



**ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΘΕΣΣΑΛΙΑΣ**

**ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟ ΤΜΗΜΑ ΔΗΜΟΤΙΚΗΣ  
ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ**

**ΠΤΥΧΙΑΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ**

**Η ΕΦΑΡΜΟΓΗ ΤΗΣ  
ΒΙΒΛΙΟΘΕΡΑΠΕΙΑΣ ΩΣ ΜΕΘΟΔΟ  
ΑΝΤΙΜΕΤΩΠΙΣΗΣ ΣΤΕΡΕΟΤΥΠΩΝ  
ΚΑΙ ΠΡΟΚΑΤΑΛΗΨΕΩΝ  
ΣΤΗΝ ΠΑΙΔΙΚΗ ΗΛΙΚΙΑ**

**ΦΟΙΤΗΤΡΙΑ**

**ΜΑΡΙΝΑ ΧΑΤΖΗΒΑΣΙΛΕΙΟΥ**

**ΕΠΙΒΛΕΠΟΥΣΕΣ ΚΑΘΗΓΗΤΡΙΕΣ**

**κα ΑΝΔΡΕΟΥ ΕΛΕΝΗ**

**κα ΠΑΠΑΡΟΥΣΗ ΜΑΡΙΑ**

## Πίνακας περιεχομένων

Περιεχόμενων πινάκων και εικόνων .....	1
Περίληψη – Abstract.....	4
Εισαγωγή .....	6
<b>1.Κεφάλαιο Πρώτο: Η παιδική λογοτεχνία και η μέθοδος της βιβλιοθεραπείας.....</b>	<b>9</b>
1.1.Παιδική Λογοτεχνία.....	9
1.2.Η μέθοδος της Βιβλιοθεραπείας.....	14
1.2.1.Μορφές της Βιβλιοθεραπευτικής Προσέγγισης .....	16
1.2.2.Προηγούμενες Έρευνες.....	18
1.2.3. Στάδια Βιβλιοθεραπευτικής Προσέγγισης .....	20
<b>2.Κεφάλαιο Δεύτερο: Στερεότυπα και Προκαταλήψεις .....</b>	<b>28</b>
2.1. Επεξεργασία του κόσμου και η αντίληψη του άλλου .....	28
2.2. Θεωρία των Στερεοτύπων .....	32
2.3. Θεωρία των Προκαταλήψεων .....	34
2.4. Στερεότυπα και Προκαταλήψεις στην Παιδική Ηλικία .....	37
<b>3.Κεφάλαιο Τρίτο: Έρευνα .....</b>	<b>41</b>
3.1.Εισαγωγή .....	43
3.2.Ερευνητικά εργαλεία.....	45
3.3. Πορεία Παρέμβασης .....	46
3.3.1. Εισαγωγική Προσέγγιση .....	47
3.3.2. Στερεότυπα και Προκαταλήψεις με βάση την εξωτερική εμφάνιση .....	54
3.3.4. Στερεότυπα και Προκαταλήψεις με βάση τη φυλετική καταγωγή.....	63
3.3.5. Τελικές – Ανακεφαλαιωτικές Δραστηριότητες.....	64
3.4.Αποτελέσματα .....	68
3.5.Συμπεράσματα - Συζήτηση.....	75
<b>Βιβλιογραφία .....</b>	<b>80</b>
<b>Παράρτημα .....</b>	<b>86</b>

## ΕΥΧΑΡΙΣΤΙΕΣ

Η εργασία αυτή αποτέλεσε για εμένα ένα προσωπικό ταξίδι δημιουργίας. Πολλά άτομα στάθηκαν στο πλάι μου στο ταξίδι αυτό, χωρίς την συμβολή και στήριξη των οποίων το συγκεκριμένο εγχείρημα θα ήταν πολύ πιο δύσκολο να επιτευχθεί. Για το λόγο αυτό θέλω να εκφράσω την ευγνωμοσύνη μου σε αυτούς οι οποίοι ήταν πάντα δίπλα μου, για κάθε μικρή ή μεγάλη μορφή βοήθειας που μου πρόσφεραν.

Πρώτιστα θα ήθελα να ευχαριστήσω τις επιβλέπουσες καθηγήτριες κα. Παπαρούση, για τη πολύτιμη βοήθεια της στην οργάνωση της θεματικής μου καθώς και για τη συνεχή ανατροφοδότηση και υποστήριξη της σε κάθε προβληματισμό και δυσκολία που προέκυπτε, και κα. Ανδρέου, για την καλή συνεργασία που είχαμε κατά την εκπόνηση της εργασίας μου και τις χρήσιμες συμβουλές που μου παρείχε. Παράλληλα θα ήθελα να αναφερθώ με ιδιαίτερη εκτίμηση στις καθηγήτριες μου στην Ιταλία Durante Mara και Clara Ligas χάρη στις οποίες ήρθα σε επαφή με ένα διαφορετικό περιβάλλον αλληλεπιδραστικής μάθησης τόσο στο πανεπιστημιακό όσο και στο σχολικό πλαίσιο. Συγκεκριμένα μέσω του βιωματικού μαθήματος της κα. Durante γοητεύτηκα από τη δύναμη της παιδικής λογοτεχνίας με αποτέλεσμα την επιθυμία μου για την ενασχόληση με τη θεματική αυτή.

Ένα μεγάλο ευχαριστώ οφείλω επίσης σε όλους τους μαθητές του τμήματος στο οποίο έγινε η παρέμβαση, για τη συμμετοχή τους και την καλή τους διάθεση, και κυρίως στην δασκάλα της τάξης. Η θερμή υποδοχή με την οποία με καλωσόρισε, οι πολύτιμες συμβουλές και η εμπιστοσύνη που επέδειξε προς το πρόσωπο μου ήταν καταλυτικοί παράγοντες στην ομαλή και αποτελεσματική πορεία της έρευνας αλλά και στην προσωπική μου εξέλιξη σε ένα πιο πρακτικό επίπεδο της εκπαιδευτικής διαδικασίας.

Φυσικά θέλω να πω ένα μεγάλο ευχαριστώ σε όλους μου τους φίλους (Ρίκου, Ντόρα, Ελένη, Ιωάννα, Μαριάννα, Θωμάς) οι οποίοι, ο καθένας με τον τρόπο του, συνεισέφεραν στο τελικό αποτέλεσμα. Ήταν πολύ σημαντική η ύπαρξη ατόμων που με εμπύχωναν και με στήριζαν στις στιγμές που δυσκολευόμουν περισσότερο.

Τέλος στην οικογένεια μου, στους γονείς μου και στην πολυαγαπημένη μου αδερφή Έλις, που δεν έχουν κάνει τίποτα άλλο πέρα από το να με στηρίζουν όλα αυτά τα χρόνια με κάθε διαθέσιμο μέσο και κάθε πιθανό τρόπο αφιερώνω την εργασία αυτή, με όλη μου την αγάπη.

## ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Σε μια κοινωνία όπου φαινόμενα όπως τα στερεότυπα, οι προκαταλήψεις και οι διακρίσεις, όχι μόνο δεν έχουν εξαλειφθεί, αλλά συνεχίζουν να επεκτείνονται και να καθορίζουν την καθημερινότητα μας, θεωρείται απαραίτητη η αποτελεσματική αντιμετώπιση αυτών ήδη από τα πρώτα χρόνια της ζωής του ατόμου, όπου και αρχίζουν να μορφοποιούνται. Μια μέθοδος προσέγγισης και καταπολέμησης αυτών είναι η βιβλιοθεραπεία. Στην παρούσα εργασία γίνεται μια εκτενής αναφορά στο θεωρητικό υπόβαθρο της συγκεκριμένης μεθόδου, καθώς και μια προσέγγιση των στερεοτύπων και προκαταλήψεων σε ένα γενικότερο πλαίσιο με παράλληλες αναφορές στην παιδική ηλικία. Στη συνέχεια παρουσιάζεται η έρευνα που πραγματοποιήθηκε, βασισμένη στη βιβλιοθεραπευτική προσέγγιση με στόχο να γίνει φανερή η επίδραση που μπορεί η βιβλιοθεραπεία να έχει στην αντιμετώπιση τέτοιων φαινομένων. Η έρευνα εφαρμόστηκε στα πλαίσια μιας σχολικής τάξης, σε διάστημα ενός μήνα και βασίστηκε στην ανάγνωση και επεξεργασία δύο λογοτεχνικών βιβλίων, με την πραγματοποίηση αρκετών συμπληρωματικών δραστηριοτήτων. Αποτέλεσμα της έρευνας ήταν, ως ένα βαθμό, η ανάδειξη της θετικής συμβολής της βιβλιοθεραπευτικής προσέγγισης στη διαμόρφωση ή αλλαγή συγκεκριμένων αντιλήψεων των παιδιών, δεν μπορεί όμως το συμπέρασμα αυτό να γενικευτεί, οπότε κυρίως παρουσιάζεται ένα παρεμβατικό πρόγραμμα σχεδιασμένο για εφαρμογή σε κάθε σχολική τάξη, ενώ προτείνεται περαιτέρω διερεύνηση του θέματος.

## **ABSTRACT**

In a society where phenomena such as stereotypes, prejudices and discrimination, not only do not disappear but continue to expand and define our everyday life, it is considered necessary to effectively address these phenomena, starting from the first years of life, when they start to form. One method proposed is Bibliotherapy. In the present work a comprehensive reference is carried out on the theoretical basis of this method as well as an approach of stereotypes and prejudices in a general framework with parallel references to childhood. Afterwards, our survey is presented, based on an approach of bibliotherapy, aiming to define the impact that Bibliotherapy may have when dealing with such phenomena. The survey was applied in a classroom, within a month and was based on reading and processing two literary works by carrying out several additional activities. The result of the research was, in a certain extent, to highlight the positive contribution of a bibliotherapy approach in forming or changing certain perceptions of children; however this conclusion cannot be generalized, so mainly an intrusive program is presented, designed to be applied in any classroom, while further investigation of the theme is suggested.

## ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Ο ανθρώπινος νους, ήδη από νεαρή ηλικία, λειτουργεί με τρόπο τέτοιο ώστε να προβαίνει άμεσα σε μια κατηγοριοποίηση των διαφόρων κοινωνικών καταστάσεων με τις οποίες έρχεται αντιμέτωπος. Γνωρίζουμε ένα νέο ερέθισμα όταν τον δούμε διότι έχουμε, ήδη από προηγούμενες εμπειρίες, αναπτύξει αυτόματα μια ομάδα στην οποία εντάσσονται όλα τα ερεθίσματα με πανομοιότυπα χαρακτηριστικά και διότι αντίθετα θα ήταν αδύνατο να αντεπεξέλθουμε στα ποικίλα στοιχεία της καθημερινότητας αντιμετωπίζοντας τα κάθε φορά ως κάτι νέο, μην εντοπίζοντας κοινά γνωρίσματα με άλλα και μην έχοντας έναν προκαθορισμένο, τουλάχιστον έως ένα σημείο, τρόπο συμπεριφοράς απέναντι τους.

Οι κατηγοριοποιήσεις αυτές καθώς και η προκαθορισμένη συναισθηματική αντίδραση που τις συνοδεύει μας βοηθούν να αντεπεξέλθουμε στην όποια αλληλεπίδραση με τρίτους καθώς και στις διάφορες καταστάσεις στις οποίες εμπλεκόμαστε. Παράλληλα όμως μπορούν να προβούν προβληματικές σε αρκετές περιπτώσεις, όταν υιοθετούν τη μορφή στερεοτύπων και προκαταλήψεων. Όταν δηλαδή δεν συμβάλλουν στην κοινωνική επαφή, αλλά αντιθέτως μας απομακρύνουν από τη φύση και τα ιδιαίτερα γνωρίσματα του Άλλου, υπέρ-απλοποιώντας καταστάσεις και χαρακτηριστικά με απόλυτο σκοπό την κατηγοριοποίηση.

Παρόλο που τα στερεότυπα είναι σαν όλα τα γνωστικά σχήματα διαφέρουν σημαντικά ως προς το κοινωνικό αντίκτυπο που επιφέρουν. Διότι ξεπερνούν την αντικειμενική χροιά και μεταβαίνουν σε μια επιλογή χαρακτηριστικών καθώς και σε μια ομαδοποίηση η οποία δε λαμβάνει υπόψη ατομικές διαφορές αλλά αντιθέτως προάγει συμβατικούς και απλουστευτικούς χαρακτηρισμούς οι οποίοι αποδίδονται στα άτομα, βασίζονται σε γενικεύσεις και επηρεάζονται σημαντικά από τα κοινωνικά δεδομένα που μας περιβάλλουν, οδηγώντας συχνά σε κοινωνικές αδικίες.

Πολλές φορές γεννάται η λανθασμένη εντύπωση πως οι παραπάνω έννοιες και ιδέες αφορούν μόνο την ενήλικη περίοδο της ζωής των ατόμων, παραβλέποντας τις έρευνες που υπογραμμίζουν την ύπαρξη αυτών ήδη από την παιδική ηλικία και μάλιστα από τη χρονική στιγμή που το παιδί αρχίζει να αντιλαμβάνεται και να επεξεργάζεται τον κόσμο γύρω του. Τα αίτια που οδηγούν τα παιδιά στο να περάσουν από την κατηγοριοποίηση στην προκατάληψη είναι ποικίλα, με κυριότερα τον οικογενειακό και σχολικό περίγυρο οι οποίοι επηρεάζουν καθοριστικά την προσωπικότητα που το άτομο αναπτύσσει καθώς και τις ιδέες και ηθικές αξίες

αυτού.

Οι συμπεριφορές αυτές βέβαια δεν πρέπει να γίνονται αποδεκτές αλλά να αντιμετωπίζονται όσο το δυνατόν νωρίτερα, προκειμένου να αποφευχθούν διάφορες αρνητικές καταστάσεις όπως επιθετικές συμπεριφορές έναντι ομάδων ή ατόμων. Και η αντιμετώπιση αυτή ενδείκνυται να ξεκινά από την προσχολική και σχολική ηλικία, όταν δηλαδή το παιδί αναπτύσσει τις πρώτες γνωστικές του αναπαραστάσεις για τον κόσμο, ενώ μπορεί να εφαρμοστεί τόσο από την οικογένεια όσο και από την εκπαιδευτική κοινότητα. Το άτομο από μόνο του δεν μπορεί να αντιμετωπίσει τις ιδέες του με κριτική σκέψη ειδικά σε μια τόσο νεαρή ηλικία και για το λόγο αυτό καλούμαστε να το βοηθήσουμε, όχι καταδικάζοντας συμπεριφορές και αξίες αλλά προχωρώντας σε μια διεξοδική εξέταση και ανάλυση αυτών με στόχο να κατανοήσει το παιδί τις αρνητικές συνέπειες και να αντιμετωπίσει τις καταστάσεις με μια περισσότερο κριτική σκέψη.

Διάφορες μελέτες και έρευνες έχουν διεξαχθεί επάνω στο ποιες είναι οι επικρατέστερες μέθοδοι αποφυγής ή και εξάλειψης των στερεοτυπικών απόψεων και παρά τα θετικά αποτελέσματα πολλών εξ'αυτών, το φαινόμενο αυτό, ιδιαίτερα στον ελλαδικό χώρο, δεν παύει να υφίσταται και να αποτελεί ένα από τα μεγαλύτερα κοινωνικά προβλήματα. Μεγάλο κομμάτι των μελετητών επικεντρώνει το ενδιαφέρον του όχι στο συγκεκριμένο θέμα αυτό καθαυτό αλλά σε προβληματικές καταστάσεις που απορρέουν από αυτό, όπως ο σχολικός εκφοβισμός. Αποτέλεσμα είναι να υπάρχει ένας τεράστιος αριθμός ερευνών που αναλύουν από διάφορες σκοπιές το σχολικό εκφοβισμό, αλλά ελάχιστες έρευνες που αναζητούν και στοχεύουν σε βαθύτερα αίτια. Το παιδί έρχεται σε επαφή με στερεοτυπικές αναπαραστάσεις ήδη από την πρώτη αλληλεπίδραση του με τον κόσμο και η διαπίστωση αυτή υπογραμμίζει την ανάγκη για ένα διαφορετικό μη στερεοτυπικό, απαλλαγμένο από προκαταλήψεις και διακρίσεις περιβάλλον στο οποίο τα παιδιά θα μεγαλώνουν με ασφάλεια.

Ένα πολύ μεγάλο κομμάτι του περιβάλλοντος αυτού των παιδιών ήδη από τη βρεφική ηλικία αποτελούν τα λογοτεχνικά βιβλία, είτε αυτά περιέχουν μόνο εικονογραφήσεις είτε όχι. Τα βιβλία είναι από τις πρώτες συναντήσεις του παιδιού με έναν άλλο κόσμο ο οποίος τους παρουσιάζεται μέσω αυτών και στα μάτια τους δε φαντάζει πολύ διαφορετικός από τον πραγματικό. Τα βιβλία είναι ένα μέσο εκπαίδευσης και κοινωνικοποίησης που κάθε γονιός εμπιστεύεται, και που άμεσα ή έμμεσα έχουν τεράστια επιρροή στις γνωστικές δομές που τα παιδιά σχηματίζουν. Πάραυτα δεν είναι λίγες οι μελέτες που έχουν αποδείξει πως πληθώρα

λογοτεχνικών έργων βασίζονται στις στερεοτυπικές απόψεις που δεν θέλουμε το παιδί μας να υιοθετήσει. Και αν θεωρήσουμε ότι όπως και οι υπόλοιποι παράγοντες (τηλεόραση, οικογενειακό και σχολικό περιβάλλον), έτσι και τα βιβλία επηρεάζουν ως ένα βαθμό τις απόψεις και τις ιδέες των παιδιών, τότε η χρήση κατάλληλων και προσεκτικά επιλεγμένων βιβλίων μπορεί να έχει σημαντικά θετική επίδραση στη διαμόρφωση αυτών. Η μέθοδος της βιβλιοθεραπείας βασίζεται στη δυναμική αυτή, αναδεικνύοντας τη δυνατότητα που υπάρχει για αξιοποίηση των λεγόμενων “εξωσχολικών” λογοτεχνικών βιβλίων σε ενδο-σχολικά πλαίσια, ενώ πρόκειται για μια διαδικασία μαθητοκεντρική, καθώς το παιδί δεν υιοθετεί το ρόλο του αμέτοχου αναγνώστη αλλά συμμετέχει και πρωταγωνιστεί στην όλη διαδικασία. Δεν πρόκειται για μια στατική ανάγνωση αλλά για μια αλληλεπίδραση μεταξύ βιβλίου και αναγνώστη, μεταξύ της ιστορίας που περιγράφεται και των προσωπικών εμπειριών των μαθητών. Για τους λόγους αυτούς γίνεται μια προσπάθεια προσέγγισης μεθόδων, όπως η βιβλιοθεραπεία, που αν και έχουν απασχολήσει την επιστημονική κοινότητα εδώ και δεκαετίες δεν έχουν αισθητή παρουσία στα Ελληνικά εκπαιδευτικά πλαίσια.

Η εν λόγω έρευνα, βασισμένη σε παρεμφερείς μελέτες που έχουν διεξαχθεί στην Ελληνική εκπαιδευτική κοινότητα, εξετάζει την επίδραση της βιβλιοθεραπείας στα στερεότυπα και τις προκαταλήψεις, όσον αφορά την εξωτερική εμφάνιση και την καταγωγή. Στόχος είναι να παρατηρηθεί η επίδραση αυτή στα πλαίσια μιας σχολικής τάξης, σε περιορισμένο αριθμό μαθητών και υπό συστηματική παρέμβαση καθώς και να παρουσιαστεί ένα πλαίσιο δράσης επάνω στους συγκεκριμένους τομείς το οποίο θα μπορέσει να χρησιμοποιηθεί και μελλοντικά με τις απαραίτητες τροποποιήσεις, ή να αποτελέσει βάση για νέες έρευνες.

Στα επόμενα κεφάλαια παρουσιάζεται αναλυτικά η μέθοδος της βιβλιοθεραπείας καθώς και η φύση των στερεοτύπων και των προκαταλήψεων όπως αυτά εμφανίζονται γενικά αλλά και συγκεκριμένα στα παιδιά. Παράλληλα περιγράφεται η παρέμβαση που σχεδιάστηκε και η πορεία αυτής, καθώς και τα συμπεράσματα που εξάγονται.



# ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1

## ΠΑΙΔΙΚΗ ΛΟΓΟΤΕΧΝΙΑ ΚΑΙ Η ΜΕΘΟΔΟΣ ΤΗΣ ΒΙΒΛΙΟΘΕΡΑΠΕΙΑΣ

### 1.1. Παιδική Λογοτεχνία

“Ανήκω στη λαϊκή παράδοση· πιστεύω πως η λογοτεχνία σε όλες τις εποχές ανήκει σε όλους τους ανθρώπους όλων των εποχών, πως θα πρέπει η πρόσβαση σε αυτήν να είναι φτηνή και εύκολη, πως το διάβασμα της θα πρέπει να είναι ευχάριστο αλλά και προκλητικό, ανατρεπτικό, τονωτικό, ανακουφιστικό, και να διαθέτει και όλες τις άλλες ιδιότητες που αξιώνουμε από αυτήν. Τελικά, θεωρώ ότι στη λογοτεχνία βρίσκουμε την καλύτερη έκφραση της ανθρώπινης φαντασίας και το πιο χρήσιμο μέσο για να καταπιαστούμε με τις αντιλήψεις που έχουμε για τους εαυτούς μας και για αυτό που είμαστε” (Chambers 1985: 16)

Όπως αναφέρει και ο Chambers, η λογοτεχνία είναι σαν ένα εξερευνητικό ταξίδι για τον άνθρωπο, συμβάλλει στην τέρψη του μυαλού και της ψυχής. Διδάσκει και συνεπαίρνει. Μορφώνει και προβληματίζει. Ανατρέπει και ισχυροποιεί. Δίνει δύναμη και θάρρος κι άλλοτε τρέφει τον φόβο και την δειλία. Διαθέτει όλα αυτά τα χαρακτηριστικά που την καθιστούν απαραίτητη για την προσωπική εξέλιξη του κάθε ατόμου. Και εφόσον η εξέλιξη είναι άμεση συνέπεια της λογοτεχνίας, δεν θα μπορούσε αυτή να μην εμφανίζεται ήδη από την τρυφερή παιδική ηλικία στην διάρκεια της οποίας τίθενται τα θεμέλια της προσωπικότητας του ατόμου. Συγκεκριμένα τις τελευταίες δεκαετίες ιδιαίτερη αίσθηση έχει προκαλέσει στο χώρο της λογοτεχνίας η έντονη ενασχόληση πολλών μελετητών με έργα που απευθύνονται κατά κύριο λόγο στους μικρούς αναγνώστες, καθώς και η επακόλουθη ανάδειξη του όρου Παιδική Λογοτεχνία. Το πλήθος των μελετητών αυτών όμως, μέχρι και σήμερα ταλανίζεται όσον αφορά τον ορισμό του πεδίου ερευνών και τα όρια της Παιδικής Λογοτεχνίας. Πολλοί μάλιστα υποστήριξαν πως η λογοτεχνία γενικότερα δεν αποτελεί ένα πρόσφορο έδαφος για το παιδί, καθώς αυτό δεν έχει ούτε την απαραίτητη γλωσσική εμπειρία, ούτε την επαρκή γνώση των συμφραζόμενων, με συνέπεια να αποκλείουν φαινομενικά το παιδί από τη λογοτεχνική εμπειρία, έμμεσα όμως να προκαλούν τον έντονο προβληματισμό για το τι τελικά είναι στην ουσία της η Παιδική Λογοτεχνία (Μ.Κανατσούλη, 2002 : 18).

Είναι εμφανής η προβληματική που επικρατεί γύρω από τη διατύπωση ενός ολοκληρωμένου, ακριβούς ορισμού για το τι ακριβώς σημαίνει Παιδική Λογοτεχνία. Πρόκειται άλλωστε για ένα νόημα που ποικίλλει από εποχή σε εποχή και από πολιτισμό σε πολιτισμό. Σε ένα γενικό πλαίσιο όμως, οι περισσότεροι ερευνητές κλείνουν στον εξής χαρακτηρισμό: Η Παιδική Λογοτεχνία αφορά το σύνολο των λογοτεχνικών έργων τα οποία έχουν δημιουργηθεί με σκοπό να ψυχαγωγήσουν ή και να διδάξουν τα παιδιά (Μπενέκος, 1981). Άλλωστε, και στον καθορισμό του ποια βιβλία θεωρούνται κατάλληλα, ώστε να εντάσσονται στα όρια που θέτει η Παιδική Λογοτεχνία, υπάρχουν έντονες διαφωνίες. Έχει βέβαια διευκρινιστεί ότι, όταν αναφερόμαστε στην Παιδική Λογοτεχνία, δεν εννοούμε το σύνολο των βιβλίων που κυκλοφορούν για παιδιά, επειδή σε αυτά μπορεί να ενταχθούν και η παραλογοτεχνία ή κείμενα χαμηλής ή αμφίβολης αισθητικής αξίας κτλ. Η επιλογή ενός βιβλίου για παιδαγωγική χρήση μπορεί να γίνει όμως με βάση τα χαρακτηριστικά που προσδίδουν στη λογοτεχνία για παιδιά οι μελετητές αυτής, τα οποία παρά τις διαφορές τους σε αρκετά σημεία συγκλίνουν.

Τα στοιχεία αυτά μπορούν λίγο πολύ να προσδιοριστούν ανακαλώντας τα χαρακτηριστικά του παιδικού βιβλίου, τα οποία είναι συντομότερα, έχουν ευδιάκριτη δομή και εμφανείς ηθικές σχηματοποιήσεις, έχουν κυρίως παιδιά ως πρωταγωνιστές, προτιμούν την ενεργό δράση, η γλώσσα του βιβλίου συμβαδίζει στην εμπειρία και το λεξιλόγιο με τη γλώσσα του παιδιού, ενώ βασικά συστατικά αυτών αποτελούν τα στοιχεία του μαγικού και του φανταστικού που ενθουσιάζουν ιδιαίτερα τους μικρούς αναγνώστες (Μ.Κανατσούλη, 2002: 24). Παράλληλα, ορισμένα χαρακτηριστικά των έργων της παιδικής λογοτεχνίας ταξινομεί και ο Perry Nodelman, υπογραμμίζοντας πως η λογοτεχνία για παιδιά είναι απλή, με ευθύτητα λόγου, εκφράζει πολλές φορές τις απόψεις και τους προβληματισμούς των παιδιών-αναγνωστών, οι καταστάσεις δηλαδή που περιγράφει ταυτίζονται συχνά με αυτές της καθημερινής ζωής των παιδιών, είναι βεβαίως διδακτική, θέτοντας όπως προηγουμένως αναφέραμε ορισμένους ξεκάθαρους ηθικούς άξονες, και στοχεύοντας στο να διαμορφώσει χαρακτήρες και ιδεολογίες, τείνοντας να ισορροπεί το διδακτικό με το ειδυλλιακό και την παιδική αθωότητα (Nodelman στο T.Hanlon, 2008) . Με άλλα λόγια, η παιδική λογοτεχνία αφορά τα έργα εκείνα, που δημιουργημένα από ενήλικους, “πρώτιστα θα κάνουν τη συνείδηση του αναγνώστη να λειτουργήσει αισθητικά, θα περιέχουν όμως και κάποια ιδεολογικά μηνύματα” (Η. Καλλέργης, 1992: 33).

Συνεπώς η λογοτεχνία για παιδιά παρόλο που φαίνεται να έχει ως κύριο στόχο την ψυχαγωγία του αναγνώστη, προσφέρει παράλληλα μια ποικιλία θετικών στοιχείων τα οποία συμβάλλουν

στην ανάπτυξη του. Μέσω των διαφόρων λογοτεχνικών έργων τα παιδιά ταξιδεύουν είτε σε ιστορίες, και καταστάσεις πρωτόγνωρες, αποκτώντας εμπειρίες τις οποίες μπορούν άμεσα ή έμμεσα να αξιοποιήσουν στη δική τους ατομική καθημερινότητα, στην προσωπική τους εξέλιξη, είτε καταστάσεις που τα ίδια βιώνουν, αναγνωρίζοντας τον εαυτό τους μέσα στις ιστορίες και κατανοώντας πως τα προβλήματα τους δεν είναι μοναδικά και αδύνατα να ξεπεραστούν, αλλά αντίθετα είναι καθολικά και βεβαίως εύκολα αντιμετωπίσιμα. Επομένως η ενασχόληση με τη λογοτεχνία δεν ψυχαγωγεί απλώς, αλλά βοηθά τα παιδιά να δομήσουν τις ιδέες και αντιλήψεις τους για τον κόσμο, να κατανοήσουν το πως αυτός λειτουργεί και το ότι αυτά αποτελούν αναπόσπαστο κομμάτι του, να μάθουν να αντιμετωπίζουν τις επερχόμενες δυσκολίες, και να διαμορφώνουν το χαρακτήρα τους με βάση τους ηθικούς άξονες που οι ιστορίες ορίζουν. Ήδη από πολύ νεαρή ηλικία (νηπιακή, προσχολική) τα παιδιά μπορούν να καλλιεργήσουν τη φαντασία τους, να έρθουν σε επαφή με σύνθετες γλωσσικές δομές και να επηρεαστούν από τις ιστορίες που τους διαβάζονται (από γονείς ή και εκπαιδευτικούς).

Συγκεκριμένα ο Appleyard διακρίνει 5 στάδια λογοτεχνικής ανάπτυξης, βάσει της θεωρίας, η οποία σύμφωνα με την ηλικία αποδίδει συγκεκριμένα αναγνωστικά χαρακτηριστικά. Από τα στάδια αυτά (αναγνώστης-παίκτης, αναγνώστης που ταυτίζεται με την πλασματικό ήρωα, έφηβος αναγνώστης-σκεπτόμενος, αναγνώστης-ερμηνευτής, πολυπράγμων αναγνώστης) θα μας απασχολήσουν τα δυο πρώτα που αφορούν την προσχολική και σχολική ηλικία, και αναδεικνύουν την σημασία της λογοτεχνίας στην ανάπτυξη του ατόμου. Αναφέρει πως στο πρώτο στάδιο, αυτό δηλαδή της προσχολικής ηλικίας, τα παιδιά εμπνέονται με τον δικό τους υποκειμενικό και φανταστικό τρόπο από τις ιστορίες που διαβάζουν, ενώ μπορούν να αντιληφθούν και ορισμένες πολύ απλές αφηγηματικές δομές, αποκτούν την ικανότητα δηλαδή, μέσω της επαφής τους με τη λογοτεχνία, να κατακτήσουν ως αναγνώστες την κοινωνική κατασκευή της εμπειρίας και την παιγνιώδη έκφραση της. Σε επόμενο στάδιο, το οποίο αντιστοιχεί με τη σχολική ηλικία, η ανάγνωση αποτελεί για το παιδί έναν τρόπο να οργανώνει πληροφορίες γύρω από τον ευρύτερο κόσμο και να μαθαίνει πως ο κόσμος αυτός λειτουργεί. Παράλληλα εσωτερικεύει τις πληροφορίες εκείνες που πιστεύει πως σχετίζονται με τη δική του προσωπική ανάπτυξη και καθημερινότητα. Ταυτίζεται με τους ήρωες που του θυμίζουν τον εαυτό του, ή αυτό που θα ήθελε να είναι, γεγονός που φαίνεται από την προτίμηση που εκδηλώνουν τα παιδιά ως προς τον πιο έξυπνο, πιο δυνατό ήρωα (Appleyard στο Κανατσούλη, 2002: 32-36). Η λογοτεχνική ανάγνωση λοιπόν, ήδη από την προσχολική ηλικία,

βοηθά τους μικρούς αναγνώστες να αναπτυχθούν συναισθηματικά, πνευματικά, νοητικά και γλωσσικά.

Ειδικά όπως διαφαίνεται, η ενασχόληση των παιδιών με τη λογοτεχνία, ήδη από νεαρή ηλικία, κατά την οποία δεν γνωρίζουν ανάγνωση, επιφέρει θετικά αποτελέσματα στη γλωσσική τους ανάπτυξη, διευκολύνοντας την κατάκτηση και εξέλιξη των γλωσσικών τους δεξιοτήτων. Το παιδί μπορεί να αναπτύξει βασικές γλωσσικές δομές, απαραίτητες για την επικοινωνία του με τους άλλους, οι οποίες όμως θα βασίζονται σε περιορισμένο λεξιλόγιο, και δεν θα προάγουν την εξάσκηση και ανάπτυξη της γλωσσικής του ικανότητας. Επομένως, εφόσον η κατάσταση αυτή είναι σχεδόν αναπόφευκτη, το γλωσσικό του περιβάλλον δύναται να εμπλουτιστεί με ποιοτικά γλωσσικά ερεθίσματα από τα παιδικά αναγνώσματα (Καρποζήλου, 1994: 47-48). Ειδικότερα, οι Robinson και Sprodek παρατηρούν ότι η λογοτεχνία αποτελεί μια προφανή πηγή ποικιλίας στη χρήση λέξεων και λεξιλογίου. Κάθε ηλικία ενδείκνυται για την επαφή αυτή, η οποία παρά τον διδακτικό της χαρακτήρα μπορεί να πραγματοποιηθεί μέσα από ψυχαγωγικές διαδικασίες, όπως εξερεύνηση των εικόνων του βιβλίου, παιχνίδια με λέξεις ή με πιθανές καταλήξεις της ιστορίας, συνοδευτικά τραγούδια, ποιηματάκια, ή και σύντομες δραματοποιήσεις (ακόμα και στη τάξη του νηπιαγωγείου).

Η ανάγνωση καλλιεργεί συγχρόνως και τη "συναισθηματική αγωγή", ανοίγει απεριόριστα πεδία στοχασμού και κριτικού προβληματισμού, οδηγεί τον αναγνώστη στο να διαμορφώνει στάσεις ζωής και ν' αναζητεί απαντήσεις σε ερωτήματα καθολικής σημασίας. Αυτό συμβαίνει πρώτιστα, χάρη στη δυνατότητα που έχουν πλέον να κατανοήσουν τα όσα αισθάνονται μέσα από την ταύτιση με έναν ήρωα που εμπλέκεται σε παρόμοιες συναισθηματικές καταστάσεις. Αναγνωρίζουν τον εαυτό τους στα βιβλία, ή το περιστατικό που τους απασχολεί και μαζί με τον ήρωα το επεξεργάζονται εις βάθος με αποτέλεσμα την αντιμετώπιση του. Μεταβαίνουν έτσι από το στάδιο της άρνησης στο στάδιο της "κάθαρσης", αποκτώντας την απαραίτητη συναισθηματική ωριμότητα που απαιτείται. Ταυτόχρονα, μέσω της γλωσσικής ευχέρειας που αποκτούν σταδιακά, καθίσταται ευκολότερο να εκφράσουν σε έναν τρίτο αυτά που αισθάνονται, τις ιδέες τους και πιθανούς φόβους, να συζητήσουν για τα συναισθήματα τους και να δεχτούν πιθανές συμβουλές. Το παιδί μαθαίνει τη δύναμη των λέξεων και της έκφρασης ως επικοινωνία με τον εαυτό και τους άλλους.

Επιπρόσθετα, στην πνευματική και νοητική ανάπτυξη των παιδιών η λογοτεχνία παίζει

ιδιαίτερα σημαντικό ρόλο αφού πρόκειται για μια γνήσια μορφή τέχνης, που αποδεδειγμένα τρέφει και τρέφεται από το νου και το πνεύμα. Η λογοτεχνία, ως μορφή τέχνης, μεταπλάθει την αντικειμενική πραγματικότητα με την αισθητική αξία που της προσδίδει. Το διάβασμα είναι μια από τις αποδοτικότερες πνευματικά ασχολίες για τον άνθρωπο. Το παιδικό βιβλίο έχει τη δύναμη να μεταδώσει πολιτισμικές αξίες, να διαμορφώσει ήθος, χαρακτήρα και συνείδηση. Και ο παράγοντας αυτός επηρεάζει τον πνευματικό κόσμο των παιδιών, που πλάθεται από το μηδέν. Σύμφωνα με τον Piaget η νοητική εξέλιξη των παιδιών περνά από τέσσερα βασικά στάδια ανάπτυξης, και το παιδί πρέπει να κατακτήσει πλήρως κάθε στάδιο για να προχωρήσει στο επόμενο. Και την αναπτυξιακή αυτή ακολουθία έρχεται να υποβοηθήσει η παιδικά λογοτεχνία. Το άτομο μέσω της ανάγνωσης επιδίδεται σε μια έντονη διανοητική δραστηριότητα που ενθαρρύνει την καλλιέργεια της στοχαστικής σκέψης (Spink, 1990: 63). Με τη χρήση των βιβλίων και την συμμετοχή σε δημιουργικές δραστηριότητες που αποβλέπουν στην ανάπτυξη και εξάσκηση των διανοητικών λειτουργιών, τα παιδιά εξασκούν κάποιες ιδιαίτερα σημαντικές νοητικές ικανότητες (οργάνωση, παρατηρητικότητα, κριτική ικανότητα, δημιουργική σκέψη, διαδικασίες κατηγοριοποίησης και σειροθέτησης, μετάβαση σκέψης από το μαγικό στο λογικό κ.α.) Καταληκτικά, όπως αναφέρει και ο Ε. Παπανούτσος (1980: 18-119), η λογοτεχνία «Για όλες τις ψυχικές λειτουργίες προνοεί: οδηγεί την αντίληψη, τρέφει τη μνήμη, διεγείρει τη φαντασία, αλλά και την κρίση γυμνάζει και το συναίσθημα καλλιεργεί με απώτερο σκοπό να προπονήσει τη βούληση, καθώς αυτή ετοιμάζεται να αποτολμήσει το μεγάλο άλμα: από το ενστικιακό να πηδήσει και να κινηθεί στο συνειδητό επίπεδο της ζωής».

Καθίσταται προφανές, λοιπόν, το γιατί η λογοτεχνία επιλέγεται όλο και συχνότερα ως μέσο ψυχοθεραπείας, και αντιμετώπισης οδυνηρών, ψυχικά και συναισθηματικά, καταστάσεων που τα άτομα τυγχάνει να συναντήσουν καθ' όλη τη διάρκεια της ζωής τους, καθώς και το ποιό είναι οι λόγοι με βάση τους οποίους επιλέχθηκε ως μέσο θεραπείας για τη διεξαγωγή της συγκεκριμένης έρευνας. Η συμβολή της παιδικής λογοτεχνίας στην ανάπτυξη των παιδιών, στην εξοικείωση με τον κόσμο που τους περιβάλλει, αλλά και με τον εσωτερικό τους κόσμο, είναι εμφανής. Πλέον είναι δυνατό να αξιοποιηθούν αυτές οι ευεργετικές ιδιότητες που η λογοτεχνική ενασχόληση προσφέρει στο άτομο μέσω μιας μεθόδου γνωστής, τόσο στον ιατρικό κόσμο όσο και στην εκπαιδευτική κοινότητα, ως βιβλιοθεραπεία.

Στη συνέχεια θα αναλύσουμε περαιτέρω τη μέθοδο της βιβλιοθεραπείας καθώς και πως αυτή μπορεί να αξιοποιηθεί από τον εκπαιδευτικό στα πλαίσια της σχολικής τάξης.

## 1.2. Η μέθοδος της Βιβλιοθεραπείας

Η Βιβλιοθεραπεία, την οποία καθορίζουν οι Herbert και Kent (2000) ως «μέθοδο αξιοποίησης της λογοτεχνίας για πρόκληση συναισθηματικής αλλαγής καθώς και για την ανάπτυξη και την ωρίμανση της προσωπικότητας του ατόμου, ως μια προσπάθεια βοήθειας προς τους νέους ώστε να κατανοήσουν τον εαυτό τους και να αντιμετωπίσουν τα όποια προβλήματα με την παροχή βιβλιογραφίας σχετικής με την προσωπική τους κατάσταση και τις αναπτυξιακές ανάγκες τους, σε κατάλληλες χρονικές στιγμές», υφίσταται σχεδόν όσο υπάρχουν και τα ίδια τα βιβλία.

Παραδειγματικά, ο Aiech αναφέρει πως το σκεπτικό πίσω από τη βιβλιοθεραπεία μπορεί να εντοπιστεί ήδη από τα αρχαία χρόνια στην Ελλάδα, όταν για πρώτη φορά σχηματίζονται βιβλιοθήκες (Bibliotherapy, 1982), ενώ σύμφωνα με τον Jeon (1992) ήδη οι αρχαίοι Αιγύπτιοι θεωρούσαν τη λογοτεχνία ως την “τροφή” της ψυχής. Θα πρέπει να αναφερθεί, ωστόσο, πως για πρώτη φορά ο όρος Βιβλιοθεραπεία εμφανίζεται στις αρχές του 1900, όπου σύμβουλοι και θεραπευτές την περιγράφουν ως μέθοδο ανάγνωσης και συζήτησης βιβλίων, με θεραπευτική πρόθεση, προκειμένου να βοηθηθούν οι ασθενείς που χρειάζονταν κλινική υποστήριξη για να αναγνωρίσουν τα προβλήματά τους (Myracle, 1995).

Απευθύνεται σε όλες τις ηλικίες, από την πρώτη παιδική ηλικία ως την ύστερη ενήλικη ζωή και μπορεί να εφαρμοστεί σε άτομα ή ομάδες ανεξαρτήτως ικανοτήτων. Η εξέλιξη της παρατηρείται από τον Πλάτωνα και Αριστοτέλη στους καλλιτέχνες και παραμυθάδες, στον Freud, στους επαγγελματίες υγείας και βιβλιοθηκονόμους μεγάλων νοσοκομείων στις ΗΠΑ, στις αρχές του 20ου αι., στους ψυχολόγους και εκπαιδευτικούς (Παπαδοπούλου, 2006). Η μετάβαση αυτή στη χρήση της βιβλιοθεραπείας από την εκπαιδευτική κοινότητα τις τελευταίες δεκαετίες βασίζεται εν μέρει στο ότι, πέρα από τη χρήση των βιβλίων για ακαδημαϊκούς στόχους, οι εκπαιδευτικοί έχουν εκτιμήσει εδώ και καιρό την αξία της λογοτεχνίας ως πηγή κατανόησης του εαυτού και του κόσμου (Ford, Tyson, Howard, & Harris, 2000). Οι εκπαιδευτικοί εφάρμοζαν τη βιβλιοθεραπεία σε παιδιά ήδη από το 1946, αυτή χαρακτηρίστηκε όμως ως ψυχοθεραπευτική προσέγγιση με μεγαλύτερη αξιοπιστία με την καθιέρωση της παιδικής λογοτεχνίας ως σεβαστό λογοτεχνικό είδος (Myracle, 1995).

Είναι συγκεκριμένοι οι στόχοι που μια βιβλιοθεραπευτική προσέγγιση θέτει καθώς και τα πλεονεκτήματα που αυτή αποφέρει στο άτομο, και αφορούν κυρίως την αναγνώριση του

προβλήματος, του εαυτού και του περιβάλλοντος. Κύριος στόχος της, όπως υποδηλώνει και η ίδια η λέξη είναι η θεραπεία μέσω των βιβλίων, η αξιοποίηση δηλαδή των βιβλίων με τρόπο τέτοιο που να βοηθηθούν τα άτομα για την επίλυση των προβλημάτων που αντιμετωπίζουν. Το βασικό σκεπτικό πάνω στο οποίο στηρίζεται, είναι ότι οι ασθενείς ταυτίζονται με εκείνους τους λογοτεχνικούς χαρακτήρες στους οποίους εντοπίζουν στοιχεία του εαυτού τους, μια ένωση που βοηθά τους πελάτες να εκφράσουν και να κατανοήσουν τα συναισθήματά τους, να αποκτήσουν νέες κατευθύνσεις στη ζωή, και να εξερευνήσουν νέους τρόπους αλληλεπίδρασης με τον κόσμο (Gladding & Gladding, 1991). Ειδικότερα, βοηθά το άτομο να κατανοήσει την ανθρώπινη συμπεριφορά και τα πιθανά κίνητρα που αυτή υποκρύπτει (Aiech, N.Kortner, 1993). Συνάμα δίνει την ευκαιρία στον αναγνώστη να απελευθερωθεί από τη συναισθηματική ή και ψυχική πίεση που αισθάνεται (Aiech, N.Kortner, 1993), καθώς αποκαλύπτει σε αυτόν πως και άλλα άτομα βιώνουν προβλήματα παρόμοια με τα δικά του. Προχωρώντας ένα βήμα παρακάτω οδηγεί το άτομο στο να προσεγγίσει πολύπλευρα ορισμένες από αυτές τις δυσκολίες, ενώ συμβάλλει στην αντιμετώπιση της κάθε κατάστασης που το απασχολεί με τρόπο περισσότερο ρεαλιστικό και αποτελεσματικό. Μπορεί να οδηγήσει στην ανάπτυξη επιθυμητών συναισθημάτων και στάσεων απέναντι σε τρίτους (J.Bohning 1981:166), καθώς και στο να προβεί το άτομο σε ικανοποιητικές προσωπικές και κοινωνικές προσαρμογές (Herminghaus 1954; Hoagland 1972; Olsen 1975).

Σημαντικό είναι να αναφερθεί πως τα λογοτεχνικά κείμενα προσφέρουν στον αναγνώστη μια κατηγορία χαρακτήρων και καταστάσεων, τις οποίες πιθανόν δεν θα ήταν σε θέση να βιώσει και να γνωρίσει στην πραγματική του ζωή. Μέσω αυτού καθίσταται πιθανότερο για το άτομο να εξελιχθεί στο μέλλον σε αυτό που θα ήθελε να είναι (Spache 1970). Επιπρόσθετα όπως αναφέρουν οι Mattera (1961) και Cutforth(1980), ένα αποτέλεσμα της συστηματικής καθοδηγούμενης ανάγνωσης είναι η εύκολη αντιμετώπιση των καθημερινών μικροπροβλημάτων, ενώ το άτομο που συχνά έρχεται σε επαφή με τα συναισθήματά του μέσω διαφόρων λογοτεχνικών ερεθισμάτων και συζητά για αυτά, αποκτά σταδιακά μεγαλύτερη συνείδηση αυτών και μπορεί να προβεί σε ουσιαστικότερη διαχείριση και ερμηνεία τους. Καταληκτικά θα μπορούσαμε να υποστηρίξουμε πως σκοπός της συγκεκριμένης πρακτικής είναι η βελτίωση ορισμένων χαρακτηριστικών του ατόμου με τη βοήθεια λογοτεχνικών κειμένων σε πνευματικό, ψυχοκοινωνικό, διαπροσωπικό και συμπεριφοριστικό επίπεδο (Silverberg, 2003: 131-133).

### 1.2.1.Μορφές της Βιβλιοθεραπευτικής Προσέγγισης

Υπάρχουν δύο μορφές βιβλιοθεραπευτικής προσέγγισης ως προς το μέγεθος και τη φύση του προβλήματος αλλά και την ψυχική κατάσταση του ασθενή, η κλινική και η αναπτυξιακή/προληπτική (Schrank 1980). Η πρώτη κατηγορία, αφορά καταστάσεις ατόμων που χαρακτηρίζονται ως ψυχικά ασθενή και περιλαμβάνει την κλινική χρήση καθοδηγούμενης ανάγνωσης με σκοπό την πρόκληση συζήτησης γύρω από βαθύτερα συναισθήματα, “ή την διευκόλυνση της επίλυσης ιδιαίτερα σημαντικών συμπεριφοριστικών και συναισθηματικών προβλημάτων” (Mcmillen 2006). Οι ασθενείς εδώ μπορεί να κυμαίνονται μεταξύ διαφόρων ηλικιών (ακόμη και παιδιά), ενώ εφαρμόζεται κυρίως από εξειδικευμένο ιατρικό προσωπικό και τα προβλήματα που καλείται να αντιμετωπίσει είναι ιδιαίτερα επώδυνα και περίπλοκα

Στη σχολική τάξη συναντάμε τη δεύτερη μορφή, αυτή της αναπτυξιακής βιβλιοθεραπείας (Hebert & Kent, 2000). Αφορά την καθοδηγούμενη ανάγνωση με σκοπό την δυναμική αλληλεπίδραση μεταξύ του χαρακτήρα του αναγνώστη και του εκάστοτε λογοτεχνικού έργου, μέσω προκαθορισμένων δραστηριοτήτων (Schlichter & Burke 1994), και εφαρμόζεται κυρίως σε νεαρές ηλικίες και συνήθως σε εκπαιδευτικά περιβάλλοντα.<sup>1</sup>

Η βιβλιοθεραπεία, ως συστηματική καθοδηγούμενη ανάγνωση που περιλαμβάνει τα οφέλη που προκύπτουν από τη συζήτηση, το συντονισμένο δηλαδή διάλογο ανάμεσα στα παιδιά και το δάσκαλο, έχει αποδειχτεί ιδιαίτερα αποτελεσματική, ως μέθοδος διαχείρισης των δυσκολιών που τα παιδιά αντιμετωπίζουν στις διάφορες φάσεις της παιδικής ηλικίας.

Οι στόχοι των βιβλιοθεραπευτικών παρεμβάσεων στα παιδιά σχετίζονται άμεσα με το λογοτεχνικό αντικείμενο που χρησιμοποιείται, Σύμφωνα με τον Pardeck (1994), οι σημαντικότεροι εξ αυτών είναι οι ακόλουθοι:

Τα παιδιά μπορούν (1) να αναπτύξουν μια θετικότερη στάση απέναντι στον εαυτό τους, γνωρίζοντας ποιοι πραγματικά είναι και πως αισθάνονται μέσα από την ταύτιση με τον λογοτεχνικό ήρωα. (2) να κατανοήσουν πως λειτουργεί ο κόσμος μαθαίνοντας να διαχειρίζονται τις καταστάσεις πιο ρεαλιστικά, (3) να υπερνικήσουν το άγχος που πιθανόν βιώνουν, απελευθερώνοντας τα αρνητικά συναισθήματα που τους καταβάλλουν, (4) να αποκτήσουν

---

<sup>1</sup> Μπορεί βέβαια να γίνει εφαρμογή της βιβλιοθεραπείας και από εξειδικευμένο ψυχολόγο, σε ατομικές ή και ομαδικές συνεδρίες, καθώς και από τους γονείς, εφόσον αυτοί είναι κατάλληλα ενημερωμένοι.



διορατικότητα όσον αφορά τις καταστάσεις της ζωής τους (5) να επεξεργαστούν και να κατανοήσουν τις σκέψεις και τα συναισθήματα τους (6) να συζητήσουν λύσεις για τα προβλήματα που αντιμετωπίζουν, αφορμώμενοι από τις περιπέτειες των ηρώων στα βιβλία, (7) να καταλάβουν πως και άλλα άτομα ταλανίζονται από παρόμοια προβλήματα, (8) να βρουν λύσεις για τα προβλήματα αυτά, (9) να επικοινωνήσουν νέες αξίες και στάσεις, και τέλος (10) να βρουν νόημα στη ζωή τους. Μέσω της βιβλιοθεραπείας δηλαδή, τα παιδιά έχουν περισσότερες πιθανότητες να κατανοήσουν και να επιλύσουν τα προβλήματα τους, βλέποντας το χαρακτήρα του βιβλίου να κάνει το ίδιο (Kramer, 1999).

Στα πλαίσια της προσέγγισης αυτής θα μπορούσαμε να καταγράψουμε δύο βασικές και διαφορετικές μεταξύ τους, ως προς την αφόρμηση, προσεγγίσεις, η πρώτη προληπτικής και η δεύτερη θεραπευτικής φύσεως<sup>2</sup>.

Μιλώντας για πρόληψη, αναφερόμαστε στη διευκόλυνση και ενίσχυση της φυσιολογικής ανάπτυξης των παιδιών, δίνοντας έμφαση στην οικοδόμηση εκείνων των ψυχικών δεξιοτήτων που θα επιτρέψουν στο παιδί να αντιμετωπίσει τις διάφορες δυσκολίες του μέλλοντος. Μέσα από τις διάφορες ιστορίες, και τους χαρακτήρες που συναντά σε αυτές, εξοικειώνεται με τον ίδιο του τον εαυτό, τις αδυναμίες του και τα προτερήματα του, αναπτύσσοντας έτσι την αυτό-αντίληψη του, ώστε να γνωρίσει και να αποδεχτεί το ποιος πραγματικά είναι. Γνωρίζοντας τον εαυτό του, τις δυνατότητες του και τα ευάλωτα σημεία του θα μπορέσει να αντεπεξέλθει στις όποιες καταστάσεις αντιμετωπίσει στην συνέχεια της ζωής του. Πρόκειται δηλαδή για μια προσπάθεια συναισθηματικής ωρίμανσης και εσωτερικής κατανόησης, η οποία στοχεύει στην ανάπτυξη της αυτοεκτίμησης και της αυτογνωσίας για τον εαυτό και το περιβάλλον, και λειτουργεί προληπτικά, προτού εμφανιστεί οποιαδήποτε αρνητική κατάσταση (Παπαδοπούλου, 2004:38). Ο προσδιορισμός της ανάγνωσης ετυμολογικά ως γνώσης που θεραπεύει την ψυχή και ενθαρρύνει την ανάπτυξη του εαυτού δηλώνεται εξάλλου και από τον ελληνικό όρο της λέξης ανάγνωση. Αναγνωρίζω, θα πει δια της ανάγνωσης ξαναθυμάμαι, ανασύρω εκ των έσω

---

2 Πρέπει να σημειωθεί στο σημείο αυτό πως η προληπτική στόχευση της βιβλιοθεραπευτικής προσέγγισης συχνά συναντάται και κατά την κλινική μορφή, αφού δεν αποτελεί υποκατηγορία της αναπτυξιακής βιβλιοθεραπείας, αλλά μια από τις δύο μορφές βιβλιοθεραπείας που εφαρμόζονται στην τάξη με βάση το εάν το πρόβλημα που θέλουμε να αντιμετωπίσουμε υφίσταται ήδη, ή εάν πρόκειται για μια κατάσταση που επιθυμούμε να προλάβουμε και να εξαλείψουμε προτού δημιουργηθεί ή μεγιστοποιηθεί.

την προσωπική γνώση (Δημητράκος, 2000:375 στο Παπαδοπούλου, 2004)

Σε ένα εξίσου σημαντικό επίπεδο μπορούμε να εντάξουμε και τη θεραπευτική φύση που ορισμένες φορές η βιβλιοθεραπευτική προσέγγιση η οποία εφαρμόζεται υιοθετεί. Πρόκειται για την παρεχόμενη βοήθεια προς το παιδί, ώστε να αποφύγει αρνητικά συναισθήματα και σχετικές συμπεριφορές καθώς και να αντιμετωπίσει καταστάσεις που το δυσκολεύουν. Τα βιβλία δίνουν στο παιδί-αναγνώστη τη δυνατότητα να ξεπεράσει μια δυσκολία που πιθανόν να αντιμετωπίζει, καθώς και να κατανοήσει και να αξιολογήσει προηγούμενες εμπειρίες. Οι δυσκολίες αυτές μπορεί να είναι απλές, όπως ένας καυγάς μεταξύ συμμαθητών, ή πιο σύνθετες, όπως ένα διαζύγιο ή ακόμη και ο θάνατος κάποιου αγαπημένου προσώπου. Ο εκπαιδευτικός μπορεί να προσπαθήσει να επέμβει έμμεσα και να βοηθήσει το παιδί να ανταπεξέλθει στα προβλήματα του με τη χρήση κατάλληλων ως προς το περιεχόμενο λογοτεχνικών αναγνωσμάτων. Πληθώρα βιβλίων αναφέρονται σε καθημερινές δύσκολες καταστάσεις που τα παιδιά πιθανόν να αντιμετωπίζουν στο σπίτι, στο σχολείο ή σε άλλα περιβάλλοντα. Το παιδί μπορεί να αναγνωρίσει στην ιστορία την κατάσταση που το ίδιο βιώνει και να ταυτιστεί με τον ήρωα του βιβλίου, αναγνωρίζοντας και τις πιθανές λύσεις που προτείνονται ή που ο ήρωας ακολουθεί. Με τον τρόπο αυτό διαμορφώνει μια νέα ιδέα για την κατάσταση του και έρχεται ένα βήμα πιο κοντά στην επίλυση του προβλήματος (Oslen, 1975: 425).

### **1.2.2. Προηγούμενες έρευνες**

Σε πολλές περιπτώσεις έχει παρατηρηθεί θετική αλλαγή των παιδιών, όσον αφορά την αντιμετώπιση άγχους (Register, Beckham, May, & Gustafsch, 1991), επιθετικότητας (Shechtman, 1999), σχολικού εκφοβισμού (Oliver & Young, 1994), κακοποίησης (Pardeck, 1990). Συγκεκριμένα όπως αναφέρει ο Shechtman, μπορεί να παρουσιάσει τον πλούτο και την πολυπλοκότητα της ζωής στα παιδιά, ενώ παράλληλα τονώνει την περιέργεια ελαχιστοποιώντας την αμυντικότητα τους. Παράλληλα περιπτώσεις όπως διαταραχές πανικού (Nordin, 2010), εφηβική κατάθλιψη (Stice, 2011), μειωμένη αυτοαντίληψη, μαθησιακές αδυναμίες, συναισθηματικά προβλήματα, χωρισμός γονέων και απουσία αυτοεκτίμησης (Myracle, 1995) έχουν αντιμετωπιστεί θετικά μέσω βιβλιοθεραπευτικών προγραμμάτων. Επιπλέον η συγκεκριμένη μέθοδος έχει αξιοποιηθεί από ερευνητές με στόχο την ενδυνάμωση της εθνοτικής ταυτότητας και της αυτοεκτίμησης, επιφέροντας θετικά αποτελέσματα και δείχνοντας πως η

βιβλιοθεραπεία μπορεί να συμβάλλει στην κινητοποίηση ενός ατόμου, να του παράσχει κίνητρα και ίσως βοήθεια για πρόοδο (Holman, 1996).

Παρόλο που τα στερεότυπα και οι προκαταλήψεις αποτελούν ένα μείζων ζήτημα της σημερινής εποχής, δεν έχει δοθεί ακόμα η απαραίτητη βαρύτητα στην προσέγγιση αυτών μέσω της βιβλιοθεραπείας. Έχουν καταγραφεί βέβαια ορισμένες έρευνες ανά καιρούς, ενώ μπορεί κανείς να αναγνωρίσει πως πρόκειται για ένα θέμα ιδιαίτερα ευαίσθητο και περίπλοκο. Στα πλαίσια των ερευνών αυτών έχει αρχικά διαπιστωθεί πως η βιβλιοθεραπεία είχε θετικές επιπτώσεις σε περιπτώσεις αρνητικών στάσεων απέναντι σε άτομα με αναπηρίες (Monson & Shurtleff 1979 και ). Παράλληλα στη μελέτη που διεξήχθη από τους Trepanier-Street και Romatowski (1999), έγινε φανερό ότι η χρήση παιδικών βιβλίων που απεικονίζουν μη στερεοτυπικούς ρόλους των δύο φύλων είχε σημαντική επίδραση στις αντιλήψεις των παιδιών προσχολικής ηλικίας σχετικά με τους ρόλους των δύο φύλων, ενώ στην έρευνα της E.A.Kanarowski (2012) για την επίδραση που η βιβλιοθεραπεία μπορεί να έχει στις στάσεις των παιδιών απέναντι σε συνομηλίκους τους οι οποίοι αντιμετωπίζουν προβλήματα στην παραγωγή ή κατανόηση του προφορικού ή γραπτού λόγου και χρησιμοποιούν άλλες μεθόδους επικοινωνίας αντί της ομιλίας ή της γραφής, δεν παρατηρήθηκε σημαντική επίδραση της βιβλιοθεραπείας, κυρίως λόγω της φύσης της παρέμβασης η οποία κρίθηκε μη αποτελεσματική.

Παράλληλα αρκετές μελέτες και έρευνες για τη βιβλιοθεραπευτική προσέγγιση έχουν διεξαχθεί από Έλληνες ερευνητές, οι οποίες έρχονται να συμπληρώσουν και να επιβεβαιώσουν τα ευρήματα που παρουσιάστηκαν έως τώρα. Αξίζει να αναφερθούν, η έρευνα της Β.Γκούνη (2009) για την αντιμετώπιση των παιδικών φοβιών η οποία έδειξε πως η βιβλιοθεραπεία μπορεί να αποτελέσει μέσο για τη προσέγγιση των φοβιών αυτών, η έρευνα που διεξήχθη το 2008 από την Α.Καπραβέλου με στόχο την απόκτηση θετικότερων συναισθημάτων ως προς τις συνθήκες και τα σχέδια της ζωής μιας ομάδας μεταναστριών οικιακών βοηθών, αναδεικνύοντας τη συμβολή της βιβλιοθεραπείας στην ενίσχυση αυτών των συναισθημάτων, η προσπάθεια της Σ. Σταύρου (2013) για αξιοποίηση της μεθόδου της βιβλιοθεραπείας ως γλωσσική έκφραση και διδασκαλία , η προσέγγιση ζητημάτων όπως το άγχος, η γνωστική παρεμβολή και η σχολική επίδοση μέσω της συναισθηματικής έκφρασης σε συνδυασμό με τη βιβλιοθεραπεία, με τα αποτελέσματα να δείχνουν μείωση του άγχους και της γνωστικής παρεμβολής στα παιδιά (Κ. Μαυριδάκη,2009), και τέλος η έρευνα που διεξήχθη σε ένα σχολείο της Σκιάθου με θέμα την ομαλή ενσωμάτωση αλλοδαπών μαθητών στην ελληνική τάξη και την εξάλειψη του ρατσισμού

και της ξενοφοβίας , η οποία επίσης σημείωσε τη θετική συμβολή της βιβλιοθεραπείας (Μ. Πιτσιώρη , 2010).

Βέβαια η επιτυχία δεν είναι πάντα δεδομένη και πολλές φορές εξαρτάται από το περιβάλλον διεξαγωγής, από το σχεδιασμό της παρέμβασης, από το λογοτεχνικό υλικό που επιλέγεται καθώς και από τους περιορισμούς της κάθε έρευνας, τους οποίους κάθε άτομο πρέπει να λαμβάνει σοβαρά υπόψη του. Ποικίλλουν μάλιστα τα παραδείγματα όπου συναφείς έρευνες δεν επέδειξαν τα επιθυμητά αποτελέσματα, ή αυτά σημειώθηκαν σε ελάχιστο ποσοστό των συμμετεχόντων, όπως στις έρευνες των Steven and Pfof (1982), Wilson (1989), Beardsley (1982), καθώς και των Dixon (1977), Pardeck & Pardeck. (Παπαδοπούλου, 2004).

Συμπερασματικά, η χρήση της βιβλιοθεραπείας σε εκπαιδευτικά πλαίσια προτείνεται με σκοπό τόσο να θεραπεύσει όσο και να προλάβει την εμφάνιση προβλημάτων μάθησης και συμπεριφοράς των παιδιών. Η προσέγγιση που γίνεται διακρίνεται σε τέσσερα στάδια (αναγνώριση- ταύτιση, κάθαρση, ενόραση, καθολικότητα-γενίκευση) από τα οποία περνά ο αναγνώστης μέχρι να καταλήξει στο επιθυμητό αποτέλεσμα (Warner, 1980, σ. 108. Cohen, 1994, σ. 37. Sridhar, & Vaughn, 2000, σ. 74-76. Forgan, 2002, σ. 76. Stamps, 2003, σ. 26-27. Heath et al., 2005, σ. 564, 567-568. Pehrsson, & McMillen, 2005, σ. 50.) Τα στάδια αυτά αναφέρονται και αναλύονται στη συνέχεια και περιγράφουν την ψυχολογική και κυρίως συναισθηματική κατάσταση στην οποία βρίσκεται ο αναγνώστης ανάλογα με κάθε βήμα της διαδικασίας.

### **1.2.3. Στάδια Βιβλιοθεραπευτικής Προσέγγισης**

Το αρχικό στάδιο της αναγνώρισης-ταύτισης έγκειται κατά την πρώτη επαφή, μέσω της ανάγνωσης, με την ιστορία. Αφορά την αναγνώριση από το παιδί-αναγνώστη κοινών χαρακτηριστικών μεταξύ αυτού και του ήρωα, και για το λόγο αυτό κρίνεται ιδιαίτερα σημαντική η επιλογή του κατάλληλου λογοτεχνικού αντικειμένου. Κατά τη διαδικασία αυτή, επιδιώκεται το παιδί να μπει στη θέση του ήρωα της αφήγησης. Για να διευκολυνθούν “οι μαθητές θα πρέπει να ενθαρρύνονται να ανακαλέσουν σχετικά περιστατικά από τη ζωή τους” (Morawski 1997). Όσο περισσότερα έχουν τα παιδιά από κοινού με τον κύριο χαρακτήρα του βιβλίου, τόσο περισσότερο είναι σε θέση να επιτύχουν την ταύτιση (Hebert & Furner, 1997). Τα παιδιά συνδέονται με τον χαρακτήρα, δημιουργείται μια σχέση μεταξύ τους, μπορούν έτσι να

συνδέσουν τα εσωτερικά τους συναισθήματα με τις πράξεις τους (Shechtman, 1999), μπορούν να κατανοήσουν τις σκέψεις και τη συμπεριφορά τους.

Σε ένα δεύτερο επίπεδο, αφού η πρώτη επεξεργασία της ιστορίας ολοκληρωθεί και υπογραμμιστούν τα βασικά στοιχεία αυτής καθώς και τα συναισθήματα του ήρωα, το παιδί οδηγείται στη λεγόμενη κάθαρση. Πρόκειται για ασυνείδητη και αυθόρμητη απελευθέρωση των αισθημάτων, μια διαδικασία καταστολής του άγχους, ένα ιδιαίτερα συναισθηματικό στάδιο. Η κάθαρση είναι κάτι περισσότερο από μια διανοητική αναγνώριση των ομοιοτήτων, όπως αυτή παρατηρείται κατά το στάδιο της αναγνώρισης-ταυτοποίησης. Βασίζεται στην κατανόηση και περιλαμβάνει συναισθηματική αντίδραση (Halsted, 1994). Σύμφωνα με την αριστοτελική ερμηνεία, η κάθαρση αφορά τον εξαγνισμό, τη λύτρωση των συναισθημάτων (Αναφορά στο Η Συναισθηματική Γλώσσα σελ.88, Παπαδοπούλου). Το παιδί κατανοεί ότι δεν είναι μόνο στα προβλήματα που το περιβάλλουν, αλλά ότι και άλλοι άνθρωποι βιώνουν παρόμοιες καταστάσεις. Η σύνδεση εμπειριών και συναισθημάτων κατά την αναγνώριση-ταύτιση, είναι οι προϋποθέσεις για τη μετάβαση στο στάδιο αυτό. Η σπουδαιότητα του έγκειται στα αισθήματα ανακούφισης που κατακλύζουν τα παιδιά καταλαβαίνοντας πως και άλλοι αισθάνονται σαν και αυτούς.

Επακόλουθο του συναισθηματικού κατακλυσμού που χαρακτηρίζει την κάθαρση, και των αισθημάτων ανακούφισης, είναι το στάδιο της ενόρασης, το οποίο βασίζεται στο ότι πλέον τα παιδιά είναι ικανά να επεξεργαστούν συνθήκες της ζωής τους από απόσταση, μέσω της μετατόπισης. Αυτό τους επιτρέπει να εξετάσουν την κατάσταση τους με κατανόηση (Kramer & Smith, 1998). Οι αναγνώστες δεν εντοπίζουν απλά ομοιότητες μεταξύ του εαυτού τους και ενός ή περισσότερων ηρώων της ιστορίας, αλλά ξεκινούν μια διαδικασία εφαρμογής της νεοαποκτηθείσας αυτό-αντίληψης και κατανόησης, σε καταστάσεις της πραγματικής ζωής (Ford, Tyson, Howard, & Harris, 2000). Επηρεασμένα από τα νέα ερεθίσματα μπορούν τώρα να δομήσουν μια πιο στέρεα γνώση για τις καταστάσεις που τα ταλανίζουν, για τον εαυτό τους και τον κόσμο γύρω τους. Αυτό επιτυγχάνεται μέσα από μια σειρά καθοδηγούμενων συνοδευτικών δραστηριοτήτων, όπως η συζήτηση (A. Catalano, 2008: 18). «Η χρήση των δραστηριοτήτων επιτρέπει στα παιδιά να δομήσουν πιο αποτελεσματικά τις γνώσεις τους σχετικά με αυτά τα ζητήματα και όχι μόνο να ακούν γι' αυτά, ενώ είναι περισσότερο κατάλληλη σύμφωνα με ό, τι γνωρίζουμε για το πώς μαθαίνουν τα παιδιά» (Kramer & Smith, 1998, 91). Πιο ανοιχτό στο να συζητήσει τα προβλήματα του, το παιδί μπορεί να οδηγηθεί σε σφαιρική επίγνωση αυτών, και

στη συνέχεια να καταφέρει να τα διαχειριστεί με έναν ρεαλιστικότερο και ωριμότερο συναισθηματικά τρόπο.

Καταληκτικό της όλης πορείας θεωρείται το στάδιο της καθολικότητας-γενίκευσης, αν και αρκετοί ερευνητές κρίνουν τον όρο παρεμφερή αυτού της αναγνώρισης-ταυτοποίησης (Kramer & Smith 2005, Morawski 1997).<sup>3</sup> Η έννοια της καθολικότητας όπως αυτή χρησιμοποιείται στα πλαίσια της βιβλιοθεραπευτικής προσέγγισης αφορά την αναγνώριση πως “τα προβλήματα μας δεν είναι μόνο δικά μας” (Hebert & Furner). Τα παιδιά συνειδητοποιούν ότι δεν είναι μόνα ούτε κατά τη συγκεκριμένη περίπτωση ούτε εμφανίζοντας αυτά τα συναισθήματα. Μέσα από αυτή τη συνειδητοποίηση, του ότι και οι άλλοι βιώνουν παρόμοιους αγώνες, τα παιδιά αποκτούν μια αίσθηση κανονικότητας (Coleman & Ganong, 1990). Η γενίκευση αυτή επιτρέπει στον αναγνώστη να καταλάβει ότι δεν είναι μόνος, ότι υπάρχουν και άλλοι που ταλανίζονται από τις ίδιες δοκιμασίες και κακουχίες. Αυτό του δίνει μια αίσθηση ελπίδας, ενότητας και, όπως προαναφέρθηκε, κανονικότητας.

Όπως συμπεραίνεται από τα παραπάνω η βιβλιοθεραπεία δεν έγκειται στην απλή ανάγνωση ενός κειμένου. Αντιθέτως θα πρέπει να συμπεριληφθούν στη διδασκαλία οι ενέργειες εκείνες που θα συντελέσουν στην ουσιαστική αλληλεπίδραση βιβλίου - αναγνώστη. Πληθώρα δραστηριοτήτων προσφέρονται στο πλαίσιο αυτό, όπως είναι η αφήγηση της ιστορίας από τα μάτια ενός άλλου προσώπου, η δημιουργία ενός ημερολογίου του ήρωα σε α 'πρόσωπο, ένα γράμμα προς τον συγγραφέα ή προς κάποιον ήρωα της ιστορίας για το πρόβλημα που απασχολεί την υπόθεση και εκφράζει και τον προβληματισμό του αναγνώστη-μαθητή, η αλλαγή της τροπής της ιστορίας με σκοπό την κατανόηση του πως οι πράξεις μας ή οι αποφάσεις μας επηρεάζουν τη ζωή των άλλων, η έκφραση της σκέψης των μαθητών μέσω κολλάζ, κατασκευών, η δραματοποίηση της ιστορίας ή και διαφόρων εκβάσεων αυτής, καθώς και η έκφραση των συναισθημάτων των παιδιών μέσω της μουσικής (Σ. Παπαδοπούλου 2004: 118-129).<sup>4</sup> Όπως υποστήριξε και ο Moyer (1991), τα παιδιά εμφανίζουν μια φυσική προδιάθεση να δημιουργούν και να εκφράζονται δημιουργικά. Γενικότερα, ανάλογα με το αναπτυξιακό

---

<sup>3</sup> Η διαφορά του σταδίου αυτού από το πρώτο είναι εμφανής, εάν εξετάσουμε τον τρόπο με τον οποίο γίνεται σε κάθε στάδιο η σύνδεση με τον ήρωα της ιστορίας, καθώς και το τι αισθήματα αυτή προκαλεί στο παιδί αναγνώστη.

<sup>4</sup> Για περαιτέρω εκπαιδευτικές δραστηριότητες βλπ. Παπαδοπούλου, 2004: 117-134)

επίπεδο τους και τα ενδιαφέροντα, οι μαθητές μπορούν να εκφραστούν μέσω δραστηριοτήτων που κυμαίνονται από την τέχνη και τη δραματοποίηση, στο να συζητούν τα γεγονότα και χαρακτήρες σε ένα βαθύτερο επίπεδο (McCarty & Chalmers, 1997).

Κάθε εκπαιδευτικός που επιθυμεί να εφαρμόσει μια βιβλιοθεραπευτική προσέγγιση στην τάξη οφείλει να είναι πλήρως ενημερωμένος και κατάλληλα προετοιμασμένος. Την αναγκαιότητα αυτή υπογραμμίζει ο Warner (1980), θέτοντας το ερώτημα “Ποιος είναι ο θεραπευτής; Το βιβλίο ή το άτομο που κατευθύνει την ανάγνωση;”. Η εφαρμογή της βιβλιοθεραπείας στο σχολικό πλαίσιο δεν έγκειται απλά στο διάβασμα ορισμένων βιβλίων, ή στη συγκρότηση μιας εργασίας, αλλά απαιτεί την ενημέρωση του εμπλεκόμενου πάνω στο θέμα, την επιλογή ταιριαστών ηλικιακά έργων, και τη χρήση κατάλληλων μεθόδων με στόχο την εμπλοκή των μαθητών σε μια συζήτηση που θα συμβάλλει στην διευκόλυνση της επίλυσης διαφόρων δυσχερειών. Απαιτεί επιπρόσθετα, να μπορεί ο εκπαιδευτικός να κρίνει πότε και αν ένα ζήτημα πρέπει να συζητηθεί. (Catalano, 2008)

Ταυτοχρόνως ο εκπαιδευτικός θα πρέπει να λάβει υπόψη του όλες τις παραμέτρους της έρευνας, είτε αυτές λειτουργήσουν προς όφελος του, είτε και ιδιαίτερα αν μπορεί να επιφέρουν αρνητικές συνέπειες στην παρέμβαση. Αυτές διαφέρουν από τάξη σε τάξη, από πρόβλημα σε πρόβλημα και από μαθητή σε μαθητή. Κάθε στοιχείο που μπορεί να επηρεάσει την έρευνα πρέπει να εξεταστεί κατά τη διαμόρφωση του προγράμματος παρέμβασης. Ένα παράδειγμα αυτού είναι το πως κάθε παιδί αναμενόμενα ερμηνεύει διαφορετικά το ίδιο λογοτεχνικό έργο. Αυτό συμβαίνει διότι κάθε άτομο επεξεργάζεται τις καταστάσεις μέσα από τη δική του προοπτική, η οποία διαμορφώνεται ανάλογα με προηγούμενες εμπειρίες. Βέβαια με την κατάλληλη καθοδήγηση αυτό μπορεί να αντιμετωπισθεί, ως ένα βαθμό τουλάχιστον. Εξίσου σημαντικό ρόλο παίζουν και η ηλικία, το φύλο, η καταγωγή, οι παρέες, η σχολική απόδοση, η οικογενειακή κατάσταση κ.α. Ίσως να είναι αδύνατο για έναν εκπαιδευτικό να έχει γνώση όλων αυτών των πληροφοριών, κυρίως εάν δεν έχει έρθει σε εκτενή επαφή με τα παιδιά, αυτό όμως που οφείλει να κάνει είναι να αναμένει ποικίλες αντιδράσεις στα ερεθίσματα που προσφέρει, διότι κάθε παιδί μπορεί να αντιδράσει σε κάτι διαφορετικό, και με πολύ διαφορετικό τρόπο.

Παράλληλα, πρέπει ο εκπαιδευτικός να έχει κατά νου πως η βιβλιοθεραπεία είναι μια μορφή θεραπείας που προτείνεται, χωρίς αυτό να σημαίνει ότι η έκβαση είναι πάντα η αναμενόμενη. Επομένως ακόμη και αν όλες οι προϋποθέσεις καλυφθούν και αν όλες οι παράμετροι ληφθούν

υπόψη είναι πιθανό τα αποτελέσματα να μην ταιριάζουν με τα προσδοκώμενα (M.A.Oslen, 2007). Η βιβλιοθεραπεία δεν θα επηρεάσει αυτόματα όλες τις στάσεις ή τις συμπεριφορές. Ωστόσο, όταν χρησιμοποιείται από έναν πεπειραμένο και με ενσυναίσθηση [επαγγελματία], έχει μεγάλες δυνατότητες να βοηθήσει τους ευφείς νέους ανθρώπους να αντιμετωπίσουν τα προβλήματά τους και να ανακαλύψουν στοιχεία για την αυτό-κατευθυνόμενη προσωπική ανάπτυξη" (Hebert & Furner, 1997 :173).

Για την διευκόλυνση των εμπλεκομένων, ερευνητές έχουν κατά καιρούς παρουσιάσει βήματα που οι εκπαιδευτικοί μπορούν να ακολουθήσουν, ή παραμέτρους στις οποίες θα χρειαστεί να δώσουν ιδιαίτερη βαρύτητα. Ειδικότερα, ο Sawyer (2000) πρότεινε τρεις παράγοντες που κάποιος ο οποίος εφαρμόζει τη βιβλιοθεραπεία πρέπει να προσέξει ώστε να είναι όσο το δυνατόν πιο αποτελεσματική η προσπάθειά του. Πρώτη σημειώνει την αναπτυξιακή καταλληλότητα, λέγοντας πως διαφορετικές ανησυχίες γεννιούνται ανάλογα με την ηλικία και το αναπτυξιακό επίπεδο του παιδιού, χωρίς αυτό να σημαίνει βέβαια πως δεν υπάρχουν και κάποια θέματα που απασχολούν κάθε ηλικιακή και αναπτυξιακή ομάδα παιδιών, όπως ένα διαζύγιο, ή ένας θάνατος στην οικογένεια. Στη συνέχεια μιλάει για την ακρίβεια του περιεχομένου, αναφερόμενος στην επιλογή ενός βιβλίου που θα αντιμετωπίζει το επίμαχο θέμα μέσω μιας ρεαλιστικής σκοπιάς. Πολλά βιβλία παρουσιάζουν μια παραμυθένια έκβαση στις ιστορίες, η οποία όμως δεν κρίνεται κατάλληλη για την επίτευξη των σκοπών της βιβλιοθεραπείας. Αυτό δε σημαίνει πως το βιβλίο δε μπορεί να είναι τέτοιου περιεχομένου, αλλά πως πρέπει να λειτουργεί ως καθρέφτης της πραγματικότητας, να πραγματεύεται μια κατάσταση δηλαδή η οποία θα μπορεί να συγκριθεί με καταστάσεις της πραγματικής ζωής. Τέλος, αναφέρει τις στρατηγικές με τις οποίες θα παρουσιαστεί η όλη διαδικασία. Η ύπαρξη ενός τέτοιου σχεδίου, κρίνει πως αποτελεί μια από τις σημαντικότερες προφυλάξεις που ένα άτομο μπορεί να πάρει. Αυτό θα μπορούσε να περιλαμβάνει την ενημέρωση των γονέων των παιδιών για το πώς σκοπεύει να χρησιμοποιήσει τη βιβλιοθεραπεία και το πότε, καθώς και γνωρίζοντας εκ των προτέρων πώς να μιλήσει για τη βιβλιοθεραπευτική εμπειρία.

Παράλληλα, ο Forgan (2002), παρουσιάζει τέσσερα επίπεδα ανάγνωσης που πιστεύει πως θα πρέπει να ακολουθούνται, τα οποία παρέχουν μια ωφέλιμη καθοδήγηση, και είναι τα ακόλουθα. Πρωταρχικό θεωρείται το (α) πριν την ανάγνωση στάδιο, όπου έγκειται η επιλογή του



κατάλληλου υλικού,<sup>5</sup> αλλά και η εισαγωγή και πρώτη επαφή της τάξης με το υλικό αυτό.<sup>6</sup> Στη συνέχεια έπεται (β) η καθοδηγούμενη ανάγνωση, η οποία περιλαμβάνει την απλή ανάγνωση της ιστορίας, δυνατά και χωρίς διακοπή, σε μια τάξη ή ατομικά. Η ανάγνωση θα πρέπει να ακολουθείται από κάποιο ήρεμο χρόνο για στοχασμό, είτε διανοητικά είτε γραπτά καταγράφοντας τα συναισθήματα του σε ένα ατομικό ημερολόγιο. Επόμενο επίπεδο (γ) είναι αυτό της συζήτησης μετά την ανάγνωση, το οποίο περιλαμβάνει την αναδιήγηση της ιστορίας από τους μαθητές και την απάντηση ορισμένων ερωτήσεων που ο εκπαιδευτικός θέτει. Ο Forgan αναφέρει τις ερωτήσεις του εκπαιδευτικού ως προαιρετικές, όμως όπως και ο Aïex υπογραμμίζει, η κύρια πτυχή του επιπέδου αυτού είναι η συμμετοχή των μαθητών στη συζήτηση.<sup>7</sup> Αυτό θα επιτρέψει στα παιδιά να μοιραστούν τις απόψεις και τις σκέψεις τους καθώς και να γνωρίσουν τις ιδέες των συμμαθητών τους. Ταυτόχρονα η συζήτηση αυτή μπορεί να συμβάλει στο να συνειδητοποιήσουν τα παιδιά πως μπορούν να εφαρμόσουν αυτή τη γνώση στη δική τους ζωή. Καταληκτικά, (γ) ο Forgan προτείνει τη διεξαγωγή μιας ενισχυτικής δραστηριότητας που θα βασίζεται στην επίλυση κάποιου προβλήματος. Μέσω αυτού οι μαθητές εντοπίζουν και πάλι το πρόβλημα που παρουσιάζεται στο βιβλίο και βρίσκουν λύσεις για αυτό. Προσδιορίζουν έπειτα την καλύτερη λύση, και, τέλος, αξιολογούν το αποτέλεσμα της εν λόγω επιλεγμένης λύσης. Δίνεται έτσι οι δυνατότητα να επεξεργαστούν τα παιδιά διάφορους τρόπους για την διαχείριση των δυσκολιών του ήρωα, και συνεπώς και των δικών τους προβλημάτων.

Τα επίπεδα αυτά ορίζουν ένα πλαίσιο εργασίας που κρίνεται κατάλληλο και για τη συγκεκριμένη έρευνα, ενώ μπορούν να συσχετιστούν άμεσα και με τα στάδια της βιβλιοθεραπείας που αναφέραμε προηγουμένως (αναγνώριση- ταύτιση, κάθαρση, ενόραση, καθολικότητα-γενίκευση). Παράλληλα, με βάση τα επίπεδα που ο Forge διαγράφει, καθώς και τα στάδια από τα οποία περνά ο αναγνώστης, οφείλει να αναλυθεί, έστω και εν συντομία, ο ρόλος του εκπαιδευτικού στην τάξη.

---

<sup>5</sup> Η οποία μπορεί να γίνει και με τη βοήθεια κάποιου εξειδικευμένου προσώπου (παιδοψυχίατρου, βιβλιοθηκάρου, βιβλιοπώλη)

<sup>6</sup> Εδώ θα μπορούσαν να γίνουν κάποιες εισαγωγικές δραστηριότητες, όπως δραματοποίηση, που θα κέντριζαν το ενδιαφέρον των μαθητών και θα εξασφάλιζαν τη συμμετοχή τους (Aïex 1993)

<sup>7</sup> Το οποίο ο Aïex ονομάζει follow-up procedure (η διαδικασία που έπεται της συζήτησης)

Για αρχή καθοριστική για την πορεία της όλης διαδικασίας θεωρείται η επιλογή του κατάλληλου αναγνώσματος.<sup>8</sup>. Εάν η λογοτεχνία θεωρείται πως διαβιβάζει ηθικούς άξονες (Trautman, 1978) στα παιδιά-αναγνώστες, τότε κρίνεται μείζονος σημασίας η επιλογή των κατάλληλων λογοτεχνικών προϊόντων με σκοπό την μετάδοση των αξιών εκείνων που θα προάγουν αρετές όπως η κατανόηση της διαφορετικότητας, η αλληλεγγύη προς τρίτους, η συνεργασία, η αποδοχή του άλλου, κ.α., οι οποίες θα συμβάλλουν στη διαμόρφωση του πλαισίου που επιθυμούμε και θα καταλείψουν οποιοδήποτε ίχνος στερεοτύπου ή προκατάληψης πιθανόν υφίσταται. Στη συγκεκριμένη περίπτωση δεν υπάρχουν καλά ή κακά βιβλία, παρά μόνο βιβλία κατάλληλα για την κατάλληλη στιγμή, στο κατάλληλο πλαίσιο, που να απευθύνονται στους κατάλληλους αναγνώστες. Οι εκπαιδευτικοί θα πρέπει να έχουν πρόσβαση σε λίστες βιβλίων για να βρουν τους κατάλληλους τίτλους. Αυτό μπορεί να γίνει και σε συνεργασία με κάποιον βιβλιοθηκάριο, είτε με τη βοήθεια του διαδικτύου. Ειδικότερα ο Huck (1976: 264 στο Παπαδοπούλου, 2004: 185), θέτει έξι άξονες στους οποίους ο εκπαιδευτικός- ερευνητής μπορεί να βασιστεί για να θεωρήσει αν ένα βιβλίο είναι κατάλληλο ή όχι, ασχέτως της προβληματικής που θέλει να αντιμετωπίσει, οι οποίοι αφορούν τον αναγνώστη και είναι οι εξής:

Το παιδί-αναγνώστης :

- ❖ Να αντλεί πληροφορίες και γνώσεις σχετικά με την ανθρώπινη συμπεριφορά.
- ❖ Να μάθει τι σημαίνει να ερευνά τον εαυτό του
- ❖ Να βρίσκει κάτι ενδιαφέρον και έξω από τον εαυτό του σε αυτό το ανάγνωσμα
- ❖ Να ανασύρει συνειδητά προβλήματα με ελεγχόμενο από τον ίδιο το μαθητή τρόπο
- ❖ Να συγκροτεί μια ευκαιρία για αναγνώριση-ταύτιση (identification)
- ❖ Να διαφωτίζει τα υπάρχοντα προβλήματα και να εμβαθύνει σε κατανόηση της προσωπικής τους συμπεριφοράς.

Επιπρόσθετα, είναι χρήσιμο σε μια ιστορία να μην είναι όλα τόσο κατανοητά, ώστε να γεννιούνται εναύσματα για προβληματισμό και διάλογο, ενώ απαραίτητο θεωρείται να υπάρχουν στοιχεία που προκαλούν το ενδιαφέρον του αναγνώστη. Ανάλογα με την ηλικία θα πρέπει να γίνει και η κατάλληλη επιλογή ως προς το γλωσσικό επίπεδο που χρησιμοποιείται

---

<sup>8</sup> Βλπ. και σελ. 14-15 Sawyer

στην ιστορία, καθώς και τη συνοδευτική εικονογράφιση. Μικρότερες ηλικίες επιθυμούν πολυάριθμες έντονες χρωματικά εικονογραφήσεις, ενώ αντίθετα τα λογοτεχνικά αναγνώσματα που απευθύνονται σε μεγαλύτερες τάξεις περιέχουν όλο και λιγότερες εικόνες, και πιο σύνθετα δομικά στοιχεία (λόγος του κειμένου, έκταση, συνθετότητα έκφρασης, κ.α.). Όπως ο Pardeck (1990) αναφέρει, τα μικρά παιδιά θέλουν ιστορίες με πολλές εικονογραφήσεις και σύντομη απλή δομή στην ιστορία, σε αντίθεση με τα μεγαλύτερα, που ενδιαφέρονται για πιο περίπλοκες και σύνθετες αναγνώσεις, με χαρακτήρες που εμφανίζουν πιο σημαντικές αναπτυξιακές αλλαγές. Στο ίδιο πλαίσιο σημειώνει πως “Κατά γενικό κανόνα, τα παιδιά είναι πολύ πιθανό να ενδιαφέρονται για την ανάγνωση ή την ακρόαση για χαρακτήρες οι οποίοι βρίσκονται κοντά στη δική τους ηλικία”.

## **ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2**

## ΣΤΕΡΕΟΤΥΠΑ ΚΑΙ ΠΡΟΚΑΤΑΛΗΨΕΙΣ

### 2.1 Επεξεργασία του κόσμου και η αντίληψη του άλλου

Ανάμεσα στα πρώτα και σημαντικότερα προς μελέτη θέματα με τα οποία ασχολήθηκαν οι ερευνητές της κοινωνικής ψυχολογίας βασική θέση κατέχει ο τρόπος με τον οποίο το άτομο αντιλαμβάνεται τον κόσμο και ενυπάρχει σε αυτόν.

Το άτομο καλείται να επεξεργαστεί ένα τεράστιο αριθμό ερεθισμάτων προκειμένου να κατανοήσει τον κόσμο γύρω του και να μπορέσει να επιβιώσει στα πλαίσια αυτού. Με βάση την ανάγκη που δημιουργείται για πιο εύκολη και άμεση επεξεργασία των διαφόρων πληροφοριών ο ανθρώπινος νους δεν περιορίζεται μόνο στην αντίληψη, αλλά αντιθέτως προχωρά στην οργάνωση αυτών σε σύνολα. Μέσω της διαδικασίας αυτής εντοπίζονται στο νέο προς επεξεργασία αντικείμενο γενικά χαρακτηριστικά (για παράδειγμα ένα ζώο που έχει τέσσερα πόδια, μια ουρά και νιαουρίζει) τα οποία βοηθούν τον ανθρώπινο νου να τα κατηγοριοποιήσει σε ένα ήδη υπάρχον γνωστικό σύνολο άλλων αντικειμένων που μοιράζονται τα χαρακτηριστικά αυτά (άλλα ζώα που έχουν τέσσερα πόδια, μια ουρά και νιαουρίζουν είναι γάτες άρα και αυτό το νέο ζώο είναι μια γάτα) και το οποίο έχει πρότινος ο ίδιος δημιουργήσει. Αυτό συμβαίνει διότι, όπως είναι προφανές, καθίσταται έτσι πολύ πιο εύκολο για το άτομο να οργανώσει την πληθώρα πληροφοριών που δέχεται καθημερινά. Και με τον τρόπο αυτό αναπτύσσει σταδιακά το άτομο και συναισθήματα ανάλογα των κατηγοριών που έχει δημιουργήσει.

Μεγάλο τμήμα των ερεθισμάτων αυτών αποτελούν οι άλλοι, τα άτομα δηλαδή με τα οποία μπορεί να έρθει κάποιος σε επαφή σε όλη τη διάρκεια της ζωής του. Η μελέτη των κοινωνικών επαφών καθώς και των γνωστικών διεργασιών που συντελούνται κατά την αντίληψη του άλλου αποτελούν ένα σημαντικό κλάδο της γνωστικής και κοινωνικής ψυχολογίας καθώς αφορούν μια από τις σημαντικότερες λειτουργίες του ατόμου. Η διαδικασία της αντίληψης των άλλων δε διαφέρει από τη διαδικασία που προαναφέρθηκε καθώς και πάλι το άτομο κατασκευάζει γνωστικές δομές, οι οποίες αναπαριστούν τη γνώση για τους ανθρώπους και τα χαρακτηριστικά τους, καθώς και τις σχέσεις μεταξύ αυτών των χαρακτηριστικών. (Fiske & Taylor, 1991)

Παράλληλα τα άτομα προχωρούν σε μια εννοιολογική κατασκευή η οποία βασίζεται στην αξιολόγηση ενός ερεθίσματος και στα συναισθήματα που αυτό προκαλεί στο άτομο, και

επηρεάζει τις αποφάσεις του για δράση. Οι δομές αυτές ονομάζονται στάσεις και χωρίς αυτές οι ψυχολόγοι σημειώνουν πως οι άνθρωποι θα αντιμετώπιζαν σημαντικά μεγάλες δυσκολίες στην ερμηνεία των καταστάσεων και των γεγονότων, στην αντίδραση σε αυτά καθώς και γενικότερα στην απόδοση νοήματος στις σχέσεις με τους άλλους στην καθημερινή τους ζωή.

Ο Αμερικανός ψυχολόγος G. Allport περιέγραψε τις στάσεις ως “μια διανοητική και νευρική κατάσταση ετοιμότητας, οργανωμένη μέσα από την εμπειρία με τρόπο τέτοιο ώστε να κατευθύνει ή να επηρεάζει δυναμικά την αντίδραση του ατόμου προς τα αντικείμενα και τις καταστάσεις με τις οποίες συνδέεται” (1935) και ο C.G.Jung αναφέρεται σε αυτές ως την ψυχική ετοιμότητα του ατόμου να δράσει ή να αντιδράσει με ένα συγκεκριμένο τρόπο, ενώ σημειώνει πως οι στάσεις πολλές φορές έχουν δύο πλευρές, η μια προέρχεται από το συνειδητό και η άλλη από το ασυνείδητο (1921). Οι στάσεις αποκαλύπτουν τον τρόπο με τον οποίο το άτομο αντιλαμβάνεται τα κοινωνικά φαινόμενα και εκφράζονται σαν συμπεριφορά, λεκτική ή μη.

Σύμφωνα με τους μελετητές μια στάση που ένα άτομο μπορεί να έχει διαμορφώσει περιλαμβάνει γνωστικά, συναισθηματικά και συμπεριφορικά στοιχεία.<sup>9</sup> Αυτό επεξηγείται περαιτέρω μέσω της ακολουθίας που συμβαίνει εάν κάποιος έχει μια συγκεκριμένη στάση. Τότε η γνωστική διάσταση δηλώνει τη σύνδεση μεταξύ στάσης και γνωστικής ομάδας, η συναισθηματική διάσταση αφορά τη συναισθηματική φόρτιση που συνδέεται με τη γνωστική ομάδα ενώ υπάρχει και η επακόλουθη επίδραση στη δράση.

Η κάθε στάση προκαλεί θετικά, ουδέτερα ή αρνητικά συναισθήματα, αφορά δηλαδή μια συγκεκριμένη συναισθηματική αντίδραση η οποία εξαρτάται από τη φύση της στάσης αυτής και η οποία πολλές φορές επιφέρει και ανάλογες συμπεριφορές.<sup>10</sup> Οι συμπεριφορές αυτές εξαρτώνται άμεσα από το συναισθηματικό πλαίσιο που το άτομο δομεί για κάθε γνωστική κατηγορία. Παράδειγμα αποτελεί το συναίσθημα φόβου και άρα μια πιο επιθετική ή υποχωρητική συμπεριφορά που μπορεί να επιδεικνύει ένα άτομο απέναντι σε κάθε σκύλο. Η αντίδραση αυτή αφορμάται από την σύνδεση της γνωστικής ομάδας “σκύλοι”, η οποία

---

<sup>9</sup> Τρισδιάστατο μοντέλο στάσεων (Rosenberg & Hovland, 1960, Krech & Crutchfield, 1962)

<sup>10</sup> Πληθώρα ερευνών έχουν δείξει πως μια στάση δεν σημαίνει απαραίτητα και μια αντίστοιχη συμπεριφορά. Αυτό συμβαίνει διότι η συμπεριφορά ενός ατόμου επηρεάζεται και από άλλους παράγοντες όπως τις κοινωνικές νόρμες που μας περιβάλλουν, και παρόλο που οι στάσεις ενισχύουν κάποιες συμπεριφορές πολλές φορές δεν είναι αρκετά ισχυρές ώστε να υπερισχύσουν της κοινωνικής πίεσης που το άτομο δέχεται.

περιλαμβάνει τετράποδα ζώα με τρίχωμα που γαβγίζουν, με αρνητικά συναισθήματα λόγω παλαιότερης αρνητικής εμπειρίας.

Εάν οι γνωστικές αυτές λειτουργίες δε συνέβαιναν το άτομο δε θα ήταν σε θέση να έρθει αντιμέτωπο με τον κόσμο και να επιβιώσει. Αποτελούν βασική προϋπόθεση προκειμένου να κατανοήσουμε τον κόσμο και να ζήσουμε σε αρμονία μέσα σε αυτόν (Allport). Η ομαδοποίηση γίνεται με βάση τα ερεθίσματα που δέχεται το άτομο, και συμβάλλει στον έλεγχο του πλήθους αυτών αναπτύσσοντας μηχανισμούς κατηγοριοποίησης και αντίδρασης σε αυτά. Όπως ο Allport αναφέρει παρόλο που καθημερινά ένα άτομο έρχεται αντιμέτωπο με μια πληθώρα ερεθισμάτων, θα ήταν αδύνατο να εξετάζει το καθένα από αυτά λεπτομερώς, αντιμετωπίζοντας τα ως κάτι εντελώς καινούργιο. Λόγω αυτού δημιουργείται η ανάγκη για επεξεργασία των ερεθισμάτων αυτών με βάση προηγούμενες γνώσεις και εμπειρίες. Οι στάσεις, επομένως, λειτουργούν ως μια προσωπική στρατηγική ή μια άτυπη θεωρία, η οποία βασίζεται στις άμεσες εμπειρίες του ατόμου και έχουν ως στόχο να βοηθήσουν στη μείωση του άγχους για την απόκτηση σφαιρικής και ολοκληρωμένης γνώσης για τον κόσμο που μας περιβάλλει.

Θα ήταν αυθαίρετο επομένως να ισχυριστεί κανείς ότι πρόκειται για μια κατάσταση αρνητική εφόσον η σημασία που έχει για τον άνθρωπο είναι ζωτική. Αυτό όμως δε σημαίνει πως, όπως και σε κάθε τι άλλο, δεν υπάρχουν και αρνητικές παράμετροι στη διαδικασία αυτή.

Όπως επανειλημμένα προαναφέρθηκε η γνωστική κατηγοριοποίηση συμβάλλει στην κατανόηση του κόσμου και άρα χαρακτηρίζεται θετικά. Πολλές φορές όμως η υπεραπλούστευση των πληροφοριών οδηγεί σε λανθασμένα συμπεράσματα δίνοντας έμφαση σε κάποια χαρακτηριστικά και αγνοώντας έτσι άλλα εξίσου σημαντικά. Αυτό συμβαίνει κυρίως όσον αφορά την επαφή μας με άλλα άτομα. Με την πρώτη αλληλεπίδραση το άτομο ξεκινά μια διαδικασία παρατήρησης και εντοπισμού των χαρακτηριστικών εκείνων που θα τον βοηθήσουν να εντάξει το νέο ερέθισμα, τον “άλλο” δηλαδή, σε μια από τις ήδη υπάρχουσες κατηγορίες που έχει διαμορφώσει (για παράδειγμα Ασιάτες, Έλληνες, άστεγοι, γιατροί, δικηγόροι, κ.ο.). Μέσω της παρατήρησης αυτής και της προσπάθειας εντοπισμού των γνώριμων χαρακτηριστικών γίνεται μια απλοποίηση του ατόμου που έχουμε απέναντι μας. Κάθε άτομο είναι μοναδικό και διαφέρει από κάθε άλλο, παρόλο που μπορεί να μοιράζονται κάποια κοινά χαρακτηριστικά (για παράδειγμα ίδιο φύλο). Αυτή η διαφορετικότητα όμως του ενός από του άλλου χάνεται τη στιγμή που αρχίζουμε να τοποθετούμε τους ανθρώπους σε διάφορες κατηγορίες (π.χ. Γυναίκα,

δασκάλα, μητέρα) και συνεπώς να σκεφτόμαστε για αυτούς με ένα συγκεκριμένο τρόπο (Tajfel).<sup>11</sup>

Γίνεται έτσι η μετάβαση από την απλή γνωστική αναπαράσταση στη στερεοτυπική κατηγοριοποίηση του άλλου, μέσω της τάσης μας για γνωστική απλοποίηση. Και το σφάλμα που οδηγεί από την μια διεργασία στην άλλη είναι, όπως αναφέρει και ο Δ.Γεώργας (1990), η λανθασμένη αντίληψη των χαρακτηριστικών ενός ατόμου ως κατηγορίες και όχι ως μεταβλητές. Πρόκειται δηλαδή για ένα παράγοντα από τους πολλούς ο οποίος μπορεί να εμφανίζει διαφορετικές τιμές και δεν πρέπει να γενικεύεται καθώς προσδιορίζει τον άλλο ως προς τη μοναδικότητα του.

Το βασικό μειονέκτημα των στάσεων του ατόμου και των κατηγοριοποιήσεων στις οποίες αυτές βασίζονται είναι πως πολλές φορές μπορεί να ανταποκρίνονται πολύ λίγο έως καθόλου στην πραγματικότητα και αντιθέτως να δημιουργούν διαστρεβλωμένες προσδοκίες για την αναμενόμενη συμπεριφορά του “άλλου”, εφόσον αυτός εντάσσεται σε κάποια από τις γνωστικές ομάδες που έχουμε δημιουργήσει (αυτοεκπληρούμενη προφητεία). Προσπαθώντας δηλαδή να κατανοήσουμε τη συμπεριφορά των άλλων αλλά και να καταστήσουμε τον εαυτό μας έτοιμο για κάθε αλληλεπίδραση με τους “άλλους”, οδηγούμαστε σε γενικεύσεις, στις λεγόμενες “στερεότυπες απόψεις”.

## 2.2. Θεωρία των Στερεοτύπων

---

<sup>11</sup> Υπενθυμίζουμε εδώ τη δεύτερη διάσταση των στάσεων, τη συναισθηματική καθώς και τη συμπεριφορική. Εντοπίζουμε τα γνώριμα χαρακτηριστικά, κατηγοριοποιούμε τον άλλο, φορτιζόμαστε συναισθηματικά ανάλογα με τα αισθήματα που άλλα άτομα αυτής της κατηγορίας μας προκαλούν και προχωράμε στην υιοθέτηση των αντίστοιχων συμπεριφορών απέναντι του.

Ήδη από το 1922 ο Αμερικανός δημοσιογράφος Lippmann έθεσε ένα αρχικό υπόβαθρο για την ουσία των στερεοτύπων όπως αυτά εμφανίζονταν στις καθημερινές κοινωνικές αλληλεπιδράσεις των ατόμων. Βασισμένος στο γεγονός ότι η λέξη “στερεότυπο” προερχόταν από τις ελληνικές λέξεις στέρεος + τύπος, και στο ότι η αρχική χρήση του όρου ήταν για να περιγράψει μια μέθοδο παραγωγής μιας τυπογραφικής σελίδας με τη βοήθεια μιας τυπογραφικής πλάκας, μέσα στην οποία έχυναν λιωμένο κράμα μολύβδου, υποστήριξε ότι τα στερεότυπα λειτουργούν ως «εικόνες στο μυαλό μας», μια κατηγοριοποίηση με βάση συγκεκριμένα χαρακτηριστικά που οδηγεί σε γενίκευση η οποία αποδίδεται σε όλα τα μέλη μιας ανθρώπινης ομάδας. Τόνισε δηλαδή πως ήδη από την καταγωγή της λέξης διαφαίνεται ένας συμβολισμός, μια αναφορά σε κάτι που δημιουργήθηκε με βάση ένα συγκεκριμένο πρότυπο, που προάγει την ομοιομορφία, “σφραγίζοντας” κάθε άτομο με τα ίδια χαρακτηριστικά. Ο Lippmann μετέφερε την αναλογία αυτή στον τρόπο με τον οποίο οι άνθρωποι εφαρμόζουν την ίδια επαναλαμβανόμενη εικόνα στην εντύπωση που σχηματίζουν για μια κοινωνική ομάδα και τα μέλη της.

Υπογράμμισε πως οι γνωστικές κατηγοριοποιήσεις που παίρνουν τη μορφή στερεοτύπων δεν ταυτίζονται με τις στάσεις του ατόμου και τις κοινωνικές αναπαραστάσεις στις οποίες ο καθένας προβαίνει ήδη από τη νηπιακή ηλικία, αλλά συχνά βασίζονται σε ανεπαρκείς πληροφορίες και άρα πρόκειται για εσφαλμένες γενικεύσεις. Αίτια αυτού εντοπίζονται μέσω της παρατήρησης πως πολλές φορές τα άτομα αφήνουν τις κοινωνίες να σκέφτονται εκ μέρους τους, αντί δηλαδή να προβαίνουν στη δική τους δόμηση της αντίληψης του κόσμου και των κατηγοριών που προαναφέρθηκαν επαφίονται στις ήδη υπάρχουσες κοινωνικές γνωστικές κατηγοριοποιήσεις (D.J.Schneider, 2005).

Πρόκειται για μια γενίκευση που λαμβάνει χώρα στις εγκεφαλικές διεργασίες του κάθε ατόμου και συνεπάγεται την ομαδοποίηση ανθρώπων που μοιράζονται ορισμένα κοινά χαρακτηριστικά με τρόπο τέτοιο ώστε δυστυχώς πολλές φορές να δικαιολογείται η εκμετάλλευση κάποιων ομάδων από άλλες, ερμηνεύοντας τη φτώχεια και την αδυναμία ορισμένων ομάδων αλλά και την επιτυχία άλλων, με τρόπους που δικαιολογούν τις διαφορές αυτές αλλά και τις κάνουν να φαίνονται θεμιτές και φυσικές (Jost J.T. & Banaji M.R , 1994) .

Είναι σαφές πως οι γενικεύσεις αυτές δεν είναι πάντοτε αρνητικού περιεχομένου αφού μπορεί να επιδίδουν θετικά χαρακτηριστικά στην ομάδα, χωρίς αυτό όμως να αναιρεί την



προκατειλημμένη φύση τους. Η διαδικασία αυτή άλλωστε, όπως αρκετές μελέτες επέδειξαν, συνοδεύεται από την παράλληλη δημιουργία μιας παγιωμένης συμπεριφοράς που το άτομο προβάλλει απέναντι σε κάθε ομάδα. Συνεπώς λίγη σημασία έχει εάν αυτή η παγιωμένη συμπεριφορά είναι αρνητική ή θετική, δεν υπάρχει άλλωστε εκ των προτέρων λόγος να υποθέσουμε ότι οι θετικές και αρνητικές γενικεύσεις είναι θεμελιωδώς διαφορετικές, εκτός από τις συνέπειές τους.

Συμπερασματικά τα στερεότυπα είναι μια απλουστευμένη ή/και τυποποιημένη αξιολογική εικόνα, που συχνά διαμορφώνουν από κοινού οι άνθρωποι για μια άλλη ομάδα. Τα στερεότυπα μπορούν να είναι θετικά ή αρνητικά και είναι χαρακτηριστικές γενικεύσεις βασισμένες στην ελάχιστη ή περιορισμένη γνώση για μια ομάδα ανθρώπων. Τέτοιες υπεραπλουστευμένες αντιλήψεις, απόψεις, ή εικόνες, είναι βασισμένες στην υπόθεση ότι υπάρχουν κοινές ιδιότητες και κοινά χαρακτηριστικά που τα μέλη μιας άλλης ομάδας έχουν αλλά και στην άρνηση ή απροθυμία εμβάθυνσης στα χαρακτηριστικά αυτά και επαλήθευσης των θεωριών αυτών. Τα στερεότυπα αρνούνται να αναγνωρίσουν μια διάκριση μεταξύ ενός ατόμου και της ομάδας στην οποία αυτό ανήκει. Αντιθέτως κρίνουν και κατηγοριοποιούν τους ανθρώπους με μόνα κριτήρια την εθνικότητα, τον σεξουαλικό προσανατολισμό, την αναπηρία, ή οποιοδήποτε άλλη μεταβλητή που μπορεί παρεξηγημένα να χρησιμοποιηθεί ως κατηγορία. Εμείς οι ίδιοι εφαρμόζοντας ένα στερεότυπο εθελουφλούμε μπροστά στα χαρακτηριστικά εκείνα του άλλου, επιλέγοντας κάποια και αγνοώντας κάποια άλλα, χρησιμοποιώντας τα δικά μας ερμηνευτικά σχήματα, παραβλέποντας ή παρερμηνεύοντας στοιχεία που δεν “ταιριάζουν”.

### **2.3. Θεωρία των Προκαταλήψεων**

Οι στερεοτυπικές θέσεις που μπορεί να διακατέχουν ένα άτομο οδηγούν συχνά σε προκατειλημμένες απόψεις. Στη σχετική βιβλιογραφία εντοπίζονται ποικίλοι ορισμοί για την έννοια της προκατάληψης, είναι αδύνατον όμως να παρουσιαστούν όλοι εκτενώς στα πλαίσια της συγκεκριμένης έρευνας. Για το λόγο αυτό και με σκοπό να πραγματοποιηθεί μια σύνδεση με τα παραπάνω θα ακολουθήσουμε την επιστημονική άποψη που υποστηρίζει πως η προκατάληψη αφορμάται από τα στερεότυπα όμως προχωράει ένα βήμα παραπέρα αφού αφορά το σύνολο των συναισθηματικών αντιδράσεων που έχουμε απέναντι στους ανθρώπους ως συνάρτηση της κατηγοριοποίησης, στηριζόμενοι στο κλασικό έργο του G.Allport, (1954/1979), ενώ θα παραθέσουμε συνοπτικά και κάποιες άλλες επικρατούσες απόψεις που αφορούν τον τρόπο και τα αίτια σχηματισμού των προκαταλήψεων.

Θα μπορούσαμε να πούμε πως τα στερεότυπα αφορούν τα γνωστικά στοιχεία μιας στάσης που το άτομο μπορεί να διαμορφώσει, ενώ η προκατάληψη εμπεριέχεται στα συναισθηματικά στοιχεία που εκφράζει το άτομο απέναντι στα κατηγοριοποιημένα ερεθίσματα. Είναι ιδιαίτερα σημαντικό να μελετηθούν οι προκαταλήψεις ενός ατόμου και αυτό γιατί η σπουδαιότητα τους στηρίζεται στο ποιες συναισθηματικές διαστάσεις λαμβάνουν καθώς και στο πως και υπό ποιες συνθήκες εκφράζονται συμπεριφορικά, γιατί χωρίς να λάβουμε υπόψη και τις παραμέτρους αυτές δε θα έχουμε εξετάσει το φαινόμενο στην ολότητα του. Όπως αναφέρει και ο G.Allport η προκατάληψη δεν είναι κάτι πέρα από μια αντιπάθεια η οποία βασίζεται σε μια λανθασμένη και άκαμπτη γενίκευση (Allport, 1954/1979:9, στο Dovidio, Glick & Rudman, 2007:10).

Οι προκαταλήψεις, όπως και τα στερεότυπα πηγάζουν από γνωστικές διεργασίες του ανθρώπινου εγκεφάλου και βασίζονται σε λανθασμένες ή ελλιπείς ιδέες και αντιλήψεις για κάτι, ενώ εμφανίζονται όταν δεν υπάρχουν αρκετά στοιχεία για ένα θέμα ή όταν το άτομο διαμορφώνει μια κρίση χωρίς να έχει άμεση εμπειρία. Πολλοί ερευνητές σημειώνουν ότι η προκατάληψη δεν είναι παρά μια στάση με αντικείμενο αυτής μια κοινωνική ομάδα, και όπως και οι στάσεις έτσι και οι προκαταλήψεις έχουν τρεις διαστάσεις (γνωστική, συναισθηματική και συμπεριφορική), (Hogg & Vaughan, 2010: 443). Παράλληλα οι προκαταλήψεις επηρεάζονται, σχεδόν στον ίδιο βαθμό, και από τη δομή του κοινωνικού περιβάλλοντος στο οποίο το άτομο ανήκει (Dovidio, Glick and Rudman, 2007:23). Τα στερεότυπα μπορεί να έχουν και θετικό περιεχόμενο, ενώ οι προκαταλήψεις αφορούν κυρίως την εκδήλωση μειωτικών στάσεων και γνωστικών πεποιθήσεων, αρνητικών συναισθημάτων και εχθρικών συμπεριφορών απέναντι στα μέλη μιας ομάδας (Brown,1995 στο Hogg & Vaughan, 2010: 444). Είναι η ιδέα

που οι ίδιοι δημιουργούμε για το ότι μια ομάδα δεν μας αρέσει, αναπτύσσοντας αντίστοιχα συναισθήματα.

Πληθώρα ερευνητών αναφέρονται στις προκαταλήψεις ως γνωστικά σχήματα για αρνητικά χαρακτηριστικά των μελών μιας ομάδας και συμφωνούν ότι η προκατάληψη παίζει καθοριστικό ρόλο στην κατανόηση των σχέσεων μεταξύ διαφόρων ομάδων. Το κάθε άτομο σχηματίζει με ευκολία αρνητικά γνωστικά σχήματα απέναντι σε άτομα άλλων ομάδων και δεν μεταβάλλει εύκολα την αντίληψη του αυτή. Άλλωστε έγκειται μια δυσκολία στη μεταβολή αντιλήψεων και στάσεων, η οποία οφείλεται στις εκάστοτε κοινωνικές, πολιτικές και οικονομικές συνθήκες (H.Tajfel και C.Fraser, στο Αντωνοπούλου, 2011:15).

Ο Giddens σε μια ακόμη προσπάθεια ορισμού των προκαταλήψεων αναφέρει πως προκατάληψη είναι “οι γνώμες ή στάσεις που έχουν τα μέλη μιας ομάδας για τα μέλη μιας άλλης” (στο Τσαούσης 2002: 301), ενώ συμφωνεί με την άποψη πως οι αντιλήψεις αυτές βασίζονται σε μη επαρκή στοιχεία και δε μεταβάλλονται εύκολα, ακόμα και αν το άτομο έρθει σε επαφή με νέες πληροφορίες. Επιπλέον σημειώνει πως τα άτομα συχνά εμφανίζουν ευνοϊκές προκαταλήψεις για ομάδες με τις οποίες σχετίζονται και αρνητικές για άλλες.

Στις αρχές του εικοστού αιώνα η προκατάληψη αντιλαμβανόταν ως εγγενής και ενστικτώδης αντίδραση απέναντι σε συγκεκριμένες ομάδες ανθρώπων (Klineberg στο Hogg & Vaughan, 2010: 478). Σήμερα επικρατούν τρεις θεωρίες οι οποίες προσπαθούν να εξηγήσουν τις αιτίες δημιουργίας των προκαταλήψεων:

#### *Η Αυταρχική Προσωπικότητα*

Ο Theodor W.Adorno και οι συνεργάτες του κατά τη δεκαετία του 1940 διεξήγαγαν μια έρευνα που αποτέλεσμα είχε την περιγραφή ενός “αυταρχικού” μοντέλου προσωπικότητας. Αυταρχική προσωπικότητα είχαν τα άτομα εκείνα που εμφάνιζαν έντονη την ανάγκη για κυριαρχία, που αισθανόταν ανώτερα από τους άλλους και εκδήλωναν συμπεριφορές περιφρόνησης προς αυτούς που θεωρούσαν κατώτερους (Adorno, 1950, στο Αζιζι-Καλατζή, Ζωνιου-Σιδέρη και Βλάχου, 1998:37). Άλλα χαρακτηριστικά που σημειώθηκαν κατά την παρατήρηση τέτοιων προσωπικοτήτων ήταν η αυταρχική - επιθετική συμπεριφορά, οι αδιάλλακτες θρησκευτικές και σεξουαλικές απόψεις, η υιοθέτηση μιας αυστηρής και άκαμπτης νοοτροπίας. Υπογραμμίστηκε

πως τα άτομα αυτά τείνουν να αναπτύσσουν στερεοτυπικές συμπεριφορές και προκαταλήψεις, ιδιαίτερα προς τις κοινωνικές μειονότητες (στο Giddens-Τσαούσης, 2002: 303). Συνδέθηκε δηλαδή η αυταρχική προσωπικότητα, η προσωπικότητα με συναισθηματική ακαμψία και ανελαστικότητα με την προκατειλημμένη συμπεριφορά, φέρνοντας ως αποτέλεσμα την διεύρυνση της έννοιας της προκατάληψης η οποία πλέον περιλάμβανε τόσο τη στάση κατά των μειονοτικών ομάδων, όσο και οποιαδήποτε άλλη «ανελαστική», παράλογη, κατηγορηματική γενίκευση που βασίζεται σε λανθασμένα ή ανεπαρκή στοιχεία, χωρίς να δίδεται η πρέπουσα σημασία στις ατομικές διαφορές.

### Η ανάγκη του ανήκειν

Εδώ θα αναφερθούμε σε θεωρητικά πλαίσια που αναπτύχθηκαν και σε προηγούμενη υποενότητα αλλά και στην αρχή αυτής και πηγάζουν από την δημιουργία και την ύπαρξη στερεοτυπικών αντιλήψεων στο άτομο. Οι προκαταλήψεις που ένα άτομο αναπτύσσει, όπως και τα στερεότυπα, βασίζονται στις γνωστικές διεργασίες του ανθρώπινου εγκεφάλου καθώς και στις κοινωνικές και πολιτισμικές επιρροές που δέχεται (Allport, 1954). Σύμφωνα με τη θεωρία αυτή για να κατανοήσουμε πλήρως την δημιουργία των προκαταλήψεων θα πρέπει να γίνει μια συσχέτιση με την ανάγκη που το άτομο νιώθει να ανήκει σε μια κοινωνική ομάδα.

“Στην καρδιά όλων των διακρίσεων κρύβεται η ανάγκη μας να νοηματοδοτήσουμε τη διαφορά μας από τον “άλλο”, κρύβονται οι διεργασίες μέσα από τις οποίες κατασκευάζονται οι ομάδες και οι διάφορες εκδοχές ανάμεσα στο “εμείς” και “οι άλλοι””.

Θ.Δραγώνα, 2007

Κάθε άτομο επιθυμεί να ανήκει σε μια ομάδα, ήδη από πολύ μικρή ηλικία. Η ένταξη του στην ομάδα συνεπάγεται κάποια κοινά χαρακτηριστικά και κοινές συμπεριφορές μεταξύ των μελών αυτής. Και όπως διαφαίνεται συνεπάγεται και συγκρίσεις με άλλες ομάδες προκειμένου να δημιουργήσουν τα άτομα μια “θετική κοινωνική ταυτότητα”. Από τη σχολική ηλικία είναι φανερό πως το κύρος μιας ομάδας βασίζεται κυρίως στην υπερίσχυση έναντι σε μια ή περισσότερες άλλες. Θα λέγαμε επομένως πως πολλές φορές οι προκαταλήψεις χρησιμοποιούνται για να ενισχύσουν την αυτοπεποίθηση του ατόμου και της ομάδας στην οποία ανήκει αλλά και για να μειώσουν την έξω-ομάδα.

Έτσι, το πρώτο στάδιο, σύμφωνα με τη θεωρία αυτή, στη διαμόρφωση των προκαταλήψεων

είναι η δημιουργία μιας κατηγορίας στην οποία τα άτομα που περιλαμβάνονται αναγνωρίζονται με βάση ορισμένα χαρακτηριστικά. Αυτό, στη συνέχεια, μας επιτρέπει να αντιδράσουμε σε νέους ανθρώπους με βάση τις υπάρχουσες πεποιθήσεις μας. Ενώ το άτομο θεωρεί πως η διαδικασία αυτή ενέχει πλεονεκτήματα για τον ίδιο στην ουσία οδηγείται έτσι στο σχηματισμό του διαχωρισμού των ατόμων σε αυτούς που ανήκουν στην “έσω-ομάδα” και σε εκείνους της “έξω-ομάδας”. Αυτό μπορεί να προκαλέσει την αντίληψη πως η σύσταση μιας ομάδας είναι πιο ομοιογενής από ό, τι πραγματικά είναι (π.χ. δημιουργείται η πεποίθηση ότι «θα είμαστε όλοι σαν κι αυτούς»).

#### Η Θεωρία του Αποδιοπομπαίου Τράγου

Σε συνέχεια των προηγούμενων υπάρχει μια ακόμη θεώρηση η οποία ερμηνεύει και πάλι την προκατάληψη που υφίσταται ανάμεσα σε διαφορετικές κοινωνικές ομάδες, αποκαλύπτοντας τον ψυχολογικό μηχανισμό της μετατόπισης, σύμφωνα με τον οποίο συναισθήματα εχθρότητας, θυμού που κατακλύζουν μια ομάδα κατευθύνονται έναντι μιας άλλης ομάδας χωρίς η δεύτερη να έχει ευθύνη για κάτι (στο Giddens-Τσαούσης, 2002: 302). Πρόκειται για μια τακτική αναζήτησης απομποδιαίων τράγων, ατόμων και ομάδων δηλαδή που επωμίζονται συμπεριφορές και χαρακτηριστικά χωρίς αυτό να δικαιολογείται με κάποιο τρόπο. Συνήθως αυτό το φαινόμενο λαμβάνει χώρα μεταξύ δύο ομάδων από τις οποίες η κυρίαρχη ομάδα αποδίδει λάθη, παραλείψεις, αδικήματα στην άλλη ομάδα, την αδύναμη, τη διακριτή, την ευάλωτη, την εθνική ομάδα. Φόβος, θυμός και εχθρότητα είναι τα συναισθήματα που ανακινούνται όταν οι άλλοι προσλαμβάνονται ως απειλητικοί, όταν το άτομο νιώθει την ανάγκη να προστατέψει και να υπερασπιστεί το κύρος της ομάδας στην οποία ανήκει (Δραγονά, 2008:23)

## **2.4. Στερεότυπα και Προκαταλήψεις στην Παιδική Ηλικία**

Αν και ο τρόπος με τον οποίο σχηματίζονται και υιοθετούνται από το άτομο στερεοτυπικές και προκατειλημμένες πεποιθήσεις αναλύθηκε εκτενώς προηγουμένως, πρέπει να επισημανθεί πως πρόκειται για ένα φαινόμενο που εντοπίζεται ήδη από τα πρώτα χρόνια ζωής του ατόμου. Για το λόγο αυτό πρέπει να υπάρξει η κατάλληλη προσέγγιση, και όπου κρίνεται απαραίτητο παρέμβαση, ήδη από τη βρεφική και νηπιακή ηλικία.

Όπως αναλύθηκε στην προηγούμενη ενότητα το άτομο σε όλη τη διάρκεια της ζωής του αναπτύσσει γνωστικές αναπαραστάσεις και κατηγοριοποιήσεις. Η διεργασία αυτή ξεκινά από πολύ νωρίς στη ζωή του ατόμου και παρόλο που δεν συνδέεται άρρηκτα με τη δημιουργία στερεοτυπικών απόψεων, αποτελεί το βασικό μοχλό σχηματισμού αυτών. Τα μικρά παιδιά έρχονται καθημερινά αντιμέτωπα με ένα μεγάλο εύρος ερεθισμάτων, η πλειοψηφία των οποίων αποτελεί για αυτά κάτι το άγνωστο. Στην προσπάθεια τους επομένως να κατανοήσουν τα διάφορα ερεθίσματα προβαίνουν σε ασυνείδητες δημιουργίες κατηγοριών με βάση εύκολα ανιχνεύσιμα χαρακτηριστικά, όπως το χρώμα, το σχήμα και το μέγεθος. Η κατηγοριοποίηση αυτή είναι αναπόφευκτη, φυσική και απαραίτητη διαδικασία για την προσαρμογή τους (Allport στο Harold D. Fishbein).

Αυτό αποδεικνύει πως παρά το νεαρό της ηλικίας μπορούν ήδη να διακρίνουν τα στοιχεία εκείνα που κάνουν ένα ερέθισμα, όπως ένα αντικείμενο ή έναν άνθρωπο, να διαφέρει από ένα άλλο. Συγκεκριμένα είναι ικανά να επεξεργάζονται τους άλλους ανθρώπους βασισμένα σε κοινωνικές κατηγοριοποιήσεις. Ήδη από την ηλικία των 3-5 μηνών τα παιδιά μπορούν να διακρίνουν τα δύο φύλα (Katzand & Kofkin στο Winkler, 2009), ενώ παιδιά 3 ετών είναι ικανά να αναγνωρίσουν άτομα διαφορετικών εθνικοτήτων καθώς και να αυτοαναγνωριστούν φυλετικά (Δραγώνα, 2007). Ήδη από τη νηπιακή ηλικία ενσωματώνουν στερεοτυπικές απόψεις στον τρόπο σκέψης τους, αντιλήψεις που στις ηλικίες οχτώ με δέκα ετών δε διαφέρουν και πολύ από αυτές των ενηλίκων, ενώ χρησιμοποιούν τα στερεότυπα τόσο για γενικεύσεις όσο και για αυτοπαρουσίαση. Στα πρώτα χρόνια της σχολικής ζωής αυτή η κατηγοριοποίηση επεκτείνεται και σε φυσικές ιδιότητες όπως το βάρος, αλλά και σε πνευματικές, όπως η ευφυΐα (Nesdale στο Χ.Γκόβαρης, Ν.Νιότη, Π.Σταμάτης, 2003). Ταυτόχρονα, σύμφωνα με την έρευνα των Ν. Ambady, Μ. Shih, Α. Kim και Τ. Pittinsky (2001), ακόμη και παιδιά ηλικίας πέντε ετών επηρεάζονται σημαντικά από κοινωνικές στερεοτυπικές απόψεις όσον αφορά την επίδοσή τους σε ένα έργο, ενώ γενικότερα σημειώνεται πως σε αντίθεση με τους ενήλικες οι οποίοι μπορούν τις περισσότερες φορές να κατανοήσουν τον αυθαίρετο χαρακτήρα ενός στερεοτύπου και να

αναγνωρίσουν πως είναι πιθανό να είναι λανθασμένο, τα παιδιά δεν έχουν αυτή την ικανότητα καθώς δεν είναι σε θέση να εξετάσουν κριτικά μια ιδέα που αναπαράγουν (Bussey & Bandura, 1999).

Από την άλλη δεν πρέπει να ξεχνάμε πως οι γνωστικές δομές που σχηματίζουν βρίσκονται σε ένα αρχικό, ανώριμο στάδιο μην επιτρέποντας στα παιδιά να ταξινομήσουν ένα πρόσωπο εξετάζοντας ταυτόχρονα πολλαπλές διαστάσεις αυτού (Aboud, 2008), ενώ επηρεάζονται κυρίως από το πως τα παιδιά εκλαμβάνουν τον κόσμο γύρω τους και τις διάφορες καταστάσεις στις οποίες μετέχουν, πολλές φορές ερμηνεύοντας διαφορετικά ή λανθασμένα τις εισερχόμενες πληροφορίες. Σημαντικός παράγοντας στη διαμόρφωση αυτών των γνωστικών ομάδων αλλά και των στάσεων τους είναι το περιβάλλον στο οποίο μεγαλώνουν. Οι στάσεις των παιδιών απέναντι στις ομοιότητες και τις διαφορές μεταξύ των ανθρώπων αρχίζουν επομένως να σχηματίζονται πολύ πριν πάνε σχολείο. Μαθαίνουν πώς να αντιμετωπίζουν τους άλλους μέσω των γονέων και του γενικότερου οικογενειακού περιβάλλοντος και επηρεάζονται από τα μέσα μαζικής ενημέρωσης, καθώς και από την κοινωνία στην οποία μεγαλώνουν. Ωστόσο, για πολλά παιδιά, η εισαγωγή στο σχολείο είναι συχνά η πρώτη τους ευκαιρία να αλληλεπιδράσουν με άτομα που είναι εμφανώς διαφορετικά από αυτούς ή που κατέχουν πεποιθήσεις εντελώς διαφορετικές από τις δικές τους. Κατά τη διάρκεια αυτής της περιόδου, το σχολείο μπορεί να διαδραματίσει σημαντικό ρόλο στη διαμόρφωση του τρόπου που τα παιδιά σκέφτονται και αισθάνονται για τον κόσμο (Wotorsson, 2001 :80).

Αρκετές έρευνες έχουν αποδείξει πως τα παιδιά πολύ συχνά προβάλλουν φυλετικά στερεότυπα, με κύριο παράδειγμα το “πείραμα της κούκλας” το 1939, στο οποίο ένα ζευγάρι ερευνητών ζήτησε από παιδιά αφρικανικής καταγωγής να διαλέξουν ανάμεσα σε δύο κούκλες πια ήταν η “καλή”, ποια η “κακιά” και με ποια θα προτιμούσαν να παίξουν, με την πλειοψηφία των παιδιών να δηλώνουν πως η άσπρη κούκλα είναι “καλύτερη” ή “ομορφότερη”. Το πείραμα επαναλήφθηκε το 2005 από την ερευνήτρια K.Davis με δείγμα 20 παιδιών από τα οποία το 71% δήλωσε ότι η άσπρη κούκλα ήταν η καλή. Άλλη μια εφαρμογή ενός παρόμοιου φύσεως πειράματος έγινε το 2010 από την M.B.Spencer σε σχολεία της Αμερικής, κατά την οποία η ερευνήτρια έθετε ορισμένες ερωτήσεις στα παιδιά και εκείνα απαντούσαν επισημαίνοντας σε μια από τις πέντε εικόνες κινουμένων σχεδίων που τους είχαν δοθεί και οι οποίες ποίκιλαν στο χρώμα του δέρματος. Τα αποτελέσματα αυτής της έρευνας έδειξαν πως τα λευκά παιδιά εμφάνιζαν τη λεγόμενη “λευκή προκατάληψη”, εκφράζοντας θετικά συναισθήματα υπέρ τους

και αρνητικά συναισθήματα και σκέψεις έναντι των καρτούν που είχαν πιο σκούρο δέρμα. Παράλληλα τα έγχρωμα παιδιά εμφάνιζαν επίσης αρνητικές απόψεις απέναντι στις φωτογραφίες που απεικονίζουν λευκά καρτούν, σε πολύ μικρότερο όμως βαθμό.

Από τα παραπάνω αλλά και με τη μελέτη των αναρίθμητων ερευνών που έχουν πραγματοποιηθεί στο συγκεκριμένο πεδίο, μπορεί κανείς εύκολα να συμπεράνει πως τα παιδιά δεν έχουν άγνοια στερεοτύπων και προκαταλήψεων, αλλά αντιθέτως έχουν επίγνωση και επηρεάζονται από αυτά ήδη από πολύ μικρές ηλικίες. Αντιλήψεις τέτοιου είδους πολλές φορές είναι αποτέλεσμα των κατηγοριοποιήσεων και των στάσεων που τα παιδιά δομούν. Η δόμηση αυτή γίνεται με βάση τις καθημερινές εμπειρίες τους, καθώς τα παιδιά μαθαίνουν παρατηρώντας, ερμηνεύοντας και αξιολογώντας, ενώ πολλές φορές μιμούνται και υιοθετούν συμπεριφορές των γονέων. Αυτό δε σημαίνει πως απαραίτητα κάθε παιδί θα αναπαράγει τις προκαταλήψεις των γονέων, όμως μπορεί να επηρεαστεί σε ένα πολύ μεγάλο βαθμό από αυτές.<sup>12</sup> Επιπλέον τα παιδιά στην προσπάθειά τους να ενταχθούν στην κοινωνία που τα περιβάλλει συχνά την αντιγράφουν, υιοθετώντας ιδέες, αντιλήψεις και συμπεριφορές άλλων ατόμων, χωρίς όμως να αντιμετωπίζουν κριτικά τα ερεθίσματα αυτά με αποτέλεσμα να δημιουργούν διαστρεβλωμένες αναπαραστάσεις της πραγματικότητας. Παρατηρώντας το περιβάλλον τους τα παιδιά σχηματίζουν άποψη για το ποιες κοινωνικές κατηγορίες είναι σημαντικές (για παράδειγμα διαπιστώνουν πως τα κορίτσια διαφέρουν από τα αγόρια και πάνω στη διαπίστωση αυτή δομούν άλλες ιδέες επί αυτού).

Τα στερεότυπα επομένως, ως γενικεύσεις και παρερμηνείες, μπορούν να εντοπιστούν στη σκέψη του ατόμου ήδη από τα πρώτα χρόνια της ζωής του. Η μετάβαση από τα στερεότυπα στην προκατάληψη δεν είναι δύσκολη αλλά αντιθέτως πολλές φορές πρόκειται για αναμενόμενο επακόλουθο. Οι λόγοι δημιουργίας προκαταλήψεων αναλύθηκαν πρωτότερα και ισχύουν και στην περίπτωση των μικρών ηλικιών.

### **ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3**

---

<sup>12</sup> Έρευνες όπως αυτές των Hirschfeld, 2008, Katz, 2003, Patterson & Bigler, 2006 έδειξαν πως φυλετικές πεποιθήσεις μιας ομάδας παιδιών δεν σχετίζονταν σημαντικά με αυτές των γονέων τους (E.Winkler, 2009 : 2)



## EPEYNA

### 3.1.Εισαγωγή

Στο προηγούμενο κεφάλαιο περιγράφηκαν διεξοδικά τόσο η μέθοδος της βιβλιοθεραπείας όσο και η φύση των στερεότυπων και των προκαταλήψεων καθώς και το πώς αυτά εμφανίζονται και ενυπάρχουν στην παιδική ηλικία. Στο κεφάλαιο αυτό στόχος είναι να γίνει μια εκτενής περιγραφή της έρευνας που συντελέστηκε με αφορμή τις προαναφερθείσες θεωρίες και με σκοπό την αντιμετώπιση των φαινομένων αυτών.

Κύριος άξονας πάνω στον οποίο βασίστηκε η συγκεκριμένη έρευνα, ήταν το εξής ερώτημα : *“Μπορεί η μέθοδος της βιβλιοθεραπείας να βοηθήσει με τρόπο αποτελεσματικό τον εκπαιδευτικό ώστε να εντοπίσει αλλά και να αντιμετωπίσει, έστω και ως έναν πρώτο βαθμό, στερεοτυπικές αντιλήψεις αλλά και προκατειλημμένες συμπεριφορές, ως προς τη φυλετική καταγωγή και την εξωτερική εμφάνιση, που οι μαθητές πιθανόν να έχουν αναπτύξει;”*.

Από τον άξονα αυτό προέκυψαν ορισμένες υποθέσεις που η έρευνα αυτή καλέστηκε να απαντήσει, οι οποίες αναφέρονται στη συνέχεια. Παρόλο που το ερωτηματολόγιο αλλά και αρκετές δραστηριότητες που συμπεριλήφθηκαν στην έρευνα είχαν τη δυνατότητα να επισημάνουν και πάλι την ύπαρξη στερεοτυπικών και προκατειλημμένων αντιλήψεων και συμπεριφορών στην παιδική ηλικία, αυτό δεν αναφέρεται στις υποθέσεις της έρευνας καθώς αποτελεί την αφορμή αυτής και έχει εκτενώς αναλυθεί σε προηγούμενο κεφάλαιο.

*Υποθέσεις Έρευνας:*

- Επηρεάζεται η αντίδραση των παιδιών σε ένα νέο πρόσωπο από στερεοτυπικές απόψεις για την εξωτερική εμφάνιση ή και τη φυλετική καταγωγή;
- Καθορίζονται η σκέψη και οι ενέργειες τους από την πρώτη αυτή εντύπωση;
- Μπορεί η λογοτεχνία να συμβάλλει στο να εντοπιστούν τυχόν στερεοτυπικές απόψεις και προκατειλημμένες σκέψεις που τα παιδιά κατέχουν;
- Μπορεί η λογοτεχνία να βοηθήσει στην ευαισθητοποίηση των μαθητών όσον αφορά τις επιπτώσεις των στερεοτυπικών και προκατειλημμένων συμπεριφορών σε τρίτους;

-Είναι δυνατόν μέσω της βιβλιοθεραπευτικής προσέγγισης να αντιμετωπιστούν ως ένα βαθμό οι στερεοτυπικές και προκατειλημμένες αντιλήψεις και συμπεριφορές που αφορούν τη φυλετική καταγωγή και την εξωτερική εμφάνιση;

Πρόκειται για μια ποιοτική έρευνα δράσης η οποία βασίστηκε στο μοντέλο του K. Lewin, το οποίο περιγράφει μια σπειροειδή κίνηση με τέσσερις φάσεις, τη διάγνωση, το σχεδιασμό, τη δράση και την παρατήρηση/στοχασμό ενώ κάθε μια από τις φάσεις αυτές περιλαμβάνει κάποια στάδια ενεργειών.

Πρώτο αυτών είναι η διαγνωστική φάση, κατά την οποία γίνεται μια αρχική παρατήρηση και μια συλλογή πληροφοριών σχετικών με το προς εξέταση πρόβλημα, αποτυπώνεται η κατάσταση και ακολουθεί ένας σχεδιασμός της συλλογής των πληροφοριών με τον οποίο ολοκληρώνεται το στάδιο αυτό. Σε ένα δεύτερο επίπεδο αυτό της δράσης γίνεται ο σχεδιασμός της παρέμβασης μετά από μελέτη προτάσεων που υπάρχουν για την αντιμετώπιση του προβλήματος. Στη συνέχεια κατά το τρίτο στάδιο πραγματοποιείται η υλοποίηση της δράσης, καθώς και η παρατήρηση της διαδικασίας που οδηγεί συχνά σε αναστοχασμό. Τελικό στάδιο είναι αυτό της αξιολόγησης των αποτελεσμάτων, ενώ η όλη πορεία μπορεί να επαναληφθεί εφόσον αυτό κριθεί απαραίτητο μετά από τη μελέτη των αποτελεσμάτων. Σε αυτή την ευελιξία οφείλεται και ο σπειροειδής χαρακτηρισμός που αποδίδεται στη συγκεκριμένη μέθοδο έρευνας. Όπως γίνεται εμφανές από τα παραπάνω κάθε κύκλος δράσης απευθύνεται σε διαφορετικό πρόβλημα (Σαραφίδου, 2011:83).

Όπως κάθε έρευνα-δράσης έτσι και η συγκεκριμένη βασίστηκε σε ερωτήματα και προβληματισμούς που προέκυψαν από την καθημερινή εκπαιδευτική πράξη και συγκεκριμένα μέσω της πρακτικής άσκησης και γενικότερα της συστηματικής επαφής που έχει συντελεστεί τα τελευταία χρόνια με την εκπαιδευτική κοινότητα. Στόχος δεν ήταν τόσο η δημιουργία μιας επιστημονικής στρατηγικής έρευνας, όσο η εισήγηση μιας νέας προσέγγισης επάνω σε μια ποικιλοτρόπως μελετημένη θεματική μέσω της ανάπτυξης ενός συμμετοχικού και συνεργατικού πλαισίου, δομημένου πάνω στη συνεχή αλληλεπίδραση των μελών της ομάδας. Η δυνατότητα ανάπτυξης τέτοιων δεσμών καθώς και ο στοχαστικός και κριτικός χαρακτήρας που μια έρευνα δράσης μπορεί να έχει ήταν οι λόγοι επιλογής αυτού του είδους παρέμβασης.

Ήταν σκόπιμο δηλαδή να δημιουργηθεί ένα ευνοϊκό κλίμα στην τάξη μέσα στο οποίο θα

μπορούσαν να διεξαχθούν χωρίς εμπόδια οι δραστηριότητες που είχαν σχεδιαστεί και κυρίως θα μπορούσαν οι μαθητές να εκφράζονται με όσο το δυνατόν μεγαλύτερη ειλικρίνεια και αυτοπεποίθηση, χωρίς να τους κατακλύζουν συναισθήματα φόβου ή ντροπής, όπως πιθανόν να συνέβαινε με την επιλογή μιας διαφορετικής ερευνητικής μεθόδου. Άλλωστε η ενασχόληση με τέτοια φαινόμενα απαιτεί ένα βαθμό οικειότητας προκειμένου να επιτευχθεί ουσιαστική και εις βάθος εξερεύνηση και αντιμετώπιση αυτών.

Επομένως, στόχος σε ένα πρώτο επίπεδο ήταν να αξιοποιηθεί η παιδική λογοτεχνία με τρόπο τέτοιο ώστε μέσω της κριτικής ανάλυσης και επεξεργασίας, μαζί με τους μαθητές, των θεματικών που επιλέξαμε, να αναδυθούν οι ιδέες εκείνες που έχουν σχηματιστεί από τους μαθητές και σχετίζονται με στερεοτυπικές απόψεις ή και προκαταλήψεις. Συγκεκριμένα ιδιαίτερο βάρος δόθηκε στον τύπο των προκαταλήψεων και των στερεοτύπων που αφορούν τις φυλετικές και κοινωνικές διαφορές (με έμφαση στις διαφορές που παρατηρούνται μεταξύ των ατόμων ως προς την εξωτερική εμφάνιση).

Παράλληλα, με την προϋπόθεση ότι αυτό θα επιτυγχανόταν, σε ένα δεύτερο επίπεδο στόχος ήταν η αντιμετώπιση των ιδεών αυτών με τρόπο αποτελεσματικό και κατάλληλο (ηλικιακά, γνωστικά και συναισθηματικά) για το επίπεδο των μαθητών. Έγινε λοιπόν μια προσπάθεια, μέσω της επεξεργασίας κάποιων λογοτεχνικών ιστοριών σχετικών με το θέμα, να οδηγηθεί η σκέψη και ο προβληματισμός των μαθητών προς αυτή την κατεύθυνση. Ταυτόχρονα μέσω επανειλημμένων συζητήσεων αλλά και μέσω διαφόρων εκπαιδευτικών δραστηριοτήτων πραγματοποιήθηκε μια προσπάθεια κατανόησης των φαινομένων αυτών και των επακόλουθων συνεπειών τους, με τελικό σκοπό την εξαγωγή συμπερασμάτων από τους μαθητές, τα οποία θα επισήμαναν την σημαντικότητα επανεξέτασης και ανατροπής των ιδεών που οδηγούν στην υιοθέτηση τέτοιου είδους στάσεων, αλλά και των συμπεριφορών που απορρέουν από αυτές.

Όπως προαναφέρθηκε μέσο για να επιτευχθούν οι στόχοι που τέθηκαν ήταν η βιβλιοθεραπευτική προσέγγιση. Επιλέχθηκαν 2 λογοτεχνικά βιβλία πάνω στα οποία δημιουργήθηκαν ορισμένες εκπαιδευτικές δραστηριότητες οι οποίες θα αναλυθούν περαιτέρω στη συνέχεια. Πρώτα όμως σημαντικό κρίνεται να παρουσιαστούν κάποιες λεπτομέρειες σχετικά με το δείγμα των μαθητών που συμμετείχαν στη συγκεκριμένη έρευνα.

Η παρέμβαση εφαρμόστηκε σε ένα τμήμα της Γ΄τάξης, σε σχολείο του νομού Μαγνησίας. Το τμήμα αυτό αποτελούταν από 10 κορίτσια και 9 αγόρια, ενώ στην τάξη υπήρχε ένας μαθητής με

έντονες Μαθησιακές Δυσκολίες που δεν κατάφερε να συμμετάσχει σε όλες τις δραστηριότητες που διεξήχθησαν. Η εφαρμογή της βιβλιοθεραπευτικής μεθόδου πραγματοποιήθηκε σε ένα διάστημα ενός μηνός και διήρκησε 12 ώρες, με την πρώτη και τελευταία ώρα αφιερωμένες στη συμπλήρωση του αρχικού και τελικού ερωτηματολογίου.<sup>13</sup> Τα αρχικά ερωτηματολόγια δόθηκαν για συμπλήρωση από τους μαθητές κατά την πρώτη επαφή ενώ τα τελικά δόθηκαν μια εβδομάδα μετά την ολοκλήρωση της παρέμβασης ώστε να μεσολαβήσει ένα χρονικό διάστημα αφομοίωσης των δεδομένων αλλά και για λόγους εγκυρότητας, για να αποφευχθούν δηλαδή απαντήσεις που θα δινόταν μόνο λόγω της πρόσφατης επαφής με τα δεδομένα.

Κατά τη δεύτερη διδακτική ώρα της παρέμβασης, η οποία πλέον διεκπεραιωνόταν παράλληλα με την διεξαγωγή της δεκαπενθήμερης πρακτικής μου άσκησης στο συγκεκριμένο τμήμα, πραγματοποιήθηκε σε μια σειρά από δραστηριότητες γνωριμίας με στόχο μια πρώτη επαφή και τη σταδιακή δόμηση ενός κλίματος οικειότητας στην τάξη.

Η επιλογή των λογοτεχνικών έργων που θα χρησιμοποιούνταν είχε γίνει εκ των προτέρων, πραγματοποιήθηκε όμως προσαρμογή στα δεδομένα των επακόλουθων δραστηριοτήτων, που στόχο είχαν την εις βάθος ενασχόληση, επεξεργασία και κατανόηση των νέων πληροφοριών, και οι οποίες παρόλο που είχαν σχεδιαστεί εξ αρχής τροποποιήθηκαν με βάση ορισμένους άξονες που οι απαντήσεις των μαθητών στα πρώτα ερωτηματολόγια έθεσαν. Μια διδακτική ώρα αφιερώθηκε για την ανάγνωση του πρώτου λογοτεχνικού βιβλίου και δύο ώρες για το επόμενο, ενώ συνολικά έξι ώρες διήρκησαν οι συμπληρωματικές δραστηριότητες οι οποίες βασίστηκαν στις αρχές της παραδοσιακής αλλά και της σύγχρονης προσέγγισης της βιβλιοθεραπείας.

Να σημειωθεί πως κάθε αναγνωστική δραστηριότητα καθώς και κάθε συζήτηση που έγιναν έχουν ηχογραφηθεί, ενώ υπάρχει φωτογραφικό υλικό από τις διάφορες μαθητικές ενέργειες που θα παρουσιαστεί επιλεκτικά στη συνέχεια, καθώς και ένα βίντεο από τη θεατρική δραστηριότητα με την οποία ολοκληρώθηκε ο κύκλος της παρέμβασης. Στη συνέχεια θα αναλυθούν η μέθοδος που σχεδιάστηκε και ακολουθήθηκε κατά την παρέμβαση, τα αίτια επιλογής του συγκεκριμένου υλικού που χρησιμοποιήθηκε, τα αποτελέσματα των ερωτηματολογίων καθώς και η πορεία της παρέμβασης στην ολότητα της με εκτενή αναφορά

---

<sup>13</sup> Περαιτέρω ανάλυση θα γίνει στη συνέχεια του κεφαλαίου, ενώ το ερωτηματολόγιο παρατίθεται στο παράρτημα

στην κάθε δραστηριότητα. Επίσης θα αναφερθούν οι περιορισμοί καθώς και τα συμπεράσματα της εν λόγω εργασίας.

### **3.2 Ερευνητικά Εργαλεία**

Για την παρέμβαση χρησιμοποιήθηκε καταρχάς, όπως προαναφέρθηκε, ένα ερωτηματολόγιο το οποίο δημιουργήθηκε ειδικά για τη συγκεκριμένη έρευνα ενώ η συγκεκριμένη μέθοδος συλλογής δεδομένων επιλέχθηκε λόγω της ευκολίας που προσφέρει στη χρήση καθώς όλοι οι μαθητές θα μπορούσαν να απαντούν ταυτοχρόνως, κάτι που κρίνεται απαραίτητο στα πλαίσια της τάξης, λόγω του ότι όλα τα παιδιά μπορούν να απαντήσουν ταυτοχρόνως, οι απαντήσεις τους δεν επηρεάζονται από τον ερευνητή ή από απαντήσεις άλλων συμμαθητών και λόγω της δυνατότητας για τυποποιημένη και γρηγορότερη ανάλυση των δεδομένων.

Για τη δημιουργία του ερωτηματολογίου ακολουθήθηκαν κάποια βήματα προκειμένου αυτό να είναι κατάλληλο προς χρήση στη συγκεκριμένη έρευνα. Καταρχάς έγινε καθορισμός και εξειδίκευση του στόχου της έρευνας προκειμένου να αποφευχθούν τυχόν ασαφείς ή εκτός θέματος ερωτήσεις. Δεύτερο βήμα ήταν να ληφθούν υπόψη τα χαρακτηριστικά του δείγματος, δηλαδή των μαθητών, όπως ηλικία, γνωστικό επίπεδο, ικανότητα κατανόησης σύνθετων ερωτήσεων ή ερωτήσεων πολλαπλής επιλογής, ικανότητα αιτιολόγησης των απαντήσεων. Αυτό ήταν και το βασικό κριτήριο για τη δημιουργία εξ'αρχής ενός νέου ερωτηματολογίου καθώς παρότι είχε βρεθεί αρκετό σχετικό υλικό κανένα δεν κρίθηκε ηλικιακά και γνωστικά κατάλληλο. Το γεγονός αυτό οφείλονταν και στις διαφορετικές ικανότητες του κάθε μαθητή οπότε σκόπιμο ήταν να δοθεί ένα υλικό που θα περιέχει τόσο εύκολες όσο και πιο περίπλοκες ερωτήσεις στις οποίες θα μπορούσαν να δοθούν διευκρινήσεις εάν αυτό κρίνόταν απαραίτητο.

Επιπρόσθετα έγινε σημαντική προσπάθεια προκειμένου να είναι το ερωτηματολόγιο όσο το δυνατότερο σύντομο και συνοπτικό, με σαφές περιεχόμενο και κατάλληλη δομή. Χρησιμοποιήθηκαν τρεις τύποι ερωτήσεων καθώς και εικόνες προκειμένου να είναι περισσότερο ελκυστικό για τα παιδιά και να έχει πιο παραστατικό χαρακτήρα. Συμπεριλήφθηκαν διχοτομικές ερωτήσεις, ερωτήσεις ανοιχτού τύπου όπου οι μαθητές μπορούσαν να δώσουν την απάντηση που ήθελαν και ερωτήσεις βαθμονόμησης.

Παράλληλα στην συγκεκριμένη έρευνα αξιοποιήθηκαν δύο λογοτεχνικά βιβλία και

προσχεδιασμένα φύλλα συνοδευτικών δραστηριοτήτων.

Επιπλέον υπάρχει ένα ημερολόγιο ανατροφοδότησης που δημιουργήθηκε κατά τη διάρκεια της παρέμβασης αλλά και πριν από αυτήν και περιέχει σημειώσεις, σχολιασμούς και παρατηρήσεις επάνω στο θεωρητικό πλαίσιο της έρευνας αλλά και στην κάθε εφαρμογή των δραστηριοτήτων.

### **3.3 Πορεία της Παρέμβασης**

Η παρέμβαση που εφαρμόστηκε στα πλαίσια της εν λόγω έρευνας σχεδιάστηκε με βάση τα πρότυπα της βιβλιοθεραπείας όπως αυτά έχουν εφαρμοστεί και αναπτυχθεί μέσω διαφόρων ερευνών και μελετών τις τελευταίες δεκαετίες, αλλά και έχοντας λάβει υπόψη τις προϋποθέσεις και τα απαιτούμενα που ορίζει μια εκπαιδευτική προσέγγιση η οποία στοχεύει στην εξάλειψη στερεοτυπικών απόψεων και προκατειλημμένων συμπεριφορών.

Όπως αναλύθηκε και σε προηγούμενο κεφάλαιο η βιβλιοθεραπευτική προσέγγιση διακρίνεται από τέσσερα στάδια επάνω στα οποία βασίστηκε και η παρέμβαση που θα αναλυθεί στη συνέχεια.

Κεντρικός άξονας της παρέμβασης ήταν η πραγμάτωση δραστηριοτήτων που θα στόχευαν στην αντιμετώπιση συγκεκριμένων μορφών στερεοτύπων και προκαταλήψεων τα οποία συναντούνται συχνά στην παιδική ηλικία αλλά και ανιχνεύθηκαν μέσω των ερωτηματολογίων. Συγκεκριμένα τέθηκαν δύο θεματικές οι οποίες αφορούσαν πρώτον φυλετικές στερεοτυπικές απόψεις και προκαταλήψεις και δεύτερον κοινωνικές προκαταλήψεις και στερεότυπα στα πλαίσια της εξωτερικής εμφάνισης. Προτού βέβαια ξεκινήσει η στοχευμένη παρέμβαση με τις ανάλογες δραστηριότητες προηγήθηκαν ορισμένες εισαγωγικές πράξεις με σκοπό την ομαλή είσοδο των μαθητών στο πρόγραμμα αλλά και με στόχευση στην ευαισθητοποίηση τους απέναντι στο θέμα αυτό. Σκόπιμα επιχειρήθηκε να γίνει πρώτα μια εξέταση των αισθημάτων που προκαλούν οι προκατειλημμένες συμπεριφορές στους εμπλεκόμενους αλλά και των αιτιών που οδηγούν σε αυτές και έπειτα να γίνουν πιο εξειδικευμένες δραστηριότητες για την αντιμετώπιση αυτών.

Όπως προαναφέρθηκε σε προηγούμενο κεφάλαιο τα παιδιά τέτοιων ηλικιών μπορεί να έχουν την ικανότητα να ξεχωρίσουν τους ανθρώπους με βάση το φύλο, το χρώμα, την καταγωγή ή την

εξωτερική εμφάνιση αλλά δεν μπορούν πάντα να λάβουν υπόψη όλες τις παραμέτρους που μια τέτοια κατηγοριοποίηση υποκρύπτει. Θα θεωρούνταν επομένως λάθος προσέγγιση να ξεκινήσει το πρόγραμμα παρέμβασης με άμεση εισαγωγή στο θεωρητικό πλαίσιο και στο πώς αντιμετωπίζουμε τέτοιες καταστάσεις, χωρίς πρώτα να γίνει μια σταδιακή εισαγωγή που θα εξασφαλίζει πως κάθε συμμετέχοντας γνωρίζει, αναγνωρίζει και κατανοεί τη φύση των σκέψεων και των συμπεριφορών στις οποίες θα γίνει ενδελεχής αναφορά.

Για την παρέμβαση αξιοποιήθηκαν 3 λογοτεχνικά βιβλία από τα οποία αναγνώστηκαν τα δύο, ορισμένα τραγούδια και βίντεο προβαλλόμενα σε υπολογιστή καθώς και αρκετά υλικά χειροτεχνίας για τις διάφορες δραστηριότητες.

### **3.3.1. Εισαγωγική Προσέγγιση**

Η αρχική προσέγγιση των μαθητών και του θέματος προς ανάλυση έγινε με τη χρήση του λογοτεχνικού βιβλίου “Μήλα γύρω-γύρω στη μέση πορτοκάλι”, το οποίο απευθύνεται κυρίως σε παιδιά μικρών ηλικιών και περιγράφει την ιστορία ενός πορτοκαλιού το οποίο βρέθηκε σε μια φρουτιέρα γεμάτη μήλα και άρα το αντιμετώπιζαν ως διαφορετικό. Με δημιουργικό, ευχάριστο και σχεδόν ποιητικό λόγο ο συγγραφέας παρουσιάζει την άσχημη συμπεριφορά των μήλων καθώς και τις αρνητικές επιπτώσεις που αυτή είχε στα συναισθήματα του πορτοκαλιού, δίνοντας στους μικρούς αναγνώστες τη δυνατότητα να “συμμετέχουν” στην ιστορία και έμμεσα να την συγκρίνουν ή και ταυτίσουν με πραγματικές καταστάσεις. Ορίζοντας ως χαρακτήρες της ιστορίας τα φρούτα και ως στοιχείο διαφορετικότητας το τι είδους φρούτο ήταν το καθένα καθίσταται εύκολο ακόμα και για τις μικρές ηλικίες να κατανοήσουν το πόσο υποκειμενική είναι η διαφορετικότητα και πως δεν είναι κάτι σπάνιο ως φαινόμενο αλλά αφορά τα διάφορα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά καθενός από εμάς. Η ιστορία αυτή δείχνει στους μαθητές πως διαφορετικοί είμαστε όλοι εφόσον ο οποιοσδήποτε θα μπορούσε να είναι ένα μήλο ή ένα πορτοκάλι. Η ιστορία εξελίσσεται με όλο και πιο αρνητικά αισθήματα να κατακλύζουν τον πρωταγωνιστή ο οποίος αρχίζει να αμφιβάλει για τον εαυτό του και να δικαιολογεί τα λόγια των άλλων. Τα γεγονότα αυτά καθόλου δεν απέχουν από την πραγματική ζωή όπου τα άτομα που αντιμετωπίζουν τέτοιες καταστάσεις σταδιακά οδηγούνται στο να κατηγορούν τον εαυτό τους για τη διαφορετικότητα τους και τα “παράξενα” χαρακτηριστικά τους, ενώ δεν είναι λίγες οι περιπτώσεις που τα αισθήματα αυτά προχωρούν ένα βήμα παραπέρα και μετατρέπονται σε

μίσος, οργή και έντονη επιθετικότητα (πολλές φορές καταστροφική) για τον εαυτό.

Ενώ παρουσιάζεται μια κορύφωση των αισθημάτων αυτών, τη “σωτήρια” κίνηση κάνει ένα μήλο το οποίο δεν νιώθει όπως τα υπόλοιπα, αλλά αντιθέτως εξαίρει το πορτοκάλι για τα προτερήματά του, όπως τις βιταμίνες του και άλλα. Το πορτοκάλι αμέσως αισθάνεται καλύτερα και το θετικό κλίμα ολοκληρώνεται με όλα τα φρούτα να γίνονται μια παρέα και το δάσκαλο να τραγουδάει μαζί τους.

Η εμφάνιση του δασκάλου στο τέλος της ιστορίας καθώς και η γενικότερη πλοκή βοηθάνε στο να μεταφέρουμε το θέμα από τη φρουτιέρα στην δική μας τάξη, στο δικό μας σχολείο. Όλοι έχουμε διαφορές και το να αισθάνεται κάποιος παραγκωνισμένος για αυτές είναι ένα αρκετά συχνό φαινόμενο στη σύγχρονη σχολική πραγματικότητα. Για το λόγο αυτό είναι και ένα θέμα που δεν πρέπει να αποσιωπάται αλλά να αντιμετωπίζεται με το δυνατόν αποτελεσματικότερο τρόπο. Βιβλία σαν αυτό βοηθούν ακόμα και μαθητές που μπορεί να μην είναι σε θέση να κατανοήσουν τους λόγους πίσω από τέτοιες συμπεριφορές να καταλάβουν πως δεν είναι μόνοι και πως δεν πρόκειται για ένα πρόβλημα χωρίς λύση ή ακόμα χειρότερα για δικό τους φταίξιμο.

Το συγκεκριμένο βιβλίο έγινε αρεστό από την πλειοψηφία των μαθητών, χωρίς όμως να είναι λίγοι εκείνοι που έκριναν ότι απευθύνεται σε μικρότερες ηλικίες. Αυτό ήταν μια παράμετρος ήδη γνωστή και σκόπιμα επιλεγμένη καθώς σε μια τάξη, και ειδικά όταν αναφερόμαστε στις πρώτες τάξεις του Δημοτικού, είναι αναμενόμενο και πρέπει να λαμβάνεται υπόψη σε κάθε διδακτική ενέργεια πως δεν βρίσκονται όλοι οι μαθητές στο ίδιο γνωστικό επίπεδο. Σκοπός ήταν λοιπόν όλοι οι μαθητές να μπορέσουν να κατανοήσουν εις βάθος τις ιδέες που θα συναντούσαμε, να ταυτιστούν πιθανόν με τα συναισθήματα των ηρώων και να συμμετέχουν έμμεσα στην ιστορία. Ήταν επίσης λογικό κάποιοι μαθητές να μην νιώσουν την ταύτιση με την ιστορία λόγω του ότι ήταν ιδιαίτερα εύκολη για αυτούς (αρκετοί μαθητές μπόρεσαν να μαντέψουν το τέλος ήδη από τη μέση της ιστορίας), και για το λόγο αυτό το επόμενο βιβλίο που επιλέχτηκε θεωρήθηκε πιο κατάλληλο ηλικιακά.

Μαζί με το βιβλίο παρατίθεται και μια μελοποιημένη εκδοχή της ιστορίας η οποία χρησιμοποιήθηκε στην τάξη και κίνησε ιδιαίτερα το ενδιαφέρον των μαθητών, ακόμα και εκείνων που όπως δήλωσαν βρήκαν το βιβλίο “βαρετό” ή “για μικρά παιδιά”, αφού έδινε μια άλλη οπτική ενώ μπορούσε να αγγίξει τους μαθητές που μπορούν να συγκεντρώσουν ευκολότερα την προσοχή τους αν κάτι έχει πιο διασκεδαστικό ή παιγνιώδες χαρακτήρα.



Πριν την ανάγνωση είχαν προσχεδιαστεί κάποιες καθοδηγητικές ερωτήσεις οι οποίες και τέθηκαν πριν γίνει η ανατροπή στην ιστορία και αφού είχε γίνει μια εισαγωγή στο βασικό πλαίσιο της ιστορίας. Οι ερωτήσεις που έγιναν στους μαθητές ήταν οι εξής ενώ σκοπός ήταν να εντοπίσουμε το κύριο θέμα, να προβληματιστούμε επάνω σε αυτό, να εκφράσει ο καθένας την άποψη του και να συζητήσουμε για τη συνέχεια της ιστορίας :

"Ποιοι είναι μέχρι τώρα οι πρωταγωνιστές της ιστορίας μας;"

"Πως συμπεριφέρονται τα μήλα στο πορτοκάλι; Για ποιό λόγο;"

"Πως βρέθηκε ένα πορτοκάλι σε μια φρουτιέρα με μήλα;"

“Φταίει το πορτοκάλι που βρέθηκε εκεί;”

“Πως πιστεύετε ότι τελειώνει η ιστορία;”

Πολλοί μαθητές επαναλάμβαναν την απάντηση των προηγούμενων, ενώ όταν κάποιος εξέφρασε την ιδέα του να έρθουν και άλλα φρούτα στην ιστορία πολλοί παρασύρθηκαν και έδιναν απαντήσεις που δεν είχα τόση σχέση με το πρόβλημα που παρουσίαζε η ιστορία. Στη συνέχεια τέθηκαν κάποιες άξονες απάντησης, οι οποίοι βοήθησαν να δημιουργηθεί ένα πιο σχετικό με την ιστορία και με τις απόψεις τους τέλος. Πολλοί μαθητές ήταν ιδιαίτερα ανυπόμονοι ως προς το να μάθουν το τέλος της ιστορίας ενώ καθώς συζητούσαμε πολλοί είχαν καινούργιες ιδέες για το τέλος.

Αφού ολοκληρώθηκε η σύντομη συζήτηση συνεχίστηκε την ανάγνωση με σκοπό να γίνει γνωστό το τέλος. Αφού η ιστορία ολοκληρώθηκε έγιναν κάποιες ακόμη ερωτήσεις:

“Πως σας φάνηκε η ιστορία που διαβάσαμε;”

“Πως σας φάνηκε το τέλος της ιστορίας;”

“Χαρήκατε με αυτό που έγινε;”

“Πως πιστεύετε ένωσε το πορτοκάλι;”

Οι περισσότεροι μαθητές χάρηκαν με αυτό που έγινε, ενώ ένας δήλωσε πως δεν τον ενδιέφερε γιατί δεν τον νοιάζει το πορτοκάλι. Έπειτα οι μαθητές ξαναπαρακολούθησαν την ιστορία, αυτή τη φορά στον υπολογιστή και με ήχο. Εντύπωση έκανε η προσήλωση τους στο βίντεο παρόλο που είχαν μόλις ακούσει την ιστορία. Μάλιστα επειδή δεν ακουγόταν πολύ δυνατά όλοι οι μαθητές έκαναν απόλυτη ησυχία.

<p>Πως σας φάνηκε η ιστορία;</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>❖ Ωραία</li> <li>❖ Χάλια, είναι για μικρά παιδιά</li> </ul>
<p>Πως συμπεριφέρονται τα μήλα στο πορτοκάλι;</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>❖ Ασημα</li> </ul>
<p>Για ποιο λόγο;</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>❖ Γιατί είναι διαφορετικό από αυτά</li> <li>❖ Δε σκέφτεται όπως τα μήλα</li> </ul>
<p>Πειράζει που το πορτοκάλι είναι μέσα στη φρουτιέρα;</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>❖ Όχι επειδή έχει μόνο μήλα και πορτοκάλια, θα μπορούσε να είχε και μπανάνα και άλλα φρούτα.</li> </ul>
<p>Αρα είναι σωστό ή λάθος αυτό που κάνουν τα μήλα; Γιατί;</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>❖ Γιατί δεν έχει σχέση η εμφάνιση ή ποιός είναι</li> <li>❖ Μα δεν τους έκανε τίποτα</li> <li>❖ Νομίζω τα μήλα φταίνε γιατί το πορτοκάλι τίποτα δεν τους έκανε αλλά το κοροΐδευαν, ήταν το πιο κακό πράγμα που έκαναν τα μήλα</li> </ul>
<p>Τι πιστεύετε ότι θα γίνει στη συνέχεια;</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>❖ Εγώ νομίζω ότι τα μήλα θα συγκεντρωθούν και θα ριζούν από τη φρουτιέρα το πορτοκάλι</li> <li>❖ Να έρθουν και άλλα πορτοκάλια πιο πολλά από τα μήλα και να δώσουν ένα μάθημα σε όλα τα μήλα, δηλαδή να τους κοροΐδεύουν τα πορτοκάλια όπως κοροΐδευαν τα μήλα το πορτοκάλι</li> <li>❖ Μπορεί να έρθουν και άλλα πορτοκάλια και να τους εξηγήσουν ότι δεν ήταν καλό αυτό που κάνανε και τα μήλα να αργίσουν να τους κοροΐδεύουν ξανά και να πουν τα</li> </ul>

**Table 1:** Παραδείγματα απαντήσεων των μαθητών

Σε επόμενο στάδιο μοιράστηκαν τα φύλλα εργασίας, τα οποία κάποιοι μαθητές βρήκαν ιδιαίτερα εύκολα, ενώ δύο δεν ήθελαν να απαντήσουν γιατί όπως δήλωσαν είχαν κουραστεί. Στα φύλλα έπρεπε κάθε μαθητής να απαντήσει τρεις ερωτήσεις καθώς και να ζωγραφίσει το

πορτοκάλι και πως πιστεύει οτι αυτό νιώθει στην αρχή και στο τέλος της ιστορίας. Να σημειωθεί και πάλι ότι οι δραστηριότητες σκόπιμα είχαν εύκολο χαρακτήρα προκειμένου να μπορέσουν όλοι οι μαθητές να συμμετάσχουν χωρίς πρόβλημα και για να υπάρξει η βάση για κάτι πιο ενδελεχές στη συνέχεια. Βέβαια δεν ήταν αναμενόμενη η αρνητική αντίδραση ορισμένων μαθητών ως προς την ευκολία των ερωτήσεων.

Η πρώτη ερώτηση που τέθηκε ήταν η εξής : “Αμα ήσουν στη φρουτιέρα της ιστορίας τι φρούτο θα ήθελες να είσαι; Γιατί;”, ενώ οι απαντήσεις των μαθητών αν και ποίκιλλαν κυμαινόταν κυρίως γύρω από τους εξής δύο άξονες :

1.Θα ήθελα να είμαι πορτοκάλι για να κάνω παρέα στο πορτοκάλι

2.Θα ήθελα να είμαι κεράσι/ φράουλα γιατί είναι το αγαπημένο μου φρούτο.

Στην επόμενη ερώτηση, “Τι θα έλεγες στο πορτοκάλι αν μπορούσες να του μιλήσεις;”, οι μαθητές φάνηκαν συμπνευτικοί με απαντήσεις όπως “Ας'τους αυτούς, θα είσαι στη δική μου παρέα, Να σταματήσει να κλαίει γιατί και αυτό έχει αξίες, Πορτοκάλι μην κλαις θα σου κάνω εγώ παρέα.”

Οι μαθητές φάνηκε να νιώθουν θυμό απέναντι στην συμπεριφορά των άλλων μίλων, ενώ δήλωναν πως και το ίδιο το πορτοκάλι πιθανόν να ένιωθε θυμό, γεγονός που δεν ήταν το αναμενόμενο επιθυμητό αποτέλεσμα, έδειχνε όμως την ικανότητα τους να ξεχωρίσουν τη λανθασμένη συμπεριφορά και την επιθυμία τους να υπερασπιστούν το θύμα, μπαίνοντας έτσι στο στάδιο της αναγνώρισης- ταύτισης σύμφωνα με τη βιβλιοθεραπευτική προσέγγιση. Οι μαθητές εξέφρασαν τη θλίψη τους για το πορτοκάλι τόσο στο διάλογο που έγινε κατά και μετά την ανάγνωση όσο και στα φύλλα εργασίας, ενώ αρκετοί έβαλαν τον εαυτό τους στη θέση του στην προσπάθεια τους να εξηγήσουν γιατί ένιωσαν έτσι. Άξια αναφοράς είναι η απάντηση μιας μαθήτριας η οποία μιλώντας στο πορτοκάλι έγραψε στο φύλλο εργασίας “Πορτοκάλι μην στεναχωριέσαι γιατί και εγώ μόνη μου είμαι”.

Αφού όλοι συμπλήρωσαν τα φύλλα, ακολούθησε ένα νέο κομμάτι όπου κάθε παιδί θα έπρεπε να δημιουργήσει μια νέα εικόνα (στιγμιότυπο ή ολόκληρη ιστορία) με διαλόγους ή και όχι με πρωταγωνιστές το πορτοκάλι και τα μήλα. Και πάλι τα ίδια άτομα και 1 ακόμη δήλωσαν πως βαριούνται και έκαναν ένα πρόχειρο σχέδιο, οπότε τους ζητήθηκε να ζωγραφίσουν απλά τους πρωταγωνιστές σε μεγάλο μέγεθος ώστε να στολιστεί η τάξη, ιδέα που βρήκαν αρκετά

ενδιαφέρουσα. Λόγω του ότι οι συγκεκριμένοι μαθητές συμμετείχαν ενεργά κατά την ανάγνωση και τις ερωτοαπαντήσεις, θεωρήθηκε ότι η απροθυμία τους στην τελευταία ώρα οφειλόταν σε κούραση και στο ότι έγινε στην ώρα του μαθήματος των εικαστικών όπου κανονικά αφήνονται ελεύθεροι να ζωγραφίσουν ότι θέλουν.

Κατά κανόνα υπήρξαν δύο κατηγορίες ζωγραφιών, αυτές που απεικόνιζαν μια σκηνή με βάση το βιβλίο όπου δηλαδή το πορτοκάλι ήταν στεναχωρημένο, και εκείνες που το πορτοκάλι φαινόταν χαρούμενο μαζί με τα μήλα ή και με νέους φίλους. Στο δεύτερο τύπο ζωγραφιών υπήρξε ένα πλαίσιο μετάνοιας με τα μήλα να δηλώνουν “Δεν ξέραμε τι χάναμε”, “Συγγνώμη πορτοκάλι”, ενώ στον πρώτο τύπο τα λόγια θύμιζαν εκείνα του βιβλίου.

Αξιοσημείωτο αποτέλεσμα της όλης διαδικασίας ήταν η πυροδότηση κάποιων συζητήσεων που αφορούσαν προσωπικά γεγονότα και που μπόρεσαν να συζητηθούν με βάση όσα διαβάστηκαν και ειπώθηκαν, το οποίο μάλιστα έδειξε την αντίληψη που είχαν κάποιοι μαθητές πως το πόσο καλός μαθητής είσαι συνδέεται με το αν είσαι καλό άτομο και αν οι υπόλοιποι θα σου κάνουν παρέα

Έγινε επίσης μια ακόμη δραστηριότητα καθαρά εικαστικού χαρακτήρα με σκοπό να διασκεδάσουν οι μαθητές και να ενεργοποιηθεί ο ομαδικός χαρακτήρας. Μέσα από τα βιβλία και τις δραστηριότητες με αφορμή ένα δύσκολο θέμα όπως αυτό που εξεταζόταν ήταν σκόπιμο να πραγματώνονται ευχάριστες δραστηριότητες που έμμεσα θα μπορούσαν να προάγουν τις αξίες και προϋποθέσεις εκείνες που συμβάλλουν σε ένα θετικό ομαδικό κλίμα. Στα πλαίσια αυτού οι μαθητές καλέστηκαν να δημιουργήσουν τη δική τους φρουτιέρα της τάξης, δημιουργώντας με χρώματα και χαρτιά το φρούτο που τους αρέσει. Αφού ο καθένας έφτιαξε το δικό του έγινε μια συζήτηση και μια σύγκριση ώστε ακόμα και μαθητές που δεν έχουν ιδιαίτερες επαφές μεταξύ τους να δουν πως μπορεί να έχουν κοινά χαρακτηριστικά όπως η προτίμηση στα φρούτα, ενώ με καλούς φίλους μπορεί να διαφέρουν στο χαρακτηριστικό αυτό. Οι μαθητές ενθουσιάστηκαν με τη διαδικασία και με το αποτέλεσμα καθώς η φρουτιέρα στόλισε τον τοίχο της τάξης.

Η τοποθέτηση των προϊόντων στους τοίχους της τάξης έγινε γιατί θεωρείται πως ότι οι μαθητές συναντούν καθημερινά στους τοίχους της αίθουσας όπου περνάνε ένα μεγάλο κομμάτι της ημέρας τους μπορεί να επηρεάσει τον τρόπο σκέψης τους και επομένως ενδείκνυται να υπάρχουν τέτοιου τύπου ερεθίσματα τόσο κατά τη διάρκεια της παρέμβασης όσο και μετέπειτα.

Οι δραστηριότητες που προαναφέρθηκαν αφορούν καθαρά την ανάλυση του πρώτου λογοτεχνικού βιβλίου που χρησιμοποιήθηκε και κρίθηκαν ως γενικού εισαγωγικού χαρακτήρα στη διαδικασία. Για το λόγο αυτό οι επόμενες δραστηριότητες που πραγματοποιήθηκαν στα πλαίσια της βιβλιοθεραπευτικής παρέμβασης παρουσιάζονται με βάση τις δύο θεματικές που προαναφέρθηκαν (φυλετικές στερεοτυπικές απόψεις και προκαταλήψεις και προκαταλήψεις και στερεότυπα με βάση την εξωτερική εμφάνιση).

Με την ολοκλήρωση της εισαγωγικής παρέμβασης έγινε μια δίωρη συζήτηση για το τι σημαίνει να είσαι διαφορετικός. Η διαδικασία ξεκίνησε με την προβολή μιας μικρού μήκους ταινίας. Η ταινία βρέθηκε στο διαδίκτυο ενώ το κείμενο, που παρουσιαζόταν με τη μορφή υποτίτλων εξ' αρχής, παρουσιάστηκε και σε ηχογραφημένη μορφή που δημιουργήθηκε ειδικά για αυτή τη χρήση και προστέθηκε στο βίντεο. Σε αυτήν παρουσιαζόταν η ιστορία δύο δοχείων και μιας γυναίκας η οποία τα χρησιμοποιούσε καθημερινά για να κουβαλάει νερό στο σπίτι της. Το ένα δοχείο αν και τρύπιο με τον καιρό λόγω του νερού που έχανε γέμιζε το δρόμο με λουλούδια ενώ το άλλο χρησίμευε για να μεταφέρει η γυναίκα το νερό στο σπίτι της.

Συμπέρασμα ήταν πως ακόμη και αν το ίδιο το δοχείο ένωθε χαλασμένο λόγω του ελαττώματος του η γυναίκα του έμαθε πως κάθε τι που φαίνεται σαν ελάττωμα μπορεί τελικά να είναι ένα προτέρημα και δεν πρέπει να κρίνεις χωρίς να παρατηρείς γιατί έτσι και κάθε άτομο διαφέρει από τους άλλους χωρίς αυτό να είναι κάτι αρνητικό. Οι μαθητές έδειξαν να εντυπωσιάζονται από το βίντεο και συμφώνησαν με το μήνυμα που περνούσε χρησιμοποιώντας παραδείγματα από την καθημερινότητα τους. Μίλησαν για το πως κάποιος είναι καλύτερος σε ένα μάθημα και ο διπλανός του πιθανόν σε κάποιο άλλο και για αυτό είναι καλό να κάθονται μαζί, ενώ στη συνέχεια κάθε δυάδα μαθητών έπρεπε να βρει και να ανακοινώσει μια διαφορά και μια ομοιότητα που είχαν μεταξύ τους. Στην άσκηση αυτή πολλοί μαθητές ανέφεραν το χρώμα των μαλλιών ή του δέρματος αλλά και εσωτερικά χαρακτηριστικά όπως προτιμήσεις σε αθλήματα και φαγητά.

Έπειτα αναφέρθηκε η δυσκολία που αντιμετωπίζουν καθημερινά πολλοί άνθρωποι οι οποίοι πρέπει να δικαιολογούνται για την εμφάνιση τους, επειδή απλά μας φαίνονται διαφορετικοί. Τέθηκαν κάποιες ερωτήσεις στους μαθητές του τύπου “Γιατί έχεις αυτό το χρώμα μαλλιών και γιατί γεννήθηκες εκεί όπου γεννήθηκες;” “Γιατί σου αρέσει το φαγητό που σου αρέσει;” που προκάλεσαν γέλιο στους μαθητές αλλά και τους βοήθησαν να καταλάβουν πως κανένας δεν θα

έπρεπε να νιώθει υποχρεωμένος να απαντήσει σε τέτοιες ερωτήσεις και πως πολλές φορές ακόμη και άθελα μας εμείς οι ίδιοι με τη συμπεριφορά μας μπορεί να φέρνουμε τους άλλους σε τέτοια δύσκολη θέση.

Τέλος παρουσιάστηκε το τραγούδι “Διαφορετικοί” για το οποίο οι μαθητές έδειξαν ιδιαίτερο ενδιαφέρον. Οι στίχοι επαναλαμβάνονταν και οι μαθητές άρχισαν να τραγουδάνε και να χορεύουν στο ρυθμό της μουσικής.

Έγινε επομένως μια γενική προσπάθεια να έρθουν οι μαθητές σε επαφή με αυτό που αποκαλείται διαφορετικό και να οριστεί παράλληλα η διαφορετικότητα ώστε να λυθούν τυχόν παρανοήσεις ή απορίες, προκειμένου να μπορέσουμε να εμβαθύνουμε στο θέμα. Δεν έγινε κάποια αναφορά στους όρους στερεότυπα ή προκαταλήψεις, παρόλο που οι έννοιες αυτές καθόρισαν το πλαίσιο και την κατεύθυνση της συζήτησης.

### **3.3.2. Στερεότυπα και Προκαταλήψεις με βάση την εξωτερική εμφάνιση**

#### Πολυξένη

Η πιο εξειδικευμένη παρέμβαση με επίκεντρο τα στερεότυπα και τις προκατειλημμένες συμπεριφορές που παρατηρούνται ακόμα και σε νεαρές ηλικίες και έχουν ως επίκεντρο την εξωτερική εμφάνιση ξεκίνησε με την αξιοποίηση του λογοτεχνικού βιβλίου “Πολυξένη”. Το μυθιστόρημα διαπραγματεύεται την ιστορία μιας κοπέλας που ήταν διαφορετική από όλους τους άλλους λόγω του τρεκλίσματος της αλλά και ενός σημαδιού στο πρόσωπο της, το οποίο έκανε τους συμμαθητές της να την κοροϊδεύουν και την ίδια να ντρέπεται με αποτέλεσμα να μην μιλάει σχεδόν ποτέ. Η ιστορία επιλέχθηκε διότι παρουσιάζει μια νέα προσέγγιση στο θέμα, ένα διαφορετικό τέλος που δεν απαιτεί την παρέμβαση των άλλων αλλά δείχνει πως η Πολυξένη βασισμένη στη δική της εσωτερική δύναμη ξεπέρασε τις αδυναμίες της, ασχέτως από την συμβολή ή την αντίδραση των υπολοίπων προσώπων σε αυτό.

Προτού ξεκινήσει η ανάγνωση τέθηκαν οι εξής ερωτήσεις : “Πως σας φαίνεται το κοριτσάκι στο εξώφυλλο;”, “Τι πιστεύετε λέει αυτή η ιστορία;” με σκοπό να γίνει μια εισαγωγή. Ήδη από το εξώφυλλο μπορεί κανείς να παρατηρήσει τη μοναδικότητα της πρωταγωνίστριας, η οποία στέκεται δίπλα σε ένα μεγάλο μπλε λουλούδι και ήταν επιθυμητό να γίνουν φανερές οι πρώτες αντιδράσεις των μαθητών σε αυτό. Άλλωστε ο τρόπος που ο ανθρώπινος νους κατηγοριοποιεί

τα διάφορα ερεθίσματα βασίζεται στις πρώτες εντυπώσεις που δημιουργούνται.

<p><i>Πως σας φαίνεται το κοριτσάκι στο εξώφύλλο;</i></p> <ul style="list-style-type: none"><li>- Μου φαίνεται όμορφη</li><li>- Συμπαθητική</li><li>- Χαρούμενη και χαριτωμένη</li><li>- Ντροπαλή</li><li>- Τα μάτια της είναι λίγο παράξενα</li></ul> <p><i>Τι πιστεύετε λέει αυτή η ιστορία;</i></p> <ul style="list-style-type: none"><li>- Πιστεύω ότι το κοριτσάκι είναι πολύ απομακρυσμένο από τους άλλους ανθρώπους και όταν βγήκε στον κήπο της και έπαθε έκπληξη γιατί είδε πως ένα μεγάλο</li></ul>
---

**Table 2:** Απαντήσεις μαθητών στις αρχικές ερωτήσεις

Οι αντιδράσεις των μαθητών ήταν αρκετές και εκφράστηκαν μόλις έγινε η παύση στην ανάγνωση με βάση καθοδηγητικές ερωτήσεις που τέθηκαν αλλά και τη συζήτηση που ακολούθησε. Θετικό στοιχείο ήταν ότι οι περισσότεροι μαθητές ταυτίστηκαν ηλικιακά με την πρωταγωνίστρια ενώ είχαν αρκετές ερωτήσεις για το σημάδι χωρίς να προβάλλει κανείς κάποια ιδιαίτερα αρνητική αντίδραση. Μάλιστα αναφέρθηκαν στην άσχημη συμπεριφορά των συμμαθητών της απέναντι της.

Και πάλι έγινε μια διακοπή κατά την ανάγνωση με σκοπό να γίνουν κάποιες καθοδηγητικές ερωτήσεις, οι οποίες σκοπό είχαν να βοηθήσουν τους μαθητές να κατανοήσουν το κείμενο και το νόημα του στην ολότητα τους, καθώς και να εστιάσουν στα σημεία κλειδιά της ιστορίας. Κάθε ερώτηση λειτούργησε και ως αφορμή για μια σύντομη συζήτηση επάνω σε κάθε άξονα της ιστορίας.

Η συζήτηση αφορούσε τους χαρακτήρες της ιστορίας, το τι γινόταν ακριβώς στην ιστορία καθώς και τα συναισθήματα που είχαν οι μαθητές απέναντι σε αυτή. Ήταν εμφανές πως η συγκεκριμένη ιστορία ταίριαζε περισσότερο στη συγκεκριμένη ηλικία και τάξη, καθώς αρκετοί συγκινήθηκαν ιδιαίτερα και έδειξαν μεγάλο ενδιαφέρον για να μάθουν τη συνέχεια. Επιπρόσθετα κατάφεραν να μιλήσουν και για το πόσο δυσάρεστη ήταν η κατάσταση για την Πολυξένη, αναφέροντας όμως και αιτίες που κατά τη γνώμη τους έκαναν τους συμμαθητές της

και τη δασκάλα να συμπεριφέρονται έτσι. Συγκεκριμένα μια μαθήτρια ανέφερε πως “Αυτή όμως δεν μιλούσε και οι συμμαθητές της δεν ήξεραν τι έχει και για αυτό μετά από λίγο την κοροΐδευαν. Αλλά δεν λέω ότι έχουν δίκιο απλά γιατί μπορεί να το έκαναν”, ενώ ένας συμμαθητής συμπλήρωσε “Ναι αυτή γιατί δεν μιλούσε αφού της έδωσαν τόσο χρόνο”. Οι σκέψεις αυτές των μαθητών έδωσαν την ευκαιρία για περαιτέρω συζήτηση γύρω από τα συναισθήματα του καθενός και το δικαίωμα που η συμπεριφορά κάποιου μπορεί να δίνει σε κάποιον τρίτο για να τον κοροϊδεύει ή να τον πειράζει. Ένας μαθητής ακόμη μίλησε για το σημάδι λέγοντας πως “μπορεί τους άλλους να τους τρόμαζε το σημάδι γιατί είναι σαν μπουνιά” δίνοντας αφορμή για αναστοχασμό πάνω στο εάν ένα χαρακτηριστικό της εμφάνισης θα έπρεπε να επηρεάζει τη συμπεριφορά μας απέναντι σε τρίτους.

Μετά από την ανάγνωση ζητήθηκε από τους μαθητές να αναδιηγηθούν την ιστορία της Πολυξένης που διαβάσαμε, ενώ έγιναν και πάλι κάποιες ερωτήσεις με σκοπό να πυροδοτηθεί μια συζήτηση, για να ακούσουν οι μαθητές και τις απόψεις των συμμαθητών τους, καθώς και για να μπορέσουμε να εστιάσουμε στα περισσότερο αμφιλεγόμενα θέματα. Ήταν φανερό το έντονο ενδιαφέρον των παιδιών για την ιστορία, τόσο από την απόλυτη ησυχία που επικρατούσε στην τάξη όσο και από την ενεργή συμμετοχή τους στη συζήτηση που ακολούθησε.

Ως συνέχεια της ανάγνωσης πραγματοποιήθηκαν ορισμένες δραστηριότητες, πρώτη από τις οποίες ήταν να συμπληρώσουν ένα φύλλο εργασίας που τους δόθηκε. Στο φύλλο αυτό έπρεπε να γράψουν πως πίστευαν ότι αισθανόταν η Πολυξένη και παράλληλα πως αισθανόταν οι ίδιοι όταν αυτή πήγαινε στο σχολείο και όταν έκανε παρέα με τους κρυφούς της φίλους, καθώς και πως τους φαινόταν το σημάδι που είχε η Πολυξένη και η συμπεριφορά της δασκάλας.


Τα αισθήματα που καταγράφηκαν φάνηκε να είναι αρκετά προσωπικά. Τα παιδιά κατάφεραν να μπουν στη θέση της Πολυξένης, να ταυτιστούν με αυτή και να περιγράψουν τη θλίψη της. Κάθε κείμενο που γράφτηκε είχε τόνο σχεδόν απολογητικό γεγονός αναμενόμενο, αφού συχνά τα άτομα που είναι αποδέκτες προκατειλημμένων ή και γενικότερα επιθετικών συμπεριφορών αρχίζουν να νιώθουν πως φταίνε και πως πρέπει να απολογηθούν. Ταυτόχρονα μίλησαν με όμορφα λόγια για τους κρυφούς φίλους της Πολυξένης αναφέροντας το πόσο χαρούμενη αυτή τους φαινόταν τις συγκεκριμένες στιγμές της ιστορίας. Οι αντιδράσεις απέναντι στο σημάδι ήταν στην πλειοψηφία θετικές, ενώ κάποιες ήταν αδιάφορες και πολλοί μαθητές ανέφεραν πως



δεν τους ενοχλούσε σε κάτι. Τέλος πολλά παιδιά δικαιολόγησαν την άσχημη συμπεριφορά της δασκάλας βάση του βάρους που αυτή είχε, αποδεικνύοντας έτσι τη σύνδεση που λανθασμένα υφίσταται μεταξύ βάρους και συμπεριφοράς.

Πολυξένη

1. Γράφουμε στο συννεφάκι τι πιστεύουμε ότι σκέφτεται η Πολυξένη όταν πάει στο σχολείο



Δεν είμ<sup>ε</sup> κακιά  
είμ<sup>ε</sup> απλή  
γιατί με κοροϊδεύ<sup>ουν</sup>  
δεν είναι καλοί.  
Θα ήθελαν να ήτα<sup>ν</sup>  
σαν και εμένα,  
να τους κοροϊδεύ<sup>ουν</sup>  
δεν είναι καημένο.

2. Συμπληρώνω τα κενά ανάλογα με το πως νιώθω:

α) Όταν η Πολυξένη είναι μόνη της στο σχολείο εγώ νιώθω σχεαχωριμένη


β) Όταν η Πολυξένη κάνει παρέα με τους κρυφούς της φίλους εγώ νιώθω χαρούμενη

γ) Το σημάδι στο μάγουλο της Πολυξένης μου φαίνεται πανεμφανές

δ) Όταν η δασκάλα μιλούσε στην Πολυξένη, η δασκάλα ~~ήταν~~ μου φώναζε ότι προσπαθούσε να συγκρατήσει τα νεύρα της.

Πολυξένη

1. Γράφουμε στο συννεφάκι τι πιστεύουμε ότι σκέφτεται η Πολυξένη όταν πάει στο σχολείο



Μακάρι να μπορούσα  
να ήθουν δαι τους  
από ε<sup>μένα</sup>, και να μην ημουνιά  
έτσι ασύμμενη!!

2. Συμπληρώνω τα κενά ανάλογα με το πως νιώθω:

α) Όταν η Πολυξένη είναι μόνη της στο σχολείο εγώ νιώθω ασχημά

β) Όταν η Πολυξένη κάνει παρέα με τους κρυφούς της φίλους εγώ νιώθω πως  
μπορεί να κάνει φίλες κι ε<sup>γώ</sup> είναι και αστεί.

γ) Το σημάδι στο μάγουλο της Πολυξένης μου φαίνεται καταπληκτικό  
και ξεχωριστό.

δ) Όταν η δασκάλα μιλούσε στην Πολυξένη, η δασκάλα ~~ήταν~~ μου φώναζε πολύ αυσσέρη και οτι κάνει τη Πολυξένη  
να αισθάνεται άσχημα

**Image 1:** Παραδείγματα απαντημένων φύλων εργασίας

Οι ορμώμενες από το βιβλίο δραστηριότητες δε σταμάτησαν εκεί. Όσα είχαν πραγματοποιηθεί έως τώρα είχαν δώσει την ευκαιρία στους μαθητές να κατανοήσουν εις βάθος την ιστορία και πιθανόν να ταυτιστούν με αυτήν ανακαλύπτοντας κοινά χαρακτηριστικά με την πρωταγωνίστρια (στάδιο αναγνώρισης-ταύτισης), να εκφράσουν και να κατανοήσουν τα δικά τους προσωπικά συναισθήματα συνδυάζοντας τα με τις σκέψεις, τη συμπεριφορά τους και τις εμπειρίες τους (στάδιο της κάθαρσης). Θεωρήθηκε όμως πως θα ήταν ακόμη πιο αποτελεσματικό εάν δινόταν η ευκαιρία για περαιτέρω διερεύνηση τόσο της ιστορίας όσο και της σχέσης της με την καθημερινότητα των μαθητών, με τα δικά τους προσωπικά βιώματα. Στόχος ήταν τόσο να μπορέσουν να μεταβούν και στα υπόλοιπα βιβλιοθεραπευτικά στάδια, αλλά κυρίως να μπορέσουν να αναγνωρίσουν πόσο λανθασμένες είναι οι συμπεριφορές που προδιαθέτονται από τις εντυπώσεις που γεννά η εξωτερική εμφάνιση του άλλου, η πρώτη

εντύπωση που σχηματίζεται και η έμμεση κατηγοριοποίηση αυτού παραβλέποντας τις λεπτομέρειες που τον καθιστούν μοναδικό, που συνθέτουν την ουσία του.

Οι εργασίες που ανατέθηκαν ήταν δύο, απαιτούσαν ομαδική δουλειά και καλούσαν τους μαθητές να δουν από μια νέα οπτική γωνία την όλη κατάσταση με στόχο να μπορέσουν να αντικειμενοποιήσουν και παρόμοιες δικές τους εμπειρίες. Να επεξεργαστούν δηλαδή την κατάσταση από απόσταση. Η φύση των εργασιών αφορούσε πρώτον το να εκφράσουν αυτά που πίστευαν ότι έλεγαν οι συμμαθητές της Πολυξένης για αυτήν και δεύτερον, πάλι με τη βοήθεια της ομάδας τους, να δημιουργήσουν ένα τραγούδι που θα τραγουδούσε η Πολυξένη στους συμμαθητές της για να τους πει πως νιώθει.

Στην πρώτη περίπτωση η πλειοψηφία ανέφερε ως αρνητικό σχόλιο το εξής “Εγώ στην Πολυξένη βλέπω ένα μπλε σημάδι σαν μελανιά” καθώς και το “Δεν ξέρει να μιλάει, είναι πολύ διαφορετική”, ενώ σχεδόν κάθε ομάδα χωρίς να ζητηθεί έγραψε και θετικά σχόλια που πίστευαν ότι κάποιος συμμαθητής της Πολυξένης θα έλεγε, όπως “Αν το ψάξει και το βρει είναι το καλύτερο παιδί”, “Όλοι είμαστε καλοί σε κάτι αλλά κανένας δεν είναι καλός σε όλα” “Πρέπει να σεβόμαστε τη διαφορετικότητα της”. Παρατηρήθηκε από τη διαδικασία αυτή πως ενώ στα αρνητικά σχόλια οι περισσότεροι μαθητές αναπαρήγαγαν αυτά που διαβάστηκαν από το βιβλίο, στα θετικά το εύρος των απαντήσεων ήταν μεγαλύτερο και πιο προσωπικό. Βέβαια υπήρξε και η περίπτωση ενός παιδιού που έγραψε πως δεν του αρέσει το σημάδι ούτε το γεγονός πως δε μιλάει αλλά και πάλι συμπλήρωσε λέγοντας πως παρόλα αυτά δεν είναι κακό γιατί όλοι είμαστε διαφορετικοί.

Στο δεύτερο κομμάτι τα τραγούδια που δημιουργήθηκαν ήταν ιδιαίτερα συγκινητικά και εκφραστικά. Παρόλο που αρκετοί εξέφρασαν αρχικά δυσαρέσκεια λόγω της δυσκολίας της άσκησης, τελικά χάρη και στην ομαδική δουλειά τα αποτελέσματα ήταν πολύ θετικά. Κάθε τραγούδι, πέντε στο σύνολο, παρουσίαζε με μοναδικό τρόπο τον ιδιαίτερο χαρακτήρα της πρωταγωνίστριας, ενώ κατά κύριο λόγο οι μαθητές έδωσαν ένα θλιμμένο ύφος στα τραγούδια τους. Στους παρακάτω πίνακες παρουσιάζονται δύο από αυτά.



εικονογραφήσεις του βιβλίου “Τι θα πει “παιδί”;;” που παρουσιάστηκε και σχολιάστηκε στην τάξη. Οι εικονογραφήσεις αυτές χαρακτηρίζονται από ένα ιδιαίτερο ύφος καθώς αποτελούνται από αστεία και τρυφερά πορτρέτα παιδιών, που απεικονίζουν τη μοναδική ομορφιά του καθενός χωρίς να μπαίνουν σε καλούπια ομορφιάς χωρίς να αναπαράγουν στερεοτυπικές ιδέες, ξεφεύγοντας από τις νόρμες της εικόνας του σημερινού “παιδιού” όπως αυτό συνηθίζει να προβάλλεται.

Οι μαθητές αντέδρασαν όπως ήταν αναμενόμενο με έκπληξη στις εικονογραφήσεις γελώντας και κάνοντας κυρίως αρνητικά σχόλια για τα παιδιά που έβλεπαν. Ήταν και πάλι η δύναμη της πρώτης εντύπωσης που κυριάρχησε στη συζήτηση. Έγινε παράλληλα φανερό πως δεν ήταν συνηθισμένοι σε τέτοιου τύπου εικόνες και για αυτό κάθε μια προκαλούσε πολλά και ανάμεικτα συναισθήματα. Σκοπός ήταν όμως να γίνει μια μετάβαση από αυτό που θεωρείται σωστό και συνηθισμένο για να παρουσιάζεται στα παιδιά, από το μοντέλο της πριγκίπισσας ή του δυνατού στρατιώτη, στο πως και τι πραγματικά είναι ένα παιδί με ότι και αν αυτό συνεπάγεται. Έγινε μια προσπάθεια να δουν οι μαθητές πως δεν είναι κακό να διαφέρεις, πως η εξωτερική εμφάνιση δε σε καθιστά ανώτερο ή κατώτερο από τους άλλους και αν κάτι δεν θυμίζει αυτά που έχεις συνηθίσει να βλέπεις δε σημαίνει πως είναι λάθος.

Είναι στην ανθρώπινη φύση να κρίνει αυστηρά και αρνητικά αυτό που εντοπίζει ως διαφορετικό λόγω του ότι ήδη από μικρή ηλικία υποβάλλεται στα κοινωνικά καλούπια, με την συνεχή προβολή και προώθηση συγκεκριμένων προτύπων ομορφιάς, με το παραγκωνισμό καθενός που ξεφεύγει από τη νόρμα του κοινωνικά ωραίου, που διαφέρει γιατί αποδέχεται τη φύση του. Η τηλεόραση, τα περιοδικά, οι εικονογραφήσεις στα βιβλία, οι τάσεις, όλα προάγουν ένα συγκεκριμένο τύπο εμφάνισης με συγκεκριμένα και ιδιαίτερα στενά όρια που δεν έχει χώρο για τη ποικιλότητα και τη διαφορετικότητα της ανθρώπινης φύσης. Αν και ήταν αναμενόμενο οι μαθητές να αντιδράσουν με τέτοιο τρόπο, στόχος ήταν αυτές οι αντιδράσεις να αλλάξουν. Είναι σημαντικό τα παιδιά να έχουν διάφορα ερεθίσματα προκειμένου να ξεφύγουν από τις κοινωνικές νόρμες που γεννούν και προωθούν στερεοτυπικές αντιλήψεις για τον κόσμο.

Σε αυτό το στοχασμό στηρίχθηκε και η δραστηριότητα που ακολούθησε. Αυτό που έπρεπε να κάνουν ήταν να ζωγραφίσουν μια μάσκα με το πρόσωπο τους διπλανού τους. Έπρεπε δηλαδή να παρατηρήσουν προσεκτικά ο ένας τον άλλο και κυρίως τις λεπτομέρειες και τα χαρακτηριστικά εκείνα που κάνουν κάθε πρόσωπο μοναδικό, και με τον δικό τους ξεχωριστό τρόπο να

αποτυπώσουν αυτό που βλέπουν σε ένα φύλλο χαρτιού. Η άσκηση αυτή είχε διάρκεια μιας διδακτικής ώρας, ενώ όλοι οι μαθητές συμμετείχαν με μεγάλη προθυμία. Αφού οι μάσκες ολοκληρώθηκαν τοποθετήθηκαν σε αυτές κορδέλες και οι μαθητές τις φόρεσαν στα πρόσωπα τους. Το πρώτο πράγμα που τους έκανε μεγάλη εντύπωση ήταν πως τελικά δε διέφεραν και πολύ από τις εικόνες των παιδιών που είχαμε δει στις εικονογραφήσεις, αφού μπόρεσαν να βρουν αρκετά κοινά χαρακτηριστικά, ενώ διασκέδασαν αρκετά με το ότι μπορούσαν να είναι κάποιος άλλος για λίγο, αναγνωρίζοντας πως οι εξωτερικές διαφορές που έχουν σε καμία περίπτωση δεν ήταν κάτι αρνητικό.

Είναι κατανοητό βέβαια πως μια μόνο επαφή με ένα τέτοιου είδους διαφορετικό υλικό δεν επαρκεί για να συντελεστούν τα όσα προηγουμένως αναφέρθηκαν, ούτε θεωρείται πως κατάφερε να κάνει τους μαθητές να αποδεχτούν ή έστω να συνηθίσουν τις εικόνες αυτές, αλλά έθεσε τα θεμέλια για αυτό.



**Image 3:** Οι μάσκες που τα παιδιά δημιούργησαν

Σε ένα επόμενο στάδιο της παρέμβασης το οποίο διήρκησε μια διδακτική ώρα ζητήθηκε από τους μαθητές να γράψουν σε ένα χαρτί μια παράγραφο με θέμα “Εσύ έχεις νιώσει ποτέ σαν τη Πολυξένη; Να περιγράψεις σύντομα μια φορά που κάποιος σε πείραξε μόνο και μόνο επειδή είσαι διαφορετικός από αυτόν σε κάτι. Πως ένιωσες τότε;” Περαιτέρω οδηγίες ζητήθηκαν και δόθηκαν στους μαθητές, από τους οποίους τέσσερις δήλωσαν πως δεν γνωρίζουν κανένα τέτοιο περιστατικό και δεν ήξεραν τι να γράψουν. Κάποιες μαθήτριες πήραν την πρωτοβουλία να κάνουν μαζί με την ιστορία τους και μια ζωγραφιά.

Αφού όλοι έγραψαν την ιστορία τους τις τοποθέτησαν σε ένα φακελάκι και επιλέχθηκαν κάποιες στην τύχη οι οποίες διαβάστηκαν με τη συγκατάθεση των μαθητών. Αρκετοί μαθητές μάλιστα ζήτησαν να διαβαστεί η ιστορία που είχαν γράψει.

Κάθε ανάγνωση ακολουθούσαν κάποιες από τις ερωτήσεις που παρατίθενται στη συνέχεια με στόχο να δοθεί η ευκαιρία στους μαθητές να εκφράσουν την άποψη τους ή και τυχόν προβληματισμούς. “Πως σας φάνηκε αυτό το περιστατικό; Τι συναισθήματα σας προκάλεσε;” “Τι θα λέγατε τώρα στο συμμαθητή σας αν μπορούσατε;”

Όπως αποδείχτηκε δύο μόλις μαθητές έγραψαν μια ιστορία για ένα περιστατικό που είδαν και δεν τους αφορούσε άμεσα, μια μαθήτρια ανέφερε ένα περιστατικό όπου η ίδια μίλησε άσχημα σε άλλο παιδί, ενώ οι υπόλοιποι έγραψαν για γεγονότα που τους αφορούσαν άμεσα και στα οποία είχαν το ρόλο του θύματος. Τα περιστατικά που καταγράφηκαν αφορούσαν ως επί το πλείστον σχέσεις μεταξύ συμμαθητών, μεταξύ μελών της οικογένειας καθώς και μεταξύ παιδιών από διαφορετικά τμήματα.

Έγινε φανερό πως καταγράφοντας τις ιστορίες τους οι περισσότεροι εισήλθαν στο στάδιο της ενόρασης αφού μπόρεσαν όχι μόνο να ταυτίσουν την ιστορία του βιβλίου με τη δική τους καθημερινότητα, αλλά και να εκφράσουν τον προβληματισμό τους και τα συναισθήματα τους επί των συμβάντων που περιέγραψαν, πρόθυμοι μάλιστα να υπερασπιστούν τον εαυτό τους. Εφαρμόζοντας τα όσα αποκόμισαν από την ιστορία της Πολυξένης κατάφεραν να αναζητήσουν παρεμφερή περιστατικά στη δική τους ζωή και να τα κρίνουν από μια νέα οπτική, πλαισιώνοντας τα με νέα πιθανόν πρωτόγνωρα συναισθήματα.

Παράλληλα η συζήτηση που ακολούθησε είχε ως τελικό στόχο το στάδιο της καθολικότητας-γενίκευσης. Ήταν δηλαδή σημαντικό οι μαθητές τόσο να μπορέσουν να εντοπίσουν αλλά και να μοιραστούν ένα προσωπικό περιστατικό όσο και να ακούσουν παρόμοιες ιστορίες άλλων προσώπων με σκοπό να κατανοήσουν πως είναι μια κατάσταση παγκόσμια και δεν είναι κάτι που βιώνουν μόνο αυτά. Η διαπίστωση αυτή υπόσχεται μια αίσθηση ανακούφισης αφού αποδεικνύεται πως και οι άλλοι έχουν βιώσει παρόμοια συναισθήματα. Αυτό φάνηκε να επιτεύχθηκε κυρίως από το ότι πολλοί που είχαν το ρόλο του θύτη σε ιστορίες άλλων ζήτησαν συγγνώμη και δήλωσαν πως αναγνωρίζουν το ότι συμπεριφέρθηκαν τόσο άσχημα όσο και άλλοι είχαν συμπεριφερθεί προηγουμένως σε αυτούς. Επίσης έγινε φανερό και από το γεγονός ότι κάποιοι μαθητές κατέγραψαν ιστορίες στις οποίες

είχαν ρόλο θεατή, αναγνωρίζοντας τα αισθήματα του θύματος αλλά και αναφέροντας τα δικά τους. Το αποτέλεσμα αυτό θεωρήθηκε μια σημαντική πρόοδος.

#### **3.3.4. Στερεότυπα και Προκαταλήψεις με βάση τη φυλετική καταγωγή**

Μια άλλη εξίσου σημαντική παράμετρος που τέθηκε ως άξονας παρέμβασης ήταν τα στερεότυπα και οι προκαταλήψεις που αφορούν τις διαφορές ως προς τη φυλετική καταγωγή των ατόμων. Πρόκειται για ένα ιδιαίτερα συχνό φαινόμενο στις μέρες μας και σαφώς για την επίλυση του απαιτούνται άμεσες και δραστικές ενέργειες ήδη από τα πρώτα χρόνια ζωής του ατόμου όπου η προσωπικότητα διαμορφώνεται και είναι επιρρεπής στα διάφορα ερεθίσματα.

Η πρώτη ενέργεια που έγινε αφορούσε την επαφή και γνωριμία με άλλους πολιτισμούς. Δημιουργήθηκε για τις ανάγκες της άσκησης μια παρουσίαση με φωτογραφίες και πληροφορίες για σχολεία άλλων χωρών, συγκεκριμένα Ιαπωνία, Περού, Αιθιοπία, Μπαγκλαντές, Νιγηρία και Ταϊβάν. Οι πληροφορίες μεταξύ άλλων ανέφεραν και ένα ιδιαίτερο χαρακτηριστικό για κάθε χώρα όπως για παράδειγμα πως οι μαθητές στην Ταϊβάν τρώνε μεσημεριανό μέσα στην τάξη με τη δασκάλα. Έπειτα κοιμούνται για μισή ώρα πάνω στα θρανία τους. Όταν ξυπνήσουν βγαίνουν για 10 λεπτά στην αυλή και μετά συνεχίζουν το μάθημα.

Οι πληροφορίες αυτές φάνηκαν αρκετά ενδιαφέρουσες στους μαθητές, ενώ έγινε μια σύγκριση και με τα δεδομένα της Ελληνικής σχολικής κοινότητας. Οι μαθητές των φωτογραφιών διέφεραν πολύ από την πλειοψηφία των μαθητών που φοιτούν στα Ελληνικά σχολεία χωρίς αυτό να προκαλέσει αρνητικές αντιδράσεις, γεγονός πολύ θετικό που αποδεικνύει και την πρόοδο που είχε γίνει μέχρι τη συγκεκριμένη περίοδο.

Η ολοκλήρωση της παρουσίαση έγινε με το τραγούδι "Yaw Yaw Puka Polleracha", στη γλώσσα Κατσάουα /Quechua (Περού) το οποίο ακούστηκε δύο φορές και στη δεύτερη οι μαθητές προσπάθησαν να τραγουδήσουν μαζί και να χορέψουν στο ρυθμό με δική τους πρωτοβουλία.

Έχοντας βρει πολύ ενδιαφέρουσα την παρουσίαση οι μαθητές έκαναν πιο γενικές ερωτήσεις για τους πολιτισμούς αυτούς δίνοντας έτσι το βήμα για να προχωρήσουμε στην επόμενη δραστηριότητα, που έγινε την επόμενη και μεθεπόμενη ημέρα με διάρκεια τριών διδακτικών

ωρών. Κατά την πραγματοποίηση αυτής υπήρξαν στην τάξη και άλλοι δύο φοιτητές για να παρέχουν την απαραίτητη βοήθεια. Πληροφορίες για τη Ρωσία, την Αλβανία, την Ινδία, το Πακιστάν και το Ιράκ γράφτηκαν στον πίνακα καθώς και ένας αριθμός ονομάτων από κάθε χώρα. Σε κάθε μαθητή δόθηκε ένα μεσαίου μεγέθους ανθρωπάκι από χαρτόνι και αυτοκόλλητα με διάφορους τύπους ματιών, χειλιών και άλλων χαρακτηριστικών του προσώπου, καθώς και ρούχων.

Τα ανθρωπάκια είχαν διάφορα χρώματα από πράσινο έως πουα και μαύρο και κάθε μαθητής έπρεπε να αποφασίσει από ποια χώρα από τις αναγραφόμενες θα ήταν το δικό του ανθρωπάκι, ποιο όνομα θα είχε καθώς και να γράψει σε ένα χαρτί πως πιστεύει ότι ο φανταστικός του ήρωας περνάει μια καθημερινή μέρα. Τα παιδιά συμμετείχαν στην άσκηση με πολύ μεγάλη προθυμία ενώ δήλωσαν πως ήταν από τα καλύτερα πράγματα που είχαν κάνει κατά την παρέμβαση. Δόθηκε το χρονικό περιθώριο της μιας ώρας προκειμένου να δημιουργήσουν το ανθρωπάκι τους και να γράψουν την ιστορία τους, ενώ χρειάστηκε μιάμιση ώρα για να παρουσιάσει κάθε μαθητής το έργο του στην τάξη.

Οι χώρες επιλέχθηκαν με βάση τη δημοτικότητα τους, ή μάλλον αντίστροφα ακριβώς επειδή ήταν μεταξύ αυτών που οι μαθητές γνώριζαν ελάχιστα έως καθόλου. Πολλοί ρώτησαν μάλιστα εάν θα μπορούσαν να χρησιμοποιήσουν μια Ευρωπαϊκή χώρα όπως Γαλλία ή Ιταλία αλλά εξηγήθηκε πως ο σκοπός του παιχνιδιού ήταν να μιλήσουμε για κάποιες καινούργιες χώρες και να γνωρίσουμε νέους πολιτισμούς κι αυτό επιτεύχθηκε καθώς όλες οι ιστορίες και οι προσωπικότητες που δημιουργήθηκαν ήταν ιδιαίτερα ενδιαφέρουσες. Οι ιστορίες μιλούσαν τόσο για τις χώρες, τον πληθυσμό, τα παραδοσιακά φαγητά, και άλλες πληροφορίες όσο και για τον ιδιαίτερο χαρακτήρα των ηρώων, οι οποίοι είχαν διάφορες ηλικίες και ενδιαφέροντα.

### **3.3.5. Τελικές - Ανακεφαλαιωτικές δραστηριότητες**

Αφού ολοκληρώθηκε και ο κύκλος της παρέμβασης που αφορούσε τις φυλετικές διαφορές ακολούθησαν ορισμένες μικρής διάρκειας δραστηριότητες με σκοπό την ανακεφαλαίωση με ένα τρόπο περισσότερο χαλαρό και διασκεδαστικό.

Πρώτο παιχνίδι ήταν η δημιουργία ενός χαρτονιού το οποίο θα στόλιζε την τάξη, όπου ο κάθε



μαθητής θα κολλούσε το δικό του συννεφάκι. Στο συννεφάκι θα έπρεπε να γράφει ένα χαρακτηριστικό της εμφάνισης ή του χαρακτήρα του που τον κάνει μοναδικό και διαφορετικό. Προτάθηκαν ορισμένα ονόματα για το χαρτόνι και με ψηφοφορία ονομάστηκε τα συννεφάκια της διαφορετικότητας. Υπήρξαν βέβαια κάποιες απαντήσεις που έδειξαν πως η άσκηση δεν είχε γίνει κατανοητή από όλους, δόθηκαν όμως επιπλέον διευκρινήσεις και αυτό επιλύθηκε εύκολα. Οι μαθητές έγραψαν και ζωγράρισαν με διάφορα χρώματα στα συννεφάκια τους, τα οποία αφού ένας ένας διάβασαν δυνατά στην τάξη, κόλλησαν στο χαρτόνι της διαφορετικότητας. Συμπερασματικά ήταν μια ευχάριστη διαδικασία που έδωσε ένα ωραίο αποτέλεσμα και έβαλε τους μαθητές να αναστοχαστούν για ακόμη μια φορά γύρω από την έννοια της διαφορετικότητας μέσω ενός πιο δημιουργικού και διασκεδαστικού τρόπου.



**Image 4:** Τα συννεφάκια της Διαφορετικότητας

Επόμενο παιχνίδι ήταν η κατασκευή ενός γιγάντιου πάζλ σαν ομάδα και τάξη. Κάθε μαθητής πήρε από ένα κομμάτι πάζλ στο οποίο καλέστηκε να γράψει μια γενική πρόταση για τη

διαφορετικότητα και να κάνει μια μικρή ζωγραφιά. Οι μαθητές χωρίς καθοδήγηση ή κάποια βοήθεια έγραψαν δικά τους μικρά συνθήματα και σχεδίασαν πιασμένα χέρια, φάτσες, ήλιους, και καρδιές, δημιουργώντας ένα όμορφο τελικό αποτέλεσμα γεμάτο χρώμα. Ήταν ένας ευχάριστος τρόπος να ξεκαθαρίσουν μέσα τους τι είναι για αυτούς η διαφορετικότητα και τι έμαθαν από όλη αυτή την διαδικασία φτιάχνοντας το δικό τους προσωπικό μήνυμα. Στο τέλος τα κομμάτια του πάζλ ενώθηκαν σε δυο μεγάλα χαρτόνια και κρεμάστηκαν στον τοίχο της τάξης.

Η τελική δραστηριότητα με την οποία έκλεισε και ο κύκλος της παρέμβασης αφορούσε ένα θεατρικό δρώμενο και το βιβλίο της Πολυξένης. Η συγκεκριμένη δραστηριότητα δεν κατατάσσεται σε κάποιες από τις θεματικές απλά κρίθηκε ως απαραίτητη ώστε να είναι βέβαιο πως οι μαθητές έχουν κατανοήσει τις σκέψεις και τα συναισθήματα που κρύβονται πίσω από κάθε στερεότυπη ή προκατειλημμένη συμπεριφορά ή προκαλούνται από αυτήν .

Το βιβλίο της Πολυξένης αφήνει ανοιχτό το τέλος της ιστορίας, το οποίο οι μαθητές καλέστηκαν να δημιουργήσουν. Χωρισμένοι σε ομάδες, οι οποίες άλλαζαν σε κάθε ομαδική δραστηριότητα, μέσω της συζήτησης θα έπρεπε να σκεφτούν πως η ιστορία θα τελείωνε για να δημιουργήσουν το τέλος που φαντάζονται, χρησιμοποιώντας όλους τους χαρακτήρες της ιστορίας (δασκάλα, φίλοι Πολυξένης, Πολυξένη, συμμαθητές) και αναθέτοντας τους ρόλους . Η ανάθεση αυτή σε κάποιες ομάδες έγινε με κλήρωση καθώς όλες οι μαθήτριες ήθελαν να είναι η Πολυξένη. Αφού οι ομάδες τελείωσαν, κάθε μια παρουσίασε αυτό που έφτιαξε σε ένα μικρής διάρκειας θεατρικό σκετσάκι, με τους υπόλοιπους μαθητές να παρακολουθούν. Στην τάξη βρέθηκε ακόμα μια φοιτήτρια για να εξασφαλιστεί η απαιτούμενη βοήθεια αλλά και για τη βιντεοσκόπηση των θεατρικών.

Οι λόγοι για τους οποίους επιλέχθηκε να γίνει αυτό το θεατρικό παιχνίδι είναι ποικίλοι και εξίσου σημαντικοί. Το θέατρο αποτελεί μια μορφή εκφραστικής απελευθέρωσης και πιο συγκεκριμένα τα διάφορα θεατρικά δρώμενα στα πλαίσια της τάξης προσφέρουν στους μαθητές ευκαιρίες αυθορμητισμού, δημιουργικότητας, ψυχαγωγίας και ευαισθητοποίησης. Η δραματοποίηση σε ομαδικά πλαίσια είναι μια δυναμική διαδικασία που επιδιώκει την ανάπτυξη της φαντασίας, της επικοινωνίας, της συνεργασίας και του ομαδικού πνεύματος. Ο σχεδόν αυτοσχέδιος και ανεπίσημος χαρακτήρας που το συγκεκριμένο θεατρικό παιχνίδι είχε αποτέλεσε προϋπόθεση για ένα πιο παιγνιώδες και αυθόρμητο κλίμα (Μ.Κατσαρίδου, 2011) .



### 3.4. Αποτελέσματα

Κατά την πρώτη επαφή οι μαθητές καλέστηκαν να συμπληρώσουν ένα ερωτηματολόγιο, το οποίο αποσκοπούσε στο να εντοπιστούν τυχόν στερεοτυπικές απόψεις και πιθανές προκατειλημμένες σκέψεις, προκειμένου να αναλυθούν και να γίνει μια σύγκριση των αποτελεσμάτων με αυτά του ίδιου ερωτηματολογίου, το οποίο θα συμπλήρωναν με το τέλος της παρέμβασης.

Για την ανάλυση των απαντήσεων των ποσοτικών ερωτήσεων χρησιμοποιήθηκε το πρόγραμμα ανάλυσης δεδομένων SPSS (Statistical Package for Social Sciences). Αντίθετα για τις ποιοτικές έγινε χειρόγραφη καταγραφή των δεδομένων, κατηγοριοποίηση των απαντήσεων και ανάλυση τους και πάλι με το συγκεκριμένο πρόγραμμα. Οι ερωτήσεις καθώς και οι αρχικές και τελικές απαντήσεις (πριν και μετά την παρέμβαση με συμπλήρωση του ίδιου ερωτηματολογίου) παρουσιάζονται στη συνέχεια συγκριτικά, με τη σειρά που αυτές εμφανίζονταν στα ερωτηματολόγια.

Σε ένα πρώτο επίπεδο ζητήθηκε από κάθε μαθητή να καταγράψει το φύλο και την ηλικία του. Το 55.5% των μαθητών ήταν κορίτσια, το 44.5% αγόρια ενώ οι ηλικίες κυμαίνονταν μεταξύ 8,5 και 9 ετών. Η πρώτη σελίδα του ερωτηματολογίου αποτελούνταν από τέσσερις φωτογραφίες παιδιών τα οποία διέφεραν μεταξύ τους ως προς την εξωτερική εμφάνιση και την καταγωγή. Κάθε φωτογραφία συνοδευόταν από τις εξής ερωτήσεις “Θα έκανες παρέα με το κορίτσι/ αγόρι στη φωτογραφία; Γιατί;” Η πρώτη ήταν κλειστού τύπου και δινόταν οι επιλογές Ναι και Όχι, ενώ η δεύτερη ήταν ανοιχτού τύπου. Οι απαντήσεις που δόθηκαν κατηγοριοποιήθηκαν με βάση το:

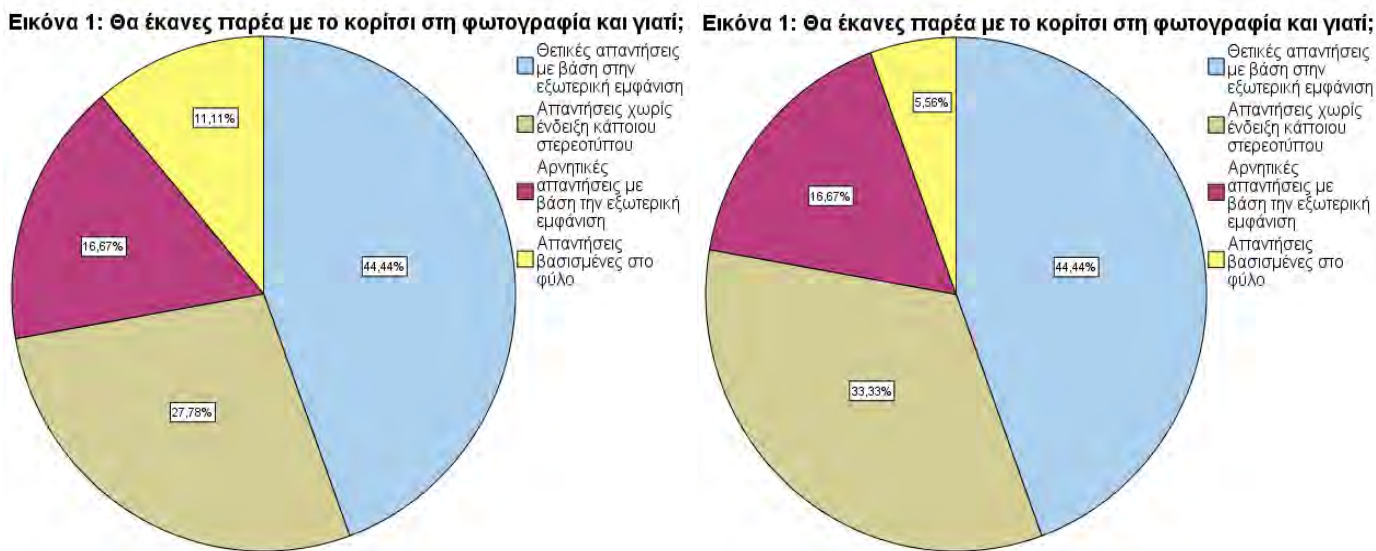
- αν αφορούσαν αρνητικά/ θετικά χαρακτηριστικά της εξωτερικής εμφάνισης (παράδειγμα απαντήσεων: *ναι γιατί είναι όμορφη, ναι γιατί έχει μακριά μαλλιά, όχι γιατί είναι πολύ χοντρός και θα με επηρεάσει να τρώω περισσότερο, ναι γιατί φαίνεται να διαβάξει πολύ και θα με βοηθήσει στα μαθήματα*),

-αν αφορούσαν το φύλο του παιδιού στη φωτογραφία ( παράδειγμα : *όχι γιατί είναι αγόρι και δεν κάνουμε παρέα με αγόρια, ναι γιατί είναι κορίτσι και τα αγόρια δεν θα την έκαναν παρέα, όχι γιατί είναι αγόρι και τα αγόρια δεν θέλουν να παίζουν με τα κορίτσια, όχι γιατί είναι κορίτσι και θα παίζει κοριτσίστικα παιχνίδια*),

-αν αφορμούνταν από θετικά/ αρνητικά φυλετικά στερεότυπα (παράδειγμα απαντήσεων: *ναι γιατί μου αρέσει πολύ που έχει άλλο χρώμα, ναι γιατί τα κινεζάκια είναι γλυκούλα, ναι γιατί τα άλλα παιδιά δεν θα την έκαναν παρέα, όχι γιατί είναι μαύρη, όχι γιατί όταν παίζαμε τα μαλλιά της θα με ενοχλούσαν, ναι γιατί φαίνεται καλόκαρδο παρόλο που είναι από άλλη χώρα, όχι γιατί φοβάμαι μη με χτυπήσει*),

-αν οι απαντήσεις δεν αφορούσαν το φύλο ή δεν βασίζονταν σε κάποια στερεοτυπική αντίληψη (παράδειγμα απαντήσεων: *ναι γιατί μου αρέσει να κάνω νέους φίλους, ναι γιατί μου αρέσει να παίζω, ναι γιατί θα γίνουμε καλές φίλες*)

Στα διαγράμματα που ακολουθούν καταγράφονται οι απαντήσεις των μαθητών πριν και μετά την παρέμβαση.



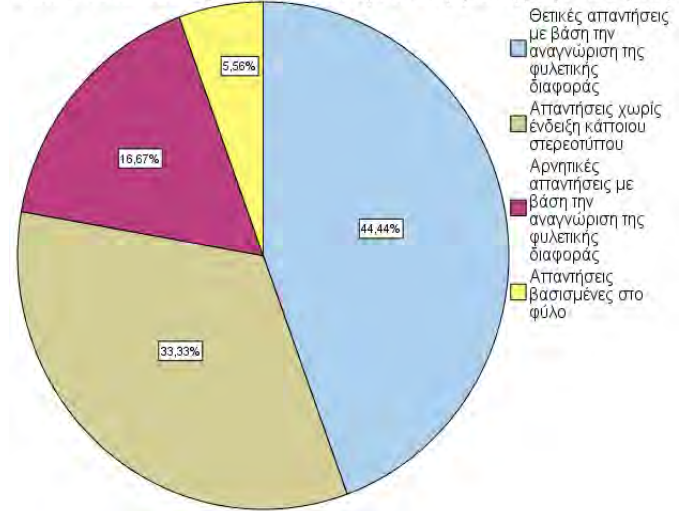
**Table 3 :** Απαντήσεις στην πρώτη εικόνα

Παρατηρούμε πως τα αποτελέσματα εδώ δεν ήταν τα αναμενόμενα. Αναμενόταν οι απαντήσεις να είναι σε μεγαλύτερο ποσοστό θετικές, όπως και έγινε (44,4%), με την αύξηση όμως των αρνητικών στερεοτυπικών απαντήσεων μετά την παρέμβαση και μικρή μόνο αύξηση των απαντήσεων που δεν αφορμούνταν από στερεότυπες αντιλήψεις.

**Εικόνα 2: Θα έκανες παρέα με το κορίτσι στη φωτογραφία και γιατί;**



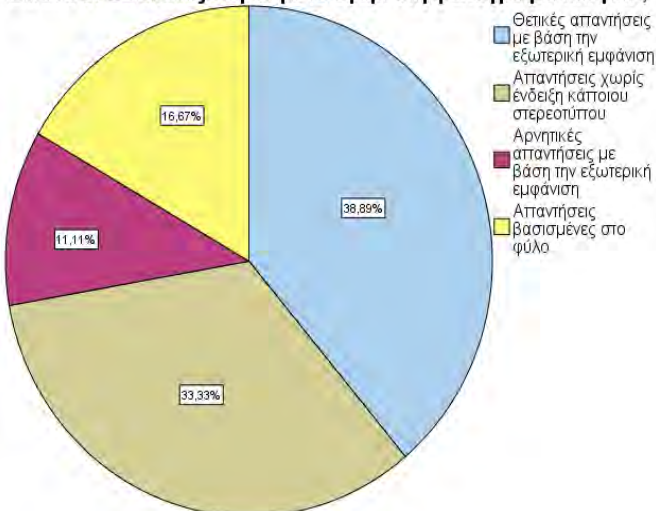
**Εικόνα 2: Θα έκανες παρέα με το κορίτσι στη φωτογραφία και γιατί;**



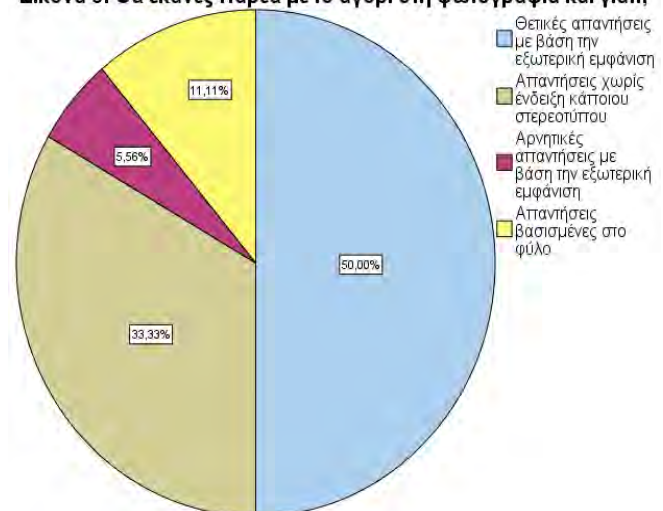
**Table 4: Απαντήσεις στην δεύτερη εικόνα**

Μεγάλο ποσοστό θετικών απαντήσεων εξ' αρχής (50,00%) το οποίο στη συνέχεια μειώνεται, χωρίς αυτό να σημαίνει αρνητικά αποτελέσματα καθώς παρατηρείται αύξηση των μη στερεοτυπικά χαρακτηριζόμενων απαντήσεων κατά 10% και μείωση των αρνητικών απαντήσεων κατά 6%. Πρόκειται για μικρές διαφοροποιήσεις οι οποίες όμως δίνουν θετικά αποτελέσματα.

**Εικόνα 3: Θα έκανες παρέα με το αγόρι στη φωτογραφία και γιατί;**



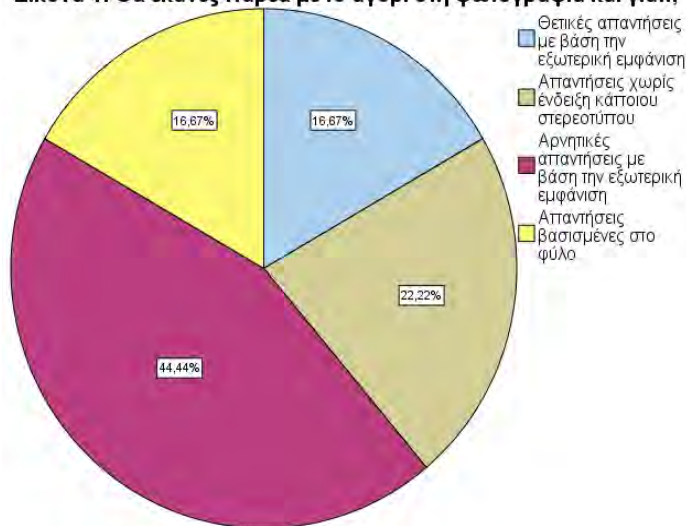
**Εικόνα 3: Θα έκανες παρέα με το αγόρι στη φωτογραφία και γιατί;**



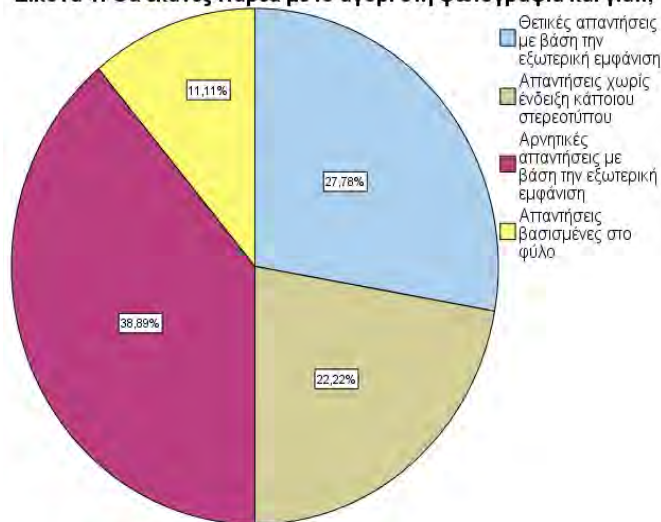
**Table 5: Απαντήσεις στην τρίτη εικόνα**

Σημαντική αύξηση των θετικών απαντήσεων και μείωση των αρνητικών. Γίνεται φανερό πως τα παιδιά κατάφεραν να αντιμετωπίσουν ως ένα βαθμό τις αρνητικές αντιλήψεις χωρίς όμως να αποφύγουν τη χρήση στερεοτυπικής αξιολόγησης.

**Εικόνα 4: Θα έκανες παρέα με το αγόρι στη φωτογραφία και γιατί;**



**Εικόνα 4: Θα έκανες παρέα με το αγόρι στη φωτογραφία και γιατί;**



**Table 6: Απαντήσεις στην τέταρτη εικόνα**

Παρατηρούμε μια μεταβολή των απαντήσεων των παιδιών, με αύξηση των θετικών απαντήσεων.

Υπήρξαν κάποιες ερωτήσεις περισσότερο πληροφοριακού χαρακτήρα οι οποίες έδειξαν πως δεκαπέντε από τους μαθητές είχαν ελληνική καταγωγή ενώ τριών μαθητών ο ένας ή και οι δύο γονείς κατάγονται από άλλη χώρα καθώς και πως όλοι οι μαθητές γνωρίζουν την ύπαρξη παιδιών από άλλες χώρες στο σχολείο, το οποίο ήταν αναμενόμενο καθώς αφορούσε και το ίδιο το τμήμα.

Σε επόμενο στάδιο οι μαθητές έπρεπε να συμπληρώσουν κάποιες ερωτήσεις σχετικές με την παρουσία των παιδιών αυτών στο σχολείο τους. Τα αποτελέσματα της πρώτης σχετικής ερώτησης “Σου αρέσει που παιδιά από άλλες χώρες είναι στο σχολείο σου ;” έδειξαν πως πριν την παρέμβαση οι περισσότεροι (77,8%) μαθητές απάντησαν θετικά, το 5,6% απάντησε αρνητικά, ενώ το 16,7% απάντησε πως δεν ξέρει. Στην αντίστοιχη ερώτηση στο τελικό ερωτηματολόγιο 83,3% των μαθητών απάντησαν θετικά, το 5,6% απάντησε αρνητικά και

11,1% των μαθητών απάντησαν πως δεν ξέρουν.

Στην ερώτηση **“Κάνεις παρέα μαζί τους;”** το 61,1% των μαθητών απάντησε θετικά, το 5,6% απάντησε αρνητικά, ενώ το 33,3% απάντησε **“κάποιες φορές”**. Τα ποσοστά είχαν μεταβληθεί στις τελικές απαντήσεις με το 83,3% των μαθητών να απαντάει θετικά και το 16,7% **“κάποιες φορές”**, ενώ δεν υπήρξε αρνητική απάντηση.

Η επόμενη ερώτηση, **“Θα ήθελες να είσαι σε ένα σχολείο μόνο με μαθητές από τη χώρα σου ;”**, απαντήθηκε αρχικά καταφατικά από το 16,7%, ενώ το 83,3% απάντησε αρνητικά. Οι απαντήσεις του τελικού ερωτηματολογίου ήταν 100% αρνητικές.

Σε συνέχεια τους ερωτηματολογίου στην ερώτηση **“Είναι σωστό να συμπεριφερόμαστε άσχημα σε παιδιά από άλλες χώρες ;”**, το 94,4% των μαθητών απάντησε **“όχι”**, ενώ το 5,6% δήλωσε πως δεν ξέρει. Στην ίδια ερώτηση μετά την παρέμβαση το 100% των μαθητών απάντησε **“όχι”**.

Η τελευταία ερώτηση αυτού του τύπου ήταν η εξής **“Θα ήθελες να είσαι από άλλη χώρα ; Ποια;”** έδειξε πως η πλειοψηφία των μαθητών (61,1%) θα ήθελε να έχει καταγωγή από μια άλλη Ευρωπαϊκή χώρα, ένα μικρό ποσοστό (5,6%) προτιμά μια χώρα άλλης ηπείρου, ενώ το 33,3% των μαθητών απάντησε αρνητικά. Τα τελικά αποτελέσματα διέφεραν ως προς το ότι οι μαθητές που απάντησαν αρνητικά ανερχόταν σε ποσοστό 16,7%, και ενώ και πάλι η πλειοψηφία των μαθητών (72,2%) θα ήθελε να έχει καταγωγή από μια άλλη Ευρωπαϊκή χώρα, 11,1% των μαθητών επέλεξαν μια χώρα άλλης ηπείρου.

Ακολούθησαν κάποιες ερωτήσεις που σκοπό είχαν να δείξουν αν υπάρχει κάποια προτίμηση στις ηλικίες αυτές ως προς τον τόνο του δέρματος, το χρώμα των μαλλιών και την απόχρωση των ματιών. Τα αρχικά και τελικά αποτελέσματα ήταν τα ίδια και έδειξαν πως 16,7% των μαθητών θα ήθελαν να έχουν πιο ανοιχτόχρωμο δέρμα και 83,3% το χρώμα που έχουν ήδη, 77,8% προτιμούν το χρώμα μαλλιών που ήδη έχουν ενώ 22,2% θα ήθελε πιο ανοιχτή απόχρωση και τέλος 66,7% των μαθητών δεν θέλουν κάποιο άλλο χρώμα ματιών, το 5,6% θα προτιμούσε μια πιο σκούρα απόχρωση και το 27,8% μια πιο ανοιχτόχρωμη.

Στην ερώτηση **“Αν φορούσες γυαλιά..”** στο αρχικό ερωτηματολόγιο οι απαντήσεις ήταν: **“θα μου άρεσε”** κατά 27,8%, **“δεν θα με ένοιαζε”** κατά 22,2% και **“δεν θα μου άρεσε”** κατά 50%, ενώ στο τελικό οι απαντήσεις ήταν: **“θα μου άρεσε”** κατά 5,6%, **“δεν θα με ένοιαζε”** κατά 50%



και “δεν θα μου άρεσε” κατά 44,4%

Στην ερώτηση “**Αν είχες πιο πολλά κιλά..**” οι απαντήσεις ήταν “θα μου άρεσε” κατά 5,6%, “δεν θα με ένοιαζε” κατά 16,7% και “δεν θα μου άρεσε” κατά 77,8%, στο αρχικό ερωτηματολόγιο και παρέμειναν ίδιες στο τελικό.

Στην παρεμφερή ερώτηση “**Αν είχες πιο λίγα κιλά..**” οι απαντήσεις ήταν επίσης πανομοιότυπες. 72,2% των μαθητών δήλωσαν “θα μου άρεσε”, 22,2% είπαν πως “δεν θα με ένοιαζε”, ενώ το 5,6% δήλωσε πως “δεν θα μου άρεσε”. Οι τελικές απαντήσεις διαφοροποιήθηκαν με 61,1% των μαθητών να επιλέγουν το “θα μου άρεσε”, το 11,1% “δεν θα με ένοιαζε” και 27,8% το “δεν θα μου άρεσε”.

Οι ερωτήσεις αυτές έδειξαν εάν και κατά πόσο τα θέλω των παιδιών υπάγονται στις ήδη υπάρχουσες κοινωνικές νόρμες και άρα είναι πιο πιθανόν να προβούν σε προκατειλημμένες συμπεριφορές απέναντι σε χαρακτηριστικά και άτομα που διαφέρουν από αυτές. Συγκεκριμένα τα αποτελέσματα του ερωτηματολογίου έδειξαν πως η εξωτερική εμφάνιση παίζει πολύ μεγάλο ρόλο σε αυτές τις ηλικίες καθώς επηρεάζει τόσο την πρώτη εντύπωση όσο και τη μετέπειτα συμπεριφορά, με την πλειοψηφία των μαθητών να επηρεάζεται ήδη σε μεγάλο βαθμό από τις κοινωνικές νόρμες περί ομορφιάς και ιδιαίτερα όσον αφορά το βάρος. Αυτό παρατηρήθηκε και από συζητήσεις μέσα στην τάξη όπου κυρίως οι μαθήτριες συχνά ανέφεραν πως “κάνουν δίαιτα” ή “προσπαθούν να χάσουν κιλά” χωρίς να υπάρχει κάποια τέτοια προφανή ανάγκη ή κάποιο περιστατικό υπέρβαρου μαθητή. Ένα μεγάλο ποσοστό των παιδιών έδειξε μια προτίμηση για ανοιχτόχρωμα χαρακτηριστικά είτε αυτό αφορά το χρώμα του δέρματος είτε τα μαλλιά και τα μάτια. Η ερώτηση που έγινε θεωρήθηκε αρχικά έως ένα βαθμό ηλικιακά μη ταιριαστή, οι απαντήσεις όμως που δόθηκαν έδειξαν μια προτίμηση που σε τέτοιες ηλικίες δεν θα ήταν αναμενόμενη. Από την άλλη εντύπωση έκαναν οι απαντήσεις στο πως θα αισθανόταν οι μαθητές εάν φορούσαν γυαλιά. Σχεδόν οι μισοί μαθητές δήλωσαν πως δεν θα ήταν κάτι που θα τους άρεσε, γεγονός όμως που δε συνάδει με τις απαντήσεις που έδωσαν για το αν θα έκανα παρέα με το αγόρι που φοράει γυαλιά (εικόνα 3). Αυτό μπορεί να οφείλεται στην μη σαφήνεια της ερώτησης καθώς είναι πιθανό οι μαθητές να απάντησαν με βάση την αιτία, δηλαδή την πάθηση της μυωπίας, και όχι σκεπτόμενοι το αποτέλεσμα που αυτό θα είχε στην εξωτερική τους εμφάνιση.

Στην τελευταία ερώτηση αυτής της ενότητας “**Αν μια φίλη σου/ ένας φίλος σου κορόιδευε ένα**

**άλλο παιδί για τα ρούχα που φοράει θα σε πείραζε;**” το 88,9% απάντησε καταφατικά, το 5,6% απάντησε αρνητικά και το υπόλοιπο 5,6% απάντησε “δεν ξέρω”. Στα τελικά ερωτηματολόγια το 100% απάντησε καταφατικά.

Η τελευταία ενότητα ερωτήσεων αποτελούνταν από μερικές πληροφοριακές ερωτήσεις με σκοπό να γίνει κατανοητό αν οι μαθητές γνωρίζουν τι σημαίνει διαφορετικότητα και πως την αντιλαμβάνονται, καθώς και δύο ερωτήσεις που αφορούσαν διαφορετική καταγωγή.

Οι πρώτες ερωτήσεις έδειξαν πως πριν την παρέμβαση το 55,6% των μαθητών θα αισθανόταν άσχημα αν κάποιος τους έλεγε πως “**είσαι διαφορετικός από εμένα**”, ποσοστό που μειώθηκε στο 22,2%. Παράλληλα στην αρχή το 77,8% των μαθητών δήλωσαν πως δεν θα τους άρεσε αν ήμασταν όλοι ίδιοι, ενώ στη συνέχεια το ποσοστό αυτό αυξήθηκε σε 94,4%. Επιπρόσθετα τόσο στις αρχικές όσο και στις τελικές απαντήσεις 88,9% είπαν πως ξέρουν τι σημαίνει να είσαι διαφορετικός από κάποιον άλλο, ενώ στην ερώτηση “**Με το διπλανό σου είστε ίδιοι ή διαφορετικοί;**” τα αρχικά αποτελέσματα ήταν 72,2% διαφορετικοί και 27,8% ίδιοι, ενώ τα τελικά 94,4% διαφορετικοί και 5,6% ίδιοι.

Στο πρώτο μέρος της τελευταίας ερώτησης δινόταν στους μαθητές η εξής υπόθεση, “**Έχεις δύο φίλες, τη Σύλβια από την Ιταλία και την Γιοσάνα από το Πακιστάν. Οι φίλες σου για κάποιο λόγο μαλώνουν. Ποιας το μέρος θα έπαιρνες;**”. Το 88,9% των μαθητών στο πρώτο ερωτηματολόγιο επέλεξε την τρίτη απάντηση (Δεν θα υποστήριζα καμία από τις δυο), ενώ το 11,1% την δεύτερη (της Σύλβιας). Στις τελικές απαντήσεις τα ποσοστά δεν διαφοροποιήθηκαν.

Το δεύτερο μέρος αποτελούνταν από την ακόλουθη πρόταση, “**Ο Αρμίν και ο Χριστόφορος είναι δύο παιδιά που μόλις ήρθαν στο σχολείο σου. Ο Αρμίν είναι από την Δαμασκό , πόλη της Συρίας και ο Χριστόφορος είναι από την Καλαμάτα, πόλη της Ελλάδας. Η δασκάλα σου λέει ότι πρέπει να κάτσεις με ένα από τα δύο παιδιά και σε ρωτάει άμα θες να διαλέξεις. Με ποιόν θα κάτσεις;**” και σύμφωνα με τα αρχικά αποτελέσματα το 38,9% επέλεξε να καθίσει με το Χριστόφορο ενώ το 61,1% δεν είχε κάποια προτίμηση. Τα τελικά αποτελέσματα έδειξαν το 11,1% να επιλέγει να καθίσει με τον Αρμίν, το 22,2% με το Χριστόφορο και το 66,7% να μην έχει κάποια προτίμηση.

### 3.5. Συμπεράσματα - Συζήτηση

Βασικός στόχος της παρέμβασης που πραγματοποιήθηκε, όπως έχει αναφερθεί αρκετές φορές μέχρι τώρα, ήταν να παρατηρηθούν οι στερεοτυπικές και προκατειλημμένες απόψεις, σχετικά με την εξωτερική εμφάνιση και τη φυλετική καταγωγή, που είναι πιθανόν να υπάρχουν στην παιδική ηλικία και να αντιμετωπιστούν ως ένα βαθμό μέσω της βιβλιοθεραπείας.

Έγινε μια προσπάθεια να διεκπεραιωθεί ο στόχος αυτός μέσω ποικίλων και πολυάριθμων δραστηριοτήτων καθώς και με την ανάλυση δύο λογοτεχνικών βιβλίων. Τα αποτελέσματα της προσπάθειας αυτής καταγράφηκαν τόσο παρατηρώντας το μαθητικό δυναμικό κατά τις διάφορες δραστηριότητες και μελετώντας τα προϊόντα των δραστηριοτήτων αυτών, όσο και από τα ερωτηματολόγια που οι μαθητές καλέστηκαν να συμπληρώσουν πριν και μετά την παρέμβαση τα οποία και αναλύθηκαν πρωτότερα.

Γενικότερα η τάξη στην οποία εφαρμόστηκε το πρόγραμμα, παρά το νεαρό της ηλικίας των παιδιών, ήταν ήδη αρκετά ενημερωμένη γύρω από θέματα όπως διαφορετικότητα, άλλος και κατάλληλος ή ακατάλληλος συμπεριφορές. Αυτό βοήθησε στο να είναι ευκολότερη η εισαγωγή στην παρέμβαση, παράλληλα όμως αποτέλεσε και μια από τις δυσκολίες του προγράμματος καθώς πολλά από τα παιδιά που συμμετείχαν ισχυρίστηκαν ότι είναι ενήμερα για τα θέματα που θα εξετάζαμε, αλλά ήδη οι αρχικές απαντήσεις τους στο ερωτηματολόγιο έδειξαν το αντίθετο, οπότε έπρεπε να εντοπιστούν οι λανθασμένες απόψεις και να επαναδομηθούν.

Το πρώτο βήμα ήταν να γίνει μια προσπάθεια προκειμένου να αναπτυχθεί στα παιδιά η έννοια της ενσυναίσθησης. Η ενσυναίσθηση αφορά μια κατάσταση κατά την οποία το άτομο μπορεί να μπει στη θέση του άλλου και να κατανοήσει πως ο άλλος σκέπτεται, αισθάνεται και συμπεριφέρεται. Πρόκειται για μια ικανότητα απαραίτητη ώστε να επεξεργαζόμαστε τον κόσμο πιο σφαιρικά και να αλληλεπιδρούμε σε ένα ευγενικότερο πλαίσιο με τα άτομα που μας περιβάλλουν. Παράλληλα είναι χρήσιμη για τη βιβλιοθεραπευτική παρέμβαση καθώς ο αναγνώστης θα πρέπει να ταυτιστεί με τον ήρωα της ιστορίας, να δει τις καταστάσεις από τη δική του οπτική γωνία, να γνωρίσει τα συναισθήματα αυτού, ώστε να γίνει έπειτα μια σύνδεση και με προσωπικές εμπειρίες. Η ενσυναίσθηση μπορεί να επηρεάσει τη συμπεριφορά μας απέναντι στους άλλους, ενώ συμβάλλει στο να αναγνωρίσουμε κατάλληλους και ακατάλληλους συμπεριφορές. Το να κρίνεις τον άλλο με βάση την εξωτερική του εμφάνιση αποτελεί παράδειγμα ακατάλληλης συμπεριφοράς. Ορισμένοι μαθητές έδειξαν να μην ενδιαφέρονται

για τα συναισθήματα των άλλων, βλέποντας για παράδειγμα το πορτοκάλι που κανείς δεν ήθελε να του κάνει παρέα, ενώ όταν οι ερωτήσεις και οι καταστάσεις γινόταν πιο προσωπικές ανέφεραν πως οι ίδιοι θα ενοχλούνταν από τέτοιες συμπεριφορές. Επομένως μέσω διαφόρων συζητήσεων και δραστηριοτήτων αυτό βελτιώθηκε σημαντικά, γεγονός που φάνηκε και από την αύξηση των θετικών, σχετικών με τις φωτογραφίες, απαντήσεων των παιδιών στο τελικό ερωτηματολόγιο αλλά και από τα προϊόντα των δραστηριοτήτων που αφορούσαν την Πολυξένη (φύλλα εργασίας και θεατρικό δρώμενο).

Παράλληλα ορισμένοι μαθητές είχαν μια ιδιαίτερα αρνητική αντίληψη απέναντι στο διαφορετικό χωρίς να μπορούν να προσδιορίσουν τι ήταν αυτό που τους ενοχλούσε. Με βάση αυτό έγινε μια προσπάθεια, μέσω της παρέμβασης, προκειμένου να καταφέρουν να εντοπιστούν οι αντιλήψεις αυτές. Αποτέλεσμα ήταν πως κατά την πορεία περισσότερες απόψεις εκφράστηκαν, δόθηκε χρόνος στα παιδιά για σκέψη και ανατροφοδότηση στις απόψεις τους και συνεπώς τα περισσότερα μπόρεσαν να κατανοήσουν καλύτερα αυτά τα συναισθήματα, αν και αρκετά δεν κατάφεραν να τα ξεπεράσουν. Παράδειγμα ήταν ένας μαθητής που ενώ στο αρχικό ερωτηματολόγιο δήλωσε πως δεν ήξερε γιατί δεν θα έκανε παρέα με το κορίτσι της δεύτερης φωτογραφίας, στο τελικό ερωτηματολόγιο έδωσε την εξής απάντηση : “Όχι, γιατί δεν μου αρέσει το χρώμα της”. Αυτό αιτιολογείται από το ότι οι μαθητές δεν ένιωθαν την ίδια άνεση στο ξεκίνημα της παρέμβασης και άρα οι τελικές απαντήσεις ήταν γενικότερα πιο ειλικρινείς, αλλά και γιατί στο σύνολο παρατηρήθηκε ότι σταδιακά όλοι κατάφεραν να προσδιορίσουν και να εκφράσουν αυτό που αισθανόταν τόσο κατά τις διάφορες δραστηριότητες όσο και στις τελικές απαντήσεις.

Έγινε φανερό εξ αρχής το πόσο σημαντικό ρόλο παίζει για τα παιδιά των ηλικιών αυτών η εξωτερική εμφάνιση. Καταρχάς, σε ερωτήσεις που αφορούσαν το βάρος έγινε ξεκάθαρο πως αυτό αποτελεί ένα σημαντικό χαρακτηριστικό της εξωτερικής εμφάνισης και αυτό συμπεραίνεται τόσο από την προτίμηση της πλειοψηφίας των μαθητών στα πιο λίγα κιλά στη σχετική ερώτηση και από το πλήθος των αρνητικών απαντήσεων που συνόδευαν την τέταρτη εικόνα, όσο και από τα αρνητικά σχόλια που απέδιδαν την άσχημη συμπεριφορά της δασκάλας της Πολυξένης στο βάρος της. Δεν παρατηρήθηκε μεγάλη μεταβολή στις απόψεις αυτές μετά την παρέμβαση και θεωρείται πως δεν δόθηκε αρκετό βάρος στη θεματική αυτή. Παρόλο που οι περισσότερες ασκήσεις στόχευαν στην αποδοχή του διαφορετικού κυρίως προς την εξωτερική εμφάνιση, εφόσον το ζήτημα αυτό έχει τέτοιες διαστάσεις δεν θα μπορούσαν οι γενικές

αναφορές που έγιναν να είναι αρκετές για να το αντιμετωπίσουν αποτελεσματικά. Ίδια βαρύτητα δεν φάνηκε να δίνεται στην ενδυμασία καθώς σε στη σχετική ερώτηση οι απαντήσεις ήταν εξαρχής κατά τέτοιων διακρίσεων.

Πόσο σημαντική θεωρείται η εξωτερική εμφάνιση διαπιστώθηκε και από τη δραστηριότητα με τις εικονογραφήσεις όπου τα παιδιά είχαν υπερβολικές αντιδράσεις κυρίως για το πόσο άσχημα τους φαινόταν τα παιδιά των εικόνων. Έμμεσα αποδεικνύεται έτσι η αισθητική προτίμηση για το είδος της ομορφιάς στην οποία έχουν συνηθίσει οι μαθητές μέσω των κινούμενων σχεδίων, της τηλεόρασης γενικότερα, αλλά και των βιβλίων. Οι αρνητικές αντιδράσεις τους απέναντι στο ρεαλιστικό στοιχείο που χαρακτήριζε τις εικόνες αυτές, επιβεβαίωσαν τις απαντήσεις τους στις σχετικές ερωτήσεις. Παρατηρώντας όμως τη συζήτηση που ακολούθησε τη δραστηριότητα καθώς και τη μεταβολή των απαντήσεων που αφορούσαν τα εξωτερικά χαρακτηριστικά αλλά και την εικόνα ένα, φαίνεται πως οι απόψεις αυτές ως ένα βαθμό μεταβλήθηκαν θετικά.

Τέλος το κομμάτι της παρέμβασης που αφορούσε τις προκαταλήψεις απέναντι στις φυλετικές διαφορές ήταν αυτό που κρίθηκε περισσότερο αποτελεσματικό δεδομένου του χρόνου ενασχόλησης και των δραστηριοτήτων. Η ανταπόκριση των παιδιών στη δεύτερη εικόνα μεταβλήθηκε θετικά καθώς παρατηρήθηκε μείωση των ποσοστών των απαντήσεων, θετικών ή αρνητικών, που είχαν σχέση με την καταγωγή και το χρώμα δέρματος του κοριτσιού και αυξήθηκαν αυτές που δεν ανέφεραν τη διαφορετικότητα της. Επιπλέον τα παιδιά φάνηκε πως ανοίχτηκαν στην επιλογή και ενασχόληση με άλλες χώρες και αυτό που αρχικά τους δυσαρέστησε (η ενασχόληση με μη-Ευρωπαϊκες χώρες) φάνηκε να έχει πολύ εντυπωσιακά αποτελέσματα καθώς τα παιδιά εξέφραζαν συχνά τον ενθουσιασμό τους για τα όσα μάθαιναν (με την παρουσίαση άλλων σχολείων), διασκέδασαν (δραστηριότητα “χάρτινα ανθρωπάκια”) και αυτό έγινε φανερό και από τις τελικές απαντήσεις στο ερωτηματολόγιο, τόσο στην επιλογή χωρών καταγωγής (ερώτηση 8), όσο και από την προτίμηση κάποιων μαθητών να καθίσουν με τον Αρμίν (ερώτηση 21). Σκοπός ήταν όχι μόνο τα παιδιά να μην διαμορφώνουν αρνητικές στάσεις με βάση στοιχεία όπως την εξωτερική εμφάνιση ή την καταγωγή, αλλά να κατανοήσουν πως η διαφορετικότητα είναι κάτι που αφορά κάθε άτομο, πως καθένας διαφέρει από τον άλλο σε κάτι. Άλλωστε στερεοτυπικές απόψεις είναι αυτές που, θετικά ή αρνητικά, γενικεύουν την αντίδραση μας λόγω ενός και μόνο χαρακτηριστικού. Παρόλο που σημειώθηκε λοιπόν αύξηση των ουδέτερων απαντήσεων και πάλι πολλοί μαθητές δικαιολογούσαν την επιλογή τους λέγοντας “Ναι γιατί θέλω να κάνω παρέα με διαφορετικούς ανθρώπους”. Πιθανόν

σε ένα πιο εκτενές πρόγραμμα να υπήρχε η δυνατότητα αυτό να γίνει περισσότερο κατανοητό με σκοπό τέτοιες απόψεις να αποφευχθούν ή έστω να μην αφορούν μόνο συγκεκριμένους αποδέκτες.<sup>14</sup> Επίσης οι μαθητές έχουν την προδιάθεση να αναπτύξουν θετικά συναισθήματα προς άλλους πολιτισμούς εάν συστηματικότερη επαφή επιτευχθεί.

Πρέπει να σημειωθούν ορισμένοι παράγοντες οι οποίοι επηρέασαν αρνητικά την διαδικασία γενικότερα και περιόρισαν τις δυνατότητες αυτής. Καταρχήν ένας μεγάλος περιορισμός ήταν ο χρόνος διεξαγωγής του προγράμματος. Λόγω του ότι η παρέμβαση ξεκίνησε κατά το τέλος της σχολικής χρονιάς δεν θα μπορούσε να είχε διαρκέσει περισσότερο από ένα μήνα, γεγονός που επηρέασε αρνητικά την όλη προσπάθεια, καθώς απαιτείται μεγαλύτερο χρονικό περιθώριο προκειμένου τέτοιου είδους προσεγγίσεις να είναι περισσότερο αποτελεσματικές και να παρουσιάσουν σημαντικότερη επίδοση. Καταλληλότερο κρίνεται το διάστημα ενός εξαμήνου, με εβδομαδιαίες συναντήσεις, ώστε να υπάρχει το περιθώριο για αφομοίωση από τους μαθητές και μια πιο συνεργατική προσπάθεια πιθανόν σε συνδυασμό με το οικογενειακό περιβάλλον των παιδιών. Επιπλέον η ποσότητα των δραστηριοτήτων σε ένα τόσο σύντομο χρονικό διάστημα πιθανόν να μην ήταν η κατάλληλη καθώς πολλές φορές δεν υπήρχε η δυνατότητα για περαιτέρω εξερεύνηση και ανάπτυξη αυτών, όπως και θα έπρεπε να γίνει. Η ποσότητα των δραστηριοτήτων καθώς και το χρονικό διάστημα εξαρτώνται βεβαίως και από τη φύση του προβλήματος που πρόκειται να αντιμετωπιστεί. Ταυτόχρονα θα ήταν προτιμότερο να είχε επικεντρωθεί η έρευνα σε ένα μόνο θέμα από τα δύο που επιλέχθηκαν γιατί με τον τρόπο αυτό θα είχε δοθεί η απαραίτητη βαρύτητα σε κάποιες από τις κατηγορίες θεματικών που προέκυψαν και μέσω του ερωτηματολογίου. Τέλος το δείγμα ήταν αρκετά περιορισμένο για να εξαχθούν γενικευμένα συμπεράσματα ή θεωρητικά πλαίσια, οπότε αυτό που η συγκεκριμένη έρευνα μπορεί να προσφέρει είναι το σχεδιασμό μιας βιβλιοθεραπευτικής παρέμβασης η οποία μπορεί να αξιοποιηθεί εύκολα από εκπαιδευτικούς στις σχολικές τάξεις, την εικόνα εφαρμογής ενός τέτοιου προγράμματος σε μια τυχαία επιλεγμένη τάξη καθώς και υλικό, σημειώσεις και παρατηρήσεις σχετικές με αυτό.

Συμπερασματικά η βιβλιοθεραπεία αποτελεί μια καινοτόμα μέθοδο η οποία μπορεί να επιφέρει

---

<sup>14</sup> Κανένας μαθητής δεν ανέφερε στην πρώτη εικόνα πως το κορίτσι που απεικονίζεται διαφέρει σε κάτι από αυτόν παρόλο που υπήρχαν προφανείς διαφορές.

θετικά αποτελέσματα στην αντιμετώπιση διάφορων προβλημάτων που προκύπτουν στη σχολική τάξη. Μπορεί τα αποτελέσματα που παρατηρήθηκαν να μην κρίνονται στατιστικά σημαντικά, καθώς υπήρχαν τόσο θετικές όσο και αρνητικές ή και καθόλου μεταβολές στις στάσεις των παιδιών, αυτό όμως δε σημαίνει ότι η βιβλιοθεραπευτική προσέγγιση δεν αποτελεί αποτελεσματική μέθοδο αντιμετώπισης τέτοιων φαινομένων, αλλά ότι υπάρχει ανάγκη για επιπρόσθετη έρευνα σε αυτόν τον τομέα. Τα αποτελέσματα αυτά ήταν εν μέρη αναμενόμενα τόσο λόγω της χρονικής διάρκειας όσο και του πρόκειται για ένα σημαντικό οικουμενικό κοινωνικό φαινόμενο. Λόγω αυτού, η παρέμβαση, όταν αφορά τέτοιου είδους θέματα, δεν πρέπει να περιορίζεται στα πλαίσια της τάξης, καθώς οι στάσεις, οι ιδέες και οι αντιλήψεις των παιδιών δημιουργούνται με βάση και επηρεάζονται από διάφορους παράγοντες. Άλλωστε είναι σημαντικό να ληφθεί υπόψη πως κατά τη διάρκεια της παρέμβασης οι εξωτερικές επιρροές δεν παύουν να υφίστανται, ενώ είναι δύσκολο να γνωρίζουμε τα ερεθίσματα που τα παιδιά καθημερινά δέχονται.

Δεν έχουν διεξαχθεί έρευνες με την ίδια ακριβώς θεματική στον Ελληνικό εκπαιδευτικό χώρο, τα αποτελέσματα όμως της έρευνας αυτής βλέπουμε πως συνάδουν με αυτά άλλων βιβλιοθεραπευτικών παρεμβάσεων που έχουν εφαρμοστεί κατά καιρούς, καθώς παρατηρείται πως η βιβλιοθεραπεία μπορεί, στο κατάλληλο πλαίσιο, με τον κατάλληλο σχεδιασμό και συνοδευόμενη από τις κατάλληλες δραστηριότητες, να συμβάλλει στην επίδραση του συναισθηματικού και γνωστικού κόσμου των παιδιών. Κάθε εκπαιδευτικός είναι σε θέση να λύσει οποιοδήποτε πρόβλημα παρουσιαστεί στην τάξη του αξιοποιώντας ήδη έτοιμο υλικό το οποίο παράλληλα έχει τόσες ευεργετικές επιδράσεις. Η βιβλιοθεραπεία ενθαρρύνει την αλληλεπίδραση των παιδιών με τα βιβλία, την ελεύθερη έκφραση, την ανάπτυξη της δημιουργικότητας και οι δραστηριότητες που τη συνοδεύουν μπορούν να έχουν παράλληλα εκπαιδευτικό και διασκεδαστικό χαρακτήρα. Παράλληλα αποτελεί μια νέα καινοτόμα προσέγγιση με συνέπεια οι μαθητές να είναι ιδιαίτερα θετικοί απέναντι σε αυτή. Μέσω των βιβλίων οι μαθητές μπορούν να βρουν μια φωνή που θα εκφράζει αυτό που οι ίδιοι αισθάνονται, να μάθουν να αντιμετωπίζουν τις σκέψεις και τα συναισθήματα τους και να αναπτύξουν έννοιες όπως κατανόηση και ενσυναίσθηση απέναντι στους άλλους. Μπορεί να μη σημειώθηκαν θεαματικά αποτελέσματα, παρατηρήθηκε όμως θετική μεταβολή των στάσεων των παιδιών, η οποία θα μπορούσε με έναν καλύτερο σχεδιασμό και με τη μελέτη και άλλων παραγόντων να είναι ακόμη πιο αποτελεσματική.

# ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

## ΕΛΛΗΝΙΚΗ ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

### ΒΙΒΛΙΑ

- ❖ Γεωργογιάννης Π. (1999), Θέματα Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης, Αθήνα: Gutenberg
- ❖ Γκόβαρης, Χ. (2004), Εισαγωγή στη διαπολιτισμική εκπαίδευση, Αθήνα: Ατραπός.
- ❖ Καρποζήλου, Μ. (1994). Το παιδί στη χώρα των βιβλίων: συμβολή στη μελέτη των παιδικών αναγνωσμάτων. Αθήνα, Καστανιώτη
- ❖ Κανατσούλη, Μ. (2002). Εισαγωγή στη θεωρία και κριτική της παιδικής λογοτεχνίας. Θεσσαλονίκη, University Studio Press
- ❖ Hunt, P. (2009). Κατανοώντας τη λογοτεχνία για παιδιά. (Χ.Μητσοπούλου, Μτφρ). Αθήνα, Μεταίχμιο
- ❖ A.Giddens (2002). Κοινωνιολογία. (Δ.Γ.Τσαούσης,Μτφρ.-επιμέλεια) Αθήνα: Gutenberg.
- ❖ Α.Αζίζι - Καλατζή, Α.Ζώνιου - Σιδέρη, Α.Βλάχου (2011). Στερεότυπα και Προκαταλήψεις, Δημιουργία και Αντιμετώπιση. Υπουργείο Παιδείας και δια βίου μάθησης και Θρησκευμάτων, Αθήνα: Εντυπωσις
- ❖ Δραγώνα, Θ. (2007). Στερεότυπα και Προκαταλήψεις. Αθήνα: ΥΠΕΠΘ , Πανεπιστήμιο Αθηνών
- ❖ Γεώργας, Δ. (1995). Κοινωνική ψυχολογία. Αθήνα : Ελληνικά Γράμματα
- ❖ Παπαδοπούλου Σ. (2004). Συναισθηματική γλώσσα : βιβλία που μιλούν...σε μαθητές που...σιωπούν : μια θεωρητική πρόταση με απλές διδακτικές εφαρμογές από τη μέθοδο της βιβλιοθεραπείας στη διδασκαλία της γλώσσας . Αθήνα : Δαρδανός
- ❖ Παπανούτσος, Ε. (1980). “Το Παραμύθι” Εφήμερα, Επίκαιρα, Ανεπίκαιρα. Αθήνα : Ίκαρος
- ❖ Τσιάκαλος Γιώργος, 2000. “Οδηγός Αντιρατσιστικής Εκπαίδευσης”, σελ 87-101, 177-220, Εκδόσεις: Ελληνικά Γράμματα, Αθήνα.
- ❖ Παυλίδου, Θ. (επιμ.) (2002). Γλώσσα - Γένος - Φύλο. Θεσσαλονίκη: Παρατηρητής



## ΔΗΜΟΣΙΕΥΣΕΙΣ

- ❖ Αμπατζή, Ι. (2012). Διπλωματική Εργασία "Παιδική λογοτεχνία του φανταστικού: δημιουργία κοινωνιολέκτων για φανταστικούς χαρακτήρες". Φλώρινα, Πανεπιστήμιο Δυτικής Μακεδονίας
- ❖ Ζήκου, Ε., Καψάλης, Γ. Συγκριτική προσέγγιση παραδοσιακών και νεωτερικών στοιχείων σε κείμενα της ελληνικής παιδικής λογοτεχνίας, Πανεπιστήμιο Κρήτης
- ❖ Παπαδοπούλου, Σ. (13-14/5/2006). Η Βιβλιοθεραπεία ως Διδακτική Προσέγγιση μέσω της Γλωσσικής Τέχνης και ως Φορέας Πολιτισμού. Εισήγηση στη διημερίδα με θέμα: «Η τέχνη και ο πολιτισμός ως πεδίο ευέλικτων διαθεματικών προσεγγίσεων. Προτάσεις για την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών. Από τη θεωρία στην πράξη». , Διδασκαλείο Δημοτικής Εκπαίδευσης Πανεπιστημίου Κρήτης, Πανεπιστημιούπολη Γάλλου, Ρέθυμνο.
- ❖ Καπραβέλου, Α. (2012).Βιβλιοθεραπεία και πολιτισμική ετερότητα: δεδομένα ερευνών, Εφαρμοσμένη Παιδαγωγική, Περιοδική Ηλεκτρονική Έκδοση του Ελληνικού Ινστιτούτου Εφαρμοσμένης Παιδαγωγικής και Εκπαίδευσης,.τεύχος 3, 2012, ([http://www.elliepek.gr/gr\\_html/gr\\_ejournal/efarmpaid\\_3.html](http://www.elliepek.gr/gr_html/gr_ejournal/efarmpaid_3.html))
- ❖ Ποτουρίδου, Προκοπίου (2007). Πτυχιακή Εργασία “Ρατσισμός και ψυχοκοινωνική προσέγγιση”. Θεσσαλονίκη, Αλεξάνδρειο TEI Νοσηλευτικής
- ❖ Τσιραντωνάκη, Σ. (2013) Προβληματισμός εκπαιδευτικών για την αντιμετώπιση του Σεξισμού στο δημοτικό σχολείο.

## **ΞΕΝΗ ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ**

### BIBΛΙΑ

- ❖ Ford, D., Tyson, C., Howard, T., & Harris, J. (2000). Multicultural literature and gifted black students: Promoting self-understanding, awareness, and pride. *Roeper Review*, 22, 235 - 248. (<http://www.tandfonline.com/doi/pdf/10.1080/02783190009554045>, 04/04/2015)
- ❖ D.J. Schneider (2005). *The psychology of stereotyping*. New York :Guilford
- ❖ Z. Shechtman (2009). *Treating child and adolescent aggression through bibliotherapy*,. USA: Springer
- ❖ Nodelman P., Reimer M. (2003). *The pleasures of children's literature*. Canada: Allyn and Bacon
- ❖ Theodore M. Singelis (Επιμελ.) (1998). *Teaching about culture, ethnicity & diversity : exercises and planned activities*. Thousand Oaks, Sage
- ❖ Lippmann, W. (2004), *Public Opinion*, New York: Dover Publications
- ❖ Slaughter-Defoe D.T. (2012). *Racial Stereotyping and Child Development*. Karger

### ΔΗΜΟΣΙΕΥΣΕΙΣ

- ❖ Iaquinta A., Hipsky S. (2006). *Practical Bibliotherapy Strategies for the Inclusive Elementary Classroom*. *Early Childhood Education Journal*, Vol. 34, No. 3, pp. 209-212
- ❖ Christie Routel, *The Impact of Children's Literature and Discussion on Attitudes Toward Disability* (<http://commons.emich.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1244&context=theses>, 20/06/2015)
- ❖ Cynthia M. Morawski (1997). *A Role for Bibliotherapy in Teacher Education*. *Reading Horizons*, Vol. 37, Issue 3, Article 6, pp. 243-259
- ❖ Aiex, N.K. (1993). *Bibliotherapy fact sheet*. Urbana, IL: ERIC Clearing House on Reading and Communication skills. ED, 234338. (<http://www.ericdigests.org/1993/bibliotherapy.htm>, 05/04/2015)
- ❖ Durante M. (2011). *Seminario di letteratura per l'infanzia*, Cagliari.

- ❖ Gladding, S. T. & Gladding, C. (1991). The ABCs of bibliotherapy for school counselors. *School Counselor*, 39(1), 7-13. [EJ 435 466]
- ❖ Hebert, T. P. & Kent, R. (2000). Nurturing social and emotional development in gifted teenagers through young adult literature. *Roeper Review*, 22(3), pp. 167-171. [EJ 606 610]
- ❖ J.O.Sarafidou, Ch.Govaris and M. Loumakou (2013). The subtle–blatant distinction of ethnic prejudice among ethnic majority children. *Intercultural Education*, Volume 24, Issue 3, 2013
- ❖ M.L. Signorrella, R.S. Bigler, L.S. Liben (1993). Developmental Differences in Children's Gender Schemata about Others: A Meta-analytic Review. *Developmental Review*. Vol. 13, Issue 2. pp. 147-183
- ❖ Catalano, A. (2008). Making a place for bibliotherapy on the shelves of a curriculum materials center: The case for helping pre-service teachers use developmental bibliotherapy in the classroom *Education Libraries: Childrens Resources*, Vol. 31, No.1, pp..17-22.
- ❖ Bohning, G. (Nov., 1981). Bibliotherapy: Fitting the Resources Together. *The Elementary School Journal*, Vol. 82, No. 2, pp. 166-170
- ❖ Olsen, H. D. (Apr., 1975). Bibliotherapy to Help Children Solve Problems. *The Elementary School Journal*, Vol. 75, No. 7 pp. 422-429
- ❖ Roy, J.K. (Mar., 1979). Bibliotherapy: An Important Service to Self. *The English Journal*, Vol. 68, No. 3, pp. 57-62
- ❖ Michael Wotorson (Nov.,2011). Program activity guide: Helping children resist bias and hate. *Partners against Hate*, pp. 22-87
- ❖ Erin N. Winkler (2009). Children Are Not Colorblind: How Young Children Learn Race. *HighReach Learning*, Vol. 3, No.3
- ❖ Josta,John T. & Banajia, Mahzarin R (1994). The role of stereotyping in system-justification and the production of false consciousness. *British Journal of Social Psychology*. 33, pp.1-27
- ❖ N. Ambady, M. Shih, A. Kim, Tod L. Pittinsky (Sept., 2001). Stereotype Susceptibility in Children. *Psychological Science*, Vol.12 No. 5, pp.385-390
- ❖ Lichtsinn, A.R., (2013). Social Workers' Use of Bibliotherapy with Children& Issues of Diversity. *Master of Social Work & Clinical Research Papers*. Paper 224, St. Catherine

University.

- ❖ Jackson, Sheley A., Nelson, Kaye W. (2002). Use of Children's Literature in a Comprehensive School Guidance Program for Young Children. Early Childhood Literacy: Programs & Strategies to develop Cultural , Linguistic, Scientific and Healthcare Literacy for Very Young Children & their Families, 2001 Yearbook. Chapter 14, CEDER.
- ❖ Bergman, M.M. (2011). A Theoretical Note on the Differences between Attitudes, Opinions, and Values. Research Note: Attitudes, Opinions and Values. Swiss Political Science Review, Vol. 4, Issue 2 , pp.81-93  
(<http://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1002/j.1662-6370.1998.tb00239.x/pdf>)

## ΔΙΑΔΙΚΤΥΑΚΕΣ ΠΗΓΕΣ

- ❖ Λίζα Βαρβόγλη, Οι ψυχολογικές ρίζες του ρατσισμού, (2001) «ΤΟ ΒΗΜΑ», (<http://www.tovima.gr/relatedarticles/article/?aid=132019>, 04/03/2015)
- ❖ CHILDREN'S LITERATURE, Introduction to Children's Literature, Instructor: Chi-Fen Emily Chen, Ph.D. ([http://www2.nkfust.edu.tw/~emchen/CLit/Intro\\_def.htm](http://www2.nkfust.edu.tw/~emchen/CLit/Intro_def.htm), 28/03/2015)
- ❖ Διάβασμα και παιδική ψυχή, Δρ.Λίζα Βάρβογλη, Ph.D. Ψυχολόγος Ψυχοθεραπεύτρια ([http://www.parakato.gr/2012/09/blog-post\\_9652.html](http://www.parakato.gr/2012/09/blog-post_9652.html), 21/03/2015)
- ❖ M.J. Arul. Attitude: Its Nature, Development and Change (<http://arulmj.net/attitud1.html>, 25/02/2015)
- ❖ Tabrina Legault and Melissa Boila, Bibliotherapy (<http://www.cyc-net.org/cyc-online/cycol-0303-bibliotherapy.html>), 07/05/2015
- ❖ Παιδική Λογοτεχνία και Ειδική Αγωγή, Απόπειρες Ορισμού του Όρου: «Παιδική Λογοτεχνία» , (<http://anagnostis.weebly.com/epsiloniotasigmaalphagammaomegagammaeta-sigmatauetanu-thetaepsilonomegarhoiotaalpha-kappaalphiota-kapparhoiotatauiotakappaeta-taetasigma-pi-alphaiotadeltaiotakappaetasigma-lam.html>, 08/03/2015)

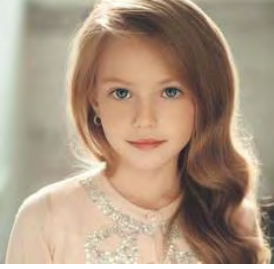



- ❖ «Οι ρατσιστικές προεκτάσεις της κοινωνίας μας»  
(<http://gosuccess.eu/2011/07/%C2%ABi-ratsistikes-proektasis-tis-kinonias-mas%C2%BB> ,  
03/04/2015)
- ❖ Δράσεις για φιλιαναγνωσία, (<http://www.mikrosanagnostis.gr/gwniadaskalwn.asp>,  
03/04/2015)
- ❖ Βαγγέλης Ηλιόπουλος: Να ασχοληθούμε με το θέμα του ρατσισμού από τις πολύ τρυφερές ηλικίες  
(<http://www.unhcr.gr/1againstracism/vangelis-iliopoulos-na-ascholithoume-me-to-thema-tou-ratsismou-apo-tis-poli-triferes-ilikies-prin-rizosoun-i-prokatalipsis-ke-diamorfothoun-stereo-tipa>, 03/04/2015)
- ❖ Awareness of racial stereotypes happens at an early age, has consequences ,Carol Hyman (2003), ([http://www.berkeley.edu/news/media/releases/2003/05/06\\_aware.shtml](http://www.berkeley.edu/news/media/releases/2003/05/06_aware.shtml) ,  
30/03/2015)
- ❖ Παιδική Λογοτεχνία, Φιλιαναγνωσία  
([http://paidiki-logotexnia.blogspot.gr/p/blog-page\\_27.html#C1](http://paidiki-logotexnia.blogspot.gr/p/blog-page_27.html#C1), 01/04/2015)
- ❖ Κέντρο Νεύρο-αναπτυξιακής Παιδιατρικής, Νοητική Ικανότητα,  
(<http://pediatriki.yolasite.com/%CE%BD%CE%BF%CE%B7%CF%84%CE%B9%CE%BA%CE%AE-%CE%B9%CE%BA%CE%B1%CE%BD%CF%8C%CF%84%CE%B7%CF%84%CE%B1.php>, 05/04/2015)
- ❖ Social Workers' Use of Bibliotherapy with Children & Issues of Diversity, Andrea R. Lichtsinn, 2013  
([http://sophia.stkate.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1225&context=msw\\_papers](http://sophia.stkate.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1225&context=msw_papers))
- ❖ Χατζηνικολάου Σ. , Διαφορετικότητα  
(<http://sofiaxatzinikolaou.eu/Εκπαιδευτικό-Υλικό-2/Διάφορα/Αγωγή-Υγείας-και-άλλα/Διαφορετικότητα/>, 29/03/2015)

# ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ

## 1.Ερωτηματολόγιο

Όνομα: \_\_\_\_\_ Ηλικία: \_\_\_\_\_ Ημερομηνία: \_\_\_\_\_

### A. Κοίτα προσεκτικά τις φωτογραφίες και απάντησε στις ερωτήσεις από δίπλα

	<p>Θα έκανες παρέα με το κορίτσι στη φωτογραφία ; <b>ναι</b> <b>όχι</b></p> <p>Γιατί ;.....</p> <p>.....</p> <p>.....</p>
	<p>Θα έκανες παρέα με το κορίτσι στη φωτογραφία ; <b>ναι</b> <b>όχι</b></p> <p>Γιατί ;.....</p> <p>.....</p> <p>.....</p>
	<p>Θα έκανες παρέα με το αγόρι στη φωτογραφία ; <b>ναι</b> <b>όχι</b></p> <p>Γιατί ;.....</p> <p>.....</p> <p>.....</p>
	<p>Θα έκανες παρέα με το αγόρι στη φωτογραφία ; <b>ναι</b> <b>όχι</b></p> <p>Γιατί ;.....</p> <p>.....</p> <p>.....</p>

**B. Σε αυτό το ερωτηματολόγιο υπάρχουν κάποιες ερωτήσεις για τις απόψεις που κάποιες φορές έχουμε απέναντι σε παιδιά διαφορετικά από εμάς ή ίδια με εμάς. Απάντησε με ειλικρίνεια τις παρακάτω ερωτήσεις. Δεν υπάρχουν σωστές ή λάθος απαντήσεις. Κύκλωσε ή γράψε την απάντηση σου.**

**1. Από ποια χώρα είναι οι γονείς σου ;**

Ο μπαμπάς μου είναι από ..... και η μαμά μου από .....

**2. Υπάρχουν παιδιά από άλλη χώρα στο σχολείο σου ;**

1. Ναι

2. Όχι

**3. Σου αρέσει που παιδιά από άλλες χώρες είναι στο σχολείο σου ;**

1. Ναι

2. Όχι

3. Δεν ξέρω

**4. Κάνεις παρέα μαζί τους;**

1. Ναι

2. Όχι

3. Κάποιες φορές

**5. Έχει σημασία για σένα που αυτά τα παιδάκια είναι από άλλη χώρα ;**

1. Ναι

2. Όχι

**6. Θα ήθελες να είσαι σε ένα σχολείο μόνο με μαθητές από τη χώρα σου ;**

1. Ναι

2. Όχι





**13.Αν είχες πιο πολλά κιλά :**

1. Θα σου άρεσε 2.Δεν θα σε ένοιαζε 3. Δεν θα σου άρεσε

**14.Αν είχες πιο λίγα κιλά :**

1. Θα σου άρεσε 2.Δεν θα σε ένοιαζε 3. Δεν θα σου άρεσε

**15.Αν μια φίλη σου/ ένας φίλος σου κορόιδευε ένα άλλο παιδί για τα ρούχα που φοράει θα σε πείραζε ;**

A. Ναι B. Μπορεί Γ. Όχι Δ. Δεν ξέρω

**16.Αν κάποιος σου έλεγε “Εσύ είσαι διαφορετικός από εμένα” θα σε πείραζε ;**

A. Ναι B. Μπορεί Γ. Όχι Δ. Δεν ξέρω

**17.Είναι κακό να είσαι διαφορετικός από κάποιον άλλο ;**

1.Ναι 2.Όχι 3. Δεν ξέρω

**18.Αμα ήμασταν όλοι ίδιοι θα σου άρεσε ;**

1.Ναι 2.Όχι 3. Δεν ξέρω

**19.Ξέρεις τι σημαίνει να είσαι διαφορετικός ;**

Ναι 2.Όχι

**20. Με το διπλανό σου είστε ίδιοι ή διαφορετικοί ;**

1.Ίδιοι 2.Διαφορετικοί

**21.Απάντησε στις ερωτήσεις. Και θυμήσου δεν υπάρχει σωστή ή λάθος απάντηση!**

**α.** Έχεις δύο φίλες, τη Σύλβια από την Ιταλία και την Γιοσάνα από το Πακιστάν. Οι φίλες σου για κάποιο λόγο μαλώνουν. Ποιας το μέρος θα έπαιρνες;

- 1.Της Γιοσάνας      2.Της Σύλβιας      3.Δεν θα υποστήριζα καμία από τις δυο

Γιατί; .....

**β.** Ο Αρμίν και ο Χριστόφορος είναι δύο παιδιά που μόλις ήρθαν στο σχολείο σου. Ο Αρμίν είναι από την Δαμασκό , πόλη της Συρίας και ο Χριστόφορος είναι από την Καλαμάτα, πόλη της Ελλάδας. Η δασκάλα σου λέει ότι πρέπει να κάτσεις με ένα από τα δύο παιδιά και σε ρωτάει άμα θες να διαλέξεις. Με ποιόν θα κάτσεις;

- 1.Με τον Αρμίν      2.Με τον Χριστόφορο      3.Με όποιον πει η δασκάλα

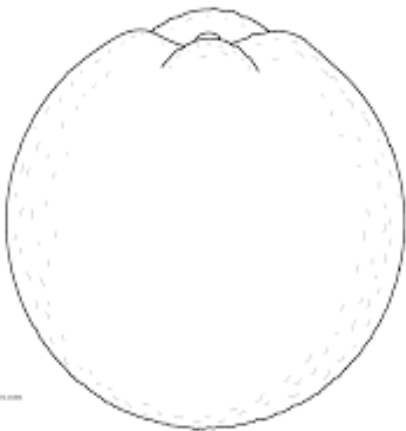
Γιατί; .....

## 2.ΦΥΛΛΑ ΕΡΓΑΣΙΑΣ

### 2.1. Φύλλο για το βιβλίο “Μήλα Γύρω-Γύρω στη μέση Πορτοκάλι”

1.Ζωγράφισε στο πρώτο κουτάκι πως νιώθει το Πορτοκάλι . Δίπλα ζωγράφισε πως νιώθεις εσύ για τη συμπεριφορά των μήλων απέναντι στο πορτοκάλι.

Πως νιώθει το πορτοκάλι;  
Ζωγράφισε την έκφραση του.



Πως νιώθεις εσύ; Ζωγράφισε  
τα συναισθήματά σου.

2. Άμα ήσουν και εσύ στη φρουτιέρα της ιστορίας τι φρούτο θα ήθελες να είσαι;

\_\_\_\_\_

Γιατί; \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

3.Τι θα έλεγες στο πορτοκάλι αν μπορούσες να του μιλήσεις;

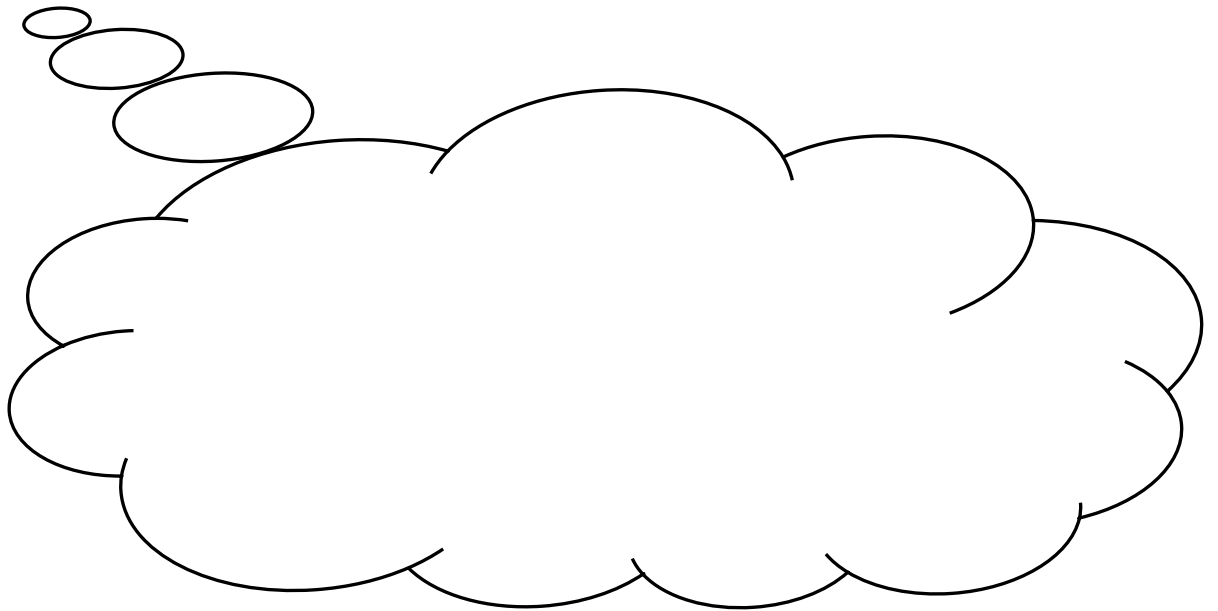
\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

## 2.2. Φύλλο

1. Γράφουμε στο συννεφάκι τι πιστεύουμε ότι σκέφτεται η Πολυξένη όταν πάει στο σχολείο



2. Συμπληρώνω τα κενά ανάλογα με το πως νιώθω:

α) Όταν η Πολυξένη είναι μόνη της στο σχολείο εγώ νιώθω \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

β) Όταν η Πολυξένη κάνει παρέα με τους κρυφούς της φίλους εγώ νιώθω \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

γ) Το σημάδι στο μάγουλο της Πολυξένης μου φαίνεται \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

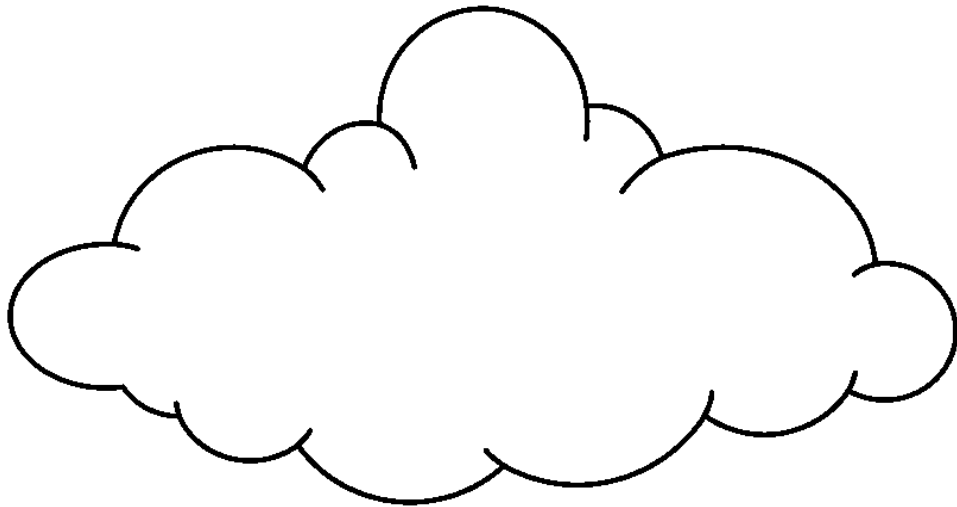
δ) Όταν η δασκάλα μιλούσε στην Πολυξένη, η δασκάλα ήταν \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

### 2.3. Φύλλο για τα “συννεφάκια της διαφορετικότητας”

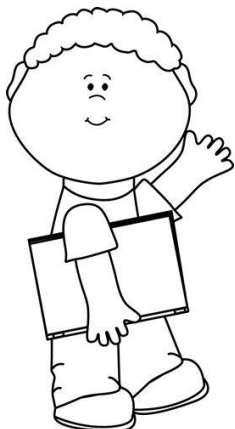
1. Ποιο φρούτο σας αρέσει; Ζωγραφίστε το, γράψτε μέσα στο φρούτο γιατί σας αρέσει και κόψτε το!

2. Όλοι είμαστε διαφορετικοί μεταξύ μας λόγω κάποιων χαρακτηριστικών της εξωτερικής εμφάνισης μας ή του χαρακτήρα μας. Εσύ σε τι διαφέρεις από τους άλλους; Γράψε το στο συννεφάκι μαζί με το όνομα σου. Χρωμάτισε το συννεφάκι με το χρώμα που σου αρέσει και κόψε το.



## 2.4.Φύλλο συμμαθητών Πολυξένης

Οι συμμαθητές της Πολυξένης σε κάποια διαλείμματα μιλούσαν για αυτήν και για τη διαφορετικότητα της. Τι πιστεύεις πως έλεγαν; Συμπλήρωσε τους διαλόγους.



Εγώ στην Πολυξένη βλέπω,

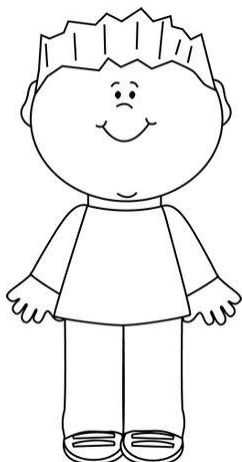
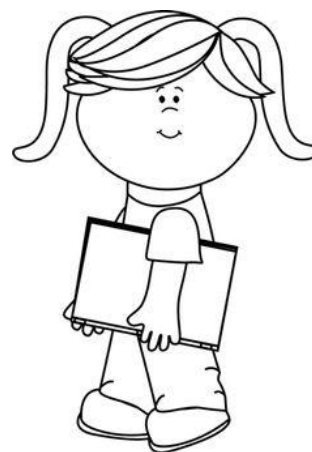
---

---

Εγώ πάλι νομίζω πως η Πολυξένη,

---

---



Ναι παιδιά, όμως

---

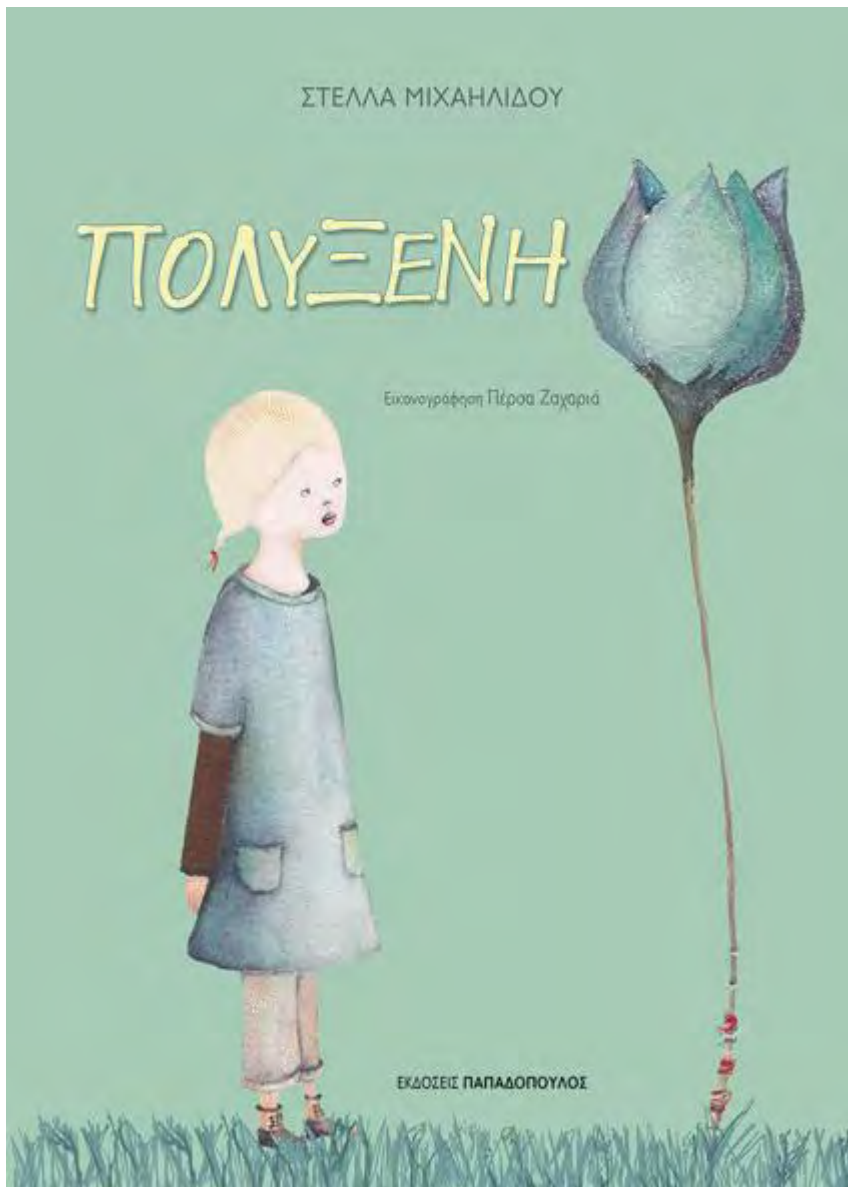
---





### 3.Βιβλία που χρησιμοποιήθηκαν στην Παρέμβαση

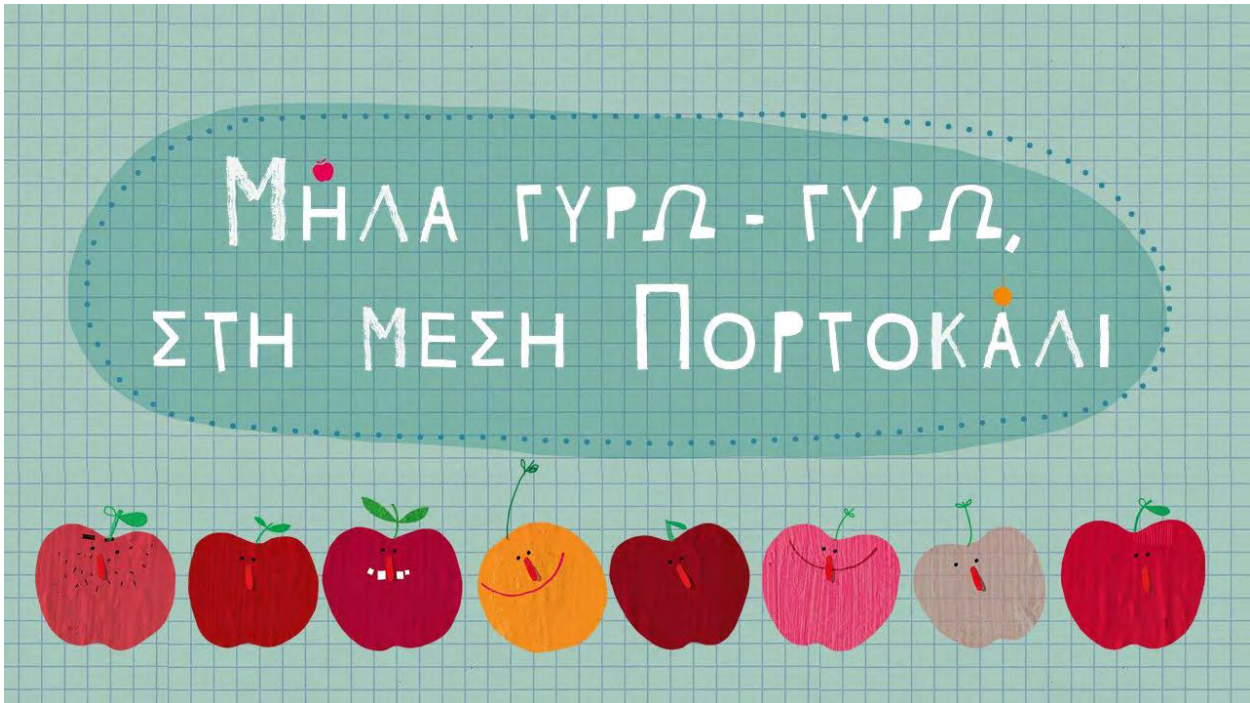
#### 3.1.Πολυξένη



Μιχαηλίδου, Σ. (2014). Πολυξένη. Αθήνα: Παπαδόπουλος

Εικονογράφηση, Π. Ζαχαρία

### 3.2. Μήλα γύρω-γύρω στη μέση Πορτοκάλι



Σακελλαρίδης, Γ. (2014). Μήλα γύρω-γύρω στη μέση Πορτοκάλι. Αθήνα: Polaris

Εικονογράφηση, Μ.Δεληβοριά

### 3.3. Τι θα πει παιδί;



Alemagna, B. (2011), Τι θα πει παιδί; (E.Damien & Γ.Κουραβέλος, Μετάφ.). Αθήνα: Κόκκινο

## 4.Οπτικό- ακουστικό υλικό

### 4.1. Κλιπ “Το ραγισμένο δοχείο”

Πρόκειται για την ιστορία των ραγισμένων δοχείων. Το βίντεο βρίσκεται στον παρακάτω σύνδεσμο, χωρίς όμως αφήγηση καθώς αυτή δημιουργήθηκε στα πλαίσια της συγκεκριμένης έρευνας.

<https://www.youtube.com/watch?v=794VpExmV-I>

### 4.2. Τραγούδι Yaw Yaw Puka Polleracha

Είναι ένα παιδικό τραγούδι στη γλώσσα Κέτσουα, η οποία ήταν η γλώσσα της Αυτοκρατορίας των Ίνκα, και ομιλείται σήμερα σε διάφορες διαλέκτους από τουλάχιστον 10 εκατομμύρια ανθρώπους στη Νότια Αμερική και κυρίως στο Περού και στις γύρω χώρες. Είναι η πιο διαδεδομένη από όλες τις ιθαγενείς γλώσσες της αμερικανικής ηπείρου.

<https://www.youtube.com/watch?v=DZ5VTWy01Wg>

Ιστιότοπος : youtube.com

Όνομα : Yaw Yaw Puka Polleracha - A Song in Quechua

Δημιουργός : Daria music, 2011



### 4.3. Τραγούδι “Διαφορετικοί”

Ένα τραγούδι που μιλά για τη διαφορετικότητα. Δύο διαφορετικοί σύνδεσμοι μπορούν να χρησιμοποιηθούν, ο πρώτος <https://www.youtube.com/watch?v=ai6EQWSYyVI> συνοδεύεται από διάφορες εικόνες για τη διαφορετικότητα, ενώ ο δεύτερος [https://www.youtube.com/watch?v=ZJZ\\_jBd8qqM](https://www.youtube.com/watch?v=ZJZ_jBd8qqM) είναι μια καταγραφή της εμφάνισης του μουσικού συγκροτήματος Αερικά στην τελετή λήξης των Ολυμπιακών αγώνων του 2011 και μπορεί να αξιοποιηθεί κατάλληλα.

Ιστοτόπος : youtube.com

Όνομα : Διαφορετικοί

Δημιουργός : Αερικά (Μουσικό Συγκρότημα Α.Μ.Ε.Α.), Α.Ιωαννίδης, Β.Λέκκας,

Στίχοι :

Από παιδί με είχανε στην άκρη

για τα παιχνίδια τους έπεφτα μικρή

μια λέξη όμως από τότε είχα μάθει διαφορετική

Οι δάσκαλοι με είχαν για χαμένο

και τα σχολεία μου άλλαζα διαρκώς

μια λέξη όμως από τότε έχω μάθει διαφορετικός

Τα χρόνια φεύγουν σαν τα χελιδόνια

οι φίλοι φεύγουνε και `μείς απ' την αρχή

μια λέξη όμως διαρκώς να μας θυμίζει  
διαφορετικοί

Γέφυρες χτίζουμε, φράγματα γκρεμίζουμε

Σκοπιά, καζούρα, λάντζα και καμόνι

με λίγα λόγια ελληνικός στρατός

και μία λέξη διαρκώς να μου θυμίζει  
διαφορετικός

Σε κάθε σπίτι πόρτες κλειδωμένες

ζωές κρυμμένες σε γκρίζα φυλακή

και μία λέξη διαρκώς να μας θυμίζει  
διαφορετικοί

Τα χρόνια φεύγουν σαν τα χελιδόνια...

Γέφυρες χτίζουμε, φράγματα γκρεμίζουμε

#### 4.4. Παρουσίαση σχολείων άλλων χωρών

Η παρουσίαση δημιουργήθηκε με αφορμή την βασισμένη στη δουλειά του φωτογράφου Julian Germain, με τη χρήση του προγράμματος WPS presentation. Οι διαφάνειες που δημιουργήθηκαν παραθέτονται στη συνέχεια. Οι φωτογραφίες βρίσκονται αναρτημένες στην επίσημη ιστοσελίδα του φωτογράφου , <http://www.juliangermain.com/projects/classrooms.php>



#### Σχολείο στη Ταϊβάν (Ανατολική Ασία)



Οι μαθητές τρώνε μεσημεριού μέσα στην τάξη με τη δασκάλα. Έπειτα κοιμούνται για μισή ώρα πάνω στα θρανία τους. Όταν ξυπνήσουν βγαίνουν για 10 λεπτά στην αυλή και μετά συνεχίζουν το μάθημα

Το 8% του πληθυσμού ζει κάθε μέρα με λιγότερα από 3 ευρώ.

#### Σχολείο στη Νιγηρία



Τάξεις με 60 έως 90 παιδιά. Πολλές από τις τάξεις δεν έχουν ταβάνι και τοίχους. Κάθονται 3 με 4 μαθητές ανά θρανίο.

Το 84% του πληθυσμού ζει κάθε μέρα με λιγότερα από 3 ευρώ.

#### Σχολείο στο Περού



Οι δασκάλοι δεν είναι σωστά εκπαιδευμένοι ώστε να μπορούν να διδάσκουν. Οι περισσότεροι μαθητές μιλάνε μόνο τη γλώσσα Κατσόουα /Quechua

Το 15% του πληθυσμού ζει κάθε μέρα με λιγότερα από 3 ευρώ.

#### Δημοτικό Σχολείο στην Αιθιοπία



Το σχολείο αυτό έχει 5 τάξεις και ελάχιστους δασκάλους. Όταν βρέχει οι δρόμοι γεμίζουν λάσπες όπως και οι αιθουσές.

Το 78% του πληθυσμού ζει κάθε μέρα με λιγότερα από 3 ευρώ.

#### Σχολείο στο Μπαγκλαντές



Δημόσιο σχολείο. Υποχρεωτική η σκολή. Τα παιδιά στο σχολείο αυτό όταν μεγαλώσουν θέλουν να γίνουν γιατροί και δικηγόροι.

Το 81% του πληθυσμού ζει κάθε μέρα με λιγότερα από 3 ευρώ.