

Πανελλήνιο Συνέδριο Επιστημών Εκπαίδευσης

Τόμ. 2015, Αρ. 1 (2015)

Λειτουργίες νόησης και λόγου στη συμπεριφορά, στην εκπαίδευση και στην ειδική αγωγή: Πρακτικά 5ου Συνεδρίου



ΕΘΝΙΚΟ ΚΑΙ ΚΑΠΟΔΙΣΤΡΙΑΚΟ ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΑΘΗΝΩΝ
ΤΟΜΕΑΣ ΕΙΔΙΚΗΣ ΑΓΩΓΗΣ ΚΑΙ ΨΥΧΟΛΟΓΙΑΣ Π.Τ.Δ.Ε.
ΚΕΝΤΡΟ ΜΕΛΕΤΗΣ ΨΥΧΟΦΥΣΙΟΛΟΓΙΑΣ ΚΑΙ
ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ

5^ο ΠΑΝΕΛΛΗΝΙΟ ΣΥΝΕΔΡΙΟ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ 19-21 Ιουνίου 2015

Υπό την αιγίδα του Υπουργείου Πολιτισμού, Παιδείας και
Θρησκευμάτων

« Λειτουργίες νόησης και λόγου στη συμπεριφορά,
στην εκπαίδευση και στην ειδική αγωγή »

ΠΡΑΚΤΙΚΑ ΣΥΝΕΔΡΙΟΥ

ΑΠΡΙΛΙΟΣ 2016

ΕΠΙΜΕΛΕΙΑ:

Παπαδάτος Γιάννης
Πολυχρονόπουλου Σταυρούλα
Μπιστιέτα Αγγελική

ISSN: 2529-1157

ΑΘΗΝΑ

Παρέμβαση στην Α΄ τάξη του Δημοτικού
Σχολείου για την ευαισθητοποίηση των μαθητών
σχετικά με την τύφλωση

Πάυλος Εφραιμίδης

doi: [10.12681/edusc.223](https://doi.org/10.12681/edusc.223)

Βιβλιογραφική αναφορά:

Εφραιμίδης Π. (2016). Παρέμβαση στην Α΄ τάξη του Δημοτικού Σχολείου για την ευαισθητοποίηση των μαθητών σχετικά με την τύφλωση. *Πανελλήνιο Συνέδριο Επιστημών Εκπαίδευσης*, 2015(1), 473-481.
<https://doi.org/10.12681/edusc.223>

Παρέμβαση στην Α΄ τάξη του Δημοτικού Σχολείου για την ευαισθητοποίηση των μαθητών σχετικά με την τύφλωση

Πάυλος Ι. Εφραιμίδης
Δρ Θεολογίας, Δάσκαλος
efraimid@yahoo.gr

Περίληψη

Η παρούσα εργασία παρουσιάζει ένα μοντέλο ευαισθητοποίησης σχετικά με την τύφλωση, που εφαρμόσαμε σε μια πράξη παρέμβασης σε τμήμα της Α΄ τάξης του Δημοτικού Σχολείου.

Οι στόχοι αυτής της παρέμβασης ήταν οι ακόλουθοι: 1) να μετρήσουμε και να καταγράψουμε τις στάσεις των μαθητών απέναντι στην ειδική ανάγκη της τύφλωσης, 2) να εφαρμόσουμε ένα μοντέλο ευαισθητοποίησης των παιδιών πάνω στο θέμα αυτό και 3) να καταγράψουμε την τελική στάση των παιδιών μετά την εφαρμογή του μοντέλου ευαισθητοποίησης.

Η παρέμβαση στηρίχτηκε στα δεδομένα ενός ερωτηματολογίου που συμπλήρωσαν τα παιδιά. Τα ευρήματα ανέδειξαν τις γνώσεις των μαθητών για το θέμα της τύφλωσης, τις στάσεις και τις διαθέσεις των μαθητών προς τα τυφλά παιδιά.

Για την ευαισθητοποίηση των μαθητών σχετικά με τους ανθρώπους με τύφλωση επιλέξαμε το συνδυασμό μιας βιοματικής δραστηριότητας προσομοίωσης, της προβολής ενός κόμικ κατασκευασμένου με το λογισμικό «toonoo.com», της ανάγνωσης ενός παραμυθιού με σχετικό θέμα και της συζήτησης. Το αρχικό ερωτηματολόγιο χρησιμοποιήθηκε και για την τελική αξιολόγηση.

Το συμπέρασμα από την παρέμβασή μας είναι ότι ο συνδυασμός όλων των δραστηριοτήτων που εφαρμόσαμε, ήταν ιδιαίτερα αποτελεσματικός, γιατί προβληματίσε και μετατόπισε σε θετικότερες στάσεις τους μαθητές προς τα τυφλά παιδιά, καλύπτοντας παράλληλα και ορισμένα γνωστικά κενά των μαθητών πάνω στο θέμα.

Λέξεις-κλειδιά: στάσεις και διαθέσεις, τύφλωση, ευαισθητοποίηση, παρέμβαση.

Abstract

The current study presents a newly introduced model concerning the knowledge of blindness derived from an implementation act on 1st grade students of a Primary School.

The main objectives of this intervention were: 1) to measure and record the attitudes of students towards blindness, 2) to implement a model of awareness of the students on the issue and 3) to record the final attitudes of children after the application of the sensitizing model.

The intervention was based on a questionnaire's results filled in by the children. The findings highlighted the students' knowledge on blindness, described their moods and attitudes towards blind children.

To raise students' awareness on blind people, a combination of an experiential simulation activity, a comic projection made by the «toonoo.com» software and the reading of a fairytale with related topic was chosen. The initial questionnaire was used for the final evaluation too.

Our intervention concludes in that the combination of all activities implemented was particularly effective, because it puzzled the students and shifted

their way of thinking to a more positive attitude towards blind children. Meanwhile it filled missing information of students on the topic.

Keywords: attitudes and moods, blindness, awareness, intervention.

Εισαγωγή

Ένα από τα σημαντικότερα θέματα που έχουν απασχολήσει ως σήμερα την Ειδική Αγωγή είναι το θέμα της σχολικής και κοινωνικής ενσωμάτωσης των παιδιών με ειδικές ανάγκες και δυνατότητες (Lawrence-Brown, 2004). Απαραίτητη προϋπόθεση για να είναι επιτυχής αυτή η ενσωμάτωση, είναι να ευαισθητοποιηθεί ο κοινωνικός περίγυρος, προκειμένου να δεχτεί τους ανθρώπους με ειδικές ανάγκες και δυνατότητες. Με το θέμα αυτό ασχολείται η παρούσα εργασία, που παρουσιάζει ένα μοντέλο ευαισθητοποίησης, το οποίο εφαρμόσαμε σε μια πράξη παρέμβασης σε τμήμα της Α΄ τάξης του Δημοτικού Σχολείου.

Πριν προχωρήσουμε στην αναλυτική παρουσίαση του σύνθετου μοντέλου ευαισθητοποίησης των μαθητών πάνω στο θέμα της τύφλωσης και τον τρόπο εφαρμογής του στο πλαίσιο της διδακτικής διαδικασίας, θα αναφερθούμε με συντομία στην έννοια των στάσεων από τη σκοπιά της Κοινωνικής Ψυχολογίας.

Στάσεις είναι οι απόψεις που έχουμε για τους ανθρώπους και τον κόσμο γύρω μας. Στο χώρο της Κοινωνικής Ψυχολογίας στάση είναι ο τρόπος με τον οποίο ένα άτομο τοποθετείται σε σχέση με κοινωνικά αντικείμενα αξίας (Salend, 1990). Αντικείμενα των στάσεων μπορεί να είναι διαφορετικές ιδέες ή θέματα της καθημερινής ζωής, κοινωνικού ή πολιτικού περιεχομένου θέματα, συμπεριφορές άλλων, κοινωνικές ομάδες, φυλές και λαοί ή μεμονωμένα άτομα, η φύση, τα ζώα κ.ά. Η κοινωνία και το άτομο επενδύουν τα αντικείμενα αυτά με διάφορες κοινωνικές σημασίες (Ajzen, 2001).

Η στάση μπορεί να θεωρηθεί ως η αιτία ή –τουλάχιστον- ως μια προϋπόθεση, για να έχουμε την εκδήλωση ενός αποτελέσματος, το οποίο ενώ γίνεται αντιληπτό, η ίδια η στάση παραμένει σχετικά κρυμμένη. Είναι κατά κάποιον τρόπο η δράση ή η αντίδραση του ατόμου με έναν ορισμένο τρόπο, όταν αντιμετωπίζει ένα συγκεκριμένο ερέθισμα. Δεν είναι συμπεριφορά αλλά η κατάσταση πριν την εκδήλωση της συμπεριφοράς (Smith & Mackie, 2007).

Άρα, οι απόψεις μας και οι αντίστοιχες αντιδράσεις μας είναι προϊόντα σκέψεων, πεποιθήσεων και γνώσεων, καθώς και των θετικών, ουδέτερων ή αρνητικών αξιολογήσεων που κάνουμε και των συναισθημάτων που νιώθουμε. Πολλές φορές, όμως, το άτομο μπορεί να μη γνωρίζει τις γνωστικές και συναισθηματικές διεργασίες που πραγματοποιούνται, για να εκδηλωθεί μια συμπεριφορά και ορισμένες στάσεις του να εμφανιστούν (Myers, 2012).

Οι στάσεις έχουν μια πλευρά κοινωνική, καθώς διαμορφώνονται υπό την επίδραση κοινωνικών παραγόντων: τη διαπαιδαγώγηση και κοινωνικοποίηση του ατόμου ή την πληροφόρηση που δέχεται (Hockenbury & Hockenbury, 2007). Από το άλλο μέρος, όμως, οι στάσεις έχουν και ένα κοινωνικό περιεχόμενο, με την έννοια ότι προσδιορίζουν τα όρια ανάμεσα σε διαφορετικές κοινωνικές ομάδες. Ορισμένα, δηλαδή άτομα, μοιάζουν μεταξύ τους, επειδή έχουν παρόμοιες στάσεις, αλλά και διαφέρουν από άλλα άτομα, τα οποία δεν έχουν τις ίδιες στάσεις ή δεν τις έχουν στον ίδιο βαθμό (Russell & Olson 2003).

Ταυτόχρονα, οι στάσεις έχουν κι έναν προσωπικό χαρακτήρα, αφού κάθε άτομο έχει το δικό του, ιδιαίτερο τρόπο να επεξεργάζεται και να κάνει δικά του προσωπικά του βιώματα, τις διάφορες επιρροές που δέχεται (Albarraci, Johnson & Zanna, 2005).

Υπάρχουν στάσεις περισσότερο επιφανειακές, οι οποίες αλλάζουν σχετικά εύκολα (πεποιθήσεις, γνώμες), άλλες που είναι οι κυρίως στάσεις, οι οποίες βασίζονται σε βασικές αξίες του ατόμου και αλλάζουν λιγότερο εύκολα (αξίες). Τέλος, υπάρχουν εκείνες που είναι βαθιά ριζωμένες μέσα στην προσωπικότητα και οι οποίες αλλάζουν πολύ πιο δύσκολα ή δεν αλλάζουν καθόλου (προσωπικότητα) (Vogel, Bohner, & Wanke, 2014).

Η αλλαγή των στάσεων εξαρτάται:

- Από το άτομο που μεταδίδει ένα μήνυμα (αν είναι αρεστό, αξιόπιστο, εμπιστοσύνης και δεν έχει να κερδίσει τίποτε από την αλλαγή της στάσης)
- Από το αν η προσπάθεια αλλαγής απευθύνεται στο συναίσθημα, αν είναι ξεκάθαρο, αν παρουσιάζει όλες τις πλευρές των επιχειρημάτων ή όχι.
- Από το ακροατήριο, αν δηλ. είναι ενημερωμένο ή όχι (Breckler, & Wiggins, 1992).

Η αξιολόγηση και η κατανόηση των στάσεων είναι αναγκαία. Σκοπός των μεθόδων αξιολόγησης των στάσεων είναι αφενός να μας πληροφορήσουν αν ένα άτομο ή ένας πληθυσμός έχει ή δεν έχει τη στάση που μας ενδιαφέρει και αφετέρου να καταδείξει το βαθμό στον οποίο εμφανίζεται αυτή η στάση.

Οι στάσεις ενός ανθρώπου γίνονται φανερές από την καθημερινή του συμπεριφορά. Παρατηρώντας κανείς τη συμπεριφορά του μπορεί να κάνει κάποιες υποθέσεις για το ποιες είναι οι στάσεις που την υποκινούν και να τις εντοπίσει, αλλά και το αντίστροφο (Lipra, 2003).

Το πρόβλημα που εμφανίζεται στην εκτίμηση των στάσεων είναι ότι πρέπει να βρεθούν ορισμένες καταστάσεις, τέτοιες που να είναι ικανές να διεγείρουν αυτές τις στάσεις και, κατά κάποιο τρόπο, το άτομο να έρθει αντιμέτωπο με αυτές τις καταστάσεις. Έτσι, θα πρέπει αρχικά να προσδιοριστούν με τη μεγαλύτερη δυνατή καθαρότητα και σαφήνεια το περιεχόμενο και τα όρια της στάσης που θέλουμε να μετρήσουμε (Ναυρίδης, 1994).

Σε κάθε μορφή διαπροσωπικής συναλλαγής οι στάσεις μας και οι πεποιθήσεις μας παίζουν σημαντικό ρόλο. Ζώντας, λοιπόν, σ' έναν κόσμο, όπου η επικοινωνία ανάμεσα στους ανθρώπους γίνεται ολοένα πιο πολύπλοκη, η διαμόρφωση, η αλλαγή, η αξιολόγηση και κατανόηση των στάσεων καθίσταται αναγκαία (Κοκκινάκη, 2006).

Ο σκοπός της διδακτικής παρέμβασης

Σκοπός της παρέμβασής μας ήταν να προσφέρει στα παιδιά τις απαραίτητες πληροφορίες για το θέμα της τύφλωσης και να εξαλείψει στερεότυπα και προκαταλήψεις των παιδιών σχετικά με τους τυφλούς ανθρώπους.

Οι στόχοι της διδακτικής παρέμβασης

Οι στόχοι της παρέμβασής μας ήταν οι ακόλουθοι:

- να μετρήσουμε και να καταγράψουμε τις στάσεις των παιδιών απέναντι στην ειδική ανάγκη της τύφλωσης
- να εφαρμόσουμε ένα σύνθετο μοντέλο ευαισθητοποίησης των μαθητών πάνω στο θέμα αυτό και
- να καταγράψουμε τις τελικές στάσεις των μαθητών μετά την εφαρμογή του μοντέλου ευαισθητοποίησης.

Οι τρεις στόχοι είναι φανερό ότι συνδέονται άμεσα μεταξύ τους, καθώς η μέτρηση των στάσεων καθόρισε το μοντέλο ευαισθητοποίησης που εφαρμόσαμε και αυτό με τη σειρά του διαμόρφωσε τα τελικά αποτελέσματα της αλλαγής της στάσης των παιδιών.

Η αφορμή της διδακτικής παρέμβασης

Ο λόγος που επιλέξαμε ως θέμα της παρέμβασής μας την τύφλωση, είναι γιατί οι μαθητές της Α΄ Δημοτικού έρχονται σε επαφή με το θέμα αυτό στο πλαίσιο του μαθήματος της Μελέτης Περιβάλλοντος. Επιπλέον, επιλέξαμε το συγκεκριμένο θέμα διότι διαπιστώσαμε αρνητικές στάσεις και μια κοροϊδευτική διάθεση προς τη διαφορετικότητα.

Η δομή της διδακτικής παρέμβασης

Η παρέμβασή μας είχε την ακόλουθη δομή:

1. καταγραφή (με ερωτηματολόγιο) γνώσεων και στάσεων των μαθητών πάνω στο θέμα της τύφλωσης, οι οποίες προϋπήρχαν της παρέμβασης
2. προσομοίωση της τύφλωσης
3. ανάγνωση ενός παραμυθιού
4. προβολή ενός κόμικ σε βιντεοπροβολέα
5. καταγραφή (με το ίδιο ερωτηματολόγιο) γνώσεων και στάσεων των μαθητών πάνω στο θέμα της τύφλωσης, μετά το τέλος της παρέμβασης.

Σε όλη τη διάρκεια της παρέμβασης γινόταν συζήτηση πάνω σε θέματα στάσεων και γνώσεων για τους τυφλούς ανθρώπους και την τύφλωση.

Το ερωτηματολόγιο

Τρεις είναι οι βασικότερες μέθοδοι αξιολόγησης των στάσεων: 1) η μέθοδος των κλιμάκων, 2) οι προβλητικές δοκιμασίες και 3) η παρατήρηση (Pareek, & Rao, 1974. Βλ. και McLeod, 2009). Ωστόσο, στη δική μας παρέμβαση χρησιμοποιήσαμε το ερωτηματολόγιο, γιατί θεωρήσαμε ότι ήταν το πλέον κατάλληλο για να δείξει εύκολα, γρήγορα και ξεκάθαρα τη στάση των μαθητών προς τους ανθρώπους με τύφλωση.

Σε πρώτη φάση, με τη συμπλήρωση του ερωτηματολογίου, έγινε μια πρώτη αξιολόγηση των γνώσεων και των στάσεων των παιδιών προς την τύφλωση. Η παρέμβαση που ακολούθησε, στηρίχτηκε στα δεδομένα των απαντήσεων που έδωσαν οι μαθητές. Κατόπιν, το ίδιο ερωτηματολόγιο χρησιμοποιήθηκε και για την τελική αξιολόγηση, για να διαπιστώσουμε α) αν υπήρξε κάποια αλλαγή στάσης των μαθητών προς τα τυφλά παιδιά και β) αν καλύφθηκαν παράλληλα και ορισμένα γνωστικά κενά των μαθητών πάνω στο θέμα.

Το ερωτηματολόγιο που δόθηκε είχε δύο βασικά μειονεκτήματα:

- 1) Δεν κατέγραφε διαβαθμίσεις της στάσης των παιδιών, παρά μόνο αν έχουν θετική ή αρνητική στάση
- 2) Αν και παρείχε τη δυνατότητα στους μαθητές να μην επιλέξουν καμία από τις προτεινόμενες απαντήσεις στις ερωτήσεις πολλαπλής επιλογής, υπήρχε μεγάλη πιθανότητα οι μαθητές να μην αξιοποιήσουν αυτή τη δυνατότητα, επηρεασμένοι από τον τρόπο συμπλήρωσης των ασκήσεων στα σχολικά βιβλία.

Ωστόσο, το συγκεκριμένο ερωτηματολόγιο είχε τα εξής πλεονεκτήματα: για τη συμπλήρωσή του χρειάστηκε λίγος χρόνος και ήταν κατανοητό απ' όλα τα παιδιά.

Οι ερωτήσεις που επιλέξαμε για το ερωτηματολόγιο:

- έλεγχαν γνώσεις των μαθητών για τα παιδιά με νοητική υστέρηση
- έλεγχαν τη στάση και τα συναισθήματα των μαθητών προς τους ανθρώπους με τύφλωση
- έδειξαν την κριτική ικανότητα των μαθητών.

Οι ερωτήσεις του ερωτηματολογίου διατυπώθηκαν με απλή γλώσσα, ώστε να είναι κατανοητές από τους μαθητές της Α΄ τάξης. Όσες λέξεις ήταν άγνωστες στα

παιδιά, τις εξηγήσαμε. Οι ερωτήσεις αποσκοπούσαν στη διερεύνηση συγκεκριμένων στάσεων, κάτι που αποτελούσε και το βασικό σκοπό της διδακτικής μας παρέμβασης.

Πριν μοιράσουμε τα ερωτηματολόγια κρίναμε απαραίτητο να δώσουμε κάποιες γενικές διευκρινιστικές πληροφορίες που αφορούσαν στην τύφλωση, αποφεύγοντας να κατευθύνουμε τις απαντήσεις των μαθητών κατά τη συμπλήρωση του ερωτηματολογίου.

Καθ' όλη τη διάρκεια της συμπλήρωσης του ερωτηματολογίου βοηθήσαμε στη συμπλήρωσή του τα παιδιά που δυσκολεύονταν στην ανάγνωση ή/και τη γραφή.

Το ερωτηματολόγιο που χρησιμοποιήθηκε αποτέλεσε το εργαλείο, με το οποίο αναδείχθηκαν οι γνώσεις των μαθητών για το θέμα της τύφλωσης, οι στάσεις και οι διαθέσεις των μαθητών προς τα τυφλά παιδιά. Το ίδιο ακριβώς ερωτηματολόγιο απαντήθηκε δύο φορές από τους μαθητές, μία φορά πριν την παρέμβαση και μια ακόμη φορά μετά το τέλος της παρέμβασης. Από έγινε προκειμένου να καταγραφούν οι αρχικές και οι τελικές γνώσεις, οι αρχικές και οι τελικές στάσεις των μαθητών και να γίνει η σύγκριση.

Το ερωτηματολόγιο περιλάμβανε επτά ερωτήσεις πολλαπλών επιλογών. Ενδεικτικά θα αναφέρουμε τις απαντήσεις σε ορισμένες από αυτές. Στην πρώτη παρένθεση αναφέρεται το ποσοστό των μαθητών που έδωσαν τη συγκεκριμένη απάντηση πριν τη διδακτική παρέμβαση, ενώ στη δεύτερη παρένθεση το ποσοστό των μαθητών μετά τη διδακτική μας παρέμβαση:

1. Κάποια παιδιά είναι τυφλά → γιατί έτσι γεννήθηκαν (20%)→(100%)
2. → γιατί έπαθαν ατύχημα (10%)→(70%)
3. → γιατί τους τιμώρησε ο Θεός (20%)→(0%)
4. Όταν βλέπω τυφλά παιδιά, νιώθω→λύπη (90%)→(10%)
5. → συμπάθεια (30%)→(80%)
6. → περιέργεια (70%)→(0%)
7. → τρόμο (0%)→(0%)
8. → χαρά (0%)→(0%)
9. Θα δεχόμουν τα τυφλά παιδιά→ ως φίλους(10%)→(80%)
10. → ως γείτονες (30%)→(100%)
11. Δε θα ήθελα να έχω καμιά σχέση με τυφλά παιδιά (40%)→(0%)
12. Τα τυφλά παιδιά μπορούν να γράφουν και να διαβάζουν (0%)→(90%)
13. Τι δυσκολίες έχουν τα τυφλά παιδιά; → δε βλέπουν (100%)→(100%)
14. Τα τυφλά παιδιά μπορούν: → να ακούνε μουσική (100%)→(100%)
15. → να βλέπουν τηλεόραση (0%)→(0%)
16. → να κάνουν ποδήλατο (0%)→(0%)

Η προσομοίωση της τύφλωσης

Η προσομοίωση της τύφλωσης πραγματοποιήθηκε από κάθε μαθητή χωριστά δοκιμάζοντας να κινηθεί στο χώρο της τάξης έχοντας κλειστά τα μάτια του με μια κορδέλα. Παρεμβάλαμε εμπόδια στην πορεία της κίνησης, όπως θρανία και καρέκλες. Στη συνέχεια ζητήσαμε από έναν άλλο μαθητή –διαφορετικό κάθε φορά- που δεν είχε κλειστά τα μάτια, να καθοδηγήσει τον «τυφλό» μαθητή. Με αυτόν τον τρόπο θελήσαμε να αισθανθούν οι μαθητές μας τις δυσκολίες που βιώνει ένας τυφλός όταν καλείται να κινηθεί σε ένα χώρο που δεν είναι πάντα προσβάσιμος, την ανασφάλεια ενός τυφλού για κάθε του βήμα, αλλά και την ευθύνη ενός βλέποντα που καθοδηγεί έναν τυφλό.

Η ίδια δραστηριότητα επαναλήφθηκε και στο χώρο της αυλής του σχολείου για να πετύχουμε ανάλογους στόχους.

Η ανάγνωση του παραμυθιού

Η μεγάλη πλειονότητα των μυθιστορημάτων στις σχολικές βιβλιοθήκες αναπαράγουν μια ψευδή, στερεοτυπική εικόνα για τον άνθρωπο με αναπηρία. Από πολλά βιβλία απουσιάζει συχνά η πραγματική γνώση για την αναπηρία. Τα λογοτεχνικά βιβλία και τα παραμύθια αντανakλούν την κοινωνική στάση της εποχής κατά την οποία γράφτηκαν, απέναντι στους ανθρώπους με ειδικές ανάγκες. Επί σειρά πάρα πολλών δεκαετιών, λοιπόν, η λογοτεχνία συνέδεσε την αναπηρία με έναν κακό ανθρώπινο χαρακτήρα, αναπαράγοντας στερεότυπα, που συνδέονταν με την εμφάνιση αυτών των ανθρώπων (Παπαδάτος, 1997).

Ο Τασιόπουλος (2006) μελέτησε τρεις συλλογές ελληνικών λαϊκών παραμυθιών. Η αναπηρία κατέχει σημαντική έκταση στο περιεχόμενό τους και περιβάλλεται με έντονα μυθολογικά και μεταφυσικά στοιχεία. Στα λαϊκά παραμύθια που μελέτησε, εμφανίζονται –μεταξύ των άλλων- και οι αισθητηριακές αναπηρίες. Αυτές είναι συνυφασμένες με την κακιά μοίρα, ενώ συχνά είναι αποτέλεσμα τιμωρίας, κατάρας ή μαγείας. Οι άντρες με αισθητηριακή αναπηρία είναι πολλοί περισσότεροι από τις γυναίκες, περιορίζονται σε δευτερεύοντες ρόλους στη ζωή της κοινότητας και προκαλούν οίκτο και φόβο, ο οποίος γίνεται μεγαλύτερος, όταν η τύφλωση θεωρείται πως προέρχεται από τιμωρία για κάποιο βαρύ ατόπημα.

Η μυθιστοριογραφία των παιδικών βιβλίων που αναφέρονται στην αναπηρία περιέχει συχνά στερεότυπα, καθώς: α) απεικονίζει το άτομο με αναπηρία ως «μη ανθρώπινο ον» είτε ως υπερβολικά «κακό» ή είτε ως υπερβολικά «καλό», β) δεν απεικονίζει με ρεαλισμό και ακρίβεια τόσο το άτομο με αναπηρία και την κατάσταση που βιώνει, γ) απεικονίζει το άτομο με αναπηρία ως παρείσακτο, ως απομονωμένο κοινωνικά και περιθωριοποιημένο, δ) η ζωή των ατόμων με αναπηρία δεν παρουσιάζεται πλήρης και καταξιωμένη και δεν έχει ευτυχισμένη κατάληξη (Barnes, 1996).

Για τη διδακτική μας παρέμβαση αξιοποιήσαμε ένα παραμύθι με θέμα την τύφλωση, με τίτλο «Μια μαγική νύχτα». Τα κριτήρια που λάβαμε υπόψη μας για να αξιολογήσουμε βιβλία με θέμα την τύφλωση και να καταλήξουμε στην επιλογή του συγκεκριμένου βιβλίου, ήταν αυτά, που προτείνει η Blaska (2004). Το βιβλίο που έχει ως θέμα του την αναπηρία, θα πρέπει:

- να προωθεί την κατανόηση και όχι τον οίκτο
- να δείχνει αποδοχή και όχι γελοιοποίηση
- να δίνει έμφαση στην επιτυχία και όχι στην αποτυχία
- να προωθεί θετικές εικόνες των ατόμων με αναπηρία
- να βοηθά τα παιδιά να αποκομίζουν ακριβή κατανόηση της ασθένειας και της αναπηρίας
- να επιδεικνύει σεβασμό για τα άτομα με αναπηρία
- να χρησιμοποιεί γλώσσα που πρώτα να προβάλλει το άτομο και μετά την αναπηρία που αυτό έχει
- να παρουσιάζει την αναπηρία ή το άτομο που τη βιώνει με ρεαλιστικό τρόπο και
- να εικονογραφεί ρεαλιστικά τα άτομα με αναπηρία.

Το παραμύθι «Μια μαγική νύχτα» της Ιωάννας Σταματοπούλου έχει ως ηρωίδα του μια τυφλή γάτα, τη Μόζα, και εισάγει το παιδί-αναγνώστη στον κόσμο των ανθρώπων με προβλήματα όρασης. Το βιβλίο απευθύνεται σε παιδιά προσχολικής και πρωτοσχολικής ηλικίας. Με παραστατικό τρόπο προσφέρει στους μικρούς αναγνώστες τις απαραίτητες πληροφορίες σχετικά με την τύφλωση, προλαμβάνοντας πιθανές αναπάντητες απορίες και φόβους που μπορούν να δημιουργηθούν στο παιδί ως προς την απώλεια μιας αίσθησης. Ταυτόχρονα

αποτρέπει και τη δημιουργία στερεοτύπων και προκαταλήψεων, καθώς εστιάζει στις δυνατότητες και όχι στις αδυναμίες ενός τυφλού ατόμου (Σταματοπούλου, 2005).

Το βιβλίο εξηγεί στα παιδιά τις αιτίες για τις οποίες τα άτομα χωρίς αναπηρίες αντιμετωπίζουν με περιέργεια και αμηχανία την τύφλωση. Ωστόσο, δεν κάνει λόγο για τις δυσκολίες που αντιμετωπίζουν τα τυφλά άτομα σε μια κοινωνία που δεν ικανοποιεί τις ανάγκες τους (Κάργα, 2008).

Η προβολή του κόμικ σε βιντεοπροβολέα

Το κόμικ που αξιοποιήσαμε στην παρέμβασή μας παρουσίασε μια σύντομη – δικής μας έμπνευσης- ιστορία με διαλόγους που αναφέρονταν στην τύφλωση και η οποία έχει ως πρωταγωνιστές τρία παιδιά. Το κόμικ δημιουργήθηκε με τη βοήθεια του λογισμικού toondoo.com.

Η επιλογή μας να παρουσιάσουμε ένα μοντέλο ευαισθητοποίησης που θα χρησιμοποιούσε την τεχνική των κόμικ έγινε για δύο βασικούς λόγους. Ο πρώτος είναι ότι βρίσκονται στα ενδιαφέροντα των παιδιών ηλικίας 6-7 ετών. Είναι, μάλιστα, γεγονός ότι ο συνδυασμός λόγου και εικόνας στα κόμικ είναι ιδιαίτερα ενδιαφέρον και αρεστός στα παιδιά. Ο δεύτερος λόγος είναι ότι η γλώσσα των κόμικς είναι σύντομη και περιεκτική (Μαρτινίδης, 1989), κάτι πολύ σημαντικό, μιας και η δραστηριότητα της διδακτικής μας παρέμβασης έπρεπε να ολοκληρωθεί μέσα σε δύο διδακτικές ώρες.

Επιλέξαμε να παρουσιάσουμε την ιστορία μέσα από την προβολή του λογισμικού power point, γιατί θέλαμε:

A) να παρατηρήσουν τα παιδιά κάθε καρέ της ιστορίας και μάλιστα όχι μόνο τις εικόνες αλλά κυρίως τους διαλόγους

B) θέλαμε όλα τα παιδιά ταυτόχρονα να παρακολουθούν τη ροή της ιστορίας. Μάλιστα, για να βεβαιωθούμε ότι όλα τα παιδιά θα παρακολουθούσαν τους διαλόγους, θεωρήσαμε σκόπιμο τη στιγμή που θα προβάλαμε τις διαφάνειες, να διαβάζαμε εμείς οι ίδιοι στα παιδιά με τρόπο παραστατικό την ιστορία.

Γ) όλα τα παραπάνω δε θα ήταν εφικτά, αν δίναμε απλά στα παιδιά εκτυπωμένη και φωτοτυπημένη την ίδια ιστορία σε μερικές σελίδες, σε καθεμιά εκ των οποίων θα περιλαμβάνονταν αρκετά καρέ της ιστορίας. Με την παράθεση πολλών καρέ στην ίδια σελίδα υπήρχε ο κίνδυνος τα παιδιά να διαβάσουν πολύ βιαστικά το κείμενο ή να προσπεράσουν κάποια εικόνα ή να παρατηρούν τα καρέ της εικόνας για περισσότερη ώρα απ' όση θα μας επέτρεπαν τα χρονικά όρια για την πραγματοποίηση της παρέμβασης.

Οι ήρωες της ιστορίας ήταν τρία παιδιά: Ορφέας, η Νεφέλη και ο Θησέας. Ο Ορφέας παρουσιάζει μια θετική στάση απέναντι στους ανθρώπους με τύφλωση, ακριβώς γιατί αντιστρατεύεται διάφορες αρνητικές ανθρώπινες αντιλήψεις. Η Νεφέλη παρουσιάζεται αρκετά υπερόπτης, με έναν χαρακτήρα όχι ιδιαίτερα αρεστό στους άλλους, να κρατά –αρχικά τουλάχιστον- μια αρνητική στάση απέναντι στην τύφλωση. Ο Θησέας είναι το τυφλό παιδί που είναι συμπαθής και υποστηρίζεται από τον Ορφέα, αλλά αντιμετωπίζει αρχικά μια αρνητική στάση από τη Νεφέλη.

Το σενάριο της ιστορίας το συντάξαμε μετά από προσεκτική μελέτη και επεξεργασία του πλούσιου υλικού των πληροφοριών που μας παρείχαν τα συμπληρωμένα ερωτηματολόγια. Βασικός σκοπός μας ήταν να ανατρέψουμε μέσα από το κείμενο της ιστορίας όλες τις αρνητικές στάσεις των παιδιών. Για το λόγο αυτό αποφασίσαμε να μεταφερθούμε και να μετατοπιστούμε προς θετικότερες κατευθύνσεις, αφενός τις πιο αρνητικές στάσεις των παιδιών και αφετέρου αυτές που εμφανίστηκαν με τη μεγαλύτερη συχνότητα. Επιπλέον, θελήσαμε να ενθαρρύνουμε τα παιδιά προς θετικές στάσεις, οι οποίες φάνηκαν να μην υιοθετούνται –τουλάχιστον

σε μεγάλο βαθμό – παρόλο που προτείνονταν από το ερωτηματολόγιο που τους δόθηκε.

Η συζήτηση

Τα παιδιά στάθηκαν ιδιαίτερα ομιλητικά και εκδηλωτικά και συμμετείχαν ενεργά στη συζήτηση, εκφράζοντας τις απόψεις τους και περιγράφοντας τις εμπειρίες τους από την καθημερινή ζωή. Στις ερωτήσεις μας έδωσαν απαντήσεις αναμενόμενες και απαντήσεις τις οποίες δεν είχαμε προβλέψει.

Μέσα από τη συζήτηση που γινόταν καθ' όλη τη διάρκεια της παρέμβασης, θελήσαμε να πείσουμε τα παιδιά με επιχειρήματα ότι τα τυφλά παιδιά κατά κανόνα δε χτυπούν, δε βρίζουν και γενικά δε φέρονται άσχημα. Αν τύχει μάλιστα τα παιδιά να γνωρίζουν κάποια μεμονωμένη περίπτωση όπου συμβαίνει αυτό, δε θα 'πρεπε να τη γενικεύσουν και να βγάζουν κανόνες. Ακόμη, υπογραμμίσαμε ότι τέτοιες συμπεριφορές στα τυφλά παιδιά είναι αντίδραση στη στάση του περίγυρού τους.

Τα παιδιά ανέφεραν μια σειρά περιπτώσεων γνωστών τους ανθρώπων με κάποια ιδιαιτερότητα στα εξωτερικά φυσικά χαρακτηριστικά τους, οι οποίες στο σύνολό τους δεν έμοιαζαν να ανήκουν στην περίπτωση της συγκεκριμένης αναπηρίας. Συζητώντας γιατί κάποιο παιδί δε βλέπει, επιβεβαιώσαμε, συμπληρώσαμε ή διορθώσαμε τις απαντήσεις των μαθητών.

Στη συνέχεια επιστήσαμε την προσοχή των μαθητών στους λόγους για τους οποίους στην ιστορία του κόμικ η Νεφέλη άλλαξε τη συμπεριφορά της (π.χ. ότι δε γνώριζε τους λόγους για τους οποίους ο Ορφέας είναι σε αυτήν την κατάσταση, το ότι ο Ορφέας έχει αυξημένες ανάγκες για βοήθεια). Από τη στιγμή που ο Θησέας της εξήγησε κάποια πράγματα, όλα αυτά άλλαξαν.

Τέλος, σημειώσαμε ότι η ιστορία τελειώνει με την προσέγγιση από την πλευρά του Ορφέα για αποκατάσταση της σχέσης του με τη Νεφέλη. Τονίζουμε ότι το πρώτο βήμα της προσέγγισης θα μπορούσε να γίνει κι από την ίδια τη Νεφέλη.

Άλλωστε, εκείνο που μετράει είναι η αλληλοαποδοχή και η αναγνώριση της διαφοράς των δύο παιδιών.

Συμπεράσματα-Προτάσεις

Το σύνθετο μοντέλο παρέμβασης που επιλέξαμε και εφαρμόσαμε είναι πρωτότυπο, γιατί συνδυάζει τη βιωματικότητα, την τέχνη του λόγου, την τεχνική του κόμικ, τις νέες τεχνολογίες και, φυσικά, τη συζήτηση. Είναι πετυχημένο, τόσο για τον πλούτο των πληροφοριών που παρείχε στα παιδιά, όσο και για την αλλαγή των στάσεων που επέφερε.

Επομένως, προτείνουμε ανεπιφύλακτα την εφαρμογή του για την ευαισθητοποίηση των μαθητών σε θέματα γνώσεων και στάσεων προς ομάδες ανθρώπων με ειδικές ανάγκες και δεξιότητες. Όπως κάθε διδασκαλία, όμως, η επιτυχία της εφαρμογής του μοντέλου εξαρτάται από την προσαρμογή του στις ιδιαιτερότητες των δεδομένων κάθε ομάδας μαθητών, που καθορίζεται από την ηλικία, το κοινωνικο-οικονομικό υπόβαθρο, την κουλτούρα, το γνωστικό υπόβαθρο και άλλους παράγοντες.

Βιβλιογραφία

- Ajzen, I. (2001). Nature and operation of attitudes. *Annual Review of Psychology* 52 (1): 27–58.
- Albarraci, D., Johnson, B. T., Zanna, M. P. (2005). *The Handbook of Attitudes*. New York: Psychology Press.

- Barnes, C. (1996). The Social Model: Myths and Misconceptions, *Coalition*, August 1996: 27-35.
- Breckler, S. J., & Wiggins, E. C. (1992). On defining attitude and attitude theory: Once more with feeling. In Pratkanis, A. R., Breckler, S. J. & Greenwald A. G. (Eds.) *Attitude Structure and Function* (σ.σ. 407–427). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Hockenbury, D., & Hockenbury, S. E. (2007). *Discovering Psychology*. New York, NY: Worth Publishers.
- Κάργα, Σ. (2008). *Οι απεικονίσεις των ατόμων με αναπηρία στην παιδική λογοτεχνία* (μεταπτυχιακή διπλωματική εργασία στο Π.Τ.Δ.Ε. του Α.Π.Θ.). Θεσσαλονίκη.
- Κοκκινάκη, Φ. (2006). *Κοινωνική Ψυχολογία: Εισαγωγή στη μελέτη της κοινωνικής συμπεριφοράς*. Αθήνα: Τυπωθήτω.
- Lawrence-Brown, D. (2004). Differentiated instruction: Inclusive strategies for standards-based learning that benefit the whole class, *American Secondary Education*, 32:34-62.
- Lippa, R. A. (2003). *Κοινωνική Ψυχολογία*. Αθήνα: Έλλην.
- Μαρτινίδης, Π. (1989). *Κόμικς, Τέχνη και Τεχνικές της εικονογράφησης*. Θεσσαλονίκη: ΑΣΕ.
- Myers, D. G. (2012). *Social Psychology*. Boston: McGraw-Hill College.
- Ναυρίδης, Κ. (1994). *Κλινική Κοινωνική Ψυχολογία*. Αθήνα: Παπαζήση.
- Παπαδάτος, Γ. (1997). Στάσεις απέναντι στο παιδί με ειδικές ανάγκες: Ελληνική Παιδική Λογοτεχνία της περιόδου 1975-1992. Στο Καΐλα, Μ., Πολεμικός, Ν., Φιλίππου, Γ. *Άτομα με ειδικές ανάγκες-τόμος Β' σ.σ. 726-738*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Pareek, U., & Rao, T. V. (1974). *Handbook of Psychological and Social Instruments*. Baroda: Samashti.
- Russell, F. H. & Olson, M. A. (2003). *Attitudes: Foundations, Functions, and Consequences. The Sage Handbook of Social Psychology*. London: Sage.
- Salend, S. J. (1990). *Effective mainstreaming*. New York: Macmillan Publishing Company.
- Smith, E. R. & Mackie, D. M. (2007). *Social Psychology*. London: Psychology Press.
- Σταματοπούλου, Ι. (2005). *Μόζα η γάτα: Μια μαγική νύχτα*. Αθήνα: Κέδρος.
- Vogel, T., Bohner, G., & Wanke, M. (2014). *Attitudes and attitude change*. London-New York: Psychology Press.

Διευθύνσεις στο Διαδίκτυο

- Blaska, J. (2004). Children's Literature that Includes Characters With Disabilities or Illnesses. *Disability Studies Quarterly*, 24 (1). Στο: <http://dsq-sds.org/article/view/854/1029> (τελευταία ανάκτηση 25/04/2015).
- McLeod, S. A. (2009). *Attitude Measurement*. Στο: www.simplypsychology.org/attitude-measurement.html (τελευταία ανάκτηση 25/04/2015).
- Τασιόπουλος, Β. (2006). *Οι αναπηρίες στα ελληνικά λαϊκά παραμύθια και τις ευτράπελες διηγήσεις. Πρακτικά 1ου Διεθνούς Συνεδρίου «Λαϊκός Πολιτισμός και Εκπαίδευση»*. Συνεδριακό Κέντρο Θεσσαλίας, Βόλος. Στο: www.eipe.gr/praktika/praktika/praktika_tassiopoulos.pdf (τελευταία ανάκτηση 25/04/2015).

