

Κωνσταντίνος Α. Σουλιώτης
Δάσκαλος Ειδικής Αγωγής
19^ο Δημ. Σχολείου Θεσ/νίκης

Μετεκπαιδευμένος στην Ειδική Αγωγή στο Διδασκαλείο
«Δημήτρης Γληνός» του Παιδαγωγικού Τμήματος Δημοτικής
Εκπαίδευσης του Αριστοτελείου Πανεπιστημίου Θεσ/νίκης

Πτυχιούχος του Τμήματος Επιστημών Προσχολικής Αγωγής και
Εκπαίδευσης του Παιδαγωγικού Τμήματος Νηπιαγωγών του
Αριστοτελείου Πανεπιστημίου Θεσ/νίκης

**«Ευαισθητοποίηση των παιδιών του Δημοτικού Σχολείου
για το παιδί με ειδικές δεξιότητες και ικανότητες μέσα
από τη διδασκαλία λογοτεχνικών κειμένων που
αναφέρονται στο παιδί αυτό, με τη μεθοδολογία των
κατευθυνόμενων ερωτήσεων κατανόησης και την
διαθεματική προσέγγιση των κειμένων αυτών»**

Το άνοιγμα του Δημοτικού Σχολείου στα παιδιά με ειδικές δεξιότητες και ικανότητες εκτός από τις μεταβολές σε θεσμικό πλαίσιο, απαιτεί και αλλαγές στο επίπεδο της τάξης και της διδασκαλίας, οι οποίες θα επιτρέψουν την ανάπτυξη των ικανοτήτων κάθε παιδιού εφόσον διατεθεί ο απαραίτητος χώρος για την ανάπτυξη των ατομικών κλίσεων και δυνατοτήτων όλων των παιδιών. Παρά την πληθώρα καθηκόντων που έχει ανατεθεί στο δάσκαλο/α είναι καθήκον του/της να μην επιτρέψει την απομόνωση των παιδιών με ειδικές δεξιότητες και ικανότητες αλλά να τους δώσει τη δυνατότητα να αναπτυχθούν μαζί με τους συνομηλίκους τους και τα παιδιά της γειτονιάς τους. Νέα καθήκοντα και ρόλοι ανατίθενται στους παιδαγωγούς.

Η παιδαγωγική παρέμβαση δεν περιορίζεται μόνο στα ατομικά θεραπευτικά μέτρα για τα παιδιά με ειδικές ικανότητες και δεξιότητες. Κυρίως το Δημοτικό Σχολείο μπορεί να προσφέρει συνθήκες κοινωνικοποίησης και μάθησης στο πλαίσιο των οποίων θα αναπτυχθούν επαφές ανάμεσα σε όλα τα παιδιά, με ή χωρίς προβλήματα, στο πλαίσιο των οποίων θα υπάρξουν δυνατότητες συμβίωσης και ανάπτυξης για τα παιδιά με ειδικές δεξιότητες και ικανότητες.

Αυτή η προσέγγιση της ενσωμάτωσης σημαίνει να ζει κανείς και να μαθαίνει μαζί με ισότιμους συμμαθητές, προϋποθέτει την επαναξιολόγηση των νορμών και των αξιολογικών μέτρων του Δημοτικού Σχολείου, όπως και την εισαγωγή συστατικών στοιχείων που θα στηρίζουν την ενσωμάτωση, γιατί η ενσωματική εργασία προσανατολίζεται όχι στις ελλείψεις των ατόμων, αλλά «οικοδομεί» τα ενδιαφέροντα και τις ικανότητές τους στη βάση της εκάστοτε κατάστασης. Όλες οι δραστηριότητες που αναπτύσσονται στο Δημοτικό Σχολείο τίθενται ως αναπτυξιακά ερεθίσματα για το κάθε παιδί και γι' αυτό προσφέρουν μια ανάλογη πολλαπλότητα και δυνατότητα διαφορετικών τρόπων αντίδρασης. Το κάθε μέλος της ομάδας συμμετέχει κάθε φορά στη δραστηριότητα που είναι δυνατόν να εμπλακεί. Η ενσωμάτωση για όλα τα παιδιά μιας ομάδας πετυχαίνεται όταν, αντί να «είμαι απλώς με τον άλλο», μεγαλώνω και μαθαίνω μαζί με τους άλλους.

Η λειτουργία όμως ενός ενσωματικού Δημοτικού Σχολείου προϋποθέτει εκτός από την εκπαίδευση του προσωπικού, την ενημέρωση και την ευαισθητοποίηση των ίδιων των παιδιών για τα παιδιά με ειδικές δεξιότητες και ικανότητες και τα ιδιαίτερα προβλήματά τους. Αυτή η ευαισθητοποίηση μπορεί να γίνει μέσω της διδασκαλίας λογοτεχνικών κειμένων με θέματα από το χώρο της ειδικής αγωγής. Μια διδασκαλία που δεν στοχεύει στην επιφανειακή κατανόηση της παρεχόμενης γνώσης αλλά στη βαθιά κατανόηση με τη δημιουργία (δηλωτικής) γνώσης που μπορεί να χρησιμοποιηθεί σε νέες καταστάσεις.

Συχνά τα λογοτεχνικά κείμενα κατανοούνται επιφανειακά. Η επιφανειακή κατανόηση καθιστά δυνατή την αναπαραγωγή προτάσεων ενός κειμένου ή την περιληπτική απόδοσή του. Δεν εξασφαλίζει όμως την ενσωμάτωση της παρεχόμενης γνώσης στην προϋπάρχουσα γνώση του ατόμου,

ούτε τη δυνατότητα χρήσης της σε νέα έργα. Για ένα τέτοιο έργο είναι απαραίτητη η βαθιά κατανόηση, ώστε να μπορεί να χρησιμοποιηθεί το πληροφοριακό περιεχόμενο ενός κειμένου για συμπερασματικές διαδικασίες, για την επίλυση προβλημάτων ή για την επίλυση ενός πραγματικού προβλήματος της καθημερινής ζωής (Kintsch 1966). Γίνεται σαφές ότι για να υπάρξει μάθηση δεν επαρκεί η επιφανειακή κατανόηση. Ήδη ο Thorndike είχε επισημάνει ότι από την φωναχτή ανάγνωση προκύπτει μόνο μια επιφανειακή κατανόηση και είχε εκφράσει την άποψη ότι οι μαθητές πρέπει να οδηγούνται σε μια βαθύτερη κατανόηση μέσω κατευθυνόμενων ερωτήσεων.

Ο βασικός διαμεσολαβητής ανάμεσα στη διαδικασία της μάθησης και στο μαθησιακό αποτέλεσμα είναι η κατασκευή μιας νοητικής αναπαράστασης. Η ποιότητα αυτής της αναπαράστασης προσδιορίζει την κατανόηση περισσότερο απ' ό,τι η ποσότητα της γνώσης. Στο μοντέλο των Van Dijk & Kintsch (1983) μπορούν να οικοδομηθούν τρεις μορφές νοητικής αναπαράστασης στη μάθηση με λογοτεχνικά κείμενα:

1. Η επιφανειακή μνήμη, με αποθήκευση λέξεων και προτάσεων.

2. Η κειμενική βάση δεδομένων, στην οποία απεικονίζονται οι σχέσεις και η οργάνωση των σημασιολογικών ενοτήτων και η κατανόηση εξαρτάται από την οργάνωση αυτών των ενοτήτων.

3. Το εναρμονισμένο με την κατάσταση εσωτερικό μοντέλο, στο οποίο το περιεχόμενο του λογοτεχνικού κειμένου είναι ενσωματωμένο στο γνωστικό σύστημα του ατόμου. Είναι μια νοητική αναπαράσταση της κατάστασης, όπως αυτή περιγράφεται από το κείμενο.

Οι αναπαραστάσεις κειμένων συνήθως είναι μια μείξη σημασιολογικών σχέσεων, συντακτικών σχέσεων, σχέσεων συναρτημένων με την κατάσταση και άλλων σχέσεων (Kintsch 1944 α). Για την ανάλυσή τους συχνά είναι χρήσιμη η διάκριση ανάμεσα στις σχέσεις τις παραγόμενες, από τη σημασιολογία του κειμένου και στις σχέσεις τις παραγόμενες, από τη γνώση του ατόμου. Με βάση τις σημασιολογικές σχέσεις ενός κειμένου είναι δυνατό να αναπαράγει κανείς ένα κείμενο ή να δώσει μια περίληψη. Αυτό που χαρακτηρίζεται, όμως, ως βαθιά κατανόηση απαιτεί την κατασκευή ενός μοντέλου με συμπερίληψη των γνώσεων του ατόμου. Αν ο στόχος της διδασκαλίας είναι κάτι περισσότερο από την αναπαραγωγή ενός κειμένου, οι κειμενικές πληροφορίες χρειάζεται να ενσωματωθούν στη γνώση του ατόμου, ώστε να μπορούν να χρησιμοποιηθούν ως νέα γνώση.

Η ενσωμάτωση της νέας γνώσης, η μάθηση, συναρτάται άμεσα με το ερώτημα για την αναπαράσταση της γνώσης, για τη δόμηση της γνώσης από το ίδιο το άτομο. Σήμερα προτείνονται διάφοροι τρόποι αναπαράστασης της δηλωτικής και διαδικαστικής γνώσης, όπως σημασιολογικά δίκτυα, σχήματα (σενάρια, πλαίσια), κανόνες παραγωγής, ενώ στο μοντέλο του Kintsch (1992) γίνεται προσπάθεια για συνδυασμό των παραπάνω μορφών αναπαράστασης. Η γνώση αναπαρίσταται υπό μορφή δικτύου στο οποίο συμπεριλαμβάνονται οι

έννοιες, οι σημασιολογικές ενότητες, τα σχήματα, οι κανόνες παραγωγής και οι προσωπικές εμπειρίες τα οποία αποτελούν τους κόμβους του δικτύου.

Για να επιτευχθεί η ενσωμάτωση νέων πληροφοριών στις υπάρχουσες γνωστικές δομές ή για να επιτευχθεί μία διαρκής αποθήκευση, χρειάζεται μια ενεργητική επεξεργασία των νέων πληροφοριών. Το άτομο πρέπει να επεξεργαστεί τις παρεχόμενες πληροφορίες που του προσφέρονται σε γραπτή ή προφορική μορφή, έτσι που να τις συσχετίσει με τις πληροφορίες που είναι αποθηκευμένες στη μνήμη του.

Τα παιδιά του Δημοτικού Σχολείου και ιδιαίτερος τα μικρότερα σπάνια αποφασίζουν μόνα τους και αυθόρμητα για μια περαιτέρω επεξεργασία των παρεχόμενων πληροφοριών. Η μη περαιτέρω επεξεργασία, όμως δημιουργεί τον κίνδυνο να μην είναι προσπελάσιμες αυτές οι πληροφορίες σε ένα ύστερο χρονικό σημείο. Για να εξασφαλιστούν οι συνθήκες ότι οι πληροφορίες που δόθηκαν θα είναι στη διάθεση του ατόμου, τα άτομα χρειάζεται να αποκτήσουν στρατηγικές που θα τους βοηθήσουν στην επεξεργασία των λογοτεχνικών κειμένων. Τέτοιες στρατηγικές μάθησης δεν χρησιμοποιούνται αυθόρμητα, αλλά τα παιδιά πρέπει να παρακινηθούν στη χρήση τους, πρέπει δηλαδή να μάθουν τη χρήση τους είτε σε ατομικό είτε σε ομαδικό επίπεδο (υπογράμμιση, περίληψη, σημειώσεις, σχεδιαγράμματα, ερωτήσεις, διατύπωση ερωτήσεων και απαντήσεων).

Η διατύπωση ερωτήσεων ανήκει στις άμεσες μεθόδους σύλληψης των γνωστικών δομών και αναπαραστάσεων. Στις άμεσες μεθόδους ανήκουν ερωτήσεις κάθε είδους, από το να αφηγηθεί κανείς τι γνωρίζει για ένα θέμα μέχρι λεπτομερείς ερωτήσεις, ενώ στις έμμεσες μεθόδους μια περιοχή γνώσης προσεγγίζεται κυρίως με έργα διευθέτησης ή με έργα ταξινόμησης (σύνθεση εικόνων, καταγραφή εικόνων, αντικειμένων, κ.λ.π.).

Παρά την κριτική που υφίσταται η μέθοδος των ερωτήσεων είναι η προτιμότερη μέθοδος στην Παιδαγωγική Επιστήμη. Η κριτική έγκειται κυρίως στην έλλειψη μιας επαρκούς θεωρίας για τη μέθοδο των ερωτήσεων παρά την ύπαρξη πολλών ειδών ερωτήσεων που θέτουν διαφορετικές απαιτήσεις στους ερωτώμενους, π.χ. λεπτομερείς ερωτήσεις, ερωτήσεις μακροδομής, ερωτήσεις που απαιτούν συμπερασματικές διαδικασίες. Επίσης, πολύ συχνά οι σωστές απαντήσεις δεν σημαίνουν ότι έχει κατανοηθεί ένα λογοτεχνικό κείμενο, αλλά ότι τα παιδιά έχουν αποκτήσει στρατηγικές που τους επιτρέπουν να δίνουν σωστές απαντήσεις χωρίς πραγματική κατανόηση. Οι σωστές απαντήσεις σε ερωτήσεις σχετίζονται σε μικρό βαθμό με την ικανότητα των παιδιών να αποδώσουν περιληπτικά ένα λογοτεχνικό κείμενο ή να εξηγήσουν τις απαντήσεις τους.

Παρά την κριτική που γίνεται στη μέθοδο των ερωτήσεων είναι σημαντικό να εξοικειώνονται τα παιδιά από μικρή ηλικία με τη μέθοδο αυτή. Όπως έχουν δείξει οι έρευνες της King (1989, 1990, 1994) η παρακίνηση των μαθητών για βαθύτερη επεξεργασία του υλικού μάθησης μέσω κατευθυνόμενων ερωτήσεων δίνει την ευκαιρία στους μαθητές να θέσουν ερωτήσεις γι' αυτό που άκουσαν ή μελέτησαν. Από μόνη της η εύρεση

ερωτήσεων (από την πλευρά του παιδιού) υποστηρίζει την μάθηση, μέσω της επεξεργασίας του υλικού. Η επεξεργασία του υλικού μάθησης είναι καλύτερη μέσα από συνεργατικές ερωτήσεις των ίδιων των παιδιών, παρά μέσω συζητήσεων (King 1989). Η διατύπωση ερωτήσεων και απαντήσεων προϋποθέτει την ταύτιση των κυριότερων ιδεών του κειμένου και τη συσχέτισή τους όχι μόνο μεταξύ τους, αλλά και με την προϋπάρχουσα γνώση, με όσα γνωρίζει το άτομο (King 1994). Στη μέθοδο των προσχεδιασμένων συνεργατικών (αμοιβαίων) ερωτήσεων της King (1990) προβλέπεται ότι οι μαθητές θέτουν αμοιβαία ερωτήσεις προωθώντας με τον τρόπο αυτό μια βαθιά επεξεργασία που εγγυάται την ενεργοποίηση των σχετικών γνώσεων και στηρίζει την ενσωμάτωση της νέας γνώσης.

Ιδιαίτερα για τις μικρές τάξεις του Δημοτικού Σχολείου χρήσιμη είναι η μέθοδος των κατευθυνόμενων ερωτήσεων στο πλαίσιο της άμεσης διδασκαλίας. Όπως και στην περίπτωση των αμοιβαίων ερωτήσεων ή αυτοερωτήσεων (King 1994) και στη μέθοδο αυτή τα παιδιά της τάξης εργάζονται ενεργητικά και κατασκευαστικά. Ο παιδαγωγός θέτει ως στόχο την κατανόηση ενός λογοτεχνικού κειμένου που πετυχαίνεται μέσω της επεξεργασίας του υλικού. Σε μια διαλογική κατάσταση η γνώση παρέχεται, παράγεται και γίνεται αντικείμενο επεξεργασίας από τα ίδια τα παιδιά μέσω των ερωτήσεων, διαφορετικού βαθμού δυσκολίας, που θέτει ο παιδαγωγός. Τα παιδιά μπορούν να απαντούν με ανάλογη προσπάθεια και στήριξη του παιδαγωγού.

Η απάντηση σε ερωτήσεις επίσης προϋποθέτει γνωστική προσπάθεια και ενεργητική επεξεργασία, σε μικρότερο βέβαια βαθμό απ' ότι το να θέτει το ίδιο το άτομο και να απαντά σε ερωτήσεις. Ενεργητική επεξεργασία σημαίνει την εξαγωγή των βασικών ιδεών του λογοτεχνικού κειμένου και των σχέσεών τους, όπως και την παραγωγή συνδέσεων μέσω των ιδεών του λογοτεχνικού κειμένου και της προηγούμενης γνώσης του με τη σύμπραξη πάντα του/της παιδαγωγού.

Η βαθιά κατανόηση, όμως, δεν σημαίνει μόνο επεξεργασία και ενσωμάτωση της νέας γνώσης, αλλά και χρήση της νέας γνώσης. Χρειάζεται ο έλεγχος της μεταβίβασης της αποκτημένης γνώσης σε νέες καταστάσεις. Αυτό πετυχαίνεται, όταν τα παιδιά τίθενται ενώπιον προβληματικών καταστάσεων ή μπροστά σε προβλήματα της πραγματικής ζωής και χρειάζεται να παράξουν τα ίδια αναλογικές λύσεις χρησιμοποιώντας στρατηγικές επίλυσης προβλημάτων.

Μια απλή στρατηγική επίλυσης προβλημάτων περιλαμβάνει πέντε γνωστικές διαδικασίες:

α) Την αναγνώριση του προβλήματος

Για να λυθεί ένα πρόβλημα πρέπει να αναγνωριστεί ότι υπάρχει. Οι μη έμπειροι και οι λιγότερο ικανοί λύτες συχνά δεν αντιλαμβάνονται ότι υπάρχει ένα πρόβλημα και άρα δεν μπορούν να το επιλύσουν.

β) Τον καθορισμό του προβλήματος

Μετά την αναγνώριση ακολουθεί ο καθορισμός του προβλήματος, η αναπαράσταση του προβλήματος. Το είδος της αναπαράστασης είναι σημαντική παράμετρος για την επίλυση και μια ανεπαρκής αναπαράσταση σημαίνει ότι ανακαλούνται λανθασμένα ή ελλιπή στοιχεία από την μακρόχρονη μνήμη.

γ) Τη διερεύνηση

Στη φάση της διερεύνησης εξετάζονται οι στρατηγικές επίλυσης.

δ) Την πράξη

Μετά την διερεύνηση ακολουθεί η πράξη.

ε) Την κριτική εξέταση (Θεωρία)

Μετά την πράξη ακολουθεί η κριτική θεώρηση του αποτελέσματος της πράξης. Οι ικανοί λύτες προβλημάτων σε αντίθεση με τους αδαείς αναθεωρούν αμέσως τις λανθασμένες στρατηγικές και κατευθύνουν επαρκώς μέσω της αυτοπαρατήρησης (Bransford et. o.l. 1986).

Η εισαγωγή της ευέλικτης ζώνης διαθεματικών και δημιουργικών δραστηριοτήτων στο Ωρολόγιο πρόγραμμα του Δημοτικού Σχολείου αποτελεί έναν εναλλακτικό τρόπο προσέγγισης των λογοτεχνικών κειμένων διαμέσου των οποίων θα γίνει η ευαισθητοποίηση των μαθητών του Δημοτικού Σχολείου στα θέματα και τις καταστάσεις που απασχολούν και βιώνουν τα παιδιά με ιδιαίτερες ικανότητες και δεξιότητες που πιθανόν σήμερα 'η αύριο να είναι συμμαθητές και αυριανοί συμπολίτες τους. Η φιλοσοφία και η θεωρητική στήριξη της εισαγωγής της ευέλικτης ζώνης διαθεματικών και δημιουργικών δραστηριοτήτων προϋποθέτει την εφαρμογή ενεργητικών, συμμετοχικών, συνεργατικών, διεπιστημονικών σχεδίων εργασίας. Η έρευνα έχει αποδείξει ότι οι μέθοδοι αυτές ερεθίζουν το ενδιαφέρον των μαθητών προωθούν τη συνεργασία και καλλιεργούν στους μαθητές – σε όλα τα επίπεδα και φάσεις της μαθησιακής διαδικασίας – τις ειδικές γνώσεις, στάσεις και δεξιότητες που απαιτεί η σημερινή ελληνική κοινωνία.

Ο ρόλος του δασκάλου στην περίπτωση αυτή αποκτά καθοδηγητικό, διαμεσολαβητικό, συμβουλευτικό και υποστηρικτικό χαρακτήρα. Έτσι, ο δάσκαλος στο πλαίσιο της προετοιμασίας του για μια αποτελεσματικότερη παρέμβασή του στη διδακτική διαδικασία, είναι χρήσιμο να προγραμματίσει εναλλακτικά σενάρια σχεδίων εργασίας, ανάλογα με τις ιδιαιτερότητες των μαθητών του. Τα σενάρια αυτά αποτελούν μόνο οδηγό αναφοράς και όχι υποχρεωτικούς άξονες εργασίας. Οι πρακτικές εφαρμογές σχεδίων εργασίας, προϋποθέτουν αφενός μια δυναμική θεώρηση σε όλες τις πλευρές της διδακτικής πράξης, το πολιτιστικό περιβάλλον και την οργάνωση του σχολείου και αφετέρου την αναγνώριση της αξίας, της συνεισφοράς και της δυνατότητας αξιοποίησης των διαφόρων παραδοσιακά διακριτών αντικειμένων / μαθημάτων.

Η μέθοδος των σχεδίων εργασίας είναι καθαρά μαθητοκεντρική και πραγματοποιείται μέσα σε πλαίσια συλλογικής δράσης των μαθητών. Δηλαδή

αφετηρία τους τα σχέδια εργασίας έχουν τους προβληματισμούς και τα ενδιαφέροντα μεμονωμένων ατόμων ή του συνόλου της διδακτικής ομάδας. Ο σχεδιασμός των εργασιών γίνεται με ευθύνη της ομάδας και στοχεύει κυρίως στην ολοκλήρωση κάποιου έργου που οδηγεί στη λύση ενός προβλήματος ή στην απάντηση κάποιου ερωτήματος ή την πραγματοποίηση κάποιων δραστηριοτήτων, πάντα, βέβαια μέσα από βιωματικές δραστηριότητες. Άλλοτε πάλι το κοινό έργο παίρνει τη μορφή εικαστικής σύνθεσης. Υπάρχει και η δυνατότητα να τεθεί ο προβληματισμός ως πρόταση εκ μέρους του εκπαιδευτικού, με μοναδικό όμως στόχο την κινητοποίηση της ομάδας.

Βασική προϋπόθεση για τη φάση της οργάνωσης και της υλοποίησης ενός σχεδίου εργασίας είναι η ενεργός συμμετοχή όλων των μελών της ομάδας στα πλαίσια της επικοινωνιακής προσέγγισης. Ο ολοκληρωμένος σχεδιασμός είναι δεσμευτικός για την ομάδα και για τούτο απαιτείται η ενεργός συμμετοχή όλων των μελών της ομάδας σε όλη την πορεία διεξαγωγής του σχεδίου εργασίας. Η μέθοδος αυτή βέβαια θεωρείται μια ανοικτή διαδικασία μάθησης της οποίας τα όρια και οι διαδικασίες της δεν είναι αυστηρά καθορισμένα και που εξελίσσεται ανάλογα με τις εκάστοτε συνθήκες και τα ενδιαφέροντα των συμμετοχόντων. Κατά την επιλογή των θεμάτων και της μεθοδολογίας επεξεργασίας τους θα πρέπει οπωσδήποτε να λαμβάνονται υπόψη και να αξιοποιούνται ανάλογα οι δυνατότητες των παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, δεξιότητες και ικανότητες καθώς και των παιδιών με ιδιαίτερα εθνοτικά, πολιτισμικά, θρησκευτικά, γλωσσικά και κοινωνικοοικονομικά χαρακτηριστικά, ώστε να συμμετέχουν ενεργά στην όλη διαδικασία.

Τα στοιχεία που εμφανίζουν τα σχέδια εργασίας είναι δυνατόν να ποικίλλουν τόσο ως προς τη χρονική διάρκεια όσο και ως προς την οργάνωση και το περιεχόμενό τους:

1) Πρωτοβουλία – Πρόταση:

Η επιθυμία ορισμένων ατόμων να ασχοληθούν και να διερευνήσουν ένα συγκεκριμένο γνωστικό αντικείμενο, κοινωνικό θέμα, και αποτελεί το σημείο εκκίνησης.

2) Κριτική ανταλλαγή απόψεων σχετικά με την πρωτοβουλία:

Οι συμμετέχοντες συζητούν και ανταλλάσσουν απόψεις σχετικά με την πρόταση, επεξεργάζονται το περιεχόμενό της, τοποθετούνται εκφράζοντας τις ιδέες, τις ανάγκες και τις επιθυμίες τους και καταλήγουν στην υιοθέτηση της πρότασης ή στην ακύρωσή της.

3) Συλλογική διαμόρφωση πλαισίων δράσης:

Αποφασίζονται και υλοποιούνται με συλλογικές και επικοινωνιακές διαδικασίες ποιος θα συμμετέχει, ποιες δραστηριότητες θα γίνουν, πότε θα ολοκληρωθούν και ποιο αποτέλεσμα αναμένεται να έχουν.

4) Υλοποίηση του προγράμματος – Εκτέλεση του Σχεδίου Εργασίας:

Οι μαθητές εργαζόμενοι μόνοι τους ή σε ομάδες υλοποιούν τις προγραμματισμένες δραστηριότητες.

5) Ενδιάμεσα στάδια:

α) Διαλείμματα ενημέρωσης:

Ανταλλάσσονται πληροφορίες σχετικά με την εξέλιξη της εργασίας, ετοιμάζονται σημειώσεις σχετικά με την πρόοδο των εργασιών και προγραμματίζονται τα επόμενα βήματα. Ταυτόχρονα οι συμμετέχοντες ηρεμούν, σκέφτονται και αναστοχάζονται.

β) Διαλείμματα ανατροφοδοτικής ανασκόπησης και συζήτησης των διαπροσωπικών σχέσεων:

Οι συμμετέχοντες αντιμετωπίζουν κριτικά και από απόσταση τις δικές τους ενέργειες με σκοπό να διαπιστώσουν εάν οι αρχές, οι ρόλοι και οι σκοποί που τέθηκαν στον αρχικό προγραμματισμό του σχεδίου εργασίας λειτούργησαν αποτελεσματικά, ποιοι ήταν οι πλέον επιτυχημένοι, ποιοι πρέπει να τροποποιηθούν και ποιοι να καταργηθούν.

6) Περάτωση του σχεδίου εργασίας:

Επίτευξη των επιδιωκόμενων στόχων και παρουσίαση των αποτελεσμάτων της συλλογικής δράσης σε εκδήλωση ή εφαρμογή αυτών στην καθημερινή σχολική ζωή ή στη συμπεριφορά και στη στάση ζωής των συμμετεχόντων θεωρείται χρήσιμο να υπάρξει αξιολογική αποτίμηση τόσο του ίδιου του έργου που παρήγαγε η ομάδα εργασίας όσο και του τρόπου με τον οποίο ανέπτυξε τις ομαδοσυνεργατικές διαδικασίες. Στη φιλοσοφία των σχεδίων εργασίας, αλλά και γενικότερα και της διαθεματικής προσέγγισης που υλοποιούν, οι ακαδημαϊκές και οι συνεργατικές διαδικασίες που αναπτύσσει η ομάδα, αποκτούν ιδιαίτερη σπουδαιότητα και δίνουν ορατά αποτελέσματα.

Όταν ένα σχέδιο εργασίας εφαρμόζει σε μαθητική κλίμακα διαδικασίες ανάλογες με εκείνες των ειδικών, αξιοποιεί τη δυναμική της συνεργαζόμενης μαθητικής ομάδας και υλοποιείται σ' ένα κλίμα αποδοχής, ενθάρρυνσης και δημιουργικότητας όπου ο κάθε μαθητής κατέχει κεντρικό ρόλο σε όλη τη διαδικασία και ο δάσκαλος/α διευκολύνει, καθοδηγεί και συμβουλεύει, τότε επιτυγχάνεται η απόκτηση της γνώσης και η καλλιέργεια των στάσεων και των δεξιοτήτων που απαιτεί η σημερινή κοινωνία της γνώσης, της πληροφορίας και της στροφής προς τις ανθρώπινες αξίες.

Συμπερασματικά η προσέγγιση λογοτεχνικών κειμένων στα οποία υπάρχουν αναφορές για άτομα με ιδιαίτερες ανάγκες, ικανότητες και δεξιότητες με τις μεθόδους των προσχεδιασμένων ερωτήσεων και των διαθεματικών δημιουργικών δραστηριοτήτων είναι ένα χρήσιμο εργαλείο για την ευαισθητοποίηση των παιδιών του Δημοτικού Σχολείου στη θεματική περιοχή «παιδί με ιδιαίτερες ανάγκες, ικανότητες και δεξιότητες». Οι μέθοδοι των προσχεδιασμένων ερωτήσεων και των διαθεματικών δημιουργικών δραστηριοτήτων κινητοποιούν στρατηγικές επεξεργασίας και όχι απομνημόνευσης, που οδηγούν σε μια βαθύτερη κατανόηση της θεματικής αυτής περιοχής. Η βαθύτερη κατανόηση αποδεικνύεται από τη χρήση της αποκτημένης γνώσης σε νέες συνθήκες. Η μεταβίβαση αυτή δείχνει ότι τα παιδιά διαμορφώνουν ένα γνωστικό σχήμα στο οποίο περιλαμβάνονται όχι μόνο αρνητικά χαρακτηριστικά των παιδιών με ιδιαίτερες ανάγκες, δεξιότητες

και ικανότητες αλλά και τις θετικές ιδιότητες, όπως ικανότητα να μαθαίνουν, να βοηθούν τους άλλους, να συμπάσχουν και να γίνονται αποδεκτά από την ομάδα. Η ύπαρξη τέτοιας γνώσης είναι ένδειξη ευαισθητοποίησης και μπορεί να αποτελέσει τη βάση για την ενσωμάτωση των παιδιών με ιδιαίτερες ανάγκες, δεξιότητες και ικανότητες.

**Παρουσίαση βιβλίων με ήρωες παιδιά
με ειδικές ικανότητες και δεξιότητες**

A. Μυθιστορήματα

- 1) Αργυρώ, Νίτσα Τζώρτζογλου, Εκδόσεις Κέδρος, 1986. Αθήνα.
- 2) Πόσο κοντά είναι το φεγγάρι, Κίκα Πουλχερίου, 1988, Λευκωσία.
- 3) Γράμμα στο μοναχικό αδελφό μου, Μαρία Αβραμίδου, Εκδόσεις Πατάκη, 1988, Αθήνα.
- 4) Το ποτάμι ζήλεψε, Βούλα Μάστορη, Εκδόσεις Ελληνικά Γράμματα, 1997, Αθήνα.
- 5) Θα σε ξαναδώ φιλαράκι, Ελένη Δικαίου, Πατάκης Εκδόσεις, 1997, Αθήνα.
- 6) Αγαπάει Γιάγκο αγαπάει, Φιλομήλα Βακάλη Συρογιαννοπούλου.
- 7) Μέρες Αλκυόνης, Μανθόπουλος Δημήτρης Εκδόσεις Ψυχογιός, 1993, Αθήνα.
- 8) «Τα φτερά του δράκου» Ρενάτε Βελς, Εκδόσεις Ψυχογιός, 1991, Αθήνα.
- 9) Ο Λάμπης και το κόκκινο καΐκι, Όλφρει Κάθριν, Εκδόσεις Ψυχογιός, 1986, Αθήνα.
- 10) Η έκλειψη του ηλίου, Άλμπερτ Λιχάνωφ, Εκδόσεις Καστανιώτη, 1986, Αθήνα.

B. Βιβλία – ντοκουμέντα ή Βιβλία γνώσης

- 1) Είναι ο γυιός μου, Ιωάννα Τσοκοπούλου, Εκδόσεις Καστανιώτης, Αθήνα, 1998.
- 2) Στου πόνου τη γυάλινη πίστα, Παπαϊωάννου – Σταυροπούλου Ντάμη, Εκδόσεις Ακρίτας, 1996, Αθήνα.
- 3) Δεν είμαι τόσο αλλιότικος από τους άλλους, Μπάρμπαρα Σέλικ, Εκδόσεις Δωρικός, 1991, Αθήνα.

4) «Για την αγάπη της Άννας», Η αληθινή ιστορία ενός αυτιστικού παιδιού, Κόπλαντ Τζέημς, Εκδόσεις Ακουάριους, 1992, Αθήνα.

Γ. Εικονογραφημένα Αφηγήματα

1) Ο Τριγωνοψαρούλης, Ηλιόπουλος Β., Εκδόσεις Πατάκης, 1997, Αθήνα.

2) Το μυστικό τραγούδι της Μάτας, Μάρρα Ειρήνη, Εκδόσεις Κέδρος, 1987, Αθήνα.

3) Ο μικρός Ντουπ, Μάρρα Ειρήνη, Εκδόσεις Γνώση, 1992, Αθήνα.

4) Τα παπουτσάκια που λένε παραμύθια, Βαρελά Αγγελική, Εκδόσεις Άγκυρα, 1998, Αθήνα.

Δ. Διηγήματα

1) Η αδερφή μου η αυγή, από τη Συλλογή Διηγημάτων Στης ζωής τα τραμπαλίσματα, Μαραθεύτης Μιχάλης, Λευκωσία, 1990.

2) Γάντι σε ξύλινο χέρι, Κοντολέων Μάνος, Εκδόσεις Γνώση, 1986, Αθήνα.

3) «Έλα μπορείς», Από τη Συλλογή Διηγημάτων, Αθάνατη Ιδέα, Γαλάτεια Σουρέλη, Εκδόσεις Άγκυρα, 1996, Αθήνα.

4) «Ο Θωμάς», Από τη Συλλογή Διηγημάτων, Αθάνατη Ιδέα, Λίτσα Ψαραύτη, Εκδόσεις Άγκυρα, 1996, Αθήνα.

ΞΕΝΟΓΛΩΣΣΗ ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

- 1) Appleyard, A. J. (1991): *Becoming a Reader. The Experience of Fiction from Childhood to Adulthood*, Cambridge University Press.
- 2) Aries P. (1973): *L' enfant et la vie Familiale sous l' Ancien Regime*, le Seuil, Paris.
- 3) Bakhtin, M (1986) « The Bildungsroman and its Significance to the History of Realism », *Speech Genres and Other Late Essays*, University of Texas Press, Austin.
- 4) Chukovsky, K. (1968): *From two to five*, University of Kalifornia. Press, Berkeley & Los Angeles.
- 5) Crago M, & H, (1983) *Prelude to Literacy: a preschool child's encounter with picture and story*, Southern Illinois University Press, Urbana.
- 6) Exertier C., (1992) *Un cadeau d' amour: pourquoi proposer des livres don't le heros est handicapé*. In *Citrouille*, Paris, 2 ; 10-19.
- 7) Huck, C. S, Hepler S, Hickman J., (1995) *Children's Literature in the elementary school*, Holt, Rinehart and Winston, INC.
- 8) Hunt, P. (1991): *Criticism, Theory, and Children's Literature*, Basil Blackwell, Oxford.
- 9) Hollindale, P., (1992) "Ideology and the Children;s Book", in *Literature for Children. Contemporary Criticism* (ed. Peter Hunt), Routledge, London & New York p. 18-40.
- 10) Jan, I. (1985) *La literature enfantine*, Enfance Heureuse – Les Editions Ouvrieres, Pariw.
- 11) Kanatsouli, M, (1996) « Censorship in Greece : 1974 to the Present, *PARA DOXA* (2.3), p. 397-402.
- 12) King, A., (1991) *Improving lecture comprehension: Effects of a methacognitive strategiew*. In *Applied Cognitive Psychology*, 5 (4): 331-346.
- 13) King, A. (1994) *Autonomy and question asking: The role of personal control guided student – generated questioning. Learning and individual differences*; 6: 163-185.

- 14) Kintsch W., (1996) A cognitive architecture for comprehension. In H.L.Pick, P. Van den Broek & D. C. Knill (eds), *The study of cognition: Conceptual and methodological issues*. Wasington DC: American Psychological Association, 143-164.
- 15) Kintsch W., (1994) Discourse processes. In G. d' Ydewall, P. Eelen & P. Bertelson (eds), *International Perspectives in Psychological Science, state of the art*, UK: Erlbaum, 2:135-155.
- 16) Kintsch W., (1996) Lernen aus texten. In Hoffman J., & Kintsch W., (eds) *Lernen*, Goettingen: Hogrese.
- 17) Laparra, M. (1996): „Les adaptateurs de romans des bienfaiteurs meconnus“, *Revue des livres poyr enfants* (170) p. 73-80.
- 18) Lukens, R. (1995) *A Critical Handbook of children's Literature*, Harper Collins College Publishers, New York.
- 19) Manna, L.A, & Brodie S. C. (1992): *Many Faces, Many Voices: Multicultural Literary Experiences for Youth*, The Virginia Hamilton Conference – Kent state University, Highsmith Press, Winconsin.
- 20) Mathieu, F. (1992) “Adaptation, forme convenable, ou le defaut de la cuirasse” *La Revue des livres pour enfants* (145), 86-90.
- 21) Meek, M (1982) *Learning to read*, Bodley Head, London.
- 22) Meek, M (1982) “What Counts as Evidence in theories of Children's Literature?”, *Theory into Practice* (21, 4), p. 284-292.
- 23) Mikkelsen N. (1985) “Sendak, Snow white and the child aw Literary Critic” *Language Arts* (62,4) p. 362-373.
- 24) Moebius William (1986) “Introduction to Picturebook Codes” *Word and Image* (2,2) p. 141-151, 158.
- 25) Mandler J. M. & Johnson N. S. (1977): Remembrance of thingw story structure and recall. *Cognitive Psychology*. p: 111-151.
- 26) Nodelman, P., (1992) *The pleasures of children's Literature*, Longman, New York & London.
- 27) Protherough R. (1984) *Developing response to finction*, Open University Press, Milton Keynes – Philadelphia.

28) Recher S., & Miet Ph., (1989) L'enfant handicap a travers la litterature enfantine, Rouen, C.D.D.P. de la seine – Maritime.

29) Rose J, (1984) : The Case of Peter Pan or The Impossibility of Children's Fiction, Macmillan, London.

30) Rosenblatt L., (1978): The Reader, The Text, The Poem: Transactional Theory of the Literary Work, Carbondale, Southern Illinois University Press.

31) Schonotz W, (1988): Textverstehen als aufbau mentaler modelle In H. Mandl & H. Spada (Hrsg) Wissenspsychologie. Weinheim: P.V.U.

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

33) Shulevitz Uri (1985) Writing with Pictures. How to write and illustrate Children's Books, Watson – Guptill Publications, New York.

34) Tucker, N., (1976) Suitable for Children? Controversies in children's literature, Sussex University Press London.

35) Tucker, N., (1981): The child and the book. A psychological and literary exploration, Cambridge University Press.

36) Van Dijk, T.A. & Kintsch W., Strategies of discourse comprehension, New York: Academic Press.

ΕΛΛΗΝΟΓΛΩΣΣΗ ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

- 1) Αθανασίου, Λ.: Γλώσσα – Γλωσσική Επικοινωνία και Διδασκαλία στην Πρωτοβάθμια και Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση, Ιωάννινα 1993.
- 2) Ακριτόπουλος Α. (1993) : Ηποίηση για παιδιά και νέους. Ηρόδοτος. Αθήνα.
- 3) Άλκηστις (1984): Το αυτοσχέδιο θέατρο στο σχολείο. Προετοιμασία για δραματοποίηση. Αθήνα.
- 4) Αναγνωστόπουλος Β. Δ. (1996): Τάσεις και εξελίξεις της παιδικής λογοτεχνίας στη δεκαετία 1970-1980. Οι εκδόσεις των φίλων Αθήνα.[Έκδοση συμπληρωμένη με κεφάλαια αναφορικά με την περίοδο 1980-95].
- 5) Βασιλαράκης Ι. (1992): Γλώσσα και πράξη της παιδικής Λογοτεχνίας. Δοκίμια – Αναγνώσεις Gutenberg.
- 6) Βελουδής Γ. (1994) Γραμματολογία. Θεωρία της Λογοτεχνίας. Δωδώνη Εκδόσεις. Αθήνα.
- 7) Βιβλιαγάπη (1989): Δώστε μας βιβλία, δώστε μας ζωή. Εκδόσεις Gutenberg. Αθήνα.
- 8) Γιάκος Δ., (1991): Ιστορία της Ελληνικής Παιδικής Λογοτεχνίας, Παπαδήμα. Αθήνα.
- 9) Γκότοβος Α., (1990): Παιδαγωγική Αλληλεπίδραση. Εκδόσεις Gutenberg. Αθήνα.
- 10) Δανασσής – Αφεντάκης Α. (1994): Μάθηση και Ανάπτυξη (Τόμος Α΄) Αθήνα.
- 11) Δελώνης Α., (1986): Ελληνική παιδική λογοτεχνία (1835 – 1985). Από τις πρώτες ρίζες μέχρι σήμερα. Εκδόσεις Ηράκλειτος. Αθήνα.
- 12) Δημαράς Α., (1990): Η μεταρρύθμιση που δεν έγινε. (τόμοι Α΄- Β΄). Εκδόσεις Ερμής. Αθήνα.
- 13) Ζερβού Α., (1992): Λογοκρισία και αντιστάσεις στα κείμενα των παιδικών μας χρόνων. Ο Ροβινσώνας, η Αλίκη και το παραμύθι χωρίς όνομα. Ανάγνωση από μια ενήλικη, Οδυσσέας Εκδόσεις. Αθήνα.

- 14) Θέατρο για παιδιά (1991): Ένας πρακτικός οδηγός, Ελληνικό Κέντρο Θεάτρου για το παιδί και για τα Νιάτα. Αθήνα.
- 15) Θεοφιλίδης Χρήστος (1997): Διαθεματική προσέγγιση της διδασκαλίας. Εκδόσεις Γρηγόρη – Αθήνα.
- 16) Καλλέργης Η. Ε. (1995): Προσεγγίσεις στην παιδική λογοτεχνία. Εκδόσεις Καστανιώτη. Αθήνα.
- 17) Κάλφας Α., (1993): Ο μαθητής ως αναγνώστης, Τα τραμάκια. Θεσσαλονίκη.
- 18) Κανατσούλη Μ., (1993): Ο μεγάλος περίπατος του γέλιου. Το αστείο στην παιδική
- 19) Κανατσούλη Μ.,
- 20) Κανάκης Ι., (1989): Η Σωκρατική Στρατηγική Διδασκαλίας – Μάθησης, Γρηγόρης Εκδόσεις. Αθήνα.
- 21) Καραγεωργάκη – Ευσταθίου Μ. (1985): Λεκτική Επικοινωνία στη Σχολική Τάξη, Εκδόσεις Κυριακίδη. Θεσσαλονίκη.
- 22) Καρποζήλου Μ., (1994): Το παιδί στη χώρα των βιβλίων. Εκδόσεις Καστανιώτη. Αθήνα.
- 23) Καρακίτσιος Α. Α., (1996): Ποίηση για μικρά παιδιά. Τα limerick. Εκδόσεις Προμηθεύς. Θεσσαλονίκη.
- 24) Κουρετζής Λ., (1990): Το θέατρο για παιδιά στην Ελλάδα. Εκδόσεις Καστανιώτη.
- 25) Κοσσυβάκη Φ., (1993): Διδασκαλία (1) Εκδόσεις Σμυρνιωτάκη. Αθήνα.
- 26) Μαραγκουδάκη Ε. (1993): Εκπαίδευση και διάκριση των φύλλων. Παιδικά αναγνώσματα στο Νηπιαγωγείο. Εκδόσεις Οδυσσέας. Αθήνα.
- 27) Ματσαγγούρας Η. (1994): Στρατηγικές Διδασκαλίας. Εκδόσεις Γρηγόρη. Αθήνα.
- 28) Μαυρογιώργος Γ., (1986): Σχολικό πρόγραμμα και παραπρόγραμμα (Κριτική Παιδαγωγική και Εκπαιδευτική πράξη). Παιδαγωγικό Περιοδικό Σύγχρονη Εκπαίδευση. Αθήνα.

29) Μαυρογιώργος Γ., (1992): Εκπαιδευτικοί και Διδασκαλία. Παιδαγωγικό Περιοδικό Σύγχρονη Εκπαίδευση. Αθήνα.

30) Μπενέκος Α., (1991): Το εικονογραφημένο παιδικό βιβλίο. Εκδόσεις Δίπτυχο. Αθήνα.

31) Μπενέκος Α., (1982): Ζαχαρίας Παπαντωνίου. Ένας σταθμός στην παιδική λογοτεχνία. Εκδόσεις Δίπτυχο. Αθήνα.

32) Μούρελος Γ., (1959): Παραγωγή και Επαγωγή. Αθήνα.

33) Νούτσος Μπ., (1983): Διδακτικοί Στόχοι και Αναλυτικά Προγράμματα. Εκδόσεις Δωδώνη. Αθήνα.

34) Ξωχέλλης Π. (1989): Θεμελιώδη προβλήματα της Παιδαγωγικής Επιστήμης. Εκδόσεις Κυριακίδη. Θεσσαλονίκη.

35) Πανταζής Σ., (1991): Προβλήματα στη μετάβαση του παιδιού από το Νηπιαγωγείο στο Δημοτικό Σχολείο. Παιδαγωγικό περιοδικό Σύγχρονη Εκπαίδευση τ. 58 Αθήνα.

36) Πέτροβιτς – Ανδρουτσοπούλου Α., (1983): Μιλώντας για τα παιδικά βιβλία. Εκδόσεις Καστανιώτη. Αθήνα.

37) Πετρουλάκης Ν., (1992): Προγράμματα, Εκπαιδευτικοί Στόχοι, Μεθοδολογία. Εκδόσεις Γρηγόρη. Αθήνα.

38) Ποσλανιέκ Κ. (1992): Να δώσουμε στα παιδιά την όρεξη για διάβασμα (μτφρ. Σ. Αθήνη). Εκδόσεις Καστανιώτη. Αθήνα.

39) Πουλαντζάς Ν., (1981): Οι κοινωνικές τάξεις στο Σύγχρονο Καπιταλισμό. Εκδόσεις Θεμέλιο. Αθήνα.

40) Ράπτης Ν., (1983): Ζαν Πιαζέ. Αθήνα.

41) Rohrs H., (1984): Το κίνημα της προοδευτικής εκπαίδευσης (Μετάφραση Κ. Δεληκωνσταντή και Σ. Μπουζάκη). Εκδόσεις Κυριακίδη. Θεσσαλονίκη.

42) Σακελλαρίου Χ., (1984): Ιστορία της παιδικής λογοτεχνίας Ελληνική και Παγκόσμια. Εκδόσεις Φιλιππότη. Αθήνα.

- 43) Σκαρτσής Σ., (1990): Εισαγωγή στην παιδική λογοτεχνία. Αχαϊκές Εκδόσεις. Πάτρα.
- 44) Σπίνκ Τ., (1990): Τα παιδιά ως αναγνώστες (μτφρ. Κ. Ντελόπουλος), Εκδόσεις Καστανιώτη. Αθήνα.
- 45) ΣΥΜΠΟΣΙΟ (1985): Σχολείο και Ιδεολογία. Εκδόσεις Σύγχρονη Εποχή. Αθήνα.
- 46) Skynner R. – Cleese I., (1998): Ζωή η σύγχρονη Οδύσσεια. Εκδόσεις Ελληνικά Γράμματα. Αθήνα.
- 47) Τερζής Ν., (1988): Εκπαιδευτική πολιτική και Εκπαιδευτική μεταρρύθμιση. Εκδόσεις Κυριακίδη. Θεσσαλονίκη.
- 48) Υ.Π.Ε.Π.Θ. Εφημερίς της Κυβερνήσεως, Αρ. Φύλλου 1366/ 18-10-2001 Τεύχος Β'. Αποφάσεις Αρ. Γ2/5051/α, Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών.
- 49) Υ.Π.Ε.Π.Θ. Παιδαγωγικό Ινστιτούτο. Αναφορά στο Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών Υποχρεωτικής Εκπαίδευσης.
- 50) Υ.Π.Ε.Π.Θ. (1999) Παιδαγωγικό Ινστιτούτο. Διεπιστημονική Διδασκαλία και Μάθηση. Αθήνα.
- 51) Υ.Π.Ε.Π.Θ. (2001) Παιδαγωγικό Ινστιτούτο. Οδηγός για την εφαρμογή της Ευέλικτης Ζώνης. Βιβλίο για το δάσκαλο. Αθήνα.
- 52) Υ.Π.Ε.Π.Θ. (1999) Παιδαγωγικό Ινστιτούτο. Πολυθεματικό βιβλίο Δημοτικού Σχολείου για την Ευέλικτη Ζώνη «Βλέπω το Σημερινό Κόσμο». Αθήνα.
- 53) Υ.Π.Ε.Π.Θ. (2001) Παιδαγωγικό Ινστιτούτο. Πολυθεματικό βιβλίο Δημοτικού Σχολείου για την Ευέλικτη Ζώνη «Βλέπω το Σημερινό Κόσμο. Διαθεματικές – Δημιουργικές Δραστηριότητες». Αθήνα.
- 54) Υ.Π.Ε.Π.Θ. (1991) Βιβλίο Δραστηριοτήτων στο Νηπιαγωγείο. Εκδόσεις ΟΕΒΔ. Αθήνα.
- 55) Φράγκος Χ., (1973) Εφαρμογή της Μαιευτικής μεθόδου του Σωκράτη σε παιδιά. Ιωάννινα.
- 56) Φράγκος Χ., (1984) Ψυχοπαιδαγωγική. Εκδόσεις Gutenberg. Αθήνα.

57) Φράγκος Χ., (1985) Βασικές Παιδαγωγικές θέσεις. Εκδόσεις Gutenberg. Αθήνα.

58) Φραγκουδάκη Α (1997) Εκπαιδευτική Μεταρρύθμιση και φιλελεύθεροι διανοούμενοι. Εκδόσεις Κέδρος. Αθήνα.

59) Φραγκουδάκη Α (1979) Τα Αναγνωστικά βιβλία του Δημοτικού Σχολείου. Εκδόσεις Θεμέλιο. Αθήνα.

60) Χαραλαμπίδης Κ. (1986) Νεοελληνική Παιδεία και Πλύση Εγκεφάλου. Εκδόσεις Gutenberg. Αθήνα.

61) Χρυσafiδης Κ. (1988) Το Εκπαιδευτικό Σύστημα της Ομοσπονδιακής Δημοκρατίας της Γερμανίας. Εκδόσεις Gutenberg. Αθήνα.

62) Χρυσafiδης Κ. (1990) Προγραμματισμένη Διδασκαλία. Ιωάννινα.

63) Χρυσafiδης Κ. (1991) Σύγχρονοι Διδακτικοί Προβληματισμοί. Εκδόσεις Σμυρνιωτάκη. Αθήνα.

64) Χρυσafiδης Κ. (1997) Βιωματική, Επικοινωνιακή Διδασκαλία. Η εισαγωγή της μεθόδου project στο Σχολείο. Εκδόσεις Gutenberg. Αθήνα.

ΕΙΣΗΓΗΣΕΙΣ ΣΥΝΕΔΡΙΩΝ ΠΑΙΔΙΚΗΣ ΛΟΓΟΤΕΧΝΙΑΣ

- 1) Το παιδικό λογοτεχνικό βιβλίο Έργο τέχνης; Μέσο αγωγής; Εισηγήσεις στο Α΄ Σεμινάριο του κύκλου του Ελληνικού παιδικού βιβλίου. Εκδόσεις Πατάκης. Αθήνα, 1987.
- 2) Η παιδική λογοτεχνία και το μικρό παιδί. Εισηγήσεις στο Β΄ Σεμινάριο του κύκλου του Ελληνικού παιδικού βιβλίου. Εκδόσεις Καστανιώτη. 1988.
- 3) Η παιδική λογοτεχνία, συμβολή στην πνευματική καλλιέργεια των παιδιών. Εισηγήσεις στο Γ΄ Σεμινάριο του κύκλου του Ελληνικού παιδικού βιβλίου. Εκδόσεις Κουτσουμπάς. Αθήνα 1989.
- 4) Σύγχρονες τάσεις και απόψεις για την παιδική λογοτεχνία. Εισηγήσεις στο Δ΄ Σεμινάριο του κύκλου του Ελληνικού παιδικού βιβλίου. Εκδόσεις Ψυχογιός. Αθήνα 1991.
- 5) Το παιδικό θέαμα. Εισηγήσεις στο Α΄ Πανελλήνιο Συνέδριο. Εκδόσεις Καστανιώτη. Αθήνα 1989.
- 6) Το παραμύθι και η εκπαίδευση. Ημερίδα (Παιδαγωγική Σχολή Φλώρινας), Έκδοση της Δημόσιας Βιβλιοθήκης, Φλώρινα 1997.
- 7) Το παιδικό έντυπο, Πρακτικά Συμποσίου (Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Δήμος Θεσσαλονίκης). Έκδοση του Δήμου Θεσσαλονίκης. 1999.

ΑΡΘΡΑ ΣΕ ΠΕΡΙΟΔΙΚΑ

Από τους τόμους του περιοδικού «Επιθεώρηση Παιδικής Λογοτεχνίας»:

- Τόμος 1, 1986, αφιέρωμα στον «Πέτρο Πικρό»
- Τόμος 2, 1987, αφιέρωμα «Μύθοι και Μυθοποιοί»
- Τόμος 3, 1988, αφιέρωμα «Το παραμύθι και οι παραμυθάδες»
- Τόμος 4, 1989, αφιέρωμα «Η Κυπριακή παιδική λογοτεχνία»
- Τόμος 5, 1990, αφιέρωμα «Παιδική ποίηση»
- Τόμος 6, 1991, αφιέρωμα «Το παιδικό θέατρο»
- Τόμος 7 και τόμος 8, 1992 και 1993, αφιέρωμα «Το παιδικό και νεανικό μυθιστόρημα»
- Τόμος 9, 1994, αφιέρωμα «Θεωρητικές και διδακτικές προσεγγίσεις στην παιδική λογοτεχνία»
- Τόμος 10, 1995, αφιέρωμα «Το διήγημα για παιδιά και νέους»
- Τόμος 11, 1996, αφιέρωμα «Αναγνώστες και Αναγνώσεις»

Από τα αφιερώματα του περιοδικού «Διαβάζω»:

- «Παιδικό βιβλίο», (94), 1984
- «Οι Παραμυθάδες», (108), 1984
- «Το Ελληνικό Παραμύθι», (130), 1985
- «Θέατρο και παιδί», (214), 1989
- «Λογοτεχνικό βιβλίο και παιδί», (242), 1990
- «Βιβλίο και εικονογράφηση», (248), 1990
- «Παιδί και γιορτές», (277), 1991
- «Ζαχαρίας Παπαντωνίου», (285), 1992
- «Πηνελόπη Δέλτα», (300), 1992
- «Χιούμορ και παιδική λογοτεχνία», (336), 1994
- «Θεωρία και κριτική της παιδικής λογοτεχνίας», (346), 1994

Αφιέρωμα «Παιδική Λογοτεχνία», Λογοτεχνικό Φιλολογικό Περιοδικό, Η λέξη, (118), 1993.

Αφιέρωμα «Παιδική Λογοτεχνία», Εκπαιδευτικό και Παιδαγωγικό περιοδικό προβληματισμού, Η λέσχη των Εκπαιδευτικών, (11), 1995.

Αφιέρωμα «Παιδική Λογοτεχνία», περιοδικό Γράμματα και τέχνες, (77), Απρίλιος – Ιούνιος 1996.

