

ΛΟΓΟΤΕΧΝΙΚΕΣ ΣΥΖΗΤΗΣΕΙΣ
«Ο ΡΟΛΟΣ ΚΑΙ Η ΣΗΜΑΣΙΑ ΤΟΥΣ ΣΤΙΣ ΑΝΑΤΝΩΣΤΙΚΕΣ
ΠΡΟΣΕΤΤΙΣΕΙΣ ΛΟΓΟΤΕΧΝΙΚΩΝ ΚΕΙΜΕΝΩΝ ΣΤΟ ΣΧΟΛΕΙΟ»

ΦΟΙΤΗΤΡΙΑ: Μπαλιάκου Χαρίκλεια- Τριάδα (106055)
Α' ΥΠΕΥΘΥΝΗ: Παπαρούση Μαρίτα
Β' ΥΠΕΥΘΥΝΟΣ: Χανιωτάκης Νικόλαος
ΕΞΑΜΗΝΟ: 8^ο

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΘΕΣΣΑΛΙΑΣ
ΒΙΒΛΙΟΘΗΚΗ & ΚΕΝΤΡΟ ΠΛΗΡΟΦΟΡΗΣΗΣ
ΕΙΔΙΚΗ ΣΥΛΛΟΓΗ «ΓΚΡΙΖΑ ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ»

Αριθ. Εισ.: 8563/1
Ημερ. Εισ.: 29-06-2010
Δωρεά: Συγγραφέα
Ταξιθετικός Κωδικός: ΠΤ - ΠΔΕ
2010
ΜΠΑ

ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ

ΘΕΩΡΗΤΙΚΟ ΜΕΡΟΣ

Α' ΜΕΡΟΣ

• Εισαγωγή	σελ. 4
• Λογοτεχνική ανάγνωση και σχολείο	5
• Η σχέση του αναγνώστη με την ανάγνωση	13
• Λογοτεχνία και γλώσσα	18
• Προτάσεις για τη διδασκαλία της λογοτεχνίας από το ενιαίο πρόγραμμα σπουδών	19
• Αναγνωστικές θεωρίες	25
• Αναγνωστική ανταπόκριση	26
• Η θεωρία της πρόσληψης	28
• Η συναλλακτική θεωρία της Rosenblatt	31

Β' ΜΕΡΟΣ

• Εισαγωγή	44
• Μαθητικές ερωτήσεις	44
• Μορφές διδασκαλίας και μαθητική ερώτηση	46
• Η ερώτηση ως μέσο αξιολόγησης	47
• Σημασία και μορφές της μαθητικής ερώτησης στη λογοτεχνία	48
• Ταξινόμηση ερωτήσεων	52
• Διδακτικές λειτουργίες της ερώτησης	53
• Γενικές αρχές διατύπωσης της ερώτησης	55
• Λόγοι απουσίας της μαθητικής ερώτησης από την τάξη	56
• Οι διαλογικές συζητήσεις και ο ρόλος των ερωτήσεων σύμφωνα με τη «Συναλλακτική θεωρία»	58
• Τελικές επισημάνσεις	60

ΠΡΑΚΤΙΚΟ ΜΕΡΟΣ

Α' ΜΕΡΟΣ

- Μεθοδολογία 62
- Μέθοδοι συλλογής δεδομένων 64
- Λίγα λόγια για την έρευνα 65
- Περιγραφή της έρευνας 67

Β' ΜΕΡΟΣ

- Εισαγωγή 68
- Λίγα λόγια για την Αγγελική Βαρελά 69
- Στόχοι διδακτικής ενότητας 70
- Σκοπός δραστηριοτήτων και ερωτήσεων 72
- Τελειοποίηση ανταπόκρισης 74
- Έκφραση ανταπόκρισης 80
- Ανάλυση αρχικού ερωτηματολογίου 83
- Ανάλυση τελικού ερωτηματολογίου 88
- Συμπεράσματα ερωτηματολογίων 92
- Συμπεράσματα από τη διεξαγωγή της διδασκαλίας 94
- Η σημασία των ερωτήσεων και της λογοτεχνικής συζήτησης στη διδασκαλία 99
- Συμπλήρωση φύλλου παρατήρησης της τάξης 104
- Τελική εκτίμηση 107
- Επίλογος 109
- Ευχαριστίες 110
- Βιβλιογραφία 111
- Παράρτημα 113

Θεωρητικό μέρος

ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Τα τελευταία χρόνια η λογοτεχνία εδραιώνεται όλο και περισσότερο στην ελληνική εκπαίδευση και υιοθετείται από τους εκπαιδευτικούς στη διδασκαλία τους. Ο όρος λογοτεχνία δεν μπορεί να διατυπωθεί με ακρίβεια για το λόγο ότι έχει πολλές εκφάνσεις και οι μελετητές δεν συμφωνούν πλήρως σε έναν ορισμό. Γενικότερα, όμως, θα μπορούσαμε να πούμε πως με τον όρο λογοτεχνία εννοούμε «το σώμα των γραπτών κειμένων που έχουν παραχθεί σε μια συγκεκριμένη χώρα ή περίοδο ή στον κόσμο γενικώς». (Hawthorn, 2002:6). Η λογοτεχνία ξεκίνησε να υπάρχει στη σχολική πραγματικότητα ενταγμένη στα εγχειρίδια της γλώσσας, αφού θεωρούσαν ότι όχι μόνο υπήρχε συσχέτιση ανάμεσα τους αλλά ότι το γλωσσικό μάθημα και η λογοτεχνία ταυτίζονταν. Στα σύγχρονα όμως ΑΠΣ και ΔΕΠΠΣ η λογοτεχνία αναγνωρίζεται ως ξεχωριστός και αυτοτελής τομέας. Για το λόγο αυτό προβλέπονται ειδικές ώρες διδασκαλίας της κατά τη διάρκεια της χρονιάς, καθώς επίσης έχει πλέον και το δικό της σχολικό εγχειρίδιο (Ανθολόγιο). Ο σκοπός και ο ρόλος της λογοτεχνίας στην εκπαίδευση είναι να συμβάλει με τον τρόπο της στην πολυδιάστατη καλλιέργεια του παιδιού τόσο στον τομέα της αισθητικής όσο και στην ψυχολογική, κοινωνική και γνωστική ωρίμανση του. Στοχεύει στο να προκαλέσει ευχαρίστηση και αισθητική συγκίνηση στους μαθητές επιδιώκοντας έτσι να τους εξοικειώσει με το βιβλίο και να γίνει ο δια βίου φίλος τους. (Κατσίκη- Γκιβάλου, 2005: 18). Οι τρεις βασικές παράμετροι ενός λογοτεχνικού κειμένου είναι ο *συγγραφέας*, το ίδιο το *κείμενο* και ο *αναγνώστης*. Κατά τη διδασκαλία του, λοιπόν, θα πρέπει ο εκπαιδευτικός να λάβει υπόψη του και τους τρεις αυτούς παράγοντες. Πιο αναλυτικά, ο συγγραφέας σηματοδοτεί την πραγματικότητα του καιρού του μέσα από το έργο του, το κείμενο κάνει μια στροφή στον 20^ο αιώνα έτσι ώστε ο μαθητής και αυτό να είναι άρρηκτα δεμένα και τέλος το ενδιαφέρον μετατοπίζεται από τα δύο πρώτα στον αναγνώστη. (Κατσίκη- Γκιβάλου, 2005: 20-22).

ΛΟΓΟΤΕΧΝΙΚΗ ΑΝΑΓΝΩΣΗ ΚΑΙ ΣΧΟΛΕΙΟ

Η παιδική ηλικία είναι μια περίοδος της ανθρώπινης ζωής, όπου μπορεί να θεμελιωθεί η αγάπη του παιδιού για κάθε μορφή τέχνης, να διαμορφωθεί η αισθητική-καλλιτεχνική του αντίληψη και να συντελεστεί η πρώτη γνωριμία με τα επιτεύγματα του πολιτισμού. Τα λογοτεχνικά κείμενα, με την αισθητική συγκίνηση που προκαλούν, μπορούν και πρέπει να παίξουν έναν καταλυτικό ρόλο στην προσέγγιση με τον κόσμο των γνώσεων και να δημιουργήσουν ένα κατάλληλο κλίμα ευφορίας, προκαλώντας το ενδιαφέρον των μαθητών, καλλιεργώντας τους τη συνδυαστική σκέψη και τη δημιουργική φαντασία. (Καποθανάση, 2005: 4-5).

Αποτελεί κοινή διαπίστωση ότι η διδασκαλία της Λογοτεχνίας στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση παρουσιάζει πολλά προβλήματα και το πιο βασικό από αυτά ίσως προέρχεται από τη σύνδεση των εννοιών: διδασκαλία και λογοτεχνία. Η διδασκαλία είναι μια διαδικασία συνυφασμένη με τη μετάδοση γνώσης, ενώ η λογοτεχνία αποτελεί δημιουργία άμεσα συναρτημένη με την αισθητική απόλαυση, με το θαυμασμό και τη συγκίνηση που προκαλεί στο δέκτη της. Το λογοτεχνικό κείμενο εξωτερικεύει την αισθητική εμπειρία του δημιουργού, ο οποίος, με φαντασία και λόγο, εκφράζει ατομικές ψυχικές καταστάσεις, προσωπικά βιώματα, αλλά και κοινωνικούς προβληματισμούς. Αναδημιουργεί τον κόσμο και τη ζωή μέσα από τη μυθοπλασία. Με την μετάδοση νέων εμπειριών ή την αναζωογόνηση ήδη γνωστών διευρύνει τη συνείδηση του αναγνώστη και εξευγενίζει την αισθαντικότητά του.

Πηγή του λογοτεχνικού δημιουργήματος είναι όμως και η κοινωνική πραγματικότητα, όπως και το πλήθος των αντιφάσεων που τη διατρέχουν. Η σχέση κοινωνικής πραγματικότητας – λογοτεχνίας είναι αμφίδρομη, καθώς και η λογοτεχνία ιεραρχεί, καθορίζει αξιακές και αισθητικές προτεραιότητες, επηρεάζει κοινωνικά σύνολα, οδηγεί την ατομική και κοινωνική συνείδηση πέρα

από τους περιορισμένους φραγμούς της καθημερινής καθήλωσης και αλλοτρίωσης. Το λογοτεχνικό κείμενο αποτελεί έκφραση της ενότητας της αίσθησης και της γνώσης. Τον πρωταρχικό πυρήνα της δημιουργίας τον συνιστά η ίδια η αίσθηση.

Η λογοτεχνία, στην εκπαιδευτική διαδικασία, με τρόπο ελκυστικό, πέρα από τον κύριο στόχο της τέρψης, της βιωματικής απόλαυσης και της συνθετικής αντιμετώπισης της ζωής, γίνεται ένας ακόμη δίαυλος για τη γνώση και τη γνωριμία του παιδιού με τη γύρω πραγματικότητα. Η συνάντηση του παιδιού με το λογοτεχνικό κείμενο δε διεγείρει μόνο τη φαντασία του, αλλά του επιτρέπει να δίνει απαντήσεις και σε ένα πλήθος από ερωτήματα που του γεννά η περιέργειά του. Το λογοτεχνικό κείμενο, λοιπόν, κατά τη διδασκαλία, μπορεί να ιδωθεί πολυπρισματικά και να συμβάλει στην ολόπλευρη διαμόρφωση του μαθητή. Αυτό, όμως, εξαρτάται άμεσα από τη θέση που έχει η λογοτεχνία στο Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών (Α.Π.Σ.) και την αντίληψη που έχει διαμορφωθεί εκεί για το ρόλο που μπορεί να παίξει στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση. Δεν θα σταθώ αναλυτικά στους σκοπούς της διδασκαλίας όπως καθορίζονται στο Α.Π.Σ. αλλά θα υπενθυμίσω μόνο ότι σ' αυτούς κάνει λόγο «για την απόλαυση του λόγου ως έργου τέχνης, την εξοικείωση του μαθητή με δομικά, υφολογικά και περιεχομενικά στοιχεία των κειμένων, καθώς και την εξοικείωσή του με τα αξιόλογα έργα των κυριοτέρων εκπροσώπων της ελληνικής λογοτεχνίας». Επίσης κάνει λόγο για διακειμενική προσέγγιση των κειμένων, για ερμηνεία βάσει του περικειμένου τους, καθώς και μελέτη των στοιχείων της μορφής και της δομής τους χωρίς σχολαστικισμό. Αναφέρεται ακόμη στη διδασκαλία της λογοτεχνίας στα πλαίσια άλλων μαθημάτων και ειδικότερα στο συσχετισμό της με τις άλλες τέχνες σε διαθεματικό πλαίσιο. Ακόμα, στο κεφάλαιο των δραστηριοτήτων συνδέεται η λογοτεχνία με το παιχνίδι και την ψυχαγωγία και γίνεται αναφορά σε παιγνιώδεις δραστηριότητες φιλιαναγνωσίας.

Το ζήτημα της διδασκαλίας της λογοτεχνίας πρέπει να αντιμετωπισθεί με ρηξικέλευθο και ριζοσπαστικό τρόπο, λαμβάνοντας υπόψη το γεγονός ότι η λογοτεχνία συμβάλλει στην πολυδιάστατη καλλιέργεια του παιδιού τόσο στον τομέα της αισθητικής όσο και στην ψυχολογική, κοινωνική και γνωστική ωρίμανσή του. Η λογοτεχνία ανοίγει παράθυρο προς τον «κόσμο» και τον

συλλαμβάνει στην πολλαπλότητα και τη συνθετότητά του, στοχεύοντας πρωτίστως, να προκαλέσει τέρψη και αισθητική συγκίνηση στον μαθητή με απώτερο σκοπό να εξοικειωθεί αυτός με το βιβλίο και να γίνει διά βίου φίλος του. Μια τέτοια, όμως, θεώρηση προϋποθέτει την πλήρη αποδέσμευση της λογοτεχνίας από τη διδασκαλία της γλώσσας. Η λογοτεχνία μπορεί να διδάσκεται κάθε βδομάδα σε ένα ή δύο δώρα μέσα από κείμενα των *Ανθολογιών*, καθώς και από ολοκληρωμένα βιβλία. Επίσης μπορεί να αξιοποιηθεί στη διαθεματική προσέγγιση της γνώσης, που έχει ήδη εισαχθεί στην εκπαίδευση, προσφέροντας εννοιολογικές διασυνδέσεις μεταξύ των μαθημάτων κάθε τάξης. Η ολιστική αντιμετώπιση των λογοτεχνικών κειμένων ενισχύει την αρχή της ολότητας στην ανθρώπινη αντίληψη και την αναγκαιότητα της σύνθεσης αποσπασματικών γνώσεων σε ένα όλον.

Είναι φανερό ότι στο μάθημα αυτό δεν πρέπει να ακολουθούνται μέθοδοι



διδασκαλίας και αξιολόγησης με γνωσιοκεντρικό χαρακτήρα. Η αξιολόγηση πρέπει να έχει ως στόχο, τη διαπίστωση ότι η ενασχόληση του παιδιού με τη λογοτεχνία συνέβαλε πράγματι στην καλλιέργεια της φιλιαναγνωσίας, «της έγερσης της δημιουργικότητας του μαθητή», της βελτίωσης της γλωσσικής του έκφρασης

και αφηγηματικής ικανότητας, και της θεώρησης από την πλευρά του ότι το λογοτεχνικό κείμενο αποτελεί γι' αυτόν χώρο ταύτισης της εξωτερικής πραγματικότητας και του ψυχικού - βιωματικού του κόσμου.

Με βάση, λοιπόν, τα παραπάνω θεωρώ ότι τα κείμενα που θα περιλαμβάνονται στα *Ανθολόγια* ή τα ολόκληρα έργα με τα οποία θα ασχοληθούν οι μαθητές ή και άλλα κείμενα που θα χρησιμοποιούνται στη διαθεματική διδασκαλία θα πρέπει να ικανοποιούν τα ποικίλα ενδιαφέροντά τους, να τους φέρνουν σε επαφή τόσο με την παράδοση και τις διαχρονικές αξίες του χώρου στον οποίο ζουν και αναστρέφονται, όσο και με τη σημερινή πολυπολιτισμική πραγματικότητα. (Κατσίκη- Γκάβαλου, 2005: 17).

Ο μαθητής εμπλέκεται στη διαδικασία της ανάγνωσης, εφόσον αναγνωρίζει στο λογοτεχνικό κείμενο ιδέες, θέματα ή γεγονότα που έχει ο ίδιος βιώσει ή τον

έχουν απασχολήσει. Το κείμενο, το βιβλίο, γενικότερα, πρέπει να προκαλέσει το ενδιαφέρον του αναγνώστη-μαθητή, ώστε αυτός να ανοίξει ένα διάλογο μαζί του, να αναρωτηθεί για τα πρόσωπα ή τα δρώμενα της αφήγησης.

Το λογοτεχνικό κείμενο με τα ιδιαίτερα αισθητικά χαρακτηριστικά του, το συμβολικό και πολύσημο λόγο του, με τα κενά της αφήγησης και με το στοιχείο της φαντασίας προκαλεί πολύ περισσότερο από το επικοινωνιακό κείμενο τον αναγνώστη να προβάλλει τον εαυτό του μέσα στην αφηγούμενη ιστορία, να ταυτισθεί με έναν ή περισσότερους ήρωες, να συμμετάσχει ενεργά στη διαδικασία της ανάγνωσης. (Κατσίκη- Γκάβαλου, 2005: 18).

Η πρόκληση του ενδιαφέροντος των μαθητών για την ανάγνωση λογοτεχνικών κειμένων στο σχολείο επιτυγχάνεται όταν κατορθώσει ο δάσκαλος να δημιουργήσει κίνητρα στους μαθητές, ώστε να συνειδητοποιήσουν ότι τα θέματα ενός λογοτεχνικού βιβλίου δεν είναι ξένα, αλλά ότι αφορούν την ίδια τη ζωή τους και ότι παρουσιάζονται με έναν τρόπο ιδιαίτερα ελκυστικό. Σε αυτό σημαίνοντα ρόλο παίζει η επιλογή του κατάλληλου κειμένου ή βιβλίου. Οι εμπειρίες των παιδιών καθώς και οι ενσωματωμένες κοινωνικές και πολιτισμικές τους δομές αποτελούν τη βάση, ώστε με τη συζήτηση να δημιουργηθούν κίνητρα για την ενεργοποίησή τους στην αναγνωστική-ερμηνευτική προσέγγιση των κειμένων. Εάν ένας αναγνώστης ανταποκρίθηκε θετικά σε ένα λογοτεχνικό έργο, αυτό σημαίνει ότι κατάφερε να συναρμόσει τα στοιχεία του έργου έτσι ώστε να αποδώσουν το δικό του τρόπο ζωής δίνοντας έμφαση στην αναδημιουργία των προσωπικών ζητημάτων ταυτότητας μέσα από την ανάγνωση λογοτεχνικών κειμένων. Κάτι που είναι ιδιαίτερα σημαντικό για αναγνώστες νεαρής ηλικίας.

Είναι γνωστό πως κανένα κείμενο δεν έχει αυτάρκεια. Ο αναγνώστης για να συμπληρώσει τα κενά κατανόησης του κειμένου αντλεί πληροφορίες αποθηκευμένες στη μνήμη του, χρησιμοποιεί την κατακτημένη γνώση και, παράλληλα, «ενσωματώνει σε αυτήν πληροφορίες από το κείμενο. Αυτό ουσιαστικά σημαίνει ότι ο αναγνώστης “δομεί” το νόημα του κειμένου».

Η τάξη συνιστά ένα σύνολο αναγνωστών με διαφορετικό συνήθως χαρακτήρα, κουλτούρα ακόμη και γλώσσα. Η διαδικασία της ανάγνωσης στο σχολικό περιβάλλον εξαρτάται κυρίως από τις σχέσεις των μαθητών μεταξύ τους αλλά και από τη σχέση τους με το κείμενο. Κάθε μαθητής συνομιλεί και απολαμβάνει

χωριστά το κείμενο αλλά και όλοι μαζί ανταλλάσσουν απόψεις, αναγνωστικές ή βιωματικές εμπειρίες σχετικές με αυτό, δημιουργώντας μ' αυτό τον τρόπο ένα άλλο κείμενο πάνω στο κείμενο που διάβασαν. Ο δάσκαλος, ως διαμεσολαβητής και συναναγνώστης, οφείλει να προετοιμάσει σε όλα τα επίπεδα (αισθητικό, πολιτισμικό, κοινωνικό) τους μαθητές-αναγνώστες πριν από την ανάγνωση, ώστε να είναι ικανοί να συνδιαλεχθούν, όχι μόνο με κείμενα που ανταποκρίνονται στις δικές τους εμπειρίες και ενδιαφέροντα, αλλά και με κείμενα που θα εμπλουτίσουν τον ορίζοντα των ενδιαφερόντων τους και θα τους κάνουν κοινωνούς κοινωνικών, ιστορικών, πολιτισμικών θεμάτων και αισθητικών ρευμάτων, άγνωστων ως εκείνη τη στιγμή γι' αυτούς.

Το να κατορθώσει ο δάσκαλος, ώστε οι μαθητές να απολαύσουν το κείμενο, να αισθανθούν συγκίνηση, να αφοσιωθούν σ' αυτό ή ακόμη και να εκστασιαστούν, να ταξιδέψουν σε μια άλλη πραγματικότητα, είναι πολύ σημαντικό. Έτσι οι μαθητές θ' αποκτήσουν αισθητική εμπειρία, πολύτιμη, όχι μόνο για την αποτίμηση του κειμένου ή για την πολιτισμική τους παιδεία, που είναι ένα κεφάλαιο σε κρίση σήμερα, αλλά για την ουσιαστική τους επαφή με τον κόσμο της μυθοπλασίας, έναν κόσμο τόσο όμοιο όσο και εντελώς διαφορετικό από τον πραγματικό, στον οποίο ζούμε. Η σύνδεση της φαντασίας με την πραγματικότητα θα δώσει στους μικρούς αναγνώστες τη δυνατότητα να διακρίνουν την τέχνη από τη ζωή και συγχρόνως να αποκαλύψουν τη σύνθεσή τους στο χώρο της μυθοπλασίας.

Ένα άλλο σημείο στο οποίο πρέπει να σταθούμε είναι ότι η ανάγνωση ορίζεται από τρεις παραμέτρους: το συγγραφέα, το κείμενο και τον αναγνώστη, όπως ήδη έχει αναφερθεί παραπάνω. Εάν κατά τη διδασκαλία καταφέρουμε να λάβουμε υπόψη μας και τις τρεις αυτές παραμέτρους, θα οδηγηθούμε σε μια πολυδιάστατη, πολυεστιακή, διαλεκτική και εντέλει προσφορότερη και δημιουργικότερη για το μαθητή συνομιλία με το λογοτεχνικό κείμενο. Κάθε παράμετρος προϋποθέτει γνώση των αντίστοιχων θεωριών της λογοτεχνίας. Η προσέγγιση του λογοτεχνικού έργου με βάση μία ή και όλες αυτές τις παραμέτρους έχει ως προϋπόθεση ότι ο δάσκαλος γνωρίζει καλά τις αντίστοιχες θεωρίες (ιστορικοφιλολογική, κειμενοκεντρική, αναγνωστική κ.ά.), όχι για να τις εφαρμόζει οπωσδήποτε κατά τη διδασκαλία, αλλά, κυρίως, για να μπορεί να μεσολαβεί, ώστε οι μαθητές του να προσεγγίζουν με μικρότερη αυθαιρεσία τα

κείμενα και να τους εξοικειώνει με στοιχεία θεωριών που θα τους κάνουν περισσότερο ενεργούς και κριτικούς αναγνώστες.

Ο συγγραφέας σηματοδοτεί την πραγματικότητα του καιρού του με το έργο του. Τα στοιχεία της ζωής του και της δράσης του όμως θα διευκολύνουν το μαθητή-αναγνώστη να αντιληφθεί την πορεία του έργου μέσα στο χρόνο και το πέρασμά του από το πολιτισμικό πλαίσιο παραγωγής στο δικό του. Ο διάλογος παρελθόντος-παρόντος θα του δώσει την ευκαιρία να ενδιαφερθεί για υψηλής αισθητικής αξίας λογοτεχνικά κείμενα, συγχωνεύοντας τον ορίζοντα των δικών του προσδοκιών με τον ορίζοντα του λογοτεχνικού κειμένου.

Είναι πάντως φανερό ότι ένα κείμενο δεν μπορεί να ιδωθεί χωρίς τον αναγνώστη που ολοκληρώνει με την προσέγγισή του το κείμενο. Αυτό, βέβαια,

ισχύει κατεξοχήν στην προσέγγιση ενός λογοτεχνήματος μέσα στην τάξη. Ο αναγνώστης, στην προκειμένη περίπτωση ο μαθητής, και το αντικείμενο (το βιβλίο) συνδέονται στενά. Όπως αντιλαμβανόμαστε, η προσέγγιση ενός κειμένου με αναφορά σε μία μόνο παράμετρο οδηγεί σε μονομερείς και ατελείς αναγνώσεις, πολλές φορές και λανθασμένες. Η θέση του συγγραφέα, τα στοιχεία δομής του κειμένου με τις λέξεις-



κλειδιά που εμπεριέχει και η ανταπόκριση του αναγνώστη θα πρέπει όλα να λαμβάνονται υπόψη. Ο εκπαιδευτικός πρέπει να θεωρεί το κείμενο “ανοιχτό” όχι “κλειστό” και η ανάγνωση-προσέγγισή του να πραγματοποιείται μέσα από τη συγχώνευση των ποικίλων εμπειριών, των προβληματισμών και των ανταποκρίσεων των μαθητών στο λογοτεχνικό κείμενο, ύστερα από συζήτηση.

Ο συναναγνώστης δάσκαλος, γνωρίζοντας ότι η λογοτεχνία είναι παιχνίδι με τις λέξεις καθώς και τα κοινά χαρακτηριστικά ανάμεσα σε αυτή και την ανάγνωση και το παιχνίδι προσπαθεί κατά τη διδασκαλία να αναδείξει τη σύνθεση του μυθικού στοιχείου, της φαντασίας και της πραγματικότητας, της αταξίας και της κανονικότητας, που χαρακτηρίζουν ένα λογοτέχνημα με την εισαγωγή των τεχνικών του παιχνιδιού.

Με παιγνιώδεις δραστηριότητες που σχετίζονται με το συγγραφέα, με την κατανόηση του κειμένου, με τη δομή και τις αφηγηματικές του τεχνικές, το παιδί θα γνωρίσει και θα οικειοποιηθεί τις ιδιαιτερότητες του λογοτεχνικού λόγου, τη μαγεία της μυθοπλασίας, θα ταυτισθεί αλλά και θα κρίνει τους ήρωες και τις πράξεις τους, θα σχολιάσει απόψεις του κειμένου με τρόπο δημιουργικό και ευχάριστο διατυπώνοντας και τις δικές του θέσεις. Αν αναλογισθεί κανένας ότι για την υλοποίηση των δραστηριοτήτων αυτών μπορεί το παιδί να χρησιμοποιήσει υλικά και τεχνικές από άλλες μορφές τέχνης, όπως τα εικαστικά, τη μουσική, το θεατρικό παιχνίδι, το κουκλοθέατρο, αντιλαμβάνεται την πολλαπλή αισθητική καλλιέργεια του παιδιού με τρόπο γόνιμο και διασκεδαστικό.

Η υλοποίηση των δραστηριοτήτων αυτών με αφορμή το λογοτεχνικό κείμενο προϋποθέτει τη βιωματική εμπλοκή του παιδιού με αυτό. Χωρίς να αγνοείται ο συγγραφέας και το κείμενο, κατά την ερμηνευτική διαδικασία, σε αυτή τη βαθμίδα της εκπαίδευσης ο ρόλος του αναγνώστη-μαθητή πρέπει να είναι πιο ενεργός. Η επιλογή των αναγνωστικών θεωριών, ως υπόβαθρο, κρίνεται προσφορότερη, επειδή καθιστά το μαθητή πρωταγωνιστή στη νοηματοδότηση και ερμηνεία του κειμένου, τον απαλλάσσει από το φόβο του λάθους, τον ελευθερώνει και τον κάνει δημιουργό ενός δεύτερου λόγου πάνω στο κείμενο, τον μετατρέπει από παθητικό σε ενεργητικό, κριτικό αναγνώστη. Τα λογοτεχνικά κείμενα λόγω του “ανοικτού χαρακτήρα” τους προσφέρουν στον αναγνώστη διαφορετικές προοπτικές και διαστάσεις προσέγγισής τους. Έτσι το μάθημα της λογοτεχνίας μπορεί να μετατραπεί από ανιαρό και σχολαστικό σε πολύπλευρα δημιουργικό και ευχάριστο. Η συνομιλία με το κείμενο δε γνωρίζει στο μαθητή μόνο τις δυνατότητες της γλώσσας, ούτε τα όρια της φαντασίας και της δημιουργικότητας. Τον κάνει συμμετοχο σ’ έναν κόσμο ιδεών και αξιών παγκόσμιων, τον κάνει γνώστη ποικίλων ανθρώπινων χαρακτήρων, τον μαγεύει με τη λογοτεχνικότητα του ύφους.

Τα *Ανθολόγια* λογοτεχνικών κειμένων με την ποικιλία λογοτεχνικών ειδών, αισθητικών ρευμάτων, τεχνοτροπιών, θεμάτων δίνουν την αφορμή στα παιδιά να γνωρίσουν αντιπροσωπευτικούς, ενδιαφέροντες, παλαιούς και σύγχρονους, Έλληνες και ξένους συγγραφείς. Αν θέλουμε όμως να καλλιεργήσουμε τη φιλιαναγνωσία, δε θα πρέπει να σταθούμε μόνο σ’ αυτά. Θα πρέπει να μεταβούμε

από το ένα κείμενο στα πολλά, από τα κείμενα στο βιβλίο, από τη λογοτεχνία μας στη λογοτεχνία των άλλων, από τον πολιτισμό μας στον πολιτισμό των άλλων και, εντέλει, από αναγνώστες της ιστορίας των άλλων να γίνουμε αναγνώστες και γνώστες του εαυτού μας.

Βέβαια, είναι επίσης απαραίτητο, το *ακέραιο ανάγνωσμα* να μπει στη σχολική τάξη, από τον ίδιο το δάσκαλο, γιατί τα παιδιά σπάνια συνειδητοποιούν, ότι το απόσπασμα που μόλις διάβασαν ανήκει σε ένα άλλο βιβλίο. Έτσι, το λογοτεχνικό κείμενο αντιμετωπίζεται ως λειτουργική ολότητα και όχι ως πρόσχημα για μια πληθώρα, συχνά άσχετων με αυτό, δραστηριοτήτων.

Μια *λογοτεχνική ανάγνωση* στηρίζεται στη λεκτική μας ικανότητα και στη συμβολική και μυθική δραστηριοποίησή μας, είναι ένα παιχνίδι ρόλων και κανόνων, ένας συγκερασμός του πραγματικού με το φαντασιακό, ένα παιχνίδι με το χρόνο, μια εμπειρία κοινωνική, μέσα από την οποία το παιδί γνωρίζει τον εαυτό του και τους άλλους, ένα παιχνίδι με την αρμονία των λέξεων, το ρυθμό της φράσης, τη μουσικότητα των στίχων. Η λογοτεχνία –με την ανοικειότητα του λόγου της– μπορεί να βοηθήσει στη διεύρυνση του λεξιλογίου, στην ευχαρίστηση της ομιλίας και της γραφής, όχι όμως και στην κατάκτηση του σχολικού και κοινωνικού λόγου.

Σ' αυτό το πλαίσιο, ο *ρόλος του δασκάλου* διευρύνεται. Από απλός διεκπεραιωτής και μεταλαμπαδευτής γνώσεων, γίνεται *συντονιστής, συνομιλητής* με τα κείμενα και τους μαθητές του, *συναναγνώστης* σε μια ανάγνωση που δεν τελειώνει ποτέ. Ολοκληρώνοντας, είναι πια φανερό, πως η λογοτεχνία το σχολείο, σήμερα, οφείλει να θεωρείται σαν κάτι ζωντανό που τέρπει και οξύνει το νου και η οποία χαρακτηρίζεται για την αυτάρκειά της.



Η ΣΧΕΣΗ ΤΟΥ ΑΝΑΓΝΩΣΤΗ ΜΕ ΤΗΝ ΑΝΑΓΝΩΣΗ

Τα περισσότερα λογοτεχνικά έργα έχουν έναν συγγραφέα και πολλούς αναγνώστες, οι οποίοι μπορούν να προβούν σε περισσότερες από μία αναγνώσεις του ίδιου λογοτεχνικού έργου.

Η πρόσφατη κριτική θεωρία μας εξοικειώνει με όρους όπως ο *«υπονοούμενος αναγνώστης»*, ο *«εμπειρικός αναγνώστης»* και ο *«ιδανικός αναγνώστης»*. Η «ανάγνωση» εδώ βρίσκεται πολύ κοντά στην «ερμηνεία», όμως, άλλο τμήμα της πρόσφατης κριτικής έχει κατευθύνει την προσοχή μας στις πραγματικές αναγνωστικές εμπειρίες πολύ περισσότερο, αναγνωστικές εμπειρίες που, σε μεγαλύτερο ή μικρότερο βαθμό, ποικίλλουν από άτομο σε άτομο. Έτσι, προκύπτει ότι ένα και μόνο λογοτεχνικό έργο προσφέρει ένα φάσμα διαφορετικών αναγνωστικών εμπειριών σε διαφορετικούς αναγνώστες. Άλλωστε, αυτό είναι και ένα πράγμα που κάνει τα λογοτεχνικά έργα πολύτιμα. (Hawthorn, 2002: 192).

Πολλοί διαφορετικοί αναγνώστες, που τους χωρίζει ο χρόνος και ο χώρος, μπορούν να αντλήσουν διαφορετικά οφέλη, γνώση και ευχαρίστηση από το ίδιο έργο. Αυτό συντελεί και στο γεγονός πως ο ίδιος ο άνθρωπος, στη διαδικασία της συνεχούς ιστορικής αλλαγής και ανάπτυξης, μπορεί να αντλήσει διαφορετικά πράγματα από διαδοχικές αναγνώσεις του ίδιου λογοτεχνικού κειμένου. Όπως, παρατηρεί ο Τζόνναθαν Κάλλες *«το να μιλάμε για τον ιδανικό αναγνώστη σημαίνει ότι ξεχνάμε πως η ανάγνωση έχει μία ιστορία»*. (Hawthorn, 2002: 194-195).

Βέβαια, πρέπει να σημειωθεί ότι με τα παραπάνω δεν εννοείται πως το νόημα του λογοτεχνικού έργου ποικίλλει από άτομο σε άτομο ούτε πως οι εμπειρίες διαφορετικών αναγνωστών του ίδιου λογοτεχνικού έργου δεν θα έχουν καμία σχέση μεταξύ τους. Άλλωστε, έχει παρατηρηθεί πως η λογοτεχνική – κριτική συζήτηση συχνά περιλαμβάνει την κοινοποίηση αυτών των πλευρών των λογοτεχνικών μας αναγνώσεων, που έχουμε κοινές με άλλους, όσο και την εξέταση των πλευρών που δεν έχουμε. Η «κριτική» είναι ένας από τους τρόπους

με τους οποίους τα προσωπικά και τα ιδιωτικά στοιχεία της ερμηνείας και της ανταπόκρισης μας στα λογοτεχνικά έργα δημοσιοποιούνται και γίνονται προσιτά στους άλλους. Επιπλέον, οι ομοιότητες στις λογοτεχνικές μας ανταποκρίσεις και ερμηνείες προσφέρουν ισχυρές αποδείξεις ότι έχουμε πολλά κοινά στοιχεία ως ανθρώπινες υπάρξεις, παρ' όλες τις σημαντικές διαφορές και παραλλαγές ανάμεσα μας. Σύμφωνα, λοιπόν, με τον Νόρμαν Χόλλαντ «είμαστε ενεργητικοί και δημιουργικοί όταν ερμηνεύουμε σημεία και όχι απλώς παθητικοί δέκτες του νοήματος κάποιου άλλου». (Hawthorn, 2002: 195).

Υπάρχουν διάφοροι τρόποι οι οποίοι συμβάλλουν με τον τρόπο τους στην ανάγνωση της λογοτεχνίας. Κάποιοι από αυτούς είναι η εμπειρία της καθημερινής μας ζωής, της επικοινωνίας μας με αυτούς που διαφέρουν από εμάς. Επίσης η καθημερινότητα μάς διδάσκει τρόπους συμπάθειας και μέθεξης, αναπτύσσοντας τη φαντασιακή μας ικανότητα ώστε να βάζουμε τη θέση μας στη θέση των άλλων, γεγονός που προωθεί την ανάγνωση στη λογοτεχνία.

Επιπρόσθετα, το λογοτεχνικό έργο πρέπει να εφοδιάσει τον αναγνώστη του με μια «ομοιότητα προς την αλήθεια» και ένα «ανθρώπινο ενδιαφέρον». Ο αναγνώστης πρέπει να αισθάνεται ότι εγκαταλείποντας το δικαίωμα του να κρίνει ή να ανταποκρίνεται όπως θα έκανε στην καθημερινή του ζωή, κερδίζει κάποια επιβράβευση αναφορικά με την αλήθεια και το ανθρώπινο ενδιαφέρον. Η λογοτεχνική ανάγνωση κατά την άποψη αυτή είναι ένας τρόπος εξερεύνησης ψυχικών καταστάσεων, απρόσιτων στην καθημερινή ζωή, και αυτό είναι ένας από τους παραδοσιακούς λόγους δικαίωσης της ανάγνωσης της λογοτεχνίας: **ενθαρρύνει το ελεύθερο παιχνίδι της φαντασίας, διευρύνει τη συμπάθεια μας για τους άλλους ανθρώπους και μας βοηθάει να κατανοήσουμε τον κόσμο.** (Hawthorn, 2002: 197).



Τα λογοτεχνικά έργα πρέπει να προσεγγίζονται με έναν ειδικό τρόπο, έτσι ώστε να υπάρχει μια «αισθητική νοοτροπία» χωρίς την οποία είμαστε ανίκανοι να ωφεληθούμε από τις εν δυνάμει δυνατότητες τους για φαντασιακή ανανέωση. Κατά κανόνα, δεν προσεγγίζουμε την ανάγνωση της λογοτεχνίας με ένα διεκπεραιωτικό πνεύμα θέλοντας να χρησιμοποιήσουμε το έργο για ένα

συγκεκριμένο σκοπό. Παρ' όλα αυτά δε θα πρέπει να υποθέτουμε ότι τα λογοτεχνικά έργα δεν έχουν καμία σχέση με τα πιστεύω και τις δράσεις του αναγνώστη, μόνο που αυτά διαφέρουν από τις σχέσεις ανάμεσα στις απόψεις και τις πράξεις μας, και ανάμεσα στις συναλλαγές μας με τους ανθρώπους και τα γεγονότα του καθημερινού κόσμου. (Hawthorn, 2002: 197).

Είναι, βέβαια, δυνατόν ένα λογοτεχνικό έργο να έχει υποστεί μια **«αντιρρητική ανάγνωση»**. Με άλλα λόγια ο αναγνώστης κάνει το ανάποδο από το να αναστείλει τη δυσπιστία του και αντίθετα να προβεί σε εχθρική διερεύνηση των αξιών και των πεποιθήσεων του κόσμου του συγγραφέα ή του υπονοούμενου αναγνώστη. Για να διαβάσει με τέτοιο τρόπο κανείς σημαίνει ότι πρέπει να έχει συνείδηση του έργου ως έργου, ως αισθητικής ή μυθοπλαστικής κατασκευής, και να μην το αισθάνεται ως ένα «παράθυρο στον κόσμο». (Hawthorn, 2002: 198).

Ας δούμε τώρα μερικούς διαφορετικούς τύπους με τους οποίους μπορεί να κατηγοριοποιηθεί ο αναγνώστης:

1. **Ο αναμενόμενος αναγνώστης** είναι μια εννοιολογική αφαίρεση δημιουργημένη για να δηλώσει την αίσθηση ενός συγγραφέα για τον αναγνώστη που περιμένει. Κατά τη διαδικασία της συγγραφής οι περισσότεροι συγγραφείς έχουν τόσο μια γενική αίσθηση των γνώσεων, των προκαταλήψεων και των εμπειριών των ενδεχόμενων αναγνωστών τους, όσο και μια πιο συγκεκριμένη αντίληψη για τους ατομικούς αναγνώστες τους. αυτοί οι τελευταίοι μπορεί να είναι πραγματικοί άνθρωποι, που ο συγγραφέας μπορεί να τους φαντάζεται να κάθονται πίσω από το γραφείο του και να ανταποκρίνονται σε αυτό που γράφεται, ή φανταστικά πρόσωπα που εκτελούν χρέη δυνάμει αναγνωστών, βοηθώντας να μειωθεί η αίσθηση της απομόνωσης και της έλλειψης αυτοπεποίθησης του συγγραφέα. Ένας συγγραφέας σίγουρα θα διακατέχεται από μία αίσθηση των πραγματικών αναγνωστών που είναι πιθανόν να έχει, αν και ένας καθιερωμένος συγγραφέας με ένα καλά προσδιορισμένο κοινό είναι πιθανό να έχει μια πολύ πιο συγκεκριμένη αίσθηση των ενδεχόμενων αναγνωστών του, από ότι ο ανώνυμος συγγραφέας που δημιουργεί ένα συμβατικό και επαναστατικό έργο, μέσα σε πολύ ρευστά κοινωνικά ή λογοτεχνικά συμφραζόμενα. Βέβαια, δεν πρέπει να ξεχνάμε αφού αποτελεί γεγονός πως οι συγγραφείς συχνά

έχουν μια πιο εξεζητημένη και σύνθετη άποψη για το δυνάμει αναγνωστικό κοινό ή ακροατήριο τους. (Hawthorn, 2002: 199- 202).

2. **Ο εγγεγραμμένος αναγνώστης** είναι αυτός που δηλώνεται μέσα στο κείμενο ως κατάλληλος ή προσδοκώμενος για το κείμενο αυτό. Ακόμα, προκειμένου να σχηματίσουμε μία καλύτερη εικόνα για το πρόσωπο του θα λέγαμε πως είναι κάποιος που διακρίνεται από συγκεκριμένες κοινωνικές και ηθικές πεποιθήσεις, ευαίσθητος απέναντι στις αποχρώσεις της ανθρώπινης συμπεριφοράς και με ερμηνευτικές ικανότητες που φαίνονται από τον τρόπο με τον οποίο προσεγγίζει τη γλώσσα και τη δράση του μυθιστορήματος. (Hawthorn, 2002: 202- 203).

Σε ότι αφορά, αποκλειστικά, τώρα την ανάγνωση θα πρέπει να σημειώσουμε ότι αυτή διαχωρίζεται στην **ερμηνεία** (που σημαίνει: τη μελέτη της σημασίας και των υποδηλώσεων αυτού του λεκτικού νοήματος) και στην **αποκωδικοποίηση** (που σημαίνει: ακριβής προσδιορισμός του λεκτικού νοήματος). Η διάκριση μεταξύ αυτών των δύο σημασιών είναι χρήσιμη και διαφωτιστική. Πρώτα από όλα σημαντικό ρόλο παίζει η **προδιάθεση του αναγνώστη**, αφού είναι υπεύθυνη για τον τρόπο που ο αναγνώστης θα προσλάβει το κείμενο. Σύμφωνα, με τον Κητς, το έργο ούτε παράγεται κατά αποκλειστικότητα από τον αναγνώστη ούτε πρέπει να προσλαμβάνεται παθητικά από αυτόν. Άλλωστε, η ανάγνωση περιλαμβάνει την αλληλεπίδραση ανάμεσα στο έργο και στον αναγνώστη. Μια σειρά από θεωρητικούς αναφέρει ότι πρέπει να δούμε την αναγνωστική διαδικασία με τρόπο πιο πολωμένο είτε δηλαδή ως « το παιχνίδι με τα κείμενα» του ανεύθυνου αναγνώστη, είτε ως την επιβολή του νοήματος στον αναγνώστη από τον πατριάρχη- συγγραφέα. (Hawthorn, 2002: 29- 30).

Παρ' όλα αυτά υπάρχουν και θεωρίες ανάγνωσης που μας απελευθερώνουν από όλες αυτές τις στείρες πολώσεις και οι οποίες υποστηρίζουν για παράδειγμα πως βιώνουμε τα λογοτεχνικά έργα εν χρόνω και ότι αυτό ισχύει όχι μόνο για το χρονικό διάστημα κατά το οποίο διαβάζουμε στην πραγματικότητα ένα έργο, αλλά και τη μετά την ανάγνωση τους, την οποία έχουν τα λογοτεχνικά έργα μέσα στην συνείδηση μας. Οφείλουμε, όμως, να σημειώσουμε πως σε όλα τα παραπάνω ρόλο παίζει και το ίδιο το κείμενο, αφού υπάρχουν κάποια λογοτεχνικά έργα που είναι πιο υποβλητικά από άλλα, πιο ανοιχτά και λιγότερο

περιοριστικά αναφορικά με τις ερμηνείες και τις ανταποκρίσεις των αναγνωστών τους.

Στον τομέα της ανάγνωσης υπάρχει και μία βασική διαμάχη ανάμεσα σε αυτούς που τη βλέπουν σαν «μηχανική πλευρά» του διαβάσματος, δηλαδή την ικανότητα να αποκωδικοποιούμε λέξεις γραπτές με λέξεις προφορικές, και σε αυτούς που υποστηρίζουν ότι η ανάγνωση ουσιαστικά περιλαμβάνει την κατανόηση.

Σύμφωνα, με την ανάλυση του Stubbs η ανάγνωση έχει τρία ξεχωριστά νοήματα: **α) το να αποκωδικοποιεί κανείς γραπτές λέξεις σε προφορικές, β) το να προσδιορίζει ένα λεκτικό νόημα, γ) το να κινείται προς την κατανόηση του γραπτού κειμένου που περιλαμβάνει και μία εξέταση της σημασίας και των υποδηλώσεων του.** (Hawthorn, 2002: 30-31).

Η διδασκαλία Κ.Ν.Α. δεν υπηρετεί στενά γλωσσικούς στόχους, δεν προβάλλει τη λογοτεχνικότητα ενός κειμένου ως γλωσσικό πρότυπο ούτε προτείνει λογοτεχνικούς «κανόνες». Επειδή όμως το κείμενο είναι τελικά μια γλωσσική μορφή, μια γλωσσική δομή στην οποία δίνει λογοτεχνική αξία η ποιότητα του λόγου και ο ιδιαίτερος τρόπος της γλωσσοτεχνικής σύνθεσης (ύφος), είναι προφανές ότι η γλώσσα του κειμένου - ανάλογα με το λογοτεχνικό γένος και είδος - οι εκφραστικοί τρόποι με τους οποίους αυτή προβάλλει την προθετικότητα του κειμένου, αφενός ασκούν αυτόχρονα γλωσσική αγωγή στο μαθητή, αφετέρου συνιστούν μεθοδολογικά αντικείμενο της διδασκαλίας και της σχετικής στοχοθεσίας διότι με την παρατήρηση της γλωσσικής μορφής του το κείμενο γίνεται περισσότερο εναργές και η ερμηνευτική του προσέγγιση περισσότερο τεκμηριωμένη. Άλλωστε στη λογοτεχνία το «πώς» λέγεται «κάτι» είναι πιο σημαντικό από το ίδιο το «κάτι», το οποίο μπορεί να ειπωθεί και με πολλούς άλλους (και μη λογοτεχνικούς) τρόπους. Η συγκεκριμένη γλωσσική στιγμή όμως είναι αυτή που μετατρέπει ένα περιεχόμενο σε μοναδικό λογοτεχνικό κείμενο. (ΔΕΠΠΣ).



Αυτή ακριβώς η διαπλοκή μορφής και περιεχομένου αναλύεται κατά τη διδασκαλία με την παρατήρηση της γλώσσας του κειμένου, που συνιστά το «σώμα» του και που είναι, ως σώμα, άμεσα αισθητό και παρατηρήσιμο.

Σε κάθε περίπτωση όμως προηγείται η λογοτεχνία. Η γλωσσολογία και η θεωρία είναι εργαλεία που βοηθούν στην καλύτερη ανάγνωσή της, στη στερεότερη ερμηνευτική της προσέγγιση.

**ΠΡΟΤΑΣΕΙΣ ΓΙΑ ΤΗ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑ
ΤΗΣ ΛΟΓΟΤΕΧΝΙΑΣ
ΑΠΟ ΤΟ
ΕΝΙΑΙΟ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΣΠΟΥΔΩΝ**

Τα τελευταία χρόνια οι αρμόδιοι φορείς έχουν αρχίσει να μεριμνούν για τον τρόπο διδασκαλίας του μαθήματος της λογοτεχνίας. Έτσι, έχουν δημιουργήσει διάφορα πλαίσια προγραμματισμού σπουδών τα οποία επιδιώκουν να συνδέσουν τους σκοπούς, τους στόχους και τους τρόπους της διδασκαλίας με το περιεχόμενο του μαθήματος και την αξιολόγησή του σε όλες τις βαθμίδες και τα επίπεδα, δηλαδή τις τάξεις που διδάσκεται. Επιπλέον με τα προγράμματα αυτά σπουδών προσπαθούν να ενσωματώσουν στη σπουδή του αντικείμενου τα νεότερα δεδομένα της θεωρίας και της διδακτικής της λογοτεχνίας, τις προτάσεις που έχει διατυπώσει η σχολική εμπειρία καθώς και ανάλογες εφαρμογές σε άλλα κράτη, κυρίως της Ευρωπαϊκής Ένωσης, προκειμένου να διαμορφωθεί, κατά το δυνατόν, μια κοινή οπτική στη θεώρηση της διδασκαλίας, μια στοιχειώδης σύγκλιση, μολονότι το συγκεκριμένο αντικείμενο, συνυφασμένο με τη γλώσσα, έχει κατά βάση εθνικό χαρακτήρα και συνδέεται περισσότερο με την ιδιαιτερότητα της κάθε χώρας. (ΔΕΠΠΣ).

Η λογοτεχνία συνιστά μια ειδική χρήση της γλώσσας κατεξοχήν δημιουργική και γι' αυτό κατεξοχήν μορφωτική. Επίσης, εμπεριέχει τα στοιχεία εκείνα, όπως ποιότητες, στάσεις, αξίες που ενισχύουν και διευρύνουν το αίτημα της ανθρωπιστικής παιδείας. Η χώρα μας διαθέτει και παράγει υψηλής ποιότητας και με παγκόσμια αναγνώριση λογοτεχνία, οι δημιουργοί της οποίας είναι οι μεγάλοι και οι πραγματικοί διδάσκαλοι. Επιλεγμένα κείμενα της παραγωγής αυτής, συμβατά με τους γενικούς σκοπούς της εκπαίδευσης και με την ηλικία των μαθητών κατά τάξη μπορούν να αποτελέσουν πολύτιμο μορφωτικό αγαθό. Είναι στο χέρι του εκπαιδευτικού να φέρει τη λογοτεχνία στα «μέτρα» του παιδιού και το παιδί αντίστοιχα κοντά σε αυτή. Αυτό προτείνεται να γίνει τόσο με την κατάλληλη επιλογή των προς διδασκαλία κειμένων όσο και με την κατάλληλη και μεθοδική διδασκαλία τους που συνάδει με τους διδακτικού

στόχους. Πιο αναλυτικά, λέγοντας «κατάλληλη επιλογή κειμένων» εννοούμε την επιλογή που γίνεται με ποιοτικά λογοτεχνικά κριτήρια από το έργο καθιερωμένων και αναγνωρισμένων συγγραφέων, παλαιότερων, νεότερων και σύγχρονων. Είναι ωστόσο προφανές ότι στην επιλογή πρέπει να λαμβάνονται υπόψη και κριτήρια παιδαγωγικά, που συνδέονται κυρίως με την ηλικία των μαθητών και την κοινώς αποδεκτή εκπαιδευτική δεοντολογία - πάντως όχι με τη μετάδοση «διδασκικών» μηνυμάτων. Έτσι, λοιπόν, κατάλληλη διδασκαλία της λογοτεχνίας θεωρείται αυτή που γίνεται με μέθοδο και ήθος και που στοχεύει στην ουσιαστική επικοινωνία του μαθητή με το κείμενο ανιχνεύοντας τη μορφή και το περιεχόμενο του κειμένου, σε συνάρτηση με την τεχνική και την τέχνη του λόγου, με τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά του γλωσσικού ύφους, που συνιστούν τη λογοτεχνικότητα του κειμένου.

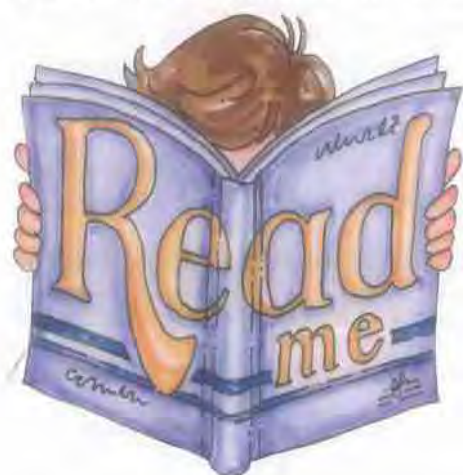
Επιπλέον, προτείνεται το μάθημα της λογοτεχνίας να γίνεται με τέτοιο τρόπο ώστε να φέρνει το μαθητή σε επικοινωνία με σημαντικά και ποιοτικά αξιόλογα λογοτεχνικά έργα, να τον ασκήσει και να τον εθίσει στην ανάγνωσή τους. Να καταστήσει δηλαδή το μαθητή αναγνώστη και κατά το δυνατόν καλό αναγνώστη καλλιεργώντας του μια σταθερή και μόνιμη σχέση με τη λογοτεχνία και την ανάγνωση. Η λογοτεχνία ως μάθημα συνιστά ειδικής ποιότητας μορφωτικό αγαθό που αποσκοπεί όχι τόσο στην παροχή γνώσεων όσο στη διαμόρφωση στάσεων και συστήματος αξιών με την καλλιέργεια της ευαισθησίας, τον εμπλουτισμό της εμπειρίας και την ανάπτυξη της φαντασίας που παρέχει στο μαθητή το λογοτεχνικό κείμενο. (ΔΕΠΠΣ).

Ένα θετικό στοιχείο όπως ήδη αναφέραμε είναι το γεγονός ότι η διδασκαλία της λογοτεχνίας θα πρέπει να αποσκοπεί στο να επικοινωνεί ο μαθητής με το ίδιο το κείμενο. Αυτό φυσικά θα γίνεται και με τη βοήθεια, την καθοδήγηση και τη διαμεσολάβηση του δασκάλου. Ακόμα, προτείνεται να χρησιμοποιείται στο μάθημα της λογοτεχνίας η παρατήρηση, η επεξεργασία και η διερεύνηση του λογοτεχνικού κειμένου από το μαθητή με σκοπό να το κατανοήσει καλύτερα και βαθύτερα. Επιπλέον, ο μαθητής προτείνεται να ασκηθεί στην ανάγνωση κειμένων, ώστε να καταστεί κατά το δυνατόν επαρκής και με κριτική συνείδηση αναγνώστης με την έφεση να εκφράζει και ο ίδιος τις δημιουργικές ή κριτικές δυνατότητές του. Ακόμα, θα πρέπει να ευαισθητοποιηθεί σε καίρια θέματα-προβλήματα του ανθρώπου και της κοινωνικής ζωής του, καθώς και να

γνωρίσει μορφές και αξίες του πολιτισμού που συνδέονται τόσο με τη ζωή, την παράδοση και τη φυσιογνωμία του έθνους όσο και με το ευρύτερο πολιτισμικό περιβάλλον στην ευρωπαϊκή ή την οικουμενική του διάσταση.

Μέσα από αυτή την επαφή με τη λογοτεχνία και πόσο μάλλον όταν αυτή γίνεται σωστά ο μαθητής καλό θα ήταν να αποκτήσει, ανάλογα με την ηλικία του, ορισμένες γνώσεις αναφορικά με τα λογοτεχνικά γένη και είδη, την εξέλιξή τους, την ειδική χρήση του λόγου και την τεχνική, κατά περίπτωση και σε σχέση με το είδος του κειμένου, το συγγραφέα, την εποχή, τα ρεύματα. Επιπλέον, σε όλα αυτά προτείνεται να διδάσκεται η λογοτεχνία με τέτοιο τρόπο ώστε να μπορέσει να αντιληφθεί ο μαθητής το φαινόμενο της λογοτεχνικότητας σε σχέση με τη χρήση της γλώσσας.

Βέβαια, πρέπει να σημειώσουμε πως όλα τα παραπάνω θα επιμεριστούν και θα αξιοποιηθούν κατάλληλα ανάλογα με την τάξη και τη διδακτική ενότητα (κείμενο).



Επιπλέον, σε ότι αφορά τη μεθοδολογία προτείνεται ο διδάσκων να γνωρίζει ότι κάθε διδασκαλία και κάθε διδακτική μεθοδολογία προϋποθέτει μια σωστά παιδαγωγική σχέση, μια σχέση δηλαδή δασκάλου-μαθητών, που διακρίνεται από την αμοιβαία εκτίμηση και τον αλληλοσεβασμό, χωρίς την οποία το διδακτικό μήνυμα μένει ουσιαστικά ανεπίδοτο.

Θα πρέπει επίσης να γνωρίζει και να εφαρμόζει τις βασικές αρχές και τις ενέργειες της σύγχρονης διδακτικής μεθοδολογίας: συνθήκες μάθησης, διέγερση ενδιαφέροντος, συμμετοχή και αυτενέργεια των μαθητών, εποπτικότητα και εκπαιδευτική τεχνολογία, διερεύνηση-ανακάλυψη της γνώσης, διάλογο και συζήτηση, μεθοδική πορεία αναβαθμών από το απλό στο σύνθετο, έλεγχος της επίτευξης των στόχων και αξιολόγηση της διδασκαλίας. Έτσι, λοιπόν, το πρόγραμμα σπουδών υποστηρίζει πως είναι αναγκαίο να γίνεται η ερμηνευτική προσέγγιση του κειμένου και μέσω αυτής η ουσιαστική επικοινωνία του μαθητή με το κείμενο, στην οποία η διαμεσολάβηση του διδάσκοντος κατατείνει. Προκειμένου αυτό να καταστεί δυνατό παρέχεται μια σειρά από προτάσεις που μπορούν να αξιοποιηθούν από τον εκπαιδευτικό της τάξης, όπως η σωστή

ανάγνωση του κειμένου, η οποία συνιστά και μια πρώτου βαθμού ερμηνεία, κασέτες όπου συγγραφείς (ή ηθοποιοί) διαβάζουν έργα τους είναι χρήσιμες για τη σωστή απόδοση του τόνου, με τις απαντήσεις σε ερωτήσεις μαθητών προς διευκρίνιση ή εξομάλυνση λέξεων ή πραγμάτων και με τις κλιμακούμενες ερωτήσεις-υποδείξεις του διδάσκοντος στους μαθητές να παρατηρούν τη μορφή, τη δομή και την τεχνική του κειμένου αναγόμενοι δια των παρατηρήσεων σε νοήματα, σημασίες και ερμηνευτικές εκδοχές. Ειδικότερα οι μαθητές παρακινούνται και ενθαρρύνονται να συμμετέχουν, χωρίς το φόρο του λάθους, να διατυπώνουν την άποψή τους και να συζητούν με βάση το κείμενο μέσα σε κλίμα ελευθερίας, αποδοχής και πνευματικότητας. Έτσι η διδασκαλία αποβαίνει συλλογική ανάγνωση. Ακόμα, αυτό προτείνεται να επιτευχτεί με τη διακριτική αλλά σταθερή παρέμβαση του διδάσκοντος όπου και όσο χρειάζεται αφενός για την τήρηση της διαδικασίας και του κλίματος αφετέρου για τον καλύτερο φωτισμό του κειμένου (παροχή αναγκαίων πληροφοριών, ανάδειξη των διδακτικών στόχων που θέτει ο διδάσκων σε σχέση με το συγκεκριμένο κείμενο, έλεγχος για την κατανόηση, επέκταση κ.ά.) και τέλος, με την ανασύνθεση του αναλυθέντος κειμένου και τον τελικό έλεγχο σε σχέση με το βαθμό επίτευξης των τεθέντων στόχων. Η όλη διαδικασία καταλήγει, ως εργασία, στο (γραπτό) κείμενο του μαθητή, που συνιστά την απάντηση (αντίδραση) του μαθητή στο ερέθισμα του κειμένου και συνοψίζει την ιδιαίτερη αναγνωστική πρόσληψη του καθενός σε συνδυασμό με το νόημα ή τα επιμέρους νοήματα του κειμένου. Διότι ναι μεν το κείμενο εμπεριέχει τα κλειδιά και τους κώδικες της ανάγνωσής του, αλλά και ο αναγνώστης έχει το δικαίωμα της αναδημιουργίας του κειμένου με την ανάγνωσή του και σε κάθε διαδοχική ανάγνωση. Ο μαθητής είναι αναγνώστης και η άποψή του αποτελεί συμβολή στη συλλογική ανάγνωση. Ούτως ή άλλως η ερμηνεία ενός σημαντικού κειμένου δεν είναι ούτε μια και μόνη ούτε οριστική. Συνδέεται με τις ιδιαίτερες συνθήκες τόπου και χρόνου της ανάγνωσης και κυρίως συνδέεται με τον αναγνώστη. (ΔΕΠΠΣ).

Μέσα στα ενιαία αυτά προγράμματα σπουδών συμπεριλαμβάνονται και κάποιοι στόχοι οι οποίοι διαμορφώνονται με βάση το συγκεκριμένο κάθε φορά κείμενο, σε βαθμό ανάλογο με την τάξη, με κατάλληλες διδακτικές ενέργειες του διδάσκοντος. Σύμφωνα, λοιπόν, με τους στόχους αυτούς που προτείνονται, ο

μαθητής θα πρέπει να είναι σε θέση μεταξύ άλλων να προβληματίζεται πάνω σε ορισμένα θέματα του ανθρώπου, της κοινωνικής ζωής, του πολιτισμού και να τα κατανοεί σε ανάλογο με την ηλικία του βάθος. Επίσης, θα πρέπει να διαμορφώνει προσωπική άποψη και να τη διατυπώνει προφορικά ή γραπτά, να συζητά πολιτισμένα, να επικοινωνεί κατά το δυνατόν αποτελεσματικά, να συγκροτεί ένα σύστημα αξιών, να αποδίδει περιληπτικά, να ευαισθητοποιείται και να δαισιθάνεται, να φαντάζεται, να υποθέτει, να εικάζει, να κρίνει, να συγκρίνει και να διακρίνει. Θα πρέπει ακόμα να επιλέγει με κριτική συνείδηση και καλό γούστο, να ενισχύει την προσληπτική του ικανότητα, να εμπλουτίζει και να ανακατασκευάζει την εμπειρία του, να γνωρίζει τους βασικούς τρόπους ομιλίας των διαφόρων λογοτεχνικών ειδών, όπως παρουσιάζονται στα κείμενα, να γνωρίζει τα βασικά χαρακτηριστικά της ομιλίας των κυριότερων συγγραφέων, να αναγνωρίζει ορισμένα τεχνικά χαρακτηριστικά της λογοτεχνικής γραφής, να εντάσσει έναν συγγραφέα στο ιστορικό του πλαίσιο και να σκέπτεται προσωπικά. Ολοκληρώνοντας θα πρέπει να παράγει λόγο, να εκτιμά τη λογοτεχνική ποιότητα, να αιτιολογεί το συναίσθημά του, να τεκμηριώνει τη γνώμη του, να χαρακτηρίζει πρόσωπα και καταστάσεις, να σχολιάζει ιδέες και να τις αναπτύσσει, να βρίσκει τα κίνητρα στις συμπεριφορές, να διακρίνει τα μέρη ενός όλου και να τα τιτλοφορεί, κτλ.

Σίγουρα όλες οι παραπάνω προτάσεις που έχουν διατυπωθεί για τη διδασκαλία της λογοτεχνίας στα σχολεία εμπεριέχουν πολλά θετικά στοιχεία που ωθούν την ανάπτυξη της και την ολοένα μεγαλύτερη ένταξη της στα ελληνικά σχολεία. Σε γενικότερες γραμμές, οι προτάσεις αυτές θέτουν το παιδί σε κεντρικό ρόλο κατά τη διάρκεια του μαθήματος, ενώ ο δάσκαλος είναι απλός καθοδηγητής και βοηθός. Ενθαρρύνεται η σύνδεση των συναισθημάτων, των σκέψεων και των προηγούμενων εμπειριών του μαθητή με το κείμενο, καθώς επίσης και η ελεύθερη έκθεση των απόψεων του.

Από την άλλη πλευρά, πρέπει να σημειωθεί πως παρά τις πολλές θετικές επισημάνσεις που έχουν διατυπωθεί, υπάρχει ένα σημείο το οποίο ακόμα και σήμερα φαίνεται πως δεν μπορεί εύκολα να ξεπεραστεί από την ελληνική εκπαίδευση. Αυτό είναι το ζήτημα της ταύτισης της διδασκαλίας του γλωσσικού μαθήματος με τη λογοτεχνία. Εάν κάποιος παρατηρήσει θα δει πως ανάμεσα σε όλα τα παραπάνω υπάρχει η εξής πρόταση: *«προτείνεται να διδάσκεται η*

λογοτεχνία με τέτοιο τρόπο ώστε να μπορέσει να αντιληφθεί ο μαθητής το φαινόμενο της λογοτεχνικότητας σε σχέση με τη χρήση της γλώσσας»(ΔΕΠΠΣ). Αυτό σημαίνει, πως κατά την ανάλυση και την πρόσληψη ενός λογοτεχνικού κειμένου ο δάσκαλος θα πρέπει να καθοδηγεί τα παιδιά και σε μια ανάλυση του που θα αφορά τους τομείς της γλώσσας. Είναι αναγκαίο πλέον, με την ύπαρξη τόσο ωραίων και σπουδαίων λογοτεχνικών έργων, η λογοτεχνία να αποδεσμευθεί από τη διδασκαλία της γλώσσας και να αποτελέσει αυτόνομο κομμάτι. Έτσι, πρέπει να ελεγχτεί σε βάθος η χρησιμότητα και ο βαθμός αναγκαιότητας της ένταξης των αναγνωστικών θεωριών που αναφέρονται παρακάτω στη διδασκαλία της λογοτεχνίας. Κατά την άποψη μου, η εφαρμογή τους είναι ζωτικής σημασίας για την ανανέωση του συγκεκριμένου τομέα καθώς και την αλλαγή της άποψης των μαθητών για αυτή.



ΑΝΑΓΝΩΣΤΙΚΕΣ ΘΕΩΡΙΕΣ

Κάθε προσπάθεια να προσεγγίσουμε τη λογοτεχνική δημιουργία, τόσο ως καρπό της έμπνευσης ενός λογοτέχνη όσο και ως πολιτισμικό- κοινωνικό φαινόμενο που εκδηλώνεται κάτω και μέσα σε ορισμένες προϋποθέσεις, προτάσσει το ερώτημα, «τι είναι λογοτεχνία;». Οι απόπειρες που έχουν γίνει στη διάρκεια των αιώνων, προκειμένου να οριστεί η έννοια της λογοτεχνίας, είναι αμέτρητες και στην πράξη έχουν όλες αποδειχθεί ανεπαρκείς. Ο όρος λογοτεχνία είναι ένας όρος ανοικτός, που δεν επιδέχεται έναν αυστηρό και στεγανό προσδιορισμό. Στο ερώτημα αυτό έχουν δοθεί μέχρι τώρα πολλές απαντήσεις, ανάλογα με τα κριτήρια που κάθε φορά κάποιος χρησιμοποιεί. Η λογοτεχνία έχει συνδεθεί με την ανάγνωση, αφού χωρίς αυτή δεν θα μπορούσαμε να απολαμβάνουμε τα διάφορα λογοτεχνικά κείμενα και έργα. Σχετικά, λοιπόν, με τα παραπάνω έχουν αναπτυχθεί κάποιες αναγνωστικές θεωρίες. Με βάση τα παραπάνω αντιλαμβανόμαστε πως η «λογοτεχνική θεωρία» περιλαμβάνει μια πιο γενική διερεύνηση της φύσης, του ρόλου και των λειτουργιών της λογοτεχνίας, ασχολούμενη όχι τόσο με το τι κάνουμε με τα λογοτεχνικά έργα αλλά με το τι είναι και πιο είναι το φάσμα των λειτουργιών τους.



ΑΝΑΓΝΩΣΤΙΚΗ ΑΝΤΑΠΟΚΡΙΣΗ

Η «*ανταπόκριση*» είναι ένας κριτικός όρος και περιέχει αρκετές αντιεπιστημονικές και εγωκεντρικές συνδηλώσεις που δεν συμφωνούν με τις τάσεις της εποχής. Παρ' όλα αυτά είναι ένας πολύ χρήσιμος όρος, επειδή απομονώνει μια πλευρά της λογοτεχνικής διαδικασίας που δεν ξεδιαλύνεται εντελώς από άλλους εναλλακτικούς όρους.

Με απλά λόγια, *η «ανταπόκριση» είναι αυτό που μας συμβαίνει στη διάρκεια της ανάγνωσης ενός λογοτεχνικού έργου*. Η πραγμάτευση μάλιστα της ανταπόκρισης ακολουθεί μετά τη συζήτηση γύρω από την ανάγνωση, γιατί η ανταπόκριση αρχίζει από εκείνο το σημείο της αναγνωστικής διαδικασίας, όπου ο αναγνώστης περνάει από το να «βρίσκει» στο να «χρησιμοποιεί» το νόημα των λέξεων και των προτάσεων μέσα στο κείμενο. Έτσι, ο όρος αυτός θα καταλήγαμε πως ανήκει περισσότερο στον αναγνώστη παρά στο συγγραφέα. Πόσο μάλιστα, όταν θέλουμε να αναφερθούμε στο τμήμα της αναγνωστικής εμπειρίας που αποδίδεται στον αναγνώστη και όχι στο κείμενο ή στο συγγραφέα. (Hawthorn, 2002: 32-33).

Πιο αναλυτικά, η ανταπόκριση δηλώνει πρώτον αυτό που συμβαίνει κατά τη διάρκεια, ή αμέσως μετά, την ανάγνωση: ο όρος υποβάλλει μία σχετικά άμεση και αδιαμεσολάβητη αντίδραση προς το κείμενο. Δεύτερον, παρ' όλο που αναφέραμε προηγουμένως πως η ανταπόκριση του αναγνώστη είναι δική του και όχι του κειμένου ή του συγγραφέα, αυτό δε σημαίνει όμως ότι διαφορετικοί αναγνώστες δεν μπορούν να έχουν παρεμφερείς ανταποκρίσεις απέναντι στο ίδιο κείμενο. Στην πραγματικότητα αυτό είναι κάτι που συμβαίνει πολύ συχνά και μας οδηγεί στο συμπέρασμα πως η ανταπόκριση των αναγνωστών προς το ίδιο κείμενο προϋποθέτει ένα σύνολο κοινών στοιχείων και εμπειριών. Σύμφωνα, τώρα, με τον Empson «*η ανάλυση του κειμένου μας βοηθάει σε μεγάλο βαθμό να κατανοήσουμε την ανταπόκριση του αναγνώστη και την αντίδραση του*

πάνω σε αυτό. Παρ' όλο που μια ανταπόκριση αναμφίβολα προέρχεται από τον αναγνώστη, ανήκει επίσης και στο συγγραφέα, αν είναι δυνατόν να την ερμηνεύσουμε και να την κατανοήσουμε με τους όρους συγκεκριμένων κειμενικών χαρακτηριστικών». (Hawthorn, 2002: 34).

Σχετικά με την «ανταπόκριση» έχουν διατυπωθεί δύο κριτικές θέσεις:

1. η ανταπόκριση είναι προσωπική.
2. η ανταπόκριση είναι εν μέρει κοινή σε μεγαλύτερο ή μικρότερο βαθμό με τα βιώματα των αναγνωστών.

Αν, τώρα, θέλαμε να αναλύσουμε εκτενέστερα τι συμβαίνει στον αναγνώστη κατά τη διάρκεια της ανάγνωσης ενός λογοτεχνικού έργου θα μπορούσαμε να πούμε πως λαμβάνουν χώρα εσωτερικές διαδικασίες και αντιδράσεις που υλοποιούνται μέσα στο άτομο με αφορμή ένα λογοτεχνικό διάβασμα. Αυτές είναι συνεχής και εξελισσόμενες. Το λογοτεχνικό έργο δουλεύει μέσα στον αναγνώστη και ο αναγνώστης με τη σειρά του δουλεύει πάνω σε αυτό, τόσο ατομικά όσο και συλλογικά. Έτσι, είναι σαν να έχει ο ίδιος μετακινηθεί από ένα σύνολο εμπειριών που βιώνονται «μέσα» στον κόσμο του κειμένου, προς μια εξωτερική, πιο αντικειμενική θέαση του. Σταδιακά γίνεται ικανότερος να αποστασιοποιηθεί από τις αναγνωστικές εμπειρίες του και ανταποκρίσεις του. Μετακινείται δηλαδή έξω από τη σφαίρα του κειμένου. Κατά την ανάγνωση ενός λογοτεχνικού κειμένου βέβαια αναπτύσσονται σχέσεις τόσο δυναμικές όσο και μεταλλασσόμενες. (Hawthorn, 2002: 35).

Μπορούμε, λοιπόν, να πούμε ότι η «**ανάγνωση**», η «**ανταπόκριση**» και η «**κριτική**» είναι όροι που προσδιορίζουν διακριτές και αλληλοσυνδεόμενες δραστηριότητες. Είναι χρήσιμο να είμαστε σε θέση να ξεχωρίζουμε αυτό που συμβαίνει στο μυαλό ενός αναγνώστη την ώρα που διαβάζει το έργο, από τον αναστοχασμό του έργου από τον ίδιο και τις ανταποκρίσεις που ακολουθούν την αναγνωστική εμπειρία. Έχει σημασία να συνειδητοποιούμε, για μια ακόμα φορά, ότι μάλλον έχουμε να κάνουμε με τα δύο άκρα ενός συνεχούς, παρά με δύο αναμφισβήτητα διακεκριμένες διαδικασίες. (Hawthorn, 2002: 37).

Η ΘΕΩΡΙΑ ΤΗΣ ΠΡΟΣΛΗΨΗΣ

Η θεωρία της πρόσληψης, ως η πιο πρόσφατη εξέλιξη της ερμηνευτικής των λογοτεχνικών κειμένων, εξετάζει το ρόλο του αναγνώστη στη λογοτεχνία. Ο αναγνώστης ήταν πάντα ο λιγότερο ευνοημένος της τριάδας - **συγγραφέας, κείμενο, αναγνώστης** - αλλά εξ' ίσου απαραίτητος, εφόσον χωρίς αυτόν δεν θα υπήρχαν λογοτεχνικά κείμενα. Τα λογοτεχνικά κείμενα δε δημιουργούνται για να υπάρχουν στα ράφια των βιβλιοθηκών, είναι πρώτα απ' όλα διαδικασίες νοηματοδότησης που υλοποιούνται μόνο με την πράξη της ανάγνωσης. Για να υπάρξει η λογοτεχνία, ο αναγνώστης είναι σχεδόν τόσο απαραίτητος όσο και ο συγγραφέας.

Σύμφωνα με τη θεωρία αυτή και τον θεμελιωτή της Hans Robert Jauss, το νόημα ενός κειμένου εξαρτάται από τον ορίζοντα των προσδοκιών του αναγνώστη, που εκφράζει τις πολιτιστικές και κοινωνικές του καταβολές, αλλά και την εκάστοτε ιστορική συγκυρία. Ο αναγνώστης θέτει ερωτήματα και το κείμενο δίνει απαντήσεις. Μελετώντας τους ορίζοντες των προσδοκιών διαφόρων αναγνωστών, καταλήγουμε στο οριστικό νόημα ενός κειμένου και παίρνουμε μια ιδέα για το πώς το κείμενο αυτό αξιολογήθηκε και ερμηνεύτηκε κατά καιρούς. Δεν μας ενδιαφέρει τόσο η ερμηνεία του κειμένου όσο η κατανόηση των διαφόρων ιδεών, κωδίκων και συμβάσεων που συγκροτούν τον ορίζοντα του αναγνώστη. Η λογοτεχνία σύμφωνα με τη θεωρία αυτή θεωρείται ως η διαλεκτική διαδικασία παραγωγής και πρόσληψης των έργων της.

Οι επανεκτιμήσεις και οι αναθεωρήσεις λογοτεχνικών κειμένων τις τελευταίες δεκαετίες ανέδειξαν την πρόσληψη ως το κυρίαρχο μεθοδολογικό εργαλείο γραμματολογικής προσέγγισης. Σε αυτό συνέβαλε αρκετά η υποχώρηση των γλωσσικών προκαταλήψεων που επέτρεψε μια νέα θεώρηση της πεζογραφίας του 19ου αιώνα αλλά και των υπερρεαλιστών που μέχρι τη δεκαετία του 1980 υπέφεραν από το στίγμα της καθαρεύουσας. Επίσης τα τελευταία χρόνια

εντάθηκε το ενδιαφέρον για τη μελέτη της ελληνικής κριτικής ενώ οι κριτικές τύχες λογοτεχνών και κειμένων διερευνώνται πλέον πιο συστηματικά και υποψιασμένα. Η κυριαρχία της πρόσληψης οφείλεται αφενός στο γεγονός ότι επήλθε σταδιακή μετατόπιση από τον αυτοτελή ρόλο των παραγόντων του λογοτεχνικού γίγνεσθαι (κείμενο, συγγραφέας, αναγνώστης, λογοτεχνία, κριτική) στη σχέση τους και αφετέρου στην παραδοχή ότι η κριτική και η λογοτεχνική ιστορία συνεργούν αποφασιστικά στον ορισμό και στην αναθεώρηση της λογοτεχνίας. Η αυξανόμενη σημασία της πρόσληψης δηλώνει επίσης έμμεσα και την αποδοχή της άποψης ότι η λογοτεχνία είναι υπόθεση σχέσεων και προσεγγίσεων και όχι εγγενών χαρακτηριστικών.

Η λέξη «**πρόσληψη**» στα ελληνικά χρησιμοποιείται για να αποδοθούν δύο διαφορετικές έννοιες που στα αγγλικά αποδίδονται με τις λέξεις «perception» και «reception».

Έτσι μιλούμε για την πρόσληψη της αρχαιότητας και για την πρόσληψη ενός ποιητή, εκφράζοντας με την ίδια λέξη τις αντιλήψεις μας για μια εποχή του παρελθόντος και τις φάσεις της κριτικής υποδοχής κειμένων ή συγγραφέων σε εθνικά ή ξένα



συμφραζόμενα. Ενδεχομένως η λέξη «δεξίωση», που χρησιμοποιήθηκε κατά καιρούς για να αποδοθεί η κριτική υποδοχή, να βοηθούσε στην αποφυγή αυτής της σύγχυσης αλλά η χρήση της δεν φαίνεται να έχει καθιερωθεί. Δηλώνοντας τις διαφορετικές αισθητικές αποτιμήσεις, ερμηνείες αλλά και χρήσεις ή προσαρμογές ενός έργου, ο όρος «πρόσληψη» είναι μεν αρκετά γενικός, καθιερώθηκε όμως στην κριτική ορολογία γιατί συνδέθηκε με τη νέα και ολοένα εδραιωνόμενη σύλληψη του λογοτεχνικού έργου ως παρτιτούρας επιδεχόμενης κατά καιρούς ποικίλες ατομικές εκτελέσεις. (Τζιόβα, 2009: 1-2). Όντας αρκετά ρευστή έννοια, μπορεί να προσαρμοστεί σε διαφορετικές και αντικρουόμενες αντιλήψεις περί λογοτεχνίας, εκφράζοντας μια ιδεολογικο-κοινωνική, μια κειμενοκεντρική ή μια σχετικιστική θεώρησή της. Ένας τέτοιος συνδυασμός προσφέρει μεν πολλά πρακτικά πλεονεκτήματα, οδηγεί όμως και σε θεωρητική σύγχυση. Μπορεί, δηλαδή, μέσω της πρόσληψης να τονίζονται τα ιδεολογικά και

κοινωνικά συμφραζόμενα των εκάστοτε αναγνώσεων κειμένων ή συγγραφέων και να αναδεικνύεται έτσι ο καθοριστικός ρόλος της περιρρέουσας ατμόσφαιρας στην αξιολόγηση ή στην αναθεώρησή τους. Ταυτόχρονα όμως μέσω της πρόσληψης μπορεί να προωθείται η θεώρηση της λογοτεχνίας ως διακειμενικού ή ειδολογικού διαλόγου χωρίς αναφορές σε εξωκειμενικούς προσδιορισμούς. Η ιστορία της λογοτεχνίας σε μια τέτοια περίπτωση συνιστά αλυσίδα προσλήψεων, (παρ)αναγνώσεων και συνειρμών. Επομένως ιστορίες της λογοτεχνίας είναι δυνατόν να γραφτούν είτε με αφετηρία το πώς προσλήφθηκαν κείμενα, είδη και συγγραφείς με έμφαση στα ιστορικά συμφραζόμενα κάθε εποχής είτε απλώς ως εσωτερικοί διάλογοι συγγραφέων όπου ο κάθε συγγραφέας διαβάζει τους προγόνους του, οικειοποιείται την παράδοση ή αναστοιχειοθετεί τον κανόνα του χωρίς αναφορές σε εξωκειμενικούς παράγοντες. Σύμφωνα, τώρα, με τον Genette ο χρόνος των έργων δεν είναι ο συγκεκριμένος χρόνος της γραφής αλλά ο αόριστος χρόνος της ανάγνωσης και της μνήμης. Κάθε φορά λαμβάνει χώρα μία καινούργια ανάγνωση όπου το έργο ξαναγεννιέται και ξαναδημιουργείται μέσα από τη διεργασία του από τον αναγνώστη. Πιο αναλυτικά, με αυτό εννοούμε ότι ο αναγνώστης στην αλληλεπίδραση του με το κείμενο θέτει σε κίνηση τη φαντασία, την ευαισθησία, τις γνώσεις, τις δομές κατανόησης και τις προηγούμενες αναγνώσεις του. Το κείμενο με τη σειρά του δρα και αυτό στον αναγνώστη αλλάζοντας τις αναπαραστάσεις που ήδη έχει. Σύμφωνα με όλα τα παραπάνω, λοιπόν, ο Genette τονίζει πως μέσα από τη διεργασία ενός κειμένου με τον αναγνώστη οδηγούμαστε στην παραγωγή του νοήματος και της σημασίας. (Τζιόβα, 2009: 1-2).

Η ΣΥΝΑΛΛΑΚΤΙΚΗ ΘΕΩΡΙΑ ΤΗΣ ROSENBLATT

Η λογοτεχνία είναι χρήσιμο να συνδεθεί με το παιχνίδι έτσι ώστε να είναι πιο προσιτή στα παιδιά και πιο ευχάριστος ο τρόπος διδασκαλίας της. Επίσης, θα πρέπει να συνδεθεί με την καλλιέργεια του συναισθήματος καθώς και το διάλογο και τη συζήτηση. Το νέο πρόγραμμα σπουδών άλλωστε καθιερώνει μία ώρα «ελεύθερης ανάγνωσης» σύμφωνα με την οποία τα λογοτεχνικά κείμενα του ανθολογίου θα συνοδεύονται από παιγνιώδης δραστηριότητες. Ακόμα, σε αντίθεση με τα προηγούμενα χρόνια που οι δυνατότητες μάθησης ήταν σχετικά κλειστές και περιορισμένες πλέον διαφέρουν και δίνουν την ευκαιρία στους εκπαιδευτικούς να εισάγουν νέα κείμενα, εκτός από τα υπάρχοντα στο σχολικό εγχειρίδιο της λογοτεχνίας. (Καλογήρου, Βησσαράκη, 2005: 54).

Όλα τα παραπάνω εντάσσονται και προτείνονται και από την λογοτεχνική κριτικό Louise Rosenblatt που τα εντάσσει στη συναλλακτική της θεωρία. Όλα ξεκίνησαν γι' αυτή τη μεγάλη κριτικό όταν τελείωσε τη μελέτη στη διατριβή της, όπου και κατέληξε λέγοντας: *«υπήρχε ένταση μεταξύ της κοινωνίας και του καλλιτέχνη εφ' όσον οι αναγνώστες δεν κατάλαβαν το τι οι συγγραφείς των λογοτεχνικών έργων τέχνης έκαναν. Αυτό που προσπαθούσε να κάνει ένας καλλιτέχνης ήταν διαφορετικό. Έπρεπε να καταλάβουν ότι εάν ένας καλλιτέχνης παρουσίαζε μια εικόνα συμπεριφοράς αυτό δεν σήμαινε ότι έλεγε ότι αυτός ήταν ο τρόπος που οφείλει κανείς να συμπεριφερθεί. Προσπαθούσε να πει ότι αυτός είναι ο τρόπος που οι άνθρωποι συμπεριφέρονται. Έτσι απέκτησα ενδιαφέρον για τους αναγνώστες μέσα σε αυτό το πλαίσιο έτσι ώστε τόσο η λογοτεχνία όσο και η ανθρωπολογία συνέπεσαν να δημιουργούν το ενδιαφέρον μου για τη διδασκαλία της λογοτεχνίας και έπειτα τελικά για όλα τα είδη ανάγνωσης, λογοτεχνικά και τα λοιπά. Έτσι είναι το πώς μπήκα στην ανάγνωση και τη λογοτεχνία, και γιατί αν και έχω διδακτορικό στη συγκριτική λογοτεχνία, ήρθα στη θεωρία της ανάγνωσης.»* (Rosenblatt, 1999: 2-4).

Η Rosenblatt έχει γίνει γνωστή ως μία αντιπρόσωπος της εφαρμογής των πραγματιστών της φιλοσοφίας στην αισθητική. Για να διαμορφώσει τη συναλλακτική της θεωρία επηρεάστηκε από τη συνεργασία της με το Πανεπιστήμιο της Columbia στη δεκαετία του '30, καθώς και με τον John Dewey, αν και δεν συνεργάστηκε ποτέ με αυτόν, ακόμα και αν ήταν καθηγητής της φιλοσοφίας εκεί. Τον συνάντησε κι έγινε τελικά ένα από τα πρώτα μέλη μιας οργάνωσης αποκαλούμενης Διάσκεψη σχετικά με τις Μεθόδους στη Φιλοσοφία και τις Επιστήμες που αυτός κι άλλοι φιλόσοφοι οργάνωσαν. Σε εκείνη την οργάνωση ήρθε σε επαφή με τον Dewey, τον Horace Kallen κι έναν αριθμό άλλων ηγετών φιλοσόφων και ανθρώπων στις κοινωνικές επιστήμες και την ανθρωπολογία. Οι συνεδριάσεις εξέτασαν τα προβλήματα της μεθοδολογίας σε όλα αυτά τα πεδία. (Gladdy, 1997: 2-3).

Σύμφωνα με τη Rosenblatt οι ανάγκες του γενικού αναγνώστη δεν θεωρούνται αρκετές. Όλες οι διδασκαλίες της βασίστηκαν ουσιαστικά σε αυτό που θα ήταν τελικά χρήσιμο στους ειδικούς του τομέα. Όπου και άρχισε να παρατηρεί την ανάγνωση και ανέπτυξε επίσης τη συνήθεια της ανταλλαγής με τους σπουδαστές της. Έτσι, ξεκίνησε την παρατήρηση όλων αυτών των διαφορετικών ειδών απαντήσεων που οι σπουδαστές έδιναν και όλων των διαφορετικών ειδών τυφλών σημείων που έφερναν. Επισήμανε, επίσης, την αξία των ανταλλαγών, του βαθμού στον οποίο καταλάβαινε κανείς τις ιδέες του άλλου και διαπίστωσε ότι άλλοι άνθρωποι δεν είχαν την ίδια αίσθηση, ότι έκαναν ή είχαν διαφορετικά πρότυπα ή διαφορετικές ηθικές τοποθετήσεις. (Rosenblatt, 1999: 7-10).

Ακόμα, στη θεωρία της υποστηρίζει τον ενεργητικό ρόλο του αναγνώστη καθώς και τη μοναδικότητα της αναγνωστικής πράξης. Παράλληλα, αναφέρει πως θα πρέπει οι εκπαιδευτικοί να επανεξετάσουν το θέμα και τους τρόπους διδασκαλίας της λογοτεχνίας. Η ίδια τονίζει επιπλέον πως με το να διαβάζει κανείς διάφορα είδη λογοτεχνικών έργων τον φέρνει σε επαφή με συναισθήματα, ανθρώπινους χαρακτήρες και συγκρούσεις που εκτυλίσσονται σε διάφορα κοινωνικά περιβάλλοντα. Πιο αναλυτικά, όπως η ίδια δηλώνει «*χρησιμοποιεί τον όρο **συναλλαγή** (transaction) σε αντιδιαστολή με τον όρο **αλληλεπίδραση** (interaction) με σκοπό να δώσει έμφαση στη σπουδαιότητα και*

του αναγνώστη και του κειμένου σε ένα διαρκές δούναι και λαβείν ανάμεσα τους στο άπειρο των μεταξύ τους σχέσεων». (Καλογήρου, Βησσαράκη, 2005: 54).

Σημαντικό ρόλο σύμφωνα με τη συναλλακτική θεωρία κατά τη διάρκεια ανάγνωσης ενός λογοτεχνικού κειμένου παίζουν η διάνοια και το συναίσθημα για το λόγο πως κάθε ανάγνωση αποτελεί ένα μοναδικό συμβάν που δεν θα επαναληφθεί ξανά μέσα στο χρόνο. Το συναίσθημα και η σκέψη σύμφωνα με τη Rosenblatt που δραστηριοποιούνται κατά την ανάγνωση προκαλούν ικανοποίηση, ευχαρίστηση και αισθητική απόλαυση στον αναγνώστη. Αυτός, με τη σειρά του, ενεργοποιεί τον προσωπικό του κόσμο και δημιουργεί μία σχέση «συναλλαγής» εμπλεκόμενος όσο το δυνατό περισσότερο με το λογοτεχνικό κείμενο, το οποίο σε καμία περίπτωση δεν υποβαθμίζεται. Αναγνώστης και κείμενο είναι οι ισότιμοι συμμετέχοντες και δημιουργοί του λογοτεχνικού γεγονότος. Η συναλλακτική θεωρία όπως η ίδια δηλώνει «επιμένει στη σπουδαιότητα της συμβολής του αναγνώστη, χωρίς να υποβαθμίζει το ρόλο του κειμένου και αποδέχεται τον προβληματισμό για την αξιοπιστία της ερμηνείας του». (Καλογήρου, Βησσαράκη, 2005: 54). Σε δημοσιεύσεις τις όπως «*Ο Αναγνώστης, Το Κείμενο*», «*Το Ποίημα: Η Θεωρία Συναλλαγών Του Λογοτεχνικού Έργου*» (1978), προβάλλει μια θεωρία ανάγνωσης ως μία διαδικασία συναλλαγών. Σύμφωνα με αυτή, το λογοτεχνικό έργο «δεν είναι ένα αντικείμενο ή μια ιδανική οντότητα. Συμβαίνει κατά τη διάρκεια μίας ένωσης, μίας επαφής ενός αναγνώστη και ενός κειμένου. Ο αναγνώστης φέρνει στο κείμενο την προηγούμενη εμπειρία και την παρούσα προσωπικότητά του. Κάτω από το μαγνητισμό των διαταγμένων συμβόλων του κειμένου, παρατάσσει τις δικές του πηγές και αποκρυσταλλώνει από τη μνήμη, τη σκέψη και την αίσθηση μια νέα διαταγή, μια νέα εμπειρία, την οποία βλέπει ως το ποίημα. (*Ο Αναγνώστης, Το Κείμενο, Το Ποίημα*, σ.12). Στην καρδιά της θεωρίας της Rosenblatt βρίσκεται η ιδέα του ποιήματος ως ενός γεγονότος στη ζωή του αναγνώστη, μίας πράξης, μίας δημιουργίας, μίας καύσης που τροφοδοτείται από την ένωση μιας συγκεκριμένης προσωπικότητας και ενός συγκεκριμένου κειμένου σε έναν συγκεκριμένο χρόνο. Επίσης, σύμφωνα με τη «συναλλακτική θεωρία» της Rosenblatt η ανάγνωση διακρίνεται σε «**αισθητική**» (aesthetic reading) και «**μη αισθητική**» (efferent reading). Κατά τη «μη αισθητική» ή «πληροφοριακή» ανάγνωση, η προσοχή του αναγνώστη εστιάζεται κυρίως σε

συγκεκριμένες χρηστικές πληροφορίες του κειμένου ή στις ιδέες που υπάρχουν σε αυτό. Στην «αισθητική» ανάγνωση ο αναγνώστης εστιάζει την προσοχή του κυρίως σε αυτό που βιώνει τη στιγμή της αναγνωστικής πράξης. Είναι γεγονός ότι κάθε ανάγνωση περιέχει στοιχεία και από τα δύο είδη ανάγνωσης άλλοτε σε μικρότερο κι άλλοτε σε μεγαλύτερο βαθμό. Η στάση που υιοθετεί ο αναγνώστης κατά τη διάρκεια ανάγνωσης ενός ποιήματος κινείται συνεχώς μπρος πίσω ανάμεσα στην αισθητική προσέγγιση όπου το λογοτεχνικό γεγονός βιώνεται ως μια απολαυστική εμπειρία και στην πληροφοριακή προσέγγιση όπου οι ιδέες και οι απόψεις του κειμένου λειτουργούν ως κίνητρο για να οργανώσει τη δική του ανταπόκριση στο έργο. (Rosenblatt, 1986: 123- 125). Η λογοτεχνική ανάγνωση ενός έργου δεν χαρακτηρίζεται μόνο από την προσπάθεια να δώσει ο αναγνώστης νόημα στο κείμενο, ούτε μόνο να βρει τα κειμενικά «σήματα» (μορφής και περιεχομένου) που θα τον οδηγήσουν στο νόημα. Είναι ένα «ενεργό κύκλωμα» ανάμεσα στο λογοτεχνικό κείμενο και τον αναγνώστη. Η Rosenblatt αναφέρει πως ο αναγνώστης ενεργοποιώντας στοιχεία της προσωπικότητάς του, παρελθούσες προσωπικές εμπειρίες και προηγούμενες λογοτεχνικές



αναγνώσεις εμπλέκεται ενεργά με το κείμενο και αντιδρά στα λεκτικά σύμβολα του κειμένου με μοναδικό τρόπο. «Κατά την επαφή του με τα λεκτικά σύμβολα του κειμένου», γράφει η Rosenblatt, «ο αναγνώστης αυτομάτως συνθέτει, επιλέγει, συγκρίνει, εκτιμά, αξιολογεί, προσαρμόζεται και διαμορφώνει τις σκέψεις και τα συναισθήματά του». Η «ερμηνεία» αλλά και η συνολική διαδικασία δημιουργίας του «ποιήματος» από τον αναγνώστη πηγάζει, όπως είδαμε, από δύο εξ ίσου σημαντικούς παράγοντες: πρώτον από τις προσωπικές εμπειρίες του αναγνώστη και δεύτερον από τις «ενδείξεις» και τα «κειμενικά σήματα» μορφής και περιεχομένου που υπάρχουν στο λογοτεχνικό έργο και κατευθύνουν την πράξη της ανάγνωσης ενεργοποιώντας τις «μνημονικές αποσκευές» του. (Rosenblatt, 1999: 10-13).

Έτσι, ενώ κάθε ανάγνωση θεωρείται μια ξεχωριστή ερμηνεία, περιορίζεται ο απόλυτος υποκειμενισμός των άπειρων νοημάτων εφόσον κάθε ποίημα δημιουργείται από τον ιδιαίτερο συνδυασμό του προσωπικού κόσμου του αναγνώστη και των κειμενικών σημείων που τον καθοδηγούν. Απόλυτα

ολοκληρωμένη ερμηνεία δεν μπορεί να υπάρχει αφού κάθε αναγνώστης κατευθύνει το ενδιαφέρον του σε συγκεκριμένα λεκτικά σύμβολα που φαίνεται πως συνδέονται με τις ιδιαίτερες ανάγκες και προτιμήσεις του. «Οι αναγνώστες στην προσπάθειά τους να συλλάβουν το λογοτεχνικό έργο ως «ολότητα», μετακινούνται σε διάφορα σημεία του, ανάλογα με το τι αισθάνονται κάθε στιγμή να κεντρίζει το ενδιαφέρον τους. Θέτουν, δηλαδή, σε λειτουργία την «επιλεκτική προσοχή» (*selective attention*) και αναδημιουργούν το λογοτέχνημα στην προσπάθειά τους να το προσεγγίσουν». (Rosenblatt, 1999: 10-13).

Όπως διαπιστώνει ο Benton, κατά τη διάρκεια αυτής της προσπάθειας, ενεργοποιούνται δύο μη διακριτές εσωτερικές λειτουργίες: η «ενδοσκόπηση» (*introspection*) και η «ανασκόπηση» (*retrospection*). Με την πρώτη οι αναγνώστες ερευνούν τις σκέψεις τους και τα συναισθήματά τους ενώ με τη δεύτερη ανατρέχουν στις μνήμες τους για να ανασύρουν εκείνα τα στοιχεία που θα τους βοηθήσουν στην ερμηνεία των δεδομένων τους.

Ακόμα, σύμφωνα με τα όσα έχει υποστηρίξει η Rosenblatt, η ανάγνωση είναι μία «συναλλαγή» κατά τη διάρκεια της οποίας η μία πλευρά επιδρά συνεχώς στην άλλη. Παρομοιάζει μάλιστα τη λογοτεχνία με την οικολογία αφού πιστεύει πως αυτός είναι ένας στον οποίο οι άνθρωποι το αντιλαμβάνονται αυτό καλύτερα-τα ανθρώπινα όντα επηρεάζονται από το περιβάλλον, αλλά επίσης το επηρεάζουν διαρκώς, έτσι ώστε υπάρχει μια συναλλαγή που συνεχίζεται. Η συνεχής αμοιβαία επιρροή του αναγνώστη και του κειμένου είναι παρόμοια, για παράδειγμα, με δύο ανθρώπους που μιλούν ο έναν στον άλλο. Αυτό που λέγεται στην αρχή της συνομιλίας μπορεί να πάρει μια εξ ολοκλήρου διαφορετική έννοια μέχρι το τέλος της. Αυτό που λέγεται επηρεάζει το πρόσωπο που το ακούει, το οποίο δίνει έπειτα μία απάντηση που επηρεάζει τον πρώτο ομιλητή. Παρά τις δύο στατικές οντότητες, κάθε πρόσωπο επηρεάζεται από τη συνομιλία κι αυτό που ακολουθεί εξαρτάται από αυτό που συνέβη μέχρι τώρα. Το ίδιο συμβαίνει μεταξύ του αναγνώστη και αυτών των γραμμών στη σελίδα. Οι γραμμές στη σελίδα είναι απλά σημάδια. Εδώ έχει δανειστεί από τον Charles Sanders Peirce που είπε ότι «δεν υπάρχει απλά ένα σημάδι και μία ερμηνεία, αλλά πρέπει να υπάρξει κάποιο μυαλό, κάποια ιδέα που να τα συνδέσει». Για παράδειγμα, την ανάγνωση της λέξης «πόνος» ένας Γάλλος αναγνώστης θα την συνδέσει με την έννοια του ψωμιού και ένας Άγγλος αναγνώστης με την έννοια του σωματικού ή

διανοητικού βασάνου. Έτσι θα υπήρχαν δύο διαφορετικές «ερμηνείες» για να χρησιμοποιήσω τον όρο του Peirce. Άλλωστε, σκοπός είναι να μην αρχίσουμε να σκεφτόμαστε τον αναγνώστη ως μία στατική οντότητα και το κείμενο ως κάτι που έχει ήδη την πλήρως-διαμορφωμένη έννοια μέσα του. Έτσι, ονόμασε τη θεωρία της θεωρία συναλλαγών επειδή θέλησε να δώσει έμφαση σε αυτή τη δυναμική σχέση. (Rosenblatt, 1999: 12).

Αναλύοντας, σε μεγαλύτερο βαθμό τη συναλλακτική θεωρία θα λέγαμε πως είναι πολύ σημαντικό να συνειδητοποιηθεί τι φέρνει καθένας από εμάς σε ένα κείμενο. Φέρνουμε γνώση της γλώσσας. Πρέπει να έχουμε τον ίδιο κώδικα με το πρόσωπο που έγραψε τις γραμμές στη σελίδα, το κείμενο. Όταν χρησιμοποιούμε το κείμενο λέξεων, εννοούμε απλά τα σημάδια στη σελίδα. Με άλλα λόγια, το λεξικό έχει τις αποκαλούμενες κυριολεκτικές έννοιες, οι οποίες είναι αυτές που οι περισσότεροι άνθρωποι θα συνέδεαν με μία λέξη, αλλά βέβαια έχει όλα τα είδη των ειδικών εννοιών που οι λέξεις παίρνουν σε ειδικό περιεχόμενο ή σε ειδικά λεξιλόγια και ούτω καθεξής. Καθένας από μας φέρνει στο κείμενο το σύνολο των προηγούμενων εμπειριών του με εκείνη την λέξη. Στο «εκείνη» συνοψίζουμε τον Vygotsky. Τώρα, ο Vygotsky κατάλαβε κι έδωσε πολύ μεγάλη έμφαση στον κοινωνικό χαρακτήρα της γλώσσας. Αλλά συγχρόνως αναγνώρισε ότι καθένας από μας έχει μόνο αυτήν την προσωπική εμπειρία που είναι η γλώσσα για μας σε εκείνη την στιγμή. Όταν λέμε την εμπειρία μας με εκείνες τις λέξεις σε συγκεκριμένα συμφραζόμενα, αυτό σημαίνει ότι όχι μόνο αποκτήσαμε την κατανόηση μιας κυριολεκτικής έννοιας αλλά ήταν σε κάποια ειδική περίπτωση και έχουμε διάφορες ενώσεις με εκείνη την λέξη. Ή, εάν η ίδια λέξη έχει αντιμετωπιστεί σε διαφορετικά συμφραζόμενα, είναι πιθανόν να είχαμε διαφορετικές ενώσεις με αυτήν. Αυτό σημαίνει ότι όταν ο αναγνώστης προσεγγίσει το κείμενο και φέρει σε αυτό αυτή τη δεξαμενή της προηγούμενης εμπειρίας της γλώσσας και της ζωής, τα πράγματα περνούν ανακατωμένα από αυτήν την δεξαμενή στη συνείδησή μας. Επιλέγουμε με προσοχή τι είναι σχετικό με τις τότε συγκεκριμένες ανάγκες ή ενδιαφέροντα ή σκοπούς. Και ωθούμε στο παρασκήνιο ή αγνοούμε αυτό που είναι άσχετο.

Κατά την ανάγνωση, ο αναγνώστης επιλέγει μέσα από αυτά που είναι ανακατωμένα, μέσω της αντίληψης των σημαδιών της σελίδας. Ο αναγνώστης πρέπει να επιλέξει μέσα από τις προηγούμενες εμπειρίες με αυτές τις

συγκεκριμένες γραμμές στη σελίδα τι είναι σχετικό με εκείνα τα συγκεκριμένα συμφραζόμενα. Η επιλεκτική δραστηριότητα του αναγνώστη, με συγκεκριμένες υποθέσεις, τοποθετήσεις και γνώση, γίνεται πολύ σημαντική.

Άλλωστε, όταν διαβάζουμε ένα κείμενο ως λογοτεχνικό έργο τέχνης, δίνουμε την προσοχή όχι μόνο σε αυτό που οι λέξεις δείχνουν, τις κυριολεκτικές αναφορές τους, αλλά και στις ενώσεις ή τα συναισθήματα που γεννώνται. Με το να δώσουμε προσοχή σε εκείνες τις ενώσεις, τις αφήνουμε να χρωματίσουν τον τρόπο που σκεφτόμαστε και αισθανόμαστε καθώς διαβάζουμε. Αυτό, ονομάζεται ως **αισθητική ανάγνωση**. Όταν διαβάζουμε για γνώση, για πληροφορίες, ή για το συμπέρασμα σε ένα επιχείρημα, ή ίσως για τις κατευθύνσεις ως προς μία πράξη, όπως σε μια συνταγή, δεν δίνουμε την πρώτιστη προσοχή στα συναισθήματά μας, διαβάζουμε για αυτό που πρόκειται να μεταφέρουμε κατόπιν. Αυτό ονομάζεται ως **φυγόκεντρη ανάγνωση**. Ένα ακραίο παράδειγμα της φυγόκεντρης ανάγνωσης είναι μία μητέρα το παιδί της οποίας έχει μόλις καταπιεί ένα δηλητηριώδες υγρό. Έχει αρπάξει το μπουκάλι και διαβάζει με αλλοφροσύνη την ετικέτα. Ενδιαφέρεται μόνο να επιλέξει το τι θα κάνει αφού η ανάγνωση τελειώσει. Σε αυτά τα συμφραζόμενα, η λέξη «νερό» δεν θα έφερνε τις ωραίες ενώσεις του νερού που η αισθητική ανάγνωση θα έφερνε. (Rosenblatt, 1999: 13).

Έτσι, υπάρχει μια επιλεκτική δραστηριότητα που εμπλέκεται. Μία ακόμα απεικόνιση που μπορούμε να δώσουμε από το χώρο του σχολείου είναι ο μαθητής που ήταν πολύ ενθουσιασμένος για τους δεινοσαύρους. Θέλησε να μάθει για τους δεινοσαύρους και θέλησε να μάθει πώς ήταν πραγματικά. Ενοχλήθηκε πολύ επειδή είπε ότι ο δάσκαλός του συνέχισε να του λέει «ιστορίες». Αισθάνθηκε τη διαφορά αν και ο δάσκαλος πίστευε ότι σε εκείνο το στάδιο του παιχνιδιού δεν χρειαζόταν να διαφοροποιηθεί. Είναι σημαντικό να διαφοροποιήσεις το σκοπό σε οποιοδήποτε σημείο στη διαδικασία εκμάθησης. Επίσης, το ίδιο κείμενο μπορεί να διαβαστεί και με τους δύο τρόπους. Μπορώ να διαβάσω *Shakespeare* φυγόκεντρικά, μπορώ να σας πω πόσες εικόνες του πόνου υπάρχουν στο *King Lear* ή κάτι παρεμφερές. Αλλά εάν θέλω πραγματικά να αισθανθώ το *King Lear* ως τραγωδία, πρέπει να το διαβάσω πολύ διαφορετικά. Χωρίς ταξινόμηση ή μαρκάρισμα. Είναι συχνά πολύ πολύτιμο να ξέρεις κατόπιν, να το κάνεις κατόπιν, αφού έχεις την εμπειρία. Έτσι θα προτείνεται από τη

θεωρία για τη διδασκαλία: όποτε οι μαθητές είναι να διαβάσουν κάτι, πρέπει να τους τονίσουμε πως οφείλουν να είναι πιο σαφείς για το σκοπό τους. Δεν είναι απαραίτητο διατυπώνεται κάθε φορά όλη αυτή η θεωρία, αλλά καλό θα ήταν να συνηθίσουν να γνωρίζουν γιατί διαβάζουν αυτό το συγκεκριμένο κείμενο. Κατόπιν σχεδόν αυτόματα θα υιοθετήσουν τη φυγόκεντρη ή αισθητική θέση. Παράλληλα, πρέπει να δίνεται προσοχή κυρίως στις βιωματικές ή πληροφοριακές πτυχές.

Σύμφωνα με τη Rosenblatt όλοι είμαστε διαφορετικοί και οι διαφορετικοί άνθρωποι διαβάζουν διαφορετικά, και έπειτα πρέπει να μάθουμε ότι αξίζει να υπερασπιζόμαστε την ανάγνωσή μας, αλλά να το κάνουμε ανατρέχοντας στο κείμενο. Αυτός είναι ο λόγος που το κείμενο είναι σημαντικό. Όσπου οι αναδομήσεις να περάσουν από το κείμενο, αυτό δεν υπήρχε πια, με εξαίρεση ως αφετηρία για το γνώρισμα της φαντασίας. Είναι πιθανό ο καθένας να έχει διαφορετικές ερμηνείες για οποιοδήποτε κείμενο όπως για παράδειγμα για τον Άμλετ. Δηλαδή πιο συγκεκριμένα κάποιος μπορεί να υποστηρίξει «Λοιπόν, δεν δίνετε αρκετή προσοχή στη σκηνή με τη μητέρα, έχω αυτές κι αυτές τις ερμηνείες για εκείνη τη σκηνή». Κάποιος άλλος, όμως, μπορεί να απαντήσει «Λοιπόν, εγώ το εναρμόνισα στην ερμηνεία μου με αυτό κι αυτό τον τρόπο» και αρχίζουμε να βλέπουμε ότι και οι δύο έχουν συνεπείς ερμηνείες. Μπορεί να είναι ότι έπειτα πρέπει να αποφασιστεί με το εάν μπορούμε να συμφωνήσουμε σχετικά με τις βασικές υποθέσεις. Έτσι αρχίζουμε να συνειδητοποιούμε ότι τα κριτήριά μας είναι διαφορετικά. Άρα, δεν υπάρχει σύγχυση, δεν υπάρχει χάος, αλλά πρέπει να αναγνωριστεί και ότι δεν υπάρχει το καθορισμένα σωστό και το λανθασμένο, δεν υπάρχουν ερωτήσεις και απαντήσεις που μπορούν να χαρακτηριστούν εύκολα ως αληθινές ή ψεύτικες.

Έτσι, προκειμένου να είναι εφαρμόσιμη αυτή η θεωρία κατά τη διάρκεια της διδασκαλίας προτείνονται τέσσερις φάσεις τις οποίες θα μπορούσε να ακολουθήσει ένας εκπαιδευτικός:

- **Προετοιμασία περιβάλλοντος**
- **Αρχική ανταπόκριση μαθητών**
- **Τελειοποίηση ανταπόκρισης**
- **Έκφραση ανταπόκρισης**

Πιο αναλυτικά, στη φάση της «προετοιμασία περιβάλλοντος» ο δάσκαλος καλείται να δημιουργήσει κίνητρα στους μαθητές για την ανάγνωση της λογοτεχνίας. Επίσης, η φάση αυτή αναφέρεται στο εισαγωγικό πλαίσιο (το οποίο μπορεί να προετοιμαστεί τόσο από το δάσκαλο όσο και από τους μαθητές) και να περιέχει slides, διαφάνειες με φωτογραφίες ή ζωγραφική έργα, διακόσμηση της τάξης με αυτά και ακρόαση μουσικών κομματιών ή ήχων. Επίσης η ανάγνωση παράλληλων κειμένων με ανάλογο θέμα από το ίδιο ή άλλα λογοτεχνικά είδη μπορεί να λειτουργήσει ως προϊδεασμός και προετοιμασία των μαθητών για την υποδοχή του λογοτεχνικού κειμένου. Μπορεί ακόμα να γίνει κάποια μορφή δραματοποίησης ή θεατρικό παιχνίδι που θα προκαλέσουν το ενδιαφέρον το ενδιαφέρον για την επικείμενη ανάγνωση. Συνήθως, βέβαια, ο δάσκαλος δίνει στα παιδιά τον τίτλο ου κειμένου και τους ζητάει να κάνουν προβλέψεις για το περιεχόμενο του. Άλλωστε ο τίτλος είναι ένα κομβικό σημείο εισόδου στο κείμενο που μπορεί αποτελεσματικά να διεγείρει το ενδιαφέρον του αναγνώστη. Επίσης ο τίτλος μπορεί να λειτουργήσει και ως σημείο αναφοράς αφού μπορεί να αξιοποιηθεί σε όλες τις φάσεις της διδασκαλίας και επηρεάζει την αποκωδικοποιητική στάση του αναγνώστη. Τέλος, η προετοιμασία των μαθητών μπορεί να γίνει με λίγες στιγμές ηρεμίας και αυτοσυγκέντρωσης κάτι που λείπει από τη σχολική καθημερινότητα. (Καλογήρου, Βησσαράκη, 2005: 60-62).

Η φάση της «αρχικής ανταπόκρισης» είναι μία πολύπλοκη και πολύπλευρη διαδικασία, καθοριστική για τη σχέση που θα αναπτυχθεί στη συνέχεια με το κείμενο, γι' αυτό πρέπει να αντιμετωπίζεται με τη δέουσα βαρύτητα και προσοχή από το δάσκαλο. Επίσης, ο εκπαιδευτικός θα πρέπει να είναι σε θέση να κρίνει ανάλογα με τις δυνατότητες των μαθητών του εάν θα πρέπει να γίνει μεγάλωφωνη ή σιωπηρή ανάγνωση του κειμένου, η οποία και λαμβάνει χώρα σε αυτή τη φάση. Έτσι, σε αυτή τη φάση οι μαθητές αυτοσυγκεντρώνονται και εμπλέκονται ατομικά με το λογοτεχνικό κείμενο. Σύμφωνα με τη Rosenblatt, η ανταπόκριση πρέπει να καταγράφεται την ώρα που συμβαίνει γιατί το χρονικό διάστημα που μεσολαβεί έως την ανακοίνωση της, τουλάχιστον οι μαθητές αυτής της ηλικίας, πιθανώς να οδηγήσει σε αλλοιώσεις και απώλειες. Η καταγραφή γίνεται υπό τη μορφή ελεύθερων σημειώσεων, ενώ παρακινούμε τους μαθητές να λειτουργούν με την τεχνική των ελεύθερων συνειρμών, δηλαδή

με καταιγισμό ιδεών. Η άμεση καταγραφή των σκέψεων και συναισθημάτων ή ακόμα και αποριών που δημιουργούνται κατά την ανάγνωση είναι ιδιαίτερα σημαντική αφού βοηθά το μαθητή να οικειοποιηθεί το κείμενο ανάλογα με τις δικές του εμπειρίες, τα βιώματα και την ιδιοσυγκρασία του. (Καλογήρου, Βησσαράκη, 2005: 63-67).

Στη φάση της «τελειοποίησης ανταπόκρισης» οι μαθητές ανακοινώνουν τις προσωπικές τους ανταποκρίσεις, τις συγκρίνουν και τις σχολιάζουν οι ίδιοι, επιχειρηματολογώντας για τις απόψεις τους. εναλλακτικά, πριν από την ανακοίνωση- συζήτηση όλης της τάξης και αντί γι' αυτήν μπορούν οι μαθητές να ανακοινώσουν την αρχική ανταπόκριση τους χωρισμένοι σε μικρές ομάδες. Η ανταλλαγή απόψεων με άλλους αναγνώστες προσφέρει τη δυνατότητα στον αναγνώστη να κατανοήσει καλύτερα τη δική του σχέση με το κείμενο, να εμβαθύνει και να αναλύσει την ανταπόκριση του βοηθούμενος και από την ανταπόκριση των συμμαθητών του. Ακόμα, μπορεί έτσι να επανεξετάσει, να διερευνήσει ή και να τροποποιήσει την ανταπόκριση του, διαπιστώνοντας τι ακριβώς δικαιολογεί την ανταπόκριση των άλλων. Στην τάξη πρέπει να επικρατεί ατμόσφαιρα φιλική, ατμόσφαιρα αποδοχής και αμοιβαιότητας. Ο δάσκαλος πρέπει να βοηθήσει το μαθητή να αναπτύξει μία σχέση ζωντανή και δημιουργική με τη λογοτεχνία, ενώ ο ρόλος του πρέπει να είναι συντονιστικός, διαμεσολαβητικός και διευκολυντικός. (Καλογήρου, Βησσαράκη, 2005: 63- 74).

Ολοκληρώνοντας, οφείλουμε να αναφέρουμε πως στη φάση «έκφραση ανταπόκρισης» η ανταλλαγή απόψεων και ανταποκρίσεων μεταξύ των μαθητών- συναναγνωστών προσφέρει τη δυνατότητα στους μαθητές για πληρέστερη κατανόηση των λογοτεχνικών κειμένων. Η ανταπόκριση αυτή μπορεί να εκφραστεί μέσα από δημιουργικές δραστηριότητες . Κατ' αρχάς με τη μορφή του «δημιουργικού γραψίματος», τη δραματοποίηση του κειμένου, την εικαστική απόδοση του, τη δημιουργία ανθολογίων ανάλογα με το θέμα, κ.ά. (Καλογήρου, Βησσαράκη, 2005: 75-78).

Εκτός από όλα τα παραπάνω, η Rosenblatt έχει εκφραστεί και σε ότι αφορά τη συμβολή της λογοτεχνίας πολυπολιτισμική κατανόηση. Έτσι, αναφέρει πως πιστεύει ότι η λογοτεχνία είναι ένα ιδιαίτερα σημαντικό μέσο για τη βελτίωση της πολυπολιτισμικής κατανόησης. Αφενός μπορεί να βοηθήσει τους ανθρώπους να εκτιμήσουν τα υπόβαθρά τους. Αφετέρου μπορεί να τους βοηθήσει να

ξεπεράσουν την εμπειρία τους και να εκτιμήσουν άλλα υπόβαθρα και άλλα άτομα. Και φυσικά αναφέρεται για ανθρώπους διαφορετικών πολιτιστικών υποβάθρων. Η πολυπολιτισμικότητα είναι κάτι που αποτελεί πλέον πραγματικότητα και καθημερινότητα στα σχολεία όλου του κόσμου. Έτσι, η πολυπολιτισμική έμφαση δίνει αυτή τη στιγμή στους μαθητές πράγματα να διαβάσουν που τους βοηθούν να εκτιμήσουν το υπόβαθρό τους. Αυτό είναι τόσο περιορισμένο επειδή θα πρέπει επίσης να βοηθηθούν ώστε να εκτιμήσουν ένα άλλο υπόβαθρο. Υποστηρίζει επίσης πως όταν διδάσκεται η ανάγνωση και η λογοτεχνία δεν συμβαίνει μόνο για να το έχουν οι μαθητές, αλλά και για το να είναι οι ίδιοι οι μαθητές, πράγμα με το οποίο είναι συναισθηματικά αναμειγμένοι, για να μπορούν να είναι σε θέση να σκέφτονται λογικά, για να μπορούν να είναι σε θέση να διαχειριστούν τα συναισθήματά τους. Όλα αυτά



εισήχθησαν από τον Horace Kallen, Κοσμήτορα του Νέου Σχολείου για την Κοινωνική Έρευνα και τον Alain Locke, καθηγητή της Φιλοσοφίας στο πανεπιστήμιο του Howard καθώς και του Harvard. Αυτοί οι δύο πρότειναν τον όρο **πολιτισμικός πλουραλισμός**. Η Rosenblatt υποστηρίζει πως αυτός είναι ένας πολύ καλύτερος όρος από την πολυπολιτισμικότητα, επειδή υπογραμμίζει τον πλουραλισμό αλλά δίνει

επίσης έμφαση στην ιδέα της ποικιλομορφίας μέσα στο σύνολο. Φυσικά, το σύνολο είναι δημοκρατία. Ανεξάρτητα από τα διαφορετικά υπόβαθρα από τα οποία προερχόμαστε σε αυτήν την χώρα, ο λόγος για τον οποίο βρισκόμαστε σε θέση να διατηρήσουμε την διαφορετικότητά μας ή τις εθνικές αξίες μας είναι το ότι βρισκόμαστε σε δημοκρατία. Εάν δεν το εκτιμούμε αυτό, καταστρέφουμε την ίδια τη βάση για τη διατήρηση των πραγμάτων που πραγματικά εκτιμούμε εθνικά. Έτσι στην εποχή μας πρόκειται να ενδιαφερθούμε ελάχιστα για την τάση της πολυπολιτισμικότητας με την βεβαίωση της διαφοράς και όχι αυτής της ποικιλομορφίας μέσα στην ενότητα που καθιστά την ποικιλομορφία αυτή πιθανή.

Ακόμα, αναφέρει πως η θεωρία της έχει ιδιαίτερη επιρροή στις φεμινιστικές και πολιτιστικές οργανώσεις καθώς λαμβάνει υπόψη το γεγονός της

ποικιλομορφίας αλλά ιδιαίτερα επειδή τονίζει το τι φέρνει κάθε άτομο. Το φύλο συσχετίζεται πάρα πολύ με την προσωπική ανάπτυξη του ατόμου. Αυτός υποθέτει ότι είναι ο λόγος που χαιρετίζουν την έμφαση στην ποικιλομορφία μέσα στην ομάδα. Η γνώμη της είναι πως το φύλο όπως η εθνική καταγωγή είναι εξαιρετικά σημαντικό, αλλά είναι ατυχές εάν εστιάζει κανείς σε οποιουδήποτε τέτοιους παράγοντες να είναι ο μόνος λόγος, επειδή όλα αυτά τα πράγματα διανθίζονται. Ιδιαίτερα για το θηλυκό, οφείλουμε να τονίσουμε τη διαφορά μεταξύ θηλυκού και φεμινιστικού. Διότι υπάρχουν πολλά θηλυκά γνωρίσματα κοινά στους άνδρες και τις γυναίκες. Μαζί με τον John Dewey και πολλούς άλλους επιστήμονες, αντιτάσσεται πάρα πολύ στις διχοτομήσεις, όποιους κι αν αυτές πλήττουν. Θεωρεί πως όλοι/όλες πρέπει να θεωρηθούν πόλοι μιας αλληλουχίας, ώστε να υπάρχουν βαθμοί από κάτι. Μια ολόκληρη σειρά. Έτσι έχει κανείς κάτι όπως η γαλούχηση και διαπιστώνει ότι υπάρχουν περισσότερες γυναίκες που γαλουχούν από ό,τι υπάρχουν άνδρες που γαλουχούν. Η παρούσα κατάσταση οφείλεται ενδεχομένως στις κοινωνικές πιέσεις παρά στο φύλο. Η αναγνώριση ότι τα πράγματα είναι συνεχόμενα βοηθά έτσι ώστε μετά από λίγο το σύνολο της ιδέας του φύλου να μη θεωρείται αρσενικό εναντίον του θηλυκού αλλά η συνοχή μεταξύ αυτών που θεωρούνται τώρα αρσενικά και θηλυκά. Οι διαφορετικοί άνθρωποι διαφέρουν στα σημεία σωματικής δύναμης, γαλούχησης, ή οπουδήποτε. Οι περισσότεροι άνθρωποι θεωρούν την επιστήμη και την τέχνη, ή την επιστημονική έκθεση και/ή την ανάγνωση και λογοτεχνική ή αισθητική έκθεση ή ανάγνωση ως πράγματα αντίθετα ή αντικρουόμενα. Αλλά το φυγόκεντρο και το αισθητικό είναι οι πόλοι μιας συνέχειας. Πραγματικά, όταν διαβάζουμε, συμμετέχουμε σε μια εκλεκτική διαδικασία. Αλλά αυτό δεν σημαίνει ότι επειδή δίνουμε μεγαλύτερη προσοχή στα συναισθήματα που γεννώνται από μια λέξη, ότι δεν σκεφτόμαστε επίσης την κυριολεκτική έννοια. Τα συναισθήματα είναι συνδεδεμένα με την κυριολεκτική έννοια. Αυτό σημαίνει ότι όταν διαβάζουμε τον ίδιο όρο σε μια επιστημονική εργασία πρέπει έπειτα να δώσουμε μεγαλύτερη προσοχή στην κυριολεκτική έννοια και να ωθήσουμε στην άκρη τις συναισθηματικές ενώσεις, τα συναισθήματα και να τα αγνοήσεις όσο το δυνατόν περισσότερο. Αλλά αυτό δεν σημαίνει ότι δεν είναι εκεί, έτσι είναι πάντα σχετικό, είναι ένα μίγμα, μια αναλογία. Αυτό σημαίνει ότι μπορεί κανείς να αυξήσει το ποσοστό προσοχής στο συναίσθημα κι ακόμα να διαβάζει κάτι

όταν, ας πούμε, ο κύριος σκοπός του είναι ιστορικός. Διαβάζουμε ένα κομμάτι ιστορικής έκθεσης και μπορούμε να έχουμε πολύ ισχυρά συναισθήματα ή μπορεί να παρουσιαστεί με τέτοιο τρόπο ώστε να εμφανιστούν στην επιφάνεια πολλά εικόνες και συναισθήματα. Αλλά πρέπει να θυμόμαστε ακόμα ότι ο σκοπός μας είναι ιστορικός ή ενημερωτικός. Σε πολλά λογοτεχνικά έργα υπάρχουν εικόνες που κατακλύζουν τα νοήματα όταν αυτές αρχίζουν να σχηματίζονται στο μυαλό μας. Η ερώτηση δεν είναι εάν η εικόνα είναι ισχυρή αλλά εάν έχει δώσει τις πληροφορίες, τα γεγονότα, το συλλογισμό, τις αξίες που θα στήριζαν την μη πάλι στην οποία αναφερθήκαμε. Η ίδια αναφέρει πως αντιτάσσεται και προσπαθεί να αλλάξει και να επηρεάσει, σκεπτόμενη την ανάγνωση, είναι το γεγονός πως πρέπει να μάθουμε να χειριζόμαστε τα συναισθήματά μας, ακόμη και στην κυρίως πληροφοριακή ή φυγόκεντρη ανάγνωση. (Rosenblatt, 1999: 12-14).

ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Στο σημερινό σχολείο το μεγαλύτερο μέρος της λεκτικής επικοινωνίας που αναπτύσσεται στη σχολική τάξη καλύπτεται από ερωτήσεις του εκπαιδευτικού και τις απαντήσεις των μαθητών. Άλλωστε, αυτό ακριβώς κάνουν τα μικρά παιδιά και πριν έρθουν στο σχολείο, ρωτώντας ακατάπαυστα τι, πώς, γιατί, προκειμένου να γνωρίσουν και να κατανοήσουν τον κόσμο που τα περιβάλλει. Και είναι γνωστό ότι η τάση αυτή άλλες φορές αναχαιτίζεται στο σχολείο ήδη από τις πρώτες μέρες φοίτησης των μικρών μαθητών, ενώ κάποιες άλλες προωθείται σε ικανοποιητικό βαθμό από συγκεκριμένους εκπαιδευτικούς.

ΜΑΘΗΤΙΚΕΣ ΕΡΩΤΗΣΕΙΣ

Έχει αποδειχθεί ότι οι ερωτήσεις αποτελούν κυρίαρχο στοιχείο της δασκαλοκεντρικής διδασκαλίας. Σύμφωνα, λοιπόν, με διάφορους παιδαγωγούς, αλλά και με βάση διάφορες έρευνες που έχουν γίνει πάνω στη λειτουργία και τη χρησιμότητα των μαθητικών ερωτήσεων προκύπτουν κάποια αξιολογικά συμπεράσματα. Έτσι, κάποιοι από αυτούς τονίζουν τη σημασία της ερώτησης στη νοητική ανάπτυξη των μαθητών και προτείνουν διδακτικά σχήματα βασισμένα στην εξέλιξη της διδασκαλίας στη μαθητική ερώτηση, διότι έτσι η διδασκαλία ως περιεχόμενο προσανατολίζεται στα ενδιαφέροντα του μαθητή

και η συνολική διαδικασία εξελίσσεται σε αυθεντική διαλεκτική επικοινωνία. Μια ακόμα άποψη σχετικά με τις μαθητικές ερωτήσεις που προήλθε από τους εκπροσώπους του ομαδοσυνεργατικού διδακτικού κινήματος είναι ότι οι μαθητές στα πλαίσια μαθητικών μικροομάδων υποβάλλουν αντί του δασκάλου, εκ περιτροπής, στους συμμαθητές της ομάδας τους ερωτήσεις: **ανάκλησης και κατανόησης του περιεχομένου και του κειμένου που μελετούν, διευκρίνισης ασαφών στοιχείων, πρόβλεψης των εξελίξεων και περίληψης των βασικών σημείων.** Η στρατηγική της «αμοιβαίας διδασκαλίας» χρησιμοποιείται με πολύ καλά μαθησιακά αποτελέσματα για την κατανόηση των κειμένων. Οι ερωτήσεις αυτές, συνδυαστικά υποβαλλόμενες, βοηθούν η επεξεργασία του θέματος να περάσει από την επιφανειακή εξέταση του νοήματος στην ανάδειξη σχέσεων.



ΜΟΡΦΕΣ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑΣ ΚΑΙ ΜΑΘΗΤΙΚΗ ΕΡΩΤΗΣΗ

Η λεκτική επικοινωνία στη σχολική τάξη αποτελεί το βασικότερο μέσο διεξαγωγής της διδασκαλίας και διαμόρφωσης του ψυχολογικού κλίματος. Η μορφή που παίρνει κάθε φορά η διδασκαλία εξαρτάται σε μεγάλο βαθμό από τις μορφές επικοινωνίας που χρησιμοποιούνται ήδη στην τάξη. Οι **δασκαλοκεντρικές** μορφές διδασκαλίας έχουν ως κύριο χαρακτηριστικό τους το μονόλογο και την κυρίαρχη παρουσία του εκπαιδευτικού, ενώ οι **μαθητοκεντρικές** μορφές θέτουν στο επίκεντρο της επικοινωνίας το μαθητή, δίνοντας του τη δυνατότητα να αυτενεργήσει, να αναλάβει πρωτοβουλίες, να συνεργαστεί με τους συμμαθητές του και να συμμετέχει σε κοινές αποφάσεις. Οι λεγόμενες **μικτές** μορφές διδασκαλίας αποτελούν το ενδιάμεσο στάδιο μετάβασης από τις δασκαλοκεντρικές στις μαθητοκεντρικές μορφές διδασκαλίας. Ονομάζονται μικτές, επειδή συμμετέχουν στην επικοινωνία κατά την επεξεργασία της ύλης τόσο ο εκπαιδευτικός όσο και ο μαθητής. Σε αυτές ανήκει και η διαδικασία των ερωταποκρίσεων. Η διαδικασία των ερωταποκρίσεων, αν και τυπικά εντάσσεται στις μικτές μορφές διδασκαλίας, είναι παρούσα και σε όλες τις άλλες μορφές διδασκαλίας. Εκείνο βέβαια που αλλάζει κάθε φορά είναι η συχνότητα των ερωτήσεων και το πρόσωπο που τις υποβάλλει.

Η ΕΡΩΤΗΣΗ ΩΣ ΜΕΣΟ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗΣ

Ένας από τους στόχους που θέλει ο εκπαιδευτικός να επιτύχει μέσα από τη διατύπωση μιας ερώτησης προς τους μαθητές είναι η αξιολόγηση των επιδόσεων τους και της διδασκαλίας. Έτσι, η απάντηση του μαθητή αποτελεί μια ένδειξη για τις γνωστικές και μεταγνωστικές του ικανότητες, για τον τρόπο σκέψης του και για το βαθμό επίτευξης των διδακτικών στόχων που έχει θέσει ο εκπαιδευτικός. Μέσω των ερωτήσεων λαμβάνει χώρα μια άτυπη μορφή αξιολόγησης και μια διαδικασία συνεχούς επανατροφοδότησης του εκπαιδευτικού. Οι απαντήσεις των μαθητών βοηθούν τον εκπαιδευτικό να σχηματίσει μια εικόνα τόσο για τον κάθε μαθητή ξεχωριστά όσο και για το σύνολο της τάξης. Επιπρόσθετα, μια τέτοιου είδους αξιολόγηση συμβαίνει και με τη μαθητική ερώτηση αφού η ποιότητα της αποτελεί για τον εκπαιδευτικό ένα δείκτη του γνωστικού επιπέδου, των ενδιαφερόντων και των αναγκών του μαθητή.

Το πιο σωστό και το πιο αποτελεσματικό είναι ο εκπαιδευτικός να αξιοποιεί σε μεγαλύτερο βαθμό τις δραστηριότητες που προάγουν τη συμμετοχή των μαθητών στη διαδικασία των ερωταποκρίσεων και τη σχολική διαδικασία γενικότερα και την υποβολή ερωτήσεων που γίνεται από τους ίδιους τους μαθητές. Η εξέταση των μαθητών μέσω των προφορικών ερωτήσεων μπορεί να έχει επίσημη ή ανεπίσημη μορφή. Η τυπική μορφή είναι αποκομμένη από τη διαδικασία της μάθησης και χρησιμοποιείται ως μέθοδος που υποκαθιστά τις γραπτές εξετάσεις. Η άτυπη μορφή προφορικής εξέτασης είναι ενταγμένη στη διδασκαλία, συνήθως είναι σκόπιμη και απροειδοποίητη και λαμβάνει χώρα στην αρχή της διδακτικής ώρας, ενώ σε κάποιες περιπτώσεις διαχέεται σε όλη τη διάρκεια της. (Χανιωτάκης, 2006: 239-242).

**ΣΗΜΑΣΙΑ ΚΑΙ ΜΟΡΦΕΣ
ΤΗΣ ΜΑΘΗΤΙΚΗΣ ΕΡΩΤΗΣΗΣ
ΣΤΗ ΛΟΓΟΤΕΧΝΙΑ**

Η μαθητική ερώτηση παίζει σημαντικό ρόλο στη μάθηση και δραστηριοποιεί τα κίνητρα των μαθητών. Όταν η μάθηση είναι ενεργητική, δηλ. οι μαθητές συμμετέχουν ενεργά, εκφράζοντας απορίες και απόψεις μέσα από τις ερωτήσεις τους, τότε εμπεδώνουν και κατανοούν καλύτερα το διδαχθέν αντικείμενο, ενώ ταυτόχρονα μπορούν να εφαρμόσουν αποτελεσματικότερα τις γνώσεις που προσφέρονται. Αυτό άλλωστε είναι και το ζητούμενο στη διδασκαλία της λογοτεχνίας με βάση τη συναλλακτική θεωρία της Rosenblatt. Έτσι, λοιπόν, θεωρείται απαραίτητο οι ερωτήσεις να έχουν κυρίαρχο ρόλο μέσα στη διδασκαλία τόσο από τη μεριά του δασκάλου όσο και από τη μεριά του μαθητή. Ο εκπαιδευτικός θα πρέπει να υποβάλλει ερωτήσεις που θα βοηθούν την αλληλεπίδραση του μαθητή-αναγνώστη με το κείμενο και θα τον βοηθούν να εξάγει τα συμπεράσματα του. Επίσης, με τον κατάλληλο τύπο ερωτήσεων είναι σημαντικό ο εκπαιδευτικός να προσπαθήσει να φέρει στην επιφάνεια τα συναισθήματα του μαθητή – αναγνώστη καθώς και τις προηγούμενες εμπειρίες του που επηρέασαν την ανάγνωση και την πρόσληψη του νοήματος του κειμένου. Βέβαια, από την άλλη πλευρά εξίσου μεγάλης σημασίας είναι και οι ερωτήσεις που θα θέτουν οι ίδιοι οι μαθητές στον εκπαιδευτικό και τους συμμαθητές τους. Οι μαθητές μέσα από τις ερωτήσεις που θα θέσουν θα μπορούν:

- ***να καλύψουν γνωστικά κενά,***
- ***να επιλύσουν απορίες και προβλήματα,***
- ***να εμβαθύνουν σε ένα θέμα ή να επεκτείνουν τις γνώσεις τους πάνω σε αυτό.***

Ρωτώντας οι μαθητές, δείχνουν ότι έχουν παρακολουθήσει το μάθημα και έχουν σκεφτεί πάνω σε αυτό, ενώ παράλληλα ότι διατηρούσαν μία σχέση με το

λογοτεχνικό κείμενο και δείχνουν πως αλληλεπιδρούσαν μαζί του. Εντοπίζουν νέες διατάξεις στο θέμα που συζητείται, ενώ ταυτόχρονα αποκαλύπτουν στον εκπαιδευτικό την ποιότητα των συλλογισμών τους ή τυχόν παρανοήσεις που έχουν. Κατά συνέπεια, όχι μόνο οι απαντήσεις των μαθητών αλλά και οι ερωτήσεις που θέτουν συνιστούν στον εκπαιδευτικό μια σημαντική πηγή **πληροφόρησης** και **επανατροφοδότησης**. Παράλληλα, είναι πιθανόν να επισημάνουν πτυχές του γνωστικού αντικειμένου που δεν έχουν γίνει αντιληπτές από τον εκπαιδευτικό, αφού τα παιδιά αντιλαμβάνονται κάποια πράγματα από διαφορετική σκοπιά. Μέσα λοιπόν από το διάλογο που θα αναπτυχθεί εκτός από τον εκπαιδευτικό και οι υπόλοιποι μαθητές θα έχουν την ευκαιρία να ακούσουν τις ιδέες και τια απόψεις των υπολοίπων. Αυτό θα έχει ως αποτέλεσμα να έρθουν σε επαφή με διαφορετικές οπτικές γωνίες και αντιλήψεις σχετικές με το κείμενο που διάβασαν. Σίγουρα, όμως πρέπει να τονίσουμε πως είναι πιθανό κάποιες αναγνωστικές εμπειρίες και απόψεις να συνδέονται μεταξύ τους και να είναι κοινές ανάμεσα στους μαθητές. Βέβαια, ακόμα, και αυτό θα ήταν καλό να αναδειχθεί μέσα από τη διαλογική συζήτηση.

Η αξία της μαθητικής ερώτησης δεν αφορά μόνο στην ικανοποίηση της φυσικής περιέργειας του παιδιού για γνώση, αλλά και στη σημασία που έχει η ερώτηση για το εγώ του. Δεν είναι σπάνιο φαινόμενο στην τάξη οι μαθητικές ερωτήσεις κάποιες φορές να χαρακτηριστούν από τον εκπαιδευτικό ως άσχετες με το υπό μελέτη θέμα και έτσι χαρακτηρίζονται ως «**αφελείς**» ή «**κουτές**». Για το μαθητή όμως η ερώτηση που θέτει μπορεί να είναι συνδεδεμένη με τα ενδιαφέροντα του και απλώς φαίνεται άσχετη στον εκπαιδευτικό, ο οποίος βιάζεται να προχωρήσει χωρίς εμπόδια το μάθημα του. Εξάλλου σε πολλές περιπτώσεις οι λεγόμενες αφελείς ερωτήσεις μπορεί αρχικά να φαίνονται άσχετες με το θέμα, αλλά να μην είναι. Ορισμένες φορές οι ερωτήσεις αυτές μπορεί αν στηρίζονται σε εσφαλμένες υποθέσεις του μαθητή ή να φαίνονται αφελείς επειδή δεν διατυπώθηκαν σωστά από το μαθητή. Συμπεραίνουμε, λοιπόν, πως και στο μάθημα της λογοτεχνίας ο εκπαιδευτικός οφείλει να ακούει την κάθε ερώτηση του παιδιού και να απαντάει είτε ο ίδιος είτε οι υπόλοιποι μαθητές σε αυτές. Ακόμα και οι σχετικές με το λογοτεχνικό κείμενο ερωτήσεις που φαίνονται κάπως άστοχες ίσως με την κατάλληλη καθοδήγηση από το δάσκαλο να αποκαλύψουν κάποια αξιόλογα συμπεράσματα πάνω στο κείμενο κατά τη

διάρκεια της διδασκαλίας. Καμία λοιπόν ερώτηση δεν θα πρέπει να απορρίπτεται. (Χανιωτάκης, 2007: 210-211).

Η καταρχήν αποδοχή τέτοιων ερωτήσεων από τον εκπαιδευτικό και στη συνέχεια η υποβολή **διευκρινιστικών ερωτήσεων** είναι πιθανόν να αποκαλύψει λάθος υποθέσεις ή ακόμα και τη σύγχυση του μαθητή. Πέραν, τούτου οι περισσότερες αφελείς μαθητικές ερωτήσεις μπορούν να αξιοποιηθούν από τον εκπαιδευτικό, αν επιδιώξει να τις συσχετίσει και να τις συνδέσει με το θέμα που συζητείται στην τάξη, ώστε να μην υπάρξει παρέκκλιση από τη διδασκαλία, όπως ήδη αναφέρθηκε. Παρόμοια οφέλη προκύπτουν και από τις **ερωτήσεις χαμηλού επιπέδου** που συχνά θέτουν οι μαθητές, ή τις ερωτήσεις που ζητούν μια απλοϊκή ή μονολεκτική απάντηση. Οι ερωτήσεις αυτές είναι από τις πιο συχνές που υποβάλλουν οι μαθητές και μπορούν να θεωρηθούν από τον εκπαιδευτικό ως ένα απαραίτητο βήμα προκειμένου να αναπτυχθεί υψηλού



επιπέδου γνώση κατά τη διδασκαλία. Με άλλα λόγια, δεν υπάρχουν καλές και κακές μαθητικές ερωτήσεις, υπό την έννοια ότι ακόμα και άσχετες ή χαμηλού επιπέδου ερωτήσεις μπορούν να συνδεθούν με το αντικείμενο της διδασκαλίας ή να αποτελέσουν το υπόβαθρο για πιο σύνθετες ερωτήσεις. Κατά συνέπεια ακόμα και οι πιο

«κουτές» ερωτήσεις έχουν τη θέση τους στη διδασκαλία και πρέπει να γίνονται αποδεκτές από τον εκπαιδευτικό. (Χανιωτάκης, 2007: 211-212).

Σημαντικές είναι επίσης και οι **ερωτήσεις διαδικαστικού χαρακτήρα** που συνηθίζουν να υποβάλλουν οι μαθητές, ιδίως στις περιπτώσεις που ο εκπαιδευτικός αναθέτει κάποια εργασία για την τάξη. Με τις ερωτήσεις αυτές οι μαθητές επιδιώκουν να διορθώσουν τυχόν παρανοήσεις, να επιβεβαιώσουν την κατανόηση τους για αυτό που θα πρέπει να κάνουν και να διώξουν τυχόν ανησυχίες για να μπορέσουν να ολοκληρώσουν το έργο που τους ανατέθηκε. Βασιζόμενοι στη συναλλακτική θεωρία τέτοιου είδους ερωτήσεις είναι πιθανό να προκύψουν κατά τη διάρκεια της έκφρασης και της τελειοποίησης της ανταπόκρισης και πιο συγκεκριμένα τη στιγμή που οι μαθητές πραγματοποιούν με τις ομάδες τους παιγνιώδης δραστηριότητες πάνω στο λογοτεχνικό κείμενο. (Χανιωτάκης, 2007: 211).

Η ερώτηση που θέτει ένας μαθητής μπορεί επίσης να αποσκοπεί απλά στην προβολή του εαυτού του και στην ικανοποίηση της ανάγκης του να κάνει αισθητή την παρουσία του στην τάξη. Το πρόβλημα όμως που προκύπτει σε αυτή την περίπτωση είναι ότι ο εκπαιδευτικός δεν είναι σε θέση να γνωρίζει πάντα τις προθέσεις του μαθητή.

Μία από τις πιο σημαντικές λειτουργίες που επιτελεί η λειτουργία της υποβολής των ερωτήσεων από τους μαθητές είναι ότι οι τελευταίοι αναπτύσσουν μαθησιακή δεξιότητα στον τρόπο υποβολής ερωτήσεων και προπάντων αποκτούν μία γενικότερη θετική στάση, η οποία τους παροτρύνει να προβληματίζονται και να υποβάλλουν ερωτήσεις ακόμα και σε καταστάσεις εκτός σχολείου.

Ολοκληρώνοντας, διαπιστώνουμε πως η μαθητική ερώτηση από τη μία ικανοποιεί τη φυσική περιέργεια του παιδιού για γνώση και από την άλλη συμβαδίζει με τη βασική λειτουργία της ανθρώπινης επικοινωνίας «ότι αυτός που δεν γνωρίζει ρωτάει αυτόν που γνωρίζει». Τέλος, η μαθητική ερώτηση, μπορεί να είναι τόσο μέσο αυτοέκφρασης όσο και μέσο ενίσχυσης της επικοινωνίας και του ελεύθερου λόγου. (Χανιωτάκης, 2007: 212).



ΤΑΞΙΝΟΜΗΣΗ ΕΡΩΤΗΣΕΩΝ

Οι ερωτήσεις των μαθητών ταξινομούνται με βάση κάποιες κατηγορίες και κριτήρια. Ως αποτέλεσμα οι πιο συνηθισμένες από όλες τις ταξινομήσεις που προκύπτουν να είναι οι εξής: **η ταξινόμηση τους σε υψηλού και χαμηλού επιπέδου ερωτήσεις, η ταξινόμηση τους σε ανοικτού και κλειστού τύπου ερωτήσεις, η ταξινόμηση τους σε συγκλίνουσες και αποκλίνουσες ερωτήσεις.**

Ακόμα, ένας άλλος διαχωρισμός των ερωτήσεων μπορεί να γίνει με βάση τις γνωστικές δεξιότητες του μαθητή που ενεργοποιούν. Σε αυτή την περίπτωση έχουμε τις **ερωτήσεις σύγκρισης, υπόθεσης, συμπερασμού, κλπ.**

Τις κατηγοριοποιούμε ακόμα με βάση το ρόλο που παίζουν στη διαδικασία επεξεργασίας των δεδομένων και τις κατατάσσουμε σε: **ερωτήσεις συλλογής δεδομένων, ερωτήσεις οργάνωσης των δεδομένων, ερωτήσεις ανάλυσης δεδομένων, ερωτήσεις υπέρβασης των δεδομένων.**

Ο εκπαιδευτικός πρέπει να είναι σε θέση να διακρίνει τις γνωστικές δεξιότητες που κινητοποιούν οι ερωτήσεις του, και να επιλέγει δραστηριότητες που κινητοποιούν, πέρα από την απομνημόνευση, και την ανάκληση, τις γνωστικές δεξιότητες των υπόλοιπων κατηγοριών.

Σε όλα τα παραπάνω δεν θα πρέπει σαφώς να παραλείψουμε τις ερωτήσεις διδακτικής βοήθειας, που κινητοποιούν και κατευθύνουν τις γνωστικές δεξιότητες και τη γλωσσική έκφραση των μαθητών. Χωρίς τη βοήθεια τους, οι μαθητές θα παρέμεναν σε μεγάλο βαθμό παθητικοί ακροατές του δασκαλικού μονολόγου, διότι αισθάνονται αδύναμοι να δραστηριοποιηθούν από μόνοι τους. Οι βοηθητικές ερωτήσεις αποσκοπούν στην καθοδήγηση της σκέψης και τις αναλύουμε σε αρχικές και συμπληρωματικές ερωτήσεις.

A) Οι αρχικές ερωτήσεις αποσκοπούν στο γενικό προβληματισμό και στην εστίαση της μαθητικής προσοχής σε συγκεκριμένο θέμα.

B) Οι συμπληρωματικές ερωτήσεις, που ακολουθούν μετά την απάντηση του μαθητή στην αρχική ερώτηση του εκπαιδευτικού, αποσκοπούν στο να τον βοηθήσουν να διορθώσει ή να συμπληρώσει την αρχική του απάντηση, ή να διευκρινίσει την αρχική του θέση και να εμβαθύνει την αρχική του απάντηση.



Η ερώτηση επιτελεί ένα ευρύ φάσμα λειτουργιών, μεταξύ των οποίων είναι: η δημιουργία ενδιαφέροντος, ο εστιασμός της μαθητικής προσοχής σε συγκεκριμένο αντικείμενο ή πλευρά του αντικειμένου αυτού, η ενεργοποίηση της μαθητικής συμμετοχής, ο έλεγχος της προϋπάρχουσας γνώσης ή της νέας μάθησης, η διάγνωση δυσκολιών και παρανοήσεων, η εμβάθυνση της μαθητικής επεξεργασίας και ο έμμεσος έλεγχος της μαθητικής συμπεριφοράς.

Η υποβολή ερωτήσεων στους μαθητές θεωρείται ότι συμβάλλει στη βελτίωση της διαδικασίας μάθησης. Μέσα από ερωτήσεις του εκπαιδευτικού δημιουργείται ένα πλαίσιο διαπροσωπικής επικοινωνίας, το οποίο προκαλεί το ενδιαφέρον και την προσοχή των μαθητών. Οι τελευταίοι συμμετέχουν πιο ενεργά στη διδασκαλία, αντί να είναι αδρανείς ακροατές και παθητικοί αποδέκτες της λογοκοπίας του εκπαιδευτικού.

Μέσα από τη μέθοδο ερωταποκρίσεων ο εκπαιδευτικός έχει την ευκαιρία να προσφέρει άμεση ανατροφοδότηση στους μαθητές του, αλλά να παίρνει και εκείνος μια μορφή ανατροφοδότησης από τις απαντήσεις τους, αφού τον

βοηθούν να αντιλαμβάνεται σε ποιο σημείο βρίσκονται οι μαθητές του και ανάλογα να διαμορφώνει την πορεία της διδασκαλίας και να την προσαρμόζει στις ανάγκες τους. (Ματσαγγούρας, 2007: 290).

Οι ερωτήσεις προς τους μαθητές συμβάλλουν επίσης στην καλύτερη διατήρηση και εμπέδωση των γνώσεων, μέσα από την επανάληψη και την άσκηση που προσφέρουν, καθώς και στην ενεργοποίηση προηγούμενων γνώσεων, τις οποίες ο εκπαιδευτικός θεωρεί απαραίτητες. Ειδικότερα, οι λεγόμενες ερωτήσεις κρίσεως βοηθούν τους μαθητές να δραστηριοποιήσουν τη σκέψη τους και να αναπτύξουν ανώτερες νοητικές λειτουργίες. Οι ερωτήσεις αυτές αποτελούν συχνά την αφετηρία για τον ελεύθερο διάλογο στην τάξη.

Ερωτήσεις που συνδέονται με τον ψυχοσυναισθηματικό ή τον κοινωνικό τομέα δίνουν την ευκαιρία στους μαθητές να εκφράσουν στάσεις και συναισθήματα, να αναφερθούν σε προσωπικές τους ιστορίες και βιώματα και να προβάλλουν έτσι τον εαυτό τους. (Ματσαγγούρας, 2007: 290).



ΓΕΝΙΚΕΣ ΑΡΧΕΣ ΔΙΑΤΥΠΩΣΗΣ ΤΗΣ ΕΡΩΤΗΣΗΣ

Η διατύπωση των ερωτήσεων συνοδεύεται από τη διατύπωση συγκεκριμένων γενικών αρχών. Η παρουσίαση τους θα είναι σύντομη. Έτσι, οι πιο βασικές από αυτές είναι ότι:

- οι ερωτήσεις θα πρέπει να είναι διατυπωμένες σε απλή γλώσσα και να έχουν σαφή εστίαση, έτσι ώστε να γίνονται εύκολα κατανοητές από τα παιδιά και αυτά να μπορούν εύκολα να εντοπίσουν και να αναπαράγουν την απάντηση που θα πρέπει να δώσουν.
- ο εκπαιδευτικός πρέπει πρώτα να υποβάλλει την ερώτηση σε όλη την τάξη και μετά να καθορίσει ποιος θα απαντήσει. Εάν τώρα ο εκπαιδευτικός ανάθετε κατευθείαν σε ένα παιδί να απαντήσει, θα αντιμετώπιζε τον κίνδυνο οι υπόλοιποι μαθητές να αδιαφορούν τόσο για τη συγκεκριμένη ερώτηση όσο και για το μάθημα γενικότερα.
- οι ερωτήσεις πρέπει να είναι όλων των επιπέδων και να κατανέμονται ισόποσα σε όλους τους μαθητές. Με αυτό τον τρόπο θα δοθεί η ευκαιρία στα περισσότερα παιδιά να συμμετάσχουν στο μάθημα απαντώντας σε αυτές τις ερωτήσεις που ταιριάζουν στο γνωστικό τους υπόβαθρο.
- μετά την ερώτηση, ο εκπαιδευτικός πρέπει να δίνει 4-5 δευτερόλεπτα χρόνο στους μαθητές να σκεφτούν πριν απαντήσουν. Ο χρόνος αυτός αυξάνει τη μαθητική συμμετοχή, επιμηκύνει τις απαντήσεις, και γενικά βελτιώνει το επίπεδο των απαντήσεων.
- ο εκπαιδευτικός πρέπει να προσέχει τις απαντήσεις των μαθητών και να τις ανατροφοδοτεί ανάλογα.

Από όλα τα παραπάνω γίνεται σαφές πως δεν παίζει μόνο ρόλο το περιεχόμενο της ερώτησης αλλά και το πλαίσιο μέσα στο οποίο αυτή διατυπώνεται. Αναλυτικότερα, έχει διαπιστωθεί ότι για να λειτουργήσουν αποτελεσματικότερα

οι ερωτήσεις ο εκπαιδευτικός θα πρέπει να υποβάλλει την ερώτηση απευθυνόμενος σε όλη την τάξη, να αναμένει 3-5 δευτερόλεπτα, και να καλεί συγκεκριμένο μαθητή να δώσει την απάντηση. (Ματσαγγούρας, 2007: 293-294).

**ΛΟΓΟΙ ΑΠΟΥΣΙΑΣ
ΜΑΘΗΤΙΚΩΝ ΕΡΩΤΗΣΕΩΝ
ΑΠΟ ΤΗΝ ΤΑΞΗ**

Μέσα από έρευνες στο χώρο του δημοτικού σχολείου φαίνεται ότι η κεντρική θέση στη διδασκαλία κατέχουν ο μονόλογος του εκπαιδευτικού και η συνεχής υποβολή ερωτήσεων προς τους μαθητές. Γενικότερα, τα συμπεράσματα στα οποία έχουν καταλήξει διάφορες έρευνες είναι τα ακόλουθα:

- Ο μονόλογος και η συνεχής υποβολή ερωτήσεων από τον εκπαιδευτικό αποτελούν κυρίαρχα στοιχεία της διδακτικής πράξης με αποτέλεσμα την παθητική στάση του μαθητή.
- Οι ερωτήσεις που υποβάλλονται από τους μαθητές είναι ελάχιστες.
- Οι ερωτήσεις που τίθενται από τον εκπαιδευτικό είναι κατά κανόνα χαμηλού γνωστικού επιπέδου.

Για την αντιμετώπιση της κατάστασης έχουν προταθεί τρόποι με τους οποίους ο εκπαιδευτικός θα πρέπει να υποβάλλει τις ερωτήσεις στην τάξη και οι οποίοι έχουν αναφερθεί παραπάνω. Οι προτάσεις, λοιπόν, αυτές είναι μεν χρήσιμες και απαραίτητες για τη βελτίωση της διδασκαλίας, υποκρύπτουν όμως μια εμπειρικός διαπιστωμένη πραγματικότητα: η κυριαρχία των ερωτήσεων του εκπαιδευτικού στη διδασκαλία είναι ένας από τους λόγους που ο αριθμός των μαθητικών ερωτήσεων εμφανίζεται αντιστρόφως ανάλογος του αριθμού των

διδασκικών ερωτήσεων. Όσο δηλαδή περισσότερες ερωτήσεις θέτει ο εκπαιδευτικός, τόσο λιγότερες ερωτήσεις υποβάλλουν οι μαθητές.

Συνεπώς, ο κυριότερος λόγος για τον οποίο οι μαθητές δεν ρωτάνε είναι η κυρίαρχη παρουσία των ερωτήσεων του εκπαιδευτικού. Ένας επιπρόσθετος λόγος είναι για να μην εκτεθούν στα μάτια των συμμαθητών τους ή του εκπαιδευτικού. Ρωτώντας ο μαθητής για κάτι που δεν κατανόησε ή αγνοεί ενυπάρχει πάντα ο κίνδυνος απαξίωσης του από το δάσκαλο και τους συμμαθητές του, ιδίως όταν στην τάξη κυριαρχεί ανταγωνιστικό πνεύμα ή αυταρχικό στυλ διδασκαλίας. Η υποβολή μιας ερώτησης από το μαθητή συνοδεύεται αρκετά συχνά από άγχος και ανασφάλεια. Το πρόβλημα αυτό βέβαια συνδέεται ως ένα βαθμό και με μορφή κοινωνικής πίεσης που ασκεί η ομάδα της τάξης, προκειμένου να μη διακοπεί η ροή της διδασκαλίας. Επιπρόσθετα, ένας ακόμα βασικός λόγος είναι ότι οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί δεν ενθαρρύνουν ουσιαστικά τους μαθητές να υποβάλλουν ερωτήσεις. Άλλες πάλι φορές, κάποιοι εκπαιδευτικοί μπορεί να μην προωθούν τις ερωτήσεις των μαθητών για να μην εκθέσουν την άγνοια τους, αλλά και επειδή αδυνατούν να απαντήσουν σε μία ερώτηση που τους τέθηκε οπότε καταφεύγουν στην τεχνική της παραπλανητικής απάντησης. Σε μία τέτοια περίπτωση βέβαια που ο εκπαιδευτικός δεν γνωρίζει την απάντηση η προτιμότερη λύση θα ήταν να παραδεχτεί την άγνοια του χωρίς να φοβάται μην τυχόν χαλάσει την εικόνα του δασκάλου – παντογνώστη.

Ολοκληρώνοντας, θα κλείσουμε με ένα τελευταίο λόγο απουσίας στην τάξη των μαθητικών ερωτήσεων που είναι ότι ο δάσκαλος δεν δίνει πάντα την χρονική άνεση στους μαθητές να θέσουν ερωτήσεις με την πρόφαση πως φοβούνται μην ξεφύγει το μάθημα και δεν προλάβουν να τελειώσουν την διδακτική ενότητα. (Χανιωτάκης, 2007: 212-216).

**ΟΙ ΔΙΑΛΟΓΙΚΕΣ ΣΥΖΗΤΗΣΕΙΣ
ΚΑΙ Ο ΡΟΛΟΣ ΤΩΝ ΕΡΩΤΗΣΕΩΝ
ΣΤΗ «ΣΥΝΑΛΛΑΚΤΙΚΗ ΘΕΩΡΙΑ»**

Σύμφωνα με τη συναλλακτική θεωρία της Louise Rosenblatt είναι αναγκαίο κατά τη διάρκεια της διδασκαλία ενός λογοτεχνικού κειμένου να υπάρχει η συζήτηση εμπλουτισμένη με διάλογο και ερωτήσεις τόσο ανάμεσα στον εκπαιδευτικό και τους μαθητές όσο και ανάμεσα στους μαθητές μόνο. Η θεωρία αυτή υποστηρίζει πως η ανάγνωση που συμβαίνει σε μία δεδομένη χρονική στιγμή αποτελεί μια συναλλαγή μεταξύ του αναγνώστη και του κειμένου. Κατά τη διάρκεια αυτής της συναλλαγής ο αναγνώστης προσεγγίζει το κείμενο με βάση τις δικές του εμπειρίες και αξίες. Συνεπώς, αλληλεπιδρά με το κείμενο με βάση την προσωπική του ανταπόκριση σε αυτό και ανάλογα με τον τρόπο που το έχει ο ίδιος προσλάβει. Κατά τη διαδικασία δημιουργίας αναγνωστικών ανταποκρίσεων από τους μαθητές η συζήτηση παίζει έναν ιδιαίτερα σημαντικό ρόλο γιατί τους προσφέρει τη δυνατότητα να αναλογιστούν και να σκεφτούν πάνω στις αρχικές ανταποκρίσεις που έκαναν για το λογοτεχνικό κείμενο. Έτσι, με το πέρας της διδασκαλίας και μέσα από το διάλογο και τη διατύπωση των κατάλληλων από τον εκπαιδευτικό ερωτήσεων θα πρέπει οι μαθητές – αναγνώστες να στοχαστούν σχετικά με όλες τις αρχικές τους υποθέσεις και πιθανώς να χρειαστεί κάποιες από αυτές να τις μεταβάλλουν. Οι ερωτήσεις που θα υποβληθούν μέσα στη διδασκαλία θα πρέπει να στοχεύουν στο να διευρύνουν τις ανταποκρίσεις αυτές των μαθητών καθώς και να δώσουν την ευκαιρία να ακουστούν όσο το δυνατόν περισσότερες απόψεις και ανταποκρίσεις των συμμαθητών τους. Κατά τη διαδικασία αυτή μπορεί να προκύψει ένα πλήθος διαφορετικών ανταποκρίσεων και προσλήψεων του νοήματος του ίδιου λογοτεχνικού κειμένου από διαφορετικούς αναγνώστες. Αυτό θα έχει ως αποτέλεσμα οι μαθητές – αναγνώστες να έρθουν σε επαφή με

διαφορετικές οπτικές γωνίες σχετικές με αυτό. Βέβαια, όπως ήδη έχει αναφερθεί μπορεί να προκύψει και το γεγονός πως κάποιες από τις ανταποκρίσεις συμπίπτουν. Αυτό σημαίνει πως κάποιοι αναγνώστες αντιλήφθηκαν το νόημα του κειμένου και αλληλεπίδρασαν μαζί του με παρόμοιο τρόπο. (Καλογήρου, Βησσαράκη, 2005: 70).

Επιπλέον, θα πρέπει ο αναγνώστης - μαθητής να αισθάνεται ότι έχει την ελευθερία και αυτό εξαρτάται κατά πολύ από το δάσκαλο, να βιώσει συναισθήματα, να σκεφτεί, να ονειρευτεί και στη συνέχεια να εκφραστεί χωρίς περιορισμούς και χωρίς τον φόβο αρνητικών επικρίσεων ή απόρριψης. Οι μαθητές σύμφωνα με τη συναλλακτική θεωρία δε θα πρέπει να βομβαρδίζονται με ερωτήσεις κλειστού τύπου που ακολουθούν γραμμικά την κειμενική γραφή. Ούτε πρέπει να θέτουμε ερωτήσεις του **τύπου «Λοιπόν, το κατάλαβες;», «Τα λέει το κείμενο;», «Τι εννοεί ο συγγραφέας;»**, οι οποίες φαντάζουν κατά κύριο λόγο απειλητικές στα παιδιά. Άλλωστε αυτές οι ερωτήσεις περιορίζουν την αυτενέργεια του παιδιού και το ωθούν σε μία «μη αισθητική» προσέγγιση του κειμένου. (Καλογήρου, Βησσαράκη, 2005: 70-71).

Αντίθετα οι ανοικτές ερωτήσεις του τύπου **«Τι νομίζεις ότι σημαίνει αυτό;», «Σε ποιο σημείο αναφέρεσαι;», «Γιατί;», «Τι εννοείς;», «Πες μας περισσότερα»**, ενθαρρύνουν το διάλογο και διευκολύνουν την αλληλεπίδραση των μελών της ομάδας. Ο δάσκαλος παρωθεί και παροτρύνει τους μαθητές παρέχοντας συγχρόνως την κατάλληλη βοήθεια με νύξεις και επισημάνσεις κατά περίπτωση. Οι μαθητές είναι καλό να καταγράφουν και να διατυπώνουν και τις δικές τους ερωτήσεις. (Καλογήρου, Βησσαράκη, 2005: 70-71).

Η φάση «έκφραση της ανταπόκρισης» προσφέρεται κάλλιστα για τη διεξαγωγή συζήτησης ανάμεσα στους μαθητές, όπου εκεί μπορούν να ανταλλάξουν απόψεις και ανταποκρίσεις μεταξύ τους για πληρέστερη κατανόηση των λογοτεχνικών κειμένων και του εαυτού τους. (Καλογήρου, Βησσαράκη, 2005: 75).



ΤΕΛΙΚΕΣ ΕΠΙΣΗΜΑΝΣΕΙΣ

Αναμφισβήτητα, είναι πολύ δύσκολο κατά τη διάρκεια της διδασκαλίας ο εκπαιδευτικός να μπορέσει να συντονίσει τη σκέψη του τόσο στο θέμα που διδάσκει όσο και στον τρόπο που θα θέσει την κάθε ερώτηση. Συνεπώς, καλό θα ήταν ο εκπαιδευτικός να προβεί σε άλλες ενέργειες όπως για παράδειγμα η μαγνητοφώνηση της διδασκαλίας. Με αυτόν τον τρόπο ο δάσκαλος θα έχει τη δυνατότητα με το τέλος του μαθήματος να αποκωδικοποιήσει τις ερωτήσεις και έτσι να διαπιστώσει τις αδυναμίες του. Ακόμα, μπορεί πριν την έναρξη της διδασκαλίας να έχει προετοιμάσει και καταγράψει ορισμένες «καλές» ερωτήσεις που θεωρεί ότι θα τον βοηθήσουν στη διεξαγωγή της. Η παραπάνω ενέργεια θα έχει ως αποτέλεσμα να ξεφύγει από τον αυτοσχεδιασμό και συνεπώς τη διατύπωση χαμηλού επιπέδου ερωτήσεων.

Σε ένα τέτοιο πλαίσιο, όπως το παραπάνω που αναπτύξαμε, ο μαθητής έχει κεντρικό ρόλο και μετατρέπεται σε ένα δραστήριο υποκείμενο της προσωπικής του πορείας μάθησης αφού ταυτόχρονα παύει να είναι ένας παθητικός δέκτης των ερωτήσεων του εκπαιδευτικού. Άλλωστε στην περίπτωση αυτή η συμμετοχή των μαθητών και οι μαθητικές ερωτήσεις είναι έννοιες ανάλογες, αφού όσο αυξάνεται η συμμετοχή των παιδιών τόσο αυξάνεται και η διατύπωση ερωτήσεων από αυτά.

πρακτικό μέρος

ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ

Η ποιοτική μας έρευνα διεξήχθη στο 2^ο δημοτικό σχολείο Ν. Ιωνίας Βόλου στα τμήματα της Ε1 και Ε2 του συγκεκριμένου σχολείου.

Η αίθουσα ήταν ευρύχωρη, καλά φωτισμένη, αερισμένη, θερμαινόμενη και σωστά επιπλωμένη. Το υγιεινό, όμορφο και ευχάριστο περιβάλλον επιδρούσε ωφέλιμα στην ψυχική κατάσταση των προσώπων που βρίσκονται σε αυτό. Η διακόσμηση είχε γίνει από τους μαθητές, ενώ ο δάσκαλος εισηγούταν μερικές ιδέες. Ο διάκοσμος περιλάμβανε: Ημερολόγια κατά μήνα με παραστάσεις εποχικές, πίνακες βοηθών, χειροτεχνικά έργα, ιχνογραφήματα, υλικό από τρέχουσες δραστηριότητες, υλικά και εξοπλισμός όπου οι μαθητές χρησιμοποιούν κατά τη διάρκεια του μαθήματος, φύλλα ή κάρτες δραστηριοτήτων. Τα έπιπλα της αίθουσας διδασκαλίας ήταν η έδρα, τα θρανία των μαθητών, η βιβλιοθήκη της τάξης και οι θήκες φύλαξης των υλικών. Τα θρανία ήταν διατεταγμένα με βάση την ομαδοσυνεργατική διδασκαλία δηλαδή οι μαθητές αποτελούσαν μικρές ομάδες. Ακόμα, η βιβλιοθήκη βρισκόταν στη «γωνιά του βιβλίου», ενώ προβλεπόταν και η γωνιά του υπολογιστή.

Η έρευνα έγινε στα πλαίσια της δεκαπενθήμερης πρακτική μας άσκησης. Συνεπώς, το δείγμα της ήταν οι μαθητές και των δύο τμημάτων της πέμπτης και περιλάμβανε τόσο αγόρια όσο και κορίτσια. Στο σύνολο 22 παιδιά.

Ενδεικτικά,

Ε1': 2 αγόρια και 9 κορίτσια

Ε2': 7 αγόρια και 4 κορίτσια

Εξετάζοντας το δείγμα των μαθητών που έλαβαν χώρα στην έρευνα έχουμε να σημειώσουμε ότι τρία από τα παιδιά ανήκαν σε διαφορετικά πολιτισμικά περιβάλλοντα (δύο τσιγγανόπαιδα και 1 αλβανικής καταγωγής). Ακόμα, τα παιδιά ανήκαν στο μέτριο και στο υψηλό γνωστικό επίπεδο χωρίς την ύπαρξη παιδιών με μαθησιακές δυσκολίες. Χαρακτηριστικό του καλού γνωστικού επιπέδου των παιδιών που φάνηκε και από τις απαντήσεις τους στα ερωτηματολόγια ήταν ότι είχαν πολύ καλή σχέση με τη λογοτεχνία και διάβαζαν αρκετά συχνά λογοτεχνικά βιβλία.

Ενδεικτικά παρατηρήσαμε μία διαφοροποίηση στην ανάγνωση συγκεκριμένων λογοτεχνικών ειδών σε σχέση με το φύλο.



ΑΓΟΡΙΑ	ΚΟΡΙΤΣΙΑ
Ο Μικρός Νικόλας	Ο Μικρός Νικόλας
Ο Καραγκιόζης αστροναύτης	Δόνα η τερηδόνα
Ροβινσώνας Κρούσος	Το δάκρυ του δράκου
Το δάκρυ του δράκου	Το κάλεσμα της φύσης
Το σεντούκι με τις πέντε κλειδαριές	Ένα τσιμεντένιο δάσος

ΜΕΘΟΔΟΙ ΣΥΛΛΟΓΗΣ ΔΕΔΟΜΕΝΩΝ

- **Συμμετοχική παρατήρηση**

Κατά την υλοποίηση της διδασκαλίας προβήκαμε σε συμμετοχική παρατήρηση κάτι το οποίο μας απέτρεψε να κρατήσουμε σημαντικές σημειώσεις σχετικά με το βαθμό ανταπόκρισης των μαθητών στο κείμενο, στις δραστηριότητες και στις ερωτήσεις. Ακόμη, προσπαθήσαμε να εξετάσουμε το βαθμό αλληλεπίδρασης των παιδιών τόσο με τον εκπαιδευτικό όσο και μεταξύ τους. Επιπλέον, από τη συμμετοχική παρατήρηση μπορέσαμε να εξάγουμε συμπεράσματα σχετικά με το βαθμό δυσκολίας της συγκεκριμένης διδασκαλίας και το βαθμό στον οποίο η διδασκαλία ανταποκρίθηκε στις ανάγκες, τις δυνατότητες και τα ενδιαφέροντα των παιδιών.

- **Φύλλο παρατήρησης**

Με την ολοκλήρωση της διδασκαλίας μας συμπληρώσαμε το φύλλο παρατήρησης το οποίο μας βοήθησε στην αξιολόγηση της. Το φύλλο παρατήρησης που αναπτύξαμε για τη συλλογή δεδομένων από τη διδασκαλία μας περιείχε 21 ερωτήσεις. Οι απαντήσεις δόθηκαν με τη βοήθεια της κλίμακας Likert (διαβαθμισμένη κλίμακα: 1-καθόλου, 2-λίγο, 3-πολύ, 4-πάρα πολύ). Υπήρχαν ερωτήσεις που αφορούσαν το βαθμό ανταπόκρισης των παιδιών στις δραστηριότητες και στις ερωτήσεις. Επιπλέον, δίνονταν ερωτήσεις σχετικά με τη βοήθεια που τυχόν να ζητήσουν από εμάς ή από άλλες ομάδες. Τέλος, είχαμε συμπεριλάβει ερωτήσεις σχετικές με τη λειτουργία των ομάδων, τη συνεργασία των μελών της ομάδας μεταξύ τους και την πειθαρχία που υπήρχε μέσα στην τάξη. Η λειτουργία του φύλλου παρατήρησης είναι ότι μας επιτρέπει να διερευνήσουμε το κλίμα που επικρατούσε στην τάξη, καθώς και την αποτελεσματικότητα της διδασκαλίας βασισμένη στη συναλλακτική θεωρία της Rosenblatt.

ΛΙΓΑ ΛΟΓΙΑ ΓΙΑ ΤΗΝ ΕΡΕΥΝΑ

Στη σύντομη έρευνα που κάναμε στόχος μας ήταν να συμμετέχουμε ως ερευνητές (ενίοτε και ως συνεργάτες) σε μια λογοτεχνική ανάγνωση του έργου «Δρακοπαραμύθι» καταγράφοντας τις ανταποκρίσεις των παιδιών που συμμετείχαν. Η μέθοδος που ακολουθήσαμε αντλεί τα στοιχεία της από τις θεωρίες της αναγνωστικής ανταπόκρισης και κυρίως από τη συναλλακτική θεωρία της Rosenblatt.

Η πρόθεσή μας ήταν να εφαρμόσουμε μια 'νέα' διδακτική πρόταση και να μάθουμε περισσότερα για τον τρόπο που ανταποκρίνονται οι αναγνώστες - μαθητές στο λογοτεχνικό κείμενο και πως αυτές αναδύονται μέσα από μια λογοτεχνική ανάγνωση του έργου και διατύπωση κατάλληλων ερωτήσεων. Αυτό που κυρίως μας ενδιέφερε σε αυτή την έρευνα ήταν να κατανοήσουμε :

- Τον τρόπο με τον οποίο ο αναγνώστης, με βάση την προσωπικότητά του και τις εμπειρίες του, αντιδρά αρχικά στο κείμενο.
- Τον τρόπο που συναλλάσσεται με τον εαυτό του, με το κείμενο και με τους υπόλοιπους "ερμηνευτές" της ομάδας του κατά τη διάρκεια της αναγνωστικής πράξης αλλά και μετά από αυτήν.
- Την ανταπόκριση των μαθητών στις ερωτήσεις και το κατά πόσο οι μαθητές διατυπώνουν ερωτήσεις στον εκπαιδευτικό και στους συμμαθητές τους.

Η μέθοδος συλλογής δεδομένων ήταν η καταγραφή σημειώσεων από εμάς, τα οποία μας βοήθησαν στην συγγραφή της εργασίας και στην κωδικοποίηση και υπενθύμιση φάσεων του μαθήματος. Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι κατά τη διάρκεια της ανάγνωσης του συγκεκριμένου λογοτεχνικού έργου ενεργοποιήθηκαν τέσσερις συγκεκριμένες νοητές δραστηριότητες: **α) ο νοερός σχηματισμός εικόνων (picturing), β) η προσδοκία και η πρόβλεψη**

(anticipating/retrospecting), γ) η αλληλεπίδραση (interacting) δ) και η αξιολόγηση (evaluating). (Γουρνίκη, 2001: 5-6).

Σε συγκεκριμένα σημεία του έργου προκαλούσαμε την προφορική και αυθόρμητη ανταπόκριση των παιδιών με ανοιχτές ερωτήσεις που σέβονταν την κατεύθυνση που ακολουθούσε η συζήτηση στην ομάδα.

Για τη μεθοδολογία προσέγγισης του έργου ακολουθήσαμε (όχι πάντοτε πιστά αφού η μεθοδολογία καθορίστηκε αρκετές φορές από το χρόνο και τις πρακτικές δυσκολίες που συναντήσαμε) τα τέσσερα στάδια/φάσεις που έχουν προταθεί από σύγχρονους επιστήμονες της διδακτικής της λογοτεχνίας: α) την προετοιμασία περιβάλλοντος, β) την αρχική ανταπόκριση, γ) την τελειοποίηση της ανταπόκρισης και δ) την έκφραση της ανταπόκρισης (Benton-Fox 1985, Benton κ.ά. 1988, Καλογήρου-Βησσαράκη 2004). Σύμφωνα με αυτά τα στάδια στην πρώτη φάση ο δάσκαλος μαζί με τους μαθητές (όπου η συνεργασία είναι εφικτή) δημιουργεί κίνητρα (διακόσμηση της τάξης με έργα τέχνης που συνδέονται με το θέμα, ακρόαση σχετικών μουσικών κομματιών, ανάγνωση κειμένων με ανάλογο θέμα κ.ά.) για την κατάλληλη υποδοχή του κειμένου σε ένα περιβάλλον πλούσιο από ερεθίσματα (Καλογήρου-Βησσαράκη 2004:29). Στην επόμενη φάση, στο στάδιο δηλαδή διαμόρφωσης της αρχικής ανταπόκρισης, οι μαθητές εμπλέκονται ατομικά με το λογοτεχνικό κείμενο καταγράφοντας τις ανταποκρίσεις τους είτε με μορφή ελεύθερων σημειώσεων γύρω από το κείμενο είτε με ατομική ηχογράφηση είτε με ανακοίνωση-συζήτηση σε μικρές ομάδες κ.λπ. (Καλογήρου-Βησσαράκη 2004:30-1). Στο στάδιο τελειοποίησης της ανταπόκρισης οι μαθητές κοινοποιούν τις ατομικές ανταποκρίσεις τους στην ομάδα, τις συγκρίνουν με αυτές των άλλων συμμαθητών τους και επανέρχονται στο κείμενο για να επανεξετάσουν διευρύνοντας ή τροποποιώντας τις αρχικές απόψεις τους (Καλογήρου-Βησσαράκη 2004:31-3). Στο τελικό στάδιο της έκφρασης συμμετέχουν σε ατομικές ή ομαδικές δραστηριότητες όπως είναι η παραγωγή λόγου, η ζωγραφική, η δραματοποίηση κ.λπ. (Καλογήρου-Βησσαράκη 2004:33-4).

ΠΕΡΙΓΡΑΦΗ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ

Πιο αναλυτικά, η έρευνα αυτή κινούταν αποκλειστικά στο χώρο της λογοτεχνίας και θα διεξήχθη με τη βοήθεια δύο ερωτηματολογίων (αρχικού και τελικού), καθώς και του λογοτεχνικού κειμένου «Δρακοπαραμύθι» από το ανθολόγιο ε και στ δημοτικού. Ο σκοπός της έρευνας είναι να αποκτήσουμε μία εικόνα για την αντίληψη των παιδιών για την λογοτεχνία, όπως αυτή διδάσκεται σήμερα στα σχολεία αλλά επίσης και κατά πόσο αυτή η αντίληψη μπορεί να αλλάξει μετά από μία ειδικά διαμορφωμένη διδασκαλία ενός λογοτεχνικού κειμένου που θα λάβει χώρα μέσα στην τάξη.

Έτσι, λοιπόν, η έρευνα μπορούμε να πούμε ότι ολοκληρώθηκε σε τρεις φάσεις. Η *πρώτη φάση* περιλάμβανε το αρχικό ερωτηματολόγιο μέσα από το οποίο μπορέσαμε να πάρουμε μία ιδέα για την αρχική άποψη των μαθητών για τη διδασκαλία της λογοτεχνίας από τους εκπαιδευτικούς. Η *δεύτερη φάση* περιλάμβανε μία ειδικά διαμορφωμένη διδασκαλία ενός λογοτεχνικού κειμένου «Δρακοπαραμύθι» (ανθολόγιο ε' και στ' δημοτικού) βασισμένη στην αναγνωστική θεωρία της Rosenblatt. Η επιλογή του κειμένου αυτού έγινε με συγκεκριμένα κριτήρια. Πιο αναλυτικά, το «Δρακοπαραμύθι» είναι ένα κείμενο πλούσιο σε χιούμορ και φαντασία και αρκετά πρωτότυπο. Αποτελεί άψογο και κατάλληλο υλικό για μια διδασκαλία, όπως αυτή που πραγματοποιήσαμε, βασισμένη δηλαδή σε παιγνιώδεις δραστηριότητες και όχι σε μονότονη και κάποιες φορές μονόπλευρη ανάλυση του κειμένου. Επίσης, διευκόλυνε τα παιδιά στην επεξεργασία και την κατανόηση του λόγου του εύκολου λεξιλογίου του και εξαιτίας των περιθωρίων που έδινε έτσι ώστε αυτά να ξεδιπλώσουν με τη σειρά τους τη δική τους φαντασία. Τέλος, στην *τρίτη φάση* μοιράστηκε στους μαθητές το τελικό ερωτηματολόγιο, σκοπός του οποίου ήταν να κατανοήσουμε τον βαθμό στον οποίο άλλαξε η άποψη των μαθητών για τη διδασκαλία της λογοτεχνίας έπειτα από την ανάλυση που προηγήθηκε στο «Δρακοπαραμύθι».

ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Επιλέξαμε το μεταμυθοπλαστικό κείμενο της Αγγελικής Βαρελά, υπό το πρίσμα των αναγνωστικών θεωριών της Λογοτεχνίας, για να δείξουμε ότι ένα λογοτεχνικό κείμενο, αποσπασματικό ή ολόκληρο, μπορεί να προσεγγιστεί με τα εργαλεία που προσφέρουν περισσότερες από μία θεωρίες της Λογοτεχνίας. Το κείμενο προσπαθεί να στηλιτεύσει τα προβλήματα που μαστίζουν το σύγχρονο άνθρωπο παραλληλίζοντας τα ως δράκους. Πρόκειται για ένα παραμύθι που περιγράφει με έναν ιδιαίτερο παιγνιώδη, χιουμοριστικό και ελκυστικό τρόπο τα ανθρώπινα προβλήματα (ρύπανση, νέφος, χουλιγκανισμός, σκουπίδια, πυρκαγιές, ανεργία, πείνα) μέσα από τις τεχνικές της μεταμυθοπλασίας, τη χρήση καθημερινών εκφράσεων και διαλόγου. Ο αναγνώστης - μαθητής διαμορφώνει πληρέστερη εικόνα για το ρόλο των προσώπων που εμπλέκονται σε ένα αφηγηματικό κείμενο και είναι σε θέση να το προσλάβει κριτικά, εφόσον καλλιεργείται η αντιληπτική και κριτική ικανότητά του έτσι ώστε να συνυπάρχει με τη δημιουργική φαντασία την οποία προωθεί το κείμενο. Έτσι, λοιπόν, θα παρουσιάσουμε φύλλα εργασίας με ποικίλες παιγνιώδεις δραστηριότητες βασισμένες στο κείμενο του Ανθολογίου. Οι δραστηριότητες αυτές θα λάβουν χώρα μέσα στην τάξη με την ενεργή συμμετοχή των μαθητών και το εμπυχωτικό -συντονιστικό και καθοδηγητικό ρόλο του δασκάλου. Η επεξεργασία των δραστηριοτήτων θα γίνει στα πλαίσια ενός δώρου της Ευέλικτης ζώνης αλλά και της Αισθητικής Αγωγής. Οι δραστηριότητες αποτελούν μία εναλλακτική προσέγγιση για τη διδασκαλία της λογοτεχνίας και τη χρήση λογοτεχνικών κειμένων μέσα στην τάξη. Αναφέρονται στη νοηματική κατανόηση, στην ανάδειξη καίριων στοιχείων και μορφών του κειμένου και στη σύνδεση του με άλλες τέχνες. Πρόκειται κυρίως για δραστηριότητες δημιουργικής γραφής που αποσκοπούν στη δημιουργική πρόσληψη του κειμένου και στην ενίσχυση της επινοητικότητας και της φαντασίας των παιδιών. Ο παιγνιώδης και δημιουργικός χαρακτήρας τους θα προκαλέσει το ενδιαφέρον του παιδιού για τη λογοτεχνία και θα ενισχύσει τη φιλιαναγνωσία.

ΛΙΓΑ ΛΟΓΙΑ
ΓΙΑ ΤΗΝ ΑΓΓΕΛΙΚΗ ΒΑΡΕΛΑ...



Η Αγγελική Βαρελά είναι πασίγνωστη τόσο για τη λογοτεχνική της επίδοση στην Παιδική Λογοτεχνία (πολυβραβευμένη και καταξιωμένη) όσο και για την ποιοτική και αξιόλογη δουλειά που κάνει στο χώρο των αναγνωστικών βιβλίων. Είναι από τις συγγραφείς που στήνουν αυτά στα μηνύματα των καιρών και συλλαμβάνουν με ιδιαίτερη ευαισθησία αυτά που επιθυμεί η καρδιά των παιδιών. Τα έργα που την έχουν κάνει μια από τις σημαντικότερες παρουσίες της σύγχρονης παιδικής λογοτεχνίας έχουν κυρίως να κάνουν με θέματα μιας καυτής καθημερινότητας. Γεννήθηκε στη Θεσσαλονίκη αλλά μεγάλωσε στην Αθήνα. Είναι πτυχιούχος του Ιστορικού-Αρχαιολογικού Τμήματος του Πανεπιστημίου Αθηνών. Για πρώτη φορά ασχολήθηκε με το παιδικό βιβλίο το 1966 και έκτοτε είναι αφοσιωμένη στο λογοτεχνικό αυτό είδος, με έντονη παρουσία σε όλες τις εκδηλώσεις (σχολεία, συλλόγους γονέων, δήμους, βιβλιοθήκες κτλ.) που γίνονται για το παιδί και το παιδικό βιβλίο όχι μόνο στην Αθήνα αλλά σε όλη την Ελλάδα. Έχει βραβευτεί από τη Γυναικεία Λογοτεχνική Συντροφιά, τον Κύκλο του Ελληνικού Παιδικού Βιβλίου και το Υπουργείο Παιδείας για τα αναγνωστικά που έγραψε για τα παιδιά του δημοτικού σχολείου. Μετέφρασε και διασκεύασε στα ελληνικά πολλά ξένα βιβλία και συνεργάστηκε με την ελληνική ραδιοφωνία, την τηλεόραση, τα περιοδικά "Ερυθρός Σταυρός", "Συνεργασία", "Το Ρόδι" κ.ά. Έργα της (σκετς και λοιπά θεατρικά) παίζονται στα σχολεία. Είναι πρόεδρος της Γυναικείας Λογοτεχνικής Συντροφιάς και μέλος α) της Εθνικής Εταιρείας Ελλήνων Λογοτεχνών, β) του Κύκλου του Ελληνικού Παιδικού Βιβλίου, γ) της Λέσχης Μελέτης και Έρευνας της Παιδικής Λογοτεχνίας ΔΙΑΔΡΟΜΕΣ (και υπεύθυνη ύλης του ομώνυμου περιοδικού). Το βιβλίο της "Η Ελλάδα κι εμείς" αναγράφηκε στον Τιμητικό Πίνακα (1968) της Διεθνούς Οργάνωσης Βιβλίων για τη Νεότητα.

ΣΤΟΧΟΙ ΔΙΔΑΚΤΙΚΗΣ ΕΝΟΤΗΤΑΣ

ΓΕΝΙΚΟΙ

- Απόλαυση του λόγου ως έργου τέχνης
- Διατύπωση επιχειρηματολογίας και αξιολογικών κρίσεων για λογοτεχνικά κείμενα
- Διεύρυνση της αναγνωστικής ικανότητας και των προσωπικών εμπειριών
- Κατανόηση του τρόπου με τον οποίο χρησιμοποιεί ο συγγραφέας τα γλωσσικά μέσα
- Εξοικείωση με στοιχεία περιεχομένου και ύφους



ΕΙΔΙΚΟΙ

- Να εκφράσει τα συναισθήματα που του προκάλεσε η ανάγνωση του κειμένου.
- Να κινητοποιήσει τη φαντασία του.
- Να ενθαρρυνθεί στη δημιουργία δικών τους φανταστικών ιστοριών.
- Να εξοικειωθεί με τη διατύπωση αρχικών υποθέσεων.
- Να μάθει να καταγράφει τις αρχικές του εντυπώσεις που θα είναι σχετικές με το λογοτεχνικό κείμενο.
- Να προάγει τις γνώσεις του μέσα από παιγνιώδεις δραστηριότητες.
- Να αποδεχθεί και να αντιδράσει στα λογοτεχνικά ερεθίσματα.
- Να εκδηλώσει ενδιαφέρον για τη διαδικασία της μάθησης και να συμμετέχει ενεργά σε αυτή.
- Να οδηγηθεί στην ευχαρίστηση και τέρψη κατά την ανάγνωση της ιστορίας.
- Να αναλογιστεί τα προβλήματα της σύγχρονης κοινωνίας όπως αυτά παρουσιάζονται μέσα από το λογοτεχνικό κείμενο και να ευαισθητοποιηθεί πάνω σε αυτά.

- Να ανακαλέσει τις αναγνωστικές του εμπειρίες κατά τη διάρκεια της πρόσληψης του κειμένου.
- Να χρησιμοποιεί την ερώτηση ως μέσο αυτοέκφρασης.
- Να αλληλεπιδρά με το κείμενο και με τους συναναγνώστες του.
- Να εκφράζει ελεύθερα τις απόψεις του μέσα από το διάλογο.
- Να προωθηθεί η ανταλλαγή απόψεων μεταξύ των μαθητών κατά τη διάρκεια επεξεργασίας του κειμένου.
- Να αποκτήσει αισθητική συνείδηση μέσα από καλλιτεχνικές δραστηριότητες.
- Να συνεργάζεται σε ομάδες για τη διεκπεραίωση των δραστηριοτήτων.
- Να είναι ο μαθητής το επίκεντρο της μαθησιακής διαδικασίας.
- Να επιδοθεί στην παραγωγή του δημιουργικού λόγου.



ΣΚΟΠΟΣ ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΩΝ ΚΑΙ ΕΡΩΤΗΣΕΩΝ

Διακόσμηση της αίθουσας:

Το μάθημα θα ξεκινήσει με τη διατύπωση των ακόλουθων ερωτήσεων:

- *Πώς βλέπετε να είναι διακοσμημένη η αίθουσα;*
- *Τι σας αρέσει περισσότερο στη διακόσμηση αυτή;*

Ο σκοπός που θα θέσουμε στους μαθητές τις παραπάνω ερωτήσεις είναι να τους εισάγουμε ομαλά στο θέμα του κειμένου και να εγκλιματιστούν σε αυτό. Έτσι με τις συγκεκριμένες ερωτήσεις αποσκοπούμε να ενεργοποιήσουμε το ενδιαφέρον των μαθητών για το θέμα «δράκοι» προκειμένου να ακολουθήσει ένα σχετικό βίντεο, το οποίο επεξηγούμε παρακάτω.

Αφόρμηση: Θα προβάλλουμε στους μαθητές ένα βίντεο που θα περιλαμβάνει ένα μύθο- θρύλο σχετικό με τους δράκους. Ο μύθος που θα δείχνει το βίντεο ονομάζεται «3 Δράκοι» και είναι βασισμένος στον κινέζικο μύθο «4 δράκοι». Θα προβληθεί στα παιδιά με τη βοήθεια του προτζέκτορα. Στη συγκεκριμένη φάση της διδασκαλίας μας, καλούμαστε να επιτελέσουμε δύο τουλάχιστον διδακτικές λειτουργίες: (α') να προσελκύσουμε το μαθητικό ενδιαφέρον στο προς διδασκαλία αντικείμενο και (β') να εξασφαλίσουμε τις γνωσιολογικές προϋποθέσεις οι οποίες θα διευκολύνουν την πορεία της μάθησης που θα επακολουθήσει.

Έπειτα, θα θέσουμε ερωτήσεις στους μαθητές:

- *Σας άρεσε αυτός ο μύθος;*
- *Ποιο ήταν το πρόβλημα που αντιμετώπιζαν οι άνθρωποι και γιατί προσεύχονταν;*

- Τι σκέφτηκαν να κάνουν οι τρεις δράκοι για να τους βοηθήσουν;
- Τα κατάφεραν να βοηθήσουν τους ανθρώπους;
- Πώς τους τιμώρησε ο βασιλιάς Νεφρίτης;
- ποιο πιστεύετε ότι ήταν το νόημα του;
- Γνωρίζετε κάποιον άλλο μύθο – θρύλο με δράκους;
- Πού αλλού θυμάστε να έχετε συναντήσει δράκους;

Στη διάρκεια υποβολής των ερωτήσεων η διδακτική παρουσία μας θεωρείται αναγκαία για την καθοδήγηση της σκέψης των παιδιών αφού οι μαθητές δεν είναι εξοικειωμένοι στο να θέτουν οι ίδιοι ερωτήματα προς τον εκπαιδευτικό δεδομένου ότι μέχρι στιγμής το μάθημα της λογοτεχνίας γίνεται με παραδοσιακό τρόπο. Οι λόγοι διατύπωσης των παραπάνω ερωτήσεων είναι να ελέγξουμε αν τα παιδιά κατανόησαν το νόημα του μύθου που προβλήθηκε , να τους βοηθήσουμε να εστιάσουν στα κεντρικά και πιο σημαντικά σημεία του και τέλος να τους οδηγήσουμε σταδιακά στο κείμενο του Ανθολογίου.

Ανάλυση του τίτλου του κειμένου

Σε μεγάλα γράμματα προβάλλουμε τον τίτλο του κειμένου στον πίνακα « **Δρακοπαραμύθι**». Θέτουμε ερωτήσεις :

- Πώς σας φαίνεται ο τίτλος;
- Συμβολίζει κάτι;
- Ποιο πιστεύετε θα είναι το θέμα του κείμενου;
- Μπορείτε να προτείνετε κάποιον άλλο;

Προβάλλουμε τον τίτλο και κάνουμε κάποιες ερωτήσεις γιατί θέλουμε οι μαθητές να προβούν σε κάποιες αρχικές υποθέσεις σχετικά με το περιεχόμενο του παραμυθιού και την εξέλιξη του. Έτσι θα τους μοιράσουμε ένα **σημειωματάριο** στο οποίο θα μπορούν να καταγράψουν κάποιες ιδέες γύρω από το κείμενο.

ΤΕΛΕΙΟΠΟΙΗΣΗ ΑΝΤΑΠΟΚΡΙΣΗΣ

Ακολουθεί η ανάγνωση του υπόλοιπου κειμένου και γίνεται επεξεργασία των **σημαντικών σημείων** του, ώστε να εκφράσουν ελεύθερα οι μαθητές τις ιδέες τους και να διαπιστώσουν αν συμβαδίζουν οι αρχικές τους υποθέσεις με την ολοκλήρωση της ιστορίας.

- Ποιος είναι ο πρωταγωνιστής της ιστορίας;
- Για ποιο λόγο πιστεύετε ότι ο Δράκος δεν είχε άλλο όνομα;
- Γιατί ο Δράκος ήθελε να δημιουργήσει μία συμμορία;
- Οι δράκοι γιατί χαρακτηρίζουν το Ντεσιμπέλ ως ντεσιμπέλ των θορύβων;
- Για ποιο λόγο είπε ο Νεφ στο Δράκο ότι «κουρκούτιανε» το μυαλό του;
- Ποιοι άλλοι δράκοι θα απαρτίζουν τη συμμορία και γιατί;
- Γιατί νομίζετε ότι οι δράκοι είχαν περίεργα ονόματα και ξενικά;
- Ποια προβλήματα θέτει το παραμύθι;
- Σας άρεσε το τέλος της ιστορίας;
- Ταιριάζει το τέλος αυτό με ότι είχατε εσείς φανταστεί στην αρχή;
- Μπορείς να δώσεις ένα άλλο τέλος στην ιστορία;



Σε αυτό το στάδιο θα είναι σημαντική η καθοδήγηση μας μέσω της διατύπωσης των παραπάνω ερωτήσεων, οι οποίες θα συμβάλλουν στην εμπέδωση και καλύτερη κατανόηση των νοημάτων του κειμένου ώστε οι μαθητές να

εκφραστούν ελεύθερα μέσω του προφορικού λόγου. Παράλληλα οι ερωτήσεις αυτές θα τους βοηθήσουν να ελέγξουν αν οι αρχικές υποθέσεις συμπίπτουν με την εξέλιξη του παραμυθιού.

Η συγκεκριμένη φάση έχει σκοπό να φέρει τους μαθητές σε πρώτη επαφή με τις πληροφορίες και το υλικό που αφορούν το διδακτικό αντικείμενο της διδασκαλίας. Η επαφή αυτή, βέβαια, μπορεί να είναι άμεση ή έμμεση. Γι' αυτό είναι ιδιαίτερα χρήσιμο να εμπλουτίζουν τη διδασκαλία τους με εικόνες και πίνακες που συμπληρώνουν τις λεκτικές περιγραφές και επεξηγήσεις. Το ποια μορφή θα πάρει τελικά η επαφή των μαθητών με το διδακτικό αντικείμενο, και μέσα από ποιους συνδυασμούς, εξαρτάται από τη φύση του αντικειμένου, τις δυνατότητες του σχολείου, τις διαθέσεις του εκπαιδευτικού, και κυρίως από τις επιδιώξεις της διδασκαλίας.

ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΑ 1:

Βρες του ένα όνομα...

Η συγκεκριμένη δραστηριότητα στοχεύει να κινητοποιήσει τη φαντασία των μαθητών, ενώ ιδιαίτερο χαρακτηριστικό της είναι ο παιγνιώδης χαρακτήρας της. Έτσι τα παιδιά έχουν τη δυνατότητα να ξεφύγουν από την υλοποίηση τετριμμένων δραστηριοτήτων. Στο τέλος της δραστηριότητας θα θέσουμε τις παρακάτω ερωτήσεις που σκοπό έχουν να κατανοήσουμε το λόγο που ο κάθε μαθητής έδωσε ένα συγκεκριμένο όνομα και με ποιο κριτήριο έκανε την επιλογή του ή ποιο στοιχείο του κειμένου τον οδήγησε σε αυτή. Οι ερωτήσεις είναι οι εξής:

- *Γιατί τελικά πιστεύετε πως ο δράκος της ιστορίας μας δεν είχε όνομα;*
- *Τι σε οδήγησε για να του δώσεις το συγκεκριμένο όνομα;*

ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΑ 2:

Γίνε δημοσιογράφος!!!

Η συγκεκριμένη δραστηριότητα βοήθα τους μαθητές να σχεδιάσουν ένα διάλογο και να εκφραστούν μέσω του γραπτού λόγου αξιοποιώντας τα βασικά σημεία του κειμένου, που θα αποτελούν την πηγή των ερωτήσεων. Μετά την ολοκλήρωση της συγκεκριμένης δραστηριότητας θα ακολουθήσουν οι εξής ερωτήσεις:

- *Σίγουρα είχες περιέργεια να μάθεις για ένα δράκο. Η συνέντευξη που έκανες σε βοήθησε;*
- *Τι από αυτά που έχεις ακούσει από τα παραμύθια για τους Δράκους αξιοποίησες για τη συνέντευξή σου;*

Ο λόγος που κάνουμε τις συγκεκριμένες ερωτήσεις είναι να ωθήσουμε τους μαθητές να ανακαλέσουν προηγούμενες γνώσεις και εμπειρίες σχετικές με το θέμα. Έτσι μπορούμε να ανακαλύψουμε κατά πόσο οι μαθητές είναι σε θέση να εκφραστούν γραπτά.

ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΑ 3:

Τι σημαίνουν;

Η δραστηριότητα «τι σημαίνουν» αποσκοπεί στο να εντοπίσουν οι μαθητές από μόνοι τους την κεντρική ιδέα του κειμένου.

Οι ερωτήσεις συμβάλλουν στο να επικεντρώσουν την προσοχή τους στο ουσιαστικό μέρος του κειμένου (τα κοινωνικά και περιβαλλοντικά προβλήματα με τα οποία έρχονται οι άνθρωποι αντιμέτωποι). Οι ερωτήσεις είναι οι ακόλουθες:

- *Σε βοήθησαν τα ονόματα των δράκων να βρεις ποιο πρόβλημα προκαλεί ο καθένας;*
- *Πρόσεξες ότι τα ονόματα των δράκων προέρχονται από το πρόβλημα που προκαλεί ο καθένας από αυτούς;*

ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΑ 4:

Δρακοταυτότητες...

Η δραστηριότητα «Δρακοταυτότητες» θα μας φανεί ιδιαίτερα χρήσιμη αφού θα καθοδηγήσει τους μαθητές με παιγνιώδη τρόπο να κωδικοποιήσουν τις γνώσεις που έλαβαν από το συγκεκριμένο παραμύθι. Οι ερωτήσεις που θα τεθούν μετά την ολοκλήρωση της δραστηριότητας βοηθούν στο να ξεδιπλώσει το κάθε παιδί τη μυθοπλαστική του ικανότητα αποδεικνύοντας πόσο ζωντανή και δραστήρια είναι η παιδική φαντασία.

- *Για να συμπληρώσετε τις ταυτότητες χρησιμοποιήσατε στοιχεία του κειμένου;*
- *Τι άλλα στοιχεία αξιοποιήσατε για να συμπληρώσετε τη «δρακοταυτότητα»;*

ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΑ 5:

«Φτιάξτε την αράχνη»

Σκοπός της δραστηριότητας αυτής είναι οι μαθητές να εξοικειωθούν με τη χρήση της συνειρμικής σκέψης και την εύρεση λέξεων που συνδέονται με εικόνες και συναισθήματα τα οποία πηγάζουν στο άκουσμα της λέξης «ρύπανση». Ακολουθούν οι ερωτήσεις:

- *Ποιες εικόνες σας ήρθαν στο μυαλό όταν είδατε τη λέξη «ρύπανση»;*
- *Με ποιες λέξεις μπορείτε να περιγράψετε τις εικόνες αυτές που σκεφτήκατε;*
- *Χρησιμοποιήσατε και συνδέσατε τις λέξεις αυτές με την αρχική λέξη «ρύπανση»;*

Θα θέσουμε τις συγκεκριμένες ερωτήσεις προκειμένου να ελέγξουμε ποιους συνειρμούς ανακάλεσαν οι μαθητές γύρω από τη λέξη «ρύπανση» και εάν οι λέξεις που επιλέξαν συνδέονται με τα βιώματα τους, δηλαδή παρόμοιες σκηνές ή καταστάσεις που έχουν συναντήσει στην καθημερινότητα τους.

ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΑ 6:

Αχαρακτήριστοι χαρακτηρισμοί

Στη συγκεκριμένη δραστηριότητα στόχος μας είναι να αναπτύξουν την επινοητική τους ικανότητα οι μαθητές βρίσκοντας λέξεις που χαρακτηρίζουν το δράκο. Οι ερωτήσεις που θα ακολουθήσουν είναι:

- *Πώς περιγράψατε το δράκο του παραμυθιού;*
- *Τι χαρακτηριστικά του δώσατε και γιατί;*

Με αυτές τις ερωτήσεις προσπαθούμε να ελέγξουμε ποια στοιχεία ανακάλεσαν οι μαθητές για τη συγκεκριμένη δραστηριότητα και εάν υπάρχει σύνδεση μεταξύ της γραφής και της σκέψης.

ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΑ 7:

«Ημερολόγιο»

Τα παιδιά θα επινοήσουν σελίδες από το ημερολόγιο ενός ήρωα του παραμυθιού και συγκεκριμένα του κεντρικού ήρωα της ιστορίας μας και έτσι όχι μόνο θα εξασκήσουν τη φαντασία τους αλλά θα έρθουν και πιο κοντά με τον ήρωα.

Θέτουμε και εδώ ερωτήσεις στους μαθητές που βοηθούν στο να χαρακτηρίσουν έμμεσα και υπαινικτικά τον ήρωα.

- *Τι ακριβώς σας βοήθησε για να φτιάξετε το ημερολόγιο του Δράκου;*
- *Ποιες εικόνες του κειμένου που φέρατε στο μυαλό σας σας βοήθησαν να το γράψετε;*

ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΑ 8:

«Η πόλη χωρίς...»

Στη δραστηριότητα αυτή σκοπός μας είναι να θέσουμε σε κίνηση το μυθοπλαστικό μηχανισμό των μαθητών που αποτελεί το μοχλό για την απελευθέρωση της φαντασίας τους. μετά την ολοκλήρωση της δραστηριότητας θα υποβάλλουμε κάποιες ερωτήσεις:

- *Πιστεύετε ότι η πόλη μας έχει νέφος;*
- *Θα θέλατε να ήταν η πόλη σας χωρίς νέφος;*
- *Αν η πόλη σας δεν είχε νέφος θα έμοιαζε με την πόλη που περιγράψατε;*

Οι παραπάνω ερωτήσεις μας βοηθούν στο να συνειδητοποιήσουμε αν οι μαθητές συνέλεξαν στοιχεία από προσωπικά τους βιώματα για να λύσουν την άσκηση και αν τελικά πέτυχε η σύζευξη της καθημερινής τους εμπειρίας με τις εντυπώσεις τους ως αναγνώστες της ιστορίας.

ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΑ 9:

Τι όνειρο είδες;

Η δραστηριότητα με το όνειρο συμβάλλει στη σύνθεση ιστοριών οι οποίες πηγάζουν από τη φαντασία, τη δημιουργικότητα και επινοήσεις των μαθητών.

Έπειτα, θέτουμε ερωτήσεις:

- *Το όνειρο που είδες με το δράκο έμοιαζε ίσως με κάποιο που ήδη έχεις δει στον ύπνο σου;*
- *Το όνειρο σου ήταν καλό ή κακό και γιατί;*

Διατυπώνουμε τις ερωτήσεις αυτές για να καταλάβουμε ποια δεδομένα από την καθημερινότητα τους και από την ιστορία άντλησαν οι μαθητές προκειμένου να καταγράψουν το όνειρο.

ΕΚΦΡΑΣΗ ΑΝΤΑΠΟΚΡΙΣΗΣ

Αυτή η φάση στα σχέδια διδασκαλίας είναι καταληκτική και συμβάλλει στην τελική έκφραση των παιδιών. Στη συγκεκριμένη φάση οι μαθητές ξεδιπλώνουν την καλλιτεχνική τους έκφραση και αναπτύσσουν το αισθητικό τους κριτήριο. Οι δραστηριότητες αυτές καθιστούν τους μαθητές «μικρούς δημιουργούς» αφού σε κάθε δραστηριότητα καλούνται να φτιάξουν κάτι δικό τους χρησιμοποιώντας τη φαντασία τους, την ευρηματικότητα τους και τη δημιουργικότητα τους.

ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΑ 1 και ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΑ 4 και ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΑ 10

Δημιουργείτε...

Ζωγραφίστε!!!

Ώρα για ζωγραφική!!!

Στις συγκεκριμένες δραστηριότητες οι μαθητές συμμετέχουν ενεργά στη διδασκαλία ξεδιπλώνοντας το ταλέντο τους στη ζωγραφική και καλλιεργώντας την καλλιτεχνική τους φύση.

ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΑ 2:

Φτιάξε το δικό σου κόμικ...

Η δημιουργία κόμικς θα συμβάλλει στην ανάκληση των αναγνωστικών τους εμπειριών σε παρόμοια είδη κειμένου, ώστε να δημιουργήσουν τις δικές τους φανταστικές ιστορίες κινητοποιώντας την επινοητικότητα τους.

Μετά την ολοκλήρωση της δραστηριότητας θα θέσουμε ερωτήσεις που θα στοχεύουν στη σύνδεση της βιωματικής εμπειρίας με την καθημερινή ζωή.

- *Όταν ακούτε τα ονόματα των δράκων Πυρκαγέισον – Χουλιγκάνα τι σας έρχεται στο μυαλό;*
- *Πιστεύετε ότι οι άνθρωποι θα μπορέσουν να αντιμετωπίσουν τους συγκεκριμένους δράκους;*

ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΑ 3:

Αντιστροφή της ιστορίας!!!

Σκοπός της δραστηριότητας αυτής είναι να δοθεί η ευκαιρία στους μαθητές να συνεργαστούν σε ομάδες και να παράγουν δημιουργικό λόγο απελευθερώνοντας τη φαντασία τους. έπειτα θα υποβάλλουμε κάποιες ερωτήσεις για να λειτουργήσουν ως μέσο αυτοέκφρασης , κάνουν συγκρίσεις και να ενεργοποιηθεί η μαθητική συμμετοχή στη διδασκαλία.

- *Σας βοήθησαν τα ονόματα των ηρώων για να γράψετε τη δική σας εξέλιξη της ιστορίας;*
- *Το τέλος του Δρακοπαραμυθιού είχε ομοιότητες με το τέλος της δικής σας ιστορίας;*

ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΑ 5:

Γίνε άνθρωπος!!!

Οι μαθητές σε αυτή τη δραστηριότητα συμμετέχουν ενεργά στη διδασκαλία ξεδιπλώνοντας το ταλέντο τους στη ζωγραφική και καλλιεργώντας την καλλιτεχνική τους φύση. Επιπρόσθετα, καλούνται να συνδέσουν τα φανταστικά πρόσωπα της ιστορίας με την πραγματικότητα. Αμέσως μετά, θα κάνουμε ερωτήσεις :

- *Ποια στοιχεία χρησιμοποιήσατε για να χαρακτηρίσατε το δράκο που επιλέξατε;*
- *Για ποιο λόγο δώσατε τα συγκεκριμένα χαρακτηριστικά;*

ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΑ 6:

Τι θα συνέβαινε αν...

Οι φανταστικές υποθέσεις διευρύνουν τη μυθοπλαστική ικανότητα των παιδιών και ξετυλίγουν την ευρηματικότητα τους στη δημιουργική γραφή. Έπειτα, θα θέσουμε κάποιες ερωτήσεις με σκοπό να συνδέσουν οι μαθητές στοιχεία των καθημερινών καταστάσεων με τις αναγνωστικές τους εμπειρίες.

- *Η φράση «συμμορία των δράκων» τι σας έρχεται στο μυαλό;*
- *Γιατί πιστεύετε οι συγκεκριμένοι δράκοι αποτελούν μία συμμορία;*

ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΑ 7:

Ένα διαφορετικό τέλος...

- *Το τέλος που σκέφτηκες θυμίζει καθόλου το τέλος του Δρακοπαραμυθιού;*
- *Μήπως επηρεαστήκατε από το τέλος κάποιου άλλου παραμυθιού;*

ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΑ 8:

Παραμυθοσαλάτα

Σκοπός είναι να γράφουν τα παιδιά ιστορίες ώστε να μετασχηματίζουν, να αλλοιώνουν ή να αντιστρέφουν άλλα κείμενα και ιδιαίτερα γνωστά παραμύθια. Από αυτό προκύπτει η δημιουργία νέων ιστοριών που βασίζονται στη φαντασία τους και στην απόδοση τους μέσα από το δημιουργικό λόγο.

- *Χρησιμοποίησες κάποιο στοιχείο από το συγκεκριμένο παραμύθι;*

ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΑ 9:

Μικροί ηθοποιοί!!!

Να αποφορτιστούν, να χαλαρώσουν και να αλληλεπιδράσουν μέσα από το θεατρικό παιχνίδι συνδέοντας τη λογοτεχνία με το θέατρο.

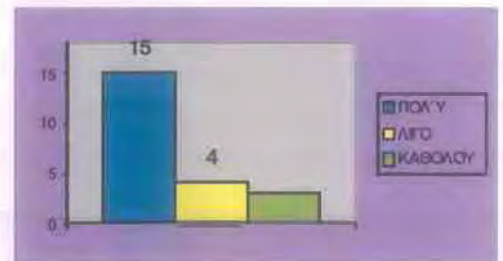
ΑΝΑΛΥΣΗ ΑΡΧΙΚΟΥ ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΟΥ

1. Σας αρέσει να διαβάζετε λογοτεχνικά βιβλία;

Πολύ: 15

Λίγο: 4

Καθόλου: 3

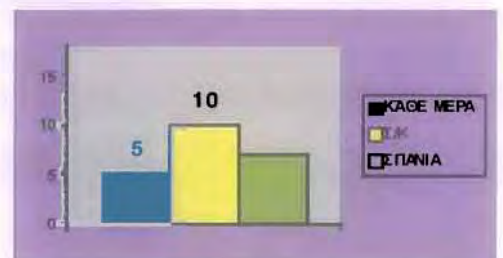


2. Πόσο συχνά διαβάζετε;

Κάθε μέρα: 5

Μόνο το σαββατοκύριακο: 10

Σπάνια: 7



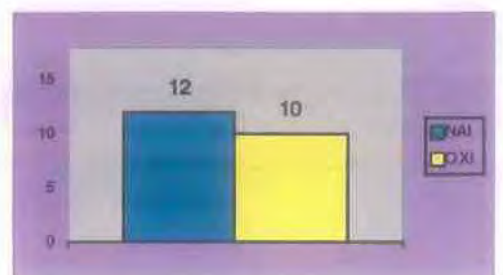
3. Από αυτά που έχετε διαβάσει, ποιο είναι το αγαπημένο σας;

Ο Μικρός Νικόλας, Δόνα η τερηδόνα, ο Καραγκιόζης αστροναύτης, η πεντάμορφη και το τέρας, Ροβινσώνας Κρούσος, Το δάκρυ του δράκου, Το σεντούκι με τις πέντε κλειδαριές, Το κάλεσμα της φύσης, Ένα τσιμεντένιο δάσος.

4. Βρίσκετε ενδιαφέρον το μάθημα της λογοτεχνίας στο σχολείο;

Ναι: 12

Όχι: 10

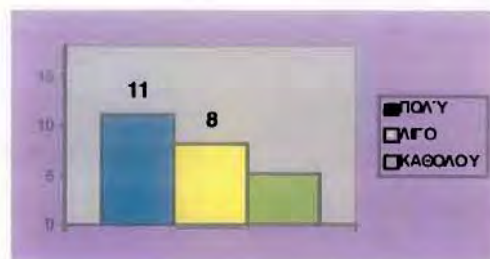


5. Σας αρέσουν τα κείμενα που υπάρχουν στο Ανθολόγιο;

Πολύ: 11

Λίγο: 8

Καθόλου: 5

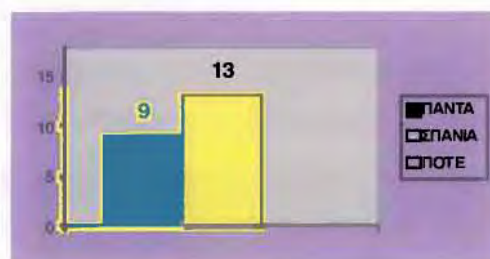


6. Κάνετε πάντα και όλες τις δραστηριότητες που υπάρχουν στο τέλος κάθε κειμένου του Ανθολογίου;

Πάντα: 9

Σπάνια: 13

Ποτέ: 0



7. Βρίσκετε ότι όλες είναι ενδιαφέρουσες;

Ναι: 5

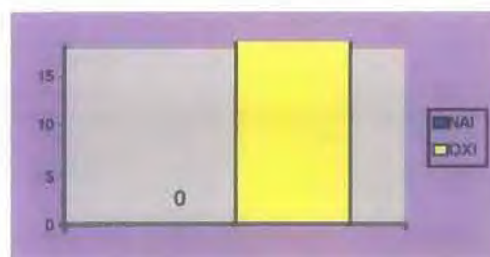
Όχι: 17



8. Εκτός από αυτές τις δραστηριότητες κάνετε κάποιες επιπλέον;

Ναι: 0

Όχι: 22



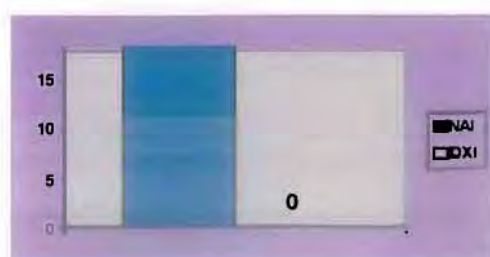
-εάν ναι, πιστεύετε πως αυτές είναι διασκεδαστικές;

Η ερώτηση αυτή δεν απαντήθηκε γιατί τα παιδιά απάντησαν κατά απόλυτη πλειοψηφία όχι.

-εάν όχι, θα θέλατε;

Ναι: 22

Όχι: 0

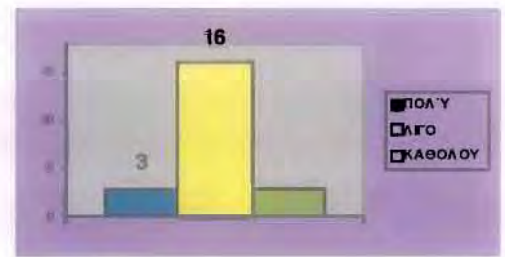


9. Στο μάθημα της λογοτεχνίας είχατε ποτέ τη δυνατότητα να συνεργαστείτε με τους συμμαθητές σας;

Πολύ: 3

Λίγο: 16

Καθόλου: 3



10. Κατά τη διάρκεια της διδασκαλίας ενός μαθήματος του ανθολογίου εκφράζετε ελεύθερα τις ιδέες σας;

Ναι: 12

Όχι: 10



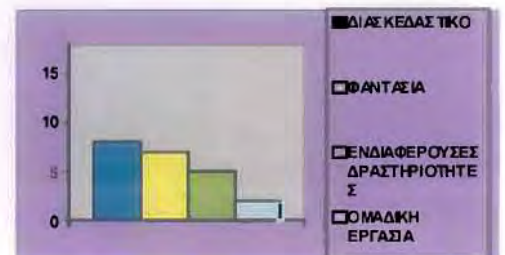
11. Εάν σας δινόταν η δυνατότητα τι θα αλλάζατε από το μάθημα της λογοτεχνίας στο σχολείο;

-να γίνει πιο διασκεδαστικό: 8

-να μπορώ να χρησιμοποιώ τη φαντασία μου: 7

-οι δραστηριότητες να είναι πιο ενδιαφέρουσες: 5

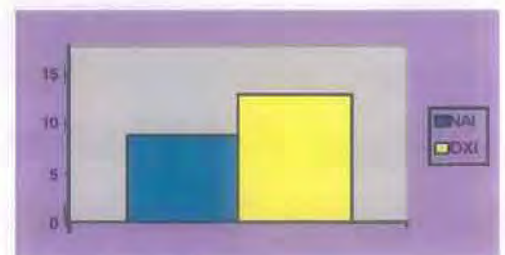
-να μπορώ να δουλεύω ομαδικά και όχι μόνος/η μου: 2



12. Στο μάθημα της λογοτεχνίας ο δάσκαλος σας κάνει ερωτήσεις;

Ναι: 9

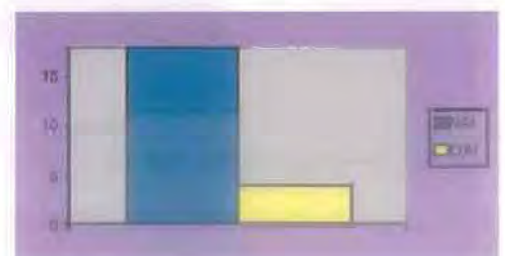
Όχι: 13



13. Θεωρείτε απαραίτητο να γίνονται ερωτήσεις στο μάθημα της λογοτεχνίας;

Ναι: 18

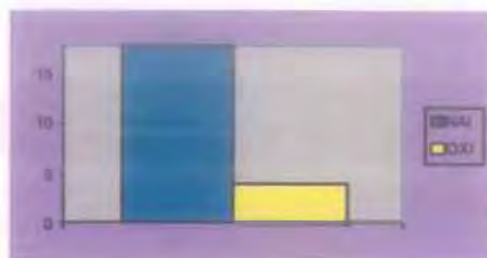
Όχι: 4



14. Οι ερωτήσεις του δασκάλου σας βοηθούν να καταλάβετε το κείμενο;

Ναι: 18

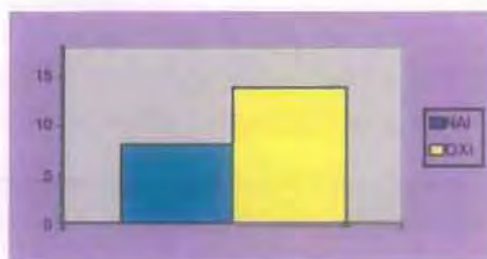
Όχι: 4



15. Εσείς κάνετε ερωτήσεις για να λύσετε τυχόν απορίες πάνω στο κείμενο;

Ναι: 8

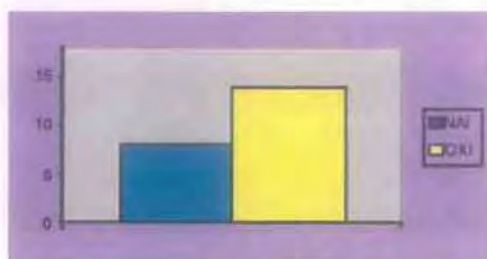
Όχι: 14



16. Έχετε την ευκαιρία να συζητήσετε και να ανταλλάξετε απόψεις με τους συμμαθητές σας;

Ναι: 8

Όχι: 14



17. Αφού ολοκληρωθεί η ανάγνωση ενός λογοτεχνικού κειμένου και κάνετε τις απαραίτητες ασκήσεις, κάνετε μία γενική συζήτηση γύρω από το θέμα του;

Ναι: 9

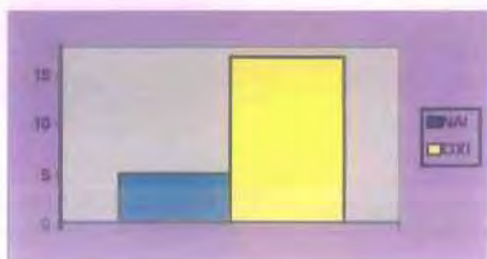
Όχι: 13



18. Εκτός από το δάσκαλο έχει τύχει να ρωτήσετε κάποιον συμμαθητή σας για να σας λύσει κάποια απορία;

Ναι: 5

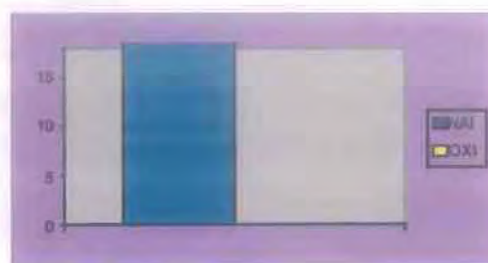
Όχι: 17



19. Έτυχε ποτέ σε κάποιο μάθημα της λογοτεχνίας να συζητήσετε όλοι μαζί στην τάξη;

Ναι: 22

Όχι: 0

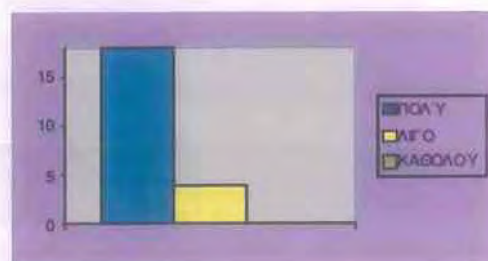


20. Πιστεύετε πως το μάθημα της λογοτεχνίας είναι χρήσιμο για εσάς;

Πολύ: 18

Λίγο: 4

Καθόλου: 0



21. Θεωρείτε απαραίτητη τη διδασκαλία της λογοτεχνίας;

Ναι: 22

Όχι: 0



ΑΝΑΛΥΣΗ ΓΕΛΙΚΟΥ ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΟΥ

1. Σας άρεσε το κείμενο από το ανθολόγιο το «Δρακοπαραμύθι»;

Ναι: 22

Όχι: 0



2. Σας φάνηκε διαφορετικός ο τρόπος που έγινε το μάθημα του ανθολογίου;

Ναι: 22

Όχι: 0



3. Σας άρεσε που εκτός από τις ερωτήσεις του βιβλίου κάνατε και κάποιες επιπλέον δραστηριότητες;

Ναι: 22

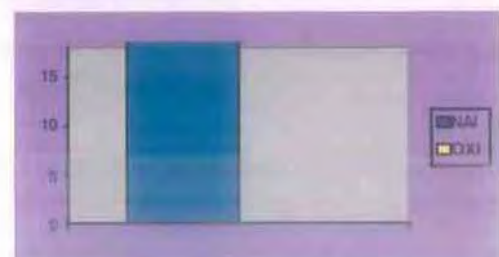
Όχι: 0



4. Νομίζετε πως αυτές οι δραστηριότητες ήταν ευχάριστες;

Ναι: 22

Όχι: 0



5. Πώς θα χαρακτηρίζατε τις δραστηριότητες; Κυκλώστε.

- Ενδιαφέρουσες:5
- διασκεδαστικές: 10
- έμοιαζαν με παιχνίδι: 7
- βαρετές:0



6. Σε όλη τη διάρκεια της διδασκαλίας είχατε την ευκαιρία να εκφράσετε ελεύθερα τις ιδέες σας;

Ναι:22
Όχι:0



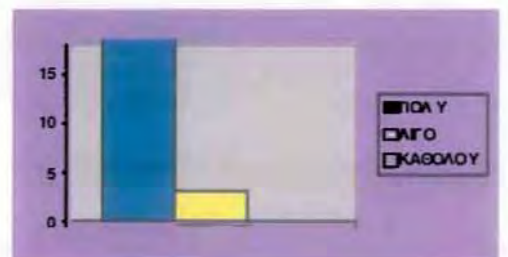
7. Οι δραστηριότητες που κάνατε σας βοήθησαν να απελευθερώσετε τη φαντασία σας;

Ναι:22
Όχι:0



8. Είχατε την ευκαιρία να συνεργαστείτε με τους συμμαθητές σας όταν κάνατε τις δραστηριότητες του «Δρακοπαραμυθιού»;

Πολύ: 19
Λίγο: 3
Καθόλου:0



9. Κατά τη διάρκεια του μαθήματος που κάναμε μαζί μπορέσατε να κάνετε ερωτήσεις, ώστε να λύσετε τις απορίες σας;

Ναι:22
Όχι:0



10. Μπορούσατε να επικοινωνήσετε με τους συμμαθητές σας;

Ναι:19

Όχι:3



11. Στο συγκεκριμένο μάθημα σας έγιναν πολλές ερωτήσεις;

Ναι:20

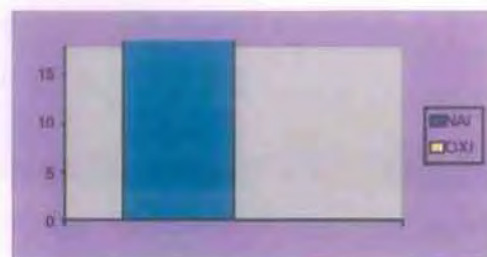
Όχι:2



12. Τις θεωρήσατε απαραίτητες για την κατανόηση του κειμένου;

Ναι:22

Όχι:0



13. Θα θέλατε τα επόμενα μαθήματα της λογοτεχνίας να βασίζονται σε αρκετές ερωτήσεις;

Ναι:22

Όχι:0



14. Λύσατε τυχόν απορίες που είχατε μέσα από τις ερωτήσεις που κάνατε οι ίδιοι ή ακούσατε από τους συμμαθητές σας;

Ναι:22

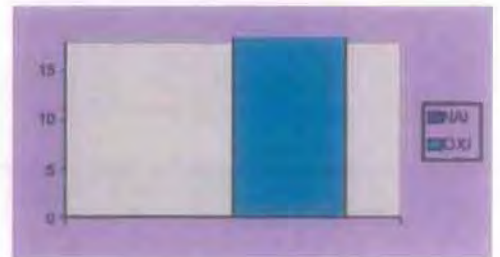
Όχι:0



15. Θα θέλατε να αλλάξετε κάτι στον τρόπο που κάναμε το συγκεκριμένο μάθημα;

Ναι:0

Όχι:22



16. Θα προτιμούσατε τα μαθήματα του ανθολογίου που θα κάνετε στη συνέχεια να γίνουν με τον ίδιο τρόπο όπως το «Δρακοπαραμύθι»;

Ναι:22

Όχι:0



17. Ο διαφορετικός τρόπος που διδαχθήκατε το «Δρακοπαραμύθι» σας έκανε να βελτιώσετε τη γνώμη σας για τη λογοτεχνία;

Ναι:22

Όχι:0



ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΩΝ

Η διδασκαλία του λογοτεχνικού κειμένου της Αγγελικής Βαρελά έγινε με βάση τη «Συναλλακτική θεωρία» της Rosenblatt. Οι μαθητές κλήθηκαν να συμμετάσχουν στο συγκεκριμένο μάθημα που στόχος μας ήταν να γίνει με πιο διασκεδαστικό και παιγνιώδη τρόπο. Με το μοίρασμα των αρχικών ερωτηματολογίων προσπαθήσαμε να ελέγξουμε τον τρόπο διδασκαλίας του μαθήματος της λογοτεχνίας σε ένα δημοτικό σχολείο και κατά πόσο αυτός ο τρόπος έχει απήχηση στους μαθητές. Επιπλέον, με τα τελικά ερωτηματολόγια θέλαμε να διαπιστώσουμε σε τι βαθμό διαφοροποιήθηκε η στάση των μαθητών ως προς τη λογοτεχνία και τον εναλλακτικό τρόπο που εφαρμόσαμε εμείς στη διδασκαλία μας. Συνεπώς, τι εντύπωση τους δημιουργήθηκε από αυτή τη διαδικασία.

Με την ανάλυση των ερωτηματολογίων και την εξαγωγή συμπερασμάτων με τη βοήθεια των στοιχείων που υπάρχουν στα γραφήματα που παραθέσαμε παραπάνω καταλήξαμε στα ακόλουθα συμπεράσματα.

Παρατηρήσαμε πως μεγάλο ποσοστό των παιδιών διαβάζει διάφορα είδη βιβλίων της παιδικής λογοτεχνίας κυρίως τις ώρες που έχουν ελεύθερο χρόνο (σαββατοκύριακα). Σε γενικότερες γραμμές θεωρούν πως το μάθημα της λογοτεχνίας είναι αναγκαίο να διδάσκεται και βρίσκουν ενδιαφέροντα τα κείμενα του Ανθολογίου. Βέβαια ο τρόπος που διεξάγεται το μάθημα της λογοτεχνίας δεν κινητοποιεί το ενδιαφέρον τους και οι δραστηριότητες του κάθε κειμένου συνήθως δεν πραγματοποιούνται. Επιπλέον, δεν λαμβάνουν χώρα πρόσθετες δραστηριότητες. Ακόμη πρέπει να τονίσουμε ότι οι μαθητές θεωρούν τις δραστηριότητες του Ανθολογίου ιδιαίτερα ανιαρές καθώς δεν τους παρέχουν τη δυνατότητα να εκφραστούν ελεύθερα και ξεδιπλώσουν τη φαντασία τους. Ακόμα, διαπιστώσαμε πως το μάθημα της λογοτεχνίας γίνεται με παραδοσιακό τρόπο και δασκαλοκεντρικό χωρίς να εφαρμόζεται η ομαδοσυνεργατική

διδασκαλία. Εντύπωση μας προκάλεσαν και οι επιλογές των μαθητών στην ερώτηση «τι θα θέλατε να αλλάξετε στο μάθημα της λογοτεχνίας», όπου οι περισσότεροι απάντησαν: «πιο διασκεδαστικό και ευχάριστο».

Ακόμη ο εκπαιδευτικός της τάξης δεν διατυπώνει τον απαραίτητο αριθμό ερωτήσεων τις οποίες οι μαθητές θεωρούν απαραίτητες για την κατανόηση του κειμένου και την επίλυση αποριών τους πάνω σε αυτό. Επιπλέον δεν παρέχεται στους μαθητές η ευκαιρία να διαλεχτούν μεταξύ τους ανταλλάσσοντας απόψεις ενώ παρατηρήθηκε και ένας δισταγμός στη διατύπωση δικών τους ερωτήσεων.

Μετά τη διεξαγωγή της διδασκαλίας μας μοιράστηκε και το τελικό ερωτηματολόγιο στα παιδιά, όπου κατά την ανάλυση του με χαρά διαπιστώσαμε πώς καταφέραμε σε κάποιο βαθμό να μεταβάλλουμε τις παγιωμένες απόψεις τους απέναντι στο μάθημα της λογοτεχνίας και στον τρόπο διδασκαλίας του.

Πιο αναλυτικά, η ολομέλεια της τάξης βρήκε ενδιαφέρουσα την επιλογή που κάναμε στο κείμενο και ενθουσιάστηκε από το συγκεκριμένο τρόπο διδασκαλίας και ιδιαίτερα από τις δραστηριότητες που εφαρμόσαμε. Τα ίδια τα παιδιά διαπίστωσαν πως πρόκειται για μία διαφορετική προσέγγιση του μαθήματος της λογοτεχνίας που τη χαρακτήρισαν διασκεδαστική και ως επί το πλείστον παιγνιώδη.

Επιπρόσθετα, οι μαθητές δήλωσαν στα ερωτηματολόγια πως είχαν τη δυνατότητα να συνεργαστούν με τους συμμαθητές τους, καθώς επίσης, τους ικανοποίησε το γεγονός πως είχαν την άνεση να διατυπώνουν ερωτήσεις και απορίες που τους βοήθησαν να κατανοήσουν σε μεγαλύτερο βαθμό το κείμενο τόσο σε εμάς όσο και στους συμμαθητές τους.

Ακόμη μας χαροποίησε ιδιαίτερα το γεγονός πως η απόλυτη πλειοψηφία εντυπωσιάστηκε από τη συγκεκριμένη διδασκαλία και εξέφρασε την επιθυμία στο εξής να γίνονται με τον ίδιο τρόπο τα μαθήματα της λογοτεχνίας στο εξής. Θα αναφέρουμε χαρακτηριστικά τις εκφράσεις κάποιων μαθητών « Κυρίες γίνεται να μας κάνετε κάθε φορά εσείς λογοτεχνία;», « Μπορούν να γίνουν όλα τα μαθήματα με αυτόν τον τρόπο;».

**ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ
ΑΠΟ ΤΗ
ΔΙΕΞΑΓΩΓΗ ΤΗΣ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑΣ**

Σε αυτό το κομμάτι της εργασίας μας και μετά από την ολοκλήρωση της δίωρης διδασκαλίας στο 2^ο δημοτικό σχολείο Ν. Ιωνίας Βόλου θα καταγράψουμε κάποια συμπεράσματα σχετικά με την ανταπόκριση που έδειξαν οι μαθητές τόσο στο είδος των δραστηριοτήτων που επιλέξαμε και πραγματοποιήσαμε όσο και στις ερωτήσεις που θέσαμε. Ακόμα, θα εξετάσουμε τον τρόπο και τον βαθμό στον οποίο άλλαξαν οι αρχικές εντυπώσεις των παιδιών για το κείμενο, τις οποίες κατέγραφαν σε ένα σημειωματάριο, με την ολοκλήρωση της διδασκαλίας.

Σε ότι αφορά την ψυχολογική και γνωσιολογική προετοιμασία των μαθητών που προσπαθήσαμε να το πετύχουμε μέσα από τη διακόσμηση της αίθουσας θέσαμε κάποιες συγκεκριμένες ερωτήσεις στους μαθητές. Οι ερωτήσεις αυτές αποτέλεσαν το έναυσμα για να κινητοποιηθεί η φαντασία και το ενδιαφέρον τους. Επίσης, για να μπορέσουν να διατυπώσουν πιο ξεκάθαρες και αληθείς υποθέσεις οι ερωτήσεις τους παρακίνησαν να παρατηρήσουν καλύτερα το διάκοσμο του χώρου.

Ως αφόρμηση προβάλλαμε στα παιδιά ένα εκπαιδευτικό βίντεο με θέμα έναν κινέζικο μύθο με θέμα τους δράκους («3 Δράκοι»). Με αυτόν τον τρόπο προσπαθούμε να τους εισάγουμε ομαλά στο θέμα του κειμένου και μέσα από ερωτήσεις που θέσαμε ξανά βασισμένες στο περιεχόμενο του οπτικοακουστικού υλικού προκαλέσαμε τους μαθητές να διατυπώσουν τις αρχικές τους εντυπώσεις για αυτό και να οδηγηθούν στην ανακάλυψη του θέματος του κειμένου.

Έπειτα, γράφοντας τον τίτλο του κειμένου στον πίνακα και μέσα από τις ερωτήσεις προσπαθήσαμε να εκμαιεύσουμε τις πρωταρχικές ιδέες των μαθητών καταγράφοντας τις στο σημειωματάριο τους. Οι μαθητές σε μεγάλο ποσοστό κατέγραψαν πως πρόκειται για ένα παραμύθι με νεράιδες και δράκους.

Χαρακτηριστικά παραδείγματα: *«πρόκειται για τη Δρακοχώρα όπου οι κακοί δράκοι πολεμούν τους καλούς για να τους πάρουν την εξουσία. Ευτυχώς όμως οι καλοί δράκοι νικούν».*

Στη φάση της τελειοποίησης της ανταπόκρισης μέσα από την ανάγνωση του κειμένου και με τη διατύπωση των κατάλληλων ερωτήσεων οι μαθητές κατανόησαν καλύτερα το περιεχόμενο του κειμένου και αντιλήφθηκαν ότι οι αρχικές τους υποθέσεις για το περιεχόμενο του κειμένου δε συνδέονται με την εξέλιξη και την έκβαση της ιστορίας. Έτσι, λοιπόν, οι αρχικές ιδέες των παιδιών συγκρούονται με τις τελικές οπότε επέρχεται η εννοιολογική αλλαγή και διαμορφώνουν μία νέα άποψη για το θέμα του κειμένου.

Η πρώτη δραστηριότητα την οποία κλήθηκαν να πραγματοποιήσουν τα παιδιά ήταν να σκεφτούν και να βρουν ένα άλλο όνομα στο δράκο. Στην αρχή τους τέθηκαν ερωτήσεις που επικεντρώνονταν στο γεγονός πως ο Δράκος δεν είχε όνομα μέσα στο κείμενο. Έτσι, οι μαθητές προβληματίστηκαν γι' αυτό και κάποιοι το έλαβαν και ως αφορμή για να προβούν στη δραστηριότητα. Χρησιμοποιώντας την φαντασία τους επέλεξαν απαντήσεις όπως *«Τηλεορασάκιας, Τεμπελίξ, Μπιτζαμοτηλεορασάκιας, Ανώνυμος, Προβλημαστίξ».* Οι μαθητές ανταποκρίθηκαν σε μεγάλο βαθμό στην συγκεκριμένη δραστηριότητα και τη βρήκαν αρκετά διασκεδαστική δημιουργώντας έτσι ένα ευχάριστο κλίμα μέσα στην τάξη ήδη από την πρώτη κιόλας δραστηριότητα. Στο τέλος της δραστηριότητας τέθηκε η ερώτηση εάν το γεγονός πως δεν είχε όνομα τους επηρέασε στο να βρουν ονομασία. Τα παιδιά απάντησαν θετικά και εξού το όνομα «Ανώνυμος». Όταν όμως τους ρωτήσαμε τι σας βοήθησε για να βρείτε τα συγκεκριμένα ονόματα, αυτά απάντησαν: *« κάποια στοιχεία από το κείμενο».* Για παράδειγμα: *« τον ονόμασα Τηλεορασάκια και Μπιτζαμοτηλεορασάκια επειδή έβλεπε πολύ τηλεόραση».*

Η δεύτερη δραστηριότητα είχε μεγάλη απήχηση στους μαθητές αφού αναλαμβάνοντας το ρόλο του δημοσιογράφου σκέφτηκαν και εφηύραν ερωτήσεις αξιοποιώντας τη φαντασία τους, ενώ παράλληλα είχαν τη δυνατότητα να αναπτύξουν το γραπτό τους λόγο. Οι ερωτήσεις που συνήθως έκαναν στο δράκο ήταν *«πώς σου ήρθε η ιδέα να φτιάξεις συμμορία;»*, *«πώς θα ήθελες να σε λένε;»*, *«πόσο χρονών είσαι;»*, *« είσαι καλός ή κακός;»*. Ιδιαίτερα πρωτότυπες και γεμάτες χιούμορ ήταν οι απαντήσεις του Δράκου *«Θέλω να*

προκαλέσω κακό στην πόλη», «είμαι 280 χρονών». Κατά τη διάρκεια που ανακοίνωναν τις απαντήσεις τους προέκυψε ένα χαλαρωτικό πνεύμα και κάποια στιγμή αρχίσαμε να γελάμε όλοι μαζί σαν μία ομάδα. Οι ερωτήσεις που τέθηκαν με το πέρας της δραστηριότητας αποσκοπούσαν στο να αντιληφθούμε εμείς τι τους ώθησε για να διεξαγάγουν τους συγκεκριμένους διαλόγους. Κάποιες ενδεικτικές απαντήσεις είναι: « η περιέργεια μου με έκανε να ρωτήσω τα συγκεκριμένα πράγματα», « επέλεξα απλά αστείες ερωτήσεις και απαντήσεις για να προκαλέσω γέλιο στους συμμαθητές μου».

Η τρίτη δραστηριότητα μπορούμε να πούμε δεν ενθουσίασε ιδιαίτερα τους μαθητές αφού τη θεώρησαν σχετικά εύκολή και βρήκαν αμέσως σε ποια προβλήματα αναφέρεται το κάθε όνομα του δράκου. Οι ερωτήσεις που τέθηκαν ήταν διευκρινιστικού τύπου και είχαν ως αποτέλεσμα να οδηγηθούν τα παιδιά στο βαθύτερο νόημα του κειμένου που ήταν η ύπαρξη τόσο κοινωνικών όσο και περιβαλλοντικών προβλημάτων σε μία πόλη.

Στην τέταρτη δραστηριότητα για διευκόλυνση των παιδιών έλαβε χώρα μία ερώτηση για να τους βοηθήσει να συμπληρώσουν τις ταυτότητες. Αυτή αναφερόταν στο ποιες πληροφορίες υπάρχουν στο κείμενο και θα μπορούσαν να αξιοποιηθούν στις «Δρακοταυτότητες». Αυτό βοήθησε από την άποψη ότι τα παιδιά ανέτρεχαν τόσο στο κείμενο όσο και στη φαντασία τους. κάποιες ενδεικτικές απαντήσεις είναι « επίθετο: προφιτερόλ , χρώμα: πολύχρωμο πουά , νούμερο παπουτσιού: 87, αγαπημένο φαγητό : αστακομακαρονάδα , χόμπι :χορός , επάγγελμα:ντρακογραφίστρια , βάρος: 406 κιλά , ηλικία :2 ετών , αν δεν ήμουν δράκος θα ήθελα να ήμουν: μικρό πόνυ».

Οι δρακοταυτότητες διασκέδασαν τα παιδιά και τους έκαναν ιδιαίτερη εντύπωση οι απαντήσεις των συμμαθητών τους. τέλος, στην ερώτηση τι στοιχεία αξιοποιήσατε για να τις συμπληρώσετε τα παιδιά απάντησαν τη φαντασία μας και πληροφορίες από την καθημερινή ζωή.

Η Πέμπτη δραστηριότητα έχει ως σκοπό τον καταιγισμό ιδεών των μαθητών έχοντας ως βάση τη λέξη «ρύπανση». Για να δοθεί στα παιδιά ένα έναυσμα για σκέψη τους τέθηκαν ερωτήσεις σχετικές με τους συνειρμούς που θα μπορούσαν να κάνουν ανάμεσα σε λέξεις και εικόνες. Οι απαντήσεις που έδωσαν αφορούσαν εικόνες από ρύπανση του περιβάλλοντος: «χωματερή, σκουπίδια, δυστυχία, νέφος». Προσπαθώντας να καταλάβουμε εάν οι εικόνες που σκέφτηκαν στην

αρχή συνδυάστηκαν με τις λέξεις που επέλεξαν οι μαθητές απάντησαν πως κυρίως εκεί βασίστηκαν. Η δραστηριότητα αυτή προς έκπληξη μας ενθουσίασε τους μαθητές που επέλεξαν απαντήσεις και λέξεις τόσο από καθημερινά φαινόμενα όσο και βασισμένες σε συναισθήματα(δυστυχία) που τους προκαλεί η λέξη αυτή.

Η δραστηριότητα «αχαρακτήριστοι χαρακτηρισμοί» προκάλεσε το ενδιαφέρον των μαθητών από την πρώτη στιγμή γιατί η μορφή της μοιάζει με ακροστιχίδα, η οποία είναι παιχνίδι αγαπημένο και γνωστό στους μαθητές. Ενδεικτικές απαντήσεις: *«διαβολικός, ρωμαλέος, ανόητος, κακοποιός, ολιγαρκής, σιχαμερός»*. Αφού έγινε η ανακοίνωση των απαντήσεων στην τάξη ακολούθησαν ερωτήσεις προκειμένου να συμπεράνουμε το λόγο για τον οποίο έδωσαν τα συγκεκριμένα χαρακτηριστικά στο δράκο: *«γιατί είναι κακός», «γιατί δεν τον συμπαθήσαμε», «γιατί θέλει να κάνει κακό στους ανθρώπους»*.

Η δραστηριότητα ημερολόγιο βοηθά τους μαθητές να εξασκηθούν στο γραπτό λόγο και να συνδέσουν μία τυχόν καθημερινή τους συνήθεια με το μάθημα με σκοπό να ξεδιπλωθεί η σκέψη και η φαντασία τους. αφέθηκαν στη συγγραφή της και ανέδειξαν το ταλέντο τους στη γραφή. Μέσα από τις ερωτήσεις που τέθηκαν στο τέλος της άσκησης προσπαθήσαμε να καταλάβουμε ποια στοιχεία αξιοποίησαν οι μαθητές για τη συγγραφή της. Κυρίως αυτό που διαπιστώσαμε ήταν ότι τα παιδιά ξέφυγαν από το κείμενο και ήταν σαν να έγραφαν το δικό τους ημερολόγιο παίρνοντας το ρόλο του δράκου.

Στην όγδοη δραστηριότητα προσπαθούμε να κινητοποιήσουμε και να θέσουμε σε λειτουργία την αντιστρεψιμότητα στη σκέψη των μαθητών. Χαρακτηριστικά αναφέρουμε πως τους ζητάμε να περιγράψουν και να παρουσιάσουν μία χώρα χωρίς νέφος. Αυτό που παρατηρήσαμε ήταν ότι τα παιδιά χρησιμοποίησαν σε μεγάλο βαθμό τη σύγκριση ανάμεσα στην πόλη με νέφος και αυτή χωρίς. Έτσι, δόμησαν τα κείμενα τους πάνω σε αυτό το στοιχείο. Η συγκεκριμένη δραστηριότητα είχε και αυτή με τη σειρά της απήχηση αφού τα παιδιά μπόρεσαν να περιγράψουν έναν ονειρικό στην ουσία κόσμο. Στο τέλος, με τις κατάλληλες ερωτήσεις προσπαθούμε να κατανοήσουμε εάν κατά τη συγγραφή της αξιοποίησαν στοιχεία από την καθημερινή ζωή ή ακόμα καλύτερα εάν την ταύτισαν με τη ζωή στη δική μας πόλη.

Η ένατη δραστηριότητα συμβάλλει στην παραγωγή φανταστικών ιστοριών, ώστε οι μαθητές να εκφραστούν ελεύθερα και δημιουργικά και να αξιοποιήσουν την επινοητικότητα τους καθώς και προσωπικά τους βιώματα. Οι ερωτήσεις που θέσαμε στόχευαν να ελέγξουμε σε τι βαθμό οι μαθητές επηρεάστηκαν από προηγούμενες εμπειρίες και γνώσεις.

Στη φάση της έκφρασης της ανταπόκρισης οι μαθητές προσπαθούν να συνεργαστούν, να αλληλεπιδράσουν και να προβούν στην σύνθεση ομαδικών δημιουργιών. Σε αυτή τη φάση θα παρατηρήσει κανείς πως προτείνουμε ποικίλα είδη δραστηριοτήτων. Παρ' όλα αυτά θα αναλύσουμε μόνο κείνες τις δραστηριότητες που είχαν μεγαλύτερη απήχηση στα παιδιά και εξυπηρετούσαν τους δικούς μας σκοπούς.

Οι δραστηριότητες « φτιάξε το δικό σου κόμικ», «αντιστροφή της ιστορίας», «τι θα συνέβαινε αν...» και «φτιάξε το δικό σου τέλος» στοχεύει στο να επινοήσουν φανταστικές ιστορίες μέσα από αστείους διαλόγους όπως αρμόζει σε αυτό το κειμενικό είδος. Ένας βασικός μας στόχος είναι να επιδοθούν οι μαθητές στη δημιουργική γραφή όπου μέσα από τις κατάλληλες ερωτήσεις να οδηγηθούν σταδιακά και ομαλά στη σύνθεση ιστοριών. Οι μαθητές συμμετέχουν ενεργά στη διδασκαλία και ο ρόλος μας είναι καθαρά καθοδηγητικός αφού στο επίκεντρο είναι ο μαθητής.

Ιδιαίτερα διασκεδαστική και ενδιαφέρουσα ήταν η δραστηριότητα « Παραμυθοσαλάτα» , όπου τα παιδιά κλήθηκαν να συνθέσουν στοιχεία και εικόνες από διαφορετικά παραμύθια της επιλογής τους και να τα συνθέσουν σε ένα νέο και ενιαίο κείμενο. Ολοκληρώνοντας του τέθηκε ερώτηση σχετική με το αν μέσα στα παραμύθια που επέλεξαν ήταν και το Δρακοπαραμύθι. Οι απαντήσεις που λάβαμε ήταν θετικές και μας αποκάλυψαν ότι η δραστηριότητα και η γενικότερη διδασκαλία του κειμένου ικανοποίησε τους μαθητές.



Η ΣΗΜΑΣΙΑ ΤΩΝ ΕΡΩΤΗΣΕΩΝ
ΚΑΙ ΤΗΣ
ΛΟΓΟΤΕΧΝΙΚΗΣ ΣΥΖΗΤΗΣΗΣ
ΣΤΗ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑ

Η συζήτηση είναι πολύτιμη κατά τη διάρκεια της διδασκαλίας αφού η ύπαρξη της προωθεί την καλλιέργεια δεξιοτήτων επικοινωνίας και κριτικής σκέψης, την ενεργητική εμπλοκή των μαθητών, την ενεργοποίηση προϋπάρχουσας γνώσης, την ανίχνευση παρανοήσεων –εννοιολογική αλλαγή. Επίσης, δίνει ώθηση στην καλλιέργεια μεταγνωστικών δεξιοτήτων, ενώ λειτουργεί θετικά και στην περίπτωση ύπαρξης διλημάτων σχετικά με την πρόσληψη του νοήματος του κειμένου. Ακόμα, η συζήτηση προωθεί την καλλιέργεια στάσεων-συναισθηματικών στόχων και ενδυναμώνει το μαθητή αφού του παρέχει την ευκαιρία να συμμετέχει ενεργά.

Βέβαια, για να μπορέσει να λειτουργήσει η συζήτηση αποτελεσματικά ο στόχος της θα πρέπει να είναι επακριβώς καθορισμένος από την αρχή και να επικρατεί κατά τη διάρκεια της διεξαγωγής της ο αλληλοσεβασμός ανάμεσα στους μαθητές- συνομιλητές. Θα πρέπει, ακόμα, να ακούγονται όλες οι απόψεις και να ενθαρρύνεται από τον εκπαιδευτικό η συμμετοχή όλων. Όλες οι απόψεις που ακούγονται θα είναι καλό να επιχειρηματολογούνται έτσι ώστε και οι υπόλοιποι συμμετέχοντες σε αυτή να μπορέσουν να κατανοήσουν το σκεπτικό κάθε ατόμου που το οδήγησε στην εξαγωγή ενός συγκεκριμένου συμπεράσματος. Πάνω σε αυτό το θέμα προτείνεται και η καταγραφή των απόψεων και των ιδεών των μαθητών όπως αυτές διατυπώνονται κατά τη διάρκεια της συζήτησης στη διδασκαλία. Ολοκληρώνοντας, θα λέγαμε πως στο τέλος θεμιτό θα ήταν να υπάρχει και μία κατακλείδα σε αυτό το διάλογο, δηλαδή ένα συμπέρασμα από όλα αυτά που συζητήθηκαν έτσι ώστε η συζήτηση να έχει και κάποιο νόημα.

Η συναλλακτική θεωρία, λοιπόν, της Louise Rosenblatt υποστηρίζει με τη σειρά της όλα τα παραπάνω. Στη συγκεκριμένη, λοιπόν, διδασκαλία που

πραγματοποιήσαμε ένας από τους σκοπούς που είχαμε ήταν κατά τη διάρκεια του μαθήματος να διατυπωθούν αρκετές ερωτήσεις που θα βοηθήσουν στην εξέλιξη του μαθήματος και στη δημιουργία συζήτησης όπου ήταν απαραίτητο και φυσικά εφικτό. Η κάθε ερώτηση φροντίζαμε να γίνεται στη σωστή στιγμή έτσι ώστε να ταιριάζει με τα όσα συζητιούνταν στην τάξη μέχρι εκείνη την ώρα. Έτσι, προκύπτει πως η κάθε ερώτηση είχε τη δικιά της λειτουργία και το δικό της ρόλο.

Πιο αναλυτικά, στη φάση της προετοιμασίας του περιβάλλοντος διατυπώθηκαν ερωτήσεις με θέμα τη διακόσμηση της τάξης έτσι ώστε να διαπιστώσουμε κατά πόσο οι μαθητές επηρεάζονται θετικά από αυτή καθώς όμως και σε τι βαθμό η διακόσμηση τους βοηθάει να εισαχθούν ομαλά στο θέμα του λογοτεχνικού κειμένου που πρόκειται να ακολουθήσει. Ακόμα, διατυπώθηκαν ερωτήσεις που αφορούσαν το βίντεο που προβλήθηκε για αφόρμηση και αποσκοπούσαν στο να δούμε το κατά πόσο τα παιδιά κατανόησαν το περιεχόμενο και το νόημα του μύθου. Οι ερωτήσεις δηλαδή ήταν κυρίως κατανόησης. Οι μαθητές εδώ θα λέγαμε πως ήταν ιδιαίτερα διστακτικοί στην αρχή σε ότι αφορά τη διατύπωση ερωτήσεων από τα ίδια τους. Λίγοι ήταν οι μαθητές που έκαναν ερωτήσεις και οι οποίες κυρίως αποσκοπούσαν στο να λάβουν οι ίδιοι την επιβεβαίωση του δασκάλου ότι οι συλλογισμοί τους σχετικά με το είδος και τη χρησιμότητα της διακόσμησης και το νόημα του μύθου ήταν σωστές. Κάποιες λοιπόν μαθητικές ερωτήσεις ήταν του τύπου *«Νομίζω πως θα μιλήσουμε για τους δράκους. Είναι σωστό αυτό που λέω;»*, κτλ. Ακόμα, σε αυτή τη φάση θέσαμε στα παιδιά ερωτήσεις που αφορούσαν τον τίτλο του κειμένου. Οι ερωτήσεις αυτές είχαν ως σκοπό να κάνουν τις πρώτες τους υποθέσεις για το θέμα του κειμένου. Σε αυτή την περίπτωση παρατηρήσαμε πως κυριαρχούσαν οι ερωτήσεις του δασκάλου ενώ τα παιδιά απέφυγαν να διατυπώσουν κάποιες δικές τους.

Στη φάση, τώρα, της τελειοποίησης της ανταπόκρισης έλαβαν χώρα από εμάς ερωτήσεις του τύπου *«Για ποιο λόγο πιστεύετε ότι ο Δράκος δεν είχε άλλο όνομα»*,

«Σας άρεσε το τέλος της ιστορίας;», *«Ταιριάζει το τέλος αυτό με ότι είχατε εσείς φανταστεί στην αρχή;»*. Όλες οι παραπάνω ερωτήσεις αποσκοπούσαν στο να κάνουν οι μαθητές υποθέσεις για τη συνέχεια του κειμένου, καθώς επίσης και να εκφράσουν τα συναισθήματα που τους γεννήθηκαν κατά την ανάγνωση του

λογοτεχνικού κειμένου. Επιπλέον, οι μαθητές εκφράζοντας αυτές τους τις ιδέες και τις προσδοκίες από το κείμενο μάς δίνουν την ευκαιρία να κατανοήσουμε την αλληλεπίδραση τους με αυτό. Στη συγκεκριμένη περίπτωση του Δρακοπαραμυθιού η ανταπόκριση των μαθητών και η αλληλεπίδραση ανάμεσα στο κείμενο και στους μικρούς αναγνώστες φάνηκε ότι ήταν πολύ καλή. Επίσης προέκυψε ότι αρκετοί μαθητές εξέφρασαν τις ίδιες αντιλήψεις και ανταποκρίσεις, δηλαδή ότι προσέλαβαν το κείμενο με τον ίδιο τρόπο. Υπήρχαν όμως και κάποιες διαφοροποιήσεις σε αυτό, με αποτέλεσμα να ακουστούν και άλλες οπτικές γωνίες και απόψεις. Η φάση αυτή προσφέρθηκε κάλλιστα για την ανάπτυξη συζήτησης τόσο ανάμεσα σε εμάς και τους μαθητές όσο και ανάμεσα στους μαθητές τους ίδιους. Είχαν την ευκαιρία με τις δικές μας ερωτήσεις να ξετυλίξουν τις απόψεις τους και να τις ανταλλάξουν με αυτές των συμμαθητών τους. Διαλέγονταν μεταξύ τους και επιχειρηματολογούσαν ο ένας στον άλλο προσπαθώντας να υποστηρίξουν τις θέσεις τους και να τις εξηγήσουν στους συμμαθητές τους. Ο διάλογος και η συζήτηση αυτή που αναπτύχθηκε αποτέλεσε αφορμή και έδωσε παράλληλα την ώθηση στην ανάπτυξη των μαθητικών ερωτήσεων. Οι μαθητές ξεδιπλώθηκαν σε αυτό το στάδιο για το λόγο ότι



απεύθυναν ερωτήσεις όχι τόσο πολύ στο δάσκαλο όσο σε συνομηλίκους τους και έτσι αυτό τους έκανε να αισθανθούν πιο οικεία. Οι μαθητικές ερωτήσεις επικεντρώνονταν στη διατύπωση διευκρινίσεων και ήταν του τύπου «Αυτό πώς το σκέφτηκες;», «Και εγώ το ίδιο σκέφτηκα, αλλά για άλλο λόγο», «Τι ακριβώς εννοείς με αυτό;», «Γιατί σου άρεσε το τέλος;».

Ακόμα, σε αυτή τη φάση πραγματοποιήθηκαν από τους μαθητές κάποιες παιγνιώδης δραστηριότητες. Σε καθεμία από αυτές τέθηκαν από εμάς κάποιες ερωτήσεις είτε πριν από την πραγματοποίησή τους είτε μετά από αυτή. Οι ερωτήσεις αυτές που τέθηκαν πριν σκόπευαν να κινητοποιήσουν τη φαντασία και την εφευρετικότητα των παιδιών, αποτέλεσαν δηλαδή «τροφή για σκέψη», ενώ οι ερωτήσεις που ακολουθούσαν των δραστηριοτήτων σκόπευαν να διαγνώσουν με ποιο τρόπο σκέφτηκαν οι μαθητές, τι στοιχεία και ποιες γνώσεις τους αξιοποίησαν. Τα συμπεράσματα μας, λοιπόν, για όλα τα παραπάνω είναι

ότι οι μαθητές εκμεταλλεύτηκαν, για να κάνουν τις δραστηριότητες, με τον καλύτερο τρόπο τις ερωτήσεις που τους θέσαμε. Επίσης, εξάγαμε ως συμπέρασμα ότι για τη συμπλήρωση των ασκήσεων χρησιμοποίησαν κατά κύριο λόγο τη φαντασία τους σε συνδυασμό με στοιχεία που πήραν από το κείμενο ή που άντλησαν από προηγούμενες γνώσεις και εμπειρίες τους. Για παράδειγμα στη δραστηριότητα «Φτιάξε την αράχνη» μας απάντησαν πως άντλησαν πληροφορίες από την καθημερινή τους ζωή και από τα γεγονότα και φαινόμενα που βιώνουν σε αυτή.

Οι μαθητικές ερωτήσεις που τέθηκαν σε αυτό το σημείο της διδασκαλίας ήταν σαφώς περισσότερες αφού τα παιδιά όπως αναφέρθηκε είχαν ήδη αρχίσει να ξεδιπλώνονται. Έτσι καθώς οι μαθητές ανακοίνωναν τις απαντήσεις τους διεξαγόταν παράλληλα και διάλογος όπου έλαβαν χώρα διευκρινιστικές και επεξηγηματικές ερωτήσεις για τον τρόπο που συμπλήρωσαν τις δραστηριότητες και για τις απαντήσεις που έδωσαν.

Ολοκληρώνοντας, στην έκφραση ανταπόκρισης διατυπώθηκαν από εμάς ερωτήσεις όπως «Σας βοήθησαν τα ονόματα των ηρώων για να γράψετε τη δική σας εξέλιξη της ιστορίας;», «Για ποιο λόγο δώσατε τα συγκεκριμένα χαρακτηριστικά;», «Η φράση «συμμορία των δράκων» τι σας έρχεται στο μυαλό;», κ.τ.λ. Μέσω των ερωτήσεων αυτών προσπαθήσουμε να ωθήσουμε τα παιδιά στη δημιουργία νοερών αναπαραστάσεων εικόνων, καθώς και στη δημιουργία προσδοκιών και προβλέψεων. Η ανταπόκριση των μαθητών στις ερωτήσεις μας ήταν πολύ μεγάλη και αυτό το στάδιο παρατηρήσαμε πως τους άρεσε περισσότερο από τα άλλα για το λόγο ότι μπορούσαν να εκφραστούν και καλλιτεχνικά. Συμμετείχαν όλα τα παιδιά ισότιμα στη συζήτηση που αναπτύχθηκε γύρω από τις δραστηριότητες μέσα στην τάξη και εκεί το καθένα κατέθεσε τις δικές του ιδέες για κάποια δημιουργία που θα φτιάχναμε. Οι μαθητές είχαν ήδη να αναλαμβάνουν ποιο ενεργό ρόλο και να διατυπώνουν και οι ίδιοι ερωτήσεις μέσω των οποίων αναζητούσαν τη γνώμη τόσο τη δικιά μας όσο και των συμμαθητών τους για αυτό που πρότειναν. Για παράδειγμα: «Εγώ πιστεύω πως μπορούμε να χρωματίσουμε τους δράκους με ότι χρώμα θέλουμε και όχι μόνο πράσινο! Συμφωνείτε και εσείς;», «Είναι σωστό εάν το κάνουμε έτσι;».

Σε συγκεκριμένα σημεία η ανοιχτότητα του κειμένου επέτρεπε στους αναγνώστες να χρησιμοποιήσουν τη φαντασία τους. Εμείς με τη σειρά μας προκαλούσαμε την προφορική και αυθόρμητη ανταπόκριση των παιδιών με ανάλογες ανοιχτού τύπου ερωτήσεις που σέβονταν την κατεύθυνση που ακολουθούσε η συζήτηση στην ομάδα. Συμπερασματικά, μπορούμε να καταλήξουμε στο γεγονός πως οι μαθητές ήταν πιο διστακτικοί στην αρχή στη διατύπωση ερωτήσεων και αρκούσαν μόνο στο να απαντούν σε αυτές που εμείς θέταμε μέσα στην τάξη. Με το πέρασ, όμως, της διδασκαλίας και από τη στιγμή που άρχισαν να δουλεύουν σε ομάδες και να πραγματοποιούν τις δραστηριότητες ανοίχτηκαν και άρχισαν να εκθέτουν πιο ελεύθερα τις απόψεις τους. Αντάλλαζαν ιδέες μεταξύ τους και με εμάς με αποτέλεσμα να δημιουργούνται κατά τη διάρκεια του μαθήματος ωραίες συζητήσεις. Σε αυτό βοήθησε και το ύφος και στυλ των δραστηριοτήτων, οι οποίες ήταν πιο παιγνιώδης και τους έδιναν το περιθώριο να δώσουν απαντήσεις που ήταν αποδεκτές όσο περίεργες και εάν ήταν σε κάποιες περιπτώσεις. Αυτό τους ώθησε να μη φοβούνται να τις ανακοινώσουν (αφού δεν θα τους έκρινε κανείς γι' αυτές), αλλά και να θέτουν ερωτήσεις στους συμμαθητές τους για τον τρόπο που τις σκέφτηκαν και τις βρήκαν. Έτσι, μέχρι το τέλος του μαθήματος το κλίμα της τάξης ήταν άψογο αφού μέσα από τη συζήτηση όλες οι ομάδες είχαν γίνει μία ενιαία και τα παιδιά συνεργάζονταν με αρμονία.



**ΣΥΜΠΛΗΡΩΣΗ
ΦΥΛΛΟΥ ΠΑΡΑΤΗΡΗΣΗΣ
ΤΗΣ ΤΑΞΗΣ**

Σχολείο: 2^ο Δημοτικό Ν. Ιωνίας Βόλου

Τάξη: Ε'

Μάθημα: Λογοτεχνία

Διδακτική ενότητα: Δρακοπαραμύθι

- **Σύνθεση της τάξης**

Αριθμός μαθητών: 22

Αγόρια: 9 Κορίτσια: 13

Μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες: 0

Μαθητές με διαφορετική προέλευση: 3

- **Σύνθεση της ομάδας**

Αριθμός ομάδων: 5 ομάδες

Μαθητές/τριες ανά ομάδα: 4-5 μαθητές σε κάθε ομάδα

Περιοχές παρατήρησης	Καθόλου	Αίγιο	Πολύ	Πάρα Πολύ
1) Τους άρεσε ο τρόπος που έγινε το μάθημα;				✓
2) Αντιλήφθηκαν εύκολα το νόημα του κειμένου;				✓
3) Επηρεάστηκαν θετικά από τη διακόσμηση της τάξης;				✓
4) Ανταποκρίθηκαν ικανοποιητικά στις				✓

δραστηριότητες;				
5) Βρήκαν δύσκολες τις δραστηριότητες;	✓			
6) Ήταν οι απαντήσεις τους πρωτότυπες;			✓	
7) Στη πορεία της διδασκαλίας παρατηρήθηκε μεγαλύτερη ανταπόκριση και εξοικείωση με τις δραστηριότητες;			✓	
8) Με το πέρασμα των δραστηριοτήτων βελτιώνονταν ως προς την ποιότητα και ποσότητα των γραπτών απαντήσεων;			✓	
9) Ανταποκρίθηκαν ικανοποιητικά στις ερωτήσεις του εκπαιδευτικού;				✓
10) Αποτέλεσαν οι ερωτήσεις αφορμή για να ξεδιπλώσουν τη φαντασία τους στο κείμενο και στις δραστηριότητες;				✓
11) Είχαν την άνεση διατύπωσης ερωτήσεων στον εκπαιδευτικό;			✓	
12) Διατύπωναν ερωτήσεις στους συμμαθητές τους;			✓	
13) Λειτουργούσαν σωστά και ικανοποιητικά οι ομάδες;			✓	
14) Συνεργάζονταν οι μαθητές/τριες με τους εκπαιδευτικούς;			✓	
15) Στην κάθε ομάδα οι μαθητές/τριες συνεργάζονταν μεταξύ τους;			✓	
16) Συναντήσαμε δυσκολίες κατά τη διάρκεια της διδασκαλίας;	✓			
17) Στην κάθε ομάδα είχαν όλοι οι μαθητές/τριες ισάξιο ρόλο;			✓	
18) Υπήρχαν ηγετικές φυσιογνωμίες στην κάθε ομάδα ή σε κάποια από αυτές;		✓		

19)Υπήρχαν μαθητές/τριες σχετικά παραγκωνισμένοι κατά τη διάρκεια που η ομάδα εργαζόταν;	✓			
20) Ζήτησαν τη βοήθειά μας σε ότι αφορά την υλοποίηση των δραστηριοτήτων;	✓			
21)Είχαν απορίες σχετικά με το αντικείμενο διδασκαλίας;		✓		

Σε όλη τη διάρκεια της διδασκαλίας μας δεν συναντήσαμε κανένα πρόβλημα, αφού στα παιδιά άρεσε ήδη σε μεγάλο βαθμό το μάθημα της λογοτεχνίας αλλά και το συγκεκριμένο κείμενο το οποίο διδάχθηκε. Συνεργαστήκαμε άψογα μαζί τους χωρίς την παραμικρή αναστάτωση στην πορεία του μαθήματος και του παρείχαμε την απαραίτητη καθοδήγηση και βοήθεια όπου το κρίναμε αναγκαίο. Οι ομάδες λειτούργησαν άρτια, με την εμφάνιση βέβαια κάποιων ηγετικών φυσιογνωμιών μόνο όμως στην αρχή της διδασκαλίας και στο θέμα καθορισμού του ρολού κάθε παιδιού. Από εκείνο το σημείο και έπειτα η ομάδα λειτούργησε ισότιμα. Όλοι συμμετείχαν ισάξια λειτουργώντας σαν ένα σύνολο. Ιδιαίτερη εντύπωση μας έκανε η ανταπόκριση των μαθητών τόσο στις δραστηριότητες μέσω των ιδεών που εξέφραζαν σε καθεμία από αυτές όσο και η ανταπόκριση τους στις ερωτήσεις που τους θέταμε. Τόσο οι μαθητές όσο και εμείς διασκεδάσαμε διδάσκοντας με αυτό τον τρόπο και χαρήκαμε ιδιαίτερα με την τόσο μεγάλη ανταπόκριση τους. Αποδείχθηκε πως η εφαρμογή της συναλλακτικής θεωρίας της Rosenblatt στέφθηκε με επιτυχία και με μεγάλη απήχηση σε παιδιά. Μακάρι στο μέλλον να έχουμε τη δυνατότητα και τις υποδομές στην τάξη μας ώστε να εφαρμόζουμε όσο είναι εφικτό τέτοιου είδους καινοτόμες διδακτικές εφαρμογές.

ΤΕΛΙΚΗ ΕΚΤΙΜΗΣΗ

Εάν δεχθούμε ότι ο σύγχρονος δάσκαλος έχει να εκτελέσει πολλούς ρόλους στο σχολείο, τότε αναμφισβήτητα αυτός που διδάσκει τη Λογοτεχνία, ανεξάρτητα σε ποια βαθμίδα της εκπαίδευσης εργάζεται, έχει περισσότερους και πολυπλοκότερους ρόλους. Οφείλει να οργανώνει κατάλληλες μαθησιακές δραστηριότητες ώστε να διευκολύνει τη μάθηση (πρακτική εργασία, βιωματική μάθηση). Εγκαταλείπει το δασκαλοκεντρικό του ρόλο αναγνωρίζοντας την αρχή ότι οι μαθητές είναι υπεύθυνοι για τη δική τους μάθηση. Έτσι καταλήγει να αναθεωρήσει της διδακτικές του στρατηγικές αντικαθιστώντας τις με άλλες πιο σύγχρονες και πιο αποτελεσματικές (π.χ. εποικοδομητική προσέγγιση διδασκαλίας, ανακαλυπτική μάθηση, συνεργατική οργάνωση της τάξης). Υιοθετεί λοιπόν, ρόλο καθοδηγητικό, δηλαδή ενεργεί ως μεσολαβητής μεταξύ παιδιού και μάθησης.



Από την άλλη πλευρά η φύση του έργου του δασκάλου είναι τέτοια που οδηγεί τον ίδιο τον διδάσκοντα στην αξιολόγηση της εκπαιδευτικής διαδικασίας με σκοπό να συλλέξει στοιχεία για την αποτελεσματικότητα των νέων μεθόδων που χρησιμοποιεί, να ελέγξει τα αποτελέσματα της μάθησης, να βεβαιωθεί αν επιτυγχάνονται οι στόχοι της διδασκαλίας ώστε να τροποποιήσει (να βελτιώσει ή και να αλλάξει) κάποια ή να ενισχύσει ακόμη περισσότερο κάποια άλλα από αυτά τα στοιχεία. Ο δάσκαλος σήμερα εξασκεί πλήρως την εξουσία του για την ισχυροποίηση της θέσης του στην τάξη και τον καθορισμό κατά αποκλειστικότητα των παραμέτρων του μαθήματος. Η εξουσία του δασκάλου στην τάξη είναι δεδομένη. Προϋπόθεση για την

επιτυχία της διδασκαλίας είναι η χρήση της εξουσίας αυτής για τον καθορισμό του περιβάλλοντος εμπιστοσύνης, το συντονισμό της ομάδας στη δημιουργική συνεργασία μέσα από κανόνες που εξασφαλίζουν την ελευθερία της έκφρασης, το σεβασμό και την αλληλοεκτίμηση των μελών της, την καθιέρωση ενός κλίματος συναισθηματικής ζεστασιάς, όπου ο μαθητής χωρίς το φόβο του χλευασμού και της απόρριψης νιώθει την ασφάλεια να διατυπώσει την άποψή του ακόμα και αν αυτή είναι λανθασμένη, ενός περιβάλλοντος ασφάλειας στο οποίο ο δάσκαλος έχει το ρόλο του συμβούλου που βοηθά τους μαθητές στην πραγματοποίηση αυτόνομων μαθησιακών δραστηριοτήτων. Επιπλέον ο ρόλος του δασκάλου όπως διαμορφώνεται, αρχίζει να διαφαίνεται και μέσα από τα Νέα Αναλυτικά Προγράμματα και μέσα από τα Νέα Σχολικά Εγχειρίδια, είναι πιο απαιτητικός. Ο σύγχρονος δάσκαλος αντιμετωπίζει κριτικά ότι συμβαίνει μέσα στην αίθουσα διδασκαλίας, οδηγείται σε συμπεράσματα και οι αποφάσεις του βασίζονται σε δεδομένα και όχι σε εντυπώσεις.

Ανάγκη καθοδήγησης έχουν όλοι οι μαθητές, ανεξάρτητα από την επίδοσή τους στο μάθημα. Η καθοδήγηση μπορεί να έχει σχέση με την ανάδειξη των ιδεών των μαθητών ή τη συσχέτιση εμπειριών από το παρελθόν με μια διδακτική κατάσταση στο μάθημα. Η εποικοδομητική υπόθεση της μάθησης επιβάλλει στο διδάσκοντα να δώσει στους μαθητές πολλά παραδείγματα και εφαρμογές για την κατανόηση μιας νέας έννοιας. Με το ρόλο του καθοδηγητή ο δάσκαλος ενεργεί ως μεσολαβητής μεταξύ παιδιού και μάθησης. Με αυτή την ιδιότητα ελέγχει τα ερεθίσματα που δέχεται το παιδί και το βοηθάει να οικοδομήσει την αντίληψή του για τον κόσμο δημιουργώντας πρότυπα όμοια με τα δικά του. Με τον τρόπο αυτό μεταδίδει μια κουλτούρα που καθορίζει τις στάσεις, τις αντιλήψεις και τη συμπεριφορά του παιδιού. Βοηθάει το παιδί αν δημιουργήσει μία εικόνα του κόσμου με τις επιλεκτικές εξηγήσεις, εμφάσεις και προτεραιότητες που δίνει.

Αναμφισβήτητα ο συγκεκριμένος τρόπος διδασκαλίας ακολουθώντας τις παιδαγωγικές αρχές που προτείνει η θεωρία της Rosenblatt στηρίζεται σε ένα μαθητοκεντρικό μοντέλο που θέτει το δάσκαλο έναν απλό καθοδηγητή και σύμβουλο των παιδιών αφού οι μαθητές είναι οι πρωταγωνιστές της διδασκαλίας και μονοπωλούν το ενδιαφέρον κατά τη διάρκεια της.

ΕΠΙΛΟΓΟΣ

Η συγκεκριμένη διδασκαλία είχε ως αφετηρία μια αισθητική διδακτική προσέγγιση με στόχο να ερευνήσει την ανταπόκριση των μαθητών σε όλη την πορεία της διδασκαλίας βασισμένη σε παιγνιώδεις δραστηριότητες. Δυστυχώς, η σχολική πραγματικότητα, τουλάχιστον έως και τώρα, δεν έχει χώρο για την ανάπτυξη της λογοτεχνικής ανάγνωσης καθώς αυτό που διδάσκεται στο γλωσσικό μάθημα είναι η διδασκαλία της γλώσσας ακόμα και μέσα από λογοτεχνικά κείμενα. Ευελπιστούμε πως η δική μας διδακτική παρέμβαση συνέβαλε έστω και λίγο στην αλλαγή της στάσης των μαθητών στον τρόπο διεξαγωγής της λογοτεχνίας και της χρήσης των ερωτήσεων σε αυτή.

Μία διδακτική πρόταση για μελλοντικούς εκπαιδευτικούς -ερευνητές είναι να ερευνήσουν και να εφαρμόσουν μία διδασκαλία της λογοτεχνίας βασισμένη στη συναλλακτική θεωρία της Rosenblatt σε συνδυασμό με την ενσωμάτωση και χρήση του υπολογιστή σε αυτή. πιο συγκεκριμένα καλό θα ήταν να χρησιμοποιηθούν οι νέες τεχνολογίες μέσα από ποικίλες εφαρμογές του υπολογιστή και την εξοικείωση με τα κατάλληλα εκπαιδευτικά λογισμικά που θα δημιουργήσουν ένα πιο ευχάριστο και θελκτικό περιβάλλον μάθησης κεντρίζοντας το ενδιαφέρον των μαθητών.

ΕΥΧΑΡΙΣΤΙΕΣ

Αρχικά θα ήθελα να ευχαριστήσω την επιβλέπουσα καθηγήτρια κα Μαρίτα Παπαρούση για την άμεση βοήθεια και συμπαράσταση της καθ' όλη τη διάρκεια της εκπόνησης της εργασίας μας. Η καθοδήγηση της, η πείρα και οι γνώσεις της υπήρξαν πολύτιμες και δίχως τη συνεργασία της δεν θα ήταν εφικτή η προσέγγιση του συγκεκριμένου θέματος τόσο από διδακτική όσο και από λογοτεχνική σκοπιά.

Στη συνέχεια, αξίζουν θερμές ευχαριστίες και στον δεύτερο επιβλέποντα καθηγητή κ. Νικόλαο Χανιωτάκη για τη συμβολή του και τη βοήθεια του στα θέματα των ερωτήσεων και των ερευνών. Η συνεργασία, η προθυμία και η συμβολή τους υπήρξε ουσιαστική και απαραίτητη για την εκπόνηση της πτυχιακής μου και γι' αυτό το λόγο τους ευγνωμονώ.

Θα θέλαμε να ευχαριστήσουμε θερμά το σχολείο 2^ο Νέας Ιωνίας με το οποίο αναπτύξαμε άριστη σχέση και συνεργασία. Πιο συγκεκριμένα το Διευθυντή καθώς και τους δασκάλους των δύο τάξεων της Ε' που η βοήθεια τους ήταν πολύτιμη και αρκετά χρήσιμη.

Ολοκληρώνοντας θα ήθελα να τονίσω πως για την πραγματοποίηση του πρακτικού μέρους της πτυχιακής και της έρευνας στο σχολείο συνεργάστηκα με τη συμφοιτήτρια Γκουγκουλούλη Ειρήνη- Φαίδρα, όπου και οι δύο αναλάβαμε ρόλους η καθεμία όπου εναλλάσσονταν με πλήρη αρμονία χωρίς κανένα απολύτως πρόβλημα δυσκολία στη συνεργασία και στη υλοποίηση της εργασίας. Ο ρόλος της καθεμία ήταν ισότιμος και για αυτό ακριβώς το λόγο κάθε μέρος του πρακτικού κομματιού της εργασίας και της έρευνας συντάχθηκε με την συμβολή και την παρουσία και των δύο. Εργαστήκαμε ομαδικά , αφού πρώτα προβήκαμε σε ένα σχεδιάγραμμα για το πώς θα κινηθούμε. Βρισκόμασταν καθημερινά για πάρα πολλές ώρες προσπαθώντας να οδηγηθούμε σε ένα πάρα πολύ καλό αποτέλεσμα.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

Ελληνική βιβλιογραφία

- Κανατσούλη, Μ., Αναγνωστοπούλου, Δ., Καλογήρου, Τζίνα, Λαλαγιάννη, Βασιλική, 2005, «Η λογοτεχνία στο σχολείο», Αθήνα, εκδ. Τυπωθήτω.
- Ματσαγγούρας, Ηλ., 2007, «Στρατηγικές Διδασκαλίας», Αθήνα, εκδ. Gutenberg.
- Χανιωτάκης, Ν., 2006, «Επιστημονική επετηρίδα: Αλέξανδρος Δελμούζος», Βόλος, Εκδόσεις Πανεπιστημίου Θεσσαλίας.
- Χανιωτάκης, Ν., 2007, «Ερευνώντας τον κόσμο του παιδιού», Αθήνα, εκδ. Ελληνικά Γράμματα.
- Delcroix, M. - Hallyn, F., 2000, «Εισαγωγή στις σπουδές της λογοτεχνίας», Αθήνα, εκδ. Gutenberg.
- Fokkema, D. - Ibsch, E., 1997, «Θεωρίες λογοτεχνίας του εικοστού αιώνα», Αθήνα, εκδ. Πατάκη.
- Hawthorn, Jeremy, 2002, «Ξεκλειδώνοντας το κείμενο», Κρήτη, Πανεπιστημιακές εκδόσεις Κρήτης.
- Holub, R., 2002, «Η θεωρία της πρόσληψης», Αθήνα, εκδ. Μεταίχμιο.
- Jauss, H.-R., 1995, «Η θεωρία της πρόσληψης», Αθήνα, εκδ. Βιβλιοπωλείον της Εστίας.

ΞΕΝΗ ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

- Rosenblatt, Louise, 1938, "Literature as Exploration", U.S.A
- Rosenblatt, Louise, 1978, "The Reader, The Text, The Poem: The Transactional Theory of the Literary Work", U.S.A.

ΞΕΝΑ ΑΡΘΡΑ

- Rosenblatt, Louise, 2005, "Making meaning with texts", U.S.A., εκδ. TechBooks.
- Rosenblatt, Louise, 1986, «The Aesthetic Transaction Author(s)», U.S.A., εκδ. University of Illinois Press Stable.
- Rosenblatt, Louise, 1982, "The Literary Transaction: Evocation and Response", εκδ. Taylor & Francis, Ltd.
- Rosenblatt, Louise, 1999, "Louise Rosenblatt Interview: Distinguished Visiting Scholar", U.S.A., εκδ. University of Miami.

παράρτημα



ΠΡΟΕΤΟΙΜΑΣΙΑ ΠΕΡΙΒΑΛΛΟΝΤΟΣ

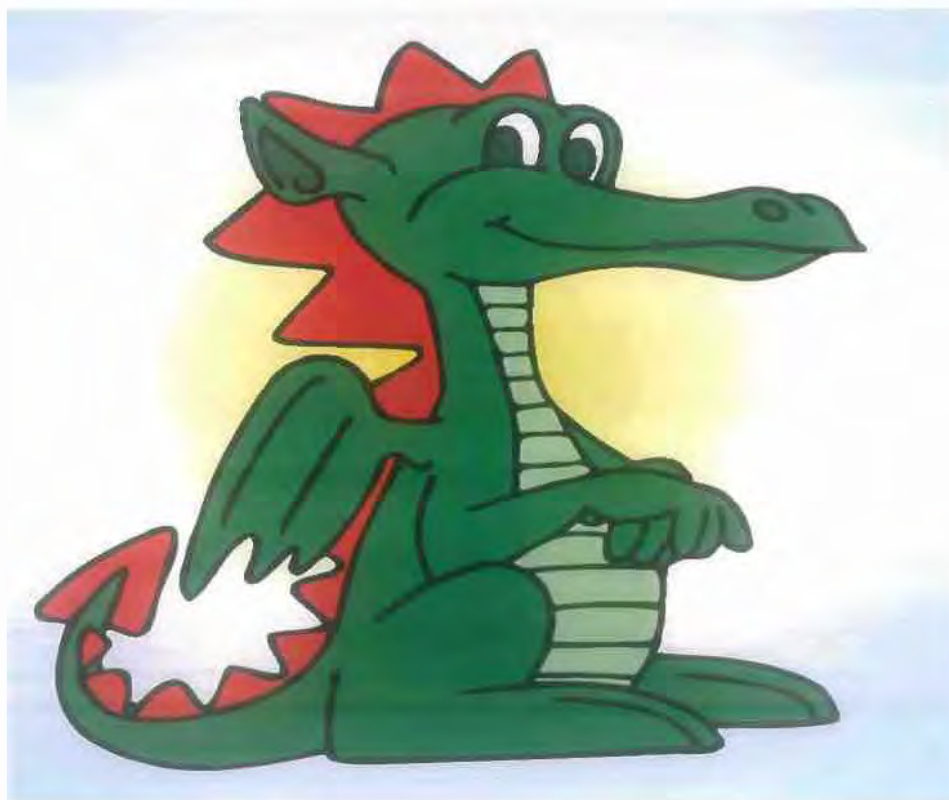
Διακόσμηση της αίθουσας: Η τάξη θα είναι διακοσμημένη στη μια πλευρά της με φιγούρες δράκων που θα έχουμε ήδη κατασκευάσει από χαρτόνι. Οι συγκεκριμένες αυτές φιγούρες θα απεικονίζουν διάφορες μορφές δράκων.



Αφόρμηση: Θα προβάλλουμε στους μαθητές ένα βίντεο που θα περιλαμβάνει ένα μύθο- θρύλο σχετικό με τους δράκους. Ο μύθος που θα δείχνει το βίντεο ονομάζεται «3 Δράκοι» και είναι βασισμένος στον κινέζικο μύθο «4 δράκοι». Θα προβληθεί στα παιδιά με τη βοήθεια του προτζέκτορα.

Έπειτα, θα θέσουμε ερωτήσεις στους μαθητές:

- Σας άρεσε αυτός ο μύθος;
- Ποιο ήταν το πρόβλημα που αντιμετώπιζαν οι άνθρωποι και γιατί προσεύχονταν;
- Τι σκέφτηκαν να κάνουν οι τρεις δράκοι για να τους βοηθήσουν;
- Τα κατάφεραν να βοηθήσουν τους ανθρώπους;
- Πώς τους τιμώρησε ο βασιλιάς Νεφρίτης;
- Ποιο πιστεύετε ότι ήταν το νόημα του;
- Γνωρίζετε κάποιον άλλο μύθο – θρύλο με δράκους;
- Πού αλλού θυμάστε να έχετε συναντήσει δράκους;



ΑΡΧΙΚΗ ΑΝΤΑΠΟΚΡΙΣΗ

Ανάλυση του τίτλου του κειμένου:

Σε μεγάλα γράμματα προβάλλουμε τον τίτλο του κειμένου στον πίνακα «**Δρακοπαραμύθι**». Θέτουμε ερωτήσεις :

- Πώς σας φαίνεται ο τίτλος;
- Συμβολίζει κάτι;
- Ποιο πιστεύετε θα είναι το θέμα του κείμενου;
- Μπορείτε να προτείνετε κάποιον άλλο;



ΤΕΛΕΙΟΠΟΙΗΣΗ ΑΝΤΑΠΟΚΡΙΣΗΣ

Ανάγνωση κειμένου

Στη συνέχεια θα διαβάσουμε μεγαλόφωνα το πρώτο περίπου μισό του κειμένου «Μια φορά και έναν καιρό.....αλλάζει το πράμα» και έπειτα θα θέσουμε ερωτήσεις στους μαθητές με σκοπό να εντοπίσουμε τις αρχικές τους εντυπώσεις, που θα τις καταγράψουν σε ένα φύλλο χαρτί ,σχετικά με το κείμενο και θα τους ωθήσουμε να διατυπώσουν κάποιες πρώτες υποθέσεις για την έκβαση της ιστορίας. Οι ερωτήσεις θα είναι οι εξής :

- Μέχρι το σημείο που διαβάσαμε ποια είναι η κεντρική ιδέα της ιστορίας;
- Σας εντυπωσίασε κάτι από το κείμενο;
- Τι πιστεύετε ότι θα συμβεί στη συνέχεια της ιστορίας;

Ακολουθεί η ανάγνωση του υπόλοιπου κειμένου και γίνεται επεξεργασία των σημαντικών σημείων του, ώστε να εκφράσουν ελεύθερα οι μαθητές τις ιδέες τους και να διαπιστώσουν αν συμβαδίζουν οι αρχικές τους υποθέσεις με την ολοκλήρωση της ιστορίας. Σε αυτό το στάδιο θα είναι σημαντική η καθοδήγηση του εκπαιδευτικού με τη διατύπωση ερωτήσεων :

- Ποιος είναι ο πρωταγωνιστής της ιστορίας;
- Για ποιο λόγο πιστεύετε ότι ο Δράκος δεν είχε άλλο όνομα;
- Γιατί ο Δράκος ήθελε να δημιουργήσει μία συμμορία;
- Οι δράκοι γιατί χαρακτηρίζουν το Ντεσιμπέλ ως ντεσιμπέλ των θορύβων;

- Για ποιο λόγο είπε ο Νεφ στο Δράκο ότι «κουρκούτιανε» το μυαλό του;
- Ποιοι άλλοι δράκοι θα απαρτίζουν τη συμμορία και γιατί;
- γιατί νομίζετε ότι οι δράκοι είχαν περίεργα ονόματα και ξενικά;
- Ποια προβλήματα θέτει το παραμύθι;
- Σας άρεσε το τέλος της ιστορίας;
- Ταιριάζει το τέλος αυτό με ότι είχατε εσείς φανταστεί στην αρχή;
- Μπορείς να δώσεις ένα άλλο τέλος στην ιστορία;



ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΑ 1

Βρες του ένα όνομα..

Ο δράκος της ιστορίας μας λεγόταν Δράκος γιατί δεν είχε άλλο όνομα. Εάν έπρεπε να του δώσεις εσύ ένα ποιο θα ήταν αυτό και γιατί;




.....
.....
.....

.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....

ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΑ 2

Γίνε δημοσιογράφος!!!

Έχεις ένα  στο χέρι σου! Τι ερωτήσεις θα έκανες στο Δράκο και τι πιστεύεις ότι θα απαντούσε;

ΔΗΜΟΣΙΟΓΡΑΦΟΣ:

ΔΡΑΚΟΣ:

ΔΗΜΟΣΙΟΓΡΑΦΟΣ:

ΔΡΑΚΟΣ:

ΔΗΜΟΣΙΟΓΡΑΦΟΣ:

ΔΡΑΚΟΣ:



ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΑ 3

Τι σημαίνουν;

Ποια προβλήματα προκαλούν στους ανθρώπους οι δράκοι της ιστορίας μας;
Θα σας βοηθήσουν και τα ονόματά τους...


- ✚ Νεφ
- ✚ Ρυπανσίν
- ✚ Χωματερόλ
- ✚ Ντεσιμπέλ
- ✚ Πεινάν
- ✚ Πυρκαγείσον
- ✚ Ανερζί
- ✚ Χουλιγκάνα





ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΑ 4

Δρακοταυτότητες...

Δημιουργήστε τις ταυτότητες της Χωματερόλ και της Ανερζί!!!

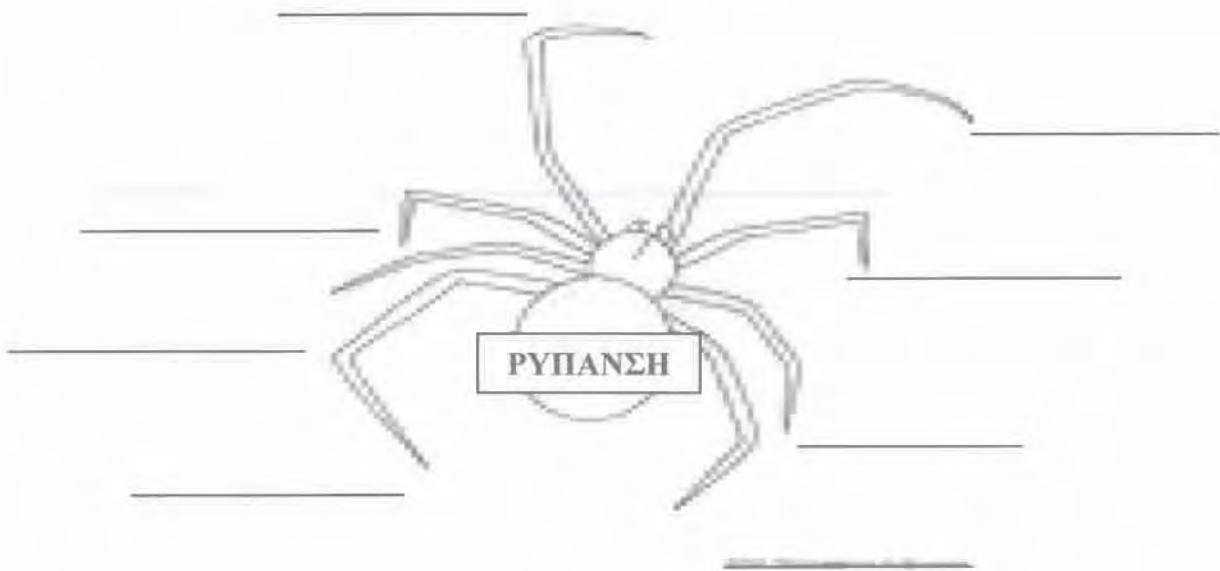
	
ΟΝΟΜΑ:	
ΕΠΙΘΕΤΟ:	
ΧΡΩΜΑ:	
ΝΟΥΜΕΡΟ ΠΑΠΟΥΤΣΙΟΥ:	
ΑΓΑΠΗΜΕΝΟ ΦΑΓΗΤΟ:	
ΧΟΜΠΙ:	
ΕΠΑΓΓΕΛΜΑ:	
ΒΑΡΟΣ:	
ΑΝ ΔΕΝ ΗΜΟΥΝ ΔΡΑΚΟΣ ΤΙ ΘΑ ΗΘΕΛΑ ΝΑ ΕΙΜΑΙ:	
ΗΛΙΚΙΑ:	

	
ΟΝΟΜΑ:	
ΕΠΙΘΕΤΟ:	
ΧΡΩΜΑ:	
ΑΓΑΠΗΜΕΝΟ ΦΑΓΗΤΟ:	
ΧΟΜΠΙ:	
ΕΠΑΓΓΕΛΜΑ:	
ΒΑΡΟΣ:	
ΝΟΥΜΕΡΟ ΠΑΠΟΥΤΣΙΟΥ:	
ΑΝ ΔΕΝ ΗΜΟΥΝ ΔΡΑΚΟΣ ΤΙ ΘΑ ΗΘΕΛΑ ΝΑ ΕΙΜΑΙ:	
ΗΛΙΚΙΑ:	

ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΑ 5:

«Φτιάξτε την αράχνη»

Στο κέντρο της αράχνης υπάρχει μια λέξη- κλειδί. Στα πόδια της συμπληρώστε τις λέξεις- φράσεις που σας έρχονται στο μυαλό.



ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΑ 6:

Αχαρακτήριστοι χαρακτηρισμοί

Πόσους χαρακτηρισμούς για το Δράκο μπορείς να σκεφτείς;
Πρόσεξε! Κάθε λέξη πρέπει να ξεκινά με κάποιο από τα γράμματα του ονόματος του, όπως στο παράδειγμα.

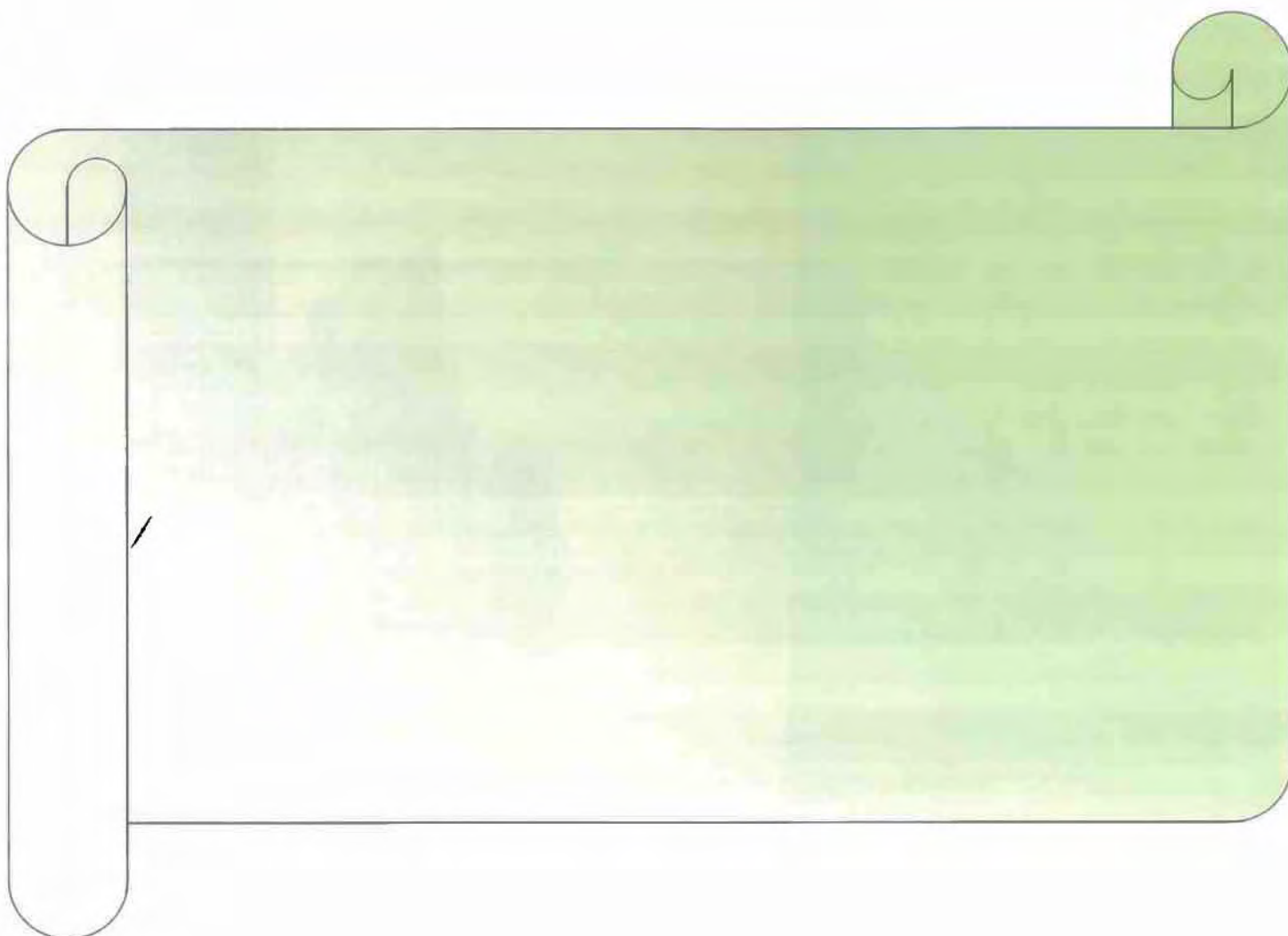
- Δ.....
- Ρ.....
- Α.....
- Κ.....
- Ο.....
- Σ.....



ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΑ 7:

«Ημερολόγιο»

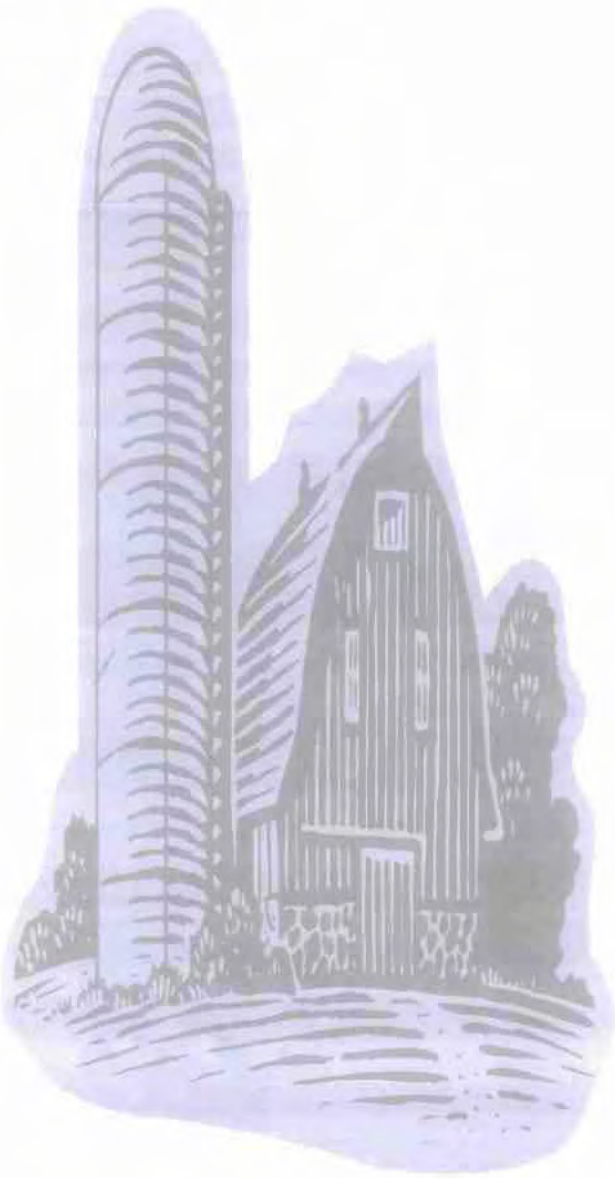
Βρήκες στην αμμουδιά μια σελίδα από το ημερολόγιο του Δράκου! Πως νομίζεις ότι θα περιέγραφε μια βραδιά στη «Ντρακοντισκοτεκ»;



ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΑ 8

«Η χώρα χωρίς...»

Συμπληρώστε σε 10 σειρές τη φράση «η χώρα χωρίς νέφος...».

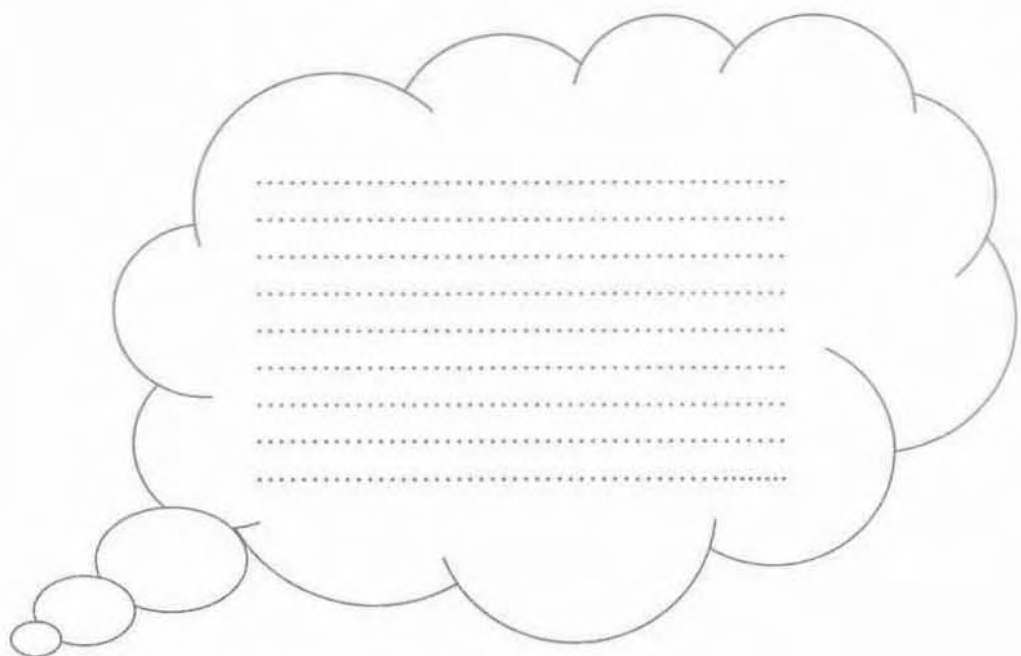


ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΑ 9

Τι όνειρο είδες;

Ξύπνησες από ένα όνειρο με δράκους!!!

Φαντάσου τι είχες ονειρευτεί;

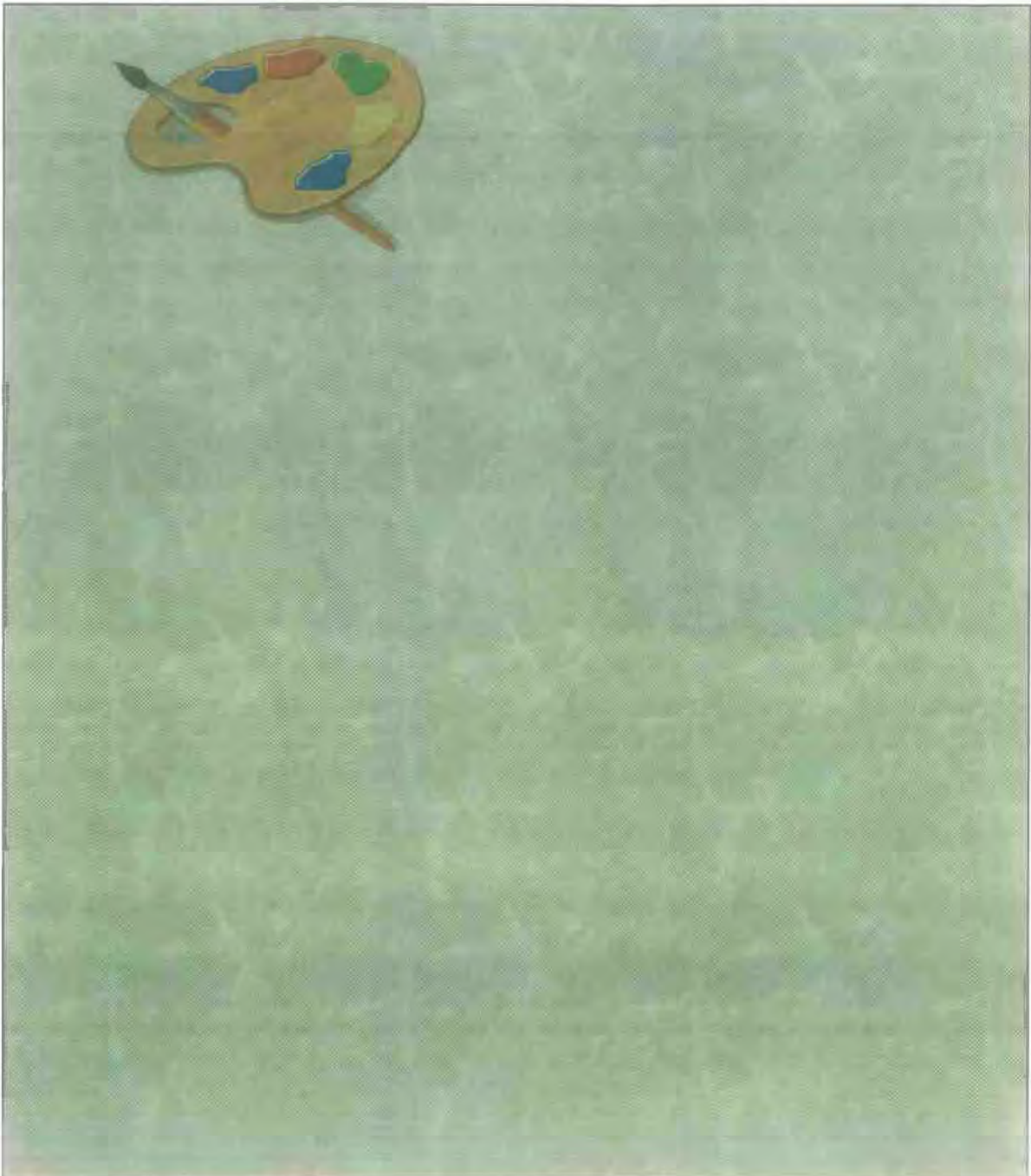


ΕΚΦΡΑΣΗ ΑΝΤΑΠΟΚΡΙΣΗΣ

ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΑ 1

Ώρα για ζωγραφική!!!

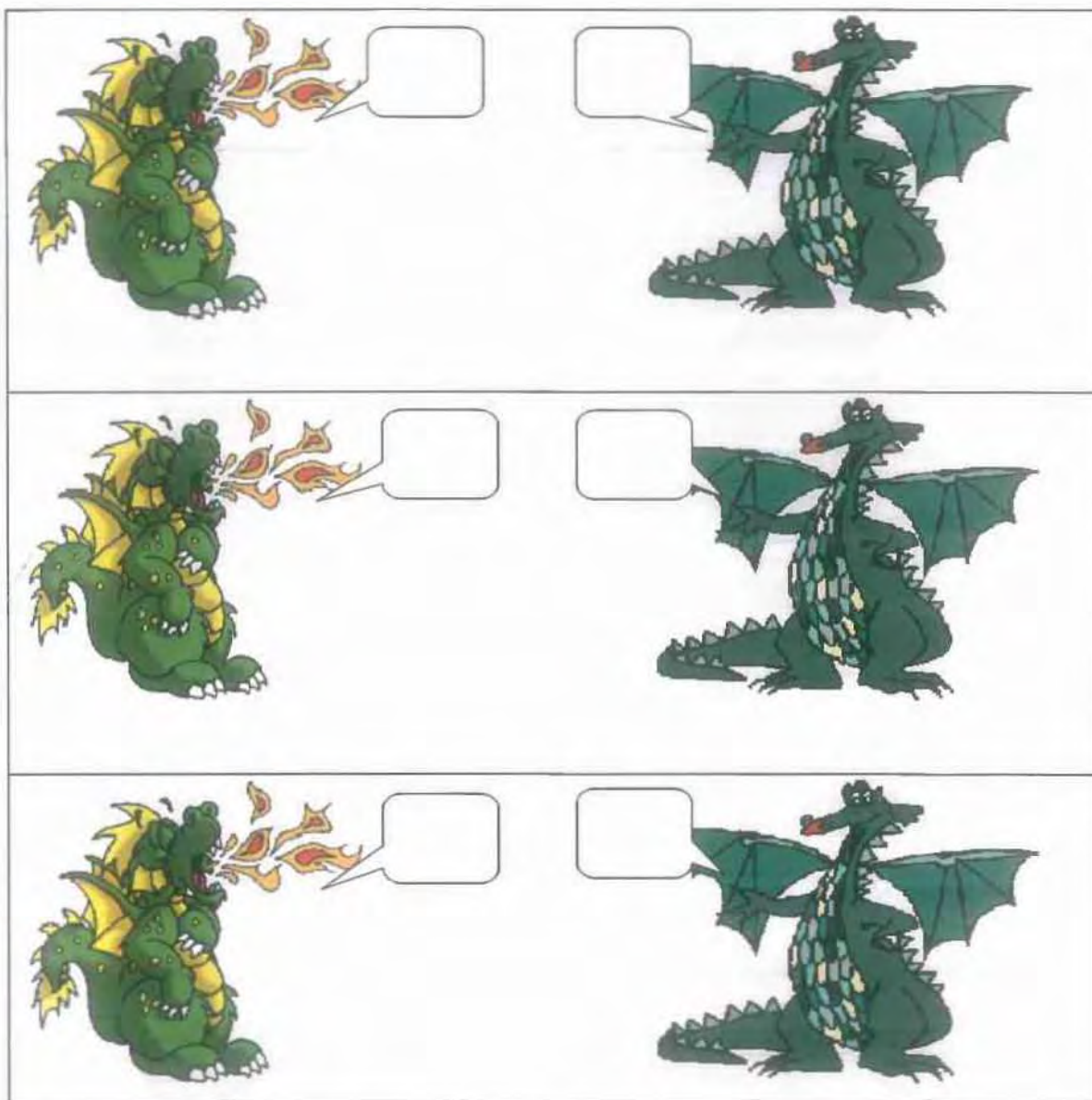
Θες να ζωγραφίσεις την πιο αστεία σκηνή του κειμένου; Βάλε και φούσκες με διαλόγους.



ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΑ 2

Φτιάξε το δικό σου κόμικ...

Αποδώστε σε μορφή κόμικ και χρησιμοποιώντας διάλογο μία φανταστική συνάντηση της Χουλιγκάνα και της Πυρκαγέισον.



ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΑ 3

Αντιστροφή της ιστορίας!!!

Εκτός από τους κακούς δράκους φανταστείτε στην ιστορία να έπαιρναν μέρος και κάποιοι καλοί δράκοι, όπως η δράκαινα **Ειρημιστάν**, η δράκαινα **Αλληλεγγύξ** και ο δράκος **Σεβασμιώφ**. Τι διαφορετικό θα συνέβαινε στην εξέλιξη της ιστορίας.....



ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΑ 4

Αν διάλεγες ένα χρώμα για να ζωγραφίσεις τον κάθε δράκο της ιστορίας μας ποιο θα ήταν αυτό;



Νεφ



Ρυπανσίν



Ντεσιμπέλ



Χωματερόλ



Πεινάν



Πυρκαγέισον



Ανερζί



Χουλιγκάνα

ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΑ 5

Γίνε άνθρωπος!!!

Διάλεξε έναν από τους δράκους του παραμυθιού και προσπάθησε με τη φαντασία σου να του αποδώσεις ανθρώπινα χαρακτηριστικά...



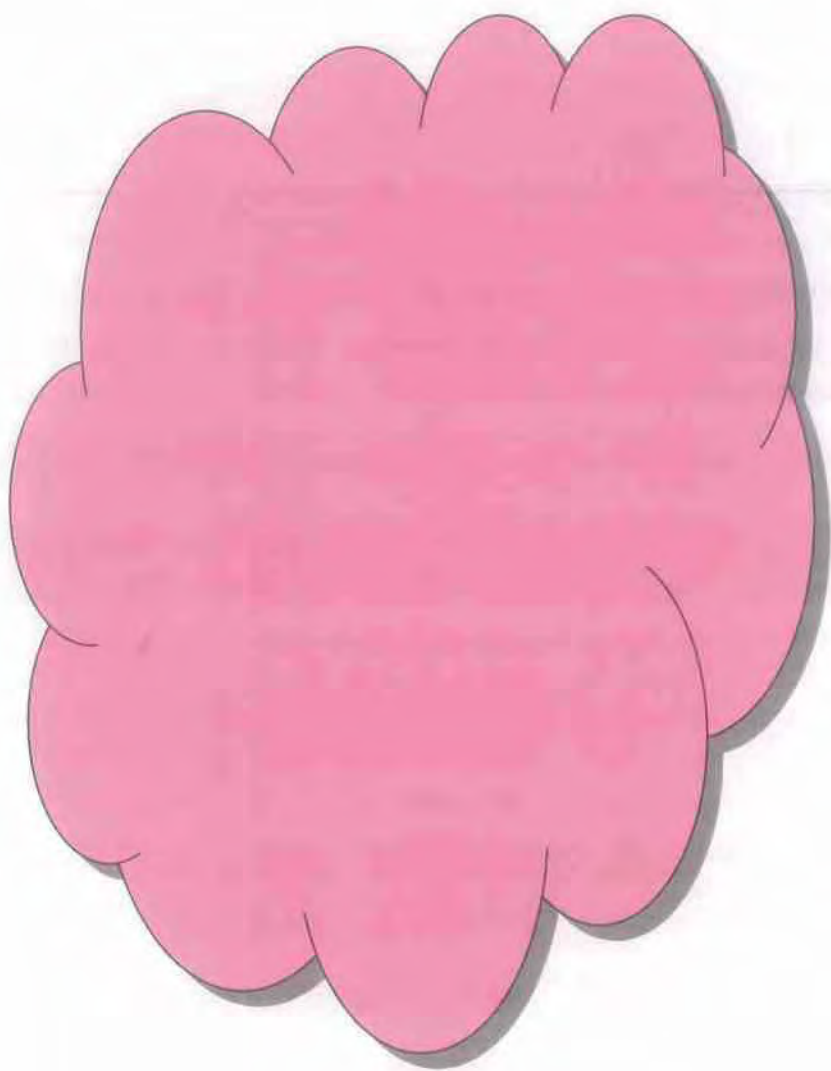
Σχεδιάστε το τώρα!!!



ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΑ 6

Τι θα συνέβαινε αν...

Αν εμφανιζόταν μία νεράιδα με ένα μαγικό ραβδάκι τι θα έκανες για να αντιμετωπίσεις τη συμμορία των δράκων;



ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΑ 7

Ένα διαφορετικό τέλος...

Φαντάσου ότι εσύ είσαι ο συγγραφέας!!!

Τι τέλος θα διάλεγες για την ιστορία;



ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΑ 8

Παραμυθοσαλάτα

Μια ηλιόλουστη μέρα η Κοκκινσκουφίτσα πηγαίνοντας φαγητό στη γιαγιά της χάθηκε στο μεγάλο δάσος. Αφού περπάτησε αρκετά έφθασε σε μία χώρα που την έλεγαν Δρακοχώρα. Τι νομίζεις ότι έγινε μετά;



ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΑ 9

Μικροί ηθοποιοί!!!



Παρουσιάστε με παντομίμα το διάλογο μεταξύ των δράκων στη Δρακοντισκοτέκ!!!

ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΑ 10

Δημιουργείτε...

Φτιάξτε ένα κολλάζ που θα παρουσιάζει τη «Δρακοχώρα»!!!



ΑΡΧΙΚΟ ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΟ

Φύλο: *Αγόρι*

Κορίτσι

1. Σας αρέσει να διαβάζετε λογοτεχνικά βιβλία;

Πολύ

λίγο

καθόλου

2. Πόσο συχνά διαβάζετε;

Κάθε μέρα

μόνο το σαββατοκύριακο

σπάνια

3. Από αυτά που έχετε διαβάσει, ποιο είναι το αγαπημένο σας;

4. Βρίσκετε ενδιαφέρον το μάθημα της λογοτεχνίας στο σχολείο;

Ναι

όχι

5. Σας αρέσουν τα κείμενα που υπάρχουν στο Ανθολόγιο;

Πολύ

λίγο

καθόλου

6. Κάνετε πάντα και όλες τις δραστηριότητες που υπάρχουν στο τέλος κάθε κειμένου του Ανθολογίου;

Πάντα

σπάνια

ποτέ

7. Βρίσκετε ότι όλες είναι ενδιαφέρουσες;

Ναι

όχι

8. Εκτός από αυτές τις δραστηριότητες κάνετε κάποιες επιπλέον;

Ναι

όχι

-εάν ναι, πιστεύετε πως αυτές είναι διασκεδαστικές;

Ναι

όχι

-εάν όχι, θα θέλατε;

Ναι

όχι

9. Στο μάθημα της λογοτεχνίας είχατε ποτέ τη δυνατότητα να συνεργαστείτε με τους συμμαθητές σας;

Πολύ

λίγο

καθόλου

10. Κατά τη διάρκεια της διδασκαλίας ενός μαθήματος του ανθολογίου εκφράζετε ελεύθερα τις ιδέες σας;

Ναι

όχι

11. Εάν σας δινόταν η δυνατότητα τι θα αλλάζατε από το μάθημα της λογοτεχνίας στο σχολείο;

-να γίνει πιο διασκεδαστικό

-να μπορώ να χρησιμοποιώ τη φαντασία μου

-οι δραστηριότητες να είναι πιο ενδιαφέρουσες

-να μπορώ να δουλεύω ομαδικά και όχι μόνος/η μου

12. Στο μάθημα της λογοτεχνίας ο δάσκαλος σας κάνει ερωτήσεις;

Ναι

όχι

13. Θεωρείτε απαραίτητο να γίνονται ερωτήσεις στο μάθημα της λογοτεχνίας;

Ναι

όχι

14. Οι ερωτήσεις του δασκάλου σας βοηθούν να καταλάβετε το κείμενο;

Ναι

όχι

15. Εσείς κάνετε ερωτήσεις για να λύσετε τυχόν απορίες πάνω στο κείμενο;

Ναι

όχι

16. Έχετε την ευκαιρία να συζητήσετε και να ανταλλάξετε απόψεις με τους συμμαθητές σας;

Ναι

όχι

17. Αφού ολοκληρωθεί η ανάγνωση ενός λογοτεχνικού κειμένου και κάνετε τις απαραίτητες ασκήσεις, κάνετε μία γενική συζήτηση γύρω από το θέμα του;

Ναι

όχι

18. Εκτός από το δάσκαλο έχει τύχει να ρωτήσετε κάποιον συμμαθητή σας για να σας λύσει κάποια απορία;

Ναι

Όχι

19. Έτυχε ποτέ σε κάποιο μάθημα της λογοτεχνίας να συζητήσετε όλοι μαζί στην τάξη;

Ναι

Όχι

20. Πιστεύετε πως το μάθημα της λογοτεχνίας είναι χρήσιμο για εσάς;

Πολύ

λίγο

καθόλου

21. Θεωρείτε απαραίτητη τη διδασκαλία της λογοτεχνίας;

Ναι

Όχι



© www.CiepProject.info

ΤΕΛΙΚΟ ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΟ

Φύλο: *Αγόρι*

Κορίτσι

1. Σας άρεσε το κείμενο από το ανθολόγιο το «Δρακοπαραμύθι»;

Ναι

όχι

2. Σας φάνηκε διαφορετικός ο τρόπος που έγινε το μάθημα του ανθολογίου;

Ναι

όχι

3. Σας άρεσε που εκτός από τις ερωτήσεις του βιβλίου κάνατε και κάποιες επιπλέον δραστηριότητες;

Ναι

όχι

4. Νομίζετε πως αυτές οι δραστηριότητες ήταν ευχάριστες;

Ναι

όχι

5. Πώς θα χαρακτηρίζατε τις δραστηριότητες; Κυκλώστε.

- ενδιαφέρουσες
- διασκεδαστικές
- έμοιαζαν με παιχνίδι
- βαρετές

6. Σε όλη τη διάρκεια της διδασκαλίας είχατε την ευκαιρία να εκφράσετε ελεύθερα τις ιδέες σας;

Ναι

όχι

7. Οι δραστηριότητες που κάνατε σας βοήθησαν να απελευθερώσετε τη φαντασία σας;

Ναι

όχι

8. Είχατε την ευκαιρία να συνεργαστείτε με τους συμμαθητές σας όταν κάνατε τις δραστηριότητες του «Δρακοπαραμυθιού»;

Πολύ

λίγο

καθόλου

9. Κατά τη διάρκεια του μαθήματος που κάναμε μαζί μπορέσατε να κάνετε ερωτήσεις, ώστε να λύσετε τις απορίες σας;

Ναι

όχι

10. Μπορούσατε να επικοινωνήσετε με τους συμμαθητές σας;

Ναι

όχι

11. Στο συγκεκριμένο μάθημα σας έγιναν πολλές ερωτήσεις;

Ναι

όχι

12. Τις θεωρήσατε απαραίτητες για την κατανόηση του κειμένου;

Ναι

όχι

13. Θα θέλατε τα επόμενα μαθήματα της λογοτεχνίας να βασίζονται σε αρκετές ερωτήσεις;

Ναι

όχι

14. Λύσατε τυχόν απορίες που είχατε μέσα από τις ερωτήσεις που κάνατε οι ίδιοι ή ακούσατε από τους συμμαθητές σας;

Ναι

όχι

15. Θα θέλατε να αλλάξετε κάτι στον τρόπο που κάναμε το συγκεκριμένο μάθημα;

Ναι

όχι

16. Θα προτιμούσατε τα μαθήματα του ανθολογίου που θα κάνετε στη συνέχεια να γίνουν με τον ίδιο τρόπο όπως το «Δρακοπαραμύθι»;

Ναι

όχι

17. Ο διαφορετικός τρόπος που διδαχθήκατε το «Δρακοπαραμύθι» σας έκανε να βελτιώσετε τη γνώμη σας για τη λογοτεχνία;

Ναι

όχι

ΣΥΜΠΛΗΡΩΣΗ ΦΥΛΛΟΥ ΠΑΡΑΤΗΡΗΣΗΣ ΤΗΣ ΤΑΞΗΣ

Σχολείο:

Τάξη:

Μάθημα:

Διδακτική ενότητα:

- Σύνθεση της τάξης

Αριθμός μαθητών:

Αγόρια: Κορίτσια:

Μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες:

Μαθητές με διαφορετική προέλευση:

- Σύνθεση της ομάδας

Αριθμός ομάδων:

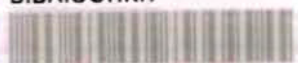
Μαθητές/τριες ανά ομάδα:

Περιοχές παρατήρησης	Καθόλου	Λίγο	Πολύ	Πάρα Πολύ
1) Τους άρεσε ο τρόπος που έγινε το μάθημα; 2) Αντιλήφθηκαν εύκολα το νόημα του κειμένου; 3) Επηρεάστηκαν θετικά από τη διακόσμηση της τάξης; 4) Ανταποκρίθηκαν ικανοποιητικά στις δραστηριότητες; 5) Βρήκαν δύσκολες τις δραστηριότητες; 6) Ήταν οι απαντήσεις τους πρωτότυπες; 7) Στη πορεία της διδασκαλίας παρατηρήθηκε μεγαλύτερη ανταπόκριση και εξοικείωση με τις δραστηριότητες; 8) Με το πέρασμα των δραστηριοτήτων βελτιώνονταν ως προς την ποιότητα και ποσότητα των γραπτών απαντήσεων; 9) Ανταποκρίθηκαν ικανοποιητικά στις ερωτήσεις του εκπαιδευτικού; 10) Αποτέλεσαν οι ερωτήσεις αφορμή				

<p>για να ξεδιπλώσουν τη φαντασία τους στο κείμενο και στις δραστηριότητες;</p> <p>11) Είχαν την άνεση διατύπωσης ερωτήσεων στον εκπαιδευτικό;</p> <p>12) Διατύπωναν ερωτήσεις στους συμμαθητές τους;</p> <p>13) Λειτουργούσαν σωστά και ικανοποιητικά οι ομάδες;</p> <p>14) Συνεργάζονταν οι μαθητές/τριες με τους εκπαιδευτικούς;</p> <p>15) Στην κάθε ομάδα οι μαθητές/τριες συνεργάζονταν μεταξύ τους;</p> <p>16) Συναντήσαμε δυσκολίες κατά τη διάρκεια της διδασκαλίας;</p> <p>17) Στην κάθε ομάδα είχαν όλοι οι μαθητές/τριες ισάξιο ρόλο;</p> <p>18) Υπήρχαν ηγετικές φυσιογνωμίες στην κάθε ομάδα ή σε κάποια από αυτές;</p> <p>19) Υπήρχαν μαθητές/τριες σχετικά παραγκωνισμένοι κατά τη διάρκεια που η ομάδα εργαζόταν;</p> <p>20) Ζήτησαν τη βοήθειά μας σε ότι αφορά την υλοποίηση των δραστηριοτήτων;</p> <p>21) Είχαν απορίες σχετικά με το αντικείμενο διδασκαλίας;</p>				
---	--	--	--	--



ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΘΕΣΣΑΛΙΑΣ
ΒΙΒΛΙΟΘΗΚΗ



004000104521