

**ΓΕΩΡΓΙΟΣ ΔΡΑΚΟΣ & ΓΕΩΡΓΙΟΣ ΝΙΚΟΛΑΟΥ**

**ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΕΣ ΜΟΥΣΕΙΑΚΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ  
ΣΤΟ ΔΗΜΟΤΙΚΟ ΣΧΟΛΕΙΟ,  
ΜΕ ΣΤΟΧΟ ΤΗ ΒΕΛΤΙΩΣΗ ΤΟΥ ΓΛΩΣΣΙΚΟΥ ΕΠΙΠΕΔΟΥ  
ΤΩΝ ΠΑΛΙΝΝΟΣΤΟΥΝΤΩΝ ΜΑΘΗΤΩΝ**

Ιωάννινα 2001



Γεώργιος Δράκος<sup>1</sup> & Γεώργιος Νικολάου<sup>2</sup>

## **Δραστηριότητες Μουσειακής Εκπαίδευσης στο Δημοτικό Σχολείο, με στόχο τη βελτίωση του γλωσσικού επιπέδου των παλιννοστούντων μαθητών**

### **Περίληψη**

Η σχολική ένταξη των μαθητών με πολιτισμικές ιδιαιτερότητες είναι ένα θέμα που απασχολεί τις περισσότερες δυτικές κοινωνίες, αφού οι τελευταίες, όλο και πιο συχνά, αποκτούν πολυπολιτισμικά χαρακτηριστικά. Στο πεδίο της διδακτικής στρεφόμαστε τελευταία σε εναλλακτικά μεθοδολογικά μοντέλα, τα οποία έχει διαπιστωθεί ότι ευνοούν την αλληλεπίδραση μεταξύ των μαθητών, ενισχύουν το επικοινωνιακό, γλωσσικό επίπεδο των αλλόγλωσσων και αποδραματοποιούν το σχολικό περιβάλλον. Ιδιαίτερα οι προγραμματισμένες δραστηριότητες της Μουσειακής Εκπαίδευσης φαίνεται, μέσα από την πιλοτική εφαρμογή που παρουσιάζουμε και που εκτυλίχθηκε στην Γ' Δημοτικού ενός πολυπολιτισμικού Δημοτικού Σχολείου του Δήμου Αχαρνών Αττικής, να αποτελούν ένα σημαντικό μεθοδολογικό εργαλείο στη διάθεση των εκπαιδευτικών που εργάζονται σε τάξεις «πολύχρωμες», όπου η ένταξη των αλλόγλωσσων μαθητών είναι το ζητούμενο.

Διαπιστώθηκε ότι η εφαρμογή προγραμματισμένων δραστηριοτήτων Μουσειακής Εκπαίδευσης βελτίωσε την κοινωνιομετρική θέση των «ξένων» μαθητών, ενίσχυσε την εκμάθηση της δεύτερης γλώσσας, εμπλούτισε το γνωστικό μέρος του προγράμματος σπουδών για όλη την τάξη και βελτίωσε το «κλίμα» της, ενισχύοντας τη θετική αλληλεπίδραση ανάμεσα στα μέλη της.

## **Activities of museum education in the Elementary School aiming to improve the linguistic level of repatriated students**

### **Abstract**

The enrolment of multicultural students at the school communion is a subject of great interest, especially for those communities such as the Western societies, which turn to accept significant immigrant populations.

A major focus on the teaching level has to do with alternative curriculum plans and current educational purposes, which proved to be helpful for children's interrelation. Moreover, the models we examine here explore the possibilities of developing the communicational and linguistic interdependence of language minorities with other children at the school community and their positive approval of the new school-settings.

The key advantage of the program lies on scheduled activities concerning museum education through a new project we present here. It took place at the third grade level of a multicultural Elementary Education School of the Municipality of Acharnai in Attiki-Greece. We suggest that the findings and the implications as a methodological element are of enormous interest for teachers who work with "colourful" students and for classes that enrolment of "different" bilingual students is exactly what we are seeking for.

As we assume, teaching strategies tested through scheduled activities of Museum Education helped the underlying purposes of social status of the foreign students, enriched the learning component of the curriculum for the whole class and offered a chance for positive relationship between the "different" classmates

1. Αναπλ. Καθηγητής Πανεπιστημίου Αθηνών
2. Λέκτορας Πανεπιστημίου Ιωαννίνων

## **Εισαγωγή**

Από προηγούμενες έρευνές μας<sup>1</sup> προέκυψε ότι οι εκπαιδευτικοί θεωρούν ιδιαίτερα σημαντικές τις οργανωμένες εξωσχολικές δραστηριότητες ως μέσο, αφενός προσέγγισης και δημιουργίας αισθήματος αλληλοαποδοχής μεταξύ των μαθητών της πολυπολιτισμικής τάξης και αφετέρου - και με αφετηρία την προηγούμενη “κατάκτηση” - ως μέσο βελτίωσης του επικοινωνιακού, γλωσσικού επιπέδου των μαθητών με πολιτισμικές και γλωσσικές ιδιαιτερότητες. Θελήσαμε να επαληθεύσουμε στην πράξη τη θέση αυτή και η ευκαιρία μας δόθηκε στο πλαίσιο του ευρωπαϊκού προγράμματος Socrates-Comenius C2 με θέμα: “Η Μουσειακή Αγωγή ως Μέθοδος Ενισχυτικής Διδασκαλίας στη Γλώσσα”, στο οποίο συμμετείχε ως Συντονιστής το Μαράσλειο Διδασκαλείο, υπό την επιστημονική ευθύνη του Αναπληρωτή Καθηγητή κ. Γεώργιου Δράκου, σε συνεργασία με το Παιδαγωγικό Τμήμα του Πανεπιστημίου του Valladolid στην Ισπανία, το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο της Έσσης στη Γερμανία, την Ομοσπονδία Ποντιακών Σωματείων Νοτίου Ελλάδος (ΝΟΣΤΟΣ), τη Γραμματεία Απόδημου Ελληνισμού και βέβαια τα συμμετέχοντα σχολεία σε Ελλάδα, Ισπανία και Γερμανία.

### ***Το Σχολείο, οι τάξεις και οι δάσκαλοι της πιλοτικής εφαρμογής της δραστηριότητάς μας***

Στο ελληνικό μέρος του Προγράμματος η δράση μας επικεντρώθηκε στην πιλοτική εφαρμογή και αξιολόγηση προγραμματισμένων δραστηριοτήτων Μουσειακής Αγωγής, που στόχο είχαν αφενός τη βελτίωση του γλωσσικού επιπέδου των πολιτισμικά διαφορετικών μαθητών (στην περίπτωσή μας παλιννοστούντες από την πρώην Σοβιετική Ένωση) και αφετέρου τη βελτίωση των σχέσεων μεταξύ γηγενών και παλιννοστούντων μαθητών.

Στο πλαίσιο του Προγράμματος, είχαμε την ευθύνη του σχεδιασμού, εφαρμογής, επίβλεψης και αξιολόγησης της επίδρασης των δραστηριοτήτων πάνω στους μαθητές της τάξης που συμμετείχε στην πιλοτική εφαρμογή. Πρόκειται για την Γ' τάξη του 11ου Δημοτικού Σχολείου Αχαρνών (Μενιδίου). Η επιλογή του συγκεκριμένου σχολείου από την επιστημονική ομάδα του προγράμματος δεν ήταν τυχαία. Στις τάξεις του φοιτούσε μεγάλος αριθμός Ομογενών από την πρώην Σοβιετική Ένωση μαθητών, ενώ υπήρχαν επίσης

---

1. Βλ. σχετ. Γ. Νικολάου, «Πολυπολιτισμική εκπαίδευση στο Ελληνικό Σχολείο», Διδακτορική διατριβή υπό την επίβλεψη του Γ. Δράκου, Αθήνα 1999, ανέκδοτη.

και μαθητές από τη Βόρειο Ήπειρο και την Αλβανία. Πιο συγκεκριμένα, η σύνθεση των τάξης που συμμετείχε στην πιλοτική εφαρμογή παρουσιάζεται στον παρακάτω πίνακα:

*Πίνακας 1 Σύνθεση Γ΄ τάξης της πειραματικής εφαρμογής σύμφωνα με το φύλο και την καταγωγή*

	Γηγενείς	Ομογενείς από την πρώην ΕΣΣΔ
Αγόρια	8	7
Κορίτσια	5	6
Σύνολο	13	13

#### **Διδακτικό προσωπικό**

Η τάξη είχε άνδρα δάσκαλο, νέο σε ηλικία και πολύ συνεργάσιμο. Στο σχολείο υπηρετούσε επίσης δασκάλα μουσικής και καθηγητής Φυσικής Αγωγής, οι οποίοι και δίδασκαν σ' αυτήν. Όλο το προσωπικό ήταν ιδιαίτερα ευαισθητοποιημένο στο θέμα της ένταξης και επιτυχούς μαθησιακής πορείας των Ελληνοποντίων μαθητών και δραστηριοποιούνταν στην κατεύθυνση των καινοτόμων πρωτοβουλιών. Στο πλαίσιο αυτό εντάχθηκε και η συμμετοχή τους στο Πρόγραμμα της Μουσειακής Εκπαίδευσης.

#### **Γεωγραφικό – κοινωνικό πλαίσιο**

Ο Δήμος Αχαρνών (Μενίδι), όπου βρίσκεται το 11ο Δημοτικό Σχολείο, υπάγεται στη Νομαρχία Ανατολικής Αττικής, εκτείνεται στους πρόποδες του όρους Πάρνηθα και συγκεντρώνει ένα μεγάλο αριθμό βιομηχανικών μονάδων, βιοτεχνιών, αποθηκών, ενώ είναι έδρα πολλών μικρών, μεσαίων και μεγάλων επιχειρήσεων. Ο πληθυσμός του αποτελείται κυρίως από εργατικά και μεσαία κοινωνικά στρώματα, ενώ τα τελευταία χρόνια στο Μενίδι έχει εγκατασταθεί και μεγάλος αριθμός παλιννοστούντων από την πρώην Σοβιετική Ένωση (Ελληνοπόντιοι). Έχοντας καταπατήσει στην αρχή δημοτικές και δημόσιες εκτάσεις, έζησαν (και συνεχίζουν κάποιοι να ζουν) τα πρώτα χρόνια της εγκατάστασής τους στη χώρα μας κάτω από άθλιες συνθήκες, μέσα σε παράγκες και παραπήγματα. Σιγά-σιγά καταφέρνουν και βελτιώνουν την οικονομική τους κατάσταση, με την ανεύρεση σταθερότερων εργασιών και ήδη οι συνθήκες διαβίωσής τους έχουν αλλάξει προς το καλύτερο. Στέλνουν στη συντριπτική τους πλειοψηφία τα παιδιά τους στο σχολείο, ενώ φαίνεται να δείχνουν αρκετό ενδιαφέρον για την πρόοδό τους και τη σχολική τους επιτυχία.



Από την πλευρά του ο Δήμος Αχαρνών φαίνεται να ενδιαφέρεται ουσιαστικά για την καλή λειτουργία των σχολείων των οποίων έχει την ευθύνη και για την ένταξη των ομογενών και αλλοδαπών μαθητών.

Εδώ θα αναφερθούμε μόνο στο «ελληνικό» μέρος του Προγράμματος του οποίου είχαμε την ευθύνη (σχεδιασμός, εφαρμογή, εκτέλεση και αξιολόγηση) και αφορά στις δραστηριότητες στην Ελλάδα. Αντίστοιχες όμως δραστηριότητες πραγματοποιήθηκαν στην Ισπανία και τη Γερμανία, ενώ είχαμε την ευκαιρία, κατά τη διάρκεια των συναντήσεων των ομάδων των τριών χωρών να κάνουμε τη σύνθεση των εργασιών μας.

### **Σκοπός και στόχοι της έρευνας**

Μια ματιά πάνω στο τι συμβαίνει σχετικά με την ομαλή σχολική ένταξη των πολιτισμικών μειονοτήτων σε όλα τα Ευρωπαϊκά κράτη δεν μπορεί παρά να μας ανησυχί σοβαρά. Η επιτακτική ανάγκη για ανακάλυψη άλλων, εναλλακτικών<sup>2</sup>, τρόπων προσέγγισης της πολυπολιτισμικής τάξης και η διερεύνηση της δυνατότητας εφαρμογής των αρχών της διαπολιτισμικής αγωγής στο πλαίσιο της σχολικής τάξης, ως μέσου καταπολέμησης του σχολικού και κατ' επέκταση του κοινωνικού αποκλεισμού ήταν ο σκοπός των πιλοτικών δραστηριοτήτων.

Στόχοι μας ήταν η εφαρμογή προγραμματισμένων δραστηριοτήτων μουσειακής εκπαίδευσης σε τάξεις με πολυπολιτισμική σύνθεση, η αξιολόγησή τους, και η παραγωγή εκπαιδευτικού υλικού μουσειακής αγωγής.

Επιμέρους στόχοι, ήταν η βιωματική προσέγγιση της κυρίαρχης γλώσσας μέσα από τη διδασκαλία της Ιστορίας και του Πολιτισμού με εφαρμογή των αρχών της διαπολιτισμικής αγωγής, η δημιουργία κλίματος αλληλοκατανόησης και αποδοχής μεταξύ του γηγενούς μαθητικού πληθυσμού και των μειονοτήτων, η απόπειρα βελτίωσης του επικοινωνιακού<sup>3</sup> γλωσσικού επιπέδου των παιδιών της δεύτερης ομάδας που συνεπάγεται καλύτερη επικοινωνία με τους γηγενείς συμμαθητές τους και βελτίωση της κοινωνιομετρικής τους θέσης.

*Εν τέλει, η καλύτερη και ομαλότερη ένταξή τους μέσα στο σχολικό περιβάλλον.*

---

2. Δες και Γ. Νικολάου, «Ένταξη και εκπαίδευση των αλλοδαπών μαθητών στο Δημοτικό Σχολείο», Ελληνικά Γράμματα, Αθήνα, 2000, δεύτερο μέρος.

3. Για τη διάκριση μεταξύ επικοινωνιακής και ακαδημαϊκής εκμάθησης της δεύτερης γλώσσας δες J. Cummins «Ταυτότητες υπό διαπραγμάτευση», Gutenberg, Αθήνα, 1999.

### **Οργανωτική προσέγγιση και δομή**

**Στο Μαράσλειο Διδασκαλείο** λειτούργησαν δύο ομάδες μετεκπαιδευόμενων δασκάλων, των οποίων είχαμε την ευθύνη. Η πρώτη ανέλαβε το έργο του σχεδιασμού εκτέλεσης και αξιολόγησης των δραστηριοτήτων και συνεργάστηκε στενά με την αντίστοιχη ομάδα του ΝΟΣΤΟΥ.

Η δεύτερη ανέλαβε την αξιολόγηση και χωρίστηκε σε τρεις υποομάδες. Η πρώτη για το κοινωνιόγραμμα, η δεύτερη για την παρατήρηση, και η τρίτη για τις συνεντεύξεις. Όλοι τους συνεργάστηκαν με την ομάδα των εκπαιδευτικών του 11ου Δημοτικού Σχολείου Μενιδίου που είχε την ευθύνη της τάξης που συμμετείχε στο πρόγραμμα.

**Στο ΝΟΣΤΟ**, που είναι ο Επιστημονικός Φορέας της Ομοσπονδίας Ποντιακών Σωματείων Νοτίου Ελλάδος, λειτούργησε μία ομάδα που ασχολήθηκε με το σχεδιασμό και εκτέλεση των δραστηριοτήτων στα Μουσεία, καθώς και με τη θεωρητική και πρακτική ανάδειξη και κωδικοποίηση του παραγόμενου έργου και το μετασχηματισμό του σε διδακτικό υλικό. Επικεφαλής της ομάδας του ΝΟΣΤΟΥ ήταν οι εκπαιδευτικοί Σίσυ Ανδριτσοπούλου και Σοφία Αγγελίδου.

**Στο 11ο Δημοτικό Σχολείο Μενιδίου** λειτούργησε μία ομάδα εκπαιδευτικών, οι οποίοι αφενός είχαν την ευθύνη της τάξης που συμμετείχε, αφετέρου ανέλαβαν τις μετακινήσεις στα μουσεία (συνοδεία, επιτήρηση κλπ) ενώ είχαν και ενεργό ρόλο στην εκτέλεση των δραστηριοτήτων, ιδιαίτερα αυτών μέσα στη σχολική τάξη.

## ΣΧΕΔΙΑΣΜΟΣ ΚΑΙ ΕΚΤΕΛΕΣΗ ΤΩΝ ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΩΝ

### Θεωρητικό πλαίσιο

#### Παιδαγωγική προσέγγιση

Οι παιδαγωγικές αρχές πάνω στις οποίες θεμελιώθηκε η δράση μας είναι αυτές της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης, σύμφωνα με τις τάσεις που φαίνεται να διαμορφώνονται τελευταία και που αναδύονται μέσα από το έργο των Γ. Δήμου<sup>4</sup>, Μ. Δαμανάκη<sup>5</sup>, Α. Παπά<sup>6</sup>, Γ. Μάρκου<sup>7</sup>, Γ. Νικολάου<sup>8</sup>. Άξονάς τους είναι ο σεβασμός των ανθρωπίνων δικαιωμάτων<sup>9</sup>, ενώ προσπαθήσαμε να είμαστε συνεπείς και με τα «αξιώματα» της Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης, που είναι: α) το αξίωμα της ισοτιμίας των πολιτισμών, β) της ισοτιμίας του μορφωτικού κεφαλαίου ατόμων διαφορετικής πολιτισμικής προέλευσης και γ) της παροχής ίσων ευκαιριών<sup>10</sup>.

Το παιδαγωγικό πρόβλημα και των τριών χωρών που συνεργάστηκαν στην υλοποίηση του Προγράμματος μπορεί να παρουσιάζει επιμέρους διαφορές – συχνά σημαντικές – συνοψίζεται όμως και στις τρεις σε μια αδιαμφισβήτητη πραγματικότητα: την ύπαρξη ομάδων πληθυσμού (μειονοτήτων) διαφορετικής πολιτισμικής προέλευσης και την ομαλή, σχολική τους ένταξη<sup>11</sup>. Είναι το πρόβλημα που συναντάται στις περισσότερες – αν όχι σε όλες – τις ευρωπαϊκές χώρες, είτε πρόκειται για εθνικές, εθνοτικές ή φυλετικές μειονότητες (π.χ. τσιγγάνοι), είτε για μετακινούμενες ομάδες εργαζομένων (μετανάστευση), είτε για πολιτικούς πρόσφυγες, παλιννοστούντες κλπ.

Με βάση τις παραπάνω αρχές της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης αναζητήσαμε εναλλακτικές της παραδοσιακής σχολικής οργάνωσης μορφές προσέγγισης της πολυπολιτισμικής τάξης. Η Μουσειακή Εκπαίδευση υπηρετεί νο-

4. Γ. Δήμου, κ.ά. Πρόγραμμα Παραγωγής Διδακτικού Υλικού για την Ελληνόγλωσση Διδασκαλία των Ελληνοπαίδων της Ο.Δ. Γερμανίας στα Τμήματα Μητρικής Γλώσσας. *Επιστημονική Έκθεση*, (τόμοι Α' και Β'), Ιωάννινα, 1994

5. Ν. Δαμανάκης, «Η εκπαίδευση των παλιννοστούντων και αλλοδαπών μαθητών στην Ελλάδα. Διαπολιτισμική προσέγγιση», Gutenberg, Αθήνα 1997

6. Α. Παπάς, *Διαπολιτισμική Παιδαγωγική και Διδακτική*, Αθήνα, 1998

7. Γ. Μάρκου, «*Εισαγωγή στη Διαπολιτισμική Εκπαίδευση*» Τόμος 1. Αθήνα 1995 (αυτοέκδοση). Ιδιαίτερα πρέπει να σταθούμε στη διατύπωση των αρχών της Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης κατά τον Η. Essinger.

8. Γ. Νικολάου, ό.π.

9. Γ. Νικολάου, ό.π., σελ. 121-122

10. Μ. Δαμανάκης, ό.π.

11. Δες και Σ.-Γ. Σούλης, «*Παιδαγωγική της Ένταξης*», Gutenberg, Ειδική Παιδαγωγική, Αθήνα, 2002



μίζουμε θαυμάσια τις αρχές της διαπολιτισμικότητας για πολύ συγκεκριμένους λόγους:

- Καταρχάς, το ίδιο το Μουσείο, από τη φύση του είναι φορέας πολιτιστικών ερεθισμάτων και υπό αυτήν την έννοια αποτελεί προνομιακό χώρο διαπολιτισμικής εργασίας.
- Το Μουσείο μας δίνει μια πρώτης τάξεως ευκαιρία να αναδείξουμε κοινές, πανανθρώπινες αξίες, να εντοπίσουμε και να σχολιάσουμε την ανθρωπινή μισαλλοδοξία και να θεμελιώσουμε πεποιθήσεις καλοπροαίρετης επείκειας, ανοχής και αλληλοκατανόησης μεταξύ των πολιτισμών, των εθνών, των θρησκειών.
- Έπειτα, το Μουσείο βρίσκεται «έξω» από το Σχολείο και είναι γνωστό ότι στα παιδιά αρέσει να ξεφεύγουν από το σχολικό περιβάλλον. Όταν αυτό συμβαίνει, απελευθερώνονται, λειτουργούν και επικοινωνούν πιο αυθόρμητα.
- Σε άμεση σχέση με τα παραπάνω, το κλίμα που διαμορφώνεται στην ομάδα είναι πολύ πιο θετικό. Η χαλάρωση και η απομάκρυνση από ένα περιβάλλον που τουλάχιστον στους «ξένους μαθητές» προκαλεί στρες, λειτουργεί ενισχυτικά.
- Το περιεχόμενο των εκθεμάτων στα Μουσεία, όταν αυτά επιλεγούν με προσοχή, ενισχύει το αξίωμα της ισοτιμίας των πολιτισμών, ιδιαίτερα όταν συνδεθούν με την ύλη της Ιστορίας.
- Οι δραστηριότητες στα Μουσεία, όταν σχεδιαστούν και εκτελεστούν με επιμέλεια, μπορούν να αναδείξουν το αξίωμα της ισοτιμίας των μορφωτικών κεφαλαίων ατόμων με διαφορετική πολιτισμική προέλευση.
- Με το μοντέλο της βιωματικής - επικοινωνιακής εκπαίδευσης που χρησιμοποιούμε στα Μουσεία, απομυθοποιώντας το γραπτό, επεξεργασμένο, ακαδημαϊκό λόγο της κυρίαρχης κουλτούρας και προωθώντας νέους, εναλλακτικούς τρόπους έκφρασης, χωρίς να επιμένουμε στο στιλιστικό λόγο αλλά στο περιεχόμενό του, κατοχυρώνουμε το παιχνίδι με ίσους όρους, συνθήκη απαραίτητη για μια τίμια αλληλεπίδραση και επικοινωνία. Έτσι, ίσως έχουμε κάποιες πιθανότητες παραπάνω να επιτύχουμε την ανοχή, την αλληλοποδοχή, την κατανόηση και τον αλληλοθαυμασμό.
- Τελικά, στο Μουσείο έχουμε περισσότερες πιθανότητες να θελήσουν τα παιδιά των διαφορετικών ομάδων να μιλήσουν και να επικοινωνήσουν μεταξύ τους, αφήνοντας κατά μέρος τις όποιες προκαταλήψεις, παρασυρμένα από την ανακάλυψη και τη γοητεία του καινούργιου μέσα από το ομαδικό παιχνίδι και το αποφορτισμένο αυτό κλίμα να μεταφερθεί και στη σχολική τάξη.

### **Διδακτική προσέγγιση**

Ξεκινώντας από την κοινή πεποίθηση ότι η βελτίωση του γλωσσικού επιπέδου και εν γένει της επίδοσης, των παιδιών με πολιτισμική προέλευση διαφορετική από την κυρίαρχη, δεν μπορεί παρά να επιτευχθεί μέσα σ' ένα καλό παιδαγωγικό κλίμα, όπως αυτό περιγράφηκε παραπάνω, προχωρήσαμε κλιμακωτά στην επίτευξη επιμέρους στόχων, χρησιμοποιώντας διάφορες προσεγγίσεις κάθε φορά, μεταξύ των οποίων προνομίως θέση κατέχουν η βιωματική – επικοινωνιακή εκπαίδευση (“learning by doing”) και η μέθοδος Project (Σχέδια Εργασίας) Συγκεκριμένα:

- **Εργασία στο ηθικό, ψυχολογικό επίπεδο:** ανάπτυξη εμπιστοσύνης και αυτοεκτίμησης των παιδιών και εγκαθίδρυση σχέσεων αλληλοκατανόησης και αλληλοεκτίμησης μεταξύ των συμμαθητών, γεγονός που θα ευνοήσει την επικοινωνία και τη θετική αλληλεπίδραση.
- **Μέσα:** Ανάληψη πρωτοβουλιών και ανάθεση αποστολών μέσα στις δυνατότητες των παιδιών. Η επιτυχής εκτέλεση τονώνει την αυτοπεποίθησή τους και αποτελεί κίνητρο για τη συνέχεια. Επίσης, ασκήσεις προσοχής, συγκέντρωσης και τεχνικών δεξιοτήτων που τα κρατούν σε εγρήγορση και κινητοποιούν την ενεργητικότητά τους. Ασκήσεις σωματικής έκφρασης, με στόχο την ανάπτυξη του ψυχοκινητικού τομέα. Ακόμη, παιχνίδι - «σενάριο»
- **Εργασία στην κατεύθυνση της βελτίωσης του προφορικού λόγου,** μέσου απαραίτητου για την ευχερή επικοινωνία με το περιβάλλον και κατά συνέπεια την τόνωση της αυτοπεποίθησής τους.
- **Μέσα:** Προφορικές ασκήσεις, διάλογοι, θεατρικά παιχνίδια με κείμενο αλλά και δραματοποιήσεις. Σκηνοθετημένες καταστάσεις πραγματικής έρευνας (ανακάλυψη εκθεμάτων, κυνήγι θησαυρού κλπ.) που τα αναγκάζει να εκφραστούν προφορικά προκειμένου να εκτελέσουν την αποστολή τους. Εδώ το κίνητρο πρέπει να είναι ισχυρότερο των αναστολών τους και οι «όροι του παιχνιδιού» πρέπει κατ' ανάγκη να υποχρεώνουν την προφορική επικοινωνία μεταξύ όλων των συμμαθητών.
- **Εργασία στο καθαρά γνωστικό επίπεδο,** με στόχο την απόκτηση νέων γνώσεων μέσα από τις επισκέψεις και τις δραστηριότητες στα Μουσεία.
- **Μέσα:** Εκμετάλλευση των εκθεμάτων ως εποπτικό υλικό. Ανάδειξη κοινών πολιτισμικών στοιχείων, αλληλεπιδράσεων πολιτισμών, παράλληλες χρονολογικές γραμμές. Σύνδεση με τη διδακτέα σχολική ύλη της Ιστορίας και της Γεωγραφίας. Εκμετάλλευση Βιβλιοθηκών, οδηγών των Μουσείων, οπτικοακουστικού υλικού κλπ.

- **Εργασία πάνω στη βελτίωση του επεξεργασμένου λόγου (ακαδημαϊκή γλώσσα).**
- **Μέσα:** Ασκήσεις ανατροφοδότησης (feed back), φυλλάδια με ερωτήσεις, συγγραφή ιστοριών, σεναρίων. Κατασκευή κόμικς, συγγραφή ημερολογίου δραστηριοτήτων, αναγνώσματα σχετικά με τις δραστηριότητες και συγγραφή περιλήψεων. «Το Βιβλίο του Μουσείου» και η Εφημερίδα της τάξης.
- **Εργασία πάνω στην ανάπτυξη του ενδιαφέροντος για τον Πολιτισμό και τη Μουσειοφιλία.**
- **Μέσα:** Αποκωδικοποίηση του τρόπου έκθεσης των αντικειμένων ενός Μουσείου. Ανάδειξη της σημασίας του Μουσείου. Δημιουργία ενός Μουσείου μέσα στο Σχολείο. Προβληματισμός πάνω στο αντίστροφο: Πώς δηλαδή θα μπορούσε να λειτουργήσει το Σχολείο μέσα στο Μουσείο.

Οι δραστηριότητες είναι ατέλειωτες και από τη στιγμή που ο εκπαιδευτικός εξοικειωθεί με τη μέθοδο, μπορεί να τις εμπλουτίσει πολύ αποτελεσματικά με δικές του επινοήσεις.

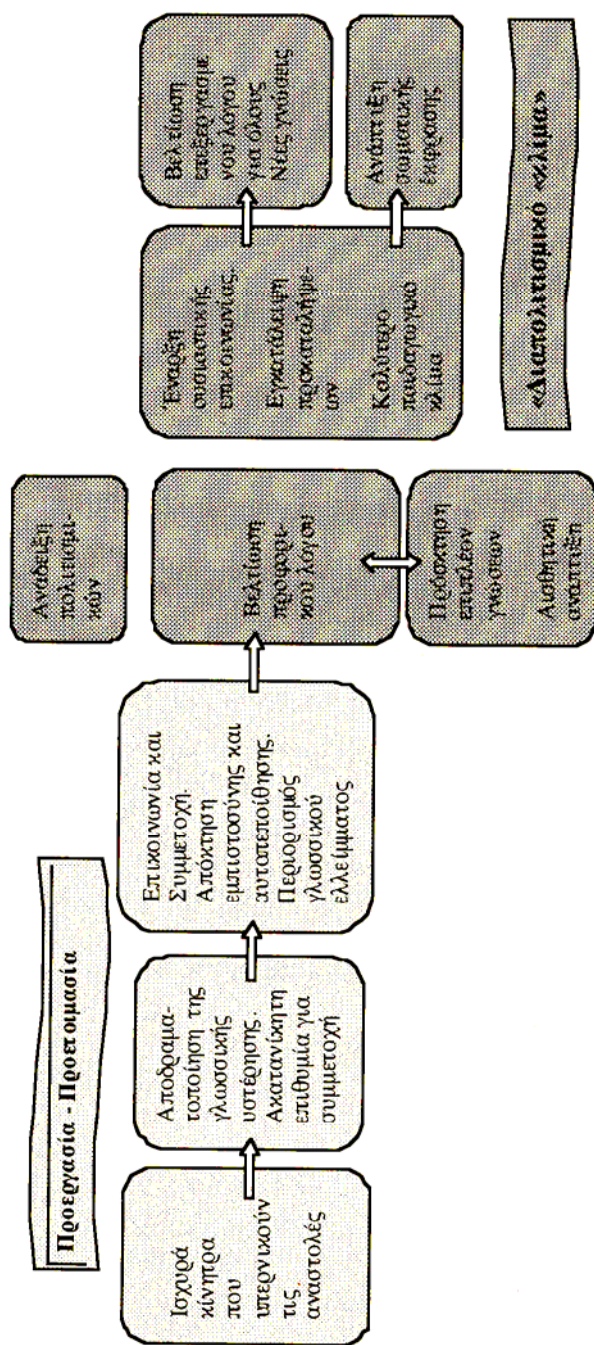
Σχηματικά, η πορεία ακολουθεί την κλιμάκωση που δείχνει το γράφημα 1 στην επόμενη σελίδα.

### **Κρίσιμα σημεία στην εκτέλεση των δραστηριοτήτων**

- Καθορισμός του είδους των δραστηριοτήτων
- Λεπτομερής προετοιμασία των δραστηριοτήτων
- Προγραμματισμός της εργασίας στα Μουσεία, σε συνδυασμό με το αναλυτικό πρόγραμμα της τάξης, ιδιαίτερα στην Ιστορία και τη Γλώσσα.
- Εκμετάλλευση της θετικής προδιάθεσης των παιδιών που ξεφεύγουν από τη σχολική τάξη
- Συνεχές κέντρισμα του ενδιαφέροντος των παιδιών / κινητοποίηση (motivation)
- Σωστή κλιμάκωση της δυσκολίας των ασκήσεων
- Προσεκτικός έλεγχος της σωστής κατανόησης των οδηγιών και της ακριβούς εκτέλεσής τους
- Το διδακτικό παιχνίδι να προϋποθέτει επικοινωνία των παιδιών μεταξύ τους αλλά και με τρίτους
- Εκμετάλλευση του αυθορμητισμού και της επινοητικότητας των παιδιών
- Διάθεση εναλλακτικών «σεναρίων» στην περίπτωση που βλέπουμε ότι μια δραστηριότητα δεν αποδίδει ικανοποιητικά



Γράφημα 1 Ψυχοπαιδαγωγική πορεία δραστηριοτήτων



- Έγκαιρη ανατροφοδότηση, με δραστηριότητες μέσα στην τάξη
- Εκμετάλλευση του καλού κλίματος και της συνεργατικότητας μέσα στην τάξη
- Αποφυγή υπεραπλουστεύσεων που θα δημιουργούσαν ανία στους γηγενείς μαθητές
- Διασφάλιση της απαραίτητης θετικής αλληλεπίδρασης και αποφυγή του κλίματος «ειδικής τάξης» ή «τάξης υποδοχής».

Συνολικά εκτελέστηκαν είκοσι τέσσερις δραστηριότητες. Ενδεικτικά παραθέτουμε μια ενότητα (τέσσερις δραστηριότητες) από αυτές.<sup>12</sup>

### **Ο ΜΥΘΟΣ ΤΗΣ ΙΦΙΓΕΝΕΙΑΣ**

**Θέμα:** Σπονδυλωτές εκπαιδευτικές δραστηριότητες με άξονα το μύθο της Ιφιγένειας

**Τάξη:** Γ' Δημοτικού

#### **Στόχοι της συγκεκριμένης δραστηριότητας**

- Η ανάπτυξη γλωσσικών δεξιοτήτων (προφορική, γραπτή επικοινωνία)*
- Η ανάδειξη ταλέντων και ικανοτήτων που θα οδηγήσει στην ανάπτυξη της αυτοεκτίμησης και θα ευνοήσει την αποδοχή από τα άλλα μέλη της ομάδας*
- Η ανάπτυξη συνεκτικών δεσμών μεταξύ των μελών της ομάδας / τάξης.*

#### **Μεθοδολογία**

Τέσσερις δραστηριότητες στο πλαίσιο του προγράμματος οργανώθηκαν γύρω από το μύθο της Ιφιγένειας, ο οποίος είναι οικείος στα παιδιά αυτής της τάξης και επιπλέον, λόγω του θέματός του, δίνει τη δυνατότητα διαφορετικών μεθοδολογικών προσεγγίσεών του. Πιο συγκεκριμένα:

Η πρώτη δραστηριότητα πραγματοποιήθηκε στην Πρώτη Βιβλιοθήκη Ελευσίνας (Κέντρο Παιδικού και Εφηβικού Βιβλίου). Εκεί το προσωπικό της Βιβλιοθήκης παρουσίασε στα παιδιά το σύνολο του μύθου (σκηνοθετημένη αφήγηση, διάλογος) και μετά τα παιδιά καθοδηγήθηκαν να αναζητήσουν στη βιβλιοθήκη βιβλία σχετικά με το συγκεκριμένο μύθο, τα οποία ξεφύλλισαν, διάβασαν, κουβέντιασαν κλπ.

12. Ο σχεδιασμός και η εκτέλεση των δραστηριοτήτων έγινε δυνατός με τη συμβολή των κ.κ. Σ. Ανδριτσοπούλου και Σ. Αγγελίδου, επιστημονικών συνεργατών του ΝΟΣΤΟΥ.



**Στόχοι**

Η εξοικείωση των παιδιών με το χώρο μιας δημόσιας βιβλιοθήκης και τις τεχνικές αναζήτησης βιβλίων<sup>13</sup>.

Ο εμπλουτισμός των σχετικών με το μύθο της Ιφιγένειας παραστάσεων

Η δεύτερη δραστηριότητα πραγματοποιήθηκε στον αρχαιολογικό χώρο της Βραυρώνας. Η ξενάγηση στο χώρο συνδέθηκε με την επιστροφή της Ιφιγένειας στην Ελλάδα και τη λατρεία της Αρτέμιδος. Τα παιδιά ανακάλυψαν στο Μουσείο και τον αρχαιολογικό χώρο αρχιτεκτονικά στοιχεία του αρχαίου ναού, αντικείμενα λατρείας και αντικείμενα της καθημερινής ζωής.

Η τρίτη δραστηριότητα πραγματοποιήθηκε στη σχολική αίθουσα. Τα παιδιά αναζήτησαν στη σχολική βιβλιοθήκη το μύθο της Ιφιγένειας ο οποίος διαβάστηκε και συζητήθηκε στην τάξη. Ακολούθησε θεατρικό παιχνίδι σε δύο φάσεις: η πρώτη αφορούσε τη λεκτική «επεξεργασία» του μύθου, ώστε μέσω του αυτοσχεδιασμού να προκύψουν διάλογοι που θα συγκροτούσαν το μύθο, και η δεύτερη την επεξεργασία της κίνησης και στάσης στο χώρο σε συνδυασμό με το λόγο.

**Στόχοι**

Η μετατροπή του γραπτού λόγου σε προφορικό και η καλλιέργεια επικοινωνιακών δεξιοτήτων (διαφορετικά είδη λόγου ανάλογα με το ρόλο π.χ. πώς μιλάει ο βασιλιάς στους στρατιώτες, στους άλλους αρχηγούς, στη γυναίκα του κλπ.)

Η καλλιέργεια της ανοχής και της συνεργατικότητας<sup>14</sup>

Η ανάδειξη ταλέντων<sup>15</sup>

Η τέταρτη δραστηριότητα αφορούσε την εικαστική αναπαράσταση του μύθου. Τα παιδιά δημιούργησαν ομαδικά το σκηνικό της θυσίας της Ιφιγένειας (αρχαίος ναός, βωμός, περιβάλλον χώρος κλπ.)

Η κατάληξη ήταν η παρουσίαση του μύθου με μορφή θεατρικού διαλόγου στις άλλες τάξεις του σχολείου.

13. Στο Σχολείο λειτουργεί μικρή δανειστική βιβλιοθήκη, με μεγάλη συμμετοχή των παιδιών.

14. Ως προς τα αποτελέσματα: επειδή επρόκειτο για παιχνίδι α) κινητοποιήθηκαν όλα τα παιδιά, ακόμη και αυτά που δεν ξέρουν καλά ελληνικά και β) κανείς δεν έδωσε σημασία στα όποια γλωσσικά λάθη.

15. Ως προς τα αποτελέσματα: δοκίμασαν όλα τα παιδιά όλους τους ρόλους και μέσα από τη διαδικασία του παιχνιδιού κατέληξαν τα ίδια τα παιδιά ποιος συμμαθητής τους έπρεπε να αναλάβει κάθε ρόλο.

## Η ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ

Για την αξιολόγηση προσανατολιστήκαμε σε δύο κατευθύνσεις: α) στην αξιολόγηση των παιδαγωγικών δραστηριοτήτων, αυτών καθ' αυτών, μέσα στα Μουσεία και την τάξη και β) στην αξιολόγηση της επίδρασής τους πάνω στα παιδιά, όσον αφορά την αλλαγή στάσης απέναντι στον «άλλο» και τη βελτίωση του επικοινωνιακού, γλωσσικού επιπέδου των μαθητών.

Ως συνεργάτες - παρατηρητές χρησιμοποιήθηκαν μετεκπαιδευόμενοι δάσκαλοι του Μαρασλείου Διδασκαλείου Π.Ε. υπό την καθοδήγησή μας. Ειδικά για την αξιολόγηση των δραστηριοτήτων, οι υπεύθυνοι εκτέλεσής τους συνέταξαν και φύλλα αυτοαξιολόγησης.

Ένα δεύτερο σημείο το οποίο θα πρέπει να τονίσουμε είναι ότι κατά τη διάρκεια των συναντήσεων με τους εταίρους των άλλων χωρών, έγινε αναλυτική παρουσίαση των δραστηριοτήτων κάθε ομάδας, ακολούθησε κριτική συζήτηση, ανάλυση των αδυναμιών σε επιστημονικό, οργανωτικό, μεθοδολογικό και εκτελεστικό επίπεδο και βεβαίως ακολούθησαν διορθώσεις όπου χρειαζόταν. Ήταν και αυτό ένα είδος εσωτερικής αξιολόγησης στο ευρύτερο πλαίσιο των εταίρων του προγράμματος.

### *Αξιολόγηση παιδαγωγικών δραστηριοτήτων*

Προκειμένου να καταλήξουμε στη μορφή των δραστηριοτήτων, ειδικά στους εξωτερικούς χώρους (βιβλιοθήκες, Μουσεία, εκθέσεις κλπ.) προηγήθηκε μια προ-έρευνα από το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο της Έσσης, η οποία ως στόχο είχε τη διερεύνηση του προσφορότερου για τα παιδιά τρόπου επίσκεψης. Τρεις εκδοχές εξετάστηκαν στην πράξη μαζί τους: α) Επίσκεψη χωρίς καμία προηγούμενη προεργασία, β) Επίσκεψη με μόνη ενημέρωση των παιδιών ένα πληροφοριακό φυλλάδιο για το τι θα δούνε και γ) Επίσκεψη με προγραμματισμένες δραστηριότητες.

Το συμπέρασμα από την παρατήρηση της συμπεριφοράς, της κινητοποίησης και του ενδιαφέροντος των παιδιών ήταν σαφές: Ενώ στην πρώτη και στη δεύτερη περίπτωση τα παιδιά κουράζονταν και έχαναν το ενδιαφέρον τους σχετικά γρήγορα (στην πρώτη περίπτωση μάλιστα σχεδόν αμέσως, ενώ έδειχναν επιπλέον χαμένα και αποπροσανατολισμένα), στην τρίτη περίπτωση τα παιδιά ήταν απολύτως κινητοποιημένα καθ' όλη τη διάρκεια της δραστηριότητας, πρόσεχαν και συμμετείχαν πολύ. Η προ-έρευνα αυτή ήρθε να επαληθεύσει την υπόθεση που είχαμε κάνει ξεκινώντας, ότι δηλαδή η Μουσειακή εκπαίδευση πρέπει να προβλέπει προγραμματισμένες δραστηριότητες μέσα στα Μουσεία.

Για την αξιολόγηση των δραστηριοτήτων αναδείξαμε τα επιμέρους σημεία τα οποία θα έπρεπε εξετάσουμε και να αναλύσουμε και αυτά ήταν:

- i. Ο σχεδιασμός τους
- ii. Η πληρότητα και η πρωτοτυπία τους
- iii. Η εφαρμογή τους
- iv. Η στάση των παιδιών (ενδιαφέρον, συμμετοχή, κινητοποίηση)

Το είδος των υπό εξέταση σημείων μας οδήγησε στην επιλογή μεθόδων περισσότερο ποιοτικής παρά ποσοτικής ανάλυσης. Ο τύπος της αξιολόγησης είχε στοιχεία Project Evaluation. Μία ομάδα μετεκπαιδευόμενων δασκάλων, σε ρόλο παρατηρητή, παρακολουθούσε – χωρίς να συμμετέχει – το σχεδιασμό των δραστηριοτήτων, ενημερώνονταν πάνω στη μεθοδολογία εκτέλεσής τους και παρατηρούσε τελικά αυτή την εκτέλεση σε όλες της τις φάσεις. Ακολουθούσε συζήτηση με τους εμπυχωτές/παιδαγωγούς των δραστηριοτήτων και στο τέλος συνέτασσαν έκθεση. Στην έκθεση, σε ξεχωριστό κεφάλαιο, συμπεριλαμβάνονταν και η αυτοαξιολόγηση των εμπυχωτών, σχετικά με την πορεία των δραστηριοτήτων.

Στο σημείο αυτό θα πρέπει να προσθέσουμε ότι μας προέκυψε και μία απρόβλεπτη – αλλά όχι ανεπιθύμητη – ομάδα, μη συντεταγμένων και οργανωμένων, «εξωτερικών αξιολογητών» που δεν ήταν άλλη από το προσωπικό των Μουσείων. Οι άνθρωποι αυτοί, οι οποίοι βεβαίως δεν είχαν τις πιστοποιημένες, ειδικές για αξιολόγηση γνώσεις, διέθεταν ωστόσο μία πλούσια εμπειρία από τις επισκέψεις σχολικών τάξεων στα Μουσεία όπου εργάζονται, έρχονταν αυθόρμητα και μας έλεγαν τη γνώμη τους. Η γνώμη αυτή, μπορεί βέβαια να φανταστεί κανείς ότι δεν απαντούσε σε ένα οργανωμένο (δομημένο) ερωτηματολόγιο. Ήταν περισσότερο σχόλια πάνω στο ενδιαφέρον, την προσοχή και τη συμμετοχή των παιδιών, αλλά και σχετικά με την πρωτοτυπία των δραστηριοτήτων. Δίχως αυτή η γνώμη να είναι καθοριστική για μας, τη θεωρήσαμε ενδιαφέρουσα, την καταγράψαμε και την αναφέρουμε.

### **Αξιολόγηση της επίδρασης των δραστηριοτήτων στους μαθητές**

Το είδος της ελεγχόμενης πιλοτικής εφαρμογής που χρησιμοποιήσαμε ήταν του τύπου “πριν και μετά”. Χρησιμοποιήθηκαν τα ίδια πρόσωπα (η Γ’ τάξη) ως πιλοτική ομάδα και ομάδα ελέγχου. Η τάξη ελέγχθηκε (παρατηρήθηκε και μετρήθηκε) πριν εκτεθεί στην επίδραση της μεταβλητής (δραστηριότητες). Μετά την εισαγωγή της μεταβλητής επαναλήφθηκε η παρατήρηση και η μέτρηση.

Η χρήση της ίδιας ομάδας “πριν” και “μετά” λύνει το πρόβλημα των δύο



ταυτόσημων ομάδων, που είναι το ουσιώδες πρόβλημα στα πειράματα “μόνο μετά”.<sup>16</sup>

Η διαφορά που παρατηρείται ανάμεσα στις δύο μετρήσεις (πριν την εισαγωγή της μεταβλητής και μετά), θεωρείται ως η επίδραση της μεταβλητής πάνω στην πιλοτική ομάδα. Υπάρχει βέβαια πάντα η πιθανότητα η διαφορά αυτή να οφείλεται, μερικά τουλάχιστον, και σε άλλα περιστατικά που μεσολάβησαν ανάμεσα στις δύο μετρήσεις. Προσπαθήσαμε να μειώσουμε την πιθανότητα αυτή περιορίζοντας όσο το δυνατό το χρονικό διάστημα ανάμεσα στις δύο μετρήσεις.

Προκειμένου να βγάλουμε τα συμπεράσματά μας, επικεντρώσαμε την προσοχή μας στους παρακάτω παράγοντες:

- i. Ρατσιστική – ξενοφοβική συμπεριφορά
- ii. Βαθμό αμοιβαίας αποδοχής μεταξύ των πολιτισμικά διαφορετικών μαθητών
- iii. Αυτοεκτίμηση, σε σχέση με την κουλτούρα τους αλλά και ως ατομικές προσωπικότητες
- iv. Ανάλυση πρωτοβουλιών από μέρους των παιδιών
- v. Βελτίωση στο γνωστικό τομέα: προφορικός και επεξεργασμένος λόγος. Ιστορία.
- vi. Ενδιαφέρον για το Πρόγραμμα
- vii. Απόκτηση εμπιστοσύνης στον εαυτό τους απέναντι στην κυρίαρχη κουλτούρα
- viii. Αποδοχή του Προγράμματος από το ευρύτερο κοινωνικό σύνολο (σχολείο, οικογένεια, γειτονιά)

*Θεωρούμε σκόπιμο να τονίσουμε ότι η προσοχή μας δεν περιορίστηκε μόνο πάνω στους μαθητές με πολιτισμικές ιδιαιτερότητες. Αντίθετα και σύμφωνα με τις αρχές της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης, αντιμετωπίσαμε ολικά την τάξη-ομάδα, έχοντας για μας αξία και οι οποιοσδήποτε μεταβολές στη στάση ή την επίδοση και των γηγενών μαθητών.*

Η αξιολόγησή μας βασίστηκε πάνω σε μεθόδους ποιοτικές παρά ποσοτικές. Η επιλογή αυτή δεν ήταν τυχαία: Επιβλήθηκε από την περιορισμένη διάρκεια εφαρμογής των δραστηριοτήτων, χρόνος μέσα στον οποίο είναι επιστημονικά επισφαλής η εξαγωγή συμπερασμάτων σχετικά με τη «μετρήσιμη» βελτίωση των δεξιοτήτων και την αλλαγή στάσης και συμπεριφοράς. Ήταν

---

16. Βλ. Β. Φίλια (κ.ά.) Εισαγωγή στη Μεθοδολογία και τις Τεχνικές των Κοινωνικών Ερευνών, Gutenberg, Αθήνα 1977, σελ. 39

για μας αναμενόμενο ότι ένας περιορισμένος αριθμός δραστηριοτήτων, σε πιλοτική εφαρμογή, δε θα μπορούσε να βελτιώσει θεαματικά («μετρήσιμα») το γλωσσικό επίπεδο των μαθητών. Θα ήταν ωστόσο αρκετή μια ευνοϊκή διακύμανση της συνολικής «σχολικής συμπεριφοράς» των υποκειμένων μας, εννοώντας ως τέτοια όλα εκείνα τα χαρακτηριστικά που ορίζουν μία αρμονική σχολική ζωή (αλληλοσεβασμός, συμπεριφορά, επίδοση, ενδιαφέρον, κοινωνικότητα κλπ.)

Τρία ερευνητικά εργαλεία χρησιμοποιήθηκαν για τον έλεγχο των παραπάνω παραγόντων:

- i. Συνεντεύξεις (μη δομημένες, αλλά κατευθυνόμενες) και ανάλυση περιεχομένου τους (analyse du contenu), με τους δασκάλους, το Διευθυντή του Σχολείου και τους γονείς των μαθητών, πριν και μετά την εφαρμογή των δραστηριοτήτων. Θεωρήσαμε ότι κανένας δεν θα μας έδινε καλύτερη εικόνα για τη στάση, τη συμπεριφορά και την επίδοση των μαθητών από τους ανθρώπους που έρχονταν σε επαφή και εργάζονταν μαζί τους καθημερινά. Τους όποιους κινδύνους υποκειμενικότητας υπήρχαν προσπαθήσαμε να τους εξισορροπήσουμε με την επόμενη μέθοδο.
- ii. Παρατήρηση της τάξης που συμμετείχε στις δραστηριότητες, από ομάδα φοιτητών και εκπαιδευτικών, πριν και μετά από την εκτέλεσή τους. Οι παρατηρητές δεν ήταν καθόλου ενημερωμένοι πάνω στη φύση των δραστηριοτήτων, γνώριζαν απλά ότι τα παιδιά συμμετείχαν σε ένα Πρόγραμμα και κατ' αυτή την έννοια μπορούν να θεωρηθούν ως εξωτερικοί αξιολογητές, παρότι φοιτούσαν στο Μαράσλειο Διδασκαλείο. Εκλήθησαν να παρατηρήσουν συγκεκριμένους τομείς της σχολικής ζωής, έμπαιναν καθημερινά στην τάξη και είχαν την ευκαιρία, εφόσον το θεωρούσαν χρήσιμο, να συζητήσουν με παιδιά και εκπαιδευτικούς.
- iii. Κοινωνιόγραμμα (Sociogram), για διερεύνηση των αποδοχών και των απορρίψεων μεταξύ γηγενών και παλινοστούντων μαθητών, πάντα πριν και μετά τις δραστηριότητες. Στα παιδιά τέθηκαν τα ίδια ερωτήματα, πριν και μετά τις δραστηριότητες: α) *Με ποιον συμμαθητή σου, εκτός από τον καλύτερό σου φίλο θα ήθελες να μοιραστείς το ίδιο θρανίο;* και β) *Με ποιον συμμαθητή σου δεν θα ήθελες, σε καμία περίπτωση, να καθίσεις μαζί;*

### **Συμπεράσματα από την αξιολόγηση των δραστηριοτήτων**

#### **Η εφαρμογή των δραστηριοτήτων Μουσειακής Αγωγής**

Γενική ήταν η εντύπωση που αποκρυσταλλώθηκε από την εφαρμογή των δραστηριοτήτων Μουσειακής Εκπαίδευσης: έγιναν δεκτές με ενθουσιασμό



από τα παιδιά, τα κινητοποίησαν, κράτησαν την προσοχή τους και κέρδισαν τη συμμετοχή τους σ' αυτές. Υπήρξε σε μικρότερο ή μεγαλύτερο βαθμό τους στόχους τους, που, όπως αναλύθηκαν προηγουμένα, δεν ήταν άλλοι από την καταρχήν ψυχολογική προετοιμασία και την υπερνίκηση των αναστολών, την επιθυμία για συμμετοχή, την ίδια τη συμμετοχή και επικοινωνία, την ανάπτυξη του προφορικού - επικοινωνιακού λόγου, την απόκτηση γνώσεων, την ανάπτυξη της αυτοεκτίμησης και του αλληλοθαυμασμού, την προοπτική βελτίωσης και του επεξεργασμένου λόγου και εντέλει την κατάκτηση της ψυχολογικής και συναισθηματικής ισορροπίας των «ξένων» μαθητών μέσα σ' ένα διαπολιτισμικό περιβάλλον, που θα ευνοεί την αποδοχή και ένταξή τους.

Είναι σίγουρο ότι παρατηρήθηκαν, ανάλογα με τον πληθυσμό, ελαφρές διαφοροποιήσεις και ειδικά προβλήματα. Από τους εμπνευστές του προγράμματος αναφέρθηκε ότι υπήρξε κάποιες φορές παραβίαση του χρόνου που αρχικά είχε προγραμματισθεί να διατεθεί για την κάθε δραστηριότητα. Οι μετακινήσεις επίσης προκάλεσαν κάποιες φορές αναστάτωση στο σχολείο και καθυστέρηση στην έναρξη των δραστηριοτήτων. Κάτι όμως που είναι ιδιαίτερα σημαντικό, το σημειώσαμε και διδαχτήκαμε από αυτό είναι το γεγονός ότι σε τέτοιου είδους δραστηριότητες, οι εξωτερικοί παράγοντες επιδρούν καθοριστικά στην αποτελεσματική εφαρμογή τους (κυκλοφορία, ωράριο Μουσείων, πολύς κόσμος στο Μουσείο κλπ.) Έτσι, χρειάζεται ιδιαίτερα καλή οργάνωση, όχι μόνο της διδακτικής πορείας, αλλά και του συνόλου της δραστηριότητας, διότι υπάρχουν αστάθμητοι παράγοντες που μπορεί να δυσχεράνουν το επιστημονικό και διδακτικό έργο.

Πάντως, τόσο η ποιότητα των προγραμματισμένων δραστηριοτήτων, όσο και η εφαρμογή τους αξιολογήθηκαν πολύ θετικά από όλους. Τα παιδιά δούλεψαν, συμμετείχαν, έμαθαν παίζοντας και φτιάχνοντας (learning by doing), και το σημαντικότερο επικοινωνήσαν μεταξύ τους. Η διαδοχική εφαρμογή μάλιστα ορισμένων από τις δραστηριότητες, επέτρεψε τη διόρθωση κάποιων λεπτομερειών και την επανάληψη με εφαρμογή της διορθωμένης έκδοσης.

Τέλος, μεταφέροντας τη γνώμη των «άτυπων και αυτόκλητων» αξιολογητών στους οποίους αναφερθήκαμε παραπάνω, σημειώνουμε ότι όλοι τους ανεξαιρέτως έδειξαν μεγάλο ενθουσιασμό από την εφαρμογή των δραστηριοτήτων, αφού ήταν από τις ελάχιστες φορές που σε τόσο μαζικές επισκέψεις μαθητών επικρατούσε τέτοια τάξη και εκδηλώνονταν τέτοια συμμετοχή και ενδιαφέρον. Οι δραστηριότητες αυτές καθ' αυτές τους κίνησαν το ενδιαφέρον και τις βρήκαν πρωτότυπες, ενώ μας είπαν ότι κάτι ανάλογο δεν είχαν παρακολουθήσει άλλη φορά.

### **Επίδραση των δραστηριοτήτων στους μαθητές**

Τόσο η παρατήρηση, όσο και οι συνεντεύξεις κατέδειξαν μια ελαφρά αλλά σαφή διαφοροποίηση της στάσης και συμπεριφοράς **όλων των μαθητών** της Γ' τάξης. Αυτό εκτιμούμε ότι είναι ιδιαίτερος θετικό, όταν παρουσιάζεται μέσα σ' ένα περιβάλλον που μέχρι τότε χαρακτηρίζονταν από έντονα προβλήματα διακρίσεων ανάμεσα σε «γηγενείς και ξένους»<sup>17</sup> και από ένα φορτισμένο κλίμα που δυστυχώς προέρχονταν από τον κοινωνικό περίγυρο.

Το ενδιαφέρον των παιδιών για συμμετοχή στις δραστηριότητες ήταν έντονο, ενώ το αποτέλεσμα των εργασιών τους ιδιαίτερα αξιόλογο. Η προσοχή κατά την εκτέλεση όπως και η υποχρέωση να εκφραστούν κατά τη διάρκεια της μεταφράσθηκαν σε μια ασφαλή διάγνωση βελτίωσης του προφορικού τους λόγου, παράγοντας ιδιαίτερα σημαντικός για την ομαλή τους ένταξη στην ομάδα, την ψυχολογική τους ισορροπία και τη συναισθηματική τους ασφάλεια, που όλες μαζί συντελούν στη βελτίωση της σχολικής τους επίδοσης. Οι δραστηριότητες “κινητοποίησαν” περιθωριοποιημένους μαθητές, μαθητές σε λήθαργο μέχρι τότε, μαθητές που δεν είχαν ποτέ την ευκαιρία να εκφραστούν και να δείξουν τις ικανότητές τους. Κοινή σε όλους τους παρατηρητές ήταν η αίσθηση ότι κάποιοι μαθητές προσπαθούσαν να «αρπάξουν» κάθε ευκαιρία για να δηλώσουν και τη δική τους παρουσία στην ομάδα. Οι δάσκαλοί τους και ο διευθυντής του σχολείου εξεπλήγησαν ευχάριστα βλέποντας άτομα, παθητικά μέχρι τότε, να απολαμβάνουν τη συμμετοχή τους στις δραστηριότητες και μάλιστα να θέλουν να μεταφέρουν αυτή τους την εμπειρία και μέσα στην τάξη, πράγμα βέβαια που ιδιαίτερα ευνοήσαμε. Συνεργασία, αποκατάσταση της επικοινωνίας, διάθεση να καταλάβουν ο ένας τον άλλον ήταν κάποια από εκείνα τα ποιοτικά στοιχεία τα οποία, έστω και αμυδρά, καταγράψαμε έπειτα από τις δραστηριότητες. Όμως και οι κοινωνιομετρικές παρατηρήσεις έχουν μεγάλο ενδιαφέρον και μας παρέχουν σημαντικά στοιχεία. Για το λόγο αυτό παρουσιάζουμε παρακάτω αναλυτικά την κοινωνιομετρική ανάλυση. Εδώ θα αναφέρουμε μόνο ότι οι καταγεγραμμένες μεταβολές στην αποδοχή μεταξύ γηγενών και Ελληνοποντίων μαθητών ήταν αρκετά θετικές στην Γ' τάξη.

Θέλουμε να σημειώσουμε με έμφαση την αποδοχή του σχεδίου, εκτός βέβαια από τους εκπαιδευτικούς και τους ίδιους τους μαθητές και από τους υπόλοιπους παράγοντες και φορείς. Έτσι, τόσο οι γονείς όσο και η τοπική

---

17. Είναι προφανές ότι ο όρος «ξένος» χρησιμοποιείται καθαρά για οικονομία και μ' αυτόν εννοούμε τους μαθητές που είναι φορείς διαφορετικών από τα κυρίαρχα πολιτισμικών προτύπων.

κοινωνία και ο επιχειρηματικός κόσμος της περιοχής του Μενιδίου όπου βρίσκεται το 11ο Δημοτικό Σχολείο, βρήκαν εξαιρετικά ενδιαφέρον το πρόγραμμα και προσπάθησαν ο καθένας με τον τρόπο του να το ενισχύσουν.

### ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ

Θεωρούμε την επίδραση των προγραμματισμένων δραστηριοτήτων ως ιδιαίτερα επωφελείς για όλα τα παιδιά της τάξης που συμμετείχε στην πιλοτική εφαρμογή. Τόσο το κλίμα, όσο και η αλληλοκατανόηση βελτιώθηκαν μέσα στην τάξη, ενώ διαπιστώθηκε επίσης βελτίωση του επικοινωνιακού λόγου και της αλληλεπίδρασης ανάμεσα στους μαθητές. Ιδιαίτερα σε ότι αφορά τον προφορικό λόγο θα πρέπει να σημειώσουμε τον εμπλουτισμό του λεξιλογίου των παιδιών και την ανάπτυξη ενός μιας πιο επεξεργασμένης, επικοινωνιακής γλώσσας, σύμφωνα με τις παρατηρήσεις του δασκάλου τους.

Η σύνδεση του μαθήματος της Ιστορίας και της Γεωγραφίας με τη βελτίωση του γλωσσικού επιπέδου των παιδιών δείχνει να λειτουργεί πολύ αποδοτικά μέσα από τις δραστηριότητες της Μουσειακής Αγωγής, ιδιαίτερα όταν λαμβάνεται υπόψη και αναδεικνύεται ο παράγοντας της διαπολιτισμικότητας. Η διαδικασία αυτή, που έχει όλα εκείνα τα χαρακτηριστικά της διαθεματικότητας, στην οποία όλο και περισσότερο προσανατολιζόμαστε τελευταία, δείχνει να έχει δυνατότητες να εξελιχθεί σε ένα καλό διδακτικό – μαθησιακό εργαλείο.

Τα όποια λιγότερο θετικά σημεία επισημάναμε έχουν να κάνουν αφενός με οργανωτικές δυσλειτουργίες που είναι πάντως αναπόφευκτες όταν μετακινούνται μαζικά μαθητές και αφετέρου με ένα αίσθημα αποστέρησης που δημιουργήθηκε στα παιδιά από τη σύντομη εφαρμογή των δραστηριοτήτων: ήταν κάτι που τα ικανοποιούσε και τα «κινητοποιούσε» ιδιαίτερα ευχάριστα και ο τερματισμός των δραστηριοτήτων τα απογοήτευσε.

Κλείνοντας, θα θέλαμε να προτρέψουμε τους εκπαιδευτικούς των πολυπολιτισμικών τάξεων να ασχοληθούν συστηματικότερα με την οργάνωση προγραμματισμένων, εξωσχολικών δραστηριοτήτων (η μουσειακή εκπαίδευση είναι μόνο μία πτυχή των δυνατοτήτων που προσφέρονται), αφού απ' ότι φαίνεται εξυπηρετούν θαυμάσια τους σκοπούς και τους στόχους της Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης, χωρίς να παρεκκλίνουν από τις αρχές της.



## ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ

### ***Κοινωνιομετρικές παρατηρήσεις από την εφαρμογή των δραστηριοτήτων***

#### **Κοινωνιογράμματα της Γ΄ τάξης του 11ου Δημ. Σχ. Μενιδίου**

Η διάρθρωση προτίμησης – απόρριψης μεταξύ των μελών μιας ομάδας μπορεί να καθορίζει το κοινωνικό status κάθε μέλους της. Η μέθοδος αυτή βάσει της οποίας μπορούν να αξιολογηθούν οι προτιμήσεις ή οι απορρίψεις των μελών μιας ομάδας και να καθορισθεί το κοινωνικό επίπεδο του καθενός, έγινε γνωστή με το *κοινωνιόγραμμα* ή την *κοινωνιομετρία* που εμπνεύστηκε ο Moreno (1934).<sup>18</sup>

Η έρευνά μας έγινε στο 11ο Δημ. Σχ. Μενιδίου, στην Γ΄ τάξη, με τη βοήθεια του δασκάλου της. Έγιναν δύο επισκέψεις στο σχολείο.

#### ● Η πρώτη στις 28/4/99

Από την τάξη απουσίαζαν 2 μαθητές (No 19 & 26). Συνολικά η τάξη είχε 26 μαθητές, 13 ποντιακής καταγωγής από την πρώην Σοβιετική Ένωση και τα 13 μη ποντιακής καταγωγής (γηγενείς) και το ερωτηματολόγιο το συμπλήρωσαν 24 μαθητές.

Τα ερωτηματολόγια δόθηκαν την 3<sup>η</sup> ώρα (απογευματινή βάρδια), από την ομάδα αξιολόγησης με τη βοήθεια του δασκάλου

#### ● Η δεύτερη στις 8/6/99

Από την Γ΄ τάξη απουσίαζαν 9 μαθητές (No 4, 5, 9, 10, 11, 17, 20, 23 & 26) από τους οποίους οι 6 ήταν ποντιακής καταγωγής και οι 3 γηγενείς.

Τα ερωτηματολόγια συμπληρώθηκαν την 3<sup>η</sup> ώρα (πρωινή βάρδια) και δόθηκαν από το δάσκαλο της τάξης.

Σκοπός ήταν να αξιολογηθούν και να διαπιστωθούν οι σχέσεις μεταξύ των μαθητών πριν και μετά τη συμμετοχή τους σε δραστηριότητες μουσειακής αγωγής.

Το ερωτηματολόγιο που δόθηκε και τις δύο φορές ήταν το ίδιο:

---

18. Τσιπλητάρης, Α. *Ψυχοκοινωνιολογία της σχολικής τάξης*, Αθήνα 1998, σελ.70

**ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΟ**

ΟΝΟΜΑ ..... ΕΠΩΝΥΜΟ ..... ΗΜΕΡ/ΝΙΑ.....

Με ποιον συμμαθητή σου ή συμμαθήτριά σου (εκτός από τον καλύτερό/ή σου φίλο/η) **θα ήθελες** να καθίσεις μαζί στο ίδιο θρανίο; (Δώσε μέχρι δύο απαντήσεις)

1. .... 2. ....

Με ποιον συμμαθητή σου ή συμμαθήτριά σου **δεν θα ήθελες** να καθίσεις μαζί στο ίδιο θρανίο; (Δώσε μέχρι δύο απαντήσεις)

1. .... 2. ....

Απ' την έρευνα αυτή προέκυψαν σημαντικά στοιχεία και εκπονήθηκαν:

A) Δύο κοινωνιομετρικοί πίνακες (Γ' τάξη, 28/4 & 8/6/99)

B) Δύο κοινωνιογράμματα προτιμήσεων (Γ' τάξη, 28/4 & 8/6/99)

Γ) Δύο κοινωνιογράμματα απορρίψεων (Γ' τάξη, 28/4 & 8/6/99)

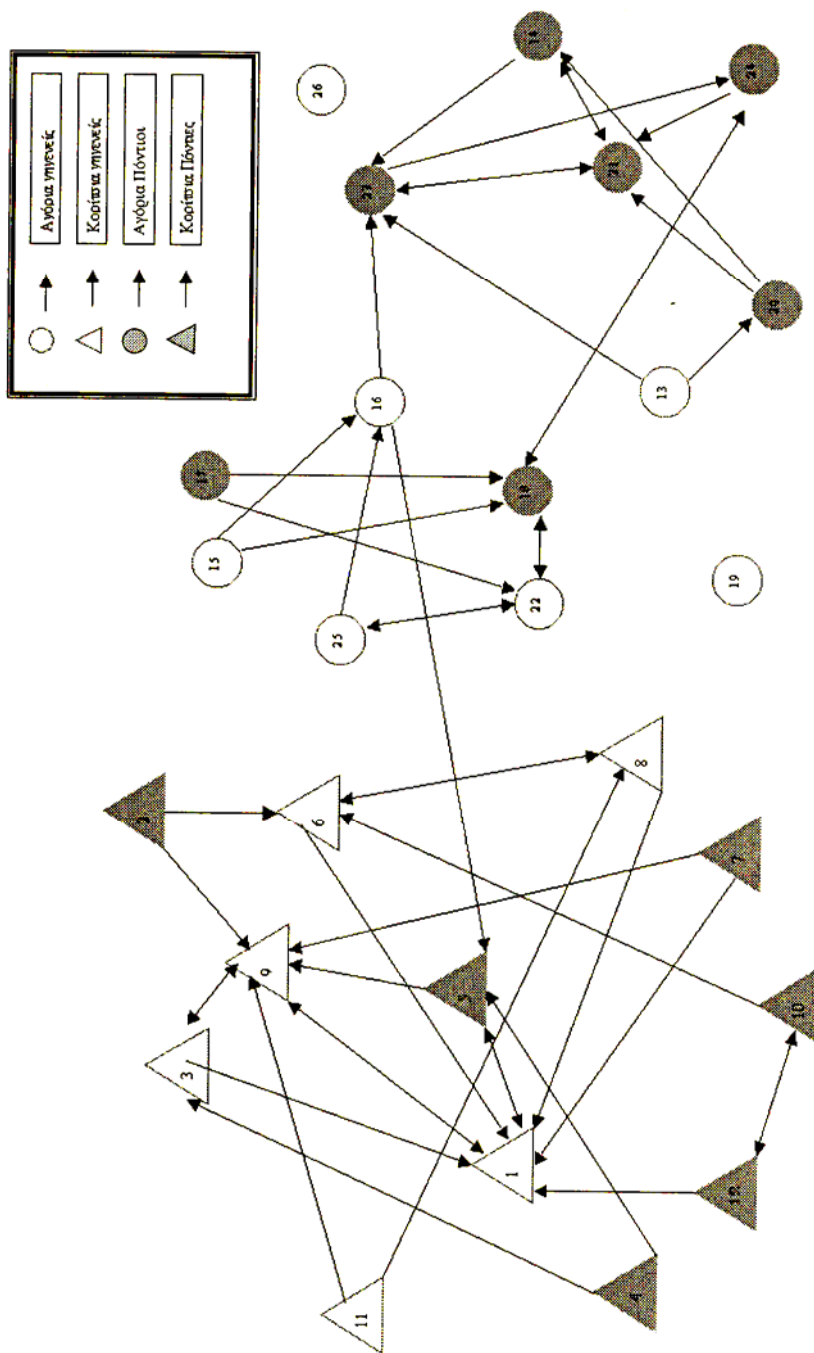
**Γ' ΤΑΞΗ – ΠΡΟΤΙΜΗΣΕΙΣ ΜΑΘΗΤΩΝ**

Μελετώντας το κοινωνιογράμμα προτιμήσεων διαπιστώνουμε:

Μια διαχωριστική ζώνη κοινωνικών σχέσεων ανάμεσα στα δύο φύλα. Έτσι ολόκληρη η τάξη ως ομάδα χωρίζεται σε δύο μεγάλες υποομάδες, στα αγόρια και στα κορίτσια. Μοναδική εξαίρεση ετεροφυλικών σχέσεων αποτελεί το ζεύγος (No 16 & No 5), αλλά η σχέση αυτή είναι μονόπλευρη, από το αγόρι προς το κορίτσι (σχήμα 5). Μετά την εφαρμογή των δραστηριοτήτων βλέπουμε δύο ετεροφυλικές σχέσεις (σχήμα 6, No 25 & 9 και No 19 & 7).

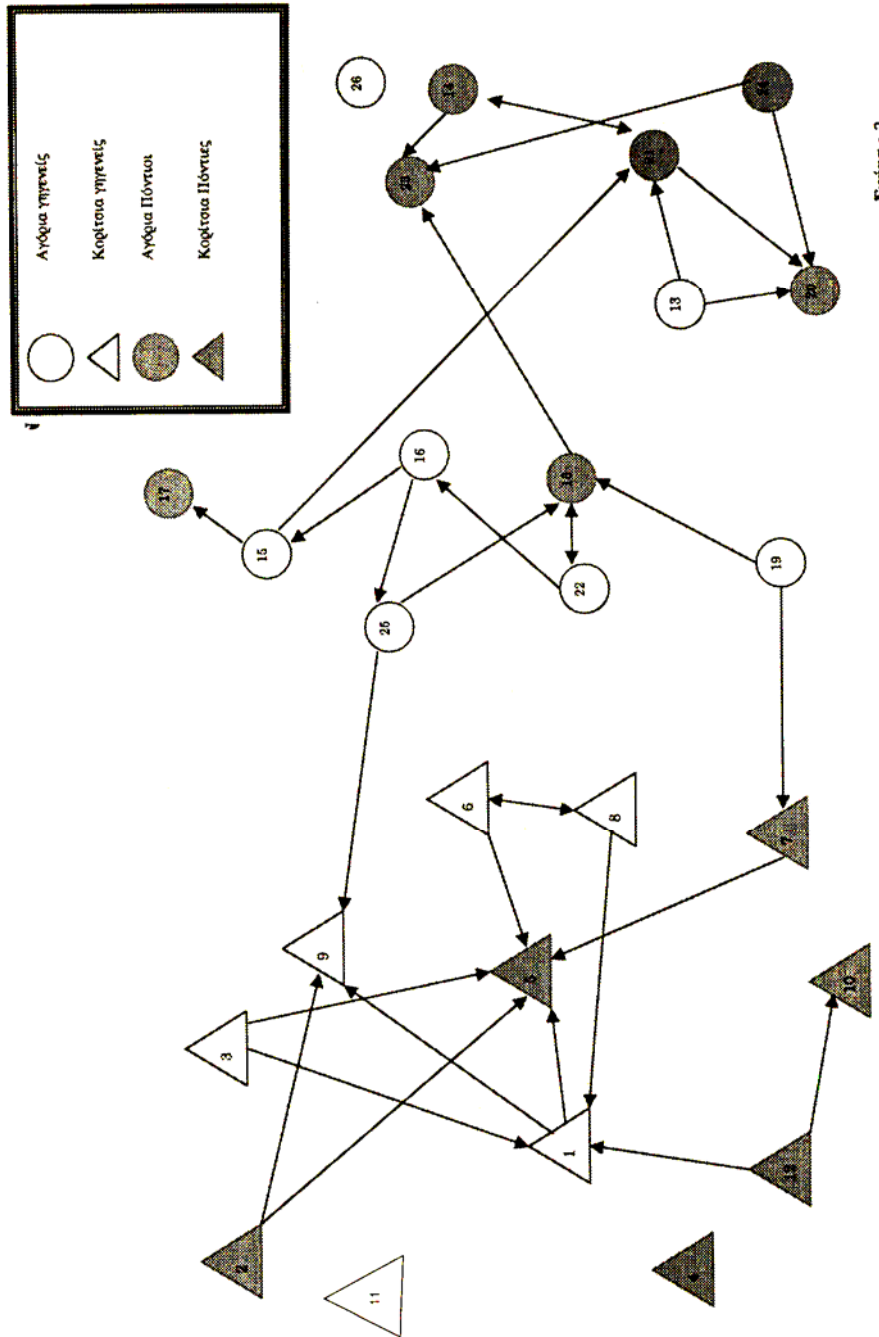


**ΚΟΙΝΩΝΙΟΓΡΑΜΜΑ ΠΡΟΤΙΜΗΣΕΩΝ  
Γ' ΤΑΞΗ 28-4-99**



Σχήμα : 5

**ΚΟΙΝΩΝΙΟΓΡΑΜΜΑ ΠΡΟΤΙΜΗΣΕΩΝ  
Γ' ΤΑΞΗ 8-6-99**



## **ΠΡΟΤΙΜΗΣΕΙΣ ΜΑΘΗΤΩΝ ΑΠΟ ΤΗΝ ΠΡΩΗΝ ΣΟΒ. ΕΝΩΣΗ**

Τα αγόρια από την πρώην Σοβ. Ένωση (Σ.Ε.) δηλώνουν προτίμηση στους συμμαθητές τους που προέρχονται απ' την Σ.Ε., με δύο μόνο εξαιρέσεις (No 17 & 22 και No 18 & 22, σχήμα 5). Μετά την εφαρμογή των δραστηριοτήτων η σχέση αυτή δεν έχει αλλάξει. (σχήμα 6).

Στα κορίτσια παρατηρούμε ότι οι μαθήτριες από την πρώην Σ.Ε. προτιμούν σε μεγάλο βαθμό τα γηγενή κορίτσια, σε αντίθεση με τα αγόρια (σχήμα 5). Μετά την εφαρμογή των δραστηριοτήτων, παρατηρούμε ότι οι προτιμήσεις μεταξύ των κοριτσιών από την πρώην Σ.Ε. έχουν αυξηθεί και διαπιστώνουμε μια ισορροπία στις προτιμήσεις (σχήμα 6)

## **ΠΡΟΤΙΜΗΣΕΙΣ ΓΗΓΕΝΩΝ ΜΑΘΗΤΩΝ**

Οι γηγενείς μαθητές (αγόρια) αποδέχονται σε μεγάλο ποσοστό (3 στους 5) τους συμμαθητές τους από την πρώην Σ.Ε. (4 προτιμήσεις, σχήμα 5). Μετά την εφαρμογή των δραστηριοτήτων, η αποδοχή είναι ακόμη μεγαλύτερη και έχουμε 7 προτιμήσεις και μόνο ένας μαθητής (No 16) δεν προτιμά συμμαθητή του από την πρώην Σ.Ε. (σχήμα 6).

Οι μαθήτριες, σε αντίθεση με τα αγόρια, δεν δηλώνουν προτίμηση σε μαθήτριες από την πρώην Σ.Ε. και μόνο μία είναι θετική (No 1<sup>ο</sup>5, σχήμα 5)

Μετά την εφαρμογή των δραστηριοτήτων το κλίμα αλλάζει και τρεις μαθήτριες (No 3<sup>ο</sup>5, No 1<sup>ο</sup>5, No 6<sup>ο</sup>5) και ένα αγόρι (No 19<sup>ο</sup>7) δηλώνουν στις προτιμήσεις τους μαθήτριες από την πρώην Σ.Ε.. Διαπιστώνουμε ότι οι 3 γηγενείς μαθήτριες δήλωσαν προτίμηση στην ίδια μαθήτρια, γεγονός που μας επιτρέπει να υποθέσουμε ότι η μαθήτρια αυτή κατά τη διάρκεια των δραστηριοτήτων έδειξε αρκετές ικανότητες.

Πριν καταλήξουμε στο γενικό συμπέρασμα, πρέπει να επαναλάβουμε και να τονίσουμε ότι στο δεύτερο ερωτηματολόγιο δεν απάντησαν επτά μαθητές από αυτούς που είχαν απαντήσει την πρώτη φορά γιατί απουσίαζαν.

Εξετάζοντας όλα τα παραπάνω, καταλήγουμε στο εξής συμπέρασμα:

Μετά την εφαρμογή των δραστηριοτήτων παραμένουν οι δύο υποομάδες αγοριών – κοριτσιών στις προτιμήσεις τους, έχουμε όμως αλλαγή στάσης στις σχέσεις μεταξύ γηγενών μαθητών και «ποντίων» προς τη θετική πλευρά, δηλαδή να αποδέχονται «οι μεν τους δε».

### Γ΄ ΤΑΞΗ – ΑΠΟΡΡΙΨΕΙΣ ΜΑΘΗΤΩΝ

Τα κοινωνιογράμματα απορρίψεων (σχήμα 9,10) παρουσιάζουν ιδιαίτερο ενδιαφέρον. Σ' αυτά δεν υπάρχει διαχωριστική γραμμή κοινωνικών σχέσεων μεταξύ των δυο φύλων. Ολόκληρη η τάξη, αγόρια και κορίτσια συμπίπτουν σε μια ομάδα, της οποίας τα βέλη απόρριψης συμπλέκονται μεταξύ τους και κατευθύνονται σε τέσσερις κυρίως στόχους (No 19,10,13,25). Από τους τέσσερις μαθητές, ένας είναι «πόντιος» με 6 απορρίψεις.

Στο σύνολο των απορρίψεων βλέπουμε ότι οι «πόντιοι» απορρίπτουν περισσότερο τους γηγενείς και λιγότερο τους «πόντιους» (19 προς 6 απορρίψεις).

Αντίθετα οι γηγενείς μαθητές δεν λειτουργούν μ' αυτό τον τρόπο, αφού έχουμε 12 απορρίψεις γηγενών και 9 «ποντίων».

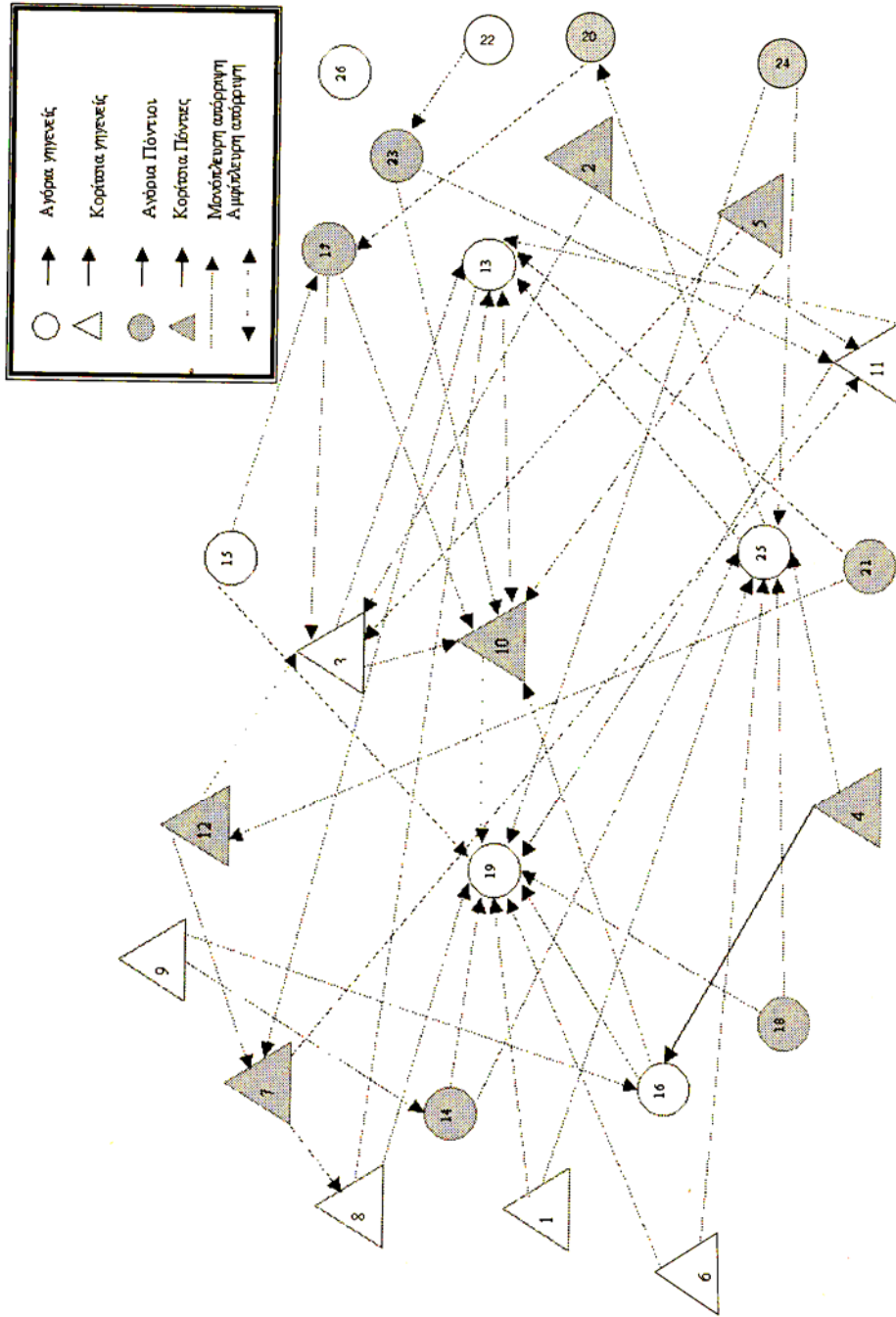
Μετά την εφαρμογή των δραστηριοτήτων τα παραπάνω ποσά δεν αλλάζουν εξετάζοντάς τα συνολικά.

Εκείνο όμως που έχει αλλάξει είναι ότι οι τέσσερις απορρίψεις μαθητών που υπήρχαν αρχικά, έγιναν δύο (No 19 με 8 απορρίψεις και No 13 με 7 απορρίψεις). Ο μαθητής No 10, «πόντιος», έγινε αποδεκτός και έχει μόνο μία αμφίδρομη απόρριψη με το No 13, από 6 που είχε αρχικά.

Ο μαθητής (γγενης) No 25 είχε αρχικά 6 απορρίψεις από τις οποίες οι 4 ήταν από «πόντιους». Μετά το πρόγραμμα είχε δύο απορρίψεις, από τις οποίες η μία ήταν από «πόντιο».

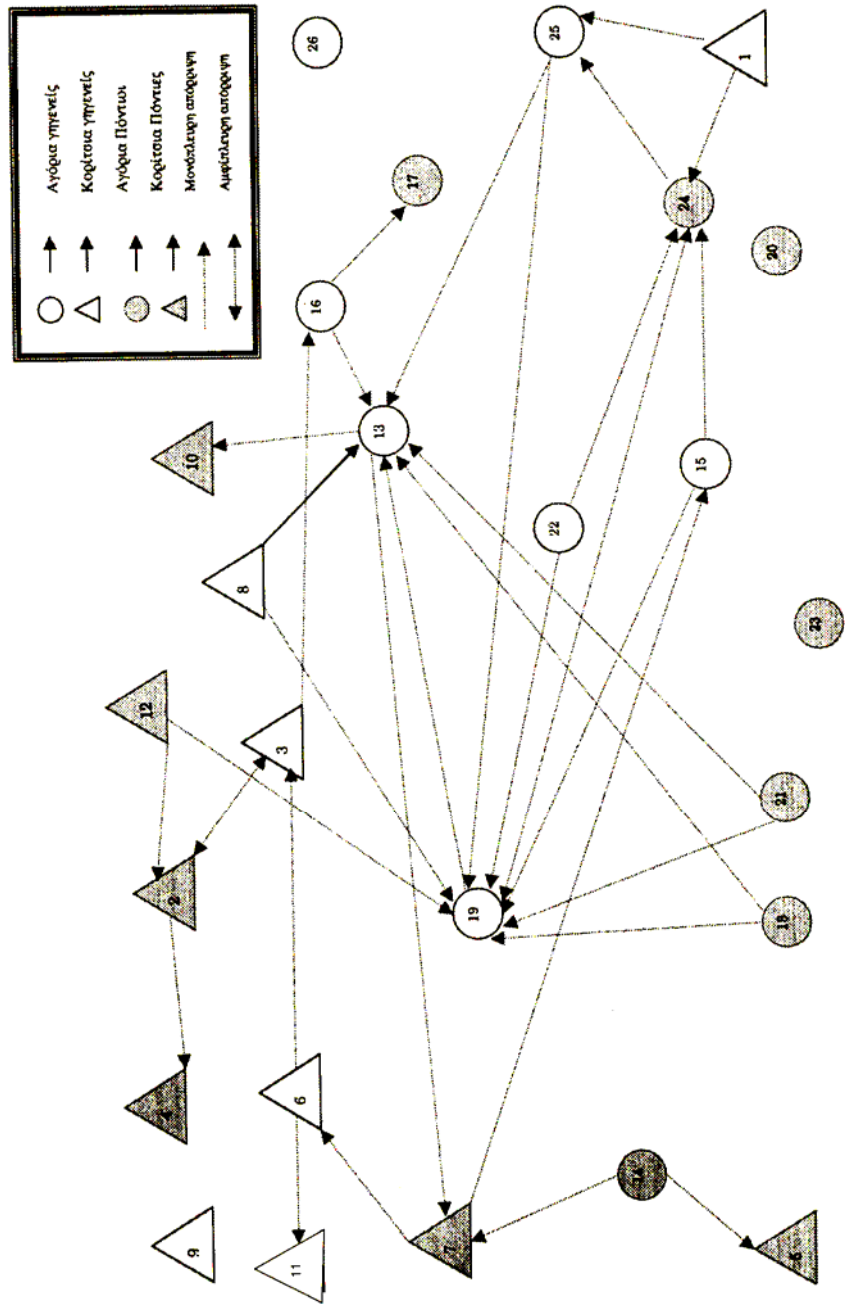
Συμπερασματικά αξιολογώντας τις απορρίψεις διαπιστώνουμε ότι με την εφαρμογή των δραστηριοτήτων τα παιδιά αποδέχονται τους συμμαθητές τους περισσότερο από πριν και η ομάδα είναι πιο ομοιογενής.

**ΚΟΙΝΩΝΙΟΓΡΑΜΜΑ ΑΙΟΡΡΙΨΕΩΝ  
Γ' ΤΑΞΗ 28-4-99**





**ΚΟΙΝΩΝΙΟΓΡΑΜΜΑ ΑΠΟΡΡΙΨΕΩΝ  
Γ' ΤΑΞΗ 8-6-99**









### ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

- Αβδελά, Ε.(1997), «Η συγκρότηση της εθνικής ταυτότητας στο ελληνικό σχολείο: “εμείς” κι οι “άλλοι”» στο: Φραγκουδάκη Α.- Δραγώνα Θ. (επιμ.), «Τι είν’ η πατρίδα μας;» Εθνοκεντρισμός στην Εκπαίδευση, Αθήνα, Αλεξάνδρεια
- Βαφέα, Α.(2000), «Από τη θεωρία στην πράξη» στο: Το Πολύχρωμο Σχολείο. Μια εμπειρία Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης μέσα από την Τέχνη, Αθήνα, Νήσος, σσ. 25-32.
- Βρεττός, Ι., Το έργο ζωγραφικής ως πηγή στο μάθημα της Ιστορίας: εικαστική διατύπωση και αξιοποίηση του ιστορικού θέματος, in «Παιδαγωγική Επιθεώρηση», 1988, (9), σελ. 93-122.
- Γεωργογιάννης, Π., Θέματα Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης, Gutenberg, Αθήνα, 1997
- Γεωργογιάννης Π.(1999): «Μοντέλα εκπαίδευσης παιδιών μειονοτήτων και μετακινούμενων πληθυσμών»,στο: Θέματα Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης, Gutenberg, Αθήνα
- Γκότοβος Α.Ε., Μάρκου Γ., Φέριγκ Μ., Η σχολική επανένταξη των παλιννοστούντων μαθητών - Μια πρώτη προσέγγιση, in "Σύγχρονη Εκπαίδευση" τ. 34, 35, 36
- Γκότοβος Αθ., Μάρκου Γ., κ.α., Σχολική επανένταξη παλιννοστούντων μαθητών. Προβλήματα και προοπτικές, ΥΠΕΠΘ-UNESCO (Πολυγραφημένη έκδοση), Αθήνα, 1984
- Γκότοβος, Αθ., Η εξέλιξη της ελληνικής γλώσσας στους μετανάστες δεύτερης γενιάς, Εκδ. Πανεπιστημίου Ιωαννίνων, Ιωάννινα, 1988
- Δαμανάκης Μ, Δήμου Γεω., Πρόγραμμα Παραγωγής Διδακτικού Υλικού για την Ελληνόγλωσση Διδασκαλία των Ελληνοπαίδων της Ο.Δ. Γερμανίας στα Τμήματα Μητρικής Γλώσσας. Επιστημονική Έκθεση. Τόμος Α' & Β', Ιωάννινα, 1994
- Δαμανάκης, Μ., Η εκπαίδευση των παλιννοστούντων και αλλοδαπών μαθητών στην Ελλάδα, Διαπολιτισμική προσέγγιση., Gutenberg, Αθήνα, 1997
- Δήμου, Γ.Η., Κοινωνικές – Γνωστικές θεωρίες μάθησης και συμπεριφοράς, Σμυρνιωτάκης, Αθήνα, 1988
- Δράκος, Γ., "Ειδική παιδαγωγική των προβλημάτων λόγου και ομιλίας. Λογοπαιδεία-Λογοθεραπεία. Παιδαγωγικές και Λογοθεραπευτικές στρατηγικές αποκατάστασης στην προσχολική και σχολική ηλικία. Εκδ. "Περιβολάκι" & Ατραπός, Αθήνα 1998, σελ. 356



- Kangas Skutnabb Tove, Πολυγλωσσία και εκπαίδευση παιδιών μειονοτήτων, in "Δελτίο Θυέλλης" τ. 19, Αθήνα, 1997
- Κωνσταντίνου, Χ., Σχολική Πραγματικότητα και Κοινωνικοποίηση του Μαθητή, Gutenberg, Αθήνα, 1997
- Μάρκου, Γ., Εισαγωγή στη Διαπολιτισμική Εκπαίδευση, αυτο-έκδοση, Αθήνα, 1995
- Νικολάου, Γ., «Ένταξη και εκπαίδευση των αλλοδαπών μαθητών στο Δημοτικό Σχολείο. Από την «ομοιογένεια» στην πολυπολιτισμικότητα», Ελληνικά Γράμματα, Αθήνα, 2000
- Νικολάου, Γ., «Εναλλακτικές μέθοδοι βελτίωσης του γλωσσικού επιπέδου των παλινοστώντων από την πρώην Σοβιετική Ένωση μέσα από τη Μουσειακή Αγωγή. Η δράση του Μαρασλείου», Πρακτικά Συνεδρίου που διοργανώθηκε από το Κέντρο Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης του Πανεπιστημίου Πατρών, με θέμα: «Η ελληνική ως δεύτερη γλώσσα». Επιμέλεια και ευθύνη Π. Γεωργογιάννης, Πάτρα, 1999, σ. 203-220
- Νικολάου, Γ., Γιαννούλη, Π., «Το Θεατρικό Παιχνίδι ως μέσο διαπολιτισμικής προσέγγισης», στο Περιοδικό «Τα Εκπαιδευτικά», (υπό δημοσίευση), Αθήνα 2000
- Νικολάου, Γ., «Συνεργατική Μέθοδος εξ αποστάσεως κατάρτισης Δασκάλων από την π. Σοβιετική Ένωση στη Δημιουργική Απασχόληση παιδιών και στη Διαπολιτισμική Εκπαίδευση», (Έρευνα - συλλογική έκδοση), Γενική Γραμματεία Απόδημου Ελληνισμού, Αθήνα 2001-02
- Νικολάου, Γ. «Δραστηριότητες με διαπολιτισμικό προσανατολισμό», στον Οδηγό για την εφαρμογή της Ευέλικτης Ζώνης (Βιβλίο του Δασκάλου), ΥΠΕΠΘ – Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, Αθήνα 2001
- Νικολάου, Γ., «Οι οργανωμένες, ομαδικές δραστηριότητες μέσα και έξω από το Σχολείο, ως μέσο ενθάρρυνσης των αλλοδαπών μαθητών, με στόχο τη βελτίωση του γλωσσικού τους επιπέδου». Πρακτικά Διεθνούς Συνεδρίου Π.Τ.Δ.Ε. Πανεπιστημίου Κρήτης με θέμα: «Μάθηση και διδασκαλία της Ελληνικής ως μητρικής και ως δεύτερης γλώσσας», (Ρέθυμνο 6-8/10/2000).
- Νικολάου, Γ., «Η διδασκαλία των μητρικών γλωσσών των αλλόγλωσσων μαθητών μέσα από το νέο υβριδικό μαθησιακό περιβάλλον», Πρακτικά Πανελληνίου Συνεδρίου «Σχολική Γνώση & Διδασκαλία στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση», Ιωάννινα, 2-6 Μαΐου 2001, (με συνεργάτη - υπό δημοσίευση)
- Παπάς, Αθ., Διαπολιτισμική Παιδαγωγική και Διδακτική, Αυτοέκδοση, Αθήνα 1998, σ. 623
- Σκούρτου, Ε., (επιμέλεια), Θέματα Διγλωσσίας και Εκπαίδευσης, Νήσος, Αθήνα, 1997

Σπινθουράκη Ι, Κατσιλλής Ι, Μουσταῖρας Π(1997): «Ο ρόλος της γλώσσας και του πολιτισμού στη διαπολιτισμική επικοινωνία «Νέα Σύνορα»-Α.Α.Λιβάνη, Αθήνα, 1ο Διαβαλκανικό Συνέδριο «Εκπαίδευση και Διαπολιτισμική Επικοινωνία», ΠΤΔΕ Πανεπιστημίου Πατρών, Gutenberg, Αθήνα

Τσιπλητάρης, Αθ., Ψυχοκοινωνιολογία της σχολικής τάξης, Αθήνα 1998

Χρυσσαφίδης Κ. (1996), Βιωματική- Επικοινωνιακή Διδασκαλία, Gutenberg, Αθήνα

### ΞΕΝΗ ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

Banks J. A. (1991): Teaching Strategies for Ethnic Studies (5th Edition), Boston, MA: Allyn and Bacon

Banks J. (2000): Cultural Diversity and Education, Boston, Allyn and Bacon

Campbell, Anne(2000), Cultural Identity as a Social Construct, στο: Intercultural Education, Vol. II, Nr.1.

Cazden, Courtney B., Vera P. John, and Dell Hymes, eds., Functions Of Language in the Classroom, Teachers College Press, New York, 1972

Cooper, L., D. W. Johnson, R. Johnson, and F. Wilderson. "The Effects of Cooperative, Competitive, and Individualistic Experiences on Interpersonal Attraction Among Heterogeneous Peers. Journal Of Social Psychology 111 (1980): 243-252.

Johnson, D., and Johnson R., "Effects of Cooperative and Individualistic Learning Experience on Interethnic Interaction, Journal Of Educational Psychology 73 (1981): 444-449

Philipp, M.-G. et al., Répertoire d'outils pédagogiques utilisables dans les classes accueillant des élèves non francophones, Centre National de Documentation Pédagogique, Paris, 247 p.

Ryan, F., and Wheeler R. "The Effects of Cooperative and Competitive Background Experience of Students on the Play of a Simulation Game." Journal Of Educational Research 70 (1977): 295-299

Sharan, Shlomo, "Cooperative Learning in Small Groups: Recent Methods and Effects on Achievement, Attitudes and Ethnic Relations" in Review of Educational Research, No 50, (1980): 241-271

Sharan, Schlomo and Yael Sharan. (1992). Expanding Cooperative Learning Through Group Investigation. New York: Teacher's College Press, Columbia University.

Slavin, R., "Cooperative learning", Longman, New York, 1983.