

**ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΘΕΣΣΑΛΙΑΣ  
ΣΧΟΛΗ ΑΝΘΡΩΠΙΣΤΙΚΩΝ ΚΑΙ ΚΟΙΝΩΝΙΚΩΝ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ  
ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟ ΤΜΗΜΑ ΠΡΟΣΧΟΛΙΚΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ**

**ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ**

«Επιστήμες της Αγωγής: Παιδαγωγικό Παιχνίδι και Παιδαγωγικό Υλικό στην Πρώτη Παιδική Ηλικία»

**ΔΙΠΛΩΜΑΤΙΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ**



**"Δικαίωμά μου το Επάγγελμά μου"  
Σχεδιασμός Παιδαγωγικού Υλικού για Ευαισθητοποίηση  
σε ζητήματα Ετερότητας και  
Επαγγελματικής Ταυτότητας**

**Δήμητρα Νταλούκα**

1<sup>ος</sup> Επιβλέπων: Μάγος Κώστας

Επίκουρος Καθηγητής

2<sup>η</sup> Επιβλέπουσα: Χρονάκη Άννα

Αναπληρώτρια Καθηγήτρια

3<sup>η</sup> Επιβλέπουσα: Τσιλιμένη Τασούλα Καθηγήτρια

**Βόλος 2017**



## Ευχαριστίες

Η παρούσα διπλωματική εργασία εκπονήθηκε στα πλαίσια του Μεταπτυχιακού Προγράμματος Σπουδών *«Επιστήμες την Αγωγής: Παιδαγωγικό παιχνίδι και παιδαγωγικό υλικό στην πρώτη παιδική ηλικία»* του Παιδαγωγικού Τμήματος Προσχολικής Εκπαίδευσης του Πανεπιστημίου Θεσσαλίας.

Θα ήθελα να εκφράσω τις ευχαριστίες μου σε όλους όσους συνέβαλαν στην ολοκλήρωση της Διπλωματικής μου εργασίας.

Ιδιαίτερες ευχαριστίες οφείλω στον επίκουρο καθηγητή του Πανεπιστημίου Θεσσαλίας κύριο Κώστα Μάγο για την επίβλεψη, την καθοδήγηση και την συνεχή υποστήριξή του και ενθάρρυνση καθόλη τη διάρκεια εκπόνησης της Διπλωματικής μου εργασίας. Επίσης, θα ήθελα να ευχαριστήσω τη συνεπιβλέπουσα καθηγήτρια κύρια Άννα Χρονάκη για τις συμβουλές και τις χρήσιμες υποδείξεις της επί του περιεχομένου της παρούσας εργασίας καθώς και τη συνεπιβλέπουσα αναπληρώτρια καθηγήτρια κύρια Τασούλα Τσιλιμένη για τις εύστοχες παρατηρήσεις της. Ακόμη, θα ήθελα να εκφράσω τις ευχαριστίες μου στις νηπιαγωγούς κύρια Μάγδα Βίτσου και κυρία Ελένη Βουκλή για τη βοήθεια που μου προσέφεραν στην διεξαγωγή του ερευνητικού μέρους της εργασίας. Επίσης, θα ήθελα να ευχαριστήσω τους φίλους μου για την κατανόηση και τη στήριξη τους σε όλο το διάστημα εκπόνησης της Διπλωματικής μου εργασίας.

Κλείνοντας τον κύκλο των ευχαριστιών θα ήθελα να εκφράσω τις πιο θερμές ευχαριστίες μου στην οικογένεια μου για την απεριόριστη συμπαράσταση και ηθική υποστήριξη και ιδιαιτέρως στην Ελπίδα την αδερφή μου και συμφοιτήτριά μου για όλη την ενθάρρυνση, την ψυχολογική υποστήριξη και την αμέριστη βοήθεια που μου προσέφερε κατά τη διάρκεια της συγγραφής της παρούσας εργασίας.



## Περιεχόμενα

Ευχαριστίες .....	iii
Περίληψη.....	ix
Abstract .....	x
Εισαγωγή.....	xii
<b>1. Οι Ταυτότητες του ατόμου .....</b>	<b>1</b>
<b>1.1 Η έννοια της Ταυτότητας.....</b>	<b>1</b>
1.1.1 Ανάπτυξη Έμφυλης Ταυτότητας.....	4
1.1.2 Ανάπτυξη Εθνοπολιτισμικής Ταυτότητας.....	8
1.1.3 Ανάπτυξη Επαγγελματικής Ταυτότητας .....	12
1.2 Επαγγελματική Ταυτότητα κι Εκπαίδευση .....	16
<b>2. Ετερότητα και Στερεότυπα στην Παιδική Ηλικία .....</b>	<b>18</b>
2.1 Αποσαφήνιση των εννοιών «Ετερότητα» και «Στερεότυπα» .....	18
2.2 Ο ρόλος των στερεοτύπων στις αντιλήψεις των μικρών παιδιών .....	20
2.2.1 Στερεότυπα σχετικά με την έμφυλη Ταυτότητα .....	21
2.2.2 Στερεότυπα σχετικά με την Εθνοπολιτισμική Ταυτότητα.....	24
2.3 Επίδραση των στερεοτύπων έμφυλης κι εθνοπολιτισμικής ταυτότητας στην επιλογή επαγγέλματος .....	27
<b>3. Διαπολιτισμική Εκπαίδευση και Παιδαγωγικό Υλικό στην Προσχολική Εκπαίδευση .....</b>	<b>31</b>
3.1 Διαπολιτισμική Εκπαίδευση και διαχείριση Ετερότητας.....	31
3.2 Η συμβολή του Παιδαγωγικού Υλικού στη Διαπολιτισμική Εκπαίδευση .....	34
3.2.1 Το Ψηφιακό Κόμιξ ως Παιδαγωγικό Υλικό .....	37
3.2.2 Κινητή Μάθηση (Mobile Learning) και Παιδαγωγικό Υλικό.....	39
<b>4. Το Παιδαγωγικό Υλικό .....</b>	<b>43</b>
4.1 Περιγραφή του Υλικού.....	43

4.1.1	<b>Παιδαγωγική Προσέγγιση στο σχεδιασμό του Υλικού.....</b>	44
4.1.2	<b>Η Διαπολιτισμική Διάσταση στο Υλικό.....</b>	51
4.1.3	<b>Αρχές Δόμησης του Υλικού.....</b>	53
4.1.4	<b>Παρουσίαση Παιδαγωγικού Υλικού .....</b>	56
4.2.	<b>Εργαλεία Δημιουργίας Παιδαγωγικού Υλικού .....</b>	78
4.3	<b>Προτάσεις Παιδαγωγικής Αξιοποίησης .....</b>	79
5.	<b>Ερευνητικό Μέρος.....</b>	81
5.1	<b>Σκοπός Εργασίας- Ερευνητικό Ερώτημα.....</b>	81
5.2	<b>Μέθοδος.....</b>	81
5.3	<b>Δειγματοληψία .....</b>	83
5.4.	<b>Συλλογή Δεδομένων .....</b>	83
5.4.1	<b>Εργαλεία Συλλογής Δεδομένων- Ημιδομημένη Συνέντευξη και Ημερολόγιο .....</b>	83
5.5.	<b>Διαδικασία .....</b>	85
5.5.1	<b>Διαδικασία Διεξαγωγής των Συνεντεύξεων.....</b>	85
5.5.2	<b>Διαδικασία Εφαρμογής του Υλικού .....</b>	85
5.6	<b>Ανάλυση Δεδομένων .....</b>	86
6.	<b>Ευρήματα Έρευνας.....</b>	87
6.1	<b>Απόψεις των παιδιών για τη δυνατότητα επιλογής ενός επαγγέλματος βάσει έμφυλης και εθνοπολιτισμικής ταυτότητας πριν την εφαρμογή του υλικού .....</b>	87
6.2	<b>Απόψεις των παιδιών για τη δυνατότητα επιλογής ενός επαγγέλματος βάσει της έμφυλης και εθνοπολιτισμικής ταυτότητας μετά την εφαρμογή του υλικού.....</b>	89
6.3	<b>Αξιολόγηση Εφαρμογής Παιδαγωγικού Υλικού.....</b>	92
7.	<b>Συμπεράσματα .....</b>	95
8.	<b>Περιορισμοί της Έρευνας .....</b>	98
9.	<b>Προτάσεις μελλοντικής έρευνας.....</b>	99

<b>Βιβλιογραφικές Αναφορές</b> .....	100
<b>ΠΑΡΑΡΤΗΜΑΤΑ</b> .....	127
<b>Παράρτημα Α</b> .....	127
<b>Παράρτημα Β</b> .....	128
<b>Παράρτημα Γ</b> .....	129
<b>Παράρτημα Δ</b> .....	130
<b>Παράρτημα Ε</b> .....	131
<b>Παράρτημα ΣΤ</b> .....	132
<b>Παράρτημα Ζ</b> .....	140
<b>Παράρτημα Η</b> .....	148
<b>Παράρτημα Θ</b> .....	149
<b>Παράρτημα Ι</b> .....	152
<b>Παράρτημα Κ</b> .....	153
<b>Παράρτημα Κ</b> .....	154
<b>Παράρτημα Λ</b> .....	155
<b>Παράρτημα Λ</b> .....	156
<b>Παράρτημα Λ1</b> .....	157
<b>Παράρτημα Λ2</b> .....	158
<b>Παράρτημα Λ3</b> .....	159
<b>Παράρτημα Λ4</b> .....	160
<b>Παράρτημα Μ</b> .....	163
<b>Παράρτημα Ν</b> .....	164





## Περίληψη

Στη σημερινή κοινωνία όπου καθίσταται αναγκαία η κατάργηση συνόρων και διακρίσεων, το θέμα της ετερότητας παίρνει μία ιδιάζουσα εννοιολογική σημασία για την εκπαιδευτική διαδικασία.

Η διαπολιτισμική εκπαίδευση αναγνωρίζοντας την πολυπολοκότητα των σύγχρονων κοινωνιών συνιστά μία δυναμική διαδικασία αλληλεπίδρασης και συνεργασίας με στόχο τη δημιουργία ανοιχτών κοινωνικών ομάδων που θα χαρακτηρίζονται από ισονομία, αλληλεγγύη και αλληλοαποδοχή

Ο ρόλος της εκπαίδευσης είναι ιδιαίτερα σημαντικός στη διαδικασία αποδόμησης των στερεοτυπικών αντιλήψεων, καθώς το σχολείο μπορεί με διάφορους τρόπους να συμβάλλει στην καταπολέμηση προκαταλήψεων και στερεοτύπων προωθώντας γνώσεις, δεξιότητες και στάσεις που καλλιεργούν μια ισότιμη και αλληλεπιδραστική διεργασία μεταξύ της εκάστοτε κυρίαρχης ταυτότητας και των αντίστοιχων ετεροτήτων. Η «ετερότητα» αφορά πολιτισμικές διαφορές, κοινωνικές εκφράσεις και παρουσίες οι οποίες ξεφεύγουν από εκείνες οι οποίες θεωρούνται «φυσιολογικές» κι έχουν αντίκτυπο στη διαμόρφωση της επαγγελματικής ταυτότητας, η οποία αφορά σύγχρονο αντικείμενο προβληματισμού καθώς έχει αποδειχθεί πως διακρίνεται διαφορά ανάμεσα στα επαγγέλματα που βλέπουν ως αποδεκτά τα παιδιά και σε εκείνα που τελικά επιλέγουν.

Ένας από τους παράγοντες που μπορούν να μετασχηματίσουν θετικά τις στερεοτυπικές και προκατειλημμένες αντιλήψεις των παιδιών απέναντι στην ετερότητα είναι το κατάλληλο παιδαγωγικό υλικό. Σκοπό της παρούσας εργασίας αποτέλεσε η δημιουργία ενός σύγχρονου παιδαγωγικού υλικού για την προσχολική εκπαίδευση με σκοπό την ευαισθητοποίηση των μαθητών απέναντι στην επιρροή που ασκούν στη διαμόρφωση της επαγγελματικής ταυτότητας ενός ατόμου, τα στερεότυπα, που αφορούν το φύλο και το χρώμα. Το παρόν παιδαγωγικό υλικό διαθέτει τα βασικά χαρακτηριστικά του σύγχρονου διαπολιτισμικού παιδαγωγικού υλικού και είναι ελκυστικό για τα παιδιά καθώς αξιοποιεί στοιχεία της ψηφιακής τεχνολογίας, όπως το ψηφιακό κόμικ και το χωροευαίσθητο παιχνίδι αναζήτησης.

Η εφαρμογή του υλικού πραγματοποιήθηκε τον Δεκέμβριο του σχολικού έτους 2016 σε Δημόσιο Νηπιαγωγείο του Νομού Μαγνησίας με οκτώ παιδιά προσχολικής ηλικίας. Η ανάλυση των δεδομένων πραγματοποιήθηκε μέσω Θεματικής Ανάλυσης. Όπως αναδείχθηκε κατά τη διαδικασία ανάλυσης των δεδομένων το υλικό επέφερε θετικά αποτελέσματα, συμβάλλοντας στην καλλιέργεια διαπολιτισμικής ευαισθητοποίησης καθώς και στη διαμόρφωση των απόψεων παιδιών προσχολικής ηλικίας για την επαγγελματική ταυτότητα σε συνδυασμό με την έμφυλη ταυτότητα και το χρώμα του δέρματος. Επιπλέον, το παραχθέν παιδαγωγικό υλικό φάνηκε να συμβάλλει στην ανάπτυξη της ενσυναίσθησης, στην αποδοχή και το σεβασμό κάθε μορφής ετερότητας και κατ'επέκταση στην ευαισθητοποίηση και αναθεώρηση των στερεοτυπικών απόψεων καθώς όπως διαπιστώθηκε τα παιδιά έπειτα από την ενασχόληση τους με το

υλικό φάνηκε να κατανοούν πως η επιλογή επαγγέλματος δεν καθορίζεται από τα χαρακτηριστικά της έμφυλης κι εθνοπολιτισμικής ταυτότητας.

### **Abstract**

In today's society where abolition of boundaries and discrimination is necessary, the issue of diversity has an important conceptual meaning for the educational process.

Intercultural education, acknowledging the complexity of modern societies, constitutes an active process of cooperation and interaction, aiming at social teams which will be governed by solidarity, mutual acceptance, and egalitarianism.

Education plays an important role in the process of deconstruction of stereotypes, as school can contribute with various ways in the process of turning down stereotypes and prejudices by promoting abilities and skills that cultivate an equal and interactive process between the prevailing identity and any diversities that may exist.

The term of "diversity" refers to cultural differences and social behaviors that are beyond those who are considered "normal" and have an impact in shaping the professional identity of each individual. The factors that affect shaping the professional identity is a topic of active research as it has been proven that there is a differentiation between professions that children believe as acceptable and the ones that they finally follow.

One of the most important factors that can transform in a positive way the stereotypical and prejudicial perception of children against diversity is the suitable educational material. This research work presents the design and development of educational material for preschool education in order to sensitize students to the influence of gender and colour stereotypes on shaping the professional identity of an individual. The presented material has the main characteristics of contemporary intercultural educational material and is attractive for children as it takes advantage of digital technologies, such as digital comic and the search game based on augmented reality.

We applied the material of this thesis during December of the school year 2016 in a Public Kindergarten of Magnesia prefecture with eight children. The thematic analysis of the data revealed that the material had positive results, both in raising their intercultural awareness of children as well as helping them cultivate their opinions regarding the way that factors such as gender, skin color and ethnic-cultural identity affect selection of a profession.



## Εισαγωγή

Ο σύγχρονος πολιτισμός υπόκειται σε μία συνεχή αναδιαμόρφωση παίρνοντας τη μορφή ενός «μεταμοντέρνου» πολιτισμού σχεδόν κοινό στους λαούς του πλανήτη μέσω της χρήσης των νέων τεχνολογιών και την προσφορά της «παγκοσμιοποιημένης» πολιτιστικής βιομηχανίας (Κωνσταντοπούλου, 2000). Το εκπαιδευτικό σύστημα ως βασικός θεσμός στήριξης των υποκειμένων στην κοινωνική και πολιτισμική ένταξη, καλείται να αναλάβει ενεργό ρόλο στη δημιουργία προϋποθέσεων για την αποδοχή και την αναγνώριση του πλουραλισμού και της ετερότητας ως βασικών γνωρισμάτων του σύγχρονου κοινωνικού γίνεσθαι. Απαιτείται η υπέρβαση του παραδοσιακού μονοπολιτισμικού χαρακτήρα της εκπαίδευσης και ο επαναπροσδιορισμός της με γνώμονα τον πλουραλισμό και τη διαφορετικότητα. Το σχολείο νοείται πλέον ως χώρος ανάπτυξης ατομικών ικανοτήτων που προϋποθέτουν συμμετοχή σε διαδικασίες διαλογικής συναίνεσης (Eurydice, 2010). Ωστόσο, ακόμη και σήμερα τα παιδιά από πολύ μικρή ηλικία φαίνεται να διακατέχονται από στερεότυπα ακόμη και στη μελλοντική επιλογή επαγγέλματος, η οποία αποτελεί αντικείμενο ενδιαφέροντος της παρούσας εργασίας. Ενώ έχει αποδειχθεί πως η επαγγελματική ανάπτυξη αποτελεί σημαντικό τομέα της ανάπτυξης του ατόμου, ωστόσο δεν έχει δοθεί η δέουσα σημασία στους παράγοντες οι οποίοι καθορίζουν από νωρίς την επαγγελματική ανάπτυξη, όπως το φύλο και η εθνοπολιτισμική καταγωγή. Παρόλο που είναι αποδεκτό πως τα στερεότυπα αποτελούν καθοριστικό παράγοντα στην επιλογή ενός επαγγέλματος (Gregg & Dobson, 1980; Bacon & Lerner, 1975), φαίνεται πως δεν έχουν καταβληθεί σημαντικές εκπαιδευτικές προσπάθειες προς αυτήν την κατεύθυνση στο οποίο αποσκοπεί η παρούσα εργασία μέσα από τη δημιουργία εκπαιδευτικού υλικού για την ευαισθητοποίηση των παιδιών προσχολικής εκπαίδευσης για ζητήματα ετερότητας κι επαγγελματικής ταυτότητας.

Το πρώτο κεφάλαιο αναφέρεται στην έννοια της επαγγελματικής ταυτότητας και στη διαμόρφωσή της μέσα από την ανάπτυξη της προσωπικής ταυτότητας, της έμφυλης κι εθνοπολιτισμικής. Στο δεύτερο κεφάλαιο προσεγγίζεται ο ορισμός της ετερότητας και των στερεοτύπων καθώς και η συμβολή τους στη διαμόρφωση των απόψεων των παιδιών. Το τρίτο κεφάλαιο αναφέρεται στη Διαπολιτισμική Εκπαίδευση και στον ρόλο της στην αντιμετώπιση της Ετερότητας αλλά και στη σημαντική προς αυτήν την κατεύθυνση συμβολή του εκπαιδευτικού υλικού. Στο τέταρτο κεφάλαιο αναλύεται ο τρόπος δημιουργίας του παρόντος εκπαιδευτικού υλικού μέσα από τις αρχές που αξιοποιήθηκαν. Στο πέμπτο κεφάλαιο παρουσιάζεται η μεθοδολογία της εφαρμογής της έρευνας δράσης καθώς και η διεξαγωγή των συνεντεύξεων και η ανάλυση των δεδομένων. Στο έκτο κεφάλαιο παρουσιάζονται τα αποτελέσματα της εφαρμογής του υλικού ενώ στο έβδομο παρατίθενται τα συμπεράσματα της εργασίας. Αναφορικά με τα Παραρτήματα παρατίθενται σε αυτά ο οδηγός συνέντευξης καθώς και οι αναλυτικές απαντήσεις των παιδιών, οι οποίες δόθηκαν στα πλαίσια των συνεντεύξεων πριν και μετά την εφαρμογή του

παιδαγωγικού υλικού. Τέλος, στα Παραρτήματα παρουσιάζεται φωτογραφικό υλικό μεγάλου μέρους του εν λόγω υλικού που σχεδιάστηκε καθώς το σύνολο του υλικού είναι αποθηκευμένο στο ψηφιακό μέσο (DVD) που «συνοδεύει» την εργασία.

## 1. Οι Ταυτότητες του ατόμου

### 1.1 Η έννοια της Ταυτότητας

Αναφερόμενοι στον ορισμό ταυτότητας υπό την έννοια της «νοητικής κατασκευής» μπορούμε να πούμε ότι προκύπτει ως αποτέλεσμα πολύπλοκων ιστορικών, κοινωνικών, πολιτικών και πολιτισμικών διαδικασιών (Μαράτου-Αλιμπράντη & Γαληνού, 2000). Η ταυτότητα αναφέρεται στην έννοια του «εαυτού» και συγκεκριμένα στον τρόπο με τον οποίο ο κάθε άνθρωπος αντιλαμβάνεται την προσωπικότητά του. Ωστόσο, υποστηρίζεται πως χαρακτηριστικό αποτελεί η αμφισημία του όρου διότι αναφέρεται αφενός στην ισότητα μεταξύ ατόμων, απόψεων, πραγμάτων ή συμβόλων τα οποία ταυτίζονται το ένα με το άλλο και αφετέρου στη διαφοροποίηση ατόμων ή πραγμάτων μεταξύ τους. Όπως υποστηρίζει ο Βρύζας (1997, σελ., 169): *«Οι ορισμοί των ταυτοτήτων ανήκουν στη δικαιοδοσία εκείνων που ορίζουν με όλες τις σημασίες της λέξης, δηλαδή σ' αυτούς που οριοθετούν, διαμορφώνουν και εξουσιάζουν. Η έννοια της ταυτότητας συσχετίζεται με τη συνειδητοποίηση της ύπαρξης του ατόμου, της προσωπικής του ιστορίας και θέσης του στον κόσμο»*. Γίνεται αντιληπτό λοιπόν ότι η βάση της ταυτότητας βρίσκεται στην αντίληψη της ομοιότητας και της συνέχειας της ύπαρξής μας στο χώρο και το χρόνο και στην αντίληψη ότι οι άλλοι αναγνωρίζουν αυτήν την ομοιότητα και τη συνέχεια.

Ο Erikson αποτελεί έναν από τους πρώτους και βασικούς θεωρητικούς σε θέματα ταυτότητας, κατά τη δεκαετία 1950-1960. Υπογράμμισε την ταυτόχρονη διεργασία της ταυτότητας αφενός στην καρδιά του ατόμου κι αφετέρου στην καρδιά της κουλτούρας της κοινότητας όπου ανήκει (Δραγώνα, 2007). Σύμφωνα με τον Erikson (1968) η ταυτότητα δίνει τη δυνατότητα τοποθέτησης ενός ατόμου απέναντι στους άλλους αναγνωρίζοντας ομοιότητες και διαφορές μεταξύ τους. Καίριο ερώτημα της αναγνώρισης της ταυτότητας αποτελεί όχι μόνο το «ποιος είμαι» αλλά το «ποιος είμαι σε σχέση με τον άλλο». Βασικό θέμα αποτελεί, επίσης, ο σχηματισμός της εικόνας του άλλου για το κάθε άτομο (Erikson, 1968). Ωστόσο, η έννοια της ταυτότητας δεν περιορίζεται μόνο στο άτομο αλλά χρησιμοποιείται σε ευρύτερες περιστάσεις. Από την ανάλυση της δόμησης της παιδικής προσωπικότητας έως την ανάλυση της σύγκρουσης μεταξύ των λαών. Οι διεργασίες που σχετίζονται με την έννοια της ταυτότητας στο επίπεδο του ατόμου σχετίζονται με εκείνες που επιτελούνται στο επίπεδο της ομάδας και της κοινωνίας, επηρεαζόμενες από τα προσωπικά χαρακτηριστικά (Δραγώνα, 2007).

Ως βασικό στοιχείο της προσωπικότητας ο Γκότοβος (2002) υποστηρίζει τη μοναδικότητα που αποδίδει στο υποκείμενο που χαρακτηρίζει αλλά και στη συνάφειά του με συλλογικότητες, τις κοινωνικές δηλαδή κατηγορίες. Ο Κοντάκος χαρακτηρίζει την ταυτότητα ως αναπόσπαστο κομμάτι της προσωπικότητας του ατόμου: *«Είναι η ταύτιση του εγώ με τον ίδιο τον εαυτό του, δηλαδή η δυνατότητα της αντανάκλασης»* (Κοντάκος, 2000, σελ., 61-73).

Η έννοια της ταυτότητας για τη συγκρότηση του «εαυτού» αποτελεί κριτήριο αντίληψης κι αξιολόγησης της προσωπικότητάς του. Σύμφωνα με τους Cole και Cole (2002) βασικούς άξονες αποτελούν η αυτοαντίληψη και η αυτοεκτίμηση. Η αυτοαντίληψη έχει να κάνει με το "αντικειμενικό" μέρος της αξιολόγησης και ουσιαστικά περιγράφει τα χαρακτηριστικά του κάθε ατόμου (π.χ. «ξέρω να κάνω ντρίμπλες στο ποδόσφαιρο») ενώ η αυτοεκτίμηση συναρτάται από το πώς το ίδιο το άτομο αισθάνεται για την αξία του (π.χ. «είμαι ευχαριστημένος, επειδή, ξέροντας να κάνω ντρίμπλες, μπαίνω πάντα αρχηγός στην ομάδα ποδοσφαίρου») (Cole & Cole, 2002).

Ο Erikson (1963) τόνισε τη σημασία της παιδικής ηλικίας κατά τη διαδικασία ταύτισης του ανθρώπου με πρόσωπα και στοιχεία του άμεσου περιβάλλοντός του αποτελώντας σημείο εκκίνησης. Αναφορικά με την ταυτότητα και τον ρόλο της κατά την παιδική ηλικία, φαίνεται να αποτελεί αναπόσπαστο μέρος της τελευταίας. Η σημασία μεταξύ μαθητών κι εκπαιδευτικών αλλά και μεταξύ των ίδιων των μαθητών αναδεικνύεται μεγαλύτερη για τη μαθητική πρόοδο για κάθε πεδίο γνώσης. Σύμφωνα με τον Cummins (2005), η Βόρεια Αμερική αποτελεί χαρακτηριστικό παράδειγμα στην ιστορία της εκπαίδευσης αναφορικά με την αποδυναμωτική δύναμη που μπορούν να ασκήσουν οι σχέσεις που αναπτύσσονται στο σχολικό περιβάλλον. Τα αρνητικά μηνύματα που μεταδίδονται μπορεί να είναι αποκάλυπτα ή καλυμμένα, εσκεμμένα ή χωρίς πρόθεση. Χαρακτηριστική και συνηθισμένη κατά τη δεκαετία του 1970 ήταν η συμπεριφορά των εκπαιδευτικών να επικρίνουν τα δίγλωσσα παιδιά επειδή μιλούσαν στο σχολείο τη γλώσσα του σπιτιού τους. Το βαθύτερο μήνυμα ήταν πως η γλώσσα, ο πολιτισμός και η προηγούμενη εμπειρία των μαθητών δεν είχαν θέση ανάμεσα στο σχολείο και κατ' επέκταση μέσα στην κοινωνία. Η αποδοχή στην κοινωνία της πλειοψηφίας (mainstream society) προϋπέθετε να είναι αμίλητοι και αόρατοι, ο πολιτισμός και η γλώσσα τους έπρεπε να μην αποτελεί μέρος του σχολείου (Cummins, 2005). Το συγκεκριμένο παράδειγμα αποδεικνύει τη θεμελιακή σημασία της διαπραγμάτευσης των ταυτοτήτων για τη σχολική πρόοδο των μαθητών. Η αναπτυσσόμενη αυτεπίγνωση των μαθητών (sense of self) μπορεί να βελτιωθεί μέσα από τις σχέσεις τους με τους εκπαιδευτικούς και οι μαθητές αυξάνουν τις πιθανότητές τους να καταβάλουν σημαντική προσπάθεια για τη μάθηση και την ενεργή συμμετοχή τους σε αυτή.

Σε αντίθετη περίπτωση εάν υποβιβάζεται η ταυτότητα του μαθητή η θέση του είναι μειονεκτική. Κάθε γνώση που διαθέτουν για τη ζωή και τον κόσμο απορρίπτεται. Τα σημεία σύνδεσης με τη διδασκαλία είναι ελάχιστα κι έτσι οι μαθητές μαθαίνουν σε εμπειρικό κενό. Ως άμεσο αποτέλεσμα παρουσιάζεται η σιωπή και η μη συμμετοχή του μαθητή οι οποίες ερμηνεύονται ως έλλειψη πνευματικών ικανοτήτων ή προσπάθειας και οι σχέσεις με τους εκπαιδευτικούς διαμορφώνονται βάσει της πεποίθησης για τις χαμηλές ικανότητες των παιδιών, πεποίθηση που τελικά λειτουργεί ως αυταπόδεικτη (Cummins, 2005). Η ομάδα διαδραματίζει καίριο ρόλο για τις προσωπικές ταυτίσεις και όπως τονίζει και ο Lipiansky (1992) το άτομο μέσα σε αυτήν κοινωνικοποιείται, ταυτιζόμενο, παράλληλα, μαζί της. Πρόκειται για

μια συνολική δυναμική διεργασία όπου τα διαφορετικά στοιχεία ατόμου και συνόλου αλληλοδιαπλέκονται στη συμπληρωματικότητά τους ή στην αντιπαράθεσή τους. Στο πλαίσιο αυτό, το άτομο αναπτύσσει ταυτοτικές στρατηγικές με τις οποίες υπερασπίζεται την ύπαρξή του, την κοινωνική του ορατότητα, την ένταξή του στην κοινότητα, καθώς την ίδια στιγμή καταβάλλει προσπάθεια να αποδώσει αξία στον εαυτό του και να κατακτήσει την προσωπική του συνοχή (Lipiansky, 1992). Το ζήτημα της διαπραγμάτευσης της Ταυτότητας υπάρχει σε κάθε σχέση αλληλεπίδρασης μεταξύ παιδιών κι εκπαιδευτικών και η διαπραγμάτευση είναι «υγιής» όταν υπάρχει πολιτισμική, γλωσσική, κοινωνική και ταξική αρμονία μεταξύ εκπαιδευτικού και μαθητή. Ωστόσο, δημιουργούνται συχνά προβλήματα λόγω ασυμφωνιών ή χασμάτων στον πολιτισμό, τη γλώσσα ή την παιδεία όπου ο εκπαιδευτικός καλείται, λοιπόν, να καταβάλει προσπάθεια για τη διασφάλιση της προγενέστερης εμπειρίας του μαθητή ως αποδεκτή και όχι υποτιμημένη (Cummins, 2005). Χαρακτηριστικό αποτελεί το παράδειγμα των μεταναστών ή των μειονοτήτων, η μελέτη των οποίων αποκαλύπτει την πολυπλοκότητα της ταυτότητας και την ανάγκη κινητοποίησης μηχανισμών για την υπεράσπισή της. Η κατασκευή της ταυτότητας σε αυτές τις ομάδες αποτελεί μια συνεχή δυναμική αντιπαράθεση ανάμεσα στις κυρίαρχες αξίες της κοινωνίας εγκατάστασης (ή αντίστοιχα της πλειονότητας) και τις προσωπικές αξίες τις οποίες έχει ανάγκη να επικυρώσει το άτομο. Οι μειονότητες ερχόμενες αντιμέτωπες με τη ρητή ή άρρητη διάκριση ανάμεσα στη δική τους κουλτούρα και την κουλτούρα της χώρας φιλοξενίας καταφεύγουν σε διάφορες στρατηγικές. Χαρακτηριστικό τρόπο «άμυνας» αποτελεί η υιοθέτηση της «ξένης» κουλτούρας ενώ στρατηγική «προστασίας» αποτελεί και η σύνθεση της δικής τους κουλτούρας με στοιχεία από την κουλτούρα της πλειονότητας.

Η δεύτερη στρατηγική αναδεικνύεται δυσκολότερη καθώς απαιτεί σχετική ασφάλεια και διαφοροποιημένες ψυχοκοινωνικές δεξιότητες. Συνήθως επιτυγχάνεται από άτομα μειονοτικών ομάδων τα οποία, ωστόσο, συγκεντρώνουν χαρακτηριστικά υψηλότερου κοινωνικο-οικονομικού επιπέδου. Τέλος, μια τρίτη εκδοχή «άμυνας» αποτελεί η απομόνωση από την πλειονότητα «προστατεύοντας» τις δικές τους αξίες και παραδόσεις (Δραγώνα, 2007). Ο Erikson (1968) επισημαίνει την πολλαπλότητα των ταυτοτήτων όπως η ταυτότητα του φύλου, η επαγγελματική, η θρησκευτική, η πολιτισμική κ.τ.λ. η οποία καθορίζει την ανάληψη ενός συγκεκριμένου ρόλου σε μία συγκεκριμένη ομάδα. Στη συνέχεια θα μελετήσουμε τον ρόλο της έμφυλης ταυτότητας (ταυτότητας φύλου) και της εθνοπολιτισμικής ταυτότητας ώστε να διερευνηθεί η σημασία τους στη μετέπειτα διαμόρφωση της επαγγελματικής ταυτότητας.



### 1.1.1 Ανάπτυξη Έμφυλης Ταυτότητας

Ιστορικά, σημειώνονται δύο κύριες προσεγγίσεις στο φύλο ή στις διαφορές των φύλων στους δυτικούς πολιτισμούς. Η πρώτη προσέγγιση θα μπορούσε να χαρακτηριστεί ως συντηρητική, με την έννοια της κοινωνικής και πολιτισμικής διαφοράς μεταξύ αντρών και γυναικών. Εκλαμβάνεται ως βιολογική, φυσική και επομένως, αμετάβλητη. Στη διάρκεια των ιστορικών περιόδων αλλά και των πολιτισμών η άποψη αυτή φάνηκε όχι μόνο να αμφισβητείται αλλά και να ενισχύεται μέσα από μία ευρεία βιβλιογραφία που εστίαζε στη γυναικεία κατωτερότητα. Χαρακτηριστικό παράδειγμα αποτελούν οι κοινωνικοί ρόλοι εκπορευόμενοι από τις κοινωνικές δομές οι οποίοι προϋπέθεταν πως άντρες και γυναίκες έπρεπε να αναλαμβάνουν ξεχωριστούς ρόλους στην κοινωνία. Οι μεν άντρες σχετιζόνταν με τον δημόσιο βίο, οι δε γυναίκες με τον ιδιωτικό (Eurydice, 2010).

Η εμπειρική ψυχολογική έρευνα για το φύλο ξεκινά με τη μελέτη της διχοτομίας των χαρακτηριστικών της προσωπικότητας. Οι ψυχολόγοι καταβάλουν προσπάθεια, από το 1890, προκειμένου να μετρήσουν τα διάφορα χαρακτηριστικά με τεστ και κλίμακες ώστε να συγκρίνουν τα αποτελέσματα των μετρήσεων για τις γυναίκες με αυτά για τους άνδρες. Το σύνολο αυτής της έρευνας, γνωστό ως «έρευνα για τη βιολογική έμφυλη διαφορά», είναι τεράστιο. Σημαντικό είναι το έργο των ψυχολόγων Maccoby & Jacklin (1974) γνωστό ως «Η ψυχολογία των διαφορών του φύλου», όπου μελέτησαν πάνω από 1400 δημοσιευμένες μελέτες σε σχέση με ένα σύνολο ανθρώπινων δραστηριοτήτων, γνωστικών λειτουργιών, προσωπικών χαρακτηριστικών και κοινωνικών συμπεριφορών. Τουλάχιστον ο ίδιος αριθμός νέων ερευνών έχει δημοσιευτεί από τότε μέχρι το τέλος του 20ου αιώνα. Όπως επισημαίνεται, η έμφυλη διαφορά είναι ένα από τα θέματα που έχει ερευνηθεί περισσότερο από κάθε άλλο στην ψυχολογία (Connell, 2006). Ερχόμενοι στο σήμερα, οι ψυχολόγοι διακρίνουν και καταγράφουν τη διαφορά ανάμεσα στο βιολογικό φύλο (sex) και στο κοινωνικό φύλο (gender) ενός ανθρώπου (Turner, 1998). Το βιολογικό φύλο γίνεται συνήθως άμεσα ορατό και αποτελεί μόνιμο χαρακτηριστικό, το οποίο αποκτά κανείς με τη γέννηση του και αναφέρεται στα αναπαραγωγικά όργανα και στις λειτουργίες του άνδρα και της γυναίκας, δηλαδή στις ορμόνες και στα φυσιολογικά χαρακτηριστικά που καθορίζονται με τη γέννηση. Αντίθετα, το κοινωνικό φύλο (gender) αναφέρεται σε κοινωνικά, πολιτισμικά και ψυχολογικά χαρακτηριστικά, στερεότυπα και ρόλους των φύλων, οι οποίοι χαρακτηρίζονται από μία «τυπικότητα» γι' αυτούς που η κοινωνία καθορίζει πλέον ως «γυναίκες» ή «άνδρες» (Doyle, 1985). Η διάκριση αυτή αποτελεί θεμελιώδες ζήτημα καθώς συχνά υποθέτουμε, εσφαλμένα, ότι οι πολιτισμικές νόρμες του ανδρισμού και της θηλυκότητας είναι φυσιολογικές, δηλαδή καθορίζονται άμεσα από τη βιολογία (Turner, 1998). Ο όρος, δηλαδή «κοινωνικό φύλο» αναφέρεται στις οικονομικές, κοινωνικές, πολιτικές και πολιτισμικές ιδιότητες και ευκαιρίες που σχετίζονται με τους όρους «άντρας» και «γυναίκα». Χαρακτηριστικό στις περισσότερες κοινωνίες, αποτελούν οι διαφορές αντρών και γυναικών όσον

αφορά τις δραστηριότητες που αναλαμβάνουν, την πρόσβαση στους πόρους και τον έλεγχο τους και τη συμμετοχή στη διαδικασία λήψης αποφάσεων. Στις πλείστες κοινωνίες, οι γυναίκες ως ομάδα έχουν μικρότερη πρόσβαση στους πόρους, τις ευκαιρίες και τη λήψη αποφάσεων σε σύγκριση με τους άντρες (Desprez-Bouanchaud et al. 1987, σελ. 20-21). Αποτέλεσμα του διαχωρισμού μεταξύ βιολογικού και κοινωνικού φύλου αποτελεί η ανάπτυξη αντίστοιχων θεωριών.

Η Ψυχαναλυτική θεωρία υποστηρίζει πως τα στάδια της ψυχοσεξουαλικής ωρίμανσης των παιδιών έχουν μεγάλη σημασία για την «ταύτιση» με συγκεκριμένους ρόλους. Για τα κορίτσια, σύμφωνα με τον Freud, ο δρόμος προς τη θηλυκή ταυτότητα περνά από τη συνειδητοποίηση της διαφοράς του γεννητικού τους οργάνου, όταν το συγκρίνουν με αυτό των αγοριών. Η έλλειψη πέους τούς δημιουργεί αισθήματα κατωτερότητας και περιφρόνησης τους φύλου τους. Η συγκεκριμένη θέση αποτέλεσε αφετηρία για κριτική ακόμη κι από υποστηρικτές της ψυχανάλυσης, όπως η Karen Horney, η οποία διατύπωσε της δική της γυναικοκεντρική άποψη στον ανδροκεντρισμό της ψυχαναλυτικής θεωρίας. Η Horney, αν και δεν αρνήθηκε την πιθανότητα ανάπτυξης του φθόνου του πέους και του άγχους του ευνουχισμού (για τα αγόρια), τάχθηκε υπέρ της θέσης πως οι άνδρες αισθάνονται μειονεκτικά απέναντι στις γυναίκες, γιατί αυτές μέσω της αναπαραγωγής βρίσκονται σε πλεονεκτική θέση (Δελιγιάννη & Ζιώγου, 1993, σ. 46).

Στις διαφορές ανδρών-γυναικών αναφέρεται και η θεωρία της «Κοινωνιοβιολογίας». Βασική παραδοχή της οποίας είναι ότι κύριος στόχος των ατόμων είναι να αυξήσουν την «αποκλειστική τους ετοιμότητα» (*exclusive fitness*), την ικανότητά τους δηλαδή να φθάσουν στη σεξουαλική ωριμότητα και να αφήσουν υγιείς απογόνους (Sayers, 1983). Βασικό εκπρόσωπο αποτέλεσε ο Walter Mischel (1966, 1970 οπ. αναφ. στον Κακαβούλη, 1995) ο οποίος υποστήριξε ως βασική τη διαδικασία της ενίσχυσης και της μίμησης προτύπων στην αποδοχή των ρόλων των φύλων εκ μέρους των παιδιών. Η θεωρία της κοινωνικής μάθησης προτείνει ότι τα κορίτσια μαθαίνουν να είναι «γυναίκες» και τα αγόρια «άνδρες» μέσα από βασικές διαδικασίες σημαντικότερες εκ των οποίων αποτελούν οι εξής:

α) Η λήψη ανταμοιβών και τιμωριών για συγκεκριμένες συμπεριφορές, σχετικές με το φύλο τους. Για παράδειγμα, τα αγόρια μαθαίνουν να συμπεριφέρονται σαν άνδρες και τα κορίτσια σαν γυναίκες, επειδή ακριβώς η κατάλληλη για το φύλο τους συμπεριφορά επιβραβεύεται, ενισχύεται δηλαδή θετικά, ενώ η ακατάλληλη για το φύλο τους συμπεριφορά τιμωρείται ή αγνοείται, ενισχύεται δηλαδή αρνητικά

β) Η παρατήρηση και μίμηση της συμπεριφοράς των άλλων, συγκεκριμένα του γονέα του ίδιου φύλου. Παραδείγματος χάριν τα παιδιά παρατηρούν τις συμπεριφορές των γονιών τους, των δασκάλων τους, άλλων παιδιών και τις, διαφορετικές ανάμεσα στα δύο φύλα συμπεριφορές που υπάρχουν στα βιβλία, στα παιχνίδια και στην τηλεόραση.

Η αλληλεπίδραση, επομένως, με το οικογενειακό κι ευρύτερο κοινωνικό περιβάλλον, οδηγεί το παιδί στη λήψη πληροφοριών σχετικά με τη συμπεριφορά του άνδρα και της γυναίκας και αντιλαμβάνεται

ποιες είναι οι "γυναικείες" και ποιες οι "ανδρικές" συμπεριφορές (Bandura, 1989). Το περιβάλλον του παιδιού μέσα από την ενίσχυση ενθαρρύνει ή αποθαρρύνει το αγόρι ή το κορίτσι να ασχολείται με «ανδρικές» ή «γυναικείες» δραστηριότητες οδηγώντας το να σχηματίσει την εικόνα του «αγοριού» ή «κοριτσιού» για τον εαυτό του. Κατ'αυτόν τον τρόπο βασικές παράμετροι για τη διαμόρφωση του κοινωνικού φύλου αποτελεί η διαμόρφωση του κατάλληλου ρόλου του φύλου (gender role) η οποία ενισχύεται μέσα από την παρατήρηση, τη μίμηση και την ενίσχυση, προηγείται και προετοιμάζει το έδαφος για την απόκτηση της ταυτότητας του φύλου (Lips, 1988).

Κατά την Γνωστική Κοινωνική ψυχολογική προσέγγιση, οι άνθρωποι σχηματίζουν ιδιοσυγκρασιακές γνωστικές αναπαραστάσεις του περιβάλλοντος τους και συχνά ενεργούν με βάση συναγωγές, οι οποίες δεν βασίζονται σε ενδείξεις/ στοιχεία που τους παρέχει το εξωτερικό περιβάλλον (Wyer & Carlston, 1994). Τέτοιες συναγωγές εξάγονται από γνωστικές δομές και αρχές οργάνωσης (σχήματα), οι οποίες αυξάνουν τη γνωστική ικανότητα, απλοποιούν την κοινωνική πραγματικότητα και επιτρέπουν γνωστικούς περιορισμούς (Bargh, 1994). Οι γνωστικές δομές οι οποίες αφορούν την επεξεργασία, σχετικών με το φύλο, πληροφοριών αναφέρονται ως σχήματα φύλου (Bem, 1983) και το περιεχόμενο τους ποικίλλει ανάλογα με το πολιτισμικό υπόβαθρο και την κοινωνική εμπειρία μας. Η εκμάθησή τους πραγματοποιείται πολύ νωρίς μέσω της άμεσης και έμμεσης παρατήρησης ενώ αργότερα διατηρούνται και ενισχύονται από την οικογένεια, το σχολείο, την ομάδα των συνομηλίκων, το εργασιακό περιβάλλον και τα μέσα μαζικής ενημέρωσης (Martin, 1999).

Ωστόσο σε αντίθεση με τις προηγούμενες θεωρίες, η θεωρία της «Γνωστικής Ανάπτυξης» με κύριο εκπρόσωπο τον Laurence Kohlberg (1968) υποστήριξε πως το παιδί δημιουργεί από μόνο του τις δικές του αξίες για το ρόλο των φύλων, στα πλαίσια μια κοινωνικής δομής που ευνοεί τα στερεότυπα. Η διαφοροποίηση με τις άλλες θεωρίες για την ανάπτυξη του φύλου έγκειται στην υποστήριξη πως αυτές οι αξίες αποκτώνται με την εσωτερίκευση των εξωτερικών πολιτισμικών αξιών, σε μια διαδικασία που απαιτεί σε μεγάλο βαθμό προσαρμογή. Σύμφωνα με τον Kohlberg (1968) τα βασικά χαρακτηριστικά αυτής της γνωστικής ανάπτυξης είναι τα εξής:

- 1) Η ταυτότητα του φύλου, δηλαδή η αυτό-ένταξη των παιδιών στην κατηγορία «αγόρι» ή «κορίτσι». Αποτελεί το βασικό και κριτικό στοιχείο οργάνωσης των στάσεων του απέναντι στο ρόλο των δύο φύλων.
- 2) Η ταυτότητα του φύλου είναι το αποτέλεσμα μιας βασικής γνωστικής κρίσης που συντελείται σε πρώιμη αναπτυξιακή φάση.
- 3) Η βασική αυτοκατηγοριοποίηση καθορίζει και τις βασικές αξίες. Η κατηγοριοποίηση του εαυτού του ως αγόρι ή κορίτσι, αξιολογεί θετικά αντικείμενα και ενέργειες που έχουν σχέση με το δικό του φύλο.

Ο Kolberg (1968 όπ.αναφ.στο Κακαβούλης, 1995 σελ., 94-95) περιέγραψε αναλυτικά τη γνωστική ανάπτυξη για τον καθορισμό της ταυτότητας του φύλου η οποία όπως υποστήριξε διαμορφώνεται κατά την ηλικία δύο (2) έως εννέα (9) ετών μέσα από τέσσερα στάδια:

1<sup>ο</sup> Στάδιο: Ονομασία του φύλου. Το πρώτο στάδιο περιλαμβάνει την ηλικία των 2- 3,5 ετών κατά το οποίο τα παιδιά μαθαίνουν να ονοματίζουν σωστά τις σχετικές με το φύλο λέξεις (λ.χ «μπέμπης», «μπέμπα») αλλά και να το σχετίζουν σωστά με το δικό τους φύλο (αγόρι ή κορίτσι). Πριν την ολοκλήρωση του συγκεκριμένου σταδίου τα παιδιά δεν φαίνονται ικανά να κατανοήσουν το φύλο τους ως σταθερό στοιχείο του εαυτού τους.

2<sup>ο</sup> Στάδιο: Προσωρινή μονιμότητα του φύλου. Το δεύτερο στάδιο διαρκεί από την ηλικία των 3,5 έως 4,5 ετών κατά το οποίο επιτυγχάνεται σε έναν βαθμό η μονιμότητα της έννοιας του φύλου. Ωστόσο, σε αυτό το στάδιο τα παιδιά, αν και ισχυρίζονται ορθά πως όταν μεγαλώσουν θα γίνουν «άνδρες» ή «γυναίκες», θεωρούν ακόμη, λανθασμένα, πως κάποιες εξωτερικές αλλαγές είναι σε θέση να προκαλέσουν αλλαγές στο φύλο τους.

3<sup>ο</sup> Στάδιο: Οριστική μονιμότητα του φύλου. Στο τρίτο στάδιο το οποίο διαρκεί από την ηλικία των 4 έως 7 ετών τα παιδιά συνειδητοποιούν την σταθερότητα του φύλου τους. Φθάνοντας στην ηλικία των 7 ετών η συνειδητοποίηση αυξάνεται και είναι σε θέση να οδηγούνται στη διατύπωση επιχειρημάτων για τη μονιμότητα του φύλου τους.

4<sup>ο</sup> Στάδιο: Ανατομικός καθορισμός του φύλου. Το τελευταίο στάδιο διαρκεί από την ηλικία των 7 έως 9 ετών κατά το οποίο τα παιδιά αντιλαμβάνονται πλήρως τη μονιμότητα του φύλου και είναι σε θέση να επισημάνουν τα χαρακτηριστικά του φύλου σε κάθε άτομο.

Τα ερευνητικά ευρήματα φαίνεται πως έρχονται να επιβεβαιώσουν τη θεωρία της Γνωστικής Ανάπτυξης αποδεικνύοντας πως τα παιδιά που έχουν εσωτερικεύσει τη μονιμότητα του φύλου τους δείχνουν μεγαλύτερη επικέντρωση κατά τις παρατηρήσεις τους σε συμπεριφορές ατόμων του ίδιου με αυτά φύλου (Κακαβούλης, 1995). Σύμφωνα με τη Δεληγιάννη-Κουιμτζή (1994), η θεωρία της γνωστικής ανάπτυξης προσδίδει ενεργητικότητα στα παιδιά καθώς μέσω αυτής υποστηρίζεται πως αυτενεργούν σε μεγάλο βαθμό διαμορφώνοντας την ταυτότητά τους κι όχι αποδεχόμενα ως παθητικοί δέκτες τις επιδράσεις του κοινωνικού περιβάλλοντός τους. Η κριτική που ασκείται στις θέσεις που υποστήριξε ο Kohlberg αναφέρεται στο γεγονός ότι βασίστηκε μόνο σε άνδρες. Η Gilligan (1993) υποστήριξε ότι γυναίκες και άνδρες αναπτύσσουν διαφορετικές αντιλήψεις κάθε μια από τις οποίες είναι ισότιμα έγκυρη και ολοκληρωμένη ενώ η Hyde (2005) υποστήριξε πως άντρες και γυναίκες κατ'ουσίαν παρουσιάζουν ομοιότητες στην πλειονότητα των ψυχολογικών μεταβλητών. Διατυπώνοντας λοιπόν η Hyde (2005) την υπόθεση για τις ομοιότητες των φύλων υποστήριξε πως εξαιρέσεις ανάμεσα στα δύο φύλα αποτελούν μερικές κινητικές συμπεριφορές (π.χ. η απόσταση βολής) καθώς και ορισμένες πτυχές

της σεξουαλικότητας που καταδεικνύουν έμφυλες διαφορές. Η επιθετικότητα λόγου χάρη καταδεικνύεται μέτριας σπουδαιότητας διαφορά των φύλων (Hyde 2005, σελ. 590).

Μέσα από την παρουσίαση των θεωριών για την ανάπτυξη της έμφυλης ταυτότητας φαίνεται δύσκολη η απόδοση της βιολογίας στην ύπαρξη εκπαιδευτικών διαφορών μεταξύ των φύλων. Επίσης, «το πρότυπο των διαφορών των φύλων είναι συχνά ασταθές μεταξύ των πολιτισμών, των διαφορετικών εποχών εντός των πολιτισμών και επίσης μέσω του χρόνου στην ανάπτυξη των παιδιών» (Arnot et al. 1999, σελ. 57). Τα ερωτήματα των ερευνών που διενεργούνται εστιάζονται κυρίως στους τρόπους με τους οποίους κατασκευάζεται η έννοια του φύλου και στις συνέπειες που έχει στη ζωή (Hare-Mustin & Marecek, 1990). Στο συγκεκριμένο πλαίσιο διερευνάται από τους ερευνητές/τριες η ζωή και οι εμπειρίες αρσενικών και θηλυκών ατόμων ως κοινωνικό-πολιτισμικές και ιστορικές κατασκευές και συνεπώς ασταθείς, αποτελώντας μία δυναμική κοινωνική κατασκευή η οποία καθορίζει τις κοινωνικές αλληλεπιδράσεις (Bohan, 1993).

Η ταυτότητα των μαθητών, αν και παράδοξο, φαίνεται να απειλείται ακόμη κι από την κατοχή της γνώσης καθώς συχνότερα θεωρείται ανδρικό προνόμιο. Σε παραδοσιακές κοινωνίες τα κορίτσια που κατακτούν τη γνώση μπορεί να θεωρήσουν ότι αυτό αντιβαίνει στο θηλυκό τους προορισμό. Μια τέτοια στάση θα ενεργοποιήσει αντιστάσεις απέναντι στη μάθηση και μπορεί να στρέψει το ενδιαφέρον της μαθήτριας προς άλλες κατευθύνσεις, περισσότερο «συμβατές» με το φύλο της (Cummins, 1999).

### **1.1.2 Ανάπτυξη Εθνοπολιτισμικής Ταυτότητας**

Η πολιτισμική ταυτότητα αποτελεί συστατικό της κοινωνικής ταυτότητας (Δαμανάκης, 2001, σελ., 34). Στη σημερινή κοινωνία η νέα συλλογική ταυτότητα του κοσμικού πολίτη δημιουργεί προβληματισμούς σχετικά με το αν αντιτίθεται στην προγενέστερη ταυτότητα του εθνικού πολίτη ή εάν αποτελεί έναν επιπλέον ομόκεντρο κύκλο στις πολλαπλές ταυτότητες που καλείται να υπηρετήσει στη ζωή του το άτομο (Nussbaum, 1996). Στο σημείο αυτό γεννάται το ερώτημα εάν η διαμόρφωση της ταυτότητας του πολίτη τον ενισχύει ως «πρόσωπο» που αποφασίζει και δρα μέσα σε μια κοινωνία ή αντίθετα κινείται προς την κατεύθυνση της αλλοτρίωσής του, λειτουργώντας ως απλή παραγωγική, παθητική και καταναλωτική μονάδα σε ένα απρόσωπο σύνολο ατόμων. Έθνος αποτελεί μία κοινότητα με πολιτικό περίβλημα, κοινούς θεσμούς, υποχρεώσεις και δικαιώματα και κοινή ιδεολογία (Kemilainen, 1964). Επισημαίνεται πως η κοινή γλώσσα και η θρησκεία από μόνες τους δεν μπορούν να αποτελούν ισχυρά εθνικά χαρακτηριστικά (Renan, 1996). Σήμερα πλήθος κοινωνικών φαινομένων και πολιτικών γεγονότων αναδεικνύουν την κεντρική σημασία της πολιτισμικής/εθνοτικής ταυτότητας στις πολιτικές εξελίξεις και στα κοινωνικά κινήματα (Stack, 1986).

Ο Bausinger σε έκθεση προς τη γερμανική επιτροπή της Unesco (1982) αποδίδει τον χαρακτηρισμό «κενός τύπος» (Leerformel), προκειμένου να αναφερθεί στην έννοια πολιτισμική/εθνοτική ταυτότητα αποδίδοντας ελάχιστο σημασία σε αυτή. Επίσης, ο Bader (1995) τη χαρακτηρίζει ως έννοια «κοντέινερ» (Containerbegriff), δηλαδή ως έννοια στην οποία μπορεί κανείς να αποδώσει διαφορετικό περιεχόμενο. Είναι αποδεκτό πως οι όροι «Πολιτισμική» και «Εθνοτική» ταυτότητα αλληλοεπικαλύπτονται σ' ένα βαθμό αλλά δε συμπίπτουν και δεν είναι ταυτόσημες. Στην παρούσα εργασία θα υιοθετήσουμε τον όρο «εθνοπολιτισμική ταυτότητα» ως έναν συνδυασμό των δύο όρων οι οποίοι ενέχουν εξίσου βαρύνουσα σημασία για το άτομο. Με τον όρο «εθνική ταυτότητα» προσδιορίζεται ένα σύνολο στοιχείων τα οποία προσδίδουν συγκεκριμένη εθνική υπόσταση σε άτομο, άτομα ή ομάδες ατόμων. Αποτελεί τον όρο μέσω του οποίου ομάδες ή άτομα αυτοπροσδιορίζονται εθνικά. Παράγωγο στοιχείο της εθνικής ταυτότητας είναι η χρήση της για τον αυτοπροσδιορισμό ή αναπροσδιορισμό του ατόμου ή κάποιας ομάδας ατόμων (Μαράτου-Αλιμπράντη & Γαληνού, 2000). Όσον αφορά τον όρο «Πολιτισμική ταυτότητα», φαίνεται να διαμορφώνεται κάτω από συγκεκριμένες οικολογικές, γλωσσικές, πολιτιστικές, πολιτικές και σ' ένα βαθμό βιογενετικές συνθήκες αποτελώντας έκφραση αυτού που ο Raveau (1987) ονομάζει «συγχρονικό επίπεδο» και «συγχρονικά στοιχεία» προσδιορισμού της ταυτότητας. Ο πολιτισμός, ως κοινωνική πρακτική, δεν είναι κάτι που κατέχεται από ανθρώπους αλλά αναφέρεται περισσότερο σε μία κοινωνική διαδικασία με τη συμμετοχή των ατόμων, στα πλαίσια της αλλαγής των ιστορικών συνθηκών (Nicola, 2005).

Η προσέγγιση της εθνοτικής ταυτότητας έχει πραγματοποιηθεί από την σκοπιά της Κοινωνικής Ψυχολογίας αλλά κι από την πλευρά της Διαπολιτισμικής Ψυχολογίας. Στην Κοινωνική Ψυχολογία οι προσεγγίσεις ερμηνεύουν τις αλλαγές που συντελούνται στη δομή της ταυτότητας σε συνάρτηση με ευρύτερες κοινωνικές μεταβολές. Στον τομέα αυτό έχουν διατυπωθεί η θεωρία της «Κοινωνικής Ταυτότητας» από τον Tajfel (1981) και η θεωρία των Μηχανισμών Επεξεργασίας της Ταυτότητας από τον Breakwell (1993). Σύμφωνα με τη θεωρία της κοινωνικής ταυτότητας, η κοινωνική ταυτότητα αποτελεί μέρος της σκοπιάς του εαυτού και προϋπόθεση της επίγνωσης της ένταξης του ατόμου σε μία ομάδα. Βάση της αποτελεί η κοινωνική κατηγοριοποίηση, δηλαδή η διάκριση μεταξύ της έσω-ομάδας, της ομάδας στην οποία ανήκει το υποκείμενο και της έξω-ομάδας, της κυρίαρχης δηλαδή ομάδας. Μέσω ενός μηχανισμού ο οποίος ονομάζεται «μηχανισμός κοινωνικής σύγκρισης» η αυτοεκτίμηση προστατεύεται σε ατομικό και συλλογικό επίπεδο. Σε περίπτωση αρνητικής κοινωνικής ταυτότητας, τα άτομα προχωρούν στην υιοθέτηση στρατηγικών, προκειμένου να αντιμετωπίσουν την υποβάθμιση (Tajfel, 1981). Οι συγκεκριμένες στρατηγικές περιλαμβάνουν τέσσερις κατηγορίες και διαφέρουν ανάλογα με τον ατομικό και συλλογικό χαρακτήρα και το γνωστικό και συμπεριφορικό υπόβαθρο. Στην πρώτη κατηγορία της «Ατομικής κινητικότητας» ή «Αφομοίωσης» η στρατηγική αποτελεί συμπεριφορικού τύπου και τα υποκείμενα προσπαθούν να μοιάσουν στα μέλη της έξω-ομάδας.

Στη δεύτερη κατηγορία της «Κοινωνικής Δημιουργικότητας» το υποκείμενο αναζητά θετική διάκριση μέσω της επιλογής μίας νέας διάστασης σύγκρισης είτε μέσω της αξιολόγησης των χαρακτηριστικών της έσω-ομάδας ως θετικών είτε μέσω του περιορισμού της σύγκρισης «προς τα κάτω». Αποτελεί μία συλλογική, γνωστικού τύπου στρατηγική. Η τρίτη κατηγορία, του «Κοινωνικού Ανταγωνισμού» περιλαμβάνει την αναζήτηση θετικής διάκρισης εκ μέρους του υποκειμένου μέσω της άμεσης σύγκρισης με την έξω-ομάδα, αποτελώντας επίσης συλλογική στρατηγική. Η τέταρτη κατηγορία, της «Κοινωνικής Δημιουργικότητας», περιλαμβάνει την επαναξιολόγηση της διάστασης της σύγκρισης ώστε να ευνοεί την έσω-ομάδα κι αποτελεί συλλογική γνωστική στρατηγική. Η επίτευξη επέρχεται μέσω διαφόρων στρατηγικών όπως η μείωση της αποδιδόμενης αξίας του κριτηρίου σύγκρισης κι ο εντοπισμός νέων διαστάσεων σύγκρισης (Blanz, Mummendey, Mielke & Klink, 1998). Η επιλογή της στρατηγικής εξαρτάται από την διαπερατότητα των ορίων μεταξύ των ομάδων, τη σταθερότητα της θέσης της έσω-ομάδας και της νομιμότητας που αποδίδεται στο κοινωνικό σύστημα (Tajfel & Turner 1979).

Αντίθετα, η θεωρία των μηχανισμών επεξεργασίας της ταυτότητας όπως διατυπώθηκε από τον Breakwell (1993) υποστηρίζει πως η διχοτόμηση μεταξύ ατομικής και κοινωνικής ταυτότητας είναι «πλασματική». Όπως υποστηρίζει, οι άνθρωποι είναι «κατασκευαστές» του εαυτού τους. Κατά τη διαδικασία αυτή εμπλέκονται δύο μηχανισμοί: Ο μηχανισμός της αφομοίωσης-προσαρμογής και ο μηχανισμός αξιολόγησης. Η διαδικασία κατά την οποία αποδίδεται αξία στην ταυτότητα ακολουθεί τέσσερις αρχές για κινητοποίηση: Συνεκτικότητα, Ιδιαιτερότητα, Αυτοαποτελεσματικότητα και Αυτοεκτίμηση. Η μη εκπλήρωση των αρχών αυτών αποτελεί «απειλή» της ταυτότητας. Στην περίπτωση αυτή το άτομο αναπτύσσει στρατηγικές αντιμετώπισης σε Ενδοψυχικό, Διαπροσωπικό και Διομαδικό επίπεδο. Σε ενδοψυχικό επίπεδο το άτομο ενεργοποιεί την απομάκρυνση, την αποδοχή και την επαναξιολόγηση ενώ σε διαπροσωπικό επίπεδο, εμφανίζει απομόνωση, αρνητισμό-σύγκρουση, προσπέρασμα και συμμόρφωση με τη νέα κατάσταση. Αναφορικά με το διομαδικό επίπεδο το άτομο αναπτύσσει στρατηγικές συμμετοχής σε πολλαπλές ομάδες, ομαδική υποστήριξη και ομαδική δράση. Οι θεωρίες της Διαπολιτισμικής Ψυχολογίας συγκαταλέγονται στις αναπτυξιακές θεωρίες. Η θεωρία των σταδίων του Erikson όπως διατυπώθηκαν σε προηγούμενη ενότητα (1.1) αποτέλεσε σημείο εκκίνησης με έμφαση στο στάδιο «Ταυτότητας- Σύγχυσης Ρόλων». Ο Marcia (1980) διατύπωσε πως οι τύποι της ταυτότητας είναι ιεραρχικά οργανωμένοι και εξελίσσονται με τρόπο γραμμικό. Εισήγαγε το υπόδειγμα των ψυχολογικών τύπων της ταυτότητας και των παραλλαγών της οι οποίοι προκύπτουν από τον συνδυασμό δύο διαστάσεων, της διερεύνησης και της δέσμευσης οι οποίες αναφέρονται στον βαθμό που τα άτομα έχουν βιώσει την κρίση ταυτότητας κι έχουν δεσμευτεί προς την έννοια του εαυτού. Οι παραλλαγές μπορούν να πάρουν τις εξής μορφές: Τη «Σύγχυση της ταυτότητας» με χαμηλή διερεύνηση και χαμηλή δέσμευση, την «Δοτή ή πρόωρα σχηματισμένη ταυτότητα» με χαμηλή διερεύνηση και

υψηλή δέσμευση, το «Μορατόριουμ» με υψηλή διερεύνηση και χαμηλή δέσμευση και την «Κατακτημένη ταυτότητα» με υψηλή διερεύνηση και υψηλή δέσμευση. Η επίγνωση της εθνοτικής ταυτότητας μπορεί να είναι ανιχνεύσιμη από την ηλικία των τεσσάρων (4) ετών, ωστόσο, η επίλυση θεμάτων εθνοτικής ταυτότητας αποτελεί κεντρικό ζήτημα κατά την εφηβεία και τη διαμόρφωση της ταυτότητας του «Εγώ». Εφαρμόζοντας τους τύπους του Marcia στην εθνοτική ταυτότητα, η Phinney (1989) κατέληξε στο συμπέρασμα πως η κατακτημένη εθνοτική ταυτότητα χαρακτηρίζεται από ασφαλή δέσμευση του ατόμου και διατύπωσε τα στάδια ανάπτυξής της: α) Ανεξερεύνητη Εθνοτική Ταυτότητα. Το συγκεκριμένο στάδιο χαρακτηρίζεται από έλλειψη ενδιαφέροντος για την εθνοτική ταυτότητα, από αποφυγή προκλήσεων και αποδοχή της δοτής ταυτότητας. Χαρακτηριστικά αποτελούν επίσης η απόσυρση και η σύγχυση. β) Εξερεύνηση Εθνοτικής Ταυτότητας. Το δεύτερο στάδιο χαρακτηρίζεται από ενεργητική εξερεύνηση του περιεχομένου και της σημασίας της εθνοτικής ταυτότητας. γ) Επίτευξη Εθνοτικής Ταυτότητας. Χαρακτηριστικό αποτελεί η σαφήνεια και στέρεη αίσθηση της ταυτότητας. Συνδέεται με υψηλή αυτοεκτίμηση κι επιτυχή κοινωνική προσαρμογή.

Ειδικότερα για την ταυτότητα των μεταναστών, επισημαίνεται πως πρέπει να τοποθετηθούν απέναντι σε δύο βασικά ερωτήματα: α) Ποιος είναι ο βαθμός σημασίας διατήρησης των παραδόσεων και της ταυτότητας της εθνοπολιτισμικής καταγωγής και β) Ποιος ο βαθμός σημασίας σύναψης σχέσεων με μέλη της κοινωνίας υποδοχής. Μέσα από τις απαντήσεις θετικού ή αρνητικού περιεχομένου στις δύο ερωτήσεις προκύπτουν οι αντίστοιχες στρατηγικές: 1)Εναρμόνιση/Πολιτισμικότητα (υψηλή πολιτισμική διατήρηση/υψηλή διαπολιτισμική επαφή), 2)Αφομοίωση/Συγχώνευση (χαμηλή πολιτισμική διατήρηση/υψηλή διαπολιτισμική επαφή), γ) Διαχωρισμός/Διακρίσεις (υψηλή πολιτισμική διατήρηση/ χαμηλή διαπολιτισμική επαφή) και δ) Περιθωριοποίηση/Αποκλεισμός (χαμηλή πολιτισμική διατήρηση/ χαμηλή διαπολιτισμική επαφή) (Berry, 1997). Το συγκεκριμένο μοντέλο έχει χρησιμοποιηθεί από πλήθος ερευνών, ωστόσο, σημαντικά στοιχεία αποτελούν οι δυναμικές αλληλεπιδράσεις του αναπτυξιακού και διομαδικού επιπέδου, οι οποίες δε λαμβάνονται υπόψη (Chirkov, 2009).

Όσον αφορά τη σχολική τάξη, η υποβάθμιση της ταυτότητας στις σχέσεις αλληλεπίδρασης μεταξύ των εκπαιδευτικών και μαθητών πείθει πολλούς μαθητές ότι η προσπάθεια για μάθηση είναι μάταιη. Συχνό φαινόμενο αποτελεί, οι μαθητές φθάνοντας στην εφηβεία, προκειμένου να αντισταθούν στην υποβάθμιση της ταυτότητας αποσύρονται από τη συμμετοχή στη σχολική ζωή. Προς την προσπάθεια να επιβεβαιώσουν την ταυτότητά τους, βρίσκουν μία «οικογένεια» ως μέλη συμμοριών. Η ριζική μεταβολή της συγκεκριμένης υποτελούς εικόνας και η αποφυγή της σχολικής αποτυχίας απαιτεί οι εκπαιδευτικοί, οι μαθητές και οι κοινότητες να αμφισβητήσουν το ιστορικό μοντέλο υποτέλειας που αποτελεί χαρακτηριστικό της ευρύτερης κοινωνίας. Προαπαιτούμενο αποτελεί η αξιοποίηση της προηγούμενης εμπειρίας των πολιτισμικά διαφορετών μαθητών για την ενθάρρυνση της ανάπτυξης



της γλώσσας τους και του πολιτισμού τους. Όταν στόχο της διδασκαλίας αποτελεί η κριτική διερεύνηση των κοινωνικών ζητημάτων που επηρεάζουν τη ζωή τους (όπως ο ρατσισμός, η υποβάθμιση κ.α), η νοημοσύνη των παιδιών ενεργοποιείται με τρόπους που έχουν τη δυνατότητα να αμφισβητήσουν το κοινωνικό κατεστημένο. Θα πρέπει να ενθαρρύνεται, επομένως, η κριτική τοποθέτηση απέναντι αφενός στο δικό τους πολιτισμικό υπόβαθρο κι αφετέρου στον πολιτισμό της κοινωνίας αποδοχής έτσι ώστε να είναι ικανοί στην αντιμετώπιση και απόρριψη των πιθανών αντιφάσεων (Cummins, 2005).

Σε αντίθετη περίπτωση χαρακτηριστικά αρνητικά παραδείγματα αποτελούν η απόρριψη του πολιτισμού και της γλώσσας τους. Άλλη αρνητική εκδοχή της απειλής της εθνοτικής ταυτότητας αποτελεί το παράδειγμα αфро-αμερικανών μαθητών που αριστεύουν στο σχολείο, γίνονται όμως, εξαιτίας της καλής επίδοσης αντικείμενο κριτικής από τους φίλους τους σαν «προδότες» που εγκαταλείπουν την κληρονομιά και απεμπολούν την ταυτότητά τους προς όφελος των λευκών. Η επιτυχία στο σχολείο εμφανίζεται σαν συμμαχία με την κυρίαρχη ομάδα καταπίεσης (Fox, 1990).

Επομένως πρέπει να γίνει αντιληπτό πως η εθνοπολιτισμική ταυτότητα όπως και κάθε ταυτότητα, δεν αποτελούν σταθερά και αμετάβλητα στοιχεία. Πρόκειται για νοητικές κατασκευές που διαμορφώνονται σταδιακά σύμφωνα με τις εκάστοτε κοινωνικές, πολιτικές και ιστορικές συνθήκες (Μαράτου-Αλιμπράντη & Γαληνού, 2000).

### 1.1.3 Ανάπτυξη Επαγγελματικής Ταυτότητας

Η επαγγελματική ανάπτυξη αποτελεί ένα δίπολο μεταξύ ανθρώπου κι επαγγέλματος. Δεδομένου αυτού, γίνεται κατανοητό πως η επιλογή του επαγγέλματος δεν μπορεί να είναι *στιγμιαία* απόφαση, αλλά *μακροχρόνια* διαδικασία που διαπερνά όλα τα αναπτυξιακά στάδια του ανθρώπου. Η οικογένεια και το σχολείο σύμφωνα με έρευνες επαγγελματικού προσανατολισμού αποτελούν πρωτογενείς παράγοντες για τη διαμόρφωση των επαγγελματικών επιλογών των νεαρών ατόμων μιας κοινωνίας. Στα πρώτα ιδιαίτερα στάδια της ανάπτυξης, η οικογένεια είναι για το παιδί η μόνη ομάδα αναφοράς και σαν τέτοια επηρεάζει καθοριστικά τη διαμόρφωση κινήτρων και τύπων συμπεριφοράς (Κωνσταντινίδης, 2000). Ως δεύτερος σημαντικός παράγοντας και μηχανισμός κοινωνικοποίησης, το *σχολείο*, που σαν βασικός χαράζει στα παιδιά ένα σύστημα αξιών και προτύπων ενώ ταυτόχρονα καθορίζει σε όλο και μεγαλύτερο βαθμό το είδος και την κατεύθυνση της επαγγελματικής μόρφωσης του ατόμου μέσα από την αξιολόγηση των ικανοτήτων που επιβάλλει, αλλά και μέσα από το είδος των γνώσεων που παρέχει. Όπως σημειώνεται, η ενημέρωση και η μύηση των μαθητών στον κόσμο του επαγγέλματος πρέπει να γίνεται σε όλη τη διάρκεια της φοιτήσεως στο σχολείο (Κασσωτάκης, 1999).

Με τον όρο «επαγγελματική ανάπτυξη» ορίζεται η ανάπτυξη των πλευρών της ανθρώπινης προσωπικότητας οι οποίες σχετίζονται με τις προσωπικές επιλογές, την είσοδο και την πρόοδο στις

εκπαιδευτικές, επαγγελματικές κι ερασιτεχνικές ενασχολήσεις (Σιδηροπούλου-Δημακάκου, 2006). Η επαγγελματική ανάπτυξη προσδιορίζει μία διά βίου διαδικασία η οποία οδηγεί στη διαμόρφωση των εργασιακών αξιών, της επιλογής επαγγέλματος, της δημιουργίας επαγγελματικών προτύπων και του τρόπου λήψης αποφάσεων, της επαγγελματικής ταυτότητας και της επαγγελματικής ωριμότητας. Η επαγγελματική ανάπτυξη σχετίζεται με την επαγγελματική επιλογή, ο όρος της οποίας αντιστοιχεί στην επιλογή του επαγγέλματος από ένα άτομο που πρόκειται να το ασκήσει. Διαφέρει από τον όρο επαγγελματική προτίμηση ο οποίος αναφέρεται στο προτιμώμενο επάγγελμα με το οποίο το άτομο είναι δυνατό και να μην ασχοληθεί για υποκειμενικούς ή αντικειμενικούς λόγους (Κάντας & Χαντζή, 1991). Η επαγγελματική ανάπτυξη έχει αποτελέσει αντικείμενο ενασχόλησης επιστημόνων από διάφορους επιστημονικούς κλάδους (ψυχολογίας, κοινωνιολογίας, οικονομικών κ.α). Για την εξέταση των θεωριών έχουν πραγματοποιηθεί διαφορετικές ταξινομήσεις. Σύμφωνα με την ταξινόμηση που πρότεινε ο Crites και χρησιμοποιεί ο Δημητρόπουλος (Δημητρόπουλος, Θεοδοσίου, Παπαδημητρίου & Παπαθανασίου, 1994), ανάλογα με τα κύρια χαρακτηριστικά τους και τον τομέα που δίνουν έμφαση, διακρίνονται τρεις ευρείες κατηγορίες: Μη ψυχολογικές θεωρίες, Ψυχολογικές θεωρίες και Γενικές θεωρίες. Στην παρούσα ενότητα θα γίνει αναφορά στις ψυχολογικές εξελικτικές θεωρίες των Ginzberg και Super οι οποίες προσεγγίζουν την επαγγελματική ανάπτυξη ως μία διά βίου διαδικασία η οποία ξεκινά από την παιδική ηλικία και βασίζεται σε εσωτερικούς κι εξωτερικούς παράγοντες προς το άτομο. Ο Ginzberg (1972), υποστήριξε ότι η επιλογή επαγγέλματος αποτελεί μία απόφαση που βασίζεται σε μία εξελικτική διαδικασία ανάπτυξης η οποία ξεκινά στην ηλικία των έξι (6) μέχρι την ηλικία των εικοσιδύο (22) με εικοσιτέσσερα (24) έτη. Επίσης, υποστηρίζει ότι η επαγγελματική επιλογή είναι αποτέλεσμα συμβιβασμού μεταξύ των ενδιαφερόντων, των ικανοτήτων, των αξιών και των ευκαιριών απασχόλησης. Η διαδικασία ανάπτυξης διαμορφώνεται σε τρία στάδια: α) Το φανταστικό, β) Το δοκιμαστικό ή πειραματικό και γ) Το ρεαλιστικό

Το πρώτο στάδιο καλύπτει την ηλικία έξι (6) έως έντεκα (11) ετών. Κατά την περίοδο αυτή το παιδί παρουσιάζει επαγγελματικές προτιμήσεις που δεν είναι ρεαλιστικές και οι οποίες εκφράζονται περισσότερο, προκειμένου να ικανοποιηθούν οι γονείς και οι δάσκαλοί του. Το παιδί έχει την τάση να ταυτίζεται με τον ενήλικα, να μιμείται στο παιχνίδι τους επαγγελματικούς ρόλους των ενηλίκων και οι επιλογές του να στηρίζονται στις επιθυμίες των γονέων ή των δασκάλων του.

Στα πλαίσια του δευτέρου σταδίου, το *πειραματικό ή δοκιμαστικό στάδιο* (tentative period) καλύπτεται την ηλικία των 11-18 ετών. Σ' αυτό το στάδιο το άτομο αναρωτιέται για τα ενδιαφέροντά του, ανακαλύπτει τις ικανότητές του και προσπαθεί να προσαρμόσει τα εκάστοτε νέα δεδομένα σε μια ρεαλιστική επαγγελματική επιλογή. Ως έφηβοι συνειδητοποιούν τα ενδιαφέροντα και τις ικανότητές τους και αναπτύσσουν μια πιο ρεαλιστική εικόνα για τον εαυτό τους και για τον κόσμο της εργασίας. Τέλος, το τρίτο στάδιο, το *ρεαλιστικό*, καλύπτει την ηλικία των 19-22 ετών. Στο εν λόγω στάδιο οι

επαγγελματικοί στόχοι είναι περισσότερο αποσαφηνισμένοι και σιγά σιγά το άτομο καταλήγει σε ένα αποκρυσταλλωμένο επαγγελματικό πρότυπο που οδηγεί στην επαγγελματική επιλογή (Miller 1978).

Ο Super (1983), έρχεται να προσθέσει στη θεωρία του Ginzberg τον διά βίου χαρακτήρα της επαγγελματικής ανάπτυξης. Εισηγάγε ένα μοντέλο επαγγελματικής επιλογής, σύμφωνα με το οποίο η επαγγελματική επιλογή είναι μια δια βίου διαδικασία μέσα από την οποία πραγματώνεται η αυτοαντίληψη του ατόμου. Περιλαμβάνει πέντε στάδια ως εξής: (Δημητρόπουλος, 1990)

1. Ανάπτυξη (0 - 14)
2. Αποκρυστάλλωση σε συγκεκριμένη επαγγελματική κατεύθυνση (14-18)
3. Εστίαση στη κατεύθυνση αυτή (18-21)
4. Προγραμματισμός και εφαρμογή του σχεδίου επαγγελματικής σταδιοδρομίας: σπουδές και είσοδος στο επάγγελμα (21-24)
5. Σταθεροποίηση στο επάγγελμα (25-35)
6. Εξέλιξη στο επάγγελμα (35 και άνω)
7. Συντήρηση (45-64)
8. Παρακμή (65-)

Αναλυτικότερα, στο στάδιο της *ανάπτυξης* (0-14 ετών) κύρια δραστηριότητα είναι ο σχηματισμός της εικόνας του εαυτού και ο προσανατολισμός προς τον κόσμο της εργασίας. Κατά το στάδιο της *διερεύνησης* (14-24 ετών) το παιδί χαρακτηρίζεται από αυξημένη διερεύνηση προς ένα επάγγελμα ενώ στο στάδιο της *δημιουργίας* (25-44 ετών) το άτομο προσαρμόζεται και προσπαθεί να επιτύχει στο επάγγελμα που επέλεξε. Κατά το στάδιο της *συντήρησης* (45-64 ετών) το άτομο προσπαθεί να διατηρήσει όσα έχει κατακτήσει στον επαγγελματικό τομέα και προετοιμάζεται να αποχωρήσει. Τέλος, στο στάδιο της *παρακμής* (μετά τα 65 έτη) το άτομο αποδεδεσμεύεται σταδιακά από τις προηγούμενες επαγγελματικές του δραστηριότητες αναζητώντας νέους ρόλους που θα αντικαταστήσουν αυτούς που του παρείχε η εργασία. Σημαντικό στοιχείο στη θεωρία του Super αποτελεί η αποδοχή ότι οι άνθρωποι διαφέρουν μεταξύ τους σε ικανότητες, ενδιαφέροντα, προσωπικότητα. Κάθε άνθρωπος έχει τη δυνατότητα να επιτύχει σε πολλά επαγγέλματα, γιατί έχει ποικίλες και ποικιλότροπα δομούμενες ικανότητες. Η σημείωση αυτή είναι σημαντική ως προς το ότι δεν φαίνεται να υπάρχει ένα και μοναδικό επάγγελμα που να είναι κατάλληλο για ένα άτομο αλλά σε κάθε άτομο ταιριάζουν εξίσου καλά περισσότερα επαγγέλματα. Τέλος, για τον Super, οι επαγγελματικές προτιμήσεις του ατόμου αλλάζουν, καθώς αυτό μεγαλώνει, ανάλογα με την πείρα που αποκτά (Miller 1978). Βασικό σημείο στη θεωρία του Super αποτελεί η ανάπτυξη ενός θεωρητικού μοντέλου αποτελούμενο από εννέα έννοιες (concepts) ή διαστάσεις (dimensions) που όπως υποστήριξε συνεισφέρουν στην επαγγελματική συνείδηση (career awareness) και τη λήψη απόφασης (Super, 1990). Οι έννοιες είναι οι εξής: Η περιέργεια (curiosity), η διερεύνηση σταδιοδρομίας (exploration), η επαγγελματική πληροφόρηση (information) και οι

σημαντικοί άλλοι (key figures). Η περιέργεια αποτελεί βάση του θεωρητικού μοντέλου και συχνά ικανοποιείται μέσω της διερεύνησης η οποία αποτελεί βασική δραστηριότητα της επαγγελματικής ανάπτυξης. Σε περίπτωση ενίσχυσης προκύπτει η περαιτέρω διερεύνηση ενώ σε περίπτωση μη ενίσχυσης ακολουθεί η σύγκρουση και η απόσυρση. Η ικανότητα της επίγνωσης του παιδιού να ελέγχει σε κάποιο βαθμό τις δραστηριότητές του, βοηθά στην ανάπτυξη του αυτοσεβασμού και στην αντίληψη ότι μπορεί να σχεδιάσει μελλοντικά γεγονότα και να έχει κάποια επιτυχία στη διαμόρφωσή τους (Super, 1990).

Σημαντικό παράγοντα για την επαγγελματική απόδοση κι επίδοση αποτελεί το πλαίσιο της αυτοαποτελεσματικότητας και καθορίζει τον βαθμό στον οποίο θα εμπλακεί σε μία κατάσταση επιμένοντας σε αυτή. Οι υψηλές πεποιθήσεις της αυτοαποτελεσματικότητας καθορίζονται ως εξής (Zimmerman, 2000):

1. Οι δυσκολίες αποτελούν προκλήσεις
2. Η αφοσίωση στην πραγματοποίηση των επαγγελματικών στόχων κινείται σε υψηλά επίπεδα
3. Ασκείται ο προσωπικός έλεγχος
4. Διερευνώνται οι εναλλακτικές επιλογές
5. Η αποφασιστικότητα είναι εμφανής

Η ανάπτυξη της αυτοαποτελεσματικότητας προκύπτει ως αποτέλεσμα στη διάρκεια ανάπτυξης του ατόμου μίας σειράς παραγόντων όπως οι προσωπικές εμπειρίες, η μάθηση, η σωματική και συναισθηματική κατάσταση του ατόμου και τα κοινωνικά πρότυπα (Bandura, 1997).

Η μάθηση προκύπτει καθώς το παιδί λαμβάνει πληροφορίες από διάφορες πηγές πληροφόρησης, ωστόσο, μία από τις σημαντικότερες αποτελούν οι «σημαντικοί άλλοι» οι οποίοι αποτελούν τα πρόσωπα τα οποία αποφασίζει να μιμηθεί. Οι διερευνητικές δραστηριότητες οδηγούν στην ανάπτυξη ενδιαφερόντων. Το παιδί βρίσκεται σε θέση να κάνει βιώσιμες και κατάλληλες επαγγελματικές επιλογές όταν η ικανότητα υποστηρίζεται από έναν ικανό αριθμό επαγγελματικών πληροφοριών οι οποίες βασίζονται σε σχεδιασμένη διερεύνηση από μέρους του (Super, 1990).

Όσον αφορά τον ρόλο του φύλου κατά την επαγγελματική ανάπτυξη, σύμφωνα με την αναπτυξιακή θεωρία της Gottfredson (1996), τα παιδιά διαχωρίζουν τα επαγγέλματα κατά μήκος των δύο φύλων. Μεταξύ των ηλικιών έξι (6) και οκτώ (8), τα παιδιά αρχίζουν να κατανοούν την ιδέα των ρόλων φύλου, και να παρατηρούν τα επαγγέλματα που αναλαμβάνουν άνδρες και γυναίκες. Επιπλέον όσον αφορά τον ρόλο του έθνους στην επαγγελματική ανάπτυξη, οι Fouad και Winston (2005) κατέληξαν συμπέρασμα (α) ότι η φυλή/εθνικότητα δεν επηρεάζουν σε μεγάλο βαθμό τις φιλοδοξίες σταδιοδρομίας, αλλά (β) ότι υπάρχουν διαφορές μεταξύ των φυλετικών/εθνοτικών ομάδων στις αντιλήψεις των σχετικά με τις εργασιακές ευκαιρίες και τα εμπόδια. Όπως έχει υποστηριχθεί, (Smith, 1983) η έννοια της εργασίας κατέχει διαφορετικές σημασίες σε όλες τις ομάδες, σε

συνάρτηση με τις κοινωνικοπολιτισμικές, ιστορικές και πολιτικές εμπειρίες. Οι Cook, Herrner, και O'Brien (2002) υποστήριξαν ότι τα άτομα δεν κάνουν αποφάσεις επαγγέλματος σε ένα κενό.

Το μοντέλο συμβουλευτικής σταδιοδρομίας περιγράφει πώς κοινωνικοί κανόνες και αξίες (μακροσύστημα) και το πλαίσιο στο οποίο κατοικούν τα άτομα (σπίτι, σχολείο) αλληλεπιδρούν για να διαμορφώσουν τις αποφάσεις του ατόμου για το επάγγελμα. Μέσω της παρούσας θεωρητικής ανάλυσης, φαίνεται πως η επαγγελματική ανάπτυξη αποτελεί μία διαδικασία δια βίου μάθησης με βασικό στάδιο την παιδική ηλικία ωστόσο υπάρχει ερευνητικό κενό στη μελέτη της «φύσεως» της εν λόγω μάθησης (Watson & McMahon, 2005).

## 1.2 Επαγγελματική Ταυτότητα κι Εκπαίδευση

Το σχολείο και γενικότερα η εκπαίδευση, παράλληλα με το οικογενειακό και το φιλικό περιβάλλον είναι ο σημαντικότερος θεσμός για την κοινωνικοποίηση των μελών της κοινωνίας. Η συγκεκριμένη θέση αποτελεί βάση της συζήτησης σχετικά με τη σύνδεση μεταξύ της εκπαίδευσης και της δημιουργίας της ταυτότητας στην παιδική ηλικία στα πλαίσια της «κοινωνικής αλληλεπίδρασης» (Scourfield et. al., 2006). Ένα μεγάλο μέρος της διαδικασίας της επαγγελματικής διαπαιδαγώγησης αναλαμβάνει το σχολικό περιβάλλον στο οποίο ο μαθητής μπορεί να αποσαφηνίσει τα ενδιαφέροντα και τις φιλοδοξίες του και να συνειδητοποιήσει τις δυνατότητές του. Ο χώρος του σχολείου αποτελεί το περιβάλλον όπου τα παιδιά παίρνουν χρήσιμες πληροφορίες, για διάφορα επαγγέλματα, που θα βοηθήσουν στη σωστή επιλογή της περαιτέρω εκπαίδευσης και εξειδίκευσης αλλά και μηχανισμό ο οποίος ωθεί τα παιδιά στην τριτοβάθμια εκπαίδευση και στην αγορά εργασίας. Κατά τη διάρκεια της εκπαιδευτικής διαδικασίας, οι μαθητές δέχονται κρυφά και φανερά μηνύματα και δομούν μία «τράπεζα» πληροφοριών η οποία ενισχύει τον επαγγελματικό προσανατολισμό (Κρουσταλλάκης, 1998).

Οι υπεύθυνοι του εκπαιδευτικού μηχανισμού- από τους συμβούλους έως τους διοικητικούς και τους διαμορφωτές της εκπαιδευτικής πολιτικής- και ιδίως οι εκπαιδευτικοί, είναι χρήσιμο να αναγνωρίζουν και να κατανοούν εκείνες τις διαστάσεις της εκπαίδευσης οι οποίες απειλούν την ταυτότητα των μαθητών και παρεμποδίζουν τις απαραίτητες λειτουργίες στη μάθηση. Οι εκπαιδευτικοί θα πρέπει να μπορούν να είναι σε θέση να λειτουργούν με τρόπο ώστε να ενισχύουν την κριτική και δημιουργική σκέψη και τον ηθικό στοχασμό. Μέσω αυτών των πρακτικών οι εκπαιδευτικοί καθίστανται ικανοί να παρεμβαίνουν μέσω παιδαγωγικών πρακτικών οι οποίες (α) μειώνουν τις απειλές που δέχεται η ταυτότητα και (β) ενδυναμώνουν την ταυτότητα καθιστώντας την λιγότερο ευάλωτη στις απειλές. Μια τέτοια επεξεργασία της ταυτότητας θα μπορούσε να συμβάλει και στη μείωση κοινωνικών προβλημάτων όπως ο ρατσισμός και η βία, που συχνά είναι αποτέλεσμα αδύναμων, ευάλωτων και

απειλημένων ταυτοτήτων (Δραγώνα, 2007). Ωστόσο, συχνό φαινόμενο αποτελούν οι συγκρούσεις ανάμεσα στην ταυτότητα και τη μάθηση. Συχνά οι εκπαιδευτικοί ερμηνεύουν τη δυσκολία των μαθητών απέναντι στη μάθηση είτε ως αποτέλεσμα μειωμένης ικανότητας ή λιγότερης ευφυΐας είτε ως έλλειψη κινήτρων ή ανεπαρκούς προσπάθειας. Έτσι, άλλοτε πολλαπλασιάζουν τις πρωτοβουλίες τους για να κινητοποιήσουν τους μαθητές και άλλοτε απογοητεύονται και αποθαρρύνονται. Συνήθως οι εκπαιδευτικοί δε στρέφονται προς την αναζήτηση άλλων οι οποίες ενδέχεται να αναστέλλουν τις ικανότητες των παιδιών και να εμποδίζουν τη μάθηση (Δραγώνα, 2007). Παρόλα αυτά από την πλευρά της Ψυχολογίας περισσότερο προφανή εμπόδια αποτελούν οι απειλές προς την ταυτότητα τις οποίες ενδέχεται να ασκούν διάφορες πλευρές της εκπαίδευσης. Τέτοιες απειλές συχνά προέρχονται από αυτό που ονομάζεται «υποκειμενικό αναλυτικό πρόγραμμα» με το οποίο εννοούμε τις συγκεκριμένες, συναισθηματικά φορτισμένες σημασίες που μπορεί να έχει κάθε γνωστικό αντικείμενο για το μαθητή. Σύμφωνα με τον Bracher, υπάρχουν πλήθος γνωστικές πληροφορίες που είναι πιθανό να απειλήσουν την οντολογική ταυτότητα του μαθητή (Bracher, 1999). Οι συγκεκριμένες «απειλές» όχι μόνο ενισχύουν την παρεμπόδιση της μάθησης και της εξέλιξης αλλά επιπλέον ανακινούν αντιστάσεις, αν όχι παλινδρομήσεις. Ωστόσο αυτό δε σημαίνει την αποφυγή της έκθεσης των μαθητών στο διαφορετικό και το ανοίκειο αλλά υποδεικνύει τη δύναμη του αναλυτικού προγράμματος στην αποδιοργάνωση ή μη των μαθητών και στην ενεργοποίηση των αμυντικών μηχανισμών προς την ουσιαστική μάθηση (Δραγώνα, 2007).

Για την Scheibe (1995) η κοινωνικοποίηση είναι μέρος της ψυχολογικής ανάπτυξης του ατόμου και πραγματοποιείται μέσα από μηχανισμούς, όπως η ταύτιση, η συγκυρία, η οικειοποίηση ή η εκμάθηση ρόλων. Η διαδικασία της κοινωνικοποίησης αποτελεί κλειδί στη μελέτη της διαμόρφωσης της ταυτότητας και ιδιαίτερα της διαμόρφωσης της ταυτότητας των παιδιών μέσω της εκπαίδευσης. Τα τρία βασικά στοιχεία της εκπαίδευσης τα οποία παρουσιάζονται να αποτελούν φορείς συμβόλων, αξιών και μηνυμάτων σχετικά με την υπό διαμόρφωση παιδική ταυτότητα είναι το αναλυτικό πρόγραμμα, το σχολικό παιδαγωγικό υλικό και η ιδεολογία των ίδιων των εκπαιδευτικών που τα εφαρμόζουν και τα χρησιμοποιούν. Τα τρία αυτά στοιχεία δεν λειτουργούν ανεξάρτητα το ένα από το άλλο, αντίθετα, λειτουργούν σε συνεχή αλληλεπίδραση και αλληλεξάρτηση. Η διαδικασία της κοινωνικοποίησης μέσω του σχολείου ως επίσημη κοινωνικοποίηση και μέσω της κοινωνικοποίησης που προκύπτει από την αλληλεπίδραση με το οικογενειακό και φιλικό περιβάλλον η οποία αναφέρεται ως ανεπίσημη κοινωνικοποίηση, αν βρίσκονται σε συμφωνία ενισχύεται η αίσθηση της οποιασδήποτε προβαλλόμενης ταυτότητας (Spyrou, 2006).

## **2. Ετερότητα και Στερεότυπα στην Παιδική Ηλικία**

Η παιδική ηλικία αποτελεί ένα στάδιο κομβικής σημασίας για να θιγούν ζητήματα που ασχολούνται με προκαταλήψεις, διακρίσεις, και επομένως σημαντικό στάδιο ώστε να ενθαρρύνουν τα παιδιά να εκτιμήσουν την ετερότητα ως έναν τρόπο για να ξεπεραστούν τα στερεότυπα (NAEYC, 2009).

### **2.1 Αποσαφήνιση των εννοιών «Ετερότητα» και «Στερεότυπα»**

Η ετερότητα ως έννοια αποτελεί βασικό στοιχείο κάθε κοινωνιογνωστικού συστήματος κατηγοριοποιήσεων κι αναπαραστάσεων του περιβάλλοντος (Κωνσταντοπούλου, 2002, σελ., 12). Αποτελώντας στοιχείο της ταυτότητας, υποδηλώνει την ομοιότητα αλλά και τη διαφορετικότητά μας προς τους άλλους υποδεικνύοντας τη συμπληρωματικότητά μας. Κατ' αυτόν τον τρόπο τα στοιχεία του κάθε ατόμου όπως η γλώσσα, η θρησκεία, ο πολιτισμός έχουν ως αποτέλεσμα την εμφάνιση διαφορετικών μορφών ετεροτήτων (Γκέφου-Μαδιανού, 1998, σελ., 11). Η «ετερότητα» δηλαδή αποτελεί την αναγκαία, συστατική αλλά ταυτόχρονα και την πιο προβληματική συνιστώσα της ταυτότητας η οποία συνιστά μία διαφορούμενη πραγματικότητα (Ναυρίδης & Χρηστάκης, 1997). Επίσης, υποστηρίζεται η «ανατρεπτική» φύση της «ετερότητας». Το δικαίωμα ύπαρξης του «άλλου» δηλώνει ως ένα σημείο την αμφισβήτηση του «εγώ». Σε μία εποχή όπως η σημερινή κατά την οποία καταργούνται σύνορα και διακρίσεις, το θέμα της ετερότητας παίρνει μία ιδιάζουσα εννοιολογική σημασία όχι μόνο φιλοσοφικού περιεχομένου αλλά κι ως προς την παιδευτική λειτουργία της και τον επιστημολογικό προσδιορισμό της (Γκέφου-Μαδιανού, 1998, σελ., 11). Η κυρίαρχη ιδεοτυπική δυτικοκεντρική λογική κατανοεί ως «ετερότητα» αφενός τις πολιτισμικές διαφορές κι αφετέρου τις κοινωνικές εκφράσεις και παρουσίες που ξεφεύγουν από εκείνες οι οποίες θεωρούνται «φυσιολογικές». Οδηγούμαστε επομένως στη διαμόρφωση ενός σύγχρονου «μεταμοντέρνου» πολιτισμού σχεδόν κοινό στους λαούς του πλανήτη μέσα από τη χρήση των νέων τεχνολογιών και την προσφορά της «παγκοσμιοποιημένης» πολιτιστικής βιομηχανίας (Κωνσταντοπούλου, 2000).

Όσον αφορά τον ορισμό της έννοιας στερεότυπο πρόκειται για μία γενίκευση την οποία κατασκευάζουμε και την αποδίδουμε σε όλα τα μέλη μίας ανθρώπινης ομάδας. Ωστόσο, τα στερεότυπα δεν αποτελούν στατικές εικόνες αλλά γνωστικές κατασκευές, γνωστικά σχήματα τα οποία επηρεάζουν τις πληροφορίες τις οποίες δεχόμαστε από το περιβάλλον επιδρώντας στο κατά πόσο και πότε μία ήδη εγγεγραμμένη πληροφορία στον εγκέφαλό μας θα ανασυρθεί ή όχι. Η διαφορά των στερεοτύπων με άλλα γνωστικά σχήματα έγκειται στον βαθμό που συμβάλλουν σε κοινωνικές αδικίες. Ο ορισμός του όρου «στερεότυπο» δόθηκε από τον Walter Lippmann ο οποίος ήταν δημοσιογράφος κι εμπνεύστηκε τον όρο από τον χώρο της τυπογραφίας, όπου ως «στερεότυπο» αναφέρεται η μεταλλική μήτρα που χρησιμοποιείται για την τύπωση επαναλαμβανόμενων και πανομοιότυπων εικόνων των τυπογραφικών

στοιχείων. Κατ' αναλογία μετέφερε τον όρο στον τρόπο με τον οποίο οι άνθρωποι δείχνουν να εφαρμόζουν με έναν όμοιο τρόπο την εντύπωση που έχουν σχηματίσει για μία κοινωνική ομάδα και τα μέλη της. Όπως υποστήριξε, αντιλαμβανόμαστε την πραγματικότητα μέσα από εικόνες που είναι σχηματισμένες ήδη στο μυαλό μας (pictures in our heads) οι οποίες διαμεσολαβούν στη σχέση μας με το πραγματικό (Lippmann, 1988).

Κύριο χαρακτηριστικό γνώρισμα των στερεοτύπων αποτελεί η σημασία της εμπειρίας για την απόκτησή τους και η αναπαραγωγή του μέσω μίας γενίκευσης. Αυτό έχει ως αποτέλεσμα να μη λαμβάνονται υπόψη οι ιδιαιτερότητες κάθε ατόμου που ανήκει σε μία ομάδα και να αποδίδονται σε αυτήν γενικά, πάγια κι επαναλαμβανόμενα χαρακτηριστικά. Ο επιστημονικός ορισμός του στερεοτύπου καταγράφεται ως εξής: *«Το στερεότυπο είναι μια μονόπλευρη, υπερβολική και συνήθως προκατειλημμένη θεώρηση μιας ομάδας, φυλής ή τάξης ανθρώπων και συνήθως συνδέεται με τον ρατσισμό και την προκατάληψη του φύλου. Τα στερεότυπα παρουσιάζουν συχνή αντίσταση στην αλλαγή ή στη διόρθωση ακόμη κι όταν υπάρχουν ενδείξεις που την αναιρούν κι αυτό γιατί δημιουργούν μια αίσθηση κοινωνικής αλληλεγγύης»* (Abercrombie, Hill & Turner, 1984). Αποτελούν, επομένως, πολιτισμικές κατασκευές για κάποιες κοινωνικές ομάδες αντικατοπτρίζοντας το είδος τους και δημιουργώντας παράλληλα προσδοκίες για την αναμενόμενη συμπεριφορά του άλλου οδηγώντας στο φαινόμενο που αποκαλείται «αυτοεκπληρούμενη προφητεία» (Augoustinos & Walker, 1995). Όσον αφορά τους παράγοντες οι οποίοι επηρεάζουν τον σχηματισμό στερεοτύπων διακρίνονται σε τρεις κατηγορίες (Αμπατζοπούλου, 1998):

- α) Αυτοί που πηγάζουν από την απευθείας εμπειρία του ατόμου και την προσωπική του επαφή με το περιβάλλον
- β) Οι προερχόμενοι από εμπειρίες του πρωτογενούς πλαισίου κοινωνικοποίησης του ατόμου καθορίζοντας τη συμπεριφορά του με μίμηση και υιοθέτηση μορφών συμπεριφοράς της κοινωνικής ομάδας στην οποία ανήκει το άτομο
- γ) Οι δευτερογενείς, δηλαδή εκείνοι οι οποίοι πηγάζουν από τα μέσα επικοινωνίας, όπως βιβλία, τηλεόραση, ραδιόφωνο, θέατρο, λογοτεχνία, εμπειρία τρίτων κ.τ.λ.

Είναι σημαντικό να διευκρινιστεί πως τα «στερεότυπα» δεν αποτελούν υποχρεωτικά αρνητικές γενικεύσεις αλλά μπορεί να είναι και θετικές (λ.χ οι Έλληνες είναι φιλόξενοι και γλεντζέδες). Η αρνητική χροιά της γενίκευσης των ομάδων περικλείεται στον όρο «προκατάληψη» η οποία αντιστοιχεί σε αρνητικό και υποτιμητικό στερεότυπο. Η διαφορά μεταξύ στερεοτύπων και προκαταλήψεων είναι ότι τα στερεότυπα αποτελούν προϊόν ασυνείδητων διεργασιών ενώ οι προκαταλήψεις αποτελούν προϊόντα συνειδητού γνωστικού ελέγχου (Devine, 1989). Όπως χαρακτηριστικά κατέγραψαν οι Elias και Scotson (1996), η κατασκευή του «επικίνδυνου» και «ανήθικου» ξένου αποτελεί λειτουργικό κομμάτι των προσπαθειών διαφύλαξης της μονοπωλιακής διαχείρισης των κοινωνικών αγαθών εκ



μέρους της πλειοψηφίας. Μέσα από έρευνές τους αποδείχθηκε πως όσο μεγαλύτερη είναι η ανισότητα στις σχέσεις εξουσίας μεταξύ των ομάδων, τόσο ισχυρότερες είναι οι προκαταλήψεις και τόσο μεγαλύτερη είναι η απόρριψη των προσπαθειών των μειονοτικών ομάδων για κοινωνική ένταξη και ίση μεταχείριση. Τα στερεότυπα φαίνεται να μαθαίνονται σε πολύ μικρή ηλικία, πριν ακόμη το παιδί αποκτήσει αίσθηση της ιδέας της ομάδας στην οποία αναφέρονται. Το ερευνητικό ενδιαφέρον από τη δεκαετία του 1930 και μετά κινήθηκε προς τη μελέτη της ανάπτυξης στερεοτύπων και προκαταλήψεων στα παιδιά.

## **2.2 Ο ρόλος των στερεοτύπων στις αντιλήψεις των μικρών παιδιών**

Τα παιδιά έρχονται στο νηπιαγωγείο έχοντας ήδη τη δική τους ιστορία, δηλαδή ένα σύνολο γνώσεων με την οποία μπορούν να εννοούν και να παρανοούν αρκετά πράγματα να καταλαβαίνουν τον εαυτό τους και να ερμηνεύουν τον τρόπο με τον οποίο λειτουργούν οι άνθρωποι. Όπως αναφέρεται, τα παιδιά τα οποία μεγαλώνουν σε πολυπολιτισμικές κοινωνίες ήδη από την ηλικία των τριών (3) ετών έχουν αντιληφθεί την κοινωνική δομή της ομάδας της κοινότητας στην οποία ανήκουν, αντιλαμβανόμενα τις σχέσεις εξουσίας μεταξύ πλειονότητας και μειονότητας (Nesdale, 2001). Η συγκεκριμένη γνώση πρόκειται για διαμεσολαβημένη γνώση η οποία βρίσκεται υπό την επιρροή του πολιτισμού και των αξιακών προτύπων του περιβάλλοντος στο οποίο μεγαλώνουν (Cuffaro, 2000). Σύμφωνα με τις θέσεις του Αναλυτικού Προγράμματος κατά των Διακρίσεων (Anti-Bias Curriculum) της Derman-Sparks (1989), η συνειδητοποίηση των στερεοτύπων και των προκαταλήψεων συνιστά τη βασικότερη προϋπόθεση η οποία οδηγεί σε δημιουργική αντιπαράθεση των παιδιών με τις διαφορές. Η συνειδητοποίηση των στερεοτύπων δεν αντιστοιχεί σε ανακάλυψη ενός ελλείμματος στη γνώση μας για τους «άλλους» αλλά σε ευαισθητοποίηση και κριτική αντιπαράθεση με το γεγονός ότι τα παιδιά γίνονται αποδέκτες μηνυμάτων που αφορούν τη διασύνδεση μεταξύ συγκεκριμένων γνωρισμάτων, όπως είναι το χρώμα του δέρματος, η εθνοπολιτισμική προέλευση, το φύλο, τα οποία αποτελούν στοιχεία που ενέχουν κοινωνική δύναμη, κοινωνικά προνόμια ή κοινωνική απαξίωση. Πρόκειται για διαδικασίες που χαρακτηρίζουν την «κουλτούρα της κυριαρχίας». Όπως επισημαίνεται, ακόμη και η εκπαίδευση κατά των προκαταλήψεων, υπό ορισμένες συνθήκες, είναι σε θέση να συμβάλει στη διάχυση στερεοτύπων και προκαταλήψεων. Σε ένα τέτοιο πλαίσιο εκπαίδευσης γίνεται αναφορά στον πολιτισμό των «Άλλων» μέσα από γενικεύσεις από τους εκπαιδευτικούς οι οποίοι κατασκευάζουν πλασματικές διαφορές (Γκόβαρης, 2002).

Οι Trautner, Helbing, Sahm και Penning (1989) διαμόρφωσαν ένα μοντέλο σύμφωνα με το οποίο τα παιδιά προσχολικής ηλικίας έχουν γνώση των στερεοτύπων και τα χρησιμοποιούν αφενός για να προβούν σε γενικεύσεις και αφετέρου για την αυτοπαρουσίαση. Χαρακτηριστικό παράδειγμα αποτελεί

η γενίκευση για το φύλο των ατόμων σύμφωνα με την οποία «*όλοι οι άνδρες είναι δυνατοί*» και «*όλες οι γυναίκες είναι αδύναμες*». Προκαταλήψεις και στερεότυπα φαίνεται να αναπαράγονται μέσα από δραστηριότητες των παιδιών όπως τα παιχνίδια μίμησης διότι μέσα από τα σύμβολα και τους συμβολισμούς αυτών των παιχνιδιών αναπαράγονται στάσεις οι οποίες έχουν ως αποτέλεσμα διάφορες μορφές ρατσισμού. Η Rowlishta και οι συνεργάτες της (1994) σε ερευνά τους διαπίστωσαν σαφείς προκαταλήψεις στη συμπεριφορά παιδιών προσχολικής και σχολικής ηλικίας απέναντι σε ομάδες στις οποίες δεν ανήκαν ή δε διέθεταν κοινά χαρακτηριστικά με τη δική τους. Ωστόσο, φαίνεται πως οι συγκεκριμένες προκαταλήψεις των παιδιών είτε αναφέρονται στο φύλο, τη φυλή ή την εθνικότητα είναι δυνατόν να αναθεωρηθούν κατά την πρώτη σχολική ηλικία. Η κατάλληλη προσέγγιση θα πρέπει να λαμβάνει χώρα ακόμη πριν από τη σχολική ηλικία καθώς όπως φαίνεται μέσα από έρευνα των Aboud και Doyle (1996) ακόμη κι από την ηλικία των δύο (2) ετών το παιδί είναι σε θέση να διακρίνει διαφορές στους ανθρώπους όπως το διαφορετικό χρώμα ενώ στα τρία (3) του έτη διακρίνει τα δύο φύλα κατατάσσοντας τον εαυτό του στο αντίστοιχο φύλο. Στα πέντε (5) έτη εμφανίζεται η προτίμηση προς τα μέλη της ομάδας του η οποία γίνεται εντονότερη κατά την πρώτη σχολική ηλικία. Αναφορικά με την πρώτη σχολική ηλικία, τα αποτελέσματα έδειξαν πως οι διακρίσεις επεκτείνονται και σε άλλα χαρακτηριστικά όπως το βάρος και η ευφυία. Κατ'αυτόν τον τρόπο ο «κόσμος» των παιδιών χωρίζεται σε ομάδες με «σαφείς» ομοιότητες και διαφορές. Καθοριστικός στη συγκεκριμένη διαδικασία είναι ο ρόλος της εκπαίδευσης. Η Sammons (1995) σημειώνει πως η μεταχείριση του παιδιού από την εκπαίδευση ενδέχεται να αποτελεί πλεονέκτημα ή μειονέκτημα ανάλογα με την καταγωγή από μειονοτικές εθνοτικές ομάδες και τη συγκεκριμένη πολιτισμική προδιάθεση. Οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών αναφορικά με τα χαρακτηριστικά ταυτότητας είναι ουσιώδεις για τις σχέσεις που θα αναπτύξουν με τους μαθητές και ενδέχεται να αποτελούν σημαντικό παράγοντα προώθησης της ισοτιμίας στην τάξη. Τα στερεότυπα είναι, επίσης, πιθανόν να ενισχύονται ή να αποδυναμώνονται από σχολικά συγγράμματα και το παιδαγωγικό υλικό του σχολείου Eurydice (2010).

### **2.2.1 Στερεότυπα σχετικά με την έμφυλη Ταυτότητα**

Είναι ευρύτερα αποδεκτό ότι η προσωπικότητα ανάμεσα στα δύο φύλα, συμπεριλαμβανομένων των χαρακτηριστικών και των τρόπων συμπεριφοράς, είναι αποτέλεσμα κοινωνικών κι όχι βιολογικών παραγόντων (Μαραγκουδάκη, 2003). Επομένως αναφερόμαστε στην έννοια του φύλου ο οποίος στην αγγλική γλώσσα αποδίδεται με τον όρο «gender» και αντιστοιχεί στις πολιτισμικές και κοινωνικές επιρροές που διαμορφώνουν τη συμπεριφορά και τα χαρακτηριστικά ανδρών και γυναικών (Muehlenhard & Peterson, 2011). Σύμφωνα με την Tibbets (1975) η κοινωνικοποίηση για τους ρόλους των φύλων περιλαμβάνει «*τις διαφορετικές διαδικασίες και τα διαφορετικά μέσα που χρησιμοποιούνται*

για την προετοιμασία των αρσενικών και θηλυκών ατόμων για τους ρόλους οι οποίοι θεωρούνται κατάλληλοι για το φύλο τους». Η εν λόγω κοινωνικοποίηση είναι δυνατόν να πραγματοποιηθεί με δύο τρόπους. Ο πρώτος αφορά τη διαφορετική αλληλεπίδραση των μελών της κοινωνίας με κάθε παιδί ανάλογα με το αν πρόκειται για αγόρι ή για κορίτσι ενώ ο δεύτερος τρόπος αφορά τις γνωστικές ικανότητες του παιδιού και την ικανότητα του να μιμείται πρότυπα -πραγματικά ή συμβολικά - του ίδιου με αυτό φύλου. Σε αυτό το πλαίσιο κοινωνικοποίησης το μικρό αγόρι και κορίτσι συνειδητοποιεί τον διαχωρισμό των ανθρώπων ανάλογα με το φύλο, εντάσσοντας τον εαυτό του σε ένα από τα δύο, οικειοποιώντας παράλληλα τα «αποδεκτά» για το φύλο τους χαρακτηριστικά, τους τρόπους συμπεριφοράς και τις ικανότητες τα οποία ενθαρρύνονται από το περιβάλλον τους (Maccoby & Jacklin, 1974).

Όσον αφορά τα στερεότυπα που διακρίνονται στις απόψεις των παιδιών, από την ηλικία των τριών (3) ετών έχουν κατανοήσει πως οι άνθρωποι «χωρίζονται» σε φύλα χωρίς να αντιλαμβάνονται από πού προέρχεται ο συγκεκριμένος διαχωρισμός. Για τον εντοπισμό του κάθε «γένους» βασίζονται στα εξωτερικά χαρακτηριστικά τους όπως το ντύσιμο, το μήκος των μαλλιών, τα κοσμήματα και ούτω καθεξής. Αποτελέσματα ερευνών δείχνουν πως τα παιδιά αυτής της ηλικίας διατηρούν τη διάκριση με βάση τα εξωτερικά χαρακτηριστικά κι όχι την ανατομική κατασκευή του σώματος από την ηλικία των τριών (3) και τεσσάρων (4) ετών έως την ηλικία των επτά (7) ετών. Στο συγκεκριμένο διάστημα θεωρούν πως οποιαδήποτε αλλαγή στην εξωτερική εμφάνιση ή στις δραστηριότητες του ατόμου, συνεπάγεται την αλλαγή στο φύλο του. Σύμφωνα με τον ορισμό του Kohlberg (1968), τα παιδιά δεν έχουν κατανοήσει δηλαδή τη σταθερότητα του φύλου ανεξάρτητα από τα χαρακτηριστικά και τις δραστηριότητες που κοινωνικά αποδίδονται σε αυτό. Επομένως, διακρίνεται πως η έννοια της σταθερότητας του φύλου εξαρτάται από τη γενικότερη γνωστική και νοητική ανάπτυξη του παιδιού κι επιτυγχάνεται στην ηλικία των τεσσάρων (4) με έξι (6) ετών, στην περίοδο δηλαδή της προσχολικής ηλικίας (Μαραγκουδάκη, 2003).

Σύμφωνα με τις νέες προσεγγίσεις για την έμφυλη ταυτότητα δεν είναι μόνο υψίστης σημασίας οι διαφορές που αποδίδονται στο κάθε φύλο αλλά οι συνέπειες της έμφασης αυτών των διαφορών. Ανάλογος τομέας στον οποίο γίνονται εμφανείς οι συγκεκριμένες επιπτώσεις είναι ο τομέας που αφορά το επάγγελμα. Χαρακτηριστικό παράδειγμα μίας στερεοτυπικής προσέγγισης για τα δύο φύλα αποτελεί αυτή της Hutt (1972) η οποία στο βιβλίο της «Males and Females» υποστήριξε πως οι γυναίκες και οι άντρες είναι ουσιαστικά διαφορετικοί κι ως εκ τούτου τα χαρακτηριστικά τους δεν είναι δυνατόν να υποβληθούν σε αλλαγές. Στο πλαίσιο της συντηρητικής αυτής άποψης, ο ρόλος της εκπαίδευσης έγκειται στην κοινωνικοποίηση και εκπαίδευση των αγοριών και των κοριτσιών με τέτοιο τρόπο ώστε να αναλάβουν τους «φυσικούς» τους ρόλους ως άντρες (να κερδίζουν τα προς το ζην, να εργάζονται, να ηγούνται της οικογένειας) και ως γυναίκες (προσανατολισμένες στην ανατροφή, φροντίδα και

αφοσίωση στην οικογένεια). Επομένως, γίνεται κατανοητή η σημασία του διαφορετικού τρόπου αντιμετώπισης αναγνώρισης και αλληλεπίδρασης τους με το κοινωνικό τους περιβάλλον. Όπως χαρακτηριστικά αναφέρεται: «Οι βιολογικές διαφορές ανάμεσα στα φύλα δεν επηρεάζουν άμεσα την ανάπτυξη του ρόλου του φύλου. Η επίδραση είναι έμμεση, αποτέλεσμα των τυπικών κοινωνικών αντιδράσεων στις διαφορές αυτές» (Cahill, 1983). Αναφορικά με τον καίριο ρόλο της εκπαίδευσης στην αντιμετώπιση των έμφυλων διαφορών, φαίνεται πως επηρεάζεται από ένα ευρύ φάσμα παραγόντων μάθησης στο οικογενειακό περιβάλλον, το οποίο εάν περιλαμβάνει κατάλληλες δραστηριότητες όπως ανάγνωση κατάλληλων βιβλίων, τραγούδια και παιχνίδια έχει θετικά αποτελέσματα (Melhuish et al., 2008). Το σχολικό περιβάλλον ασκεί εξίσου κι ακόμη σημαντικότερη επίδραση στο παιδί, καθώς τα παιδιά προσχολικής ηλικίας έχουν την τάση να συμμορφώνονται σε αυτά που υποστηρίζονται για το φύλο τους καθώς και να μιμούνται και να οικειοποιούνται τους τρόπους συμπεριφοράς και τις δραστηριότητες των «μοντέλων» όμοιου φύλου με τα ίδια. Επομένως, ο ρόλος του εκπαιδευτικού είναι να καθορίζει το είδος των μοντέλων που παρουσιάζονται στα παιδιά μέσω του παιδαγωγικού υλικού. Όπως αποδεικνύουν έρευνες για την προσχολική ηλικία, η διαφοροποίηση των φύλων ενισχύεται στο χώρο του νηπιαγωγείου συνεχίζοντας τις στερεότυπες αντιλήψεις των παιδιών για το φύλο τους αλλά και για το έτερο φύλο. Όπως φαίνεται, οι ρόλοι, τα επαγγέλματα και τα χαρακτηριστικά προσωπικότητας που αποδίδονται στους πρωταγωνιστές- στα συμβολικά δηλαδή μοντέλα- των παιδικών βιβλίων για παιδιά προσχολικής ηλικίας προβάλλουν και αντικατοπτρίζουν τις σχετικές στερεότυπες κοινωνικές αντιλήψεις (Μαραγκουδάκη, 2003). Γίνεται αντιληπτό λοιπόν ότι οι στερεότυπες αντιλήψεις που επικρατούν στο χώρο του σχολείου αφενός από τα παιδιά κι αφετέρου από τους εκπαιδευτικούς είναι ποικίλες.

Όσον αφορά τις σχολικές επιδόσεις αναλόγως του φύλου, στις περισσότερες χώρες τα κορίτσια παρουσιάζουν εξίσου καλά αποτελέσματα με τα αγόρια, ωστόσο τείνουν να έχουν χαμηλότερη αυτοαντίληψη στον εν λόγω τομέα. Σε σύγκριση με τα αγόρια, τα κορίτσια αναφέρουν χαμηλότερα επίπεδα εμπιστοσύνης στις δυνάμεις τους στο μάθημα της επιστήμης. Ωστόσο, το ενδιαφέρον ανάμεσα σε αγόρια και κορίτσια δεν παρουσιάζει διαφορές. Σημαντικό είναι, επίσης, πως δε σημειώνεται διαφορά στην έφεση αγοριών και κοριτσιών να ασχοληθούν με την επιστήμη στις μελλοντικές τους σπουδές ή επαγγελματικές σταδιοδρομίες (Eurydice, 2010). Τα στερεότυπα φαίνεται να δημιουργούν μια «αυτοεκπληρούμενη προφητεία» η οποία ενισχύει τις διαφορές των φύλων σε κάθε κοινωνία η οποία παράγει και αναπαράγει μέσω των φορέων της και των μηχανισμών της, συγκεκριμένα πρότυπα και μοντέλα συμπεριφοράς για το κάθε φύλο. Τα παιδιά εσωτερικεύουν τις απόψεις των μεγάλων και συμπεριφέρονται όπως αναμένεται να συμπεριφερθούν (Eccles, Jacobs, & Harold, 1990).

Το συγκεκριμένο φαινόμενο γίνεται εμφανές και μέσα στο πλαίσιο διεθνών μελετών οι οποίες διερευνούν τον βαθμό στον οποίο η εκπαιδευτική επίδοση αποδίδεται σε κοινωνικούς παρά σε

βιολογικούς παράγοντες. Μέσω των πορισμάτων αυτών φαίνεται πως η σχετική «ανωτερότητα» των κοριτσιών οφείλεται κυρίως σε ψυχολογικούς παράγοντες όπως η μεγαλύτερη σχέση που εμφανίζουν με την «κουλτούρα της μάθησης», ενώ η επίδοση των αγοριών επηρεάζεται περισσότερο από ζητήματα που έχουν σχέση με τη (λιγότερη) πειθαρχία και τη συμπεριφορά (Halldorsson & Olafsson, 2009).

Όπως υποστηρίζεται, η μορφή της ανισότητας των φύλων σήμερα διαθέτει μία περισσότερο πολύπλοκη μορφή. Οι έμφυλες διαφορές που παρουσιάζονται στην εκπαίδευση ενδέχεται να έχουν αρνητικές επιπτώσεις τόσο στην οικονομική ανάπτυξη όσο και στην κοινωνική συμμετοχή των ατόμων. Απο τα στοιχεία ερευνών προκύπτει πως οι γυναίκες εξακολουθούν να υπό-εκπροσωπούνται στους τομείς των μαθηματικών, των επιστημών και της τεχνολογίας, ενώ παράλληλα τα αγόρια είναι πιθανότερο να σημειώνουν χαμηλές επιδόσεις στην ανάγνωση. Επομένως, καταδεικνύεται η αναγκαιότητα της διαδικασίας χάραξης πολιτικών και στρατηγικών με στόχο τη βελτίωση του εκπαιδευτικού επιτεύγματος αναφορικά με την αντιμετώπιση των έμφυλων διαφορών (ΠΟΓΟ-ΕΔΟΝ, 2012).

### **2.2.2 Στερεότυπα σχετικά με την Εθνοπολιτισμική Ταυτότητα**

Τα στερεότυπα με βάση την εθνοπολιτισμική ταυτότητα αναφέρονται στον όρο «εθνοπολιτισμική ετερότητα». Ο όρος χρησιμοποιείται για να υποδηλώσει τη διαφορετικότητα των κωδίκων, των νοηματοδοτήσεων, των καθημερινών πρακτικών, των γνώσεων και δεξιοτήτων (Κεσίδου, 2009). Η εθνοπολιτισμική ταυτότητα του ατόμου σχετίζεται με την εθνοτική ομάδα στην οποία ανήκει το κάθε άτομο. Η «εθνοτική ομάδα» ως όρος εμφανίστηκε στα μέσα της δεκαετίας του '50 στην Αμερικανική Κοινωνιολογία. Το 1953 χρησιμοποιήθηκε από τον Αμερικανό κοινωνιολόγο David Riesman (Eriksen, 1993). Οι κοινωνικές αλλαγές του μεταπολεμικού κόσμου οδήγησαν σε αλλαγή των παραδοσιακών ανθρωπολογικών αντικειμένων. Οι νέες κοινωνικές πραγματικότητες απαιτούν τη δημιουργία νέων όρων που υπερβαίνουν την αποικιοκρατική ορολογία (π.χ. τον όρο "φυλές"). Ο όρος «εθνοτική ομάδα» ως περισσότερο «ουδέτερος» παρουσιάζεται κατάλληλος για να καλύψει τις ανάγκες των σύγχρονων κοινωνιών (Williams, 1989). Ο Barth το 1969 εξέδωσε έναν τόμο εργασιών με τίτλο «Εθνοτικές Ομάδες και Σύνορα». Η μελέτη του αποτέλεσε τη βάση πάνω στην οποία βασίστηκαν οι μετέπειτα προσεγγίσεις που έκαναν χρήση του όρου. Σύμφωνα με όσα υποστηρίζονται, το φαινόμενο του «εθνισμού» αποτελεί απόρροια της πρωταρχικής διχοτόμησης του κοινωνικού χώρου ανάμεσα στο «Εμείς» και στο «Αυτοί». Το αποτέλεσμα της συγκεκριμένης διχοτόμησης γίνεται αντιληπτό στις σχέσεις και συναλλαγές ανάμεσα στα δύο μέρη. Το φαινόμενο του εθνισμού αποτελεί εκείνη τη μορφή κοινωνικής οργάνωσης που ορίζεται βάσει ενός τέτοιου συστήματος σχέσεων. Σ' αυτό το πλαίσιο η εθνοτική ταυτότητα δεν είναι αποτέλεσμα πρωτογενών χαρακτηριστικών μιας ομάδας πληθυσμού αλλά συνέπεια κοινωνικών σχέσεων. Αυτό σημαίνει πως δεν αποτελεί συγκέντρωση κάποιων κοινωνικών χαρακτηριστικών αλλά

ύπαρξη συγκεκριμένων κοινωνικών σχέσεων. Η διαπίστωση αυτή συνεπάγεται τη μεταφορά των ερευνών από τη μελέτη του πολιτισμικού περιεχομένου στη μελέτη των ομάδων και τα κοινωνικά χαρακτηριστικά τους και στις διαδικασίες που ορίζουν τις ομάδες αυτές και τις ταυτότητες τους. Η μετάβαση αυτή έδειξε πως οι εθνοτικές ομάδες δεν έχουν μόνιμη και αέναη διαχρονική φύση αλλά έναν χαρακτήρα που μεταβάλλεται ανάλογα με τα εκάστοτε πλαίσια συνθηκών (situationalism) (Barth, 1969). Όσον αφορά την πολιτισμική διαφοροποίηση των μεταναστών, ο Cuche (2001, σελ., 187-195) επισημαίνει την εσφαλμένη ταύτιση της «κουλτούρας των μεταναστών» με την «κουλτούρα καταγωγής». Ο όρος εμπεριέχει αρνητική χροιά υπό την έννοια ότι συνιστά έναν τρόπο άρνησης της πολιτισμικής διαφοροποίησης που υφίσταται μεταξύ των μεταναστών και των συμπατριωτών τους που ζουν στη χώρα «καταγωγής» κι αφετέρου έναν τρόπο να απομονωθούν οι μετανάστες σε μία αμετάβλητη ταυτότητα. Παράλληλα, αγνοούνται οι πολιτισμικές διαφορές των μεταναστευτικών ομάδων της ίδιας χώρας αλλά και η διαφορετικότητα των σχέσεων των ατόμων με την κουλτούρα της χώρας τους καθώς και οι πολιτισμικές διαφορές της χώρας προέλευσης. Η αντιμετώπιση του μετανάστη ως «αντιπρόσωπο» της χώρας του είναι λανθασμένη καθώς δε σχετίζεται με τις πολιτισμικές εξελίξεις αυτής. Κατ'αυτόν τον τρόπο στη σημερινή πολυπολιτισμική κοινωνία φαίνεται τα άτομα να χαρακτηρίζονται από ταυτότητες με εμφανή και προσίδια χαρακτηριστικά. Η πολυπολιτισμικότητα χωρίς την εφαρμογή κατάλληλων μέτρων, φαίνεται να οδηγεί στην επιλογή μίας μόνο ταυτότητας (Banks, 1996). Όπως γίνεται αντιληπτό μία τέτοιου είδους κοινωνική προσέγγιση της πολυπολιτισμικότητας, έχει αντίκτυπο στο σύνολο της κοινωνίας χωρίς να αφήνει αμέτοχα την ηλικιακή ομάδα των παιδιών, με την οποία έχουν ασχοληθεί πλήθος ερευνητών.

Οι Williams, Boswell και Best (1975) διερεύνησαν τη στάση των παιδιών αναφορικά με τα έθνη και διαπίστωσαν πως τα παιδιά επιδεικνύουν μία «παθητική» στάση, εσωτερικεύοντας τα κοινωνικά πρότυπα και τις αξίες. Μέσω αυτών διαπιστώθηκε ένα «μοτίβο» προτίμησης των «λευκών» έναντι των «μαύρων» ακόμη κι από την αντίστοιχη (έγχρωμη) ομάδα παιδιών. Αν και υπάρχουν έρευνες (Bigler et al., 1997) οι οποίες έχουν καταλήξει στο συμπέρασμα πως η κάθε εθνοπολιτισμική ομάδα δείχνει προτίμηση προς τα άτομα και χαρακτηριστικά της «ομάδας» της, ωστόσο, είναι πλέον αποδεκτή η προτίμηση της «κυρίαρχης» ομάδας. Μελέτες με αφορμή τις προκαταλήψεις απέναντι στα «έγχρωμα» άτομα έχουν δείξει ότι τα παιδιά δεν έχουν μόνο εισαχθεί στην έννοια της εθνοπολιτισμικής ταυτότητας αλλά έχουν μάθει και να βασίζονται τις αξιολογήσεις τους για τους ανθρώπους σε αυτή (Goodchild & Gloger, 2005). Πρόσφατη έρευνα (Copping et. al, 2013) διερεύνησε την ύπαρξη στερεοτύπων σε 382 παιδιά δημοτικού σχετικά με τις διαφορές ηλικίας και εθνοπολιτισμικής καταγωγής αναφορικά με τις γνωστικές και αθλητικές ικανότητες. Τα αποτελέσματα έδειξαν τις εξής στερεοτυπικές απόψεις: Οι «έγχρωμοι» θεωρήθηκαν καλύτεροι στον αθλητισμό ενώ οι «Λευκοί» στον ακαδημαϊκό τομέα.

Η έρευνα που αφορούσε τη σύνδεση της ανάπτυξης των παιδιών με τη γνώση σχετικά με τα στερεότυπα δείχνει πως τα μεγαλύτερα παιδιά φαίνεται να έχουν περισσότερο στερεοτυπικές αντιλήψεις από τα μικρότερα παιδιά (McKown & Weinstein, 2003). Αναφορικά με την ύπαρξη στερεοτύπων σχετικά με την εθνοπολιτισμική ταυτότητα και την αποδοχή οι έρευνες δείχνουν σημαντικά αποτελέσματα σε σχέση με την ανάπτυξη των παιδιών καθώς φανερώνεται ακόμη και η ύπαρξη εχθρικών αισθημάτων απέναντι στην ομάδα «υπεροχής» που μεγεθύνονται κατά την ηλικιακή ανάπτυξη των παιδιών (McKown & Strambler, 2009). Οι μελέτες οι οποίες βασίστηκαν στο μοντέλο ηλικιακής ανάπτυξης σταδίων του Piaget ενδιαφέρθηκαν για το «πότε» και «με ποια σειρά» τα παιδιά δημιουργούν τα γνωστικά τους σχήματα για το φαινόμενο του ρατσισμού». Ωστόσο, δε δόθηκε ιδιαίτερη έμφαση στο πλαίσιο στο οποίο τα παιδιά αναπτύσσουν τις συγκεκριμένες αντιλήψεις προσπαθώντας «να βγάλουν νόημα» μέσω της επαφής τους με άλλα άτομα (Park, 2011). Εντούτοις είναι ιδιαίτερα αυξημένη η σημασία της γλώσσας και άλλων συμβολικών εργαλείων τα οποία χρησιμοποιούνται μέσα στο κοινωνικό πλαίσιο όπως τονίστηκε στο έργο του Vygotsky το 1962. Μελετητές οι οποίοι βασίστηκαν στο έργο του, υποστήριξαν πως σημαντικό ρόλο στην ύπαρξη εθνοπολιτισμικών στερεοτύπων στα παιδιά διαδραματίζει ο τρόπος με τον οποίο χρησιμοποιούμε τα κοινωνικά «εργαλεία» (όπως τα εθνοπολιτισμικά συστήματα βάσει των οποίων φαίνεται να διαχωρίζουμε τους ανθρώπους) αλλά και ο τρόπος που μιλάμε γι' αυτά στα παιδιά (Lantolf, 2000).

Εξίσου σημαντικό ρόλο στο κοινωνικοπολιτισμικό πλαίσιο των παιδιών, φάνηκε να διαδραματίζει ο ρόλος των συνομήλικων καθώς ερευνητικά δεδομένα δείχνουν πως οι συνομήλικοι φαίνεται να ασκούν μεγαλύτερη επιρροή κι από τους γονείς στη στάση των παιδιών. Σε σχετική έρευνα με παιδιά προσχολικής ηλικίας, έγχρωμα και λευκά, τα παιδιά στο σύνολό τους προτίμησαν να παίξουν με τις λευκές κούκλες, επηρεαζόμενα από τους συνομηλικούς, υποστηρίζοντας μάλιστα την καλοσύνη τους και δείχνοντας να θέλουν να ταυτιστούν μαζί της (Milner, 1983). Στα ίδια αποτελέσματα φάνηκε να καταλήγει και η έρευνα της Helms (1990) η οποία παρατήρησε την τάση των μαύρων παιδιών να ταυτίζονται με άσπρα παιδιά και να προτιμούν στο παιχνίδι τους άσπρες και όχι μαύρες κούκλες. Διαφαίνεται έτσι ότι τα παιδιά μαθαίνουν να ταυτίζονται με την ομάδα των κοινωνικά ισχυρών δείχνοντας να μην αποδέχονται τον εαυτό τους και να έχουν ως πρότυπο άτομα από τα οποία δεν εισπράττουν καμιά αναγνώριση. Σε αυτές τις περιπτώσεις τα παιδιά χρειάζονται βοήθεια για να εκφράσουν αυτό που νιώθουν όταν αποκλείονται ή στιγματίζονται (Γκόβαρης, Νιώτη & Σταμάτης, 2003).

Οι ερευνητές Duckitt, Wall και Pokroy (1999) χρησιμοποίησαν τις θεωρίες του συμβολισμού των χρωμάτων και αυτή των πρώιμων εμπειριών του ανθρώπου ώστε να ερμηνεύσουν στην προτίμηση που φαίνεται να δείχνουν τα παιδιά στο άσπρο χρώμα και πώς αυτές οι επιλογές μπορούν να επηρεάσουν τη στάση τους προς διάφορες ομάδες ατόμων και να οδηγήσουν στην ανάπτυξη φυλετικών

προκαταλήψεων στο μέλλον. Τα αποτελέσματα έδειξαν σαφή σχέση ανάμεσα στην επιλογή στη διαβάθμιση ενός χρώματος σε σχέση με τις φυλετικές προτιμήσεις. Όπως επισημαίνεται τα παιδιά προσχολικής ηλικίας συνήθως, φοβούνται τις διαφορές του χρώματος μεταξύ των ανθρώπων (Frosch et.al., 1984). Άλλωστε είναι ευρέως αποδεκτό πως το αίσθημα της αυτοεκτίμησης των παιδιών αναπτύσσεται σε σχέση με το κοινωνικό κύρος και την κοινωνική αναγνώριση της ομάδας τους. Η ηλικία των τριών (3) ετών φαίνεται να αποτελεί το σημείο εκκίνησης όπου τα παιδιά αρχίζουν να αντιλαμβάνονται τα μηνύματα του περιβάλλοντος που αφορούν την αξιολόγηση και την κοινωνική θέση των ομάδων τους και αναπτύσσουν την αυτοεικόνα τους σε σχέση με αυτά τα βιώματα. Η σημασία αυτού του γεγονότος για την εκπαίδευση έγκειται στο να λαμβάνονται υπόψη αφενός η ομάδα προέλευσης τους παιδιού κι αφετέρου οι συλλογικές εμπειρίες του στιγματισμού ή της απαξίωσης που φέρνει μαζί του στο σχολείο και οι οποίες συχνά εκδηλώνονται ως φόβοι ανακάλυψης της εθνοτικής τους προέλευσης από τους συνομηλίκους τους (Γκόβαρης, Νιώτη & Σταμάτης, 2003). Γίνεται αντιληπτό λοιπόν πως από την ηλικία των τριών (3) ετών τα παιδιά είναι σε θέση να αυτοαναγνωστούν σε σχέση με την εθνοπολιτισμική καταγωγή χρώματος της ομάδας τους έχοντας μία γνώση για την αξία αυτής (Milner, 1983). Ωστόσο, ο εντοπισμός στερεοτυπικών αντιλήψεων από τα παιδιά ακόμη και σήμερα σε μία εποχή πλούσια σε τηλεοπτικά προγράμματα, παιχνίδια, βιβλία, και παιδαγωγικό υλικό καταδεικνύεται σε καίριο τον ρόλο της εκπαίδευσης (Goodchild & Gloger, 2005). Ειδικά, εάν ληφθεί υπόψη πως τα εθνοπολιτισμικά στερεότυπα τα οποία υιοθετούν τα άτομα από παιδιά φαίνεται να ασκούν επιρροή ακόμη και στην ενήλικη ζωή τους (Schmader, Jones, & Forbes, 2008).

### **2.3 Επίδραση των στερεοτύπων έμφυλης κι εθνοπολιτισμικής ταυτότητας στην επιλογή επαγγέλματος**

Όπως υποστηρίζεται οι έννοιες της ισότητας και των ίσων ευκαιριών έχουν πλέον αναπτυχθεί. Σύμφωνα με τον Wood (1987) ο 20<sup>ος</sup> αιώνας φαίνεται να αποτελεί ορόσημο κατά το οποίο αναπτύχθηκαν τέσσερις κύριες ερμηνείες της έννοιας των ίσων ευκαιριών:

1. Οι ίσες ευκαιρίες ζωής
2. Ο ανοικτός ανταγωνισμός για σπάνιες ευκαιρίες
3. Η ίση καλλιέργεια διαφορετικών ικανοτήτων
4. Η ανεξαρτησία του εκπαιδευτικού επιτεύγματος από κοινωνικές καταβολές.

Σε ένα τέτοιο πλαίσιο γίνεται κατανοητό πως τα παιδιά μεγαλώνουν σε μία κοινωνία απαλλαγμένη από στερεότυπα. Αυτή η ελευθερία από αυτά τα στερεότυπα είναι σε θέση να δώσει στα παιδιά τη δυνατότητα να επιδεικνύουν συμπεριφορές και να αποκτήσουν δεξιότητες που βασίζονται αποκλειστικά σε προσωπικές προτιμήσεις τους και να στερούνται περιορισμών οι οποίοι βασίζονται σε



κοινωνικά στερεότυπα όπως αυτό του φύλου (Bem 1983). Ωστόσο, στον πραγματικό κόσμο, από τη στιγμή της γέννησής τους, τα παιδιά τοποθετούνται στην κατηγορία «αγόρι» ή «κορίτσι» (Bem 1983). Έχει αποδειχθεί πως διακρίνεται διαφορά στα επαγγέλματα που βλέπουν ως αποδεκτά τα παιδιά και σε εκείνα που τελικά επιλέγουν. Σύμφωνα με έρευνα των Gregg και Dobson (1980) παιδιά του δημοτικού ενώ έδειξαν να πιστεύουν πως οι άνδρες και οι γυναίκες είναι σε θέση να εκτελέσουν ένα ευρύ φάσμα επαγγελμάτων, τα ίδια εξακολουθούν να προτιμούν παραδοσιακά επαγγέλματα για τον εαυτό τους. Ειδικότερα για τα κορίτσια, έρευνα των Bacon και Lerner (1975) έδειξε πως αν και με την ηλικία φάνηκε να υπάρχει μία μείωση των έμφυλων στερεοτύπων, τα κορίτσια εξακολουθούν να διατυπώνουν τις επαγγελματικές τους ελπίδες και προσδοκίες με όρους για τους παραδοσιακούς γυναικείους ρόλους. Ωστόσο, τα ερευνητικά δεδομένα πρόσφατης μελέτης, έδειξαν τα αγόρια να επιλέγουν κυρίως θέσεις εργασίας οι οποίες «ανταποκρίνονται» στο φύλο τους, ενώ τα κορίτσια φάνηκε, αν και σε μικρότερο βαθμό, να εκφράζουν στερεοτυπικές απόψεις για τη γυναικεία μορφή μιας εργαζόμενης γυναίκας όπως τα μακριά μαλλιά και η ενδυμασία (φόρεμα ή φούστα). Επίσης, σε αυτήν την έρευνα η υιοθέτηση στερεοτυπικών επαγγελμάτων φάνηκε να επηρεάζεται από το μορφωτικό επίπεδο των γονέων επιβεβαιώνοντας αυτό που πολλές έρευνες έχουν αναφερθεί σχετικά με την επίδραση της οικογένειας στη διαμόρφωση της ταυτότητας του φύλου του παιδιού (Tzampazi, Kyridis & Christodoulou, 2013). Τα ερευνητικά δεδομένα παρόμοιων ερευνών φαίνεται να επιβεβαιώνουν το λεγόμενο μοντέλο «Προσδοκίας- Αξίας» που διαμορφώθηκε από τον νευροφυσιολόγο John Eccles (Eccles, 1992; Eccles et al., 1993). Σύμφωνα με το συγκεκριμένο μοντέλο, οι προσδοκίες των παιδιών για επιτυχία συνδέονται με τις αντιλήψεις τους για τις ικανότητές τους αλλά και με τις αντιλήψεις για τη δυσκολία του έργου βάσει και του κοινωνικού πλαισίου του παιδιού (Eccles, 1992, 1994).

Τα παιδιά κατά την εφηβική ηλικία έχουν συγκεκριμένες προσδοκίες για το τι είναι σε θέση να κάνει το αρσενικό και θηλυκό άτομο, με τα αγόρια να υποστηρίζεται πως έχουν περισσότερες δυνατότητες στα μαθηματικά και τα κορίτσια να έχουν μεγαλύτερη έφεση προς το γράψιμο και τα σχετικά με τα γλωσσικά ζητήματα (Eccles, 1994). Με βάση αυτές τις απόψεις για τις ικανότητές τους, τα παιδιά-έφηβοι φαίνεται να σχηματίζουν στερεοτυπικές αντιλήψεις για τις επαγγελματικές δυνατότητές τους. Τα κορίτσια-έφηβοι κρίνουν τον εαυτό τους λιγότερο ικανό να επιτύχει στις μαθηματικές και τεχνολογικές σπουδές από τα αγόρια. Αντίστοιχα, τα αγόρια κρίνουν τον εαυτό τους περισσότερο ικανό να ακολουθήσουν μία τεχνική επαγγελματική σταδιοδρομία (Eccles & Hoffman, 1984).

Αν και το μοντέλο του Eccle φαίνεται να έχει ισχύ όσον αφορά τις αντιλήψεις των παιδιών σχετικά με τις επαγγελματικές τους δυνατότητες κι επιλογές, σπάνια έχει εφαρμοστεί για τη διερεύνηση των απόψεων των παιδιών προσχολικής ηλικίας. Ωστόσο, φαίνεται πως τα παιδιά ακόμη και πριν το Δημοτικό εκφράζουν στερεοτυπικές απόψεις σχετικά με το επάγγελμα και την έμφυλη ταυτότητα. Σε σχετική έρευνα, τα κορίτσια στράφηκαν προς «γυναικείες» επαγγελματικές επιλογές όπως η διδασκαλία

και η περίθαλψη ενώ τα αγόρια έκαναν «ανδρικές» επαγγελματικές επιλογές όπως το επάγγελμα του «Αστυνομικού» και του «Οδηγού» (Trice & Rush, 1995). Έτσι διακρίνουμε πως τα παιδιά εκφράζουν αυστηρές στερεοτυπικές απόψεις οι οποίες επηρεάζουν την επιλογή του μελλοντικού επαγγέλματος τους (Eccles et al., 1993).

Στις απόψεις των παιδιών για τις επαγγελματικές επιλογές φαίνεται να είναι ιδιαίτερα σημαντικός ο ρόλος των προτύπων τα οποία προέρχονται από το οικογενειακό περιβάλλον των παιδιών, ιδίως από τους γονείς. Οι Birk και Blimline (1984) έχουν προσδιορίσει τη σημασία των γονέων, των εκπαιδευτικών κι άλλων ενηλίκων ως κύρια πρότυπα των επαγγελματικών ιδεών για τα παιδιά. Όπως έχει τονίσει από νωρίς η Beuf (1974), οι στερεοτυπικές αντιλήψεις των παιδιών τριών (3) με έξι (6) ετών δείχνουν πως επηρεάζονται από το περιβάλλον μάθησης των παιδιών στο οποίο παρά την πρόοδο η οποία έχει σημειωθεί σχετικά με την κοινωνική θέση των γυναικών, ενυπάρχουν ακόμη οι έμφυλες διακρίσεις οι οποίες σχετίζονται και με την επιλογή επαγγέλματος. Ωστόσο, ακόμη και πριν από αρκετά χρόνια έχει διατυπωθεί η ελπιδοφόρα άποψη πως αν τα παιδιά μπορούσαν να αντιληφθούν ευρύτερα και λιγότερο στερεοτυπικά τις απόψεις τους για την καταλληλότητα των επαγγελμάτων αναλόγως «ανδρικού» και «γυναικείου» φύλου, ως ενήλικες θα κάνουν λιγότερες διακρίσεις αναφορικά με τις επαγγελματικές επιλογές των ανθρώπων απελευθερωμένα από στερεοτυπικές απόψεις που επιδεικνύουν συγκεκριμένες σταδιοδρομίες για άνδρες και γυναίκες (Tibbets, 1975).

Ανάλογες ανησυχίες με τα έμφυλα στερεότυπα και την επαγγελματική επιλογή, εγείρουν και οι στερεοτυπικές απόψεις που εκφράζουν τα παιδιά σχετικά με την εθνοπολιτισμική ταυτότητα και την επιρροή της στην επιλογή επαγγέλματος. Ερευνητικά πορίσματα υποδεικνύουν πως οι «έγχρωμοι» Αμερικανοί μαθητές έχουν σχετικά μέτριους επαγγελματικούς στόχους συγκριτικά με τους λευκούς Αμερικανούς μαθητές. Οι περισσότεροι έγχρωμοι Αμερικανοί μαθητές δείχνουν να επιλέγουν επαγγέλματα χαμηλού κοινωνικοοικονομικού «στάτους» όπως ταχυδρομικός υπάλληλος, κομμωτής και εργαζόμενος σε καφετέρια (Terrell, Terrell, & Miller, 1993). Οι χαμηλές επαγγελματικές φιλοδοξίες διατυπώνονται από την πρώτη σχολική ηλικία και φαίνεται να οφείλονται στην κοινωνικοοικονομική τους κατάσταση αλλά το σημαντικότερο, στις προκαταλήψεις που υφίστανται στον εργασιακό χώρο από τα μέλη της κυρίαρχης ομάδας των λευκών (Spencer & Markstrom-Adams, 1990). Επίσης, ανησυχητικό αποτελεί το γεγονός της «διαιώνισης» παρόμοιων στερεοτυπικών επαγγελματικών επιλογών καθώς, όπως αποδεικνύεται, τα παιδιά των Αφροαμερικανών μαθητών ακολουθούν το παράδειγμα των γονέων τους επιδιώκοντας μη υψηλές θέσεις εργασίας οι οποίες «ανταποκρίνονται» στην εθνοπολιτισμική τους ταυτότητα (Bigler, Averhart & Liben, 2003).

Παρόμοιες στερεοτυπικές αντιλήψεις με βάση εξωτερικά εθνοπολιτισμικά χαρακτηριστικά όπως το χρώμα, σημειώνονται και στον ευρωπαϊκό χώρο όπου τα αρνητικά στερεότυπα για τους Αφροαμερικανούς, άνδρες και γυναίκες, συνδέονται με μη ισότιμη εργασιακή αντιμετώπιση (Moss &

Tilly, 2001). Οι «μαύροι» φαίνεται να συνδέονται με χαρακτηριστικά όπως «επιθετικότητα» και «απειλή» (Pager & Karafin, 2009) αλλά και «χαμηλές εργασιακές ικανότητες» ενώ τα επαγγέλματα που φαίνεται πως τους ταιριάζουν συνδέονται με χαμηλές νοητικές ικανότητες όπως πωλητής ή εργάτης (Kirschenman & Neckerman, 1991). Παρά το γεγονός πως οι επαγγελματικές θεωρίες, όπως αναφέρθηκε σε προηγούμενο κεφάλαιο (1.1.4), καταλήγουν σε συμπεράσματα σχετικά με την ανάπτυξη της επαγγελματικής επιλογής από την παιδική ηλικία, ωστόσο φαίνεται να μην έχουν ασχοληθεί διεξοδικά με τον ρόλο της εθνοπολιτισμικής ταυτότητας. Πρόσφατα, ωστόσο οι Hughes και Bigler (2008) διατύπωσαν την άποψη πως η εθνοπολιτισμική ταυτότητα παίζει έναν μοναδικό ρόλο στη διαμόρφωση των επαγγελματικών ενδιαφερόντων των παιδιών και των εφήβων κάθε φυλετικής και εθνικής καταγωγής και είναι σε θέση να εξηγήσει γιατί τα παιδιά από «στιγματισμένες» εθνοτικές και φυλετικές ομάδες έχουν «χαμηλότερα» επαγγελματικά ενδιαφέροντα. Οι «έγχρωμοι» αντιμετωπίζονται ως άτομα τα οποία μπορούν να ασχοληθούν με τομείς όπως ο «αθλητισμός» και η «ψυχαγωγία», εικόνα η οποία προβάλλεται έντονα κι από τα Μέσα Μαζικής Ενημέρωσης (Hudley & Graham, 2002, Ward, 2004). Καίριο ρόλο στις προσδοκίες, τις πρακτικές και εν τέλει στις επαγγελματικές επιλογές των παιδιών διαδραματίζουν οι εκπαιδευτικοί και οι στερεοτυπικές αντιλήψεις των ίδιων όσον αφορά την ισότητα των παιδιών, τους παραδοσιακούς ρόλους αναλόγως ταυτότητας και τις ικανότητες των ίδιων για πρόσβαση σε συγκεκριμένες βαθμίδες εκπαίδευσης (Jones & Myhill, 2004) ζήτημα το οποίο θα αναλύσουμε στο επόμενο κεφάλαιο.

### 3. Διαπολιτισμική Εκπαίδευση και Παιδαγωγικό Υλικό στην Προσχολική Εκπαίδευση

#### 3.1 Διαπολιτισμική Εκπαίδευση και διαχείριση Ετερότητας

Η Διαπολιτισμική Επικοινωνία αποτελεί μία ιδιαίτερη περίπτωση διαπροσωπικής επικοινωνίας και λαμβάνει χώρα κατά την αλληλεπίδραση ατόμων με διαφορετικές ταυτότητες. Ο διαφορετικός τρόπος αντίληψης των πραγμάτων αλλά και η διαφορά ανάμεσα στον τρόπο με τον οποίο κωδικοποιούνται κι αποκωδικοποιούνται τα λεκτικά και μη λεκτικά σύμβολα που χρησιμοποιούνται έχουν ως αποτέλεσμα την εμφάνιση παρανοήσεων και παρερμηνειών στην αποκρυπτογράφηση των μηνυμάτων. Σε αυτό το πλαίσιο φαίνεται πως η αποτελεσματική διαπολιτισμική επικοινωνία προϋποθέτει τη γνώση της πραγματικότητας του «απέναντι» και των διαφορών που φέρει μαζί του (Κεσίδου, 2009). Σε μία προσπάθεια εννοιολογικής οριοθέτησης του όρου «διαπολιτισμικότητα» πρέπει να αναφερθεί πως διαφοροποιείται από την «αφομοιωτική» αλλά και «διαχωριστική» πολιτισμική θεώρηση. Σε πολλές περιπτώσεις θεωρείται εσφαλμένα πως ο όρος αναφέρεται στη ενασχόληση με θέματα της ετερότητας και της διαχείρισης αυτής με οποιονδήποτε τρόπο (Νικολάου, 2011α). Ωστόσο, στη διαπολιτισμική θεωρία η έμφαση δίνεται στη γνωριμία και στην αλληλεπίδραση μεταξύ των διαφόρων πολιτισμών που συνθέτουν μία κοινωνία. Οι βάσεις στις οποίες δομείται η διαπολιτισμική προσέγγιση είναι οι εξής:

1. Η αναγνώριση της ετερότητας
2. Η κοινωνική συνοχή
3. Η ισότητα
4. Η δικαιοσύνη

Ειδικότερα για τον εκπαιδευτικό χώρο, η διαπολιτισμικότητα είναι σύνηθες να συνδυάζεται με την παρουσία αλλοδαπών μαθητών στον χώρο του σχολείου ερμηνεύοντας τον όρο ως εκπαίδευση των μαθητών αυτών. Ωστόσο, η διαπολιτισμικότητα είναι ένας από τους πολλούς τρόπους διαχείρισης της πολυπολιτισμικότητας και δε θα πρέπει να συγχέεται ούτε με την αφομοίωση, αλλά ούτε και με τον πολιτισμικό σχετικισμό. Η διαπολιτισμικότητα αποδέχεται την ετερότητα ως υπαρκτή κατάσταση η οποία υφίσταται διαχρονικά, προϋποθέτοντας τη δημιουργία ενός σχολικού περιβάλλοντος που θα χαρακτηρίζεται από (Νικολάου, 2011):

- α. Την αποδοχή και το σεβασμό της ιδιαιτερότητας του άλλου
- β. Τη δημιουργία κλίματος επικοινωνίας και συνεργασίας
- γ. Την φροντίδα για παροχή ίσων ευκαιριών πρόσβασης στη γνώση, αλλά και την κοινωνική, πολιτισμική και οικονομική ζωή

Γίνεται κατανοητό λοιπόν πως στο σημερινό πολυπολιτισμικό σχολείο και ειδικότερα στο νηπιαγωγείο που αποτελεί αντικείμενο της παρούσας εργασίας, βασική αφετηρία των εκπαιδευτικών μεθόδων κι

εφαρμογών θα πρέπει να αποτελούν τα υποκείμενα, οι βιωμένες κοινωνικές τους σχέσεις, οι προϋποθέσεις αυτών κι όχι η πολιτισμική προέλευση τους. Σε ένα περιβάλλον όπου επικρατούν σχέσεις συνεργασίας τα παιδιά έχουν τη δυνατότητα να ανακαλύπτουν βασικές αξίες όπως η δικαιοσύνη, η ηθική και η φιλία. Το βασικό ερώτημα που γεννάται είναι πώς θα επιτευχθεί η εφαρμογή διαπολιτισμικών εκπαιδευτικών μεθόδων.

Στο πλαίσιο της Διαπολιτισμικής Διδακτικής προτείνονται τρόποι οι οποίοι παράλληλα αποτελούν βασικές αρχές της. Αφετηρία αποτελεί η παραδοχή ότι *υπάρχουν* πολιτισμικές διαφορές, τις οποίες το άτομο θα πρέπει να μάθει να διαχειρίζεται χωρίς αυτό να σημαίνει πως θα επιλυθεί με την έμφαση μόνο στις ομοιότητες μεταξύ των ατόμων (Κεσίδου, 2009). Επίσης, απαιτείται απομάκρυνση από το εθνοκεντρικό πρόγραμμα διδασκαλίας και την αντιμετώπιση των μειονοτικών κουλτούρων ως ελλειμματικών υποκουλτούρων.

Ο Helmut Essinger (1988) διατύπωσε τις λεγόμενες αρχές της Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης ως εξής:

1. Εκπαίδευση για ενσυναίσθηση (empathy).

Εκμάθηση του τρόπου κατανόησης του άλλου, να βλέπει τα προβλήματα κάτω από το δικό τους πρίσμα και σταδιακά να καλλιεργεί τη συμπάθειά του γι' αυτούς.

2. Εκπαίδευση για αλληλεγγύη.

Οικοδόμηση της συλλογικής συνείδησης. Το άτομο παραμερίζει τις κοινωνικές ανισότητες και αδικίες υπερβαίνοντας τα όρια της ομάδας.

3. Εκπαίδευση για διαπολιτισμικό σεβασμό.

Δικαίωμα συμμετοχής των άλλων στον δικό μας πολιτισμό καλλιεργώντας κατ' αυτό τον τρόπο το σεβασμό.

4. Εκπαίδευση εναντίον του εθνοκεντρικού τρόπου σκέψης.

Προσπάθεια απαλλαγής από εθνικά στερεότυπα και προκαταλήψεις που εμποδίζουν την επικοινωνία των λαών μεταξύ τους (Essinger, 1988 όπ. αναφ. στο Γκόβαρης, Χιώτη και Σταματη, 2003).

Στο πλαίσιο αυτό επιδιώκεται (Μάρκου, 1996):

1. Η ανταλλαγή πληροφοριών και εμπειριών
2. Η διευκόλυνση της επικοινωνίας
3. Η καταπολέμηση του ρατσισμού και του εθνικιστικού τρόπου σκέψης
4. Η καλλιέργεια ευαισθησίας, αλληλεγγύης, συνεργασίας
5. Η ενσυναίσθηση
6. Η εκπαίδευση για διαπολιτισμικό σεβασμό
7. Η εκπαίδευση για την ειρήνη

Ωστόσο, η Διαπολιτισμική Εκπαίδευση δεν εξαντλείται στην ισότητα μεταξύ των πολιτισμικών ομάδων αλλά περιλαμβάνει την εξάλειψη κάθε μορφής κοινωνικής ανισότητας. Ο σεβασμός και η ισότητα

μεταξύ των ατόμων αφορά διαφορές ως προς την κοινωνικο-οικονομική προέλευση, τη γλώσσα, το φύλο, τη διαφορετική εξωτερική εμφάνιση, τις διαφορετικές σχολικές επιδόσεις, τους διαφορετικούς ατομικούς ρυθμούς μάθησης τις πολιτισμικές ιδιαιτερότητες (διαφορετικές συνήθειες, ήθη - έθιμα, διαφορετική διατροφή, διαφορετικά μουσικά ακούσματα, διαφορετικές θρησκείες), τις διαφορετικές εμπειρίες, και αρχές που έχουν αποκτήσει από το περιβάλλον της οικογένειας, καθώς και τις διαφορετικές γνώσεις και τέλος τις διαφορετικές ανάγκες (επικοινωνιακές, συναισθηματικές, μαθησιακές) και διαφορετικές προτιμήσεις (Γκόβαρης, 2002).

Απώτερο στόχο της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης αποτελεί η παρεμπόδιση του σχηματισμού στερεοτύπων και προκαταλήψεων απέναντι σε πρόσωπα και πολιτισμούς. Η εκπαιδευτική διαδικασία δίνει ουσία στα ανθρώπινα δικαιώματα προωθώντας την κατανόηση και τη συνεργασία μεταξύ των λαών για να οδηγηθούν οι κοινωνίες στην πρόοδο και την ειρήνη. Δε διδάσκει την ανοχή για το διαφορετικό αλλά επιδιώκει τη δημιουργία του πνευματικού υπόβαθρου στο οποίο εκτιμάται το πνευματικό υπόβαθρο που επιτρέπει την εκτίμηση για «το διαφορετικό» ώστε να δημιουργηθούν ανοικτές κοινωνίες, πολιτισμικά αρμονικές, που θα διακρίνονται από ισονομία, αλληλοκατανόηση, αλληλοαποδοχή και αλληλεγγύη (Γκότοβος, 2002). Αποτελεί δηλαδή μία διαδικασία μεταρρύθμισης, τελικό στόχο της οποίας αποτελεί ο μετασχηματισμός του σχολείου και της κοινωνίας ώστε να παρέχονται σε όλους τα μέσα να εκφραστούν ως ατομικές και συλλογικές προσωπικότητες, να προβάλλουν τις δικές τους πολιτισμικές απαιτήσεις και να έχουν την υποστήριξη και τη συνεργασία του κράτους στην αναζήτηση της πολιτισμικής ταυτότητας, της ελευθερίας και της αυτοεκπλήρωσής τους (Μάρκου, 1996). Στο πλαίσιο της γνωριμίας, της κατανόησης, του σεβασμού και της αποδοχής της ετερότητας, η διαπολιτισμική εκπαίδευση θα πρέπει να διαχέεται σε όλα τα στοιχεία του προγράμματος κι όχι να προσεγγίζεται αποσπασματικά. Όπως επισημαίνεται από την Ανδρούσου (2000), το περιεχόμενο της Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης ανταποκρίνεται στην «εναντίωση σε κάθε είδους διάκριση μέσω της εκπαιδευτικής πρακτικής». Όπως χαρακτηριστικά τονίζει, η Διαπολιτισμική Εκπαίδευση δεν αναφέρεται μόνο στη συνάντηση των εθνικών ταυτοτήτων και πολιτισμών αλλά στη συνάντηση ανάμεσα στις κουλτούρες των ατόμων οι οποίες είναι ανομοιογενείς στο πλαίσιο της εθνικής ομάδας.

Όσον αφορά την εκπαίδευση για τις έμφυλες ετερότητες, η Ευρωπαϊκή Ένωση φαίνεται να υποστηρίζει τη συνεκτίμηση της διάστασης του φύλου και την άρση των περιορισμών των προσπαθειών ισότητας για την εφαρμογή μέτρων τα οποία θα βοηθήσουν στην εξάλειψη επαγγελματικών προκαταλήψεων. Οι στόχοι που επιδιώκεται να επιτευχθούν μέσω της ενσωμάτωσης της διάστασης του φύλου στην εκπαίδευση περιλαμβάνουν την ισότητα των φύλων στις εγγραφές και τα ποσοστά ολοκλήρωσης των σπουδών, τη διαρθρωτική ισότητα εντός του εκπαιδευτικού επαγγέλματος, την καταπολέμηση των έμφυλων στερεοτύπων στα σχολικά αναλυτικά προγράμματα και την κατάρτιση των εκπαιδευτικών

(Neimanis, 2001). Οι σημαντικοί τομείς των εκπαιδευτικών προγραμμάτων Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης είναι το σχολείο και ο τρόπος οργάνωσής του, το Αναλυτικό Πρόγραμμα και το εκπαιδευτικό περιεχόμενό του καθώς και οι στάσεις και προσδοκίες των εκπαιδευτικών. Σήμερα, η αξιολόγηση των παρεμβάσεων γίνεται κατά τέτοιο τρόπο ώστε να γνωρίζουμε τις πιο αποτελεσματικές στρατηγικές για το μέλλον. Η εκπαίδευση είναι σε θέση να υπεισέλθει στις γενεσιουργές αιτίες της ανισότητας που έχουν βαθιές ιδεολογικές, θρησκευτικές και πολιτισμικές ρίζες τροφοδοτώντας αντιλήψεις, προκαταλήψεις και στερεότυπα. Με επικέντρωση στο παιδαγωγικό υλικό που αποτελεί αντικείμενο διερεύνησης της παρούσας εργασίας, αναφέρεται πως στόχο της ολιστικής αναθεώρησής του θα πρέπει να αποτελεί η αμφισβήτηση των παραδοσιακών ρόλων, έτσι ώστε να παρέχονται στα παιδιά ισότιμες ευκαιρίες ανάπτυξης ατομικών ικανοτήτων και ενδιαφερόντων μέσα από την καλλιέργεια της αναλυτικής κριτικής σκέψης των παιδιών (ΠΟΓΟ-ΕΔΟΝ, 2012).

### **3.2 Η συμβολή του Παιδαγωγικού Υλικού στη Διαπολιτισμική Εκπαίδευση**

Η κατάλληλη εκπαιδευτική πολιτική για την υποστήριξη της συνεργασίας σχολείου και κοινωνίας υποστηρίζεται πως μπορεί να ενισχυθεί μέσα από την παραγωγή κατάλληλου εκπαιδευτικού υλικού. Στη διαδικασία αυτή κρίνεται σημαντικός ο ρόλος του εκπαιδευτικού καθώς καλείται να δημιουργήσει κατάλληλο κλίμα μέσα από την ενθάρρυνση των παιδιών να εκφράσουν τους προσωπικούς τους ηθικούς κανόνες ανακαλύπτοντας κοινούς κανόνες μέσω της αντιμετώπισης ηθικών διλημμάτων. Στα πλαίσια ενός τέτοιου κλίματος μάθησης ενθαρρύνονται τα παιδιά να συμμετάσχουν ενεργά αναπτύσσοντας την υπευθυνότητά τους και αποκτώντας κοινές αρχές. Ο ρόλος της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης, ειδικά στην προσχολική ηλικία, κρίνεται σημαντικός καθώς φέρνει τα παιδιά πιο «κοντά» αμφισβητώντας τα στερεότυπα που «κουβαλάνε» από το οικογενειακό τους περιβάλλον (Νικολούδη, 2002). Το σχολείο είναι σε θέση να διαμορφώσει τις αναπαραστάσεις που διαθέτουν τα παιδιά για το «διαφορετικό», παρεμποδίζοντας τη δημιουργία στερεοτύπων μέσω της κοινωνικοποιητικής διαδικασίας, της επαφής διαφορετικών εθνοπολιτισμικών κι έμφυλων ταυτοτήτων των παιδιών, τις στάσεις των εκπαιδευτικών καθώς και το αναλυτικό εκπαιδευτικό πρόγραμμα (Δραγώνα, 2007). Το Συμβούλιο της Ευρώπης προβάλλει τη διαπολιτισμικότητα ως σημαντική ευρωπαϊκή προτεραιότητα. Πιο συγκεκριμένα *«καλείται να επικεντρώσει τον προγραμματισμό της δράσης του στην ανάδειξη της αξίας της ποιότητας της εκπαίδευσης ως απάντηση στις προκλήσεις που προκύπτουν από την πολυπολιτισμικότητα των κοινωνιών μας, καθιστώντας την εκπαίδευση για τη δημοκρατία και τη διαπολιτισμική εκπαίδευση κυρίαρχες συνιστώσες των μεταρρυθμίσεων των εκπαιδευτικών πολιτικών των ευρωπαϊκών κρατών [...]»* (INRP, 2007).

Κύρια προτεραιότητα αποτελεί η γνωριμία, η αλληλοκατανόηση και ο αλληλοσεβασμός μεταξύ των διαφόρων κουλτούρων, εθνοτικών κοινοτήτων, θρησκειών και μειονοτήτων με απώτερο σκοπό τη δημιουργία μεταξύ των ευρωπαϊών κατοίκων ισχυρών δεσμών ισότητας, δικαιοσύνης και αλληλοσεβασμού ανεξαρτήτως καταγωγής, γλώσσας, θρησκείας ή άλλης πολιτισμικής ιδιαιτερότητας. Στο πλαίσιο αυτό και των προτεινόμενων από το Συμβούλιο της Ευρώπης εκπαιδευτικών πολιτικών, διακρίνεται μία αλλαγή στις εθνικές εκπαιδευτικές πολιτικές.

Τα προγράμματα σπουδών τα οποία περικλείουν στόχους της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης διακρίνονται σε τρεις κατευθύνσεις (Eurydice, 2004):

α. Εξοικείωση με την πολιτισμική ποικιλότητα.

Αποσκοπεί στην ανάπτυξη των αξιών του σεβασμού και της ανεκτικότητας από μέρος των μαθητών, αντιμετωπίζοντας τον ρατσισμό και την ξενοφοβία.

β. Ενίσχυση της ευρωπαϊκής ταυτότητας των μαθητών μέσα από γνώσεις σχετικές με τους ευρωπαϊκούς πληθυσμούς, την ιστορία της Ευρώπης και τη θέση της χώρας των μαθητών στην ευρωπαϊκή ήπειρο.

γ. Διεθνιστική προσέγγιση.

Στοχεύει στην κατανόηση της πολιτισμικής ετερότητας μέσα από το ενδιαφέρον για τις διακυμάνσεις των κοινωνικοοικονομικών και ιστορικών σχέσεων των κρατών.

Γίνεται σαφές πως η διεύρυνση του προγράμματος διδασκαλίας που αποσκοπεί στην ανάπτυξη διαπολιτισμικών συνειδήσεων απαιτεί την εφαρμογή παιδοκεντρικών μεθόδων, στις οποίες ο ρόλος των μαθητών είναι ενεργός, περιλαμβάνοντας κι έχοντας ως αφετηρία το παιδί κι όχι αποκλειστικά και μόνο τα ενδιαφέροντα της κοινωνίας, του κράτους ή της επιστήμης (Νικολάου, 2005).

Τα διαπολιτισμικά υλικά, όπως σημειώνεται, θα πρέπει να λειτουργούν ως «καθρέφτες» και «παράθυρα» για τα παιδιά. Ο χαρακτηρισμός καθρέφτες αναφέρεται στην έννοια της «θέασης» αφενός του διαφορετικού «άλλου» αλλά και του πολιτισμού του παιδιού ώστε να ανακαλύψει τις ομοιότητες και τις διαφορές με τους άλλους πολιτισμούς. Η έννοια «παράθυρα» υποδηλώνει την έννοια της θέασης των τρόπων ζωής των μελών των διαφορετικών πολιτισμικών ομάδων (Mendoza & Reese, 2001, Collabucci, 2004). Η επιλογή των μεθόδων διδασκαλίας βρίσκεται σε αλληλεξάρτηση με την εσωτερική διαφοροποίηση της διδασκαλίας, τις ατομικές, συνεργατικές και ομαδοκεντρικές μεθόδους, τα σχέδια εργασίας και τα παιχνίδια (Νικολάου, 2011). Αντίστοιχα το παιδαγωγικό υλικό το οποίο χρησιμοποιείται στην τάξη θα πρέπει να αποσκοπεί στην κινητοποίηση των μαθητών για ανταλλαγή εμπειριών, απόψεων και συναισθημάτων, αποτελώντας τη βάση μίας αποτελεσματικής και ισότιμης διαπολιτισμικής επικοινωνίας (Gay, 2000). Το διαπολιτισμικό παιδαγωγικό υλικό αναφέρεται σε βιβλία, περιοδικά, εφημερίδες, εικόνες, παζλ, λογισμικό, επιτραπέζια/ επιδαπέδια παιχνίδια και ταινίες τα οποία χρησιμοποιεί ο εκπαιδευτικός για την υποστήριξη της διδασκαλίας (Μάγος, 2010). Παράλληλα, η δραματοποίηση και το παιχνίδι ρόλων είναι σε θέση να συμβάλουν στην αποτελεσματική



επικοινωνία των παιδιών μέσα κι έξω από την τάξη και στη διαμόρφωση ενός σχολικού κλίματος ανοιχτού σε εμπειρίες και σε ό,τι συμβαίνει στον εξωτερικό κόσμο (Κεσίδου, 2008). Σύμφωνα με την Derman-Sparks (1989) το παιδαγωγικό διαπολιτισμικό υλικό θα πρέπει να διαθέτει τα βασικά χαρακτηριστικά του σύγχρονου παιδαγωγικού υλικού προωθώντας τη διαπολιτισμική διάσταση και να είναι απαλλαγμένο από στερεότυπα και προκαταλήψεις λαμβάνοντας υπόψιν της ετερότητα ως κάτι φυσιολογικό και αποδεκτό. Όπως επισημαίνεται, πολλοί μαθητές που ανήκουν σε εθνοπολιτισμικές μειονότητες αντιμετωπίζουν δυσκολίες οι οποίες οφείλονται στη χρήση ακατάλληλων διδακτικών μεθόδων και ακατάλληλου παιδαγωγικού υλικού το οποίο δε λαμβάνει υπόψιν τη μεγάλη ποικιλία βιωμάτων που διαθέτουν οι μαθητές κάθε πολυπολιτισμικής τάξης (Nieto, 2004).

Για τον λόγο αυτό κατά τη σχεδίαση ενός υλικού θα πρέπει να λαμβάνονται παιδαγωγικές παράμετροι οι οποίες αποτελούν κριτήρια αξιολόγησης ενός παιδαγωγικού υλικού και μπορούν να συνοψιστούν ως εξής (Μάγος, 2010) :

1. Συμβατότητα με τη νοητική ηλικία των παιδιών
2. Συμβατότητα με τις αρχές του εποικοδομητισμού
3. Αξιοποίηση των εμπειριών και των βιωμάτων των μαθητών
4. Προώθηση της κριτικής και αποκλίνουσας σκέψης όπου το άτομο απομακρύνει τη σκέψη από τις γνωστές και συνηθισμένες απαντήσεις
5. Καλλιέργεια του συναισθήματος και της φαντασίας
6. Δυνατότητα γενίκευσης και πολλαπλής ερμηνευτικής προσέγγισης
7. Πρωτοτυπία και ελκυστικότητα
8. Αξιοποίηση της διαθεματικής προσέγγισης
9. Προώθηση της διαπολιτισμικής διάστασης

Ο εποικοδομητισμός ως πλαίσιο διδασκαλίας δραστηριοτήτων διαπολιτισμικού περιεχομένου μπορεί να συμβάλει θετικά στην κοινωνικο-ηθική ανάπτυξη του παιδιού για την κατανόηση των αρνητικών επιπτώσεων της ύπαρξης προκαταλήψεων. Η ενσωμάτωση δραστηριοτήτων οι οποίες βασίζονται στην εποικοδομητική προσέγγιση θα πρέπει να γίνεται με τρόπο ώστε να επιτρέπει τη συμμετοχή των παιδιών συμβαδίζοντας με τα ενδιαφέροντά τους για την επιτυχή έκβασή τους. Σε μία τέτοια βάση, οι παιγνιώδεις δραστηριότητες δίνουν τη δυνατότητα στα παιδιά να υποδυθούν εξαρτημένους μεταξύ τους ρόλους, να προσαρμόζουν τις συμπεριφορές τους στους κοινούς κανόνες και στις προσδοκίες των ρόλων, να διαπραγματεύονται το περιεχόμενο τους από κοινού και να υπομένουν τις επιπτώσεις σε περίπτωση παραβίασης των κανόνων. Κατ' αυτόν τον τρόπο τα παιδιά εκ των πραγμάτων αναγνωρίζουν την αναγκαιότητα των κανόνων και την τήρηση αυτών, καθώς και τα θετικά σημεία της επίλυσης των μεταξύ τους διαφορών χωρίς την επέμβαση των ενηλίκων (Kamii & DeVries 1991).

### 3.2.1 Το Ψηφιακό Κόμιξ ως Παιδαγωγικό Υλικό

Η καταπολέμηση των διακρίσεων που στηρίζονται στο φύλο, τη φυλετική ή εθνοτική καταγωγή, τη θρησκεία και τις πεποιθήσεις αποτελεί στόχο της Ευρωπαϊκής Ένωσης. Μάλιστα σύμφωνα με ευρωπαϊκή έρευνα που πραγματοποιήθηκε το 1997, ο ρατσισμός και η ξενοφοβία φθάνουν σε ανησυχητικό επίπεδο στα κράτη μέλη καθώς ένα μεγάλο ποσοστό (33%) των ερωτηθέντων αξιολογήθηκαν ως «αρκετά ρατσιστές ή πολύ ρατσιστές». Οι συγκεκριμένες ρατσιστικές δηλώσεις συνδέονται με φόβο ανεργίας, έλλειψη εμπιστοσύνης για την ορθή λειτουργία των θεσμών και τη πολιτική τάξη της χώρας τους επιδοκιμάζοντας τα αρνητικά στερεότυπα που χαρακτηρίζουν τους μετανάστες και τις μειονότητες (*Ευρωπαϊκές Κοινότητες, 1998*).

Σε αυτό το πλαίσιο γίνεται κατανοητό πως ο ρόλος του σχολείου κρίνεται σημαντικός για την εξεύρεση εκπαιδευτικών μεθόδων που θα είναι σε θέση να συμβάλουν στην εξάλειψη των στερεοτύπων προσελκύοντας παράλληλα το ενδιαφέρον των παιδιών. Ένα παιδαγωγικό υλικό που θα μπορούσε να χρησιμοποιηθεί προς αυτήν την κατεύθυνση φαίνεται να αποτελεί το ψηφιακό κόμικ. Όπως υποστηρίζεται, η εκπαιδευτική αξιοποίηση των ψηφιακών κόμιξ όταν λαμβάνει χώρα σε ένα συγκεκριμένο διδακτικό και παιδαγωγικό πλαίσιο παρουσιάζει ιδιαίτερο εκπαιδευτικό ενδιαφέρον. Το πλεονέκτημά τους έγκειται στο ότι αποτελούν μια γλώσσα παγκοσμίως κατανοητή προκαλώντας τις αισθήσεις, μετατρέποντας το αφηρημένο σε συγκεκριμένο προσελκύοντας παράλληλα, τη φαντασία των παιδιών (Βασιλικοπούλου & Ρετάλης, 2008). Χαρακτηριστικό παράδειγμα αποτελεί η περίπτωση της Μεγάλης Βρετανίας όπου σύμφωνα με το Αναλυτικό Πρόγραμμα, τα κόμιξ αποτελούν μέρος του εκπαιδευτικού προγράμματος. Στο πλαίσιο αυτό χρησιμοποιήθηκαν κόμιξ για την επαφή των παιδιών με κλασικά έργα λογοτεχνίας όπως του Σαίξπηρ με τη υποστήριξη του Βρετανικού Οργανισμού «Classical Comics» κι έγιναν αποδεκτά με μεγάλη επιτυχία από τη μαθητική κι εκπαιδευτική κοινότητα (Classical Comics Limited, 2011). Αναφορικά με τον όρο κόμικ, ορίζεται ως αντιπαραβολή σχεδίων ή εικόνων σε ελεύθερη σειρά με στόχο την μετάδοση πληροφοριών και την καλλιέργεια συναισθημάτων στον θεατή. Σε αντίθεση με άλλα μέσα αγαπητά στα παιδιά όπως τα κινούμενα σχέδια, τα κόμιξ είναι «σταθερά» με την έννοια πως βρίσκονται πάντα στη διάθεση κάποιου για ανάγνωση ενώ τα κινούμενα σχέδια χαρακτηρίζονται από συγκεκριμένο χρονικό διάστημα παρουσίας (Yang, 2003). Όσον αφορά τον επιστημονικό σχεδιασμό τους, βασίζονται στη θεωρία διπλής κωδικοποίησης του Ραϊνίο σύμφωνα με την οποία ο άνθρωπος εγκέφαλος αποθηκεύει και αποκωδικοποιεί πληροφορίες με διπλό τρόπο σε δύο συστήματα μνήμης, τη γλώσσα η οποία είναι υπεύθυνη για τις λεκτικές πληροφορίες και τις εικόνες οι οποίες σχετίζονται με μη λεκτικές πληροφορίες όταν συνοδεύεται από κείμενο και αντίστροφα (Ραϊνίο, 2006). Όσον αφορά τα παιδαγωγικά αποτελέσματα των κόμιξ, όπως υποστηρίζεται, με τις

ελκυστικές εικόνες και τη δράση τους, μπορούν να εξάψουν το ενδιαφέρον των μαθητών οι οποίοι διαθέτουν μία φυσική έλξη για τα κόμιξ (Haugaard, 1973).

Με επικέντρωση στο ψηφιακό κόμιξ ως παιδαγωγικό υλικό, αναφερόμαστε:

α. Στο έτοιμο ψηφιακό κόμιξ το οποίο χρησιμοποιείται στη διδασκαλία ενός γνωστικού αντικειμένου με τρόπο οπτικοποιημένο και δυνατότητα χρησιμοποίησης κατάλληλων φύλλων δραστηριοτήτων

β. Στην εικόνα που έχει παραχθεί από ψηφιακό κόμιξ για οπτικοποιημένη και πιθανή χρησιμοποίηση φύλλων δραστηριοτήτων.

Αναφορικά με τα αποτελέσματα της παιδαγωγικής αξιοποίησης του ψηφιακού κόμιξ σημειώνονται μαθησιακά αποτελέσματα σε κάθε βαθμίδα εκπαίδευσης. Έρευνα σχετική με την εισαγωγή ψηφιακού κόμιξ στη διδασκαλία έδειξε σημαντικά αποτελέσματα. Όπως υποστήριξαν, το ψηφιακό κόμιξ φάνηκε να αποτελεί μέσο κατανόησης εννοιών, κοινωνικών αξιών καθώς και να συμβάλει στη ρύθμιση της συμπεριφοράς. Σύμφωνα με τους εκπαιδευτικούς, μπορεί να χρησιμοποιηθεί είτε ως αυτόσυο εκπαιδευτικό μέσο είτε ως συμπληρωματικό (Παλιόκας, 2009). Το ψηφιακό κόμιξ αξιοποιεί τα πλεονεκτήματα της εισαγωγής του κόμιξ στην εκπαίδευση τα οποία είναι:

α) Δημιουργία κινήτρων σε ποικίλα «προφίλ» μαθητών (Yang, 2003).

β) Συναισθηματική σύνδεση μεταξύ μαθητών και ηρώων/χαρακτήρων ιστορίας (Versaci, 2001).

γ) «Οπτική μονιμότητα»

Σε αντίθεση με την παραδοσιακή αφήγηση ή τις ταινίες, όπου τα λόγια και οι πράξεις είναι εφήμερες (Williams, 1995).

δ) Διαμεσολάβηση για κατανόηση «δύσκολων» και σύνθετων εννοιών (Yang, 2003).

ε) Δημοτικότητα

Αποτελούν ένα είδος αφήγησης με το οποίο τα παιδιά φαίνεται να είναι αρκετά εξοικειωμένα υποβοηθώντας την ένταξη των ενδιαφερόντων των μαθητών στη διαδικασία της μάθησης.

στ) Ανάπτυξη κριτικής σκέψης μέσω του συνδυασμού διαλόγων και εικόνας για την κατανόηση του περιεχομένου της ιστορίας και τη διευκόλυνση βαθύτερης μελέτης του περιεχομένου (Versaci, 2001).

στ) Ισχυρή εκπαιδευτική διάσταση του ψηφιακού κόμιξ.

Οι συμβολικές αναπαραστάσεις των κόμιξ και η συναισθηματική συμβολή μέσω του χιουμοριστικού ύφους στις εκπαιδευτικές δραστηριότητες δύναται να συμβάλουν στην ενίσχυση του ενδιαφέροντος και στην υιοθέτηση πρακτικών συμπεριφοράς καθώς και η αποτύπωσή τους στη συνείδηση των μαθητών (Παλιόκας, 2009).

Το κόμιξ ως μία εικονοποιημένη αφήγηση παρέχει εκπαιδευτικές δυνατότητες ακόμη και στις μικρές ηλικίες (Δημητριάδου & Παπαδόπουλος, 2009).

### 3.2.2 Κινητή Μάθηση (Mobile Learning) και Παιδαγωγικό Υλικό

Με τον όρο «Κινητή Μάθηση» αναφερόμαστε στη μάθηση με τη χρήση κινητών τηλεφώνων. Σύμφωνα με τους Roschelle (2003), Trifonova & Ronchetti (2004), Liang και συνεργάτες του (2005), ο όρος «Κινητή Μάθηση» (Mobile Learning) αναφέρεται στη διαμοίραση του μαθησιακού περιεχομένου με ηλεκτρονικές συσκευές όπως κινητά τηλέφωνα και ηλεκτρονικές ατζέντες. Η Κινητή Μάθηση αποτελεί έναν τρόπο μάθησης ο οποίος μπορεί να λάβει χώρα οπουδήποτε κι οποτεδήποτε με τη βοήθεια μίας κινητής συσκευής (Dye et. al., 2003). Όπως υποστηρίζεται, ο συγκεκριμένος τύπος μάθησης πρόκειται να αποτελέσει ορόσημο για τις νέες εκπαιδευτικές πρακτικές κι εργαλεία ώστε να εκπληρώσει εκπαιδευτικούς στόχους (Wagner, 2005).

Το ενδιαφέρον στην παρούσα ενότητα θα επικεντρωθεί στη μάθηση με κωδικούς QR η οποία αποτελεί μία νέα πτυχή της κινητής μάθησης. Τα αρχικά του κώδικα QR προέρχονται από την ονομασία «Quick Response Code» η οποία αντιστοιχεί «σε Κώδικα Γρήγορης Απόκρισης» και χρησιμοποιείται για να ορίσει μία τετράγωνη εικόνα (εικόνα 1.) που έχει τη δυνατότητα να μεταφέρει κάποια ψηφιακή πληροφορία μέσω σύγχρονης κινητής συσκευής. Ουσιαστικά αποτελείται από δύο γραμμωτούς κώδικες αποτελούμενους από μαύρα δομοστοιχεία σε άσπρο φόντο, οι οποίοι περιέχουν πληροφορίες όπως κείμενο, συνδέσμους που αντιστοιχούν σε ιστοσελίδες (URL) ή άλλες πληροφορίες οι οποίες μπορούν να οδηγήσουν τους χρήστες σε «πηγές» πληροφοριών σχετικές με ένα συγκεκριμένο θέμα (Lee, Yong & Kwon, 2011).



Εικόνα 1.

Η Κινητή Μάθηση έχει προσελκύσει το ερευνητικό ενδιαφέρον, ωστόσο ένα μικρό μέρος της ερευνητικής κοινότητας έχει ασχοληθεί με τη χρήση της τεχνολογίας των κωδικών QR στην εκπαίδευση (Law & So, 2010). Τα έως τώρα ευρήματα, αν και μειωμένα, δείχνουν πως υπάρχει δυνατότητα ευρείας χρήσης των κωδικών QR στο εκπαιδευτικό πλαίσιο καθώς αποτελούν ένα ευέλικτο εργαλείο το οποίο μπορεί να χρησιμοποιηθεί σε ποικίλα περιβάλλοντα μάθησης παρέχοντας αυθεντικές εμπειρίες οι οποίες συνδέονται με τον πραγματικό κόσμο. Η διερεύνηση της αξιοποίησης της τεχνολογίας των κωδικών QR στην εκπαίδευση δείχνει πως μπορεί να συσχετιστεί με αυθεντικά περιβάλλοντα μάθησης τα οποία είναι σε θέση να κινητοποιήσουν το ενδιαφέρον των μαθητών αυξάνοντας παράλληλα και τα κίνητρά τους για μάθηση αλλά και την επίτευξη μαθησιακών στόχων (Liaw, Hatala, & Huang, 2010,

Hwang, Kuo, Yin, & Chuang, 2010). Βέβαια παρά τις δυνατότητες που παρέχει η κινητή μάθηση, τονίζονται βασικοί περιορισμοί της όπως το περιορισμένο μέγεθος της οθόνης του κινητού, της εισαγωγής κειμένου και της λειτουργικότητας επεξεργασίας, συνθήκες οι οποίες παρεμποδίζουν τους μαθητές κατά την ολοκλήρωση των δραστηριοτήτων τους (Jones, Buchanan, & Thimbleby, 2003). Μεταξύ αυτών εάν ληφθεί υπόψιν η πιθανότητα πρόσβασης σε αποθηκευμένες πληροφορίες και υπηρεσίες ψηφιακού περιεχομένου, η εισαγωγή των κινητών στο σχολείο ακολουθείται από δυσκολίες (Christensen, 2010).

Ωστόσο, η χρήση κωδικών QR στην εκπαίδευση αποτελεί μία πολλά υποσχόμενη τεχνολογία η οποία μπορεί να προσφέρει ταχεία κι εύκολη πρόσβαση σε πόρους μάθησης, πληροφοριών και υπηρεσιών. Παρά το γεγονός πως η χρήση της τεχνολογίας κωδικών QR στην εκπαίδευση βρίσκεται ακόμη σε πρώιμο στάδιο, μπορούν να αναφερθούν παραδείγματα χρήσης τους στην τάξη όπως:

- α. Αξιολόγηση των ενσωματωμένων πληροφοριών απευθείας (Shaof, Pollak, & Schneider, 2004)
- β. Ταχεία σύνδεση με πόρους πολυμέσων συμπεριλαμβανομένων κειμένου, αρχείο ήχου, βίντεο κλπ, ιστοσελίδες, βάσεις δεδομένων (Churchill & Churchill, 2008).

Η χρήση των κωδικών QR στο εκπαιδευτικό πλαίσιο είναι ευρεία και θα μπορούσε να διακριθεί σε πέντε κύριες κατηγορίες:

- α. Παιχνίδια στοιχείων ή «κυνήγια» θησαυρού (Law & So, 2010).
- β. Δραστηριότητες εξωτερικού χώρου ή κινητικά παιχνίδια (Law & So, 2010).
- γ. Φύλλα Εργασίας (Law & So, 2010).
- δ. Δραστηριότητες βασισμένες στα ενδιαφέροντα των παιδιών (Mikulski, 2011).
- ε. Οδηγίες Δραστηριοτήτων (Walker, 2010).

Μέσα από τα παιχνίδια στοιχείων οι μαθητές συμμετέχουν σε μία διαδικασία διερεύνησης των ικανοτήτων τους κι επίλυσης προβλημάτων τα οποία σχετίζονται με τις πληροφορίες που καλούνται να ψάξουν. Το συγκεκριμένο είδος δραστηριοτήτων μπορεί να οργανωθεί σε ένα πλαίσιο συνεργασίας και συμμετοχής μεταξύ των μαθητών συμβάλλοντας, παράλληλα, στην επίτευξη των ατομικών μαθησιακών στόχων. Σε σχετική έρευνα που διενεργήθηκε, οι μαθητές διεξήγαγαν μαθηματικές δραστηριότητες στις οποίες επιλύαν μαθηματικά προβλήματα σχετικά με τις πληροφορίες που έψαχναν. Σε κάθε τοποθεσία οι μαθητές εντόπισαν τους αντίστοιχους κώδικες, τους «σκανάρizαν» με τη συσκευή του κινητού τηλεφώνου τους και κατέγραφαν τις απαντήσεις τους. Τα αποτελέσματα έδειξαν την ανάπτυξη του ενδιαφέροντος των μαθητών για δραστηριότητες διαφορετικές από τις συνηθισμένες (Law & So, 2010). Επίσης, σε έρευνα των Lee και συνεργατών (2011) χρησιμοποιήθηκαν κώδικες QR σε μάθημα βιολογίας για τη μελέτη των συνθηκών διαβίωσης των ειδών. Οι κώδικες φάνηκε να συμβάλουν στη διερεύνηση και αναγνώριση των ειδών καθώς και στη διαμοίραση των πληροφοριών με τους συμμαθητές τους, την παρουσίαση και τον διάλογο. Σύμφωνα με τους ερευνητές, η χρήση της

τεχνολογίας αυτής δίνει τη δυνατότητα στους εκπαιδευτικούς να διαμορφώσουν οδηγούς για μεμονωμένες μελέτες πεδίου ενώ παράλληλα οι μαθητές μαθαίνουν αποτελεσματικά καθώς η πληροφορία βρίσκεται κυριολεκτικά «στο χέρι τους».

Σχετικά με τα φύλλα εργασίας, οι κώδικες QR μπορούν να συμβάλουν στην αυτοαξιολόγηση των μαθητών, βρίσκοντας οι ίδιοι τις σωστές απαντήσεις (Law & So, 2010). Στις δραστηριότητες οι οποίες βασίζονται στα ενδιαφέροντα των παιδιών και χρησιμοποιούν κώδικες QR, τα παιδιά μπορούν να παραγάγουν το δικό τους υλικό διαδικτυακά γράφοντας τις δικές τους ιστορίες αλλά και καταγράφοντας τη φωνή τους δημιουργώντας μία διαδραστική εμπειρία ανάγνωσης υποστηρίζοντας κατ'αυτόν τον τρόπο δραστηριότητες που απορρέουν από τα ίδια (Mikulski, 2011). Καίριο σημείο κατά τη διαδικασία σχεδιασμού παιδαγωγικού υλικού και δραστηριοτήτων βασισμένων σε κώδικες QR αποτελεί η παιδαγωγική πτυχή τους. Το ενδιαφέρον θα πρέπει να εστιάζεται πρωταρχικά στον μαθητή κι όχι στην τεχνολογία αυτήν καθ'αυτήν. Όπως σημειώνεται, όταν το ενδιαφέρον εμμένει στην τεχνολογία και παρουσιάζεται έλλειψη σχεδιασμού, ο εκπαιδευτικός αποτυγχάνει να παρακινήσει τους μαθητές και να κεντρίσει την προσοχή τους. Με τον ίδιο αρνητικό τρόπο μπορούν να επηρεάσουν την εκπαιδευτική διαδικασία και τα τεχνικά προβλήματα των συσκευών που χρησιμοποιούνται (Rikala & Kankaanranta, 2012).

Αποτελέσματα ερευνών δείχνουν πως οι κώδικες QR μπορούν να χρησιμοποιηθούν τόσο ως παιδαγωγικό υλικό όσο και ως εκπαιδευτικά εργαλεία υποβοηθώντας τη μάθηση με ποικίλους τρόπους. Αρχικά, μπορεί να αποτελέσει βασικό εργαλείο ανάπτυξης σχέσεων μεταξύ των μαθητών. Οι μαθητές μέσω της χρήσης κωδικών QR ενθαρρύνονται να ανταλλάσσουν ιδέες, να κάνουν ερωτήσεις αλλά και να συμμετάσχουν σε συζητήσεις (Shih, Feng & Tsai, 2008). Ακόμη, μπορούν να χρησιμοποιηθούν ως εργαλείο στο πλαίσιο της τάξης για τη λήψη φωτογραφιών, βίντεο αλλά και ηχητικών κλιπ από τους ίδιους τους μαθητές.

Σε σχετική έρευνα τα παιδιά χρησιμοποιούσαν κώδικες ώστε να απαντήσουν σε αινίγματα που αντιστοιχούσαν σε κάποιο αντικείμενο (Sedano, Laine, Vinni, & Sutinen, 2007). Επίσης, μπορούν να αποτελέσουν εργαλεία αναπαράστασης γνώσεων και ιδεών μέσω της χρήσης των κινητών συσκευών (Dieterle & Dede, 2006) ενώ ακόμη, υπάρχει δυνατότητα χρησιμοποίησής τους ως εργαλεία αξιολόγησης από τους ίδιους τους μαθητές. Τα παιδιά μπορούν να μεταφερθούν στις αντίστοιχες ιστοσελίδες ώστε να δώσουν απαντήσεις σε τεστ, κουίζ κι ερωτήσεις αξιολόγησης τις οποίες μπορούν να επαληθεύσουν άμεσα (Susono & Shimomura, 2006).

Όπως φαίνεται οι σύγχρονες τεχνολογίες όπως οι κινητές τεχνολογίες οι οποίες χρησιμοποιούν κώδικες QR μπορούν να συμβάλουν θετικά στη βελτίωση της εκπαιδευτικής διαδικασίας και της μάθησης καθώς επιτρέπουν την εκμάθηση μέσω ποικίλων πλαισίων καθώς και μέσω κοινωνικών και διαπροσωπικών αλληλεπιδράσεων (Crompton, 2013). Η σημασία της αλληλεπίδρασης στη μάθηση κρίνεται ιδιαίτερη

σημαντική για τη συγκεκριμένη μαθησιακή προσέγγιση και ειδικότερα στο πλαίσιο του κοινωνικού κονστρουκτιβισμού, η μάθηση είναι κατεξοχήν συλλογική διαδικασία η οποία δίνει έμφαση στην κοινωνική αλληλεπίδραση (Kooie, 2009). Όπως υποστηρίζεται, στην εκπαιδευτική διαδικασία η οποία χρησιμοποιεί την τεχνολογία της κινητής μάθησης μέσω κωδίκων QR, οι μαθητές συμμετέχουν ενεργά στην εκπαιδευτική διαδικασία μέσα από ερωτήσεις και σχόλια. Όπως προκύπτει λοιπόν πρόκειται για μία εκπαιδευτική προσέγγιση η οποία βασίζεται κατεξοχήν στη δημιουργία κλίματος επικοινωνίας και συνεργασίας (Al-Khalifa, 2008) και μπορεί να αποτελέσει ορόσημο και στην εφαρμογή μεθόδων διαπολιτισμικής εκπαίδευσης για την αναθεώρηση των στερεοτύπων (Νικολάου, 2011). Ωστόσο, παρατηρείται έλλειψη εφαρμογής της συγκεκριμένης σύγχρονης εκπαιδευτικής προσέγγισης της κινητής μάθησης για τον τομέα της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης η οποία οδήγησε στη δημιουργία του παρόντος εκπαιδευτικού υλικού, όπως αναλύεται στο ακόλουθο κεφάλαιο.

#### 4. Το Παιδαγωγικό Υλικό

Το παιδαγωγικό διαπολιτισμικό υλικό, όπως έχει ήδη αναφερθεί, χρειάζεται να διαθέτει τα βασικά χαρακτηριστικά του σύγχρονου παιδαγωγικού υλικού προωθώντας τη διαπολιτισμική διάσταση απαλλαγμένο από στερεότυπα και προκαταλήψεις. Κάθε στοιχείο του παιδαγωγικού υλικού χρειάζεται να παρουσιάζει, να εκφράζει και να αναγνωρίζει την ετερότητα ως κάτι φυσιολογικό και αποδεκτό (Derman-Sparks, 1989). Στο παρόν παιδαγωγικό υλικό κεντρικό άξονα αποτελεί η προσέγγιση της ετερότητας βάσει των αξιών της διαπολιτισμικής διάστασης στην εκπαίδευση, οι οποίες εστιάζουν στην καλλιέργεια ενσυναίσθησης, στο σεβασμό κάθε μορφής ετερότητας και στην κατάργηση των στερεοτύπων προωθώντας την ισότητα ευκαιριών (Kincheloe and Steinberg, 1997).

##### 4.1 Περιγραφή του Υλικού

Η επαγγελματική ανάπτυξη αποτελεί ένα δίπολο μεταξύ ανθρώπου κι επαγγέλματος. Η επαγγελματική ταυτότητα κι ο ρόλος της κατά την παιδική ηλικία, φαίνεται να αποτελεί αναπόσπαστο μέρος της καθώς αποτελεί μία μακροχρόνια διαδικασία η οποία διαπερνά όλα τα αναπτυξιακά στάδια του ανθρώπου. Ωστόσο, φαίνεται πως τα παιδιά ακόμη και πριν το Δημοτικό εκφράζουν στερεοτυπικές απόψεις σχετικά με το επάγγελμα και την έμφυλη ταυτότητα αλλά και την εθνοπολιτισμική ταυτότητα οι οποίες αποτελούν τροχοπέδη στις μετέπειτα επαγγελματικές επιλογές τους. Το παρόν παιδαγωγικό υλικό με τίτλο «**Δικαίωμά μου το Επάγγελμά μου**» απευθύνεται σε μαθητές Νηπιαγωγείου κι αποσκοπεί στην ευαισθητοποίηση των παιδιών προσχολικής ηλικίας σχετικά με την ελεύθερη επιλογή επαγγέλματος απαλλαγμένης από έμφυλες κι εθνοπολιτισμικές προκαταλήψεις.

Κάθε μέρος του παιδαγωγικού υλικού καθώς και οι προτεινόμενες δραστηριότητες έχουν σχεδιαστεί βάσει των αρχών Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης και της Κονστрукτιβιστικής μάθησης όπου προωθείται η αυτενέργεια του κάθε παιδιού αλλά και η συνεργασία μεταξύ της ομάδας λαμβάνοντας, παράλληλα, υπόψη αρχές σύγχρονων μορφών μάθησης οι οποίες χρησιμοποιούν Νέες Τεχνολογίες, όπως η Ψηφιακή Αφήγηση και η Κινητή Μάθηση.

Το παιδαγωγικό υλικό αποτελείται από τρία μέρη:

1<sup>ο</sup> Μέρος: Ψηφιακό Κόμιξ: *«Εγώ γιατί να μην μπορώ να κάνω το επάγγελμα που αγαπώ;»*.

2<sup>ο</sup> Μέρος: Χωρο-ευαίσθητο παιχνίδι: *«Ψάξε-Βρες το Μυστικό που κρύβεται στον Κωδικό»*.

3<sup>ο</sup> Μέρος: Παιχνίδι Αξιολόγησης: *«Οι κύριοι και οι κυρίες Μπορώ- Δεν Μπορώ»*.

Το υλικό περιλαμβάνει επίσης προτεινόμενες δραστηριότητες προς τον/την εκπαιδευτικό οι οποίες με βασικό άξονα την ευαισθητοποίηση για το θέμα των ταυτοτήτων και την καλλιέργεια της ενσυναίσθησης των μαθητών μέσα από τη συνεργασία μαθητών κι εκπαιδευτικού. Οι ιστορίες οι οποίες



αποτέλεσαν τη βάση για τον σχεδιασμό αφενός της ψηφιακής αφήγησης του ψηφιακού κόμιξ κι αφετέρου του χωρο-ευαίσθητου παιχνιδιού, επιλέχθηκαν με βάση:

α. Θέματα που προκύπτουν από την καθημερινή ζωή των παιδιών

Οι στερεοτυπικές απόψεις των παιδιών συζητούνται σε στιγμιότυπα της καθημερινής ζωής των παιδιών με συνομηλίκους τους (όπως στο σχολείο ή στο σπίτι) κατά τη διάρκεια συζητήσεων ή αυθόρμητου παιχνιδιού.

β. Ιστορίες βασισμένες σε βιογραφικά γεγονότα

Το σενάριο των βίντεο με κινούμενα σχέδια (animation) στο χωρο-ευαίσθητο παιχνίδι πραγματεύεται την ιστορία ανθρώπων που παραβλέποντας τα κοινωνικά στερεότυπα φύλου και εθνοπολιτισμικής ταυτότητας ακολούθησαν το επάγγελμα της επιλογής τους.

γ. Θέματα που πιστεύει ο εκπαιδευτικός απαραίτητα για την κοινωνικοσυναισθηματική ανάπτυξη των παιδιών όπως η κοινωνική αδικία της μη επιλογής επαγγέλματος λόγω «μη αποδεκτού» χρώματος και φύλου (Πρόγραμμα Σπουδών για το Νηπιαγωγείο, 2011).

Επίσης οι πρωταγωνιστές-ήρωες του εκπαιδευτικού υλικού είναι παιδιά καθώς όπως έχει διαπιστωθεί, οι αναγνώστες, παιδιά και έφηβοι, ταυτίζονται καλύτερα με τους χαρακτήρες που έχουν τη δική τους ηλικία, καθώς θέλουν ήρωες που να δρουν με οικείους σε αυτά τρόπους και να συμπεριφέρονται λογικά και προβλέψιμα (Davies, 2003). Οι μαθησιακοί στόχοι των δραστηριοτήτων βασίστηκαν σε στόχους της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης, στο τρέχον Πρόγραμμα Σπουδών για το Νηπιαγωγείο (2002) καθώς και στο νέο Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών για το νηπιαγωγείο (2011) και συγκεκριμένα στον τομέα της κοινωνικοσυναισθηματικής ανάπτυξης.

#### **4.1.1 Παιδαγωγική Προσέγγιση στο σχεδιασμό του Υλικού**

Κεντρική παιδαγωγική επιλογή στο σχεδιασμό του παιδαγωγικού υλικού αποτέλεσε η υιοθέτηση κοινωνιογνωστικής θεώρησης για τη μάθηση βάσει της οποίας τα παιδιά αποκτούν τη νέα γνώση λαμβάνοντας υπόψη και την κοινωνική συνιστώσα.

##### **4.1.1.1 Κονστρουκτιβισμός**

Ο κονστρουκτιβισμός ή αλλιώς κατασκευαστική θεωρία ή εποικοδομητισμός, κατέληξε στην ιστορική διαδρομή να αποτελεί έναν από τους πλέον πολυσήμαντους όρους που συνοδεύεται από ποικίλες ερμηνείες όπως θεωρία για τη μάθηση και τη γνώση, μεθοδολογία, εναλλακτική προσέγγιση διδασκαλίας, θεωρία της εκπαίδευσης καθώς και από χαρακτηρισμούς που δηλώνουν σημασιολογική ποικιλία όπως «εμπειρικός», «μεθοδολογικός», «κοινωνικός» (Good, 1993). Ως κυριότερο στοιχείο που ενοποιεί όλες τις ερμηνείες που στεγάζονται κάτω από την γενική ιδέα του Κονστρουκτιβισμού,

θεωρούμε την έμφαση στην «κατασκευή» με την έννοια της δημιουργίας, της οικοδόμησης. Παρακάμπτοντας, τους υπόλοιπους τομείς «ερμηνείας» του κονστρουκτιβισμού, θα επικεντρωθούμε στον τομέα της θεωρίας για τη γνώση και τη μάθηση, που αφορά άμεσα και το χώρο της εκπαίδευσης σε μια πολυπολιτισμική κοινωνία.

Ο Κονστρουκτιβισμός λοιπόν, εκτός από θεωρία μάθησης, μεθοδολογία, διδακτική προσέγγιση αποτελεί και εναλλακτικό μοντέλο διδασκαλίας για ολόκληρη την εκπαίδευση συγκροτώντας και τη βάση της Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης ως προσέγγιση για τη μάθηση και τη γνώση που εστιάζει όχι στην αναπαράσταση μιας αντικειμενικής, σταθερής και αναλλοίωτης γνώσης, αλλά στην «κατασκευή» της, τη δημιουργία της. Σύμφωνα με τον Matthews (1994), ο Κονστρουκτιβισμός έχει ως βασικές πηγές του το έργο του Piaget ο οποίος επηρέασε σε μεγάλο βαθμό την παιδαγωγική σκέψη (Σολομωνίδου, 1999). Εκπροσωπώντας την παράδοση του ψυχολογικού κονστρουκτιβισμού, ο Piaget θεωρεί τη μάθηση ως εξατομικευμένη πνευματική διεργασία η οποία συντελείται με τη δράση του ατόμου όπου η νόηση αποτελεί λειτουργία κατασκευής νοημάτων βασιζόμενη στην εμπειρία του ατόμου τη οποία χρησιμοποιεί προκειμένου να ερμηνεύσει αντικείμενα ή γεγονότα. Στην άποψη του Piaget (όπ. αναφ. στο Κόκκοτας, 2010) για τη γνώση ως ατομική δημιουργία αντιπαρατίθεται η άποψη για το ρόλο της γλωσσικής επικοινωνίας στην οικοδόμηση της γνώσης. Ωστόσο, οι σύγχρονοι εποικοδομιστές αναφέρονται πλέον στον κοινωνικό εποικοδομητισμό, πρόδρομος του οποίου υπήρξε ο Vygotsky (Κόκκοτας, 2010). Ο κοινωνικός εποικοδομισμός δίνει έμφαση στην κοινωνική διαδικασία όπου η μάθηση δεν οικοδομείται απλά μέσω της ατομικής αλληλεπίδρασης με το υλικό περιβάλλον άλλα και μέσω της αλληλεπίδρασης με άλλα άτομα (Κόκκοτας, 2010). Αναφορικά με την εκδοχή του Vygotsky (1986) για τον κοινωνικό Κονστρουκτιβισμό τονίζεται ο κυρίαρχος ρόλος της γλώσσας, της επικοινωνίας και της κοινωνικής ζωής στη μάθηση, αναγνωρίζοντας τη μάθηση ως κοινωνική δραστηριότητα, και όχι ως ατομική διαδικασία όπως υποστήριζε ο Piaget (Edwards, 2003), όπου οι εκπαιδευόμενοι εμπλέκονται στην κατασκευή της γνώσης μέσα από συζητήσεις, διαπραγματεύσεις κι αναδιοργάνωση των δικών τους απόψεων (Prawat, 1993, Kearney & Treagust, 2001). Δηλαδή, σύμφωνα με τον Vygotsky (1986) η γνώση κατασκευάζεται μέσα από την κοινωνική δραστηριότητα του ατόμου στην οποία διαμεσολαβεί η γλώσσα που είναι και αυτή κοινωνικά κατασκευασμένη.

Το κονστρουκτιβιστικό μοντέλο, λοιπόν εστιάζει στο κτίσιμο, στη δόμηση της γνώσης υποστηρίζοντας τον ενεργό ρόλο του μαθητή στην κατασκευή, όχι την απόκτηση, της γνώσης και θεωρώντας τη μάθηση ως προσωπικό του επίτευγμα που προϋποθέτει αλληλεπίδραση με το περιβάλλον του και εξαρτάται από την εμπειρία του για αυτό (Duffy & Cunningham, 1996). Σύμφωνα λοιπόν με τη λειτουργία και τα χαρακτηριστικά που αντιστοιχούν στο Κονστρουκτιβιστικό πλαίσιο οι κυριότεροι παράγοντες που απαρτίζουν τη σχολική ζωή είναι ο/η εκπαιδευτικός, οι μαθητές και ο ρόλος τους.

Ειδικότερα, ο ρόλος του εκπαιδευτικού είναι ρόλος καθοδηγητικός, υποβοηθητικός, εμπνευστικός, διαμεσολαβητικός στην αλληλεπίδραση. Παράλληλα, χρησιμοποιώντας μέσα και τεχνικές που εστιάζουν στην ανάπτυξη μεταγνωστικών δεξιοτήτων των μαθητών, όπως η αναστοχαστική σκέψη και οι τρόποι επίλυσης προβλημάτων κινητοποιεί τον μαθητή να κατασκευάσει και να διευρύνει το γνωστικό του πλαίσιο (Driver, 1991).

Αναφορικά με το ρόλο του μαθητή στο Κονστрукτιβιστικό πλαίσιο θεωρείται ως άτομο με διαμορφωμένες γνωστικές δομές που πρέπει να συνδεθούν με τις νέες εμπειρίες και να γίνουν αντικείμενο προσωπικής επεξεργασίας. Σε αυτή τη διαδικασία καθοριστικός είναι και ο ρόλος του/της εκπαιδευτικού μέσω της βοήθειας που θα του παράσχει ώστε να γίνει η σύνδεση με την προϋπάρχουσα γνώση, να επιτευχθεί η κατανόηση, να μάθει ο μαθητής πώς να μαθαίνει και να οικοδομήσει τη νέα γνώση (Jonassen & Reeves, 1996).

Όπως υποστηρίζεται και από τους Tobin και Tippins (1993) ο Κονστрукτιβισμός μπορεί να προσφέρει περισσότερο στην εκπαίδευση ως μέθοδος, η υιοθέτηση της οποίας μπορεί να αναβαθμίσει το ρόλο εκπαιδευτικών και μαθητών και γενικότερα τη σχολική πολυτισμική πραγματικότητα προσφέροντας ίσες ευκαιρίες σε όλους (Παρθένης, 2010). Την γενικότερη ποικιλομορφία και ειδικότερα αυτή της Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης επιχειρεί να αντιμετωπίσει η σύνδεση του Κονστрукτιβισμού με αυτή (την διαπολιτισμική εκπαίδευση). Διότι οι δύο αυτές προσεγγίσεις συνδέονται με την ιδιότητα της επέκτασης των ορίων της εκπαίδευσης, δηλαδή της επιδίωξης να μην περιορίζεται η μάθηση και η γνώση στα στενά πλαίσια της τάξης αλλά να επεκταθεί σε ολόκληρη την κοινότητα και στον κόσμο γενικότερα (Παρθένης, 2010).

Υπό το πρίσμα αυτό γίνεται αντιληπτή η υιοθέτηση των Αρχών του Κονστрукτιβισμού στο σχεδιασμό και την εφαρμογή του εν λόγω παιδαγωγικού υλικού. Η εφαρμογή των αρχών του Κονστрукτιβισμού στο εν λόγω παιδαγωγικό υλικό αποσκοπεί στην ενίσχυση της αυτενέργειας των παιδιών, την κατάθεση των δικών τους απόψεων και τη διερεύνηση αυτών αλλά και την αναθεώρηση των στερεοτυπικών αντιλήψεων μέσα σε ένα κλίμα σεβασμού προς το κάθε παιδί και ενίσχυσης της ομαδικής συνεργασίας μεταξύ τους και με τον/την εκπαιδευτικό. Κατ'αυτόν τον τρόπο τα παιδιά δεν αντιμετωπίζονται ως παθητικοί δέκτες αλλά αναλαμβάνουν ενεργό ρόλο «οικοδομώντας» τη μάθηση όχι μόνο μέσω της ατομικής αλληλεπίδρασης με το υλικό περιβάλλον άλλα και μέσω της αλληλεπίδρασης με άλλα άτομα. Στα πλαίσια λοιπόν του εν λόγω παιδαγωγικού υλικού και ειδικότερα στο παιχνίδι χώρου τα παιδιά εργάζονται σε ομάδες μέσα σε κλίμα που ενθαρρύνει την ελεύθερη έκφραση απόψεων, τον σεβασμό στις απόψεις που εκφράζονται και από τους άλλους, την δημιουργικότητα και τη συνεργασία. Παράλληλα, καλούνται να έρθουν αντιμέτωπα αφενός με τις ιδέες συνομηλίκων για την επιλογή επαγγέλματος, όπως αποτυπώνονται μέσω της βιβλιογραφικής ανασκόπησης και αφετέρου με τις δικές τους ιδέες όπως τις έχουν εκφράσει κατά την διεξαγωγή του πρώτου μέρους των συνεντεύξεων, να

εξάγουν συμπεράσματα και να επιχειρηματολογήσουν για αυτά. Μέσω λοιπόν της ενεργούς συμμετοχής στο σύνολο του παιδαγωγικού υλικού και ειδικότερα στο παιχνίδι διερεύνησης τα παιδιά θέτουν ερωτήματα, αναζητούν απαντήσεις, ανακαλύπτουν λανθασμένες αντιλήψεις και αναθεωρούν στερεοτυπικές απόψεις.

#### **4.1.1.2 Ομαδοσυνεργατική Προσέγγιση**

Η ομαδοσυνεργατική προσέγγιση αφορά μία μορφή κοινωνικής οργάνωσης της τάξης. Στο πλαίσιο αυτού του τύπου της οργάνωσης οι μαθητές διακρίνονται σε μικρότερες ομάδες και συνεργατικά ολοκληρώνουν μία δραστηριότητα που τους ανατίθεται στο πλαίσιο μιας ευρύτερης εργασίας. Οι κυριότεροι σκοποί της ομαδοσυνεργατικής μάθησης και διδασκαλίας αφορούν τον κοινωνικό τομέα όπου οι μαθητές ασκούνται να αναλαμβάνουν πρωτοβουλίες, να παίρνουν αποφάσεις, να προγραμματίζουν δραστηριότητες, να συνεργάζονται αποδοτικά, να σέβονται τα δικαιώματα των άλλων, να αναλαμβάνουν την ευθύνη για τις πράξεις τους (Holf, 1993, Meyer, 1987). Στο νοητικό και συναισθηματικό τομέα, μέσω της ομαδοσυνεργατικής προσέγγισης οι μαθητές ασκούνται στο να εκφράζουν τις σκέψεις τους με ακρίβεια, να ασκούν κριτική, να συζητούν εποικοδομητικά, να εξελίσσουν τις πνευματικές τους ικανότητες (Shlomo, 1990). Τέλος, στον Ψυχοκινητικό τομέα οι μαθητές παρακινούνται εκφράζονται αυθόρμητα, να αναπτύσσουν τις χειροτεχνικές τους δεξιότητες, να γίνονται ικανοί για αποτελεσματικότερη μη γλωσσική επικοινωνία (Kutnick και Rogers, 1994).

Σύμφωνα με τον Cummins (2005) οι συνεργατικές σχέσεις λειτουργούν βάσει της άποψης πως η δύναμη δε συνιστά κάτι σταθερό, αντιθέτως αποτελεί προϊόν των διαπροσωπικών και διομαδικών σχέσεων. Μέσω της συμμετοχής στην ομάδα τα παιδιά μετακινούνται από την προσωπική υποκειμενική σκοπιά που βλέπουν τα πράγματα (Azmitia, 1999) ενώ με τη συνεργασία αποκτούν δύναμη η οποία συμβάλλει στην αποδοχή της ταυτότητάς τους και στην ενίσχυση της ικανότητάς τους για αλλαγές στη δική τους ζωή ή την κοινωνική κατάσταση (Cummins, 2005). Συμπερασματικά, η καλλιέργεια της συνεργατικότητας, η κατανόηση για το «διαφορετικό» και η αλληλοαποδοχή των ιδιαιτεροτήτων συμβάλουν στην αποδυνάμωση των προκαταλήψεων. Τα παιδιά αναπτύσσοντας το αίσθημα της ενσυναίσθησης και της κριτικής σκέψης απέναντι στους ρόλους θα μπορέσουν να συνειδητοποιήσουν τον αρνητικό ρόλο των προκαταλήψεων στις διαπροσωπικές σχέσεις και την ανάγκη αποστασιοποίησης από αυτές (Γκόβαρης, Νιώτη, Σταμάτης, 2003).

Αναφορικά με την υιοθέτηση των αρχών της ομαδοσυνεργατικής προσέγγισης στο σχεδιασμό του παρόντος παιδαγωγικού υλικού οι ομαδοσυνεργατικές κινητικές δραστηριότητες ήταν μαθητο-κεντρικές και προωθούσαν την ισότιμη συμμετοχή όλων (inclusive), δίνοντας στους μαθητές τον

πρωταρχικό ρόλο στη λήψη αποφάσεων. Ειδικότερα, για την εφαρμογή του υλικού και τη δημιουργία ενός κλίματος συνεργασίας δόθηκε έμφαση στην έκφραση της προσωπικής άποψης κάθε παιδιού μεταξύ των μελών της ομάδας.

Μέσω της επίλυσης στοιχείων και καταστάσεων που «απαιτούνταν» για την διεξαγωγή και τη συνέχεια της εξέλιξης του παιχνιδιού τα παιδιά καλούνταν να συνεργαστούν και να αποφασίσουν από κοινού τις κατάλληλότερες στρατηγικές. Οι μαθητές έπρεπε να επικοινωνήσουν τόσο λεκτικά όσο και μη λεκτικά /κινητικά, χρησιμοποιώντας τη δημιουργικότητά και τις δεξιότητες κριτικής σκέψης τους για να επιλύσουντο πρόβλημα. Ο/Η εκπαιδευτικός μέσω των κατάλληλων ερωτήσεων σε κάθε στάδιο εφαρμογής του υλικού αλλά και της ενθάρρυνσης προς τα παιδιά προκειμένου να στηρίξουν την προσωπική τους άποψη αποσκοπεί στη δημιουργία ενός κλίματος κατάλληλο για την αναθεώρηση των στερεοτύπων. Παράλληλα, θέτοντας ο/η εκπαιδευτικός κατάλληλα ερωτήματα για τη συμπεριφορά των ηρώων απέναντι σε κάθε επαγγελματική επιλογή που εκφράζεται, τα παιδιά ενθαρρύνονται να «εισέλθουν» στη θέση του άλλου σε μία προσπάθεια καλλιέργειας της ενσυναίσθησής τους. Επιπλέον, σε κάθε φάση καταβάλλεται προσπάθεια τα παιδιά να συνεργαστούν στο πλαίσιο της ομάδας παίρνοντας κοινές αποφάσεις οι οποίες βρίσκονται σε συμφωνία με την καλλιέργεια του «κλίματος» ηθικής που περιγράφηκε προηγουμένως. Υπό αυτό το πρίσμα, η εργασία των παιδιών σε ομάδες δίνει τη δυνατότητα μέσω συζητήσεων και διαπραγματεύσεων να εκφράσουν τη δική τους οπτική και να οικοδομήσουν τη νέα γνώση (Jonassen & Reeves, 1996).

#### **4.1.1.3 Κοινωνικο-ηθική Ανάπτυξη**

Η ανάπτυξη κοινωνικών δεξιοτήτων (social competence) ως έννοια χρησιμοποιείται για να δείξει το επιθυμητά αναμενόμενο αποτέλεσμα της ανάπτυξης ενός παιδιού (Schaffer, 1996). Δηλώνει την ικανότητα κάποιου να αλληλεπιδρά αποτελεσματικά με το περιβάλλον και να επιτυγχάνει κοινωνικούς στόχους, να εμπλέκεται σε πολύπλοκες διαπροσωπικές σχέσεις και να αναπτύσσει ειδικές δεξιότητες όπως, φιλικές σχέσεις με τους γύρω του, αποδοχή, συμπάθεια, ενσυναίσθηση.

Τα παιδιά της προσχολικής ηλικίας αναπτύσσουν μία πρώιμη ηθική, η οποία εκφράζεται κυρίως μέσα από την ικανότητα της ενσυναίσθησης (Γκόβαρης, Νιώτη, Σταμάτης, 2003). Στα αρχικά στάδια της νηπιακής και της παιδικής ηλικίας, εκτός από τα στάδια της γνωστικής ανάπτυξης που είναι σταθερά, παρατηρούμε και τα στάδια της ηθικής ανάπτυξης να ακολουθούν σχετικά σταθερούς κανόνες, πράγμα που σημαίνει πως «αντιπροσωπεύονται από κάποιου είδους γενετικές εγγραφές και ξεδιπλώνονται παράλληλα με τις γνωστικές δυνατότητες» των παιδιών. Παράλληλα, οι αξίες που αφορούν τη σχέση των ατόμων μεταξύ τους και με το περιβάλλον τους, θεωρούνται ως γνώση καθώς αποτελούν μια προσαρμογή μέσα στην κοινωνία στην οποία ζουν.

Η ηθική ανάπτυξη λοιπόν, αφορά τις αξίες, τις συνήθειες και τις συμβάσεις που ρυθμίζουν τη σχέση του ατόμου με την κοινωνία και καλλιεργούνται στα παιδιά από το κοινωνικό πλαίσιο μέσα στο οποίο ζουν και αναπτύσσονται έχοντας ως στόχο τη διαμόρφωση της ηθικής κρίσης σε αυτά. Αναφέρεται στις αλλαγές της αίσθησης της δικαιοσύνης και του τι είναι σωστό και τι λάθος καθώς και στις αλλαγές στη συμπεριφορά σε θέματα ηθικής (Καρακατσάνη, 2004) όπου η «εκπαίδευση για την ηθική» (moral education) μπορεί να διαδραματίσει σημαντικό ρόλο εμπνέοντας, προτείνοντας και προάγοντας την ανάπτυξη των ηθικών εννοιών, αξιών και συμπεριφορών στα παιδιά (Wilson, 1996). Παράλληλα, η ανάπτυξη της ηθικής αποτελεί βασικό πυρήνα και στόχο της διαδικασίας κοινωνικοποίησης του παιδιού και δε σχετίζεται αναγκαστικά με ένα συγκεκριμένο θρησκευτικό ή πολιτικό σύστημα αξιών.

Ωστόσο, στη σύγχρονη εποχή, η εφαρμογή της «ηθικής εκπαίδευσης» ήταν συχνά ένα αμφιλεγόμενο ζήτημα. Στο ένα άκρο της συζήτησης, ο Kohlberg (1968) υποστηρίζει ότι η διδασκαλία συγκεκριμένων ηθικών αξιών είναι ασυμβίβαστη με το ρόλο του δασκάλου ως εκπαιδευτή για την ηθική (moral educator). Αυτό που πρέπει να κάνει ο δάσκαλος είναι να διδάξει τους τρόπους με τους οποίους μπορεί κανείς να σκέφτεται (και να πράττει) με βάση ηθικές αξίες, χωρίς όμως να διδάξει τις ίδιες τις ηθικές αξίες

Στον αντίποδα ο Lickona (1993) υποστηρίζει ότι η εκπαίδευση μπορεί να συμβάλλει στην καλλιέργεια του ηθικού προβάλλοντας με συνεπή τρόπο θετικά μοντέλα ηθικής συμπεριφοράς και ηγεσίας και διδάσκοντας δημοκρατικές αξίες και ιδανικά (π.χ. υπευθυνότητα, σεβασμό, ανεκτικότητα, συνεργασία, αποδοχή κ.α.). Κινούμενοι προς την ίδια κατεύθυνση οι Banks και Banks (1995) τονίζουν την «αναγκαιότητα» της πολυπολιτισμικής εκπαίδευσης μέσω της οποίας θα βοηθηθούν οι μαθητές να αναπτύξουν τις γνώσεις, στάσεις και δεξιότητες που απαιτούνται για να λειτουργήσουν αρμονικά στις σημερινές πολύμορφες κοινωνίες με στόχο τη μείωση των προκαταλήψεων (Πλατσίδου, 2001).

Συνεπώς, γίνεται αντιληπτό πως στα πλαίσια της εκπαίδευσης πρέπει να δημιουργούνται κατάλληλες συνθήκες και πρακτικές, όπως για παράδειγμα ο σχεδιασμός παιδαγωγικού υλικού που συμβάλλουν στην καλλιέργεια της ηθικής σκέψης στα παιδιά και κατ'επέκταση στην ευαισθητοποίηση απέναντι σε λανθασμένες πρακτικές, πεποιθήσεις και στερεοτυπικές αντιλήψεις.

Όσον αφορά την ανάπτυξη κοινωνικών δεξιοτήτων «επιτρέπει» στο παιδί την ομαλή προσαρμογή στην ομαδική ζωή της τάξης και την ανάπτυξη διαπροσωπικών σχέσεων με τους γύρω του. Η οικογένεια αποτελεί το πρώτο πεδίο κοινωνικών σχέσεων αποφασιστικής σημασίας για την κοινωνική μάθηση του παιδιού, ενώ το σχολείο από την πλευρά του προσφέρει ένα συμπληρωματικό και ενισχυτικό πεδίο αλληλεπιδράσεων (Κυρίδης, 1996).

Τα τελευταία χρόνια πολλοί ερευνητές υποστηρίζουν ότι η κατάκτηση της γνώσης είναι μια ενεργητική διαδικασία την οποία τα παιδιά οικοδομούν όταν εμπλέκονται ενεργά, όταν τους δίνονται δηλαδή ευκαιρίες να δημιουργούν, να επικοινωνούν, να ερευνούν, να φαντάζονται, να μαθαίνουν παίζοντας, να

κατακτούν και να δομούν σταδιακά τη γνώση και να την αφομοιώνουν ανάλογα με τις ανάγκες, τις ικανότητες, τα ενδιαφέροντα και τις εμπειρίες τους, μέσα δηλαδή από τη δική τους δραστηριότητα (Ουάντσογουερθ, 2001). Παράλληλα όμως πρόκειται και για μια συμμετοχική διαδικασία, όπου η μάθηση πραγματοποιείται μέσα σε ένα πολιτισμικό περιβάλλον (Vygotsky, 1986), όπου τόσο τα πράγματα όσο και τα μέσα που βοηθούν στην ανακάλυψη της γνώσης είναι προϊόντα ανθρώπινης ιστορίας και κουλτούρας (Σκούρα-Βαρνάβα, 1994). Η σχολική ζωή προσφέρει καθημερινά ευκαιρίες για πολύπλευρες εμπειρίες που μεταβιβάζουν στο παιδί συναισθήματα αυτοεκτίμησης, αυτοεπιβεβαίωσης, εξωτερίκευσης συναισθημάτων και δεξιότητες, οι οποίες μπορούν να αποκτηθούν μέσω της ενεργούς συμμετοχής του παιδιού στη διαδικασία της μάθησης, με τη διαμόρφωση ενός περιβάλλοντος το οποίο δημιουργεί κίνητρα για ανακάλυψη, πειραματισμό, συνεργασία, επικοινωνία, αλληλεπίδραση (Mercer, 2000).

Για την ανάπτυξη των παραπάνω κοινωνικών δεξιοτήτων ο/η εκπαιδευτικός μπορεί να οργανώσει κάποια είδη στρατηγικών που θα καλλιεργήσουν και θα επεκτείνουν την κατάκτηση επικοινωνιακών και κοινωνικών δεξιοτήτων και ικανοτήτων -που είχαν αρχίσει να αναπτύσσονται στο οικογενειακό περιβάλλον- και οι οποίες συντελούν στην κοινωνικοποίηση και στη γνωστική ανάπτυξη των ατόμων. Στη βάση αυτή, το σχολείο οφείλει να εκπαιδεύσει ισότιμα όλα τα παιδιά, να δημιουργήσει τις κατάλληλες συνθήκες, να χρησιμοποιήσει τα κατάλληλα μέσα, υλικά, προγράμματα και μεθόδους διδασκαλίας, αξιοποιώντας την εθνοπολιτισμική πολυμορφία με τρόπο ουσιαστικό και θετικό.

Σύμφωνα με τους DeVries και Zan ( όπ. αναφ. στο Γκόβαρης, Νιώτη & Σταμάτης, 2003) για την αναθεώρηση των στερεοτυπικών απόψεων των παιδιών απαιτείται η δημιουργία κοινωνικο-ηθικής ατμόσφαιρας που ορίζεται ως το σύνολο των σχέσεων των εμπλεκόμενων υποκειμένων στην παιδαγωγική διαδικασία η οποία εξασφαλίζει δυνατότητες ανάπτυξης αυτής της «πρώιμης ηθικής» των παιδιών. Θα πρέπει να καταβληθεί προσπάθεια τα παιδιά να εμπλακούν σε δραστηριότητες στο πλαίσιο των οποίων θα έχουν την ευκαιρία να κατασκευάσουν από κοινού ηθικές αρχές δράσης και συμβίωσης. Ειδικότερα, μέσα από την προοπτική της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης που «εκφράζει και αντιπροσωπεύει την αναγνώριση της διαφοράς, της ετερότητας, της πολυσημίας, της ύπαρξης του άλλου αλλά και την απαίτηση της συνύπαρξης με τον άλλον εντός του ίδιου γεωγραφικού, πολιτικού, κοινωνικού και πολιτισμικού χώρου» (Παντίδης & Πασιάς, 2003), εμπλουτίζει την εκπαιδευτική πράξη με διδακτικές και παιδαγωγικές πρακτικές ενεργούς συμμετοχής των μαθητών, αλληλεπίδρασης, αμοιβαιότητας, αλληλεγγυής (Μπαμπάλης & Μανιάτης, 2014) που στοχεύουν στην ομαλή συνύπαρξη και στην παροχή ίσων ευκαιριών (Cole, 1997, Lynch, 1997).

Στη κατηγορία των παιδαγωγικών πρακτικών θα μπορούσαμε να εντάξουμε και το σχεδιασμό παιδαγωγικών υλικών, στην οποία εντάσσεται και το εν λόγω παιδαγωγικό υλικό τα οποία δίνουν ελευθερία στους μαθητές να υποδυθούν εξαρτημένους μεταξύ τους ρόλους και να συνταιριάσουν τις

συμπεριφορές τους στους κοινούς κανόνες και στις προσδοκίες των ρόλων. Επίσης, να διαπραγματευτούν από κοινού το περιεχόμενο τους και να δεχθούν τις συνέπειες στην περίπτωση παραβίασης των κανόνων (Γκόβαρης, Νιώτη, Σταμάτης, 2003).

Όσον αφορά την υιοθέτηση των αρχών της Κοινωνικο-ηθικής ανάπτυξης στο σχεδιασμό του υλικού, «διατρέχουν» το σύνολο αυτού. Ειδικότερα, το πλαίσιο του παιχνιδιού προτείνεται ως κατάλληλο για την αντιμετώπιση ηθικών διλημάτων (όπως η αντιμετώπιση των στερεοτύπων φύλου κι επαγγέλματος) καθώς λαμβάνει χώρα στο πλαίσιο ομάδων που σύμφωνα με τους Kamii και DeVries (1991) τα ομαδικά παιχνίδια μπορούν να επηρεάσουν την κοινωνικο-ηθική ανάπτυξη των παιδιών παρακινώντας το ενδιαφέρον τους κι ενθαρρύνοντας τη συμμετοχή του κάθε παιδιού.

Παράλληλα, κατά το σχεδιασμό λήφθηκε υπόψη η παράμετρος της ανταπόκρισης του υλικού στα ενδιαφέροντα των παιδιών ούτως ώστε να επιτευχθεί η αυτενέργεια των παιδιών, να αναπτυχθεί η αυτονομία τους, η κοινωνικότητά τους και η ικανότητα εξεύρεσης τεχνικών και λύσεων που οδηγούν στην επιτυχημένη έκβαση καθώς και στην ανακάλυψη της γνώσης από τα ίδια τα παιδιά. Για αυτό το λόγο το συγκεκριμένο υλικό απαρτίζεται από ιστορίες κόμιξ σε ψηφιακή μορφή καθώς και από παιχνίδι χώρου που διαξάγεται με τη χρήση ψηφιακού υλικού (κινητό ή ταμπλετ).

Επιπλέον, μέσω της υιοθέτησης ρόλων στα πλαίσια της διεξαγωγής του παιχνιδιού τα παιδιά προσαρμόζουν τις συμπεριφορές τους στους κοινούς κανόνες και στις προσδοκίες των ρόλων και διαπραγματεύονται το περιεχόμενο τους από κοινού, εμπλέκονται φυσικά και νοητικά στη διαδικασία, εκφράζουν τις αντιλήψεις τους και οδηγούνται αβίαστα στην παραγωγή της γνώσης. Τέλος, μέσω της υπόδησης ρόλων, στα διάφορα μέρη του υλικού, τα παιδιά αντιλαμβάνονται με άμεσο τρόπο τις στερεοτυπικές απόψεις που διατυπώνονται και τις συνέπειες τους.

#### **4.1.2 Η Διαπολιτισμική Διάσταση στο Υλικό**

Το παρόν παιδαγωγικό υλικό αποτελεί ένα διαπολιτισμικό υλικό καθώς στόχο του δεν αποτελεί η επιφανειακή προσέγγιση των ετεροτήτων που μελετώνται (χρώμα, καταγωγή) αλλά η αλληλεπίδραση και η αλληλεγγύη μεταξύ των ετεροτήτων που ενυπάρχουν ανάμεσα στα μέλη της κυρίαρχης και μειονοτικής ομάδας (Τροyna, 1992). Η δημιουργία του υλικού έγινε βάσει μίας σειράς κριτηρίων τα οποία έχουν καταγραφεί από πολλούς ερευνητές όπως οι Derman-Sparks (1989), Siraj- Blatchford (1994) αποτελούν κριτήρια αξιολόγησης διαπολιτισμικού υλικού, κυρίως βιβλίων, και χρησιμοποιούνται ως οδηγός για την αξιολόγηση κάθε τύπου εκπαιδευτικού υλικού (Μάγος 2010).



Τα κριτήρια αυτά αφορούν:

α. Την ιστορία που παρουσιάζεται

Οι πρωταγωνιστές των ιστοριών του ψηφιακού κόμιξ και των βίντεο παρουσιάζονται ισότιμοι μεταξύ τους καθώς διατυπώνουν όλοι λόγο για το ζήτημα της επιλογής επαγγέλματος, ωστόσο, εσκεμμένα παρουσιάζεται και η στερεοτυπική άποψη μέρους των ηρώων ώστε να τεθεί ο προβληματισμός του θέματος στα παιδιά μέσα από τις στερεοτυπικές απόψεις.

β. Τους ήρωες/ Τις ηρωίδες

Οι ήρωες επιλέχθηκαν να εκπροσωπούν διαφορετικές εθνοπολιτισμικές και έμφυλες ταυτότητες ώστε να αναδειχθεί το θέμα των προκαταλήψεων που εμφανίζονται σχετικά με την επιλογή επαγγέλματος. Επίσης, οι ήρωες αποτελούν παιδιά ώστε να υπάρχει ηλικιακή ταύτιση με το κοινό στο οποίο απευθύνονται (παιδιά προσχολικής ηλικίας). Τα ονόματα των ηρώων είναι αυθεντικά των περιοχών καταγωγής τους ενώ οι ενδυματολογικές τους επιλογές δεν παρουσιάζονται στερεοτυπικές.

γ. Την Εικονογράφιση

Κατά τη δημιουργία του υλικού καταβλήθηκε προσπάθεια ώστε οι εικόνες να σχετίζονται με την καθημερινή ζωή των ηρώων-πρωταγωνιστών ενώ ο τρόπος σχεδιασμού της εμφάνισης των ηρώων να μην περιλαμβάνει στερεοτυπικά στοιχεία (π.χ. πρόσωπο ή ρούχα).

δ. Τη γλώσσα

Οι λέξεις και οι φράσεις που επιλέχθηκαν προς χρήση δεν χαρακτηρίζονται από αρνητικό στερεοτυπικό φορτίο. Ωστόσο, θα μπορούσαμε να πούμε πως χρησιμοποιούνται κάποιες στερεοτυπικές εκφράσεις στα σημεία εκείνα στα οποία απαιτείται να αναδειχθούν οι προκαταλήψεις απέναντι στο χρώμα και στο φύλο (π.χ. *«Τα μικρά παιδιά φοβούνται να τους εξετάζει μαύρος γιατρός»*, *«Τα κορίτσια δεν έχουν δύναμη, για αυτό δεν μπορούν να γίνουν πυροσβέστες»*), προκειμένου να εντοπιστούν από την ομάδα της τάξης και να αναδιαρθρωθούν.

Επίσης, δόθηκε έμφαση στην καταλληλότητα του λεξιλογίου ώστε να ανταποκρίνεται στην ηλικία των παιδιών και στη συντακτική δομή του κειμένου. Περιλαμβάνει λιτές προτάσεις οι οποίες ωστόσο αναδεικνύουν τα σημαντικά στοιχεία του κειμένου ώστε να εκφραστούν οι προσωπικές απόψεις των ηρώων (π.χ. *«Το πιο παράξενο είναι ότι είναι μαύρη. Και οι μαύρες δεν γίνονται Μηχανικοί Υπολογιστών»*) τα σημεία συμφωνίας (π.χ. *«Καλά λες Ελένη. Δεν είναι αστείο, είναι πολύ σοβαρό»*) αλλά και διαφωνίας (π.χ. *«Εγώ δεν συμφωνώ. Είμαι σίγουρος ότι η Τζούμπα θα γίνει πολύ καλή Μηχανικός Υπολογιστών»*).

Αντίστοιχα κατά τη δημιουργία του παρόντος εκπαιδευτικού υλικού καταβλήθηκε προσπάθεια αποφυγής «λαθών» τα οποία είναι πιθανόν να προκύπτουν λόγω της διαπολιτισμικής προσέγγισης, γνωστά ως «παγίδες» (Μάγος, 2010).

Τέτοιου είδους παγίδες είναι οι ακόλουθες:

α. Η «παγίδα» της εξωτικοποίησης η οποία προκύπτει λόγω της επιφανειακής προσέγγισης του διαφορετικού «άλλου» παραμένοντας σε μία επιφανειακή προσέγγιση η οποία δεν επικεντρώνεται στην ποικιλία των διαφορών που ενυπάρχουν. Αντίθετα, τα χαρακτηριστικά του διαφορετικού «άλλου» κατατάσσουν τα άτομα αυτά ως «κατώτερα» σε σχέση με την «κυρίαρχη» ομάδα.

β. Η «παγίδα» του πολιτισμικού ελλείμματος όπου ο δημιουργός παρουσιάζει το πολιτισμικά ανοίκειο ως πολιτισμικά ελλειμματικό.

γ. Η «παγίδα» της επιμέρους αποδοχής όταν η αποδοχή του διαφορετικού αφορά μόνο τις διαστάσεις εκείνες του «διαφορετικού» που δεν έρχονται σε αντίθεση με αντίστοιχες της κυρίαρχης ομάδας.

δ. Η «παγίδα» του εθνοκεντρισμού όπου προτάσσεται ως σημαντικότερη η εθνοπολιτισμική ταυτότητα της κυρίαρχης ομάδας λειτουργώντας ως κριτήριο για την αποδοχή ή μη των ατόμων.

ε. Η «παγίδα» της συμμόνιας η οποία προκύπτει ως αποτέλεσμα του οίκτου προς την «πάσχουσα» ομάδα κι όχι της ισότητας και του σεβασμού με αποτέλεσμα να εξισώνεται με τη στάση της απόρριψης. Η στάση αυτή έχει ως αποτέλεσμα όχι την καλλιέργεια ενσυναίσθησης προς τα μέλη των «διαφορετικών» ομάδων η οποία αποτελεί στόχο ενός επιτυχημένου διαπολιτισμικού υλικού αλλά υποκρύπτει ένα αίσθημα «κατωτερότητας» προς τα μέλη των ομάδων αυτών.

Είναι σημαντικό να αναφερθεί πως στο παρόν υλικό εντοπίζονται απόψεις οι οποίες εκφράζουν θέσεις οι οποίες υποστηρίζουν αρνητικές απόψεις και συμπεριφορές προς τα μέλη διαφορετικών ομάδων ως προς την έμφυλη κι εθνοπολιτισμική τους ταυτότητα. Ωστόσο, προκύπτουν ως αποτέλεσμα εσκεμμένης ενέργειας προκειμένου τα παιδιά να έλθουν σε επαφή με αυτές, να εκφραστεί η άποψή τους και να αναθεωρηθούν οι στερεοτυπικές απόψεις ως προς την επιλογή επαγγέλματος.

### **4.1.3 Αρχές Δόμησης του Υλικού**

#### **4.1.3.1 Δομή και Γλώσσα Κειμένων**

Η δομή και γλώσσα του γραπτού και προφορικού κειμένου που περιέχεται στις κάρτες του παιχνιδιού και στο φυλλάδιο προς τον εκπαιδευτικό, χαρακτηρίζεται από σαφήνεια με απλές και κατανοητές προτάσεις οι οποίες δίνουν σαφείς πληροφορίες στα παιδιά σύμφωνα με τον σκοπό του κειμένου. Οι γλωσσικές επιλογές ανταποκρίνονται στον εποικοδομητικό τρόπο προσέγγισης καθώς καλούν τα παιδιά να παρατηρήσουν, να υποθέσουν, να αναλάβουν υποθετικούς ρόλους και να αξιολογήσουν τις απόψεις που εκφράζονται μέσω του υλικού. Αναφορικά με την κάθε κατηγορία ερωτήσεων (γνώσεων, αναπαράστασης, επίλυση προβλήματος) χρησιμοποιούνται κατ'αναλογία προστακτικές, ερωτηματικές

και αποφαντικές προτάσεις (Ματσαγγούρας & Χέλμης, 2003). Η παρούσα σειρά ψηφιακών αφηγήσεων βάσει του περιεχομένου και του μηνύματος που επιθυμεί να μεταδώσει αποτελεί μία ψηφιακή ιστορία με σκοπό να διδάξει/ενημερώσει (Robin, 2006). Ο σχεδιασμός της αξιοποιεί ένα από τα βασικά χαρακτηριστικά του ψηφιακού κόμικ και της ψηφιακής αφήγησης, την οπτικοποίηση του λεκτικού περιεχομένου όπου εικόνα και κείμενο συνενώνονται για την καλύτερη εμπέδωση του νοήματος (Ραϊνίο, 2006). Η ψηφιακή αφήγηση συγκεντρώνει χαρακτηριστικά και της παραδοσιακής αφήγησης τα οποία αποτέλεσαν αρχές για τον σχεδιασμό του παρόντος εκπαιδευτικού κόμικ (Lambert, 2007): Η έρευνα στο συγκεκριμένο θέμα έχει αναδείξει ορισμένα στοιχεία που μπορούν να προκαλέσουν το χιούμορ στα παιδιά της συγκεκριμένης ηλικίας. Η υπερβολή, οι αντιξοότητες, η έκπληξη, η γελοιοποίηση, η ανυπακοή, το λεκτικό χιούμορ και ό,τι ασυνήθιστο (Klause, 1987). Επίσης, δόθηκε έμφαση στη αφήγηση η οποία αποτελεί βασικό χαρακτηριστικό του συγκεκριμένου είδους παιχνιδιών συμβάλλοντας στην κατασκευή του νοήματος καθώς και της εμπειρίας (Sims, 2003).

#### 4.1.3.2 Εικονογράφηση

Όσον αφορά τις εικόνες που χρησιμοποιούνται στο κείμενο καταβλήθηκε προσπάθεια να διατηρηθεί ισορροπία μεταξύ εικόνων και μεταξύ του γραπτού κειμένου που εμπεριέχεται σε κάθε στάδιο του υλικού. Επίσης, υπάρχει ποικιλία κι εναλλαγή μεταξύ εικόνων καρτούν και ρεαλιστικών εικόνων στο κείμενο. Η πρώτη κατηγορία εμπίπτει στη δημιουργία ευχάριστης ατμόσφαιρας ενώ οι ρεαλιστικές εικόνες συμβάλλουν στην αισθητοποίηση των διαδικασιών που περιλαμβάνονται. Ακόμη, καθώς βασικός είναι ο ρόλος του κάδρου στην ενεργητική σχέση του μαθητή με την εικόνα στις περισσότερες επιλέγεται η ευθεία γωνία λήψης η οποία τον καλεί να συμμετάσχει ενεργά στο κείμενο ενώ το φόντο δένει αρμονικά με τις απεικονίσεις (Ματσαγγούρας & Χέλμης, 2003). Επιπλέον, η παρουσία χρώματος σε όλο το εύρος του υλικού ενισχύει την εκπαιδευτική διαδικασία και την επιθυμία του παιδιού να διαβάσει ένα κείμενο ενώ η επιλογή των χρωμάτων στηρίχτηκε στην άποψη ότι τα φωτεινά και καθαρά χρώματα όπως κίτρινο, κόκκινο και πράσινο θα προκαλέσουν στα παιδιά ευχάριστη εντύπωση κι ενδιαφέρον (Μαγουλιώτης 1989).

Η κλίμακα των κάδρων, δηλαδή του μεγέθους-εμβαδόν που καταλαμβάνει το πρόσωπο ή κάποιο άλλο στοιχείο αποτελεί κυρίαρχη παράμετρο. Στο κοντινό κάδρο το πρόσωπο του ήρωα πρωταγωνιστεί και χρησιμοποιείται προκειμένου να δοθεί έμφαση στην ψυχολογική κατάσταση των ηρώων (π.χ. κατά τη διατύπωση του ερωτήματος-προβληματισμού: «Γιατί να μην μπορώ;» προκειμένου τα παιδιά να αναπτύξουν αισθήματα ενσυναίσθησης προς τον ήρωα). Στο μεσαίο κάδρο κυριαρχεί η παρουσία του ήρωα ολόσωμη με μικρότερη έμφαση στο πρόσωπο αποσκοπώντας να δοθεί έμφαση στη δράση των

ηρώων και στη μεταξύ τους σχέση (Θεοδωρίδης & Χαλκιά, 2005) (π.χ. κατά τους διαλόγους- διαφωνίες των ηρώων για την καταλληλότητα επιλογής του επαγγέλματος προτίμησης).

Τέλος, στο γενικό κάδρο τα στοιχεία του χώρου κυριαρχούν και οι ήρωες καταλαμβάνουν μικρό χώρο (π.χ. στα σημεία που η έμφαση δίνεται στο πλαίσιο των γεγονότων, σπίτι, σχολείο κλπ). Παράλληλα, ενδιαφέρον περικλείει και η συγκεκριμενική παράμετρος της οπτικής γωνίας καθώς βάσει αυτής ο αναγνώστης αντικρίζει τους ήρωες και τα γεγονότα (Θεοδωρίδης & Χαλκιά, 2005).

#### 4.1.3.3 Τυπογραφία

Η επιλογή των τυπογραφικών χαρακτηριστικών έγινε με βάση την καταλληλότητά τους για την ευαναγνωσιμότητα των κειμένων. Ειδικότερα, για την επίτευξη της τυπογραφικής αναγνωσιμότητας, στα μέρη του υλικού που υπάρχει γραπτός λόγος το διάστημα ανάμεσα στις λέξεις και στα γράμματα είναι επαρκές ώστε να μη συγχέονται μεταξύ τους (Μαστορίδης & Σιώκη, 2009). Παράλληλα, τα γράμματα είναι κεφαλαία, χωρίς ακρέμονες, στο οποίο συμβάλλει η επιλογή ευκρινούς γραμματοσειράς, χωρίς ακρέμονες (Arial) καθώς και το επαρκές μέγεθός της (pt.14), ενώ υπάρχει και αντίθεση στο φόντο και στο χρώμα των λέξεων (Μαστορίδης & Σιώκη, 2009). Επιπλέον, διάλογοι παρουσιάζονται σε «ορθογώνια πλαίσια» και πιο ψηλά τοποθετείται εκείνο που πρέπει να διαβάσει πρώτα ο αναγνώστης (Ταρλαντζέζος, 2006) ενώ τα λόγια που δείχνουν σκέψη μπαίνουν σε «συννεφάκι». Επίσης, η διάκριση του διαφορετικού είδους των δραστηριοτήτων στο χωρο-ευαίσθητο παιχνίδι σηματοδοτείται με την επιλογή διαφορετικού χρώματος για την καθεμιά (Ματσαγγούρας & Χέλμης, 2003) και η σχέση ανάμεσα στο κείμενο και τις εικόνες που το συνοδεύουν διακρίνεται με ευκολία (Μαστορίδης & Σιώκη, 2009).

#### 4.1.3.4 Υλοποίηση

Όσον αφορά την παράμετρο υλοποίησης το ενδιαφέρον επικεντρώθηκε στην ευκολία υλοποίησης («παιξίματος») του παιχνιδιού. Σύμφωνα με τον Sánchez και τους συνεργάτες του (2009) προς αυτή την κατεύθυνση σημειώνονται επτά χαρακτηριστικά: Ικανοποίηση, εκμάθηση, αποτελεσματικότητα, εμπύθιση, κίνητρα, συναίσθημα, κοινωνικοποίηση. Κεντρική παράμετρο αποτέλεσε ο χώρος σχεδίασης ο οποίος χρησιμοποιείται για να περιγράψει έναν φανταστικό κόσμο από τον οποίο απορρέει η σχεδίαση (Harteveld, 2011). Ο χώρος σχεδίασης, έχει υποστηριχθεί πως αποτελείται από τρεις διαστάσεις (Kiefer, Matyas, & Schlieder, 2006).

Πρώτη διάσταση: Ενσωμάτωση του παιχνιδιού στον χώρο των παικτών-μαθητών.

Αφορά τον τρόπο με τον οποίο η τεχνολογία χρησιμοποιείται για να εντάξει το παιχνίδι στον πραγματικό κόσμο. Όπως έχει προαναφερθεί, το παρόν παιχνίδι αποτελεί ένα χωρο-ευαίσθητο παιχνίδι

όπου εκτελούνται δραστηριότητες οι οποίες συνενώνουν τον φυσικό χώρο με τον χώρο της τεχνολογίας. Στο παρόν παιχνίδι οι παίκτες κινούνται στον φυσικό χώρο κάνοντας επιλογές κι ακολουθώντας οδηγίες ενώ φτάνοντας σε συγκεκριμένα μέρη της τάξης (κέντρα ενδιαφέροντος-«γωνιές») «σκανάρουντας» με το κινητό/ταμπλέτα τους κώδικες QR μεταβαίνουν στον αντίστοιχο σύνδεσμο όπου παρέχονται πληροφορίες για τη συνέχιση του παιχνιδιού.

Δεύτερη διάσταση: Παιγνιώδης Φύση.

Αντιστοιχεί στις ικανότητες που πρέπει να έχουν οι παίκτες και τις ενέργειες στις οποίες πρέπει να προβούν για να κερδίσουν. Διακρίνονται σε:

*Παιχνίδια κνηγητού,*

*Παιχνίδια αναζήτησης αντικειμένων,*

*Παιχνίδια αινίγματος,*

*Παιχνίδια στρατηγικής.*

Το παρόν παιχνίδι μπορούμε να πούμε ότι συγκεντρώνει τόσο χαρακτηριστικά παιχνιδιού αναζήτησης αντικειμένων, καθώς οι παίκτες κινούνται από γωνιά σε γωνιά όσο και χαρακτηριστικά αινίγματος καθώς σε φάσεις του παιχνιδιού τα παιδιά καλούνται να δώσουν απάντηση σε αινίγματα ή να μαντέψουν.

Τρίτη Διάσταση: Χωρική και Χρονική διάσταση.

Σχετίζεται με τον χώρο (που) και τον χρόνο (πότε) με τον οποίο συμβαίνουν οι πράξεις του παιχνιδιού. Στο εν λόγω παιχνίδι μπορούμε να πούμε ότι η έμφαση δόθηκε κυρίως στο πού συμβαίνουν οι πράξεις για τη συμβολή στην ευκολία του «παιξίματος» καθώς απευθύνεται σε παιδιά προσχολικής ηλικίας. Επίσης, για τον σχεδιασμό του παιχνιδιού λήφθηκε υπόψιν το μοντέλο του Jegers (2009) ο οποίος διαμόρφωσε ένα πλαίσιο για τα παιχνίδια διάχυτου υπολογισμού, κατηγορία στη οποία εμπίπτει και το παρόν. Σύμφωνα με τον Jegers (2009) τα παιχνίδια διάχυτου υπολογισμού χαρακτηρίζονται από τη δυνατότητα να λαμβάνουν χώρα σε οποιοδήποτε χρόνο και οποιοδήποτε μέρος, να ενσωματώνουν τον φυσικό χώρο με τον ψηφιακό ώστε να υπάρχει νόημα για τους παίκτες και την κοινωνική αλληλεπίδραση.

#### **4.1.4 Παρουσίαση Παιδαγωγικού Υλικού**

##### **4.1.4.1 Πρώτο Μέρος Παιδαγωγικού Υλικού:**

Ψηφιακό Κόμιξ: **«Εγώ γιατί να μην μπορώ να κάνω το επάγγελμα που αγαπώ;»**

## **i) Αρχές Σχεδιασμού:**

### **α) Οπτική Γωνία**

Το κεντρικό σημείο της ιστορίας καθορίζεται με σαφήνεια. Σε κάθε ιστορία δίδεται έμφαση να γίνει σαφής ο προβληματισμός του κάθε πρωταγωνιστή σχετικά με τον λόγο που παρεμποδίζει την επιλογή του επαγγέλματος που επιθυμεί, αποτελώντας κεντρικό σημείο της κάθε ιστορίας.

### **β) Ερώτηση Κλειδί**

Σε κάθε ιστορία ενυπάρχει η πρόταση-κλειδί «*Γιατί να μην μπορώ;*» η οποία βοηθά στην προσέλκυση του ενδιαφέροντος των ακροατών θέτοντας τον προβληματισμό του θέματος.

### **γ) Συναισθηματικό Περιεχόμενο**

Το περιεχόμενο της παρούσας αφήγησης αποσκοπεί στο να μεταφέρει συναισθήματα στα παιδιά (ενσυναίσθησης) επιδιώκοντας παράλληλα την συμμετοχή του καθενός στην ιστορία.

### **δ) Λόγια που συνοδεύουν την οπτικοποίηση της ψηφιακής αφήγησης**

Η κατανόηση του περιεχομένου της ιστορίας από τα παιδιά, επιτυγχάνεται από χαρακτηριστικές λέξεις (π.χ. «*Δεν με πειράζει τι κάνουν τα άλλα κορίτσια. Εγώ πάντως θα γίνω πυροσβέστης!*»).

### **ε) Ήχος**

Ο συνδυαζόμενος με την ψηφιακή αφήγηση ήχος. Οι ήχοι στο κόμιξ παρουσιάζονται με τη μορφή λέξεων οι οποίοι αποσκοπούν στη προσέλκυση της προσοχής των παιδιών.

### **στ) Οικονομία Περιεχομένου**

Ο σχεδιασμός των ψηφιακών ιστοριών έγινε με τέτοιο τρόπο ώστε τα επιδιωκόμενα μηνύματα να μεταφερθούν μέσω συγκεκριμένων στοιχείων όπως ερωτήσεις απορίας αλλά κι έκφραση συναισθημάτων αλλά και μέσα από τον σχεδιασμό των προσώπων.

Επίσης για τη δόμηση των ψηφιακών ιστοριών του κόμιξ ακολουθήθηκαν τεχνικά χαρακτηριστικά τα οποία είναι τα εξής:

### **α) Η κεφαλαιογράμματα γραφή,**

### **β) Ο ευθύς λόγος,**

### **γ) Πολλά σημεία στίξης,**

### **δ) Πολλά επιφωνήματα.**

### **ε) Χιουμοριστικές εκφράσεις (π.χ. «*Έχεις ακούσει ποτέ να λένε πυροσβεστήνα;*»).**

### **στ) «Ηχοποιήσεις», για την απόδοση των ήχων μέσω λέξεων (π.χ. «ΦΣΣΣ», «ΜΠΑΜ», «ΤΟΚ-ΤΟΚ»).**

Επιπλέον, πρέπει να τονιστεί πως η ανάγνωση του κόμικ ακολουθεί συγκεκριμένη «διαδρομή». Σχετικά με την αφηγηματική ροή, η περιγραφή του αφηγητή σε τετραγωνάκι πάνω αριστερά (παράρτημα Κ, εικ.13) ενώ οι ηχοποιήσεις με έντονη γραμματοσειρά «έξω» από συννεφάκι (παράρτημα Κ, εικ.14).

Αναφορικά με την κλίμακα των κάδρων, στις ιστορίες που δημιουργήθηκαν χρησιμοποιήθηκαν το κοντινό, μεσαίο και γενικό κάδρο. Στο κοντινό κάδρο το πρόσωπο του ήρωα πρωταγωνιστεί και

χρησιμοποιείται προκειμένου να δοθεί έμφαση στην ψυχολογική κατάσταση των ηρώων (π.χ. κατά τη διατύπωση του ερωτήματος-προβληματισμού: «Γιατί να μην μπορώ;» προκειμένου τα παιδιά να αναπτύξουν αισθήματα ενσυναίσθησης προς τον ήρωα). Στο μεσαίο κάδρο κυριαρχεί η παρουσία του ήρωα ολόσωμη με μικρότερη έμφαση στο πρόσωπο αποσκοπώντας να δοθεί έμφαση στη δράση των ηρώων και στη μεταξύ τους σχέση (Θεοδωρίδης & Χαλκιά, 2005) (π.χ. κατά τους διαλόγους- διαφωνίες των ηρώων για την καταλληλότητα επιλογής του επαγγέλματος προτίμησης). Τέλος, στο γενικό κάδρο τα στοιχεία του χώρου κυριαρχούν και οι ήρωες καταλαμβάνουν μικρό χώρο (π.χ. στα σημεία που η έμφαση δίνεται στο πλαίσιο των γεγονότων, σπίτι, σχολείο κλπ).

Επίσης, η επιλογή των μεγάλων κάδρων συμβάλει στο να δοθεί έμφαση στα γεγονότα της συγκεκριμένης σκηνής για την εξέλιξη και το νόημα της ιστορίας (παράρτημα Κ, εικ. 15). Αναφορικά με τη οπτική γωνία, στις ιστορίες που σχεδιάστηκαν ο αναγνώστης παρακολουθεί τα γεγονότα ως «παρατηρητής» αντικρίζοντάς τα στο ίδιο επίπεδο με τους ήρωες.

## **ii) Μαθησιακοί Στόχοι:**

- Να αναπτύξουν συναισθήματα ενσυναίσθησης προς τον ήρωα
- Να έρθουν αντιμέτωπα με απόψεις συνομηλίκων τους για το χρώμα, το φύλο και την επιλογή επαγγέλματος
- Να αναπτύξουν μία πρόιμη κατανόηση της έννοιας στερεότυπο
- Να ευαισθητοποιηθούν μέσω της ανάδειξης των συνεπειών που μπορεί να επιφέρει η ύπαρξη στερεοτύπων
- Να προβληματιστούν αναζητώντας τρόπους αντιμετώπισης της ύπαρξης των στερεοτύπων σε ζητήματα επαγγελματικής επιλογής

## **iii) Αναλυτική Περιγραφή Περιεχομένου Κόμικ**

Το κόμικ αποτελείται από τέσσερις αυτοτελείς ιστορίες οι οποίες πραγματεύονται την επιθυμία των πρωταγωνιστών να ακολουθήσουν στο μέλλον το επάγγελμα της αρεσκείας τους και η οποία επιθυμία έρχεται αντιμέτωπη με την αρνητική στάση των συνομηλίκων διότι αντιτίθεται στις στερεοτυπικές αντιλήψεις που επικρατούν σχετικά με το ποιά επαγγέλματα θεωρούνται ανδρικά, γυναικεία καθώς και κατάλληλα για μαύρους άντρες και μαύρες γυναίκες. Ειδικότερα οι πρωταγωνιστές των ιστοριών κόμικ είναι ο Γιάννης που επιθυμεί να ακολουθήσει το επάγγελμα του Νηπιαγωγού, η Άννα που επιθυμεί να ακολουθήσει το επάγγελμα της Πυροσβέστη, ο Ίαν που είναι μαύρος και επιθυμεί να ακολουθήσει το επάγγελμα του παιδίατρου και η Τζούμπα που είναι μαύρη και επιθυμεί να ακολουθήσει το επάγγελμα της Μηχανικού Υπολογιστών. Επιπλέον, οι τρόποι που ο/η εκάστοτε πρωταγωνιστής/τρια αντιμετωπίζει την αρνητική στάση των συνομηλίκων ποικίλλουν και κυμαίνονται μεταξύ

συναισθημάτων παραίτησης και αποδοχής της κατάστασης (πρωταγωνιστής Γιάννης), συναισθημάτων αδιαφορίας και παράβλεψης των απόψεων των συνομηλίκων (πρωταγωνίστρια Άννα), συναισθημάτων θλίψης και απογοήτευσης (πρωταγωνιστής Ίαν) καθώς και συναισθημάτων θυμού και εκνευρισμού (πρωταγωνίστρια Τζούμπα). Η κάθε ιστορία ολοκληρώνεται με τον/την πρωταγωνιστή/τρια να απευθύνει στα παιδιά-αναγνώστες την ερώτηση: «Γιατί να μην μπορώ να κάνω το επάγγελμα που θέλω όταν μεγαλώσω;» προσκαλώντας τους να εισέλθουν στην εσωτερική κατάσταση του ήρωα και να απαντήσουν τα ίδια στο ερώτημά του.

Όσον αφορά την επιλογή των πρωταγωνιστών καθώς και των υπόλοιπων ηρώων, των διαλόγων και σκηνικών μέσω των οποίων «αναλύονται» τα συγκεκριμένα θέματα, πραγματοποιήθηκε με σκοπό την ανάπτυξη της ενσυναίσθησης. Οι ήρωες αποτελούν παιδιά-«θύματα» στερεοτύπων χρώματος και φύλου σχετικά με την επιλογή του επαγγέλματος που επιθυμούν. Αναφορικά με τα χαρακτηριστικά στοιχεία των πρωταγωνιστών, πρόκειται για ένα λευκό αγόρι κι ένα λευκό κορίτσι καθώς και για ένα έγχρωμο (μαύρο) αγόρι κι ένα έγχρωμο (μαύρο) κορίτσι.

Ειδικότερα, τα «δημογραφικά» στοιχεία των πρωταγωνιστών έχουν ως εξής:

Ο λευκός ήρωας-πρωταγωνιστής Γιάννης είναι 5 ετών κατάγεται από το Ρέθυμνο και είναι μαθητής Νηπιαγωγείου. Αγαπημένη του δραστηριότητα είναι να ασχολείται με τα μικρά παιδιά για αυτό και όταν μεγαλώσει θα επιθυμούσε να ακολουθήσει το επάγγελμα του Νηπιαγωγού.

Η λευκή ηρωίδα-πρωταγωνίστρια Άννα είναι 5 ετών κατάγεται από τη Λάρισα και είναι μαθήτρια Νηπιαγωγείου. Της αρέσει πάρα πολύ να μαθαίνει για το επάγγελμα του/της πυροσβέστη για αυτό και όταν μεγαλώσει επιθυμεί να ακολουθήσει το συγκεκριμένο επάγγελμα.

Η μαύρη ηρωίδα Τζούμπα είναι 5 ετών γεννήθηκε στην Γκάνα της Αφρικής και ήρθε στην Ελλάδα όταν ήταν τριών ετών. Κατοικεί στην Τρίπολη και είναι μαθήτρια Νηπιαγωγείου. Αγαπημένη της δραστηριότητα είναι η ενασχόληση με τους υπολογιστές και για αυτό όταν μεγαλώσει επιθυμεί να ασχοληθεί με το επάγγελμα του/της μηχανικού ηλεκτρονικών υπολογιστών. Σχετικά με το όνομα της πρωταγωνίστριας Τζούμπα πρόκειται για χαρακτηριστικό γυναικείο όνομα στην περιοχή της Γκάνας.

Ο μαύρος πρωταγωνιστής Ίαν είναι 5 ετών κατάγεται από την Νέα Ορλεάνη της Αμερικής και ήρθε στην Ελλάδα μόλις γεννήθηκε. Κατοικεί στα Ιωάννινα και είναι μαθητής Νηπιαγωγείου. Αγαπημένη του δραστηριότητα είναι να μαθαίνει για το επάγγελμα του γιατρού για αυτό και όταν μεγαλώσει επιθυμεί να γίνει παιδίατρος. Όσον αφορά το όνομα του πρωταγωνιστή Ίαν, πρόκειται για δημοφιλές αντρικό όνομα στη συγκεκριμένη περιοχή. Αναλυτικότερα το περιεχόμενο των τεσσάρων ιστοριών κόμικ είναι το εξής:

Στην πρώτη ιστορία πρωταγωνιστεί ο Ίαν που είναι μαύρος και επιθυμεί να ακολουθήσει το επάγγελμα του παιδίατρο. Η ιστορία λαμβάνει χώρα σε μία παιδική χαρά όπου είναι συγκεντρωμένοι οι φίλοι του Ίαν (δύο αγόρια και δύο κορίτσια). Ο Ίαν επηρεασμένος από την παρακολούθηση ενός παιδίατρο σε



ένα ιατρείο της περιοχής εμφανίζεται στην παιδική χαρά που έπαιζαν οι φίλοι του και τους ανακοινώνει την επιθυμία του να γίνει παιδίατρος. Η επιθυμία του Ίαν αντιμετωπίζεται από τους δύο φίλους του (ένα κορίτσι και ένα αγόρι) θετικά και ενθαρρυντικά ενώ οι υπόλοιποι δύο φίλοι του (ένα κορίτσι και ένα αγόρι) κρίνουν αρνητικά την επιθυμία του και με περιπαιχτικά σχόλια σχετικά με το χρώμα του το οποίο αποτελεί τροχοπέδη και τον κυριότερο λόγο που δεν μπορεί ο Ίαν κατά την άποψη τους να ακολουθήσει το επάγγελμα του παιδίατρο. Στη διάρκεια εξέλιξης της ιστορίας ο Ίαν αντιμετωπίζει την αρνητική συμπεριφορά των συνομηλίκων με θλίψη και απογοήτευση ενώ εκφράζει την απορία του για το λόγο που δεν μπορεί να ακολουθήσει το επάγγελμα που επιθυμεί απευθυνόμενος στα παιδιά με την ερώτηση «Γιατί να μην μπορώ να κάνω το επάγγελμα που μου αρέσει;» (παράρτημα Κ, εικ.9 & DVD με περιεχόμενα παιδαγωγικού υλικού).

Στην δεύτερη ιστορία κόμιξ πρωταγωνιστεί η Άννα που επιθυμεί να ακολουθήσει όταν μεγαλώσει το επάγγελμα του πυροσβέστη. Η ιστορία εξελίσσεται στην αίθουσα ενός νηπιαγωγείου όπου εμφανίζονται δύο αγόρια να παίζουν με πυροσβεστικά οχήματα και να προσπαθούν να σβήσουν μία «φανταστική» φωτιά. Η Άννα προσπαθεί να συμμετάσχει στο παιχνίδι εκφράζοντας την μελλοντική της επιθυμία να γίνει Πυροσβέστης κάτι που παρόλο που βρίσκει θετική ανταπόκριση από την φίλη της ωστόσο ξαφνιάζει τους συνομηλίκους της (δύο αγόρια) και οι οποίοι αντιδρούν εκφράζοντας αρνητικά σχόλια σχετικά με την «αδυναμία» της Άννας ως κορίτσι να ασχοληθεί με ένα αγορίστικο κατά τη γνώμη τους επάγγελμα. Ωστόσο, η Άννα αντιμετωπίζει τα σχόλια των συνομηλίκων της και την αρνητική τους στάση απέναντι στην επιθυμία της με αδιαφορία και παράβλεψη των απόψεων τους ενώ στο τέλος της ιστορίας κόμικ απευθύνεται στα παιδιά με το ερώτημα «Γιατί να μην μπορώ να κάνω αυτό που μου αρέσει όταν μεγαλώσω; Γιατί δεν μπορεί να γίνει ένα κορίτσι Πυροσβέστης;» (παράρτημα Κ, εικ.10 & DVD με περιεχόμενα παιδαγωγικού υλικού).

Στην τρίτη ιστορία κόμικ πρωταγωνιστεί η Τζούμπα η επιθυμία της οποίας είναι να ακολουθήσει το επάγγελμα της Μηχανικού Υπολογιστών. Η ιστορία λαμβάνει χώρα στην είσοδο μίας πολυκατοικίας όπου παίζουν οι φίλοι (δύο αγόρια και ένα κορίτσι) της Τζούμπα. Η Τζούμπα επηρεασμένη από την επίσκεψη της σε ένα κατάστημα ηλεκτρονικών υπολογιστών εκφράζει στους φίλους το επάγγελμα με το οποίο επιθυμεί να ασχοληθεί μελλοντικά. Οι δύο φίλοι της (ένα κορίτσι και ένα αγόρι) εκφράζονται με αρνητικά σχόλια απέναντι στην επιθυμία της Τζούμπα καθώς σύμφωνα με την άποψη τους το χρώμα του δέρματός της δεν της επιτρέπει να ασχοληθεί με τέτοιου είδους επαγγέλματα. Η Τζούμπα αντιδρά απέναντι στην αρνητική συμπεριφορά των φίλων της με εκνευρισμό και θυμό και, όπως και στις προηγούμενες ιστορίες κόμικ, απευθύνει στα παιδιά το ερώτημα «Γιατί να μην μπορώ να κάνω αυτό που μου αρέσει όταν μεγαλώσω; Ποιός μπορεί να μου το απαγορεύσει;» (παράρτημα Κ, εικ.11 & DVD με περιεχόμενα παιδαγωγικού υλικού).

Στην τέταρτη ιστορία πρωταγωνιστεί ο Γιάννης που επιθυμεί να ακολουθήσει το επάγγελμα του Νηπιαγωγού. Η ιστορία εξελίσσεται σε μία τάξη νηπιαγωγείου όπου βρίσκονται τρία κορίτσια και ένα αγόρι. Κατά την διάρκεια του διαλείμματος και στα πλαίσια του παιχνιδιού των τριών κοριτσιών ο Γιάννης εκφράζει την επιθυμία του να ακολουθήσει το επάγγελμα Νηπιαγωγού όταν μεγαλώσει. Η επιθυμία του Γιάννη προκαλεί την αντίδραση των υπόλοιπων ηρώων με το αγόρι και τα δύο από τα τρία κορίτσια να αντιμετωπίζουν αρνητικά και κοροϊδευτικά την επιθυμία του να ακολουθήσει ένα επάγγελμα που πιστεύουν πως είναι μόνο για κορίτσια ενώ το τρίτο κορίτσι να υποστηρίζει την απόφαση του Γιάννη και να προσπαθεί να αλλάξει και την γνώμη των υπολοίπων. Κατά την εξέλιξη της ιστορίας του κόμιξ ο Γιάννης αντιμετωπίζει την αρνητική στάση των συνομηλίκων του με μία τάση παραίτησης και αποδοχής της κατάστασης ενώ στο τέλος απευθύνει στα παιδιά το ερώτημα «*Γιατί να μην μπορώ να κάνω το επάγγελμα που μου αρέσει; Τόσο παράξενο είναι ένα αγόρι να θέλει να γίνει νηπιαγωγός;*» (παράρτημα Κ, εικ.12 & DVD με περιεχόμενα παιδαγωγικού υλικού).

#### **iv) Τρόπος Υλοποίησης**

Ο/Η εκπαιδευτικός συγκεντρώνει τα παιδιά στη γωνιά της συζήτησης και τους ανακοινώνει πως θα διαβάσουν μία διαφορετική ιστορία σήμερα δείχνοντάς τους το κόμιξ. Στη συνέχεια παροτρύνει τα παιδιά να δώσουν την δική τους εκδοχή σχετικά με το «όνομα» κάθε μίας από τις τέσσερις ιστορίες και πώς ονομάζεται (κόμιξ). Μετά την ανάγνωση της ιστορίας, ο/η εκπαιδευτικός ενθαρρύνει τα παιδιά να δώσουν απαντήσεις αναφορικά με τη συμπεριφορά αφενός του ήρωα πρωταγωνιστή προκειμένου να «μπούνε» στη θέση του («*Πώς νομίζετε ότι αισθάνεται ο/η...; Γιατί αισθάνεται έτσι; Εσείς πώς θα νιώθατε στη θέση του/της;*») κι αφετέρου των υπόλοιπων ηρώων σε μία προσπάθεια αξιολόγησης των ενεργειών τους («*Γιατί του/της συμπεριφέρονται έτσι οι φίλοι του/της; Είναι σωστό; Ποιοι έχουν δίκιο/ποιοι άδικο; Εσείς τι θα κάνετε στη θέση τους;*»). Μετά τη συγκέντρωση των απαντήσεων και τη συζήτηση των στερεοτυπικών απόψεων που διατυπώνουν τα παιδιά ο/η εκπαιδευτικός πληροφορεί την ομάδα για τη συμμετοχή τους στο ακόλουθο παιχνίδι.

#### **4.1.4.2 Δεύτερο Μέρος Παιδαγωγικού Υλικού**

Χωρο-ευαίσθητο παιχνίδι: «**Ψάξε-Βρες το Μυστικό που κρύβεται στον Κωδικό**»

##### **i) Αρχές Σχεδιασμού**

Για τον σχεδιασμό του χωρο-ευαίσθητου παιχνιδιού εφαρμόστηκαν οι Αρχές Κινητής Μάθησης αλλά και οι Αρχές Σχεδιασμού Χωρο-ευαίσθητων παιχνιδιών. Το χωρο-ευαίσθητο παιχνίδι που σχεδιάστηκε έχει εκπαιδευτικό στόχο κι εμπεριέχει δράσεις κινητικότητας οι οποίες συνδυάζουν δραστηριότητες φυσικού και ψηφιακού χώρου. Για τον σχεδιασμό του χωροευαίσθητου παιχνιδιού λήφθηκαν υπόψη οι

Αρχές Κινητής Μάθησης (mobile learning) όπως αναφέρθηκαν σε προηγούμενο κεφάλαιο (κεφ.3) δίνοντας παράλληλα έμφαση στο κονστρουκτιβιστικό πλαίσιο. Ιδιαίτερη βαρύτητα δόθηκε στην ενεργή κατασκευή της γνώσης από τα παιδιά και στον ρόλο του εκπαιδευτικού ως διευκολυντή ο οποίος ενθαρρύνει τα παιδιά κατά τη διαδικασία κατασκευής των γνώσεων. Κύρια επιδίωξη αποτελεί η κατανόηση από τους μαθητές πως η επαγγελματική επιλογή δεν εξαρτάται από στερεοτυπικές απόψεις οι οποίες σχετίζονται με το φύλο και το χρώμα αλλά από τους παράγοντες της προσπάθειας, της θέλησης, των ικανοτήτων και τις απαιτούμενες γνώσεις· κατηγορίες οι οποίες διαμορφώθηκαν βάσει της θεωρίας του Super (1990) για τις επαγγελματικές προτιμήσεις και του Zimmerman (2000) για την αυτοαποτελεσματικότητα. Λήφθηκε υπόψη η φύση της μάθησης στο συγκεκριμένο είδος παιχνιδιών όπου αποτελεί το αποτέλεσμα της αλληλεπίδρασης μεταξύ των παικτών, της ενεργούς αναζήτησης πληροφοριών, της διερεύνησης των αντικειμένων με εκπαιδευτικές δυνατότητες αλλά και της ανάπτυξης νέων δεξιοτήτων. Επίσης, δόθηκε έμφαση στη αφήγηση η οποία αποτελεί βασικό χαρακτηριστικό του συγκεκριμένου είδους παιχνιδιών συμβάλλοντας στην κατασκευή του νοήματος καθώς και της εμπειρίας (Sims, 2003).

Τα χαρακτηριστικά των χωρο-ευαίσθητων παιχνιδιών εισήχθησαν στο παρόν ως εξής:

1. Παιχνίδι σε φυσικό χώρο
2. Χρησιμοποίηση τεχνολογιών (κινητά τηλέφωνα-ταμπλέτες, κώδικες QR, δικτύωση με ηλεκτρονικούς συνδέσμους)
3. Εμπλοκή περισσότερων του ενός παικτών-ομαδικό παιχνίδι
4. Εμπλοκή των παικτών-μαθητών στη διαδικασία επίγνωσης των πληροφοριών ως σχεδιαστικό στόχο

Επίσης, το ενδιαφέρον επικεντρώθηκε στην ευκολία υλοποίησης («παιξίματος») του παιχνιδιού. Σύμφωνα με τον Sánchez και τους συνεργάτες του (2009) προς αυτή την κατεύθυνση σημειώνονται επτά χαρακτηριστικά: Ικανοποίηση, εκμάθηση, αποτελεσματικότητα, εμπύθιση, κίνητρα, συναίσθημα, κοινωνικοποίηση. Κεντρική παράμετρο αποτέλεσε ο χώρος σχεδίασης ο οποίος χρησιμοποιείται για να περιγράψει έναν φανταστικό κόσμο από τον οποίο απορρέει η σχεδίαση (Harteveld, 2011).

Ο χώρος σχεδίασης, έχει υποστηριχθεί πως αποτελείται από τρεις διαστάσεις (Kiefer, Matyas, & Schlieder, 2006):

### **Πρώτη διάσταση: Ενσωμάτωση του παιχνιδιού στον χώρο των παικτών-μαθητών.**

Αφορά τον τρόπο με τον οποίο η τεχνολογία χρησιμοποιείται για να εντάξει το παιχνίδι στον πραγματικό κόσμο. Όπως έχει προαναφερθεί το παρόν παιχνίδι αποτελεί ένα χωρο-ευαίσθητο παιχνίδι όπου εκτελούνται δραστηριότητες οι οποίες συνενώνουν τον φυσικό χώρο με τον χώρο της τεχνολογίας. Οι παίκτες κινούνται στον φυσικό χώρο κάνοντας επιλογές κι ακολουθώντας οδηγίες ενώ φτάνοντας σε συγκεκριμένα μέρη της τάξης (κέντρα ενδιαφέροντος-«γωνιές») «σκανάρουν» με το κινητό/ταμπλέτα

τους κώδικες QR και μεταβαίνουν στον αντίστοιχο σύνδεσμο όπου παρέχονται πληροφορίες για τη συνέχιση του παιχνιδιού.

### **Δεύτερη διάσταση: Παιγνιώδης Φύση.**

Αντιστοιχεί στις ικανότητες που πρέπει να έχουν οι παίκτες και τις ενέργειες στις οποίες πρέπει να προβούν για να κερδίσουν.

Διακρίνονται σε:

*Παιχνίδια κνηρητού,*

*Παιχνίδια αναζήτησης αντικειμένων,*

*Παιχνίδια αινίγματος,*

*Παιχνίδια στρατηγικής.*

Το παρόν παιχνίδι μπορούμε να πούμε ότι συγκεντρώνει τόσο χαρακτηριστικά παιχνιδιού αναζήτησης αντικειμένων, καθώς οι παίκτες κινούνται από γωνιά σε γωνιά αναζητώντας τα κατάλληλα στοιχεία που θα τους οδηγήσουν στην ολοκλήρωση της εκάστοτε αποστολής όσο και χαρακτηριστικά και αινίγματος καθώς σε φάσεις του παιχνιδιού τα παιδιά καλούνται να δώσουν απάντηση σε αινίγματα ή να μαντέψουν.

### **Τρίτη Διάσταση: Χωρική και Χρονική διάσταση.**

Σχετίζεται με τον χώρο (που) και τον χρόνο (πότε) με τον οποίο συμβαίνουν οι πράξεις του παιχνιδιού. Στο εν λόγω παιχνίδι μπορούμε να πούμε ότι η έμφαση δόθηκε κυρίως στο πού συμβαίνουν οι πράξεις για τη συμβολή στην ευκολία του «παιξίματος» καθώς απευθύνεται σε παιδιά προσχολικής ηλικίας. Επίσης, για τον σχεδιασμό του παιχνιδιού λήφθηκε υπόψιν το μοντέλο του Jegers (2009) ο οποίος διαμόρφωσε ένα πλαίσιο για τα παιχνίδια διάχυτου υπολογισμού, κατηγορία στη οποία εμπίπτει και το παρόν. Σύμφωνα με τον Jegers (2009) τα παιχνίδια διάχυτου υπολογισμού χαρακτηρίζονται από τη δυνατότητα να λαμβάνουν χώρα σε οποιοδήποτε χρόνο και οποιοδήποτε μέρος, να ενσωματώνουν τον φυσικό χώρο με τον ψηφιακό ώστε να υπάρχει νόημα για τους παίκτες και την κοινωνική αλληλεπίδραση.

Το μοντέλο που διαμορφώθηκε από τον Jegers (2009) συγκεντρώνει οκτώ στοιχεία τα οποία εφαρμόστηκαν κατά τον σχεδιασμό του παιχνιδιού και είναι τα εξής:

#### **1. Συγκέντρωση.**

Αφορά τη δυνατότητα που θα πρέπει να δίνεται στον παίκτη ώστε να συγκεντρωθεί. Οι παίκτες-μαθητές στο παιχνίδι που σχεδιάστηκε έπειτα από κάθε επιλογή αφήνονται ελεύθεροι να δώσουν τη δική τους απάντηση στο κάθε ερώτημα.

## **2. Πρόκληση.**

Στο παρόν παιχνίδι ενυπάρχει το στοιχείο της πρόκλησης καθώς οι μαθητές παρακινούνται να δώσουν απαντήσεις προκειμένου να συγκεντρώσουν τα αντίστοιχα «στοιχεία» για την ολοκλήρωση του παιχνιδιού.

## **3. Δεξιότητες**

Το παιχνίδι υποστηρίζει την ανάπτυξη της δεξιότητας του παίκτη- μαθητή για την επιτυχημένη επιλογή επαγγέλματος καθώς ενθαρρύνεται να κατανοήσει πως το επάγγελμα δε σχετίζεται με παράγοντες- στερεότυπα όπως το φύλο και το χρώμα.

## **4. Έλεγχος**

Σχετίζεται με τη δυνατότητα του παίκτη-μαθητή για τον έλεγχο του παιχνιδιού. Στο παρόν παιχνίδι η εξέλιξη του παιχνιδιού βασίζεται στις αποφάσεις του παίκτη καθώς κάθε επιλογή ακολουθεί σε διαφορετικές οδηγίες για εκτέλεση δραστηριοτήτων.

## **5. Ξεκάθαροι στόχοι**

Σε κάθε φάση του παιχνιδιού καταβλήθηκε προσπάθεια οι στόχοι να είναι κατανοητοί από τα παιδιά.

## **6. Ανάδραση**

Η ανάδραση για τους παίκτες έρχεται μέσα από τη δράση του/της εκπαιδευτικού δίνοντας τον κατάλληλο χρόνο στους μαθητές για να τη λάβουν.

## **7. Εμβύθιση**

Οι παίκτες θα πρέπει να βιώνουν χωρίς κόπο την εμπλοκή τους στο παιχνίδι. Στο συγκεκριμένο παιχνίδι δόθηκε έμφαση να προσελκυσθεί το ενδιαφέρον των παιδιών και να εμπλακούν στο παιχνίδι μέσα από μία ευχάριστη διαδικασία.

## **8. Κοινωνική αλληλεπίδραση**

Τα παιχνίδια θα πρέπει να υποστηρίζουν και να δημιουργούν ευκαιρίες για κοινωνική αλληλεπίδραση. Καθ' όλη τη διάρκεια του παιχνιδιού ενθαρρύνεται η συνεργασία των παιδιών στις ομάδες αλλά και σε σχέση με τη νηπιαγωγό η οποία ενθαρρύνει τα παιδιά σε όλη τη διαδικασία του παιχνιδιού.

Τέλος, βασικό στοιχείο κατά τον σχεδιασμό του παιχνιδιού αποτέλεσε το στοιχείο της αφήγησης το οποίο αποτελεί βασική παράμετρο στα χωρο-ευαίσθητα παιχνίδια. Αφήγηση ενυπάρχει στο περιεχόμενο των βίντεο όπου δίνονται πληροφορίες στα παιδιά με σκοπό τη διαδραστικότητα κι εξέλιξη του παιχνιδιού. Η δομή της αφήγησης μπορούμε να πούμε ότι δεν είναι γραμμική. Οι χρήστες κινούνται από το ένα σημείο (γωνιά) στο άλλο προκειμένου να συλλέξουν όλα τα απαραίτητα στοιχεία για να ολοκληρώσουν τον σκοπό του παιχνιδιού. Σε κάθε τοποθεσία οι ομάδες παίζουν εναλλάξ και ακολουθούν οδηγίες μετά το «σκανάρισμα» του κώδικα QR χωρίς να επιτελείται το παιχνίδι σε δύο γωνιές ταυτόχρονα, δημιουργώντας τον μη γραμμικό χαρακτήρα της αφήγησης.

## **ii) Μαθησιακοί Στόχοι Παιχνιδιού**

- Να κατανοήσουν πως η επιλογή επαγγέλματος δεν εξαρτάται και δεν καθορίζεται από το φύλο και το χρώμα δέρματος.
- Να έρθουν σε επαφή με τις έννοιες της «ικανότητας», της «προσπάθειας» και των «επιστημονικών γνώσεων» ως προαπαιτούμενα για τη επιλογή επαγγέλματος.
- Να αναπτύξουν αισθήματα ενσυναίσθησης μπαίνοντας στη θέση του ήρωα/της ηρωίδας της ομάδας τους και των δυσκολιών που αντιμετωπίζει λόγω της επιλογής του.
- Να συνεργαστούν ως ισότιμα μέλη της ομάδας.
- Να αναπτύξουν την κριτική σκέψη
- Να επιχειρηματολογούν για τη λήψη των αποφάσεων στα πλαίσια του παιχνιδιού υποστηρίζοντας τη γνώμη τους σε κάθε στάδιο του παιχνιδιού

## **iii) Σκοπός Παιχνιδιού**

Αποστολή των παικτών είναι να βοηθήσουν τον ήρωα/ την ηρωίδα που θα επιλέξουν να λύσει τα αινίγματα ώστε να καταφέρει να συγκεντρώσει τα τέσσερα στοιχεία που βρίσκονται πάνω στην κάρτα του και τα οποία είναι απαραίτητα προκειμένου να ακολουθήσει το επάγγελμα που επιθυμεί. Η αποστολή ολοκληρώνεται όταν οι παίκτες τοποθετήσουν τα στοιχεία που συγκέντρωσαν στα σημεία που αντιστοιχούν πάνω στην αφίσα ώστε να «αποκρυπτογραφήσουν» το μήνυμα της αφίσας «Δικαίωμα μου το Επάγγελμα μου».

## **iv) Περιεχόμενα Παιχνιδιού**

Ένα κύβος-ζάρι όπου κάθε πλευρά του αποτελείται από ένα QR (Quick Response) κώδικα (παράρτημα Λ2, εικ.24 & DVD με περιεχόμενα παιδαγωγικού υλικού).

- 4 κάρτες με τους ήρωες του παιχνιδιού (παράρτημα Λ, εικ.16, 17, 18, 19 & DVD με περιεχόμενα παιδαγωγικού υλικού).
- 14 κάρτες με κώδικες QR διαφορετικού χρώματος (παράρτημα Λ2, εικ.25, 26, 27, 20 & DVD με περιεχόμενα παιδαγωγικού υλικού).
- 4 τάπες που αντιστοιχούν στα τέσσερα στοιχεία που πρέπει να συγκεντρώσει ο ήρωας (παράρτημα Λ3, εικ.37, 38, 39, 40 & DVD με περιεχόμενα παιδαγωγικού υλικού).
- Αφίσα: «Δικαίωμά μου το επάγγελμά μου» (παράρτημα Λ4, εικ.41 & DVD με περιεχόμενα παιδαγωγικού υλικού)

## ν) Αναλυτική Παρουσίαση Περιεχομένων παιχνιδιού

### - Ζάρι-Κύβος

Πρόκειται για αυτοσχέδια κατασκευή όπου στην κάθε πλευρά του κύβου έχουν τοποθετηθεί κώδικες QR. Οι έξι κώδικες QR του κύβου «εμπεριέχουν» και ένα διαφορετικό μήνυμα. Τα μέλη της ομάδας που παίζει κάθε φορά, ρίχνουν το ζάρι, ακούν προσεκτικά το μήνυμα του αινίγματος που εμπεριέχεται στον κώδικα QR της πλευράς στην οποία σταμάτησε το ζάρι και προσπαθούν να το «λύσουν» ώστε να μετακινηθούν στο αντίστοιχο κέντρο ενδιαφέροντος (γωνιά). Σε περίπτωση που δώσουν λάθος απάντηση πέρνει τη σειρά η άλλη ομάδα και επαναλαμβάνεται η ίδια διαδικασία. Όσον αφορά τα μηνύματα που εμπεριέχονται στους τέσσερις από τους έξι κώδικες πρόκειται για αινίγματα σε έμμετρο λόγο η «λύση» των οποίων οδηγεί σε ένα διαφορετικό κέντρο ενδιαφέροντος (γωνιά) μέσα στην τάξη. Ειδικότερα, τα αινίγματα που εμπεριέχονται στις τέσσερις πλευρές που προαναφέρθηκαν είναι τα εξής:

- Αίνιγμα που η «λύση» του οδηγεί στο κέντρο ενδιαφέροντος/γωνιά της **Βιβλιοθήκης**:

*«Στη γωνιά αυτή  
γνώσεις βρίσκεις στη στιγμή  
για μεγάλους και μικρούς  
βιβλία για ο,τι βάλει ο νους»*

- Αίνιγμα που η «λύση» του οδηγεί στο κέντρο ενδιαφέροντος/ γωνιά **Μεταμφίσεως (Κουκλοθέατρου)**:

*«Σε εκείνη τη γωνιά  
μπορείς να μεταμφιεστείς  
σε ο,τι φανταστείς»*

- Αίνιγμα που η «λύση» του οδηγεί στο κέντρο ενδιαφέροντος/γωνιά **Οικοδομικού Υλικού/Κατασκευών**:

*«Στη γωνιά αυτή τουβλάκια βρίσκεις πολλά  
ξύλινα και πλαστικά»*

- Αίνιγμα που η «λύση» του οδηγεί στο κέντρο ενδιαφέροντος/γωνιά **Ηλεκτρονικού Υπολογιστή**:

*«Σε εκείνη τη γωνιά  
υπάρχει ένα μηχάνημα που έχει κουμπιά πολλά».*

Όσον αφορά τα μηνύματα που εμπεριέχονται στους υπόλοιπους δύο κώδικες QR πρόκειται για την εντολή «**Προσπάθησε Ξανά**» στον έναν κώδικα και στον τελευταίο κώδικα QR για την εντολή της **Παντομίμας** την οποία εάν τα παιδιά «εκτελέσουν» με επιτυχία τότε έχουν τη δυνατότητα να επιλέξουν τη γωνιά στην οποία θα ήθελαν να μεταβούν για να φέρουν εις πέρας την αντίστοιχη δοκιμασία.

#### - **Κάρτες ηρώων παιχνιδιού**

- Τέσσερις κάρτες αποστολής όπου η κάθε μία αντιστοιχεί και σε έναν από τους ήρωες (Άννα Γιάννης, Τζούμπα και Ίαν).
- Σε κάθε κάρτα υπάρχει ένας κώδικας QR που περιέχει πληροφορίες για τον αντίστοιχο ήρωα (π.χ. ηλικία, τόπος καταγωγής, τόπος διαμονής (παράρτημα Λ1, εικ.20, 21, 22, 23 & DVD με περιεχόμενα παιδαγωγικού υλικού).
- Τα σύμβολα που απεικονίζονται στο κάτω μέρος της κάθε κάρτας είναι ίδια για κάθε ήρωα και αποτελούν τα στοιχεία που καλούνται τα παιδιά να συγκεντρώσουν για να φέρουν εις πέρας την αποστολή τους.

#### - **Κάρτες με τους κώδικες QR**

Πρόκειται για 14 κάρτες που αντιστοιχούν στις προαναφερθείσες γωνιές και η επίλυσή τους οδηγεί στην ολοκλήρωση της αποστολής και στην αποκρυπτογράφηση του μηνύματος (παράρτημα Λ2, εικ.25, 26, 27, 28 & DVD με περιεχόμενα παιδαγωγικού υλικού).

Ειδικότερα, σε κάθε μία γωνιά (Γωνιά Βιβλιοθήκης, Γωνιά Μεταμπίεσης, Γωνιά Οικοδομικού Υλικού και Γωνιά Ηλεκτρονικού Υπολογιστή) αντιστοιχούν 4 κάρτες με κώδικες QR κάθε ένας από τους οποίους εμπεριέχει έναν ηλεκτρονικό σύνδεσμο το περιεχόμενο του οποίου οδηγεί είτε σε βίντεο είτε σε φωτογραφίες (βλ. DVD με περιεχόμενα παιδαγωγικού υλικού). Ο/η εκπαιδευτικός τοποθετεί τις κάρτες με τους κώδικες QR τους οποίους καλούνται να «σκανάρουν» οι παίκτες και να επιλέξουν κάθε φορά τον κατάλληλο κώδικα για την ολοκλήρωση της αποστολής τους.

#### - **Τάπες Παιχνιδιού**

Τέσσερις (4) τάπες που αντιστοιχούν στα τέσσερα στοιχεία που καλούνται να συγκεντρώσουν οι παίκτες ώστε να καταφέρουν να ολοκληρώσουν, την αποστολή τους αποκρυπτογραφώντας το μήνυμα της αφίσας (παράρτημα Λ4, εικ.41 & DVD με περιεχόμενα παιδαγωγικού υλικού). Κάθε μία από τις τάπες αντιστοιχεί και σε ένα διαφορετικό χαρακτηριστικό στοιχείο που πρέπει να αποκτήσει ο κάθε ήρωας προκειμένου να είναι σε θέση να κάνει το επάγγελμα της αρεσκείας του, η απόκτηση των οποίων (στοιχείων/ τάπες) αποτελεί και την αποστολή των παικτών.

#### - **Αφίσα «Δικαίωμά μου το Επάγγελμά μου»**

Η αφίσα «Δικαίωμά μου το Επάγγελμά μου» (παράρτημα Λ4, εικ.41 & DVD με περιεχόμενα παιδαγωγικού υλικού) αποτελεί το τελευταίο μέρος του παιχνιδιού «Ψάξε βρες το μυστικό που



**κρύβεται στον κωδικό».** Πρόκειται για ένα πολυτροπικό κείμενο με τη μορφή εικονόλεξου όπου τα παιδιά αφού τοποθετήσουν, στα σημεία που αντιστοιχούν, τα προαναφερθέντα τέσσερα στοιχεία (τάπες) που έχουν συγκεντρώσει στα πλαίσια της αποστολής τους, με τη βοήθεια του/της εκπαιδευτικού προσπαθούν να αποκρυπτογραφήσουν το μήνυμα του κειμένου της αφίσας.

Το περιεχόμενο του κειμένου της αφίσας είναι γραμμένο σε έμμετρο λόγο και αναφέρεται στο δικαίωμα που έχει ο καθένας μας να επιλέξει το επάγγελμα της αρεσκείας του και πως αυτή η επιλογή δεν καθορίζεται από το φύλο και το χρώμα που έχουμε αλλά από τα προαναφερθέντα στοιχεία (επιστημονικές γνώσεις, απαραίτητες ικανότητες, προσπάθεια, χειρισμός επαγγελματικού εξοπλισμού).

#### **vi) Τρόπος Υλοποίησης**

Ο/Η εκπαιδευτικός ενημερώνει τα παιδιά πως θα αναλάβουν τον ρόλο των ηρώων του κόμιξ που διαβάστηκε παίζοντας ένα παιχνίδι που μοιάζει με παιχνίδι θησαυρού αναφέροντας τον τίτλο του. Τα παιδιά χωρίζονται σε δύο ομάδες των τεσσάρων (4) ατόμων και κάθε ομάδα επιλέγει από τις τέσσερις κάρτες αποστολής (παράρτημα Λ, εικ.16, 17, 18, 19 & DVD με περιεχόμενα παιδαγωγικού υλικού) εκείνη την κάρτα που απεικονίζει τον ήρωα/την ηρωίδα με τον οποίο/ την οποία θέλουν να συνεχίσουν στο παιχνίδι.

Έπειτα, ο/η εκπαιδευτικός παροτρύνει τα παιδιά να κάνουν υποθέσεις σχετικά με το τι συμβολίζουν τα στοιχεία που βρίσκονται στο κάτω μέρος της κάρτας τους. Στη συνέχεια, αφού δώσει τις απαραίτητες εξηγήσεις σχετικά με το τι συμβολίζουν τα στοιχεία της κάρτας αποστολής που έχει η κάθε ομάδα τα παρακινεί να εκφράσουν και πάλι τις ιδέες τους αναφορικά με τα σημεία μέσα στην τάξη που θα μπορούσε να είναι «κρυμμένο» το κάθε στοιχείο.

Μετά το πέρας και των τελευταίων επεξηγήσεων ξεκινά το παιχνίδι. Αποστολή των παικτών είναι να βοηθήσουν τον ήρωα/την ηρωίδα που θα επιλέξουν να λύσει τα αινίγματα ώστε να καταφέρει να συγκεντρώσει τα τέσσερα στοιχεία που βρίσκονται πάνω στην κάρτα του και τα οποία είναι απαραίτητα προκειμένου να ακολουθήσει το επάγγελμα που επιθυμεί. Η αποστολή ολοκληρώνεται όταν οι παίκτες τοποθετήσουν τα στοιχεία (τάπες) που συγκέντρωσαν στα σημεία που αντιστοιχούν πάνω στην αφίσα ώστε να «αποκρυπτογραφήσουν» το μήνυμα της αφίσας **«Δικαίωμά μου το Επάγγελμά μου».**

Η ομάδα που θα καταφέρει να ολοκληρώσει την αποστολή σε μικρότερο χρόνο είναι η νικήτρια.

Η εκτιμώμενη διάρκεια διεξαγωγής του παιχνιδιού 50-55 λεπτά ενώ απαιτείται προετοιμασία του χώρου της τάξης, η οποία πραγματοποιείται ως εξής:

**Στη Γωνιά της Βιβλιοθήκης** ο/η εκπαιδευτικός τοποθετεί τις κάρτες με τους κώδικες QR που αντιστοιχούν σε αυτή την γωνιά. Καθένας από τους κώδικες εμπεριέχει έναν ηλεκτρονικό σύνδεσμο ο

οποίος οδηγεί στην εικόνα ενός επιστημονικού βιβλίου που αντιστοιχεί στο επάγγελμα του εκάστοτε ήρωα/ της εκάστοτε ηρωίδας (παράρτημα Λ3, εικ.29, 30, 31, 32).

Στη **Γωνιά Οικοδομικού Υλικού** κάθε μία από τις τέσσερις κάρτες με τους κώδικες QR εμπεριέχει έναν ηλεκτρονικό σύνδεσμο ο οποίος οδηγεί σε μία φωτογραφία που αντιστοιχεί στον χαρακτηριστικό εξοπλισμό του επαγγέλματος του εκάστοτε ήρωα/ της εκάστοτε ηρωίδας (παράρτημα Λ3, εικ.33, 34, 35, 36).

Στη **Γωνιά Ηλεκτρονικού Υπολογιστή** κάθε μία από τις τέσσερις κάρτες με κώδικα QR εμπεριέχει έναν ηλεκτρονικό σύνδεσμο που οδηγεί σε ένα βίντεο (βλ. DVD με περιεχόμενα εκπαιδευτικής βαλίτσας) με περιγραφές των χαρακτηριστικών και των ικανοτήτων που είναι απαραίτητες ώστε ο ήρωας/η ηρωίδα να ασκήσει το επάγγελμα που επιθυμεί (π.χ. για το επάγγελμα του/της πυροσβέστη μερικές από τις πιο χαρακτηριστικές ικανότητες είναι η καλή φυσική κατάσταση, η ικανότητα διατήρησης της προσοχής και της συγκέντρωσης σε υψηλά επίπεδα, η ικανότητα διαχείρισης του άγχους και του φόβου, η ταχύτητα και η άμεση αντίδραση κ.α.).

Στη **Γωνιά Μεταμφίεσης** οι κάρτες με τους κώδικες QR εμπεριέχουν έναν σύνδεσμο που οδηγεί σε βίντεο (βλ. DVD με περιεχόμενα εκπαιδευτικής βαλίτσας) με βιογραφικά στοιχεία αναφορικά με τη δράση των πρώτων ανθρώπων που κατάφεραν να διακριθούν σε επαγγέλματα αντίθετα από αυτά που στερεοτυπικά θεωρούνται συνηθέστερα για το φύλο και το χρώμα τους επαγγέλματα (π.χ. κάρτα με κώδικα QR που οδηγεί σε βίντεο με βιογραφικά στοιχεία για τον James Mc Cune Smith που αποτελεί τον πρώτο μαύρο άντρα που διακρίθηκε ως επιστήμονας φαρμακευτικής και ιατρικής).

Σε κάθε μία από τις προαναφερθείσες γωνιές οι ομάδες αποκτούν και τις τάπες που αντιστοιχούν στα στοιχεία που χρειάζονται για να ολοκληρώσουν την αποστολή τους.

Ειδικότερα:

Στη **Γωνιά της Βιβλιοθήκης** η κάθε ομάδα πρέπει να καταφέρει να αποκτήσει την τάπα που αφορά το στοιχείο **Γνώσεις**.

Στη **Γωνιά του Οικοδομικού Υλικού** η κάθε ομάδα πρέπει να καταφέρει να αποκτήσει την τάπα που αφορά το στοιχείο **Επαγγελματικός Εξοπλισμός**.

Στη **Γωνιά των Ηλεκτρονικών Υπολογιστών** η κάθε ομάδα πρέπει να καταφέρει να αποκτήσει την τάπα που αφορά το στοιχείο **Ικανότητες**.

Στη **Γωνιά της Μεταμφίεσης** η κάθε ομάδα πρέπει να καταφέρει να αποκτήσει την τάπα που αφορά το στοιχείο **Προσπάθεια**.

Αναφορικά με τα στοιχεία που συμβολίζουν οι τάπες του παιχνιδιού:

Η τάπα που συμβολίζει το στοιχείο Γνώσεις αντιστοιχεί στο χαρακτηριστικό στοιχείο «**Επιστημονικές Γνώσεις**» που πρέπει να αποκτήσει ο/η εκάστοτε ήρωας/ηρωίδα προκειμένου να είναι σε θέση να ακολουθήσει το επάγγελμα της αρεσκείας του/της.

Η τάπα που συμβολίζει το χαρακτηριστικό στοιχείο «**Ικανότητες**» αντιστοιχεί στις ικανότητες που απαιτούνται στο εκάστοτε επάγγελμα και που πρέπει να κατέχει ο/η εκάστοτε ήρωας/ηρωίδα προκειμένου να ακολουθήσει το επάγγελμα που επιθυμεί.

Η τάπα που συμβολίζει το χαρακτηριστικό στοιχείο «**Προσπάθεια**» αντιστοιχεί στην προσπάθεια που πρέπει να καταβάλλει ο/η εκάστοτε ήρωας/ηρωίδα προκειμένου να μπορέσει να ακολουθήσει το επάγγελμα που επιθυμεί.

Η τάπα που συμβολίζει το χαρακτηριστικό στοιχείο «**Εξοπλισμός**» αντιστοιχεί στον εξοπλισμό που απαιτείται σε κάθε επάγγελμα και που πρέπει να γνωρίζει ο/η εκάστοτε ήρωας/ηρωίδα ώστε να ακολουθήσει το επάγγελμα της αρεσκείας του/της.

Πιο συγκεκριμένα:

Στη **Γωνιά της Βιβλιοθήκης** τα παιδιά της ομάδας που παίζει κάθε φορά καλούνται να σκανάρουν τις τέσσερις κάρτες με τους QR κώδικες, να «ανοίξουν» τους συνδέσμους που εμφανίζονται σε καθέναν από τους κώδικες και αφού τους παρατηρήσουν προσεκτικά να εντοπίσουν τη φωτογραφία με το επιστημονικό βιβλίο που αντιστοιχεί στο επάγγελμα του ήρωα/ της ηρωίδας που έχουν επιλέξει (π.χ. Τζούμπα→Μηχανικός Ηλεκτρονικών Υπολογιστών→βιβλίο σχετικό με υπολογιστές) (παράρτημα Ξ, εικ.31 & DVD με περιεχόμενα Παιδαγωγικού Υλικού).

Εάν επιλέξουν το σωστό βιβλίο για το επάγγελμα του ήρωά τους κερδίζουν την τάπα που αντιστοιχεί στο στοιχείο **Γνώσεις** (παράρτημα Λ3, εικ.37) και συνεχίζουν στην αποκρυπτογράφηση του επόμενου γρίφου που θα τους οδηγήσει σε κάποια από τις υπόλοιπες γωνιές.

Στην περίπτωση που δεν κάνουν την σωστή επιλογή τότε δεν αποκτούν την τάπα **Γνώσεις** και συνεχίζει το παιχνίδι η άλλη ομάδα.

Στη **Γωνιά Οικοδομικού Υλικού** τα παιδιά της ομάδας που παίζει κάθε φορά καλούνται να σκανάρουν τις τέσσερις κάρτες με τους QR κώδικες, να «ανοίξουν» τους συνδέσμους που εμφανίζονται σε καθέναν από τους κώδικες και να εντοπίσουν τη φωτογραφία με τον εξοπλισμό που αντιστοιχεί στο επάγγελμα του ήρωα/ της ηρωίδας που έχουν επιλέξει (π.χ. Άννα→Πυροσβέστης→εξοπλισμός: πυροσβεστήρας) (παράρτημα Λ3, εικ. 34 & DVD με περιεχόμενα παιδαγωγικού υλικού).

Εάν επιλέξουν το σωστό εξοπλισμό κερδίζουν την τάπα που αντιστοιχεί στο στοιχείο **Εξοπλισμός** (παράρτημα Λ3, εικ.38) και συνεχίζουν στην αποκρυπτογράφηση του επόμενου γρίφου που θα τους οδηγήσει σε κάποια από τις επόμενες γωνιές.

Στην περίπτωση που δεν κάνουν την σωστή επιλογή τότε δεν αποκτούν την τάπα **Εξοπλισμός** και συνεχίζει το παιχνίδι η άλλη ομάδα.

Στη **Γωνιά Ηλεκτρονικού Υπολογιστή** τα παιδιά της κάθε ομάδας σκανάρουν τους κώδικες QR, «ανοίγουν» τους συνδέσμους που εμφανίζονται σε καθέναν από τους κώδικες και παρακολουθούν τα βίντεο προσπαθώντας να εντοπίσουν το βίντεο που περιγράφει τις ικανότητες που είναι απαραίτητες για το επάγγελμα του ήρωα/ της ηρωίδας που έχουν επιλέξει (π.χ. Το βίντεο που αντιστοιχεί στην ηρωίδα Άννα που θέλει να γίνει πυροσβέστης περιγράφει απαραίτητες ικανότητες για έναν/μία πυροσβέστη όπως: «*Να έχει την ικανότητα να ανεβαίνει πολύ γρήγορα σε ψηλές σκάλες και κτήρια*»).

Εάν επιλέξουν το σωστό βίντεο που περιγράφει τις ικανότητες που είναι απαραίτητες για το επάγγελμα του ήρωα που έχουν επιλέξει τότε κερδίζουν την τάπα που αντιστοιχεί στο στοιχείο **Ικανότητα** (παράρτημα Λ3, εικ.39 & DVD με περιεχόμενα παιδαγωγικού υλικού) και συνεχίζουν στην αποκρυπτογράφηση του επόμενου γρίφου που θα τους οδηγήσει σε κάποια από τις επόμενες γωνιές.

Εάν δεν κάνουν τη σωστή επιλογή τότε δεν αποκτούν την τάπα **Ικανότητα** και συνεχίζει το παιχνίδι η άλλη ομάδα.

Στη **Γωνιά Μεταμπίεσης** τα παιδιά της ομάδας που παίζει κάθε φορά καλούνται να σκανάρουν τους κώδικες και να εντοπίσουν το βίντεο (βλ. DVD με περιεχόμενα παιδαγωγικού υλικού) που αντιστοιχεί στο επάγγελμα του/της ήρωα/ηρωίδας που έχουν επιλέξει. Στη συνέχεια παρακολουθούν το αντίστοιχο βίντεο (που περιλαμβάνει και στοιχεία κινουμένων σχεδίων) και βλέπουν τις δυσκολίες που αντιμετώπισε αρχικά ο πρωταγωνιστής / η πρωταγωνίστρια του βίντεο λόγω της απόφασής του/της να ακολουθήσει ένα επάγγελμα που δεν ήταν «κατάλληλο» για το φύλο ή το χρώμα του/της.

Έπειτα, ο/η εκπαιδευτικός σταματά το βίντεο σε εκείνο το σημείο που ο ήρωας/ η ηρωίδα έρχεται αντιμέτωπος/η με τις δυσκολίες και την αρνητική στάση του κοινωνικού περίγυρου.

Πιο συγκεκριμένα, στο σημείο όπου ο ήρωας θέτει στον εαυτό του το δίλημμα σχετικά με το αν θα πρέπει να δεχθεί τη γνώμη των άλλων και να ακολουθήσει κάποιο άλλο επάγγελμα που στερεοτυπικά θεωρείται συνηθέστερο για μαύρους άντρες ή να αγνοήσει την γνώμη τους και με προσπάθεια να καταφέρει να διακριθεί στο επάγγελμα που επιθυμεί αποδεικνύοντας πως η επιλογή επαγγέλματος δεν εξαρτάται και δεν καθορίζεται από το χρώμα του δέρματος.

Στη συνέχεια καλεί τα μέλη της ομάδας μέσα από παιχνίδι ρόλων να μπουν στη θέση του ήρωα/της ηρωίδας και να εκφράσουν τη δική τους οπτική αναφορικά με ποιά απόφαση θα έπαιρναν εάν αντιμετώπιζαν μία παρόμοια κατάσταση με αυτή του ήρωα/ της ηρωίδας αιτιολογώντας την απάντησή τους. Η εκδοχή που θα επικρατήσει σύμφωνα με την πλειοψηφία αποτελεί και την τελική απόφαση της εκάστοτε ομάδας (π.χ. Ο μαύρος άντρας που πρωταγωνιστεί σε ένα από τα βίντεο εμφανίζεται απογοητευμένος από τις δυσκολίες και την αρνητική στάση του περιβάλλοντος του απέναντι στην

επιλογή του να γίνει γιατρός, δηλαδή να ακολουθήσει ένα επάγγελμα αντίθετο με τα επαγγέλματα που στερεοτυπικά θεωρείται ότι ακολουθούν όσοι έχουν μαύρο χρώμα).

Σε περίπτωση που η συνέχεια και η εκδοχή που δίνουν τα παιδιά της κάθε ομάδας συμβαδίζει με την εκδοχή του βίντεο τότε η ομάδα κερδίζει την τάπα του στοιχείου **Προσπάθεια** (παράρτημα Λ3, εικ.40) και συνεχίζουν στην αποκρυπτογράφηση του επόμενου γρίφου που θα τους οδηγήσει σε κάποια από τις υπόλοιπες γωνίες. Εάν η εκδοχή της εκάστοτε ομάδας δεν συμβαδίζει με την εκδοχή που παρουσιάζεται στο βίντεο τότε δεν αποκτούν την τάπα **Προσπάθεια** και συνεχίζει το παιχνίδι η άλλη ομάδα.

Η ομάδα που θα συγκεντρώσει πρώτη και τις τέσσερις τάπες είναι η νικήτρια.

Στη συνέχεια τοποθετεί τις τάπες που συγκέντρωσε στα αντίστοιχα σημεία της Αφίσας «**Δικαίωμα μου το επάγγελμά μου**» και προσπαθεί με την βοήθεια του/της εκπαιδευτικού να «αποκρυπτογραφήσει» το μήνυμά της.

Σε κάθε φάση του παιχνιδιού η νηπιαγωγός ενθαρρύνει τα παιδιά να καταθέτουν την προσωπική τους γνώμη για την εξέλιξη του παιχνιδιού ενώ παράλληλα παρατηρεί κι ακούει τα παιδιά για τον τρόπο με τον οποίο μιλάνε και τα επιχειρήματα που χρησιμοποιούν για τους παράγοντες του φύλου και του χρώματος και της επιρροής τους στην επιλογή επαγγέλματος. Μέσω του διαμεσολαβητικού της ρόλου, ενθαρρύνει τα παιδιά να εκφράζουν τα συναισθήματά τους για τις ιστορίες των ηρώων που παρακολούθησαν στο βίντεο αλλά και να προτείνουν λύσεις στα διλήμματα που αντιμετωπίζουν.

#### **4.1.4.3 Παιχνίδι Αξιολόγησης: «Οι κύριοι και οι κυρίες Μπορώ-Δεν Μπορώ»**

Το παιχνίδι αξιολόγησης σχεδιάστηκε με βάση την αξιολόγηση των βασικών επιδιώξεων του εκπαιδευτικού υλικού. Ειδικότερα, εστίασε στο κατά πόσο συνέβαλε στην ευαισθητοποίηση των παιδιών και στη κατανόηση πως οι επαγγελματικές επιλογές δεν εξαρτώνται από στερεότυπα φύλου κι επαγγέλματος. Ο παιγνιώδης τίτλος αναφέρεται στην αξιολόγηση επαγγελμάτων από τα παιδιά για την δυνατότητα/ μη δυνατότητα επιλογής οποιουδήποτε επαγγέλματος που επιθυμεί κάποιος/α. Ο σχεδιασμός βασίστηκε στις Αρχές της Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης εκπληρώνοντας στόχους του Αναλυτικού Προγράμματος Σπουδών για το Νηπιαγωγείο (2002, 2011) και συγκεκριμένα στον τομέα της Κοινωνικοσυναισθηματικής Ανάπτυξης.

##### **i) Μαθησιακοί Στόχοι**

- Να αναστοχαστούν πάνω στις αρχικές (πιθανώς στερεοτυπικές) απόψεις που εξέφρασαν
- Να εκφράσουν την προσωπική τους γνώμη για τις έννοιες «μπορώ»- «δεν μπορώ» με τα αντίστοιχα πρόσωπα

- Να καταβάλουν προσπάθεια για αιτιολόγηση της προσωπική τους άποψης για τους παράγοντες επιλογής επαγγέλματος.

## ii) Περιεχόμενα

- Ανακυκλώσιμα υλικά σε μορφή «πινακίδας» (παράρτημα Μ, εικ.42 )
- Πινακίδες όπου απεικονίζονται πρόσωπα παιδιών (παράρτημα Μ, εικ.43, 44, 45, 46, 47, 48, 49, 50 & DVD με περιεχόμενα παιδαγωγικού υλικού)
- Πινακίδες με εικόνες που παραπέμπουν στο αντίστοιχο επάγγελμα (παράρτημα Ν, εικ.51, 52, 53, 54, 55, 56, 57, 58, 59, 60, 61, 62 & DVD με περιεχόμενα παιδαγωγικού υλικού)
- Πράσινη κάρτα με προσωπάκι που χαμογελά (παράρτημα Ν, εικ.63 & DVD με περιεχόμενα παιδαγωγικού υλικού)
- Κόκκινη κάρτα με προσωπάκι που είναι λυπημένο (παράρτημα Ν, εικ.63 & DVD με περιεχόμενα παιδαγωγικού υλικού)

## iii) Τρόπος Υλοποίησης

Ο/Η εκπαιδευτικός έχοντας τοποθετήσει στην μπροστινή πλευρά της κάθε «πινακίδας» εικόνες από οκτώ πρόσωπα παιδιών (παράρτημα Μ, εικ.43, 44, 45, 46, 47, 48, 49, 50) καθώς και εικόνες που παραπέμπουν στα αντίστοιχα επαγγέλματα (παράρτημα Ν, εικ.51, 52, 53, 54, 55, 56, 57, 58, 59, 60, 61, 62) αναποδογυρίζει στο πάτωμα την κάθε «πινακίδα» προκειμένου να μην φαίνεται το περιεχόμενο που βρίσκεται στο εσωτερικό τους, τις ομαδοποιεί και τις τοποθετεί σε δύο πλευρές.

Από τη μία πλευρά βρίσκονται όλες οι «πινακίδες» που περιέχουν στο εσωτερικό τους τις εικόνες των προσώπων των παιδιών και στην άλλη πλευρά βρίσκονται όλες οι «πινακίδες» που περιέχουν στο εσωτερικό τους τις εικόνες των διαφόρων επαγγελμάτων. Στη συνέχεια, ο/η εκπαιδευτικός περιγράφει στα παιδιά τι περιέχει η κάθε «πινακίδα» και τους εξηγεί ότι στόχος του παιχνιδιού είναι έπειτα από τις κατάλληλες ερωτήσεις που θα θέσουν στους συμμαθητές τους καθώς και από τις κινήσεις παντομίμας αυτών (των συμμαθητών) να καταφέρουν να μαντέψουν το φύλο και το χρώμα του παιδιού που απεικονίζεται κάθε φορά στην μία «πινακίδα» που κρατούν καθώς και το επάγγελμά του που απεικονίζεται στην άλλη «πινακίδα».

Ειδικότερα, ο/η εκπαιδευτικός καλεί ένα παιδί κάθε φορά να επιλέξει μία «πινακίδα» από την κάθε πλευρά, να τις σηκώσει ψηλά με τρόπο που να μην βλέπει το περιεχόμενό τους, δηλαδή το περιεχόμενό τους να είναι στραμμένο προς τα υπόλοιπα παιδιά. Έπειτα, προσπαθεί κάνοντας στα υπόλοιπα παιδιά κατάλληλες ερωτήσεις για την κάθε πινακίδα (π.χ. «Είναι αγόρι ή κορίτσι;», «Έχει μαύρο ή άσπρο χρώμα;» «Στο επάγγελμά του τί εργαλεία/εξοπλισμό χρειάζεται;») και μέσω των απαντήσεων ή/και των

κινήσεων παντομίμας των υπολοίπων παιδιών να μαντέψει το φύλο, το χρώμα του παιδιού που περιέχεται στη μία «πινακίδα» καθώς και το επάγγελμα που περιέχεται στην δεύτερη «πινακίδα».

Αφού, ο παίκτης/η παίκτρια καταφέρει να ανακαλύψει το χρώμα και το φύλο του παιδιού που εικονίζεται στη μία «πινακίδα» που κρατά καθώς και το επάγγελμα που εικονίζεται στην δεύτερη «πινακίδα» που κρατά, τότε τα υπόλοιπα παιδιά τον/την ρωτούν «Μπορεί ή Δεν Μπορεί;» (π.χ. εάν ο παίκτης/ η παίκτρια μαντέψει ότι στη μία «πινακίδα» εικονίζεται ένα μαύρο κορίτσι (παράρτημα Μ, εικ.46) και στην δεύτερη εικονίζεται ένα αυτοκίνητο με εργαλεία (παράρτημα Ν, εικ.56) τότε η ερώτηση «Μπορεί ή Δεν Μπορεί;» απευθύνεται στο κατά πόσο ένα μαύρο κορίτσι Μπορεί ή Δεν Μπορεί να γίνει μηχανικός αυτοκινήτων).

Τα υπόλοιπα παιδιά αξιολογούν την απάντηση του παίκτη/της παίκτριας. Σε περίπτωση που η απάντηση του παίκτη/ της παίκτριας είναι σωστή τα υπόλοιπα παιδιά σηκώνουν ένα πράσινο προσωπάκι που χαμογελά (παράρτημα Ν, εικ.63) ενώ σε αντίθετη περίπτωση σηκώνουν ένα κόκκινο προσωπάκι που είναι λυπημένο (παράρτημα Ν, εικ. 63). Η ίδια διαδικασία επαναλαμβάνεται και με τους/τις υπόλοιπους/ες παίκτες/παίκτριες.

#### **4.1.4.4 Προτεινόμενες Δραστηριότητες Επέκτασης του Παιδαγωγικού Υλικού**

Ο σχεδιασμός των προτεινόμενων Δραστηριοτήτων επέκτασης του παιδαγωγικού υλικού πραγματοποιήθηκε λαμβάνοντας υπόψη τις βασικές αρχές του αναλυτικού προγράμματος του νηπιαγωγείου όπως η ενιαιοποίηση της γνώσης και η προαγωγή της διαθεματικότητας, η ανάδειξη του παιχνιδιού ως πυρήνα του προγράμματος, η ενίσχυση της αυτοαντίληψης και της αυτονομίας, η ενσωμάτωση της τεχνολογίας στις διάφορες δραστηριότητες του προγράμματος καθώς και η ενθάρρυνση στην πρόσβαση ποικίλων πηγών γνώσης (Πρόγραμμα Σπουδών για το Νηπιαγωγείο, 2011). Ειδικότερα, επιδιώχθηκε οι δραστηριότητες να προωθούν την ενεργητική μάθηση, να αναπτύσσουν την δημιουργικότητά των παιδιών, να κεντρίζουν το ενδιαφέρον τους ικανοποιώντας ταυτόχρονα μαθησιακούς και ψυχαγωγικούς στόχους.

#### **Μαθησιακές Περιοχές:**

##### **Γλώσσα**

- Να συμμετέχουν σε συζητήσεις υποστηρίζοντας με επιχειρήματα τις απόψεις τους για την επιλογή επαγγέλματος και τους παράγοντες που την επηρεάζουν (φύλο, χρώμα)
- Να περιγράφουν ομοιότητες και διαφορές χρησιμοποιώντας κατάλληλο λεξιλόγιο («μοιάζει γιατί έχουν το ίδιο ....»)
- Να γράφουν όπως μπορούν υλικά συνταγών μαγειρικής

- Να χρησιμοποιούν στοιχειώδη επιχειρηματολογία και να δίνουν εξηγήσεις για τις διάφορες επιλογές τους για την κατασκευή της κούκλας της τάξης

### **Μαθηματικά**

- Να κάνουν αντιστοιχίσεις επαγγελμάτων και κατάλληλου εξοπλισμού
- Να ταυτίζουν τον αριθμό με την αντίστοιχη ποσότητα
- Να δημιουργήσουν συμμετρίες στην κούκλα που θα κατασκευάσουν

### **Φυσικές Επιστήμες**

- Να αντιλαμβάνονται την αλλαγή της κατάστασης υλικών στερεών (π.χ. σοκολάτα)

### **Τεχνολογίες Πληροφοριών και Επικοινωνίας (ΤΠΕ)**

- Να μάθουν να χρησιμοποιούν τον Ηλεκτρονικό Υπολογιστή ως εργαλείο αναζήτησης και επεξεργασίας πληροφοριών
- Να περιηγηθούν μέσω της εφαρμογής Google Earth στις χώρες καταγωγής των ηρώων του κόμικ (Ιαν→ Νέα Ορλεάνη, Τζούμπα→ Γκάνα)
- Να γνωρίσουν τη χρήση του προγράμματος σχεδιασμού κόμικ (Pixton)
- Να σχεδιάσουν το δικό τους κόμικ με το λογισμικό Pixton
- Να αναζητήσουν πληροφορίες στο διαδίκτυο και για άλλους ανθρώπους που ακολούθησαν ένα επάγγελμα που ήταν αντίθετο για το φύλο και το χρώμα τους (π.χ. Υπατία ως η πρώτη γυναίκα μαθηματικός, Mae Carol Jemison ως η πρώτη μαύρη γυναίκα αστροναύτης, Lawrence C. Washington ως ο πρώτος μαύρος άνδρας νοσοκόμος).

### **Τέχνες**

- Να μοιράσουν τους ρόλους και να αναπαραστήσουν την ιστορία κόμικ που δημιούργησαν
- Να δημιουργήσουν χρησιμοποιώντας ανακυκλώσιμα υλικά τον εξοπλισμό απο διάφορα επαγγέλματα
- Να χρησιμοποιήσουν διάφορα υλικά για να κατασκευάσουν όλοι μαζί μία κούκλα στο δικό τους μέγεθος
- Να εκφραστούν προσωπικά μέσα απο το παιχνίδι ρόλων

### **Αφόρμηση**

Ο/Η εκπαιδευτικός προτείνει στα παιδιά να παρακολουθήσουν ένα μέρος της παιδικής ταινίας κινουμένων σχεδίων «Ζωούπολη». Καθώς παρακολουθούν την ταινία παροτρύνει τα παιδιά να



εστιάσουν την προσοχή τους στους ήρωες της ταινίας. Πιο συγκεκριμένα να παρατηρήσουν την ηλικία που έχουν οι ήρωες στην αρχή της ταινίας, το φύλο τους, το χρώμα τους (π.χ. μαύρο πρόβατο) καθώς και τη συζήτηση που κάνουν για τα επαγγέλματα που θέλουν να ακολουθήσουν όταν μεγαλώσουν. Στη συνέχεια ο/η εκπαιδευτικός συζητά με τα παιδιά τι είναι αυτό που παρακολούθησαν, αν παρατήρησαν ομοιότητες και διαφορές με τους ήρωες του κόμικ που διαβάσαν.

#### **Δραστηριότητα: «Βρες το ζευγάρι»**

**Στόχος:** Να κάνουν αντιστοιχίσεις επαγγελμάτων και κατάλληλου εξοπλισμού

Έπειτα από την παρακολούθηση της ταινίας ο/η εκπαιδευτικός συζητά με τα παιδιά για τα επαγγέλματα των ηρώων της ταινίας. Στη συνέχεια τους εμφανίζει φωτογραφίες από ανθρώπους που ασκούν διάφορα επαγγέλματα και φωτογραφίες από τον αντίστοιχο εξοπλισμό αυτών των επαγγελμάτων. Ανακατεύει τις φωτογραφίες και ζητά από τα παιδιά να αντιστοιχήσουν τις φωτογραφίες των ανθρώπων με τον κατάλληλο για το επάγγελμα τους εξοπλισμό.

#### **Δραστηριότητα: «Επαγγελματίες κατασκευαστές»**

**Στόχος:** Να δημιουργήσουν χρησιμοποιώντας ανακυκλώσιμα υλικά τον εξοπλισμό από διάφορα επαγγέλματα

Τα παιδιά χρησιμοποιώντας τα υλικά προς ανακύκλωση που έχουν συγκεντρώσει στην τάξη κατασκευάζουν τον εξοπλισμό ενός από τα επαγγέλματα της προηγούμενης δραστηριότητας.

#### **Δραστηριότητα: «Πίσω στο χρόνο»**

**Στόχοι:** - Να αναζητήσουν πληροφορίες στο διαδίκτυο και για άλλους ανθρώπους που ακολούθησαν ένα επάγγελμα που ήταν αντίθετο με τα στερεότυπα για το φύλο και το χρώμα τους

- Να εκφραστούν προσωπικά μέσα από το παιχνίδι ρόλων
- Να χρησιμοποιήσουν στοιχεία του θεάτρου για να εκφραστούν (κίνηση, λόγο κ.τ.λ.)

Τα παιδιά με τη βοήθεια του/της εκπαιδευτικού περιηγούνται στο διαδίκτυο αναζητώντας πληροφορίες για ανθρώπους που ακολούθησαν ένα επάγγελμα που δεν ήταν κατάλληλο για αυτούς σύμφωνα με τα αντίστοιχα στερεότυπα για το φύλο και το χρώμα τους. Στη συνέχεια συζητούν, αναλαμβάνουν τους ρόλους και αναπαριστούν μέσα από το παιχνίδι ρόλων σκηνές από τη ζωή των ανθρώπων αυτής της εποχής. Εναλλακτικά μπορούν να δημιουργήσουν μία «παγωμένη» εικόνα από τις παραπάνω σκηνές και στη συνέχεια να την «ζωντανεύσουν» δίνοντας τη δική τους εκδοχή.

### **Δραστηριότητα: «Ταξίδι στον κόσμο»**

**Στόχοι:** - Να περιηγηθούν μέσω της εφαρμογής Google Earth στις χώρες καταγωγής των ηρώων του κόμικ (Ιαν→ Νέα Ορλεάνη, Τζούμπα→ Γκάνα)

- Να αντιλαμβάνονται την αλλαγή της κατάστασης υλικών στερεών (π.χ. σοκολάτα)
- Να ταυτίζουν τον αριθμό με την αντίστοιχη ποσότητα

Τα παιδιά μέσω της εφαρμογής Google Earth περιηγούνται στις χώρες καταγωγής των ηρώων, αναζητούν πληροφορίες για αξιοθέατα, παραδοσιακές συνταγές. Στη συνέχεια προσπαθούν να γράψουν όπως μπορούν τα υλικά από τις παραδοσιακές συνταγές μαγειρικής από τις χώρες καταγωγής των ηρώων και με τη βοήθεια του/της εκπαιδευτικού εκτελούν τις συνταγές μαγειρικής χρησιμοποιώντας τις κατάλληλες ποσότητες. Έπειτα, κατά την εκτέλεση των συνταγών «μετατρέπονται» σε Φυσικούς Επιστήμονες και παρατηρούν πως αλλάζει η σύσταση των υλικών μέσω της παροχής θερμότητας (σοκολάτα→στερεό→παροχή θερμότητας→υγρό).

### **Δραστηριότητα: « Μία ασπρόμαυρη κούκλα με πολλά επαγγέλματα»**

**Στόχοι:** - Να χρησιμοποιήσουν διάφορα υλικά για να κατασκευάσουν όλοι μαζί μία κούκλα στο δικό τους μέγεθος

- Να δημιουργήσουν συμμετρίες στην κούκλα που θα κατασκευάσουν
- Να χρησιμοποιούν στοιχειώδη επιχειρηματολογία και να δίνουν εξηγήσεις για τις διάφορες επιλογές τους στην κατασκευή της κούκλας

Τα παιδιά σχεδιάζουν σε χαρτί του μέτρου το περίγραμμα ενός συμμαθητή τους/συμμαθήτριάς τους. Στη συνέχεια χρησιμοποιούν το περίγραμμα που σχεδίασαν και με τη βοήθεια του/της εκπαιδευτικού προσπαθούν να κατασκευάσουν μία κούκλα στο μέγεθος τους. Αφού ολοκληρωθεί η κατασκευή τα παιδιά δημιουργούν συμμετρίες και με παρότρυνση του/της εκπαιδευτικού σχεδιάζουν την κούκλα με διαφορετικό τρόπο στα δύο μέρη. Για παράδειγμα βάφουν το πρόσωπο της κούκλας στη μία πλευρά μαύρο και τοποθετούν κορδέλες σε μακρύ μήκος για τα μαλλιά ώστε να παραπέμπει σε κορίτσι και στην άλλη πλευρά βάφουν άσπρο το πρόσωπο και τοποθετούν κορδέλες κοντού μήκους ώστε να παραπέμπει σε αγόρι. Στη συνέχεια σχεδιάζουν σε διάφορα σημεία της κούκλας τον εξοπλισμό κάποιων επαγγελμάτων. Έπειτα τοποθετούν την κούκλα σε εμφανές σημείο στην τάξη και αναλαμβάνουν το ρόλο του παρουσιαστή προκειμένου να εξηγήσουν στα παιδιά των άλλων τάξεων το λόγο για τον οποίο το πρόσωπο της κούκλας τους έχει δύο χρώματα, για ποιό λόγο είναι και αγόρι και κορίτσι καθώς και για το λόγο που έχουν σχεδιάσει τα διαφορετικά επαγγέλματα.

## 4.2. Εργαλεία Δημιουργίας Παιδαγωγικού Υλικού

Προαπαιτούμενο για τη δημιουργία του πρώτου και δεύτερου μέρους του εκπαιδευτικού υλικού αποτέλεσε η χρήση ψηφιακών εργαλείων. Ο σχεδιασμός των ψηφιακών κόμιξ πραγματοποιήθηκε μέσω του λογισμικού διαδικτυακής δημιουργίας ψηφιακών κόμιξ «Pixton» <http://www.pixton.com> (στη δοκιμαστική του εκδοχή). Το συγκεκριμένο εργαλείο παρέχει στον χρήστη έναν μεγάλο αριθμό δυνατοτήτων σε σύγκριση με αντίστοιχα του είδους του τα οποία δοκιμάστηκαν (Bitstrips, Toondo, Comicliffe). Ως μεγαλύτερο πλεονέκτημα θεωρήθηκε η δυνατότητα ποικιλίας εκφραστικών μέσων (εκφράσεων και κινήσεων) τα οποία θεωρήθηκαν βασικά για τη δόμηση της συγκεκριμένης ψηφιακής ιστορίας, λαμβάνοντας υπόψη την επιρροή τους στην ηλικιακή ομάδα των μαθητών στην οποία απευθύνεται. Η δημιουργία κόμικ με το συγκεκριμένο εργαλείο γίνεται μέσω ενός web browser (Windows, Mac, Linux) καθώς αποτελεί μία Web 2.0 εφαρμογή για online δημιουργία «click-and-drag». Επίσης, το λογισμικό παρέχει τη δυνατότητα επαναχρησιμοποίησης των σκηνικών και μία μεγάλη ποικιλία σε μορφές και πόζες για τους χαρακτήρες. Ακόμη, οι χρήστες μπορούν να εντάξουν τις δικές τους φωτογραφίες στη βασική έκδοση ενώ στην αναβαθμισμένη έκδοση υπάρχει και η δυνατότητα προσθήκης ή εγγραφής ήχου. Επίσης, τα ψηφιακά κόμιξ που δημιουργούνται μπορούν να αποθηκευτούν στον υπολογιστή, να εκτυπωθούν, ακόμα και να μοιραστούν στα κοινωνικά δίκτυα.

Στο δεύτερο μέρος του υλικού, το χωρο-ευαίσθητο παιχνίδι, για τη δημιουργία των κωδικών QR και των βίντεο χρησιμοποιήθηκαν τα διαδικτυακά εργαλεία QR Stuff, QuickMark QR Code Reader και Moonly αντίστοιχα. Η επιλογή του εργαλείου QR Stuff (<http://www.qrstuff.com/>) προήλθε μετά τη δοκιμή παρόμοιων εργαλείων (Qr Code Generator, Qr Code Creator, Qr Code Native Access Barcode Generator). Η τελική επιλογή του εργαλείου έγινε λόγω των ακόλουθων χαρακτηριστικών που υποστηρίζει:

1. Είναι «ελεύθερο» και δεν απαιτεί συνδρομή καθώς η βασική του έκδοση δίνει τη δυνατότητα επιλογής μεταξύ 20 διαφορετικών τύπων δεδομένων (π.χ. σύνδεσμος ιστοσελίδας, διεύθυνση YouTube, σύνδεσμος από Dropbox, σύνδεσμος από προφίλ κοινωνικών δικτύων όπως Facebook, Twitter, επαγγελματικό προφίλ LinkedIn, προσωπικά αρχεία με βίντεο, φωτογραφίες, αρχεία PDF κ.α.)
2. Παρέχει τη δυνατότητα δημιουργίας κωδικών QR χωρίς περιορισμό
3. Σε σύγκριση με αντίστοιχα εργαλεία δίνει τη δυνατότητα επιλογής χρώματος με αποτέλεσμα την δημιουργία κωδικών με διαφορετικά χρώματα εκτός του μαύρου χρώματος, στοιχείο το οποίο διευκολύνει την ομαδοποίηση και την κατηγοριοποίηση των κωδικών με βάση συγκεκριμένα χαρακτηριστικά

4. Παρέχει την δυνατότητα αποστολής των κωδικών QR μέσω ηλεκτρονικού ταχυδρομείου καθώς και την δυνατότητα εκτύπωσης τους.

Επιπλέον για το σκανάρισμα των κωδικών που δημιουργήθηκαν επιλέχθηκε η εφαρμογή QuickMark QR Code Reader. Η συγκεκριμένη εφαρμογή είναι δωρεάν εφαρμογή που υποστηρίζεται από κινητά νέας τεχνολογίας (smartphones). Επίσης, απαιτεί μόνο εγκατάσταση στο κινητό (ή το τάμπλετ) και σύνδεση στο διαδίκτυο για την λειτουργία της και παρέχει τη δυνατότητα αναγνώρισης όλων των τύπων κωδικών QR.

Η δημιουργία των εκπαιδευτικών κινούμενων βίντεο (animated video) που περιέχονται στην εκπαιδευτική βαλίτσα χρησιμοποιήθηκε το εργαλείο Moovly (<https://www.moovly.com/>) η επιλογή του οποίου έγινε έπειτα από δοκιμή και σύγκριση με παρόμοια εργαλεία (GoAnimate, PowToon, ToonBoom).

Το «Moovly» αποτελεί ένα ελεύθερο διαδικτυακό εργαλείο το οποίο δεν απαιτεί κάποια εγκατάσταση στον υπολογιστή αλλά σύνδεση στο διαδίκτυο. Επίσης, η εγγραφή είναι δωρεάν και χρειάζεται μόνο η δημιουργία προσωπικού λογαριασμού προκειμένου ο χρήστης να έχει ένα προσωπικό αρχείο με τις δημιουργίες του.

Η βασική έκδοση του εργαλείου Moovly παρέχει τις εξής δυνατότητες:

- Εύκολη πλοήγηση
- Σχεδιασμός προσωπικών δημιουργιών χωρίς την εκμάθηση κάποιου κώδικα αλλά μόνο με την λειτουργία click and drag (επιλογή και «τράβηγμα»)
- Μεταφόρτωση (upload) προσωπικών αρχείων (βίντεο, φωτογραφίες, μουσικά αρχεία)
- Δημιουργία κινούμενων βίντεο (animated video) διάρκειας έως 10 λεπτών
- Χρήση εκατοντάδων κινούμενων αντικειμένων (animated objects) απο το αρχείο του εργαλείου
- Εξαγωγή (download) των προσωπικών δημιουργιών και διαμοιρασμό τους τόσο σε σύνδεση (on line) όσο και εκτός σύνδεσης (off line)

### **4.3 Προτάσεις Παιδαγωγικής Αξιοποίησης**

Το παρόν παιδαγωγικό υλικό σχεδιάστηκε προκειμένου να λειτουργήσει ως αυτόνομο υλικό για την ευαισθητοποίηση των παιδιών στο θέμα των ετεροτήτων και συγκεκριμένα στη κατανόηση της επαγγελματικής επιλογής ανεξαρτήτων φύλου και χρώματος του κάθε ανθρώπου. Ωστόσο, θα μπορούσε να συμβάλει κι ως συμπληρωματικό υλικό για το θέμα της εκμάθησης των επαγγελμάτων/επαγγελματικής επιλογής. Επίσης, θα μπορούσε να αποτελέσει χρήσιμο συμπληρωματικό υλικό και στο θέμα των ανθρωπίνων δικαιωμάτων ένα από τα οποία αποτελεί η ελεύθερη επιλογή επαγγέλματος. Ενδείκνυται για χρήση στην Προσχολική Εκπαίδευση, ωστόσο, μπορεί να εκπληρώσει εκπαιδευτικούς στόχους και των πρώτων τάξεων του Δημοτικού.

Παράλληλα, αποτελεί ένα υλικό το οποίο προωθεί τη Διαθεματική Προσέγγιση της γνώσης προσφέροντας ποικίλες διδακτικές χρήσεις στις ακόλουθες μαθησιακές περιοχές:

- Παιδί και Γλώσσα
- Παιδί και Μαθηματικά (ταξινόμηση υλικών, μέτρηση, σύγκριση ποσοτήτων)
- Παιδί και Φυσικές Επιστήμες
- Παιδί και Τέχνες

## 5. Ερευνητικό Μέρος

Η παρούσα εργασία αποσκοπεί στην αξιολόγηση του παιδαγωγικού υλικού που δημιουργήθηκε προκειμένου να αξιολογηθεί ο τρόπος με τον οποίο μπορεί να συμβάλλει στη διαμόρφωση των αντιλήψεων των παιδιών προσχολικής ηλικίας στο θέμα της ετερότητας και συγκεκριμένα της επίδρασης του φύλου και του χρώματος στην ελευθερία της επαγγελματικής επιλογής. Η διερεύνηση της αποτελεσματικότητας του παιδαγωγικού υλικού πραγματοποιήθηκε μέσω διαμορφωτικής αξιολόγησης (Κολοκοτρώνης & Σολομωνίδου, 2004) με στόχο να εντοπιστούν τα θετικά κι αρνητικά στοιχεία για μελλοντική βελτίωση του υλικού και του τρόπου εφαρμογής του. Η δημιουργία του υλικού βασίστηκε τις στερεοτυπικές απόψεις που σημειώνονται στη βιβλιογραφία αλλά και στις απόψεις τις οποίες εξέφρασαν κατά την πρώτη συνέντευξη τα παιδιά της τάξης στην οποία θα πραγματοποιούνταν η εφαρμογή, προκειμένου να διαπιστωθούν τα αποτελέσματα του εκπαιδευτικού υλικού. Ως ερευνητική μέθοδος για την εφαρμογή του υλικού επιλέχθηκε η έρευνα δράσης όπως περιγράφεται στην ακόλουθη ενότητα.

### 5.1 Σκοπός Εργασίας- Ερευνητικό Ερώτημα

Η παρούσα εργασία είχε ως σκοπό την αξιολόγηση του παιδαγωγικού υλικού, η οποία έπεται του σχεδιασμού του υλικού, της παραγωγής κι εφαρμογής του στην τάξη, για το θέμα της ετερότητας στην επαγγελματική επιλογή. Τα παιδιά έπειτα από την εφαρμογή του παιδαγωγικού υλικού προσδοκάται να μεταβάλουν τις απόψεις τους σχετικά με τις επαγγελματικές επιλογές που παρουσιάζουν χαρακτηριστικά ετερότητας αμβλύνοντας τις στερεοτυπικές τους απόψεις αναφορικά με την επίδραση των ζητημάτων φύλου και εθνικότητας στη διαμόρφωση επαγγελματικής ταυτότητας. Μέσω της αξιολόγησης αποσκοπείται να δοθεί απάντηση στο ερευνητικό ερώτημα το οποίο ορίζεται ως εξής: *«Ποια η επίδραση του παιδαγωγικού υλικού «Δικαίωμά μου το επάγγελμά μου» στη διαμόρφωση των απόψεων παιδιών προσχολικής ηλικίας για την επαγγελματική ταυτότητα σε συνδυασμό με την έμφυλη ταυτότητα καθώς και το χρώμα του δέρματος;»*

### 5.2 Μέθοδος

Ο μεθοδολογικός σχεδιασμός της παρούσας ερευνητικής εργασίας κινήθηκε στο πλαίσιο μίας ποιοτικής μεθοδολογίας. Η ποιοτική μεθοδολογία επιλέχθηκε διότι αποτελεί επίδιωξη η διερεύνηση της οπτικής τους μέσα από τις προσωπικές απόψεις και ιδέες των συμμετεχόντων στα πλαίσια του Κοινωνικού Κονστρουξιονισμού, σύμφωνα με τον οποίο η ανθρώπινη εμπειρία συμπεριλαμβανομένης της αντίληψης διαμεσολαβείται ιστορικά, πολιτισμικά και ιστορικά και συγκεκριμένα μέσω της γλώσσας οδηγούμεστε σε διαφορετικούς τρόπους κατανόησης ενός φαινομένου (Willig, 2015). Η έρευνα-δράση

αποτελεί μια μορφή αναστοχαστικής έρευνας που υλοποιείται από τους ίδιους τους συμμετέχοντες σε εκπαιδευτικό ή γενικότερο κοινωνικό πλαίσιο. Στην παρούσα έρευνα επιλέχτηκε το συγκεκριμένο είδος έρευνας αφού καλύπτει πλήρως τους σκοπούς και τα χαρακτηριστικά της ερευνητικής εργασίας μελετώντας αν η εφαρμογή του εν λόγω παιδαγωγικού υλικού μπορεί να επιδράσει στη διαμόρφωση των στερεοτυπικών απόψεων που έχουν τα παιδιά προσχολικής ηλικίας για την επαγγελματική ταυτότητα σε συνδυασμό με την έμφυλη ταυτότητα καθώς και το χρώμα του δέρματος. Σκοπός της έρευνας-δράσης αποτελεί η βελτίωση των κοινωνικών ή εκπαιδευτικών πρακτικών των συμμετεχόντων, αλλά και η βαθύτερη κατανόηση των πρακτικών αυτών και του πλαισίου μέσα στο οποίο πραγματοποιούνται (Whitehead, 1989, Elliot, 1991).

Η εκπαιδευτικός-ερευνήτρια η οποία δημιούργησε το παιδαγωγικό υλικό εφαρμόζοντάς το η ίδια στην τάξη, θα μπορούσε να σημειώσει τις πρώτες παρατηρήσεις για τη βελτίωση του υλικού βιώνοντας η ίδια τη διαδικασία της εκπαιδευτικής δράσης. Όπως σημειώνεται η έρευνα δράσης ξεκινώντας σε μικρή κλίμακα με ένα πρόσωπο καταφέρνει να επικεντρώσει την προσοχή του/της στην πρακτική του/της. Καθώς τα άτομα στοχάζονται στην πρακτική που ακολουθεί ο καθένας, μπορεί η έρευνα να καταλήξει στη διαμόρφωση μίας αυτοκριτικής κοινότητας (Lomax, 1990, σελ.10) των εκπαιδευτικών στην προκειμένη περίπτωση,. Επίσης, σημειώνεται πως η συγκεκριμένη μέθοδος αποτελεί σημαντικό εργαλείο για τη βελτίωση και αλλαγή των πρακτικών του σχολείου (Altrichter, Posch & Somekh, 2001), βασικό μέρος του οποίου αποτελεί το παιδαγωγικό υλικό. Η διενέργεια της έρευνας δράσης βασίστηκε στο μοντέλο του Lewin (1944) στο οποίο η έρευνα δράσης παρουσιάζεται ως μία σπειροειδής κίνηση σε τέσσερις φάσεις:

1<sup>η</sup> Φάση: Σχεδιασμός

2<sup>η</sup> Φάση: Δράση

3<sup>η</sup> Φάση: Παρατήρηση

4<sup>η</sup> Φάση: Στοχασμός

Για το σχεδιασμό της έρευνας δράσης συγκεντρώθηκαν οι στερεοτυπικές απόψεις των παιδιών μέσω ημιδομημένης συνέντευξης και μετά τον σχεδιασμό του παιδαγωγικού υλικού πραγματοποιήθηκε η έρευνα δράσης ακολουθούμενη από την παρατήρηση και τον στοχασμό της εκπαιδευτικού-ερευνήτριας. Αφετηρία της έρευνας λοιπόν, αποτέλεσαν οι στερεοτυπικές αντιλήψεις που έχουν τα παιδιά σχετικά με τις μορφές ετερότητας (φύλου και χρώμα δέρματος) στην επαγγελματική επιλογή. Ο εντοπισμός αυτής της προβληματικής οδήγησε στο δημιουργία του παιδαγωγικού υλικού και κατ'επέκταση στο σχεδιασμό της παρέμβασης με την εφαρμογή του εν λόγω υλικού.

Είναι σημαντικό να αναφερθεί πως στην παρούσα εργασία ακολουθήθηκαν οι αρχές της Έρευνας Δράσης, ωστόσο, δεν μπορούμε να μιλήσουμε για αυτούσια εφαρμογή της καθώς απουσιάζει ο ανατροφοδοτικός χαρακτήρας της έρευνας μετά από την εφαρμογή της αναφορικά με τη βελτίωση του

υλικού. Ωστόσο, για το σχεδιασμό του υλικού λήφθηκαν υπόψη και οι στερεοτυπικές απόψεις των παιδιών της τάξης στην οποία πραγματοποιήθηκε η εφαρμογή του υλικού. Πιο συγκεκριμένα, εικόνες των επαγγελμάτων που αποτελούσαν το εποπτικό υλικό επιλέχθηκαν βάσει των στερεοτυπικών απόψεων των παιδιών όπως καταγράφονται στη βιβλιογραφία (Bigler, Averhart & Liben, 2003, Levy & Sadovsky, 2000, Gettys & Cann, 1981) και τις οποίες υποστήριζαν και τα παιδιά του δείγματος κατά τη διαδικασία των συνεντεύξεων (παράρτημα ΣΤ). Εν συνεχεία, το υλικό εφαρμόστηκε στην τάξη κατά τη διάρκεια της οποίας (εφαρμογής) πραγματοποιήθηκε η παρατήρηση της εκπαιδευτικής διαδικασίας και ο στοχασμός της αποτελεσματικότητας του υλικού αναφορικά με τις στερεοτυπικές απόψεις των παιδιών.

### **5.3 Δειγματοληψία**

Η επιλογή του δείγματος πραγματοποιήθηκε μέσω της «σκόπιμης» δειγματοληψίας. Η «σκόπιμη» δειγματοληψία αναφέρεται στο σύνολο εκείνων των διαδικασιών μέσω των οποίων ο ερευνητής χειρίζεται πρακτικές (ανάλυσης, θεωρίας και συγκρότησης του δείγματος) με «αλληλοδραστικό» τρόπο προκειμένου να διευκολύνει τη διαδικασία ανάπτυξης κι ελέγχου της θεωρίας στην οποία στοχεύει (Mason, 2003). Το δείγμα αποτέλεσαν 8 νήπια, διαφορετικού φύλου (4 αγόρια και 4 κορίτσια) αστικής περιοχής του Νομού Μαγνησίας. Η επιλογή του δείγματος ήταν σκόπιμη (Mason, 2003) καθώς σκοπός της έρευνας ήταν να διερευνηθούν οι απόψεις νηπίων για τα στερεότυπα φύλου κι επαγγέλματος στην επαγγελματική επιλογή.

### **5.4. Συλλογή Δεδομένων**

#### **5.4.1 Εργαλεία Συλλογής Δεδομένων- Ημιδομημένη Συνέντευξη και Ημερολόγιο**

Ως ερευνητικά εργαλεία χρησιμοποιήθηκαν η συνέντευξη (πριν και μετά την εφαρμογή) και το ημερολόγιο. Η συνέντευξη επιτρέπει την άντληση πληροφοριών σε μεγαλύτερο βάθος συγκριτικά με άλλα ερευνητικά εργαλεία ιδιαίτερα όταν πρόκειται για τη διερεύνηση απόψεων, συναισθημάτων και συμπεριφορών όπως στη προκειμένη περίπτωση των παιδιών. Επίσης, παρέχει στον ερευνητή τη δυνατότητα να αξιοποιήσει πλήρως τις απαντήσεις των παιδιών ενισχύοντας την ευρύτητα των δεδομένων (Hitchcock & Hughes, 1989), βασικό ζητούμενο στην παρούσα εργασία. Συγκεκριμένα επιλέχθηκε η ημι-δομημένη συνέντευξη η οποία εμπεριέχει προσχεδιασμένες ερωτήσεις παρέχοντας ωστόσο την ελευθερία να συζητηθούν κι άλλα θέματα, τα οποία προκύπτουν κατά τη διαδικασία (Hitchcock & Hughes, 1989) όπως συμβαίνει στην περίπτωση των παιδιών. Η ημιδομημένη συνέντευξη



επιλέχθηκε ως η πιο κατάλληλη μέθοδος συλλογής δεδομένων διότι έχει το πλεονέκτημα να είναι ευέλικτη, προσαρμόζεται στο διαφορετικό επίπεδο κατανόησης των μαθητών και επιπλέον επιτρέπει στον ερευνητή να εκμαιεύσει πληροφορίες σε μεγαλύτερο βάθος σε σχέση με άλλα ερευνητικά εργαλεία (Cohen & Manion 1994). Στο πλαίσιο της αξιολόγησης, όπως το παρόν, η συνέντευξη μπορεί να χρησιμοποιηθεί σε συνδυασμό με άλλες μεθόδους (Cohen & Manion, 1994), στη συγκεκριμένη περίπτωση με το ημερολόγιο. Η διαδικασία της συνέντευξης πραγματοποιήθηκε σε 2 φάσεις. Η πρώτη φάση πραγματοποιήθηκε πριν την εφαρμογή του υλικού ώστε να διερευνηθούν οι στερεοτυπικές απόψεις των παιδιών και η συμφωνία τους με την υπάρχουσα βιβλιογραφία. Ως ερέθισμα χρησιμοποιήθηκαν εικόνες τεσσάρων ατόμων διαφορετικού φύλου (2 άντρες-2 γυναίκες) και χρώματος (2 λευκοί-2 μαύροι) και εικόνες τεσσάρων επαγγελματιών (Νηπιαγωγός, Γιατρός, Πυροσβέστης και Μηχανικός Υπολογιστών). Η επιλογή των συγκεκριμένων επαγγελματιών έγινε με βάση τη Γνωστική και Σωματική Ικανότητα, παράγοντες οι οποίοι βιβλιογραφικά σημειώνονται ως στερεοτυπικοί για την επιλογή επαγγέλματος σύμφωνα με τα παιδιά (Bigler et al., 1997, Goodchild & Gloger, 2005).

Η εφαρμογή πραγματοποιήθηκε μέσω μίας παιγνιώδους διαδικασίας με τη χρήση των εικόνων και την απάντηση στο ερώτημα: «Μπορεί/Δεν μπορεί» (να κάνει το επάγγελμα) ώστε να κατατεθούν οι απόψεις των παιδιών με μεγαλύτερη ευκολία (Shaw, Brady & Davey, 2011).

Όσον αφορά το ημερολόγιο, ως ερευνητικό εργαλείο, αποτελεί μία γραπτή απεικόνιση των γεγονότων κατά τη διάρκεια μίας χρονικής περιόδου από την οπτική του συντάκτη ή των συντακτών του, παίρνοντας διαφορετική μορφή κι έκταση (Altrichter et.al, 2001). Πρόκειται για μία μέθοδο καταγραφής των δεδομένων της παρατήρησης μέσω της οποίας μπορούν να ερευνηθούν οι απόψεις, οι στάσεις, η επικοινωνία μεταξύ των μαθητών, η αποτελεσματικότητα των διαφόρων διδακτικών προσεγγίσεων, αξιολόγηση του παιδαγωγικού υλικού (Μάγος, 2005).

Στην παρούσα έρευνα τηρήθηκε ημερολόγιο καταγραφής αφενός από την ερευνήτρια (παράρτημα Θ) κι αφετέρου από μία δεύτερη εκπαιδευτικό η οποία λειτούργησε ως κριτικός φίλος (παράρτημα Ι). Το ημερολόγιο χρησιμοποιήθηκε ως συμπληρωματική μέθοδος παράλληλα με τη συνέντευξη για τη συστηματική καταγραφή των λεγομένων των παιδιών κατά την εφαρμογή του υλικού κι επιπλέον τη δική της εμπειρία από τη διαδικασία σε μία προσπάθεια αναστοχασμού κι αυτοαξιολόγησης (Altrichter et.al, 2001). Η εκπαιδευτικός-κριτικός φίλος κατέγραφε τη διαδικασία της διδασκαλίας καθώς και τις αντιδράσεις των παιδιών προς αυτήν (παράρτημα Ι).

## 5.5. Διαδικασία

### 5.5.1 Διαδικασία Διεξαγωγής των Συνεντεύξεων

Η διαδικασία της διεξαγωγής των συνεντεύξεων πραγματοποιήθηκε σε δύο φάσεις: Η πρώτη φάση πραγματοποιήθηκε πριν την εφαρμογή του υλικού, τον Οκτώβριο του 2016, με διάρκεια δέκα λεπτών η κάθε μία. Η δεύτερη φάση πραγματοποιήθηκε μετά την εφαρμογή του υλικού, τον Δεκέμβριο του 2016 με τη ίδια χρονική διάρκεια για το κάθε παιδί. Η διαδικασία των δύο φάσεων εφαρμόστηκε προκειμένου να απαντηθεί το ερευνητικό ερώτημα για τον τρόπο με τον οποίο το ερευνητικό υλικό μπορεί να συμβάλει στην ευαισθητοποίηση των παιδιών. Στην πρώτη φάση καταγράφηκαν οι απόψεις των παιδιών ώστε να εντοπιστούν οι στερεοτυπικές (παράρτημα ΣΤ) και στη δεύτερη φάση καταγράφηκαν και πάλι οι απόψεις με στόχο να εντοπιστεί η ενδεχόμενη αναθεώρηση των στερεοτυπικών απόψεων μετά την εφαρμογή του υλικού (παράρτημα Ζ). Πριν τη διαδικασία των συνεντεύξεων πραγματοποιήθηκε ενημέρωση των γονέων (παράρτημα Α). Η συνέντευξη με το κάθε παιδί πραγματοποιούνταν σε μία αίθουσα εκτός του σχολικού χώρου ώστε τα παιδιά να μην επηρεάζονται από τους συνομήλικους. Στη συνέχεια σε κάθε παιδί γινόταν προβολή των εικόνων για την αντιστοίχισή του με τα τέσσερα επιλεγμένα στερεοτυπικά επαγγέλματα. Το υλικό των συνεντεύξεων μαγνητοφωνήθηκε και καταγράφηκε γραπτώς μετά το πέρας των συνεντεύξεων. Όσον αφορά τα θέματα Δεοντολογίας είναι σημαντικό να αναφερθεί πως τηρήθηκε η εχεμύθεια των δεδομένων μέσω της απόκρυψης του ονόματος των παιδιών ενώ παράλληλα η ερευνήτρια έδινε το δικαίωμα ελεύθερης αποχώρησης του κάθε παιδιού κατά τη διαδικασία της συνέντευξης (Willig, 2015).

### 5.5.2 Διαδικασία Εφαρμογής του Υλικού

Η διαδικασία της εφαρμογής του υλικού πραγματοποιήθηκε τον Δεκέμβριο του 2016 στο 3<sup>ο</sup> Δημόσιο Νηπιαγωγείο Νέας Ιωνίας του Νομού Μαγνησίας με διάρκεια μίας ημέρας και χρονική διάρκεια 60 λεπτά (1 διδακτική ώρα). Η εφαρμογή του υλικού αφορούσε τη διατύπωση των απόψεων των παιδιών αναφορικά με τις υπάρχουσες στερεοτυπικές απόψεις που φάνηκε να εκφράζουν για τον τρόπο με τον οποίο το φύλο και το χρώμα μπορούν να αποτελέσουν ανασταλτικούς παράγοντες για την επιλογή ενός επαγγέλματος καθώς και ο τρόπος με τον οποίο τα παιδιά αντιμετώπιζαν τις καταστάσεις-διλήμματα των ηρώων. Είναι σημαντικό να αναφερθεί πως η διαδικασία εφαρμογής του υλικού πραγματοποιήθηκε με δύο εκ των τεσσάρων ηρώων λόγω περιορισμένης δυνατότητας εφαρμογής στην τάξη, ελλείψει χρόνου και διαθεσιμότητας κενής αίθουσας που είναι απαραίτητη καθώς η δράση του παιχνιδιού εξελίσσεται με την αξιοποίηση των κέντρων ενδιαφέροντος (γωνιές) του νηπιαγωγείου. Ωστόσο, επιλέχθηκαν ήρωες οι οποίοι συγκέντρωναν «στερεοτυπικά» χαρακτηριστικά φύλου και χρώματος

(μαύρος ήρωας που επιθυμεί να ακολουθήσει το επάγγελμα του Παιδίατρο και λευκή ηρωίδα που επιθυμεί να ακολουθήσει το επάγγελμα της Πυροσβέστη).

Βασικοί άξονες της παρατήρησης και της αναστοχαστικής διαδικασίας της εκπαιδευτικού κατά την εφαρμογή του υλικού αποτέλεσαν: α) Η διατύπωση των στερεοτυπικών απόψεων των παιδιών και β) Οι εκφράσεις και οι διάλογοι των παιδιών κατά τη διάρκεια της εφαρμογής του υλικού που υποδήλωναν στοιχεία ευαισθητοποίησης και αναθεώρηση των στερεοτυπικών απόψεων. Επίσης, λαμβάνοντας υπόψιν το κονστрукτιβιστικό πλαίσιο σχεδιασμού κι εφαρμογής του υλικού, η ερευνήτρια-εκπαιδευτικός αξιολογούσε τη συμμετοχή και το ενδιαφέρον που επιδείκνυαν τα παιδιά, τη συνεργασία μεταξύ τους καθώς και τον τρόπο αντιμετώπισης των γνωστικών διλημάτων.

## 5.6 Ανάλυση Δεδομένων

Η ανάλυση των δεδομένων πραγματοποιήθηκε μέσω θεματικής ανάλυσης. Η θεματική ανάλυση ενδείκνυται για ερευνητικά ερωτήματα που αφορούν τρόπους σκέψης των ατόμων (Willig, 2015) όπως στη συγκεκριμένη εργασία, τις απόψεις των παιδιών. Η ανάλυση αφορά το ρητό περιεχόμενο των λεγομένων των παιδιών, αφορά δηλαδή τα έκδηλα νοήματα. Επίσης, ακολουθήθηκε η παραγωγική προσέγγιση (Willig, 2015) σύμφωνα με την οποία χρησιμοποιείται κάποιου είδους πρότυπο (παράρτημα Η, γράφημα) το οποίο προέκυψε βάσει της αντίστοιχης βιβλιογραφίας για τις στερεοτυπικές απόψεις των παιδιών για την επιλογή επαγγέλματος αναλόγως φύλου και χρώματος καθώς και των στερεοτυπικών απόψεων παιδιών που εξέφρασαν τα παιδιά του δείγματος. Η διαμόρφωση των κατηγοριών έγινε με προσεκτική ανάγνωση των δεδομένων σειρά προς σειρά. Βάσει του προτύπου σχηματίστηκαν τα δύο «θέματα» της ανάλυσης τα οποία αφορούν τα στερεότυπα φύλου και στερεότυπα χρώματος. Στη συνέχεια εντοπίστηκαν τέσσερις ευρύτερες κατηγορίες για κάθε θέμα. Για το θέμα του φύλου διαμορφώθηκαν οι ευρύτερες κατηγορίες: «Στερεότυπα για άνδρες» και «Στερεότυπα για γυναίκες» ενώ για το θέμα του χρώματος διαμορφώθηκαν οι κατηγορίες: «Στερεότυπα για λευκούς» και «Στερεότυπα για μαύρους». Στην επόμενη, περισσότερο εστιασμένη κωδικοποίηση, διαμορφώθηκαν οι κατηγορίες «Στερεότυπα βάσει σωματικής δύναμης» και «Στερεότυπα βάσει μειωμένης ευαισθησίας» για τους άνδρες κι αντίστοιχα για τις γυναίκες «Στερεότυπα βάσει μη σωματικής δύναμης» και «Στερεότυπα βάσει αυξημένης ευαισθησίας». Για το θέμα του χρώματος, διαμορφώθηκαν οι κατηγορίες «Αυξημένη γνωστική ικανότητα» και «Αποδεκτή/Ελκυστική εμφάνιση» για τους λευκούς κι αντίστοιχα για τους μαύρους οι κατηγορίες «Μειωμένη Γνωστική Ικανότητα» και «Μη αποδεκτή/Απειλητική Εμφάνιση». Σκοπό της διαδικασίας ανάλυσης αποτέλεσε η παραγωγή ιδεών των παιδιών κι όχι η παράφραση του περιεχομένου αυτών (Braun & Clarke, 2006) για το σχεδιασμό των κατηγοριών (Παράρτημα Η, γράφημα).

## 6. Ευρήματα Έρευνας

Η ανάλυση των αποτελεσμάτων παρουσιάζει τον τρόπο με τον οποίο τα παιδιά μέσω των λεγομένων τους παρουσίασαν τις απόψεις τους για τη δυνατότητα τέλεσης ενός επαγγέλματος με βάση τα χαρακτηριστικά έμφυλης (άντρας- γυναίκα) κι εθνοπολιτισμικής ταυτότητας (λευκός/ή-μαύρος/η). Στο πρώτο κεφάλαιο που ακολουθεί παρουσιάζονται οι κατηγορίες των απόψεων των παιδιών πριν την εφαρμογή του υλικού ενώ στο δεύτερο κεφάλαιο γίνεται παρουσίαση των απόψεων που κατέθεσαν τα παιδιά μετά τη διαδικασία εφαρμογής του. Επίσης, γίνεται παρουσίαση των απόψεων που κατατέθηκαν μέσω της εκπαιδευτικού-ερευνήτριας αλλά και του «κριτικού-φίλου» για την ολόπλευρη αξιολόγηση του παιδαγωγικού υλικού βάσει του κονστρουκτιβιστικού πλαισίου σχεδιασμού κι εφαρμογής του υλικού.

### 6.1 Απόψεις των παιδιών για τη δυνατότητα επιλογής ενός επαγγέλματος βάσει έμφυλης κι εθνοπολιτισμικής ταυτότητας πριν την εφαρμογή του υλικού

Τα παιδιά στη διαδικασία συνέντευξης πριν την εφαρμογή του υλικού φάνηκε να διακατέχονται από στερεοτυπικές απόψεις στο σύνολό τους (8 παιδιά) οι οποίες αφορούσαν αφενός τον παράγοντα φύλο κι αφετέρου τον παράγοντα χρώμα (πίνακας 1).

Αναφορικά με τον παράγοντα φύλο, οι απαντήσεις των παιδιών διαφοροποιήθηκαν ως προς τα εμπόδια που αντιμετωπίζουν οι άντρες και οι γυναίκες που θέλουν να ακολουθήσουν ένα επάγγελμα που στερεοτυπικά δεν θεωρείται συνηθέστερο για το φύλο τους. Ειδικότερα, οι απαντήσεις των παιδιών στο σύνολό τους εστίασαν στη μειωμένη ευαισθησία και την έλλειψη δυνατότητας παροχής φροντίδας ως εμπόδια των αντρών για να ακολουθήσουν ένα επάγγελμα που στερεοτυπικά θεωρείται συνηθέστερο για γυναίκες όπως το επάγγελμα του/της Νηπιαγωγού. Όσον αφορά τις απαντήσεις των παιδιών για τα εμπόδια που αντιμετωπίζουν οι γυναίκες που θέλουν να ακολουθήσουν ένα επάγγελμα που στερεοτυπικά δεν θεωρείται συνηθέστερο για το φύλο τους, όπως το επάγγελμα του Πυροσβέστη, αυτές (οι απαντήσεις) στο σύνολό τους εστίασαν στη μειωμένη σωματική δύναμη. Πιο συγκεκριμένα, για τη δυνατότητα ενός άνδρα να πραγματοποιήσει το επάγγελμα του νηπιαγωγού πέντε (5) παιδιά έδωσαν αρνητικές απαντήσεις μέσω των οποίων έγιναν διακριτά τα στερεότυπα για τους άνδρες (παράρτημα ΣΤ, πίνακες 5, 6, 8, 9, 10) ενώ για τη δυνατότητα μίας γυναίκας να πραγματοποιήσει το επάγγελμα της Πυροσβέστη έξι (6) παιδιά έδωσαν αρνητικές απαντήσεις (παράρτημα ΣΤ, πίνακες 4, 5, 6, 8, 9, 10).

Αναφορικά με τον παράγοντα του χρώματος, τα παιδιά μέσω των απαντήσεών τους φάνηκε να υποστηρίζουν πως η «απειλητική» εμφάνιση τόσο των μαύρων αντρών όσο και των μαύρων γυναικών καθώς και η μειωμένη γνωστική ικανότητα αποτελούν εμπόδια ώστε να ακολουθήσουν ένα επάγγελμα που στερεοτυπικά δεν θεωρείται συνηθέστερο για το χρώμα τους όπως το επάγγελμα του Παιδιάτρου

και το επάγγελμα της Μηχανικού Υπολογιστών. Ειδικότερα, επτά (7) παιδιά έδωσαν αρνητικές απαντήσεις για τη δυνατότητα ενός μαύρου άντρα να ακολουθήσει το επάγγελμα του παιδίατρο (παράρτημα ΣΤ, πίνακες 3, 5, 6, 7, 8, 9, 10) ενώ για τη δυνατότητα μίας μαύρης γυναίκας να ακολουθήσει το επάγγελμα της Μηχανικού Υπολογιστών έξι παιδιά (παράρτημα ΣΤ, πίνακες 3, 5, 6, 8, 9, 10) απάντησαν αρνητικά υποστηρίζοντας το «γνωστικό έλλειμμα» ως εμπόδιο στην προκειμένη περίπτωση.

### Πίνακας 1

*Απόψεις παιδιών πριν την εφαρμογή του υλικού*

<b>Επαγγέλματα</b>	<b>Θετικές Απαντήσεις</b>	<b>Παραδείγματα Θετικών Απαντήσεων</b>	<b>Αρνητικές Απαντήσεις</b>	<b>Παραδείγματα Αρνητικών Απαντήσεων</b>
<b>Ως προς το Φύλο</b> Ανδρας Νηπιαγωγός	<b>3</b>	«Εγώ νομίζω οτι μπορεί να γίνει. Και οι άνδρες ασχολούνται με μικρα παιδιά, όπως οι μπαμπάδες» (N5)	<b>5</b>	«Οι άντρες δεν μπορούν να γίνουν Νηπιαγωγοί. Μόνο δάσκαλοι σε μεγάλα σχολεία» (N7)
Γυναίκα Πυροσβέστης	<b>2</b>	«Μία γυναίκα μπορεί να γίνει πυροσβέστης γιατί και αυτή αμα μάθει μπορεί να σβήνει φωτιές» (N1)	<b>6</b>	«Πυροσβέστης γίνεται μόνο άντρας γιατί μόνο οι άντρες έχουν δύναμη» (N6)
<b>Ως προς το Χρώμα</b> Μαύρος άνδρας Παιδίατρος	<b>1</b>	«Ο μαύρος άντρας μπορεί να γίνει παιδίατρος...έχω	<b>7</b>	«Όχι, δεν μπορεί ένας μαύρος να γίνει παιδίατρος, γιατί τους

<p>Μαύρη γυναίκα Μηχανικός Υπολογιστών</p>	<p>2</p>	<p>δει και στην τηλεόραση» (N2)</p> <p>«Ναι, εγώ νομίζω ότι μπορεί μία μαύρη να φτιάχνει υπολογιστές, αμα ξέρει να δουλεύει με τα κομπιούτερ» (N5)</p>	<p>6</p> <p>φοβούνται τα παιδιά..Μόνο να πουλάνε CD μπορούν οι μαύροι» (N7)</p> <p>«Δεν μπορεί μία γυναίκα που είναι μαύρη να ξέρει για τους υπολογιστές. Οι μαύρες ξέρουν μόνο να χορεύουν» (N8)</p>
--	----------	--	---

## 6.2 Απόψεις των παιδιών για τη δυνατότητα επιλογής ενός επαγγέλματος βάσει της έμφυλης και εθνοπολιτισμικής ταυτότητας μετά την εφαρμογή του υλικού

Οι απόψεις που κατέθεσαν τα παιδιά, μετά το πέρας της εφαρμογής του υλικού (πίνακας 2) προσελκύουν ερευνητικό ενδιαφέρον καθώς φάνηκε στο σύνολό τους να υποστηρίζουν, σε αντίθεση με τις απόψεις που είχαν πριν την εφαρμογή του υλικού, θετικές απαντήσεις για τη δυνατότητα επιλογής ενός επαγγέλματος. Παράλληλα, αξίζει να τονιστεί πως τα παιδιά επιχειρηματολογούσαν «δανειζόμενα» τις εκφράσεις και τα στοιχεία που αξιοποιήθηκαν στα πλαίσια του υλικού.

Σχετικά με τη δυνατότητα ενός λευκού άντρα να ακολουθήσει το επάγγελμα του νηπιαγωγού, τα παιδιά έδωσαν ίδιο αριθμό θετικών και αρνητικών απαντήσεων, υποστηρίζοντας τη δυνατότητα κάθε ατόμου ανεξαρτήτως φύλου, τονίζοντας, παράλληλα, τον παράγοντα της «αγάπης» ως προϋπόθεση για το επάγγελμα (παράρτημα Z, πίνακες 11, 12, 15, 17). Στην περίπτωση της γυναίκας πυροσβέστη, οι θετικές απαντήσεις των παιδιών ήταν περισσότερες (πέντε) σε σύγκριση με εκείνες πριν την εφαρμογή του υλικού, τονίζοντας την «ικανότητα» και το «δικαίωμα» των γυναικών για την απόκτηση των απαραίτητων γνώσεων για το επάγγελμα (παράρτημα Z, πίνακες 11, 12, 15, 16, 18).

Όσον αφορά τον παράγοντα του χρώματος τα παιδιά φάνηκε να έχουν διαφοροποιήσει τις απόψεις τους σε σύγκριση με εκείνες που είχαν πριν την εφαρμογή του υλικού καθώς στην παρούσα φάση δεν παρουσίασαν το χρώμα ως εμπόδιο για την επιλογή ενός επαγγέλματος. Όπως υποστήριζαν έξι παιδιά, ο μαύρος άντρας χαρακτηρίζεται από την ικανότητα να ακολουθήσει το επάγγελμα του παιδίατρο

καθώς απαραίτητο στοιχείο αποτελεί το «να είναι καλός στη δουλειά» του ανεξαρτήτως εμφάνισης και χρώματος (παράρτημα Z, πίνακες 11, 12, 15, 16, 17, 18).

Στην περίπτωση της μαύρης γυναίκας και τη δυνατότητά της να ακολουθήσει το επάγγελμα της μηχανικού υπολογιστών, πέντε παιδιά υποστήριζαν, πλέον, πως είναι σε θέση να το ακολουθήσει καθώς το χρώμα δεν αποτελεί εμπόδιο, τονίζοντας τις «γνώσεις» και την «προσπάθεια» (παράρτημα Z, πίνακες 11, 12, 15, 16, 18) ως απαραίτητους παράγοντες, τα οποία ήταν από τα βασικά στοιχεία στα πλαίσια του υλικού που εφαρμόστηκε.

## Πίνακας 2

Απόψεις παιδιών μετά το πέρας της εφαρμογής του υλικού

<b>Επαγγέλματα</b>	<b>Θετικές Απαντήσεις</b>	<b>Παραδείγματα Θετικών Απαντήσεων</b>	<b>Αρνητικές Απαντήσεις</b>	<b>Παραδείγματα Αρνητικών Απαντήσεων</b>
<b>Ως προς το Φύλο</b>				
Ανδρας Νηπιαγωγός	<b>4</b>	«Ναι. Μπορεί να γίνει άμα αγαπάει τα μικρά παιδιά και μπορεί να τους μαθαίνει νέα πράγματα» (N7)	<b>4</b>	«Οι άντρες δεν μπορούν να γίνουν Νηπιαγωγοί για πολλή ώρα... Μόνο για λίγο μπορούν να ασχολούνται με μικρά παιδιά» (N4)
Γυναίκα Πυροσβέστης	<b>5</b>	«Τελικά μπορεί και μία γυναίκα να γίνει πυροσβέστης. Γιατί και οι γυναίκες μπορούν να μάθουν απο τα βιβλία τις γνώσεις για να	<b>3</b>	«Η γυναίκα δεν μπορεί να είναι πυροσβέστης γιατί θα φοβάται πιο πολύ τη φωτιά απο έναν άντρα» (N3)

<p><b>Ως προς το Χρώμα</b></p> <p>Μαύρος άνδρας Παιδίατρος</p>	<p><b>6</b></p>	<p>σβήγουν φωτιές» (N6)</p> <p>«Ναι μπορεί ένας μαύρος άντρας να γίνει παιδίατρος...και δεν πειράζει που έχει μαύρο χρώμα. Πρέπει μόνο να είναι καλός στη δουλειά του και να μπορεί να κάνει όλα αυτά που χρειάζονται» (N7)</p>	<p><b>2</b></p>	<p>«Όχι, δεν μπορεί ένας μαύρος να γίνει παιδίατρος γιατί τα παιδιά θα φοβούνται και γιατί οι μαύροι δεν μπορούν να κάνουν και πολλά πράγματα» (N4)</p>
<p>Μαύρη γυναίκα Μηχανικός Υπολογιστών</p>	<p><b>5</b></p>	<p>«Και μία μαύρη γυναίκα μπορεί να κάνει όποιο επάγγελμα θέλει κι ας είναι το χρώμα της μαύρο. Δεν πειράζει το χρώμα...πρέπει να προσπαθήσει και να μάθει από τα βιβλία πως δουλεύουν οι υπολογιστές και πως να τους φτιάχνει» (N8)</p>	<p><b>3</b></p>	<p>«Όχι δεν μπορεί γιατί οι μαύρες δεν δουλεύουν. Κάθονται μόνο μέσα στο σπίτι» (N3)</p>



### 6.3 Αξιολόγηση Εφαρμογής Παιδαγωγικού Υλικού

Τα αποτελέσματα σχετικά με την αξιολόγηση του παιδαγωγικού υλικού προέρχονται μέσα από το ημερολόγιο καταγραφής της εκπαιδευτικού-ερευνήτριας (παράρτημα Θ) καθώς και του κριτικού φίλου (παράρτημα Ι). Η καταγραφή των αποτελεσμάτων αφορά αφενός τον βαθμό επιτυχίας του σχεδιασμού του υλικού κι αφετέρου την καταλληλότητα εφαρμογής από την εκπαιδευτικό ερευνήτρια. Η αξιολόγηση του σχεδιασμού αφορά το βαθμό επίτευξης των κριτηρίων σχεδιασμού όπως αυτά αναφέρθηκαν σε προηγούμενο κεφάλαιο (κεφ. 4).

Σύμφωνα με την εκπαιδευτικό-ερευνήτρια η εφαρμογή του υλικού στο σύνολό της φάνηκε να είναι επιτυχής. Ειδικότερα, για τις ιστορίες κόμιξ, φάνηκε πως αποτέλεσαν μέσο για τα παιδιά προκειμένου να εκφράσουν αισθήματα ενσυναίσθησης προς τους ήρωες:

*«Κι εγώ θα στεναχωριόμουν σαν τον Ίαν αν μου έλεγαν ότι δεν μπορώ να κάνω αυτό που μου αρέσει»*  
(Γ.)

Επίσης, όπως σημειώνει η εκπαιδευτικός-ερευνήτρια, τα παιδιά έδειξαν να εντοπίζουν και να κατανοούν τις στερεοτυπικές απόψεις των ηρώων μέσα από χαρακτηριστικές εκφράσεις:

*Δίκιο έχει ο Μάρκος, ούτε αστυνόμισσες υπάρχουν»* (Α.)

Ακόμη, οι διάλογοι των ηρώων φάνηκε να αποτελούν μέσο ανάπτυξης δικών τους διαλόγων υποστηρίζοντας τις απόψεις τους και συζητώντας τους προβληματισμούς.

*Μ: «Είδες τι έκαναν τώρα στον Ίαν οι φίλοι του με αυτά που του είπαν;»*

*Γ: «Ναι και ο Ίαν τώρα θα σταματήσει να θέλει να γίνει παιδίατρος γιατί τον κορόιδευαν που είναι μαύρος»*

Αναφορικά με την καταλληλότητα εφαρμογής του υλικού, η εκπαιδευτικός-ερευνήτρια υποστηρίζει πως το παιχνίδι συνέβαλε στην ανάπτυξη της επικοινωνιακής προσέγγισης προωθώντας την ενεργή συμμετοχή και συνεργασία μεταξύ των παιδιών όπως διατυπώνεται μέσα από χαρακτηριστικές εκφράσεις των παιδιών:

*«Τρέξτε να πάμε στη γωνιά με τα τουβλάκια. Πρέπει να βοηθήσουμε την Άννα»* (Γ.)

*«Εγώ θα ρίχνω το ζάρι και εσύ θα κρατάς το tablet και μόλις ακούμε τις μας λέει θα βρίσκουμε μαζί το σωστό»*

Επιπρόσθετα, το υλικό ενθαρρύνει τα παιδιά να εισέλθουν στη θέση των ηρώων ενώ παράλληλα ενέπιπτε με τα ενδιαφέροντα τους εξάπτοντας την περιέργειά τους:

*«Τέλεια! Πρώτη φορά θα παίζουμε παιχνίδι με ζάρι και tablet»* (Β.)

*«Μου αρέσει που ψάχνουμε μέσα στην τάξη και βλέπουμε τόσα βίντεο»* (Ι.)

*«Εγώ αν με κοροΐδευαν όπως τον James και δεν με άφηναν να γίνω γιατρός δεν θα τους άκουγα και θα έκανα αυτό που μου άρεσε. Και μετά αμα δεν τους άρεσε πάλι που θα ήμουν γιατρός μπορεί να μην τους ζαναέκανα φίλους μου» (Α.)*

Στο ίδιο συμπέρασμα οδηγούν και οι σημειώσεις του κριτικού φίλου, ο οποίος επισημαίνει τη συμμετοχή και τη διασκέδαση ως σημαντικά χαρακτηριστικά τα οποία ενισχύονται από τη χρήση της τεχνολογίας:

*«.. παρατήρησα ότι τα παιδιά συμμετείχαν πολύ ενεργά και έδειχναν να διασκεδάζουν κατά τη διεξαγωγή. .. το γεγονός ότι το παιχνίδι διεξάγονταν μέσω της χρήσης tablet το έκανε πιο ελκυστικό στα παιδιά και αυτό φάνηκε και από την ανυπομονησία των παιδιών της κάθε ομάδας όταν περίμεναν να έρθει και πάλι η σειρά τους.»*

Όσον αφορά τις ελλείψεις του υλικού, η εκπαιδευτικός-ερευνήτρια αναφέρει πως ένα τμήμα του παιχνιδιού (οι δοκιμασίες για την απόκτηση του στοιχείου της «Προσπάθειας») φάνηκε να δυσκολεύει τα παιδιά τόσο ως προς την κατανόησή του όσο και ως προς την επίτευξη του απαιτώντας περισσότερο χρόνο από τα παιδιά. Επιπλέον, φάνηκε το ενδιαφέρον των παιδιών να προσελκύεται έντονα από την ροή του παιχνιδιού και την εξέλιξή του προκειμένου να μεταβούν στο επόμενο στάδιο με αποτέλεσμα σε ορισμένα σημεία να μη δίνουν την απαιτούμενη προσοχή στις οδηγίες καθώς και στις απαντήσεις τους:

*«Κυρία μας ζαναλές τι ψάχνουμε εδώ γιατί νόμιζα ότι θα βλέπαμε μόνο το βίντεο» (Γ.)*

Αναφορικά με την αυτοαξιολόγηση από μέρους της εκπαιδευτικού-ερευνήτριας, ως θετικά σημεία επισημαίνονται η προσπάθεια που κατέβαλλε για την ενθάρρυνση των συζητήσεων μεταξύ των παιδιών στο πλαίσιο της ομάδας αλλά και η ενθάρρυνση της πρωτοβουλίας και της λήψης αποφάσεων για την επίτευξη των δοκιμασιών του παιχνιδιού. Παράλληλα, όπως επισημαίνεται και από τον κριτικό φίλο η εκπαιδευτικός/ερευνήτρια φάνηκε να ανταποκρίνεται με επιτυχία στον ρόλο της τονίζοντας επίσης το στοιχείο της ενθάρρυνσης κατά τη διάρκεια των συζητήσεων:

*«...έδινε τη δυνατότητα στα παιδιά να εκφράσουν την άποψη τους, να διατυπώσουν τις όποιες απορίες είχαν, να συζητήσουν τις αντιδράσεις και τη συμπεριφορά των πρωταγωνιστών προτείνοντας τις δικές τους εκδοχές.»*

Επιπλέον, σύμφωνα με τον κριτικό φίλο, η εκπαιδευτικός-ερευνήτρια κατέβαλε προσπάθεια να εμπλέκει τα παιδιά σε προβληματισμούς μέσα από κατάλληλες ερωτήσεις αλλά και να ενθαρρύνει την ενεργή εμπλοκή τους:

*«...ήταν υποστηρικτική σε όλη τη διάρκεια, υπέβαλε στα παιδιά ερωτήσεις ώστε να θέσει τους ανάλογους προβληματισμούς προωθώντας την ανάπτυξη κριτικής σκέψης.»*

Ως αδύναμα σημεία κατά την εφαρμογή αναφέρονται η μη προηγούμενη εμπειρία κατά τον σχεδιασμό μίας έρευνας δράσης με αποτέλεσμα να υπάρχουν δυσκολίες κατά την τήρηση του χρόνου, άγχος κατά

την εφαρμογή και ίσως «πίεση» των παιδιών κατά τη διεξαγωγή λόγω του περιορισμού του χρόνου για τη συνέχιση του ωρολόγιου προγράμματος του νηπιαγωγείου. Ανάλογες παρατηρήσεις για την έλλειψη χρόνου σημειώνονται και στο ημερολόγιο του κριτικού φίλου:

*«..σε ορισμένα σημεία ήταν έκδηλη η αγωνία της να προλάβει να ολοκληρώσει το παιχνίδι με αποτέλεσμα να περιορίζει το χρόνο εμπλοκής των παιδιών.»*

*«..διαπίστωσα ότι λίγο πριν ολοκληρωθούν φάνηκε να μειώνεται το ενδιαφέρον των παιδιών.»*

Ως σημαντικά στοιχεία για μελλοντική βελτίωση του υλικού σημειώνονται η πρόσθεση περισσότερων καρτών με κώδικες QR ώστε να αποφεύγεται η επανάληψη του περιεχομένου τους, η οποία ατονούσε το ενδιαφέρον των παιδιών. Εξίσου σημαντική παρέμβαση στη δομή του υλικού θα μπορούσε να είναι η σύμπτυξη της χρονικής διάρκειας των βίντεο ώστε να επιτευχθεί σε μεγαλύτερο βαθμό η κατανόηση του περιεχομένου τους.

Επιπροσθέτως, σε σημαντικό βαθμό στη βελτίωση του υλικού θα μπορούσε να συμβάλει η αξιοποίηση και η ένταξη στη ροή των δραστηριοτήτων του παιχνιδιού των συζητήσεων και των απόψεων που διατύπωναν τα παιδιά κατά τη διαδικασία εφαρμογής .

## 7. Συμπεράσματα

Η ανάλυση των αποτελεσμάτων ανέδειξε ερευνητικά στοιχεία σχετικά με την επίδραση του παιδαγωγικού υλικού που δημιουργήθηκε στη διαμόρφωση των απόψεων και την ευαισθητοποίηση των παιδιών προσχολικής ηλικίας για την επαγγελματική ταυτότητα σε συνδυασμό με την έμφυλη ταυτότητα καθώς και το χρώμα του δέρματος. Παρότι τα παιδιά προσχολικής ηλικίας διατηρούν σαφείς προκαταλήψεις και στερεότυπα σχετικά με το φύλο και το χρώμα και την επιρροή τους στη επιλογή επαγγέλματος, φάνηκε πως μέσω ενός υλικού που είναι απαλλαγμένο από στερεότυπα και διαθέτει τα χαρακτηριστικά του σύγχρονου παιδαγωγικού υλικού είναι δυνατόν να αναθεωρηθούν.

Στην πλειονότητά τους σχετικά με τον παράγοντα φύλο πριν την εφαρμογή του υλικού τα παιδιά υποστήριζαν την ευαισθησία και τη δυνατότητας παροχής φροντίδας ως χαρακτηριστικά «γυναικείων» κι όχι «ανδρικών» επαγγελμάτων. Αναφορικά με τον παράγοντα του χρώματος, η πλειονότητα των παιδιών υποστήριξε πως το μαύρο χρώμα δέρματος ταυτίζεται με την απειλητική εμφάνιση καθώς και τη μειωμένη γνωστική ικανότητα τα οποία αποτελούν εμπόδιο για την επιλογή ενός επαγγέλματος. Ωστόσο, μετά την εφαρμογή του υλικού που σχεδιάστηκε οι απόψεις των παιδιών παρουσίασαν διαφοροποιήσεις. Τα παιδιά στην πλειονότητά τους έδειξαν να υποστηρίζουν μη στερεοτυπικές απόψεις σχετικά με τους παράγοντες φύλου και χρώματος. Ειδικότερα, όσον αφορά τον παράγοντα του φύλου, τα παιδιά έδειξαν να μην τον θεωρούν πλέον απαραίτητο κριτήριο και ανασταλτικό παράγοντα για την επιλογή ενός επαγγέλματος.

Σχετικά με τον παράγοντα του χρώματος, τα παιδιά υποστήριζαν πλέον πως δεν αποτελεί τροχοπέδη για κάποιον ώστε να ακολουθήσει το επάγγελμα της επιλογής του. Αντίθετα, ως σημαντικούς παράγοντες υποστήριζαν τις «γνώσεις» και την «προσπάθεια» ως απαραίτητα στοιχεία τα οποία αποτελούσαν δύο από τους βασικούς πυλώνες του σχεδιαζόμενου παιδαγωγικού υλικού.

Επίσης, σημαντικά στοιχεία αποτελούν η ενσυναίσθηση η οποία διαφάνηκε στις απόψεις των παιδιών, το ενδιαφέρον και η περιέργεια που επέδειξαν μέσω αυτού. Ακόμη, μέσω της εφαρμογής του υλικού τα παιδιά φάνηκε να συμμετέχουν ενεργά, να διασκεδάζουν, να εμπλέκονται ενεργά μέσω της τεχνολογίας αλλά και να συνεργάζονται μεταξύ τους. Μέσω των συμπερασμάτων και με τη συσχέτισή τους με τα βιβλιογραφικά δεδομένα, μπορούμε να εξαγάγουμε ενδιαφέρουσες συσχετίσεις.

Πρωτίστως, μέσω της επεξεργασίας των απαντήσεων κατά τη διεξαγωγή των αρχικών συνεντεύξεων διαφάνηκε πως τα παιδιά κυριαρχούνται από στερεοτυπικές απόψεις οι οποίες αφορούν το φύλο και το χρώμα και τις χρησιμοποιούν προκειμένου να προβούν σε γενικεύσεις (Bigler et al., 1997; McKown & Strambler, 2009). Συγκεκριμένα για τον παράγοντα του φύλου, χαρακτηριστικό παράδειγμα αποτελεί η γενίκευση για το φύλο σύμφωνα με την οποία «όλοι οι άνδρες είναι δυνατοί» και «όλες οι γυναίκες είναι αδύναμες» όπως έχει σημειωθεί κι από τους Trautner, Helbing, Sahm και Penning (1989).

Παράλληλα, όσον αφορά τον παράγοντα του χρώματος, τα αποτελέσματα έδειξαν συσχέτιση μεταξύ της επιλογής του χρώματος και της φυλετικής προτίμησης. Τα παιδιά φάνηκε να φοβούνται και να απωθούνται από το μαύρο χρώμα δέρματος, συμφωνώντας με ευρήματα του Frosch και συνεργατών του (1984). Επίσης, όπως έχει υποστηριχθεί κι από σχετική έρευνα (Kirschenman & Neckerman, 1991), οι μαύροι ήρωες των κόμιξ αλλά και του παιχνιδιού συνδέθηκαν με χαμηλές νοητικές ικανότητες (όπως πλανόδιος πωλητής).

Ωστόσο, ερευνητικό ενδιαφέρον προσελκύει και ο ρόλος που διαφάνηκε να διαδραματίζει η εφαρμογή και η επαφή των παιδιών με το παιδαγωγικό υλικό που σχεδιάστηκε. Παρά τις σαφείς προκαταλήψεις που διατηρούν τα παιδιά προσχολικής ηλικίας σχετικά με το φύλο και το χρώμα όπως υποστηρίζεται κι από τους Powlisha και τους συνεργάτες του (1994), φάνηκε πως είναι δυνατόν να αναθεωρηθούν μέσα από το κατάλληλο παιδαγωγικό υλικό (Eurydice, 2010). Οι απαντήσεις των παιδιών παρουσίασαν διαφοροποίηση καθώς μετά την εκπαιδευτική εφαρμογή του υλικού φάνηκε να χαρακτηρίζονται όχι μόνο από ανοχή στο διαφορετικό (χρώμα ή φύλο) αλλά από ισονομία (υποστηρίζοντας πως το επάγγελμα είναι για όλους) κι αλληλοαποδοχή (τονίζοντας όχι τα εξωτερικά αλλά τα απαραίτητα κριτήρια για την τέλεση του επαγγέλματος) όπως υποστηρίζεται κι από τον Γκότοβο (2002).

Μέσα από τις απαλλαγμένες από στερεότυπα απόψεις που εξέφρασαν τα παιδιά, διαπιστώθηκε ο σημαντικός ρόλος της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης στην προσχολική ηλικία, θέτοντας υπό αμφισβήτηση τα στερεότυπα που το κάθε παιδί «κουβαλάει» από το οικογενειακό του περιβάλλον, όπως επισημαίνεται κι από την Νικολούδη (2002). Κατά την εφαρμογή του παιδαγωγικού υλικού και συγκεκριμένα κατά την ανάγνωση του ψηφιακού κόμιξ τα παιδιά μέσα από την επικοινωνία τους έδειξαν να μοιράζονται τις κοινές τους εμπειρίες όπως επισημαίνουν και οι Combs και Beach (1994).

Αναφορικά με το χωρο-ευαίσθητο παιχνίδι, οι μαθητές φάνηκε να συμμετέχουν ενεργά σε μία διαδικασία διερεύνησης κι επίλυσης προβλημάτων καθώς και συνεργασίας και συμμετοχής επιδεικνύοντας παράλληλα και το ενδιαφέρον τους για την εμπλοκή σε μία δραστηριότητα διαφορετική από τις συνηθισμένες. Ιδιαίτερος ενεργή είναι και η συμβολή της συλλογικής διαδικασίας μάθησης η οποία εφαρμόστηκε δίνοντας έμφαση στην κοινωνική αλληλεπίδραση (Kooole, 2009) μέσω της εφαρμογής του παιχνιδιού σε ομάδες. Σε παρόμοια συμπεράσματα καταλήγει και έρευνα των Law και So (2010). Παράλληλα, σημαντικός για την επιτυχημένη έκβαση της εφαρμογής του υλικού τονίζεται και ο ρόλος της εκπαιδευτικού-ερευνήτριας για την εφαρμογή του (του υλικού) εντός του κονστрукτιβιστικού πλαισίου μάθησης παρακινώντας το ενδιαφέρον των παιδιών κι ενθαρρύνοντας τη συμμετοχή του κάθε ενός ξεχωριστά. Πρόκειται για έναν ρόλο καθοδηγητικό, υποβοηθητικό, εμπνευστικό, μεσολαβητικό στην αλληλεπίδραση που διευκολύνει και ενθαρρύνει την ανταλλαγή νοημάτων και την αναζήτηση πληροφοριών για την επίλυση προβλημάτων.

Μέσα από την υιοθέτηση ρόλων και των κατάλληλων ερωτημάτων προς απάντηση, έγινε αντιληπτό ότι τα παιδιά είναι σε θέση να προσαρμόζουν τις συμπεριφορές τους στις προσδοκίες των ρόλων και στα διλήμματα που αντιμετώπιζαν οι ήρωες των ιστοριών και του παιχνιδιού και να διαπραγματεύονται το περιεχόμενο τους από κοινού με τα μέλη της ομάδας, όπως διαπιστώνεται και σε σχετική έρευνα (Kamii & DeVries, 1991).

Η παρούσα εργασία έδειξε πως το σχολείο είναι σε θέση να συμβάλει στη διαμόρφωση των αναπαραστάσεων των παιδιών αναφορικά με τη «διαφορετικότητα» παρεμποδίζοντας τη δημιουργία στερεοτύπων σχετικά με την έμφυλη κι εθνοπολιτισμική ταυτότητα και την επίδρασή τους στην επιλογή επαγγέλματος. Όπως διαπιστώθηκε εκπαιδευτικές δραστηριότητες οι οποίες αποσκοπούν στην εξοικείωση με την πολιτισμική ποικιλότητα και την έμφαση στην έμφυλη ετερότητα, είναι σε θέση να συμβάλουν στην ανάπτυξη των αξιών του σεβασμού και της ανεκτικότητας εκ μέρους των μαθητών (Eurydice, 2004). Ωστόσο, σημαντικός είναι ο ρόλος του/της εκπαιδευτικού στην επίτευξη των μαθησιακών αποτελεσμάτων αποσκοπώντας στην καλλιέργεια ενός κλίματος συνεργασίας κι ομαδικότητας. Όπως υποστηρίζεται, οι εκπαιδευτικές δραστηριότητες των προγραμμάτων σπουδών οι οποίες περικλείουν στόχους της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης μπορούν να συμβάλουν στην ανάπτυξη των αξιών του σεβασμού και της ανεκτικότητας από τη πλευρά των παιδιών και στη διαμόρφωση μιας συνείδησης απελευθερωμένης από στερεότυπα με σεβασμό σε κάθε τι διαφορετικό και με ειλικρινή διάθεση για διάλογο.

## 8. Περιορισμοί της Έρευνας

Σε μία προσπάθεια αναστοχασμού της διαδικασίας, θα μπορούσαμε να αναφέρουμε τους μεθοδολογικούς περιορισμούς που παρουσιάζει η παρούσα έρευνα και οι οποίοι θα πρέπει να ληφθούν υπόψη για τη διενέργεια μελλοντικών ερευνών. Ειδικότερα, οι μεθοδολογικοί περιορισμοί της παρούσας έρευνας σχετίζονται αφενός με τον σχεδιασμό του παιδαγωγικού υλικού κι αφετέρου με την εφαρμογή του. Ως προς τον σχεδιασμό του υλικού, οι περιορισμοί εστιάζουν περισσότερο στο παιχνίδι χώρου με τη χρήση κωδικών QR καθώς καταλαμβάνει και το μεγαλύτερο μέρος του εν λόγω παιδαγωγικού υλικού. Ειδικότερα, ως περιορισμοί μπορούν να αναφερθούν ο περιορισμένος αριθμός κωδικών QR που χρησιμοποιήθηκαν στα πλαίσια του παιχνιδιού με αποτέλεσμα να προκύπτει η επανάληψή του περιεχομένου τους. Παράλληλα, η μεγάλη χρονική διάρκεια των εκπαιδευτικών βίντεο τα οποία έλαβαν χώρα στο χωρο-ευαίσθητο παιχνίδι φάνηκε να «κουράζει» τα παιδιά και να επιφέρει μείωση του ενδιαφέροντός τους. Αναφορικά, με την εφαρμογή του υλικού περιορισμούς αποτέλεσαν η μη ολοκληρωμένη εφαρμογή του καθώς στο παιχνίδι υλοποιήθηκαν μόνο οι δύο από τις τέσσερις «αποστολές» των ηρώων ενώ ο περιορισμένος χρόνος που ήταν διαθέσιμος για την εφαρμογή του υλικού φάνηκε να «εκβιάζει» και το χρόνο απόκρισης των παιδιών κατά τη διάρκεια των δοκιμασιών του παιχνιδιού. Τέλος, ως προς τις απόψεις των παιδιών, αν κι έδειξαν τη θετική επίδραση του υλικού για την ευαισθητοποίησή τους, πρέπει να αναφερθεί πως η ευαισθητοποίηση προς τη διαφορετικότητα αποτελεί ένα θέμα το οποίο εξαρτάται από πλήθος παραγόντων όπως οι στάσεις του οικογενειακού περιβάλλοντος, οι στάσεις των εκπαιδευτικών καθώς και το αναλυτικό εκπαιδευτικό πρόγραμμα (Δραγώνα, 2007), παράγοντες οι οποίοι δε μελετήθηκαν στην παρούσα έρευνα.

## 9. Προτάσεις μελλοντικής έρευνας

Αναφορικά με τη μελλοντική έρευνα, προτείνεται ο σχεδιασμός και η εφαρμογή του υλικού να λάβουν χώρα με την μορφή ολοκληρωμένης έρευνας δράσης που θα περιλαμβάνει όλα τα στάδια (σχεδιασμός, εφαρμογή, επανασχεδιασμός, εφαρμογή) και όχι ως αποσπασματικό μέρος της έρευνας.

Παράλληλα, προτείνεται η βελτίωση του χρόνου διεξαγωγής του παιχνιδιού καθώς και η πρόσθεση επιπλέον κωδικών QR ούτως ώστε να αποφευχθεί η επάναληψη του περιεχομένου των κωδικών. Επίσης, η μελλοντική έρευνα θα μπορούσε να επικεντρωθεί στη διερεύνηση του ρόλου του οικογενειακού και κοινωνικού περιβάλλοντος των παιδιών το οποίο διαδραματίζει καίριο ρόλο στην ανάπτυξη και εδραίωση έμφυλων και εθνοπολιτισμικών στερεοτύπων (Eccles, Jacobs & Harold, 1990, Park, 2011). Σ' αυτό το πλαίσιο, θεωρώντας πως οι εμπειρίες των παιδιών της έρευνας συγκροτούνται κοινωνικά, μπορούμε να τις θεωρήσουμε δυνάμει γενικεύσιμες (Willig, 2015) για την ευαισθητοποίηση των παιδιών απέναντι στα στερεότυπα φύλου και χρώματος και της επίδρασής τους στην επαγγελματική επιλογή που «επιφέρει» ο σχεδιασμός και η αξιοποίηση κατάλληλου παιδαγωγικού διαπολιτισμικού υλικού που άπτεται των ενδιαφερόντων τους είναι απαλαγμένο από στερεότυπα και αποσκοπεί στην αναγνώριση, την αποδοχή, το σεβασμό και την ανάπτυξη ισότιμων ευκαιριών προς κάθε μορφής ετερότητας.



## Βιβλιογραφικές Αναφορές

- Abercrombie, N., Hill, S., & Turner, B. S. (1984). Λεξικό Κοινωνιολογίας. Αθήνα: Πατάκη.
- Αμπατζοπούλου, Φ. (1998). *Ο άλλος εν διωγμό. Η εικόνα του Εβραίου στη λογοτεχνία: Ζητήματα ιστορίας και μυθοπλασίας*. Αθήνα: Θεμέλιο.
- Aboud, F. E., & Doyle, A. B. (1996). Parental and peer influences on children's racial attitudes. *International Journal of Intercultural Relations*, 20(3), 371-383.
- Al-Khalifa, H.S. (2008). Mobile SRS: A classroom communication and assessment service. In *Proceedings of the international conference on innovations in information technology* (pp.342-346). Al Ain: IEEE.
- Altrichter, H., Posch, P., & Somekh, B. (2001). *Οι εκπαιδευτικοί ερευνούν το έργο τους*, μτφ. Μ. Δεληγιάννη. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Ανδρούσου, Α. (2000). Διαπολιτισμική διάσταση στην εκπαιδευτική πρακτική. Στο Α. Βαφέα (Επιμ.). *Το πολύχρωμο σχολείο. Μια εμπειρία Διαπολιτισμικής εκπαίδευσης μέσα από την τέχνη*. Αθήνα: Κέντρο παιδαγωγικής και καλλιτεχνικής επιμόρφωσης «Σχεδία»
- Arnot, M, David, M., & Weiner, G. (1999) *Closing the Gender Gap: Postwar Education and Social Change*. Cambridge: Polity Press.
- Augoustinos, M., & Walker, I. (1995). *Social Cognition: An integrated introduction*. London: Sage Publications.
- Awumbila, M. (2006). Gender equality and poverty in Ghana: implications for poverty reduction strategies. *GeoJournal*, 67(2), 149-161.
- Bacon, C., & Lerner, R. M. (1975). Effects of maternal employment status on the development of vocational role perception in females. *The Journal of Genetic Psychology*, 126, 187-193.
- Bader, V. M. (1995). *Rassismus, Ethnizität, Bürgerschaft: soziologische und philosophische Überlegungen*. Münster.

- Bandura, A. (1989). A Social Cognitive Theory of Action. Στο J. P. Forgas, & M. J. Innes (Επιμ.). *Recent Advances in Social Psychology: An International Perspective*. North Holland: Elsevier, 127-138.
- Bandura, A. (1997). *Self Efficacy: The exercise of control*. USA: Freeman & Company
- Banks, M. (1996). *Ethnicity: Anthropological Constructions*. London: Routledge.
- Banks, J. A., & Banks, C. M. (1995). *Handbook of Research on Multicultural Education*. New York: Macmillan Publishing USA.
- Bargh, J.A. (1994). The four horsemen of automaticity: Awareness, intention, efficiency and control in social cognition. In Jr. R. S. Wyer & T.K. Srull (Eds.), *Handbook of Social Cognition*, 2<sup>nd</sup> Lawrence Erlbaum Associates, Hillsdale, NJ, (1), 1-4.
- Barth, F. (1969). *Ethnic Groups and Boundaries*. Oslo University Press.
- Βασιλικοπούλου, Μ., & Ρετάλης, Σ. (2008). *Αξιοποίηση των κόμικς στην εκπαίδευση, Εργαστήριο Προηγμένων Τεχνολογιών Μάθησης και Πολιτισμού*. CoSy-LLab Computer Supported Learning Engineering Lab. Ανακτήθηκε 20 Οκτωβρίου, 2016, από <http://cosy.ds.unipi.gr>
- Bausinger, H. (1982). *Kulturelle Identität. Bonn: Gutachten für die Deutsche*. UNESCO Kommission.
- Bem, S. L. (1983). Gender schema theory and its implications for child development: Raising gender-aschematic children in a gender-schematic society. *Signs*, 8(4), 598-616.
- Berry, J. W. (1997). Immigration, acculturation, and adaptation. *Applied psychology: An International Review*, 46(1), 5-34.
- Beuf, A. (1974). Doctor, lawyer, household drudge. *Journal of Communication*, 24(2), 142-145.
- Bigler, R. S., Averhart, C. J., & Liben, L. S. (2003). Race and the Workforce: Occupational Status, Aspirations, and Stereotyping Among African American Children. *Developmental Psychology*, 39 (3), 572-580.
- Bigler, R. S., Jones, L. C., & Lobliner, D. B. (1997). Social categorization and the formation of intergroup attitudes in children. *Child Development*, 68, 530–543.

- Birk, J. M., & Blimline, C. A. (1984). Parents as career development facilitators: An untapped resource for the counselor. *School Counselor*, 31, 310-317.
- Blanz, M., Mummendey, A., Mielke, R., & Klink, A. (1998). Responding to negative social identity: A taxonomy of identity management strategies. *European Journal of Social Psychology*, 28(5), 697-729.
- Bohan, J. S. (1993). Essentialism, constructionism, and feminist psychology. *Psychology of women quarterly*, 17(1), 5-21.
- Bracher, M. (1999). Psychoanalysis and Education. *Journal for the Psychoanalysis of Culture & Society*, 4(2), 175-192.
- Braun, V., & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative research in psychology*, 3(2), 77-101.
- Breakwell, G. (1993). Social Representations and Social Identity. *Papers on Social Representations*, 2, 1-20.
- Βρύζας, Κ. (1997). *Παγκόσμια Επικοινωνία και Πολιτισμικές Ταυτότητες*. Αθήνα: Gutenberg.
- Cahill, S. E. (1983). Reexamining the acquisition of sex roles: A social interactionist approach. *Sex roles*, 9(1), 1-15.
- Chirkov, V. (2009). Critical psychology of acculturation: What do we study and how do we study it, when we investigate acculturation?. *International Journal of Intercultural Relations*, 33(2), 94-105.
- Christensen, C. (2010). *Disruptive innovations*. Ανακτήθηκε 25 Οκτωβρίου 2016, από [http://c.ymcdn.com/sites/www.coloradoleague.org/resource/collection/87827462-CD4C-494E-BCFD-EDDE141BB8A8/Issue\\_1\\_CharterFocus-Sept2010-FNL.pdf](http://c.ymcdn.com/sites/www.coloradoleague.org/resource/collection/87827462-CD4C-494E-BCFD-EDDE141BB8A8/Issue_1_CharterFocus-Sept2010-FNL.pdf)
- Churchill, D., & Churchill, N. (2008). Educational affordances of PDAs: A study of a teacher's exploration of this technology. *Computers & Education*, 50(4), 1439-1450.
- Γκέφου-Μαδιανού, Δ. (1998). Ανθρωπολογία και Εκπαίδευση: Η Ετερότητα εκ των έσω. *Σεμινάριο 24 με θέμα: Σχολείο και Ετερότητα. Ο ρόλος του φιλόλογου στη σύγχρονη πραγματικότητα*, 9-20.

- Γκόβαρης, Χ. (2002). Πολυπολιτισμικό σχολείο. Τί γνωρίζουμε για τις πολιτισμικές διαφορές των παιδιών από οικογένειες μεταναστών. *Εκπαιδευτική Κοινότητα*, 61, 24-28.
- Γκόβαρης, Χ., Νιώτη, Ν., & Σταμάτης, Π. (2003). Προκαταλήψεις και στερεότυπα στο πολυπολιτισμικό νηπιαγωγείο. Θέσεις για την αποδυνάμωσή τους από τη σκοπιά της Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης. *Παιδαγωγικός Λόγος*, 1, 7-20.
- Γκότοβος, Α. (2002). *Εκπαίδευση και ετερότητα. Ζητήματα Διαπολιτισμικής Παιδαγωγικής*. Μεταίχμιο.
- Classical Comics Limited. (2011). Ανακτήθηκε 26 Οκτωβρίου, 2016, από <http://www.classicalcomics.com/education.html>
- Cohen, L. & Manion, L. (1994). *Research Methods in Education* (4<sup>th</sup> ed.) London: Routledge.
- Collabucci, L. (2004). Reading and responding to multicultural children's literature with preservice teachers: A qualitative study of pedagogy and student. Doctoral Dissertation, University of Ohio.
- Cole M., (1997). Διδάσκοντας και μαθαίνοντας για το ρατσισμό. Μια κριτική της πολυπολιτισμικής εκπαίδευσης στη Βρετανία. *Πολυπολιτισμική Εκπαίδευση Προβληματισμοί – Προοπτικές* (S. Modgil κ.ά. επιμ), Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα, 197-235.
- Cole, M., & Cole, S. (2002). *Η Ανάπτυξη των παιδιών*. Αθήνα: Τυπωθήτω.
- Combs, M., & Beach, J. D. (1994). Stories and storytelling: Personalizing the social studies. *The Reading Teacher*, 47 (6), 464-471.
- Connell, R.W. (2006). *Το Κοινωνικό Φύλο* (μτφρ Ε. Κοτσυφού). Επίκεντρο.
- Cook, E. P., Heppner, M. J., & O'Brien, K. M. (2002). Career development of women of color and White women: Assumptions, conceptualization, and interventions from an ecological perspective. *The Career Development Quarterly*, 50(4), 291-305.
- Copping, K. E., Kurtz-Costes, B., Rowley, S. J., & Wood, D. (2013). Age and race differences in racial stereotype awareness and endorsement. *Journal of applied social psychology*, 43(5), 971-980.
- Crompton, H. (2013). A Historical Overview of M-Learning: Toward Learner-Centered Education. In Z. Berge & L. Muilenburg (Eds.), *Handbook of mobile learning* (pp. 3-14). New York, USA: Routledge.

- Cuffaro, H. (2000). Η έννοια της εμπειρίας κατά τον Dewey και οι αφηγήσεις των παιδιών για τον κόσμο. Στο Η.Κ., Cuffaro, Ε.Κ., Shapiro & Ε., Κουτσουβάνου (επιμ.), *Θεωρία και Μεθοδολογία της Προσχολικής Εκπαίδευσης*. Αθήνα: Εκδόσεις Πατάκη, 13-31.
- Cuche, D. (2001). *Η έννοια της κουλτούρας στις Κοινωνικές Επιστήμες*. Αθήνα: Gutenberg.
- Cummins, J. (2005). *Ταυτότητες υπό Διαπραγμάτευση. Εκπαίδευση με σκοπό την ενδυνάμωση σε μία κοινωνία Ετερότητας*. Αθήνα: Gutenberg.
- Δαμανάκης, Μ. (2001). *Η εκπαίδευση των παλιννοστώντων και αλλοδαπών μαθητών στην Ελλάδα*. Αθήνα: Gutenberg.
- Davies, J. (2003). Expressions of Gender: An Analysis of Pupils' Gendered Discourse Styles. In *Discourse and Society*, 14(2), 115 - 32.
- Δεληγιάννη, Β., & Ζιώγου, Σ. (1993). *Εκπαίδευση και Φύλο – Ιστορική διάσταση και σύγχρονος προβληματισμός*. Θεσσαλονίκη: Εκδόσεις Βάνιας.
- Δεληγιάννη-Κουϊμτζή, Β. (1994). «Θεωρίες για τις Διαφορές των Φύλων» Στο Δεληγιάννη, Β. και Ζιώγου, Σ. (εκδ.) *Εκπαίδευση και Φύλο: Ιστορική Διάσταση και Σύγχρονος Προβληματισμός*. Θεσσαλονίκη: Εκδόσεις Βάνιας.
- Derman-Sparks, L. (1989). *Anti-bias curriculum: Tools for empowering young children*. National Association for the Education of Young Children, 1834 Connecticut Avenue, NW, Washington, DC 20009-5786.
- Desprez-Bouanchaud, A., Doolaege, J., & Ruprecht, L. (1987). *Guidelines on gender-neutral language*. Paris: UNESCO. Ανακτήθηκε 20 Οκτωβρίου, 2016, απο <http://unesdoc.unesco.org/images/0011/001149/114950mo.pdf>
- Devine, P.G. (1989). Stereotypes and prejudice: Their automatic and controlled components. *Journal of Personality and Social Psychology*, 56, 5-18.

- Devries, R., & Zan, B. (2000). Herstellen einer konstruktivistischen Atmosphäre im Klassenraum. In V. Fthenakis, & M. Textor, (Hrsg.), *Padagogische Ansätze im Kindergarten*, 132-144. Weinheim: Beltz Verlag.
- Δημητριάδου, Κ., & Παπαδόπουλος, Σ. Τ. (2009). Οπτικός γραμματισμός και γλωσσική διδασκαλία μέσα από τη δημιουργία κόμικς: μια διδακτική παρέμβαση στη Β' δημοτικού. Πανελλήνιο Συνέδριο Η Διδασκαλία της Ελληνικής Γλώσσας (ως πρώτης/μητρικής, δεύτερης/ξένης). Ανακτήθηκε 7 Οκτωβρίου, 2016, από <http://linguistics.nured.uowm.gr/Nimfeo2009/praktika/files/down/paraskeui/aithusa1/dimitriaduPapadopoulos.pdf>
- Δημητρόπουλος, Ε. Γ. (1990). Ο Θεσμός «Συμβουλευτική Προσανατολισμός» στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση. *Ελληνική Εταιρία Συμβουλευτικής και Προσανατολισμού*, 12-13, 10-12.
- Δημητρόπουλος, Ε., Θεοδοσίου, Δ., Παπαδημητρίου, Α. & Παπαθανασίου, Π. (1994). *Οι προτιμήσεις των Νέων για Σπουδές και Επάγγελμα. Υπόθεση Κοινωνικής Τάξης; (Β')*. Αθήνα: Εκδόσεις Γρηγόρη.
- Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών για το Νηπιαγωγείο. (2002). Ανακτήθηκε 15 Νοεμβρίου 2016, από [http://eclass.uoa.gr/modules/document/file.php/ECD151/27deppsaps\\_Nipiagogiou.pdf](http://eclass.uoa.gr/modules/document/file.php/ECD151/27deppsaps_Nipiagogiou.pdf)
- Dieterle, E., & Dede, C. (2006). Straightforward and deep effects of wireless handheld devices for teaching and learning in university settings. In *2006 American Educational Research Association Conference*.
- Doyle, A.J. (1985). *Sex and Gender: The Human Experience*. Dubuque, Iowa: Wm. C. Brown Publishers.
- Δραγώνα, Θ. (2007). *Στερεότυπα και Προκαταλήψεις*. Αθήνα: ΥΠΕΠΘ Πανεπιστήμιο Αθηνών.
- Driver, R. (1989). Students' conceptions and the learning of science. *International Journal of Science Education*, 11, 481-490.
- Duckitt, J., Wall, C., & Pokroy, B. (1999). Color bias and racial preference in White South African preschool children. *The Journal of genetic psychology*, 160 (2), 143-154.

- Duffy, T., & Cunningham, D. (1996). *Constructivism: Implications for the design and delivery of instruction*. New York: Simon & Schuster.
- Dye, A., Solstad, B.E., & K'odingo, J.A. (2003). Mobile Education. A Glance at the Future. NITH.
- Eccles, J. S. (1992). School and family effects on the ontogeny of children's interests, self-perceptions and activity choices. In J. E. Jacobs (Eds.), *Developmental perspectives on motivation, Nebraska symposium on motivation* (pp. 145–208). Lincoln, NE: University of Nebraska Press.
- Eccles, J. S. (1994). Understanding women's educational and occupational choices. *Psychology of women quarterly*, 18(4), 585-609.
- Eccles, J., & Hoffman, L. W. (1984). Sex roles, socialization, and occupational behavior. In H. W. Stevenson and A. E. Siegel (Eds.), *Research in child development and social policy*, 1, 367–420. Chicago, IL: University of Chicago Press.
- Eccles, J. S., Jacobs, J. E., & Harold, R. D. (1990). Gender role stereotypes, expectancy effects, and parents' socialization of gender differences. *Journal of Social Issues*, 46(2), 183-201.
- Eccles, J., Wigfield, A., Harold, R. D., & Blumenfeld, P. (1993). Age and gender differences in children's self-and task perceptions during elementary school. *Child development*, 64(3), 830-847.
- Edwards, S. (2003). New directions: Charting the paths for the role of sociocultural theory in early childhood education and curriculum. *Contemporary Issues in Early Childhood*, 4(3), 251-266.
- Elias, N., & Scotson, J. (1996). *Etablierte und Aussenseiter*. Frankfurt: Suhrkamp.
- Elliot, J. (1991). *Action Research for Educational Change*, Milton Keynes: Open University Press.
- Eriksen, T.H. (1993). *Ethnicity and Nationalism. Anthropological Perspectives*. London: Pluto Press.
- Erikson, E.H. (1963). *Childhood and Society*. New York: Norton.
- Erikson, E.H. (1968). *Identity: Youth and Crisis*. New York: Norton.
- Eurydice. (2010). Διαφορές των Φύλων στο Εκπαιδευτικό Επίτευγμα: Μελέτη για τα Μέτρα που Λαμβάνονται και την Κατάσταση που Επικρατεί στην Ευρώπη Σήμερα. Ανακτήθηκε 15 Σεπτεμβρίου 2016 από: [http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/documents/thematic\\_reports/120EL.pdf](http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/documents/thematic_reports/120EL.pdf)

- Ευρωπαϊκές Κοινότητες. (1998). Ανακτήθηκε 10 Σεπτεμβρίου, 2016, από <http://europa.eu.int/pol/socio/en/socio.htm> . Γενική Διεύθυνση «Πληροφόρηση, Επικοινωνία, Πολιτιστικά θέματα, Οπτικοακουστικός Τομέας Διοικητική Μονάδα «Εκδόσεις» 2000.
- Fouad, N., & Byars-Winston, A. (2005). Cultural context of career choice: Meta analysis of race differences. *Career Development Quarterly*, 53, 223-233.
- Fox, T. (1990). Basic writing as cultural conflict. *The Journal of Education*, 172(1), 65-83.
- Froschl, M., Colon, L., Rubin, E., & Sprung, B. (1984). *Including All of Us: An Early Childhood Curriculum about Disability*. New York: Educational Equity Concepts.
- Gay, G. (2010). *Culturally responsive teaching: Theory, research, and practice*. New York: Teachers College Press.
- Gettis, L. D., & Cann, A. (1981). Children's perceptions of occupational sex stereotypes. *Sex Roles*, 7(3), 301-308.
- Gilligan, C. (1993). *In a Different Voice: Psychological theory and women's development*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Ginzberg, E. (1972). Toward a theory of occupational choice: A restatement. *Vocational Guidance Quarterly*, 20(3), 2-9.
- Good, R. (1993), The many forms of constructivism. Editorial. *Journal of Research in Science Teaching*, 30 (9), 1015.
- Goodchild, S., & Gloger, D. (2005). When four-year-olds were asked to pick a troublemaker from these pictures, guess who they chose? *Independent on Sunday (London)*, January 2, 8.
- Gottfredson, L. S. (1996). Gottfredson's theory of circumscription and compromise. In D. Brown and L. Brooks (Eds.), *Career Choice and Development* (pp 179-232). San Francisco: Jossey-Bass.
- Gregg, C. H., & Dobson, K. (1980). Occupational sex role stereotyping and occupational interests in children. *Elementary School Guidance & Counseling*, 15(1), 66-75.



- Halldorsson, A.M., & Olafsson, R.F. (2009). The Case of Iceland in PISA: girls' educational advantage. *European Educational Research Journal*, 8(1), 34-53.
- Hare- Mustin, R., & Marecek, J. (1990). *Making a Difference: Psychology and the Construction of Gender*. Yale University Press.
- Harteveld, C. (2011). *Triadic Game Design: Balancing Reality, Meaning and Play*. Springer.
- Haugaard, K. (1973). Comic books: Conduits to culture? *Reading Teacher*, 27(1) 54-55.
- Helms, J. E. (1990). *Black and White racial identity: Theory, research, and practice*. Greenwood Press.
- Hitchcock, G., & Hughes, D. (1995). *Research and the Teacher*. (2<sup>nd</sup>ed.) London: Routledge.
- Hudley, C., & Graham, S. (2001). Stereotypes of achievement striving among early adolescents. *Social Psychology of Education*, 5(2), 201-224.
- Hughes, J. M., & Bigler, R. S. (2008). The impact of race on children's occupational aspirations. *Handbook of race, racism, and the developing child*, 397-423.
- Hutt, C. (1972). *Males and Females*. Harmondsworth: Penguin.
- Hwang, G. J., Kuo, F. R., Yin, P. Y., & Chuang, K. H. (2010). A heuristic algorithm for planning personalized learning paths for context-aware ubiquitous learning. *Computers & Education*, 54, 404-415.
- Hyde, J. S. (2005). The gender similarities hypothesis. *American psychologist*, 60 (6), 581-592.
- I.N.R.P. (2007). *Approches Interculturelles en Éducation. Étude Comparative Internationale*, Paris : Institut National de Recherche Pédagogique – Service de Veille Scientifique et Technologique, Série : Les dossiers de la Veille.
- Θεοδωρίδης, Μ., & Χαλκιά, Κ. (2005). Είδη αφηγηματικής ροής στα κόμιξ. Στο βιβλίο Ο. Κωνσταντινίδου-Σέμογλου (Επιμ.), *Εικόνα και Παιδί*. Εκδόσεις: Can not design publications (σσ. 317-327).

- Jegers, K. (2009). Pervasive GameFlow: Identifying and Exploring the Mechanisms of Player Enjoyment in Pervasive Games. (Doctoral dissertation). Umea University. Ανακτήθηκε 22 Οκτωβρίου 2016, από <http://www.diva-portal.org/smash/record.jsf?pid=diva2:2126510>
- Jonassen, D. & Reeves, T. (1996). Learning with technology: Using computers as cognitive tools. In D. Jonassen (Eds.) *Handbook of Research for educational communications and technology* (693-719). New York: Macmillan.
- Jones, M., Buchanan, G., & Thimbleby, H. (2003). Improving web search on small screen devices. *Interacting with Computers*, 479-495.
- Jones, S., & Myhill, D. (2004). Seeing things differently: teachers' constructions of underachievement. *Gender and Education*, 16(4), 531-546.
- Κακαβούλης, Α. Κ. (1995). *Σtereότυπα και ρόλοι των φύλων: Γενετήσια ανάπτυξη: Σεξουαλική αγωγή στην Ελλάδα*. Ιδιωτική Έκδοση.
- Kamii, K. , & Devries, R. (1991): *Group games in early education. Implications of Piagets' theory*. Washington.
- Κάντας, Α., & Χαντζή, Α, (1991). *Ψυχολογία της Εργασίας. Θεωρίες Επαγγελματικής Ανάπτυξης. Στοιχεία Συμβουλευτικής*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Καρακατσάνη, Δ. (2004). *Εκπαίδευση και πολιτική διαπαιδαγώγηση*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Κασσωτάκης, Μ. (1999). *Η πληροφόρηση για τις σπουδές και τα επαγγέλματα*. Αθήνα: Εκδόσεις Γρηγόρη.
- Kearney, M., & Treagust, D. F. (2001). Constructivism as a referent in the design and development of a computer program using interactive digital video to enhance learning in physics. *Australian Journal of Educational Technology*, 17(1), 64–79.
- Kemilainen, A. (1964). *Nationalism, Problems concerning the World, the Concept and Classification*, Yvaskyla, Kustanta jat Publishers in Smith, A. D. (1991). *National Identity*, (ελ. Έκδοση) *Εθνική Ταυτότητα*. (2000). Οδυσσεάς.

- Κεσίδου, Α. (2008). Διδακτικές προσεγγίσεις στο πολυπολιτισμικό σχολείο: αρχές της Διαπολιτισμικής Διδακτικής. Στο: Ένταξη παιδιών παλιννοστούντων και αλλοδαπών στο σχολείο– Γυμνάσιο (επιμ.), *Διδασκαλία και μάθηση στο πολυπολιτισμικό σχολείο: διδακτικές προσεγγίσεις και εκπαιδευτικό υλικό*, Πρακτικά Δημερίδας, Θεσσαλονίκη, 11-27.
- Κεσίδου, Α. (2009). Ετερότητα και διαπολιτισμική επικοινωνία. Ανακτήθηκε 20 Οκτωβρίου, 2016, απο <http://www.emil.ikk.lmu.de>.
- Kiefer, P., Matyas, S., & Schlieder, C. (2006). Systematically exploring the design space of location-based games. In *Pervasive 2006 Workshop Proceedings, Poster presented at PerGames2006* (Vol. 7, pp. 183-190).
- Kirschenman, J., & Neckerman, K. M. (1991). We'd love to hire them, but..." : The meaning of race for employers. *The urban underclass*, 203, 203-32.
- Klause, A. C. (1987). So What's So Funny, Anyway? *School Library Journal*, February, 34-35.
- Kohlberg, L. (1968). The Child as a Moral Philosopher. *Psychology Today*, 2 (4), 24-30.
- Κόκκοτας, Π. (2010). *Διδακτική των Φυσικών Επιστημών (Μέρος Δεύτερο)*. Αθήνα: Γρηγόρη.
- Κολοκοτρώνης, Δ., & Σολομωνίδου, Χ. (2004). Μια ερευνητική μεθοδολογία για τη σχεδίαση, ανάπτυξη και αξιολόγηση εκπαιδευτικού λογισμικού εποικοδομητικού τύπου. 4ο Συνέδριο ΕΤΠΕ, 29/09 – 03/10/2004, Πανεπιστήμιο Αθηνών.
- Koole, M. L. (2009). A model for framing mobile learning. *Mobile learning: Transforming the delivery of education and training*, 1(2), 25-47.
- Κοντάκος, Α. (2000). Η μη λεκτική επικοινωνία στο νηπιαγωγείο. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Κρουσταλλάκης Γ. (1998). Διαπαιδαγώγηση, πορεία ζωής, θεωρία και πράξη της ζωής του νέου ανθρώπου, (Γ' εκδ.). Αθήνα: (αυτοέκδοση).
- Κυρίδης, Α. (1996). *Μια κοινωνιολογική προσέγγιση της προσχολικής εκπαίδευσης*. Θεσσαλονίκη: Κυριακίδη.
- Kuutnick, P., & Rogers, C. (1994). *Groups in Schools*. London: Cassell.

- Κωνσταντινίδης, Α. (2000). *Εκπαιδευτικές και Επαγγελματικές επιλογές των νέων: φύλο, σχολική επίδοση, κοινωνική προέλευση, Διπλωματική εργασία*. Θεσσαλονίκη: Τμήμα Ψυχολογίας, Φιλοσοφική Σχολή, Α.Π.Θ.
- Κωνσταντοπούλου, Χ. (2000). Αναφορά στην Έννοια και στις Όψεις των Σύγχρονων Αποκλεισμών. Συλλογικός τόμος «Εμείς» και οι Άλλοι» - Αναφορά στις τάσεις και τα σύμβολα. Αθήνα: ΕΚΚΕ-τυπωθήτω.
- Lambert, J. (2007). *Digital Storytelling Cookbook*. Ανακτήθηκε 20 Οκτωβρίου 2016 από: <http://www.storycenter.org/cookbook.pdf>
- Lantolf, J. P. (2000). *Sociocultural theory and second language learning*. Oxford University Press.
- Law, C., & So, S. (2010). QR codes in education. *Journal of Educational Technology Development and Exchange*, 3(1), 85-100. Ανακτήθηκε 25 Οκτωβρίου 2016, από <http://www.sicet.org/journals/jetde/jetde10/7-So.pdf>
- Law, C. & So, S. (2010). QR codes in education. *Journal of Educational Technology Development and Exchange*, 3(1), 85-100.
- Lee, J., Yong, S, & Kwon, J. (2011). Scan & learn! Use of quick response codes & smartphones in a biology field study. *American Biology Teacher* 73, 485–492.
- Levy, G.D., Sadovsky, A.L., & Troseth, G.L. (2000). Aspects of Young Children's Perceptions of Gender-Typed Occupations. *Sex Roles*, 42(11), 993-1006.
- Lewin, K. (1944). *Field theory in social sciences*. New York: Harper.
- Liang, J. K., Liu, T. C., Wang, H. Y., Chang, L. J., Deng, Y. C., Yang, J. C., Chou, C. Y., Ko, H. W., Yang, S., & Chan, T. W. (2005). A Few Design Perspectives on One-on-one Digital Classroom Environment. *Journal of Computer Assisted Learning*, 21(3), 181-189.
- Liaw, S.S., Hatala, M., & Huang, H.M. (2010). Investigating acceptance toward mobile learning to assist individual knowledge management: Based on activity theory approach. *Computers & Education*, 54(2), 446–454.

- Lickona, T. (1993). The return of character education. *Educational Leadership*, 51, 6-11.
- Lipiansky, E. M. (1992). *Identitéet Communication*. Paris: PUF.
- Lippmann, W. (1988). Κοινή Γνώμη (μτφρ. Γ. Καραγιάννης. Αθήνα: Κάλβος
- Lips, M.H. (1988). *Sex and Gender: An Introduction*. Mountain View, CA: Mayfield Publishing Company.
- Lomax, P. (1990). An action research approach to developing staff in schools. In P. Lomax, (Eds.), *Managing Staff Development in Schools*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Lynch J. (1997). Μια αρχική απολογία των προοπτικών για την εξέλιξη του προσωπικού στην πολυπολιτισμική εκπαίδευση των εκπαιδευτικών. *Πολυπολιτισμική Εκπαίδευση Προβληματισμοί – Προοπτικές* (S. Modgil κ.ά. επιμ), Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Maccoby, E. E., & Jacklin, C. N. (1974). *The psychology of sex differences*. Stanford University Press.
- Μάγος, Κ. (2005). Ο καφές του παρατηρητή: αξιοποιώντας το ερευνητικό εργαλείο της παρατήρησης στην καθημερινή εκπαιδευτική πράξη. *Γέφυρες*, 24, 58-62. Αθήνα: Ντουντούμης
- Μάγος, Κ. (2010). Καθρέφτες και Παράθυρα, γέφυρες και σταυροδρόμια: Κριτήρια αξιολόγησης εκπαιδευτικού υλικού ως προς τη διαπολιτισμική του διάσταση. Στο Π. Γεωργογιάννης & Μπάρος, Β. (επιμ.), *13ο Διεθνές Συνέδριο για την Διαπολιτισμική Εκπαίδευση- Μετανάστευση-Διαχείριση Συγκρούσεων και Παιδαγωγική της Δημοκρατίας- Αλεξανδρούπολη 7-9 Μαΐου 2010* (σς. 298-307).
- Μαγουλιώτης, Α. (1989). *Αρχή του σχεδίου και μέσα έκφρασης*. Αθήνα: Gutenberg.
- Μαραγκουδάκη, Ε. (2003). Εκπαίδευση και Διάκριση των Φύλων. Παιδικά Αναγνώσματα στο Νηπιαγωγείο. Οδυσσέας: Αθήνα
- Μαράτου-Αλιμπράντη, Α. , & Γαληνού, Π. (2000). Πολιτισμικές Ταυτότητες: από το Τοπικό στο Παγκόσμιο. Στο Χ. Κωνσταντοπούλου, Α. Μαράτου- Αλιμπράντη, Θ. Οικονόμου (Επιμ.). «Εμείς» και ο «Άλλοι». *Αναφορά στις τάσεις και τα σύμβολα*, Αθήνα. Τυπωθήτω, σελ., 109-120.
- Marcia, J. E. (1980). Identity in adolescence. *Handbook of adolescent psychology*, 9(11), 159-187.

- Μάρκου, Π. Γ. (1996). Προσεγγίσεις της Πολυπολιτισμικότητας και η Διαπολιτισμική Εκπαίδευση - Επιμόρφωση των Εκπαιδευτικών. Αθήνα: Υπουργείο Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων - Γενική Γραμματεία Λαϊκής Επιμόρφωσης.
- Martin, C. L. (1999). A developmental perspective on gender effects and gender concepts. In W. B. Swann, J. H. Langlois, & L. A. Gilbert (Eds.), *Sexism and Stereotypes in Modern Society* Washington DC: APA Press, 45-74.
- Mason, J. (2003). *Η διεξαγωγή της ποιοτικής έρευνας*. Αθήνα: Ελληνικά Γραμματα
- Μαστορίδης, Κ. & Σιώκη, Ν. (2009). Ζητήματα τυπογραφίας σε βιβλία για παιδιά. Ανακτήθηκε 18 Οκτωβρίου 2016, από: [http://elearn.ece.uth.gr/e-class/pluginfile.php/8928/mod\\_resource/content/0/week190509/lecture-1.pdf](http://elearn.ece.uth.gr/e-class/pluginfile.php/8928/mod_resource/content/0/week190509/lecture-1.pdf)
- Matthews, Michael R. (1994). Science teaching: The role of History and Philosophy of Science. New York, London: Rutledge, p.138.
- Ματσαγγούρας, Η., & Χέλμης, Σ. (2003). Παραγωγή εκπαιδευτικού υλικού στην εκπαίδευση: θεωρητικές παραδοχές και τεχνικές προδιαγραφές. Στο Πρακτικά του πανελλήνιου Συμποσίου: *Σχεδιασμός και παραγωγή παιδαγωγικού υλικού για την περιβαλλοντική εκπαίδευση*. Αθήνα: Λιβάνη.
- McKown, C., & Strambler, M. J. (2009). Developmental antecedents and social and academic consequences of stereotype-consciousness in middle childhood. *Child Development*, 80(6), 1643-1659.
- McKown, C., & Weinstein, R. S. (2003). The development and consequences of stereotype consciousness in middle childhood. *Child development*, 74(2), 498-515.
- Melhuish, E. C., Phan, M. B., Sylva, K., Sammons, P., Siraj-Blatchford, I., & Taggart, B. (2008). Effects of the home learning environment and preschool center experience upon literacy and numeracy development in early primary school. *Journal of Social Issues*, 64(1), 95-114.
- Mendoza, J., & Reese, D. (2001). Examining multicultural picture books for the early childhood classroom. Possibilities and pitfalls. Ανακτήθηκε 25 Νοεμβρίου, 2016, από <http://eerp.uiue.edu/v3n2/mendoza.html>

- Mercer, N. (2000). *Η συγκρότηση της γνώσης. Γλωσσική αλληλεπίδραση μεταξύ εκπαιδευτικών και εκπαιδευομένων*. (Μτφ. Παπαδοπούλου, Μ.). Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Meyer, E. (1987). *Ομαδοσυνεργατική Διδασκαλία Θεμελίωση και Παραδείγματα*. Θεσσαλονίκη: Εκδοτικός οίκος αδελφών Κυριακίδη.
- Mikulski, J. (2011). 10 Ways to Use QR codes in the Classroom. *Classroom in the Cloud*. Ανακτήθηκε 15 Νοεμβρίου 2016, από <http://www.classroominthecloud.net/2011/06/10-ways-to-use-qr-codes-in-classroom.html>
- Miller, J.C. (1978). *Η εφαρμογή του σχολικού – επαγγελματικού προσανατολισμού*. Αθήνα: Ο.Ε.Δ.Β.
- Milner, D. (1983). *Children & Race*. Sage Publications, Inc., 275 South Beverly Drive, Beverly Hills, CA 90212.
- Moss, P., & Tilly, C. (2001). *Stories employers tell: Race, skill, and hiring in America*. Russell Sage Foundation.
- Μπαμπάλης, Θ., & Μανιάτης, Π. (2014). Ενδυναμώνοντας τις ταυτότητες στην πολυπολιτισμική σχολική τάξη: Επικοινωνία, κοινωνική αλληλεπίδραση και διαπολιτισμική εκπαίδευση. Στο Αγγελίδης, Π. και Χατζησωτηρίου, Χρ. (Επιμ.). *Διαπολιτισμικός διάλογος στην Εκπαίδευση*:
- Muehlenhard, C. L., & Peterson, Z. D. (2011). Distinguishing between sex and gender: History, current conceptualizations and implications. *Sex Roles*, 64, 791-803.
- Ναυρίδης, Κ., & Χρηστάκης, Ν. (1997). *Ταυτότητες: Ψυχοκοινωνική συγκρότηση*. Αθήνα: Καστανιώτης.
- Neimanis, A. (2001). *Gender mainstreaming in practice: A handbook*. UNDP.
- Nesdale, D. (2001). The development of prejudice in children. Στο Augoustinos M. & Reynolds K.J. (επιμ.), *Understanding Prejudice, Racism and Social Conflict*. London: Sage
- Nicola, P. (2005). Identity, Culture and Democratization: The Case of Egypt. *Journal of New Political Science*, 27 (1).

- Nieto, S. (2004). *Affirming Diversity. The Sociopolitical Context of Multicultural Education*, 4th Ed. New York: Pearson.
- Νικολάου, Γ. (2011). *Ένταξη και εκπαίδευση των αλλοδαπών μαθητών στο δημοτικό σχολείο*. Αθήνα: Πεδίο.
- Νικολούδη, Τ. (2002). Η διαπολιτισμική εκπαίδευση στο νηπιαγωγείο. *Σύγχρονο νηπιαγωγείο*, 26, 14-17. Αθήνα: Εκδόσεις Δίπτυχο.
- Nussbaum, M. (1999). *Υπέρ πατρίδος: Πατριωτισμός ή κοσμοπολιτισμός*. Αθήνα: Scripta.
- Ουάντσογουερθ, Μ. (2001). Η θεωρία του Ζαν Πιαζέ για τη γνωστική και συναισθηματική ανάπτυξη. *Τα θεμέλια του κονστρουκτιβισμού*. (μτφ. Κανελλάκη, Σ., Παπαδόπουλος, Σ., Γιατρά, Γ.). Αθήνα: Καστανιώτης.
- Pager, D., & Karafin, D. (2009). Bayesian bigot? Statistical discrimination, stereotypes, and employer decision making. *The Annals of the American Academy of Political and Social Science*, 621(1), 70-93.
- Park, C. C. (2011). Young Children Making Sense of Racial and Ethnic Differences. A Sociocultural Approach. *American Educational Research Journal*, 48(2), 387-420.
- Phinney, J. (1989). Stages of ethnic identity development in minority group adolescents. *Journal of Early Adolescence*, 9 (1-2), 34-49.
- Paivio, A. (2006). *Dual Coding Theory and Education*. Ανακτήθηκε 26 Σεπτεμβρίου 2016, από <http://www.umich.edu/~rdytolrn/pathwaysconference/presentations/paivio.pdf>
- Παλιόκας, Ι. (2009). Μπορούν οι δάσκαλοι να σχεδιάσουν εκπαιδευτικά κόμικς; *Research Gate*. Ανακτήθηκε 15 Νοεμβρίου 2016, από [https://www.researchgate.net/publication/202973791\\_Can\\_Teachers\\_design\\_Educational\\_Comics\\_in\\_Greek](https://www.researchgate.net/publication/202973791_Can_Teachers_design_Educational_Comics_in_Greek)
- Παντίδης, Σ. & Πασιάς, Γ. (2003). *Ευρωπαϊκή Διάσταση στην Εκπαίδευση*. Αθήνα: Gutenberg.
- Παρθένης, Χ. (2010). Η συμβολή του κονστρουκτιβισμού στη διαπολιτισμική διάσταση της εκπαίδευσης. *Επιστημονικό Βήμα*, 12, 178-199.



Πλατσίδου, Μ. (2001). Τα ηρωικά πρότυπα των παιδιών: ένα παράδειγμα εφαρμογής της εκπαίδευσης για την ηθική. *Επιθεώρηση Επιστημονικών και Εκπαιδευτικών Θεμάτων*.

ΠΟΓΟ- ΕΔΟΝ. (2012). *Εκπαίδευση και Ισοτιμία των Φύλων*. Ανακτήθηκε 15 Οκτωβρίου, 2016, από [http://www.ombudsman.gov.cy/ombudsman/ombudsman.nsf/All/F2CCF8ECE0BB5289C2257E99003C9D29/\\$file/%CE%A0%CE%B1%CF%81%CE%AD%CE%BC%CE%B2%CE%B1%CF%83%CE%B7%20%CE%B3%CE%B9%CE%B1%20%CE%95%CE%BA%CF%80%CE%B1%CE%AF%CE%B4%CE%B5%CF%85%CF%83%CE%B7%20%CE%BA%CE%B1%CE%B9%20%CE%B9%CF%83%CE%BF%CF%84%CE%B9%CE%BC%CE%AF%CE%B1%20%CF%84%CF%89%CE%BD%20%CF%86%CF%8D%CE%BB%CF%89%CE%BD%2022.2.2012.pdf](http://www.ombudsman.gov.cy/ombudsman/ombudsman.nsf/All/F2CCF8ECE0BB5289C2257E99003C9D29/$file/%CE%A0%CE%B1%CF%81%CE%AD%CE%BC%CE%B2%CE%B1%CF%83%CE%B7%20%CE%B3%CE%B9%CE%B1%20%CE%95%CE%BA%CF%80%CE%B1%CE%AF%CE%B4%CE%B5%CF%85%CF%83%CE%B7%20%CE%BA%CE%B1%CE%B9%20%CE%B9%CF%83%CE%BF%CF%84%CE%B9%CE%BC%CE%AF%CE%B1%20%CF%84%CF%89%CE%BD%20%CF%86%CF%8D%CE%BB%CF%89%CE%BD%2022.2.2012.pdf)

Powlishta, K. K., Serbin, L. A., Doyle, A. B., & White, D. R. (1994). Gender, ethnic, and body type biases: The generality of prejudice in childhood. *Developmental Psychology*, 30(4), 526.

Prawat, R. (1993). The value of ideas: problems versus possibilities in learning. *Educational Researcher*, 22(6), 5-12.

Πρόγραμμα Σπουδών για το Νηπιαγωγείο. (2011). Ανακτήθηκε 26 Απριλίου, 2016, από <http://ebooks.edu.gr/info/newps/%CE%A0%CF%81%CE%BF%CF%83%CF%87%CE%BF%CE%B%CE%B9%CE%BA%CE%AE%20-%20%CE%A0%CF%81%CF%8E%CF%84%CE%B7%20%CE%A3%CF%87%CE%BF%CE%BB%CE%B9%CE%BA%CE%AE%20%CE%97%CE%BB%CE%B9%CE%BA%CE%AF%CE%B1%20%CE%BF%20%CE%9C%CE%AD%CF%81%CE%BF%CF%82.pdf>

Rattler, G. Jr., & Sams-Abiodun, P. (2013). Recognizing the Underutilized Economic Potential of Black Men in New Orleans. ISSUOLAB: A Service of Foundation Center.

Raveau, F. (1987): *Ethnicity, Migrations and Minorities*. In CERI (Eds.), *Multicultural Education*. Paris.

Renan, E. (1996). *What is a nation?* In G. Eley, & R.G. Suny, (Επιμ.) *Becoming National, a Reader*, New York, Oxford Univ. Press. Στο Ψαρρού, Ν. (2005). *Εθνική Ταυτότητα στην Εποχή της Παγκοσμιοποίησης*, Gutenberg, σ. 95.

- Rikala, J., & Kankaanranta, M. (2012). The Use of Quick Response Codes in the Classroom. 11<sup>th</sup> Conference on Mobile and Contextual Learning. Helsinki, Finland (pp.148-155).
- Roschelle, J. (2003). Unlocking the learning value of wireless mobile devices. *Journal of Computer Assisted Learning*, 19(3), 260-272.
- Sammons, P. (1995). Gender, ethnic and socio-economic differences in attainment and progress: A longitudinal analysis of student achievement over 9 years. *British Educational Research Journal* 21(4), 465-485.
- Sánchez, J. L. G., Zea, N. P., & Gutiérrez, F. L. (2009). From Usability to Playability: Introduction to Player-Centred Video Game Development Process. In *International Conference on Human Centered Design* (pp. 65-74). Springer Berlin Heidelberg.
- Sayers, J. (1983). *Biological Politics*. London: Tavistock.
- Schaffer, R. (1996). *Social development*. Blackwell Publishing.
- Scheibe, K. E. (1995). Self Studies. *The Psychology of Self and Identity*. Westport: Praeger
- Schmader, T., Johns, M., & Forbes, C. (2008). An integrated process model of stereotype threat effects on performance. *Psychological review*, 115(2), 336.
- Scourfield, J., Dicks, B., Drakeford, M., & Davies, A. (2006). *Children, place and identity: Nation and locality in middle childhood*. Routledge.
- Sedano, C. I., Laine, T. H., Vinni, M., & Sutinen, E. (2007, November). Where is the answer? : the importance of curiosity in pervasive mobile games. In *Proceedings of the 2007 conference on Future Play* (pp. 46-53). ACM.
- Shaw, C., Brady, L. M., & Davey, C. (2011). Guidelines for research with children and young people. London: National Children's Bureau Research Centre.
- Shlomo, S. (1990). *Cooperating learning: Theory and research*. New York: Praeger.

- Shoaf, M. M., Pollak, H., & Schneider, J. (2004). *Math trails. The Consortium for Mathematics and Its Applications. Lexington: COMAP.*
- Σιδηροπούλου-Δημακάκου, Δ. (2006). Εισαγωγή στην Ελληνική έκδοση. Στο R. Nathan, & L. Hill. *Επαγγελματική Συμβουλευτική: Η συμβουλευτική προσέγγιση της επαγγελματικής επιλογής και σταδιοδρομίας.* (Δ. Σιδηροπούλου-Δημακάκου, μτφρ.). Αθήνα: Μεταίχμιο (σελ.11-30).
- Siraj-Blatchford, I. (1994). *The early years: Laying the foundations for racial Equality.* London: Trentham Books Limited.
- Σκούρα-Βαρνάβα Τ. (1990). *Θέματα γνωστικής ανάπτυξης , μάθησης και αξιολόγησης.* Αθήνα: Παπαζήσης.
- Smith, E. J. (1983). Issues in racial minorities' career behavior. In W. B. Walsh & S. H. Osipow (Eds.), *Handbook of vocational psychology* (pp. 161-221). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Σολομωνίδου, Χ. (1999). *Εκπαιδευτική Τεχνολογία. Μέσα, υλικά, διδακτική χρής και αξιοποίηση.* Αθήνα: Καστανιώτης.
- Spyrou, S. (2006). Children Constructing Ethnic Identities in Cyprus (σ. 121 – 139). In Y. Papadakis, N. Peristianis & G. Welz (Eds.) *Divided Cyprus. Modernity History and the Island in Conflict.* USA: Indiana University Press.
- Spencer, M. B., & Markstrom-Adams, C. (1990). Identity processes among racial and ethnic minority children in America. *Child development*, 61(2), 290-310.
- Stack, J. F. (1986). *The Primordial Challenge. Ethnicity in the Contemporary World.* New York: Greenwood.
- Super, D. (1983). Assessment in career guidance: Toward truly developmental counseling. *The Personnel and Guidance Journal*, 61, 555-562.
- Super, D. E. (1990). A Life-Span, Life-Space. Approach to Career Development. In D. Brown, L. Brooks et. Al. (Eds.) ,*Career Choice & Development* (2<sup>nd</sup> ed.,pp. 197-261), San Francisco: Jossey-Bass

- Susono, H., & Shimomura, T. (2006). Using mobile phones and QR codes for formative class assessment. *Current developments in technology-assisted education*, 2(2006), 1006-1010.
- Tajfel, H. (1981). Social stereotypes and social groups. In H. Tajfel, (Eds.), *Human Groups and Social Categories*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Tajfel, H., & Turner, J. C. (1979). An integrative theory of intergroup conflict. *The social psychology of intergroup relations*, 33(47), 74.
- Ταρλαντέζος, Λ. (2006). *Ιστορία των κόμικς. Εισαγωγή στα κόμικς: Ένας οδηγός της 9ης τέχνης*. Αθήνα: Αιγόκερως
- Terrell, F., Terrell, S. L., & Miller, F. (1993). Level of cultural mistrust as a function of educational and occupational expectations among Black students. *Adolescence*, 28(111), 573-578.
- Tibbetts, S.L. (1975). Sex role stereotyping in the lower grades: Part of the solution. *Journal of Vocational Behavior*, 6, 27-39.
- Tobin, K. – Tippins, D. (1993). Constructivism as a referent for teaching and learning. K. Tobin (eds.) *The practice of constructivism in science education*. p.10. Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Trautner, H.M., Helbig, N., Sahm, W.B., & Penning, S. (1989). Arbeiten aus dem Forschungsprojekt «Langsschnittliche Analyse von Entwicklungsmerkmalen der Geschlechtstypisierung im Kindesalter. Universität Munster.
- Trice, A. D., & Rush, K. (1995). Sex-stereotyping in four-year-olds' occupational aspirations. *Perceptual and Motor Skills*.
- Trifonova, A., & Ronchetti, M. (2003). Where is mobile learning going? Proceedings of World Conference on E-Learning Corporate. *Government, Healthcare & Higher & Education*, (pp.1794-1801. Chesapeake, VA: AACE.
- Troyna, B. (1992). Can you see the join?. A historical analysis of multicultural and antiracist education policies. In D. Gill, D. Mayor & M. Blair, (Eds.), *Racism and Education. Structure and Strategies*. London: Sage, 63-91.

- Turner, P.J. (1998). Βιολογικό φύλο, κοινωνικό φύλο και ταυτότητα του Εγώ (μτφρ Ε. Γαλανάκη). *Ελληνικά Γράμματα*.
- Tzampazi, F., Kyridis, A., & Christodoulou, A. (2013). ‘What Will I Be When I Grow up? Children’s Preferred Future Occupations and Their Stereotypical Views. *International Journal of Social Science Research, 1*(1), 19-38.
- UNICEF. (2014). United Nations Children’s Fund. Annual Report. At a Glance Ανακτήθηκε 25 Οκτωβρίου 2016, από [https://www.unicef.org/publications/files/UNICEF\\_Annual\\_Report\\_2014\\_Web\\_07June15.pdf](https://www.unicef.org/publications/files/UNICEF_Annual_Report_2014_Web_07June15.pdf)
- Versaci, R. (2001). How comic books can change the way our students see literature: one teacher's perspective. *English Journal, 61*-67.
- Vygotsky, L.S. (1986). *Thought and language*. Cambridge, MA: MIT Press.
- Wagner, E. (2005) Enabling Mobile Learning. *Educause Review, 40*(3), 40-53.
- Walker, C. (2010). QR Codes: Applications in education. Learn Tech Bits. Ανακτήθηκε 25 Νοεμβρίου από <http://cawa.co.uk/workshops/qr-codes-applications-in-education/>
- Ward, L. M. (2004). Wading Through the Stereotypes: Positive and Negative Associations Between Media Use and Black Adolescents' Conceptions of Self. *Developmental Psychology, 40*(2), 284.
- Watson, M., & McMahon, M. (2005). Children’s career development: A research review from a learning perspective. *Journal of Vocational Behavior, 67*(2), 119-132.
- Whitehead, J. (1989). Creating a living educational theory from questions of the kind “How do I improve my practice?”. *Cambridge Journal of Education, 19* (1), 41-52.
- Williams, B.F. (1989). A Class Anthropology and the Race to Nation Across Ethnic Terrain. *Annual Review of Anthropology, 18*, 401-444.
- Williams, N. (1995). *The Comic Book as Course Book: Why and How*. American Language Institute. New York University.

- Williams, J. E., Boswell, D. A., & Best, D.L. (1975). Evaluative- responses of preschool, children to the colors White and Black. *Child Development*, 46, 501 -508.
- Willig, C. (2015). *Ποιοτικές Μέθοδοι Έρευνας στην Ψυχολογία*. Τσέλιου, Ε. (Επιμ.). Gutenberg.
- Wilson, J. (1996). First steps in moral education. *Journal of Moral Education*, 25, 85-91.
- Wood, R. (1987). Assessment and equal opportunities. London: University of London, Institute of Education.
- Wyer, R. S. Jr., & Carlston, D. E. (1994). The cognitive representation of persons and events. In R. S. Wyer Jr., & T. K. Srull (Eds.), *Handbook of social cognition* (1, 41-98). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Yang G. (2003). Comics in Education 2003. *Online version of the final project proposal for Masters of Education degree of the author at California State University at Hayward*. Ανακτήθηκε 11 Νοεμβρίου, 2016, από [www.humblecomics.com/comicsedu/index.html](http://www.humblecomics.com/comicsedu/index.html)
- Zimmerman, B. J. (2000). Attaining self regulation: A social cognitive perspective. In M. Boekaerts, P. R., Pintrich, & M. Zeidner (Eds.), *Handbook of self-regulation* (pp.13-39). San Diego, CA: Academic Press.

## Διαδικτυακές Πηγές

### Διευθύνσεις Ιστοσελίδων Φωτογραφικού Υλικού

<http://www.alabamapioneers.com/wp-content/uploads/2015/10/Small-African-American-child-sitting-on-a-porch.-ca.-1910-1939-%E2%80%93-postcard-%E2%80%93-Albert-Datcher-collection-Q50712.jpg>

<https://archive.org/services/img/b21473717>

<http://beaconfireandsafety.com/wp-content/uploads/2011/11/Fire-Equipment-Picture1.jpg>

<http://www.boweryboyshistory.com/wp-content/uploads/2014/02/38.jpg>

<http://cliparting.com/wp-content/uploads/2016/06/World-globe-clipart.jpeg>

<http://www.earthlyissues.com/images/USASeducation.jpg>

[http://ece.umich.edu/features/black-history-month/stiff-roberts\\_adrienne2.jpg](http://ece.umich.edu/features/black-history-month/stiff-roberts_adrienne2.jpg)

<https://encrypted->

[tbn1.gstatic.com/images?q=tbn:ANd9GcQU5xCDkaaZq2T8IkhWLOFV1MGePSmN9ZJ39xqrehnwLiXCWXt4](http://tbn1.gstatic.com/images?q=tbn:ANd9GcQU5xCDkaaZq2T8IkhWLOFV1MGePSmN9ZJ39xqrehnwLiXCWXt4)

<https://ephemeralnewyork.files.wordpress.com/2013/06/1830snyc.jpg>

<http://www.firegold.com/images/art/courierIves-lifeofFireman.jpg>

[http://hsl.upstate.edu/historical/images/jpg/upstate\\_history\\_2015.0030.jpg](http://hsl.upstate.edu/historical/images/jpg/upstate_history_2015.0030.jpg)

[http://i.dailymail.co.uk/i/pix/2013/10/29/article-2478920-190DE6F200000578-773\\_312x478.jpg](http://i.dailymail.co.uk/i/pix/2013/10/29/article-2478920-190DE6F200000578-773_312x478.jpg)

[http://i.istockimg.com/file\\_thumbview\\_approve/40697166/3/stock-illustration-40697166-flat-briefcase-icon.jpg](http://i.istockimg.com/file_thumbview_approve/40697166/3/stock-illustration-40697166-flat-briefcase-icon.jpg)

<https://i.ytimg.com/vi/gpbsbXzcZuE/maxresdefault.jpg>

<http://gym-magoul.att.sch.gr/library/magula/parko2.jpg>

<https://light2015blogdotorg.files.wordpress.com/2015/10/pic1-emmynoether.jpg>

[https://mcnyblog.files.wordpress.com/2011/12/x2010\\_11\\_14289-copy-ef-firefighters.jpg](https://mcnyblog.files.wordpress.com/2011/12/x2010_11_14289-copy-ef-firefighters.jpg)

[http://static.sgv2.com/img/202275/aspect/700x500/content/2/1404161816022224-6815342584\\_c63f3edc9a.jpg](http://static.sgv2.com/img/202275/aspect/700x500/content/2/1404161816022224-6815342584_c63f3edc9a.jpg)

[https://shop.cleverpatch.com.au/images/ProductImages/large/13544\\_2.jpg](https://shop.cleverpatch.com.au/images/ProductImages/large/13544_2.jpg)

<http://us.123rf.com/450wm/art3d/art3d1502/art3d150200001/36117326-3d-small-people--career-ladder.jpg?ver=6>

<http://webstorage.public.gr/ProductImages/1139644/9789604616954-200-1139644.jpg>

[http://www.cityofvancouver.us/sites/default/files/imageattachments/fire\\_vfd/page/1201/firefighter\\_training-1.jpg](http://www.cityofvancouver.us/sites/default/files/imageattachments/fire_vfd/page/1201/firefighter_training-1.jpg)

<http://www.clickatlife.gr/fu/p/10798/632/395/0x00000000004c494c/2/bradini-eksodos-se-ksexoristes-aules-kai-taratses-tis-polis.jpg>

<https://www.dioptra.gr/Cache/Photos/ad498218cadfdebd34d27e3e25403825.png>

[http://www.freeimageslive.com/galleries/medical/pics/doctors\\_diagnostic\\_tools.jpg](http://www.freeimageslive.com/galleries/medical/pics/doctors_diagnostic_tools.jpg)

<http://www.getzcope.com/blog/wp-content/uploads/2009/12/books.jpg>

<http://images.clipartpanda.com/-1053881-Royalty-Free-3d-Clip-Art-Illustration-Of-A-3d-Orange-Person-Balancing-Puzzle-Pieces.jpg>

<https://images.megapixel.com/5200/52007474.jpg>

<http://www.medcosmos.gr/files/shops/b9d4714a9498fdb583abaf7a5f1addfb/extralarge--164.jpg>

[http://www.mothersblog.gr/media/k2/items/cache/891ec94f520c330169b1110e670531f4\\_L.jpg](http://www.mothersblog.gr/media/k2/items/cache/891ec94f520c330169b1110e670531f4_L.jpg)



[http://www.photosmadeperfect.com/1860\\_circa\\_brady\\_photo\\_hair\\_and\\_jewelry\\_.jpg](http://www.photosmadeperfect.com/1860_circa_brady_photo_hair_and_jewelry_.jpg)

<http://www.pyramida.com.gr/images/978-960-8288-737a.jpg>

<http://www.pyrsosfire.gr/photos/DSC00545.jpg>

<http://recycledrelatives.com/MyCollection/Photo45.jpg>

<https://s-media-cache-ak0.pinimg.com/236x/8d/24/5b/8d245b69342b24acc5c66326f69e4c80.jpg>

<https://s-media-cache-ak0.pinimg.com/736x/31/70/ca/3170cafdb0fc5d810aaee4d5ba4f312f.jpg>

<https://s-media-cache-ak0.pinimg.com/736x/b8/71/10/b871103c5fb7aa337e311dfcfc6acd55.jpg>

<https://s-media-cache-ak0.pinimg.com/736x/7f/44/a4/7f44a49a002cfbe460cba637a40c80a0.jpg>

<https://s-media-cache-ak0.pinimg.com/736x/16/fb/b2/16fbb2a3c55ebecb39a3eb182e3120b6.jpg>

<https://s-media-cache-ak0.pinimg.com/564x/6d/92/6b/6d926b3a421ac3aec9564a24c85d16d7.jpg>

<https://s-media-cache-ak0.pinimg.com/564x/a9/52/2b/a9522ba96b2a9c66bf48131ea861e222.jpg>

<https://s-media-cache-ak0.pinimg.com/564x/d7/a6/32/d7a6328ae085cb3045b2825f5322e026.jpg>

<https://s-media-cache-ak0.pinimg.com/564x/1a/c0/33/1ac033e2b5c6f03476039fdf3324caa5.jpg>

<http://solomonspalding.com/Lib/1926for2.gif>

<http://www.studiolum.com/wang/russian/fire/moscow-firemen-01.jpg>

<http://www.timeslive.co.za/incoming/2014/12/09/medical->

[doctor.jpg/ALTERNATES/crop\\_630x400/medical+doctor.jpg](http://www.timeslive.co.za/incoming/2014/12/09/medical-doctor.jpg/ALTERNATES/crop_630x400/medical+doctor.jpg)

<https://www.nyhistory.org/web/africanfreeschool/images/bios/large/james-mccune-smith.jpg>

<http://www.nysl.nysed.gov/mssc/firefighters/images/ff-firemen.gif>

<https://universityofglasgowlibrary.files.wordpress.com/2013/08/the-exodus-from-the-old-college-2.jpg>

[https://www.google.gr/url?sa=i&rct=j&q=&esrc=s&source=images&cd=&cad=rja&uact=8&ved=0ahUKEwj\\_kfP4torQAhXBchQKHQj\\_BzQQjRwIBw&url=http%3A%2F%2Fwww.scotcities.com%2Fwestend%2Fhillhead.htm&bvm=bv.137132246,d.bGg&psig=AFQjCNE77AZhdwRSJU3M\\_DMnluRtVLDNZw&ust=1478188314768162](https://www.google.gr/url?sa=i&rct=j&q=&esrc=s&source=images&cd=&cad=rja&uact=8&ved=0ahUKEwj_kfP4torQAhXBchQKHQj_BzQQjRwIBw&url=http%3A%2F%2Fwww.scotcities.com%2Fwestend%2Fhillhead.htm&bvm=bv.137132246,d.bGg&psig=AFQjCNE77AZhdwRSJU3M_DMnluRtVLDNZw&ust=1478188314768162)

[https://www.google.gr/url?sa=i&rct=j&q=&esrc=s&source=images&cd=&cad=rja&uact=8&ved=0ahUKEwitvv7Zo93PAhVLnRoKHUwIBYsQjRwIBw&url=https%3A%2F%2Fwww.masterfile.com%2Fstock-photo-search%2Fen%2Fwhite%2Bman%2Bholding%2Bblack%2Bbaby%2Bpictures&psig=AFQjCNG74\\_TVf1kVPZHITxDgWDe64NWLkg&ust=1476636811551593](https://www.google.gr/url?sa=i&rct=j&q=&esrc=s&source=images&cd=&cad=rja&uact=8&ved=0ahUKEwitvv7Zo93PAhVLnRoKHUwIBYsQjRwIBw&url=https%3A%2F%2Fwww.masterfile.com%2Fstock-photo-search%2Fen%2Fwhite%2Bman%2Bholding%2Bblack%2Bbaby%2Bpictures&psig=AFQjCNG74_TVf1kVPZHITxDgWDe64NWLkg&ust=1476636811551593)

[https://www.google.gr/url?sa=i&rct=j&q=&esrc=s&source=images&cd=&cad=rja&uact=8&ved=&url=http%3A%2F%2Fwww.123rf.com%2Fstock-photo%2Fafican%2Famerican%2Fwoman%2Fcrying.html&psig=AFQjCNG74\\_TVf1kVPZHITxDgWDe64NWLkg&ust=1476636811551593](https://www.google.gr/url?sa=i&rct=j&q=&esrc=s&source=images&cd=&cad=rja&uact=8&ved=&url=http%3A%2F%2Fwww.123rf.com%2Fstock-photo%2Fafican%2Famerican%2Fwoman%2Fcrying.html&psig=AFQjCNG74_TVf1kVPZHITxDgWDe64NWLkg&ust=1476636811551593)

<http://www.hudsonrivervalley.org/themes/images/broadway2.jpg>

### **Διευθύνσεις Μουσικών Αρχείων**

<https://www.youtube.com/watch?v=VbQcsS8wYEEY>

<https://www.youtube.com/watch?v=TiO7C9rjYJ4&index=25&list=RDjaDxmt9UiMY>

<https://www.youtube.com/watch?v=5OVL07Y7nbI&list=PL66DF0D185E4508ED&index=40>

<https://www.youtube.com/watch?v=70VGIBu-noM&index=23&list=RDEIWN4B4Wvxw>

<https://www.youtube.com/watch?v=E4LVDD9guis>

<https://www.youtube.com/watch?v=00YaXEhauD0>

<https://www.youtube.com/watch?v=yTqXes8I7TE>

<https://www.youtube.com/watch?v=DgL12GRHo8>

<https://www.youtube.com/watch?v=gb5oDUrqB34&list=RDk69Zv7mPNNU&index=47>

<https://www.youtube.com/watch?v=k69Zv7mPNNU&index=3&list=PLRG6XrmToWaKt0VKbKve7s9PhvP0-Rz1B>

[https://www.youtube.com/watch?v=snbx\\_G73Js](https://www.youtube.com/watch?v=snbx_G73Js)

[https://www.youtube.com/watch?v=GCMuMltE-oI&index=15&list=RDdtiyZBY8W\\_E](https://www.youtube.com/watch?v=GCMuMltE-oI&index=15&list=RDdtiyZBY8W_E)

## ΠΑΡΑΡΤΗΜΑΤΑ

### Παράρτημα Α Έντυπο Συγκατάθεσης για Συνέντευξη

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΘΕΣΣΑΛΙΑΣ

Πρόγραμμα Μεταπτυχιακών Σπουδών:

«Παιδαγωγικό Παιχνίδι και Παιδαγωγικό Υλικό στην Πρώτη Παιδική ηλικία»

Ημερομηνία:

Εγώ.....φοιτήτρια του Προγράμματος Μεταπτυχιακών Σπουδών του Τμήματος ΠΤΠΕ του Πανεπιστημίου Θεσσαλίας, με το παρόν θα επιθυμούσα να ζητήσω άδεια να καταγραφεί συνέντευξη με τη βοήθεια ηχογράφησης και απομαγνητοφώνησης για αυτό σκοπούς ερευνητικής μελέτης με θέμα: «Σχεδιασμός Παιδαγωγικού Υλικού για ζητήματα Ετερότητας και Επαγγελματικής Ταυτότητας με τίτλο: *Δικαίωμά μου, το επάγγελμά μου*».

Οι πληροφορίες των συνεντεύξεων θα χρησιμοποιηθούν αποκλειστικά για ερευνητικούς σκοπούς.

Τα στοιχεία δε θα δοθούν σε οποιοδήποτε άτομο πέραν αυτό ερευνήτριας. Όταν το παραχθέν υλικό καταστεί διαθέσιμο, μπορεί να αναγνωσθεί, να παρουσιαστεί ή να γίνει αναφορά σε αυτό και να διανεμηθεί μόνο για εκπαιδευτικούς και ακαδημαϊκούς σκοπούς.

Σας ευχαριστούμε για την υποστήριξη αυτό στη διεξαγωγή αυτό έρευνας.

Σας διαβεβαιώνουμε ότι θα τηρήσουμε την ανωνυμία αυτό και δε θα κρατήσουμε αντίγραφα αυτό συνέντευξης όπου θα αναφέρεται το όνομα των παιδιών

Γονέας/ Εκπαιδευτικός

-----

Ερευνήτρια

-----

Όνομα

-----

Όνομα

-----

## Παράρτημα Β

### Οδηγός Συνέντευξης

#### Εισαγωγικές Ερωτήσεις

Τί βλέπεις σε αυτές τις φωτογραφίες;

Ποιο επάγγελμα νομίζεις ότι κάνει ο καθένας/η καθεμία σε αυτές τις φωτογραφίες; Πώς το κατάλαβες;

#### Ερωτήσεις

Θα μπορούσε ένας λευκός άνδρας, όπως αυτός εδώ στη φωτογραφία (παράρτημα , εικ. ), να γίνει Νηπιαγωγός; Γιατί Ναι; Γιατί Όχι;

Θα μπορούσε μία λευκή γυναίκα, όπως αυτή της φωτογραφίας (παράρτημα , εικ. ), να γίνει πυροσβέστης; Γιατί Ναι; Γιατί Όχι;

Θα μπορούσε ένας μαύρος άντρας, όπως αυτός ο άνδρας στη φωτογραφία (παράρτημα , εικ. ), να γίνει γιατρός; Γιατί Ναι; Γιατί Όχι;

Θα μπορούσε μία μαύρη γυναίκα, όπως αυτή της φωτογραφίας (παράρτημα , εικ. ), να γίνει πυροσβέστης; Γιατί Ναι; Γιατί Όχι;

## Παράρτημα Γ

<b>ΨΕΥΔΩΝΥΜΟ</b>	<b>ΚΩΔΙΚΟΣ ΝΗΠΙΟΥ</b>	<b>ΗΛΙΚΙΑ</b>
ΚΑΙΤΗ	N1	6 ετών
ΕΛΕΝΗ	N2	5 ετών
ΓΕΡΑΣΙΜΟΣ	N3	5 ετών
ΒΑΓΓΕΛΗΣ	N4	5 ετών
ΒΙΚΤΩΡΑΣ	N5	6 ετών
ΙΑΚΩΒΟΣ	N6	5 ετών
ANNA	N7	6 ετών
ΜΑΡΑ	N8	5 ετών

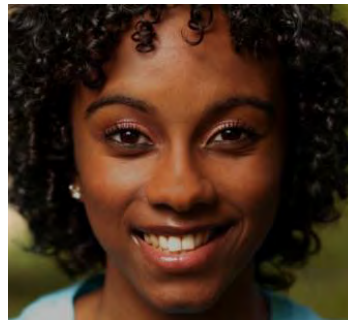
## Παράρτημα Δ

### Εποπτικό Υλικό Συνέντευξης

#### Φωτογραφίες Ανδρών και Γυναικών



Εικ. 1



Εικ. 2



Εικ. 3



Εικ. 4

## Παράρτημα Ε

### Εικόνες Επαγγελμάτων



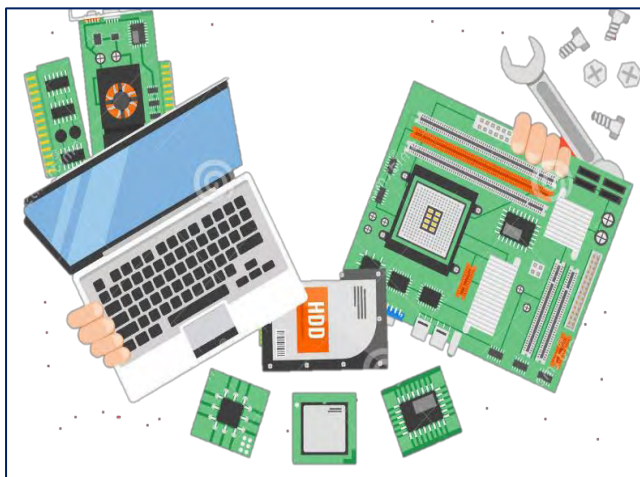
Εικ. 5 Νηπιαγωγός



Εικ. 6 Παιδίατρος



Εικ. 7 Πυροσβέστης



Εικ. 8 Μηχανικός Ηλεκτρονικών Υπολογιστών



## Παράρτημα ΣΤ

### Απόψεις παιδιών πρίν την εφαρμογή του παιδαγωγικού υλικού

Πίνακας 3

Κωδικός Νηπίου	Επάγγελμα	Χαρακτηριστικά Φύλου/Χρώματος	Δυνατότητα Επιλογής του Επαγγέλματος	Αναφορά/ Αιτιολόγηση
<b>N1</b>	Νηπιαγωγός	Λευκός Άνδρας	Ναι	<i>«Ναι, μπορεί να γίνει Νηπιαγωγός. Και οι άντρες μπορούν να κάνουν μάθημα σε μικρά παιδιά»</i>
	Πυροσβέστης	Λευκή Γυναίκα	Ναι	<i>«Μία γυναίκα μπορεί να γίνει πυροσβέστης γιατί και αυτή αμα μάθει μπορεί να σβήνει φωτιές»</i>
	Παιδίατρος	Μαύρος Άνδρας	Όχι	<i>«Δεν μπορεί να γίνει ένας μαύρος παιδίατρος γιατί οι μαύροι δεν μπορούν να δουλέψουν σε τέτοιες δύσκολες δουλειές»</i>
	Μηχανικός Ηλεκτρονικών/ Υπολογιστών	Μαύρη Γυναίκα	Όχι	<i>«Οι γυναίκες που είναι μαύρες δεν μπορούν να δουλεύουν στους υπολογιστές γιατί δεν ξέρουν να διαβάζουν»</i>

Πίνακας 4

Κωδικός Νηπίου	Επάγγελμα	Χαρακτηριστικά Φύλου/Χρώματος	Δυνατότητα Επιλογής του Επαγγέλματος	Αναφορά/ Αιτιολόγηση
<b>N2</b>	Νηπιαγωγός	Λευκός Άνδρας	Ναι	<i>«Μπορεί να κάνει και αυτή τη δουλειά ένας άντρας γιατί οι άντρες μπορούν να δουλεύουν σε όλες τις δουλειές και μπορούν να αγαπάν και τα παιδιά όπως οι γυναίκες»</i>
	Πυροσβέστης	Λευκή Γυναίκα	Όχι	<i>«Μία γυναίκα δεν μπορεί να είναι πυροσβέστης γιατί είναι πολύ μεγάλο το λάστιχο και θα κουράζεται να το κουβαλάει</i>
	Παιδίατρος	Μαύρος Άνδρας	Ναι	<i>«Ο μαύρος άντρας μπορεί να γίνει παιδίατρος..έχω δει και στην τηλεόραση»</i>
	Μηχανικός Ηλεκτρονικών/Υπολογιστών	Μαύρη Γυναίκα	Ναι	<i>«Μπορεί και μία μαύρη γυναίκα να φτιάχνει υπολογιστές που έχουν χαλάσει γιατί και οι μαύρες ξέρουν να χρησιμοποιούν υπολογιστές»</i>

Πίνακας 5

Κωδικός Νηπίου	Επάγγελμα	Χαρακτηριστικά Φύλου/Χρώματος	Δυνατότητα Επιλογής του Επαγγέλματος	Αναφορά/ Αιτιολόγηση
<b>N3</b>	Νηπιαγωγός	Λευκός Άνδρας	Όχι	«Δεν γίνεται ένας άνδρας να γίνει Νηπιαγωγός γιατί οι άντρες δε θέλουν να είναι συνέχεια με τα μικρά παιδιά»
	Πυροσβέστης	Λευκή Γυναίκα	Όχι	«Η γυναίκα δεν μπορεί να γίνει πυροσβέστης γιατί οι γυναίκες φοβούνται να ανεβαίνουν σε ψηλές σκάλες γιατί φοβούνται μη πέσουν αλλά οι άντρες δεν φοβούνται καθόλου»
	Παιδιάτρος	Μαύρος Άνδρας	Όχι	«Ο μαύρος δεν μπορεί να γίνει γιατρός γιατί έχει μαύρο χρώμα και τα παιδιά θα φοβούνται να πάνε στο γιατρείο του»
	Μηχανικός Ηλεκτρονικών/Υπολογιστών	Μαύρη Γυναίκα	Όχι	«Μία μαύρη δεν γίνεται να φτιάχνει υπολογιστές γιατί οι μαύρες δεν πηγαίνουν σχολείο και δεν ξέρουν να διαβάζουν»

Πίνακας 6

Κωδικός Νηπίου	Επάγγελμα	Χαρακτηριστικά Φύλου/Χρώματος	Δυνατότητα Επιλογής του Επαγγέλματος	Αναφορά/ Αιτιολόγηση
<b>N4</b>	Νηπιαγωγός	Λευκός Άνδρας	Όχι	<i>«Ένας άντρας δεν γίνεται να γίνει Νηπιαγωγός γιατί αυτή η δουλειά είναι μόνο για γυναίκες που τους αρέσει να παίζουν με μικρά παιδιά»</i>
	Πυροσβέστης	Λευκή Γυναίκα	Όχι	<i>«Ξέρεις γιατί δεν μπορεί να γίνει πυροσβέστης μία γυναίκα; Γιατί οι γυναίκες δεν είναι δυνατές και δεν μπορούν να κουβαλάν αυτά τα μεγάλα λάστιχα που σβήνουν τις φωτιές»</i>
	Παιδίατρος	Μαύρος Άνδρας	Όχι	<i>«Δεν μπορεί ένας μαύρος να γίνει παιδίατρος γιατί είναι μαύρος και οι μαύροι είναι μόνο για να πουλάνε πράγματα στους δρόμους»</i>
	Μηχανικός Ηλεκτρονικών/ Υπολογιστών	Μαύρη Γυναίκα	Όχι	<i>«Δεν μπορεί μία μαύρη να φτιάχνει υπολογιστές γιατί οι μαύρες δεν ξέρουν να διαβάζουν και τότε πως θα ξέρουν να φτιάχνουν έναν υπολογιστή»</i>

Πίνακας 7

Κωδικός Νηπίου	Επάγγελμα	Χαρακτηριστικά Φύλου/Χρώματος	Δυνατότητα Επιλογής του Επαγγέλματος	Αναφορά/ Αιτιολόγηση
<b>N5</b>	Νηπιαγωγός	Λευκός Άνδρας	Ναι	<i>«Εγώ νομίζω οτι μπορεί να γίνει. Και οι άνδρες ασχολούνται με μικρα παιδιά, όπως οι μπαμπάδες»</i>
	Πυροσβέστης	Λευκή Γυναίκα	Ναι	<i>«Και η γυναίκα μπορεί να γίνει πυροσβέστης γιατί αμα κάνει γυμναστική θα μπορεί να είναι και αυτη γρήγορη για να σβήνει τις φωτιές»</i>
	Παιδιάτρος	Μαύρος Άνδρας	Όχι	<i>«Εγώ νομίζω οτι ο μαύρος δεν μπορεί να γίνει παιδίατρος γιατί είναι μαύρος και το μαύρο χρώμα δεν αρέσει στα παιδιά...είναι τέτοιο που τους τρομάζει και για αυτό θα φοβούνται να τους εξετάσει»</i>
	Μηχανικός Ηλεκτρονικών/Υπολογιστών	Μαύρη Γυναίκα	Ναι	<i>«Ναι, εγώ νομίζω οτι μπορεί μία μαύρη να φτιάχνει υπολογιστές και δεν πειράζει που είναι μαύρη γιατί και οι μαύρες μπορούν να κάνουν τη δουλειά που θέλουν»</i>

Πίνακας 8

Κωδικός Νηπίου	Επάγγελμα	Χαρακτηριστικά Φύλου/Χρώματος	Δυνατότητα Επιλογής του Επαγγέλματος	Αναφορά/ Αιτιολόγηση
<b>N6</b>	Νηπιαγωγός	Λευκός Άνδρας	Όχι	<i>«Όχι ένας άντρας δεν γίνεται να γίνει Νηπιαγωγός γιατί οι άντρες δεν κάνουν δουλειές που είναι με μικρά παιδιά. Αυτές είναι μόνο για γυναίκες»</i>
	Πυροσβέστης	Λευκή Γυναίκα	Όχι	<i>«Πυροσβέστης γίνεται μόνο άντρας γιατί μόνο οι άντρες έχουν δύναμη»</i>
	Παιδίατρος	Μαύρος Άνδρας	Όχι	<i>«Όχι. Ένας μαύρος δεν μπορεί να γίνει παιδίατρος γιατί είναι μαύρος και οι μαύροι δεν τα πάνε καλά στο σχολείο και για αυτό μόνο πουλάνε πράγματα στην παραλία»</i>
	Μηχανικός Ηλεκτρονικών/ Υπολογιστών	Μαύρη Γυναίκα	Όχι	<i>«Όχι δεν μπορεί να κάνει μία μαύρη αυτή τη δουλειά γιατί είναι δύσκολη και οι μαύρες είναι πιο πολύ για να καθαρίζουν σπίτια»</i>

Πίνακας 9

Κωδικός Νηπίου	Επάγγελμα	Χαρακτηριστικά Φύλου/Χρώματος	Δυνατότητα Επιλογής του Επαγγέλματος	Αναφορά/ Αιτιολόγηση
<b>N7</b>	Νηπιαγωγός	Λευκός Άνδρας	Όχι	<i>«Οι άντρες δεν μπορούν να γίνουν Νηπιαγωγοί γιατί βαριούνται να είναι συνέχεια με τα μικρά παιδιά»</i>
	Πυροσβέστης	Λευκή Γυναίκα	Όχι	<i>«Δεν μπορεί μία γυναίκα να είναι πυροσβέστης γιατί θα φοβάται μόλις βλέπει μεγάλες φωτιές»</i>
	Παιδίατρος	Μαύρος Άνδρας	Όχι	<i>«Δεν μπορεί να γίνει γιατί είναι μαύρος. Οι μαύροι δεν γίνονται γιατροί γιατί είναι πολύ μαύρα τα μάτια τους και δεν θα βλέπουν να εξετάζουν και τα παιδιά θα φοβούνται»</i>
	Μηχανικός Ηλεκτρονικών/Υπολογιστών	Μαύρη Γυναίκα	Όχι	<i>«Μία μαύρη γυναίκα δεν μπορεί να γίνει μηχανικός στους Υπολογιστές και να τους φτιάχνει γιατί οι μαύρες δεν ξέρουν να κάνουν τόσο δύσκολα μόνο να είναι καλές στο τρέξιμο μπορούν»</i>

Πίνακας 10

Κωδικός Νηπίου	Επάγγελμα	Χαρακτηριστικά Φύλου/Χρώματος	Δυνατότητα Επιλογής του Επαγγέλματος	Αναφορά/ Αιτιολόγηση
<b>N8</b>	Νηπιαγωγός	Λευκός Άνδρας	Όχι	<i>«Όχι δεν γίνεται ένας άντρας να κάνει αυτή τη δουλειά γιατί οι άντρες δεν τα πάνε καλά με τα μικρά παιδιά όπως οι γυναίκες»</i>
	Πυροσβέστης	Λευκή Γυναίκα	Όχι	<i>«Μία γυναίκα δεν μπορεί να γίνει πυροσβέστης γιατί δεν είναι τόσο δυνατή όπως οι άντρες»</i>
	Παιδίατρος	Μαύρος Άνδρας	Όχι	<i>«Οι μαύροι δεν μπορούν να γίνουν παιδίατροι γιατί πρέπει να διαβάζουν πολλά βιβλία και οι μαύροι δεν ξέρουν να διαβάζουν»</i>
	Μηχανικός Ηλεκτρονικών/ Υπολογιστών	Μαύρη Γυναίκα	Όχι	<i>«Δεν μπορεί μία γυναίκα που είναι μαύρη να ξέρει για τους υπολογιστές. Οι μαύρες ξέρουν μόνο να χορεύουν»</i>



## Παράρτημα Ζ

### Απόψεις παιδιών μετά την εφαρμογή του παιδαγωγικού υλικού

Πίνακας 11

Κωδικός Νηπίου	Επάγγελμα	Χαρακτηριστικά Φύλου/Χρώματος	Δυνατότητα Επιλογής του Επαγγέλματος	Αναφορά/ Αιτιολόγηση
<b>N1</b>	Νηπιαγωγός	Λευκός Άνδρας	Ναι	<i>«Ναι, μπορεί ένας άνδρας να γίνει γιατί και ο Νηπιαγωγός δουλειά είναι και όλες οι δουλειές είναι για όλους»</i>
	Πυροσβέστης	Λευκή Γυναίκα	Ναι	<i>«Μία γυναίκα μπορεί να γίνει πυροσβέστης γιατί και αυτή έχει δικαίωμα να κάνει όποιο επάγγελμα της αρέσει»</i>
	Παιδίατρος	Μαύρος Άνδρας	Ναι	<i>«Ναι, και ένας μαύρος άντρας μπορεί να γίνει παιδίατρος. Δεν πειράζει το χρώμα του. Μόνο να του αρέσει αυτή η δουλειά και να διαβάσει για να την κάνει σωστά»</i>
	Μηχανικός Ηλεκτρονικών/Υπολογιστών	Μαύρη Γυναίκα	Ναι	<i>«Και μία μαύρη μπορεί να κάνει μία δύσκολη δουλειά γιατί το χρώμα δεν έχει σημασία»</i>

Πίνακας 12

Κωδικός Νηπίου	Επάγγελμα	Χαρακτηριστικά Φύλου/Χρώματος	Δυνατότητα Επιλογής του Επαγγέλματος	Αναφορά/ Αιτιολόγηση
<b>N2</b>	Νηπιαγωγός	Λευκός Άνδρας	Ναι	<i>«Ναι μπορεί και ένας άντρας να γίνει Νηπιαγωγός γιατί όλοι μπορούν και αγόρια και κορίτσια να κάνουν οτι δουλειά θέλουν»</i>
	Πυροσβέστης	Λευκή Γυναίκα	Ναι	<i>«Και η γυναίκα μπορεί να γίνει Πυροσβέστης αμα της αρέσει αυτή η δουλειά και προσπαθήσει, όπως έκανε και αυτή στο βίντεο που παίξαμε»</i>  <i>«Και ένας μαύρος μπορεί να γίνει παιδίατρος, δεν πειράζει το χρώμα του μόνο να διαβάσει πολλά βιβλία για γιατρούς πρέπει»</i>
	Παιδίατρος	Μαύρος Άνδρας	Ναι	<i>«Μία μαύρη μπορεί να γίνει οτι θέλει και μπορεί μόνο αμα μπορεί να κάνει όλα αυτά που πρέπει για αυτή τη δουλειά»</i>
	Μηχανικός Ηλεκτρονικών/ Υπολογιστών	Μαύρη Γυναίκα	Ναι	

Πίνακας 13

Κωδικός Νηπίου	Επάγγελμα	Χαρακτηριστικά Φύλου/Χρώματος	Δυνατότητα Επιλογής του Επαγγέλματος	Αναφορά/ Αιτιολόγηση
<b>N3</b>	Νηπιαγωγός	Λευκός Άνδρας	Όχι	<i>«Όχι δεν μπορεί ένας άντρας να γίνει Νηπιαγωγός γιατί οι άντρες δεν μπορούν να κάνουν μάθημα σε μικρά παιδιά γιατί... γιατί δεν τους αρέσει να είναι συνέχεια με μικρά παιδιά»</i>
	Πυροσβέστης	Λευκή Γυναίκα	Όχι	<i>«Η γυναίκα δεν μπορεί να είναι πυροσβέστης γιατί θα φοβάται πιο πολύ τη φωτιά απο έναν άντρα»</i>
	Παιδίατρος	Μαύρος Άνδρας	Όχι	<i>«Δεν μπορεί ένας μαύρος άντρας να είναι παιδίατρος γιατί έχει μαύρο χρώμα που το φοβούνται τα παιδιά. Μόνο αμα αλλάξει χρώμα μπορεί να μπορεί να γίνει»</i>
	Μηχανικός Ηλεκτρονικών/ Υπολογιστών	Μαύρη Γυναίκα	Όχι	<i>«Όχι δεν μπορεί γιατί οι μαύρες δεν δουλεύουν. Κάθονται μόνο μέσα στο σπίτι»</i>

Πίνακας 14

Κωδικός Νηπίου	Επάγγελμα	Χαρακτηριστικά Φύλου/Χρώματος	Δυνατότητα Επιλογής του Επαγγέλματος	Αναφορά/ Αιτιολόγηση
<b>N4</b>	Νηπιαγωγός	Λευκός Άνδρας	Όχι	<i>«Οι άντρες δεν μπορούν να γίνουν Νηπιαγωγοί για πολύ ώρα... Μόνο για λίγο μπορούν να ασχολούνται με μικρά παιδιά»</i>
	Πυροσβέστης	Λευκή Γυναίκα	Όχι	<i>«Μία γυναίκα δεν μπορεί να γίνει Πυροσβέστης γιατί και άμα έχει δύναμη πάλι θα φοβάται τις φωτιές. Δε θα μπορεί να πάει να τις σβήσει και για αυτό δεν γίνεται να είναι Πυροσβέστης»</i>
	Παιδίατρος	Μαύρος Άνδρας	Όχι	<i>«Όχι, δεν μπορεί ένας μαύρος να γίνει παιδίατρος γιατί τα παιδιά θα φοβούνται και γιατί οι μαύροι δεν μπορούν να κάνουν και πολλά πράγματα»</i>
	Μηχανικός Ηλεκτρονικών/ Υπολογιστών	Μαύρη Γυναίκα	Όχι	<i>«Δεν μπορούν οι μαύρες να δουλέψουν γιατί δεν έχουν τις γνώσεις γιατί δεν πάνε σχολείο και δεν ξέρουν να διαβάζουν τίποτα»</i>

Πίνακας 15

Κωδικός Νηπίου	Επάγγελμα	Χαρακτηριστικά Φύλου/Χρώματος	Δυνατότητα Επιλογής του Επαγγέλματος	Αναφορά/ Αιτιολόγηση
<b>N5</b>	Νηπιαγωγός	Λευκός Άνδρας	Ναι	«Μπορεί και ένας άντρας να είναι Νηπιαγωγός γιατί όλες οι δουλειές είναι για όλους»
	Πυροσβέστης	Λευκή Γυναίκα	Ναι	«Και μία γυναίκα μπορεί να γίνει Πυροσβέστης γιατί και σε αυτή μπορεί να αρέσει και...και να μπορεί να το κάνει καλά όπως και οχτώ άντρες σαν το βίντεο»
	Παιδίατρος	Μαύρος Άνδρας	Ναι	«Τελικά μπορεί και ένας μαύρος να κάνει τέτοιες δουλειές. Δεν πειράζει το χρώμα γιατί χρειάζεται μόνο να έχει στοιχεία, που είναι για τις γνώσεις και να προσπαθεί για να είναι καλός στη δουλειά του»
	Μηχανικός Ηλεκτρονικών/Υπολογιστών	Μαύρη Γυναίκα	Ναι	«Ναι μπορεί μία μαύρη να γίνει μηχανικός και να φτιάχνει υπολογιστές και... δεν πειράζει που είναι μαύρη αμα ξέρει να δουλεύει σωστά τα εργαλεία για τους υπολογιστές»

Πίνακας 16

Κωδικός Νηπίου	Επάγγελμα	Χαρακτηριστικά Φύλου/Χρώματος	Δυνατότητα Επιλογής του Επαγγέλματος	Αναφορά/ Αιτιολόγηση
N6	Νηπιαγωγός	Λευκός Άνδρας	Όχι	«Όχι δεν μπορεί γιατί μερικές δουλειές που είναι με παιδιά που είναι μικρά είναι για γυναίκες γιατί ξέρουν πιο πολύ απο τους άντρες για τα μικρά παιδιά»  «Ναι μπορεί να γίνει πυροσβέστης. Γιατί μπορεί να μάθει απο τα βιβλία τις γνώσεις για να σβήνει φωτιές»
	Πυροσβέστης	Λευκή Γυναίκα	Ναι	«Ναι μπορεί ένας μαύρος να γίνει Παιδίατρος γιατί αμα προσπαθήσει και μπορεί να κάνει όλα αυτά που χρειάζονται τότε τα παιδιά δε θα φοβούνται γιατί θα τους εξετάζει σωστά»
	Παιδίατρος	Μαύρος Άνδρας	Ναι	«Μπορεί μία μαύρη να φτιάχνει Υπολογιστές και να μη καθαρίζει μόνο τα σπίτια, γιατί το χρώμα δεν έχει σημασία»
	Μηχανικός Ηλεκτρονικών/ Υπολογιστών	Μαύρη Γυναίκα	Ναι	

Πίνακας 17

Κωδικός Νηπίου	Επάγγελμα	Χαρακτηριστικά Φύλου/Χρώματος	Δυνατότητα Επιλογής του Επαγγέλματος	Αναφορά/ Αιτιολόγηση
<b>N7</b>	Νηπιαγωγός	Λευκός Άνδρας	Ναι	<i>«Ναι. Μπορεί να γίνει αμα αγαπάει τα μικρά παιδιά και μπορεί να τους μαθαίνει νέα πράγματα»</i>
	Πυροσβέστης	Λευκή Γυναίκα	Όχι	<i>«Δεν γίνεται μία γυναίκα να γίνει Πυροσβέστης γιατί και τις γνώσεις να έχει θα φοβάται τις φωτιές πιο πολύ απο τους άντρες»</i>
	Παιδίατρος	Μαύρος Άνδρας	Ναι	<i>«Ναι μπορεί ένας μαύρος να γίνει παιδίατρος...και δεν πειράζει που είναι μαύρος. Πρέπει μόνο να είναι καλός στη δουλειά του και να έχει τα στοιχεία για να μπορεί... για να κάνει όλα αυτά που πρέπει»</i>
	Μηχανικός Ηλεκτρονικών/Υπολογιστών	Μαύρη Γυναίκα	Όχι	<i>«Δεν μπορεί μία μαύρη να γίνει μηχανικός γιατί δεν μπορεί να έχει τις γνώσεις που χρειάζεται γιατί δεν θα ξέρει να διαβάσει γιατί οι μαύρες δεν πηγαίνουν στο σχολείο»</i>

Πίνακας 18

Κωδικός Νηπίου	Επάγγελμα	Χαρακτηριστικά Φύλου/Χρώματος	Δυνατότητα Επιλογής του Επαγγέλματος	Αναφορά/ Αιτιολόγηση
<b>N8</b>	Νηπιαγωγός	Λευκός Άνδρας	Όχι	<i>«Δεν γίνεται να κάνει ένας άντρας αυτή τη δουλειά γιατί είναι με μικρά παιδιά και με τα μικρά παιδιά τα πάνε πιο καλά οι γυναίκες»</i>
	Πυροσβέστης	Λευκή Γυναίκα	Ναι	<i>« Ναι, μπορεί και μία γυναίκα να κάνει τη δουλειά του Πυροσβέστη γιατί δεν πρέπει να έχει μόνο δύναμη αλλά και γνώσεις και προσπάθεια και αυτά μπορεί να τα κάνει και μία γυναίκα»</i>
	Παιδιάτρος	Μαύρος Άνδρας	Ναι	<i>«Μπορεί ένας μαύρος να γίνει Παιδιάτρος γιατί δεν έχει σημασία το χρώμα αλλά άλλα πράγματα...γνώσεις και να ξέρει πως να χρησιμοποιεί τα εργαλεία της δουλειάς του»</i>
	Μηχανικός Ηλεκτρονικών/Υπολογιστών	Μαύρη Γυναίκα	Ναι	<i>«Και μία μαύρη μπορεί να κάνει όποιο επάγγελμα θέλει κι ας είναι μαύρη. Δεν πειράζει το χρώμα...πρέπει να προσπαθήσει και να...να μάθει απο τα βιβλία πως να φτιάχνει υπολογιστές όταν χαλάνε»</i>



## Παράρτημα Η

### Γράφημα Κατηγοριών



## Παράρτημα Θ

### Ημερολόγιο Ερευνήτριας/Εκπαιδευτικού

#### Ημέρα Εφαρμογής

##### Προβληματισμοί Ερευνήτριας πριν την εφαρμογή του παιδαγωγικού υλικού

*Η εφαρμογή του υλικού θα πραγματοποιηθεί κατά τη διάρκεια του ολοήμερου ωραρίου του νηπιαγωγείου στο οποίο πραγματοποιήθηκε η έρευνα. Οι αρχικοί προβληματισμοί εστιάζουν στο κατά πόσο το αποτέλεσμα της εφαρμογής του υλικού θα επηρεαστεί από το γεγονός ότι αυτή (η εφαρμογή) θα πραγματοποιηθεί σε μία αίθουσα (στην αίθουσα της διπλανής τάξης) με την οποία τα παιδιά που συμμετείχαν στην έρευνα δεν είναι εξοικειωμένα. Θα παραμείνουν ανεπηρέαστα ή θα τους αποσπάσει την προσοχή η διαρρύθμιση του χώρου;*

*Σχετικά με το καθ'αυτό υλικό οι προβληματισμοί μου έγκειται στο κατά πόσο θα επιτευχθούν οι στόχοι του υλικού. Δηλαδή, θα προωθήσει την αυτενέργεια, την ενεργή συμμετοχή των παιδιών καθώς και την συνεργασία στα πλαίσια της ομάδας; Θα παρακινήσει στο μέγιστο δυνατό την ελεύθερη έκφραση των παιδιών και τη μεταξύ τους ανταλλαγή βιωμάτων;*

*Παράλληλα, αναφορικά με το δικό μου ρόλο τόσο ως ερευνήτριας όσο και ως εκπαιδευτικού οι ανησυχίες μου εστιάζουν στην ανταπόκριση στις προσδοκίες του ρόλου μου. Θα κατορθώσω να ενθαρρύνω στο μέγιστο βαθμό που μπορώ την ομαδοσυνεργατικότητα; Θα διατυπώσω τις κατάλληλες ερωτήσεις ώστε να αναπτύξω την κριτική σκεψη των παιδιών ώστε να είναι σε θέση να αντιληφθούν τις στερεοτυπικές απόψεις που διατυπώνονται; Θα παρακινήσω τα παιδιά να συζητούν με τα μέλη της ομάδας τους και να προτείνουν λύσεις;*

##### Αξιολόγηση Εφαρμογής Παιδαγωγικού Υλικού

*Το παιδαγωγικό υλικό στο σύνολό του φάνηκε να πετυχαίνει τους στόχους του. Ειδικότερα, οι ιστορίες του κόμικ: «Εγώ γιατί να μην μπορώ να κάνω το επάγγελμα που αγαπώ;» πέτυχαν σε ικανοποιητικό τους στόχους του συγκεκριμένου υλικού καθώς τα παιδιά φάνηκε να αναπτύσσουν συναισθήματα ενσυναίσθησης προς τον ήρωα (Γ: «Κι εγώ θα στεναχωριόμουν σαν τον Ίαν αν μου έλεγαν ότι δεν μπορώ να κάνω αυτό που μου αρέσει»). Επιπλέον, κατά την ανάγνωση των ιστοριών διαπίστωση ότι τα παιδιά αντιλαμβάνονταν σε μεγάλο βαθμό τις στερεοτυπικές απόψεις που διατύπωναν οι ήρωες των ιστοριών (Α: «Δίκιο έχει ο Μάρκος, ούτε αστυνόμισσες υπάρχουν»). Ιδιαίτερη εντύπωση μου έκανε το γεγονός πως κατά τη διάρκεια της ανάγνωσης του κόμικ τα παιδιά ανέπτυξαν συζήτηση όπου εξέφρασαν τον προβληματισμό τους σχετικά με το τι προβλήματα μπορεί να αντιμετωπίσει ο ήρωας από τη συμπεριφορά των φίλων του:*

*M: «Είδες τι έκαναν τώρα στον Ίαν οι φίλοι του με αυτά που του είπαν;»*

*Γ: «Ναι και ο Ίαν τώρα θα σταματήσει να θέλει να γίνει παιδίατρος γιατί τον κοροΐδευαν που είναι μαύρος»*

*Όσον αφορά το παιχνίδι «Ψάξε, βρες το μυστικό που κρύβεται στον κωδικό» ανταποκρίθηκε σε ικανοποιητικό βαθμό στους στόχους του ως υλικό που βασίζεται στην εποικοδομητική προσέγγιση καθώς επέτρεπε την ενεργή συμμετοχή (Γ: «Τρέξτε να πάμε στη γωνιά με τα τουβλάκια. Πρέπει να βοηθήσουμε την Άννα») και τη συνεργασία των παιδιών (M: «Εγώ θα ρίχνω το ζάρι και εσύ θα κρατάς το tablet και μόλις ακούμε τις μας λέει θα βρίσκουμε μαζί το σωστό») στα πλαίσια της ομάδας και παράλληλα συμβάδιζε με τα ενδιαφέροντά τους (B: «Τέλεια! Πρώτη φορά θα παίζουμε παιχνίδι με ζάρι και tablet»)*

*(I: «Μου αρέσει που ψάχνουμε μέσα στην τάξη και βλέπουμε τόσα βίντεο»)*

*Παράλληλα, τους έδινε τη δυνατότητα να αναπτύξουν συναισθήματα ενσυναίσθησης υποδύομενα ρόλους στα πλαίσια των δοκιμασιών του παιχνιδιού (A: «Εγώ αν με κοροΐδευαν όπως τον James και δεν με άφηναν να γίνω γιατρός δεν θα τους άκουγα και θα έκανα αυτό που μου άρεσε. Και μετά αμα δεν τους άρεσε πάλι που θα ήμουν γιατρός μπορεί να μην τους ζαναέκανα φίλους μου»).*

*Επίσης, το παιχνίδι φάνηκε να καλύπτει ένα μεγάλο μέρος των χαρακτηριστικών που πρέπει να πληροί ο σχεδιασμός ενός παιχνιδιού όσο και των στοιχείων που αφορούν την ευκολία «παιξίματος». Για παράδειγμα διαπίστωσα οτι το στοιχείο της Ελκυστικής Εμφάνισης αύξανε τα κίνητρα των παιδιών για συμμετοχή ενώ το περιεχόμενο των βίντεο δημιουργούσε στα παιδιά συναισθήματα ενσυναίσθησης (I: «Εγώ αμα ήμουνα όπως η Marinna θα στεναχωριόμουν κι εγώ που θα με κοροΐδευαν οι φίλοι μου γιατί οι φίλοι δεν πρέπει να κοροΐδεύουν»), (A: «Και εγώ θα προσπαθούσα πολύ πολύ για να τα καταφέρω για να τους δείξω τι καλά που τα κάνουν και τα κορίτσια». Ακόμη, εντοπίσθηκε οτι το υλικό υποστηρίζει το στοιχείο των Δεξιοτήτων και της Κοινωνικοποίησης αφού η εξέλιξη του παιχνιδιού βασίζεται στη συνεργασία των παιδιών.*

*Ωστόσο, υπήρξαν και ορισμένα σημεία του υλικού που παρουσίασαν ελλείψεις. Ειδικότερα, διαπίστωσα οτι σχετικά με το στοιχείο της Προσπάθειας οι στόχοι δεν ήταν τόσο κατανοητοί απο την αρχή και τα παιδιά χρειάστηκαν περισσότερο χρόνο για να επεξεργαστούν τα στοιχεία σε σχέση με τα υπόλοιπα (στοιχεία) του παιχνιδιού (Γ: «Κυρία μας ζαναλες τι ψάχνουμε εδώ γιατί νόμιζα οτι θα βλέπαμε μόνο το βίντεο»). Ένα ακόμη μέρος του υλικού που διαπίστωσα σε κάποια σημεία να υστερεί είναι το στοιχείο της Συγκέντρωσης καθώς τα παιδιά ήταν συνεπαρμένα απο τη ροή εξέλιξης του παιχνιδιού με αποτέλεσμα σε μερικές φάσεις να βιάζονται να δώσουν την απάντηση λόγω της αγωνίας να μεταβούν στο επόμενο επίπεδο του παιχνιδιού.*

*Όσον αφορά την δική μου εμπλοκή εκτιμώ οτι ανταπεξήλθα σε ικανοποιητικό βαθμό στις απαιτήσεις του ρόλου μου τόσο ως ερευνήτρια όσο και ως εκπαιδευτικού. Διότι, προσπάθησα ο ρόλος μου να είναι διευκολυντικός και υποστηρικτικός παρακινώντας τα παιδιά να συζητούν στα πλαίσια της ομάδας τους*

και ενθαρρύνοντας την ανάπτυξη πρωτοβουλιών και τη λήψη αποφάσεων ώστε να ανταπεξέλθουν στις δοκιμασίες του παιχνιδιού. Ωστόσο, ένα από τα αδύναμα σημεία μου στο ρόλο μου ως εκπαιδευτικός ήταν το προσωπικό μου άγχος για την ολοκλήρωση του παιχνιδιού με αποτέλεσμα σε ορισμένα σημεία να περιορίσω το χρόνο εμπλοκής των παιδιών. Στις αδυναμίες μου συγκαταλέγω την έλλειψη εμπειρίας στην υλοποίηση μίας έρευνας δράσης καθώς και το γεγονός ότι η έρευνα δράσης πραγματοποιήθηκε σε παιδιά με τα οποία δεν υπήρχε εξοικείωση η οποία (η εξοικείωση) ήταν απαραίτητη για την ομαλότερη διεξαγωγή του παιχνιδιού.

Στα πλαίσια λοιπόν του αναστοχασμού της εμπειρίας μου από την εφαρμογή του παιδαγωγικού υλικού διαπίστωσα την ύπαρξη ορισμένων σημείων που επιδέχονται βελτίωση. Οι αλλαγές επικεντρώνονται κυρίως στο παιχνίδι με τους κώδικες QR όπου διαπίστωσα ότι θα έπρεπε σε κάθε ήρωα να αντιστοιχούν περισσότερες κάρτες με κωδικές QR ούτως ώστε να αποφεύγεται η επανάληψη του περιεχομένου των κωδικών. Επίσης, εκτιμώ ότι θα διευκόλυνε περισσότερο τη ροή του παιχνιδιού εάν μειωνόταν μερικώς η χρονική διάρκεια των βίντεο.

Τέλος, εάν υπήρχε η δυνατότητα επανάληψης της διαδικασίας εφαρμογής του υλικού θα προσπαθούσα να βελτιώσω και τις δικές μου αδυναμίες που προέκυψαν κατά τη διεξαγωγή του παιχνιδιού. Ειδικότερα, θα προσπαθούσα να υποβάλλω μεγαλύτερο αριθμό ερωτήσεων ούτως ώστε να εμπλέξω τα παιδιά σε μεγαλύτερου εύρους συζητήσεις αναπτύσσοντας περισσότερο την κριτική τους σκέψη. Ακόμη, θα επιδίωκα να παρέχω στα παιδιά ικανοποιητικό χρόνο ώστε να σκεφτούν την απάντηση, ενώ θα προσπαθούσα να αξιολογήσω τις απαντήσεις τους στη διαδικασία του παιχνιδιού καθώς και να τις εντάξω στη ροή των δραστηριοτήτων.

## Παράρτημα Ι

### Ημερολόγιο Κριτικού Φίλου

*Η εκπαιδευτικός-ερευνήτρια θεωρώ ότι ανταποκρίθηκε με επιτυχία στις απαιτήσεις του ρόλου της. Σχετικά με το πρώτο μέρος του υλικού, δηλαδή τις ιστορίες κομικ η εκπαιδευτικός ερευνήτρια εκτιμώ ότι ανταποκρίθηκε στο ρόλο της καθώς έδινε τη δυνατότητα στα παιδιά να εκφράσουν την άποψη τους, να διατυπώσουν τις όποιες απορίες είχαν, να συζητήσουν τις αντιδράσεις και τη συμπεριφορά των πρωταγωνιστών προτείνοντας τις δικές τους εκδοχές. Αναφορικά με το πως ανταποκρίθηκαν τα παιδιά κατά την διαδικασία ανάγνωσης του κόμικ, φάνηκε να αντιλαμβάνονται το περιεχόμενο και το νόημα των ιστοριών καθώς και το χιούμορ διασκεδάζοντας με τις ατάκες τις οποίες επαναλάμβαναν και κατά τη διάρκεια του παιχνιδιού. Όσον αφορά το ρόλο της εκπαιδευτικού-ερευνήτριας κατά την διεξαγωγή του παιχνιδιού εκτιμώ ότι ανταποκρίθηκε σε πολύ ικανοποιητικό βαθμό καθώς ήταν υποστηρικτική σε όλη τη διάρκεια, υπέβαλε στα παιδιά ερωτήσεις ώστε να θέσει τους ανάλογους προβληματισμούς προωθώντας την ανάπτυξη κριτικής σκέψης. Ωστόσο, σε ορισμένα σημεία ήταν έκδηλη η αγωνία της να προλάβει να ολοκληρώσει το παιχνίδι με αποτέλεσμα σε ορισμένα σημεία να περιορίζει το χρόνο εμπλοκής των παιδιών. Αναφορικά με το τρόπο ανταπόκρισης των παιδιών στο παιχνίδι παρατήρησα ότι τα παιδιά συμμετείχαν πολύ ενεργά και έδειχναν να διασκεδάζουν κατά τη διεξαγωγή. Επίσης, το γεγονός ότι το παιχνίδι διεξάγονταν μέσω της χρήσης tablet το έκανε πιο ελκυστικό στα παιδιά και αυτό φάνηκε και από την ανυπομονησία των παιδιών της κάθε ομάδας όταν περίμεναν να έρθει και πάλι η σειρά τους. Σχετικά με τα αδύναμα σημεία του παιχνιδιού αυτά αφορούσαν τη διάρκεια των βίντεο καθώς διαπίστωσα ότι λίγο πριν ολοκληρωθούν φάνηκε να μειώνεται το ενδιαφέρον των παιδιών.*

Ιστορίες Κόμικς



Εικ. 9 Ίαν → Παιδίατρος



Εικ.10 Άννα → Πυροσβέστης



Εικ.11 Τζούμπα → Μηχανικός Υπολογιστών



Εικ.12 Γιάννης → Νηπιαγωγός

## Παράρτημα Κ

### Ιστορίες Κόμικς

ΣΕ ΜΙΑ ΑΙΘΟΥΣΑ  
ΝΗΠΙΑΓΩΓΕΙΟΥ

Εικ.13



Εικ.14



Εικ.15

## Παράρτημα Λ

### Περιεχόμενα Παιχνιδιού «Ψάξε βρες το μυστικό που κρύβεται στον κωδικό»



Εικ. 16



Εικ. 17



## Παράρτημα Δ



Εικ. 18



Εικ. 19

## Παρόρτημα Α1



Γεια σας παιδιά! Είμαι ο Ίαν!  
Είμαι 5 χρονών. Οι γονείς μου κατάγονται  
απο την Νέα Ορλεάνη της Αμερικής  
και ήρθαν στην Ελλάδα μόλις γεννήθηκα.  
Μένω στα Γιάννενα και πηγαίνω  
στο 2<sup>ο</sup> Νηπιαγωγείο  
Μου αρέσει να μαθαίνω για το ανθρώπινο  
σώμα και όταν μεγαλώσω  
θα ήθελα να γίνω παιδίατρος

Εικ. 20



Γεια σας παιδιά! Είμαι η Άννα!  
Είμαι 5 χρονών. Μένω στη Λάρισα  
Και πηγαίνω στο 10<sup>ο</sup> Νηπιαγωγείο.  
Μου αρέσει να βοηθώ τους ανθρώπους  
Και περισσότερο αυτούς που  
κινδυνεύουν για αυτό όταν μεγαλώσω  
θα ήθελα να γίνω πυροσβέστης

Εικ. 21



Γειά σας παιδιά! Είμαι η Τζούμπα!  
Είμαι 5 χρονών, γεννήθηκα στην Γκάνα  
της Αφρικής και ήρθα στην Ελλάδα πριν  
τρία χρόνια. Μένω στην Τρίπολη και  
πηγαίνω στο 4<sup>ο</sup> Νηπιαγωγείο. Μου αρέσει  
να ασχολούμαι με προγράμματα στους  
υπολογιστές και όταν μεγαλώσω θέλω να  
γίνω μηχανικός υπολογιστών

Εικ. 22



Γεια σας παιδιά! Είμαι ο Γιάννης!  
Είμαι 5 χρονών, κατάγομαι απο  
το Ρέθυμνο και πηγαίνω στο  
5ο Νηπιαγωγείο. Μου αρέσει να  
ασχολούμαι με τα μικρά παιδιά και όταν  
θα ήθελα να γίνω νηπιαγωγός

Εικ. 23

## Παράρτημα Α2



Εικ. 24

### Ενδεικτικές κάρτες από κέντρα ενδιαφέροντος («γωνιές»)



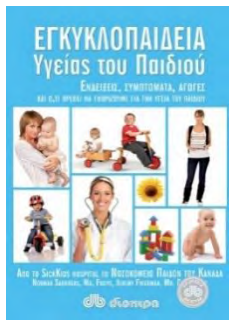
Εικ. 25



Εικ. 26



## Παράρτημα Λ3



Εικ. 29



Εικ. 30



Εικ. 31



Εικ. 32



Εικ. 33



Εικ. 34



Εικ. 35



Εικ. 36



Εικ. 37



Εικ. 38



Εικ. 39



Εικ. 40

## ΔΙΚΑΙΩΜΑ ΜΟΥ ΤΟ ΕΠΑΓΓΕΛΜΑ ΜΟΥ

Σε αυτό τον πλανήτη που όλοι λέμε  Γη

άνθρωποι ζουν πολλοί και διαφορετικοί



Κι αν είμαι  κορίτσι ή  αγόρι κι αν το δέρμα


μου  χρώμα έχει διαφορετικό


Δικαίωμα έχω να κάνω το επάγγελμα που τόσο


 αγαπώ


Και για να γίνει αυτό αληθινό θα πρέπει να δώσω  
μεγάλη σημασία


Σ'αυτά τα **4** σημαντικά στοιχεία

**1** στοιχείο οι  γνώσεις κι αυτά που πρέπει να μαθαίνω για το επάγγελμα που τόσο αγαπώ

**2** στοιχείο η  προσπάθεια σε ο,τι κάνω να μην τα παρατώ

**3** είναι οι  ικανότητες δηλαδή όλα αυτά που εγώ μπορώ να κάνω

**4** τα  εργαλεία αυτά που λέγονται αλλιώς ο απαραίτητος εξοπλισμός

Και όταν  εμπόδια εμφανιστούν εμπρός ποτέ να μην ξεχνώ

Πως για το επάγγελμα μου **δικαίωμα** να επιλέξω έχω

μονάχα εγώ

Γιατί ο καθένας απο εμάς ίδιος ή διαφορετικός για όλα

είναι ικανός

Εικ. 41

## Παράρτημα Μ

### Περιεχόμενα Παιχνιδιού «Οι κύριοι και οι κυρίες Μπορώ-Δεν Μπορώ»



Εικ.42



Εικ.43



Εικ.44



Εικ.45



Εικ.46



Εικ.47



Εικ.48



Εικ.49



Εικ.50



## Παράρτημα Ν

### Περιεχόμενα Παιχνιδιού «Οι κύριοι και οι κυρίες Μπορώ-Δεν Μπορώ»



Εικ. 51



Εικ. 52



Εικ. 53



Εικ. 54



Εικ. 55



Εικ. 56



Εικ. 57



Εικ. 58



Εικ. 59



Εικ. 60



Εικ. 61



Εικ. 62



Εικ. 63

