

«Εγώ είμαι αυτός;»

Ταυτότητα, Αφήγηση και

Δραματικό παιχνίδι στο Νηπιαγωγείο

Μποτονάκη Αγγελική

Επιβλέποντες καθηγητές: Μάγος Κώστας, Πechτελίδης Γιάννης

8^ο Εξάμηνο

ΠΤΠΕ Πανεπιστημίου Θεσσαλίας

Περιεχόμενα

Εισαγωγή.....	4
Θεωρητικό Κεφάλαιο.....	5
<i>Ταυτότητα και Κοινωνικοποίηση.....</i>	<i>5</i>
<i>Η ταυτότητα ως αποτέλεσμα της αλληλεπίδρασης με τους άλλους.....</i>	<i>8</i>
<i>Πολλαπλότητα Ταυτοτήτων- Προσωπική και Κοινωνική Ταυτότητα.....</i>	<i>10</i>
<i>Η ρευστή φύση της ταυτότητας.....</i>	<i>13</i>
<i>Ταυτότητα και Ετερότητα.....</i>	<i>15</i>
<i>Σημασία της Ταυτότητας για τα Παιδιά.....</i>	<i>17</i>
<i> Στερεότυπα, Προκαταλήψεις και Πώς Δημιουργούνται.....</i>	<i>18</i>
<i> Ενεργός δράση των παιδιών.....</i>	<i>21</i>
<i>Διαπολιτισμική Εκπαίδευση.....</i>	<i>23</i>
<i>Εκπαιδευτικές πρακτικές μέσω Διαπολιτισμικής εκπαίδευσης, Αφήγησης και Δραματικής Τέχνης.....</i>	<i>28</i>
<i>Αφηγηματική προσέγγιση και Παραμύθι</i>	<i>28</i>
<i> Η Βιωματική Διάσταση της Αφηγηματικής Προσέγγισης.....</i>	<i>32</i>
<i> Κριτική Αφήγηση Παραμυθιών και Διαπολιτισμική Εκπαίδευση.....</i>	<i>33</i>
<i>Δραματική Τέχνη και Εκπαιδευτικά Οφέλη.....</i>	<i>35</i>
<i> Μετασηματιστική Παιδαγωγική.....</i>	<i>35</i>
<i> Δραματική Τέχνη και Βιωματική Μάθηση.....</i>	<i>37</i>
<i> Θεατρο-Παιδαγωγικά Προγράμματα.....</i>	<i>40</i>

Μεθοδολογικό Κεφάλαιο.....	42
Σκοπός.....	42
Έρευνα Δράσης.....	42
Χώρος Διεξαγωγής-Συνθήκες.....	43
Αιτιολόγηση Σχεδιασμού Έρευνας.....	43
Σχεδιασμός Έρευνας Δράσης	45
Αξιολόγηση Έρευνας.....	51
Ανάλυση.....	51
Αναγνώριση της προσωπικής ταυτότητας από τα παιδιά.....	52
Αναγνώριση της κοινωνικής ταυτότητας από τα παιδιά.....	60
Αναγνώριση της Διαφορετικότητας και Αποδοχή του «Άλλου».....	67
Αξιολόγηση Έρευνας Δράσης.....	71
Συμπεράσματα.....	78
Αναστοχασμός της Ερευνήτριας.....	78
Συμπεράσματα.....	81
Περιορισμοί.....	87
Προτάσεις	88

Εισαγωγή

Η ταυτότητα αποτελεί μία από τις βασικότερες έννοιες της ανθρώπινης ύπαρξης, στην οποία στηρίζεται η οργάνωση της κοινωνικής, πολιτικής και πολιτισμικής ζωής των ανθρώπων, και επομένως αποτελεί εξέχον αντικείμενο προβληματισμού και μελέτης σε όλα τα πεδία της κοινωνικής ζωής. Η ποικιλομορφία του κόσμου στον οποίο ζούμε, θα μπορούσε να αποδοθεί μέσα από μία σύνθεση των διαφορετικών και πολύμορφων ταυτοτήτων μας. Τι αποκαλούμε όμως ταυτότητα; Ο ορισμός της ταυτότητας απαντάται μέσα από τις ερωτήσεις: «ποιος πιστεύω ότι είμαι;» και «ποιος θέλω να είμαι;». Στην παρούσα εργασία, με ενδιαφέρει να αναδείξω την αξία της συνειδητοποίησης και του σχηματισμού της ταυτότητας παιδιών προσχολικής ηλικίας από τα ίδια τα παιδιά. Επιπλέον, τα οφέλη ως προς την ενδυνάμωση της θέσης τους στην κοινωνία, που θα προκύψουν σε συνδυασμό με τον τρόπο που υλοποιούνται οι έννοιες αυτές εκπαιδευτικά, διαμέσου της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης. Ειδικότερα, θα σχεδιάσουμε εκπαιδευτικές πρακτικές που βασίζονται στις τεχνικές της αφήγησης και της δραματοποίησης, αναδεικνύοντας την αποτελεσματικότητα, την καταλληλότητα και την άμεση σύνδεση αυτών με την έννοια της ταυτότητας, την οποία επιχειρώ να προσεγγίσω διαπολιτισμικά.

Η πορεία της εργασίας ξεκινά, αρχικά, με την παρουσίαση της θεωρητικής συζήτησης γύρω από το ζήτημα της ταυτότητας. Με άλλα λόγια, στο θεωρητικό κεφάλαιο θα αποδοθούν οι βασικότεροι ορισμοί της ταυτότητας και θα περιγραφούν τα στοιχεία στα οποία οφείλει την ιδιαιτερότητα της φύσης της. Επιπλέον, θα εξεταστεί η έννοια της ταυτότητας διαπολιτισμικά, μέσα από το πρίσμα της ετερότητας και τη γνωριμία με τον «άλλο». Στη συνέχεια, θα παρατεθεί η έννοια της κοινωνικοποίησης ως μέσο διαμόρφωσης ταυτοτήτων, με τις κυριότερες κοινωνιολογικές θεωρίες που την υποστηρίζουν. Το θεωρητικό κεφάλαιο θα ολοκληρωθεί, συνδέοντας την έννοια της ταυτότητας με τη διαφορετικότητα και την αναγκαιότητα ύπαρξης μιας παιδαγωγικής για την καταπολέμηση του κοινωνικού και πολιτισμικού αποκλεισμού. Στο επόμενο κεφάλαιο «Εκπαιδευτικές πρακτικές μέσω διαπολιτισμικής εκπαίδευσης, αφήγησης και δραματικής τέχνης», αναγνωρίζεται η σημασία της ταυτότητας, ως

αναπόσπαστο κομμάτι της προσχολικής παιδικής ηλικίας, σε συνάρτηση με την διαπολιτισμική εκπαίδευση και την παιδαγωγική προσέγγιση ενάντια στις προκαταλήψεις. Στη συνέχεια του ίδιου κεφαλαίου, συνδέεται η έννοια της ταυτότητας με την προσωπική αφήγηση και με την Αφήγηση ως παιδαγωγικό εργαλείο γενικότερα, καταλήγοντας στο έβδομο κεφάλαιο και τον εμπλουτισμό των παιδαγωγικών εργαλείων με αυτό της Δραματικής Τέχνης. Το κεφάλαιο ολοκληρώνεται με τον σχεδιασμό των εκπαιδευτικών πρακτικών, βασισμένο στα στοιχεία της θεωρίας που αναφέραμε παραπάνω, και την ανάλυση αυτών. Στο Μεθοδολογικό κεφάλαιο περιγράφεται ο σκοπός, η μέθοδος έρευνας, ο χώρος διεξαγωγής αυτής, οι συνθήκες, η διάρκεια, η αιτιολόγηση του σχεδιασμού, η μέθοδος αξιολόγησης καθώς και ο σχεδιασμός της έρευνας. Ακολουθεί το κεφάλαιο της Ανάλυσης, όπου παρουσιάζεται η υλοποίηση της έρευνας και αναλύεται η παρατήρηση των συνεπειών αυτής. Τέλος, η εργασία κλείνει με το κεφάλαιο των Συμπερασμάτων, το οποίο περιλαμβάνει τον αναστοχασμό της διαδικασίας και των συνεπειών της έρευνας, όπως επίσης περιορισμούς και περαιτέρω προτάσεις.

Θεωρητικό Κεφάλαιο

Στο κεφάλαιο αυτό, θα αναπτυχθούν εν συντομία, η πορεία ανάδυσης, τα βασικότερα χαρακτηριστικά και η σχέση με την ετερότητα της ταυτότητας, όπως προκύπτουν μέσα από παλιότερες και πιο σύγχρονες συζητήσεις, χρησιμοποιώντας εργαλεία της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης, της κοινωνιολογίας και της ψυχολογίας.

Ταυτότητα και Κοινωνικοποίηση

Σύμφωνα με τις Βαφέα & Χουντουμάδη, ταυτότητα είναι η επίγνωση που αναπτύσσει το παιδί για την μοναδικότητα της ύπαρξής του, καθώς και η γνώση των χαρακτηριστικών και των γνωρισμάτων που το κάνουν να ξεχωρίζει από τους άλλους. Η πρώτη στιγμή που το παιδί αντιλαμβάνεται και βιώνει την ανάπτυξη της ταυτότητάς του, πραγματοποιείται κατά τον αποχωρισμό του από το άτομο που έχει την κύρια ευθύνη και φροντίδα του, οπότε έρχεται σε επαφή με την ικανότητά του να αλληλεπιδρά αυτόνομα με το περιβάλλον (Βαφέα & Χουντουμάδη, 2017).

Με άλλα λόγια, η ανάπτυξη της ταυτότητας συντελείται μέσα από τη διαδικασία της κοινωνικοποίησης.

Οι Κανακίδου και Παπαγιάννη συμφωνούν επίσης ότι η ταυτότητα αποτελεί πρωταρχικό μέσο κοινωνικοποίησης, κάτι που την καθιστά απαραίτητη για κάθε άνθρωπο (Κανακίδου και Παπαγιάννη, 1997). Κοινωνικοποίηση, σύμφωνα με τον Giddens, είναι η διαδικασία με την οποία ένα παιδί, σταδιακά, μετατρέπεται σε πρόσωπο με αυτοσυνείδηση και αποκτά τις δεξιότητες που απαιτεί το πολιτισμικό πλαίσιο όπου μεγαλώνει. Η διαδικασία αυτής της πολιτιστικής μάθησης είναι πολύ πιο έντονη στην προσχολική και σχολική παιδική ηλικία, αν και συντελείται γενικότερα καθόλη τη διάρκεια του ανθρώπινου κύκλου ζωής (Giddens, 2002).

Η ανάπτυξη των κοινωνικών αλληλεπιδράσεων του παιδιού μπορεί να συσχετιστεί με τις φάσεις ανάπτυξης του παιχνιδιού που έχουν καθοριστεί από την Πάρτεν (1932) και είναι μέχρι και σήμερα αποδεκτές. Αρχικά, στο ξεκίνημα της ανάπτυξής τους, τα μικρά παιδιά ασχολούνται με το ανεξάρτητο ατομικό παιχνίδι χωρίς να τους ενδιαφέρει τι κάνουν τα άλλα παιδιά. Ακολουθεί η παράλληλη δραστηριότητα, όπου απλά μιμούνται τα υπόλοιπα παιδιά, τα συμμετοχικά παιχνίδια, όπου συνδυάζουν τη συμπεριφορά τους με αυτή των άλλων, και τέλος, κατά το στάδιο της προσχολικής ηλικίας, εμφανίζονται τα παιχνίδια συνεργασίας, κατά τα οποία το κάθε παιδί συνεργάζεται με τα άλλα. Από το σημείο αυτό και μετά, βαθμιαία, το παιδί, σε συνδυασμό με την εμφάνιση και καλλιέργεια της αυτοσυνείδησης, εξελίσσεται σε ένα αρκετά αυτόνομο άτομο. Η εμφάνιση της συνείδησης της προσωπικότητας του παιδιού κατά την προσχολική ηλικία, δηλώνει πως το παιδί αρχίζει να αντιλαμβάνεται την ιδιαίτερη ταυτότητα που έχει, ξεχωριστή από των άλλων. Σταδιακά κατανοεί ότι και οι άλλοι έχουν διαφορετική ταυτότητα, και άρα συνείδηση και ανάγκες, από τις δικές του (Giddens, 2002).

Το θέμα της διαμόρφωσης του εαυτού, έχει εξεταστεί από πολλούς μελετητές αλλά και από πολλές και διαφορετικές πλευρές. Οι κυριότερες θεωρίες της ανάπτυξης της προσωπικότητας και άρα της ταυτότητας του παιδιού, ανήκουν στους Freud, Mead και Piaget, σύμφωνα με τον Giddens, οι οποίοι και αναδεικνύουν διαφορετικές όψεις της κοινωνικοποίησής του. Σύμφωνα με τον Mead, ο οποίος παρουσιάζει

ενδιαφέρουσες ομοιότητες με τον Freud, τα παιδιά χρησιμοποιώντας το παιχνίδι ως εργαλείο ώστε να μιμηθούν τους μεγάλους, αναπτύσσονται ως κοινωνικά όντα και έτσι κοινωνικοποιούνται. Καθώς το παιχνίδι του παιδιού εξελίσσεται από απλή μίμηση σε πιο σύνθετα παιχνίδια, το παιδί της προσχολικής ηλικίας φτάνει στο σημείο να αναπαράγει το ρόλο ενός ενήλικα. Για τον Mead, αυτή η «ανάληψη του ρόλου ενός άλλου», παρέχει την ικανότητα στο παιδί να αποκτήσει αντίληψη για τον εαυτό του ως αυτόνομο ενεργό υποκείμενο, μαθαίνοντας τι σημαίνει να βρίσκεται στη θέση κάποιου άλλου και να βλέπει τον εαυτό του μέσα από τα μάτια των άλλων. Η στιγμή που τα παιδιά αρχίζουν να βλέπουν τον εαυτό τους όπως τον βλέπουν οι άλλοι, είναι η στιγμή που αποκτούν αυτοσυνειδησία και έρχονται σε επαφή με την αίσθηση του κοινωνικού τους εαυτού (Giddens, 2002). Σύμφωνα με τη θεωρία της συμβολικής αλληλεπίδρασης, τοποθετούμε νοητικά τον εαυτό μας στην θέση ενός τρίτου και βλέπουμε τις πράξεις μας μέσα από τη δική του ματιά, απολαμβάνοντας ταυτόχρονα την ενεργητική συμμετοχή μας στην διαμόρφωση του εαυτού μας (Hughes & Kroehler, 2007).

Πέρα από το παιχνίδι ως εργαλείο, οι σημαντικότεροι φορείς κοινωνικοποίησης και διαμόρφωσης ταυτότητας είναι η οικογένεια, οι συνομήλικοι, το σχολείο και τα ΜΜΕ. Από τη στιγμή που ο κόσμος του παιδιού επεκτείνεται πέρα των ορίων της οικογένειας, η ομάδα των συνομηλίκων επηρεάζει όλο και περισσότερο τη συναισθηματική, γνωστική και κοινωνική του ανάπτυξη, καθώς τους χρησιμοποιεί ως πρότυπα και ταυτίζεται μαζί τους, με συνέπεια να αρχίζει να διαφοροποιείται αρκετά από τους γονείς και τους άλλους ενήλικες. Όσο για την τυπική κοινωνικοποίηση, αυτή συντελείται στο σχολείο, μέσω της επιλογής των μαθημάτων ή δραστηριοτήτων και μέσω της σύνθεσης του διδακτικού προσωπικού με βάση το φύλο, την εθνότητα αλλά και των μεταξύ τους σχέσεων, καθώς τα παιδιά διδάσκονται έτσι ποιοι άνθρωποι θεωρούνται φορείς της γνώσης και πώς διαχειρίζονται την εξουσία στις μεταξύ τους σχέσεις. Οι εξωσχολικές δραστηριότητες, επίσης, παίζουν ιδιαίτερο ρόλο ως άνισα κατανεμημένες εμπειρίες μεταξύ των παιδιών (Hughes & Kroehler, 2007).

Εκτός του σχολείου, που αποτελεί το κυριότερο μέσο κοινωνικοποίησης των παιδιών, τα ΜΜΕ επηρεάζουν επίσης στη διαμόρφωση των αντιλήψεων των

παιδιών για τον κόσμο, προβάλλοντας πρότυπα συμπεριφοράς. Εδώ όμως, σύμφωνα με τη θεωρία της συμβολικής αλληλεπίδρασης, η οποία αντιτίθεται στην παθητικότητα των υποκειμένων, όταν τα πλαίσια νοήματος του ατόμου διαμορφώνονται από την οικογένεια, την ομάδα συνομηλίκων και το σχολείο, τότε αυτοί αποτελούν και τους κυριότερους φορείς κοινωνικοποίησης που θέτουν τις βάσεις. Επιπλέον, μέσω της γλώσσας και της λεκτικής και μη-λεκτικής επικοινωνίας, αποκτάται ένα αίσθημα «οικειότητας», το οποίο είναι απαραίτητο για την επιτυχή κοινωνικοποίηση (Hughes & Kroehler, 2007).

Η κοινωνικοποίηση συνδέεται με την εξοικείωσή μας με τους τρόπους που νοηματοδοτούμε τον κοινωνικό και υλικό μας κόσμο ή, αλλιώς, με τους κοινωνικούς ορισμούς της πραγματικότητας. Ο Thomas ήταν ο πρώτος που μίλησε για το συμβολικό περιβάλλον, το οποίο μεσολαβεί ανάμεσα σε μας και το υλικό μας περιβάλλον, τον τρόπο δηλαδή που ορίζουμε την κάθε κατάσταση και κατασκευάζουμε συνεπώς την πραγματικότητά μας. Κατά αυτόν τον τρόπο, ως πολιτισμός θα μπορούσε να εννοηθεί το κοινό νόημα ή οι κοινοί ορισμοί των καταστάσεων, στους οποίους συμφωνούν τα μέλη μιας κοινωνίας. Έτσι, σύμφωνα με τον Thomas, όσο αληθινή οριστεί κάποια κατάσταση από τους ανθρώπους, τόσο αληθινές θα είναι και οι συνέπειές της προς αυτούς αλλά και τους άλλους. Από τον παραπάνω ορισμό της πραγματικότητας προκύπτει και η έννοια της αυτό-εκπληρούμενης προφητείας, μέσω της οποίας αποδεικνύεται πόσο επικίνδυνες μπορούν να αποβούν οι αρνητικές εθνοτικές, ταξικές, έμφυλες, θρησκευτικές προκαταλήψεις, και να οδηγήσουν σε πραγματικές συνέπειες (Hughes & Kroehler, 2007).

Η ταυτότητα ως αποτέλεσμα της αλληλεπίδρασης με τους άλλους

Έως τις αρχές του 20^{ου} αιώνα, επικρατούσε η άποψη ότι η ανθρώπινη φύση καθορίζεται από βιολογικούς παράγοντες. Ο πρώτος που αμφισβήτησε τη θέση αυτή ήταν ο Cooley, ο οποίος υποστήριξε ότι οι άνθρωποι μεταμορφώνουν οι ίδιοι τον εαυτό τους, καθώς συμμετέχουν σε κοινωνικές σχέσεις, καταλήγοντας στο συμπέρασμα ότι η αυτοσυνείδηση διαμορφώνεται από το κοινωνικο-πολιτισμικό περιβάλλον των ανθρώπων (Hughes & Kroehler, 2007). Ως πρώτο χαρακτηριστικό

της έννοιας της ταυτότητας λοιπόν, εντοπίζουμε τον καθορισμό της από κοινωνικο-πολιτισμικούς παράγοντες.

Ο Mead, που εξέλιξε τις θέσεις του, ισχυρίστηκε ότι η πρόσκτηση της γλώσσας είναι εξαιρετικής σημασίας στη διαδικασία ανάπτυξης και διαμόρφωσης του εαυτού στα παιδιά, καθώς μέσω αυτής γίνονται οι εσωτερικοί διάλογοι με τον εαυτό μας, όπου «προβάρουμε» τις πιθανές συνομιλίες που ίσως διεξαχθούν αλλά και τις πιθανές αποκρίσεις των άλλων. Με τις αξιολογήσεις στις οποίες προβαίνουμε, νοηματοδοτούμε τις συμπεριφορές των άλλων, κάτι που μας δίνει τη δυνατότητα να σχεδιάσουμε την επόμενη κίνησή μας και να προχωρήσουμε παραπέρα (Hughes & Kroehler, 2007).

Σύμφωνα και με τον Χρηστάκη, ο Mead υποδεικνύει τη συμβολική ή κοινωνική αλληλεπίδραση ως εξαιρετικά σημαντική για την κατασκευή της ταυτότητας, καθώς το άτομο έχει τη δυνατότητα να αποκτήσει μια εικόνα του εαυτού του μέσα από την αλληλεπίδραση. Η αλληλεπίδραση αυτή, κατά την Κανακίδου, είναι συνεχής και διακρίνεται από ετερογένεια μεταξύ των διάφορων ομάδων, που συνεπάγεται, εκτός των άλλων, ποικιλία αξιακών συστημάτων και διαφορετικών πολιτισμικών κεφαλαίων. Δεδομένου ότι η διαμόρφωση της ταυτότητας συντελείται κάτω από αυτό το πρίσμα, η Κανακίδου συμφωνεί ότι είναι προσωρινή, ρευστή και επαναδιαπραγματεύσιμη (Κανακίδου & Παπαγιάννη, 2003).

Επομένως, από την στιγμή που η ομάδα (ο εαυτός και οι άλλοι) είναι αυτή που έχει τον πρωταγωνιστικό ρόλο στην οικοδόμηση του εαυτού, κατά τον Mead, η κοινωνική αλληλεπίδραση αποτελεί τη βασική προϋπόθεση όσον αφορά τη συγκρότηση της ταυτότητας (Χρηστάκης, 1997).

Ο Goffman προχώρησε λίγο παραπέρα τη θεωρία για τον εαυτό και την κοινωνικοποίηση. Έτσι, ενώ οι Cooley και Mead είχαν εξετάσει τον τρόπο που αποκτούμε τις αντιλήψεις που έχουμε για τον εαυτό μας και που προσαρμόζουμε τις ενέργειές μας επηρεαζόμενοι από τους άλλους και την κοινωνική αλληλεπίδραση, ο Goffman αναφέρθηκε στην «παρουσίαση του εαυτού μας». Συγκεκριμένα, θεώρησε ότι ο μόνος τρόπος για να προβλέψουμε ή να ελέγξουμε την κρίση και τη γνώμη των άλλων για το άτομό μας, είναι προσπαθώντας να

επηρεάσουμε την εικόνα που θα σχηματίσουν για μας. Αυτό, σύμφωνα με τον ίδιο, μπορούμε να το επιτύχουμε με τη λεγόμενη «διαχείριση της εντύπωσης» ή διαφορετικά, παρουσιάζοντας τον εαυτό μας στους άλλους με τέτοιο τρόπο που να τους οδηγήσει σε μια θετική αξιολόγηση. Τα κοινωνικά χαρακτηριστικά που δηλώνει κάθε άτομο ότι κατέχει μέσα σε μια κοινωνία, καθορίζουν τον κοινωνικό του ρόλο που είναι αναμενόμενο να εκτελέσει, μαζί με τα καθήκοντα, δικαιώματα και υποχρεώσεις που αυτός περιλαμβάνει (πχ μητέρα, γιατρός, καθολική χριστιανή). Η επανάληψη των καθημερινών πρακτικών αυτών των ρόλων που οδηγούν σε συγκεκριμένου είδους αλληλεπιδράσεις με τους «άλλους», χτίζουν σταδιακά την ταυτότητα του ατόμου που κατασκευάζεται, συνεπώς, από το ίδιο διαρκώς (Hughes & Kroehler, 2007).

Σύμφωνα και με την Μεταδομιστική αντίληψη, είναι σημαντικό να διακρίνουμε τους ρόλους από τις ταυτότητες (Gewirtz & Cribb, 2011). Οι ρόλοι, οι οποίοι καθορίζονται από τα πρότυπα των θεσμών κάθε κοινωνίας, ταυτίζονται με τις ταυτότητες, όπως υποστηρίζει ο Castells (2004), μόνο εφόσον το άτομο τις εσωτερικεύσει και δημιουργήσει νόημα γύρω από τις εσωτερικεύσεις αυτές (Gewirtz & Cribb, 2011).

Πολλαπλότητα Ταυτοτήτων- Προσωπική και Κοινωνική Ταυτότητα

Ο Goffman, προτείνει επίσης τη διάκριση της ταυτότητας σε προσωπική και κοινωνική, την οποία ακολουθούν και άλλοι μελετητές (Goffman, 2001). Στην παραπάνω διάκριση φαίνεται να οδηγεί και ο ορισμός του Έρικσον, ενός από τους πρώτους θεωρητικούς που ανέπτυξαν την έννοια αυτή, καθώς θεωρούσε ως ταυτότητα την ανάγκη τόσο της αναγνώρισης των ορίων μεταξύ του Εαυτού και των «άλλων» όσο και της ένταξης σε μια ευρύτερη κοινωνική ομάδα (Erikson, 1950). Η προσωπική ταυτότητα διαφέρει από την κοινωνική, ως προς το ότι αφορά την μοναδικότητα του ατόμου, κάτι που προκύπτει μέσα από την προσωπική ιστορία και τα βιώματά του στο χρόνο. Με αυτόν τον τρόπο, προσφέρει την αίσθηση στο άτομο ότι η ύπαρξή του δεν επαναλαμβάνεται και έτσι συνειδητοποιεί την αποκλειστικότητα της ατομικής του ύπαρξης (Γκότοβος, 2003). Η προσωπική ταυτότητα, προσφέρει, ως αποτέλεσμα διαπροσωπικών συγκρίσεων, την αίσθηση

της μοναδικότητας στο άτομο, διαχωρίζοντάς το από τα υπόλοιπα μέλη της ίδιας ομάδας (Κωστούλα-Μακράκη, 2001), με βάση κάποιο μοναδικό συνδυασμό προσωπικών χαρακτηριστικών του (Βαφέα & Χουντουμάδη, 2017). Η διάκριση της προσωπικής ταυτότητας του ατόμου γίνεται με βάση συγκεκριμένα χαρακτηριστικά του, όπως είναι τα σωματικά χαρακτηριστικά, οι ανταγωνιστικές ή συνεργατικές διαθέσεις, τα ψυχολογικά χαρακτηριστικά, οι προσωπικές προτιμήσεις, ο τρόπος σύνδεσης με τους άλλους, αλλά και πέρα από αυτά, καθώς η ταυτότητα δεν είναι κάτι το δεδομένο (Θεοδωρίδης, 2004). Η προσωπική ταυτότητα σχηματίζεται από τον τρόπο που το ίδιο το άτομο αντιλαμβάνεται την ταυτότητά του σε συνδυασμό με τον τρόπο που την αντιλαμβάνονται οι άλλοι, αλλά και με τα χαρακτηριστικά που της αποδίδουν (Κωστούλα-Μακράκη, 2001), αποτελεί δηλαδή αποτέλεσμα τόσο αυτοπροσδιορισμού όσο και ετεροπροσδιορισμού.

Η κοινωνική ταυτότητα, αντίθετα, αναφέρεται σε κοινωνικές κατηγορίες, δηλώνοντας τον τρόπο που βλέπουμε τον εαυτό μας ως μέλος συγκεκριμένων κοινωνικών ομάδων, και παραπέμπει σε συλλογικότητες. Οι κατηγοριοποιήσεις αυτές ορίζουν ένα άτομο, αποκλείοντάς το από κάποιες κατηγορίες και εντάσσοντάς το σε κάποιες άλλες, δηλώνοντας με αυτόν τον τρόπο τι είναι και τι δεν είναι ένα άτομο. Η κοινωνική ταυτότητα περιλαμβάνει τη συνειδητοποίηση του «ανήκειν» από το άτομο, σε συγκεκριμένες κοινωνικές κατηγορίες, σε συνδυασμό με την συναισθηματική αξία που έχουν για αυτό (Turner, στο: Παπαστάμου, 1999). Το άτομο, μπορεί να συμμετέχει σε πολλές και διαφορετικού μεγέθους κοινωνικές κατηγορίες ταυτόχρονα, όπως η εθνικότητα, το φύλο, η θρησκεία, οι πολιτικοί θεσμοί, η οικογένεια (Ιντζεσιλόγλου, 2000) και αυτές με τις οποίες θεωρούν ότι ταυτίζονται πρωτίστως, το φύλο, η γλώσσα και η θρησκεία (Κανακίδου και Παπαγιάννη, 1997). Η Δραγώνα συμφωνεί ότι τα άτομα χαρακτηρίζονται τόσο από ατομικές όσο και από κοινωνικές ταυτότητες και προσθέτει στις κοινωνικές, την ηλικιακή και την ταξική (Δραγώνα, 2003). Κατά τον Fromm, αποτελεί μία από τις βασικότερες ανάγκες του ανθρώπου, το να βιώνει την ολοκλήρωση μέσα από την μοναδικότητά του, σε συνάρτηση όμως με τις «ρίζες», όπως αποκαλεί ο ίδιος, ή τον χώρο που χρειάζεται να διεκδικεί μέσα σε μία ομάδα, της οικογένειας ή της κοινωνίας (Βαφέα & Χουντουμάδη, 2017).

Σύμφωνα και με τον Vandebroeck, η ταυτότητα του ατόμου χτίζεται τόσο με βάση ομαδικά όσο και προσωπικά στοιχεία. Παρόλα αυτά, υποστηρίζει την ύπαρξη και των οικουμενικών χαρακτηριστικών, τα οποία διευκολύνουν στην βασική κατανόηση μεταξύ των ατόμων και αναφέρονται σε θέματα ηθικής, όπως στην ακεραιότητα του ατόμου, το ανεπίτρεπτο του φόνου, της αιμομιξίας και του κανιβαλισμού, την επιθυμία του να μεγαλώσουμε παιδιά, της αυτογνωσίας και της κοινωνικής συνείδησης (Vandebroeck, 2004). Το νόημα και ο αντίκτυπος που έχουν κάποια από αυτά διαφέρει ανάλογα με τον πολιτισμό, σύμφωνα με τον ίδιο, και ο τρόπος που αποκτούν περιεχόμενο αλλάζει ανάλογα με τις κουλτούρες ή τις υποκουλτούρες των ατόμων. Συνεχίζει, θεωρώντας την ταυτότητα ως ένα ευμετάβλητο σύνολο προτεραιοτήτων, των ατομικών, κοινωνικών και οικουμενικών στοιχείων. Μπορεί για παράδειγμα, για κάποια άτομα η εθνικότητα να είναι πολύ πιο σημαντική από το κοινωνικό πλαίσιο όπου ανήκουν, ενώ για κάποια άλλα το αντίθετο. Προσθέτει πως όταν μια ομάδα ατόμων ενισχύσει μονόπλευρα το σύνολο κάποιων στοιχείων της έναντι των υπολοίπων, η έννοια της ταυτότητας αυτής γίνεται επικίνδυνη (Vandebroeck, 2004).

Συνεπώς, η διαδικασία της κοινωνικοποίησης περιλαμβάνει τη διαμόρφωση του εαυτού και άρα της ταυτότητας, η οποία όπως αποδεικνύεται δεν πρόκειται για κάποιο βιολογικό δεδομένο, αλλά προκύπτει σαν αποτέλεσμα της αλληλεπίδρασης με τους άλλους, και αποτελεί το σύνολο των εννοιών, με τις οποίες ορίζομαστε (Hughes & Kroehler, 2007). Επιπλέον, από τη στιγμή που ανήκουμε σε παραπάνω από μία κοινωνικές ομάδες, αναδύεται το δεύτερο χαρακτηριστικό της ταυτότητας, που αφορά την πολλαπλότητα των κοινωνικών ταυτοτήτων, οι οποίες, σύμφωνα με τις Βαφέα & Χουντουμάδη, μπορεί να έχουν διαφορετική κοινωνική ισχύ και αναγνώριση (Βαφέα & Χουντουμάδη, 2017).

Η ρευστή φύση της ταυτότητας

Επίσης, ένα από τα πιο πολυσυζητημένα χαρακτηριστικά της ταυτότητας αποτελεί η πολυδιάστατη φύση της, η οποία έχει υποστηριχθεί σε αρκετές μελέτες.

Θεωρητικοί όπως ο Goffman, έχουν υποστηρίξει τη μεταβλητή φύση της ταυτότητας αντιτιθέμενοι σε θεωρίες περί σταθερότητας. Ο Goffman, όπως είδαμε και παραπάνω, πίστευε ότι η ταυτότητα είναι ρευστή και διαρκώς εμπλουτίζεται, καθώς κατασκευάζεται και ανακατασκευάζεται συνεχώς (Goffman, 1959). Η ταυτότητα, δηλαδή, μεταβάλλεται ανάλογα με τα χαρακτηριστικά της, τα οποία αλλάζουν με τις καταστάσεις και με το πέρασμα του χρόνου, και με αυτή την έννοια δεν είναι στατική. Ο Wetherell συμφωνώντας με τον παράγοντα του χρόνου, προσθέτει ότι η μεταβαλλόμενη φύση της ταυτότητας οφείλεται επιπλέον στην πολυμορφία των φωνών που ακούγονται σε μια κοινωνικο-πολιτισμική κοινότητα (Wetherell, 2005). Άλλωστε, σύμφωνα και με τον Vandebroek, η ποικιλία προτύπων και των τρόπων αυτοπροσδιορισμού με τα οποία ερχόμαστε σε επαφή λόγω της αυξημένης κοινωνικής κινητικότητας και της ταχείας ανταλλαγής πληροφοριών σήμερα, καταρρίπτει την ιδέα της ύπαρξης ενός «αυθεντικού» εαυτού που να συγκροτείται από σταθερά, διακριτά χαρακτηριστικά (Vandebroek, 2004). Ο Cummins προσθέτει, ότι κάποιες όψεις της ταυτότητας είναι ανοιχτές σε διαδικασίες αλλαγής ενώ άλλες είναι δύσκολο να αλλαχθούν (Cummins, 1999). Στην πολλαπλότητα αλλά και την ρευστότητα των ταυτοτήτων αναφέρεται και ο Πεχτελίδης, μέσα από τη θεωρία Κατασκευής και τη Μεταδομιστική αντίληψη που χρησιμοποιεί και η Κοινωνιολογία της Εκπαίδευσης. Σύμφωνα με τον ίδιο, το κάθε άτομο αποκτά διαφορετική ταυτότητα ανάλογα με τα στοιχεία που συναρθρώνει σε κάθε κοινωνικό πλαίσιο. Συνεπώς, η ταυτότητα κάθε ατόμου είναι ενδεχομενική και εξαρτάται από τα πλαίσια δράσης που ορίζουν το διαφορετικό κάθε φορά σύνολο στοιχείων για το άτομο (Πεχτελίδης, 2011). Επιπλέον, καθώς οι δομές και τα νοήματα του λόγου (γλωσσικά και μη γλωσσικά στοιχεία) και των κοινωνικών πρακτικών που διαμορφώνουν τις ταυτότητες αλλάζουν με την πάροδο του χρόνου, το ίδιο ρευστές και μεταβλητές αποδεικνύεται ότι είναι και οι ίδιες (Πεχτελίδης, 2011). Η ρευστή ή υβριδική φύση της ταυτότητας σημαίνει ότι δημιουργούνται

διαρκώς νέες ταυτότητες μέσα από τον συνδυασμό διαφορετικών στοιχείων του λόγου.

Οι ιδέες της ενοποιημένης ολότητας και της συνέπειας της ταυτότητας έχουν επιδράσει στις ψυχολογικές θεωρίες που αφορούν το παιδί, υποστηρίζοντας ότι το χτίσιμο των εαυτών γίνεται πάνω σε μία σταθερή ενότητα και ολότητα. Η συνέπεια και η σταθερότητα χαρακτηρίζουν το υποδειγματικό πρότυπο των αντιδράσεων ενός παιδιού σε διαφορετικές καταστάσεις. Όταν όμως η συνέπεια και η σταθερότητα αποτελούν τα αναμενόμενα χαρακτηριστικά ενός υγιούς ψυχολογικά ατόμου, αυτό θα μπορούσε να οδηγήσει σε μία σχετική προβλεψιμότητα της συμπεριφοράς των ατόμων. Επομένως, σύμφωνα με τη Rabello de Castro, η πρόβλεψη και ίσως ο έλεγχος της συμπεριφοράς να είναι τα ζητούμενα που βρίσκονται στη βάση της προδιαγεγραμμένης και παραδειγματικής αξίας της σταθερότητας και συνέπειας στην εξέλιξη της κατασκευής ταυτοτήτων (Rabello de Castro, 2004).

Για τους Erikson και Epstein, ταυτότητα είναι το σύνολο των πεποιθήσεων, αντιλήψεων και συναισθημάτων ενός ατόμου (Erikson, 1968), όπως και ο μοναδικός τρόπος με τον οποίο επιχειρεί να ενώσει τις διαφορετικές θέσεις, ρόλους και εμπειρίες του σε μία ολότητα (Epstein, 1978). Ο Έρικσον πιστεύει ότι η έννοια της ταυτότητας δίνει τη δυνατότητα σε κάποιον να νιώσει την αίσθηση της ολότητας ή συνεκτικότητας του Εαυτού του, που συνοδεύεται και από τη δυνατότητα της ανάλογης συνεκτικής δράσης. Ακόμα και αν ο ίδιος αποδέχεται ότι κάποια ευελιξία στην ταυτότητα του παιδιού είναι απαραίτητη ώστε να έρθει σε επαφή με τους άλλους, υποστηρίζει ότι μόνο με μία σταθερή απεικόνιση του εαυτού το παιδί μπορεί να αποφύγει την αποσύνθεση ή απώλεια της ταυτότητάς του (Rabello de Castro, 2004). Η ταυτότητα όμως, σύμφωνα με τον Πεχτελίδη, δομείται πάνω σε λόγους (discourses), οι οποίοι ενδέχεται να είναι αντιφατικοί μεταξύ τους (Πεχτελίδης, 2011). Η ολοκλήρωση του εαυτού, όπως το βλέπει ο Έρικσον, σημαίνει να πετύχει κανείς την ολότητα παραβλέποντας τις ανόμοιες και αντιφατικές πλευρές του. Αυτό όμως, τις περισσότερες φορές, σημαίνει να μη δέχεται κανείς τις στιγμές που νιώθει δυστυχία, λύπη, φόβο και ντροπή. Έτσι, με τον τρόπο που το

θέτει ο Έρικσον, σε τελική ανάλυση μοιάζει να προσπαθεί να μιμηθεί την τελειότητα, αγγίζοντας τη θείκη υπόσταση (Rabello de Castro, 2004).

Συνοψίζοντας, στην πλειονότητά τους οι μελετητές συμφωνούν ότι οι περισσότεροι άνθρωποι έχουν πολλές ταυτότητες, κοινωνικο-πολιτισμικά καθοριζόμενες, τις οποίες αποκτούν δηλαδή κατά τη διάρκεια της ζωής τους και είναι ρευστές, καθώς συχνά είναι αντιτιθέμενες και με μεγάλες πιθανότητες αλλαγών, ανάλογα με τις εκάστοτε συνθήκες. Τα στοιχεία της έννοιας της ταυτότητας, στα οποία καταλήγουν είναι: α) η πολλαπλότητα, β) ο κοινωνικο-πολιτισμικός καθορισμός και γ) η ρευστότητα αυτής.

Ταυτότητα και Ετερότητα

Η ταυτότητα, κατά τον Hobsbawm, περιλαμβάνει τόσο την έννοια της διαφορετικότητας όσο και του «άλλου», καθώς συγκροτείται μέσα από την αλληλεπίδραση των κοινωνικών σχέσεων (Hobsbawm, 1994). Ο εαυτός, λοιπόν, οικοδομείται σε σχέση με το περιβάλλον και τους άλλους. Για τον Taylor, μόνο σε σχέση με τους υπόλοιπους ανθρώπους που τον περιβάλλουν, ένας άνθρωπος αποτελεί ένα συγκεκριμένο σύνολο χαρακτηριστικών, αλλά επίσης, και ο λόγος που αποκτά ταυτότητα είναι ώστε να μπορούν οι «άλλοι» να αναφερθούν σε αυτόν (Taylor, 2007). Η ετερότητα, σύμφωνα με τον Γκότοβο, βασίζεται στη διαδικασία της σύγκρισης με τους «άλλους», καθώς στην περίπτωση που το άτομο ήταν μονάδα, δεν θα μπορούσε να είναι διαφορετικό (Γκότοβος, 2002). Οι παραπάνω θέσεις συμφωνούν με και του Freud, ο οποίος θεωρεί ότι δεν τίθεται ατομική ταυτότητα εκτός κοινωνικού συνόλου (Τσουκαλάς, 2010).

Παρατηρούμε τελευταία, τις έννοιες της ταυτότητας και της ετερότητας να αποτελούν πεδίο ιδιαίτερου ενδιαφέροντος για τη σύγχρονη επιστημονική έρευνα. Κύρια αιτία της στροφής αυτής φαίνεται να είναι η παγκοσμιοποίηση, αποτέλεσμα πολλών παραγόντων, όπως της μεγάλης κινητικότητας ομάδων ανθρώπων, που έχει προκύψει λόγω των κοινωνικο-πολιτικών εξελίξεων που λαμβάνουν χώρα στον παγκόσμιο χάρτη της ανθρωπότητας. Η μοναδικότητα, ως στοιχείο της ταυτότητας,

αποκτά ιδιαίτερη αξία και η ανάγκη της αναγνώρισης αυτής από τους άλλους μεγαλώνει (Γκέφου-Μαδιανού, 2006).

Η αποδοχή της ταυτότητας του άλλου φαίνεται να αποτελεί απαραίτητη προϋπόθεση για την αυτογνωσία και τη συνειδητοποίηση της ταυτότητας του ατόμου. Ο Taylor, συνοψίζοντας πιθανά ενδεχόμενα, αναφέρει ότι η ταυτότητα διαμορφώνεται εν μέρει από την αναγνώριση ή την μη αναγνώριση, αρκετές φορές από την παραγνώριση, και μεγάλη πιθανότητα απειλής, τέλος, παρουσιάζει η μη αναγνώριση αυτής από τους άλλους (Μαράτου-Αλιπράντη & Γαληνού, 2000).

Κατά τον Γκόβαρη, η μη αναγνώριση της ταυτότητας των «άλλων», απορρέει από την αμφισβήτηση της εθνικής, πολιτισμικής και εθνοτικής καθαρότητας ενός κράτους που προκαλεί η παρουσία αυτών στον οριοθετημένο εθνικό χώρο. Η «κυρίαρχη» πολιτισμική ομάδα θεωρεί ως «ξένο» οτιδήποτε διαφορετικό από αυτή και αναφέρεται συνήθως στους μετανάστες, ως φορείς ενός «άγνωστου», διαφορετικού πολιτισμού που θέτει σε κίνδυνο την εθνική ενότητα και «ομοιογένεια». (Γκόβαρης, 2004). Κατά τον Vandebroeck, η πολιτισμική ταυτότητα, που αναφέρεται στις κοινές πεποιθήσεις και παράδοση μιας μεγάλης ομάδας ατόμων, εκφράζει μια νέα μορφή αποκλεισμού, που στηρίζεται στην ιδεολογία της «καθαρότητας της ταυτότητας» και είναι επικίνδυνη και ρατσιστική όσο θεωρεί τις «ξένες επιδράσεις» απειλή για την υπόστασή της (Vandebroeck, 2004).

Στην έννοια της ταυτότητας, ενυπάρχει ταυτόχρονα τόσο το «ίδιο» όσο και το «διαφορετικό». Σύμφωνα με τους Κυριακάκη & Μιχαηλίδου, είναι αδιανόητο να διαχωρίσουμε την ταυτότητα από την ετερότητα υπό αυτούς τους όρους (Κυριακάκη & Μιχαηλίδου, 2006). Η έννοια της ταυτότητας θέτει τα όρια της ετερότητας και το αντίστροφο, αποδεικνύοντας την αναγκαιότητα της ύπαρξης της μίας για την άλλη (Γκότοβος, 2002). Επιπλέον, δεδομένου ότι κάθε πολιτισμός κατασκευάζεται νοηματικά αναφορικά με την εκάστοτε διαμορφούμενη σχέση του «εγώ» (ατομική ταυτότητα) με το «εμείς» (κοινωνική ταυτότητα), η έννοια της ταυτότητας, κατά τον Τσουκαλά, θα μπορούσε να ταυτιστεί με αυτήν της ετερότητας (Τσουκαλάς, 2010). Σύμφωνα με τη βιβλιογραφία, για πολλούς

μελετητές οι έννοιες της (πολιτισμικής) ταυτότητας και της (πολιτισμικής) ετερότητας είναι αλληλένδετες και ταυτόσημες και, όπως ισχυρίζεται ο Γκότοβος, συνιστούν τις διαφοροποιήσεις του ατόμου σε εθνικό, εθνοτικό, θρησκευτικό και γλωσσικό επίπεδο, εντός της επικράτειας ενός εθνικού κράτους (Γκότοβος, 2002).

Η ταυτότητα διαμορφώνεται, όπως προαναφέρθηκε, μέσα από τη σύγκριση με τις άλλες ομάδες, και ως σκοπό της έχει να προβάλλει τη διαφορετικότητα μέσα από αυτήν (Κωστούλα-Μακράκη, 2001). Η διαφορετικότητα, κατά τον Vandebroeck, μπορεί να γίνει αντιληπτή μέσα από τη γλώσσα, το φύλο, τα σωματικά χαρακτηριστικά, την κοινωνική προέλευση και τις θρησκευτικές πεποιθήσεις. Η έννοια της ταυτότητας αποδεικνύεται να είναι πρωταρχικής σημασίας για την καλλιέργεια του σεβασμού της διαφορετικότητας (Vandebroeck, 2004).

Σημασία της Ταυτότητας για τα Παιδιά

Το σημαντικότερο ίσως εργαλείο των παιδιών εν μέσω της παγκοσμιοποιημένης κοινωνίας στην οποία ζούνε, σύμφωνα με τον Vandebroeck, είναι να γνωρίζουν πώς να αντιμετωπίζουν την ποικιλομορφία και να ζουν μαζί με τους «άλλους», ώστε να μπορούν να χτίσουν γέφυρες κατανόησης και συνεργασίας (Vandebroeck, 2004).

Μέσα από το σχολείο, και συγκεκριμένα το νηπιαγωγείο (ή/και τους χώρους φροντίδας), γίνεται η μετάβαση για τα παιδιά από τον ιδιωτικό στο δημόσιο χώρο, το πρώτο μέρος όπου έρχονται σε επαφή και βιώνουν την διαφορετικότητα, καθώς εισάγονται συστηματικά σε ένα χώρο ποικιλομορφίας. Οι πρώτες αυτές αναπαραστάσεις της κοινωνίας που λαμβάνουν τα παιδιά μέσω του σχολείου είναι εξαιρετικά σημαντικές, καθώς καθορίζουν την αίσθηση που θα τους δημιουργηθεί για την κοινωνία, το αν είναι ευπρόσδεκτα δηλαδή σε αυτήν ή όχι. Η προσχολική ηλικία αποτελεί για τα παιδιά τη βάση για το οικοδόμημα του εαυτού τους, για το αν θα αισθάνονται καλά με τον εαυτό τους αργότερα ή όχι, αλλά και για τις σχέσεις που θα δημιουργούν με τους «άλλους» (ο.π.).

Στερεότυπα, Προκαταλήψεις και Πώς Δημιουργούνται

Από τα 2 με 3 έτη ζωής, σύμφωνα με τον Vandenberg, ένα παιδί είναι ικανό να παρατηρήσει διαφορές και να βιώσει αρνητικούς συνειρμούς απέναντι σε κάποιο άτομο που θα αντιληφθεί ως «διαφορετικό». Η περίοδος της προσχολικής ηλικίας (3-7 ετών) θεωρείται κρίσιμη για τη συνειδητοποίηση της ταυτότητας των παιδιών. Τα παιδιά, αρχικά (3-4 ετών), αντιλαμβάνονται διαφορές όπως το φύλο και το χρώμα του δέρματος, και στη συνέχεια (από τα 5 έτη περίπου), είναι σε θέση να αντιληφθούν διαφορές στην κουλτούρα και τον πολιτισμό, όπως οι εμφανείς γλωσσικές και αργότερα οι διαφορές στον τρόπο ντυσίματος, συμπεριφοράς, διατροφής, εθίμων και σταδιακά τις ταξικές και θρησκευτικές. Οι λόγοι που τα παιδιά από τόσο νωρίς έρχονται αντιμέτωπα με σκέψεις και συναισθήματα που οδηγούν σε πρώιμες προκαταλήψεις, έχουν εξηγηθεί με βάση ψυχολογικούς και κοινωνιολογικούς παράγοντες (Vandenberg, 2004), όπως θα δούμε παρακάτω.

Όσον αφορά τους ψυχολογικούς παράγοντες και συγκεκριμένα τη γνωστική ανάπτυξη, τα παιδιά, σύμφωνα με τη θεωρία της δι-υποκειμενικότητας, ενδιαφέρονται για το τι σκέφτονται οι άλλοι και προσαρμόζονται σε αυτό. Έτσι, στην προσπάθειά τους να κάνουν πιο κατανοητό τον πολύπλοκο κόσμο γύρω τους, χρησιμοποιούν την έννοια της γενίκευσης και των εύκολων κατηγοριοποιήσεων. Σύμφωνα με τους Derman-Sparks και την ομάδα δράσης ABC (1989), πρόκειται για την διαμόρφωση των πρώιμων προκαταλήψεων, ή αλλιώς «προ-προκαταλήψεων» (Sparks, 1989). Η γενίκευση αυτή, υπάρχει κίνδυνος να γιγαντωθεί και να οδηγήσει σε όλο και πιο σταθερά στερεότυπα, στην περίπτωση που τα παιδιά δεν έρθουν από νωρίς σε επαφή, ώστε να αλληλεπιδράσουν δημιουργικά, με την ποικιλομορφία, και να αντιληφθούν ότι υπάρχουν και άλλοι τρόποι ύπαρξης πέρα από τον δικό τους (ο.π.).

Συνεχίζοντας με τους ψυχολογικούς παράγοντες, σύμφωνα με τη συναισθηματική θεωρία των κινήτρων, η αίσθηση της κατωτερότητας των «άλλων» βοηθάει στην ενίσχυση της δικής μας ανωτερότητας (και αυτοεικόνας). Επιπλέον, οτιδήποτε «ξένο», διαφορετικό και άγνωστο προκαλεί φόβο, που με τη σειρά του μπορεί να οδηγήσει σε επιθετικότητα και μίσος. Με βάση και τη θεωρία της κοινωνικής

ταυτότητας των Tajfel και Turner, οι ρίζες της προκατάληψης χαρακτηρίζονται ως κίνητρο για τη διατήρηση και επίτευξη μιας θετικής κοινωνικής ταυτότητας, με τελικό στόχο την ενίσχυση της αυτοεκτίμησης (Βαφέα & Χουντουμάδη, 2017). Αυτοεκτίμηση, κατά τον Vandebroeck, είναι ο συνδυασμός των ικανοτήτων που πιστεύουμε ότι έχουμε και αυτών που πιστεύουμε ότι δεν διαθέτουμε (Vandebroeck, 2004). Τα παιδιά, αφού ταυτιστούν αρχικά με μια κοινωνική ομάδα, στη συνέχεια κάνουν συγκρίσεις με άλλες «εξωομάδες» προκειμένου να διαμορφώσουν και να διατηρήσουν τη θετική τους ταυτότητα, με αποτέλεσμα να μεροληπτούν υπέρ της δικής τους ομάδας, κάτι που τα οδηγεί σε προκαταλήψεις (Βαφέα & Χουντουμάδη, 2017). Απειλή από μια «εξωομάδα» μπορεί να νιώσουν είτε άτομα της κυρίαρχης κοινωνικής ομάδας, λόγω κινδύνου απώλειας προνομίων είτε άτομα των μειονοτικών ομάδων, λόγω κινδύνου υποτίμησης του πολιτισμού, που περιλαμβάνει τη γλώσσα και τη θρησκεία τους (ο.π.). Η ανακάλυψη του εαυτού στηρίζεται, συνεπώς, στην ανακάλυψη του «άλλου» και της διαφοράς (Vandebroeck, 2004).

Με βάση κοινωνιολογικές ερμηνείες και συγκεκριμένα τη θεωρία της κοινωνικής αντανάκλασης, τα παιδιά επηρεάζονται ιδιαίτερα από τις αντιδράσεις του περιβάλλοντός τους, που περιλαμβάνει, όπως είδαμε προηγουμένως στους φορείς κοινωνικοποίησής τους, τη στάση των ενηλίκων (οικογένειας και δασκάλων), τις νόρμες των συνομηλίκων, τις εικόνες των ΜΜΕ, τα οποία σχηματίζουν ασυνείδητα εικόνες για το τι είναι σωστό και τι όχι ή, με πιο συνεκτικούς όρους, την αυτοεικόνα των παιδιών (Vandebroeck, 2004). Η αυτοεικόνα δηλώνει το πώς βλέπουμε τον εαυτό μας σε συνδυασμό με το πώς μας βλέπουν οι άλλοι, και αποτελεί μια πτυχή της πιο ευρείας έννοιας, της ταυτότητας (Μπουράντας, 2002). Η δημιουργία της αυτοεικόνας θεωρείται ότι σχετίζεται πολύ ισχυρά με τη διαμόρφωση των πρωταρχικών στερεοτύπων των παιδιών. Σύμφωνα με τον Kohnstamm, δημιουργείται από την εικόνα του εαυτού που λαμβάνει το άτομο από τους άλλους, μέσω της οποίας μπορεί να συνδέεται μαζί τους (Vandebroeck, 2004). Επιπλέον, η αυτοεικόνα ενισχύει την περαιτέρω ανάπτυξη του ατόμου, ώστε να είναι ευτυχισμένο και να τα πηγαίνει καλά με τον εαυτό του. Η ανάπτυξη τόσο της αυτοεικόνας όσο και της εικόνας του «άλλου» είναι ο παράγοντας που ο

Vandenbroeck θεωρεί απαραίτητο για το χτίσιμο της γέφυρας που χρειάζεται για την κατανόηση και την συνεργασία του εαυτού με τους άλλους. Όσο όμως τα παιδιά μεγαλώνουν, τόσο περισσότερο σταθεροποιείται η αυτοεικόνα τους, όπως και οι προκαταλήψεις, οι οποίες δεν αποβαίνουν βλαβερές μόνο για τους άλλους αλλά και για τα ίδια στις επόμενες συναναστροφές τους. Συνεπώς, γίνεται σαφής η σημασία της προσχολικής ηλικίας των παιδιών ως θεμέλιου λίθου για τον σχηματισμό της ταυτότητας και της μετέπειτα πορείας της ζωής τόσο των ίδιων των παιδιών όσο και των άλλων (Vandenbroeck, 2004).

Όπως αναφέραμε παραπάνω, κατά τις Βαφέα & Χουντουμάδη, οι κοινωνικές ομάδες διαφοροποιούνται ανάλογα με την κοινωνική τους ισχύ ή καθεμία. Σύμφωνα με τον Vandenbroeck, η ισχύς προσδιορίζεται από την κοινωνική θέση και τον πλούτο των ατόμων, με τον ισχυρότερο να καθορίζει τους όρους της σχέσης, οδηγώντας έτσι σε αντίστοιχη κοινωνική διαστρωμάτωση. Ο ίδιος σημειώνει ότι στις περιπτώσεις των μεγάλων κοινωνικο-οικονομικών διαφορών, ο διάλογος μεταξύ των ομάδων ή των ατόμων, καθίσταται σχεδόν αδύνατος (Vandenbroeck, 2004). Ενώ τα άτομα επιλέγουν από μόνα τους σε ποιες ομάδες θα ανήκουν και σε ποιες θα επιτρέψουν να τα επηρεάσουν (Vandenbroeck, 2004), οι επιλογές των ρόλων που θα συνθέσουν την ταυτότητά τους, σύμφωνα με τους Gewirtz & Cribb, εξαρτώνται κατά το μεγαλύτερό τους μέρος από την οικονομική, κοινωνική και πολιτισμική κατάσταση του κάθε ατόμου, οι οποίες περιορίζουν τις προσβάσεις του, σε δεδομένο δίκτυο εξουσίας (Gewirtz & Cribb, 2011). Για το λόγο αυτό, στις κοινωνικά αδύναμες ομάδες, δίνεται έμφαση, εκτός από την ανάπτυξη της προσωπικής, στη διαμόρφωση μιας ισχυρής ομαδικής ταυτότητας, που έχει ως στόχο τη δημιουργία ενός αισθήματος υπερηφάνειας (αλλά όχι ανωτερότητας), μέσω της αίσθησης της συνάφειας και του «ανήκειν» σε μια μεγαλύτερη κοινωνική ομάδα (Vandenbroeck, 2004).

Ενεργός δράση των παιδιών

Τα παιδιά δείχνουν να χειρίζονται αρκετά καλά τις πρώτες αυτές μορφές των πολλαπλών ταυτοτήτων τους, καθώς έχουν ανακαλύψει ότι οι κανόνες από την μία ομάδα στην άλλη μπορεί να έχουν πολύ μεγάλες διαφορές, κάτι που τους οδηγεί να συμπεριφέρονται διαφορετικά στο σχολείο από ότι στο σπίτι και διαφορετικά στο πάρκο από ότι σε ιατρείο (Vandenbroeck, 2004).

Η περίπτωση που τα παιδιά εμφανίζουν αδυναμία στο να χειριστούν την πολλαπλότητα των ταυτοτήτων τους οφείλεται στην ποιότητα της σχέσης μεταξύ των ομάδων. Η έλλειψη του σεβασμού ανάμεσα σε δύο ή περισσότερες σημαντικές ομάδες αναφοράς και η απόρριψη από την μία των κανόνων της άλλης, έχει ως αποτέλεσμα την καταστροφή της επικοινωνίας, καθιστώντας εχθρικό το περιβάλλον μεταξύ των ομάδων και πολύ δύσκολη για τα παιδιά την ισορροπία μεταξύ των πολλαπλών τους ταυτοτήτων. Το «σωστό» για την μία ομάδα που σημαίνει «λάθος» για την άλλη, μπορεί να δημιουργήσει μία σύγκρουση αφοσίωσης στα παιδιά προς τις ομάδες που ανήκουν και προς τους ρόλους που κατέχουν (Vandenbroeck, 2004).

Η ποικιλομορφία των ομάδων αναφοράς αντιμετωπίζεται με δύο τρόπους από τα παιδιά, κατά την Harris: κάποια είναι ικανά να αλλάζουν συμπεριφορά ανάλογα με το περιβάλλον και το σύνολο κανόνων που τα διέπει («μεταλλάκτες κώδικα») και κάποια άλλα διαμορφώνουν τον εαυτό τους μέσα από ένα μείγμα κανόνων και κουλτούρων («συνδυαστές κωδίκων») (ο.π.).

Οι μεταδομιστικές θεωρίες συμφωνούν ότι τα άτομα, σε μεγάλο βαθμό, επιλέγουν ενεργά και διαπραγματεύονται τις ταυτότητές τους (Gewirtz & Cribb, 2011). Παρόλα αυτά, η Rabello de Castro θεωρεί ότι οι ενήλικες ασκώντας την εξουσία τους, επιρρίπτουν υποτιθέμενες ανεπιθύμητες συμπεριφορές στα παιδιά, που ονομάζουν «παιδικότητα», διαφοροποιώντας τις ταυτότητές τους από των παιδιών, παρουσιάζοντάς τες ως πιο ολοκληρωμένες (Rabello de Castro, 2004). Σύμφωνα με τον Πεχτελίδη και τις σπουδές Κοινωνιολογίας της παιδικής ηλικίας άλλωστε, τα παιδιά δεν μετασχηματίζονται κοινωνικά σε ενήλικα άτομα, αυτομάτως, μέσα από την φυσική τους ανάπτυξη. Απεναντίας, η περίοδος αυτή ανάπτυξης των παιδιών που γίνεται με διαφορετικό τρόπο αντιληπτή σε κάθε κουλτούρα (διαφορετικές

αντιλήψεις, προσδοκίες και τρόποι αντιμετώπισης των παιδιών), είναι αποτέλεσμα του εκάστοτε κοινωνικού δικτύου σχέσεων εξουσίας, όπως υποστηρίζει ο ίδιος. Τα παιδιά, συνεπώς, κατά τον Prout (2005), αντιμετωπίζονται σαν τον πολιτισμικό «άλλο», μια ειδική κοινωνική κατηγορία, που χτίζεται στη βάση διπολικών και αντιθετικών σχέσεων και έχει ως απώτερο στόχο το διαχωρισμό των ίδιων από τους ενήλικες, καθώς θεωρείται ότι βρίσκονται σε ελλειπτικό στάδιο πριν την ενηλικίωσή τους (Πεχτελίδης, 2015). Η Rabello de Castro συμφωνεί ότι η ταυτότητα του παιδιού νοηματοδοτείται διαφορετικά από αυτή του ενήλικα, αφού ο ενήλικας θεωρείται ότι είναι αυτό που το παιδί δεν είναι, έχοντας ξεπεράσει επιτυχώς την ταυτότητα του τελευταίου (Rabello de Castro, 2004). Συγκεκριμένα, η ταυτότητα των παιδιών θεωρείται ότι συγκροτείται σε αντιπαράθεση με αυτή των ενηλίκων, καθώς προβάλλονται στοιχεία που υποστηρίζουν ότι τα παιδιά είναι πιο κοντά στη φύση, ανορθολογικά, εξαρτημένα, ανίκανα, ανώριμα, με ασφαλέστερη πρόσβαση στον ιδιωτικό χώρο και κύριο μέλημα το παιχνίδι, σε αντίθεση με αυτά των ενηλίκων (Πεχτελίδης, 2015). Η ταυτότητα των ενηλίκων, συνεπώς, κατασκευάζεται ως ιεραρχικά ανώτερη από αυτή των παιδιών.

Οι διαδικασίες κατασκευής ταυτότητας εμπλέκουν όμως τα παιδιά στη στρατηγική τοποθέτηση του εαυτού τους σε σχέση με τους άλλους, κάτι που ωθεί τα παιδιά να είναι ενεργητικά και να αναλάβουν δράση. Μέσα από την εμπρόθετη αυτή δράση των παιδιών (με τους κοινωνικούς περιορισμούς των κυρίαρχων λόγων που αναφέραμε), η ανάλυση των Benjamin et al, φανερώνει ότι οι πράξεις των ίδιων των παιδιών είναι που ενισχύουν και αναπαράγουν την κοινωνική ανισότητα (Gewirtz & Cribb, 2011). Η Rabello de Castro συμφωνεί ότι τα παιδιά είναι ικανά να κατασκευάζουν κοινωνικές ανισότητες, επιτρέποντας ή παρεμποδίζοντας την συμμετοχή άλλων παιδιών σε κοινωνικά αξιόλογες δραστηριότητες, τονίζοντας ότι η διαφορετικότητα είναι αυτή που παίζει τον κυρίαρχο ρόλο στις μεταξύ τους αλληλεπιδράσεις (Rabello de Castro, 2004). Η κοινωνική ανισότητα μπορεί επομένως να ερμηνευτεί και ως ανελευθερία ως προς την επιλογή κατασκευής της ταυτότητας που επιθυμεί το κάθε παιδί.

Το κεντρικό συμπέρασμα που προκύπτει από το άρθρο των Benjamin et al είναι ότι η παραγωγή εντάξεων και αποκλεισμών μεταξύ των παιδιών δεν είναι κάτι που

γίνεται μία φορά και ισχύει για πάντα. Οι ίδιοι υποστηρίζουν ότι εντάξεις και αποκλεισμοί παιδιών γίνονται συχνά την ίδια στιγμή αλλά και αδιάκοπα, την μία στιγμή δηλαδή μετά την άλλη, μέσω διαπραγματεύσεων και «μικρο-πολιτισμικών αγώνων» μεταξύ των παιδιών, όπως τους ονομάζουν (Gewirtz & Cribb, 2011). Αυτό οδηγεί στην πολύ σημαντική θέση ότι ταυτόχρονα με την αναπαραγωγή νοημάτων και πρακτικών που καταλήγουν στον αποκλεισμό, μπορούν να παράγονται και άλλα νοήματα και πρακτικές, σε αντιπαράθεση, πιο ισονομικά, που να καταλήγουν στην ένταξη. Συνεπώς, κατά τους ίδιους, η κατανόηση των διαδικασιών ένταξης και αποκλεισμού, αποτελεί απαραίτητη προϋπόθεση για το χτίσιμο των θεμελίων μιας πιο δίκαιης κοινωνίας, καθώς με αυτόν τον τρόπο επισημαίνεται η συνεχόμενη αναπαραγωγή της κοινωνικής ανισότητας αλλά και δημιουργούνται οι κατάλληλες συνθήκες για την ισονομική αλλαγή (Gewirtz & Cribb, 2011).

Διαπολιτισμική Εκπαίδευση

Η διαπολιτισμική εκπαίδευση εστιάζει στην καταπολέμηση των προκαταλήψεων και στο σεβασμό της ετερότητας. Ο κίνδυνος δημιουργίας στερεοτύπων, προκύπτει, από ότι είδαμε, από την σύνθετη και κατασκευασμένη φύση της ταυτότητας, καθώς αυτό συνεπάγεται ότι αδυνατούμε να ερμηνεύσουμε τους τρόπους που τα άτομα προσδιορίζουν την ταυτότητά τους, μέσα από τους διαφορετικούς ρόλους και χαρακτηριστικά (Vandenberg, 2004). Γνωρίζοντας ότι η εξέλιξη από το στάδιο των πρώιμων προκαταλήψεων (στο οποίο βρίσκονται παιδιά από ηλικίες 2-3 ετών), στην πρώτη μορφή κοινωνικών αντιλήψεων γίνεται πολύ γρήγορα και ότι την κυριότερη επίδραση στα παιδιά προσχολικής ηλικίας σε σχέση με τη διαμόρφωση των πρωταρχικών τους στερεοτύπων την ασκούν οι ενήλικες (ο.π.), η ανάγκη για μια ενεργό διδακτική παρέμβαση για την προώθηση του σεβασμού του «άλλου» και επαφή με τη διαφορετικότητα εμφανίζεται επιτακτική (Βαφέα & Χουντουμάδη, 2017).

Συγκεκριμένα, τα παιδιά είναι ικανά, στα 3-5 έτη περίπου, να δημιουργούν μια συνεκτική αυτοεικόνα, ανακαλύπτοντας τις σταθερές και μεταβλητές πτυχές του εαυτού τους, ενώ στα 4-5 τους έτη, χρησιμοποιούν ρατσιστικά επιχειρήματα ώστε

να αποφύγουν το παιχνίδι με συγκεκριμένα παιδιά (διαδικασία κοινωνικού αποκλεισμού) και επιδίδονται σε διακρίσεις με σεξιστικά στερεότυπα (Vandenbroeck, 2004).

Τα τετράχρονα παιδιά αποδεικνύεται να έχουν ήδη εσωτερικεύσει στερεοτυπικούς ρόλους σχετικά με το φύλο τους, όπως και ρατσιστικές προκαταλήψεις και φοβίες για άτομα με διαφορετικές σωματικές ικανότητες, επιβεβαιώνοντας και ενισχύοντας την ανάγκη για την ύπαρξη μιας εκπαίδευσης κατά των προκαταλήψεων απευθυνόμενη σε παιδιά προσχολικής ηλικίας (ο.π.).

Η καταπολέμηση των προκαταλήψεων εξαρτάται από τις κοινωνικές νόρμες και προκαταλήψεις που κυριαρχούν, οι οποίες επηρεάζουν τα παιδιά και συνδέονται άμεσα με το γεγονός ότι η επιλογή της ταυτότητάς τους περιορίζεται από το άνισο μοίρασμα των κοινωνικών προνομίων, την κοινωνική ανισότητα. Αυτή είναι άλλωστε και η κοινωνικοποιητική αποστολή του σχολείου, σύμφωνα με τον Vandenbroeck, ένα πλαίσιο αναφοράς ως προς την εκπαίδευση των παιδιών, που να στηρίζεται στο πνεύμα της αυτογνωσίας και της αλληλεγγύης, ώστε να διαφυλάσσει τα παιδιά από το να πέφτουν θύματα της κοινωνικής ανισότητας. Συνεπώς, όπως καταλήγει και ο ίδιος, η ανάπτυξη της προσωπικής ταυτότητας των παιδιών, μαζί με τις διαπροσωπικές τους σχέσεις, είναι τα στοιχεία που αποτελούν τον πυρήνα όλης της εκπαιδευτικής διαδικασίας (Vandenbroeck, 2004).

Ως εκπαιδευτικές προσεγγίσεις που έχουν στόχο την προώθηση του σεβασμού του «άλλου» και της διαφορετικότητας, θα αναφερθούμε στην πολυπολιτισμική προσέγγιση και στη διαπολιτισμική που συμπεριλαμβάνει την παιδαγωγική μέθοδο για την καταπολέμηση των προκαταλήψεων (ο.π.).

Η πολυπολιτισμική εκπαίδευση, σύμφωνα και με τη Sparks, ασχολείται μόνο με τις πολιτισμικές διαφορές, χωρίς να αναφέρεται στις σχέσεις εξουσίας και κοινωνικής ισχύος που διαποτίζουν το περιβάλλον των παιδιών. Με λίγα λόγια, αγνοεί την κοινωνικο-πολιτισμική ιεράρχηση και τις κυρίαρχες νόρμες, παρουσιάζοντας τις εθνοτικές ομάδες ως ομοιογενείς παρά την ετερογένεια που τις διακρίνει (Vandenbroeck, 2004 · Βαφέα& Χουντουμάδη, 2017). Συμπερασματικά, η πολυπολιτισμική εκπαίδευση θεωρείται «τουριστική» παιδαγωγική μέθοδος, καθώς

εστιάζει μόνο σε «εξωτικές», δηλαδή, επιφανειακές διαφορές μεταξύ των λαών και αφήνει ανέγγιχτα καθημερινά προβλήματα και βιώματα (Βαφέα & Χουντουμάδη, 2017 Μάγος, 2017).

Η διαπολιτισμική εκπαίδευση επιχειρεί κάτι παραπάνω από μία παθητική συνύπαρξη παιδιών διαφορετικής πολιτισμικής προέλευσης (ο.π.). Απώτερος στόχος της είναι η αλληλεπίδραση πολυπολιτισμικών κοινωνιών σε κλίμα κατανόησης, σεβασμού και διαλόγου, μέσα από την αναγνώριση της σπουδαιότητας, των αξιών, της ποικιλίας και των τρόπων ζωής τους, τόσο των κοινωνιών και των ατόμων (Μάγος, 2017). Η διαπολιτισμική εκπαίδευση, κατά τον Μάγο, προωθεί την πλευρά του πλούτου και της προσφοράς της διαφορετικότητας και όχι του φόβου και της απειλής (Μάγος, 2017). Η ευρύτητα που διακρίνει την διαπολιτισμική σε αντίθεση με την πολυπολιτισμική προσέγγιση γίνεται αντιληπτή, ιδιαίτερα, μέσα από τη νέα δυναμική των πραγμάτων όπου οδηγεί η διαδικασία της ώσμωσης των διαφορετικών πολιτισμικών στοιχείων (Βαφέα & Χουντουμάδη, 2017). Η διαπολιτισμική εκπαίδευση περιλαμβάνει τόσο τη γνωριμία με άλλους πολιτισμούς, όσο και τη γνωριμία με άλλες μορφές ετερότητας, όπως η ταξική, θρησκευτική, οικογενειακή, οι ειδικές ανάγκες, κ.α. (Μάγος, 2017).

Η παιδαγωγική προσέγγιση κατά των προκαταλήψεων, συγκεκριμένα, προτάθηκε από την ακτιβίστρια και παιδαγωγό Sparks (1989) και ασχολείται ιδιαίτερα με την ανατροπή των στερεοτύπων, αναγνωρίζοντας την κοινωνική ανισότητα και τις σχέσεις εξουσίας, απόψεις της οποίας αναδεικνύονται και μέσα από τη διαπολιτισμική εκπαίδευση. Καταδεικνύει την ιστορία και τις κοινωνικο-οικονομικές συνθήκες, δηλαδή, ως αίτια των θέσεων ισχύος που απολαμβάνουν κάποιες πληθυσμιακές ομάδες έναντι κάποιων άλλων, τις οποίες χαρακτηρίζουν ως «διαφορετικές». Οι Βαφέα & Χουντουμάδη, επίσης, υποστηρίζουν ότι η παιδαγωγική πρακτική, η οποία καθορίζει το περιεχόμενο της γνώσης όπως και το ποια παιδιά θα λάβουν τη γνώση, ορίζεται ως πολιτική πράξη, από τη στιγμή που έχει διακριτές κοινωνικο-πολιτικές συνέπειες πάνω στα παιδιά (Βαφέα & Χουντουμάδη, 2017).

Σύμφωνα με τον Vandebroeck, η διαπολιτισμική εκπαίδευση περιλαμβάνει την ενίσχυση της ανάπτυξης της ταυτότητας κάθε παιδιού, την προώθηση της αλληλεπίδρασης μεταξύ των παιδιών (ιδιαίτερα αυτών που προέρχονται από διαφορετικό πολιτισμικό υπόβαθρο) και την ενεργό καταπολέμηση των προκαταλήψεων και διακρίσεων. Θεωρεί ότι βάση κάθε εκπαιδευτικής φιλοσοφίας θα έπρεπε να αποτελεί η υποστήριξη των πολύ μικρών παιδιών ούτως ώστε να μπορέσουν να δημιουργήσουν την ευέλικτη και πολλαπλή τους ταυτότητα. Πέρα από τη δημιουργία της ταυτότητας όμως, και σε συνδυασμό με αυτή, χρίζονται ως ιδιαίτερης σημασίας, οι ικανότητες αλληλεπίδρασης των παιδιών με τους «άλλους», ώστε να ξεπερνάνε τις προκαταλήψεις, τους φόβους, τα στερεότυπα και άλλους κοινωνικούς παράγοντες. Προσθέτει ότι η έννοια της διαφορετικότητας δεν αφορά μόνο την πολιτισμική και εθνοτική ποικιλία και θυμίζει ότι η ανάδυση των προκαταλήψεων απορρέει όχι μόνο από κοινωνικούς παράγοντες αλλά και από πλήθος άλλων, όπως είναι ο φόβος που προκαλεί το άγνωστο και το διαφορετικό. Η παιδαγωγική μέθοδος, κατά την άποψή του, ενεργοποιεί τον αναστοχασμό ως διαδικασία, φέρνοντας τις στερεοτυπικές αντιλήψεις που υπάρχουν στην επιφάνεια. (Vandebroeck, 2004). Οι τέσσερις στόχοι της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης, μέσα από τους οποίους προωθείται ο σεβασμός της ετερότητας, σύμφωνα με τον Vandebroeck και τις Βαφέα & Χουντουμάδη, είναι οι εξής:

A) η υποστήριξη κάθε παιδιού τόσο για την ανάπτυξη της προσωπικής αυτοεικόνας όσο και της ομαδικής ταυτότητας, με την ταυτόχρονη ενίσχυση της αυτοπεποίθησης

B) η καλλιέργεια της ενσυναίσθησης (το να μπορεί να μπει στη θέση του «άλλου» και να βιώσει τα συναισθήματά του) ως απαραίτητου συστατικού για την αλληλεπίδραση κάθε παιδιού με τους «άλλους» / με ανθρώπους διαφορετικής προέλευσης

Γ) η προώθηση της κριτικής σκέψης των παιδιών όσον αφορά τα στερεότυπα και τις προκαταλήψεις

Δ) η εκμάθηση της διεκδικητικότητας και της υπεράσπισης των συμφερόντων των ίδιων αλλά και των «άλλων» όταν έρχονται αντιμέτωπα με παντός τύπου διακρίσεις (Vandebroeck, 2004 Βαφέα & Χουντουμάδη, 2017)

Δηλαδή, διαμόρφωση ταυτότητας που να χαρακτηρίζεται από καλλιέργεια ενσυναίσθησης και κριτικής σκέψης με ταυτόχρονη ανάληψη δράσης από τα ίδια τα παιδιά.

Οι διαφορετικοί αλλά αλληλένδετοι στόχοι που προκύπτουν για τους/τις εκπαιδευτικούς είναι ότι από την μία πλευρά χρειάζεται να προσφέρουν στα παιδιά συναισθήματα ασφάλειας, οικειότητας και προβλεψιμότητας, ώστε να διαμορφώσουν μια συνεκτική αυτοεικόνα για τους εαυτούς τους, και από την άλλη να τα φέρουν σε επαφή με το συναίσθημα της «διαφορετικότητας» και τις συνέπειές του. Με άλλα λόγια, οι εκπαιδευτικοί χρειάζεται να στοχεύσουν στο χτίσιμο μιας ισχυρής και ταυτόχρονα ελαστικής ταυτότητας των παιδιών (Vandenbroeck, 2004).

Οι δραστηριότητες που εστιάζουν στη διαφορετικότητα, οδηγούν τα παιδιά στο να στοχαστούν ως προς τον τρόπο που σκέφτονται. Με την αναζήτηση και συζήτηση ομοιοτήτων και διαφορών, τα παιδιά αντιμετωπίζουν απλές αντινομίες και έτσι προκαλείται η λειτουργία της μετα-σκέψης τους. Η μετα-σκέψη προκαλείται επίσης από τη διαδικασία συνειδητών σκέψεων των στερεοτύπων, που εκφράζονται ίσως ασυνείδητα από το παιδί, και εκδηλώνονται μέσω της αμφισβήτησης της άποψης του παιδιού από τον/την εκπαιδευτικό, στην προσπάθειά του/της να ανασκευάσει τα στερεότυπα που αναδύονται, κατά την αντίδραση προς κάθε έκφραση στερεοτύπου που αντιλαμβάνεται. Επιπλέον, οι εκπαιδευτικοί, ενδείκνυται να επιδιώκουν να εξωτερικεύουν τις σκέψεις των παιδιών, οι οποίες αποτελούν ένα εσωτερικό διάλογο των παιδιών, με δραστηριότητες που τα υποβοηθούν να βρίσκουν τις κατάλληλες λέξεις για να εκφράζουν τις εμπειρίες τους και τα παιδιά να αποκτήσουν πραγματική δύναμη πάνω σε αυτές. Μέσα από την ομαδική συζήτηση και την έντονη ανταλλαγή προσωπικών πληροφοριών και συναισθημάτων, τα παιδιά σταδιακά αποκτούν μια αίσθηση οικειότητας που χρειάζεται για την υγιή ανάπτυξη της αυτοπεποίθησης, της αυτοεκτίμησης και της εμπιστοσύνης στους άλλους. Στη συνέχεια, μπορεί να καλλιεργηθεί και η κριτική τους ματιά, μαθαίνοντας να αναζητούν την άποψη των άλλων και μετέχοντας ενεργά στον αγώνα κατά της κοινωνικής διαστρωμάτωσης (Vandenbroeck, 2004).

Ο σχεδιασμός των δραστηριοτήτων από τους/τις εκπαιδευτικούς που γίνεται με βάση τη διαφορετικότητα, χρειάζεται να απευθύνεται τόσο σε παιδιά μειονοτικών όσο και των κυρίαρχων κοινωνικο-πολιτισμικών ομάδων. Συγκεκριμένα, οι δράσεις που αφορούν τα παιδιά των μειονοτικών ομάδων αποσκοπούν αφενός στην ενίσχυση της αυτοεκτίμησής τους μέσω της αναγνώρισης και αποδοχής της οικογενειακής τους κουλτούρας και αφετέρου στην απόκτηση των απαραίτητων γνώσεων και των δεξιοτήτων που χρειάζονται ώστε να επιβιώσουν στο περιβάλλον που έχει δημιουργηθεί από την κυρίαρχη ομάδα. Για τα παιδιά των κυρίαρχων ομάδων από την άλλη, χρειάζεται οι δράσεις να αποσκοπούν στη συνειδητοποίηση από πλευράς τους του πλούτου που μας προσφέρει η διαφορετικότητα και στο ότι η διαφορετικότητα δεν αποκλείει την ισότητα, ούτε και οδηγεί σε αισθήματα ανωτερότητας ή κατωτερότητας (Βαφέα & Χουντουμάδη, 2017).

Αναζητώντας τα κατάλληλα εργαλεία που θα βοηθήσουν στην υλοποίηση του έργου της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης, καταλήξαμε να εστιάσουμε στα εξής δύο: την τέχνη της αφήγησης και την δραματική τέχνη, των οποίων τα βασικά στοιχεία θα δούμε παρακάτω.

Εκπαιδευτικές πρακτικές μέσω διαπολιτισμικής εκπαίδευσης, αφήγησης και δραματικής τέχνης

Αφηγηματική προσέγγιση και Παραμύθι

Οι Phillips & Jorgensen, συμφωνούν με τα όσα είδαμε ως άνω, ότι η ταυτότητα βρίσκεται σε συνεχή διαπραγμάτευση και αναδιαμορφώνεται στα πλαίσια των κοινωνικών αλληλεπιδράσεων, μέσω της εσωτερίκευσης των κοινωνικών διαλόγων (Phillips & Jorgensen, 2002). Επιπρόσθετα, αναφέρουν τον Bahtin, ως εμπνευστή της ιδέας ότι η σκέψη κατασκευάζεται από την εσωτερίκευση του δημόσιου διαλόγου από το άτομο και άρα αποτελεί έναν εσωτερικό διάλογο για το ίδιο. Οι πολιτισμικές αφηγήσεις, οι οποίες εντάσσουν τα άτομα σε συγκεκριμένες κοινωνικές κατηγορίες, όπως το φύλο, κατά τους ίδιους, αποτελούν τις ρίζες των κοινωνικών ή δημόσιων

διαλόγων. Καθώς εστιάζουμε στα παιδιά, τα ίδια περνούν από δύο στάδια καθώς διαμορφώνουν την ταυτότητά τους: το στάδιο της ακρόασης που τα οδηγεί σε εσωτερίκευση στοιχείων των αφηγήσεων και το στάδιο της προφορικής αφήγησης των ίδιων. Μέσω της ακρόασης πολιτισμικών αφηγήσεων, τα παιδιά, αντιλαμβάνονται τον τρόπο που είναι κοινωνικά αναμενόμενο να διατυπώνουν απόψεις, τόσο για τον εαυτό τους όσο και τους άλλους, αλλά και τον τρόπο που είναι αναμενόμενο να εκφράζουν τα συναισθήματά τους. Από την άλλη, μέσα από την προσωπική αφήγηση και άρα την αναπαράσταση, τα παιδιά δοκιμάζουν και διαπραγματεύονται διάφορες πιο συγκεκριμένες πλευρές της ταυτότητάς τους (Phillips & Jorgensen, 2002). Ο Πουρκός συμφωνεί ότι, με το να κατασκευάζουν και να αφηγούνται ιστορίες, νοηματοδοτούν τη ζωή και τον εαυτό τους (Πουρκός 2009). Συνεπώς, ο τρόπος που τα παιδιά σχηματίζουν την ταυτότητά τους εξαρτάται από την εσωτερίκευση των ρόλων και των θέσεων, στις οποίες τα εντάσσουν και τα τοποθετούν κοινωνικά οι πολιτισμικές αφηγήσεις (Phillips & Jorgensen, 2002). Η αφήγηση, αποτελεί για τον Πουρκό, ισχυρό εργαλείο τόσο για την κατανόηση όσο και για τη διαμόρφωση της ανθρώπινης εμπειρίας. Η ευρύτερη έννοια, με βάση την οποία χρησιμοποιείται η αφήγηση, περιλαμβάνει κάθε μορφή ιστορίας, γραπτή ή προφορική, σύγχρονη ή παραδοσιακή, μυθιστορηματική ή πραγματική: ιστορίες, όχι μόνο λογοτεχνικές, αλλά και αυτές που ακούμε και λέμε καθημερινά στη ζωή μας (Πουρκός 2009).

Στην παρούσα εργασία, θα χρησιμοποιήσουμε το παραμύθι σαν εργαλείο, το αρχαιότερο διασωσμένο είδος αφήγησης, σύμφωνα με τον Μερακλή (2001), που αποτελεί μία από τις πιο αρχαίες μορφές επικοινωνίας (Φιλίππου & Καραντάνα, 2010). Οι άνθρωποι δημιούργησαν τα παραμύθια στην προσπάθειά τους να εξηγήσουν και να κατανοήσουν τόσο τα φαινόμενα της φύσης, όσο και τη δική τους πολύπλευρη, εσωτερική φύση, φτάνοντας έτσι στην εξήγηση και ερμηνεία της κοινωνίας και των πολιτισμών όπου οι ίδιοι αναπτυσσόταν. Το παραμύθι αποτελεί στοιχείο κάθε πολιτισμού, ανάλογα με την εκάστοτε εποχή και ιστορικό-κοινωνικό-πολιτισμικό πλαίσιο, λειτουργώντας ως μέσο αναζήτησης του νοήματος της ζωής (Φιλίππου & Καραντάνα, 2010 Πουρκός, 2009).

Θα εστιάσουμε συγκεκριμένα στον τρόπο που το παραμύθι και η αφήγηση επιδρούν στην συναισθηματική εκπαίδευση και την αυτογνωσία, κάτι που υποστηρίζεται και από τον Αριστοτέλη, ο οποίος προσθέτει ότι αποτελεί διαδικασία λύτρωσης (Φιλίππου & Καραντάνα, 2010). Οι ιστορίες χρησιμοποιήθηκαν από μεγάλους ηγέτες, πνευματικούς δασκάλους, πολιτικούς αρχηγούς και άλλους, όπως ο Khalil Gibran, και ο Χριστός ή ο Βούδας, με στόχο την καθοδήγηση και την ανακατασκευή των ταυτοτήτων των κοινωνικών ομάδων στις οποίες απευθύνονταν. Ο λόγος που επιλέγεται η αφήγηση ιστοριών, είναι καθώς, σύμφωνα με τον Salome, ψυχοθεραπευτή και παιδαγωγό, προκαλούν μια συνειδητοποίηση που δεν γίνεται άμεσα αντιληπτή στον/στην ακροατή/τρια, από τη στιγμή που αυτή προξενείται απευθείας στο ασυνείδητο τους. Πιο συγκεκριμένα, τα άτομα, ασυνείδητα συνδέουν γεγονότα και καταστάσεις των ιστοριών που ακούνε με την προσωπική και οικογενειακή τους ιστορία (Φιλίππου & Καραντάνα, 2010).

Παρακάτω, θα παρουσιάσουμε τα *οφέλη* που προσφέρονται στους ακροατές, και ειδικότερα στα παιδιά, από την αφήγηση παραμυθιών.

Σύμφωνα με τον Πουρκό και τις Φιλίππου & Καραντάνα, μια αφηγηματική προσέγγιση μπορεί να ενεργοποιήσει τη φαντασία των ακροατών και να κατευθύνει τη σκέψη τους σε πρωτόγνωρα μονοπάτια, ενισχύοντας ταυτόχρονα τη δημιουργικότητά τους και τη διαδικασία της μάθησης. Επίσης, μπορούν να μελετήσουν τα προσωπικά τους ηθικά διλήμματα με μεγαλύτερη άνεση, χωρίς τον ψυχολογικό φόβο της έκθεσης του εαυτού τους, έχοντας την «κάλυψη» των φανταστικών ιστοριών και ηρώων (Πουρκός, 2009). Οι Φιλίππου & Καραντάνα συμφωνούν, ότι η ταύτιση με τους ήρωες/ηρωίδες, βοηθάει, τα παιδιά ειδικότερα, να χρησιμοποιήσουν τα πρόσωπα αυτά, αντί των δικών τους, ώστε να δημιουργήσουν και να διηγηθούν τις ιστορίες τους (προσωπικές ή οικογενειακές), με έναν συμβολικό τρόπο. Επίσης, τα βοηθάει να αποφορτιστούν συναισθηματικά και να αντιμετωπίσουν δύσκολες προσωπικές τους εμπειρίες με ασφαλές τρόπο. Κατά τις Φιλίππου & Καραντάνα, η αφήγηση διευκολύνει τα άτομα να ταυτιστούν με ηρωικά πρόσωπα ή στοιχεία της ιστορίας, όχι παθητικά αλλά προβάλλοντας τις δικές τους πλευρές, όπως εκείνα χρειάζονται ή φαντάζονται, ανάλογα με τη δεδομένη χρονική στιγμή της ζωής τους. Μπορούν να κατανοήσουν, μέσω

σύγκρισης, ότι πολλές από τις συγκρούσεις του ήρωα είναι και δικές τους και άρα τα αφορούν άμεσα. Έτσι, μέσα από την αφήγηση ιστοριών, τα παιδιά ανακαλύπτουν τρόπους για να ξεπερνούν εμπόδια και να βρίσκουν τις κατάλληλες και εξατομικευμένα διαφορετικές λύσεις για τα ίδια (Φιλίππου & Καραντάνα, 2010).

Επιπλέον, τα άτομα, ακούγοντας τις οπτικές των άλλων, έρχονται σε επαφή με την πολλαπλότητα των τρόπων επίλυσης ενός προβλήματος (Πουρκός, 2009) και άρα με τη διαφορετικότητα των τρόπων σκέψης. Οι Φιλίππου & Καραντάνα προσθέτουν, ότι μέσα από την αφήγηση μπορούν να αντιληφθούν τους διαφορετικούς τρόπους κατασκευής της φαινομενικά ίδιας πραγματικότητας, όπως και των διαφορετικών πιθανών βιωματικών εμπειριών της από τα ίδια. Αυτό για τις ίδιες, οδηγεί σε μια πιο διευρυμένη κατανόηση του εαυτού τους και των διαφορετικών τρόπων ύπαρξής τους (Φιλίππου & Καραντάνα, 2010), της ενδεχομενικότητας των ταυτοτήτων τους δηλαδή, όπως είδαμε παραπάνω. Συνεχίζοντας, η αφήγηση ιστοριών συντελεί στην κατασκευή της αυτοεικόνας και της προσωπικής τους ταυτότητας αλλά και στην καλλιέργεια της αυτοεκτίμησης και της πίστης στην αξία τους, με την επιλογή των κατάλληλων ιστοριών. Η αφήγηση βοηθάει τα παιδιά να υιοθετήσουν θετικές αξίες ζωής αλλά και να συνειδητοποιήσουν ότι χρειάζεται να είναι ενεργητικά και να «πάρουν τη ζωή τους στα χέρια τους», όπως κάνουν οι ήρωες/ηρωίδες, ξεπερνώντας κινδύνους και κερδίζοντας ή χάνοντας αγώνες, κάτι που θα τα οδηγήσει σταδιακά, από την αναζήτηση, στη διαμόρφωση των ταυτοτήτων τους. Οι Φιλίππου & Καραντάνα προσθέτουν ότι, η αφήγηση των παραμυθιών ωθεί τα παιδιά να προχωρήσουν πέρα από τον εαυτό τους και να δημιουργήσουν δεσμούς με τον «άλλο». Για τις ίδιες, το άτομο δεν ολοκληρώνεται με το να είναι ο εαυτός του, αλλά με το να είναι ο εαυτός του μαζί με κάποιο «άλλο» (Φιλίππου & Καραντάνα, 2010).

Γενικά, η αφηγηματική προσέγγιση, δημιουργεί έναν τρόπο επικοινωνίας και επαφής με τους «άλλους», ενεργοποιώντας τις δημιουργικές δυνατότητες και προσφέροντας συνήθως εμπειρίες χαράς στα άτομα που συμμετέχουν, τα οποία βιώνουν, με αυτόν τον τρόπο, την ικανότητά τους για ευχαρίστηση (Πουρκός, 2009 Φιλίππου & Καραντάνα, 2010).

Η Βιωματική Διάσταση της Αφηγηματικής Προσέγγισης

Αν παρομοιάσουμε την ομάδα των παιδιών στην τάξη με τις ομάδες αυτογνωσίας ή προσωπικής ανάπτυξης, θα συμφωνούσαμε με τον Yalom (στο Θεωρία και πράξη της ομαδικής ψυχοθεραπείας: σελ. 702, 2006) ότι μέσω της αφηγηματικής προσέγγισης και της δημιουργίας μιας βιωματικής ομάδας προσωπικής ανάπτυξης, η διαδικασία της αλλαγής, υποστηρίζεται μέσα από την ανταλλαγή πληροφοριών και την ανατροφοδότηση, το μοίρασμα των εμπειριών και την ενσυναίσθηση, την καλλιέργεια της εμπιστοσύνης προς τον εαυτό και τους άλλους, την αναγνώριση-έκφραση-διαχείριση των συναισθημάτων και την ανάπτυξη επικοινωνιακών ικανοτήτων, μέσα από την παρατήρηση και ασφαλή δοκιμή νέων θετικών συμπεριφορών και εσωτερίκευσή τους (Φιλίππου & Καραντάνα, 2010).

Το πλεονέκτημα της βιωματικής προσέγγισης είναι ότι κινητοποιεί τα παιδιά να εμπλακούν προσωπικά και συναισθηματικά και σύμφωνα με τον Goleman (1998), το άτομο, για να πετύχει στη ζωή του και να είναι ευτυχισμένο, χρειάζεται, πέραν της ακαδημαϊκής γνώσης του να αναπτύξει τη συναισθηματική του νοημοσύνη. Τα εκπαιδευτικά προγράμματα εστιάζουν δυστυχώς στο γνωστικό πεδίο ανάπτυξης, παραβλέποντας το κοινωνικο-συναισθηματικό. Στόχος του εκπαιδευτικού προγράμματος του σχολείου δεν πρέπει να ξεχνάμε ότι είναι να βοηθάει τα παιδιά να εκτιμούν τον εαυτό τους και τις σχέσεις με τους άλλους, μαθαίνοντας να ζουν μαζί, και να στοχεύει στην ολόπλευρη ανάπτυξη, εστιάζοντας ιδιαίτερα στην ανάπτυξη των ανθρωπίνων αξιών, ώστε να μπορέσουν τα παιδιά να προσφέρουν στην κοινωνία. Τέτοιες πανανθρώπινες αξίες που μπορούν να προσεγγιστούν μέσω της αφήγησης είναι η αλληλεγγύη, ο σεβασμός, η φιλία, η δημοκρατία, η κατανόηση, η συνεργασία, η υπευθυνότητα, η εντιμότητα. Τα παιδιά ακούν για αξίες χωρίς να έχουν πολλές ευκαιρίες να τις βιώσουν στην πράξη. Οι αξίες, μέσα από την αφηγηματική βιωματική διαδικασία, μπορούν να διαμορφώσουν τις στάσεις και τις συμπεριφορές στην ομάδα μιας τάξης παιδιών προσχολικής ηλικίας, τις οποίες, αποκτώντας τις ανάλογες δεξιότητες, μπορούν να εσωτερικεύσουν και να μετατρέψουν σε ευρύτερο τρόπο ζωής (Φιλίππου & Καραντάνα, 2010).

Σύμφωνα με τον Bruner (1996), η ενεργητική συμμετοχή των παιδιών είναι η απαραίτητη προϋπόθεση για την ολόπλευρη ανάπτυξή τους και την εσωτερίκευση κάθε είδους γνώσης, κάτι που επιτυγχάνεται μέσα από την συγκινησιακή τους εμπλοκή σε αυτή. Η βιωματική μάθηση, άλλωστε, είναι αυτή που διευκολύνει τα παιδιά να αφομοιώσουν τη νέα γνώση, αφού έχουν πρώτα συνδέσει τις εξωτερικές τους εμπειρίες με τις εσωτερικές-συναισθηματικές τους εμπειρίες. Συνεπώς, αναφερόμαστε στην έννοια της μάθησης που δίνει προτεραιότητα στη διαδικασία της ανάπτυξης των προσωπικών και κοινωνικών ικανοτήτων (Φιλίππου & Καραντάνα, 2010).

Συνεπώς, εφόσον το παραμύθι αποτελεί ένα ισχυρό μέσο αυτογνωσίας από μόνο του, όταν συνδυαστεί με τη βιωματική προσέγγιση της προσωπικής ανάπτυξης, μπορεί να αποφέρει ικανοποιητικά αποτελέσματα.

Κριτική Αφήγηση Παραμυθιών και Διαπολιτισμική Εκπαίδευση

Η κριτική αφήγηση παραμυθιών, κατά τον Μάγο, ενισχύει τον σκοπό της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης (Μάγος, 2017). Σύμφωνα με τον ίδιο, τα παραμύθια με διαπολιτισμικό χαρακτήρα λειτουργούν τόσο σαν «καθρέφτες», όσο και σαν «παράθυρα». Τα παιδιά, μπορούν μέσα από αυτά να «δουν», αλλά και να έρθουν σε επαφή μέσα από τη βιωματική μάθηση/δραματοποίηση, τους τρόπους ζωής των μελών διαφορετικών πολιτισμικών ομάδων, πέρα από τη δική τους («παράθυρα»). Ταυτόχρονα, τα παιδιά μέσα από τη σύγκριση με άλλους πολιτισμούς και εστίαση σε συγκεκριμένες ομοιότητες και διαφορές των πολιτισμών μεταξύ τους, αντιλαμβάνονται καλύτερα κάποια στοιχεία και επιμέρους πτυχές του δικού τους («καθρέφτες»). Αυτή η προσέγγιση οδηγεί τα παιδιά στο να εξοικειωθούν με τη διαφορετικότητα του «άλλου» και τα βοηθάει να συνειδητοποιήσουν, σταδιακά, ότι κανένας πολιτισμός ή τρόπος ζωής δεν είναι ανώτερος ή κατώτερος, αλλά ότι απλά είναι διαφορετικοί (Μάγος, 2017).

Σε αυτό το σημείο όμως, είναι απαραίτητο να διευκρινιστεί τι εννοούμε με τον όρο «παραμύθι με διαπολιτισμικό χαρακτήρα». Η επιλογή του παραμυθιού, της

ιστορίας ή οποιουδήποτε παιδαγωγικού υλικού, χρειάζεται να πληροί κάποιες προϋποθέσεις ώστε να θεωρηθεί κατάλληλο για την ενίσχυση της διαπολιτισμικής αφύπνισης των παιδιών και όχι για την αναπαραγωγή και ενίσχυση των στερεοτύπων που ίσως ασυνείδητα εξυπηρετούν. Το αντίθετο από το επιδιωκόμενο αποτέλεσμα προκύπτει όταν η προσέγγιση των «άλλων» είναι μονόπλευρη και επιφανειακή, δοσμένη μέσα από μία μόνο οπτική (αυτήν της κυρίαρχης κουλτούρας), όταν στόχος είναι η αφομοίωση των «άλλων» με την κυρίαρχη κουλτούρα ή όταν καλλιεργείται μια στάση οίκτου προς τη διαφορετική πολιτισμική ομάδα, καθώς σε όλες τις παραπάνω περιπτώσεις θεμελιώνεται ένα αίσθημα ανωτερότητας προς την τελευταία (Μάγος, 2017).

Σύμφωνα και με την Sparks, πολλά βιβλία, μέσα από τα στερεότυπα που προβάλλουν, καλλιεργούν ή ενισχύουν ρατσιστικές στάσεις των παιδιών. Η ίδια, προτείνει κάποιους τρόπους ως κατευθυντήριες γραμμές για την αξιολόγηση των παραμυθιών. Αυτές αφορούν αρχικά τον έλεγχο στις εικονογραφήσεις, ώστε οι αδύναμες κοινωνικο-πολιτισμικά ομάδες να μην απεικονίζονται ως παθητικές και στερεοτυπικά ίδιες, αλλά ενεργητικές, με αυθεντικά πρόσωπα και ξεχωριστά χαρακτηριστικά το καθένα. Σχετικά με την πλοκή της ιστορίας, είναι σημαντικό να εντοπιστούν συγκαλυμμένες μορφές προκαταλήψεων, όπως γίνεται όταν τα κριτήρια της επιτυχίας των ηρώων/ηρωίδων αφορούν αποκλειστικά τα πρότυπα συμπεριφοράς και τα ιδανικά της κυρίαρχης ομάδας, όταν οι μειονοτικές ομάδες παρουσιάζονται ως «το πρόβλημα» χωρίς την ανάλογη κατάδειξη των κοινωνικών ανισοτήτων ή όταν τα επιτεύγματα του γυναικείου φύλου θεωρούνται αποτέλεσμα της εξωτερικής εμφάνισης ή της σχέσης τους με το ανδρικό. Προσοχή χρειάζεται στην απεικόνιση του διαφορετικού τρόπου ζωής των «άλλων», ώστε να μην υπονομεύεται με αρνητική αξιολόγηση αλλά και στην ιεραρχία των σχέσεων που παρουσιάζονται στην ιστορία, όπως σε ποια άτομα δίνονται υποτακτικοί και σε ποια κυρίαρχοι ρόλοι. Οι λέξεις που χρησιμοποιούνται ενδέχεται να είναι αρνητικά φορτισμένες και να προσδίδουν προσβλητική χροιά στο κατονομαζόμενο πρόσωπο. Επιπλέον, μπορούν να εξεταστούν το ιστορικό του συγγραφέα και του εικονογράφου, καθώς και η οπτική τους, η οποία μπορεί να αποδυναμώνει ή να ενισχύει την αξία της ιστορίας. Τέλος, χρειάζεται να γίνει ένας αναστοχασμός όσον

αφορά τον συνολικό αντίκτυπο του παραμυθιού στην αυτοεικόνα των παιδιών, και ιδιαίτερα των μειονοτήτων, που ιδανικά να οδηγεί στην ενδυνάμωσή τους (Derman-Sparks, 1979).

Σύμφωνα με τον Μάγο, η κριτική αφήγηση παραμυθιών, η οποία αποδυναμώνει τα στερεότυπα που οδηγούν σε ρατσιστικές στάσεις και αντιλήψεις, σε συνδυασμό με την ενίσχυση της διαπολιτισμικής (βιωματικής) εμπειρίας και επικοινωνίας των παιδιών, αποτελούν τον πυρήνα των περισσότερων εκπαιδευτικών προγραμμάτων. Για τον ισραηλινό καθηγητή Dan Bar-On, δεν χρειάζεται τα παιδιά να συμφωνούν με τις αφηγήσεις και τις οπτικές των «άλλων», αλλά να τις ακούν με σεβασμό και, ιδανικά, να προσπαθήσουν να τις κατανοήσουν (Μάγος, 2009). Διαδικασίες όπως οι παραπάνω, εξυπηρετούν τον σκοπό της μετασχηματιστικής παιδαγωγικής του Φρέιρε και την ανάδειξη και καταπολέμηση των κοινωνικών ανισοτήτων (Μάγος, 2017).

Χρησιμοποιώντας, μια ποικιλία επικοινωνιακών μέσων που συνδέονται με την αφήγηση, όπως είναι η μουσική, τα εικαστικά, η δραματοποίηση, δίνεται η δυνατότητα στα παιδιά να ενεργοποιήσουν αφανείς πλευρές της προσωπικότητάς τους (Πουρκός, 2009). Υποστηρίζεται ότι μέσα από την τέχνη, τα άτομα είναι πολύ πιο εύκολο να καταθέσουν τη διαφορετικότητά τους, ανταλλάσσοντας τα ετερογενή πολιτισμικά τους στοιχεία, ιδιαίτερα μέσα από την αφήγηση και το παραμύθι, με τους άφθονους συμβολισμούς του (Φιλίππου & Καραντάνα, 2010), αλλά και μέσα από την δραματική τέχνη, την οποία θα αναπτύξουμε παρακάτω.

Δραματική Τέχνη και Εκπαιδευτικά Οφέλη

Μετασχηματιστική Παιδαγωγική

Ο Freire, εισάγει την έννοια της μετασχηματιστικής παιδαγωγικής προκειμένου να τονίσει την κοινωνική έναντι της οικονομικής διάστασης της πραγματικότητας, δημιουργώντας έναν κόσμο που λειτουργεί μόνο αν συνδεθεί το «εγώ» και το «εμείς». Η ανάγνωση της πραγματικότητας, για τον Freire, είναι συλλογική και πηγάζει από την αλληλεπίδραση με τους «άλλους» (Φρέιρε, 1976). Η παιδαγωγική

του θεωρείται κριτική και στοχεύει στην ενίσχυση της κοινωνικής υπευθυνότητας και την ενδυνάμωση των αδύναμων ατόμων και κοινωνικών ομάδων (Άλκηστις, 2008). Ο Freire αποσκοπούσε στην ανακάλυψη και κατάκτηση της γνώσης από τα ίδια τα παιδιά μέσα από την κατανόηση της προσωπικής τους ταυτότητας, κατά την αλληλεπίδρασή τους με την πολιτισμική ετερότητα, που έχουμε αναφέρει παραπάνω, των άλλων παιδιών. Μιλώντας για γνώση, αναφέρεται κυρίως στην κοινωνικο-συναισθηματική της πλευρά (ικανότητες, συναισθήματα, συμπεριφορές) στην οποία και έδινε προτεραιότητα (Φρέιρε, 1976).

Με ένα από τα κύρια χαρακτηριστικά γνωρίσματα της κοινωνίας που ζούμε να είναι οι επιταχυνόμενοι ρυθμοί αλλαγής, κυρίαρχο μέλημα των παιδαγωγών, όπως είδαμε και παραπάνω, δεν θα έπρεπε να είναι η μετάδοση γνώσεων στα παιδιά, αλλά η καλλιέργεια της δημιουργικότητας και της πρωτότυπης σκέψης. Με αυτόν τον τρόπο, τα παιδιά αποφεύγουν τον κίνδυνο της αβεβαιότητας που προκύπτει από πιθανή ανατροπή των γνωστών τους δεδομένων, σε συνδυασμό πάντα με ομαδικές και συνεργατικές δράσεις μέσα στο κοινωνικό τους περιβάλλον (Βαφέα & Χουντουμάδη, 2017). Η ενεργοποίηση και αναγνώριση της αξίας της δημιουργικότητας, θεωρείται απαραίτητη προϋπόθεση για την ψυχική υγεία και ευτυχία των ατόμων, ιδιαίτερα των παιδιών, όπως ισχυρίζονται και ανθρωπιστές ψυχολόγοι (Fromm, Rogers, Maslow). Η δημιουργικότητα, είναι κάτι που δεν μπορεί να διδαχθεί αλλά «κατοικεί» εν δυνάμει στο άτομο και ενισχύεται από την πρωτοβουλία, τον πειραματισμό, την αποδοχή του λάθους. Η δημιουργικότητα αυτή, σύμφωνα με τον Rogers, χρειάζεται ελευθερία συμβολικής έκφρασης, έλλειψη κριτικής, άνευ όρων αποδοχή και κατανόηση του «άλλου» με ενσυναίσθηση για να ευδοκιμήσει. Το αποτέλεσμα είναι ότι τα παιδιά είναι ανοιχτά σε νέες εμπειρίες, στο να αναπτύξουν τον εσωτερικό τους αυτοέλεγχο που τα καθιστά υπεύθυνα για τις πράξεις τους, και στο να καλλιεργήσουν τον αυθορμητισμό και την φαντασία τους (Βαφέα & Χουντουμάδη, 2017).

Μια διαφορετική διάσταση της μετασηματιστικής παιδαγωγικής του Φρέιρε, που αναφέραμε παραπάνω, αποτελεί η θεωρία της κοινωνικο-πολιτισμικής εμπύχωσης, κατά την οποία τα παιδιά συμμετέχουν σε διαδικασίες όχι μόνο ως δημιουργήματα αλλά και ως δημιουργοί του ίδιου τους του πολιτισμού, στην προσπάθειά τους να

ανακαλύψουν και να ερμηνεύσουν το πολιτισμικό τους περιβάλλον αλλά και την προσωπική και κοινωνική τους ταυτότητα (Φρέιρε, 1976). Η εμπύχωση ενδιαφέρεται στον τρόπο με τον οποίο καλλιεργείται η ενσυναίσθηση και η αυτοαντίληψη, κάτι που οδηγεί τα παιδιά στην εγρήγορση και τη συνειδητότητα, οργανώνοντας τις πράξεις τους έτσι ώστε να καταλήγουν σε δράση. Πάντα με σεβασμό στην παράδοση, έχει ως στόχο να μετασχηματίσει αυτήν ποιοτικά, μετατρέποντας τα παθητικά παιδιά σε δρώντα πρόσωπα, που με τις πράξεις τους δημιουργούν τις κατάλληλες προϋποθέσεις για κοινωνικές και πολιτισμικές αλλαγές. Απαραίτητη συνθήκη για όλα αυτά αποτελεί η ανάπτυξη από τα παιδιά των προσωπικών τους αξιών, ή αλλιώς, *η διαμόρφωση της προσωπικής τους ταυτότητας*. (Αλκηστis, 2008).

Συνεχίζοντας με την μετασχηματιστική παιδαγωγική του Φρέιρε και συγκεκριμένα με τη συνεργατική μάθηση, τα παιδιά, επιτυγχάνουν κοινούς στόχους, που προκύπτουν μέσα από τη μεταξύ τους «συνάντηση», καλλιεργώντας τη συνεργασία και την αλληλεξάρτηση. Οι ρόλοι των εκπαιδευτικών και των μαθητών αλλάζουν από κάθετες σε οριζόντιες, και έτσι παρέχονται ευκαιρίες στα παιδιά να συμμετέχουν ενεργά σε συζητήσεις, να ακούνε προσεχτικά τα άτομα με τα οποία συνομιλούν, να περιμένουν τη σειρά τους, να υποστηρίζουν τις ιδέες τους με επιχειρήματα και να διατυπώνουν απορίες ή αμφισβητήσεις. Η συνεργατική μάθηση έχει επίσης αποδειχθεί ότι αποτελεί εξαιρετική διδακτική μέθοδο για την προώθηση της μορφωτικής ανάπτυξης και της συμμετοχής σε τάξεις με παιδιά από διαφορετικές πολιτισμικές προελεύσεις ή πλαισίων που παρουσιάζουν κάποια ιδιαιτερότητα. Η Δραματική τέχνη χρησιμοποιεί τη συνεργατική μάθηση σε όλες τις διαδικασίες και θεωρείται πρότυπο αυτής (ο.π.).

Δραματική Τέχνη και Βιωματική Μάθηση

Εκτός των διαστάσεων της μετασχηματιστικής παιδαγωγικής που είδαμε, η δραματική τέχνη θεωρείται ότι προσφέρει τις περισσότερες και ουσιαστικότερες εκπαιδευτικές ευκαιρίες για βιωματική διαπολιτισμική μάθηση. Η βιωματική μάθηση, που έχει εισαχθεί και υποστηριχθεί ως έννοια από τον Dewey, ενδείκνυται για την απόκτηση άμεσων εμπειριών που βοηθούν στη διερεύνηση κοινωνικών

θεμάτων και εξασκεί τα παιδιά σε θέματα δράσης και ενεργοποίησης (Άλκηστις, 2008). Μέσα από την μεταξύ τους αλληλεπίδραση τα παιδιά αναπτύσσουν την ενεργητική ακρόαση, κοινωνικές ικανότητες, την ενσυναίσθηση, την αποδοχή των «άλλων» και κριτική σκέψη απέναντι στα κοινωνικά ζητήματα και τη ζωή (Άλκηστις, 2008).

Οι Τριλίβα, Ξανθή & Σπινθάκη, συμφωνούν ότι το εκπαιδευτικό δράμα, η δραματική τέχνη δηλαδή στην εκπαίδευση, αποτελεί μία εκπαιδευτική μέθοδο που βασίζεται στη βιωματική μάθηση μέσα από διαδικασίες διερεύνησης και αλληλεπίδρασης με άλλους. Αυτός είναι και ο λόγος που ο Augusto Boal, δημιουργός και ιδρυτής του Θεάτρου του Καταπιεσμένου, και άλλων επαναστατικών τεχνικών και ιδεών στη δραματική τέχνη, έχει ορίσει τις παραπάνω διαδικασίες ως «Κοινωνικό Θέατρο» (Forum Theatre) (Τριλίβα, Ξανθή & Σπινθάκη, 2012). Το Κοινωνικό Θέατρο, μέσα από σύντομες σκηνές, αναπαριστά ένα κοινωνικό θέμα, όπως ο ρατσισμός, τα στερεότυπα, η θυματοποίηση, οι εθνο-πολιτισμικές διακρίσεις, κατά τη διάρκεια του οποίου, θεατές και ηθοποιοί αλληλεπιδρούν βρίσκοντας μία ή και περισσότερες λύσεις (Άλκηστις 2008).

Σύμφωνα με την Heathcote (στο Αυδή & Χατζηγεωργίου, 2007), σκοπός της δραματικής τέχνης είναι να τοποθετήσει ένα ή περισσότερα άτομα σε «δύσκολη θέση», καθώς την υποδύονται, με σκοπό να την κατανοήσουν και να την αντιμετωπίσουν, βρίσκοντας λύσεις από κοινού. Η τέχνη αυτή, σύμφωνα με την Άλκηστις (2002), αναδιαμορφώνει και επανεξετάζει ηθικά διλήμματα μέσα από διάφορους τρόπους, αφού μπορεί να απομονώσει μια στιγμή στο χρόνο και να αποδοθεί θεατρικά με πολλές λύσεις, από τη στιγμή που όλα επιτρέπονται. Το εκπαιδευτικό δράμα δίνει εξαιρετική σημασία στο στοχασμό και τον αναστοχασμό της εμπειρίας, που προκύπτουν συνήθως μέσα από ομαδικές συζητήσεις των εκπαιδευτικών και των παιδιών, καθώς με αυτόν τον τρόπο οικοδομείται η επίγνωση της ευθύνης της κάθε πράξης τους (Τριλίβα, Ξανθή & Σπινθάκη, 2012).

Ο Boal, με το «Θέατρο του Καταπιεσμένου», επέλεξε να κάνει πράξη το έργο του Φρέιρε, την «Αγωγή του Καταπιεζόμενου» αλλά και επιπλέον, έθεσε σε ευρύτερο φάσμα σε εφαρμογή τις πρωτοπόρες παιδαγωγικές ιδέες του Φρέιρε, που

διακρίνονται από αφοσιωμένο σεβασμό στη διαφορετικότητα. Ο συνδυασμός του έργου των Φρέιρε και Boal, οδηγεί εκπαιδευτικά στη συνειδητοποίηση της κοινωνικής ανισότητας και έχει ως στόχο το μετασχηματισμό των παιδιών σε ενσυνείδητους, ευσυνείδητους και ενεργητικούς πολίτες (Άλκηστις, 2008).

Όλα τα παραπάνω συμφωνούν με τις απόψεις των Βαφέα & Χουντουμάδη, που υποστηρίζουν ότι για να καταφέρει ένα περιθωριοποιημένο άτομο να σπάσει τα δεσμά του κοινωνικού αποκλεισμού, χρειάζεται να πιστέψει ότι το ίδιο μπορεί να διαμορφώσει τις συνθήκες που ορίζουν τη ζωή του, επαναπροσδιορίζοντας από μόνο του τις προοπτικές για το μέλλον του. Αυτό μπορεί να συμβεί με μεγαλύτερη ευκολία στον κόσμο της τέχνης, καθώς εκεί το πρώτο «υλικό» που το παιδί αντιλαμβάνεται ότι μπορεί να μεταπλάσει είναι τα ίδια του τα συναισθήματα. Στην τέχνη, θεωρείται πολύ σημαντικός ο ρόλος των συμβόλων, τα οποία απελευθερώνουν ακόμα και τα πιο αρνητικά συναισθήματα και σκέψεις των παιδιών, δίνοντάς τους φόβους της ανεπιθύμητης κριτικής. Ιδιαίτερα στις περιπτώσεις όπου χρησιμοποιείται στρατηγικά η κυρίαρχη γλώσσα στις τάξεις, με αποτέλεσμα την αναπαραγωγή των κοινωνικο-πολιτισμικών ανισοτήτων, η τέχνη μπορεί να λειτουργήσει αντισταθμιστικά ως ένα πανανθρώπινο μέσο έκφρασης και επικοινωνίας (Βαφέα & Χουντουμάδη, 2017).

Η χρήση της δραματικής τέχνης είναι ικανή να καλλιεργήσει το σεβασμό του «άλλου» μέσα από την επαφή των διαφορετικών απόψεων που αναδύονται, μέσα από την αναγνώριση των χαρισμάτων και ικανοτήτων των άλλων παιδιών, που καταλήγει στο βαθύτερο και πιο ουσιαστικό δέσιμο των παιδιών, σαν ομάδα, μέσα στην τάξη. Επιπλέον, τα παιδιά αντιλαμβάνονται την ικανότητά τους να παρέμβουν στη δημόσια κοινωνική σφαίρα, από τη στιγμή που έχουν μάθει πώς να αναλαμβάνουν δράση. Επίσης, απολαμβάνουν τα οφέλη της κοινωνικο-πολιτισμικής ώσμωσης που λαμβάνει χώρα μεταξύ τους, η οποία οδηγεί σε νέες μορφές συλλογικής έκφρασης (ο.π.).

Θεατρο-Παιδαγωγικά Προγράμματα

Το Δράμα, σύμφωνα και με τις Τριλίβα, Ξανθή & Σπινθάκη, θεωρείται κοινωνική μορφή τέχνης, όπως είδαμε, καθώς ασχολείται με τον τρόπο που τα άτομα αλληλεπιδρούν μεταξύ τους, άρα με τις σχέσεις που διαμορφώνουν την κοινωνία, ως ευρύτερο πλαίσιο. Αν και δανείζεται τεχνικές από το θέατρο, δεν αποσκοπεί στην εκτέλεση θεατρικής παράστασης. Απώτερος στόχος του είναι η καλύτερη κατανόηση του εαυτού (αυτογνωσία) που οδηγεί στην επίλυση προσωπικών θεμάτων (και όχι η κατανόηση από κάποιο κοινό). Είναι ομαδοκεντρικό, διαθεματικό, διαχειρίζεται συμπεριφορές και συγκρούσεις και δρα ψυχοθεραπευτικά. Τα θεατρο-παιδαγωγικά προγράμματα που σχεδιάζονται χρησιμοποιώντας τεχνικές του εκπαιδευτικού δράματος, θεωρούνται ένα είδος εναλλακτικού θεάτρου στην εκπαίδευση και έχουν ως σκοπό τη διερεύνηση κοινωνικών θεμάτων, μέσα από την προσωπική και βιωματική δράση κάθε ατόμου που συμμετέχει. Συνήθως, χρησιμοποιείται ένα μικρό θεατρικό επεισόδιο που λειτουργεί ως έναυσμα για περαιτέρω συζήτηση και δράση. Η Heathcote (στο Αυδή & Χατζηγεωργίου, 2007), καταδεικνύει πέντε βασικά ερωτήματα που μπορούν να αξιοποιηθούν ώστε να προσδιορίσουν το νόημα της κάθε (θεατρικής) πράξης (Τριλίβα, Ξανθή & Σπινθάκη, 2012). Αυτά είναι:

- Τι κάνω; (προσδιορίζεται η πράξη)
- Γιατί το κάνω; (καθορίζεται το κίνητρο)
- Τι περιμένω; (διευκρινίζεται η προσδοκία μου)
- Πού έχω δει τη συμπεριφορά αυτή και ξέρω ότι είναι η κατάλληλη; (προσδιορίζεται το πρότυπο)
- Διευκρινίζονται οι αξίες που προκύπτουν μέσα από την πράξη αυτή απέναντι στη ζωή

Το Εκπαιδευτικό Δράμα, επιχειρεί συνήθως μέσα από την μορφή προγραμμάτων που αποτελούνται είτε από θεατρικό περιεχόμενο ή από ασκήσεις και δραστηριότητες (εμπιστοσύνης, επικοινωνίας, ευαισθητοποίησης, αυτοσχεδιασμού, κ.α.), να οδηγήσει τα άτομα που συμμετέχουν στο να εξωτερικεύσουν και να «αποκαλύψουν», με ευχάριστο και ασυνείδητο τρόπο, τις πιο ενδόμυχες σκέψεις

και πεποιθήσεις τους. Απώτερο στόχο αποτελεί η παρέμβαση και αλλαγή στον στερεοτυπικό τρόπο σκέψης με τον οποίο τα άτομα που συμμετέχουν αντιλαμβάνονται την πραγματικότητα και τις καταστάσεις γύρω τους, άποψη που συμφωνεί με την μετασχηματιστική παιδαγωγική του Φρέιρε που αναπτύξαμε παραπάνω (Τριλίβα, Ξανθή & Σπινθάκη, 2012).

Με τη βοήθεια της δραματικής πράξης που αποφέρει συνεχείς μεταβολές στις προσωπικές ιστορίες των συμμετεχόντων, μπορούν να επιτευχθούν με αποτελεσματικό και ανώδυνο τρόπο αλλαγές, που διαφορετικά φαντάζουν δύσκολες, στη συμπεριφορά των ατόμων. Η δραματική τέχνη καταφέρνει να συνδέσει τη δική μας, προσωπική ιστορία, με κάποια «άλλη», με τέτοιο τρόπο ώστε αυτή η συνένωση των ιστοριών να μας ωθήσει να ερμηνεύσουμε την ιστορία μας μέσα από την «άλλη» και έτσι να αντιληφθούμε κάποιες καταστάσεις που μας αφορούν, μέσα από διαφορετική ματιά. Αυτό οδηγεί σε ένα σταδιακό μετασχηματισμό των πεποιθήσεων και άρα στάσεων, συμπεριφορών και τρόπου σκέψης. Το Εκπαιδευτικό Δράμα, με λίγα λόγια, ασχολείται με την προσωπική ανάπτυξη των παιδιών που συμμετέχουν, διευκολύνει τη μαθησιακή διαδικασία, στοχεύει στη διερεύνηση ποικίλων τρόπων αντιμετώπισης των κοινωνικών προβλημάτων που προβάλλονται, και καταλήγει, μέσα από τη χρήση κατάλληλων ερωτήσεων και την επεξεργασία όλων των πληροφοριών, σε βαθύτερο αναστοχασμό του βιώματος από τα ίδια τα παιδιά (Τριλίβα, Ξανθή & Σπινθάκη, 2012).

Κλείνοντας, ο χώρος της τέχνης, ως υπόδειγμα χώρου που δεν δέχεται καλούπια και περιορισμό στην έκφραση, αποδεικνύεται ίσως ως ο καταλληλότερος ώστε να αναπτυχθούν έννοιες όπως η ελευθερία και η ανατροπή (Βαφέα & Χουντουμάδη, 2017). Παρακάτω, σε συνδυασμό και με την αφήγηση, περιγράφεται ο τρόπος.

Μεθοδολογία

Σκοπός

Σκοπός της παρούσας έρευνας είναι η ενδυνάμωση των παιδιών, μέσα από την αναγνώριση α) της προσωπικής και της κοινωνικής τους ταυτότητας και β) της διαφορετικότητας και της αποδοχής του «άλλου». Επιδιώκουμε, δηλαδή, να έρθουν τα παιδιά σε επαφή με αυτές τις αλληλένδετες έννοιες και να αναγνωρίσουν τον «άλλο» μέσα από τον εαυτό τους, αλλά και τον εαυτό τους μέσα από τον «άλλο».

Έρευνα Δράσης

Ο παραπάνω σκοπός θα επιτευχθεί μέσω της εκπαιδευτικής διαδικασίας παρέμβασης, η οποία παραπέμπει στην Έρευνα Δράσης, ως το πιο σχετικό μεθοδολογικό εργαλείο για την παρούσα έρευνα. Ο περιορισμός της χρονικής διάρκειας της συγκεκριμένης έρευνας, δεν της επιτρέπει να ταυτιστεί με μία αυθεντική Έρευνα Δράσης, της οποίας η χρονική διάρκεια είναι μεγαλύτερη, σύμφωνα με τον ορισμό της.

Η Έρευνα Δράσης ή αλλιώς Action Research υλοποιείται από το/την εκπαιδευτικό που ταυτόχρονα φέρει το ρόλο του/της ερευνητή/τριας, (Μάγος, 2009). Ειδικότερα, η διαδικασία εξέλιξης μιας Έρευνας Δράσης περιγράφεται μέσα από κύκλους ενεργειών: α) του σχεδιασμού της δράσης, β) της υλοποίησης αυτής, γ) της παρατήρησης των συνεπειών της και δ) του αναστοχασμού πάνω στη διαδικασία και τις συνέπειες (Kemmis & McTaggart, 2005).

Η έρευνα δράσης θεωρεί ότι η γνώση δεν είναι αντικειμενική αλλά κοινωνικά κατασκευασμένη. Επίσης, ότι από τη στιγμή που εξαρτάται κάθε στιγμή από την ανθρώπινη αλληλεπίδραση, οι ίδιοι οι άνθρωποι είναι ικανοί να αλλάξουν όλες εκείνες τις καταστάσεις που τους δυσαρεστούν, με τις ανάλογες δράσεις (Brydon-Miller et al., 2003). Το παραπάνω συμφωνεί και με τις απόψεις των Gewirtz & Cribb, οι οποίοι, όπως προαναφέρθηκε, υποστηρίζουν ότι από τη μία στιγμή στην άλλη, τα νοήματα και οι πρακτικές που κατασκευάζονται από τους ίδιους τους ανθρώπους μπορούν να οδηγήσουν είτε στον αποκλεισμό είτε στην ένταξη, σε δύο άκρως αντίθετα δηλαδή σημεία (Gewirtz & Cribb, 2011). Με τις προϋποθέσεις της έρευνας

δράσης συμφωνούν και οι Βαφέα & Χουντουμάδη, κατά τις οποίες τα θεμέλια των εκπαιδευτικών παιδαγωγικών προσεγγίσεων βρίσκονται στην αναγνώριση της πραγματικότητας της πολυεπίπεδης σύνθεσης της κοινωνίας (Βαφέα & Χουντουμάδη, 2017).

Σχετικά με τη διάρκεια της έρευνας, η δράση σχεδιάστηκε ώστε να ολοκληρωθεί σε τέσσερις ημέρες και συγκεκριμένα μέσα σε 8 διδακτικές ώρες.

Χώρος Διεξαγωγής-Συνθήκες

Η παρούσα έρευνα δράσης συντελέστηκε στο 6^ο νηπιαγωγείο της Ν. Ιωνίας στην πόλη του Βόλου, όπου η ερευνήτρια κατά την ίδια χρονική περίοδο έκανε την πρακτική της άσκηση. Το νηπιαγωγείο λειτουργεί ως διθέσιο, φιλοξενώντας 17 παιδιά στην μία αίθουσα και 15 στην άλλη, εκ των οποίων τα 12 είναι δηλωμένα στο ολόημερο. Από τα παιδιά που έμεναν στο ολόημερο, τα 5 συμμετείχαν στην έρευνα, 3 κορίτσια και 2 αγόρια, ηλικίας 5,5 - 6,5 χρονών. Η επιλογή των παιδιών έγινε έπειτα από συνεννόηση με την αρμόδια νηπιαγωγό και ο αριθμός ήταν όσος θεωρήθηκε ότι χρειάζεται για να σχηματιστεί «ομάδα» όπου θα υπήρχε μια ικανοποιητική αλληλεπίδραση μεταξύ των παιδιών. Επίσης, επιλέχτηκε το κατώτατο όριο σχηματισμού τέτοιας ομάδας, τόσο για να προλάβουν να υλοποιηθούν χρονικά οι δραστηριότητες, όσο και για να μπορέσει η νηπιαγωγός να κάνει παράλληλα μάθημα με τα υπόλοιπα παιδιά.

Αιτιολόγηση Σχεδιασμού Έρευνας

Ο σχεδιασμός της δράσης αυτής στοχεύει στο να συνδράμει, ως ένα επίπεδο, στη διαμόρφωση των ταυτοτήτων των παιδιών, περιλαμβάνοντας την καλλιέργεια ενσυναίσθησης με την ταυτόχρονη ανάληψη δράσης από τα ίδια τα παιδιά. Με άλλα λόγια, εστιάζει στο χτίσιμο μιας ισχυρής και ταυτόχρονα ελαστικής ταυτότητας των παιδιών, όπως αναφέρθηκε νωρίτερα (Vandenbroeck, 2004). Για να επιτευχθεί το παραπάνω αποτέλεσμα, έχουν επιλεγεί οι μέθοδοι της (κριτικής) αφήγησης και της δραματοποίησης. Η κριτική αφήγηση παραμυθιών συνδυαστικά με την ενίσχυση της βιωματικής εμπειρίας και επικοινωνίας των παιδιών, θα αποτελέσει τον πυρήνα της εκπαιδευτικής μας παρέμβασης επιδιώκοντας την αποδυνάμωση

των στερεοτύπων που οδηγούν σε ρατσιστικές στάσεις και αντιλήψεις, όπως είδαμε και παραπάνω (Μάγος, 2009). Πιο συγκεκριμένα, έχουν επιλεχθεί τα αναγνώσματα «Το μικρό Γιατί», «Τρέχα, πάπια, τρέχα» και «το Κάτι Άλλο» και όσον αφορά τις μεθόδους δραματοποίησης, το παιχνίδι ρόλων, ο αυτοσχεδιασμός, η τεχνική της «καυτής καρέκλας».

Το «μικρό Γιατί» είναι μια ιστορία ενός μικρού ελέφαντα, που έχει ως στόχο να ενισχύσει την αυτογνωσία και την αυτοπεποίθηση των μικρών παιδιών, εστιάζοντας με χιουμοριστικό τρόπο στην επίμονη επιθυμία του μικρού ελέφαντα να αποκτήσει τα χαρακτηριστικά γνωρίσματα των άλλων ζώων, αδυνατώντας να αναγνωρίσει την πολύτιμη αξία των δικών του (Lambert, 2016).

Το ανάγνωσμα «Τρέχα, πάπια, τρέχα» τονίζει, μέσα από έναν διαγωνισμό τρεξίματος, που είναι ανοιχτός προς όλα τα ζώα του δάσους, τη σημασία του να μπορεί το κάθε ζώο να καταλάβει για ποια πράγματα είναι ικανό, πράγματα που μπορεί να είναι διαφορετικά για το κάθε ένα από αυτά. Τα παιδιά μέσα από το παραμύθι αυτό, έρχονται σε επαφή με την αυτογνωσία και τη διαφορετικότητα (Μάγος, 2014)

Η ιστορία του «Κάτι Άλλο», μιλάει για τη διαφορετικότητα τόσο του Κάτι Άλλο όσο και του Κατιτί (αλλά και του ανθρώπου που εμφανίζεται στο τέλος), εστιάζοντας στις αντιδράσεις των άλλων ζώων στη διαφορετικότητα αλλά και στις επιπτώσεις που έχουν αυτές πάνω στα «διαφορετικά» ζώα. Το βιβλίο στοχεύει στο σεβασμό και την αποδοχή της διαφορετικότητας από όλους (τόσο από αυτούς που δεν θεωρούνται «διαφορετικοί» όσο και από αυτούς που θεωρούνται «διαφορετικοί») (Cave, 1997).

Τα παιδιά, αντλώντας από Phillips & Jorgensen, μπορούμε να πούμε ότι για να διαμορφώσουν την ταυτότητά τους, θα χρειαστεί να περάσουν από δύο στάδια, που στη συγκεκριμένη περίπτωση είναι αυτό της ακρόασης των παραπάνω αναγνωσμάτων που οδηγεί σε εσωτερίκευση στοιχείων των αφηγήσεων και αυτό της προφορικής αφήγησης των ίδιων των παιδιών, όπως είδαμε και νωρίτερα (Phillips & Jorgensen, 2002). Η ερευνήτρια αφηγείται και τα τρία προαναφερθέντα αναγνώσματα στα παιδιά αλλά ταυτόχρονα δίνει «χώρο» σε αυτά ώστε να

αφηγηθούν και τα ίδια, χρησιμοποιώντας είτε τη τεχνική των άμεσων ερωτήσεων (κατά τη διάρκεια της αφήγησης ή και μετά) είτε των έμμεσων ερωτήσεων, με την τεχνική της «καυτής καρέκλας». Με αυτόν τον τρόπο, όπως είδαμε, από την μία ενεργοποιείται η φαντασία των παιδιών και από την άλλη, χρησιμοποιώντας τα πρόσωπα των ηρώων αντί των δικών τους, τα παιδιά μπορούν να διερευνήσουν τα προσωπικά τους ηθικά διλήμματα, αποφεύγοντας τον φόβο της έκθεσης του εαυτού (Πουρκός, 2009 Φιλίππου & Καραντάνα, 2010).

Σύμφωνα με τους κύκλους ενεργειών της Έρευνας Δράσης στους οποίους στηρίζεται η παρούσα εργασία, ο πρώτος περιλαμβάνει τα παρακάτω:

A) Σχεδιασμός Δράσης

1^η ημέρα

1^η διδακτική ώρα

Ως αρχικό στάδιο, έχει επιλεχθεί η ανίχνευση των αντιλήψεων των 5 παιδιών του δείγματος σε σχέση με την αυτοεικόνα τους. Αυτή θα γίνει εικαστικά, με τη μέθοδο της ζωγραφικής, απαντώντας στην ερώτηση «ποιος/ποια είμαι» και θα συνοδεύεται από ατομική συνέντευξη, όπου θα περιγράφονται οι ζωγραφιές από το κάθε παιδί. Ο λόγος που χρησιμοποιούνται οι ατομικές συνεντεύξεις με αυτόν τον τρόπο είναι ώστε να αιτιολογήσουν τα παιδιά αυτά που έχουν επιλέξει να αποτυπώσουν στο χαρτί, όπως επίσης και επειδή τα παιδιά αυτής της ηλικίας δεν είναι σε θέση να απαντήσουν σε ερωτήσεις δομημένης ή ημιδομημένης συνέντευξης με ευκολία. Θα ακολουθήσει ενεργοποίηση των παιδιών όσον αφορά τα εξωτερικά σωματικά τους χαρακτηριστικά, με τη βοήθεια 2 κινητικών τραγουδο-παίχνιδων, όπως το «Κεφάλι, ώμοι, γόνατα και πόδια» και το «Χόκι Πόκι». Μέσα από τα τραγούδια αυτά, τα παιδιά έρχονται σε επαφή με τις έννοιες των εξωτερικών χαρακτηριστικών που θέλουμε να αναπτύξουμε στη συνέχεια. Συνεχίζοντας την ανίχνευση των ιδεών των παιδιών πάνω σε θέματα ταυτότητας, ακολουθεί η προτροπή της ερευνήτριας να παρατηρήσει το ένα παιδί το άλλο και κατόπιν να απαντήσουν σε ερωτήσεις όπως:

- Πιστεύετε ότι μοιάζετε μεταξύ σας ή όχι;
- Τι ίδιο βλέπετε να έχετε μεταξύ σας;
- Βλέπετε κάτι διαφορετικό μεταξύ σας;

Η ερευνήτρια διαβάζει στα παιδιά το βιβλίο «Το μικρό Γιατί» και συζητάει μαζί με αυτά πάνω στα εξωτερικά χαρακτηριστικά και την μοναδικότητα του καθένα, σταματώντας σε τρία σημεία κατά την αφήγηση. Οι απαντήσεις των παιδιών μαγνητοφωνούνται.

Μετά το τέλος της ιστορίας και σε συνέχεια της απάντησης του δεύτερου σημείου από τα παιδιά, μπορεί να ζητήσει από αυτά να κάνουν μία ζωγραφιά για το μικρό Γιατί όπου θα χρωματίσουν ποια είναι τα σημεία/ χαρακτηριστικά που το κάνουν ξεχωριστό. Έπειτα, ζητάει από τα παιδιά να κάνουν το ίδιο και για τους εαυτούς τους.

2^η διδακτική ώρα

Αφού έχουν συζητήσει για τα χαρακτηριστικά «που φαίνονται» (εξωτερικά), η ερευνήτρια εισάγει στα παιδιά την έννοια των χαρακτηριστικών «που δεν φαίνονται», «πράγματα που μας αρέσουν» (προτιμήσεις, πεποιθήσεις) και κάνει ερωτήσεις όπως:

- Τι άλλο μπορείτε να σκεφτείτε που έχουμε ίδιο ή διαφορετικό;
- Πιστεύετε ότι σε όλους/όλες αρέσουν τα ίδια πράγματα;
- Χρώματα, παιχνίδια, φαγητά... αρέσουν σε όλους τα ίδια;
- Πιστεύετε ότι όλοι έχουμε τις ίδιες ιδέες ή σκέψεις;

Αφού δώσουν κάποια παραδείγματα όλα μαζί, συνεχίζει προτρέποντας να αναφέρουν από έναν αγαπημένο τους ήρωα/ηρωίδα, αρχικά, ώστε τα παραπάνω να γίνουν κατανοητά με βιωματικό τρόπο (μέσα από την προσωπική κατάθεση απόψεων των ίδιων των παιδιών). Η ερευνήτρια εμπλουτίζει τη συζήτηση με ένα παιχνίδι γνωριμίας, με στόχο να συλλέξει πληροφορίες αλλά και να διατηρήσει το ενδιαφέρον των παιδιών.

Ακολουθεί ένα παιχνίδι ομαδοποίησης, μέσα από το οποίο τα παιδιά δημιουργούν πολλών και διαφορετικών ειδών ομάδες βασισμένες στα εξωτερικά και εσωτερικά χαρακτηριστικά τους. Το παιχνίδι της ομαδοποίησης έχει ως στόχο να φέρει τα παιδιά σε επαφή με την ποικιλία των ομάδων που μπορούν τα ίδια να δημιουργήσουν και συνεπώς με την ρευστότητα και την υποκειμενικότητα αυτών με βάση το διαφορετικό κάθε φορά κριτήριο που τίθεται.

Τα παιδιά ζωγραφίζουν στη συνέχεια κάποια στοιχεία που θα τους οδηγήσουν στην αναγνώριση και κατασκευή της ταυτότητάς τους. Η ερευνήτρια, συγκεκριμένα αναμένεται να συλλέξει ζωγραφιές των παιδιών στις οποίες θα δηλώνεται το αγαπημένο τους: ζώο, χρώμα, άθλημα, φαγητό, ήρωας/ηρωίδα, ατομικό και ομαδικό παιχνίδι, πρόσωπο, πράγμα, αλλά και το πότε θυμώνουν, πότε γελάνε καθώς και το τι θέλουν να γίνουν όταν μεγαλώσουν. Ταυτόχρονα η ερευνήτρια θα σημειώσει για κάθε ζωγραφιά την περιγραφή του παιδιού για αυτή. Συνολικά, θα έχει συγκεντρώσει έναν ικανοποιητικό αριθμό των προτιμήσεων και πεποιθήσεων των παιδιών, που αποτελούν στοιχεία της ατομικής τους ταυτότητας.

2^η ημέρα

1^η διδακτική ώρα

Τη δεύτερη μέρα, η ερευνήτρια έχοντας ως στόχο να εισάγει τα παιδιά στην έννοια της κοινωνικής ταυτότητας, χρησιμοποιεί κάποια παιχνίδια εξοικείωσης με τους κοινούς και διαφορετικούς κοινωνικούς ρόλους που έχουν τα παιδιά μεταξύ τους.

Αρχικά, με χρήση των ΤΠΕ, αξιοποιεί σκηνές από το γνωστό παιδικό «Πέππα, το γουρουνάκι», οι οποίες έχει φροντίσει να περιέχουν επαφές της πρωταγωνίστριας με πρόσωπα που να αποκαλύπτουν τους διαφορετικούς κοινωνικούς ρόλους που παίζει με τους γονείς, τον παππού και την γιαγιά, τη δασκάλα, τους φίλους και τις φίλες, τον αδερφό.

2^η διδακτική ώρα

Στη συνέχεια, με στόχο την κατάκτηση και την εφαρμογή των παραπάνω εννοιών από τα παιδιά, η ερευνήτρια προτείνει σε αυτά να φτιάξουν μια δική τους ιστορία με την Πέππα και όποιους από τους ήρωες και ηρωίδες θέλουν, όπως θα ήταν για παράδειγμα «Το πάρτυ της Πέππα».

Στοχεύοντας στην εσωτερίκευση των κοινωνικών ρόλων και στην σύνδεσή τους με την καθημερινότητα των παιδιών, η ερευνήτρια θα προτείνει σε αυτά να ζωγραφίσει το καθένα τους ρόλους που πιστεύει ότι παίζει.

Στη συνέχεια, θα ζητήσει από το κάθε παιδί να αποτυπώσει σε ξεχωριστές κόλλες Α4, από μία σκηνή του ίδιου με κάθε πρόσωπο που θεωρεί ότι συνδέεται μαζί του με διαφορετικό κοινωνικό ρόλο. Τις ζωγραφιές αυτές θα συμπληρώνει μια μικρή περιγραφή από το κάθε παιδί στην ερευνήτρια, ώστε να αποσαφηνίζεται το περιεχόμενό τους και οι σκέψεις (προθέσεις, κατανόηση) των παιδιών. Με αυτόν τον τρόπο, η ερευνήτρια θα συλλέξει ζωγραφιές των παιδιών που θα αντιστοιχούν στους κοινωνικούς ρόλους τους, κάτι που θα βοηθήσει και τα ίδια να τους αντιληφθούν.

Η ερευνήτρια, αν μείνει χρόνος, ζητάει από τα παιδιά, καθώς δεν αντιλαμβάνονται όλα την έννοια του «τόπου κατοικίας», να ζωγραφίσουν το μέρος όπου μένουν, τοποθετώντας σε αυτό και όλα τα άτομα με τα οποία ζουν μαζί. Έτσι, δηλώνεται και η μορφή της οικογένειας του κάθε παιδιού. Μέχρι στιγμής, θα έχουν συγκεντρωθεί τα στοιχεία τόσο της ατομικής (εξωτερικών χαρακτηριστικών και πεποιθήσεων-προτιμήσεων) όσο και της κοινωνικής ταυτότητας των παιδιών.

3^η μέρα

1^η διδακτική ώρα

Σαν αφόρμηση, η ερευνήτρια έχει σχεδιάσει την φιγούρα από το «Κάτι Άλλο» και την έχει στερεώσει σε ένα ξυλάκι, προσκαλώντας τα παιδιά να το γνωρίσουν. Στη συνέχεια, διαβάζοντας το παραμύθι σταματάει σε τρία σημεία ώστε να απευθύνει ερωτήματα και να δει τις απόψεις των παιδιών, μαγνητοφωνώντας ή σημειώνοντας τις απαντήσεις.

2^η διδακτική ώρα

Αφού διαβάσουν μαζί το τέλος, κάποια παιδιά παίρνουν τη φιγούρα του «Κάτι Άλλο» και μαζί με την ερευνήτρια χρησιμοποιούν την τεχνική δραματοποίησης της «καυτής καρέκλας», σύμφωνα με την οποία τα υπόλοιπα παιδιά κάνουν ερωτήσεις σε αυτά που υποδύονται (ένα-ένα με την σειρά) τον πρωταγωνιστή της ιστορίας, το Κατιτί ή τα υπόλοιπα ζώα.

Στη συνέχεια, αναπαριστούν την παρακάτω εικόνα του βιβλίου, το κάθε παιδί με τη σειρά και για λίγα δευτερόλεπτα «ζωντανεύει» και ακούμε τη συνομιλία τους. Με αυτόν τον τρόπο, όλα τα παιδιά θα μπουν στη θέση του Κάτι Άλλο και θα προσπαθήσουν να φανταστούν τι μπορεί να λέει, να σκέφτεται ή να νιώθει. Λέμε στα παιδιά ότι από τη στιγμή που δεν φαίνεται το πρόσωπο του Κάτι Άλλο στην εικόνα, να υποθέσουν τι έκφραση πιστεύουν ότι θα είχε (αν θα του άρεσε ή όχι αυτό που γίνεται).



4^η ημέρα

1^η διδακτική ώρα

Η τέταρτη μέρα περιλαμβάνει τη σύνθεση των στοιχείων της ατομικής και κοινωνικής ταυτότητας του κάθε παιδιού μέσα από τη δημιουργία ενός ατομικού βιβλίου-ταυτότητας καθώς και την αξιολόγηση της έρευνας-δράσης μέσα από την αφήγηση του παραμυθιού «Τρέχα, πάπια, τρέχα». Επιπλέον, η ερευνήτρια, στην περίπτωση που εντοπίσει ότι στις αρχικές ζωγραφιές των παιδιών για τα εξωτερικά χαρακτηριστικά τους, η ατομική περιγραφή για τον εαυτό τους δεν συνάδει με τα πραγματικά τους χαρακτηριστικά, ζητάει από τα παιδιά ξανά την ίδια ζωγραφιά (με την απεικόνιση του εαυτού τους), ελέγχοντας μέσω ατομικών συνεντεύξεων, αν αυτή τη φορά αποδέχονται τα προσωπικά τους χαρακτηριστικά αποτυπώνοντάς τα στο χαρτί ή στην λεκτική περιγραφή.

Στη συνέχεια, τα παιδιά με την ερευνήτρια, περνούν στην σύνθεση και δημιουργία των ατομικών τους βιβλίων-ταυτοτήτων. Σαν αφορμή, η ερευνήτρια μοιράζει στα παιδιά από ένα αυτοσχέδιο δετό βιβλίο με κενές σελίδες, λέγοντας ότι σε αυτά θα φτιάξουν τις ταυτότητές τους. Με την ευκαιρία, κάνουν μαζί μια αναδρομή σε ό,τι έμαθαν τις προηγούμενες μέρες. Η ερευνήτρια μοιράζει στα παιδιά τις ζωγραφιές τους και αφού τις ξεχωρίσουν μαζί στις τρεις παραπάνω κατηγορίες, τις κολλάνε στις κενές σελίδες του αυτοσχέδιου βιβλίου με δετό εξώφυλλο, με τα οποία τα έχει προμηθεύσει. Κάθε παιδί καταλήγει με το δικό του αυτοσχέδιο βιβλίο-ταυτότητα, το οποίο παρουσιάζει στα υπόλοιπα παιδιά, «διαβάζοντας» μία-μία τις ζωγραφιές που θα φανερώνουν στοιχεία της ατομικής και κοινωνικής του ταυτότητας.

2^η διδακτική ώρα

Όσον αφορά την αξιολόγηση της δράσης, η ερευνήτρια έχει επιλέξει το βιβλίο «Τρέχα, πάπια, τρέχα», μέσα από το οποίο θα ζητήσει από τα παιδιά να σχηματίσουν τις ταυτότητες των προσώπων που παίρνουν μέρος στην ιστορία, όπως αυτές διαφαίνονται μέσα από το κείμενο.

Επιπλέον, η ερευνήτρια προτείνει στα παιδιά να φτιάξουν μαζί τις ταυτότητες από δικούς τους, φανταστικούς ήρωες και ηρωίδες, βασισμένους στην παραπάνω

ιστορία. Προϋπόθεση της ιστορίας που θα φτιάξουν είναι να περιλαμβάνουν κάποιον χαρακτήρα πολύ πιο διαφορετικό από τους υπόλοιπους, τον οποίο η ερευνήτρια θα ρωτήσει τα παιδιά αν τελικά θα αποφασίσουν να τον αποδεχτούν ή όχι και γιατί.

Έχοντας ολοκληρώσει τον πρώτο κύκλο ενεργειών της Έρευνας Δράσης, που αφορά τον σχεδιασμό της δράσης, στο επόμενο κεφάλαιο θα συνεχίσουμε με τον δεύτερο και τον τρίτο κύκλο, οι οποίοι αφορούν την υλοποίησης της δράσης και την παρατήρηση και ανάλυση των συνεπειών αυτής.

Αξιολόγηση Έρευνας

Ως αξιολόγηση του πρώτου στόχου της έρευνας δράσης, προτάθηκε στα παιδιά να σχηματίσουν τόσο τις ταυτότητες των ηρώων όπως αυτές εμφανίζονται στο παραμύθι «Τρέχα πάπια τρέχα» όσο και τις δικές τους φανταστικές ταυτότητες, τις οποίες θα προσέθεταν στο υπάρχον παραμύθι. Για τον δεύτερο στόχο, προτάθηκε στα παιδιά να προσθέσουν, ως επιπλέον στοιχείο στον φανταστικό τους ήρωα που είχαν ήδη φτιάξει, το να είναι πολύ διαφορετικός από τα υπόλοιπα ζώα (όπως ήταν ο περιθωριοποιημένος χαρακτήρας στο βιβλίο «το Κάτι Άλλο»). Η ερευνήτρια εδώ παρατηρεί τόσο τον αριθμό των παιδιών που δήλωσαν ότι θα ενσάρκωναν τον συγκεκριμένο χαρακτήρα όσο και την αντίδραση των υπόλοιπων παιδιών προς το χαρακτήρα αυτό.

Ανάλυση

Στο επόμενο στάδιο της υλοποίησης της δράσης και της παρατήρησης των συνεπειών αυτής, θα επιχειρήσουμε να συνδέσουμε τη θεωρία που αναπτύχθηκε στο θεωρητικό κεφάλαιο της εργασίας με την πρακτική που προέκυψε μέσα από την υλοποίηση των δράσεων. Θα μελετήσουμε, συνεπώς, την αντιστοιχία και τη συμφωνία ή μη των αποτελεσμάτων των δράσεων με τον σκοπό και τα ερωτήματα της παρούσας έρευνας.

Αναγνώριση της προσωπικής ταυτότητας από τα παιδιά

Οι πρώτες διδακτικές ώρες αφορούν το πρώτο υπόθεμα του πρώτου σκέλους του ερευνητικού ερωτήματος της εργασίας και την αναγνώριση από τα παιδιά της προσωπικής τους ταυτότητας.

Οι δραστηριότητες, συγκεκριμένα, μέσα από τις οποίες καλλιεργήθηκε η επίγνωση των παιδιών για την μοναδικότητα της ύπαρξής τους, η γνώση τους δηλαδή για τα χαρακτηριστικά και τα γνωρίσματα που τα κάνουν να ξεχωρίσουν από τα άλλα παιδιά, αναλύονται παρακάτω:

Στην εναρκτήρια δραστηριότητα, κατά την οποία ζητήθηκε από τα παιδιά να ζωγραφίσουν τους εαυτούς τους όπως είναι στην πραγματικότητα, όλα τα παιδιά έφτιαξαν τα ρούχα που θα ήθελαν να φοράνε, χωρίς όμως να τα έχουν και στην κατοχή τους, σύμφωνα με τις ατομικές συνεντεύξεις που έδωσαν αργότερα. Τρία από τα παιδιά ζωγράφισαν τους εαυτούς τους με το χρώμα μαλλιών και ματιών που έχουν στην πραγματικότητα. Όταν τα υπόλοιπα ρωτήθηκαν αν γνωρίζουν ότι η εικόνα του εαυτού τους που έφτιαξαν δεν ισχύει, απάντησαν ότι το έκαναν επειδή τους αρέσει περισσότερο. Η Μ. για παράδειγμα, ενώ έχει ξανθά μαλλιά και γαλανά μάτια, παραδέχτηκε ότι της αρέσει περισσότερο ο εαυτός της με μαύρα μαλλιά και πράσινα μάτια. Το ίδιο και η Αν., η οποία αντί για καστανά μαλλιά και μάτια έφτιαξε μοβ μαλλιά και μπλε μάτια. Η ερευνήτρια, επιβράβευσε μπροστά σε όλα τα παιδιά, αυτά που έφτιαξαν τους εαυτούς τους με τα πραγματικά τους χαρακτηριστικά και τόνισε στα άλλα δύο πόσο πολύ της αρέσουν τα αντίστοιχα χαρακτηριστικά τους έτσι ακριβώς όπως είναι (χωρίς να κρίνει τις ζωγραφιές που είχαν ήδη φτιάξει).

Η άρνηση των παιδιών να απεικονίσουν τους εαυτούς τους με τον τρόπο που είναι και στην πραγματικότητα, δηλώνει άρνηση να αποδεχτούν τους εαυτούς τους όπως είναι, δηλαδή χαμηλή αυτοεκτίμηση και αυτοεικόνα. Αυτοεκτίμηση, όπως είδαμε κατά τον Vandenberg, είναι ο συνδυασμός των ικανοτήτων που πιστεύουμε ότι έχουμε και αυτών που πιστεύουμε ότι δεν διαθέτουμε (Vandenberg, 2004) ενώ η αυτοεικόνα δηλώνει το πώς βλέπουμε τον εαυτό μας σε συνδυασμό με το πώς μας βλέπουν οι άλλοι, αποτελώντας μια πτυχή της πιο ευρείας έννοιας της ταυτότητας

(Μπουράντας). Η καταπολέμηση της προκατάληψης για οτιδήποτε «ξένο», διαφορετικό και άγνωστο προκαλεί φόβο έχει ως στόχο την ενίσχυση της αυτοεκτίμησης και την επίτευξη μιας θετικής κοινωνικής ταυτότητας (Βαφέα& Χουντουμάδη, 2017). Επίσης, απαραίτητο παράγοντα θεωρεί ο Vandebroeck την ανάπτυξη τόσο της αυτοεικόνας όσο και της εικόνας του «άλλου» για το χτίσιμο της «γέφυρας» που χρειάζεται για την κατανόηση και την συνεργασία του εαυτού με τους άλλους (Vandebroeck, 2004).

Σε συνέχεια αυτής αλλά σε δραστηριότητα άλλης μέρας, όπου χρειάστηκε να απεικονίσουν τους εαυτούς τους (αναφορικά με τους κοινωνικούς τους ρόλους), η ερευνήτρια παρατήρησε ότι τα δύο κορίτσια ζωγράφισαν τα χαρακτηριστικά τους όπως ήταν στην πραγματικότητα αυτή τη φορά. Παρατηρήθηκε μάλιστα, ότι με την Μαρίλια, με την οποία η ερευνήτρια είχε πιο έντονη και στοχευμένη συζήτηση πάνω σε αυτό το θέμα, τα αποτελέσματα ήταν πιο εμφανή. Το κορίτσι, συγκεκριμένα, επεδίωξε να τραβήξει την προσοχή της ερευνήτριας, ώστε να της τονίσει ότι αυτή τη φορά έχει φτιάξει τα μαλλιά της ακριβώς όπως είναι (χρησιμοποιώντας δύο διαφορετικά χρώματα, κίτρινο και καφέ, για να πετύχει την ακριβή απόχρωση). Φάνηκε να απολαμβάνει ιδιαίτερα, αυτή τη φορά, την κατασκευή του συγκεκριμένου σημείου του εαυτού της (τα μαλλιά), δεδομένου ότι αφιέρωσε αρκετό από τον χρόνο της, αιτιολογώντας ταυτόχρονα στην ερευνήτρια σχεδόν την κάθε της εικαστική κίνηση. Η Αναστασία, στη ζωγραφιά της, παρουσίασε επίσης αλλαγή στα χαρακτηριστικά της, η οποία δεν ήταν τόσο έντονη και ακριβής όπως της Μαρίλιας.

Μετά τον χορό του παιδικού τραγουδιού «χόκι πόκι», ακολούθησε συζήτηση κατά την οποία τονίστηκε, ότι τα χαρακτηριστικά, όπως αυτά που αναφέρθηκαν και από το τραγούδι, παρόλο που είναι κοινά για όλα τα παιδιά (όλα έχουν μία μύτη, δύο μάγουλα, μία κοιλιά...) είναι ταυτόχρονα ξεχωριστά και μοναδικά για το κάθε παιδί. Σύμφωνα και με τους Κυριακάκη & Μιχαηλίδου, όπως είδαμε παραπάνω, στην έννοια της ταυτότητας, ενυπάρχει ταυτόχρονα τόσο το «ίδιο» όσο και το «διαφορετικό» (Κυριακάκη & Μιχαηλίδου, 2006).

Με την αφήγηση της ιστορίας του «μικρού Γιατί» συνδέονται οι παραπάνω έννοιες και διευρύνονται ακόμη παραπέρα, καθώς αναφέρεται ένα ελεφαντάκι που ζηλεύει συνεχώς τα εξωτερικά χαρακτηριστικά των άλλων ζώων, καταλήγοντας στο τέλος η ιστορία να εστιάζει στην μοναδικότητά του μέσα από τα ιδιαίτερα δικά του χαρακτηριστικά. Με την επιλογή της συγκεκριμένης ιστορίας, ενισχύεται η αυτοεκτίμηση και η πίστη των παιδιών στην αξία τους, οδηγώντας τα να υιοθετήσουν θετικές αξίες ζωής όπως και να συνειδητοποιήσουν την ανάγκη του να είναι ενεργητικά.

Η ενεργητική συμμετοχή των παιδιών άλλωστε, που, όπως είδαμε, αποτελεί απαραίτητη προϋπόθεση για την ολόπλευρη ανάπτυξή τους και την εσωτερίκευση κάθε είδους γνώσης, επιτυγχάνεται μέσα από την συγκινησιακή τους εμπλοκή σε αυτή (Φιλίππου & Καραντάνα, 2010). Επιπλέον, τα οφέλη της αφήγησης γίνονται πολλαπλάσια όταν αυτή ενισχύεται από δραστηριότητες που ωθούν τα παιδιά να μιλήσουν για την επίδραση που έχει το παραμύθι πάνω τους. Επίσης, ο βαθμός της επίγνωσης του παιδιού ισχυροποιείται και η επαφή του με τον εαυτό του και τους «άλλους» γίνεται θετικότερη αν αυτό αντιληφθεί τη σύνδεση των δικών του συναισθημάτων και ιστοριών με αυτών των ηρώων/ηρωίδων του παραμυθιού (ο.π.). Συνεπώς, η αφήγηση είναι επιτακτική ανάγκη να συνδυαστεί με τη βιωματική προσέγγιση της προσωπικής ανάπτυξης των παιδιών.

Τα σημεία του βιβλίου όπου η ερευνήτρια σταμάτησε την αφήγηση ώστε να εμπλέξει τα παιδιά σε αυτή ενεργοποιώντας τη βιωματική διαδικασία μάθησης είναι τρία. Το πρώτο σημείο είναι κατά τη στιγμή που ενώ το ελεφαντάκι «μικρό Γιατί» παραπονιέται για κάποια χαρακτηριστικά γνωρίσματα άλλων ζώων που θα ήθελε να έχει, η μητέρα του φωνάζει «Σταμάτα!». Την απάντηση της μητέρας του «μικρού Γιατί» στην ερώτησή του «Γιατί;», η οποία ξεκινάει «Επειδή....» ενθαρρύνθηκαν να δώσουν τα παιδιά. Η απάντηση του βιβλίου είναι «Επειδή... είσαι αυτός που είσαι!», τον τύπο της οποίας κανένα από τα παιδιά δεν μπόρεσε να σκεφτεί, με αποτέλεσμα οι περισσότερες απαντήσεις να είναι: «επειδή ενοχλούσε τους άλλους και δεν πήγαινε στη θέση του», όπως θα ήταν αναμενόμενο άλλωστε με βάση τη ροή του παραμυθιού. Όταν η ερευνήτρια αποκάλυψε στα παιδιά την απάντηση του βιβλίου, έδειξαν να ξαφνιάζονται. Εδώ, κυριότερη επιδίωξη ήταν το

κίνητρο για προσπάθεια, η συμμετοχή των παιδιών και η αρχική τους εμπλοκή στο παραμύθι και όχι η ευστοχία της απάντησης. Η απάντηση του βιβλίου, την οποία δεν είχε βρει κανένα από τα παιδιά, όντως κατάφερε να μαγνητίσει την προσοχή τους.



Το δεύτερο σημείο που η ερευνήτρια σταμάτησε την αφήγηση, ήταν μετά τις πρώτες απαντήσεις των παιδιών, αφού είχε πρώτα προηγηθεί η εξήγηση του βιβλίου πάνω στην προηγούμενη ερώτηση, ότι δηλαδή, δεν χρειάζονται στο μικρό Γιατί ούτε τα περήφανα κέρατα ούτε το πολύχρωμο τρίχωμα που ζητούσε. Η ερευνήτρια συνέχισε λέγοντας, «Τι μπορούμε να πούμε ότι έχει το μικρό Γιατί που δεν το έχουν τα άλλα ζώα και το κάνουν μοναδικό;». Τα παιδιά ενθαρρύνθηκαν αρχικά να βρουν τι χαρακτηριστικά γνωρίσματα έχει το μικρό Γιατί, σε αντιπαράθεση αυτών που ζητούσε να έχει και να του τα πουν, έτσι ώστε αυτό να μην στεναχωριέται. Οι απαντήσεις των παιδιών ήταν πολύ εύστοχες καθώς ανέφεραν την προβοσκίδα, την ουρά και τα αφτιά του ελέφαντα. Εδώ, ο στόχος της ερευνήτριας ήταν, αναγνωρίζοντας τα παιδιά τα χαρακτηριστικά αυτά, να είναι σε

θέση να τα συνδέσουν αργότερα και με τα δικά τους «πολύτιμα» και μοναδικά χαρακτηριστικά.



Τα παιδιά, στο τρίτο και τελευταίο σημείο που σταμάτησε η αφήγηση, απάντησαν πολύ εύστοχα στην ερώτηση της ερευνήτριας, ««Για ποιον άλλον μπορείτε να σκεφτείτε ότι ταιριάζει η φράση με την οποία τελειώνει το βιβλίο, «είσαι μοναδικός και ξεχωριστός όπως είσαι!»;». Οι απαντήσεις των παιδιών ήταν: «για το τσιτάρ», «για το πουλί», «για τον Γιώργο», «για μένα», «για μένα», δείχνοντας ότι όχι μόνο έχουν αντιληφθεί την έννοια της μοναδικότητας στο παραμύθι, αλλά ότι έχουν την ικανότητα να τη συνδέσουν και να τη συσχετίσουν με την μοναδικότητα του εαυτού τους.

Τα παιδιά, ακούγοντας τις οπτικές και των υπόλοιπων παιδιών, έρχονται σε επαφή με τη διαφορετικότητα των τρόπων σκέψης, δηλαδή, τη διαφορετικότητα του τρόπου ύπαρξής τους και άρα της ενδεχομενικότητας των ταυτοτήτων τους, όπως είδαμε και νωρίτερα (Πουρκός, 2009 Φιλίππου & Καραντάνα, 2010).

Συνεχίζοντας με τις δραστηριότητες, μέσα από τις οποίες καλλιεργήθηκε η γνώση των παιδιών για τα χαρακτηριστικά και τα γνωρίσματα που τα κάνουν να ξεχωρίσουν από τα άλλα παιδιά, μέσα από το παιχνίδι βαθύτερης γνωριμίας με την μπάλα, μοιράστηκαν με τα υπόλοιπα το αγαπημένο τους άθλημα, ατομικό και ομαδικό παιχνίδι, τότε θυμώνουν, τότε είναι χαρούμενα και το επάγγελμα που

θέλουν να ακολουθήσουν όταν μεγαλώσουν. Η ερευνήτρια, αφού απάντησαν όλα τα παιδιά, απευθύνθηκε σε αυτά ρωτώντας αν παρατήρησαν ίδιες ή διαφορετικές απαντήσεις ανάμεσά τους. Οι απαντήσεις που πήρε, αρχικά ήταν μπερδεμένες, αφού κάποια έλεγαν «ίδιες» και κάποια «διαφορετικές» αλλά τα παιδιά γρήγορα αντιλήφθηκαν τη διαφορά και τις άλλαξαν σε: «και ίδιες και διαφορετικές».

Κάποια χαρακτηριστικά παραδείγματα στοιχείων της ατομικής ταυτότητας των παιδιών που συλλέχτηκαν από το παιχνίδι αυτό είναι τα εξής:

Γιώργος: άθλημα-μπάσκετ, παιχνίδι ατομικό και ομαδικό-play station και μπάσκετ, θυμώνει όταν δεν θέλει να κάνει μπάνιο, είναι χαρούμενος όταν κάνει μπάνιο όποτε θέλει αυτός και όταν τον αφήνουν να παίξει μπάσκετ, θέλει να γίνει πράκτορας και μπασκετμπολίστας.

Χρίστος: άθλημα-μπάσκετ, παιχνίδι ατομικό και ομαδικό-μπάσκετ/ποδόσφαιρο και play station, θυμώνει όταν τον χτυπάνε, είναι χαρούμενος όταν τον αφήνουν να βγει έξω και όταν του λένε αστεία, θέλει να γίνει πράκτορας και μπασκετμπολίστας.

Μαρίλια: άθλημα-μπάσκετ, παιχνίδι ατομικό και ομαδικό-playmobil και τάμπλετ, θυμώνει όταν δεν κάνουν αυτό που θέλει, είναι χαρούμενη όταν την αφήνουν να βγει και να κάνει ποδήλατο στην αυλή, θέλει να γίνει αστυνομικός και μπαλαρίνα.

Η διάκριση της προσωπικής ταυτότητας των παιδιών, όπως είδαμε άλλωστε, γίνεται με βάση συγκεκριμένα χαρακτηριστικά τους, όπως είναι τα σωματικά χαρακτηριστικά, οι ανταγωνιστικές ή συνεργατικές διαθέσεις, τα ψυχολογικά χαρακτηριστικά, οι προσωπικές προτιμήσεις, ο τρόπος σύνδεσης με τους άλλους (Θεοδωρίδης, 2004). Επιπλέον, όπως βλέπουμε, τα παιδιά (από τα 5 έτη περίπου και μετά) μπορούν, εκτός του φύλου και του χρώματος δέρματος, να αντιληφθούν διαφορές σε τρόπους ντυσίματος, συμπεριφοράς, διατροφής (Vandenbroeck, 2004).

Σε συνέχεια των παραπάνω δραστηριοτήτων, ενισχύοντας την επίγνωση των χαρακτηριστικών γνωρισμάτων του κάθε παιδιού, σε συνάρτηση όμως και με τη σχέση του με τα άλλα παιδιά, ακολουθεί μία εμβόλιμη δραστηριότητα που προέκυψε την ίδια στιγμή. Σύμφωνα με τον Giddens, όπως είδαμε, όταν τα παιδιά αρχίζουν να βλέπουν τον εαυτό τους όπως τον βλέπουν οι άλλοι, αποκτούν

αυτοσυνειδησία και έρχονται σε επαφή με την αίσθηση του κοινωνικού τους εαυτού (Giddens, 2002). Με αυτόν τον τρόπο, σύμφωνα και με τη θεωρία της συμβολικής αλληλεπίδρασης, τα παιδιά τοποθετούν νοητικά τον εαυτό τους στην θέση ενός τρίτου και βλέπουν τις πράξεις τους μέσα από τη δική του ματιά, συμμετέχοντας έτσι ενεργητικά στην διαμόρφωση του εαυτού τους (Hughes & Kroehler, 2007).

Η ερευνήτρια, με βάση τα παραπάνω, ζήτησε από τα παιδιά να δώσουν στοιχεία ή αγαπημένα πράγματα που αρέσουν στο κάθε παιδί ξεχωριστά. Αυτό αποτέλεσε μια ευκαιρία ώστε το κάθε παιδί να βιώσει τον τρόπο με τον οποίο το αντιλαμβάνονται τα υπόλοιπα παιδιά, οι «άλλοι». Στο τέλος, το παιδί μπορούσε να προσθέσει όποια στοιχεία θεωρούσε ότι έχουν παραλειφθεί για τον εαυτό του.

Παρατηρήθηκε ότι τα παιδιά έχουν απαιτήσεις και προσδοκίες από αυτά που θα πουν ή που πιστεύουν «οι άλλοι» για το ίδιο, όπως έδειξε η περίπτωση ενός αγοριού που παρεξηγήθηκε, λόγω του ότι τα υπόλοιπα δεν έδιναν τόσες πληροφορίες για αυτό όσες έδινε το ίδιο για εκείνα. Μάλιστα, το ίδιο παιδί επισήμανε ότι αυτό συνέβαινε επανειλημμένα προς την πλευρά του και εξέφρασε το συγκεκριμένο παράπονο μπροστά στα υπόλοιπα παιδιά. Σύμφωνα και με τον Χρηστάκη, όπως είδαμε παραπάνω, τα παιδιά μέσα από την αλληλεπίδραση έχουν τη δυνατότητα να αποκτήσουν μια εικόνα του εαυτού τους, καθιστώντας την συμβολική αλληλεπίδραση ως εξαιρετικά σημαντική για την κατασκευή της ταυτότητας (Χρηστάκης, 1997).

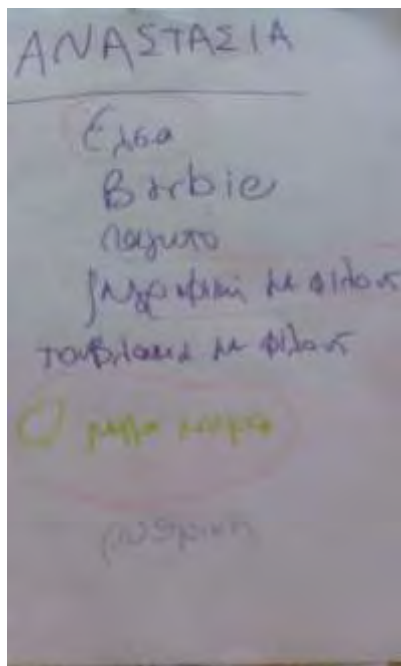
Επιπλέον, σε σύνδεση με το τέλος της ιστορίας του μικρού Γιατί (όπου, για να μην ζηλεύει, τα άλλα ζώα του τόνιζαν τα δικά του όμορφα και ξεχωριστά χαρακτηριστικά), η ερευνήτρια ζήτησε από τα παιδιά να κάνουν το ίδιο για κάθε παιδί. Έτσι, τα παιδιά κατέληξαν να επιλέξουν δύο στοιχεία, τα οποία θεωρούσαν τα σημαντικότερα, για το καθένα, με στόχο τη δημιουργία της βάσης μιας ισχυρής ατομικής ταυτότητας για κάθε παιδί. Δύο χαρακτηριστικά παραδείγματα είναι τα παρακάτω (με τα έντονα γράμματα είναι τα επιλεγμένα ως σημαντικότερα χαρακτηριστικά):

Αναστασία

της αρέσει/ουν:

η Έλσα (ηρωίδα παιδικής ταινίας), να παίζει με την Barbie, το παγωτό, η ζωγραφική με φίλους, να παίζει τουβλάκια μόνη και με φίλους, η ρυθμική γυμναστική

Αγαπάει πολύ την μαμά και τον μπαμπά



Αγγελίνα

της αρέσει/ουν:

η Ολέτ (ηρωίδα παιδικής σειράς), το ροζ, το φούξια και το γαλάζιο χρώμα, οι πυτζαμοθήρες, το παγωτό, το μπάσκετ, τα μαθηματικά, τα ηλεκτρονικά παιχνίδια

Όταν μεγαλώσει θέλει να γίνει ηθοποιός

Αγαπάει πολύ τους φίλους της, την Άννα-Μαρία (φίλη), και όλους τους συγγενείς

Αντλώντας από τον Taylor, όπως προαναφέρθηκε, ένα παιδί φέρει ένα συγκεκριμένο σύνολο χαρακτηριστικών, μόνο συγκριτικά και σε σχέση με τα υπόλοιπα παιδιά ή ενήλικες που το περιβάλλουν (Taylor, 2007). Η προσωπική

ταυτότητα, άλλωστε, σχηματίζεται από τον τρόπο που το ίδιο το παιδί αντιλαμβάνεται την ταυτότητά του σε συνδυασμό με τον τρόπο που την αντιλαμβάνονται οι άλλοι, αλλά και με τα χαρακτηριστικά που της αποδίδουν (Κωστούλα-Μακράκη, 2001), είναι δηλαδή αποτέλεσμα τόσο αυτοπροσδιορισμού όσο και ετεροπροσδιορισμού. Η ετερότητα, όπως βλέπουμε και στην πράξη, βασίζεται στη διαδικασία της σύγκρισης με τους «άλλους», όπως επίσης και ο λόγος που αποκτά ταυτότητα ένα παιδί, είναι ώστε να μπορούν οι «άλλοι» να αναφερθούν σε αυτό.

Επομένως, τα παιδιά, με το τέλος των πρώτων διδακτικών ωρών, είχαν υλοποιήσει την κοινωνική/συμβολική αλληλεπίδραση, την απαραίτητη βασική προϋπόθεση για τη συγκρότηση της ταυτότητας, από τη στιγμή που η ομάδα (ο εαυτός και οι άλλοι) είναι αυτή που έχει τον πρωταγωνιστικό ρόλο στην οικοδόμηση του εαυτού (Χρηστάκης, 1997).

Αναγνώριση της κοινωνικής ταυτότητας από τα παιδιά

Οι δραστηριότητες συνεχίζονται με την ολοκλήρωση του πρώτου σκέλους του ερευνητικού ερωτήματος που αφορά την αναγνώριση, από τα παιδιά, της κοινωνικής τους ταυτότητας.

Οι αμέσως επόμενες διδακτικές ώρες σχεδιάστηκαν και υλοποιήθηκαν, με βάση τη θεωρία του Goffman, ο οποίος προτείνει τη διάκριση της ταυτότητας σε προσωπική και κοινωνική (Goffman, 2001).

Η προσωπική ταυτότητα που κατασκεύασαν τα παιδιά μέσα από τις προηγούμενες δραστηριότητες, διαφέρει από την κοινωνική, ως προς το ότι αφορά την μοναδικότητα των παιδιών, κάτι που προκύπτει μέσα από την προσωπική τους ιστορία και βιώματα (Γκότοβος, 2003). Η κοινωνική ταυτότητα, αντίθετα, αναφέρεται σε κοινωνικές κατηγορίες, δηλώνοντας τον τρόπο που τα παιδιά βλέπουν τον εαυτό τους ως μέλος συγκεκριμένων κοινωνικών ομάδων. Οι κατηγοριοποιήσεις αυτές ορίζουν ένα παιδί, αποκλείοντάς το από κάποιες

κατηγορίες και εντάσσοντάς το σε κάποιες άλλες, δηλώνοντας με αυτόν τον τρόπο τι είναι και τι δεν είναι (Turner, στο: Παπαστάμου, 1999).

Αρχικά, η ερευνήτρια εισήγαγε τα παιδιά στην έννοια των κοινωνικών ρόλων με τη βοήθεια επιλεγμένων σκηνών από την παιδική σειρά «Πέππα, το γουρουνάκι», όπως είναι η παρακάτω, στην οποία απεικονίζονται πρόσωπα, με τα περισσότερα από τα οποία η Πέππα παίζει διαφορετικό κοινωνικό ρόλο.



Όλα τα παιδιά αναγνώρισαν με τη σειρά, αρχικά τη σχέση που έχει το κάθε πρόσωπο για την Πέππα (μαμά, μπαμπάς, αδερφός, φίλη, παππούς, γιαγιά) και έπειτα τη σχέση που έχει η Πέππα με καθένα από αυτά τα πρόσωπα της εικόνας (κόρη, αδερφή, φίλη, εγγονή), μετά από το παράδειγμα της ερευνήτριας (ότι η Πέππα για την γιαγιά της είναι εγγονή).

Χρησιμοποιήθηκε συνειδητά η λέξη «(κοινωνικός) ρόλος» στην επαναλαμβανόμενη ερώτηση της ερευνήτριας «τι ρόλο παίζει (η Πέππα)» στο διάλογο με τα παιδιά, έτσι ώστε να εξοικειωθούν με τη συγκεκριμένη ορολογία, μέσα από κατανοητά για αυτά παραδείγματα. Δόθηκε ιδιαίτερη έμφαση, επίσης, στον αριθμό των ρόλων που μπορεί να παίζει η Πέππα ταυτόχρονα στην ίδια σκηνή. Με τις κατάλληλες ερωτήσεις και απαντήσεις επιβεβαιώθηκε ότι ενώ στην αρχή τα παιδιά πίστευαν ότι η πρωταγωνίστρια παίζει μόνο έναν κοινωνικό ρόλο, στη συνέχεια άλλαξαν γνώμη

κατανοώντας ότι μιλάει με διαφορετικό τρόπο σε κάθε πρόσωπο, αλλάζοντας ρόλο. Για παράδειγμα, όταν ρώτησα την Μ. αν η Πέππα όταν μιλάει στον αδερφό της και στον παππού της τους λέει τα ίδια πράγματα και αυτή συμφώνησε, ο Χ. έσπευσε να της εξηγήσει «Καλά, και πώς θα μιλήσει στον αδερφό της, θα του πει “γεια σου τι κάνεις παππού”;» (αλλάζοντας και τον τόνο της φωνής του), δείχνοντας ότι εν μέρει έχει καταλάβει τι εννοώ αλλά αδυνατεί να βρει ένα πιο χαρακτηριστικό παράδειγμα. Η Μ. έδειξε ότι κατάλαβε αυτό που με βοήθησε να εξηγήσω ο Χ.

Καθώς τα παιδιά έβρισκαν με επιτυχία τους ρόλους που έπαιζε η Πέππα στη συγκεκριμένη σκηνή, αλλά και επιπρόσθετους πέρα από αυτή (βαφτιστήρα), πέρασαν στο επόμενο στάδιο, στο να συνδέσουν δηλαδή τους κοινωνικούς ρόλους της Πέππας με τη δική τους καθημερινότητα. Έτσι, το κάθε παιδί ονομάτιζε πόσους ρόλους παίζει στη δική του ζωή και τα υπόλοιπα μετρούσαν. Συνολικά έφτασαν τους οχτώ ρόλους για το καθένα, οι οποίοι ήταν: κόρη/γιος, εγγόνι, φίλος/φίλη, μαθητής/μαθήτρια, συμμαθητής/συμμαθήτρια, ανιψιός/ιά, ξάδερφος/η, βαφτιστήρι, αδερφός/ή. Αξίζει να σημειωθεί ότι τον ρόλο που προκύπτει από τη σχέση με τον/την θείο/α, (ανίψι) τον βρήκαν τα παιδιά (δεν είχε συμπεριληφθεί στους πιθανούς ρόλους των παιδιών από την ερευνήτρια, κατά τον σχεδιασμό).

Τα κοινωνικά χαρακτηριστικά που το κάθε παιδί δηλώνεται από τους ενήλικες ότι κατέχει μέσα σε μια κοινωνία, καθορίζουν τον κοινωνικό του ρόλο που είναι αναμενόμενο να εκτελέσει, μαζί με τα καθήκοντα, δικαιώματα και υποχρεώσεις που αυτός περιλαμβάνει (πχ γιος/κόρη, μαθητής/τρια, βαφτιστήρι) (Hughes & Kroehler, 2007). Μέσα από την επανάληψη των καθημερινών πρακτικών αυτών των ρόλων που οδηγούν σε συγκεκριμένου είδους αλληλεπιδράσεις με τους «άλλους», τα παιδιά χτίζουν σταδιακά την ταυτότητά τους (Hughes & Kroehler, 2007), όπως αναφέρθηκε και στο θεωρητικό κεφάλαιο. Μία πρώτη πρακτική των ρόλων αυτών παρόλα αυτά, επιδιώχθηκε μέσα από τη δραματοποίηση μιας αυτοσχέδιας ιστορίας βασισμένη στη συγκεκριμένη παιδική σειρά.

Της δραματοποίησης προηγήθηκε μια ερώτηση που προέκυψε επιπρόσθετα του σχεδιασμού, μέσα από τη διαδικασία, η οποία ήταν το «πότε αλλάζουμε κοινωνικούς ρόλους και πώς». Αφού τα παιδιά είχαν αντιληφθεί ότι έχουμε

παραπάνω από έναν ρόλους που παίζουμε καθημερινά, επιχειρήθηκε στη συνέχεια η σύνδεση των ρόλων που παίζουν με τη χρονική αλληλουχία αυτών. Έτσι, η Μ. απάντησε στην ερώτηση της ερευνήτριας, λέγοντας ότι πριν έρθει στο σχολείο παίζει τον ρόλο της αδερφής, καθώς ετοιμάζονται μαζί με την αδερφή της για να πάνε σχολείο, αιτιολογώντας την με αυτόν τον τρόπο. Όταν ρωτήθηκε αν είναι και κάποιος άλλος στο σπίτι μαζί της ώστε να αντιληφθεί αν παίζει και κάποιον άλλο ρόλο, η Μ. βρήκε τον ρόλο, ότι είναι δηλαδή και παιδί (κόρη). Αυτή η διαδικασία έγινε για κάθε ένα από τα πέντε παιδιά και μετά, με τον ίδιο τρόπο, προχωρήσαμε στους ρόλους που παίζει το καθένα όταν πηγαίνει στο σχολείο. Τα παιδιά βρήκαν του μαθητή/ριας και με τον ίδιο τρόπο (ερωταπαντήσεις) βρήκαμε και τους υπόλοιπους (συμμαθητή/ρια και φίλος/η) για όλα τα παιδιά, ότι παίζουν δηλαδή τρεις ρόλους όταν είναι στο σχολείο.

Συνεπώς, τα παιδιά ήταν σε θέση να ερωτηθούν, το πώς πιστεύουν ότι αλλάζουμε ρόλους, αφού παίζουμε τόσο πολλούς, το τι πιστεύουν ότι γίνεται και πότε γίνεται αυτό, «...να γίνεται, άραγε, με τρόπο μαγικό;» Η Μ. ήταν η πρώτη που το κατάλαβε σχετικά εύκολα αλλά η ερευνήτρια της ζήτησε να σταματήσει μόλις απάντησε «όταν σταματάμε να μιλάμε σε κάποιον», ώστε να δει πώς το αντιλαμβάνονταν και τα υπόλοιπα παιδιά. Μέσα από συζήτηση και αντίστοιχα παραδείγματα, τα παιδιά έφτασαν στο ικανοποιητικό σημείο να αντιληφθούν ότι αλλάζουν ρόλο τη στιγμή που θα μιλήσουν με διαφορετικό άνθρωπο, με τον οποίο να παίζουν διαφορετικό ρόλο.

Πάνω στις καινούριες γνώσεις τους, τα παιδιά, δραματοποίησαν με παιχνίδι ρόλων το «πάρτυ της Πέππας». Εδώ χρησιμοποιήθηκε η τεχνική του αυτοσχεδιασμού από την Δραματική Τέχνη, η οποία έχει αναφερθεί και παραπάνω. Οι διάλογοι που εκτυλίχτηκαν ανάμεσα στην «Πέππα» και καθέναν από τους υπόλοιπους χαρακτήρες που είχαν επιλεγεί από τα παιδιά έγιναν με προσοχή και ανάλογα με τον διαφορετικό κάθε φορά ρόλο που αντιμετώπιζαν.

Έτσι, μέσα από τη δραματοποίηση της αυτοσχέδιας ιστορίας των παιδιών, η ερευνήτρια εστίασε μαζί με αυτά στη διαφορά των διαλόγων και συνεπώς των ρόλων που θα έχει η «Πέππα», ανάλογα με το αν θα συναναστρεφόταν, για

παράδειγμα, με την γιαγιά της ή με τη δασκάλα της. Μέσα από την άσκηση αυτοσχεδιασμού, τα παιδιά οδηγήθηκαν στο να εξωτερικεύσουν με ευχάριστο και ασυνείδητο τρόπο σκέψεις και πεποιθήσεις τους, με απώτερο στόχο της ερευνήτριας την καλλιέργεια ενός μη-στερεοτυπικού τρόπου σκέψης με τον οποίο αντιλαμβάνονται τον κόσμο γύρω τους και τις σχέσεις που αυτός περιλαμβάνει, όπως είδαμε και παραπάνω (Τριλίβα, Ξανθή & Σπινθάκη, 2012). Επιπλέον, μέσα από την επαφή των διαφορετικών απόψεων που αναδύθηκαν μεταξύ των παιδιών, καλλιεργήθηκε ο σεβασμός του «διαφορετικού», όπως και μέσα από την αναγνώριση των ικανοτήτων των υπόλοιπων παιδιών, η ομάδα κατέληξε σε βαθύτερο και ουσιαστικότερο δέσιμο (Βαφέα & Χουντουμάδη, 2017). Μέσα από την μεταξύ τους αλληλεπίδραση, όπως αναφέραμε και παραπάνω, τα παιδιά καλλιεργήσαν: την ενεργητική τους ακρόαση, καθώς χρειαζόταν να ακούσουν τον/την συνομιλητή/τρια τους για να απαντήσουν και τις κοινωνικές τους ικανότητες, εφόσον χρειαζόταν να αλλάζουν κοινωνικούς ρόλους (Άλκηστις, 2008). Τα παιδιά, ακόμα και τη δεύτερη φορά που έκαναν τη δραματοποίηση, με ελευθερία στις επιλογές τους αυτή τη φορά για να την απολαύσουν και όπως αυτά ήθελαν, έδειξαν ότι ευχαριστήθηκαν τη διαδικασία και ότι προβληματίστηκαν πάνω σε όποιες αλλαγές ρόλων χρειάστηκε να κάνουν.

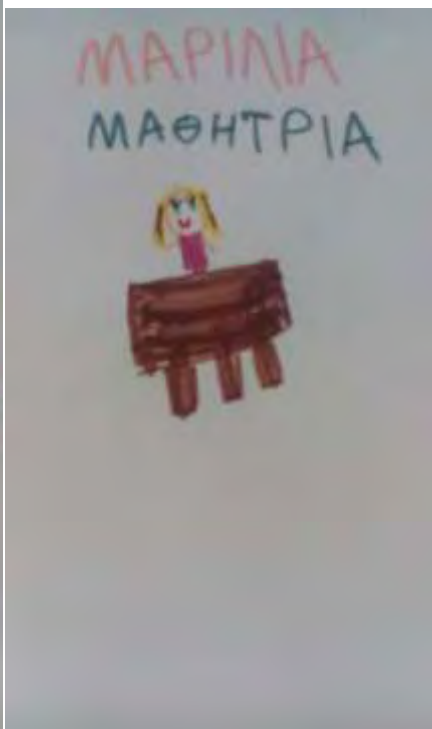
Όπως προαναφέρθηκε, για τον Mead, αυτή η «ανάληψη του ρόλου ενός άλλου», παρέχει την ικανότητα στο παιδί να αποκτήσει αντίληψη για τον εαυτό του ως αυτόνομο ενεργό υποκείμενο, μαθαίνοντας τι σημαίνει να βρίσκεται στη θέση κάποιου άλλου και να βλέπει τον εαυτό του μέσα από τα μάτια των άλλων. Η στιγμή που τα παιδιά αρχίζουν να βλέπουν τον εαυτό τους όπως τον βλέπουν οι άλλοι, είναι η στιγμή που αποκτούν αυτοσυνειδησία και έρχονται σε επαφή με την αίσθηση του κοινωνικού τους εαυτού (Giddens, 2002).

Τέλος, τα παιδιά ζωγράφισαν το καθένα τους (κοινωνικούς) ρόλους που παίζει, αλλά λόγω της κούρασης της συγκεκριμένης ώρας, δεν ζωγράφισαν όλους τους ρόλους που είχαν αναγνωρίσει ότι παίζουν (και τους οχτώ δηλαδή). Η Αγγελένα, λόγω του ότι γνωρίζει να γράφει, επέλεξε αυτή τη μέθοδο αντί της ζωγραφικής και έτσι τους συμπεριέλαβε όλους. Τα άλλα κορίτσια, προφανώς επηρεασμένα το ένα από το άλλο, ζωγράφισαν τους ίδιους ρόλους, δηλαδή της αδερφής, της

βαφτιστήρας και της μαθήτριας. Ο Χ. λόγω ότι ζωγραφίζει πολύ αργά έφτιαξε τον ρόλο του ως αδερφό, και ο Γ. έφτιαξε τον ρόλο του ως γιου (παιδιού), οδηγού και μπασκετμπολίστα, παρόλο που του τόνισα ότι ήθελα τους ρόλους που παίζει τώρα (και όχι όταν θα μεγαλώσει).



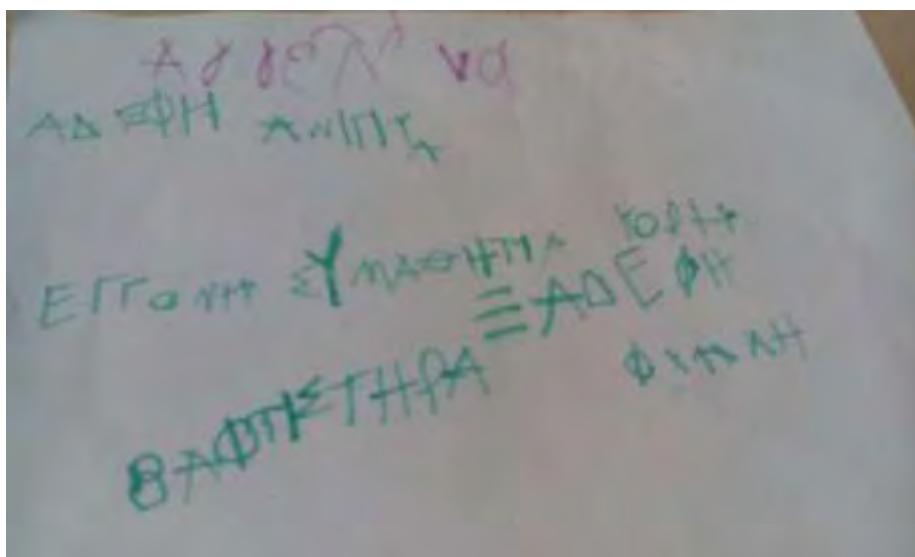
Ο Χρήστος στον ρόλο του αδερφού (με τον αδερφό του Θανάση)



Η Μαρίλια στους ρόλους αδερφής, βαφτιστήρας και μαθήτριας



Ο Γιώργος στον ρόλο του μπασκετμπολίστα



Η Αγγελένα παίζει τους ρόλους της αδερφής, της φίλης, της κόρης, της ανιψιάς, της ξαδέρφης, της εγγονής, της συμμαθήτρια, τους οποίους και έγραψε.

Ήταν πολύ ενδιαφέρον ότι τα παιδιά, ενώ ζωγράφιζαν, αναφέρθηκαν στον ρόλο που παίζουν ενώ κοιμούνται και αξιοποίησα την ευκαιρία ώστε να επικεντρωθούμε στην

προϋπόθεση της ύπαρξης των «άλλων» για την ύπαρξη των ρόλων. Έτσι, ενώ ο Χρίστος επέμενε να τονίζει ότι παραμιλάει στον ύπνο του και ότι άρα μιλάει με τον αδερφό του που κοιμάται δίπλα του, καταλήξαμε ότι μόνο όταν υπάρχουν και άλλοι και είμαστε ξύπνιοι παίζουμε κάποιον ρόλο. Δηλαδή, προέκυψε μέσα από τις σκέψεις και τις απορίες των παιδιών ότι η μόνη στιγμή που δεν παίζουμε κάποιον ρόλο, είναι όταν κοιμόμαστε.

Αναγνώριση της Διαφορετικότητας και Αποδοχή του «Άλλου»

Το επόμενο στάδιο της υλοποίησης της εκπαιδευτικής διαδικασίας αφορά την αναγνώριση από τα παιδιά της διαφορετικότητας και της αποδοχής του «άλλου».

Εδώ, χρειάζεται να αναφερθεί μια επιπρόσθετη δραστηριότητα «επανάληψης και σύνδεσης» που έγινε για τη διευκόλυνση της «μετακίνησης» των παιδιών από το ένα σκέλος στο άλλο, η οποία λειτούργησε, εν μέρει, και ως αξιολόγηση του πρώτου σκέλους του ερευνητικού ερωτήματος. Το κάθε παιδί, σηκωνόταν ξεχωριστά και παρουσίαζε ποιος/ποια είναι ή τι σημαίνει ταυτότητα στο σύνολό της (προσωπική και κοινωνική), όπως την είχε μάθει μέχρι τώρα, με τη βοήθεια και των άλλων παιδιών.

Έτσι, αφού αναφέρθηκε παράλληλα η ιστορία του «μικρού Γιατί» για υπενθύμιση, το κάθε παιδί με τη βοήθεια των υπολοίπων, ξεκινώντας από τα εξωτερικά χαρακτηριστικά, περιέγραφε τα μάτια και τα μαλλιά του, συνεχίζοντας με τις επιθυμίες, πεποιθήσεις και τους κοινωνικούς του ρόλους. Οι περιγραφές των παιδιών έγιναν εν συντομία, αναφερόμενες στα σημαντικότερα στοιχεία της ταυτότητας του καθενός. Παρατηρήθηκε ότι σημαντικό ρόλο στην επιτυχία του παραπάνω εγχειρήματος έπαιξε η αξιοποίηση της δυναμικής της ομάδας, η βοήθεια και η αλληλεπίδραση δηλαδή των παιδιών μεταξύ τους, όπως και κάποιες υποβοηθητικές ερωτήσεις της ερευνήτριας. Τα παιδιά, είχαν αρχίσει να αντιλαμβάνονται τι σημαίνει ταυτότητα όχι μόνο θεωρητικά αλλά και μέσα από προσωπική τους εμπειρία, αφού ήταν σε θέση να την αναγνωρίζουν την όχι μόνο στον εαυτό τους αλλά και στα υπόλοιπα. Τα παιδιά, επίσης, έδειξαν ότι έχουν

αρχίσει να εξοικειώνονται με τις διδαχθείσες έννοιες, αλλά σίγουρα οι ασκήσεις αυτές πρακτικής και εξάσκησης, χρειάζονται μεγάλο αριθμό επαναλήψεων, ώστε να εσωτερικευθούν από τα ίδια.

Στο σημείο αυτό, υπήρξε άλλη μία παρέμβαση από την ερευνήτρια πάνω στον αρχικό σχεδιασμό της δράσης, θέλοντας να εντάξει την αναγνωριστική ερώτηση «Πιστεύεις ότι είναι σημαντικό να καταλαβαίνει κάποιος άνθρωπος την ταυτότητα του άλλου, δηλαδή το ποιος/ποια είναι;». Η ερώτηση χρειάστηκε να συνοδευτεί από αρκετές επεξηγήσεις και παραδείγματα μέσα από τα προηγούμενα μαθήματα. Τα παιδιά όμως, έδειξαν να μην αντιλαμβάνονται την ερώτηση, καθώς οι απαντήσεις τους ήταν «όχι», «και ναι και όχι», χωρίς να μπορούν να τις αιτιολογήσουν.

Η παρέμβαση έγινε βασισμένη στα όσα αναφέρθηκαν παραπάνω, ότι η αποδοχή της ταυτότητας του άλλου αποτελεί απαραίτητη προϋπόθεση για την αυτογνωσία και τη συνειδητοποίηση της ταυτότητας του καθενός και ότι η μη αναγνώριση αυτής από τους άλλους εμφανίζει μεγάλη πιθανότητα απειλής (Μαράτου-Αλιπράντη & Γαληνού, 2000).

Η δράση συνεχίστηκε με την αφήγηση του παραμυθιού «το Κάτι Άλλο». Το πρώτο σημείο του βιβλίου που σταμάτησε η ερευνήτρια, τελείωνε με την φράση που προερχόταν από τα υπόλοιπα ζώα προς το Κάτι Άλλο: «Δεν είναι η θέση σου εδώ», «Δεν είσαι σαν κι εμάς. Είσαι το κάτι άλλο». Το ερώτημα που απηύθυνε η ερευνήτρια στα παιδιά είναι «Γιατί πιστεύετε ότι έδιωξαν το Κάτι Άλλο;». Οι απαντήσεις των παιδιών, έδειξαν ότι ήταν σε θέση να συνδέσουν τις πληροφορίες που είχαν ήδη λάβει πάνω στην έννοια της ταυτότητας και να τις χρησιμοποιήσουν με ευστοχία, «Επειδή δεν ήταν σαν αυτά», «Δεν έμοιαζε», «Δεν έπαιζε όπως αυτά». Έτσι, τα παιδιά, αντιλήφθηκαν ότι το έδιωξαν επειδή ήταν διαφορετικό, αιτιολογώντας επιπλέον τις απαντήσεις τους τόσο ως προς τα εξωτερικά του χαρακτηριστικά (αυτιά, πόδια) όσο και προς τις προτιμήσεις του (παιχνίδι, φαγητό).

Η ανάγνωση, τη δεύτερη φορά σταμάτησε τη στιγμή που το Κατιτί ενώ έφευγε από το σπίτι του Κάτι Άλλο, το τελευταίο κάτι θυμήθηκε και του φώναξε: «Περίμενε! Μη

φεύγεις!». Η ερώτηση της ερευνήτριας προς τα παιδιά ήταν: «Τι νομίζετε ότι θυμήθηκε το Κάτι Άλλο και άλλαξε γνώμη ενώ στην αρχή ήθελε να διώξει το Κατιτί; Τα άλλα ζώα τι είχαν κάνει στο Κάτι Άλλο;».

Τα παιδιά, χρησιμοποιώντας τη φαντασία τους, απάντησαν πως το Κάτι Άλλο θυμήθηκε ότι το Κατιτί ήταν παλιός του φίλος και ότι το γνώριζε από κάπου. Χρειάστηκαν κάποιες επιπλέον βοηθητικές ερωτήσεις της ερευνήτριας, όπως «Τι είχαν κάνει στο Κάτι Άλλο τα υπόλοιπα ζώα;», «Γιατί;», «Το Κάτι Άλλο τι κάνει τώρα στο Κατιτί;», με τις οποίες τα παιδιά αντιλήφθηκαν τι συνέβη και έδωσαν την εύστοχη απάντηση ότι το Κάτι άλλο έκανε στο Κατιτί, ό,τι έκαναν και σε εκείνο τα υπόλοιπα ζώα, ότι δηλαδή το έδιωχνε επειδή ήταν διαφορετικό.

Με το τέλος της αφήγησης, κάποια παιδιά παίρνουν τη φιγούρα του «Κάτι Άλλο» και μαζί με την ερευνήτρια χρησιμοποιούν την τεχνική δραματοποίησης της «καυτής καρέκλας», σύμφωνα με την οποία τα υπόλοιπα παιδιά κάνουν ερωτήσεις σε αυτά που υποδύονται (ένα-ένα με την σειρά) τον πρωταγωνιστή της ιστορίας, το Κατιτί ή τα υπόλοιπα ζώα. Τα παιδιά, με αυτόν τον τρόπο, τοποθετούνται σε «δύσκολη» θέση, καθώς την υποδύονται, με σκοπό να την κατανοήσουν και να την αντιμετωπίσουν, βρίσκοντας λύσεις για αυτή (Heathcote : στο Αυδή & Χατζηγεωργίου, 2007).

Με τη βοήθεια αλλά και το παράδειγμα της ερευνήτριας, τα παιδιά κάνουν ερωτήσεις στο παιδί που κάθεται στην «καυτή καρέκλα», όπως «πώς νιώθεις;», «τι σου αρέσει να κάνεις;», «τι φαγητό έτρωγες;», «πόσους φίλους έχεις;», «γιατί σε έδιωξαν;», «τι θα κάνεις γι' αυτό;», καθώς το σημαντικότερο ίσως εργαλείο των παιδιών εν μέσω της παγκοσμιοποιημένης κοινωνίας στην οποία ζούμε, σύμφωνα με τον Vandebroek, είναι να γνωρίζουν πώς να αντιμετωπίζουν την ποικιλομορφία και να ζουν μαζί με τους «άλλους», ώστε να μπορούν να χτίσουν γέφυρες κατανόησης και συνεργασίας (Vandebroek, 2004).



Τα παιδιά, φάνηκε ότι δυσκολεύτηκαν ιδιαίτερα στην ερώτηση με το πόσους φίλους έχουν, καθώς δεν τους άρεσε να παραδεχτούν ότι δεν έχουν φίλους (όντας στη θέση του Κάτι Άλλο) και στο τι θα κάνουν για αυτό, όπου μετά από σκέψη απαντούσαν ότι θα έφευγαν ή καθυστερούσαν τόσο να δώσουν απάντηση που γινόταν εμφανής η αμηχανία τους για το ότι δεν ήξεραν τι να πουν. Εδώ γίνεται εμφανής και η σημασία της αξίας της φιλίας για τα παιδιά (Corsaro & Eder, 1990 ; Τσίγκρα, 2003).

Η ερευνήτρια φρόντισε επίσης για το κάθε παιδί να ερωτηθεί αν προσπάθησαν τα υπόλοιπα ζώα να μάθουν ποιο είναι, ποια είναι τα αγαπημένα του πράγματα, τι του αρέσει να κάνει, με απώτερο στόχο της να επανέλθει στην αρχική ερώτηση, αν δηλαδή τα παιδιά πίστευαν ότι ήταν σημαντικό να γνωρίζει κάποιος το ποια είναι, την ταυτότητά τους ή αλλιώς αν πιστεύουν ότι είναι σημαντικό να γνωρίζουν μεταξύ τους το ποιοι και ποιες είναι. Τα παιδιά απαντούσαν αρνητικά στις ερωτήσεις, ότι δηλαδή τα υπόλοιπα ζώα δεν γνώριζαν ποιο ήταν. Οι απαντήσεις των παιδιών συνοδευόταν από την επισήμανση της ερευνήτριας (με την μαιευτική μέθοδο), «Άρα δεν γνώριζαν την ταυτότητά σου» και «Όταν γνωρίζουμε καλύτερα την ταυτότητα του άλλου, μπορούμε να τον αγαπήσουμε περισσότερο... όπως κάναμε εδώ μαζί προηγουμένως και τώρα γνωρίζουμε καλύτερα ο ένας τον άλλον». Τα παιδιά φάνηκε να εξακολουθούν να δυσκολεύονται να απαντήσουν ή να

κατανοήσουν την ερώτηση, καταλήγοντας ότι χρειάζεται να απλοποιηθεί ή να γίνει με διαφορετικό τρόπο η εξακρίβωση του συγκεκριμένου ερωτήματος.

Αξιολόγηση Έρευνας Δράσης

Η ερευνήτρια καθόλη τη διάρκεια της δράσης και των δραστηριοτήτων, διευκόλυνε τα παιδιά ώστε να κατηγοριοποιήσουν τις νέες πληροφορίες στο μυαλό τους, απλουστεύοντας όσο γινόταν τις έννοιες της ταυτότητας στις οποίες αναφέρθηκαν. Έτσι, αντί για τις κατηγορίες που έχει φτιάξει: α) ατομική ταυτότητα-εξωτερικά χαρακτηριστικά, β) ατομική ταυτότητα-πεποιθήσεις/προτιμήσεις, γ) κοινωνική ταυτότητα/ρόλοι, αναφερόταν: α) σε πράγματα που «αφορούν εμάς και φαίνονται» β) σε πράγματα που «αφορούν εμάς και δεν φαίνονται- που μας αρέσουν» και τέλος, σε πράγματα που «αφορούν εμάς και τους άλλους μαζί», αν και τα παιδιά στο τέλος είχαν μάθει τη λέξη «χαρακτηριστικά», την οποία και χρησιμοποιούσαν αντί για τα «πράγματα».

Κατά τις τελευταίες διδακτικές ώρες, αφού τα παιδιά θυμήθηκαν την ιστορία του παραμυθιού «Τρέχα, πάπια, τρέχα» που είχαν ακούσει στη διάρκεια των δραστηριοτήτων της θεματικής της πρακτικής άσκησης, αναφέρθηκαν σε κάποιες ταυτότητες ζώων που επέλεξαν μαζί με την ερευνήτρια, όπως της χελώνας (ότι είναι κριτής, δίκαιη, της αρέσει η συνεργασία και όχι οι διαγωνισμοί), του αρουραίου (ότι είναι πονηρός, του αρέσει η κοροϊδία, του αρέσουν τα ψέμματα) και της καρακάξας (ότι είναι φίλη).

Στη συνέχεια, τα παιδιά κατασκεύασαν την ταυτότητα ενός δικού τους ζώου-ήρωα ή ηρωίδα, η οποία είχε ως προϋπόθεση να συνδέεται τόσο με την ιστορία και τους ήδη υπάρχοντες χαρακτήρες του βιβλίου όσο και με τους χαρακτήρες που μόλις δημιουργούσαν τα ίδια τα παιδιά. Τα παιδιά καθοδηγήθηκαν ώστε να αποφευχθεί η επιλογή δύο ίδιων ζώων, καθώς υπήρχε η τάση να αντιγράφουν το ένα από το άλλο. Τα σχέδια των παιδιών συνόδευσαν και οι περιγραφές τους, οι οποίες αφορούν την ταυτότητα του ήρωα/ηρωίδας.

Οι ζωγραφιές και οι περιγραφές των παιδιών αφορούσαν (με παραδείγματα από όλα τα παιδιά): εξωτερικά χαρακτηριστικά των ζώων (βλ. ζωγραφιές παρακάτω), ικανότητες (τρέχει γρήγορα, σκαρφαλώνει στα κτίρια), προτιμήσεις (του αρέσει να γρατζουνάει τα δέντρα) επιθυμίες-στόχους (θα γίνει κριτής, θέλει να γίνει διοργανωτής του διαγωνισμού, νικάει στο διαγωνισμό), αγαπημένο φαγητό (τρώει πολλά τσιτάρ, τρώει την καμηλοπάρδαλη), κοινωνικούς ρόλους (φίλη της Αλεπούς, ξάδερφος της καμηλοπάρδαλης, αδερφός της τίγρης), πεποιθήσεις (τη νοιάζει να κερδίσουν οι άλλοι, όταν την παίζουν είναι καλή). Τα δύο αγόρια, επιπρόσθετα, κύκλωσαν και υπογράμμισαν τις περιγραφές τους, φανερώνοντας πόσο σημαντικά θεωρούν τα χαρακτηριστικά των ηρώων τους.




ΑΛΕΠΟΥ
ΠΟΜΠΗ

- Όταν τρω παίρνει ύψη καλά
- Τρώει τσιγέρη + λιαστάρι
- ~~Ασπύρι~~ της γάτας
- Φίλη της καρμυλοκόπου
- Άντρα του τάρταρ
- Τρίση κι έβλεπ τα κηδία



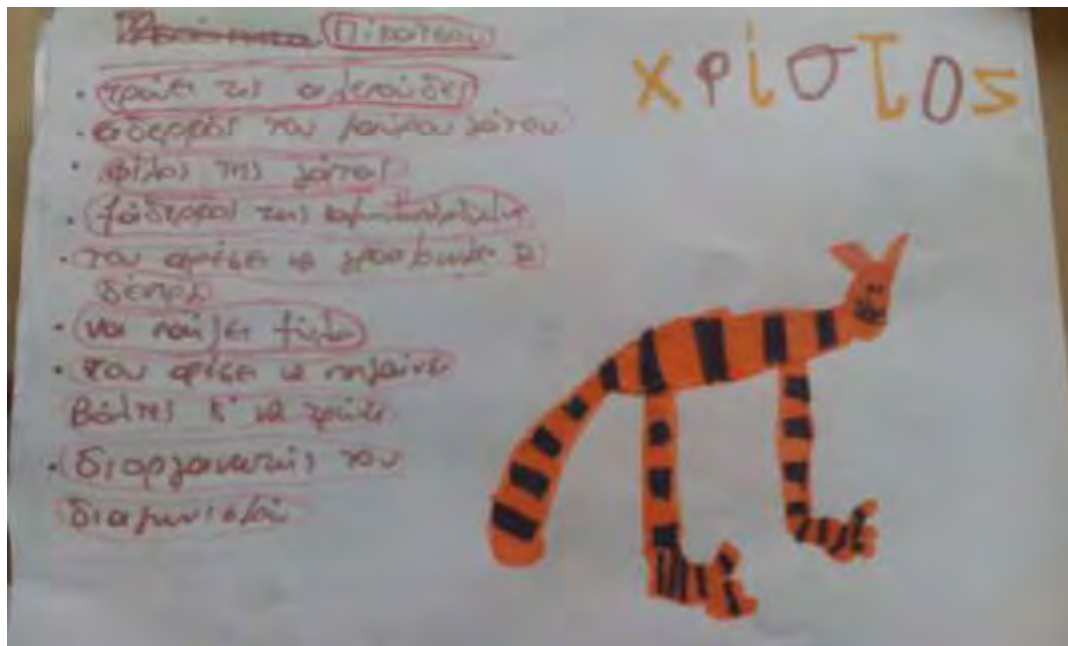
ΜΑΡΙΛΙΑ
 ΜΟΥ

Γιοργος



Ασπύρι γάτας

- ασπύρι της γάτας
- βιολέτες του άλφρεντ
- τρώει του καρμυλοκόπου
- φίλη της γάτας
+ του πύρι παπρη βρε
- σε έγραψ στα κίμα
- σε παίει με του άλφρεντ
+ σε τον παύλο
- τρώει γάτα
- έβλεπ στο διαμυλο



Οι κύκλοι έχουν γίνει από τα παιδιά και δείχνει πόσο σημαντικά θεωρούν τα αυτοσχέδια χαρακτηριστικά των ηρώων τους

Καθόλη τη διάρκεια της ζωγραφικής τους, η ερευνήτρια παρότρυνε τα παιδιά να σκεφτούν αν κάποιο θα ήθελε ο ήρωας/ηρωίδα του, να είναι τόσο διαφορετικός/ή όσο ήταν και το «Κάτι Άλλο».

Αφού ολοκλήρωσαν με τις περιγραφές των νέων χαρακτήρων που θα πλαισιώναν τους ήδη υπάρχοντες του βιβλίου, και συζητήθηκε το σενάριο της ιστορίας όπως είχε αναδιαμορφωθεί από τα ίδια, τα παιδιά ερωτήθηκαν ξανά αν κάποιο από αυτά ήθελε να παίξει το ρόλο του πολύ διαφορετικού από τα υπόλοιπα ζώα και με ποιον τρόπο. Η Αναστασία επέλεξε να παίξει αυτό τον ρόλο ενώ τα υπόλοιπα παιδιά αρχικά δίστασαν. Της ζητήθηκε στη συνέχεια να βρει αυτό που θα την έκανε διαφορετική και ζητήθηκαν ιδέες και βοήθεια και από τα υπόλοιπα παιδιά σε αυτό. Έτσι, καθώς δυσκολεύτηκε να βρει τρόπο να μιλάει διαφορετικά, σκέφτηκε να κάνει ένα πολύ πιο διαφορετικό περπάτημα από τα υπόλοιπα ζώα, στο οποίο την βοήθησε η Αγγελένα (που είχε ευφάνταστες ιδέες για περπατήματα). Η διαφορετικότητα, όπως είδαμε, για τον Vandebroeck, μπορεί να γίνει αντιληπτή μέσα από τη γλώσσα, το φύλο, τα σωματικά χαρακτηριστικά, την κοινωνική

προέλευση, τις πεποιθήσεις (Vandenbroeck, 2004). Επίσης, η έννοια της ταυτότητας, αποδεικνύεται ότι είναι πρωταρχικής σημασίας για την καλλιέργεια του σεβασμού της διαφορετικότητας (ο.π.).

Αναδεικνύοντας τη «διαφορετικότητα» της Αναστασίας στα υπόλοιπα παιδιά, θέλησε και η Αγγελένα να γίνει πολύ διαφορετική σε κάτι, επιλέγοντας να παίζει με διαφορετικό τρόπο από ότι τα άλλα ζώα. Επίσης, η Μαρίλια που προηγουμένως αμφιταλαντευόταν, αρνούμενη να παίζει τον ρόλο της «πολύ διαφορετικής», στο τέλος άλλαξε γνώμη ζητώντας να γίνει και αυτή, όμως επέλεξε να συνεχίσω με τη δραστηριότητα καθώς είχαμε ήδη ξεφύγει στο χρόνο. Έπειτα, έδειξα τα δύο «πολύ διαφορετικά ζώα» στα παιδιά και τα ρώτησα πώς νιώθουν για αυτά και αν θα τα ήθελαν στην παρέα τους, τονίζοντας και δείχνοντας πόσο διαφορετικά περπατάει το ένα και πόσο διαφορετικά παίζει το άλλο. Οι απαντήσεις των παιδιών ήταν ότι δεν τα ενοχλούσε ότι ήταν τόσο διαφορετικά και δεν άλλαξαν γνώμη ούτε όταν τους θύμισα ότι μπορούσαν να επιλέξουν όποιον ρόλο ήθελαν, επισημαίνοντας τον τρόπο που είχαν συμπεριφερθεί τα υπόλοιπα ζώα στο (επίσης πολύ διαφορετικό) Κάτι Άλλο.

Δυστυχώς, ο χρόνος για να γίνει η δραματοποίηση αυτής της ιστορίας δεν έφτασε, αλλά υπήρξε τόση συζήτηση μεταξύ των παιδιών και της ερευνήτριας, που μάλλον τα ικανοποίησε ώστε να μην ζητήσουν να την δραματοποιήσουν την επόμενη διδακτική μέρα. Τα αποτελέσματα για την ερευνήτρια ήταν ήδη αρκετά ικανοποιητικά από τη δραστηριότητα, οπότε ήταν στην επιθυμία των παιδιών αν θα το προχωρούσαν ή όχι. Σίγουρα, αν θα υπήρχε χρόνος, θα ήταν χρήσιμη μια επιβεβαίωση των λεγόμενων των παιδιών ή και καταγραφή επιπρόσθετων στοιχείων, μέσα από τη δραματοποίηση της ιστορίας με τους χαρακτήρες που είχαν τα ίδια κατασκευάσει.

Ως καταληκτική δραστηριότητα του προγράμματος της Έρευνας Δράσης, επιλέχθηκε η αποτύπωση σε χαρτί μέτρου της φιγούρας ενός παιδιού και η προσφορά ενός προσωπικού δώρου από κάθε παιδί σε αυτό. Ήταν εντυπωσιακό ότι όλα τα παιδιά κατέληξαν στο να του δώσουν (και) χρήματα, εκτός από την Αγγελένα που του

χάρισε μια ζωγραφιά με τους αγαπημένους της ήρωες. Ο Χρίστος, ιδιαίτερα, του χάρισε μόνο χρήματα, συγκεκριμένα ζωγράφισε ένα χαρτονόμισμα των 20 ευρώ, η Μαρίλια στην αρχή του χάρισε ένα παραμύθι και στη συνέχεια πρόσθεσε και εκείνη χρήματα στη ζωγραφιά της, ο Γιώργος του χάρισε ένα ψαράκι, ένα караβάκι και 10 λεπτά, ζωγραφίζοντας εξίσου χαρτονόμισμα και η Αναστασία έφτιαξε ένα κουτί δώρου που επίσης περιείχε χρήματα. Στο τέλος τα παιδιά, κατέληξαν να διαφωνούν για το ποιο θα του έδινε τα περισσότερα χρήματα.

Σε ερώτηση της ερευνήτριας προς τα παιδιά, ως προς την αιτιολόγηση του δώρου που επέλεξαν, η πλειοψηφία αυτών είπε ότι του έδωσε χρήματα «για να πάει να ψωνίσει και να πάρει ό,τι ήθελε». Όσον αφορά το παραμύθι της Μαρίλιας, «για να έχει ένα βιβλίο να διαβάζει» και την ζωγραφιά με τους ήρωες της Αγγελένας, επειδή αρέσουν και στην ίδια και πιστεύει ότι θα αρέσουν και σε αυτό. Από ότι φάνηκε, τα παιδιά καθρέφτισαν τόσο τις δικές τους επιθυμίες στα δώρα που έκαναν όσο και την αβεβαιότητα ίσως του ότι δεν ξέρουν τι μπορεί να θέλει/ χρειάζεται το «παιδί», επιλέγοντας τα χρήματα. Από την άλλη, ίσως να επηρεάστηκαν από την εμπειρία των προσωπικών τους δώρων, αν συνηθίζουν να λαμβάνουν χρήματα και τα ίδια αντί για συγκεκριμένο δώρο.



Τα παιδιά έδωσαν υπερβολική βαρύτητα στο να τελειοποιήσουν την φιγούρα, να βάλουν μαλλιά, μάτια, μπλούζα, παντελόνι, παπούτσια στο παιδί, διαφορετικά αυτά ήταν τα «δώρα» που επέλεγαν για να του κάνουν. Έτσι, το αποτέλεσμα ήταν ότι τα παιδιά εργάστηκαν για αρκετή ώρα ομαδικά, και όταν η Αναστασία φώναξε στην Αγγελένα «εεε, πώς ζωγραφίζεις έτσι την μπλούζα» θέλοντας προφανώς να την φτιάξει με τον δικό της τρόπο, γύρισε και κοίταξε την ερευνήτρια καθώς κατάλαβε τι είχε πει. «Δεν μπορεί δηλαδή κάποιος να ζωγραφίζει διαφορετικά;» ρωτήθηκε η Αναστασία από την ερευνήτρια, που είχε ήδη σκύψει το κεφάλι γνέφοντας καταφατικά, αισθανόμενη μάλλον άσχημα για αυτήν της την αντίδραση.

Ενδιαφέρον είχε ότι τα παιδιά προσπαθούσαν καθόλη τη διάρκεια της συνεργασίας τους να συνθέσουν την ταυτότητά του με διάφορους τρόπους, εκτός από τα εξωτερικά χαρακτηριστικά που του είχαν αποδώσει, αναφέροντας για παράδειγμα ότι του αρέσουν οι πυτζαμοήρωες, ότι είναι μισό αγόρι- μισό κορίτσι ή αγοροκόριτσο και διασκεδάζοντας στο σύνολό της τη διαφορετικότητα της σύνθεσης που προέκυπτε από τα ίδια.

Με το τέλος της υλοποίησης της Έρευνας-Δράσης, φάνηκε ότι τα παιδιά ήρθαν επιτυχώς σε επαφή με τις αλληλένδετες έννοιες του να αναγνωρίσουν τον «άλλο» μέσα από τον εαυτό τους, αλλά και τον εαυτό τους μέσα από τον «άλλο». Τα αποτελέσματα της υλοποίησης θα αναδειχθούν πιο συγκεντρωτικά στο παρακάτω κεφάλαιο των συμπερασμάτων.

Αναστοχασμός της Ερευνήτριας

Η ερευνήτρια επέλεξε το συγκεκριμένο θέμα, παρακινούμενη από την πεποίθηση της σημαντικότητας της αναγνώρισης, αποδοχής και (ανα)συγκρότησης της ταυτότητας για τα παιδιά, η οποία αναλύεται στο Θεωρητικό κεφάλαιο της εργασίας. Το θέμα της ταυτότητας σε παιδιά τόσο μικρής ηλικίας, αποτελούσε από την αρχή πρόκληση για την ερευνήτρια, καθώς λόγω της δυσκολίας και της ρευστότητας του όρου αυτής, θεωρούνταν αποτρεπτικό ως προς τη διδασκαλία του. Επίσης, στο Αναλυτικό πρόγραμμα που αφορά την εκπαίδευση για παιδιά προσχολικής ηλικίας, ο τρόπος με τον οποίο αναφέρεται είναι τόσο αντιφατικός (Πεχτελίδης & Στάμου,) που δυσχεραίνει την κατανόηση και την υλοποίηση ανάλογων δράσεων στις σχολικές δομές.

Όπως προαναφέρθηκε στο κεφάλαιο της Μεθοδολογίας, οι συνθήκες διεξαγωγής της συγκεκριμένης Έρευνας Δράσης ήταν ιδιαίτερες, καθώς η ερευνήτρια εκπόνησε την έρευνα με παιδιά της ίδιας τάξης στην οποία έκανε την πρακτική της άσκηση, κατά το ίδιο χρονικό διάστημα. Αυτό είχε σαν αποτέλεσμα κάποιες συνέπειες να λειτουργήσουν προς όφελος της έρευνας και κάποιες όχι.

Η ερευνήτρια είχε την τύχη να εργαστεί με τα παιδιά, πάνω στο ίδιο θέμα, της ταυτότητας και της διαφορετικότητας, κατά τη διάρκεια της θεματικής της πρακτικής άσκησης, σε πολύ πιο επιφανειακό επίπεδο βέβαια και με πολύ περισσότερα παιδιά. Παρόλα αυτά, αποτέλεσε μια ισχυρή βάση εισαγωγής για τα παιδιά, τα οποία δεν αντιμετώπιζαν τις έννοιες (εκτός από της κοινωνικής ταυτότητας) ανυποψίαστα και για πρώτη φορά. Αυτό βοήθησε την ερευνήτρια, να ξεπεράσουν τα παιδιά τις αρχικές δυσκολίες κατανόησης των εννοιών, να πετύχουν

ίσως πιο γρήγορα περισσότερα αποτελέσματα, να εμβαθύνουν και να εργαστούν με μεγαλύτερη άνεση, προχωρώντας ένα βήμα παραπέρα τόσο στη συνειδητοποίηση όσο και στη διεύρυνση των εννοιών του αρχικού σχεδιασμού.

Επιπλέον, η ερευνήτρια, μέσα από την αλληλεπίδρασή της με τα παιδιά και με τη βοήθεια της ανατροφοδότησης που της παρείχαν κατά τη διάρκεια της δράσης, εξέλιξε περαιτέρω τα ερευνητικά ερωτήματα και τις σκέψεις, που είχε σε σχέση με τις υπό μελέτη έννοιες.

Καταρχάς, ήδη μέσα από τη ροή των δραστηριοτήτων με τα παιδιά, η ερευνήτρια πρόσθεσε τρεις νέες δραστηριότητες σχεδόν ασυνείδητα, καθώς ένιωθε ότι ταίριαζαν τις συγκεκριμένες στιγμές. Οι επιπρόσθετες νέες αυτές δραστηριότητες, φάνηκε ότι όντως εξέλιξαν τη ροή αλλά και τη σύνδεση των δραστηριοτήτων μεταξύ τους. Η πρώτη από αυτές, βοήθησε τα παιδιά να νιώσουν την αλληλεπίδραση της ομάδας και την αξία της στην κατασκευή των προσωπικών τους ταυτοτήτων, καθώς όλα μαζί συμμετείχαν στην κατασκευή της καθεμιάς ταυτότητας ξεχωριστά.

Η δεύτερη προέκυψε κατά το στάδιο της αναγνώρισης των κοινωνικών ταυτοτήτων και αφορούσε τη σύνδεση των κοινωνικών ρόλων του κάθε παιδιού με τις καθημερινές του συνήθειες, με χρονική αλληλουχία όμως των περιστατικών για να γίνει κατανοητό τόσο από το ίδιο όσο και από τα υπόλοιπα παιδιά. Η δεύτερη συνοδεύτηκε από την επιπρόσθετη ερώτηση και κατανόηση των παιδιών του τρόπου με τον οποίο αλλάζουν οι κοινωνικοί ρόλοι.

Η τρίτη επιπρόσθετη ιδέα της ερευνήτριας δεν έφερε τα επιδιωκόμενα αποτελέσματα αλλά έθεσε ένα καινούριο ερώτημα προς απάντηση. Η ερευνήτρια, αν και κατά τη διάρκεια της τεχνικής της «καυτής καρέκλας» χρησιμοποίησε στρατηγικά την ερώτηση που θα βοηθούσε τα παιδιά ως προς την κατανόηση της αξίας της αναγνώρισης της ταυτότητας από τους «άλλους», απέτυχε ως προς αυτό. Ρωτούσε κάθε παιδί που έπαιρνε τη θέση του «ανεπιθύμητου» και διαφορετικού πρωταγωνιστή αν τα υπόλοιπα ζώα είχαν κάνει την προσπάθεια να το γνωρίσουν ώστε να μάθουν περισσότερα για το ποιο είναι, την ταυτότητά του δηλαδή. Σε συνδυασμό με το ότι δεν είχαν φίλους και ότι δεν ήξεραν τι να κάνουν για τη δυσχερή αυτή κατάσταση, η ερευνήτρια περίμενε ότι θα αντιλαμβάνονταν ως

αρνητικό το γεγονός ότι τα υπόλοιπα ζώα δεν είχαν προσπαθήσει να το γνωρίσουν, αναγνωρίζοντας την αξία που θα είχε αυτή η προσπάθεια και τη διαφορά που θα έφερνε στο μετέπειτα αποτέλεσμα. Για να γίνει πιο κατανοητό μάλιστα, η ερευνήτρια έφτασε σε παραδοχές, όπως ότι όσο καλύτερα γνωρίζουμε τον «άλλο», τόσο περισσότερο μπορούμε και να τον καταλάβουμε, αντλώντας από τα παραδείγματα των ίδιων των παιδιών από την μεταξύ τους καλύτερη γνωριμία, μέσα από την κατασκευή των ταυτοτήτων τους. Αυτή η τελευταία παραδοχή, θα μπορούσε να χρησιμοποιηθεί πιο στρατηγικά και πιο εποικοδομητικά, ενταγμένη από την αρχή στον σχεδιασμό, με σκοπό να αποφέρει στη δράση ακόμα πιο πλούσια αποτελέσματα.

Επιπλέον, ο τρόπος που έγινε η αρχική ερώτηση στα παιδιά, αν πιστεύουν ότι είναι σημαντικό να γνωρίζουμε την ταυτότητα των άλλων παιδιών, όπως και αυτά τη δική μας, φάνηκε ότι δεν ήταν κατανοητός, με όσα παραδείγματα και αν προστέθηκαν στη συνέχεια, οπότε θα ήταν καλύτερο να γίνει με έναν πιο συστηματικό και στοχευμένο τρόπο από την αρχή, όπως παρουσιάστηκε παραπάνω.

Μια άλλη ιδέα που προέκυψε μέσα από την Έρευνα Δράσης και την αλληλεπίδραση με τα παιδιά, είναι ότι η ερευνήτρια θα μπορούσε να παρέχει σταδιακά προσωπικά της στοιχεία στα παιδιά και να ζητήσει από αυτά στο τέλος, ομαδικά, να συνθέσουν την ταυτότητά της.

Τέλος, παρατηρώντας τη σχέση που ανέπτυξαν όλα τα παιδιά με το φανταστικό παιδί το οποίο ζωγράφισαν στην καταληκτική δραστηριότητα στο χαρτί μέτρου, θα μπορούσε να αξιοποιηθεί σε μια ομαδική φανταστική ταυτότητα που θα αναδεικνυόταν μέσα από τη συνεργασία των παιδιών. Τα παιδιά είχαν ήδη δείξει την πρόθεση και μια προδιάθεση που είχαν προς αυτή την κατεύθυνση, καθώς είχαν συμφωνήσει να είναι μισό αγόρι-μισό κορίτσι και είχαν προσθέσει κάποιες προτιμήσεις στο παιδί.

Παρόλα αυτά, έχοντας βέβαια και την τύχη της κοινής θεματικής της πρακτικής άσκησης, η ερευνήτρια εξέλαβε το ενδιαφέρον των παιδιών για έννοιες προσωπικής τους ανάπτυξης, με τις οποίες για πρώτη φορά φάνηκε ότι άρχισαν να εξοικειώνονται, λαμβάνοντας υπόψη και την κούραση της περασμένης ώρας. Τα

συμπεράσματα που προέκυψαν από την εν λόγω έρευνα, αποτελούν την απόδειξη για την λειτουργικότητα της επιλεγμένης δράσης πάνω σε ένα αρκετά δυσπρόσιτο θέμα όπως αυτό της ταυτότητας. Η δράση αυτή, κατά τη γνώμη της ερευνήτριας, επιβάλλεται να εμπλουτιστεί και να επιμηκυνθεί σε χρονική διάρκεια για περισσότερο ολοκληρωμένα και μακροπρόθεσμα αποτελέσματα, αποτελώντας βασικό κομμάτι της εκπαίδευσης των παιδιών.

Συμπεράσματα

Για τον σκοπό της παρούσας έρευνας, την ενδυνάμωση, δηλαδή, των παιδιών, μέσω της αναγνώρισης της προσωπικής, της κοινωνικής τους ταυτότητας αλλά και της διαφορετικότητας και της αποδοχής του «άλλου», επιλέχθηκε να χρησιμοποιηθεί η προσέγγιση της Κριτικής Αφήγησης και κάποιες τεχνικές της Δραματικής Τέχνης, με μέθοδο που παραπέμπει σε Έρευνα Δράσης.

Η έρευνα, όπως φάνηκε και μέσα από το προηγούμενο κεφάλαιο της Ανάλυσης, κατέληξε σε συμφωνία μεταξύ των αποτελεσμάτων των δράσεων και του σκοπού και ερωτημάτων που εξετάστηκαν. Τα παιδιά ήρθαν σε επαφή με τις κρίσιμες έννοιες του να αναγνωρίσουν τον «άλλο» μέσα από τον εαυτό τους, αλλά και τον εαυτό τους μέσα από τον «άλλο».

Συγκεκριμένα, όσον αφορά την αναγνώριση της προσωπικής ταυτότητας από τα παιδιά, μέσα από τις απαντήσεις τους προς την ερευνήτρια, έδειξαν ότι είναι σε θέση όχι μόνο να αντιληφθούν την έννοια της μοναδικότητας των χαρακτηριστικών γνωρισμάτων του εαυτού τους αλλά και των άλλων παιδιών, έχοντας πρώτα κάνει την απαραίτητη σύνδεση και συσχέτιση με τα χαρακτηριστικά πρωταγωνιστών του παραμυθιού.

Τα παιδιά, επιπλέον, ακούγοντας τις απαντήσεις και άρα οπτικές και των υπόλοιπων παιδιών, ήρθαν σε επαφή με την ποικιλία και διαφορετικότητα των τρόπων σκέψης που υπάρχει γύρω τους, ένα βήμα πιο κοντά δηλαδή, προς την κατανόηση της ενδεχομενικότητας των ταυτοτήτων τους.

Η γνώση που κατακτήθηκε από τα παιδιά για τα χαρακτηριστικά και τα γνωρίσματα που τα κάνουν να ξεχωρίσουν από τα άλλα παιδιά, έγινε φανερό μέσα από τις

απαντήσεις τους αναφορικά στις προτιμήσεις, τους στόχους και τις πεποιθήσεις αυτών και των υπόλοιπων παιδιών (χαρακτηριστικά της προσωπικής τους ταυτότητας δηλαδή), από τη στιγμή που δήλωσαν ότι τα γνωρίσματα αυτά που χαρακτηρίζουν το καθένα είναι «και ίδια και διαφορετικά». Τα παιδιά στην ουσία αποδέχτηκαν ότι είναι τόσο ίδια (σε ορισμένα πράγματα) όσο και διαφορετικά (σε κάποια άλλα), το οποίο θέτει τη βάση για μια υγιή επίγνωση των ίδιων όσον αφορά την μοναδικότητα της ύπαρξής τους.

Η αυτοπεποίθηση, αυτοεικόνα και αυτοεκτίμηση των παιδιών ενισχύθηκαν, καθώς σε ζωγραφιές που ακολούθησαν τις πρώτες, όλα τα παιδιά απεικόνιζαν πλέον με χαρά και σιγουριά τους εαυτούς τους, όπως ακριβώς είναι στην πραγματικότητα, όσον αφορά τα εξωτερικά τους χαρακτηριστικά (προσωπική ταυτότητα). Σε αυτό βοήθησε, επίσης, η δημιουργία της βάσης μιας ισχυρής ατομικής ταυτότητας για κάθε παιδί, από το ίδιο, τα υπόλοιπα και την ερευνήτρια, όπως και οι παρουσιάσεις του καθενός που γινόταν προς τα υπόλοιπα, σε διαφορετικά στάδια της έρευνας δράσης.

Η αναγνώριση από τα παιδιά, όχι μόνο της δυνατότητας αλλά και της σημασίας, του να αποκτήσουν ή να κατασκευάσουν μια εικόνα του εαυτού τους μέσα από την αλληλεπίδραση με τα άλλα παιδιά, φάνηκε επιπλέον μέσα από το έντονο παράπονο που εξέφρασε ένα από αυτά για την έλλειψη παροχής προσωπικών πληροφοριών για το ίδιο από τα υπόλοιπα, όσον αφορά τη σύνθεση της ταυτότητάς του. Μέσα από την συμβολική αλληλεπίδραση, έγινε αντιληπτός στα παιδιά, ο πρωταγωνιστικός ρόλος και η σημασία της «ομάδας» στην οικοδόμηση του εαυτού.

Συνεχίζοντας με το επόμενο σκέλος, της αναγνώρισης της κοινωνικής ταυτότητας, τα παιδιά, κατάφεραν αρχικά να διαχωρίσουν την αμφίδρομη κοινωνική σχέση που έχει το καθένα με διαφορετικά κοινωνικά πρόσωπα και να τις συνδέσουν με τις αντίστοιχες τυπικές ονομασίες που συνοδεύουν αυτές τις σχέσεις (πχ μαμά/μπαμπάς-γιος/κόρη, θείος/θεία-ανιψιά/ανιψιός, δάσκαλος/δασκάλα-μαθήτρια/μαθητής, φίλος/φίλη-φίλη/φίλος), καθώς και να συνειδητοποιήσουν την θέση που κατέχουν σε αυτές. Ξεπερνώντας τους στόχους της ερευνήτριας,

παρουσίασαν επιπρόσθετα τους ρόλους των «ανιψιών» που δεν είχαν αναφερθεί ούτε σχεδιαστεί από την ίδια, επιβεβαιώνοντας την επιτυχή κατανόησή τους.

Τα παιδιά, εξοικειώθηκαν με την ορολογία του (κοινωνικού) «ρόλου» και με τον τρόπο που μπορούν να την χρησιμοποιήσουν ώστε να περιγράψουν με άνεση, πτυχές της κοινωνικής τους ταυτότητας.

Κατόρθωσαν να συσχετίσουν τους κοινωνικούς ρόλους της «φανταστικής» πρωταγωνίστριας με τους δικούς τους, στην προσωπική τους καθημερινότητα, φτάνοντας στην επιτυχή καταμέτρηση των εν δυνάμει κοινωνικών τους ρόλων. Συνειδητοποίησαν ότι μπορούν να παίξουν παραπάνω από ένα κοινωνικό ρόλο ενώ βρίσκονται στον ίδιο χώρο καθώς και τον τρόπο που αλλάζουν αυτοί, από τη στιγμή που μιλάνε σε διαφορετικά κοινωνικά πρόσωπα. Συνέδεσαν επίσης το γεγονός, ότι όταν αλλάζει ο κοινωνικός τους ρόλος, αλλάζει και ο τρόπος που μιλάνε στο διαφορετικό κοινωνικό πρόσωπο.

Επιπρόσθετα, αντιλήφθηκαν την απαραίτητη παρουσία των «άλλων» στο κομμάτι των κοινωνικών ρόλων, που προέκυψε από δική τους απορία και πολύ χρήσιμο παράδειγμα, πως όταν κοιμούνται είναι η μοναδική στιγμή κατά την οποία δεν παίζουν κανέναν ρόλο, καθώς δεν υπάρχουν «οι άλλοι».

Προχωρώντας στο θέμα της αναγνώρισης της διαφορετικότητας και της αποδοχής του «άλλου», τα παιδιά, αρχικά, αντιλήφθηκαν εύκολα το λόγο που ο πρωταγωνιστής του παραμυθιού γινόταν ανεπιθύμητος από τα άλλα ζώα επειδή, όπως είπαν τα ίδια, ήταν διαφορετικός, αιτιολογώντας επιπλέον τις απαντήσεις τους τόσο ως προς τα εξωτερικά του χαρακτηριστικά όσο και προς τις προτιμήσεις του, φανερώνοντας ότι έχουν εμπεδώσει έννοιες της προσωπικής ταυτότητας που διδάχτηκαν σε προηγούμενες δραστηριότητες και τις χρησιμοποιούν με άνεση.

Τα παιδιά, εμφάνισαν αμηχανία και καθυστέρηση στις απαντήσεις τους όταν τοποθετήθηκαν σε «δύσκολη» θέση, σε αυτή του ανεπιθύμητου πρωταγωνιστή του παραμυθιού, καθώς αναμενόταν από αυτά να απαντήσουν σε ερωτήσεις όπως το πόσους φίλους έχουν και το τι θα έκαναν για την αντιμετώπιση της κατάστασης. Συμπεραίνουμε από τις αντιδράσεις τους, ότι βίωσαν την οπτική της δυσχερούς

θέσης του να είναι «διαφορετικά» και ανεπιθύμητα από τα υπόλοιπα παιδιά, καλλιεργώντας με αυτόν τον τρόπο το συναίσθημα της ενσυναίσθησης.

Τα παιδιά, παρόλο που είχε φανεί ότι δεν είχαν μάθει να δουλεύουν σε ομάδες και ομαδο-συνεργατικά, παρουσίασαν κάποια βελτίωση σε ότι αφορά την μεταξύ τους αλληλεπίδραση και το δέσιμο τους ως ομάδα, κάτι που φυσικά χρειάζεται αρκετή επανάληψη και τακτική εργασία. Η δυναμική της ομάδας αξιοποιήθηκε κατά τις συνεργατικές παρουσιάσεις των παιδιών και έγινε φανερή μια μικρή σύγκλιση των προσπαθειών των παιδιών συνοδευόμενη από μια σταδιακή συνειδητοποίηση, από πλευρά τους, της σημασίας του «άλλου» στην ομάδα. Αξιοσημείωτη ήταν, επίσης, η ικανότητα των παιδιών, μέσω των παρουσιάσεων αυτών (της προσωπικής και κοινωνικής ταυτότητας του καθενός), να χρησιμοποιούν έννοιες της ταυτότητας, σχετικά άνετα, τόσο για τους εαυτούς τους όσο και για τους άλλους. Σε συνδυασμό με τις παρουσιάσεις αυτές, τα παιδιά ήταν σε θέση να κατασκευάσουν, επιπρόσθετα, την φανταστική ταυτότητα ενός δικού τους ζώου (ήρωα ή ηρωίδα παραμυθιού), χρησιμοποιώντας την τεχνική της ζωγραφικής για να αποδώσουν τα εξωτερικά του/της χαρακτηριστικά και της ατομικής συνέντευξης για πεποιθήσεις, προτιμήσεις, ικανότητες, στόχους/ επιθυμίες, αγαπημένο φαγητό, κοινωνικούς ρόλους, αποδεικνύοντας για ακόμα μια φορά το μέγεθος της εξοικείωσής τους με την έννοια. Ο ενθουσιασμός των παιδιών για τις ταυτότητες που κατασκεύαζαν, γίνεται φανερός από τον τρόπο που κύκλωναν και υπογράμμιζαν τα χαρακτηριστικά που δήλωναν και σημείωνε η ερευνήτρια δίπλα στις ζωγραφιές τους, τονίζοντας τη σημαντικότητα που κατείχαν για τα ίδια.

Τέλος, όταν τα παιδιά ερωτήθηκαν, στο πλαίσιο της αποδοχής του «άλλου», ποια από αυτά θα επέλεγαν ο χαρακτήρας που έχουν δημιουργήσει να είναι κατά πολύ «διαφορετικός» από τους υπόλοιπους, οι θετικές απαντήσεις ήρθαν σταδιακά, από τα τρία κορίτσια (το ένα παρασυρόμενο από τα άλλα και μετά από σκέψη). Στην ερώτηση όμως που φανέρωνε την αντίδραση των υπόλοιπων χαρακτήρων προς αυτούς, οι απαντήσεις των αγοριών δήλωσαν ότι θα τους δεχόταν στην παρέα τους, ενόψει της δραματοποίησης που θα ακολουθούσε, παρόλη τη διαφορετικότητα τους. Τα παιδιά, επέδειξαν μια θετική στάση απέναντι στο «διαφορετικό», που είναι απαραίτητο να ενισχυθεί από πολλές επαναλήψεις στην πράξη συνοδευόμενες από

σύνδεση με την καθημερινότητά τους, μέσα από παραδείγματα που προκύπτουν στην τάξη.

Τα παιδιά, εκτός από την εξειδικευμένη ορολογία των (κοινωνικών) «ρόλων» που προαναφέρθηκε, εξοικειώθηκαν επίσης με τα «χαρακτηριστικά», λέξη την οποία και χρησιμοποιούσαν αντί για τα «πράγματα» (στην προσωπική ταυτότητα), ενώ η ερευνήτρια, ταυτόχρονα, επιδίωκε να απλουστεύσει όσο το δυνατό περισσότερο τις υπόλοιπες έννοιες της ταυτότητας, κατά τη διάρκεια της έρευνας. Με αυτόν τον τρόπο, φάνηκε ότι υπήρχε η δυνατότητα της εκμάθησης λίγων και μεμονωμένων όρων, όσο δυσπρόσιτοι και αν φαινόταν αυτοί αρχικά.

Συνεπώς, η καλλιέργεια τόσο της προσωπικής όσο και της κοινωνικής ταυτότητας των παιδιών, μαζί με τις διαπροσωπικές τους σχέσεις, θα μπορούσαμε να πούμε ως ένα βαθμό ότι επιτεύχθηκαν, στοιχεία που, όπως είδαμε με βάση τον Vandenberg, αποτελούν τον πυρήνα της εκπαιδευτικής διαδικασίας, καθώς διαφυλάσσουν τα παιδιά από το να πέφτουν θύματα της κοινωνικής ανισότητας (Vandenberg, 2004).

Βάση της εκπαιδευτικής διαδικασίας που ακολουθήθηκε κατά την Έρευνα Δράσης, είδαμε ότι ήταν τόσο η υποστήριξη κάθε παιδιού για την ανάπτυξη της προσωπικής αυτοεικόνας και της ομαδικής ταυτότητας, με ταυτόχρονη ενίσχυση της αυτοπεποίθησης, όσο και η καλλιέργεια της ενσυναίσθησης συνοδευόμενη από την προώθηση της κριτικής σκέψης των παιδιών όσον αφορά τα στερεότυπα, τις προκαταλήψεις και την αποδοχή του «άλλου».

Επίσης, από τη στιγμή που η εκπαιδευτική διαδικασία εστίασε στην ενίσχυση της ανάπτυξης της ταυτότητας κάθε παιδιού και την προώθηση της αλληλεπίδρασης μεταξύ τους, αποτελεί κομμάτι της Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης, όπως είδαμε νωρίτερα. Τα παιδιά με αυτόν τον τρόπο, παίρνουν τις βάσεις ώστε να μπορέσουν να δημιουργήσουν την ευέλικτη και πολλαπλή τους ταυτότητα, και σε συνδυασμό με της ιδιαίτερης σημασίας ικανότητες αλληλεπίδρασής τους με τους «άλλους», να έχουν τα εφόδια να ξεπερνάνε τις προκαταλήψεις, τους φόβους, τα στερεότυπα και άλλους κοινωνικούς παράγοντες που θα παρουσιαστούν.

Η αφήγηση συνδυάστηκε, όπως είδαμε, με τη βιωματική προσέγγιση της προσωπικής ανάπτυξης των παιδιών, προωθώντας την ενεργητική συμμετοχή αυτών, στην οποία οφείλονται πολλά από τα παραπάνω αποτελέσματα της Έρευνας Δράσης. Επιπλέον, τα παραμύθια που χρησιμοποιήθηκαν, λειτούργησαν τόσο σαν «καθρέφτες», όσο και σαν «παράθυρα» για τα παιδιά, αφού μπόρεσαν μέσα από αυτά τόσο να δουν και να βιώσουν τον τρόπο ζωής διαφορετικών από εκείνα χαρακτήρων όσο και να αντιληφθούν και να έρθουν σε επαφή με κάποια κοινά στοιχεία και επιμέρους πτυχές του δικού τους χαρακτήρα. Έτσι, πλησίασαν ακόμη περισσότερο στη συνειδητοποίηση ότι κανένας τρόπος ζωής δεν είναι ανώτερος ή κατώτερος του δικού τους αλλά απλά ότι είναι διαφορετικοί, κάτι που γίνεται αντιληπτό μέσα από την σταδιακή εξοικείωση με τη διαφορετικότητα του «άλλου».

Επίσης, είδαμε την ανακάλυψη και κατάκτηση της κοινωνικο-συναισθηματικής πλευράς της γνώσης από τα ίδια τα παιδιά, στην οποία έδινε προτεραιότητα ο Freire, η οποία συντελείται μέσα από την κατανόηση της προσωπικής τους ταυτότητας, κατά την αλληλεπίδρασή τους με τα άλλα παιδιά, κατακτώντας εν μέρει την κρίσιμη συνειδητοποίηση κατά τον Φρέιρε, ότι ο κόσμος λειτουργεί μόνο αν συνδεθεί το «εγώ» και το «εμείς» (Φρέιρε, 1976).

Το βαθύτερο και ουσιαστικότερο δέσιμο των παιδιών σαν ομάδα, που είδαμε, οφείλεται κατά κύριο λόγο στη χρήση των τεχνικών της Δραματικής τέχνης της Έρευνας Δράσης. Τα παιδιά μέσα από την επαφή των διαφορετικών απόψεων που αναδύθηκαν κατά τη διάρκεια αυτών των τεχνικών, συμμετείχαν ασυνείδητα μάλλον, μέσα από την αναγνώριση των ικανοτήτων των άλλων παιδιών, σε μία μεταξύ τους ώσμωση, η οποία με τη συχνότερη χρήση παρόμοιων τεχνικών, μπορεί να τα οδηγήσει σε νέες μορφές συλλογικής έκφρασης. Επιπρόσθετα, θα μπορούσε να αξιοποιηθεί καλύτερα, μέσα από τεχνικές της Δραματικής Τέχνης, η συνειδητοποίηση της ικανότητας των παιδιών να παρεμβαίνουν στη δημόσια κοινωνική σφαίρα.

Συμπερασματικά, μέσα από την παρούσα έρευνα, φάνηκε ότι τα παιδιά είναι ικανά να αναγνωρίσουν στοιχεία τόσο της προσωπικής όσο και της κοινωνικής τους

ταυτότητας, αναφορικά και με τη διαφορετικότητα και την αποδοχή του «άλλου», με τη βοήθεια των μεθόδων της Κριτικής Αφήγησης και της Δραματικής Τέχνης.

Περιορισμοί

Μπορεί η γνωριμία της ερευνήτριας με τα 5 παιδιά που συμμετείχαν στην έρευνα να λειτούργησε θετικά, το γεγονός όμως ότι τα παιδιά έμεναν στο ολόημερο πρόγραμμα του νηπιαγωγείου, κατά τη διάρκεια του οποίου συντελούνταν οι δραστηριότητες, είχε αρνητική συνέπεια στην έρευνα. Τόσο τα παιδιά όσο και η φοιτήτρια, λόγω των προηγούμενων δραστηριοτήτων της υπόλοιπης μέρας, είχαν κάποια επιπλέον συσσωρευμένη κούραση, η οποία δυσκόλευε τη ροή της δράσης. Συγκεκριμένα, ο υπολογισμένος και σχεδιασμένος χρόνος για τις δραστηριότητες δεν έφτανε, όχι μόνο λόγω έλλειψης εμπειρίας της ερευνήτριας αλλά και λόγω κούρασης των παιδιών. Σαν αποτέλεσμα, κάποιες από τις σχεδιασμένες δραστηριότητες δεν έγιναν και οι μέρες μέσα στις οποίες ήταν σχεδιασμένη να ολοκληρωθεί η δράση, διπλασιάστηκαν. Χαρακτηριστικό παράδειγμα, τόσο της έλλειψης πείρας όσο και της κούρασης των παιδιών, αποτελεί η αποτυχία της συλλογής του υπολογισμένου αριθμού ζωγραφιών από τα παιδιά, ώστε αυτά να φτιάξουν το βιβλίο-ταυτότητα που θα ανήκε στο καθένα. Τα παιδιά, εκτός του ότι χρειαζόταν αρκετό περισσότερο χρόνο για μία ζωγραφιά από όσο είχε υπολογιστεί, είχαν ήδη ζωγραφίσει κατά τη διάρκεια της υπόλοιπης μέρας που είχαν βαρεθεί από αυτό. Τα παιδιά παρατηρήθηκε ότι τις στιγμές που ζωγράφιζαν, έπαιρναν τον χρόνο τους, συζητώντας παράλληλα μεταξύ τους και καλλωπίζοντας αυτές όσο περισσότερο μπορούσαν. Όσες φορές έγινε προσπάθεια από την ερευνήτρια να επιταχύνει τη διαδικασία, έγινε φανερό ότι ήταν κάτι πιεστικό προς τα παιδιά, οπότε και σταμάτησε.

Η συσσωρευμένη κούραση των παιδιών και ο περιορισμός του χρόνου, είχαν σαν αποτέλεσμα επίσης να μην πραγματοποιηθούν οι μετέπειτα κρίσιμες ομαδικές συζητήσεις πάνω στα συμπεράσματα των δράσεων του Εκπαιδευτικού Δράματος με τον επιθυμητό τρόπο για περαιτέρω και βαθύτερη συνειδητοποίηση και σύνδεση των εννοιών από τα παιδιά.

Προτάσεις

Μία πρόκληση και συνέχεια της δράσης και του σκοπού αυτής της εργασίας, αφορά την αναγνώριση της ρευστότητας των ταυτοτήτων από τα παιδιά, ενός εκ των βασικών χαρακτηριστικών της ταυτότητας που αναφέρθηκαν στο θεωρητικό κεφάλαιο. Ο τρόπος που θα χρησιμοποιήσει η ερευνήτρια για να γίνει κατανοητή η έννοια από τα παιδιά φανερώθηκε μέσα από τις ίδιες τις δραστηριότητες της συγκεκριμένης δράσης. Η αναγνώριση της ρευστότητας των ταυτοτήτων από τα παιδιά, φαίνεται να είναι η συνέχεια των εννοιών τις οποίες σταδιακά αντιλαμβάνονται και κατακτούν. Αυτό σημαίνει, ότι από τη στιγμή που τα παιδιά αναγνωρίζουν τα εσωτερικά και εξωτερικά χαρακτηριστικά που συνθέτουν την προσωπική ταυτότητα, όπως και τους κοινωνικούς ρόλους, μένει να συγκρίνουν αυτά σε διαφορετικές χρονικές στιγμές για τα ίδια ή και για άλλους, αν μεταβάλλονται ή αν παραμένουν σταθερά και με ποιον τρόπο.

Μία άλλη πρόταση είναι να μετατρέπεται σε Έρευνα Δράσης, μίας μεγαλύτερης δηλαδή σε χρονική διάρκεια έρευνας από την παρούσα, η οποία θα απέφερε πιο πλούσια και μακροπρόθεσμα αποτελέσματα, με περισσότερα οφέλη στα παιδιά.

Επιπλέον, θα μπορούσε να δοκιμαστεί η λειτουργία της τόσο σε μεγαλύτερο αριθμό δείγματος όσο και σε ηλικιακά μεγαλύτερα παιδιά.

Ενδιαφέρον θα είχε, τέλος, η προσθήκη ενός/μίας επιπλέον βοηθού ερευνητή/τριας στη δράση. Με αυτόν τον τρόπο η ερευνήτρια θα επιτύγχανε να διευρύνει σε ποικιλία τις δραστηριότητες αλλά και τις διδακτικές δυνατότητες της έρευνας.

Συνοψίζοντας, το κυριότερο συμπέρασμα που προκύπτει μέσα από την παρούσα έρευνα είναι η συχνή και τακτική επανάληψη αυτής της προσέγγισης, εκπαιδευτικής διαδικασίας και μεθόδου προς τα παιδιά ώστε μακροπρόθεσμα να υπάρξει το επιδιωκόμενο αποτέλεσμα και να αποβεί καρποφόρο το κρίσιμο αυτό εγχείρημα που θα αποφέρει θετικές απολαβές, τόσο σε προσωπικό επίπεδο του καθενός παιδιού όσο και σε συλλογικό, που θα αφορά την κοινωνία στο σύνολό της.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

- Brydon-Miller, M., Greenwood, D., & Maguire, P. (2003). *Why action research?* *Action Research*, 1(1), 9-28. doi: 034201[1476-7503(200307)1:1]
- Cave, K. (1997). *Το Κάτι Άλλο (Something Else)*. Αθήνα: Πατάκη.
- Corsaro, W., & Eder, D. (1990). *Children's peer cultures*. *Annual Review of Sociology*, 16, 197-220.
- Γκέφου-Μαδιανού, Δ. (2006). Εννοιολογήσεις του εαυτού και του «Άλλου»: ζητήματα ταυτότητας στη σύγχρονη ανθρωπολογική θεωρία. Στο Γκέφου-Μαδιανού, Δ. (επιμ.) *Εαυτός και «Άλλος»*. Αθήνα: Gutenberg.
- Γκόβαρης, Χ. (2004). *Εισαγωγή στη Διαπολιτισμική Εκπαίδευση*. Αθήνα: Ατραπός.
- Γκότοβος, Α. (2002). *Εκπαίδευση και Ετερότητα. Ζητήματα Διαπολιτισμικής Παιδαγωγικής*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Δραγώνα, Θ. (2003). *Ταυτότητα και εκπαίδευση*. Αθήνα: ΥΠΕΠΘ, Πανεπιστήμιο Αθηνών.
- Epstein, A. (1978). *Ethos and Identity*. London: Tavistock.
- Erikson, E. H., (1968). *Identity: Youth and Crisis*. New York: Norton.
- Gergen, K. (1997). *Κορεσμένος εαυτός*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Gewirtz S., & Cribb A. (2011). *Κατανοώντας την εκπαίδευση*. Αθήνα: Μεταίχμιο
- Giddens, A. (2002.) *Κοινωνιολογία*. (Δ.Γ. Τσαούσης, μεταφρ.) Αθήνα: Gutenberg
- Goffman, E. (1959). *The Presentation of Self in Everyday Life*. New York: Doubleday.

Goffman, E. (2001). *Στίγμα. Σημειώσεις για τη διαχείριση της φθαρμένης ταυτότητας*. (Μτφρ. Μακρυνιώτη, Δ.). Αθήνα. Αλεξάνδρεια.

Θεοδωρίδης, Π. (2004). *Οι μεταμορφώσεις της ταυτότητας. Έθνος, νεωτερικότητα και εθνικιστικός λόγος*. Θεσσαλονίκη: Αντιγόνη.

Hobsbawm, E. (1994). *Έθνη και εθνικισμός από το 1780 μέχρι σήμερα: πρόγραμμα, μύθος, πραγματικότητα* (Χρ. Νάντρις, μετάφρ.). Αθήνα: Καρδαμίτσα.

Hughes, M. & Kroehler, C. J. (2007). *Κοινωνιολογία: Οι βασικές έννοιες*. Αθήνα: Κριτική.

Ιντζεσίλογλου, Ν. (2000). *Περί της κατασκευής των συλλογικών ταυτοτήτων*. Στο: Εθνικό Κέντρο Κοινωνικών Ερευνών, Κωνσταντοπούλου, Χ., Μαράτου-Αλιπράντη, Λ., Γερμανός, Δ., Οικονόμου, Θ. (Επιμ.) «Εμείς» και οι «Άλλοι»: Αναφορά στις τάσεις και τα σύμβολα. Αθήνα: Τυπωθήτω- Γ. Δάρδανος.

Κανακίδου, Ε. & Παπαγιάννη, Β. (1997). *Διαπολιτισμική Αγωγή*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Κανακίδου, Ε. & Παπαγιάννη, Β. (2003). *Από τον πολίτη του έθνους στον πολίτη του κόσμου*. Αθήνα. Τυπωθήτω-Γ.Δαρδάνος.

Kemmis, S. & McTaggart, R. (2005). *Participatory action research: communicative action and the public sphere*. In: K. N. Denzin, & S. Yvonna (eds.), *The Sage Handbook of Qualitative Research* (pp. 559-603). California, USA: Sage Publications, Thousand Oaks.

Κωστούλα-Μακράκη, Ν. (2001). *Γλώσσα και κοινωνία. Βασικές έννοιες*. Αθήνα: Μεταίχμιο.

Lambert, J. (2016). *Το μικρό Γιατί (Little Why)*. Θεσσαλονίκη: Τζιαμπίρης Πυραμίδα

Μααλούφ, Α. (2000). *Οι Φονικές Ταυτότητες*. (Μ.Ξ. Τραμπούλης, μεταφρ.). Αθήνα: Ωκεανίδα.

Magos, K. (2009). Tell it with a folk tale: The contribution of folk tales to intercultural education. *Proceedings of the International Conference of Intercultural Association of Intercultural Education (IAIE): «Paideia, Dimoi, Polity»* (CD-ROM). Athens: Intercultural Association of Intercultural Education, 1-12.

Magos, K. (2015). *What the polar bear wanted in Africa': Promoting empathy through reading and writing intercultural stories with young children*. University of Thessaly, Greece.

Μάγος, Κ. (2014). *Τρέχα, πάπια, τρέχα*. Αθήνα: Διάπλαση

Μάγος, Κ. (2017). *Η Διαπολιτισμική διάσταση στην προσχολική εκπαίδευση, Σημειώσεις στο πλαίσιο του σεμιναρίου προετοιμασίας για την Πρακτική Άσκηση*. Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας, Παιδαγωγικό Τμήμα Προσχολικής Εκπαίδευσης.

Μαράτου-Αλιπράντη, Λ., & Γαληνού, Π. (2000). *Πολιτισμικές ταυτότητες: Από το τοπικό στο παγκόσμιο; Στο Κωνσταντοπούλου, Χ., (επιμ.). «Εμείς» και οι «Άλλοι»*. Αναφορά στις τάσεις και τα σύμβολα. Αθήνα: Τυπωθήτω-Γ. Δαρδάνος

Μπουραντάς, Δ. (2002). *Μάνατζμεντ: Θεωρητικό Υπόβαθρο, Σύγχρονες Πρακτικές*. Αθήνα: Εκδόσεις Μπένου.

Πεχτελίδης, Γ. (2011). *Κυριαρχία και Αντίσταση. Μεταδομιστικές αναλύσεις της εκπαίδευσης*. Αθήνα: Εκκρεμές.

Πεχτελίδης, Γ. (2015). *Κοινωνιολογία της παιδικής ηλικίας*. [ηλεκτρ. βιβλ.] Αθήνα: Σύνδεσμος Ελληνικών Ακαδημαϊκών Βιβλιοθηκών.

Taylor, C. (2007): *Πηγές του εαυτού - Η γένεση της νεωτερικής ταυτότητας*. Αθήνα: Ίνδικτος.

Turner, C., J. (1999). *Προς ένα γνωστικό επαναπροσδιορισμό της κοινωνικής ομάδας*. Στο Σ.Παπαστάμου (επιμ.). *Σύγχρονες έρευνες στην Κοινωνική Ψυχολογία. Διομαδικές σχέσεις*. Αθήνα: Οδυσσέας.

Τσίγκρα, Μ. (2003). *Φίλοι και μαθητές στο νηπιαγωγείο: πρακτικές και διαδικασίες συγκρότησης, μια εθνογραφική έρευνα*, Διδακτορική διατριβή, Αθήνα.

Τσουκαλάς, Α. (2010). *Η Επινόηση της Ετερότητας. «Ταυτότητες» και «Διαφορές» στην Εποχή της Παγκοσμιοποίησης*. Αθήνα: Εκδόσεις Καστανιώτη.

Φρέιρε, Π. (1976). *Η Αγωγή του καταπιεζόμενου*. Αθήνα: Ράππα.

Vandenbroeck, M. (2004). *Με τη ματιά του Γέτι*. Αθήνα: Νήσος.

Wetherell, M. (2005). *Ομαδική σύγκρουση και η κοινωνική ψυχολογία του ρατσισμού*. Στη Μ. Wetherell (επιμ.). *Ταυτότητες, ομάδες και κοινωνικά ζητήματα*. Αθήνα: Μεταίχμιο.

Χρηστάκης, Ν. (1997). *Ομοιότητα και διαφορά, ομαδικότητα και ατομικότητα. Ορισμένα από τα παράδοξα της ταυτότητας*. Στο Ναυρίδης, Κ. & Χρηστάκης, Ν. (επιμ.). *Ταυτότητες. Ψυχοκοινωνική συγκρότηση*. Αθήνα: Καστανιώτη.