

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

ΕΠΙΒΛΕΠΟΝΤΕΣ ΚΑΘΗΓΗΤΕΣ: Παπαρούση Μαρίτα
Ανδρέου Ελένη
Ανδρουλάκης Γεώργιος

ΘΕΜΑ: *«Η διδασκαλία της λογοτεχνίας με βάση την
αφηγηματολογία και τα αποτελέσματά της στη διδακτική
πρακτική.»*



ΦΟΙΤΗΤΡΙΑ: ΜΑΛΕΤΣΙΚΑ ΓΕΩΡΓΙΑ (Α.Μ. 06019)
ΒΟΛΟΣ, ΦΕΒΡΟΥΑΡΙΟΣ 2011

ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ

	Εισαγωγή	4
1.	Αφήγηση και αφηγηματολογία	9
	1.1 Εισαγωγή στην έννοια της Λογοτεχνίας	9
	1.2 Δομή και πλοκή της αφήγησης	10
	1.2.1 Ορισμοί της αφήγησης	10
	1.2.2 Η υπερδομή της αφήγησης	11
	1.2.3 Η πλοκή	12
	1.3 Η θεωρία της αφηγηματολογίας	14
	1.4 Η θεωρία του αφηγηματικού λόγου (Gérard Genette)	16
	1.4.1 Αφηγηματική φωνή: ο αφηγητής	17
	1.4.2 Ο αφηγηματικός χρόνος	18
	1.4.3 Αφηγηματική έγκλιση: η εστίαση	20
	1.4.4 Κριτική – προβληματισμοί για την τυπολογία του Genette	21
	1.5 Σύγχρονες προσεγγίσεις στην έννοια της εστίασης	23
	1.6 Ιδεολογικές προεκτάσεις	26
	1.7 Χρησιμότητα της αφηγηματολογίας στην εκπαίδευση	27
2.	Εικόνα και Λογοτεχνία	30
	2.1 Εστίαση και εικονογράφηση	30
	2.2 Εικόνα και εικονογραφικές επιλογές	32
	2.3 Παιδική Λογοτεχνία και εικονογράφηση	34
	2.3.1 Η αξιοποίηση της εικόνας στην κατανόηση κειμένων	34
	2.4 Τα Λογοτεχνικά κείμενα και το Διαθεματικό Πλαίσιο Σπουδών	37
	2.5 Παιδαγωγική σημασία της αξιοποίησης της εικόνας στη διδασκαλία της Λογοτεχνίας	41
	2.6 Έρευνες σχετικά με τη χρήση της εικόνας στη διδασκαλία της Λογοτεχνίας	42
3.	Μεθοδολογία Έρευνας	45
	3.1 Γενικό ερευνητικό ερώτημα	45
	3.2 Στόχοι της έρευνας	45
	3.3 Υπόθεση της έρευνας	46

3.4 Τύπος έρευνας	46
3.5 Επιλογή δείγματος	46
3.6 Εργαλεία συλλογής ερευνητικών δεδομένων	47
3.7 Μέθοδος επεξεργασίας και ανάλυσης δεδομένων	52
4. Οι αρχές και οι στρατηγικές δόμησης του προγράμματος	53
4.1 Εποικοδομητισμός και διδασκαλία της Λογοτεχνίας	53
4.2 Θεωρητικό υπόβαθρο για τη δημιουργία εκπαιδευτικού υλικού	56
5. Διδακτική Παρέμβαση	59
5.1 Πορεία διδασκαλίας	59
6. Ανάλυση των αποτελεσμάτων του pre- test σε αντιπαραβολή με το post- test	67
7. Γενικά συμπεράσματα- Συζήτηση	74
Ευχαριστίες	79
Παράρτημα 1	80
Παράρτημα 2	88
Παράρτημα 3	91
Παράρτημα 4	93
Παράρτημα 5	97
Παράρτημα 6	98
Παράρτημα 7	106
Βιβλιογραφία	107

Εισαγωγή

Κάθε αναφορά στην πνευματική καλλιέργεια μας μεταφέρει στο σκοπό της πραγματικής παιδείας, ικανής να ξυπνά συνειδήσεις, να διεγείρει τη σκέψη, να βοηθά τους μαθητές να αναπτύξουν γνωστικές δεξιότητες, ιδιαίτερα εκείνες που συγκροτούν την κριτική σκέψη (Σπανός, 1989: 14).

Σύμφωνα με τον Bruner (1986), η επαφή του παιδιού με τον αφηγηματικό λόγο το βοηθά να οικοδομήσει την αντίληψή του για τον κόσμο που το περιβάλλει, να συγκροτήσει την προσωπική του ταυτότητα (Ματσαγγούρας, 1999).

Το σχολείο οφείλει να εμπλέκει τους/τις μαθητές/ριες στην επεξεργασία των δεδομένων του περιεχομένου της διδασκαλίας και να τους/τις παρέχει τη δυνατότητα να αναπτύξουν ανώτερες γνωστικές λειτουργίες, «να διατυπώσουν τα συμπεράσματα της επεξεργασίας με τη μορφή εννοιών, κρίσεων, γενικεύσεων και σχημάτων ερμηνείας της πραγματικότητας» (Ματσαγγούρας, 2002).

Κατά την άποψη του Κουκουλομμάτη (1993) η λογοτεχνία στην εκπαίδευση εξυπηρετεί τους εξής κυρίως στόχους:

- α) Καλλιεργεί τα «εν δυνάμει» αισθητικά στοιχεία του παιδιού.
- β) Προετοιμάζει τη συναισθηματική ολοκλήρωσή του εφοδιάζοντάς το με δύναμη, για να μπορεί να προσαρμοστεί στο σύγχρονο κόσμο, όπου δεσπόζουν η τεχνολογία και τα οικονομικά συμφέροντα.
- γ) Φέρνει το παιδί σε επαφή με την ελληνική γλώσσα δίνοντάς του τη δυνατότητα να εμπλουτίσει τον προφορικό και το γραπτό του λόγο.
- δ) Συσχετίζει και συνδέει τη λογοτεχνία με άλλες επιστήμες, όπως ιστορία, θρησκευτικά ή άλλα σύγχρονα θέματα που ενδιαφέρουν τον άνθρωπο. Το θέμα του λογοτεχνικού κειμένου (εθνικό, πολιτικό, θρησκευτικό, κοινωνικό) προσεγγίζεται από τα παιδιά με εύκολο και αβίαστο τρόπο.

Εύλογα, ωστόσο, θα μπορούσε κανείς να διαπιστώσει το λόγο για τον οποίο σήμερα οι μικροί/ές μαθητές/ριες δεν ανακαλύπτουν την «κρυμμένη απόλαυση» μέσα στο διάβασμα, αφού, όποιος παρατηρήσει τη σημερινή κατάσταση στα σχολεία, διαπιστώνει εύκολα τα προβλήματα, τα οποία αφορούν κυρίως τρεις άξονες:

1. Η λογοτεχνία είναι μοιρασμένη συνεταιρικά ανάμεσα στην αισθητική και την εθνική παράδοση.
2. Ο/Η δάσκαλος/α είναι εγκλωβισμένος/η και διχασμένος/η ανάμεσα στον υποβαθμισμένο ρόλο του αναμεταδότη των διδακτικών οδηγιών του Υπουργείου και στον εξυψωμένο ρόλο του μεσολαβητή ανάμεσα στο παιδί και το λογοτεχνικό κείμενο.
3. Τέλος, ο/η μαθητής/ρια είναι αναγκασμένος/η να αναζητά ένα πάντα φευγαλέο Νόημα, μια Κύρια Ιδέα, αναπαράγοντας κοινοτοπίες και στερεότυπα, αναμασώντας ένδοξες βιογραφίες και διάσημες φράσεις, καταδικασμένος/η να γράφει όσα γράφει χωρίς να εννοεί, χωρίς να νιώθει, να μιλά, χωρίς να λέει τίποτα.

Η ριζική αναμόρφωση του μαθήματος της λογοτεχνίας δεν είναι δυνατό να επιτευχθεί και να ικανοποιηθεί με τις εκπαιδευτικές μεταρρυθμίσεις που περιορίζονται στο ξαναγράψιμο του σχολικού ανθολογίου σύμφωνα με την επικρατούσα κάθε φορά αντίληψη περί του λογοτεχνικού κανόνα. Ούτε, όμως, και με τον ενθουσιώδη ενστερνισμό κάποιας σύγχρονης λογοτεχνικής θεωρίας, που αδιαφορώντας για το απαραίτητο παιδαγωγικό πλαίσιο, προτείνει απλώς μια νέα, διαφορετική μέθοδο ερμηνείας των κειμένων καταλήγοντας στο να συντηρεί αυταρχικές και μονολογικές πρακτικές σχετικά με τη χρήση, την αξία και την ερμηνεία των κειμένων (Πασχαλίδης, 1999: 319-333).

Η επιθυμητή αλλαγή θα προκύψει από τον/την ευαισθητοποιημένο/η εκπαιδευτικό που θα προωθήσει τη φιλαναγνωσία των παιδιών, παράλληλα θα υποστηρίξει τη διδασκαλία άλλων μαθημάτων με τη βοήθεια της σύμπραξης της λογοτεχνίας και θα εμπλουτίσει τη διδασκαλία της λογοτεχνίας σχετίζοντάς την με ελκυστικούς χώρους, όπως τα εικαστικά και η μουσική. Επιπλέον, η αξιοποίηση της αφηγηματολογίας στη διδακτική της λογοτεχνίας, σε κάθε βαθμίδα της εκπαίδευσης, μπορεί να συμβάλει αποτελεσματικά με την προϋπόθεση ότι θα υλοποιείται με ιδιαίτερα συστηματικό τρόπο, ώστε η συμβολή της να καθίσταται αποτελεσματική στη συγκρότηση ερμηνειών, στο φωτισμό διαφόρων πλευρών του κειμένου και στην καλλιέργεια του κριτικού πνεύματος των μαθητών/ριών. Και καθώς αποτελεί αδιαμφισβήτητο γεγονός ότι ζούμε στην εποχή των μέσων και της εικόνας, πρέπει από νωρίς η κριτική - ικανή διαχείριση εικόνων να είναι στόχος εκπαιδευτικών και παιδαγωγικών

διαδικασιών. Ειδικότερα στη διδασκαλία της Λογοτεχνίας είναι σκόπιμο να χρησιμοποιείται η δύναμη της εικόνας, που αποτελεί ιδιαίτερα σημαντικό μέσο τόσο στη μετάδοση και στην κατανόηση και εμπέδωση του κειμενικού μηνύματος, όσο και στην κατανόηση βασικών αφηγηματικών τεχνικών. Ωστόσο, η απουσία τέτοιων μοντέλων διδασκαλίας και σχετικών ερευνών μας οδηγούν στο συμπέρασμα ότι δεν αξιοποιούνται όλες οι δυνατότητες απόκτησης γνώσης που κρύβει το μέσο εικόνα (Konrad, 2007).

Όλα αυτά μας οδήγησαν στο σχεδιασμό και την υλοποίηση μιας ολοκληρωμένης διδακτικής παρέμβασης με *σ κ ο π ό*:

- τη διερεύνηση της δυνατότητας προσέγγισης της έννοιας της εστίασης σε ένα λογοτεχνικό κείμενο με τη χρήση εικόνων,
- τη διαμόρφωση υλικού, όπου συνδυάζεται η παραδοσιακή διδασκαλία και αυτή με τη χρήση των εικόνων, για την διδασκαλία των διαφορετικών μορφών εστίασης,
- τον έλεγχο και την αξιολόγηση της αποτελεσματικότητας μιας τέτοιας διδακτικής παρέμβασης, έχοντας στόχους τόσο γνωστικούς, όσο και συναισθηματικούς .

Η διπλωματική αυτή εργασία, που πραγματοποιήθηκε στο πλαίσιο του Μεταπτυχιακού Προγράμματος Σπουδών «Σύγχρονα Περιβάλλοντα Μάθησης και Παραγωγή Διδακτικού Υλικού», αναφέρεται στα γνωστικά πεδία της αφηγηματολογίας και ειδικότερα στην έννοια της εστίασης. Αποτελείται από δυο μέρη. Στο πρώτο γίνεται εκτενής αναφορά στην ιστορία και στις αρχές της αφηγηματολογίας και στην εστίαση, πιο συγκεκριμένα, καθώς και στις σύγχρονες αντιλήψεις γύρω από αυτή. Στο δεύτερο μέρος γίνεται παρουσίαση της έρευνας που πραγματοποιήθηκε σε μια τάξη του δημοτικού.

Στην εργασία μελετώνται οι (όχι πάντα αυτονόητες) θεωρητικές προϋποθέσεις για τη χρήση αφηγηματολογικών όρων και μεθόδων στη διδασκαλία λογοτεχνικών έργων, προτείνεται ένα συγκεκριμένο πλαίσιο προσέγγισής τους ως τμήματος μιας ευρύτερης διαδικασίας κριτικής ανάγνωσης της λογοτεχνίας, και παρουσιάζεται μια ενδεικτική διδασκαλία. Παρουσιάζεται, επίσης, μια διδακτική πρόταση με τη χρήση εικόνων με τον ίδιο στόχο. Μέσω των κατάλληλων ερωτήσεων -γνωστικού τύπου- οι μαθητές/ριες, εργαζόμενοι/ες σε ομάδες, θα διερευνήσουν τη σχέση της

εικονογράφησης με την έννοια της εστίασης και θα οδηγηθούν στην καλύτερη κατανόηση του όρου και στην πρακτική εξάσκηση που συνδέεται με την κατανόηση της διάκρισης ανάμεσα στα διάφορα είδη και τις πλευρές της εστίασης, καθώς και τον εντοπισμό όλων των χαρακτήρων της ιστορίας που χρησιμοποιούνται ως εστιαστές.

Έναυσμα για την επιλογή του αντικειμένου της εστίασης στη συγκεκριμένη παρέμβαση αποτέλεσε η σύγχρονη τάση στη διδακτική της λογοτεχνίας που τονίζει, όπως είναι γνωστό, τη σημασία όχι μόνο της υποβοήθησης των μαθητών/ριών να αντλήσουν τη μέγιστη δυνατή αναγνωστική απόλαυση από το συγκεκριμένο κείμενο, αλλά και ευρύτερα της σταδιακής καλλιέργειας επαρκών αναγνωστών (Culler 1977, Combs 1996, 1997). Το γεγονός ότι σε κάποιο αφηγηματικό κείμενο χρησιμοποιείται η ομοδιηγητική ή η ετεροδιηγητική αφήγηση και η εξωτερική ή η εσωτερική εστίαση δεν συνδέεται αυτόματα στο μυαλό των λιγότερο ή περισσότερο ώριμων αναγνωστών/ριών με τη σημασία της χρήσης τους για τη λειτουργία του κειμένου. Έτσι, το ερώτημα που ανακύπτει αναπόφευκτα είναι με ποιον τρόπο συνδέονται οι έννοιες αυτές με την κατανόηση και πώς προωθούν την ερμηνεία, και σε τελική αναγωγή την απόλαυση, του κειμένου. Αυτός ήταν και ο σκοπός της έρευνας, να εξοικειωθούν, δηλαδή οι μαθητές και οι μαθήτριες με την έννοια της εστίασης και να μπορούν να τη συνδέσουν με τη κατανόηση λογοτεχνικών κειμένων.

Η προετοιμασία της τάξης για την πραγματοποίηση της έρευνας ξεκίνησε με αναφορές για το θέμα, ανάγνωση σχετικών κειμένων και συζητήσεις. Επίσης, προηγήθηκε ένα μάθημα με τη χρήση δίσχημων εικόνων, που χρησιμοποιούνται, κυρίως, στο χώρο της ψυχολογίας, ώστε να γίνει κατανοητό από τους/τις μαθητές/ριες ότι υπάρχουν πολλοί διαφορετικοί τρόποι να «βλέπουμε» τα πράγματα. Σχετικά με το θέμα μας υπήρξαν και μαθήματα από το βιβλίο της Γλώσσας και του Ανθολογίου Λογοτεχνικών Κειμένων. Παράλληλα, έγινε και η εισαγωγή των όρων, τους οποίους οι μαθητές/ριες αντιμετώπισαν με ιδιαίτερο ενδιαφέρον. Με τον τρόπο αυτό σκοπός ήταν να γίνει η ευαισθητοποίηση του κοινού με τρόπο φυσικό κι αυθόρμητο. Ακολούθησε η πειραματική διδασκαλία και στο τέλος έγινε σύγκριση των απαντήσεων των μαθητών/ριών σε δύο αρχικά και δύο τελικά

ερωτηματολόγια, για να διαπιστωθεί κατά πόσο επιτεύχθηκε ο αρχικός μας στόχος.

1. ΑΦΗΓΗΣΗ ΚΑΙ ΑΦΗΓΗΜΑΤΟΛΟΓΙΑ

1.1 Εισαγωγή στην έννοια της λογοτεχνίας

Η έννοια της λογοτεχνίας είναι μια αντίληψη αρκετά αφηρημένη, που έχει μεταβληθεί πολύ στο πέρασμα των αιώνων. Ο όρος «λογοτεχνία» (literature) είναι σχετικά πρόσφατος, αφού έκανε την εμφάνισή του στα τέλη του 18^{ου} αιώνα. Στο παρελθόν, και πιο συγκεκριμένα το 17^ο αιώνα, η λογοτεχνία ήταν το χαρακτηριστικό που διαφοροποιούσε τους «αμόρφωτους» ανθρώπους από την «ελίτ», εκείνους, δηλαδή, που μέσα από τις κλασικές σπουδές μπορούσαν να ανήκουν στα ανώτερα κοινωνικά στρώματα. Στη σύγχρονη εποχή, ωστόσο, που χαρακτηρίζεται από τεχνολογικές εξελίξεις, η έννοια της λογοτεχνίας περνά μια κρίση – όπως συμβαίνει και στο σύνολο της ανθρωπιστικής παιδείας, άλλωστε. Έτσι, η λογοτεχνία έπαψε να θεωρείται τόπος γνωριμίας με τον άνθρωπο.

Η λογοτεχνία είναι ο κώδικας πολλών και διαφορετικών γλωσσικών εκφράσεων, με αξίες τοποθετημένες μέσα σε μια συγκεκριμένη κοινωνία. Μέσα από τα λογοτεχνικά κείμενα, λοιπόν, μεταδίδονται ηθικές και αισθητικές αξίες, οι κοινωνικές και οικονομικές δομές της κάθε κοινωνίας, περιεχόμενα που στο σύνολο συμβάλλουν στη γενικότερη μόρφωση του ανθρώπου.

Κατά καιρούς έχουν γίνει διάφορες απόπειρες ορισμού της λογοτεχνίας. Μπορεί, για παράδειγμα, να οριστεί ως γραφή με φαντασιακά στοιχεία, με την έννοια της μυθοπλασίας- γραφή η οποία δεν είναι κυριολεκτικά πιστή στην αλήθεια. Σύμφωνα πάλι με τους εκπροσώπους του Ρωσικού Φορμαλισμού ένα λογοτεχνικό κείμενο αποτελεί μια κατασκευή που υλοποιείται με μορφολογικά μέσα. Η λογοτεχνία, λοιπόν, είναι ένα είδος γραφής, το οποίο κατά το Ρώσο κριτικό Roman Jakobson, αντιπροσωπεύει «μια οργανωμένη βία η οποία ασκείται κατά της συμβατικής γλώσσας» (Eagleton, 1989).

Οι βασικοί εκπρόσωποι του δορισμού, από την άλλη, ορίζουν τη λογοτεχνία ως σύστημα σημείων και, κατά συνέπεια, αυτό που ενδιαφέρει όσον αφορά τη μελέτη της δεν είναι η απόπειρα ερμηνείας του λογοτεχνικού κειμένου, αλλά η αποκάλυψη του κώδικα που επιτρέπει τη μεταβίβαση νοήματος, η αποκάλυψη των συμβάσεων που καθιστά δυνατό το νόημά του.

Θεωρητικοί της λογοτεχνίας έχουν δώσει μια σειρά εναλλακτικών ορισμών, που βασίζονται στη «γλώσσα της λογοτεχνίας» ή στη «μυθοπλαστική της διάσταση», ή σε κάποια άποψη για το αισθητικό της αποτέλεσμα (Eagleton, 1989: 21-28).

Για τους νεότερους θεωρητικούς της λογοτεχνίας το λογοτεχνικό έργο εξετάζεται μέσα από τα συμφραζόμενα μιας αποτίμησης των σχέσεων που αναπτύσσονται ανάμεσα στις διάφορες εκφάνσεις της λογοτεχνικής διαδικασίας, οι οποίες συνδέονται τόσο με το πρόσωπο του συγγραφέα όσο και του αναγνώστη (Hawthorn, 1993: 7-18).

Η ιδιαιτερότητα της λογοτεχνίας, σύμφωνα με τον Bernard Pingaud (1985) «συνίσταται στο ότι απευθύνεται στον καθένα. Δεν είναι τίποτε αν δεν είναι, τελικά, επικοινωνία». Εξαιτίας αυτής της ιδιαιτερότητας, εδώ και εκατό χρόνια, η κριτική αναζητά μέθοδο. Έτσι, οι επιστήμες του ανθρώπου έχουν δημιουργήσει διάφορες λογοτεχνικές θεωρίες, μία από τις οποίες είναι και η αφηγηματολογία, για την οποία θα γίνει λόγος στο επόμενο κεφάλαιο της παρούσας εργασίας.

1.2 Δομή και πλοκή της αφήγησης

1.2.1 Ορισμοί της αφήγησης

Από τις αρχές του εικοστού αιώνα παρατηρείται ένα συνεχώς αυξανόμενο ενδιαφέρον για την αφήγηση και τη θεωρία της. Η αφήγηση τείνει να πάρει οικουμενικές διαστάσεις, να γίνει μια έννοια διεπιστημονική, όπως η γλώσσα.

Στην προσπάθεια διατύπωσης ενός ορισμού της αφήγησης αρκετά συχνά παρατηρείται το οριζόμενο να χρησιμοποιείται ως ορίζον, όπως : «*η αφήγηση είναι μια δομή που αποτελείται από αφηγηματικές δηλώσεις*» (Chatman, 1990) ή «*αφηγηματικό κείμενο είναι ένα κείμενο, στο οποίο ένα δρων πρόσωπο διηγείται μια αφήγηση*» (Bal, 1977/1985). Ο Labov επιχείρησε να δώσει έναν ορισμό πιο απλό, ορίζοντας την αφήγηση ως μια μέθοδο ανακεφαλαίωσης της εμπειρίας, όπου συνταιριάζεται μια λεκτική διαδοχή

φράσεων με τη διαδοχή των γεγονότων τα οποία συνέβησαν (Shanahan & Shanahan, 1997).

Σε μια απόπειρα ορισμού της αφήγησης ο Bremond καταλήγει : *«Κάθε αφήγηση συνίσταται σε ένα λόγο ο οποίος περιλαμβάνει μια διαδοχή γεγονότων που κεντρίζουν το ανθρώπινο ενδιαφέρον και διατηρούν την ενότητα της δράσης. Όπου δεν υπάρχει διαδοχή, δεν υπάρχει αφήγηση αλλά, για παράδειγμα, περιγραφή, συμπέρασμα, λυρικός οίστρος κτλ. Από την άλλη πλευρά, όπου δεν υπάρχει ενότητα δράσης, πάλι δεν υπάρχει αφήγηση αλλά απλό χρονολόγιο, διατύπωση μιας διαδοχής ασύνδετων γεγονότων. Τέλος, όπου δεν υπάρχει ανθρώπινο ενδιαφέρον δεν μπορεί να υπάρξει αφήγηση, διότι τα γεγονότα αποκτούν σημασία και οργανώνονται σε μια δομημένη χρονική σειρά μόνο σε σχέση με ένα ανθρώπινο σχέδιο»* (Bremond, 1966).

Η σύγχρονη σημειωτική προσφέρει έναν ορισμό περισσότερο εύχρηστο: «Αφήγηση είναι μια σημειωτική αναπαράσταση μιας σειράς γεγονότων που συνδέονται με χρονικό ή/και αιτιακό τρόπο – και, καθώς αναφερόμαστε σε λογοτεχνική αφήγηση, συγκεκριμένα μέσω της γλώσσας» (Landa, 2004). Η αφήγηση, λοιπόν, δεν αναφέρεται στο γεγονός, αλλά η ίδια συνιστά το γεγονός (Αθανασόπουλος, 2005).

1.2.2 Η υπερδομή της αφήγησης

Σύμφωνα με το Ματσαγγούρα, «υπερδομή είναι το πρότυπο κειμενικό σχήμα των διακριτών ειδών κειμένων, το οποίο διαμορφώθηκε σταδιακά και τώρα αναγνωρίζεται από την πολιτιστική παράδοση και κατονομάζεται από τη γλώσσα» (Ματσαγγούρας, 2004). Στο χώρο της αφήγησης έχουν προταθεί διάφορα σχήματα υπερδομής. Ένα από αυτά είναι το σχήμα του William Labov.

Ύστερα από μελέτες ο Labov διατύπωσε ένα βασικό σχήμα για την αφήγηση, σύμφωνα με την οποία μια πλήρως διαμορφωμένη αφήγηση περιλαμβάνει έξι στάδια. Τα έξι συστατικά στοιχεία, λοιπόν, που πρέπει να συνυπάρχουν για να θεωρηθεί ότι υπάρχει αφήγηση, όπως τα κατέγραψε ο Jean-Michel Adam (1999), είναι τα εξής:

α) διαδοχή γεγονότων,

β) θεματική ενότητα(τουλάχιστον ένα δρων υποκείμενο, ο χώρος, ο χρόνος, η κατάσταση),
γ) τροποποιημένα κατηγορήματα,
δ) μια διαδικασία (η κρίση, τα εμπόδια κτλ),
ε) η αφηγηματική αιτιότητα μιας ένταξης σε πλοκή (ανάλυση της πορείας της δράσης), και
στ) μια τελική εκτίμηση/έκβαση-φανερή ή λανθάνουσα (την τελική επίλυση των προβλημάτων).

Μια άλλη πρόταση για τη μελέτη της υπερδομής της αφήγησης είναι αυτή της αφηγηματικής γραμματικής (story grammar), η οποία προέκυψε από τη μελέτη της αφήγησης από τη σκοπιά της γνωστικής ψυχολογίας κατά τη δεκαετία του 1970. Έτσι, περιγράφονται οι κανόνες που χρησιμοποιούν οι άνθρωποι, για να δημιουργήσουν και να ανακαλέσουν ιστορίες. Οι χαρακτήρες, το χωροχρονικό πλαίσιο, η πλοκή και το θέμα περιλαμβάνονται στην αφηγηματική γραμματική (Mandler & Johnson, 1977).

Στη συνέχεια θα γίνει μια εκτενέστερη αναφορά σε ένα τμήμα της αφηγηματικής γραμματικής, αυτό της έννοιας της πλοκής.

1.2.3 Η πλοκή

Η αφήγηση είναι μια κίνηση, μια διαδικασία αλλαγής, είναι το πέρασμα από τη μία στην άλλη κατάσταση. Η γενική κατεύθυνση, οι φάσεις, οι αιτίες και οι τρόποι της αλλαγής αποτελούν τις προϋποθέσεις για την ανάδειξη της αφήγησης σε πλοκή. Σύμφωνα με τον Bremond «η συνάρθρωση των γεγονότων αποτελεί την πλοκή του αφηγήματος» (Bremond, 1991).

Η συγκρότηση μιας επιτυχημένης πλοκής ακολουθεί κάποιες βασικές αρχές, οι οποίες αφορούν τόσο το συγγραφέα, όσο και τον κριτικό και που έχουν διαμορφωθεί ιστορικά μέσα από το έργο σημαντικών συγγραφέων. Οι βασικοί «νόμοι», λοιπόν της πλοκής, όπως αναφέρονται στο βιβλίο του Β. Αθανασόπουλου είναι τέσσερις:

1) Ο νόμος της αληθοφάνειας (η πλοκή πρέπει να πείθει τον αναγνώστη με τα δικά της μέσα, με μια συνέπεια της δράσης).

2) Ο νόμος της έκπληξης (μέσα στο πλαίσιο της αληθοφάνειας, ο συγγραφέας επιδιώκει να ξαφνιάσει τον αναγνώστη).

3) Ο νόμος της αγωνίας (συνεπάγεται τις πιθανές εκδοχές της δράσης και αποτελεί την κύρια πηγή ζωτικότητας μιας πλοκής).

4) Ο νόμος της ενότητας (η πλοκή κατανοείται ως μια μοναδική, πλήρης και οργανωμένη δομή των πράξεων, η οποία κατευθύνεται προς το επιδιωκόμενο αποτέλεσμα και όπου κανένα μέρος δεν είναι περιττό) (Αθανασόπουλος, 2004).

Έχει τεθεί αρκετές φορές το ζήτημα της διάκρισης ανάμεσα στην πλοκή και στην ιστορία. Η έννοια της πλοκής έχει τις ρίζες της στην αριστοτελική διάκριση μεταξύ μίμησης και διήγησης. Σύμφωνα με τον Τομασέφσκι, ιστορία είναι η ίδια η δράση, ενώ πλοκή είναι το πώς ο αναγνώστης μαθαίνει για τη δράση (Franzosi, 1998). Οι πιθανοί τρόποι σύνδεσης των γεγονότων της ιστορίας σε πλοκή είναι ο χρονικός και ο αιτιολογικός. Η σύνδεση των γεγονότων με τον ένα ή με τον άλλο τρόπο στο αφηγηματικό κείμενο καταδεικνύεται μέσα από τη γλώσσα. Ανάλογα, λοιπόν, με τους συνδέσμους ή τα επιρρήματα που έχει επιλέξει ο/η συγγραφέας έχουν τη δυνατότητα οι αναγνώστες/ριες να δομήσουν την ιστορία.

Σύμφωνα με την αφηγηματική γραμματική η πλοκή οργανώνεται σε *αρχή*, *μέση* και *τέλος*. Στην *αρχή* τοποθετείται η έκθεση και οι λειτουργίες που αυτή επιτελεί. Αποτελεί στοιχείο ανάμεσα στην ιστορία και την αφήγηση και περιλαμβάνει την εναρκτήρια αφήγηση, που αποσκοπεί στην παροχή κάποιων πληροφοριών για τους χαρακτήρες και τις μεταξύ τους σχέσεις, που θα βοηθήσουν τον/την αναγνώστη/ρια να κατανοήσει καλύτερα τη ιστορία (Landa, 2005).

Η *μέση* ορίζεται από τη διαμόρφωση της σύγκρουσης, η οποία αποτελεί θεμελιώδες δομικό στοιχείο μιας πλοκής. Στα αφηγηματικά κείμενα απαντώνται διάφοροι τύποι σύγκρουσης : μπορεί να μιλάμε για σύγκρουση του χαρακτήρα με έναν άλλο χαρακτήρα ή με την κοινωνία (εξωτερική σύγκρουση) ή για σύγκρουση του χαρακτήρα με τον ίδιο του τον εαυτό (εσωτερική σύγκρουση) (Αθανασόπουλος, 2004). Ακολουθεί η προσπάθεια των χαρακτήρων να επιλύσουν τα όποια προβλήματα. Στο σημείο αυτό, παρουσιάζονται τόσο οι εσωτερικές αντιδράσεις των χαρακτήρων – σκέψεις και συναισθήματα- όσο και οι εξωτερικές αντιδράσεις τους – η δράση τους.

Τέλος ονομάζουμε την καθοδική κίνηση της δράσης από την κορύφωση και μετά. Το τέλος, επομένως, περιλαμβάνει οτιδήποτε συμβαίνει από την κορύφωση της κλιμάκωσης έως την τελική έκβαση – το αποτέλεσμα, δηλαδή και την αντίδραση των χαρακτήρων στο αποτέλεσμα αυτό. Έτσι, έρχεται η λύση της ιστορίας, που επέρχεται ως αποτέλεσμα της αλληλουχίας των πράξεων των χαρακτήρων.

Συνοψίζοντας, θα μπορούσαμε να αποδώσουμε τη συνολική πορεία της αφήγησης με αυτόν τον τρόπο:

- ➔ Η αρχή μας οδηγεί από την έκθεση στην αρχική εκδήλωση της σύγκρουσης.
- ➔ Η μέση μας οδηγεί από την αρχική εκδήλωση της σύγκρουσης, μέσω της επιπλοκής, στην κορύφωση της κλιμάκωσης.
- ➔ Το τέλος μας οδηγεί από την κορύφωση της κλιμάκωσης στην έκβαση (Αθανασόπουλος, 2004).

1.3 Η θεωρία της αφηγηματολογίας

Η αφηγηματολογία αναπτύσσεται ως αυτόνομος επιστημονικός κλάδος στα πλαίσια της θεωρίας της λογοτεχνίας από τα τέλη της δεκαετίας του '50 και εξής. Μια σειρά μελέτες και βιβλία, που εκδίδονται στη Γαλλία κυρίως, συγκλίνουν αφενός προς μια θεωρία του αφηγηματικού λόγου, αφετέρου προς την επεξεργασία συστηματικών μεθόδων για την ανάλυση των αφηγηματικών κειμένων. Οι εργασίες αυτές διευκρινίζουν την ιδιομορφία του αφηγηματικού απέναντι σε άλλους τύπους λόγου και οριοθετούν την περιοχή της αφηγηματολογίας σε σχέση με την ποιητική, τη ρητορική και την υφολογία (Καψωμένος, 2004).

Αντικείμενο της αφηγηματολογίας είναι αναμφισβήτητα η αφήγηση και σκοπός της είναι να δείξει ότι το αντικείμενό της δεν είναι φυσικό ή πραγματικό αλλά τεχνητό και συνθετικό. Ότι η αφήγηση δε συνιστά απλώς το φορέα του νοήματος αλλά συνθέτει και κατασκευάζει αυτό το νόημα (Τζιόβας, 1993). Αυτός ο μάλλον φιλόδοξος όρος της αφηγηματολογίας αναφέρεται στη δομική μελέτη της αφήγησης (Pradl, 1984:2).

Οι πρώτοι προβληματισμοί γύρω από τη φύση της αφηγηματολογίας διατυπώθηκαν στις αρχές του 20^{ου} αιώνα μέσα από το κίνημα του Ρωσικού Φορμαλισμού(1915-1930) - με κυριότερους εκπροσώπους τον Propp και τον Claude Levi-Strauss - που έθεσε τα θεμέλια της αφηγηματολογίας ως χωριστού πεδίου έρευνας. Συνεχίστηκε με το δομισμό και τη σημειωτική της δεκαετίας του '60- με εκπροσώπους τους Greimas, Todorov, Bremond, που εστιάζουν στην ανάλυση του δομικού επιπέδου των αφηγηματικών κειμένων καθώς και τον Genette, που ασχολείται περισσότερο με την ανάλυση της πράξης της αφήγησης και επιχειρεί να συνθέσει μια θεωρία του αφηγηματικού λόγου (Καψωμένος, 2004). Σταθμό, άλλωστε, στην ανάπτυξη της σύγχρονης αφηγηματολογίας αποτελεί η μετάφραση κειμένων του ρωσικού φορμαλισμού της περιόδου 1915-1930 στις δυτικοευρωπαϊκές γλώσσες.

Υπάρχουν, λοιπόν, δύο τάσεις στους θεωρητικούς προβληματισμούς της αφηγηματολογίας (Καψωμένος, 2003). Η πρώτη τάση αφορά την έρευνα του εσωτερικού, δομικού επιπέδου των αφηγηματικών κειμένων. Οι ερευνητές με αντικείμενο την αφηγημένη ιστορία επιχειρούν να καταρτίσουν μια γραμματική της αφήγησης σε επίπεδο βάθους. Σε αυτή την πρώτη τάση διακρίνουμε δύο κυριότερα ρεύματα :

- αυτό με βασικότερο εκπρόσωπο τον Greimas, που βασίζει την έρευνα σε κατηγορίες σημασιολογικές και
- αυτό με κυριότερους εκπροσώπους τον Todorov (*Poétique de la prose*, 1971) και τον Bremond (*Logique du récit*, 1973), των οποίων η έρευνα είναι βασισμένη σε κατηγορίες συντακτικές (Καψωμένος, 2003).

Η δεύτερη τάση επιχειρεί να συγκροτήσει μια θεωρία του αφηγηματικού λόγου, έχοντας ως αντικείμενο την πράξη της διήγησης, την έρευνα του υφολογικού επιπέδου, των αφηγηματικών τρόπων και των τεχνικών μέσα από τις οποίες λειτουργεί η αφήγηση. Σκοπός είναι να δημιουργηθεί μια τυπολογία, μια θεωρία των αφηγηματικών τρόπων, οι συνδυασμοί των οποίων σχηματίζουν τα εκάστοτε λογοτεχνικά έργα (Τζούμα, 1997). Στην τάση αυτή – που έχει ως απώτερο στόχο την αποκάλυψη της σχέσης ανάμεσα σε ένα σύστημα μορφών και σε ένα σύστημα νοήματος – εντάσσονται αρκετές θεωρίες, όπως αυτή του J. Lotman στο μέτρο που αφορούν προβλήματα σύνθεσης του αφηγηματικού λόγου (1970), του F.K.Stanzel, ο οποίος

προτείνει ως βάση ανάλυσης το τρίπτυχο πρόσωπο, προοπτική, τρόπος (Stanzel, 1991) και του H. Weinrich που αφορά τον αφηγηματικό χρόνο (1973). Ο σημαντικότερος εκπρόσωπος, ωστόσο, αυτής της τάσης θεωρείται ο G. Genette, λόγω της συστηματικής μελέτης και της εισαγωγής λεπτομερών και εύχρηστων κατηγοριών στην ανάλυση της αφηγηματολογίας. Εκτενέστερη αναφορά στη θεωρία του Genette θα γίνει στο επόμενο κεφάλαιο της παρούσας εργασίας.

1.4 Η θεωρία του αφηγηματικού λόγου (Gérard Genette)

Όπως έχει ήδη αναφερθεί, ο Γάλλος θεωρητικός Gérard Genette είναι ο κύριος εκπρόσωπος του δομισμού και εκθέτει μια ολοκληρωμένη θεωρητική και μεθοδολογική πρόταση για την πράξη της αφήγησης και τους τρόπους εκφοράς του αφηγηματικού λόγου στη μελέτη του «Discours du récit: essai de méthode» (1972). Ειδικότερα, ο Genette θεωρεί ότι η αφήγηση είναι παράγωγο πολλών επιπέδων και αποβλέπει στην ανάλυσή τους. Διακρίνει, λοιπόν, τρεις χρήσεις του όρου αφήγησης: α) τον προφορικό ή γραπτό λόγο που αναλαμβάνει να διηγηθεί ένα γεγονός, β) τη διαδοχή των γεγονότων και γ) την πράξη της αφήγησης. Η θεωρία του βασίζεται σε ένα ολοκληρωμένο σύστημα από «έννοιες βάσης», μέσω των οποίων εισάγει ορισμένα κριτήρια στρατηγικής σημασίας, που είναι τα ακόλουθα:

A) Η διάκριση ανάμεσα σε μύθο, αφήγημα και διήγηση, διάκριση που φανερώνει τις μεταξύ τους σχέσεις. Πιο συγκεκριμένα, η ιστορία αναφέρεται στο μύθο ή στα αφηγηματικά περιεχόμενα, το αφήγημα στο ίδιο το αφηγηματικό κείμενο και η διήγηση στην πράξη του αφηγείσθαι.

B) Η σχέση συγγραφέα – αφηγητή. Ο συγγραφέας-δημιουργός έρχεται σε επαφή με τον αναγνώστη μέσω του δημιουργήματός του (υποδηλούμενος ή υπονοούμενος συγγραφέας). Ο αφηγητής είναι ένα πλασματικό πρόσωπο, που διαφέρει από το συγγραφέα του έργου και που διαμορφώνεται ανάλογα με τις ανάγκες της αφήγησης και αποτελεί τη «μέθοδο» με την οποία ο συγγραφέας μεταδίδει την ιστορία στον αναγνώστη.

Γ) Ο Genette ταξινομεί τα προβλήματα της αφηγηματικής τεχνικής σύμφωνα με τρεις κατηγορίες : του τρόπου, της φωνής και του χρόνου (Genette, 1972).

1.4.1 Αφηγηματική φωνή: ο αφηγητής

Από τη στιγμή που υπάρχει αφήγηση, υπάρχει και το πρόσωπο που την πραγματοποιεί, ο αφηγητής, που διαφέρει από το συγγραφέα του έργου. Ο συγγραφέας απλά φαντάζεται τα πρόσωπα και τα γεγονότα, ενώ ο αφηγητής τα γνωρίζει προσωπικά, είναι ο τρόπος με τον οποίο μεταδίδει την ιστορία ο συγγραφέας. Το πιθανό «εγώ», το πιθανό «εδώ» και «τώρα» της αφήγησης δεν αναφέρονται στις περιστάσεις της συγγραφικής πράξης, αλλά σε αυτές της αφηγηματικής πράξης (Τζούμα, 1997). Ο Πλάτωνας ήταν ο πρώτος που συνέλαβε τη διάκριση ανάμεσα στο συγγραφέα και τον αφηγητή. Κάνει λόγο για τη μιμητική αφήγηση, η οποία χρησιμοποιείται για να μεταφέρει τα λόγια των βασικών αφηγηματικών προσώπων, θέτοντας το πρόβλημα της απόστασης ανάμεσα στον αφηγητή και το υλικό του και προεικάζοντας τη διάκριση του εικοστού αιώνα ανάμεσα στο δείχνω (showing) και το λέγω (telling) (Τζιόβας, 1993).

Ο αφηγητής, κατά τον Genette, ορίζεται από τις λειτουργίες που επιτελεί και από το είδος των σχέσεων του προς τους άλλους παράγοντες της αφηγηματικής διαδικασίας και μπορεί να έχει πολλές λειτουργίες και ειδικότερα: α) αφηγηματική, β) σκηνοθετική-οργανωτική, γ) επικοινωνιακή, δ) πιστοποιητική, ε) παρεκβατική-σχολιαστική και στ) ιδεολογική (Genette, 1972).

Υπάρχουν, ωστόσο, κάποια ειδικότερα κριτήρια που ορίζουν την τυπολογία του αφηγητή:

- 1) Η παρουσία του αφηγητή.
- 2) Η πράξη της αφήγησης.
- 3) Η συμμετοχή του αφηγητή.
- 4) Η φωνή του αφηγητή και η οπτική γωνία.
- 5) Ο χρόνος της αφήγησης.

Με βάση το βαθμό παρουσίας μπορεί να γίνει μια πρώτη κατάταξη των αφηγητών σε *φανeroύς* και *κρυφούς, καλυμμένους*. Μια άλλη διάκριση που εισάγει ο Genette στους αφηγητές σύμφωνα με το επίπεδο της αφήγησης είναι αυτή του *εξωδιηγητικού* και του *εσωδιηγητικού* αφηγητή. Οι εξωδιηγητικοί αφηγητές είναι οι αφηγητές μιας ιστορίας, επιφορτισμένοι με την αφήγηση των γεγονότων που συνιστούν το κείμενο, και υπάρχουν πάντα σε ένα αφηγηματικό

έργο. Οι εσωδιηγητικοί βρίσκονται μέσα στην ιστορία και τα γεγονότα που διηγούνται συνιστούν μεταδιήγηση (Genette, 1972).

Με βάση το κριτήριο της συμμετοχής τους στην ιστορία που αφηγούνται ο Genette εισάγει τους όρους *ομοδιηγητικός* και *ετεροδιηγητικός* αφηγητής. Στην πρώτη περίπτωση, ο αφηγητής μετέχει είτε ως πρωταγωνιστής – οπότε είναι και *αυτοδιηγητικός* - είτε ως αυτόπτης μάρτυρας. Στη δεύτερη περίπτωση δε μετέχει καθόλου στην ιστορία (Genette, 1972).

Το λογοτεχνικό αφηγηματικό κείμενο χαρακτηρίζεται από μια δυναμική αλληλεπίδραση ανάμεσα σε διαφορετικές βαθμίδες που τοποθετούνται σε τέσσερα επίπεδα:

- ❖ Συγκεκριμένος συγγραφέας-Συγκεκριμένος αναγνώστης
- ❖ Αφηρημένος συγγραφέας- Αφηρημένος αναγνώστης
- ❖ Πλασματικός αφηγητής- Πλασματικός δέκτης της αφήγησης
- ❖ Δρων πρόσωπο- Δρων πρόσωπο (Chatman, 1991)

Στην τυπολογία αυτή οι πιθανοί συνδυασμοί δεν εξαντλούνται στις δύο μόνο εκδοχές. Όλοι οι συνδυασμοί είναι πιθανοί.

1.4.2 Ο αφηγηματικός χρόνος

Χρήσιμη κρίνεται και μια σύντομη αναφορά στην τυπολογία του Genette για το χρόνο της αφήγησης. Ο Genette, λοιπόν, τυπολογεί τα προβλήματα του χρόνου, δηλαδή τις διαφορετικές συναρτήσεις ανάμεσα στο χρόνο της ιστορίας και στο χρόνο της αφήγησης και κάνει ειδική μνεία στη *χρονική σειρά*, τη *χρονική διάρκεια* και την *αφηγηματική συχνότητα*. Ειδικότερα, η χρονική σειρά είναι η σχέση μεταξύ της χρονικής διαδοχής των γεγονότων στην ιστορία και της διάταξής τους μέσα στο κείμενο. Κάθε ασυμφωνία μεταξύ ιστορίας και αφήγησης χαρακτηρίζεται αναχρονία. Οι αναχρονίες είναι: α) η αρχή *in medias res*, δηλαδή η μη κοινή αρχή ιστορίας και αφήγησης, β) η ανάληψη, δηλαδή η εκ των υστέρων αφήγηση γεγονότων που έγιναν σε προγενέστερη χρονική στιγμή και γ) η πρόληψη, δηλαδή η εκ των προτέρων αφήγηση μεταγενέστερων γεγονότων.

Η χρονική διάρκεια έχει ως αφετηρία τη σχέση ανάμεσα στο χρόνο της ιστορίας, που αντιστοιχεί στη χρονική διαδοχή των γεγονότων, και στο χρόνο

της αφήγησης, που είναι ο υποκειμενικός χρόνος της ανάγνωσης. Η συμβατική σχέση ανάμεσα στους δύο καθορίζει το κριτήριο της διάρκειας, που ορίζεται ως ταχύτητα και ρυθμός της αφήγησης και εξειδικεύεται σε ισοχρονία και ανισοχρονία.

Η αφηγηματική συχνότητα ορίζεται από τη σχέση της εμφάνισης κάποιου γεγονότος στην ιστορία και της έκθεσής του μέσα στην αφήγηση. Ανάλογα με την επιδιωκόμενη έμφαση ή υποβάθμιση του γεγονότος, οι επαναληπτικές σχέσεις μεταξύ ιστορίας και αφήγησης μπορούν να πάρουν τέσσερις μορφές: α) μοναδική αφήγηση- αφήγηση μια φορά αυτού που έγινε μια φορά, β) πολυμοναδική αφήγηση- αφήγηση Χ φορές αυτού που έγινε Χ φορές, γ) επαναληπτική αφήγηση- αφήγηση Χ φορές αυτού που έγινε μια φορά και δ) θαμιστική/συνοπτική ή περιληπτική αφήγηση- αφήγηση μια φορά αυτού που έγινε Χ φορές (Genette, 1972).

Τέλος, με τον όρο «τρόπο» ο Genette αναφέρεται στις διάφορες φόρμες του ρήματος. Σημαντική είναι η διάκριση ανάμεσα στην αφήγηση γεγονότων και αφήγηση λόγου. Ο λόγος μπορεί να μεταδοθεί με τρεις τρόπους: α) τον αφηγηματοποιημένο ή αφηγημένο λόγο- που μετατρέπει το λόγο σε γεγονός, β) τον αναφερόμενο λόγο-που είναι πιο μιμητικός, δραματικός και γ) τον ελεύθερο πλάγιο λόγο –που τοποθετείται ανάμεσα στο λόγο του αφηγητή και στο λόγο του ήρωα (Genette, 1972).

Η τυπολογία του Genette αποτελεί ένα χρήσιμο αναλυτικό εργαλείο για τον/την κάθε εκπαιδευτικό, που, αν χρησιμοποιηθεί κατάλληλα στην τάξη και ανάλογα με το επίπεδο και τις ανάγκες των μαθητών/ριών, θα αποφέρει σημαντικά μαθησιακά αποτελέσματα. Το αφηγηματικό σχήμα του Genette, λοιπόν, αποτέλεσε ένα σταθμό που δύσκολα θα ξεπεραστεί. Ωστόσο, παρουσιάζει κάποιες αδυναμίες, που έδωσαν την αφορμή για να ξεκινήσει μια πληθώρα θεωρητικών αναζητήσεων, τροποποιήσεων και αντιγνωμιών, στα οποία θα γίνει αναφορά στη συνέχεια.

1.4.3 Αφηγηματική έγκλιση: η εστίαση

Όπως αναφέρθηκε ήδη σε προηγούμενο κεφάλαιο της εργασίας, τα προβλήματα της αφηγηματικής τεχνικής ταξινομούνται σύμφωνα με τρεις κατηγορίες : του τρόπου, της φωνής και του χρόνου. Ειδικότερα, ο Tzvetan Todorov το 1966 είχε προτείνει μια διαίρεση που κατέτασσε τα ζητήματα της αφήγησης σε τρεις κατηγορίες : στην κατηγορία του *χρόνου* (temps), «όπου εκφράζεται η σχέση ανάμεσα στο χρόνο της ιστορίας και στο χρόνο της αφήγησης»· στην κατηγορία της *οπτικής* (aspect), «ή της προοπτικής υπό την οποία γίνεται αντιληπτή η ιστορία από τον αφηγητή»· και σε αυτή του *τρόπου/έγκλισης* (mode), δηλαδή «του τύπου λόγου που χρησιμοποιεί ο αφηγητής» (Todorov, 1989).

Το ζήτημα που προκύπτει σε ό,τι αφορά τη κατηγορία της οπτικής είναι αυτό της φωνής του αφηγητή και της οπτικής γωνίας. Ο Genette θέτει μια άλλη ερώτηση που πρέπει να απαντηθεί: ποιος είναι ο χαρακτήρας του οποίου η οπτική γωνία δίνει τον προσανατολισμό στην αφηγηματική προοπτική (Genette, 1972). Γίνεται, λοιπόν, μια διάκριση ανάμεσα στο ποιος λέει την αφήγηση- που αφορά στη συμμετοχή του αφηγητή μέσα στην ιστορία- και στο ποιος βλέπει μέσα στην ιστορία - που αναφέρεται στο ποσό της πληροφορίας που μεταδίδεται στον αναγνώστη. Ως προς την οπτική γωνία που υιοθετεί ο αφηγητής, όταν αυτή συμπίπτει με την προοπτική ενός ενδοκειμενικού προσώπου, τότε μιλάμε για εστίαση. Το ποσό πληροφορίας που μεταδίδεται είναι ανάλογο με την προοπτική του προσώπου του οποίου την προοπτική υιοθετεί ο αφηγητής.

Πιο συγκεκριμένα, η επιλογή της εστίασης συνεπάγεται τις ακόλουθες διακρίσεις:

α) μη εστιασμένη αφήγηση ή αφήγηση με μηδενική εστίαση (παντογνώστης αφηγητής). Στην περίπτωση αυτή, η αφήγηση δεν υπόκειται σε κανένα περιορισμό και ο αφηγητής φαίνεται να γνωρίζει ή να λέει περισσότερα από όσα οποιοσδήποτε χαρακτήρας. Ο ίδιος ο αφηγητής δημιουργεί την αφήγηση με την αφηγηματική πράξη και έχει γνώμη και συναισθήματα, που, όμως, δεν εκθέτονται άμεσα στην αφήγηση.

β) εσωτερική εστίαση. Εδώ ο αφηγητής παρέχει την πληροφόρηση μέσα από την περιορισμένη οπτική γωνία πρόσληψης ενός ή περισσότερων

προσώπων. Η υποκειμενικότητα του αφηγητή κρύβεται πίσω από τον περιορισμό του πεδίου, ο οποίος παραχωρεί την προτεραιότητα στην υποκειμενικότητα του χαρακτήρα σημείου – εστίασης. Η εσωτερική εστίαση μπορεί να είναι *σταθερή ή καθορισμένη*, όπου η εστίαση αφορά ένα και μόνο πρόσωπο, *μεταβλητή*, όπου έχουμε μια διαδοχική εναλλαγή των ατόμων που εστιάζουν και *πολλαπλή*, όταν το γεγονός το διηγούνται οι ήρωες εναλλακτικά (Genette, 1972).

γ) εξωτερική εστίαση. Στη συγκεκριμένη περίπτωση, ο αφηγητής λέει λιγότερα από όσα ξέρει ο ήρωας. Τα πάντα περιγράφονται εξωτερικά, χωρίς να δίνονται συναισθήματα ή σκέψεις, η ροή της πληροφορίας είναι η περισσότερο ελεγχόμενη και το εστιακό σημείο δεν ταυτοποιείται με κανένα χαρακτήρα. Μπορεί, λοιπόν, να υποστηριχθεί ότι στην εξωτερική εστίαση επέρχεται εξαφάνιση της υποκειμενικότητας (Peeters, 1996).

Όλες αυτές οι πιθανές κατηγορίες εστίασης δεν περιορίζουν την αφήγηση. Συνήθως στα κείμενα δεν παρουσιάζεται ένα μόνο είδος εστίασης. Η εστίαση ποικίλλει, προκαλώντας τον αναγνώστη να διαβάσει το κείμενο ανάλογα. Ο τύπος της εστίασης, λοιπόν, δεν αφορά πάντοτε ένα ολόκληρο έργο, αλλά μάλλον ένα συγκεκριμένο αφηγηματικό τμήμα, που μπορεί να είναι πολύ σύντομο.

1.4.4 Κριτική – προβληματισμοί για την τυπολογία του Genette

Ορισμένοι νεότεροι αφηγηματολόγοι και κυρίως γλωσσολόγοι επιχείρησαν να επεξεργαστούν και να ασκήσουν κριτική σε κάποιες πτυχές του αφηγηματικού σχήματος του Genette. Ο ίδιος ο Genette έχει γράψει: «Η μελέτη μου της εστίασης έχει προκαλέσει τη ροή πολλής μελάνης – αναμφίβολα, υπερβολικά πολλής» (Genette, 1983).

Τα περισσότερα ζητήματα αφορούν στην οπτική γωνία και στην έννοια της εστίασης. Για παράδειγμα, η Mieke Bal θεωρεί τη μηδενική εστίαση του Genette περιπτή, εφόσον αποτελεί ένα μείγμα εσωτερικής και εξωτερικής εστίασης. Άλλωστε, κάθε αφήγηση, όσο μικρή κι αν είναι, κατά κάποιο τρόπο, είναι αναπόφευκτα εστιασμένη. Για τη Bal, η εστίαση είναι ο πιο σημαντικός, ο πιο διεισδυτικός τρόπος χειραγώγησης του αναγνώστη. Μέσα από το

χειρισμό της οπτικής γωνίας μπορούμε να συμπεράνουμε και τη στάση του αφηγητή ή του παρατηρητή (Bal, 1977/1985).

Εκτός από τη Bal, υπήρξαν και άλλοι που διατύπωσαν αντιρρήσεις για την ορολογία του Genette. Ο S. Chatman, για παράδειγμα, υποστηρίζει πως ο όρος εστίαση δεν είναι λιγότερο μεταφορικός από τον όρο οπτική γωνία, εφόσον εμπεριέχει ταυτόχρονα τη γνωστική, αντιληπτική και ενσυναισθητική λειτουργία (Chatman, 1990). Οι αντιρρήσεις του ξεκινούν από το επιχείρημα ότι μόνο τα μυθιστορηματικά πρόσωπα μπορούν να «δουν» τα γεγονότα, ενώ ο αφηγητής μπορεί να τα μεταδώσει, να τα αναφέρει, αλλά όχι κυριολεκτικά να τα δει, καταλήγοντας ότι ο αφηγητής ανήκει στην αφήγηση και τα μυθιστορηματικά πρόσωπα στην αφηγούμενη ιστορία.

Ωστόσο, πολλά προβλήματα λύνονται ύστερα από μια πιο ψύχραιμη θεώρηση της εστίασης, η οποία είναι μια έννοια, μια λειτουργία αφηρημένη (Peeters, 1996). Καθίσταται, λοιπόν, σαφές ότι δεν τίθεται εξ ορισμού θέμα ανάλυσης με γραμματικούς όρους. Σύμφωνα με το Genette, τα πράγματα είναι απλά, αφού ο αφηγητής είναι πάντα αυτός που εστιάζει, ο οποίος επιλέγει ποια οπτική γωνία θα υιοθετήσει και ο μυθοπλαστικός κόσμος είναι πάντα αντικείμενο της εστίασης.

Η ομοδιηγητική αφήγηση, από την άλλη, δε θα μπορούσε να ενταχθεί στη μηδενική εστίαση, καθώς στηρίζεται στην υποκειμενικότητα του αφηγητή (Nelles, 1990). Επίσης, ο αναγνώστης, στην περίπτωση της εστίασης, δε βλέπει τη συνείδηση του χαρακτήρα που χρησιμεύει ως φορέας της εστίασης, παρά διαβάζει και φαντάζεται οπτικές αναπαραστάσεις των όσων διαβάζει (Peeters, 1996).

Σε κάθε περίπτωση η εφαρμογή αυτών των προβληματισμών στη λογοτεχνική ανάλυση έχει περιπλέξει την έννοια της εστίασης, θέτοντας σε κίνδυνο τη χρησιμότητά της ως αναλυτικού εργαλείου στη μελέτη του κειμένου. Ο Genette, άλλωστε, εξέφρασε την πολυπλοκότητα της αφήγησης: «η αφήγηση λέει πάντα λιγότερα από όσα ξέρει, αλλά μερικές φορές οδηγεί στη γνώση περισσότερων από όσα λέει» (Genette, 1972).

1.5 Σύγχρονες προσεγγίσεις στην έννοια της εστίασης

Μετά τη δημοσίευση του έργου του Genette στο χώρο της αφηγηματολογίας εμφανίστηκε μια πλούσια βιβλιογραφία που στόχευε στη διευκρίνιση, επέκταση, εφαρμογή, τροποποίηση ή και πλήρη ανασκευή των απόψεών του. Ένα από τα βασικά ζητήματα που απασχόλησε και συνεχίζει να απασχολεί τους μελετητές είναι αυτό της εστίασης.

Επειδή σε πολλούς θεωρητικούς της αφηγηματολογίας η διάκριση του Genette φαίνεται μάλλον ανεπαρκής, εισάγουν μεταξύ άλλων στη συζήτηση για την εστίαση την παράμετρο της έννοιας του εστιάζοντος και του εστιαζόμενου. Κυριότερη εκπρόσωπος αυτών θεωρείται η Bal (1981, 1983, 1985). Η ίδια, λοιπόν, κάνει τη διάκριση ανάμεσα στο ποιος εστιάζει και πάνω σε τι, τι αποτελεί, δηλαδή το αντικείμενο της εστίασης. Διακρίνεται το Υποκείμενο και το Αντικείμενο της εστίασης, ο/η εστιάζων/ουσα ή εστιαστής (focalizer) και ο/η εστιαζόμενος/η (focalized) (Bal, 1983, 1985).

Ένα ικανοποιητικό γενικά σχήμα προσέγγισης της εστίασης, το οποίο περιλαμβάνει συμπληρωματικές προς αυτό του Genette παρατηρήσεις, παρέχεται από τη Rimmon-Kenan (1983: 71–85). Η ερευνήτρια ακολουθώντας τη Bal, υιοθετεί τη διάκριση ανάμεσα σε υποκείμενο και αντικείμενο της εστίασης (ποιος εστιάζει = εστιαστής, και σε ποιον / τι εστιάζει; = εστιαζόμενος). Ορίζει ως εξωτερική εστίαση, όταν το υποκείμενό της βρίσκεται εκτός της ιστορίας, και εσωτερική, όταν εστιαστής είναι κάποιο πρόσωπο της ιστορίας. Ως προς το βαθμό διείσδυσης της εστίασης στον εσωτερικό κόσμο του εστιαζόμενου (εφόσον πρόκειται για χαρακτήρα), η ίδια διακρίνει ανάμεσα στην εστίαση εκ των έξω («εξωσκοπική») (from without) και εκ των έσω («ενδοσκοπική») (from within). Αναγνωρίζοντας, τέλος, ότι η εστίαση δεν περιορίζεται στις οπτικές διαστάσεις που φέρει ο όρος, ακολουθεί τη διάκριση του Uspensky (1973) στην αντιληπτική άποψή της (perceptual), που αφορά τις διαστάσεις του χώρου και του χρόνου της ιστορίας και τον τρόπο που παρουσιάζονται μέσω της εστίασης, την ψυχολογική (psychological), που σχετίζεται με τη μετάδοση σκέψεων, υποθέσεων, πεποιθήσεων, συναισθημάτων, κλπ. του εστιαστή και τον τρόπο που τα παραπάνω επηρεάζουν την εστίαση, και την ιδεολογική (ideological) (σχετίζεται με ιδεολογικές εκτιμήσεις και κρίσεις που προσδιορίζουν την

εστίαση). Οι απόψεις αυτές μπορεί να συνυπάρχουν σε έναν εστιαστή ή διαφορετικοί εστιαστές να συνδέονται με συγκεκριμένες πλευρές της εστίασης. Η εστίαση, κατά την ίδια, αν και μη λεκτικό στοιχείο, εκφράζεται μέσω της γλώσσας του κειμένου: τη χρήση συγκεκριμένων ονοματικών τύπων και διαφόρων υφολογικών στοιχείων. Η χρήση του σχήματος της Rimmon – Kenan, αποτυπώνεται στον πίνακα που ακολουθεί και μπορεί να συμβάλει στην κατανόηση των εννοιών και την πρακτική τους αξιοποίηση κατά την ανάγνωση και ερμηνεία του κειμένου.

ΕΙΔΗ ΕΣΤΙΑΣΗΣ (Rimmon – Kenan 1983)	
<i>Ως προς τη θέση του υποκειμένου της εστίασης σε σχέση με την ιστορία</i>	Εξωτερική
	Εσωτερική
<i>Ως προς την όψη του αντικειμένου της εστίασης</i>	εξωσκοπική
	ενδοσκοπική
<i>Ως προς την άποψη της εστίασης</i>	αντιληπτική
	ψυχολογική
	ιδεολογική

Εξίσου σημαντική στο ζήτημα της εστίασης ήταν η συμβολή του Jahn (1996). Ο Jahn, λαμβάνει υπόψη δεδομένα από τη θεωρία της αφηγηματολογίας, τη θεωρία της αναγνωστικής ανταπόκρισης, αλλά και από τη φυσιολογία και την επιστήμη της αντίληψης, ώστε να διαμορφώσει την έννοια που ονομάζει «παράθυρο εστίασης» - δίνοντας έμφαση στη λεκτική περιγραφή ως βάση για τη δημιουργία εικόνων στο μυαλό του/της αναγνώστη/ριας (Ryan, 1987). Ένα κείμενο, λοιπόν, που παρουσιάζει αντικείμενα και γεγονότα σχηματοποιημένα από μία συγκεκριμένη εστίαση αυτόματα, οδηγεί τον/την αναγνώστη/ρια να υιοθετήσει αυτή την «οπτική γωνία», ανοίγοντας ένα «παράθυρο» που ορίζεται από τις αντιληπτικές, αξιολογικές και συναισθηματικές παραμέτρους που χαρακτηρίζουν τον παράγοντα που παρέχει αυτή την εστίαση. Έτσι, διακρίνονται δύο περιπτώσεις :

A) Το παράθυρο εστίασης να τοποθετείται σε κάποιον αφηγητή (narratorial focalization, αφηγητική εστίαση). Τότε, δημιουργείται στον/στην αναγνώστη/ρια η αντίληψη ότι ο αφηγητής μιλά για πράγματα που ο ίδιος αντιλαμβάνεται με τη φαντασία του και του/της τα περιγράφει.

B) Το παράθυρο εστίασης να βασίζεται σε κάποιον «ανακλαστή» (πρόσωπο της ιστορίας) (reflector-mode-focalization, προσωπική εστίαση). Στην περίπτωση αυτή, ο/η αναγνώστης/ρια θεωρεί ότι το κείμενο αναπαριστά αυτά που ο ανακλαστής αντιλαμβάνεται, είτε στη μυθοπλαστική πραγματικότητα είτε στη φαντασία του. Το συγκεκριμένο παράθυρο εστίασης διαμορφώνεται κυρίως μέσα από τη χρήση γλωσσικών δεικτών.

Παρεμφερής με αυτή του Jahn είναι και η προσέγγιση του Nieragden (2002), ο οποίος εισάγοντας στο σχήμα της Bal τη διάκριση ομοδιηγητικής – ετεροδιηγητικής αφήγησης διακρίνει τέσσερις βασικούς τύπους εστίασης : την ετεροδιηγητική αφηγητική εστίαση, την ετεροδιηγητική «προσωπική» εστίαση, την ομοδιηγητική αφηγητική εστίαση και τη ομοδιηγητική «προσωπική» εστίαση. Επιπλέον, υιοθετεί την διάκριση του Fuger (1993) ανάλογα με την ταυτότητα ή μη του υποκειμένου και αντικειμένου της εστίασης (autoperzeptiv –αυτοαντιληπτική και exoperceptive – ετεροαντιληπτική).

Τέλος, υπάρχει η διάκριση της Declerck (2003), η οποία καταλήγει ότι η οπτική γωνία μπορεί να διακριθεί σε τρεις υποκατηγορίες : την επικοινωνιακή (communicative), που αναφέρεται στη συγκεκριμένη χωροχρονική συγκυρία αυτού που κωδικοποιεί και αποκωδικοποιεί, την οπτική γωνία αυτού που βιώνει – βιωματική (experiencer's) και την αφηγηματική (narrative). Η αφηγηματική επηρεάζεται τόσο από την επικοινωνιακή όσο και από τη βιωματική : όταν αυτός που κωδικοποιεί (ο/η γράφων/ουσα) αφηγείται κάποιο επεισόδιο λαμβάνει συνήθως υπόψη τη συγκεκριμένη επικοινωνιακή περίσταση, μπορεί, όμως, να προβάλει την οπτική γωνία του προσώπου, στο οποίο αναφέρεται η αφήγηση. Έτσι, η αφηγηματική οπτική γωνία σχετίζεται με τα ερωτήματα : «Ποιος αφηγείται;» και «Τίνος τη βιωματική οπτική γωνία υιοθετεί ο/η αφηγητής/ρια;».

1.6 Ιδεολογικές προεκτάσεις

«Κάθε ιστορία, κάθε ποίημα, κάθε λογοτεχνικό κείμενο μεταφέρει ένα μήνυμα, ακόμα κι αν ο συγγραφέας δε γνωρίζει ότι είναι εκεί. Όλα τα λογοτεχνικά έργα, χωρίς καμιά εξαίρεση, αποτελούν ηθικά συστήματα, ανεξάρτητα από το πόσο έντονα ή ανεπαίσθητα ασχολούνται με τη ζωή και την ανθρώπινη ύπαρξη.» (Chambers, 1993)

Η ηθική προτροπή φαίνεται να υπάρχει σε κάθε λογοτεχνικό κείμενο. Εκείνο που αλλάζει είναι ο βαθμός στον οποίο αυτή αποκαλύπτεται ή συγκαλύπτεται (Marriot, 1998). Για το λόγο αυτό είναι απόλυτα αναμενόμενο να ενέχει ιδεολογικές προεκτάσεις ακόμα και το θέμα της εστίασης, δηλαδή διαφορετικές μορφές εστίασης να δημιουργούν διαφορετικά ιδεολογικά δεδομένα.

Έτσι, στην περίπτωση της μηδενικής εστίασης, ο παντογνώστης αφηγητής κατέχει μια αδιαμφισβήτητη γνώση για τον κόσμο που περιγράφει και η αυθεντία του μεταφέρεται και στις πολιτισμικές συνιστώσες αυτού του κόσμου. Με την ίδια βεβαιότητα που μεταβιβάζονται από τον παντογνώστη αφηγητή κάποιες πληροφορίες, διαχέονται και οι ιδεολογικές θέσεις, που – έστω και ασυνείδητα – τείνουν να γίνουν το ίδιο αποδεκτές. Ο αναγνώστης βλέπει με τα μάτια του χαρακτήρα αυτού και θα είναι πάντα επιρρεπής να αποδεχθεί τη δική του οπτική (Bal, 1977/1985). Φαίνεται ότι όσο περισσότερο ένας χαρακτήρας προσλαμβάνει μια ενεργή ανθρώπινη συνείδηση τόσο περισσότερες πιθανότητες έχει ο αναγνώστης να ταυτιστεί μαζί του (Lanser, 1981). Αυτού του είδους η εστίαση, όμως, εμπεριέχει μια μεγάλη δόση υποκειμενικότητας, με αποτέλεσμα κάποιες φορές τα κείμενα να ηχούν μονοφωνικά. Για το λόγο αυτό ο/η αναγνώστης/ρια αποδέχεται ή απορρίπτει την οπτική του συγκεκριμένου χαρακτήρα, με γνώμονα τη στάση που διαμορφώνει απέναντι σε αυτόν το χαρακτήρα.

Υπάρχει, ωστόσο, και η περίπτωση διαφωνίας ανάμεσα στην οπτική και λεκτική τροπικότητα, όταν ο χαρακτήρας που βλέπει στο λεκτικό κείμενο διαψεύδεται από τον παντογνώστη οπτικό αφηγητή. Έτσι, το κείμενο αποκτά μια πολυφωνία και ο/η αναγνώστης/ρια αποστασιοποιείται από το αφηγούμενο υλικό. Τέλος, φαίνεται ότι μια αλλαγή των αφηγηματικών τεχνικών συχνά μπορεί να καταλήξει σε μια ανατροπή των ιδεολογικών

παραμέτρων των ήδη γνωστών ιστοριών και να γίνει μέσο αμφισβήτησης ή επανεξέτασης ιδεολογικών παραμέτρων.

Είναι γεγονός ότι στις μέρες μας παρατηρείται μια αυξανόμενη τάση προς ένα πλουραλισμό φωνών και οπτικών. Η πολυφωνική αφήγηση φτάνει στο ανώτερο σημείο πραγμάτωσής της με τη μεταβλητή και κυρίως με την πολλαπλή εστίαση, δύο μορφές θέασης του κόσμου κατεξοχήν πλουραλιστικές. Στις πολυεστιακές ιστορίες δεσπόζει η άρνηση για υπαγωγή των διαφορετικών οπτικών σε μια κυρίαρχη ματιά, καταλήγοντας έτσι στη δημιουργία ενός πολυφωνικού κειμένου, στο οποίο ευνοείται η συνύπαρξη πολλών διαφορετικών εκδοχών. Μια πολυφωνική αφήγηση επιτρέπει έναν πλουραλισμό ερμηνειών. Και στη διαμόρφωση μιας τέτοιου τύπου αφήγησης συμβάλλει η χρήση και η εστίαση μέσα από την εικόνα.

1.7 Χρησιμότητα της αφηγηματολογίας στην εκπαίδευση

Όπως έχει ήδη αναφερθεί η αφηγηματολογία αποτελεί μία από τις σημαντικότερες λογοτεχνικές θεωρίες και θα ήταν καλό να ενταχθεί στη διδασκαλία της λογοτεχνίας. Για το λόγο αυτό κρίνεται σκόπιμη μία αναφορά στη χρήση και στη χρησιμότητα της αφηγηματολογίας στην εκπαίδευση και ιδιαίτερα στο δημοτικό. Η κριτική θεωρία και συγκεκριμένα η αφηγηματολογία, στην περίπτωση των αφηγηματικών κειμένων, ασχολείται ακριβώς με την ανάδειξη και τη μελέτη ζητημάτων, με τους αφηγηματικούς κώδικες, με τον τρόπο με τον οποίο οργανώνεται στην αφήγηση ο μυθοπλαστικός κόσμος, με τις αφηγηματικές επιλογές, τη λειτουργία τους και την ιδεολογία που τις προσδιορίζει. Η αφηγηματολογία μπορεί έτσι να συμβάλει ουσιαστικά στη διδασκαλία των αφηγηματικών κειμένων και να αποτελέσει θεμελιώδες στοιχείο στην ευρύτερη διαδικασία της διδασκαλίας της ανάγνωσης και μάλιστα της κριτικής ανάγνωσης λογοτεχνικών κειμένων. Η ενασχόληση συνεπώς με τα αφηγηματικά κείμενα στη σχολική τάξη όχι μόνο δύνανται, αλλά είναι επιπλέον ιδιαίτερα χρήσιμο να συνδέεται με τη διδακτική αξιοποίηση θεωριών και μεθοδολογικών εργαλείων που έχουν αναπτυχθεί τις τελευταίες δεκαετίες στο χώρο της αφηγηματολογίας.

Σχετικά πρόσφατα στον ελληνικό χώρο έχει αρχίσει να διερευνάται θεωρητικά και να δοκιμάζεται πρακτικά η συμβολή της θεωρίας της λογοτεχνίας στη διδακτική πράξη, ανάλογα με τη βαθμίδα της εκπαίδευσης και το επίπεδο των μαθητών/ριών. Στο δημοτικό σχολείο αξιοποιούνται κυρίως μέθοδοι και διδακτικές προτάσεις που αντλούνται από το ειδικότερο πεδίο των θεωριών της πρόσληψης και της αναγνωστικής ανταπόκρισης. Οι θεωρίες αυτές, οι οποίες θέτουν στο κέντρο της λογοτεχνικής επικοινωνίας τον αποδέκτη, φαίνονται πράγματι να εναρμονίζονται απόλυτα με τα ενδιαφέροντα και τις ανάγκες των μαθητών και των μαθητριών της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, την προσωπική τους ανάπτυξη, την έμφαση στις αναγνωστικές εμπειρίες, την αναγνωστική απόλαυση και γενικά την παιδαγωγική αξιοποίηση της λογοτεχνίας (Κατσίκη – Γκίβαλου 2007, Καλογήρου, 1999, Κούσουλας, 2001).

Παράλληλα, μπορούν να ανιχνευθούν οι πρώτες τάσεις αξιοποίησης στη θεωρητική διερεύνηση και τη διδακτική εφαρμογή κριτικών εννοιών και ορολογίας από το χώρο της αφηγηματολογίας και της ποιητικής, ήδη από την πρωτοβάθμια – κυρίως, βέβαια, στη δευτεροβάθμια και σε φιλολογικές και παιδαγωγικές σχολές της τριτοβάθμιας εκπαίδευσης. Η διδακτική χρήση της θεωρίας της λογοτεχνίας, ωστόσο, πρέπει να τελείται όχι με σκοπό την εκμάθηση από τους/τις μαθητές/ριες των σχετικών θεωρητικών και κριτικών όρων, αλλά την εκτίμησή τους ως μέσου όξυνσης της ευαισθησίας της ανάγνωσης, της βαθύτερης κατανόησης του κειμένου και της κριτικής προσέγγισής του (Φρυδάκη 2003). Αντίθετα, η έλλειψη συστηματικής επεξεργασίας των διδακτικών προτάσεων εξοικείωσης των μαθητών/ριών με τους όρους της αφηγηματολογίας και το ελλιπές θεωρητικό τους υπόβαθρο μπορεί να αναστείλει αντί να προωθήσει τη διδακτική της λογοτεχνίας. Το γεγονός ότι σε κάποιο αφηγηματικό κείμενο χρησιμοποιείται η ομοδιηγητική ή η ετεροδιηγητική αφήγηση και η εξωτερική ή η εσωτερική εστίαση δεν συνδέεται αυτόματα στο μυαλό των λιγότερο ή περισσότερο ώριμων αναγνωστών/ριών με τη σημασία της χρήσης τους για τη λειτουργία του κειμένου.

Η έμφαση, συνεπώς, των όποιων προτάσεων αξιοποίησης της αφηγηματολογίας στο σχολείο πρέπει να δίνεται στον τρόπο λειτουργίας των επιμέρους τεχνικών που μπορούν να εντοπιστούν στο κείμενο, στη

σημασιοδοτική τους αξία και στην επίδρασή τους στους/στις αναγνώστες/ριες (Griffith, 1987). Διαφορετικά, υπάρχει ο κίνδυνος η αφηγηματολογία, και εν γένει η θεωρία της λογοτεχνίας, να αντιμετωπιστεί από διδάσκοντες και διδασκόμενους ως αυτοσκοπός, ως συμπληρωματικό πληροφοριακό υλικό που έρχεται να επιφορτίσει μια ήδη βεβαρημένη διδακτέα ύλη. Η απλή επαφή με περίπλοκες έννοιες και δύσχρηστη ορολογία, η δυνατότητα εντοπισμού συγκεκριμένων αφηγηματικών τεχνικών και η αποστήθιση περίπλοκης ορολογίας όχι μόνο δεν είναι χρήσιμες, αλλά αντίθετα αναστέλλουν την αναγνωστική απόλαυση και καθιστούν τη λογοτεχνία ένα ακόμη «μάθημα», και μάλιστα δύσκολο. Για το λόγο αυτό, πριν από κάθε διδακτική πρόταση, είναι σκόπιμο να τεθεί ένα ευρύτερο πλαίσιο για την αποτελεσματική λειτουργία της αφηγηματολογίας (και της θεωρίας της λογοτεχνίας γενικότερα) στη διδακτική των λογοτεχνικών κειμένων.

2 Εικόνα και Λογοτεχνία

2.1 Εστίαση και εικονογράφηση

Καθώς το επικοινωνιακό τοπίο αλλάζει και το κείμενο καθίσταται πλέον πολυτροπικό, οι παλιές λογοκεντρικές τακτικές προσέγγισής του αποδεικνύονται ανεπαρκείς. Έχει ξεκινήσει μια περίοδος αμφισβήτησης της κυριαρχίας και παντοδυναμίας του γραπτού λόγου, που ενισχύεται τόσο από την ανάπτυξη των σύγχρονων τεχνολογιών, όσο και από την ευρύτερη χρήση της εικόνας σε πολλών ειδών κείμενα. Έτσι, τα μηνύματα δεν εστιάζονται μόνο στα γλωσσικά τους στοιχεία, αλλά και στα μη-γλωσσικά.

Σε καμία περίπτωση, βέβαια, η ερμηνεία του συνολικού κειμένου δεν είναι *a priori* προϊόν των εικόνων αφού κάποιες φορές ο/η αναγνώστης/στρια δε φαίνεται να παρασύρεται από αυτό που βλέπουν τα μάτια του/της. Ωστόσο, στην ανάγνωση ενός κειμένου, μπορεί η σημασία των λέξεων να είναι μεγάλη σε σχέση με τον προσδιορισμό της εστίασης, αλλά εξίσου σημαντική είναι και η εικόνα, που αποτελεί βασικό παράγοντα μετάδοσης του κειμενικού μηνύματος. Η εικόνα αντιμετωπίζεται πια ως σημαντικότερο μέσο επικοινωνίας από το λόγο-εξαιτίας των οικονομικών, πολιτισμικών και άλλων αλλαγών που συνέβησαν (Kress 2000) και μπορεί να εμφανίζεται με διαφορετικούς τρόπους (*modes*), που αντικαθιστούν το λόγο στην επικοινωνία. Ο Ronald Barthes, περιγράφοντας τις σχέσεις λέξεων και εικόνων, μιλά για μια μορφή «αναμεταβίβασης» στην κατασκευή του μηνύματος και θεωρεί ότι η γλώσσα (*language*) και η εικόνα (*image*) βρίσκονται μεταξύ τους σε θέση συνταγματική, και, παρότι σε πρώτο επίπεδο δείχνουν αποσπασματικές, σε ένα άλλο, εκείνο της ιστορίας, της διήγησης, κατορθώνουν να επιτύχουν την ένωση (Barthes, 1985).

Η σχέση εικόνας και λέξεων εντάσσεται στην έννοια της πολυτροπικότητας. Οι εισηγητές του όρου της πολυτροπικότητας (Kress & Van Leeuwen, 1996) την ορίζουν ως μια μορφή παρουσίασης ενός κοινωνικού κειμένου, στο οποίο συνδυάζονται περισσότεροι από έναν σημειωτικοί τρόποι. Η πληροφορία, δηλαδή, συντίθεται από διαφορετικούς τρόπους κατασκευής σημασίας. Τέτοιοι τρόποι είναι η γλώσσα- προφορική ή γραπτή, η εικόνα- το σχέδιο, η φωτογραφία, το σχεδιάγραμμα, το χρώμα, η

μουσική, οι χειρονομίες, η γραμματοσειρά και γενικότερα η τυπογραφική μορφή ενός κειμένου. Καθώς αυτοί οι τρόποι αλληλοεπηρεάζονται και διαπλέκονται μεταξύ τους, συντίθεται η πολυτροπικότητα του κειμένου. Χαρακτηριστικά παραδείγματα πολυτροπικών κειμένων εντοπίζονται παντού στην καθημερινότητα: είναι οι διαφημίσεις, οι αφίσες, τα προσκλητήρια, οι επαγγελματικές κάρτες κτλ.

Κάθε κείμενο αποτελεί ένα πολλαπλό σύστημα τρόπων. Συνήθως, ένας τρόπος φαίνεται να είναι κυρίαρχος, ωστόσο, το πιθανότερο είναι να υπάρχουν και άλλοι εξίσου ή και περισσότερο σημαντικοί. Γίνεται, λοιπόν, αντιληπτό ότι η πολυτροπικότητα αποτελεί ουσιαστική παράμετρο ενός κειμένου, που μας οδηγεί στην αναζήτηση ποικίλων τρόπων ερμηνείας και ανάλυσης της πληροφορίας. Το ίδιο ισχύει και για την ερμηνεία της εικόνας. (Kress & Van Leeuwen, 1996)

Η πολυτροπικότητα, λοιπόν, εντάσσεται στο πλαίσιο μιας επικοινωνιακής λειτουργίας και είναι μια σημειωτική πράξη που παράγει και αναπαράγει νοήματα. Δεν προστίθεται απλά στην ανάλυση, αλλά αποτελεί ουσιαστική παράμετρο κάθε κειμένου. Κρίνεται, για το λόγο αυτό, σκόπιμη η επεξεργασία κειμένων με τρόπο που να αναδεικνύεται η πολυτροπικότητά τους. Στο πλαίσιο αυτό εντάσσεται και η προσπάθεια προσέγγισης λογοτεχνικών κειμένων μέσα από την παράλληλη επεξεργασία εικόνων κατά τη διδασκαλία τους στη σχολική τάξη.

Η λεκτική και η εικονιστική αφήγηση είναι πιθανό να ταυτίζονται ή να διαφοροποιούνται. Για παράδειγμα, στην περίπτωση της εσωτερικής εστίασης είναι δυνατό η λεκτική αφήγηση να είναι πρωτοπρόσωπη ενώ η εικονογραφική, τριτοπρόσωπη. Άλλες φορές, ενώ στο λεκτικό κείμενο επιλέγεται εσωτερική εστίαση, στην οπτική αφήγηση υπάρχει μηδενική (Nodelman, 2001). Οι εναλλαγές αυτές αποτελούν μια ενσυνείδητη αποτύπωση της πολυσχιδούς πραγματικότητας. Η διττή αφήγηση, λεκτική και οπτική, κατορθώνει να φωτίσει τα γεγονότα πρισματικά, να ξεδιπλώσει μια πολύπλοκη πραγματικότητα, περνώντας από τη μια στις πολλές προσωπικές αλήθειες, οδηγώντας τον/την αναγνώστη/ρια-θεατή να «εργαστεί σκληρά για να σφυρηλατήσει τη σχέση ανάμεσά τους»(Lewis, 1990).

2.2 Εικόνα και εικονογραφικές επιλογές

Επειδή η εικόνα αποτελεί ιδιαίτερα σημαντικό μέσο στη μετάδοση του κειμενικού μηνύματος, ο ρόλος της είναι σημαντικός τόσο στην υποστήριξη ιδεολογικών θέσεων, όσο και στην εικονιστική αναπαράσταση των ιδιαιτεροτήτων των χαρακτήρων. Η οπτική τροπικότητα αποτελεί εξίσου σημαντικό κομμάτι με την λεκτική τροπικότητα, διατυπώνοντας τα δικά της ιδεολογικά σχόλια και υποστηρίζοντας θέσεις και για διάφορα ζητήματα. Δεν είναι λίγες οι φορές, άλλωστε, που το ιδεολογικό στίγμα ενός λογοτεχνικού κειμένου δίνεται αποκλειστικά από την οπτική τροπικότητα.

Σε αντίθεση με την αφήγηση (*speaking*), η εστίαση θεωρήθηκε αρχικά μη λεκτική και καθαρά οπτική (*seeing*) (Rimmon-Kenan, 1983:82). Καθώς, όμως, όπως έχει ήδη αναφερθεί, η εστίαση αναφέρεται τόσο στο λεκτικό, όσο και στο οπτικό κείμενο, παρουσιάζει ιδιαίτερο ενδιαφέρον η διερεύνηση κάποιων τρόπων που χρησιμοποιεί η εικόνα ώστε να αναδείξει και οπτικά την έννοια της εστίασης (*focalization*).

Αρχικά, λοιπόν, θα έλεγε κανείς ότι είναι σχεδόν αυταπόδεικτη η συμβολή της *οπτικής γωνίας* στην εικονογραφική αποτύπωση της εστίασης. Έτσι, η γωνία λήψης (πανοραμική, πάνω από τον ώμο κτλ), η σχεδίαση της εικόνας από την οπτική γωνία κάποιου παρακινεί τον/την αναγνώστη/ρια να δει τα γεγονότα μέσα από τα δικά του μάτια. Άλλες φορές, πάλι, οι αλλαγές στην εστίαση αποτυπώνονται με τη μετατόπιση της γωνίας λήψης της σκηνής (Γιαννικοπούλου, 2008).

Ένας άλλος τρόπος που χρησιμοποιεί η εικόνα, για να αναδείξει την εστίαση, είναι και η *πρωτοπρόσωπη λήψη* – τεχνική που προέρχεται από το χώρο του κινηματογράφου. Έτσι, σε κάποιες εικόνες βλέπει κανείς μια σκηνή στην οποία παρατηρεί ό, τι ακριβώς θα έβλεπε ο/η ήρωας/ηρωίδα, ο/η οποίος/οποία, όμως, ως φυσική παρουσία απουσιάζει από αυτή. Περίπτωση πρωτοπρόσωπης εικονογράφησης έχουμε και όταν η υποκειμενική θέαση του κόσμου βαραίνει πάνω στην αντικειμενική πραγματικότητα. Όταν οι καλλιτέχνες παρεμβαίνουν ανιμιστικά πάνω στα διάφορα αντικείμενα, τότε η βεβαιότητα του ορατού ενδέχεται να πάρει τη διάσταση του οντολογικά υπαρκτού (Nioti & Yannicopoulou, 2003).

Μία ακόμη γνωστή τεχνική, που χρησιμοποιείται και στα κόμικς (Μαρτινίδης, 1990) είναι αυτή της *πλαισίωσης*, ανάλογα με την οποία μπορεί να γίνει ο διαχωρισμός ανάμεσα στους διαφορετικούς τύπους της εστίασης, όπως έχει ήδη αναφερθεί σε προηγούμενη ενότητα της παρούσας εργασίας. Άλλες φορές πάλι, προκειμένου να δοθεί έμφαση στη σταθερή εσωτερική εστίαση, ο/η εικονογράφος καταλήγει στην εικαστική αποτύπωση *θεατρικών πορτρέτων*. Έτσι, η εικόνα καταλαμβάνεται από πορτρέτα ηρώων, που κοιτώντας κατάματα το αναγνωστικό κοινό, εξηγούν πώς εκείνοι βλέπουν τα πράγματα και τον κόσμο (Γιαννικοπούλου, 2008).

Στην περίπτωση της *δίσημης εικόνας* ορισμένα στοιχεία παρουσιάζουν μια καταπληκτική αμφισημία, παραμένοντας «ανοιχτά» σε δύο διαφορετικές ερμηνείες που αντιστοιχούν σε δύο οπτικές, σε διαφορετικά είδη εστιάσεων. Καθώς στέκεται ανάμεσα σε δύο διαφορετικές ματιές χωρίς να μεροληπτεί, βρίθει από αμφίσημα στοιχεία που επιτρέπουν στο ίδιο αντικείμενο να τύχει μιας διπλής προσέγγισης, να είναι και αυτό και εκείνο. Ο κόσμος αποκτά τη δυνατότητα πολλαπλών αναγνώσεων μέσα από την ανάδειξη μιας πολυπρισματικής πραγματικότητας. Η διάσταση ανάμεσα σε δύο τρόπους θέασης του κόσμου, σε δύο αλήθειες παρατηρείται, επίσης, με τη χρήση της *αντιφατικής εικόνας* (Γιαννικοπούλου, 2008).

Τέλος, ιδιαιτερότητες στην εστίαση ενισχύονται και από *περικειμενικά στοιχεία*, όπως είναι το εξώφυλλο ενός λογοτεχνικού βιβλίου ως λεκτικό κείμενο και οπτική τροπικότητα. Ακόμη και η εικόνα του κειμένου, ο τρόπος, δηλαδή που φαίνονται οι λέξεις, παραλληλίζοντας την οπτική του κόσμου με την οπτική υπόσταση του κειμένου μπορεί να αντικατοπτρίζει την επιλογή στο είδος της εστίασης. Το ίδιο ισχύει και για τη χρήση διαφορετικών γραμματοσειρών, κάτι που η Doonan ονομάζει *καλλιγράματα* (calligrams) (Doonan, 2000).

2.3 Παιδική Λογοτεχνία και εικονογράφηση

2.3.1 Η αξιοποίηση της εικόνας στην κατανόηση κειμένων

Η εικόνα λοιπόν μπήκε στο βιβλίο, για να εξυπηρετήσει πολλαπλούς στόχους. Σε κείμενα ειδικότερα της παιδικής λογοτεχνίας η εικονογράφηση είναι ιδιαίτερα χρήσιμη, για τους λόγους που θα ακολουθήσουν αμέσως.

Πρώτα πρώτα, παρά το γεγονός ότι η Λογοτεχνία και η Ζωγραφική ανήκουν σε διαφορετικά είδη τέχνης, η σχέση της εικόνας με το κείμενο είναι αναμφισβήτητη. Η διαπίστωση αυτή δεν καταργεί την αυτοτέλεια ούτε της Λογοτεχνίας ούτε της Ζωγραφικής. Καθεμιά έχει τη δική της λειτουργία, το δικό της ρόλο, τη δική της ανεξαρτησία, τη δική της μορφή ζωής, μετουσιώνει τα ερεθίσματα με το δικό της τρόπο και μεταλαμπαδεύει τα μηνύματα με τις οικείες της τεχνικές. Ωστόσο, η μια συμπληρώνει την άλλη και την καθιστά πιο ελκυστική και πιο κατανοητή. Η λειτουργία αυτή της εικόνας αποκτά μεγαλύτερη αξία και ο ρόλος της γίνεται σπουδαιότερος, όταν αναλαμβάνει να εικονογραφήσει παιδικά βιβλία. Άλλωστε, η εικονογράφηση ενός βιβλίου βρίσκεται σε άμεση συνάφεια με την ηλικία, στην οποία απευθύνεται. Στα παιδικά βιβλία, η κατάλληλη και εύστοχη εικονογράφηση θα ενισχύει την πρόσληψη του κειμένου, γιατί δημιουργεί ισχυρά βιώματα, τα οποία ευνοούν την καλύτερη κατανόηση όσων διαβάζει το παιδί, παρά το γεγονός ότι στην εικονογράφηση οι «σκέψεις» δίνονται ιδιαίτερα συμπυκνωμένες. Μάλιστα, σε όσο πιο μικρή ηλικία απευθύνεται το παιδικό βιβλίο τόσο περισσότερες εικόνες, και μάλιστα έγχρωμες, περιέχει. Η σχέση «κείμενο-εικόνα-ηλικία» φαίνεται ότι χαρακτηρίζεται από μια τάση αντιστροφής, η οποία μπορεί να ερμηνευθεί εύκολα. Γιατί μια εικόνα είναι πιο ομιλητική από το κείμενο και βοηθά τη φαντασία του παιδιού να παγιώσει το σκηνικό που ήδη είχε αρχίσει να σχηματίζεται αμυδρά στο μυαλό του, να σχηματοποιήσει πιο συγκεκριμένα τους χαρακτήρες με συγκεκριμένα χαρακτηριστικά που διαφαίνονται μέσα από την κίνηση που εμπεριέχει η εικονογράφηση. Άλλωστε, η εικονογράφηση διευρύνει το οπτικό πεδίο του παιδιού - αναγνώστη προσφέροντάς του σχηματοποιημένες τις λεκτικές εικόνες του κειμένου. Αυξάνει έτσι την πειστικότητα του κειμένου (Καλογήρου, 2001).

Η αναγκαιότητα της εικόνας μάλιστα σε κείμενα που απευθύνονται σε μικρές ηλικίες είναι επιβεβλημένη, γιατί παρέχει με τη δράση ή τις καταστάσεις που εγκλείει κανόνες δράσης και συμπεριφοράς, «πρότυπα» ζωής, την ίδια τη ζωή. Από την άποψη αυτή η λειτουργία της ξεπερνά την *αισθητική* και μεταμορφώνεται σε *γνωστική*, γιατί το παιδί-αναγνώστης γνωρίζει τον κόσμο, την ίδια τη ζωή μέσα από τις εικόνες. Η γνωστική λειτουργία της εικόνας σε ένα βιβλίο γνώσεων ή σε ένα μυθιστόρημα έχει μια δύναμη «εμπεδωτική», επειδή ακριβώς βοηθά στην εδραίωση και στην ασφαλέστερη βίωση των στοιχείων ζωής, τα οποία προβάλλονται μέσω της εικόνας. Όπως θα διαπιστώσουμε άλλωστε, ο / η εικονογράφος επιλέγει τα σημεία εκείνα από το κείμενο, τα οποία και τον ίδιο συγκινούν και εμπνέουν αλλά και αυτά που υπολογίζει ότι θα λειτουργήσουν βιωματικότερα στην πρόσληψη του κειμένου από το παιδί, προβάλλοντας λόγου χάριν συγκεκριμένες αρετές των ηρώων ή ανάγκες της πλοκής που με τη σειρά τους συνδέονται άρρηκτα και με τους ήρωες και με το θέμα και με το σκηνικό κ.ά.. Από την άποψη αυτή, θα λέγαμε ότι η εικονογράφηση ασκεί και μια συμπληρωματική λειτουργία, εφόσον με την παρουσία της βοηθά το παιδί-αναγνώστη να διαμορφώσει μια πληρέστερη εικόνα. Σε συνδυασμό όμως με το κείμενο, η εικονογράφηση επωμίζεται ένα μέρος της ευθύνης για τον *παιδαγωγικό ρόλο* του κειμένου, οποιοδήποτε και αν είναι αυτό (βιβλία γνώσεων, μυθιστορήματα, μυθιστορήματα επιστημονικής φαντασίας κ.ά.).

Η εικόνα λειτουργεί τώρα πια ως βασικό αποκαλυπτικό στοιχείο του νοήματος, αναπόσπαστο από το λεκτικό κειμενικό σώμα της ιστορίας, ενώ αποτελεί ουσιαστικό αφηγηματικό υλικό, έστω και αν θεωρήσουμε ότι η εικονική αυτή αφηγηματικότητα λειτουργεί συμπληρωματικά και παραπληρωματικά προς τη λεκτική μορφή της αφήγησης. Θα λέγαμε μάλιστα ότι χαρακτηρίζεται από μια δυναμική, η οποία υπαγορεύεται αρχικά από το λεξικό σώμα της αφήγησης, αλλά αναπτύσσεται στη συνέχεια σχεδόν «αυτοδύναμα», αλλά πάντα σε μια αφηγηματική παραλληλία με τη λεκτική μορφή της ιστορίας. Η «αυτοδυναμία» αυτή προφανώς εξαρτάται από την επινοητική δύναμη του/της εικονογράφου, που δίνει τη δική του εικονική εκδοχή στην αφήγηση της ιστορίας. Η εικονογράφηση επομένως ενός κειμένου έχει τη δική της σημειωτική, η οποία οικοδομείται σε μια αυτοδύναμη πλέον γραμματική αφενός της εικονικής παράστασης των ηρώων εκ μέρους

του/της εικονογράφου και αφετέρου της εικονικής ανάγνωσης από το παιδί - αναγνώστη. Η *γραμματική* αυτή της *εικονογράφησης* μπορεί να διδαχθεί και στον/στην εικονογράφο και στο παιδί αναγνώστη. Και στη μεν πρώτη περίπτωση σημαντικό ρόλο διαδραματίζει η πρωτοβουλία του/της εικονογράφου, ενώ στη δεύτερη αφενός το αναλυτικό πρόγραμμα, εάν αναφερθούμε στην Εκπαίδευση, και αφετέρου οι γνώσεις και ο ζήλος του/της εκπαιδευτικού. Τα στοιχεία αυτά προσανατολίζουν στην άποψη ότι πέρα από το *γνωστικό* ή *αισθητικό* στόχο της, η λειτουργία της εικόνας βρίσκεται σε στενή σχέση με τη δομή του κειμένου.

Επομένως, έστω και αν η λειτουργία της είναι *παρακειμενική*, *συμπληρωματική* και *επεξηγηματική*, είναι παράλληλη με τη δομή του κειμένου, γι' αυτό και δεν θα ήταν τολμηρό αν υποστηρίζαμε ότι είναι παρακειμενικό στοιχείο δομής, το οποίο βρίσκεται σε άμεση συνάφεια με τους χαρακτήρες κυρίως. Η επίδρασή της βέβαια βρίσκεται σε άμεση συνάρτηση με την ηλικία του παιδιού- αναγνώστη. Γιατί όσο μεγαλύτερης ηλικίας είναι το παιδί τόσο τα ερεθίσματα είναι πιο έντονα και ο επηρεασμός του ψυχικού κόσμου ισχυρότερος. Αυτό οφείλεται το πιθανότερο στο γεγονός ότι τα ηλικιακά δεδομένα και το γενικότερο κλίμα ευνοούν μια όσο το δυνατό πληρέστερη πρόσληψη και επομένως μπορούμε να ισχυριστούμε ότι η εικονογράφηση στην περίπτωση αυτή ασκεί μια *προσθετική* λειτουργία.

Το αρμονικό δέσιμο μάλιστα της κειμενικής και εικονικής γλώσσας αποδεικνύει και την αναγκαιότητα μιας πλουσιότερης εικονογράφησης, ώστε οι λεκτικές εμπειρίες να υποστυλώνονται από τις εικονικές. Οι τελευταίες δημιουργούν πολύ γρήγορα την εντύπωση ότι το παιδί-αναγνώστης κατακτά ευκολότερα το κείμενο. Ευνοεί επομένως την ανάπτυξη μιας σχέσης «εξουσιαστή» και «εξουσιαζόμενου», επιτυγχάνονται επομένως ευχερέστερα οι γενικότεροι σκοποί της Παιδικής Λογοτεχνίας και οι ειδικότεροι στόχοι του εκάστοτε κειμένου, εφόσον η χαρά της κατάκτησης και της κυριαρχίας δημιουργεί τις πιο ιδανικές συνθήκες για μια βιωματικότερη πρόσληψη ενός κειμένου. Γιατί προφανώς η ανάγνωση δεν τελειώνει στην τελευταία σελίδα ή εικόνα ενός κειμένου. Αυτή ίσως είναι η αρχή, εφόσον έπεται «ό,τι μένει μετά την ανάγνωση». Γι' αυτό και ο ρόλος του /της εικονογράφου είναι εξίσου καθοριστικός με του /της συγγραφέως. Προφανώς, η εικονογράφηση δεν αποδίδει τη φαντασιακή «πραγματικότητα», αλλά αποτελεί μια

προσδοκώμενη πραγματικότητα, αναδεικνύεται επομένως σε μια μορφή συμβόλου του φαντασιακού και προσδοκώμενου κόσμου. Μάλιστα, εξαρτάται σημαντικά από τη βιωματική ανάγνωση του κειμένου από τον ή την εικονογράφο, η φαντασία του οποίου / της οποίας και οι ικανότητές του /της θα πετύχουν να πείσουν το παιδί (Καλογήρου, 2001).

Η απουσία εικονογράφησης από κείμενα, όπως αυτά, από πρώτη άποψη θα μπορούσε να θεωρηθεί μειονέκτημα, γιατί δεν βοηθάει τη φαντασία του παιδιού - αναγνώστη να μεταφερθεί ευκολότερα στο χώρο του κειμένου. Εκτός από τις άλλες λειτουργίες της εικόνας τις οποίες έχουμε επισημάνει, θα πρέπει να προσθέσουμε και την εποπτικότητα που δημιουργεί, η οποία προφανώς αυξάνει τα επίπεδα πρόσληψης του κειμένου, εφόσον αυξάνει τα επίπεδα της *αντίληψης του χώρου και του χρόνου*. Οποιαδήποτε μορφή και αν έχει η εικόνα, σκίτσο, ζωγραφική, φωτογραφία κ.ά. αποτελεί ως σημαίνον πιστή αναπαράσταση του σημαινόμενου. Γι' αυτό, επειδή η εποπτικότητά της αυξάνει το βαθμό πειστικότητας, η παρουσία της είναι ιδιαίτερα απαραίτητη, κυρίως σε κείμενα φαντασιακά. Καλλιεργεί άλλωστε τόσο το καλαισθητικό συναίσθημα και το αισθητικό κριτήριό του όσο και τη φαντασία του, επειδή στην όλη πράξη της ανάγνωσης συμμετέχουν περισσότερες από μια αισθήσεις, σε περίπτωση που η ανάγνωση συντελείται μεγαλόφωνα (= ακοή). Εξάλλου, και μόνο η οπτική επαφή με την εικόνα είναι ιδιαίτερα εποικοδομητική, εφόσον αναπτύσσει την παρατηρητικότητα του παιδιού-αναγνώστη.

2.4 Τα Λογοτεχνικά κείμενα και το Διαθεματικό Πλαίσιο Σπουδών

Για πολλά χρόνια η παρουσία της λογοτεχνίας στην εκπαίδευση είχε χαρακτήρα πρακτικό και χρησιμοθηρικό. Ο περίφημος εθνικός-φρονηματιστικός σκοπός της υποβάθμιζε την επαφή με τη λογοτεχνία σε μέσο και όχι αυτοσκοπό.

Η σύγχρονη τάση στο νέο Πρόγραμμα Σπουδών είναι η αποδέσμευση της λογοτεχνίας από τη γλωσσική διδασκαλία. Σήμερα στα Ανθολόγια, καθώς και στα βιβλία για το γλωσσικό μάθημα, παρατηρούμε πως υπάρχει μια ποικιλία και μια ευρύτητα όσον αφορά την επιλογή των κειμένων.

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

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

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

Η λογοτεχνία διδάσκεται και στο πλαίσιο των άλλων μαθημάτων και της σχολικής ζωής. Το κείμενο οποιουδήποτε σχολικού βιβλίου μπορεί να συνοδεύεται από λογοτεχνικό κείμενο ανάλογου θέματος. Επίσης, διδάσκεται, κυρίως, σε συνδυασμό με τα μαθήματα των καλλιτεχνικών και της μουσικής και - όταν προσφέρονται - με το θέατρο, τον χορό και την όπερα, κατά περίπτωση. Εξάλλου κρίνεται σκόπιμο να διαπιστώνουν τα παιδιά, με τρόπο βιωματικό και χωρίς αναλύσεις, τα παράλληλα εκφραστικά μέσα διάφορων ειδών τέχνης της ίδιας τεχνοτροπίας. Για παράδειγμα, με ποια μέσα παρουσιάζει ένα θέμα ο Οδ. Ελύτης και με ποια ο Ν. Εγγονόπουλος.

Αντίστροφα, να αντιπαρατίθενται εκφραστικά μέσα και νοοτροπίες μεταξύ λογοτεχνών και καλλιτεχνών, γενικά, από διαφορετικές σχολές για το ίδιο θέμα.

Παράλληλα κρίνεται σκόπιμη η σύνδεση της λογοτεχνίας με το παιχνίδι, με την ψυχαγωγία, την καλλιέργεια του συναισθήματος καθώς και με τον

προβληματισμό-διάλογο πάνω σε ποικίλα θέματα. Τα λογοτεχνικά κείμενα του Ανθολογίου -ή αυτά που παρουσιάζονται την ώρα της ελεύθερης ανάγνωσης- είναι καλό να συνοδεύονται από παιγνιώδεις δραστηριότητες φιλιαναγνωσίας. Τέτοιες δραστηριότητες μπορούν να πραγματοποιούνται μέσα στην τάξη ή στο χώρο της σχολικής βιβλιοθήκης. Αναφέρουμε ενδεικτικά τις εξής:

- Διαγωνισμοί ανάγνωσης λογοτεχνικών κειμένων.
- Βιβλιοαινίγματα - Βιβλιοκουίζ.
- Παρουσιάσεις βιβλίων είτε από το δάσκαλο είτε από τους μαθητές με παιγνιώδεις τρόπους.
- Συνεχής σιωπηρή ανάγνωση.
- Ανάγνωση βιβλίων με αφορμή γεγονότα της επικαιρότητας ή πολιτιστικές δραστηριότητες της τάξης, π.χ. δημιουργία ανθολογιών, ανεύρεση βιβλίων με ένα συγκεκριμένο θέμα, πληροφορίες για συγγραφείς, σύγκριση των διασκευών γνωστών παραμυθιών κ.ά.
- Θέσπιση αναγνωστικών βραβείων.
- Σύνδεση λογοτεχνικών κειμένων με δραστηριότητες θεατρικής έκφρασης (αυτοσχεδιασμοί, παντομίμα, διασκευή λογοτεχνικών κειμένων σε θεατρικό σενάριο κ.ά.).
- Δραστηριότητες που αφορούν το εικονογραφημένο βιβλίο.
- Αφήγηση.
- Δημιουργικό γράψιμο.
- Παρουσίαση λογοτεχνικών βιβλίων σε ψηφιακούς δίσκους δεδομένης μνήμης(CD-ROM).
- Σύνδεση της λογοτεχνίας με τη ζωγραφική, τη μουσική και άλλες μορφές τέχνης. Χρήση μελοποιημένης ποίησης.
- Προσκλήσεις συγγραφέων.
- Διοργάνωση εκθέσεων βιβλίου από δασκάλους, γονείς, μαθητές.
- Διαγωνισμοί εικονογράφησης και βιβλιοδεσίας.

Μέσα από τα λογοτεχνικά κείμενα ο/η μαθητής/ρια : διευρύνει την αναγνωστική του/της ικανότητα, προσεγγίζοντας και το βιωματικό λόγο καθώς και τις προσωπικές εμπειρίες του/της με τη «συμπάθεια» προς τον άνθρωπο γενικά. Απολαμβάνει το λόγο ως έργο τέχνης. Κατανοεί ή διαισθάνεται τα όρια και τις εναλλακτικές δυνατότητες της γλώσσας. Εξοικειώνεται με τις μετασημασιολογήσεις και τη λειτουργία της λογοτεχνικής μεταφοράς. Κατανοεί

τον τρόπο, με τον οποίο ο συγγραφέας χρησιμοποιεί τα γλωσσικά μέσα, για να προκαλέσει τις εντυπώσεις που θέλει. Εξοικειώνεται με στοιχεία δομής, περιεχομένου και ύφους των λογοτεχνικών κειμένων. Αποδίδει το νόημα κειμένων με απαιτητική σύνταξη, λεξιλόγιο και νοηματική δομή. Εξοικειώνεται δαισθητικά με απλά κείμενα νεότερης λογοτεχνίας. Προσεγγίζει βαθμιαία ευρύ φάσμα αξιόλογων και χαρακτηριστικών κειμένων των κυριότερων εκπροσώπων της ελληνικής λογοτεχνίας, σε όλη τη χρονική και γεωγραφική της έκταση. Γνωρίζει δειγματικά κείμενα βαλκανικής, μεσογειακής και παγκόσμιας λογοτεχνίας (ΔΕΠΠΣ, 2002).

Για την ενίσχυση όλων αυτών σκόπιμη κρίνεται και η χρήση της εικόνας στα λογοτεχνικά κείμενα, αφού ο συνδυασμός λέξεων και εικόνων συνιστά έναν από τους προσφορότερους τρόπους ενίσχυσης της κατανόησης και των μνημονικών δεξιοτήτων. Σύμφωνα με τη θεωρία αυτή, της διπλής κωδικοποίησης (Clark & Paivio, 1991), οι άνθρωποι αποθηκεύουν και αποκωδικοποιούν τις πληροφορίες με διπλό τρόπο σε δύο συνδεδεμένα συστήματα μνήμης, τη γλώσσα (λεκτικές πληροφορίες) και τις εικόνες (μη λεκτικές πληροφορίες). Ο Paivio αναφέρει: *«Η ανθρώπινη γνώση είναι μοναδική δεδομένου ότι έχει εξειδικευτεί για να ασχοληθεί ταυτόχρονα με τη γλώσσα και με τα μη λεκτικά αντικείμενα και γεγονότα.»* (1986). Άρα η εικόνα είναι αποτελεσματικότερη στη μάθηση, όταν συνοδεύεται από κείμενο και αντίστροφα. Καθώς, λοιπόν, αποτελεί βασική αρχή ότι η ανάκληση ενισχύεται με την παρουσίαση των πληροφοριών με λεκτική, αλλά και με οπτική μορφή, γίνεται αντιληπτό ότι η διδασκαλία της Λογοτεχνίας – όπως αυτή προτείνεται στο Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών – είναι σκόπιμο να εμπλουτιστεί με εικόνες, ώστε να μεγιστοποιηθούν οι θετικές επιδράσεις στους/στις μαθητές/ριες.

2.5 Παιδαγωγική σημασία της αξιοποίησης της εικόνας στη διδασκαλία της Λογοτεχνίας

Η εικόνα δίνει την ευκαιρία στο παιδί να συνδέσει τις δικές του εμπειρίες με το περιεχόμενο του βιβλίου και να εκτονωθεί καθώς έρχεται σε επαφή με τις σαγηνευτικές εικόνες του βιβλίου. Μπορούμε, λοιπόν, να πούμε ότι η παιδαγωγική σημασία της χρήσης εικόνων σε βιβλία και λογοτεχνικά κείμενα εντοπίζεται στα εξής σημεία:

Η παρουσία και/ή η χρήση εικόνων στα βιβλία:

- 1) παροτρύνουν τα παιδιά να διαμορφώσουν στη συνέχεια τις δικές τους εικόνες, ώστε να αναπτύξουν τη δημιουργική φαντασία τους παράλληλα με την πρωτοβουλιακή δράση.
- 2) Παρέχουν πρότυπα για άλλους τρόπους ζωής, επομένως εναλλακτικές λύσεις αντιμετώπισης καταστάσεων.
- 3) Παρέχουν με το δικό τους ξεχωριστό εποπτικό τρόπο τις πρώτες γνώσεις, οι οποίες αργότερα θα εμπλουτιστούν και θα επιβεβαιωθούν με τα βιβλία γνώσεων και τα σχολικά εγχειρίδια.
- 4) Αναπτύσσουν το συναισθηματικό τους κόσμο, καθώς επίσης και τη φαντασία.
- 5) Ασκούν την παρατηρητικότητα τους και την αντιληπτικότητα τους.

Στην Εκπαίδευση μάλιστα η αναγκαιότητα να μυηθεί το παιδί στην ανάγνωση της εικόνας είναι επιτακτική, επειδή η άσκηση στη γραμματική της εικόνας συντελεί ώστε ο/η μαθητής/ρια να αναπτύξει δεξιότητες, ή να επιταχύνει την ανάπτυξή τους, όπως είναι η παρατηρητικότητα, η φαντασία, η δημιουργική αναπαραγωγή νοημάτων, η επινόηση νέων στοιχείων, η γλωσσική ανέλιξη, εφόσον καλείται να περιγράψει την εικόνα ή να συνεχίσει τη διήγηση με βάση τα εικονογραφούμενα στοιχεία, η ανακάλυψη λεπτομερειών και η λεκτική απόδοσή τους, η απόλαυση ενός μηνύματος, ανεξάρτητα από τον κώδικα μετάδοσής του κ.ά.

Όταν τα κείμενα και οι εικόνες που τα συνοδεύουν και η ανάλυσή τους μεταφέρονται μέσα στη σχολική τάξη, αποκτά ιδιαίτερη σημασία η αξιοποίησή τους στη διδακτική πρακτική, καθώς, όπως έχει ήδη αναφερθεί η εικόνα από μόνη της συνιστά μία παράμετρο που ενισχύει την πρόσληψη του κειμένου.

2.6 Έρευνες σχετικά με τη χρήση της εικόνας στη διδασκαλία της Λογοτεχνίας

Στο σημείο αυτό κρίνεται σκόπιμη μία σύντομη αναφορά σε σχετικές έρευνες που έχουν πραγματοποιηθεί για τη χρήση της εικόνας στη διδασκαλία της λογοτεχνίας και τα πορίσματά τους σε σχέση με την κατανόηση των κειμένων, αλλά και κάποιων αφηγηματικών δομών.

Ο Berger (1993) λέει ότι *«η όραση έρχεται πριν από τις λέξεις. Το παιδί κοιτάζει και αναγνωρίζει πριν μπορέσει να μιλήσει»*. Έτσι, η αδιαφιλονίκητη σπουδαιότητα της εικόνας για την παιδική ηλικία αποτελεί αντικείμενο ερευνών σχετικά με τη σημασία της χρήσης της στη σχολική τάξη. Η εκπαίδευση στην εικόνα διαπερνά όλα τα γνωστικά αντικείμενα, οφείλει να είναι παντού παρούσα ως αντικείμενο μελέτης κι ως μέσο εκμάθησης. Ο διπλός στόχος είναι αφενός να κατασκευάσουμε τις έννοιες του συμβολισμού και της αναπαράστασης κι αφετέρου να δώσουμε στους μαθητές/τριες τη δυνατότητα να κατανοήσουν όσο το δυνατόν περισσότερους από τους τρόπους αναπαράστασης του κόσμου (Δημητριάδου, 2006: 198, Δημητριάδου, 2007: 74). Για τον Πλειό (2005) οι ιδιότητες των εικόνων, απλών και τεχνολογικών, επηρεάζουν τον τρόπο σκέψης και συμπεριφοράς των ατόμων και καθορίζουν τη λειτουργία του σχολείου.

Ενδιαφέρον παρουσιάζει και η χρήση εικονογραφημένων βιβλίων στη διδακτική πρακτική. Στα βιβλία αυτά το νόημα του κειμένου συντίθεται από το συνδυασμό λέξεων και εικόνων. Σύμφωνα με έρευνες, άλλωστε, η χρήση εικόνων στη διδασκαλία κειμένων οδηγεί σε αποτελεσματικότερη μάθηση. Πιο συγκεκριμένα, σύμφωνα με τον Chanlin (1998) η χρήση εικόνων στη διδασκαλία είναι αλληλένδετη με τις προϋπάρχουσες γνώσεις των μαθητών/ριών και από αυτό εξαρτάται η αποτελεσματικότητά της στη μαθησιακή διαδικασία. Οι Kleinman and Dwyer (1999) αναφέρουν ότι σε ό,τι αφορά στην κατανόηση εννοιών η χρήση εικόνων, και μάλιστα έγχρωμων, μπορεί να επιφέρει θετικά αποτελέσματα. Από τα αποτελέσματα μιας μελέτης των Mayer, Bove, Bryman, Mars, and Tarangco (1996), επίσης, προκύπτει ότι οι μαθητές/ριες μαθαίνουν ποιο αποτελεσματικά όταν ένα κείμενο συνοδεύεται από εικόνες, ειδικά τα παιδιά νεαρής ηλικίας. Ο McKay (1999) καταλήγει στο συμπέρασμα ότι οι επιδόσεις των μαθητών/ριών βελτιώνονται

όταν στη διδασκαλία χρησιμοποιούνται κείμενα συνοδευόμενα από γραφήματα και εικόνες.

Όλα αυτά οδηγούν και στην καλλιέργεια της ανάπτυξης του οπτικού γραμματισμού (visual literacy), που η απόκτησή του θεωρείται ιδιαίτερα σημαντική στην εποχή της πολυτροπικότητας που διανύουμε. Με τον όρο «οπτικός γραμματισμός» εννοούμε την «ικανότητα να διαβάζουμε, να ερμηνεύουμε και να κατανοούμε πληροφορίες που παρουσιάζονται μέσα από εικόνες» (Wileman, 1993). Παρεμφερής είναι και ο ορισμός που δίνεται από τους Heinich, Molenda, Russell, & Smaldino (1999), σύμφωνα με τον οποίο οπτικός γραμματισμός είναι «η ικανότητα να ερμηνεύουμε οπτικά μηνύματα αλλά και να δημιουργούμε τέτοια μηνύματα». Και ο καλύτερος τρόπος για να βοηθηθούν τα παιδιά στην απόκτηση του οπτικού γραμματισμού είναι να ασκηθούν στην ερμηνεία, την κατανόηση αλλά και στη δημιουργία οπτικών ερεθισμάτων (Heinich et al., 1999).

Από την ανασκόπηση της σχετικής βιβλιογραφίας, επίσης, προκύπτει ένα ιδιαίτερο ενδιαφέρον για τη χρήση των κόμικς στη διδασκαλία της λογοτεχνίας. Η παρουσία των κόμικς σ' ένα πρόγραμμα διδασκαλίας της λογοτεχνίας συνδέεται άμεσα με το γενικότερο ζήτημα της σχέσης της λογοτεχνίας με την εικόνα. Τόσο η εικονική επικοινωνία, όσο και τα δημοφιλή αυτά αναγνώσματα, έχουν παραδοσιακά θεωρηθεί ότι συνιστούν το αντίπαλο δέος της λογοτεχνίας. Οι Mayer και Moreno (1998) πρότειναν στρατηγικές μάθησης που βασίζονται στη διδασκαλία με ταυτόχρονη παρουσίαση αφήγησης, εικόνων και κινούμενων σχεδίων. Στη νέα χιλιετία οι ειδικοί τα θεωρούν δέλεαρ για τους εφήβους, ειδικά για τους/τις απρόθυμους/ες μαθητές/ριες (Bacon, 2002).

Σύμφωνα με τον Hutchinson (1949) τα κόμικς, με την ταυτόχρονη χρήση εικόνας και κειμένου, παρακινούν, είναι χρήσιμα ως κίνητρο, αυξάνουν την ατομική συμμετοχή, καθιστούν την μάθηση πάρα πολύ εύκολη και διευκολύνουν. Επίσης, υποστηρίζεται η άποψη ότι γοητεύουν και ασκούν μαγνητική έλξη στα παιδιά (Alongi, 1974) και ότι ένα κείμενο μπορεί να γίνει πιο εύληπτο, αφού εικόνες και κείμενο επωμίζονται το φορτίο της ιστορίας από κοινού.

Όσον αφορά στην ελληνική πραγματικότητα ο Λ. Αντωνιάδης (1995) τονίζει ότι «οφείλουμε να προσαρμόσουμε τη διδασκαλία μας [...]

χρησιμοποιώντας και τα κόμικς ως μέσο για τη διεξαγωγή του μαθήματος.» Τα συμπεράσματα προαναγγέλλουν μια τάση προς τη διδασκαλία με βάση τη θεωρία της πολλαπλής ευφυΐας (Gardner, 1983), αφού οι οπτικοί τύποι μαθητών/ριών επωφελούνται ιδιαίτερα από τα εποπτικά μέσα.

Τα κόμικς μπορούν να χρησιμεύσουν ως ένα ενδιάμεσο βήμα προς δυσκολότερες και πιο σύνθετες έννοιες. Επειδή σπάνια θεωρούνται λογοτεχνία, ο Versaci (2001), εξέπληξε τους φοιτητές του, διδάσκοντάς τους καλογραμμένα κόμικς που εξετάζουν ώριμα θέματα. Έπειτα τους οδήγησε σε μια συζήτηση αναφορικά με τη λογοτεχνική τους αξία και τους ενθάρρυνε να κρίνουν με αυστηρότητα τη λογοτεχνική αξία των βιβλίων και το σχηματισμό λογοτεχνικού κανόνα (literary canon).

Τα συμπεράσματα των σχετικών ερευνών σε σχολικές αίθουσες καταλήγουν ότι οι ίδιοι/ίδιες οι μαθητές/ριες θα ήθελαν να διδάσκονται με τη χρήση κόμικς και αναφέρουν ότι θα μπορούσαν να τα αξιοποιήσουν στη διδασκαλία και της Λογοτεχνίας, μεταξύ άλλων μαθημάτων.

Ωστόσο, παρατηρείται απουσία ερευνών σχετικά με τη χρήση της εικόνας στην προσέγγιση αφηγηματικών τρόπων – και, ειδικότερα, της εστίασης – κατά τη διδασκαλία λογοτεχνικών κειμένων σε μαθητές/ριες νεαρής ηλικίας. Έτσι, κρίθηκε σκόπιμη η πραγματοποίηση της παρούσας έρευνας με στόχο την καταγραφή των αποτελεσμάτων μιας διδακτικής παρέμβασης με τη χρήση εικόνων στη διδασκαλία της Λογοτεχνίας.

3. ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ ΕΡΕΥΝΑΣ

3.1 Γενικό ερευνητικό ερώτημα

Το θέμα της παρούσας έρευνας είναι το κατά πόσο μπορεί η κατανόηση εκ μέρους των μαθητών/τριών βασικών αρχών λειτουργίας των αφηγηματικών τεχνικών να συντελέσει στην προσέγγιση λογοτεχνικών κειμένων και στην οικοδόμηση νοήματος. Ειδικότερα, αυτό στο οποίο εστιάζουμε το ερευνητικό μας ενδιαφέρον είναι αν η εξοικείωση των μαθητών/τριών με την έννοια και τη λειτουργία της εστίασης μπορεί, αφενός, να συντελέσει στη νοηματοδότηση τους λογοτεχνικού κειμένου, αφετέρου να ενισχύσει την πρόσληψη των αφηγηματικών τεχνικών στη λογοτεχνία από τους/τις μικρούς/ές μαθητές/ριες του δημοτικού. Παράλληλα, καθώς έμφαση δίνεται στην εστίαση ως ερμηνευτικό και κριτικό εργαλείο, προστίθεται και ο συντελεστής της εικόνας, δηλαδή κατά πόσο οι μικροί/ές μαθητές/ριες του δημοτικού μπορούν να βοηθηθούν ως προς την κατανόηση της έννοιας της εστίασης μέσα από την ανάλυση εικόνων.

3.2 Στόχοι της έρευνας

Η παρούσα έρευνα είναι συμβατή με τους στόχους που ορίζουν το Ενιαίο Πλαίσιο Προγράμματος Σπουδών και οι Οδηγίες για τη διδασκαλία της λογοτεχνίας στο Δημοτικό, σύμφωνα με τους οποίους το μάθημα πρέπει να αποβλέπει στην επαφή των μαθητών/ριών με αντιπροσωπευτικά λογοτεχνικά έργα της εθνικής και παγκόσμιας πολιτιστικής κληρονομιάς, στην καλλιέργεια της αναγνωστικής τους διάθεσης και στον προβληματισμό τους γύρω από σύγχρονα προβλήματα και αισθητικές τάσεις.

Πιο συγκεκριμένα, οι στόχοι της έρευνας συνοψίζονται στους ακόλουθους:

- τη διερεύνηση της δυνατότητας προσέγγισης της έννοιας της εστίασης σε ένα λογοτεχνικό κείμενο με τη χρήση εικόνων,

- τη διαμόρφωση υλικού, όπου συνδυάζεται η παραδοσιακή διδασκαλία και αυτή με τη χρήση των εικόνων, για την διδασκαλία των διαφορετικών μορφών εστίασης και
- τον έλεγχο και την αξιολόγηση της αποτελεσματικότητας μιας τέτοιας διδακτικής παρέμβασης, έχοντας στόχους τόσο γνωστικούς, όσο και συναισθηματικούς.

3.3 Η υπόθεση της έρευνας

Η εισαγωγή στη διδακτική πράξη εικόνων αναμένεται να επιφέρει βελτιωμένα αποτελέσματα στην πρόσληψη των αφηγηματικών τεχνικών – και ιδιαίτερα των εννοιών του αφηγητή και της εστίασης- σε σύγκριση με την παραδοσιακή διδασκαλία και να κινητοποιήσει το ενδιαφέρον των μαθητών/τριών.

3.4 Τύπος έρευνας

Η παρούσα έρευνα θα μπορούσε να χαρακτηριστεί ως **ημι - πειραματική** έρευνα- καθώς το δείγμα δεν ήταν τυχαίο- με στοιχεία έρευνας- δράσης (ως ερευνητικός μηχανισμός η έρευνα-δράση σχηματίζει έναν κύκλο: αναγνώριση ενός προβλήματος, σχεδιασμός και εφαρμογή μιας παρέμβασης και τέλος αξιολόγηση του αποτελέσματος) και **ποιοτική** έρευνα.

3.5 Επιλογή δείγματος

Η έρευνα πραγματοποιήθηκε στο 1^ο Δημοτικό Σχολείο Σκοπέλου. Το σχολείο βρίσκεται στην πόλη της Σκοπέλου και αποτελείται από μαθητές και μαθήτριες μέτριου κοινωνικο-οικονομικού επιπέδου. Το συγκεκριμένο δείγμα επελέγη λόγω του ότι η ερευνήτρια δίδασκε σε αυτό το σχολείο και μάλιστα στο συγκεκριμένο τμήμα.

Το δείγμα αποτέλεσαν οι 15 μαθητές/ριες (10 κορίτσια – 5 αγόρια) της Γ' τάξης του σχολείου. Όπως μας ενημέρωσε η δασκάλα της τάξης πρόκειται για ένα τμήμα που αποτελείται από «ζωηρά» παιδιά, με μέτρια σχολική επίδοση στην πλειοψηφία τους. Πιο συγκεκριμένα, 8 παιδιά έχουν μέτρια επίδοση (6 κορίτσια – 2 αγόρια), 2 παιδιά έχουν καλή (1 κορίτσι – 1 αγόρι), 3 παιδιά πολύ καλή (2 κορίτσια – 1 αγόρι) και 2 παιδιά (1 κορίτσι – 1 αγόρι) έχουν πολύ χαμηλή επίδοση.

Τα παιδιά ήταν εξοικειωμένα με την εργασία σε ομάδες και έτσι-όποτε χρειάστηκε- δημιούργησαν μόνα τους ομάδες εργασίας, που ήταν πέντε συνολικά. Όλες αποτελούνταν από τρία παιδιά. Με τη δημιουργία ομάδων προωθήθηκε η συνεργατική μάθηση - με αποτέλεσμα να βοηθηθούν ιδιαίτερα τα παιδιά με χαμηλές επιδόσεις – και ενισχύθηκε η αλληλεπίδραση μεταξύ των μελών της κάθε ομάδας. Κατά τη διάρκεια της πειραματικής διδασκαλίας υπήρξαν κάποια προβλήματα ως προς το επίπεδο θορύβου, λόγω του νεαρού της ηλικίας των παιδιών, τα οποία, όμως, αντιμετωπίστηκαν άμεσα με την επέμβαση της διδάσκουσας.

3.6 Εργαλεία συλλογής ερευνητικών δεδομένων

Στην παρούσα εργασία χρησιμοποιήθηκαν οι γραπτές και οι προφορικές παραγωγές των οποίων τα πλεονεκτήματα ήταν:

- άμεση αποδελτίωση και δυνατότητα συλλογής πολλών δεδομένων,
- συνθήκες παραγωγής λόγου που ευνοούν την αντικειμενικότητα της έρευνας αφού είναι οι ίδιες για όλους τους συμμετέχοντες και είναι γνωστές εκ των προτέρων.

Προκειμένου να γίνει η συλλογή των ερευνητικών δεδομένων έγινε χρήση του μοντέλου Δ.Ε.Σ.Τ.Ε. (Σολομωνίδου, 2006). Πιο συγκεκριμένα:

- 1) **Διερεύνηση των αρχικών αντιλήψεων και γνώσεων των μαθητών/ριών σχετικά με τη διδασκαλία της Λογοτεχνίας και την έννοια της εστίασης με την πραγματοποίηση μιας αρχικής έρευνας, κατά την οποία δόθηκε στους/στις μαθητές/ριες ένα αρχικό ερωτηματολόγιο (pre-test).**

- 2) **Επινόηση** και διαμόρφωση του εποικοδομητικού περιεχομένου του περιβάλλοντος μάθησης, λαμβάνοντας υπόψη τις αρχικές ιδέες και τις ανάγκες των μαθητών.
- 3) **Σχεδίαση** εποικοδομητικών διδακτικών καταστάσεων και διαδικασιών, ώστε να διαμορφωθεί ένα μαθησιακό πλαίσιο που καθιστά ενεργό/ή το μαθητή/ρια.
- 4) **Τεχνική** ανάπτυξη του περιβάλλοντος μάθησης, με την αξιοποίηση διδακτικού υλικού με εικόνες, «επινόηση» του περιεχομένου του περιβάλλοντος και την ανάπτυξη δραστηριοτήτων φύλλου εργασίας.
- 5) **Εφαρμογή** του περιβάλλοντος στη Γ' τάξη και συνολική αξιολόγησή του με βάση το μαθησιακό αποτέλεσμα και τις τελικές ιδέες των μαθητών/ριών, όπως αυτές προκύπτουν από τη συμπλήρωση τελικού ερωτηματολογίου μετά τη διδακτική παρέμβαση (post-test).

Συμπερασματικά, προκειμένου να διαπιστωθεί τι άλλαξε στις γνώσεις και τη στάση των παιδιών σε σχέση με την εστίαση χρησιμοποιήθηκαν ως εργαλεία τα ακόλουθα:

- α) Δύο «Αρχικά ερωτηματολόγια»
- β) Δύο «Τελικά ερωτηματολόγια»
- γ) Δύο εργαλεία αξιολόγησης
- δ) Φύλλο παρατήρησης

Το **πρώτο αρχικό ερωτηματολόγιο** (Παράρτημα 1, 1.1) περιλαμβάνει επτά ερωτήσεις ανοιχτού και κλειστού τύπου και συμπληρώθηκε από όλους/ες τους/τις μαθητές/ριες της τάξης ανώνυμα – όπως έγινε άλλωστε και με τα τελικά ερωτηματολόγια. Σκοπός ήταν να καταγραφεί η στάση των μαθητών/τριών απέναντι στη λογοτεχνία γενικότερα. Οι ερωτήσεις κλειστού τύπου είναι ως επί το πλείστον διπλής επιλογής, ενώ οι ερωτήσεις ανοιχτού τύπου δίνουν τη δυνατότητα στα παιδιά να διατυπώσουν τις αρχικές ιδέες τους πάνω στο θέμα της έρευνας. Οι ερωτήσεις ήταν μέτριας δυσκολίας και κάποιες από αυτές απαιτούσαν κριτική σκέψη για να απαντηθούν.

Πιο συγκεκριμένα, η πρώτη ερώτηση, εκ της οποίας το ένα υπο-ερώτημα είναι κλειστού τύπου – «Σου αρέσει να διαβάζεις λογοτεχνικά βιβλία;» - και το άλλο ανοιχτού – «Για ποιο λόγο;» - σκοπό είχαν να διαπιστώσουν αν και κατά πόσο αρέσει στους/στις μαθητές/ριες να διαβάζουν λογοτεχνικά βιβλία.

Η δεύτερη ερώτηση – «Ποια είναι η γνώμη σου για τα κείμενα που διδάσκει στο σχολείο; Τα βρίσκεις ενδιαφέροντα;» - ερευνούσε αν τα κείμενα του σχολικού βιβλίου βρίσκουν απήχηση στα ενδιαφέροντα των μαθητών/ριών. Η επόμενη ερώτηση – «Πόσο συχνά διαβάζετε λογοτεχνικά κείμενα στην τάξη;» - αφορούσε τη διδασκαλία της λογοτεχνίας στο πλαίσιο της σχολικής τάξης και προσπαθούσε να ανιχνεύσει πόσο συχνά ασχολούνται με κάποιο λογοτεχνικό κείμενο.

Στις τέσσερις ερωτήσεις που ακολουθούν επιχειρείται η σύνδεση του λογοτεχνικού μαθήματος με την εικονογράφηση. Η τέταρτη, λοιπόν, ανοικτού τύπου ερώτηση- «Προτιμάς τα κείμενα που διαβάζεις να συνοδεύονται από εικόνες; Γιατί;» - ενδιαφερόταν να ανιχνεύσει την προτίμηση των παιδιών σε κείμενα που συνοδεύονται από εικόνες, ενώ η πέμπτη, κλειστού τύπου ερώτηση – «Σου αρέσουν οι εικόνες των βιβλίων του σχολείου;» - την άποψή τους για την εικονογράφηση των σχολικών βιβλίων.

Η έκτη ερώτηση έχει δύο σκέλη. Στο πρώτο, που είναι κλειστού τύπου- «Έχεις παρατηρήσει ποτέ την σχέση ανάμεσα σε ένα κείμενο και στις εικόνες που το πλαισιώνουν;» - γίνεται προσπάθεια να διαπιστωθεί η αντίληψη των παιδιών για τη σχέση κειμένου και εικόνων και στο δεύτερο, που είναι ανοικτού τύπου- «Ποια νομίζεις ότι είναι η σχέση αυτή;» - καταγράφονται οι προϋπάρχουσες γνώσεις των μαθητών/ριών σχετικά με το θέμα.

Τέλος, η έβδομη και τελευταία ερώτηση – «Όταν διαβάζεις ένα κείμενο, φαντάζεσαι ποτέ με εικόνες την ιστορία; Έχεις προσπαθήσει ποτέ να τη ζωγραφίσεις;» - σκοπό έχει να ανακαλύψει κατά πόσο τα παιδιά έχουν προσπαθήσει να εκφράσουν δημιουργικά την όποια σχέση της εικονογράφησης και ενός κειμένου.

Το **δεύτερο αρχικό ερωτηματολόγιο** (Παράρτημα 1, 1.2) - που και αυτό συμπληρώθηκε ανώνυμα- περιλαμβάνει πέντε ερωτήσεις, τρεις κλειστού τύπου και δύο ανοιχτού. Το δεύτερο ερωτηματολόγιο αποσκοπεί σε μια πρώτη προσέγγιση των γνώσεων των μαθητών/ριών για την αφήγηση και την εστίαση που ήδη προϋπήρχαν. Η χρήση του κρίνεται σκόπιμη κυρίως λόγω της μικρής ηλικίας των παιδιών.

Ειδικότερα, η πρώτη κλειστού τύπου ερώτηση – «Πιστεύεις ότι υπάρχουν πολλοί και διαφορετικοί τρόποι να βλέπουμε καταστάσεις;» - στοχεύει σε μια πρώτη ανίχνευση των γνώσεων των μαθητών σχετικά με την

έννοια της εστίασης. Το ίδιο συμβαίνει και στη δεύτερη, επίσης κλειστού τύπου ερώτηση – «Με τα μάτια ποιου/ποιων προσώπου/ων ενός κειμένου πιστεύεις ότι << βλέπουμε >> την πλοκή της ιστορίας; Σημείωσε ένα x δίπλα στην/στις απάντηση/εις που θεωρείς σωστή/ές.» - με τη διαφορά ότι εδώ δίνεται έμφαση στην έννοια του αφηγητή.

Η τρίτη – «Πιστεύεις ότι το πρόσωπο που αφηγείται μια ιστορία είναι πάντα αυτό που γνωρίζει τις περισσότερες πληροφορίες για την πλοκή;» - και η τέταρτη ερώτηση – «Πιστεύεις ότι τα δευτερεύοντα πρόσωπα μιας ιστορίας «βλέπουν» τα γεγονότα με διαφορετικό τρόπο από τον/την πρωταγωνιστή/ρια;» - είναι ερωτήσεις ανοιχτού τύπου και αναφέρονται στα πρόσωπα μιας ιστορίας. Σκοπός είναι να ανιχνευτούν οι όποιες αντιλήψεις και γνώσεις των μαθητών/ριών σχετικά με το τι πιστεύουν για το ρόλο που παίζουν στην παρουσίαση και στην εξέλιξη μιας ιστορίας τα πρόσωπα που εμπλέκονται σε αυτή.

Τέλος, η πέμπτη ερώτηση – «Πιστεύεις ότι ο τρόπος με τον οποίο ο καθένας βλέπει την εξέλιξη μιας ιστορίας οδηγεί στο να καταλάβει ο καθένας την ιστορία με διαφορετικό τρόπο;» - είναι κάπως αυξημένης δυσκολίας και για το λόγο αυτό είναι κλειστού τύπου. Αποσκοπεί στο να διαπιστώσει την άποψη των μαθητών/ριών για το αν υπάρχουν πολλοί και διαφορετικοί τρόποι για την κατανόηση και την εξέλιξη μιας ιστορίας.

Τα δύο **τελικά ερωτηματολόγια** (Παράρτημα 2, 2.1 και 2.2) περιλαμβάνουν τις ίδιες ερωτήσεις με τα δύο αρχικά ερωτηματολόγια με σκοπό τη διατύπωση συμπερασμάτων σε σχέση με τα αποτελέσματα της διδασκαλίας.

Τα δύο **εργαλεία αξιολόγησης** (Παράρτημα 5) αποτελούνται από δύο δραστηριότητες που είναι ίδιες και στα δύο. Το πρώτο δόθηκε στα παιδιά αμέσως μετά το τέλος της παραδοσιακής διδασκαλίας, ενώ το δεύτερο μετά την πειραματική διδασκαλία. Στόχος ήταν να καταγραφούν οι όποιες αλλαγές στις απόψεις των μαθητών/ριών γύρω από το θέμα της έρευνας.

Η πρώτη δραστηριότητα είναι κλειστού τύπου και περιέχει τέσσερις προτάσεις Σωστού-Λάθους. Οι προτάσεις αυτές αναφέρονται στην έννοια της εστίασης και των διαφορετικών τρόπων αφήγησης και αποσκοπεί στην καταγραφή του βαθμού κατανόησης από τους/τις μικρούς/ές μαθητές/ριες των όσων διδάχτηκαν.

Προς την ίδια κατεύθυνση κινείται και η δεύτερη δραστηριότητα, που είναι ομαδική και ανοιχτού τύπου. Εδώ τα παιδιά καλούνται να εκφράσουν δημιουργικά αυτά που έμαθαν και να παράγουν ένα γραπτό κείμενο, κάνοντας τα ίδια μία διδακτική πρόταση.

Το **φύλλο παρατήρησης** (Παράρτημα 2) περιλαμβάνει δεκατρείς ερωτήσεις, οι οποίες είναι κλειστού τύπου, ενώ υπάρχει και χώρος για συμπλήρωση παρατηρήσεων σε θέματα που τυχόν δεν καλύφθηκαν από τις ερωτήσεις και θεωρούνται αξιοσημείωτα. Συμπληρώθηκε κατά τη διάρκεια της διδακτικής παρέμβασης από τη δασκάλα της τάξης, η οποία παρευρίσκονταν στην τάξη ως σιωπηλή παρατηρήτρια της διαδικασίας.

Απαρτιζόταν από δύο μέρη. Το πρώτο αφορούσε στην καταγραφή γενικών παρατηρήσεων σχετικά με τη διδασκαλία, όπως είναι η σύσταση των ομάδων, ο αριθμός των μαθητών/ριών της τάξης κτλ. Το δεύτερο μέρος αφορούσε αυτή καθαυτή την παρατήρηση της μαθησιακής διαδικασίας. Αποτελούταν από δεκατρείς ερωτήσεις κλειστού τύπου, με τρεις δυνατότητες επιλογής (Πολύ, Αρκετά, Λίγο). Οι ερωτήσεις είχαν ως στόχο να επικεντρωθεί η παρατήρηση της παρατηρήτριας συναδέλφου σε συγκεκριμένες συνιστώσες της διδασκαλίας (αλληλεπιδράσεις, γεγονότα, καταστάσεις, συμπεριφορές), οι οποίες στη συνέχεια ταξινομήθηκαν σε συγκεκριμένες κατηγορίες. Η δέκατη τέταρτη και τελευταία ερώτηση ήταν ανοιχτού τύπου, ώστε να καταγράψει η παρατηρήτρια εκπαιδευτικός ό,τι η ίδια έκρινε σημαντικό κατά την εξέλιξη της διαδικασίας.

Αναλυτικότερα, η πρώτη ερώτηση είχε σκοπό να διαγνώσει αν ήταν οι μαθητές/μαθήτριες εξοικειωμένοι με την ανάγνωση λογοτεχνικών κειμένων στην τάξη και η δεύτερη ερώτηση αν έδειχναν ενδιαφέρον για το θέμα της διδασκαλίας.

Η διαπίστωση του κατά πόσο τα λογοτεχνικά κείμενα με τα οποία δραστηριοποιήθηκαν τα παιδιά ανταποκρινόταν στην ηλικιακή τους ομάδα ήταν ο σκοπός της τρίτης ερώτησης.

Οι τρεις επόμενες ερωτήσεις αναφέρονταν στο φύλλο εργασίας που δόθηκε στους/στις μαθητές/ριες. Έτσι, εξετάζεται το κατά πόσο ήταν προσιτό και ευχάριστο, σε ποιο βαθμό οι οδηγίες για τη συμπλήρωσή του ήταν κατατοπιστικές και αν ήταν δομημένο με τέτοιο τρόπο ώστε να ενεργοποιηθεί

διαδραστικό περιβάλλον με τα λογοτεχνικά έργα και τις εικόνες που χρησιμοποιήθηκαν.

Οι επόμενες ερωτήσεις αφορούν στην εκπαιδευτικό-ερευνήτρια, και στο πόσο καθοδηγητική υπήρξε κατά τη διάρκεια της διδασκαλίας και αν ο ρόλος της ήταν ο παραδοσιακός ρόλος του/της διδάσκοντα/ουσας στην τάξη. Επίσης, αποσκοπούσαν στο να διαπιστωθεί κατά πόσο εξηγούσε με ακρίβεια και σαφήνεια τι θα έπρεπε οι μαθητές/ριες να κάνουν στην κάθε δραστηριότητα – τόσο ατομική όσο και ομαδική.

Η ενδέκατη και η δωδέκατη ερώτηση αφορούσαν στους/στις μαθητές/ριες και αποσκοπούσαν στο να διαπιστώσουν αν τα μέλη των ομάδων συνεργάζονταν μεταξύ τους αρμονικά και αν ζητάνε την βοήθεια της εκπαιδευτικού-ερευνήτριας.

Τέλος, η δέκατη τρίτη ερώτηση αφορούσε στο σύνολό της διδακτικής παρέμβασης και στην ομαλή περάτωση αυτής, καθώς ενδιαφέρονταν να καταγράψει αν υπήρχε ευχάριστο κλίμα διδασκαλίας στην τάξη.

Τα αποτελέσματα που συλλεχθήκαν τόσο από την συμπλήρωση των ερωτηματολογίων και των εργαλείων αξιολόγησης από τα παιδιά, όσο και από το φύλλο παρατήρησης που συμπληρώθηκε από τη δασκάλα τους, παρατίθενται αναλυτικά σε επόμενο κεφάλαιο της παρούσας εργασίας.

3.7 Μέθοδος επεξεργασίας και ανάλυσης δεδομένων

Τα ποιοτικά δεδομένα αναλύθηκαν θεματικά ως προς το περιεχόμενο με αναζήτηση των κοινών στοιχείων μεταξύ των απαντήσεων των μαθητών/τριών, καθώς και της συχνότητας με την οποία επαναλαμβάνονται, ώστε να ταξινομηθούν σε κατηγορίες απαντήσεων. Στη συνέχεια περιγράφονται, επεξηγούνται και επιβεβαιώνεται ή όχι η υπόθεση εργασίας (Cohen, Manion, & Morisson, 2008:251). Η παρουσίασή τους γίνεται αναλυτικά και περιγραφικά με παράθεση των πιο ενδεικτικών απαντήσεων. Με τον ίδιο τρόπο παρουσιάζονται και τα αποτελέσματα του φύλλου παρατήρησης.

4. ΟΙ ΑΡΧΕΣ ΚΑΙ ΟΙ ΣΤΡΑΤΗΓΙΚΕΣ ΔΟΜΗΣΗΣ ΤΟΥ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΟΣ

4.1 Εποικοδομητισμός και διδασκαλία της Λογοτεχνίας

Η κυρίαρχη θεωρία για τη μάθηση σήμερα είναι ο εποικοδομητισμός, σύμφωνα με την οποία δίνεται έμφαση στη διαδικασία της οικοδόμησης της γνώσης, ως μιας ενεργού και δυναμικής διαδικασίας κατασκευής νοημάτων ή συστήματος νοημάτων από τον/την ίδιο/α τον/την μαθητευόμενο/η. Η συγκεκριμένη διδακτική παρέμβαση έχει τις βάσεις της στη θεωρία αυτή και για το λόγο αυτό κρίνεται σκόπιμη μια σύντομη αναφορά στις βασικότερες αρχές του εποικοδομητισμού.

Η γνώση οικοδομείται από κάθε άτομο προσωπικά, με βάση τις πολλαπλές και ποικίλες αλληλεπιδράσεις του με το υλικό περιβάλλον (αντικείμενα, υλικά, όργανα, συσκευές) και με τους άλλους ανθρώπους (αναζήτηση, ανταλλαγή απόψεων κλπ.) στο κοινωνικό πλαίσιο που ζει (Σολομωνίδου, 2004). Οι κυριότερες τάσεις του εποικοδομητισμού είναι:

Α. Ο κλασσικός εποικοδομητισμός – με κυριότερους εκφραστές τον Piaget και το Bruner,

Β. ο εποικοδομητισμός του Papert,

Γ. και ο κοινωνικός εποικοδομητισμός – με κυριότερο εκφραστή το Vygotsky .

Ο Piaget κάνει λόγο για σταδιακή διαμόρφωση νοητικών δομών και νοητικών «σχημάτων», που μετασχηματίζονται με βάση τη βιολογική ωριμότητα (Piaget, 1964). Ο Vygotsky, στη συνέχεια, τονίζει τη σημασία της κοινωνικής αλληλεπίδρασης στην ανάπτυξη της νόησης (McCarthy & McMahon, 1992).

Πιο συγκεκριμένα : « *Η γνωστική ανάπτυξη δεν οδηγεί απλώς προς την κοινωνικοποίηση. Η γνωστική ανάπτυξη είναι η μετατροπή των κοινωνικών σχέσεων σε νοητικές λειτουργίες*» (Vygotsky, 1981 : 165). Και αυτό ενισχύει την έννοια της ζώνης της επικείμενης ανάπτυξης. Σε αυτήν ανήκουν γνωστικές δραστηριότητες, που το άτομο μπορεί να επιτύχει με τη βοήθεια άλλων, αλλά όχι ακόμα εντελώς μόνο του (Ράπτης, Ράπτη, 1999 : 95). Για το λόγο αυτό, οι συνεργατικές δραστηριότητες συντελούν καταλυτικά στη διαδικασία οικοδόμησης της γνώσης.

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

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

Η συμβολή του εποικοδομητισμού στην εκπαίδευση είναι μεγάλη, γιατί έστρεψε την προσοχή στη σημασία της κατανόησης και της εμπλοκής της προηγούμενης εμπειρίας των μαθητών/ριών στη διαδικασία της μάθησης. Ακόμη, εισήγαγε περισσότερο μαθητοκεντρικά και ανοιχτά μοντέλα διδασκαλίας και ανέδειξε την ομαδοσυνεργατική διδασκαλία και την αξία των κοινωνικών αλληλεπιδράσεων μεταξύ μαθητών/ριών – εκπαιδευτικού και άλλων έμπειρων ενηλίκων. Με βάση τα όσα έχουν ήδη αναφερθεί μπορεί κανείς να διατυπώσει τις βασικές αρχές του εποικοδομητισμού (Ράπτης, Ράπτη, 1999).

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

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

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

- Από το παραδοσιακό μοντέλο μετωπικής διδασκαλίας, ατομικής εργασίας και ανταγωνισμού σε ένα πιο συλλογικό μοντέλο εργασίας σε μικρές ομάδες .

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

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

4.2 Θεωρητικό υπόβαθρο για τη δημιουργία εκπαιδευτικού υλικού

«Η διδασκαλία της λογοτεχνίας είναι βασικά μια διαδικασία ανάγνωσης του κειμένου και μια αναγνωστική άσκηση για τους μαθητές ή, καλύτερα, μια ασκητική της ανάγνωσης. Η διαδικασία αυτή έχει χαρακτήρα εξηγητικό-ερμηνευτικό και συντελείται σε βάση αισθητική που αντιστέκεται επίμονα στους προσδιορισμούς» (Γ.Μπαλάσκας)

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

μπορούν να υπαχθούν σε δυο γενικές κατηγορίες, ανάλογα με την επιδίωξη που υπηρετούν.

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

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

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

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

Στόχο, άλλωστε, αποτελεί η ανάπτυξη των τριών δεξιοτήτων- Ανάγνωση – Ερμηνεία – Κριτική (R. Scholes & R. Kellogg, 1966) και ο σχηματισμός ενός πλαισίου για τη διδασκαλία λογοτεχνίας, στο οποίο:

- Θα δίνεται πρωταρχική έμφαση σε ανταποκρίσεις των μαθητών/ριών (προφορικές-γραφτές).
- Θα γίνεται επιλογή κειμενικών στοιχείων που στηρίζουν τις ερμηνείες τους.
- Θα διέπεται από ενθάρρυνση συναισθημάτων, διαίσθησης, αναμνήσεων και το συσχετισμό τους κατά την ανταπόκριση.

- Θα ενισχύει τη δημιουργία ομάδων στις οποίες μοιράζονται τις ανταποκρίσεις.

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

5. ΔΙΔΑΚΤΙΚΗ ΠΑΡΕΜΒΑΣΗ

5.1 Πορεία διδασκαλίας

Όπως έχει ήδη αναφερθεί, η διδασκαλία πραγματοποιήθηκε στο Πεπαρήθριο Δημοτικό Σχολείο Σκοπέλου και τα παιδιά που συμμετείχαν φοιτούσαν στη Γ΄ Δημοτικού. Η χρονική διάρκεια της έρευνας ήταν από τον Οκτώβριο ως και το τέλος Νοεμβρίου 2010 και η συνολική της διάρκεια ήταν 10 διδακτικές ώρες.

Οι στόχοι της συγκεκριμένης διδακτικής παρέμβασης - που αξιοποιεί τις αρχές της διερευνητικής μάθησης και της προσωπικής εμπλοκής- συνοψίζονται στους ακόλουθους:

ΓΕΝΙΚΟΙ ΣΤΟΧΟΙ

- ➔ Διεύρυνση της αναγνωστικής ικανότητας και των προσωπικών εμπειριών των μαθητών/ριών.
- ➔ Απόλαυση του λόγου ως έργου τέχνης.
- ➔ Κατανόηση των ορίων και των εναλλακτικών δυνατοτήτων της γλώσσας.
- ➔ Εξοικείωση με στοιχεία δομής, περιεχομένου και ύφους.
- ➔ Κατανόηση του τρόπου με τον οποίο χρησιμοποιεί ο συγγραφέας τα γλωσσικά μέσα για να προκαλέσει εντυπώσεις.
- ➔ Η καλλιέργεια του αναγνωστικού ενδιαφέροντος των μαθητών/ριών αλλά και η διαμόρφωση κριτηρίων ερμηνευτικής προσέγγισης και συνομιλίας όχι μόνο με λογοτεχνικά κείμενα αλλά και με άλλες μορφές τέχνης.
- ➔ Απελευθέρωση και καλλιέργεια της φαντασίας και της δημιουργικής σκέψης.

Σε σχέση με το γνωστικό αντικείμενο οι επιμέρους στόχοι είναι:

ΕΠΙΜΕΡΟΥΣ ΣΤΟΧΟΙ

Ο μαθητής /τρια ασκείται βαθμιαία ώστε να είναι σε θέση να :

- ➔ Ενθαρρύνεται στη δημιουργία και έκφραση των δικών του/της ιστοριών.
- ➔ Να ασκείται στην επεξεργασία του πολυτροπικού υλικού.
- ➔ Να εμπλέκεται στην παραγωγή γραπτού αλλά και προφορικού λόγου.
- ➔ Να κατανοήσει τη δύναμη της εικόνας στα λογοτεχνικά κείμενα.

- ➔ Να αναπαριστά ένα κείμενο σε εικόνες.
- ➔ Να αναδιηγείται μια ιστορία ή ένα παραμύθι, παίρνοντας το ρόλο ενός προσώπου της ιστορίας.
- ➔ Να κατανοεί τις διαφορετικές μορφές της εστίασης.

Τέλος, κρίνεται σκόπιμη η αναφορά κάποιων κοινωνικών-συναισθηματικών στόχων:

Κοινωνικοί-Συναισθηματικοί στόχοι

- ➔ Να καλλιεργηθεί η ενσυναίσθηση.
- ➔ Να καλλιεργηθεί η συναισθηματική και κοινωνική ανάπτυξη των μαθητών/ριών.
- ➔ Να οικοδομήσουν σχέσεις εμπιστοσύνης και συνεργασίας.

Λόγω της μικρής ηλικίας των παιδιών χρησιμοποιήθηκε ως αφορμή μια συζήτηση στην τάξη πάνω σε εικόνες που δόθηκαν στους/στις μαθητές/ριες προς σκέψη και συζήτηση, ώστε να εισαχθούν στο νόημα της εστίασης. Οι εικόνες αυτές αντλήθηκαν από το διαδίκτυο με κριτήριο τον τρόπο με τον οποίο απεικονίζουν τα πράγματα (Παράρτημα 3). Όλες έχουν διπλή σημασία – ανάλογα με την οπτική γωνία που τις κοιτά κανείς μπορεί να δει δύο διαφορετικά πράγματα – και η επιλογή τους έγινε για να εισαχθούν οι μαθητές/ριες στην έννοια της εστίασης. Η συζήτηση αυτή διήρκεσε μία διδακτική ώρα και περιελάμβανε την προβολή των εικόνων με τη χρήση video – προβολέα και τη συζήτηση των απόψεων των μαθητών/ριών σχετικά με αυτά που βλέπουν. Κατά τη διάρκεια της συζήτησης, παρατηρήθηκε ότι υπήρχαν αρκετά παιδιά που δεν ήταν εξοικειωμένα με τέτοιου είδους οπτικό υλικό. Για παράδειγμα στην Εικόνα 1 (Παράρτημα 3), μόνο ένα παιδί μπόρεσε να διακρίνει τη δεύτερη «κρυμμένη» εικόνα – αυτή του λευκού ποτηριού. Το ίδιο συνέβη και στην Εικόνα 6 (Παράρτημα 3), καθώς μόνο δύο παιδιά είδαν τους «κρυμμένους» Μεξικάνους. Ωστόσο, μέσα από την ομαδική συζήτηση και καθώς οι μαθητές/ριες έρχονταν σε επαφή με περισσότερες τέτοιες εικόνες άρχισαν να κατανοούν τη λογική της απόδοσης διαφορετικού νοήματος ανάλογα με τον τρόπο που βλέπει κανείς μία κατάσταση.

Κατά συνέπεια η τάξη ήταν αρκετά ευαισθητοποιημένη. Στην παρούσα φάση δεν ζητήθηκε από τα παιδιά να ασχοληθούν με δραστηριότητα παραγωγής γραπτού λόγου διότι ενδιέφερε πιο πολύ η προφορική διαπραγμάτευση.

Στη συνέχεια επιλέχθηκαν τα κείμενα «Το περιβόλι του Σαμίχ» της Λ. Ψαραύτη και «Η χελωνίτσα καρέτα καρέτα και το παλιό φολκσβάγκεν» του Χ. Μπουλώτη από το Ανθολόγιο Λογοτεχνικών Κειμένων της Γ & Δ Δημοτικού, αφού άλλωστε τα κείμενα του Ανθολογίου μπορούν να φέρουν σε επαφή τους/τις μαθητές/ριες με την παράδοση, τις διαχρονικές αξίες και την σύγχρονη πολυπολιτισμική πραγματικότητα (Γκίβαλου, 2005). Τα κείμενα αυτά αποτελούν μέρος της διδακτέας ύλης σύμφωνα με το Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών (ΔΕΠΠΣ, 2002). Την επόμενη μέρα, δόθηκαν στα παιδιά τα αρχικά ερωτηματολόγια (pre-test), τα οποία συμπληρώθηκαν ανώνυμα στην αίθουσα διδασκαλίας. Για το σκοπό αυτό δόθηκε ο αναγκαίος χρόνος στους/στις μαθητές/ριες, ώστε να μην υπάρχει πίεση.

Ακολούθησε η διδασκαλία των δύο κειμένων του Ανθολογίου, η οποία πραγματοποιήθηκε σε δύο διαφορετικές ημέρες και είχε συνολική διάρκεια τέσσερις ώρες – δύο για το κάθε κείμενο και περιελάμβανε:

- ανάλυση των συστατικών στοιχείων του τίτλου,
- ανάγνωση των κειμένων και εστίαση στο περιεχόμενο,
- συμπλήρωση από τα παιδιά δύο φύλλων εργασίας (Παράρτημα 4, 4.1 και 4.2), με δραστηριότητες που θα ενίσχυαν την κατανόηση των αφηγηματικών τρόπων, της εσωτερικής οργάνωσης των κειμένων και της σημασίας τους στην αφηγηματική λειτουργία. Οι δραστηριότητες αυτές περιελάμβαναν ξαναγράψιμο ενός μέρους του κειμένου γραμμένο σε τριτοπρόσωπη σύνταξη σε πρωτοπρόσωπη καθώς και ξαναγράψιμο ενός μέρους του κειμένου με αλλαγή αφηγητή ή εστιαστή, διατυπωμένες πάντα με τρόπο συμβατό με τη ηλικία των μικρών μαθητών/ριών.

Η διδασκαλία αυτή ήταν μετωπική (με δυνατότητα παρέμβασης των μαθητών/ριών, όπου έκριναν σκόπιμο) και βασίστηκε στην παραδοσιακή προσέγγιση. Πριν τη συμπλήρωση των δραστηριοτήτων, έγινε από τη διδάσκουσα μετάδοση γνώσης και προσπάθεια εξήγησης στους/στις μαθητές/ριες του τι σημαίνει αφήγηση και αφηγητής και τι σημαίνει ποιος βλέπει σε ένα κείμενο και δόθηκαν στα παιδιά οι απαραίτητες πληροφορίες.

Στο τέλος δόθηκε στα παιδιά να συμπληρώσουν ένα φύλλο εργασίας ώστε να γίνει καταγραφή των γνώσεών τους και να είναι εφικτή η αξιολόγηση

της διαδικασίας. Το συγκεκριμένο φύλλο εργασίας περιλαμβάνει, όπως έχει ήδη αναφερθεί, μία δραστηριότητα κλειστού τύπου (Σωστού – Λάθους) και μια ανοικτού τύπου, παραγωγής γραπτού λόγου. Η κλειστού τύπου δραστηριότητα χρησιμοποιήθηκε λόγω του νεαρού της ηλικίας των μαθητών/ριών και η ανοικτού τύπου για να καλλιεργηθεί η δημιουργική τους έκφραση.

Μετά από τρεις εβδομάδες πραγματοποιήθηκε η διδακτική παρέμβαση, η οποία διήρκησε τρεις διδακτικές ώρες και την παρακολούθησε η δασκάλα της τάξης, η οποία συμπλήρωσε και το φύλλο παρατήρησης. Στην τάξη είχε τοποθετηθεί video-προβολέας για την προβολή κάποιων εικόνων, όποτε χρειαζόταν. Τα παιδιά χωρίστηκαν σε πέντε ομάδες εργασίας – των τριών ατόμων - χωρίς καμία παρέμβαση, ώστε να εξασφαλιστεί ανομοιογένεια στις ομάδες. Σε κάθε δραστηριότητα που πραγματοποιούνταν σε ομάδες οι ρόλοι στην κάθε ομάδα εναλλάσσονταν. Σε κάθε ομάδα δόθηκε από ένα φύλλο εργασίας με τις απαραίτητες οδηγίες και διευκρινίσεις για τη συμπλήρωση των δραστηριοτήτων (Παράρτημα 6).

Το φύλλο δραστηριοτήτων έχει δομηθεί με βάση τις τέσσερις φάσεις διδασκαλίας σύμφωνα με τις αρχές της θεωρίας της αναγνωστικής ανταπόκρισης και έχει χωριστεί στις αντίστοιχες ενότητες. Έτσι, στην πρώτη ενότητα, κατά την οποία ο βασικός στόχος είναι η **προετοιμασία του περιβάλλοντος**, τα παιδιά ασχολήθηκαν με τέσσερις δραστηριότητες, στις οποίες δεν ήταν απαραίτητη η ομαδική εργασία. Στην αρχή προβλήθηκαν με τη χρήση του video-προβολέα οκτώ εικόνες με διαφορετικούς τύπους εστίασης και ζητήθηκε από τους/τις μαθητές/ριες να μαντέψουν για ποιο λόγο τους δίνονται αυτές οι εικόνες και τι θα ακολουθήσει. Οι γνώσεις τους πάνω στο συγκεκριμένο αντικείμενο- αυτό της εστίασης- ήταν ήδη γνωστές στην εκπαιδευτικό, οπότε η επιλογή των εικόνων έγινε με κριτήριο τόσο τις γνώσεις αυτές όσο και την ηλικία των παιδιών. Έπειτα, η συζήτηση εστιάστηκε στις τρεις πρώτες εικόνες. Πιο συγκεκριμένα, και στις τρεις αυτές δραστηριότητες ο στόχος ήταν να ανακληθούν οι όποιες προϋπάρχουσες γνώσεις των μαθητών/ριών σχετικά με το ζήτημα της εστίασης και της διαφορετικής οπτικής γωνίας. Σε αυτή τη φάση της διδασκαλίας γίνεται μια διαλογική συζήτηση στην τάξη και οι αποκρίσεις των παιδιών καταγράφονται από τη διδάσκουσα.

Το επόμενο στάδιο είναι αυτό της **αρχικής ανταπόκρισης**. Αποτελείται από τέσσερις ατομικές δραστηριότητες και την προβολή τεσσάρων εικόνων. Έτσι, στην πρώτη δραστηριότητα ζητείται από τα παιδιά να παρατηρήσουν προσεκτικά τις δύο εικόνες και να σημειώσουν τις απόψεις τους σε ένα πίνακα. Με τη συγκεκριμένη δραστηριότητα στρέφεται η προσοχή στους πρωταγωνιστές μιας σκηνής - που δεν είναι πάντα προφανείς- και τα παιδιά αρχίζουν να εξοικειώνονται με την έννοια των διαφορετικών εστιάσεων.

Οι τρεις δραστηριότητες που ακολουθούν αφορούν δύο ασπρόμαυρες εικόνες, κάποια στοιχεία των οποίων έχουν χρωματιστεί. Όπως είναι γνωστό, η λειτουργία του χρώματος είναι πολυσήμαντη και η χρήση του προσδίδει διαφορετικές ιδιότητες. Έτσι, οι μαθητές/ριες καλούνται να «εξηγήσουν» το χρωματισμό αυτών των στοιχείων των εικόνων σε σχέση με το ρόλο τους και την οπτική γωνία.

Στο τρίτο στάδιο επιχειρείται η **τελειοποίηση της ανταπόκρισης**, με δύο δραστηριότητες – μία ομαδική και μία ατομική. Στην πρώτη δραστηριότητα τα παιδιά βλέπουν μια εικόνα από ένα πολύ γνωστό τους παραμύθι και τίθεται ένα ερώτημα «Πώς θα άλλαζε η εικόνα αν η Κοκκινোসκουφίτσα παρατηρούσε το λύκο;». Καλούνται, λοιπόν, να φτιάξουν μια εικόνα από μια διαφορετική οπτική γωνία με στόχο την κατανόηση της ύπαρξης πιθανών διαφορετικών εστιάσεων. Η δραστηριότητα αυτή είναι ομαδική καθώς όταν τίθενται τέτοια ερωτήματα στο πλαίσιο μιας ομάδας τα παιδιά μαθαίνουν καλύτερα πώς να μαθαίνουν (Κωσταρίδου-Ευκλείδη, 1997:282-284, Σολομωνίδου, 2006:183).

Και στην επόμενη δραστηριότητα οι μαθητές/ριες βλέπουν μια εικόνα από ένα παραμύθι που τους είναι οικείο και καλούνται να καταγράψουν την άποψή τους σχετικά με το μέγεθος του πρωταγωνιστή και το πώς τα συναισθήματά του αντικατοπτρίζονται σε αυτό. Ο τρόπος με τον οποίο βλέπει τα πράγματα είναι αυτός που καλούνται να δούν οι μαθητές/ριες και να έρθουν έτσι σε επαφή με την έννοια της εσωτερικής εστίασης.

Στο επόμενο στάδιο, οδηγούμαστε στην **έκφραση της ανταπόκρισης**. Στην πρώτη δραστηριότητα ζητείται από τα παιδιά να εκφραστούν σαν να

ήταν κάποιο από τα πρόσωπα της εικόνας και τους δίνεται με τον τρόπο αυτό η ευκαιρία να αλλάξουν την οπτική γωνία με την οποία βλέπουν την εικόνα.

Στη συνέχεια ακολουθούν τέσσερις εικόνες που αποτελούν μέρος μιας ιστορίας. Όμως, δε δίνονται από την αρχή στους/στις μαθητές/ριες σα σύνολο, αλλά σα μεμονωμένες εικόνες. Κι αυτό γιατί τα κενά στην εικονική παρουσίαση θα βοηθήσουν τα παιδιά να οδηγηθούν στην ανακάλυψη και στην κατανόηση των αφηγηματικών τρόπων και της εσωτερικής οργάνωσης, καθώς και της σημασίας τους στην αφηγηματική λειτουργία. Οι δραστηριότητες στο στάδιο αυτό είναι ομαδικές. Στην πρώτη από αυτές τις δραστηριότητες τα παιδιά καλούνται να καταγράψουν τα συναισθήματα των ηρώων της εικόνας. Παρόμοιου τύπου είναι και η δραστηριότητα που ακολουθεί. Εδώ ζητείται από τους/τις μικρούς/ές μαθητές/ριες να τοποθετήσουν τον εαυτό τους στη θέση των πρωταγωνιστών και να δουν την κατάσταση όπως τη βιώνουν οι ήρωες της εικόνας, ώστε να κατανοήσουν τι σημαίνει ποιος «βλέπει» και ποιος αφηγείται.

Με την προβολή της επόμενης εικόνας και καθώς η ιστορία εξελίσσεται – αντίθετα ίσως από τις αρχικές προσδοκίες των παιδιών - οι μαθητές/ριες μέσω της εναλλαγής ρόλων (διαφορετικά πρόσωπα – ήρωες – γουρουνάκια, πελαργός) κατανοούν βαθύτερα την έννοια της εστίασης. Η επόμενη ερώτηση επιστρατεύει τη φαντασία, καθώς τα παιδιά πρέπει να προβλέψουν την εξέλιξη της ιστορίας.

Τέλος, αφού τους αποκαλύπτεται και η τελευταία εικόνα, ακολουθούν δύο δραστηριότητες παραγωγής γραπτού λόγου. Στην πρώτη οι μαθητές/ριες καλούνται να δώσουν στην ιστορία ένα διαφορετικό τέλος, ώστε να διαπιστωθεί η κατανόηση ή όχι της έννοιας των πιθανών διαφορετικών εστιάσεων. Και στη δεύτερη δραστηριότητα παραγωγής γραπτού λόγου – που είναι ομαδική – τα παιδιά θα αναπτύξουν ένα κείμενο, καταγράφοντας τις σκέψεις κάποιου από τα πρόσωπα των εικόνων, με στόχο την ανάπτυξη της δημιουργικότητας και της ελεύθερης έκφρασής τους.

Κατά τη διάρκεια των δραστηριοτήτων τονίστηκε η ανάγκη της συζήτησης και της συνεργασίας στην ομάδα, όπου αυτό ήταν απαραίτητο, για την ολοκλήρωση των δραστηριοτήτων. Τα παιδιά ενθαρρύνθηκαν να εκφράζουν και να διατυπώνουν τις απόψεις τους. Χάρη στην κατανόηση των

παιδιών και στην καλή οργάνωση δεν υπήρξαν προβλήματα από μαθητές/ριες που ήθελαν να μονοπωλούν τις συζητήσεις. Η συνεργασία των μαθητών/ριών τόσο μεταξύ τους, όσο και με τη δασκάλα υπήρξε καλή.

Σε όλη τη διάρκεια της διδακτικής παρέμβασης προωθήθηκε η ενεργή και εποικοδομητική συμμετοχή των παιδιών και ενθαρρύνθηκε ο δημοκρατικός διάλογος με επιχειρήματα υπέρ ή κατά των διαφόρων ερμηνειών. Μέσα από τη διαδικασία αυτή τα παιδιά εθίζονται στις δημοκρατικές διαδικασίες, μαθαίνουν να μην είναι απόλυτα και μονολιθικά, να συνεργάζονται και να διαλέγονται με κοινό στόχο την επίλυση προβλημάτων, να σέβονται τις απόψεις των άλλων και να καλλιεργούν την ενσυναίσθησή τους: να είναι σε θέση να δουν από την οπτική γωνία του άλλου, να αισθανθούν ό, τι αισθάνονται οι άλλοι και έτσι να επικοινωνούν καλύτερα και σε βάθος με την ομάδα και τους συνομιλητές τους (Σολομωνίδου, 2006:43).

Μετά το τέλος της διδακτικής παρέμβασης κρίθηκε σκόπιμο να ακολουθήσει μία διδασκαλία ενός από τα λογοτεχνικά κείμενα που είχαν επιλεχθεί, προσεγγίζοντάς το με τρόπο που να ενισχύει την εμπέδωση της διδακτικής μας προσπάθειας, δηλαδή την κατανόηση της έννοιας του αφηγητή και των αφηγηματικών τρόπων. Η διδασκαλία αυτή διήρκησε δύο διδακτικές ώρες και έγινε στο κείμενο «Η χελωνίτσα καρέτα καρέτα και το παλιό φολκσβάγκεν» του Χ. Μπουλώτη, το οποίο τα παιδιά είχαν ήδη διδαχθεί με την παραδοσιακή διδασκαλία. Η επιλογή αυτού του κειμένου έγινε γιατί η ίδια η εικονογράφηση του σχολικού βιβλίου κρίθηκε ότι ανταποκρίνεται στην ενίσχυση μιας τέτοιου τύπου διδασκαλίας.

Έτσι, εκτός από τις δραστηριότητες που υπάρχουν ήδη στο σχολικό βιβλίο, ζητήθηκε από τους/τις μαθητές/ριες να παρατηρήσουν με προσοχή τις εικόνες του βιβλίου (Παράρτημα 7). Ακολούθησε συζήτηση με όλη την τάξη σχετικά με την οπτική γωνία λήψης των εικόνων αυτών και με το ποιος πιστεύουν τα παιδιά ότι είναι ο αφηγητής σε αυτές και άρα με ποιού τα μάτια «βλέπουμε» την ιστορία που διαβάσαμε. Οι απαντήσεις των παιδιών ήταν προφορικές, η συζήτηση έγινε με τη μορφή ιδεοθύελλας και τα επιχειρήματα των παιδιών καταγράφηκαν από τη διδάσκουσα εκπαιδευτικό.

Στο τέλος ζητήθηκε από τα παιδιά να συμπληρώσουν ένα φύλλο εργασίας ίδιο με αυτό που συμπλήρωσαν μετά το πέρας της παραδοσιακής

διδασκαλίας. Την επόμενη μέρα τα παιδιά συμπλήρωσαν τα τελικά ερωτηματολόγια, που και αυτά ήταν ίδια με τα αρχικά, για να προκύψουν, όπως έχει ήδη αναφερθεί συγκρίσιμα αποτελέσματα και να καταγραφεί η όποια αλλαγή στη στάση των νεαρών μαθητών/ριών σχετικά με την εσωτερική οργάνωση ενός κειμένου, την κατανόηση των αφηγηματικών τρόπων και τη σημασία τους στην αφηγηματική λειτουργία, καθώς και να διαπιστωθεί και να αξιολογηθεί μια τέτοια διδακτική παρέμβαση, έχοντας στόχους τόσο γνωστικούς, όσο και συναισθηματικούς .

6. Ανάλυση των αποτελεσμάτων του pre-test σε αντιπαραβολή με το post-test

Όπως έχει ήδη αναφερθεί, χρησιμοποιήθηκαν τέσσερα ερωτηματολόγια- δύο πριν την εφαρμογή της διδακτικής παρέμβασης (pre – test) - και δύο αμέσως μετά (post – test), που περιείχαν τις ίδιες ερωτήσεις. Οι ερωτήσεις, που συνδέονται με τους στόχους της έρευνας, είναι ίδιες στα αρχικά και στα τελικά ερωτηματολόγια, για να είναι εφικτή η σύγκριση των αποτελεσμάτων πριν και μετά τη διδασκαλία. Τα αρχικά ερωτηματολόγιο (pre-test) δόθηκαν στους/στις μαθητές/ριες μία μέρα πριν τη διδακτική παρέμβαση, ενώ τα τελικά ερωτηματολόγια (post-test) την επόμενη μέρα. Οι ερωτήσεις ήταν μέτριας δυσκολίας και κάποιες από αυτές απαιτούσαν κριτική σκέψη για να απαντηθούν. Τόσο τα αρχικά, όσο και τα τελικά ερωτηματολόγια, συμπληρώθηκαν ανώνυμα.

Η ποιοτική ανάλυση των αποτελεσμάτων έγινε με βάση κάποιους άξονες οι οποίοι προέκυψαν από το σύνολο των απαντήσεων των μαθητών/ριών. Πιο συγκεκριμένα, ένας κυρίαρχος άξονας είναι αυτός της «ευχαρίστησης», καθώς πολύ συχνά τα παιδιά επαναλαμβάνουν στις απαντήσεις τους ότι τους αρέσει να διαβάζουν λογοτεχνικά κείμενα, «γιατί είναι ωραία και περνάω ευχάριστα την ώρα μου!». Ένας άλλος άξονας που προκύπτει είναι αυτός της «απόκτησης νέων γνώσεων». Δεν είναι λίγες οι φορές που τα παιδιά συμπεριλαμβάνουν αυτόν τον παράγοντα στις απαντήσεις τους, ειδικά σε ό,τι αφορά τη σχέση του κειμένου που διαβάζουν και της εικονογράφησης. Σημαντική θέση στις απαντήσεις των μαθητών/ριών – και άρα και στη δική μας ποιοτική ανάλυση – φαίνεται να έχει η ευκολία ή δυσκολία κατανόησης ενός κειμένου. Έτσι, το στοιχείο αυτό, της «κατανόησης/εμπέδωσης», αποτέλεσε έναν ακόμη άξονα. Στη συνέχεια παρουσιάζονται τα αποτελέσματα όπως αυτά προέκυψαν από την επεξεργασία των απαντήσεων των μαθητών/ριών στα ερωτηματολόγια.

Έχει ήδη σημειωθεί ότι το πρώτο αρχικό ερωτηματολόγιο αφορούσε τη γενικότερη στάση των παιδιών απέναντι στη λογοτεχνία. Στην ερώτηση: «Σου αρέσει να διαβάζεις λογοτεχνικά βιβλία;», ένα μεγάλο ποσοστό (80%) απάντησε θετικά αιτιολογώντας την άποψη τους- στη δεύτερη ερώτηση: «Για

ποιο λόγο;»- με τον ακόλουθο τρόπο: «Ναι, μου αρέσει πολύ να διαβάζω λογοτεχνικά βιβλία, γιατί διαβάζω ωραίες ιστορίες!», «Ναι, γιατί έτσι μαθαίνω για άλλους πολιτισμούς και ανθρώπους», ενώ μια μικρή μειοψηφία δεν αιτιολόγησαν την απάντησή τους. Από τις απαντήσεις τους φαίνεται έντονα η διάθεσή τους να ασχοληθούν με την ανάγνωση λογοτεχνικών κειμένων. Μόνο ένα μικρό ποσοστό (10%) απάντησε αρνητικά στην ερώτηση αυτή εκφράζοντας αισθήματα απαξίωσης για την ανάγνωση, απαντώντας «Όχι, γιατί είναι κουραστικό και βαριέμαι» και το υπόλοιπο 10%: «Δεν ξέρω τι είναι λογοτεχνικά βιβλία!». Στην ίδια ερώτηση, στο post-test, τα παιδιά έδειξαν μεγαλύτερο ενθουσιασμό στην απάντησή τους, η οποία ήταν σε ποσοστό 100% καταφατική, σχολιάζοντας: «Θα ήθελα πολύ να μπορώ να διαβάζω πολλά βιβλία! Έτσι, θα σκέφτομαι ότι είμαι κι εγώ ένας από τους ήρωες και ζω τις ιστορίες διαφορετικά!!».

Στην επόμενη ερώτηση που αφορούσε τη γνώμη των παιδιών για τα κείμενα που διδάσκονται στο σχολείο, στο αρχικό ερωτηματολόγιο οι περισσότεροι μαθητές/ριες απάντησαν ότι τα βρίσκουν ενδιαφέροντα, λέγοντας: «Ναι, μου αρέσουν γιατί μαθαίνω ωραία πράγματα» (ποσοστό 90%). Οι υπόλοιποι μαθητές/ριες απάντησαν επίσης ότι τους αρέσουν, αλλά δεν αιτιολόγησαν την απάντησή τους. Στο τελικό ερωτηματολόγιο οι απαντήσεις δε διαφοροποιήθηκαν θεαματικά. Ωστόσο, ήταν μεγαλύτερο (95%) το ποσοστό των μαθητών/ριών που αιτιολόγησαν την απάντησή τους.

Στην ερώτηση που ακολουθεί και αφορούσε στη συχνότητα ενασχόλησης των παιδιών με λογοτεχνικά κείμενα στο πλαίσιο της σχολικής τάξης οι απαντήσεις ήταν οι ίδιες τόσο στο αρχικό όσο και στο τελικό ερωτηματολόγιο. Τα παιδιά απάντησαν ότι διαβάζουν λογοτεχνικά κείμενα στην τάξη κάθε δύο εβδομάδες σε ποσοστό 95%, ενώ ελάχιστα παιδιά απάντησαν ότι δε γνωρίζουν ή δε θυμούνται.

Στην ερώτηση: «Προτιμάς τα κείμενα που διαβάζεις να συνοδεύονται από εικόνες; Γιατί;», όλοι/ες οι μαθητές/ριες απάντησαν καταφατικά και στα δύο ερωτηματολόγια, αιτιολογώντας την απάντησή τους με τους ακόλουθους τρόπους: «Γιατί καταλαβαίνω καλύτερα τι εννοεί το κείμενο.», «Γιατί έχουν ωραία χρώματα.» και «Γιατί μαθαίνω πιο πολλά πράγματα.» Και στην επόμενη, κλειστού τύπου, ερώτηση «Σου αρέσουν οι εικόνες των βιβλίων του

σχολείου;» οι μαθητές/ριες απάντησαν καταφατικά σε ποσοστό 80%, ενώ το υπόλοιπο 20% απάντησε αρνητικά.

Στην επόμενη ομάδα ερωτήσεων: «Έχεις παρατηρήσει ποτέ τη σχέση ανάμεσα σε ένα κείμενο και στις εικόνες που το πλαισιώνουν;» και «Ποια νομίζεις ότι είναι η σχέση αυτή;» κάποιοι (30%) απάντησαν «Ναι, μερικές φορές τις κοιτάω τις εικόνες», χωρίς να αιτιολογήσουν την απάντησή τους, ένα άλλο μεγαλύτερο ποσοστό (60%) απάντησε πως δεν έχουν σκεφτεί ποτέ τη σχέση των εικόνων με το κείμενο και οι υπόλοιποι (10%) δεν απάντησαν στην ερώτηση.

Στις ίδιες ερωτήσεις, μετά το πέρας της διδακτικής παρέμβασης, οι μαθητές/ριες απάντησαν σε ποσοστό 90% θετικά, τονίζοντας το γεγονός ότι όχι μόνο παρατηρούν τις εικόνες που πλαισιώνουν ένα κείμενο, αλλά αναζητούν να αναγνωρίσουν τη σχέση όσων βλέπουν με αυτά που διαβάζουν. Πιο συγκεκριμένα, κάποια παιδιά είπαν ότι «Τις παρατηρώ για να δω τι σχέση έχουν με το κείμενο.» και κάποια άλλα « Ναι, γιατί αλλιώς δεν καταλαβαίνω πάντα τι διαβάζω.» Μόνο ένα πολύ μικρό ποσοστό διατήρησε την αρχική του στάση και δεν απάντησε σε αυτές τις ερωτήσεις. Καταδεικνύεται, έτσι, η ευαισθητοποίηση των παιδιών πάνω στο θέμα της εικονικής αναπαράστασης των κειμένων.

Τέλος, οι μαθητές/ριες κλήθηκαν να απαντήσουν στην ερώτηση αν φαντάζονται ποτέ μια ιστορία που διαβάζουν με εικόνες και αν έχουν προσπαθήσει ποτέ να τη ζωγραφίσουν. Όλα τα παιδιά, ίσως και μηχανικά, απάντησαν θετικά στο πρώτο σκέλος της ερώτησης- αν, δηλαδή φαντάζονται μια ιστορία με εικόνες. Παρά την απάντησή τους αυτή, όμως, στο δεύτερο σκέλος της ερώτησης – αν, δηλαδή, έχουν προσπαθήσει ποτέ να ζωγραφίσουν μια ιστορία που διαβάζουν- μόνο ένα ποσοστό 40% απάντησαν θετικά. Οι υπόλοιποι/ες μαθητές/ριες απάντησαν: «Όχι, δεν έχω προσπαθήσει ποτέ, γιατί δε μ'αρέσει.» ή «Όχι, γιατί είναι βαρετό και δεν τα καταφέρνω.» Υπήρχε, λοιπόν, μια άρνηση των παιδιών να ασχοληθούν με μια ιστορία που διάβασαν μετά το τέλος της.

Μετά τη διδακτική παρέμβαση, όμως, όλα τα παιδιά απάντησαν θετικά και στα δύο σκέλη αυτής της ερώτησης, γεγονός που δείχνει τη θετική διάθεση των παιδιών για ενασχόληση με ένα κείμενο σε διαφορετικό επίπεδο.

Παρατηρούμε, λοιπόν, σε πρώτο επίπεδο ότι ενώ πριν τη διδακτική παρέμβαση η στάση κάποιων μαθητών/ριών απέναντι στη λογοτεχνία γενικότερα δεν ήταν ιδιαίτερα θετική, μετά την ολοκλήρωσή της τα παιδιά έδειξαν μεγαλύτερο ενθουσιασμό στο σύνολό τους για την ανάγνωση λογοτεχνικών κειμένων. Ειδικότερα σε ό, τι αφορά στο συσχετισμό κειμένου και εικόνας τα παιδιά στην αρχή παρατηρούσαν σε επιφανειακό επίπεδο της εικόνες που πλαισιώνουν ένα κείμενο ενώ η στάση τους διαφοροποιήθηκε μετά την πειραματική διδασκαλία και άρχισαν να αναζητούν το λόγω ύπαρξης των συγκεκριμένων εικόνων και τους πιθανούς συσχετισμούς με το κείμενο.

Τα δύο επόμενα ερωτηματολόγια – ένα αρχικό και ένα τελικό – δόθηκαν στους/στις μαθητές/ριες με σκοπό να καταγράψουν τις γνώσεις των παιδιών σχετικά με την αφήγηση και την εστίαση. Η πρώτη κλειστού τύπου ερώτηση καλούσε τα παιδιά να απαντήσουν αν πιστεύουν ότι υπάρχουν πολλοί και διαφορετικοί τρόποι να βλέπουμε καταστάσεις. Εδώ στο αρχικό ερωτηματολόγιο το 90% των παιδιών έδωσε θετική απάντηση και τα υπόλοιπα παιδιά δεν απάντησαν τίποτα. Ωστόσο, στο τελικό ερωτηματολόγιο το σύνολο των παιδιών έδωσε θετική απάντηση, αναγνωρίζοντας ότι υπάρχουν πολλοί τρόποι να βλέπουμε μια κατάσταση.

Στην ερώτηση «Με τα μάτια ποιου/ποίων προσώπου/ων ενός κειμένου πιστεύεις ότι «βλέπουμε» την πλοκή της ιστορίας;» ανιχνεύεται μια σύγχυση των μαθητών/ριών ως προς το θέμα αυτό. Το 50% απάντησε «Από τον/την πρωταγωνιστή/ρια», ενώ το 30% απάντησε «Από άλλο χαρακτήρα της ιστορίας», ένα 10% απάντησε «Από κάποιον που δε συμμετέχει στην ιστορία», και το υπόλοιπο 10% δεν απάντησε. Χαρακτηριστικό είναι ότι κανένα παιδί δεν επέλεξε την επιλογή «Αφηγητής» ίσως γιατί δεν γνώριζαν τη σημασία της έννοιας και δε ήταν εξοικειωμένα με αυτή. Στην ίδια ερώτηση του post- test, οι απαντήσεις διαφοροποιήθηκαν. Ένα μεγάλο ποσοστό (85%) απάντησε ότι την πλοκή της ιστορίας τη «βλέπουμε» από τα μάτια του αφηγητή, των πρωταγωνιστών, αλλά και άλλων χαρακτήρων της ιστορίας. Το 10% απάντησε από τον αφηγητή και τους πρωταγωνιστές ενώ παρέμεινε και ένα μικρό ποσοστό 5% που δεν έδωσε καμία απάντηση.

«Πιστεύεις ότι το πρόσωπο που αφηγείται μια ιστορία είναι πάντα αυτό που γνωρίζει τις περισσότερες πληροφορίες για την πλοκή;» ήταν η επόμενη, ανοιχτού τύπου αυτή τη φορά, ερώτηση που κλήθηκαν να απαντήσουν τα

παιδιά. Στο αρχικό ερωτηματολόγιο κάποια παιδιά (70%) απάντησαν όχι και αιτιολόγησαν την απάντησή τους με τους ακόλουθους τρόπους: «Γιατί μπορεί να υπάρχουν και πράγματα που αυτός δεν τα ξέρει.» και «Γιατί δεν τα ξέρει όλα.» Κάποια παιδιά (20%), όμως, απάντησαν θετικά γιατί «Αυτός που λέει την ιστορία ξέρει τι θα γίνει παρακάτω.» Ένα ποσοστό 8% απάντησε μονολεκτικά «Όχι.» και τα υπόλοιπα παιδιά επίσης μονολεκτικά «Ναι.»

Μετά το τέλος της διδασκαλίας, στην ίδια ερώτηση το 90% απάντησε «Όχι, γιατί και οι άλλοι ξέρουν τι θα γίνει.» ή «Όχι, γιατί δε φτιάχνει μόνο αυτός την ιστορία.» Από τους/τις υπόλοιπους/ες μαθητές/ριες κάποιοι απάντησαν και πάλι μονολεκτικά και ένα παιδί δεν απάντησε τίποτα.

Στη συνέχεια, οι μαθητές/ριες κλήθηκαν να απαντήσουν στην ερώτηση αν πιστεύουν ότι τα δευτερεύοντα πρόσωπα μιας ιστορίας «βλέπουν» τα γεγονότα με διαφορετικό τρόπο από τον/την πρωταγωνιστή/ρια. Στην ερώτηση αυτή απάντησαν αρνητικά. Πιο συγκεκριμένα, ένα ποσοστό 80% απάντησε: «Όχι.» χωρίς να είναι σε θέση να αιτιολογήσουν την απάντησή τους. Οι υπόλοιποι απάντησαν ότι νομίζουν ναι, αλλά ούτε αυτοί ήταν σε θέση να αιτιολογήσουν την απάντησή τους. Οι απαντήσεις διαφοροποιήθηκαν στο τελικό ερωτηματολόγιο (post – test), καθώς όλοι/ες οι μαθητές/ριες απάντησαν ότι τα δευτερεύοντα πρόσωπα έχουν διαφορετικές οπτικές γωνίες της ιστορίας, ανάλογα με τη θέση που έχουν μέσα σε αυτή. Οι απαντήσεις τους συμπεριλάμβαναν αποκρίσεις όπως: «Ναι, γιατί δεν είναι το ίδιο πρόσωπο και περνάνε διαφορετικά πράγματα.», «Ναι, γιατί τους συμβαίνουν άλλα πράγματα».

Η τελευταία ερώτηση ήταν κλειστού τύπου και ζητούσε την άποψη των παιδιών για το αν ο τρόπος με τον οποίο ο καθένας βλέπει την εξέλιξη μιας ιστορίας οδηγεί στο να καταλάβει ο καθένας την ιστορία με διαφορετικό τρόπο. Η αρχική απάντηση της πλειοψηφίας των μαθητών/ριών ήταν αρνητική, κάτι που τροποποιήθηκε στο τελικό ερωτηματολόγιο και αφού είχε παραβληθεί η πειραματική διδασκαλία. Έτσι, το 95% των παιδιών απάντησε θετικά και μόνο ένα πολύ μικρό ποσοστό 5% διατήρησε την αρχική του απάντηση και απάντησε αρνητικά.

Σε ό,τι αφορά, λοιπόν τις έννοιες του αφηγητή και της εστίασης παρατηρήθηκαν σημαντικές αλλαγές στις απόψεις των μαθητών/ριών. Έγινε κατανοητό από τα παιδιά ότι υπάρχουν πολλοί διαφορετικοί τρόποι να δει

κανείς μια κατάσταση και φάνηκε να εξοικειώνονται με την έννοια του αφηγητή. Επίσης, μπόρεσαν να διαχωρίσουν τη σημασία της ύπαρξης και άλλων προσώπων σε μία ιστορία και να αναγνωρίσουν ότι το κάθε ένα από τα πρόσωπα αυτά μπορεί να έχει διαφορετική αντίληψη μιας ιστορίας.

Για μια πιο ολοκληρωμένη εικόνα σχετικά με τα αποτελέσματα της πειραματικής διδασκαλίας κρίνεται σκόπιμη και η σύγκριση των εργαλείων αξιολόγησης που συμπληρώθηκαν από τα παιδιά. Το ένα συμπληρώθηκε αμέσως μετά το τέλος της παραδοσιακής διδασκαλίας και το άλλο, που είχε ακριβώς τις ίδιες ερωτήσεις, μετά την ολοκλήρωση της διδακτικής παρέμβασης.

Η πρώτη δραστηριότητα ήταν κλειστού τύπου και περιελάμβανε τέσσερις προτάσεις Σωστού – Λάθους. Στην πρώτη πρόταση αναφερόταν ότι «Ο/Η πρωταγωνιστής/ρια μιας ιστορίας «βλέπει» τα πράγματα διαφορετικά από τα άλλα πρόσωπα της ιστορίας.» Εδώ οι περισσότεροι/ες μαθητές/ριες απάντησαν ότι η πρόταση είναι λανθασμένη, ενώ μετά την πειραματική διδασκαλία άλλαξαν την απάντησή τους και είπαν ότι είναι σωστή. Μπόρεσαν, δηλαδή, να κατανοήσουν ότι υπάρχουν διαφορετικοί τρόποι για τα πρόσωπα μιας ιστορίας να την αντιληφθούν.

Στη δεύτερη πρόταση εκφραζόταν η άποψη ότι «Μια ιστορία θα ήταν ίδια αν την αφηγούταν κάποιο άλλο πρόσωπο.» Οι απαντήσεις των παιδιών στην ερώτηση αυτή ήταν ίδιες τόσο μετά την παραδοσιακή διδασκαλία, όσο και σε αυτή που ακολούθησε τη διδακτική παρέμβαση. Η συντριπτική πλειοψηφία απάντησε ότι η πρόταση αυτή είναι λανθασμένη.

Η επόμενη πρόταση ανέφερε ότι «Ο αφηγητής σε ένα κείμενο μπορεί να είναι μόνο ο/η πρωταγωνιστής/ρια.» Μετά την παραδοσιακή διδασκαλία τα παιδιά δεν είχαν κατανοήσει ότι και άλλα πρόσωπα μιας ιστορίας μπορούν να παίξουν το ρόλο του αφηγητή και έτσι αρχικά ένα ποσοστό 85% θεώρησε ότι η πρόταση αυτή είναι σωστή. Ωστόσο, μετά τη διδακτική παρέμβαση άλλαξαν την αρχική τους απόκριση, απαντώντας ότι η πρόταση είναι λάθος. Ένα ποσοστό 10% παρέμεινε, όμως, σταθερό στην αρχική του άποψη.

Τέλος, η τελευταία πρόταση έλεγε στα παιδιά ότι «Το πρόσωπο που αφηγείται μια ιστορία περιγράφει την ιστορία μέσα από τη δική του οπτική γωνία μόνο.» Το σύνολο των μαθητών/ριών απάντησε θετικά σε αυτή την ερώτηση αρχικά. Στο τέλος της διαδικασίας, όμως, φάνηκε να κατανοούν

καλύτερα την έννοια του αφηγητή και των πολλαπλών εστιάσεων και απάντησαν στην πλειοψηφία τους αρνητικά.

Η δεύτερη δραστηριότητα ζητούσε από τα παιδιά να συνεργαστούν με την ομάδα τους και να πάρουν το ρόλο του δασκάλου, κάνοντας μία πρόταση διδασκαλίας όσων έμαθαν σχετικά με τη λογοτεχνία. Οι αρχικές απαντήσεις των παιδιών ήταν κάπως ασαφείς και συγκεχυμένες, γεγονός που καταδεικνυε ότι κάποιες έννοιες δεν τις είχαν κατανοήσει πλήρως. Οι απαντήσεις τους περιελάμβαναν φράσεις, όπως : «Μια ιστορία είναι ίδια αν τη λέει κάποιος άλλος» και «Το πρόσωπο που λέει μια ιστορία τη λέει με δικά του λόγια.»

Οι απαντήσεις των παιδιών στο τέλος της διαδικασίας ήταν διαφορετικές – πιο συγκεκριμένες και σαφείς. Έτσι, στις διδακτικές προτάσεις των παιδιών καταγράφονται απόψεις, όπως: «Ο κάθε πρωταγωνιστής βλέπει διαφορετικά την ιστορία.», «Όλα τα πρόσωπα μπορούν να αφηγηθούν μια ιστορία.» και «Μια ιστορία μπορείς να τη λες με πολλούς τρόπους.»

Από τη σύγκριση, λοιπόν, τόσο των ερωτηματολογίων όσο και των φύλλων αξιολόγησης προκύπτει πως μπορεί τα αποτελέσματα μετά από τη συγκεκριμένη διδακτική παρέμβαση στους/στις μαθητές/ριες να μην υπήρξαν σε κάθε περίπτωση θεαματικά. Ωστόσο, δεν μπορούμε να αρνηθούμε ότι τα παιδιά απέκτησαν κάποιες επιπλέον γνώσεις από αυτές που είχαν αφομοιώσει με την παραδοσιακή διδασκαλία. Η διδασκαλία είχε τα αναμενόμενα αποτελέσματα σε ό, τι αφορά την κατανόηση κάποιων βασικών εννοιών της λογοτεχνικής ανάλυσης, όπως του αφηγητή, της εστίασης και της οπτικής γωνίας. Αν και στα αρχικά ερωτηματολόγια καταγράφηκαν κάποιες λανθασμένες ή ασαφείς απαντήσεις, αυτές περιορίστηκαν στο ελάχιστο στα τελικά. Η διδασκαλία, λοιπόν, στο σύνολό της είχε θετικά αποτελέσματα στη μάθηση.

7. Γενικά Συμπεράσματα – Συζήτηση

Η ανάγνωση λογοτεχνικών κειμένων είναι σκόπιμο να αντιμετωπίζεται ως «παιχνίδι» και να υπάρχει εμπλοκή του/της αναγνώστη/ριας σε μια παιγνιώδη ενεργητική διαδικασία. Ιδιαίτερη βαρύτητα έχει τα παιδιά με την καθοδήγηση του/της εκπαιδευτικού να οδηγούνται σε συμπεράσματα για τις βασικές αρχές της αφηγηματολογίας και, ειδικότερα, για το ρόλο της εικόνας στην κατανόηση της έννοιας της εστίασης. Οι δραστηριότητες στις οποίες εμπλέκονται τα παιδιά είναι προτιμότερο να είναι παιγνιώδους χαρακτήρα και να προωθούν τη συμμετοχή σε παιχνίδια ρόλων, για να διατηρηθεί το ενδιαφέρον των μαθητών/ριών για τη διαδικασία, να παρέχουν κίνητρα και συγκεκριμένα να στοχεύουν στην προσέλκυση και διατήρηση της προσοχής και στον ερεθισμό της γνωστικής περιέργειας.

Μία συνολική αποτίμηση της έρευνας σε σχέση με τους αρχικούς σκοπούς και στόχους στο συγκεκριμένο τμήμα της Γ' Δημοτικού, θα πρέπει να λαμβάνει υπόψη της τις αρχικές εκτιμήσεις των παιδιών, καθώς και τις προϋπάρχουσες γνώσεις τους, οι οποίες καταγράφονται στα αρχικά ερωτηματολόγια, όπως επίσης και τα νέα δεδομένα που προέκυψαν και τις νεοαποκτηθείσες γνώσεις, όπως προκύπτουν από τις απαντήσεις τους στα τελικά ερωτηματολόγια. Επίσης, είναι σκόπιμο να διαπιστωθούν τα θετικά και τα αρνητικά της έρευνας σε σχέση με τη σχετική θεωρία και η ανταπόκριση των στόχων, οι οποίοι τέθηκαν εξ αρχής, ως προς τα αποτελέσματα.

Σε μαθησιακό επίπεδο, λοιπόν, η έρευνα είχε ικανοποιητικά αποτελέσματα, γιατί όλα τα παιδιά ασχολήθηκαν με δύσκολες αντικειμενικά έννοιες, όπως αυτές της εστίασης και της οπτικής γωνίας, και χαρακτηρισμού των ειδών τους με τρόπο κατανοητό και εύληπτο από άτομα της ηλικίας τους και κατάφεραν σε μεγάλο βαθμό να καλύψουν τα όποια κενά αναδύθηκαν από τις απαντήσεις τους στα αρχικά ερωτηματολόγια. Με τον τρόπο αυτό επιβεβαιώνεται η άποψη ότι η οπτικοποίηση του υλικού και η χρήση της εικόνας γενικότερα στην εκπαιδευτική διαδικασία συντελεί στην αποσαφήνιση της σκέψης, στην ενίσχυση της κατανόησης, στην εισαγωγή νέας γνώσης, στον εντοπισμό των παρανοήσεων και στη δημιουργική σκέψη (Allie, 2003). Έτσι, οι μικροί/ές μαθητές/ριες του δημοτικού βοηθήθηκαν ως προς την κατανόηση της έννοιας της εστίασης μέσα από την ανάλυση εικόνων και

ενισχύθηκε η πρόσληψη του κειμένου. Ταυτόχρονα, τα παιδιά ασκήθηκαν στην επεξεργασία πολυτροπικού υλικού.

Ο συνδυασμός παραδοσιακής διδασκαλίας και αυτής με τη χρήση εικόνων αποδείχθηκε επιτυχημένος για τη διδασκαλία των διαφορετικών μορφών εστίασης, καθώς, όπως έδειξαν οι τελικές απαντήσεις των παιδιών, η χρήση των εικόνων τα βοήθησε να κατανοήσουν καλύτερα όσα διαβάζουν, ιδιαίτερα σε σχέση με την ύπαρξη πολλών διαφορετικών τρόπων για να βλέπει κανείς μία κατάσταση, ενισχύοντας έτσι τη γνωστική λειτουργία της εικόνας σε ένα κείμενο. Τα αποτελέσματα φαίνονται, όχι μόνο στη συμπλήρωση των post- tests, αλλά και στην αλλαγή της διαδικασίας και της στάσης των μαθητών/ριών απέναντι σε ένα λογοτεχνικό κείμενο κατά τη διάρκεια της διδακτικής διαδικασίας. Οι μαθητές/ριες εξοικειώθηκαν, λοιπόν, με τη διαδικασία της αντιμετώπισης ενός κειμένου από διαφορετικές οπτικές γωνίες και βίωσαν την εμπειρία της λογοτεχνικής ανάγνωσης.

Στα θετικά της έρευνας συμπεριλαμβάνεται, επίσης, το γεγονός ότι οι συνθήκες εργασίας που διαμορφώθηκαν στην αίθουσα κατά τη διάρκεια της πειραματικής διδακτικής παρέμβασης, ήταν τέτοιες ώστε τον κυρίαρχο ρόλο στη διαδικασία είχαν οι μαθητές/ριες, οι οποίοι/οίες δρώντας αυτόνομα και διερευνητικά, κατά την εκτέλεση των δραστηριοτήτων του Φύλλου Εργασίας, ενεπλάκησαν ενεργά στην οικοδόμηση της γνώσης τους. Κάνοντας χρήση της εικόνας κατανόησαν διάφορες πτυχές του εξεταζόμενου θέματος, και εργάστηκαν προς την κατεύθυνση της εξοικείωσής τους με την έννοια και τη λειτουργία της εστίασης.

Αποφεύχθηκε η αφηγηματική μετάδοση της γνώσης από την εκπαιδευτικό και ο άμεσος διδακτισμός, ενώ η διδάσκουσα είχε το διακριτικό ρόλο της οργανώτριας, συντονίστριας και συμβούλου της διαδικασίας. Η διδασκαλία, λοιπόν, δεν είχε τη μορφή μετάδοσης γνώσεων αλλά διερευνητικό και διαλεκτικό χαρακτήρα και δόθηκε έμφαση στην ανάπτυξη πρωτοβουλίας των παιδιών, στην καλλιέργεια κριτικής σκέψης, δημιουργικότητας και συνεργασίας. Όλα αυτά συνάδουν με τις θεωρίες αυτές, οι οποίες θέτουν στο κέντρο της λογοτεχνικής επικοινωνίας τον αποδέκτη, και που φαίνονται πράγματι να εναρμονίζονται απόλυτα με τα ενδιαφέροντα και τις ανάγκες των μαθητών και των μαθητριών της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, την προσωπική τους ανάπτυξη, την έμφαση στις αναγνωστικές εμπειρίες, την αναγνωστική

απόλαυση και γενικά την παιδαγωγική αξιοποίηση της λογοτεχνίας (Κατσίκη-Γκίβαλου, 2007, Καλογήρου, 1999).

Οι μαθητές/ριες εργάστηκαν τόσο σε ατομικό όσο και σε συλλογικό επίπεδο. Η παρατήρηση των ομάδων κατά τη διδασκαλία έδειξε ότι υπήρξε αρμονική συνεργασία ανάμεσα στα παιδιά και διαρκής αλληλεπίδραση μεταξύ τους. Δούλεψαν συλλογικά και τήρησαν την οδηγία για την ανάληψη ξεχωριστού ρόλου ο καθένας στην ομάδα τους. Αντάλλαξαν απόψεις και εμπειρίες στην ομάδα τους, συνέταξαν τις εργασίες τους, έδειξαν αυξημένο ενδιαφέρον και, στην πλειονότητά τους, συμμετείχαν ενεργά στη διδασκαλία. Ανέπτυξαν το ομαδικό πνεύμα και οι ομάδες συναγωνίζονταν μεταξύ τους για το ποια θα μιλούσε πρώτη στην ανοιχτή συζήτηση στην τάξη, ενώ όλες ήθελαν να πουν τη γνώμη τους και να συμπληρώσουν τις παρατηρήσεις τους.

Για την προσέγγιση των κειμένων αξιοποιήθηκαν οι μεθοδολογίες και οι διδακτικές στρατηγικές που κρίθηκαν πρόσφορες και ταιριαστές στην ηλικία των μαθητών και τα ενδιαφέροντά τους και αναλόγως σχεδιάστηκαν και προτάθηκαν οι δραστηριότητες. Ωστόσο, καθίσταται σαφές ότι απαιτείται ο/η εκπαιδευτικός να γνωρίζει πολύ καλά το θεωρητικό πλαίσιο και να έχει θέσει σαφείς στόχους, καθώς ο δυναμικός χαρακτήρας της εικόνας μπορεί εύκολα να αποπροσανατολίσει τη διδασκαλία.

Ένα ακόμη ερώτημα που τίθεται είναι κατά πόσον η συγκεκριμένη διδακτική παρέμβαση επέφερε κάποια αλλαγή στις στάσεις των παιδιών απέναντι στη Λογοτεχνία και στην ενασχόλησή τους με αυτή: όπως έδειξαν οι απαντήσεις των τελικών ερωτηματολογίων πάνω από τα μισά παιδιά δηλώνουν ότι απέκτησαν κίνητρο να ασχοληθούν με τη Λογοτεχνία και έδειξαν μεγαλύτερο ενθουσιασμό στο σύνολό τους για την ανάγνωση λογοτεχνικών κειμένων. Ειδικότερα σε ό, τι αφορά στο συσχετισμό κειμένου και εικόνας τα παιδιά μετά την πειραματική διδασκαλία άρχισαν να αναζητούν το λόγο ύπαρξης των συγκεκριμένων εικόνων και τους πιθανούς συσχετισμούς με το κείμενο.

Τα στοιχεία και οι παράμετροι που δείχνουν βελτιωμένα αποτελέσματα στην προσέγγιση λογοτεχνικών κειμένων και στην οικοδόμηση νοήματος από τα παιδιά ήταν:

- η χρήση του εποικοδομητικού και διερευνητικού μοντέλου μάθησης,
- η χρήση των αναγνωστικών θεωριών και η οικοδόμηση της γνώσης,
- η αποφυγή του δασκαλοκεντρισμού και ο διάλογος με σεβασμό όλων των απόψεων (χωρίς σωστό και λάθος),
- η κατανόηση της δύναμης της εικόνας στα λογοτεχνικά κείμενα (και όχι μόνο),
- η κατανόηση των πολλαπλών μορφών εστίασης.

Παρά την επιτυχημένη πορεία της ερευνητικής διαδικασίας, αν υπήρχε η δυνατότητα να πραγματοποιηθεί η παρέμβαση ξανά, υπάρχουν κάποια σημεία που θα ήταν σκόπιμο να είχαν ληφθεί υπόψη. Πιο συγκεκριμένα, οι αλλαγές που θα μπορούσαν να γίνουν στο ερευνητικό κομμάτι, είναι οι ακόλουθες:

- ❖ Θα μπορούσε να αφιερωθεί περισσότερος χρόνος στο πρώτο στάδιο, αυτό της συζήτησης των εικόνων και να χρησιμοποιηθούν και σχετικά βίντεο από το διαδίκτυο με διττή σημασία.
- ❖ Θα μπορούσε πιθανόν να επεκταθεί η διδακτική παρέμβαση και σε άλλα μαθήματα, όπως αυτό της ιστορίας και σε συνεργασία με τον/την αρμόδιο/α εκπαιδευτικό να γενικευτούν κάποια από τα συμπεράσματα της έρευνας.
- ❖ Θα ήταν σκόπιμο να γίνει χρήση κάποιων κόμικς κατά τη διάρκεια της διδακτικής παρέμβασης, καθώς και στα κόμικς χρησιμοποιούνται συγκεκριμένες τεχνικές – όπως η πλαισίωση – προκειμένου το μυθοπλαστικό σύμπαν να παρουσιαστεί μέσα από τα μάτια ενός συγκεκριμένου ήρωα της ιστορίας (Μαρτινίδης, 1990). Έτσι, θα ενισχυόταν ακόμη περισσότερο η πρόσληψη των αφηγηματικών τεχνικών από τους/τις μικρούς/ές μαθητές/ριες με τρόπο ευχάριστο.
- ❖ Μία άλλη πρόταση θα ήταν να ζητηθεί από τα παιδιά να αναζητήσουν στο διαδίκτυο εικόνες που να παρουσιάζουν διαφορετικές μορφές εστίασης, σύμφωνα με τα όσα έχουν διδαχθεί, και να τις παρουσιάσουν στην τάξη τους. Έτσι, θα συνδυαζόταν και η δημιουργική χρήση των ΤΠΕ, που τόσο ωφέλιμη είναι στη διδακτική διαδικασία.

- ❖ Τέλος, σε ό,τι αφορά την παραγωγή υλικού από τα ίδια τα παιδιά θα μπορούσαν να προσπαθήσουν να εικονογραφήσουν τα ίδια κάποιο κείμενο από αυτά που έχουν διδαχθεί στο Ανθολόγιο και να εκφράσουν έτσι με τρόπο δημιουργικό όσα έμαθαν.

Γενικά, το θέμα αποδείχτηκε πολύ ενδιαφέρον, τόσο βιβλιογραφικά, όσο και ερευνητικά. Γεγονός είναι, ωστόσο, ότι στη χώρα μας η εφαρμογή αυτών των προγραμμάτων στην παραδοσιακή τάξη είναι ακόμη σε αρχικό στάδιο. Ωστόσο, ο δρόμος έχει πια ανοίξει για περισσότερες έρευνες προσανατολισμένες στο σκοπό αυτό. Η αξιοποίηση προγραμμάτων βασισμένων στις αρχές του εποικοδομητισμού μπορούν να δώσουν την ώθηση για πολλές από τις αναγκαίες αλλαγές. Η κατασκευή της γνώσης προϋποθέτει πολλαπλές αναπαραστάσεις του γνωστικού αντικείμενου, δυνατότητα του/της μαθητή/ριας να διερευνά το γνωστικό αντικείμενο και συνεργασία με τους εμπλεκόμενους στην ίδια δραστηριότητα (Κάββουρα, κ.α., 2000).

Ο ρόλος των εκπαιδευτικών στην πορεία των ερευνών είναι καθοριστικός. Η θετική στάση απέναντι στα εποικοδομητικά μαθησιακά περιβάλλοντα, η διαρκής ενημέρωση και επιμόρφωσή τους στις νέες τεχνολογίες και η επιλογή της κατάλληλης κάθε φορά μεθόδου έχουν καθοριστικό ρόλο στην εκπλήρωση του επιδιωκόμενου στόχου. Οφείλουμε, λοιπόν, όλοι να συμβάλλουμε στην προσπάθεια συγκρότησης ενός νέου μαθησιακού περιβάλλοντος όπου προάγεται η ενεργητική ανακάλυψη και οικοδόμηση της γνώσης.

Ανακεφαλαιώνοντας, θα μπορούσε κανείς να οδηγηθεί στο συμπέρασμα ότι η διδασκαλία έφερε τα επιθυμητά αποτελέσματα και ότι από τα ευρήματα επιβεβαιώθηκε η αρχική υπόθεση της έρευνας αυτής ότι η εισαγωγή στη διδακτική πράξη εικόνων επιφέρει βελτιωμένα αποτελέσματα στην πρόσληψη των αφηγηματικών τεχνικών – και ιδιαίτερα των εννοιών του αφηγητή και της εστίασης- σε σύγκριση με την παραδοσιακή διδασκαλία και καταφέρνει να κινητοποιήσει το ενδιαφέρον των μαθητών/τριών.

Ευχαριστίες

Στο σημείο αυτό της εργασίας μου θα ήθελα να ευχαριστήσω τους επιβλέποντες καθηγητές μου τόσο για την άψογη συνεργασία μας όσο και για την ενθάρρυνση, τις συμβουλές, τον γνωστικό εμπλουτισμό και την αμέριστη στήριξη στην προσπάθειά μου αυτή.

Θα ήθελα ακόμη να ευχαριστήσω τη διευθύντρια του 1^{ου} Δημοτικού Σχολείου Σκοπέλου, αλλά και το διδακτικό προσωπικό του σχολείου για τη διευκόλυνση, την υποστήριξη, την ενθάρρυνση και τις πολύτιμες συμβουλές τους και την ενεργό συμμετοχή στην ερευνητική μου προσπάθεια. Θερμές ευχαριστίες οφείλω, επίσης, στη δασκάλα της Γ' τάξης του σχολείου, που ανταποκρίθηκε πρόθυμα στο κάλεσμά μου για την πραγματοποίηση της διδακτικής παρέμβασης και στους/στις μαθητές/ριες του τμήματος, που χωρίς τη συνεργασία τους δε θα ήταν εφικτή η πραγματοποίηση της διδασκαλίας.

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ 1

1.1 Αρχικό ερωτηματολόγιο 1 (pre-test)

1^ο ΔΗΜΟΤΙΚΟ ΣΧΟΛΕΙΟ ΣΚΟΠΕΛΟΥ
ΤΑΞΗ Γ'

Παρακαλείσαι να απαντήσεις αυθόρμητα και ειλικρινά στις ερωτήσεις που ακολουθούν, γνωρίζοντας ότι για τις απαντήσεις σου δε θα αξιολογηθείς.

ΗΜΕΡΟΜΗΝΙΑ:.....

ΑΓΟΡΙ

☐

ΚΟΡΙΤΣΙ

☐

ΑΡΧΙΚΟ ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΟ 1

1. Α) Σου αρέσει να διαβάζεις λογοτεχνικά βιβλία;

ΝΑΙ ☐

ΟΧΙ ☐

Β) Για ποιο λόγο;

2. Ποια είναι η γνώμη σου για τα κείμενα που διδάσκει στο σχολείο; Τα βρίσκεις ενδιαφέροντα;

3. Πόσο συχνά διαβάζετε λογοτεχνικά κείμενα στην τάξη;

4. Προτιμάς τα κείμενα που διαβάζεις να συνοδεύονται από εικόνες; Γιατί;

5. Σου αρέσουν οι εικόνες των βιβλίων του σχολείου;

ΝΑΙ ☐

ΟΧΙ ☐

6. Α) Έχεις παρατηρήσει ποτέ την σχέση ανάμεσα σε ένα κείμενο και στις εικόνες που το πλαισιώνουν;

ΝΑΙ ☐

ΟΧΙ ☐

Β) Ποια νομίζεις ότι είναι η σχέση αυτή;

7. Όταν διαβάζεις ένα κείμενο, φαντάζεσαι ποτέ με εικόνες την ιστορία; Έχεις προσπαθήσει ποτέ να τη ζωγραφίσεις;

1.2 Αρχικό ερωτηματολόγιο 2 (pre-test)

ΗΜΕΡΟΜΗΝΙΑ:.....

ΑΓΟΡΙ ☐

ΚΟΡΙΤΣΙ ☐

ΑΡΧΙΚΟ ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΟ 2

1. Πιστεύεις ότι υπάρχουν πολλοί και διαφορετικοί τρόποι να βλέπουμε καταστάσεις;

ΝΑΙ ☐

ΟΧΙ ☐

2. Με τα μάτια ποιου/ποιων προσώπου/ων ενός κειμένου πιστεύεις ότι «βλέπουμε» την πλοκή της ιστορίας; Σημείωσε ένα x δίπλα στην/στις απάντηση/εις που θεωρείς σωστή/ές.

Αφηγητής

☐

Πρωταγωνιστής/ρια

☐

Άλλος χαρακτήρας της ιστορίας

☐

Κάποιος που δε συμμετέχει στην ιστορία

☐

3. Πιστεύεις ότι το πρόσωπο που αφηγείται μια ιστορία είναι πάντα αυτό που γνωρίζει τις περισσότερες πληροφορίες για την πλοκή;

4. Πιστεύεις ότι τα δευτερεύοντα πρόσωπα μιας ιστορίας «βλέπουν» τα γεγονότα με διαφορετικό τρόπο από τον/την πρωταγωνιστή/ρια;

5. Πιστεύεις ότι ο τρόπος με τον οποίο ο καθένας βλέπει την εξέλιξη μιας ιστορίας οδηγεί στο να καταλάβει ο καθένας την ιστορία με διαφορετικό τρόπο;

ΝΑΙ ☐

ΟΧΙ ☐

1.3 Τελικό ερωτηματολόγιο 1 (post-test)

1^ο ΔΗΜΟΤΙΚΟ ΣΧΟΛΕΙΟ ΣΚΟΠΕΛΟΥ
ΤΑΞΗ Γ'

Παρακαλείσαι να απαντήσεις αυθόρμητα και ειλικρινά στις ερωτήσεις που ακολουθούν, γνωρίζοντας ότι για τις απαντήσεις σου δε θα αξιολογηθείς.

ΗΜΕΡΟΜΗΝΙΑ:.....

ΑΓΟΡΙ

☐

ΚΟΡΙΤΣΙ

☐

ΤΕΛΙΚΟ ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΟ 1

1. Α) Σου αρέσει να διαβάζεις λογοτεχνικά βιβλία;

ΝΑΙ ☐

ΟΧΙ ☐

Β) Για ποιο λόγο;

2. Ποια είναι η γνώμη σου για τα κείμενα που διδάσκει στο σχολείο; Τα βρίσκεις ενδιαφέροντα;

3. Πόσο συχνά διαβάζετε λογοτεχνικά κείμενα στην τάξη;

4. Προτιμάς τα κείμενα που διαβάζεις να συνοδεύονται από εικόνες; Γιατί;

5. Σου αρέσουν οι εικόνες των βιβλίων του σχολείου;

ΝΑΙ ☐

ΟΧΙ ☐

6. Α) Έχεις παρατηρήσει ποτέ την σχέση ανάμεσα σε ένα κείμενο και στις εικόνες που το πλαισιώνουν;

ΝΑΙ ☐

ΟΧΙ ☐

Β) Ποια νομίζεις ότι είναι η σχέση αυτή;

7. Όταν διαβάζεις ένα κείμενο, φαντάζεσαι ποτέ με εικόνες την ιστορία; Έχεις προσπαθήσει ποτέ να τη ζωγραφίσεις;

1.4 Τελικό ερωτηματολόγιο 2 (post-test)

ΗΜΕΡΟΜΗΝΙΑ:.....

ΑΓΟΡΙ ☐

ΚΟΡΙΤΣΙ ☐

ΤΕΛΙΚΟ ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΟ 2

1. Πιστεύεις ότι υπάρχουν πολλοί και διαφορετικοί τρόποι να βλέπουμε καταστάσεις;

ΝΑΙ ☐

ΟΧΙ ☐

2. Με τα μάτια ποιου/ποιων προσώπου/ων ενός κειμένου πιστεύεις ότι «βλέπουμε» την πλοκή της ιστορίας; Σημείωσε ένα x δίπλα στην/στις απάντηση/εις που θεωρείς σωστή/ές.

Αφηγητής

☐

Πρωταγωνιστής/ρια

☐

Άλλος χαρακτήρας της ιστορίας

☐

Κάποιος που δε συμμετέχει στην ιστορία

☐

3. Πιστεύεις ότι το πρόσωπο που αφηγείται μια ιστορία είναι πάντα αυτό που γνωρίζει τις περισσότερες πληροφορίες για την πλοκή;

4. Πιστεύεις ότι τα δευτερεύοντα πρόσωπα μιας ιστορίας «βλέπουν» τα γεγονότα με διαφορετικό τρόπο από τον/την πρωταγωνιστή/ρια;

5.Πιστεύεις ότι ο τρόπος με τον οποίο ο καθένας βλέπει την εξέλιξη μιας ιστορίας οδηγεί στο να καταλάβει ο καθένας την ιστορία με διαφορετικό τρόπο;

ΝΑΙ ☐

ΟΧΙ ☐

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ 2

ΦΥΛΛΟ ΠΑΡΑΤΗΡΗΣΗΣ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑΣ

ΓΕΝΙΚΕΣ ΠΛΗΡΟΦΟΡΙΕΣ

ΗΜΕΡΟΜΗΝΙΑ:	
ΩΡΕΣ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑΣ:	
ΜΑΘΗΜΑ:	
ΠΑΡΑΤΗΡΗΤΗΣ/ΤΡΙΑ:	
ΠΑΡΑΤΗΡΟΥΜΕΝΟΣ/Η ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΣ:	
ΑΡΙΘΜΟΣ ΜΑΘΗΤΩΝ/ΤΡΙΩΝ:	
ΑΡΙΘΜΟΣ ΜΕΛΩΝ ΚΑΙ ΣΥΣΤΑΣΗ ΟΜΑΔΩΝ:	

ΠΑΡΑΤΗΡΗΣΗ ΜΑΘΗΣΙΑΚΗΣ ΔΙΑΔΙΚΑΣΙΑΣ

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

ΠΟΛΥ ☐

ΑΡΚΕΤΑ ☐

ΛΙΓΟ ☐

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

ΠΟΛΥ ☐

ΑΡΚΕΤΑ ☐

ΛΙΓΟ ☐

3. Τα λογοτεχνικά κείμενα με τα οποία δραστηριοποιήθηκαν, θεωρείτε ότι όντως ανταποκρινόταν στην ηλικιακή τους ομάδα;

ΠΟΛΥ ☐

ΑΡΚΕΤΑ ☐

ΛΙΓΟ ☐

4. Το φύλλο εργασίας ήταν προσιτό και ευχάριστο;

ΠΟΛΥ ☐

ΑΡΚΕΤΑ ☐

ΛΙΓΟ ☐

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

ΠΟΛΥ ☐

ΑΡΚΕΤΑ ☐

ΛΙΓΟ ☐

6. Το φύλλο εργασίας ήταν δομημένο με τέτοιο τρόπο ώστε να ενεργοποιηθεί διαδραστικό περιβάλλον με τα λογοτεχνικά έργα και τις εικόνες που χρησιμοποιήθηκαν;

ΠΟΛΥ ☐

ΑΡΚΕΤΑ ☐

ΛΙΓΟ ☐

7. Ο ρόλος του/της εκπαιδευτικού κατά τη διάρκεια της διδασκαλίας ήταν καθοδηγητικός;

ΠΟΛΥ ☐

ΑΡΚΕΤΑ ☐

ΛΙΓΟ ☐

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

ΠΟΛΥ ☐

ΑΡΚΕΤΑ ☐

ΛΙΓΟ ☐

9. Ο/Η εκπαιδευτικός βοηθάει και διευκρινίζει τις λεπτομέρειες κατά τη διάρκεια των ομαδικών ασκήσεων;

ΠΟΛΥ ☐

ΑΡΚΕΤΑ ☐

ΛΙΓΟ ☐

10. Ο/Η εκπαιδευτικός διευκρινίζει και δίνει σαφείς οδηγίες για την πραγματοποίηση των δραστηριοτήτων;

ΠΟΛΥ ☐

ΑΡΚΕΤΑ ☐

ΛΙΓΟ ☐

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

ΠΟΛΥ ☐

ΑΡΚΕΤΑ ☐

ΛΙΓΟ ☐

12. Οι μαθητές/ριες συνεργάζονταν αρμονικά μέσα στην ομάδα;

ΠΟΛΥ

☐

ΑΡΚΕΤΑ

☐

ΛΙΓΟ

☐

13. Υπήρχε ευχάριστο κλίμα διδασκαλίας στην τάξη;

ΠΟΛΥ

☐

ΑΡΚΕΤΑ

☐

ΛΙΓΟ

☐

14. Γενικότερες παρατηρήσεις:

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ 3

ΔΙΣΗΜΕΣ ΕΙΚΟΝΕΣ



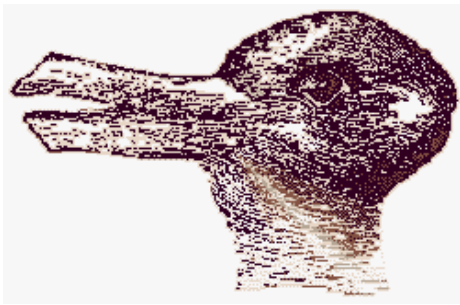
Εικόνα 1



Εικόνα 2



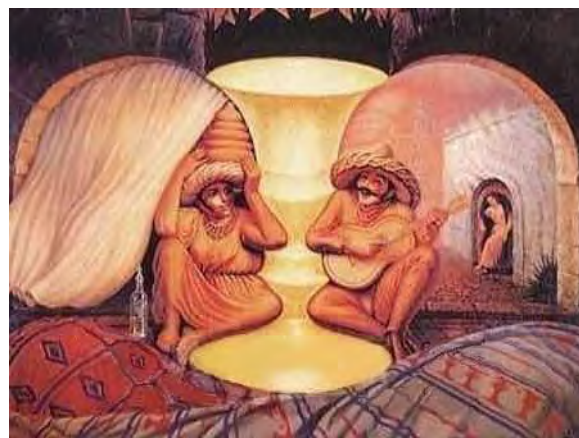
Εικόνα 3



Εικόνα 4



Εικόνα 5



Εικόνα 6

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ 4

ΦΥΛΛΑ ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΩΝ ΠΑΡΑΔΟΣΙΑΚΗΣ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑΣ

4.1 Φύλλο δραστηριοτήτων 1

Λ. ΨΑΡΑΥΤΗ, ΤΟ ΠΕΡΙΒΟΛΙ ΤΟΥ ΣΑΜΙΧ

1^η Δραστηριότητα

Την ιστορία την αφηγείται η Βαγγελίτσα. Πως θα την έλεγε άραγε η Ρασμίγια; Παρουσίασε στην τάξη αυτά που θα έλεγε η Ρασμίγια.

2^η Δραστηριότητα

«Θέλω να ζωγραφίσεις μian αυλή.....όταν ξανάρθεις, μου υποσχέθηκε»
(σελ. 157)

Η Ρασμίγια περιγράφει τη σκηνή αυτή στη μητέρα της. Ξαναγράψε το κομμάτι αυτό του κειμένου όπως θα το έλεγε η Ρασμίγια.

3^η Δραστηριότητα

Η Ζακίγια παρακολουθεί την παρέα των παιδιών την ώρα που συζητούν και βλέπουν τις ζωγραφιές της Ρασμίγια. Γράψε πώς θα τα έλεγε όλα αυτά στον άντρα της το ίδιο βράδυ.

4^η Δραστηριότητα

Ένας περαστικός στρατιώτης περιγράφει τη σκηνή με τα παιδιά στην αυλή σε έναν άλλο στρατιώτη. Γράψε το διάλογο που θα έκαναν.

- _____

- _____

- _____

- _____

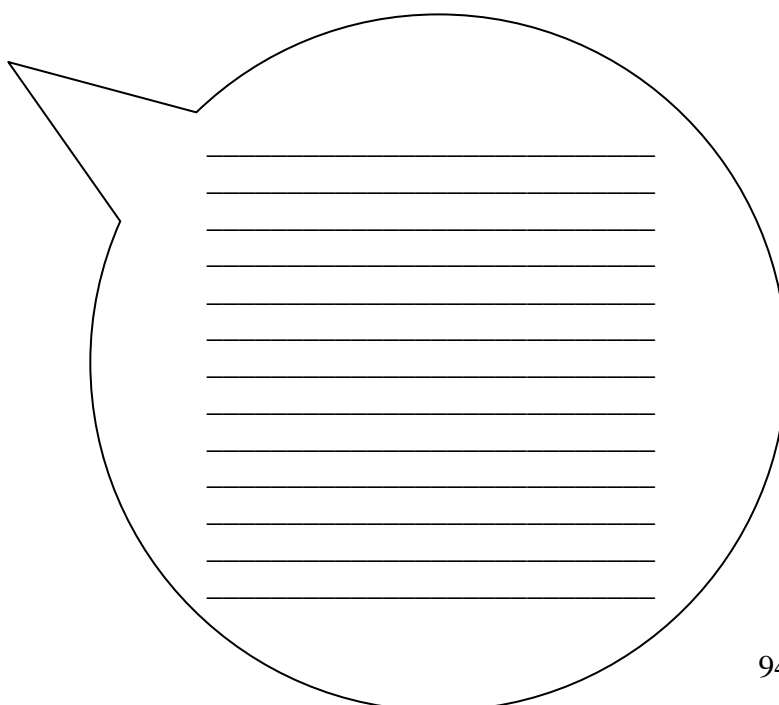
- _____

- _____

- _____

5^η Δραστηριότητα

Τι θα συνέβαινε, αν έβλεπες την ιστορία μέσα από τα μάτια ενός άλλου προσώπου του κειμένου; Αφού σκεφτείς για τους ήρωες της ιστορίας, παρουσίασε έναν ήρωα να μονολογεί και να λέει τις προσωπικές (κρυφές) του σκέψεις. Μπορείς να γράψεις το μονόλογό σου εδώ:



4.2 Φύλλο δραστηριοτήτων 2

Χ. ΜΠΟΥΛΩΤΗΣ, Η ΧΕΛΩΝΙΤΣΑ ΚΑΡΕΤΤΑ-ΚΑΡΕΤΤΑ ΚΑΙ ΤΟ ΠΑΛΙΟ ΦΟΛΚΣΒΑΓΚΕΝ

1^η Δραστηριότητα

Η χελώνα Καρέττα – Καρέττα κολυμπά στη θάλασσα όπου βρίσκει μπροστά της τη φάλαινα από την ιστορία «Το τραγούδι της φάλαινας»(σελ. 15-16). Τι να είπαν άραγε οι δυο τους;

- _____

- _____

- _____

- _____

- _____

- _____

2^η Δραστηριότητα

«Και να 'ταν μόνο αυτό!.....όχι στη στεριά.»

Την παράγραφο αυτή την αφηγείται ένα τρίτο πρόσωπο. Γράψε ξανά την παράγραφο όπως θα την έλεγε η ίδια η χελώνα.

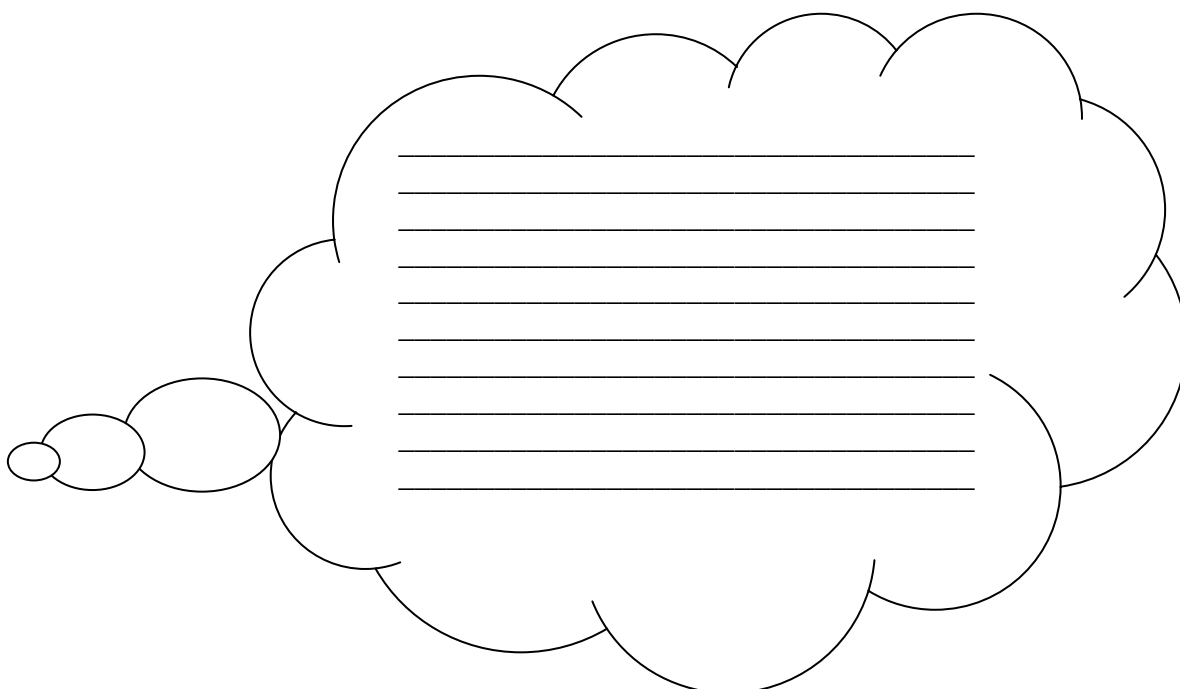
3^η Δραστηριότητα

«Και δεν μου λέτε, κύριε Φολκσβάγκεν, έχουν όλα τους φωνή;»

Αν τα διάφορα άχρηστα αντικείμενα (κονσερβοκούτια, πλαστικές σακούλες, μπουκάλια από αναψυκτικά, κ.ά.) είχαν φωνή και μπορούσαν να μιλήσουν, η ιστορία δε θα ήταν ίδια. Πώς θα έλεγε την ιστορία το κονσερβοκούτι στα υπόλοιπα αντικείμενα;

4^η Δραστηριότητα

Το παλιό Φολκσβάγκεν δίνει συμβουλές στη χελώνα στην προτελευταία παράγραφο. Όταν η χελώνα επιστρέφει στη θάλασσα και στην οικογένειά της μεταφέρει τις συμβουλές αυτές στα αδέρφια της. Τι θα τους έλεγε;



ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ 5

ΕΡΓΑΛΕΙΟ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗΣ

1. Διάβασε προσεκτικά τις προτάσεις που ακολουθούν. Στη συνέχεια βάλε στο κουτάκι Σ, αν θεωρείς ότι η πρόταση είναι σωστή, ή Λ, αν θεωρείς ότι η πρόταση είναι λάθος.

1.Ο/Η πρωταγωνιστής/ρια μιας ιστορίας «βλέπει» τα πράγματα διαφορετικά από τα άλλα πρόσωπα της ιστορίας.

☐

2.Μια ιστορία θα ήταν ίδια αν την αφηγούταν κάποιο άλλο πρόσωπο.

☐

3.Ο αφηγητής σε ένα κείμενο μπορεί να είναι μόνο ο/η πρωταγωνιστής/ρια.

☐

4.Το πρόσωπο που αφηγείται μια ιστορία περιγράφει την ιστορία μέσα από τη δική του οπτική γωνία μόνο.

☐

2. ΑΣ ΓΙΝΟΥΜΕ ΔΑΣΚΑΛΟΙ!

Αφού χωριστείτε σε ομάδες, συνεργαστείτε με τα μέλη της ομάδας σας και γράψτε πώς θα διδάσκατε στους μαθητές σας αν ήσασταν δάσκαλοι όσα μάθαμε στα τελευταία μαθήματα για τη λογοτεχνία. Μπορείτε να γράψετε την πρότασή σας εδώ:

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ 6

ΦΥΛΛΟ ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΩΝ ΠΕΙΡΑΜΑΤΙΚΗΣ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑΣ

Φάσεις διδασκαλίας

I. Προετοιμασία περιβάλλοντος

- ❖ Προβλέψεις με αφορμή τις εικόνες [Δίνονται οι εικόνες 1 - 8. Τι πιστεύετε ότι θα συζητήσουμε;] → συζήτηση → ‘καταγραφή’ πρώτων ανταποκρίσεων.
- ❖ Η αφόρμηση πραγματοποιείται με τις εικόνες 1, 2 και 3 : συζήτηση / ανάκληση προϋπαρχουσών γνώσεων των μαθητών/ριών.

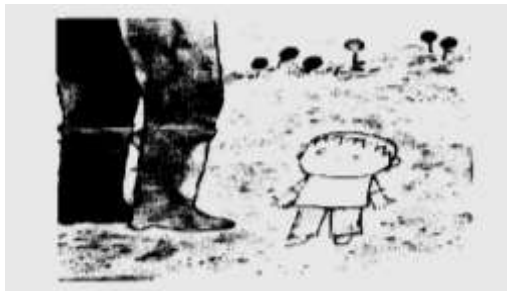
ΕΙΚΟΝΑ 1: Τι νομίζετε ότι βλέπει ο κροκόδειλος;



ΕΙΚΟΝΑ 2: Γιατί τα τρία τερατάκια είναι κρυμμένα και τι βλέπουν;



ΕΙΚΟΝΑ 3: Γιατί νομίζεις ότι το αγόρι είναι τόσο μικρό;



II. Αρχική ανταπόκριση

❖ Κοίταξε προσεκτικά τις επόμενες εικόνες. Ποιος/α είναι ο/η πρωταγωνιστής/ρια; Πώς πιστεύεις ότι βλέπουν τη σκηνή αυτοί που είναι τριγύρω;



Εικόνα 4



Εικόνα 5

Τι πιστεύω ότι κατάλαβα :

Ερωτήσεις που βάζω στον εαυτό μου :

Ποιος/α είναι ο/η πρωταγωνιστής/ρια :

Πώς πιστεύεις ότι βλέπουν τη σκηνή αυτοί που είναι τριγύρω:

❖ Παρατήρησε προσεκτικά τις δύο εικόνες. Γιατί πιστεύεις ότι το μεγαλύτερο μέρος των εικόνων είναι ασπρόμαυρο και μόνο κάποια στοιχεία είναι χρωματισμένα;

❖ Μέσα από ποια ματιά πιστεύεις ότι βλέπουμε τις εικόνες; Γιατί;

❖ Αν βλέπαμε τις εικόνες μέσα από μια διαφορετική ματιά πιστεύεις ότι θα έμεναν τα ίδια στοιχεία χρωματισμένα ή όχι;



Εικόνα 6



Εικόνα 7

III. Τελειοποίηση ανταπόκρισης

- ❖ Η Κοκκινোসκουφίτσα μαζεύει λουλούδια και ο λύκος την παρατηρεί. Πώς θα άλλαζε η εικόνα αν η Κοκκινোসκουφίτσα παρατηρούσε το λύκο; Συζήτησε με την ομάδα σου και φτιάξτε μια ζωγραφιά από τη πλευρά της Κοκκινোসκουφίτσας.



Εικόνα 8

- ❖ Στην Εικόνα 9 γιατί ο λαγός είναι τόσο μικρός; Πώς νομίζεις ότι αισθάνεται;



Εικόνα 9

IV. Έκφραση ανταπόκρισης

- ❖ Στην εικόνα που ακολουθεί, γιατί παρουσιάζεται κάποιος να παρακολουθεί πίσω από μια πόρτα; Τι θα έλεγε το πρόσωπο που κοιμάται αν τον είχε δει;



Εικόνα 10

- ❖ Κοιτάξτε με την ομάδα σας την παρακάτω εικόνα και περιγράψτε τη σκηνή που βλέπετε. Πού πηγαίνουν τα γουρουνάκια; Πώς αισθάνονται;

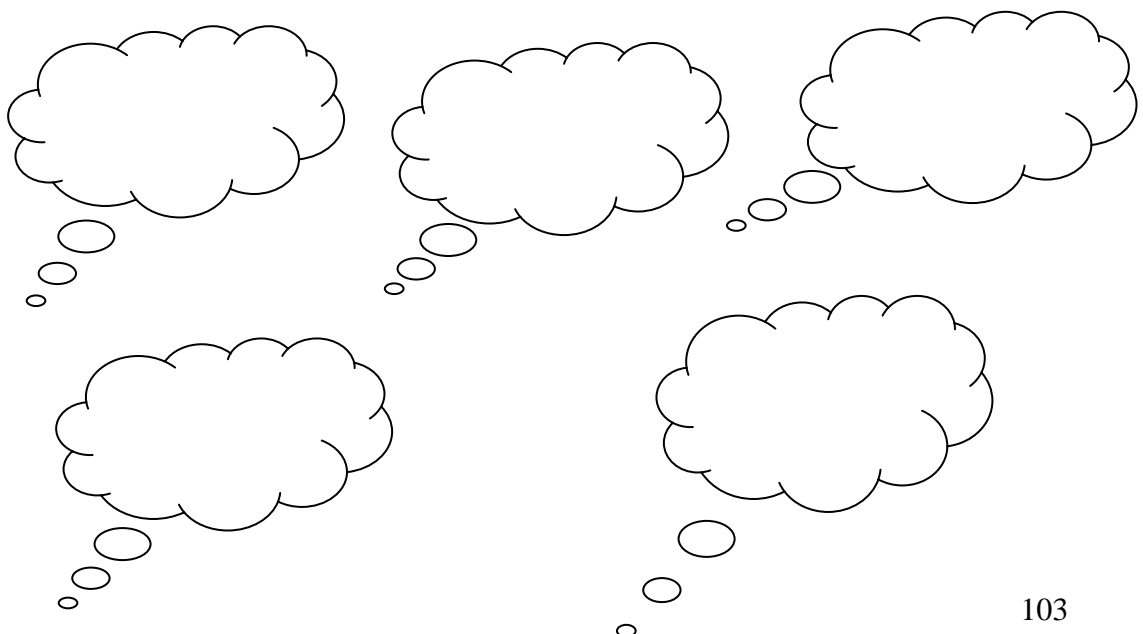


Εικόνα 11

❖ Στην επόμενη εικόνα βλέπουμε τη συνέχεια της ιστορίας. Πώς αισθάνονται οι γονείς; Αν τα γουρουνάκια είχαν φωνή και μπορούσαν να μιλήσουν, τι θα έλεγαν; Συνεργαστείτε με την ομάδα σας και γράψτε τις σκέψεις σας εδώ:



Εικόνα 12



- ❖ Τι συμβαίνει στην επόμενη εικόνα; Πιστεύετε ότι τώρα το μικρό γουρουνάκι αισθάνεται διαφορετικά;

- ❖ Αν περιέγραφε τη σκηνή ο πελαργός, τι θα μας έλεγε; Συζητήστε το με την ομάδα σας και μετά παρουσιάστε το στην υπόλοιπη τάξη.



Εικόνα 13

- ❖ Ποιο φαντάζεσαι ότι είναι το τέλος αυτής της μικρής ιστορίας;

- ❖ Δείτε τώρα την τελευταία εικόνα. Πώς αισθάνονται τώρα όλοι;



Εικόνα 14

- ❖ Πως θα μπορούσε να εξελιχθεί αλλιώς η ιστορία;

- ❖ **Ας δημιουργήσουμε.....**

Αν το κάθε πρόσωπο των προηγούμενων εικόνων κρατούσε προσωπικό ημερολόγιο, πως θα περιέγραφε όσα συνέβησαν αυτή την ημέρα; Αφού συζητήσετε με την ομάδα σας, διαλέξτε κάποιο πρόσωπο (μαμά – μπαμπάς, παιδί, πελαργός) και σημειώστε τις σκέψεις του.

Αγαπητό μου ημερολόγιο,

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ 7
ΦΥΛΛΟ ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΩΝ ΜΕΤΑ ΤΗ ΔΙΔΑΚΤΙΚΗ ΠΑΡΕΜΒΑΣΗ

Χ. ΜΠΟΥΛΩΤΗΣ, Η ΧΕΛΩΝΙΤΣΑ ΚΑΡΕΤΤΑ-ΚΑΡΕΤΤΑ ΚΑΙ ΤΟ
ΠΑΛΙΟ ΦΟΛΚΣΒΑΓΚΕΝ

1^η Δραστηριότητα

Παρατήρησε με προσοχή την εικόνα του βιβλίου σου στη σελ.29. Γιατί η χελωνίτσα είναι τόσο μικρή και το αυτοκίνητο φαίνεται πολύ μεγάλο;

2^η Δραστηριότητα

Στην εικόνα της σελίδας 30 βλέπουμε τη χελώνα στην παραλία ανάμεσα σε πολλά άχρηστα και πεταμένα αντικείμενα. Η εικόνα φαίνεται να έχει τραβηχτεί από ψηλά. Ποιος πιστεύεις ότι «βλέπει» την εικόνα αυτή; Είναι το ίδιο πρόσωπο με αυτό που αφηγείται την ιστορία;

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

ΕΛΛΗΝΙΚΗ

- Adam, J.** (1999). *Τα κείμενα: τύποι και πρότυπα*, μτφ Γ. Παρίσης. Αθήνα: Πατάκης.
- Αθανασόπουλος, Β.** (2005). *Οι ιστορίες του κόσμου – Τρόποι της γραφής και της ανάγνωσης του οράματος*. Αθήνα: Πατάκης.
- Αντωνιάδης, Λ.** (1995). *Διδακτική της Ιστορίας*. Αθήνα: Πατάκης.
- Αποστολίδου, Β.** (1999) . *Λογοτεχνία και Ιδεολογία: Το ζήτημα των αξιών κατά τη διδασκαλία της εκπαίδευσης*. Στο Αποστολίδου, Β. - Χοντολίδου, Ε., (επιμ.), *Λογοτεχνία και εκπαίδευση*. (335-347). Αθήνα: Τυπωθήτω.
- Bell, J.** (1999). *Μεθοδολογικός σχεδιασμός παιδαγωγικής και κοινωνικής έρευνας*. Αθήνα: Gutenberg.
- Bremond, C.** (1981/1966). *La logique des possibles narratifs*. Communications 8, L'analyse structurale du récit, Seuil: Paris, 66 – 82 [= (1991). *Η λογική των αφηγηματικών πιθανοτήτων*, μτφρ. Κ. Παπουτσά. Στο *Θεωρία της Αφήγησης* (σσ.125-57). Εξάντας: Αθήνα].
- Chatman, S.** (1991). «Χρόνος και αφήγηση». Στο: Καλλιπολίτης, Β. (επιμ.), *Σύγχρονη θεωρία της αφήγησης*. (σσ. 47-69). Αθήνα: Εξάντας.
- Γιαννικοπούλου, Α.** (2008). *Το σύγχρονο εικονογραφημένο παιδικό βιβλίο*. Αθήνα: εκδόσεις Παπαδόπουλος.
- Cohen, L., Manion, L. & Morisson, K.** (2008). *Μεθοδολογία Εκπαιδευτικής Έρευνας*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Δημητριάδου, Κ.** (2006). Η εικόνα ως συγκείμενο της γλωσσικής διδασκαλίας. Η περίπτωση των εγχειριδίων του Προγράμματος Εκπαίδευσης Μουσουλμανοπαίδων. Στο *Η ελληνική ως δεύτερη ξένη*, Πρακτικά Διεθνούς Συνεδρίου της Παιδαγωγικής Σχολής του Πανεπιστημίου Δυτικής Μακεδονίας (Φλώρινα, Μάιος 2006) (σσ.198-209). Θεσσαλονίκη: University Studio Press.
- Δημητριάδου, Κ.** (2007). *Οπτικός γραμματισμός και γλωσσική διδασκαλία: Μια κριτική ανάγνωση στα νέα εγχειρίδια της Γλώσσας για την Α΄ Δημοτικού*. Αθήνα: Σύγχρονη Εκπαίδευση.

- Eagleton, T.** (1989). *Εισαγωγή στη θεωρία της λογοτεχνίας*. Αθήνα: Οδυσσέας.
- Hawthorn, J.** (1993). *Ξεκλειδώνοντας το κείμενο. Μια εισαγωγή στη θεωρία της λογοτεχνίας* (μτφρ. Αθανασοπούλου Μ.), Ηράκλειο: Πανεπιστημιακές Εκδόσεις Κρήτης.
- Κάββουρα, Θ.** (2000). *Από την επιστημολογία της Ιστορίας στη Διδακτική έρευνα*. Νεύσις 9, 169-186.
- Καλογήρου, Τζ.** (2001). *Τέρψεις και Ημέρες Ανάγνωσης*. Τόμος Β΄. Αθήνα: Εκδ. της Σχολής Ι.Μ. Παναγιωτόπουλου.
- Κατσίκη-Γκίβαλου, Α.** (2005). *Η θέση της λογοτεχνίας στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση. Ζητήματα και προοπτικές της διδακτικής της*, στο: Καλογήρου, Τ., Λαλαγιάννη, Κ., *Η Λογοτεχνία στο Σχολείο. Θεωρητικές προσεγγίσεις και διδακτικές εφαρμογές στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση*. Αθήνα: Τυπωθήτω-Γ. Δαρδανός.
- Κατσίκη-Γκίβαλου, Α.** (2005). *Το Θαυμαστό Ταξίδι: Μελέτες για την Παιδική Λογοτεχνία*.
- Καψωμένος, Ε.** (2003). *Αφηγηματολογία: Θεωρία και μέθοδοι ανάλυσης της αφηγηματικής πεζογραφίας*. Αθήνα: Πατάκης.
- Καψωμένος, Ε.** (2004). *Αφηγηματολογία*. Αθήνα: Πατάκης.
- Κουκουλομμάτης, Δ.** (1993). *Λογοτεχνία και Εικονογράφηση. Η παιδευτική τους διάσταση*. Αθήνα: Βιβλιογονία.
- Κωσταρίδου-Ευκλείδη, Α.** (1997). *Ψυχολογία της Σκέψης*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Μαρτινίδης, Π.** (1990). *Κόμικς. Τέχνη και Τεχνικές της Εικονογράφησης*. Θεσσαλονίκη: ΑΣΕ.
- Ματσαγγούρας, Η.** (1999). *Θεωρία και πράξη της διδασκαλίας: η σχολική τάξη ως χώρος, ομάδα, πειθαρχία, μέθοδος*. Αθήνα: Γρηγόρης.
- Ματσαγγούρας, Η.** (2002). *Θεωρία και πράξη της διδασκαλίας*. β' έκδ., τόμος Α'. Αθήνα: Gutenberg.
- Ματσαγγούρας, Η.** (2004). *Κειμενοκεντρική προσέγγιση του γραπτού λόγου*. Αθήνα: Γρηγόρης.
- Ματσαγγούρας, Η.** (2003). *Ομαδοσυνεργατική διδασκαλία και μάθηση*. Αθήνα: Γρηγόρης.

- Πασχαλίδης, Γ.** (1999). *Γενικές Αρχές ενός νέου προγράμματος για τη διδασκαλία της λογοτεχνίας*. Στο Αποστολίδου, Β. & και Χοντολίδου, Ε. (επιμ.), *Λογοτεχνία και Εκπαίδευση*. (σσ. 319-333). Αθήνα: Τυπωθήτω.
- Pingaud, B.** (1985). *L' enseignement de la littérature*, μτφ. Ι.Ν. Βασιλαράκης στο *Η διδασκαλία της Λογοτεχνίας*. Αθήνα: Επικαιρότητα.
- Πλειός, Γ.** (2005). *Πολιτισμός της εικόνας και εκπαίδευση. Ο ρόλος της εικονικής ιδεολογίας*. Αθήνα: Πολύτροπον.
- Ράπτης, Αρ., Ράπτη, Α.** (1999). *Πληροφορική και Εκπαίδευση*. Αθήνα: Συνολική Προσέγγιση.
- Σακελλαριάδη, Ευ.** (1999) *Ο μυστικός κήπος: Λογοτεχνική κριτική και θεωρία*. Στο Αποστολίδου, Β. - Χοντολίδου, Ε. (επιμ.), *Λογοτεχνία και Εκπαίδευση*. (σσ.43-51). Αθήνα: Τυπωθήτω.
- Σολομωνίδου, Χ.** (2000). *Παιδί, Υπολογιστές και Νέες Τεχνολογίες στην Εκπαίδευση*. Βόλος: Π. Θ.
- Σολομωνίδου, Χ.** (2004). *Σύγχρονη Εκπαιδευτική Τεχνολογία, Υπολογιστές και μάθηση στην Κοινωνία της Γνώσης*. Θεσσαλονίκη: Κώδικας.
- Σολομωνίδου, Χ.** (2006). *Νέες τάσεις στην Εκπαιδευτική Τεχνολογία: εποικοδομητισμός και σύγχρονα περιβάλλοντα μάθησης*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Σπανός, Γ.** (1989). *Λογοτεχνία και πνευματική καλλιέργεια του παιδιού*, στο: Εισηγήσεις στο Γ' σεμινάριο του «Κύκλου του Ελληνικού Παιδικού Βιβλίου», Οκτώβριος 1987, *Η παιδική λογοτεχνία*, Αθήνα: Κουτσουμπός.
- Stanzel, F.K.** (1991). *Οι συνιστώσες των τυπικών αφηγηματικών καταστάσεων: Πρόσωπο, προοπτική, τρόπος*, μτφ. Α. Καστρινάκη, στο *Θεωρία της Αφήγησης*. Αθήνα: Εξάντας.
- Τζιόβας, Δ.** (1993). *Το παλίμψηστο της ελληνικής αφήγησης*. Αθήνα: Οδυσσέας.
- Τζούμα, Α.** (1997). *Εισαγωγή στην Αφηγηματολογία – Θεωρία και Εφαρμογή της αφηγηματικής τυπολογίας του Gérard Genette*. Αθήνα: Συμμετρία.
- Todorov, T.** (1989). *Ποιητική*. Αθήνα: Γνώση .
- Τριλιανός, Θ.** (2000). *Μεθοδολογία της σύγχρονης διδασκαλίας* (2η έκδ.), τ. Ι-ΙΙ. Αθήνα: Τριλιανός.

- Τσακρής, Π.** (1999). *Στοιχεία θεωριών της λογοτεχνίας & εφαρμογή τους στη διδακτική πράξη*. Αθήνα: Καστανιώτης.
- ΥΠΕΠΘ**, (2002). Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών- Αναλυτικά Προγράμματα Σπουδών Υποχρεωτικής Εκπαίδευσης, Αθήνα.
- Φαρίνου-Μαλαματάρη, Γ.** (1987). *Αφηγηματικές τεχνικές στον Παπαδιαμάντη*. Αθήνα: Κέδρος.
- Φρυδάκη, Ευ.** (2003). *Η θεωρία της λογοτεχνίας στην πράξη της διδασκαλίας*. Αθήνα: Κριτική.

ΞΕΝΟΓΛΩΣΣΗ

- Allie, A.** (2003). *A Constructivist Approach to Analyzing Figurative Language in Poetry by Drawing and Mapping*. Retr. from www.chatham.edu/PTI/curriculum/units/2003/Allie.pdf.
- Alongi, C.** (1974). Response to Kay Haugaard: Comic books revisited. *Reading Teacher*, 27, 801-803.
- Bacon, P.** (2002). *Libraries, stores face a teenage mystery; Changes target young readers*. The Washington Post, pp. B01.
- Bal, M.** (1977/1985). *Narratology: Introduction to the Theory of Narrative*. Trans. Christine van Boheemen. Toronto: University of Toronto Press.
- Barthes, R.** (1985). *The Responsibility of Forms: Critical Essays on Music, Art, and Representation*. Trans. R. Howard. New York: Hill & Wang – Farrar.
- Berger, J.** (1972). *Ways of seeing*. London: Britain Broadcasting Corp.
- Chanlin, L.** (1998). Animation to teach students of different knowledge levels. *Journal of Instructional Psychology*, 25(3), 166-175.
- Chatman, S.** (1990). *Coming to terms: The Rhetoric of Narration in Fiction and Film*. Ithaca, N.Y.: Cornell UP.
- Clark, J.M., & Paivio, A.** (1991). Dual coding theory and education. *Educational Psychology Review*, 53(2), 445- 459.
- Combs, M.** (1996). *Developing Competent Readers and Writers in the Primary Grades*, Englewood Cliffs. N. J.: Merrill.
- Combs, M.** (1997). *Developing Competent Readers and Writers in the Middle Grades*, Upper Saddle River. N. J.: Merrill.

- Culler, J.** (1977). *Literary Theory – A Very Short Introduction*. Oxford: Oxford University Press.
- Doonan, J.** (2000). Hans Christian Andersen Award 2000 to Anthony Browne. *Signal*, 92, 119-125.
- Franzosi, R.** (1998). Narrative Analysis –or why (and how) sociologists should be interested in narrative. *Annual Review of Sociology*, 24, 517-554.
- Füger, W.** (1993). Stimmbrüche: Varianten und Spielräume narrativer Fokalisation, στο Foltinek, H.; Riele, W.; Zacharasiewicz W. (Hgg.), Tales and „their Telling Difference“. Zur Theorie und Geschichte der Narrativik. FS für F. K. Stanzel. Heidelberg, S. 43-60.
- Garcia, L.** (2002). Uncovering Hidden Stories: Pre-service Teachers Explore Cultural Connections. *Stage of Art*, 14 (4), 5-9.
- García, L., José, Á.** (2004). *Overhearing Narrative*. In *The Dynamics of Narrative Form: Studies in Anglo-American Narratology*. Ed. John Pier. (Narratologia: Contributions to Narrative Theory / Beiträge zur Erzähltheorie, 4). Berlin and New York: Walter de Gruyter, 191-214.
- Gardner, H.** (1983). *Frames of Mind*. New York: Basic Books Inc.
- Genette G.** (1972). *Figures III*, Paris : Seuil.
- Goldstone, B.** (2001/2002). What up With Our Books? Changing Picture Book Codes and Teaching Implications. *The Reading Teacher*, 55 (4), 362-370.
- Griffith, P.** (1987). *Literary Theory and English Teaching*. Milton Keynes / Philadelphia: Open University Press.
- Hartley, K. & Bendixen, L.** (2001). Educational Research in the Internet Age: Examining the Role of Individual Characteristics. *Educational Researcher*, 30(9), 22 – 26.
- Heinich, R., Molenda, M., Russell, J. D., & Smaldino, S. E.** (1999). *Instructional media and technologies for learning* (6th ed.). Upper Saddle River, NJ: Prentice-Hall.
- Holmes, B., Tangney, B., FitzGibbon, A., Savage, T., and Meehan, S.** (2001). Communal constructivism: Students constructing learning for as well as with others. In *Proceedings of SITE 2001*, Florida.

- Hutchinson, K.** (1949). An experiment in the use of comics as instructional material. *Journal of Educational Sociology*, 23, 236-245.
- Inhelder, B. & Piaget, J.** (1964). *The early growth of logic in the child, classification and seriation*. (E. A. Lunzer & D. Papert, Trans.) New York: Harper & Row.
- Jahn, M.** (1996). Windows of Focalization: Deconstructing and Reconstructing a Narratological Concept. *Style*, 30(2), 241-268.
- Jonassen, D. H.** (1993). *Computers in the Classroom: Mindtools for Critical Thinking*. Englewood Cliffs, New Jersey: Prentice Hall.
- Kleinman, E. B., & Dwyer, F. M.** (1999). *Analysis of computerized visual skills: Relationships to intellectual skills and achievement*. *International Journal of Instructional Media*, 26(1), 53-69.
- Kress, G.** (2000). *Multimodality. The New London Group, Multiliteracies: Literacy Learning and Design of Social Futures*. London and New York: Routledge.
- Kress G. & Van Leeuwen T.** (1996). *Reading Images: The grammar of visual design*. London: Routledge.
- Kress G. & Van Leeuwen T.** (2002). Colour as a semiotic mode: Notes for a Grammar of Colour. *Visual Communication*, 1, 343 - 368.
- Lewis, D.** (1990). The constructedness of texts: Picture book and the metafiction. *Signal*, 61, 131-146.
- Lotman, J.** (1970). *The Structure of the Artistic Text*. Ann Arbor: University of Michigan Press, 1977.
- Kanuka, H. & Anderson, T.** (1999). *Using constructivism in technology – mediated learning: constructing order out of the chaos in the literature*. *Radical Pedagogy*, 1(1), 1999.
- Available at
<http://radicalpedagogy.icaap.org/content/vol1.1999/issue2/02kanuka12.html>
- Konrad, F.** (2007). *Geschichte der Schule. Von der Antike bis zur Gegenwart*. München.
- Lanser, S.** (1981). *The Narrative Act: Point of View in Prose Fiction*. Princeton, NJ.: Princeton University Press.

- Lewis, D.** (1990). The Constructedness of Texts: Picture Books and the Metafictive. *Signal* 62, 131-146.
- Mandler, J.M. & Johnson, N.S.** (1977). Rememberance of Things Parsed: Story Structure and Recall. *Cognitive Psychology*, 9(1), 111-151.
- Marriot, S.** (1998). Picture books and the moral imperative. In J.Evans (Ed.) *What's in the Picture? Responding to Illustrations in Picture Books*. (pp.1-24). London: Paul Chapman.
- Mayer, R. E., Bove, W., Bryman, A., Mars, R., & Tapangco, L.** (1996). When less is more: Meaningful learning from visual and verbal summaries of science textbook lessons. *Journal of Educational Psychology*, 88(1), 64-73.
- Mayer, R. E. & Moreno, R.** (1998). A split – attention effect in multimedia learning: Evidence for dual processing systems in working memory. *Journal of Educational Psychology*, 90, 312-320.
- McCarthy, S.J. & McMahon, S.** (1992). From Convention to Invention: Three Approaches to Peer Interactions During Writing. In R. Hertz-Lazarovitz and N. Miller (eds), *Interaction in cooperative learning*. Cambridge : Cambridge University Press.
- McKay, E.** (1999). An investigation of text-based instructional materials enhanced with graphics. *Educational Psychology*, 19(3), 323-335.
- Nieragden, G.** (2002). Focalization and Narration:Theoretical and Terminological Refinements. *Poetics Today* , 23(4), 685–97.
- Nioti, N. & Yannicopoulou, A.** (2003). *The imaginary voyage in children's picture book: A game of successive ironies*. In J. S. F. Vazquez, A. I. L. Cenitagoya, E. Raso y Leon (Eds). *Realismo Social y Mundos Imaginarios: Una Convivencia Para el Siglo XXI (Reality and Imaginary Worlds: A Coexistence for the 21st Century)* (pp. 443-454). Alcala: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Alcala.
- Nelles, W.** (1990). Getting Focalization into Focus. *Poetics Today*, 11(2):365-382.
- Nodelman, P.** (2001). Private places on public view: David Wiesner's picture books. *Mosaic: A Journal for the Interdisciplinary Study of Literature*, 34(2), 1-16.

- Peeters, K.** (1996). *Conceptions et critériologies post-génétiennes de la focalisation*. KU Leuven : Campus Kortrijk.
- Pradl, G.** (1984). *Narratology: The Study of Story Structure*. ERIC Digest.
- Rimmon-Kenan, S.** (1983). *Narrative Fiction: Contemporary Poetics*. London: Methuen.
- Scardamalia, M. & Bereiter, C.** (1994[1985]). Development of Dialectical Processes in Composition. In Barry Stierer & Janet Maybin (eds) *Language and Learning in Educational Practice*. London : The Open University Press.
- Scholes, R. & Kellogg, R.** (1966). *The Nature of Narrative*. London: Oxford University Press.
- Shanahan, T. & Shanahan, S.** (1997). *Character Perspective Charting: Helping children to develop a more complete conception of story*. *The Reading Teacher*, 50(8), 668-677.
- Versaci, R.** (2001). *How Comic Books Can Change the Way Our Students See Literature: One Teacher's Perspective*. *English Journal*, 91 (2), 61-67.
- Vygotsky, L. S.** (1981). *The development of higher forms of attention in childhood*. In J. V. Wertsch (Ed.), *The concept of activity in Soviet psychology* (pp.189-240). Armonk, N.Y.: Sharpe.
- Weinrich, H.** (1973). *Le temps. Le récit et le commentaire*. Paris: Seuil.
- Wileman, R. E.** (1993). *Visual communicating*. Englewood Cliffs, N.J.: Educational Technology Publications.

Ηλεκτρονικές διευθύνσεις

<http://keimena.ece.uth.gr>

<http://www.fabula.org/actualites/article7145.php>

http://www.press.jhu.edu/books/hopkins_guide_to_literary_theory/narratology.html

<http://revel.unice.fr>

<http://www.narratology.net/>

<http://www.onelook.com/?w=narratology>

<http://www.litdict.com/php/stopics.php?rec=true&UID=1252>