



Ευρωπαϊκή Ένωση  
Ευρωπαϊκό Κοινωνικό Ταμείο



ΕΠΙΧΕΙΡΗΣΙΑΚΟ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ  
ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΚΑΙ ΔΙΑ ΒΙΟΥ ΜΑΘΗΣΗ  
επένδυση στην κοινωνία της γνώσης

ΥΠΟΥΡΓΕΙΟ ΠΑΙΔΕΙΑΣ ΚΑΙ ΘΡΗΣΚΕΥΜΑΤΩΝ  
ΕΙΔΙΚΗ ΥΠΗΡΕΣΙΑ ΔΙΑΧΕΙΡΙΣΗΣ

Με τη συγχρηματοδότηση της Ελλάδας και της Ευρωπαϊκής Ένωσης



ΕΥΡΩΠΑΪΚΟ ΚΟΙΝΩΝΙΚΟ ΤΑΜΕΙΟ



ΥΠΟΥΡΓΕΙΟ ΠΑΙΔΕΙΑΣ & ΘΡΗΣΚΕΥΜΑΤΩΝ

ΙΝΣΤΙΤΟΥΤΟ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗΣ ΠΟΛΙΤΙΚΗΣ

Υποέργο 2: «ΕΠΙΜΟΡΦΩΣΗ ΠΟΛΛΑΠΛΑΣΙΑΣΤΩΝ (ΣΥΜΒΟΥΛΟΙ ΕΙΔΙΚΗΣ ΚΑΙ ΓΕΝΙΚΗΣ ΑΓΩΓΗΣ ΔΙΑΦΟΡΩΝ ΕΙΔΙΚΟΤΗΤΩΝ) ΚΑΙ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ ΕΙΔΙΚΗΣ ΑΓΩΓΗΣ, ΑΝΑΠΤΥΞΗ ΟΔΗΓΟΥ ΔΙΑΦΟΡΟΠΟΙΗΣΗΣ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ ΚΑΙ ΨΗΦΙΟΠΟΙΗΣΗ ΕΡΓΑΛΕΙΩΝ»

Πράξη: «ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΜΕΤΡΩΝ ΕΞΑΤΟΜΙΚΕΥΜΕΝΗΣ ΥΠΟΣΤΗΡΙΞΗΣ ΜΑΘΗΤΩΝ ΜΕ ΑΝΑΠΗΡΙΕΣ Ή/ΚΑΙ ΕΙΔΙΚΕΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΕΣ ΑΝΑΓΚΕΣ ΓΙΑ ΤΗ ΜΕΓΙΣΤΟΠΟΙΗΣΗ ΤΗΣ ΑΚΑΔΗΜΑΪΚΗΣ ΚΑΙ ΚΟΙΝΩΝΙΚΗΣ ΤΟΥΣ ΑΝΑΠΤΥΞΗΣ ΜΕ ΤΗ ΧΡΗΣΗ ΝΕΩΝ ΤΕΧΝΟΛΟΓΙΩΝ ΚΑΙ ΨΗΦΙΑΚΟΥ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΥ ΥΛΙΚΟΥ» Άξονες Προτεραιότητας (Α.Π.) 1, 2, και 3 με κωδικό MIS 440994, 440995 και 453706 και κωδικό ΣΑΕ 2013σε24580010, Σας 2013ΣΕ24580011 και ΣΑΕ 2013ΣΕ24580035 αντίστοιχα για κάθε Α.Π.

«Τελικό κείμενο εκσφαλματωμένο, υπό τις οδηγίες της Ομάδας Συντονισμού, για τη μελέτη περίπτωσης στο γενικό σχολείο Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης (τύφλωση)»

Γεωργία Παπασταυρινίδου

## Περιεχόμενα

<u>Ενδεικτικές δραστηριότητες διαφοροποίησης της διδασκαλίας για την περίπτωση της φοίτησης μιας μαθήτριας με τύφλωση σε γενικό νηπιαγωγείο.....</u>	<u>3</u>
<u>Ενδεικτικές δραστηριότητες διαφοροποίησης της διδασκαλίας για την περίπτωση της φοίτησης ενός μαθητή με τύφλωση σε γενικό Γυμνάσιο.....</u>	<u>20</u>

## **Ενδεικτικές Δραστηριότητες Διαφοροποίησης της διδασκαλίας για την περίπτωση της φοίτησης μιας μαθήτριας με τύφλωση σε γενικό νηπιαγωγείο**

### **1.ΔΙΔΑΚΤΙΚΗ ΠΡΑΚΤΙΚΗ**

**1.1 Διαμορφώνοντας ένα μαθησιακό περιβάλλον που ευνοεί την ανάγνωση: διαφοροποίηση των διαδικασιών και περιεχομένων της μάθησης και του πλαισίου της διδασκαλίας για την περίπτωση της φοίτησης μιας τυφλής μαθήτριας στη γενική τάξη ενός νηπιαγωγείου**

### **1.2 Εμπλεκόμενες γνωστικές περιοχές**

«Παιδί και Γλώσσα: Προγράμματα Σχεδιασμού και Ανάπτυξης Δραστηριοτήτων Γλώσσας»

Νηπιαγωγείο

«Ανάγνωση»

**Συμβατότητα με το ΑΠΣ & το ΔΕΠΠΣ:** Σε ένα γενικό επίπεδο αναφοράς, οι ενδεικτικές προτάσεις δραστηριοτήτων που ακολουθούν έχουν σχεδιαστεί στο πλαίσιο των στόχων και των προτεινόμενων δραστηριοτήτων του Δ.Ε.Π.Π.Σ. – Α.Π.Σ. για το νηπιαγωγείο, καθώς επίσης και των προτάσεων που περιλαμβάνονται στον Οδηγό Νηπιαγωγού. Θα πρέπει να σημειωθεί στο σημείο αυτό, ότι όσον αφορά στην εκπαίδευση των ατόμων με αναπηρίες, στις γενικές αρχές του Δ.Ε.Π.Π.Σ.-Α.Π.Σ. (σ. 8) αναφέρεται χαρακτηριστικά ότι:

*«Ο προσδιορισμός «Ενιαίο» στο Δ.Ε.Π.Π.Σ., για την Ειδική Αγωγή, σημαίνει ότι σε όλες τις φάσεις σχεδιασμού των Προγραμμάτων, από τη φιλοσοφία και το σκοπό διδασκαλίας τους ως τη μέθοδο αξιολόγησης, θα λαμβάνεται υπόψη η κάλυψη των εκπαιδευτικών αναγκών των παιδιών με αναπηρίες (ΑΜΕΑ).»*

Ο προσανατολισμός αυτός φαίνεται ότι διέπει και το πρόγραμμα σπουδών για το νηπιαγωγείο:

Σύμφωνα με το Δ.Ε.Π.Π.Σ. (σ. 2), το Αναλυτικό Πρόγραμμα:

*«προκειμένου (...) να είναι αναπτυξιακά κατάλληλο και αποτελεσματικό για όλα τα παιδιά του Νηπιαγωγείου θα πρέπει...να προσαρμόζεται με ευελιξία στις ανάγκες, στις ικανότητες και στις κλίσεις του κάθε παιδιού και να εξασφαλίζει την ενεργητική συμμετοχή όλων των παιδιών, όπως είναι π.χ. τα παιδιά με ειδικές ανάγκες, τα παιδιά με ιδιαίτερες ικανότητες»*

### **Συμβατότητα με τις αρχές και τους στόχους της διαφοροποιημένης διδασκαλίας:**

Οι ενδεικτικές προτάσεις δραστηριοτήτων διαφοροποιημένης διδασκαλίας που ακολουθούν έχουν ως σημείο αναφοράς τους μαθητές με τύφλωση. Τοποθετώντας ως εκπαιδευτικό πλαίσιο αναφοράς μια ενταξιακή τάξη νηπιαγωγείου, στο οποίο φοιτά μια μαθήτρια με τύφλωση και σύμφωνα με τις βασικές αρχές της διαφοροποίησης, οι προτάσεις αυτές αναφέρονται στη διαφοροποίηση τόσο του περιεχομένου όσο και της διαδικασίας (συμπεριλαμβανομένων και των διδακτικών μέσων και υλικών), διατηρώντας κοινό το μαθησιακό στόχο για όλους ανεξαιρέτως τους μαθητές.

Ως εκ τούτου, θεμελιώνονται στην κριτική ανάγνωση και αξιοποίηση του ισχύοντος αναλυτικού προγράμματος και του Οδηγού για τον/τη νηπιαγωγό και επιχειρούν να αναδείξουν ότι η διαφοροποίηση της διδασκαλίας με σημείο αφετηρίας τις προσαρμογές στο μαθησιακό περιβάλλον που είναι απαραίτητες για μια μαθήτρια με τύφλωση, μπορεί να οδηγήσει στον εμπλουτισμό της μαθησιακής εμπειρίας για όλους ανεξαιρέτως τους

μαθητές. Στο πλαίσιο της αξιοποίησης του διαθέσιμου για τη διαφοροποίηση υλικού, επιπροσθέτως των γενικών θεωρητικών αρχών της διαφοροποιημένης διδασκαλίας, λαμβάνονται υπόψη τόσο το Δ.Ε.Π.Π.Σ – Α.Π.Σ. για τυφλούς μαθητές που το 2004 είχε συνταχθεί με ευθύνη του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου και του Υπουργείου Παιδείας, καθώς και το πιο πρόσφατο πλαίσιο για την ανάπτυξη ενταξιακών πρακτικών, τον Καθολικό Σχεδιασμό για τη Μάθηση, στο βαθμό που ο τελευταίος βοηθά να αναδειχτεί η σημασία της πολυτροπικότητας στην αναπαράσταση των περιεχομένων της μάθησης και στην έκφραση και εμπλοκή των μαθητών στις διαδικασίες της μάθησης.

Στο πνεύμα της ανάπτυξης ενταξιακών διδακτικών πρακτικών, οι ενδεικτικές δραστηριότητες προτείνονται στη βάση της αναγνώρισης της διαλεκτικής σχέσης μεταξύ ατομικής και συλλογικής μάθησης στην τάξη, επιχειρώντας να αναδείξουν ότι η παρουσία ενός παιδιού με αναπηρία μπορεί να εμπλουτίσει τη μαθησιακή εμπειρία για όλους ανεξαιρέτως τους μαθητές. Υπό αυτό το πρίσμα, δίνουν έμφαση στην ανάπτυξη σχέσεων συνεργασίας μεταξύ όλων όσων εμπλέκονται στη διαδικασία της μάθησης, δηλαδή τόσο μεταξύ των εκπαιδευτικών και μεταξύ των μαθητών όσο και μεταξύ εκπαιδευτικών και μαθητών και, ως εκ τούτου, στην ανάπτυξη της ενταξιακής δυναμικής της τάξης.

Σημείο κλειδί της ανωτέρω προσέγγισης είναι η προσπάθεια να διατηρηθεί κοινός ο στόχος της μάθησης, ο οποίος μπορεί να αναφέρεται σε μια δραστηριότητα, μία ή περισσότερες διαθεματικές έννοιες, καθώς και στα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά της μάθησης της μαθήτριας με τύφλωση. Αυτό δεν σημαίνει ότι τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά της μάθησης της εν λόγω μαθήτριας, όπως η εισαγωγή στη γραφή Braille, η κινητικότητα και ο προσανατολισμός και οι δεξιότητες καθημερινής διαβίωσης παραμένουν στο περιθώριο. Το αντίθετο. Λαμβάνονται υπόψη, αφενός με το να γίνεται, όπου χρειάζεται, ειδική αναφορά σε αυτά και, αφετέρου, μέσα από την προσπάθεια ένταξης αυτών των «ειδικών» δραστηριοτήτων στη μαθησιακή διαδικασία της τάξης.

### **1.3 Βαθμίδα Εκπαίδευσης και τάξη:**

Όπως έχει ήδη αναφερθεί, το εκπαιδευτικό πλαίσιο αναφοράς των ενδεικτικών προτάσεων δραστηριοτήτων είναι η τάξη ενός γενικού νηπιαγωγείου με 20 μαθητές στην οποία φοιτά μια μαθήτρια με τύφλωση υποστηριζόμενη από μια εκπαιδευτικό παράλληλης στήριξης.

### **1.4. Γενικός Σκοπός και Στόχοι**

#### **Γενικός Σκοπός:**

Σύμφωνα με το Δ.Ε.Π.Π.Σ.-Α.Π.Σ. για το νηπιαγωγείο:

*«Στο χώρο του Νηπιαγωγείου θα πρέπει να εξασφαλίζονται οι προϋποθέσεις ώστε τα παιδιά να έρχονται αβίαστα σε επαφή με διαφορετικές εκδοχές του γραπτού λόγου (βιβλία, περιοδικά, εφημερίδες, επιγραφές κτλ.)»*

**Επιμέρους Στόχοι ως προς το γνωστικό αντικείμενο και ως προς τη μαθησιακή διαδικασία:**

- 1. Να αναγνωρίζουν τις βασικές εκδοχές του γραπτού λόγου με βάση τα εξωτερικά – τυπογραφικά χαρακτηριστικά και το περιεχόμενο, να συνειδητοποιούν ότι οι διαφορετικές αυτές εκδοχές μεταφέρουν μηνύματα με διαφορετικό τρόπο και χρησιμοποιούνται για διάφορους λόγους.**
- 2. Να υιοθετούν βασικές συμβάσεις ανάγνωσης του αλφαβητικού συστήματος γραφής (π.χ. ότι διαβάζουμε από τα αριστερά προς τα δεξιά και από πάνω προς τα κάτω, ότι τα βιβλία διαβάζονται από την αρχή προς το τέλος κ.λπ.).**

3. Να ακούνει και να κατανοούν μία διήγηση, ένα κανόνα παιχνιδιού ή άλλα απλά κείμενα που κάποιος τους διαβάζει φωναχτά.
4. Να μπορούν να διακρίνουν σ' ένα κείμενο που τους διαβάζεται τα διαλογικά από τα μη διαλογικά μέρη.
5. Να απομνημονεύουν πολύ μικρά κείμενα.
6. Να αναγνωρίζουν οικείες λέξεις στο περιβάλλον και μέσα σε κείμενο.
7. Να παίρνουν πληροφορίες από διάφορες πηγές όπως αφίσες, ταινίες, σήματα, έργα τέχνης, στις οποίες συνυπάρχουν γραπτός λόγος και εικόνα.
8. Να «χρησιμοποιούν» τη βιβλιοθήκη της τάξης και αν κάνουν συγκεκριμένες επιλογές βιβλίων, ανάλογα με τα ενδιαφέροντά τους ή το θέμα με το οποίο απασχολούνται κάθε φορά.
9. Να εντοπίζουν τον τίτλο του συγγραφέα και άλλα στοιχεία του βιβλίου.
10. Να συνειδητοποιήσουν ότι ο γραπτός λόγος είναι αναπαράσταση της γλώσσας και η εικόνα είναι αναπαράσταση του κόσμου.
11. Να κατανοήσουν γενικά στοιχεία από τη σχέση προφορικού-γραπτού λόγου.
12. Να συνειδητοποιήσουν σταδιακά ότι στα φωνήματα της ομιλούμενης γλώσσας αντιστοιχούν γράμματα.
13. Να αναγνωρίζουν και να συγκρίνουν διαφορετικές μορφές του γραπτού λόγου, όπως π.χ. το χειρόγραφο και το έντυπο κείμενο, αλλά και την ελληνική και άλλες γραφές.

#### **1.4.1. Επισημάνσεις και Παρατηρήσεις:**

1. Οι ανωτέρω στόχοι αντλούνται από το Πρόγραμμα Σπουδών για την ανάγνωση στο Νηπιαγωγείο. Οι στόχοι αυτοί διατυπώνονται στο πλαίσιο του απώτερου σκοπού του Δ.Ε.Π.Π.Σ-Α.Π.Σ. για τη Γλώσσα, ο οποίος σχετίζεται με την εξοικείωση των παιδιών «με όλες τις εκφάνσεις της γλώσσας που αφορούν τον προφορικό και γραπτό λόγο» (Οδηγός Νηπιαγωγού, 2008: 98). Παρά το γεγονός ότι στο Π.Σ. η Γλώσσα επιμερίζεται σε προφορικό λόγο και γραπτό λόγο, η διάκριση αυτή γίνεται περισσότερο για λόγους οργάνωσης των περιεχομένων:

*«Θα πρέπει να σημειωθεί ότι, παρά το διαχωρισμό των δραστηριοτήτων της ανάγνωσης από τις δραστηριότητες της γραφής στο πλαίσιο του Προγράμματος Σπουδών (...) στις εμπειρίες των παιδιών του νηπιαγωγείου ο προφορικός και ο γραπτός λόγος δε διαχωρίζονται, καθώς μέσω του προφορικού λόγου πραγματοποιούνται και οι πρώτες τους επαφές με τα γραπτά κείμενα εντός και εκτός σχολικού πλαισίου (...). Είναι δηλαδή με τη συμβολή του προφορικού λόγου που μιλούν τα παιδιά και στο γραπτό λόγο. Επίσης οι δραστηριότητες ανάγνωσης αναπτύσσονται παράλληλα και ταυτόχρονα με τις δραστηριότητες γραφής» (Οδηγός Νηπιαγωγού, 2008:98).*

Από την άποψη αυτή, οι ενδεικτικές προτάσεις που ακολουθούν εστιάζουν μεν στην ανάγνωση, ωστόσο προϋποθέτουν την αξιοποίηση του προφορικού λόγου, δίνοντας έμφαση στην αλληλεπίδραση μεταξύ των μαθητών στην τάξη και στο πλαίσιο της μέριμνας για τη διασφάλιση των προϋποθέσεων εκείνων που ευνοούν τη δημιουργία ενός μαθησιακού περιβάλλοντος που στηρίζεται στο διάλογο και στην επικοινωνία.

2. Η γλώσσα, τόσο ως προφορικός όσο και ως γραπτός λόγος, αποτελεί βασική παράμετρο της μαθησιακής διαδικασίας και, ως εκ τούτου, αξιοποιείται σε κάθε περίπτωση μάθησης (Δ.Ε.Π.Π.Σ – Α.Π.Σ., 2003, Οδηγός Νηπιαγωγού, 2008). Ειδικότερα, η διαμόρφωση ενός περιβάλλοντος που ενθαρρύνει την ανάγνωση αφορά όλες τις θεματικές περιοχές του προγράμματος. Αυτό σημαίνει ότι οι μαθητές θα έχουν την ευκαιρία να προσεγγίσουν τους στόχους της ανάγνωσης, εν δυνάμει σε κάθε είδους δραστηριότητα μάθησης, τόσο στις

καθημερινές δραστηριότητες, όσο και στις διαθεματικές δραστηριότητες και στις θεματικές προσεγγίσεις και τα σχέδια εργασίας (βλ. Οδηγός Νηπιαγωγού, 2008: 98).

3. Οι ενδεικτικές δραστηριότητες που ακολουθούν αναπτύσσονται στο ευρύτερο πλαίσιο του Δ.Ε.Π.Π.Σ. με άξονα εκείνους τους επιμέρους στόχους για τους οποίους απαιτούνται ορισμένες προσαρμογές στα χαρακτηριστικά της μάθησης της μαθήτριας με τύφλωση. Με αφορμή τις αναγκαίες αυτές προσαρμογές, ο σχεδιασμός διαφοροποιημένων δραστηριοτήτων, ως προς το περιεχόμενο και τη διαδικασία της μάθησης, αναπτύσσεται λαμβάνοντας υπόψη όχι μόνο τη συγκεκριμένη μαθήτρια με τύφλωση, αλλά όλους τους μαθητές της τάξης του νηπιαγωγείου. Αποφεύγεται με τον τρόπο αυτό ο σχεδιασμός εξατομικευμένων δραστηριοτήτων αποκλειστικά για τη μαθήτρια με τύφλωση, πρακτική που, συνήθως, ακολουθείται για τους μαθητές με αναπηρία και η οποία, συχνά, οδηγεί στην υλοποίηση παράλληλων δραστηριοτήτων εντός ή εκτός της τάξης των συμμαθητών τους (Καραγιάννη, 2012). Στο πνεύμα της ανάπτυξης ενταξιακών πρακτικών, η διαφοροποίηση της διδασκαλίας αποσκοπεί στη συμμετοχή των μαθητών σε ομαδικές δραστηριότητες κατά τρόπο που να έχει νόημα γι' αυτούς. Στο πνεύμα ωστόσο της προσαρμογής της διδασκαλίας στα χαρακτηριστικά της μαθήτριας με τύφλωση, που αποτελεί επίσης στόχο της διαφοροποιημένης διδασκαλίας, από τους ως άνω αναφερόμενους στο πρόγραμμα σπουδών στόχους για την ανάπτυξη της ανάγνωσης, εκείνοι για τους οποίους κρίνεται αναγκαία η προσαρμογή των σχεδιαζόμενων δραστηριοτήτων, είναι αυτοί που σημειώνονται με έντονα γράμματα (στόχοι 1,2 και 6-13). Παρά ταύτα, επισημαίνεται ότι ο σχεδιασμός δραστηριοτήτων διαφοροποιημένης διδασκαλίας θα πρέπει να λαμβάνει υπόψη το σύνολο της στοχοθεσίας του προγράμματος σπουδών, προκειμένου να εξασφαλίζεται η συνοχή και η συνέχεια στις προσφερόμενες στην τυφλή μαθήτρια μαθησιακές εμπειρίες.

4. Λαμβάνοντας υπόψη όλα τα παραπάνω, η δομή της παρουσίασης των ενδεικτικών προτάσεων δραστηριοτήτων διαφοροποιημένης διδασκαλίας ξεκινά από γενικού περιεχομένου προτάσεις που αφορούν στη διαμόρφωση ενός περιβάλλοντος που ευνοεί την ανάγνωση και, εν συνεχεία, εξειδικεύει με ένα παράδειγμα μιας δραστηριότητας του καθημερινού προγράμματος του νηπιαγωγείου που αφορά στην ανάγνωση ενός παραμυθιού. Η επιλογή αυτού του τρόπου οργάνωσης του περιεχομένου των ενδεικτικών προτάσεων έγινε στο πλαίσιο μιας προσπάθειας να δώσει, αφενός, συγκεκριμένα παραδείγματα, χωρίς, ωστόσο, να αγνοεί το ευρύτερο πλαίσιο των διδακτικών πρακτικών εντός του οποίου μπορούν να υλοποιηθούν τα παραδείγματα αυτά. Επιπροσθέτως, μέσα από την αναφορά στην υιοθέτηση πρακτικών που συμβάλλουν στη δημιουργία ενός περιβάλλοντος που ευνοεί την ανάγνωση, οι εκπαιδευτικοί θα έχουν την ευκαιρία να προχωρήσουν στο σχεδιασμό της διαφοροποιημένης διδασκαλίας, σύμφωνα με τα χαρακτηριστικά της μάθησης των μαθητών της εκάστοτε τάξης στην οποία διδάσκουν, κάτι για το οποίο η αποκλειστική εστίαση σε συγκεκριμένες, λεπτομερώς περιγεγραμμένες, δραστηριότητες δεν ενδείκνυται. Τέλος, η επιλογή αυτή συνάδει και με τη βασική αρχή της διαφοροποιημένης προσέγγισης στη διδασκαλία, σύμφωνα με την οποία η διαφοροποίηση δεν είναι μια παιδαγωγική μέθοδος η οποία μπορεί να τίθεται σε εφαρμογή ως μία κλειστή λίστα επιλογής καλών πρακτικών ή στρατηγικών. Η διαφοροποίηση αποτελεί μια ανοιχτή παιδαγωγική μέθοδο ευαίσθητης ανταπόκρισης στη διαφορετικότητα που διαμορφώνεται σύμφωνα με τις ανάγκες του εκάστοτε πλαισίου, το οποίο και θέτει εξ αρχής το ζήτημα της ανάπτυξης διαφοροποιημένων διδακτικών πρακτικών (Corbet, 2001).

### **1.5 Εκτιμώμενη Διάρκεια**

Σε συμφωνία με τα όσα αναφέρονται παραπάνω, οι γενικές αναφορές στη διαφοροποίηση με στόχο τη δημιουργία ενός περιβάλλοντος που ευνοεί την ανάγνωση έχουν διάρκεια ολόκληρο το σχολικό έτος, ξεκινώντας ήδη από το πρώτο τρίμηνο, περίοδος πολύ



σημαντική για την προσαρμογή του κάθε παιδιού στο σχολικό περιβάλλον. Όσον αφορά στο παράδειγμα για την ανάγνωση του παραμυθιού, αυτή μπορεί να έχει διάρκεια μία ή δύο διδακτικές ώρες, και να υλοποιηθεί σε μία ή δύο διαδοχικές ημέρες, ανάλογα πάντα με τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά του πλαισίου της τάξης, στο οποίο λαμβάνει χώρα η διδασκαλία.

Η αναφορά σε όλη τη διάρκεια του σχολικού έτους γίνεται: α) διότι σε πραγματιστικό επίπεδο, για διαφορετικούς λόγους, η προσαρμογή ενός παιδιού στο σχολικό περιβάλλον μπορεί να κρατήσει περισσότερο, β) διότι η δημιουργία ενός περιβάλλοντος που ευνοεί την ανάγνωση είναι μια συνεχής διαδικασία, η οποία θα πρέπει, αφενός, να εμπλουτίζεται σταδιακά και, αφετέρου, να προσαρμόζεται στις διαφορετικές εμπειρίες, προτιμήσεις και ενδιαφέροντα του κάθε μαθητή. Εξάλλου, προτεραιότητα στη δημιουργία ενός περιβάλλοντος στο οποίο η ανάγνωση νοηματοδοτείται όχι ως ένα άθροισμα μεμονωμένων δεξιοτήτων, αλλά ως πολιτισμική πρακτική είναι η δημιουργία σχέσεων τόσο μεταξύ των παιδιών, τα οποία θα έχουν έτσι την ευκαιρία να μοιράζονται την απόλαυση της ανάγνωσης ενός παραμυθιού από τη νηπιαγωγό, να χρησιμοποιούν τη βιβλιοθήκη της τάξης, όσο και με τα αγαθά του πολιτισμού, εμπλεκόμενα σε εμπειρίες ανάγνωσης στο περιβάλλον του νηπιαγωγείου, γ) διότι η τοποθέτηση της δεύτερης νηπιαγωγού για την παράλληλη στήριξη γίνεται συχνά με καθυστέρηση. Χωρίς να σημαίνει ότι η εκπαίδευση μιας μαθήτριας με αναπηρία αποτελεί αποκλειστική ευθύνη της νηπιαγωγού παράλληλης στήριξης ή του τμήματος ένταξης, πρέπει να αναγνωριστεί ότι τόσο οι δραστηριότητες που περιγράφονται στον ανά χείρας οδηγό όσο και γενικότερα το ενταξιακό εγχείρημα προϋποθέτουν, μεταξύ άλλων, μια παιδαγωγικά κατάλληλη αναλογία εκπαιδευτικού μαθητών, η οποία στο ισχύον θεσμικό πλαίσιο μπορεί να υποστηριχτεί μέσα από την παρουσία δεύτερου εκπαιδευτικού στην τάξη και την ανάπτυξη συνεργατικών πρακτικών μεταξύ των εκπαιδευτικών για τον από κοινού σχεδιασμό και την υλοποίηση του προγράμματος δραστηριοτήτων του νηπιαγωγείου.

Σε ένα γενικό επίπεδο αναφοράς και από καθαρά παιδαγωγική άποψη, θα πρέπει να έχουμε υπόψη ότι ο εκάστοτε χρονικός προγραμματισμός, ιδιαίτερα στο νηπιαγωγείο που το Πρόγραμμα Σπουδών χαρακτηρίζεται από μεγαλύτερη ευελιξία εν συγκρίσει με τα αντίστοιχα των μεγαλύτερων τάξεων, θα πρέπει να υλοποιείται πάντα λαμβάνοντας υπόψη την ανταπόκριση των μαθητών στις δικές μας χρονικές προβλέψεις γι' αυτήν. Με άλλα λόγια θα πρέπει να μεριμνούμε, ώστε τα χρονικά όρια που θέτουμε να μην εγκλωβίζουν τους μαθητές σε, από διαφορετικές απόψεις, ελλιπείς μαθησιακές εμπειρίες.

## **2. ΜΑΘΗΣΙΑΚΟ ΠΡΟΦΙΛ**

Η Μαρία είναι 5,5 ετών, μοναχοπαιδί και φοιτά στην τάξη ενός ενταξιακού νηπιαγωγείου, όπου και υποστηρίζεται με παράλληλη στήριξη από νηπιαγωγό ειδικής αγωγής. Η Μαρία είναι εκ γενετής τυφλή και η όρασή της κυμαίνεται στα επίπεδα πρόσληψης φωτός. Η Μαρία έχει αρκετά ανεπτυγμένο λεξιλόγιο, γνωρίζει ορισμένα παιδικά τραγούδια και ρίμες και τον περισσότερο χρόνο παρακολουθεί με ενδιαφέρον την ανάγνωση ή την αφήγηση του παραμυθιού από τις εκπαιδευτικούς. Γνωρίζει γενικά τι είναι βιβλίο, ωστόσο οι σχετικές εμπειρίες της περιορίζονται στην ακρόαση ηχογραφημένων παραμυθιών που κυκλοφορούν στο εμπόριο. Μπορεί να πιάνει αντικείμενα που έχουν εισαχθεί στο χέρι της βαθμιαία και, με κατάλληλη υποστήριξη και παροχή χρόνου από τις νηπιαγωγούς, προσπαθεί να εξοικειωθεί στην επαφή μαζί τους και εν συνεχεία να προχωρήσει σε εξερεύνηση των χαρακτηριστικών τους. Αναγνωρίζει και ονομάζει ορισμένα βασικά μέρη του σώματος και, πολύ διστακτικά, συμμετέχει σε ορισμένες ψυχοκινητικού περιεχομένου δραστηριότητες της τάξης, όπως να χτυπάει παλαμάκια, να χτυπά με τα χέρια τα γόνατα και τα πόδια στο πάτωμα ενώ κάθεται, να σηκώνεται από τη θέση της.

## **2.1. Επισημάνσεις – Παρατηρήσεις**

Η παραπάνω περιγραφή, ενδεχομένως, δεν αποτελεί ένα πλήρες μαθησιακό προφίλ για την περίπτωση της Μαρίας. Αποτελεί, ωστόσο, μια πρώτη αποτύπωση, από πλευράς των νηπιαγωγών, ορισμένων χαρακτηριστικών της μάθησης του παιδιού, τα οποία σχετίζονται με την ανάπτυξη της γραπτής και προφορικής επικοινωνίας, με ιδιαίτερη έμφαση στο σκοπό του Δ.Ε.Π.Π.Σ.-Α.Π.Σ. για το νηπιαγωγείο σχετικά με την εξοικείωση των παιδιών με εκφάνσεις του γραπτού λόγου και ειδικότερα, την ανάγνωση με χρήση του κώδικα Braille, δηλαδή: α) λεξιλόγιο και ανάπτυξη των αντίστοιχων εννοιών, β) δεξιότητες ακρόασης, γ) προηγούμενες εμπειρίες ανάγνωσης, δ) δεξιότητες απτικής ανίχνευσης, ε) αδρή κινητικότητα. Η αποτύπωση αυτή αντιστοιχεί σε ορισμένες πληροφορίες για την αναπηρία της όρασης του παιδιού, καθώς επίσης και σε μια πρώτη καταγραφή από την παρατήρηση της μαθήτριας κατά τη διάρκεια της συμμετοχής της στις δραστηριότητες της τάξης.

Η συγκρότηση του μαθησιακού προφίλ της Μαρίας γίνεται αντιληπτή ως μια δυναμική διαδικασία, η οποία επικαιροποιείται σε όλη τη διάρκεια της χρονιάς και εναρμονίζεται με τους στόχους της διαμορφωτικής αξιολόγησης.

Μια τέτοια προσέγγιση, επιπροσθέτως, περιλαμβάνει και τα εξής:

1. Η σύνθεση του μαθησιακού προφίλ της Μαρίας θα πρέπει να προσανατολίζεται πρωτίστως στην αξιοποίηση των δυνατοτήτων του παιδιού σε κάθε εμπλεκόμενο στην ανάγνωση τομέα ανάπτυξης.
2. Ως προς τη διαφοροποιημένη διδασκαλία, επισημαίνεται εκ νέου ότι ο μελλοντικός σχεδιασμός, δεν λαμβάνει χώρα αποκλειστικά σε σχέση με τη Μαρία, αλλά σε σχέση με το σύνολο της τάξης. Τούτο συμβαίνει δεδομένου ότι, στο πλαίσιο μιας ενταξιακής λογικής, η παρουσία της τυφλής μαθήτριας στην τάξη του νηπιαγωγείου δεν αποτελεί μια επιπρόσθετη ειδική μέριμνα για τις νηπιαγωγούς, αλλά, κατά κανόνα, μια ευκαιρία για την ανάδειξη παραμέτρων γνωστών διδακτικών πρακτικών, η αξιοποίηση των οποίων θα υποστηρίξει τη μάθηση όλων συνολικά των μαθητών (βλ. παρακάτω). Αυτό αποτελεί, εξάλλου, και το κρίσιμο σημείο της διαφοροποίησης στη διδασκαλία, όταν αυτή νοηματοδοτείται στο πλαίσιο μιας ενταξιακής λογικής, μιας λογικής, δηλαδή, που, όπως έχει ήδη αναφερθεί, δεν αναπαράγει άκριτα την αντίθεση μεταξύ ατομικής και συλλογικής διάστασης της μάθησης, αλλά επιχειρεί τη διαλεκτική σύνθεσή τους.
3. Επιπροσθέτως, οι όποιες συνδέσεις με τα Προγράμματα Σπουδών, αλλά και τα ερευνητικά δεδομένα, είναι χρήσιμες, δεδομένου ότι εξυπηρετούν την ευρύτερη αναγκαιότητα για γεφύρωση, από πλευράς των συνεργαζόμενων νηπιαγωγών, της θεωρίας, της έρευνας και του υφιστάμενου εκπαιδευτικού υλικού με την πρακτική τους εμπειρία και πράξη.
4. Τέλος, μέριμνα θα πρέπει να λαμβάνεται, ώστε η συγκρότηση του μαθησιακού προφίλ να γίνει με τρόπο που να αναδεικνύει τα επί μέρους στοιχεία της ανάπτυξης του παιδιού στη δυναμική τους εξέλιξη και αλληλεπίδραση με το πλαίσιο της τάξης στο οποίο καταγράφηκαν, έτσι ώστε να αποφευχθεί, κατά το δυνατό, ο κίνδυνος το μαθησιακό προφίλ του παιδιού να εγκλωβίσει τη Μαρία στα χαρακτηριστικά μιας οποιαδήποτε περιγραφής.

Συνοπτικά, οι βασικές αρχές για τη συγκρότηση του μαθησιακού προφίλ της Μαρίας είναι οι εξής:

- α) η εστίαση στις δυνατότητες του παιδιού, δηλαδή σε αυτό που μπορεί να κάνει, ακόμα και με την υποστήριξη των νηπιαγωγών ή των συμμαθητών της, στο πλαίσιο της έννοιας της ζώνης επικείμενης ανάπτυξης της πολιτισμικής ιστορικής θεωρίας του Vygotsky.
- β) η εφαρμογή μιας δυναμικής μορφής αξιολόγησης, σύμφωνα με την οποία το μαθησιακό προφίλ ενός μαθητή δεν είναι μόνιμο και στατικό, αλλά μεταβαλλόμενο και υπό συνεχή διαμόρφωση, στο πλαίσιο των παρεχόμενων εμπειριών μάθησης.



γ) η εφαρμογή της συμμετοχικής παρατήρησης ως μεθόδου αξιολόγησης, στο πλαίσιο των δραστηριοτήτων της τάξης του νηπιαγωγείου. Αυτό σημαίνει ότι οι δυνατότητες της μαθήτριας καταγράφονται σε συνάρτηση με τις προσφερόμενες μαθησιακές ευκαιρίες, το περιβάλλον της σχολικής τάξης και την παρεχόμενη, κατά περίπτωση, υποστήριξη είτε από τις εκπαιδευτικούς είτε από τους συμμαθητές, στο πλαίσιο της ανάπτυξης μιας κουλτούρας συνεργασίας και αλληλοβοήθειας μεταξύ των μελών της ομάδας της σχολικής τάξης.

Λαμβάνοντας υπόψη τις επισημάνσεις αυτές, η συγκρότηση του μαθησιακού προφίλ της Μαρίας όσον αφορά στην ανάπτυξη της γραπτής και προφορικής επικοινωνίας και ιδιαίτερα, στην εξοικείωση των παιδιών με εκφάνσεις του γραπτού λόγου (για την περίπτωση της Μαρίας, στην ανάγνωση με χρήση του κώδικα Braille), θα πρέπει να λάβει υπόψη της τους παρακάτω άξονες στο πλαίσιο των οποίων θα αναζητηθούν απαντήσεις στα κάτωθι ενδεικτικά ερωτήματα:

#### **Λεπτή Κινητικότητα:**

- Σε ποιες μαθησιακές περιστάσεις, στο πλαίσιο των καθημερινών δραστηριοτήτων του νηπιαγωγείου, έχει την ευκαιρία η Μαρία να έρθει σε επαφή, να πιάσει και να εξερευνήσει αντικείμενα;
- Πώς αντιδρά κατά τη βαθμιαία εισαγωγή αντικειμένων στο χέρι της;  
Με ποιους τρόπους μπορεί να ενθαρρυνθεί, στο πλαίσιο των δραστηριοτήτων της τάξης, ώστε να εξοικειωθεί, εφόσον χρειάζεται, με την επαφή και, εν συνεχεία, με την απτική εξερεύνηση αντικειμένων;
- Ποιες δεξιότητες απτικής ανίχνευσης (ως προς την υφή, το μέγεθος, το περίγραμμα και το σχήμα των αντικειμένων) χρησιμοποιεί;  
Ποιο εκπαιδευτικό υλικό (π.χ. απτικά κουτιά, απτικά βιβλία, πραγματικά αντικείμενα και μινιατούρες) και ποια μορφή υποστήριξης (π.χ. λεκτική καθοδήγηση) από πλευράς των νηπιαγωγών μπορούν να αξιοποιηθούν για την ενίσχυση αυτών των δεξιοτήτων;  
Σε ποιες μαθησιακές περιστάσεις, στο πλαίσιο των καθημερινών δραστηριοτήτων της τάξης, μπορεί να της δοθεί η ευκαιρία να ανιχνεύσει απτικά αντικείμενα, σχήματα, υλικά και υφές;
- Πώς χειρίζεται μικρού μεγέθους αντικείμενα, στο πλαίσιο π.χ. των δραστηριοτήτων τέχνης, ή των μαθηματικών ή άλλων οργανωμένων ή και ελεύθερων δραστηριοτήτων;  
Πώς μπορεί να υποστηριχθεί, προκειμένου να βελτιωθεί, εφόσον χρειάζεται, η λεπτή κινητικότητα, φερ' ειπείν ως προς την ανεξαρτητοποίηση των δακτύλων; (π.χ. μέσα από τη συμμετοχή της σε ομαδικές δραστηριότητες στις οποίες θα καλείται να χειριστεί ολοένα και μικρότερου μεγέθους αντικείμενα, όπως όσπρια, μοντεσοριανά κουμπώματα, φελλός, κουμπιά κ.τ.λ.), (Καραγιάννη & Ζώνιου-Σιδέρη, 2002).
- Μέσα από ποιες μαθησιακές δραστηριότητες και με ποια μορφή υποστήριξης η Μαρία θα έχει την ευκαιρία να εξοικειωθεί με την αξιοποίηση αναφορικών ενδείξεων για την κωδικοποίηση του σχήματος;  
Με ποιους τρόπους θα υποστηριχθεί και μέσα από ποιες δραστηριότητες θα εξοικειωθεί η Μαρία, κατά την πρώτη επαφή της με τις κουκίδες της Braille με την αξιοποίηση της άκρης του δακτύλου ως χωρικού πλαισίου κωδικοποίησης του ολικού σχήματος των κουκίδων, δεξιότητα που θεωρείται σημαντική για την ανάγνωση (Millar, 1997, 2004:61);

#### **Αδρή Κινητικότητα:**

- Ποια μέρη του σώματος αναγνωρίζει και ονομάζει η Μαρία;  
Μέσα από ποιες δραστηριότητες μάθησης θα δοθεί η ευκαιρία στη Μαρία να επεκτείνει τις γνώσεις της σε σχέση με τα μέρη του σώματος;
- Σε ποιες ψυχοκινητικού περιεχομένου δραστηριότητες συμμετέχει με άνεση;

Σε ποιες ομαδικές δραστηριότητες χρειάζεται υποστήριξη από τις νηπιαγωγούς προκειμένου να διευκολυνθεί η συμμετοχή της;

- Στο ρεπερτόριο της συμπεριφοράς της Μαρίας συμπεριλαμβάνονται στερεοτυπικές κινήσεις;

Σε ποιες περιστάσεις κατά τη διαδικασία της μάθησης εμφανίζονται;

Πώς μεταβάλλεται η συχνότητα και η έντασή τους;

Υπάρχει κάποια σχέση μεταξύ των στερεοτυπικών αυτών συμπεριφορών και των απαιτήσεων του μαθησιακού περιβάλλοντος;

Στο σημείο αυτό σημειώνεται ότι, σε γενικές γραμμές, οι στερεοτυπικές κινήσεις ενός παιδιού με τύφλωση, παρά τη συνήθη πρακτική, δεν διορθώνονται με απευθείας παρατηρήσεις από πλευράς των εκπαιδευτικών στο πλαίσιο της προσδοκίας για την απόκτηση «σωστής συμπεριφοράς» από πλευράς του παιδιού. Στο βαθμό που η παρατήρηση στην τάξη αναδείξει τη σχέση τους με τα ερεθίσματα του περιβάλλοντος, οι συμπεριφορές αυτές μπορεί να αξιοποιηθούν ως ενδείξεις για την άρση πιθανών εμποδίων στις προσφερόμενες εμπειρίες μάθησης και στην αλληλεπίδραση τόσο στην ολομέλεια όσο και στην παρεχόμενη εκ μέρους των νηπιαγωγών λεκτική καθοδήγηση προς το παιδί. Περαιτέρω, είναι καλό να δοθεί στο παιδί χρόνος, έτσι ώστε καθώς αυτό θα αποκτά μεγαλύτερη αυτοπεποίθηση και αυτονομία, καθώς θα εξοικειώνεται με τις δραστηριότητες και τους ρυθμούς της σχολικής ζωής, οι στερεοτυπικές κινήσεις ενδεχομένως βαθμιαία να υποχωρήσουν, αν και, από την άλλη πλευρά, η υποχώρησή τους δεν είναι αυτοσκοπός, δεδομένου ότι, σε αναπτυξιακό επίπεδο, ενδέχεται να παίζουν και ένα ρόλο αυτορρυθμιστικό για το ίδιο το παιδί (βλ. σχετ. Warren, 2004: 94-101).

#### **Κινητικότητα και Προσανατολισμός στο Χώρο:**

- Ποιες στρατηγικές χρησιμοποιεί η Μαρία κατά την μετακίνησή της στους χώρους της τάξης και του σχολείου;
- Με ποιους τρόπους ως προς την προσαρμογή του κτηριακού περιβάλλοντος μπορεί να διευκολυνθεί η κινητικότητα και ο προσανατολισμός της; (π.χ. τοποθέτηση κατάλληλων απτικών και ηχητικών σημάτων στους τοίχους, στο δάπεδο της τάξης και σε χώρους της τάξης και με σταδιακή ενθάρρυνση της Μαρίας να τις χρησιμοποιεί).
- Ποιος θα είναι ο ρόλος του εκπαιδευτή κινητικότητας στη διευκόλυνση της μετακίνησης της Μαρίας στο χώρο του σχολείου και πώς μπορούν να συμβάλλουν οι εκπαιδευτικοί σε αυτό το σκοπό; (Στο Δ.Ε.Π.Σ.-Α.Π.Σ. για τυφλούς μαθητές, (2004: 64) σημειώνεται σχετικά ότι: *«Η εξερεύνηση του άμεσου περιβάλλοντος πρέπει να είναι όσο πιο πολυαισθητηριακή γίνεται. Μέσα από την αφή, την κίνηση, την όσφρηση κλπ το τυφλό παιδί μπορεί να προσεγγίσει το εγγύς ανθρωπογενές περιβάλλον»*).
- Πώς θα διαμορφωθεί το περιβάλλον της τάξης και ποιες συνήθειες θα ενθαρρυνθούν τα παιδιά της τάξης να αποκτήσουν όσον αφορά στην τοποθέτηση και στη μετακίνηση των αντικειμένων; (π.χ. τήρηση, όσο είναι δυνατό, σε σταθερή θέση των επίπλων και των αντικειμένων στο χώρο της τάξης και εκπαίδευση όλων των παιδιών να τοποθετούν τα παιχνίδια και τα αντικείμενα που χρησιμοποιούν στις δραστηριότητες πάντα στη θέση τους, κάτι που ούτως ή άλλως προβλέπεται στην καθημερινή τους ρουτίνα).
- Ποιες χωρικές έννοιες (π.χ. «πίσω», «μπροστά», «πάνω», «κάτω», «δίπλα», «δεξιά», «αριστερά», «γωνία», «παράλληλα», τα τέσσερα σημεία του ορίζοντα κ.τ.λ.), τόσο, αρχικά, σε σχέση με το σώμα όσο και, μετέπειτα, σε σχέση με άλλα αντικείμενα αναφοράς, φαίνεται να γνωρίζει και να αξιοποιεί η Μαρία, καθώς επίσης και οι βλέποντες συμμαθητές της, κατά τη συμμετοχή τους στις δραστηριότητες της τάξης (καθώς δηλαδή δουλεύει πάνω στο χαρτί, στο τραπέζι εργασίας, στην αίθουσα) και του σχολείου;

Ποιες από αυτές φαίνεται ότι έχουν κατακτήσει και μπορούν να αξιοποιούν αυτόνομα και για ποιες χρειάζονται υποστήριξη από τις εκπαιδευτικούς;

Μέσα από ποιες ομαδικές δραστηριότητες θα τους δοθεί η ευκαιρία να επεκτείνουν αυτές τις γνώσεις και δεξιότητες;

Με ποιους τρόπους θα έχουν την ευκαιρία οι εκπαιδευτικοί της τάξης να διαφοροποιήσουν το βαθμό και το είδος της υποστήριξης προς τους μαθητές της τάξης στην ανάπτυξη τέτοιων δεξιοτήτων; Ποιες διαφοροποιήσεις θα πρέπει να γίνουν για την περίπτωση της Μαρίας;

- Μέσα από ποιες βιωματικές δραστηριότητες θα ενθαρρυνθούν όλα τα παιδιά της τάξης να επισημαίνουν χρονικές σχέσεις, όπως η διάρκεια, η χρονική ακολουθία, το «ταυτόχρονο» των δραστηριοτήτων και τα χρονικά διαστήματα, καθώς και την έννοια της μέτρησης του χρόνου (αρχικά, με τη βοήθεια αυθαίρετων μονάδων).
- Μέσα από ποιες δραστηριότητες θα εκπαιδευτεί η Μαρία στην αξιοποίηση αναφορικών ενδείξεων (αντικειμένου, σχήματος, σωματοκεντρικών και εξωτερικών) για την εισαγωγή της στην κωδικοποίηση του χώρου (Millar, 2004: 60-61);
- Σε ποιες μαθησιακές περιστάσεις θα έχει την ευκαιρία η Μαρία να εκπαιδευτεί στη χρήση απλών απτικών χαρτών και διαγραμμάτων; Με την ευκαιρία αυτή, πώς θα εισαχθούν στις δραστηριότητες της τάξης η αξιοποίηση χαρτών και διαγραμμάτων, δεξιότητα που είναι επίσης σημαντική και για τους βλέποντες συμμαθητές της Μαρίας;

#### **Δεξιότητες Ακρόασης:**

- Ποια τραγούδια, ρίμες, λαχνίσματα κ.α. γνωρίζουν οι μαθητές της τάξης, συμπεριλαμβανομένης και της Μαρίας;
- Με ποιο τρόπο συμμετέχει η Μαρία σε ανάλογες δραστηριότητες της ομάδας;
- Με ποιους τρόπους τέτοιες δραστηριότητες, πέρα από τη σημασία τους για την αισθητική καλλιέργεια των μαθητών και την επαφή τους με στοιχεία από την παράδοση, μπορούν, αφενός, να αξιοποιηθούν από τις νηπιαγωγούς, στο πλαίσιο της ανάπτυξης δεξιοτήτων ακρόασης και, αφετέρου, να συμβάλλουν στη σταδιακή συνειδητοποίηση του φωνημικού χαρακτήρα της γλώσσας και στη διάκριση των φωνημάτων ως συστατικά των λέξεων; (Σημειώνεται ότι, όπως και για τους βλέποντες συμμαθητές της Μαρίας, η εξοικείωση του παιδιού που πρόκειται να χρησιμοποιήσει τη Braille ως μέσο γραπτής επικοινωνίας με δραστηριότητες φωνημικής διάκρισης θεωρείται σημαντική (Millar, 1997)).
- Μέσα από ποιες δραστηριότητες και με ποια μορφή υποστήριξης η Μαρία και οι συμμαθητές της θα εμπλακούν στην ενεργητική (π.χ. εντοπισμός της αλληλουχίας των γεγονότων, πρόβλεψη αποτελέσματος, διάκριση βασικών ηρώων μιας ιστορίας κ.τ.λ. (Mason & McCall, 2004:245) ακρόαση ενός κειμένου (προφορικού ή γραπτού);
- Με ποια εναλλακτικά διδακτικά υλικά (π.χ. απτικοποιημένα παραμύθια, ανάγλυφες εικόνες, πραγματικά αντικείμενα ή μινιατούρες που σχετίζονται άμεσα με την ιστορία) θα εμπλουτιστεί η αφήγηση ή η ανάγνωση ενός παραμυθιού ή μιας ιστορίας; Σημειώνεται στο σημείο αυτό, ότι οι εναλλακτικές μορφές έντυπου υλικού θα πρέπει να είναι διαθέσιμες σε όλη την ομάδα των παιδιών της τάξης (Δ.Ε.Π.Σ.-Α.Π.Σ. για τυφλούς μαθητές, 2004: 47).

#### **Ανάπτυξη Εννοιών:**

- Ποιες μαθησιακές δραστηριότητες θα αξιοποιήσουν οι νηπιαγωγοί προκειμένου να προωθήσουν την ανάπτυξη ή/και εμπέδωση των εμπλεκόμενων εννοιών από τα παιδιά; (π.χ. μέσα από την παροχή επιπλέον πληροφοριών για την κατανόηση του περιεχομένου των λέξεων και ιδιαίτερα των νέων λέξεων: «Για παράδειγμα, η έκφραση: «το αεροπλάνο μοιάζει σαν ένα τεράστιο πουλί» πιθανά (ανάλογα με τις πρότερες γνώσεις

των μαθητών) να πρέπει να επεξηγηθεί τόσο ως παρομοίωση (γλωσσικό σχήμα), όσο και ως γνώση (Περιβάλλον)», (Δ.Ε.Π.Σ.-Α.Π.Σ., για τυφλούς μαθητές, 2004: 45).)

- Σε ποιες μαθησιακές περιστάσεις (π.χ. δραστηριότητες κατά τις οποίες ζητείται από τους μαθητές να περιγράψουν ένα αντικείμενο, ένα φυσικό φαινόμενο, μία εμπειρία) μπορεί να αξιοποιηθεί η πολυαισθητηριακή παρατήρηση σε συνδυασμό με την παροχή επεξήγησης από πλευράς των παιδιών, σχετικά με τους τρόπους με τους οποίους συνέλεξαν τα εμπειρικά τους δεδομένα (π.χ. με ποιες αισθήσεις, στη βάση ποιων προηγούμενων γνώσεων και εμπειριών), κοινοποιώντας, συγχρόνως, τις λογικές διαδικασίες που χρησιμοποίησαν (Δ.Ε.Π.Σ. – Α.Π.Σ., για τυφλούς μαθητές, 2004: 45).

#### **Συμμετοχή στη συζήτηση:**

- Με ποιους τρόπους μπορούν οι νηπιαγωγοί να υποστηρίξουν τη συμμετοχή των παιδιών στις συζητήσεις στην τάξη και στη διαδικασία του διαλόγου (π.χ. για την περίπτωση της Μαρίας, με τη λεκτική περιγραφή της διαδικασίας του διαλόγου, όπως, ενδεικτικά, με αναφορά του ονόματος του παιδιού που παίρνει το λόγο ή αναφορά στους μαθητές που ζητούν το λόγο και τη σειρά με την οποία πρόκειται να μιλήσουν, προκειμένου η συζήτηση στην ολομέλεια ή σε μικρότερες ομάδες να αποκτήσει μια σχετική δομή από την οποία μπορούν να ωφεληθούν όλοι οι μαθητές (βλ. Δ.Ε.Π.Σ.-Α.Π.Σ. για τυφλούς μαθητές, 2004:45)).

#### **Ενδιαφέρον για την ανάγνωση:**

- Στο πλαίσιο της συνολικής στόχευσης για νοηματοδότηση της χρησιμότητας των γραπτών μηνυμάτων και της μεταβίβασης πληροφοριών με γραπτό τρόπο, με ποιους τρόπους θα ενισχυθεί το ενδιαφέρον της Μαρίας, αλλά και των άλλων παιδιών, για την ανάγνωση;

### **3. ΑΝΑΠΤΥΞΗ ΤΗΣ ΔΙΔΑΚΤΙΚΗΣ ΠΡΑΚΤΙΚΗΣ**

#### **3.1 Σύντομο θεωρητικό, παιδαγωγικό και μεθοδολογικό πλαίσιο για τη δημιουργία ενός περιβάλλοντος που ευνοεί την ανάγνωση**

Στο ΔΕΠΠΣ-ΑΠΣ για τη Γλώσσα στο Νηπιαγωγείο, έμφαση δίνεται στην προετοιμασία των παιδιών για «την ένταξή τους σε μια κοινωνίας γραπτής επικοινωνίας» (σ. 3), με στόχο, μεταξύ άλλων, την πρόληψη της σχολικής αποτυχίας. Τονίζεται δε ότι η σχολική αποτυχία συνδέεται με παιδιά από μη προνομιούχα παιδαγωγικά και κοινωνικά περιβάλλοντα τα οποία δεν έχουν εξοικειωθεί με «εκφάνσεις της γλώσσας που έχουν σχέση με τον γραπτό λόγο» (σ. 3).

Πράγματι, στον Οδηγό του Νηπιαγωγού (2008:106-108) αναφορά γίνεται στην εξοικείωση των παιδιών με το σύστημα γραπτής επικοινωνίας πριν ακόμα έρθουν στο νηπιαγωγείο, δεδομένου ότι καθημερινά έρχονται σε επαφή με διάφορες χρήσεις της, όπως «στην οθόνη της τηλεόρασης, στη σήμανση των δρόμων, στις διαφημιστικές αφίσες και στα grafitis, στις επιγραφές των καταστημάτων, στις συσκευασίες των προϊόντων που μπαίνουν στα σπύτια τους, ακόμα και πάνω στα παιχνίδια τους, στα ρούχα και στα παπούτσια που φοράνε». Τα παιδιά διατυπώνουν υποθέσεις σχετικά με το νόημα αυτών των γραπτών συμβόλων, οι οποίες, όπως υποστηρίζεται «δεν εναρμονίζονται αναγκαστικά με τις συμβατικές παραδοχές στις οποίες έχουν καταλήξει οι ενήλικοι κατά τη μακρά ιστορική διαδρομή της γραφής, αποκαλύπτουν ωστόσο τον τρόπο με τον οποίο σκέπτονται τα παιδιά στην προσπάθεια κατάκτησης αυτής της γνώσης». Σε σχέση με τα παιδιά που προέρχονται από μη προνομιούχα περιβάλλοντα στον Οδηγό του Νηπιαγωγού αναγνωρίζεται ότι:

«Βέβαια, όταν έρχονται στο νηπιαγωγείο, δεν έχουν όλα τα παιδιά τις ίδιες ή αντίστοιχες εμπειρίες σε ό,τι αφορά το γραπτό λόγο. Άλλα προέρχονται από εγγράμματα και άλλα από λιγότερο εγγράμματα οικογενειακά περιβάλλοντα, άλλα είχαν την ευκαιρία να βλέπουν ενήλικους να διαβάζουν και μπορούσαν να τους κάνουν ερωτήσεις σχετικά με την ανάγνωση και άλλα δεν την είχαν, άλλα είχαν και άλλα δεν είχαν τα προσωπικά τους βιβλία, σε άλλα διάβαζαν και σε άλλα δεν διάβαζαν στο σπίτι παραμύθια. (...) Σκοπός της προσέγγισης του γραπτού λόγου στο νηπιαγωγείο είναι να δώσει ανάλογες ευκαιρίες σε όλα τα παιδιά, να τα βοηθήσει δηλαδή να έρθουν σε επαφή με τη γλώσσα των κειμένων, ώστε να πάψει αυτή να αποτελεί «μυστήριο», και να αποκτήσουν κίνητρα για την εκμάθηση και τη χρήση της, γεγονός που μπορεί να συμβάλλει ουσιαστικά στην προώθηση της σχολικής τους επιτυχίας»

Στο πλαίσιο αυτό, θα πρέπει να επισημανθεί ότι τα παιδιά που πρόκειται να χρησιμοποιήσουν τη γραφή Braille ως κώδικα γραπτής επικοινωνίας, εν δυνάμει, αντιμετωπίζουν περιορισμούς στις πρώιμες εμπειρίες χρήσης του γραπτού λόγου, δεδομένου ότι βιβλία σε γραφή Braille δεν είναι διαθέσιμα σε ευρεία κλίμακα. Επιπλέον, στο εμπόριο, αν και υπάρχουν απτικοποιημένα παραμύθια, αυτά έχουν κατασκευαστεί με διαφορετικό σκεπτικό από αυτό που διέπει την απτικοποίηση ενός βιβλίου για τυφλά παιδιά. Επιπροσθέτως, ακόμη και τα παραμύθια που κυκλοφορούν στο εμπόριο για βλέποντα παιδιά προσχολικής ηλικίας, με την πλούσια εικονογράφηση και το περιορισμένο σε έκταση κείμενο μπορεί να μην έχουν αξιοποιηθεί επαρκώς στο περιβάλλον του σπιτιού. Αυτό μπορεί να συμβαίνει διότι η ελλιπής ενημέρωση των γονέων ως προς την επίδραση που μπορεί να έχει για τη μάθηση και την ανάπτυξη ενός τυφλού παιδιού η προσφορά κατάλληλα προσαρμοσμένων εμπειριών στο περιβάλλον της οικογένειας, ενδέχεται να ενισχύσει έναν ενδεχόμενο δισταγμό να μοιραστούν με το παιδί τους την εμπειρία της ανάγνωσης, ακόμα και στις περιπτώσεις που οι ίδιοι αναγνωρίζουν την αξία και την απόλαυση του να μοιράζονται μια τέτοια εμπειρία με το παιδί τους.

Στο πλαίσιο των αναφορών του διαφοροποιημένου ΔΕΠΠΣ-ΑΠΣ για τυφλούς μαθητές, ως γενική αρχή των διδακτικών πρακτικών που μπορούν να αναπτυχθούν στην τάξη του νηπιαγωγείου, τόσο για τη δημιουργία ενός περιβάλλοντος που ευνοεί την ανάγνωση και, ειδικότερα τη λειτουργική ανάγνωση, όσο και για την εξοικείωση των μαθητών με εκφάνσεις της γλώσσας που έχουν σχέση με το γραπτό λόγο, χρειάζεται να υιοθετηθεί ένας διευρυμένος ορισμός της «γραπτής επικοινωνίας», βάσει του οποίου στις επικοινωνιακές καταστάσεις που θα προσφέρονται στους μαθητές θα συμπεριλαμβάνονται τόσο οι τρόποι επικοινωνίας που χρησιμοποιούνται από τους βλέποντες μαθητές όσο και από την τυφλή μαθήτρια. Ωστόσο, «η έμφαση θα πρέπει να δίνεται σε αυτές [τις επικοινωνιακές καταστάσεις] που γίνονται αντιληπτές και από τις δύο ομάδες» (Δ.Ε.Π.Π.Σ.-Α.Π.Σ για τυφλούς μαθητές, 2003:44).

Τα παραπάνω συνδέονται στενά με το ζήτημα της ετοιμότητας των μαθητών για την ανάγνωση και τη γραφή. Στον Οδηγό του Νηπιαγωγού (2008: 109) έμφαση δίνεται στη δημιουργία υποστηρικτικών περιβαλλόντων εγγραμματοτισμού, χωρίς το διαχωρισμό και την ιεράρχηση που χαρακτήριζαν πρακτικές του παρελθόντος, σύμφωνα με τις οποίες η εξάσκηση σε μεμονωμένες δεξιότητες, όπως η εγχάραξη ευανάγνωστων γραμμάτων και ο συνδυασμός τους για παραγωγή ήχων έπρεπε να προηγούνται της αναζήτησης νοήματος.

Χωρίς να αναιρείται η σημασία αυτής της παρατήρησης που συνδέει την εξοικείωση των παιδιών με εκφάνσεις του γραπτού λόγου με την ανάγνωση και τη γραφή ως επικοινωνιακές πράξεις νοήματος για τους μαθητές, η παρουσία της τυφλής μαθήτριας στο γενικό νηπιαγωγείο, αναδεικνύει πτυχές στη νοηματοδότηση της σχολικής ετοιμότητας, που, σε άλλες περιπτώσεις, μπορεί να έμεναν στην αφάνεια. Συγκεκριμένα, στο πλαίσιο της πολιτισμικής ιστορικής θεωρίας του Vygotsky ασκείται κριτική στη μονοδιάστατη σύνδεση της σχολικής ετοιμότητας με την αναπτυξιακή ωριμότητα του παιδιού, θεωρώντας ότι η εστίαση στην ανάπτυξη ως αποκλειστικά βιολογική διαδικασία συνδέεται στενά με πρακτικές διάκρισης και αποκλεισμού των μαθητών από την ομάδα των συνομηλίκων τους



(Caltron & Winsler, 1999). Η έννοια της ετοιμότητας προσδιορίζεται σε συνάρτηση με τη Ζώνη Επικείμενης Ανάπτυξης και την επίδραση του κοινωνικοπολιτισμικού περιβάλλοντος στη μάθηση και κατ' επέκταση στην ανάπτυξη του παιδιού. Από την άποψη αυτή, η έννοια της ετοιμότητας αναφέρεται και στην ετοιμότητα του σχολικού συστήματος (μέσα από δομές, υπηρεσίες, προγράμματα σπουδών και εκπαιδευτικές πρακτικές) να ανταποκριθεί στην ετερογένεια του μαθητικού πληθυσμού (Caltron & Winsler, 1999).

Αυτή η μετατόπιση της εστίασης από το παιδί και τις νόρμες ανάπτυξης στο κοινωνικοπολιτισμικό περιβάλλον όσον αφορά στο ζήτημα της ετοιμότητας έχει σε πρώτο επίπεδο σημασία για την ανταπόκριση του σχολικού περιβάλλοντος στα χαρακτηριστικά της προετοιμασίας της τυφλής μαθήτριας για την εξοικείωσή της με εκφάνσεις της γλώσσας που σχετίζονται με τον κώδικα Braille. Παρά το γεγονός ότι ο κώδικας Braille δεν είναι ένα διαφορετικό γλωσσικό σύστημα, αλλά ένα αλφαβητικό σύστημα όπως και η έντυπη γλώσσα, η διαδικασία της ανάγνωσης διαφοροποιείται σε ό, τι αφορά το γεγονός ότι η αναπαράσταση της γλώσσας μέσω του κώδικα Braille απαιτεί συνδυασμό φωνολογικών και σημασιολογικών δεξιοτήτων με συγκλίνουσες καταχωρήσεις από την αφή, την κίνηση και τις αναφορικές ενδείξεις (Millar, 1997: 247).

Μια από τις συνέπειες αυτής της διαφοροποίησης στην εκμάθηση της ανάγνωσης για την περίπτωση των τυφλών μαθητών, είναι ότι η έμφαση για την περίπτωση της Μαρίας θα πρέπει να δοθεί σε μια δομημένη προσέγγιση της διαδικασίας της ανάγνωσης (Δ.Ε.Π.Π.Σ.-Α.Π.Σ. για τυφλούς μαθητές, 2004:51) καθώς επίσης και στις επιμέρους δεξιότητες που είναι απαραίτητες για την απτική ανάγνωση, για παράδειγμα, η στάση του σώματος, η τοποθέτηση των δακτύλων, οι πλευρικές ανιχνευτικές κινήσεις, καθώς επίσης και η φωνολογική ανάλυση και σύνθεση, η γνώση των λέξεων και η σημασιολογική ενσωμάτωση (Millar, 1997: 248).

Αξίζει να σημειωθεί ότι αρκετές από τις δεξιότητες αυτές θεωρούνται βασικές και για την ανάγνωση και τη γραφή στην περίπτωση των βλεπόντων μαθητών χωρίς βέβαια την έμφαση στην ανάπτυξη της απτικής ανιχνεύσης και άλλων συναφών δεξιοτήτων. Επιπλέον, παρά το γεγονός ότι οι όλες οι προαναφερόμενες δεξιότητες παρουσιάζονται αποσπασματικά η παροχή ευκαιριών για την ανάπτυξη ή/και την ενίσχυσή τους θα πρέπει να λαμβάνει χώρα μέσα από δραστηριότητες που να έχουν νόημα για όλους τους μαθητές. Εξάλλου, όπως αναφέρεται στη σχετική με την ανάγνωση μέσω της αφής βιβλιογραφία, αφενός, οι εμπλεκόμενες με την απτική ανάγνωση εξειδικευμένες διαδικασίες, αν και στη σχετική έρευνα αναφέρονται αποσπασματικά, στην πράξη δεν εμφανίζονται απομονωμένα, αλλά είναι σε μεγάλο βαθμό αλληλεξαρτώμενες. Επιπλέον, η εφαρμογή στη διδακτική πρακτική και στα ατομικά χαρακτηριστικά κάθε μαθητή των ευρημάτων των αντίστοιχων ερευνών αποτελεί ζήτημα που μόνο οι ίδιοι οι μαθητές και οι δάσκαλοί τους μπορούν να εκτιμήσουν επακριβώς (Millar, 1997).

## **Ιδέες για τη δημιουργία ενός περιβάλλοντος που ευνοεί την ανάγνωση**

### *Γνωριμία με διάφορες μορφές εντύπων*

Σύμφωνα με το Δ.Ε.Π.Π.Σ.- Α.Π.Σ. για την ανάγνωση στο νηπιαγωγείο, βασική μέριμνα για την εξοικείωση των μαθητών με διαφορετικές εκδοχές του γραπτού λόγου είναι η εξασφάλιση των προϋποθέσεων ώστε τα παιδιά να έρχονται αβίαστα σε επαφή με βιβλία, περιοδικά, εφημερίδες, επιγραφές κτλ. Αντίστοιχα, στο Δ.Ε.Π.Π.Σ.-Α.Π.Σ. για τη τύφλωση (2004: 47) τονίζεται η εξοικείωση των τυφλών παιδιών και των παιδιών με προβλήματα όρασης «*με το γραπτό λόγο των βλεπόντων όσο και με εναλλακτικούς τρόπους γραφής*» όπως «*κείμενα σε γραφή Braille, ανάγλυφα κείμενα, απτικοποιημένα κείμενα και κασέτες ήχου*». Ειδικότερα, ο Οδηγός Νηπιαγωγού (2008: 111), αναφέρει ότι στο πλαίσιο της



δημιουργίας ενός περιβάλλοντος πλούσιου σε ερεθίσματα λειτουργικής ανάγνωσης, μέριμνα θα πρέπει να λαμβάνεται για τη σήμανση των αντικειμένων ή επίπλων της τάξης με την αντίστοιχη ετικέτα, στην οποία θα αναγράφεται το είδος των αντικειμένων ή το όνομα κάθε παιδιού. Στις επιγραφές αυτές χρησιμοποιείται τόσο η γραφή των βλεπόντων όσο και η γραφή Braille. Οι τυφλοί μαθητές έρχονται σε επαφή με τη γραφή των βλεπόντων, μέσα από την επεξεργασία τρισδιάστατων γραμμάτων, με σκοπό να γνωρίσουν τη χρήση των γραμμάτων ως κωδικοποιημένου συστήματος γραφής, χωρίς, βεβαίως, την επιδίωξη να μάθουν τα γράμματα των βλεπόντων. Κατά παρόμοιο τρόπο, τα απτικοποιημένα παραμύθια και τα ομιλούντα βιβλία, αλλά και το εναλλακτικό υλικό που θα δημιουργηθεί παραμένει στη διάθεση και των βλεπόντων μαθητών, στο πλαίσιο της λειτουργίας της βιβλιοθήκης της τάξης.

Καθώς τα παιδιά, συμπεριλαμβανομένης και της Μαρίας, θα έρχονται σε επαφή με βιβλία, περιοδικά, αφίσες, χάρτες, συσκευασίες προϊόντων κ.α. μπορούν, μέσω της πολυαισθητηριακής παρατήρησης, να εντοπίζουν διαφορές και «*ως προς το μέγεθος, το βάρος, την αφή, τον τρόπο βιβλιοδεσίας ή διπλώματος κ.τ.λ.*» (Δ.Ε.Π.Π.Σ.-Α.Π.Σ., για τυφλούς μαθητές, 2004: 47), προκειμένου να συμπεριλάβουν τις παρατηρήσεις αυτές στις υποθέσεις τους σχετικά με τη χρήση και το περιεχόμενό τους.

#### Πίνακες Αναφοράς

Οι πίνακες αναφοράς προσφέρονται, μεταξύ άλλων και για τον εμπλουτισμό του λεξιλογίου των παιδιών και την εισαγωγή τους στην ανάγνωση, αφού σε αυτούς αναρτώνται λέξεις και εικόνες που σχετίζονται με δραστηριότητες και θέματα που εξετάζονται στην τάξη (Δ.Ε.Π.Π.Σ.-Α.Π.Σ., 2003, Οδηγός Νηπιαγωγού, 2008: 118-119). Η διαφοροποίηση των πινάκων αναφοράς κατά τέτοιο τρόπο, ώστε να είναι προσβάσιμοι τόσο από τη Μαρία όσο και από τους συμμαθητές της (βλ. και Δ.Ε.Π.Π.Σ.-Α.Π.Σ. για τυφλούς μαθητές, 2004: 49-50) μπορεί να περιλαμβάνει τις εξής επιλογές:

α) Κάθε πίνακας θα πρέπει να έχει διακριτό περίγραμμα, π.χ. με velcro, ώστε να είναι ξεκάθαρα τα όριά του.

β) Όλοι οι πίνακες τοποθετούνται στο ύψος των παιδιών ώστε να τους φτάνουν.

γ) Για τον πίνακα με τα καιρικά φαινόμενα θα κατασκευαστούν σχήματα με τα καιρικά φαινόμενα σε μορφή κινητών καρτελών και στον πίνακα με τις μέρες της εβδομάδας κάθε μέρα θα αναγράφεται με ανάγλυφο το πρώτο γράμμα (π.χ. με σύρμα πίτας ή με βελουτέ χαρτί).

δ) Για κάποια θέματα που θα επεξεργαστούν στη διάρκεια της χρονιάς μπορεί να κατασκευάζονται τρισδιάστατοι επιτραπέζιοι πίνακες οι οποίοι θα έχουν ανάγλυφα σχήματα και μινιατούρες (π.χ. μέσα συγκοινωνίας, ζώα του σπιτιού, του αγρού, του δάσους κ.τ.λ.). Στο πλαίσιο αυτό, στην αρχή της χρονιάς μπορεί να κατασκευαστούν μακέτες της τάξης και του σχολείου, οι οποίες θα είναι χρήσιμες για τη γνωριμία όλων των παιδιών με τους χώρους του σχολείου και ειδικότερα για την Μαρία, ιδίως αν η κατασκευή και η χρήση τους συνδυαστεί με στόχους από την κινητικότητα και τον προσανατολισμό στο διευρυμένο ατομικό της πρόγραμμα. Ακολουθώντας τις οδηγίες του Δ.Ε.Π.Π.Σ. – Α.Π.Σ. για τους τυφλούς μαθητές (2004: 66) στην περίπτωση αυτή, όπως και σε κάθε περίπτωση ανάγλυφων χαρτών και διαγραμμάτων, προσοχή θα πρέπει να δοθεί στην τήρηση της κλίμακας για την αναπαράσταση των αποστάσεων και των μεγεθών. Επίσης, σύμφωνα με τις αρχές της απτικοποίησης τα υλικά που θα χρησιμοποιηθούν για την κατασκευή απτικών εικόνων θα πρέπει να επιλέγονται σύμφωνα με τις βασικές αρχές απτικοποίησης για την περίπτωση μιας ενταξιακής τάξης, όπως, για παράδειγμα, η μέριμνα για την εννοιολογική απόδοση των χρωμάτων μέσω της υφής των υλικών και η επιλογή έγχρωμου απτικού

υλικού, ώστε να είναι ελκυστικό και για τους βλέποντες μαθητές του νηπιαγωγείου (Ζώνιου-Σιδέρη κ.α., 2004: 17-18). Το απτικοποιημένο υλικό θα πρέπει να είναι στη διάθεση όλων των μαθητών, αλλά για την περίπτωση της Μαρίας η επεξεργασία του θα πρέπει να περιλαμβάνει, σύμφωνα με το διευρυμένο ατομικό της πρόγραμμα και την εξοικείωση του παιδιού με τις δεξιότητες της απτικής ανίχνευσης, η οποία, θα πραγματοποιείται στο πλαίσιο των ομαδικών δραστηριοτήτων της τάξης ή κατά τη διάρκεια της ατομικής εργασίας των μαθητών, με την επίβλεψη και την υποστήριξη των εκπαιδευτικών.

### Βιβλιοθήκη

Η βιβλιοθήκη της τάξης και οι δραστηριότητες που συνδέονται μαζί της, αποτελούν ένα σημαντικό μέσο για την ανάπτυξη αναγνωστικών πρακτικών από τα παιδιά του νηπιαγωγείου (βλ. Οδηγός Νηπιαγωγού, 2008: 113-115). Ακριβώς όπως η βιβλιοθήκη δημιουργείται λαμβάνοντας υπόψη την ετερογένεια του μαθητικού πληθυσμού από πλευράς ενδιαφερόντων, προτιμήσεων, προηγούμενων εμπειριών, μητρικής γλώσσας, κατά τον ίδιο τρόπο θα πρέπει να συμπεριλαμβάνει και απτικά βιβλία με ή χωρίς Braille, στα οποία σε κάθε περίπτωση θα υπάρχει και η γραφή των βλέπόντων και οι απτικές εικόνες θα είναι έγχρωμες. Η χρήση της βιβλιοθήκης είναι κοινή για όλους τους μαθητές. Αυτό σημαίνει ότι η Μαρία θα μπορεί να δανείζεται και βιβλία που απευθύνονται σε βλέποντες μαθητές τα οποία θα της τα διαβάζουν μέλη της οικογένειας στο σπίτι (Δ.Ε.Π.Π.Σ.-Α.Π.Σ., για τυφλούς μαθητές, 2004: 50-51). Για να διευκολυνθεί η αυτονομία της Μαρίας στη χρήση της βιβλιοθήκης χρησιμοποιείται ένα απτικό σύστημα ταξινόμησης των βιβλίων, μαζί με αυτό που χρησιμοποιείται για τους βλέποντες συμμαθητές της. Για παράδειγμα, στο εξώφυλλο κάθε βιβλίου και στην αντίστοιχη θέση της βιβλιοθήκης μπορεί να κολληθούν μικρά χαρτιά διαφορετικής υφής και σχήματος ανάλογα με το θέμα και το είδος του βιβλίου. Οι εκπαιδευτικοί ενθαρρύνουν την εξερεύνηση της βιβλιοθήκης από τα παιδιά και τους δίνεται χρόνος ώστε να διαβάζουν μόνα τους ή σε μικρές ομάδες βιβλία. Σε αυτό το πλαίσιο, αρχικά, η Μαρία ενθαρρύνεται ώστε να κρατήσει το βιβλίο στα χέρια, να εντοπίσει απτικά την υφή του, το βάρος του, το σχήμα του, το εξώφυλλο και το οπισθόφυλλο, τη διαφορά σε σκληρότητα του εξώφυλλου και του οπισθόφυλλου με τις εσωτερικές σελίδες, να γυρίσει τις σελίδες του κ.τ.λ. (Καραγιάννη & Ζώνιου-Σιδέρη, 2002). Αργότερα, η νηπιαγωγός μπορεί να της υπενθυμίσει τις πληροφορίες που περιέχονται στο εξώφυλλο (τίτλος, συγγραφέας, εικονογράφος, εκδότης), κάτι που πιθανά το γνωρίζει ήδη από σχετική δραστηριότητα στην ολομέλεια. Σε μεταγενέστερη φάση η Μαρία θα έχει την ευκαιρία να «διαβάσει» ένα βιβλίο με απτικοποιημένες εικόνες (χωρίς γραφή Braille) και στη συνέχεια ένα απτικοποιημένο βιβλίο με γραφή Braille, οπότε θα έχει την ευκαιρία, έχοντας σωστή στάση σώματος και σωστή τοποθέτηση του βιβλίου μπροστά της, να βρίσκει την αρχή του κειμένου στην κάθε σελίδα, να ακολουθεί το κείμενο με τα δύο δάκτυλα τοποθετημένα σωστά και να εντοπίζει την αρχή και το τέλος των λέξεων (Δ.Ε.Π.Π.Σ.-Α.Π.Σ. για τυφλούς μαθητές, 2004). Τέλος, η Μαρία θα πρέπει να μοιράζεται εμπειρίες ανάγνωσης με άλλα παιδιά στη βιβλιοθήκη, είτε ακούγοντας την ανάγνωση μιας ιστορίας είτε και «διαβάζοντας» η ίδια ένα απτικοποιημένο βιβλίο.

### Ηχητική βιβλιοθήκη

Η ηχητική βιβλιοθήκη μπορεί να περιλαμβάνει οπτικούς δίσκους ή άλλο ακουστικό ψηφιακό υλικό ή κασέτες που μπορεί να περιέχουν τραγούδια, αφηγήσεις παραμυθιών, αλλά και αφηγήσεις στην τάξη από τα ίδια τα παιδιά και τη νηπιαγωγό, όπως περιγράφεται στον Οδηγό Νηπιαγωγού.

## Διαβάζοντας Παραμύθια: δραστηριότητες ανάγνωσης

Η ανάγνωση ενός παραμυθιού από τη νηπιαγωγό στην τάξη, αποτελεί μια βασική δραστηριότητα στο πρόγραμμα του νηπιαγωγείου. Όπως έχει ήδη αναφερθεί, για την περίπτωση της μαθήτριας με τύφλωση χρειάζεται να ακολουθηθεί μια δομημένη προσέγγιση της διαδικασίας της ανάγνωσης. Αυτή η πρόβλεψη δεν περιορίζεται μόνο στην περίπτωση της εκμάθησης του κώδικα Braille, αλλά, σε ένα ευρύτερο πλαίσιο αναφοράς, είναι χρήσιμη και για την περίπτωση της ανάγνωσης και της αφήγησης ενός παραμυθιού ή μιας ιστορίας. Επιπροσθέτως, από μια τέτοια πρόβλεψη απορρέουν πολλαπλά οφέλη και για τους βλέποντες μαθητές, από την άποψη ότι δημιουργούνται ευκαιρίες, μεταξύ άλλων, και για: α) την ανάπτυξη δεξιοτήτων ενεργητικής ακρόασης, β) τον εμπλουτισμό του λεξιλογίου και γ) την κατανόηση των εμπλεκόμενων εννοιών.

Η νηπιαγωγός διαβάζει σε μια μικρή ομάδα παιδιών της τάξης στην οποία συμμετέχει και η Μαρία το παραμύθι του Αισώπου «*Η αλεπού και το κοράκι*». Μια άλλη ομάδα παιδιών μαζί με την άλλη νηπιαγωγό σε άλλη γωνιά του νηπιαγωγείου πραγματοποιούν μια άλλη δραστηριότητα<sup>1</sup>.

Ένα ερώτημα που τίθεται είναι ποιο είδος βιβλίου θα πρέπει να επιλεγεί για τη συμπερίληψη της Μαρίας στη δραστηριότητα. Η δημιουργία απτικοποιημένου υλικού<sup>2</sup> το οποίο μπορεί να υποστηρίξει τη διαδικασία της ανάγνωσης για την περίπτωση της τυφλής μαθήτριας είναι απαραίτητη, εξαιτίας της απουσίας στο εμπόριο βιβλίων σε γραφή Braille. Γενικά για τη δραστηριότητα της ανάγνωσης, μπορεί να χρησιμοποιηθούν βιβλία με απτικές εικόνες χωρίς γραφή Braille ή βιβλία με απτικές εικόνες και γραφή Braille ή βιβλία για βλέποντες η ανάγνωση των οποίων θα εμπλουτίζεται με κινητές καρτέλες με απτικές εικόνες (π.χ. εδώ η αλεπού, το κοράκι, το δέντρο) ή, τέλος, με το «σάκο της ιστορίας» που μπορεί να περιέχει μινιατούρες με τους βασικούς ήρωες του παραμυθιού, την αλεπού και το κοράκι, αλλά και το δέντρο, το τυρί κτλ. Στην προκειμένη περίπτωση, η δραστηριότητα παρουσιάζεται αρχικά με χρήση ενός βιβλίου για βλέποντες η ανάγνωση του οποίου μπορεί εν δυνάμει να εμπλουτιστεί με το σάκο της ιστορίας ή με απτικές εικόνες με τους βασικούς ήρωες, την αλεπού και το κοράκι. Επισημαίνεται ότι η επιλογή του υλικού για την ανάγνωση θα πρέπει να γίνεται σε συνδυασμό με τους μαθησιακούς στόχους στους οποίους δίνεται η προτεραιότητα. Στην προκειμένη περίπτωση, η στοχοθεσία της ανάγνωσης του παραμυθιού αναφέρεται κυρίως στα εξής:

α) στην ανάπτυξη των δεξιοτήτων ακρόασης, όπου θα δοθεί στους μαθητές η ευκαιρία να εντοπίσουν τα βασικά στοιχεία της αφήγησης, αλλά και στοιχεία που δεν διατυπώνονται ρητά στο κείμενο.

β) στην ανάπτυξη εννοιών μέσα από την επεξεργασία του λεξιλογίου και των μεταφορών που υπάρχουν στο κείμενο.

γ) στη συμμετοχή στη συζήτηση, μέσα από ερωτήσεις που θα θέσει η εκπαιδευτικός αλλά και τα ίδια τα παιδιά.

δ) στην αναδιήγηση του μύθου ή παραλλαγών του από τα παιδιά με χρήση διαφορετικών σημειωτικών μέσων, όπως π.χ. η δραματοποίηση, το κουκλοθέατρο, η ζωγραφική, το κολλάζ κ.α.

<sup>1</sup> Αυτή η δυνατότητα διεξαγωγής της ανάγνωσης σε μια μικρή ομάδα παιδιών στο χώρο του νηπιαγωγείου προτείνεται ως εναλλακτική της ανάγνωσης του παραμυθιού στην ολομέλεια από τον Οδηγό Νηπιαγωγού.

<sup>2</sup> Για τις βασικές θεωρητικές αρχές για τη δημιουργία απτικού βιβλίου, αλλά και απτικών εικόνων βλ. σχετ. Ζώνιου-Σιδέρη, κ.α., 2004 *Απτικό βιβλίο: Βασικές θεωρητικές αρχές. Το παράδειγμα του μύθου του Αισώπου Ο κόρακας και η αλεπού*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Σημειώνεται ότι οι ανωτέρω στόχοι διατυπώνονται σε σχέση με το σύνολο των μαθητών που συμμετέχουν στην ομάδα.

Η νηπιαγωγός διαβάζει στα παιδιά την ιστορία έχοντας στραμμένο το βιβλίο προς αυτά. Είναι σαφές ότι στην περίπτωση αυτή η Μαρία δεν θα έχει την οπτική πληροφορία που προσφέρει η εικονογράφηση του βιβλίου στους βλέποντες συμμαθητές της. Ωστόσο, η πληροφορία αυτή μπορεί να αναπληρωθεί:

α) σταματώντας την ανάγνωση σε κάθε σελίδα και περιγράφοντας την αντίστοιχη εικόνα, όπως π.χ. «η εικόνα μας δείχνει έναν κόρακα πάνω στο κλαδί του δέντρου με το κομμάτι το τυρί στο ράμφος του.» Η λεκτική περιγραφή της εικόνας βοηθά, αφενός, τη Μαρία ως προς την οπτική πληροφορία και, αφετέρου, τους βλέποντες συμμαθητές της ως προς την εστίαση της προσοχής και την εμπλοκή τους στην ιστορία. Επιπροσθέτως, προκειμένου να μην περιοριστούμε σε μια διεκπεραιωτική περιγραφή των εικόνων, η περιγραφή της εικόνας είναι δυνατό να εμπλουτίζεται, όπου κρίνεται απαραίτητο και όπου η ροή και ο ρυθμός της ανάγνωσης το επιτρέπει, με περισσότερες, συναφείς με το συγκεκριμένο, πληροφορίες. Έτσι, για παράδειγμα στην περιγραφή της παραπάνω εικόνας, η νηπιαγωγός θα μπορούσε εν δυνάμει να συμπληρώσει: «Ένα λαχταριστό κομμάτι τυρί για ένα πεινασμένο κόρακα! Πόσο θα ανυπομονεί να το φάει.»

β) δίνοντας στη Μαρία (και βέβαια και στους συμμαθητές της) τις μινιατούρες που περιέχονται στο σάκο της ιστορίας για να τις διερευνήσει απτικά,

γ) μέσω απτικοποιημένων εικόνων με τους ήρωες του μύθου, όπου η Μαρία θα έχει την ευκαιρία, με τη βοήθεια της νηπιαγωγού και καθώς οι μαθητές επεξεργάζονται τις εικόνες του βιβλίου, να εντοπίσει τα όρια της εικόνας, να προσεγγίσει, σε ένα πρώτο επίπεδο, βασικά στοιχεία του περιγράμματος (μυτερά αυτιά, φουντωτή ουρά, μυτερό ράμφος) και να κάνει παρατηρήσεις για την υφή (μαλακό τρίχωμα, στιλπνά φτερά).

Το αν θα επιλεγεί κάποια από τις παραπάνω ιδέες με στόχο την αναπλήρωση της οπτικής πληροφορίας, αλλά και την προσέγγιση κάποιων επιπρόσθετων στόχων του ατομικού προγράμματος του παιδιού που σχετίζονται κυρίως με τη λεπτή κινητικότητα και τον προσανατολισμό, εξαρτάται από το ευρύτερο πλαίσιο εντός του οποίου διενεργείται η ανάγνωση και τις προτεραιότητες που θέτουν οι νηπιαγωγοί στη συγκεκριμένη μαθησιακή περίπτωση.

Μετά την ολοκλήρωση της ανάγνωσης της ιστορίας, η νηπιαγωγός θέτει ερωτήματα στα παιδιά, όπως για παράδειγμα:

«Καθώς η αλεπού περπατούσε τι είδε ξαφνικά μπροστά της;»

«Τι να σκέφτηκε άραγε η αλεπού όταν είδε τον κόρακα πάνω στο κλαδί με το τυρί;»

«Γιατί η αλεπού σκέφτηκε να βάλει τον κόρακα να τραγουδήσει;»

«Γιατί ο κόρακας άρχισε να τραγουδάει;»

«Τραγουδά όμορφα ο κόρακας; Πώς κάνει;»

«Πώς αισθάνθηκε ο κόρακας όταν η αλεπού του πήρε το τυρί;»

«Τι σας άρεσε περισσότερο στην ιστορία;»

«Τι θα θέλατε να αλλάξετε;»

«Θέλετε να αλλάξουμε το τέλος; Πώς θα θέλατε να τελειώσει διαφορετικά η ιστορία;» Με την ερώτηση αυτή τα παιδιά εισάγονται σε μια νέα δραστηριότητα παραγωγής άλλων εκδοχών του τέλους της ιστορίας. Οι μαθητές αφηγούνται και η εκπαιδευτικός γράφει ή/και ηχογραφεί. Εναλλακτικά συζητούν σε ζεύγη για να αποφασίσουν από κοινού ένα διαφορετικό τέλος και το παρουσιάζουν με δραματοποίηση. Ανάλογα με το διαθέσιμο χρόνο, η δραστηριότητα αυτή μπορεί να γίνει την ίδια ή την επόμενη μέρα.

Καθώς η νηπιαγωγός θέτει ερωτήσεις και οι μαθητές απαντούν, μέριμνα λαμβάνεται ώστε η συζήτηση να διεξαχθεί με την κατάλληλη λεκτική περιγραφή της διαδικασίας του διαλόγου. Έχοντας θέσει ως κανόνα της τάξης ότι «δεν μιλάμε όλοι μαζί και σηκώνουμε το χέρι για να πάρουμε το λόγο», η εκπαιδευτικός, κάθε φορά που οι μαθητές σηκώνουν το

χέρι για να απαντήσουν μια ερώτηση, περιγράφει το εξωλεκτικό πλαίσιο αναφοράς, όπως π.χ. *«Βλέπω τρία παιδιά να σηκώνουν το χέρι: τον Αντώνη, την Κατερίνα και τον Αουρέλ. Πρώτα θα μιλήσει ο Αντώνης.»*

Παρακινεί επίσης όσα παιδιά δεν συμμετέχουν στη συζήτηση να πουν τη γνώμη τους, π.χ. *«Εσύ τι λες Διαμαντή;»*

Φροντίζει, όπου χρειάζεται, να επαναλαμβάνει τις απαντήσεις των παιδιών για να διατηρήσει τη ροή της συζήτησης, να επιβραβεύσει με έμμεσο τρόπο, να παροτρύνει τα παιδιά να συμμετάσχουν στην κουβέντα.

Τέλος, στο πλαίσιο της εννοιολογικής κατανόησης, ιδιαίτερη σημασία δίνεται στην κατανόηση από πλευράς των μαθητών της μεταφοράς*«... σου λείπει το μυαλό»* που λέει η αλεπού στον κόρακα (βλ. σχετ. Καραγιάννη, 2004).

Την ίδια μέρα, εφόσον υπάρχει χρόνος ή την επόμενη, οι μαθητές μπορούν να δραματοποιήσουν το μύθο ανά τρεις αναλαμβάνοντας το ρόλο του αφηγητή, της αλεπούς και του κόρακα. Μέριμνα λαμβάνεται στην περίπτωση αυτή, στην λεπτομερή περιγραφή και την οριοθέτηση του χώρου (π.χ. με χρήση σκοινιού στο δάπεδο για το περίγραμμα της «σκηνής») για τη διευκόλυνση της κίνησης της Μαρίας, όταν η ομάδα της παρουσιάσει τη δική της εκδοχή για τη δραματοποίηση του μύθου, καθώς επίσης και στην περιγραφή των κινήσεων των μαθητών των άλλων ομάδων όταν η Μαρία έχει το ρόλο του θεατή.

### **Υλικοτεχνική Υποδομή:**

Για τις δραστηριότητες ανάγνωσης η υλικοτεχνική υποδομή έχει ήδη αναφερθεί ανωτέρω. Ωστόσο εδώ μπορεί να αναφερθούν επιγραμματικά στα εξής: ηχογραφημένο υλικό, ομιλούντα βιβλία, απτικοποιημένα βιβλία και ανάγλυφες εικόνες, λογισμικό ανάγνωσης οθόνης.



## **Ενδεικτικές Δραστηριότητες Διαφοροποίησης της διδασκαλίας για την περίπτωση της φοίτησης ενός μαθητή με τύφλωση σε γενικό Γυμνάσιο**

### **1.ΔΙΔΑΚΤΙΚΗ ΠΡΑΚΤΙΚΗ**

#### **1.1 Σχεδιάζοντας ένα ασφαλές μαθησιακό περιβάλλον για τη Λογοτεχνία στο Γυμνάσιο (ενδεικτικές προτάσεις βάσει του Δ.Ε.Π.Π.Σ.-Α.Π.Σ. για τη Νεοελληνική Λογοτεχνία στο Γυμνάσιο)**

#### **1.2 Εμπλεκόμενες γνωστικές περιοχές**

**Γνωστικό Αντικείμενο:** Νεοελληνική Λογοτεχνία

**Ιδιαίτερη Περιοχή του γνωστικού αντικειμένου:** Θεματική Ενότητα: Λαογραφικά θέματα-Λαογραφικοί μύθοι (βάσει του ΔΕΠΠΣ-ΑΠΣ για τη Λογοτεχνία),

**Συμβατότητα με το ΑΠΣ & το ΔΕΠΠΣ:**

Σε ένα γενικό επίπεδο αναφοράς, οι ενδεικτικές προτάσεις δραστηριοτήτων που ακολουθούν έχουν σχεδιαστεί, αφενός, στο πλαίσιο των στόχων και των προτεινόμενων δραστηριοτήτων του Δ.Ε.Π.Π.Σ. – Α.Π.Σ. για τη Νεοελληνική Λογοτεχνία στο Γυμνάσιο και ειδικότερα τη θεματική ενότητα «Λαογραφικά Θέματα-Λαογραφικοί Μύθοι». Όσον αφορά στην εκπαίδευση των ατόμων με αναπηρίες, στις γενικές αρχές του Δ.Ε.Π.Π.Σ.-Α.Π.Σ. αναφέρεται χαρακτηριστικά ότι:

«Ο προσδιορισμός «Ενιαίο» στο Δ.Ε.Π.Π.Σ., για την Ειδική Αγωγή, σημαίνει ότι σε όλες τις φάσεις σχεδιασμού των Προγραμμάτων, από τη φιλοσοφία και το σκοπό διδασκαλίας τους ως τη μέθοδο αξιολόγησης, θα λαμβάνεται υπόψη η κάλυψη των εκπαιδευτικών αναγκών των παιδιών με αναπηρίες (ΑΜΕΑ).»

Περαιτέρω, με δεδομένο το γεγονός ότι γενική αρχή του σχεδιασμού της διαφοροποιημένης διδασκαλίας αποτελεί η αξιοποίηση των διαθέσιμων εκπαιδευτικών πόρων και υλικών, οι ενδεικτικές προτάσεις που ακολουθούν λαμβάνουν υπόψη σύγχρονες προσεγγίσεις στη διδασκαλία της Λογοτεχνίας, οι οποίες εστιάζουν στην ανάδειξη της σχετικότητας και της πολλαπλότητας της ερμηνείας ενός λογοτεχνικού κειμένου σε συνδυασμό με την παρώθηση των μαθητών να αντιμετωπίζουν κριτικά και τις δικές τους υποκειμενικές ερμηνείες και τα δικά τους κείμενα (Αποστολίδου, κ.α., 2000) . Η προσέγγιση αυτή, που αντλεί από τις πολιτισμικές σπουδές και την κριτική παιδαγωγική, αλλά και την κοινωνική-πολιτισμική θεωρία της δραστηριότητας (Αποστολίδου κ.α. 2000) αναγνωρίζει τη δυνατότητα συμβολής του μαθήματος της Λογοτεχνίας στη συγκρότηση εν γένει της υποκειμενικότητας των μαθητών και αξιοποιεί συνεργατικές μορφές μάθησης και το διάλογο ως μέσο διδασκαλίας και μάθησης. Επιπροσθέτως, η διδασκαλία της λογοτεχνίας στο πλαίσιο της κοινωνικο-πολιτισμικής θεωρίας της δραστηριότητας επικεντρώνει στην υποστήριξη των μαθητών με απώτερο σκοπό την ανάπτυξη από πλευράς τους πρακτικών και την απόκτηση εργαλείων μέσα από τη συμμετοχή τους σε μια κοινότητα αναγνωστών (Beach, κ.α., 2011). Στο πλαίσιο της δημιουργίας μιας κοινότητας αναγνωστών μέσα στη σχολική τάξη, οι μαθητές έχουν την ευκαιρία να εκφράσουν τις διαφορετικές εμπειρίες τους, τα ενδιαφέροντά τους, τις προτιμήσεις τους για διαφορετικά λογοτεχνικά κείμενα, τις διαφορετικές ερμηνείες τους. Η διαφορετικότητα επομένως των μαθητών συνιστά το συνεκτικό ιστό μιας κοινότητας αναγνωστών και, από την άποψη αυτή, αυτή η προσέγγιση για τη διδασκαλία της λογοτεχνίας συνάδει με τις αρχές της διαφοροποιημένης διδασκαλίας.

Παρά ταύτα, οι θεωρητικές προκείμενες αυτής της προσέγγισης δεν επιτρέπουν την εξ ολοκλήρου μεταφορά και εφαρμογή της στην ανάπτυξη των ενδεικτικών δραστηριοτήτων του ανά χειράς οδηγού, δεδομένου ότι το Δ.Ε.Π.Π.Σ – Α.Π.Σ. για τη λογοτεχνία έχει σχεδιαστεί στη βάση μιας διαφορετικής οπτικής (βλ. παρακάτω στην ενότητα 3.1).



## **Συμβατότητα με τις αρχές και τους στόχους της διαφοροποιημένης διδασκαλίας:**

Οι ενδεικτικές προτάσεις για τη διαφοροποίηση της διδασκαλίας που ακολουθούν έχουν ως σημείο αναφοράς τους μαθητές με τύφλωση. Τοποθετώντας ως εκπαιδευτικό πλαίσιο αναφοράς μια τάξη της Α΄ Γυμνασίου, στην οποία φοιτά ένας μαθητής με τύφλωση και σύμφωνα με τις βασικές αρχές της διαφοροποίησης, οι εν λόγω προτάσεις αναφέρονται στη διαφοροποίηση τόσο του περιεχομένου όσο και της διαδικασίας (συμπεριλαμβανομένων των διδακτικών μέσων και υλικών), διατηρώντας κοινό το μαθησιακό στόχο για όλους ανεξαιρέτως τους μαθητές.

Ως εκ τούτου, θεμελιώνονται στην κριτική ανάγνωση και αξιοποίηση του ισχύοντος αναλυτικού προγράμματος και επιχειρούν να αναδείξουν ότι η διαφοροποίηση της διδασκαλίας με σημείο αφετηρίας τις προσαρμογές στο μαθησιακό περιβάλλον που είναι απαραίτητες για ένα μαθητή με τύφλωση, μπορεί να οδηγήσει στον εμπλουτισμό της μαθησιακής εμπειρίας για όλους ανεξαιρέτως τους μαθητές.

Στο πλαίσιο της αξιοποίησης του διαθέσιμου για τη διαφοροποίηση υλικού, επιπροσθέτως των γενικών θεωρητικών αρχών της διαφοροποιημένης διδασκαλίας, λαμβάνονται υπόψη: α) οι γενικές αρχές του Δ.Ε.Π.Π.Σ – Α.Π.Σ. για τυφλούς μαθητές που το 2004 είχε συνταχθεί με ευθύνη του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου και του Υπουργείου Παιδείας και β) το πιο πρόσφατο πλαίσιο για την ανάπτυξη ενταξιακών πρακτικών, τον Καθολικό Σχεδιασμό για τη Μάθηση, στο βαθμό που ο τελευταίος βοηθά να αναδειχτεί η σημασία της πολυτροπικότητας στην αναπαράσταση των περιεχομένων της μάθησης και στην έκφραση και εμπλοκή των μαθητών στις διαδικασίες της μάθησης.

Στο πνεύμα της ανάπτυξης ενταξιακών διδακτικών πρακτικών, οι ενδεικτικές δραστηριότητες προτείνονται στη βάση της αναγνώρισης της διαλεκτικής σχέσης μεταξύ ατομικής και συλλογικής μάθησης στην τάξη, επιχειρώντας να αναδείξουν ότι η παρουσία ενός μαθητή με αναπηρία μπορεί να εμπλουτίσει τη μαθησιακή εμπειρία για όλους ανεξαιρέτως τους μαθητές. Υπό αυτό το πρίσμα, δίνουν έμφαση στην ανάπτυξη σχέσεων συνεργασίας μεταξύ όλων όσων εμπλέκονται στη διαδικασία της μάθησης, δηλαδή τόσο μεταξύ των εκπαιδευτικών και μεταξύ των μαθητών όσο και μεταξύ εκπαιδευτικών και μαθητών και, ως εκ τούτου, στην ανάπτυξη της ενταξιακής δυναμικής της τάξης.

Σημείο κλειδί της ανωτέρω προσέγγισης είναι η προσπάθεια να διατηρηθεί κοινός ο στόχος της μάθησης, ο οποίος μπορεί να αναφέρεται σε μια δραστηριότητα, μία ή περισσότερες διαθεματικές έννοιες, καθώς και στα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά της μάθησης του μαθητή με τύφλωση. Αυτό δεν σημαίνει ότι τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά της μάθησης του εν λόγω μαθητή παραμένουν στο περιθώριο. Το αντίθετο. Λαμβάνονται υπόψη, αφενός με το να γίνεται, όπου χρειάζεται, ειδική αναφορά σε αυτά και, αφετέρου, μέσα από την προσπάθεια ένταξής τους στη μαθησιακή διαδικασία της τάξης.

### **1.3 Βαθμίδα Εκπαίδευσης και τάξη:**

Όπως έχει ήδη αναφερθεί, το εκπαιδευτικό πλαίσιο αναφοράς των ενδεικτικών δραστηριοτήτων είναι η Α΄ τάξη ενός γενικού Γυμνασίου με 25 μαθητές στην οποία φοιτά ένας μαθητής με τύφλωση υποστηριζόμενος από εκπαιδευτικό παράλληλης στήριξης.

#### **1.4. Γενικός Σκοπός και Στόχοι**

##### **Γενικός Σκοπός:**

Σύμφωνα με το Δ.Ε.Π.Π.Σ. – Α.Π.Σ. για τη Νεοελληνική Λογοτεχνία στο Γυμνάσιο στο πλαίσιο της θεματικής ενότητας «Λαογραφικά Θέματα – Λαογραφικοί Μύθοι», ο γενικός σκοπός της διδακτικής πρακτικής αναφέρεται στα εξής:

- Η ανάδειξη του παραμυθιού ως αφηγηματικού είδους και η προβολή της σημασίας του ως τρόπου αναπαράστασης των αξιών της κοινωνίας
- Η δραματοποίηση λογοτεχνικών κειμένων που προσφέρονται και η ανάπτυξη του ενδιαφέροντος για το λαϊκό θέατρο ειδικότερα, έξω από τα όρια χρόνου, χώρου, μόρφωσης

##### **Επιμέρους Στόχοι ως προς το γνωστικό αντικείμενο και ως προς τη μαθησιακή διαδικασία:**

- Να γνωρίσουν ποικίλες όψεις του λαϊκού πολιτισμού.
- Να κατανοήσουν ότι τα παραμύθια αποτελούν ξεχωριστό αφηγηματικό είδος και να αντιληφθούν τη σημασία τους ως πεδίου αναπαράστασης κοινωνικών αξιών.
- Να συνειδητοποιήσουν το ενδιαφέρον που παρουσιάζει το λαϊκό θέατρο, ως παράσταση και λόγος, έξω από τα όρια χρόνου, χώρου και μορφωτικού επιπέδου.
- Να γνωρίσουν οι μαθητές όσο το δυνατόν περισσότερες μορφές της νεοελληνικής λαϊκής παράδοσης.
- Να έρθουν σε επαφή με ποικίλα λογοτεχνικά είδη της λαϊκής παράδοσης (παραμύθια, θέατρο σκιών, δημοτικά τραγούδια) και να γνωρίσουν, σε πρώτο επίπεδο, τα ειδικά χαρακτηριστικά του καθενός.
- Να διαπιστώσουν ότι αντιλήψεις, νοοτροπίες και έθιμα της λαϊκής παράδοσης αποτελούν κεντρικά θεματικά μοτίβα στη λογοτεχνία και ότι εξακολουθούν να αξιοποιούνται και σε σύγχρονα λογοτεχνικά έργα.
- Να γνωρίσουν εμβληματικές φιγούρες και τύπους θεάτρου σκιών (Καραγκιόζης, Χατζηαβάτης, Μπαρμπαγιώργος).

Ειδικότερα, όσον αφορά στο λαϊκό παραμύθι «Το πιο γλυκό ψωμί», οι διδακτικοί στόχοι διατυπώνονται ως εξής:

- Να έρθουν οι μαθητές σε δημιουργική επικοινωνία με ένα αξιόλογο λαογραφικό κείμενο και να κατανοήσουν ότι το λαϊκό αφήγημα είναι – μαζί με το δημοτικό τραγούδι – η σημαντικότερη γλωσσική και λογοτεχνική εκδήλωση του λαού μας.
- Να γνωρίσουν τα βασικά χαρακτηριστικά του περιεχομένου και της μορφής των λαϊκών αφηγήσεων.
- Να προβληματιστούν πάνω στο θέμα της εργασίας ως πηγή χαράς και ικανοποίησης.

##### **1.4.1. Παρατηρήσεις – Επισημάνσεις**

1. Οι ανωτέρω σκοποί και στόχοι αντλούνται από το διαθέσιμο εκπαιδευτικό υλικό για τη διδασκαλία της λογοτεχνίας στο Γυμνάσιο, δηλαδή το Δ.Ε.Π.Π.Σ.-Α.Π.Σ. και το βιβλίο του εκπαιδευτικού.

2. Επιπροσθέτως, οι ενδεικτικές προτάσεις που ακολουθούν λαμβάνουν υπόψη την έμφαση που δίνεται από σύγχρονες προσεγγίσεις στη διδασκαλία της λογοτεχνίας στους πολυγραμματισμούς και τα πολλαπλά συστήματα σημασιοδότησης, καθώς και στην κριτική προσέγγιση των λογοτεχνικών κειμένων ως φορέων ιστορικά καθορισμένων πολιτισμικών νοημάτων, αναπαραστάσεων και αξιών και στη σημασία που μπορεί να έχει η

διαπραγμάτευση του νοήματος μέσα στην τάξη για τη διαμόρφωση της υποκειμενικότητας των μαθητών. Επισημαίνεται, ωστόσο, ότι οι δραστηριότητες που παρουσιάζονται παρακάτω εστιάζουν περισσότερο στην ανάδειξη και στην αντιμετώπιση πιθανών εμποδίων στη μάθηση και τη συμμετοχή του τυφλού μαθητή, παρά στη διαμόρφωση ενός ολοκληρωμένου διδακτικού σεναρίου ή στη διατύπωση μιας ολοκληρωμένης διδακτικής πρότασης για τη διδασκαλία του συγκεκριμένου μαθήματος.

3. Οι ενδεικτικές δραστηριότητες που ακολουθούν αναπτύσσονται με άξονα τους παραπάνω στόχους και οργανώνονται στη βάση της ομαδοσυνεργατικής διδασκαλίας. Αποφεύγεται με τον τρόπο αυτό ο σχεδιασμός εξατομικευμένων δραστηριοτήτων αποκλειστικά για το μαθητή με τύφλωση, πρακτική που, συνήθως, ακολουθείται για τους μαθητές με αναπηρία και η οποία, συχνά, οδηγεί στην υλοποίηση παράλληλων δραστηριοτήτων εντός ή εκτός της τάξης των συμμαθητών τους (Καραγιάννη, 2012). Εξάλλου, όπως έχει ήδη αναφερθεί, στο πνεύμα της ανάπτυξης ενταξιακών πρακτικών, η διαφοροποίηση της διδασκαλίας αποσκοπεί στη συμμετοχή των μαθητών σε ομαδικές δραστηριότητες κατά τρόπο που να έχει νόημα γι' αυτούς. Ως προς τούτο, γενικότερα επισημαίνεται ότι η ανάπτυξη συνεργατικών πρακτικών στο πλαίσιο, της τάξης και του σχολείου μπορεί να επιδιωχθεί στο πλαίσιο μιας κουλτούρας συνεργασίας τόσο μεταξύ των εκπαιδευτικών του σχολείου όσο και μεταξύ των μαθητών. Επισημαίνεται επίσης, ότι η ανάπτυξη συνεργατικών πρακτικών και της κουλτούρας συνεργασίας που προτείνονται εδώ, θεμελιώνονται στην ιδέα της αλληλεξάρτησης (Knoll, 2009), της αλληλεγγύης και της αλληλοβοήθειας που συνέχει κάθε κοινότητα μάθησης και εν γένει κάθε κοινότητα ανθρώπων (με και χωρίς αναπηρία).

4. Σε ένα γενικό επίπεδο αναφοράς επισημαίνεται ότι η επιλογή των ενδεικτικών δραστηριοτήτων έγινε με γνώμονα κυρίως την ανάδειξη ορισμένων εμποδίων, τόσο όσον αφορά στο περιεχόμενο όσο και τη διαδικασία της μάθησης (συμπεριλαμβανομένων και των διδακτικών μέσων και υλικών) που μπορεί να παρουσιαστούν στο πλαίσιο των μαθησιακών δραστηριοτήτων.

### **1.5 Εκτιμώμενη Διάρκεια**

Κάθε μία από τις ενδεικτικές προτάσεις που ακολουθούν εκτιμάται ότι θα έχει διάρκεια 1-2 διδακτικές ώρες. Ανάλογα με τις δυνατότητες του συνολικού προγραμματισμού είναι δυνατή η επιλογή μίας ή περισσότερων από αυτές για την προσέγγιση των μαθησιακών στόχων της συγκεκριμένης ενότητας.

## **2. ΜΑΘΗΣΙΑΚΟ ΠΡΟΦΙΛ**

Ο Γιώργος είναι 13 ετών, έχει μια μεγαλύτερη αδερφή και φοιτά στην Α' τάξη του Γυμνασίου με παράλληλη στήριξη. Ο Γιώργος αντιμετωπίζει σοβαρά προβλήματα όρασης από την ηλικία των 5 ετών και χρησιμοποιεί τη γραφή Braille στη γραπτή του επικοινωνία. Το λεξιλόγιό του είναι ανεπτυγμένο, και συμμετέχει στις συζητήσεις της τάξης, συνήθως απαντώντας σε ερωτήσεις που του απευθύνουν οι εκπαιδευτικοί. Ζητά τη βοήθεια του εκπαιδευτικού παράλληλης στήριξης για την εκτέλεση διάφορων εργασιών στην τάξη, αλλά και για τη μετακίνηση στους χώρους του σχολείου και δείχνει ότι προτιμά να του διαβάσουν ένα κείμενο παρά να διαβάζει μόνος του, χρησιμοποιώντας τη γραφή Braille. Χρειάζεται περισσότερο χρόνο συγκριτικά με τους συμμαθητές του για να διαβάσει ένα κείμενο και ορισμένες φορές ο εκπαιδευτικός της παράλληλης στήριξης πρέπει να του επιστήσει την προσοχή ότι έχει παραλείψει την πρώτη λέξη της επόμενης σειράς, ότι έχει προχωρήσει στην μεθεπόμενη γραμμή, ότι έχει αλλάξει σειρά καθώς διαβάζει ή ότι έχει παραλείψει κάποια λέξη. Ο Γιώργος, αρκετά συχνά, είναι σε θέση να εντοπίζει μόνος του αυτά τα λάθη, αξιοποιώντας το σημασιολογικό πλαίσιο αναφοράς του κειμένου. Οι εκπαιδευτικοί τον υποστηρίζουν παρέχοντάς του όσο το δυνατόν περισσότερο χρόνο και ενισχύοντας την

ικανότητά του να εντοπίζει τα λάθη του προσέχοντας ανακολουθίες και κενά στη σημασία. Την ώρα του διαλείμματος συζητά με τους συμμαθητές του, όταν κάποιοι πάρουν την πρωτοβουλία να τον πλησιάσουν και να του πιάσουν κουβέντα.

## 2.1 Παρατηρήσεις – Επισημάνσεις

Η παραπάνω σύντομη περιγραφή αποτελεί μια πρώτη αποτύπωση ορισμένων χαρακτηριστικών της μάθησης του Γιώργου, τα οποία σχετίζονται με τη χρήση της γραφής Braille για την ανάγνωση των λογοτεχνικών κειμένων και εν γένει τη γραπτή επικοινωνία, καθώς επίσης και με τη συμμετοχή του μαθητή στις δραστηριότητες της τάξης. Επιπροσθέτως, περιλαμβάνονται και ορισμένες πληροφορίες που σχετίζονται με την οργάνωση και την αυτονόμηση της εργασίας του. Η περιγραφή αυτή, βεβαίως, δεν αποτελεί ένα πλήρες μαθησιακό προφίλ για την περίπτωση του Γιώργου. Περιλαμβάνει ορισμένες βασικές πληροφορίες, οι οποίες μπορούν να συγκεντρωθούν στην αρχή της σχολικής χρονιάς καθώς ο μαθητής συμμετέχει στις δραστηριότητες της τάξης.

Στο σημείο αυτό σημειώνεται ότι, ενώ γενικά θεωρείται ότι η συγκρότηση του μαθησιακού προφίλ ενός μαθητή θα πρέπει να γίνεται με όσο το δυνατόν πιο λεπτομερή και ακριβή τρόπο, από την άλλη, χρειάζεται να επισημανθεί ότι εκτός από το ότι κάτι τέτοιο είναι πρακτικά δύσκολο, σε παιδαγωγικό επίπεδο, ενέχει και τον κίνδυνο της μετατροπής της αξιολόγησης του μαθητή σε μια κλειστή, στατική και εν δυνάμει περιοριστική για τις δυνατότητές του διαδικασία. Εξάλλου, αν και ο σκοπός του Καθολικού Σχεδιασμού είναι γενικά να καταστήσει εκ των προτέρων κάθε περιβάλλον όσο το δυνατόν πιο προσβάσιμο για όσο το δυνατόν μεγαλύτερο αριθμό διαφορετικών ανθρώπων, εξαλείφοντας σταδιακά την ανάγκη της ατομικής αξιολόγησης και της μέτρησης της σωματικής και νοητικής διαφοράς κάποιου προκειμένου να επιτευχθεί η εκάστοτε προσαρμογή, είναι απαραίτητο κάθε φορά και για κάθε ξεχωριστή περίπτωση να επιχειρούμε να εντοπίσουμε και να άρουμε, μέσα από το διάλογο και τη συνεργασία, φυσικά και πολιτισμικά εμπόδια στο χώρο της τάξης, του σχολείου, στα διδακτικά μέσα και υλικά, αλλά και στις συνήθειες διδακτικές πρακτικές (Knoll, 2009). Για το λόγο αυτό, παρακάτω ακολουθούν ορισμένοι άξονες, βάσει των οποίων διατυπώνονται ορισμένα ερωτήματα τα οποία σχετίζονται με τη συμμετοχή του τυφλού μαθητή στο μάθημα της λογοτεχνίας. Τα ερωτήματα αυτά είναι να δυνατό να συγκροτήσουν το πλαίσιο της παρατήρησης της συμμετοχής του στο μάθημα καθ' όλη τη διάρκεια της χρονιάς.

Στο πλαίσιο αυτής της διαδικασίας, θα πρέπει, επιπροσθέτως, να ληφθούν υπόψη και τα εξής:

1. Είναι σημαντικό να διατηρείται πρωτίστως σταθερός ο προσανατολισμός: α) στις δυνατότητες του μαθητή όσον αφορά στις εμπλεκόμενες δεξιότητες, τα ενδιαφέροντα και τις προηγούμενες εμπειρίες, β) στη δυνατότητα παροχής υποστήριξης από πλευράς των εκπαιδευτικών, αλλά και των συμμαθητών του όσον αφορά στην άρση εμποδίων στη διαδικασία της μάθησης και γ) στην προσφορά κατάλληλων ευκαιριών μάθησης. Στο πλαίσιο της έννοιας της ζώνης επικείμενης ανάπτυξης της πολιτισμικής ιστορικής θεωρίας του Vygotsky δίνεται έμφαση όχι μόνο στις εργασίες εκείνες τις οποίες οι μαθητές γενικά μπορούν να φέρουν σε πέρας αυτόνομα, αλλά και στις εργασίες εκείνες στις οποίες μπορούν να συμμετάσχουν με τη βοήθεια των εκπαιδευτικών ή των συμμαθητών τους.

Ένας τέτοιος προσανατολισμός, βέβαια, δεν είναι πολύ συνηθισμένος, αφού, ειδικά για τις περιπτώσεις των μαθητών με αναπηρία, τείνουμε να δίνουμε περισσότερο έμφαση στις δυσκολίες που συναντά ο μαθητής, δηλαδή στο τι *δεν μπορεί* να κάνει. Πράγματι, οι δυσκολίες στην ανάγνωση που ενδεχομένως συναντούν οι τυφλοί μαθητές, δυσκολίες που

αφορούν κυρίως σε τομείς όπως η ακρίβεια, η κατανόηση και η ταχύτητα<sup>3</sup> (Douglas, G. κ.α., 2009) και που στην περίπτωση του Γιώργου έχουν πιθανότατα οδηγήσει στην αποφυγή της ανάγνωσης από τον ίδιο, παρεισφρέουν ποικιλοτρόπως στη διδασκαλία της Λογοτεχνίας. Ωστόσο, έτσι κι αλλιώς, όλοι οι μαθητές, συμπεριλαμβανομένου και του Γιώργου, συνιστούν ένα ετερογενές ως προς τις αναγνωστικές εμπειρίες σύνολο. Αυτή η ετερογένεια συνιστά μια σημαντική παράμετρο για τον σχεδιασμό και την οργάνωση του μαθήματος και τη δημιουργία ενός περιβάλλοντος που ευνοεί την ανάγνωση. Ενδεικτικά ως προς τούτο αναφέρεται ότι σύγχρονες προσεγγίσεις στη διδασκαλία της λογοτεχνίας αναγνωρίζουν ότι μέσα σε κάθε τάξη θα υπάρχουν μαθητές με διαφορετικό αναγνωστικό παρελθόν και με διαφορετικές εμπειρίες ανάγνωσης, καθώς επίσης και με διαφορετικά ενδιαφέροντα και διαφορετικές προτιμήσεις όσον αφορά στην έκφραση και την αναπαράσταση των ιδεών και των σκέψεών τους. Υπό αυτό το πρίσμα, οι ιδιαιτερότητες της ανάγνωσης με χρήση της γραφής Braille και οι ενδεχόμενες συναφείς δυσκολίες του εκάστοτε τυφλού μαθητή, δεν αντιμετωπίζονται ως μια επιπρόσθετη μέριμνα για τον εκπαιδευτικό της γενικής τάξης ή ως αποκλειστική ευθύνη του εκπαιδευτικού παράλληλης στήριξης και δεν τοποθετούνται στο περιθώριο του σχεδιασμού των δραστηριοτήτων που λαμβάνει χώρα για τους βλέποντες μαθητές. Στον βαθμό που ο σχεδιασμός της διδασκαλίας για το μάθημα της λογοτεχνίας λαμβάνει υπόψη τους διαφορετικούς τρόπους με τους οποίους μαθαίνουν οι μαθητές της τάξης, η ανάγνωση με χρήση της γραφής Braille θα πρέπει να συμπεριλαμβάνεται εξ αρχής σε αυτόν τον σχεδιασμό.

2. Μέσα σε αυτό το ερμηνευτικό πλαίσιο, η επιλογή κατάλληλων πρακτικών υποστήριξης, για την περίπτωση του τυφλού μαθητή, έχει μεγάλη σημασία. Η παροχή περισσότερου χρόνου στους τυφλούς μαθητές προκειμένου να ολοκληρώσουν τις εκάστοτε δραστηριότητες, είναι μια πολύ συνηθισμένη και απολύτως αναγκαία πρακτική. Ωστόσο, από την άλλη, ενέχει και ορισμένους περιορισμούς, από την άποψη ότι η αύξηση του παρεχόμενου επιπρόσθετου χρόνου είναι ανάλογη της αύξησης των μαθησιακών απαιτήσεων και των απαιτήσεων των κειμένων και, όπως είναι γνωστό, δεν υπάρχει απεριόριστο πλεόνασμα εκπαιδευτικού χρόνου. Επιπροσθέτως, μολονότι, όπως και οι δυσκολίες ανάγνωσης, η ανάγκη παροχής επιπρόσθετου χρόνου αποδίδεται, μεταξύ άλλων, και στη διαδοχική φύση της ανάγνωσης των χαρακτήρων της Braille (McCall, 1999, όπ. αν. στο Douglas, G. κ.α., 2009), από την άλλη πλευρά, βάσει των ερευνητικών δεδομένων, δεν μπορούμε να είμαστε σίγουροι ότι πρόκειται για μια σχέση αιτιοκρατικού χαρακτήρα (βλ. σχ. Millar, 2004). Η έρευνα υποδηλώνει μια σχέση μεταξύ των διδακτικών στρατηγικών μέσω των οποίων οι τυφλοί μαθητές έχουν διδαχτεί ανάγνωση με χρήση της Braille και των δυσκολιών που αυτοί συναντούν μετέπειτα (Millar, 1997, 2004). Ερευνητικά δεδομένα επίσης δείχνουν ότι οι ικανοί αναγνώστες της Braille μπορούν να αναπτύξουν τις ίδιες ταχύτητες ανάγνωσης με τους βλέποντες (Millar, 2004).

Λαμβάνοντας υπόψη τις διαπιστώσεις της Millar (1997, 2004), υπάρχει δυνατότητα βελτίωσης της ταχύτητας, της ακρίβειας και της κατανόησης, μέσα από τη διδασκαλία μιας σειράς τεχνικών<sup>4</sup> που μπορούν να υιοθετηθούν βάσει της παιδαγωγικής αξιολόγησης του μαθητή, έτσι ώστε η παροχή επιπρόσθετου χρόνου να μην είναι η μόνη στρατηγική διευκόλυνσης. Η Millar (1997: 247), βεβαίως, σημειώνει ότι «δεν υπάρχει μία βασιλική οδός για την ανάγνωση», θέλοντας να τονίσει ότι η εφαρμογή των ερευνητικών δεδομένων σε ατομικές περιπτώσεις μαθητών είναι περισσότερο ζήτημα που θα πρέπει να αποφασιστεί κατά περίπτωση από τους εκπαιδευτικούς του εκάστοτε μαθητή, παρά γενικός κανόνας.

<sup>3</sup> Οι δυσκολίες αυτές αναφέρεται ότι αυξάνονται με την ηλικία και καθώς το παιδί προχωρά στις εκπαιδευτικές βαθμίδες (Greaney κ.α., 1999, όπ. αν. Douglas, G., κ.α., 2009).

<sup>4</sup> π.χ. εκμάθηση ή ενίσχυση της χρήσης των πλευρικών ανιχνευτικών κινήσεων, αξιοποίηση και των δύο χεριών κατά την ανάγνωση για τις χωροταξικές και λεκτικές όψεις της ανάγνωσης, υιοθέτηση σωστής στάσης σώματος και αξιοποίηση των σωματοκεντρικών ενδείξεων ως χωρικών σημείων αναφοράς (Millar, 1997, 2004).



Επομένως, θα πρέπει να λαμβάνεται μέριμνα, ώστε η συγκρότηση του μαθησιακού προφίλ να γίνει με τρόπο που να αναδεικνύει τα επί μέρους στοιχεία της ανάπτυξης του μαθητή στη δυναμική τους εξέλιξη και αλληλεπίδραση με το πλαίσιο της τάξης στο οποίο καταγράφηκαν. Για το λόγο αυτό, είναι αναγκαία η υιοθέτηση της συμμετοχικής παρατήρησης, ως μία από τις μεθόδους αξιολόγησης, έτσι ώστε οι δυνατότητες του μαθητή να καταγράφονται σε συνάρτηση με τις προσφερόμενες μαθησιακές ευκαιρίες, το περιβάλλον της σχολικής τάξης και την παρεχόμενη, κατά περίπτωση, υποστήριξη είτε από τους εκπαιδευτικούς είτε από τους συμμαθητές, στο πλαίσιο της ανάπτυξης μιας κουλτούρας συνεργασίας και αλληλοβοήθειας μεταξύ των μελών της ομάδας της σχολικής τάξης.

3. Η υποστήριξη του εκάστοτε μαθητή με αναπηρία δεν ισοδυναμεί με απλοποίηση ή με εύκολη απαλλαγή από εργασίες, με το αιτιολογικό ότι «δυσκολεύεται» ή ότι «δεν μπορεί». Όπως αναφέρει χαρακτηριστικά η Knoll (2009:128):

«Πολύ σπάνιο, αλλά εξίσου προβληματικό όσον αφορά στις τυπικές διαστάσεις της διάκρισης με βάση την αναπηρία (...), είναι όταν οι καθηγητές συζητούν τέτοιους τρόπους διευκόλυνσης των φοιτητών με αναπηρίες, όπως το να μην κάνουν όλες τις εργασίες ή [να μην συμμετάσχουν σε όλες] τις εξετάσεις. Αυτό μου συνέβη ως φοιτήτρια δύο φορές και τη μία φορά χρειάστηκε, μέσω της διοίκησης του Πανεπιστημίου, να υποχρεώσω ένα καθηγητή να με αφήσει να συμμετάσχω σε μια εξέταση. Τέτοιου τύπου κοινωνικές αλληλεπιδράσεις, τις οποίες μερικοί άνθρωποι θεωρούν καλές, ευγενικές και/ή επιεικές, συνήθως δημιουργούν το αίσθημα μιας απίστευτης έλλειψης σεβασμού, μοχθηρίας και ταπείνωσης. Ζητούμε την πρόσβαση και όχι να ξεφύγουμε από κάτι. Όταν οι άνθρωποι χρησιμοποιούν τέτοια γλώσσα ή αντιμετωπίζουν την προσαρμογή ως αστείο, ως εξαπάτηση και/ή ως άσκοπη, λένε στους ανθρώπους γύρω τους ότι θεωρούν πως το άτομο είναι το πρόβλημα και φέρει το ελάττωμα, και δεν αναγνωρίζουν την έλλειψη προσαρμογών ως τη ρίζα του προβλήματος.»

Αν και το παραπάνω απόσπασμα αναφέρεται στο Πανεπιστήμιο, έχει ήδη αναφερθεί ότι οι πρακτικές της απλοποίησης ή της απαλλαγής από εργασίες ή μέρος των εργασιών για την περίπτωση των ανάπηρων μαθητών είναι πολύ συνηθισμένες και θα πρέπει να αποφεύγονται. Από την άλλη, βεβαίως, η παροχή κατάλληλης υποστήριξης για τους ανάπηρους μαθητές καθίσταται ιδιαίτερα δύσκολη, ιδιαίτερα όταν οι απαιτήσεις του Αναλυτικού Προγράμματος, αλλά και της ευρύτερης κουλτούρας στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση τείνουν προς την εντατικοποίηση της μάθησης και δίνουν έμφαση στη γραπτή αξιολόγηση, παραγκωνίζοντας έτσι δημιουργικές προσεγγίσεις στη μάθηση και τη συμμετοχή.

4. Η ανάγνωση αποτελεί βεβαίως αναγκαία προϋπόθεση για τη διδασκαλία της Λογοτεχνίας. Έχοντας, ωστόσο, κατά νου σύγχρονες προσεγγίσεις στη διδασκαλία της λογοτεχνίας είναι σημαντικό να σημειώσουμε ότι «*η επιθυμία για ανάγνωση μεταδίδεται μέσω ανθρώπινων σχέσεων*». Από την άποψη αυτή, οι όποιες δυσκολίες συναντούν στην ανάγνωση τόσο ο τυφλός μαθητής όσο και οι βλέποντες συμμαθητές του δεν συνιστούν εμπόδιο για τη συμμετοχή τους στην κοινότητα των αναγνωστών της τάξης. Το αντίθετο. Επιδιώκοντας τη συμμετοχή όλων των μαθητών της τάξης σε μια κοινότητα αναγνωστών, ανεξαρτήτως των αναγνωστικών εμπειριών τους, τούς δίνουμε τη δυνατότητα να εμπλουτίσουν αυτές τις εμπειρίες, τους δημιουργούμε το κίνητρο να εμπλακούν ενεργά στη διαδικασία της ανάγνωσης και της διαπραγμάτευσης του νοήματος, να έρθουν σε επαφή με τον σύγχρονο πολιτισμό κριτικά και δημιουργικά, να συζητήσουν για τα σύγχρονα προβλήματα της εποχής τους. Υπό αυτό το πρίσμα και χωρίς να βάζουμε στο περιθώριο την υποστήριξη των μαθητών μία τάξης όσον αφορά στη σύνθετη δεξιότητα της ανάγνωσης και της κατανόησης κειμένου, η διδασκαλία της Λογοτεχνίας και η συμμετοχή των μαθητών σε αυτή δεν περιορίζεται από τις όποιες δυσκολίες ή τις περιορισμένες προηγούμενες αναγνωστικές εμπειρίες.



Λαμβάνοντας υπόψη τις επισημάνσεις αυτές, η συγκρότηση του μαθησιακού προφίλ του Γιώργου όσον αφορά στο μάθημα της Λογοτεχνίας μπορεί να λάβει υπόψη τους παρακάτω άξονες στο πλαίσιο των οποίων θα αναζητηθούν απαντήσεις στα εξής ενδεικτικά ερωτήματα:

#### **Προηγούμενες Αναγνωστικές Εμπειρίες:**

- Ποιες είναι οι αναγνωστικές εμπειρίες του Γιώργου, γενικά, αλλά και ειδικά σε σχέση με τα κείμενα που θα επεξεργαστεί η τάξη; (π.χ. στην περίπτωση του λαϊκού παραμυθιού, έχει διαβάσει στο παρελθόν ή έχει ακούσει κάποιο λαϊκό παραμύθι;)
- Στο πλαίσιο της συνολικής στόχευσης για τη δημιουργία στη σχολική τάξη μιας κοινότητας αναγνωστών, με ποιους τρόπους (π.χ. μέσα από τη στοχευμένη συμμετοχή του σε ομαδικές δραστηριότητες, μέσα από την παρουσίαση βιβλίων ή κειμένων κ.α.) θα ενισχυθεί το ενδιαφέρον του Γιώργου, αλλά και όλων των μαθητών της τάξης, για τη λογοτεχνία και την ανάγνωση;
- Ποιας έκτασης και ποιου βαθμού δυσκολίας, κατάλληλα ωστόσο, για την ηλικία του τυφλού μαθητή, κείμενα μπορεί να διαβάσει αυτόνομα; Στο πλαίσιο των δραστηριοτήτων της τάξης, σε ποιες περιπτώσεις έχει νόημα τόσο για τον ίδιο όσο και τα μέλη της ομάδας που συμμετέχει να αναλάβει την ανάγνωση/επεξεργασία/παρουσίαση ενός τέτοιου κειμένου;
- Πώς μπορεί να υποστηριχτεί ο Γιώργος προκειμένου να συμμετάσχει σε ομαδικές δραστηριότητες ανάγνωσης;
- Πώς μπορεί να διευκολυνθεί η κατανόηση των εμπλεκόμενων εννοιών και των λοιπών εκφραστικών σχημάτων, στο πλαίσιο των δραστηριοτήτων της τάξης;
- Μπορεί να αξιοποιηθεί το μάθημα της λογοτεχνίας για τον εμπλουτισμό του λεξιλογίου με παράλληλη κατανόηση των αντίστοιχων εννοιών;
- Μπορεί να αξιοποιηθεί το μάθημα της λογοτεχνίας για την ανάπτυξη των εκφραστικών του μέσων;

#### **Αναγνωστικά Ενδιαφέροντα:**

- Για ποια είδη κειμένων δείχνει ενδιαφέρον ο Γιώργος;
- Ποια είναι τα αγαπημένα του λογοτεχνικά βιβλία ή κείμενα;
- Μέσα από ποιες δραστηριότητες, στο πλαίσιο του μαθήματος της λογοτεχνίας, θα δοθεί η ευκαιρία στο Γιώργο να εμπλακεί στην ανάγνωση και την επεξεργασία λογοτεχνικών κειμένων που εμπίπτουν στα ενδιαφέροντά του;
- Μέσα από ποιες δραστηριότητες, στο πλαίσιο του μαθήματος της λογοτεχνίας θα του δοθεί η ευκαιρία να γνωρίσει και άλλα είδη κειμένων;
- Πώς μπορεί να αξιοποιηθεί η τεχνολογία, ώστε να διευκολυνθεί η πρόσβαση του Γιώργου σε λογοτεχνικά έργα και εν γένει σε βιβλία (βλ. παρακάτω σημ. 6).

#### **Συμμετοχή στις συζητήσεις της τάξης:**

- Με ποιους τρόπους μπορεί να υποστηριχτεί η συμμετοχή των παιδιών στις συζητήσεις στην τάξη και στη διαδικασία του διαλόγου (π.χ. για την περίπτωση του Γιώργου, με τη λεκτική περιγραφή της διαδικασίας του διαλόγου, όπως, ενδεικτικά, με αναφορά του ονόματος του μαθητή που παίρνει το λόγο ή αναφορά στους μαθητές που ζητούν το λόγο και τη σειρά με την οποία πρόκειται να μιλήσουν, προκειμένου η συζήτηση στην ολομέλεια ή σε μικρότερες ομάδες να αποκτήσει μια σχετική δομή από την οποία μπορούν να ωφεληθούν όλοι οι μαθητές);
- Στο πλαίσιο της επεξεργασίας ενός κειμένου πώς θα υποστηριχτεί ο Γιώργος και οι βλέποντες συμμαθητές του να προσεγγίσουν το κείμενο από διαφορετικές πλευρές και από την οπτική των διαφορετικών ηρώων;

### **Συμμετοχή στις δραστηριότητες της τάξης:**

- Πώς θα υποστηριχτεί η συμμετοχή του Γιώργου στις ομαδικές δραστηριότητες της τάξης, καθώς και στις δραστηριότητες στην ολομέλεια (π.χ. μέσα από προσαρμογές στο διδακτικό υλικό, αλλά και μέσα από τον εντοπισμό εμποδίων στον τρόπο ανάθεσης των εργασιών και στους τρόπους συμμετοχής στην αλληλεπίδραση μέσα στην τάξη);
- Πώς θα σχεδιαστεί και θα υλοποιηθεί η προσαρμογή των οπτικών στοιχείων του εκάστοτε υλικού; Ποιοι εκπαιδευτικοί χρειάζεται να συνεργαστούν γι' αυτό το σκοπό και πώς θα προγραμματιστεί και θα υλοποιηθεί μια τέτοια συνεργασία;
- Με ποιους τρόπους (π.χ. μέσω απτικοποιημένων υλικών, απτικών διαγραμμάτων, και με χρήση της λεκτικής περιγραφής) θα υποστηριχτεί η πρόσβαση του Γιώργου σε οπτικές πληροφορίες (π.χ. εικόνες, ταινίες, διαγράμματα, φωτογραφίες κ.α.);
- Πώς θα υποστηριχτεί η οργάνωση της εργασίας του τυφλού μαθητή κατά τρόπο τέτοιο, ώστε να εργάζεται κατά το δυνατόν αυτόνομα;
- Με ποιες προσαρμογές στο περιβάλλον της τάξης θα διευκολυνθεί η συμμετοχή του σε δραστηριότητες δραματοποίησης των λογοτεχνικών κειμένων;
- Ποιες προσαρμογές θα πρέπει να γίνουν ώστε να διευκολυνθεί η συμμετοχή του σε εκπαιδευτικές επισκέψεις σε μουσεία ή σε χώρους τέχνης και πολιτισμού; Ποιες προσαρμογές θα πρέπει να γίνουν στο προγραμματισμό τέτοιων επισκέψεων και στην προετοιμασία των μαθητών για την εκάστοτε επίσκεψη; Ποιοι εκπαιδευτικοί θα συνεργαστούν γι' αυτό;

### **Παραγωγή γραπτών κειμένων:**

- Πώς θα υποστηριχτεί ο Γιώργος στην παραγωγή των δικών του γραπτών κειμένων;
- Στα γραπτά κείμενα που θα παραχθούν ως αποτέλεσμα ομαδοσυνεργατικής εργασίας, πώς θα υποστηριχτεί, αφενός, η συμμετοχή του στις εργασίες της ομάδας και, αφετέρου, η πρόσβασή του στο συνολικό αποτέλεσμα;
- Θα αξιοποιηθεί το μάθημα της λογοτεχνίας ως πλαίσιο για τη βελτίωση της γραπτής έκφρασης του Γιώργου;

## **3. ΑΝΑΠΤΥΞΗ ΤΗΣ ΔΙΔΑΚΤΙΚΗΣ ΠΡΑΚΤΙΚΗΣ**

### **3.1 Σύντομο θεωρητικό, παιδαγωγικό και μεθοδολογικό πλαίσιο για τη διαφοροποίηση της διδασκαλίας στο μάθημα της Λογοτεχνίας**

Λαμβάνοντας υπόψη ότι, σύμφωνα με το Δ.Ε.Π.Σ.-Α.Π.Σ., ο γενικός σκοπός της διδασκαλίας του μαθήματος της λογοτεχνίας είναι η ενδυνάμωση των μαθητών ως προς τη «μορφωτική τους επάρκεια», «την επικοινωνιακή τους ικανότητα», «τη συναισθηματική τους ανάπτυξη» μέσα από την εμπλοκή σε εμπειρίες ανάγνωσης και την προώθηση της ανάπτυξης των αισθητικών τους αντιλήψεων και της κριτικής στάσης απέναντι σε ζητήματα της ατομικής και κοινωνικής ζωής, η πρόταση αυτή εστιάζει στην ερμηνευτική προσέγγιση των λογοτεχνικών κειμένων και στη βιωματική συμμετοχή των μαθητών στις δραστηριότητες της τάξης.

Η ανάπτυξη ενός περιβάλλοντος που ευνοεί το διάλογο και το μοίρασμα αναγνωστικών εμπειριών μεταξύ των παιδιών, χρειάζεται να πληροί ορισμένες προϋποθέσεις, οι οποίες θα υποστηρίξουν τη συμμετοχή του τυφλού μαθητή στις δραστηριότητες της λογοτεχνίας.

Σε γενικές γραμμές, μέριμνα θα πρέπει να λαμβάνεται, ώστε τα όποια οπτικά στοιχεία χρησιμοποιούνται στο μάθημα να περιγράφονται, εφόσον δεν είναι δυνατό να αντικατασταθούν με κατάλληλο απτικό υλικό.

Εξίσου σημαντικό είναι η αλληλεπίδραση στην τάξη να περιγράφεται με κάποιο τρόπο λεκτικά στον τυφλό μαθητή, ο οποίος, με αφορμή την ανάγνωση λογοτεχνικών κειμένων, αφενός, μπορεί να ενθαρρύνεται να συμμετέχει περισσότερο ενεργά στην τάξη και, αφετέρου να εμπλουτίσει τις εμπειρίες του ως προς την ανάγνωση λογοτεχνικών κειμένων.

Αν και ο μαθητής, στην αρχή της σχολικής χρονιάς μπορεί να χρειάζεται αυξημένη υποστήριξη σε διάφορες δεξιότητες, κυρίως σε ό, τι αφορά κάποιες δυσκολίες στην ανάγνωση, μέριμνα θα πρέπει να λαμβάνεται ώστε αυτού του είδους η εξατομικευμένη υποστήριξη να μην οδηγήσει σε παράλληλες δραστηριότητες μέσα στην τάξη, αλλά ούτε και να εξομοιώσουμε τον τυφλό μαθητή με τους βλέποντες συμμαθητές του (Καραγιάννη & Ζώνιου-Σιδέρη, 2002).

Υπό το πρίσμα όμως της δημιουργίας μιας κοινότητας αναγνωστών, σε σχέση με τα κείμενα του σχολικού εγχειριδίου, οι όποιες δυσκολίες στην ανάγνωση του τυφλού μαθητή δεν είναι σκόπιμο να αντιμετωπιστούν με την τεχνική της απλοποίησης των κειμένων, δεδομένου ότι η απλοποίηση ενός κειμένου δεν μπορεί να θεωρηθεί επαρκής σε σύγκριση με τη χρήση μιας ποικιλίας κειμένων σχετικών με το υπό εξέταση θέμα, τα οποία μπορεί να αντιστοιχούν σε ένα διαφορετικό υπόβαθρο αναγνωστικών εμπειριών.

### **3.2. Περιγραφή Διαφοροποιημένων Διδακτικών Πρακτικών**

#### **1. Γνωριμία με τα λαϊκά παραμύθια ή εναλλακτικά, με λογοτεχνικά είδη της λαϊκής παράδοσης**

Η δραστηριότητα της γνωριμίας με τα λαϊκά παραμύθια μπορεί να αποτελεί μέρος ενός project με αυτό το αντικείμενο. Η στοχοθεσία στην περίπτωση αυτή διαφοροποιείται, ωστόσο αυτή η δραστηριότητα να μπορεί να αξιοποιηθεί ως εισαγωγική στην επεξεργασία του παραμυθιού του διδακτικού εγχειριδίου. Μπορεί, τέλος, ανάλογα με το διαθέσιμο χρόνο και στο πλαίσιο ενός κατάλληλου προγραμματισμού, να γίνει και αυτόνομα με στόχο τη γνωριμία των μαθητών με το αφηγηματικό είδος του λαϊκού παραμυθιού, ως μέρος της λαϊκής παράδοσης.

Σε μικρές ομάδες μαθητών ανατίθεται να εντοπίσουν όσα περισσότερα λαϊκά παραμύθια μπορούν είτε ψάχνοντας στη βιβλιοθήκη του σχολείου ή στη δημοτική βιβλιοθήκη ή στο σπίτι τους, είτε ζητώντας από μέλη της οικογένειας να τους αφηγηθούν ένα παραμύθι το οποίο και ηχογραφούν (Χοντολίδου, 2000: 179). Στην έρευνα αυτή μπορεί να συμμετέχουν και οι εκπαιδευτικοί της τάξης<sup>5</sup>, προσκομίζοντας το δικό τους υλικό.

Στην τάξη γίνεται παρουσίαση του υλικού από τους μαθητές και τους εκπαιδευτικούς και η συζήτηση εστιάζει στην κατηγοριοποίηση των μαγικών, των διηγηματικών/κοσμικών, των θρησκευτικών και των ευτράπελων/σατυρικών παραμυθιών ανάλογα με το περιεχόμενό τους. Ιδιαίτερη έμφαση δίνεται στα διηγηματικά/κοσμικά παραμύθια στα οποία ανήκει και το λαϊκό παραμύθι του σχολικού εγχειριδίου και στα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά του περιεχομένου τους.

Λαμβάνοντας υπόψη το γεγονός ότι στην τάξη φοιτά ένας τυφλός μαθητής, σημασία χρειάζεται να δοθεί στα ακόλουθα:

Ο Γιώργος θα πρέπει να έχει την ελευθερία να επιλέξει το είδος της έρευνας που ο ίδιος επιθυμεί και τον ενδιαφέρει. Όσον αφορά στη βιβλιογραφική έρευνα, παρά το γεγονός ότι τα βιβλία σε γραφή Braille δεν είναι διαδεδομένα, αυτό δεν σημαίνει ότι εκ των προτέρων

---

<sup>5</sup> Όπου είναι δυνατό, ο εκπαιδευτικός της παράλληλης στήριξης θα πρέπει να έχει την ευκαιρία να συμμετέχει στις δραστηριότητες της τάξης, δεδομένου ότι η ανάπτυξη της ενταξιακής δυναμικής της ομάδας των μαθητών ευνοείται όταν και στο ευρύτερο περιβάλλον προωθείται η συνεργασία μεταξύ των ενηλίκων (εκπαιδευτικών και γονέων) σε διάφορες δραστηριότητες του σχολείου.

θα πρέπει να τον αποκλείσουμε, λόγω αυτής της έλλειψης, να επιλέξει την αναζήτηση διαφόρων ειδών παραμυθιών σε αντίστοιχα βιβλία. Η δυνατότητα πρόσβασης σε βιβλιοθήκες εντάσσεται στον Καθολικό Σχεδιασμό για όλους και αποτελεί αναπόσπαστο μέρος του δικαιώματος των ατόμων με αναπηρία για ισότιμη πρόσβαση στην πληροφορία<sup>6</sup>. Σε αυτό το πλαίσιο, αν και οι δυνατότητες πρόσβασης των ατόμων με αναπηρία σε βιβλιοθήκες είναι στην πραγματικότητα ακόμα σε εξέλιξη, μέριμνα θα πρέπει να ληφθεί από πλευράς του σχολείου, αλλά και των υπηρεσιών που υποστηρίζουν την εκπαίδευση του τυφλού μαθητή, ώστε, αφενός, να αξιοποιηθούν οι υφιστάμενες δυνατότητες και να διερευνηθούν ευκαιρίες για πρόσβαση σε τοπικές βιβλιοθήκες και στη βιβλιοθήκη του σχολείου. Τέτοιες δράσεις μπορεί να αναπτυχθούν μέσα από κινητοποίηση της κοινότητας του σχολείου για προμήθεια του κατάλληλου εξοπλισμού και της υποστηρικτικής τεχνολογίας, αλλά και για την ενημέρωση και την ευαισθητοποίηση των εμπλεκόμενων φορέων (στην περίπτωση αυτή της πλησιέστερης στο σχολείο βιβλιοθήκης) σχετικά με την αναγκαιότητα παροχής υπηρεσιών προσβασιμότητας στον μαθητή με τύφλωση<sup>7</sup>.

<sup>6</sup> Σε ένα γενικό επίπεδο αναφοράς, στον Κανονισμό Λειτουργίας Βιβλιοθηκών (Υ.Α. 830/2003) υπάρχει πρόβλεψη σχετικά με το δικαίωμα στην ίση και ελεύθερη πρόσβαση στην πληροφορία και ειδικότερα για την πρόσβαση των ατόμων με αναπηρία σε αρχεία και βιβλιοθήκες. Στο πλαίσιο αυτού του Κανονισμού προβλέπεται η παροχή ισότιμων ειδικών υπηρεσιών και υλικού στα άτομα που δεν μπορούν να χρησιμοποιήσουν τις συνήθεις υπηρεσίες της βιβλιοθήκης, συμπεριλαμβανομένων και των ατόμων με αναπηρίες και ειδικότερα των ατόμων με προβλήματα όρασης. Στις υπηρεσίες αυτές συμπεριλαμβάνεται μεταξύ άλλων και το ότι «οι βιβλιοθήκες του Υπουργείου Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων προωθούν την εξασφάλιση ψηφιακού υλικού, το οποίο με την εξέλιξη της τεχνολογίας είναι προσβάσιμο για τους τυφλούς αναγνώστες. Στις περιπτώσεις εκείνες κατά τις οποίες οι βιβλιοθήκες προβαίνουν στη δημιουργία υλικού ειδικά για άτομα με προβλήματα όρασης ακολουθούν τις Αρχές για τη Δημιουργία και Παραγωγή για Προσβάσιμα Βιβλία και Υλικό της Διεθνούς κοινοπραξίας για το πρότυπο του νέου ψηφιακού φωνητικού βιβλίου (Dasy)» (Υ.Α. 830/2003, παρ. 4.8).

Στην Ελλάδα, βιβλιοθήκη για τυφλούς υπάρχει στο Κ.Ε.Α.Τ. (<http://www.keat.gr/index.php/en/bibliothiki-typografeio-en>), η οποία διαθέτει τίτλους πανεπιστημιακών συγγραμμάτων και σχολικών εγχειριδίων δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης σε ακουστική μορφή, καθώς επίσης και ξενόγλωσσα βιβλία και βιβλία λογοτεχνίας.

Επίσης, αρκετά Πανεπιστημιακά Τμήματα (όπως ενδεικτικά, το Πανεπιστήμιο Αθηνών, το Πανεπιστήμιο Πατρών, το Πανεπιστήμιο Μακεδονίας), έχουν εγκαταστήσει σταθμούς εργασίας για χρήση από άτομα με αναπηρία. Οι σταθμοί εργασίας για τους φοιτητές με προβλήματα όρασης διαθέτουν κατάλληλο εξοπλισμό, όπως σαρωτές (scanner), Οθόνη Braille (Braille Display), Εκτυπωτή Braille (Embosser) και Μεγεθυντή Οθόνης κλειστού κυκλώματος τηλεόρασης (CCTV Magnifier), καθώς επίσης και λογισμικό όπως Ανάγνωση Οθόνης (Screen Reader), Οπτική Αναγνώριση Χαρακτήρων (OCR), Σύνθεση Ομιλίας (Speech Synthesis), Μεταφραστή Braille (Braille Translator), Αναγνώριση Ομιλίας (Speech Recognition). Όσον αφορά στην υποστηρικτική τεχνολογία, παρά το γεγονός ότι με αυξανόμενους ρυθμούς δίνει λύσεις σε ζητήματα πρόσβασης των ατόμων με αναπηρία στην πληροφορία, ωστόσο ο ειδικός εξοπλισμός και τα αντίστοιχα λογισμικά ορισμένες φορές: α) δεν είναι σε ευρεία κλίμακα διαθέσιμα στο εμπόριο και ειδικότερα στην ελληνική αγορά και στην ελληνική γλώσσα ή μερικά από αυτά έχουν μεγάλο κόστος για μεμονωμένους χρήστες, β) συχνά είναι αποτέλεσμα ερευνητικών προσπαθειών και δεν διατίθενται στο εμπόριο, γ) «άλλες φορές απαιτούν την ανάπτυξη ειδικών υπηρεσιών στον χώρο των τεχνολογιών της πληροφορικής και των τηλεπικοινωνιών» και δ) χρήζουν προτυποποίησης (Κουροπέτρογλου & Φλωριάς, 2003: 8-9). Για την Knoll (2009) η υποστηρικτική τεχνολογία και το ψηφιακό υλικό ως ο πιο προσβάσιμος για όλους σχεδιασμός, εν δυνάμει δεν αντιμετωπίζει την παρείσφρηση στο ζήτημα της προσβασιμότητας και άλλων παραμέτρων, όπως η φυλή, η εθνότητα, το φύλο και η κοινωνική τάξη και την επίδραση που αυτές οι κοινωνικές και πολιτισμικές μεταβλητές μπορεί να ασκήσουν τελικά στην πρόσβαση των ατόμων σε αυτά τα ίδια τα τεχνολογικά μέσα και υλικά. Η ίδια υποστηρίζει ότι, «αν κάποιος δεν μπορεί να πληρώσει το λογισμικό ανάγνωσης οθόνης, τελικά, δεν θα έχει πρόσβαση. Μπορεί να υπάρχουν εξειδικευμένα εργαστήρια υπολογιστών, αλλά εμποδία υπάρχουν επίσης και στα προσβάσιμα αυτά εργαστήρια. Ακόμα, σκεφτείτε πώς θα αισθανόσασταν, αν έπρεπε να αφιερώνετε χρόνο καθημερινά για να πάτε στο «ειδικό εργαστήριο» διασχίζοντας την Πανεπιστημιούπολη, επειδή είστε διαφορετικός/ή» και καταλήγει ότι ο καθολικός σχεδιασμός θα πρέπει να κινηθεί προς τη γενίκευση του λογισμικού ανάγνωσης οθόνης στα εργαστήρια υπολογιστών κάθε τμήματος και, ιδανικά, σε κάθε υπολογιστή, διότι «πράγματι μπορεί να κάνει κάθε χώρο και κάθε υπολογιστή διαθέσιμο για μια μεγαλύτερη ομάδα ανθρώπων» (Knoll, 2009: 128).

<sup>7</sup> Εκτός του ότι μια τέτοια κινητοποίηση μπορεί να είναι υποστηρικτική για τον συγκεκριμένο μαθητή και όχι μόνο για τη φοίτησή του στη συγκεκριμένη τάξη, αλλά για όλη τη διάρκεια της φοίτησής του στο σχολείο,

Στο πλαίσιο αυτής της δραστηριότητας, ο Γιώργος μπορεί να συμμετάσχει σε μια ομάδα συμμαθητών του που θα αναλάβει να εργαστεί είτε στο σπίτι κάποιου από τα μέλη της ομάδας είτε σε μία βιβλιοθήκη. Ακόμα και στην περίπτωση που η πρόσβαση σε κατάλληλα προσαρμοσμένο υλικό (ψηφιακά ομιλούντα βιβλία, βιβλία σε κώδικα Braille) ή η χρήση υποστηρικτικής τεχνολογίας δεν καταστεί εφικτή, ο τυφλός μαθητής μπορεί να συμμετάσχει στην ομάδα εργασίας, εφόσον εκδηλώσει σχετικό ενδιαφέρον, μέσα από την ακρόαση των παραμυθιών που θα εντοπίσουν οι συμμαθητές του. Αν και ο τρόπος αυτός δεν συνάδει με το πνεύμα της παροχής ίσων ευκαιριών μάθησης, η απουσία υποστηρικτικού υλικού και υπηρεσιών δεν είναι απαραίτητο να αποτελέσει εμπόδιο για τη συμμετοχή του μαθητή σε μία ομαδική δραστηριότητα<sup>8</sup>.

Κατά τον ίδιο τρόπο, μπορεί να οργανωθεί και ως εισαγωγική δραστηριότητα η γνωριμία των μαθητών με διαφορετικά λογοτεχνικά είδη της λαϊκής παράδοσης. Η δραστηριότητα αυτή μπορεί να είναι εισαγωγική της θεματικής ενότητας «Λαογραφικά Θέματα – Λαογραφικοί Μύθοι». Στο πλαίσιο αυτής της δραστηριότητας μπορεί να ζητηθεί από τους μαθητές να εντοπίσουν λαϊκά παραμύθια, δημοτικά τραγούδια, κείμενα και φιγούρες από το Θέατρο σκιών. Είναι δυνατό, όπως και παραπάνω, οι μαθητές να χωριστούν σε ομάδες εργασίας και να αναλάβουν να παρουσιάσουν στην τάξη λαϊκά παραμύθια και δημοτικά τραγούδια από τον τόπο καταγωγής τους, καθώς και κείμενα και φιγούρες από το Θέατρο σκιών. Ένας πιθανός τρόπος υλοποίησης είναι να ηχογραφήσουν ή/και να βιντεοσκοπήσουν αφηγήσεις παραμυθιών από άτομα του οικογενειακού τους περιβάλλοντος ή να φέρουν CD με δημοτικά τραγούδια του τόπου τους. Και στην περίπτωση αυτή, επισημαίνεται ότι ο τυφλός μαθητής μπορεί να επιλέξει να συμμετάσχει στην ομάδα που εκείνος επιθυμεί καθώς επίσης και τον τρόπο παρουσίασης στην τάξη του υλικού που θα συλλέξει. Στην ολομέλεια οι μαθητές κάθε ομάδας μπορεί να παρουσιάσουν το υλικό που συγκέντρωσαν στους συμμαθητές τους. Στη συνέχεια μπορεί να διεξαχθεί μια πρώτη συζήτηση για τα είδη των συγκεκριμένων λογοτεχνικών κειμένων, για τη σχέση που έχουν οι ίδιοι με τα κείμενα αυτά, αν τους αρέσουν ή αν βρίσκουν σε αυτά ενδιαφέρον, καθώς και για τη χρήση τους και για το ρόλο που έπαιζαν στις παραδοσιακές κοινωνίες. Κατά τη διάρκεια της παρουσίασης και της συζήτησης που θα διεξαχθεί στην τάξη, δίνεται σημασία στην λεκτική περιγραφή του εξωλεκτικού πλαισίου αναφοράς και στη δομή της συζήτησης, έτσι ώστε να διασφαλιστεί η απρόσκοπτη συμμετοχή του μαθητή με τύφλωση. Στο πλαίσιο αυτής της μέριμνας, η τήρηση με συνέπεια βασικών κανόνων συμμετοχής στη συζήτηση, αλλά και η αναφορά του ονόματος του μαθητή που μιλάει ή που παίρνει το λόγο αποτελούν σημαντικά στοιχεία του συντονισμού της συζήτησης.

---

επιπροσθέτως, μπορεί να αποβεί προς όφελος εν δυνάμει και άλλων ατόμων με αναπηρίες που μπορεί να ενδιαφέρονται να επισκεφτούν τη βιβλιοθήκη.

<sup>8</sup> Η ακρόαση από τον τυφλό μαθητή των παραμυθιών που τα διαβάζουν οι βλέποντες συμμαθητές είναι μία πρακτική που ούτως ή άλλως εμπίπτει στις πρακτικές ανάγνωσης μιας κοινότητας αναγνώστων. Συγχρόνως, η υιοθέτηση μιας τέτοιας πρακτικής, όταν άλλες μορφές πρόσβασης δεν είναι δυνατές, αποτελεί δείγμα της εφαρμογής στην πράξη της έννοιας της αλληλεξάρτησης σε μία κοινότητα ανθρώπων. Όπως αναφέρει η Knoll (2009: 129): «Το κάνουμε αυτό [την υλοποίηση της αλληλεξάρτησης] δημιουργώντας φυσικά και κοινωνικά προνόμια εκεί που δεν υπάρχουν (...). Μερικοί φοιτητές διαβάζουν δυνατά το υλικό για κάποιον άλλον, το ηχογραφούν, παρέχουν σημειώσεις για κάποιον που απουσίαζε επειδή ήταν άρρωστος ή διευθετούν την αίθουσα καθημερινά έτσι ώστε να την κάνουν προσβάσιμη σε άτομα με κινητικές αναπηρίες. (...) Θεωρώ ότι η αλληλεξάρτηση αλλάζει ριζικά την κουλτούρα της τάξης και προάγει ένα ήθος φροντίδας και δημιουργίας μιας κοινότητας (στη θέση του ανταγωνισμού και της ιεραρχίας.)» Αν και η Knoll αναφέρεται στο Πανεπιστήμιο, η ανάπτυξη πρακτικών που προάγουν την ιδέα της αλληλεξάρτησης, της φροντίδας και της αλληλοβοήθειας μεταξύ όλων των μαθητών του σχολείου, είναι μια ιδέα που μπορεί να προωθηθεί στο πλαίσιο της υποχρεωτικής εκπαίδευσης, ιδιαίτερα όταν οι πρακτικές της ομαδοσυνεργατικής μάθησης αποτελούν βασικό στοιχείο των σύγχρονων παιδαγωγικών προσεγγίσεων.



Το υποστηρικτικό υλικό που θα δοθεί στους μαθητές θα πρέπει εκ των προτέρων να έχει προσαρμοστεί αναλόγως για τον μαθητή με τύφλωση. Γενικότερα, πολλά προβλήματα σε σχέση με την προσβασιμότητα μπορούν να επιλυθούν αν το υλικό του μαθήματος είναι διαθέσιμο σε διάφορες μορφές (οπτική και ακουστική) ή αν βασικά σημεία του συνοψίζονται σε σημειώσεις που θα έχει ετοιμάσει ο εκπαιδευτικός πριν από το κάθε μάθημα. Η παροχή αυτού του υλικού σε ψηφιακή μορφή μπορεί να διευκολύνει τον τυφλό μαθητή, εφόσον προμηθευτεί το κατάλληλο λογισμικό στον υπολογιστή του (Knoll, 2009). Στην περίπτωση που κατά την εξέλιξη της διδασκαλίας παραστεί ανάγκη να σημειωθεί κάτι στον πίνακα, ο εκπαιδευτικός παράλληλης στήριξης ή κάποιος συμμαθητής του φροντίζουν να το διαβάζουν στον Γιώργο, ώστε, εφόσον είναι εφικτό, αυτός να το σημειώσει άμεσα στον υπολογιστή του. Αν κάτι τέτοιο δεν είναι δυνατό να πραγματοποιηθεί παράλληλα με τη διεξαγωγή της διδασκαλίας, η σημείωση αυτή μπορεί να γίνει αργότερα από τον ίδιο πάλι με τη βοήθεια κάποιου συμμαθητή ή του εκπαιδευτικού παράλληλης στήριξης. Τέλος, οι εκπαιδευτικοί φροντίζουν ώστε να έχουν εκ των προτέρων προετοιμάσει και να έχουν προσαρμόσει κατάλληλα όσα διαγράμματα ή επιπρόσθετες πληροφορίες πρόκειται να χρησιμοποιηθούν στη διάρκεια του μαθήματος. Σε κάθε περίπτωση, η λήψη των σημειώσεων μέσα στην τάξη από τον τυφλό μαθητή δεν θα πρέπει να παραλείπεται, λόγω των δυσκολιών που αυτή ενέχει. Μέριμνα θα πρέπει να λαμβάνεται ώστε η διαδικασία αυτή να γίνεται με οργανωμένο τρόπο, έτσι ώστε οι πληροφορίες που σημειώνονται να είναι κατάλληλες και για μελλοντική χρήση (π.χ. να σημειώνεται η ενότητα και η ημερομηνία διδασκαλίας του μαθήματος κοκ). Η οργάνωση των σημειώσεων κατά τη διεξαγωγή του μαθήματος είναι μια δεξιότητα που χρειάζεται να αναπτύξουν όλοι ανεξαιρέτως οι μαθητές. Επομένως, η μέριμνα για την περίπτωση του Γιώργου, δίνει σε όλους την ευκαιρία να αναπτύξουν δεξιότητες αυτό-οργάνωσης της εργασίας τους κατά τρόπο λειτουργικό για τους ίδιους.

#### **Ανάγνωση του λαϊκού παραμυθιού «Το πιο γλυκό ψωμί» από τα Κείμενα Νεοελληνικής Λογοτεχνίας της Α΄ Γυμνασίου.**

Το κείμενο διαβάζεται στους μαθητές, δίνοντας ιδιαίτερη έμφαση στον κατάλληλο επιτονισμό της φωνής, έτσι ώστε να αποδοθεί σωστά η προφορικότητα που χαρακτηρίζει την αφήγηση του λαϊκού παραμυθιού. Κατά την ανάγνωση του παραμυθιού, ο Γιώργος διαβάζει το παραμύθι στον κώδικα Braille. Ο εκπαιδευτικός της παράλληλης στήριξης τον υποστηρίζει στα σημεία που ενδεχομένως συναντήσει κάποια δυσκολία.

Γίνεται επεξεργασία των ερωτήσεων του βιβλίου και συζήτηση στην τάξη, σύμφωνα με τις προτεραιότητες των εκπαιδευτικών και των μαθητών όσον αφορά στην επεξεργασία των ιδιαίτερων χαρακτηριστικών του παραμυθιού ως είδους της λαϊκής παράδοση και στη διαπραγμάτευση του νοήματος του περιεχομένου τους, δίνοντας έμφαση, όπως και παραπάνω, στην περιγραφή του εξωλεκτικού πλαισίου αναφοράς, ώστε η διεξαγωγή του διαλόγου να έχει μια κάποια δομή.

#### **Δραματοποίηση του παραμυθιού**

Στο πλαίσιο της επεξεργασίας του κειμένου οι μαθητές της τάξης είναι δυνατόν να αναλάβουν τη δραματοποίηση του λογογραφικού παραμυθιού. Για το σκοπό αυτό, τόσο ως προς τα επιμέρους στοιχεία της δραματοποίησης όσο και ως προς τις προσαρμογές που θα πρέπει να γίνουν στη δραστηριότητα, προκειμένου να διασφαλιστεί η συμμετοχή του μαθητή με τύφλωση, χρήσιμες πληροφορίες μπορεί αν αντληθούν από το διαφοροποιημένο ΔΕΠΠΣ-ΑΠΣ Θεατρικής αγωγής για τυφλούς μαθητές.

Εφόσον επιλεγεί η δραστηριότητα της δραματοποίησης του παραμυθιού, οι εκπαιδευτικοί μπορούν αν αντλήσουν ιδέες από τις ακόλουθες ενδεικτικές δραστηριότητες:



α. Αμέσως μετά την ανάγνωση του παραμυθιού και κατά τη διάρκεια της επεξεργασίας στην τάξη, προσοχή δίνεται στον προσδιορισμό των προσώπων, του τόπου και του σκηνικού που λαμβάνει χώρα η ιστορία. Σε αυτό το πλαίσιο, οι μαθητές μπορεί να ενθαρρυνθούν, ώστε να περιγράψουν το πώς φαντάζονται τα φυσικά χαρακτηριστικά, το παρουσιαστικό και την ενδυμασία των προσώπων του κειμένου (του πλούσιου βασιλιά και του σοφού φτωχού γέροντα). Η δραστηριότητα της περιγραφής μπορεί, μάλιστα, να επεκταθεί και στον αυτοσχεδιασμό από πλευράς των μαθητών όσον αφορά στη σωματική απόδοση των γενικών χαρακτηριστικών των προσώπων του παραμυθιού, όπως π.χ. η στάση του σώματος και το περπάτημα, εστιάζοντας στο πώς οι ρόλοι του βασιλιά και του φτωχού μπορεί να υποστηρίζονται και από τη σωματική τους έκφραση, έτσι ώστε η κίνηση να συνεπικουρεί το λόγο. Στον αυτοσχεδιασμό μπορεί να λάβουν μέρος όσοι μαθητές το επιθυμούν καθώς επίσης και οι καθηγητές, εφόσον, επίσης, το επιθυμούν. Για να διασφαλιστεί η συμμετοχή του τυφλού μαθητή κατά τη διάρκεια της δραστηριότητας ο εκπαιδευτικός ή ένας συμμαθητής του Γιώργου μπορεί να του περιγράφει τις κινήσεις των άλλων. Αφού κάθε μαθητής ολοκληρώσει τον αυτοσχεδιασμό του, μπορεί να εξηγήει στους συμμαθητές του τα στοιχεία που επέλεξε στον αυτοσχεδιασμό του και τα κριτήρια αυτής της επιλογής (να αιτιολογήσει γιατί τα επέλεξε). Με την καθοδήγηση του εκπαιδευτικού οι μαθητές μπορεί να προχωρήσουν και στην αξιολόγηση κάθε αυτοσχεδιασμού. Η περιγραφή του αυτοσχεδιασμού από κάθε μαθητή, η αιτιολόγηση των επιλογών του ως προς την κίνηση και η αξιολόγηση από την ομάδα, μπορεί να αποβούν πολύ βοηθητικές τόσο για τον μαθητή με τύφλωση, αλλά και για τους βλέποντες συμμαθητές του όσον αφορά στον αυτοσχεδιασμό και τη δραματοποίηση, αλλά και την κατανόηση από πλευράς τους των διαφορετικών οπτικών γωνιών με τις οποίες μπορεί να κατανοηθεί ένας χαρακτήρας.

β. Οι μαθητές χωρισμένοι σε ομάδες είναι δυνατό να αναλάβουν τη δραματοποίηση του κειμένου. Ενδεικτικά, στην ολομέλεια το παραμύθι μπορεί να χωριστεί σε σκηνές (π.χ. ο βασιλιάς στο παλάτι του, η ανορεξία του και η πρόταση του γέροντα, ο βασιλιάς στο θεισμό, στο αλώνισμα, στο άλεσμα, στο ζύμωμα και στο ψήσιμο του ψωμιού, ο βασιλιάς δοκιμάζει το πιο γλυκό ψωμί, φινάλε) και στη συνέχεια κάθε ομάδα μπορεί να αναλάβει την παρουσίαση μίας σκηνής στην τάξη. Σε κάθε ομάδα γίνεται αρχικά συζήτηση ως προς το σύνολο των μορφικών στοιχείων που συνθέτουν ένα δραματικό κείμενο (σύντομη περιγραφή σκηνικού, σκηνικές οδηγίες, διάλογος) και στη συνέχεια οι μαθητές μπορούν να προχωρήσουν στη συγγραφή της σκηνής. Η συμμετοχή του τυφλού μαθητή σε κάποια από τις ομάδες εργασίας δεν απαιτεί περαιτέρω προσαρμογές πέραν των όσων έχουν ως τώρα αναφερθεί, όπως π.χ. τη διεξαγωγή της συζήτησης κατά τρόπο κατά το δυνατόν δομημένο και την προσαρμογή του γραπτού υλικού που θα παραχθεί από την ομάδα. Κάθε ομάδα μπορεί να αναγνώσει το δραματοποιημένο κείμενο ή και να το παρουσιάσει στην τάξη. Κατά την παρουσίαση κάθε σκηνής, ο τυφλός μαθητής υποστηρίζεται με λεκτική περιγραφή των κινήσεων ή των θέσεων των ηρώων στη σκηνή. Η ολομέλεια μπορεί να προχωρήσει στην αξιολόγηση των σκηνών κάθε ομάδας. Σε περίπτωση που οι μαθητές δεν είναι εξοικειωμένοι με τη δραματοποίηση κειμένου, ενδεχομένως να ανακύψουν δυσκολίες στο συντονισμό των ομάδων, δεδομένου ότι το θέμα εργασίας κάθε ομάδας θα είναι διαφορετικό. Βεβαίως, αν τις εργασίες των ομάδων συντονίζουν από κοινού οι δύο εκπαιδευτικοί της τάξης και ο εκπαιδευτικός της παράλληλης στήριξης δεν υποστηρίζει αποκλειστικά τον μαθητή με τύφλωση, τότε ο συντονισμός των εργασιών μπορεί να γίνει πιο αποτελεσματικά. Ωστόσο, αν οι μαθητές της τάξης δεν είναι εξοικειωμένοι με τα μορφικά στοιχεία ενός δραματικού κειμένου, είναι καλύτερο να επιλεγεί μία σκηνή για δραματοποίηση και οι ομάδες των μαθητών να δουλέψουν με κοινό περιεχόμενο, ώστε να διευκολυνθεί ο συντονισμός.

Σε περίπτωση που οι μαθητές αναλάβουν να παρουσιάσουν το δραματοποιημένο κείμενο στους συμμαθητές τους, τότε επισημαίνεται ότι ο τυφλός μαθητής δεν θα πρέπει να

αποκλειστεί από την αναπαράσταση σκηνών που περιέχουν κίνηση. Το αντίθετο. Η συμμετοχή του μαθητή αποτελεί μια ευκαιρία αξιοποίησης των δεξιοτήτων προσανατολισμού που ενδεχομένως έχει αποκτήσει στο πλαίσιο αντίστοιχης εκπαίδευσης. Επιπροσθέτως για τη διασφάλιση ευνοϊκών συνθηκών για τη συμμετοχή του στην παρουσίαση της δραματοποιημένης σκηνής, είναι απαραίτητο, ο χώρος που θα λάβει χώρα η παρουσίαση της σκηνής να οριστεί με απόλυτη σαφήνεια (π.χ. με την τοποθέτηση ενός σκοινιού που θα οριοθετεί τη σκηνή) και να οριστούν σταθερά χωρικά σημεία αναφοράς που θα συνδεθούν τόσο με το χώρο εντός του οποίου κινείται όσο και σε σχέση με τους συμμαθητές του και τη δική τους σχετική θέση στο χώρο αυτό.

### **Επίσκεψη σε μουσείο ελληνικής λαϊκής τέχνης ή/και αξιοποίηση μουσειοσκευής**

Στο πλαίσιο της επεξεργασίας της συγκεκριμένης θεματικής ενότητας, στο ΔΕΠΠΣ-ΑΠΣ της Νεοελληνικής Λογοτεχνίας για την Α' και Β' Γυμνασίου ως ενδεικτική δραστηριότητα προτείνεται η επίσκεψη σε λαογραφικό μουσείο, η ξενάγηση από τον διδάσκοντα και ο ενημερωτικός σχολιασμός για τα διάφορα εκθέματα στο πλαίσιο της εξοικείωσης των μαθητών με τη διερευνητική διαδικασία μάθησης και τη συλλογή και μελέτη τοπικού λαογραφικού υλικού.

Η εξασφάλιση της πρόσβασης στα Μουσεία από τα άτομα με αναπηρία εντάσσεται στον Καθολικό Σχεδιασμό και στη Σύμβαση για τα δικαιώματα των ατόμων με αναπηρία του Ο.Η.Ε. η οποία επικυρώθηκε από το ελληνικό κοινοβούλιο με το Ν. 4074/2012.

Ορισμένα μουσεία έχουν αναπτύξει ειδικά προγράμματα για ομάδες ατόμων με αναπηρίες. Στην περίπτωση που στο πλαίσιο της εν λόγω θεματικής ενότητας πραγματοποιηθεί εκπαιδευτική επίσκεψη της τάξης σε λαογραφικό μουσείο, είναι σημαντικό να προηγηθεί ενημέρωση του προσωπικού του μουσείου έτσι ώστε είτε να αξιοποιηθούν οι διαθέσιμες προσαρμογές για τα άτομα με τύφλωση, οι οποίες είναι σκόπιμο να ενσωματωθούν είτε στο εκπαιδευτικό πρόγραμμα που ενδέχεται να παρακολουθήσουν όλοι οι μαθητές είτε στην ξενάγηση των μαθητών από τον εκπαιδευτικό. Επισημαίνεται ότι στην περίπτωση που ο Γιώργος και οι συμμαθητές του επισκεφτούν ένα μουσείο, είναι σημαντικό όλοι οι μαθητές της τάξης να συμμετέχουν στις ίδιες δραστηριότητες και τα απτικά υλικά να είναι στη διάθεση τόσο του τυφλού μαθητή όσο και των βλέπόντων συμμαθητών του.

Σε περίπτωση που στο μουσείο δεν υλοποιούνται εξειδικευμένα προγράμματα, η εκ των προτέρων συνεννόηση από πλευράς των εκπαιδευτικών του σχολείου μπορεί να συμβάλλει στη διερεύνηση και επινόηση λύσεων για τη διευκόλυνση της πρόσβασης του τυφλού μαθητή στην πληροφορία.

Αντίστοιχα διερευνάται από πλευράς των εκπαιδευτικών η πιθανότητα ορισμένα μουσεία (π.χ. το Μουσείο Ελληνικής Λαϊκής Τέχνης) να έχουν αναπτύξει μουσειοσκευές για μαθητές με προβλήματα όρασης.

### **Δημιουργικές ομαδοσυνεργατικές εργασίες βάσει των ενδιαφερόντων των μαθητών**

Είναι δυνατό, οι μαθητές της τάξης να χωριστούν σε ομάδες, ανάλογα με τα ενδιαφέροντά τους και να υλοποιήσουν:

α. *εργασία οπτικοποίησης του λαϊκού παραμυθιού «Το πιο γλυκό ψωμί»:* οι μαθητές μπορούν να προχωρήσουν στην εικαστική απόδοση σκηνών ή αντικειμένων με συμβολική σημασία από το παραμύθι, είτε μέσω ζωγραφικής, κολάζ ή γλυπτικής. Ο τυφλός μαθητής μπορεί να επιλέγει όποια τεχνική ή υλικό επιθυμεί. Ορισμένα ερωτήματα τα οποία οι μαθητές θα κληθούν να απαντήσουν μέσα από το διάλογο, προκειμένου να επιλέξουν την όποια σκηνή ή αντικείμενο πρόκειται να απεικονίσουν, είναι τα εξής:

Ποια σκηνή θεωρούν ότι προσφέρεται περισσότερο για εικαστική απεικόνιση;

Ποια αντικείμενα του παραμυθιού μπορούν να αποδώσουν συμβολικά στοιχεία του περιεχομένου του;

Ποιες τεχνικές θα χρησιμοποιηθούν για την εικαστική απόδοση των επιλεγμένων σκηνών ή αντικειμένων (π.χ. ζωγραφική, κολλάζ, γλυπτική);

Θα αξιοποιηθούν λαϊκά μοτίβα ως διακοσμητικά στοιχεία;

Για το σχεδιασμό και την πραγματοποίηση αυτής της δραστηριότητας ενδεχομένως είναι αναγκαία η συνεργασία μεταξύ των εκπαιδευτικών της τάξης (του φιλολόγου και του εκπαιδευτικού παράλληλης στήριξης) και του εκπαιδευτικού των εικαστικών, προκειμένου να διερευνηθούν ιδέες για τον εμπλουτισμό και την κατάλληλη προσαρμογή των σχετικών εργασιών με σκοπό να διευκολυνθεί η συμμετοχή του Γιώργου, σε περίπτωση που ενδιαφέρεται να συμμετάσχει σε μια τέτοια ομάδα. Στην περίπτωση αυτή, θα πρέπει να χρησιμοποιηθούν απτικά υλικά (όπως π.χ. χαρτιά και υφάσματα με διαφορετικές υφές) και τεχνικές, όπως η γλυπτική ή το κολλάζ. (βλ. σχετ. ΔΕΠΠΣ-ΑΠΣ Εικαστικών για τυφλούς μαθητές).

Ενδεικτικά, στην περίπτωση που υιοθετηθεί η τεχνική του κολλάζ, ο Γιώργος μπορεί να συμμετάσχει στο κόψιμο των εικόνων, υποστηριζόμενος από κάποιον εκπαιδευτικό ή τους συμμαθητές του ως προς την περιγραφή των εικόνων που θα χρησιμοποιηθούν για το κολλάζ και ως προς τη θέση που θα πάρουν στην τελική σύνθεση. Η πληροφόρηση αυτή, μπορεί να πραγματοποιηθεί στο πλαίσιο των εργασιών της ομάδας που θα αναλάβει το κολλάζ και μπορεί να ενταχθεί στο πλαίσιο της προετοιμασίας και του σχεδιασμού της όλης σύνθεσης, δραστηριότητα που είναι σημαντική για την οργάνωση της εργασίας για όλους τους μαθητές.

*β. εργασία βιντεοσκόπησης ή δημιουργία πολυμεσικού παραμυθιού:* οι μαθητές χωρισμένοι σε ομάδες βιντεοσκοπούν αναδιηγήσεις των παραμυθιών που συνέλεξαν ή άκουσαν στην τάξη ή επιλέγουν ένα παραμύθι και, με τη συνεργασία του εκπαιδευτικού των ΤΠΕ, το μετατρέπουν σε πολυμεσικό παραμύθι και αξιοποιούν διαθέσιμες προσαρμογές για την πρόσβαση του τυφλού μαθητή στο οπτικό υλικό.

Ορισμένα ερωτήματα σε σχέση με τη δημιουργία πολυμεσικού παραμυθιού:

Σε πόσες σκηνές μπορεί να χωριστεί το παραμύθι;

Τι πρέπει να περιλαμβάνει κάθε εικόνα σε σχέση με την αφήγηση;

Θα αξιοποιηθούν λαϊκά μοτίβα για τη διακόσμηση των εικόνων;

Ποιος θα αναλάβει την αφήγηση και ποιοι θα υποδυθούν τους αντίστοιχους ρόλους;

Ποια μουσική επένδυση θα χρησιμοποιηθεί;

Οι μαθητές της τάξης μπορεί να χωριστούν σε ομάδες, κάθε μία από τις οποίες μπορεί να αναλάβει την υλοποίηση διαφορετικών μερών του πολυμεσικού παραμυθιού (εικόνες, ήχος, μουσική, συγγραφή σεναρίου). Ο τυφλός μαθητής και στην περίπτωση αυτή θα πρέπει να είναι ελεύθερος να επιλέξει να συμμετάσχει σε όποια ομάδα επιθυμεί, με την έννοια ότι η τύφλωση δεν θα πρέπει να αποτελεί κριτήριο αποκλεισμού του από κάποια ομάδα. Εκτός από την αξιοποίηση της διαθέσιμης στο σχολείο υποστηρικτικής τεχνολογίας και, ειδικότερα, των Τ.Π.Ε., η συμμετοχή του στα οπτικά μέρη του πολυμεσικού παραμυθιού μπορεί να υποστηριχτεί τόσο από τους εκπαιδευτικούς όσο και από τους

συμμαθητές του, μέσα από τη λεκτική περιγραφή των εικόνων που πρόκειται να επιλεγούν.

*γ. εργασία συγκέντρωσης λαϊκών παραμυθιών:* οι μαθητές συγκεντρώνουν τα λαϊκά παραμύθια που παρουσιάστηκαν στην τάξη κατά την εισαγωγή τους στην ενότητα, προκειμένου να δημιουργήσουν έντυπο ή ψηφιακό ανθολόγιο ή και έκθεση λαϊκού παραμυθιού στο σχολείο. Σημαντικό είναι στο έντυπο υλικό το οποίο θα παραχθεί να χρησιμοποιηθεί τόσο η γραφή των βλεπόντων όσο και η γραφή Braille καθώς επίσης και η απτικοποίηση με χρήση έγχρωμων υλικών, των όποιων οπτικών στοιχείων χρησιμοποιηθούν για την εικονογράφηση του ανθολόγιου. Επισημαίνεται ότι η τεχνική της απτικοποίησης, εκτός του ότι είναι απαραίτητη για την πρόσβαση του τυφλού μαθητή στις εικόνες, αποτελεί και μια ενδιαφέρουσα αισθητική εμπειρία και για τους βλέποντες μαθητές.

## **Βιβλιογραφία**

### **Ελληνική**

Β. Αποστολίδου, Ε. Χοντολίδου, & Β. Καπλάνη, (επ) (2000) *Διαβάζοντας Λογοτεχνία στο Σχολείο*. Αθήνα : Τυπωθήτω.

Ζώνιου-Σιδέρη, Α., Καραγιάννη, Π., Ντεροπούλου-Ντέρου, Ε., Σπανδάγου, Η. (2004) *Απτικό βιβλίο: Βασικές θεωρητικές αρχές. Το παράδειγμα του μύθου του Αισώπου «Ο κόρακας και η αλεπού»*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Καραγιάννη, Γ. & Ζώνιου-Σιδέρη, Α. (2002) Γραφή Braille και προαναγνωστικές/προγραμματικές δεξιότητες των τυφλών παιδιών προσχολικής ηλικίας στη γενική εκπαίδευση. Στο Ε. Κούρτη (επ) *Η Έρευνα στην Προσχολική Εκπαίδευση. Τόμος Γ΄ Ποιότητα, Προβλήματα και Οργάνωση της Προσχολικής Εκπαίδευσης*. Αθήνα: Τυπωθήτω – Γιώργος Δάρδανος, σς 333-341.

Καραγιάννη Γ. (2004). Ο μεταφορικός λόγος στη γλωσσική αλληλεπίδραση εκπαιδευτικών και τυφλών μαθητών. Στο: Α. Ζώνιου-Σιδέρη & Η. Σπανδάγου (επ) *Εκπαίδευση και Τύφλωση*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα, σς 77-89.

Καραγιάννη Γ. (2012). Εκπαιδευτικές πρακτικές για την ένταξη παιδιών με ειδικές ανάγκες στο γενικό σχολείο. Στο Α. Ζώνιου-Σιδέρη (επ) *Σύγχρονες Ενταξιακές Προσεγγίσεις. Θεωρία και Πράξη*. Αθήνα: Πεδίο, σς 421-436.

Κουροπέτρογλου, Γ.Θ. & Φλωριάς Ε.Ι. (2003) Επιστημονικά Σύμβολα κατά Braille στον ελληνικό χώρο: Εφαρμογή σε συστήματα πληροφορικής για Τυφλούς. Αθήνα: Κ.Ε.Α.Τ. (<http://speech.di.uoa.gr/libaccess/Material/BOOK.pdf>)

ΠΙ-ΥΠΕΠΘ (2003) ΔΕΠΠΣ-ΑΠΣ.

ΠΙ-ΥΠΕΠΘ (2004) Διαφοροποιημένο ΔΕΠΠΣ-ΑΠΣ για τυφλούς μαθητές ([http://www.pi-schools.gr/special\\_education\\_new/index\\_gr.htm](http://www.pi-schools.gr/special_education_new/index_gr.htm))

ΠΙ-ΥΠΕΠΘ (2008) *Οδηγός Νηπιαγωγού* Αθήνα: ΟΕΒΔ.

Χοντολίδου, Ε. (2000) Μαγικά και Έντεχνα Παραμύθια. Στο: Β. Αποστολίδου, Ε. Χοντολίδου, & Β. Καπλάνη, (επ) (2000) *Διαβάζοντας Λογοτεχνία στο Σχολείο*. Αθήνα : Τυπωθήτω, σς 175-184.

### **Ξενόγλωσση Μεταφρασμένη**

Mason H. & McCall S. (2004). *Παιδιά και νέο με προβλήματα όρασης*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Millar, S. (2004) Ανάγνωση και χωρική γνώση μέσω της αφής και της κίνησης. Στο: Ζώνιου-Σιδέρη & Η. Σπανδάγου (επ) *Εκπαίδευση και Τύφλωση*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα, σς 52-65.

Warren, D. (2004) *Τύφλωση και Παιδί*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.



## Ξενόγλωσση

Beach, R., Appleman D., Hynds, S. & Wilhem, J. (2011). *Teaching Literature to Adolescents*. New York and London: Routledge.

Caltron M. P. & Winsler A. (1999) School Readiness: The need for a Paradigm Shift. *School Psychology Review*, 28 (3), pp 338-352.

Corbett, J. (2001) *Supporting Inclusive Education: A Connective Pedagogy*. London: Routledge Falmer.

G. Douglas, St. McCall, M. McLinden, S. Pavey, J. Ware, & A. M. Farrell, (eds). (2009) *International Review of the Literature of Evidence of Best Practice Models and Outcomes in the Education of Blind and Visually Impaired Children*, University of Birmingham & St Patrick's College, Dublin. NCSE Research Report.

Knoll, K.R. (2009) Feminist Disability Studies Pedagogy *Feminist Teacher*, 19 (2), pp. 122-133

Millar, S. (1997) *Reading by Touch*. London: Routledge.