

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΘΕΣΣΑΛΙΑΣ
Σχολή Ανθρωπιστικών και Κοινωνικών Επιστημών
Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης

Πτυχιακή εργασία

***Η συμβολή του πολύγλωσσου παραμυθιού στην ανάπτυξη της
γλωσσικής επίγνωσης μαθητών του Δημοτικού Σχολείου***

*Developing primary school pupils' language awareness through
plurilingual fairytales*

Κουραλίδου Ελένη-Μαρία

Επιβλέπουσες καθηγήτριες:

Α΄ επιβλέπουσα: Βασιλάκη Ευγενία

Β΄ επιβλέπουσα: Παπαρούση Μαρίτα

Βόλος 2018



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

Αριθ. Εισ.: 17987/1
Ημερ. Εισ.: 01-10-2018
Δωρεά: Συγγραφέας
Ταξιθετικός Κωδικός: ΠΤ – ΠΔΕ
2018
ΚΟΥ

*Για την παρούσα εργασία, θερμές ευχαριστίες οφείλω
στην κ. Βασιλάκη, η οποία μου έδωσε την ευκαιρία να συνεργαστούμε.*

*Επιπλέον με την παρότρυνση και
την εμπιστοσύνη της μπόρεσα να φέρω εις πέρας
την πτυχιακή μου εργασία. Επίσης ευχαριστίες οφείλω
και στην κ. Παπαρούση,
που από την πρώτη στιγμή με ενθάρρυνε να ασχοληθώ,
με τον θαυμαστό κόσμο της λογοτεχνίας*

Περίληψη

Η παρούσα έρευνα πραγματεύεται το ζήτημα της πολυγλωσσικής εκπαίδευσης με στόχο την (πολυ-)γλωσσική ευαισθητοποίηση, τη διαπολιτισμική ευαισθητοποίηση, τη συνειδητοποίηση ότι η γλώσσα είναι ένα συμβολικό σύστημα και την εύρεση κοινών στοιχείων μεταξύ των παραμυθιών. Ως αφετηρία χρησιμοποιήθηκαν οι προτάσεις του Συμβουλίου της Ευρώπης και οι αντιλήψεις των μαθητών για την αξιακές κρίσεις των γλωσσών. Η τάξη στην οποία εφαρμόστηκε το παραπάνω πρόγραμμα ήταν η Γ' δημοτικού και το διάστημα Απρίλιος-Μάιος 2018. Τα διδακτικά εργαλεία που χρησιμοποιήθηκαν ήταν σε τέσσερις γλώσσες, τα ελληνικά, τα αγγλικά, τα αραβικά και τα ιαπωνικά και σχεδιάστηκαν δραστηριότητες για την εξυπηρέτηση των παραπάνω στόχων. Για τη συλλογή των δεδομένων ως ερευνητικά εργαλεία χρησιμοποιήθηκαν το ημερολόγιο παρατήρησης, η αρχική και η τελική αξιολόγηση, η ομαδική συνέντευξη και οι απαντήσεις των μαθητών και τα γραπτά τους κείμενα. Από την ανάλυση των αποτελεσμάτων προέκυψε ότι οι αρχικές στάσεις των μαθητών απέναντι στις γλώσσες άλλαξαν σε πολύ μεγάλο βαθμό. Επιπροσθέτως μέσω της λογοτεχνίας μπόρεσαν να καλλιεργήσουν την ενσυναίσθηση και να διαπραγματευθούν θέματα της πραγματικότητας τα οποία θα πολύ δύσκολο για τους μαθητές να τα συλλάβουν υπό άλλες συνθήκες.

Λέξεις-κλειδιά: Δημοτικό σχολείο, έρευνα δράση, πολυγλωσσική εκπαίδευση, λογοτεχνία.

Περιεχόμενα

Εισαγωγή.....	5
---------------	---

Θεωρητικό μέρος

Κεφάλαιο 1^ο

1.1. Πολυγλωσσία και σημερινές ανάγκες.....	6
1.2. Plurilingualism & multilingualism.....	7
1.3. Ο πολύγλωσσος άνθρωπος.....	8
1.4. Γλωσσική επίγνωση.....	10
1.5. Πολυγλωσσία και δημοκρατική αγωγή του πολίτη.....	13
1.6. Πολυπολιτισμικές κοινωνίες και πολυγλωσσία.....	13
1.7. Πολυγλωσσία και γλώσσα.....	14
1.8. Πολυγλωσσία και κοινωνικές αναπαραστάσεις.....	14
1.9. Πολυγλωσσία και διαπολιτισμική εκπαίδευση.....	16

Κεφάλαιο 2^ο

2.1. Λογοτεχνία και εκπαίδευση.....	18
2.2. Λογοτεχνία και αναλυτικό πρόγραμμα.....	19
2.3. Αναγνωστικές θεωρίες.....	21
2.4. Φιλαναγνωσία.....	22
2.5. Παράγοντες ενίσχυσης της φιλαναγνωσίας.....	23
2.6. Σκοπός φιλαναγνωσίας.....	23
2.7. Παραδείγματα φιλαναγνωστικών δραστηριοτήτων.....	24
2.8. Οφέλη της φιλαναγνωσίας.....	24
2.9. Κριτήρια επιλογής βιβλίων.....	25

Ερευνητικό μέρος- Μεθοδολογία της έρευνας

Κεφάλαιο 3^ο

3.1. Σκοπός της έρευνας.....	27
3.2. Η έρευνα δράση.....	27
3.3. Το πλαίσιο διεξαγωγής της έρευνας και οι συμμετέχοντες.....	28
3.4. Επιλογή θέματος και υλικού για τις διδασκαλίες.....	29
3.5. Σχεδιασμός και υλοποίηση της έρευνας.....	29
3.6. Ερευνητικά εργαλεία.....	33

Κεφάλαιο 4^ο

4.1. Ανάλυση δεδομένων.....	35
4.2. Παρουσίαση θεματικών κατηγοριών.....	36

Κεφάλαιο 5^ο

Συμπεράσματα – προτάσεις.....51

Βιβλιογραφία.....54

Παραρτήματα.....57

Εισαγωγή

Η παγκοσμιοποίηση και οι νέες συνθήκες ζωής των ανθρώπων φέρνουν ως συνακόλουθες μεταβολές τη δημιουργία νέων αναγκών. Για την εξυπηρέτηση αυτών των αναγκών η Ευρώπη υιοθέτησε νέες επιδιώξεις οι οποίες επιβάλλουν την αλλαγή των θεσμών της κάθε κοινωνίας. Ένας από αυτούς τους θεσμούς είναι και η εκπαίδευση. Το Συμβούλιο της Ευρώπης προωθεί, λοιπόν, την πολυγλωσσική εκπαίδευση η οποία έχει ως στόχο την προώθηση μιας κοινής ευρωπαϊκής ταυτότητας, τη δημιουργία “πολύγλωσσων ανθρώπων”, την ανάπτυξη και καλλιέργεια της γλωσσικής επίγνωσης, την τροποποίηση των κοινωνικών αναπαραστάσεων για την προώθηση της κοινωνικής συνεκτικότητας, την διαπολιτισμική εκπαίδευση και την προώθηση της φιλιαναγνωσίας.

Με βάση αυτό το θεωρητικό υπόβαθρο, σχεδιάστηκε μια σειρά διδασκαλιών με σκοπό την ευαισθητοποίηση των μαθητών ως προς τη γλωσσική πολυμορφία καθώς και την ανάπτυξη της γλωσσικής επίγνωσης μέσω της παιδικής λογοτεχνίας και συγκεκριμένα των παραμυθιών. Η τάξη που πραγματοποιήθηκε η έρευνα ήταν η Γ΄ δημοτικού. Η διάρκεια των διδασκαλιών 2 εβδομάδες, 26 Απριλίου με 8 Μαΐου 2018 στο πλαίσιο του 4^{ου} επιπέδου της Σχολικής Πρακτικής Άσκησης του Πανεπιστημίου Θεσσαλίας κατά τη διάρκεια του μαθήματος του project. Η έρευνα εντάσσεται στο μεθοδολογικό παράδειγμα της έρευνας δράσης και ακολουθήθηκε ποιοτική ανάλυση των δεδομένων.

Η ελληνική και η αγγλική γλώσσα αποτέλεσαν τις γλώσσες γέφυρες στον σχεδιασμό του διδακτικού υλικού, το οποίο επιπλέον αξιοποίησε την αραβική και την ιαπωνική γλώσσα. Η αγγλική γλώσσα επιλέχθηκε λόγω της μικρής ηλικίας των μαθητών και του γεγονότος ότι τα αγγλικά είναι μια γλώσσα όπου κατά γενική ομολογία είναι πιο πιθανό να ακούγεται στον κοινωνικό τους περίγυρο. Έτσι οι μικροί μαθητές έχουν διαμορφώσει αντιλήψεις οι οποίες προσδίδουν σε αυτή τη γλώσσα μια αξιακή υπεροχή σε σχέση με τις άλλες. Μέσω των δραστηριοτήτων επιδιώχθηκε η τροποποίηση αυτών των στάσεων ώστε να οδηγηθούν στο συμπέρασμα ότι όλες οι γλώσσες είναι ισότιμες. Αυτή η τροποποίηση επιτεύχθηκε μέσω της αφύπνισης της γλωσσικής επίγνωσης και της καλλιέργειας της διαπολιτισμικής ικανότητας. Παράλληλα η έρευνα στόχευε και στην ολόπλευρη ανάπτυξη της προσωπικότητας των μαθητών μέσω των φιλιαναγνωστικών δραστηριοτήτων.

Η σπουδαιότητα της έρευνας έγκειται στην προώθηση μιας πολυγλωσσικής εκπαίδευσης η οποία εξυπηρετεί τις νέες επιδιώξεις που προσβέβει η Ευρώπη. Έτσι, η συγκεκριμένη έρευνα, παρά το μικρό εύρος της, αποτελεί μια ακόμη διδακτική πρόταση σε αυτό το πλαίσιο, η οποία μέσα από την εφαρμογή της φάνηκε ότι μπορεί να δώσει θετικά αποτελέσματα προς αυτή την κατεύθυνση.

Συνοπτικά, στην παρούσα εργασία, στο 1^ο κεφάλαιο καταγράφονται οι επιδιώξεις της Ευρώπης ως προς την πρόωση και τους σκοπούς της πολύγλωσσης εκπαίδευσης καθώς και η αποσαφήνιση αυτών των πρωταρχικών όρων. Στο 2^ο κεφάλαιο προβάλλεται η λογοτεχνία και ο ρόλος της στην εκπαίδευση. Επιπλέον γίνεται αναφορά στη φιλιαναγνωσία και στα πολλαπλά οφέλη που προσφέρει στους μαθητές. Στο 3^ο κεφάλαιο παρατίθεται η μεθοδολογία που ακολουθήθηκε για την υλοποίηση της έρευνας και των διδασκαλιών. Στο 4^ο κεφάλαιο παρουσιάζονται τα αποτελέσματα της έρευνας και η ανάλυση των θεματικών κατηγοριών που προέκυψαν. Τέλος κατά το 5^ο κεφάλαιο καταγράφονται τα συμπεράσματα και οι προεκτάσεις για μελλοντική έρευνα.

Κεφάλαιο 1^ο

1.1. Πολυγλωσσία και σημερινές ανάγκες

Δεδομένου ότι η ευρωπαϊκή πραγματικότητα αλλάζει με γρήγορους ρυθμούς, αρχίζουν να δημιουργούνται και νέες ανάγκες. Σε έναν κόσμο όπου η μεταφορά των προϊόντων και του ανθρωπίνου δυναμικού έχει γίνει μέρος της καθημερινής ζωής συνεπάγονται κοινωνικές αλλαγές και κατ' επέκταση αλλαγές στα εκπαιδευτικά ιδρύματα (Bernaus et al., 2007). Αυτές οι αλλαγές έχουν ως στόχο τη δημιουργία πολυγλωσσικών και πολυπολιτισμικών χώρων διδασκαλίας, οι οποίοι εμπλουτίζονται από το διαφορετικό κοινωνικό και πολιτισμικό υπόβαθρο των μαθητών που συνθέτουν το μωσαϊκό της τάξης. Όταν τα παιδιά από διαφορετικούς πολιτισμούς έρχονται σε επαφή, οι πολιτισμικές και γλωσσικές εμπειρίες τους διαχέονται στην υπόλοιπη τάξη, δημιουργώντας έτσι μια θετικότερη στάση απέναντι στις διαφορετικές γλώσσες και πολιτισμούς, δίνοντας πιθανόν και κίνητρα για την εκμάθηση μιας νέας γλώσσας (Bernaus et al., 2007).

Η επαφή των παιδιών από διαφορετικούς πολιτισμούς προωθεί την πολυγλωσσία και την αλληλοκατανόηση, οι οποίες είναι δύο σημαντικές έννοιες που συνθέτουν την εικόνα την πολυπολιτισμικής Ευρώπης (Alves & Mendes, 2009• Masih, 1999). Αυτές οι έννοιες αποσκοπούν σε πρώτο στάδιο στην ενίσχυση της κοινωνικής συνοχής και στη συνέχεια στην δημιουργία μιας κοινής ευρωπαϊκής ταυτότητας που εξαρτάται από τη γνώση και τον σεβασμό στην ποικιλία, της λεγόμενης EU & I (European Awareness & Intercomprehension) (Alves & Mendes, 2009). Αυτή η ταυτότητα όπως είναι φανερό προάγει την παγκοσμιοποίηση (Jeoffrion et al., 2014). Πιο συγκεκριμένα η EU & I:

«βασίζεται στην πολύγλωσση και πολυπολιτισμική γνώση που ριζώνουν στις πρακτικές αλληλοκατανόησης, όταν τα υποκείμενα έρχονται σε επαφή με διαφορετικές γλώσσες τις οποίες δεν γνωρίζουν»

(Alves & Mendes, 2009)

Επιπροσθέτως η ικανότητα των ατόμων να επικοινωνούν σε παραπάνω από δύο γλώσσες θεωρείται βασική και για έναν ακόμα λόγο. Όπως έχει προαναφερθεί, υπάρχει μεγάλη κινητικότητα του ανθρωπίνου δυναμικού στον ευρωπαϊκό χώρο, είτε για την αναζήτηση δουλειάς και καλύτερων ευκαιριών για ζωή είτε για επιστημονική κατάρτιση. Η γνώση λοιπόν μιας ακόμα γλώσσας τους προετοιμάζει για τις ανάγκες της ευρωπαϊκής αγοράς εργασίας. Δημιουργώντας, λοιπόν, ένα κοινό πεδίο για όλους τους ανθρώπους, τους κάνει να αισθάνονται μέρος του συνόλου. Με άλλα λόγια, μπορούμε να πούμε ότι κάνει τους Ευρωπαίους να νιώθουν περισσότερο Ευρωπαίοι. (Alves & Mendes, 2009•Cavalli et al., 2009).

1.2. Plurilingualism & multilingualism

Αν και αυτοί οι δύο όροι είναι συνυφασμένοι στην ελληνική βιβλιογραφία, στην πραγματικότητα αποδίδονται με τελείως διαφορετικό νόημα. Για την αποσαφήνιση τους, το Συμβούλιο της Ευρώπης (Council of Europe) παραθέτει τους εξής ορισμούς.

Multilingualism: «η γνώση ενός αριθμού γλωσσών ή η συνύπαρξη διαφορετικών γλωσσών σε μία κοινωνία».

Plurilingualism: «η ατομική γλωσσική εμπειρία του ατόμου σε ένα γλωσσικό συγκείμενο αναπτύσσεται και από μητρική γλώσσα, μετατρέπεται σε γλώσσα της κοινωνίας. Όσον αφορά τις γλώσσες και τον πολιτισμό των άλλων ανθρώπων..., δεν φυλάσσονται σε αυστηρά διαχωρισμένα νοητικά τμήματα αλλά συνθέτουν μια επικοινωνιακή ικανότητα στην οποία όλες οι γνώσεις και εμπειρίες της γλώσσας συμβάλλουν και στην οποία οι γλώσσες συνδέονται και αλληλεπιδρούν».

(Jeoffrion et al., 2014)

Από τους παραπάνω ορισμούς γίνεται σαφές ότι ο όρος multilingualism αναφέρεται στην παρουσία μερικών γλωσσών σε μια περιοχή, τις οποίες δεν είναι απαραίτητο να χρησιμοποιούν όλοι οι ομιλητές. Εν αντιθέσει ο όρος plurilingualism αναφέρεται στην ικανότητα του ατόμου να χρησιμοποιεί παραπάνω από μία γλώσσες και συνεπώς να τις αντιμετωπίζει από δύο οπτικές γωνίες. Αυτές είναι του ομιλητή και του μαθητή (Beacco et al., 2010).

Όσον αφορά την εκμάθηση των γλωσσών ο όρος multilingualism, σχετίζεται με τον ξεχωριστό τρόπο εκμάθησης των διάφορων γλωσσών. Από την άλλη, ο όρος plurilingualism, αφορά την διασύνδεση των γλωσσικών ικανοτήτων που έχουν αναπτυχθεί από ένα άτομο και την αποδοχή διάφορων επιπέδων υψηλής επιδεξιότητας εκμάθησης μιας γλώσσας (Jeoffrion et al., 2014).

Από τα παραπάνω γίνεται φανερή η υπεροχή του όρου plurilingualism και η λανθασμένη ταύτιση του με τον όρο multilingualism στην ελληνική βιβλιογραφία.

1.3. Ο πολύγλωσσο άνθρωπος

Σχετικά με τον πολύγλωσσο άνθρωπο έχουν διατυπωθεί διάφορες απόψεις για τα οφέλη που έχει αποκομίσει από τη συνδιαλλαγή του με μία ποικιλία γλωσσών. Κάποιες από αυτές αποτελούν μύθο, όμως κάποιες άλλες είναι αποδεδειγμένες (Jeoffrion et al., 2014• Mariani, 2008). Προτού παρουσιαστούν αυτές οι απόψεις, θεωρείται ορθό να παρουσιαστεί ένας ορισμός για τον πολύγλωσσο άνθρωπο.

Πολύγλωσσο θεωρείται ο άνθρωπος, ο οποίος δεν χρησιμοποιεί απλώς παραπάνω από μία γλώσσες, αλλά έχει υιοθετήσει μια διαφορετική εικόνα η οποία προκύπτει

από την αλληλεπίδραση γλωσσικών και πολιτισμικών παραγόντων και καταλήγουν στην δημιουργία μιας καθολικής και περίπλοκης γνώσης που εμπεριέχει τη μητρική γλώσσα. Αυτή η διαδικασία εξελίσσει τον άνθρωπο, ο οποίος βιώνει ένα πέρασμα από νέες γλωσσικές και πολιτισμικές εμπειρίες (Mariani, 2008).

Το CEFR (Common European Framework) ορίζει τον πολύγλωσσο άνθρωπο ως:

«Ο σπουδαστής μιας ή περισσότερων γλωσσών και κουλτούρας δεν σταματάει να είναι ικανοποιημένος με την μητρική του γλώσσα και την κουλτούρα που συνδέεται με αυτή. Ούτε η καινούργια του γνώση φυλάσσεται εντελώς ξεχωριστά από την παλιά. Ο σπουδαστής δεν αποκτά απλώς δυο ξεχωριστούς και ασύνδετους τρόπους να ενεργεί και να επικοινωνεί. Ο σπουδαστής μιας γλώσσας γίνεται πολύγλωσσος και αναπτύσσει την διαπολιτισμικότητα.»

(Mariani, 2008• Jones & Saville, 2009)

Οι πολύγλωσσοι άνθρωποι, όπως γίνεται φανερό, αποτελούν κοινωνικούς φορείς που αναπτύσσουν μια γκάμα από το πλήθος γλωσσών που γνωρίζουν και τα διαφορετικά είδη γνώσεων που έχουν κατακτήσει. Είναι πιο κινητοποιημένοι να επικοινωνήσουν και να αναπτύξουν την ενσυναίσθηση για άλλους και συγκεκριμένα είναι πιο πιθανό να μπορέσουν να αναπτύξουν ανθρωπιστικές αξίες για την ανοχή του Άλλου.

Αναφορικά με τις απόψεις που έχουν διατυπωθεί για την γνωστική υπεροχή που έχει ένας πολύγλωσσος άνθρωπος σε σχέση με έναν μονόγλωσσο άνθρωπο, αφορούν κυρίως τις νέες δεξιότητες που αποκτά ο σπουδαστής δύο ή παραπάνω γλωσσών. Πιο συγκεκριμένα, ο πολύγλωσσος άνθρωπος μέσω των εμπειριών που προσκομίζει από τη διδασκαλία μιας δεύτερης ή τρίτης γλώσσας, προκαλεί κάποιες αλλαγές στο γλωσσικό του σύστημα αφενός, ως προς την ποσότητα της νέας γνώσης και αφετέρου, ως προς τις δεξιότητες και τις ποιοτικές αλλαγές του γλωσσικού του συστήματος (Mariani, 2008).

Επιπλέον μέσα από έρευνα για τις απόψεις εκμάθησης μιας γλώσσας καθώς και τον τρόπο που αυτή επιδρά στην κατάκτηση μιας άλλης γλώσσας ως αποτελέσματα προέκυψαν ότι οι άνθρωποι που ήδη είχαν κατακτήσει μια γλώσσα ενεπλάκησαν ενεργά στην διδακτική διαδικασία για την εκμάθηση μιας άλλης γλώσσας. Ως δεξιότητες ανέπτυξαν τη γλωσσική επίγνωση, διαχειρίστηκαν τις συναισθηματικές απαιτήσεις της δεύτερης γλώσσας και αναθεώρησαν τις απόψεις τους (Jeoffrion et al., 2014).

Σχετικά με τους μύθους που έχουν δημιουργηθεί για τους πολύγλωσσους σπουδαστές, χαρακτηριστική αναφορά αποτελεί μια έρευνα που διεξήχθη στην Γαλλία. Όπως αναφέρεται στο θεωρητικό πλαίσιο η Γαλλία δεν αποτελεί μια πολύγλωσση κοινωνία (multilingual society), παρόλα αυτά πολλές γλώσσες έρχονται σε επαφή. Από αυτή την επαφή έχουν δημιουργηθεί κάποιες προκαταλήψεις. Ως κυρίαρχη προκατάληψη είναι αυτή της «απόλυτης διγλωσσίας». Σύμφωνα με αυτή την

άποψη-μύθο, οι δεξιότητες που έχει κατακτήσει ένας πολύγλωσσος άνθρωπος, είναι ίσες με αυτές ενός μονόγλωσσου ντόπιου ομιλητή (native speaker). Η παραπάνω άποψη βασίζεται στην αντίληψη ότι ένας ντόπιος ομιλητής έχει την πλήρη επίγνωση της γλώσσας του. Ωστόσο, αυτός ο ορισμός δεν λαμβάνει υπόψη τα γλωσσικά οφέλη που προαναφέρθηκαν ότι αποκτά ένας πολύγλωσσος μαθητής μέσω της εμπειρίας εκμάθησης των γλωσσών (Jeoffrion et al., 2014).

1.4. Γλωσσική επίγνωση

Ο όρος γλωσσική επίγνωση καλύπτει ένα μεγάλο εύρος θεματικών που σχετίζονται με την εκμάθηση και τη χρήση μιας γλώσσας. Αυτές οι θεματικές περιλαμβάνουν τη γνώση για την ίδια την γλώσσα, του τρόπου που οι άνθρωποι μαθαίνουν καλύτερα τις γλώσσες και πώς επικοινωνούν σε πραγματικές καταστάσεις. Επιπλέον περιλαμβάνει τη βαθύτερη κατανόηση ως προς τον τρόπο που η γλώσσα χρησιμοποιείται για να εξυπηρετήσει διαφορετικούς σκοπούς. Αυτοί οι σκοποί μπορεί να έχουν είτε θετική χροιά, όπως η δημιουργία σχέσεων μεταξύ των ανθρώπων για μεταφορά ιδεών, είτε αρνητική χροιά, όταν χρησιμοποιείται ως μέσο για την χειραγώγηση των ανθρώπων και την απόδοση διακρίσεων. Η γλωσσική επίγνωση σύμφωνα με τον van Lier (1955, οπ. αναφ. στο *Introducing Language Awareness*, σσ. xi) ορίζεται ως:

«η κατανόηση της ανθρώπινης ικανότητας για τη γλώσσα και τον ρόλο της στην σκέψη, στην εκμάθηση και στην κοινωνική ζωή. Αυτή περιλαμβάνει την επίγνωση της δύναμης και του ελέγχου που έχει η γλώσσα και την περίπλοκη σχέση της με τους πολιτισμούς».

Η γλωσσική επίγνωση λοιπόν, σχετίζεται με μια εκπαιδευτική προσέγγιση διπλής εστίασης η οποία αποτελεί έναν συνδυασμό ταυτόχρονης διδασκαλίας της γλώσσας που χρησιμοποιείται κατά την μαθησιακή διαδικασία και του περιεχομένου της γλώσσας (Marsh, 2008).

Η εκμάθηση μιας γλώσσας διαμέσου της αφύπνισης της γλωσσικής επίγνωσης αποτελεί μια θεματική με ιδιαίτερο ενδιαφέρον τα τελευταία χρόνια. Αυτό το ενδιαφέρον οφείλεται στους γρήγορους ρυθμούς παγκόσμιας, κοινωνικής και τεχνολογικής αλλαγής. Οι παραπάνω παράγοντες καθώς και ο εμπλουτισμός των κοινωνιών με νέες πολιτισμικές διαφορές και η χρήση νέων τεχνολογιών για νέες μορφές επικοινωνίας έχουν δημιουργήσει την ανάγκη για τη διερεύνηση της γλώσσας, για το αντίκτυπο που έχει στα άτομα και την αλληλεπίδραση τους με τον ευρύ κόσμο. Επιπροσθέτως η παγκοσμιοποίηση και οι κοινωνίες της γνώσης (knowledge societies) οδηγούν στην όλο και μεγαλύτερη ανάπτυξη του γραμματισμού του ανθρώπινου τους δυναμικού. Όλα αυτά είχαν ως αποτέλεσμα την ανάπτυξη διάφορων προσεγγίσεων για την γνώση και τις ικανότητες που απαιτούνται για έναν αναπτυσσόμενο διασυνδεδεμένο κόσμο. Παρακάτω παρουσιάζονται τρία

προγράμματα που έχουν σχεδιαστεί για την αφύπνιση της γλωσσικής επίγνωσης και την διδασκαλία διαμέσου της (Marsh, 2008).

Η πρώτη προσέγγιση έχει ως κεντρικό εργαλείο το πρόγραμμα EVLANG. Αυτό περιλαμβάνει την εκμάθηση στρατηγικών που βοηθούν τους μαθητές να μαθαίνουν για τις γλώσσες, βάζοντας τους σε γλωσσικές διεργασίες από την οπτική της σύγκρισης μεταξύ των γλωσσών. Η διδασκαλία της γλώσσας με βάση αυτό το πρόγραμμα φαίνεται να έχει τέσσερις βασικούς σκοπούς. Πρώτον, να βοηθήσει τους μαθητές να αλλάξουν την εστίαση τους μέσω της έκθεσης τους σε διαφορετικές γλώσσες. Δεύτερον, την καλύτερη προετοιμασία τους για να μάθουν μια γλώσσα καθώς τους προμηθεύουν με τεχνικές και μεθόδους για να κατανοήσουν τα γλωσσικά φαινόμενα. Τρίτον, αφορά την γλωσσική και τη πολιτισμική διερεύνηση, προωθείται μέσω δραστηριοτήτων που έχουν σχεδιαστεί με σκοπό την παροχή βοήθειας στους μαθητές για να μπορέσουν να χειριστούν διάφορα γεγονότα για τις γλώσσες. Τέταρτον, η διαδικασία ανακάλυψης και δόμησης σε γνωστές και άγνωστες γλώσσες ενθαρρύνει τους μαθητές να αναπτύξουν διάφορες υποθέσεις για τις λειτουργίες των γλωσσών και κατ' επέκταση να δοκιμάσουν αυτές τις υποθέσεις σε μια σειρά από δραστηριότητες που τους παρατίθενται. Για να επιτευχθεί αυτός ο σκοπός δίνεται στους μαθητές μια σειρά συγκριτικών πληροφοριών για τις λειτουργίες των γλωσσών και πολιτισμών για να τις επεξεργαστούν και να υλοποιήσουν διάφορες δραστηριότητες. Η εφαρμογή τέτοιου είδους δραστηριοτήτων πρέπει να έχει ως απώτερο στόχο την ενεργοποίηση της προϋπάρχουσας γνώσης καθώς και να δώσει στους μαθητές την δυνατότητα να αναλύσουν και να ερμηνεύσουν τα νέα γλωσσικά περιβάλλοντα που τους δίνονται. Σκοπός αυτών των δραστηριοτήτων αποτελεί η δυνατότητα των μαθητών να ξεπερνούν το πλαίσιο κάθε γλώσσας που τους δίνεται και να μετακινούνται μεταξύ διαφορετικών γνωστικών διεργασιών (Alves & Mendes, 2009).

Ένα ακόμα πρόγραμμα που έχει προωθήσει το Συμβούλιο της Ευρώπης είναι αυτό του Content and Language Integrated Learning (CLIL). Αυτός είναι ένας όρος που αναφέρεται στη διδασκαλία των μαθημάτων σε διαφορετικές γλώσσες από τη γλώσσα του σχολείου. Αποτελεί μια εκπαιδευτική μέθοδο η οποία μέσω της χρήσης ποικίλων μεθοδολογιών, οδηγεί σε μιας διπλής εστίασης εκπαίδευση, αφενός επειδή δίνεται προσοχή στο θέμα που μελετάται και αφετέρου επειδή εστιάζει και στην γλώσσα με την οποία είναι δομημένο. Από την επίτευξη του παραπάνω στόχου γίνεται φανερό πως κατά τα μαθήματα των φυσικών ή μαθηματικών επιστημών δεν επιτυγχάνεται μόνο η διδασκαλία μιας ξένης γλώσσας αλλά και η διδασκαλία μέσα από την ξένη γλώσσα. Τα αποτελέσματα της μάθησης κατά την εφαρμογή ενός τέτοιου είδους προγράμματος φαίνεται να είναι η επιτυχή απόκτηση μεγαλύτερου επιπέδου επίγνωσης των γλωσσών και μεγαλύτερη ικανότητα χρήσης τους σε πραγματικά περιβάλλοντα μαζί με την εκμάθηση του περιεχομένου στο οποίο εκτυλίσσονται. Επιτυγχάνεται με λίγα λόγια η ανάπτυξη υψηλών νοητικά ικανοτήτων. Αυτή η προσέγγιση, όπως είναι φανερό, αποτελεί ένα κράμα εκμάθησης μιας γλώσσας και ενός θέματος/γνωστικού περιεχομένου που επιφέρει την ανάπτυξη

της γλωσσικής επίγνωσης. Η εκμάθηση επιτυγχάνεται μέσω της έκθεσης των μαθητών σε πλούσια γλωσσικά περιβάλλοντα και, όπως έχει προαναφερθεί, δεν είναι δυνατόν να γίνει στα πλαίσια του μαθήματος της γλώσσας, επειδή σε αυτό στόχος είναι τα παιδιά να κάνουν πράγματα με τις λέξεις ενώ, σε αυτή τη προσέγγιση, οι μαθητές πρέπει να χρησιμοποιήσουν λέξεις για να επιτύχουν πράγματα (Marsh, 2008).

Μια τελευταία προσέγγιση είναι η ενσωματωμένη. Σε αυτή χρησιμοποιούνται τα αγγλικά ως γλωσσική γέφυρα για την εκμάθηση των υπόλοιπων γλωσσών. Γίνεται με λίγα λόγια η εφαρμογή της κατεκτημένης γνώσης σε νέες καταστάσεις. Για την επίτευξη της ενσωματωμένης προσέγγισης ακολουθούνται 3 βήματα. Το πρώτο, αφορά την εμπειρία που θα αποκτήσουν οι μαθητές από την επίλυση προβλημάτων, όπως για παράδειγμα να τους δοθούν κάποια κείμενα σε διαφορετικές γλώσσες και να πρέπει να τα επεξεργαστούν. Το δεύτερο αφορά τον στοχασμό, όπου οι μαθητές αναλογίζονται αν η γνώση που κατέκτησαν θα τους είναι χρήσιμη για το μέλλον και μέσω της συζήτησης επιτυγχάνεται η γενίκευση που ξεπερνάει την συγκεκριμένη εργασία. Με αυτό τον τρόπο επιτυγχάνεται η απόκτηση γνώσεων μέσα από την ίδια την γλώσσα καθώς αναπτύσσονται και δεξιότητες και στάσεις για αυτήν. Τρίτο και τελευταίο βήμα είναι αυτό της επανενεργοποίησης, όπου για την εξερεύνηση μιας άλλης γλώσσας και της λύσης αντίστοιχων προβλημάτων ακολουθείται ο ίδιος συλλογισμός με τη γλώσσα γέφυρα. Αυτά τα τρία βήματα ονομάζονται κύκλος της μεταφοράς (transfer cycle) (Mariani, 2008).

Μια έρευνα η οποία σχεδιάστηκε με βάση τις παραπάνω προσεγγίσεις για την προώθηση της πολυγλωσσικής εκπαίδευσης και την καλλιέργεια της γλωσσικής επίγνωσης, αφορούσε τις λατινογενείς γλώσσες. Στην διάρκεια εφτά συναντήσεων ο εκπαιδευτικός επέλεξε να εκθέσει τους μαθητές σε διάφορες λατινογενείς γλώσσες με τις οποίες οι μαθητές είτε είχαν έρθει σε επαφή στο παρελθόν είτε δεν γνώριζαν καθόλου. Πιο συγκεκριμένα ως γλώσσα-γέφυρα χρησιμοποιήθηκαν τα αγγλικά που μιλούσαν και οι περισσότεροι μαθητές. Οι συναντήσεις ξεκίνησαν με αφορμή ένα παραμύθι, και οι συμμετέχοντες μαθητές κατέληξαν στο συμπέρασμα ότι πρέπει να μάθουν και άλλες γλώσσες για να επικοινωνούν με τους άλλους λαούς, έκαναν υποθέσεις για τις γλώσσες που άκουγαν ως προς το ποιες μπορεί να είναι με βάση το ακουστικό επίπεδο, αντιστοίχησαν λέξεις από τη μητρική τους γλώσσα (τα πορτογαλικά) με τις άλλες λατινογενείς που χρησιμοποιήθηκαν στο πρόγραμμα, έπρεπε να βάλουν τα στάδια μιας συνταγής όπου κάθε στάδιο ήταν σε διαφορετική γλώσσα στη σειρά, αντιστοίχησαν τα υλικά της συνταγής με την αντίστοιχη λέξη κάθε γλώσσας και τέλος τους δόθηκε η ευκαιρία να γράψουν το τέλος της ιστορίας που τους είχε δοθεί στην αρχή των μαθημάτων ως αφορμή για το ξεκίνημα του προγράμματος. Τα αποτελέσματα αυτής της έρευνας λοιπόν ήταν ιδιαίτερα θετικά καθώς οι μαθητές μπόρεσαν να κάνουν την επιδιωκόμενη διασύνδεση μεταξύ των γλωσσών και έγινε εμφανές ότι μέσα από τις δραστηριότητες ενεργοποιήθηκε η γλωσσική επίγνωση. Επίσης φάνηκε ότι μπόρεσαν να συγκρίνουν και να διαχειριστούν επιτυχώς τα νέα δεδομένα (Lucena et al., 2008).

1.5. Πολυγλωσσία και δημοκρατική αγωγή του πολίτη

Έχοντας αναφερθεί στη σημασία της πολυγλωσσίας και του πολύγλωσσου ανθρώπου, είναι εύλογο να γίνει αναφορά στην «Εκπαίδευση για Δημοκρατική Αγωγή του πολίτη» και τη σύνδεση της με την πολυγλωσσία.

Το Συμβούλιο της Ευρώπης τονίζει ότι η αγωγή του πολίτη βασίζεται στις αρχές και αξίες του σεβασμού στην ανθρώπινη αξιοπρέπεια και την κοινωνική διαφορά, η οποία αποτελεί ένα στοιχείο εμπλουτισμού της κοινωνίας και όχι ένα τρωτό της σημείο. Οι γλώσσες έχουν βασικό ρόλο στο παραπάνω συγκείμενο. Γενικά για τη γλώσσα και την ομιλία μπορεί να δημιουργηθεί ένας διαχωρισμός ανάμεσα στα «πολιτισμικά δικαιώματα» (cultural rights) και «την διδασκαλία της γλώσσας με στόχο την αμοιβαία κατανόηση». Ως θέμα διαμάχης τίθεται η άποψη ότι τα πολιτισμικά δικαιώματα θεωρούνται η νέα γενιά των ανθρωπίνων δικαιωμάτων (Broidbach, 2003).

Το εν λόγω ζήτημα έχει ως βάση την άποψη ότι τα πολιτισμικά δικαιώματα συνδέονται άρρηκτα με την έκφραση της ατομικής και συλλογικής ταυτότητας και κουλτούρας, με τις οποίες οι γλώσσες συνδέονται ως μορφή έκφρασης και αναπαραγωγής τους. Συνεπώς το δικαίωμα των πολιτών να χρησιμοποιούν, να μαθαίνουν και να διδάσκουν την μητρική τους γλώσσα αποτελεί ένα θεμελιώδες ανθρωπινό δικαίωμα (Broidbach, 2003).

1.6. Πολυπολιτισμικές κοινωνίες και πολυγλωσσία

Είναι ευρέως γνωστό ότι όλες οι ευρωπαϊκές κοινότητες παρουσιάζουν μια εσωτερική διαφορά, η οποία ονομάζεται «παραδοσιακή ποικιλία» (traditional plurality) (Cavalli et al., 2009• Byram, 2009). Αυτή η ποικιλομορφία συχνά δεν λαμβάνεται υπ' όψιν από τα μέλη της συγκεκριμένης κοινότητας εξαιτίας του γεγονότος ότι συνδέονται με μια κοινή βάση, την εθνική γλώσσα. Παρόλα αυτά, η παραδοσιακή ποικιλία περιλαμβάνει την εθνική γλώσσα ή γλώσσες, τις γλώσσες των μειονοτήτων, τις τοπικές γλώσσες και τις διαλέκτους. Όπως είναι φυσικό, τα παραπάνω αποτελούν αναπόσπαστο κομμάτι της πολιτισμικής κληρονομιάς. Ωστόσο, αυτή η ενδογενής πολυγλωσσία μπορεί να αποτελέσει αντικείμενο απόρριψης και εχθρότητας. Ακόμα, σε κάποιες περιπτώσεις μπορεί να δημιουργήσει προβλήματα ως προς την αναγνώριση των γλωσσών και κατ' επέκταση να αποτελεί κίνδυνο για τη διατήρησή τους (για τις εθνικές γλώσσες) (Cavalli et al., 2009).

Στις σύγχρονες κοινωνίες λόγω της παγκοσμιοποίησης και του ανοίγματος των συνόρων, οι άνθρωποι εκτίθενται σε μεγαλύτερη γλωσσική ποικιλία εξαιτίας αυτής της οικονομικής ανάπτυξης και επαγγελματικής κινητικότητας (Cavalli et al., 2009). Σε αυτές λοιπόν τις κοινωνίες οι άνθρωποι έρχονται επίσης αντιμέτωποι με την επιλογή αξιών και ιδεών από μια ποικιλία πηγών. Αφότου κάνουν την επιλογή τους, με βάση τις αξίες και τις ιδέες που τους αντιπροσωπεύουν, τις συνθέτουν. Η ίδια

ακριβώς διαδικασία μπορεί να ακολουθηθεί για τη σύνθεση πολυπολιτισμικών ιδεών και πρακτικών. Το παραπάνω ονομάζεται «μοντέρνα» (modern plurality) ή «μεταμοντέρνα ποικιλία» (postmodern plurality). Οι ευρωπαϊκές κοινωνίες συνεπώς συμπεριλαμβάνουν μια ποικιλία πεποιθήσεων, πρακτικών και εκφράσεων της μεταμοντέρνας ποικιλίας. Αυτή τονίζει τη διαφορά που υπάρχει μέσα στις κουλτούρες και έχει βοηθητικό ρόλο ως προς την εξομάλυνση των διαφορών ή των αιχμών που υπάρχουν μέσα στην κοινωνία (Byram, 2009).

1.7. Πολυγλωσσία και γλώσσα

Όπως έχει γίνει φανερό, μια γλώσσα από μόνη της μπορεί να διαθέτει μια εσωτερική πολυγλωσσία. Σε αυτό λοιπόν το υποκεφάλαιο εξετάζονται ποιες παράμετροι καθιστούν μια γλώσσα πολύγλωσση από μόνη της.

Ως πρώτη παράμετρος είναι αυτή των διάφορων καινούριων αναγκών που προκύπτουν με το πέρασμα του χρόνου από διάφορους παράγοντες, οι οποίοι αφορούν τις κοινωνικές και οικονομικές αλλαγές, τις επαφές μεταξύ των γλωσσών κλπ. Αυτοί λοιπόν οι παράγοντες απαιτούν την υιοθέτηση νέων γλωσσικών πρακτικών λόγω των καινούριων περιστάσεων που προκύπτουν καθώς και των διαφορών που δημιουργήθηκαν εσωτερικά στην γλώσσα. Αυτές οι αλλαγές μπορεί να περιλαμβάνουν την απλούστευσή της.

Ως δεύτερος παράγοντας είναι αυτός της γεωγραφικής περιοχής στην οποία η ίδια γλώσσα μιλιέται με διαφορετικούς τρόπους. Αυτοί οι τρόποι αφορούν την προφορά, το λεξιλόγιο ή τη χρήση διαλέκτων.

Ως τρίτος παράγοντας είναι ο διαφορετικός τρόπος γραφής και ομιλίας μιας γλώσσας. Αυτός ο παράγοντας συνδέεται άμεσα και με τον τέταρτο παράγοντα που είναι αυτός της διαφορετικής χρήσης της γλώσσας σε επίσημα και ανεπίσημα περιβάλλοντα. Στο ίδιο πεδίο αναφέρεται και ο πέμπτος παράγοντας που σχετίζεται με τις διαφορές ανάμεσα στην επιστημονική γλώσσα ή όρους που χρησιμοποιούνται σε διάφορα πεδία σε σχέση με την γλώσσα της καθημερινότητας. Τέλος ο έκτος και τελευταίος παράγοντας είναι οι διαφοροποιήσεις που προκύπτουν από τη χρήση της γλώσσας στα γλωσσικά παιχνίδια, στην ειρωνεία και το χιούμορ, στη συλλογική ή ατομική γλωσσική δημιουργικότητα, στη λογοτεχνική παραγωγή (Cavalli et al., 2009).

1.8. Πολυγλωσσία και κοινωνικές αναπαραστάσεις

Όπως έχει προαναφερθεί η πολυγλωσσία προσφέρει πολυδιάστατες οπτικές για την εκμάθηση και ομιλία πολλών γλωσσών (Jeoffrion et al., 2014). Έρευνες που έχουν γίνει από το 1960, υποστηρίζουν ότι οι αντιλήψεις που διαμορφώνουν οι μαθητές για μια γλώσσα και τη χρήση της επηρεάζουν τις στάσεις τους προς αυτές (Jeoffrion et al., 2014• Castelloti & Moore, 2002).

Οι στάσεις ορίζονται ως η προδιάθεση του ανθρώπου να αντιδρά σε ένα συγκεκριμένο αντικείμενο ή κατάσταση με ένα συγκεκριμένο τρόπο. Πιο συγκεκριμένα, ο άνθρωπος λαμβάνοντας διαφορετικές πληροφορίες από το περιβάλλον του τείνει να διαμορφώνει διαφορετικές αντιλήψεις. Αυτές οι αντιλήψεις, κάποιες φορές είναι αληθείς και κάποιες φορές ψευδείς ή αποκύημα παρανοήσεων. Έτσι γίνεται εμφανές ότι οι λανθασμένες αντιλήψεις οδηγούν στη διαμόρφωση στερεοτύπων και προκαταλήψεων.

Ως στερεότυπο ορίζεται (Castelloti & Moore, 2002), η συγκεκριμένη έκφραση στάσεων για μια ομάδα ανθρώπων, η οποία προκύπτει από μια “συμφωνία” μεταξύ του υπόλοιπου κοινωνικού συνόλου για συγκεκριμένα χαρακτηριστικά που διαφέρουν από τα δικά τους και τα θεωρούν αποδεκτά ως έγκυρα και καθολικά. Με λίγα λόγια ακολουθείται μια διαδικασία σύγκρισης των χαρακτηριστικών της κοινωνικής ομάδας που δημιουργεί τα στερεότυπα με τα χαρακτηριστικά της ομάδας ανθρώπων που αποτελούν τον δέκτη τους.

Παρόλα αυτά, τα στερεότυπα δεν αποτελούν μια μορφή σταθερών αντιλήψεων αλλά μπορούν να τροποποιηθούν. Επιπλέον οι συνεπακόλουθες στάσεις που προκύπτουν δεν είναι απαραίτητο να είναι εμφανείς εξ αρχής μέσα στην κοινωνική ομάδα αλλά συνήθως χρειάζεται ένα διάστημα παρατήρησης για να γίνουν αντιληπτές. Ως σκοπός για την τροποποίηση των στερεοτύπων που έχουν διαμορφωθεί, έχει διατυπωθεί ότι δεν αποτελεί η επισήμανσή τους αλλά η χρήση μιας συλλογιστικής διεργασίας μέσα από την οποία οδηγούνται τα ίδια τα άτομα στην κατανόηση αν τα στερεότυπα που διαθέτουν είναι αληθή, στην προσπάθεια αναγνώρισης της αξίας των άλλων κοινωνικών ομάδων καθώς και αναγνώρισης του τρόπου με τον οποίο τα στερεότυπα επηρεάζουν τις σχέσεις μεταξύ τους και κατ’ επέκταση τη γνώση της γλώσσας που μιλάνε (Castelloti & Moore, 2002). Γίνεται, επομένως, φανερό ότι οι αναπαραστάσεις επηρεάζουν τις απόψεις των ανθρώπων, και κατ’ επέκταση την άποψη που έχουν για χώρες και ανθρώπους που μιλούν την κάθε γλώσσα.

Η διερεύνηση των κοινωνικών αναπαραστάσεων αποτέλεσε θέμα μελέτης του 20^{ου} αιώνα. Με αυτές ασχολήθηκε η κοινωνιογλωσσολογία, η οποία αναγνωρίζει τον ρόλο της γλώσσας ως αναπόσπαστο κομμάτι της ατομικής ταυτότητας. Αυτό συμβαίνει επειδή η γνώση του τι είναι γλώσσα ενσωματώνεται στο κοινωνικοπολιτισμικό πλαίσιο και συνεπώς στον τρόπο που βλέπουν οι άνθρωποι τον εαυτό τους (Jeoffrion et al., 2014• Castelloti & Moore, 2002). Από έρευνες στην Ευρώπη για τη διερεύνηση των κοινωνικών αναπαραστάσεων των γλωσσών και τη σύνδεση τους με την πολυγλωσσία έχει προκύψει ότι οι αναπαραστάσεις γλωσσών που βρίσκονται σε αλληλεπίδραση διαμορφώνουν μοτίβα. Αυτά τα μοτίβα αφορούν το προσωπικό στάτους του ομιλητή και την αντίληψη που αυτοί έχουν για την κοινωνική αξία της γλώσσας, σε συνδυασμό με τις εκπαιδευτικές πολιτικές που προωθούνται. Επιπλέον σε μεγαλύτερο ή μικρότερο βαθμό οι έρευνες έδειξαν ότι κεντρικό ρόλο για τις αναπαραστάσεις που δημιουργούσαν οι μαθητές ήταν η χρήση της δικής τους

γλώσσας και κουλτούρας ως μέτρο σύγκρισης για τις υπόλοιπες (Castelloti & Moore, 2002).

Για τη γλωσσική κατάκτηση (linguistic acquisition), οι γλωσσικές αναπαραστάσεις αποτελούν βασικό κομμάτι καθώς οι αναπαραστάσεις της μητρικής, της ξένης γλώσσας και οι διαφορές τους συνδέονται με συγκεκριμένες στρατηγικές εκμάθησης που υιοθετούν οι μαθητές. Αυτές λοιπόν, δομούν μια αναπαράσταση της διαγλωσσικής απόστασης μεταξύ του δικού τους γλωσσικού συστήματος και του συστήματος της ξένης γλώσσας (Castelloti & Moore, 2002).

1.9. Πολυγλωσσία και διαπολιτισμική εκπαίδευση

Η πολυγλωσσία, η αλληλοκατανόηση, η διαπολιτισμική αγωγή, η επικοινωνιακή ικανότητα και η δημοκρατική αγωγή αποτελούν βασικούς σκοπούς της πολύγλωσσης και πολυπολιτισμικής Ευρώπης. Άλλωστε όπως έχει προαναφερθεί βασικό μέλημα του Συμβουλίου της Ευρώπης είναι η δημιουργία μιας ευρωπαϊκής κοινωνικής ταυτότητας που σέβεται την ποικιλία των εθνικών ταυτοτήτων (Alves & Mendes, 2009).

Για την επεξήγηση της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης, βασικό στοιχείο αποτελεί ο ορισμός του όρου διαπολιτισμικότητα. Η διαπολιτισμικότητα λοιπόν, αναφέρεται στην ικανότητα του ατόμου να βιώνει και να αναλύει διαφορετικές κουλτούρες, ώστε να χρησιμοποιήσει αυτή την εμπειρία για να αναλογιστεί θέματα που συνήθως θεωρούνται δεδομένα μέσα από τη δική του κουλτούρα και περιβάλλον (Beacco et al., 2010• Byram, 2009). Ο Cavali et al. (2009) ορίζει την διαπολιτισμική ικανότητα ως:

«ο συνδυασμός της γνώσης, των ικανοτήτων, των στάσεων και των συμπεριφορών οι οποίες επιτρέπουν στον ομιλητή σε διάφορους βαθμούς, να αναγνωρίζει, να καταλαβαίνει, να ερμηνεύει και να δέχεται άλλους τρόπους ζωής και να σκέφτεται πέρα από την δική του κουλτούρα.»

(Cavalli et al., 2009)

Η διαπολιτισμικότητα προϋποθέτει έναν αριθμό γνωστικών και συμπεριφορικών ικανοτήτων. Αυτές περιλαμβάνουν τη γνώση για τις άλλες κοινωνικές ομάδες, τις πρακτικές και τους τρόπους που αλληλεπιδρούν. Τις στάσεις που έχουν προς τους διαφορετικούς πολιτισμούς που περιλαμβάνουν την περιέργεια, την ανοικτότητα, τον σεβασμό στο διαφορετικό και την ενσυναίσθηση. Την ικανότητα να ερμηνεύουν και να συσχετίζουν τις διαφορετικές κουλτούρες με την δικιά τους. Ικανότητες ανακάλυψης για να αναζητούν και να αποκτούν νέα γνώση για τις διαφορετικές κουλτούρες και πρακτικές τους. Τέλος την κριτική επίγνωση για να μπορούν να αξιολογούν κριτικά τις πρακτικές και τα παράγωγα της δικής τους κουλτούρας και των άλλων πολιτισμών. Μέσω λοιπόν της ενεργής ανακάλυψης των πολιτισμών δύναται να αναπτυχθεί η διαπολιτισμική ικανότητα (Byram, 2009• Beacco et al., 2010).

Όσον αφορά τη διαπολιτισμική εκπαίδευση, όπως και η πολυγλωσσική, προωθείται μέσω της υλοποίησης συγκεκριμένων δραστηριοτήτων και εμπειριών οι οποίες συμβάλλουν στη διαμόρφωση της ταυτότητας των μαθητών (Alves & Mendes, 2009). Πρέπει να λαμβάνεται υπόψη ως μια παγκοσμίου επιπέδου γλωσσική εκπαίδευση που περιέχει όλες τις γλώσσες του σχολείου και αξιοποιεί όλους τους επιστημονικούς τομείς που αποτελούν το θεμέλιο για την ανάδειξη μιας ταυτότητας ανοιχτή στη γλωσσική και πολιτισμική ποικιλία, καθώς η γλώσσα αποτελεί το μέσο έκφρασης των πολιτισμών και των μεταξύ τους διαφορών. Στόχος της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης λοιπόν, αποτελεί η ανάπτυξη αυτού που ονομάζεται διαπολιτισμική ικανότητα (intercultural competence).

Με λίγα λόγια τόσο η διαπολιτισμική εκπαίδευση, όσο και η πολύγλωσση, τείνουν να προάγουν τις αρχές που έχει θέσει το Συμβούλιο της Ευρώπης για τη δημιουργία ενός παγκόσμιου γλωσσικού εκπαιδευτικού προγράμματος που διαπερνά όλες τις γλώσσες που χρησιμοποιούνται στο σχολείο σε όλους τους επιστημονικούς τομείς. Έχει ως σκοπό την ανάπτυξη της πολυγλωσσικής και πολυπολιτισμικής ικανότητας καθώς και τη διεύρυνση του γλωσσικού και συλλογιστικού δυναμικού των μαθητών. Παράλληλα αποτελεί μέρος της προετοιμασίας για τη δια βίου εκπαίδευση. Όπως γίνεται φανερό στο σύνολο της πρέπει να θεωρείται ως μια απαραίτητη διαδικασία που πρέπει να πραγματοποιείται στο σχολείο καθώς και ως ένας τρόπο δόμησης του προγράμματος για την εξέλιξη των εκπαιδευτικών συστημάτων.

Όπως έχει γίνει φανερό, η πολύγλωσση εκπαίδευση αναδύεται από τη διαπολιτισμική και το αντίστροφο. Αυτές περιλαμβάνουν ξένες γλώσσες οι οποίες μπορούν να διδαχθούν σε μεγαλύτερο ή μικρότερο βάθος, ανάλογα με τις ευκαιρίες που προσφέρονται μέσα από τις διδασκαλίες. Ωστόσο, ο σκοπός της χρήσης δεν είναι σαφώς η εκμάθηση μιας γλώσσας στο επίπεδο που την μιλάει κάποιος που την διαθέτει ως μητρική και την εξασκεί στο περιβάλλον του, ούτε η δημιουργία πολύγλωσσων και ημι-πολύγλωσσων μαθητών (semi-plurilinguals) μέσω της εκμάθησης ελάχιστων δεξιοτήτων για κάθε γλώσσα (Cavalli et al., 2009). Σκοπός της αποτελεί η καλλιέργεια της γλωσσικής επίγνωσης και διαπολιτισμικής ικανότητας για την δημιουργία πολιτών της Ευρώπης, οι οποίοι μέσω της επαφής τους με άλλες γλώσσες και πολιτισμούς εκτός από τα γνωστικά ωφέλει που θα προσκομίσουν θα προαχθεί και η κοινωνική συνοχή μέσω της ανοχής προς τον Άλλο

Κεφάλαιο 2^ο

2.1. Λογοτεχνία και εκπαίδευση

Η λογοτεχνία αποτελεί ένα ιδιαίτερο εργαλείο καθώς μέσω της μυθοπλασίας θίγει θέματα τα οποία προέρχονται από την κοινωνική πραγματικότητα, αναλαμβάνοντας με αυτό τον τρόπο τον ρόλο του διαμεσολαβητή μεταξύ του κειμένου και του αναγνώστη. Μέσω του κειμένου λοιπόν, ο αναγνώστης συνδιαλέγεται και αναστοχάζεται για θέματα της κοινωνικής πραγματικότητας τα οποία είτε δεν είχε αναλογιστεί μέχρι τότε, είτε του παρουσιάζονται πληροφορίες που έρχονται σε αντιπαράθεση με τις απόψεις και αντιλήψεις που διαθέτει μέχρι εκείνη τη στιγμή. Μέσα από θέματα που προκαλούν το ενδιαφέρον του, το λογοτεχνικό βιβλίο δημιουργεί ένα διάλογο μεταξύ αυτού και του αναγνώστη, προκαλώντας τον να σκεφτεί για τους πρωταγωνιστές και τις πράξεις τους. Ακόμα να αναλάβει ο ίδιος νοερά τον ρόλο του πρωταγωνιστή για να μοιραστεί τις σκέψεις και τους προβληματισμούς του με τον πρωταγωνιστή του βιβλίου. Αυτή η σύνδεση μεταξύ του βιβλίου και του αναγνώστη επιτυγχάνεται μέσω *«των ιδιαίτερων αισθητικών χαρακτηριστικών του, το συμβολικό και πολύσημο λόγο του, με τα κενά αφήγησης και με το στοιχείο της φαντασίας»*. Όπως αναφέρει ο Proust *«στην πραγματικότητα ο αναγνώστης την ώρα που διαβάζει είναι αναγνώστης του εαυτού του»*. (http://www.philanagnosia.gr/epimorfoseis/epimorfotiko-yliko/1583_epimorfotiko-yliko2)

Μία από τις συνηθισμένες απόψεις που κυριαρχούν στον εκπαιδευτικό χώρο για τη διδασκαλία του μαθήματος της λογοτεχνίας είναι ότι συνδέεται άμεσα με το μάθημα της γλώσσας. Αυτό συμβαίνει εξαιτίας του γεγονότος ότι και τα δύο αποτελούν γλωσσικά μαθήματα. Ωστόσο, ως σκοπός της ενασχόλησης με τη λογοτεχνία σύμφωνα με τις Καλογήρου & Λαλαγιάννη (2005: 18) είναι *«η πολυδιάστατη καλλιέργεια του παιδιού τόσο στον τομέα της αισθητικής όσο και στην ψυχολογική, κοινωνική και γνωστική ωρίμανση του»*. Η Γκιβάλου (http://www.philanagnosia.gr/epimorfoseis/epimorfotiko-yliko/1583_epimorfotiko-yliko2) αναφέρει ότι μέσω της λογοτεχνίας και των κειμένων που επιλέγονται συχνά *«μας αναγκάζουν να αλλάξουμε θεμελιώδεις απόψεις για τον κόσμο και τον τρόπο ζωής»*. Επιπλέον οι Πατέρα & Τσιλιμένη (2012: 15) περιγράφουν την ενασχόληση με τη λογοτεχνία κατά την εκπαιδευτική διαδικασία ως *«βιωματική και συνθετική απόλαυση της ζωής, ενώ ταυτόχρονα αποτελεί και το μέσο για τη γνώση και τη γνωριμία του παιδιού με την γύρω πραγματικότητα»*.

Με βάση τις αναφερόμενες απόψεις για τον σκοπό της λογοτεχνίας, είναι εμφανές ότι η αξιολόγησή της σχετίζεται άμεσα με γνώσεις και δεξιότητες που κατακτά ο μαθητής κατά την ενασχόληση του μαζί της. Κάποιες από αυτές τις δεξιότητες αφορούν την καλλιέργεια της φιλαναγνωσίας, τη βελτίωση της γλωσσικής έκφρασης και της αφηγηματικής ικανότητας. Επιπλέον από τα παραπάνω προκύπτει ότι η λογοτεχνία δίνει τη δυνατότητα στον αναγνώστη να ταυτίσει την εξωτερική πραγματικότητα με τον ψυχικό του κόσμο. Λαμβάνοντας όλα αυτά υπ' όψιν γίνεται

φανερό ότι η συσχέτιση της λογοτεχνίας με το μάθημα της γλώσσας είναι λανθασμένη και είναι απαραίτητο να αποδεσμευθούν το ένα μάθημα από το άλλο καθώς, η λογοτεχνία ακολουθεί διαφορετικό σύστημα αξιολόγησης από αυτό του γλωσσικού μαθήματος, το οποίο περιέχει γνωσιοκεντρικό χαρακτήρα (Καλογήρου & Λαλαγιάννη, 2005: 18-19• Πατέρα & Τσιλιμένη, 2012: 15-16).

2.2. Λογοτεχνία και αναλυτικό πρόγραμμα

Με βάση το νέο Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών «*θεμέλιος λίθος του μαθήματος της λογοτεχνίας είναι η ανάγνωση, ένα πολιτισμικό φαινόμενο που σχετίζεται με όλες σχεδόν τις πλευρές της ζωής και του πολιτισμού...*» (Πατέρα & Τσιλιμένη, 2012: 15). Γίνεται επομένως εμφανές ότι η λογοτεχνία έχει πλέον ως στόχο τη σύνδεση του σχολείου με την κοινωνική πραγματικότητα.

Σύμφωνα με τις σύγχρονες αντιλήψεις για τη διδασκαλία της λογοτεχνίας, ως στόχοι της τίθενται κατά κύριο λόγο η συναισθηματική και κοινωνική ανάπτυξη του μαθητή, η μεταγνωστική του ικανότητα, η φιλιανγνωσία και η οικοδόμηση μιας δια βίου σχέσης μαζί της. Κατά δεύτερο λόγο τίθενται η απόκτηση γνωστικών δεξιοτήτων. Οι θεωρητικές τάσεις από τις οποίες πηγάζουν οι παραπάνω στόχοι είναι τέσσερις.

Ως πρώτη θεωρητική τάση είναι αυτή της *στροφής προς τον αναγνώστη και της αναγνώριση του κρίσιμου ρόλου του στη διαδικασία της λογοτεχνικής επικοινωνίας*. Αυτή υποστηρίζει ότι το κείμενο δεν διαθέτει ένα μόνο νόημα αλλά το νόημά του δομείται από τον αναγνώστη. Ο αναγνώστης λοιπόν, δεν αποτελεί παθητικός δέκτης των νοημάτων που του μεταφέρει το κείμενο αλλά μέσα από μια διαδικασία συνεχούς αλληλεπίδρασης μαζί του εξαγάγει τα δικά του νοήματα. Από αυτό γίνεται φανερό ότι όσοι είναι οι αναγνώστες ενός κειμένου, τόσα είναι και τα νοήματα που μπορούν να του προσδώσουν (Παπαντωνάκης, 2014: 298-300• Καλογήρου & Λαλαγιάννη, 2005:31-32• Γκίβαλου, 2012). Ο Iser (1993, οπ. αναφ. στο From Reader Response to Literary Anthropology, σσ. 3-30) για αυτή την ιδιαίτερη σχέση του κειμένου με τον αναγνώστη αναφέρει ότι:

«το λογοτεχνικό κείμενο είναι γεμάτο με κενά σημεία, χάσματα απροσδιοριστίας, τα οποία ο αναγνώστης έρχεται να καλύψει, δημιουργώντας νοερές συνδέσεις καθώς κινείται προς τη διαμόρφωση συνεκτικού νοήματος. Το κείμενο χαρακτηρίζεται από δυνητικότητα, είναι μια ανοιχτή δομή, η οποία αποτελείται από προτάσεις που συνιστούν το σύνολό της, αλλά δεν εξαντλούν το νόημα της. η απροσδιοριστία ως θεμελιακή ιδιότητα του λογοτεχνικού κειμένου ωθεί τον αναγνώστη να συμπληρώσει, αυτά που υπονοούνται, να φανταστεί αυτά που απουσιάζουν, να στοχαστεί γι' αυτά που αποσιωπούνται».

(Καλογήρου & Λαλαγιάννη, 2005:31-32)

Η δεύτερη θεωρητική τάση είναι η *λειτουργία της τάξης ως «κοινότητας αναγνωστών»*. Όπως κάθε άνθρωπος αποτελεί έναν ξεχωριστό χαρακτήρα με βάση

τις εμπειρίες που έχει προσκομίσει από τη ζωή του, έτσι και μια σχολική τάξη απαρτίζεται από μαθητές με διαφορετικές στάσεις, αντιλήψεις, εμπειρίες καθώς ενδείκνυται να υπάρχουν και μαθητές με διαφορετική εθνική καταγωγή και γλωσσική ταυτότητα. Μέσω της δημιουργίας της κοινότητας των αναγνωστών, ο εκπαιδευτικός δημιουργεί ένα πεδίο στο οποίο όλες αυτές οι διαφορετικές προσωπικότητες μπορούν να συνδιαλεχθούν έχοντας αυτή τη φορά μια κοινή παραδοχή, η οποία είναι το ενδιαφέρον για τα λογοτεχνικά έργα. Σε αυτήν την κοινότητα αναγνωστών λοιπόν, οι μαθητές μαζί με τον εκπαιδευτικό έχουν τη δυνατότητα να συζητήσουν και να μοιραστούν κοινές εμπειρίες που έχουν προκύψει από την ανάγνωση των λογοτεχνικών κειμένων. Μέσα από τη συζήτηση για το κείμενο και αυτή τη συνδιαλλαγή απόψεων και εμπειριών μπορεί να ειπωθεί ότι οι μαθητές «δημιουργούν ένα κείμενο πάνω στο κείμενο που έχουν διαβάσει» (Γκίβαλου, http://www.philanagnosia.gr/epimorfoseis/epimorfotiko-yliko/1583_epimorfotiko-yliko2). Επίσης προωθείται η συνεκτικότητα της τάξης, καθώς λειτουργεί ως σύνολο και τονίζεται ένα κοινό στοιχείο που διαθέτουν όλοι οι μαθητές παρά τις διαφορές τους. Σχετικά με τη λειτουργία της, η κοινότητα αναγνωστών είναι ευέλικτη. Ως προς τη διαμόρφωση των ομάδων δίνεται η δυνατότητα αφενός, της επεξεργασίας ενός κειμένου στο σύνολο της τάξης και αφετέρου, της δημιουργίας μικρότερων ομάδων οι οποίες μπορούν να επεξεργαστούν διαφορετικά κείμενα. Ως προς το περιεχόμενο αυτών των κειμένων μπορεί να υπόκεινται στα ενδιαφέροντα των παιδιών καθώς δίνεται η δυνατότητα στους μαθητές να επιλέξουν οι ίδιοι τα αναγνώσματα που πρόκειται να επεξεργαστούν (Καλογήρου & Λαλαγιάννη, 2005: 32-33• Μπάκου, 2013: 46-47).

Η τρίτη θεωρητική τάση είναι αυτή της *εισαγωγής του παιχνιδιού στην εκπαιδευτική διαδικασία*. Η ανάγνωση του κειμένου και οι παιγνιώδεις δραστηριότητες ταυτίζονται για την επίτευξη ενός κοινού σκοπού, την επεξεργασία του κειμένου με ελκυστικό τρόπο. Το παιχνίδι επιπλέον αποτελεί ένα αναπόσπαστο κομμάτι της καθημερινότητας των παιδιών, έτσι μέσω της χρήσης του σε δραστηριότητες που υλοποιούνται στο πλαίσιο της λογοτεχνίας βοηθάει τους μαθητές να οικειοποιηθούν τις ιδιαιτερότητες του λογοτεχνικού λόγου. Αυτές οι δραστηριότητες που υλοποιούνται αποσκοπούν στην καλλιέργεια της αισθητικής, της φαντασίας, της δημιουργικότητας, της κριτικής και συνθετικής ικανότητας των μαθητών (Καλογήρου & Λαλαγιάννη, 2005: 33-34• Γκίβαλου, 2012).

Η τέταρτη και τελευταία θεωρητική τάση είναι αυτή της *διεπιστημονικής προσέγγισης της λογοτεχνίας*. Το νέο Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών της Ευρώπης (2003) προωθεί τη διεπιστημονικότητα και ενοποίηση των διδακτικών αντικειμένων. Γι' αυτό τον λόγο τα λογοτεχνικά κείμενα δεν πρέπει να γίνονται αντικείμενο επεξεργασίας μόνο στις ώρες που αφιερώνονται στα γλωσσικά μαθήματα αλλά η χρήση τους πρέπει να γίνεται και κατά τη διδασκαλία των υπόλοιπων γνωστικών αντικειμένων του σχολικού προγράμματος. Η λογοτεχνία κατά τη χρήση της σε διαφορετικά σχολικά γνωστικά αντικείμενα, καθιστά το αντικείμενο μελέτης ελκυστικό προς τους μαθητές καθώς αυτό προβάλλεται μέσω ενός οικείου και

ευχάριστου τρόπου που τους προκαλεί τέρψη. Ταυτόχρονα, όμως, μέσω της χρήσης της λογοτεχνίας έρχονται σε επαφή με καλλιεργημένο λόγο και σε διαφορετικά γνωστικά αντικείμενα. Ένα από αυτά τα μαθήματα που έχει αρχίσει η λογοτεχνία να αποκτά υποστηρικτικό ρόλο για την κατάκτηση νέων και συχνά δύσκολων εννοιών για τους μαθητές είναι αυτό των μαθηματικών (Καλογήρου & Λαλαγιάννη, 2005: 34).

2.3. Αναγνωστικές θεωρίες

Οι αναγνωστικές θεωρίες υπάγονται στη θεωρητική στάση της *στροφής προς τον αναγνώστη και της αναγνώρισης του κρίσιμου ρόλου του στην διαδικασία της λογοτεχνικής επικοινωνίας*. Η Louise M. Rosenblatt είναι η πρωτοπόρος των αναγνωστικών θεωριών και δημιουργός της *«συναλλακτικής θεωρίας της ανάγνωσης»*. Σε αυτήν υπάγεται αυτή η ιδιαίτερη σχέση μεταξύ κειμένου και αναγνώστη που έχει προαναφερθεί.

Σύμφωνα με τη Rosenblatt (1995, οπ. αναφ. *Literature as Exploration*, σσ. 291), σκοπός της λογοτεχνίας δεν αποτελεί μόνο η αισθητική απόλαυση, αλλά μέσω αυτής ασκείται μια άμεση επίδραση στον αναγνώστη, ευαισθητοποιώντας τον για ζητήματα ηθικού ή συναισθηματικού περιεχομένου. Δεν του προσφέρει δηλαδή μόνο γνώσεις αλλά μια *«ζωντανή εμπειρία, ένα βίωμα»*.

Για την περιγραφή της σχέσης του συγγραφέα με το κείμενο εισήγαγε δύο νέους όρους τη *«συναλλαγή»* (transaction) και την *«συναλλακτική»* (transactional). Με τη δημιουργία αυτών των δύο όρων θέλησε να δώσει έμφαση:

«στην σπουδαιότητα και του αναγνώστη και του κειμένου, ... σε ένα διαρκές σπειροειδές, και όχι γραμμικό δούναι και λαβείν ανάμεσα τους, ... στο άπειρο των μεταξύ τους σχέσεων».

(Καλογήρου & Λαλαγιάννη, 2005: 58)

Πιο συγκεκριμένα για την συναλλακτική της θεωρία η Rosenblatt, έχει διατυπώσει ότι η ανάγνωση ενός κειμένου αποτελεί ένα *«μοναδικό γεγονός στο χρόνο και στη ζωή του κάθε ανθρώπου»*, επειδή η ανάγνωση και η απόδοση νοήματος ενός κειμένου βασίζεται στις *«μνημονικές αποσκευές»* (mnemonic baggage) του αναγνώστη, οι οποίες απαρτίζονται από τις προηγούμενες αναγνωστικές του εμπειρίες, τις εμπειρίες που έχει προσκομίσει από τη ζωή του και την προσωπικότητα του. Έτσι κατά την διάρκεια της ανάγνωσης δημιουργείται ένα είδος συναλλαγής ανάμεσα στον αναγνώστη και το κείμενο η οποία ανάλογα με τα παραπάνω χαρακτηριστικά διαφοροποιεί τον τρόπο της *«επιλεκτικής προσοχής»* (selective attention), των σημείων δηλαδή που τείνει να εστιάζει ο αναγνώστης κατά την ανάγνωση ενός κειμένου (Καλογήρου & Λαλαγιάννη, 2005: 58 & 64). Όπως γίνεται φανερό η συναλλακτική θεωρία:

«επιμένει στη σπουδαιότητα της συμβολής του αναγνώστη, χωρίς να υποβαθμίζει τον ρόλο του κειμένου και αποδέχεται τον προβληματισμό για την αξιοπιστία της ερμηνείας».

(Καλογήρου & Λαλαγιάννη, 2005: 59)

Για τη συναλλακτική θεωρία ως διδακτική μέθοδο της λογοτεχνίας η Rosenblatt έχει προτείνει τέσσερα στάδια για την εφαρμογή της στο πλαίσιο της σχολικής τάξης. Αυτά τα στάδια είναι τα εξής: η προετοιμασία περιβάλλοντος, η αρχική ανταπόκριση των μαθητών, η τελειοποίηση της ανταπόκρισης και η έκφραση της ανταπόκρισης. Είναι αξιοσημείωτο να παρατεθεί ότι αυτά είναι ενδεικτικά στάδια και όχι δεσμευτικά. Παρακάτω περιγράφονται εν συντομία αυτά τα τέσσερα στάδια.

Το πρώτο στάδιο της προετοιμασίας του περιβάλλοντος αφορά τη δημιουργία κινήτρων για την ανάγνωση του κειμένου. Αυτό συνήθως γίνεται μέσω της ανάγνωσης του τίτλου από τον δάσκαλο και τις υποθέσεις των μαθητών για το περιεχόμενο του κειμένου. Κάνοντας οι μαθητές υποθέσεις για το περιεχόμενο του κειμένου αφενός, τους δημιουργείται το αίσθημα της ανυπομονησίας για να δουν αν πράγματι οι υποθέσεις τους ήταν σωστές και αφετέρου, προσδίδει το στοιχείο του μυστηρίου για το τι πρόκειται να επακολουθήσει.

Το δεύτερο στάδιο, της αρχικής ανταπόκρισης, αφορά την επεξεργασία του λογοτεχνικού κειμένου. Σημαντικό σημείο αυτής της διαδικασίας είναι να παρέχεται η δυνατότητα στους μαθητές να διαβάσουν σιωπηρά το κείμενο καθώς και να καταγράψουν τις ιδέες που τους έρχονται στο μυαλό κατά την ανάγνωσή του, για να μπορέσουν με βάση τις εμπειρίες τους να οικειοποιηθούν το κείμενο.

Το τρίτο στάδιο της τελειοποίησης της ανταπόκρισης, αφορά την ανταλλαγή απόψεων μεταξύ των αναγνωστών για να κατανοήσουν καλύτερα το κείμενο και τη σχέση που δημιουργήθηκε μεταξύ τους. Η συζήτηση προϋποθέτει την εποικοδομητική διαδικασία σκέψης (constructive thinking) επειδή συνήθως οι μαθητές έρχονται αντιμέτωποι με διλήμματα ή αμφιλεγόμενες καταστάσεις. Ο ρόλος του εκπαιδευτικού σε αυτό το στάδιο είναι συντονιστικός, διευκολυντικός και διαμεσολαβητικός όποτε το απαιτούν οι συνθήκες. Επίσης είναι υπεύθυνος να δημιουργήσει ένα ευχάριστο κλίμα στην τάξη ώστε οι μαθητές να νιώσουν ελεύθεροι να εκφραστούν χωρίς φόβο και ντροπή.

Το τέταρτο και τελευταίο στάδιο της έκφρασης της ανταπόκρισης, αφορά την ανταλλαγή απόψεων μεταξύ των αναγνωστών για την κατανόηση του λογοτεχνικού κειμένου και του εαυτού τους. Περιλαμβάνει συνήθως δραστηριότητες δημιουργικής γραφής και άλλου τύπου βιωματικές δραστηριότητες (Καλογήρου & Λαλαγιάννη, 2005: 61-78).

2.4. Φιλαναγνωσία

Ο όρος φιλαναγνωσία, όπως φανερώνουν και τα συνθετικά αυτής της λέξης, αναφέρεται στη φιλική διάθεση του ατόμου προς την ανάγνωση και τις

δραστηριότητες που έχουν σχεδιαστεί για την επίτευξη αυτού του στόχου. Στην ξένη βιβλιογραφία συναντάται ως literacy και lecture, όμως ο όρος με τον οποίο ταυτίζεται πλήρως είναι ο γαλλικός *aimer lire* που σημαίνει αγάπη για ανάγνωση ή βιβλιοφιλία (Τάσιου, 2017: 11•Χριστοδούλου, 2017: 30-31• Πατέρα & Τσιλιμένη, 2012).

Διάφοροι συγγραφείς έχουν προσπαθήσει να αποδώσουν τον ορισμό της. Η Τσιλιμένη (2011, οπ. αναφ. *Φιλαναγνωσία και βιβλιοθήκη: σύγχρονες πρακτικές προώθησης του λογοτεχνικού βιβλίου για παιδιά και νέους*, σσ. 11) αναφέρει ότι «η φιλαναγνωσία εκφράζει την αγάπη για την ανάγνωση και το βιβλίο». Ο Makridis αναφέρει ότι ο όρος φιλαναγνωσία:

«παραπέμπει στη θετικά προσδιορισμένη σχέση του αναγνώστη με το βιβλίο ως το κατεξοχήν είδος έκφρασης της γραπτής ύλης και εμπεριέχει ταυτόχρονα τις εξειδικευμένες εκπαιδευτικές δραστηριότητες, οι οποίες στοχεύουν στην διαμόρφωση αυτής της σχέσης μέσα από την ανάπτυξη αναγκαίων αναγνωστικών δεξιοτήτων κυρίως, αλλά και κοινωνικών δεξιοτήτων και αισθητικών κριτηρίων».

(Τάσιου, 2017: 11• Χριστοδούλου, 2017: 30-31• Καρακίτσιος, 2012)

2.5. Σκοπός φιλαναγνωσίας

Ως σκοπός της φιλαναγνωσίας με βάση το ΕΚΕΒΙ θεωρείται η εξοικείωση του μαθητή με το βιβλίο, την ανάγνωση και τη σταδιακή ανάπτυξη συμπάθειας προς το λογοτεχνικό βιβλίο. Αυτή η σχέση κατ' επέκταση θα τον βοηθήσει να αναπτύξει την κριτική και δημιουργική του σκέψη, να δραστηριοποιήσει τη φαντασία του και την εφευρετικότητά του, να εμπλουτίσει την αισθητική του καλλιέργεια, να δοκιμάσει τα συναισθήματα του αναπτύσσοντας έτσι την αισθητική του νοημοσύνη, και να καλλιεργήσει τη γλωσσική του έκφραση με έμμεσο και βιωματικό τρόπο. Με λίγα λόγια, η φιλαναγνωσία συμβάλλει στη συγκρότηση της ολόπλευρης προσωπικότητάς του (Πατέρα & Τσιλιμένη, 2012: 19-21• Τάσιου, 2017: 11• Χριστοδούλου, 2017: 30-31).

Επιπλέον επιδίωξη της φιλαναγνωσίας είναι οι μαθητές με δική τους πρωτοβουλία να οδηγηθούν στην ανάγνωση, παρά το γεγονός ότι μπορεί να μην υπάγεται στα προσωπικά τους ενδιαφέροντα. Αυτό επιτυγχάνεται μέσω των βιωματικών δραστηριοτήτων που αποσκοπούν στην ανάπτυξη του ιδιαίτερου κλίματος που δημιουργείται ανάμεσα στον αναγνώστη και το βιβλίο (Τάσιου, 2017: 11• Χριστοδούλου, 2017: 30-31).

2.6. Παράγοντες ενίσχυσης της φιλαναγνωσίας

Ως βασικοί παράγοντες για την ενίσχυση της φιλαναγνωσίας έχουν τεθεί η οικογένεια, ο εκπαιδευτικός και η βιβλιοθήκη. Το κοινό στοιχείο αυτών των τριών παραγόντων, όπως φαίνεται, είναι η συνεχής επαφή του παιδιού με τα λογοτεχνικά βιβλία.

Η οικογένεια σε συνεργασία με το σχολείο έχει αποδειχθεί ότι αποτελούν τους δύο σημαντικότερους παράγοντες για την προώθηση της φιλιαναγνωσίας. Ο ρόλος του εκπαιδευτικού καθώς και των γονέων για την επίτευξη αυτού του κοινού στόχου είναι η επιλογή βιβλίων που θα κεντρίσουν το ενδιαφέρον των μαθητών. Η διεξαγωγή φιλιαναγνωστικών δραστηριοτήτων στο σχολείο θα έχει ως αποτέλεσμα την συμμετοχή των μαθητών στη μαθησιακή διαδικασία και τη δημιουργία μιας φιλικότερης στάσης απέναντι στο βιβλίο. Τον ίδιο ακριβώς στόχο επιτυγχάνει η οικογένεια μέσω της ανάγνωσης βιβλίων στο σπίτι.

Τέλος, οι βιβλιοθήκες αναλαμβάνουν τον υποστηρικτικό ρόλο για τις παραπάνω ενέργειες. Η βιβλιοθήκη της τάξης είναι απαραίτητη καθώς πρέπει να είναι εξοπλισμένη με βιβλία κατάλληλα για την ηλικία των παιδιών και τα οποία εμπεριέχουν ποιοτική γλώσσα. Επίσης, ο εκπαιδευτικός θα πρέπει να ωθεί τους μαθητές να δανείζονται αυτά τα βιβλία, καθώς και να τους προτείνει ποια να διαβάσουν με βάση τα ενδιαφέροντά τους. Επιπλέον πρέπει να μεταφέρει στους μαθητές τον ενθουσιασμό που διαθέτει ο ίδιος για τα βιβλία (Πατέρα & Τσιλιμένη, 2012: 20-21).

2.7. Παραδείγματα φιλιαναγνωστικών δραστηριοτήτων

Οι δραστηριότητες φιλιαναγνωσίας στοχεύουν στην ενεργό εμπλοκή των μαθητών στη διαδικασία της διδασκαλίας. Κάποιες από αυτές τις δραστηριότητες στοχεύουν στην καλλιέργεια του γραπτού λόγου μέσω της δημιουργικής γραφής και της γραφής ποιημάτων. Άλλες αναπτύσσουν τη δημιουργικότητα μέσω των υποθέσεων που κάνουν για τη συνέχεια του κειμένου. Άλλες αναπτύσσουν την αισθητική μέσω των δραματοποιήσεων, της ακρόασης μουσικής ή της παρατήρησης έργων τέχνης.

Όπως είναι φανερό δεν είναι απαραίτητο η κάθε δραστηριότητα να εξυπηρετεί μόνο έναν σκοπό, ωστόσο όλες επιδιώκουν την ολόπλευρη καλλιέργεια του μαθητή.

2.8. Οφέλη της φιλιαναγνωσίας

Όπως έχει αποδειχθεί, η ανάγνωση σε καθημερινή βάση και κατ' επέκταση η φιλιαναγνωσία, έχει ευεργετικές ιδιότητες για πολλές πτυχές στη ζωή του ανθρώπου. Μερικές από αυτές είναι:

- Η φιλιαναγνωσία ενισχύει την εξυπνάδα, καθώς οι άνθρωποι που διαβάζουν βιβλία φαίνεται να διαθέτουν υψηλότερη νοημοσύνη και γενικές γνώσεις.
- Η φιλιαναγνωσία μειώνει το άγχος, καθώς το βιβλίο αποσπάει την προσοχή του αναγνώστη από στρεσογόνες καταστάσεις της καθημερινότητας.
- Η φιλιαναγνωσία βελτιώνει την αναλυτική σκέψη, καθώς βοηθάει τους αναγνώστες να εντοπίζουν ευκολότερα τα κοινά μοτίβα που εμπεριέχονται σε πολλά βιβλία και να συνθέτουν πληροφορίες που αντλούν μέσα από τα κείμενα για την εξέλιξη της υπόθεσης.

- Η φιλιαναγνωσία αυξάνει το λεξιλόγιο και βελτιώνει την ορθογραφία σε μεγαλύτερο βαθμό από τον προφορικό λόγο ή την άμεση διδασκαλία.
- Η φιλιαναγνωσία βελτιώνει τη μνήμη, καθώς είναι πιο εύκολο να γίνει ανάκληση πληροφοριών που έχουν διαβαστεί με προσοχή.
- Η φιλιαναγνωσία βελτιώνει τις δεξιότητες γραφής, το λεξιλόγιο και την κριτική σκέψη.

(Μπάκου 2013: 63-64)

2.9. Κριτήρια επιλογής βιβλίων

Για τη δημιουργία και υλοποίηση φιλιαναγνωστικών δραστηριοτήτων ένας σημαντικός παράγοντας είναι η επιλογή των βιβλίων που θα αποτελέσουν τη βάση για τις δραστηριότητες. Όπως έχει προαναφερθεί, είναι δυνατόν να δοθεί στους μαθητές η δυνατότητα να επιλέξουν το βιβλίο ή το θέμα το οποίο πρόκειται να πραγματευτούν, ωστόσο αυτό δεν σημαίνει ότι ο εκπαιδευτικός δεν πρέπει να λάβει υπόψη του κάποια σημαντικά κριτήρια για την επιλογή του αντίστοιχου βιβλίου. Αυτοί οι παράγοντες υπόκεινται σε δύο μεγάλες κατηγορίες. Η πρώτη αφορά τα κριτήρια με βάση τους μαθητές και η δεύτερη αφορά τα κριτήρια με βάση το γνωστικό περιεχόμενο και τα γνωστικά οφέλη (Ζήση, 2016: 21-22).

Όσον αφορά τα κριτήρια που σχετίζονται με τους μαθητές, το πρώτο και πολύ σημαντικό για την επιλογή ενός βιβλίου αποτελεί το περιεχόμενό του σε συνάρτηση με τα ενδιαφέροντα των μαθητών. Όπως είναι φυσικό, αν ένα βιβλίο δεν εμπίπτει στα ενδιαφέροντά τους, θα υπάρξει εξ αρχής η έλλειψη ενδιαφέροντος των μαθητών. Επιπροσθέτως στο περιεχόμενο εντάσσεται και η ύπαρξη χιούμορ.

Ως δεύτερο κριτήριο τίθεται η εμφάνιση του βιβλίου. Πιο συγκεκριμένα η εικονογράφηση που διαθέτει καθώς και τα χρώματα. Συνήθως στα βιβλία που απευθύνονται ειδικά σε μικρά παιδιά, η εικονογράφηση είναι απαραίτητη γιατί συνδέεται άμεσα με ένα από τα ενδιαφέροντά τους που είναι η ζωγραφική. Επιπλέον παρουσιάζεται η ιστορία μέσα και από ένα μέσο, το οποίο τους βοηθάει να σχηματοποιήσουν κάποια στοιχεία της, τα οποία και απολαμβάνουν.

Όσον αφορά τα κριτήρια που αποφέρουν γνωστικά οφέλη, ως πρώτο θεωρείται ότι το βιβλίο που θα επιλεγεί πρέπει να συμβάλλει στην ανάπτυξη της ενσυναίσθησης. Η ενσυναίσθηση όπως έγινε φανερό στο υποκεφάλαιο 1.9. της παρούσας εργασίας εξυπηρετεί και την ανάπτυξη της διαπολιτισμικής ικανότητας και την αναγνώριση του Άλλου.

Ως δεύτερο κριτήριο τίθεται η επιλογή βιβλίων με απώτερο σκοπό την κινητοποίηση για κατάκτηση και ανάπτυξη γραμματισμού. Με τον όρο γραμματισμό εννοείται η ικανότητα του ατόμου να κατανοεί και να παράγει κάθε είδους κείμενα. Το τρίτο και τελευταίο κριτήριο αναφέρεται στην ύπαρξη ποιοτικής γλώσσας η οποία συμβάλλει στην ανάπτυξη του λεξιλογίου των μαθητών καθώς και στη δημιουργία ενός μοντέλου χρήσης της.

Στην παρούσα έρευνα λοιπόν, για την προώθηση της πολυγλωσσικής εκπαίδευσης φάνηκε να έχει ιδιαίτερο ενδιαφέρον η χρήση της παιδικής λογοτεχνίας και συγκεκριμένα των παραμυθιών. Για την επιλογή της λογοτεχνίας ως εργαλείου της έρευνας βασικοί λόγοι αποτέλεσαν η άμεση εκμάθηση μέσω αυτής και συγχρόνως η τέρψη που προσφέρει στα παιδιά.

Επιπλέον, όπως είναι φανερό, η πολυγλωσσική εκπαίδευση μέσω της λογοτεχνίας δεν προάγει μόνο τις δεξιότητες που επιδιώκονται είτε να κατακτήσουν οι μαθητές είτε να καλλιεργήσουν αλλά αναπτύσσεται και η ολόπλευρη προσωπικότητα των μαθητών. Αυτό επιτυγχάνεται μέσω δραστηριοτήτων φιλιαναγνωσίας, οι οποίες περιέχουν και το καλλιτεχνικό στοιχείο και προάγουν την καλαισθησία των μαθητών.

Η λογοτεχνία επιπροσθέτως και συγκεκριμένα τα παραμύθια, αποτελούν ένα πεδίο στο οποίο προβάλλονται έννοιες από την καθημερινή ζωή που είναι δύσκολο στα παιδιά αυτής της ηλικίας να τις επεξεργαστούν υπό άλλες συνθήκες. Έτσι μέσω μιας ιστορίας που συνήθως κεντρίζει το ενδιαφέρον των παιδιών και με χαρακτήρες που αρμόζουν στο μικρό της ηλικίας τους, τίθενται οι μαθητές σε μια κατάσταση προβληματισμού και σκέψεων για ζητήματα που από τον χώρο του παραμυθιού στη συνέχεια μετατίθενται στον χώρο της πραγματικότητας.

Με βάση όσα αναφέρθηκαν, συνεπώς, θεωρήθηκε κατάλληλο εργαλείο η χρήση της λογοτεχνίας για την προώθηση της πολυγλωσσικής εκπαίδευσης, την καλλιέργεια της γλωσσικής επίγνωσης και της διαπολιτισμικής ικανότητας, καθώς προσφέρει συγχρόνως και την ολόπλευρη ανάπτυξη των μαθητών.

Κεφάλαιο 3^ο: Μεθοδολογία της έρευνας

3.1. Σκοπός της έρευνας

Σκοπό της παρούσας έρευνας αποτελεί η ευαισθητοποίηση των παιδιών ως προς τη γλωσσική πολυμορφία καθώς και η ανάπτυξη της γλωσσικής επίγνωσης μέσω της παιδικής λογοτεχνίας και συγκεκριμένα των παραμυθιών. Συγκεκριμένα ως ερευνητικό ερώτημα τίθεται το εξής: «Πώς η αξιοποίηση των παραμυθιών στη διδασκαλία μπορεί να συμβάλει στην ανάπτυξη της γλωσσικής και πολυγλωσσικής ευαισθητοποίησης των μαθητών;».

Για τη διερεύνηση του παραπάνω ερωτήματος σχεδιάστηκε μια δεκάωρη διδασκαλία στο πλαίσιο της εφαρμογής ενός σχεδίου εργασίας (project). Σε αυτή χρησιμοποιήθηκαν παραμύθια απ' όλο τον κόσμο για την επίτευξη τριών στόχων. Ως πρώτος και κύριος στόχος είναι η συνειδητοποίηση ότι η γλώσσα αποτελεί ένα συμβολικό σύστημα. Ο δεύτερος αφορά τον εντοπισμό ομοιοτήτων και διαφορών μεταξύ των οικογενειών των γλωσσών στο προφορικό επίπεδο και ο τρίτος σχετίζεται εξίσου με τον εντοπισμό των ομοιοτήτων και διαφορών, όμως αυτή τη φορά μεταξύ των παραμυθιών ως κειμενικού είδους αναφορικά με τη μορφή και το περιεχόμενό τους. Η μεθοδολογία στην οποία βασίστηκε η παρούσα έρευνα έγκειται στην έρευνα δράση και πραγματοποιήθηκε ποιοτική ανάλυση των δεδομένων.

3.2. Η έρευνα δράση

Η έρευνα δράση (action research) αποτελεί ένα είδος εφαρμοσμένης κοινωνικής έρευνας, η οποία έχει ως σκοπό την αλλαγή για τη βελτίωση μιας κατάστασης (Robson, 2010:256). Ως πρωτεργάτες της θεωρούνται ο Kurt Lewis και ο John Elliot, ωστόσο αποτέλεσε αντικείμενο ενασχόλησης πολλών ερευνητών, οι οποίοι προσπάθησαν να αποδώσουν τον ορισμό της. Σύμφωνα με τον Robson η έρευνα δράση μπορεί να οριστεί με βάση τους τρεις σκοπούς που την διέπουν. Αυτοί είναι οι εξής: *Υπάρχει, πρώτον η βελτίωση μιας πρακτικής κάποιου είδους, δεύτερον η βελτίωση της κατανόησης μιας πρακτικής από αυτούς που την ασκούν και τρίτον, η βελτίωση της κατάστασης στην οποία λαμβάνει χώρα η πρακτική*» (Robson, 2010:256)

Ο John Elliot (2001) δίνοντας έναν εναργή ορισμό στην έρευνα δράση αναφέρει ότι «είναι η μελέτη μίας κοινωνικής κατάστασης, με σκοπό τη βελτίωση της ποιότητας της δράσης στα πλαίσια αυτής της κατάστασης» (Altrichter et al., 2001:22). Οι Cohen et al. (2007) προσθέτουν ότι στόχος της έρευνας δράσης αποτελεί επίσης «η επίτευξη πρακτικών βελτιώσεων, καινοτομιών, αλλαγών ή επέκτασης κάποιας πρακτικής και η βελτίωση της κατανόησης των επαγγελματιών για το έργο τους» (Cohen et al., 2007: 387). Από τους παραπάνω ορισμούς για τους σκοπούς της έρευνας δράσης είναι φανερό ότι αποτελεί αφενός ένα μέσο βελτίωσης μιας δεδομένης κατάστασης και αφετέρου ένα υποστηρικτικό μέσο για το έργο του ερευνητή (στην περίπτωση μας του εκπαιδευτικού). Αυτό συμβαίνει επειδή του δίνεται η δυνατότητα να μελετά συστηματικά αναστοχαζόμενος τις δράσεις του, για να μπορέσει να βελτιώσει την πρακτική του καθώς και να οδηγηθεί στη δημιουργία μιας νέας πρακτικής η οποία

συμβάλλει στην ανάπτυξη της γνώσης του. Επιπλέον του παρέχεται μια σαφέστερη εικόνα για τις πρακτικές που χρησιμοποιούν οι συμμετέχοντες (Altrichter et al., 2001:25, 25).

Η έρευνα δράση θεωρείται το κατάλληλο εργαλείο για την εκπαιδευτική έρευνα γιατί αποτελεί ένα ευέλικτο εργαλείο, που μπορεί να προσαρμοστεί σε διαφορετικά περιβάλλοντα καθώς δεν υπόκειται στη χρήση συγκεκριμένων μεθόδων και στρατηγικών (Σαραφίδου, 2011:83• Altrichter et al., 2001:25). Για τη διεξαγωγή της οι καταλληλότεροι για να αναλάβουν τον ρόλο του ερευνητή θεωρούνται οι εκπαιδευτικοί, οι οποίοι σχετίζονται άμεσα με την κοινωνική κατάσταση που πρόκειται να μελετηθεί και μπορούν να διεξάγουν έρευνα για μια τρέχουσα κατάσταση που έχει προκύψει από τη σχολική καθημερινότητα (Verma & Mallick, 2004:37• Robson, 2010:256). Μερικοί ακόμα λόγοι που την καθιστούν κατάλληλη για την εκπαίδευση είναι το μέγεθος του δείγματος που απαιτείται, το οποίο σε αυτή την περίπτωση μπορεί να είναι μικρό -όπως μια σχολική τάξη- καθώς και η απαραίτητη εμπλοκή των συμμετεχόντων στη διεξαγωγή της έρευνας (Verma & Mallick, 2004:37• Τσιώλης, 2014:51).

Η έρευνα δράση παρόλο που, όπως έχει προαναφερθεί, είναι ένα ευέλικτο εργαλείο και κάθε πρόγραμμα έχει δικό του χαρακτήρα, ακολουθεί κάποια κοινά στάδια σε κάθε εφαρμογή της. Για τον ορισμό αυτών των σταδίων έχει γίνει λόγος από διάφορους μελετητές της, παρόλα αυτά δεν παρουσιάζουν ειδοποιούς διαφορές μεταξύ τους. Κατά τη διεξαγωγή της έρευνας δράσης, επειδή η αλλαγή δεν είναι δυνατόν να επέλθει με μια μόνο δράση, ο ερευνητής για να επιτύχει την επιδιωκόμενη αλλαγή έχει τη δυνατότητα να σχεδιάσει μια επιπρόσθετη δράση, να την εφαρμόσει και να παρατηρήσει τις αλλαγές που έχει επιφέρει. Εξαιτίας αυτής της δυνατότητας που δίνεται στον ερευνητή να επαναλαμβάνει στάδια για την επίτευξη του στόχου που έχει θέσει, η έρευνα δράση έχει χαρακτηριστεί ως μια ελικοειδής ή κυκλική διαδικασία. (Robson, 2010:258• Altrichter et al., 2001:26).

3.3. Το πλαίσιο διεξαγωγής της έρευνας και οι συμμετέχοντες

Για τον σχεδιασμό των διδασκαλιών χρησιμοποιήθηκε η παιδική λογοτεχνία και συγκεκριμένα τα παραμύθια. Η λογοτεχνία θεωρήθηκε κατάλληλο εργαλείο για την επίτευξη των διδασκαλιών για δύο λόγους. Αφενός, λόγω της ηλικιακής ομάδας στην οποία απευθύνονταν οι δραστηριότητες και αφετέρου, λόγω των ενδιαφερόντων των παιδιών.

Ως προς την ηλικιακή ομάδα, η έρευνα έλαβε χώρα σε μια Γ΄ τάξη Δημοτικού Σχολείου στην πόλη του Βόλου. Τα παιδιά λόγω του νεαρού της ηλικίας τους είναι περισσότερο εξοικειωμένα με τα παραμύθια, τα οποία συνηθίζουν να διαβάζουν στον ελεύθερο χρόνο τους και, όπως μου ανέφεραν, απολαμβάνουν ιδιαίτερα. Γνωρίζοντας λοιπόν, ότι τα παραμύθια εντάσσονται στα ενδιαφέροντά τους, η χρήση τους θα καθιστούσε το μάθημα πιο ελκυστικό.

Όσον αφορά την επιλογή της τάξης για τη διεξαγωγή των διδασκαλιών, αυτή έγινε στο πλαίσιο της Σχολικής Πρακτικής Άσκησης του πανεπιστημίου. Ωστόσο εγώ παρευρισκόμουν στην τάξη από την αρχή του έτους λόγω εθελοντικής πρακτικής, οπότε γνώριζα ήδη τους μαθητές. Οι συμμετέχοντες της έρευνας ήταν οι 21 μαθητές της τάξης και οι διδασκαλίες έγιναν από τις 26 Απριλίου 2018 μέχρι τις 8 Μαΐου 2018 στο πλαίσιο του project. Ο δικός μου ρόλος ήταν της εκπαιδευτικού-ερευνήτριας, καθώς υλοποίησα τη διδακτική εφαρμογή και συγκέντρωσα τα δεδομένα της έρευνας..

3.4. Επιλογή θέματος και υλικού για τις διδασκαλίες

Ως κεντρικό υλικό διδασκαλίας αξιοποιήθηκε, όπως προαναφέρθηκε, η παιδική λογοτεχνία και συγκεκριμένα τα παραμύθια. Για τον σχεδιασμό των διδασκαλιών και συνεπώς των δραστηριοτήτων, τα παραμύθια που χρησιμοποιήθηκαν επιλέχθηκαν σύμφωνα με θέματα που εντόπισα ότι ενδιαφέρουν τα παιδιά τον χρόνο που πέρασα στην τάξη. Οι βασικές γλώσσες που εντάχθηκαν στην εφαρμογή ήταν τα αγγλικά, τα αραβικά και τα ιαπωνικά.

Το κεντρικό κείμενο της εφαρμογής αποτελούσε το παραμύθι «*Το Βατραχέλι*» το οποίο είναι μια δίγλωσση ιστορία γραμμένη στα αραβικά και τα ελληνικά. Επιπλέον για την αγγλική γλώσσα χρησιμοποιήθηκε η «*Κοκκινοσκουφίτσα*» στο προφορικό επίπεδο και ο «*Μπισκοτούλης*» στο γραπτό επίπεδο, για την αραβική γλώσσα ο «*Αλαντίν*» στο προφορικό επίπεδο και «*Ο Αλί Μπαμπά και οι σαράντα κλέφτες*» στο γραπτό επίπεδο και για την ιαπωνική γλώσσα «*Η Πριγκίπισσα Μπαμπού*» στο προφορικό επίπεδο και το «*Dragon ball*» στο γραπτό επίπεδο. Επιπρόσθετα άλλα παραμύθια που αξιοποιήθηκαν είναι: «*Ο πρίγκιπας Κούνελος*» από την Πορτογαλία, «*Ο βασιλιάς Άμπανορ και η ωραία ορφανούλα*» από την Ρουμανία, «*Η Πριγκίπισσα Μπαμπού*» από την Ιαπωνία και «*Το κορίτσι του Φεγγαριού*» από την Ρουμανία για τη διερεύνηση του περιεχομένου. Τέλος το παραμύθι «*Ο λευκός λαγός της Ίναμπα*» από την Ιαπωνία, χρησιμοποιήθηκε για την παραγωγή γραπτού λόγου με βάση εικόνες του παραμυθιού.

3.5. Σχεδιασμός και υλοποίηση της έρευνας

Οι διδασκαλίες όπως προαναφέρθηκε έγιναν συνολικά στη διάρκεια δύο εβδομάδων στο πλαίσιο του μαθήματος του project και είχαν διάρκεια 33 διδακτικές ώρες. Ως αφορμή των διδασκαλιών χρησιμοποιήθηκε η ακρόαση των παραμυθιών: «*Κοκκινοσκουφίτσα*», «*Αλαντίν*» και «*Η Πριγκίπισσα Μπαμπού*». Με τη λήξη κάθε αποσπάσματος οι μαθητές προσπαθούσαν να μαντέψουν ποια γλώσσα είναι και διατύπωσαν διάφορες εντυπώσεις για την κάθε μια. Έπειτα ακολούθησε η αναγνώριση των βασικών γλωσσών σε γραπτό επίπεδο. Αυτή τη φορά χρησιμοποιήθηκαν τα παραμύθια: «*Μπισκοτούλης*», «*Ο Αλί Μπαμπά και οι σαράντα κλέφτες*» και «*Dragon ball*». Έπειτα με το δίγλωσσο παραμύθι «*Το Βατραχέλι*» και τα παραμύθια από τις άλλες χώρες υλοποιήθηκαν φιλιαναγνωστικές δραστηριότητες.

Τέλος με το παραμύθι «Ο λευκός λαγός της Ιναμπα» η κάθε ομάδα δημιούργησε το δικό της παραμύθι με βάση εικόνες του πρωτότυπου.

Παρακάτω παρατίθεται μια συνοπτική καταγραφή της διδακτικής πορείας που εφαρμόστηκε για την υλοποίηση των διδασκαλιών. Για την αναλυτική καταγραφή της βλέπε παράρτημα 1.

Εβδομάδα	Ημερομηνία διδασκαλίας	Διδακτικές ώρες	Θεματική ενότητα	Δραστηριότητες
1 ^η	26/4	2 ώρες	Διαφοροποίηση η γλωσσών σε επίπεδο προφοράς.	<p>α. Ακρόαση παραμυθιών στα αγγλικά, αραβικά και ιαπωνικά για καταγραφή εντυπώσεων (αρχική αξιολόγηση).</p> <p>β. Προβολή βίντεο με ανθρώπους από άλλη χώρα που ακούν ελληνικά και σύγκριση με δικές τους εντυπώσεις.</p> <p>γ. Ακρόαση του ίδιου τίτλου από παραμύθι για καλύτερη ακουστική διάκριση μεταξύ των γλωσσών.</p> <p>δ. Σύγκριση “ζωντανής” αφήγησης με απλή αφήγηση.</p>
2 ^η	30/4	3 ώρες	Διαφορετικά συστήματα γραφής	<p>α. Οι γλώσσες μέσα από την εμπειρία τους και οι ομοιότητες και διαφορές που έχουν μεταξύ τους στον γραπτό λόγο (για αγγλικά και ελληνικά)</p> <p>β. Υποθέσεις για τον τρόπο γραφής των αραβικών και των ιαπωνικών.</p> <p>γ. Επεξεργασία</p>

2 ^η	3/5	2 ώρες	Το δίγλωσσο παραμύθι	<p>αποσπασμάτων από παραμύθια σε τρεις γλώσσες για την εύρεση της γλώσσας του παραμυθιού, την κατεύθυνση των γραμμάτων και το πώς αυτά μοιάζουν.</p> <p>δ. Σύνδεση των ιαπωνικών με ζωγραφιές και επεξεργασία του τελικού ιδεογράμματος του ανθρώπου για την ανακάλυψη της αρχικής ζωγραφιάς.</p> <p>ε. Σύγκριση των γλωσσών σε προφορικό επίπεδο με στόχο τη συνειδητοποίηση ότι όλες οι γλώσσες αποσκοπούν στην επικοινωνία άρα δεν υπάρχει αξιολογική διάκριση μεταξύ τους.</p> <p>στ. Δημιουργία δικού τους ιδεογράμματος.</p> <p>α. Εισαγωγή δίγλωσσου παραμυθιού, υποθέσεις: για τον λόγο που μπορεί να είναι δίγλωσσο, τον τρόπο που είναι γραμμένο και το κοινό στο οποίο απευθύνεται.</p> <p>β. Υποθέσεις για το περιεχόμενο του βιβλίου με βάση τη δεύτερη γλώσσα και τον τίτλο του</p>
----------------	-----	--------	----------------------	---

2 ^η	7/5	2 ώρες	Τα παραμύθια ως κειμενικό είδος και παραμύθια απ' όλο τον κόσμο.	<p>παραμυθιού. Διερεύνηση των επιμέρους χαρακτηριστικών του αν είναι γραμμένα σε δύο γλώσσες.</p> <p>γ. Ανάγνωση παραμυθιού, διατύπωση προβλέψεων για την εξέλιξη της ιστορίας, έλεγχος αρχικών υποθέσεων και διατύπωση εντυπώσεων.</p> <p>δ. Αντιστοίχιση αραβικών με ελληνικές λέξεων του κειμένου.</p> <p>ε. Ερωτήσεις κειμένου για την αποκωδικοποίηση του.</p> <p>στ. Περιγραφή του κειμένου μέσω των αισθήσεων.</p> <p>ζ. Σχηματισμός παραμυθιού σε καρτέ μεσω ζωγραφιών.</p> <p>η. Υποθέσεις για το πώς θα ήταν η ζωή των πρωταγωνιστών αν δεν είχαν συναντηθεί.</p> <p>θ. Υποθέσεις πως θα ήταν οι ζωές των πρωταγωνιστών στο μέλλον.</p> <p>α. Σύνδεση προσωπικής τους εμπειρίας με παραμύθια που διαβάζουν και είναι από άλλες χώρες.</p>
----------------	-----	--------	--	---

2 ^η	8/5	1 ώρα	Το παραμύθι ως κειμενικό είδος	<p>β. Επεξεργασία διαφορετικού παραμυθιού από κάθε ομάδα. Παρουσίαση του στην ολομέλεια της τάξης με συνοδεία ζωγραφιάς. Πραγματοποίηση φιλαναγνωστικής δραστηριότητας στην ολομέλεια της τάξης.</p> <p>γ. Εντοπισμός ομοιοτήτων και διαφορών μεταξύ όλων των παραμυθιών που παρουσιάστηκαν.</p> <p>α. Συμπλήρωση παραμυθιού με βάση τις εικόνες που τους έχουν δοθεί και τις ομοιότητες και διαφορές που εντόπισαν ότι υπάρχουν στα παραμύθια.</p> <p>β. Σύνοψη διδασκαλιών και σύγκριση αρχικών αντιλήψεων με αυτές που έχουν διαμορφώσει (τελική αξιολόγηση)</p>
----------------	-----	-------	--------------------------------	---

3.6. Ερευνητικά εργαλεία

Για τη συλλογή των δεδομένων χρησιμοποιήθηκαν τριών ειδών ερευνητικά εργαλεία: το ημερολόγιο παρατήρησης του εκπαιδευτικού-ερευνητή, η αρχική και η τελική αξιολόγηση, η ομαδική συνέντευξη, οι απαντήσεις των μαθητών κατά την διάρκεια των διδασκαλιών και τα γραπτά τους κείμενα.

Το ημερολόγιο παρατήρησης αποτελεί έναν τρόπο καταγραφής προσωπικών σημειώσεων. Αυτή γινόταν αμέσως μετά τη λήξη κάθε μαθήματος αφενός, για να μην χαλάει η ροή της διδασκαλίας και αφετέρου για να μην παραλειφθούν σημαντικά

γεγονότα. Οι σημειώσεις αυτές αφορούσαν κυρίως παρατηρήσεις από αλλαγές που έγιναν σε σχέση με τον σχεδιασμό των διδασκαλιών, τις αντιδράσεις των μαθητών σε σχέση με τις θεματικές που είχαν να μελετήσουν ή διάφορων αξιοσημείωτων γεγονότων που συνέβησαν ώστε να δημιουργηθεί μια ολοκληρωμένη εικόνα για την τάξη κατά την διάρκεια των διδασκαλιών αλλά και για να συμπεριληφθούν στοιχεία που δεν καλύπτονται από άλλα μέσα αξιολόγησης.

Η αρχική και η τελική αξιολόγηση αφορούν τις εντυπώσεις που έχουν οι μαθητές για τα αγγλικά, τα αραβικά και τα ιαπωνικά πριν τη διδακτική εφαρμογή και στη συνέχεια με τη λήξη της διδακτικής εφαρμογής, για να ελεγχθεί αν ο στόχος που είχε τεθεί ήταν επιτεύξιμος. Η αρχική αξιολόγηση έγινε με την μορφή ερωτήσεων μετά την ακρόαση ενός αποσπάσματος από το αντίστοιχο παραμύθι για κάθε μια από τις τρεις γλώσσες. Η τελική αξιολόγηση πραγματοποιήθηκε αρχικά με την μορφή συζήτησης στην τάξη. Έπειτα για να συνειδητοποιήσουν και οι ίδιοι οι μαθητές αυτήν την αλλαγή στις αντιλήψεις τους, μετά την συζήτηση έγινε μια αναφορά στις αντιλήψεις που είχαν στην αρχή των διδασκαλιών και στην συνέχεια μια συζήτηση για το πώς αυτές άλλαξαν και που οφείλεται αυτή η αλλαγή. Τέλος τους χορηγήθηκε ένα ερωτηματολόγιο που συμπυκνώνει κάποια βασικά στοιχεία για τις διδασκαλίες και για τον τρόπο που εργάστηκαν.

Στις ομαδικές συνεντεύξεις καθώς και στις *απαντήσεις των μαθητών* αξιολογούνταν κυρίως οι εντυπώσεις που έχουν για το θέμα που ασχοληθήκαμε στο συγκεκριμένο μάθημα καθώς και πληροφορίες που μπόρεσαν να συγκρατήσουν από προηγούμενα. Με άλλα λόγια κατά πόσο τους άρεσε και βρήκαν ενδιαφέροντα αυτά με τα οποία ασχολήθηκαν.

Τέλος από τις *γραπτές παραγωγές* των μαθητών αξιολογήθηκε κυρίως ο τρόπος που μπόρεσαν να χρησιμοποιήσουν στην πράξη κάποιες βασικές πληροφορίες που αντλήσαμε ως προς τις βασικές γλώσσες καθώς και το αν μπορούν να δημιουργήσουν μόνοι τους μια ιστορία, αν μπορούν να εκτελέσουν δραστηριότητες χωρίς την συνεχή καθοδήγηση ενός ενήλικα, με άλλα λόγια σε ποιον βαθμό μπορούν να διαχειριστούν την ανεξαρτησία που τους δίνεται.

Κεφάλαιο 4^ο: Παρουσίαση αποτελεσμάτων της έρευνας.

4.1. Ανάλυση δεδομένων

Σε αυτό το κεφάλαιο παρουσιάζονται τα αποτελέσματα της έρευνας τα οποία προέκυψαν από τη συνδυαστική ανάλυση των δεδομένων που συλλέχθηκαν μέσω των εξής ερευνητικών εργαλείων: του ημερολογίου παρατήρησης του εκπαιδευτικού-ερευνητή, των ομαδικών συνεντεύξεων, των γραπτών παραγωγών των μαθητών και των καταγραφών κατά την αρχική και τελική αξιολόγηση. Για την ανάλυση των ποιοτικών δεδομένων της έρευνας, χρησιμοποιήθηκε η μέθοδος της τριγωνοποίησης. Συνεπώς για να γίνει δυνατή η αξιοποίηση του ημερολογίου, επιτεύχθηκε η ποιοτική κωδικοποίηση των δεδομένων του, ώστε να μπορέσουν αργότερα να ενταχθούν στις ευρύτερες θεματικές κατηγορίες που προέκυψαν. Για την ανάλυση των συνεντεύξεων των μαθητών χρησιμοποιήθηκε επίσης η κωδικοποίηση, ώστε να μπορέσουν να επιβεβαιωθούν οι ενδείξεις που προήλθαν από το ημερολόγιο. Για την ανάλυση των γραπτών κειμένων χρησιμοποιήθηκε η παράμετρος της χρήσης κοινών μοτίβων των παραμυθιών. Τέλος όσον αφορά την ανάλυση της αρχικής και τελικής αξιολόγησης έγινε συγκριτικά για την τεκμηρίωση ότι το project ήταν επιτυχές και είχε τα αναμενόμενα αποτελέσματα ως προς την αλλαγή των απόψεων των μαθητών.

Στην συνέχεια ακολουθούν οι θεματικές κατηγορίες, οι οποίες αντλήθηκαν μέσω της ποιοτικής ανάλυσης των δεδομένων του ημερολογίου και των ομαδικών συνεντεύξεων με βάση την συχνότητα με την οποία εμφανίστηκαν.

<i>1^η Θεματική κατηγορία</i>	Συμμετοχή
<i>2^η Θεματική κατηγορία</i>	Ενθουσιασμός/εντύπωση
<i>3^η Θεματική κατηγορία</i>	Προβληματισμός
<i>4^η Θεματική κατηγορία</i>	Δυσκολία
<i>5^η Θεματική κατηγορία</i>	Χαρά/ικανοποίηση
<i>6^η Θεματική κατηγορία</i>	(πολύ-) Γλωσσική ευαισθητοποίηση- γλωσσική επίγνωση
<i>7^η Θεματική κατηγορία</i>	Διαπολιτισμική ευαισθητοποίηση
<i>8^η Θεματική κατηγορία</i>	Συνεργασία
<i>9^η Θεματική κατηγορία</i>	Πρωτοβουλία
<i>10^η Θεματική κατηγορία</i>	Χρήση κοινών στοιχείων παραμυθιών

Οι παραπάνω θεματικές κατηγορίες στη συνέχεια ομαδοποιήθηκαν σε άλλες δύο υπερκείμενες κατηγορίες. Αυτές διαμορφώθηκαν με βάση τις θεματικές κατηγορίες που προέκυψαν από το περιεχόμενο των διδασκαλιών και με βάση τις θεματικές κατηγορίες που προέκυψαν από τις ανταποκρίσεις των μαθητών. Οι δύο αυτές υπερκείμενες κατηγορίες διαμορφώνονται ως εξής:

Περιεχόμενο

1^η (πολύ-) γλωσσική ευαισθητοποίηση-
γλωσσική επίγνωση

2 ^η Διαπολιτισμική ευαισθητοποίηση
3 ^η Χρήση κοινών στοιχείων παραμυθιών

Ανταποκρίσεις μαθητών

1 ^η Συμμετοχή
2 ^η Ενθουσιασμός/εντύπωση
3 ^η Προβληματισμός
4 ^η Δυσκολία
5 ^η Χαρά/ικανοποίηση
6 ^η Συνεργασία
7 ^η Πρωτοβουλία

Σύμφωνα με τις δύο υπερκείμενες κατηγορίες παρουσιάζονται στη συνέχεια τα ευρήματα της έρευνας..

4.2. Παρουσίαση θεματικών κατηγοριών

Περιεχόμενο

1^η Θεματική κατηγορία: (πολύ-) γλωσσική ευαισθητοποίηση- γλωσσική επίγνωση

Η 1^η θεματική κατηγορία που προέκυψε από την ανάλυση των δεδομένων είναι η γλωσσική ευαισθητοποίηση-γλωσσική επίγνωση. Αυτή είναι φανερό ότι προκύπτει από τις δραστηριότητες που αποσκοπούν στο να μάθουν οι μαθητές για τη γλώσσα μέσα από την επαφή τους με την ίδια τη γλώσσα. Αυτές έγιναν κυρίως στην 1^η και 2^η διδασκαλία.

Συγκεκριμένα στην 1^η διδασκαλία οι μαθητές ακούγοντας τα αποσπάσματα των παραμυθιών στις τρεις γλώσσες έπρεπε να διατυπώσουν τις απόψεις τους ως προς τον τρόπο που τους ακούγεται η κάθε μία. Ακούγοντας λοιπόν τα αποσπάσματα ανέφεραν ότι:

Αραβικά: «ακούγονται βαριά κυρία και σαν ... να μην υπάρχουν πολλές λέξεις αλλά μόνο μία», «φαίνεται δύσκολη γλώσσα»

Ιαπωνικά: «ακούγονται σαν να τραγουδάνε!» «μοιάζει με ευγενική γλώσσα»

Αγγλικά: «ακούγονται συνηθισμένα» «είναι μια εύκολη γλώσσα»

(από ημερολόγιο παρατήρησης)

Παρατηρείται, επομένως, ότι εκτός από αξιολογικές κρίσεις (πώς ακούγονται, είναι εύκολη/δύσκολη γλώσσα), οι μαθητές διατυπώνουν μεταγλωσσικές παρατηρήσεις (σαν να μην υπάρχουν πολλές λέξεις), στη συγκεκριμένη περίπτωση σε σχέση με το φωνολογικό επίπεδο. Με ανάλογο τρόπο ανταποκρίνονται στη 2^η

διδασκαλία σε σχέση με τη γραπτή μορφή της κάθε γλώσσας. Σε αυτήν οι μαθητές μέσω της επεξεργασίας κειμένων έπρεπε να εκμαιεύσουν κάποιες βασικές αρχές για τη γραφή των τριών γλωσσών και συγκεκριμένα με βάση τα αποσπάσματα από τα παραμύθια να απαντήσουν στις ερωτήσεις «Ποια κατεύθυνση έχουν τα γράμματα; Από πού το κατάλαβα;» και «Πώς μοιάζουν τα γράμματα;». Σε αυτές λοιπόν τις ερωτήσεις οι μαθητές απάντησαν τα εξής:

Αγγλικά: «Από τα αριστερά προς τα δεξιά. Το κατάλαβα από το κείμενο», «Τα γράμματα μοιάζουν με ελληνικά»

Ιαπωνικά: «Σε στήλες. Το κατάλαβα από το κείμενο.»

«Τα γράμματα μοιάζουν περίεργα, ωραία»

«Με σχέδια και αριθμούς»

«Σαν μια ζωγραφιά και πολλά τετραγωνάκια με πολλά σχήματα και σαν ιστούς από αράχνη»

Αραβικά: «Από τα δεξιά προς τα αριστερά. Το κατάλαβα από το κείμενο»,

«Επειδή το I είναι από δεξιά και πάνε προς αριστερά»

«Μοιάζουν περίεργα, με πολλά σημεία στίξης»

«Με λαβύρινθο και σχέδια»

«Τα γράμματα είναι πολύ κολλημένα» «σαν κύματα» «μοιάζουν με εικόνες και παίρνουν πολλούς τόνους»

(από φύλλο εργασίας)

Φαίνεται, δηλαδή, ότι στις συγκρίσεις που κάνουν οι μαθητές αντλούν από τη γνώση των συμβάσεων του γραπτού λόγου (την κατεύθυνση της γραφής, τα κενά μεταξύ των λέξεων, τα σημεία στίξης, τα σημάδια τονισμού) που έχουν ήδη για τη μητρική γλώσσα και στηρίζονται σε αυτή για να σχολιάσουν τα διαφορετικά συστήματα γραφής με τα οποία έρχονται σε επαφή. Επίσης κάνουν με δική τους πρωτοβουλία κάποιες βασικές παρατηρήσεις ως προς τον τρόπο γραφής των αραβικών και των ιαπωνικών που είναι δύο γλώσσες με τις οποίες δεν είχαν έρθει προηγουμένως σε επαφή:

Αραβικά: «Τι είναι αυτά τα σημάδια πάνω και κάτω από τα γράμματα;»

Ιαπωνικά: «Γράφονται μόνο κάθετα;»

(από ημερολόγιο παρατήρησης)

Τέλος ως προς την ανάπτυξη της γλωσσικής επίγνωσης συνέβαλε και η 3^η διδασκαλία στην οποία έγινε η προσπαθεια αντιστοιχίας λέξεων των αραβικών στα ελληνικά. Οι μαθητές όταν ρωτήθηκαν τον τρόπο που σκέφτηκαν για να

αντιστοιχήσουν τις λέξεις που βρήκαν, απάντησαν πως οι τελείες τους βοήθησαν να εντοπίσουν το τέλος της πρότασης άρα και την τελευταία λέξη. Από αυτό γίνεται φανερό και πάλι ότι οι μαθητές γνωρίζοντας τις συμβάσεις της μητρικής τους γλώσσας, προσπαθούν κατ' επέκταση να τις εφαρμόσουν σε μια άγνωστη γλώσσα.

2^η Θεματική κατηγορία: Διαπολιτισμική ευαισθητοποίηση

Η 2^η θεματική κατηγορία που προέκυψε από την ανάλυση των αποτελεσμάτων ήταν αυτή της διαπολιτισμικής ευαισθητοποίησης. Αυτή έγινε κυρίως μέσω της 3^{ης} διδασκαλίας κατά την διάρκεια των φιλιαναγνωστικών δραστηριοτήτων.

Πιο συγκεκριμένα, μέσα από την ανάγνωση του δίγλωσσου παραμυθιού, τη συζήτηση ως προς τους ποιους απευθύνεται το κείμενο και τα προβλήματα που αντιμετωπίζουν, απαιτούν την ενσυναίσθηση. Αυτή βάζοντας τους μαθητές στην θέση αυτών των ανθρώπων καλλιεργεί αυτή την ικανότητα. Κατά την 2^η διδασκαλία λοιπόν, οι μαθητές ρωτήθηκαν αν με βάση το περιεχόμενο του δίγλωσσου παραμυθιού, θα μπορούσαν να φανταστούν ότι είναι ένα παραμύθι που είναι γραμμένο σε μια άλλη γλώσσα. Οι μαθητές σε αυτή την διδασκαλία ανέφεραν:

«Θα μπορούσε να είναι ένα παραμύθι μόνο στα ελληνικά, αφού και εμείς διαβάζουμε τέτοια παραμύθια...»

(από ημερολόγιο παρατήρησης)

Επιπλέον στην ίδια διδασκαλία η ενσυναίσθηση ήταν ιδιαίτερα εμφανής κατά την διάρκεια του σχολιασμού του περιεχομένου του δίγλωσσου παραμυθιού, την συζήτηση που ακολούθησε και η ερώτηση που τους προβλημάτισε. Συγκεκριμένα, μετά τον σχολιασμό του κειμένου ακολούθησε μια συζήτηση για τα ασυνόδευτα παιδιά που έρχονται στην Ελλάδα από την Συρία και τις δυσκολίες που αντιμετωπίζουν. Συμπληρωματικά ακολούθησε η ερώτηση *«Πώς θα ήταν οι ζωές των πρωταγωνιστών αν δεν είχαν συναντηθεί;»*. Οι μαθητές μέσω της επαφής τους με τις παραπάνω πληροφορίες φάνηκε ότι άρχισαν να αναλογίζονται θέματα που δεν είχαν σκεφτεί μέχρι τότε. Άρχισαν επίσης να διατυπώνουν τους προβληματισμούς τους θέματα που θεωρούσαν αυτονόητα. Από αυτούς φάνηκε ότι άρχισε να αναπτύσσεται η λεγόμενη ανοχή προς τον Άλλο. Κάποιους από τους προβληματισμούς των μαθητών αποτέλεσαν οι εξής:

«Δηλαδή είναι μόνα τους;»

«Πού μένουν κυρία;»

(από ημερολόγιο παρατήρησης)

Κλείνοντας όπως έχει προαναφερθεί, η πολυγλωσσία εξελίσσεται μέσω της διαπολιτισμικότητας. Έτσι μέσω της 1^{ης} και 2^{ης} διδασκαλίας γίνεται φανερό ότι

μέσω της προσέγγισης διαφορετικών γλωσσών επιτυγχάνεται η καλύτερη γνωριμία με αυτών των πολιτισμό.

3^η Θεματική κατηγορία: Χρήση κοινών στοιχείων παραμυθιών

Η 3^η θεματική κατηγορία που έγινε εμφανής είναι αυτή της χρήσης των κοινών στοιχείων των παραμυθιών. Αυτή έγινε εμφανής κυρίως στην 4^η και 5^η διδασκαλία. Συγκεκριμένα κατά την 4^η διδασκαλία οι μαθητές είχαν να επεξεργαστούν ένα παραμύθι από άλλη χώρα. Έπειτα κατά την παρουσίασή τους έπρεπε να εντοπίσουν τα κοινά και διαφορετικά στοιχεία. Ως επέκταση αυτής της δραστηριότητας στην 5^η διδασκαλία, οι μαθητές έπρεπε να δημιουργήσουν με βάση αυτά τα κοινά στοιχεία και τις εικόνες που τους παρατέθηκαν από το παραμύθι «το λευκό κουνέλι της Ιναμπα» το δικό τους παραμύθι. Σε αυτό φάνηκε να χρησιμοποιούν τα κοινά αυτά μοτίβα καθώς στην συζήτηση ανέφεραν ότι πρέπει να υπάρχει ένας καλός και ένας κακός. Επίσης χρησιμοποιήθηκαν οι στερεοτυπικές αντιλήψεις για τον διαχωρισμό των χαρακτήρων του τύπου:

«Ο κροκόδειλος θα είναι ο κακός γιατί είναι επικίνδυνος και το κουνέλι που είναι γλυκό θα είναι ο καλός».

(από ημερολόγιο παρατήρησης)

Με την χρήση των κοινών στοιχείων των παραμυθιών, προωθήθηκε επίσης η συνεκτικότητα και η αλλαγή της αντίληψης των μαθητών ότι τα παιδιά από όλες τις χώρες είναι διαφορετικά μεταξύ τους επειδή έχουν διαφορετική εμφάνιση. Πιο συγκεκριμένα καταλήγοντας ότι υπάρχουν τα ίδια μοτίβα σε όλα τα παραμύθια ανεξαρτήτου χώρας, οι μαθητές κατέληξαν ότι αυτό συμβαίνει επειδή όλα τα παιδιά έχουν τα ίδια ενδιαφέροντα και ανάγκες. Κάποια από αυτά είναι η οικογένεια, η φιλία το παιχνίδι και τα παραμύθια.



Αρχική και τελική αξιολόγηση

Στην υπερκείμενη κατηγορία του περιεχομένου ανήκουν και οι αρχικές και τελικές αξιολογήσεις των μαθητών. Αυτές οι αξιολογήσεις περιέχουν τις πεποιθήσεις που είχαν οι μαθητές πριν την διεξαγωγή των διδασκαλιών και στην συνέχεια ο τρόπος που αυτές διαμορφώθηκαν μετά την λήξη τους. Από τη σύγκριση αυτών των δύο συνεπώς γίνεται εμφανής αν ήταν επιτυχής η διδακτική εφαρμογή και σε ποιο βαθμό.

Κατά την αρχική αξιολόγηση, λοιπόν, οι μαθητές ανέφεραν ότι τα αγγλικά θεωρούν πως είναι πολύ χρήσιμα, αφενός γιατί αυτά μαθαίνουν στο σχολείο και αφετέρου γιατί αυτά μιλούν στην τηλεόραση και σε άλλα μέσα. Επηρεασμένοι από αυτή τους τη γνώμη τα χαρακτήρισαν ως μια όμορφη αλλά και εύκολη γλώσσα, η οποία μοιάζει πολύ με τα ελληνικά.

Όσων αφορά τα αραβικά, ανέφεραν ότι είναι μια λιγότερο χρήσιμη γλώσσα που ακούγεται πολύ βαριά, σαν αυτός που μιλάει να μην μπορεί να ξεχωρίσει τις λέξεις μεταξύ τους. Την χαρακτήρισαν ως μια κακόηχη γλώσσα που φαντάζει πολύ δύσκολη.

Τέλος για τα ιαπωνικά ανέφεραν ότι και αυτή δεν πρέπει να είναι πολύ χρήσιμη γλώσσα η οποία τους ακούγεται πολύ ευγενική και εύηχη. Την χαρακτήρισαν ως μια δύσκολη γλώσσα.

Με το πέρας των διδασκαλιών και κατά την τελική αξιολόγηση έγινε φανερό ότι αυτές οι απόψεις των μαθητών άλλαξαν, φτάνοντας στο τέλος στο επιδιωκόμενο αποτέλεσμα. Συγκεκριμένα μια σημαντική αλλαγή σε αυτές σημειώθηκε κατά την 2^η διδασκαλία όπου το συμπέρασμα του μαθήματος ήταν ότι όλες οι γλώσσες είναι ίσες γιατί στοχεύουν στην επικοινωνία. Οι μαθητές φάνηκε να το κατανόησαν πλήρως καθώς μπορούσαν να το τεκμηριώσουν.

«Άρα δεν σημαίνει ότι μόνο τα αγγλικά είναι χρήσιμη γλώσσα, αφού όλες το ίδιο κάνουν»

(από ημερολόγιο παρατήρησης)

Επιπλέον το γεγονός ότι έχει κατακτηθεί αυτή η γνώση γίνεται φανερό και μέσω των καταγραφών τους στα φύλλα αξιολόγησης. Συγκεκριμένα στην ερώτηση «Οι εργασίες που κάναμε, με έκαναν να αλλάξω γνώμη για τον τόπο που σκέφτομαι για τις άλλες γλώσσες; Αν ναι γιατί;» κάποιες ενδεικτικές απαντήσεις είναι οι εξής:

«Ναι, γιατί όλες οι γλώσσες είναι ίσες γιατί χρησιμοποιούνται για την επικοινωνία.»

«Όλες οι γλώσσες είναι ίσες γιατί τις μιλάνε άνθρωποι»

«Όλες οι γλώσσες είναι ωραίες και είναι πολύ ωραία να ξέρεις ξένες γλώσσες

γιατί μπορείς να επικοινωνείς με άλλους ανθρώπους»

(από φύλλο αξιολόγησης)

Ανταποκρίσεις μαθητών

1^η Θεματική κατηγορία: Συμμετοχή

Μια μεγάλη θεματική κατηγορία που προέκυψε από την ανάλυση των δεδομένων είναι αυτή της συμμετοχής. Όπως έγινε εμφανές υπήρχαν σημεία μέσα στην διδασκαλία στα οποία οι μαθητές έτειναν να συμμετέχουν περισσότερο. Αυτά φαίνεται να είναι και τα σημεία που κέντριζαν περισσότερο το ενδιαφέρον των μαθητών. Επιπλέον είναι αξιόλογο να σημειωθεί πως η συμμετοχή των μαθητών δεν περιοριζόταν μόνο στο ξεκίνημα του μαθήματος αλλά διαχεόταν καθ' όλη τη διάρκεια της διδακτικής ώρας.

Το σημείο στις διδασκαλίες που παρατηρήθηκε η μεγαλύτερη συχνότητα συμμετοχής ήταν κατά τις αφορμήσεις των διδασκαλιών. Σε αυτές συνήθως, οι μαθητές έπρεπε να εκφράσουν τις απόψεις τους για θέματα που είτε γνώριζαν από την προσωπική τους εμπειρία, είτε τους δινόταν κάποιο έναυσμα για να σκεφτούν και να εκφράσουν την άποψή τους.

«Αφορμήσεις= συμμετοχή σχεδόν όλης της τάξης για έκφραση απόψεων εμπειριών κλπ»

(από ημερολόγιο παρατήρησης)

Ένα άλλο σημείο στο οποίο παρατηρήθηκε η αυξημένη συμμετοχή τους είναι όταν τους δινόταν μια δραστηριότητα στην οποία έπρεπε να επεξεργαστούν κάποιες πληροφορίες και στη συνέχεια να εξάγουν τα δικά τους συμπεράσματα. Συγκεκριμένα κατά την 1^η διδασκαλία που αφορούσε την αναγνώριση των γλωσσών σε προφορικό επίπεδο, τους έκανε εντύπωση ο τρόπος με τον οποίο ακούγονταν τα αγγλικά, τα αραβικά και τα ιαπωνικά και σχεδόν όλο το σύνολο της τάξης ήθελε να εκφράσει τις απόψεις του για αυτό που ακούει.

Στη διεξαγωγή της 2^{ης} διδασκαλίας έγινε μία δραστηριότητα όπου έπρεπε να επεξεργαστούν τα αποσπάσματα από παραμύθια σε διαφορετικές γλώσσες. Κατά τη συζήτηση των απαντήσεών τους ως επί το πλείστον όλα τα παιδιά θέλησαν να πάρουν τον λόγο για να μου περιγράψουν τον τρόπο με τον οποίο η ομάδα τους μπόρεσε να απαντήσει στις εκάστοτε ερωτήσεις από το φύλλο εργασίας «Ψάχνω να βρω».

«Αυξημένη συμμετοχή στον έλεγχο του “Ψάχνω να βρω” για να δουν αν είναι σωστά»

(από ημερολόγιο παρατήρησης)

Μεγάλη συμμετοχή παρατηρήθηκε επίσης κατά την υλοποίηση των φιλαναγωνστικών και βιοματικών δραστηριοτήτων. Συγκεκριμένα στην 3^η διδασκαλία στην οποία έγινε η επεξεργασία του δίγλωσσου παραμυθιού «*Το Βατραχέλι*», οι μαθητές έδειξαν ιδιαίτερη προθυμία να εκφράσουν τις υποθέσεις τους για το κείμενο, να διατυπώσουν τις εντυπώσεις τους για το κείμενο και να αναλογιστούν πώς θα ήταν η ζωή του Βατραχελιού και της νέας του οικογένειας αφενός, αν αυτοί δεν είχαν συναντηθεί ποτέ και αφετέρου, μετά από μερικά χρόνια. Αυτά τα δύο σημεία προκάλεσαν μεγάλο προβληματισμό στα παιδιά και κατ' επέκταση ήθελαν να εκφράσουν τις απόψεις και τις ανησυχίες τους.



Φιλαναγνωστικές και βιοματικές δραστηριότητες έγιναν και στην 4^η διδασκαλία που περιελάμβανε τα παραμύθια από όλο τον κόσμο. Μετά την παρουσίαση του παραμυθιού που είχε ανατεθεί σε κάθε ομάδα, στην ολομέλεια της τάξης πραγματοποιούνταν μια βιοματική δραστηριότητα. Σε αυτές τα παιδιά ανταποκρίθηκαν με μεγάλο ενθουσιασμό καθώς ήθελαν, όπως ανέφεραν, να μάθουν πιο συγκεκριμένα για γεγονότα που συνέβησαν και δεν είχαν την ευκαιρία να μάθουν μέσω του παραμυθιού.

«Πες γρήγορα για να πούμε και εμείς!»

(από ημερολόγιο παρατήρησης)

Μεγάλη συμμετοχή υπήρχε επίσης όταν το υλικό προς επεξεργασία τους προκαλούσε εντύπωση. Συγκεκριμένα στην 1^η διδασκαλία όταν προβλήθηκε το βίντεο με ανθρώπους από άλλη χώρα οι οποίοι προσπαθούσαν να αναγνωρίσουν τα ελληνικά μέσω του προφορικού και γραπτού λόγου και στην συνέχεια να μιμηθούν κάτι από αυτά που ακούν, να παρακολουθήσουν δηλαδή την διαδικασία στην οποία προηγουμένως ήταν οι συμμετέχοντες. Οι μαθητές εξεπλάγησαν όταν συνειδητοποίησαν ότι άνθρωποι δεν μπορούσαν να καταλάβουν την γλώσσα, όταν μπόρεσαν να

αναγνωρίσουν τα γράμματα της ελληνικής και όταν δυσκολεύονταν να τα μιμηθούν και προσπαθούσαν να δώσουν τις δικές τους εξηγήσεις.

Επιπλέον στην 5^η διδασκαλία και συγκεκριμένα στην τελική αξιολόγηση τους έκανε μεγάλη εντύπωση, όταν μετά την συζήτηση εφ' όλης της ύλης για τις πεποιθήσεις τους προς τις γλώσσες και την σχέση που έχουν αυτές μεταξύ τους, επανέφερα τον εννοιολογικό χάρτη από το πρώτο μάθημα με τις εντυπώσεις που είχαν πριν την διεξαγωγή των διδασκαλιών. Λόγω της μεγάλης διάστασης στις απόψεις τους πριν και μετά τις διδασκαλίες, τους έκανε μεγάλη εντύπωση ότι υποστήριζαν τις απόψεις που είχαν στην αρχή.

Από τα παραπάνω είναι εμφανές ότι η συμμετοχή συνδέεται άμεσα με τις υπόλοιπες θεματικές κατηγορίες που θα επεξηγηθούν στην συνέχεια.

2^η Θεματική κατηγορία: Ενθουσιασμός/εντύπωση

Μια ακόμα μεγάλη θεματική κατηγορία που προέκυψε από την ανάλυση των δεδομένων είναι αυτή του ενθουσιασμού. Είναι ενδιαφέρον το γεγονός ότι ενθουσιασμός και εντύπωση εκτείνονταν στη διάρκεια όλων των μαθημάτων και όχι μόνο κατά την επεξεργασία συγκεκριμένων θεματικών. Παρόλα αυτά υπήρξαν και σημεία που όπως είναι φυσικό δεν ενθουσίασαν σε μεγάλο βαθμό όλους τους μαθητές.

Μεγάλη εντύπωση η οποία στην συνέχεια μετατράπηκε σε ενθουσιασμό, ήταν η θεματική κατηγορία με την οποία ασχοληθήκαμε. Συγκεκριμένα κατά το εισαγωγικό μάθημα για την ανακοίνωση του θέματος με το οποίο θα ασχοληθούμε καθώς και το περιεχόμενο του, οι μαθητές επειδή δεν είχαν ασχοληθεί με κάτι αντίστοιχο στο παρελθόν, το βρήκαν ιδιαίτερα ενδιαφέρον και μετέπειτα μεγάλη συμμετοχή.

«...μας αρέσουν οι ξένες γλώσσες, εγώ θέλω να μάθω και γαλλικά αλλά τώρα ξέρω μόνο αγγλικά...»

(από ημερολόγιο παρατήρησης)

Εντύπωση παρατηρήθηκε επίσης, στα σημεία των διδασκαλιών όπου υπήρχαν αντικρουόμενες απόψεις. Αυτές αφορούσαν είτε απόψεις που είχαν οι μαθητές και με την εισαγωγή μιας νέας πληροφορίας η αρχική άποψη είχε καταρριφθεί και στη θέση της δημιουργούταν μια άλλη, είτε, όταν αντίκριζαν αυτή την διάσταση των αρχικών και τελικών απόψεων τους ως τρίτοι παρατηρητές. Συγκεκριμένα στην 1^η διδασκαλία αυτό συνέβη κατά την παρακολούθηση του βίντεο που έχει αναφερθεί και παραπάνω με τους ανθρώπους από άλλη χώρα. Σε σχέση με αυτή τη δραστηριότητα αυτό που έκανε μεγάλη εντύπωση στους μαθητές είναι το γεγονός ότι οι άνθρωποι δεν μπορούσαν να αναγνωρίσουν τα ελληνικά, δυσκολευόντουσαν πολύ να τα μιμηθούν, αναγνώριζαν το ελληνικό αλφάβητο και ακόμα περισσότερο ότι τους ακούγονταν σαν βουητό. Αυτό σαν γεγονός το ανέφεραν και στην επόμενη διδασκαλία.

«Πώς γίνεται να ξέρουν τα ελληνικά γράμματα;»

«Ο μπαμπάς μου, μου είπε ότι τα ελληνικά είναι δύσκολη γλώσσα αλλά δεν τον πίστευα...»

«Μα πώς γίνεται να τους ακούγεται σαν βουητό;»

(από ημερολόγιο παρατήρησης)

Επιπλέον κατά την 5^η διδασκαλία και την τελική αξιολόγηση έκανε μεγάλη εντύπωση στους μαθητές ότι οι εντυπώσεις που είχαν στα πρώτα μαθήματα άλλαξαν με την λήξη τους. Αυτό φάνηκε ότι δεν το είχαν συνειδητοποιήσει ώσπου είδαν τις αρχικές και τελικές απόψεις τους συγκριτικά.

«Κυρία λέγαμε χαζομάρες...»

«Δεν είναι αλήθεια ότι μόνο τα αγγλικά είναι χρήσιμα, μπορούμε να το διορθώσουμε;»

(από ημερολόγιο παρατήρησης)

Ένα ακόμα σημείο που οι μαθητές έδειξαν ενθουσιασμό ήταν, όταν στην ολομέλεια γινόταν συζήτηση για θέματα που τους αφορούσαν ή προέρχονταν από την καθημερινότητα τους. Συγκεκριμένα κατά τη 2^η διδασκαλία όταν ως βοήθεια για τον τρόπο γραφής της ιαπωνικής γλώσσας τους ρώτησα «Για θυμηθείτε λίγο τα παιδικά που βλέπετε, στο Dragonball για παράδειγμα τα σημαδάκια στις στολές των πρωταγωνιστών τι μπορεί να είναι;» τα αγόρια ειδικά προσφέρθηκαν σχεδόν όλα να απαντήσουν.

«Κυρία από την Ιαπωνία είναι! Το ξέρω γιατί το βλέπω»

«Κάτι γράφουν αλλά δεν ξέρω αλλά πρέπει να είναι ιαπωνικά»

(από ημερολόγιο παρατήρησης)

Τον ίδιο ενθουσιασμό έδειξαν και στην 4^η διδασκαλία όπου σε μια δραστηριότητα έπρεπε να αναφέρουν τους συγγραφείς που ξέρουν, ένα παραμύθι τους και αν ξέρουν από ποια χώρα είναι. Αυτή η δραστηριότητα ενθουσίασε τους μαθητές γιατί όπως ήταν φανερό και από άλλες διδασκαλίες τους άρεσε να συζητούν για πράγματα που ασχολούνται.

«Ο Όλιβερ Τουίστ κυρία και είναι από την Αγγλία»

«Ο μικρός Νικόλας που είναι από την Γαλλία»

«Τα 33 ροζ ρουμπίνια του Τριβιζά»

(από ημερολόγιο παρατήρησης)

Επιπλέον ένα τελευταίο σημείο που ενθουσίασε μερικούς μαθητές είναι όταν έπρεπε να φέρουν εις πέρας μια δραστηριότητα που είχε μέσα της το στοιχείο της πρόκλησης. Συγκεκριμένα αυτό έγινε κατά την 4^η διδασκαλία όπου ανατέθηκε σε κάθε ομάδα να επεξεργαστεί μόνη της ένα παραμύθι από άλλη χώρα.

«Θα τα κάνουμε όλα μόνοι μας;»

(από ημερολόγιο παρατήρησης)

3^η Θεματική κατηγορία: Προβληματισμός

Μια ακόμα μεγάλη θεματική κατηγορία που προέκυψε από την ανάλυση των δεδομένων είναι αυτή του προβληματισμού. Αυτός συνήθως γινόταν φανερός, όταν οι μαθητές ερχόντουσαν σε επαφή με κάτι καινούργιο ή έπρεπε να αναλογιστούν θέματα που δεν είχαν σκεφτεί μέχρι τότε.

Ως προς την παρουσίαση καινούργιας πληροφορίας και συγκεκριμένα ως προς το προφορικό επίπεδο, ιδιαίτερο προβληματισμό έδειξαν κατά την διάρκεια της 1^{ης} διδασκαλίας όπου άκουσαν αποσπάσματα παραμυθιών και έπρεπε να υποθέσουν σε ποια γλώσσα είναι. Τον ίδιο προβληματισμό έδειξαν όταν άκουσαν τις τρεις γλώσσες στον ίδιο τίτλο.

«Ακούγονται σαν τουρκικά; Ίσως με σουηδικά;» για αραβικά

«Μμμμμ... θα μπορούσα να πω ότι ακούγονται σαααανν να τραγουδάνε;» για ιαπωνικά

(από ημερολόγιο παρατήρησης)

Ως προς το γραπτό επίπεδο ιδιαίτερο προβληματισμό έδειξαν κατά την 2^η διδασκαλία όπου έπρεπε να φανταστούν πως γράφονται τα αραβικά και τα ιαπωνικά, κάτι που τους ήταν πρωτόγνωρο εκτός από έναν μαθητή που είχε παρακολουθήσει κάποια μαθήματα ιαπωνικών. Επίσης όσον αφορά τα ιαπωνικά τους φάνηκε ιδιαίτερα περίεργο ότι τα ιδεογράμματα δεν αντιστοιχούν με ένα γράμμα αλλά με μία έννοια.

«Κυρία έχω πάει σε φροντιστήριο για ιαπωνικά, δεν έκατσα να μάθω τελικά αλλά θυμάμαι ότι τα γράμματα τους μοιάζουν με πολλά κουτάκια.»

«Δηλαδή αυτοί κάνουν μια ζωγραφιά και αυτό σημαίνει μια λέξη; Δεν γράφουν ένα-ένα τα γράμματα;»

(από ημερολόγιο παρατήρησης)



Τα σημεία στα οποία ο προβληματισμός τους φάνηκε να αφορά θέματα που δεν είχαν σκεφτεί μέχρι τότε ήταν κυρίως κατά την 4^η διδασκαλία, όπου τέθηκε ως θέμα συζήτησης στην ολομέλεια ότι όλοι διαβάζουν παραμύθια από άλλες χώρες ωστόσο αυτά έχουν κοινά μοτίβα.

Σχετικά με το δίγλωσσο παραμύθι τέθηκαν επίσης κάποια ζητήματα που φάνηκε ότι προβλημάτισαν τους μαθητές. Αυτά αφορούσαν κυρίως το περιεχόμενο του παραμυθιού και πώς θα ήταν οι ζωές των πρωταγωνιστών αν δεν είχαν γνωριστεί (βλέπε 2^η θεματική κατηγορία: διαπολιτισμική ευαισθητοποίηση).

4^η Θεματική κατηγορία: Δυσκολία

Η 4^η θεματική που προέκυψε από την ανάλυση των αποτελεσμάτων είναι αυτή της δυσκολίας. Οι δυσκολίες αυτές εντοπίστηκαν ότι αφορούσαν είτε την επεξεργασία μιας γλώσσας σε γραπτό επίπεδο, είτε την αποτύπωση του δίγλωσσου παραμυθιού. Επίσης σε μερικά σημεία δυσκολία δημιουργήθηκε ως απόρροια της κακής συνεργασίας των ομάδων.

Όσον αφορά την δυσκολία της επεξεργασίας μιας γλώσσας είναι αυτή των αραβικών. Συγκεκριμένα κατά την 2^η διδασκαλία που είχαν να επεξεργαστούν το κείμενο στα αραβικά αντιμετώπισαν την πρώτη δυσκολία, επειδή ήταν μια γλώσσα με την οποία δεν είχαν έρθει ξανά σε επαφή όποτε τους φάνηκε δύσκολη η διαδικασία. Ωστόσο αυτό το συμπέρασμα το έβγαλαν πριν ελέγξουν το περιεχόμενο των ερωτήσεων που τους τέθηκαν.

«Μα δεν ξέρουμε αραβικά, τι θα γράψουμε!»

Συνεχίζοντας με την αραβική γλώσσα στην 3^η διδασκαλία δυσκολεύτηκαν να αντιστοιχήσουν τις λέξεις των αραβικών με αυτές των ελληνικών. Αυτή τους η δυσκολία όμως ήταν σε μικρότερο βαθμό γιατί είχαν εξοικειωθεί έστω και λίγο μαζί τους, από τα προηγούμενα μαθήματα. Αυτή η εξοικείωση έγινε επίσης φανερή από την μεγαλύτερη αυτοπεποίθηση που είχαν οι μαθητές ως προς την αντιμετώπιση της γλώσσας.

Συνεχίζοντας στην ίδια διδασκαλία δυσκολεύτηκαν ως προς τον τρόπο που μπορεί να είναι γραμμένο ένα δίγλωσσο παραμύθι. Αυτού του είδους παραμύθι όπως φάνηκε ήταν κάτι πρωτόγνωρο για τα παιδιά και δεν μπορούσαν να κατανοήσουν πως αυτό θα μπορούσε να είναι δομημένο.

«Το πρώτο κεφάλαιο να είναι στα ελληνικά και το δεύτερο στην άλλη γλώσσα»

(από ημερολόγιο παρατήρησης)

Όσον αφορά τη δυσκολία που αντιμετώπισαν ως προς την επεξεργασία του παραμυθιού επειδή δεν υπήρχε καλή συνεργασία αφορούσε την 4^η διδασκαλία και την επεξεργασία παραμυθιών από όλο τον κόσμο. Επιπλέον στην 5^η διδασκαλία αντίστοιχα, αφορούσε στην συμπλήρωση του παραμυθιού «*το λευκό κουνέλι από την Ιναμπα*».

5^η Θεματική κατηγορία: Χαρά/ικανοποίηση

Η 5^η θεματική κατηγορία που προέκυψε από την ανάλυση των αποτελεσμάτων είναι αυτή της χαράς/ικανοποίησης. Αυτή έγινε εμφανής σε όλο το πέρας των διδασκαλιών, κυρίως όταν είχαν να κάνουν μια βιωματική δραστηριότητα, είχαν να ζωγραφίσουν ή αντιλαμβάνονταν ότι αυτό που τους είχε ανατεθεί ήταν μια δύσκολη δραστηριότητα αλλά την ολοκλήρωσαν σωστά.

Συγκεκριμένα κατά την 2^η διδασκαλία μετά την επεξεργασία των αποσπασμάτων από τα παραμύθια, έγινε μια συζήτηση με βάση την επεξεργασία που είχαν κάνει στα κείμενα. Στη διάρκεια αυτής της διαδικασίας φάνηκε να είναι ιδιαίτερα ενθουσιασμένοι με το γεγονός ότι μπόρεσαν επιτυχώς να ολοκληρώσουν την δραστηριότητα.

«Κυρία, εμείς τα κάναμε όλα σωστά!»

«Εμείς μπερδευτήκαμε λίγο με τα αραβικά, αλλά αλλάξαμε γνώμη πριν το διορθώσουμε»

(από ημερολόγιο παρατήρησης)

Συνεχίζοντας στο ίδιο μοτίβο στην 3^η διδασκαλία, ικανοποίηση έδειξαν όταν κατά την διάρκεια της ανάγνωσης σταματούσα ώστε να κάνουν υποθέσεις για την συνέχεια της ιστορίας.

«Σας το είπα ότι θα έχει είχε φάει στην σούπα!»

(από ημερολόγιο παρατήρησης)

Τέλος στην 5^η διδασκαλία κατά την τελική αξιολόγηση έδειξαν ιδιαίτερη ικανοποίηση όταν έκφεραν την άποψη τους για την ισότητα των γλωσσών και μπόρεσαν να την τεκμηριώσουν με επιχειρήματα.

Όσον αφορά τις βιωματικές δραστηριότητες κατά τις οποίες έδειξαν ιδιαίτερο ενθουσιασμό περιλαμβάνονταν κυρίως στην 3^η διδασκαλία στην οποία έπρεπε να περιγράψουν το παραμύθι με την βοήθεια των αισθήσεων.

«Θα είχε λίγο αεράκι αλλά θα είχε και ήλιο, θα μύριζα τα λουλούδια και την σούπα της γιαγιάς. Θα περπατούσα στην φύση και θα άκουγα τα πουλιά και τους θορύβους τις πόλης»

(από ομαδικές συνεντεύξεις)

Επίσης κατά την 4^η διδασκαλία κατά την διάρκεια των δραστηριοτήτων που γινόντουσαν στην ολομέλεια έδειξαν ιδιαίτερο ενθουσιασμό. Συγκεκριμένα όταν έπαιρναν συνέντευξη από τον πρίγκιπα και την πριγκίπισσα Μπαμπού και όταν έγινε το δικαστήριο της κοπέλας και της γριάς.

Σχετικά με τις δραστηριότητες που περιελάμβαναν την ζωγραφική ιδιαίτερη χαρά έδειξαν κατά την δεύτερη διδασκαλία όταν έπρεπε να φτιάξει ο καθένας το δικό του ιδεόγραμμα.

«Κοιτάζτε εγώ έκανα ένα άλογο!»

«Εγώ είχα χρόνο και έφτιαξα 3!»

(από ημερολόγιο παρατήρησης)

Επίσης κατά την 4^η διδασκαλία όταν έπρεπε να φτιάξουν μια ζωγραφιά για να συνοδέψουν την περιγραφή του βιβλίου που τους είχε ανατεθεί.

«Ελάτε να δείτε τι φτιάξαμε εμείς! Αυτό είναι το διαμαντένιο μήλο δεν είναι πολύ όμορφο;»

(από ημερολόγιο παρατήρησης)

Για την ζωγραφική, ο ενθουσιασμός τους ήταν φανερός και από τα σχόλια που μου έκαναν κατά την λήξη των μαθημάτων ή κατά την διάρκεια των διαλειμμάτων.

«Πότε θα ζωγραφίσουμε; Μας αρέσει πολύ κυρία!»

(από ημερολόγιο παρατήρησης)

Ένα τελευταίο σημείο που υπήρχε μεγάλος ενθουσιασμός είναι κατά την προβολή του βίντεο από την Motoko. Αυτό φάνηκε πολύ αστείο στα παιδιά καθώς η αφηγήτρια άλλαζε εκφράσεις για να αναπαραστήσει τους υπόλοιπους ρόλους του παραμυθιού.

«Η κυρία έχει πολύ πλάκα όταν κάνει το μικρό κοριτσάκι»

(από ημερολόγιο παρατήρησης)

6^η Θεματική κατηγορία: Συνεργασία

Η 6^η θεματική κατηγορία που προέκυψε από την ανάλυση των δεδομένων αφορά την συνεργασία. Αυτή αφορά αφενός, την επιτυχή συνεργασία μεταξύ των ομάδων και αφετέρου τις δυσλειτουργίες που αντιμετώπισαν σε κάποιες περιπτώσεις. Από τις διδασκαλίες έγινε εμφανές ότι οι μαθητές μπορούσαν να συνεργαστούν σε ικανοποιητικό βαθμό όταν έπρεπε να επιτελέσουν μόνο κάποιες δραστηριότητες, ωστόσο όταν έπρεπε να επεξεργαστούν μόνοι τους και το κείμενο τέθηκε μια σειρά προβλημάτων.

Συγκεκριμένα ξεκινώντας από τις επιτυχείς συνεργασίες αφορούν κυρίως την 2^η διδασκαλία. Σε αυτή οι μαθητές έπρεπε να επεξεργαστούν τρία κείμενα σε διαφορετική γλώσσα και να αποτυπώσουν από πού φαντάζονται να προήρθε το ιδεόγραμμα του ανθρώπου. Η συνεργασία ήταν καλή απ' όλες τις ομάδες καθώς τους είχαν στην διάθεσή τους αρκετό χρόνο για να συζητήσουν και να αποφασίσουν τι πρέπει να απαντήσουν. Αυτή την επιτυχή συνεργασία οι μαθητές την απόδωσαν στην ερώτηση του φύλλου αξιολόγησης «Μπορέσαμε να δουλέψουμε σωστά σαν ομάδα; Πως το καταφέραμε αυτό;» ως:

«Ναι, γιατί δίναμε όλοι σκέψεις για το παραμύθι και καταφέραμε να δουλέψουμε σωστά»

«Ναι, γιατί δεν μαλώναμε»

«Ναι καταφέραμε να δουλέψουμε γιατί συζητούσαμε και η γνώμη μας ταίριαζε σε όλα»

(από φύλλο αξιολόγησης)

Επίσης καλή συνεργασία φάνηκε πως είχαν κατά τη διάρκεια της 3^{ης} διδασκαλίας όπου τους είχε ανατεθεί μια σελίδα από το δίγλωσσο παραμύθι και έπρεπε να αντιστοιχίσουν πιθανές αραβικές λέξεις με την ελληνική σημασία τους.

Παρόλη την καλή συνεργασία, υπήρχαν στιγμές που αυτή δεν ήταν εφικτή. Ένα αξιοσημείωτο γεγονός είναι πως με το πέρασμα των διδασκαλιών άλλαζε και η συμπεριφορά των μαθητών ως προς τη συνεργασία κάποιων ομάδων. Συγκεκριμένα κατά την 4^η διδασκαλία όπου έπρεπε κάθε ομάδα να διαβάσει ένα διαφορετικό παραμύθι και να ετοιμάσει κάποιες δραστηριότητες, δυσκολεύτηκαν να συντονιστούν όλοι μαζί με αποτέλεσμα να μην έχουν αρκετό χρόνο για να επεξεργαστούν τις υπόλοιπες δραστηριότητες. Το αντίστοιχο συνέβη και κατά την 5^η διδασκαλία όπου αυτή τη φορά έπρεπε να δημιουργήσουν ένα παραμύθι με βάση τις εικόνες από το παραμύθι «το λευκό κουνέλι της Ίναμπα». Στην αρχή κάποιες ομάδες δυσκολεύτηκαν ως προς τον συντονισμό αλλά στο τέλος κατάφεραν να φέρουν εις πέρας αυτό που τους είχε ανατεθεί. Αυτή την αποτυχία ως προς τη συνεργασία τα παιδιά την αποτύπωσαν στο φύλλο αξιολόγησης ως:

«Δεν μπορέσαμε να συνεννοηθούμε»

«Δεν συνεργαζόμασταν όλοι μαζί»

(από φύλλο αξιολόγησης)

7^η Θεματική κατηγορία: Πρωτοβουλία

Η 7^η και τελευταία θεματική κατηγορία που προέκυψε αφορά την πρωτοβουλία των μαθητών. Αυτή αφορά κυρίως την 1^η και 3^η διδασκαλία.

Συγκεκριμένα στην 1^η διδασκαλία ως δραστηριότητα είχε τεθεί να ακούσουν τον ίδιο τίτλο παραμυθιού, ο οποίος ήταν «*Το λευκό κουνέλι της Ίναμπα*» για να εντοπίσουν καλύτερα και να διατυπώσουν τις διαφορές μεταξύ των οικογενειών γλωσσών στο προφορικό επίπεδο. Οι μαθητές σε αυτή τη δραστηριότητα προσφέρθηκαν οι ίδιοι να ανακοινώσουν την αγγλική εκδοχή, επειδή το λεξιλόγιο ήταν γνώσιμο γι' αυτούς.

«Κυρία, μπορούμε να το πούμε και εμείς! Τις ξέρουμε αυτές τις λέξεις!»

(από ημερολόγιο παρατήρησης)

Πρωτοβουλία ανέλαβαν επίσης οι μαθητές κατά την 3^η διδασκαλία στην οποία χρειαζόταν να γίνει μια υπενθύμιση για τον τρόπο γραφής των αραβικών μέσω ενός εννοιολογικού χάρτη που είχαν δημιουργήσει στην προηγούμενη διδασκαλία. Ανακοινώνοντας ότι πρόκειται να θυμηθούμε με ποια κατεύθυνση γράφονται τα αραβικά, μου απάντησαν ότι θυμόντουσαν αυτά που είχαμε μελετήσει και απάντησαν σωστά στην ερώτησή μου.

«Γράφονται από τα αριστερά προς τα δεξιά, σωστά κυρία.»

«Ναι και είναι αντίθετα από τα ελληνικά.»

(από ημερολόγιο παρατήρησης)

Τέλος πρωτοβουλία ανέλαβαν για την εμβάθυνση της γνώσης τους σε θέματα που θίχτηκαν κατά τη διάρκεια του μαθήματος. Αυτό έγινε κατά την 3^η διδασκαλία και ως αφορμή δόθηκε το παραμύθι «*Το Βατραχέλι*». Η συζήτηση αφορούσε κυρίως τους πρόσφυγες από την Συρία, γιατί αναγκάστηκαν να έρθουν στην Ελλάδα καθώς και τι συμβαίνει με τα ασυνόδευτα παιδιά.

Κεφάλαιο 5^ο: Συμπεράσματα - προτάσεις

Ως σκοπός της έρευνας είχε τεθεί η ευαισθητοποίηση των παιδιών ως προς τη γλωσσική πολυμορφία καθώς και η ανάπτυξη της γλωσσικής επίγνωσης μέσω της παιδικής λογοτεχνίας και συγκεκριμένα των παραμυθιών. Από τα αποτελέσματα της έρευνας φαίνεται ότι ο σκοπός αυτός προσεγγίστηκε σε σημαντικό βαθμό. Στη συνέχεια παρουσιάζονται και σχολιάζονται συνοπτικά τα κυριότερα ευρήματα που υποστηρίζουν αυτή τη θέση.

Μέσα από τα αποτελέσματα, ως κύριο εύρημα προέκυψε η συνειδητοποίηση των μαθητών ότι η γλώσσα αποτελεί ένα συμβολικό σύστημα σε προφορικό και γραπτό επίπεδο το οποίο εξυπηρετεί την επικοινωνία. Συνεπώς, δεν επιδέχεται αξιολογικές κρίσεις. Όσον αφορά την σύνδεση αυτού του ευρήματος με την θεωρία είναι σαφές ότι σχετίζεται με τις αναπαραστάσεις και κατ' επέκταση τα στερεότυπα που έχουν οι μαθητές για τις γλώσσες. Συγκεκριμένα, κατά την αρχική αξιολόγηση οι μαθητές κατονόμασαν ως χρήσιμη γλώσσα τα αγγλικά, καθώς είναι μια γλώσσα ευρέως διαδεδομένη. Αυτό αποτελούσε την αρχική κοινωνική αναπαράσταση των μαθητών. Ωστόσο μέσω των δραστηριοτήτων που επεξεργάστηκαν, φάνηκε ότι αυτή η αναπαράσταση τροποποιήθηκε. Μέχρι το τέλος του προγράμματος, λοιπόν, οι μαθητές ξεκίνησαν να υποστηρίζουν ότι όλες οι γλώσσες είναι ίσες επειδή εξυπηρετούν τον ίδιο σκοπό, την επικοινωνία.

Ένα ακόμα στοιχείο που αναδείχθηκε από τα αποτελέσματα ήταν η μεταφορά στρατηγικών από τη μία γλώσσα στην άλλη. Για παράδειγμα, όταν δόθηκε στους μαθητές ένα απόσπασμα από το δίγλωσσο παραμύθι όπου έπρεπε να αντιστοιχήσουν τις ελληνικές λέξεις με τις αραβικές, οι μαθητές φάνηκε να χρησιμοποιούν τα σημεία στίξης ως σημείο αναφοράς για το τέλος μιας πρότασης. Κατά την παρουσίαση ανέφεραν ότι τους φάνηκαν χρήσιμα, επειδή στα αγγλικά και στα ελληνικά όταν μια πρόταση τελειώνει ακολουθούν τα σημεία στίξης. Έτσι γίνεται φανερό ότι μέσω της χρήσης της γλώσσας-γέφυρας, των ελληνικών, που αποτελούσαν τη μητρική τους αλλά και μέσω των στρατηγικών που έχουν αναπτύξει για τις γλώσσες, μπόρεσαν επιτυχώς να κάνουν μια σύγκριση μεταξύ αυτών που ήδη γνωρίζουν και της άγνωστης γλώσσας, να βρουν τα κοινά σημεία και στη συνέχεια να εφαρμόσουν την ίδια στρατηγική.

Επιπλέον, η επαφή των μαθητών με προφορικό και γραπτό λόγο από γλώσσες που δεν γνώριζαν συντέλεσε στο να συνειδητοποιήσουν -και να εκφράσουν λεκτικά- εσωτερικευμένες γνώσεις που είχαν για τη φύση και τη λειτουργία της γλώσσας, συντέλεσε δηλαδή στην ενεργοποίηση της γλωσσικής επίγνωσης.

Ο σχεδιασμός της έρευνας και οι δραστηριότητες που υλοποιήθηκαν κατά τις διδασκαλίες παρουσιάζουν κοινά στοιχεία με την έρευνα των Lucena et al. (2008). Τα κοινά στοιχεία είναι ότι χρησιμοποιήθηκαν, εκτός από τα ελληνικά, τα αγγλικά ως γλώσσα-γέφυρα προς άλλες γλώσσες που ήταν ανοίκειες για τους μαθητές. Επιπλέον έγινε προσπάθεια μεταφοράς της γνώσης από τη μία γλώσσα στην άλλη καθώς

ενισχύθηκε και η καλλιέργεια της γλωσσικής επίγνωσης. Ως διαφορετικό στοιχείο ανάμεσα σε αυτές τις δύο έρευνες αποτέλεσε το γεγονός, ότι η παρούσα έρευνα αφορά τη διερεύνηση γλωσσών από διαφορετική οικογένεια, ενώ στην έρευνα των Lucena et al. (2008) οι γλώσσες ανήκαν στην ίδια οικογένεια. Συγκρίνοντας τα αποτελέσματα των δύο ερευνών φάνηκε ότι και οι δύο είχαν σε μεγάλο βαθμό παρόμοια αποτελέσματα χρησιμοποιώντας σε πολλές φάσεις της διδασκαλίας παρόμοια εργαλεία.

Ένα ακόμα στοιχείο που αναδείχθηκε από την έρευνα μέσω της χρήσης του δίγλωσσου παραμυθιού και κατά συνέπεια της λογοτεχνίας, είναι η ανάπτυξη της διαπολιτισμικής ικανότητας. Οι μαθητές μέσω της ανάγνωσης του κεντρικού παραμυθιού και της επεξεργασίας του συνειδητοποίησαν τις δυσκολίες που αντιμετωπίζουν οι πρόσφυγες κατά τη φυγή από την πατρίδα τους και την είσοδο σε μια ξένη χώρα και προβληματίστηκαν για τις δυσκολίες που μπορεί να έχουν τα ασυνόδευτα παιδιά. Μέσα από αυτόν το προβληματισμό φάνηκε να ενισχύθηκε η ενσυναίσθησή τους, καθώς συνειδητοποίησαν ότι πράγματα που θεωρούν δεδομένα όπως οι γονείς, η αγάπη και το παιχνίδι, για κάποια άλλα παιδιά φαντάζουν ως κάτι μακρινό. Επιπλέον μέσω της ενσυναίσθησης φάνηκε να αναπτύσσεται η ανοχή προς τον Άλλο.

Το επόμενο στοιχείο που αναδείχθηκε μέσω της λογοτεχνίας, είναι ότι όλα τα παραμύθια ανεξαρτήτως χώρας προέλευσης έχουν κοινά στοιχεία μεταξύ τους. Πιο συγκεκριμένα μέσω των εμπειριών που είχαν οι ίδιοι από τα παραμύθια και των εμπειριών που απέκτησαν με την ανάγνωση παραμυθιών από άλλες χώρες, συνειδητοποίησαν ότι τα παραμύθια έχουν παρόμοιο περιεχόμενο. Επιπλέον με το στοιχείο ότι απευθύνονται στο ίδιο κοινό αναγνωστών, δηλαδή τα παιδιά, οι μαθητές συμπέραναν ότι όλα τα παιδιά του κόσμου έχουν κοινά ενδιαφέροντα και δεν είναι τόσο διαφορετικά όσο πίστευαν. Το παραπάνω συμπέρασμα όπως είναι φανερό προβάλλει την συνεκτικότητα των ανθρώπων που ανήκουν στην παιδική ηλικία. Επιπροσθέτως πραγματοποιήθηκε και η τροποποίηση μιας ακόμα αναπαράστασης που είχαν δημιουργήσει οι μαθητές για το γεγονός ότι τα παιδιά από όλο τον κόσμο επειδή διαφέρουν εμφανισιακά διαφέρουν και ως προς τα ενδιαφέροντα.

Κλείνοντας, αξίζει να σημειωθεί ότι η επεξεργασία των παραμυθιών έγινε μέσω της δημιουργίας μιας κοινότητας αναγνωστών, όπου οι μαθητές μπόρεσαν να ανταλλάξουν απόψεις για τα παραμύθια που είχαν τεθεί υπό επεξεργασία καθώς και να εκφέρουν απόψεις που είχαν σχηματίσει μέσω της εμπειρίας τους. Αυτή η κοινότητα φάνηκε να είναι επιτυχής, καθώς οι μαθητές συμμετείχαν σε μεγάλο βαθμό θέλοντας να εκφέρουν την άποψή τους δίχως δισταγμούς.

Όσον αφορά τις προτάσεις για μελλοντική έρευνα, ενδιαφέρον θα ήταν να εμπλακούν και άλλες γλώσσες κατά τη μαθησιακή διαδικασία. Ιδιαίτερο ενδιαφέρον θα παρουσίαζε αν η τάξη είχε πολύγλωσσους ή δίγλωσσους μαθητές, ώστε να συμπεριληφθούν οι γλώσσες που γνωρίζουν και να παρατηρηθούν οι διαφορές που παρουσιάζουν κατά τη μαθησιακή διαδικασία σε σχέση με τους μονόγλωσσους

μαθητές. Τέλος, θα ήταν ενδιαφέρον να πραγματοποιηθεί η ίδια έρευνα σε μια μεγαλύτερη τάξη, αφενός, για να γίνει μια σύγκριση των αποτελεσμάτων και αφετέρου, για να αναδειχθεί πώς επηρεάζει αυτά τα αποτελέσματα ο παράγοντας της ηλικίας. Ως περιορισμός της παρούσας έρευνας καταγράφεται η σύντομη χρονική διάρκεια των διδασκαλιών. Η εφαρμογή ανάλογων διδασκαλιών σε μεγαλύτερο χρονικό διάστημα αποτελεί επίσης μια πρόταση ανοιχτή σε μελλοντική έρευνα.

Βιβλιογραφία

Ελληνόγλωσση

- Ευσταθίου-Σελάχα, Κ. & Τυρικός-Εργάς, Γ. (2017). *Το Βατραχέλι*. Αθήνα: Πατάκης.
- Ζήση, Α. (2016). *Η καλλιέργεια της δεξιότητας της παραγωγής του γραπτού λόγου σε μαθητές Ρομά*. (Μη εκδοθείσα πτυχιακή διατριβή). Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας: Βόλος.
- Καλογήρου, Τ. (2003). *Τέρψεις και ημέρες ανάγνωσης, τόμος Α'*. Αθήνα: Ι. Μ. Παναγιωτοπούλου.
- Καλογήρου, Τ. (2009). *Τέρψεις και ημέρες ανάγνωσης, τόμος Β'*. Αθήνα: Ι. Μ. Παναγιωτοπούλου.
- Καλογήρου, Τ. & Λαλαγιάννη, Κ. (2005). *Η λογοτεχνία στο σχολείο: θεωρητικές προσεγγίσεις και διδακτικές εφαρμογές στην Πρωτοβάθμια εκπαίδευση*. Αθήνα: Τυπωθήτω.
- Μπάκου, Κ. (2013). *Καλλιέργεια και ενίσχυση της φιλαναγνωσίας στο δημοτικό σχολείο*. (Μη εκδοθείσα μεταπτυχιακή διατριβή). Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων: Ιωάννινα.
- Παπαντωνάκης, Γ. Δ. (2014). *Θεωρίες λογοτεχνίας και ερμηνευτικές προσεγγίσεις κειμένων για παιδιά και νέους*. Αθήνα: Πατάκη.
- Πατέρα, Α. & Τσιλιμένη, Τ. (2012). *Φιλαναγνωσία και κοινωνικοσυναισθηματική ανάπτυξη του παιδιού: θεωρητικές προσεγγίσεις, δραστηριότητες και παιχνίδια*. Θεσσαλονίκη: Επίκεντρο.
- Σαραφίδου, Γ. (2011). *Συνάρθρωση ποσοτικών και ποιοτικών προσεγγίσεων. Η εμπειρική έρευνα*. Αθήνα: Gutenberg.
- Τασιού, Ν. (2017). *Φιλαναγνωσία και βιβλιοθήκη: σύγχρονες πρακτικές προώθησης του λογοτεχνικού βιβλίου για παιδιά και νέους*. (Μη εκδοθείσα πτυχιακή διατριβή). Πανεπιστήμιο Δυτικής Μακεδονίας: Φλώρινα.
- Τσιώλης, Γ. (2014). *Μέθοδοι και τεχνικές ανάλυσης στην ποιοτική κοινωνική έρευνα*. Αθήνα: Κριτική.
- Χριστοδούλου, Ε. (2017). *Γραφή-ανάγνωση και φιλαναγνωσία στο σχολείο*. (Μη εκδοθείσα πτυχιακή διατριβή). Πανεπιστήμιο Δυτικής Μακεδονίας Φλώρινα.
- Altrichter, H., Posch, P. & Somekh, B. (2001). *Οι εκπαιδευτικοί ερευνούν το έργο τους. Μια εισαγωγή στις μεθόδους της έρευνας δράσης*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Bremer, D. (1974). *Favourite fairy tales*. Hong Kong: Mandarin.
- Cohen, L., Manion, L. & Morrison, K. (2007). *Μεθοδολογία εκπαιδευτικής έρευνας*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Robson, C. (2010). *Η έρευνα του πραγματικού κόσμου: ένα μέσον για κοινωνικούς επιστήμονες και επαγγελματίες ερευνητές*. Αθήνα: Gutenberg.

- Rodari, G. (1986). *Παραμύθια απ' όλο τον κόσμο, ιστορίες, μύθοι και άλλα λαϊκά αφηγήματα, τόμος Β'.* Αθήνα: Gutenberg.
- Rodari, G. (1986). *Παραμύθια απ' όλο τον κόσμο, ιστορίες, μύθοι και άλλα λαϊκά αφηγήματα, τόμος Δ'.* Αθήνα: Gutenberg.
- Rodari, G. (1986). *Παραμύθια απ' όλο τον κόσμο, ιστορίες, μύθοι και άλλα λαϊκά αφηγήματα, τόμος ΣΤ'.* Αθήνα: Gutenberg.
- Verma, G. F. & Mallick, K. (2004). *Εκπαιδευτική έρευνα: θεωρητικές προσεγγίσεις και τεχνικές.* Αθήνα: Τυπωθήτω.

Ξενόγλωσση

- Alves, S. S., & Mendes, L. (2006). Awareness and Practice of Plurilingualism and Intercomprehension in Europe. *Language and Intercultural Communication*, 6, (3&4), 211-218. doi: 10.2167/laic248.0
- Beacco, J. C., Byram, M., Cavalli, M., Coste, D., Cuenat, M. E., Goullier, F. & Panthier, J. (2010). Guide for the development and implementation of curricula for plurilingual and intercultural education. *Language Policy Division*. Geneva: Council of Europe.
- Bernaus, M., Moore, E. & Azevedo, A. C. (2007). Affective Factors Influencing Plurilingual Students' Acquisition of Catalan in a Catalan-Spanish Bilingual Context. *The Modern Language Journal*, 91, (2), 235-246.
- Breidbach, S. (2003). Plurilingualism, democratic citizenship in Europe and the role of English. *Language Policy Division*. Strasbourg: Council of Europe.
- Byram, M. (2009). Multicultural Societies, Pluricultural People and the Project of Intercultural Education. *Language Policy Division*. Strasbourg: Council of Europe.
- Castellotti, V. & Moore, D. (2002). Guide for the Development of Language Education Policies in Europe From Linguistic Diversity to Plurilingual Education. *Language Policy Division*. Strasbourg: Council of Europe.
- Cavalli, M., Coste, D., Crişan, A. & van de Ven, P. H. (2009). Plurilingual and intercultural education as a project. *Language Policy Division*. Strasbourg: Council of Europe.
- Jeoffrion, C., Marcouyeux, A., Starkey-Perret, R., Narcy-Combes, M. F. & Birkan, I. (2014). From multilingualism to plurilingualism: university students' beliefs about language learning in a monolingual context. *Language, Culture and Curriculum*, 27, (1), 8-26. doi: 10.1080/07908318.2014.887724.
- Jones, N. & Saville, N. (2009). European Language policy: assessment, learning and the CEFR. *Annual Review of Applied Linguistics*, 29, 51-63. doi: 10.1017/S0267190509090059
- Lucena, C. A., Steffen, G. T. & Vieira, J. R. (2008). Language Awareness: A Plurilingual Approach To Foreign Languages. *Revista Intercâmbio*, 17, 83-92.
- Maisih, J. E. (1999). *Learning through a Foreign Language: Models, Methods and Outcomes*. United Kingdom: Grantham Book Services.

- Mariani, L. (2008). *The challenge of plurilingual education: Promoting transfer across the language curriculum.*
- Marsh, D. (2008). Language awareness and CLIL. *Encyclopedia of Language and Education*, (6), 233–246.

Ιστοσελίδες

- Γκίβαλου-Κατσίκη, Α. (2012). *Λογοτεχνία και εκπαίδευση - Από τα στενά όρια μιας διδασκαλίας στην καλλιέργεια της φιλιανγνωσίας.* Ανακτήθηκε 26 Ιουνίου 2018 από www.philanagnosia.gr/epimorfoseis/epimorfotiko-yliko/1583-epimorfotiko-yliko2
- Καρακίτσιος, Α. (2012). *Εισαγωγή στη φιλιανγνωσία.* Ανακτήθηκε 26 Ιουνίου 2018 από www.philanagnosia.gr/epimorfoseis/epimorfotiko-yliko/1583-epimorfotiko-yliko2

Παράρτημα

Πλάνο διδακτικού σχεδιασμού για τη μέθοδο project – Πρώτη εβδομάδα

ΟΝΟΜΑΤΕΠΩΝΥΜΟ: Κουραλίδου Ελένη – Μαρία

<p>Τάξη: Γ' δημοτικού</p>	<p>Θέμα: Η ευαισθητοποίηση των παιδιών ως προς την γλωσσική πολυμορφία καθώς και η ανάπτυξη της γλωσσικής επίγνωσης μέσω της παιδικής λογοτεχνίας και συγκεκριμένα των παραμυθιών.</p>	<p>Καθοδηγητικά ερωτήματα:</p> <ul style="list-style-type: none"> - «Γιατί μαθαίνουμε Αγγλικά;», - «Δεν θα ήταν ενδιαφέρον να δούμε και άλλες γλώσσες;»
--------------------------------------	---	--

Μάθημα	Διάρκεια	Στόχοι	Δραστηριότητες
<p>1^ο Μάθημα 26/4/2018 5^η-6^η ώρα</p>	<p>80'</p>	<p>Να μπορούν να εντοπίσουν τις ομοιότητες και διαφορές στο προφορικό επίπεδο μεταξύ γλωσσών που ανήκουν σε διαφορετικές οικογένειες.</p>	<p>Αφόρμιση: Ακρόαση κομματιών από τα παραμύθια: «ο Αλαντίν» για τα αραβικά, «η Κοκκινοσκουφίτσα» για τα αγγλικά και «η πριγκίπισσα του Μπαμπού» για τα ιαπωνικά. Μετά από κάθε ακρόαση γίνεται συζήτηση για το ποια γλώσσα πιστεύουν ότι είναι το παραμύθι που άκουσαν (ανεξαρτήτως τις απαντήσεις τους λέμε σε ποια γλώσσα είναι, τον τίτλο του παραμυθιού και λίγα λόγια γι' αυτό) και πως τους φαίνεται η προφορά αυτού που άκουσαν (αστεία, τραγουδιστή κλπ). Καταγράφουμε τις απαντήσεις στον πίνακα (ξεχωριστό εννοιολογικό χάρτη για το κάθε παραμύθι) και αργότερα σε χαρτόνι.</p> <p>1^η Δραστηριότητα: Ρωτάμε τα παιδιά αν έχουν αναρωτηθεί πως ακούγονται τα ελληνικά σ' ένα ξένο. Αφού μας πουν την άποψη τους, τους δείχνουμε ένα βίντεο όπου ξένοι προσπαθούν να αναγνωρίσουν τα ελληνικά σε γραπτό και ακουστικό επίπεδο και τέλος προσπαθούν να μιμηθούν αυτά που έχουν ακούσει. Συζητάμε πως τους φάνηκε και επιστρέφουμε στις δικές μας καταγραφές για να συγκρίνουμε τις δικές μας αντιδράσεις με των ανθρώπων στο βίντεο, για να βρούμε κοινά σημεία ως προς τον τρόπο που ακούγεται σε εμάς μια ξένη γλώσσα και τον τρόπο που ακούγονται στους ξένους τα ελληνικά.</p>

			<p>2^η Δραστηριότητα: Ακρόαση του τίτλου από το παραμύθι «<i>Το λευκό κουνέλι της Ιναμπα</i>» και στις 3 γλώσσες για να εντοπίσουν καλύτερα τις διαφορές στο άκουσμα αυτών των γλωσσών και καταγραφή απαντήσεων στο πίνακα (αργότερα σε χαρτόνι).</p> <p>3^η Δραστηριότητα: Κλείνοντας ρωτάμε να μας αναφέρουν τις διαφορές ανάμεσα στην απλή ακρόαση ενός παραμυθιού και στο να το ακούν από μια εκπομπή ραδιοφώνου. Θέλουμε δηλαδή να εντοπίσουν τα εξωγλωσσικά και τα παραγλωσσικά στοιχεία της αφήγησης. Αφού τα καταγράψουμε στον πίνακα τους βάζουμε να δουν την αφήγηση ενός παραμυθιού από την Motoko για να παρατηρήσουν αυτά τα στοιχεία που εμπλουτίζουν την αφήγηση. Πριν το βίντεο ανακοινώνουμε στα παιδιά με τι πρόκειται να ασχοληθούμε και τους δίνουμε την οδηγία να σημειώσουν ότι πιστεύουν ότι συμβάλει στην αφήγηση και δεν το έχουμε σημειώσει ήδη στον πίνακα. Αφότου το προβάλουμε συμπληρώνουμε τον εννοιολογικό χάρτη που κάναμε στην αρχή (ενδεχομένως να κάνουμε και ομαδοποιήσεις) με όσα επιπλέον στοιχεία έχουν συλλέξει και συζητάμε τα θετικά της “ζωντανής” διήγησης σε σχέση με την απλή ακρόαση.</p>
<p>Διαθεματικά σημεία:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Γλώσσα 			<p>Υλικά:</p> <ul style="list-style-type: none"> • βίντεο παραμυθιών (Αλαντίν, Κοκκινোসκουφίτσα και πριγκίπισσα Μπαμπού) • βίντεο με ξένους να ακούν ελληνικά • βίντεο διήγησης παραμυθιού • μετάφραση «<i>Το λευκό κουνέλι της Ιναμπα</i>» • 3 χαρτόνια • λάπτοπ • προβολικό • ηχεία • πίνακας

Αξιολόγηση:

Η αξιολόγηση θα γίνει σε 3 επίπεδα. Το πρώτο είναι μέσω της αφόρμισης, όπου θα καταγράψουμε τις εντυπώσεις που έχουν για τις άλλες γλώσσες. Στο τέλος της έρευνας θα ελέγξουμε αν αυτές έχουν αλλάξει και συνεπώς αν έχει επιτευχθεί η παρέμβαση. Το δεύτερο είναι μέσω συνεντεύξεων κάθε ομάδας στο τέλος του μαθήματος. Αυτή θα έχει κάποιες ερωτήσεις του τύπου: «Σας αρέσει το θέμα με το οποίο θα ασχοληθούμε;», «Τι μάθαμε σήμερα την ώρα του Project;». Η αξιολόγηση θα πραγματοποιηθεί κυκλικά, δηλαδή την ώρα που εγώ θα κάνω μια μικρή συζήτηση με την κάθε ομάδα οι υπόλοιπες θα συμπληρώνουν το «Τι μάθαμε σήμερα». Τέλος η αξιολόγηση θα γίνει και μέσω του ημερολογίου όπου θα καταγράψω καθημερινά γεγονότα τα οποία δεν μπορούν να επικαλυφθούν από τα παραπάνω μέσα.

Πλάνο διδακτικού σχεδιασμού για τη μέθοδο project – Δεύτερη εβδομάδα

Μάθημα	Διάρκεια	Στόχοι	Δραστηριότητες
<p>2^ο Μάθημα</p> <p>30/4/2018 4^η-5^η-6^η ώρα</p> <p>Κυκλική</p>	125'	<p>Να συνειδητοποιήσουν ότι η γραφή είναι ένα συμβολικό σύστημα.</p> <p>Να μπορούν να εντοπίσουν ομοιότητες και διαφορές στα παραμύθια ως κειμενικό είδος ως προς την μορφή και το περιεχόμενο.</p>	<p>Αφόρμιση: «Ποιες γλώσσες γνωρίζετε;». Από αυτές που θα μας πουν κρατάμε τα αγγλικά και τα ελληνικά. Μετά ρωτάμε «Πως γράφονται αυτές οι δύο γλώσσες;», «Γράφονται με τον ίδιο τρόπο;», «Ποιες είναι οι διαφορές και ποιες οι ομοιότητες τους;». Τις απαντήσεις των παιδιών τις καταγράφουμε στον πίνακα.</p> <p>1^η Δραστηριότητα: Στη συνέχεια ρωτάμε αν γνωρίζουν πως γράφονται οι άλλες δύο γλώσσες. Αν όχι, πως φαντάζονται ότι θα μπορούσαν να γράφονται (brainstorming) και καταγράφουμε τις απαντήσεις τους στον πίνακα και σε ένα χαρτί.</p> <p>2^η Δραστηριότητα: Για να κάνουμε μια εισαγωγή-σύνδεση των ιαπωνικών με τις ασχολίες τους, τους ρωτάμε: «Τα παιδικά που βλέπουμε ξέρετε από ποια χώρα προέρχονται;», «Ένα από αυτά είναι το dragon ball, ξέρετε τι σημαδάκια είναι αυτά που έχουν στις στολές τους ο Goku και οι άλλοι ήρωες;». Καταγράφουμε και αυτές τις απαντήσεις τους στον πίνακα.</p> <p>3^η Δραστηριότητα: Μοιράζουμε στις ομάδες από μια σελίδα των παραμυθιών: «ο Αλί Μπαμπά και οι σαράντα κλέφτες» για τα αραβικά, «ο Μπισκοτούλης» για τα αγγλικά, ένα απόσπασμα από manga «Dragon ball» για τα ιαπωνικά και ένα καρτελάκι με ερωτήσεις για να τα επεξεργαστούν. Αυτές οι ερωτήσεις είναι: «Σε ποια γλώσσα είναι γραμμένο το παραμύθι;», «Ποια κατεύθυνση έχουν τα γράμματα;» και «Πως μοιάζουν τα γράμματα;». Η δραστηριότητα αυτή ακολουθεί τις αρχές τις κυκλικής ομαδικής εργασίας. Όταν λήξει η διαδικασία ότι έχουν καταγράψει το συγκεντρώνουμε και συζητάμε στην ολομέλεια τις ερωτήσεις ξεχωριστά για το κάθε κείμενο. Επιπλέον, θέτουμε τις ερωτήσεις «Τι το ιδιαίτερο έχει αυτή η γλώσσα με μία πρώτη ματιά;/Σε τι διαφέρει από αυτές που γνωρίζουμε;», «Τι εντύπωση μας κάνει;». Παράλληλα σημειώνουμε κάποιες βασικές ιδέες στον πίνακα σε ξεχωριστούς εννοιολογικούς χάρτες για την κάθε γλώσσα. Όσον αφορά τα αραβικά θα επικεντρωθούμε στο ότι τα γράμματα είναι ενωμένα, ενώ στα ιαπωνικά ότι μοιάζουν με ζωγραφιές.</p> <p>4^η Δραστηριότητα: Ως επέκταση των ζωγραφιών (ιαπωνικών) θα τους πούμε ότι πράγματι τα</p>

<p>3^ο Μάθημα 3/5/2018 5^η-6^η ώρα</p>	<p>80'</p>	<p>Να μπορούν να εντοπίσουν ομοιότητες και διαφορές στα παραμύθια ως κειμενικό είδος ως προς την μορφή και το περιεχόμενο.</p>	<p>ιδεογράμματα προέρχονται από ζωγραφιές και προβάλλοντας το τελικό ιδεόγραμμα του ανθρώπου θα τους ρωτήσουμε αν μπορούν να φανταστούν από ποια ζωγραφιά προήλθε (ομαδικά).</p> <p>5^η Δραστηριότητα: Συγκρίνουμε το γραπτό επίπεδο των γλωσσών (με την βοήθεια όσον συγκεντρώσαμε από τους εννοιολογικούς χάρτες που είναι γραμμένοι στον πίνακα) και τους ρωτάμε: «Ποιο είναι το κοινό ανάμεσα τους;», «Ποιος είναι ο σκοπός τους;», «Γιατί μαθαίνουμε ξένες γλώσσες;» δηλαδή κάνουμε ερωτήσεις για να μας πουν την επικοινωνία. Έπειτα ρωτάμε: «Επηρεάζει ο διαφορετικός τρόπος γραφής ή ανάγνωσης τον σκοπό που έχει η γλώσσα δηλαδή την επικοινωνία;» και δίνουμε λίγο χρόνο στις ομάδες να συζητήσουν και να παρουσιάσουν το σκεπτικό τους. Ως επίλογο-συμπέρασμα ρωτάμε: «Άρα τι μπορούμε να πούμε ότι είναι όλες οι γλώσσες μεταξύ τους;», «Μπορούμε να πούμε ότι μια γλώσσα είναι καλύτερη από την άλλη;».</p> <p>6^η Δραστηριότητα: Τέλος προβάλουμε ενδεικτικά κάποια ιδεογράμματα (και τι απεικονίζει το καθένα-από που προέκυψε) και τους δίνουμε χρόνο για να προσπαθήσουν να φτιάξουν κάποιο δικό τους και να γράψουν από κάτω τι συμβολίζει.</p> <p>Εισαγωγή: Λέμε στα παιδιά ότι αυτό που θα επεξεργαστούμε, είναι ένα παραμύθι στην δική μας γλώσσα αλλά γράφεται και σε μια άλλη. Τους ρωτάμε λοιπόν: «Για ποιο λόγο μπορεί να είναι γραμμένο σε δύο γλώσσες;» και «Πώς φαντάζεστε ότι μπορεί να είναι γραμμένο ένα τέτοιο βιβλίο;». Έπειτα βλέπουμε το εξώφυλλο του παραμυθιού και τους ρωτάμε με βάση τις γλώσσες που έχουμε δει ποια πιστεύουν ότι είναι η δεύτερη στην οποία είναι γραμμένο. Αφού μας απαντήσουν ρωτάμε: «Ποια παιδιά θα μπορούσαν να διαβάσουν αυτό το βιβλίο;» και «Ξέρετε εσείς τέτοια παιδιά;».</p> <p>1^η Δραστηριότητα: Αφού διατυπώσουν τις υποθέσεις τους συνεχίζουμε με το βιβλίο. Αφού επαναλάβουμε ότι το βιβλίο είναι γραμμένο στα αραβικά, τους ρωτάμε τι πιστεύουν ότι θα ακούσουν από ένα παραμύθι σ' αυτή τη γλώσσα (ποιο μπορεί να είναι το θέμα του) και το σημειώνουμε στον πίνακα (brainstorming). Όσον αφορά τη διγλωσσία του παραμυθιού ρωτάμε αν αυτή αφορά μόνο το κείμενο ή και τα γενικά στοιχεία του βιβλίου. Έτσι εξερευνούμε το εξώφυλλο, το οπισθόφυλλο και τα βιογραφικά σημειώματα για να δούμε αφενός, τους συντελεστές του βιβλίου και διάφορες πληροφορίες γι' αυτό και αφετέρου, για να ελέγξουμε αν είναι γραμμένα και αυτά στα αραβικά.</p> <p>2^η Δραστηριότητα: Διαβάζουμε τον τίτλο (σε συνδυασμό και με την εικόνα του εξώφυλλου) και τους ζητάμε να μας πουν μήπως αυτός μας δίνει κάποιες παραπάνω πληροφορίες για το περιεχόμενο του κειμένου και τις σημειώνουμε στον πίνακα εξίσου. Αφού τελειώσουμε με τις υποθέσεις,</p>
--	------------	--	---

προχωράμε στο κείμενο.

3^η Δραστηριότητα: Αρχική ανταπόκριση: Ξεκινάμε να διαβάζουμε το κείμενο στα παιδιά και σταματάμε σε διάφορα σημεία για να τους παροτρύνουμε να κάνουν υποθέσεις για την εξέλιξη της ιστορίας. Αυτά τα σημεία είναι:

- σελίδα 1: όταν ανοίξουν την πόρτα τι έκπληξη μπορεί να τους περιμένει;
- σελίδα 2: ποιες απαιτήσεις μπορεί να έχει το Βατραχέλι από το ζευγάρι για να μείνει μαζί τους;
- σελίδα 5: τι πιστεύετε, έπεσε ή όχι το Βατραχέλι στην σούπα;
- σελίδα 7: πώς θα αντέδρασαν οι γονείς όταν δεν έβρισκαν το παιδί τους;
- σελίδα 7: τι μπορεί να έκανε το πουλάκι για να δείξει την θλίψη/συμπαράσταση του στους γονείς;
- σελίδα 8: τι μπορεί να έκανε η βελανιδιά;
- σελίδα 9: τι μπορεί να έκανε το πρόβατο;
- σελίδα 10: τι μπορεί να έκανε η βρύση;
- σελίδα 11: τι μπορεί να κρύβεται στην σούπα;

4^η Δραστηριότητα: Μετά την αφήγηση του παραμυθιού, ζητάμε από τα παιδιά να μας πουν τις πρώτες εντυπώσεις που τους δημιούργησε το παραμύθι (αν τους άρεσε και γιατί, αν θα άλλαζαν κάτι και πώς ένιωσαν ακούγοντας το) και θα επιστρέψουμε στον προηγούμενο εννοιολογικό χάρτη για να δούμε κατά πόσο ήταν σωστές οι προβλέψεις μας.

5^η Δραστηριότητα: Πριν τις ερωτήσεις του κειμένου, κάνουμε μια σύνδεση των ελληνικών με των αραβικών στο κείμενο. Αυτό επιτυγχάνεται επαναφέροντας τον εννοιολογικό χάρτη για τα αραβικά (που είχαμε δημιουργήσει σε προηγούμενο μάθημα) και υπενθυμίζοντας ότι η κατεύθυνση της αραβικής γλώσσας είναι αντίστροφη από την ελληνική. Στη συνέχεια επιστρέφουμε στο κείμενο, αναθέτουμε μία σελίδα στην κάθε ομάδα και τους δίνουμε λίγο χρόνο να την επεξεργαστούν. Για την επεξεργασία τους ζητάμε να προσπαθήσουν να εντοπίσουν 2-3 λέξεις που μπορεί οι αραβικές να αντιστοιχούν στις ελληνικές λέξεις. Στην παρουσίαση αυτών που έχουν βρει μας παρουσιάζουν και τον τρόπο που σκέφτηκαν ώστε να καταλήξουν σ' αυτές. Αν δούμε ότι δυσκολεύονται τους βοηθάμε λέγοντας τους να αξιοποιήσουν τα σημεία στίξης που είναι κοινά.

			<p>6^η Δραστηριότητα: Τελειοποίηση της ανταπόκρισης: Ακολουθούν οι ερωτήσεις του κειμένου που θέτουμε προφορικά στην ολομέλεια. Οι ερωτήσεις είναι οι εξής:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Αν δεν γνωρίζατε ότι είναι γραμμένο και στα αραβικά, θα το πιστεύατε ότι είναι ένα ελληνικό παραμύθι; • Ποιοί είναι οι ήρωες του παραμυθιού; • Ποιός ήρωας σας άρεσε και γιατί; • Θα αλλάζατε τον τίτλο του παραμυθιού; Αν ναι, τι τίτλο θα βάζατε και γιατί; • Γιατί τα ζώα και τα φυτά του χωριού ήθελαν να δείξουν την θλίψη τους; • Γιατί στο τέλος όλο το χωριό χάρηκε όταν βρέθηκε το Βατραχέλι; • Λείπει κάποιος χαρακτήρας που συνηθίζουμε να συναντάμε σε άλλα παραμύθια; (ο κακός). <p>7^η Δραστηριότητα: Ζητάμε από τα παιδιά να μας περιγράψουν με την βοήθεια των αισθήσεων το παραμύθι. Να μας πουν δηλαδή πως φαντάζονται ότι θα ήταν το χωριό, τι θα φορούσαν οι πρωταγωνιστές, τι καιρό θα είχε, τι θα άκουγαν και τι μυρωδιά θα επικρατούσε (πχ λουλουδιών) αν ήταν αυτοί μέρος της ιστορίας.</p> <p>8^η Δραστηριότητα: Αναθέτουμε σε κάθε ομάδα να ζωγραφίσουν μια εικόνα για ένα από τα πέντε χαρακτηριστικά κομμάτια του παραμυθιού με τα οποία, με την λήξη της δραστηριότητας θα μπορέσουμε να σχηματίσουμε το παραμύθι σε καρτέ. Αυτά τα σημεία θα είναι:</p> <ul style="list-style-type: none"> • το ζευγάρι, • το Βατραχέλι, • το πουλάκι και η βελανιδιά, • το πρόβατο και η βρύση, • το χαρούμενο χωριό. <p>9^η Δραστηριότητα: Τέλος ρωτάμε τα παιδιά να μας πουν πως φαντάζονται ότι θα ήταν οι ζωές των πρωταγωνιστών αν δεν είχα συναντηθεί.</p> <p>10^η Δραστηριότητα: Έκφραση ανταπόκρισης: Κλείνοντας το παραμύθι θα ζητήσουμε από κάθε ομάδα να μας περιγράψει για το πώς φαντάζεται ότι θα ήταν η ζωή της οικογένειας-Βατραχελιού</p>
--	--	--	---

<p>4^ο Μάθημα</p> <p>7/5/2018 4^η-5^η ώρα</p>	<p>85'</p>	<p>Να μπορούν να εντοπίσουν ομοιότητες και διαφορές στα παραμύθια ως κειμενικό είδος ως προς την μορφή και το περιεχόμενο.</p>	<p>μετά από μερικά χρόνια.</p> <p>Αφόρμιση: «Ποια παραμύθια σας αρέσουν;», «Ποιοι είναι οι συγγραφείς;», «Είναι όλοι έλληνες;», «Ξέρετε από ποια χώρα είναι;».</p> <p>1^η Δραστηριότητα: Κάνουμε μια συζήτηση ότι και εμείς έχουμε δανειστεί παραμύθια από άλλες χώρες και ότι πρόκειται να μοιράσουμε σε κάθε ομάδα ένα παραμύθι από διαφορετική χώρα για να το επεξεργαστούν και να το παρουσιάσουν στην ολομέλεια. Ωστόσο οι υπόλοιπες ομάδες θα πρέπει να παρακολουθήσουν αυτή την παρουσίαση, για να εντοπίσουν τις ομοιότητες και τις διαφορές που υπάρχουν μεταξύ όλων των παραμυθιών που θα ακούσουν (τα σημειώνουμε στον πίνακα και τα περνάμε σε χαρτί). Τα παραμύθια είναι τα ακόλουθα: «Ο πρίγκιπας Κούνελος» από την Πορτογαλία, «Ο βασιλιάς Άμπανορ και η ωραία ορφανούλα» από την Ρουμανία, «Η πριγκίπισσα του Μπαμπού» από την Ιαπωνία, «Μια κούκλα μες την χλόη» από την Νορβηγία και «Το κορίτσι του Φεγγαριού» από την Σιβηρία. Κάθε ομάδα πρέπει να απαντήσει στις ερωτήσεις που της έχει δοθεί και να φτιάξει μια ζωγραφιά για να συνοδεύσει την παρουσίαση της. Επίσης η κάθε ομάδα εκτός από τις ερωτήσεις και την ζωγραφιά που έχει να ετοιμάσει για το παραμύθι της, υπάρχει μια ακόμα δραστηριότητα που θα γίνει στην ολομέλεια. Η δραστηριότητες για την κάθε ομάδα-παραμύθι είναι οι εξής:</p> <p>1^η ομάδα: <i>Ο πρίγκιπας Κούνελος.</i></p> <p>Τα παιδιά διαβάζουν το επεξεργασμένο κείμενο και απαντούν στις ακόλουθες ερωτήσεις που θα τους βοηθήσουν στην περιγραφή που θα κάνουν στην τάξη:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Από ποια χώρα είναι το παραμύθι; • Ποια είναι τα κεντρικά πρόσωπα; • Πώς ξεκίνησε η ιστορία; • Ποιος ήταν τελικά το κουνελάκι; • Πώς τελείωσε η ιστορία; • Ποιο άλλο παραμύθι σας θυμίζει;
---	------------	--	--

- Αν δεν έγραφε ότι είναι από την Πορτογαλία, θα πιστεύατε ότι είναι ελληνικό; Αν ναι γιατί;

Ως δεύτερη δραστηριότητα θα πρέπει να ζωγραφίσουν τον κήπο με τα λουλούδια και το κουνελάκι, που θα συνοδεύσει την παρουσίαση τους.

2^η ομάδα: *Ο βασιλιάς Άμπανορ και η ωραία ορφανούλα*

Τα παιδιά διαβάζουν το επεξεργασμένο κείμενο και απαντούν στις ακόλουθες ερωτήσεις που θα τους βοηθήσουν στην περιγραφή που θα κάνουν στην τάξη:

- Από ποια χώρα είναι το παραμύθι;
- Ποια είναι τα κεντρικά πρόσωπα;
- Πώς ξεκίνησε η ιστορία;
- Που συνάντησε ο πρίγκιπας το κορίτσι;
- Από πού κατάλαβε ότι ήταν αυτή που ψάχνει;
- Πώς τελείωσε η ιστορία;
- Ποιο άλλο παραμύθι σας θυμίζει;
- Αν δεν έγραφε ότι είναι από την Ρουμανία, θα πιστεύατε ότι είναι ελληνικό; Αν ναι γιατί;

Ως δεύτερη δραστηριότητα θα πρέπει να ζωγραφίσουν την κοπέλα με τα διαμαντένια μήλα, που θα συνοδεύσει την παρουσίαση τους.

Τέλος ως τρίτη και τελευταία δραστηριότητα θα ακολουθήσει το δικαστήριο όπου δύο παιδιά από την ομάδα που παρουσίασε θα κάνει το ένα την κοπέλα και το άλλο την γριά. Η υπόλοιπη τάξη θα πρέπει να τους ανακρίνει για τις πράξεις τους. Για παράδειγμα μπορούν να ρωτήσουν την γριά: «Γιατί συμπεριφέρεσαι άσχημα στην κοπέλα;», «Γιατί την μάλωνες το βράδυ;», «Γιατί δεν ήθελες να φιλοξενήσεις τον βασιλιά;», ενώ για την κοπέλα: «Γιατί έφευγες όταν έριχνες την κορώνα;», «Γιατί σου έδωσε η κουκουβάγια τα διαμαντένια μήλα;» (ολομέλεια).

3^η ομάδα: *Η πριγκίπισσα του Μπαμπού.*

Τα παιδιά διαβάζουν το επεξεργασμένο κείμενο και απαντούν στις ακόλουθες ερωτήσεις που θα τους βοηθήσουν στην περιγραφή που θα κάνουν στην τάξη:

			<ul style="list-style-type: none"> • Από ποια χώρα είναι το παραμύθι; • Ποια είναι τα κεντρικά πρόσωπα; • Πώς ξεκίνησε η ιστορία; • Πού πήγε η πριγκίπισσα; • Πώς τελείωσε η ιστορία; • Ποιο άλλο παραμύθι σας θυμίζει; • Αν δεν έγραφε ότι είναι από την Ιαπωνία, θα πιστεύατε ότι είναι ελληνικό; Αν ναι γιατί; <p>Ως δεύτερη δραστηριότητα θα πρέπει να ζωγραφίσουν την πριγκίπισσα όταν την βρήκε ο γέρος μέσα στο μπαμπού που θα συνοδεύσει την παρουσίαση τους.</p> <p>Τέλος ως τρίτη και τελευταία δραστηριότητα, τα οι ολομέλεια θα πάρει συνέντευξη από δύο παιδιά που θα κάνουν τον πρίγκιπα και την πριγκίπισσα για να μάθουν τι έκανα μετά το τέλος του παραμυθιού (ολομέλεια).</p> <p>5^η ομάδα: <i>Το κορίτσι του Φεγγαριού</i></p> <p>Τα παιδιά διαβάζουν το επεξεργασμένο κείμενο και απαντούν στις ακόλουθες ερωτήσεις που θα τους βοηθήσουν στην περιγραφή που θα κάνουν στην τάξη:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Από ποια χώρα είναι το παραμύθι; • Ποια είναι τα κεντρικά πρόσωπα; • Πώς ξεκίνησε η ιστορία; • Πώς τελείωσε η ιστορία; • Ποιο άλλο παραμύθι σας θυμίζει; • Αν δεν έγραφε ότι είναι από την Σιβηρία, θα πιστεύατε ότι είναι ελληνικό; Αν ναι γιατί; <p>Ως δεύτερη δραστηριότητα θα πρέπει να ζωγραφίσουν τους πρίγκιπες Ήλιο και Φεγγάρι/κορίτσι σαν φεγγάρι που θα συνοδεύσει την παρουσίαση τους.</p> <p>Τέλος ως τρίτη και τελευταία δραστηριότητα πρέπει να φανταστούν πως θα εξελισσόταν η ιστορία αν την κοπέλα την έπαιρνε τελικά μαζί του ο πρίγκιπας Ήλιος (ολομέλεια).</p>
--	--	--	--

<p style="text-align: center;">5^ο Μάθημα</p> <p>8/5/2018 4^η ώρα</p>	<p style="text-align: center;">45'</p>	<p>Να μπορούν να δημιουργήσουν το δικό τους παραμύθι με βάση τις εικόνες που τους δίνονται.</p>	<p>1^η Δραστηριότητα: Στην συνέχεια έχοντας συμπληρώσει στον πίνακα τις ομοιότητες και διαφορές μεταξύ των παραμυθιών, έχοντας τες αυτή τη φορά σε χαρτόνι μοιράζουμε στα παιδιά τις εικόνες του παραμυθιού από την Ιαπωνία με τίτλο «<i>Ο λευκός λαγός της Ιναμπα</i>» (που συναντήσαμε παραπάνω) και χρησιμοποιώντας αυτά που έχουμε καταγράψει (τις ομοιότητες και διαφορές μεταξύ των παραμυθιών) και τις εικόνες του παραμυθιού προσπαθούν να δημιουργήσουν την δική τους ιστορία. Με την λήξη της δραστηριότητας η κάθε ομάδα παρουσιάζει το δημιούργημα της στην ολομέλεια.</p> <p>Τελική αξιολόγηση: Κλείνοντας τις διδασκαλίες ρωτάμε τα παιδιά να μας πουν μετά από όσα έχουμε δει τελικά τι μπορούμε να πούμε για τις γλώσσες και την σχέση τους. Καταγράφουμε τις απαντήσεις τους στον πίνακα και επαναφέρουμε τον εννοιολογικό χάρτη του πρώτου μαθήματος (το χαρτόνι) και τους λέμε αν μπορούν να εντοπίσουν τις διαφορές που υπάρχουν μεταξύ των εντυπώσεων που είχαν στην αρχή και τώρα, αν αυτό το project τους βοήθησε να καταλάβουν καλύτερα την σχέση των γλωσσών μεταξύ τους (αν τους ήταν δηλαδή χρήσιμο). Έπειτα μοιράζουμε ένα φύλλο αξιολόγησης που έχει τις εξής ερωτήσεις: «<i>Μπορέσαμε να δουλέψουμε σωστά σαν ομάδα; Πώς το καταφέραμε αυτό;</i>», «<i>Μου άρεσε που δουλέψαμε σε ομάδες; Γιατί;</i>», «<i>Δεν μου άρεσε όταν...</i>», «<i>Μου άρεσε πολύ όταν...</i>», «<i>Οι εργασίες που κάναμε, με έκαναν να αλλάξω τον τρόπο που σκέφτομαι για τις άλλες γλώσσες; Αν ναι γιατί;</i>».</p>
<p>Διαθεματικά σημεία:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Γλώσσα • Λογοτεχνία <p>Αξιολόγηση:</p> <p>Η αξιολόγηση πραγματοποιείται: με την μορφή ομαδικών συνεντεύξεων στην λήξη κάθε διδασκαλίας (έχει περιγραφεί παραπάνω ο τρόπος) απλά με διαφορετικές ερωτήσεις ανάλογα με το περιεχόμενο αυτών που θα ασχοληθούμε στο συγκεκριμένο μάθημα, από τις απαντήσεις των μαθητών προφορικά και γραπτά. Τέλος με την τελική αξιολόγηση θα εξετασθεί αν έχει επιτευχθεί η παρέμβαση, αν έχουν αλλάξει δηλαδή οι στάσεις των</p>			<p>Υλικά:</p> <ul style="list-style-type: none"> • κομμάτια παραμυθιών (<i>Αλί Μπαμπά, Μπισκοτούλης και Dragon ball</i>) • βοηθητικά καρτελάκια • λάπτοπ • προβολικό • φωτογραφία με ιδεογράμματα • καρτελάκια ομάδων • χαρτόνι • πίνακα • κόλλες Α4

μαθητών καθώς και την γνώμη τους ως προς την ομαδική εργασία. Αυτή θα γίνει προφορικά στην ολομέλεια της τάξης και με τα φύλλα αξιολόγησης.

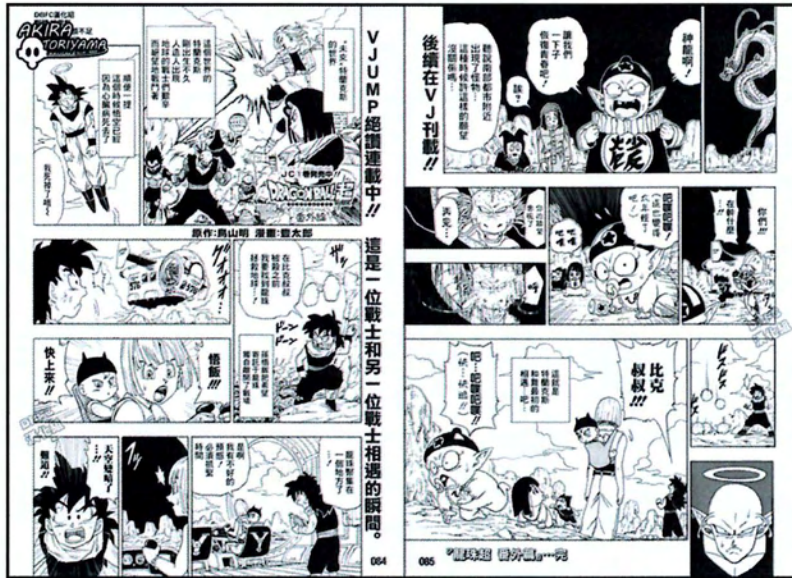
Ως ένας ακόμα τρόπος αξιολόγησης αποτελεί το ημερολόγιο παρατηρήσεων (όπως έχει προαναφερθεί) που κρατάω κατά την λήξη κάθε μαθήματος με σημαντικές παρατηρήσεις από τις αντιδράσεις των παιδιών ή διάφορων γεγονότων που συνέβησαν κατά την διδασκαλία αφενός, για την απόκτηση μιας σφαιρικής εικόνας για την διδασκαλία και αφετέρου, για την καταγραφή αξιοποιήσιμων πληροφοριών οι οποίες δεν μπορούν να αντληθούν από τα παραπάνω μέσα αξιολόγησης.

- παραμύθι «*Το Βατραχέλι*»
- εννοιολογικός χάρτης αραβικών
- κόλλες Α4
- χαρτόνι

- παραμύθια («*Ο πρίγκιπας Κούνελος*», «*Ο βασιλιάς Άμπανορ και η ωραία ορφανούλα*», «*Η πριγκίπισσα του Μπαμπού*», «*Μια κούκλα μες την χλόη*» και «*Το κορίτσι του Φεγγαριού*»)
- καρτελάκια με ερωτήσεις
- κόλλες Α4
- χαρτόνι

- παραμύθι σε εικόνες «*Το λευκό κουνέλι της Ίναμπα*»
- χαρτόνι με κοινά και διαφορές παραμυθιών
- εννοιολογικός χάρτης 1^{ου} μαθήματος
- φύλλα αξιολόγησης

Παράρτημα 2^ο: αποσπάσματα από παραμύθια στις 3 γλώσσες



The Gingerbread Man

ONCE upon a time there was an old man and an old woman and a little boy. One day the woman made a Gingerbread Man and put it in the oven to bake. She said to the little boy, "Your father and I are going out to work in the fields. Keep an eye on the Gingerbread Man." Suddenly the little boy saw the oven door burst open and out jumped the Gingerbread Man and ran off down the garden path. The boy chased after him, shouting, "The Gingerbread Man is running away! Help! Help!" The old man and the old woman threw down their tools and joined in the chase. But the Gingerbread Man shouted back, "Run! Run! As fast as you can! You can't catch me. I'm the Gingerbread Man!" Next three mowers in a field called out, "Where are you going, Gingerbread Man?" "I've outrun an old man and an old woman and a little boy," he replied, "and I can outrun you too!" "You can, can you?" cried the mowers, and they started to run after him. "Run!

Run!" laughed the Gingerbread Man, "as fast as you can! You can't catch me. I'm the Gingerbread Man!" And he ran so fast that he soon disappeared and the mowers flopped down exhausted under a tree.

On ran the Gingerbread Man, and presently he came across a brown bear lying in the sand. "Where are you going to, Gingerbread Man?" the bear asked. "I've outrun an old man and an old woman and a little boy and three mowers, and I can outrun you too," he replied. "You can, can you?" growled the bear, and began to chase after him. "Run! Run!" laughed the Gingerbread Man, "as fast as you can! You can't catch me. I'm the Gingerbread Man!" And he ran so fast that he left the bear far behind him.

After a while he came across a fox curled up under some bushes by the roadside. "Where are you running to?" called the fox. "I've outrun an old man and an old woman and a little boy and three mowers and a bear," he hollered back, "and I'm

quite sure that I can outrun you too."

The fox whispered, "I can't hear you. Come closer." So the Gingerbread Man went closer and shouted, "I've outrun an old man and an old woman and a little boy and three mowers and a bear, and I can outrun you too!"

"You can, can you?" smiled the fox, and snapped him up and swallowed him whole. And that was the end of the poor boastful Gingerbread Man.

علي بابا

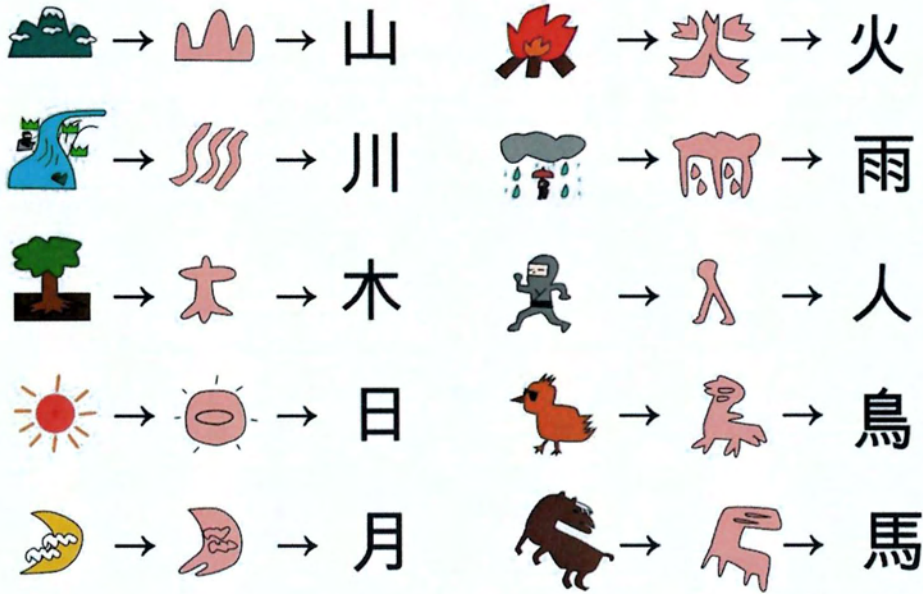
(١) قاسمٌ وعلي بابا

كان في قديم الزمان، أخوان شقيقان، يعيشان في بلد من بلاد الفرس، أخذهما غيبيٌ جدًا، والأخضر فقيرٌ جدًا، واسم الأول: قاسم، واسم الثاني: علي بابا.



وثان قاسم - في أول نشأته - فقيرًا كأخيه علي بابا ولكنه تزوج بنت تاجر غني، ورثت من أبيها - بعد موته - مالا كثيرًا، وتجارة عظيمة، فأصبح زوجها ينعم بملك النزوة المطابقة، وبعد زمن قليل نجحت تجارته وكثرت أرباحه، فصار من كبار الأغنياء. أما أخوه علي بابا فكان متزوجًا بامرأة فقيرة جدًا، ولم يكن يملك من الدنيا إلا بيتًا صغيرًا يسكنه، وثلاثة خيم يذهب بها كل يوم إلى الغابة، ويحطبها ما يقطعها من الخشب، ثم

Παράρτημα 4^ο: ιδεογράμματα



hiragananinja

Παράρτημα 5^ο: φύλλο εργασίας για παραμύθια σε 3 γλώσσες



Ψάχνω να βρω...

- Σε ποια γλώσσα είναι γραμμένο το παραμύθι;

.....

- Ποια κατεύθυνση έχουν τα γράμματα του παραμυθιού; Από πού το κατάλαβα;

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

- Πώς μοιάζουν τα γράμματα;

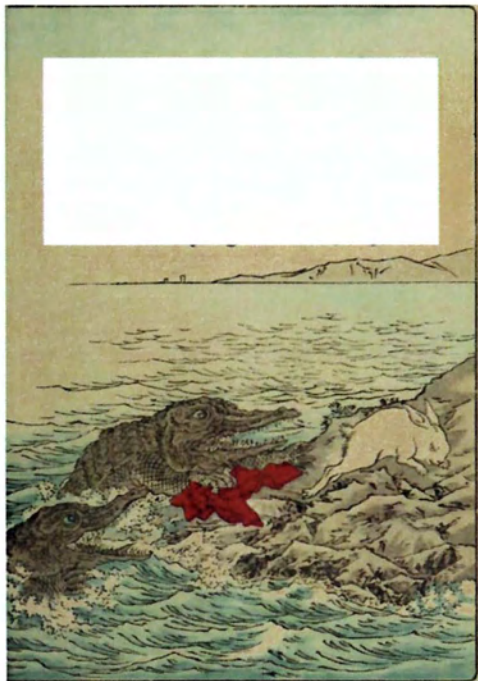
.....
.....
.....

Παράστημα 6^ο: ενδεικτική εικόνα από το «Βατραχέλι»



Παράστημα 7^ο: εικόνες από το «λευκό κουνέλι της Τναμπ»





Παράρτημα 8^ο: παραμύθια από άλλες χώρες

Η πριγκίπισσα του Μπαμπού (Ιαπωνία)

Πριν πολλά-πολλά χρόνια, σε ένα μικρό σπιτάκι στους πρόποδες του βουνού Φούτζι, κατοικούσε ένας γέρος και μια γριά που ζούσαν πλέκοντας καλάθια από μπαμπού. Μια μέρα ο γέρος βγήκε για να κόψει μπαμπού, όταν ξαφνικά από την ρίζα ενός καλαμιού είδε να βγαίνει ένα παράξενο φως. Έκοψε λοιπόν το καλάμι, και τι βρήκε μέσα; Ένα μικρό πανέμορφο κοριτσάκι!

- Πάνε πενήντα χρόνια που έρχομαι εδώ για να κόψω καλάμια και κάτι τέτοιο δεν έχω ξαναδεί, φώναξε έκπληκτος.

Τότε το έβαλε προσεκτικά στην χούφτα του και έτρεξε στο σπίτι. Όταν την είδε και η γριά χάρηκε το ίδιο πολύ:

- Τώρα τουλάχιστον δεν θα είμαστε μόνοι, είπε.

Της έφτιαξαν, λοιπόν, ένα καλάθι από μπαμπού για κρεβατάκι και την αγαπούσαν σαν κόρη τους. Η μικρή όμως μεγάλωνε εκπληκτικά γρήγορα και μέσα σε τρεις μήνες έμοιαζε με κοπέλα δεκαέξι χρονών. Οι γέροντες την φώναζαν πριγκίπισσα Μπαμπού και δεν χόρταιναν την ομορφιά της.

Από την μέρα που έμεινε η πριγκίπισσα στο σπίτι όλα πήγαιναν καλά. Κάθε φορά που ο γέρος έφερνε στο σπίτι ένα καινούργιο δεμάτι μπαμπού μέσα τους έβρισκε ένα χρυσό νόμισμα. Πέρασε έτσι ένας ευτυχισμένος χρόνος.

Μια μέρα πέρασαν από εκεί οι αγγελιοφόροι του βασιλιά, οι οποίοι αναζητούσαν το πιο όμορφο κορίτσι στο βασίλειο, για να παντρευτεί με τον αυτοκράτορα. Είχε νυχτώσει και αναζητούσαν καταφύγιο για το βράδυ. Οι γέροντες τους καλοδέχτηκαν και τους έστρωσαν να κοιμηθούν στην κουζίνα. Όμως αυτοί, δεν μπόρεσαν να κοιμηθούν όλο το βράδυ, γιατί απ' το διπλανό δωμάτιο ξεχυνόταν ένα φως, σαν να ήταν πανσέληνος. Το άλλο πρωί τους είπαν:

- Ξεχάσατε το φως της κουζίνας ανοιχτό και δεν μπορέσαμε να κλείσουμε μάτι.

- Μα δεν αφήσαμε κανένα φως ανοιχτό. Η λάμψη αυτή βγαίνει από το πρόσωπο της κόρης μας, είπαν οι γέροντες.

Τότε οι αγγελιοφόροι ζήτησαν να την δουν. Μόλις την αντίκρισαν θαμπώθηκαν από την ομορφιά της και της εξήγησαν ότι πρέπει να τους συνοδέψει στο παλάτι. Αυτή παρά τα παρακάλια τους αρνήθηκε. Έτσι γύρισαν στεναχωρημένη στο παλάτι και εξήγησαν την ιστορία στον βασιλιά. Αυτός περίεργος για την ομορφιά της κοπέλας, ξεκίνησε την ίδια μέρα με την ακολουθία του, για να πάει να την βρει.

Όμως η κοπέλα δεν ήταν πλέον σπίτι. Μόλις έφυγαν οι αγγελιοφόροι, ανακοίνωσε στους γονείς της ότι πρέπει να φύγει και να πάει στο σπίτι της, που βρίσκετε στην

κορυφή του βουνού Φουτζιγιάμα. Έπειτα τους ευχαρίστησε για την αγάπη και την φροντίδα που της έδειξαν και τους υποσχέθηκε πως θα έρθει να τους ξαναδεί.

Οι γέροντες παρόλα τα παρακάλια τους δεν μπόρεσαν να της αλλάξουν γνώμη, έτσι την άφησαν κλαίγοντας να φύγει. Μόλις ο αυτοκράτορας βρέθηκε στο σπίτι, βρήκε μοναχούς τους δύο γέροντες. Αυτοί του εξήγησαν που βρίσκετε η πριγκίπισσα και ζήτησε από τον γέρο να τον συνοδέψει στην κορυφή του χιονισμένου βουνού.

Το ταξίδι ήταν πολύ κουραστικό. Μόλις έφτασαν στην κορυφή του βουνού, είδαν την πριγκίπισσα να βγαίνει από την σπηλιά

- *Αν πραγματικά με θέλεις για πάντα έλα μαζί μου, είπε στον αυτοκράτορα.*

Ο αυτοκράτορας δίχως να μπορεί να περιγράψει με λόγια την ομορφιά της κοπέλας που είχε μπροστά του, συμφώνησε με ένα νεύμα. Τότε η πριγκίπισσα τον πήρε από το χέρι και μπήκανε μέσα σε μία σπηλιά. Από τότε ποτέ κανείς δεν ξανάδε κανέναν από τους δύο. Μόνο ο γέροντας γύρισε και μπόρεσε να διηγηθεί την ιστορία τους.

Ο βασιλιάς Άμπανορ κι η ωραία ορφανούλα (Ρουμανία)

Χιλιάδες χρόνια πριν, ζούσε ένας νέος και ωραίος βασιλιάς. Κυβερνούσε σοφά, ήταν καλός με το λαό και στη χώρα του βασιλεύε με καλοσύνη. Οι σύμβουλοί του είχαν μόνο μια έγνοια: ο άρχοντάς τους δεν ήθελε να παντρευτεί.

- Έχω να ασχοληθώ με την χώρα μου, δεν έχω καιρό για παντρείς, τους έλεγε.

Όταν όμως έφτασε η στιγμή που δεν μπορούσε να τους το αρνηθεί άλλο, σκέφτηκε έναν διαφορετικό τρόπο να τους ξεφύγει. Τους είπε, λοιπόν, ότι θα παντρευτεί το κορίτσι που θα μπορέσει με ένα μήλο να του ρίξει την κορόνα από το κεφάλι του, απ' τα εκατό βήματα.

Την άλλη μέρα μαζεύτηκαν πολλές κοπέλες ντυμένες με νυφικά και ένα μήλο στο χέρι, όμως καμία δεν κατάφερε να ρίξει την κορόνα. Τότε ο βασιλιάς ρώτησε:

- Είναι καμιά ακόμα να ρίξει;

- Είμαι και εγώ! φώναξε μια φωνή.

Πίσω από ένα πυκνό δασάκι φάνηκε ένα κορίτσι αδύνατο σαν καλάμι, μ' ένα λεπτό πέπλο μπροστά στο πρόσωπο. Ήταν ντυμένη με λουλούδια από την κορυφή μέχρι τα νύχια και κρατούσε στο χέρι ένα διαμαντένιο μήλο. Πήγε και στάθηκε στα εκατό βήματα απ' το βασιλιά, πέταξε το μήλο και έριξε την κορόνα του Άμπανορ. Μόλις όμως έφτασε η στιγμή να αποκαλύψει την ταυτότητα της εξαφανίστηκε μέσα στο πυκνό δάσος.

Το γεγονός εξόργισε τον βασιλιά, που είχε την περιέργεια να μάθει ποια είναι η κοπέλα που κρύβεται πίσω από το πέπλο. Έτσι ζήτησε από τον στρατό του να ψάξουν να την βρουν. Μάταια όμως, γιατί το κορίτσι ήταν άφαντο. Έτσι αποφάσισε να επαναλάβει την πρόκληση με την κορόνα και τα μήλα για να την αναγκάσει να εμφανιστεί. Την άλλη μέρα πράγματι εμφανίστηκε η κοπέλα με τα διαμαντένια μήλα και μπόρεσε να του ρίξει την κορόνα. Όμως όταν ο βασιλιάς έσκυψε να πάρει το μήλο από τα πόδια του, αυτό είχε φυλακίσει μέσα του την εικόνα της κοπέλας.

- Αυτή και μόνον αυτή θέλω να παντρευτώ! αναφώνησε ο βασιλιάς έκπληκτος από την ομορφιά της.

Ξεκίνησε λοιπόν με τον στρατό του να την ψάχνει. Όταν βράδιασε, έφτασε σε μια καλύβα μέσα στο δάσος που ζούσε μια γριά, με τις δύο άσχημες κόρες της. Όταν έμαθε ότι ήταν ο βασιλιάς δέχτηκε να τους φιλοξενήσει. Όλο το βράδυ όμως δεν μπόρεσαν να κοιμηθούν γιατί στο διπλανό δωμάτιο η γριά φώναζε κάποιον σαν να τον μαλώνει. Στις στριγκλιές της, όμως απαντούσε μια ήρεμη κοριτσιίστικη φωνή. Το άλλο πρωί ο βασιλιάς ρώτησε την γριά ποιον φώναζε όλο το βράδυ. Αυτή είπε:

- Αχ βασιλιά μου, έχω στο σπίτι μου ένα παραπαίδι που κωχιέται πως είναι ομορφότερη από τις κόρες μου. Τώρα θέλει να μου αρπάξει το ψωμί για να ταΐσει μια κουκουβάγια που λέει ότι της χάρισε τρία διαμαντένια μήλα.

- *Ομορφότερη από τις κόρες σου; Θέλω να την δω, είπε ο βασιλιάς.*

Τότε εμφανίστηκε ένα κορίτσι με κουρελιασμένα ρούχα και πρόσωπο πιο όμορφο και από την αυγή.

- *Να εκείνη που γύρευα!* αναφώνησε ο βασιλιάς.

Έτρεξε τότε κοντά της και της είπε:

- *Ελα, θα γίνεις γυναίκα μου.*

Την πήρε όπως ήταν με τα κουρέλια, την ανέβασε στο άλογο και κάλπασε για το παλάτι. Όταν έφτασε ξεκίνησαν τις ετοιμασίες για τον γάμο τους. Αυτή ήταν λοιπόν η ιστορία του βασιλιά Άμπανορ.

Ο πρίγκιπας Κούνελος (Πορτογαλία)

Μια φορά και ένα καιρό ζούσε μια όμορφη πριγκίπισσα. Ένα πρωί κατέβηκε στον κήπο και είδε ένα κουνελάκι που χοροπηδούσε ανάμεσα στα λουλούδια. Χτύπησε τα χέρια της από χαρά και είπε στην παραμάνα να το πιάσει.

Η παραμάνα το έπιασε και για να μην φύγει, το έδεσε με μια κορδέλα της πριγκίπισσας. Όταν ήρθε η ώρα να γυρίσουν στο παλάτι, το κουνελάκι ξέφυγε και έτρεξε μακριά με την κορδέλα της πριγκίπισσας δεμένη ακόμα στο λαιμό του.

Το ίδιο συμβάν επαναλήφθηκε τις άλλες δύο μέρες. Όμως το βράδυ της τρίτης, η πριγκίπισσα γύρισε από τον κήπο απαρηγόρητη και αρρώστησε από την στεναχώρια της. Ο γιατρός του παλατιού, την επισκέφτηκε και σαν φάρμακο της συνέστησε περιπάτους, συντροφιάς, παιχνίδια, τραγούδια και χορούς. Τίποτα όμως δεν μπόρεσε να βοηθήσει την πριγκίπισσα. Αυτή κοιτούσε τριγύρω θλιμμένα σαν να περίμενε κάποιον να έρθει. Στην ίδια χώρα ζούσαν δύο γριούλες. Μια μέρα είτε η μία στην άλλη:

- Άκου αδερφή, θα πάω στο παλάτι να ψυχαγωγήσω την πριγκίπισσα.

Την άλλη μέρα λοιπόν, ξεκίνησε με ένα κομμάτι πίτα και ένα καπνιστό ψαράκι να φτάσει στο παλάτι. Ο δρόμος ήταν μακρύς, έτσι έκανε μια στάση για να φάει. Κάποια στιγμή έφτασε μπροστά σε ένα παλάτι. Όταν μπήκε μέσα ήταν στολισμένο σαν να ετοίμαζαν μια μεγάλη γιορτή. Στο πρώτο δωμάτιο υπήρχε ένα τραπέζι γεμάτο λιχουδιές. Έκατσε λοιπόν γιατί ήταν πεινασμένη και έφαγε. Όταν τελείωσε πέρασε στο δεύτερο δωμάτιο που είχε ένα κρεβάτι να την περιμένει. Έτσι έπεσε για ύπνο, επειδή είχε εξαντληθεί από το ταξίδι. Όταν ξύπνησε το άλλο πρωί, είδε ένα κουνελάκι να μπαίνει τρέχοντας στο παλάτι από τον κήπο. Το κουνέλι πήδησε μέσα σε μια λεκάνη και μεταμορφώθηκε σ' ένα ωραίο πρίγκιπα. Τότε πλησίασε τον καθρέφτη και άρχισε να χτενίζεται και να τραγουδάει:

*Γίνε καθρέφτη μου βοηθός:
Ολόπικρος κυλά ο καιρός
κι εγώ δεν βρίσκω άκρη.
Δείξε μου αυτή που μ' αγαπά
και που τις μέρες της περνά
μέσα στο μαύρο δάκρυ.*

Έπειτα ο πρίγκιπας πήδησε από την λεκάνη, ξανάγινε αμέσως κουνέλι και έτρεξε έξω. Η γριούλα αφού έφαγε ένα πλούσιο πρωινό ξεκίνησε για το παλάτι.

Όταν έφτασε η πριγκίπισσα ξάπλωνε στο κρεβάτι της και δεν γύρισε ούτε να την κοιτάξει. Η γριούλα όμως δεν ταράχτηκε και άρχισε να της λέει την ιστορία της. Μόλις το κορίτσι άκουσε για το κουνέλι σηκώθηκε και της ζήτησε να την πάει σε αυτό το περίεργο παλάτι.

Μόλις φτάσανε, μπήκανε μέσα και τρομαγμένες αντίκρισαν ένα όμορφο παλικάρι πεσμένο στο πάτωμα. Αυτός ήταν ο πρίγκιπας που είχε δει η γριούλα. Η πριγκίπισσα

τον λυπήθηκε τόσο πολύ, που γονάτισε δίπλα του και προσευχήθηκε να γίνει καλά. Ξαφνικά αυτός ξύπνησε και την ευχαρίστησε πολύ που έλυσε τα μάγια που του είχαν κάνει! Τότε η πριγκίπισσα τον ρώτησε, γιατί το παλάτι είναι στολισμένο σαν να ετοιμάζουν τελετή και αυτός απάντησε:

- Είναι για τον γάμο μου με την πριγκίπισσα της Νάπολης.

- Μα εγώ είμαι η πριγκίπισσα της Νάπολης! Απάντησε η πριγκίπισσα.

Η πριγκίπισσα είχε ήδη ερωτευτεί τον πρίγκιπα Κούνελο και ο γάμος δεν άργησε να γίνει. Μετά τον γάμο έζησαν ευτυχισμένη στο παλάτι του πρίγκιπα. Μαζί τους για λίγο καιρό έμεινε και η γριούλα, ώσπου επέστρεψε στο καλυβάκι με την αδερφή της.

Το κορίτσι του Φεγγαριού (Σιβηρία)

Ήταν μια φορά στην Γιακουτία, μια φτωχή κοπέλα που είχε χάσει τον πατέρα και την μητέρα της. Το κορίτσι ήταν πολύ μικρό για να ζήσει μόνο του και έτσι το πήρε στο σπίτι του ένας πλούσιος Ρώσος έμπορος. Σε εκείνο το σπίτι ήταν υποχρεωμένη να καθαρίζει τα πατώματα, να πλένει τα πιάτα, να πηγαίνει για νερό, να κάνει μπουγάδα, να μαγειρεύει και να προσέχει τα μωρά. Σε αντάλλαγμα της δίνανε λίγο φαγητό και στέγη. Ο έμπορος ήταν κακός και η γυναίκα του ακόμα χειρότερη. Κανένας τους δεν ενδιαφερόταν που η μικρή δούλευε πιο πολύ από τους μεγάλους, χωρίς να ξεκουράζεται και να μπορεί να παίζει με τα άλλα παιδιά.

Ένα βράδυ, που το φεγγάρι έλαμπε ολοκάθαρο στον ουρανό και από το κρύο πέφτανε τα δόντια, η εμπόρισσα έστειλε το κορίτσι να πάρει νερό από μια μακρινή πηγή. Το κορίτσι κρύωνε πολύ, αλλά τι μπορούσε να κάνει; Πήρε λοιπόν το τσεκούρι και τον ξύλινο κουβά και ξεκίνησε για την πηγή. Όταν έφτασε έσπασε με το τσεκούρι τον πάγο, γέμισε τον κουβά με νερό και ξεκίνησε για το σπίτι. Αλλά ο δρόμος ήταν γλιστερός και ανώμαλος. Εκεί που κόντευε λοιπόν, να φτάσει στο σπίτι, μπουρδουκλώθηκε, έπεσε και έχυσε όλο το νερό.

Και τώρα; Να ξανακάνει τον δρόμο για την πηγή δεν άντεχε, γιατί ήταν πολύ κουρασμένη και έκανε τσουχτερό κρύο. Να γυρίσει στο σπίτι χωρίς νερό δεν θα το τολμούσε ποτέ. Ενώ καθόταν μέσα στο κρύο και αναλογιζόταν τι θα κάνει, σήκωσε τα μάτια και είδε το φεγγάρι που διέσχιζε τον ουρανό. Τότε είπε:

- Φεγγάρι, φεγγαράκι μου, βλέπεις την δυστυχία μου και δεν με βοηθάς. Πάρε με από δω, απ' το σκοτάδι και απ' το κρύο, απ' τον κακό έμπορα και την κακιά γυναίκα του, πάρε με μαζί σου στον γαλάζιο ουρανό.

Το φεγγάρι που την άκουσε κατέβηκε στην γη και μεταμορφώθηκε σε ένα όμορφο ασημοντυμένο παλικάρι. Αλλά ο μεγαλύτερος αδερφός του Φεγγαριού, ο Ήλιος το κατάλαβε αμέσως και κατέβηκε και αυτός στη γη μεταμορφωμένος σε ένα όμορφο παλικάρι ντυμένο στα χρυσά. Αυτός τότε είπε στο Φεγγάρι:

- Ήρθα να πάρω το κορίτσι που δεν είναι ευτυχισμένο στη γη και θέλει ν' ανέβει στον ουρανό. Είμαι ο μεγαλύτερος αδερφός και φυσικά θα μου την παραχωρήσεις.

Αλλά το Φεγγάρι απάντησε:

- Είναι αλήθεια αδερφέ μου, ότι είσαι μεγαλύτερος. Τώρα όμως είναι νύχτα και την νύχτα εγώ ελέγχω τα πράγματα. Από 'μένα ζήτησε βοήθεια το κορίτσι, όχι από 'σένα και γι' αυτό εγώ θα την πάρω στον ουρανό μαζί μου.

Και έτσι λέγοντας, πήρε το κορίτσι και το 'φερε μαζί του στον ουρανό. Η κοπέλα από την Γκουτία ζει ακόμα στο φεγγάρι στη γέμιση και ίσως μπορέσετε και σεις να την δείτε, να χαμογελάει ευτυχισμένη.

Παράρτημα 9^ο : ερωτήσεις παραμυθιών

- Από ποια χώρα είναι το παραμύθι;

.....

- Ποια είναι τα κεντρικά πρόσωπα;

.....

.....

- Πώς ξεκίνησε η ιστορία;

.....

.....

- Πώς τελείωσε η ιστορία;

.....

.....

- Ποιο άλλο παραμύθι σας θυμίζει;

.....

- Αν δεν έγραφε ότι είναι από την Σιβηρία, θα πιστεύατε ότι είναι ελληνικό; Αν ναι γιατί;

.....

.....

.....

Παράρτημα 10^ο: φύλλο τελικής αξιολόγησης

Ας σκεφτούμε...

Όνοματεπώνυμο:.....

- Οι εργασίες που κάναμε, με έκαναν να αλλάξω τον τρόπο που σκέφτομαι για τις άλλες γλώσσες; Αν ναι γιατί;

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

- Μου άρεσε πολύ όταν...

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

- Δεν μου άρεσε όταν...

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

- Μου άρεσε που δουλέψαμε σε ομάδες; Γιατί;

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

- Μπορέσαμε να δουλέψουμε σωστά σαν ομάδα; Πώς το καταφέραμε αυτό;

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



ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΘΕΣΣΑΛΙΑΣ
ΒΙΒΛΙΟΘΗΚΗ



004000140758