

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΘΕΣΣΑΛΙΑΣ
ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟ ΤΜΗΜΑ ΔΗΜΟΤΙΚΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ
ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ
«ΣΥΓΧΡΟΝΑ ΠΕΡΙΒΑΛΛΟΝΤΑ ΜΑΘΗΣΗΣ ΚΑΙ ΠΑΡΑΓΩΓΗ
ΔΙΔΑΚΤΙΚΟΥ ΥΛΙΚΟΥ» ΚΑΤΕΥΘΥΝΣΗ: Β

ΕΠΙΒΛΕΠΟΝΤΕΣ ΚΑΘΗΓΗΤΕΣ: Ανδρέου Ελένη

Παπαρούση Μαρίτα

Ανδρουλάκης Γεώργιος

ΘΕΜΑ: «Παραγωγή διδακτικού υλικού με βιβλιοθεραπευτικές παρεμβάσεις για την ομαλή ενσωμάτωση αλλοδαπών μαθητών/ ριών στην ελληνική τάξη και την εξάλειψη του ρατσισμού και της ξενοφοβίας .»



ΠΙΤΣΙΩΡΗ ΜΗΛΙΤΣΑ

ΒΟΛΟΣ, ΙΟΥΝΙΟΣ 2010

ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ

Εισαγωγή	4
1. Θεωρητικό πλαίσιο- Βιβλιοθεραπεία	6
1.1 Ορισμοί Βιβλιοθεραπείας	6
1.2. Απαρχές και εξέλιξη της Βιβλιοθεραπείας	9
1.3. Κλινική και αναπτυξιακή Βιβλιοθεραπεία	10
1.4. Στάδια Βιβλιοθεραπείας	12
1.5. Η Βιβλιοθεραπεία στην Εκπαίδευση: Οφέλη και Προβληματισμοί.	13
1.6 Τρόποι διδακτικής εφαρμογής της βιβλιοθεραπείας	15
1.7 Παλιότερες και νεότερες έρευνες για τη βιβλιοθεραπεία	17
2. Ετερογένεια και Διαπολιτισμική ευαισθητοποίηση	19
2.1 Το μεταναστευτικό ρεύμα και οι επιπτώσεις του στην εκπαίδευση	19
2.1.1 Στοιχεία της ελληνικής κοινωνικής- εκπαιδευτικής πραγματικότητας	22
2.2 Ο ρόλος της εκπαίδευσης στη διαπολιτισμική ευαισθητοποίηση- Θεωρητική προσέγγιση	23
2.3 Παιδική Λογοτεχνία και Διαπολιτισμική Εκπαίδευση	24
2.3.1 Τα λογοτεχνικά κείμενα και το Διαθεματικό Πλαίσιο Σπουδών.	24
2.3.2 Παιδική Λογοτεχνία και Ιδεολογία	27
2.3.3 Το θέμα της ετερότητας στη Λογοτεχνία	31
2.3.4 Η Διαπολιτισμική Λογοτεχνία και η σημασία της	32
2.4 Ομαδοποίηση παιδικών μυθιστορημάτων για τη μετανάστευση και την ξеноφοβία	33

	2.5 Ενδεικτικές μελέτες που πραγματοποιήθηκαν σε σχέση με τη διαπολιτισμική εκπαίδευση	34
3	Έρευνα	38
	3.1. Μέθοδος επεξεργασίας ερευνητικών δεδομένων	38
	3.2. Εργαλεία συλλογής ερευνητικών δεδομένων	39
	3.3 Χρονικό της έρευνας	41
	3.4 Στόχοι της έρευνας	42
	3.5 Εποικοδομητισμός βιβλιοθεραπείας	44
	3.6 Θεωρητικό υπόβαθρο για τη δημιουργία του εκπαιδευτικού υλικού.	48
	3.7. Επιλογή υλικού για τη βιβλιοθεραπευτική παρέμβαση.	50
	3.8 Ανάλυση και στόχοι των δραστηριοτήτων που επιλέχτηκαν για τη βιβλιοθεραπευτική παρέμβαση.	51
	3.9 Ανάλυση των αποτελεσμάτων του pre- test σε αντιπαράθεση με το post- test.	61
4	Γενικά συμπεράσματα- Συζήτηση- Ευχαριστίες	65
	Παράρτημα 1	69
	Παράρτημα 2	71
	Παράρτημα 3	73
	Παράρτημα 4	76
	Παράρτημα 5	113
5	Βιβλιογραφία	114

Εισαγωγή

Η διπλωματική αυτή εργασία πραγματοποιήθηκε στο πλαίσιο του Μεταπτυχιακού Προγράμματος Σπουδών «Σύγχρονα Περιβάλλοντα Μάθησης και Παραγωγή Διδακτικού Υλικού». Τα γνωστικά πεδία στα οποία αναφέρεται είναι η βιβλιοθεραπεία και η χρήση της στην ελληνική τάξη, η διδακτική της λογοτεχνίας και η σχέση της με τη διαπολιτισμικότητα, καθώς και η παραγωγή διδακτικού υλικού. Αποτελείται από δύο μέρη. Στο πρώτο γίνεται εκτενής αναφορά στην ιστορία και την έννοια της βιβλιοθεραπείας και της διαπολιτισμικότητας . Στο δεύτερο μέρος γίνεται παρουσίαση της βιβλιοθεραπευτικής παρέμβασης και της έρευνας που πραγματοποιήθηκε σε μια τάξη του δημοτικού.

Κριτήρια για την επιλογή του αντικειμένου της βιβλιοθεραπείας και της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης υπήρξαν τα ακόλουθα:

- ❖ Η πλουραλιστική μορφή των σύγχρονων κοινωνιών και εν προκειμένω της Ελλάδας λόγω εισροής μεταναστών, προσφύγων και παλιννοστούντων.
- ❖ Η συνειδητοποίηση της ετερότητας και η αποδοχή της.
- ❖ Η διαπίστωση της διεύρυνσης των «επικοινωνιακών συνόρων» των λαών λόγω της ταχύτατης διάδοσης της χρήσης του διαδικτύου.
- ❖ Η δεδομένη πλέον και στη χώρα μας πολυπολιτισμικότητα του σχολικού χώρου και η ανάγκη διαχείρισης της νέας πραγματικότητας που αναδύεται.

Έναυσμα για την επιλογή του θέματος υπήρξε η διδασκαλία μου την τρέχουσα σχολική χρονιά στην Τρίτη τάξη του Δημοτικού σχολείου Σκιάθου Μαγνησίας , στην οποία αναλογικά μεγάλο ποσοστό μαθητών κατάγεται από το εξωτερικό. Σκοπός της παρέμβασης ήταν να γνωρίσουν οι μαθητές και οι μαθήτριες κάποιους ήρωες βιβλίων με ανάλογες καταστάσεις στη ζωή τους, να ταυτιστούν μαζί τους και να δουν τρόπους αντιμετώπισης της πραγματικότητας στην οποία ζουν. Συνάμα, βασική επιδίωξη ήταν να συνειδητοποιήσουν ότι δεν είναι μόνοι τους, αλλά πως υπάρχουν πολλά παιδιά στην ίδια κατάσταση.

Η προετοιμασία της τάξης για την πραγματοποίηση της έρευνας και της βιβλιοθεραπευτικής παρέμβασης ξεκίνησε από το δεύτερο κίολας μήνα της σχολικής χρονιάς με αναφορές για το θέμα, ανάγνωση σχετικών βιβλίων και

συζητήσεις με αφορμή όλα σχεδόν τα μαθήματα. Σχετικά με το θέμα μας υπήρξαν και μαθήματα από το βιβλίο της Γλώσσας, των Θρησκευτικών και του Ανθολογίου Λογοτεχνικών Κειμένων. Παράλληλα, έγινε και η εισαγωγή των όρων ρατσισμός και ξενοφοβία, τους οποίους οι μαθητές αντιμετώπισαν με ιδιαίτερο ενδιαφέρον. Με τον τρόπο αυτό ήθελα να γίνει η ευαισθητοποίηση του κοινού με τρόπο φυσικό κι αυθόρμητο. Το θέμα ήταν μέσα στην καθημερινή τους ζωή και οι ιδέες τους γι' αυτό εκφράζονταν αδιαλείπτως ακόμα και μέσα από το καθημερινό τους παιχνίδι, τα παράπονά τους και τους παιδικούς τους τσακωμούς.

1. ΘΕΩΡΗΤΙΚΟ ΠΛΑΙΣΙΟ- ΒΙΒΛΙΟΘΕΡΑΠΕΙΑ

1.1 Ορισμοί της Βιβλιοθεραπείας

Η βιβλιοθεραπεία ως μέθοδος υπηρετεί την ευρύτερη έννοια του πολιτισμού στα πλαίσια της ανθρωπιστικής παιδείας. Για αυτή την παιδεία ο πολιτισμός δεν μπορεί στον έσχατο ορισμό του να μη σημαίνει ανθρωπισμό, τα κύρια χαρακτηριστικά του οποίου είναι τα εξής: Α) Η αναγνώριση της αξίας της ζωής και το δικαίωμα που έχει κάθε άνθρωπος πάνω στη ζωή, αίτημα που αυτόματα εξασφαλίζει το σεβασμό στην ανθρώπινη ζωή. Β) Η αναγνώριση της αξίας του ανθρώπου ως ανθρώπου, αίτημα που εξασφαλίζει το δικαίωμα της ελευθερίας της συνείδησης, της σκέψης, των αισθημάτων, των ιδανικών που είναι η αληθινή ελευθερία του ανθρώπου. Γ) Η αναγνώριση τέλος, ότι κάθε άνθρωπος έχει δικαίωμα πάνω στην ευτυχία, ότι όλοι πρέπει να ζήσουν μια εξυψωμένη και ευτυχισμένη ζωή.

Με μια πρώτη εκπαιδευτική προσέγγιση του όρου η βιβλιοθεραπεία μπορεί απλά να οριστεί ως χρήση βιβλίων για να βοηθήσουμε τους νέους ανθρώπους να λύσουν τα προβλήματά τους. Ένας άλλος ορισμός είναι ότι η βιβλιοθεραπεία σε σχέση με την καθοδηγούμενη ανάγνωση αποτελεί ένα σύνολο τεχνικών για τη δόμηση μιας αλληλεπίδρασης ανάμεσα σε μαθητή και διδάσκοντα, που βασίζεται στη χρήση της λογοτεχνίας. Μέσα από συγκεκριμένες προσεγγίσεις ανάγνωσης και γραφής που επικεντρώνονται σε συγκεκριμένα βιβλία η βιβλιοθεραπεία προτείνεται ως αποτελεσματική μέθοδος μέσα στην τάξη με σκοπό όχι μόνο να θεραπεύσει, αλλά κυρίως να προλάβει την εμφάνιση προβλημάτων μάθησης και συμπεριφοράς των παιδιών.

Βιβλιοθεραπεία είναι μια διαδικασία δυναμικής αλληλεπίδρασης ανάμεσα στο άτομο και τη λογοτεχνία με καθοδηγούμενο διάλογο (Hynes, McCarty, 1980). Ο σκοπός της δεν είναι έγκειται μόνο στον έλεγχο της κατανόησης της ιστορίας, αλλά κυρίως στη διευκόλυνση της αναγνώρισης από τα άτομα και στην ανταπόκρισή τους ως προς τη λογοτεχνία.

Στόχοι της βιβλιοθεραπευτικής παρέμβασης είναι οι ακόλουθοι:

- ❖ Εμπλουτισμός των ψυχικών παραστάσεων και της σκέψης με αποδοχή συναισθημάτων,
- ❖ Πληρέστερη αυτοαντίληψη, διαμέσου των προβληματισμών για τις επιλογές της ζωής, αύξηση του ενδιαφέροντος για τις διαπροσωπικές σχέσεις, διαμέσου σχετικών συζητήσεων,
- ❖ Βελτίωση των οριζόντων απέναντι στη σημερινή πραγματικότητα, διαμέσου ανασκόπησης των προσανατολισμών μας (Hynes, 1980).

Αν και είναι πάρα πολλοί οι ορισμοί που μπορεί να βρει κανείς στη διεθνή βιβλιογραφία για τον όρο «βιβλιοθεραπεία», θα αναφερθούμε στους πιο αντιπροσωπευτικούς: Οι Russel και Shrodes ορίζουν τη βιβλιοθεραπεία ως διαδικασία της δυναμικής αλληλεπίδρασης ανάμεσα στην προσωπικότητα του αναγνώστη και το λογοτεχνικό ανάγνωσμα. Η βιβλιοθεραπευτική αλλαγή στη συμπεριφορά και την έκφραση του μαθητή είναι δυνατό να προκύψει, εφόσον αυτή η αλληλεπίδραση διεξαχθεί υπό την καθοδήγηση ειδικευμένου συντονιστή της διαδικασίας.

Πιο συγκεκριμένα, η βιβλιοθεραπεία ως διαδικασία επικοινωνιακής γλωσσικής αλληλεπίδρασης στην τάξη χρησιμοποιεί τα επιτεύγματα μίας μορφής τέχνης, της λογοτεχνίας για παιδιά και ως διδακτική μέθοδος που ακολουθεί κάποια στάδια εφαρμογής στη σχολική τάξη, βοηθά τα παιδιά σε κοινωνικά και πολιτισμικά επίπεδα συνείρεσής τους στο σχολείο ώστε να αναπτύξουν κοινωνικά και συναισθηματικά την προσωπικότητά τους γνωρίζοντας καλύτερα τον εαυτό τους και τον κόσμο γύρω τους.

Η λέξη βιβλιοθεραπεία αντιστοιχεί στον αγγλικό όρο bibliotherapy ή book therapy και προέρχεται από τη σύνθεση των ελληνικών λέξεων βιβλίο+ θεραπεία. Ως συνώνυμά της μπορούν να καταγραφούν οι όροι βιβλιοκαθοδήγηση, θεραπεία διά της ανάγνωσης, λογοτεχνιοθεραπεία, βιβλιοσυμβουλευτική (McMillen, 2006). Ένας επιπλέον ορισμός της έννοιας είναι ο ακόλουθος: Δυνατότητα για προσωπική ανάπτυξη, κατανόηση και αποκατάσταση, προερχόμενη από κατευθυνόμενη συζήτηση λογοτεχνικών έργων ή ταινιών και από την απήχηση στα συναισθήματα, καθώς και από δημιουργική γραφή των

συμμετεχόντων και σχετικό διάλογο. Η βιβλιοθεραπεία συμπεριλαμβάνει όλα τα είδη γραπτού λόγου, προσωπικού και των άλλων (Hynes, 1980).

Η βιβλιοθεραπεία πέρα από τα στάδια προσεκτικής ανάπτυξης της μεθόδου στην τάξη έχει να προτείνει μια σειρά από δραστηριότητες και παιχνίδια για το δάσκαλο του δημοτικού σχολείου που θα μπορούσαν να ενσωματωθούν στο μάθημα της γλώσσας σε καλλιτεχνικά μαθήματα ή σε άλλες γνωστικές περιοχές με τη μορφή θεματικών ενοτήτων και διαθεματικής προσέγγισης σε θεματικές ενότητες όπως: Η ζήλια ανάμεσα στα αδέρφια ή σε φίλους, η φτώχεια, το διαζύγιο και τα προβλήματα στις σχέσεις της οικογένειας, ο φόβος για έναν πόλεμο, για το σεισμό ή την πυρκαγιά, η κακοποίηση, η παιδική εκμετάλλευση και η παρενόχληση παιδιών από άλλα παιδιά ή μεγάλους, η διαχείριση του θυμού του στρες ή κάποιων άλλων συναισθημάτων, η απόρριψη κοινωνικών ομάδων και η συμπεριφορά απέναντι στον ξένο, ο φόβος του θανάτου, η αντιμετώπιση μιας αρρώστιας σε συγγενικό ή φιλικό περιβάλλον, η αλλαγή τόπου διαμονής ή κατοικίας, η υιοθεσία ή απουσία ενός γονέα, , η χαμηλή αυτοεκτίμηση ή το αντίθετο, η εφηβεία, ο εθισμός σε ουσίες όπως το αλκοόλ, η φιλία,, η θλίψη του παιδιού και η τάση αυτοκαταστροφής και επιθετικότητας, η αντιμετώπιση των ειδικών παιδιών κ.ά.

Όλα τα παραπάνω είναι θεματικές ενότητες στις οποίες μπορεί να στραφεί από κάθε γνωστική περιοχή το μάθημα στο σχολείο και μέσω της βιβλιοθεραπείας στην ανάγνωση να εξυπηρετηθούν στόχοι της ανθρωπιστικής παιδείας και του πολιτισμού του ανθρώπου, όπως προτείνει η συγκεκριμένη μέθοδος.

Η παρουσίαση στοιχείων γύρω από τη μέθοδο της βιβλιοθεραπείας επιστρατεύει την τέχνη και τον πολιτισμό ως πεδίο ευέλικτων διαθεματικών προσεγγίσεων που στην παρούσα φάση περιληπτικά μόνο θα μπορούσαμε να περιγράψουμε. Σε τραυματικές καταστάσεις της σχολικής ζωής, όπως στην επίκαιρη υπόθεση της εξαφάνισης του ενδεκάχρονου Αλέξανδρου από τη Βέροια χρησιμοποιήθηκαν παραπλήσιες τεχνικές παιχνιδοθεραπείας και αξιοποιήθηκαν δραστηριότητες των παιδιών όπως η ζωγραφική και το γράψιμο στο ημερολόγιο

ή η αφήγηση ιστορίας σε ψυχολογική έρευνα της υπόθεσης από την επιστήμονα –Ψυχολόγο, κ. Αντωνοπούλου.

1.2. Απαρχές και εξέλιξη της Βιβλιοθεραπείας

Η μέθοδος αυτή για την αξιοποίηση της ανάγνωσης και της γλωσσικής έκφρασης για την διασφάλιση του δικαιώματος του ανθρώπου στο ευ ζην χρονολογείται στο 300 π.Χ. και συνδέεται ιστορικά με μια εγγραφή σε βιβλιοθήκη των Θηβών της Αιγύπτου, η οποία αναφέρει «Ψυχής Ιατρείον». Μέχρι το 1916 χρησιμοποιούνταν αποκλειστικά σε κλινικές και νοσοκομεία για την αποκατάσταση ψυχικά και σωματικά ασθενών. Θα πρέπει να αναφέρουμε πως για πρώτη φορά ο όρος Βιβλιοθεραπεία εμφανίζεται σε άρθρο του G.O.Ireland το 1930 με θέμα την θεραπευτική και ψυχολογική χρήση της ανάγνωσης. Στις αρχές του 1920 υπήρξε μια τακτική που έγινε «μόδα» στην Αμερική στο χώρο των βιβλιοθηκών. Αρκετοί καθηγητές γλώσσας, και βιβλιοθηκάριοι μοίραζαν κείμενα, που κατά τη γνώμη τους η ανάγνωσή τους βοηθούσε τους ανθρώπους συναισθηματικά προσφέροντας στοχασμό στην υπέρβαση μιας προσωπικής δυσκολίας (Bryan, 1939). Τη χρήση της αναγνωστικής βιβλιοθεραπείας παρουσίασε και η C. Shrodes ορίζοντας την επιλογή του σωστού βιβλίου για τον κάθε αναγνώστη ως ιδιαίτερα σημαντική.

Η βιβλιοθεραπεία ως βοήθεια μέσω των βιβλίων για τα παιδιά χρησιμοποιήθηκε από το 1946 περιλαμβάνοντας τα οφέλη που προκύπτουν από τη συζήτηση, το συντονισμένο διάλογο ανάμεσα στα παιδιά και το δάσκαλο που προϋποθέτει την ενασχόλησή τους με έναν κοινό τόπο που είναι ένα λογοτεχνικό βιβλίο, μια αφήγηση. Σαν δραστηριότητες μετά την ανάγνωση περιλαμβάνονται το ημερολόγιο, το δημιουργικό γράψιμο, η ζωγραφική, το δημιουργικό παιχνίδι, δράσεις που εξαπλώθηκαν στη σχολική τάξη με την επέκταση της χρήσης των εικονογραφημένων βιβλίων μετά το 1980.

Παράλληλα διακρίνεται και μια άλλη τάση, η οποία υποστηρίζει ότι η ανάγνωση του κατάλληλου αναγνωστικού υλικού δεν αρκεί από μόνη της, αλλά

θα έπρεπε να ακολουθεί και γόνιμος διάλογος που σχετίζεται ή γίνεται με αφορμή την ανάγνωση του βιβλίου. (Rubin, 1998)

Την ίδια εποχή ο Jerome Frank βλέπει από άλλη πλευρά τη βιβλιοθεραπευτική προσέγγιση περισσότερο ως τέχνη θεραπείας στην ψυχανάλυση και λιγότερο ως μορφή εκπαίδευσης. Η γνωστική διαδικασία κινητοποιείται, ώστε να αναγνωριστούν τα συναισθήματα από τον αναγνώστη, να εκφράζονται και να αξιολογούνται.

1.3. Κλινική και αναπτυξιακή Βιβλιοθεραπεία

Η βιβλιοθεραπεία αποτελεί μια διαδικασία που μπορεί να χρησιμοποιηθεί μέσα από διαφορετικά επίπεδα και ποικιλίες γλωσσικής παρέμβασης, συμπεριλαμβάνοντας τόσο θεραπεία με παιδιά που έχουν συναισθηματικές διαταραχές όσο και πρόληψη που ορίζεται ως επίδραση που μπορεί να έχουν στη σχολική μάθηση τα καθημερινά προβλήματα που αντιμετωπίζει σε προσωπικό επίπεδο το παιδί. Οι Linderman & Kling διακρίνουν μάλιστα 3 τύπους βιβλιοθεραπείας:

- A. Αυτή που απευθύνεται σε ψυχικά ασθενείς,
- B. Αυτή που χειρίζεται λιγότερο σοβαρά προβλήματα προσαρμογής στο περιβάλλον,
- Γ. Τη βιβλιοθεραπεία που λειτουργεί καθαρά σε προληπτικό επίπεδο.

Μια ακόμη διάκριση της βιβλιοθεραπείας ως προς το κοινό στο οποίο απευθύνεται είναι η κλινική και η αναπτυξιακή. Στην κλινική βιβλιοθεραπεία το πρόγραμμα απευθύνεται σε ανθρώπους που έχουν ήδη κάποιο πρόβλημα και θέλουμε να τους βοηθήσουμε να το αντιμετωπίσουν. Περιλαμβάνει ψυχοθεραπευτική μεθοδολογία, η οποία χρησιμοποιείται από ειδικευμένους επιστήμονες για την αντιμετώπιση προβλημάτων συναισθηματικής φύσης ή συμπεριφορά.

Στην περίπτωση της εκπαίδευσης για παράδειγμα, αν το εκπαιδευτικό μας σύστημα επιχειρούσε να αντιμετωπίσει την προσαρμογή των Ελληνόπουλων στη νέα κατάσταση του ρεύματος μετανάστευσης προς τη χώρα μας και να

καλλιεργήσει την ανεκτικότητα τους απέναντι στο διαφορετικό, που στην περίπτωση του παραδείγματος θα ήταν οι μετανάστες από τις γειτονικές χώρες, θα μπορούσε να εφαρμόσει ένα καινοτόμο πρόγραμμα βιβλιοθεραπείας. Αυτά υλοποιούνται μέσω της χρήσης αναγνωσμάτων τα οποία σχετίζονται με προβλήματα προσαρμογής στη νέα χώρα και μάλιστα γραμμένα σε απλά ελληνικά καθώς και με μεταφράσεις φράσεων και λέξεων στη μητρική γλώσσα της κάθε γλωσσικής ομάδας εκτός από τα ελληνικά. Βέβαια στις ομάδες βιβλιοθεραπείας θα μπορούσαν να δημιουργηθούν κατευθύνσεις για παιδιά ανάλογα με το είδος των προβλημάτων που επηρεάζουν τη συναισθηματική τους κατάσταση και δυσκολεύουν την καθημερινή τους ζωή στο σχολείο (Παπαδοπούλου, 2004).

Αν και η βιβλιοθεραπεία δεν είναι μια τεχνική γνωστικής παρέμβασης, ωστόσο χρησιμοποιείται ως ένα βοηθητικό εργαλείο στη θεραπεία. Η ανάγνωση βιβλίων είναι ένας τρόπος που βοηθάει τα άτομα να αναρωτηθούν για τα πιστεύω και τις απόψεις τους. Πολλά από τα βιβλία βασίζονται στη γνωστική θεωρία. Συχνά προσπαθούν να εισάγουν την έννοια της γνωστικής θεραπείας και να βοηθήσουν τους αναγνώστες να εφαρμόσουν αυτές τις ιδέες στη ζωή τους σε μια προσπάθεια επίλυσης των προβλημάτων τους.

Ο όρος «αναπτυξιακή βιβλιοθεραπεία» χρησιμοποιείται για να περιγράψει τη διαδικασία βοήθειας ανθρώπων στη φυσιολογική ανάπτυξή τους. Σκοπεύει στην αντιμετώπιση αναγκών πριν αυτές γίνουν προβλήματα, βοηθώντας τους ανθρώπους να αντιμετωπίσουν τα αναμενόμενα στάδια της ζωής με πληροφορίες ως προς το τι να αναμένουν και παραδείγματα από τον τρόπο που άλλοι άνθρωποι τα αντιμετώπισαν (Halsted, 1988)

Η χρήση της βιβλιοθεραπείας στα παιδιά έχει ένα διαφορετικό σκοπό. Τα βιβλία για παιδιά έχουν μια προσέγγιση εξιστόρησης ιστοριών παρά τη διδασκαλία ιδεών και προτεινόμενων τρόπων αλλαγής της συμπεριφοράς. Τα βιβλία, που χρησιμοποιούνται για τα παιδιά περιέχουν μηνύματα και ηθικά διδάγματα, αλλά μόνο πρόσφατα υπάρχει μια αναπαραγωγή ιστοριών που αναφέρεται σε συγκεκριμένα προβλήματα και τραυματικά γεγονότα που έχουν ν' αντιμετωπίσουν τα παιδιά (π.χ. διαζύγιο γονιών, θάνατος, μετακόμιση). Σ' αυτές

τις ιστορίες, το μήνυμα περνά μ' έναν έμμεσο τρόπο στον αναγνώστη, με την ελπίδα ότι θα αποκομίσει κάτι μέσω των χαρακτήρων της ιστορίας του βιβλίου. Βιβλία αλλά και άλλο υλικό, όπως βιντεοκασέτες, αποτελούν θετική ενίσχυση στη γνωστική παρέμβαση. Πολλά βιβλία έχουν γραφθεί ειδικά για παιδιά προσχολικής ηλικίας και είναι πολύ χρήσιμα ακόμη και στη θεραπεία με παιχνίδια (Knell, 1993).

1.4. Στάδια Βιβλιοθεραπείας

Τα στάδια της Βιβλιοθεραπευτικής αξιοποίησης της ανάγνωσης με παιδιά στο σχολείο διαφοροποιούνται από αυτά που εξετάζονται καθαρά στην επιστήμη της Ψυχολογίας:

1ο Στάδιο: *Αναγνώριση (identification):* Ο εκπαιδευτικός σε αυτό το στάδιο συζητά με τα παιδιά τη θεματική περιοχή που προσεγγίζει το ανάγνωσμα ή αναδιήγηση. Στη διαδικασία επιδιώκεται το παιδί να μπει στην κατάσταση του ήρωα της αφήγησης να απελευθερώσει συναισθήματα κάθαρσης με την αριστοτελική ερμηνεία του όρου, με γόνιμο διάλογο και τη βοήθεια του συντονιστή – εκπαιδευτικού, ο οποίος βοηθά το παιδί να ανακαλέσει μνήμες, να φανταστεί, να αξιολογήσει καταστάσεις που σχετίζονται με το θέμα της ιστορίας που μελετάται στην τάξη.

2ο στάδιο: *Κатаιγισμός ιδεών (brainstorming)- προβολή (projection) :* Ο διαμεσολαβητής της βιβλιοθεραπευτικής διαδικασίας, δηλαδή ο ειδικευμένος δάσκαλος της τάξης ενθαρρύνει τα παιδιά να σκεφτούν πιθανές λύσεις στο πρόβλημα του ήρωα της ιστορίας που πιθανόν να αποτελεί και πρόβλημα παιδιών της τάξης. Τηρείται κατάλογος προτεινόμενων λύσεων που οδηγεί στην εξέταση των παραγόντων –στοιχείων που προκύπτουν. Αλλιώς το στάδιο αυτό συναντάται και ως προβολή. Τα παιδιά προβάλλουν τις σκέψεις τους για το θέμα που ερευνάται στην τάξη, π.χ. πώς αντιμετωπίζουμε το πρόβλημα της εχθρότητας ανάμεσα σε δυο αδέρφια.

3ο στάδιο: *Επιλογή (choice)- αντίδραση/ εξωτερίκευση (reaction) :* Τα παιδιά εξετάζουν τα πλεονεκτήματα και μειονεκτήματα κάθε πρότασης που υπέβαλαν

για την αντιμετώπιση του θέματος στο προηγούμενο στάδιο. Εδώ βεβαίως υποδηλώνεται μια ακόμη σοβαρή διαδικασία της αντιπαράθεσης δεδομένων που για αρκετούς μελετητές της βιβλιοθεραπείας αποτελεί χωριστό στάδιο. Η αντιπαράθεση μπορεί να γίνει απομονώνοντας ένα μόνο στοιχείο που είναι κοινό ανάμεσα σε ήρωα και αναγνώστη, όπως προκύπτει από το διάλογο με το διαμεσολαβητή- εκπαιδευτικό. Έτσι επιχειρείται η νέα θεώρηση που φωτίζει το πρόβλημα που ενδέχεται να βοηθά το παιδί να αλλάζει τελείως στάση απέναντι στο θέμα μελέτης ή να συμπληρώνει με άλλα στοιχεία την παλιά του εικόνα για το θέμα, την προϋπάρχουσα γνώση του.

4ο στάδιο: *Εμβάθυνση (insight / integration)- Εσωτερίκευση (Integration)* :Σε αυτό το στάδιο τα παιδιά οδηγούνται σε συμπεράσματα, εκφράζουν αίτια και αποτελέσματα, σε δικές τους κρίσεις για τη θεματική ενότητα που εξετάζουν. Σε αυτό το στάδιο η μέθοδος της βιβλιοθεραπείας περιλαμβάνει δραστηριότητες που θα ζητούσαμε απ τα παιδιά για την ενοποίηση παλαιάς και νέας γνώσης για το θέμα.

5ο στάδιο: *Κάθαρση (catharsis)*- Τα παιδιά έχοντας διαβάσει την έκβαση της ιστορίας και αφού έχουν συζητήσει σκεφτεί και προβεί σε κρίσεις αξιολογούν τη συμπεριφορά, στάση του ήρωα ως προς το θέμα. Με αυτό τον τρόπο ασκούνται σε υποθετικές και μελλοντικές καταστάσεις της ζωής τους με το σχολικό περιβάλλον να συντελεί στην ωρίμανση της προσωπικότητας των μαθητών και την διαμόρφωση θετικών υποστηρικτικών προτύπων συμπεριφοράς που αντλούνται από το χώρο της τέχνης (λογοτεχνίας) και διαμορφώνονται σε ένα πολιτισμικό πλαίσιο αξιοποίησης της γλωσσικής παιδείας.

1.5. Η Βιβλιοθεραπεία στην Εκπαίδευση: Οφέλη και Προβληματισμοί.

Η βιβλιοθεραπεία είναι ένας τρόπος αντιμετώπισης των προβλημάτων σε νεαρή ηλικία και κατά συνέπεια αφορά σε μεγάλο βαθμό την εκπαίδευση. Συγκεκριμένα, το άγχος στην παιδική ηλικία μπορεί να πηγάζει από εξωτερικές πηγές- όταν συγκεκριμένα γεγονότα συμβαίνουν στα παιδιά, ή εσωτερικές πηγές- όταν δεν υπάρχει αρμονικότητα ανάμεσα στις ικανότητες και τους στόχους του

μαθητή. Τα προβλήματα αυτά καλείται να λύσει η μέθοδος της βιβλιοθεραπείας στην εκπαίδευση σαν ένα μέσο αντιμετώπισής τους για την ομαλότερη ενσωμάτωση των μαθητών στην κοινωνία.(Παπαδοπούλου, 2004)

Οι στόχοι που μπορούν να επιτευχθούν στην εκπαίδευση μέσω της βιβλιοθεραπείας είναι οι ακόλουθοι:

- ❖ Να δείξει ότι το άτομο δεν είναι το μόνο που αντιμετωπίζει ένα ειδικό πρόβλημα ή μια πρόκληση
- ❖ Να δείξει ότι για το πρόβλημα υπάρχουν πάνω από μια λύσεις
- ❖ Να βοηθήσει το άτομο να μιλήσει ελεύθερα για το πρόβλημα
- ❖ Να βοηθήσει στη χάραξη σχεδίου δράσης για την επίλυση του προβλήματος
- ❖ Να αναπτύξει την αυτοαντίληψη του υποκειμένου
- ❖ Να καλλιεργήσει την αυτοεκτίμηση
- ❖ Να ανακουφίσει από τη συναισθηματική πίεση
- ❖ Να αυξήσει την πιθανότητα να κατανοήσει ο μαθητής πλήρως τον εαυτό του και τους άλλους
- ❖ Να βοηθήσει τον εκπαιδευόμενο να αξιολογήσει τον εαυτό του με μεγαλύτερη εντιμότητα
- ❖ Να διδάξει διαχείριση συναισθημάτων
- ❖ Να βοηθήσει το άτομο να ανακαλύψει ενδιαφέροντα έξω από τον εαυτό του (Forgan,2002)

Οι μαθητές μπορούν να εφαρμόσουν τη βιβλιοθεραπεία μόνοι τους, αλλά θα είναι πιο αποτελεσματική με την καθοδήγηση ενήλικα που γνωρίζει την κατάστασή τους (Stamps, 2003). Η βιβλιοθεραπεία βοηθάει τους μαθητές σε «κοινωνικά και πολιτισμικά επίπεδα» εκπαιδευτικής συνύπαρξης «να αναπτύξουν κοινωνικά και συναισθηματικά την προσωπικότητά τους , γνωρίζοντας καλύτερα τον εαυτό τους και τον κόσμο γύρω τους» (Παπαδοπούλου, 2006).

Πιο συγκεκριμένα, η βιβλιοθεραπεία ενισχύει την αναγνωστική κατανόηση και βοηθά τους μαθητές να κατανοήσουν και επιλύσουν προβλήματα που έχουν ή θα χρειαστεί να αντιμετωπίσουν στο μέλλον (Forgan, 2002). Η επιτυχία της

βιβλιοθεραπείας εξαρτάται σε μεγάλο βαθμό και από το ενδιαφέρον και την προθυμία των μαθητών . Είναι, όμως, δύσκολο να συμβεί αυτό σε άτομα που εξακολουθούν να βιώνουν μια τραυματική εμπειρία και είναι συναισθηματικά φορτισμένα, που δεν τους αρέσει το διάβασμα ή που διαβάζουν μόνο για διασκέδαση. Η διαδικασία πρέπει πάντα να κλείνει με συζήτηση των αποτελεσμάτων της, για να διερευνηθεί ο βαθμός προόδου των μαθητών (Health et al., 2005).

Γενικότερα η μέθοδος της βιβλιοθεραπείας μέσα στη σχολική τάξη δεν πρέπει να θεωρηθεί πανάκεια για όλα τα προβλήματα, αν και έχει χαρακτηριστεί ως φάρμακο για την ψυχή. Σε ιδιαίτερα έντονα προβληματικές καταστάσεις είναι πιθανόν απαραίτητη η συνεργασία ειδικών επιστημόνων όπως παιδοψυχολόγων και παιδοψυχιάτρων. Επίσης, είναι απαραίτητη η οργάνωση λεπτομερούς σχεδίου εργασίας έτσι ώστε να μην περιορίζεται η παρέμβαση στην ανάγνωση και απλή ανάλυση του εκάστοτε κειμένου.

1.6. Τρόποι διδακτικής εφαρμογής της βιβλιοθεραπείας

Πριν την έναρξη της βιβλιοθεραπευτικής παρέμβασης είναι απαραίτητη η προετοιμασία του κοινού με ποικίλες προαναγνωστικές δραστηριότητες, όπως η ενασχόληση με το περιεχόμενο και τη μορφή του κειμένου, η διατύπωση υποθέσεων για την πλοκή του έργου, η εισαγωγή στους χαρακτήρες που θα συναντήσουν και η συζήτηση πάνω σε παρόμοιες εμπειρίες των συμμετεχόντων.

Δραστηριότητες που μπορούν να εφαρμοστούν στο πλαίσιο της βιβλιοθεραπείας είναι οι ακόλουθες:

- ❖ να αφηγηθούν την ιστορία που διάβασαν από την πλευρά ενός άλλου αφηγητή ήρωα, να δημιουργήσουν το ημερολόγιο το ήρωα σε πρώτο πρόσωπο ,
- ❖ να γράψουν γράμμα σε κάποιο πρόσωπο της ιστορίας για το πρόβλημα που απασχολεί την υπόθεση και εκφράζει και τον προβληματισμό του αναγνώστη-μαθητή,

- ❖ να κατασκευάσουν κούκλες αναπαριστώντας μια σκηνή της ιστορίας αλλάζοντάς την, προσδίδοντας έτσι διαφορετική τύχη στον ήρωα και κρίνοντας πώς οι αποφάσεις και οι πράξεις αλλάζουν τη ζωή των ανθρώπων.,
- ❖ να εκφράσουν σκέψεις τους σε σχέση με το ανάγνωσμα μέσα από φωτογραφίες, κατασκευές ή το γράψιμο ενός γράμματος,
- ❖ να προβούν σε συγκρίσεις για το χαρακτήρα του ήρωα της ιστορίας σε σχέση με το δικό τους χαρακτήρα (του αναγνώστη-μαθητή) αναζητώντας ομοιότητες και διαφορές, ώστε να δημιουργηθεί ένα πλαίσιο εξωτερίκευσης της εικόνας που έχει ένα παιδί για τον εαυτό του σε σχέση με τους άλλους και πολλές παρόμοιες δραστηριότητες
- ❖ να εμβαθύνουν ή να δραματοποιήσουν σκηνές του έργου,
- ❖ να έρθουν σε επαφή με διάφορες μορφές τέχνης, που θα ενισχύσουν την επίλυση προβλημάτων,
- ❖ να ασχοληθούν με την αρθρογραφία, το δημιουργικό παιχνίδι, τη ζωγραφική, το κολλάζ, την κατασκευή αφισών και το γράψιμο ημερολογίου,
- ❖ να γράψουν την περίληψη της ιστορίας με διαφορετική οπτική από την εστίαση του βιβλίου ή ένα διαφορετικό τέλος για την ιστορία,
- ❖ να συζητήσουν για τα στοιχεία του χαρακτήρα των ηρώων.

Με όλους αυτούς τους τρόπους μπορεί το μάθημα να στραφεί μέσω της βιβλιοθεραπείας στην ανάγνωση, ώστε να εξυπηρετηθούν στόχοι της ανθρωπιστικής παιδείας και του πολιτισμού του ανθρώπου, όπως προτείνει η συγκεκριμένη μέθοδος.

1.7 Παλιότερες και νεότερες έρευνες για τη βιβλιοθεραπεία.

Στο κομμάτι αυτό θα ασχοληθούμε με τις έρευνες που πραγματοποιήθηκαν στις μέρες μας αλλά και παλιότερα, καθώς και τα πορίσματά τους για το θέμα της βιβλιοθεραπείας.

Οι Riordan & Wilson (1989) καταλήγουν στο ότι η βιβλιοθεραπεία γενικά έχει θετικότερα αποτελέσματα όταν εμφανίζεται ως παρεπόμενη και συνδυαστική μέθοδος. Παράλληλα υποστήριξαν πως το ενδιαφέρον για τη χρήση της έχει πολλαπλασιαστεί τα τελευταία χρόνια και έχει αναντίρρητα μεγαλύτερη δημοτικότητα ως εκπαιδευτική προσέγγιση στο χώρο.

Σύμφωνα με την έρευνα του Ouzts (1991), οι εκπαιδευτικοί έχουν αρχίσει να διαβλέπουν την αυξανόμενη ανάγκη να βοηθήσουν στις τάξεις τους με την κατάλληλη γλωσσική καθοδήγηση τα παιδιά που βρίσκονται σε κίνδυνο και τις άστεγες και φτωχές οικογένειες.

Αντιπροσωπευτική ως προς τις γνωστικές κατευθύνσεις της ανάγνωσης σε σχέση με τη βιβλιοθεραπεία, είναι η έρευνα του Whipple. Η έρευνα αφορά σε αποτελέσματα βραχύχρονης εφαρμογής της μεθόδου της βιβλιοθεραπείας στη σχολική επίδοση μαθητών που φοιτούν σε φυλακές ανηλίκων.

Σε άλλη έρευνα που αφορά την γενική αγωγή, αυτή του King, προκύπτει ότι αγόρια με πολλές αδυναμίες στην αναγνωστική ικανότητα, βελτίωσαν την επίδοσή τους, μετά την ολοκλήρωση μιας σειράς γλωσσικών μαθημάτων βιβλιοθεραπευτικής Αγωγής.

Σε αντίθετες διαπιστώσεις καταλήγουν οι έρευνες των Bigge & Sandefur, οι οποίοι βρήκαν ότι η προσέγγιση του γλωσσικού μαθήματος δια της βιβλιοθεραπείας δεν έχει κανένα θετικό αποτέλεσμα στην επίδοση των μαθητών Γυμνασίου.

Επιπλέον, υπάρχουν νεότερες έρευνες που παρουσιάζουν πως η ανάγνωση μικρών ιστοριών σε δωδεκάχρονα παιδιά με τη βιβλιοθεραπεία βελτίωσε τη συμπεριφορά σε περιστατικά επιθετικότητας, αλλά δεν επηρέασε εγωιστικές συμπεριφορές.

Συμπερασματικά, γίνεται φανερό πως μια μεγάλη ομάδα ερευνών υποστηρίζει τα θετικά αποτελέσματα των βιβλιοθεραπευτικών παρεμβάσεων, αλλά υπάρχουν, όπως πάντα, οι μελέτες που αποδεικνύουν το αντίθετο και ενισχύουν την άποψη πως σε καμία περίπτωση δεν πρέπει η βιβλιοθεραπεία να θεωρηθεί πανάκεια όλων των προβλημάτων.

2. ΕΤΕΡΟΓΕΝΕΙΑ ΚΑΙ ΔΙΑΠΟΛΙΤΙΣΜΙΚΗ ΕΥΑΙΣΘΗΤΟΠΟΙΗΣΗ

2.1 Το μεταναστευτικό ρεύμα και οι επιπτώσεις του στην εκπαίδευση

Χωρίς αμφιβολία ο ποικιλώνυμος ρατσισμός (φυλετικός, θρησκευτικός, σεξουαλικός κλπ) εξακολουθεί να αποτελεί ένα από τα βασικότερα προβλήματα των σύγχρονων κοινωνιών, παρά το ότι σήμερα οι ιδέες του διαχωρισμού και των διακρίσεων έχουν πλήρως απονομιμοποιηθεί στο πλαίσιο των κυρίαρχων ιδεολογιών. Η απονομιμοποίηση των ιδεών του φυλετικού διαχωρισμού και του αποκλεισμού σχετίζεται άμεσα με την ανάδυση διαπολιτισμικών ιδεωδών και αξιών, καθώς και με την αποδοχή της διαφορετικότητας ως θετικού χαρακτηριστικού των σύγχρονων ταυτοτήτων. Οι έντονες γεωγραφικές και πληθυσμιακές ανακατατάξεις της εποχής μας, το μεταναστευτικό ρεύμα, η φυλετική ανάμειξη και η πολυπολιτισμικότητα, έχουν δημιουργήσει τις απαραίτητες προϋποθέσεις για την προβολή και αποκρυστάλλωση μιας γενικότερης διαπολιτισμικής οπτικής που υποδεικνύει το σεβασμό για τη φυλετική ταυτότητα, την εθνικότητα και τον πολιτισμό του Άλλου.

Ο Μπωντριγιάρ (Baudrillard) αναφέρει: «Ο ρατσισμός δεν υπάρχει όσο ο άλλος είναι Άλλος, όσο ο Ξένος παραμένει ξένος. Αρχίζει να υπάρχει όταν ο άλλος γίνεται διαφορετικός, δηλαδή επικίνδυνα κοντινός. Στο σημείο αυτό αρχίζει η εγγήγορση να τον κρατήσουμε σε απόσταση» (Baudrillard, 1994). Ο τρόπος κατανόησης του «άλλου» προσδιορίζει την επικοινωνιακή δομή μιας κοινωνίας αφού η ταυτότητα, ατομική ή συλλογική, βρίσκεται στο επίκεντρο της διαλεκτικής του ενός και του πολλαπλού. Η «ετερότητα» δηλαδή αποτελεί την αναγκαία, συστατική αλλά ταυτόχρονα και την πιο προβληματική συνιστώσα της ταυτότητας που είναι ούτως ή άλλως μια διφορούμενη πραγματικότητα (Ναυρίδης-Χρηστάκης, 1997).

Η κυρίαρχη ιδεοτυπική δυτικοκεντρική λογική κατανοεί ως «ετερότητα» τόσο τις πολιτισμικές διαφορές όσο και τις κοινωνικές εκφράσεις και παρουσίες που ξεφεύγουν από εκείνες οι οποίες θεωρούνται «φυσιολογικές», διαμορφώνεται με τον τρόπο αυτό ένας *σύγχρονος «μεταμοντέρνος» πολιτισμός* λίγο ως πολύ κοινός στους λαούς του πλανήτη μέσα από τη χρήση των νέων

τεχνολογιών και την προσφορά της «παγκοσμιοποιημένης» πολιτιστικής βιομηχανίας (Κωνσταντοπούλου,2000).

Στη δημιουργία τόσο των μυθολογιών του αποκλεισμού όσο και των θεωριών του ρατσισμού, η Ευρώπη διαδραμάτισε καθ' όλη τη διάρκεια της ιστορίας ένα σπουδαιότατο, αν όχι πρωτεύοντα, ρόλο. Αξιοσημείωτο είναι μάλιστα το γεγονός ότι, παρόλο που οι μύθοι αυτοί προέρχονται από την Αρχαιότητα και φθάνουν ως την Αναγέννηση, με έμφαση στη μυθολογική κυρίως περίοδο, ριζώνονται, πολλαπλασιάζονται και ισχυροποιούνται, ενώ το άνοιγμα στον κόσμο και η ανακάλυψη νέων οριζόντων θα έπρεπε να τους αποδυναμώσει ή να τους ξεριζώσει. Αλλά και κατά την πρώτη ιστορική περίοδο της ανθρώπινης ιστορίας, ο ξένος προκαλούσε αισθήματα φόβου, μίσους, περιφρόνησης και λειτουργούσε ως το πλάσμα που ενσάρκωνε τις δυνάμεις του κακού, ενώ αποτελούσε παράγοντα αποσύνθεσης και διάλυσης των κοινωνιών.

Ο ρατσισμός, ως ιδεολογική “κατασκευή”, εμφανίζεται όμως για πρώτη φορά στην Ευρώπη ήδη από τα τέλη του 16^{ου} αιώνα, όταν, με την ανακάλυψη του Νέου Κόσμου και την εγκατάσταση εκεί των πρώτων Ευρωπαίων, γεννιέται και το αποικιοκρατικό σύστημα.

Μέχρι το 19^ο αιώνα, οπότε και σημειώθηκε μια μεγάλης σημασίας αλλαγή, η αντίληψη του “άλλου” συνδεόταν -τουλάχιστον για τη δυτική σκέψη- με τη θρησκευτική διαφοροποίηση. Κατά το 19^ο αιώνα ο “άλλος” αρχίζει να συνδέεται με τη “φυλή”. Κάθε νέο άτομο που γεννιέται ανήκει σε μια συγκεκριμένη φυλή της οποίας φέρει τα χαρακτηριστικά. Κάποια χαρακτηριστικά όμως θεωρήθηκαν “σημαντικότερα” από κάποια άλλα με αποτέλεσμα και οι αντίστοιχες φυλές να ονομασθούν “ανώτερες” από άλλες. Αυτό που αποτελεί κυρίαρχο γνώρισμα τούτης της ιδεολογίας –που δεν είναι άλλη από τη ρατσιστική ιδεολογία- βέβαια είναι η άποψη ότι κάθε ένας είναι “καταδικασμένος” να παραμείνει εφ’ όρου ζωής στη θέση στην οποία βρέθηκε κατά τη γέννησή του.

Σήμερα, η έννοια του ρατσισμού διαφοροποιείται, παίρνοντας τη μορφή του “πολιτισμικού ρατσισμού” μιας και δε χαρακτηρίζει τις διαφορές μεταξύ “ανώτερων” και “κατώτερων” φυλών, αλλά συσχετίζεται με την πολιτισμική

ταυτότητα, τις πολιτισμικές διαφορές, το δικαίωμα στη διαφορά καθώς και το πρόβλημα της μετανάστευσης.

Στη σημερινή εποχή ο όρος “φυλή” έχει υποκατασταθεί από τον όρο “πολιτισμός”, αντιστοίχως η “φυλετική καθαρότητα” από την “πολιτισμική ταυτότητα”, ενώ η έννοια της “ανισότητας” από αυτήν της “διαφοράς”. Η “ετερότητα” σήμερα μπορεί να σημαίνει είτε την εθνική διαφορετικότητα, την πολιτισμική ιδιαιτερότητα, είτε την κοινωνική έκφραση ή παρουσία που ξεφεύγει από αυτό που κάθε ομάδα θεωρεί “φυσιολογικό”. Στις σύγχρονες μεταμοντέρνες κοινωνίες εμφανίζεται και μια τρίτη εκδοχή της διαφορετικότητας που αναφέρεται και χαρακτηρίζει όσους σκέφτονται “διαφορετικά”, όσους δηλαδή αμφισβητούν την τεχνολογική πρόοδο ως τη μία και μοναδική “αλήθεια”.

Στο σύγχρονο κόσμο όλες οι κοινωνίες είναι ετερογενείς με τον τρόπο τους, ενώ μπορεί κανείς να διακρίνει σ’ αυτές ένα νέο ρατσισμό, μια νέα ξενοφοβία, μια νέα μισαλλοδοξία. Όλα αυτά φέρουν το προσωπείο της πολιτισμικής διαφοράς, η οποία προβάλλεται για να δημιουργηθεί η ετερότητα και να δικαιολογηθεί ο αποκλεισμός. Οι εικόνες του άλλου, όπως δημιουργήθηκαν στο πέρασμα των αιώνων που προηγήθηκαν της γένεσης του σύγχρονου κόσμου, παραμένουν φορτισμένες με μια ισχυρή νοσηρότητα, διότι προβάλλουν μια πολιτισμική πραγματικότητα, η οποία μοιάζει να υπερισχύει της βιολογικής ή της κοινωνιολογικής αλήθειας, ενώ μπορούν αναμφίβολα να επανενεργοποιήσουν αντανεκλαστικά φόβου και απόρριψης, κατατρύχοντας τη μνήμη μας και τροφοδοτώντας τις φαντασιώσεις μας.

Η ανθρώπινη ύπαρξη βρίσκεται σε μια διαρκή κατάσταση ταλάντωσης (διακρινόμενη από ασταθή ισορροπία, ακρότατα σημεία, ένταση και χαλάρωση, κίνηση και ακινησία, παρεμβολή απρόβλεπτων παραγόντων, κλπ) (Papastephanou, 2001). Το γεγονός αυτό διαφοροποιεί όλες τις θεωρήσεις σχετικά με την «ουσία», τον «τύπο», το «παράδειγμα», το «κανονικό» και το «μη κανονικό».

Το ερώτημα που τίθεται σήμερα είναι εάν, στα πλαίσια μιας οικονομικής και πολιτικής ενοποίησης σε παγκόσμιο επίπεδο, θα κατορθώσουν οι άνθρωποι

να ζήσουν μαζί με τους “άλλους”, να είναι “άλλοι” χωρίς αποκλεισμούς και χωρίς ισοπέδωση.

2.1.1 Στοιχεία της ελληνικής κοινωνικής- εκπαιδευτικής πραγματικότητας

Η εικόνα του «ξένου» έχει απασχολήσει μόλις τα τελευταία χρόνια την ελληνική κοινωνία (Φραγκουδάκη Α., & Δραγώνα Θ., 1998). Σύμφωνα με επίσημα στατιστικά στοιχεία, οι μετανάστες στην Ελλάδα αντιπροσωπεύουν το 7% του συνολικού πληθυσμού και σχεδόν το διπλάσιο του εργατικού δυναμικού, ήτοι 12%. Στην πλειονότητά τους οι μετανάστες προέρχονται από την Αλβανία(57,5%) . Οι περισσότεροι έχουν έρθει στην Ελλάδα για εργασία ή για λόγους επανένωσης της οικογένειας και σε ποσοστό 70% είναι έγγαμοι. Στην εξαετία 1998 - 2004, δημιουργήθηκαν 296.300 θέσεις εργασίας, εκ των οποίων οι 162.200 καλύφθηκαν από Έλληνες και 134.100 από μετανάστες. Από το μεταναστευτικό πληθυσμό το 41% ζει στην Ελλάδα πέντε ή περισσότερα χρόνια. Το 47% έχει έρθει πριν από ένα έως πέντε χρόνια και μόνο το 12% έφτασε εδώ μέχρι πριν από ένα χρόνο. Αν εξαιρεθούν τα δυο αστικά κέντρα Αθήνας Θεσσαλονίκης, τα οποία συγκεντρώνουν ένα μεγάλο αριθμό μεταναστών, η κατανομή τους εμφανίζεται εξισορροπημένη.

Η αντιστροφή των μεταναστευτικών τάσεων την δεκαετία του '90 μετέτρεψε τις χώρες του ευρωπαϊκού νότου - και μεταξύ αυτών την Ελλάδα- σε χώρες υποδοχής των πραγματικών ξένων και σήμανε την βίαιη αμφισβήτηση των πρότυπων πρόσληψης της ετερότητας στους χώρους εργασίας και κυρίως της εκπαίδευσης, δηλαδή στα περιβάλλοντα, όπου το μαθησιακό φαινόμενο και η ανάπτυξη της υποκειμενικότητας κυριαρχούν. Ταυτόχρονα οι αλλαγές και οι επιπτώσεις επήλθαν με ρυθμό καταιγιστικό. Το ιδιαίτερο γνώρισμα στο σχηματισμό της εικόνας του «μετανάστη» είναι η πλήρης ανατροπή της σημασίας και του περιεχομένου της λέξης. Η παλιά λέξη παίρνει ένα τελείως διαφορετικό νόημα και βρίσκεται σε πλήρη εξέλιξη και αλλαγή και φυσιολογικά σε κατάσταση εξελικτικής και μεταβαλλόμενης συνειδητοποίησης. Στη λογοτεχνική ιστορία της Ελλάδας ο «μετανάστης» του '50 είναι κυρίως ο Έλληνας που πήγαινε στο

εξωτερικό, ενώ σήμερα και από το 1990 και μετά ο μετανάστης είναι ο ξένος ή ο άλλος που ο Έλληνας δέχεται και πρέπει να μάθει να συμβιώνει μαζί του, υποχρεούμενος συνεπώς και σε ανάλογες αλλαγές (Στενού , 1998).

2.2 Ο ρόλος της εκπαίδευσης στη διαπολιτισμική ευαισθητοποίηση-Θεωρητική προσέγγιση

Η θέση της λογοτεχνίας στο κοινωνικό και πολιτισμικό πλαίσιο έχει αλλάξει. Η μαζική κουλτούρα διαμορφώνει νέα αισθητική και νέες προτιμήσεις. Η λογοτεχνική έκφραση είναι τόσο πιο δύσκολο να προσεγγιστεί όσο λιγότερο προετοιμασμένο είναι το κοινωνικο- πολιτισμικό περιβάλλον. Αυτό έχει πολύ συχνά τη τάση να καταναλώσει τη λογοτεχνία, να μιλήσει γι' αυτήν, όχι όμως να θεμελιώσει αξιολογήσεις. Επιπλέον, η πολιτισμική απόσταση, που χωρίζει το μαθητή από τα κείμενα που μελετώνται στην τάξη, έχει μεγαλώσει ενώ, από την άλλη προβάλλει πια έντονα η ανάγκη συνύπαρξης ανθρώπων από διαφορετικές πολιτισμικές ομάδες στο ίδιο κοινωνικό περιβάλλον. Το κοινωνικό ζήτημα της πολυπολιτισμικότητας έλκει αναγκαστικά το παιδαγωγικό ζήτημα, της διαπολιτισμικότητας, την ανάγκη της κατανόησης του Άλλου, που είναι πια δίπλα μας. Ο εκπαιδευτικός θεσμός στέκεται απέναντι σε όλα αυτά με έκδηλη αμηχανία και αρκετές αντιφάσεις.

Τα νέα δεδομένα για την κοινωνική λειτουργία της λογοτεχνίας χρειάζεται να συνυπολογιστούν στη συγκρότηση του διδακτικού αντικειμένου. Το μάθημα της λογοτεχνίας στο σχολείο οφείλει να κάνει πιο επαρκείς τους μελλοντικούς ενήλικες αναγνώστες. Να τους εφοδιάζει με εκείνες τις δεξιότητες, που θα δώσουν βάθος και προοπτική στη σχέση τους με τη λογοτεχνία, με τους εαυτούς τους και με τη νέα πραγματικότητα στην οποία θα ζήσουν. (Φρυδάκη, 2003)

Είναι γνωστό ότι τα μέτρα της ελληνικής πολιτείας ως προς την ενημέρωση των νέων σχετικά με τη μετανάστευση κ.λ.π χαρακτηρίζονται ελλιπή με συνέπεια η διαμόρφωση της γνώμης που έχουν για τους αλλοδαπούς να στηρίζονται είτε στην προσωπική τους εμπειρία, είτε στα ΜΜΕ και στο οικογενειακό τους περιβάλλον. Επομένως η λειτουργία των εικονιστικών και

λογοτεχνικών αναπαραστάσεων μέσω των εικονογραφημένων παιδικών βιβλίων καθίσταται εξαιρετικά σημαντική. Τα τελευταία όμως χρόνια το εκπαιδευτικό σύστημα έστω και δειλά με πολύ αργά βήματα προχώρησε σε συστηματικές και οργανωμένες προσπάθειες ιδρύοντας νέους θεσμούς, όπως σχολεία υποδοχής μεταναστών, τμήματα υποδοχής και έχει ανοίξει μια μεγάλη έρευνα και εκπαίδευση που ορίζεται από τον όρο διαπολιτισμική Εκπαίδευση.

2.3 Παιδική Λογοτεχνία και Διαπολιτισμική Εκπαίδευση

2.3.1 Τα λογοτεχνικά κείμενα και το Διαθεματικό Πλαίσιο Σπουδών.

Τα λογοτεχνικά κείμενα προσεγγίζονται στο πλαίσιο της γλωσσικής διδασκαλίας, ως είδη ή και επίπεδα λόγου, όπως προσεγγίζονται και τα άλλα είδη λόγου. Στο βαθμό που η λογοτεχνία προσφέρεται ως υλικό της γλωσσικής διδασκαλίας, αξιοποιείται για την εναργέστερη προβολή της δομής, της λειτουργίας και των ορίων της γλώσσας, ειδικότερα όταν προσεγγίζονται ακραίες ποιητικές, φραστικές επιλογές.

Σύμφωνα με τη φιλοσοφία του Προγράμματος, κρίνεται σκόπιμη η μερική αποσύνδεση της διδασκαλίας των λογοτεχνικών κειμένων από τη διδασκαλία του γλωσσικού μαθήματος, γιατί η λογοτεχνία παίζει ένα σημαντικό ρόλο στη γλωσσική και γενικότερα στην αισθητική καλλιέργεια του ατόμου, στην ευαισθητοποίησή του απέναντι στα προβλήματα της ζωής, αλλά τα λογοτεχνικά κείμενα δεν αποτελούν τα μοναδικά πρότυπα γλωσσικής έκφρασης.

Τα λογοτεχνικά κείμενα αξιοποιούνται με τη διακειμενική τους προσέγγιση (σύνδεση και σύγκριση με ανάλογα κείμενα), την ερμηνεία βάσει του περιεχόμενου τους (πληροφορίες σχετικά με τις συνθήκες παραγωγής του κειμένου, την εποχή του, τον δημιουργό του), καθώς και με τη μελέτη των στοιχείων της μορφής και της δομής τους, ιδιαίτερα αυτών που χαρακτηρίζουν το είδος στο οποίο ανήκει το λογοτέχνημα, χωρίς όμως τάση εξάντλησης και χωρίς σχολαστικισμό.

Η λογοτεχνία διδάσκεται και στο πλαίσιο των άλλων μαθημάτων και της σχολικής ζωής. Το κείμενο οποιουδήποτε σχολικού βιβλίου μπορεί να

συνοδεύεται από λογοτεχνικό κείμενο ανάλογου θέματος. Επίσης, διδάσκεται, κυρίως, σε συνδυασμό με τα μαθήματα των καλλιτεχνικών και της μουσικής και - όταν προσφέρονται - με το θέατρο, τον χορό και την όπερα, κατά περίπτωση. Εξάλλου κρίνεται σκόπιμο να διαπιστώνουν τα παιδιά, με τρόπο βιωματικό και χωρίς αναλύσεις, τα παράλληλα εκφραστικά μέσα διάφορων ειδών τέχνης της ίδιας τεχνοτροπίας. Για παράδειγμα, με ποια μέσα παρουσιάζει ένα θέμα ο Οδ. Ελύτης και με ποια ο Ν. Εγγονόπουλος. Αντίστροφα, να αντιπαρατίθενται εκφραστικά μέσα και νοοτροπίες μεταξύ λογοτεχνών και καλλιτεχνών, γενικά, από διαφορετικές σχολές για το ίδιο θέμα.

Παράλληλα κρίνεται σκόπιμη η σύνδεση της λογοτεχνίας με το παιχνίδι, με την ψυχαγωγία, την καλλιέργεια του συναισθήματος καθώς και με τον προβληματισμό-διάλογο πάνω σε ποικίλα θέματα. Τα λογοτεχνικά κείμενα του Ανθολογίου -ή αυτά που παρουσιάζονται την ώρα της ελεύθερης ανάγνωσης- είναι καλό να συνοδεύονται από παιγνιώδεις δραστηριότητες φιλιαναγνωσίας. Τέτοιες δραστηριότητες μπορούν να πραγματοποιούνται μέσα στην τάξη ή στο χώρο της σχολικής βιβλιοθήκης. Αναφέρουμε ενδεικτικά τις εξής:

- Διαγωνισμοί ανάγνωσης λογοτεχνικών κειμένων.
- Βιβλιοαινίγματα - Βιβλιοκουίζ.
- Παρουσιάσεις βιβλίων είτε από το δάσκαλο είτε από τους μαθητές με παιγνιώδεις τρόπους.
- Συνεχής σιωπηρή ανάγνωση.
- Ανάγνωση βιβλίων με αφορμή γεγονότα της επικαιρότητας ή πολιτιστικές δραστηριότητες της τάξης, π.χ. δημιουργία ανθολογιών, ανεύρεση βιβλίων με ένα συγκεκριμένο θέμα, πληροφορίες για συγγραφείς, σύγκριση των διασκευών γνωστών παραμυθιών κ.ά.
- Θέσπιση αναγνωστικών βραβείων.
- Σύνδεση λογοτεχνικών κειμένων με δραστηριότητες θεατρικής έκφρασης (αυτοσχεδιασμοί, παντομίμα, διασκευή λογοτεχνικών κειμένων σε θεατρικό σενάριο κ.ά.)
- Δραστηριότητες που αφορούν το εικονογραφημένο βιβλίο.
- Αφήγηση

- Δημιουργικό γράψιμο.
- Παρουσίαση λογοτεχνικών βιβλίων σε ψηφιακούς δίσκους δεδομένης μνήμης (CD-ROM).
- Σύνδεση της λογοτεχνίας με τη ζωγραφική, τη μουσική και άλλες μορφές τέχνης. Χρήση μελοποιημένης ποίησης.
- Προσκλήσεις συγγραφέων.
- Διοργάνωση εκθέσεων βιβλίου από δασκάλους, γονείς, μαθητές.
- Διαγωνισμοί εικονογράφησης και βιβλιοδεσίας.

Μέσα από τα λογοτεχνικά κείμενα ο μαθητής: διευρύνει την αναγνωστική του ικανότητα, προσεγγίζοντας και το βιωματικό λόγο. Διευρύνει τις προσωπικές εμπειρίες του με τη «συμπάθεια» προς τον άνθρωπο γενικά. Απολαμβάνει το λόγο ως έργο τέχνης. Κατανοεί ή διαισθάνεται τα όρια και τις εναλλακτικές δυνατότητες της γλώσσας. Εξοικειώνεται με τις μετασημασιολογήσεις και τη λειτουργία της λογοτεχνικής μεταφοράς. Κατανοεί τον τρόπο, με τον οποίο ο συγγραφέας χρησιμοποιεί τα γλωσσικά μέσα, για να προκαλέσει τις εντυπώσεις που θέλει. Εξοικειώνεται με στοιχεία δομής, περιεχομένου και ύφους των λογοτεχνικών κειμένων. Αποδίδει το νόημα κειμένων με απαιτητική σύνταξη, λεξιλόγιο και νοηματική δομή. Εξοικειώνεται διαισθητικά με απλά κείμενα νεότερης λογοτεχνίας. Προσεγγίζει βαθμιαία ευρύ φάσμα αξιόλογων και χαρακτηριστικών κειμένων των κυριότερων εκπροσώπων της ελληνικής λογοτεχνίας, σε όλη τη χρονική και γεωγραφική της έκταση. Γνωρίζει δειγματικά κείμενα βαλκανικής, μεσογειακής και παγκόσμιας λογοτεχνίας (ΔΕΠΠΣ, 2002)

2.3.2 Παιδική Λογοτεχνία και Ιδεολογία

Η λογοτεχνία που απευθύνεται σε παιδιά είναι παιδική και όχι παιδαγωγική. Ο ρόλος της διαπαιδαγώγησης δεν ανήκει σ' αυτήν αλλά στο σχολείο, που είναι απαραίτητο να δημιουργήσει επαρκείς αναγνώστες, που θα διαβάζουν κριτικά τα λογοτεχνικά κείμενα και που δε θα έχουν την ανάγκη από κανενός είδους χειραγώγηση. Οι λογοτέχνες, όταν αφήνονται ελεύθεροι και ανεπηρέαστοι θεωρούμε πως έχουν τη δυνατότητα να προσφέρουν στο παιδικό

κοινό ποιοτικά λογοτεχνήματα, τα οποία να εμφανίζουν ευαισθησία σε πολιτισμικά θέματα, προσφέροντας πολλές και διαφορετικές οπτικές γωνίες, αλλά και να σκιαγραφούν ταυτόχρονα και χαρακτήρες με χαρίσματα και αδυναμίες που να προκαλούν συμπάθεια. Πιστεύουμε όμως, ότι δεν μπορούν να δημιουργήσουν όταν είναι υποχρεωμένοι να ακολουθούν έτοιμες συνταγές και να υπακούουν σε απαγορεύσεις από το φόβο μήπως ενοχλήσουν οποιαδήποτε ομάδα, γιατί «κανένας δεν μπορεί να αποποιηθεί αυτό που είναι, ούτε τις προκαταλήψεις του ή τις ιδεολογικές του επιλογές. Αυτές πάντα θα ενοχλούν κάποιους» (Κανατσούλη,2000). Κι επειδή, απόλυτη αλήθεια είναι αδύνατον ποτέ να υπάρξει σε οποιοδήποτε λογοτεχνικό κείμενο όπως, με ευτράπελο τρόπο, περιγράφει και η διάσημη Αμερικανίδα συγγραφέας για παιδιά, Isabelle Holland, «κάνω συχνά τη δυσάρεστη σκέψη πως μια μέρα όλα τα “όχι” - όλων οι απαγορεύσεις – θα δοθούν σε ένα μεγάλο κομπιούτερ κι εκείνο θα παράγει ένα βιβλίο που δε θα προσβάλλει κανένα...Δε θα μου προκαλούσε έκπληξη αν τα παιδιά, προσπαθώντας μάταια να χωνέψουν αυτόν τον αυτοματοποιημένο πολτό, έπαυαν να είναι αναγνώστες. Κανένα πρόβλημα δε θα υπήρχε τότε γιατί κανείς πια δε θα διάβαζε».

Κανένα έργο, ακόμη κι ένα απλό παιδικό βιβλίο, δεν είναι δυνατόν να είναι απαλλαγμένο από κάποια, στοιχειώδη έστω, ιδεολογική φόρτιση. Η έννοια της ιδεολογίας αποτελεί τα τελευταία χρόνια πεδίο έρευνας και αντιπαράθεσης των θεωρητικών της Λογοτεχνίας. Σύμφωνα με το Oxford English Dictionary ιδεολογία είναι: «ένα συστηματικό σχήμα ιδεών, σχετιζόμενο συνήθως με την πολιτική ή την κοινωνία ή με τη συμπεριφορά μιας τάξης ή μιας κοινωνικής ομάδας, που αποβλέπει να δικαιολογήσει ενέργειες, ιδιαίτερα αυτές που υποστηρίζονται απόλυτα ή υιοθετούνται σαν να αποτελούν συνολική άποψη και διατηρούνται χωρίς να λαμβάνονται υπόψη οι εξελίξεις των πραγμάτων και η ροή των γεγονότων».

Τα λογοτεχνικά κείμενα αποτελούν ένα είδος αναπαράστασης της πολιτισμικής πραγματικότητας μέσα από την οποία τα άτομα, τα υποκείμενα αλλά και τα σύνολα, την επεξεργάζονται, τη μοιράζονται, τη διαδίδουν,

αποκαλύπτοντας έτσι τον ιδεολογικό και πολιτιστικό χώρο στον οποίο και τοποθετούνται (Αμπατζοπούλου Φ., 2000).

Στην παιδική λογοτεχνία, όπου υπάρχει μια ολοφάνερη σχέση ισχύος μεταξύ συγγραφέα και αναγνώστη και όπου συγγραφείς και εκδότες νιώθουν περιορισμένοι και επηρεασμένοι από την πίεση που τους ασκείται από πολλές και διάφορες ομάδες, το θέμα αποκτά ιδιαίτερο συναισθηματικό χαρακτήρα. Αυτό έχει σαν αποτέλεσμα οι μελέτες που γίνονται σ' αυτόν τον τομέα να τείνουν να έχουν ένα πολεμικό χαρακτήρα (Dixon 1977, Leeson 1985) ή να καταπιάνονται με ειδικά θέματα όπως η λογοκρισία ή ο συγκαλυμμένος ρατσισμός (Moore and MacCann 1986). Θεωρητικές εξερευνήσεις είναι κάπως σπανιότερες. Σχετικά αργά, το 1985, το περιοδικό «Η Παιδική Λογοτεχνία στην Εκπαίδευση (Children's Literature in Education)» δημοσίευσε μια εργασία με θέμα τις πολιτικές ιδεολογίες στην παιδική λογοτεχνία η οποία προσπαθούσε να δώσει εξηγήσεις σε θέματα που σήμερα είναι πασιφανή.

Όπως και άλλοι συγγραφείς, έτσι και οι συγγραφείς παιδικών βιβλίων αναπόφευκτα επηρεάζονται από τις προσωπικές τους απόψεις και αντιλήψεις, όταν πρόκειται να επιλέξουν τι να συμπεριλάβουν και τι όχι στη δουλειά τους. Το ίδιο συμβαίνει όταν αναπτύσσουν (λογοτεχνικές) πλοκές και χαρακτήρες, όταν καθορίζουν την φύση των συγκρούσεων στα βιβλία τους και την επίλυση τους, όταν δημιουργούν ή περιγράφουν ήρωες και αντιπάλους, όταν προκαλούν τα συναισθήματα των αναγνωστών ή και την κρίση τους, όταν ψάχνουν τρόπους για να απεικονίσουν τα θέματα τους καθώς και όταν επιχειρούν εντέχνως να επισημάνουν ηθικές αξίες. Συνεπώς τα βιβλία εκφράζουν τις προσωπικές ιδεολογίες των συγγραφέων τους (είτε συνειδητά είτε ασυνείδητα, άμεσα ή έμμεσα). Το να δημοσιεύει κανείς βιβλία που εκφράζουν την ιδεολογία του είναι, στην ουσία, σαν να προωθεί την ιδεολογία αυτή. Το να προωθεί κανείς τις αξίες του με το να εκτοξεύει ένα βιβλίο που ενδεχομένως θα ασκήσει μεγάλη επιρροή στο δημόσιο χώρο, όπου ήδη συγκρούονται διαφορετικές και αντιφατικές ιδεολογίες, είναι μια πολιτική πράξη. Απ' αυτή τη σκοπιά, οι απόψεις του συγγραφέα είναι οι πολιτικές θέσεις του και τα βιβλία που εκφράζουν αυτές τις

απόψεις, όταν διατίθενται στο κοινό, γίνονται φορείς αυτών των πολιτικών θέσεων, με το ενδεχόμενο να πείθουν τους αναγνώστες (Sutherland 1985).

Η Παιδική Λογοτεχνία εν γένει, είναι σίγουρα ο κλάδος εκείνος της τέχνης που δέχτηκε την πιο αυστηρή λογοκρισία. Πέρα από την πολιτική λογοκρισία που κατά καιρούς επιβάλλονταν σε όλα τα είδη της τέχνης, σχεδόν ποτέ δεν κατάφερε να απεγκλωβιστεί από τον αυστηρό εναγκαλισμό της από την παιδαγωγική επιστήμη. Είναι χαρακτηριστικό ότι οι περισσότερες μελέτες για την Παιδική Λογοτεχνία, θεωρούν υποχρέωσή τους να δώσουν συμβουλές για το πώς πρέπει να γράφεται ένα καλό παιδικό βιβλίο. Οι κατευθυντήριες γραμμές του τύπου: «έργα που να προβάλλουν τις χριστιανικές αξίες», «το πατριωτικό αίσθημα» και «την υπεροχή της ελληνικής φυλής» συνιστούσαν μέχρι πρότινος, την πιο αυστηρή μορφή της παιδαγωγικής λογοκρισίας. Επιπλέον, οι λογοτέχνες που απευθύνονται στο παιδικό κοινό μιας συγκεκριμένης εποχής, αναπαράγουν το κοινωνικό φαντασιακό γιατί σ' αυτό ακριβώς στηρίζουν τόσο την αναγνωσιμότητα όσο και την επιτυχία των βιβλίων τους, δεδομένου ότι τα στερεότυπα λειτουργούν περίπου ως συνθήματα για την κυρίαρχη ομάδα και αναπαράγουν την ιδεολογία της. Αναπτύσσεται έτσι, στους συγγραφείς που απευθύνονται σε παιδιά, μια αδιόρατη και ανομολόγητη «αυτολογοκρισία», που μοιάζει με ένα είδος ασυνείδητης προσοχής και αυτοσυγκράτησης που αισθάνεται ο συγγραφέας των παιδικών βιβλίων απέναντι στην εθνική και θρησκευτική ομάδα που εκπροσωπεί το αναγνωστικό του κοινό (Ζερβού, 1992).

Τα πράγματα όμως μπορεί να φαίνονται πολύ εύκολα, όπως προκύπτει από τα καθησυχαστικά σχόλια του Robert Leeson: «Η παιδική λογοτεχνία είναι μια ειδική λογοτεχνία. Οι συγγραφείς της απολαμβάνουν ένα ειδικό καθεστώς στο σπίτι και στο σχολείο, ελεύθεροι να επηρεάσουν, χωρίς όμως να φέρουν άμεση ευθύνη, την ανατροφή και φροντίδα των παιδιών. Αυτό όμως δεν πρέπει να έχει ως αποτέλεσμα την ανευθυνότητα, το αντίθετο μάλιστα. Πρόκειται για ένα θέμα σεβασμού, από τη μια πλευρά της φοβίας και της ανησυχίας αυτών που μεγαλώνουν και ανατρέφουν παιδιά και, από την άλλη, της ελευθερίας δημιουργίας αυτών που ξοδεύουν τη ζωή τους γράφοντας για παιδιά. Έχω διαπιστώσει, από τις συζητήσεις μου με γονείς και δάσκαλους, ακόμη και μ'

αυτούς που εναντιώνονται στη δουλειά μου, ότι αυτός ο σεβασμός είναι αμοιβαίος». (Leeson ,1985)

Εφόσον η παιδική λογοτεχνία είναι κατά κύριο σκοπό διδακτική, πρέπει με βάση τον ορισμό της να είναι το απόθεμα, σε μια μορφωμένη κοινωνία προσδοκώντας να αποτελέσει την πεμπτουσία των αξιών που οι γονείς και οι άλλοι ελπίζουν να διδάξουν στην επόμενη γενιά. (Musgrave, 1985)

Πρέπει να αποδεχτούμε αυτό που είναι πασιφανές: οι συγγραφείς για παιδιά (όπως και οι συγγραφείς για ενήλικες) δεν μπορούν να κρύψουν τις αξίες τους. Ακόμη και όταν οι αξίες αυτές υπάρχουν παθητικά και δεν ελέγχονται ή δεν αποτελούν μέρος μιας συνειδητής προσπάθειας προσηλυτισμού, η υφή της γλώσσας και της ιστορίας θα τις αποκαλύψει και θα τις μεταδώσει. Η λειτουργία της ιδεολογίας σε αυτό το σημείο δεν είναι ούτε συμπτωματική ούτε ασήμαντη. Μπορεί να φαίνεται ότι αξίες μόνο από ενήλικες με κριτικές ικανότητες γίνονται κατανοητές, γι' αυτό ακριβώς το λόγο δεν μπορούν να ασκούν μεγάλη επιρροή στα παιδιά. Πιο πιθανόν όμως είναι να ισχύει το αντίθετο: αξίες που διακυβεύονται είναι αυτές, τις οποίες ο συγγραφέας θεωρεί ως δεδομένες και αντανakλούν την ένταξη του συγγραφέα σε μια κοινωνία, που τις δέχεται απερίσκεπτα. Αυτό σημαίνει πως αν τα παιδιά δεν βοηθηθούν να εντοπίσουν αυτό που υπάρχει εκεί, τότε και αυτά με τη σειρά τους θα τις εκλάβουν σαν δεδομένες αξίες.

2.3.3 Το θέμα της ετερότητας στη Λογοτεχνία

Κυρίαρχο ιδεολογικό θέμα που απασχολεί εντόνως τους λογοτέχνες, ιδίως τα τελευταία χρόνια, είναι αυτό της ετερότητας. Στην εποχή της παγκοσμιοποίησης, που βιώνουμε σήμερα, η τεράστια συζήτηση που έχει έλθει στο προσκήνιο αναφορικά με τη διαφορετικότητα δε θα μπορούσε να αφήσει ανεπηρέαστη τη λογοτεχνία, αφού η τελευταία –όπως αναφέρθηκε και προηγουμένως- αντλεί τα θέματά της από την πραγματικότητα, την οποία μεταπλάθει, ενώ παράλληλα ενσωματώνει τα ζητήματα που απασχολούν την εποχή. Ο στόχος της ενασχόλησης είναι διπλός : πρόκειται αρχικώς για μία

διαδικασία λογοτεχνικής αναπαράστασης της κοινωνίας, ενώ συγχρόνως επιδιώκει να αποδώσει ή και να καλλιεργήσει διαπολιτισμικές σχέσεις.

Η ύπαρξη πολυπολιτισμικών κοινωνιών κατέστησε αναγκαία τη συνύπαρξη ατόμων με ποικίλες και πολυεπίπεδες διαφορές, γεγονός που επέφερε σημαντικές αλλαγές στη στόχευση της παιδικής και νεανικής λογοτεχνικής παραγωγής, αλλά και αυτής για ενηλίκους. Γενικότερα, θα μπορούσε να πει κανείς ότι η επαφή με τον Άλλο –που είναι στην ουσία και μια επαφή με τον Εαυτό, εφόσον η αναζήτηση της ετερότητας είναι αναγκαία προϋπόθεση διαμόρφωσης της ταυτότητας- συναντάται σήμερα περισσότερο από κάθε άλλη φορά στα βιβλία με αποτέλεσμα την ανάπτυξη αυτού που ονομάζουμε *πολυπολιτισμική λογοτεχνία*.

Η προσέγγιση της ετερότητας μέσα από τα λογοτεχνικά κείμενα, προωθείται μέσω της άρσης των λογοτεχνικών στερεοτύπων, η οποία συχνά προκύπτει από την ταύτιση του παιδιού με τους λογοτεχνικούς ήρωες που τα εκφράζουν, διαιωνίζοντας παράλληλα μια αίσθηση απόλυτης διαφοράς ανάμεσα στον «εαυτό» και στον «άλλο», χαράζοντας ανάμεσά τους μια φανταστική διαχωριστική γραμμή με μεγάλη προσαρμοστικότητα και μεταμορφωτική δύναμη. Κατ' αυτόν τον τρόπο, η κυρίαρχη ομάδα μέσα από την αναπαραγωγή των λογοτεχνικών χαρακτήρων, στην προκειμένη περίπτωση των παιδικών έργων, κατασκευάζει έναν «άλλο» για να επιβεβαιώσει και να εδραιώσει τη δική της ταυτότητα στον κοινωνικό της χώρο. Και επειδή η ταυτότητα δεν μπορεί να υπάρξει χωρίς την ετερότητα, προβάλλονται ως αντιτιθέμενες διπολικές κατασκευές με αντίστοιχες θετικές και αρνητικές στερεοτυπικές εικόνες, κρατώντας για την ταυτότητα τον θετικό και για την ετερότητα τον αρνητικό πόλο.

2.3.4 Η Διαπολιτισμική Λογοτεχνία και η σημασία της

Η σύγχρονη λογοτεχνία για παιδιά και νέους έχει παίξει σημαντικό ρόλο στην αποδόμηση του ρατσισμού και στην καταπολέμηση των προκαταλήψεων, της μισαλλοδοξίας, της εκμετάλλευσης ανθρώπου από άνθρωπο. Η εικόνα του Άλλου, του ξένου, του διαφορετικού, εγγράφεται στη θεματική πολλών έργων της

σύγχρονης λογοτεχνίας για παιδιά σε συνδυασμό με τις αξίες της πολυπολιτισμικότητας, της αποδοχής της ετερότητας και της κοινωνικής αλληλεγγύης. Οι λογοτεχνικοί χαρακτήρες που πρωταγωνιστούν συνήθως σε αυτά τα βιβλία είναι σύγχρονοι πρόσφυγες, μετανάστες και παλιννοστούντες, τσιγγάνοι, έγχρωμοι με μεταναστευτικό παρελθόν, γενικά ήρωες που σπάνε το κατεστημένο του WASP (Λευκού-Αγγλοσάξονα-Προτεστάντη). Είναι προφανές ότι η σύγχρονη λογοτεχνία για παιδιά, από τη στιγμή που αποφεύγει τις εξωραϊσμένες ή αφελείς απεικονίσεις της σύγχρονης ζωής, προβάλλοντας την αντιπαράθεση ή τη συνύπαρξη των διαφορετικών υποκειμένων, είναι σε θέση να υποσκάψει τη ρατσιστική ιδεολογία και τα συναφή με αυτήν στερεότυπα αλλά και να συμβάλλει αποφασιστικά στη διαμόρφωση διαπολιτισμικά σκεπτόμενων νεαρών ατόμων.

Τόσο στην ξένη όσο και στην ελληνική βιβλιογραφία υπάρχει πληθώρα αξιολογών μελετών και θεωρητικών κειμένων που αναφέρονται στη διαπολιτισμική παιδική λογοτεχνία, τη σχέση λογοτεχνίας και ετερότητας ή στις λογοτεχνικές αναπαραστάσεις του Άλλου, του διαφορετικού, του ξένου. Η σύγχρονη κριτική του παιδικού βιβλίου δεν παύει να αναστοχάζεται πάνω στο πολυεπίπεδο ζήτημα του ρατσισμού και να εξετάζει τους τρόπους με τους οποίους η λογοτεχνία απογυμνώνει τα ρατσιστικά στερεότυπα, αντιτάσσεται στην κοινωνική βία του στιγματισμού των ανθρώπων και ανασκευάζει τη δυσπιστία απέναντι στην ετερότητα. Σύμφωνα με την ιδεολογία της 'χρωμάτωσης', το χρώμα της επιδερμίδας χρησιμοποιήθηκε πολύ συχνά ως χαρακτηριστικό στοιχείο διαχωρισμού των ατόμων και των ομάδων στη βάση της κατωτερότητας ή της ανωτερότητας της μιας ομάδας έναντι της άλλης.

Τα παιδικά, κυρίως τα πεζογραφικά, κείμενα αποτελούν ίσως το καταλληλότερο πεδίο για να διερευνήσει κανείς τη λειτουργία των στερεοτυπικών εικόνων που προβάλλει σε κάθε εποχή η κοινωνία. Κι αυτό, γιατί η πράξη της αφήγησης σ' αυτά διενεργείται μέσα από τις διπολικές κατηγοριοποιήσεις των προσώπων σε ήρωες και αντιήρωες, φίλους και εχθρούς, καλούς και κακούς. Η στάση αυτή βέβαια, δεν είναι τυχαία, αλλά απορρέει από την επιστημονική θέση των ψυχολόγων οι οποίοι τοποθετούν τη δημιουργία των στερεοτύπων στο

στάδιο της αναγνώρισης του κόσμου και του εαυτού στην παιδική ηλικία και στις διαδικασίες που αυτή συνεπάγεται, δηλαδή στη διάκριση καλού και κακού, επιτρεπτού και απαγορευμένου.

2.4 Ομαδοποίηση παιδικών μυθιστορημάτων για τη μετανάστευση και την ξеноφοβία

Στο σώμα των παιδικών μυθιστορημάτων με θέμα τη μετανάστευση είναι ορατές ορισμένες ομαδοποιήσεις. **Μια πρώτη ομάδα** αποτελείται από τα μυθιστορήματα που έχουν εκδοθεί πριν το 1989-1990, έτος κρίσιμο και σταθμός στην ιστορία της ανθρωπότητας, λόγω της κατάρρευσης των χωρών της Ε.Σ.Σ.Δ. Στην εποχή 1974-1989 οργανώνεται και ενισχύεται η επιστροφή των Ελλήνων πολιτικών προσφύγων από τις χώρες της Ε.Σ.Σ.Δ. Κατά συνέπεια τα μυθιστορήματα που εκδίδονται αυτήν την περίοδο έχουν ως βασικό θέμα και απεικονίζουν είτε τον Έλληνα μετανάστη του εξωτερικού στη Γερμανία, όπως στα μυθιστορήματα *Κρίμα κι άδικο*, *Παιγνίδι χωρίς κανόνες* ή όπως αργότερα στην Αμερική, όπως στο *Το τραγούδι των σειρήνων* και *Τον Έλληνα πολιτικό πρόσφυγα*, που επιβιώνει στις χώρες της πρώην Σοβιετικής Ένωσης -*Ο θεός Πλάτων*, *Κοντά στις ράγιες*- ή τον απόγονό του, που επιστρέφει μετά τη δεκαετία του '80 στην πατρίδα -*Κάποτε ο κυνηγός*. Στην ίδια χρονική περίοδο εκδίδονται και τα μυθιστορήματα που έχουν θέμα τον Έλληνα πρόσφυγα του 1920 - 22 στην Ελλάδα -*Τα κοριτσάκια με τα ναυτικά*, *Τα προσφυγόπουλα*, *Το σπίτι με τις τζιτζιφιές*) ή τις προσφυγικές περιπέτειες Ελλήνων κατά τη διάρκεια του Β' παγκόσμιου πολέμου και μετά -*Το διπλό ταξίδι*, *Το γεφύρι της Ανατολής*, *Για την άλλη πατρίδα*, *Ο μικρός αδερφός* -.

Μια δεύτερη ομάδα αποτελείται από μυθιστορήματα που κυκλοφορούν μετά την "κρίσιμη" δεκαετία του '90, δεκαετία ισχυρής διείσδυσης μεταναστών στην ελληνική επικράτεια από τα Βαλκάνια και τις ανατολικές χώρες (Ε.Σ.Σ.Δ), τα οποία και έχουν φυσιολογικά ως θέμα την εισβολή των αλλοεθνών - μεταναστών στην Ελλάδα. Είναι ίσως η πιο ενδιαφέρουσα λογοτεχνική παραγωγή. Σε αυτήν

περιλαμβάνονται μυθιστορήματα με ήρωες, αλλοεθνείς μετανάστες ελληνικής καταγωγής .

Ο φόβος για καθετί ξένο και άγνωστο ενυπάρχει ήδη στις αρχαϊκές, παραδοσιακές κοινωνίες για τις οποίες ο Mircea Eliade γράφει ότι «αντιλαμβάνονται τον κόσμο γύρω τους σαν ένα μικροσκόπιο. Πέρ' απ' τα όρια αυτού του κλειστού κόσμου αρχίζει η περιοχή του αγνώστου, του άμορφου. Από τη μια μεριά το διάστημα, που έχει χαρακτήρα κόσμου, αφού είναι κατοικημένο και οργανωμένο. Κι απ' την άλλη, έξω απ' αυτό το οικείο διάστημα, η άγνωστη και τρομερή έκταση με τους δαίμονες, τα φαντάσματα, τους νεκρούς, τους απόκοσμους, με ένα λόγο, το χάος, το θάνατος, τη νύχτα». Αλλά και κατά την πρώτη ιστορική περίοδο της ανθρώπινης ιστορίας ο ξένος προκαλούσε αισθήματα φόβου, μίσους, περιφρόνησης και λειτουργούσε ως το πλάσμα που ενσάρκωνε τις δυνάμεις του κακού, ενώ αποτελούσε παράγοντα αποσύνθεσης και διάλυσης των κοινωνιών. (Mircea, 1994)

2.5 Ενδεικτικές μελέτες που πραγματοποιήθηκαν σε σχέση με τη διαπολιτισμική εκπαίδευση

Θεωρώντας πως η βιβλιοθεραπεία και διαπολιτισμική εκπαίδευση είναι άρρηκτα συνδεδεμένες, κρίνουμε απαραίτητο να παρουσιάσουμε ορισμένα αποτελέσματα μελετών που αναφέρονται στη διαπολιτισμικότητα ως προάγγελοι σύγχρονων βιβλιοθεραπευτικών μεθοδολογιών.

Η μελέτη της Βασιλικής Λαλαγιάννη, «Ρατσισμός, δουλεία και αποικιοκρατία στο Βιβλίο για μικρά παιδιά (1834) και στην Sarah (1821) της Marceline Desbordes-Valmore» αναδεικνύει τις πρώιμες αντιρατσιστικές απόψεις της Marceline Desbordes-Valmore σε δύο κείμενά της γραμμένα κατά το πρώτο ήμισυ του 19ου αιώνα. Η Λαλαγιάννη αναδεικνύει τη συναισθηματική γραφή της συγγραφέως στην προσέγγιση του θέματος (αξίζει ίσως να σημειώσουμε ότι και *Η καλύβα του Μπαρμπα-Θωμά* έχει θεωρηθεί ότι χαρακτηρίζεται από συναισθηματικότητα) που στοχεύει στην άμεση συγκινησιακή ανταπόκριση του αναγνώστη απέναντι στα δεινά της δουλείας.

Η μελέτη της Ευαγγελίας Μουλά, «Η παρουσίαση της μαύρης ‘φυλής’ στα κείμενα για παιδιά κατά τις δύο πρώτες περιόδους της ελληνικής παιδικής λογοτεχνίας: Λόγος ηθικολογικός-ανθρωπιστικός ή εξισωτικός-πολιτικός;» αναφέρεται στις σποραδικές απεικονίσεις της μαύρης ‘φυλής’ σε κείμενα της ελληνικής παιδικής λογοτεχνίας από τις απαρχές της έως τις αρχές της δεκαετίας του ’70. Η συγγραφέας διαπιστώνει ότι η παρουσίαση της μαύρης ‘φυλής’ διακρίνεται από πατερναλιστική συμπάθεια και σε καμία περίπτωση δεν διαπνέεται από πνεύμα εξισωτικό ή λόγο πολιτικό.

Η Pat Pinsent σε μια εργασία της με θέμα «‘Race’ and Ethnic Identity», χαρτογραφεί το χώρο του αγγλόφωνου παιδικού μυθιστορήματος και προτείνει μια ενδιαφέρουσα τυπολογία του αντιρατσιστικού και ‘χειραφετητικού’ παιδικού αναγνώσματος. Το άρθρο της Pinsent παρουσιάζεται μέσα από εκτενή περίληψη στα ελληνικά και σχολιάζεται από τη Μαρία Καραγιάννη. Σύμφωνα με την ίδια, τα σύγχρονα παιδικά βιβλία πραγματεύονται το θέμα της ετερότητας ως προς τη φυλετική καταγωγή, τη γλώσσα και την κουλτούρα με τρόπο περισσότερο ‘διασκεδαστικό’ (celebratory), προβάλλοντας την ανθρώπινη ποικιλομορφία ως προτέρημα.

Η Μένη Κανατσούλη στην εργασία της «Η Μαύρη Γυναίκα στη σύγχρονη λογοτεχνία για παιδιά» εξετάζει της απεικόνιση της Μαύρης Γυναίκας υπό το διπλό ερμηνευτικό κλειδί της μεταποικιοκρατικής θεωρίας και της φεμινιστικής θεωρίας για τις έμφυλες διαφορές. Μέσα από τη διάσταση του έμφυλου/φυλετικού λόγου η συγγραφέας αναφέρεται σε εμβληματικές συγγραφείς της Μαύρης κουλτούρας, όπως η Maya Angelou και η Toni Morrison, αλλά και σε ορισμένα σύγχρονα εικονογραφημένα βιβλία που πραγματεύονται συμβολικά τη μακρά ιστορία οδύνης των Αφροαμερικανών.

Στην εργασία της Τασούλας Τσιλιμένη και της Έλενας Νταβλαμάνου παρουσιάζονται τα βιβλία της Toni Morrison για παιδιά. Αξίζει να γνωρίσουμε και αυτή τη διάσταση του έργου της Morrison, μιας συγγραφέως αντισυμβατικής και καθόλου ηθικολόγου, η οποία μπολιάζει τη μυθοπλασία της με άφθονα στοιχεία φαντασίας, μύθου και αρχαίων παραδόσεων της αφροαμερικάνικης κουλτούρας.

Η Αγγελική Γιαννικοπούλου στη μελέτη της «Άμεσα και έμμεσα ιδεολογικά

μηνύματα στο διαπολιτισμικό εικονογραφημένο παιδικό βιβλίο» αναλύει τους κώδικες που συγκροτούν την αφήγηση στο διαπολιτισμικό εικονογραφημένο βιβλίο και κατασκευάζουν με τρόπο εμφανή και αναγνωρίσιμο και πολλές φορές κραυγαλέο, το διαπολιτισμικό ιδεολογικό μήνυμα. Εξετάζοντας τη σχέση άμεσης και έμμεσης ιδεολογίας στο διαπολιτισμικό εικονογραφημένο βιβλίο, η συγγραφέας διαπιστώνει ότι πολύ συχνά η έμμεση ιδεολογία υποσκάπτει ό,τι η άμεση διακηρύττει με τρόπο απροκάλυπτο.

Η Beverley Naidoo, συγγραφέας με διεθνή φήμη και δράση στον αγώνα κατά του απαρτχάιντ, υποψήφια της Νοτίου Αφρικής για το βραβείο Andersen του 2008, αναδεικνύει το σημαντικό ρόλο της παιδικής λογοτεχνίας στη διαμόρφωση αντιρατσιστικής συνείδησης. Η μελέτη της «Μέσα απ' τα μάτια ποιων; Διερευνώντας το Ρατσισμό: Αναγνώστης, Κείμενο και Περικείμενο» παρουσιάζεται σε μετάφραση της Δήμητρας Ν. Μπεχλικούδη. Η Naidoo περιγράφει το ετήσιο ερευνητικό πρόγραμμα που εκπόνησε σε ένα γυμνάσιο της Αγγλίας, στο οποίο φοιτούσαν κατά κύριο λόγο λευκοί μαθητές. Στόχος της ήταν η ενασχόληση των μαθητών με λογοτεχνικά κείμενα που καταδίκάζαν εμφανώς τις ρατσιστικές συμπεριφορές και η διερεύνηση των συνακόλουθων αναγνωστικών τους ανταποκρίσεων. Σύμφωνα με τη Naidoo, ο ρατσισμός ως ιδεολογία εμπεριέχει την έννοια της δύναμης και της προκατάληψης και ως πρακτική εφαρμόζεται με τη διάκριση και την καταπίεση, ενώ η 'λευκότητα' αποτελεί σημείο αναφοράς για κάθε κοινωνική ανάλυση. Η συγγραφέας καταλήγει σε ορισμένα χρήσιμα συμπεράσματα για τις επιτακτικές ανάγκες στον χώρο της εκπαίδευσης, που οδηγούν στην καθιέρωση της διαπολιτισμικής προσέγγισης, της βιωματικής μάθησης και της ισόπλευρης ανάπτυξης των γνωστικών και συναισθηματικών δεξιοτήτων των μαθητών.

Η Μαρία Καραγιάννη στη μελέτη της «Πέρα από τον φράχτη: Μια Μεθοδολογική Πρόταση για την Αξιολόγηση του Έγχρωμου Άλλου στο Σύγχρονο Εικονογραφημένο Βιβλίο» εξετάζει τη φυλετική ιδεολογία σε πέντε διακεκριμένα ξενόγλωσσα εικονογραφημένα βιβλία για παιδιά, ενώ παράλληλα προτείνει κριτήρια αξιολόγησης της απεικόνισης του έγχρωμου Άλλου σε αυτά. Χρησιμοποιώντας, μεταξύ άλλων, ως θεωρητικό πλαίσιο τη θεωρία της

λευκότητας, η συγγραφέας προσεγγίζει τις σύγχρονες διαστάσεις του βιολογικού ρατσισμού και εξετάζει την παιδική λογοτεχνία ως μέσο κατασκευής της φυλετικής ταυτότητας.

Διατυπώνοντας κάποια συμπεράσματα μετά από τη συνοπτική παρουσίαση των μελετών αυτών θα μπορούσαμε να πούμε πως από την αρχή του 18^{ου} αιώνα κιόλας και με τα πρώτα κρούσματα ξενοφοβίας και ρατσισμού, υπήρξε έντονη ευαισθητοποίηση από τους/ τις συγγραφείς, οι οποίοι θέλησαν να διαμορφώσουν ένα αντιρατσιστικό κλίμα μέσα από τα βιβλία τους. Ειδικότερα μέσα στο πλαίσιο της παιδικής Λογοτεχνίας αυτό γίνεται έντονα φανερό, αφού οι δυνατότητα επιρροής στη διαμόρφωση στάσεων και αντιλήψεων των παιδιών είναι μεγάλη.

3. ΈΡΕΥΝΑ

Αφόρμηση για την πραγματοποίηση της συγκεκριμένης έρευνας ήταν, όπως έχει προαναφερθεί, η σύσταση της Γ τάξης του 2^{ου} Δημοτικού σχολείου Σκιάθου, η οποία και θεωρήθηκε κατάλληλη για μια τέτοιου είδους παρέμβαση. Η τάξη αποτελείται από 18 παιδιά, 10 αγόρια και 8 κορίτσια, εκ των οποίων τα 10 έχουν και τους δύο γονείς ελληνικής καταγωγής, τα 4 είναι αλβανικής καταγωγής εξ ολοκλήρου και τα άλλα 4 έχουν έναν από τους δύο γονείς με καταγωγή από το εξωτερικό. Επιπλέον, ως κατάλληλη συγκυρία θεωρήθηκε το γεγονός ότι κατά τη διάρκεια της βιβλιοθεραπευτικής παρέμβασης ήρθαν στην τάξη δυο νέοι μαθητές, ένα αγόρι και ένα κορίτσι, όπως είχε συμβεί και στο βιβλίο που τέθηκε υπό διαπραγμάτευση.

Το γενικό ερευνητικό ερώτημα που τέθηκε ήταν κατά πόσο μπορεί μια βιβλιοθεραπευτική παρέμβαση περιορισμένου χρονικού διαστήματος- τριών μηνών- να επαναπροσδιορίσει διαμορφωμένες αντιλήψεις ως προς την διαφορετικότητα, το ρατσισμό και την ξеноφοβία.

3.1. Μέθοδος επεξεργασίας ερευνητικών δεδομένων

Η ανάλυση του περιεχομένου των ερωτηματολογίων στηρίχτηκε στις αρχές της ποιοτικής ανάλυσης και κατά περίπτωση της ποσοτικής ανάλυσης. Μετά την ολοκλήρωση της διδασκαλίας συγκεντρώθηκαν τα ερωτηματολόγια, καταγράφηκαν και ομαδοποιήθηκαν οι απαντήσεις των μαθητών/ τριών και αναλύθηκαν ανάλογα με το φύλο αλλά και τη διαφοροποίηση που υπέστησαν πριν και μετά τη διδασκαλία. Οι κατηγορίες προέκυψαν από τη χρήση φύλλου καταγραφής των συχνότερων απαντήσεων στις ερωτήσεις ανοιχτού τύπου (Bell, 1999)

Η διδασκαλία εξελίχθηκε ομαλά και το κλίμα στην τάξη ήταν δημιουργικό και ευχάριστο. Ο ρόλος της εκπαιδευτικού ήταν καθαρά αυτός της βοηθού, της συντονίστριας και της οργανώτριας των δραστηριοτήτων των μαθητών/ ριών (Ματσαγγούρας, 2003).

3.2. Εργαλεία συλλογής ερευνητικών δεδομένων

Η ανάλυση των δεδομένων καθορίζεται εκ των προτέρων από την προβληματική της έρευνάς μας. Πρέπει να προσαρμόσουμε τη μεθοδολογία έρευνας, που θα ακολουθήσουμε, σε αυτό που ψάχνουμε και όχι το αντίθετο. Οι ερωτήσεις που θέτουμε είναι :

- ποιο είναι το βασικό ερώτημα της έρευνάς μου;
- ποιες είναι οι πληροφορίες που θα πρέπει να έχω στο τέλος της έρευνας;

Συχνά η διατύπωση της προβληματικής και η ανάλυση των δεδομένων διαμορφώνονται κατά τη διάρκεια της έρευνας. Ωστόσο, είναι απαραίτητο να διατυπωθούν από την αρχή. Είναι απαραίτητο να διευκρινίσουμε διεξοδικά τις ερευνητικές υποθέσεις γιατί είναι αυτές που καθορίζουν όχι μόνο τα ερευνητικά εργαλεία που θα χρησιμοποιήσουμε αλλά και την ανάλυση που θα πραγματοποιήσουμε.

Όλα τα ερευνητικά εργαλεία έχουν **πλεονεκτήματα** αλλά και **μειονεκτήματα**. Η χρήση ενός ερευνητικού εργαλείου δεν αποκλείει τη χρήση ενός δεύτερου ή και ενός τρίτου. Αυτό σημαίνει ότι ο ερευνητής μπορεί να διασταυρώσει τα ερευνητικά εργαλεία εάν αυτό απαιτείται από τις ανάγκες της εργασίας του. Η μεθοδολογία της συλλογής δεδομένων συνδέεται με το θεωρητικό πλαίσιο της έρευνας, την προβληματική και τις ερευνητικές υποθέσεις. Υπάρχουν 3 ειδών πηγές πληροφοριών για τη διεξαγωγή έρευνας:

- Ο λόγος (συνέντευξη, ερωτηματολόγιο)
- Τα γεγονότα (παρατήρηση)
- Τα « ίχνη » (γραπτά, στατιστικές). Τα εργαλεία συλλογής δεδομένων μπορεί να είναι ατομικά ή συλλογικά

Τα ερευνητικά εργαλεία, που μπορούν να χρησιμοποιηθούν είναι: α) Οι γραπτές παραγωγές (ερωτηματολόγια, τεστ) και β) Οι προφορικές παραγωγές (συνεντεύξεις, παρατηρήσεις μαθητών – τάξεων ή ομάδων εργασίας - συλλογικές εργασίες, ηχογραφήσεις). Στην παρούσα εργασία χρησιμοποιήθηκαν οι γραπτές και οι προφορικές παραγωγές των οποίων τα πλεονεκτήματα ήταν: άμεση αποδελτίωση, δυνατότητα συλλογής πολλών δεδομένων, συνθήκες παραγωγής λόγου που ευνοούν την αντικειμενικότητα της έρευνας αφού είναι οι ίδιες για

όλους τους συμμετέχοντες και είναι γνωστές εκ των προτέρων. Τα μειονεκτήματα μπορούσαν εύκολα να ξεπεραστούν με την κατάλληλη οργάνωση της περίπτωσης κατά την οποία θα συμπληρώνονταν.

Τα ερωτηματολόγια που χρησιμοποιούνται σε τέτοιες περιπτώσεις έχουν τα ακόλουθα χαρακτηριστικά: α) αφορούν ένα μεγάλο σύνολο ατόμων, το οποίο μπορεί να είναι αντιπροσωπευτικό του ερευνούμενου πληθυσμού, β) αποτελείται από μια σειρά ερωτημάτων, που αρθρώνονται σύμφωνα με πολλές μεταβλητές, όπως είναι η μεταβλητή, που αφορά τα στοιχεία της ταυτότητας του ερωτηθέντος (ηλικία, φύλο, κοινωνικό επίπεδο) και αυτή, που σχετίζεται με τις πληροφορίες τις οποίες θέλουμε να εξασφαλίσουμε μέσω των διαφόρων ερωτημάτων, γ) επιτρέπει τη συλλογή δεδομένων, που αφορούν συμπεριφορές, γνώμες, κίνητρα και δ) στοχεύει στη εκτίμηση κάποιων απόλυτων και σχετικών μεγεθών, στην περιγραφή ενός πληθυσμού και στην επαλήθευση υποθέσεων.

Η δημιουργία ενός ερωτηματολογίου πρέπει να πληρεί κάποιες προϋποθέσεις, όπως είναι οι ακόλουθες:

- Καθορισμός του αντικείμενου μελέτης
- Καθορισμός του πληθυσμού και των χαρακτηριστικών του
- Ορισμός των ομάδων ερωτήσεων
- Δημιουργία ενός πρώτου ερωτηματολογίου
- Καθορισμός του δείγματος
- Διεξαγωγή μίας προ-έρευνας σε μικρό ποσοστό ερωτηθέντων με σκοπό τον έλεγχο της εγκυρότητας και της αντιπροσωπευτικότητας του ερωτηματολογίου.
- Δημιουργία του τελικού ερωτηματολογίου σύμφωνα με τα αποτελέσματα του pre-test και έχοντας υπόψη ότι ο χρόνος συμπλήρωσής του από τον ερωτηθέντα δεν θα πρέπει να ξεπερνάει τα 30 λεπτά, και να έχουν την ακόλουθη διάρθρωση:
- Λογική συνέχεια των ερωτήσεων
- Αποφυγή των δύσκολων ερωτήσεων στην αρχή
- Εναλλαγή απλών και δύσκολων ερωτήσεων
- Ισορροπία ανάμεσα στις κλειστές και ανοιχτές ερωτήσεις.

Η μέθοδος συλλογής των δεδομένων ακολούθησε το μοντέλο Δ.Ε.Σ.Τ.Ε. (Σολομωνίδου, 2006). Αυτό σημαίνει:

1. Πραγματοποίηση μιας αρχικής (πριν τη διδακτική παρέμβαση) έρευνας για τη διερεύνηση και μελέτη των αρχικών αντιλήψεων, των γνώσεων, και των τυχόν λανθασμένων ιδεών που έχουν οι μαθητές/ ριες για το θέμα , η οποία επιτυγχάνεται με τη συμπλήρωση ενός αρχικού ερωτηματολογίου (pre-test).
2. Σχεδίαση επικοινωνητικών διδακτικών καταστάσεων και διαδικασιών.
3. «Επινόηση» του περιεχομένου του περιβάλλοντος.
5. Εφαρμογή του περιβάλλοντος με διδασκαλία στη Γ τάξη.
6. Συνολική αξιολόγηση με τη συμπλήρωση ενός τελικού ερωτηματολογίου.

Οι ερωτήσεις του αρχικού και του τελικού ερωτηματολογίου είναι ίδιες με σκοπό τη διατύπωση συμπερασμάτων σε σχέση με τα αποτελέσματα της διδασκαλίας.

3.3. Χρονικό της έρευνας

Αρχικά έγινε βιβλιογραφική ανασκόπηση της έννοιας της βιβλιοθεραπείας καθώς και της συμβολής της στην εκπαίδευση και ειδικότερα της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης. Βασική προϋπόθεση ήταν η ύπαρξη του απαιτούμενου διδακτικού χρόνου καθώς και του κατάλληλου υπόβαθρου από θέμα μαθητών για τη βιβλιοθεραπευτική παρέμβαση. Όπως έχει προαναφερθεί, από την αρχή της χρονιάς είχε τεθεί υπό διαπραγμάτευση το θέμα της μετανάστευσης και της εισροής αλλοδαπών μαθητών στην ελληνική τάξη μέσα από διάφορα μαθήματα. Σ' αυτό συντέλεσαν κι αφορμές, οι οποίες δόθηκαν και μέσω της καθημερινής αλληλεπίδρασης των μαθητών στην τάξη αλλά κι έξω από αυτή (όπως φυλετικοί χαρακτηρισμοί μαθητών, αψιμαχίες κ.τλ). Ακόμα και η καθημερινή μεσημεριανή προσευχή που λεγόταν πριν τη λήξη των μαθημάτων και παρατίθεται στο Παράρτημα είχε το θέμα αυτό. Κατά συνέπεια η τάξη ήταν έντονα ευαισθητοποιημένη.

Ως προς τον τρόπο συλλογής των δεδομένων της έρευνας χρησιμοποιήθηκαν δυο διαφορετικές μέθοδοι. Για τους μαθητές και τις μαθήτριες

που ήταν ελληνικής καταγωγής και κατείχαν πλήρως τις δεξιότητες της γραφής και της ανάγνωσης της ελληνικής γλώσσας, χρησιμοποιήθηκαν ερωτηματολόγια όπου έδωσαν γραπτά τις απαντήσεις τους κυρίως εξαιτίας των περιορισμένων χρονικών περιθωρίων που είχαμε για προφορικές συνεντεύξεις. Για τους μαθητές και τις μαθήτριες με διαφορετική καταγωγή και μη επαρκή γνώση της ελληνικής γλώσσας χρησιμοποιήθηκε η μέθοδος της προσωπικής συνέντευξης, της οποίας και το περιεχόμενο ήταν διαφορετικό. Με τον τρόπο αυτό ήθελα να διαπιστώσω τις αντιλήψεις τόσο των Ελλήνων μαθητών για το θέμα της μετανάστευσης όσο και των αλλοδαπών για το πώς αντιμετωπίζουν το φαινόμενο αυτό μέσα από τις εμπειρίες τους.

3.4 Στόχοι της έρευνας

Οι στόχοι που τέθηκαν για τη συγκεκριμένη βιβλιοθεραπευτική παρέμβαση είναι χωρισμένοι σε δύο κατηγορίες:

A Κατηγορία: Στόχοι για τους μαθητές που προέρχονται από χώρες του εξωτερικού και ήρθαν ως μετανάστες στην Ελλάδα.

- ❖ Να αποκτήσουν θετικά συναισθήματα ως προς τη χώρα φιλοξενίας τους,
- ❖ Να συνειδητοποιήσουν πως δεν είναι μόνοι τους στην αντιμετώπιση των όποιων προβλημάτων,
- ❖ Να γνωρίσουν τον τρόπο που τους αντιμετωπίζουν οι γύρω τους,
- ❖ Να αισθάνονται την αυτοπεποίθηση ότι μπορούν να μιλούν ελεύθερα για τη χώρα τους, να την υποστηρίζουν και να παρουσιάζουν ό,τι την αφορά (ήθη, έθιμα, συνήθειες, παιχνίδια, τραγούδια, συνταγές κ.ά.)
- ❖ Να εμπλακούν στην παραγωγή γραπτού αλλά και προφορικού λόγου και να βελτιωθούν γλωσσικά στα ελληνικά.
- ❖ Να ταυτιστούν με τον ήρωα του βιβλίου, ο οποίος γύρισε στο τέλος στην πατρίδα του αλλά και έτυχε μεγάλης εκτίμησης και αγάπης από τους ανθρώπους της χώρας που τον φιλοξένησε.

- ❖ Να συνειδητοποιήσουν πως κάποια παιδιά συμπεριφέρονται άσχημα λόγω των αντιλήψεων και του χαρακτήρα τους και όχι λόγω της καταγωγής τους,
- ❖ Να γνωρίσουν καλύτερα τη χώρα στην οποία ζουν και να την αγαπήσουν.
- ❖ Να συνειδητοποιήσουν ότι οι διαπροσωπικές σχέσεις των ανθρώπων διαμορφώνονται κυρίως μέσα από την καθημερινότητα.
- ❖ Να εξωτερικεύσουν θετικά ή και αρνητικά συναισθήματα ως προς τους συμμαθητές τους και την κοινωνία μέσα στην οποία ζουν.
- ❖ Να γνωρίσουν έννοιες όπως ο ρατσισμός, η μετανάστευση και η ξενοφοβία.
- ❖ Να αναπτύξουν φιλιαναγνωσία.
- ❖ Να μάθουν να χρησιμοποιούν κι άλλες μεθόδους έκφρασης όπως η μουσική, η ζωγραφική, το κουκλοθέατρο.

Β Κατηγορία: Στόχοι για τους Έλληνες μαθητές, οι οποίοι βλέπουν καθημερινά το ποσοστό των μεταναστών στη χώρα τους να αυξάνεται:

- ❖ Να γνωρίσουν τα ήθη, τα έθιμα και τις συνήθειες άλλων χωρών και να τις αισθανθούν οικείες.
- ❖ Να δουν το θέμα της μετανάστευσης από την οπτική γωνία του μετανάστη κι όχι μόνο τη δικιά τους.
- ❖ Να γνωρίσουν έννοιες, όπως ρατσισμός, ξενοφοβία, μετανάστευση.
- ❖ Να εξασκηθούν στην παραγωγή γραπτού και προφορικού λόγου.
- ❖ Να αναπτύξουν φιλιαναγνωσία.
- ❖ Να μάθουν να χρησιμοποιούν κι άλλες μεθόδους έκφρασης όπως η μουσική, η ζωγραφική, το κουκλοθέατρο.
- ❖ Να γνωρίσουν γεωγραφικά άλλες χώρες.
- ❖ Να εξοικειωθούν στην αναζήτηση χρήσιμων πληροφοριών στο διαδίκτυο.
- ❖ Να μπορούν να ορίζουν τις έννοιες «μετανάστης», «πρόσφυγας», «ομογενείς», «έθνος-γένος» και να μπορούν να τις χρησιμοποιούν στη συζήτηση, ώστε να επιχειρηματολογούν για θέματα γύρω από αυτές.
- ❖ Να ασχοληθούν με το ιδιαίτερο αυτό είδος (θέμα) λογοτεχνίας.

- ❖ Να προσεγγίσουν το θέμα του πρόσφυγα-μετανάστη από ιστορική, οικονομική, πολιτική, κοινωνιολογική και ψυχολογική προσέγγιση (εξωκειμενικά στοιχεία).
- ❖ Να ερευνήσουν το θέμα της προσφυγιάς, μετανάστευσης μέσα στην οικογένεια και την τοπική τους κοινωνία.
- ❖ Να ασκηθούν στην επεξεργασία του πολυτροπικού υλικού που θα συλλέξουν και να γράψουν το δικό τους κείμενο αναφερόμενοι στα θετικά ή και τα αρνητικά της μετανάστευσης.
- ❖ Να αναδείξουν, χωρίς προκαταλήψεις, τις νέες συνθήκες που διαμορφώνει η μετανάστευση στον οικονομικό, εργασιακό, πολιτιστικό και εκπαιδευτικό επίπεδο.
- ❖ Να διερευνήσουν τα προβλήματα επικοινωνίας με τους άλλους-ξένους.
- ❖ Να εξετάσουν τις δυνατότητες αξιοποίησης των ΤΠΕ για μια καλύτερη προσέγγιση του άλλου.

Επιδιωκόμενες δεξιότητες για όλους τους μαθητές της τάξης

- ❖ Να ασκηθούν στη συγκέντρωση υλικού από διάφορες πηγές και στην κατάλληλη επεξεργασία του με την τεχνική της αποδελτίωσης για τη σύνθεση μιας ερευνητικής εργασίας.
- ❖ Να μπορούν να θέτουν ερευνητικά ερωτήματα και, μέσα από τη βιβλιογραφική αναζήτηση, να δίνουν απαντήσεις, καταλήγοντας έτσι σε συμπεράσματα.
- ❖ Να μπορούν να ανακαλύπτουν τη γνώση μέσω της ανακάλυψης-διερεύνησης.
- ❖ Να αξιοποιούν τις δυνατότητες ενημέρωσης-επικοινωνίας που του προσφέρουν οι Τ.Π.Ε.

Κοινωνικοί-Συναισθηματικοί στόχοι

- ❖ Να καλλιεργηθεί η ενσυναίσθηση
- ❖ Να αμβλυνθούν τα αισθήματα ανασφάλειας και ξενοφοβίας, που τυχόν ανιχνευτούν.
- ❖ Να οδηγηθούν σε εξωτερίκευση των συναισθημάτων τους

- ❖ Να αποκτήσουν τη δυνατότητα διαχείρισης συγκρούσεων μέσα στο σχολικό περιβάλλον με τους συμμαθητές τους και στη συνέχεια στο ευρύτερο κοινωνικό.
- ❖ Να οικοδομήσουν σχέσεις εμπιστοσύνης και συνεργασίας.

3.5 Εποικοδομητισμός και βιβλιοθεραπεία

Η κυρίαρχη θεωρία για τη μάθηση σήμερα είναι ο εποικοδομητισμός, σύμφωνα με την οποία δίνεται έμφαση στη διαδικασία της οικοδόμησης της γνώσης, ως μιας ενεργού και δυναμικής διαδικασίας κατασκευής νοημάτων ή συστήματος νοημάτων από τον ίδιο τον μαθητευόμενο. Η όλη βιβλιοθεραπευτική παρέμβαση στηρίζεται στον εποικοδομητισμό, μια θεωρία που παρουσιάζεται συνοπτικά στη συνέχεια. Η γνώση οικοδομείται από κάθε άτομο προσωπικά, με βάση τις πολλαπλές και ποικίλες αλληλεπιδράσεις του με το υλικό περιβάλλον (αντικείμενα, υλικά, όργανα, συσκευές) και με τους άλλους ανθρώπους (αναζήτηση, ανταλλαγή απόψεων κλπ.) στο κοινωνικό πλαίσιο που ζει (Σολομωνίδου, 2004). Ο κλασσικός εποικοδομητισμός – με κυριότερους εκφραστές τον Piaget και το Bruner – ο εποικοδομητισμός του Papert, και ο κοινωνικός εποικοδομητισμός – με κυριότερο εκφραστή το Vygotsky . Ο Piaget κάνει λόγο για σταδιακή διαμόρφωση νοητικών δομών και νοητικών «σχημάτων», που μετασχηματίζονται με βάση τη βιολογική ωριμότητα (Piaget, 1964). Ο Vygotsky, στη συνέχεια, τονίζει τη σημασία της κοινωνικής αλληλεπίδρασης στην ανάπτυξη της νόησης (McCarthy & McMahon, 1992). Πιο συγκεκριμένα : « Η γνωστική ανάπτυξη δεν οδηγεί απλώς προς την κοινωνικοποίηση. Η γνωστική ανάπτυξη είναι η μετατροπή των κοινωνικών σχέσεων σε νοητικές λειτουργίες» (Vygotsky, 1981 : 165). Και αυτό ενισχύει την έννοια της ζώνης της επικείμενης ανάπτυξης. Σε αυτήν ανήκουν γνωστικές δραστηριότητες, που το άτομο μπορεί να επιτύχει με τη βοήθεια άλλων, αλλά όχι ακόμα εντελώς μόνο του (Ράπτης, Ράπτη, 1999 : 95). Για το λόγο αυτό, οι συνεργατικές δραστηριότητες συντελούν καταλυτικά στη διαδικασία οικοδόμησης της γνώσης.

Στην πορεία εξέλιξης του εποικοδομητισμού διαμορφώθηκαν ορισμένες όψεις, από τις οποίες οι κυριότερες αναφέρονται στη συνέχεια (Σολομωνίδου, 2006) :

- Ο Γνωστικός Εποικοδομητισμός (Piaget, Ausubel, κ.α.), σύμφωνα με τον οποίο η μάθηση είναι μια διαδικασία ενεργού ατομικής οικοδόμησης της γνώσης.
- Ο Ριζοσπαστικός Εποικοδομητισμός (von Glaserfeld), σύμφωνα με τον οποίο η κατασκευή της γνώσης είναι υποκειμενική και βασίζεται στο περιβάλλον και στις εμπειρίες μας.
- Ο Εγκατεστημένος Εποικοδομητισμός (Brown, Collins & Duguid, κ.α.), σύμφωνα με τον οποίο η γνώση θεμελιώνεται στην εμπειρία, άρα μπορούμε να μάθουμε μόνο ότι είναι πραγματικό.
- Η θεωρία της Γνωστικής Ευελιξίας (Spiro, Feltovich, Jacobson & Coulson), σύμφωνα με την οποία, αν ο τομέας μάθησης είναι σύνθετος, πολύπλοκος και χαλαρά δομημένος, ο/η μαθητής/ρια επιλέγει τις αναγκαίες πληροφορίες από διάφορες πηγές και τις συνδυάζει κατάλληλα μεταξύ τους ώστε να προχωρήσει στη σύλληψη της λύσης ενός προβλήματος και στην οργάνωση των βημάτων για τη λύση του.
- Ο Κοινωνικός Εποικοδομητισμός (Vygotsky), σύμφωνα με τον οποίο η μάθηση τοποθετείται σε πολιτιστικά και κοινωνικά πλαίσια. Συναφείς με τον κοινωνικό εποικοδομητισμό προσεγγίσεις αφορούν τις κοινότητες μάθησης (community of learners: Scardamalia & Bereiter, 1994) και τον κοινοτικό εποικοδομητισμό (communal constructivism: Holmes et al. 2001).

Η συμβολή του εποικοδομητισμού στην εκπαίδευση είναι μεγάλη, γιατί έστρεψε την προσοχή στη σημασία της κατανόησης και της εμπλοκής της προηγούμενης εμπειρίας των μαθητών/ριών στη διαδικασία της μάθησης. Ακόμη, εισήγαγε περισσότερο μαθητοκεντρικά και ανοιχτά μοντέλα διδασκαλίας και ανέδειξε την ομαδοσυνεργατική διδασκαλία και την αξία των κοινωνικών αλληλεπιδράσεων μεταξύ μαθητών/ριών – εκπαιδευτικού και άλλων έμπειρων ενηλίκων. Με βάση τα όσα έχουν ήδη αναφερθεί μπορεί

κανείς να διατυπώσει τις βασικές αρχές του εποικοδομητισμού (Ράππη, 2004):

- ❖ Κάθε άτομο δημιουργεί τις δικές του αναπαραστάσεις, χτίζοντας τις δικές του εμπειρίες – άρα, δεν υπάρχει μια μοναδική αναπαράσταση της γνώσης.
- ❖ Η μάθηση προϋποθέτει την οικοδόμηση νοήματος και συντελείται με τη γνωστική σύγκρουση. Οι μαθητές/ριες μαθαίνουν με το δικό τους τρόπο μέσω ενεργού γνωστικής εξερεύνησης.
- ❖ Αναπόσπαστο στοιχείο της μαθησιακής διαδικασίας αποτελεί η αλληλεπίδραση ανάμεσα στους/στις μαθητές/ριες, στους εκπαιδευτικούς ή ακόμη και με άλλους. Έτσι, ενισχύεται η άποψη ότι η μάθηση λαμβάνει χώρα σε ένα κοινωνικό πλαίσιο.
- ❖ Πιο αποτελεσματική μάθηση συντελείται, όταν συμβαίνει σε πλαίσιο σχετικό με τις εμπειρίες του μαθητή και τις κοινωνικές καταστάσεις.
- ❖ Οι μαθητές μαθαίνουν μέσω της εμπλοκής τους σε καταστάσεις διατύπωσης υποθέσεων και προσδοκιών και του ελέγχου αυτών (βιωματική μάθηση). Η γνώση, λοιπόν, είναι αλληλένδετη με την εμπειρία και τη δράση.
- ❖ Η γνώση δε χρειάζεται να κατακερματίζεται. Οι μαθητές πρέπει να εμπλέκονται σε παιδαγωγικά σχεδιασμένες σύνθετες καταστάσεις και διαθεματικές καταστάσεις.
- ❖ Ο μαθητής αντιμετωπίζεται ως «όλον» και το αυτοσυναίσθημά του/της είναι, επίσης, σημαντικό. Το λάθος απενοχοποιείται και δίνεται σημασία τόσο στο αποτέλεσμα όσο και στη διαδικασία της μάθησης.

Σύμφωνα με τις παραπάνω αρχές ο χαρακτηρισμός ενός μαθησιακού περιβάλλοντος ως εποικοδομητικού αποτελεί θετικό κριτήριο για τη λειτουργία του. Η ένταξη των Τ.Π.Ε. παρέχει εκπαιδευτικές δυνατότητες εποικοδομητικής διδασκαλίας και μάθησης, δίνοντας έμφαση στη δημιουργία πραγματικών αυθεντικών περιβαλλόντων (Jonassen, 1993) και στην παρουσίαση αυθεντικών καταστάσεων και προβλημάτων, ώστε να επιτυγχάνεται η μάθηση σε ένα πλούσιο περιβάλλον λύσης προβλημάτων (Σολομωνίδου, 2006).

Το νέο εποικοδομητικό συνεργατικό μοντέλο μάθησης με χρήση ΤΠΕ, λοιπόν, ευνοεί τη μετάβαση (Σολομωνίδου, 2000):

- Από το παραδοσιακό μοντέλο μετωπικής διδασκαλίας, ατομικής εργασίας και ανταγωνισμού σε ένα πιο συλλογικό μοντέλο εργασίας σε μικρές ομάδες .
- Από ομοιόμορφο σύστημα τάξης – όπου τα παιδιά μαθαίνουν τα ίδια πράγματα – σε διαφοροποιημένο – όπου τα παιδιά μπορούν να μαθαίνουν διαφορετικά πράγματα.
- Από τη διδασκαλία που ευνοεί την αποστήθιση στην αναζήτηση, επεξεργασία και παρουσίαση της πληροφορίας και την οικοδόμηση νοήματος.
- Από παθητικούς ακίνητους μαθητές σε ενεργητικούς παράγοντες μάθησης.
- Από την αξιολόγηση που βασίζεται στο τελικό αποτέλεσμα (αποστήθιση) σε αυτή που βασίζεται στη συνολική πορεία και την πρόοδο.
- Από τον εκπαιδευτικό που κατέχει τον κεντρικό ρόλο, στον εκπαιδευτικό που λειτουργεί αποκεντρωμένα ως βοηθός, συντονιστής και εμπυχωτής, ως διαμεσολαβητής στην οικοδόμηση της γνώσης και στην ανάπτυξη κοινωνικών δεξιοτήτων.

Το νέο περιβάλλον μάθησης δίνει έμφαση στον ενεργό ρόλο των μαθητών, που μέσα από ομαδοσυνεργατικές δραστηριότητες , αναπτύσσουν δεξιότητες υψηλού επιπέδου (Kanuka, Anderson, 1999). Σε ένα τέτοιο περιβάλλον μάθησης ο ρόλος του εκπαιδευτικού δε μειώνεται, αντίθετα απαιτείται δημιουργικός σχεδιασμός, μεγαλύτερη ευελιξία, ετοιμότητα και εγρήγορση, ώστε να είναι σε θέση να ανταποκριθεί στις διαφορετικές ανάγκες των μαθητών.

3.6. Θεωρητικό υπόβαθρο για τη δημιουργία του εκπαιδευτικού υλικού.

Οι μαθητές εκπαιδεύονται να απαντούν όπως τους ρωτάμε. Συχνά γίνονται ερωτήσεις, οι οποίες ούτε προσανατολίζουν κάπου την προσοχή, ώστε να αξιώνουν μια ακριβή απάντηση, ούτε και διατυπώνονται με αρκετή ελευθερία,

ώστε να απαντηθούν με ανάλογη ελευθερία. Οι ερωτήσεις μπορούν να υπαχθούν σε δυο γενικές κατηγορίες, ανάλογα με την επιδίωξη που υπηρετούν.

Όταν ο εκπαιδευτικός επιδιώκει τη διερεύνηση των αρχικών ανταποκρίσεων των μαθητών, πρέπει να γνωρίζει πώς θα δημιουργήσει το κλίμα της διανοητικής ελευθερίας, που θα τους παρακινήσει να πουν εκείνο που πραγματικά σκέφτονται για το κείμενο. Για παράδειγμα η ερώτηση «Μιλήστε μου για τον τρόπο που καταλαβαίνετε το κείμενο», νομιμοποιεί τους μαθητές και είναι σε θέση να τους απελευθερώσει.

Όταν, πάλι, ο διδάσκων αποσκοπεί να καλλιεργήσει την ικανότητα των μαθητών να αναγνωρίζουν τις μορφές και να συγκροτούν σημασίες και αξιολογήσεις, οφείλει να δίνει αναγνωστικές οδηγίες. (Φρυδάκη, 2003)

Στη ζώνη της επικείμενης ανάπτυξης πρέπει να επενδύει και ο βαθμός δυσκολίας του κειμένου. Αντίθετα με ό, τι πιστεύουμε συνήθως, οι μαθητές που εκπαιδεύονται στη λογοτεχνική ανάγνωση δεν αρέσκονται σε κείμενα εύληπτα και προσαρμοσμένα στις «χτεσινές» τους δυνατότητες. Προτιμούν σύνθετα κείμενα, που ερεθίζουν την περιέργεια, ερευνούν τον ερευνητικό προβληματισμό και επιτρέπουν την καλλιέργεια των δεξιοτήτων κατανόησης.

Ένα είδος υποστηρικτικού υλικού αποτελεί η εικαστική ή μουσική πλαισίωση του κειμένου. Το να εννοήσουν λ.χ. τη σχέση λογοτεχνικού κειμένου και εικαστικού έργου και τις ιδιαιτερότητες των κωδικών αυτών είναι κάτι που ξεπερνά βέβαια τη στενή σκοποθεσία του μαθήματος της λογοτεχνίας προς ιδιαίτερα ευπρόσδεκτες κατευθύνσεις.

Γενικότερα, για να αναπτύξει τη γνήσια επιθυμία για λογοτεχνική ανάγνωση, ο εκπαιδευτικός οφείλει να εντάξει το κείμενο σ' ένα ευρύτερο δίκτυο κοινωνικο-πολιτισμικών αναφορών. Να ξεχάσει τις στερεότυπες κατευθυνόμενες ερωτήσεις, να ξεχάσει την έγνοια της μικροαξιολόγησης και να θέσει και ο ίδιος τον εαυτό του σε κατάσταση διερεύνησης. (Φρυδάκη, 2003)

Στις βιβλιοθεραπευτικές παρεμβάσεις χρησιμοποιείται σε μεγάλο βαθμό και η μέθοδος επανεγγραφής των κειμένων, με σκοπό να βλέπει ο αναγνώστης με μια διαφορετική οπτική ό,τι διαβάζει. Το συμπέρασμα που βγαίνει από δραστηριότητες επανεγγραφής κειμένου είναι τα ακόλουθα:

- ❖ Η επανεγγραφή των κειμένων με αφηγητή της επιλογής των μαθητών, εκτός του ότι τους χαρίζει μεγάλη ικανοποίηση, τους βοηθάει να κατανοήσουν πολύ καλύτερα το αρχικό κείμενο.
- ❖ Τα νέα κείμενα ήταν διαφοροποιημένα κι ως προς το είδος. Τα κείμενα που παράγουν υστερούσαν μορφικά ως προς το αρχικό, λόγω της μικρότερης ποικιλίας τεχνικών, που επέλεξαν να χρησιμοποιήσουν.

3.7. Επιλογή υλικού για τη βιβλιοθεραπευτική παρέμβαση.

Το βιβλίο που επιλέχθηκε ονομάζεται «Ο Ναβίντ δεν ήρθε για διακοπές». Είναι ένα βιβλίο για το ρατσισμό και την ξενοφοβία, το οποίο απευθύνεται σε παιδιά από 9 ετών και άνω και ήταν υποψήφιο για το βραβείο Λογοτεχνικού Βιβλίου για μεγάλα παιδιά του περιοδικού «Διαβάζω». Ο συγγραφέας του Πάνος Χριστοδούλου έχει παραχωρήσει τα δικαιώματα από την πώληση του βιβλίου στο Ελληνικό Συμβούλιο για τους πρόσφυγες, μια μη κυβερνητική οργάνωση, που προσφέρει νομική και κοινωνική βοήθεια στους πρόσφυγες και τους ζητούντες άσυλο στην Ελλάδα.

Η ιστορία του βιβλίου περιληπτικά είναι η ζωή των μαθητών της Ε τάξης ενός σχολείου της Αθήνας. Στην τάξη τους έρχονται, με την έναρξη της σχολικής χρονιάς δυο νέοι μαθητές, ο Ναβίντ και η Μαρία. Τότε αρχίζουν οι περιπέτειες και οι αντιδράσεις όλων των συμμετεχόντων που εμπλέκονται στην ιστορία.

Οι λόγοι που επιλέχθηκε το συγκεκριμένο ανάγνωσμα ανάμεσα σε άλλα ήταν οι ακόλουθοι:

- ❖ Απευθύνεται στην ηλικία των συγκεκριμένων μαθητών,
- ❖ Έχει πολύ ενδιαφέρουσα εικονογράφηση,
- ❖ Είναι διαρθρωμένο σε σχετικά μικρά κεφάλαια με τη μορφή σχολικής έκθεσης, γεγονός που το κάνει πιο ευανάγνωστο και προσιτό στους μαθητές,
- ❖ Αγγίζει το θέμα μέσα από τα μάτια των ίδιων των παιδιών,
- ❖ Εμπλέκει τους μαθητές στην όλη ιστορία,

- ❖ Έχει ένταση και διατηρεί το ενδιαφέρον αμείωτο αφήνοντας αναπάντητα ερωτήματα ως το τέλος,
- ❖ Τους ευαισθητοποιεί πάνω σε σοβαρά κοινωνικά ζητήματα,
- ❖ Αναφέρει λέξεις και έννοιες δύσκολες για την ηλικία των μαθητών, οι οποίες, όμως, τους κινητοποιούν για να μάθουν νέα πράγματα με εύκολο τρόπο,
- ❖ Σύμφωνα με τη διάρθρωσή του μπορεί εύκολα να χωριστεί σε ενότητες για την πραγματοποίηση των δραστηριοτήτων.

3.8 Ανάλυση και στόχοι των δραστηριοτήτων που επιλέχθηκαν για τη βιβλιοθεραπευτική παρέμβαση.

Η στοχοθεσία των δραστηριοτήτων έγινε με βάση τα στάδια της βιβλιοθεραπείας, τα οποία έχουν προαναφερθεί. Επίσης, βασικός στόχος όλων των δραστηριοτήτων είναι η ανάπτυξη της φιλιαναγνωσίας των μαθητών.

Συνάντηση 1^η

- ❖ **Δραστηριότητα 1^η** : γνωριμία με το αντικείμενο μέσω «ιδεοθύελλας» και υποθέσεις για τα πρόσωπα και την κατάσταση. Παραλληλισμός ηρώων με τους εαυτούς τους και την τάξη τους.
- ❖ **Δραστηριότητα 2^η** : αναδιήγηση/ παρουσίαση του εαυτού τους με σκοπό τη γνωριμία μεταξύ τους και τον παραλληλισμό με τον ήρωα.
- ❖ **Δραστηριότητα 3^η** : συναισθηματική ταύτιση με τον ήρωα. Έκφραση συναισθημάτων.

Συνάντηση 2^η

- ❖ **Δραστηριότητα 1^η** : εισαγωγή στη συναισθηματική κατάσταση του ήρωα (Ναβίντ) μέσω της «αναγνώρισης». Ανεύρεση και καταγραφή συναισθημάτων .
- ❖ **Δραστηριότητα 2^η** : προσέγγιση του θέματος και αποτύπωση σκέψεων για τους συμμετέχοντες της ιστορίας μέσω εναλλακτικών δραστηριοτήτων , όπως η ζωγραφική.

- ❖ **Δραστηριότητα 3^η** : έκφραση σκέψεων και νοητικών εικόνων που έχουν σχηματίσει οι μαθητές για τους ήρωες του βιβλίου , αξιοποιώντας την καλλιτεχνική τους ικανότητα (ζωγραφίζοντας) κατά το στάδιο «της αναγνώρισης».
- ❖ **Δραστηριότητα 4^η** : αναδιήγηση στοιχείων της ιστορίας (σχετικά με τον ερχομό του ήρωα –Ναβίντ στην Ελλάδα) με σκοπό το μέγιστο βαθμό κατανόησης μέσω εναλλακτικών δραστηριοτήτων , όπως αυτή της δραματοποίησης.
- ❖ **Δραστηριότητα 5^η** : διατύπωση γενικών θέσεων των μαθητών σχετικά με το θέμα που άπτεται της εκπαιδευτικής μας προσπάθειας , αυτό δηλαδή της μετανάστευσης , μέσω της υιοθέτησης του ρόλου του δημοσιογράφου και της συνεπακόλουθης και άμεσα συνυφασμένης με τον προαναφερθέντα ρόλο , δημιουργικής διαδικασίας , της αρθρογραφίας.
- ❖ **Δραστηριότητα 6^η** : γνωριμία με διαφορετικά πολιτισμικά συγκείμενα μέσω της δημιουργικότερης και πιο διασκεδαστικής παιδικής έκφρασης, όπως αυτή του παιχνιδιού.
- ❖ **Δραστηριότητα 7^η** : σύγκριση της προσωπικότητας του κάθε μαθητή με κάθε έναν διαφορετικό χαρακτήρα από τους ήρωες της ιστορίας προκειμένου να αποκαλυφθούν τα ιδιαίτερα πιστεύω των μαθητών και εμμέσως να ενισχυθούν εάν βρίσκονται στη σωστή κατεύθυνση ή να τροποποιηθούν αντίστοιχα εάν εκτρέπονται σε ακραίες και ρατσιστικές απόψεις .
- ❖ **Δραστηριότητα 8^η** : κατανόηση συναισθημάτων μέσω της εναλλαγής ρόλων (μαθητή- ήρωα βιβλίου).

Συνάντηση 3^η

- ❖ **Δραστηριότητα 1^η** : προώθηση της διαδικασίας εισαγωγής των μαθητών στο συναισθηματικό κόσμο του ήρωα , κατά το στάδιο «της αναγνώρισης»
- ❖ **Δραστηριότητα 2^η** : βαθύτερη κατανόηση του αντικειμένου μέσα από γραπτή αναδιήγηση των κυριότερων σημείων , που έκαναν εντύπωση στους μαθητές

- ❖ **Δραστηριότητα 3^η** : προσέγγιση του διακυβεύματος της διδακτικής μας προσπάθειας , δηλαδή της μεταλαμπάδευσης στάσεως σεβασμού και αποδοχής του “διαφορετικού” , μέσω εποικοδομητικών δραστηριοτήτων όπως εν προκειμένω του εντοπισμού στο χάρτη και της ανεύρεσης στοιχείων και πληροφοριών χωρών από όπου προέρχονται οι αλλοδαποί συμμαθητές μας .
- ❖ **Δραστηριότητα 4^η** : εμβάθυνση στο πρόσωπο και στον κόσμο των μύχιων σκέψεων και συναισθημάτων του ήρωα μέσα από τη δημιουργία ημερολογίου του ήρωα- Ναβίντ σε πρώτο ενικό πρόσωπο.
- ❖ **Δραστηριότητα 5^η** : επιστράτευση της φαντασίας και μεταφορά των μαθητών στην καθημερινή ζωή του Ναβίντ (συγκεκριμένα στη μέρα των γενεθλίων του) γνωρίζοντας τον έτσι βαθύτερα .
- ❖ **Δραστηριότητα 6^η** : εισαγωγή στο συναισθηματικό κόσμο του ήρωα μπαίνοντας στη θέση του και πραγματοποιώντας μια σειρά σύνθετων σκέψεων από τη μεριά του.
- ❖ **Δραστηριότητα 7^η** : μέσα από το προσωπικό βίωμα του κάθε μαθητή (που αναφέρεται στην προετοιμασία ενός party γενεθλίων) επιχειρείται δειλά μια εποικοδομητική σύγκριση ώστε να καταδειχθούν ορισμένες διαφορές – ομοιότητες σχετικές με το party του Ναβίντ , όχι ως παράγοντες μειονεξίας αλλά ως ιδιαίτερες εκφάνσεις μιας άλλης νοοτροπίας.
- ❖ **Δραστηριότητα 8^η** : απενοχοποίηση εθνικών ιδιαιτεροτήτων μέσω μιας ενδιαφέρουσας δημιουργικής συνθετικής διαδικασίας κατά την οποία οι μαθητές συλλέγουν συνταγές μαγειρικής από τις χώρες καταγωγής των γονιών τους .
- ❖ **Δραστηριότητα 9^η** : καλύτερη γνώση του αντικειμένου (συγκεκριμένα της σκηνής των γενεθλίων από την 4^η έκθεση του Άλκη) μέσα από την κατασκευή πάνινων κούκλων και τη δραματοποίηση
- ❖ **Δραστηριότητα 10^η** : μέσα από την αναζήτηση οι μαθητές ομαδοσυνεργατικά θα έρθουν σε επαφή με άλλες χώρες μέσω του γλωσσικού κόσμου και του λεξιλογίου , το οποίο είναι ευρέως γνωστό πως

απηχεί και περικλείει τα ιδιαίτερα πολιτισμικά χαρακτηριστικά –την κουλτούρα κάθε λαού.

Συνάντηση 4^η :

- ❖ **Δραστηριότητα 1^η** :εξωτερίκευση των συναισθημάτων και των σκέψεων των μαθητών μέσω του γραπτού λόγου.
- ❖ **Δραστηριότητα 2^η** : καλύτερη γνωριμία με συγκεκριμένες πτυχές της προσωπικότητας του ήρωα , με επικέντρωση στα στοιχεία του χαρακτήρα από τη σκοπιά των φίλων του.
- ❖ **Δραστηριότητα 3^η** : έκφραση συναισθημάτων από την οπτική του ήρωα.
- ❖ **Δραστηριότητα 4^η** : εμβάθυνση των μαθητών στο ρόλο του ήρωα με αναφορές στις διαφαινόμενες δυσκολίες που προκύπτουν από την εθνική διαφοροποίηση , μέσω του παραλληλισμού με το προσωπικό βίωμα των μαθητών.
- ❖ **Δραστηριότητα 5^η**:βαθύτερη προσέγγιση του αντικειμένου μέσα από την ανακάλυψη , χρησιμοποιώντας σύγχρονες μηχανές αναζήτησης όπως το internet.
- ❖ **Δραστηριότητα 6^η** : καλύτερη γνώση του ήρωα και του προβλήματος που αντιμετωπίζει μέσω ενδιαφερουσών μεθόδων, όπως η αναζήτηση στο χάρτη της χώρας προέλευσης των Ναβίντ.
- ❖ **Δραστηριότητα 7^η** : συλλογή στοιχείων για την πληρέστερη αποτύπωση της ταυτότητας του πρωταγωνιστή Ναβίντ.
- ❖ **Δραστηριότητα 8^η** : συμπλήρωση ακροστιχίδας για την ανακεφαλαίωση των μέχρι τώρα πληροφοριών για τον ήρωα μέσω της ανάκλησης , μνημών – πληροφοριών, που υλοποιούνται κατά το στάδιο της αναγνώρισης.

Συνάντηση 5^η

- ❖ **Δραστηριότητα 1^η** :παραλληλισμός και σύγκριση γεγονότων από την περιπέτεια του Ναβίντ και την ελληνική ιστορική πραγματικότητα , η οποία προωθεί την ανάκληση μνημών και την επιστράτευση της συνθετικής σκέψης.

- ❖ **Δραστηριότητα 2^η**: τοποθέτηση του εαυτού του κάθε μαθητή στη θέση του ήρωα μέσω της ιδεοθύελλας
- ❖ **Δραστηριότητα 3^η**:ανάκληση γεγονότων και τοποθέτηση τους σε σωστή χρονολογική σειρά, ώστε να επιτευχθεί σφαιρική γνώση των συμβάντων.
- ❖ **Δραστηριότητα 4^η** : ανασκόπηση περιστατικού σχετικά με το προσωπικό βίωμα του Ναβίντ μέσα από ερωτήσεις Σωστού – Λάθους.
- ❖ **Δραστηριότητα 5^η** : με κεντρική ιδέα την έννοια του “Άσylum” που κατατρέχει τον ήρωα και χαρακτηρίζει την περιπέτεια του με την μετανάστευση στη χώρα μας , οι μαθητές συμπληρώνουν μια ακροστιχίδα ενώ θυμούνται παράλληλα τα γεγονότα που στιγματίζουν το Ναβίντ και την οικογένεια του.
- ❖ **Δραστηριότητα 6^η** : συναισθηματική ταύτιση με τους ήρωες του βιβλίου.
- ❖ **Δραστηριότητα 7^η**: ανασκόπηση γεγονότων και απαρίθμηση των κινδύνων σχετικά με τη φυγή.
- ❖ **Δραστηριότητα 8^η**: μέσα από την τοποθέτηση του εγώ τους οι μαθητές στη θέση του ήρωα προβαίνουν στην έκφραση συναισθημάτων.

Συνάντηση 6^η

- ❖ **Δραστηριότητα 1^η**:υπενθύμιση ιστορικών γεγονότων με ιδιαίτερη αναφορά στην επέτειο της “28^η Οκτωβρίου” ώστε να επιχειρηθεί αργότερα σύνδεση και παραλληλισμός γεγονότων.
- ❖ **Δραστηριότητα 2^η**: μέσω των ενδιαφέρων και εποικοδομητικών διαδικασιών της **διερεύνησης** και της **ανακάλυψης** των εν προκειμένω ιστορικών γεγονότων που αναφέρονται σε απελευθερωτικά κινήματα, οι μαθητές καλούνται να έρθουν σε επαφή με την έννοια του πολέμου και της απελευθέρωσης.
- ❖ **Δραστηριότητα 3^η** : αξιολόγηση συμπεριφοράς του Άλκη και αναζήτηση στοιχείων και δεδομένων για την τεκμηρίωση της θέσης του κάθε μαθητή.
- ❖ **Δραστηριότητα 4^η** : αναζήτηση και ανεύρεση πληροφοριών σχετικά με οικουμενικούς θεσμούς και οργανισμούς για την προστασία της ανθρωπίνης, και όχι μόνο, αξίας όπως ο ΟΗΕ.

- ❖ **Δραστηριότητα 5^η** : σύγκριση και αντιπαράθεση δεδομένων σχετικά με τον πόλεμο ανάμεσα στην πατρίδα του Ναβίντ και την Ελλάδα (κατά τον πόλεμο του '40).
- ❖ **Δραστηριότητα 6^η** : τοποθέτηση του προσωπικού εγώ κάτω από το δύσκολο βίωμα του Ναβίντ, το οποίο θα εκφραστεί μέσα από το γραπτό λόγο εν είδε προσευχής για τα πράγματα και τα γεγονότα που επηρεάζουν τον κάθε μαθητή.

Συνάντηση 7^η :

- ❖ **Δραστηριότητα 1^η** :αναζήτηση στο ιδεολογικό πλέγμα του κάθε μαθητή για την απάντηση σε υπαρξιακά ζητήματα όπως αυτό της υπόστασης του Θείου , το οποίο κατατρέχει υποδορίως την ιστορία μας σε πολλά σημεία της.
- ❖ **Δραστηριότητα 2^η** : έρευνα για την ανεύρεση και άλλων θρησκειών που πιστεύουν οι αλλοεθνείς μαθητές της τάξης μας με παράλληλη αξιολόγηση της ανεξιθρησκίας στη χώρα μας (πχ αν υπάρχουν ξεχωριστοί χώροι λατρείας για τους μη Χριστιανούς Ορθόδοξους μαθητές , μπορούν ελεύθερα να λατρεύουν το Θεό που ασπάζονται κτλ).
- ❖ **Δραστηριότητα 3^η** : προσέγγιση και οριοθέτηση θεμελιωδών για το εκπαιδευτικό μας εγχείρημα , εννοιών όπως αυτή "του μετανάστη" .
- ❖ **Δραστηριότητα 4^η** : ταύτιση με το ρόλο του ήρωα προκειμένου οι μαθητές να απαντήσουν σε ερωτήματα που απασχολούν και βασανίζουν τον ήρωα σχετικά με την αποδοχή του ή όχι .
- ❖ **Δραστηριότητα 5^η** : τοποθέτηση του εαυτού μας και θέαση των πραγμάτων από τη σκοπία της κατάστασης όπως τη βιώνει ο ήρωας- απάντηση στο υποθετικό ερώτημα της βίωσης μιας παρόμοιας κατάστασης με αυτή του ήρωα .
- ❖ **Δραστηριότητα 6^η** : επαφή και γνωριμία των παιδιών με σημαντικούς μη κερδοσκοπικούς οργανισμούς , οι οποίοι δραστηριοποιούνται και ευαισθητοποιούνται ειδικά πάνω στα ζητήματα των προσφύγων.

Συνάντηση 8^η :

- ❖ **Δραστηριότητα 1^η** : σχολιασμός γεγονότων με έντονα εθνικό χαρακτήρα (επέτειος 25^{ης} Μαρτίου) από τους μαθητές .
- ❖ **Δραστηριότητα 2^η** : αντιπαράβολή και εύρεση ομοιοτήτων ανάμεσα στη χώρα προέλευσης του Ναβίντ και στην Ελλάδα κατά τη διάρκεια της τουρκικής επικυριαρχίας , κατά το στάδιο της επιλογής .
- ❖ **Δραστηριότητα 3^η** : ομαδοσυνεργατική έρευνα μεταξύ των μαθητών του σχολείου με την επίδοση ερωτηματολογίων προκειμένου να αποτυπωθεί η άποψη/πεποίθηση των μαθητών όσον αφορά τους αλλοδαπούς συμμαθητές τους.
- ❖ **Δραστηριότητα 4^η** : συζήτηση στην τάξη σχετικά με τα ζητήματα που διαπραγματευόμαστε με την αφορμή της περιπέτειας της βίαιης μετανάστευσης/απομάκρυνσης του Ναβίντ από τη χώρα προέλευσης του και εξαγωγή συμπερασμάτων , τα οποία υλοποιούνται κατά το στάδιο της εμβάθυνσης .

Συνάντηση 9^η

- ❖ **Δραστηριότητα 1^η** : αρχειοθέτηση και έμμεση ιεράρχηση προβλημάτων τα οποία μαστίζουν τον πλανήτη μας όπως προκύπτουν από την αξιακή παρακαταθήκη των μαθητών.
- ❖ **Δραστηριότητα 2^η** : καταγραφή σκέψεων και προτάσεων για τη σφαιρική αντιμετώπιση των προβλημάτων και την εξασφάλιση της βιωσιμότητας της γης .
- ❖ **Δραστηριότητα 3^η** : αποσαφήνιση και προσδιορισμός μιας κεντρικής έννοιας που κατατρέχει την εκπαιδευτική μας προσπάθεια , όπως αυτή του “περιβαλλοντικού πρόσφυγα”.
- ❖ **Δραστηριότητα 4^η** : ανάκληση δεδομένων από την ιστορία του Ναβίντ και σχολιασμός αυτών .
- ❖ **Δραστηριότητα 5^η** : αναδιήγηση τμημάτων του διηγήματος που αναφέρονται σε απόψεις ηρώων της ιστορίας σχετικά με φυλετικές προκαταλήψεις και αξιολόγηση αυτών.

- ❖ **Δραστηριότητα 6^η** : απαρίθμηση επιχειρημάτων που τεκμηριώνουν την άποψη περί ισότητας των ανθρώπων (προσδοκώντας να αποτελέσει έμμεση παραίνεση για την αποκρυστάλλωση άποψης από τους μαθητές).
- ❖ **Δραστηριότητα 7^η** : αναζήτηση και ανεύρεση στοιχείων , όπως επαγγέλματα τα οποία συντελούν καταλυτικά στην άρση των φυλετικών προκαταλήψεων .

Συνάντηση 10^η

- ❖ **Δραστηριότητα 1^η** : επιστράτευση του ιδιαίτερου προσωπικού φαντασιακού κόσμου του κάθε μαθητή δια του γραπτού λόγου για την κατάθεση του προσωπικού οράματος για την κοινωνία σε περίπτωση κατά την οποία (οι μαθητές) ήταν εφευρέτες .
- ❖ **Δραστηριότητα 2^η** : απεικόνιση του προηγούμενου στόχου σύμφωνα με τον οποίο οι μαθητές κλήθηκαν να φανταστούν για το τι θα έκαναν εάν ήταν εφευρέτες.
- ❖ **Δραστηριότητα 3^η** : καταγραφή των τεσσάρων εφευρέσεων που σκεφτόταν ο Άλκης της ιστορίας μας να υλοποιήσει και ιεράρχηση αυτών ώστε να εξακριβωθεί και να αποκαλυφθεί το νοητικό οικοδόμημα που έχει δομήσει ο κάθε μαθητής για συγκεκριμένες έννοιες –καταστάσεις – δεδομένα .
- ❖ **Δραστηριότητα 4^η** : υποβολή του χαρακτήρα και της φαντασίας του κάθε μαθητή κάτω από το ρόλο του πρωταγωνιστή Ναβίντ προκειμένου να κατανοήσουν πληρέστερα και βαθύτερα τη δεινή κατάσταση που βιώνει και αντιμετωπίζει ένας μετανάστης στη χώρα υποδοχής και να προτείνουν λύσεις.
- ❖ **Δραστηριότητα 5^η** : εντοπισμός αξιών και κατευθυντηρίων γραμμών που διατρέχουν το βίο μας και πηγάζουν από απόψεις που εκφράζουν τους ήρωες της ιστορίας και σχολιασμός τους .
- ❖ **Δραστηριότητα 6^η** : ταύτιση του εγώ των μαθητών με το ρόλο του πατέρα του ήρωα-Ναβίντ προκειμένου να προσεγγίσουν ολιστικά το ζήτημα της βίαιης μετανάστευσης μιας οικογένειας .

Συνάντηση 11^η

- ❖ **Δραστηριότητα 1^η** : εντοπισμός και στοιχειοθέτηση απόψεων που εκφράζονται από συγκεκριμένα πρόσωπα της ιστορίας και αποτελούν φυλετικά – προπαγανδιστικά συνθήματα και σχολιασμός τόσο των ιδίων των απόψεων όσο και των εκφραστών τους.
- ❖ **Δραστηριότητα 2^η** : επιστράτευση του εννοιολογικού προσωπικού λεξικού αλλά και του κόσμου των εμπειριών των μαθητών προκειμένου να οριοθετηθεί η έννοια του όρου “**ξеноφοβία**”.
- ❖ **Δραστηριότητα 3^η** : ανασκόπηση των γεγονότων της ιστορίας προκειμένου να προσδιοριστούν τα αίτια (επιφανειακά και βαθύτερα) που συνετέλεσαν στη μεταστροφή των ρατσιστικών απόψεων και στάσεων , συντελλόμενα κατά το στάδιο της εμβάθυνσης .
- ❖ **Δραστηριότητα 4^η** : συναισθηματική ταύτιση με τον ήρωα για την αναζήτηση και τον προσδιορισμό των μύχιων σκέψεων και συναισθημάτων του Ναβίντ.
- ❖ **Δραστηριότητα 5^η** : σημασιολογική αποσαφήνιση του όρου “δικαίωση” και σύνδεση με τη στάση του ήρωα , παρουσιάζοντας το παράλληλα ως αίτιο -αποτέλεσμα στο στάδιο της εμβάθυνσης .

Συνάντηση 12^η

- ❖ **Δραστηριότητα 1^η** : ανάληψη της προσωπικής ευθύνης και διατύπωση υποθέσεων-προτάσεων για την εξυγίανση της κοινωνικής πραγματικότητας που «δηλητηριάζεται» από ρατσιστικές – φυλετικές προκαταλήψεις .
- ❖ **Δραστηριότητα 2^η** : κατανόηση της έκβασης της ιστορίας και εντοπισμός των συναισθημάτων του ήρωα, των συμμετεχόντων αλλά και του κάθε μαθητή ξεχωριστά , τα οποία λειτουργούν ως ένας άλλος καταλύτης συναισθηματικής και ηθικής κάθαρσης .
- ❖ **Δραστηριότητα 3^η** : παραγωγή γραπτού λόγου για την απόδοση διαφορετικής έκβασης στην ιστορία .

- ❖ **Δραστηριότητα 4^η** : ευαισθητοποίηση των μαθητών μέσα από ενδιαφέρουσες ερευνητικές και εποικοδομητικές δραστηριότητες απέναντι στα προβλήματα που αντιμετωπίζουν οι πρόσφυγες στη χώρα μας .
- ❖ **Δραστηριότητα 5^η** : κριτική αποτίμηση του περιεχομένου της ιστορίας που διάβασαν και επεξεργάστηκαν διεξοδικώς οι μαθητές .
- ❖ **Δραστηριότητα 6^η** : ανακεφαλαίωση των εκθέσεων του βιβλίου και διαπίστωση των μεταβολών που επετεύχθησαν στα πιστεύω των μαθητών (σχετικά με τα ζητήματα των μεταναστών) μέσα από τη διαδικασία της εικονογράφησης .
- ❖ **Δραστηριότητα 7^η** : αξιοποίηση της αποκτηθείσας γνώσης για τη συγγραφή ενός δοκιμίου για τους πρόσφυγες .

Συμπερασματικά, για κάθε στάδιο της βιβλιοθεραπείας χρησιμοποιήθηκαν κάποιες δραστηριότητες με στόχο το επιθυμητό αποτέλεσμα της αλλαγής στάσης απέναντι στους αλλοδαπούς μαθητές. Στο **πρώτο στάδιο της αναγνώρισης** χρησιμοποιήθηκαν δραστηριότητες όπως η αναδιήγηση, το θεατρικό παιχνίδι, ο παραλληλισμός συναισθημάτων μαθητών- ηρώων, η περιληπτική απόδοση του νοήματος, η συμπλήρωση ημερολογίου κ.τ.λ. Η όλη αυτή διαδικασία, εμφανώς συνέβαλε στην καλύτερη αναγνώριση του θέματος από τους μαθητές και την παράλληλη ταύτιση με τους ήρωες και την ζωή τους.

Στο **δεύτερο στάδιο της ιδεοθύελλας**, χρησιμοποιήθηκαν δραστηριότητες, στις οποίες οι μαθητές μπορούσαν να καταγράψουν ελεύθερα ιδέες για τη λύση των προβλημάτων των ηρώων και να μπουν για ακόμη μια φορά στη θέση τους. Για κάθε πιθανή λύση έπρεπε να αιτιολογήσουν λογικά την άποψή τους και με τον τρόπο αυτό ανέπτυξαν την επιχειρηματολογία τους και την κριτική τους ικανότητα. Το στάδιο αυτό αναφέρεται βιβλιογραφικά και ως στάδιο προβολής και για το λόγο αυτό τα παιδιά πρόβαλλαν με διάφορους τρόπους το πρόβλημα, το κατέγραψαν και το ερμήνευσαν.

Στο **τρίτο στάδιο της επιλογής- αντίδρασης- εξωτερίκευσης**, χρησιμοποιήθηκαν δραστηριότητες που σκόπευαν την αντιπαράθεση δεδομένων για την καλύτερη αντιμετώπιση του θέματος που τέθηκε στο προηγούμενο στάδιο. Εδώ ζητήθηκε από τα παιδιά να καταγράψουν αναλυτικά τις σκέψεις και τις

αντιδράσεις τους , αν βρισκόντουσαν στη θέση του ήρωα και, με προσωπική ευθύνη αυτή τη φορά, να δούνε την όλη κατάσταση ολοκληρωμένα, να γνωρίσουν έννοιες όπως ο ρατσισμός και η ξενοφοβία, να τις αναλύσουν και μέσα απ' όλα αυτά να πλησιάσουν στην κάθαρση και τη λύση. Και σ' αυτό το στάδιο, τα αποτελέσματα ήταν απόλυτα εμφανή, αφού οι μαθητές κατόρθωσαν να σκεφτούν το πρόβλημα εκ των έσω και να το αντιμετωπίσουν με υπευθυνότητα.

Στο **τέταρτο στάδιο της εμβάθυνσης- εσωτερίκευσης**, χρησιμοποιήθηκαν δραστηριότητες για την ενοποίηση παλιάς και νέας γνώσης, ξανασυζητήθηκαν τα βασικότερα στοιχεία της ιστορίας, αναφέρθηκαν ακόμη μια φορά συναισθήματα απέναντι στον ήρωα και την κατάστασή του με βασικότερο αυτό της δικαίωσης μπροστά στα μάτια των ίδιων αλλά και των υπόλοιπων ηρώων. Το αποτέλεσμα αυτών των δραστηριοτήτων ήταν ότι οι μαθητές ταυτίστηκαν ακόμα περισσότερο με τον ήρωα, ένιωσαν τα όποια αρνητικά τους συναισθήματα να μεταλλάσσονται σε θετικά και συνειδητοποίησαν την πραγματικότητα μέσα από τα μάτια άλλων ανθρώπων.

Τέλος, στο **πέμπτο στάδιο της κάθαρσης** οι μαθητές είδαν πια καθαρά τη λύση του προβλήματος, όπως την έδωσε ο συγγραφέας, μίλησαν ανοιχτά για τον τρόπο που βλέπουν πια το θέμα και συνειδητοποίησαν ποια θα έπρεπε να ήταν η στάση τους σε ανάλογες καταστάσεις στο μέλλον αν ζούσαν ως εξωτερικοί παρατηρητές ή συνέβαινε στους ίδιους κάτι ανάλογο,

3.9 Ανάλυση των αποτελεσμάτων του pre- test σε αντιπαράθεση με το post- test.

Το pre-test το οποίο δόθηκε στους Έλληνες μαθητές, ακολούθησε μια φάση ευαισθητοποίησης για το θέμα της μετανάστευσης και την πολυπολιτισμικότητας. Για το λόγο αυτό οι αντιδράσεις και οι απαντήσεις τους ήταν ήδη προσαρμοσμένες στο πλαίσιο αποδοχής του διαφορετικού και θετικής διάθεσης απέναντί του. Σε πολλές απαντήσεις τους, παρόλα αυτά αποδείχτηκε μια έντονη διαφοροποίηση στην αντιμετώπιση της πολιτισμικής διαφορετικότητας.

Στη ερώτηση: «Σου αρέσει να ακούς και να μαθαίνεις ξένες γλώσσες;», ένα μεγάλο ποσοστό (90%) απάντησε θετικά αιτιολογώντας την άποψη τους με τον ακόλουθο τρόπο: «Ναι, μου αρέσει πολύ να μαθαίνω ξένες γλώσσες, για να μπορώ να επικοινωνώ και να συνεννοούμαι με όλους και με όλες!», «Θέλω να μιλάω ξένες γλώσσες για να μιλάω όταν πηγαίνω ταξίδια ή όταν έρχονται αυτοί», «Ναι, γιατί άμα ξέρω ξένες γλώσσες για να μπορώ να δείχνουν το δρόμο στους ξένους που με ρωτούν». Από τις απαντήσεις τους φαίνεται έντονα η επιρροή του τουρισμού στη καθημερινότητά τους και η διάθεσή τους για επικοινωνία με όλους τους ανθρώπους. Βέβαια, σε προφορική διευκρίνιση για το ποιες γλώσσες εννοούν, έγινε φανερό πως είχαν στο μυαλό τους γλώσσες όπως τα αγγλικά, τα ιταλικά, τα γαλλικά και τα γερμανικά και όχι τα αλβανικά ή τα πολωνικά. Μόνο ένα πολύ μικρό ποσοστό απάντησε αρνητικά στην ερώτηση αυτή εκφράζοντας αισθήματα απαξίωσης για τη γλώσσα και την καταγωγή άλλων εθνικοτήτων.

Στην ίδια ερώτηση, στο post-test, τα παιδιά δείξαν μεγαλύτερο ενθουσιασμό στην απάντησή τους, η οποία ήταν σε ποσοστό 100% καταφατική, σχολιάζοντας: «Θα ήθελα πολύ να μάθω λίγο απ' όλες τις γλώσσες!!! Ακόμα κι αυτές που δεν ήξερα ότι υπάρχουν. Τώρα που έμαθα λέξεις από τις χώρες των συμμαθητών μου, κατάλαβα ότι είναι όλες πολύ ωραίες!»

Στην ερώτηση: «Σ' ενοχλεί η διαφορετικότητα στο χρώμα, τις συνήθειες και την εξωτερική εμφάνιση κάποιων από τους συμμαθητές σου;» κάποιοι (30%) απάντησαν «Έτσι κι έτσι», χωρίς να αιτιολογήσουν την απάντησή τους, ένα άλλο μεγαλύτερο ποσοστό (50%) απάντησε πως δεν τους ενοχλούν αυτά τα χαρακτηριστικά αλλά ο κακός χαρακτήρας κάποιων συμμαθητών τους και οι υπόλοιποι (20%) απάντησαν καταφατικά στην ερώτηση.

Στην ίδια ερώτηση, μετά το πέρας της βιβλιοθεραπευτικής παρέμβασης, οι μαθητές απάντησαν σε ποσοστό 90% αρνητικά, τονίζοντας το γεγονός ότι άλλα πράγματα τους ενοχλούν πολύ περισσότερο, λέγοντας χαρακτηριστικά: «Δεν έχει καμιά σημασία η εξωτερική εμφάνιση, ούτε το χρώμα, ούτε η καταγωγή. Έτσι κι αλλιώς όλοι είμαστε διαφορετικοί από τους υπόλοιπους. Σημασία έχει η συμπεριφορά και ο χαρακτήρας κάποιου». Μόνο ένα πολύ μικρό ποσοστό

διατήρησε την καταφατική του απάντηση, ότι ενοχλείται δηλαδή από τη διαφορετικότητα.

Η επόμενη ερώτηση: «Έχεις παρατηρήσει ποτέ πόσο διαφορετικός-ή είσαι ακόμα και από τα άτομα του συγγενικού σου περιβάλλοντος;» τέθηκε με σκοπό τη συνειδητοποίηση από τους ίδιους τους μαθητές της διαφορετικότητας ακόμα και σε άτομα του ίδιου συγγενικού κύκλου. Το 95% απάντησε καταφατικά και διατήρησε την απάντησή του μετά το τέλος της επεξεργασίας του λογοτεχνικού βιβλίου.

Στην ερώτηση: «Έχεις δοκιμάσει συνταγές από άλλες χώρες; Θα το ήθελες;» ανιχνεύεται η διάθεση των μαθητών για γνωριμία με ξενόφερτες συνταγές και κατ' επέκταση συνήθειες. Το 30% απάντησε θετικά, ενώ το 50% απάντησε πως δεν έχει δοκιμάσει αλλά θα το ήθελε και ένα 20% απάντησε πως δε θα το ενδιέφερε μια τέτοια εμπειρία. Στην ίδια ερώτηση του post- test, όλα τα παιδιά απάντησαν ότι έχουν δοκιμάσει συνταγές από άλλες χώρες και ότι μερικές από αυτές τους άρεσαν πολύ!

Η επόμενη ερώτηση: «Γνωρίζεις τις συνήθειες των ανθρώπων των περιοχών που προέρχονται οι συμμαθητές σου; Θα ήθελες να τις γνωρίσεις; Θα σ' ενδιέφερε να μάθεις διαφορετικά παιχνίδια από άλλες χώρες;», φανέρωσε μια αδιαφορία αλλά και ηθελημένη άγνοια για ό, τι αφορά τις χώρες καταγωγής των αλλοδαπών μαθητών. Σε πολύ μικρό ποσοστό έδειξαν ενδιαφέρον για γνωριμία με τις συνήθειες αυτές και ειδικότερα για συνήθειες ανθρώπων από χώρες όπως η Αγγλία και όχι η Αλβανία. Στο θέμα των παιχνιδιών έδειξαν κάπως μεγαλύτερο ενδιαφέρον αλλά κι αυτό σε μικρό βαθμό.

Και σ' αυτό το σημείο της έρευνας τα αποτελέσματα ήταν θεαματικά. Όλα σχεδόν τα παιδιά έδειξαν έντονο ενδιαφέρον για τις συνήθειες και τα παιχνίδια από άλλες χώρες και ήθελαν να γνωρίσουν ακόμα περισσότερα. Είχαν ήδη γνωρίσει και ασχοληθεί μ' αυτά, ήταν εξοικειωμένα μαζί τους και μπορούσαν να τα περιγράψουν και να μιλήσουν γι' αυτά.

Οι δυο ερωτήσεις που ακολουθούν σκοπεύουν στην διευκρίνιση των όρων ρατσισμός και ξενοφοβία και το κατά πόσο θα μπορούσε ένα παιδί αυτής της ηλικίας, με τα ερεθίσματα που δέχεται καθημερινά γνωρίζει και αντιλαμβάνεται

τους όρους αυτούς. Από τις απαντήσεις έγινε φανερό πως, ενώ αναγνώριζαν τις λέξεις και τις είχαν συναντήσει πολλές φορές, δεν μπορούσαν να διευκρινίσουν τη σημασία τους και να τις ορίσουν. Για το λόγο αυτό είχαν απαντήσει περισσότεροι αρνητικά ή διατυπώνοντας εικασίες. Μετά την ολοκλήρωση της παρέμβασης τα παιδιά ήταν σε θέση να αναλύσουν θεωρητικά αλλά και με συγκεκριμένα παραδείγματα τις δύο έννοιες, κάτι πολύ σημαντικό με βάση το νεαρό της ηλικίας τους.

Η επόμενη ομάδα ερωτήσεων: «Θα ήθελες να επισκεφτείς με την οικογένειά σου τις χώρες καταγωγής των συμμαθητών σου; Ξέρεις πού βρίσκονται οι χώρες αυτές στο χάρτη; Ξέρεις με ποιον τρόπο μπορεί κάποιος να ταξιδέψει κάποιος στα μέρη αυτά;» θα λέγαμε ότι έχουν σαν στόχο τη διατύπωση της θετικής ή αρνητικής διάθεσης των μαθητών πάνω στο θέμα της γνωριμίας τους με τις άλλες χώρες των συμμαθητών τους, τη γεωγραφική τους αναγνώριση και την πρόσθεσή τους να ταξιδέψουν σ' αυτές. Το συμπέρασμα ήταν πως η διάθεση δεν ήταν ιδιαίτερα θετική αρχικά. Μετά από την ανάγνωση, όμως, και την επεξεργασία του βιβλίου, οι μαθητές είχαν αποκτήσει πολλές περισσότερες γνώσεις για τις χώρες καταγωγής των συμμαθητών τους, μπορούσαν να τις αναγνωρίσουν στο χάρτη και να μιλήσουν γι' αυτές.

Τέλος, οι μαθητές κλήθηκαν να απαντήσουν στην ερώτηση αν έχουν φίλους ή φίλες από το εξωτερικό και ποιοι είναι οι λόγοι για τους οποίους τους θεωρούν φίλους. Στην ερώτηση αυτή, με δεδομένη τη διαμονή τους σε ένα πολυπολιτισμικό τόπο σαν τη Σκιάθο, απάντησαν θετικά και αναγνώρισαν στους αλλοδαπούς φίλους τους γενικά χαρακτηριστικά που τους έκαναν αυτόματα καλούς φίλους τους, ανεξάρτητα από τις όποιες διαφορές στο χρώμα, την κουλτούρα και την καταγωγή. Η απάντηση διατηρήθηκε και στο post- test.

Παράλληλα έγιναν και προφορικές συνεντεύξεις των αλλοδαπών μαθητών, οι οποίοι δεν είχαν κατακτήσει πλήρως τη γραφή και την ανάγνωση και δεν μπορούσαν να αντεπεξέλθουν στην εκπόνηση ενός γραπτού ερωτηματολογίου. Τα παιδιά αυτά, κατά τη διάρκεια της βιβλιοθεραπευτικής παρέμβασης και με την παρακολούθηση του τμήματος ένταξης, κατόρθωσαν να συμπληρώσουν γραπτά

κάποιες από τις δραστηριότητες των φύλλων δραστηριοτήτων, ενώ στις υπόλοιπες συμμετείχαν προφορικά.

Τα αποτελέσματα της παρέμβασης στα παιδιά αυτά ήταν αρκετά εμφανή με κυριότερο την έκφραση θετικών συναισθημάτων για τον τόπο τους, τις παραδόσεις τους και τη γλώσσα τους. Αισθάνθηκαν, επίσης, την ταύτισή τους με τον ήρωα του βιβλίου μας και συνειδητοποίησαν πως το θέμα της μετανάστευσης δεν αφορά μόνο τους ίδιους και τις οικογένειές τους, αλλά και χιλιάδες άλλους ανθρώπους σε όλο τον κόσμο. Το γεγονός αυτό τους έκανε να γεμίσουν αυτοπεποίθηση, να μην εκφράζουν συναισθήματα εριστικότητας ως προς τους συμμαθητές τους και να συμμετέχουν πιο ενεργά στη μαθησιακή διαδικασία.

4 Γενικά συμπεράσματα - Συζήτηση

Μετά την ολοκλήρωση της βιβλιοθεραπευτικής παρέμβασης και της ποιοτικής έρευνας που την πλαισίωσε, μπορεί κανείς να διατυπώσει τα ακόλουθα συμπεράσματα:

- ❖ Δεν υπάρχουν κατάλογοι με κατηγοριοποιημένη θεματολογία βιβλιοθεραπευτικής χρήσης, οι οποίοι θα ήταν απαραίτητη για τον εκπαιδευτικό για την επιλογή του κατάλληλου βιβλίου. Κατά συνέπεια είναι αποκλειστικά έργο του εκπαιδευτικού η επιλογή του κατάλληλου για την περίπτωση βιβλίου.
- ❖ Στη σημερινή κοινωνία, που πλήττεται από πληθώρα κοινωνικών προβλημάτων, είναι απαραίτητη η ενσωμάτωση της μεθόδου την βιβλιοθεραπείας στην εκπαιδευτική πραγματικότητα, ως μέσο αντιμετώπισής τους.
- ❖ Η βιβλιοθεραπεία αποτελεί αναμφισβήτητα έναν άμεσο τρόπο επίλυσης καθημερινών προβλημάτων που προκύπτουν μέσα στην τάξη από τον ίδιο τον εκπαιδευτικό και χωρίς την επιτακτική ανάγκη ειδικού εκπαιδευτικού ή ακόμη και ψυχολόγου,
- ❖ Ο όρος βιβλιοθεραπεία δεν είναι ακόμη ευρέως διαδεδομένος και για το λόγο αυτό δε χρησιμοποιείται πολύ στην εκπαιδευτική καθημερινότητα.

- ❖ Πολλά προβλήματα, ακόμα και θέματα προβληματικής ή και παραβατικής συμπεριφοράς, που παρατηρούνται διαρκώς, θα μπορούσαν με τη μέθοδο αυτή να εξομαλυνθούν.
- ❖ Τα παιδιά συμμετέχουν ενεργά αλλά και πολύ πρόθυμα σε καινοτόμα προγράμματα μέσα στην τάξη που τους βγάζουν από τη «ρουτίνα» της καθημερινότητας.
- ❖ Τα βιβλία που επιλέγονται για τέτοιου είδους παρεμβάσεις, οφείλουν να πληρούν κάποιες προϋποθέσεις που θα βοηθούν στην πραγματοποίηση των στόχων της παρέμβασης.
- ❖ Το σύνολο των δραστηριοτήτων που θα συνοδεύουν την επεξεργασία του βιβλίου πρέπει να ανταποκρίνεται πλήρως στα ενδιαφέροντα και τις δυνατότητες των μαθητών, ώστε η ενασχόληση μαζί του να είναι ευχάριστη και δημιουργική.
- ❖ Ο ρόλος του εκπαιδευτικού σε ολόκληρη τη διαδικασία θα πρέπει να είναι αυτός του καθοδηγητή- συνεργάτη.
- ❖ Η παρέμβαση δε θα πρέπει να ξεπερνάει ένα λογικό χρονικό πλαίσιο πραγματοποίησης.

Πιο συγκεκριμένα, για το θέμα της ενσωμάτωσης αλλοδαπών μαθητών στην ελληνική τάξη και την εξάλειψη φαινομένων ρατσισμού και ξενοφοβίας, θα λέγαμε ότι:

- ❖ Σε σύγχρονες κοινωνίες, ακόμα και στις νεότερες γενιές που ζουν και μεγαλώνουν σε ένα πολυπολιτισμικό περιβάλλον, συχνά υποβόσκουν κρούσματα ρατσισμού και ξενοφοβίας, τα οποία χρειάζονται ελεύθερη συζήτηση για να εκφραστούν.
- ❖ Είναι δύσκολο να μπούμε στη θέση του μετανάστη ή του πρόσφυγα, αν δεν έχουμε βιώσει παρόμοιες καταστάσεις, και η ταύτιση με ήρωες βιβλίων διευκολύνει σε μεγάλο βαθμό τη διεργασία αυτή.
- ❖ Υπάρχουν απόψεις και φόβοι που μπορούν να εκφραστούν μόνο μέσα από την απάντηση σε ένα ανώνυμο ερωτηματολόγιο, το δραματικό παιχνίδι ή το κουκλοθέατρο.

- ❖ Ακόμα και σε παιδιά οικογενειών με έντονη ρατσιστική διάθεση, η βιβλιοθεραπευτική παρέμβαση μπορεί να έχει θετικά αποτελέσματα.
- ❖ Τα αποτελέσματα φαίνονται, όχι μόνο στη συμπλήρωση των post- tests, αλλά και στην καθημερινή συναναστροφή των μαθητών, η οποία εξομαλύνεται σε μεγάλο βαθμό.
- ❖ Ο φόβος για το ξένο και το διαφορετικό υποβόσκει στην καθημερινότητά μας και είναι δύσκολη η εξάλειψή του.
- ❖ Κατά τη διάρκεια της έρευνας είναι απαραίτητη η ενασχόληση με δραστηριότητες παιγνιώδους χαρακτήρα και η συμμετοχή σε παιχνίδια ρόλων, για να διατηρηθεί το ενδιαφέρον των μαθητών για τη διαδικασία.
- ❖ Είναι πολύ πιο σημαντικό για τους μαθητές να ταυτίζονται με τους ήρωες και να συνειδητοποιούν μόνοι τους τις αλήθειες που κρύβει ένα λογοτεχνικό ανάγνωσμα, από το να τους διατυπώνεται μια άποψη από τον/ την εκπαιδευτικό χωρίς να μπορούν να το θέσουν υπό αμφισβήτηση.

Ως επιπλέον συμπεράσματα για τη βιβλιοθεραπευτική παρέμβαση στο συγκεκριμένο τμήμα της Γ Δημοτικού, θα μπορούσαμε να διατυπώσουμε τα ακόλουθα:

- ❖ Οι μαθητές και οι μαθήτριες του συγκεκριμένου τμήματος, δεν παρουσίαζαν έντονο το φαινόμενο του ρατσισμού και της ξενοφοβίας, γιατί συναναστρέφονται σε μεγάλο βαθμό με αλλοδαπούς, τόσο μέσα στην τάξη, όσο και στην κοινωνική τους ζωή.
- ❖ Υπήρχαν, όμως, κάποια δείγματα αρνητικών χαρακτηρισμών και συναισθημάτων κατά τη διάρκεια διαπληκτισμών και προστριβών.
- ❖ Τρεις από τους μαθητές αλβανικής καταγωγής, οι οποίοι δεν έχουν κατακτήσει ακόμα το μηχανισμό της γραφής και της ανάγνωσης σε ικανοποιητικό βαθμό, και για το λόγο αυτό αισθάνονται μειονεκτικά, μετά την παρέμβαση αισθάνθηκαν έντονη ικανοποίηση γιατί όλη η τάξη ασχολήθηκε με τη χώρα τους, τις συνήθειες και την παράδοσή τους αλλά και με ήρωες βιβλίου που βίωναν παρόμοιες καταστάσεις μ' εκείνους.

- ❖ Σε μαθησιακό επίπεδο, η έρευνα είχε επίσης ικανοποιητικά αποτελέσματα, γιατί όλοι ασχολήθηκαν με δύσκολα αντικειμενικά θέματα Ιστορίας, Λαογραφίας, Γεωγραφίας, Ψυχολογίας και χαρακτηρισμού προσωπικοτήτων με τρόπο κατανοητό και εύληπτο από άτομα της ηλικίας τους.
- ❖ Το γεγονός ότι οι μαθητές ασχολήθηκαν με ένα βιβλίο που μιλούσε για παιδιά μεγαλύτερης ηλικίας ήταν γι' αυτούς μια πρόκληση στην οποία ανταπεξήλθαν με επιτυχία.

Ως αναφορά τις αλλαγές που θα ήθελα να κάνω στο ερευνητικό κομμάτι, αν πραγματοποιούσα την παρέμβαση ξανά, είναι οι ακόλουθες:

- ❖ Θα μπορούσε να είναι πιο σύντομο στη διεξαγωγή του, ώστε να μην κουράσει τους μαθητές.
- ❖ Θα μπορούσαν να περιοριστούν κάποιες δραστηριότητες, οι οποίες χρέζανε εκτενή ανάπτυξη ως απάντηση και παίρνανε τη μορφή έκθεσης.
- ❖ Θα ήταν καλό να δοθεί η δυνατότητα στους γονείς να συμμετάσχουν στο πρόγραμμα, με σκοπό να ενθαρρύνουν τα παιδιά τους και να το εμπλουτίσουν.
- ❖ Θα μπορούσε πιθανόν να πραγματοποιηθεί μια δημόσια έκθεση, στην οποία θα εκθέτανε οι μαθητές όσα έφτιαξαν, έγραψαν και βρήκαν σχετικά με το θέμα, με σκοπό την ευαισθητοποίηση και της κοινής γνώμης του τόπου.
- ❖ Θα μπορούσαμε να προβάλλουμε τη δραστηριότητά μας εντονότερα και μέσα στο σχολείο, αφού το θέμα αφορούσε το σύνολο των μαθητών.

Γενικά, το θέμα αποδείχτηκε πολύ ενδιαφέρον, τόσο βιβλιογραφικά, όσο και ερευνητικά. Ήταν ένα θέμα το οποίο δεν έχει απασχολήσει σε επαρκή βαθμό την ελληνική εκπαιδευτική πραγματικότητα, αλλά θεωρώ πως μπορεί να αποτελέσει ένα πρώτο, σημαντικό βήμα για την επίλυση πολλών προβλημάτων στην ελληνική τάξη.

Ευχαριστίες

Στο σημείο αυτό της εργασίας μου θα ήθελα να ευχαριστήσω τους επιβλέποντες καθηγητές μου για την άψογη συνεργασία μας, το διευθυντή του 2^{ου} Δημοτικού Σχολείου Σκιάθου για την ενθάρρυνση και την υπομονή του σε όλη τη διάρκεια των μεταπτυχιακών μου Σπουδών, την Τρίτη τάξη του σχολείου που ανταποκρίθηκε πρόθυμα στο κάλεσμά μου για την πραγματοποίηση της βιβλιοθεραπευτικής παρέμβασης και το συνάδελφο του τμήματος ένταξης για τη συνεργασία του και τη συμβολή του στην επιτυχή ολοκλήρωση της παρέμβασης.

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ 1

1. ΦΥΛΛΟ ΠΑΡΑΤΗΡΗΣΗΣ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑΣ

ΓΕΝΙΚΕΣ ΠΛΗΡΟΦΟΡΙΕΣ

ΗΜΕΡΟΜΗΝΙΑ:	
ΩΡΕΣ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑΣ:	
ΜΑΘΗΜΑ:	
ΠΑΡΑΤΗΡΗΤΗΣ/ΤΡΙΑ:	
ΠΑΡΑΤΗΡΟΥΜΕΝΟΣ/Η ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΣ:	
ΑΡΙΘΜΟΣ ΜΑΘΗΤΩΝ/ΤΡΙΩΝ:	

ΠΑΡΑΤΗΡΗΣΗ ΜΑΘΗΣΙΑΚΗΣ ΔΙΑΔΙΚΑΣΙΑΣ

1. Ήταν οι μαθητές/ μαθήτριες εξοικειωμένοι με την ανάγνωση λογοτεχνικών κειμένων στην τάξη;

ΠΟΛΥ

ΑΡΚΕΤΑ

ΛΙΓΟ

2. Έδειχναν ενδιαφέρον κατά τη διάρκεια της διδασκαλίας για το θέμα;

ΠΟΛΥ

ΑΡΚΕΤΑ

ΛΙΓΟ

3. Το λογοτεχνικό βιβλίο με το οποίο δραστηριοποιήθηκαν, θεωρείτε ότι όντως ανταποκρίνονταν στην ηλικιακή τους ομάδα;

ΠΟΛΥ

ΑΡΚΕΤΑ

ΛΙΓΟ

4. Το φύλλο εργασίας ήταν προσιτό και ευχάριστο;

ΠΟΛΥ

ΑΡΚΕΤΑ

ΛΙΓΟ

5. Ήταν κατατοπιστικές οι οδηγίες του φύλλου εργασίας για τους μαθητές;

ΠΟΛΥ

ΑΡΚΕΤΑ

ΛΙΓΟ

6. Το φύλλο εργασίας ήταν δομημένο με τέτοιο τρόπο ώστε να ενεργοποιηθεί διαδραστικό περιβάλλον με το λογοτεχνικό έργο;

ΠΟΛΥ

ΑΡΚΕΤΑ

ΛΙΓΟ

7. Εντοπίσατε πληθώρα διαθεματικών δραστηριοτήτων και «άνοιγμα» του θέματος προς τα άλλα μαθήματα;

ΠΟΛΥ

ΑΡΚΕΤΑ

ΛΙΓΟ

8. Θεωρείται πως μια τέτοιου είδους βιβλιοθεραπευτική παρέμβαση ήταν απαραίτητο να πραγματοποιηθεί στη συγκεκριμένη τάξη;

ΠΟΛΥ

ΑΡΚΕΤΑ

ΛΙΓΟ

9. Ο ρόλος του/ της εκπαιδευτικού ήταν αυτός του συνεργάτη- καθοδηγητή;

ΠΟΛΥ

ΑΡΚΕΤΑ

ΛΙΓΟ

10. Ο ρόλος του/ της εκπαιδευτικού είναι ο παραδοσιακός ρόλος του διδάσκοντα στην τάξη;

ΠΟΛΥ

ΑΡΚΕΤΑ

ΛΙΓΟ

11. Υπήρχε ευχάριστο κλίμα διδασκαλίας στην τάξη;

ΠΟΛΥ

ΑΡΚΕΤΑ

ΛΙΓΟ

12. Οι μαθητές/ τριες ζητούσαν τη βοήθεια του/ της εκπαιδευτικού;

ΠΟΛΥ

ΑΡΚΕΤΑ

ΛΙΓΟ

13. Πιστεύετε πως οι αλλοδαποί μαθητές της τάξης αισθάνονταν άνετα μέσα στη διαδικασία αυτή;

ΠΟΛΥ

ΑΡΚΕΤΑ

ΛΙΓΟ

14. Θεωρείτε ότι οι αλλοδαποί μαθητές μπορούσαν να ανταπεξέλθουν με ευκολία στις απαιτήσεις αυτού του προγράμματος;

ΠΟΛΥ

ΑΡΚΕΤΑ

ΛΙΓΟ

15. Γενικότερες παρατηρήσεις: _____

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ 2

2. Αρχικό Ερωτηματολόγιο, Pre- test

2^ο ΔΗΜΟΤΙΚΟ ΣΧΟΛΕΙΟ ΣΚΙΑΘΟΥ
ΤΑΞΗ Γ

ΗΜΕΡΟΜΗΝΙΑ:.....

ΑΓΟΡΙ

ΚΟΡΙΤΣΙ

ΑΡΧΙΚΟ ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΟ

1. Σου αρέσει να ακούς και να μαθαίνεις ξένες γλώσσες; Για ποιο λόγο;

2. Σε ενοχλεί η διαφορετικότητα στο χρώμα, τις συνήθειες και την εξωτερική εμφάνιση κάποιων από τους συμμαθητές σου;

3. Έχεις παρατηρήσει ποτέ πόσο διαφορετικός είσαι ακόμα κι από τα άτομα του συγγενικού σου περιβάλλοντος;

4. Έχεις δοκιμάσει συνταγές από άλλα μέρη του κόσμου;

5. Ξέρεις πόσο διαφορετικές συνήθειες έχουν οι άνθρωποι άλλων περιοχών της Ελλάδας; Γράψε κάποια από αυτές.

6. Γνωρίζεις τις συνήθειες των ανθρώπων των περιοχών που προέρχονται οι συμμαθητές σου;

7. Θα ήθελες να τις γνωρίσεις;

8. Θα σ' ενδιέφερε να μάθεις διαφορετικά παιχνίδια από άλλες χώρες;

9. Γνωρίζεις την έννοια ρατσισμός; Τι σημαίνει;

10. Γνωρίζεις την έννοια ξενοφοβία; Τι σημαίνει;

11. Θα ήθελες να επισκεφτείς με την οικογένειά σου τις χώρες καταγωγής των συμμαθητών σου;

12. Ξέρεις πού βρίσκονται οι χώρες αυτές στο χάρτη;

13. Ξέρεις με ποιον τρόπο μπορεί κάποιος να ταξιδέψει κάποιος στα μέρη αυτά;

14. Έχεις φίλους ή φίλες από άλλες χώρες; Ποιους; Ποιες; Για ποιους λόγους τους θεωρείς φίλους σου;

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ 3

3. Πληροφορίες από το διαδίκτυο, οι οποίες χρησιμοποιήθηκαν για την επεξεργασία του λογοτεχνικού κειμένου και την πραγματοποίηση των δραστηριοτήτων

OHE



Από την Live-Pedia.gr

(Οργανισμός Ηνωμένων Εθνών). Μετά τη λήξη του Β' Παγκόσμιου πολέμου τα κράτη συνειδητοποιώντας ότι η έκρηξη ενός νέου πολέμου θα σήμαινε και την καταστροφή της ανθρώπινης ύπαρξης, αποφάσισαν να ιδρύσουν έναν οργανισμό, που να έχει σαν βασικό του σκοπό τη διασφάλιση της παγκόσμιας ειρήνης.

Πράγματι, ύστερα απ' την όχι και τόσο ευχάριστη εμπειρία που τους είχε δημιουργήσει η αποτυχία της Κ.Τ.Ε. (Κοινωνία των Εθνών, οργανισμός ανάλογος με τον ΟΗΕ) και μετά από μια σειρά προκαταρκτικών διασκέψεων (25 Απριλίου 1945 - 26 Ιουνίου 1945) υπογράφεται ο χάρτης των Ηνωμένων Εθνών και το Καταστατικό του Διεθνούς Δικαστηρίου. Ο χάρτης άρχισε να ισχύει απ' τις 24 Οκτωβρίου 1945, οπότε οι 5 Μεγάλες Δυνάμεις που διαμορφώθηκαν απ' τον πόλεμο και η πλειονοψηφία των κρατών κατάθεσαν τα έγγραφα επικύρωσης στο Υπουργείο Εξωτερικών των ΗΠΑ.

Οι θεμελιώδεις αρχές του οργανισμού είναι η κυρίαρχη ισότητα όλων των κρατών - μελών του, η εκπλήρωση των υποχρεώσεών τους που απορρέουν από το χάρτη και τις διεθνείς συμβάσεις, η παροχή βοήθειας στις ενέργειες του ΟΗΕ, η μη επέμβαση στα εξωτερικά των άλλων κρατών, η ειρηνευτική επίλυση των διεθνών διαφορών και η αποχή από την απειλή και τη χρήση βίας στις διεθνείς σχέσεις.

Ο ΟΗΕ σαν οργανισμός έχει την ανάγκη ύπαρξης διάφορων οργάνων που θα έχουν τη δυνατότητα ν' αποφασίζουν, αλλά και να επιβάλλουν τις αποφάσεις του Οργανισμού. Βασικό όργανό τους είναι η Γενική Συνέλευση στην οποία εκπροσωπούνται όλα τα κράτη - μέλη και παίρνει αποφάσεις με πλειοψηφία που καθορίζεται κάθε φορά απ' τη σοβαρότητα του προβλήματος. Την κύρια όμως φροντίδα για τη διατήρηση της ειρήνης την έχει το 15 μελές Συμβούλιο Ασφαλείας που αποτελείται από 5 μόνιμα μέλη, ενώ τα υπόλοιπα είναι αιρετά, εκλεγόμενα ανά διετία. Σημαντικό όργανο του ΟΗΕ αποτελεί κι ο Γενικός Γραμματέας, που εκλέγεται από τη Γενική Συνέλευση μετά από υπόδειξη του Συμβουλίου Ασφαλείας. Οι αρμοδιότητες του Γενικού Γραμματέα, ο οποίος είναι δυνατόν να επανεκλεγεί και η θητεία του είναι πέντε χρόνια, είναι ο συντονισμός του έργου των Η.Ε., να προετοιμάζει τον προϋπολογισμό τους και να δρα μετά από εξουσιοδότηση σε διάφορες περιπτώσεις. Ο Γενικός Γραμματέας είναι ανεξάρτητος από οποιαδήποτε κυβέρνηση.

4.ΠΡΟΣΕΥΧΗ ΠΡΙΝ ΤΟ ΣΧΟΛΑΣΜΑ

ΠΑΝΑΓΙΑ ΜΟΥ, ΠΑΝΑΓΙΤΣΑ,
ΠΟΥ ΧΕΙΣ ΤΟ ΧΡΙΣΤΟ ΑΓΚΑΛΙΤΣΑ
ΠΑΡΕ ΣΤΗ ΧΡΥΣΗ ΠΟΔΙΑ ΣΟΥ
ΤΑ ΠΑΙΔΙΑ ΤΗΣ ΓΗΣ ΚΟΝΤΑ ΣΟΥ
ΑΣΤΡΑ, ΚΙΤΡΙΝΑ, ΜΑΥΡΑΚΙΑ
ΟΛΑ ΤΟΥ ΧΡΙΣΤΟΥ ΑΔΕΡΦΑΚΙΑ
ΔΙΠΛΑ ΣΤΟ ΧΡΙΣΤΟ ΝΑ ΤΑ ΕΧΕΙΣ
ΝΑ ΜΠΟΡΕΙΣ ΝΑ ΤΑ ΠΡΟΣΕΧΕΙΣ

5. ΕΝΟΤΗΤΕΣ ΤΩΝ ΣΧΟΛΙΚΩΝ ΒΙΒΛΙΩΝ ΠΟΥ ΧΡΗΣΙΜΟΠΟΙΗΘΗΚΑΝ ΓΙΑ ΤΗΝ ΕΥΑΙΣΘΗΤΟΠΟΙΗΣΗ ΤΩΝ ΜΑΘΗΤΩΝ ΠΑΝΩ ΣΤΟ ΘΕΜΑ

- ❖ Γλώσσα: Επιστροφή στα Θρανία!

Του κόσμου τα παιδιά.

Βοηθάμε να γίνει καλύτερος ο κόσμος μας!

Η πτήση των γερανών!

- ❖ Ανθολόγιο: Το περιβόλι του Σαμίχ!

Παππούς κι εγγονή!

Ας δώσουμε τον κόσμο στα παιδιά!

6. ΣΧΕΤΙΚΕΣ ΚΙΝΗΜΑΤΟΓΡΑΦΙΚΕΣ ΤΑΙΝΙΕΣ

Μια ταινία που βγήκε στις αίθουσες πρόσφατα, το Persepolis, περιγράφει τη συγκινητική ιστορία της μικρής Marjane, που φυγαδεύεται από τους γονείς

της στην Αυστρία, ενώ στην πατρίδα της, το Ιράν, εκτυλίσσεται η επανάσταση του Χομεϊνί. Πρόκειται για ένα «ενήλικο κινούμενο σχέδιο», κατάλληλο για μεγαλύτερα παιδιά αλλά και για να προσεγγίσουμε το ζήτημα της μετανάστευσης από την πλευρά όχι της χώρας υποδοχής, αλλά των ανθρώπων που ζητούν καταφύγιο σ' αυτήν.

Για τα μικρότερα παιδιά υπάρχει η βραβευμένη με Όσκαρ ταινία *Happy Feet*, που περιγράφει την ιστορία του μικρού *Mumble*, ενός αυτοκρατορικού πιγκουίνου αλλιώτικου από τους άλλους. Ενώ θα έπρεπε να διαθέτει μια όμορφη φωνή, όπως οι υπόλοιποι αυτοκρατορικοί πιγκουΐνοι, αυτός γεννήθηκε χορεύοντας κλακέτες! Οι γονείς του φοβούνται πως δε θα τα καταφέρει ποτέ αν δε μάθει να τραγουδάει «Το τραγούδι της καρδιάς», οι συμμαθητές του στο σχολείο τον κοροϊδεύουν και τελικά η ηγεσία της Αυτοκρατορικής Χώρας τον εξορίζει λόγω της ιδιαιτερότητάς του. Ο *Mumble* ξεκινάει ένα ταξίδι προς αναζήτηση της αλήθειας, της γνώσης και πάνω από όλα της αποδοχής και της φιλίας.

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ 4

ΦΥΛΛΟ ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΩΝ

1^η συνάντηση

Διαβάζω και παίζω με αφορμή το βιβλίο του Πάνου Χριστοδούλου

«Ο Ναβίντ δεν ήρθε για διακοπές»

Δραστηριότητα 1: Απάντησε προφορικά στις παρακάτω ερωτήσεις:

- 1. Παρατήρησε και περιέγραψε το εξώφυλλο του βιβλίου.*
- 2. Τι μπορεί να είναι τα κομμένα και γραμμένα χαρτάκια του εξωφύλλου;*
- 3. Περιέγραψε τα παιδάκια που βλέπεις πάνω σ' αυτό.*
- 4. Ποιες διαφορές και ποιες ομοιότητες παρατηρείς ανάμεσα στα δυο αυτά παιδιά;*
- 5. Ποια ιδιαιτερότητα έχει ο τίτλος του βιβλίου;*
- 6. Ποια περιμένεις να είναι η πλοκή του;*
- 7. Αφού διαβάσουμε τον πρόλογο του βιβλίου, τι αλλαγές θα έκανες στις απαντήσεις που έδωσες μέχρι τώρα;*
- 8. Ο ήρωας του βιβλίου θα μπορούσε να είναι ένα παιδί της τάξης μας; Δικαιολόγησε την απάντησή σου.*
- 9. Στον Άλκη αρέσει πολύ να γράφει εκθέσεις. Εσένα; Ποιο είναι το δικό σου αγαπημένο μάθημα;*

Δραστηριότητα 2: Άκουσε ή διάβασε προσεκτικά τις δυο πρώτες εκθέσεις του Άλκη και γράψε μια παράγραφο για να παρουσιάσεις τον εαυτό σου, όπως παρουσίασε τον δικό του και ο ήρωας της ιστορίας μας.

Δραστηριότητα 3: Ποια ήταν τα συναισθήματα του Άλκη και ποια τα δικά σου για την πρώτη μέρα στο σχολείο;

Δραστηριότητα 4: Ακούω και τραγουδάω το ποίημα του Γιάννη Ρίτσου:

ΑΝ ΟΛΑ ΤΑ ΠΑΙΔΙΑ ΤΗΣ ΓΗΣ

Αν όλα τα παιδιά της γης
πιάναν γερά τα χέρια
κορίτσια αγόρια στη σειρά
και στήνανε χορό
ο κύκλος θα γινότανε
πολύ πολύ μεγάλος
κι ολόκληρη τη Γη μας
θ' αγκάλιαζε θαρρώ.



Αν όλα τα παιδιά της γης
φωνάζαν τους μεγάλους

κι αφήναν τα γραφεία τους
και μπαίνουν στο χορό
ο κύκλος θα γινότανε
ακόμα πιο μεγάλος
και δυο φορές τη Γη μας
θ' αγκάλιαζε θαρρώ.

Θα 'ρχόνταν τότε τα πουλιά
θα 'ρχόνταν τα λουλούδια
θα 'ρχότανε κι η άνοιξη
να μπει μες στο χορό
κι ο κύκλος θα γινότανε
ακόμα πιο μεγάλος



ΦΥΛΛΟ ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΩΝ

2^η συνάντηση

Διαβάζω και παίζω με αφορμή το βιβλίο του Πάνου Χριστοδούλου

«Ο Ναβίντ δεν ήρθε για διακοπές»

Δραστηριότητα 1: Διάβασε την τρίτη έκθεση του Άλκη, στην οποία περιγράφει τι του έκανε εντύπωση στη φετινή χρονιά, και μπες στη θέση του Ναβίντ.... Τι θα σου έκανε εντύπωση και τι συναισθήματα θα σου προκαλούσαν αν ήσουν ο ένας από τους δυο καινούριους μαθητές του τμήματος του Άλκη;

Δραστηριότητα 2: Ζωγράφισε τους συμμαθητές του Άλκη, σύμφωνα με τις περιγραφές του βιβλίου.

Δραστηριότητα 3: Φαντάσου και ζωγράφισε πώς θα ήταν η τάξη και οι συμμαθητές του Ναβίντ στη χώρα του.

Δραστηριότητα 4: Τι ξέρεις για τον ερχομό του Ναβίντ στην Ελλάδα και τι θα ήθελες να τον ρωτήσεις αν ερχόταν επίσκεψη στην τάξη μας;

Ξέρω ότι _____

Ερωτήσεις που θα του έκανα:

- _____
- _____
- _____
- _____

Παίζω τη σκηνή των ερωτήσεων σαν να είμαι ένας δημοσιογράφος και παίρνω συνέντευξη το Ναβίντ, του οποίου το ρόλο θα παίζει ένας άλλος συμμαθητής μου.

Δραστηριότητα 5: *Παριστάνεις τον ίδιο δημοσιογράφο και γράφεις ένα άρθρο για το φαινόμενο της μετανάστευσης στη χώρα μας, αφού διαβάσεις και μάθεις πληροφορίες για το θέμα.*

Δραστηριότητα 6: *Όσοι από εσάς κατάγεστε από χώρες εκτός της Ελλάδας, βρείτε παιχνίδια από τον τόπο σας για να τα γνωρίσουμε και να τα παίξουμε!!!!!!*

Δραστηριότητα 7: *Από τα παρακάτω συναισθήματα τι νομίζεις ότι ένιωσε ο καθένας από τους παρακάτω για τον Ναβίντ: αποδοχή, απόρριψη, φιλία,*

έχθρα, εκτίμηση, αλληλεγγύη, συμπάθεια, κατανόηση, αντιπάθεια, θυμός, φόβος, αγάπη.

❖ *Αλέξανδρος:* _____

❖ *Ελπίδα:* _____

❖ *Άλκης:* _____

❖ *Δασκάλα:* _____

❖ *Εγώ:* _____

Δραστηριότητα 8: *Από τα παρακάτω συναισθήματα τι νομίζεις ότι ένιωσε ο καθένας από τους παρακάτω για τη Μαρία: αποδοχή, απόρριψη, φιλία, έχθρα, εκτίμηση, αλληλεγγύη, συμπάθεια, κατανόηση, αντιπάθεια, θυμός, φόβος, αγάπη.*

❖ *Αλέξανδρος:* _____

❖ *Ελπίδα:* _____

❖ *Άλκης:* _____

❖ *Δασκάλα:* _____

❖ *Εγώ:* _____

ΦΥΛΛΟ ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΩΝ

3^η συνάντηση

Διαβάζω και παίζω με αφορμή το βιβλίο του Πάνου Χριστοδούλου

«Ο Ναβίντ δεν ήρθε για διακοπές»

Δραστηριότητα 1: Γράψε φράσεις και ευχές που θα ήθελες να ακούσεις από τους συμμαθητές σου αν ήσουν στη θέση του Ναβίντ και ερχόσουν για πρώτη φορά σε ελληνικό σχολείο:

Δραστηριότητα 2: Γράψε με σύντομο τρόπο τι περιγράφει ο Άλκης στην 4^η έκθεσή του και τι του έκανε εντύπωση.

Δραστηριότητα 3: Βρες στο χάρτη της τάξης σου τις χώρες καταγωγής των συμμαθητών σου στην τάξη και αναζήτησε πληροφορίες στο διαδίκτυο γι' αυτές

Δραστηριότητα 4: Γράψε στο ημερολόγιο του Ναβίντ τις εντυπώσεις του από το πάρτυ των γενεθλίων του:

Αγαπημένο μου ημερολόγιο,

Τα ξαναλέμε σύντομα!!!!

Δραστηριότητα 5: *Αφού διαβάσεις προσεκτικά την 4^η έκθεση του Άλκη, σκέψου πώς θα περνούσες αν ήσουν προσκεκλημένος του Ναβίντ στο πάρτυ του. Τι θα σου άρεσε και τι όχι;*

Δραστηριότητα 6: *Αν ήσουν ο Ναβίντ, για ποιους λόγους θα ήθελες να κάνεις αυτό το πάρτυ;*

Δραστηριότητα 7: *Ποιες προετοιμασίες θα έκανες για τα γενέθλιά σου;*

Δραστηριότητα 8: Βρες και φέρε στην τάξη μια συνταγή από φαγητό ή γλυκό από τον τόπο καταγωγής των γονιών σου.

Δραστηριότητα 9: Φτιάξε πάνινες κούκλες και παίξε σε κουκλοθέατρο τη σκηνή του πάρτυ γενεθλίων.

Δραστηριότητα 10: Οργάνωσε με την ομάδα σου μια μικρή έρευνα και γράψε πώς λέγονται στις χώρες καταγωγής των συμμαθητών σου οι παρακάτω λέξεις:

Καλημέρα:

Σχολείο:

Φίλοι:

Παιχνίδι:

Καληνύχτα:

ΦΥΛΛΟ ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΩΝ

4^η συνάντηση

Διαβάζω και παίζω με αφορμή το βιβλίο του Πάνου Χριστοδούλου

«Ο Ναβίντ δεν ήρθε για διακοπές»

Δραστηριότητα 1: Στην 5^η έκθεσή του ο Άλκης γράφει για τον καλύτερό του φίλο. Γράψε κι εσύ μια παράγραφο για τον δικό σου και πιο συγκεκριμένα για τα στοιχεία που σ' έκαναν να τον επιλέξεις για φίλο σου.

Δραστηριότητα 2: Ποια στοιχεία της προσωπικότητας του Ναβίντ πιστεύεις ότι έκαναν τον Άλκη να τον θεωρεί καλύτερό του φίλο;

Δραστηριότητα 3: Γράψε τα συναισθήματα που θεωρείς ότι θα είχε ο Ναβίντ αν διάβαζε την έκθεση του Άλκη.

Δραστηριότητα 4: Ποιες δυσκολίες πέρασε ο Ναβίντ στη χώρα του και ποιες στο ταξίδι του για την Ελλάδα; Πώς θα αισθανόσουν εσύ αν είχες ζήσει παρόμοιες καταστάσεις;

Δραστηριότητα 5: Για να μπορέσεις να βρεις από πού είναι ο Ναβίντ, πρέπει να καταγράψεις τα στοιχεία που δίνει ο συγγραφέας για τον ήρωα: Η λέξη «ναβίντ» στη γλώσσα του φίλου μας σημαίνει «αυτός που φέρνει την ελπίδα». Ψάξε στο ίντερνετ τη λέξη «ναβίντ» για να βρεις σε ποια γλώσσα ανήκει και σε ποια χώρα δίνουν αυτό το όνομα στα αγόρια.

❖ Η λέξη «ναβίντ» ανήκει στην_____γλώσσα.

❖ Πατρίδα του Ναβίντ είναι το _____

Δραστηριότητα 6: Βρες στο χάρτη τη χώρα του Ναβίντ και κύκλωσέ την. Βρες πληροφορίες για τη χώρα αυτή.



Δραστηριότητα 7: Συμπλήρωσε την ταυτότητα του Ναβίντ:

Η ΤΑΥΤΟΤΗΤΑ ΤΟΥ ΝΑΒΙΝΤ

ΟΝΟΜΑ: _____

ΕΠΙΘΕΤΟ: _____

ΤΟΠΟΣ ΓΕΝΝΗΣΗΣ: _____

ΕΠΑΓΓΕΛΜΑ ΠΑΤΕΡΑ: _____

ΕΠΑΓΓΕΛΜΑ ΜΗΤΕΡΑΣ: _____

ΑΔΕΡΦΙΑ: _____

ΞΕΝΕΣ ΓΛΩΣΣΕΣ: _____

Δραστηριότητα 7: Συμπλήρωσε την ακροστιχίδα του ΜΕΤΑΝΑΣΤΗ:

1. Το ρήμα που μας δείχνει ότι κάποιος φεύγει από την πατρίδα του για άλλους λόγους και όχι για διακοπές.
2. Το όνομά του σημαίνει αυτός που φέρνει την.....
3. Το όνομα του νέου μαθητή (αντίστροφα)
4. Το όνομα του μαθητή που μίλησε κοροϊδευτικά για το νέο συμμαθητή του.
5. Ο Ναβίντ κάλεσε τα παιδιά στα..... του.
6. Τα μάτια του Ναβίντ ήταν πάντα.....(αντίστροφα)
7. Φέτος στην τάξη υπάρχουν 2 καινούργιοι.....
8. Ο Αλέξανδρος σχολίασε το χρώμα του Ναβίντ από
9. Κάτι όμως το Ναβίντ.

ΑΚΡΟΣΤΙΧΙΔΑ

1. Μ _____

2. Ε _____

3. I_____
4. A_____
5. __ N_____
6. A_____
7. Σ_____
8. _ H_____
9. Σ_____

ΦΥΛΛΟ ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΩΝ

5^η συνάντηση

Διαβάζω και παίζω με αφορμή το βιβλίο του Πάνου Χριστοδούλου

«Ο Ναβίντ δεν ήρθε για διακοπές»

Δραστηριότητα 1: Διαβάζοντας την περιπέτεια του Ναβίντ, ποια στιγμή της ιστορίας της Ελλάδας σου έρχεται στο νου; Τι θυμάσαι γι' αυτή;

Δραστηριότητα 2: Αν σου συνέβαινε κάτι ανάλογο και έπρεπε να φύγεις ξαφνικά μόνο με μια βαλίτσα πράγματα, τι θα έπαιρνες μαζί σου;

Δραστηριότητα 3: Βάζω τις προτάσεις στη σωστή σειρά:

- ❖ ____ Ο Ναβίντ με τη μητέρα τους μπήκαν φυλακή.
- ❖ ____ Ο Ναβίντ με τη μητέρα του ζήτησαν άσυλο.
- ❖ ____ Ο πατέρας του Ναβίντ μπήκε φυλακή.
- ❖ ____ Ταξίδεψαν με βάρκα.
- ❖ ____ Ταξίδεψαν με αυτοκίνητο.
- ❖ ____ Ταξίδεψαν με τα πόδια.
- ❖ ____ Οι επιβάτες πήδηξαν στη θάλασσα.
- ❖ ____ Τότε η κΓιουσίφ έβαλε τα κλάμματα.

Δραστηριότητα 4: Βάζω Σ για τις Σωστές και Λ για τις λάθος:

- ❖ Ο κ. Γιουσίφ μπήκε στη φυλακή γιατί είχε παραβιάσει κάποιο νόμο _____
- ❖ Αν η κ. Γιουσίφ έλεγε «Ζήτω ο Πρόεδρος», θα ήταν διαφορετική η ζωή τους. _____
- ❖ Ο Ναβίντ πήρε μαζί του όλα τα αγαπημένα του παιχνίδια. _____
- ❖ Ο άνθρωπος που τους μετέφερε δεν τήρησε την αρχική τους συμφωνία. _____
- ❖ Ο Ναβίντ και η μητέρα του αναγκάστηκαν να φύγουν κρυφά από την πατρίδα τους επειδή κινδύνευαν. _____
- ❖ Η αστυνομία είχε κατάσχει τα διαβατήριά τους για να τους εμποδίσει να ταξιδέψουν. _____
- ❖ Ο πατέρας του Ναβίντ μπήκε στη φυλακή γιατί δε συμφωνούσε με τον πρόεδρο της χώρας. _____
- ❖ Η μητέρα του απολύθηκε από τη δουλειά της γιατί δεν την έκανε καλά. _____
- ❖ Ο Ναβίντ και η μητέρα του μπήκαν νόμιμα στην Ελλάδα. _____
- ❖ Ο Ναβίντ και η μητέρα του ήρθαν στην Ελλάδα για να βρουν καλύτερη δουλειά. _____
- ❖ Οι πρόσφυγες προστατεύονται από διεθνείς οργανισμούς. _____
- ❖ Οι αρχές μιας χώρας πρέπει να δίνουν άσυλο σε όσους το έχουν ανάγκη. _____
- ❖ Τα παιδιά όπως ο Ναβίντ επιτρέπεται να εργάζονται και να μην πηγαίνουν στο σχολείο.

Δραστηριότητα 5: Συμπληρώνω την ακροστιχίδα του ΑΣΥΛΟΥ:

- ❖ Πριν φτάσει η βάρκα στην _____ τους έριξε στη θάλασσα.
- ❖ Στα μάτια των ταξιδιωτών υπήρχε_____.
- ❖ Στην Ελλάδα τους περίμεναν _____.
- ❖ Η κ. Γιουσίφ έβαλε στο τέλος τα _____.
- ❖ Ο Ναβίντ ήξερε καλά _____.

Α _____

Σ _____

_____ Υ _____

_____ Λ _____

_____ Ο _____

Δραστηριότητα 6: Ποια φαντάζεσαι ότι ήταν τα συναισθήματα των παρακάτω ατόμων κατά τη διάρκεια αυτής της περιπέτειας;

Κύριος Γιουσίφ: _____

Κυρία Γιουσίφ: _____

Ναβίντ: _____

Δραστηριότητα 7: Από ποιους κινδύνους πέρασε ο Ναβίντ με τη μητέρα του στο δρόμο της φυγής από την πατρίδα του;

Δραστηριότητα 8: Πώς φαντάζεσαι ότι θα αισθανόσουν αν ήσουν στη θέση του ήρωά μας; Πώς θα αντιδρούσε η μητέρα σου σε αντίστοιχες καταστάσεις;

ΦΥΛΛΟ ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΩΝ

6^η συνάντηση

Διαβάζω και παίζω με αφορμή το βιβλίο του Πάνου Χριστοδούλου

«Ο Ναβίντ δεν ήρθε για διακοπές»

Δραστηριότητα 1: Πριν διαβάσεις την έκθεση του Ναβίντ με θέμα: «28^η Οκτωβρίου», συζήτησε στην τάξη και ξαναθυμήσου τα γεγονότα που σημάδεψαν εκείνη την εποχή. Τι έγινε τότε; Ποια η σημασία της εθνικής επετείου;

Δραστηριότητα 2: Οι Έλληνες στην ιστορία τους συγκρούστηκαν με άλλους λαούς, είτε για να απελευθερωθούν, επειδή τους είχαν κατακτήσει, είτε για να τους αποκρούσουν όταν τους επιτέθηκαν. Το ίδιο συμβαίνει σήμερα σε πολλές περιοχές του κόσμου ανάμεσα σε διάφορους λαούς και χώρες. Βρες παραδείγματα από την Ιστορία και σημείωσέ τα.

Δραστηριότητα 3: Ήταν σωστή ή λαθεμένη η στάση του Άλκη απέναντι στο μικρό Ιταλό που συνάντησε στις διακοπές; «Οι Έλληνες στους αγώνες τους για ελευθερία δεν πολεμούσαν πάντα μόνοι». Αν νομίζεις ότι είναι σωστή η παραπάνω πρόταση, βρες και γράψε ονόματα ανθρώπων που κατά καιρούς πολέμησαν στο πλευρό των Ελλήνων.

Δραστηριότητα 4: Ξέρεις τι είναι ο Οργανισμός Ηνωμένων Εθνών, πότε
φτιάχτηκε και για ποιο σκοπό;

Δραστηριότητα 5: Ποιες ομοιότητες και ποιες διαφορές βλέπεις στην
ιστορία της πατρίδας του Ναβίντ και στην ιστορία της Ελλάδας σε σχέση
με την ελληνοϊταλική σύγκρουση του 40;

Δραστηριότητα 6: Μπαίνω στη θέση του Ναβίντ και γράφω μια προσευχή
που θα μιλά για όλα αυτά που με απασχολούν....

Δραστηριότητα 7: Ενημερώνομαι και συζητάω για τα δικαιώματα των
παιδιών:

ΑΡΘΡΑ:

- Καθένας κάτω των 18 έχει αυτά τα δικαιώματα.
- Όλα τα παιδιά έχουν αυτά τα δικαιώματα, ανεξάρτητα από το ποια είναι, που

ζουν, τι κάνουν οι γονείς τους, τι γλώσσα μιλάνε, ποια είναι η θρησκεία τους, αν είναι αγόρια ή κορίτσια, ποιες είναι οι παραδόσεις τους, αν έχουν κάποια αναπηρία, αν είναι πλούσια ή φτωχά. Κανένα παιδί δεν πρέπει να αντιμετωπίζεται άδικα για κανένα λόγο. Όλοι οι ενήλικες πρέπει να κάνουν αυτό που είναι καλύτερο για σένα. Όταν οι μεγάλοι παίρνουν αποφάσεις, πρέπει να σκέφτονται τι συνέπειες θα έχουν αυτές τους οι αποφάσεις για τα παιδιά. -Το κράτος έχει ευθύνη να εξασφαλίσει πως τα δικαιώματά σου προστατεύονται. Πρέπει να βοηθήσει την οικογένειά σου να προστατεύει τα δικαιώματά σου και να δημιουργήσει ένα περιβάλλον όπου θα μπορείς να μεγαλώσεις και να αναπτυχθείς πλήρως. Η οικογένειά σου έχει την ευθύνη να σε βοηθήσει να μάθεις να ασκείς τα δικαιώματά σου και να εξασφαλίσει πως τα δικαιώματά σου προστατεύονται.

-Έχεις δικαίωμα να έχεις ένα όνομα και αυτό πρέπει να αναγνωρίζεται επίσημα από το κράτος. Έχεις δικαίωμα σε μια εθνικότητα (να ανήκεις σε μια χώρα). Έχεις δικαίωμα σε μια ταυτότητα - ένα επίσημο αρχείο του ποιος/α είσαι. Κανείς δεν πρέπει να στο στερήσει αυτό. Έχεις το δικαίωμα να μένεις με τους γονείς (ή γονέα) σου, εκτός και αν αυτό είναι κακό για σένα. Έχεις το δικαίωμα να ζεις με μια οικογένεια που νοιάζεται για σένα.

-Αν ζεις σε διαφορετική χώρα από αυτή που μένουν οι γονείς σου, έχεις το δικαίωμα να είστε μαζί στο ίδιο μέρος. Έχεις το δικαίωμα να προστατεύεσαι από απαγωγή.

-Έχεις το δικαίωμα να πεις τη γνώμη σου και οι μεγάλοι να την ακούν και να την παίρνουν σοβαρά.

-Έχεις το δικαίωμα να ανακαλύπτεις πράγματα και να μοιράζεσαι τις σκέψεις σου με άλλους, μιλώντας, ζωγραφίζοντας, γράφοντας ή με οποιονδήποτε άλλο τρόπο εκτός και αν αυτός βλάπτει ή προσβάλλει άλλους ανθρώπους.

-Έχεις το δικαίωμα να επιλέξεις τη δική σου θρησκεία και τα πιστεύω. Οι γονείς σου θα πρέπει να σε βοηθήσουν να αποφασίσεις τι είναι σωστό και τι λάθος και ποιο είναι το καλύτερο για σένα. Έχεις το δικαίωμα να διαλέξεις τους φίλους σου και να συμμετέχεις ή να φτιάξεις ομάδες, φτάνει αυτό να μην βλάπτει άλλους.

-Έχεις το δικαίωμα να λαμβάνεις πληροφορίες που είναι σημαντικές για την ευημερία σου, από το ραδιόφωνο, τις εφημερίδες, βιβλία, ηλεκτρονικούς υπολογιστές και άλλες πηγές.

-Έχεις το δικαίωμα να μεγαλώσεις με τους γονείς (ή γονέα) σου αν αυτό είναι δυνατό.

-Έχεις το δικαίωμα να προστατεύεσαι από το να πάθεις κακό ή να σε κακομεταχειριστούν, στο σώμα ή το μυαλό.

-Έχεις το δικαίωμα σε ειδική φροντίδα και βοήθεια αν δεν μπορείς να ζήσεις με

τους γονείς σου.

- Έχεις δικαίωμα σε φροντίδα και προστασία αν σε υιοθετήσουν ή σε αναλάβει ανάδοχη οικογένεια.
- Έχεις δικαίωμα σε ειδική φροντίδα και βοήθεια αν είναι πρόσφυγας (εάν εξαναγκάστηκες να φύγεις από το σπίτι σου και ζεις σε άλλη χώρα), όπως και σε όλα τα άλλα δικαιώματα αυτής της Σύμβασης.
- Έχεις δικαίωμα σε ειδική εκπαίδευση και φροντίδα αν έχεις κάποια αναπηρία, καθώς και σε όλα τα άλλα δικαιώματα αυτής της Σύμβασης, ώστε να μπορείς να ζήσεις μια ολοκληρωμένη ζωή.
- Έχεις δικαίωμα στην καλύτερη δυνατή φροντίδα για την υγεία σου, καθαρό νερό να πεις, θρεπτικό φαγητό, ένα καθαρό και ασφαλές περιβάλλον και τις πληροφορίες που θα σε βοηθήσουν να μείνεις υγιής.
- Αν ζεις κάτω από τη φροντίδα άλλων ή σε άλλες καταστάσεις μακριά από το σπίτι σου, έχεις δικαίωμα να εξετάζονται τακτικά οι συνθήκες κάτω από τις οποίες ζεις για να φανερωθεί αν είναι οι πιο κατάλληλες.
- Έχεις δικαίωμα για βοήθεια από το κράτος αν είσαι φτωχός ή βρίσκεσαι σε ανάγκη.
- Έχεις δικαίωμα σε φαγητό, ρούχα, ένα ασφαλές μέρος να ζήσεις και να ικανοποιούνται οι βασικές σου ανάγκες. Δεν πρέπει να μειονεκτείς με τρόπο που να μην μπορείς να κάνεις πολλά από τα πράγματα που κάνουν τα άλλα τα παιδιά.
- Έχεις δικαίωμα σε εκπαίδευση καλής ποιότητας. Πρέπει να ενθαρρύνεσαι να πας στο σχολείο μέχρι την υψηλότερη τάξη που μπορείς. Η εκπαίδευσή σου πρέπει να σε βοηθάει να χρησιμοποιείς και να αναπτύξεις το ταλέντο και τις ικανότητές σου. Πρέπει επίσης να σε βοηθάει να μάθεις να ζεις με ειρήνη, να προστατεύεις το περιβάλλον και να σέβεσαι τους άλλους ανθρώπους.
- Έχεις το δικαίωμα να εξασκείς τις παραδόσεις σου, τη γλώσσα και τη θρησκεία σου - ή όποια άλλη επιλέξεις. Μειονότητες και ιθαγενείς ομάδες χρειάζονται ιδιαίτερη προστασία αυτού του δικαιώματος.
- Έχεις δικαίωμα στο παιχνίδι και την ξεκούραση. Έχεις δικαίωμα προστασίας από εργασία που σε βλάπτει και που είναι επιβλαβής για την υγεία και την εκπαίδευσή σου. Εάν εργάζεσαι, έχεις το δικαίωμα να είσαι ασφαλής και να πληρώνεσαι ικανοποιητικά. Έχεις δικαίωμα προστασίας από επιβλαβή ναρκωτικά και από το εμπόριο ναρκωτικών. Κανείς δεν επιτρέπεται να σε απαγάγει ή να σε πουλήσει. Έχεις δικαίωμα προστασίας από κάθε μορφή εκμετάλλευσης. Κανείς δεν επιτρέπεται να σε τιμωρήσει με σκληρό ή επιβλαβή τρόπο. Έχεις δικαίωμα σε προστασία και ελευθερία από τον πόλεμο. Παιδιά κάτω των 15 ετών δεν μπορούν να αναγκαστούν να πάνε στο στρατό ή να συμμετέχουν σε πολέμους.
- Έχεις δικαίωμα σε βοήθεια αν πληγωθείς, αν παραμεληθείς ή αν σε

κακομεταχειρισθούν. Έχεις δικαίωμα σε νομική υποστήριξη και δίκαια αντιμετώπιση από το δικαστικό σύστημα που σέβεται τα δικαιώματά σου.

- Εάν οι νόμοι της χώρας παρέχουν καλύτερη προστασία στα δικαιώματά σου από ότι τα άρθρα αυτής της Σύμβασης, τότε αυτοί οι νόμοι πρέπει να εφαρμόζονται.
- Έχεις το δικαίωμα να γνωρίζεις τα δικαιώματά σου! Οι ενήλικες πρέπει να ξέρουν γι' αυτά τα δικαιώματα και να βοηθήσουν και σένα να τα μάθεις επίσης.

ΦΥΛΛΟ ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΩΝ

7^η συνάντηση

Διαβάζω και παίζω με αφορμή το βιβλίο του Πάνου Χριστοδούλου

«Ο Ναβίντ δεν ήρθε για διακοπές»

Δραστηριότητα 1: Ο Άλκης αναρωτιόταν: Υπάρχει Θεός; Τού οφείλονται τα καλά και τα κακά που συμβαίνουν στη γη; Στον άνθρωπο ή στο Θεό; Υπάρχει καλός και κακός Θεός; Ποιος είναι ο αληθινός Θεός; Ενοχλεί αν κάποιος πιστεύει και προσεύχεται σε άλλο Θεό; Πρέπει να σεβόμαστε το Θεό των άλλων; Τι απάντηση έδωσε ο παππούς του Άλκη και τι πιστεύεις εσύ;

Δραστηριότητα 2: Σε ποιες θρησκείες πιστεύουν οι άνθρωποι στις χώρες καταγωγής των συμμαθητών τους; Αν θέλουν να λατρέψουν το Θεό τους, υπάρχει ειδικός χώρος γι' αυτό; Πιστεύεις πως θα έπρεπε να υπάρχει;

Δραστηριότητα 3: Τι είναι οι πρόσφυγες; Ποια νομίζεις ότι είναι τα δικαιώματά του; Ποια θα έπρεπε να είναι;

Δραστηριότητα 4: Γιατί δε μίλησε ο Ναβίντ όταν γινόταν η διάλεξη για το ελληνικό Συμβούλιο για τους πρόσφυγες; Πώς φοβόταν ότι αισθάνονταν οι άλλοι γι' αυτόν; Για ποιους λόγους τους θεωρούσε τυχερούς;

Δραστηριότητα 5: Υπάρχει περίπτωση να βρεθούμε κι εμείς κάποια στιγμή στη θέση του Ναβίντ; Πώς πρέπει να φερόμαστε στους πρόσφυγες; Για ποιο λόγο;

Δραστηριότητα 6: Είναι σημαντικό να ξέρεις!

- 20ή Ιουνίου: Παγκόσμια Ημέρα για τους Πρόσφυγες.
- Ελληνικό Συμβούλιο για τους

Πρόσφυγες, www.gcr.gr Τηλέφωνο 210 33 20 000.

- Ύπατη Αρμοστεία του ΟΗΕ για τους Πρόσφυγες, www.unhcr.gr

Τηλέφωνο 210 67 96 462-3.

• Συνήγορος του Πολίτη για τα παιδιά,

www.synigoros.gr Τηλέφωνο χωρίς χρέωση 800 11 32 000.

ΦΥΛΛΟ ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΩΝ

8^η συνάντηση

Διαβάζω και παίζω με αφορμή το βιβλίο του Πάνου Χριστοδούλου

«Ο Ναβίντ δεν ήρθε για διακοπές»

Δραστηριότητα 1: Με ποιον τρόπο αντέδρασαν τα παιδιά όταν έμαθαν ότι ο Ναβίντ θα κρατούσε τη σημαία στην παρέλαση για την 25^η Μαρτίου; Πώς αισθάνθηκε ο ίδιος;

Δραστηριότητα 2: Σε ποια σημεία μοιάζει η χώρα του Ναβίντ τώρα με την τουρκοκρατούμενη Ελλάδα της εποχής;

Δραστηριότητα 3: Ετοίμασε με τους συμμαθητές σου μια μικρή έρευνα την οποία θα πραγματοποιήσετε στο άλλο τμήμα της τάξης σου. Δώσε το ακόλουθο ερωτηματολόγιο, μάζεψε τις απαντήσεις τους και βγάλε τα συμπεράσματά σου:

ΘΕΜΑ ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΟΥ: «ΟΙ ΑΛΛΟΔΑΠΟΙ ΣΥΜΜΑΘΗΤΕΣ
ΜΑΣ ΚΑΙ ΕΜΕΙΣ»

ΝΑΙ ΟΧΙ

- Δε θέλω να έχω σχέση με ξένους.
- Πιστεύω ότι τα παιδιά από άλλες χώρες πρέπει να πηγαίνουν στο ίδιο σχολείο μ' εμένα.
- Μ' αρέσει να παίζω με παιδιά από άλλες χώρες.
- Καλώ παιδιά από άλλες χώρες στο σπίτι μου.
- Κάθομαι στο ίδιο θρανίο με ξένα παιδιά.
- Κάνω φιλίες με ξένα παιδιά.
- Οι ξένοι μαθητές έχουν τα ίδια δικαιώματα με τους Έλληνες μαθητές.
- Μ' ενοχλεί που έχουν άλλο χρώμα και θρησκεία.
- Μαθαίνω απ' αυτούς.
- Τους φοβάμαι.
- Θέλω να τους βοηθήσω να αισθανθούν καλύτερα στον καινούριο τόπο που έφτασαν.

Δραστηριότητα 4: Συζητάμε με την ομάδα μας και βγάζουμε τα συμπεράσματά μας.

ΦΥΛΛΟ ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΩΝ

9^η συνάντηση

Διαβάζω και παίζω με αφορμή το βιβλίο του Πάνου Χριστοδούλου

«Ο Ναβίντ δεν ήρθε για διακοπές»

Δραστηριότητα 1: Ποια είναι τα προβλήματα που αντιμετωπίζει ο πλανήτης μας; Τα αναφέρω επιγραμματικά:

Δραστηριότητα 2: Τι μπορούμε να κάνουμε όλοι μας για να βοηθήσουμε την υγεία της Γης μας;

Δραστηριότητα 3: Ξέρεις τι είναι οι περιβαλλοντικοί πρόσφυγες; Μπορείς να μαντέψεις;

Είναι όσοι αναγκάζονται να φύγουν από τον τόπο τους επειδή εκεί έχει συμβεί μια οικολογική καταστροφή:

- Ξηρασία και λειψυδρία στην Αφρική. • Ερημοποίηση στη Νιγηρία και στην Κίνα. • Πλημμύρες στο Μπαγκλαντές.
- Άνοδος της στάθμης της θάλασσας σε νησιά του Ειρηνικού ωκεανού, αλλά και στην Ευρώπη, στις Κάτω Χώρες και στη Δανία.
- Ακραία καιρικά φαινόμενα, περιοχές που δεν μπορούν να καλλιεργηθούν πια.

Δύο μεγάλες οικολογικές καταστροφές που δημιούργησαν εκατοντάδες χιλιάδες περιβαλλοντικούς πρόσφυγες ήταν οι ακόλουθες:

- 1984 από διαρροή δηλητηριωδών αερίων στο Μποπάλ της Ινδίας.
- 1985 πυρηνική καταστροφή στο Τσερνομπίλ της Ουκρανίας.

Δραστηριότητα 4: Τι θέλουν να γίνουν ο Ναβίντ και ο Άλκης όταν μεγαλώσουν; Για ποιο λόγο;

Δραστηριότητα 5: Τι πιστεύει ο Αλέξανδρος για τις ικανότητες και το μυαλό των ατόμων με άλλο χρώμα δέρματος; Συμφωνείς με την άποψή του;

Δραστηριότητα 6: Με ποια επιχειρήματα δικαιολόγησε ο Άλκης την άποψή του ότι όλοι οι άνθρωποι είναι ίσοι;

Δραστηριότητα 7: Ποια άλλα επαγγέλματα θεωρείς ότι μπορούν να βοηθήσουν στην αλλαγή του τρόπου που βλέπουν κάποιοι τους ανθρώπους με διαφορετική καταγωγή από εμάς;

ΦΥΛΛΟ ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΩΝ

10^η συνάντηση

Διαβάζω και παίζω με αφορμή το βιβλίο του Πάνου Χριστοδούλου

«Ο Ναβίντ δεν ήρθε για διακοπές»

Δραστηριότητα 1: Συνεχίζω την παράγραφο: Αν ήμουν εφευρέτης θα

Δραστηριότητα 2: Σχεδίασε την εφεύρεσή σου μέσα στο πλαίσιο:



Δραστηριότητα 3: Ποιες 4 εφευρέσεις έχει στο μυαλό του ο Άλκης; Ποια από όλες θεωρείς πιο σημαντική;

Δραστηριότητα 4: Ποια εφεύρεση νομίζεις ότι θα σκεφτόταν ο Ναβίντ για να λύσει τα προβλήματα που τον απασχολούν;

Δραστηριότητα 5: Ποιος είναι ο προορισμός της ζωής μας, σύμφωνα με τα λεγόμενα του παππού Μιχάλη; Καταφέρνουν πολλοί άνθρωποι να τον εκπληρώσουν;

Δραστηριότητα 6: Ποια εφεύρεση θα σκεφτόταν ο μπαμπάς του Ναβίντ που βρίσκεται στη φυλακή;

ΦΥΛΛΟ ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΩΝ

11^η συνάντηση

Διαβάζω και παίζω με αφορμή το βιβλίο του Πάνου Χριστοδούλου

«Ο Ναβίντ δεν ήρθε για διακοπές»

Δραστηριότητα 1: Ο Αλέξανδρος, πριν πέσει θύμα επίθεσης, υποστήριζε ότι:

- Οι μαυριδεροί και οι μαύροι έχουν μικρό εγκέφαλο και είναι χαζοί.
- Οι ξένοι είναι κλέφτες κι εγκληματίες, να γυρίσουν στη χώρα τους γιατί θα γίνουν πολλοί και θα μας εξαφανίσουν.
- Οι ξένοι παίρνουν τις δουλειές από τους Έλληνες.
- Όσοι δεν είναι λευκοί δεν μπορούν να γράφουν παραμύθια, ούτε να κάνουν θέατρο και ταινίες.
- Το μόνο που αξίζει στους ξένους, και μπορούν να κάνουν, είναι να δουλεύουν σε οικοδομές.
- Οι Έλληνες είναι οι πιο έξυπνοι του κόσμου και πρέπει να δίνουν εντολές.
- Οι Έλληνες είναι απόγονοι του Μεγαλέξανδρου κι έδωσαν τα φώτα του πολιτισμού στον κόσμο.
- Μόνο Έλληνες πρέπει να κρατάνε στις εθνικές γιορτές την ιερή σημαία μας.

Ο Άλκης και ο παππούς του έχουν άλλη άποψη:

- Όλοι οι άνθρωποι δεν έχουμε το ίδιο χρώμα δέρματος, όπως δεν έχουμε το ίδιο χρώμα στα μαλλιά και στα μάτια μας.
- Όλοι προερχόμαστε από έναν κοινό πρόγονο. Αυτό σημαίνει ότι όλοι είμαστε ίσοι και κανείς δεν είναι κατώτερος από τον άλλο.
- Οι ξένοι που ήρθαν στη χώρα μας, είτε ως πρόσφυγες είτε ως μετανάστες, χρειάζονται το σεβασμό και τη βοήθειά μας.
- Όλοι, Έλληνες και ξένοι, αξίζουμε ο ένας το σεβασμό και την αγάπη του άλλου.

Εσύ έχεις ακούσει παρόμοιες απόψεις με τις παραπάνω; Από ποιους;

Δραστηριότητα 2: Υποθέτεις τι σημαίνει ξενοφοβία;

Δραστηριότητα 3: Ποιο περιστατικό έκανε τον Αλέξανδρο να αλλάξει γνώμη για το Ναβίντ;

Δραστηριότητα 4: Πώς φαντάζεσαι ότι αισθανότανε ο Ναβίντ σωματικά και ψυχικά μετά το περιστατικό με την επίθεση των 2 παιδιών του Λυκείου;

Δραστηριότητα 5: Τι σημαίνει δικαίωση; Σε ποιον ανταποκρίνεται περίτρανα το συναίσθημα αυτό;

ΦΥΛΛΟ ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΩΝ

12^η συνάντηση

Διαβάζω και παίζω με αφορμή το βιβλίο του Πάνου Χριστοδούλου

«Ο Ναβίντ δεν ήρθε για διακοπές»

Ρατσισμός είναι το κοινωνικό φαινόμενο κατά το οποίο μια ομάδα ανθρώπων έχει αρνητικά συναισθήματα και συμπεριφορά προς μια ομάδα που είναι διαφορετική επειδή ανήκει σε άλλη φυλή, πιστεύει σε άλλη θρησκεία, έχει άλλο πολιτισμό ή άλλες ιδιαιτερότητες που έχουν να κάνουν με τις ικανότητες, τις δυσκολίες, την εμφάνιση κ.ά. Ο ρατσισμός έχει πολλές μορφές: φυλετικές (παράδειγμα: οι μαύροι είναι κατώτεροι από τους λευκούς), θρησκευτικές (παράδειγμα: η θρησκεία μου είναι ανώτερη από τις άλλες), κοινωνικές (παράδειγμα: οι γυναίκες είναι κατώτερες από τους άντρες). Οι ρατσιστικές συμπεριφορές οφείλονται στο φόβο για το διαφορετικό και στις προκαταλήψεις.

Δραστηριότητα 1: Τι θα έκανες για να καταπολεμήσεις το ρατσισμό και την ξενοφοβία στο χώρο που ζεις;

Δραστηριότητα 2: Ποιο ήταν το τέλος της ιστορίας μας; Πώς αισθάνεται ο Ναβίντ αλλά και όλη η τάξη γι' αυτό; Πώς αισθάνεσαι εσύ;

Δραστηριότητα 3: Σκέφτομαι και γράφω ένα διαφορετικό τέλος για την ιστορία μας.

Δραστηριότητα 4: Οργάνωσε με τους/τις φίλους/ες σου μια έκθεση για να προβάλετε τα προβλήματα των προσφύγων.

- Φτιάξτε μια αφίσα.
- Βρείτε φωτογραφίες και άρθρα από εφημερίδες, κολλήστε τα σε χαρτόνι και γράψτε λεζάντες χρησιμοποιώντας προτάσεις από το βιβλίο.
- Γράψτε ένα ποίημα για τους πρόσφυγες.
- Βρείτε την ιστορία ενός πρόσφυγα και παρουσιάστε τη στην τάξη.
- Επικοινωνήστε με το Ελληνικό Συμβούλιο για τους Πρόσφυγες και ζητήστε να γίνει μια ομιλία στο σχολείο.

Δραστηριότητα 5: Γίνε κριτικός! Γράψε τη γνώμη σου για το μυθιστόρημα που διάβασες. Τι σου άρεσε και τι όχι; Για ποιους λόγους θα πρότεινες στους φίλους σου να το διαβάσουν;

Δραστηριότητα 6: Γίνε εικονογράφος! Η Άννα-Μαρία (η εικονογράφος του βιβλίου) ζωγράφισε μια εικόνα για κάθε έκθεση. Φτιάξε τις δικές σου νέες και διαφορετικές εικόνες για καθεμία έκθεση.

Δραστηριότητα 7: Γίνε συγγραφέας! Γράψε μια έκθεση για τους πρόσφυγες.

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ 5



ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

ΕΛΛΗΝΙΚΗ

- Αμπατζοπούλου, Φ. (2000). Η γραφή και η βάσανος, Αθήνα, Θεμέλιο.
- Ανδρουτσοπούλου, Α. (1994). Παιδί, οικογένεια και βιβλιοθεραπεία. Διαδρομές στο Χώρο της Λογοτεχνίας για παιδιά και νέους, 35, 189-194.
- Αποστολίδου, Β. (2002). «Λογοτεχνία και Ιδεολογία : το ζήτημα των αξιών κατά τη διδασκαλία της λογοτεχνίας» στο Β.Αποστολίδου & Ε.Χοντολίδου (επιμ.), *Λογοτεχνία και Εκπαίδευση*, Τυπωθήτω -Γ.Δαρδανός : Αθήνα, σ.335-347.
- Αποστολίδου, Β., (2003). *Ανάγνωση και ετερότητα*, Πρόγραμμα Εκπαίδευση Μουσουλμανοπαίδων, ΕΚΠΑ, Αθήνα, και στην ιστοσελίδα kleidiakaiaantikleidia.net
- Αργυροπούλου, Χ. (2000). «Η Λογοτεχνία και η διδασκαλία της στα πλαίσια της Διαπολιτισμικής Επικοινωνίας και Εκπαίδευσης» στο Π.Γεωργογιάννης (επιμ.), *Η ελληνική ως δεύτερη ή ξένη γλώσσα : μια διαπολιτισμική προσέγγιση*, Πρακτικά 2^{ου} Διεθνούς Συνεδρίου, τόμος Ι, ΚΕ.Δ.ΕΚ : Πάτρα Διαβάζω, τεύχος 417, Απρίλιος 2001.τηση. Αθήνα: Καστανιώτης.
- Ζερβού, Α. (1996), 'Βιβλία παιδιών, μύθοι και κώδικες ενηλίκων' στο Από το παραμύθι στα κόμικς, επιμ. Αυδίκος, Αθήνα, εκδ. Οδυσσέας.
- Κανατσούλη, Μ. (2002). *Αμφίσημα της παιδικής λογοτεχνίας*, εκδ. Σύγχρονοι Ορίζοντες, Αθήνα σσ. 28-32.
- Κουντουρά, Λ., (1999). «Η ιστορία της λογοτεχνίας και η διδασκαλία της», στο Αποστολίδου Β. Χοντολίδου Ε. (επιμ.), *Λογοτεχνία και Εκπαίδευση*, Αθήνα, Τυπωθήτω, σ. 349-357.
- Κωνσταντοπούλου, Χ. (2000). «Αναφορά στην Έννοια και στις Όψεις των Σύγχρονων Αποκλεισμών», στον συλλογικό τόμο *«Εμείς» και οι «Άλλοι Αναφορά στις τάσεις και τα σύμβολα*, Αθήνα: ΕΚΚΕ-τυπωθήτω.
- Λαλαγιάννη, Β. «Αναπαραστάσεις του Αφρικανού στην Παιδική Λογοτεχνία», περ. *διαδρομές*, τχ. 9-10, Άνοιξη – Καλοκαίρι 2003, σ. σ. 10-11
- . Mircea, E., (1994). *Εικόνες και σύμβολα*, μτφρ. Άγγελος Νίκας, εκδ. Αρσενίδης,

Αθήνα.

Ματσαγγούρας, Η. (2003). *Ομαδοσυνεργατική διδασκαλία και μάθηση*. Αθήνα : Εκδόσεις Γρηγόρη.

Ναυρίδης, Κ., Χρηστάκης, Ν. (1997). *ΤΑΥΤΟΤΗΤΕΣ: Ψυχοκοινωνική Συγκρότηση*, Αθήνα: Καστανιώτης.

Παπαδοπούλου, Σ. (2004). *Η συναισθηματική γλώσσα*, Τυπωθήτω-Γιώργος Δαρδανός.

Παπαδοπούλου, Σ. (2006). *Η βιβλιοθεραπεία ως διδακτική προσέγγιση μέσω της γλωσσικής τέχνης και ως φορέας πολιτισμού. Δημερίδα: Η τέχνη και ο πολιτισμός ως πεδίο ευέλικτων διαθεματικών προσεγγίσεων. Προτάσεις για την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών. Από τη θεωρεία στην πράξη*. Διδασκαλείο Δημοτικής Εκπαίδευσης Πανεπιστημίου Κρήτης, Πανεπιστημιούπολη Γάλλου, Ρέθυμνο, 13-14/5/2006.

Πασχαλίδης, Γ., (1993-94). «Η πρόκληση της Λογοτεχνικής Ιστορίας: προτάσεις για μια ιστορική ποιητική», *Σημείο*, τχ. 2.

Ράπτης, Αρ., Ράπτη, Α. (1999). *Πληροφορική και Εκπαίδευση, Συνολική Προσέγγιση*, Αθήνα

Σολομωνίδου, Χρ. (2000α). *Η μάθηση με τη χρήση υπολογιστή: δεδομένα ερευνών*, Θεσσαλονίκη, Κώδικας.

Σολομωνίδου, Χρ. (2000β). *Παιδί, Υπολογιστές και Νέες Τεχνολογίες στην Εκπαίδευση*, Βόλος, Π. Θ.

Σολομωνίδου, Χρ. (2004). *Σύγχρονη Εκπαιδευτική Τεχνολογία, Υπολογιστές και μάθηση στην Κοινωνία της Γνώσης*, Θεσσαλονίκη, Κώδικας.

Σολομωνίδου, Χ. (2006). *Νέες τάσεις στην Εκπαιδευτική Τεχνολογία: εποικοδομητισμός και σύγχρονα περιβάλλοντα μάθησης*. Αθήνα: εκδόσεις Μεταίχμιο.

Στενού, Κ. (1998). *Εικόνες του Άλλου. Η ετερότητα: Από τον Μύθο στην Προκατάληψη*. Αθήνα: Εξάντας-Εκδόσεις Unesco.

Τσιλιμένη, Τ., (2003). *Οι Μικρές Ιστορίες κατά την Εικοσαετία 1970-1990*, εκδ. Καστανιώτη, Αθήνα.

ΥΠΕΠΘ, Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών- Αναλυτικά Προγράμματα Σπουδών Υποχρεωτικής Εκπαίδευσης, Αθήνα, 2002.

Φραγκουδάκη Α., & Δραγώνα Θ., (1998). Τι είναι η πατρίδα μας; Ο εθνοκεντρισμός στην Εκπαίδευση, Αθήνα, Αλεξάνδρεια», σελ., 82-100.

Κωνσταντοπούλου Χρ.– Μαράτου-Αλιπράντη Λ. – Γερμανός Δ. – Οικονόμου Θ. (επιμ.), (2000). «Εμείς» και οι «άλλοι» αναφορά στις τάσεις και τα σύμβολα, Εθνικό Κέντρο Κοινωνικών Ερευνών, εκδ. τυπωθήτω Γιώργος Δαρδανός, Αθήνα.

Φραγκουδάκη, Α., (1999). *Γλώσσα και Ιδεολογία. Κοινωνιολογική προσέγγιση της Ελληνικής Γλώσσας*, εκδ. Οδυσσέας, Αθήνα.

Φρυδάκη, Ε., (2003). «Η θεωρία της λογοτεχνίας στην πράξη της διδασκαλίας», Κριτική, Αθήνα.

ΞΕΝΟΓΛΩΣΣΗ

Baudrillard, J. (1994), "Simulacra and Science Fiction", *Simulacra and Simulation*, Ann Arbor: University of Michigan Press.

Bell J., (1999). Μεθοδολογικός σχεδιασμός παιδαγωγικής και κοινωνικής έρευνας, Αθήνα: Gutenberg.

Bruner, J. (1990). Πράξεις Νοήματος, Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα, 1997.

Bryan, A. I. (1939). Can there be a science of bibliotherapy? *The Library Journal*, 64, 773-76.

Cummins, J., (2002). *Ταυτότητες υπό διαπραγμάτευση. Εκπαίδευση με σκοπό την Ενδυνάμωση σε μια Κοινωνία της Ετερότητας*, εισαγωγή – επιμέλεια Ελένη Σκούρτου, μτφρ. Σουζάνα Αργύρη, εκδ. Gutenberg (Διαπολιτισμική Παιδαγωγική / 5), Αθήνα.

Dixon, M.L., (1992). *The effect of Bibliotherapy in Reducing Fears of Kindergarten children. Ph. D. Dissertation, Ball State University.*

Forgan James W. (2002). Using bibliotherapy to teach problem solving. *Intervention in school and clinic*, 38,2

- Gilman, S. (1985), *Difference and Pathology. Stereotypes of sexuality, race and madness*, "Cornell University Press".
- Halsted, J. W. (1988). Guiding Gifted Readers from Preschool through High School. Columbus: Ohio Psychology Publishing.
- Heath, Allen M., Sheen, D, Leavy, D., Young, E. & Money, K. (2005).Bibliotherapy. A resource to facilitate emotional healing and growth. *School Psychology International*, 26,5
- Hynes, Arleen McCarty (1980). The goals of bibliotherapy. *The arts in psychotherapy*, 7,1.
- Jonassen, D. H. (1993). *Computers in the Classroom: Mindtools for Critical Thinking*. Englewood Cliffs, New Jersey: Prentice Hall
- King, R. & Scwabendlender, A. (1990). "Supportive Therapies for EBD and At-Risk Students: Rich, Varied & Underused", *Preventing School Failure*, Vol. 38, No 2.
- Knell,S.M. (1993). Cognitive-behavioral play therapy. Northvale. NJ: Jason Aronson.
- Leeson, R., (1985). Reading and righting. The past, present and future of fiction for the young. London: Collins.
- Linderman, B., & Kling, M. (1968- 1969). Bibliotherapy: definitions, uses and studies. *Journal of school Psychology*, 7,2
- McCarthy, S.J. & McMahon, S. (1992). From Convention to Invention: Three Approaches to Peer Interactions During Writing, in R. Hertz-Lazarovitz and N. Miller (eds), *Interaction in cooperative learning*, Cambridge University Press, 1995.
- McMillen, P. (2006). A therapeutic collaboration: The bibliotherapy education project at Oregon State University. *Oregon Libraries Association Quarterly*, 12,2.
- Moisan, C., (1992). *Η λογοτεχνική ιστορία*, μτφρ. Αριστέα Παρίση, Αθήνα.
- Moore, Opal, and Donnaræ MacCann. "Cultural Pluralism." *Children's Literature Association Quarterly* 10.4 (1986): 201-203.

- Otto, H. A., (1965). Personality Strengths Concept in the Helping Professions, *Psychiatric Quarterly*, 39 , pp. 632-645.
- Ouzts, D. T., (1991). "The Emergence of Bibliotherapy as a Discipline", *Reading Horizons*, 31 (3), pp. 199-2006.
- Papastephanou, M., (2001). Estranged but Not Alienated: A Precondition of Critical Educational Theory. *Journal of Philosophy of Education* 35 (1):71–84.
- Riordan, R.J.& Wilson, L. S. (1989). Bibliotherapy: Does it work?, *Journal of counseling and development*, 67(9), pp. 506-507.
- Rubin, I. (1998). Uses of bibliotherapy in response to the 1990s, *Library Trends*, 32, pp. 234-250.
- Spiro, R. J. & Jehng, J. C. (1990). Cognitive flexibility and hypertext: Theory and technology for the nonlinear and multidimensional traversal of complex subject matter. In D. Nix & R. J. Spiro (Eds), *Cognition, education, and multimedia: Exploring ideas in high technology*, Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, pp. 163 – 205.
- Stamps, Lisa S. (2003). Bibliotherapy: how books can help students cope with concerns and conflicts. *The delta Kappa Gamma Bulletin*, 70,1
- Sutherland, R. (1985). Hidden persuaders: Political ideologies in literature for children. *Children's Literature in Education*, 16(3), 143-157.
- Whipple, C., (1978). *The effect of Short- Term Classroom Bibliotherapy on the Personality and Academic Achievement of Reformatory Inmate Student*, *Doctoral Dissertation: University of Oklahoma*.