βλέπαμε την Αουρόρα». Το 13,3% των παιδιών που απάντησαν, δηλαδή 2 στα 7 παιδιά είπε: «Που μας μιλούσε η Αουρόρα» και το 6,7% των παιδιών που απάντησαν, δηλαδή 1 στα 7 παιδιά είπε: «Της λέγαμε τι θέλουμε και μας το έστελνε». Από τις απαντήσεις διακρίνουμε ότι τα περισσότερα παιδιά επέλεξαν σαν χαρακτηριστικό που τους άρεσε «Που βλέπαμε την Αουρόρα». Η οπτική και ακουστική επαφή λοιπόν μέσω των βίντεο που έστελνε η Αουρόρα, ήταν αυτή που τους

κέντρισε περισσότερο το ενδιαφέρον. Τα παιδιά από ότι φάνηκε από την πρώτη μέρα της παρέμβασης και από ότι είπαν και τα ίδια, ήταν εξοικειωμένα με την εφαρμογή, γιατί η γονείς τους τη χρησιμοποιούσαν για να επικοινωνούν με φίλους και συγγενείς. Η αμεσότητα της εφαρμογής ήταν ένα άλλο χαρακτηριστικό που εντόπισε ένα παιδί «της λέμε τη θέλουμε και μας το στέλνει». Ο χρόνος που χρειαζόταν η Αουρόρα να απαντήσει στις ερωτήσεις των παιδιών της πειραματικής ομάδας, ήταν σαφώς πολύ λιγότερος μέσω της εφαρμογής σε σύγκριση με την παρέμβαση στην ομάδα ελέγχου.

Πίνακας 42: Άλλο χαρακτηριστικό που μου άρεσε

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid Που βλέπαμε την Αουρόρα	4	26,7	57,1	57,1
Που μας μιλούσε	2	13,3	28,6	85,7
Της λέγαμε τι θέλουμε και μας το έστειλε	1	6,7	14,3	100,0
Total	7	46,7	100,0	
Missing System	8	53,3		
Total	15	100,0		

Γράφημα 13: Άλλο χαρακτηριστικό που μου άρεσε

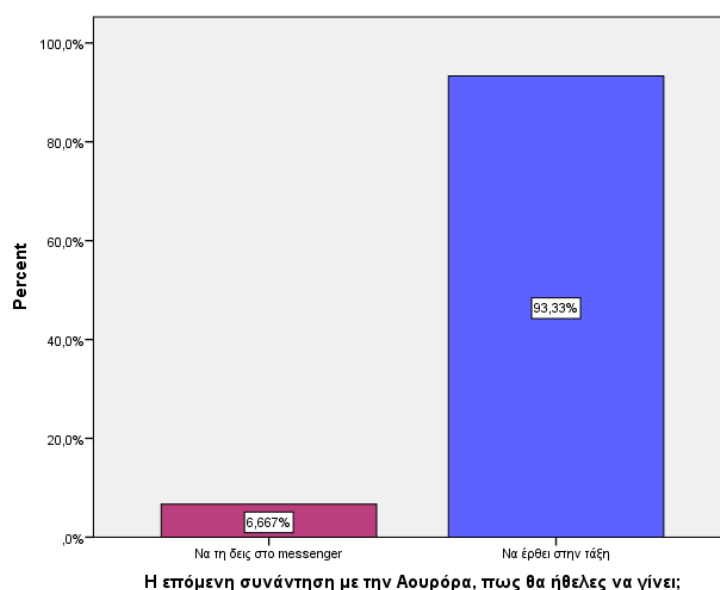


Στην **ερώτηση 3** του ερωτηματολογίου τα παιδιά καλούνταν να επιλέξουν με ποιο τρόπο θα ήθελαν να γίνει η επόμενη συνάντηση με την Αουρόρα. Να τη δουν στο Messenger ή να έρθει στην τάξη. Παρατηρώντας τον Πίνακα 43 και το Γράφημα 14, μπορούμε να διαπιστώσουμε ότι το 93,3% των παιδιών απάντησε ότι θέλει την επόμενη φορά η Αουρόρα να έρθει στην τάξη, ενώ το 6,7% απάντησε ότι η επόμενη συνάντηση με την Αουρόρα θέλει να είναι μέσω Messenger. Τα 14 από τα 15 παιδιά δηλαδή, θέλουν να έρθει η Αουρόρα στην τάξη για να τη συναντήσουν ενώ το 1 παιδί, θέλει να τη συναντήσει μέσω Messenger. Η συγκεκριμένη ερώτηση, δεν αφορούσε τα χαρακτηριστικά και τη χρήση της εφαρμογής Messenger, αλλά είχε ως στόχο να διαπιστωθεί αν μετά τη χρήση της εφαρμογής, τα παιδιά τελικά έδειξαν ενδιαφέρον να γνωρίσουν από κοντά έναν άνθρωπο διαφορετικού πολιτισμικού περιβάλλοντος. Στη συγκεκριμένη ερώτηση μάλιστα, ένα παιδί από την ομάδα είπε στην ερευνήτρια «κυρία να πεις στην Αουρόρα να στείλει μήνυμα και στη μαμά μου στο Messenger να τη βλέπω στο σπίτι τώρα που θα κλείσουν τα σχολεία και δεν θα ερχόμαστε σχολείο».

Πίνακας 43: Η επόμενη συνάντηση με την Αουρόρα, πως θα ήθελες να γίνει;

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid Na τη δεις στο Messenger	1	6,7	6,7	6,7
Valid Na έρθει στην τάξη	14	93,3	93,3	100,0
Total	15	100,0	100,0	

Γράφημα 14: Η επόμενη συνάντηση με την Αουρόρα, πως θα ήθελες να γίνει;

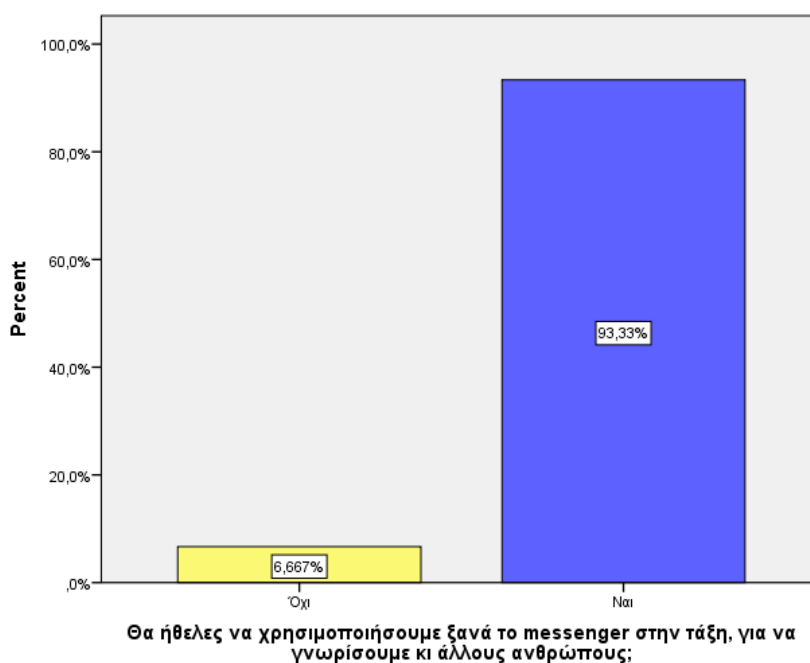


Στην **ερώτηση 4** του ερωτηματολογίου τα παιδιά καλούνταν να απαντήσουν με ΝΑΙ ή ΟΧΙ αν θα ήθελαν να χρησιμοποιήσουν ξανά το Messenger στην τάξη για να γνωρίσουν κι άλλους ανθρώπους. Παρατηρώντας τον Πίνακα 44 και το Γράφημα 15, μπορούμε να διαπιστώσουμε ότι τα 14 από τα 15 παιδιά της ομάδας, δηλαδή το 93,3% έδωσε θετική απάντηση, θα ήθελε να ξαναχρησιμοποιήσει το Messenger στην τάξη, για να γνωρίσει κι άλλους ανθρώπους, ενώ το 1 από τα 15 παιδιά της ομάδας, δηλαδή το 6,7% έδωσε αρνητική απάντηση, δεν θα ήθελε να ξαναχρησιμοποιήσει το Messenger στην τάξη, για να γνωρίσει κι άλλους ανθρώπους. Από τα ποσοστά γίνεται φανερό ότι τα παιδιά θα ήθελαν να χρησιμοποιήσουν πάλι τη συγκεκριμένη εφαρμογή προκειμένου να έρθουν σε επαφή και να γνωρίσουν άλλους ανθρώπους.

Πίνακας 44: Θα ήθελες να χρησιμοποιήσουμε ξανά το Messenger στην τάξη, για να γνωρίσουμε κι άλλους ανθρώπους;

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid Όχι	1	6,7	6,7	6,7
Valid Ναι	14	93,3	93,3	100,0
Total	15	100,0	100,0	

Γράφημα 15: Θα ήθελες να χρησιμοποιήσουμε ξανά το Messenger στην τάξη, για να γνωρίσουμε κι άλλους ανθρώπους;



ΚΕΦΑΛΑΙΟ 10: ΣΥΖΗΤΗΣΗ ΚΑΙ ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ

Στο παρόν κεφάλαιο, γίνεται μια προσπάθεια συζήτησης των αποτελεσμάτων της έρευνας και επιχειρείται μια εξαγωγή συμπερασμάτων με κύριο άξονα τα ερευνητικά ερωτήματα που έθεσε η ερευνήτρια.

Η σύγχρονη πολυπολιτισμική κοινωνία, έφερε στο προσκήνιο την ύπαρξη τόσο των πολιτισμικών διαφορών ανάμεσα σε ανθρώπους όσο και των προκαταλήψεων και των στερεοτύπων που γεννιούνται από αυτές, απέναντι σε άτομα ενός διαφορετικού πολιτισμού. Το γεγονός αυτό κάνει επιτακτική την ανάγκη εφαρμογής της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης και πιο συγκεκριμένα της καλλιέργειας της διαπολιτισμικής ικανότητας των παιδιών και γενικότερα της κοινωνίας. Στη συγκεκριμένη έρευνα επιχειρήθηκε η ευαισθητοποίηση των παιδιών στον αλβανικό πολιτισμό, μέσω της πληροφόρησης των νηπίων με στοιχεία του πολιτισμού της χώρας προέλευσης των συμμαθητών τους με δύο τρόπους. Στην ομάδα ελέγχου ακολουθήθηκε η παραδοσιακή διδασκαλία όπου η πληροφόρηση των παιδιών γινόταν με αποστολή γραμμάτων και φωτογραφιών και στην ομάδα ελέγχου η πληροφόρηση των παιδιών γινόταν μέσω της εφαρμογής Facebook Messenger, όπου τα παιδιά χρησιμοποιούσαν ένα λογαριασμό Messenger σε τάμπλετ.

Για να μπορέσει να διερευνηθεί το πρώτο ερευνητικό ερώτημα, εάν δηλαδή η πληροφόρηση των νηπίων σχετικά με στοιχεία του πολιτισμού της χώρας προέλευσης των συμμαθητών τους, συμβάλλει στην διαπολιτισμική ευαισθητοποίηση, πραγματοποιήθηκε η διδακτική παρέμβαση προκειμένου να διαπιστωθεί, αν τα παιδιά άλλαξαν τις στάσεις και τις δεξιότητες τους απέναντι στη διαφορετικότητα, στοχεύοντας στην καλλιέργεια της διαπολιτισμικής τους ικανότητας.

10.1.Πρώτο ερευνητικό ερώτημα: Εάν η πληροφόρηση των νηπίων σχετικά με στοιχεία του πολιτισμού της χώρας προέλευσης των συμμαθητών τους, συμβάλλει στην διαπολιτισμική τους ευαισθητοποίηση;

1. Αλλαγή στις στάσεις των παιδιών απέναντι στη διαφορετικότητα

Αρχικά, κατά τη χορήγηση του ερωτηματολογίου, παρατηρήθηκε η ύπαρξη στερεοτυπικών αντιλήψεων και προκαταλήψεων στα παιδιά, απέναντι στη διαφορετικότητα, είτε πρόκειται για άτομα που έχουν διαφορετικό χρώμα δέρματος

από τα ίδια, είτε για άτομα που δεν έχουν ελληνικό όνομα. Επιπλέον, φάνηκε από τις επιλογές των παιδιών, πως στην πλειοψηφία δεν θα δεχόταν να δοκιμάσουν κάτι που δεν είναι ελληνικό, όπως για παράδειγμα μια τούρτα που δεν φτιάχτηκε στην Ελλάδα ή η πιθανότητα να πάνε διακοπές σε ένα ξενοδοχείο της Αλβανίας. Στην πορεία και κατά τη διάρκεια της διδακτικής παρέμβασης, αυτό που τα παιδιά επέλεξαν θεωρητικά κατά τη συμπλήρωση του ερωτηματολογίου, δεν εφαρμόστηκε στην πράξη. Κατά τη διάρκεια της διδακτικής παρέμβασης, έγινε φανερό ότι και στις δυο ομάδες ήταν έκδηλη η προσπάθεια των παιδιών να επικοινωνήσουν με διαφορετικά πολιτισμικούς άλλους, χωρίς στην πλειοψηφία τους να έχουν άρνηση επικοινωνίας. Το γεγονός αυτό μπορεί να οφείλεται στο ότι τα μικρά παιδιά, δεν έχουν σχηματίσει ακόμη στερεότυπα αρνητικού χαρακτήρα απέναντι σε ανθρώπους διαφορετικού πολιτισμικού περιβάλλοντος (Powlishta, Serbin, Doyle, & White, 1994:534). Μπορούμε δηλαδή να διαπιστώσουμε ότι ενώ τα παιδιά θεωρητικά έχουν στερεοτυπικές αντιλήψεις και προκαταλήψεις απέναντι στο διαφορετικό, πρακτικά αυτές δεν υφίστανται. Τα παιδιά που ζουν σε πολυπολιτισμικές κοινωνίες όπως η σημερινή, από την ηλικία των 3 ετών γνωρίζουν να χρησιμοποιούν τις εθνοτικές διαφορές (Feagin & Van Ausdale, 2001: 38), όμως επειδή τις περισσότερες φορές οι προκαταλήψεις αυτές δεν είναι παγιωμένες, υπάρχει τόσο ο χρόνος, όσο και η δυνατότητα, μέσω της εκπαίδευσης να υπάρξει διαχείριση των προκαταλήψεων, έτσι ώστε να δημιουργηθεί ένας λιγότερο διχαστικός κόσμος (Δραγωνά, 2007: 27).

Βέβαια στο σημείο αυτό, αξίζει να σημειωθεί ότι κατά τη διάρκεια της παρέμβασης, παρατηρήθηκαν έντονα έμφυλα στερεότυπα, όπως παρατηρήθηκε από τις απαντήσεις των παιδιών αναφορικά με τον κάτοχο της τσάντας (*«Η τσάντα είναι κοριτσίστικη γιατί είναι ροζ με πριγκίπισσες κυρία, μάλλον την ξέχασε κάποιο παιδάκι από άλλο σχολείο»*), *«Η τσάντα είναι κοριτσιού, αλλά η μπλούζα αγοριού»*, *«Όχι δεν είναι από κορίτσι, ποδόσφαιρο παίζουν οι άντρες, όχι τα κορίτσια»*), γεγονός που συνάδει με έρευνες ότι η γνώση του στερεότυπου φύλου αναδύεται σε ηλικία περίπου 5 ετών και αυξάνεται σταθερά σε όλη την παιδική ηλικία. Έτσι, από τη στιγμή που τα παιδιά μπαίνουν στο δημοτικό σχολείο, έχουν εκτεταμένες γνώσεις σχετικά με τα αντικείμενα, τις δραστηριότητες και τα χαρακτηριστικά που συνδέονται με το να είναι αρσενικό ή θηλυκό (Trautner, Ruble, Cyphers, Kirsten, Behrendt και Hartmann, 2005:365). Συνδέουν δηλαδή το χρώμα και τα παιχνίδια με το φύλο, θεωρώντας το ροζ κοριτσίστικο και το μπλε αγορίστικο (Cunningham & Macrae, 2011:607).

Μετά την ολοκλήρωση της παρέμβασης όμως, διαπιστώθηκε από την ανάλυση

των ερωτηματολογίων, ότι τόσο τα παιδιά της πειραματικής ομάδας, όσο και τα παιδιά της ομάδας ελέγχου, άλλαξαν τις στάσεις τους απέναντι στη διαφορετικότητα. Έγιναν πιο δεκτικά απέναντι σε άτομα που δεν έχουν το ίδιο χρώμα δέρματος με τα ίδια και απέναντι σε άτομα που δεν έχουν ελληνικό όνομα. Είχαν θετική διάθεση στο να γνωρίσουν και να αλληλεπιδράσουν με άτομα διαφορετικής πολιτισμικής και γλωσσικής προέλευσης. Η παρέμβαση δηλαδή βοήθησε τα παιδιά ως προς αυτή την κατεύθυνση όπως φαίνεται, καθώς κατά τη διάρκεια της και γνωρίζοντας τα παιδιά την Αουρόρα και τη χώρα της, ζητούσαν να αλληλεπιδράσουν μαζί της, όπως μπορούμε να δούμε από τα μηνύματα που της έστελναν («Εγώ θέλω να τη γνωρίσουμε», «Θες να έρθεις στο σπίτι μου να παίξουμε με τα παιχνίδια και με ότι θέλεις;», «Το απόγευμα θέλεις να έρθεις στο σπίτι μου να παίξουμε μπάλα ποδόσφαιρο;», «Θες να έρθεις στο σπίτι μου να παίξουμε γκουρ, τζερσερ;»).

Επιπλέον, φάνηκε ότι η παροχή πληροφοριών για έναν άλλο πολιτισμό και η σύγκριση με τον οικείο πολιτισμό, βοήθησε στην διαπολιτισμική ευαισθητοποίηση τους, προδιαθέτοντας τους θετικά στην προοπτική να δοκιμάζουν κάτι που δεν ανήκει στη δική τους κουλτούρα. Τα παιδιά μπόρεσαν να κατανοήσουν ως ένα βαθμό τη διαφορετικότητα, δείχνοντας ότι αποδέχονται και σέβονται την ετερότητα, χαρακτηριστικά τα οποία είναι απαραίτητα για την καλλιέργεια της διαπολιτισμικής ικανότητας (Borghetti, 2013b: 117 · Byram, 2003: 8 · Chen & Starosta, 1998: 28 · Fantini, 2009: 475). Με τις συγκρίσεις που πραγματοποιήσαν τα παιδιά ανάμεσα στις δύο χώρες, κατόρθωσαν να εντοπίσουν τόσο τις ομοιότητες όσο και τις διαφορές τους. Με τον τρόπο αυτό, μπορούμε να πούμε ότι προβλήθηκε ο πολιτισμός των δύο χωρών. Στη συγκεκριμένη παρέμβαση βέβαια, έγινε μια προσπάθεια προσέγγισης του διαφορετικού πολιτισμού μέσω της ενσυναίσθησης, έτσι ώστε τα παιδιά να σκεφτούν με πιο ανοιχτό μυαλό, μέσα από την ανταλλαγή απόψεων και πληροφοριών (Πολέμη-Τοδούλου, 2005: 223). Όπως χαρακτηριστικά αναφέρει ο Byram (1997:30), η διαπολιτισμική ικανότητα αναφέρεται σε συμπεριφορές αλλά και γνώσεις. Μπορούμε επομένως να διαπιστώσουμε, ότι σε γενικές γραμμές τα παιδιά και των δύο ομάδων, επιδεικνύουν θετικές συμπεριφορές απέναντι στην Αουρόρα, άλλα είναι και θετικά προσκείμενα στο να γνωρίσουν μια διαφορετική χώρα και έναν διαφορετικό πολιτισμό. Δεν έχουν όμως ακόμη τις απαραίτητες γνώσεις, για να μπορέσουμε να πούμε αν επιτυγχάνεται ή όχι.

2. Αλλαγή στις διαπολιτισμικές δεξιότητες των παιδιών απέναντι στη διαφορετικότητα

Αναφορικά με την αλλαγή στις διαπολιτισμικές δεξιότητες των παιδιών, τις δεξιότητες δηλαδή που σχετίζονται με την επικοινωνία, την ενσυναίσθηση και τη δημιουργία σχέσεων με άτομα διαφορετικού πολιτισμικού περιβάλλοντος, από την ανάλυση του ερωτηματολογίου έγινε φανερό ότι μετά την παρέμβαση υπάρχει αλλαγή αναφορικά με τη δεξιότητα της **επικοινωνίας** και πιο συγκεκριμένα στην κατανόηση της ύπαρξης διαφορετικών γλωσσών. Οι απαντήσεις των παιδιών κατά τη διάρκεια της παρέμβασης, φανέρωσαν ότι τα παιδιά και των δυο ομάδων θεωρούν δεδομένο ότι όλοι μιλάνε αγγλικά, συμπεριλαμβανομένου και του εαυτού τους («*Να μιλήσουμε αγγλικά*», «*Κυρία γιατί μιλάς αγγλικά;*»), καθώς όπως παρατήρησαν και οι Mejer, Boateng και Turchetti (2010:5), τα αγγλικά αποτελούν την πιο δημοφιλή γλώσσα στην Ευρώπη. Μετά την παρέμβαση φαίνεται να κατανοούν τα παιδιά ότι εκτός των ελληνικών και των αγγλικών υπάρχουν κι άλλες γλώσσες. Έτσι όταν στον μεταέλεγχο ρωτήθηκαν αν νομίζουν ότι καταλαβαίνουν τι λέει ένας άνθρωπος που μιλάει αλβανικά τα παιδιά απάντησαν έχοντας περισσότερο συναισθήση του τι σημαίνει η γνώση των αλβανικών καθώς έχουν καταλάβει ότι δεν τα ξέρουν.

Πριν την παρέμβαση, από τις απαντήσεις των παιδιών στην ερώτηση του ερωτηματολογίου τι παιχνίδια θα έπαιζαν στο σχολείο με ένα παιδάκι που δε μιλάει ελληνικά, έγινε φανερό, ότι τα περισσότερα παιχνίδια που επέλεξαν να παίξουν τα παιδιά, ήταν παιχνίδια που απαιτούσαν λεκτική επικοινωνία, όπως: ζωάκια, τουβλάκια, κουκλοθέατρο, σπιτάκι. Φαίνεται δηλαδή να μην αντιλαμβάνονται τη δυσκολία στη λεκτική επικοινωνία ανάμεσα σε αλλόγλωσσους ανθρώπους. Μετά την παρέμβαση στην πειραματική ομάδα, έγινε κατανοητό στα παιδιά, ότι υπάρχουν δυσκολίες στη λεκτική επικοινωνία ανάμεσα σε αλλόγλωσσα άτομα. Αυτό αποδεικνύεται από το γεγονός ότι μετά την παρέμβαση, όλες οι απαντήσεις των παιδιών αναφορικά με τι παιχνίδια θα επέλεγαν να παίξουν με ένα παιδάκι που δε μιλάει ελληνικά, ήταν παιχνίδια που δεν απαιτούσαν λεκτική επικοινωνία, όπως: κνηγητό, τσουλήθρα, παζλ, ζωγραφική και ποδόσφαιρο. Στην ομάδα ελέγχου αντίθετα, μπορούμε να εντοπίσουμε και απαντήσεις για παιχνίδια που απαιτούν λεκτική επικοινωνία από τους συμμετέχοντες, όπως είναι το σπιτάκι και τα τουβλάκια. Επιπλέον αξίζει να αναφερθεί ότι πριν την παρέμβαση τα παιδιά τόσο της πειραματικής ομάδας, όσο και τα παιδιά της ομάδας ελέγχου, έδειξαν αδυναμία να σκεφτούν εναλλακτικούς τρόπους

επικοινωνίας. Μετά την παρέμβαση όμως κατάφεραν να βρουν εναλλακτικούς τρόπους επικοινωνίας με αλλόγλωσσους ανθρώπους και να επιδείξουν ευελιξία.

Από τις απαντήσεις των παιδιών στην ερώτηση «Αν ερχόταν ένα παιδάκι στο σχολείο σου από μια άλλη χώρα, που δεν έχει εδώ φίλους, θα το καλούσες στο σπίτι σου να παίζετε;» φάνηκε η αλλαγή των παιδιών στη διάθεση αλληλεπίδρασης με πολιτισμικά διαφορετικούς ανθρώπους και κατά συνέπεια στο επίπεδο της **ενσυναίσθησής** τους. Η διδακτική παρέμβαση δηλαδή που πραγματοποιήθηκε και στις δύο ομάδες, είχε θετικά αποτελέσματα προς αυτή την κατεύθυνση. Στη αρχή της παρέμβασης, παρατηρήθηκε ότι στα παιδιά και των δυο ομάδων, με κάποιες μικρές εξαιρέσεις στα παιδιά τη πειραματικής ομάδας, έλλειψη ενσυναίσθησης, την ικανότητα εκείνη δηλαδή που έχει το άτομο να νιώσει τα αισθήματα των άλλων ανθρώπων, όπως αυτή ορίζεται από την Κασσωτάκη (2015). Θα μπορούσαμε να πούμε ότι μέσω της παρέμβασης καλλιέργησαν την ενσυναίσθησή τους, γεγονός που είναι και το ζητούμενο στη διαπολιτισμική εκπαίδευση. Κατάφεραν δηλαδή να μπουν στη θέση του άλλου, δίνοντας έμφαση στα συναισθήματα (Chen & Starosta, 1998:28), έχοντας έτσι την ευκαιρία μιας διαφορετικής ερμηνείας των πολιτισμικών γεγονότων (Borghetti, 2011α:149). Πιο συγκεκριμένα, έδειξαν ότι κατάλαβαν τους λόγους για τους οποίους η Αουρόρα στενοχωριέται («Φεύγετε και θα σου λείπουν οι φίλοι σου; Γι' αυτό είσαι στεναχωρημένη;», «Είναι λυπημένη γιατί έχασε το ποδόσφαιρο που της άρεσε πολύ», «Έχασε τα παιχνίδια με τους φίλους της») και αρχίσαν να επιδεικνύουν ενσυναίσθηση. Μιας ικανότητας δηλαδή απαραίτητης για την ανάπτυξη της διαπολιτισμικής ικανότητας, καθώς μέσω αυτής, η οπτική του εαυτού μας επεκτείνεται και μας επιτρέπει να προσεγγίζουμε και να κατανοούμε τις καταστάσεις μέσω νέων οπτικών (Broome, 2017:1).

Επιπλέον, από τα αποτελέσματα έγινε φανερό η αλλαγή στην **ικανότητα δημιουργίας σχέσεων** με άτομα διαφορετικού πολιτισμικού περιβάλλοντος. Πρέπει να σημειωθεί ότι τα παιδιά της πειραματικής ομάδας κατά τη διάρκεια της παρέμβασης έδειξαν έντονη επιθυμία για επαφή και επικοινωνία με την Αουρόρα. Η προθυμία στη γνωριμία της πολιτισμικής ετερότητας, είναι αυτή που οδηγεί το άτομο να γίνει δεκτικό στις διαπολιτισμικές εμπειρίες, έτσι ώστε σταδιακά να αποκτήσει διαπολιτισμική ικανότητα (Ryan, 2003:131,133).

Μπορούμε δηλαδή να διαπιστώσουμε ότι η πληροφόρηση των νηπίων σχετικά με στοιχεία του πολιτισμού της χώρας προέλευσης των συμμαθητών τους βοηθάει στην διαπολιτισμική τους ευαισθητοποίηση και κατά συνέπεια στην καλλιέργεια της

διαπολιτισμικής τους ικανότητας. Προσφέρει στα παιδιά την ευκαιρία μέσα από συγκρίσεις και κριτική ανάλυση, να καλλιεργήσουν το σεβασμό και την αποδοχή απέναντι στην πολιτισμική διαφορετικότητα και να βιώσουν την εμπειρία της ουσιαστικής αλληλεπίδρασης. Επιπλέον, η χρήση αυθεντικού υλικού είναι ένα πολύτιμο εργαλείο στα χέρια του εκπαιδευτικού, για την εξάλειψη των στερεοτύπων απέναντι σε πολιτισμικά διαφορετικούς ανθρώπους, κατορθώνοντας με τον τρόπο αυτό όχι μόνο να καλλιεργηθεί η διαπολιτισμική ικανότητα των παιδιών αλλά και να επιτευχθεί ο γενικότερος στόχος της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης «η αποδέσμευση των μελών μιας πολυπολιτισμικής κοινωνίας από τις μονοπολιτισμικές και μονογλωσσικές τους αντιλήψεις, έτσι ώστε να εμπλακούν σε μία μεταξύ τους επικοινωνία, σε ένα διάλογο επαναδιαπραγμάτευσης των πολιτισμικών αξιών που θα διέπουν τη συμβίωσή τους και θα προάγουν την επιβίωση όλων των ομάδων» (Δαμανάκης & Κοντογιάννη, 2011: 227). Μέσω της παρέμβασης λοιπόν, τα παιδιά κατόρθωσαν να αναπτύξουν σε κάποιο βαθμό τις τρεις από τις τέσσερις διαστάσεις της διαπολιτισμικής ικανότητας. Τις γνώσεις, τις στάσεις και τις δεξιότητες και ως επί το πλείστον τις δύο τελευταίες. Με την ανάπτυξη των γνώσεων τα παιδιά αποκτούν πολιτισμική αυτεπίγνωση, συνειδητοποιώντας ότι η συμπεριφορά και οι ερμηνείες που δίνουν τα άτομα σε κάποιες καταστάσεις εξαρτάται από τις πολιτισμικές αξίες της χώρας και του πολιτισμού από τον οποίο προέρχονται. Αφετηρία όμως για την απόκτηση αυτών των γνώσεων αποτελεί η γνώση για τον οικείο πολιτισμό. Μόνο αν το άτομο γνωρίσει τον δικό του πολιτισμό, μπορεί στη συνέχεια να αποκτήσει κοινωνικοπολιτισμικές γνώσεις για άλλες χώρες και άλλους πολιτισμούς και να καλλιεργήσει με τον τρόπο αυτό την ενσυναίσθησή του (Bennett 2004: 70 · Borghetti, 2011:149 · Chen & Starosta, 1997: 4 · Deardorff, 2006: 255 · Fantini, 2000: 28-29). Οι συγκρίσεις που έκαναν τα παιδιά, κατά τη διάρκεια της παρέμβασης, ανάμεσα στους δύο πολιτισμούς βοήθησαν προς αυτή την κατεύθυνση. Η καλλιέργεια των στάσεων απέναντι σε πολιτισμικά διαφορετικούς άλλους αναφέρονται σε επίδειξη σεβασμού και προθυμίας να τους γνωρίσουν αποβάλλοντας στερεότυπα και προκαταλήψεις με κύριο άξονα το συναίσθημα (Byram, 1997: 71 · Bennett, 2004: 70 · Chen & Starosta, 1997: 4 · Deardorff, 2006: 255). Με την παρέμβαση που πραγματοποιήσαμε, πετύχαμε αυτό το στόχο, καθώς προκαλώντας το συναίσθημα των παιδιών και παρέχοντας τους πληροφορίες για ένα άτομο που ανήκει σε έναν άλλο πολιτισμό, αλλά και για τον πολιτισμό της χώρας του, τα βοηθήσαμε να γίνουν περισσότερο πρόθυμα και δεκτικά απέναντι σε διαφορετικά πολιτισμικούς άλλους. Η απάντηση «*Εγώ θέλω να τη*

γνωρίσουμε», αλλά και η ανυπομονησία που είχαν τα παιδιά, περιμένοντας το καινούριο μήνυμα της Αουρόρα, το επιβεβαιώνουν. Οι διαπολιτισμικές δεξιότητες αναφέρονται στις ικανότητες που μπορούν να αναπτύξουν τα άτομα ώστε να κατανοούν, να παρατηρούν, να εξηγούν και να σκέφτονται κριτικά απέναντι σε έναν άλλο πολιτισμό, συσχετίζοντας τον με τον οικείο. Τον συγκεκριμένο στόχο τον πετύχαμε μέσω της παρέμβασης μας, όπου τα παιδιά αντιπαραβάλλοντας τις δύο χώρες και τις πολιτισμικές του συνήθειες καλλιέργησαν την κριτική τους σκέψη και κατέληξαν σε διάφορα συμπεράσματα αναφορικά με τις δύο χώρες και τους πολιτισμούς τους («Κυρία το χωριό μου μοιάζει με το χωριό που μας έδειξε η Αουρόρα», «Έχει μεγάλους δρόμους στην πόλη κυρία», «Και στο Ηράκλειο και στην Αλβανία έχει θάλασσα», «Έχουν και οι δύο πόλεις γήπεδο», «Έχουν παιδική χαρά σαν και μας», «Έχει και αεροδρόμιο στην Ελλάδα και όταν ο μπαμπάς σου θα βρει δουλειά, θα πηγαίνετε στην Αλβανία να δείτε τους φίλους σου», «Λένε τραγούδι για να σβήσουν τα κεράκια», «Όχι το δικό μας που λέμε εδώ, ένα άλλο»). Αναπτύσσοντας δηλαδή αυτές τις δεξιότητες, τα άτομα μπορούν να επιδείξουν ενσυναίσθηση, προσαρμοστικότητα και ευελιξία (Deardorff, 2010:88).

Διαπιστώνουμε δηλαδή, ότι τα αποτελέσματα μας, δεν διαφέρουν με άλλες έρευνες που έγιναν για το συγκεκριμένο θέμα (Dalib, Harub και Yusoff, 2014 · Dziejewicz, Gajda & Karwowski, 2014 · Sarraj, Bene, Li & Burley, 2015), καθώς τόσο σε προηγούμενες έρευνες, που βέβαια αναφέρονται σε παιδιά μεγαλύτερης ηλικίας, όσο και στη δική μας έρευνα, διαφαίνονται τα θετικά αποτελέσματα που έχει η διαπολιτισμική ευαισθητοποίηση των παιδιών για την καλλιέργεια της διαπολιτισμικής ικανότητας. Στην έρευνα μας, μέσω της παρέμβασης που πραγματοποιήθηκε, τα παιδιά κατάφεραν να καλλιεργήσουν την ενσυναίσθησή τους, να αναγνωρίζουν, να αποδεχθούν και να σεβαστούν τη διαφορετικότητα, στο μέτρο του εφικτού βέβαια για τη συγκεκριμένη ηλικιακή ομάδα. Επιπλέον κατάφεραν να καλλιεργήσουν μια θετική στάση απέναντι σε πολιτισμικά διαφορετικούς Άλλους, αναπτύσσοντας συμπεριφορές επικοινωνίας και αλληλοαποδοχής. Τέλος, τα παιδιά κατάφεραν να αναγνωρίσουν και να συναισθανθούν τόσο τις ομοιότητες όσο και τις διαφορές ανάμεσα στους ανθρώπους, κατανοώντας σε κάποιο βαθμό, ότι οι διαφορές αυτές είναι που εμπλουτίζουν και δίνουν περισσότερο ενδιαφέρον στη ζωή μας.

10.2. Δεύτερο ερευνητικό ερώτημα: Ποια από τις δύο μεθόδους (διδασκαλία χωρίς τη χρήση ΤΠΕ/ διδασκαλία με χρήση ΤΠΕ) είχε καλύτερα αποτελέσματα στη πολιτισμική ευαισθητοποίηση των μαθητών;

Από την ανάλυση του αρχικού ερωτηματολογίου που δόθηκε στα παιδιά διαπιστώνουμε ότι πριν την παρέμβαση, τα παιδιά της πειραματικής ομάδας έχουν περισσότερες στερεοτυπικές αντιλήψεις αναφορικά με την εξωτερική εμφάνιση των ανθρώπων, σε σύγκριση με τα παιδιά της ομάδας ελέγχου. Επιπλέον έγινε φανερό πως τα παιδιά και των δύο ομάδων έχουν στερεοτυπικές απόψεις απέναντι σε άτομα που δεν έχουν ελληνικό όνομα. Μετά την παρέμβαση, αυτό που παρατηρήθηκε από την ανάλυση του ερωτηματολογίου, είναι πως τα παιδιά και των δυο ομάδων άλλαξαν τις απόψεις τους απέναντι στη διαφορετικότητα. Διαπιστώνουμε όμως ότι τα παιδιά της πειραματικής ομάδας, τα οποία δέχτηκαν παρέμβαση με ΤΠΕ και πιο συγκεκριμένα αλληλεπιδρούσαν με ένα άτομο διαφορετικού πολιτισμικού περιβάλλοντος με τη χρήση της εφαρμογής Facebook Messenger, είχαν καλύτερα αποτελέσματα, σε σχέση με τα παιδιά της ομάδας ελέγχου που δέχτηκαν παρέμβαση χωρίς τη χρήση ΤΠΕ.

Ακόμη μετά την παρέμβαση τα παιδιά και των δυο ομάδων ήταν περισσότερο δεκτικά να δοκιμάσουν γεύσεις οι οποίες δεν έχουν παρασκευαστεί στην Ελλάδα. Η διαφορά αυτή στα αποτελέσματα όμως δεν είναι στατιστικά σημαντική. Η παρέμβαση δηλαδή με τη χρήση της εφαρμογής Messenger στην πειραματική ομάδα, δεν επηρέασε την αλλαγή στη στάση των παιδιών αναφορικά με την επιλογή τους να δοκιμάσουν κάποιο γλύκισμα που φτιάχτηκε σε μια άλλη χώρα.

Επιπλέον, παρατηρήθηκε στατιστικά σημαντική διαφορά ανάμεσα στις δύο ομάδες αναφορικά με την αλλαγή στη στάση των παιδιών απέναντι στην προοπτική ταξιδιού σε μία άλλη χώρα. Η αλληλεπίδραση των παιδιών με ένα άτομο διαφορετικού πολιτισμικού περιβάλλοντος λοιπόν και η παροχή αυθεντικού υλικού, με πολυτροπικό τρόπο, κίνησε περισσότερο το ενδιαφέρον των παιδιών της πειραματικής ομάδας και τα βοήθησε να αλλάξουν τη στάση τους.

Αξίζει να σημειωθεί ο ενθουσιασμός που επέδειξαν τα παιδιά της πειραματικής ομάδας όταν χρησιμοποιούσαν την εφαρμογή street view και το google maps και περιηγούνταν ψηφιακά τόσο στη δική τους πόλη, όσο και στην πόλη της Αουρόρα στην Αλβανία. Πρόκειται για εργαλεία, που όπως αναφέρουν οι Pokojski και Pokojska (2015:51), συμβάλουν στην κατανόηση και αφομοίωση πληροφοριών που σχετίζονται με τη γεωγραφία και δύναται να χρησιμοποιηθεί σαν μέσο διδασκαλίας. Κατόρθωσαν

πλήρως και τη θέση της Ελλάδας σε παγκόσμια κλίμακα, αλλά και της Αλβανίας και συνειδητοποίησαν ότι οι δύο χώρες είναι γειτονικές, γεγονός που μπορεί να επηρεάζει κάποιες από τις ομοιότητες που παρατήρησαν. Επίσης, έδειξαν πολύ μεγάλο ενδιαφέρον και περιέργεια να γνωρίσουν την πόλη της Αουρόρα, δύο χαρακτηριστικά, που όπως αναφέρει ο Fantini (2009), αποτελούν στοιχεία της διαπολιτισμικής επικοινωνιακής ικανότητας. Όση ώρα περιηγούνταν στον Αυλώνα μέσω της εφαρμογής streetview, έδειχναν πολύ μεγάλο ενθουσιασμό και ιδίως όταν εντόπιζαν κοινά στοιχεία με το Ηράκλειο, έδειχναν ιδιαίτερη χαρά, γιατί ανακάλυπταν ότι οι δυο χώρες μοιάζουν. Επιπλέον παρατηρήθηκε ότι όση ώρα τα παιδιά ήταν στο streetview και επεξεργάζονταν τις φωτογραφίες που τους έστειλε η Αουρόρα, αλλά και αυτές που τους έστειλε η ερευνήτρια, έκαναν zoom τις εικόνες, και «περιηγούνταν στους δρόμους», χρησιμοποιώντας τα δάχτυλά τους με πολύ επιδεξιότητα, γεγονός που επαληθεύεται από όσα έχουν αναφέρει οι Καλογιαννάκης, Παπαδάκης και Ζαράνης (2014: 492), για τις φορητές συσκευές και την ευκολία χρήσης τους από τα παιδιά.

Αναφορικά με τις συγκρίσεις που έκαναν, μπορούμε να πούμε ότι ήταν αρκετά εύστοχες και μάλιστα στα μηνύματα που έστειλαν στην Αουρόρα, δεν την ενημέρωναν μόνο για πράγματα που μπορεί να κάνει στο Ηράκλειο και τα κοινά τα οποία έχουν οι δυο πόλεις, αλλά δείχνοντας ενσυναίσθηση, την προσκαλούσαν να πάει μαζί τους να παίξει. Γεγονός που αποδεικνύει, όχι απλά δεκτικότητα να γνωρίσουν άλλα και επιθυμία να έρθουν σε επαφή με ένα πολιτισμικά διαφορετικό άτομο (Bennett & Bennett, 2004:153 · Hammer κ.ά., 2003:426). Η προθυμία στη γνωριμία της πολιτισμικής ετερότητας, είναι αυτή που οδηγεί το άτομο να γίνει δεκτικό στις διαπολιτισμικές εμπειρίες, έτσι ώστε σταδιακά να αποκτήσει διαπολιτισμική ικανότητα (Ryan, 2003:131,133).

Τα παιδιά της πειραματικής ομάδας έδειξαν εμφανέστατα πολύ περισσότερο ενθουσιασμό και περιέργεια να γνωρίσουν τον τόπο που ζούσε η Αουρόρα και ήταν πολύ πιο εκδηλωτικά απέναντί της, στα μηνύματα που της έστειλαν. Το γεγονός αυτό, μπορεί να οφείλεται στη χρήση της εφαρμογής Facebook Messenger, η οποία βοήθησε να λάβουν τα παιδιά πληροφορίες με πολυτροπικό τρόπο, οι οποίες με τη σειρά τους βοηθούν στις κοινωνικοπολιτισμικές αλληλεπιδράσεις (Lankshear & Knobel, 2006: 198-199).

Επιπλέον παρατηρήθηκε ότι τα παιδιά της πειραματικής ομάδας που μέσω της εφαρμογής, είχαν τη δυνατότητα να παρακολουθήσουν κάποια βίντεο που τους έστειλε η Αουρόρα, παρακολουθούσαν και επεξεργάζονταν με περισσότερο ενδιαφέρον τις

πληροφορίες που λάμβαναν σε σύγκριση με τα παιδιά της ομάδας ελέγχου, που είχαν στη διάθεση τους μόνο φωτογραφίες. Ο Καρασαββίδης (2011:10), αναφέρει χαρακτηριστικά, ότι στη σημερινή εποχή, το βίντεο είναι το πιο συνηθισμένο μέσο μεταφοράς μηνύματος με πολυτροπικό τρόπο και αποτελεί ένα βασικό στοιχείο για να επιτευχθεί η επικοινωνία.

Μπορούμε να πούμε ότι στην πειραματική ομάδα όλη η διαδικασία ήταν πιο ευχάριστη για τα παιδιά καθώς συνοδεύονταν με εικόνα, κίνηση και ήχο, γεγονός που τα κινητοποίησε, κέντρισε και διατήρησε το ενδιαφέρον τους. Όπως χαρακτηριστικά αναφέρουν οι Crook, Harrison, Farrington-Flint, Tomás, και Underwood (2010:46-48), οι ΤΠΕ ενεργοποιούν την ικανότητα κατανόησης και μάθησης των παιδιών, αλλά και την προσοχή τους, γεγονός που συμβάλλει στην καλύτερη ερμηνεία και κατανόηση των πληροφοριών και των δεδομένων.

Επίσης μετά την παρέμβαση τα παιδιά κατανόησαν την ύπαρξη διαφορετικών γλωσσών επικοινωνίας και τη σημασία της γλώσσας στην διαπολιτισμική επαφή. Τα παιδιά της πειραματικής ομάδας, φάνηκε να το κατανοούν σε μεγαλύτερο βαθμό σε σύγκριση με τα παιδιά της ομάδας ελέγχου, καθώς με τη χρήση της εφαρμογής Messenger, τους δόθηκε η δυνατότητα να έχουν αυθεντικά ακούσματα της αλβανικής γλώσσας. Επιπλέον, τα παιδιά της πειραματικής ομάδας, κατάφεραν να ανακαλύψουν πιο εύκολα διαφορετικές προσεγγίσεις στον τρόπο επικοινωνίας με αλλόγλωσσα άτομα. Ακόμη μετά την παρέμβαση, παρατηρήθηκε αλλαγή στη δεξιότητα δημιουργίας σχέσεων με άτομα διαφορετικού πολιτισμικού περιβάλλοντος, χωρίς να υπάρχει διαφορά ανάμεσα στις δύο ομάδες.

Επιπλέον, παρατηρήθηκε αλλαγή στη διάθεση αλληλεπίδρασης με πολιτισμικά διαφορετικούς ανθρώπους στα παιδιά και των δύο ομάδων, χωρίς η διαφορά αυτή να είναι στατιστικά σημαντική. Διαπιστώνουμε λοιπόν ότι μετά την παρέμβαση υπάρχει μια αλλαγή τόσο στην πειραματική ομάδα, όσο και στην ομάδα ελέγχου, αναφορικά με τη διαπολιτισμική δεξιότητα της επικοινωνίας και πιο συγκεκριμένα την επιθυμία ή όχι των παιδιών, να έρθουν σε επαφή και να επικοινωνήσουν με άτομα διαφορετικού πολιτισμικού και γλωσσικού περιβάλλοντος. Το ποσοστό της αλλαγής αυτής ήταν μεγαλύτερο για τα παιδιά της πειραματικής ομάδας και η διαφορά αυτή με την ομάδα ελέγχου, θεωρείται στατιστικά σημαντική.

Παρατηρούμε ότι τα ευρήματα της παρούσας έρευνας συμφωνούν με τα ευρήματα της έρευνας των Sawyer και Chen (2012), ότι με τη χρήση των Μέσων Κοινωνικής δικτύωσης οι άνθρωποι αλληλοεπιδρούν και δημιουργούν σχέσεις. Οι

αλληλεπιδράσεις αυτές και η σύναψη σχέσεων βοηθάνε στην επικοινωνία και στη διασύνδεση ανάμεσα στους ανθρώπους. Επιπλέον παρατηρούμε ότι τα μέσα κοινωνικής δικτύωσης με την ενσωμάτωση εργαλείων web 2.0, όπως το streetview και το youtube βοήθησαν με αποτελεσματικό τρόπο τη διαπολιτισμική συνεργασία και γενικότερα την επίτευξη των σκοπών της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης, όπως παρατήρησε και ο Wang (2012). Φάνηκε λοιπόν ότι το Facebook Messenger μπορεί να χρησιμοποιηθεί στην εκπαιδευτική διαδικασία επιτυχώς, βοηθώντας τους μαθητές να αναπτύξουν τη διαπολιτισμική τους ικανότητα.

Εν κατακλείδι θα μπορούσαμε να πούμε, ότι και στις δύο ομάδες υπήρξε αλλαγή στις στάσεις και στις διαπολιτισμικές δεξιότητες των παιδιών απέναντι στη διαφορετικότητα, με μια υπεροχή της πειραματικής ομάδας έναντι της ομάδας ελέγχου.

Η χρήση της εφαρμογής Facebook Messenger, με τα χαρακτηριστικά και τις δυνατότητες που προσφέρει, βοήθησε περισσότερο τα παιδιά να καλλιεργήσουν την ενσυναίσθηση τους, την περιέργειά τους, την ευελιξία και την προθυμία τους να επικοινωνήσουν. Άρχισαν δηλαδή τα παιδιά να αναπτύσσουν μια «ενσυναίσθηματική κατανόηση», όπως αναφέρουν χαρακτηριστικά οι Μάγος και Τριανταφυλλίδη (2014:269). Η χρήση της εφαρμογής Facebook Messenger, κράτησε ζωντανό το ενδιαφέρον και τον ενθουσιασμό τους, προκαλώντας τους ανυπομονησία να επικοινωνήσουν με ένα πολιτισμικά διαφορετικό άτομο, ικανότητες δηλαδή που αποτελούν συστατικά στοιχεία της διαπολιτισμικής ικανότητας (Fantini, 2009: 458). Θα μπορούσαμε να πούμε ότι η χρήση της εφαρμογής Facebook Messenger, δημιούργησε σημαντικές ευκαιρίες μάθησης, προκειμένου τα παιδιά να αναπτύξουν την κριτική τους σκέψη, την ενσυναίσθηση και την έκφραση των συναισθημάτων τους, βοηθώντας στην διαπολιτισμική ευαισθητοποίηση τους.

Τέλος, αξίζει να αναφερθεί ότι με τη χρήση του Facebook Messenger για την επικοινωνία των παιδιών, επιτεύχθηκε και ένας επιπλέον στόχος, ο οποίος όμως δεν σχετίζεται με τη διαπολιτισμική ικανότητα. Τα παιδιά χρησιμοποιώντας την εφαρμογή, κατάφεραν να αναπτύξουν τις δεξιότητες τους στην τεχνολογία, όπως είναι οι δεξιότητες δημιουργίας και διαμοιρασμού ψηφιακών δημιουργημάτων και η ψηφιακή επικοινωνία, που αποτελούν βασικούς στόχους του σχολείου για τον 21^ο αιώνα.

10.3.Τρίτο ερευνητικό ερώτημα: Ποια χαρακτηριστικά της εφαρμογής Messenger προσελκύουν περισσότερο το ενδιαφέρον των παιδιών;

Η χρήση της εφαρμογής Messenger από τα παιδιά είχε σαν αποτέλεσμα να επιδείξουν μεγάλο ενθουσιασμό κατά τη διάρκεια της έρευνας. Παρατηρήθηκε ότι χρησιμοποίησαν την εφαρμογή και τα τάμπλετ γενικότερα, με πολύ μεγάλη ευκολία, γεγονός που συνάδει με το αποτέλεσμα έρευνας της Palaiologou (2016: 14), όπου αναφέρει πως τα παιδιά είναι «άπταιστα ψηφιακά από πολύ μικρή ηλικία». Αυτό δικαιολογείται από το γεγονός ότι οι φορητές συσκευές πλέον είναι κομμάτι της ζωής των παιδιών τόσο στο σπίτι, όσο και στο σχολείο (Zaranis, 2013: 5) και τα παιδιά περνούν ένα αρκετά μεγάλο μέρος του χρόνου τους, μπροστά από φορητές συσκευές και οθόνες γενικότερα (Papadakis, Kalogiannakis, Orfanakis, Zaranis, 2014:1). Σε όλη τη διαδικασία η ερευνήτρια παρατήρησε ότι τα παιδιά ενθουσιάστηκαν τόσο με τα τάμπλετ όσο και με το γεγονός ότι θα χειρίζονται τους λογαριασμούς του Messenger.

Ήταν αρκετά εξοικειωμένα με τη χρήση του και με τις δυνατότητες που προσφέρει, γεγονός που συνάδει με μια έρευνα που πραγματοποιήθηκε από το Ελληνικό Κέντρο Ασφαλούς Διαδικτύου του ΙΤΕ (2018), στην Ελλάδα και διαπιστώθηκε η αυξημένη χρήση των μέσων κοινωνικής δικτύωσης από παιδιά μικρής ηλικίας. Το 98% των παιδιών ηλικίας κάτω των 8 ετών έχουν πρόσβαση σε φορητές συσκευές και η μέση ημερήσια ενασχόλησή τους με αυτές φτάνει στις 2 ώρες και περισσότερο (Meyer, Zosh, McLaren, Robb, McCaffery, Golinkoff, Hirsh-Pasek και Radesky, 2021: 1), γεγονός που δικαιολογεί την παραπάνω διαπίστωση της ερευνήτριας. Συγκεκριμένα, όσον αφορά την εφαρμογή Messenger, τα παιδιά όταν είδαν το εικονίδιο, η πλειοψηφία αναγνώρισε την εφαρμογή, γεγονός που επαληθεύει την έρευνα του Sapsağlam (2018: 728), σχετικά με την ευαισθητοποίηση και τη χρήση των μέσων κοινωνικής δικτύωσης σε παιδιά προσχολικής ηλικίας. Αναφορικά με το Messenger, πρέπει να αναφερθεί ότι δεν γνώριζε κανένα από τα παιδιά της ομάδας, τη δυνατότητα αποστολής ηχητικού μηνύματος και για το λόγο αυτό πειραματίστηκαν κάποιες φορές, στέλνοντας δοκιμαστικά ηχητικά μηνύματα και ακυρώνοντας την αποστολή τους με τη βοήθεια της ερευνήτριας.

Από την ανάλυση του ερωτηματολογίου, διαπιστώνουμε ότι το 100% των παιδιών που χρησιμοποίησαν το Messenger απάντησαν θετικά στην ερώτηση αν τους άρεσε το γεγονός ότι η Αουρόρα χρησιμοποίησε το Messenger για να γνωριστούν. Σχετικά με τα χαρακτηριστικά της εφαρμογής Messenger που τους άρεσαν πιο πολύ,

διαπιστώνουμε ότι η δυνατότητα αποστολής βίντεο και φωτογραφιών από τους χρήστες ήταν αυτά που άρεσαν περισσότερο στα παιδιά, με ποσοστά μεγαλύτερα του 90%. Η αποστολή ηχητικού μηνύματος συγκέντρωσε μικρότερο ποσοστό, της τάξεως του 73,3%, ίσως γιατί τα παιδιά δεν γνώριζαν αυτή τη δυνατότητα εξ αρχής, όπως συνέβαινε με τα βίντεο και τις φωτογραφίες. Άλλες απαντήσεις που δόθηκαν από τα παιδιά αναφορικά με τι τους άρεσε πιο πολύ όταν χρησιμοποίησαν το Messenger, ήταν: «Που βλέπαμε την Αουρόρα», «Που μας μιλούσε η Αουρόρα». Η οπτική και ακουστική επαφή λοιπόν, μέσω των βίντεο που έστελνε η Αουρόρα, ήταν αυτή που τους κέντρισε περισσότερο το ενδιαφέρον. Τα παιδιά από ότι φάνηκε από την πρώτη μέρα της παρέμβασης και από ότι είπαν και τα ίδια, ήταν εξοικειωμένα με την εφαρμογή, γιατί οι γονείς τους τη χρησιμοποιούσαν για να επικοινωνούν με φίλους και συγγενείς. Η αμεσότητα της εφαρμογής ήταν ένα άλλο χαρακτηριστικό που εντόπισε ένα παιδί «της λέμε τη θέλουμε και μας το στέλνει». Ο χρόνος που χρειαζόταν η Αουρόρα να απαντήσει στις ερωτήσεις των παιδιών της πειραματικής ομάδας, ήταν σαφώς πολύ λιγότερος μέσω της εφαρμογής σε σύγκριση με την παρέμβαση στην ομάδα ελέγχου.

Στο ερωτηματολόγιο, υπήρχε και μια ερώτηση που είχε ως στόχο να διαπιστωθεί αν μετά τη χρήση της εφαρμογής, τα παιδιά τελικά έδειξαν ενδιαφέρον να γνωρίσουν από κοντά έναν άνθρωπο διαφορετικού πολιτισμικού περιβάλλοντος. Στην ερώτηση αυτή τα παιδιά καλούνταν να επιλέξουν με ποιο τρόπο θα ήθελαν να γίνει η επόμενη συνάντηση με την Αουρόρα. Σε ποσοστό 93,3%, τα παιδιά απάντησαν ότι θέλουν την επόμενη φορά η Αουρόρα να έρθει στην τάξη. Παράλληλα, το 93,3% των παιδιών έδωσε θετική απάντηση, στην ερώτηση αν θα ήθελε να ξαναχρησιμοποιήσει το Messenger στην τάξη, για να γνωρίσει κι άλλους ανθρώπους.

ΠΕΡΙΟΡΙΣΜΟΙ ΚΑΙ ΠΡΟΤΑΣΕΙΣ

Πρέπει να αναφερθεί, ότι ενώ τα ευρήματα της έρευνας φαίνονται θετικά, η συγκεκριμένη έρευνα υπόκειται σε κάποιους περιορισμούς. Στη συγκεκριμένη έρευνα, η ερευνήτρια θέλησε να χρησιμοποιήσει κάποιες από τις δυνατότητες του Facebook Messenger, όπως είναι η αποστολή και λήψη φωτογραφιών και βίντεο, τα ηχητικά μηνύματα και η αποστολή μηνυμάτων. Να χρησιμοποιήσουν δηλαδή τα παιδιά τις δυνατότητες της εφαρμογής που εμπίπτουν στην ασύγχρονη επικοινωνία και όχι τη

βιντεοκλήση που είναι χαρακτηριστικό στοιχείο της σύγχρονης επικοινωνίας. Το μικρό δείγμα της έρευνας επίσης είναι ένας παράγοντας που εμποδίζει την γενίκευση των αποτελεσμάτων. Η συγκεκριμένη έρευνα θα μπορούσε να επεκταθεί, σε ένα μεγαλύτερο δείγμα παιδιών, χρησιμοποιώντας όλες τις δυνατότητες της εφαρμογής, συμπεριλαμβανομένης και της βιντεοκλήσης, προκειμένου να υπάρχει τόσο σύγχρονη, όσο και ασύγχρονη επικοινωνία. Με τον τρόπο αυτό τα παιδιά θα έχουν τη δυνατότητα να επικοινωνήσουν σε πραγματικό χρόνο με ένα άτομο διαφορετικού πολιτισμικού περιβάλλοντος.

BIBΛΙΟΓΡΑΦΙΚΕΣ ΑΝΑΦΟΡΕΣ

ΞΕΝΟΓΛΩΣΣΗ ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

Angelova, M., & Zhao, Y. (2014). Using an online collaborative project between American and Chinese students to develop ESL teaching skills, cross-cultural awareness and language skills. *Computer Assisted Language Learning*, 29(1), 167-185

Arnold, N. (2007). Technology-mediated learning 10 years later: Emphasizing pedagogical or utilitarian applications?. *Foreign language annals*, 40(1), 161-181.

Aronson, B. & Laughter, J. (2016). *The theory and practice of culturally relevant education: A synthesis of research across content areas*. Review of Educational Research, 86(1), 163–206.

Bae, J. (2012). *Developing General Literacy Ability and Intercultural Sensitivity through English Literacy Instruction: Using Global Literature for Korean EFL Learners* (Διδακτορική Διατριβή). Ανακτήθηκε από http://kuscholarworks.ku.edu/bitstream/handle/1808/10235/Bae_ku_0099D_11955_DATA_1.pdf?sequence=1

Barrett, M., Byram, M., Lázár, I., Mompoint – Gaillard P., & Philippou, S. (2017). Αναπτύσσοντας τη διαπολιτισμική ικανότητα μέσω της εκπαίδευσης (μτφ. Α.Μ. Παναγιωτίδου, Β. Κοζιώρη, Θ. Σαββίδης, Κ. Περτσινίδου, Μ. Γιαχουντή, Σ. Κίτσου, & Φ. Βενέτη). Στρασβούργο: Εκδόσεις του Συμβουλίου της Ευρώπης. 28. Bertelsmann Stiftung and Fondazione Cariplo. (2008). Intercultural Competence – The key

competence in the 21st century? Ανακτήθηκε 4-10-2020, από:
<https://www.ngobg.info/bg/documents/49/726bertelsmanninterculturalcompetences.pdf>

Becker, S. A., Cummins, M., Davis, A., Freeman, A., Hall, C. G., & Ananthanarayanan, V. (2017). *NMC horizon report: 2017 higher education edition* (1-60). The New Media Consortium.

Bellini, S., Pereda, V., Cordero, N., & Suarez-Morales, L. (2016). Developing multicultural awareness in preschool children: A pilot intervention. *Open Journal of Social Sciences*, 4(07), 182.

Bennett, J.M. (1998). Intercultural communication: A current perspective. Στο J. M. Bennett (Ed.), *Basic concepts of intercultural communication: Selected readings* (σσ. 1-34). Yarmouth, ME: Intercultural Press.

Bennett, J.M. (2004). Becoming Interculturally Competent. Στο J. Wurzel (Ed.), *Toward multiculturalism: A reader in multicultural education* (2nd ed., σσ.62-77). Newton, MA: Intercultural Resource Corporation.

Bennett, J.M. (2009). Defining, measuring and facilitating intercultural learning: a conceptual introduction to the Intercultural Education double supplement. *Intercultural Education*, 20 (sup1), S1-S13.

Bennett, J. (2011). *Developing Intercultural Competence For International Education Faculty and Staff*. Ανακοίνωση στο 2011 AIEA Conference Workshop, San Francisco, CA, USA.

Bennett, J.M. & Bennett, M.J. (2004). Developing Intercultural Sensitivity. An Integrative Approach to Global and Domestic Diversity. Στο D. Landis, J.M. Bennett, M.J. Bennett (Eds.), *Handbook of Intercultural Training* (3rd ed., σσ. 147-165). California: Sage Publications, Inc.

Borghetti, C. (2011a). How to teach it? Proposal for a Methodological Model of Intercultural Competence. Στο A. Witte & T. Harden (Eds.), *Intercultural Competence: Concepts, Challenges, Evaluations* (σσ.141-160). Oxford: Peter Lang.

Borghetti, C. (2011b). *A critical stance on the assessment of intercultural competence. Some ethical issues* [Power Point Slides]. Ανακτήθηκε στις 20/09/2020 από: http://cefcult.eu/data/Claudia_Borghetti.pdf

Borghetti, C. (2012). Pursuing Intercultural and Communicative Goals in the Foreign Language Classroom: Clues from Selected Models of Intercultural Competence. Στο P. Alderete- Díez, L. Incalcaterra McLoughlin, L. Ní Dhonnchadha & D. Ní Uigín (Eds.) *Translation, Technology and Autonomy in Language Teaching and Learning* (σσ.333-359). Frankfurt am Main: Peter Lang.

Borghetti, C. (2013a). Integrating Intercultural and Communicative Objectives in the Foreign Language Class: A Proposal for the Integration of Two Models, *Language Learning Journal*, 41 (3), 254-267. doi: 10.1080/09571736.2013.836344

Borghetti, C. (2013b). Unmasking Stereotypes in Travel Guides: A Teaching Activity for Intercultural Foreign Language Education. Στο S. A. Houghton, Y. Furumura, M. & Lebedko, S. Li (Eds.), *Critical Cultural Awareness: Managing Stereotypes through Intercultural (Language) Education* (σσ. 114-134). Newcastle upon Tyne: Cambridge Scholars Publishing.

Borghetti, C. (2015). *Considerations on dynamic assessment of intercultural competence. Ανακοίνωση στο Diversity, plurilingualism and their impact on language testing and assessment*. TEASIG Conference Proceedings, Siena.

BOUKECHOUR, K., & BOUMASSID, S. (2020). *Investigating the Role of Online Exchanges through Facebook in Developing Learners' Intercultural Awareness*

Boyd, D. M., & Ellison, N. B. (2007). Social network sites: Definition, history, and scholarship. *Journal of computer-mediated Communication*, 13(1), 210-230.

Brislin, R. (1993). *Understanding culture's influence on behavior*. Harcourt Brace Jovanovich.

Broome, B. J. (2017). Intercultural Empathy. *The International Encyclopedia of Intercultural Communication*, 1–6.

Byram, M. (1997). *Teaching and Assessing Intercultural Communicative Competence*. Clevedon: Multilingual Matters.

Byram, M. (2003). On Being 'Bicultural' and 'Intercultural'. Στο G. Alred, M. Byram & M. Fleming (Eds.), *Intercultural Experience and Education* (σσ. 50-66). Clevedon: Multilingual Matters.

Byram, M., Gribkova, B. & Starkey, H. (2002). *Developing the Intercultural Dimension in Language Teaching. A Practical Introduction for Teachers*. Strasbourg: Council of Europe.

Byram, M., Morgan, C. et al. (1994). *Teaching-and-Learning Language-and-Culture*. Clevedon: Multilingual Matters.

Byram, M., & Risager, K. (1999). *Language teachers, politics and cultures*. Multilingual Matters.

Byram, M. & Tost Planet, M. (2000). Introduction. Στο M. Byram & M. Tost Planet (Eds.), *Social Identity and the European Dimension: Intercultural Competence Through Foreign Language Learning* (σσ. 11-16). Graz: Council of Europe.

Chen, G.M. (2014). Intercultural Communication Competence. Summary of 30-year Research and Directions for Future Study. Στο X. Dai & G.M. Chen (Eds.), *Intercultural communication competence. Conceptualization and its development in cultural contexts and interactions* (σσ.14-40). Newcastle/Tyne: Cambridge Scholars Publishing.

Chen, G.M. & Starosta, W.J. (1997). A Review of the Concept of Intercultural Sensitivity. *Human Communication*, 1, 1-16. Ανακτήθηκε από http://digitalcommons.uri.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1037&context=com_facpubs

Chen, G.M. & Starosta, W.J. (1998). A review of the concept of intercultural awareness. *Human Communication*, 2, 27-54. Ανακτήθηκε από http://digitalcommons.uri.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1036&context=com_facpubs

Chen, G. M., & Starosta, W. J. (2000). The development and validation of the intercultural sensitivity scale. *Human Communication*, 3, 2-15. Ανακτήθηκε από https://digitalcommons.uri.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1035&context=com_facpubs

Cohen, S. L., & Payiatakis, D. (2002). E-learning: Harnessing the hype. *Performance Improvement*, 41(2), 7-15.

Crook, C., Harrison, C., Farrington-Flint, L., Tomás, C., & Underwood, J. (2010). The impact of technology: Value-added classroom practice.

Dai, X. & Chen G.M. (2014). Introduction. Στο X. Dai & G.M. Chen (Eds.), *Intercultural communication competence. Conceptualization and its development in cultural contexts and interactions* (σσ.1-12). Newcastle/Tyne: Cambridge Scholars Publishing.

Dalib, S., Harun, M., & Yusof, N. (2014). Reconceptualizing intercultural competence: A phenomenological investigation of students' intercultural experiences. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 155, 130-135.

Deardorff, D. K. (2006). Identification and Assessment of Intercultural Competence as a Student Outcome of Internationalization. *Journal of Studies in International Education*, 10, 241-266. doi: 10.1177/1028315306287002

Deardorff, D. K. (2009a). Synthesizing Conceptualizations of Intercultural Competence. A Summary and Emerging Themes. Στο D.K. Deardorff (Ed.), *The SAGE Handbook of Intercultural Competence* (σσ. 264-269). U.S.: SAGE Publications, Inc.

Deardorff, D. K. (2009b). Implementing Intercultural Competence Assessment. Στο D.K. Deardorff (Ed.), *The SAGE Handbook of Intercultural Competence* (pp. 477-491). U.S.: SAGE Publications, Inc.

Deardorff, D. K. (2010). Intercultural competence in higher education and intercultural dialogue. Στο S. Bergan & H. van't Land (Eds.), *Speaking across borders: the role of higher education in furthering intercultural dialogue* (σσ.87-99). Strasbourg Cedex: Council of Europe.

Deardorff, D. K. (2011). Assessing intercultural competence. *New Directions for Institutional Research*, 149(1), 65-79.

Deardorff, D., Pysarchik, D. T., & Yun, Z-S. (2009). Towards effective international learning assessment: principles, design and implementation. Στο H. de Wit (Ed.), *Measuring Success in the internationalisation of higher education* (σσ.23-38). European Association for International Education Occasional Paper 22.

- Dziedziewicz, D., Gajda, A. & Karwowski, M. (2014). Developing children's intercultural competence and creativity. *Thinking Skills and Creativity*, 13, 32-42
- Erickson, F. (1987). Transformation and school success: The politics and culture of educational achievement. *Anthropology and Education Quarterly*, 18(4), 335-356.
- Fantini, A. E. (2000). A central concern: Developing intercultural competence. *SIT occasional papers series*, 1, 25-42.
- Fantini, A. E. (2009). Assessing Intercultural Competence. Issues and Tools. Στο D.K. Deardorff (Ed.), *The SAGE Handbook of Intercultural Competence* (pp. 456-476). U.S.: SAGE Publications, Inc.
- Fantini, A. E. (2012). Language: An essential component of intercultural communicative competence. Στο J. Jackson (Ed.), *The Routledge Handbook of Language and Intercultural Communication* (pp.263-278). London: Routledge.
- Feagin, J. R., & Van Ausdale, D. (2001). *The first R: How children learn race and racism*. Rowman & Littlefield Publishers.
- Gay, G. (2002). Preparing for culturally responsive teaching. *Journal of Teacher Education*, 53(2), 106-116.
- Grant, A. (2006). *The Development of Global Awareness in Elementary Students Through Participation in an Online Cross-Cultural Project* (Διδακτορική Διατριβή). Ανακτήθηκε από <http://etd.lsu.edu/docs/available/etd-10252006-134555/>
- Gurin, P., Dey, E., Hurtado, S., & Gurin, G. (2002). Diversity and higher education: Theory and impact on educational outcomes. *Harvard educational review*, 72(3), 330-367
- Hammer, M., Bennett, M. & Wiseman, R. (2003). Measuring intercultural sensitivity: The intercultural development inventory. *International Journal of Intercultural Relations*, 27, 421– 443
- Hausfather, S. J. (1996). Vygotsky and schooling: Creating a social context for learning. *Action in teacher education*, 18(2), 1-10.

- Hwang, G. J., Yin, P. Y., Hwang, C. W. & Tsai, C. C. (2008). An enhanced genetic approach to composing cooperative learning groups for multiple grouping criteria. *Educational Technology and Society*, 11(1), 148-167.
- Jenkins, H. (2007). *Transmedia Storytelling* 101
- Jin, S. (2015). Using Facebook to promote Korean EFL learners' intercultural competence. *Language Learning & Technology*, 19(3), 38–51
- Kaszubski, D. (2012). *UCS kindergarteners to use new Apple iPads in classrooms*.
- Kramersch, C. (1998). The privilege of the intercultural speaker. Στο M. Byram & M. Fleming (Eds.), *Language Learning in Intercultural Perspective. Approaches through drama and ethnography* (pp.16-31). Cambridge: Cambridge University Press.
- Lankshear, C., & Knobel, M. (2006). *New Literacies: Everyday Practices and Classroom Learning 2e* (2η εκδ.). United Kingdom: Open University Press.
- Le Roux, J. (2002). Effective educators are culturally competent communicators. *Intercultural Education*, 13(1), 37-48. doi: 10.1080/14675980120112922
- Liddicoat, A. J. (2001). Static and dynamic view of culture and intercultural language acquisition. *New Zealand Language Teacher*, 27, 47-58.
- Markus, H. R., & Kitayama, S. (2010). Cultures and selves: A cycle of mutual constitution. *Perspectives on psychological science*, 5(4), 420-430.
- Martin, C. L. (1999). A developmental perspective on gender effects and gender concepts. Στο W. B. Swann, G. H. Langlois & L. A. Gilbert (Ed.), *Sexism and stereotypes in modern society: The gender science of Janet Taylor Spence* (σσ. 44 – 73). Washington: American Psychological Association.
- Mejer, L., Boateng, S. K., & Turchetti, P. (2010). Population and social conditions. *Eurostat Statistics in Focus*, 49.
- Meyer, M., Zosh, J. M., McLaren, C., Robb, M., McCaffery, H., Golinkoff, R. M., ... & Radesky, J. (2021). How educational are “educational” apps for young children? App store content analysis using the Four Pillars of Learning framework. *Journal of children and media*, 15(4), 526-548.

- O'Dowd, R., & Ritter, M. (2006). Understanding and working with failed communication in telecollaborative exchanges. *CALICO journal*, 623-642.
- O' Reilly, T. & Battelle, J. (2009). *Web Squared: Web 2.0 Five Years On*.
- Paleologou, N. (2004). Intercultural education and practice in Greece: needs for bilingual intercultural programmes. *Intercultural education*, 15(3), 317-329.
- Palaiologou, Ioanna. 2016. "Children under Five and Digital Technologies: Implications for Early Years Pedagogy." *European Early Childhood Education Research Journal*, February, 24: 5–24. doi:10.10801350293X.2014.929876
- Papadakis, S., Kalogiannakis, M., Orfanakis, V. and Zaranis, N. (2014) 'Novice Programming Environments. Scratch & App Inventor: a first comparison', in Fardoun, H.M. and Gallud, J.A. (Eds): *Proceedings of the 2014 Workshop on Interaction Design in Educational Environments*, ACM, New York, pp.1–7
- Pedaste, M., Mäeots, M., Siiman, L. A., De Jong, T., Van Riesen, S. A., Kamp, E. T., ... & Tsourlidaki, E. (2015). Phases of inquiry-based learning: Definitions and the inquiry cycle. *Educational research review*, 14, 47-61.
- Pederson, P. (1997). *Intercultural Sensitivity and the Early Adolescent*. Paper presented at the meeting of the 77th Conference of the National Council for the Social Studies, Cincinnati, OH.
- Pereira, C., Vala, J., & Costa-Lopes, R. (2010). From prejudice to discrimination: The legitimizing role of perceived threat in discrimination against immigrants. *European Journal of Social Psychology*, 40(7), 1231-1250.
- Perry, L. B., & Southwell, L. (2011). Developing intercultural understanding and skills: Models and approaches. *Intercultural education*, 22(6), 453-466.
- Pokojski, W., & Pokojska, P. (2015). Web mapping Google applications in environmental educations. *Edukacja Biologiczna i Środowiskowa*, 1, 51-56.
- Powlisha, K. K., Serbin, L. A., Doyle, A. B., White, D. R. (1994). Gender, ethnic, and body type biases: the generality of prejudice in childhood. *Developmental Psychology*, 30, 526-536.
- Rani, K. U. (2016). Communication barriers. *Journal of english language and literature*, 3(2), 74-76.

Rochman, H. (1993). *Against Borders: Promoting Books for a Multicultural World*, Chicago IL: ALL Books/Booklist Publications.

Sarraj, H., Bene, K., Li, J., & Burley, H. (2015). Raising Cultural Awareness of Fifth-Grade Students through Multicultural Education: An Action Research Study. *Multicultural Education*, 22(2), 39-45.

Sawyer, R., & Chen, G. M. (2012). *The impact of social media on intercultural adaptation*.

Shaw, J. B. (1990). A cognitive categorization model for the study of intercultural management. *Academy of Management Review*, 15(4), 626-645

Shealy, C.N. (2010). *Beliefs, Events, and Values Inventory*. Ανακτήθηκε από <http://www.thebevi.com/>

Sirin, S. R., & Rogers-Sirin, L. (2015). *The educational and mental health needs of Syrian refugee children* (p. 13). Washington, DC: Migration Policy Institute.

Spitzberg, B. & Changnon, G. (2009). Conceptualizing Intercultural Competence. In D.K. Deardorff (Ed.), *The SAGE Handbook of Intercultural Competence* (pp. 2-52). U.S.: SAGE Publications, Inc.

Tarozzi, M. (2014). Building an ‘intercultural ethos’ in teacher education. *Intercultural education*, 25(2), 128-142.

Terenzini, P. T., Pascarella, E. T., Springer, L., Nora, A., & Palmer, B. (1996). Attitudes toward campus diversity: Participation in a racial or cultural awareness workshop. *The Review of Higher Education*, 20(1), 53-68.

Trautner, H. M., Ruble, D. N., Cyphers, L., Kirsten, B., Behrendt, R., & Hartmann, P. (2005). Rigidity and flexibility of gender stereotypes in childhood: Developmental or differential?. *Infant and Child Development: An International Journal of Research and Practice*, 14(4), 365-381.

Triacca, S. (2017). Teaching and Learning with Pictures The Use of Photography in Primary Schools. International and Interdisciplinary Conference IMMAGINI? *Image and Imag-ination between Representation, Communication, Education and Psychology*, 27–28 November 2017, (σ. 952)

Tsaliki, E. (2012). *Intercultural education in Greece: the case of thirteen primary schools* (Doctoral dissertation, Institute of Education, University of London).

UNESCO (2007). UNESCO guidelines on intercultural education, UNESCO, Paris.

Villegas, A.M. & Lucas, T. (2002). Preparing culturally responsive teachers Rethinking the curriculum. *Journal of Teacher Education*, 53, 20-32.

Wang, C. M. (2012). Using Facebook for cross-cultural collaboration: The experience of students from Taiwan. *Educational Media International*, 49(1), 63-76.

Wu, W. C. V., & Marek, M. (2010). Making English a "Habit": Increasing Confidence, Motivation, and Ability of EFL Students through Cross-Cultural, Computer-Assisted Interaction. *Turkish Online Journal of Educational Technology-TOJET*, 9(4), 101-112.

Wu, P. H. N., & Marek, M. W. (2018). Developing intercultural competence via social media engagement in a language learning framework. *Journal of Intercultural Communication*, (46).

Wu, W. C. V., Yen, L. L., & Marek, M. (2011). Using online EFL interaction to increase confidence, motivation, and ability. *Journal of Educational Technology & Society*, 14(3), 118-129.

Yassine, S. (2006). Culture Issues in FL Teaching: Towards fostering intercultural awareness. *Revue Annales du patrimoine*, 5, 51-61.

Zaranis, N. (2013) 'The use of information and communication technologies in the first grade of primary school for teaching rectangles based in realistic mathematics education', 2013 Fourth International Conference on Information, Intelligence, Systems and Applications (IISA), IEEE, Piraeus/Athens, Greece, pp.1-6.

Zaranis, N., Kalogiannakis, M., & Papadakis, S. (2013). Using Mobile Devices for Teaching Realistic Mathematics in Kindergarten Education. *Creative Education (Special Issue in Preschool Education)*, 4(7A1), 1-10.

Zarate, G. (2003). The Recognition of Intercultural Competences: From Individual Experience to Certification. Στο G. Alred, M. Byram & M. Fleming (Eds.), *Intercultural Experience and Education* (σσ. 213-224). Clevedon: Multilingual Matters.

Zhu, H., Jiang, Y. & Watson, J. (2011). Children's perceptions of the impact of participation in an intercultural educational programme. *Language and Intercultural Communication*, 11 (2), 142-160.

ΕΛΛΗΝΟΓΛΩΣΣΗ ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

Αγγελίδης, Δ. (2017). *Ζούμε τον... μύθο μας για τους μετανάστες*. Εφημερίδα των συντακτών.

Αγγελοπούλου, Π., & Μάνεσης, Ν. (2017). Δίγλωσσοι μαθητές στο δημοτικό σχολείο και διαπολιτισμική εκπαίδευση: η περίπτωση της Αχαΐας. *Έρευνα στην Εκπαίδευση*, 6(1), 228-236.

Γεωργογιάννης, Π. (1999). *Θέματα διαπολιτισμικής εκπαίδευσης*. Αθήνα: Gutenberg.

Γκόβαρης, Χ. (2001). *Εισαγωγή στη διαπολιτισμική εκπαίδευση*. Αθήνα: Ατραπός.

Γκόβαρης, Χ. (2011). *Εισαγωγή στη διαπολιτισμική εκπαίδευση*. Αθήνα : Διάδραση

Γκότοβος, Α. (1985). *Παιδαγωγική αλληλεπίδραση. Επικοινωνία και μάθηση στο σχολείο*. Αθήνα: Σύγχρονη Εκπαίδευση

Γρίσπου, Ε. (2019). *Τα Μέσα Κοινωνικής Δικτύωσης στην εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση: Μια Βιβλιογραφική Επισκόπηση*.

Δαμανάκης, Μ., & Κοντογιάννη Δ. (2011). Η Διαπολιτισμική Παιδαγωγική Προσέγγιση: Παρουσίαση βασικών θεωρητικών στοιχείων. Στο Γ. Μαυροειδής (Επιμ.), *Εισαγωγή στις Επιστήμες της Αγωγής* (σ. 219-239). Αθήνα: Γρηγόρης

Δεδούλη, Μ. (2002). Βιωματική μάθηση – Δυνατότητες αξιοποίησης της στο πλαίσιο της Ευέλικτης Ζώνης. *Επιθεώρηση εκπαιδευτικών θεμάτων*, (6), 145-159

Δενδρινού, Β. Ζουγανέλη, Α & Καραβά, Ε. (2013). *Η ΕΚΜΑΘΗΣΗ ΞΕΝΩΝ ΓΛΩΣΣΩΝ ΣΤΟ ΣΧΟΛΕΙΟ ΣΤΗΝ ΕΛΛΑΔΑ. Ευρωπαϊκή Έρευνα Γλωσσικών Ικανοτήτων*.

Δημητριάδου, Κ., & Ευσταθίου, Μ. (2008). Διδακτικές προσεγγίσεις σε μικτές τάξεις. Στο: Δ.Κ Μαυροσκούφης (επιμ.), *Οδηγός Επιμόρφωσης. Διαπολιτισμική Εκπαίδευση και Αγωγή*. Θεσσαλονίκη, 2008.

Δραγώνα, Θ. (2007). Κλειδιά και αντικλειδιά: Στερεότυπα και προκαταλήψεις. ΥΠΕΠΘ, Πανεπιστήμιο Αθηνών

Ευαγγέλου, Ι. Δ. (2014). *Βελτιώνοντας το κλίμα της τάξης: μια έρευνα δράσης* (Master's thesis).

Giddens, A., 2002. *Κοινωνιολογία*. Αθήνα: Gutenberg

Ζαράνης, Ν., & Οικονομίδης, Β. (2009). *Οι Τεχνολογίες της Πληροφορίας και των Επικοινωνιών στην προσχολική εκπαίδευση*. Αθήνα: Γρηγόρης

Ινστιτούτο Τεχνολογίας Υπολογιστών και Εκδόσεων «Διόφαντος». (2019). Επιμορφωτικό υλικό για την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών στα κέντρα στήριξης επιμόρφωσης. Πάτρα: Ινστιτούτο Τεχνολογίας Υπολογιστών και Εκδόσεων «Διόφαντος».

Καλογιαννάκης, Μ., Παπαδάκης, Σ., & Ζαράνης, Ν. (2014). *Χρήση φορητών τεχνολογιών στην Προσχολική Εκπαίδευση. Οι ταμπλέτες ως εκπαιδευτικό εργαλείο*. (490-497)

Κανακίδου, Ε. & Παπαγιάννη, Β. (2003). *Από τον Πολίτη του Έθνους στον Πολίτη του Κόσμου*. Τυπωθήτω: Γιώργος Δαρδάνος

Καρανικόλα, Ζ. (2015). *Η διαχείριση της πολιτισμικής ετερότητας με βάση το διεθνές και το ελληνικό νομικό πλαίσιο. Διαπολιτισμική ευαισθησία και ικανότητα των εκπαιδευτικών της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης του νομού Αιτωλοακαρνανίας* (Doctoral dissertation).

Καρασαββίδης, Η. (2011). *Η αξιοποίηση του ψηφιακού βίντεο στην προσχολική εκπαίδευση*. Ανακτήθηκε από <http://literacy.sch.gr/stable/Karasabidis-psifiako-video-kai-grammatismos.pdf>

Κασσωτάκη, Α. 2015. *Αναπτύσσοντας την Ενσυναίσθηση*. Αθήνα

Κατερέλος, Γ. (2007). *Το ψυχοκοινωνικό προφίλ του μετανάστη. Μια ψυχοκοινωνική έρευνα*. Ινστιτούτο Μεταναστευτικής Πολιτικής, Πάντειο Πανεπιστήμιο, RUN Communications AE, Lifetime

Καψάλης Α. (2018). *Μετανάστες εργάτες στην Ελλάδα*. Αθήνα, Τόπος

- Κεσίδου, Α. (2008). Διαπολιτισμική εκπαίδευση: μια εισαγωγή. Στο: Ζωή Π. (Επιμ.) *Οδηγός επιμόρφωσης: Διαπολιτισμική εκπαίδευση και αγωγή*. Θεσσαλονίκη: ΑΠΘ.
- Κίτσου, Σ. (2014). Διαπολιτισμικές δεξιότητες: είναι άραγε η γνώση με τη μεγαλύτερη αξία σε ένα πολυπολιτισμικό σχολικό και διεθνές περιβάλλον; Στο Σ. Μπουζάκης (Επιμ.), 7ο Επιστημονικό Συνέδριο Ιστορίας Εκπαίδευσης, 28-29 Ιουνίου 2014 (σ. 1-12). Πάτρα: Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης, Πανεπιστήμιο Πατρών.
- Μάγος, Κ. (2005). Προσεγγίζοντας τον Άλλο: Εκπαίδευση Ενηλίκων και Διαπολιτισμική Ικανότητα. Στο Επιστημονική Ένωση Εκπαίδευσης Ενηλίκων, 2ο Διεθνές Συνέδριο: *Εκπαίδευση Ενηλίκων και Κοινωνικές Δεξιότητες* (σσ. 199-209). Αθήνα: Επιστημονική Ένωση Εκπαίδευσης Ενηλίκων.
- Μάγος, Κ., & Τριανταφυλλίδη, Ε. (2014). Ο ΑΓΓΕΛΟΣ ΚΑΙ Ο «ΑΛΛΟΣ»: Η ΚΑΛΛΙΕΡΓΕΙΑ ΤΗΣ ΔΙΑΠΟΛΙΤΙΣΜΙΚΗΣ ΙΚΑΝΟΤΗΤΑΣ ΜΕΣΑ ΑΠΟ ΤΗ ΣΥΝΕΡΓΑΣΙΑ ΝΗΠΙΑΓΩΓΕΙΟΥ-ΟΙΚΟΓΕΝΕΙΑΣ. *Ερευνώντας τον κόσμο του παιδιού*, 13, 268-276.
- Μανιάτης, Π. (2007). *Εκπαιδεύοντας διαπολιτισμικά ικανούς εκπαιδευτικούς. Θεωρητικές αναζητήσεις και πρακτικές εφαρμογές*. *Ηώς* 2, 139-173.
- Μανούσου, Ε., & Χαρτοφύλακα, Τ. (2011). Κοινωνικά δίκτυα και μέσα κοινωνικής δικτύωσης στην εξ αποστάσεως τριτοβάθμια εκπαίδευση. *Πρακτικά 2ου πανελληνίου Συνεδρίου. Ένταξη και χρήση των ΤΠΕ στην εκπαιδευτική διαδικασία*. Πάτρα, 28-30
- Μάρκου, Γ. (1996). Προσεγγίσεις της Πολυπολιτισμικότητας και η Διαπολιτισμική Εκπαίδευση – Επιμόρφωση των Εκπαιδευτικών. Αθήνα: ΥΠΕΠΘ, ΓΓΛΕ.
- Ματσαγγούρας, Η. (2000). Η ομαδοσυνεργατική διδασκαλία: «Γιατί», «Πώς», «Πότε» και «για Ποιους»; Διήμερο Επιστημονικό Συμπόσιο: με θέμα: *Η εφαρμογή της ομαδοκεντρικής διδασκαλίας-Τάσεις και εφαρμογές*. Θεσσαλονίκη, 8-9 Δεκεμβρίου 2000
- Μικρόπουλος, Α. (2011). *Η αξιοποίηση των ΤΠΕ στη Εκπαίδευση*. Μείζον Πρόγραμμα Επιμόρφωσης Εκπαιδευτικών
- Μιχάλης, Α. (2016). «Καλλιέργεια πρακτικών ψηφιακού γραμματισμού: δημιουργική πρόκληση για το νέο σχολείο», *Προσχολική & Σχολική Εκπαίδευση*, 4 (1), 165-181.

Μουσούρου, Λ. Μ. (1991). *Μετανάστευση και μεταναστευτική πολιτική στην Ελλάδα και την Ευρώπη*. Gutenberg.

Μπάγκαβος, Χ., & Παπαδοπούλου, Δ. (2003). Μεταναστευτικές τάσεις και ευρωπαϊκή μεταναστευτική πολιτική. *Αθήνα: ΙΝΕ/ΓΣΕΕ-ΑΔΕΔΥ*.

Μπαλτατζής, Δ., Νταβέλος, Π. *Η σημασία της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης στο σύγχρονο σχολείο και τα προβλήματά της*. 12ο Διεθνές Συνέδριο. Πάτρα 19-21 Ιουνίου 2009.

Neuner, G. (2012). Για τη δημιουργία ενός πλαισίου διαπολιτισμικής εκπαίδευσης, Οι διαστάσεις της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης. Στο: J. Huber (Επιμ.), *Διαπολιτισμικές δεξιότητες για όλους, Προετοιμασία για τη ζωή μέσα σ' έναν ετερογενή κόσμο* (σελ. 6-60). Στρασβούργο: Εκδόσεις του Συμβουλίου της Ευρώπης.

Νικολάου, Γ. (2011). *Διαπολιτισμικότητα-Διαπολιτισμική Εκπαίδευση*

Παλαιολόγου, Ν. & Ευαγγέλου, Ο. (2003). *Διαπολιτισμική παιδαγωγική. Εκπαιδευτικές, διδακτικές και ψυχολογικές προσεγγίσεις*. Αθήνα: Ατραπός.

Παπαδάκης, Στ., Καλογιαννάκης, Μ., & Ζαράνης, Ν. (2013). *Δημιουργώντας εφαρμογές για έξυπνες φορητές συσκευές με το App Inventor*. Πρακτικά 7ου Πανελληνίου Συνεδρίου Καθηγητών Πληροφορικής, Η Πληροφορική στην Πρωτοβάθμια και Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση. Προκλήσεις & Προοπτικές, Πανεπιστήμιο Μακεδονίας, Θεσσαλονίκη, 12-14 Απριλίου 2013.

Παπαθανασόπουλος, Σ., Ξενοφώντος, Μ., Καραδημητρίου, Α., Ντάγκα, Ι., & Αθανασιάδης, Η. (2013). Τα Μέσα Κοινωνικής Δικτύωσης και οι Έλληνες: Η περίπτωση του Facebook. *Ζητήματα Επικοινωνίας* 16-17, 20-45.

Πολέμη-Τοδούλου, Μ. (2005). *Η Αξιοποίηση της Ομάδας στην Εκπαίδευση Ενηλίκων, Μεθοδολογία Εκπαίδευσης Ενηλίκων*. τόμος Γ', Πάτρα: ΕΑΠ

Σιμόπουλος, Γ. (2014). *Η διαπολιτισμική ικανότητα του εκπαιδευτή ενηλίκων. Μια έρευνα στο πεδίο της διδασκαλίας της ελληνικής ως δεύτερης γλώσσας* (Διδακτορική διατριβή). Πανεπιστήμιο Πατρών, Πάτρα.

Ανακτήθηκε από <https://nemertes.lis.upatras.gr/jspui/handle/10889/7953>

Στιβακτά, Ε. (2019). Διδακτικές και Μέθοδοι Προώθησης της Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης. Στο: Γ. Παπαδάτος, Α. Μπαστέα, & Γ. Κουμέντος (επιμ), *Η εκπαίδευση*

δασκάλων και καθηγητών χαρισματικών μαθητών στην Ελλάδα, 9^ο Πανελλήνιο Συνέδριο Επιστημών εκπαίδευση. Αθήνα, 761-768

Σωτηριάδου, Α., & Παπαδάκης, Σ. (2013). Τα κοινωνικά δίκτυα ως εκπαιδευτικά εργαλεία: Εμπειρία από την εκμάθηση του Matlab μέσω Facebook. *Θέματα Επιστημών και Τεχνολογίας στην Εκπαίδευση*, 6(3), 161-179.

Τζικόπουλος, Α. (2013). *Ηλεκτρονικά μέσα κοινωνικής δικτύωσης*. Εκδόσεις Γενικής Γραμματείας Δια Βίου Μάθησης

Τσιάκαλος, Γ. (2000), *Οδηγός αντιρατσιστικής εκπαίδευσης*, Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Τσιλιμένη Τ. (2003). Η έννοια της διαφορετικότητας στις μικρές ιστορίες, *Διαδρομές*, τ. 9-10.

Φλουρής, Γ. (2002). *Αναζητώντας ένα πλαίσιο διαμόρφωσης αρχών σχολικής μάθησης και διδασκαλίας στο Μάθηση και Διδασκαλία: Σύγχρονες ερευνητικές προσεγγίσεις*. Αθήνα: ΚΕΕ.

Χρυσοφίδης, Κ. (2000). *Βιωματική-επικοινωνιακή διδασκαλία*. Αθήνα: Gutenberg.

ΔΙΑΔΙΚΤΥΑΚΕΣ ΠΗΓΕΣ

[https://ec.europa.eu/eurostat/statistics-explained/index.php?title=Migration and migrant population statistics/el](https://ec.europa.eu/eurostat/statistics-explained/index.php?title=Migration_and_migrant_population_statistics/el)

<https://ec.europa.eu/eurostat/documents/2995521/7113991/3-18122015-BP-EN.pdf/d682df12-8a77-46a5-aaa9-58a00a8ee73e>

<https://www.unhcr.org/>

<https://greece.iom.int/el/%CF%83%CF%84%CE%B7%CE%BD-%CE%B5%CE%BB%CE%BB%CE%AC%CE%B4%CE%B1>

https://www.researchgate.net/figure/The-intercultural-development-continuum_fig2_333774650

<https://saferinternet4kids.gr/press-newsletter/press/survey-press-2018/>

<https://images.theconversation.com/files/152833/original/image-20170116-16925-19k70cn.jpg?ixlib=rb-1.1.0&q=45&auto=format&w=926&fit=clip>

https://cdn.road.cc/sites/default/files/styles/main_width/public/raleighmolli16riding1.jpg

https://i2-prod.dailyrecord.co.uk/incoming/article16180619.ece/ALTERNATES/s1200c/1_JS156024178.jpg

<https://www.shutterstock.com/el/video/clip-25535519-couple-packing-clothes-into-suitcase-journey>

https://media.gettyimages.com/photos/members-of-an-ethnic-albanian-family-say-goodbye-to-each-other-march-picture-id820037?k=20&m=820037&s=612x612&w=0&h=QBmG08qJct0m7XR6kjqyqadcAV3nZKgr9F5fHeKZ_Cc=

<https://www.zarpanews.gr/wp-content/uploads/2018/09/minoan66-e1541069685944-1280x720.jpg>

<http://wikimapia.org/14029128/Roundabout#/photo/5433174>

https://l.facebook.com/l.php?u=https%3A%2F%2Fimages.app.goo.gl%2FTXwm1Wm25uG3dbSD8%3Ffbclid%3DIwAR3GqiP84NRTeS2nhsvvLMuvJrVrCFfQ23nW33MIVoAz1qqnZLwtXh3JRXo&h=AT10w44A429y8cUybm98aNxpYhBIKVFIP5z2K9gRcjpGPB-OYqfxyX1rr-SjaY2Ps6d-kyvOnNaQkJJxAaKaTX59Mwfd8jP4YZAbqdXYu-F_eFD8sC-G--yZCIAO0Zre_CfHfqOggS1QdOxfRSbZMg

https://l.facebook.com/l.php?u=https%3A%2F%2Fimages.app.goo.gl%2Fvnrv8oqc184haUgJ6%3Ffbclid%3DIwAR0F0eKTCHsxLtOrttKqhrJGYVF3DmxEaRc3nkDrfDvfxTm9UzXR1Jw1z_8&h=AT10w44A429y8cUybm98aNxpYhBIKVFIP5z2K9gRcjpGPB-OYqfxyX1rr-SjaY2Ps6d-kyvOnNaQkJJxAaKaTX59Mwfd8jP4YZAbqdXYu-F_eFD8sC-G--yZCIAO0Zre_CfHfqOggS1QdOxfRSbZMg

https://l.facebook.com/l.php?u=https%3A%2F%2Fimages.app.goo.gl%2FUxhbznv8rHPCn7av8%3Ffbclid%3DIwAR0Ieh9zU5tWLNRF9kLHwn9EOU1vBGIYsqxOpU6MAnCnmTuF-dLmDWNWGQ4&h=AT10w44A429y8cUybm98aNxpYhBIKVFIP5z2K9gRcjpGPB-OYqfxyX1rr-SjaY2Ps6d-kyvOnNaQkJJxAaKaTX59Mwfd8jP4YZAbqdXYu-F_eFD8sC-G--yZCIAO0Zre_CfHfqOggS1QdOxfRSbZMg

https://l.facebook.com/l.php?u=https%3A%2F%2Fimages.app.goo.gl%2FFBZujwLcABEPgbro6%3Ffbclid%3DIwAR0_brE4fFL60pwm_H0ACkD8r2tl_WEalUh_8oaEizycyTEbS5cOZ2UPkFM&h=AT10w44A429y8cUybm98aNxpYhBIKVFIP5z2K9gRcjpGPB-OYqfxyX1rr-SjaY2Ps6d-kyvOnNaQkJJxAaKaTX59Mwfd8jP4YZAbqdXYu-F_eFD8sC-G--yZCIAO0Zre_CfHfqOggS1QdOxfRSbZMg

https://l.facebook.com/l.php?u=https%3A%2F%2Fimages.app.goo.gl%2FJ28uGvjbiPzowy3n9%3Ffbclid%3DIwAR3GqiP84NRTeS2nhsvvLMuvJrVrCFfQ23nW33MIVoAz1qqnZLwtXh3JRXo&h=AT10w44A429y8cUybm98aNxpYhBIKVFIP5z2K9gRcjpGPB-OYqfxyX1rr-SjaY2Ps6d-kyvOnNaQkJJxAaKaTX59Mwfd8jP4YZAbqdXYu-F_eFD8sC-G--yZCIAO0Zre_CfHfqOggS1QdOxfRSbZMg

https://l.facebook.com/l.php?u=https%3A%2F%2Fimages.app.goo.gl%2FgghRakGt9LLSAyLR9%3Ffbclid%3DIwAR0mXckZRIQGjuN9d_J1W6kwJVnY4cAb7tUU7XzCg3NhqmpLsAihnl-MobE&h=AT10w44A429y8cUybm98aNxpYhBIKVFIP5z2K9gRcjpGPB-OYqfxyX1rr-SjaY2Ps6d-kyvOnNaQkJJxAaKaTX59Mwfd8jP4YZAbqdXYu-F_eFD8sC-G--yZCIAO0Zre_CfHfqOggS1QdOxfRSbZMg

https://l.facebook.com/l.php?u=https%3A%2F%2Fimages.app.goo.gl%2F7gTHXpBEA6tN3Ns1A%3Ffbclid%3DIwAR0ge_QjcxoRgZpZpqSzHdo5DUNEH38wjMrToIoL-c8whYIQseuGv8BSC0&h=AT10w44A429y8cUybm98aNxpYhBIKVFIP5z2K9gRcjpGPB-OYqfxyX1rr-SjaY2Ps6d-kyvOnNaQkJJxAaKaTX59Mwfd8jP4YZAbqdXYu-F_eFD8sC-G--yZCIAO0Zre_CfHfqOggS1QdOxfRSbZMg

https://l.facebook.com/l.php?u=https%3A%2F%2Fimages.app.goo.gl%2FdG4xwJLRrKVkLgwh7%3Ffbclid%3DIwAR3UC-UTHrtdXyUlfBNolcAAKGYyCxB8atlKA4cJYFBn_8psjk13un5mM&h=AT10w44A429y8cUybm98aNxpYhBIKVFIP5z2K9gRcjpGPB-OYqfxyX1rr-SjaY2Ps6d-

[kyvOnNaQkJxAAkaTX59Mwfd8jP4YZAbqdXYu-F_eFD8sC-G--yZCIAO0Zre_CfHfqOgqS1QdOxfRSbZMg](https://www.facebook.com/l.php?u=https%3A%2F%2Fimages.app.goo.gl%2F1zSogoB41ecnPCb26%3Ffbclid%3DIwAR0ge_QjcxoRgZpZpqSzHdo5DUNEH38wjMrToIoL-c8whYIQseuGv8BSC0&h=AT10w44A429y8cUybm98aNxpYhBIKVFIP5z2K9gRcjpGPB-OYqfxyX1rr-SjaY2Ps6d-kyvOnNaQkJxAAkaTX59Mwfd8jP4YZAbqdXYu-F_eFD8sC-G--yZCIAO0Zre_CfHfqOgqS1QdOxfRSbZMg)

https://www.facebook.com/l.php?u=https%3A%2F%2Fimages.app.goo.gl%2F1zSogoB41ecnPCb26%3Ffbclid%3DIwAR0ge_QjcxoRgZpZpqSzHdo5DUNEH38wjMrToIoL-c8whYIQseuGv8BSC0&h=AT10w44A429y8cUybm98aNxpYhBIKVFIP5z2K9gRcjpGPB-OYqfxyX1rr-SjaY2Ps6d-kyvOnNaQkJxAAkaTX59Mwfd8jP4YZAbqdXYu-F_eFD8sC-G--yZCIAO0Zre_CfHfqOgqS1QdOxfRSbZMg

https://www.facebook.com/l.php?u=https%3A%2F%2Fimages.app.goo.gl%2FepmKFgg8eWdMtY7m9%3Ffbclid%3DIwAR01CYRu6yhp7BjG_KvvyPB8SSpSeb2J12aJj60gpzXCuARfJvfCS0pF7uE&h=AT10w44A429y8cUybm98aNxpYhBIKVFIP5z2K9gRcjpGPB-OYqfxyX1rr-SjaY2Ps6d-kyvOnNaQkJxAAkaTX59Mwfd8jP4YZAbqdXYu-F_eFD8sC-G--yZCIAO0Zre_CfHfqOgqS1QdOxfRSbZMg

https://www.facebook.com/l.php?u=https%3A%2F%2Fimages.app.goo.gl%2FmuV5SNHRuz4VToua8%3Ffbclid%3DIwAR01CYRu6yhp7BjG_KvvyPB8SSpSeb2J12aJj60gpzXCuARfJvfCS0pF7uE&h=AT10w44A429y8cUybm98aNxpYhBIKVFIP5z2K9gRcjpGPB-OYqfxyX1rr-SjaY2Ps6d-kyvOnNaQkJxAAkaTX59Mwfd8jP4YZAbqdXYu-F_eFD8sC-G--yZCIAO0Zre_CfHfqOgqS1QdOxfRSbZMg

https://www.facebook.com/l.php?u=https%3A%2F%2Fimages.app.goo.gl%2FDHpZtA8jea6ThFM7%3Ffbclid%3DIwAR0mXckZRIQGjuN9d_J1W6kwJVnY4cAb7tUU7XzCg3NhqmpLsAihnl-MobE&h=AT10w44A429y8cUybm98aNxpYhBIKVFIP5z2K9gRcjpGPB-OYqfxyX1rr-SjaY2Ps6d-kyvOnNaQkJxAAkaTX59Mwfd8jP4YZAbqdXYu-F_eFD8sC-G--yZCIAO0Zre_CfHfqOgqS1QdOxfRSbZMg

https://www.facebook.com/l.php?u=https%3A%2F%2Fimages.app.goo.gl%2FK7YVXkvmvUF3YZYt5%3Ffbclid%3DIwAR3uAyun_dE6ychxdmtOhncuOVLQB2_F8clp-xHw9x9QKbrTq4ACsQZLGqs&h=AT10w44A429y8cUybm98aNxpYhBIKVFIP5z2K9gRcjpGPB-OYqfxyX1rr-SjaY2Ps6d-kyvOnNaQkJxAAkaTX59Mwfd8jP4YZAbqdXYu-F_eFD8sC-G--yZCIAO0Zre_CfHfqOgqS1QdOxfRSbZMg

<https://www.unicef.org/>

<https://www.europarl.europa.eu/portal/el>

<https://www.consilium.europa.eu/el/council-eu/preparatory-bodies/education-committee/>

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ 1

Φωτογραφία 1



Φωτογραφία 2



Φωτογραφία 3



Φωτογραφία 4



Φωτογραφία 5



Φωτογραφία 6



Φωτογραφία 7



Φωτογραφία 8



Φωτογραφία 9



Φωτογραφία 10



Φωτογραφία 11



Φωτογραφία 12



Φωτογραφία 13



Φωτογραφία 14



Φωτογραφία 15



Φωτογραφία 16



Φωτογραφία 17



Φωτογραφία 18



Φωτογραφία 19



Φωτογραφία 20



Φωτογραφία 21



Φωτογραφία 22



Φωτογραφία 23



Φωτογραφία 24



Φωτογραφία 25



Φωτογραφία 26



Φωτογραφία 27



Φωτογραφία 28



Φωτογραφία 29



Φωτογραφία 30



Φωτογραφία 31



Φωτογραφία 32



Φωτογραφία 33



Φωτογραφία 34



Φωτογραφία 35



Φωτογραφία 36



Φωτογραφία 37



Φωτογραφία 38



Φωτογραφία 39



Φωτογραφία 40



Φωτογραφία 41



Φωτογραφία 42



Φωτογραφία 43



Φωτογραφία 44



ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ 2

Παιδί 1

Αν χρειάζονταν να φύγεις από το σπίτι σου για πάντα, τι θα έπαιρνες μαζί σου;
Τι θα έβαζες στη βαλίτσα σου και γιατί;



Παιδί 2

Αν χρειάζονταν να φύγεις από το σπίτι σου για πάντα, τι θα έπαιρνες μαζί σου;
Τι θα έβαζες στη βαλίτσα σου και γιατί;



Παιδί 3

Αν χρειάζονταν να φύγεις από το σπίτι σου για πάντα, τι θα έπαιρνες μαζί σου;
Τι θα έβαζες στη βαλίτσα σου και γιατί;



Παιδί 4

Αν χρειάζονταν να φύγεις από το σπίτι σου για πάντα, τι θα έπαιρνες μαζί σου;
Τι θα έβαζες στη βαλίτσα σου και γιατί;



Παιδί 5

Αν χρειάζοταν να φύγεις από το σπίτι σου για πάντα, τι θα έπαιρνες μαζί σου;
Τι θα έβαζες στη βαλίτσα σου και γιατί;



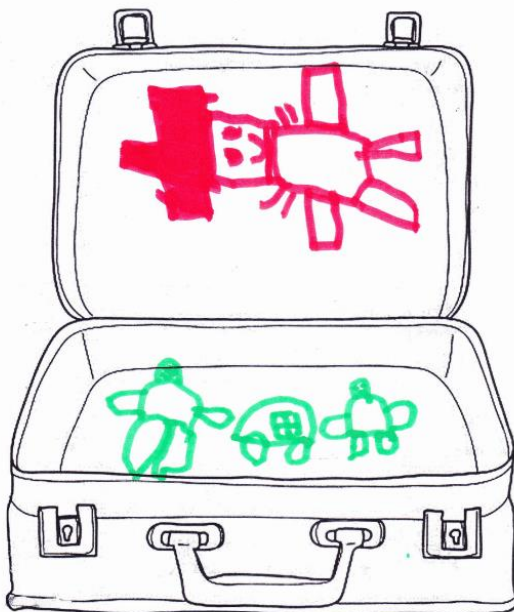
Παιδί 6

Αν χρειάζοταν να φύγεις από το σπίτι σου για πάντα, τι θα έπαιρνες μαζί σου;
Τι θα έβαζες στη βαλίτσα σου και γιατί;



Παιδί 7

Αν χρειάζοταν να φύγεις από το σπίτι σου για πάντα, τι θα έπαιρνες μαζί σου;
Τι θα έβαζες στη βαλίτσα σου και γιατί;



Παιδί 8

Αν χρειάζοταν να φύγεις από το σπίτι σου για πάντα, τι θα έπαιρνες μαζί σου;
Τι θα έβαζες στη βαλίτσα σου και γιατί;



Παιδί 9

Αν χρειάζοταν να φύγεις από το σπίτι σου για πάντα, τι θα έπαιρνες μαζί σου;
Τι θα έβαζες στη βαλίτσα σου και γιατί;



Παιδί 10

Αν χρειάζοταν να φύγεις από το σπίτι σου για πάντα, τι θα έπαιρνες μαζί σου;
Τι θα έβαζες στη βαλίτσα σου και γιατί;



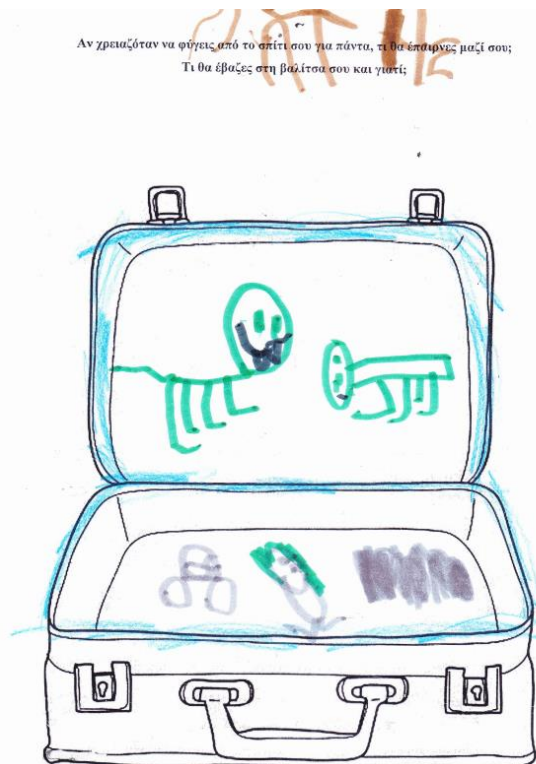
Παιδί 11

Αν χρειάζοταν να φύγεις από το σπίτι σου για πάντα, τι θα έπαιρνες μαζί σου;
Τι θα έβαζες στη βαλίτσα σου και γιατί;



Παιδί 12

Αν χρειάζοταν να φύγεις από το σπίτι σου για πάντα, τι θα έπαιρνες μαζί σου;
Τι θα έβαζες στη βαλίτσα σου και γιατί;



Παιδί 13

Αν χρειαζόταν να φύγεις από το σπίτι σου για πάντα, τι θα έπαιρνες μαζί σου;
Τι θα έβαζες στη βαλίτσα σου και γιατί;



Παιδί 14

Αν χρειαζόταν να φύγεις από το σπίτι σου για πάντα, τι θα έπαιρνες μαζί σου;
Τι θα έβαζες στη βαλίτσα σου και γιατί;



Παιδί 15

Αν χρειαζόταν να φύγεις από το σπίτι σου για πάντα, τι θα έπαιρνες μαζί σου;
Τι θα έβαζες στη βαλίτσα σου και γιατί;



Παιδί 16

Αν χρειαζόταν να φύγεις από το σπίτι σου για πάντα, τι θα έπαιρνες μαζί σου;
Τι θα έβαζες στη βαλίτσα σου και γιατί;



Παιδί 17

Αν χρειαζόταν να φύγεις από το σπίτι σου για πάντα, τι θα έπαιρνες μαζί σου;
Τι θα έβαζες στη βαλίτσα σου και γιατί;



Παιδί 18

Αν χρειαζόταν να φύγεις από το σπίτι σου για πάντα, τι θα έπαιρνες μαζί σου;
Τι θα έβαζες στη βαλίτσα σου και γιατί;



Παιδί 19

Αν χρειαζόταν να φύγεις από το σπίτι σου για πάντα, τι θα έπαιρνες μαζί σου;
Τι θα έβαζες στη βαλίτσα σου και γιατί;



Παιδί 20

Αν χρειαζόταν να φύγεις από το σπίτι σου για πάντα, τι θα έπαιρνες μαζί σου;
Τι θα έβαζες στη βαλίτσα σου και γιατί;



Παιδί 21

Αν χρειάζοταν να φύγεις από το σπίτι σου για πάντα, τι θα έπαιρνες μαζί σου;
Τι θα έβαζες στη βαλίτσα σου και γιατί;



Παιδί 22

Αν χρειάζοταν να φύγεις από το σπίτι σου για πάντα, τι θα έπαιρνες μαζί σου;
Τι θα έβαζες στη βαλίτσα σου και γιατί;



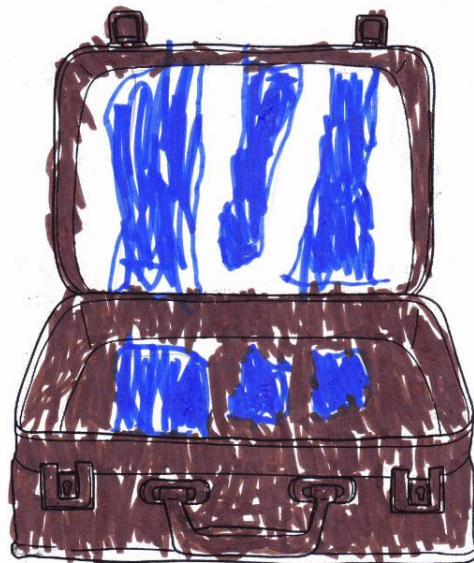
Παιδί 23

Αν χρειάζοταν να φύγεις από το σπίτι σου για πάντα, τι θα έπαιρνες μαζί σου;
Τι θα έβαζες στη βαλίτσα σου και γιατί;



Παιδί 24

Αν χρειάζοταν να φύγεις από το σπίτι σου για πάντα, τι θα έπαιρνες μαζί σου;
Τι θα έβαζες στη βαλίτσα σου και γιατί;



Παιδί 25

Αν χρειαζόταν να φύγεις από το σπίτι σου για πάντα, τι θα έπαιρνες μαζί σου;
Τι θα έβαζες στη βαλίτσα σου και γιατί;



Παιδί 26

Αν χρειαζόταν να φύγεις από το σπίτι σου για πάντα, τι θα έπαιρνες μαζί σου;
Τι θα έβαζες στη βαλίτσα σου και γιατί;



Παιδί 27

Αν χρειαζόταν να φύγεις από το σπίτι σου για πάντα, τι θα έπαιρνες μαζί σου;
Τι θα έβαζες στη βαλίτσα σου και γιατί;



Παιδί 28

Αν χρειαζόταν να φύγεις από το σπίτι σου για πάντα, τι θα έπαιρνες μαζί σου;
Τι θα έβαζες στη βαλίτσα σου και γιατί;



Παιδί 29

Αν χρειάζοταν να φύγεις από το σπίτι σου για πάντα, τι θα έπαιρνες μαζί σου;
Τι θα έβαζες στη βαλίτσα σου και γιατί;



Παιδί 30

Αν χρειάζοταν να φύγεις από το σπίτι σου για πάντα, τι θα έπαιρνες μαζί σου;
Τι θα έβαζες στη βαλίτσα σου και γιατί;



ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ 3

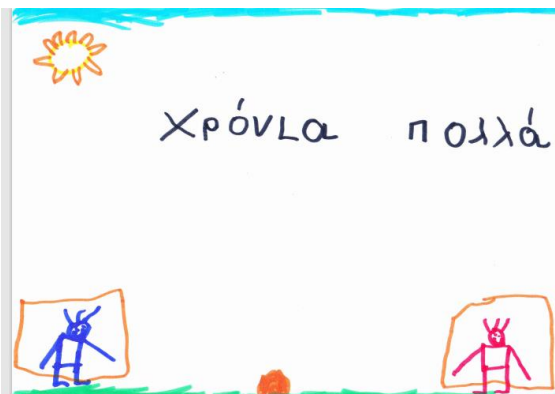
Ζωγραφιά 1



Ζωγραφιά 2



Ζωγραφιά 3



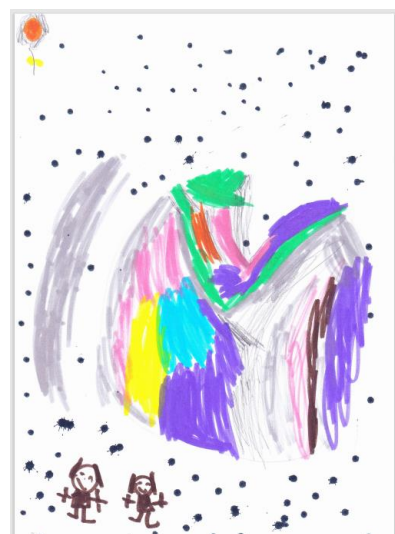
Ζωγραφιά 4



Ζωγραφιά 5



Ζωγραφιά 6



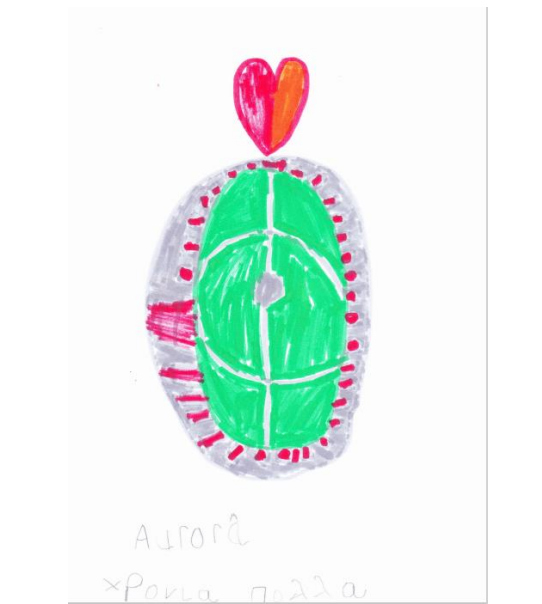
Ζωγραφιά 7



Ζωγραφιά 8



Ζωγραφιά 9



Ζωγραφιά 10



Ζωγραφιά 11



Ζωγραφιά 12



Ζωγραφιά 13



Ζωγραφιά 14



Ζωγραφιά 15



Ζωγραφιά 16



Ζωγραφιά 17



Ζωγραφιά 18



Ζωγραφιά 19



Ζωγραφιά 20



Ζωγραφιά 21



Ζωγραφιά 22



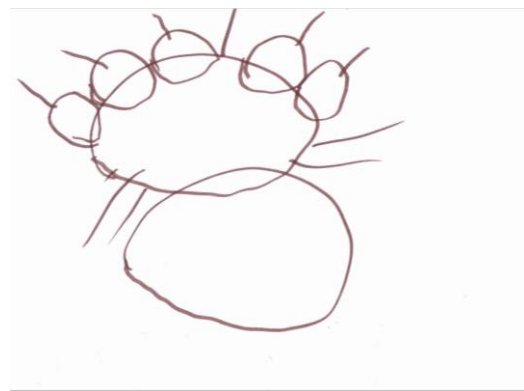
Ζωγραφιά 23



Ζωγραφιά 24



Ζωγραφιά 25



Ζωγραφιά 26



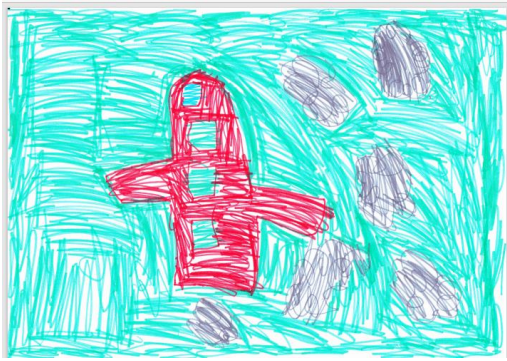
Ζωγραφιά 27



Ζωγραφιά 28



Ζωγραφιά 29



Ζωγραφιά 30



ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ 4

1. Ερωτηματολόγιο αξιολόγησης διαπολιτισμικής ικανότητας

- 1) Ομάδα
- Ελέγχου
 - Πειραματική

- 2) Φύλο
- Αγόρι
 - Κορίτσι

- 3) Τάξη
- Νήπιο
 - Προνήπιο

4) Εθνικότητα : _____

5) Με ποιο από τα δυο παιδάκια θα ήθελες να παίζεις;



6) Ποιο από τα δυο παιδάκια θα καλούσες στο σπίτι σου;



A.

(Τον Αμπντουλάχ)



B.

(Τον Κώστα)

7) Ποια από τις δυο τούρτες θα δοκίμαζες;

A.



(αυτή φτιάχτηκε στην Αλβανία)

B.



(αυτή φτιάχτηκε στην Ελλάδα)

8) Που θα ήθελες να πας διακοπές;

A.



(Τίρανα, πόλη της Αλβανίας)

B.



(Πάτρα, πόλη της Ελλάδας)

9) Νομίζεις ότι μπορείς να καταλάβεις τι λέει ένας άνθρωπος που μιλάει αλβανικά;

- Ναι
- Όχι

10) Αν ερχόταν ένα παιδάκι στο σχολείο που δεν μιλάει ελληνικά, νομίζεις ότι θα μπορούσες να παίζεις μαζί του;

- Ναι
- Όχι

Αν ναι τι παιχνίδια θα έπαιζες; _____

11) Αν ερχόταν ένα παιδάκι στο σχολείο σου από μια άλλη χώρα, που δεν έχει εδώ φίλους, θα το καλούσες στο σπίτι σου να παίζετε;

- Ναι
- Όχι

12) Αν ερχόταν ένα παιδάκι στο σχολείο σου που δεν μιλάει ελληνικά, θα ήθελες να καθίσει δίπλα σου στην παρεούλα; Αν ναι πως θα μιλούσατε;

- Ναι
- Όχι

2. Ερωτηματολόγιο για τη χρήση και τα χαρακτηριστικά της εφαρμογής messenger

1. Σου άρεσε που η Αουρόρα, έφτιαξε αυτή την ομάδα στο messenger, για να τη γνωρίσουμε και να μας γνωρίσει;
 - Ναι
 - Όχι

2. Τι σου άρεσε πιο πολύ όταν χρησιμοποίησες το messenger;
 - Ότι η Αουρόρα μας έστελνε βίντεο
 - Ότι η Αουρόρα μας έστελνε φωτογραφίες
 - Ότι εμείς μπορούσαμε να της στείλουμε βίντεο
 - Ότι εμείς μπορούσαμε να της στείλουμε φωτογραφίες
 - Το ηχητικό μήνυμα
 - Άλλο: _____

3. Η επόμενη συνάντηση με την Αουρόρα, πως θα ήθελες να γίνει;
 - Να τη δεις στο messenger
 - Να έρθει στην τάξη

4. Θα ήθελες να χρησιμοποιήσουμε ξανά το messenger στην τάξη, για να γνωρίσουμε κι άλλους ανθρώπους;
 - Ναι
 - Όχι

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ 5 (Φωτογραφίες από τη δράση)

