



ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ
ΔΥΤΙΚΗΣ ΜΑΚΕΔΟΝΙΑΣ

ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟ ΤΜΗΜΑ ΝΗΠΙΑΓΩΓΩΝ
ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ
ΣΤΙΣ ΕΠΙΣΤΗΜΕΣ ΤΗΣ ΑΓΩΓΗΣ
ΚΑΤΕΥΘΥΝΣΗ: ΔΙΓΛΩΣΣΗ ΕΙΔΙΚΗ ΑΓΩΓΗ

**Καλές Πρακτικές στη σχολική αξιοποίηση
παραμυθιών με αναπαραστάσεις αναπηρίας**

ΔΙΠΛΩΜΑΤΙΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ

της
Βλαχάβα Φανής

Επόπτρια: Ιφιγένεια Βαμβακίδου
Καθηγήτρια Π.Τ.Ν /Π.Δ.Μ.

Β' βαθμολογητής: Τριαντάφυλλος Κωτόπουλος
Επ. Καθηγητής Π.Τ.Ν / Π.Δ.Μ.

Γ' βαθμολογήτρια: Αναστασία Αλευριάδου
Αν. Καθηγήτρια Π.Τ.Ν/ Π.Δ.Μ

Φλώρινα, Ιούνιος 2016

Πίνακας Περιεχομένων

Περίληψη.....	4
Εισαγωγή.....	5
Ενότητα 1 – Οι σύγχρονες μορφές αναπηρίας	
1.1 Ορισμός – Ανάλυση έννοιας αναπηρίας	7
1.2 Κατηγορίες – Μοντέλα Αναπηρίας	9
Ενότητα 2 – Παιδική Λογοτεχνία	
2.1 Η Παιδική λογοτεχνία	12
2.2 Η παιδαγωγική αξία της Παιδικής Λογοτεχνίας	17
2.3 Η αξιοποίηση της Παιδικής Λογοτεχνίας στην Εκπαίδευση.....	19
Ενότητα 3 – Παιδική Λογοτεχνία και άτομα με ειδικές ανάγκες	
3.1 Παιδική Λογοτεχνία και παιδιά με ειδικές ανάγκες	23
3.2 Η αξιολόγηση των παιδικών βιβλίων με θέμα τα άτομα με αναπηρίες	26
Ενότητα 4^ο – Ερευνητική μελέτη	
4.1 Στόχος της ερευνητικής μελέτης – Κριτήρια επιλογής υλικού	28
4.2 Ερευνητικό υλικό	29
4.3 Ερευνητικά ερωτήματα	30
4.4 Περιορισμός της έρευνας	31
4.5 Μεθοδολογία της έρευνας	31
5. Ημερολόγιο Δραστηριοτήτων Καλών Εκπαιδευτικών Πρακτικών.....	37
6. Παρατηρήσεις – Συζήτηση	122
Βιβλιογραφικές αναφορές	129

Περίληψη

Η σύγχρονη εποχή χαρακτηρίζεται από μεταβολές στον τρόπο λειτουργίας των περισσότερων θεσμών και από έναν εκσυγχρονισμένο τρόπο θεώρησης των διαφόρων θεμάτων. Παρόλα αυτά εξακολουθούν να διαιωνίζονται οι στερεότυπες αντιλήψεις εναντίον των διαφορετικοτήτων και κυρίως εναντίον των ατόμων με ειδικές ανάγκες . Τα άτομα αυτά εξακολουθούν να αντιμετωπίζονται με τρόπο, που δημιουργεί ένα κλίμα οίκτου απέναντι τους, από τον οποίο πηγάζει η ρατσιστική αντιμετώπιση τους και η κοινωνική τους απομόνωση. Όμως, αισθητή είναι πλέον η ανάγκη αναθεώρησης του τρόπου αντιμετώπισής τους, έτσι ώστε να γίνουν κατανοητές οι ιδιαιτερότητες τους και να προωθηθεί η κοινωνική τους ενσωμάτωση. Για τον λόγο αυτό θεωρείται αναγκαία η εξοικείωση με τα άτομα αυτά και τα προβλήματα τους από την παιδική ηλικία των σύγχρονων ανθρώπων.

Με βάση αυτά τα δεδομένα είναι αναγκαία η αξιοποίηση της παιδικής λογοτεχνίας και του συνδυασμού εικόνας και λόγου, προκειμένου να αποτραπεί η διαιώνιση των ρατσιστικών αντιλήψεων απέναντι στα άτομα αυτά. Η παρούσα εργασία έχει ως στόχο να αποτυπώσει καλές πρακτικές αξιοποίησης της λογοτεχνίας και συγκεκριμένα παραμυθιών με αναπαραστάσεις αναπηρίας, με απώτερο σκοπό την άρση της προκατάληψης και την ανάπτυξη στάσεων σεβασμού, απέναντι σε έναν ποικιλόμορφο κόσμο.

Αρχικά, παρουσιάζεται μια σύντομη κριτική ανάλυση αυτών των παραμυθιών και στη συνέχεια ακολουθώντας τη στοχοθεσία περιγράφονται οι καλές πρακτικές και η εφαρμογή τους στην τάξη. Τέλος, διατυπώνονται κάποιες παρατηρήσεις που προκύπτουν από την ποιοτική αποτίμηση των καλών πρακτικών, η οποία πραγματοποιήθηκε σε όλη τη διάρκεια της εφαρμογής τους.

Λέξεις κλειδιά: αναπαραστάσεις αναπηρίας, καλές πρακτικές, λογοτεχνία

Εισαγωγή

Η ανάπτυξη και η εξελικτική πορεία κάθε λαού καθορίζεται από το ανθρώπινο δυναμικό του, που με τις επιλογές και τις δραστηριότητες του συμβάλλει στην εύρυθμη λειτουργία του. Για τον λόγο αυτό, είναι σημαντική η ενίσχυση της πνευματικής καλλιέργειας και της διεύρυνσης των γνώσεων όλων των πολιτών, με απώτερο στόχο την αναβάθμιση του επιπέδου τους και την ενίσχυση της κριτικής τους ικανότητας. Στη σύγχρονη παγκοσμιοποιημένη κοινωνία η ανάγκη αυτή γίνεται εντονότερη λόγω της διαρκούς διάχυσης των πληροφοριών και της κυριαρχίας των νέων τεχνολογιών, ενώ ταυτόχρονα διευρύνονται οι ευκαιρίες για την πνευματική αναβάθμιση τους. Βασικό ρόλο προς την κατεύθυνση αυτή καλείται να παίξει η μόρφωση και η εκπαίδευση των νέων ανθρώπων, που λόγω της σπουδαιότητας τους οφείλουν να αποτελούν βασική μέριμνα κάθε αναπτυγμένης κοινωνίας, αλλά και προτεραιότητα κάθε ενεργού πολίτη.

Με βάση αυτά τα δεδομένα διαφαίνεται η διαχρονική σημασία της αγωγής, η οποία καλό είναι να καλλιεργείται από την παιδική ηλικία, προκειμένου να προβάλλει αξίες και ιδανικά και να διαμορφώνει υγιείς προσωπικότητες. Για να επιτευχθεί, όμως, αυτός ο στόχος απαιτείται να καλλιεργηθεί ο σεβασμός κάθε διαφορετικότητας, προωθώντας με τον τρόπο αυτό την κοινωνική δικαιοσύνη. Με γνώμονα την ανάγκη σεβασμού της διαφορετικότητας, η συγκεκριμένη εργασία μελετά, αναλύει και αξιολογεί τον τρόπο απεικόνισης των ατόμων με αναπηρίες στην παιδική λογοτεχνία. Η παιδική λογοτεχνία μπορεί να καλλιεργήσει δημοκρατικές συνειδήσεις και να κεντρίσει το γνωσιακό ενδιαφέρον κάθε παιδιού και για τον λόγο αυτό θεωρείται ιδιαίτερα σημαντική η ανάδειξη του ρόλου της στον περιορισμό των διακρίσεων απέναντι στα άτομα με οποιαδήποτε μορφή αναπηρίας.

Ειδικότερα, στο πρώτο κεφάλαιο της εργασίας αναλύεται η έννοια της αναπηρίας και παρουσιάζεται ο σύγχρονος τρόπος αντιμετώπισης της, διερευνώντας, επίσης, τα σύγχρονα μοντέλα της.

Στο δεύτερο κεφάλαιο παρουσιάζεται η σημασία της παιδικής λογοτεχνίας και ερμηνεύεται η παιδαγωγική της σημασία. Επιπλέον διερευνώνται και αξιολογούνται

οι σύγχρονοι τρόποι αξιοποίησης της, με γνώμονα την καλλιέργεια ολοκληρωμένων προσωπικοτήτων.

Στο τρίτο κεφάλαιο αναλύεται ο τρόπος παρουσίασης των ατόμων με αναπηρίες στην παιδική λογοτεχνία και αξιολογείται ο ρόλος της στην αποτροπή δημιουργίας στερεοτύπων για τα άτομα αυτά.

Στο τέταρτο κεφάλαιο παρουσιάζεται η μεθοδολογία της έρευνας, που αξιοποιείται στη συγκεκριμένη εργασία σχετικά με τις καλές εκπαιδευτικές πρακτικές αξιοποίησης των λογοτεχνικών παραμυθιών με αναπαραστάσεις αναπηρίας. Γίνεται αναφορά στο στόχο της ερευνητικής μελέτης και παρουσιάζονται τα κριτήρια επιλογής υλικού, το ερευνητικό υλικό με τα ερευνητικά ερωτήματα, καθώς η μεθοδολογία και τα διδακτικά μέσα.

Στη συνέχεια ακολουθεί το ημερολόγιο των δραστηριοτήτων, όπου μέσα εκεί αναδεικνύονται οι καλές πρακτικές αξιοποίησης του ερευνητικού υλικού, αφού έχει προηγηθεί η κατανόηση, η ανάλυση και η ερμηνεία των λογοτεχνικών κειμένων σε επίπεδο πραγματολογικής κατανόησης και κειμενικής δομής. Μέσα από τους προτεινόμενους τρόπους επιχειρείται μια συνδυαστική προσέγγιση αφηγηματικών τεχνικών, μορφολογικών προσεγγίσεων σύμφωνα με τη δομή του Propp, ανάπτυξη της δημιουργικότητας και της φαντασίας των μαθητών μέσα από τη Γραμματική της φαντασίας του Rodari, δημιουργική γραφή, δραματοποίηση, θεατρικό παιχνίδι, γνωριμία με την τέχνη της εικονογράφησης και τις τεχνικές που χρησιμοποιούνται στη δημιουργία comic, μοντελοποίηση και πολλοί άλλοι. Η εργασία ολοκληρώνεται με την παράθεση των απαιτούμενων συμπερασμάτων, τα οποία επιβεβαιώνουν τον στόχο της εργασίας, που είναι ο σεβασμός της ετερότητας και η υπέρβαση των κοινωνικών διακρίσεων.

ΕΝΟΤΗΤΑ 1 - Οι σύγχρονες μορφές αναπηρίας

1.1 Ορισμός – ανάλυση έννοιας αναπηρίας

Μία από τις έννοιες που δύσκολα μπορούν να οριστούν, επειδή υπάρχει διαφορετικός τρόπος θεώρησης της, είναι η έννοια της αναπηρίας. Για τον λόγο αυτό η ύπαρξη πολλών και διαφορετικών ορισμών δυσχεραίνει την προσέγγιση, αλλά και την αξιολόγηση της αναπηρίας και των ατόμων με αναπηρία. (Κουτάντος, 2000). Πρόκειται για μία ιδιαίτερη έννοια, λόγω του τρόπου αντιμετώπισής της από το υπόλοιπο κοινωνικό σύνολο και καθορίζεται από το ευρύτερο κοινωνικό και πολιτιστικό περιβάλλον, τον τρόπο λειτουργίας των διαφόρων θεσμών και τον τρόπο θεώρησης του ανθρώπου (Ζαϊμάκης & Κανδυλάκη, 2005).

Σύμφωνα με τον Παγκόσμιο Οργανισμό Υγείας (1980), ως μειονεξία ή αναπηρία ορίζεται «η απώλεια ή ο περιορισμός των ευκαιριών κάποιων ατόμων να συμμετέχουν στην ζωή της κοινότητας ισότιμα με άλλους ανθρώπους». Επειδή, όμως οι συνθήκες μεταβάλλονται θεωρήθηκε αναγκαία και η αναθεώρηση αυτού του ορισμού και ο Παγκόσμιος Οργανισμός Υγείας (2005) προχώρησε σε μία εκσυγχρονισμένη οριοθέτηση αυτής της έννοιας, αναφέροντας ότι «αναπηρία είναι το αποτέλεσμα οργανικών ή περιβαλλοντολογικών αιτιών, που δημιουργούν ένα σύνολο εμποδίων σε σημαντικές περιοχές της ζωής, όπως η αυτοεξυπηρέτηση, η απασχόληση, η εκπαίδευση, η ψυχαγωγία και η γενικότερη κοινωνική συμμετοχή (Μακρή & Μιχαήλ 2007:8). Ουσιαστικά ο Παγκόσμιος Οργανισμός Υγείας θεωρεί αναπηρία κάθε μορφή αλλοίωσης των ψυχολογικών, ανατομικών ή φυσιολογικών χαρακτηριστικών της ανθρώπινης λειτουργίας.

Στην έννοια της αναπηρίας έδωσε ιδιαίτερη έμφαση και η Ευρωπαϊκή Ένωση η οποία με τις διάφορες οδηγίες προς τα κράτη μέλη της προσπάθησε να επισημάνει την ανάγκη προστασίας των δικαιωμάτων αυτών των ανθρώπων και διασφάλισης της κοινωνικής δικαιοσύνης στις σύγχρονες κοινωνίες.

Με βάση το Συμβούλιο των Υπουργών της Ευρωπαϊκής Ένωσης, ο όρος άτομα με αναπηρία αφορά «τα άτομα με ειδικές ανάγκες, περιλαμβάνει τα άτομα με

σοβαρές ανεπάρκειες ή μειονεξίες που οφείλονται σε σωματικές βλάβες, συμπεριλαμβανομένων των βλαβών των αισθήσεων, ή σε διανοητικές ή ψυχικές βλάβες, οι οποίες περιορίζουν ή αποκλείουν την εκτέλεση δραστηριότητας ή λειτουργίας, η οποία θεωρείται κανονική για έναν άνθρωπο».

Εκτός, όμως, από τους διεθνείς και ευρωπαϊκούς θεσμούς την έννοια της αναπηρίας επιχείρησαν να οριοθετήσουν και πολλοί σύγχρονοι μελετητές. Ουσιαστικά η προσπάθεια αυτή κατευθύνθηκε από την ανάγκη να καθορίσουν τον τρόπο αντιμετώπισης αυτών των ατόμων. Σύμφωνα με τον (Χαρτοκόλλη, 1981), η αναπηρία έχει κοινωνικό χαρακτήρα και αφορά μία λειτουργική βλάβη που δεν υπάρχουν περιθώρια αποκατάστασης της. Αυτή η βλάβη μπορεί να είναι επίκτητη ή εγγενής, προέρχεται από ασθένεια ή ατύχημα και δυσχεραίνει την ομαλή ενσωμάτωση του ατόμου αυτού στις κοινωνικές δραστηριότητες.

Μία άλλη θεώρηση είναι αυτή του (Fulcher 1989 στο Κουτάντος 2000), με βάση την οποία «η αναπηρία είναι μία κατηγορία, σύμφωνα με την οποία το κράτος πρόνοιας ρυθμίζει, κανονίζει την ζωή κάποιων πολιτών, των οποίων μάλιστα ο αριθμός όλο και αυξάνεται. Με αυτή την έννοια, η αναπηρία είναι πολιτική και κοινωνική κατασκευή χρησιμοποιούμενη για να ρυθμίζει, σε ένα μεγάλο αριθμό, την ζωή των πολιτών αυτών». Η έλλειψη κοινωνικής δικαιοσύνης αντικατοπτρίζεται στον ορισμό του Δημητρόπουλου, με βάση τον οποίο τα άτομα με αναπηρίες είναι αυτά που αποκλείονται από τις διάφορες κοινωνικές δραστηριότητες και τα κοινωνικά αγαθά λόγω των ιδιαίτερων ψυχοσωματικών χαρακτηριστικών τους (Δημητρόπουλος 1995 στο Μακρή & Μιχαήλ 2007).

Όπως διαφαίνεται από τον τελευταίο ορισμό, οι σύγχρονες προσπάθειες οριοθέτησης της έννοιας της αναπηρίας της προσδίδουν κοινωνική διάσταση και επισημαίνουν την ανάγκη ενίσχυσης των προσπαθειών για την κατανόηση των ιδιαιτεροτήτων αυτών των ανθρώπων και την αξιοποίηση των διεθνών κειμένων, για την προστασία των δικαιωμάτων τους και την αποτροπή δημιουργίας στερεοτύπων εναντίον τους. Η κοινωνική διάσταση που αποδίδεται στην έννοια της αναπηρίας καθιστά αναγκαία την ευαισθητοποίηση των σύγχρονων κοινωνιών για την προάσπιση των δικαιωμάτων αυτών των ατόμων και την παροχή ίσων ευκαιριών για τη ισότιμη συμμετοχή τους σε όλες τις κοινωνικές διαδικασίες και την αποτροπή της κοινωνικής τους απομόνωσης. Προκειμένου να διασφαλισθεί αυτός ο τρόπος αντιμετώπισης τους, απαιτείται η σωστή εκπαίδευση των σύγχρονων κοινωνιών για το ζήτημα αυτό και ο περιορισμός προκαταλήψεων και στερεοτύπων αντιλήψεων

που τους ωθεί στο περιθώριο και διαταράσσει τη σωματική και την ψυχική τους υγεία. Με τον τρόπο αυτό, τέλος, θα κατανοηθεί η πραγματική διάσταση του προβλήματος τους, θα καλλιεργηθεί ο απαιτούμενος σεβασμός στις ιδιαιτερότητες τους και θα διασφαλισθεί η ομαλή κοινωνική τους ενσωμάτωση.

1.2 Κατηγορίες – Μοντέλα Αναπηρίας

Ο Ομοσπονδιακός Εκπαιδευτικός νόμος για τα άτομα με αναπηρίες (Individuals With Disabilities Education Act – IDEA 34 CFR, pts.300-399, July I, 1987), η ισχύς του οποίου ανανεώθηκε ξανά το 1997, ορίζει τις ακόλουθες κατηγορίες αναπηριών:

- Νοητική υστέρηση
- Προβλήματα ακοής
- Προβλήματα ομιλίας ή γλώσσας
- Προβλήματα όρασης
- Σοβαρή συναισθηματική διαταραχή
- Ορθοπεδικά προβλήματα
- Άλλα προβλήματα υγείας
- Ειδικά προβλήματα μάθησης
- Πολλαπλές αναπηρίες
- Κώφωση – τύφλωση
- Αυτισμός
- Τραυματική κάκωση του εγκεφάλου
- Αναπτυξιακή καθυστέρηση

Οι (Mertens & McLaughlin,2004) παρουσιάζουν έναν λειτουργικό και εννοιολογικό ορισμό για κάθε μια από αυτές τις κατηγορίες αναπηριών. Οι εννοιολογικοί ορισμοί μπορούν να βρεθούν στο IDEA, αλλά η μετάφρασή τους σε λειτουργικό ορισμό είναι δύσκολη. Οι ψυχολόγοι, χρόνια τώρα αγωνίζονται να βρουν τρόπους κατηγοριοποίησης επακριβώς των ανθρώπων που έχουν κάποια από αυτά τα χαρακτηριστικά. (Mertens, 2009).

Ιδιαίτερη έμφαση πρέπει να δοθεί στις ψυχικές διαταραχές, καθώς η ψυχική υγεία του κάθε ατόμου και τα εγγενή χαρακτηριστικά του καθορίζουν την αντιμετώπιση των διαφόρων περιστάσεων. Οποιαδήποτε διατάραξη αυτών των στοιχείων μπορεί να οδηγήσει στην εμφάνιση ψυχικής ασθένειας, η οποία μετατρέπεται σε αναπηρία, όταν αποκτά χρόνιο χαρακτήρα (Στεφανίδης 2004: 44).

Με βάση τις συγκεκριμένες κατηγορίες έχουν αναπτυχθεί δύο διαφορετικά μοντέλα προσέγγισης της έννοιας της αναπηρίας, που αντικατοπτρίζουν όχι μόνο τον διαφορετικό τρόπο οριοθέτησης της, αλλά και τον διαφορετικό τρόπο προσέγγισης και αντιμετώπισής της.

1.2.1 Το ιατρικό μοντέλο

Με βάση το ιατρικό μοντέλο οι δυσκολίες της καθημερινότητας των ατόμων με αναπηρία αποδίδονται στα ίδια και στις προσωπικές τους δυσλειτουργίες. Ουσιαστικά, με τον τρόπο αυτό θεωρείται ότι ο ίδιος ο άνθρωπος με αναπηρία είναι υπεύθυνος για την αδυναμία ισότιμης πρόσβασης σε όλες τις κοινωνικές διαδικασίες και η αναπηρία αφορά τη σωματική ή νοητική διαφοροποίηση από το υπόλοιπο κοινωνικό σύνολο. Οι υποστηρικτές αυτού του μοντέλου απορρίπτουν οποιαδήποτε σύνδεση του προβλήματος με το κοινωνικό περιβάλλον και του αποδίδουν ιατρικό περιεχόμενο, επειδή η οριοθέτηση του γίνεται, κυρίως, με ιατρικούς όρους.

Σύμφωνα με τον (Oliver 1996: 65) «σε αυτήν την ιατρική προσέγγιση, η αναπηρία είναι αποτέλεσμα συγκεκριμένης παθολογίας και επομένως, οι άνθρωποι με ανεπάρκειες είναι «φυλακισμένοι» μέσα στα σώματά τους. Το πρόβλημα ή η ανεπάρκεια προκαλεί την αναπηρία και το άτομο είναι το θύμα της». Με βάση, επίσης, το Ίδρυμα Wikimedia (2008) των Ηνωμένων Πολιτειών, η αναπηρία δημιουργεί προβλήματα στο ίδιο το άτομο και υποβαθμίζει την ποιότητα ζωής του.

Επιπλέον, σύμφωνα με το μοντέλο αυτό η αντιμετώπιση ή η αποκατάσταση του μπορούν να επιτευχθούν μόνο με ιατρική και εκπαιδευτική παρέμβαση και αφορούν το ίδιο το άτομο με αναπηρία. Η απόδοση ατομικού χαρακτήρα σε αυτό το μοντέλο οδηγεί και στην ονομασία του και ως ατομικό μοντέλο.

Ο τρόπος αυτός προσέγγισης των ατόμων με αναπηρία θεωρείται αρνητικός, γιατί καλλιεργεί στερεότυπες αντιλήψεις εναντίον τους, λόγω της θεώρησης τους ως

διαφορετικά άτομα από το υπόλοιπο κοινωνικό σύνολο και λόγω της απόδοσης τους αρνητικών χαρακτηριστικών. Επιπλέον η συγκεκριμένη στάση απέναντι στα άτομα αυτά οδηγεί στην αντίληψη της ανάγκης αντιμετώπισής τους με πνεύμα ελεημοσύνης, που αποτελεί βασικό παράγοντα ενίσχυσης της ρατσιστικής αντιμετώπισής τους (Erevelles, 1996).

1.2.2 Το Κοινωνικό Μοντέλο

Το κοινωνικό μοντέλο αποτελεί έναν εκσυγχρονισμένο τρόπο θεώρησης της αναπηρίας, καθώς την αποσυνδέει από τον τομέα της ιατρικής και προχωρεί στην εξάρτηση της από το κοινωνικό και το ευρύτερο περιβάλλον αυτών των ανθρώπων. Οι ευθύνες για τη δημιουργία της αναπηρίας αποδίδονται στην κοινωνία και στις αντιλήψεις της, που οδηγούν στην κατασκευή ατόμων με αναπηρίες. Σύμφωνα με τους υποστηρικτές αυτού του μοντέλου, η ίδια η κοινωνία ευθύνεται για την αρνητική αντιμετώπιση αυτών των ατόμων και τις δυσλειτουργίες της καθημερινότητάς τους (Watson, 2004).

Ουσιαστικά η ευθύνη της κοινωνίας εντοπίζεται στη δημιουργία της καθημερινότητας με βάση τις ανάγκες των υπολοίπων ατόμων και χωρίς να υπολογίζονται οι ανάγκες και οι ιδιαιτερότητες των ατόμων με αναπηρία. Επιπλέον, με βάση τις κοινωνικές ευθύνες η λύση του προβλήματος εντοπίζεται στην αναθεώρηση του νομοθετικού πλαισίου, με απώτερο στόχο την κοινωνική δικαιοσύνη, την απόρριψη ρατσιστικών αντιλήψεων και διακρίσεων και την ισότιμη πρόσβαση αυτών των ατόμων σε όλες τις κοινωνικές διαδικασίες (Watson, 2004).

Το νέο αυτό μοντέλο γίνεται αποδεκτό και από την Ευρωπαϊκή Ένωση, όπως αποδεικνύεται από τον εκσυγχρονισμένο τρόπο διαμόρφωσης του κοινοτικού δικαίου, που αποτρέπει τις κοινωνικές διακρίσεις. Με τον τρόπο αυτό γίνεται σαφές ότι η αναπηρία δεν αποτελεί πλέον μία σοβαρή ασθένεια που δεν μπορεί να αποκατασταθεί, αλλά μία μορφή μειονεξίας που δυσχεραίνει την ισότιμη συμμετοχή των ατόμων αυτών στις κοινωνικές διαδικασίες και την ομαλή τους κοινωνική ενσωμάτωση. Η μειονεξία αυτή αποδίδεται στην επιρροή όχι μόνο της οποιασδήποτε μορφής ασθένειας, αλλά και των περιβαλλοντικών και κοινωνικών παραγόντων, που καθορίζουν τον τρόπο αντιμετώπισής της. Για τον λόγο αυτό άλλωστε προβάλλεται σήμερα η ανάγκη προάσπισης της αναπηρίας ως ανθρωπίνου δικαιώματος. Με βάση την αντίληψη αυτή στο άρθρο 13 της Συνθήκης των Ευρωπαϊκών Κοινοτήτων

επισημαίνεται η ανάγκη προστασίας της ανθρώπινης αναπηρίας από όλους τους φορείς της Ευρωπαϊκής Ένωσης και δίνονται οδηγίες στα κράτη – μέλη της για τη λήψη των απαιτούμενων μέτρων. Με τη νέα αυτή μορφή προσέγγισης της αναπηρίας αναθεωρούνται οι τρόποι θεραπευτικής παρέμβασης, η οποία πλέον εστιάζεται στη διευκόλυνση της ισότιμης και αυξημένης συμμετοχής αυτών των ατόμων στο ατομικό και κοινωνικό τους περιβάλλον. Στον χώρο της εκπαίδευσης, επίσης το τελευταίο διάστημα δίνεται ώθηση στην ανάπτυξη της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης, που προωθεί τη διασφάλιση της κοινωνικής δικαιοσύνης στο χώρο του σχολείου και της παροχής ίσων ευκαιριών πρόσβασης στη γνώση σε όλους τους μαθητές. Σκοπός των εξελίξεων αυτών είναι πλέον η ομαλή ενσωμάτωση του ατόμου με αναπηρία στο κοινωνικό σύνολο, η προστασία της σωματικής και ψυχικής του υγείας και η προάσπιση των δικαιωμάτων του για εκπαίδευση, κοινωνική και υγειονομική περίθαλψη, εργασία, επαγγελματική κατάρτιση και, τέλος, ισότιμη αντιμετώπιση. (Thomas, 1999).

Ενότητα 2 - Παιδική Λογοτεχνία

2.1 Η Παιδική λογοτεχνία

Η τέχνη δίνει τη δυνατότητα στον άνθρωπο να προσεγγίσει και να κατανοήσει τον τρόπο, με τον οποίο διαμορφώνεται ο κόσμος. Αξιοποιώντας τα έργα του, ο καλλιτέχνης κάνει σαφή την εικόνα που έχει σχηματίσει και το πώς αντιλαμβάνεται την πραγματικότητα. Τα καλλιτεχνικά έργα, λοιπόν, παρουσιάζουν τον πολυδιάστατο τρόπο προσέγγισης της πραγματικότητας από τον καλλιτέχνη και δίνουν τη δυνατότητα στο κοινό να προσεγγίσει και να αξιολογήσει με τον δικό του τρόπο τα έργα αυτά και να διαμορφώσει, να μεταβάλει ή να συμπληρώσει τον προσωπικό του τρόπο αντιμετώπισης όλων όσων συμβαίνουν γύρω του.

Όπως επισημαίνεται, η τέχνη αποτελεί μία μορφή κοινωνικής συνείδησης και διευκολύνει τη δυνατότητα του ανθρώπου να γνωρίσει και να κατανοήσει την ευρύτερη κοινωνική πραγματικότητα. Ο καλλιτέχνης αντιμετωπίζει με ένα συγκεκριμένο τρόπο την πραγματικότητα, τον οποίο αποτυπώνει στα δημιουργήματά του. Τα έργα αυτά αποκωδικοποιούνται στη συνέχεια από το κοινό, με βάση τη γνωστική, αισθητική και ηθική παιδεία του αλλά και με βάση το ιδεολογικό του

υπόβαθρο. Με τον τρόπο θεωρείται ότι «το έργο τέχνης αποτελεί ένα πεδίο αλληλεπίδρασης ανάμεσα στο δημιουργό και στο θεατή-ακροατή, κατά την οποία η εικόνα της πραγματικότητας που σχηματίζει ο θεατής δια της τέχνης μπορεί, ανάλογα με τις ικανότητες και την πρόθεση του δημιουργού, να φωτιστεί ή να συσκοτιστεί» (Τζήκας, 2001).

Όλα αυτά γίνονται πιο έντονα στο χώρο της λογοτεχνίας, που αποτελεί μέσο μετάδοσης, ερμηνείας και αξιολόγησης απόψεων και ιδεολογιών. Η λογοτεχνία έχει τη δυνατότητα να αξιοποιείται διάφορα θέματα, για να μεταδώσει έναν συγκεκριμένο τρόπο σκέψης και αντιμετώπισης των πραγμάτων στο κοινό. Επιπλέον, αποτελεί μία από τις πιο σημαντικές μορφές καλλιέργειας της κοινωνικής συνείδησης, ενώ δίνεται η δυνατότητα στους αναγνώστες να απολαμβάνουν ένα αισθητικό βίωμα και να διαμορφώνουν με ξεχωριστό τρόπο τη συνείδησή τους (Τζήκας, 2001).

Επιπρόσθετα, οι Kotopoulos, T., Alevriadou, A., Vamvakidou, I., & Michailidis, E. (2012), τονίζουν ότι τα λογοτεχνικά βιβλία για παιδιά και εφήβους, βοηθούν στην προώθηση ορισμένων στάσεων, αξιών και μορφών συμπεριφοράς και αποτελούν πολύ σημαντική μορφή κοινωνικής και πολιτιστικής εκπαίδευσης. Αποτελέσματα της έρευνας που πραγματοποίησαν, στην οποία μελέτησαν τις αναπαραστάσεις ανάπηρων χαρακτήρων σε 28 παιδικά λογοτεχνικά βιβλία, ανέδειξαν ότι πολλά από αυτά που χρονολογούνται την πρώτη δεκαετία του 20^{ου} αιώνα, συνεχίζουν να αναπαράγουν στερεότυπα σχετικά με την αναπηρία, αντί να τα ανατρέπουν.

Η παιδική λογοτεχνία απευθύνεται στα παιδιά, καλύπτει τα ενδιαφέροντα και τις αφομοιωτικές τους δυνατότητες, προωθεί τη διαδικασία της ψυχοπνευματικής τους ανάπτυξης, την αισθητική τους καλλιέργεια και την ομαλή και αποτελεσματική ένταξη τους στο κοινωνικό σύνολο, ενώ γίνεται αποδεκτή από αυτά. Ουσιαστικά, η παιδική λογοτεχνία βασίζεται στην προσπάθεια των ενηλίκων να καλλιεργήσουν την τέχνη του λόγου στα παιδιά, με απώτερο στόχο την ψυχαγωγία και την πνευματική τους καλλιέργεια, τη διαμόρφωση υγιούς προσωπικότητας και ελεύθερης συνείδησης (Chambers, 1995). Η Παιδική Λογοτεχνία αναφέρεται σε :

- Κριτικά Κείμενα
- Κείμενα πρωτότυπης παραγωγής
- Εργασίες, που προσεγγίζουν με διδακτικό και ερμηνευτικό τρόπο την παιδική λογοτεχνία (Σακελλαρίου, 1999)

Η καταλληλότητα ενός παιδικού λογοτεχνικού βιβλίου εξαρτάται από το αν :

- Διακρίνεται για την παραστατικότητα, την απλότητα και την εποπτεία του
- Προσαρμόζεται στο γλωσσικό επίπεδο του παιδιού
- Προσδίδει χαρά
- Ενεργοποιεί την κίνηση
- Ανταποκρίνεται στο γνωσιακό υπόβαθρο του
- Καλλιεργεί ευγενή αισθήματα, αξίες και ιδανικά
- Προωθεί την ψυχική και πνευματική ανάπτυξη των παιδιών (Sloan, 1991)

Μέσω της λογοτεχνίας τα παιδιά έχουν τη δυνατότητα να ανακαλύψουν τις αιτιακές σχέσεις, που αναπτύσσονται ανάμεσα στα διάφορα γεγονότα. Η συγκεκριμένη διαδικασία οδηγεί σε ένα συγκεκριμένο τρόπο ερμηνείας και κατανόησης της πραγματικότητας, διευκολύνοντας τη σαφή και ξεκάθαρη μετάδοση των διαφόρων κοινωνικών διαδικασιών. Για το λόγο αυτό η σημασία της λογοτεχνίας είναι μεγαλύτερη για τα παιδιά, καθώς αποτελεί ένα χρηστικό εργαλείο για την παροχή των κατάλληλων ερεθισμάτων για την κατανόηση του κόσμου, αλλά και για την εύρεση διαφόρων απαντήσεων σε ερωτηματικά τους (Σακελλαρίου, 1996).

Η επαφή των παιδιών με τη λογοτεχνία αποδίδεται στην «αναγκαιότητα εφαρμογών, οι οποίες στηρίζονται σε δικαιώματα των παιδιών στη γνώση και τη ζωή, όπως η δυνατότητα παροχής ευκαιριών για την επαφή τους με τον πολιτισμό και τις τέχνες, η ισότητα ευκαιριών δημιουργικής απασχόλησης, η δυνατότητα θέασης του κόσμου μ' ένα διαφορετικό πρίσμα για την κατανόηση των ανθρωπίνων σχέσεων και συμπεριφορών, οι ευκαιρίες συνεργασίας και αλληλεπίδρασης, η δυνατότητα κοινωνικής αφύπνισης και της ανάπτυξης του κριτικού πνεύματος, αλλά κυρίως το δικαίωμα δημιουργικής εκπαίδευσης» (Nodelman, 1992).

Ένα παιδικό λογοτεχνικό έργο θεωρείται ότι υλοποιεί τους στόχους του, όταν μπορεί να ανταποκριθεί στις ανάγκες και στα ενδιαφέροντα των παιδιών. Η ενεργοποίηση του παιδιού και η αξιοποίηση των κατάλληλων ερεθισμάτων, μπορούν να επιτευχθούν μέσω της αναπαράστασης της δράσης των λογοτεχνικών ηρώων με ζωντανό και παραστατικό τρόπο και μέσω της χρήσης ενός άμεσου και κατανοητού διαλόγου. Σε πολλές περιπτώσεις επιδιώκεται η ενεργός συμμετοχή των παιδιών στα λογοτεχνικά δρώμενα, έτσι ώστε να καλλιεργηθεί ένα κλίμα αμφίδρομης επικοινωνίας, ειδικά για θέματα, τα οποία είναι κατανοητά στα παιδιά (Glazer, 1997).

Τα λογοτεχνικά έργα για παιδιά δεν αξιοποιούνται μόνο για ψυχαγωγικούς λόγους, αλλά και για παιδευτικούς, καθώς μπορούν να διαδραματίσουν σημαντικό ρόλο στη διαμόρφωση της προσωπικότητας τους. Υπάρχουν πολλά είδη λογοτεχνικών έργων για τα παιδιά, ενώ τις περισσότερες φορές αξιοποιούνται διασκευές έργων της παιδικής λογοτεχνίας στον χώρο του θεάτρου (Γραμματάς, 1996). Στα έργα αυτά χρησιμοποιείται ένας ιδιαίτερος λόγος, έτσι ώστε να προσελκυσθεί το ενδιαφέρον των παιδιών και να μεταδοθούν τα διάφορα μηνύματα. Σε γενικές γραμμές το παιδικό λογοτεχνικό έργο αποτελεί μία σύνθετη καλλιτεχνική δημιουργία, που σχεδιάζεται με τρόπο, που θα καλύπτει τις ανάγκες των παιδιών (Τζήκας 2001).

Όπως υποστηρίζεται, τα κύρια χαρακτηριστικά της παιδικής λογοτεχνίας είναι τα εξής :

- Απλότητα
- Προβολή δράσης
- Παρουσίαση απόψεων παιδιών
- Αθωότητα
- Διδακτικός χαρακτήρας
- Εξισορρόπηση ιδεώδους και διδακτισμού
- Αισιόδοξο πνεύμα
- Στήριξη φαντασίας
- Επαναληπτικός χαρακτήρας (Nodelman, 1992)

Τα θέματα που αναλύονται στα παιδικά λογοτεχνικά βιβλία αφορούν την ιδεολογία, το χιούμορ, τα πρότυπα συμπεριφοράς, τους ήρωες, την οικολογία και τα ζώα. Τα σημαντικότερα είδη τους είναι η ποίηση, η πεζογραφία, οι μύθοι, τα παραμύθια, τα επιστημονικής φαντασίας. Με βάση, επίσης, τα εξωτερικά του χαρακτηριστικά, τα παιδικά βιβλία διακρίνονται σε:

- Βιβλία με χοντρά φύλλα
- Βιβλία παιχνίδια

Το παιδικό εικονογραφημένο βιβλίο

Το εικονογραφημένο παιδικό βιβλίο ανήκει στον ευρύτερο χώρο του παιδικού βιβλίου και έχει τη δική του δυναμική, αυτοτέλεια και λειτουργικότητα. Αποτελεί ένα παιδικό εγχειρίδιο, το οποίο καλείται να βοηθήσει το παιδί στη γνωριμία και κατανόηση του προσωπικού και κοινωνικού του κόσμου, ενώ, παρέχοντας του τα απαραίτητα ερεθίσματα, δημιουργεί τις προϋποθέσεις για την ολόπλευρη ανάπτυξη του και τη διαμόρφωση μίας υγιούς προσωπικότητας. Θα μπορούσαμε να το κατατάξουμε και στις παιδικές κινηματογραφικές εγκυκλοπαίδειες, καθώς ως στόχο έχει τη μύηση του κάθε παιδιού - αναγνώστη στον μαγικό κόσμο της εικόνας και την ταυτόχρονη ανεύρεση τρόπων προσωπικής εξέλιξης του και μεθόδων για την επίλυση των καθημερινών του προβλημάτων (Μπενέκος, 1981).

Ένα εικονογραφημένο παιδικό βιβλίο μπορεί να έχει κάθε είδους περιεχόμενο και θεματική. Ιδιαίτερη σημασία, όμως, έχει τα διάφορα θέματα που πραγματεύεται να είναι σωστά ταξινομημένα και τοποθετημένα στην κάθε σελίδα του και να παρουσιάζονται με τέτοιο τρόπο, προκειμένου να ανταποκρίνονται στην παιδαγωγική τους λειτουργία και στην ανάγκη να κεντρίζουν το ενδιαφέρον κάθε μικρού αναγνώστη. Η προσεγμένη παρουσίασή του δεν πρέπει να εντοπίζεται μόνο στις εσωτερικές του σελίδες, αλλά και στην εξωτερική του μορφή και, ιδιαίτερα, στο εξώφυλλο του, καθώς είναι αυτό που μπορεί να προσελκύσει το ενδιαφέρον των παιδιών (Κανατσούλη, 1997).

Τα εικονογραφημένα βιβλία για παιδιά προσχολικής ηλικίας είναι από τα εύχρηστα παιδικά βιβλία και διαχωρίζονται σε κατηγορίες. Στις εικονογραφημένες ιστορίες, ανήκουν τα εικονογραφημένα βιβλία με φωτογραφίες, τα στοιχειώδη εικονογραφημένα βιβλία και τα πατριδογνωστικά εικονογραφημένα βιβλία. Τα τελευταία χρόνια η επιτακτική άνθηση της τεχνολογίας, συμβαδίζει και με την ταχεία ανάπτυξη της ενημέρωσης, που επιδρά σε διάφορους τομείς της καθημερινότητας μας. Για αυτό οι περισσότερες μεταβολές στην ατομική και κοινωνική μας ζωή κατευθύνονται από τον κύριο φορέα ενημέρωσης, την τηλεόραση αλλά και από το διαδίκτυο, χωρίς, φυσικά, να παραγνωρίζεται και η λειτουργικότητα του έντυπου τύπου και των βιβλίων (Μπενέκος, 1981).

Τα εικονογραφημένα βιβλία χωρίζονται, τέλος, σε :

- Εικονοβιβλία
- Εικονοβιβλία με ιστορίες
- Μη λεκτικά βιβλία
- Βιβλία «αρχίζοντας ανάγνωση»
- Βιβλία αντίληψης
- Βιβλία με κεφάλαια
- Βιβλία με προβλέψιμη την εξέλιξη της ιστορίας

2.2 Η παιδαγωγική αξία της Παιδικής Λογοτεχνίας

Είναι γνωστό ότι το παιδί έχει τη δυνατότητα να αντιληφθεί και να κατανοήσει το περιβάλλον του πριν ακόμη αρχίσει να μιλά, καθώς μπορεί να αξιοποιήσει τα στοιχεία και τα σύμβολα ,που περιέχονται σε μία εικόνα. Όσο πιο έντονη είναι η σχέση του με την εικόνα, τόσο πιο αποτελεσματική θα είναι και η σχέση του με τον γραπτό λόγο. Όπως υποστηρίζεται, όμως, η παιδευτική λειτουργία των παιδικών λογοτεχνικών βιβλίων εντοπίζεται στα εξής επίπεδα :

- Χωρικό
- Γλωσσικό
- Λογικομαθηματικό
- Ενδοπροσωπικό
- Κινησιασθηματικό
- Νατουραλιστικά
- Διαπροσωπικό

Το παιδικό λογοτεχνικό βιβλίο προσφέρει πλούσια ερεθίσματα, διευρύνει το ενδιαφέρον για τον κόσμο μας και αποτελεί μία ανεξάντλητη πηγή αγωγής και παιδείας για τους μικρούς αναγνώστες. Ο τρόπος οργάνωσης και παρουσίασης του περιεχομένου τους ενισχύει τη δυνατότητα των μικρών αναγνωστών να κατακτήσουν την αυτοαγωγή, καλλιεργώντας την ανάγκη τους να αναλάβουν τον ρόλο του

παιδαγωγού και του παιδαγωγούμενου, που θα τους οδηγήσει στον εμπλουτισμό των εμπειριών, των γνώσεων και της αυτογνωσίας (Καλλέργης, 1995).

Επιπλέον, πολλοί προσδίδουν στα βιβλία αυτά έναν ηθικό και συναισθηματικό χαρακτήρα, που ενισχύει τον παιδαγωγικό τους ρόλο. Μέσα από τη μελέτη αυτών των κειμένων, τα παιδιά έχουν τη δυνατότητα να κατανοήσουν τους διάφορους χαρακτήρες, να ερμηνεύσουν τις διάφορες ιδέες και να αποκρυπτογραφήσουν τις εικόνες και τη γλώσσα, προχωρώντας με τον τρόπο αυτό στην αποτελεσματική αντίληψη της μορφής και του περιεχομένου τους. Πολλοί μελετητές, επίσης, αποδίδουν στην παιδική λογοτεχνία τη διάθεση μετάδοσης κοινωνικών και πολιτισμικών ιδεολογιών και διαμόρφωσης υγιών προσωπικοτήτων, μέσα από την προβολή, την ερμηνεία και την αξιολόγηση των διαφόρων εμπειριών (Κανατσούλη, 1997).

Ο παραμυθένιος και χαρούμενος κόσμος των παιδικών βιβλίων δίνει τη σημαντική δυνατότητα της ελευθερίας της έκφρασης στα παιδιά και την ανάγκη της χαλάρωσης από τις μορφές άγχους και πίεσης, που δέχονται. Παρέχουν, επίσης, την ευκαιρία στα παιδιά να έχουν ευχάριστες προσδοκίες και χαρούμενες σκέψεις για τις κινήσεις τους, αλλά και για αυτά, που επιθυμούν να κάνουν. Αποτελούν επιπλέον ένα οργανωμένο πλάνο μάθησης, πληροφόρησης και ενημέρωσης και θεωρούνται ένα αρκετά καλά δομημένο πλαίσιο ανασυγκρότησης της νοητικής λειτουργίας.

Μέσα από αυτά το παιδί βλέπει, νιώθει, σκέφτεται, κοιτάζει και αντιδρά με οποιονδήποτε τρόπο μετά από μία επαφή που θα έχει με το βιβλίο. Συνδέεται, επίσης, και ταυτίζεται με τον ήρωα ή την ηρωίδα της ιστορίας την οποία συναντά, ενώ αναπτύσσει τη δική του νοητή επικοινωνία και συνομιλία με τους πρωταγωνιστές, με τους οποίους τις περισσότερες φορές ταυτίζεται. Πιο συγκεκριμένα, όταν εκείνοι παρουσιάζουν τις δράσεις τους και τις πράξεις τους, και ο τρόπος προβολής αυτών γίνεται με εμφανή τρόπο, τότε το παιδί αντιλαμβάνεται πως υπάρχουν και άλλοι, που μπορεί να έχουν τα ίδια σχέδια και όνειρα με αυτά.

Παράλληλα, το εικονογραφημένο βιβλίο λειτουργεί και ως κοινωνικός οδηγός για τα παιδιά, γιατί παρακολουθούν την γνωριμία των πρωταγωνιστών μεταξύ τους, την φιλία που αναπτύσσεται ανάμεσα τους και τον τρόπο που συμβαίνει αυτό. Μαθαίνουν ακόμη και πώς να δημιουργούν και οι ίδιοι τους δικούς τους φίλους και τις δικές τους φιλικές σχέσεις. Παρατηρούν σκηνές που εξελίσσονται οι φιλικές σχέσεις αυτές και έτσι μπαίνουν στη διαδικασία να δημιουργήσουν σιγά – σιγά και τις δικές τους κοινωνικές σχέσεις και δεσμούς και να γνωρίσουν βιωματικά ποια είναι η

έννοια της κοινωνικοποίησης σε κάθε στάδιο της. Όμως, γνωρίζουν και πώς να δημιουργούν φιλίες, γεγονός που παίζει σημαντικό ρόλο για την δόμηση και την κοινωνική εξέλιξη των παιδιών στον χώρο του σχολείου. Η επιτυχία ανάπτυξης φιλικών σχέσεων από τα ίδια τα παιδιά τους προσφέρει τόνωση και αυτοπεποίθηση, για να συνεχίσουν να δημιουργούν τους δικούς τους φίλους (Καλλέργης, 1995).

Μέσα από την επαφή των παιδιών με τα παιδικά βιβλία αναδεικνύεται και καλλιεργείται και η φαντασία τους, καλλιεργούνται οι δεξιότητες τους και τονώνεται η αυτοπεποίθησή τους. Τέλος, υποστηρίζεται ότι σημαντικός στόχος αυτών των βιβλίων, πέρα από τη διαπαιδαγώγηση, είναι η ψυχαγωγία και η απόλαυση των παιδιών (Κανατσούλη, 1997).

2.3 Η αξιοποίηση Παιδικής Λογοτεχνίας στην Εκπαίδευση

Η αξιοποίηση της παιδικής λογοτεχνίας στον χώρο του σχολείου επιβεβαιώνει τη λειτουργία του ως αντικείμενο πολιτισμού. Ειδικότερα, οι εκπαιδευτικοί προχωρούν στην άντληση υλικού από το χώρο της παιδικής λογοτεχνίας και στην προσαρμογή του με βάση τις ανάγκες του μαθήματος, οδηγώντας σε μία συστηματική αγωγή στο πλαίσιο της πρωτοβάθμιας και της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. Η αξιοποίηση της στον χώρο του σχολείου έχει και κοινωνικό χαρακτήρα, καθώς δίνει τη δυνατότητα ανάδειξης διαφόρων θεματικών, που αφορούν κοινωνικά προβλήματα.

Τα παιδικά λογοτεχνικά βιβλία χρησιμοποιούνται ως εκπαιδευτικό εργαλείο, επιδιώκοντας :

- Ενεργοποίηση της περιέργειας και ενίσχυση της διάθεσης συμμετοχής
- Ενεργοποίηση ποικίλων μέσων για την έκφραση σκέψεων και συναισθημάτων
- Σωστή χρησιμοποίηση και ερμηνεία των διαφόρων συμβόλων
- Κατανόηση μαθημάτων από όλους τους μαθητές, ανεξάρτητα από το πολιτιστικό τους επίπεδο
- Αντιμετώπιση μαθησιακών δυσκολιών
- Εξοικείωση με ομαδική εργασία και συνεργασία
- Εύρεση και αξιοποίηση διαφόρων πληροφοριών
- Ενίσχυση αυτοέκφρασης
- Τόνωση αυτοπεποίθησης

- Εμπλουτισμός εμπειριών (Τζήκας, 2001)

Η παιδική λογοτεχνία παρέχει την ευκαιρία χαράς, επικοινωνίας και καλλιέργειας της δημιουργικότητας, διευκολύνοντας τα παιδιά στην προσπάθεια τους να βελτιώσουν την αυτοέκφρασή τους, να δώσουν απαντήσεις σε διάφορα ερωτήματα και να ενισχύσουν τη φαντασία τους. Επιπλέον, μπορεί να προωθήσει ένα ανθρωπιστικό μοντέλο, που θα οδηγήσει στον περιορισμό προκαταλήψεων και στερεότυπων αντιλήψεων και στη δημιουργία υγιών προσωπικοτήτων. Όμως, η λειτουργικότητα της εξαρτάται από τον τρόπο δραστηριοποίησης των εκπαιδευτικών και από τις πρακτικές αξιοποίησης της. Οι εκπαιδευτικοί καλούνται ουσιαστικά να χρησιμοποιήσουν ένα σύγχρονο παιδαγωγικό μέσο, για τη μετάδοση και την αξιοποίηση της γνώσης και για αυτό απαιτείται ο συστηματικός σχεδιασμός της χρησιμοποίησης της στην εκπαιδευτική διαδικασία (Nikolajeva, 1998).

Σύμφωνα με τη (Βαμβακίδου & Καλεράντε ,χ.χ.), θεωρητικά ο μηχανισμός λειτουργίας του σχολείου σχετικά με την αναπαραγωγή της ανισότητας ή της προώθησης της ισότητας, βασίζεται στην ενίσχυση και διατήρηση της παρουσίας της κοινότητας ατόμων που εντάσσονται μέσα στις διευρυμένες ομάδες πολιτών ή εν γένει ατόμων, όπου ταυτόχρονα όμως αναγνωρίζεται η ατομική ιδιαιτερότητα τους, αλλά και η ανάγκη συλλογικής ένταξής τους. Παράλληλα, η ιδιαιτερότητα του κάθε ατόμου δεν συνιστά διάκριση, αλλά ατομική δυναμική και λόγο, ως προϋπόθεση αναγνώρισης, συνύπαρξης και συνεργασίας.

Με βάση όλα αυτά τα στοιχεία διαφαίνεται ότι η αξιοποίηση της παιδικής λογοτεχνίας στον χώρο του σχολείου διευκολύνει τη βιωματική πρόσληψη της γνώσης, ως αποτελεσματικό μέσο μάθησης. Με τον τρόπο αυτό αποδίδεται, επίσης, στη μάθηση και τη διδασκαλία ψυχαγωγικός χαρακτήρας, διευκολύνοντας το έργο των εκπαιδευτικών. Στο πλαίσιο αυτό ενισχύεται η δυνατότητα ενθάρρυνσης της μετάβασης των παιδιών σε φανταστικούς κόσμους και της διερεύνησης διαφόρων θεμάτων, που αφορούν τη λογοτεχνία, την επιστήμη την ιστορία αλλά και την ίδια τους τη ζωή, προβάλλοντας διάφορες αξίες.

Είναι σαφές ότι τα λογοτεχνικά βιβλία που αφορούν τα παιδιά μπορεί να χρησιμοποιηθούν με ποικίλους τρόπους και τις περισσότερες φορές έχουν επιτυχημένη παρουσία (Zipes, 1983).

Τα σημαντικότερα κριτήρια επιλογής αυτών των βιβλίων είναι τα εξής :

- Ατομικές ανάγκες
- Τοπικές ανάγκες,

- Κοινωνικές ανάγκες
- Παγκόσμιες ανάγκες.

Πρέπει να επισημανθεί ότι τα λογοτεχνικά κείμενα με πραγματικές ιστορίες δίνουν τη δυνατότητα στα παιδιά να αντιμετωπίσουν τα προβλήματα, που αντιμετωπίζουν στην καθημερινότητά τους, αλλά και να τα κατανοήσουν και να βρουν τη δύναμη να τα ξεπεράσουν και να προσαρμοστούν στην καθημερινότητά τους. Τέλος, τους δίνουν τη δυνατότητα να καλλιεργήσουν την ανεκτικότητα και το σεβασμό τους στη διαφορετικότητά τους, απορρίπτοντας με τον τρόπο αυτό τις κάθε είδους στερεότυπες αντιλήψεις. Σε γενικές γραμμές, ο ρόλος που καλούνται να διαδραματίσουν είναι διδακτικός, αισθητικός και κοινωνικοποιητικός (Σακελλαρίου, 1996).

Με τον τρόπο αυτό η παιδική λογοτεχνία καταφέρνει να προωθήσει τα εξής :

- Ανάπτυξη γλωσσικής έκφρασης
- Εμπλουτισμός γνώσεων
- Ανάπτυξη φαντασίας
- Προώθηση ψυχικής καλλιέργειας
- Επίτευξη ομαλής κοινωνικοποίησης
- Προώθηση ψυχικής ωρίμανσης (Mills, 2006)

Ενδεικτικοί τρόποι έκφρασης της αναγνωστικής εμπειρίας είναι η δραματοποίηση, το θεατρικό παιχνίδι, η δημιουργική γραφή, εικαστική αποτύπωση.

Το Θεατρικό Παιχνίδι

Αποτελεί μία καθαρά δημιουργική διαδικασία και δίνει στα παιδιά τη δυνατότητα ικανοποίησης, ψυχαγωγίας και προσωπικής συμμετοχής. Ουσιαστικά, δίνεται η δυνατότητα στο παιδί, να ανακύψει μόνο του ένα ρόλο , επιλέγοντας έναν προσωπικό τρόπο έκφρασης και επικοινωνίας. Αξιοποιείται από τους εκπαιδευτικούς για να διευκολυνθεί η κατανόηση των ανθρωπίνων σχέσεων και των προβλημάτων τους. Επιπλέον, εμπλουτίζεται ο στερεότυπος τρόπος διδασκαλίας, δίνοντας περισσότερο ενδιαφέρον στην εκπαιδευτική διαδικασία (Κατσίκη-Γκίβαλου, 2006). Παράλληλα αποτελεί σημαντική μέθοδο για την ανάδειξη και την αξιοποίηση της μιμητικής τάσης των παιδιών. Ειδικότερα, τα παιδιά μέσω του θεατρικού παιχνιδιού :

- Εξερευνούν τον κόσμο και μπορούν να κατανοήσουν και να ερμηνεύσουν βασικές πτυχές του
- Αξιοποιούν τις αισθήσεις για την κατανόηση της γνώσης
- Κατανοούν με βιωματικό τρόπο τη χωροχρονικότητα
- Διακρίνουν τη φαντασία από την πραγματικότητα
- Ενισχύεται η αυτογνωσία τους

Οι σημαντικότερες τεχνικές που χρησιμοποιούνται για την αξιοποίηση και την οργάνωση του θεατρικού παιχνιδιού είναι οι εξής :

- Αυτοσχεδιασμοί, που διευκολύνουν τη συνεργασία με τους άλλους
- Σωματική έκφραση , που δίνει τη δυνατότητα αυτοέκφρασης και ελεύθερης προβολής των συναισθημάτων του
- Αξιοποίηση κωμικών στοιχείων
- Παντομίμα
- Γκροτέσκο
- Μάσκα – κούκλα

Τέλος, τα θέματα του θεατρικού παιχνιδιού δεν είναι προκαθορισμένα, αλλά τις περισσότερες φορές αναπαράγονται από τα ίδια τα παιδιά και αφορούν φανταστικά και κοινωνικά γεγονότα από τον μικρόκοσμο των παιδιών ή προσωπικά τους βιώματα (Mello, 2001).

Η Δημιουργική γραφή

Με τον όρο δημιουργική γραφή , υπονοείται η διδασκαλία της λογοτεχνικής γραφής, η οποία όμως εμπεριέχει ένα σύνολο εκπαιδευτικών πρακτικών, που στοχεύουν στην κατάκτηση συγγραφικών δεξιοτήτων (Καρακίτσιος, 2012). Όπως αναφέρει ο (Κωτόπουλος, 2012), η δημιουργική γραφή διδάσκεται μέσα από ένα σώμα γνώσεων και τεχνικών, καταρρίπτοντας τους μύθους πως την εμπνέουν οι μούσες και την πραγματώνουν οι ιδιοφυίες. Ιδιαίτερα σημαντικός θεωρείται και ο ρόλος της, στην αξιοποίηση της παιδικής λογοτεχνίας, στο πλαίσιο της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Ειδικότερα, με βάση τις νέες θεωρίες του λογοτεχνικού γραμματισμού, σημαντική θεωρείται η «ανάπτυξη της δημιουργικότητας των μαθητών μέσω της βαθμιαίας εξοικείωσής τους με συγγραφικές πρακτικές

(δημιουργική γραφή), οι οποίες βοηθούν τους μαθητές να συνειδητοποιήσουν, με άμεσο τρόπο, και να ευαισθητοποιηθούν απέναντι στη διαδικασία της λογοτεχνικής γραφής και γενικά της καλλιτεχνικής έκφρασης ως τρόπου με τον οποίο τα άτομα (οι δημιουργοί) δεν “περιγράφουν” απλώς το περιβάλλον τους, αλλά παρεμβαίνουν δυναμικά σε αυτό και το ανα-δημιουργούν» (Αναλυτικά Προγράμματα, σ. 75).

Είναι σαφές, λοιπόν, ότι με τον τρόπο αυτό οι μαθητές έχουν τη δυνατότητα να αξιοποιήσουν τις προσωπικές τους εμπειρίες και τις σχολικές τους γνώσεις και να τις προσεγγίσουν ή να τις αποτυπώσουν στον χώρο της φαντασίας (Σουλιώτης, 2012).

Εικαστικά

Η διαθεματική προσέγγιση της λογοτεχνίας αποδεικνύεται και από την αξιοποίηση των εικαστικών, καθώς θεωρείται ότι η ανάπτυξη της δημιουργικής έκφρασης των μαθητών μπορεί να επιτευχθεί με τη αξιοποίηση των εικαστικών στον χώρο του σχολείου. Επιπλέον, υποστηρίζεται ότι η εικαστική απόδοση της λογοτεχνίας διευρύνει τα ερεθίσματα, που παρέχονται στους μαθητές για την κατανόηση διαφόρων εξειδικευμένων κωδίκων, αλλά και έκφρασης του συναισθηματικού τους κόσμου. Τέλος, θεωρείται αναγκαία η σύνδεση τους με τη λογοτεχνία, γιατί δίνουν ώθηση στη διεύρυνση της φαντασίας, της δημιουργικότητας, αλλά και στην εξοικείωσή τους με τις εκφραστικές δυνατότητες, που αναδεικνύονται από το συνδυασμό εικόνας και λόγου (Γραφάκου - Λαμπίτση, 2011).

ΕΝΟΤΗΤΑ 3 – ΠΑΙΔΙΚΗ ΛΟΓΟΤΕΧΝΙΑ ΚΑΙ ΑΤΟΜΑ ΜΕ ΑΝΑΠΗΡΙΕΣ

3.1 Παιδική Λογοτεχνία και άτομα με αναπηρίες

Είναι αποδεκτό από πολλούς ότι οι στερεότυπες αντιλήψεις έναντι της διαφορετικότητας μπορούν να αρθούν κατά τη διάρκεια της παιδικής ηλικίας. Τα ερεθίσματα, που λαμβάνουν καθημερινά τα μικρά παιδιά είναι αυτά, που διαμορφώνουν και τον τρόπο σκέψης τους αλλά και τον τρόπο θεώρησης των άλλων.

Για τον λόγο αυτό η παιδική λογοτεχνία διαδραματίζει καθοριστικό ρόλο στη διαμόρφωση του ψυχικού και πνευματικού κόσμου των μικρών αναγνωστών.

Τα άτομα με αναπηρίες άρχισαν να αποτελούν θέμα της παιδικής λογοτεχνίας, κυρίως, μετά το 1980 και συνδέονται με τον νέο τρόπο θεώρησης των παιδιών με ειδικές ανάγκες. Τα άτομα με αναπηρίες απαιτούν μία διαφορετικότητα, με την οποία έρχονται σε επαφή από πολύ μικρή ηλικία τα μικρά παιδιά και για τον λόγο αυτό η εξοικείωση τους με τα άτομα αυτά απαιτεί την παρουσίαση τους μέσα από την παιδική λογοτεχνία με τρόπο, που καλλιεργεί την ευαισθησία των μικρών αναγνωστών. Οι μικροί αναγνώστες, κατά συνέπεια, μελετώντας την παιδική λογοτεχνία είναι απαραίτητο να καλλιεργούν τον σεβασμό τους απέναντι στη διαφορετικότητα και να μαθαίνουν να συμβιώνουν με αυτή. Να επισημανθεί ότι, κυρίως, στον χώρο του Δημοτικού Σχολείου η καλλιέργεια του ενδιαφέροντος για τα λογοτεχνικά βιβλία επιδιώκει να προσφέρει τα απαιτούμενα αναπτυξιακά ερεθίσματα, προκειμένου να δημιουργηθούν τις προϋποθέσεις διαφορετικών αντιδράσεων, αλλά και ενημέρωσης τους για τις ομάδες που αποτελούν τις διαφορετικότητες. Είναι σαφές ότι η προσπάθεια επικεντρώνεται στη διδασκαλία λογοτεχνικών κειμένων, που ως ήρωες τους αξιοποιούν άτομα με αναπηρίες, καλλιεργώντας με τον τρόπο αυτό την απόκτηση ουσιαστικής γνώσης για τέτοιου είδους θέματα και για την καλλιέργεια της απαιτούμενης ευαισθησίας.

Υποστηρίζεται, επίσης, ότι η αξιοποίηση διαθεματικών δημιουργικών δραστηριοτήτων και ερωτήσεων που θεωρούνται προσχεδιασμένες συντελεί στην αποτελεσματική προσέγγιση των λογοτεχνικών κειμένων, που εστιάζουν το ενδιαφέρον τους στη δράση και στη ζωή ατόμων με ειδικές ανάγκες (Σουλιώτης, χ.χ.).

Η ανάπτυξη του κινήματος της πολιτικής ορθότητας είναι αυτή που έδωσε ώθηση στον εμπλουτισμό της θεματολογίας της παιδικής λογοτεχνίας και της διεύρυνσης της αξιοποίησης των ατόμων με ειδικές ανάγκες για την αποτροπή δημιουργίας ρατσιστικών αντιλήψεων απέναντι στην αναπηρία. Η δημιουργία αυτών των βιβλίων δίνει παράλληλα τέλος στην αντίληψη ότι κάποια θέματα δεν μπορούν να συζητηθούν με τα παιδιά (Κανατσούλη, 1997). Επιπλέον, ενισχύεται ο αποδοκιμαστικός λόγος κατά των συναισθηματικών αρνητικών λέξεων, που αποδίδονται στα άτομα με αναπηρίες και δημιουργούν εσφαλμένα συναισθήματα.

Η δημιουργία της παιδικής λογοτεχνίας δίνει τη δυνατότητα παρουσίασης με εμφανή ή συγκαλυμμένο τρόπο διαφόρων ιδεολογικών μηνυμάτων. Όταν, όμως, δε γίνεται με εμφανή τρόπο, τότε δεν αφήνει περιθώρια ανάπτυξης μηχανισμών

αντίστασης στους μικρούς αναγνώστες (Γιαννικοπούλου, 2005). Παράλληλα, ιδεολογικός χαρακτήρας αποδίδεται και στον τρόπο επιλογής του τίτλου του παιδικού βιβλίου με θέμα την αναπηρία, στον τρόπο προβολής της αναπηρίας αλλά και στις ιδιότητες, που αποδίδονται στους ήρωες τους. Σημαντική θεωρείται ακόμη η ανάγκη προβολής των αντιλήψεων και των συναισθημάτων τους, καθώς με τον τρόπο ενισχύεται ο ρόλος τους και ενδυναμώνεται η συμμετοχή τους στην υπόθεση των παιδικών βιβλίων.

Στα περισσότερα από τα σύγχρονα παιδικά λογοτεχνικά βιβλία, το παιδί με κάποια αναπηρία αποτελεί τον κεντρικό ήρωα και παίζει καθοριστικό ρόλο στη διαμόρφωση των αντιλήψεων και των συναισθημάτων των άλλων προσώπων. Αρχικά, επισημαίνεται στις περισσότερες περιπτώσεις το πρόβλημα της αποδοχής του προβλήματος από τις οικογένειες των παιδιών αυτών, ενώ, όταν τελικά γίνει αποδεκτό το πρόβλημα, δίνεται έμφαση στην προσπάθεια αντιμετώπισης του. Ταυτόχρονα η αποδοχή του προβλήματος καθορίζει και τη συμπεριφορά των άλλων απέναντι τους, ενώ για τα ίδια επιλέγεται η παρουσίαση των θετικών πτυχών του χαρακτήρα τους. Εξάλλου, η αναφορά σε αρνητικά στοιχεία του χαρακτήρα τους αποδίδεται στην μορφή της διαφορετικότητας τους και γίνεται με ρεαλιστικό τρόπο. Οι συγγραφείς τους, κατά συνέπεια, επιλέγουν να παρουσιάσουν με ρεαλιστικό το πρόβλημα τους, αλλά και την αντιμετώπισή τους από τους άλλους.

Αρκετές από τις αρνητικές τους ιδιότητες επιλέγονται να εξωραϊστούν με την παράθεση κάποιου ιδιαίτερου χαρακτηριστικού, που μπορεί να κερδίσει τις εντυπώσεις των άλλων, όπως αυτό παρουσιάζεται στο βιβλίο. Θα πρέπει να επισημανθεί ακόμη ότι αρκετά από αυτά τα βιβλία οι συγγραφείς τους επιλέγουν να παρουσιάσουν τα συναισθήματα, τις σκέψεις και τις αντιδράσεις των παιδιών με αναπηρία, αλλά και την εικόνα που έχουν σχηματίσει για τον εαυτό τους. Όμως, υπάρχουν και τα παιδικά λογοτεχνικά βιβλία, που αλλοιώνουν τον τρόπο προσέγγισης της διαφορετικότητας και παρουσιάζουν με στερεότυπο τρόπο τη διαφοροποίηση ανάμεσα στην αναπηρία και σε αυτό, που θεωρείται φυσιολογικός τρόπος ζωής. Το περιεχόμενο αυτών των βιβλίων αφορά έναν αρνητικό τρόπο προσέγγισης της αναπηρίας, δεικνύοντας τις στερεότυπες αντιλήψεις (Solis, 2004).

Με τη συγκεκριμένη προσέγγιση αυτών των ατόμων, ενισχύεται ο διαχωρισμός τους και προωθείται ακόμη και η κοινωνική τους απομόνωση. Ταυτόχρονα η απουσία τους από τα παιδικά λογοτεχνικά βιβλία στερεί από τα υπόλοιπα παιδιά τη δυνατότητα να κατανοήσουν ότι οι διαφορετικότητες μπορούν να

ενσωματωθούν στο υπόλοιπο κοινωνικό σύνολο και να απορρίψουν στερεότυπες αντιλήψεις (Pirofski, 2001).

Υποστηρίζεται, επίσης, ότι «ο αποκλεισμός και η απουσία μειονοτικών ομάδων από τα βιβλία ή η ανάθεση σε αυτές δευτερευόντων και υποδεέστερων ρόλων έχει σαφώς ιδεολογικό περιεχόμενο και αποτελεί εμφανή προκατάληψη εις βάρος τους» (Γιαννικοπούλου, 2005). Έμφαση πλέον πρέπει να δοθεί και στη χρήση της στερεοτυπικής γλώσσας, που οδηγεί στον απορριπτικό και ρατσιστικό τρόπο αντιμετώπισης των ατόμων με αναπηρίες. Σε αρκετές, λοιπόν, από τις παιδικές ιστορίες τα άτομα με αναπηρίες είναι πρωταγωνιστές ουσιαστικά μόνο επειδή βρίσκονται στο κέντρο της ιστορίας, που κινείται γύρω τους (Κάργα, 2008).

3.2 Η Αξιολόγησή των παιδικών βιβλίων με θέμα τα άτομα με αναπηρίες

Με βάση τα δεδομένα που ήδη αναλύθηκαν, αναδεικνύεται ότι δεν έχει επιτευχθεί ακόμη η ισότιμη συμμετοχή των ατόμων με ειδικές ανάγκες στα παιδικά λογοτεχνικά βιβλία. Είναι εμφανές, επίσης, ότι ο τρόπος παρουσίασης τους καθορίζεται από τις επιλογές του ίδιου του συγγραφέα και τις προσωπικές του αντιλήψεις για τα άτομα αυτά. Η στιγματοποίηση εξακολουθεί να υπάρχει και αποδεικνύεται είτε με τον τρόπο προβολής τους, είτε με την απουσία τους από τα παιδικά λογοτεχνικά βιβλία. Σε γενικές γραμμές, η παιδική λογοτεχνία για τα άτομα αυτά εξακολουθεί να είναι περιορισμένη, καθώς ευδιάκριτες είναι ακόμη οι κοινωνικές προκαταλήψεις απέναντι σε αυτά. Όμως, στα περισσότερα παιδικά βιβλία και, κυρίως, στα εικονογραφημένα διαπιστώνεται η τάση προβολής όχι μόνο της διαφορετικότητας, αλλά και της ανάγκης ισότιμης αντιμετώπισης, αποδοχής και κοινωνικής ενσωμάτωσης της. Ο ρεαλισμός, με τον οποίο προβάλλεται η καθημερινότητα του δίνει τη δυνατότητα στα μικρά παιδιά να κατανοήσουν τα προβλήματα τους και να τα αντιμετωπίσουν με ευαισθησία. Επιπλέον, τα παιδικά βιβλία δίνουν έμφαση στον καθημερινό αγώνα των οικογενειών αυτών των ατόμων και στις προσπάθειες τους να στηρίξουν τη σωματική και συναισθηματική τους ανάπτυξη.

Ιδιαίτερη έμφαση δίνεται και στον τρόπο προβολής αυτών των ηρώων, καθώς είτε αποτελούν τα κεντρικά πρόσωπα, είτε με βάση αυτά διαμορφώνονται τα

συναισθήματα και οι δράσεις των μελών του ευρύτερου οικογενειακού και κοινωνικού τους περιβάλλοντος. Τις περισσότερες φορές επιλέγεται η προβολή των θετικών τους συναισθημάτων ή ιδιοτήτων, αλλά και των καθημερινών τους προβλημάτων, δημιουργώντας με τον τρόπο αυτό ένα κλίμα ευαισθησίας απέναντι τους. Για την αντικειμενική προσέγγιση των ιδιαιτεροτήτων τους, η περιγραφή τους γίνεται με ρεαλιστικό τρόπο και χωρίς καμία προσπάθεια γλωσσικής εξιδανίκευσης. Παρουσιάζονται ουσιαστικά όλα τα προβλήματα υγείας, που μπορούν να θεωρηθούν μορφή αναπηρίας, ενώ σε αρκετές περιπτώσεις δεν ονομάζεται το πρόβλημα υγείας, αλλά γίνεται κατανοητό από τον τρόπο περιγραφής του.

Επιπλέον, αξίζει να επισημανθεί ότι είναι περιορισμένη η εικαστική παρουσίαση των παιδιών αυτών, λόγω της δυσκολίας απεικόνισης τους. Όμως, με καθαρά συμβολικό τρόπο και παραστατικό τρόπο προβάλλονται οι αντιδράσεις και τα συναισθήματα του κοινωνικού τους περιβάλλοντος, αποδεικνύοντας με τις περιγραφές αυτές τη διαίωσιση και τη συντήρηση στερεότυπων αντιλήψεων απέναντι στην κάθε είδους αναπηρία.

Η σωστή προβολή των συναισθημάτων, των ιδιαιτεροτήτων και των προβλημάτων αυτών των ατόμων μέσα από τα παιδικά βιβλία μπορεί να οδηγήσει στην αποτελεσματική αξιοποίηση τους στην εκπαιδευτική διαδικασία, προκειμένου να προσεγγισθεί με τον καλύτερο τρόπο η αποδοχή της διαφορετικότητας και η αποτροπή καλλιέργειας στερεότυπων αντιλήψεων. Δημιουργούν, επιπλέον, ένα περιβάλλον, φιλικό απέναντι σε κάθε διαφορετικότητα, που μπορεί να την αποδεχτεί και να την ενσωματώσει με επιτυχία.

Με βάση τον ρόλο και τους στόχους της παιδικής λογοτεχνίας, οι συγγραφείς θα πρέπει να επιδιώκουν την παρουσίαση αυτών των θεμάτων, με τρόπο που δεν θα κινδυνεύει να διαταραχθεί η ψυχική τους ισορροπία. Παράλληλα, θα πρέπει να αποφεύγουν τον εξωραϊσμό αυτών των προβλημάτων, γιατί διαφορετικά οδηγούν σε μία εσφαλμένη θεώρηση της πραγματικότητας και βίωση των προβλημάτων των ατόμων με αναπηρίες.

Η προβολή της πραγματικής εικόνας τους δίνει τη δυνατότητα παροχής ουσιαστικής και αντικειμενικής ενημέρωσης για τα άτομα αυτά, διευκολύνοντας την αποδοχή τους από τους άλλους και την εξοικείωση των μικρών αναγνωστών με αυτά τα άτομα και τα προβλήματά τους. Κατά συνέπεια, η παιδική λογοτεχνία μπορεί να αξιοποιηθεί στον χώρο της εκπαίδευσης, καθώς «είναι αυτονόητο ότι η λογοτεχνία έχει να παίξει ένα σημαντικό ρόλο στην καταπολέμηση των προκαταλήψεων, του

ρατσισμού, της δίωξης των ιδεών, της εκμετάλλευσης ανθρώπου από άνθρωπο» (Καλογήρου, 2003). Τέλος, ο τρόπος αξιοποίησης της εικόνας και του λόγου μπορεί να ενισχύσει την ευαισθητοποίηση των μικρών αναγνωστών απέναντι στα άτομα με αναπηρία και να αποτρέψει τη δημιουργία προκαταλήψεων.

ΕΝΟΤΗΤΑ 4 - ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΗ ΜΕΛΕΤΗ

4.1 Στόχος της ερευνητικής μελέτης – Κριτήρια επιλογής του υλικού

Σκοπός της παρούσας μελέτης είναι να εξετάσει πώς παρουσιάζονται οι ανάπηροι χαρακτήρες στα παραμύθια και πώς μπορεί το συγκεκριμένο υλικό να αξιοποιηθεί στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση, προτάσσοντας αρχικά την αισθητική απόλαυση και στη συνέχεια υπηρετώντας γνωστικούς, συναισθηματικούς και ψυχοκινητικούς στόχους. Τα παραμύθια λόγω της ιδιαίτερη γλώσσας τους, της απλής πλοκής τους, της έκτασης και της εικονογράφησης, δίνουν επιπλέον λόγους για την επιλογή τους και την αξιοποίησή τους. Επίσης, όπως αναφέρει ο (Σπινκ, 1990), οι εικόνες που περιέχουν τα παραμύθια μπορούν να κάνουν το βιβλίο ελκυστικό στους νεαρούς αναγνώστες και να δημιουργήσουν κίνητρα για τον μαθητευόμενο αναγνώστη, ακόμη και για εκείνον που δυσκολεύεται να αρχίσει την ανάγνωση ενός βιβλίου και να συνεχίσει. Οι εικόνες σπάνε τη μονοτονία του κειμένου, δρουν ως «σταθμοί» για τον αναγνώστη που βασανίζεται να προχωρήσει και τον βοηθούν να σύρει τις δικές του νοερές εικόνες. Επιπλέον, οι εικόνες μπορούν να υποβοηθήσουν τον αναγνώστη να αναπτύξει ικανότητες εκτίμησης και απόλαυσης του εικονογραφικού μέρους του βιβλίου, προσφέροντάς του πλούσιες οπτικές εμπειρίες. Τέλος, ένα παραμύθι μπορεί να είναι η αιτία για να ενδιαφερθούν οι μαθητές για θέματα που ως εκείνη τη στιγμή δεν γνωρίζουν ή αδιαφορούν.

Προκειμένου να εξασφαλιστεί η δυνατότητα πρόσβασης στα παραμύθια, επιμείναμε σε αυτά που θεωρούνται σύγχρονα, έχουν εκδοθεί τη δεκαετία 2005-2015 και κουβαλούν όλες τις αναστολές, τους προβληματισμούς ενός, σύγχρονου συγγραφέα σε αντίθεση με τους συγγραφείς των λαϊκών παραμυθιών. Τα

συγκεκριμένα παραμύθια είναι γραμμένα στα ελληνικά, δηλαδή στη μητρική γλώσσα των αναγνωστών στους οποίους απευθύνονται.

4.2.Ερευνητικό υλικό

Δέκα παραμύθια Ελλήνων συγγραφέων, (δεκαετίας 2005- 2015), με αναφορές στην αναπηρία που προάγουν τις αρχές της ισότητας, του σεβασμού της ετερότητας και τα οποία δεν αναπαράγουν στερεότυπα μέσα από τα κείμενα και τις εικόνες τους . Η επιλογή των παραμυθιών δικαιολογείται από την αγάπη που τρέφουν τα παιδιά για αυτά, αλλά και από την ολοένα αυξανόμενη συχνή χρήση τους ως εναλλακτικό μέσο διδασκαλίας, αφού συνδυάζει τη διδασκαλία με την αισθητική απόλαυση και τέρψη. Η αξία του είναι σημαντική και η επιρροή του στη δημιουργία στάσεων μεγάλη, όταν αυτά αξιοποιηθούν δημιουργικά. Το ερευνητικό υλικό με τη σειρά κατά την οποία αξιοποιήθηκε στην τάξη ήταν το εξής:

1. **Φίλοι, φως, φανάρι**, Αλεξοπούλου - Πετράκη Φραντζέσκα
εκδόσεις: Παπαδόπουλος
Θέμα: **ΠΑΙΔ. Κώφωση 2005**
2. **Η λευκή Μόλι**, Σταματοπούλου Ιωάννα, εκδόσεις: Κέδρος
Θέμα: **ΠΑΙΔ. με προβλήματα ακοής 2005.**
3. **Ο Αυτός**, Παπατσαρούχας Β., Πουλάκης Π., εκδόσεις: Κάστωρ
Θέμα: **ΠΑΙΔ. με αυτισμό 2006**
4. **Το αυγό**, Βακιρτζή Εύα, εκδόσεις: Πατάκη
Θέμα: **ΠΑΙΔ. με σύνδρομο Asperger 2014**
5. **Η μάγισσα Αμπουλίνα**, Σταματοπούλου Ιωάννα, εκδόσεις: Κέδρος

Θέμα: **ΠΑΙΔ. με κινητικά προβλήματα 2005**

6. **Τρελό μου αμαξίδιο**, Αυτζής Μερκούριος, εκδόσεις Ψυχογιός

Θέμα: **ΠΑΙΔ. με κινητική αναπηρία 2014**

7. **Μία μαγική νύχτα**, Σταματοπούλου Ιωάννα, εκδόσεις: Κέδρος

Θέμα: **ΠΑΙΔ. με προβλήματα όρασης 2005**

8. **Ένας μήνας σαν όλους τους άλλους**, Λότη Πέτροβιτς-Ανδρουτσοπούλου, εκδ. Ψυχογιός

Θέμα: **ΠΑΙΔ. με σωματική αναπηρία 2008**

9. **Το βουνό των νάνων**, Σταματοπούλου Ιωάννα, εκδ. Κέδρος

Θέμα: **ΠΑΙΔ. με σύνδρομο Ντάουν και εγκεφαλική παράλυση 2005**

10. **Τα άταχτα πλοκάμια**, Πάτροκλου Λίλα , εκδ. Κάστωρ 2008

Θέμα: **Η σχέση με το σώμα - υπερκινητικότητα**

4.3 Ερευνητικά Ερωτήματα:

- Πώς μπορούν οι μαθητές/μαθήτριες της σχολικής ηλικίας να συμμετέχουν ενεργητικά στη διαδικασία της γνώσης κατά την ενασχόλησή τους με τα λογοτεχνικά κείμενα;
- Με ποιον τρόπο ανατρέπονται στερεότυπα και προκαταλήψεις των παιδιών της σχολικής ηλικίας στο θέμα της αναπηρίας ;
- Πώς μπορούν οι μαθητές/μαθήτριες της σχολικής ηλικίας να διαμορφώσουν στάσεις και αντιλήψεις, αλλά και να ευαισθητοποιηθούν στο θέμα της αναπηρίας;

4.4 Περιορισμός της έρευνας

Η παρούσα έρευνα αφορά αποκλειστικά μαθητές ενός σχολείου, το οποίο τα τέσσερα προηγούμενα έτη εφαρμόζε τα Νέα Αναλυτικά προγράμματα σπουδών και οι μαθητές/τριες είχαν εξοικειωθεί με έναν τρόπο εργασίας αρκετά συμβατό με τις καλές πρακτικές που εφαρμόστηκαν. Αυτό είχε σαν αποτέλεσμα το δείγμα να έχει ίσως διαφορετικά χαρακτηριστικά από μαθητές άλλων σχολείων. Παρόλα αυτά δόθηκαν αρκετές λεπτομέρειες, ώστε ένας εκπαιδευτικός να κρίνει εάν μπορεί να μεταφέρει αυτές τις πρακτικές στο δικό του σχολικό περιβάλλον, για τη διασφάλιση της μεταφερσιμότητας η οποία είναι βασικό χαρακτηριστικό ποιότητας της έρευνας. Ένας άλλος περιορισμός της έρευνας ήταν ο χρόνος. Τα στενά χρονικά περιθώρια δεν επέτρεπαν την κατασκευή ερωτηματολογίων και κλειδών παρατήρησης συμπεριφορών για την αξιολόγηση κάθε μιας δραστηριότητας /καλής πρακτικής χωριστά. Έτσι περιοριστήκαμε στην αξιολόγηση του προγράμματος μέσα από τη γενικότερη παρατήρηση και τους ατομικούς φακέλους των μαθητών. Τέλος, υπήρχε περιορισμός στην εύρεση του ερευνητικού υλικού, αφού πολλοί εκδοτικοί οίκοι έχουν κλείσει, κάνοντας δύσκολη την εύρεση αντίστοιχων βιβλίων.

4.5. Μεθοδολογία της έρευνας «Καλές πρακτικές αξιοποίησης της λογοτεχνίας»

Η κατανόηση, η ανάλυση και η ερμηνεία των λογοτεχνικών κειμένων, αναπτύσσεται σε επίπεδο πραγματολογικής κατανόησης και κειμενικής δομής. Αρχικά, με ερωτήσεις διερεύνησης, για τη διαπίστωση των πρότερων γνώσεων, ερωτήσεις κατανόησης και κριτικής σκέψης και ερωτήσεις επέκτασης. Οι μαθητές/μαθήτριες επιδιώκεται να μπορούν και να είναι σε θέση να αξιοποιούν τη δομή του κειμένου, για να εντοπίζουν εκεί την οργάνωση των στοιχείων και να διερευνούν τους τρόπους με τους οποίους τα λογοτεχνικά κείμενα αναπαριστούν τον κόσμο. Το θέμα που διαπραγματεύεται το ερευνητικό υλικό είναι η αναπαράσταση της αναπηρίας μέσα στα παραμύθια. Ο σκοπός είναι ο σεβασμός της ετερότητας και

η σφυρηλάτηση θεμελιωδών αξιών και δικαιωμάτων του ανθρώπου με υπέρβαση των κοινωνικών διακρίσεων.

Μοντέλα Διδασκαλίας

Η έρευνα υλοποιήθηκε σε 25 μαθητές/μαθήτριες της ΣΤ΄ τάξης Δημοτικού σχολείου στο Νομό Θεσσαλονίκης, κατά το σχολικό έτος 2015-2016, είχε διάρκεια 6 μήνες και συγκεκριμένα ένα τρίωρο την εβδομάδα, στα πλαίσια του μαθήματος της Γλώσσας / Φιλαναγνωσίας.

Οι μαθητές/μαθήτριες πέραν από την αισθητική απόλαυση που αποκόμισαν, ασκήθηκαν σε καλές πρακτικές αξιοποίησης της λογοτεχνίας, κάποιες από τις οποίες ήταν προτάσεις της ερευνήτριας, άλλες προέκυψαν από ιδέες των μαθητών/μαθητριών και άλλες αντλήθηκαν από τη σχετική βιβλιογραφία. Στις παραπάνω περιπτώσεις οι καλές πρακτικές ήταν σχέδια εργασίας ,δηλαδή ορθολογικά οργανωμένες μορφές σκόπιμης δράσης, βασικά συστατικά της οποίας σύμφωνα με τον (Ματσαγγούρα , 2003), ήταν ο σαφής προγραμματισμός, η μεθοδευμένη υλοποίηση και η ανατροφοδοτική αξιολόγηση. Ακολουθήθηκε το μοντέλο του γνωστικισμού/δομισμού, όπου σύμφωνα με τους (Σαλβαράς & Σαλβαρά 2011), δέχεται ότι η γνώση συλλαμβάνεται με το νου. Ο νους δεν επινοεί τη γνώση, γιατί αυτή υπάρχει, αλλά την ανακαλύπτει διατυπώνοντας υποθέσεις, προβάλλοντας εικασίες και επιλέγοντας εκδοχές. Παράλληλα ακολουθήθηκε το διδακτικό μοντέλο του εποικοδομισμού, όπου οι μαθητές δεν είναι άγραφη πλάκα, ούτε έχουν προκαθορισμένα τα όρια της γνώσης, διότι παίζει ρόλο τόσο η εξωτερική πραγματικότητα, όσο και η εσωτερική πραγματικότητα και καθώς αλλάζει το ένα, δημιουργεί συνθήκες για την αλλαγή του άλλου. Το περιβάλλον που σχεδιάστηκε ήταν κατά κύριο λόγο μαθητοκεντρικό, λαμβάνοντας υπόψη ότι οι μαθητές οικοδομούν τα δικά τους νοήματα, ξεκινώντας από τις πεποιθήσεις τους, τις αντιλήψεις τους και τις πολιτισμικές πρακτικές που φέρνουν στην τάξη. Στα μαθητοκεντρικά περιβάλλοντα οι διδάσκοντες προσπαθούν να διαμορφώσουν άποψη

του τι γνωρίζουν και μπορούν να κάνουν οι μαθητές, τι τους ενδιαφέρει, λαμβάνουν υπόψη το τι φέρει κάθε μαθητής/μαθήτρια, τι είναι ικανός να κάνει και τι θέλει να κάνει. Σε αυτά τα μαθησιακά περιβάλλοντα οι μαθητές αποκτούν γνώσεις και δεξιότητες, που είναι απαραίτητες για να λειτουργήσουν αποτελεσματικά στην κοινωνία (Αγγελάκος, 2006).

Συνεργατική μάθηση

Προτιμήθηκε η συνεργατική μάθηση, η οποία στηρίζεται στη συνεργασία δασκάλου και μαθητή/μαθήτριας και η συνεργασία ανάμεσα στους μαθητές/μαθήτριες μιας ομάδας, την ομαδοσυνεργατική μάθηση. Σύμφωνα με τον (Χατζηγεωργίου, 2011), το ομαδοσυνεργατικό μοντέλο αποτελεί μια εναλλακτική, αλλά και συμπληρωματική, προσέγγιση στην παραδοσιακή μετωπική διδασκαλία. Οι διδακτικοί λόγοι όπως αναφέρει ο (Ματσαγγούρας, 2003) που συνέβαλαν στην είσοδο της ομαδοσυνεργατικής διδασκαλίας, είναι η επιδίωξη του σύγχρονου σχολείου στην εξασφάλιση της ενεργητικής συμμετοχής των μαθητών στη μαθησιακή διαδικασία. Ένα σχολείο όπου οι μαθητές/μαθήτριες ρωτούν, εξηγούν, σχολιάζουν, επικοινωνούν, ανταλλάσσουν απόψεις, αντιπαραθέτουν και ανταπαντούν, υποθέτουν και τέλος καταλήγουν σε τεκμηριωμένες απόψεις, λύσεις και προτάσεις. Ένας άλλος διδακτικός λόγος είναι ότι η ομαδοσυνεργατική διδασκαλία η οποία συμβάλλει σημαντικά στην ανάπτυξη της γνωστικής, κοινωνικής και ηθικής αυτονομίας και έκφρασης της προσωπικής δημιουργικότητας του ατόμου και που αποτελούν την κοινωνικοκεντρική αποστολή του σχολείου.

Διαθεματική προσέγγιση

Οι καλές πρακτικές σχεδιάστηκαν λαμβάνοντας υπόψη τη διαθεματική προσέγγιση, κατά την οποία η ποικιλόμορφη γνώση οργανώνεται μέσα από τη συστηματική διερεύνηση θεμάτων προσωπικού, κοινωνικού ή επιστημονικού ενδιαφέροντος, ζητημάτων που προκαλούν προβληματισμούς και διλλήματα στα άτομα και αντιπαραθέσεις στην κοινωνία, καταργώντας τα διακριτά και αυτοτελώς

διδασκόμενα μαθήματα. Βασικές αρχές της διαθεματικότητας, όπου προωθούν τους σκοπούς της είναι η οργάνωση της σχολικής γνώσης γύρω από θέματα ευρύτερου ενδιαφέροντος και η ενεργός εμπλοκή των μαθητών στις διαδικασίες διερεύνησης των υπό μελέτη θεμάτων. Τέλος, η διαθεματική προσέγγιση δεν εξαντλείται στην απόκτηση γνώσεων και την ανάπτυξη δεξιοτήτων, αλλά επιχειρεί να καταστήσει ικανούς τους μαθητές, με βάση τη γνώση που αποκτούν, να ερμηνεύουν, να κρίνουν και να αναλαμβάνουν υπεύθυνη δράση. Αυτό σημαίνει πως δεν αντιμετωπίζουν τη γνώση ως ένα καθαρά θεωρητικό σχήμα κατανόησης των πραγμάτων, αλλά ως σχήμα ερμηνείας, κριτικής και δράσης μέσα σε πραγματικές καταστάσεις ζωής (Ματσαγγούρας, 2003).

Διδακτικά μέσα

Οι επιλογές για τα διδακτικά μέσα τα οποία χρησιμοποιήθηκαν ήταν μετά από σκέψη και σύγκριση μεταξύ κόστους και οφέλους. Σύμφωνα με τον (Σαλβαρά, 2013), τα διδακτικά μέσα προωθούν τη μετάδοση μηνυμάτων από τους εκπαιδευτικούς στους μαθητές και στηρίζονται στην «περισσότητα», η οποία λειτουργεί ως μια δύναμη συντηρητική, που περιορίζεται σε αυτό που φαίνεται, κρατώντας τη γνώση σε ακινησία και την ανταλλαγή και την παραγωγή μηνυμάτων. Αυτή η δεύτερη ομάδα διδακτικών μέσων, της ανταλλαγής και της παραγωγής μηνυμάτων στηρίζεται στην «εντροπία», η οποία λειτουργεί ως μια δύναμη διεγερτική, που επεκτείνεται σε αυτό που αποκρύπτεται και αλλάζει, βάζοντας τη γνώση σε κίνηση και επιδιώκοντας τον μετασχηματισμό της. Επιπλέον, τα διδακτικά μέσα επιδιώκουν την πολυαισθητηριακή κωδικοποίηση των πληροφοριών, την οπτική (βλέπω, διαβάζω), την ακουστική (ακούω, μιλώ) και την κιναισθητική (πιάνω, κατασκευάζω, υποδύομαι, υπογραμμίζω, γράφω). Μεγαλύτερη όμως σημασία έχει η μετάλλαξη των πληροφοριών σε αναπαραστάσεις, την πραξιακή (χειρισμός υλικών), τη λεκτική (φωναχτός λόγος), τη σχηματική κατασκευή πινάκων, διαγραμμάτων, γνωστικών χαρτών, συμβολική (την παραγωγή γραπτού λόγου) και τη μεταγνωστική (οδηγίες στον εαυτό του).

Τα διδακτικά μέσα τα οποία επιστρατεύτηκαν στις καλές πρακτικές αξιοποίησης της λογοτεχνίας ήταν και από τις δύο κατηγορίες, επιλέγοντας περισσότερο από τη δεύτερη κατηγορία τον διάλογο, χαρτογράφηση εννοιών,

στρατηγικές μελέτης μάθησης, παραγωγή κειμένων, διότι οι μαθητές σε αυτήν την περίπτωση έχουν μεγαλύτερη συμμετοχή στη μετατροπή της διδασκαλίας σε μάθηση.

5. Σκοποί και στόχοι - αξιολόγηση

Σκοπός του δημοτικού σχολείου είναι η ολόπλευρη ανάπτυξη των παιδιών, καλλιεργώντας συγχρόνως τις γνωστικές ικανότητες του συναισθηματικού κόσμου και της κοινωνικότητάς του. Εκεί θεμελιώνεται η σχέση του παιδιού με την ανάγνωση και το βιβλίο, παίρνει τα πρώτα μηνύματα για τις βασικές έννοιες που κυριαρχούν στον πολιτισμό μας, δημιουργούνται οι πρώτες στάσεις και πεποιθήσεις για τις κοινωνικές σχέσεις και τη θέση του στον κόσμο που το περιβάλλει (Αποστολίδου & Καπλάνη, 2002). Επιπρόσθετα, όπως αναφέρει ο Claxton (1989) σε (*Ματσαγγούρα 2003*), το σχολείο πρέπει να εμπλέξει τον μαθητή στο σύνολό του, δηλαδή γνωστικά, συναισθηματικά και κινητικά. Η ολιστική αντίληψη, ο εαυτός (self) είναι μέρος της ενιαίας ψυχοφυσικής πραγματικότητας την οποία μελετά το άτομο και η μελέτη αυτή δεν μπορεί να γίνει μόνο με την εμπλοκή των γνωστικών λειτουργιών, αλλά απαιτεί τη συνολική εμπλοκή συναισθημάτων, προκαταλήψεων, προσδοκιών και φόβων που ενεργοποιούνται και συναπαρτίζουν τη διαδικασία της μάθησης.

Οι καλές πρακτικές αξιοποίησης της Λογοτεχνίας, έλαβαν υπόψη την ταξινόμια των εκπαιδευτικών στόχων του Benjamin Bloom (Χατζηγεωργίου, 2011). Σύμφωνα με αυτό το μοντέλο, οι εκπαιδευτικοί στόχοι διακρίνονται σε τρεις τομείς. Τον γνωστικό, που αναφέρεται στις διεργασίες της γνώσης, τον συναισθηματικό, που αφορά τις στάσεις και τον ψυχοκινητικό που σχετίζεται με τις δεξιότητες. Στο μοντέλο αυτό γίνεται διαχωρισμός ανάμεσα στη γνώση και την κατανόηση και προτείνεται μια εξαβάθμια κλίμακα με τις εξής διαβαθμίσεις : Γνώση, Κατανόηση, Εφαρμογή, Ανάλυση, Σύνθεση, Αξιολόγηση. Οι στόχοι που τέθηκαν ήταν οι εξής:

Γνωστικοί:

- να έρθουν σ' επαφή με τη λογοτεχνία μέσα από το παραμύθι

- να γνωρίσουν το διαφορετικό, να αποκτήσουν γνώσεις, δεξιότητες και στάσεις, συνδράμοντας σε έναν κόσμο ελεύθερο από παραβιάσεις των ανθρωπίνων δικαιωμάτων, με σεβασμό στη διαφορετικότητα και απαλλαγμένο από στερεότυπα
- να εξοικειωθούν με τεχνικές αφήγησης
- να οδηγηθούν στην παραγωγή προφορικού και γραπτού λόγου
- να οδηγηθούν στη δημιουργική γραφή
- να καλλιεργήσουν την απόλαυση της ανάγνωσης
- να εργαστούν με όχημα τις τέχνες και τον πολιτισμό για την επίτευξη των παραπάνω στόχων

Κοινωνικοσυναισθηματικοί:

- Να υιοθετήσουν θετική στάση απέναντι στο σχολείο τη μάθηση
- Να εργαστούν συλλογικά και σε ομάδες να αναπτύξουν δεξιότητες καλής επικοινωνίας και συνεργασίας

Ψυχοκινητικοί :

- να παίξουν και να δραματοποιήσουν παραμύθια
- να εκφραστούν δημιουργικά (εικαστικές δημιουργίες, λογοτεχνικά κείμενα, κόμικς)
- Να είναι σε θέση να συλλέγουν υλικό (ηλεκτρονικά και παραδοσιακά), να το επεξεργάζονται, να το αξιολογούν και στη συνέχεια να το ομαδοποιούν για να μπορούν να το αξιοποιήσουν
- Να μπορούν να εκφράζουν τη δική τους κριτική άποψη και στάση απέναντι σε ένα κείμενο

Στόχος των ενδεικτικών δραστηριοτήτων, καλών εκπαιδευτικών πρακτικών που πραγματοποιήθηκαν, ήταν να ξεφύγουν οι μαθητές από τα στενά όρια της απλής ανάγνωσης, να προβληματιστούν και να αναστοχαστούν. Επιπλέον, εκτός από την ανάπτυξη του προφορικού λόγου και της δημιουργικής γραφής να περιλαμβάνουν και

πρακτικές από άλλους τομείς, όπως εικαστικά, μουσική, θέατρο, Νέες Τεχνολογίες με σκοπό να είναι προσιτές και αρεστές από όλους τους μαθητές και να αναδείξουν τις ιδιαίτερες κλίσεις τους.

Αξιολόγηση

Καθώς, η διδασκαλία οργανώνεται σε τρεις φάσεις: τον προγραμματισμό, τη διεξαγωγή και την αξιολόγηση και επειδή η αξιολόγηση είναι ένα από τα τρία δομικά στοιχεία της διδασκαλίας, δεν θα μπορούσε να λείπει από την οργάνωση των καλών πρακτικών αξιοποίησης της λογοτεχνίας. Σύμφωνα με τον Σαλβαρά (2013) η αξιολόγηση ορίζεται ως συστηματική διαδικασία συλλογής πληροφοριών που αποσκοπεί στον έλεγχο της ποιότητας της διδασκαλίας με βάση τρεις ερευνητικές κατευθύνσεις: της ανθρωποπλαστικής αποτελεσματικότητας, της ποιότητας του τελικού αποτελέσματος και την ικανοποίηση των αναγκών των μαθητών.

6. ΗΜΕΡΟΛΟΓΙΟ ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΩΝ ΚΑΛΩΝ ΠΡΑΚΤΙΚΩΝ

Στο ημερολόγιο δραστηριοτήτων καλών πρακτικών που ακολουθεί, δίνονται τα στοιχεία του κάθε βιβλίου, η περίληψη, το σενάριο, τα σημαίνοντα, το ερμηνευμα και τέλος οι καλές πρακτικές αξιοποίησής του.

1. « Φίλοι Φως Φανάρι »

Αλεξοπούλου-Πετράκη Φραντζέσκα (2005)

Εκδόσεις Παπαδόπουλος



ΣΕΝΑΡΙΟ-ΣΗΜΑΙΝΟΝΤΑ

ΠΡΩΤΑΓΩΝΙΣΤΕΣ : 2 παιδιά, ένα αγόρι και ένα κορίτσι

ΕΞΩΤΕΡΙΚΟΣ ΔΗΜΟΣΙΟΣ ΧΩΡΟΣ : φανάρι κυκλοφορίας

ΕΣΩΤΕΡΙΚΟΣ ΔΗΜΟΣΙΟΣ ΧΩΡΟΣ: μουσείο

ΚΟΙΝΩΝΙΚΟ ΠΛΑΙΣΙΟ : σχολείο

ΕΙΔΟΣ ΑΝΑΠΗΡΙΑΣ : κώφωση

ΔΙΑΥΛΟΣ ΕΠΙΚΟΙΝΩΝΙΑΣ : ιχνογραφήματα, γραπτά μηνύματα

Η Ισμήνη ένα πρωί στη διαδρομή με το σχολικό, γνωρίζει έναν φίλο. Υπάρχει όμως ένα μυστικό. Μια ιστορία που αναφέρεται στη σχέση ανάμεσα σε ένα κορίτσι που ακούει και σε ένα αγόρι που είναι κωφό και που δείχνει πόσο δυνατή είναι η μη λεκτική επικοινωνία και πως μπορεί να εξελιχθεί σε μια δυνατή φιλία. Τα παιδιά συναντιούνται κάθε πρωί στο φανάρι, όταν είναι κόκκινο επικοινωνώντας με ανταλλαγή μηνυμάτων, δείχνοντας ζωγραφιές και κατασκευές το ένα το άλλο. Όταν

μα μέρα συναντιούνται τυχαία , το κορίτσι συνειδητοποιεί ότι ο φίλος της βρισκόταν σε μια τάξη κωφών παιδιών, όπου επικοινωνεί στη νοηματική γλώσσα. Αυτό δεν την εμποδίζει να τρέξει κοντά του, να τον αγκαλιάσει και να ξεκινήσουν να παίζουν.

ΕΡΜΗΝΕΥΜΑ

Η εμβάθυνση στο νοηματικό και αισθητικό κομμάτι του κειμένου και συγκεκριμένα η παρατήρηση της αναπαράστασης του ατόμου με αναπηρία, του Γιώργου και της φιλίας των δύο παιδιών, στέλνει το μήνυμα πως όπου υπάρχει θέληση, δεν υπάρχουν εμπόδια και παρακινεί όλους σε μια αγκαλιά αποδοχής απέναντι στα άτομα με αναπηρία.

Μετά την παρουσίαση της αφήγησης , την εμβάθυνση στο νοηματικό και αισθητικό τομέα, καθώς και τη σημειωτική κωδικοποίησή της ακολούθησαν οι παρακάτω εκπαιδευτικές δράσεις:

A) ΑΝΑΖΗΤΗΣΗ ΚΑΙ ΠΑΡΟΥΣΙΑΣΗ ΠΛΗΡΟΦΟΡΙΩΝ

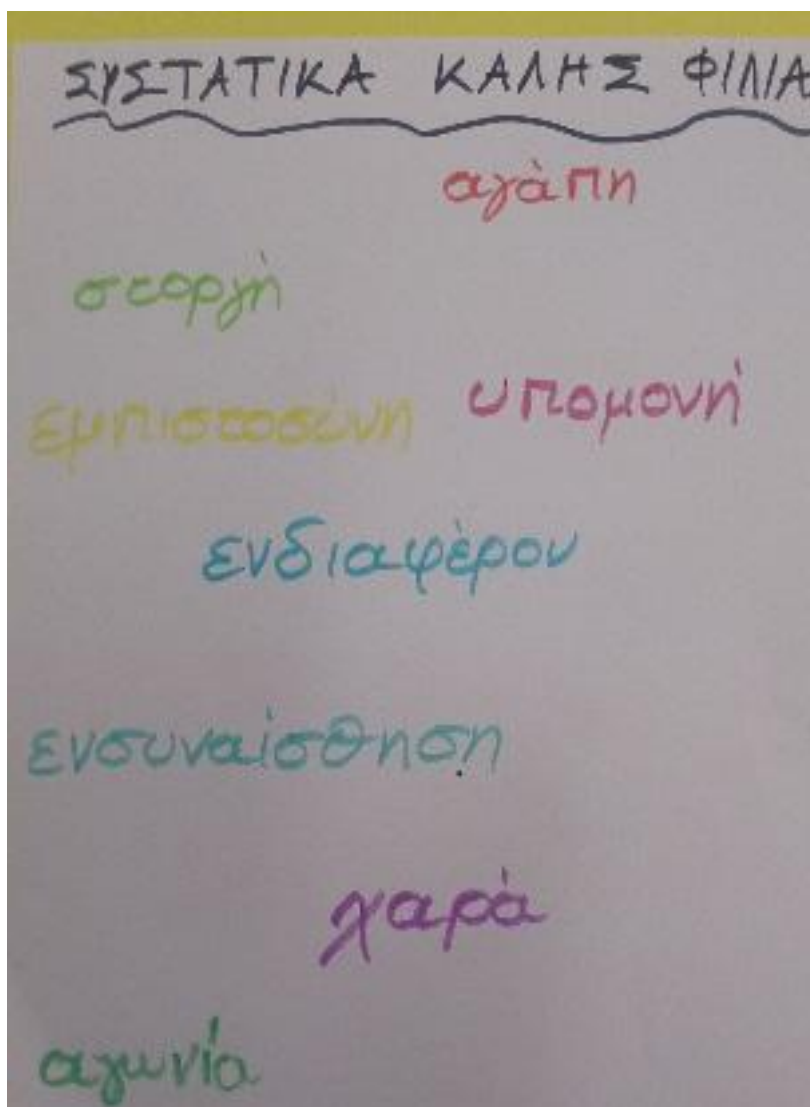
Πραγματοποιήθηκε χρήση του ηλεκτρονικού υπολογιστή και συγκεκριμένα της υπηρεσίας του διαδικτύου. Αξιοποιήθηκε παιδαγωγικά το Internet, καθώς αυτό προσφέρει κυριολεκτικά ανεξάντλητες ποσότητες πληροφοριών για οποιοδήποτε θέμα και δυνατότητες για επικοινωνία και συνεργασία, ανεξάρτητες από χρόνο και απόσταση. Η παιδαγωγική σημασία του ηλεκτρονικού υπολογιστή οφείλεται στο ότι μπορεί να χρησιμοποιηθεί ως μέσο διερεύνησης, έκφρασης και παρουσίασης (Αγγελόπουλος& Καραγιάννης, 2002).

Οι μαθητές/μαθήτριες αναζήτησαν κατά ομάδες, πληροφορίες στο διαδίκτυο σχετικά με ανθρώπους κωφούς και τη γλώσσα επικοινωνίας τους, τη νοηματική γλώσσα. Ακολούθησε η παρουσίασή τους στην τάξη, ενδεικτικά η αλφαβήτα των κωφών, βίντεο κλιπ στην ελληνική νοηματική γλώσσα, απόσπασμα από την παράσταση «Κάρβουνο» από το θέατρο κωφών Ελλάδας (Ίδρυμα Κωφών).

Ακολούθησε ακρόαση κομματιών από την ενάτη συμφωνία του Μπετόβεν, κάνοντας αναφορά πως κάποια κομμάτια που έγραψε δεν τα άκουσε ούτε ο ίδιος, γιατί ο συγκεκριμένος συνθέτης κατέστη κωφός από κάποιο σημείο της ζωής του.

Β) ΣΥΝΑΙΣΘΗΜΑΤΙΚΗ ΑΝΑΛΥΣΗ ΑΦΗΓΗΣΗΣ

Κατά τη συναισθηματική ανάλυση της αφήγησης, εντοπίστηκαν τα συναισθήματα που εκφράζουν οι βασικοί χαρακτήρες. Έγινε συζήτηση για αυτά που νιώθουν οι ήρωες σε κάθε εικόνα και στη συνέχεια ακολούθησε η καταγραφή τους σε έναν κατάλογο. Επιλέχθηκε από τους μαθητές/μαθήτριες ένα συναίσθημα το οποίο απεικόνισαν στους συμμαθητές/συμμαθήτριές τους με το πρόσωπο και το σώμα τους, διαπιστώνοντας πως το πρόσωπο είναι μόνο ένας τρόπος έκφρασης των συναισθημάτων, καθώς υπάρχουν και πολλοί άλλοι. Στη συνέχεια, μετά από συζήτηση προέκυψε από την ερευνήτρια ένας νοητικός χάρτης με τα συναισθήματα που θα πρέπει να έχει μια καλή φίλια.



Γ) ΔΗΜΙΟΥΡΓΙΑ ΣΥΝΤΑΓΩΝ ΦΙΛΙΑΣ

Σε αυτή τη δραστηριότητα έγινε μετατροπή των συναισθημάτων σε υλικά, όπου με την επιστράτευση της φαντασίας των μαθητών/μαθητριών, αναμείχθηκαν και δημιουργήθηκαν μοναδικές συνταγές φιλίας, επιδιώκοντας τη συναισθηματική καλλιέργεια και αγωγή, ενώ γνωστικά και σε σχέση με το γλωσσικό μάθημα, επιτεύχθηκε η διδασκαλία των εγκλίσεων και η εξοικείωση με τη δομή της συνταγής, η οποία αντιμετωπίστηκε ως κειμενικό είδος.

ΠΟΥΤΙΓΚΑ ΦΙΛΙΑΣ



ΥΛΙΚΑ

1 κούπα ειλικρίνεια

7 κουταλιές της σούπας εμπιστοσύνη

4 κουταλιές της σούπας ευτυχία

3 σκέψεις αγάπης

100 γραμμάρια κατανόηση

1 κουταλιές της σούπας στήριξη

2 κούπες αποδοχή

ΕΚΤΕΛΕΣΗ

Ρίχνουμε την εμπιστοσύνη και την ευτυχία μέσα στο μπολ και ανακατεύουμε με την κουτάλα μέχρι να δέσει.

Μετά προσθέτουμε την ειλικρίνεια, τη στήριξη και την αποδοχή και ανακατεύουμε πολύ καλά με το μίξερ.

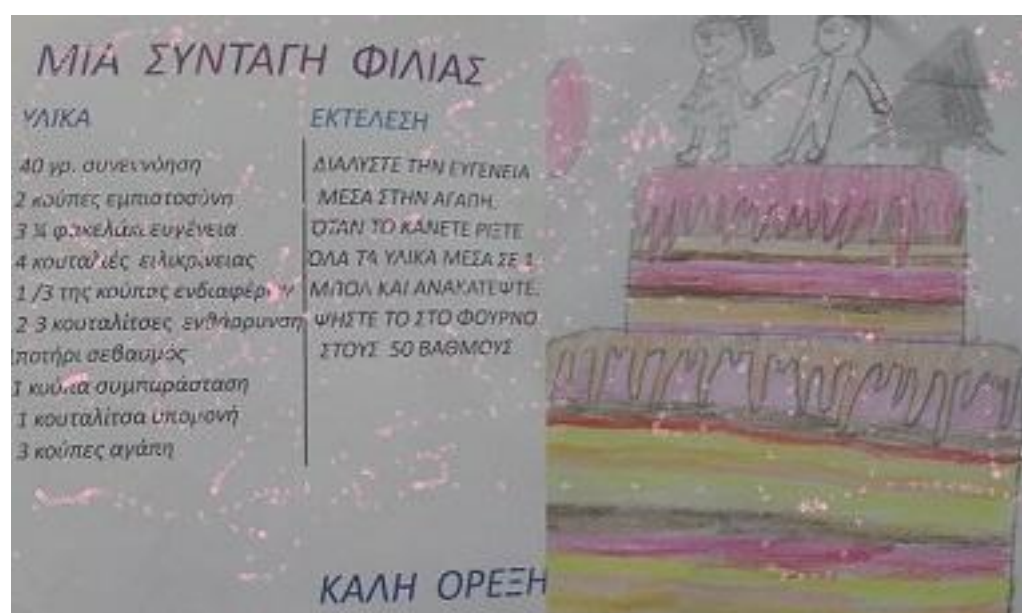
Βάζουμε τις σκέψεις αγάπης μαζί με την κατανόηση και ανακατεύουμε.

Αφήνουμε το μίγμα να ξεκουραστεί για 30 λεπτά.

Τέλος το ψήνουμε στο φούρνο για 1 ώρα.

*διατηρείται για πολλά χρόνια

ΤΟΥΡΤΑ ΦΙΛΙΑΣ



ΤΟ ΓΛΥΚΟ ΤΗΣ ΦΙΛΙΑΣ



ΥΛΙΚΑ

- Ένα ποτήρι ενσυναίσθηση
- Μία κουταλιά του γλυκού καλούς τρόπους
- 500gr. εμπιστοσύνη
- Μία κούπα ζάχαρη
- Δύο κουταλιές του γλυκού αγάπη
- Πέντε αυγά με κρόκο τρυφερότητας
- Άχνη ζάχαρη
- Και τέλος ένα λίτρο γάλα

ΕΚΤΕΛΕΣΗ

- Πάρτε μια γαβάθα και ρίξτε το γάλα και ένα ένα τα αυγά με κρόκο τρυφερότητας.
- Αφού τα ανακατέψετε καλά στο μίξερ, προσθέστε την ζάχαρη.

- Πάρτε μια κατσαρόλα και βάλτε την σε χαμηλή φωτιά στο μάτι της κουζίνας με δύο κουταλιές του γλυκού αγάπης για να λιώσουν.
- Μόλις λιώσει η αγάπη ρίξτε την και αυτήν στο υπόλοιπο μίγμα.
- Κόψτε σε μικρά κομματάκι τα 500 gr. εμπιστοσύνης και ρίξτε τα στο ποτήρι με την ενσυναίσθηση και προσθέστε τα στο μίγμα.

Δ) ΑΣΚΗΣΗ ΕΠΙΚΟΙΝΩΝΙΑΣ ΣΕ ΖΕΥΓΑΡΙΑ

Με ένα διαφανές πλέξιγκλας ανάμεσα στα παιδιά, το οποίο συμβόλιζε το παράθυρο σχολικού λεωφορείου, οι μαθητές/μαθήτριες ανά ζευγάρια επιδίωξαν να επικοινωνήσουν μεταξύ τους, χωρίς να έχουν τη δυνατότητα να ακούν και να ακούγονται. Έτσι προσπάθησαν να πουν «Θέλεις να γίνουμε φίλοι;», «Σ' αγαπώ», «Θέλεις να παίξουμε;», «Είμαι λυπημένος», «Είμαι χαρούμενη», «Νιώθω μοναξιά» κ.λ.π., διαπιστώνοντας πως υπάρχουν πολλοί τρόποι επικοινωνίας εκτός από τη γλώσσα, ο ένας ανταποκρινόταν στον άλλο, ανάλογα με τι συναίσθημα δήλωνε η έκφρασή του. Μέσα από αυτή τη δραστηριότητα αντάλλαξαν μηνύματα με τη βοήθεια της οπτικής επαφής, της γλώσσας του σώματος και μέσα από σύμβολα και εικόνες που δημιούργησαν.



2.«Η λευκή Μόλι»

Σταματοπούλου Ιωάννα (2005)

Εκδόσεις Κέδρος



ΣΕΝΑΡΙΟ-ΣΗΜΑΙΝΟΝΤΑ

ΠΡΩΤΑΓΩΝΙΣΤΕΣ : Η Αμπουλίνα, η Μόλι και η Μόζα.

ΕΞΩΤΕΡΙΚΟΣ/ΙΔΙΩΤΙΚΟΣ ΧΩΡΟΣ: Το μπαλκόνι του σπιτιού

ΚΟΙΝΩΝΙΚΟ ΠΛΑΙΣΙΟ: κοινωνία

ΕΙΔΟΣ ΑΝΑΠΗΡΙΑΣ: κώφωση

ΔΙΑΥΛΟΣ ΕΠΙΚΟΙΝΩΝΙΑΣ: χειλανάγνωση, νοηματική γλώσσα, γραπτά μηνύματα

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Η Μόζα δέχεται την επίσκεψη της λευκής τυφλής γάτας της μάγισσας Αμπουλίνας, όπου επιχειρεί να της παρουσιάσει οτιδήποτε σχετικό με προβλήματα ακοής. Της εξηγεί πως οι άνθρωποι με προβλήματα ακοής μπορούν και επικοινωνούν διαβάζοντας τα χείλη των άλλων ανθρώπων ή επικοινωνώντας στη νοηματική γλώσσα μεταξύ τους, αλλά την χρησιμοποιούν να επικοινωνήσουν και με ακούοντες.

ΕΡΜΗΝΕΥΜΑ

Μέσα στο κείμενο αναδεικνύεται η ανάγκη της επικοινωνίας μεταξύ των ανθρώπων, εντοπίζονται διάφοροι τρόποι έκφρασης και γίνεται διάκριση λεκτικών και μη λεκτικών τρόπων επικοινωνίας, καταλήγοντας πως όπου υπάρχει θέληση υπάρχει και ο τρόπος.

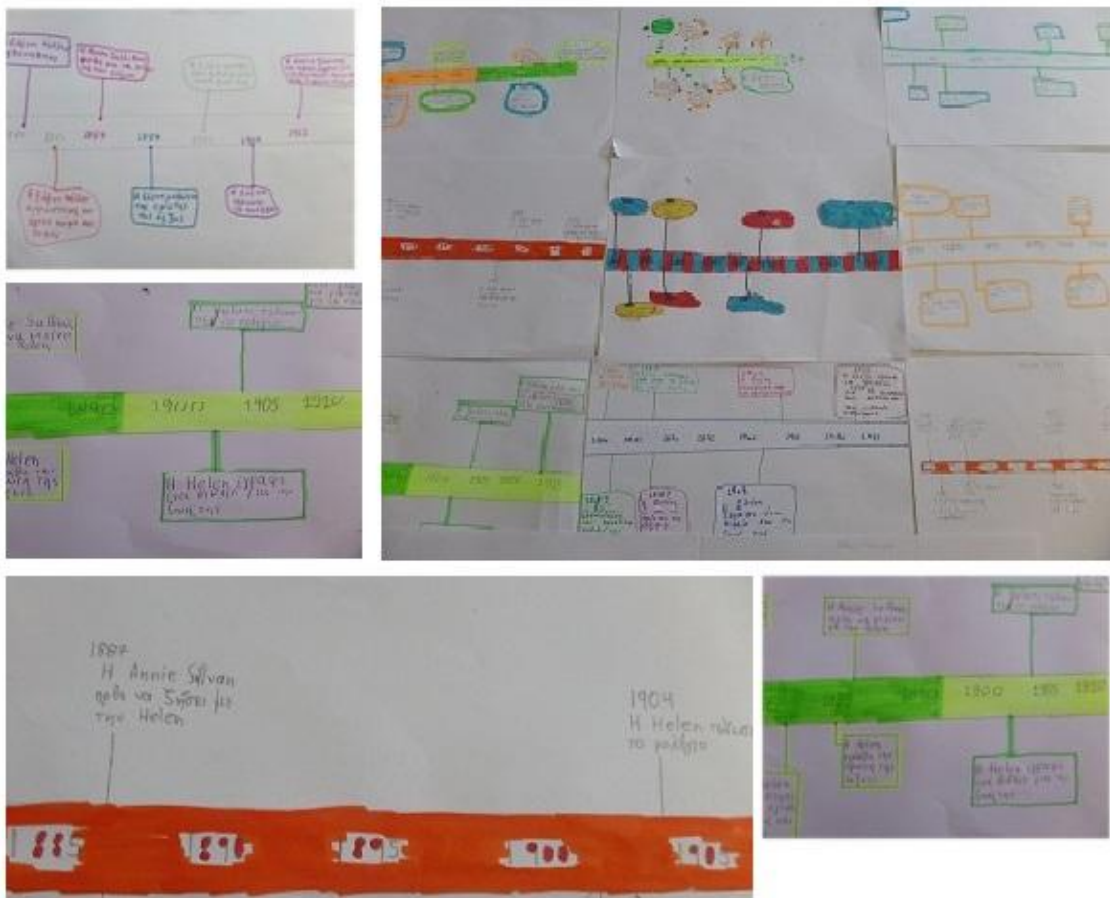
Μετά την παρουσίαση της αφήγησης και τη σημειωτική κωδικοποίησή της ακολούθησαν οι παρακάτω εκπαιδευτικές δράσεις:

A. ΑΝΑΖΗΤΗΣΗ ΠΛΗΡΟΦΟΡΙΩΝ ΣΤΟ ΔΙΑΔΙΚΤΥΟ – ΚΑΤΑΣΚΕΥΗ ΧΡΟΝΟΓΡΑΜΜΗΣ

Οι μαθητές/μαθήτριες αναζήτησαν πληροφορίες σε ηλεκτρονικές πηγές, για τη ζωή της Hellen Keller, όπου με τη βοήθεια της παιδαγωγού της Άννας Σάλιβαν έμαθε τη νοηματική και ήταν το πρώτο άτομο με κώφωση και τύφλωση, που αποφοίτησε από πανεπιστήμιο. Στη συνέχεια επεξεργάστηκαν, αντάλλαξαν και συζήτησαν τις πληροφορίες που είχαν συλλέξει και τις παρουσίασαν στους συμμαθητές/συμμαθήτριές τους, με τη μορφή του power point.



Στη συνέχεια, δημιούργησαν ατομικά, τη χρονογραμμή της ζωής της Hellen Keller. Μέσα από αυτή, κατανόησαν την αλληλουχία των γεγονότων, αποδελτίωσαν τα πιο σημαντικά και εξάσκησαν την κριτική τους σκέψη.



Β. ΠΑΡΑΚΟΛΟΥΘΗΣΗ ΔΙΑΛΟΓΟΥ ΣΤΗ ΝΟΗΜΑΤΙΚΗ ΓΛΩΣΣΑ

Προσκλήθηκαν στην τάξη δύο δασκάλες της ειδικής αγωγής, που μιλούν τη νοηματική, για να συζητήσουν με τους μαθητές/μαθήτριες οι οποίοι εκ των προτέρων είχαν ετοιμάσει ερωτήσεις για θέματα που τους απασχολούσαν, καθώς και διαλόγους. Οι διάλογοι των μαθητών/μαθητριών δόθηκαν στις ειδικές παιδαγωγούς και στη συνέχεια αποδόθηκαν από αυτές στη νοηματική. Έπειτα, μοιράστηκε στους μαθητές/μαθήτριες το αλφάβητο της νοηματικής και αφού χωρίστηκαν σε ομάδες, η κάθε ομάδα επέλεγε μία λέξη και την μετέφερε στη νοηματική, με στόχο η άλλη ομάδα να «διαβάσει» τη λέξη.



3. « Ο Αυτός »

Πουλάκης Πέτρος (2006)

Εκδόσεις Καλειδοσκόπιο



ΣΕΝΑΡΙΟ-ΣΗΜΑΙΝΟΝΤΑ

ΠΡΩΤΑΓΩΝΙΣΤΕΣ : Μαμά χελώνα, δύο αδέρφια, αγόρι και κορίτσι

ΕΞΩΤΕΡΙΚΟΣ ΔΗΜΟΣΙΟΣ ΧΩΡΟΣ: παραλία

ΚΟΙΝΩΝΙΚΟ ΠΛΑΙΣΙΟ: οικογένεια

ΕΙΔΟΣ ΑΝΑΠΗΡΙΑΣ: αυτισμός

ΔΙΑΥΛΟΣ ΕΠΙΚΟΙΝΩΝΙΑΣ: λεκτικά, επικοινωνία μέσω εκφράσεων

Μια μαμά χελώνα και 75 χελωνάκια που επώασθησαν σε μία παραλία, με ένα χελωνάκι, όμως διαφορετικό από τα άλλα. Ένα χελωνάκι απομονωμένο και κλεισμένο στον εαυτό του με απρόβλεπτη συμπεριφορά, που κανένας δεν μπορούσε να καταλάβει τι του συμβαίνει. Μόνο η αδερφή του μια μέρα μέσα από το διάφανο καβούκι του ανακάλυψε τον τρόπο που βλέπει ο αδερφός της τον κόσμο. Ένας

κόσμος διαφορετικός και μεγεθυμένος , γεμάτος λεπτομέρειες. Από τότε όλα άλλαξαν, αφού συνειδητοποιήσαν ότι ακριβώς χρειαζόταν ο «αυτός», αποδοχή και αγάπη.

ΕΡΜΗΝΕΥΜΑ

Η ενσυναίσθηση και η κατανόηση των αναγκών των ατόμων με αυτισμό, που δεν είναι άλλο από αγάπη και αποδοχή. Όταν αποδεχόμαστε κάτι το οποίο είναι διαφορετικό από εμάς σεβόμαστε πρώτα τον εαυτό μας και έπειτα αυτό.

Μετά την παρουσίαση της αφήγησης και τη σημειωτική κωδικοποίησή της ακολούθησε η παρακολούθηση μιας μικρού μήκους animation ταινίας με τίτλο «Ακαδημία των Ειδικών » από το ίδρυμα Orange σε συνεργασία με το Ισπανό καλλιτέχνη Miguel Gallardo.

Ερμήνευμα ταινίας

Τα παιδιά με αυτισμό έχουν ιδιαίτερα ταλέντα όπως δυνατή μνήμη, μαθηματική σκέψη, μουσικές και καλλιτεχνικές ικανότητες καθώς και ικανότητα να εστιάζουν την προσοχή τους, τα οποία δεν είναι πάντοτε εμφανή και κατανοητά, σε όσους δεν τα γνωρίζουν.

Μετά την παρουσίαση της αφήγησης και τη σημειωτική κωδικοποίησή της ακολούθησαν οι παρακάτω εκπαιδευτικές δράσεις:

A) ΣΥΝΔΥΑΣΤΙΚΗ ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΗ ΑΦΗΓΗΜΑΤΙΚΩΝ ΤΕΧΝΩΝ

Μεταφορά δομών και χαρακτηριστικών από το κείμενο στην οθόνη με σκηνική απόδοση, μέσω της «συνανάγνωσης», σύγκρισης και αντιπαραβολής.

Μετά την ανάγνωση του βιβλίου και την παρακολούθηση της ταινίας, οι μαθητές/μαθήτριες έκαναν την περίληψη του βιβλίου και της ταινίας. Για την περίληψη του κειμένου ακολουθήθηκε η τεχνική των πλαγιότιτλων. Πλαγιότιτλος είναι ο τίτλος που γράφεται στο αριστερό ή δεξιό μέρος της παραγράφου (πλάι) και δηλώνει το κύριο νόημά της, γιατί κάθε παράγραφος αποτελεί και μια νοηματική ενότητα. Το πληροφοριακό της φορτίο συγκροτεί σύνολο που αναδεικνύει μια και μόνη ιδέα, άποψη ή πλευρά του θέματος του κειμένου (Κουρεμένος& Μάνδαλος 2002).

Η εργασία έγινε ομαδικά, συγκεκριμένα η κάθε ομάδα αφού έβαλε πλαγιότιτλους απέδωσε γραπτά την περίληψη του κειμένου και στη συνέχεια την απόδοση των κύριων νοημάτων της ταινίας. Ακολούθησε η προφορική διήγηση των περιλήψεων και συζήτηση για τις διαφορές, ομοιότητες και εμπειρίες που αποκόμισαν κατά τη διαδικασία περιληπτικής απόδοσης του κειμένου και της ταινίας. Μέσα από αυτή τη δραστηριότητα αναδύθηκε η ευκαιρία σύγκρισης των δύο αφηγηματικών τεχνών και κατανόησης των διαφορών μεταξύ των δύο μορφών λόγου. Οι μαθητές ήταν σε θέση να εντοπίσουν πως το γραπτό κείμενο υπακούει σε συμβάσεις και αυτό είναι ένα στοιχείο που το διαφοροποιεί.

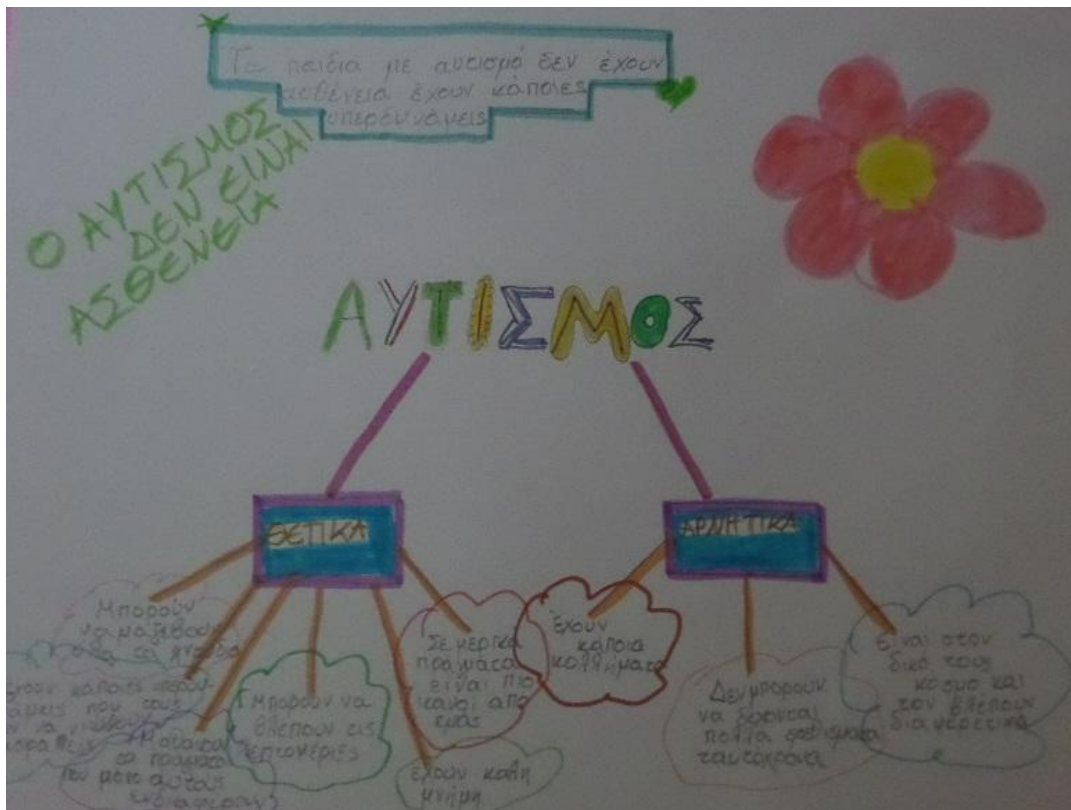
B.ΧΑΡΤΟΓΡΑΦΗΣΗ ΕΝΝΟΙΩΝ

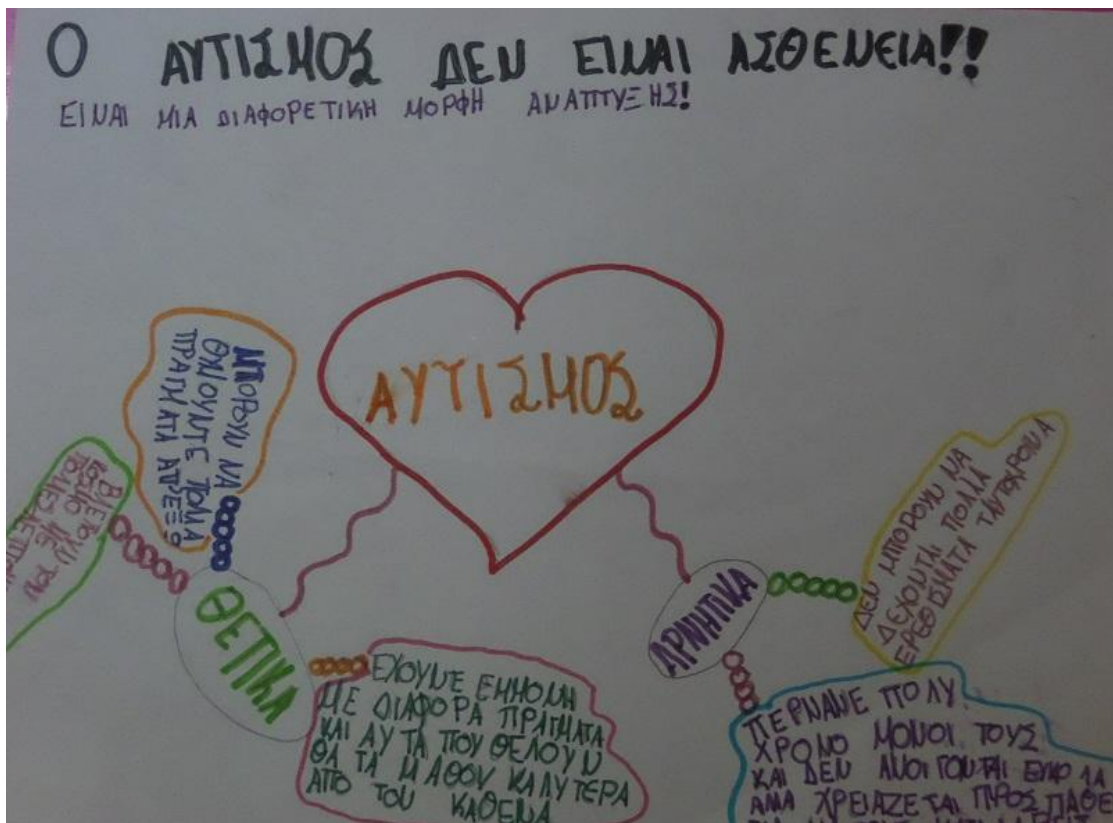
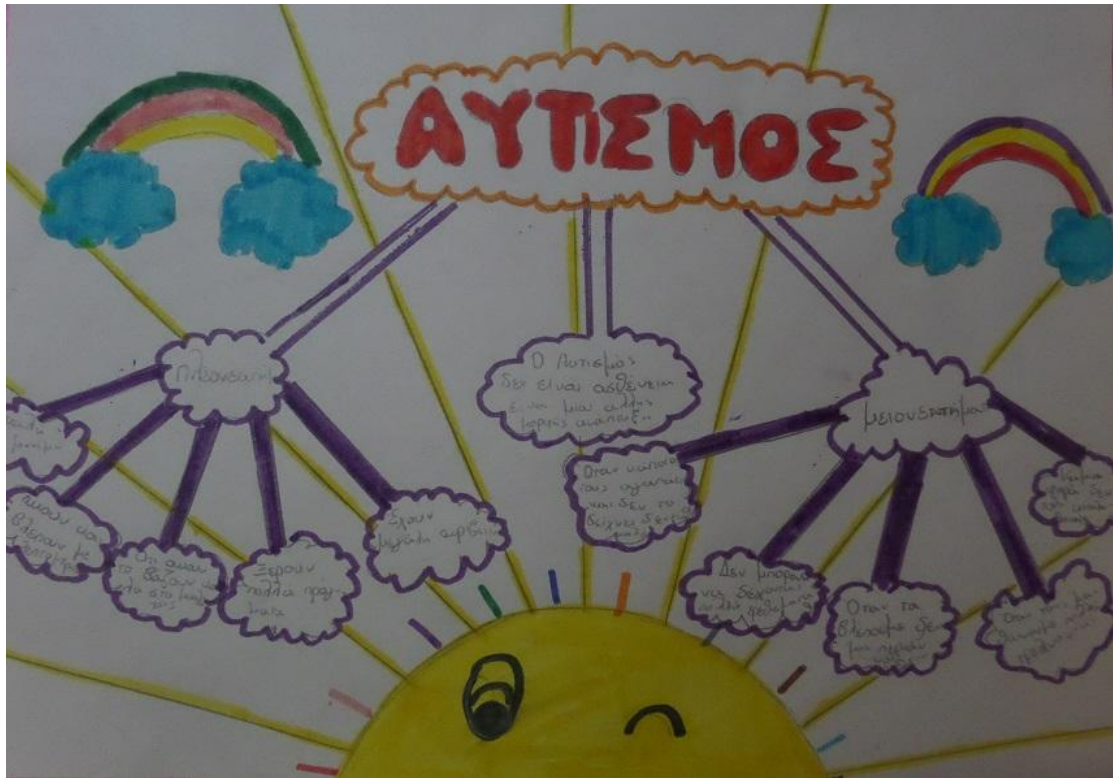
Οι σχέσεις μεταξύ των εννοιών είναι παράμετρος της μάθησης. Η χαρτογράφηση των εννοιών περιλαμβάνει την κατασκευή γνωστικών χαρτών, νοηματικών χαρτών και χαρτών κριτικής σκέψης. Η χαρτογράφηση εννοιών χρησιμοποιείται ως μέσο της διδασκαλίας, ως σκοπός της διδασκαλίας και ως μέθοδος αξιολόγησης της διδασκαλίας. Παρέχει πολύτιμες πληροφορίες για τη γνωστική δομή των μαθητών και τείνει να αντικαταστήσει τις ερωτήσεις αντικειμενικού τύπου. Η ωφέλεια από την κατασκευή γνωστικών χαρτών είναι μεγάλη, απαραίτητο όμως κρίνεται να ασκηθούν οι μαθητές στην κατασκευή του με τη χρήση της προτυποποίησης, γιατί η κατασκευή του νοηματικού χάρτη, κινείται στη ζώνη της επικείμενης ανάπτυξης (Σαλβαράς, 2013).

Έτσι, πραγματοποιήθηκε η κατασκευή εννοιολογικών χαρτών, συμπεριλαμβάνοντας τις κυριότερες έννοιες, τους συσχετισμούς, τις σημασίες και τις

σκέψεις, τα συναισθήματα, τα βιώματα ανάμεσα στο βιβλίο και την ταινία. Οι μαθητές έγραψαν την κεντρική έννοια, σε ένα κυκλικό πλαίσιο στο κέντρο, όπου ήταν η λέξη αυτισμός και το συνέδεσαν με γραμμές με τα θετικά και τα αρνητικά, όπως τα αντιλήφθηκαν. Μέσα από αυτούς τους χάρτες, συμπυκνώθηκαν σε έναν χάρτη τα κυριότερα στοιχεία του υπό μελέτη θέματος, ενώ παράλληλα βοήθησαν τους μαθητές να είναι συγκεντρωμένοι σε αυτά τα στοιχεία.

ΕΝΝΟΙΟΛΟΓΙΚΟΙ ΧΑΡΤΕΣ





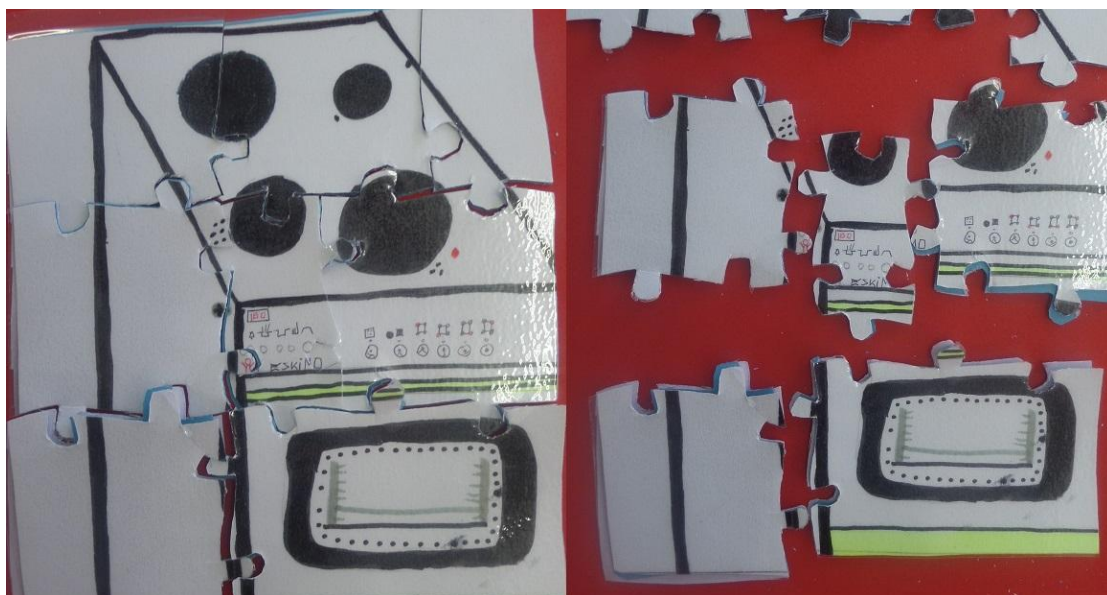
Γ. ΖΩΓΡΑΦΙΚΗ ΑΠΟΔΟΣΗ ΚΑΙ ΚΑΤΑΣΚΕΥΗ ΠΑΖΛ

Μετά από τη συζήτηση για τη διαταραχή, η οποία εμποδίζει τα άτομα να αντιλαμβάνονται σωστά όσα βλέπουν, ακούν και αισθάνονται, ακολούθησε η απόδοση με ζωγραφική σκηνών, μέσα από τα «μάτια» ενός ατόμου με αυτισμό.

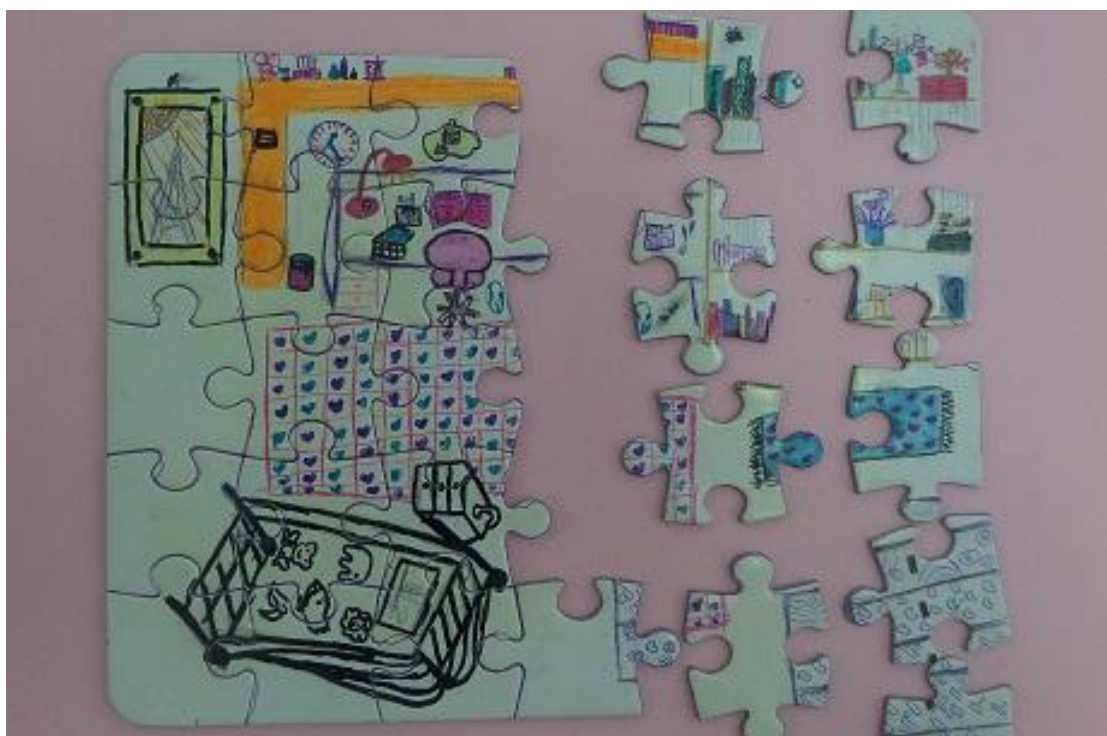


Στη συνέχεια οι μαθητές δημιούργησαν παζλ με αυτήν την εικόνα. Οι μαθητές ζωγράρισαν σκηνές από την καθημερινή ζωή με λεπτομέρεια, όπως θα έβλεπαν τα άτομα με αυτισμό διότι έχουν πολύ καλή οπτική επεξεργασία.





Στη συνέχεια, άρχισαν να χαλάνε το παζλ, για να μπορέσουν να εστιάσουν σε ένα μόνο κομμάτι και στη λεπτομέρειά του, για να μπορέσουν να μπουν βιωματικά στη θέση των ατόμων με αυτισμό και στον τρόπο που αντιλαμβάνονται οπτικά τον κόσμο.







Τέλος, χάλασαν τα παζλ και τα ένωσαν μεταξύ τους αφήνοντας έξω κάποια κομμάτια, προσπαθώντας να βιώσουν «ακριβώς» όπως βλέπουν και αντιλαμβάνονται τα άτομα με αυτισμό την πραγματικότητα. Πολλά παζλ ανακατεμένα μεταξύ τους, κάποια κομμάτια να λείπουν, κάποια να είναι επιπλέον, τα οποία μάλιστα δεν άνηκαν σε κανένα από τα υπάρχοντα παζλ. Πόσο δύσκολο ήταν να δουν ποια κομμάτια αντιστοιχούσαν σε κάθε παζλ, ποια κομμάτια έλειπαν και ποια δεν έπρεπε να ήταν εκεί. Η σύγχυση μεγάλωνε καθώς προσέθεταν και άλλα παζλ, κατανοώντας το λόγο που τα άτομα αυτά δεν μπορούν να δέχονται πολλά ερεθίσματα συγχρόνως και το μέγεθος της σύγχυσης που τους προκαλείται. Μέσα από αυτή τη δραστηριότητα μπήκαν στη θέση των παιδιών με αυτισμό, καλλιεργώντας την ενσυναίσθηση. Η βιωματική εμπειρία του τρόπου που επεξεργάζονται τις εικόνες γύρω τους, βοήθησε στην κατανόηση της συμπεριφοράς των ατόμων με αυτισμό και την αλλαγή της αρνητικής στάσης και νοοτροπίας απέναντί τους, η οποία με τη σειρά της συμβάλλει στην αποτυχία τους.



Δ. «ΤΑ ΚΑΠΕΛΑ» ΤΟΥ De Bono

«Τα καπέλα» του De Bono, βοηθούν στην οργάνωση της σκέψης προάγοντας συγχρόνως την κοινωνικο-συναισθηματική ανάπτυξη, αφού επεξεργάζονται γνώσεις, συναισθήματα, ιδέες, στάσεις και ιδανικά.(Edward de Bono,2006). Αρχικά, αφού δόθηκαν κάποιες γενικές πληροφορίες, οι μαθητές/μαθήτριες ζωγράρισαν τα 6 σκεπτόμενα καπέλα και με καταιγισμό ιδεών σημείωσαν λέξεις και έννοιες που έχουν σχέση με τη λειτουργία του κάθε καπέλου. Έτσι, εξοικειώθηκαν με τον τρόπο σκέψης των καπέλων. Το κάθε καπέλο αντιπροσωπεύει και έναν τύπο σκέψης.



- Το άσπρο καπέλο είναι ουδέτερο και δεν περιέχει πληροφορίες.
- Το **κόκκινο** καπέλο αντιπροσωπεύει φόβους, επιθυμίες, συναισθήματα και προγνώσεις.
- Το **κίτρινο** καπέλο είναι της αισιοδοξίας και της θετικής σκέψης.
- Το **μπλε** σχολιάζει, εκφράζει απόψεις, συμπεραίνει και αποφασίζει.
- Το **πράσινο** είναι των εναλλακτικών λύσεων και προτάσεων και της δημιουργικής σκέψης. ανάλογα με το χρώμα του καπέλου εκφράζουν τις ιδέες, τις απόψεις και τις εμπειρίες τους.
- Το **μαύρο** καπέλο εκφράζει τη σύνεση και τις επιφυλάξεις.

Στη συνέχεια οι μαθητές κατασκεύασαν τα σκεπτόμενα καπέλα.



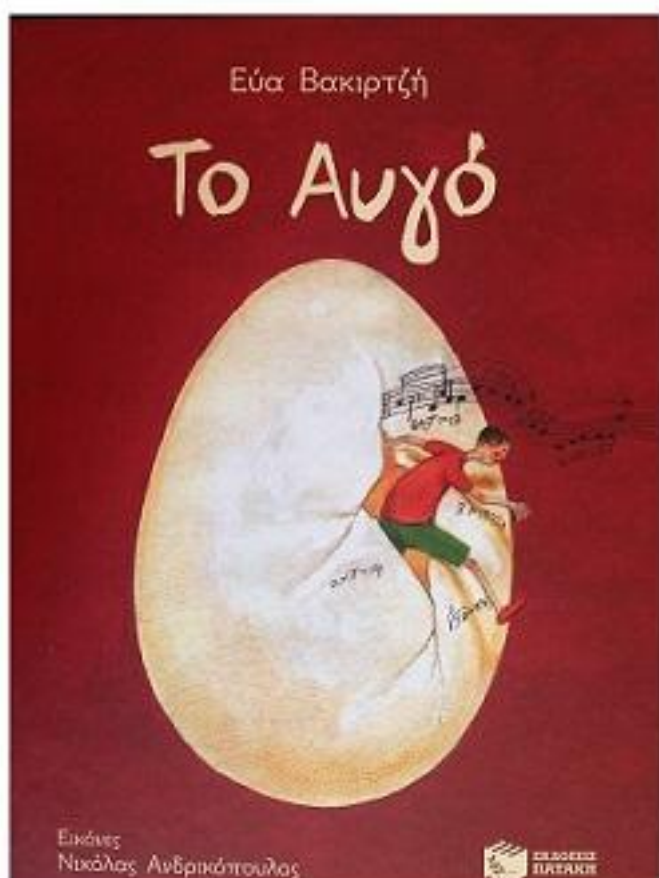
Έπειτα, αφού χωρίστηκαν σε ομάδες, φορώντας τα έξι καπέλα, ξαναείδαν την ιστορία μέσα από διαφορετική οπτική κάθε φορά, επικεντρώνοντας την προσοχή σε διαφορετικές πτυχές του θέματος. Οι μαθητές/μαθήτριες, φόρεσαν το άσπρο καπέλο και έδωσαν τις πληροφορίες αμερόληπτα και ουδέτερα αποφεύγοντας να δώσουν προσωπικές αντιλήψεις. Πρόβαραν το κόκκινο καπέλο και συζήτησαν για τα συναισθήματα και τη διαίσθηση που έχουν τα άτομα με αυτισμό. Φόρεσαν το κίτρινο καπέλο και συζήτησαν για τα θετικά και τα πλεονεκτήματα αυτών των ανθρώπων, φόρεσαν το μαύρο και μίλησαν για τις αδυναμίες, τα αδιέξοδα, αρνητικά στοιχεία της προσωπικότητάς τους και τις συνέπειες της συμπεριφοράς τους στους άλλους. Ακολούθως, με το πράσινο τις δυνατότητες, τις αντιλήψεις και τις εναλλακτικές λύσεις. Τέλος, με το μπλε έγινε η σύνοψη όλων όσων ειπώθηκαν. Με την παραπάνω δραστηριότητα δόθηκε η ευκαιρία στους μαθητές να οργανώσουν τις ιδέες τους και να αναπτύξουν την κριτική σκέψη. Σύμφωνα με την (Χατζηγεωργίου, 2011) η ανάπτυξη της κρίσης προϋποθέτει την ικανότητα για αφαιρετική σκέψη, για αναζήτηση, συσχέτιση και οργάνωση των πληροφοριών που σχετίζονται με το υπό κρίση θέμα και πως έχει άμεση σχέση με την ίδια τη λογική σκέψη.



4. « Το αυγό»

Βακιρτζή Εύα (2014)

Εκδόσεις Πατάκη



ΣΕΝΑΡΙΟ-ΣΗΜΑΙΝΟΝΤΑ

ΠΡΩΤΑΓΩΝΙΣΤΕΣ : Ο Βίκτωρας, η δασκάλα του και οι συμμαθητές του.

ΔΗΜΟΣΙΟΣ ΧΩΡΟΣ: σχολείο

ΚΟΙΝΩΝΙΚΟ ΠΛΑΙΣΙΟ : κοινωνία, σχολικό περιβάλλον

ΕΙΔΟΣ ΑΝΑΠΗΡΙΑΣ: Αυτισμός, (Σύνδρομο Asperger)

ΔΙΑΥΛΟΣ ΕΠΙΚΟΙΝΩΝΙΑΣ: λεκτική επικοινωνία

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Ο Βίκτωρας είναι ένα περίεργο παιδί, διότι δεν του αρέσει να μιλάει, αποφεύγει τη βλεμματική επαφή, δεν κάνει εύκολα φίλους και του αρέσει να ζει μέσα στο μεγάλο άσπρο αυγό του. Μέσα σε αυτό το αυγό, με το πολύ σκληρό τσόφλι περνάει τις πιο πολλές ώρες της ημέρας αποκομμένος από την πραγματικότητα και επιτρέποντας μόνο σε λίγους να μπαينوβαίνουν. Η δασκάλα του, η κυρία Ελβίρα καταφέρνει να ανοίγει πολλές χαραμάδες στο αυγό του και κάπως τα πράγματα αλλάζουν.

ΕΡΜΗΝΕΥΜΑ

Πολλές φορές κάποιες συμπεριφορές των ανθρώπων κρύβουν λόγους οι οποίοι αρχικά δεν φαίνονται. Συγκεκριμένα, η παράξενη συμπεριφορά, ο ελλιπής λόγος και οι αισθητηριακές δυσκολίες μπορούν να αιτιολογηθούν και να γίνουν αποδεκτές, εφόσον κατανοηθεί η διαφορετικότητα. Η αγάπη, η αποδοχή και ο σεβασμός σε αυτά τα άτομα είναι το μυστικό, για να σπάσει το σκληρό τσόφλι του αυγού τους, πίσω από το οποίο κρύβονται.

ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΕΣ

A. ΜΕΤΑΦΟΡΑ-ΚΥΡΙΟΛΕΞΙΑ-ΠΑΡΟΜΟΙΩΣΗ

Η διαπίστωση ότι τα παιδιά με σύνδρομο Asperger αντιλαμβάνονται μόνο την κυριολεξία στο λόγο τους και όλα τα εξηγούν με τη ακριβή τους έννοια, προκαλώντας σύγχυση στο νόημα των λέξεων, ήταν η αφορμή για τη διδασκαλία της κυριολεξίας, της μεταφοράς και της παρομοίωσης. Αρχικά συζητήθηκε το σχήμα λόγου όπου οι λέξεις χάνουν την κύρια σημασία (μεταφορά) και το σχήμα λόγου στο οποίο συγκρίνουμε δύο πρόσωπα, ζώα πράγματα κ.λ.π με έμφαση στο ένα από τα δύο (παρομοίωση) οι μαθητές/μαθήτριες έγραψαν προτάσεις στο τετράδιό τους και από τις τρεις κατηγορίες.

B. ΔΡΑΜΑΤΟΠΟΙΗΣΗ ΜΙΑΣ ΗΜΕΡΑΣ ΤΟΥ ΒΙΚΤΩΡΑ

Έχοντας υπόψη τα γνωρίσματα του λογοτεχνικού χαρακτήρα, συγκεκριμένα του Βίκτωρα οι μαθητές/μαθήτριες δραματοποίησαν σκηνές από την καθημερινότητά του, χρησιμοποιώντας τα σχήματα λόγου τα οποία είχαν διδαχθεί. Κάθε φορά που ο συνομιλητής χρησιμοποιούσε στο διάλογο με τον Βίκτωρα, μεταφορά ή κυριολεξία, κάποιος από το κοινό αναλάμβανε να εξηγήσει τη σημασία στο Βίκτωρα. Μέσα από τη δραστηριότητα αυτή οι μαθητές/μαθήτριες αντιλήφθηκαν τον τρόπο με τον οποίο μπορούν να βοηθήσουν και να διευκολύνουν τη ζωή κάποιου με σύνδρομο Asperger.

Γ. ΜΙΑ ΚΑΡΤΑ ΓΙΑ ΤΟΝ ΒΙΚΤΩΡΑ

Οι μαθητές/μαθήτριες ετοίμασαν από μια ευχετήρια κάρτα για τον Βίκτωρα, για τα γενέθλιά του, αφού πρώτα αναλύθηκε ως κειμενικό είδος, συγκεκριμένα εντοπίστηκαν τα δομικά στοιχεία της, καθώς και το επικοινωνιακός ύφος που θα πρέπει να έχει.

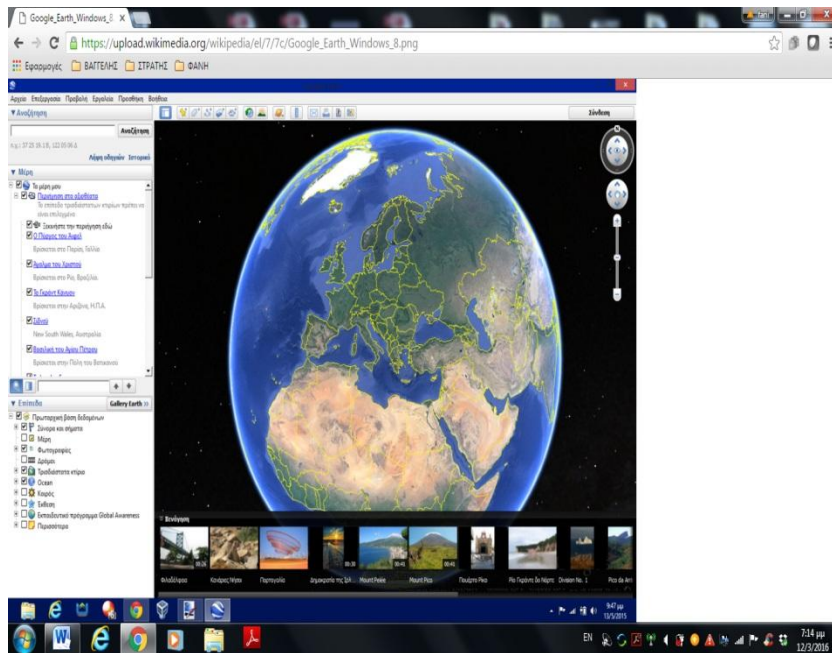


Δ. ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΑ «ΕΠΙΣΤΡΟΦΗ» ΣΤΟ ΜΕΛΛΟΝ

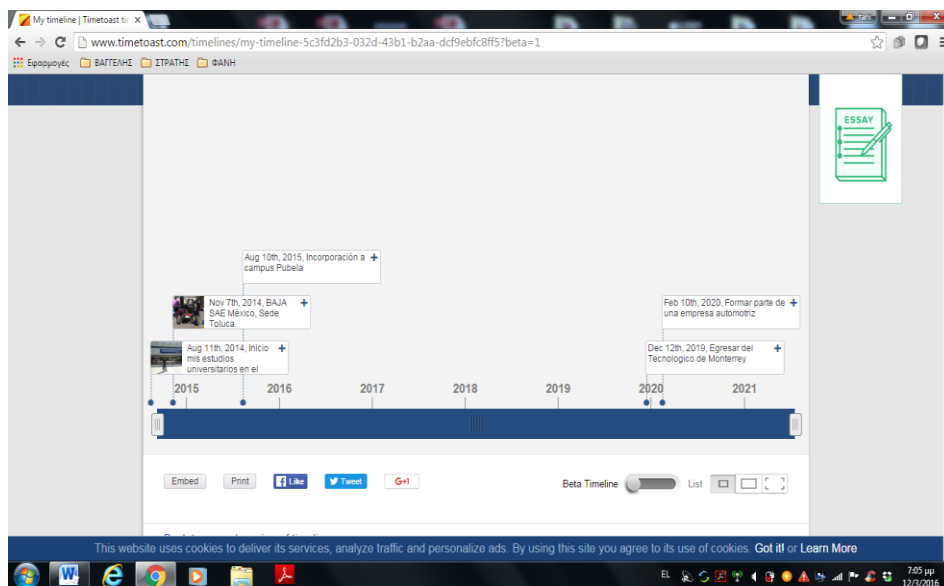
Στη συγκεκριμένη δραστηριότητα έγινε συζήτηση για το πώς φαντάζονται να είναι ο πρωταγωνιστής μετά από 20 χρόνια, που θα ζει και που θα εργάζεται. Με τη χρήση του λογισμικού Google Earth* δόθηκε η δυνατότητα στους μαθητές/μαθήτριες να εκφράσουν τις ιδέες και να οπτικοποιήσουν τις σκέψεις τους, χρησιμοποιώντας τις γνώσεις τους από το μάθημα της Γεωγραφίας, ενώ παράλληλα ανέπτυξαν και τις δεξιότητες της χρήσης του υπολογιστή, δημιουργώντας τον δικό τους χάρτη. Επίσης με το λογισμικό timetoast, δημιούργησαν τη χρονογραμμή της ζωής του Βίκτωρα με τα σημαντικότερα γεγονότα που φαντάστηκαν πως θα του έχουν συμβεί.

*Google Earth είναι πρόγραμμα γραφικής απεικόνισης της Γης, το οποίο είναι διαθέσιμο στο Διαδίκτυο.

ΠΟΥ ΘΑ ΖΕΙ Ο ΒΙΚΤΩΡΑΣ ΜΕΤΑ ΑΠΟ 20 ΧΡΟΝΙΑ;



Η ΧΡΟΝΟΓΡΑΜΜΗ ΤΗΣ ΖΩΗΣ ΤΟΥ ΒΙΚΤΩΡΑ



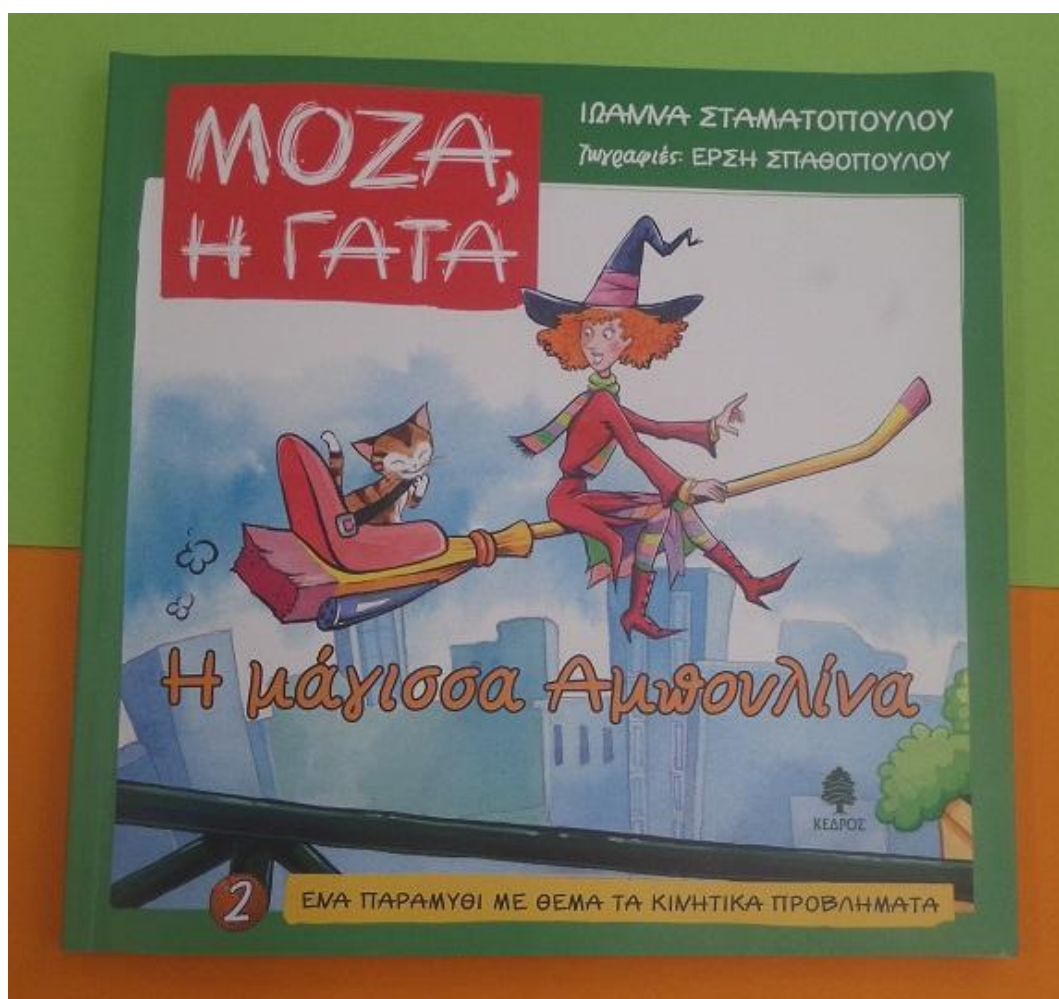
Ε. Παρουσίαση του ήρωα

Σε αυτή τη δραστηριότητα παρουσιάστηκαν ο ήρωας με το πλαίσιο στο οποίο δρα, αφού πρώτα αποδελτιώθηκαν τα σημαντικότερα στοιχεία της ιστορίας του και αποδόθηκαν με τη μορφή περίληψης, δίνοντας μια άλλη οπτική, αυτή του παρατηρητή που παρακολουθεί από «έξω» τα γεγονότα.

Βίκτωρας

Θέλω να σας παρουσιάσω τον Βίκτωρα. Φαίνεται περίεργος και πολλές φορές θέλει να μένει μόνος του. Οι συμμαθητές του συχνά δεν τον θέλουν και τον υποτιμούν. Κάποιες φορές όταν τον ενοχλούν φωνάζει και χτυπάει. Η δασκάλα του τον καταλαβαίνει και τον βοηθάει, καθώς έχει άλλη γνώμη για αυτόν και δεν τον θεωρεί καθόλου παράξενο. Έτσι κι αλλιώς όλοι οι άνθρωποι κάποιες μέρες δεν θέλουμε να μιλάμε, γιατί είμαστε κουρασμένοι και δεν θέλουμε να μας ενοχλούν. Ο Βίκτωρας με υπομονή και τη δική μου βοήθεια κατάφερε να κάνει φίλους. Έτσι κι αλλιώς όλοι είμαστε μια ομάδα.

5.« Η μάγισσα Αμψονλίνα»
Σταματοπούλου Ιωάννα (2005)
Εκδόσεις Κέδρος



ΣΕΝΑΡΙΟ-ΣΗΜΑΙΝΟΝΤΑ

ΠΡΩΤΑΓΩΝΙΣΤΕΣ : μια μάγισσα και μια γάτα

ΔΗΜΟΣΙΟΣ ΧΩΡΟΣ: νοσοκομείο, κέντρο αποκατάστασης, συνεργείο, γραφείο, γήπεδο, πεζοδρόμιο, ιατρείο γυναικολόγου, εργαστήριο ζωγραφικής

ΚΟΙΝΩΝΙΚΟ ΠΛΑΙΣΙΟ : κοινωνία

ΕΙΔΟΣ ΑΝΑΠΗΡΙΑΣ: Κινητικά προβλήματα

ΔΙΑΥΛΟΣ ΕΠΙΚΟΙΝΩΝΙΑΣ: λεκτική επικοινωνία

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Ένα ατύχημα που συνέβη στη μάγισσα Αμπουλίνα είναι η αφορμή για να βρεθεί στο μπαλκόνι της Μόζας και να ξεκινήσει μια « βόλτα », για να γνωρίσει η Μόζα τον κόσμο των ανθρώπων που αντιμετωπίζουν προβλήματα κίνησης, ενώ παράλληλα αναφέρεται και η προσπάθεια ένταξής τους στο ευρύτερο κοινωνικό σύνολο.

ΕΡΜΗΝΕΥΜΑ

Η «βόλτα» με σκοπό τη γνωριμία των ανθρώπων που αντιμετωπίζουν προβλήματα κίνησης και ουσιαστική προσέγγιση της έννοιας « άτομα με ειδικές ανάγκες και ικανότητες», η γνώση των ιδιαιτεροτήτων αυτών των ατόμων, αλλά και ευαισθητοποίηση απέναντι στα άτομα αυτά.

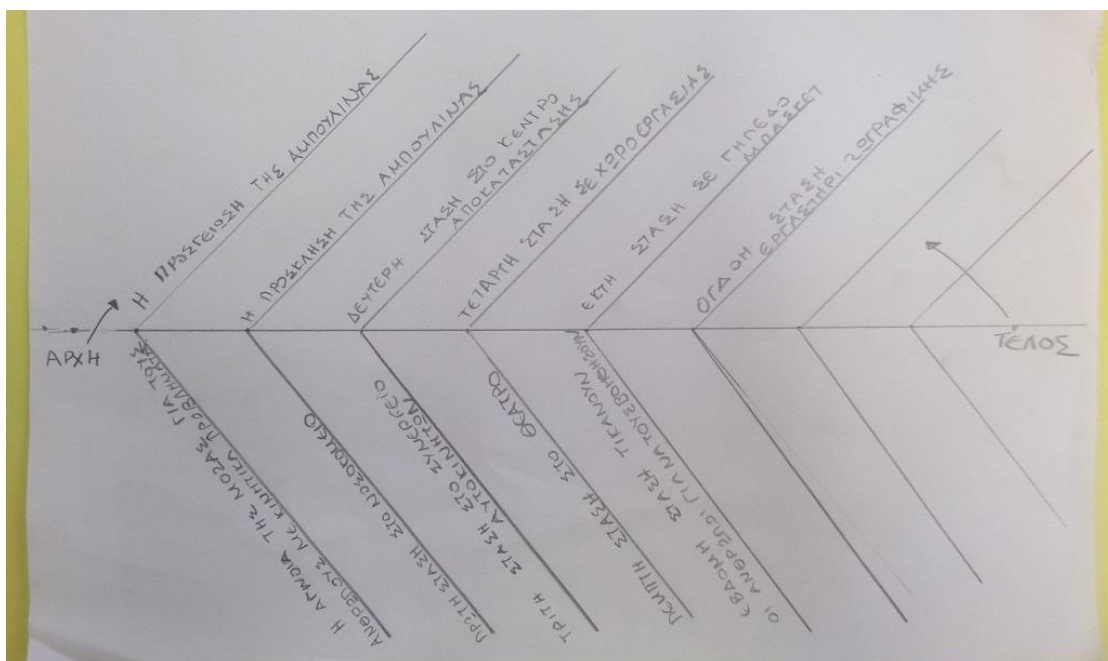
Μετά την παρουσίαση της αφήγησης και τη σημειωτική κωδικοποίησή της ακολούθησαν οι παρακάτω εκπαιδευτικές δράσεις:

Α. ΜΕΤΑΤΡΟΠΗ ΤΗΣ ΙΣΤΟΡΙΑΣ ΣΕ ΕΙΚΟΝΟΓΡΑΦΗΜΑ - COMIC

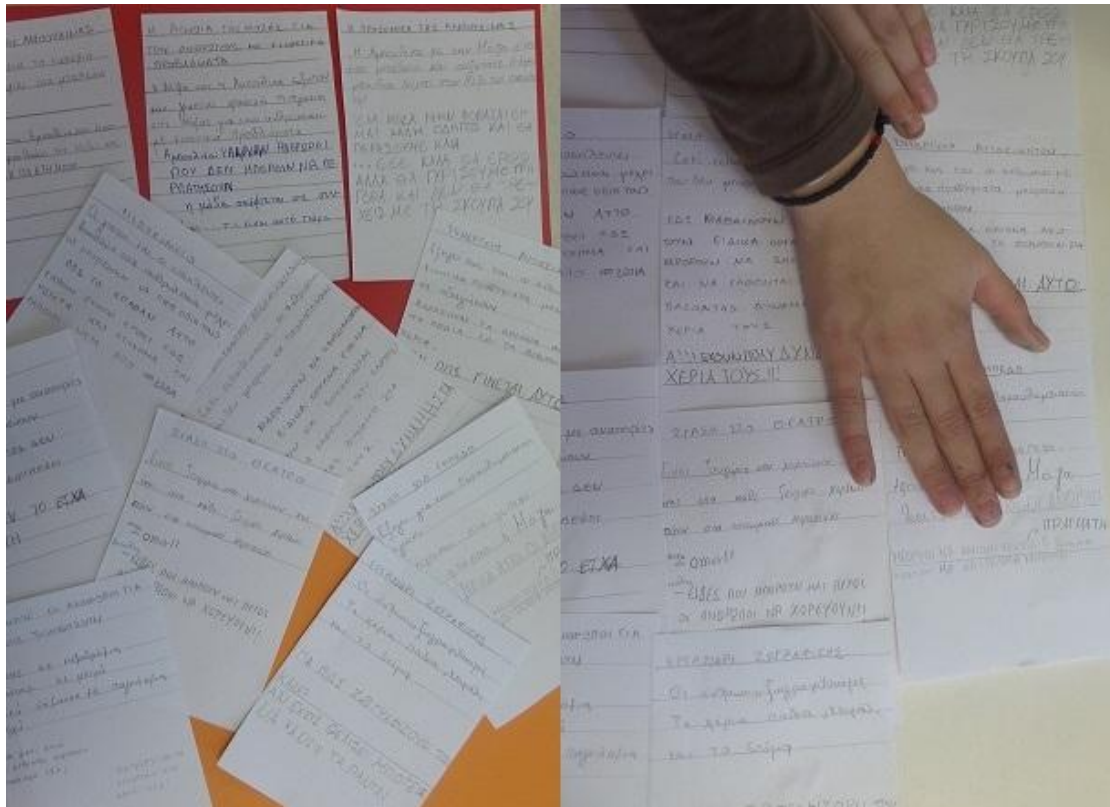
Μετά την ανάγνωση του παραμυθιού ακολούθησε η μετατροπή της ιστορίας σε μορφή comic, μέσα από διάφορα στάδια. Όπως αναφέρει η Κανατσούλη (1997), με τον όρο κόμικς εννοούμε τις εικονογραφημένες ιστορίες που, μέσα από μια σειρά συνδεδεμένων σκίτσων και διαλόγων που τα συνοδεύουν, αποδίδουν παραστατικά ιστορίες δράσης. Ο λόγος των κόμικς έχει την συντομία και την αποσπασματικότητα του προφορικού λόγου και της άμεσης επικοινωνίας. Η εικόνα και ο λόγος συνυπάρχουν αρμονικά, ισότιμα, αποτελούν ερέθισμα στην παρατηρητικότητα του αναγνώστη και αποτελούν ένα εξίσου ικανό μέσο διαπαιδαγώγησης και τέρψης. Έτσι, αφού κατανόησαν καλά την εξέλιξη της ιστορίας προχώρησαν στην εικονοποίηση του περιεχομένου της, παράγοντας αυθόρμητο λόγο και προσεγγίζοντας παράλληλα μια ποικιλία μορφών λόγου.

Ακολουθούν αναλυτικά τα στάδια μετατροπής του κειμένου σε comic:

- Αρχικά, αφού ορίστηκαν οι χαρακτήρες, με τη μέθοδο του ψαροκόκαλου, δόθηκαν οι τίτλοι των εικόνων, με σκοπό τη δημιουργία του σεναρίου σε γραμμική διάταξη.

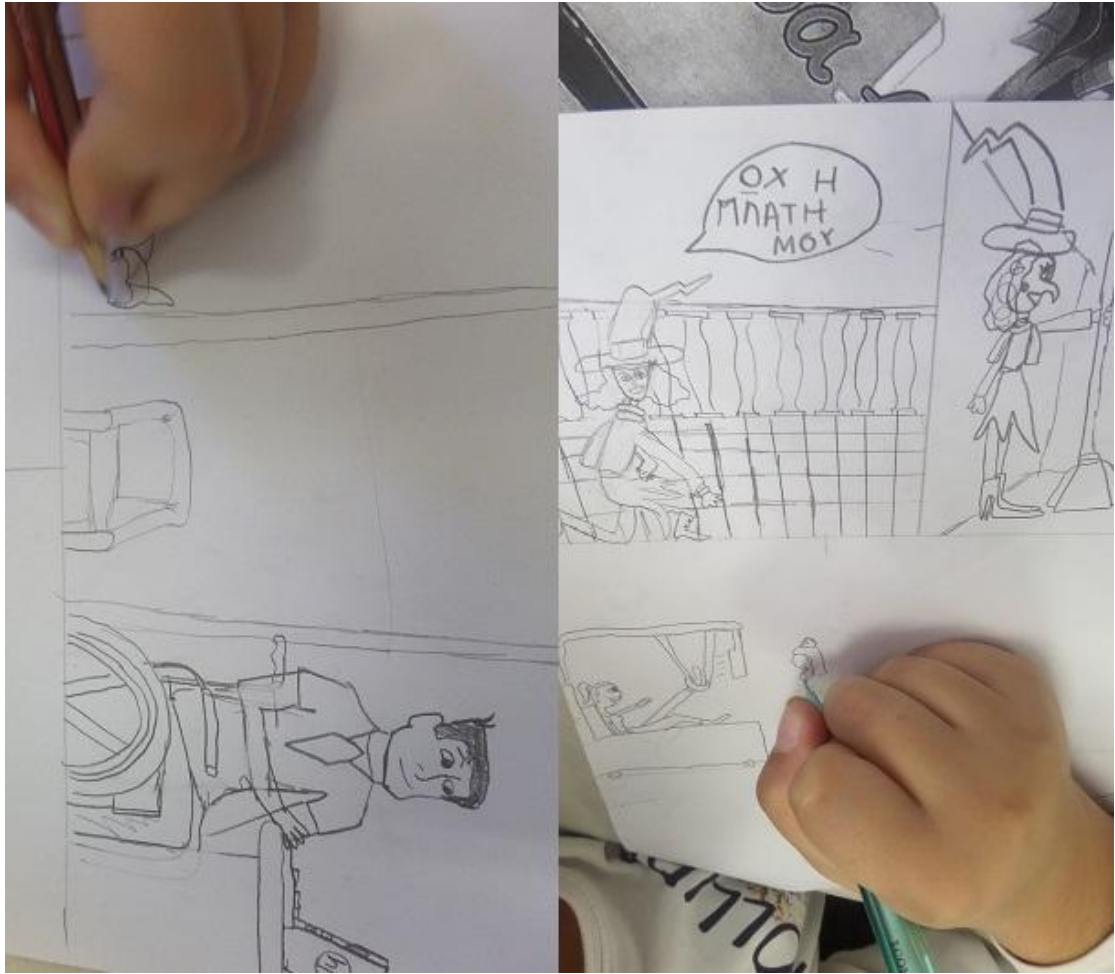


- Έπειτα, ακολούθησε η δημιουργία καρτών με τους τίτλους που δόθηκαν και ακολούθησε η περιγραφή της εικόνας, η δημιουργία των διαλόγων, οι κινήσεις των ηρώων κ.λ.π. Ακολούθως, φτιάχτηκε το ντεκουπάζ του σεναρίου (Για κάθε καρέ έγινε περιγραφή ακριβώς τι περιέχει).



- Τέλος, αφού έγινε η επιλογή του καρέ, σχεδιάστηκε το κάθε καρέ με βάση τις οδηγίες του ντεκουπάζ.*

*Ντεκουπάζ είναι η τεχνική με την οποία "περνάμε" ένα μοτίβο από ένα χαρτί ή μια χαρτοπετσέτα σε μια επιφάνεια που θέλουμε να διακοσμήσουμε.



B. ΑΝΑΖΗΤΗΣΗ ΠΛΗΡΟΦΟΡΙΩΝ

Με σκοπό αφενός να αποκτήσουν οι μαθητές θετικά συναισθήματα για τη σύγχρονη τέχνη και να εμπλακούν με αυτήν μέσα από μια προσωπική σχέση και αφετέρου να αντιληφθούν πως όλοι οι άνθρωποι μπορούν να δημιουργήσουν αυτή τη σχέση, οι μαθητές/μαθήτριες έψαξαν και βρήκαν πληροφορίες για τον Λέανδρο Αρβανιτάκη και για την Διεθνή Ένωση Ζωγράφων με το στόμα και το πόδι, μέλος της οποίας είναι και ο ίδιος. Ακολούθησε παρουσίαση των πληροφοριών και συζήτηση, σχετικά με τον Λεονάρδο Αρβανιτάκη και την τετραπληγία του εξ αιτίας ενός αυτοκινητικού ατυχήματος και πως ξανάρχισε να ζωγραφίζει με το στόμα. Στη συνέχεια, παρουσιάστηκαν με τη βοήθεια του διαδικτύου, έργα καλλιτεχνών της Διεθνούς Ένωσης Ζωγράφων εμπνέοντας τους μαθητές με τη δύναμη, τις αντοχές και το κουράγιο αυτών των ανθρώπων. Συζητήθηκε το μήνυμα ελπίδας και αισιοδοξίας που μας περνάνε αυτοί οι άνθρωποι με την αγάπη τους για την τέχνη η οποία ξεπερνά κάθε εμπόδιο.

- Έπειτα, βίωσαν στην πράξη πώς είναι να μην μπορείς να χρησιμοποιήσεις τα δάχτυλα των χεριών, για να ζωγραφίσεις. Έτσι, οι μαθητές χρησιμοποιώντας το στόμα, ζωγράφισαν τους δικούς τους πίνακες και επιπλέον κατανόησαν άμα υπάρχει θέληση και επιμονή μπορείς να πετύχεις τους στόχους σου.



Γ. ΔΗΜΙΟΥΡΓΙΑ ΤΗΣ ΤΡΑΠΟΥΛΑΣ ΤΟΥ PROPP

Η τράπουλα η οποία αναπαριστά τις «λειτουργίες» των παραμυθιών. Οι λειτουργίες αυτές, σύμφωνα τον Ρώσο Βλαντιμίρ Προπ, είναι 31 στον αριθμό και υπάρχουν, πάνω-κάτω, σε όλα τα παραμύθια. Στο σύστημα Propp οι λειτουργίες είναι οι εξής: απομάκρυνση, απαγόρευση, παράβαση, έρευνα, προδοσία, παγίδα, συνενοχή,

ζημιά (ή έλλειψη), μεσολάβηση, συγκατάθεση του πρωταγωνιστή, αναχώρηση του πρωταγωνιστή, ο πρωταγωνιστής υποβάλλεται σε δοκιμασία από το δωρητή, αντίδραση του πρωταγωνιστή, κατοχή του μαγικού μέσου, μεταβίβαση του πρωταγωνιστή, πάλι ανάμεσα στον πρωταγωνιστή και στον ανταγωνιστή, ο πρωταγωνιστής σημαδεύεται, νίκη επί του ανταγωνιστή, μετατόπιση της δυστυχίας ή της αρχικής έλλειψης, επιστροφή του πρωταγωνιστή, διωγμός του, ο πρωταγωνιστής γλιτώνει, ο πρωταγωνιστής φτάνει ινκόγνιτο* στο σπίτι, απαιτήσεις του ψεύτικου πρωταγωνιστή, στον πρωταγωνιστή ανατίθεται ένα δύσκολο καθήκον, επιτέλεση του καθήκοντος, αναγνώριση του πρωταγωνιστή, αποκάλυψη του ψεύτικου πρωταγωνιστή ή ανταγωνιστή, μεταμόρφωση του πρωταγωνιστή, τιμωρία του ανταγωνιστή, γάμος του πρωταγωνιστή (Ροντάρι,2001).

Αφού, έγινε συζήτηση για τη μαγική τράπουλα και τις λειτουργίες της, οι μαθητές τη δημιούργησαν. Έκοψαν καρτέλες, έγραψαν επάνω τις λειτουργίες και έπειτα τις φιλοτέχνησαν.

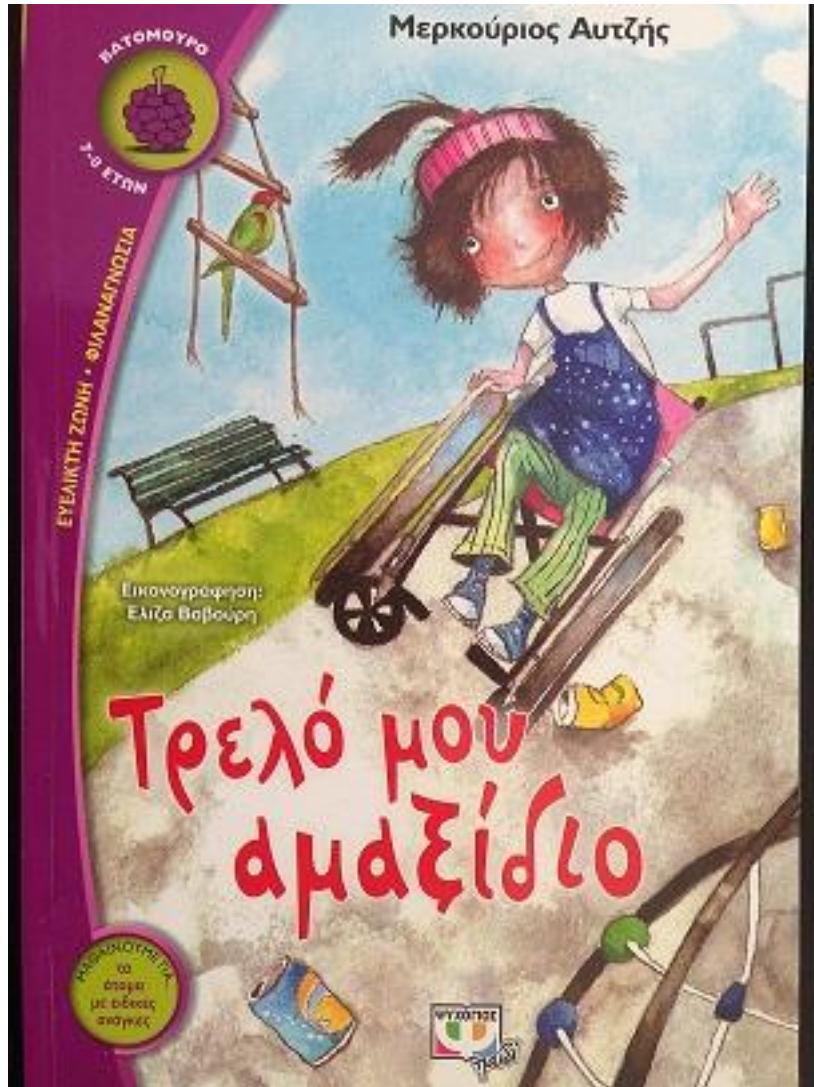


*Ινκόγνιτο είναι το πρόσωπο (προσωπικότητα), το οποίο κατά τη μετακίνησή του ή την παρουσία του σε ένα χώρο, προσπαθεί να αποκρύψει την ταυτότητά του, ώστε να διατηρήσει την ανωνυμία του και να περάσει απαρατήρητος.

Στη συνέχεια τράβηξε ο καθένας τέσσερις κάρτες και ανάλογα με τις λειτουργίες που τύχαινε, ξαναέγραψε το παραμύθι της Αμπουλίνας εντάσσοντας σε αυτό τις νέες λειτουργίες, ακολουθώντας αυτή τη σειρά στην εξέλιξη των γεγονότων. Η τράπουλα ήταν η αφορμή, για να ταξιδέψει η φαντασία τους και να δημιουργήσουν είκοσι πέντε διαφορετικές αναπάντεχες ιστορίες, όπου τις αφηγήθηκαν στην τάξη, με πολύ χαρά. Η κατανόηση της λειτουργίας τους στην πλοκή της αφήγησης ήταν ιδιαίτερα σημαντική, διότι οι μαθητές κατανόησαν καλύτερα τη δομή της αφήγησης.



6.« Τρελό μου αμαξίδιο »
Αυτζής Μερκούριος (2014)
Εκδόσεις Ψυχογιός



ΣΕΝΑΡΙΟ-ΣΗΜΑΙΝΟΝΤΑ

ΠΡΩΤΑΓΩΝΙΣΤΕΣ : Νανά, αμαξίδιο, Χρήστος

ΕΞΩΤΕΡΙΚΟΣ ΔΗΜΟΣΙΟΣ ΧΩΡΟΣ: δρόμοι της πόλης

ΚΟΙΝΩΝΙΚΟ ΠΛΑΙΣΙΟ: οικογένεια

ΕΙΔΟΣ ΑΝΑΠΗΡΙΑΣ: κινητική αναπηρία

ΔΙΑΥΛΟΣ ΕΠΙΚΟΙΝΩΝΙΑΣ: λεκτικά, επικοινωνία μέσω εκφράσεων

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Η ιστορία διαδραματίζεται και δίνει έμφαση στη σχέση ανάμεσα σε ένα αναπηρικό αμαξίδιο και ένα κορίτσι τη Νανά, όπου μαζί κάνουν φανταστικά, αλλά και πραγματικά ταξίδια. Το τρελό αμαξίδιο παρουσιάζει τον κόσμο με τα εμπόδιά του, τα οποία όμως ξεπερνάνε παρέα μαζί με ό,τι άλλο προκύπτει. Όλα αυτά τους φέρνουν πιο κοντά και τους δένουν ακόμη περισσότερο.

ΕΡΜΗΝΕΥΜΑ

Μέσα από τις περιπέτειες της Νανάς πάνω στο αναπηρικό καροτσάκι, παρουσιάζονται οι δυσκολίες που αντιμετωπίζει κάποιος με αναπηρικό αμαξίδιο, όταν θα πρέπει να περπατήσει στους δρόμους, τα εμπόδια που συναντά, καθώς και τους χώρους που δεν μπορεί να επισκεφτεί, διότι δεν υπάρχει πρόσβαση. Κάποιες φορές όμως ακόμη και να υπάρχει η πρόσβαση μπορεί να μην το επιτρέπουμε και εμείς.

Μετά την παρουσίαση της αφήγησης και τη σημειωτική κωδικοποίησή της ακολούθησαν οι παρακάτω εκπαιδευτικές δράσεις:

ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΕΣ

A. ΜΕΤΑΤΡΟΠΗ ΤΟΥ ΚΕΙΜΕΝΟΥ ΣΕ ΘΕΑΤΡΙΚΟ ΚΕΙΜΕΝΟ

Οι μαθητές/τριες σε ομάδες μετά την νοηματοδότηση και επεξεργασία του κειμένου, άφησαν ελεύθερη τη φαντασία τους και δημιούργησαν το δικό τους θεατρικό κείμενο ενώ παράλληλα εξασκήθηκαν στην μετατροπή του πλάγιου λόγου σε ευθύ.

Αμαξίδιο: Ένα αμαξίδιο είμαι μοναχά, αναπηρικό με λένε οι πιο πολλοί...

Νανά : Τρελό μου αμαξίδιο!

Ας πάρουμε όμως τα πράγματα από την αρχή. Μια ηλιόλουστη μέρα, χτυπάει το τηλέφωνο...

Χρήστος: Γεια σας θα ήθελα να κάνω μια παραγγελία, ένα ασημί αναπηρικό καροτσάκι με φούξια καθίσματα.

Υπάλληλος: Εντάξει θα το έχετε, μου δίνετε μια διεύθυνση σας παρακαλώ για να σας το φέρω;

Όταν το αναπηρικό καροτσάκι έφτασε στο σπίτι...

Χρήστος: Νανά μου σου αρέσει;

Νανά: Ναι, αδερφούλη μου είναι τέλειο ! Αχ! Τρελό μου αμαξίδιο !

Αμαξίδιο: Με λένε Σούζα και αποστολή μου είναι να πηγαίνω παντού τη Νανά και να την κάνω να γελάει. Το παντού με μια αμφιβολία... Κάποια απαγορεύονται... όπως οι δρόμοι κυκλοφορίας, οι ανηφόρες και οι κατηφόρες... οι διαβάσεις χωρίς φανάρια, οι σκάλες και οι ανεμόσκαλες, οι κερκίδες των γηπέδων και των αμφιθεάτρων, τα φουσκωτά, τα σχολεία, οι εκκλησίες και όλα τα κτίρια χωρίς ράμπες και ασανσέρ, οι λαϊκές αγορές, οι νεροτσουλήθρες, οι αμμώδεις παραλίες , τα φαστφουντάδικα, θυμώνω που δεν μπορώ να πάω τη Νανά παντού. Τότε είναι που κάνω φανταστικά ταξίδια με τη Νανά. Δεν είναι όμως άδικο;

Μια μέρα το τρελό αμαξίδιο και η Νανά συναντούν μια διαδήλωση με ανθρώπους σε αναπηρικά καροτσάκια, όπου όμως οι άνθρωποι δεν είναι χαρούμενοι.

Αμαξίδιο: Νανά, διάβασέ μου τι γράφουν τα πλακάτ.

Νανά: «Κάτω τα χέρια από τα ΑΜΕΑ» , «Για φαντάσου και ανάπηρος και φτωχός»

Αμαξίδιο: Και εκεί τι γράφει;

Νανά: « Η νέα Ελλάδα μας σπρώχνει στον Καιάδα», « Ακούει κανείς;»

Ξαφνικά ένα «τα τι τα τι τα τι! Και ένα ασθενοφόρο πέφτει πάνω τους.

Αμαξίδιο: Μα ποιοι είναι αυτοί οι δύο άντρες με τα λευκά ρούχα που παίρνουν τη Νανά; Ναναααααααά ! Πού πάτε;

Καρέκλα: Μην φωνάζεις εδώ που είμαστε είναι τα σκουπίδια και σε λίγο θα περάσει το απορριμματοφόρο για να μας πάει στη χωματερή.

Αμαξίδιο: Δεν καταλαβαίνω το πνεύμα σου!

Καρέκλα: Θα καταλάβεις.

Αμαξίδιο: Ε! Δεν είμαστε καλά!

Καρέκλα: Είμαστε δεν είμαστε, δεν θα αργήσει να γίνει αυτό που σου είπα.

Αμαξίδιο: Οοοοοοοοοοχι! Μπορεί να είμαι χάλια και στραπατσαρισμένο αλλά είμαι το αμαξίδιο της Νανάς! Αχ! Νανά, είσαι άραγε καλά; Έχεις συνέλθει; Κοντεύω να τρελαθώ στη σκέψη πως η Νανά έχει πάθει το παραμικρό. NANA Σ'ΑΓΑΠΩΩΩΩΩΩ! Εύχομαι να πάνε όλα καλά!

Χρήστος: Ελάτε παιδιά, αυτό είναι. Επιτέλους σε βρήκα.

Αμαξίδιο: Είναι καλά η φίλη μου; Σε παρακαλώ πάρε με από εδώ, θέλω να πάω κοντά της.

Χρήστος: Γι'αυτό ήρθα, εκείνη με έστειλε. Κράτα την κορδέλα της και σε λίγο θα είστε πάλι μαζί.

Τότε το αμαξίδιο ονειρεύτηκε τη Νανά...

Νανά: Σούζα...

Αμαξίδιο: Ήρθες; Σε περίμενα.

Νανά: Τρελό μου αμαξίδιο.

Αμαξίδιο: Πώς ήρθες; Είσαι καλά;

Νανά: Η αγάπη σου με έφερε και η ευχή σου με έκανε καλά. Έλα.

Όμως, όταν ο Χρήστος μίλησε στο αμαξίδιο το όραμα χάθηκε.

Χρήστος: Πάμε; Σε λίγο ξημερώνει μεγάλη μέρα και μας περιμένει πολλή δουλειά, θα πρέπει να σε επισκευάσω πριν σε πάω στη Νανά. Να αλλάξουμε τις ρόδες να βάλουμε καινούρια καλύμματα.

Και όταν το τρελό αμαξίδιο ήταν έτοιμο...

Νανά: Σούζα!

Αμαξίδιο: Νανά. Το ήξερα πως ότι θα είσαι καλά και πως δεν θα με αφήνες...

Νανά: Τρελό μου αμαξίδιο, σ' αγαπώ πολύ!

B. Θεατρικό παιχνίδι

Οι μαθητές αυτοσχεδίασαν και μέσα από το θεατρικό παιχνίδι εκφράστηκαν και μετέτρεψαν το κείμενό τους σε θεατρικό δράμα.

Γ. Δημιουργική γραφή - Δημιουργία μιας νέας ιστορίας

Στη νέα αυτή ιστορία που δημιουργήθηκε προστέθηκε ένα απρόσμενο γεγονός στην εξέλιξή της, αφού πριν αποφασίστηκε σε ποιο σημείο της ιστορίας θα ενταχθεί και το ρόλο που θα παίζει στην εξέλιξή της. Οι μαθητές/μαθήτριες έλαβαν υπόψη τους τέσσερις δυνατούς ρόλους του απρόσμενου γεγονότος όπου σύμφωνα με τον (Ματσαγγούρας,2001) προτάθηκαν οι τέσσερις δυνατοί ρόλοι, πρώτον, να προσφέρει ως από μηχανής Θεός, τη λύση στο πρόβλημα δεύτερον να επιδεινώσει το υπάρχον πρόβλημα, τρίτον να δημιουργήσει νέο πρόβλημα, και τέταρτο να δώσει προς στιγμή την εντύπωση , ότι επιλύει το πρόβλημα χωρίς τελικά να το επιλύσει. Οι μαθητές/μαθήτριες, έχουν τη δυνατότητα να επιλέξουν αυτοί τη στιγμή που θα εντάξουν αυτοί το απρόσμενο γεγονός στην εξέλιξη, αλλά και το ρόλο που θα παίζει αυτό στην οικονομία της ιστορίας το γεγονός αυτό.

7.« Μια μαγική νύχτα»
Σταματοπούλου Ιωάννα (2005)
Εκδόσεις Κέδρος



ΣΕΝΑΡΙΟ-ΣΗΜΑΙΝΟΝΤΑ

ΠΡΩΤΑΓΩΝΙΣΤΕΣ: μια μάγισσα και μια γάτα

ΕΣΩΤΕΡΙΚΟΣ ΧΩΡΟΣ: κατοικία

ΕΞΩΤΕΡΙΚΟΣ ΔΗΜΟΣΙΟΣ ΧΩΡΟΣ: διάβαση πεζών

ΚΟΙΝΩΝΙΚΟ ΠΛΑΙΣΙΟ: οικογένεια

ΕΙΔΟΣ ΑΝΑΠΗΡΙΑΣ: προβλήματα όρασης

ΔΙΑΥΛΟΣ ΕΠΙΚΟΙΝΩΝΙΑΣ : λεκτικά και μέσω της αφής

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Ενώ στην αρχή του παραμυθιού η Μόζα εμφανίζεται σαν όλες τις υπόλοιπες γάτες, ξαφνικά μια μέρα η σόμπα, η πόρτα, το μαξιλάρι, ο διακόπτης και τα παπούτσια αρχίζουν να της μιλούν. Της μιλούν για πράγματα που δεν βλέπει, αυτή τότε αρχίζει να αντιλαμβάνεται τον κόσμο με έναν διαφορετικό τρόπο και συνειδητοποιεί πόσο ωραία μπορεί να ζει χρησιμοποιώντας τις υπόλοιπες αισθήσεις.

ΕΡΜΗΝΕΥΜΑ

Το ταξίδι της Μόζας στον κόσμο των ανθρώπων με προβλήματα όρασης και η προσέγγιση αυτών των ατόμων, βοηθά στην κατανόηση της αμηχανίας απέναντι σε αυτά τα άτομα, στην ευαισθητοποίηση απέναντι στο συγκεκριμένο θέμα, καθώς και στη γνώση της κατανόησης του κόσμου μέσα από τις υπόλοιπες αισθήσεις.

Μετά την παρουσίαση της αφήγησης και τη σημειωτική κωδικοποίησή της ακολούθησαν οι παρακάτω δραστηριότητες:

A. ΑΣΚΗΣΗ ΕΜΠΙΣΤΟΣΥΝΗΣ «ΟΔΗΓΗΣΕ ΤΟΝ ΤΥΦΛΟ»

Δραστηριότητα ενσυναίσθησης σε ζευγάρια κατά την οποία το ένα μέλος κλείνει τα μάτια του και αφήνεται να οδηγηθεί από το ζευγάρι του στο χώρο, με σκοπό την ενίσχυση αισθημάτων ασφάλειας και εμπιστοσύνης, την καλλιέργεια της ψυχοκινητικότητας, της κιναισθησης, της ακουστικής αντίληψης και του προσανατολισμού. Αφού πραγματοποιήθηκε συζήτηση για τους δρομείς στους Παραολυμπιακούς Αγώνες και τους Προπονητές - Οδηγούς τους, οι μαθητές χωρίστηκαν σε ζευγάρια και ένα από τα δύο μέλη του ζευγαριού έκλεισε τα μάτια του και αναπαρέστησε το άτομο με πρόβλημα στην όραση. Το ζευγάρι του ήταν υπεύθυνο να το οδηγήσει με ασφάλεια σε μια συγκεκριμένη διαδρομή, χωρίς να το αγγίζει, αλλά να το καθοδηγεί ακολουθώντας το.

ΑΣΚΗΣΗ ΕΜΠΙΣΤΟΣΥΝΗΣ « ΟΔΗΓΗΣΕ ΤΟΝ ΤΥΦΛΟ»



B. ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΑ – ΓΝΩΡΙΜΙΑ ΜΕ ΤΟ ΣΥΣΤΗΜΑ BRAILLE

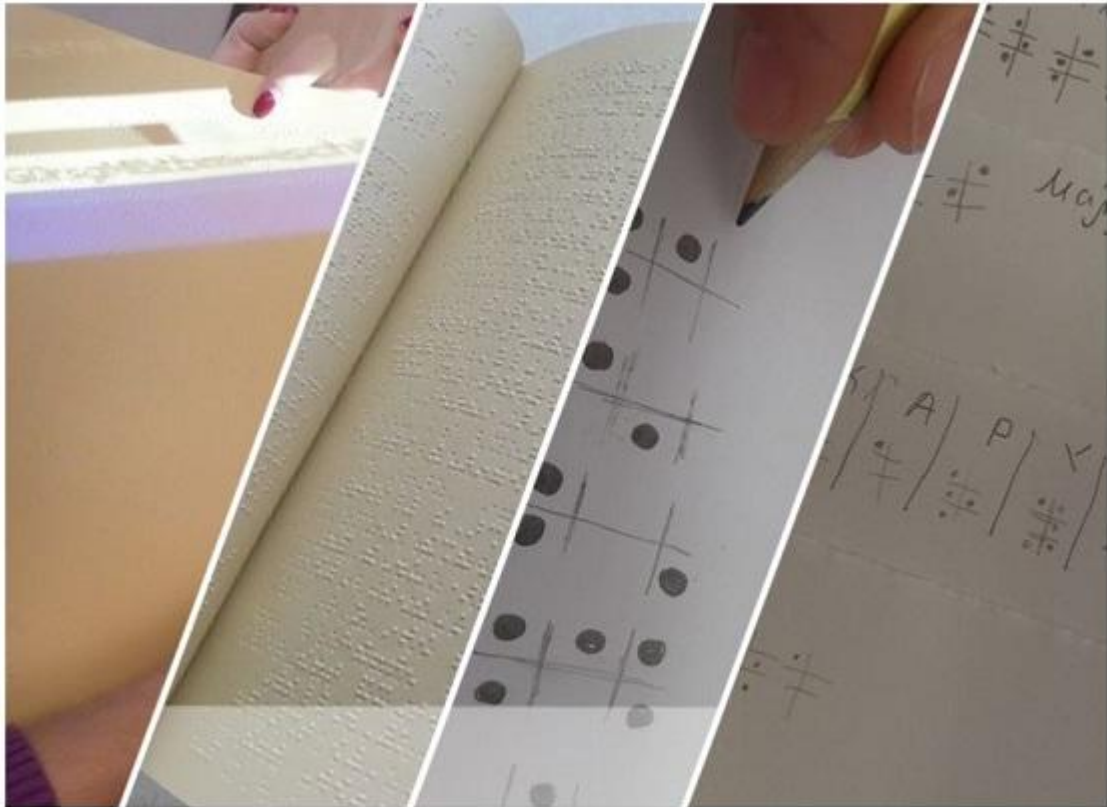
Προσκλήθηκε στην τάξη εκπαιδευτικός ειδικής αγωγής με γνώσεις του συστήματος ανάγνωσης και γραφής των τυφλών Braille. Εξήγησε στους μαθητές τον τρόπο με τον οποίο οι τυφλοί μέσω της αφής των δαχτύλων τους διαβάζουν ψηλαφώντας, έδειξε τις έξι ανάγλυφες κουκίδες, οι οποίες είναι τοποθετημένες ανά δύο οριζόντιες και ανά τρεις κάθετα και εξήγησε πως ανάλογα με τον τρόπο με τον οποίο είναι τοποθετημένες ανά τρεις, μπορούν να γίνουν 63 συνδυασμοί, αντιπροσωπεύοντας αριθμούς και γράμματα. Στη συνέχεια, δοκίμασαν τον τρόπο που διαβάζουν τα άτομα με πρόβλημα στη όραση, στο κείμενο που είχαν στο μάθημα της Γλώσσας, στο αντίστοιχο βιβλίο με γραφή Μπράιγ. Χρησιμοποίησαν τα χέρια τους από αριστερά προς τα δεξιά και από πάνω προς τα κάτω, όπως θα έκαναν και στο συμβατικό βιβλίο.

Γ. ΑΞΙΟΠΟΙΗΣΗ ΤΟΥ ΔΙΑΔΙΚΤΥΟΥ ΓΙΑ ΑΝΑΖΗΤΗΣΗ ΠΛΗΡΟΦΟΡΙΩΝ

Αναζήτηση και διερεύνηση του μουσείου αφής, που βρίσκεται στην Αθήνα και είναι ένα από τα πέντε μουσεία του είδους στον κόσμο. Ακολούθησε συζήτηση για την ιδιαιτερότητα του συγκεκριμένου μουσείου, όπου οι επισκέπτες μπορούν να αγγίζουν τα εκθέματα, τα οποία είναι πιστά αντίγραφα των πρωτοτύπων. Αυτό ήταν η αφορμή γεννηθεί η ιδέα δημιουργίας ενός βιβλίου αφής από τους μαθητές, για τους ανθρώπους που αντιμετωπίζουν προβλήματα όρασης.

Δ. ΔΗΜΙΟΥΡΓΙΑ ΒΙΒΛΙΟΥ ΑΦΗΣ

Δημιουργία ενός βιβλίου με τίτλο «το αλφαβητάρι της αφής», για παιδιά πρώτης σχολικής ηλικίας, που αντιμετωπίζουν πρόβλημα στην όραση, όπου με τη βοήθεια της αφής να αναπτύξουν απτικές δεξιότητες, να γνωρίσουν διάφορα υλικά και να γίνει μια απόπειρα για εκμάθηση των γραμμάτων μέσα στο σύνολο της λέξης, σύμφωνα με την ολική μέθοδο πρώτης ανάγνωσης. (Βιβλίο Δασκάλου Α΄ Δημοτικού) . Στη συγκεκριμένη μέθοδο η ανάγνωση αρχίζει μέσα από λέξεις και η γλώσσα αντιμετωπίζεται ως αδιαίρετη ενότητα, γιατί σύμφωνα με τον Πόρποδα (2002), βασική προϋπόθεση για την ενεργοποίηση και τη λειτουργία των γνωστικών δομών, που καθιστούν δυνατή τη μάθηση και τη διεκπεραίωση της ανάγνωσης, είναι η νευροφυσιολογική υποδομή του αναγνώστη, η οποία συμπεριλαμβάνει τη λειτουργία του εγκεφάλου και τις άμεσα σχετιζόμενες με την ανάγνωση αισθήσεις όπως της όρασης και ακοής και για την περίπτωση των τυφλών της αφής.



Δ. PANTEBOY ME THN TEXNH

Με αφορμή τον πίνακα του Πάμπλο Πικάσο το φαγητό του τυφλού (1903), πραγματοποιήθηκε συζήτηση για τον δημιουργό και τον πίνακα. Μετά την προβολή του πίνακα και την πρώτη αυθόρμητη αντίδρασή τους, παρατηρήθηκε το πρόσωπο που απεικονίζεται, η στάση του σώματος και οι εκφράσεις του, καθώς ο χώρος και τα χρώματα τα οποία χρησιμοποιήθηκαν. Αναφέρθηκαν σε αυτό που τους έκανε εντύπωση και αν το πρόσωπο του τυφλού είναι χαρούμενο ή λυπημένο. Σύμφωνα με τους Ανδρέου & Βαμβακίδου (2006), μέσα από την τέχνη αναπαράγεται και ερμηνεύεται η κοινωνική πραγματικότητα, καθρεφτίζονται οι σχέσεις των ανθρώπων μεταξύ τους, αλλά και προς το περιβάλλον. Αποτελούν οπτικές μαρτυρίες/αναπαραστάσεις των κοινωνικών-οικονομικών διαδικασιών του τόπου και του χρόνου στον οποίο παράγονται, συμβάλλοντας στην αμεσότερη επαφή με το παρελθόν. Συζητήθηκε πως τη συγκεκριμένη περίοδο ο Πικάσο χρησιμοποιεί το μπλε χρώμα για να αναπαραστήσει τη θλίψη, τη μελαγχολία και την υποτάγη στη μοίρα των ανθρώπων του παρισινού πεζοδρομίου(άστεγοι, πεινασμένοι, ζητιάνοι). Αφού, έγινε αναφορά στον καταγγελτικό ρόλο που είχαν αυτά τα έργα τη συγκεκριμένη εποχή απέναντι στην κοινωνία οι μαθητές ενεργοποίησαν τη φαντασία τους και συμπλήρωσαν , ότι πίστευαν πως έλειπε από τον πίνακα. Εκφράστηκαν καλλιεργώντας την αισθητική τους αντίληψη και κριτική σκέψη και κατέληξαν πως αυτό που έλειπε από τον τυφλό του πίνακα είναι ότι θα έλειπε από τον καθένα, αναδεικνύοντας πως είμαστε διαφορετικοί, αλλά έχουμε τις ίδιες ανάγκες. Τέλος, έδωσαν έναν άλλο τίτλο στον πίνακα.



Οι μαθητές/μαθήτριες μέσα από τις ζωγραφιές τους, έβαλαν χρώμα στον πίνακα και μια νότα αισιοδοξίας, συμπλήρωσαν αντικείμενα, φαγητά στο τραπέζι και αφού εντόπισαν τη μοναξιά του, πρόσθεσαν συντροφιά, κινητό τηλέφωνο, τηλεόραση, ραδιόφωνο κ.λ.π.

Ε. ΠΑΓΩΜΕΝΕΣ ΕΙΚΟΝΕΣ

Αφού χωρίστηκαν οι μαθητές/μαθήτριες σε ομάδες, μοίρασαν ρόλους, έφτιαξαν μια παγωμένη/ ακίνητη εικόνα με τα σώματά τους, η οποία αποτύπωνε μια συγκεκριμένη στιγμή δράσης ή μια γενικότερη έννοια ή ιδέα και την παρουσίασαν στις υπόλοιπες ομάδες. Οι θεατές θα έπρεπε να μαντέψουν σε κάθε εικόνα ποιος μαθητής/μαθήτρια αναπαριστά το άτομο με πρόβλημα στην όραση, αλλά και την ηλικία του. Στη συνέχεια, τη λύση την έδινε η κάθε ομάδα μέσα από τη θεατρική απόδοση των ρόλων, αφού με ένα άγγιγμα η εικόνα ξεπάγωνε και ζωντάνευαν οι ήρωες.

Ακολούθως, έγινε διαγωνισμός για την ανάδειξη της καλύτερης παγωμένης εικόνας. Δραστηριότητα κατά την οποία ενίσχυσαν την ενσυναίσθηση, αφού μίηκαν

στη θέση του άλλου και αντιλήφθηκαν πως δεν υπάρχει διαφορά ανάμεσα στους ανθρώπους αυτούς και τον εαυτό τους. Επίσης, ενίσχυσαν την εκφραστικότητά τους καθώς ήταν μια ευκαιρία να εκφράσουν μέσα από το σώμα τους τις πληροφορίες που δέχθηκαν και να βοηθήσουν τη διαδικασία μετατροπής τους σε γνώση. Επιπρόσθετα, σύμφωνα με την Άλκηστις (1989), η δραματοποίηση στο χώρο του σχολείου οδηγεί σε πολυσυνάντηση, με σκοπό τη βίωση του σχολικού γίνεσθαι, ένα κλειδί που οδηγεί στο πεδίο της δημιουργικής σκέψης, σύνθεσης και δράσης. Μέσα από αυτή τη δραστηριότητα εκτός από την ευχαρίστηση και την τέρψη που τους χάρισε η δραματοποίηση, δόθηκε η ευκαιρία στους μαθητές να δουλέψουν ομαδικά και να συνεργαστούν.

Οι παγωμένες εικόνες

Στο σχολείο...



Στο σπίτι...



Στην καφετέρια...



Στην αγορά...



Στον δρόμο...

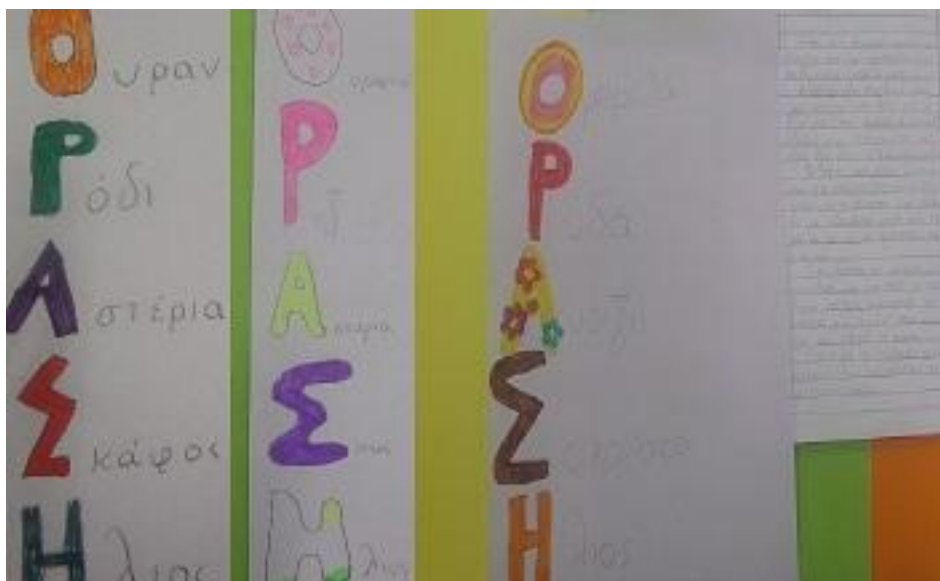


Στο εστιατόριο...



ΣΤ. ΤΟ ΠΑΙΧΝΙΔΙ ΤΗΣ ΠΕΤΡΑΣ ΣΤΗ ΛΙΜΝΗ

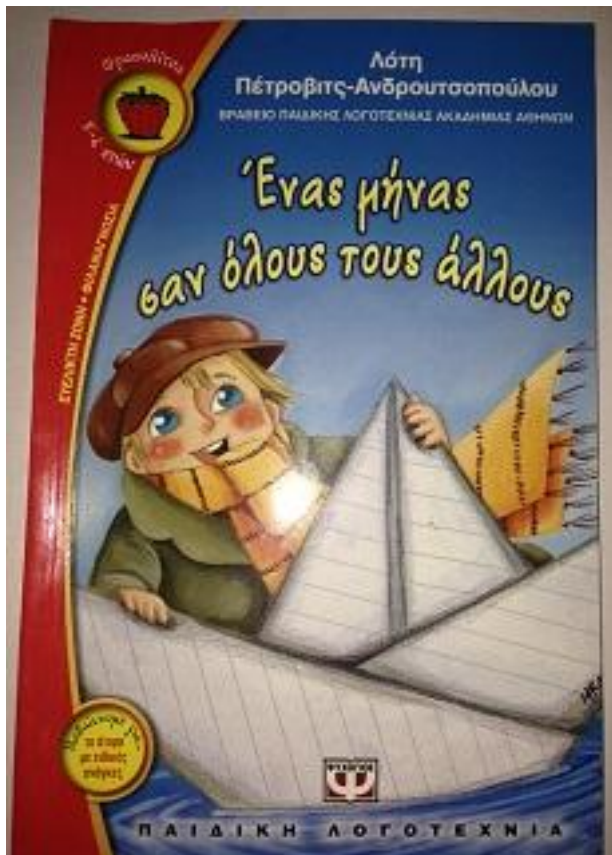
Στη συγκεκριμένη πρόταση διδασκαλίας παρουσιάζεται η δύναμη που κρύβει κάθε λέξη και οι αλυσιδωτές αντιδράσεις που μπορεί να προκαλέσει δίνοντας συγχρόνως την ευκαιρία στους μαθητές να ενεργοποιήσουν τη φαντασία και τη δημιουργικότητα παίζοντας με τις λέξεις και πλάθοντας φανταστικές ιστορίες (Ροντάρι, 2003). Συγκεκριμένα, πραγματοποιήθηκε η εξερεύνηση της λέξης όραση αφού ακολουθήθηκε η παρακάτω διαδικασία. Οι μαθητές/μαθήτριες έγραψαν τα γράμματα το ένα κάτω από το άλλο και δίπλα σε κάθε γράμμα έγραψαν την πρώτη λέξη που τους ήρθε στο μυαλό. Ακολούθως, επινόησαν και έγραψαν τις δικές τους ιστορίες, συμπεριλαμβάνοντας τις λέξεις που είχαν γράψει προηγουμένως.



8. «Ένας μήνας σαν όλους τους άλλους»

Λότη Πέτροβιτς – Ανδρουτσοπούλου (2008)

Εκδόσεις Ψυχογιός



ΣΕΝΑΡΙΟ-ΣΗΜΑΙΝΟΝΤΑ

ΠΡΩΤΑΓΩΝΙΣΤΕΣ: Οι μήνες του Χρόνου

ΕΞΩΤΕΡΙΚΟΣ ΧΩΡΟΣ: το περιβάλλον του παππού

ΚΟΙΝΩΝΙΚΟ ΠΛΑΙΣΙΟ: οικογένεια

ΕΙΔΟΣ ΑΝΑΠΗΡΙΑΣ: Σωματική αναπηρία

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Ο χρόνος με τα τέσσερα παιδιά και τα δώδεκα εγγόνια του, είναι οι ήρωες της ιστορίας. Οι μήνες φαντάζουν παιδιά, που παίζουν στο περιβόλι του παππού Χρόνου. Όμως ο Φεβρουάριος είναι λίγο διαφορετικός και οι υπόλοιποι τον κοροϊδεύουν «Κουτσοφλέβαρο», τον απομονώνουν και τον αποκλείουν από τα παιχνίδια τους. Μετανιώνουν όμως για τη στάση τους και προσπαθούν να βρουν τρόπο να τον εντάξουν και πάλι στην παρέα τους.

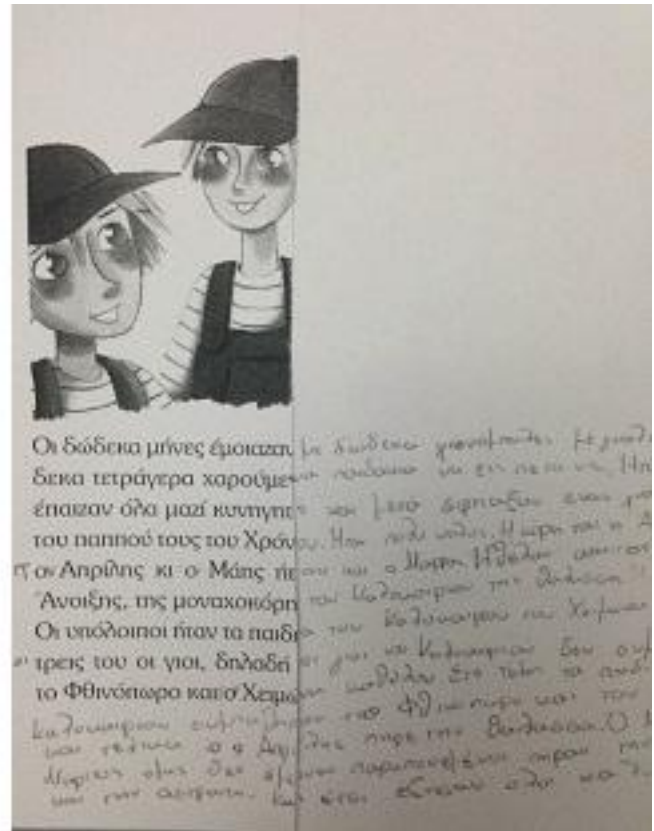
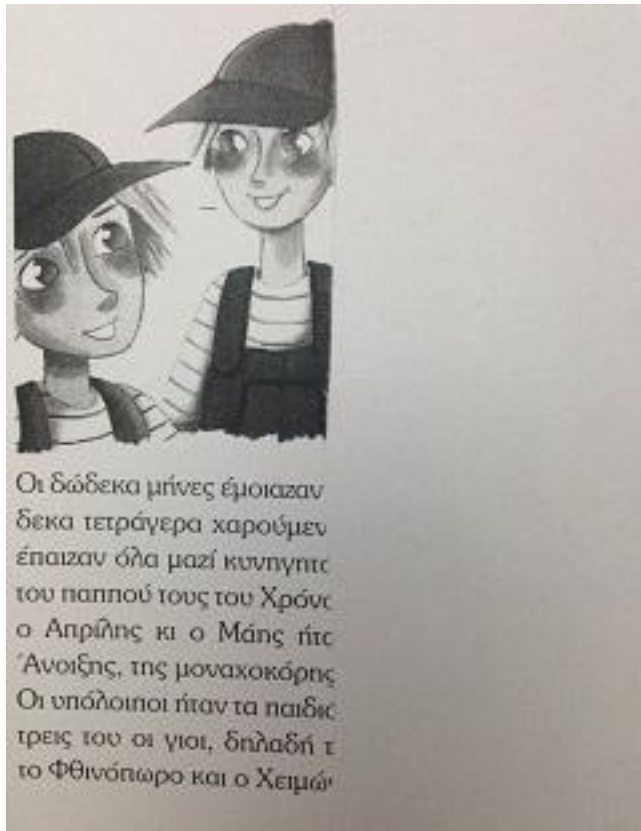
ΕΡΜΗΝΕΥΜΑ

Είναι πολύ σημαντικό να σεβόμαστε την ανθρώπινη ποικιλομορφία, γιατί όλοι σίγουρα είμαστε σε κάτι διαφορετικοί από τους άλλους. Ο καθένας μας μπορεί να δράσει έτσι ώστε τα άτομα με αναπηρία να μην αντιμετωπίζονται μέσα στην οικογένεια, στο σχολείο και στην ευρύτερη κοινωνία ως «διαφορετικά» με την αρνητική έννοια.

Μετά την παρουσίαση της αφήγησης και τη σημειωτική κωδικοποίησή της ακολούθησαν οι παρακάτω εκπαιδευτικές δράσεις:

Α. ΤΟ ΠΑΙΧΝΙΔΙ ΤΟΥ ΑΠΟΣΠΑΣΜΑΤΙΚΟΥ ΚΕΙΜΕΝΟΥ

Αφού κόπηκε το κείμενο κάθετα στη μέση, κολλήθηκε το πρώτο μισό στην άκρη μιας λευκής σελίδας και ζητήθηκε από τους μαθητές, να συμπληρώσουν το άλλο μισό κατά βούληση.



B. ΖΩΓΡΑΦΙΚΗ

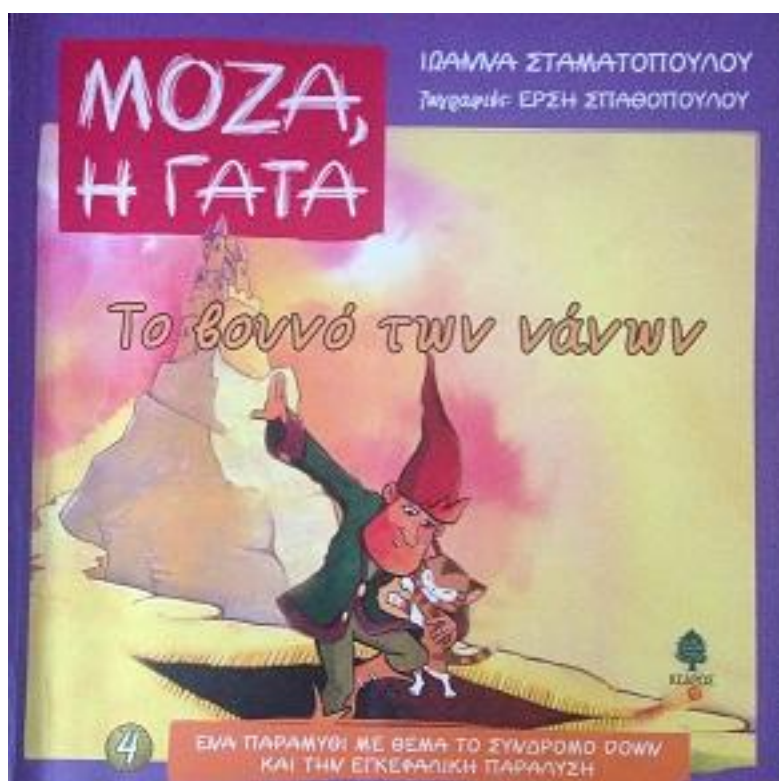
Οι μαθητές ζωγράφισαν τον μήνα Φεβρουάριο με τον μήνα που φαντάστηκαν πως ταιριάζει καλύτερα. Επιστρατεύτηκε η φαντασία και η κριτική τους ικανότητα και απεικόνισαν το ζευγάρι των καλύτερων φίλων. Κατά τη διάρκεια της παρουσίασης οι μαθητές αιτιολόγησαν την επιλογή τους καλλιεργώντας τον προφορικό λόγο, αλλά συγχρόνως και τη χρήση δευτερευουσών αιτιολογικών προτάσεων οι οποίες είναι απαραίτητες στον επιχειρηματολογικό λόγο.

ΠΟΙΟΣ ΜΗΝΑΣ ΕΙΝΑΙ Ο ΚΑΛΥΤΕΡΟΣ ΦΙΛΟΣ ΤΟΥ ΦΛΕΒΑΡΗ ;



Αναζήτηση κειμένων στο διαδίκτυο και δημιουργία ηλεκτρονικού corpus κειμένων με τις εκ γενετής δυσμορφίες που ήταν κυρίαρχες στον αρχαίο ελληνικό κόσμο, πώς αυτές ερμηνεύονταν και η ύπαρξη ή μη πρόνοιας για αυτούς τους ανθρώπους. Οι μαθητές αναζήτησαν πληροφορίες στο διαδίκτυο και δημιούργησαν το ηλεκτρονικό corpus με πρωταγωνιστές το θεό Ήφαιστο, τον τυφλό ποιητή Όμηρο τους τυφλούς μάντιες της αρχαιότητας, τα νεογνά του Καιάδα, τον Αγησίλαο τον βασιλιά της Σπάρτης, τον Μέδων, κ.λ.π.

**9. «Το βουνό των νάνων»
Σταματοπούλου Ιωάννα (2005)
Εκδόσεις Κέδρος**



ΣΕΝΑΡΙΟ-ΣΗΜΑΙΝΟΝΤΑ

ΠΡΩΤΑΓΩΝΙΣΤΕΣ: μια μάγισσα και μια γάτα

ΧΩΡΟΣ: ιατρείο , ειδικό σχολείο, στάδιο

ΚΟΙΝΩΝΙΚΟ ΠΛΑΙΣΙΟ: σχολείο

ΕΙΔΟΣ ΑΝΑΠΗΡΙΑΣ: σύνδρομο Down και εγκεφαλική παράλυση

ΔΙΑΥΛΟΣ ΕΠΙΚΟΙΝΩΝΙΑΣ: Λεκτική επικοινωνία

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Ο Τάλι ο οποίος έρχεται από το βουνό των νάνων ξεκινά μαζί με τη Μόζα ένα ταξίδι ανακάλυψης στον κόσμο των ατόμων με σύνδρομο Down και εγκεφαλική παράλυση. Μαθαίνουν τι ακριβώς είναι , τις αιτίες που τα προκαλούν και τους τρόπου αντιμετώπισης σε ειδικά κέντρα και εκπαιδευτήρια. Ο Τάλι και η Μόζα μπαίνουν στη θέση αυτών των ατόμων και προτείνουν τρόπους με τους οποίους θα μπορούσαν να βοηθήσουν αυτά τα άτομα.

Ερμηνευμα

Τα παιδιά με σύνδρομο Down μεγαλώνουν πολύ διαφορετικά σε σχέση με παλαιότερα. Έχουν ενταχθεί στα σχολεία και εάν υπάρξει η κατάλληλη στήριξη από το οικογενειακό, σχολικό, και κοινωνικό περιβάλλον, τότε θα αναπτύξουν σε μεγάλο βαθμό τις δυνατότητές τους.

Μετά την παρουσίαση της αφήγησης και τη σημειωτική κωδικοποίησή της ακολούθησαν οι παρακάτω δραστηριότητες:

A. ΜΟΝΤΕΛΟΠΟΙΗΣΗ

Το σύνδρομο Down είναι η πιο διαδεδομένη αυτοσωμική ανωμαλία και η δεύτερη σημαντικότερη κληρονομική διαταραχή, η οποία σχετίζεται με τη νοητική

καθυστέρηση. Ο πιο συνηθισμένος τύπος είναι η τρισωμία – 21, στην οποία ένα επιπλέον χρωμόσωμα προσκολλάται στο 21^ο ζευγάρι. Τα άτομα με σύνδρομο Down έχουν συνήθως ιδιαίτερα σωματικά χαρακτηριστικά, όπως στρογγυλό πρόσωπο και λοξά μάτια χωρίς πτυχές στα βλέφαρα. (Grace & Baucum, 2007). Για να μπορέσουν οι μαθητές να κατανοήσουν τον μικρόκοσμο, προτιμήθηκε η μοντελοποίηση. Τελευταία έχουν γίνει πολλές προσπάθειες ένταξης της μοντελοποίησης στη διδασκαλία, μια μέθοδος αναπαράστασης ενός φαινομένου που συμβαίνει στον φυσικό κόσμο, επειδή η αναπαράσταση βοηθά στην καλύτερη κατανόηση. Άλλωστε, ο άνθρωπος από παλιά στην προσπάθειά του να κατανοήσει τον κόσμο, επιστράτευε τη δημιουργική του ικανότητα για να κατασκευάσει ένα τεχνητό κόσμο. (Ράπτης & Ράπτη, 2002). Μέσα από τις δραστηριότητες μοντελοποίησης, κατανόησαν πως τα παιδιά που γεννιούνται με σύνδρομο Down έχουν 47 χρωμοσώματα, συγκεκριμένα στο 21^ο αντί για δύο αντίγραφα, πρόσθεταν ένα παραπάνω

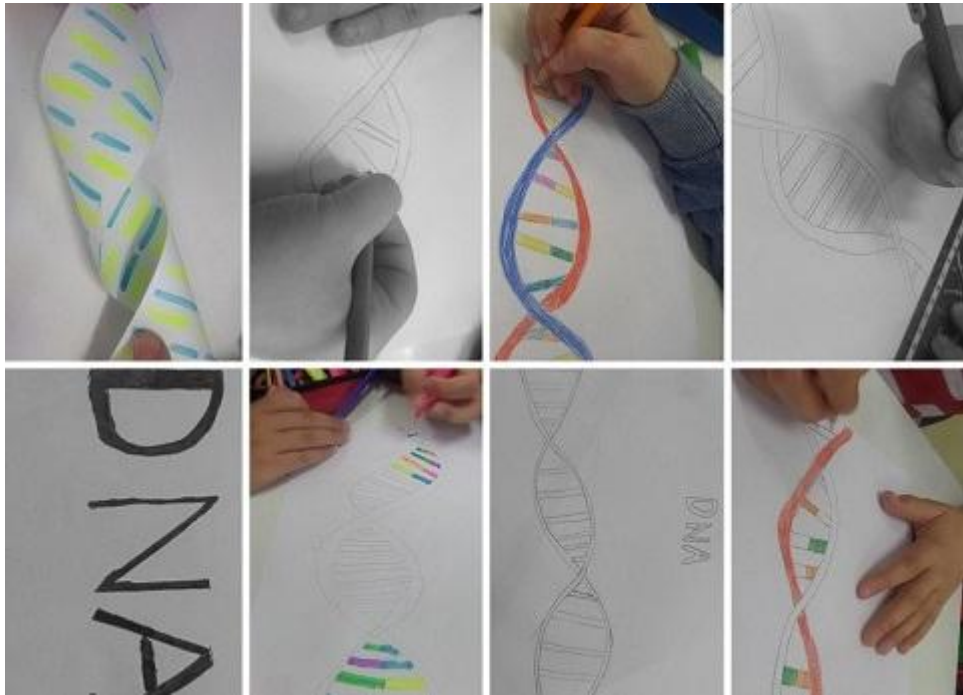




Ζευγάρια καλτσών - χρωμοσωμάτων



Στο 21ο ζευγάρι ...



Β. ΑΛΛΑΓΗ ΕΞΩΦΥΛΛΟΥ



Από μικρή ηλικία τα παιδιά μαθαίνουν να εκφράζονται μέσα από τις ζωγραφιές τους, χτίζοντας γέφυρες επικοινωνίας με τους μεγάλους. Μέσα από αυτές αποκωδικοποιούνται μηνύματα και ό,τι άλλο θεωρούν σημαντικό για τον τρόπο που βιώνουν την πραγματικότητα. Στη συγκεκριμένη δραστηριότητα οι μαθητές/μαθήτριες άλλαξαν το εξώφυλλο του βιβλίου, χρησιμοποιώντας τη δύναμη της ζωγραφικής, για να περάσουν τα δικά τους μηνύματα.

Γ. Η ΜΑΓΕΙΑ ΤΟΥ ΧΑΡΑΚΤΗΡΑ – ΖΩΓΡΑΦΙΚΗ ΜΕ ΣΤΑΜΠΕΣ

Σύμφωνα με Αλευριάδου & Γκιαούρη (2011), ενώ το σύνδρομο Down δίνει έναν καλά αναγνωρισμένο φαινότυπο με ιδιαίτερα χαρακτηριστικά του προσώπου και μυοσκελετικά χαρακτηριστικά, νοητική αναπηρία και αυξημένο κίνδυνο σε διάφορα προβλήματα υγείας υπάρχει σημαντική μεταβλητότητα αυτών των χαρακτηριστικών ανάμεσα στα άτομα με αυτό το σύνδρομο. Με αφορμή την παραπάνω πληροφορία, οι μαθητές/μαθήτριες έφεραν στην τάξη πατάτες και αφού τις έκοψαν δημιούργησαν σφραγίδες διαφόρων μεγεθών, όπου τις χρησιμοποίησαν για να κάνουν στάμπες. Έπειτα τις βούτηξαν σε χρώμα, τις πίεσαν στην επιφάνεια του χαρτιού και αποτύπωσαν το σχέδιο το οποίο προοριζόταν για το κεφάλι του ανθρώπου που θα σχεδιάζαν στη συνέχεια. Ακολούθησε συζήτηση μετά από τη διαπίστωση πως οι πατάτες από τη φύση τους είχαν διαφορετικό μέγεθος, έτσι διαφορετικό μέγεθος θα είχε και το δικό τους σχέδιο, επειδή έτσι καθορίστηκε από τη φύση λόγω διαφορετικών παραγόντων, τονίζοντας τη μεταβλητότητα των χαρακτηριστικών των ατόμων με σύνδρομο Down. Στη συνέχεια, αφού σχεδίασαν τον δικό τους ήρωα και απαντώντας κάποιες ερωτήσεις έφτιαξαν το προφίλ του, με τη βοήθεια μιας άσκησης μύησης στα μυστικά της συγγραφής σύμφωνα με Κωτόπουλος (2012).

Έτσι, μέσα από παιγνιώδη διάθεση οι μαθητές συμμετείχαν στη δημιουργική διαδικασία της συγγραφής. Οι ερωτήσεις που τους δόθηκαν ήταν οι εξής:

- Ποιο είναι το όνομα και η ηλικία του;
- Ποια είναι τα βασικά στοιχεία της εμφάνισής τους (μαλλιά, μάτια, ύψος, βάρος, χαρακτηριστικά – εκ γενετής – σημάδια, ρούχα);
- Τι τους ενοχλεί περισσότερο στην εμφάνισή τους;
- Ποια είναι η κατάσταση της υγείας τους;
- Ποιο είναι το αγαπημένο τους χρώμα και ποια σχολική δραστηριότητα / μάθημα προτιμούν;
- Τι τους αρέσει να κάνουν;
- Τι κάνουν μετά το σχολείο;
- Με ποιους είναι φίλοι;
- Ποιες είναι οι δουλειές των γονιών τους;
- Έχουν καλές σχέσεις με τους γονείς τους και τα αδέρφια τους;

- Διαβάζουν εφημερίδες, περιοδικά, χρησιμοποιούν το διαδίκτυο κ.τ.λ.;
- Έχουν αγαπημένη ή χειρότερη μέρα εβδομάδας κι αν ναι γιατί;
- Τι τους αρέσει και τι όχι στην τηλεόραση;
- Διαβάζουν και αν ναι τι;
- Ποιο είδος μουσικής προτιμούν;
- Ζουν στην πόλη ή σε χωριό, προάστιο, θάλασσα κ.τ.λ.;
- Πώς είναι το σπίτι τους;
- Έχουν αδέρφια και ποιες οι σχέσεις τους;
- Έχουν παππούδες, ποιες οι σχέσεις μαζί τους και πόσο συχνά τους βλέπουν;
- Έχουν φίλους ή εχθρούς;
- Έχουν κατοικίδια;
- Ποιο είναι το ισχυρότερο και ποιο το πλέον αδύνατο στοιχείο του χαρακτήρα τους;
- Τι φοβούνται;
- Τι τους ενεργοποιεί και τι τους χαλαρώνει;
- Είναι ευτυχισμένοι στο σχολείο;
- Ποια είναι η αγαπημένη τους μυρωδιά;
- Ποιο είναι το πολυτιμότερο αντικείμενο που διαθέτουν στην κατοχή τους;
- Ποιο είναι το τελευταίο πρόσωπο που τους είπε πως τους αγαπά;
- Πότε είπαν τελευταία φορά ψέματα και γιατί;
- Ποιο είναι το μεγαλύτερο κατόρθωμά τους;

Δημιουργία ενός χαρακτήρα



10. «ΤΑ ΑΤΑΧΤΑ ΠΛΟΚΑΜΙΑ»

ΠΑΤΡΟΚΛΟΥ ΛΙΛΑ (2008)

ΕΚΔΟΣΕΙΣ ΚΑΣΤΩΡ



ΣΕΝΑΡΙΟ-ΣΗΜΑΙΝΟΝΤΑ

ΠΡΩΤΑΓΩΝΙΣΤΕΣ: ο Λουκάς και ο Πέτρος

ΧΩΡΟΣ: ο βυθός της θάλασσας

ΚΟΙΝΩΝΙΚΟ ΠΛΑΙΣΙΟ: η γειτονιά και η ευρύτερη κοινωνία

ΕΙΔΟΣ ΑΝΑΠΗΡΙΑΣ: υπερκινητικότητα / διάσπαση προσοχής

ΔΙΑΥΛΟΣ ΕΠΙΚΟΙΝΩΝΙΑΣ: λεκτική

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Οι πρωταγωνιστές είναι ο Λουκάς και ο Πέτρος, ένα χταπόδι και ένα καλαμάρι, όπου τα πλοκάμια τους είναι άτακτα και ζωηρά. Έτσι ανυπάκουα που είναι, φεύγουν συχνά και κάνουν πολλές αταξίες με αποτέλεσμα να αναστατώνουν τον βυθό. Και επειδή για όλα υπάρχει μία λύση, αυτή στο τέλος δόθηκε από το φεγγάρι.

Ερμήνευμα

Πολλές φορές οι νευροδιαβιβαστές του εγκεφάλου δεν μεταβιβάζουν τα μηνύματα από το ένα κύτταρο στο άλλο, με αποτέλεσμα να γίνονται εμφανή τα συμπτώματα της παρορμητικότητας και της υπερκινητικότητας-διάσπασης προσοχής. Αυτή η κατάσταση προκαλεί αναστάτωση στο περιβάλλον, για όλα όμως υπάρχει μια λύση αρκεί να σταθούμε με αγάπη δίπλα στο πρόβλημα.

Μετά την παρουσίαση της αφήγησης και τη σημειωτική κωδικοποίησή της ακολούθησαν οι παρακάτω δραστηριότητες:

ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΕΣ

Α. ΠΑΡΑΓΩΓΗ ΕΝΟΣ ΑΛΛΟΥ ΛΟΓΟΤΕΧΝΙΚΟΥ ΕΙΔΟΥΣ-ΠΟΙΗΜΑΤΟΣ

Οι μαθητές/μαθήτριες με αφορμή το κείμενο, εμπνεύστηκαν και έγραψαν ποιήματα που αναφέρονταν στους κεντρικούς χαρακτήρες της ιστορίας, τις πράξεις τους στην πλοκή της ιστορίας και την τελική της έκβαση.

Άτακτα πλοκάμια

Τα πλοκάμια του Λουκά
δεν κάθονται σε ησυχία
όλη μέρα χοροπηδάνε και
κάνουν φασαρία

Για φίλους έχουν τις σουπιές
που και αυτές κάνουν σκανταλιές
να κάτσουν ήσυχα δεν μπορούνε
λες και είναι ακατόρθωτο
αυτό που τους ζητούνε

Όλη νύχτα χορεύουν
και το βυθό ανακατεύουν
έπρεπε να βρουν μια λύση
και ο Λουκάς στον Πέτρο να μιλήσει

Πρέπει να κάνουμε κάτι
γιατί μας λείπει ένα κομμάτι
και βρήκανε όλοι μαζί λύση στο λεπτό
χωρίς κανένα τσακωμό

Το σχέδιο

Οχτώ άτακτα πλοκάμια
με δώδεκα βεντούζες
τον κόσμο αναστάτωναν
χλωρό κλαρί δεν άφηναν

Ένα χρόνο άντεξαν
οι κάτοικοι της πόλης
τιμωρία έψαχναν
μα να βρουν δεν μπορούσαν

Ο Λουκάς το χταπόδι
με σχέδιο πονηρό
κατάφερε και τα έβαλε
σε έναν καλό ρυθμό

Ο Λουκάς και τα πλοκάμια

Ο Λουκάς το χταπόδι
που δεν είχε ούτε ένα πόδι
οχτώ πλοκάμια είχε
και ήταν σαν να μην είχε

Όλο έψαχνε να τα βρει
μα έφευγαν για να τα κυνηγεί
ήτανε πολύ λυπημένος
και πολύ δυστυχισμένος
τα αγαπούσε πολύ ο δυστυχής
και όλο έλεγε
μη φεύγετε εσείς

Χωρίς πλοκάμια ο φουκαράς
όλα τα ψάρια τον έβλεπαν με μιας
ο Λουκάς στεναχωρημένος
πήγε στο σπίτι του νευριασμένος
έπεσε σε κατάθλιψη μεγάλη
και όλο έλεγε όχι πάλι

Τότε πήρε απόφαση τρανή
σχέδιο να κάνει με εξυπνάδα φοβερή
να έφευγαν μαζί
για να μην τα πάει φυλακή

Δέχτηκαν τα πλοκάμια για τα καλά
και έφυγαν ταξίδι μακριά μαζί με το Λουκά
και τώρα πια
όλοι έλεγαν τα πλοκάμια τα καλά

B. ΔΗΜΙΟΥΡΓΙΑ ΤΗΣ ΤΑΥΤΟΤΗΤΑΣ ΤΟΥ ΗΡΩΑ

Οι μαθητές/μαθήτριες δημιούργησαν την ταυτότητα του Λουκά:

Όνομα: Λουκάς

Έτος γέννησης: 2011

Ύψος: 1,30μ.

Βάρος : 3 κιλά

Ιθαγένεια: της θάλασσας

Διεύθυνση: Θεόδωρου Φυσαλίδα 10, Ψαρούπολη

Οικογένεια : κος Χταπόδης, κα Χταποδούλα και ο αδερφός του ο Φίλιππος

Καλύτερος φίλος: Πέτρος

Εχθροί: ο Κώστας ο καρχαρίας, η Ντίνα η φάλαινα, οι ψαράδες

Πώς βλέπει τον εαυτό του: καλό, ευγενικό, λίγο συνεσταλμένο και μοναχικό

Διάθεση: χαρούμενη, αλλά κάποιες φορές και λυπημένη

Φιλοδοξίες: επιθυμεί να γίνει πρωταθλητής στις χταποδρομίες, να κάνει τα πλοκάμια του να ηρεμήσουν

Χόμπυ: χταποδρομίες, χταποδόσφαιρο

Ιδιαίτερες κλίσεις, ταλέντα : κολύμβηση, χταποδόσφαιρο, ζωγραφική

Η χειρότερη στιγμή της ζωής του: Όταν τον κατηγορούν για τα πλοκάμια του

Η καλύτερη στιγμή της ζωής του: Όταν ηρεμεί τα πλοκάμια του

Κακές συνήθειες που πρέπει να κόψει: Να μην αφήνει τα πλοκάμια του ανεξέλεγκτα

Το καλύτερο πράγμα που έχει πετύχει: Να τα βρει με τον εαυτό του, με τα πλοκάμια του

B. ΠΕΡΙΓΡΑΦΗ ΠΡΟΣΩΠΟΥ

Στη συνέχεια με βάση την ταυτότητα ακολούθησε η περιγραφή του Λουκά, έχοντας ως στόχο το τελικό προϊόν να είναι ένα κείμενο με τα δομικά στοιχεία της περιγραφής. Μέσα από αυτά αναδείχθηκαν όχι μόνο τα εξωτερικά χαρακτηριστικά, αλλά οι στάσεις και οι συμπεριφορές του περιγραφόμενου προσώπου, χρησιμοποιώντας επίθετα τα οποία προσδιορίζουν και χαρακτηρίζουν τα ουσιαστικά που συνοδεύουν αποδίδοντας τα χαρακτηριστικά και ιδιότητες ,καθώς και δευτερεύουσες αιτιολογικές προτάσεις για να δικαιολογήσουν τους χαρακτηρισμούς.

Ο Λουκάς

Το δέρμα του είναι ανοιχτό μοβ και έχει μεγάλα έντονα χαρακτηριστικά που θυμίζουν τους γονείς του. Έχει μεγάλα μαύρα μάτια, ροζ χείλια και μια μικρή μύτη. Τα μαλλιά του είναι αραιά και κοντοκουρεμένα. Τα μάγουλά του είναι ροδαλά και κοκκινίζουν ακόμη πιο πολύ, γιατί είναι ντροπαλός. Όταν χαμογελάει σχηματίζονται λακκάκια στο πρόσωπό του, ενώ όταν κλαίει απλά βουρκώνει, χωρίς να τρέχουν δάκρυα. Τα αυτιά του είναι πολύ μικρά, γιατί όλα τα χταπόδια έχουν μικρά αυτιά. Τα φρύδια του είναι καφέ, το πρόσωπό του στρογγυλεμένο, το ίδιο και το πιγούνι του. Το χαριτωμένο πρόσωπό του καλύπτει τη λύπη που έχει για τα πλοκάμια του, που του φεύγουν συνεχώς και ψάχνει διαρκώς λύση.

Σαν χαρακτήρας είναι ένα έντιμο και υπεύθυνο άτομο. Οι φίλοι του τον εμπιστεύονται και τον αγαπάνε πολύ, γιατί είναι εχέμυθος. Έχει καλή καρδιά, επειδή δεν θέλει να στεναχωρεί κανέναν. Έχει δεχθεί κάποιες φορές την κοροϊδία άλλων, διότι είναι λίγο παχουλός, αλλά πιο πολύ τον κοροϊδεύουν γιατί είναι ζωηρός.

Θα ήθελα να είχα για φίλο μου τον Λουκά, γιατί έχει καθαρή και αγνή καρδιά και δεν θα με ένοιαζαν τα κιλά του. Θα ήταν όμορφο να κάναμε παρέα και να τον συμβούλευα για τον τρόπο που θα πρέπει να συμπεριφέρεται στα πλοκάμια του.

Γ. ΘΕΑΤΡΟ FORUM

Δραματοποίηση της σκηνής του κειμένου όπου εμφανίζεται η προβληματική κατάσταση με τα ανυπάκουα πλοκάμια και την αναστάτωση που τα προκαλούν. Οι θεατές παρεμβαίνουν, γίνονται πρωταγωνιστές και δίνουν τις δικές τους λύσεις στο πρόβλημα. Σκοπός της δράσης δεν είναι να βρουν οι μαθητές/μαθήτριες τη μία και μοναδική λύση, αλλά να προσεγγίσουν την κατάσταση από όλες τις πλευρές, να ακούσουν διαφορετικές απόψεις, να κρίνουν, να συζητήσουν και να μάθουν να διεκδικούν. Το θέατρο Φόρουμ ή αλλιώς θέατρο του καταπιεσμένου που εφάρμοσε ο Augusto Boal σε εκπαιδευτικές και θεραπευτικές δράσεις και το οποίο έχει ως βάση του μια αυτοσχέδια θεατρική σκηνή. Η ομάδα των «ηθοποιών» παρουσιάζει τη σκηνή με το «πρόβλημα» και στη συνέχεια η ίδια σκηνή επαναλαμβάνεται. Όμως, αυτή τη φορά οι θεατές μπορούν να επέμβουν στη ροή της ιστορίας, ανατρέποντας την φωνάζοντας «στοπ» στο σημείο όπου κρίνει πως ο πρωταγωνιστής διαπράττει ένα σφάλμα. Έτσι παγώνει την δράση του πρωταγωνιστή, παίρνει τον ρόλο του και δίνει εναλλακτική λύση στην πραγματικότητα ενώ οι υπόλοιποι ηθοποιοί αυτοσχεδιάζουν αναλόγως (Γκόβας Ν, & Ζώνιου Χ, 2010). Οι μαθητές πρότειναν διάφορες λύσεις για τα πλοκάμια όπως επιβράβευση ή τιμωρία, να βρουν τα πλοκάμια κάτι που τους ενδιαφέρει για να ασχολούνται και να μην δημιουργούν προβλήματα, να έχουν πολλούς καλούς φίλους, που θα τους συμβουλεύουν και πολλές άλλες εναλλακτικές λύσεις.

ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΕΣ ΜΕΤΑ ΤΗΝ ΑΝΑΓΝΩΣΗ ΚΑΙ ΕΠΕΞΕΡΓΑΣΙΑ ΤΟΥ ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΟΥ ΥΛΙΚΟΥ

Α. ΔΙΑΓΩΝΙΣΜΟΣ ΑΝΑΣΥΝΘΕΣΗΣ ΤΩΝ ΙΣΤΟΡΙΩΝ

Οι μαθητές/μαθήτριες χωρίστηκαν σε ομάδες και προετοίμασαν γραπτές ερωτήσεις σχετικά με τα παραμύθια που επεξεργάστηκαν στην τάξη, συγκεκριμένα για το χωροχρονικό πλαίσιο, τους ήρωες, την πλοκή, το λεξιλόγιο. Μέσα από τις ερωτήσεις και τις απαντήσεις έγινε η ανασύνθεση των ιστοριών. Η ομάδα που απάντησε στις περισσότερες ερωτήσεις κρίστηκε η νικήτρια.

Β. ΚΑΤΑΣΚΕΥΗ ΕΠΙΤΡΑΠΕΖΙΟΥ ΠΑΙΧΝΙΔΙΟΥ

Κατασκευή επιτραπέζιου παιχνιδιού με σκοπό την ψυχαγωγία, τη νοητική άσκηση και την αποκόμιση / εμπέδωση γνώσεων μέσα από ερωτήσεις, ακολουθώντας το μοντέλο του γνωστού επιτραπέζιου παιχνιδιού «φιδάκι». Οι μαθητές/μαθήτριες διατύπωσαν ερωτήσεις και συμπλήρωσαν τις κάρτες επιβράβευσης και ποινής, σχετικά με γνώσεις τις οποίες είχαν αποκτήσει κατά τη διάρκεια του προγράμματος. Η κατασκευή του παιχνιδιού λειτούργησε και ως εργαλείο τελικής αξιολόγησης, διότι οι μαθητές κατά τη διαδικασία διατύπωσης ερωτήσεων ανακάλεσαν γνώσεις και πληροφορίες, τις οποίες είχαν αποκτήσει. Οι μαθητές/ μαθήτριες συνεργάστηκαν ομαδικά για να το κατασκευάσουν, να το φιλοτεχνήσουν, καθώς και για τη συγγραφή των οδηγιών. Έτσι, κατασκευάζοντας κείμενο οδηγιών τηρώντας τα δομικά στοιχεία αυτών των κειμένων εξασκήθηκαν στη χρήση των εγκλίσεων.

Οι ερωτήσεις του παιχνιδιού:

1. Τι είναι η νοηματική γλώσσα;

Η νοηματική γλώσσα είναι μια αυτόνομη γλώσσα με δική της σύνταξη.

2. Σε ποιες κατηγορίες χωρίζονται οι μαθητές με προβλήματα κώφωσης;

Σε κωφούς και βαρήκοους. Κωφός είναι ο μαθητής όπου δεν κατανοεί την ομιλία με την ακοή του και χρησιμοποιεί τη νοηματική και τη γραπτή γλώσσα. Βαρήκοος είναι ο μαθητής που δυσκολεύεται να καταλάβει την ομιλία μόνο μέσω του αυτιού του.

3. Μπορεί να αναπτυχθούν τα κωφά- βαρήκοα παιδιά όπως τα ακούοντα;

Ναι, εφόσον έχουν την κατάλληλη αντιμετώπιση και στάση έτσι ώστε να αναπτυχθούν σωματικά και ψυχικά.

4. Πώς λέγεται η γλώσσα των κωφών;

Νοηματική

5. Η νοηματική γλώσσα είναι διεθνής;

Όχι, η νοηματική γλώσσα δεν είναι διεθνής. Υπάρχουν πολλές νοηματικές γλώσσες και η κάθε μία συνδέεται με τη γλώσσα ομιλίας της χώρας της.

6. Ποιο σύστημα ανάγνωσης και γραφής χρησιμοποιούν οι τυφλοί;

Το σύστημα Braille.

7. Πώς γράφουμε στο σύστημα Braille;

Με ειδικές γραφομηχανές, όπου τα γράμματα αντικαθίστανται από ανάγλυφες κουκίδες.

8. Τι είναι το λευκό μαστούνι;

Είναι το τεχνητό βοήθημα που χρησιμοποιούν τα άτομα με προβλήματα όρασης, για να κινούνται αυτόνομα και με ασφάλεια.

9. Σε ποιες κατηγορίες χωρίζονται οι μαθητές με προβλήματα όρασης;

Σε δύο κατηγορίες, σε τυφλούς όπου μπορούν να διαβάζουν και να γράφουν με τη μέθοδο Braille και σε αμβλύωπες οι οποίοι έχουν σοβαρή έλλειψη στην όραση, μπορούν όμως να διαβάζουν κείμενα με μεγεθυμένα γράμματα ή με τη βοήθεια μεγεθυντικών συσκευών.

10. Τι χαρακτηριστικά έχουν τα παιδιά με σύνδρομο Down;

Έχουν ιδιαίτερα χαρακτηριστικά στο πρόσωπο, αυξημένο κίνδυνο σε ιατρικά προβλήματα, προβλήματα με την καρδιά τους, λευχαιμία, νόσο Alzheimer, νοητική αναπηρία.

11. Πού οφείλεται το σύνδρομο Down;

Το σύνδρομο Down δημιουργείται, από ένα παραπάνω χρωμόσωμα στο 21^ο ζευγάρι, για αυτό λέγεται και τρισωμία.

12. Το σύνδρομο Down θεραπεύεται;

Όχι, αλλά αν ενθαρρύνουμε αυτά τα παιδιά στο σχολείο, ενταχθούν στην ομάδα, αποκτήσουν γνώσεις τότε θα εξελιχθούν σε ενεργά μέλη της κοινωνίας.

13. Τι χαρακτηριστικά στο πρόσωπο και στο σώμα έχουν τα παιδιά με σύνδρομο Down;

Έχουν μικρά αυτιά, κοντό λαιμό, κοντά χέρια, σχιστά μάτια, φουσκωμένα χείλη και μάγουλα.

14. Ποια δυσκολία παρουσιάζουν τα άτομα με σύνδρομο Asperger;

Δυσκολεύονται να ανταποκριθούν κοινωνικά, δεν κατανοούν χειρονομίες και εκφράσεις του προσώπου.

15. Τα αγόρια ή τα κορίτσια προσβάλλονται πιο συχνά από σύνδρομο Asperger;

Τα αγόρια σε αναλογία :10 αγόρια και 1 κορίτσι.

16. Τι δυσκολία αντιμετωπίζουν σχετικά με το νόημα του λόγου τα άτομα με σύνδρομο Asperger;

Κατανοούν την κυριολεκτική σημασία της λέξης και όχι τη μεταφορά.

17. Αρέσει το διάλειμμα στα παιδιά με σύνδρομο Asperger;

Είναι τρομακτικό το διάλειμμα για αυτά τα παιδιά, διότι δημιουργούνται κατά τη διάρκειά του κοινωνικές ομάδες και σχέσεις και αυτά τα παιδιά συνήθως είναι μόνα τους, γιατί δεν έχουν φίλους. Επίσης υπάρχει θόρυβος, ο οποίος τους ενοχλεί.

18. Τι είναι η διαταραχή ελλειμματικής προσοχής/ υπερκινητικότητα;

Είναι μια διαταραχή που έχει σχέση με την εγκεφαλική λειτουργία με συμπτώματα την έντονη κινητικότητα και τον παρορμητισμό.

19. Πώς ελέγχει ένα άτομο την κίνησή του όταν πρέπει να ασχοληθεί με μια δραστηριότητα όπου δεν απαιτείται κίνηση ;

Ο εγκέφαλος είναι αυτός όπου δίνει εντολή για τη μείωση της κινητικότητας του ατόμου .

20. Τι είναι η εγκεφαλική παράλυση;

Είναι μια διαταραχή η οποία προκαλεί δυσκολία στην κίνηση.

21. Ο αυτισμός είναι μια κολλητική ασθένεια;

Όχι, ο αυτισμός δεν είναι κολλητικός.

22. Οι αρίθμηση της σελίδας στη μέθοδο Braille σε ποιο σημείο βρίσκεται; Η αρίθμηση βρίσκεται επάνω αριστερά.

23. Πώς βλέπουν τον κόσμο τα παιδιά με αυτισμό;

Τον βλέπουν με πολλές λεπτομέρειες.

24. Από πού μπορεί να ανέβει κάποιος με αναπηρικό αμαξίδιο στο πεζοδρόμιο;

Από τις ράμπες.

25. Ποια αίσθηση χρησιμοποιούν οι τυφλοί για να διαβάσουν;

Χρησιμοποιούν την αφή.

26. Μπορεί κάποιος με αναπηρία στα κάτω άκρα να οδηγεί αυτοκίνητο.

Ναι, εφόσον είναι ειδικά κατασκευασμένο να λειτουργεί αυτόματα και να δέχεται τις εντολές από το τιμόνι.

27. Τι είναι η τυφλοκώφωση;

Είναι συνδυασμός οπτικής και ακουστικής αναπηρίας.

28. Γιατί αρέσουν στα παιδιά με αυτισμό οι επαναλαμβανόμενες πράξεις;

Γιατί η ρουτίνα τους δίνει ασφάλεια.

29. Πώς μαθαίνει να διαβάζει κάποιος με τυφλοκώφωση;

Μαθαίνει με την αφή και το δακτυλικό αλφάβητο.

30. Τι έχουν περισσότερο ανάγκη οι μαθητές με κάποια ιδιαιτερότητα;

Έχουν ανάγκη από αγάπη και αποδοχή.

31. Οι σχέσεις μητέρας παιδιού είναι η αιτία που προκαλεί τον αυτισμό;

Όχι, αλλά είναι πολύ σημαντική για την ανάπτυξη και την εξέλιξή του.

32. Το κύριο πρόβλημα του αυτισμού είναι η επικοινωνία. Σωστό ή λάθος;

Σωστό.

33. Οι λεπτομέρειες συναρπάζουν τα παιδιά με αυτισμό. Συμφωνείς ή διαφωνείς;

Συμφωνώ.

34. Ποια στοιχεία χαρακτηρίζουν ένα παιδί με διαταραχή ελλειμματικής προσοχής και υπερκινητικότητα ;

Παρορμητικότητα, απροσεξία, διάσπαση προσοχής, δεν δίνει σημασία στις λεπτομέρειες, διακόπτει, δυσκολία στην οργάνωση και ολοκλήρωση των εργασιών του.

35. Ένα ζωντανό παιδί μπορούμε να το χαρακτηρίσουμε ως υπερκινητικό με διαταραχή ελλειμματικής προσοχής;

Όχι, η διάγνωση γίνεται από εξειδικευμένη παιδοψυχιατρική διεπιστημονική ομάδα για να εκτιμηθούν όλες οι παράμετροι της συμπεριφοράς και να αξιοποιηθούν όλα τα στοιχεία από την οικογένεια και το σχολικό περιβάλλον του παιδιού.

36. Τι ονομάζουμε σύνδρομο;

Όταν κάποιος παρουσιάζει ορισμένα χαρακτηριστικά ή συμπτώματα λέμε ότι ανήκει στα άτομα με ένα σύνδρομο και ακολουθεί η ονομασία του π.χ.(Asperger, Down κ.λ.π.)

37. Τα παιδιά με σύνδρομο Asperger τρελαίνονται για εκπλήξεις. Συμφωνείς ή διαφωνείς;

Όχι, δεν τους αρέσουν διότι οτιδήποτε συμβαίνει εκτός προγράμματος τους προκαλεί άγχος και θυμό.

38. Τι γνωρίζεις για το ελληνικό δακτυλικό αλφάβητο;

Είναι προσαρμογή στο σουηδικό δακτυλικό αλφάβητο, για άτομα με τυφλοκώφωση. Τα γράμματα είναι τοποθετημένα στις φάλαγγες των δακτύλων .

39. Η γενετική προδιάθεση και οι γενετικοί παράγοντες μπορεί να προκαλέσουν αυτισμό;

Ναι, σύμφωνα με τις έρευνες.

40. Ποια μέθοδος ανάγνωσης και γραφής λέγεται και εξάστιγμη;

Οι κάρτες επιβράβευσης του παιχνιδιού:

- Βοήθησες έναν τυφλό να περάσει το φανάρι, προχώρησε δύο κουτάκια.
- Βοήθησες ένα παιδί με αυτισμό να κάνει φίλους, προχώρησε δύο κουτάκια.
- Συνόδεψες ένα άτομο με προβλήματα όρασης μέχρι την πόρτα του λεωφορείου προχώρησε δύο κουτάκια.
- Βοήθησες ένα παιδί με Asperger να ενταχθεί στην ομάδα, προχώρησε δύο κουτάκια.
- Ρώτησες ένα άτομο με αναπηρία αν χρειάζεται τη βοήθειά σου σεβόμενος την ικανότητά του να λειτουργεί αυτόνομα, προχώρησε δύο κουτάκια.

Οι κάρτες ποινής του παιχνιδιού:

- Πάρκαρες σε ράμπα, πήγαινε πίσω δύο κουτάκια.
- Δεν ενημέρωσες τον τυφλό συνομιλητή, πως έφυγες από δίπλα του με αποτέλεσμα να μιλά σε άδεια καρέκλα, πήγαινε πίσω δύο κουτάκια.
- Δεν τοποθέτησες αυτό που είχες πάρει, εκεί που το βρήκες στο δωμάτιο ενός τυφλού φίλου σου με αποτέλεσμα να το ψάχνει, πήγαινε πίσω δύο κουτάκια.
- Θύμωσες με τον συμμαθητή σου με αυτισμό, που ήθελε να καθίσει στην ίδια θέση στην τραπεζαρία, πήγαινε πίσω δύο κουτάκια.
- Πάρκαρες στη θέση παρκινγκ για άτομα με αναπηρία, πήγαινε πίσω δύο κουτάκια.

Οι οδηγίες του παιχνιδιού:

Το παιχνίδι είναι για 2-4 παίκτες. Κάθε παίκτης παίρνει ένα πόνι διαφορετικού χρώματος και με τη σειρά του ρίχνει το ζάρι. Όποιος φέρει τον μεγαλύτερο αριθμό παίζει πρώτος. Ανάλογα με τον αριθμό που φέρνει κανείς στη ζαριά του προχωράει μπροστά.

Υπάρχουν 4 ειδών κουτάκια, τα απλά κουτάκια χωρίς οδηγίες, με επιβράβευση, με ποινή και με ερωτήσεις γνώσεων. Όταν ένας παίκτης βρεθεί σε κουτάκι με ποινή, γυρίζει δύο τετράγωνα πίσω, αντίστοιχα στην επιβράβευση πηγαίνει δύο βήματα μπροστά. Για κάθε σωστή απάντηση στις ερωτήσεις γνώσεων, προχωράει τρία βήματα μπροστά. Σε αυτή την περίπτωση, εάν πέσει πάνω σε κουτάκι με κάρτα αμοιβής ή ποινής, αυτή δεν ισχύει. Αυτός που θα τερματίσει πρώτος στο 100 κερδίζει το παιχνίδι.

ΠΡΟΣΟΧΗ: Αν κάποιος βρίσκεται στο κουτάκι 98 και αντί για δύο που θα έπρεπε να φέρει για να φτάσει ακριβώς στο τέρμα, φέρει 6, τότε πρέπει να πάει 4 κουτάκια πίσω, στο 96. Κερδίζει όποιος φτάσε ακριβώς στο 100!

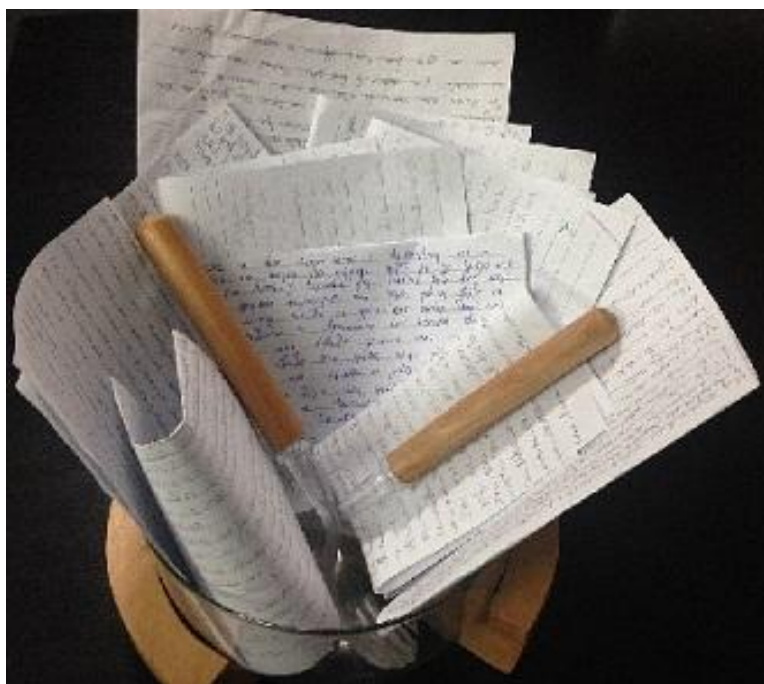


Γ.ΠΑΡΑΜΥΘΟΣΑΛΑΤΑ

Όπως αναφέρει ο Ροντάρι (2001), η Κοκκινοσκουφίτσα συναντάει στο δάσος τον Κοντορεβυθούλη και τα αδέρφια του και οι περιπέτειές τους αναμειγνύονται, διαλέγοντας έναν καινούριο δρόμο που είναι κατά κάποιον τρόπο η διαγώνιος των δύο δυνάμεων που δρουν στο ίδιο σημείο. Με αφορμή τη σαλάτα των παραμυθιών του Ροντάρι οι μαθητές/μαθήτριες δημιούργησαν μια νέα ιστορία αναμειγνύοντας τους ήρωες από τα δέκα παραμύθια που επεξεργάστηκαν στην τάξη. Έτσι, η Ισμήνη, ο Γιώργος, η Αμπουλίνα, η Μόλι, η Μόζα, ο Αυτός, ο Βίκτωρας, η Νανά, το αμαξίδιο, η μάγισσα, ο Τάλι, ο Λουκάς, ο Πέτρος και οι δώδεκα μήνες του χρόνου ήταν οι ήρωες που μπλέχτηκαν στις νέες ιστορίες.

Η φαντασία επιστρατεύτηκε και :

Σε μία ιστορία η Μόζα έγινε η ξαδέρφη του Λουκά και του Πέτρου, σε άλλη ο Βίκτωρας ήταν ο αχώριστος φίλος του Λουκά και είχαν δασκάλα την Αμπουλίνα, αλλού πάλι ο νάνος έμενε με ένα χελωνάκι τον «Αυτό», και αλλού η Μόζα ήταν η γάτα του Βίκτωρα. Όλοι αυτοί οι ήρωες κατασκεύασαν εικόνες και παραστάσεις στο μυαλό των μαθητών/μαθητριών διευρύνοντας τον πνευματικό τους κόσμο, καλλιεργώντας τη φαντασία τους με αποτέλεσμα να δημιουργήσουν 25 παραμυθοσαλάτες, που αποφασίστηκε πως θα οριστούν το ορεκτικό για το λογοτεχνικό ταξίδι γευσίγνωσίας που μόλις ξεκίνησαν.



Παρατηρήσεις – Συζήτηση

Η αξιολόγηση αποτελεί μέρος της διαδικασίας μάθησης και είναι η διαδικασία κατά την οποία οι μαθητές/μαθήτριες αξιολογούνται, αλλά και αξιολογούν τον εαυτό τους. Όπως αναφέρεται στη Mertens (2009), η αξιολόγηση επίδοσης, βασίζεται στη χρήση πολλαπλών τύπων εκτιμήσεων και όχι σε ένα μεμονωμένο τεστ ή μηχανισμό αξιολόγησης. Το βασικό μέσο για την αξιολόγηση είναι η άμεση παρατήρηση της επίδοσης με τη μορφή της συμπεριφοράς και των προϊόντων. Μια εναλλακτική μορφή αξιολόγησης, είναι ο φάκελος εργασιών των μαθητών/μαθητριών όπου είναι το όχημα, μέσω του οποίου αποθηκεύονται τα δεδομένα για την εκτίμηση της απόδοσης.

Σύμφωνα με το νέο πρόγραμμα σπουδών για τη διδασκαλία της Νεοελληνικής Γλώσσας & της Λογοτεχνίας στο Δημοτικό σχολείο (2011), στο μάθημα της Λογοτεχνίας αξιολογείται η πορεία και η εξέλιξη των μαθητών από την αρχή της διδασκαλίας. Αξιολογούνται οι δεξιότητες που απέκτησαν, όχι όμως με βάση τις γνώσεις και την κουλτούρα τους, αλλά σύμφωνα με αυτά που διδάχτηκαν και αυτά που έκαναν στην πράξη. Οι μαθητές αξιολογούνται για τις ατομικές εργασίες τους, για τη συμμετοχή τους στις ομαδικές εργασίες, για τον προφορικό και γραπτό τους λόγο, για τη συμμετοχή τους στο μάθημα και για τη συμβολή τους στη

δουλειά της ομάδας τους για αυτό το λόγο οι δραστηριότητες στο μάθημα της Λογοτεχνίας, είναι σκόπιμα σχεδιασμένες να είναι πολλές και ποικίλες.

Η αξιολόγηση της παρούσας έρευνας και η ποιοτική της αποτίμηση, πραγματοποιήθηκε κατά τη διάρκεια υλοποίησης των εκπαιδευτικών πρακτικών, σύμφωνα με το πραγματιστικό παράδειγμα έρευνας και αξιολόγησης, κατά το οποίο ό,τι είναι χρήσιμο, ωφέλιμο και λειτουργικό ορίζει την αλήθεια, καθώς η γνώση συγκροτείται εμπειρικά. Όπως αναφέρει και ο Σαλβαράς (2013), αληθινή γνώση είναι εκείνη που λειτουργεί μέσα στην πραγματική ζωή και είναι χρήσιμη και αποτελεσματική. Η ποιότητα της διδασκαλίας ορίζεται με όρους αποτελεσματικότητας, καθώς η γνώση βασίζεται στην εμπειρία και ελέγχεται αν επιλύει προβλήματα. Επιπλέον, η εμπειρία είναι συνάρτηση των εξωτερικών συνθηκών, όπως δραστηριοτήτων, μέσων, μεθόδων κ.λ.π και εσωτερικών συνθηκών, όπως κινήτρων, συναισθημάτων, γνωστικών διαδικασιών κ.λ.π. Η αλληλεπίδραση μεταξύ τους εκλαμβάνεται ως κριτήριο συγκρότησης της εμπειρίας και ο ερευνητής εστιάζεται στην αλληλεπίδραση μεταξύ εσωτερικών και εξωτερικών συνθηκών. Ο ερευνητής είναι ελεύθερος να χρησιμοποιήσει ό,τι θεωρεί πιο κατάλληλο για την έρευνα, ακολουθώντας το αξιακό του σύστημα. Ο νέο-πραγματισμός ορίζει ως κριτήριο αξιολόγησης την αποτελεσματικότητα, τη λειτουργικότητα και τη χρησιμότητα. Αναγνωρίζει ως αληθές ό,τι τείνει στη βελτίωση της διδασκαλίας. Εκείνο που δοκιμάστηκε στις πρακτικές συνέπειες του και άντεξε. Αυτό που οδηγεί καλύτερα στην πραγμάτωση ορισμένου σκοπού και συμβιβάζεται καλύτερα με την ολότητα των εμπειριών μας. Μια πρόταση είναι αληθινή, εφόσον ικανοποιεί πρακτικές ανάγκες και αντιμετωπίζει την πραγματικότητα με τρόπο αποτελεσματικό.

Οι πληροφορίες για τη συμμετοχή των μαθητών/ μαθητριών στις εκπαιδευτικές πρακτικές αντλήθηκαν από την παρατήρηση κατά τη διάρκεια εφαρμογής τους. Κατά την παρατήρηση όπως αναφέρουν και οι Παπαναστασίου & Παπαναστασίου (2014), παρατηρούνται όλα όσα σχετίζονται με το σκοπό της έρευνας, όπως κινήσεις, αντιδράσεις, εκφράσεις προσώπου, συνομιλίες και πολλά άλλα στοιχεία. Συνεπώς, η αξιολόγηση πραγματοποιήθηκε με βάση τη συμμετοχή των μαθητών/μαθητριών στις δράσεις, της συμπεριφοράς, τον προφορικό λόγο που παράχθηκε, το διάλογο που αναπτύχθηκε και την αλληλεπίδραση μεταξύ τους, καθώς και με βάση τον ατομικό φάκελο και τις εργασίες τους. Οι μαθητές/μαθήτριες σε όλη τη διάρκεια της έρευνας διατηρούσαν αυτούς τους ατομικούς φακέλους, που τους

ενημέρωναν με τις εργασίες τους, με το υλικό που συγκέντρωναν, καθώς και οτιδήποτε δημιουργούσαν. Μέσα από αυτό το προσωπικό αρχείο του μαθητή, αποτυπωνόταν η συμμετοχή και η πορεία του κατά τη διάρκεια του προγράμματος. Όλοι οι μαθητές/μαθήτριες συμμετείχαν με ενεργή εμπλοκή, με ενδιαφέρον και ενθουσιασμό ακόμη και οι αδύναμοι είχαν την ευκαιρία να εκφραστούν δημιουργικά, αλλά και οι αδιάφοροι βρήκαν ενδιαφέρον και συμμετείχαν ενεργά στη μαθησιακή διαδικασία, χωρίς το φόβο του λάθους, αφού δεν υπάρχει σωστό ή λάθος στην έκφραση των απόψεων τους. Ανταποκρίνονταν στις οδηγίες, με συνέπεια συγκέντρωναν πληροφορίες και τις αξιοποιούσαν δημιουργικά και εξήγαν ασφαλή συμπεράσματα. Στόχος ήταν μεν η παραγωγή προσωπικού λόγου, αλλά συγχρόνως και η αιτιολόγηση των απόψεών τους. Σύμφωνα με την Αποστολίδου & Χοντολίδου (2002), η παραγωγή προσωπικού λόγου για τη λογοτεχνία εκ μέρους των μαθητών είναι το σημαντικότερο στοιχείο της αξιολόγησής τους και δεν είναι ζήτημα ταλέντου ή υψηλών ικανοτήτων που κάποιοι διαθέτουν ή φέρνουν από το σπίτι στο σχολείο, αλλά είναι ζήτημα οικείωσης και εξοικείωσης με τα κείμενα ως πολιτιστικά προϊόντα.

Επίσης, επετεύχθη η πολυεπίπεδη αισθητική απόλαυση, η μετατροπή των πληροφοριών σε γνώσεις, καθώς και η συναισθηματική τους ανάπτυξη. Κατά τη διαδικασία ανάδρασης και ολοκλήρωσης οι μαθητές/μαθήτριες ρωτήθηκαν για τους εναλλακτικούς τρόπους δουλειάς (τι τους άρεσε περισσότερο από τις δραστηριότητες που συμμετείχαν). Από τις απαντήσεις τους, προέκυψε πως ευχαριστήθηκαν, συνεργάστηκαν, δεν δυσκολεύτηκαν με τις νέες έννοιες, ενώ παράλληλα ανακάλεσαν και χρησιμοποίησαν προηγούμενες γνώσεις και εμπειρίες τους.

Επιπλέον, το γεγονός της επαφής τους με τη λογοτεχνία και της γνωριμίας τους μέσα από αυτή με διάφορες μορφές αναπηρίας, από τη μία τους έκανε καλύτερους αναγνώστες και από την άλλη καλύτερους χαρακτήρες. Όλα αυτά εκμαιεύτηκαν από τις δηλώσεις των μαθητών, αφού κάποιοι δήλωσαν πως αγάπησαν περισσότερο τη Λογοτεχνία, κάποιοι ευχαριστήθηκαν τη γραφή και όλα αυτά που δημιούργησαν. Αυτό όμως που τους ενθουσίασε περισσότερο ήταν οι γνώσεις που απέκτησαν για αυτές τις κατηγορίες των ανθρώπων και το πώς τις συγκέντρωσαν όλες σε ένα επιτραπέζιο παιχνίδι, για το οποίο ένιωθαν περήφανοι.

Οι μαθητές/μαθήτριες αισθάνθηκαν την ώρα της φιλιαναγνωσίας ξεχωριστοί, γιατί ζούσαν μια διαφορετική και δημιουργική κατάσταση, όπου έβγαζαν όλα τα συναισθήματα, τις σκέψεις και τις επιθυμίες τους. Ίσως, οι μαθητές/μαθήτριες αγνοούσαν πιο πριν την ύπαρξη βιβλίων που θα μπορούσαν να τους μιλήσουν προσωπικά, γιατί όπως αναφέρει και ο Ποσλάνιεκ (1990), η αναγνωστική εμπειρία των παιδιών έχει συνδεθεί συχνά με καταναγκασμούς, με δραστηριότητες αποκλειστικά ωφελμιστικές. Επιπρόσθετα, δεν έμειναν μόνο στην απλή ανάγνωση, αλλά ανέδειξαν τα ενδιαφέροντα και τις ιδιαίτερες κλίσεις τους.

Συγκεκριμένα, επεξεργάστηκαν παραμύθια με αναπαραστάσεις ατόμων με κώφωση, τύφλωση, αυτισμό, Asperger, κινητική και σωματική αναπηρία, σύνδρομο Down, εγκεφαλική παράλυση και υπερκινητικότητα. Με επιδίωξη την απόκτηση γνώσεων πάνω στις συγκεκριμένες αναπαραστάσεις και σκοπό τον περιορισμό των προκαταλήψεων απέναντι σε αυτές, οι μαθητές/μαθήτριες χρησιμοποίησαν τον ηλεκτρονικό υπολογιστή για να διερευνήσουν, να εκφραστούν και να παρουσιάσουν τόσο με αυτόν, αλλά και με άλλους ποικίλους τρόπους. Έτσι, μετά τη συναισθηματική ανάλυση της αφήγησης στο παραμύθι με τίτλο «Φίλοι φως φανάρι», προέκυψε ένας νοητικός χάρτης με τα συναισθήματα που θα πρέπει να έχει μια καλή φίλια, ενώ στο παραμύθι «ο Αυτός», αφού αναδύθηκαν σκέψεις, συναισθήματα και βιώματα οι μαθητές/μαθήτριες έγραψαν την κεντρική έννοια, σε ένα κυκλικό πλαίσιο στο κέντρο και συνέδεσαν με τα θετικά και τα αρνητικά, όπως τα κατανόησαν και τα ερμήνευσαν. Μέσα από αυτούς τους χάρτες, συμπυκνώθηκαν σε έναν χάρτη τα κυριότερα στοιχεία του υπό μελέτη θέματος, ενώ παράλληλα βοήθησαν τους μαθητές να είναι συγκεντρωμένοι σε αυτά τα στοιχεία. Από τις ζωγραφιές τους γενικότερα προέκυψε, πως όχι μόνο κατάφεραν να εκφράσουν τα συναισθήματα και τον εσωτερικό τους κόσμο, αλλά καλλιέργησαν την αισθητική τους αντίληψη και κρίση. Στη συμπλήρωση του πίνακα του Πικάσο, κατέληξαν όλοι και ζωγράφισαν τις ίδιες κοινές, βασικές ανάγκες που έχει το κάθε άτομο και ας μοιάζει διαφορετικό. Επίσης, στο παραμύθι με τίτλο «Ένας μήνας σαν όλους τους άλλους», μέσα από τις ζωγραφιές τους, φάνηκε πως επιστράτευαν την κριτική τους ικανότητα για να απεικονίσουν το ζευγάρι των καλύτερων φίλων, αφού αιτιολόγησαν έπειτα την επιλογή τους. Επίσης, τα καπέλα» του De Bono, οργάνωσαν τη σκέψη τους και προήγαγαν την κοινωνικο-συναισθηματική τους ανάπτυξη. Από τη δημιουργία των παζλ προέκυψαν δεξιότητες ανάλυσης, σύνθεσης, ταξινόμησης, αλλά κυρίως κατέκτησαν γνώσεις παίζοντας.

Δράσεις όπως θεατρικό παιχνίδι, δραματοποίηση, παγωμένες εικόνες, θέατρο forum, οδήγησαν τα παιδιά στο να βιώσουν τη χαρά της συμμετοχής μέσα από μια διαδικασία κατά την οποία κατανόησαν τους εαυτούς τους και τις σχέσεις τους με τους άλλους. Όλες οι δραστηριότητες παραγωγής γραπτού λόγου όπως : η γνωριμία με τη δομή της συνταγής ως κειμενικό είδος στο «Φίλοι φως φανάρι», η δημιουργία περίληψης της ταινίας και του βιβλίου « ο Αυτός», η ανάλυση της ευχετήριας κάρτας για τον Βίκτωρα στο παραμύθι «το Αυγό», η μετατροπή του κειμένου σε comic στο παραμύθι « η μάγισσα Αμπουλίνα», η μετατροπή του κειμένου σε θεατρικό κείμενο και η δημιουργία μιας νέας ιστορίας στο «τρελό μου αμαξίδιο», η δημιουργία βιβλίου αφής στο παραμύθι μια «μαγική νύχτα», η περιγραφή προσώπου στο παραμύθι « μια μαγική νύχτα», η παραγωγή ενός άλλου λογοτεχνικού είδους και συγκεκριμένα ποιήματος, η περιγραφή προσώπου και η κατασκευή ταυτότητας στα « Άτακτα πλοκάμια», τόνισαν τη σπουδαιότητα του γραπτού λόγου.

Έτσι, σύμφωνα και με τον (Ματσαγγούρας,2001), εκτός από την ανάπτυξη της γλώσσας, και της κριτικής σκέψης αναπτύχθηκε και η σχολική γνώση, διότι οι αναπτυξιακές δυνατότητες του γραπτού λόγου εξηγούνται από την αμφίδρομη σχέση που υπάρχει μεταξύ γλώσσας, σκέψης και γνώσης. Ένας επιπλέον λόγος της επιλογής της συγκεκριμένης διδακτικής δεξιότητας, δηλαδή της παραγωγής γραπτού λόγου, ήταν και το γεγονός πως το σχολείο συχνά κατηγορείται ότι δεν εφοδιάζει όλους τους μαθητές με το εργαλείο του γραπτού λόγου και πως η αιτία είναι και ο τρόπος διδασκαλίας του.

Τέλος, σχετικά με την διδακτική διάσταση της διδασκαλίας, οι διδακτικές στρατηγικές που επιλέχθηκαν και σχεδιάστηκαν ήταν πολλές για την εξυπηρέτηση όλων των τύπων μάθησης των μαθητών/μαθητριών. Συγκεκριμένα, επιλέχθηκε φάσμα διδακτικών δεξιοτήτων όπως η συγκράτηση γνώσεων, η προτυποποίηση δεξιοτήτων, η διερεύνηση, η εξήγηση, η αξιοποίηση της προηγούμενης γνώσης, η παραγωγή γραπτού λόγου, η εκμάθηση του πώς να μαθαίνω. Όσον αφορά την παιδαγωγική διάσταση της διδασκαλίας, επιδιώχθηκε να προηγείται μαθησιακό συμβόλαιο, για να είναι ξεκάθαρο το τι θα κάνει ο καθένας με απώτερο σκοπό την αυτονομία των μαθητών μέσα από την ανάλυση έργου, όπου ήταν ξεκάθαροι οι ρόλοι εκπαιδευτικού μαθητή. Η ποιότητα της διδασκαλίας ορίστηκε με όρους αποτελεσματικότητας και με τις πιο διαδεδομένες θέσεις αυτές της ανθρωποπλαστικής αποτελεσματικότητας, της ποιότητας του τελικού αποτελέσματος

και της ικανοποίησης των αναγκών και των προσδοκιών των μαθητών. Σχετικά με την ανθρωποπλαστική αποτελεσματικότητα παρατηρήθηκε κοινωνική, συναισθηματική και γνωστική ανάπτυξη των μαθητών/μαθητριών. Αναφορικά με την κοινωνική ανάπτυξη, υπήρχε διάδραση μεταξύ των μαθητών/μαθητριών, συμμετοχή στη λήψη αποφάσεων, προσαρμογή στην επικοινωνιακή περίσταση, διάλογος με αντιπαράθεση απόψεων, εργασία με αυτοέλεγχο. Συναισθηματικά αντισταθμίστηκαν οι ελλείψεις, βίωσαν επιτυχία στις επιτεύξεις, καλλιέργησαν την ενσυναίσθηση. Όσον αφορά τη γνωστική ανάπτυξη, κατασκεύασαν εννοιολογικούς χάρτες, ανέπτυξαν τον διαισθητικό τρόπο σκέψης, αφού επιχειρηματολόγούσαν και έβρισκαν πιθανές εκδοχές, καθώς και τον αναλυτικό τρόπο σκέψης, διότι πολλές φορές κατέφευγαν σε πηγές για επιβεβαίωση και συμπλήρωση. Περί της ποιότητας του τελικού αποτελέσματος, οι στόχοι-ικανότητες όπως της παραγωγής γραπτού λόγου, της αναγνωστικής κατανόησης, των στρατηγικών μάθησης και οι στόχοι- δεξιότητες, του (λέγειν- πράττειν- είναι- γίνεσθαι- μεταφέρειν- προσαρμόζειν), όπως αναφέρονται στο Σαλβαράς (2013), εκδηλώθηκαν σε μεγάλο βαθμό στα προϊόντα του τελικού αποτελέσματος. Τα προϊόντα παρουσιάστηκαν με λιγότερη αναπαραγωγή, αναγνώριση, κατανόηση και περισσότερη ανάλυση, εφαρμογή, παραγωγή. Αναφορικά με την ικανοποίηση των αναγκών των μαθητών και των προσδοκιών τους υπήρχε μεγάλη συμμετοχή στη λήψη συμμετοχής στις αποφάσεις από την πλευρά των μαθητών/μαθητριών. Συμπερασματικά, θα λέγαμε πως ήταν ένα συντονισμένο σύνολο διδακτικής συμπεριφοράς, το οποίο ήταν προϊόν θεωρητικής στήριξης, αλλά και εμπειρικής επιβεβαίωσης. Οι διδακτικές δεξιότητες διέφεραν μεταξύ τους στις επιδιώξεις, στη δραστηριότητα των μαθητών, στις διδακτικές ενέργειες, στις συνθήκες υλοποίησης, στο κίνητρο επίτευξης και συνεπώς και στο κριτήριο αξιολόγησης.

Τέλος, σκοπός της παρούσας έρευνας ήταν η ανάδειξη διδακτικής τεχνογνωσίας, όπου θα ελευθερώνει τους εκπαιδευτικούς και τους μαθητές/μαθήτριες. Ως επέκταση της έρευνας θα μπορούσαν να χρησιμοποιηθούν κλείδες παρατήρησης τόσο για την αξιολόγηση των διδακτικών δεξιοτήτων που αναπτύσσονταν σε κάθε δραστηριότητα χωριστά, αλλά και της συμπεριφοράς των μαθητών για την αποτύπωση της αλληλεπίδρασης, της επικοινωνίας και του συναισθηματικού κλίματος, κατά τη διάρκεια της συγκεκριμένης διδασκαλίας. Επίσης, θα μπορούσαν να κατασκευαστούν ερωτηματολόγια αξιολόγησης των

δραστηριοτήτων για τους μαθητές, τα οποία θα περιλάμβαναν τις αντίστοιχες δεξιότητες κάθε φορά, όπως και ερωτηματολόγια διερεύνησης των μεταγνωστικών εμπειριών. Η παρατήρηση με ένα εργαλείο και η αξιολόγηση της κάθε δραστηριότητας, θα προσέδιδε την αξία της κάθε μιας χωριστά και θα αναδείκνυε τη χρησιμότητα της για τους μαθητές.

Αξία της έρευνας

Συνοψίζοντας οι παραπάνω καλές πρακτικές αξιοποίησης της λογοτεχνίας, μπορούν εύκολα να εφαρμοστούν από τους εκπαιδευτικούς που θέλουν να επεξεργαστούν με τους μαθητές/μαθήτριες τους θέματα ατόμων με αναπηρίες και να αποτελέσουν μια βάση για να προβούν στη συνέχεια σε κατάλληλες τροποποιήσεις, προσαρμογές και επεκτάσεις, ανάλογα με τους στόχους τους, καθώς και με τα ενδιαφέροντα των μαθητών/μαθητριών τους.

Βιβλιογραφικές αναφορές

Ελληνικές

- 1) Αγγελάκος, Κ. (2006). *Πώς μαθαίνει ο άνθρωπος Εγκέφαλος, Νους, Εμπειρία και Μάθηση στο σχολείο*. Αθήνα: Κέδρος
- 2) Αγγελόπουλος, Η., Καραγιάννης, Π., Καραντζής, Ι. Φραγκούλης, Ε. & Φωκάς Ε.(2002). *Η διδασκαλία των μαθημάτων του Δημοτικού Σχολείου με Ηλεκτρονικό Υπολογιστή*. Αθήνα: Καλειδοσκόπιο
- 3) Αλευριάδου, Α. & Γκιαούρη, Σ. (2011). *Ψυχοκοινωνική ανάπτυξη παιδιών με νοητική αναπηρία και σύνδρομο Down : Ανίχνευση δυσκολιών και προτάσεις παρέμβασης*. Κοζάνη: Πανεπιστήμιο Δυτικής Μακεδονίας
- 4) (Αναλυτικά Προγράμματα Σπουδών για το Δημοτικό Σχολείο 2003), Ανακτήθηκε 5 Μαΐ ου 2016, <http://users.sch.gr/salnk/downloadsaps.htm>
- 5) Ανδρέου, Α. & Βαμβακίδου, Ι. (2006). *Ο πληθυσμός των αγαλμάτων, η περίπτωση της Φλώρινας*. Θεσσαλονίκη: Σταμούλη
- 6) Αποστολίδου, Β. & Χοντολίδου, Ε. (2002). *Λογοτεχνία και εκπαίδευση*. Αθήνα: Τυπωθήτω
- 7) Αποστολίδου, Β., Καπλάνη, Β. & Χοντολίδου, Ε. (2002). *Διαβάζοντας λογοτεχνία στο σχολείο*. Αθήνα: Τυπωθήτω
- 8) Βαμβακίδου, Ι. & Καλεράντε, Ε. Επαν)εγγράφοντας την ισότητα των φύλων στην εκπαίδευση. Στο Ν. Τάτσης (επιμ.), *Α΄ Πανελλήνιο Συνέδριο Ελληνικής Κοινωνιολογικής εταιρείας: Η πολιτική και ηθική των ανθρωπίνων δικαιωμάτων*. 16-17 Ιανουαρίου 2009, (σσ. 1-17) Αθήνα: Ελληνική Κοινωνιολογική Εταιρεία.
http://www.hellenicsociology.gr/sites/default/files/proceedings_of_the_1st_national_conference_of_hss.pdf
- 9) Γιαννικοπούλου, Α. (2005). Πίσω από τις γραμμές και τα χρώματα: Έμμεσα ιδεολογικά μηνύματα στο εικονογραφημένο παιδικό βιβλίο, *Κείμενα*, τ. 9, ανακτήθηκε στις 13 Νοεμβρίου 2106 από <http://keimena.ece.uth.gr>
- 10) Γκόβας, Ν. & Ζώνιου, Χ. (2010). Θεατροπαιδαγωγικά προγράμματα και τεχνικές θεάτρου Φόρουμ. Στο Ν. Γκίβας & Χ. Ζώνιου (επιμ.), *Θεατροπαιδαγωγικά προγράμματα με τεχνικές θεάτρου Φόρουμ*. (σσ. 9-16) Αθήνα : Πανελλήνιο Δίκτυο για το Θέατρο στην Εκπαίδευση

- 11) Γραμματάς, Θ. (1997). *Θεατρική παιδεία και επιμόρφωση των εκπαιδευτικών*. Αθήνα: Τυπωθήτω
- 12) Γραφάκου, Ε. & Λαμπίτση, Β. (2011). *Αξιοποίηση των εικαστικών τεχνών στην εκπαίδευση*. Ανακτήθηκε στις 25 Φεβρουαρίου 2016 από <http://84.205.248.3/images/stories/ebookerimorfotes/texnes/9.TEXNES.pdf>
- 13) Ζαϊμάκης, Γ. & Κανδυλάκη, Α. (2005). *Δίκτυα κοινωνικής προστασίας. Μορφές παρέμβασης σε ευπαθείς ομάδες και πολυπολιτισμικές κοινότητες*. Αθήνα: Κριτική.
- 14) Καλλέργης, Η. (1995). *Προσεγγίσεις στην παιδική λογοτεχνία*. Αθήνα: Καστανιώτης.
- 15) Καλογήρου, Τ. (2003). *Τέρψεις και Ημέρες Ανάγνωσης*, Β' τόμος, Αθήνα: Σχολή Ι.Μ. Παναγιωτόπουλου.
- 16) Κανατσούλη, Μ. (1997). *Εισαγωγή στη θεωρία και κριτική της παιδικής λογοτεχνίας*. Θεσσαλονίκη: University studio press
- 17) Καρακίτσιος, Α. (χ.χ), *Λογοτεχνία και Πραγματικότητα. Η περίπτωση της Ειδικής Αγωγής*, Ανακτήθηκε στις 15 Ιανουαρίου 2016 από [http // www. anagnostis. weebly](http://www.anagnostis.weebly).
- 18) Καρακίτσιος, Α. (2012). *Δημιουργική γραφή: μια άλλη προσέγγιση της λογοτεχνίας ή η επιστροφή της ρητορικής, Κείμενα*. Ανακτήθηκε στις 9 Ιανουαρίου 2016 από <http://keimena.ece.uth.gr/main/index.php?option=comcontent&view=category&id=59&Itemid=95>
- 19) Κοντογιάννη, Α., (2012). *Το βιβλίο της δραματοποίησης*. Αθήνα: Πεδίο.
- 20) Κωτόπουλος, Τ. (2012). *Η νομιμοποίηση της Δημιουργικής Γραφής. Κείμενα*, Ανακτήθηκε στις 8 Ιανουαρίου 2016 από <http://keimena.ece.uth.gr/main/t15/03-kotopoulos.pdf>
- 21) Κωτόπουλος, Τ., *Η διδασκαλία της Δημιουργικής Γραφής Η περίπτωση της συγγραφής λογοτεχνικών έργων για εφήβους*. Ανακτήθηκε στις 8 Ιανουαρίου 2016 από <https://omilosglossas.files.wordpress.com/.../ceb7-ceb4ceb9ceb4ceb1cf83>
- 22) Κάργα, Σ. (2008). *Οι απεικονίσεις των ατόμων με αναπηρία στην παιδική λογοτεχνία*. Ανακτήθηκε στις 22 Νοεμβρίου 2015 από <http://anagnostis.weebly.com/uploads/5/8/6/3/5863147>

- 23) Κατσίκη-Γκίβαλου, Α.(1995). *Το θαυμαστό ταξίδι: μελέτες για την παιδική λογοτεχνία*, 2η έκδοση. Αθήνα: Πατάκη
- 24) Κουρεμένος, Γ., Μάνδαλος, Α. & Παπαχρίστου Β. (2002). *Η επανάσταση στη διδασκαλία του γλωσσικού μαθήματος*. Αθήνα: Προοπτική
- 25) Κουτάντος, Δ. (2000). *Παιδαγωγική Θεώρηση*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα
- 26) Μακρή, Π. & Μιχαήλ, Κ. (2007). *Στάσεις και αντιλήψεις των σπουδαστών του τμήματος Κοινωνικής Εργασίας του ΤΕΙ Κρήτης αναφορικά με τα άτομα με αναπηρία και παράγοντες, που επιδρούν στη διαμόρφωσή τους*. (Αδημοσίευτη Πτυχιακή Εργασία), ΑΤΕΙ Ηρακλείου, Ηράκλειο Κρήτης
- 27) Ματσαγγούρας, Η. (2001). *Κειμενοκεντρική προσέγγιση του γραπτού λόγου*. Αθήνα: Γρηγόρη
- 28) Ματσαγγούρας, Η. (2003). *Η διαθεματικότητα στη σχολική γνώση*. Αθήνα: Γρηγόρη
- 29) Ματσαγγούρας, Η. (2003). *Ομαδοσυνεργατική διδασκαλία και μάθηση*. Αθήνα: Γρηγόρη
- 30) Μπενέκος, Α. (1981). *Το εικονογραφημένο παιδικό βιβλίο*. Αθήνα: Δίπτυχο
- 31) Νέα Προγράμματα Σπουδών για τη διδασκαλία της Νεοελληνικής Γλώσσας & της Λογοτεχνίας στο Δημοτικό σχολείο, (2011), Αθήνα: Υπουργείο Παιδείας
- 32) Παπαναστασίου, Ε. & Παπαναστασίου, Κ. (2014). *Μεθοδολογία εκπαιδευτικής έρευνας*. Λευκωσία : Λευκωσία
- 33) Ποσλάνιεκ, Κ. (1990). *Να δώσουμε στα παιδιά την όρεξη για διάβασμα*. Αθήνα: Καστανιώτη.
- 34) Πόρποδας, Κ. (2002). *Η ανάγνωση*. Πάτρα: Αυτοέκδοση
- 35) Ράπτης, Α. & Ράπτη, Α. (2002). *Μάθηση και Διδασκαλία στην εποχή της Πληροφορίας*. Αθήνα: Ράπτης
- 36) Ροντάρη, Τ. (2003). *Γραμματική της φαντασίας*. Αθήνα: Μεταίχμιο
- 37) Σακελλαρίου, Χ. (1996). *Ιστορία της παιδικής λογοτεχνίας: ελληνική και παγκόσμια. Από την αρχαιότητα ως τις μέρες μας. Με στοιχεία θεωρίας*. Αθήνα: Δανά
- 38) Σαλβαράς, Γ. & Σαλβαρά Μ. (2011). *Μοντέλα και Στρατηγικές Διδασκαλίας*. Αθήνα : Διάδραση
- 39) Σαλβαράς, Γ. (2013). *Μεντορική Παιδαγωγική και διδακτική καθοδήγηση*. Αθήνα: Γρηγόρη

- 40) Σουλιώτης, Μ. (2012). *Δημιουργική Γραφή. Οδηγίες Πλεύσεως*. Αθήνα: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, Υπουργείο Παιδείας και Πολιτισμού
- 41) Σουλιώτης, Κ. (χ.χ). *Εναισθητοποίηση των παιδιών του Δημοτικού Σχολείου για το παιδί με ειδικές δεξιότητες και ικανότητες μέσα από τη διδασκαλία λογοτεχνικών κειμένων που αναφέρονται στο παιδί αυτό, με τη μεθοδολογία των κατευθυνόμενων ερωτήσεων κατανόησης και τη διαθεματική προσέγγιση των κειμένων αυτών*. Ανακτήθηκε στις 22 Ιανουαρίου 2016 από <http://anagnostis.weebly.com/uploads/5/8/6/3/5863147/.pdf>
- 42) Σπινκ, Τ. (1990). *Τα παιδιά ως αναγνώστες*. Αθήνα : Καστανιώτη
- 43) Στεφανίδης, Κ. (2004). *Μελέτη με αντικείμενο την Καθολική Πρόσβαση και Ισότιμη Συμμετοχή Ατόμων με Αναπηρίες (ΑμεΑ) στην Κοινωνία της Πληροφορίας*. Παραδοτέο Π.2: Τελική έκδοση της Μελέτης, Επιχειρησιακό Πρόγραμμα «Κοινωνία της Πληροφορίας», Άξονας 5 - Μέτρο 5.3, Πανεπιστήμιο Κρήτης
- 44) Τζήκας, Γ. (2001). Η λογοτεχνία στο δημοτικό σχολείο. *Εκπαιδευτική Κοινότητα*, (60), 36-41
- 45) Χαρτοκόλλης, Π. (1981). Προβλήματα γύρω από την κοινωνική αποκατάσταση, *Εκλογή*, (56), Αθήνα.
- 46) Χατζηγεωργίου, Γ. (2011). *Γνώθι το Curriculum*. Αθήνα: Διάδραση

Ξενόγλωσσες

- 1) Chambers, A. (1995). *Booktalk: Occasional Writing on Literature and Children*. Exeter: *The Thimble Press*, (2)
- 2) Edward de Bono (2006), μετάφρ. Μπαρουζής, Γ. Αθήνα: Αλκυών
- 3) Erevelles, N. (1996). Disability and the Dialectics of Difference. *Disability & Society*, 11(4): 519-537.
- 4) Glazer Joan I. (1997). *An Introduction to Children's Literature*. New Jersey: Prentice Hall.
- 5) Grace, J. & Baucumm, D. (2007). *Η ανάπτυξη του ανθρώπου*, Αθήνα: Παπαζήση
- 6) Kotopoulos, T., Alevriadou, A., Vamvakidou, I., Michailidis, E. (2012). Characters with special needs in the contemporary children's books: The role of education in community building versus social stereotypes Στο *Proceedings of the 14th*

Conference of the Children's Identity and Citizenship in Europe Erasmus Academic Network. University of York: CiCe, pp. 218.

7) Mello, R. (2001). The Power of Storytelling: How oral narrative influences children's relationships in classrooms. *International Journal of Education & the Arts*, Volume 2, Number 1, February 2, *University of Wisconsin-Whitewater*.

8) Mertens, D. (2009). *Έρευνα και αξιολόγηση στην εκπαίδευση και την ψυχολογία*, Αθήνα: Μεταίχμιο

9) Mills, P. (2006). *The Routledge creative writing coursebook*. Routledge: Oxford

10) Nikolajeva, M. (1998). *Exit Children's Literature?* [Abstract] [Electronic version]. *The Lion and the Unicorn*, 22.2, 221-236

11) Nodelman, P. (1992). *The pleasures of children's Literature*. New York & London: Longman

12) Oliver, M. (1990). *The politics of disablement*. London: MacMillan

13) Pirofski, K. (2002). *Multicultural Literature and the Children's Literary Canon*, *Research room*. EdChange, multicultural pavilion

14) Sloan, G. D. (1991). *The Child as Critic, Teachers College*. New York & London: Columbia University

15) Solis, S. (2004). *The Disability making Factory: Manufacturing "Differences" through Children's Books*. *Disability Studies Quarterly*, Vol. 24, No 1

16) Thomas, C. (1999). *Female Forms. Experiencing and Understanding Disability*. Buckingham: Open University Press

17) Watson, N. (2004). *Implementing the Social Model of Disability: Theory and Research*. Leeds: The Disability Press

18) Zipes, J.D. (1983). *Fairy tales and the art of subversion: the classical genre for children and the process of civilization*. London: Wildman Press

Ιστοσελίδες

1) Εθνικό Ίδρυμα Κωφών, www.idrimakofon.gr

2) Οργανισμός Orange, www.fundacionorange.es

Εκπαιδευτικό Υλικό

- 1) Αποστολίδης Τάσος , Τεχνική γραφής σεναρίου

Υλικό από εκπαιδευτικό πρόγραμμα Παίζω με τα κόμικς στα σχολεία, ΕΝΔΕΛΕΧΕΙΑ

- 2) Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, βιβλίο Δασκάλου Γλώσσας, Α΄ Δημοτικού

Βιβλιογραφία ερευνητικού υλικού

- 1) Αλεξοπούλου – Πετράκη, Φ. (2005). *Φίλοι, φως, φανάρι*. Αθήνα: Παπαδόπουλος
- 2) Αυτζής, Μ. (2014). *Τρελό μου αμαξίδιο*. Αθήνα: Ψυχογιός
- 3) Βακιρτζή, Ε. (2014). *Το αυγό*. Αθήνα: Πατάκη
- 4) Παπατσαρούχας Β. & Πουλάκης Π. (2006). *Ο Αυτός*. Αθήνα: Καλειδοσκόπιο
- 5) Πάτροκλου, Λ. (2008). *Τα άταχτα πλοκάμια*. Αθήνα: Κάστωρ
- 6) Πέτροβιτς-Ανδρουτσοπούλου, Λ. (2008). *Ένας μήνας σαν όλους τους άλλους*. Αθήνα: Ψυχογιός

- 7) Σταματοπούλου, Ι. (2005). *Η λευκή Μόλι*. Αθήνα: Κέδρος
- 8) Σταματοπούλου, Ι. (2005). *Μόζα η γάτα*. Αθήνα: Κέδρος
- 9) Σταματοπούλου, Ι. (2005). *Μία μαγική νύχτα*. Αθήνα: Κέδρος
- 10) Σταματοπούλου, Ι. (2005). *Το βουνό των νάνων*. Αθήνα: Κέδρος