

Επικοινωνία και αλληλεπίδραση στην πολυπολιτισμική τάξη. Ανιχνεύοντας τα στερεότυπα και τον ρόλο τους στην εκπαιδευτική διαδικασία

Παναγιώτης Μανιάτης

Περίληψη

Ένα βασικό ζήτημα στη συζήτηση για την πολυπολιτισμικότητα και την εκπαιδευτική της διαχείριση σχετίζεται με την αλληλεπίδραση και την επικοινωνία των υποκειμένων, την κατασκευή νοήματος σε συγκεκριμένες συνθήκες και την αναγκαιότητα διαμόρφωσης ενός πλέγματος σχέσεων στη σχολική τάξη που οδηγεί στην ενδυνάμωση των ταυτοτήτων. Η επικοινωνία στη σχολική τάξη και η ποιότητα των αλληλεπιδράσεων καθορίζονται από τις αναπαραστάσεις που επικρατούν στο ευρύτερο πλαίσιο τόσο για τον εθνικό και πολιτισμικό εαυτό όσο και για τον άλλον, αναπαραστάσεις που παίρνουν τη μορφή στερεοτύπου.

Ο βασικός στόχος του κειμένου είναι η εξέταση του ρόλου των στερεοτύπων στην εκπαιδευτική διαδικασία και η παρουσίαση μιας ολοκληρωμένης πρότασης - παρέμβασης που περιλαμβάνει στρατηγικές αποδόμησης των στερεοτύπων και μείωσης της προκατάληψης. Στο πρώτο μέρος του κειμένου επιχειρείται η θεωρητική μελέτη της δυναμικής της σχολικής τάξης, της διαπολιτισμικής επικοινωνίας και των εμποδίων που παρουσιάζονται, όπως είναι τα στερεότυπα και οι προκαταλήψεις. Στο δεύτερο μέρος παρουσιάζεται η εφαρμογή της διδακτικής πρότασης, στην οποία αξιοποιούνται οι αρχές της βιωματικής εκπαίδευσης, της συνεργατικής μάθησης και της παιδαγωγικής του θεάτρου. Στο πρακτικό μέρος παρουσιάζονται οι προτεινόμενες δραστηριότητες.

Λέξεις κλειδιά: στερεότυπα, προκατάληψη, κοινωνική αλληλεπίδραση, διαπολιτισμική επικοινωνία, βιωματική μάθηση

Abstract

The main subject that comes up when we talk about multiculturalism and its educational management has to do with the interaction and communication between people, the construction of meaning in certain circumstances and the need of making a net of relationships that will lead to the empowerment of identities. The communication in the classroom as well as the quality of interaction based on representations in a social context, not only for the ethnic but for the cultural self as well, representations that work as a stereotype.

The main aim of this essay is to examine the role of stereotypes in schools and to present a whole proposal – intervention that includes the deconstruction of stereotypes and the elimination of prejudice. In the first part we try to study theoretically the power of a classroom, the intercultural communication and the obstacles students face, like stereotypes and prejudice. In the second part we present the implement of a didactical

proposal, which utilizes the basic principles of experiential learning, cooperative learning and drama in education. In the practical part, we present some activities.

Keywords: stereotypes, prejudice, social interaction, intercultural communication, experiential learning

Α΄ θεωρητικό μέρος

1. Αλληλεπίδραση και στερεότυπα στην πολυπολιτισμική σχολική τάξη

1.1. Αλληλεπίδραση και επικοινωνία

Οι σημερινές πολυπολιτισμικές τάξεις παρουσιάζουν ιδιαίτερο ενδιαφέρον στον τομέα της ανάπτυξης διαπροσωπικών σχέσεων, της επικοινωνίας και των αλληλεπιδράσεων. Το ενδιαφέρον προκύπτει από την παρουσία διαφορετικών πολιτισμικών παραδόσεων και τη σημασία που έχει αυτή η παρουσία στην ανάπτυξη των επικοινωνιακών σχέσεων. Η έμφαση στη σημασία των αλληλεπιδράσεων και των διαπροσωπικών σχέσεων τονίστηκε από ερευνητές όπως ο Mead (1934) και ο Goffman (1972 & 1996) στο πλαίσιο της διατύπωσης της θεωρίας της συμβολικής αλληλεπίδρασης, η οποία αναδεικνύει τη σημασία της κοινωνικής εμπειρίας στη συγκρότηση του εαυτού αλλά και την παράλληλη επίδραση της δράσης των άλλων σε αυτήν τη συγκρότηση.

Στην περίπτωση της εκπαίδευσης γίνεται λόγος για την παιδαγωγική αλληλεπίδραση που, παρά το γεγονός ότι έχει τα χαρακτηριστικά κάθε αλληλεπίδρασης, διαφοροποιείται στη βάση των ιδιαίτερων στοιχείων της παιδαγωγικής σχέσης αλλά και των κανόνων που διέπουν τον εκπαιδευτικό θεσμό. Μπορούμε να συναντήσουμε διαφορετικά υποσυστήματα αλληλεπιδράσεων, όπως αυτό μεταξύ εκπαιδευτικού - μαθητών και μαθητών μεταξύ τους ή ακόμη και των εκπαιδευτικών μεταξύ τους. Σύμφωνα με τον Cummins (1999), οι ανθρώπινες σχέσεις βρίσκονται στην καρδιά της εκπαιδευτικής πρακτικής και μάλιστα οι σχέσεις αλληλεπίδρασης που αναπτύσσονται μεταξύ μαθητών και δασκάλων, αλλά και μεταξύ των ίδιων των μαθητών, έχουν μεγαλύτερη σημασία για την πρόοδο των μαθητών από κάθε άλλη διδακτική παρέμβαση και εκπαιδευτικό σχεδιασμό. Κατά τη διαδικασία της αλληλεπίδρασης οι μαθητές θέτουν υπό διαπραγμάτευση τις ταυτότητές τους και από την έκβαση αυτής της διαπραγμάτευσης εξαρτάται -ως έναν βαθμό- η συμμετοχή τους στη σχολική ζωή, η επίδοσή τους αλλά και η διαμόρφωση μιας θετικής αυτο-εικόνας (Μπαμπάλης & Μανιάτης 2013). Η έννοια της αλληλεπίδρασης έχει ακριβώς αυτό το χαρακτήρα της διαπραγμάτευσης μεταξύ των υποκειμένων ή των ομάδων, όπου η δράση του απέναντι αποτελεί για το υποκείμενο αντικείμενο σημασιοδότησης ερμηνειών και ορισμών (Turner 1988, Γκότοβος 2002).

Η διαδικασία της αλληλεπίδρασης έχει στη βάση της την έννοια της επικοινωνίας, η οποία δε θεωρείται ως μια γραμμική και μονοσήμαντη πορεία μεταξύ πομπού – δέκτη, αλλά ως μια αμφίδρομη σχέση δύο ή περισσότερων προσώπων που το ένα τροφοδοτεί και επηρεάζει το άλλο (Γκότοβος 2002, Μπακιρτζής 2002). Η ίδια η εκπαιδευτική πράξη αποτελεί μια επικοινωνιακή διαδικασία η οποία δεν περιορίζεται

στη μεταφορά του μηνύματος, δηλ. πληροφοριών, αλλά είναι μια αμφίδρομη διαδικασία που οδηγεί στην ανταλλαγή και παραγωγή νοημάτων. Πρόκειται για μια σύνθετη διαδικασία μετάδοσης συναισθημάτων, σκέψεων, αντιλήψεων, στάσεων και ενδιαφερόντων με προσδιορισμένη δομή και περιεχόμενο (Slavin 1995).

Ένα από τα στοιχεία που διαμορφώνουν τις ιδιαίτερες συνθήκες στην αλληλεπίδραση των σημερινών πολυπολιτισμικών τάξεων είναι ο διαπολιτισμικός χαρακτήρας των επικοινωνιακών περιστάσεων. Η διαπολιτισμική επικοινωνία προσδιορίζεται ως η συνάντηση ατόμων με διαφορετική πολιτισμική προέλευση και κατά συνέπεια φορέων διαφορετικών στάσεων, αντιλήψεων κ.λπ. Αυτή η διαφορετική νοηματοδότηση κοινών συμβόλων μπορεί να οδηγήσει σε παρερμηνείες και στη συνέχεια σε συγκρούσεις. (Gudykunst et. al. 1996). Είναι αλήθεια ότι ο πολιτισμός είναι καθοριστικός για τη συγκρότηση του εαυτού (Husu 1985, Sparrow 2000). Το πολιτισμικό πλαίσιο επηρεάζει τα χαρακτηριστικά της επικοινωνίας γενικά, αλλά και το αλληλεπίδραστικό πεδίο της τάξης ειδικότερα. Ο πολιτισμός ως εργαλείο ερμηνείας της πραγματικότητας είναι φυσικό να καθορίζει τις επιλογές και τη συμπεριφορά των υποκειμένων. Κάθε πολιτισμός έχει κατασκευάσει ένα σύστημα συμβόλων και αναπαραστάσεων, που βοηθούν τα υποκείμενα να ερμηνεύσουν τις αναπαραστάσεις για τον εαυτό τους και τους άλλους¹. Η επικοινωνία επηρεάζεται από το πολιτισμικό υπόβαθρο τόσο σε λεκτικό όσο και σε μη λεκτικό επίπεδο.

Στην πολυπολιτισμική τάξη είναι δυνατόν να προκύψουν προβλήματα, επειδή οι εταίροι της επικοινωνίας μπορεί να αποδίδουν διαφορετικό περιεχόμενο σε συγκεκριμένα λεκτικά σύνολα ή να τα επενδύουν με διαφορετικό συναισθηματικό φορτίο ή ακόμη και εξαιτίας του διαφορετικού επιπέδου γλωσσικής επάρκειας. Οι διαφοροποιήσεις στην κατανόηση της γλώσσας του σχολείου είναι ικανές να περιορίσουν την επιτυχία των διυποκειμενικών συναντήσεων και της επικοινωνίας που προκύπτει από αυτές. Το ίδιο πολιτισμικά προσδιορισμένη είναι και η μη λεκτική επικοινωνία, απαραίτητη για την έκφραση του εσωτερικού κόσμου, των ψυχικών διαθέσεων και των συναισθημάτων του ατόμου, και η οποία, συχνά, λειτουργεί συμπληρωματικά ή ενισχυτικά της λεκτικής. Χειρονομίες, κινήσεις και βλέμματα αποκτούν διαφορετική σημασία σε διαφορετικά πολιτισμικά πλαίσια. Έτσι, το ίδιο ερέθισμα επιδέχεται διαφορετικής ερμηνείας και κατά συνέπεια μπορεί να προκαλέσει διαφορετικές αντιδράσεις (Andersen 2002, Roux 2002). Το παράδειγμα της απόστασης κατά την αλληλεπίδραση είναι χαρακτηριστικό για τη διαφορετική νοηματοδότηση που προσδίδει στην έννοια της εγγύτητας κάθε πολιτισμικό σύστημα. Η αποδεκτή απόσταση αλληλεπίδρασης διαφοροποιείται με βάση την κουλτούρα καταγωγής του υποκειμένου. Έτσι, υπάρχουν πολιτισμικά συστήματα της επαφής, όπου η μικρή απόσταση ή και σωματική επαφή κατά την αλληλεπίδραση θεωρείται ως ένδειξη οικειότητας, καλών προθέσεων και φιλικότητας, ενώ από την άλλη, σε άλλα πολιτισμικά περιβάλλοντα η κοντινή απόσταση κατά την επικοινωνία εκλαμβάνεται ως απειλή, ως παραβίαση ενός ιδιωτικού/προσωπικού χώρου. Έναν τέτοιο πολιτισμικό προσδιορισμό έχουν και άλλες όψεις της μη λεκτικής επικοινωνίας, όπως η στάση και οι κινήσεις του σώματος, οι χειρονομίες που μπορούν να αποκτήσουν εκ διαμέτρου αντίθετες ερμηνείες επηρεάζοντας τις διαπροσωπικές σχέσεις (Martin & Nakayama 2007).

¹ Χαρακτηριστική είναι η εργασία του Hofstede (2001), ο οποίος εξετάζει τους διαφορετικούς πολιτισμούς στη βάση συγκεκριμένων διαστάσεων με σκοπό να ερμηνεύσει ομοιότητες και διαφορές που προκύπτουν στη διαδικασία της επικοινωνίας και της αλληλεπίδρασης.

1.2. Η φύση και η λειτουργία των στερεοτύπων

Κάθε επικοινωνιακή διαδικασία καθορίζεται από τη λειτουργία του πλαισίου εντός του οποίου εντάσσεται. Κατά συνέπεια, οι διωποκειμενικές συναντήσεις και οι αλληλεπιδράσεις στο σχολείο καθορίζονται από το ευρύτερο κοινωνικό πλαίσιο και τις συνθήκες που επικρατούν σε αυτό. Ο Auernheimer (όπως αναφέρεται στο Μπάρος & Μιχαλέλη 2009) εντοπίζει τρεις παράγοντες που καθορίζουν τη διαπολιτισμική επικοινωνία και την εκδήλωση συγκρουσιακών καταστάσεων, σημαντικούς για την ανάδειξη της σημασίας του πλαισίου: α) την ασυμμετρία της δύναμης, σχετιζόμενη με την κοινωνική και οικονομική κυριαρχία της πλειοψηφικής ομάδας, β) τις συλλογικές εμπειρίες, καθώς και γ) τις εικόνες για τον Άλλον που κυριαρχούν στο κοινωνικό πλαίσιο. Αυτό σημαίνει ότι η επικοινωνία στη σχολική τάξη κι η ποιότητα των αλληλεπιδράσεων καθορίζονται από τις αναπαραστάσεις που επικρατούν στο ευρύτερο πλαίσιο τόσο για τον εθνικό και πολιτισμικό εαυτό όσο και για τον άλλον, αναπαραστάσεις που παίρνουν τη μορφή στερεοτύπου. Τα στερεότυπα είναι εικόνες με γενικό και υπεραπλουστευτικό χαρακτήρα για μια κοινωνική ομάδα ανθρώπων και σχετίζονται με τη διαδικασία συγκρότησης κοινωνικής ταυτότητας του ατόμου (Brown 1995). Ο Lippmann εισήγαγε τον όρο “στερεότυπο” από τον χώρο της τυπογραφίας και υποστήριξε ότι αντιλαμβανόμαστε την πραγματικότητα μέσα από εικόνες που είναι σχηματισμένες ήδη στα κεφάλια μας, εικόνες προκατασκευασμένες, από δεύτερο χέρι, που διαμεσολαβούν στη σχέση μας με την πραγματικότητα (Δραγώνα 2004).

Έχουν αναπτυχθεί διαφορετικές θεωρητικές προσεγγίσεις ερμηνείας των στερεοτύπων. Οι σημαντικότερες από αυτές είναι η ψυχοδυναμική, η κοινωνικο-πολιτισμική, η θεωρία της ρεαλιστικής σύγκρουσης, η θεωρία της κοινωνικής ταυτότητας και η γνωστική προσέγγιση (Χαντζή 2006). Η έμφαση δίνεται άλλοτε στο ενδοατομικό και άλλοτε στο διομαδικό επίπεδο. Στην περίπτωση της ψυχοδυναμικής προσέγγισης η έμφαση δίνεται στους ατομικούς παράγοντες, θεωρώντας ότι τα στερεότυπα αποτελούν έναν αμυντικό μηχανισμό του ατόμου για την επίλυση μιας ενδοατομικής σύγκρουσης, ενώ οι κοινωνικοπολιτισμικές προσεγγίσεις δίνουν έμφαση στο κοινωνικό πλαίσιο και συγκεκριμένα στις διαδικασίες της κοινωνικής μάθησης και της κοινωνικής ενίσχυσης (Χαντζή 2000).

Κατά τη δεκαετία του 1960 αναπτύχθηκε -για την ερμηνεία της δημιουργίας των στερεοτύπων- η *θεωρία της ρεαλιστικής σύγκρουσης*, σύμφωνα με την οποία τα στερεότυπα και οι προκαταλήψεις είναι το αποτέλεσμα της σύγκρουσης των συμφερόντων μεταξύ των ομάδων (Cambell 1965). Τα πειράματα του Sherif (1966 & 1988) απέδειξαν ότι η αντικειμενική σχέση ανάμεσα σε δύο ομάδες (ανταγωνισμός για ανεπαρκείς πόρους ή συνεργασία για την επίτευξη κοινών στόχων) είναι αυτή που προκαλεί τις ψυχολογικές υποκειμενικές καταστάσεις που χαρακτηρίζουν τις διομαδικές σχέσεις². Με άλλα λόγια, η σύγκρουση προκύπτει εξαιτίας των ασυμβίβαστων στόχων

² Στον χώρο της κοινωνικής ψυχολογίας είναι γνωστά τα πειράματα των θερινών κατασκηνώσεων του Sherif. Αυτά κατέδειξαν ότι όταν διαμορφώνονται συνθήκες διομαδικού ανταγωνισμού, τότε εκδηλώνονται έντονη διομαδική αφοσίωση και αλληλεγγύη αλλά και ανοιχτή εχθρότητα προς τα μέλη της άλλης ομάδας. Από την άλλη πλευρά, όταν τίθεται ένα σύνολο από υπερκείμενους στόχους, δηλαδή

που θέτουν οι ομάδες για τη διεκδίκηση περιορισμένων πόρων. Η συγκεκριμένη θεωρητική προσέγγιση, παρά το γεγονός ότι δε λαμβάνει υπόψη τόσο τον παράγοντα της υποκειμενικής πρόσληψης όσο και τις πολιτισμικές επιρροές, αποτελεί μια σοβαρή ερμηνευτική πρόταση για τα στερεότυπα.

Οι Hamilton & Gifford (1976) απέδωσαν τη δημιουργία των στερεοτύπων στην ανάγκη εύρεσης τρόπου για γρήγορη και αποτελεσματική αντιμετώπιση των ερεθισμάτων της κοινωνικής πραγματικότητας. Διατύπωσαν την *υπόθεση της ψευδούς συσχέτισης*, σύμφωνα με την οποία οι άνθρωποι συγκροτούν στερεότυπα για διάφορες ομάδες, κυρίως εξαιτίας της εσφαλμένης σύνδεσης συγκεκριμένων και, κατά βάση, σπάνιων περιστατικών. Πιο συγκεκριμένα, τονίζουν την τάση που έχουμε να δίνουμε μεγαλύτερη προσοχή σε ερεθίσματα που είναι σπάνια ή ασυνήθιστα. Έτσι, η επαφή με άτομα μιας διαφορετικής από μας κοινωνικής ομάδας είναι σπανιότερη από αυτή με άτομα που ανήκουν στην ίδια κοινωνική ομάδα. Ακριβώς το ίδιο σπάνιες και ευδιάκριτες είναι και οι μη επιθυμητές κοινωνικά συμπεριφορές. Οι άνθρωποι, συχνά, συσχετίζουν τα δύο σπάνια περιστατικά εξαιτίας της ανάγκης τους να διαμορφώσουν στρατηγικές σκέψης που να είναι αποτελεσματικές για τη διαχείριση της πραγματικότητας.

Σχηματικά οι McGarty κ.ά. (2002) προσδιορίζουν τρεις βασικές αρχές για την ερμηνεία της φύσης των στερεοτύπων: α) πρόκειται για βοηθητικά ερμηνευτικά εργαλεία (της πραγματικότητας), β) για μηχανισμούς “εξοικονόμησης ενέργειας” και, τέλος, γ) αποτελούν τις κοινές πεποιθήσεις μιας ομάδας, την κοινή γνώση, τις κοινές της αναπαραστάσεις. Σύμφωνα με αυτές τις αρχές, ο φορέας του στερεοτύπου το χρησιμοποιεί για να κατανοήσει την πραγματικότητα, αυτή η κατανόηση γίνεται με τη λιγότερη δυνατή προσπάθεια αλλά και με βάση τις παραδοχές και τις νόρμες της κοινωνικής ομάδας στην οποία ανήκει. Φαίνεται, λοιπόν, ότι βασική αιτία διαμόρφωσης του στερεοτύπου είναι η ανάγκη οργάνωσης της αντίληψης γύρω από γνωστικές κατηγορίες, με σκοπό την απλοποίηση του κοινωνικού περιβάλλοντος, εξαιτίας της περιορισμένης δυνατότητας του ανθρώπινου νου να διαχειριστεί την πολλαπλότητα. Πρόκειται για έναν οικονομικό τρόπο αντίληψης της πραγματικότητας ή αλλιώς για μια “γνωστική τσιγκουνιά” (Δραγώνα 2004). Αυτό που κάνουν τα στερεότυπα είναι να απλοποιούν το κοινωνικό περιβάλλον, να συμβάλλουν στη δόμηση μιας περισσότερο απλουστευμένης εικόνας αυτού του περιβάλλοντος έτσι ώστε να μπορέσουν τα υποκείμενα να διαχειριστούν την πολυπλοκότητα. Η ανάγκη του ατόμου να θέσει σε τάξη τα ερεθίσματα και τις προσλαμβάνουσες, να προχωρήσει σε μια γνωστική οργάνωση του φυσικού και κοινωνικού περιβάλλοντος, ενεργοποιεί μια διαδικασία κατηγοριοποίησης με την οποία δημιουργεί κατηγορίες και αποδίδει σε αυτές συγκεκριμένα χαρακτηριστικά συνοδευόμενα με αξιολογικές κρίσεις. Εάν υιοθετήσουμε μια γνωστική προσέγγιση για την ερμηνεία του στερεοτύπου, θα λέγαμε ότι προκύπτει ως ανάγκη συγκρότησης ερμηνευτικών σχημάτων στις διάφορες επικοινωνιακές περιστάσεις, τα οποία βοηθούν τα υποκείμενα να προχωρούν σε κοινές αναγνώσεις των δεδομένων που προκύπτουν από το περιβάλλον, έτσι ώστε να τα κατανοήσουν, να τους προσδώσουν αξία και να σχεδιάσουν τη δράση τους (Αζίζι-Καλατζή κ.ά. 1996). Επομένως, η διαχείριση του μη οικείου οδηγεί στη χρήση στερεοτυπικών εικόνων, ως επακόλουθο της διαδικασίας διαμόρφωσης κοινωνικής

μια συνθήκη διομαδικής συνεργασίας, τότε η διομαδική εχθρότητα μειώνεται, ενώ οι ανταγωνιστικές και αρνητικά αλληλοεξαρτώμενες σχέσεις των ομάδων μετασχηματίζονται σε συνεργατικές και θετικές.

ταυτότητας. Τα άτομα κατηγοριοποιούν τον “άλλον”, τον εντάσσουν δηλ. σε κοινωνικές κατηγορίες (κατηγοριακή αντίληψη του άλλου) και στη βάση αυτής της κατηγοριοποίησης γίνονται συγκεκριμένες παραδοχές, αποδίδονται ιδιότητες και, τέλος, καθορίζεται η δράση και η συμπεριφορά. Οι παραδοχές αυτές προκύπτουν από το άλλο βασικό στοιχείο στη διαδικασία δόμησης της κοινωνικής ταυτότητας την *κοινωνική σύγκριση*, μια διαδικασία μέσω της οποίας οι διάφορες κοινωνικές ταυτίσεις αξιολογούνται ως θετικές μέσα από τη σύγκριση με άλλες κοινωνικές ομάδες με τις οποίες το υποκείμενο δεν ταυτίζεται. Με αυτόν τον τρόπο η υπαγωγή σε μια ομάδα (κοινωνική, εθνική, επαγγελματική κ.λπ) αποκτά θετική αξία. Η αξία του να είναι κανείς Έλληνας, άνδρας ή δάσκαλος προκύπτει μέσα από τη σύγκριση με άλλες εθνικές, έμφυλες ή επαγγελματικές ομάδες. Αυτό σημαίνει ότι η κοινωνική ταυτότητα συγκροτείται μέσα από μια διαδικασία αναγκαστικής υποτίμησης των άλλων ομάδων και υπερτίμησης της οικείας ομάδας, μια διαδικασία η οποία έχει ως απώτερο στόχο την επίτευξη θετικής αυτοεκτίμησης (Tajfel & Turner 1979, Tajfel 1981).

Βασικό χαρακτηριστικό της στερεοτυπικής σκέψης αποτελεί το γεγονός ότι η απόδοση στον άλλον της ιδιότητας του μέλους μιας ομάδας συνοδεύεται από μια αυτόματη απόδοση συγκεκριμένων χαρακτηριστικών. Η απόδοση αυτών των χαρακτηριστικών οδηγεί στην παραγνώριση ατομικών διαφορών μεταξύ των μελών. Επομένως, τα στερεότυπα αποτελούν μια γενίκευση, τόσο ως προς την έκταση, αφού αποδίδουν τα ίδια γνωρίσματα σ’ όλα τα αντικείμενα ή τις καταστάσεις στα οποία αναφέρονται, όσο και ως προς το περιεχόμενο, αφού το αποτελούν επιθετικοί προσδιορισμοί που χρησιμοποιούνται σαν επεξηγηματικά στοιχεία. Ακόμη, τα στερεότυπα έχουν διάχυτο το χαρακτηριστικό της υπερβολής, της μη ρεαλιστικής απόδοσης των χαρακτηριστικών των ατόμων (Γκότοβος 1996). Επιπλέον, είναι ανθεκτικά στην αλλαγή, γεγονός που υπογραμμίζει την ανάγκη μιας συστηματικής προσπάθειας αποδόμησής τους.

Αυτό που πρέπει να τονιστεί είναι ότι τα στερεότυπα έχουν μια ξεκάθαρη ιδεολογική και πολιτική λειτουργία, γεγονός που σημαίνει ότι δεν παραμένουν απλώς εικόνες για τον άλλον ή την κοινωνική πραγματικότητα, δηλαδή απλά γνωστικά σχήματα, αλλά αξιοποιούνται στη διαμόρφωση ιεραρχήσεων στις διαομαδικές σχέσεις με σοβαρές συνέπειες τόσο για τις ομάδες όσο και για τα υποκείμενα που τις αποτελούν. Ο Tajfel (1981) διακρίνει ως μια από τις βασικές λειτουργίες των στερεοτύπων τη διατήρηση της ιδεολογίας της ομάδας, η οποία στη συνέχεια χρησιμοποιείται για να ερμηνεύσει, αλλά και να νομιμοποιήσει συγκεκριμένες συμπεριφορές. Αυτό σημαίνει ότι τα στερεότυπα υπερβαίνουν την απλή περιγραφή του κοινωνικού κόσμου, αφού καθορίζουν την ποιότητα των διαομαδικών σχέσεων, και νομιμοποιούν πρακτικές αποκλεισμού ή σχέσεων εξουσίας στην κοινωνία. Έτσι ερμηνεύεται και το γεγονός ότι το στερεότυπο δεν έχει έναν πάγιο χαρακτήρα. Αλλάζει και μεταβάλλεται με βάση εξω-αντιληπτικές παραμέτρους, δηλ. ανάγκες που καλείται να καλύψει. Στην πραγματικότητα αυτό που κάνει είναι να αντικειμενικοποιεί τις κοινωνικές σχέσεις, οδηγώντας στην “εμπραγμάτωση” των κοινωνικών κατηγοριών και τη φυσικοποίηση των διαφορών τους (Χρυσόχοου 2010: 136). Με αυτόν τον τρόπο οι κοινωνικές σχέσεις δεν αμφισβητούνται, ενώ οι διαφορές μεταξύ των κατηγοριών θεωρούνται φυσικές και αμετάβλητες.

Στο σχολείο η ύπαρξη των στερεοτύπων επηρεάζει την επικοινωνία και την αλληλεπίδραση. Τα στερεότυπα δομούνται πάνω στην έννοια του στίγματος-της

διαφοράς. Συμβαίνει αυτό που περιγράφει ο Goffman (2001) για κάθε πρόσωπο με πρόσωπο συνάντηση. Το ευρύτερο πλαίσιο έχει επινοήσει συγκεκριμένες κατηγορίες κατατάσσοντας τα άτομα σε αυτές, προσδιορίζοντας μάλιστα τα χαρακτηριστικά τους και, κυρίως, το εύρος των γνωρισμάτων που συγκροτούν και ορίζουν το “κανονικό”. Κάθε παρέκκλιση από τα κυρίαρχα κανονιστικά πρότυπα πυροδοτεί αλλαγή των όρων συνάντησης και αλληλεπίδρασης με ιδιαίτερες συνέπειες για αυτόν που φέρει το στίγμα της διαφορετικότητας.

Τα στερεότυπα εντοπίζονται στην εκπαιδευτική διαδικασία και στα δύο δίκτυα των σχέσεων που αναπτύσσονται, δηλαδή και στην αλληλεπίδραση εκπαιδευτικών-μαθητών και των μαθητών μεταξύ τους. Οι εκπαιδευτικοί είναι φορείς και αυτοί στερεοτυπικών σχημάτων τα οποία ασυνείδητα παρεμβαίνουν στις αποδόσεις αιτιότητας, στις οποίες προβαίνουν με αρνητικές συνέπειες για τη γνωστική και συναισθηματική ανάπτυξη των παιδιών. Αυτό που συμβαίνει στο σχολείο είναι αποτέλεσμα του διεισδυτικού χαρακτήρα των στερεοτύπων και της δυνατότητας που έχουν να επηρεάζουν τα συναισθήματα και ενδεχομένως και τη συμπεριφορά. Η ανάγκη των εκπαιδευτικών να ερμηνεύσουν γρήγορα και άμεσα τη συμπεριφορά των μαθητών τους οδηγεί στη χρήση αυτών των κοινωνικών κατασκευών έτσι ώστε το επικοινωνιακό πεδίο να καταστεί σταθερό και προβλέψιμο. Επομένως, ο εκπαιδευτικός εισέρχεται στην επικοινωνιακή διαδικασία έχοντας προκατασκευασμένες παραδοχές για τους μαθητές του και τις ικανότητές τους. Αυτές οι παραδοχές είναι μέρος μιας προσωπικής θεωρίας, ενός συνόλου αντιλήψεων και πεποιθήσεων που ο ίδιος έχει διαμορφώσει σχετικά με ένα πρόσωπο ή μια μορφή συμπεριφοράς με βασικό της χαρακτηριστικό τον λανθάνοντα, ασυνείδητο αλλά και, συχνά, αντιφατικό χαρακτήρα που όμως επηρεάζει την κρίση και τις αντιδράσεις των υποκειμένων (Dweck et al. 1995). Και βέβαια, οι αιτιακές αποδόσεις ενός σημαντικού άλλου, όπως είναι ο εκπαιδευτικός, μεταφέρονται - άμεσα ή έμμεσα- στους μαθητές επηρεάζοντας τις δικές τους αιτιακές αποδόσεις αλλά και την αυτοεικόνα τους και την επίδοσή τους (Γεωργίου & Τούρβα 2006).

Είναι χαρακτηριστική η θεωρία της “απειλής του στερεοτύπου” που διατύπωσαν οι Steele & Aronson (1995), σύμφωνα με την οποία η ύπαρξη του στερεοτύπου και η απειλή ότι μπορεί να κριθεί κάποιος με βάση αυτό είναι δυνατόν να οδηγήσει στην επιβεβαίωσή του. Έτσι, για παράδειγμα, η ύπαρξη του στερεοτύπου ότι οι “μαύροι” είναι τεμπέληδες ή ότι τα κορίτσια δεν είναι καλές μαθήτριες στα μαθηματικά, μπορεί να επιβεβαιωθεί μέσω των συναισθηματικών αντιδράσεων και των συμπεριφορών που εκδηλώνουν οι δάσκαλοι προς τους μαθητές (Reyna 2000). Τα ερευνητικά δεδομένα αποδεικνύουν ότι η απειλή του στερεοτύπου επηρεάζει την επίδοση των μαθητών ανάλογα με το φύλο ή την εθνοπολιτισμική ομάδα που ανήκουν ή το κοινωνικοοικονομικό τους υπόβαθρο (Inzlicht & Ben-Zeev 2000, Smith & Hung 2008).

Η επίδοση των μαθητών καθορίζεται από τις προσδοκίες των εκπαιδευτικών. Ο εκπαιδευτικός ταξινομεί τους μαθητές και τους κατατάσσει σε κατηγορίες ενεργοποιώντας τις στερεοτυπικές του παραδοχές και αυτές οι ταξινομήσεις καθορίζουν τη συμπεριφορά του. Στη βιβλιογραφία είναι γνωστό ως “φαινόμενο του Πυγμαλίωνα”, το οποίο τροφοδοτεί την αυτοεκπληρούμενη πρόβλεψη (Rosenthal & Jacobson 1968). Σύμφωνα με αυτήν, η διαφοροποιημένη συμπεριφορά του εκπαιδευτικού επηρεάζει την αυτοαντίληψη αλλά και τη μαθησιακή συμπεριφορά του μαθητή, στοιχεία που επανατροφοδοτούν τις αρχικές εκτιμήσεις και προβλέψεις του εκπαιδευτικού (Ματσαγγούρας 2003).

Εκτός από τον εκπαιδευτικό είναι και τα παιδιά φορείς στερεοτύπων και προκαταλήψεων για τον άλλον. Τα ερευνητικά δεδομένα καταδεικνύουν ότι τα παιδιά, ήδη από τη βρεφική ηλικία, προσέχουν τις ενδείξεις της φυλής και μετά από την ηλικία των τριών ή των τεσσάρων ετών έχουν μια σαφή εικόνα για αυτού του είδους την κατηγοριοποίηση (Γκόβαρης κ.ά. 2003). Η στάση των παιδιών απέναντι στη φυλή και την εθνική ομάδα τους και άλλες πολιτιστικές ομάδες αρχίζει να διαμορφώνεται νωρίς, ήδη στα προσχολικά έτη. Άλλωστε, η διαμόρφωση της κοινωνικής ταυτότητας, της συναίσθησης της υπαγωγής σε μια ομάδα και των συνεπειών που αυτή έχει ως ερμηνευτικό πλαίσιο αντίληψης του Άλλου είναι μια διαδικασία που τοποθετείται στην παιδική ηλικία (Stonehouse 1991).

Οι διαπολιτισμικές συναντήσεις στις πολυπολιτισμικές τάξεις καθορίζονται από τα αντιληπτικά φίλτρα που έχουν διαμορφώσει οι μαθητές ως φορείς και αυτοί των στερεοτυπικών εικόνων που επικρατούν στο κοινωνικό πεδίο, εικόνες που καθορίζουν τη στάση τους απέναντι στους άλλους. Κι αυτό γιατί τα στερεότυπα δεν προϋποθέτουν την προσωπική - υποκειμενική εμπειρία, αλλά κληρονομούνται και μεταβιβάζονται μέσω των τυπικών και άτυπων μορφών κοινωνικοποίησης. Η εικόνα του άλλου μεταβιβάζεται από γενιά σε γενιά, όχι κατ'ανάγκη ως πιστή αντιγραφή, και, επιπλέον, αποκτά μια κανονιστική διάσταση, έτσι ώστε κάθε μέλος της εσω-ομάδας να προσδοκά από τα υπόλοιπα μέλη της να έχουν την ίδια εικόνα για τα μέλη μιας συγκεκριμένης εξω-ομάδας (Γκότοβος 1996). Αυτός είναι και ο λόγος που η αντίληψη περί φυλών, εθνοτήτων κ.λπ. εμφανίζεται νωρίς σε περιβάλλοντα όπου η κατηγοριοποίηση των ατόμων βάσει της φυλής ή της εθνότητας έχει ιδιαίτερη σημασία. Αντίθετα, εμφανίζονται αργότερα σε περιβάλλοντα όπου δεν ισχύει κάτι τέτοιο. Φαίνεται, λοιπόν, ότι τα παιδιά μαθαίνουν εκείνες τις κατηγοριοποιήσεις που έχουν μια αξία για το περιβάλλον στο οποίο μεγαλώνουν, είτε αυτό αφορά τον μικρόκοσμο της οικογένειας και της κοινότητας είτε της ευρύτερης κοινωνίας. Αυτό ακριβώς το περιβάλλον ορίζει και τα κριτήρια με βάση τα οποία γίνεται η αξιολογική ιεράρχηση των διαφορετικών ομάδων αλλά και των στάσεων και των συμπεριφορών που θεωρούνται ενδεδειγμένες απέναντι στην κάθε ομάδα (Derman-Sparks & Ramsey 2006).

1.3. Στρατηγικές μείωσης των στερεοτύπων

Ας επικεντρώσουμε την προσοχή μας στην ανάπτυξη στρατηγικών άμβλυνσης και μείωσης των στερεοτύπων. Η αποσταθεροποίησή τους δεν είναι εύκολη υπόθεση, αφού αυτά σχετίζονται είτε με συγκεκριμένες γνωστικές διαδικασίες, όπως η υπεραπλούστευση για την κατανόηση της σύνθετης κοινωνικής πραγματικότητας, είτε με την κατηγοριοποίηση, ως μια διαδικασία που αποτελεί αναπόσπαστο μέρος της συγκρότησης κοινωνικής ταυτότητας. Συχνά επικρατεί η αντίληψη ότι η αλληλεπίδραση αποτελεί αναγκαία και ικανή συνθήκη για τη μείωση των στερεοτύπων και προκαταλήψεων. Πράγματι η επαφή μπορεί να οδηγήσει στη διάψευση των στερεοτύπων, αφού μπορεί να διαπιστώσει κανείς το ανυπόστατο των στερεοτυπικών ισχυρισμών για τα μέλη μιας ομάδας. Ωστόσο, εάν η διομαδική επαφή και αλληλεπίδραση δεν πληροί συγκεκριμένες προϋποθέσεις είναι δυνατόν να ενισχύσει την πίστη στα στερεότυπα και να οδηγήσει στη διεύρυνση των συγκρουσιακών καταστάσεων. Ο Allport (1954) διατύπωσε την *υπόθεση της επαφής*, θέτοντας τέσσερις

βασικές προϋποθέσεις έτσι ώστε η διομαδική επαφή να συμβάλει στη αποδόμηση των στερεοτύπων και τη μείωση της προκατάληψης:

- Τη διασφάλιση της ισότιμης κοινωνικής θέσης μεταξύ των ομάδων. Η ανισοτιμία των θέσεων δύο ομάδων συχνά ενισχύει τα στερεότυπα και τις προκαταλήψεις, αφού η υποδεέστερη ομάδα δεν έχει τη δυνατότητα να αποδείξει τις ικανότητές της.
- Την εξασφάλιση της κοινωνικής και θεσμικής υποστήριξης των μέτρων που προωθούν την επαφή των ομάδων. Δηλαδή, θα πρέπει το θεσμικό και κοινωνικό πλαίσιο να στηρίζει την όλη προσπάθεια. Η θεσμική υποστήριξη μπορεί να αποτρέψει την εκδήλωση διακρίσεων με την ανταμοιβή ενεργειών προς αυτήν την κατεύθυνση, μπορεί να “επιβάλει” στα άτομα λιγότερο προκατειλημμένες συμπεριφορές, κάτι που με την πάροδο του χρόνου μπορεί να εσωτερικευθεί ως προσωπική στάση και, τέλος, να οδηγήσει στη δημιουργία και εμπέδωση ενός γενικότερου κοινωνικού κλίματος που θα αποτρέπει τις διακρίσεις (Κοκκινάκη 2006).
- Την ανάπτυξη ενός είδους συνεργατικής αλληλεξάρτησης μεταξύ των ομάδων. Η ύπαρξη κοινών στόχων οδηγεί στην επίτευξη αυτής της αλληλεξάρτησης και κατ’επέκταση στην ανάπτυξη πιο φιλικών σχέσεων.
- Τη διαμόρφωση μιας διαδικασίας εξοικείωσης που χαρακτηρίζεται από την επαρκή διάρκεια, συχνότητα και εγγύτητα της επαφής, έτσι ώστε να διαμορφωθεί μια ουσιαστική σχέση που θα αναδείξει κοινές θέσεις.

Ακριβώς όπως έχουν αναπτυχθεί διαφορετικές προσεγγίσεις για να ερμηνεύσουν τη διαμόρφωση και τη λειτουργία των στερεοτύπων, έτσι συναντούμε διαφορετικές θεωρητικές προσεγγίσεις για την αποδόμησή τους. Κοινή παραδοχή αυτών των προσεγγίσεων αποτελεί η σημασία που διαδραματίζει η παροχή πληροφοριών που καταδεικνύουν το λάθος των στερεοτυπικών ισχυρισμών για τα χαρακτηριστικά και τη συμπεριφορά μιας ομάδας (Κοκκινάκη 2006). Στον χώρο της κοινωνικής ψυχολογίας συναντούμε ως επικρατέστερα θεωρητικά σχήματα ερμηνείας της μείωσης των προκαταλήψεων:

- το λογιστικό μοντέλο
- το μοντέλο της μεταστροφής και
- το μοντέλο των υποτύπων.

Πιο συγκεκριμένα, κατά το *λογιστικό μοντέλο*, η αλλαγή των στερεοτύπων επέρχεται με την αθροιστική έκθεση σε μη επιβεβαιωτικές πληροφορίες (Rothbart 1981). Η αλλαγή έχει έναν σταδιακό χαρακτήρα: καθεμιά από αυτές τις μη επιβεβαιωτικές πληροφορίες διαφοροποιεί το στερεότυπο, έως ότου οδηγηθούμε στην οριστική αλλαγή του (Χαντζή & Hewstone 1999). Διακρίνουμε μια ευθέως ανάλογη σχέση ανάμεσα στον αριθμό των πληροφοριών που διοχετεύονται και την αλλαγή που επέρχεται στο στερεότυπο (Johnston 1992). Στο μοντέλο της *μεταστροφής* έχουμε τη ριζική παρά τη σταδιακή αλλαγή ως αποτέλεσμα της διάψευσής τους (Κοκκινάκη 2006). Πρόκειται για ένα μοντέλο που υποστηρίζει τη δραματική αλλαγή της μορφής, “όλα ή τίποτα” (Johnston 1992). Η διάψευση αφορά συγκεκριμένα μέλη της ομάδας. Κατά συνέπεια τα στερεότυπα μπορούν να αλλάξουν ξαφνικά και με έναν απροσδόκητο τρόπο, όταν έρθει κανείς αντιμέτωπος με συγκεκριμένες περιπτώσεις ατόμων που το διαψεύδουν (Χαντζή & Hewstone 1999). Τέλος, στο μοντέλο των *υποτύπων* η αλλαγή του στερεοτύπου είναι εφικτή, μέσω της διασποράς των μη επιβεβαιωτικών πληροφοριών σε πολλά μέλη της ομάδας που υφίστανται το στερεότυπο. Η διασπορά

αυτή οδηγεί στη δημιουργία πολλών διαφορετικών υποτύπων εντός της στερεοτυπικής ομάδας, αποδομώντας έτσι την ομοιογενή εικόνα που προβάλλει το στερεότυπο. Οι διαφορετικοί υποτύποι αποκτούν σταδιακά, είτε λόγω χρήσης είτε λόγω διαφοροποίησης, σημαντική ισχύ με αποτέλεσμα την αποδυνάμωση του στερεοτύπου (Χαντζή & Hewstone 1999).

Από τα παραπάνω μπορούμε να καταλάβουμε τη σημασία της ποιότητας αλλά και της συχνότητας εμφάνισης μη επιβεβαιωτικών πληροφοριών για την αλλαγή του στερεοτύπου. Τα στερεότυπα αποδομούνται, σταδιακά ή ριζικά, μέσω μιας διαδικασίας αντικειμενικής και απροκατάλυπτης πληροφόρησης, γεγονός που αποδεικνύει τον σημαντικό ρόλο της γνωστικής διάστασης σε όλη αυτήν τη διαδικασία.

Στη σχολική τάξη η αποδυνάμωση των στερεοτύπων προϋποθέτει τη διαμόρφωση εκείνων των συνθηκών που θα επιτρέψουν την επικοινωνία και τη συνεργασία των μαθητών σε ένα πνεύμα σεβασμού της διαφοράς και αποδοχής του άλλου. Προϋποθέτει, δηλαδή, την εφαρμογή των αρχών της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης, έτσι ώστε η σχολική τάξη να αποτελέσει ένα πεδίο αναγνώρισης του άλλου. Αν θεωρήσουμε ότι πηγή των στερεοτύπων και της προκατάληψης αποτελεί η διομαδική κατηγοριοποίηση, τότε θα πρέπει να ανατραπεί αυτή η προτεραιότητα που δίνεται στο σχήμα ενδοομάδα – εξωομάδα ως απόλυτο ερμηνευτικό εργαλείο της πραγματικότητας, των υποκειμένων, των προθέσεων και της συμπεριφοράς τους. Βασική στρατηγική μείωσης των στερεοτύπων αποτελεί η αποκατηγοριοποίηση των υποκειμένων και η ανάδειξη των όρων της συνάντησης σε διαπροσωπικό επίπεδο (Ensari & Miller 2005). Θα πρέπει, κατά τη διαδικασία της αλληλεπίδρασης, να ενθαρρύνεται η προσέγγιση του άλλου ως προσώπου, με συγκεκριμένα χαρακτηριστικά και όχι ως μέλος μιας κοινωνικής κατηγορίας, ώστε να αναδειχθούν οι ομοιότητες μεταξύ των παιδιών (Μπαμπάλης & Μανιάτης 2013). Πρόκειται για αυτό που οι Brewer & Miller (1984) ονομάζουν προσωποποιημένη επαφή και βασίζεται σε μια διαδικασία αποκατηγοριοποίησης, ώστε να υπάρξει μια εξατομικευμένη αντιμετώπιση που θα εμποδίζει την ενεργοποίηση των στερεοτύπων που συνοδεύει η αναφορά στις διάφορες κοινωνικές κατηγορίες.

Στην ίδια λογική λειτουργεί και η στρατηγική της επανακατηγοριοποίησης. Οι μαθητές μπορούν να άρουν τις κυρίαρχες στερεοτυπικές εικόνες για τους συμμαθητές τους, εάν μπορέσουν να κατανοήσουν τον εαυτό τους ως μέλος μιας κοινής με αυτούς, υπερκείμενης ομάδας. Τα πειράματα του Sherif (1988) μας δείχνουν ότι, όταν διαμορφώνονται συνθήκες θετικής αλληλεξάρτησης, τότε επιτυγχάνεται μείωση της προκατάληψης και των συγκρούσεων αλλά και αλλαγή των αρνητικών στερεοτύπων.

Οι παραπάνω στρατηγικές αποδόμησης των στερεοτύπων και μείωσης της προκατάληψης στις διομαδικές σχέσεις δείχνουν τη δυναμική, θετική ή αρνητική, που αποκτά η έννοια της κατηγοριοποίησης. Μπορούμε να εκμεταλλευτούμε αυτήν τη δυναμική προβάλλοντας το γεγονός ότι οι κατηγορίες έχουν ασαφή όρια και η διαδικασία της κατηγοριοποίησης αποτελεί μια σύμβαση υπό τις συγκεκριμένες περιστάσεις και συνθήκες. Ένα άτομο μπορεί να ανήκει σε μια κατηγορία σε σχέση με ένα χαρακτηριστικό και σε μια άλλη σε σχέση με ένα άλλο. Έτσι, έχουμε μια διασταύρωση των κατηγοριοποιήσεων με τα υποκείμενα να μοιράζονται ομοιότητες αλλά και διαφορές (Deschamps & Doise 1978).

Η ανάπτυξη μιας ολοκληρωμένης διδακτικής πρότασης αποδόμησης των στερεοτύπων και καταπολέμησης των προκαταλήψεων απαιτεί να λάβει κανείς υπόψη

του τόσο τα βασικά χαρακτηριστικά της αλληλεπίδρασης σε πολυπολιτισμικά περιβάλλοντα όσο και τη φύση του στερεοτύπου και των μηχανισμών που το αναπαράγουν. Τη θεωρητική βάση αλλά και τη μεθοδολογική γνώση μας παρέχει η Derman-Sparks (2005), η οποία προτείνει μια *παιδαγωγική καταπολέμησης των προκαταλήψεων* με τέσσερις βασικούς στόχους:

- Την ανάπτυξη της ταυτότητας του παιδιού, δηλαδή την καλλιέργεια μιας θετικής αυτοεικόνας στη βάση της αυτογνωσίας και της αυτοπεποίθησης. Για να επιτευχθεί ο συγκεκριμένος στόχος θα πρέπει το σχολικό περιβάλλον να αντανακλά τη γλωσσική και πολιτισμική ποικιλία που υπάρχει στον σχολικό πληθυσμό.
- Την προώθηση της επικοινωνίας και της αλληλεπίδρασης του παιδιού με ανθρώπους που προέρχονται από διαφορετικά εθνικά και πολιτισμικά περιβάλλοντα. Με αυτόν τον τρόπο επιτυγχάνεται η καλλιέργεια της ικανότητας της ενσυναίσθησης.
- Την ενθάρρυνση της κριτικής σκέψης απέναντι στις προκαταλήψεις. Αυτό σημαίνει ότι οι εκπαιδευτικοί θα πρέπει να δίνουν προσοχή σε παρανοήσεις και στερεότυπα που εμφανίζονται στην ομάδα, θα πρέπει οι ιδέες των παιδιών να εξηγούνται με σαφήνεια και να ενθαρρύνεται η κριτική θεώρηση των παρανοήσεων και των προκαταλήψεων.
- Την καλλιέργεια της ικανότητας των παιδιών να υπερασπίζονται τον εαυτό τους στην περίπτωση που υφίστανται διάκριση.

B' εφαρμογές

2. Η Εφαρμογή της διδακτικής πρότασης

2.1. Οι παιδαγωγικές αρχές της διδακτικής πρότασης

Όσα ειπώθηκαν έως τώρα οδηγούν σε γενικές παραδοχές για τη σημασία της αλληλεπίδρασης και των κοινωνικών σχέσεων στη σχολική τάξη, καθώς και για τους παράγοντες που καθορίζουν την ποιότητα τους, όπως είναι τα στερεότυπα των υποκειμένων. Ωστόσο, αυτές οι παραδοχές θα πρέπει να οδηγήσουν στη διατύπωση συγκεκριμένων εκπαιδευτικών προτάσεων που αφορούν είτε τη γνώση του πλέγματος των σχέσεων που αναπτύσσονται στην τάξη είτε την εφαρμογή δραστηριοτήτων αποδόμησης των στερεοτύπων και των προκαταλήψεων. Έτσι, το θέμα που μας απασχολεί είναι η ανάπτυξη μιας διδακτικής πρότασης που να θέτει στο επίκεντρο του ενδιαφέροντος τα ζητήματα αλληλεπίδρασης και επικοινωνίας στη σχολική τάξη και τη διερεύνηση των παραγόντων που τις δυσχεραίνουν, όπως τα στερεότυπα.

Η εκπαιδευτική πρόταση που παρουσιάζεται εδώ, για τα στερεότυπα και τον ρόλο τους στην εκπαιδευτική διαδικασία, σχεδιάστηκε και εφαρμόστηκε στο πλαίσιο της Δράσης 4 του Προγράμματος *Εκπαίδευση Αλλοδαπών και Παλιννοστούντων μαθητών*. Το σεμινάριο αποτέλεσε μέρος της ενδοσχολική επιμόρφωσης. Ακολουθώντας τις βασικές θεωρητικές θέσεις που αναπτύχθηκαν πιο πάνω για την αλληλεπίδραση, τη φύση των στερεοτύπων και τον τρόπο μείωσής τους, διαμορφώθηκε μια διδακτική πρόταση, η οποία περιλαμβάνει βιωματικές δράσεις και δραστηριότητες με διαθεματικό χαρακτήρα που απευθύνονται κυρίως σε μαθητές της Ε' και Στ' τάξης του Δημοτικού και μπορούν να εφαρμοστούν στο πλαίσιο της Ευέλικτης Ζώνης. Η

προτεινόμενη εκπαιδευτική παρέμβαση έχει ως βασικό στόχο να αναδείξει τη δυναμική της αλληλεπίδρασης, της επικοινωνίας και των σχέσεων στην πολυπολιτισμική τάξη, καθώς και τον ρόλο των στερεοτύπων στη διαμόρφωση αυτών των σχέσεων.

Η συγκεκριμένη διδακτική πρόταση επιχειρεί να εμπλέξει τους μαθητές σε δραστηριότητες που θα συμβάλουν στην οικοδόμηση της ταυτότητας του “Εγώ” μέσα από τη διαμόρφωση ενός πλέγματος διαπροσωπικών σχέσεων που θα επιτρέπει την αναγνώριση, την αποδοχή και τον σεβασμό της διαφορετικότητας. Περιλαμβάνει βιωματικές ασκήσεις αναγνώρισης των στερεοτύπων και του τρόπου που αυτά επηρεάζουν, συνειδητά ή ασυνείδητα, την εκπαιδευτική διαδικασία. Περιλαμβάνει, επίσης, διδακτικές τεχνικές για την ανάπτυξη παρεμβάσεων αποδόμησης και άμβλυνσης των στερεοτύπων. Επιπλέον, αξιοποιεί τεχνικές ανάπτυξης της ενσυναίσθησης, τεχνικές που συμβάλλουν στην αναγνώριση των κατασκευασμένων εικόνων του άλλου και οδηγούν στην άρση της αποπροσωποποίησης που επιτυγχάνουν τα στερεότυπα μέσω των κυρίαρχων κατηγοριοποιήσεων. Σημαντικές είναι, επίσης, οι δραστηριότητες που δίνουν τη δυνατότητα στους συμμετέχοντες της βιογραφικής αφήγησης -είτε από την πλευρά του “εαυτού” είτε από την πλευρά του “άλλου”- να κατανοήσουν την πολλαπλότητα των οπτικών, τον μονοδιάστατο χαρακτήρα της μοναδικής ερμηνείας αλλά και τη σημασία που έχει η ανάπτυξη της ενσυναισθητικής κατανόησης στη διαμόρφωση της σχέσης με τον “άλλον”.

Διατυπώνοντας τις βασικές παιδαγωγικές αρχές που διέπουν τη διδακτική πρόταση, πρέπει να επισημάνουμε την αξιοποίηση της βιωματικής μάθησης, η οποία έχει ως αφετηρία την άμεση εμπειρία και, μέσω της αναστοχαστικής παρατήρησης, καταλήγει στη διαμόρφωση μιας αφηρημένης έννοιας που δοκιμάζεται σε νέες καταστάσεις (Kolb 1984). Έτσι, χρησιμοποιήθηκαν τεχνικές οι οποίες επιτρέπουν στα άτομα να δράσουν και να δημιουργήσουν καταστάσεις κατανόησης του εαυτού τους, των άλλων και της ζωής. Κάτι τέτοιο προϋποθέτει τη διαμόρφωση ενός πλαισίου συναισθηματικής στήριξης και αποδοχής, εντός του οποίου οι μαθητές παρατηρούν δρουν και στοχάζονται.

Στην περίπτωση της μελέτης των στερεοτύπων η βιωματική εκπαίδευση αποτελεί την ενδεδειγμένη προσέγγιση, αφού ξεκινά από την άμεση εμπειρία, υποστηρίζει την ενεργητική συμμετοχή του μαθητή, τόσο τη διανοητική όσο και τη συναισθηματική, και, μέσω του αναστοχασμού, οδηγεί σε αναθεώρηση παγιωμένων θέσεων και απόψεων. Η αναφορά στην άμεση εμπειρία παραπέμπει είτε στην ανάδειξη και παρουσίαση στην ομάδα μιας σχετικής με το θέμα βιωμένης εμπειρίας είτε στην αναπαράσταση μιας φανταστικής κατάστασης, η οποία παρουσιάζεται ως πραγματική.

Η βιωματική μάθηση ενσωματώνει στρατηγικές που προωθούν την ενσυναίσθηση. Πρόκειται για μια γνωστική και συναισθηματική τοποθέτηση, η οποία μας επιτρέπει να κατανοούμε την οπτική του άλλου.³ Η ενσυναισθητική κατανόηση διαμορφώνεται και αποκτάται μέσω μιας συστηματικής εκπαιδευτικής διαδικασίας που επικεντρώνει το ενδιαφέρον της στην ανάδειξη των συναισθημάτων και την προβολή της ομοιότητας με τους άλλους, χρησιμοποιεί τεχνικές που καλλιεργούν την επίγνωση διαφορετικών οπτικών, ενώ αποδίδει θετικά χαρακτηριστικά στους άλλους (Τριλίβα & Αναγνωστοπούλου 2008).

³ Για μια ενδελεχή μελέτη του φαινομένου της ενσυναίσθησης βλ. Coplan A. & Goldie P. (eds) (2011) *Empathy. Philosophical and Psychological Perspectives*. New York: Oxford University Press.

Ως αναπόσπαστο και ουσιαστικό μέρος της βιωματικής μάθησης κρίνεται ο κριτικός αναστοχασμός. Ο αναστοχασμός δίνει τη δυνατότητα στο άτομο να επιστρέψει στην εμπειρία έχοντας ως βασικό στόχο τη μάθηση από αυτήν, γεγονός που θα οδηγήσει σε μια επαναδόμηση της πρακτικής (Schon 1983). Στις δραστηριότητες με βιωματικό χαρακτήρα δίνεται χρόνος στα παιδιά να σκεφτούν τι έκαναν, να διακρίνουν τις δυσκολίες που συνάντησαν, να προτείνουν εναλλακτικές στρατηγικές αντιμετώπισης της προβληματικής κατάστασης, καθώς και να συνδέσουν τη μάθηση με συγκεκριμένες πρακτικές εφαρμογές.

Άμεσα συναρτώμενη με την προηγούμενη είναι και επόμενη αρχή, που σχετίζεται με την αξιοποίηση της παιδαγωγικής του θεάτρου. Η χρήση των τεχνικών του θεάτρου στη διδακτική πράξη συμβάλλει στη διαμόρφωση κλίματος αποδοχής και εμπιστοσύνης και προωθεί τη διαλεκτική επικοινωνία. Οι θεατρικές τεχνικές έχουν έναν αμιγώς αλληλεπιδραστικό χαρακτήρα που οδηγεί, μέσω της συναισθηματικής εμπλοκής και της έκφρασης των συναισθημάτων, στην ανάπτυξη ουσιαστικών σχέσεων. Η έμφαση δίνεται στη βίωση μιας κατάστασης αλλά και στην στοχαστικο-κριτική θεώρηση που ακολουθεί το βίωμα. Η δραματοποίηση, τα παιχνίδια ρόλων, η δραματοποιημένη αφήγηση, η παντομίμα αποτελούν τεχνικές που, με παιγνιώδη χαρακτήρα, αναπτύσσουν τον αυθορμητισμό, τη δημιουργική σκέψη, τη συλλογική διερεύνηση ενός θέματος ή μιας κατάστασης, την ενεργό εμπλοκή και τη στοχαστική αξιολόγηση γεγονότων, σχέσεων, ρόλων ή στάσεων (Παπαδόπουλος 2007)

Μια άλλη βασική παιδαγωγική αρχή που διέπει τη συγκεκριμένη πρόταση είναι η αξιοποίηση της συνεργατικής μάθησης και η διαμόρφωση ενός περιβάλλοντος συνεργατικότητας, το οποίο μπορεί να συμβάλει στη διαδικασία αποδόμησης των στερεοτύπων και των προκαταλήψεων (Slavin 1995). Η έμφαση δόθηκε στο πώς θα διαμορφωθούν συνθήκες θετικής αλληλεξάρτησης. Η συμμετοχή σε κοινές δραστηριότητες αλλά και η από κοινού διατύπωση κανόνων, οριοθέτηση ρόλων και αρμοδιοτήτων οδηγούν στη διαμόρφωση της αίσθησης συμμετοχής σε κοινή ομάδα. Επομένως, με την αξιοποίηση της συνεργατικής μάθησης επιδιώκεται η επανακατηγοριοποίηση των μαθητών, δηλαδή η διαμόρφωση μιας περιεκτικής υπερκείμενης ομάδας με κοινή ενδο-ομαδική ταυτότητα (Χρυσόχοου 2010). Ας θυμηθούμε τα πειράματα του Sherif (1988) για τη σημασία που έχει στη μείωση της προκατάληψης η εισαγωγή υπερκείμενων στόχων, οι οποίοι μπορούν να άρουν τις συνθήκες της αρνητικής αλληλεξάρτησης που ενδεχομένως έχουν διαμορφωθεί.

2.2. Διερεύνηση της υπάρχουσας κατάστασης

Κάθε εκπαιδευτική δράση θα πρέπει να ξεκινά από τη διερεύνηση και τη συνειδητοποίηση της υπάρχουσας κατάστασης. Είναι αλήθεια ότι η εκπαιδευτική πράξη συχνά έχει έναν ασυνείδητο χαρακτήρα, γεγονός που δε μας επιτρέπει να έχουμε μια σαφή εικόνα των σχέσεων που αναπτύσσονται αλλά και των παραγόντων που καθορίζουν την ποιότητα αυτών των σχέσεων. Με άλλα λόγια η εκπαιδευτική διαδικασία έχει συχνά έναν αυτόματο χαρακτήρα που εγκλωβίζει τα εμπλεκόμενα υποκείμενα σε παγιωμένες εικόνες και ρόλους, γεγονός που δεν επιτρέπει την κριτική προσέγγιση των σχέσεων που αναπτύσσονται σε μια πολυπολιτισμική τάξη με έντονη δυναμική. Γι' αυτόν τον λόγο η προτεινόμενη διδακτική παρέμβαση ξεκινά με μια αναστοχαστική διαδικασία με βάση τα ακόλουθα ερωτήματα:

- Ποιοι είναι οι μαθητές μου;
- Τι γνωρίζω γι' αυτούς;
- Πώς διαπραγματεύομαι τη διαφορετικότητά τους;
- Πώς χειρίζομαι τις συγκρούσεις που οφείλονται στη διαφορετικότητα;
- Υπάρχουν στερεότυπα που καθορίζουν την επικοινωνία στην τάξη;
- Κατά πόσο υποβοηθώ τη συνεργατικότητα στην τάξη μου;
- Κατά πόσο χρησιμοποιώ τεχνικές που οδηγούν στην αποδόμηση των στερεοτύπων;

Αναζητώντας απαντήσεις στα πιο πάνω ερωτήματα μπορούμε να κατανοήσουμε πιο εύκολα τις συνθήκες που επικρατούν στην τάξη μας, το πώς διαμορφώνεται η δυναμική των σχέσεων, αν συγκροτούνται υποομάδες – κλίκες και στη βάση ποιων στοιχείων. Για να μπορέσουμε να έχουμε μια σαφή εικόνα των σχέσεων στην τάξη μας και του ρόλου που διαδραματίζουν στη διαμόρφωση των σχέσεων αυτών στερεοτυπικές εικόνες για τον εθνικό ή πολιτισμικό άλλον, μπορούμε να χρησιμοποιήσουμε το κοινωνιογράμμα. Η αξιοποίηση των αρχών της κοινωνιομετρίας αποτελεί ένα ουσιαστικό εργαλείο για την ανίχνευση της ποιότητας των σχέσεων που υπάρχουν αλλά και των κριτηρίων στη βάση των οποίων γίνονται οι ομαδοποιήσεις (Μπίκος 2004). Η κοινωνιομετρία αποτελεί στην πραγματικότητα τη διερεύνηση και ακριβή περιγραφή των ψυχολογικών δομών που υπάρχουν και καθορίζουν ένα κοινωνικό φαινόμενο, έχοντας ως απώτερο σκοπό την παρέμβαση για αλλαγή των ομαδοποιήσεων, ώστε να επιτευχθεί βελτίωση της λειτουργίας των ομάδων (Moreno 1953, Maisonneuve 2001). Οι κοινωνιομετρικές τεχνικές παρέχουν πληροφορίες σχετικά με τα κοινωνιομετρικά χαρακτηριστικά των μελών της ομάδας, για τις διαπροσωπικές σχέσεις που αναπτύσσονται (συμπάθεια, φιλία, αντιπάθεια, αντιζηλία, εχθρότητα, μίσος, αδιαφορία), επιτρέπουν τη διάγνωση των σημείων τριβής και σύγκρουσης των ατόμων της ομάδας κυρίως διαμέσου των αμοιβαίων απορρίψεων, ενώ συμβάλλουν στη γνώση των κινήτρων της συμπεριφοράς των ατόμων και αποκαλύπτουν τις υποβόσκουσες συγκρούσεις και αντιθέσεις μεταξύ των μελών της ομάδας (McKernan 1991, Τσιπλητάρης 2004).

Η εφαρμογή του κοινωνιογράμματος απαιτεί τη διατύπωση του κοινωνιομετρικού ερωτήματος (βλ. στο Παράρτημα) και, στη συνέχεια, τη διαμόρφωση και ερμηνεία του κοινωνιομετρικού πίνακα. Η ερμηνεία του πίνακα μας παρέχει, σε ένα πρώτο επίπεδο ανάγνωσης, τον εντοπισμό των διαφόρων κατηγοριών κοινωνιομετρικού στάτους (δημοφιλείς μαθητές, μαθητές μέσου όρου, απορριπτόμενοι κ.λπ) και την ανίχνευση των ήδη διαμορφωμένων δικτύων επικοινωνίας ή συγκρούσεων. Η κατανόηση της δυναμικής της ομάδας μας δίνει τη δυνατότητα να διερευνήσουμε τα προβλήματα που ανακύπτουν, όταν οι μετέχοντες στην επικοινωνιακή κατάσταση είναι φορείς διαφορετικού πολιτισμικού υποβάθρου. Αυτό μπορεί να γίνει με την αναζήτηση των λόγων της επιλογής ή της απόρριψης κατά τη διατύπωση του κοινωνιομετρικού ερωτήματος. Με αυτόν τον τρόπο μπορούμε να ανιχνεύσουμε την ύπαρξη πολιτισμικών αναφορών στον καθορισμό της επικοινωνίας στην πολυπολιτισμική μας τάξη. Αυτή η σκιαγράφηση και η συνειδητοποίηση των αντικειμενικών δεδομένων επιτρέπει την πληρέστερη εφαρμογή της διδακτικής πρότασης.

Μετά την αρχική διερεύνηση της υπάρχουσας κατάστασης ξεκινά η εφαρμογή της διδακτικής πρότασης η οποία αρθρώνεται σε δύο διακριτές φάσεις. Η πρώτη αφορά στην εφαρμογή δραστηριοτήτων που έχουν ως στόχο την αποκατηγοριοποίηση και την επανακατηγοριοποίηση των μαθητών με βάση τις παρατηρήσεις και τα συμπεράσματα

που εξήχθησαν στη φάση της αρχικής διερεύνησης. Πρόκειται για μια παρέμβαση που σχετίζεται με τη βελτίωση των όρων της αλληλεπίδρασης και της επικοινωνίας στη σχολική τάξη. Η δεύτερη φάση αφορά στη διερεύνηση των στερεοτύπων και ξεκινά από τη γνωστική διάσταση, δίνοντας έμφαση στην κατανόηση της έννοιας και του τρόπου που λειτουργεί, συνεχίζει με τη συναισθηματική διάσταση, όπου δίνεται έμφαση στις συνέπειες των στερεοτύπων και στην ανάπτυξη της ενσυναίσθησης και, τέλος, καταλήγει στη διάσταση της δράσης, στην οποία οι δραστηριότητες δίνουν έμφαση στον σχεδιασμό και στην ανάληψη δράσης για την αποδυνάμωση των στερεοτύπων.

Η δομή της διδακτικής πρότασης

1. Διερεύνηση της υπάρχουσας κατάστασης
2. Υποβοηθώντας την επικοινωνία και την αλληλεπίδραση στην τάξη
3. Εστίαση στα στερεότυπα
 - A. Κατανοώ τα στερεότυπα [στον εαυτό μου, στο σχολείο, στην κοινωνία]
 - B. Συνειδητοποιώ τις συνέπειες των στερεοτύπων
 - Γ. Ανατρέπω τα στερεότυπα. Η ενσυνείδητη δράση

Θα πρέπει να επισημάνουμε ότι οι στερεοτυπικές ιδέες και εικόνες των παιδιών για την ετερότητα, οι οποίες καθορίζουν την ποιότητα των αλληλεπιδράσεων στην τάξη, έχουν ήδη παγιωθεί, εξαιτίας της επιρροής του κοινωνικού περιβάλλοντος, και η κριτική αποδόμησή τους δεν μπορεί να γίνει ούτε άμεσα ούτε εύκολα. Αυτό που πρέπει να αποφευχθεί είναι ο ηθικισμός και ο διδακτισμός. Τα στερεότυπα δεν αμβλύνονται επιχειρώντας να πείσεις τους μαθητές για το πόσο κακό πράγμα είναι να σκέφτεσαι με αυτόν τον τρόπο για τον “άλλον”. Θα πρέπει να φέρουμε τα παιδιά σε κριτική αντιπαράθεση με τη στερεοτυπική σκέψη, μέσω μιας ολοκληρωμένης παρέμβασης που δε θα εξαντλείται σε απλή παράθεση πληροφοριών και βέβαια ούτε στην καλλιέργεια ενός άκρατου συναισθηματισμού. Η σημασία πρέπει να δοθεί στις ευκαιρίες που θα δοθούν στους μαθητές να εσωτερικεύσουν τις στρατηγικές αντιμετώπισης συγκεκριμένων κοινωνικών γεγονότων.

2.3. Υποβοηθώντας την επικοινωνία και την αλληλεπίδραση στην τάξη

Η διερεύνηση των σχέσεων στην τάξη και η ανίχνευση στερεοτυπικών εικόνων που δυσχεραίνουν την επικοινωνιακή διαδικασία θα πρέπει να μας οδηγήσει στην εφαρμογή δραστηριοτήτων που είναι σε θέση να άρουν στερεότυπα και προκαταλήψεις, να οδηγήσουν στην ανάπτυξη της αυτοεκτίμησης των παιδιών, να προσωποποιήσουν τον άλλον και να καλλιεργήσουν την ενσυναίσθητική κατανόηση. Έτσι, η δεύτερη ενότητα της διδακτικής παρέμβασης περιλαμβάνει δραστηριότητες που στοχεύουν στη βελτίωση των διαμαθητικών σχέσεων. Τη θεωρητική αφετηρία των δραστηριοτήτων αποτελούν οι τεχνικές της επανακατηγοριοποίησης, της αποκατηγοριοποίησης και της διασταύρωσης των κατηγοριοποιήσεων που αναφέρθηκαν πιο πάνω.

Καμιά παρέμβαση για την άμβλυνση των στερεοτύπων δεν μπορεί να πετύχει, εάν η ίδια η σχολική τάξη δεν αποτελέσει μια κοινότητα σεβασμού και αποδοχής του διαφορετικού. Αυτό σημαίνει πως προωθούνται δραστηριότητες που αναδεικνύουν τις ομοιότητες μεταξύ των παιδιών, που επισημαίνουν ότι οι διαφορές δεν αποτελούν εμπόδιο στην επικοινωνία και την αλληλεπίδραση, καθώς και δραστηριότητες που προωθούν τη συνεργατικότητα και δίνουν τη δυνατότητα σε μαθητές που κινούνται στην περιφέρεια της σχολικής αλληλεπίδρασης (ως απορριπτόμενοι ή και απομονωμένοι/αόρατοι) να μετακινηθούν προς το κέντρο της σχολικής ζωής.

Ενδεικτικά παρουσιάζονται τέτοιες δραστηριότητες όπως είναι: η αναγνώριση των ομοιοτήτων και των διαφορών μεταξύ των παιδιών και της σημασίας που έχουν στην ανάπτυξη των διαπροσωπικών σχέσεων (βλ. Παράρτημα, δραστηριότητα 2.3.1), η ανάπτυξη της εμπιστοσύνης μεταξύ των μαθητών (βλ. Παράρτημα, δραστηριότητα 2.3.2), καθώς και η συνειδητοποίηση της συμμετοχής του ατόμου σε πολλές και διαφορετικές ομάδες με διαφορετικό, κάθε φορά κριτήριο κατηγοριοποίησης (βλ. Παράρτημα, δραστηριότητα 2.3.3).

2.4. Τα στερεότυπα

A. Κατανοώ τα στερεότυπα

Εστιάζοντας στα στερεότυπα, η πρώτη διάσταση σχετίζεται με τη σκέψη και σκοπεύει στην ανάπτυξη της γνωστικής διάστασης του θέματος. Ο βασικός στόχος των δραστηριοτήτων εδώ είναι η γνώση και η κατανόηση. Οι μαθητές εμπλέκονται σε διαδικασίες κατανόησης των στερεοτύπων και των μηχανισμών που οδηγούν στη διαμόρφωσή τους. Οποιαδήποτε προσέγγιση θα πρέπει να ξεκινά από έναν σαφή προσδιορισμό και μια οριοθέτηση της έννοιας του στερεοτύπου.

Οι δραστηριότητες έχουν έναν εξελικτικό χαρακτήρα ξεκινώντας από τη διερεύνηση του εαυτού, του σχολείου και στη συνέχεια της ευρύτερης κοινωνίας. Τα στερεότυπα δεν έχουν έναν αφηρημένο χαρακτήρα. Έτσι, οι μαθητές εμπλέκονται σε δραστηριότητες που αναδεικνύουν το γεγονός ότι η ύπαρξη στερεοτύπων αφορά όλους μας και μάλιστα με έναν ασυνείδητο τρόπο, ως στοιχείο της καθημερινής γνώσης. Το ζητούμενο είναι η εμφάνιση στις προσωπικές απόψεις των μαθητών, γι' αυτόν τον λόγο και οι δραστηριότητες που επιλέγονται σε αυτήν τη φάση έχουν ως στόχο να αναδείξουν τα προσωπικά στερεότυπα του μαθητή για συγκεκριμένες εθνικές, πολιτισμικές ή κοινωνικές ομάδες, αυτά που υπάρχουν και καθορίζουν τον τρόπο που αλληλεπιδρά με τους άλλους (βλ. Παράρτημα, δραστηριότητες A1, A2, A3, A4). Με την ίδια διαδικασία διερευνώνται τα στερεότυπα που υπάρχουν στο σχολικό περιβάλλον (βλ. Παράρτημα, δραστηριότητα A5).

Στη συνέχεια επιχειρούμε την εννοιολογική διασαφήνιση του στερεοτύπου. Οι μαθητές θα πρέπει να κατανοήσουν τι είναι το στερεότυπο, πώς δημιουργείται και πώς επηρεάζει την ανθρώπινη συμπεριφορά και τις διαπροσωπικές σχέσεις. Εξηγούμε ότι όταν κάνουμε γενικεύσεις που αφορούν μια ομάδα ανθρώπων τότε αυτές οι γενικεύσεις ορίζονται ως στερεότυπα. Για να έχει έναν άμεσο και αλληλεπιδραστικό χαρακτήρα η αναζήτηση των χαρακτηριστικών του στερεοτύπου μπορούμε να αξιοποιήσουμε, ως δραστηριότητα, το παιχνίδι δηλώσεων (βλ. Παράρτημα, δραστηριότητα A6), που διασφαλίζει την ενεργό συμμετοχή στη συζήτηση αλλά και την πρόσκτηση της γνώσης με ανακαλυπτικό τρόπο. Εξηγούμε στα παιδιά ότι θα ακουστούν φράσεις στις οποίες θα

κληθούν αν πάρουν θέση. Η συζήτηση που θα ακολουθήσει θα δώσει τη δυνατότητα να διατυπωθούν οι βασικές αρχές του στερεοτύπου και της προκατάληψης, αλλά και να διαπιστώσουμε τη σταδιακή αλλαγή των απόψεων των μαθητών.

Μετά τις δραστηριότητες για τη συνειδητοποίηση της ύπαρξης στερεοτύπων, αλλά και την οριοθέτηση της έννοιας, ακολουθούν δραστηριότητες οι οποίες έχουν ως βασικό στόχο τη μελέτη του φαινομένου από τους ίδιους τους μαθητές και τη διαθεματική του διασύνδεση. Οι μαθητές καθίστανται οι ίδιοι ερευνητές και ακολουθώντας τις βασικές αρχές εκπόνησης ενός σχεδίου εργασίας (project), αναζητούν πληροφορίες, τις αξιολογούν και τις παρουσιάζουν στην ομάδα τους, στην τάξη και στο σχολείο. Τέτοιες δραστηριότητες είναι η αναζήτηση στερεοτυπικών εκφράσεων (βλ. Παράρτημα, *δραστηριότητα A7*), η δημιουργία ενός λεξικού με σχετικούς όρους (λεξικό, το οποίο μπορεί να αποτελέσει πολύτιμο εργαλείο σε όλες τις άλλες δραστηριότητες) (βλ. Παράρτημα, *δραστηριότητα A8*), καθώς και η διερεύνηση των στερεοτύπων και των συγκεκριμένων ιστορικών συνθηκών που τα προκάλεσαν, για συγκεκριμένες κοινωνικές, εθνικές ή πολιτισμικές ομάδες αλλά και για την οικεία εθνική ομάδα (βλ. Παράρτημα, *δραστηριότητα A9*).

B. Συνειδητοποιώ τις συνέπειες των στερεοτύπων

Η δεύτερη διάσταση αναφέρεται στο συναίσθημα. Ο βασικός στόχος της ενότητας είναι να μπορέσουν οι μαθητές να καταλάβουν τις συνέπειες των στερεοτύπων και τις επιπτώσεις των διακρίσεων που αυτά μπορούν να προκαλέσουν. Πρόκειται για δραστηριότητες που επιδιώκουν να βιώσουν οι μαθητές τα συναισθήματα που προκαλούν η προκατάληψη και οι διακρίσεις ως συνέπειες της στερεοτυπικής σκέψης.

Η προσωπική συναισθηματική εμπλοκή θα βοηθήσει, ώστε να υπερβούμε την απλή ακαδημαϊκή και εν πολλοίς αποστασιοποιημένη μελέτη των στερεοτύπων. Επικεντρωνόμαστε στην ανάπτυξη της ικανότητας των μαθητών να αναγνωρίζουν τα συναισθήματα που τους προκαλεί μια συγκεκριμένη κατάσταση, αλλά και να κατανοούν τα συναισθήματα των άλλων. Ακόμη, βασικό ζητούμενο είναι η καλλιέργεια της ικανότητας να εκφράζουν αυτά τα συναισθήματα, να αποτελούν θέμα συζήτησης, γεγονός που μπορεί να οδηγήσει στην ανάπτυξη μιας ενσυναισθητικής συμπεριφοράς.

Οι μαθητές παρουσιάζουν περιστατικά όπου αποτέλεσαν τους θύτες ή τα θύματα προκατειλημμένης συμπεριφοράς και απόδοσης στερεοτύπων και εκφράζουν τα συναισθήματα που ένιωσαν (βλ. Παράρτημα, *δραστηριότητα B1*). Ακόμη αναπαριστούν επικοινωνιακές περιστάσεις και ανιχνεύουν την επίδραση των στερεοτυπικών εικόνων και των προσδοκιών στην επικοινωνία (*δραστηριότητα B2*). Στο ίδιο πνεύμα επιδιώκουν την κατανόηση των συναισθημάτων που προκαλούν τα στερεότυπα στα μέλη των στερεοτυπικών ομάδων (βλ. Παράρτημα, *δραστηριότητες B3, B4*). Η δραματοποίηση, τα παιχνίδια ρόλων και οι μελέτες περίπτωσης αποτελούν τεχνικές που εφαρμόζονται στην παρούσα φάση της διδασκαλίας, έτσι ώστε να αναπαρασταθεί η οπτική του άλλου, να μπορέσουν τα παιδιά να αναγνωρίσουν τα συναισθήματα, αλλά και να εκδηλώσουν ενσυναισθητική συμπεριφορά.

Γ. Ανατρέπω τα στερεότυπα. Η ενσυνείδητη δράση

Στην τρίτη διάσταση το ενδιαφέρον επικεντρώνεται στην ανάληψη δράσης. Ο στόχος εδώ είναι να γίνει η γνώση ενσυνείδητη πράξη και συγκεκριμένα να εμπλακούν οι μαθητές σε δραστηριότητες που αφενός επιτρέπουν την αναγνώριση της ύπαρξης

διαφορετικών οπτικών αφετέρου δίνουν τη δυνατότητα του σχεδιασμού ή και της ανάληψης δράσης για την ανατροπή των στερεοτύπων. Η διάσταση της δράσης σε μια διδακτική πρόταση είναι ιδιαίτερα σημαντική. Συχνά οι μαθητές στο πλαίσιο ενός κανονιστικού λόγου των ενηλίκων, υιοθετούν τις απόψεις για “δίκαιη” ή “σωστή” συμπεριφορά χωρίς αυτές όμως να μεταφράζονται σε συνειδητή πράξη. Επομένως, η παρέμβαση για την αναγνώριση και αποδόμηση των στερεοτύπων θα πρέπει να συμπεριλαμβάνει μια διάσταση ενθάρρυνσης των παιδιών για ανάληψη δράσης, ως το επόμενο στάδιο της ενσυναισθητικής κατανόησης. Η ανάπτυξη της κοινωνικής δράσης μπορεί να αναπτυχθεί όχι μόνο με την παρουσίαση των κυρίαρχων κοινωνικών αξιών που αποκτούν τον χαρακτήρα κοινωνικών προσδοκιών, αλλά κυρίως με την καλλιέργεια του αισθήματος της προσωπικής ευθύνης για την ύπαρξη ισότητας και δικαιοσύνης (Staub 1981).

Όπως ειπώθηκε ήδη, η ύπαρξη μη επιβεβαιωτικών πληροφοριών μπορεί να οδηγήσει, σταδιακά ή ριζικά, στην αλλαγή του στερεοτύπου. Επιπλέον, η διαμόρφωση υποτύπων εντός της στερεοτυπικής ομάδας οδηγεί σε μια ευθεία αμφισβήτηση της παντοδυναμίας του στερεοτύπου. Μέσω δραστηριοτήτων που εφαρμόζουμε, επιχειρούμε την παρουσίαση παραδειγμάτων που ανατρέπουν την ύπαρξη του στερεοτύπου. Σενάρια και μελέτες περίπτωσης είναι δραστηριότητες που θέτουν τα παιδιά εμπρός από μια διλημματική κατάσταση, στην οποία καλούνται να πάρουν θέση και να προχωρήσουν στον σχεδιασμό και την εφαρμογή συγκεκριμένων προτάσεων για δράση. Έτσι, αναθέτουμε ερευνητικές εργασίες για την παρουσίαση παραδειγμάτων που δεν επαληθεύουν τον στερεοτυπικό ισχυρισμό (βλ. Παράρτημα, *δραστηριότητα Γ1*) ή τη διερεύνηση των στερεοτυπικών εικόνων στα ΜΜΕ και τον τρόπο ανασκευής τους (βλ. Παράρτημα, *δραστηριότητα Γ2*). Στο ίδιο πνεύμα, αναθέτουμε τη μελέτη περίπτωσης, κατά την οποία οι μαθητές μελετούν μία συγκεκριμένη ομάδα και συγκεκριμένα την εγκυρότητα στερεοτυπικών ισχυρισμών που διατυπώνονται γι’ αυτήν (βλ. Παράρτημα, *δραστηριότητα Γ3*), ενώ σε άλλη δραστηριότητα οι μαθητές αναλαμβάνουν να ανατρέψουν τα στερεότυπα που αφορούν τους ίδιους (βλ. Παράρτημα, *δραστηριότητα Γ4*).

Ακόμη, οι μαθητές μπορούν να ετοιμάσουν ερωτηματολόγια και να διερευνήσουν τα στερεότυπα των παιδιών του σχολείου. Η έρευνα αυτή μπορεί να αποτελέσει τη βάση για τον σχεδιασμό μιας καμπάνιας ενημέρωσης του σχολείου και των γονέων σχετικά με τα στερεότυπα και τις επιπτώσεις τους με παρουσίαση πληροφοριών και σχετικού υλικού. Διευρύνοντας την έρευνα εκτός σχολείου, οι μαθητές μπορούν να πάρουν συνεντεύξεις από μετανάστες που βρίσκονται στην Ελλάδα και αποτελούν θύματα στερεοτυπικής σκέψης, προκατάληψης αλλά και διακρίσεων. Μπορούν να συντάξουν εικονογραφημένα άρθρα με τα αποτελέσματα της έρευνας, τα οποία μπορούν να δημοσιοποιηθούν.

Οι δραστηριότητες που έχουν ήδη αναφερθεί μπορούν να εφαρμοστούν στο πλαίσιο της Ευέλικτης Ζώνης ως μια ολοκληρωμένη παρέμβαση για τα στερεότυπα. Μπορούν, ωστόσο, να ενταχθούν και στη διδασκαλία άλλων μαθημάτων (Γλώσσα, Λογοτεχνία, Εικαστικά, Κοινωνική και Πολιτική Αγωγή). Πέρα όμως από τις προαναφερθείσες βιωματικές δράσεις, ιδιαίτερη αξία έχει η διεύρυνση των διδακτικών στόχων των μαθημάτων με τη συμπερίληψη επιδιώξεων που αφορούν στην αντίληψη των στερεοτυπικών εικόνων και την αποδόμησή τους. Ως χαρακτηριστικό παράδειγμα μπορεί να αναφερθεί η διδασκαλία της Λογοτεχνίας στο σχολείο και ιδιαίτερα των

κειμένων Παιδικής Λογοτεχνίας. Το λογοτεχνικό κείμενο μπορεί να προωθεί την κυρίαρχη αντίληψη για τον εθνοπολιτισμικό Άλλο, αναπαράγοντας τα στερεότυπα που ενυπάρχουν στην κοινωνία, ως αποτέλεσμα της ιδεολογικής του διάστασης (Κανατσούλη 2000). Στη λογοτεχνία για παιδιά οι απεικονίσεις, στερεοτυπικές ή όχι, του εθνικού και πολιτισμικού Άλλου που εμπεριέχει, συμβάλλουν στη δημιουργία ισχυρών ταυτίσεων, αφού οι λογοτεχνικοί ήρωες κινούνται πάνω στο δίπολο καλός – κακός, φίλος – εχθρός.

Κατά τη διδασκαλία της λογοτεχνίας, οι μαθητές μπορούν να εμπλακούν σε διάφορες δραστηριότητες που στόχο έχουν την κατανόηση του κειμένου, την ανάπτυξη της δημιουργικής σκέψης αλλά, επιπλέον, και τον εντοπισμό, την κατανόηση και την αξιολόγηση στοιχείων που αφορούν τον εθνικό και πολιτισμικό Άλλο. Επικεντρώνοντας το ενδιαφέρον στην εικόνα του πολιτισμικού Άλλου, οι μαθητές μπορούν να αναζητήσουν την παρουσία του στην αφηγηματική πλοκή, τα στοιχεία εκείνα που τον διαφοροποιούν (πολιτισμικά στοιχεία, αξίες, στάσεις, συνήθειες, πεποιθήσεις, τρόπος ζωής), καθώς και τις λέξεις που χρησιμοποιεί ο συγγραφέας για να τον περιγράψει ή να τον χαρακτηρίσει. Πολύ συχνά η επιλογή συγκεκριμένων λέξεων, καθώς και η συχνή επανάληψή τους, ενδέχεται να σηματοδοτεί την ύπαρξη στερεοτυπικών εικόνων.

Ακόμη, οι μαθητές μπορούν να μεταγράψουν μια ιστορία αλλάζοντας την οπτική θέασης. Μπορούν ακόμη και να διαβαστούν βιβλία τα οποία αποτελούν μεταγραφή κλασικών μύθων ή ιστοριών και παρουσιάζουν την άλλη άποψη. Πρόκειται για κείμενα που υπερβαίνουν την κλασική κεντρική ηθική σύγκρουση του κακού με το καλό και θέτουν στα παιδιά νέους προβληματισμούς, που σχετίζονται με τα στερεότυπα, την προκατάληψη, τις κοινωνικές διακρίσεις, την κοινωνική καταπίεση και μάλιστα με έναν τέτοιο τρόπο που αφήνει να διαφανεί τόσο η αμεσότητα αυτών των προβληματισμών όσο και το πόσο εφικτή είναι η εξεύρεση λύσεων (Οικονομίδου 2000).⁴

Από την άλλη πλευρά μπορεί να γίνει η επιλογή προς διδασκαλία λογοτεχνικών κειμένων με διαπολιτισμικό προσανατολισμό, που έχουν ως στόχο την προώθηση ενός πνεύματος συνεργασίας και αλληλεγγύης ακολουθώντας μια προσέγγιση που δε χαρακτηρίζεται από εθνοκεντρισμό ή ευρωκεντρισμό αλλά από μια ρεαλιστική απεικόνιση της πολιτισμικής ποικιλίας που συναντάται στην κοινωνία (Maniatis 2010).

Τέλος, η αξιοποίηση των διαθεματικών σχεδίων εργασίας (project) αποτελεί έναν ακόμη τρόπο ουσιαστικής διδακτικής παρέμβασης για τη μελέτη των στερεοτύπων, μιας διδακτικής πρότασης που μπορεί να ενσωματώσει όλες τις επιμέρους διαστάσεις που συζητήσαμε (γνώση, συναίσθημα, πράξη). Ένα τέτοιο project μπορεί να αφορά τη μελέτη των στερεοτύπων που συνοδεύουν του μετανάστες και τους πρόσφυγες, διαχρονικά και συγχρονικά.

3. Αξιολόγηση

Η διδακτική πρόταση που περιγράφηκε αποτελεί ένα σύνολο παρεμβάσεων με στόχο την ανάδειξη της δυναμικής που αναπτύσσει η αλληλεπίδραση στην τάξη, τη

⁴ Ένα παράδειγμα μιας τέτοιας μεταγραφής από την ελληνική παιδική λογοτεχνία είναι το έργο του Ευγένιου Τριβιζά *Τα τρία μικρά λυκάκια*, το οποίο αντιστρέφει το πολύ γνωστό λαϊκό παραμύθι *Τα τρία γουρουνάκια*.

συνειδητοποίηση του ανασταλτικού ρόλου που διαδραματίζουν τα στερεότυπα σε αυτήν τη δυναμική και την ανάληψη δράσης για την αποδόμησή τους. Αυτό το σύνολο των ευρύτερων σχολικών και διδακτικών παρεμβάσεων το διαπερνά ένας ενιαίος άξονας αρχών που στηρίζεται στις βασικές παραδοχές της κοινωνικής ψυχολογίας και της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης. Ο βασικός στόχος περί της ανάπτυξης της αλληλεπίδρασης και της επικοινωνίας στη σχολική τάξη, μέσω της άμβλυνσης των στερεοτυπικών εικόνων του υποκειμένου για τον Άλλον, μπορεί να διευρυνθεί και να συμπεριλάβει τη γενικότερη αλλαγή της οπτικής των μαθητών. Έτσι, οι προτεινόμενες διδακτικές παρεμβάσεις μπορούν να χρησιμοποιήσουν ως αφετηρία το επίπεδο των γνώσεων και των συναισθημάτων και να οδηγήσουν τους μαθητές σε μια βαθύτερη και πιο συνειδητή πολιτισμική κατανόηση. Το σημαντικό που μπορεί να προκύψει από την εφαρμογή αυτών των παρεμβάσεων είναι να οδηγήσουν σε κριτική θεώρηση της κοινωνικοπολιτισμικής πραγματικότητας. Η επιδιωκόμενη αλλαγή στάσεων και αντιλήψεων για τον Άλλον και η αμφισβήτηση των στερεοτυπικών εικόνων μπορούν να επιφέρουν μια γενικότερη αλλαγή της αντίληψης για τον εαυτό και το κοινωνικό πλαίσιο.

Η εφαρμογή της πρότασης αυτής στην ενδοσχολική επιμόρφωση του Προγράμματος *Εκπαίδευση Αλλοδαπών και Παλιννοστούντων μαθητών* κατέδειξε ότι μπορεί να αποτελέσει εργαλείο βελτίωσης του επιπέδου της διαπολιτισμικής επικοινωνίας στην τάξη μέσω της ανάπτυξης της ενδοσκοπήσης για τα υποκείμενα από τη μια πλευρά, και της κριτικής θεώρησης της σχολικής και κοινωνικής πραγματικότητας από την άλλη. Η εφαρμογή αυτή έδωσε τη δυνατότητα να αναδειχθούν οι ενισχυτικοί παράγοντες που συνηγορούν στην επιτυχή εφαρμογή της διδακτικής πρότασης, καθώς και οι ανασταλτικοί παράγοντες που δυσχεραίνουν αυτήν την εφαρμογή. Τέτοιοι παράγοντες αφορούν το μικροεπίπεδο της τάξης και της σχολικής μονάδας ή το μακρο-επίπεδο των δομών του εκπαιδευτικού συστήματος.

Ένα σημαντικό στοιχείο αυτής της παρέμβασης είναι η σύνδεση των θεωρητικών αρχών με τη διδακτική πράξη. Έτσι, δεν αποτελεί μια θεωρητική κατασκευή αποπλαισιωμένη από τη διδακτική εμπειρία και ταυτόχρονα δεν εξαντλείται σε έναν πρακτικισμό που συνίσταται σε απλή παράθεση καλών πρακτικών τις οποίες δε συνέχει ένα θεωρητικό πλαίσιο.

Η αξιοποίηση των προτεινόμενων δραστηριοτήτων μπορεί να ενεργοποιήσει στους εκπαιδευτικούς μια αναστοχαστική διαδικασία προβληματισμού για την ταυτότητά τους και αυτήν των μαθητών τους, καθώς και για τον τρόπο που αυτή η ταυτότητα συγκροτείται. Η εφαρμογή στην ενδοσχολική επιμόρφωση έδειξε ότι οι εκπαιδευτικοί υπέβαλαν τον εαυτό τους σε μια διαδικασία αυτογνωσίας και ενδοσκοπήσης που οδήγησε, σε μεγάλο βαθμό, σε μια κριτική θεώρηση των αυτονόητων παραδοχών, τόσο σε προσωπικό όσο και σε επαγγελματικό επίπεδο.

Από την πλευρά των μαθητών η αξιοποίηση της βιωματικής μάθησης δίνει τη δυνατότητα να αναπτυχθεί η ενεργός συμμετοχή τους στη διδακτική πράξη και μάλιστα με την αξιοποίηση της άμεσης εμπειρίας τους. Οι μαθητές “εμπλέκονται” προσωπικά και οδηγούνται στην οικειοποίηση της νέας γνώσης, όχι μέσω μιας συσσωρευτικής διαδικασίας αλλά μέσω του μετασχηματισμού της ήδη υπάρχουσας. Μια τέτοια διαδικασία συμβάλλει, σταδιακά, στην ανάπτυξη της αυτονομίας και της χειραφέτησης των μαθητών, κυρίως μέσω του αναστοχασμού που συνοδεύει τις βιωματικές δράσεις.

Εκείνο που θα πρέπει να τονιστεί είναι η σημασία του αναστοχασμού, αφού αυτός είναι που οδηγεί σε μια επαναθεώρηση και τελικά νοηματοδότηση της εμπειρίας. Επομένως, στην εφαρμογή των παραπάνω δραστηριοτήτων οι εκπαιδευτικοί θα πρέπει να ενθαρρύνουν, να ενισχύσουν και να καθοδηγήσουν τον αναστοχασμό, είτε τον προσωπικό είτε της ομάδας, θέτοντας τα κατάλληλα ερωτήματα και διαμορφώνοντας το κατάλληλο κλίμα εμπιστοσύνης και συναισθηματικής ασφάλειας. Χωρίς την αναστοχαστική διαδικασία κάθε δραστηριότητα δεν μπορεί να προσδώσει νόημα στην εμπειρία των μαθητών και, φυσικά, δεν μπορεί να αναπτύξει καμιά μετασχηματιστική προοπτική.

Αυτό που έχει αξία από πλευράς διαδικασίας για την εφαρμογή αυτών των δραστηριοτήτων, είναι ότι δε χρειάζεται να γίνουν μεγάλες αλλαγές ή ανατροπές στο Πρόγραμμα Σπουδών. Μπορούν να ενταχθούν σε αυτό με τη μορφή ενός αυτοτελούς project για τα στερεότυπα ή να αποτελέσουν μέρος άλλων μαθημάτων διευρύνοντας τους διδακτικούς τους στόχους.

Οι δυσκολίες στην εφαρμογή σχετίζονται κυρίως με τη φύση της θεματικής, αφού η ανάδειξη και η συνειδητοποίηση των στερεοτύπων από τα υποκείμενα είναι μια δύσκολη διαδικασία που θέτει υπό αμφισβήτηση αυτονόητες παραδοχές. Επιπλέον, δυσκολία υπάρχει και στη δυνατότητα να αξιολογήσει κανείς άμεσα τον βαθμό αμφισβήτησης και άμβλυνσης των στερεοτύπων, αφού κάτι τέτοιο απαιτεί βάθος χρόνου.

Μια σημαντική προϋπόθεση για την εφαρμογή μιας τέτοιας διδακτικής πρότασης αποτελεί η ευχέρεια που έχουν οι εκπαιδευτικοί να εμπλακούν σε βιωματικές δράσεις. Η εφαρμογή που πραγματοποιήθηκε ανέδειξε ως σημαντικό παράγοντα το επίπεδο εξοικείωσης των εκπαιδευτικών με ανοικτές διαδικασίες βιωματικής μάθησης. Αυτό που παρατηρήθηκε είναι ότι υπήρξε μια δυστοκία στην αποδοχή και ενεργοποίηση αυτών των τεχνικών, αφού, φυσικά, ήταν δύσκολο να αφομοιωθούν και να ενσωματωθούν στην πρακτική μας σε τόσο μικρό χρονικό διάστημα.

Ένα, επίσης, σημαντικό στοιχείο είναι η επιδίωξη ανάπτυξης και καλλιέργειας μιας συνεργατικής κουλτούρας στην τάξη. Αυτή η κουλτούρα συνεργασίας θα πρέπει να αποτελεί επιδίωξη όλης της σχολικής μονάδας και να συνοδεύεται από τη διαμόρφωση ενός σχολικού περιβάλλοντος αναγνώρισης, αποδοχής και σεβασμού της διαφορετικότητας. Οι εκπαιδευτικοί, κατά την εφαρμογή των προτεινόμενων δραστηριοτήτων, θα πρέπει να είναι ιδιαίτερα προσεκτικοί στη διαχείριση των συναισθημάτων των συμμετεχόντων. Ορισμένες από τις δραστηριότητες μπορούν να προκαλέσουν έντονη συναισθηματική φόρτιση ή απαιτούν την αποκάλυψη πιο προσωπικών θέσεων, στοιχεία που απαιτούν προσεκτικό χειρισμό. Επίσης, σε ορισμένες δραστηριότητες θα πρέπει να γίνει με προσοχή η αναφορά σε συγκεκριμένες εθνικές ή πολιτισμικές ομάδες, έτσι ώστε να μη θιγούν μαθητές που υπάρχουν στην τάξη και, ενδεχομένως, να είναι μέλη αυτών των ομάδων.

Ιδιαίτερη σημασία έχει ο αποτελεσματικός συντονισμός των ομάδων. Οι εκπαιδευτικοί θα πρέπει να δώσουν έμφαση στην ανάπτυξη δεξιοτήτων διαχείρισης της ομαδικής εργασίας. Η διατύπωση κανόνων που γίνονται δεκτοί από όλους και η τήρηση της τάξης στην ομαδική συζήτηση αποτελούν παράγοντες που μπορούν να δημιουργήσουν ένα ασφαλές και “παραγωγικό” περιβάλλον. Ακόμη, ο εκπαιδευτικός θα πρέπει να ενθαρρύνει την ενεργό συμμετοχή όλων και να διασφαλίζει την ισότιμη αντιμετώπιση και τον σεβασμό όλων των απόψεων.

Βιβλιογραφία

- Αζίζι-Καλατζή, Α., Ζώνιου-Σιδέρη, Α. & Βλάχου, Α. (1996). *Προκαταλήψεις και στερεότυπα: δημιουργία και αντιμετώπιση*, Αθήνα: Γενική Γραμματεία Λαϊκής Επιμόρφωσης.
- Allport, G.W. (1966). *The nature of prejudice*. Mass: Addison-Wesley Publishing.
- Andersen, P. A., Hecht, M. L., Hoobler, G. D., & Smallwood, M. (2002). Nonverbal communication across cultures. In W. B. Gudykunst & B. Moody (Eds.), *Handbook of International and Intercultural Communication* (pp. 89-106). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Brewer, M.B. & Miller, N. (1984). Beyond the contact hypothesis. Theoretical perspectives on desegregation. In N. Miller and M.B. Brewer (Eds.), *Groups in contact: the psychology of desegregation* (pp. 281-302). Orlando, FL: Academic Press.
- Brown, R. (1995). *Prejudice: it's social psychology*. Oxford: Blackwell.
- Campbell, D.T., (1965), Ethnocentric and other altruistic motives. In D. Levine (Eds.), *Nebraska Symposium of Motivation*, (pp. 283-311). Lincoln: University of Nebraska Press.
- Γεωργίου, Ν. & Τούρβα, Α. (2006). Στερεότυπα στην τάξη. Στο Ε. Φτιάκα, Α. Γαγάτσης, Ι. Ηλία, & Μ. Μοδέστου, (Επιμ.) *Η Σύγχρονη Εκπαιδευτική Έρευνα στην Κύπρο*. Πρακτικά 9ου Συνεδρίου Παιδαγωγικής Εταιρείας Κύπρου (σσ. 921-934), 2-3 Ιουνίου 2006, Λευκωσία: Πανεπιστήμιο Κύπρου.
- Γκόβαρης, Χ., Νιώτη, Ν., Σταμάτης, Π. (2003). Προκαταλήψεις στο Νηπιαγωγείο – προτάσεις για την αποδυνάμωσή τους από της σκοπιά της Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης. *Παιδαγωγικός Λόγος*, 1, 7-20.
- Γκότοβος, Α. (1996). *Ρατσισμός. Κοινωνικές, Ψυχολογικές και παιδαγωγικές όψεις μιας ιδεολογίας και μιας πρακτικής*. Αθήνα: Υ.Π.Ε.Π.Θ./ Γενική Γραμματεία Λαϊκής Επιμόρφωσης.
- Γκότοβος, Α. (2002). *Παιδαγωγική αλληλεπίδραση. Επικοινωνία και κοινωνική μάθηση στο σχολείο*, Αθήνα: Gutenberg.
- Coplan, A. & Goldie P. (Eds.) (2011). *Empathy. Philosophical and psychological perspectives*. New York: Oxford University Press.
- Cummins, J. (1999). *Ταυτότητες υπό διαπραγμάτευση. Εκπαίδευση με σκοπό την ενδυνάμωση σε μια κοινωνία της ετερότητας*, Επιμέλεια Ελένη Σκούρτου, Αθήνα: Gutenberg.
- Derman Sparks, L. (2005). *Καταπολεμώντας τις προκαταλήψεις. Παιδαγωγικά Εργαλεία*, Αθήνα: Σχεδία.
- Derman-Sparks, L. & Ramsey, P. (2006). Πλαίσιο εργασίας για εκπαίδευση πολιτισμικά σχετική, πολυπολιτισμική και ενάντια στις προκαταλήψεις. Στο J. Roopnarine & J. Johnson (Επιμ.), *Ποιοτικά Προγράμματα Προσχολικής*

- Εκπαίδευσης. Παραδείγματα από τη Διεθνή Πρακτική (σσ. 717-764). Αθήνα: Παπαζήσης.
- Deschamps, J. C., & Doise, W. (1978). Crossed category memberships in intergroup relations. In H. Tajfel (Eds.), *Differentiation between social groups* (pp. 141-158). Cambridge, England: Cambridge University Press.
- Δραγώνα, Θ. (2004). *Προκαταλήψεις και Στερεότυπα*. Εκπαίδευση Μουσουλμανοπαίδων, ΥΠΕΠΘ Πανεπιστήμιο Αθηνών, ΕΠΕΑΕΚ 2002-2004. Διαθέσιμο: <http://kleidiakaiantikleidia.gr>
- Dweck, C.S., Chiu, C. & Hong, Y. (1995). Implicit theories and their role in judgments and reactions: a world from two perspectives, *Psychological Inquiry*, 6 (4), 267-285.
- Ensari, N., & Miller, N. (2005). Prejudice and intergroup attributions: the role of personalization and performance feedback. *Group Processes & Intergroup Relations*, 8, 391-410.
- Goffman, E. (1996). *Συναντήσεις. Δύο μελέτες στην κοινωνιολογία της αλληλεπίδρασης*. Αθήνα: Αλεξάνδρεια.
- Goffman, E. (1972). *Interaction ritual. Essays on face-to-face behavior*. London: Penguin Books.
- Goffman, E. (2001). *Στίγμα. Σημειώσεις για τη διαχείριση της φθαρμένης ταυτότητας*, μτφρ. Δ. Μακρυνιώτη. Αθήνα: Αλεξάνδρεια.
- Goldstein, S. B. (1997). The power of stereotypes: a labeling exercise. *Teaching of Psychology*, 24, 256-258.
- Gudykunst, W., Ting-Toomey, S. & Nishida, T. (1996). *Communication in personal relationships across cultures*. Thousand Oaks, London, New Delhi: Sage.
- Hamilton, D. L., & Gifford, R. K. (1976). Illusory correlation in interpersonal perception: a cognitive basis of stereotypic judgments. *Journal of Experimental Social Psychology*, 12, 392-407.
- Hofstede, G. (2001). *Culture's consequences: Comparing values, behaviors, institutions, and organizations across nations*. Second Edition, Thousand Oaks CA: Sage.
- Husu, F. L. K. (1985). The self in cross-cultural perspective. In A. J. Marsella, G. De Vos, & F. L. K. Hsu (Eds.), *Culture and self: Asian and Western perspectives* (pp. 24-55). New York, NY: Tavistock.
- Inzlicht, M., & Ben-Zeev, T. (2000). A threatening intellectual environment: why females are susceptible to experiencing problem-solving deficits in the presence of males. *Psychological Science*, 11, 365-371.
- Johnston L. (1992) Cognitive models of stereotype change 3. Subtyping and the perceived typicality of disconfirming group members. *Journal of Experimental Social Psychology* 28, 360-386.
- Κανατσούλη, Μ. (2000). *Ιδεολογικές διαστάσεις της παιδικής λογοτεχνίας*. Αθήνα: Τυπωθήτω – Γιώργος Δαρδανός.
- Κοκκινάκη Φ. (2005). *Κοινωνική Ψυχολογία: εισαγωγή στη μελέτη της κοινωνικής συμπεριφοράς*. Αθήνα: Τυπωθήτω.
- Kolb, D. A. (1984). *Experiential learning*. Englewood Cliffs, NJ.: Prentice Hall.
- Maisonneuve, J. (2001). *Εισαγωγή στην ψυχοκοινωνιολογία*. Αθήνα: Τυπωθήτω.

- Maniatis P. (2010) Intercultural approach of Children's Literature. Presumptions after implementation of a program in Greek Elementary Schools. *The International Journal of Learning*, 17 (5), 295-309.
- Martin, J. & Nakayama, T. (2007). *Intercultural communication in contexts*. McGraw-Hill.
- Ματσαγγούρας, Η. (2003). *Η σχολική τάξη. Χώρος, ομάδα, πειθαρχία, μέθοδος*. Αθήνα: Γρηγόρης.
- McGarty C., Yzerbyt, V. and Spears, R. (2002). Social, cultural and cognitive factors in stereotype formation. In C. McGarty, V. Y. Yzerbyt & R. Spears (Eds.), *Stereotypes as Explanations. The Formation of Meaningful Beliefs about Social Groups* (pp. 1-15). Cambridge University Press.
- McKernan, J. (1991). *Curriculum action research*. London: Kogan Page.
- Mead, G. H. (1934). *Mind, self and society*. Chicago, Ill.: University of Chicago Press.
- Moreno, J. (1953). *Who shall survive?* New York: Beacon House.
- Μπαμπάλης, Θ. & Μανιάτης, Π. (2013). Ενδυναμώνοντας τις ταυτότητες στην πολυπολιτισμική σχολική τάξη. Επικοινωνία, κοινωνική αλληλεπίδραση και διαπολιτισμική εκπαίδευση. Στο Π. Αγγελίδης & Χ. Χατζησωτηρίου (Επιμ.) *Διαπολιτισμικός διάλογος στην εκπαίδευση: θεωρητικές προσεγγίσεις, πολιτικές πεποιθήσεις και παιδαγωγικές πρακτικές* (σσ. 63-103). Αθήνα: Διάδραση.
- Μπάρος, Β. & Μιχαλέλη, Α. (2009). Διαπολιτισμική ετοιμότητα στην εκπαιδευτική πράξη. Έρευνα δράσης ως εμπειρικό εργαλείο και μέθοδος αυτοπαρατήρησης και αυτοαξιολόγησης του εκπαιδευτικού. Στο Π. Γεωργογιάννης (Επιμ.) *Διαπολιτισμικότητα και Εκπαιδευτική πράξη: Βηματισμοί για μια αλλαγή στην εκπαίδευση. Τόμος 8 ος* (σσ. 330-344). Πάτρα: Αυτοέκδοση.
- Μπακιρτζής, Κ. (2002). *Επικοινωνία και Αγωγή*. Αθήνα: Gutenberg.
- Μπίκος, Κ. (2004). *Αλληλεπίδραση και κοινωνικές σχέσεις στη σχολική τάξη*, Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Οικονομίδου, Σ., (2000). *Χίλιες και μία ανατροπές. Η νεότεριότητα στη λογοτεχνία για μικρές ηλικίες*, Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Παπαδόπουλος, Σ. (2007). *Παιδαγωγική του Θεάτρου*, Αθήνα.
- Reyna, C. (2000). Lazy, dumb or industrious: when stereotypes convey attribution information in the classroom. *Educational Psychology Review*, 12 (1), 86–110.
- Rosenthal R. & Jacobson L. (1968). *Pygmalion in the classroom: teacher expectation and pupils' intellectual development*, Holt: New York.
- Rothbart, M. (1981). Memory processes and social beliefs. In D. L. Hamilton (Eds.), *Cognitive processes in stereotyping and intergroup behaviour* (pp. 145-181). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Roux, J., (2002). Effective educators are culturally competent communicators. *Intercultural Education*, 13 (1), 37-48.
- Schon, D. (1983). *The Reflective Practitioner: how professionals think in Action*. New York: Basic Books.
- Sherif, M. (1966). *In Common predicament: social psychology of intergroup conflict and cooperation*. Boston: Houghton Mifflin Company.
- Sherif, M. (1988), *The Robbers cave experiment. Intergroup conflict and cooperation*, Middletown, Connecticut: Westleyan University Press

- Slavin, R. E., (1995). *Cooperative learning theory, research and practice*. (2nd ed.) Boston: Allyn & Bacon.
- Smith, S. C., & Hung, L. (2008). Stereotype threat: effects on education. *Social Psychology of Education*, 11(3), 243-257.
- Sparrow, L. M. (2000). Beyond multicultural man: complexities of identity. *International Journal of Intercultural Relations*, 24, 173-201.
- Staub, E., (1981). Promoting positive behavior in schools, in other educational settings and in the home. In J. P. Rushton & R. M. Sorrentino (Eds.), *Altruism and helping behavior: social, personality, and developmental perspectives* (pp. 109-133). New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- Steele, C. M., & Aronson, J. (1995). Stereotype threat and the intellectual test performance of African Americans. *Journal of Personality and Social Psychology*, 69 (5), 797-811.
- Stonehouse, A. (1991). *Opening the doors. Child care in a multicultural society*, Watson: Australian Early Childhood Association.
- Tajfel, H. (1981). *Human groups and social categories: studies in social psychology*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Tajfel, H. and Turner, J. (1979). An integrative theory of intergroup conflict. In W. G. Austin and S. Worchel (Eds.), *The Social Psychology of Intergroup Relations* (pp. 33-47). Monterey, CA: Brooks/Cole.
- Τριλίβα, Σ. & Αναγνωστοπούλου, Τ. (2008). *Βιωματική Μάθηση. Ένας πρακτικός οδηγός για εκπαιδευτικούς και ψυχολόγους*. Αθήνα: Τόπος.
- Τριλίβα, Σ., Αναγνωστοπούλου, Τ. & Χατζηνικολάου, Σ. (2008). *Ούτε καλύτερος, ούτε χειρότερος... απλά διαφορετικός. Ασκήσεις ευαισθητοποίησης στη διαφορετικότητα για παιδιά Δημοτικού και Γυμνασίου*. Αθήνα: Gutenberg.
- Τσιπλητάρης, Α. (2004). *Ψυχοκοινωνιολογία της σχολικής τάξης*. Αθήνα: Ατραπός.
- Turner, J.H. (1988). *A Theory of Social Interaction*. Stanford, Cal: Polity Press.
- Χαντζή, Α. (2006). Κοινωνικά στερεότυπα και διομαδικές σχέσεις. Στο Σ. Παπαστάμου, *Εισαγωγή στην Κοινωνική Ψυχολογία: η παράδοση*. τ. Β' (σσ. 228-246). Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Χαντζή, Α., & Hewstone, M. (1999). Γνωστικά μοντέλα αλλαγής στερεοτύπων: ο ρόλος της τυπικότητας των υποδειγμάτων. *Ψυχολογία*, 6 (2), 213-220.
- Χρυσόχου, Ξ. (2010). *Πολυπολιτισμική Πραγματικότητα. Οι κοινωνιοψυχολογικοί προσδιορισμοί της πολιτισμικής πολλαπλότητας*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Ηλεκτρονικές Πηγές

- Ευρωπαϊκό πρόγραμμα για τη διαπολιτισμική μάθηση στη βασική εκπαίδευση και την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών (EMIL) (2006). Η διαπολιτισμική δεξιότητα για τους εκπαιδευτικούς της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης. Ασκήσεις. Σόφια. Διαθέσιμο: <http://www.emil.ikk.lmu.de/greece/Brochure-exercises-GR.pdf>. Ανασύρθηκε: 13/5/2013.
- Anti-Racism Toolkit Activity Set. Educational Activities for Use in Workshops and Classrooms. Available: <http://www.fnesc.ca/Attachments/Anti-Racism/PDF's/ARToolkitActivitySet.pdf> . Retrieved: 17/6/2013.

Equality Authority and professional Development Service for Teachers (2011). Spotlight on stereotyping. A Resource for Teachers of Civic, Social, and Political Education. Available: www.equality.ie . Retrieved: 5/7/2013.

Life Planning Education: A Youth Development Program. Available: <http://www.advocatesforyouth.org/publications/555?task=view> . Retrieved: 5/7/2013.

Unicef, Learning about child rights and responsibilities. Rights Activities for the classroom. Available: http://www.unicef.org.nz/store/doc/1_RightsActivities.pdf. Retrieved: 7/7/2013.

Παράρτημα

Προτεινόμενες Δραστηριότητες⁵

2.2. Διερεύνηση της υπάρχουσας κατάστασης

Το κοινωνιομετρικό ερώτημα

2.3. Υποβοηθώντας την επικοινωνία και την αλληλεπίδραση

Την επόμενη εβδομάδα η τάξη μας θα πάει μια εκδρομή.

Με ποιον συμμαθητή σου ή συμμαθήτριά σου θα ήθελες να καθίσεις στο λεωφορείο;

Εξήγησε γιατί:

Υπάρχει κάποιος μαθητής με τον οποίο δε θα ήθελες να καθίσεις στο λεωφορείο;

Εξήγησε γιατί:

2.3.1 Δραστηριότητα: Ομοιότητες και Διαφορές⁶

⁵ Η αρίθμηση ακολουθεί την αρίθμηση των κεφαλαίων και υποκεφαλαίων του κειμένου.

⁶ Τριλίβα, Αναγνωστοπούλου & Χατζηνικολάου (2008). *Μια παραλλαγή της δραστηριότητας στο Anti-Racism Toolkit Activity Set. Educational Activities for Use in Workshops and Classrooms.*

Στόχοι:



1. Να κατανοήσουν οι μαθητές την ύπαρξη ομοιοτήτων και διαφορών σε ό,τι αφορά στον χαρακτήρα τους, τα ενδιαφέροντά τους και τις προτιμήσεις τους
2. Να διακρίνουν οι μαθητές τις διαφορές χωρίς να τις αξιολογούν ως καλές ή κακές.
3. Να συνειδητοποιήσουν ότι η διαφορετικότητα αποτελεί αναπόσπαστο στοιχείο της ζωής μας.

Διαδικασία:



Δίνουμε σε κάθε μαθητή μια λίστα ερωτήσεων στην οποία καλείται να απαντήσει. Οι ερωτήσεις αφορούν στα ενδιαφέροντά του, τις προτιμήσεις του, κ.λπ. Στη συνέχεια, χωρίζονται σε ομάδες και ανά ζευγάρια συμπληρώνουν ένα διάγραμμα Venn αναζητώντας ομοιότητες και διαφορές.

Η συζήτηση που ακολουθεί επικεντρώνεται στα ακόλουθα σημεία:

Τα παιδιά συζητούν για τις ομοιότητες που έχουν και πόσο αυτές τα βοηθούν να επικοινωνήσουν.

Τα παιδιά συζητούν για τις διαφορές τους και κατά πόσο αυτές αποτελούν εμπόδιο στη συνύπαρξή τους

Ερωτήσεις για Αναστοχασμό:



- Τι έμαθες από τη συγκεκριμένη δραστηριότητα;
- Ποιες διαφορές είναι πιο σημαντικές; Ποιες είναι λιγότερο σημαντικές;
- Πώς μπορούμε όσα μάθαμε να τα χρησιμοποιήσουμε για να κατανοήσουμε

τις ομοιότητες και τις διαφορές στις σχέσεις μας με τους συμμαθητές μας;

2.3.2 Δραστηριότητα: Παιχνίδι Εμπιστοσύνης - Η τάξη μου με τα μάτια του φίλου μου (ή ο Μάντης Τειρεσίας)⁷

Στόχος:



- Να ασκηθούν τα παιδιά, ώστε να αναπτύξουν την ικανότητα να εμπιστεύονται τους άλλους

Διαδικασία:



Τα παιδιά γίνονται ζευγάρια. Το ένα παίρνει τον αριθμό ένα (1) και το άλλο τον αριθμό δύο (2). Το παιδί με τον αριθμό (1) κλείνει τα μάτια του, ενώ το άλλο είναι οδηγός του. Ξεκινά ένα ταξίδι γύρω από το δωμάτιο. Τα πάντα πρέπει να γίνουν στη σιωπή. Το ζευγάρι των

Διαθέσιμο

στο

[http://www.fnesc.ca/Attachments/Anti-](http://www.fnesc.ca/Attachments/Anti-Racism/PDF's/ARToolkitActivitySet.pdf)

[Racism/PDF's/ARToolkitActivitySet.pdf](http://www.fnesc.ca/Attachments/Anti-Racism/PDF's/ARToolkitActivitySet.pdf)

⁷ Προσαρμογή από το *Anti-Racism Toolkit Activity Set. Educational Activities for Use in Workshops and Classrooms.*

Διαθέσιμο

στο

[http://www.fnesc.ca/Attachments/Anti-](http://www.fnesc.ca/Attachments/Anti-Racism/PDF's/ARToolkitActivitySet.pdf)

[Racism/PDF's/ARToolkitActivitySet.pdf](http://www.fnesc.ca/Attachments/Anti-Racism/PDF's/ARToolkitActivitySet.pdf)

παιδιών περπατά στην τάξη και ο οδηγός φροντίζει για την ασφάλεια του παιδιού με τα κλειστά μάτια. Το παιδί με τον αριθμό 1 ακουμπάει και ψηλαφίζει διάφορα πρόσωπα συμμαθητών/τριών του και μαντεύει ποιος/ποια είναι. Το παιδί με τον αριθμό 2 επιβεβαιώνει τη μαντεψιά και συνεχίζουν. Το σημαντικό στοιχείο για το παιδί – οδηγό είναι να οδηγήσει με ασφάλεια τον συμμαθητή του και έτσι να κερδίσει την εμπιστοσύνη του. Στη συνέχεια, τα ζευγάρια αλλάζουν ρόλους.

Ολόκληρη η τάξη καταρτίζει έναν κατάλογο με τους παράγοντες που αυξάνουν την εμπιστοσύνη και τον αναρτούν στην τάξη.

Ερωτήσεις για αναστοχασμό:



▲ Ποια ήταν τα συναισθήματά σου όταν ήσουν οδηγός;

▲ Ποια ήταν τα συναισθήματά σου όταν είχες κλειστά τα μάτια;

▲ Ποιο ήταν πιο εύκολο;

▲ Σκέψου ποιοι είναι οι παράγοντες που μας κάνουν να εμπιστευόμαστε

τον άλλον;

▲ Ποιοι παράγοντες δημιουργούν δυσπιστία;

2.3.3 Δραστηριότητα: Ανήκω σε πολλές ομάδες⁸

Στόχος:



- Να κατανοήσουν οι μαθητές ότι ανήκουν σε διαφορετικές ομάδες με βάση διαφορετικά χαρακτηριστικά

Διαδικασία:

Η δραστηριότητα ξεκινά με μια σύντομη συζήτηση στην οποία επισημαίνεται το γεγονός ότι ανήκουμε σε πολλές και διαφορετικές κατηγορίες. Αυτές οι κατηγορίες θέτουν τους δικούς τους κανόνες λειτουργίας και επηρεάζουν τη συμπεριφορά των μελών τους. Συχνά, το γεγονός ότι ανήκουμε σε μια κατηγορία μας δημιουργεί πρόβλημα με τα μέλη των άλλων κατηγοριών. Ωστόσο, με τα μέλη των άλλων ομάδων μπορεί να συνυπάρχουμε σε άλλη ομάδα με βάση άλλο χαρακτηριστικό ομαδοποίησης.

Στην αρχή καθορίζουμε τα κριτήρια για τον διαχωρισμό σε τρεις υπο-κατηγορίες. Η πρώτη κατηγορία μπορεί να περιλαμβάνει χαρακτηριστικά που αφορούν την ενδυμασία, π.χ. εκείνοι που φορούν κόκκινο, πράσινο, ή εκείνοι που φορούν τζην κ.λπ. Η δεύτερη κατηγορία διαμορφώνεται με βάση προσωπικά χαρακτηριστικά όπως π.χ. η εμφάνιση (χρώμα μαλλιών ή ματιών, ύψος, κ.λπ) προτιμήσεις σε δραστηριότητες ή φαγητά κ.λπ. Η τρίτη κατηγορία περιλαμβάνει “πολιτισμικές” διαφορές όπως το φύλο, η μητρική γλώσσα, η εθνική προέλευση, η θρησκεία κ.λπ.

Οι μαθητές χωρίζονται με βάση τα χαρακτηριστικά της πρώτης κατηγορίας. Οι ομάδες κάθονται σε διαφορετικά σημεία μέσα στην τάξη. Η κάθε ομάδα καταγράφει, μετά από συζήτηση, τι είναι αυτό που διαφοροποιεί τα μέλη της από τις υπόλοιπες ομάδες και τι είναι αυτό που τους κάνει να μοιάζουν μεταξύ τους. Οι μαθητές χωρίζονται σε ομάδες σύμφωνα με τα κριτήρια της δεύτερης κατηγορίας. Και εδώ οι

⁸ Τριλίβα, Αναγνωστοπούλου & Χατζηνικολάου (2008).

Θέματα διδασκαλίας και αγωγής στο πολυπολιτισμικό σχολείο

μαθητές συζητούν τι τους διαφοροποιεί από τις υπόλοιπες ομάδες και τι τους κάνει να μοιάζουν. Η διαδικασία συνεχίζεται και με την τρίτη κατηγοριοποίηση. Στη συνέχεια ξεκινά συζήτηση στη βάση των παρακάτω ερωτήσεων:

Τι συνέβη, όταν η τάξη χωρίστηκε σε ομάδες σύμφωνα με την πρώτη κατηγορία; Τι είδους σχόλια κάνατε σχετικά με τις ομοιότητες και τις διαφορές;

Τι συνέβη, όταν η τάξη χωρίστηκε σε ομάδες σύμφωνα με τη δεύτερη κατηγορία; Τι είδους σχόλια κάνατε σχετικά με τις ομοιότητες και τις διαφορές; Πώς νιώσατε που ανήκετε σε μια ομάδα που βασίζεται σε χαρακτηριστικά που δεν αλλάζουν (χρώμα μαλλιών, ματιών κ.λπ.); Πώς το σχολίασαν οι άλλοι;

Τι συνέβη, όταν η τάξη χωρίστηκε σε ομάδες σύμφωνα με την τρίτη κατηγορία; Τι είδους σχόλια κάνατε σχετικά με τις ομοιότητες και τις διαφορές; Πώς το σχολίασαν οι άλλοι;

Αναστοχαστικές ερωτήσεις:



- Τι μάθατε από αυτήν την άσκηση;
- Τι ρόλο παίζουν στη ζωή μας οι ομοιότητες και οι διαφορές;
- Με ποιον τρόπο κρίνουμε τους άλλους ανθρώπους;
- Με βάση ποια χαρακτηριστικά;
- Τι θα συνέβαινε, εάν οι ομάδες οι οποίες χωρίστηκαν αντιμετώπιζαν διαφορετική μεταχείριση; Για παράδειγμα, εάν ο δάσκαλος έβαζε μεγαλύτερους βαθμούς στους μαθητές που φοράνε μπλε;
- Με ποιο τρόπο μπορούμε να χρησιμοποιήσουμε στην πραγματική μας ζωή ό,τι μάθαμε από την άσκηση;

Προέκταση: Τα παιδιά μπορούν να αναλάβουν να βρουν όσο το δυνατόν περισσότερες ομάδες στις οποίες ανήκουν και να τις ονομάσουν. Ζητάμε να συζητήσουν τι σημαίνει γι' αυτούς το ότι ανήκουν σε όλες αυτές τις ομάδες.

2.4. Τα στερεότυπα

A. Κατανοώ τα Στερεότυπα

A₁ Δραστηριότητα: Έχω και εγώ στερεότυπα⁹

Στόχοι:



1. Να μπορούν τα παιδιά να αναγνωρίζουν τα στερεότυπα
2. Να κατανοήσουν τον ασυνείδητο χαρακτήρα των στερεοτύπων
3. Να αναρωτηθούν και να προβληματιστούν για τα δικά τους στερεότυπα

Διαδικασία:



Χωρίζουμε τους μαθητές σε δύο ομάδες. Γράφουμε στον πίνακα την ερώτηση “Πώς μοιάζει ένας εξωγήινος;” Αναθέτουμε στην κάθε ομάδα να γράψει σε _____

⁹ Προσαρμογή από το *Students Taking Action Against Racism Toolkit*. Διαθέσιμο στο <http://static.diversityteam.org/files/140/students-taking-action-against-racism-tool-kit.pdf?1271974433>

Ε. Κατσαρού & Μ. Λιακοπούλου (επιμ.)

ένα χαρτί τις απαντήσεις της και να σχεδιάσει ένα σκίτσο του εξωγήινου. Ο χρόνος που διατίθεται είναι 5-10 λεπτά.

Στη συνέχεια, οι δυο ομάδες αναφέρουν τις περιγραφές τους και φτιάχνουμε έναν συγκεντρωτικό κατάλογο με αυτές. Όσες περιγραφές αναφερθούν και από τις δύο ομάδες τις υπογραμμίζουμε. Επίσης, ζητάμε από τις δύο ομάδες να αναρτήσουν τα σκίτσα τους στον πίνακα και αναζητούμε ομοιότητες και διαφορές

Οι ομοιότητες που μπορεί να συναντήσουμε είναι πράσινο δέρμα, μεγάλα μάτια χωρίς βλέφαρα, μεγάλο κεφάλι κ.λπ. Πρόκειται για τη στερεοτυπική εικόνα που έχουν οι άνθρωποι εδώ και αιώνες για τους εξωγήινους.

Ρωτάμε τα παιδιά εάν έχουν συναντήσει ποτέ εξωγήινο. Από πού προέρχονται οι εικόνες που περιέγραψαν; Για ποιον λόγο φαντάστηκαν με παρόμοιο τρόπο τον εξωγήινο;



Μέρος 2ο

Ζητάμε από τους μαθητές να αναφέρουν τα στερεότυπα που έχουν για μια κοινωνική ομάδα (Τσιγγάνοι, Μουσουλμάνοι, ηλικιωμένοι). Οι μαθητές, με τη μέθοδο του καταγιγισμού ιδεών, καλούνται να γράψουν, όσο πιο γρήγορα μπορούν, όσα πιο πολλά ξέρουν για κάθε κατηγορία σαν αυτές που παρουσιάζονται παρακάτω:

Έλληνας	Γερμανός	τυφλός
Μουσουλμάνος	γιατρός	Γιαπωνέζος
Πακιστανός	πρόσφυγας	ταξιτζής
Εβραίος	τσιγγάνος	ηλικιωμένος

Μπορούμε να επιλέξουμε και μια έμφυλη ομάδα όπως π.χ. *άνδρας*. Χωρίζουμε τα παιδιά σε δύο ομάδες και ζητάμε από καθεμιά να φτιάξει έναν κατάλογο λέξεων με βάση αυτά που σκέφτονται, όταν ακούν τη λέξη “άνδρας”. Ζητούμε από τις δύο ομάδες να μοιραστούν τους καταλόγους τους και να αναζητήσουν ομοιότητες και διαφορές. Στο τέλος διαμορφώνουμε έναν κοινό κατάλογο περιγραφών.

Τους ζητούμε να σκεφτούν ποιες από αυτές τις περιγραφές πιστεύουν πως δεν είναι σωστές και να εξηγήσουν γιατί. Κάθε μία περιγραφή για την οποία γίνεται συζήτηση διαγράφεται από τον κατάλογο. Στο τέλος, κάθε μαθητής διαβάζει ένα στερεότυπο από τον κατάλογο και οι υπόλοιποι εξηγούν φωναχτά γιατί δεν είναι αλήθεια.

Οι αναστοχαστικές ερωτήσεις και η συζήτηση που ακολουθεί μπορούν να οδηγήσουν στην κατανόηση της έννοιας του στερεοτύπου. Η δραστηριότητα ξεκινά και

κλείνει συζητώντας με τους μαθητές: α) πως οι άνθρωποι συχνά χρησιμοποιούν χαρακτηρισμούς ή κατηγορίες για να περιγράψουν τους άλλους και β) πως αυτοί οι χαρακτηρισμοί βασίζονται στο πώς ο άλλος ντύνεται, μιλά ή συμπεριφέρεται. Ιδιαίτερη αναφορά γίνεται στους χαρακτηρισμούς που προκύπτουν από την ομάδα στην οποία ανήκει ο άλλος. Κατά τη διάρκεια της συζήτησης, θα πρέπει να διαφανεί ότι η κατηγοριοποίηση είναι μια απολύτως φυσιολογική ανθρώπινη διαδικασία. Αυτό που πρέπει να επισημανθεί είναι ότι συχνά οδηγεί σε γενικεύσεις.

Μια παραλλαγή: Η δραστηριότητα μπορεί να γίνει και ως εξής: Οι παραπάνω κατηγορίες αποτελούν τις λέξεις κλειδιά. Οι μαθητές χωρίζονται σε ομάδες και ένα παιδί από κάθε ομάδα παίρνει μια λέξη κλειδί (κατηγορία). Επιστρέφει στην ομάδα του και χωρίς να αποκαλύψει τη λέξη κλειδί επιχειρεί να φτιάξει ένα σκίτσο, έτσι ώστε τα υπόλοιπα μέλη της ομάδας να μαντέψουν τη λέξη. Οι ρόλοι εναλλάσσονται έως ότου όλοι μπορέσουν να σκισάρουν τη λέξη.

Ερωτήσεις για Αναστοχασμό:



- Τι έμαθες από τη συγκεκριμένη δραστηριότητα;
 - Από πού τα γνωρίζεις όλα αυτά;
-
- Από πού έχουμε πληροφορίες για αυτές τις ομάδες πληθυσμού;
 - Πιστεύεις ότι είναι αληθινά; Γιατί;
 - Έχεις προσωπική εμπειρία σχετικά με κάποιο μέλος από αυτές τις ομάδες που επιβεβαίωσε το στερεότυπο ή σε οδήγησε σε αμφισβήτησή του;
 - Τι κοινό βλέπεις ανάμεσα στα χαρακτηριστικά που συμπλήρωσες για κάθε ομάδα; Τι διαφορετικό;
 - Από πού νομίζεις ότι προκύπτουν τα στερεότυπα;
 - Υπάρχει κάποια ομάδα που είναι απαλλαγμένη από στερεότυπα;
 - Τι νομίζεις ότι θα έπρεπε οι άνθρωποι να κάνουν για να υπερβούν τις στερεοτυπικές τους πεποιθήσεις;
 - Τελικά τι είναι τα στερεότυπα και πώς δημιουργούνται;
 - Πώς μπορούμε όσα μάθαμε να τα κάνουμε πράξη;

A₂ Δραστηριότητα: Το παιχνίδι με την μπάλα¹⁰

Στόχοι:



1. Να μπορούν τα παιδιά να αναγνωρίζουν τα στερεότυπα
2. Να κατανοήσουν ότι η παρουσία των στερεοτύπων είναι λανθάνουσα, συνεχής και μόνιμη
3. Να αναρωτηθούν και να προβληματιστούν για τα δικά τους στερεότυπα

¹⁰ Προσαρμογή από το: Ευρωπαϊκό πρόγραμμα για τη διαπολιτισμική μάθηση στη βασική εκπαίδευση και την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών (EMIL) (2006). *Η διαπολιτισμική δεξιότητα για τους εκπαιδευτικούς της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης. Ασκήσεις.* Σόφια. Διαθέσιμο στο: <http://www.emil.ikk.lmu.de/greece/Brochure-exercises-GR.pdf>

Διαδικασία



Κάθε μαθητής λαμβάνει μια κάρτα, όπου αναγράφεται το όνομα μιας εθνικής, τοπικής ή κοινωνικής ομάδας (π.χ. “δάσκαλος”, “πόντιος”, “εργάτης”, “Ιταλός”, “γιατρός”, “Τούρκος”, κτλ.). Ένας συμμετέχων αναλαμβάνει να καταγράψει τα πρακτικά όσων θα ειπωθούν. Ο εκπαιδευτικός αρχίζει να πετάει στην ομάδα μια μπάλα. Ο πρώτος που θα πιάσει την μπάλα, πρέπει να αναφέρει πολύ γρήγορα έναν συνειρμό που του δημιουργεί η ομάδα που αναφέρεται στην κάρτα του. Έπειτα ρίχνει την μπάλα σε κάποιον άλλο, ο οποίος πρέπει επίσης να πει έναν συνειρμό σχετικά με τη δική του ομάδα. Η κυκλοφορία της μπάλας και η αναφορά των συνειρμών συνεχίζονται για πέντε έως δέκα λεπτά. Εκείνος που έχει αναλάβει τα πρακτικά σημειώνει όλες τις αναφορές σε λίστες αντίστοιχα με τα άτομα από τα οποία προέρχονται. Αφού μαζευτούν αρκετές αναφορές, το παιχνίδι με την μπάλα σταματάει. Οι μαθητές φανερώνουν το όνομα της ομάδας για την οποία διατύπωσαν τους συνειρμούς και το αναγράφουν πάνω από τη λίστα των αναφορών που διατύπωσαν νωρίτερα. Στη συνέχεια, οι μαθητές συζητούν για το πόσο δύσκολο είναι να αποφύγουν τα στερεότυπα.

Ερωτήσεις για αναστοχασμό:



- Πώς βιώσατε το παιχνίδι;
- Ήταν δύσκολο να βρείτε χαρακτηρισμούς;
- Υπήρχαν ομάδες για τις οποίες δεν μπορούσατε να πείτε εύκολα κάτι; Αν ναι, γιατί;
 - Αν στην αρχή υπήρξαν λίγοι μόνο χαρακτηρισμοί για κάποιες ομάδες, που οφείλεται αυτό;
 - Από πού προήλθαν οι διάφοροι συνειρμοί;
 - Πιστεύετε ότι οι συνειρμοί που αναφέρθηκαν ισχύουν;

Α₃ Δραστηριότητα: Το παιχνίδι με τις εικόνες¹¹

Στόχοι:



- Να αναγνωρίσουν οι μαθητές την ύπαρξη στερεοτύπων
- Να εμπλακούν οι μαθητές σε μια συζήτηση για το πώς δημιουργούνται τέτοιες “βεβαιότητες”
- Να αμφισβητήσουν αυτές τις βεβαιότητες

Διαδικασία:

¹¹ Προσαρμογή από το: Ευρωπαϊκό πρόγραμμα για τη διαπολιτισμική μάθηση στη βασική εκπαίδευση και την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών (EMIL) (2006). *Η διαπολιτισμική δεξιότητα για τους εκπαιδευτικούς της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης. Ασκήσεις*. Σόφια. Διαθέσιμο στο: <http://www.emil.ikk.lmu.de/greece/Brochure-exercises-GR.pdf>



Χωρίζουμε τα παιδιά σε ομάδες και μοιράζουμε στην κάθε ομάδα μια φωτογραφία. Μπορεί ορισμένες από αυτές να απεικονίζουν πρόσωπα διαφορετικής κουλτούρας από αυτήν των παιδιών. Εσκεμμένα δεν αποκαλύπτεται ούτε η ταυτότητα των προσώπων που απεικονίζονται, ούτε ο χώρος, ούτε ο χρόνος. Δίνουμε στους μαθητές έναν αριθμό ερωτήσεων σχετικά με το υποθετικό προφίλ αυτού του ατόμου, π.χ.:

- α. Όνομα, ηλικία
- β. Επάγγελμα
- γ. Τόπος διαμονής
- δ. Οικογενειακή κατάσταση
- ε. Ενδιαφέροντα, χόμπυ
- στ. Ποιο ήταν το τελευταίο βιβλίο που διάβασε;
- ζ. Ποια ήταν η τελευταία ταινία που είδε;
- η. Πώς διασκεδάζει;
- θ. Ποιες είναι οι σκέψεις του;

Η κάθε ομάδα έχει χρόνο δέκα λεπτών για να διαμορφώσει την ταυτότητα/προφίλ του συγκεκριμένου προσώπου. Η συζήτηση που ακολουθεί περιστρέφεται γύρω από το πώς προέκυψαν οι συγκεκριμένες εκτιμήσεις για τη ζωή των εικονιζόμενων και γύρω από το εάν αυτές οι εκτιμήσεις έχουν κάποια αντικειμενική βάση. Στη συνέχεια, αποκαλύπτεται η πραγματική ταυτότητα των προσώπων. Τότε, προβαίνουμε σε σύγκριση αυτού που προσλάβαμε και αναπαραστήσαμε ως πραγματικότητα και αυτού που είναι η πραγματικότητα. Προσπαθούμε να ερμηνεύσουμε το πώς και γιατί σκεφτήκαμε και, κυρίως, να ζυγίσουμε τις βεβαιότητές μας για το ποιος και τι είναι ο «άλλος».

Ερωτήσεις για αναστοχασμό:



- Η άσκηση ήταν δύσκολη;
- Πώς ήταν δυνατό να προσδώσουν στα εικονιζόμενα άτομα τόσο λεπτομερή χαρακτηριστικά;
- Από ποιες πηγές προήλθαν οι εικόνες οι οποίες συνδέθηκαν με τα άτομα;
- Ποια ήταν ακριβώς τα ερεθίσματα που οδήγησαν στις συγκεκριμένες εκτιμήσεις σχετικά με το άτομο;

Α4 Δραστηριότητα: Στερεότυπα για το φύλο¹²

Στόχοι:



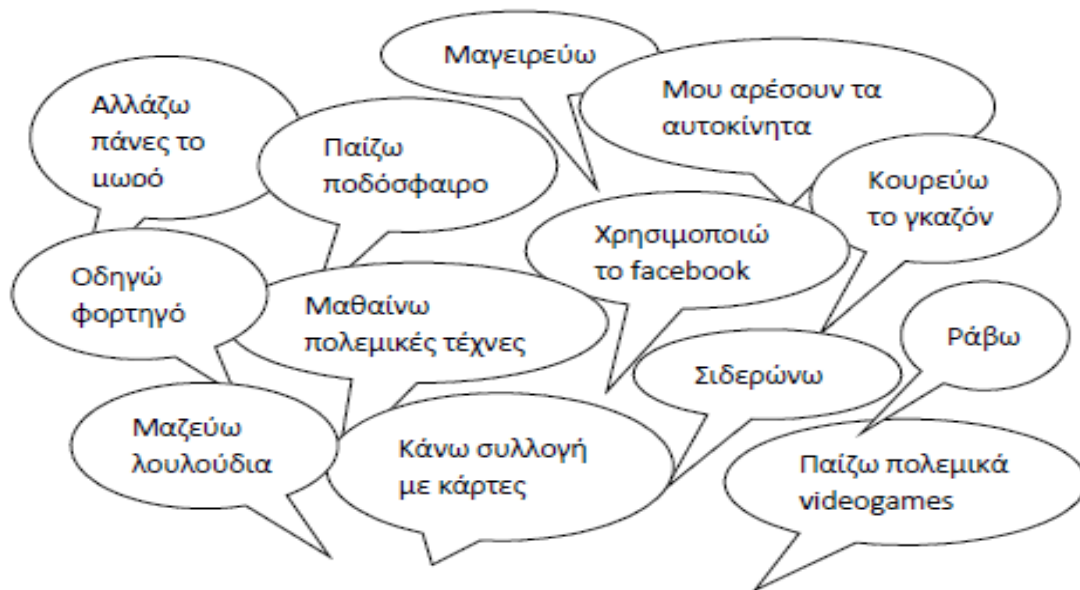
- Να αναγνωρίσουν οι μαθητές τα στερεότυπα που σχετίζονται με το φύλο
- Να αντιληφθούν πώς διαμορφώνονται τα έμφυλα στερεότυπα
- Να κατανοήσουν πώς τα στερεότυπα μπορούν να επηρεάσουν και να θέσουν περιορισμούς στη συμπεριφορά, τα ενδιαφέροντα κ.λπ. των ανθρώπων

Διαδικασία:

¹² Προσαρμογή από το: Equality Authority and professional Development Service for Teachers (2011) *Spotlight on stereotyping. A Resource for Teachers of Civic, Social, and Political Education*. Διαθέσιμο στο www.equality.ie



Δίνουμε σε κάθε παιδί δύο κάρτες, η μία αναφέρεται στον Μάριο και η άλλη στη Μαρία. Εξηγούμε στα παιδιά ότι θα διαβάσουμε ορισμένες προτάσεις σχετικές με δραστηριότητες που κάνουν οι άνθρωποι. Οι μαθητές ακούγοντας κάθε δραστηριότητα έχουν τρεις επιλογές: εάν θεωρούν ότι τη συγκεκριμένη δραστηριότητα μπορεί να την κάνει ο Μάριος, σηκώνουν την κάρτα του Μάριου. Εάν θεωρούν ότι τη συγκεκριμένη δραστηριότητα μπορεί να την κάνει η Μαρία, σηκώνουν την κάρτα της Μαρίας. Εάν θεωρούν ότι τη συγκεκριμένη δραστηριότητα μπορεί να την κάνουν και οι δύο, σηκώνουν και τις δύο κάρτες.



Είναι σημαντικό να καταλάβουν τα παιδιά ότι πρέπει να δίνουν γρήγορα και άμεσα την απάντηση, χωρίς να σκέφτονται, καθώς και ότι δεν υπάρχει σωστή ή λάθος απάντηση.

Φτιάχνουμε στον πίνακα τρεις στήλες και τρεις μαθητές (ένας για κάθε στήλη) αναλαμβάνουν να μετρούν τις απαντήσεις και να καταγράφουν το αποτέλεσμα. Στο τέλος, συζητάμε με τους μαθητές τα αποτελέσματα όπως καταγράφηκαν στον πίνακα.

Οι μαθητές μπορούν να συμπληρώσουν το φύλλο εργασίας που σχετίζεται με τα έμφυλα στερεότυπα.

Αριθμός Δραστηριότητας	Μάριος	Μαρία	Και οι δύο
1			
2			
3			
κ.λπ.			

Ερωτήσεις για αναστοχασμό



- Από πού μαθαίνουμε για τις δραστηριότητες των αγοριών και των κοριτσιών;
- Ποιοι άνθρωποι μας έμαθαν να σκεφτόμαστε έτσι για τα αγόρια και τα κορίτσια;
- Νομίζετε ότι υπάρχουν στερεότυπα πράγματα που τα αγόρια και τα κορίτσια κάνουν ή μαθαίνουν να κάνουν;
- Πώς αυτό επηρεάζει τις επιλογές των αγοριών και των κοριτσιών, π.χ. στο σχολείο, στα σπορ, κ.λπ.;

Φύλλο Εργασίας

Από πού έρχονται τα στερεότυπα για το φύλο;

Στο χωνί που βλέπεις γράψε λέξεις ή ζωγράφισε εικόνες που δείχνουν από πού δημιουργούνται τα στερεότυπα για τα αγόρια και τα κορίτσια, τον άνδρα και τη γυναίκα



A5 Δραστηριότητα: Στερεότυπα στο σχολείο

Στόχοι:



- Να αναγνωρίσουν οι μαθητές την ύπαρξη στερεοτύπων στο σχολείο
- Να κατανοήσουν την επίδραση που έχουν τα στερεότυπα στη συμπεριφορά μας.

Διαδικασία:



● Οι μαθητές αναλαμβάνουν να διερευνήσουν την ύπαρξη στερεοτύπων στο σχολείο. Τους ζητάμε να αναφέρουν, με τη διαδικασία του καταιγισμού ιδεών, τις κατηγορίες που χρησιμοποιούν για να ομαδοποιήσουν τους συμμαθητές τους. Συχνά οι μαθητές χρησιμοποιούν ομαδοποιήσεις του τύπου “σπασίκλας”, “γυαλάκιας”, κ.λπ. Γράφουμε την κάθε κατηγορία που προκύπτει στον πίνακα και στη συνέχεια τις ομαδοποιούμε στις πέντε κυριότερες. Αυτές τις κατηγορίες τις γράφουμε σε πέντε μεγάλα χαρτόνια και τα κολλάμε σε διαφορετικά σημεία της τάξης. Δίνουμε στους μαθητές 10 με 15 λεπτά, ώστε να μετακινηθούν και να περάσουν από κάθε χαρτόνι. Εκεί γράφουν επίθετα που σχετίζονται με τη συγκεκριμένη κατηγορία. Όταν τελειώσουν την καταγραφή επιθέτων, ζητάμε από τους μαθητές να διαβάσουν τα επίθετα της κάθε κατηγορίας. Στη συνέχεια ακολουθεί συζήτηση.

Ερωτήσεις για αναστοχασμό:



- Οι υποθέσεις αφορούν όλους όσοι ανήκουν στην ομάδα;
- Κάνουμε όλοι τις ίδιες υποθέσεις για την κάθε ομάδα; Γιατί συμβαίνει αυτό;
- Πώς οι υποθέσεις που κάνουμε επηρεάζουν τη συμπεριφορά μας απέναντι στους άλλους;

Α6 Δραστηριότητα: Παιχνίδι Δηλώσεων

Στόχοι:



- Να κατανοήσουν οι μαθητές τι είναι το στερεότυπο, ποια είναι τα βασικά του χαρακτηριστικά και ποιες συνέπειες έχει
- Να είναι σε θέση να δώσουν έναν σαφή και λειτουργικό ορισμό για τις έννοιες “στερεότυπο” και “προκατάληψη”

Διαδικασία:



Αρχικώς διαβάζεται και προβάλλεται μία πρόταση. Οι μαθητές εκφράζουν τη συμφωνία ή τη διαφωνία τους με τη δήλωση που διαβάζεται κάθε φορά σηκώνοντας μία κάρτα. Πράσινη για να δηλώσουν τη συμφωνία τους, κόκκινη για να δηλώσουν τη διαφωνία τους και λευκή εάν δεν παίρνουν θέση. Οι μαθητές χωρίζονται σε τρεις ομάδες με βάση το χρώμα που επέλεξαν. Η συζήτηση για τη δήλωση συνεχίζεται εντός των ομάδων και ύστερα μεταξύ των ομάδων. Οι μαθητές, μετά τη συζήτηση, έχουν το δικαίωμα να αλλάξουν την κάρτα τους και ομάδα, εάν άλλαξαν γνώμη για το υπό συζήτηση θέμα. Στη συζήτηση γίνεται αναφορά στις διαφορετικές ερμηνείες που επιδέχεται η πρόταση.

Δηλώσεις:

- Όλοι οι άνθρωποι έχουν στερεότυπα
1. Το να έχει κανείς στερεότυπα δεν είναι κάτι κακό
 2. Κάποια στερεότυπα, για ορισμένες κατηγορίες ανθρώπων, έχουν μια δόση αλήθειας
 3. Τα στερεότυπα μεταβιβάζονται από γενιά σε γενιά

4. Τα στερεότυπα επηρεάζουν τη συμπεριφορά μας
5. Η προκατάληψη συνδέεται με τα συναισθήματα που νιώθουμε για κάποιον
6. Υπάρχει μόνο η αρνητική προκατάληψη

Ερωτήσεις για αναστοχασμό:



- Πώς νιώθατε κατά τη διάρκεια της άσκησης;
- Ποια ήταν η μεγαλύτερη δυσκολία που αντιμετωπίσατε;
- Ήταν δύσκολο να επιλέξετε; Γιατί;

A₇ Δραστηριότητα: Αναζήτηση στερεοτυπικών εκφράσεων

Οι μαθητές χωρισμένοι σε ομάδες αναζητούν στερεοτυπικές εκφράσεις. Η αναζήτηση μπορεί να πραγματοποιηθεί στα σχολικά βιβλία, σε λογοτεχνικά κείμενα, σε εκφράσεις του καθημερινού λόγου. Τέτοιες εκφράσεις είναι οι εξής *Κάτι τρέχει στα γύφτικα, Καλά... πόντιος είσαι; Τον Αράπη κι αν τον πλένεις...* Η διαθεματική διασύνδεση που μπορεί να γίνει αφορά στα μαθήματα της Γλώσσας, της Λογοτεχνίας και της Ιστορίας.

A₈ Δραστηριότητα: Δημιουργία Λεξικού

Οι μαθητές χωρισμένοι σε ομάδες συλλέγουν πληροφορίες για τη δημιουργία ενός λεξικού της προκατάληψης. Αναζητούν πληροφορίες για λέξεις όπως στερεότυπο, προκατάληψη, διάκριση, προχωρούν στη διατύπωση των σύντομων και λειτουργικών ορισμών των συγκεκριμένων λέξεων.

Η δραστηριότητα μπορεί να επεκταθεί ζητώντας από τους μαθητές να βρουν λέξεις συνώνυμες ή αντώνυμες των παραπάνω εννοιών ή να παραγάγουν προφορικό και γραπτό λόγο δημιουργώντας προτάσεις. Το αποτέλεσμα της δραστηριότητας είναι ένας σύντομος οδηγός-λεξικό, το οποίο παραμένει στην τάξη και οι μαθητές ανατρέχουν σε αυτό όποτε χρειαστεί. Η διαθεματική διασύνδεση που μπορεί να γίνει αφορά στα μαθήματα της Γλώσσας, της Λογοτεχνίας και της Ιστορίας.

A₉ Δραστηριότητα: Γίνομαι Ερευνητής

Οι μαθητές χωρίζονται σε ομάδες. Κάθε ομάδα αναλαμβάνει ως θέμα μελέτης να βρει πληροφορίες για μία από τις ομάδες που ακούστηκαν στις προηγούμενες δραστηριότητες (Τσιγγάνοι, Μουσουλμάνοι, Αφρικανοί, κ.λπ). Έτσι, συγκεντρώνονται πληροφορίες για την ιστορία, τη γλώσσα, τον πολιτισμό, τις συνήθειες, τα έθιμα κ.λπ. της κάθε ομάδας. Η αντικειμενική πληροφορία συμβάλλει στην αποδόμηση των στερεοτύπων. Τα αποτελέσματα των εργασιών παρουσιάζονται στην τάξη.

Μία από τις ομάδες εξετάζει τα στερεότυπα που είχαν αναπτυχθεί για τους Έλληνες μετανάστες στις διάφορες χώρες υποδοχής ή για τους Έλληνες πρόσφυγες κατά την άφιξή τους στην Ελλάδα. Ως αφορμή μπορεί να χρησιμοποιηθεί η διδασκαλία του κειμένου *Οι Πρόσφυγες* της Δ. Σωτηρίου, από το *Ανθολόγιο Λογοτεχνικών Κειμένων* της Ε΄ και Στ΄ τάξης. Οι μαθητές μπορούν να καταγράψουν αληθινές μαρτυρίες Ελλήνων μεταναστών ή προσφύγων για το πώς αντιμετωπίστηκαν, αφού προετοιμάσουν σχετικά ερωτηματολόγια. Οι συνεντεύξεις παρουσιάζονται στην τάξη. Η διαθεματική διασύνδεση που μπορεί να γίνει αφορά στα μαθήματα της Γλώσσας, της Λογοτεχνίας, της Κοινωνικής και Πολιτικής Αγωγής και της Ιστορίας.

B. Συνειδητοποιώ τις συνέπειες των Στερεοτύπων

B₁ Δραστηριότητα. Θύμα και θύτης προκατάληψης¹³

Στόχος:



- Να κατανοήσουν οι μαθητές τις συνέπειες της στερεοτυπικής σκέψης

Διαδικασία:



Μοιράζουμε στους μαθητές ένα φύλλο χαρτί με το οποίο φτιάχνουμε τέσσερις κάρτες. Στην πρώτη κάρτα οι μαθητές γράφουν χαρακτηρισμούς που έχουν δεχτεί εξαιτίας της εμφάνισής του, της θρησκείας τους, της εθνικής τους καταγωγής κ.λπ. Στη δεύτερη κάρτα γράφουν χαρακτηρισμούς που εκείνοι έχουν πει σε άλλους ανθρώπους για τους ίδιους λόγους. Στην τρίτη κάρτα οι μαθητές γράφουν ένα περιστατικό κατά το οποίο τους συμπεριφέρθηκαν άδικα και έπεσαν θύματα προκατάληψης. Στην τελευταία κάρτα γράφουν ένα περιστατικό που συμπεριφέρθηκαν εκείνοι άδικα και προκατειλημμένα σε άλλους. Ενθαρρύνουμε τους μαθητές να καταγράψουν αληθινές εμπειρίες.

Επιλέγουμε κάρτες στην τύχη και τις διαβάζουμε. Διαβάζουμε να ακουστούν στην τάξη όλοι οι χαρακτηρισμοί που αφορούν στους μαθητές, χωρίς να κάνουμε σχόλια. Συγκεντρώνουμε στον πίνακα όλους τους στερεοτυπικούς χαρακτηρισμούς και όλες τις άδικες-προκατειλημμένες συμπεριφορές. Ζητάμε από τους μαθητές να μιλήσουν για την εμπειρία τους να είναι θύματα προκατάληψης. Τα βοηθάμε να εστιάσουν στα συναισθήματα που βίωσαν.

Επαναλαμβάνουμε τη συζήτηση με την περίπτωση που αποτέλεσαν τους θύτες προκατειλημμένης συμπεριφοράς.

Ερωτήσεις για αναστοχασμό:



- *Τι έμαθες από τη δραστηριότητα;*
- *Πώς αισθάνθηκες που ακούστηκαν στην τάξη τα δικά σου περιστατικά;*
- *Ποιο από τα δύο περιστατικά προκατάληψης σου ήταν πιο εύκολο να αναφέρεις;*
- *Τελικά τι είναι η προκατάληψη; Πού μπορεί να οδηγήσει;*

¹³ Προσαρμογή από το *Life Planning Education: A Youth Development Program*. Διαθέσιμο στο <http://www.advocatesforyouth.org/publications/555?task=view>

B₂ Δραστηριότητα. Ποιος είμαι εγώ; Η άσκηση της ετικέτας¹⁴

Στόχοι:



- Να κατανοήσουν οι μαθητές ότι η ύπαρξη στερεοτύπων καθορίζει τη συμπεριφορά μας
- Να βιώσουν τα συναισθήματα που προκαλεί η προκατειλημμένη συμπεριφορά

Διαδικασία:



Καθένας έχει κολλημένη στο μέτωπό του μια ετικέτα που του αποδίδει μια ιδιότητα, π.χ. “αλαζόνας”, “συμπαθητικός”, “αγαπητός”, “καλός μαθητής”, “τσιγγάνος”, “συμμαθητής με άλλη θρησκεία”, “δε γνωρίζει τη γλώσσα της χώρας που ζει”. Έτσι, καθένας έχει επωμιστεί έναν ρόλο που τον γνωρίζουν όλοι οι άλλοι εκτός από τον ίδιο. Οι συμμετέχοντες διασκορπίζονται στον χώρο και επικοινωνούν μεταξύ τους. Παραδείγματος χάριν χαιρετιούνται, συζητούν για την τελευταία τους σχολική εκδρομή ή τις διακοπές τους, σχηματίζουν μια ουρά για να περιμένουν το λεωφορείο ή επιλέγουν έναν συμμαθητή για να κάτσουν στο ίδιο θρανίο. Σε όλα αυτά που κάνουν, όμως, πρέπει να προσέξουν και να φερθούν ανάλογα με τις ιδιότητες που έχουν οι υπόλοιποι κολλημένες στο μέτωπό τους. Τελικά, μέσα από τις αντιδράσεις των άλλων προσπαθεί καθένας να μαντέψει ποια ιδιότητα του αποδίδει η ετικέτα. Κατόπιν, συζητούν όλοι μαζί και αναστοχάζονται γύρω από τα στερεότυπα και την επίδρασή τους στον τρόπο της επικοινωνίας.

Αναστοχαστικές ερωτήσεις:



- Ανακάλυψες εύκολα το περιεχόμενο της ετικέτας;
- Πώς αισθάνθηκες;
- Όταν οι άνθρωποι σκέφτονται στερεοτυπικά για σένα είναι εύκολο να το αγνοήσεις;
- Πώς οι προσδοκίες των ανθρώπων καθορίζουν τη συμπεριφορά τους;
- Τι επιπτώσεις έχει αυτό στη ζωή μας γενικά ή στο σχολείο ειδικότερα;

B₃ Δραστηριότητα: Αναγνωρίζω τα συναισθήματά μου και τα συναισθήματα των άλλων¹⁵

Στόχοι:



- Να αναγνωρίσουν οι μαθητές τα συναισθήματα που προκαλούν τα

¹⁴ ογή από το: Ευρωπαϊκό πρόγραμμα για τη διαπολιτισμική μάθηση στη βασική εκπαίδευση και την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών (EMIL) (2006). *Η διαπολιτισμική δεξιότητα για τους εκπαιδευτικούς της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης. Ασκήσεις*. Σόφια. Διαθέσιμο στο: <http://www.emil.ikk.lmu.de/greece/Brochure-exercises-GR.pdf>. Επίσης μια παραλλαγή στο: Goldstein, S. B. (1997). The power of stereotypes: A labeling exercise. *Teaching of Psychology*, 24, 256-258.

¹⁵ Προσαρμογή από το *Students Taking Action Against Racism Toolkit*. Διαθέσιμο στο <http://static.diversityteam.org/files/140/students-taking-action-against-racism-toolkit.pdf?1271974433>

Θέματα διδασκαλίας και αγωγής στο πολυπολιτισμικό σχολείο

στερεότυπα και η προκατάληψη

- Να αναπτύξουν την ικανότητα της ενσυναίσθησης.

Διαδικασία:



Χωρίζουμε τους μαθητές σε τρεις ομάδες και τους δίνουμε τις κάρτες συναισθημάτων. Η κάθε ομάδα παίρνει μία φωτοτυπία του σεναρίου. Κάθε μαθητής διαβάζει το σενάριο και επιλέγει ποιες από τις κάρτες εκφράζουν τα συναισθήματά του. Ακολουθεί συζήτηση και η κάθε ομάδα αναλαμβάνει να παρουσιάσει τα συναισθήματα της ομάδας.

Το σενάριο

Ο Οργκέστ μένει στην Ελλάδα αλλά γεννήθηκε στην Αλβανία. Είναι 12 χρονών και πηγαίνει στην Στ' τάξη. Παρά το γεγονός ότι δυσκολεύτηκε στην αρχή με την ελληνική γλώσσα, είναι καλός μαθητής στο σχολείο.

Την περασμένη Παρασκευή έπαιζε μπάσκετ με τρεις φίλους του στο γήπεδο της γειτονιάς του. Μια παρέα παιδιών εμφανίστηκε και ζήτησε από τον Οργκέστ να φύγει από το γήπεδο. Του είπαν πως οι Αλβανοί είναι κλέφτες και δεν έχουν καμία θέση εδώ. Ένας μάλιστα από αυτούς τον έσπρωξε με αποτέλεσμα αυτός να πέσει κάτω.

2η φάση

Η πρώτη ομάδα αναλαμβάνει να παρουσιάσει τα συναισθήματα των παιδιών που επιτέθηκαν στον Οργκέστ. Η δεύτερη ομάδα τα συναισθήματα των φίλων του Οργκέστ, ενώ η τρίτη τα συναισθήματα των μελών της οικογένειάς του, όταν μαθαίνουν το περιστατικό.

Κάθε ομάδα αναλαμβάνει να παρουσιάσει αυτά τα συναισθήματα σε μια σύντομη δραματοποίηση του περιστατικού.

3η φάση

Οι μαθητές χωρίζονται σε ζευγάρια. Κάθε ζευγάρι αναλαμβάνει να ολοκληρώσει την ιστορία δίνοντας ένα τέλος στο περιστατικό με τον Οργκέστ. Μερικά από τα ζευγάρια μπορούν να ετοιμάσουν τη δραματοποίηση του τέλους που προτείνουν και να την παρουσιάσουν στην ολομέλεια της τάξης. Τα υπόλοιπα παιδιά σχολιάζουν και προτείνουν τι θα μπορούσε να γίνει διαφορετικά.

Αναστοχαστικές ερωτήσεις:



- Τι έμαθες από τη συγκεκριμένη δραστηριότητα;
- Τι έμαθες για τον εαυτό σου;
- Πώς θα μπορούσες να χρησιμοποιήσεις όσα έμαθες στην καθημερινή σου ζωή;
- Τίνος τα συναισθήματα, πιστεύεις, ότι ήταν πιο δύσκολο να κατανοήσουμε;
- Πώς θα αντιδρούσες, εάν ένα τέτοιο περιστατικό συνέβαινε στο προαύλιο του σχολείου σου;
- Τελικά τι προκαλούν τα στερεότυπα και οι προκαταλήψεις;

Κάρτες συναισθημάτων

ανασφάλεια	τύψεις	έκπληξη
στενοχώρια	θυμός	ανησυχία
αισιοδοξία	ασφάλεια	φόβος
ηρεμία	μοναξιά	άγχος
εμπιστοσύνη	τρόμος	απογοήτευση
λύπη	ξάφνιασμα	συμπόνια
ενθουσιασμός	δυστυχία	δυσαρέσκεια
ματαίωση	απόγνωση	αγωνία
κατανόηση	φιλία	αναστάτωση
ενοχή	συμπάθεια	θλίψη
θαυμασμός	μελαγχολία	εγκατάλειψη

B₄ Δραστηριότητα: Περίγραμμα ρόλου στον τοίχο¹⁶

Στόχοι:

- Να κατανοήσουν οι μαθητές τα συναισθήματα που προκαλούν τα στερεότυπα και η προκατάληψη, να αναπτύξουν την ενσυναίσθηση.
- Να εκφράσουν την κριτική τους απέναντι σε συμπεριφορές με τις οποίες δε συμφωνούν.

¹⁶ Προσαρμογή από το Παπαδόπουλος (2007).

Διαδικασία



Οι μαθητές σχεδιάζουν σε χαρτί του μέτρου ένα ανθρώπινο περίγραμμα. Πρόκειται για τη μορφή ενός μετανάστη που ζει και εργάζεται στην περιοχή. Μια ομάδα μαθητών αναλαμβάνει να γράψει μία είδηση για την τοπική εφημερίδα. Στην είδηση ο μετανάστης κατηγορείται για ληστείες που έχουν γίνει στην περιοχή. Ωστόσο, η κατηγορία δε διατυπώνεται άμεσα αλλά με υπονοούμενα.

Μια άλλη ομάδα μαθητών αναλαμβάνει να γράψει μέσα στο σχεδιασμένο περίγραμμα τις σκέψεις του μετανάστη, τις ανησυχίες του, τα συναισθήματά του και τις επιθυμίες του.

Ερωτήσεις αναστοχασμού



- Τι έμαθες από τη δραστηριότητα;
- Ήταν εύκολο να φανταστείς τις σκέψεις του μετανάστη;
- Πώς ένιωσες διαβάζοντας τις “σκέψεις” του μετανάστη;
- Τι πιστεύεις ότι συμβαίνει στην πραγματικότητα;

Γ. Ανατρέπω τα στερεότυπα. Η ενσυνείδητη δράση

Γ₁ Δραστηριότητα: Μήπως δεν είναι έτσι;

Στόχοι:



- Να κατανοήσουν οι μαθητές ότι ο γενικευτικός χαρακτήρας του στερεοτύπου δεν ισχύει
- Να εμπλακούν σε μια ενεργό διαδικασία απόδειξης ότι τα στερεότυπα δεν ισχύουν πάντα

Διαδικασία



Οι μαθητές χωρίζονται σε ομάδες. Κάθε ομάδα επιλέγει μία στερεοτυπική φράση από έναν κατάλογο που τους μοιράζεται π.χ. *Τα κορίτσια δεν τα πάνε καλά στα μαθηματικά, Οι μαύροι δεν είναι έξυπνοι, Οι ανάπηροι δεν μπορούν να εργαστούν.* Στη συνέχεια, η ομάδα αναλαμβάνει να συγκεντρώσει στοιχεία που ανατρέπουν το κυρίαρχο στερεότυπο. Για παράδειγμα, περιπτώσεις γυναικών επιστημόνων που έχουν διακριθεί στις θετικές επιστήμες, μαύροι σε θέσεις ισχύος που απαιτούν ιδιαίτερες ικανότητες κ.λπ. Τα αποτελέσματα της έρευνας μπορούν να αναρτηθούν σε πόστερ στην τάξη ή να δημοσιευθούν στη σχολική εφημερίδα.

Ως συνέχεια της δραστηριότητας μπορούν να οργανωθούν επισκέψεις στο σχολείο από ανθρώπους των οποίων το επάγγελμα ή η γενικότερη δραστηριότητά τους αμφισβητούν τα στερεότυπα. Για παράδειγμα, μπορούν να προσκληθούν: μία γυναίκα πυροσβέστης, ένας άνδρας χορευτής, κ.λπ. Οι μαθητές μπορούν να προετοιμάσουν ερωτήσεις για μια συνέντευξη η οποία, επίσης, μπορεί να δημοσιευτεί στη σχολική εφημερίδα.

Ερωτήσεις για αναστοχασμό:



- Τι διαπιστώσαμε από τη δραστηριότητα;

- Τα στερεότυπα ισχύουν πάντα;
- Τι θα πρέπει να κάνουμε, όταν ερχόμαστε αντιμέτωποι με στερεοτυπικούς ισχυρισμούς;

Γ₂ Δραστηριότητα: Στερεότυπα και Μ.Μ.Ε.

Στόχοι:



- Να εντοπίσουν οι μαθητές στερεοτυπικές εικόνες στα ΜΜΕ και να τις καταγράψουν (εφημερίδες, περιοδικά, διαφημίσεις)
- Να κατανοήσουν πώς τα μέσα αναπαράγουν τα στερεότυπα και πώς θα μπορούσαν να λειτουργήσουν προς την πλευρά της μείωσης των στερεοτύπων;
- Να αντιληφθούν πως ένα γεγονός μπορεί να παρουσιαστεί έτσι ώστε να οδηγήσει στην αναπαραγωγή στερεοτύπων
- Να δράσουν για την καταπολέμηση των στερεοτύπων

Διαδικασία:



Οι μαθητές χωρίζονται σε ομάδες (ανομοιογενείς ως προς την εθνικότητα, το φύλο, την επίδοση των μαθητών) και αναλαμβάνουν τη διερεύνηση των στερεοτυπικών εικόνων στα ΜΜΕ (σχετικό φύλλο εργασίας). Η μία ομάδα αναλαμβάνει να ερευνήσει στον έντυπο τύπο -εφημερίδες και περιοδικά- ειδήσεις που αναπαράγουν στερεότυπα για τους ξένους, τις γυναίκες, τους ανάπηρους κ.λπ. Η δεύτερη ομάδα αναλαμβάνει να παρακολουθήσει τις τηλεοπτικές ειδήσεις και να καταγράψει τα στερεότυπα που αναπαράγονται. Μια τρίτη ομάδα αναλαμβάνει να διερευνήσει τα στερεότυπα στις διαφημίσεις. Οι ομάδες αποφασίζουν για τον τρόπο παρουσίασης των ευρημάτων τους στην τάξη. Μετά την παρουσίαση ακολουθεί συζήτηση.

Ερωτήσεις για αναστοχασμό:



- Τι διαπιστώσαμε από τη δραστηριότητα;
- Ποιες στερεοτυπικές εικόνες αναπαράγονται συνήθως; Ποιες ομάδες αφορούν; Υπάρχουν ομάδες που δεν αναπαριστώνται στερεοτυπικά;
- Γιατί συμβαίνει αυτό;

Επέκταση της δραστηριότητας:

Η δραστηριότητα μπορεί να συνεχιστεί, στο πλαίσιο της ανατροπής των στερεοτύπων, με τους μαθητές σε ρόλο δημοσιογράφων να παρουσιάσουν την είδηση (είτε προσομοιώνοντας μια τηλεοπτική εκπομπή είτε με τη μορφή γραπτού κειμένου), επιχειρώντας να άρουν στερεοτυπικές εκφράσεις και χαρακτηρισμούς και να διατηρήσουν μια αντικειμενική οπτική απέναντι σε εκείνες τις ομάδες που αποτελούν θύματα στερεοτύπων. Έτσι, μια ομάδα μαθητών μπορεί να παρουσιάσει ένα ρεπορτάζ για το βραδινό δελτίο ειδήσεων, κ.λπ. Επίσης, μπορούν να γράψουν επιστολές προς τον διευθυντή ειδήσεων του καναλιού ή τον αρχισυντάκτη της εφημερίδας κ.λπ. εκφράζοντας την αντίθεσή τους για τον τρόπο που παρουσιάζονται οι ειδήσεις στο συγκεκριμένο μέσο.

Φύλλο Εργασίας Αναγνωρίζοντας τα στερεότυπα στα ΜΜΕ

Όνομα: _____

1. Ημερομηνία _____ πρόγραμμα
Τηλεοπτικό _____

Σtereοτυπική
Ομάδα _____
Σtereότυπο _____

Σκέψεις _____ και
σχόλια _____
2. Ημερομηνία _____ πρόγραμμα
Τηλεοπτικό _____

Σtereοτυπική
Ομάδα _____
Σtereότυπο _____

Σκέψεις _____ και
σχόλια _____
3. Ημερομηνία _____ πρόγραμμα
Τηλεοπτικό _____

Σtereοτυπική
Ομάδα _____
Σtereότυπο _____

Σκέψεις _____ και
σχόλια _____

Γ₃ Δραστηριότητα. Γκρεμίζω το στερεότυπο

Στόχος:



- Να διερευνήσουν οι μαθητές την αντικειμενικότητα διάφορων ισχυρισμών που οδηγούν σε στερεότυπα

Διαδικασία:



Δίνουμε στους μαθητές ένα φύλλο πληροφοριών, στο οποίο αναγράφονται πληροφορίες που οδηγούν σε στερεοτυπική αντιμετώπιση ορισμένων ομάδων, π.χ. *οι ξένοι ευθύνονται για την εγκληματικότητα στη χώρα*. Οι μαθητές αναλαμβάνουν να βρουν πληροφορίες σχετικά με την εγκληματικότητα στην πόλη τους ή στη χώρα και να συζητήσουν για την εθνική προέλευση των θυτών και των θυμάτων. Η συζήτηση θα αναδείξει εάν πραγματικά υπάρχει συνάφεια μεταξύ εγκληματικότητας και εθνικής προέλευσης. Η διαθεματική διασύνδεση που μπορεί να γίνει αφορά στα μαθήματα της Γλώσσας, των Μαθηματικών και της Κοινωνικής και Πολιτικής Αγωγής.

Ερωτήσεις αναστοχασμού



*Τι έμαθες από τη δραστηριότητα;
Πώς μπορούμε να ανατρέψουμε τέτοιους ισχυρισμούς;
Τελικά τι εξυπηρετούν τα στερεότυπα;*

Γ4 Δραστηριότητα: Ανατρέπω τα στερεότυπα για μένα¹⁷

Στόχοι:



- Να συνειδητοποιήσουν ότι τα στερεότυπα μας αφορούν όλους
- Να ανατρέξουν οι μαθητές τα στερεότυπα που τους αφορούν

Διαδικασία:



Η δραστηριότητα ξεκινά με μια συζήτηση για το πώς οι άνθρωποι διαμορφώνουν την άποψή τους για τους άλλους, ανάλογα με το πώς δείχνουν ή από πού κατάγονται. Παροτρύνουμε τους μαθητές να σκεφτούν πώς βλέπουν οι άλλοι τους ίδιους, ποια στερεότυπα ενεργοποιούν και πώς οι ίδιοι θα μπορούσαν να τα καταπολεμήσουν.

Μοιράζουμε στα παιδιά το σχετικό φύλλο εργασίας. Τους ζητάμε να συμπληρώσουν την πρώτη στήλη με στοιχεία που αφορούν τα χαρακτηριστικά τους, π.χ. χρώμα μαλλιών, ενδιαφέροντα κ.λπ. Στη συνέχεια, ο κάθε μαθητής ανταλλάσσει το φύλλο εργασίας με κάποιον άλλον μαθητή που συμπληρώνει τη δεύτερη στήλη. Σε αυτή γράφεται ένα στερεότυπο σε σχέση με το χαρακτηριστικό της πρώτης στήλης. Στη συνέχεια, οι μαθητές παίρνουν ξανά το δικό τους φύλλο εργασίας και κυκλώνουν το στερεότυπο, εάν συμφωνούν ή το διαγράφουν, εάν διαφωνούν και γράφουν στην τρίτη στήλη την πραγματικότητα. Τέλος, διαβάζουμε σε όλη την τάξη τι έχει γραφτεί.

Ερωτήσεις για αναστοχασμό:



*Τι έμαθες από τη δραστηριότητα;
Πώς αισθάνθηκες, όταν είδες τα στερεότυπα των άλλων;
Υπάρχει διαφορά ανάμεσα στα στερεότυπα που έχουμε και στην πραγματικότητα;
Τελικά, είναι δύσκολο να αλλάζουμε τα στερεότυπα;*

¹⁷Προσαρμογή από το Unicef, *Learning about child rights and responsibilities. Rights Activities for the classroom*. Διαθέσιμο στο http://www.unicef.org.nz/store/doc/1_RightsActivities.pdf

Θέματα διδασκαλίας και αγωγής στο πολυπολιτισμικό σχολείο

Φύλλο Εργασίας Χαρακτηριστικά – Στερεότυπα – Πραγματικότητα

<i>Χαρακτηριστικά</i>	<i>Στερεότυπα</i>	<i>Πραγματικότητα</i>
Ξανθιά	Όχι πολύ έξυπνη	Μου αρέσει πολύ το διάβασμα και η μελέτη