

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΘΕΣΣΑΛΙΑΣ
ΣΧΟΛΗ ΑΝΘΡΩΠΙΣΤΙΚΩΝ ΚΑΙ ΚΟΙΝΩΝΙΚΩΝ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ
ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟ ΤΜΗΜΑ ΠΡΟΣΧΟΛΙΚΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ

ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ
«Επιστήμες της Αγωγής: Παιδαγωγικό Παιχνίδι και Παιδαγωγικό Υλικό στην Πρώτη
Παιδική Ηλικία»

ΔΙΠΛΩΜΑΤΙΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ

Εφαρμογές της συναλλακτικής θεωρίας της Rosenblatt για την προσέγγιση της
ποίησης από παιδιά της Α΄ Δημοτικού

Μπακιρτζή Μαρία

ΒΟΛΟΣ 2017

1^η Επιβλέπουσα: Τασούλα Τσιλιμένη, Καθηγήτρια Π.Τ.Π.Ε.

2^η Επιβλέπουσα: Ευγενία Σηφάκη, Λέκτορας Π.Τ.Π.Ε.

3^η Επιβλέπουσα: Αικατερίνη Μιχαλοπούλου, Καθηγήτρια Π.Τ.Π.Ε.

Βαθμός	
Ολογράφως	

Ευχαριστίες

Η εκπόνηση αυτής της διπλωματικής εργασίας δε θα πραγματοποιούνταν αν δεν υπήρχε η αμέριστη συμπαράσταση των ανθρώπων, οι οποίοι με τον τρόπο τους συνέβαλαν στην υλοποίησή της.

Αρχικά θα ήθελα να ευχαριστήσω θερμά την Καθηγήτριά μου κ. Τασούλα Τσιλιμένη για την καθοδήγηση, τη στήριξη και τις πολύτιμες συμβουλές της σε όλα τα στάδια της εργασίας μου.

Επίσης, οφείλω ένα θερμό ευχαριστώ στη δεύτερη επιβλέπουσά μου και Λέκτορα κ. Ευγενία Σηφάκη, η οποία με τις εύστοχες παρατηρήσεις και υποδείξεις της με βοήθησε ποικιλοτρόπως στην ολοκλήρωση της εργασίας μου. Ακόμη, θα ήθελα να ευχαριστήσω την τρίτη επιβλέπουσά μου, την Καθηγήτρια κ. Αικατερίνη Μιχαλοπούλου, που με υποστήριξε και είχε πάντα έναν καλό λόγο να μου πει.

Τέλος θα ήθελα να ευχαριστήσω την οικογένειά μου για την ηθική συμπαράσταση, την υποστήριξη και την ενθάρρυνσή της.

Μπακιρτζή Μαρία
Βόλος, Σεπτέμβριος 2017

Περιεχόμενα

Περίληψη.....	6
Abstract.....	7
Μέρος Πρώτο: Θεωρητική Προσέγγιση.....	8
Εισαγωγή.....	8
Κεφάλαιο 1^ο	11
Ποίηση.....	11
1.1. Παιδική ποίηση.....	11
1.2. Σχέση ποίησης παιδιού.....	11
1.3. Η ποίηση στην Εκπαίδευση σήμερα και η διδακτική της προσέγγιση.....	12
Κεφάλαιο 2^ο	14
Αναγνωστικές θεωρίες.....	14
2.1. Αναγνωστικές θεωρίες.....	14
2.2. Συναλλακτική θεωρία της ανάγνωσης της Rosenblatt.....	15
2.3. Τα τέσσερα στάδια προσέγγισης της ποίησης των Benton & Fox.....	23
2.3.1. Προετοιμασία περιβάλλοντος.....	23
2.3.2. Αρχική ανταπόκριση.....	24
2.3.3. Τελειοποίηση της ανταπόκρισης.....	25
2.3.4. Έκφραση της ανταπόκρισης.....	26
Κεφάλαιο 3^ο	29
Η παρούσα έρευνα.....	29
3.1. Παρουσίαση της έρευνας.....	29
3.2. Ανασκόπηση σχετικών με το θέμα ερευνών και μελετών που βασίστηκαν στη «Συναλλακτική θεωρία».....	30
3.3. Διατύπωση στόχου και ερευνητικών ερωτημάτων.....	33
3.3.1. Στόχος.....	33
3.3.2. Τα ερευνητικά ερωτήματα που θα εξεταστούν.....	34
Μέρος Δεύτερο: Ερευνητικό Μέρος.....	35

Κεφάλαιο 1^ο	35
Μέθοδος	35
1.1. Ερευνητική μέθοδος.....	35
1.2. Ερευνητικό εργαλείο.....	36
1.3. Δείγμα.....	37
1.4. Έρευνα.....	38
1.5. Η πορεία της έρευνας, αρχική συνέντευξη των παιδιών.....	39
1.6. Κύρια έρευνα.....	39
1.6.1. Περιγραφή διδακτικών προσεγγίσεων.....	39
1.6.2. Προσέγγιση του 1 ^{ου} ποιήματος: « <i>Ηρθε η Πασχαλιά</i> ».....	40
1.6.3. Προσέγγιση του 2 ^{ου} ποιήματος « <i>Ο παπαγάλος</i> ».....	43
1.6.4. Προσέγγιση του 3 ^{ου} ποιήματος « <i>Το φεγγαράκι</i> ».....	46
1.6.5. Προσέγγιση του 4 ^{ου} ποιήματος « <i>Συμφωνία μ' ένα δέντρο</i> ».....	48
1.6.6. Προσέγγιση του 5 ^{ου} ποιήματος « <i>Ο παππούλης</i> ».....	52
1.7. Τελική - Δεύτερη συνέντευξη των παιδιών.....	57
 Κεφάλαιο 2^ο	 58
Αποτελέσματα.....	58
2.1. Ανάλυση δεδομένων.....	58
2.2. Ανάλυση των δεδομένων της πρώτης συνέντευξης.....	58
2.2.1. Συγκεχυμένη στάση προς την ώρα της ποίησης.....	59
2.2.2. Σύνδεση ποίησης με τα άλλα μαθήματα.....	60
2.2.3. Αρχικές δεξιότητες και ικανότητες των μαθητών.....	62
2.2.4. Συνεργασία μαθητών και αλληλεπίδρασή τους με την ποίηση.....	63
2.2.5. Οι εμπειρίες και οι γνώσεις των μαθητών σε σχέση με την ποίηση.....	65
2.3. Ανάλυση δεδομένων της δεύτερης συνέντευξης	67
2.3.1. Σαφής θετική στάση των παιδιών για την ποίηση.....	68
2.3.2. Αποσύνδεση ποίησης και σχολικών μαθημάτων.....	69
2.3.3. Αλλαγή στις ικανότητες και δεξιότητες των μαθητών.....	70
2.3.4. Συνεργασία μαθητών και αλληλεπίδρασή τους με την ποίηση.....	74
2.3.5. Οι εμπειρίες και οι γνώσεις των μαθητών σε σχέση με την ποίηση.....	76
2.4. Σύγκριση των ευρημάτων μετά την ερμηνευτική φαινομενολογική ανάλυση των αρχικών και των τελικών συνεντεύξεων	79

Κεφάλαιο 3^ο

3.1. Συμπεράσματα.....	81
3.2. Περιορισμοί και προεκτάσεις της έρευνας.....	87
Βιβλιογραφία.....	89
Ελληνική και Μεταφρασμένη.....	89
Ξενόγλωσση.....	94
Παράρτημα 1 συνεντεύξεις.....	100
Παράρτημα 2 ερωτήσεις συνεντεύξεων.....	155
Παράρτημα 3 ποιήματα που προσεγγίστηκαν.....	159

Περίληψη

Σκοπός της παρούσας έρευνας ήταν να εφαρμόσει τη «Συναλλακτική θεωρία της Rosenblatt» για την προσέγγιση της ποίησης από τα παιδιά της Α΄ Δημοτικού στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση. Πιο συγκεκριμένα εξετάστηκε αν η επαφή των παιδιών με την παιδική ποίηση, που πραγματοποιήθηκε σύμφωνα με τη «Συναλλακτική θεωρία της Rosenblatt» (1978, 1995), συνέβαλε στην ανάπτυξη θετικής στάσης των παιδιών απέναντι στην ποίηση, αν αξιοποίησαν τις προϋπάρχουσες γνώσεις και εμπειρίες τους, αν επικοινωνήσαν και αλληλεπίδρασαν μεταξύ τους και με τα ποιήματα και αν ανέπτυξαν τη δημιουργικότητα, τη φαντασία και την κριτική τους ικανότητα. Στην έρευνα συμμετείχαν τα 20 αγόρια και κορίτσια της Α΄ τάξης κεντρικού σχολείου της Λάρισας και η ερευνήτρια ήταν η εκπαιδευτικός της συγκεκριμένης τάξης. Τα παιδιά είχαν ήδη προσεγγίσει 5 ποιήματα, από το βιβλίο της *Γλώσσας Α΄ Δημοτικού Γράμματα Λέξεις Ιστορίες* (πρώτο και δεύτερο τεύχος), με την καθιερωμένη παραδοσιακή διδασκαλία και ενταγμένα στο μάθημα της Γλώσσας. Για να διαπιστωθούν οι απόψεις και οι στάσεις των παιδιών προς την ποίηση πραγματοποιήθηκαν ατομικές ημιδομημένες συνεντεύξεις στο χώρο της βιβλιοθήκης του σχολείου. Στη συνέχεια τα παιδιά προσέγγισαν άλλα 5 ποιήματα με τη «Συναλλακτική θεωρία της Rosenblatt» και τα 4 στάδια των Benton & Fox. Μετά τη σύγχρονη αυτή διδακτική προσέγγιση των ποιημάτων πραγματοποιήθηκαν ατομικές ημιδομημένες συνεντεύξεις των παιδιών με τις ίδιες, ως επί το πλείστον ερωτήσεις, προκειμένου να δειχθεί η διαφορά στη στάση τους προς την ποίηση, στην αισθητική απόλαυση της ποίησης, στην αξιοποίηση των όσων γνώριζαν, στην επικοινωνία με τα ποιήματα και μεταξύ τους και στην ανάπτυξη της φαντασίας, της δημιουργικότητας και της κριτικής τους ικανότητας. Τα αποτελέσματα της έρευνας έδειξαν ότι τα παιδιά που προσέγγισαν τα ποιήματα με τη «Συναλλακτική θεωρία της Rosenblatt» τα απόλαυσαν αισθητικά, είχαν ενεργητική εμπλοκή στην όλη διαδικασία, ανέπτυξαν θετική στάση προς την ποίηση, μπόρεσαν να αξιοποιήσουν τις εμπειρίες και τις γνώσεις τους, επικοινωνήσαν μεταξύ τους και με τα ποιήματα και ανέπτυξαν τη δημιουργικότητά τους, τη φαντασία τους και την κριτική τους σκέψη.

Abstract

The aim of this research is to apply Rosenblatt's Transactional Theory for the approach of poetry from pupils of the first Grade of Primary School. More specifically, it was examined whether the children's contact with child poetry, which was realized according to Rosenblatt's Transactional Theory (1978, 1995) contributed to the development of children's positive attitude towards poetry, whether they exploited prior knowledge and experience, if they communicated and interacted with each other and the poems and whether they developed their creativity, imagination and judgement. Twenty boys and girls first grade pupils of a central Primary School in Larisa took part in the research which was realized by the class' teacher. The children had already approached five poems from their course book with traditional method of teaching the Language lessons. At the beginning of the research individual semi structured interviews were realized in the school library in order to note the children's views and attitudes towards poetry based on the poems they had already approached. Then, the children approached five more poems with «Rosenblatt's Transactional Theory» and the four stages of Benton & Fox and the whole procedure was recorded. After the completion of this modern teaching approach of poetry, new individual semi structured interviews were realized with almost the same questions in order to indicate the difference in their attitude towards poetry, in the exploitation of their knowledge, in the communication with the poems and each other and finally in the development of their imagination, creativity and judgement. The results of the research showed that the children that approached poems with Rosenblatt's Transactional Theory of Reading enjoyed them, were actively involved in the whole procedure, developed positive attitude towards poetry, were able to exploit their experience and knowledge, communicated with each other and the poems and developed their creativity, imagination and judgement.

Μέρος Πρώτο: Θεωρητική Προσέγγιση

Εισαγωγή

Η λογοτεχνία ως αισθητικό και μορφωτικό αγαθό για τα παιδιά – μαθητές θεωρείται αυθεντικός λόγος, που πρέπει να προσφέρεται σε ένα φιλελεύθερο κλίμα και είναι άρρηκτα δεμένη με τη γλώσσα (Σπανός, 2006). Η γλώσσα της λογοτεχνίας προκαλεί στους μαθητές – αναγνώστες πολλά συναισθήματα με αποτέλεσμα να αγγίζει σε βάθος τον κόσμο των συναισθημάτων τους (Χατζησαββίδης, 2006). Η λογοτεχνία έχει πολύ μεγάλη παιδαγωγική δύναμη καθώς αναφέρεται σε πλήθος θεμάτων, που ενδιαφέρουν τα παιδιά. Επομένως μπορεί να αξιοποιηθεί για να προσεγγίσουν οι μαθητές και να κατακτήσουν πολλά γνωστικά αντικείμενα (Αποστολίδου, Καπλάνη, Χοντολίδου, 2002). Τα παιδιά – μαθητές με τη βοήθεια της λογοτεχνίας μπορούν όχι μόνο να κατανοήσουν και να μάθουν πολλά πράγματα, αλλά και να εφαρμόσουν τις γνώσεις τους, να δημιουργήσουν, να αναπτύξουν τη φαντασία τους και να ξεπεράσουν τα καθημερινά τους προβλήματα. Έτσι θα είναι χαρούμενα παιδιά και θα διακρίνονται για την ευρηματικότητά τους (Ματσαγγούρας, 2003).

Ο Δελώνης (1989) θεωρεί ότι η παιδική λογοτεχνία έχει αξιόλογα έργα, που καλύπτουν τις αισθητικές απαιτήσεις και τα ενδιαφέροντα των παιδιών, από τη νηπιακή τους ακόμα ηλικία μέχρι και την εφηβεία τους. Τα λογοτεχνικά έργα για να προσεγγιστούν από τα παιδιά πρέπει να είναι σύμφωνα με τις νοητικές και τις συναισθηματικές τους δυνατότητες (Παπανικολάου & Τσιλιμένη, 1992). Μέσα από μια ευρύτερη έννοια η λογοτεχνία μπορεί και είναι καλό να προσεγγιστεί από τους μαθητές ως ένα παιχνίδι φαντασίας και ένα δημιουργικό παιχνίδι λέξεων. Τα παιδιά με οδηγό τη φαντασία τους προβαίνουν στη σύνθεση και τη δημιουργία πρωτότυπων ιδεών, σκέψεων και πληροφοριών (Γκίβαλου - Κατσίκη, 1994). Οι λέξεις στο λογοτεχνικό παιχνίδι απελευθερώνονται από τις συνηθισμένες τους χρήσεις και σημασίες, κάτι που γίνεται ιδιαίτερα αντιληπτό στις ποιητικές λέξεις. Ο ποιητικός λόγος πλάθεται εκ νέου με δημιουργικό τρόπο, το νόημά του αλλάζει, οι σχέσεις σημαίνοντος και σημαινομένου χτίζονται από την αρχή και οι ηχητικοί και οι οπτικοί συνδυασμοί του οδηγούν τα παιδιά στην αισθητική απόλαυση. Δημιουργούνται ποικίλες ποιητικές μορφές, όπως είναι τα σχηματοποιήματα, τα Χάι – Κου, τα Λίμερικ, τα παραδοσιακά, τα νεότερικά και πολλά άλλα (Lyotard, 1988 · Καρακίτσιος, 2013).

Η παιδική ποίηση μπορεί να προσεγγιστεί από τα παιδιά στο χώρο του σχολείου, ιδιαίτερα αποτελεσματικά, μέσω δημιουργικών δραστηριοτήτων τους. Οι μαθητές με τις ποικίλες δημιουργικές δραστηριότητές τους θα προάγουν την αυτενέργειά τους, τη συλλογική και συνεργατική τους δράση, την κριτική τους σκέψη και τη φαντασία τους με βιωματικό τρόπο. Ο εκπαιδευτικός κατά τη διάρκεια της προσέγγισης της παιδικής ποίησης από τα παιδιά και καθ' όλη τη διάρκεια των δραστηριοτήτων τους θα έχει διαμεσολαβητικό ρόλο (Γκίβαλου - Κατσίκη, 1994 · Πολάσνιεκ, 1992 · Rosenblatt, 1978, 1995). Στην παρούσα εργασία οι μαθητές της Α' τάξης προσέγγισαν την ποίηση με τη «Συναλλακτική θεωρία της Rosenblatt» και πραγματοποίησαν ποικίλες δημιουργικές δραστηριότητες με τη βοήθεια του διαμεσολαβητικού ρόλου της εκπαιδευτικού - ερευνήτριας.

Η Rosenblatt (1978) στη θεωρία της «Αναγνωστικής Ανταπόκρισης», μια σύγχρονη λογοτεχνική θεωρία, τοποθετεί τον αναγνώστη στο επίκεντρο της αναγνωστικής διαδικασίας. Με την προσωπική του εμπλοκή συνευρίσκεται με το λογοτεχνικό κείμενο και το αναδημιουργεί μέσα από την αισθητική πράξη της ανάγνωσής του (Rosenblatt, 1978, 1995). Ο αναγνώστης – μαθητής βιώνει τη λογοτεχνική εμπειρία με βάση τις δικές του εμπειρίες για την προσωπική του ευχαρίστηση (Μπαρτ, 1973).

Η καλλιέργεια της αναγνωστικής συμπεριφοράς των παιδιών ξεκινά από τα πρώτα χρόνια της ζωής τους (Καλλέργης, 1995). Τα παιδιά αποκτούν χρήσιμες αναγνωστικές εμπειρίες, διαμορφώνουν θετική στάση προς τη λογοτεχνία και την ποίηση, χαίρονται και απολαμβάνουν την αναγνωστική διαδικασία. Μαθαίνουν συνεχώς καινούρια πράγματα, μεγαλώνουν μαζί με τον ποιητικό λόγο και τα ποικίλα λογοτεχνικά κείμενα και αυτά τα παιδιά έχουν συνήθως μια καλή ακαδημαϊκή πορεία και εξέλιξη στη ζωή τους (Αναγνωστόπουλος, 1994 · Γιαννικοπούλου, 1998 · Κανατσούλη, 2002). Παράλληλα οι ποικίλες δραστηριότητες που πραγματοποιούν τα παιδιά, όπως δραματοποιήσεις, εικονικές αναπαραστάσεις, κατασκευές, ζωγραφιές, κολάζ και πλήθος άλλων, τα βοηθούν να εκφραστούν, συνάδουν με τον αυθορμητισμό της ηλικίας τους και τα οδηγούν στο να αγαπήσουν την ποίηση και γενικότερα, τη λογοτεχνία (Πατέρα & Τσιλιμένη, 2012).

Το παιδί, που είναι παράλληλα και μαθητής, στην παρούσα έρευνα προσέγγισε την παιδική ποίηση, τον ποιητικό λόγο και τις ποιητικές λέξεις. Μέσα από αυτή τη μορφή της τέχνης, την παιδική ποίηση, ο μαθητής καλλιεργήθηκε αισθητικά. Η παιδική ποίηση συγκίνησε το παιδί, του μετέφερε ιδέες, σκέψεις και

συναισθήματα. Με το ρυθμό, τη μουσική, τα γλωσσικά της παιχνίδια μετέφερε στο παιδί εμπειρίες και βιώματα (Αναγνωστόπουλος, 1987 · Ακριτόπουλος, 1993). Στην παρούσα εργασία επιχειρήθηκε να διερευνηθεί η αναγνωστική ανταπόκριση των παιδιών της Α΄ τάξης Δημοτικού στην παιδική ποίηση, που προσέγγισαν με τη «Συναλλακτική θεωρία της Rosenblatt» (1978, 1995) και τα «στάδια των Benton & Fox» (1985, 1990).

Στο πρώτο μέρος της εργασίας παρουσιάζεται η θεωρητική της προσέγγιση. Στο πρώτο κεφάλαιο γίνεται η βιβλιογραφική ανασκόπηση για την παιδική ποίηση. Αρχικά γίνεται αναφορά στην παιδική ποίηση, στη σχέση της παιδικής ποίησης με το παιδί, στην ποίηση στην Εκπαίδευση και στις διδακτικές προσεγγίσεις της στο σημερινό σχολείο. Στο δεύτερο κεφάλαιο αναλύονται οι «Αναγνωστικές θεωρίες», η «Συναλλακτική θεωρία της Rosenblatt» (1987, 1995) και τα «Τέσσερα στάδια διδακτικής προσέγγισης της ποίησης των Benton & Fox», (1985, 1990, 2013). Στο τρίτο κεφάλαιο γίνεται η παρουσίαση της συγκεκριμένης έρευνας, ακολουθεί η ανασκόπηση σχετικών ερευνών και μελετών, που βασίστηκαν επίσης στη «Συναλλακτική θεωρία», και τελειώνει με τη διατύπωση του στόχου και των ερευνητικών ερωτημάτων. Το δεύτερο μέρος της εργασίας είναι το ερευνητικό. Στο πρώτο κεφάλαιο υπάρχει η μεθοδολογία της έρευνας, το ερευνητικό εργαλείο, το δείγμα, η έναρξη της έρευνας με την πρώτη συνέντευξη των παιδιών και η κυρίως έρευνα με τις προσεγγίσεις των 5 ποιημάτων σύμφωνα με τη «Συναλλακτική θεωρία της Rosenblatt» και την τελική συνέντευξη των παιδιών. Στο δεύτερο κεφάλαιο παρουσιάζονται τα αποτελέσματα της έρευνας με την Ερμηνευτική Φαινομενολογική Ανάλυση (ΕΦΑ) των δεδομένων των δύο συνεντεύξεων. Το τρίτο κεφάλαιο ξεκινά με τα συμπεράσματα της έρευνας, όπου γίνεται η ερμηνεία και ο σχολιασμός των αποτελεσμάτων, και τελειώνει με την ανάλυση των πιθανών περιορισμών της έρευνας και τις προτάσεις για προεκτάσεις της στο μέλλον.

Κεφάλαιο 1ο

Ποίηση

1.1 Παιδική ποίηση

Η παιδική ποίηση ή ποίηση για παιδιά και νέους είναι πλέον ένα αυτόνομο λογοτεχνικό είδος (Βασιλαράκης, 1992), που γράφεται και απευθύνεται “κυρίως” σε παιδιά και διαβάζεται “κυρίως” από παιδιά (Καρακίτσιος, 2002). Μάλιστα η ποίηση για παιδιά και νέους είναι ηχητική, ακουστική και δε δίνει τόση βαρύτητα στο νόημα που εκφράζεται με τον ποιητικό λόγο (Charpentreau, 1987). Η ποίηση με αποδέκτες τα παιδιά μοιάζει με γιορτή ήχων και λέξεων, που τα ευχαριστεί και τα συναρπάζει. Υπάρχει ένα ηχητικό πανδαιμόνιο, πλήθος εναλλαγών στο ρυθμό και εν τέλει, η παιδική ποίηση συσχετίζεται με την παιδικότητα. Το μικρό παιδί με την παιδική ποίηση καλλιεργεί τον έμφυτο αυθορμητισμό που διαθέτει και την εκπληκτική του φαντασία. Η ποίηση απευθύνεται στο σώμα του, στο πνεύμα του και σε όλες τις αισθήσεις του (Καρακίτσιος, 2002). Επομένως, η παιδική ποίηση τονίζει πάρα πολύ τη φωνή, τον ήχο, τον τρόπο εκφοράς του ποιητικού λόγου (Perrot, 1995). Γενικά η παιδική ποίηση έχει αυτονομηθεί με γνώμονα την ηλικία των ατόμων στα οποία κυρίως απευθύνεται, αλλά και τη μορφή και το στυλ που έχει (Βασιλαράκης, 1992).

1.2 Σχέση ποίησης παιδιού

Το παιδί έρχεται σε επαφή με τον ποιητικό λόγο από τη νηπιακή και πολύ πιθανόν και από τη βρεφική του ηλικία με διάφορα νανουρίσματα και ποιηματάκια, που του λένε οι γονείς και τα άλλα άτομα του οικείου του περιβάλλοντος (Αναγνωστόπουλος, 1982 · Καρακίτσιος, 1996). Τα μικρά παιδιά χαίρονται το ρυθμό, τη μουσικότητα και τις ρίμες των στίχων. Έχουν μια έμφυτη αγάπη για τα παιδικά ποιήματα, ακόμη και αν δεν κατανοούν πλήρως το νόημά τους (Καρακίτσιος, 2013).

Στην παιδική ποίηση κάθε λέξη είναι προσεκτικά διαλεγμένη για τον ήχο της, τον ρυθμό της, τη μουσική της και τη σημασία της. Το ποίημα απευθύνεται στο αυτί και στα μάτια του παιδιού – αναγνώστη και η κάθε αίσθησή του το εκλαμβάνει διαφορετικά (Weiger, 1975). Η ποιητική γλώσσα έχει ρυθμό που το παιδί αντιλαμβάνεται και με το σώμα του (Καρακίτσιος, 2013).

Τα παιδιά διασκεδάζουν και ψυχαγωγούνται μέσω της ποίησης και αναπτύσσουν μια αγάπη για τις λέξεις και τα ποιήματα (Weiger, 1975). Για το μικρό παιδί ο ποιητικός λόγος έχει συναισθηματική αξία και βαρύτητα και του φέρνει στο μυαλό εικόνες από την καθημερινότητά του. Η ποίηση είναι ένα μαγικό παιχνίδι για

το παιδί, που μεταμορφώνει και αλλάζει τις λέξεις δίνοντάς τους ακουστική αξία (Καρακίτσιοι, 2013 · Osborn, 1992).

Η παιδική ποίηση καλλιεργεί τη φαντασία και τη σκέψη των παιδιών, τα βοηθά να επικοινωνήσουν με τον κόσμο και να διευρύνουν τις εμπειρίες τους με ευχάριστο και δημιουργικό τρόπο. Η ποίηση είναι ένα μελωδικό και ρυθμικό παιχνίδι για τα παιδιά, που τα μαγεύει από τα πρώτα χρόνια της ζωής τους και τα οδηγεί σε ένα συνεχές ταξίδι από το πραγματικό στο φανταστικό (Αναγνωστόπουλος, 1995 · Chuckovsky, 1968 · Καρακίτσιοι, 2013 · Nodelman, 1992 · Norton, 1995).

1.3 Η ποίηση στην εκπαίδευση σήμερα και η διδακτική της προσέγγιση

Στο σημερινό σχολείο, η προσέγγιση της ποίησης από τα παιδιά θα πρέπει να γίνεται με σύγχρονες μεθόδους, που θα είναι διαφορετικές από αυτές των άλλων σχολικών μαθημάτων αλλά και της Γλώσσας. Η ποίηση πρέπει να αποσυνδεθεί από γραμματικοσυντακτικές ασκήσεις και το γλωσσικό μάθημα γενικότερα (Gallo, 1968 · Παπαδάτος, 2006 · Π.Ι. 2002).

Η εφαρμογή των προτεινόμενων καινοτόμων αλλαγών του Αναλυτικού Προγράμματος Σπουδών (1999, 2003) βοηθά τα παιδιά να έλθουν σε επαφή με το ποίημα αισθητικά και να προβούν σε ατομική ή και συλλογική αναδημιουργία του (Παπαδάτος, 1989, 1994). Πιο συγκεκριμένα οι μαθητές καλλιεργούν τη γλωσσική τους έκφραση, ευαισθητοποιούνται στα σύγχρονα και διαχρονικά προβλήματα της ζωής, προβληματίζονται και συζητούν πάνω σε ποικίλα θέματα (Α.Π.Σ., 1999). Παράλληλα οι μαθητές ψυχαγωγούνται, προβαίνουν σε παιγνιώδεις δραστηριότητες, προσεγγίζουν τα ποιήματα με φαντασία, καλλιεργούνται αισθητικά και συναισθηματικά (Α.Π.Σ., 1999, 2003). Το μικρό παιδί παίζει με τις ποιητικές λέξεις και τα ποιήματα, όπως παίζει με την πλαστελίνη του και τα χρώματα, και απομυθοποιεί τον ποιητικό λόγο από την ιερότητα που τον χαρακτηρίζει και δεν αφήνει τα παιδιά να τον προσεγγίσουν εύκολα (Καρακίτσιοι, 2002). Τα παιδιά είναι κοινωνοί στην ποιητική λειτουργία παίρνοντας πρωτοβουλίες τα ίδια (Παπαδάτος, 1994) και συνδέουν την ποίηση με τις εικαστικές τέχνες (ζωγραφική, κολάζ, κατασκευές), το χορό και τη μουσική. Τα σχετικά βιώματα και οι εμπειρίες των παιδιών τα βοηθούν να προσεγγίσουν την ποίηση διαθεματικά μέσα στη σχολική τάξη (Α.Π.Σ., 1999, 2003 · Ματσαγγούρας, 2003 · Π.Ι., 2002 · ΥΠΕΠΘ, 2014 · ΦΕΚ 303/τ. Β', 13/3/2003 · Χρυσ αφίδης, 1998).

Τα παιδιά μπορούν να πλησιάσουν ενεργητικά τα ποιήματα διαβάζοντάς τα με διάφορους τρόπους (ζωηρά, χαρούμενα, εκφραστικά, γρήγορα, αργά κ. άλ.), απαγγέλλοντάς τα στην τάξη, με χορωδιακή ανάγνωση, με σιωπηρή ανάγνωση και γενικά με πολλούς και διαφορετικούς τρόπους. Καλό είναι να υπάρχει μια προετοιμασία των παιδιών από τον εκπαιδευτικό πριν την προσέγγιση του ποιήματος, κατάλληλη διαμόρφωση της τάξης και να δίνεται έμφαση στην ευχαρίστηση, στις ανάγκες των παιδιών και στα ενδιαφέροντά τους (Gallo, 1968).

Η ποίηση είναι απελευθερωτική για τα παιδιά και ταιριάζει στην παιδική τους φύση. Η ίδια η φύση της ποίησης απελευθερώνει σιγά - σιγά τους μαθητές από τις συμβάσεις της γλώσσας, τους φέρνει σε επαφή με τις ποιητικές εικόνες, τις ποιητικές μεταφορές και παρομοιώσεις και τα παιδιά οδηγούνται σε ποιητικούς δρόμους διάφορους και ανάλογους με τα στοιχεία του κάθε ποιήματος, που προσεγγίζουν (Παπαδάτος, 2006, στο Αποστολίδου & Χοντολίδου, 2006). Πολλοί δημιουργοί και διανοούμενοι έχουν επισημάνει ενδιαφέρουσες απόψεις για την ποίηση και την αξία της. Πιο συγκεκριμένα ο Eliot είπε ότι η ποίηση είναι μια διασκέδαση ανώτερου επιπέδου, ο Πλούταρχος την παρομοίασε με ζωγραφιά και ο Read με «υπερβατική ποσότητα – με ξαφνικό μετασχηματισμό που παίρνουν οι λέξεις κάτω από ιδιαίτερες συνθήκες» (Σακελλαρίου, 1989). Μάλιστα οι υπερρεαλιστές ποιητές λένε ότι όλοι μαζί δημιουργούμε την ποίηση και ότι μπορούμε μέσα από την ποίηση να μεγαλώσουμε (Εμπειρικός, 1974).

Επομένως η ενσωμάτωση της παιδικής ποίησης στα βιβλία της *Γλώσσας* και στα *Ανθολόγια Λογοτεχνικών Κειμένων* για τα παιδιά του Δημοτικού, στα πλαίσια της εκπαιδευτικής μεταρρύθμισης (Α.Π.Σ., 2003 · Π.Ι., 2002), βοηθά τα παιδιά να έρθουν σε επαφή με αισθητικά καταξιωμένα ποιήματα και για πρώτη φορά αποσυνδέεται μερικώς η διδασκαλία της λογοτεχνίας από το γλωσσικό μάθημα, ιδιαίτερα στα *Ανθολόγια*. Η λογοτεχνία και κυρίως η ποίηση συνδέεται με παιγνιώδεις δράσεις, με την ψυχαγωγία, με την καλλιέργεια των συναισθημάτων, με τον διάλογο των ομάδων της τάξης. Έτσι τα παιδιά ευαισθητοποιούνται, χαίρονται, αγαπούν την ποίηση και ζητούν από μόνα τους τη συντροφιά της (Α.Π.Σ., 2003).

Κεφάλαιο 2^ο

Αναγνωστικές θεωρίες

2.1. Αναγνωστικές θεωρίες

Η προσέγγιση των λογοτεχνικών κειμένων, κατά τον 19^ο αιώνα και στις αρχές του 20^{ου}, γινόταν μέσα από τον συγγραφέα, ο οποίος ως δημιουργός τους βρισκόταν στο επίκεντρο και μετέδιδε αυτά που ήθελε στους αναγνώστες. Στη συνέχεια από τα μέσα του 20^{ου} αιώνα είχαμε την κειμενοκεντρική εστίαση με το δομισμό και τη Νέα Κριτική. Η μελέτη των κειμένων γινόταν με επιστημονικό και αντικειμενικό τρόπο, όπως και στις θετικές επιστήμες και με βάση ότι εμπεριέχεται στο κείμενο. Τέλος από το 1970 και μετά έχουμε τις σύγχρονες αναγνωστικές θεωρίες με τον αναγνώστη στο επίκεντρο και τη συνεύρεσή του με το λογοτεχνικό κείμενο (Καλογήρου & Λαλαγιάννη, 2007).

Οι αναγνωστικές θεωρίες τοποθετούν τον αναγνώστη στο επίκεντρο της αναγνωστικής διαδικασίας και τον θεωρούν ενεργό «συμμέτοχο» για τη νοηματοδότηση των λογοτεχνικών κειμένων. Ο αναγνώστης – μαθητής θεωρείται νοηματοδότης και συνδημιουργός του λογοτεχνικού κειμένου – ποιήματος και κατασκευάζει το δικό του, μοναδικό ποιητικό νόημα. Οι θεωρίες αυτές καταλήγουν στο να βλέπουν την αναγνωστική διαδικασία ως μια πολύπλευρη, μοναδική και ανεπανάληπτη αλληλεπίδραση κειμένου – αναγνώστη (Καλογήρου & Λαλαγιάννη, 2007).

Στο χώρο της αναγνωστικής ανταπόκρισης οι αναγνωστικές θεωρίες με βάση τον προσανατολισμό τους είναι πολιτισμικές (με επίκεντρο την πολιτισμική ταυτότητα του αναγνώστη), κοινωνικές (προσανατολισμένες στον κοινωνικό ρόλο του αναγνώστη – στο κοινωνικό του πλαίσιο), ψυχολογικές (με επίκεντρο τις γνωστικές και υποσυνείδητες διεργασίες του αναγνώστη), κειμενικές (ο αναγνώστης κατασκευάζει νόημα και κατανοεί τις λογοτεχνικές συμβάσεις με βάση το κείμενο που έχει μπροστά του) και εμπειρικές ή βιωματικές (ο αναγνώστης εμπλέκει τις προσωπικές του εμπειρίες και τα βιώματά του στην προσέγγιση του κειμένου), (Beach, 1993).

Γενικά οι θεωρίες «Αναγνωστικής Ανταπόκρισης» διευρύνουν τις προοπτικές της λογοτεχνικής διδασκαλίας με τον ενεργό ρόλο του αναγνώστη – μαθητή στην κατανόηση και νοηματοδότηση των λογοτεχνικών κειμένων. Ο συγγραφέας δεν αποτελεί πλέον το επίκεντρο και την αδιαμφισβήτητη αυθεντία, ενώ το λογοτεχνικό κείμενο δεν έχει αυθυπόστατο νόημα. Ο μαθητής – αναγνώστης παίζει σημαντικό

ρόλο στη διδακτική πράξη, καθώς αλληλεπιδρά με το κείμενο, αυτενεργεί και εμπλέκεται ενεργά σκεπτόμενος και αξιοποιώντας τις ικανότητές του και τις διαθέσεις του. Δίνεται βαρύτητα στην προσωπική αναγνωστική προσέγγιση των λογοτεχνικών κειμένων από τους μαθητές, οι οποίοι ανακαλύπτουν, εξερευνούν και απολαμβάνουν την όλη αναγνωστική διαδικασία. Ο εκπαιδευτικός είναι εμπυχωτής των μαθητών, μιλά συνεχώς μαζί τους και συντονίζει την εκπαιδευτική διαδικασία χωρίς να θεωρεί τον εαυτό του αυθεντία (Καλογήρου & Λαλαγιάννη, 2007 · Ματσαγγούρας, 2001, 2002, 2003, 2008).

Η παρούσα έρευνα στηρίχτηκε στη θεωρία της «Αναγνωστικής Ανταπόκρισης» της Louise M. Rosenblatt (1978, 1995), καθώς εστίασε στη σχέση αναγνώστη – ποιήματος και στις ανταποκρίσεις του αναγνώστη – μαθητή καθ' όλη τη διάρκεια της αναγνωστικής διαδικασίας. Οι απόψεις της Rosenblatt επικεντρώνουν στην αλληλεπίδραση του αναγνώστη με το λογοτεχνικό κείμενο και σε όλη τη διαδικασία της λογοτεχνικής ανάγνωσης, γιατί κατά τη διάρκειά της ο αναγνώστης – μαθητής δημιουργεί πλήθος προσωπικών ανταποκρίσεων με το εκάστοτε κείμενο – ποίημα.

2.2. Η Συναλλακτική θεωρία της ανάγνωσης της Rosenblatt

Η Louise M. Rosenblatt με την πρώτη κιόλας έκδοση του βιβλίου της *Literature as Exploration* (1938) επικέντρωσε το ενδιαφέρον της στη σχέση του αναγνώστη με το λογοτεχνικό κείμενο. Ο αναγνώστης έχει έναν ενεργό και καθοριστικό ρόλο στη νοηματοδότηση του κειμένου κατά την αναγνωστική διαδικασία. Παράλληλα βιώνει μια εμπειρία προσωπική και ουσιαστική, που καθίσταται εν τέλει αισθητική λογοτεχνική εμπειρία (Rosenblatt, 1986, 1995).

Ο Booth W. (1995) έγραψε για τη Rosenblatt, στον πρόλογο του βιβλίου της *Literature as Exploration* (1995), ότι έδωσε βαρύτητα στις ανταποκρίσεις των αναγνωστών και κατανόησε πλήρως τον τρόπο με τον οποίο αυτές διαφοροποιούνται από άτομο σε άτομο. Η Rosenblatt στη θεωρία της τόνισε βέβαια τον ενεργητικό ρόλο του αναγνώστη, αλλά αναγνώρισε και τη δύναμη του κάθε λογοτεχνικού κειμένου και την πρόθεση του συγγραφέα του.

Παράλληλα η Rosenblatt στην πέμπτη έκδοση του βιβλίου της *Literature as Exploration* (1995), επισήμανε ότι δεν υπάρχει ένας μόνο τύπος αναγνώστη και μια λογοτεχνική παραγωγή, αλλά εν δυνάμει άπειροι αναγνώστες και πολλές λογοτεχνικές παραγωγές. Θεώρησε ότι σε μια δημοκρατική κοινωνία πρέπει να

υπάρχει ένα δημοκρατικό εκπαιδευτικό σύστημα για ελεύθερους και υπεύθυνους ανθρώπους, που θα μπορούν να αυτοκαθορίζουν και να αυτορρυθμίζουν την αναγνωστική τους εμπλοκή κάθε φορά ανάλογα με το ενδιαφέρον τους, τις δυνατότητες και τις ιδιαιτερότητές τους. Πρότεινε μια διδασκαλία που να στηρίζεται στη «Συναλλακτική θεωρία» αναγνώστη – μαθητή και κειμένου.

Από τις σύγχρονες αναγνωστικές θεωρίες η «Συναλλακτική θεωρία της ανάγνωσης» (transactional theory of reading) ή θεωρία της «Πρόσληψης» της Rosenblatt τονίζει τον ενεργητικό ρόλο του αναγνώστη - μαθητή κατά τη διάρκεια της συναλλαγής του με το λογοτεχνικό κείμενο. Ο μαθητής και το κείμενο έχουν μια διαρκή συναλλακτική σχέση και βρίσκονται σε ένα διαρκές δούναι και λαβείν. Κατά την ανάγνωση ο μαθητής ενεργοποιεί το συναίσθημα και τη σκέψη του και έτσι νιώθει ικανοποίηση και ευχαρίστηση από την όλη διαδικασία. Η «Συναλλακτική θεωρία» πρεσβεύει ότι ο αναγνώστης δημιουργεί με το κείμενο μια σχέση μοναδική και ανεπανάληπτη, χωρίς όμως να παραβλέπει και το ρόλο του κειμένου κάθε φορά. Ο αναγνώστης αλληλεπιδρά με το λογοτεχνικό κείμενο σε ένα συγκεκριμένο τοπικό και χρονικό πλαίσιο, που κάνουν τη συναλλαγή να διαφοροποιείται από κάθε προηγούμενη ή και επόμενη (Rosenblatt, 1976, 1978, 1982, 1986, 1988, 1991, 1995, 1998).

Η θεωρία της «Πρόσληψης» σύμφωνα με τη Rosenblatt μετατοπίζει την προσοχή από το κείμενο προς τον αναγνώστη και η ανάγνωση οποιουδήποτε λογοτεχνικού έργου είναι ένα ατομικό συμβάν, που για να πραγματοποιηθεί συμμετέχουν η διάνοια και τα αισθήματα του αναγνώστη και η σχέση του αναγνώστη με το κείμενο είναι σαν ένα ζωντανό κύκλωμα. Ο αναγνώστης " δημιουργεί " το λογοτεχνικό έργο όπως ένας πιανίστας ερμηνεύει μια μουσική παρτιτούρα παίζοντάς την (Καρπόζηλου, 2009).

Η Rosenblatt με τον όρο συναλλαγή (transaction) ήθελε να δώσει έμφαση στη σχέση του αναγνώστη με το κείμενο. Τον όρο αυτό είχε πρώτος χρησιμοποιήσει ο Dewey για να περιγράψει τις αμοιβαίες ανθρώπινες δραστηριότητες και σχέσεις. Γενικά ο Dewey έκανε μια στροφή και είδε τον άνθρωπο ως αναπόσπαστο κομμάτι της φύσης και του περιβάλλοντος, που συναλλάσσεται μαζί τους. Από την άλλη, η Rosenblatt επηρεάστηκε από τις φιλοσοφικές ιδέες του John Dewey, που μίλησε για συναλλαγές (transactions) ανάμεσα στα άτομα, τα κοινωνικο- πολιτισμικά και τα φυσικά στοιχεία. Ο Dewey και ο Bently (1949) συνέδεσαν τη συναλλαγή με το καρτεσιανό δυϊστικό παράδειγμα, που ξεχωρίζει τη φύση από το ανθρώπινο

δυναμικό. Αυτοί πρότειναν τον όρο συναλλαγή για σχέσεις αμοιβαίες και ισότιμες και στη συνέχεια τον χρησιμοποίησε η Rosenblatt για να τονίσει τη συναλλαγή αναγνώστη και κειμένου, που είναι σπειροειδής και συνεχής με σπουδαία σημασία για την αναγνωστική διαδικασία (Rosenblatt, 1982, 1986, 1995).

Η ίδια η Rosenblatt, στη δεύτερη έκδοση του βιβλίου της *Literature as Exploration* (1965), δήλωσε ότι χρησιμοποίησε τον όρο συναλλαγή (transaction) και συναλλακτική (transactional) για να δώσει έμφαση στη συμβολή του αναγνώστη και του κειμένου στην αναγνωστική διαδικασία. Δε χρησιμοποίησε τον όρο αλληλεπίδραση (interaction), γιατί θεώρησε ότι κατά την αλληλεπίδραση τα δύο μέρη απλά συναντιούνται και παραμένουν αναλλοίωτα, κάτι που δεν συμβαίνει στην αναγνωστική διαδικασία. Η ίδια θεωρεί ότι ο αναγνώστης και το κείμενο συναλλάσσονται και διαμορφώνουν από κοινού τη συναλλαγή μεταξύ τους (Rosenblatt, 1995). Πιο συγκεκριμένα στις «Συναλλακτικές Αναγνωστικές θεωρίες», εν αντιθέσει με τις «Αλληλεπιδραστικές», ο αναγνώστης έχει μια προσωπική εμπειρία με το κείμενο, που τον βοηθά να βιώσει το κείμενο και όχι απλά να το προσλάβει. Άρα ο αναγνώστης κατά τη συναλλαγή του με το κείμενο κατασκευάζει ποικίλες και διαφορετικές ερμηνείες του. Η συναλλαγή είναι μια δυναμική διαδικασία, που εμπεριέχεται στη λογοτεχνική ανάγνωση και καθορίζει τη σχέση αναγνώστη – κειμένου. Από την άλλη, οι «Αλληλεπιδραστικές Αναγνωστικές θεωρίες» επικεντρώνονται στην πρόσληψη της πληροφορίας του κειμένου και αντιμετωπίζουν τον αναγνώστη σαν να είναι ένας παθητικός παρατηρητής, ο οποίος απλά ανακαλύπτει τα ήδη υπάρχοντα νοήματα του εκάστοτε λογοτεχνικού κειμένου (Rosenblatt, 1978).

Η «Συναλλακτική θεωρία της Rosenblatt» ανήκει στις εμπειρικές (experiential) αναγνωστικές θεωρίες (Beach, 1993) και εστιάζει στην αμοιβαία και δυναμική σχέση, που έχει ο αναγνώστης – μαθητής με το κάθε λογοτεχνικό κείμενο, που προσεγγίζει. Ο αναγνώστης με βάση τις προϋπάρχουσες εμπειρίες του προσλαμβάνει και ερμηνεύει τα λογοτεχνικά κείμενα και βιώνει κάθε φορά με μοναδικό τρόπο τη λογοτεχνική εμπειρία συναλλασσόμενος με το κείμενο (Beach & Hynds, 1991).

Η πρωτοπόρος θεωρητικός Rosenblatt χαρακτήρισε τη θεωρία της ως προσανατολισμένη στον αναγνώστη και το κείμενο (reader – plus – text orientated theory), μια και έχει ως επίκεντρο την εμπλοκή και την ενασχόληση του αναγνώστη με την ανακατασκευή του κειμένου. Οι λέξεις του λογοτεχνικού κειμένου παίρνουν

ζωή από τον αναγνώστη τους, ενώ μέχρι εκείνη τη στιγμή της ανάγνωσής τους είναι σημάδια, χωρίς νόημα στο χαρτί (Rosenblatt, 1978, 1986). Η σχέση αναγνώστη – κειμένου επηρεάζεται από τις προϋπάρχουσες αναγνωστικές εμπειρίες, τα ενδιαφέροντα, τις φιλοδοξίες και τις ανησυχίες του αναγνώστη, ενώ το κείμενο είναι το ερέθισμα για τις ανταποκρίσεις και προκαλεί ιδέες, εικόνες και αισθήματα, που ο αναγνώστης συνδέει με τα λεκτικά σύμβολα του κειμένου. Ο αναγνώστης οργανώνει και προσλαμβάνει το λογοτεχνικό κείμενο και με αυτόν τον τρόπο κατορθώνει να επικοινωνήσει και με τον συγγραφέα του.

Ο αναγνώστης – μαθητής κατά τη συναλλαγή του με το κείμενο αξιοποιώντας και τις προϋπάρχουσες εμπειρίες του εστιάζει την προσοχή του σε κάποια σημεία, που τραβούν το ενδιαφέρον του. Γενικά ερμηνεύει και ταξινομεί με βάση το δικό του μνημονικό υλικό τα οργανωμένα λεκτικά σύνολα του λογοτεχνικού κειμένου και βιώνει μια νέα εμπειρία, τη λογοτεχνική. Η θέση της Rosenblatt (1978) για τη διαμόρφωση της λογοτεχνικής εμπειρίας από τον αναγνώστη, κάτω από την κειμενική καθοδήγηση δεν συμφωνεί με αυτούς που ισχυρίζονται ότι ένας τίτλος ή και ένα όνομα μόνα τους, χωρίς τον αναγνώστη, μπορούν να υποδείξουν μια οντότητα, μια ιδέα ή ένα αντικείμενο. Η ίδια θεώρησε ότι το λογοτεχνικό κείμενο από μόνο του χωρίς τον αναγνώστη είναι απλά σημεία σε ένα κομμάτι χαρτιού. Επίσης, αποκαλεί έκκληση (evocation) τη διαδικασία αναγνωστικής ανταπόκρισης, όταν ο αναγνώστης πραγματοποιεί με την ενεργό συμμετοχή του την προσωπική του νοηματοδότηση του λογοτεχνικού κειμένου, πάντα κάτω από την καθοδήγηση του ίδιου του κειμένου που νοηματοδοτεί. Αυτό το κείμενο είναι που του δίνει «νύξεις» (cues) και «ενδείξεις» (clues), με άλλα λόγια τα σήματά του για να μπορέσει ο αναγνώστης να το νοηματοδοτήσει (Rosenblatt, 1978, 1986).

Η Rosenblatt (1978, 1980, 1988, 1995) μίλησε για δυο διαφορετικούς τρόπους ανάγνωσης των κειμένων, για την απαγωγική ανάγνωση (efferent reading) και την αισθητική ανάγνωση (aesthetic reading), ανάλογα με την επικέντρωση της προσοχής του αναγνώστη και τη στάση του. Η στάση του αναγνώστη προς το λογοτεχνικό κείμενο και η χρησιμοποίηση από αυτόν των προηγούμενων αναγνωστικών του εμπειριών θα καθορίσουν τον σκοπό για τον οποίο διαβάζει το λογοτεχνικό κείμενο και το είδος της ανάγνωσης, που θα πραγματοποιήσει. Στην απαγωγική ανάγνωση ή μη αισθητική ή πληροφοριακή ή φυγόκεντρη ο αναγνώστης ενδιαφέρεται πρωτίστως για συγκεκριμένες πληροφορίες που μπορεί να αποκομίσει από το κείμενο και συνήθως του μένουν μετά το πέρας της ανάγνωσης. Αυτά τα πληροφοριακά δεδομένα, τα

οποία συλλέγει, τα αξιολογεί μετά το τέλος της ανάγνωσης. Από την άλλη πλευρά, στην αισθητική ανάγνωση ο αναγνώστης επικεντρώνεται στο τι συμβαίνει και στο πώς αισθάνεται ο ίδιος σε σχέση με το κείμενο. Συνδιαλέγεται με τον εαυτό του και τα αισθήματα, που του προκάλεσε το κείμενο. Συνδέει τα προσωπικά με τα κειμενικά στοιχεία και προχωρεί σε λεξιλογική και σημασιολογική ερμηνεία. Ο μαθητής – αναγνώστης εμπιστεύεται τη φαντασία του και μαθαίνει πώς να μαθαίνει, χωρίς να δέχεται παθητικά τη γνώση από δεύτερο χέρι. Επίσης η αισθητική ανάγνωση των κειμένων οδηγεί τον αναγνώστη σε εσωτερική επίγνωση κατά τη διάρκεια της ανάγνωσης (Rosenblatt, 1978, 1980, 1988, 1995). Επομένως τα κείμενα πρέπει να διαβάζονται και με τους δύο τρόπους, κάτι που είναι πολύ επικοινωνιακό για τα παιδιά – αναγνώστες (Καρπόζηλου, 2009).

Με βάση τα προαναφερόμενα η πληροφοριακή ανάγνωση (efferent reading) ενδείκνυται για την ανάγνωση ενός βιβλίου με συνταγές μαγειρικής, ενός ιστορικού βιβλίου, ενός βιβλίου με χημικές αντιδράσεις ή μαθηματικές εξισώσεις. Αυτή η μορφή ανάγνωσης βοηθά στην άντληση πληροφοριών προκειμένου ο αναγνώστης να επιτελέσει μια σχετική δραστηριότητα. Η λογική θα τον βοηθήσει να αναλύσει τα κειμενικά σύμβολα και τα νοήματα, να συσχετίσει τα κατάλληλα στοιχεία και να προβεί στην εκπλήρωση του καθήκοντός του (Probst, 1988). Όσον αφορά την άλλη μορφή ανάγνωσης, την αισθητική ανάγνωση (aesthetic reading), δίνει τη δυνατότητα στον αναγνώστη να βιώσει με ολοκληρωμένο τρόπο την εμπειρία της συναλλαγής του με το κείμενο. Το κείμενο θα του φέρει στο νου μνήμες, συναισθήματα, εικόνες και ιδέες, που θα οδηγήσουν τον αναγνώστη στη βίωση αισθητικών, συναισθηματικών και πνευματικών δικών του εμπειριών (Probst, 1988 · Rosenblatt, 1986, 1995).

Η επιλογή από τον αναγνώστη – μαθητή μιας αισθητικής ή πληροφοριακής στάσης κατά την αναγνωστική ανταπόκριση είναι πολύ σημαντική και βασική για τη συναλλαγή του με το λογοτεχνικό κείμενο. Η επιλογή του θα καθορίσει τις δραστηριότητες στις οποίες θα προβεί, μια και είναι διαφορετικές αυτές που θα έχει τη δυνατότητα να επιτελέσει, αν επιλέξει την αισθητική ανάγνωση, από αυτές, που θα μπορέσει να φέρει σε πέρας μετά από την πληροφοριακή ανάγνωση. Σε άλλα κυρίως σημεία θα επικεντρωθεί ο αναγνώστης στην αισθητική ανάγνωση και σε άλλα στην πληροφοριακή (Rosenblatt, 1978, 1980, 1995).

Η πληροφοριακή ανάγνωση ενός λογοτεχνικού κειμένου μπορεί να είναι μια γρήγορη ανάγνωση, που μπορεί να οδηγήσει τον αναγνώστη – μαθητή στη σύνταξη

μιας σύντομης περίληψης του λογοτεχνικού κειμένου που προσέγγισε. Επίσης, σε αυτή τη μορφή ανάγνωσης το κείμενο μπορεί να διαβαστεί και από ένα άλλο άτομο, όπως τον εκπαιδευτικό, και ο μαθητής να ακούσει και να συγκρατήσει στοιχεία του κειμένου. Από την άλλη πλευρά η αισθητική ανάγνωση είναι πιο απαιτητική και χρειάζεται κάποιο χρόνο για να επιτελεστεί από τον αναγνώστη. Παρέχει τη δυνατότητα στον αναγνώστη να αποκωδικοποιήσει και να νοηματοδοτήσει το λογοτεχνικό κείμενο εμπλεκόμενος ενεργά και βιώνοντας την ανάγνωση σαν μια νέα εμπειρία. Η αισθητική ανάγνωση δεν μπορεί να γίνει από κάποιον άλλον, γιατί ο αναγνώστης μόνος του βιώνει τη λογοτεχνική εμπειρία και προβαίνει σε εκκλήσεις ποικίλες. Ο αναγνώστης βρίσκεται σε μια διαρκή εγρήγορση καθώς ενεργοποιούνται οι αναμνήσεις του από προηγούμενες αναγνώσεις, οι εμπειρίες από τη ζωή του και το σύνολο της προσωπικότητάς του. Ο αναγνώστης αποκομίζει εμπειρίες και κατανοεί τις πολλαπλές ανταποκρίσεις του κειμένου δίνοντας μορφή στο λογοτεχνικό έργο (Rosenblatt, 1978, 1980, 1986, 1995, 1998).

Η Rosenblatt (1986, 1988, 1995) δηλώνει ότι ο αναγνώστης μπορεί να επιλέγει μια από τις δύο στάσεις ανταπόκρισης, αισθητική ή πληροφοριακή, αλλά στην πραγματικότητα κινείται κάπου ανάμεσα στις δύο. Ο αναγνώστης – μαθητής μπορεί να ξεκινήσει από την πληροφοριακή ανάγνωση και στην πορεία να εμπλέξει και προσωπικές του προηγούμενες εμπειρίες και να έχει μια αισθητική ανάγνωση. Γενικά οι δύο μορφές ανάγνωσης δεν είναι αντίθετες, αλλά αποτελούν τους δύο πόλους ενός συνεχούς που δημιουργείται από τις πιθανές συναλλαγές του αναγνώστη με το λογοτεχνικό κείμενο. Το καλύτερο είναι να υπάρξει μια συνδυαστική στάση, όπου ο πεπειραμένος αναγνώστης αξιοποιεί και με βάση το σύνολο της προσωπικότητάς του και των εμπειριών του τα στοιχεία του κάθε κειμένου που προσεγγίζει.

Εξάλλου η λογοτεχνία δεν είναι ένα ακόμη γνωστικό μάθημα στο σχολικό πρόγραμμα (ΠΙ., 2001). Οι μαθητές προσεγγίζοντας το λογοτεχνικό κείμενο βιώνουν μια προσωπική αισθητική εμπειρία, συναλλάσσονται με το κείμενο και δημιουργείται το κατάλληλο περιβάλλον για την πραγμάτωση μιας ουσιαστικής μάθησης (Connell, 2001 · Rosenblatt, 1986, 1995). Η αισθητική εμπειρία των μαθητών τους βοηθά να αναπτυχθούν πνευματικά συμμετέχοντας προσωπικά στην όλη διαδικασία. Η ουσιαστική και δυναμική μαθησιακή διαδικασία οδηγεί τους αναγνώστες – μαθητές στη βίωση της λογοτεχνικής εμπειρίας και σε δραστηριότητες σχετικές με τις πεποιθήσεις τους, τις προηγούμενες εμπειρίες τους και τις ιδέες τους. Επομένως οι

μαθητές καλλιεργούν τη φαντασία τους και αξιοποιούν τα προσωπικά τους αισθήματα και συναισθήματα. Η πολύπλοκη αυτή αναγνωστική διαδικασία καλλιεργεί την κριτική σκέψη των μαθητών και τους βοηθά στην κατάκτηση δεξιοτήτων επικοινωνίας μεταξύ τους. Εν τέλει, είναι αποτελεσματική σε κάθε σχολική τάξη, αρκεί ο εκπαιδευτικός να προσέξει την ουσία της μαθησιακής διαδικασίας (Connell, 2001 · Nodleman, 1992 · Nodleman & Reimer, 2003 · Rosenblatt, 1994, 1995, 1998).

Η Rosenblatt (1995) επισημαίνει την ανάγκη κατά την αναγνωστική ανταπόκριση να δοθεί έμφαση όχι μόνο στην καλλιέργεια της κριτικής σκέψης των παιδιών, αλλά και στον έλεγχο των προσωπικών τους απόψεων και των απόψεων των συμμαθητών τους. Ο εκπαιδευτικός μπορεί να διαμεσολαβήσει για να επιτευχθεί ένα ιδανικό μαθησιακό περιβάλλον, που θα βοηθήσει τη συναλλαγή του αναγνώστη – μαθητή με το λογοτεχνικό κείμενο. Η προσωπική στάση του εκπαιδευτικού προς τη λογοτεχνία, οι εναλλακτικές μεθοδολογικές προσεγγίσεις του και κυρίως το να υπολογίζει τις διαθέσεις, τις προτιμήσεις και τις δυνατότητες των μαθητών του, θα πρέπει να κατευθύνουν τη στάση του εκπαιδευτικού κατά την αναγνωστική ανταπόκριση μαθητών και λογοτεχνικού κειμένου. Ο εκπαιδευτικός δεν θα υποδεικνύει τον τρόπο νοηματοδότησης του κειμένου, αλλά θα τους βοηθά να αναπτύξουν τις δικές τους δεξιότητες κατανόησης της λογοτεχνικής παραγωγής. Οι αναγνώστες – μαθητές θα βρουν τον κατάλληλο τρόπο για τη νοηματοδότηση του λογοτεχνικού κειμένου με βάση τις ανησυχίες τους για τη Λογοτεχνία και τον κόσμο, όπως και τα συναισθήματά τους. Το ίδιο το κείμενο μπορεί κάλλιστα να τους κατευθύνει με τα συναισθήματα, που τους προκαλεί κάθε φορά η ανάγνωσή του (Rosenblatt, 1978, 1995).

Η Woolf (1983) δίνει μεγάλη βαρύτητα στην πρώτη επαφή του αναγνώστη με το κείμενο, μια και αυτή σηματοδοτεί τη σχέση που ο αναγνώστης θα αναπτύξει μαζί του. Αυτή η αρχική ανταπόκριση (initial response) είναι μια πολύπλοκη και πολύπλευρη διαδικασία, που κατευθύνει τα συναισθήματα και τις ιδέες του αναγνώστη. Οτιδήποτε προστίθεται ή αλλάζει στη συνέχεια, έχει πάντα σχέση με την αρχική ανταπόκριση (Rosenblatt, 1978).

Επίσης κατά τη Rosenblatt (1978), το κοινωνικό πλαίσιο, το ιστορικό πλαίσιο και το πολιτισμικό πλαίσιο, μέσα στα οποία συμβαίνει το λογοτεχνικό γεγονός είναι πολύ βασικοί παράγοντες για να βιώσει ο αναγνώστης – μαθητής τη λογοτεχνική εμπειρία. Εξίσου σημαντικές είναι και οι σχέσεις – συνθήκες της σχολικής τάξης και

η αλληλεπίδραση μαθητών – αναγνωστών (Cohen, 1986, 1994). Αν υπάρχουν κίνητρα για την ανάγνωση από την πλευρά των μαθητών – παιδιών η ανάγνωση θα είναι μια πολυσχιδής εμπειρία εξερεύνησης και ανακάλυψης και όχι μια καταναγκαστική και τυπική δραστηριότητα (Καλογήρου & Λαλαγιάννη, 2007).

Επιπρόσθετα η λογοτεχνική εμπειρία έχει αυτονομία τόπου και χρόνου (Rosenblatt, 1978) και εκλαμβάνεται ως αισθητικό γεγονός. Αυτή η αισθητική εμπειρία εμπλέκεται με την προσωπική ζωή του αναγνώστη, με τις κοινωνικές και πολιτισμικές συνθήκες, που αυτός ζει. Ο αναγνώστης φέρνει μαζί του και ενεργοποιεί τις προηγούμενες εμπειρίες του και επομένως σύμφωνα με τη «Συναλλακτική θεωρία» είναι σημαντικοί όλοι οι παράγοντες της συναλλαγής δηλαδή ο συγγραφέας, το κείμενο και ο αναγνώστης (Καλογήρου & Λαλαγιάννη, 2007).

Το μαθησιακό περιβάλλον μέσα στην τάξη πρέπει να ευνοεί την αυθόρμητη και ειλικρινή ανταπόκριση των μαθητών με το λογοτεχνικό κείμενο. Οι μαθητές κρίνεται αναγκαίο να επικοινωνούν και να ανταλλάσσουν απόψεις μεταξύ τους και με τον εκπαιδευτικό τους ελεύθερα και με ασφάλεια, γιατί μόνο έτσι θα είναι ικανοί να κατανοούν τις δικές τους ανταποκρίσεις και αυτές των συμμαθητών τους. Ο εκπαιδευτικός, όταν οι μαθητές συζητούν τα θέματα του λογοτεχνικού κειμένου, θα έχει ρόλο συντονιστικό, καθοδηγητικό και διαμεσολαβητικό και θα φροντίζει να συμμετέχουν όλοι οι μαθητές. Θα πρέπει να επιτυγχάνει την ύπαρξη πάντα μιας φιλικής και ζεστής ατμόσφαιρας μέσα στην τάξη, να ακούγονται με ενδιαφέρον όλες οι απόψεις των μαθητών, να σκέφτονται και να εκφράζονται όλοι, χωρίς να φοβούνται την απόρριψη και τις αρνητικές κριτικές (Rosenblatt, 1995, 1998).

Η συναλλακτική θεωρία της Rosenblatt (1978, 1995) και οι διδακτικές της προεκτάσεις θεμελιώνονται στην αντίληψη ότι η ανάγνωση είναι πάνω και πέρα από όλα μια απολαυστική περιπέτεια, που ευχαριστεί, ευαισθητοποιεί τον αναγνώστη και τον βοηθά να γνωρίσει τον εαυτό του και τον κόσμο που τον περιβάλλει. Η επαφή του μαθητή – αναγνώστη με τη λογοτεχνία μπορεί να γίνει ένα υπέροχο ταξίδι στη χώρα της φαντασίας, της περιπέτειας, της ωρίμανσης του ψυχικού του κόσμου, της αισθητικής απόλαυσης, της δημιουργικότητας, της κοινωνικής του εγρήγορσης και της ενσυναίσθησής του (Bainbridge & Pantaleo, 1999 · Iser, 1978 · Καλογήρου & Λαλαγιάννη, 2007).

2.3 Τα τέσσερα στάδια των Benton & Fox

Οι Benton & Fox (1985, 1990, 2013) πρότειναν ένα αναγνωστικοκεντρικό μοντέλο τεσσάρων φάσεων για τη διδασκαλία κυρίως των ποιητικών, αλλά και των πεζών λογοτεχνικών έργων. Το μοντέλο τους είναι μια διδακτική πρόταση, που βασίζεται στη «Συναλλακτική θεωρία της Rosenblatt». Η μεθοδολογική προσέγγιση της ποίησης μέσα από τα τέσσερα στάδια τους είναι ευέλικτη και από τα καλύτερα σχέδια στη διεθνή βιβλιογραφία (Αριστοδήμου - Ιακωβίδου, 2013). Η πρότασή τους δίνει τη δυνατότητα για ατομικές και ομαδικές ανταποκρίσεις των αναγνωστών – μαθητών. Η λογοτεχνική εμπειρία έχει μεγάλη αξία για τους Benton & Fox (1985, 1990).

Η προσέγγιση της ποίησης μπορεί να οδηγήσει το παιδί σε ένα δημιουργικό ταξίδι, γεμάτο περιπέτειες. Οι τέσσερις φάσεις μπορούν να αξιοποιηθούν στο σύγχρονο σχολείο και να βοηθήσουν τα παιδιά του να κοινωνικοποιηθούν απολαμβάνοντας την προσέγγιση ποιημάτων (Στάμος, 2013). Η αισθητική απόλαυση της ποίησης από τους μαθητές – αναγνώστες ευνοεί τη βίωση χαράς και ελευθερίας. Η ανταπόκριση των παιδιών στην ποίηση γίνεται μια δημιουργική και ψυχαγωγική ενασχόληση (Αριστοδήμου - Ιακωβίδου, 2013). Τα τέσσερα στάδια των Benton & Fox (1985, 1990, 2013) για την αισθητική προσέγγιση της ποίησης από τα παιδιά είναι τα ακόλουθα.

2.3.1 Προετοιμασία περιβάλλοντος

Η πρώτη φάση προσέγγισης της ποίησης κατά τους Benton & Fox (1985,1990) έχει μεγάλη σημασία για την αναγνωστική ανταπόκριση και είναι η προετοιμασία του περιβάλλοντος. Ο εκπαιδευτικός οφείλει να φροντίσει για τη δημιουργία κινήτρων στους μαθητές του. Η αναγνωστική επιθυμία των παιδιών και η φιλαναγνωστική τους περιέργεια μπορούν να καλλιεργηθούν μέσα στη σχολική τάξη, αν η ανάγνωση της ποίησης έχει τη μορφή εξερεύνησης και ανακάλυψης και όχι καταναγκασμού και εξωτερικής επιβολής.

Η προετοιμασία του περιβάλλοντος μπορεί να γίνει με παρουσίαση σχετικών με το ποίημα φωτογραφιών ή ζωγραφικών πινάκων, με ακρόαση σχετικών μουσικών συνθέσεων, με ανάγνωση άλλων σχετικών λογοτεχνικών κειμένων. Όλα τα προαναφερόμενα θα προετοιμάσουν και θα προϊδεάσουν τα παιδιά για το ποίημα, που θα προσεγγίσουν στη συνέχεια. Επίσης τα παιδιά μπορούν να προετοιμαστούν με κάποιο σχετικό παιχνίδι ρόλων ή με κάποιο είδος δραματοποίησης, που θα τα

κινητοποιήσουν και θα προσελκύσουν την προσοχή τους (Benton & Fox, 1990 · Καλογήρου & Βησσαράκη, 2007).

Ένας από τους πιο συνηθισμένους τρόπους, που χρησιμοποιείται από τους εκπαιδευτικούς προκειμένου να προετοιμαστούν οι μαθητές για την ανάγνωση του ποιήματος είναι να διαβάσουν τον τίτλο του. Μόλις οι μαθητές δουν τον τίτλο του ποιήματος μπορούν να κάνουν κάποιες προβλέψεις και για το περιεχόμενό του και να συζητήσουν μεταξύ τους γύρω από το θέμα του ποιήματος. Επίσης μπορούν όλοι μαζί να επινοήσουν ένα ποίημα δικό τους ή και μια ιστορία με αφορμή τον τίτλο που διάβασαν ή τους διάβασε ο εκπαιδευτικός. Γενικά ο τίτλος οδηγεί τους μαθητές – αναγνώστες στο να δημιουργήσουν εικασίες και προσδοκίες για το ποίημα.

2.3.2 Αρχική ανταπόκριση

Ο μαθητής – αναγνώστης από την πρώτη επαφή του με το ποίημα δημιουργεί την αρχική του ανταπόκριση (initial response) με αυτό. Η πρώτη ανάγνωση του ποιήματος, η πρώτη επαφή με τα ποιητικά στοιχεία του έχει βαρύνουσα σημασία για τον συναισθηματικό κόσμο του αναγνώστη και τις ιδέες του, που θα αναδυθούν στη συνέχεια.

Η αρχική ανταπόκριση θα πραγματοποιηθεί μέσω της πρώτης μεγάλωφωνης ανάγνωσης από τον εκπαιδευτικό ή και από κάποιο μαθητή. Είναι σημαντικό οι μαθητές – αναγνώστες να επικοινωνούν με το ποίημα μέσω μεγάλωφωνων αναγνώσεών του, που ικανοποιούν την αίσθησή τους για τον ρυθμό και τη μουσική. Όταν ο αναγνώστης διαβάζει δυνατά πραγματοποιεί μια πρώτη ερμηνεία του ποιήματος, η οποία μπορεί να είναι διαφορετική από μαθητή σε μαθητή και καθοριστική για την προσέγγισή του (Benton & Fox, 1990 · Καλογήρου & Βησσαράκη, 2007 · Rosenblatt, 1978).

Εξίσου απαραίτητη για την αρχική ανταπόκριση είναι και η σιωπηρή ανάγνωση από τους αναγνώστες – μαθητές. Το κάθε παιδί έχει ανάγκη να συγκεντρωθεί και να απολαύσει το ποίημα σύμφωνα με τον δικό του ρυθμό, ο οποίος είναι διαφορετικός για το καθένα. Ο χρόνος που χρειάζεται το κάθε παιδί για την προσωπική απόλαυση και ανταπόκριση με το ποίημα σε αυτή τη φάση είναι ποικίλος και πρέπει να το λάβει σοβαρά υπόψη του ο εκπαιδευτικός, όταν προτρέπει και αφήνει τους μαθητές να διαβάσουν ατομικά και σιωπηρά (Benton & Fox, 1990 · Καλογήρου & Βησσαράκη, 2007 · Rosenblatt, 1978).

Ο αναγνώστης – μαθητής κατά την αρχική του επαφή με το ποίημα ενεργοποιεί τις σχετικές του αναμνήσεις και εμπειρίες του και ανάλογα με αυτές επικεντρώνεται και σε άλλα σημεία του. Έτσι ο κάθε μαθητής δημιουργεί ένα άλλο ποίημα, αλλά και ο ίδιος σε κάποια άλλη χρονική στιγμή μπορεί να δημιουργήσει ένα διαφορετικό ανάλογα με τις τότε «μνημονικές του αποσκευές – mnemonic baggage» (Benton & Fox, 1990 · Καλογήρου & Βησσαράκη, 2007 · Rosenblatt, 1978).

2.3.3 Τελειοποίηση της ανταπόκρισης

Η αισθητική ανάγνωση (aesthetic reading) των ποιημάτων από τους αναγνώστες – μαθητές τους οδηγεί στη βίωση της ποίησης και στη σύνδεση των στοιχείων των ποιημάτων με τις προσωπικές τους εμπειρίες. Δε μένουν μόνο στη μορφή των ποιημάτων ή μόνο στο περιεχόμενο, αλλά τα λεκτικά σύμβολα τους βοηθούν να ερμηνεύσουν και να κατανοήσουν τη βαθύτερη ουσία των ποιημάτων (Benton & Fox, 1990 · Καλογήρου & Βησσαράκη, 2007 · Rosenblatt, 1978).

Τα ποιητικά κείμενα είναι ανοιχτά, αφήνουν τους αναγνώστες να δημιουργήσουν μια προσωπική σχέση μαζί τους και να τα νοηματοδοτήσουν. Παρόλα αυτά τα παιδιά – αναγνώστες που ανήκουν στο ίδιο περιβάλλον, όσον αφορά το πολιτισμικό, κοινωνικό και χρονικό πλαίσιο, προσλαμβάνουν τα ποιητικά κείμενα με κάποιες ομοιότητες στην ερμηνεία τους. Η ανάγνωση είναι παράλληλα προσωπική και κοινωνική διαδικασία. Οι αναγνώστες συζητούν μεταξύ τους τις σκέψεις και τα συναισθήματά τους και οι προσωπικές ανταποκρίσεις τους ανταλλάσσονται. Οι μαθητές ανακοινώνουν στην ομάδα τους ή και σε όλη τη σχολική τάξη τις αρχικές τους ανταποκρίσεις, ακούν αυτές των συμμαθητών τους, μπορούν να τις συγκρίνουν, να αιτιολογήσουν τις απόψεις τους και να τις τελειοποιήσουν (Benton & Fox, 1990 · Καλογήρου & Βησσαράκη, 2007 · Rosenblatt, 1978).

Οι μαθητές ανταλλάσσοντας τις ανταποκρίσεις τους κατά την προσέγγιση της ποίησης επικοινωνούν ποικιλοτρόπως μεταξύ τους και με το ποιητικό κείμενο. Ο κάθε αναγνώστης εστιάζει σε κάποια σημεία του κειμένου, με βάση τον προσωπικό του συναισθηματικό κόσμο. Κάποιοι άλλοι αναγνώστες, πιθανότατα, επικεντρώνονται σε άλλα σημεία ή και αν προσέχουν τα ίδια μπορεί να τα κατανοούν κάπως διαφορετικά. Επομένως η επικοινωνία των μαθητών και η ανταλλαγή των ανταποκρίσεών τους είναι πολύ εποικοδομητική για όλους. Οι αναγνώστες ακούγοντας τις ανταποκρίσεις των συμμαθητών τους επανέρχονται σε σημεία του κειμένου, τα βλέπουν εκ νέου και πιθανόν από άλλη οπτική γωνία. Η αρχική τους

ανταπόκριση μπορεί να συμπληρωθεί και εν τέλει να τελειοποιηθεί μέσα από τη σύνθετη αυτή διαδικασία (Benton & Fox, 1985, 1990, 2013).

Σε αυτό το στάδιο διδακτικής προσέγγισης της ποίησης των Benton & Fox (1990), όπως και στα δύο προηγούμενα και στο επόμενο, ο ρόλος του μαθητή – αναγνώστη είναι ενεργητικός και καθοριστικός. Οι μαθητές δε δέχονται παθητικά τις πληροφορίες από το ποίημα ή και τον εκπαιδευτικό, αλλά τις ανακαλύπτουν και μάλιστα με τον προσωπικό τους τρόπο και ρυθμό. Οι μαθητές αξιοποιούν την κρίση τους, τη φαντασία τους, τις εμπειρίες και τις ιδέες τους. Σχηματίζουν τις ανταποκρίσεις τους και τις γνωστοποιούν στους συμμαθητές τους. Καθώς τις συζητούν μεταξύ τους μπορούν να τις βελτιώνουν και να καταλαβαίνουν τις διαφορετικές ανταποκρίσεις των συμμαθητών τους (Benton & Fox, 1990 · Rosenblatt, 1978, 1995).

Μέσα στην τάξη επικρατεί ένα κλίμα συνεργασίας, αμοιβαιότητας και δημιουργικότητας. Οι μαθητές απολαμβάνουν τις ποικίλες δραστηριότητες στις οποίες εμπλέκονται ενεργητικά και με ενθουσιασμό. Ο εκπαιδευτικός βοηθά τους μαθητές να βιώσουν την ανταπόκρισή τους με την ποίηση και έχει ρόλο διευκολυντικό, ενθαρρυντικό και συντονιστικό (Benton & Fox, 1990 · Rosenblatt, 1978, 1995). Οι αναγνώστες είναι ελεύθεροι να βιώσουν συναισθήματα, να ονειρευτούν σκεπτόμενοι και να εκφραστούν, χωρίς να φοβούνται την απόρριψη και τους αρνητικούς σχολιασμούς των συμμαθητών τους και του εκπαιδευτικού (Benton & Fox, 1985, 1990, 2013).

Οι μαθητές – αναγνώστες προκειμένου να τελειοποιήσουν την ανταπόκρισή τους με το ποίημα συζητούν διερευνητικά μέχρι να ολοκληρώσουν τις αρχικές ανταποκρίσεις τους. Επανέρχονται σε ιδέες τους και απόψεις τους και μέσα από τη συλλογική συζήτηση επανεξετάζουν κάποια πράγματα, που τους προβληματίζουν και είναι ασαφή για αυτούς. Εξάλλου μπορεί να έχουν κοινά σημεία οι ανταποκρίσεις μιας ομάδας μαθητών ή και μιας σχολικής τάξης αλλά δεν είναι ποτέ ταυτόσημες. Η αισθητική εμπειρία των μαθητών έχει σχέση με την προσωπική τους ζωή αλλά και με τις πολιτισμικές και κοινωνικές συνθήκες στις οποίες ζουν (Benton & Fox, 1985, 1990, 2013 · Benton, 1993 · Benton, Teasey, Bellard & Hunt, 1989).

2.3.4 Έκφραση της ανταπόκρισης

Στην τέταρτη φάση προσέγγισης της ποίησης σύμφωνα με τους Benton & Fox (1985, 1990) οι αναγνώστες – μαθητές μπορούν να εκφράσουν την ανταπόκρισή τους

με ποικίλες ατομικές και ομαδικές δραστηριότητες. Μπορούν να προβούν σε δραματοποιήσεις, παιχνίδια ρόλων, σε γράψιμο δικού τους ποιήματος ή και σε μετατροπή του ποιήματος σε άλλες μορφές γραπτού λόγου. Ακόμα μπορούν να το αποδώσουν εικαστικά με ζωγραφιές, κολάζ ή και όπως αλλιώς αποφασίσουν. Όλες αυτές οι δραστηριότητες θα τους βοηθήσουν να κατανοήσουν καλύτερα τον εαυτό τους μαζί με το ποίημα (Benton & Fox, 1985, 1990, 2013 · Benton, 1993 · Benton, Teasey, Bellard & Hunt, 1989).

Η ανταπόκριση των αναγνωστών στην ποίηση και οι δημιουργικές δραστηριότητες που θα επιτελέσουν θα καλλιεργήσουν τη δημιουργική και την κριτική τους σκέψη παράλληλα με το συναίσθημά τους. Οι μαθητές μαθαίνουν να σκέπτονται, να ακούν και να σέβονται τις απόψεις των συμμαθητών τους, συμμετέχουν ενεργά σε όλη τη διαδικασία και έτσι κατορθώνουν να συναντηθούν με το εκάστοτε ποίημα. Ανταλλάσσουν τις εμπειρίες και τις απόψεις τους και εκφράζουν ατομικά και ομαδικά τις ανταποκρίσεις τους (Benton & Fox, 1985, 1990, 2013 · Καλογήρου & Βησσαράκη, 2007).

Η λογοτεχνική συναλλαγή και η λογοτεχνική δημιουργία των μαθητών είναι άρρηκτα δεμένες με την προσωπική ζωή τους, με τις ιστορικές, κοινωνικές και πολιτισμικές συνθήκες τους. Για αυτό υπάρχει και πλουραλισμός στις προσωπικές στάσεις, στις επιλογές και στις αναγνωστικές ανταποκρίσεις. Από την άλλη πλευρά βαρύνουσα σημασία έχει και το ποίημα αλλά και το κοινωνικοπολιτισμικό και ιστορικό πλαίσιο μέσα στο οποίο πραγματοποιείται η συναλλαγή και η αναγνωστική ανταπόκριση. Η όλη διαδικασία είναι πολυπαραγοντική, πολυδιάστατη και γι' αυτό εξαιρετικά ενδιαφέρουσα (Benton & Fox, 1985, 1990, 2013 · Καλογήρου & Βησσαράκη, 2007 · Rosenblatt, 1978).

Το προτεινόμενο διδακτικό μοντέλο των τεσσάρων φάσεων προσέγγισης της ποίησης είναι ευέλικτο και ανοικτό, προκειμένου να μπορεί να προσαρμοστεί σε κάθε τάξη και στις ιδιαιτερότητές της. Ο εκάστοτε εκπαιδευτικός, που θα το συμπεριλάβει στις διδακτικές του πρακτικές, μπορεί να αφήσει τους μαθητές – αναγνώστες να ταξιδέψουν και να έχουν ένα περιπετειώδες, δημιουργικό και φανταστικό ταξίδι, πολύ επικοινωνιακό για όλους. Θα ευαισθητοποιηθούν κοινωνικά, θα ωριμάσουν ψυχικά και θα οδηγηθούν σε αισθητική απόλαυση της ποίησης (Γκίβαλου - Κατσίκη, 1995). Οι διδακτικές προεκτάσεις της «Συναλλακτικής θεωρίας της Rosenblatt» κάνουν την ανάγνωση των ποιημάτων μια απολαυστική περιπέτεια, που ευχαριστεί και ευαισθητοποιεί τους αναγνώστες – μαθητές, τους βοηθά να γνωρίσουν τον εαυτό τους

και τον κόσμο ξεφεύγοντας από τα στεγανά της παραδοσιακής διδασκαλίας (Benton & Fox, 1985, 1990, 2013 · Καλογήρου & Βησσαράκη, 2007 · Rosenblatt, 1978, 1995).

Κεφάλαιο 3^ο

Η παρούσα έρευνα

3.1 Παρουσίαση της έρευνας

Η παρούσα έρευνα σχεδιάστηκε πολύ προσεκτικά, με σκοπό να διερευνήσει την ικανότητα παιδιών της Α΄ Δημοτικού να προσεγγίσουν αισθητικά την ποίηση και μέσα από ποικίλες δημιουργικές δραστηριότητες να συναλλαγούν μαζί της δημιουργικά και κριτικά, σύμφωνα με τη «Συναλλακτική θεωρία της Rosenblatt» (1978, 1995). Παράλληλα ήθελε να διερευνήσει, εάν η συναλλαγή συμβάλει στην ανάπτυξη θετικής στάσης προς την ποίηση, εάν τα παιδιά κατά την ανταπόκρισή τους με την ποίηση αξιοποιούν τις προϋπάρχουσες γνώσεις και εμπειρίες τους, εάν επικοινωνούν μεταξύ τους και με την ποίηση και εάν αναπτύσσεται η φαντασία τους.

Η ερευνήτρια μελέτησε ποικίλες έρευνες, που έχουν διεξαχθεί σε χώρες του εξωτερικού και στον ελλαδικό χώρο, με θεωρητικό τους υπόβαθρο τη «Συναλλακτική θεωρία της Rosenblatt» (1978, 1995). Οι αρχές και οι θέσεις της «Συναλλακτικής θεωρίας της Rosenblatt» ακολουθήθηκαν στην παρούσα έρευνα, προκειμένου να ανιχνευθούν οι ανταποκρίσεις των αναγνωστών – μαθητών στην ποίηση. Παράλληλα η διαλεκτική σχέση ποιητικού κειμένου – αναγνώστη οδηγεί τον αναγνώστη – μαθητή στη συνεύρεσή του με το ποίημα και στην ανεύρεση του ποιητικού νοήματος μέσα από τα σημεία του ποιήματος. Δίνεται μοναδική σπουδαιότητα στις ατομικές εμπειρίες του αναγνώστη – μαθητή και στην προσωπικότητά του. Ο αναγνώστης – μαθητής προβαίνει σε πλήθος δημιουργικών δραστηριοτήτων με παιγνιώδη μορφή και σύμφωνα με τα ενδιαφέροντά του, προκειμένου με την ομάδα του, την τάξη του και κάποιες στιγμές ατομικά να συνδιαλλαγεί με την ποίηση. Η έρευνα προσθέτει ένα κομμάτι διδακτικής εφαρμογής της «Συναλλακτικής θεωρίας της Rosenblatt» για την προσέγγιση της ποίησης από τα παιδιά της Α΄ Δημοτικού. Πρωτοτυπία της είναι το γεγονός ότι δεν έχει πραγματοποιηθεί έρευνα στην Α΄ τάξη Δημοτικού για την προσέγγιση ποιημάτων αρχικά στα πλαίσια του γλωσσικού μαθήματος, με τον καθιερωμένο παραδοσιακό τρόπο και στη συνέχεια σύμφωνα με τη «Συναλλακτική θεωρία της Rosenblatt». Η χρησιμότητά της έγκειται στο να αναδείξει το πόσο κοντά είναι η ποίηση στην παιδική φύση (Αναγνωστόπουλος, 1987 · Ακριτόπουλος, 1993 · Καρακίτσιος, 2013 · Πατέρα & Τσιλιμένη, 2012) και πόσα πολλά μπορεί να αποκομίσει το παιδί, που προσεγγίζει συναλλακτικά την ποίηση σύμφωνα με τη θεωρία της Rosenblatt (1976, 1978, 1982, 1986, 1988, 1991, 1995, 1998).

3.2 Ανασκόπηση σχετικών με το θέμα ερευνών και μελετών που βασίστηκαν στη «Συναλλακτική θεωρία».

Σε έρευνά τους οι Langer & Close (2001), με μαθητές και εκπαιδευτικούς από την 1^η μέχρι και τη 12^η βαθμίδα εκπαίδευσης στην Αγγλία, χρησιμοποίησαν διάφορες τεχνικές συζήτησης και ανάγνωσης λογοτεχνικών κειμένων. Οι ερευνητές διαπίστωσαν βελτίωση της λογοτεχνικής ανταπόκρισης των μαθητών, που συζητούσαν κατά ζεύγη ή κατά ομάδες το πλήθος των αρχικών ιδεών και των εικόνων τους από το λογοτεχνικό κείμενο, που προσέγγισαν. Με τη συζήτηση τα παιδιά ανέπτυξαν και επέκτειναν τη σκέψη τους και υιοθέτησαν μια κριτική στάση σχετικά με τα λογοτεχνικά κείμενα. Η μεγαλόφωνη ανάγνωση των κειμένων κατά ομάδες ή κατά ζεύγη και η χρησιμοποίηση της τεχνικής του να κρατούν σημειώσεις οι μαθητές συνέβαλε στη βελτίωση της αναγνωστικής τους ανταπόκρισης και στη θετική βίωση της λογοτεχνικής εμπειρίας. Η συμβολή των εκπαιδευτικών και στα τέσσερα στάδια προσέγγισης των λογοτεχνικών κειμένων από τους μαθητές ήταν καθοριστική και ουσιαστική. Ο ρόλος τους ήταν συντονιστικός, διαμεσολαβητικός και διευκολυντικός, όποτε και όπου χρειαζόταν.

Η Langer (1989, 1995) ισχυρίστηκε ότι οι αναγνώστες περνούν από τέσσερα στάδια κατά την ανταπόκρισή τους με το λογοτεχνικό κείμενο. Αυτά ξεκινούν από την προσέγγιση του κειμενικού κόσμου και τη δημιουργία αναπαραστάσεων από τον αναγνώστη. Στο δεύτερο στάδιο ο αναγνώστης νοηματοδοτεί το λογοτεχνικό κείμενο. Στο τρίτο στάδιο απομακρύνεται από τον κειμενικό χώρο και επανεξετάζει τα στοιχεία του συσχετίζοντάς τα με τις προσωπικές του εμπειρίες. Στο τέταρτο στάδιο όχι μόνο απομακρύνεται αλλά και αντικειμενοποιεί την εμπειρία του, την οποία μπορεί να ανακαλέσει και να χρησιμοποιήσει ανά πάσα στιγμή, χωρίς την ύπαρξη του λογοτεχνικού κειμένου. Τα στάδια της Langer μοιάζουν σε αρκετά σημεία με αυτά των Benton & Fox και σε πολλά άλλα διαφέρουν. Γενικά δεν έχουν την ευελιξία και τη διεθνή αποδοχή της διδακτικής πρότασης των Benton & Fox (Αριστοδήμου-Ιακωβίδου, 2013) και δεν περιλαμβάνουν την προετοιμασία του περιβάλλοντος, το πρώτο στάδιο, καθοριστικής σημασίας για την αναγνωστική ανταπόκριση των παιδιών σύμφωνα με τους Benton & Fox.

Η Langer (1991) διερεύνησε τον τρόπο με τον οποίο 250 μαθητές μέσης και ανώτερης εκπαίδευσης καλλιέργησαν την κριτική τους σκέψη μέσω της λογοτεχνίας. Η έρευνά της κράτησε 2 χρόνια, ήταν μια μελέτη περίπτωσης και οι μαθητές που συμμετείχαν προέρχονταν από τέσσερις κεντρικές και τέσσερις προαστικές σχολικές

μονάδες. Οι μαθητές παρατηρήθηκαν μέσα στην τάξη τους και σε εβδομαδιαίες συναντήσεις εκτός τάξης. Στην έρευνα ακολουθήθηκαν τα τέσσερα στάδια (Langer, 1989) και διαπιστώθηκε ότι οι συζητήσεις των παιδιών σε μικρές ομάδες γύρω από τις αρχικές τους ανταποκρίσεις και οι γραπτές τους δραστηριότητες τους βοήθησαν να νοηματοδοτήσουν το κείμενο, να διευρύνουν τις ιδέες τους και να δημιουργήσουν ανταποκρίσεις. Η υιοθέτηση από τα παιδιά της αισθητικής ανάγνωσης τα οδήγησε στην ενεργητική εμπλοκή τους, στην επανεξέταση των ιδεών τους και των απόψεών τους, στην αξιοποίηση των προϋπαρχουσών εμπειριών και γνώσεών τους, προκειμένου να κατανοήσουν και να ερμηνεύσουν το λογοτεχνικό κείμενο. Οι εκπαιδευτικοί είχαν διαμεσολαβητικό ρόλο στη μαθησιακή διαδικασία και απλά δημιούργησαν τις κατάλληλες συνθήκες.

Η ίδια ερευνήτρια σε μια εξάχρονη έρευνά της (Langer, 1994), στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση, διερεύνησε τον τρόπο σκέψης των μαθητών, τη μεγιστοποίηση της εμπλοκής τους και τη διαμόρφωση της ανταπόκρισής τους κατά την προσέγγιση των λογοτεχνικών κειμένων. Οι μαθητές συζητούσαν και εργάζονταν ατομικά, σε μικρές ομάδες και όλοι μαζί ως τάξη. Τα παιδιά με τη διαμεσολάβηση των εκπαιδευτικών αξιοποίησαν τις αρχικές ανταποκρίσεις τους, ανέπτυξαν τις ιδέες τους, αλληλεπίδρασαν, διατύπωσαν τις απόψεις τους και συζήτησαν τα λογοτεχνικά κείμενα. Η διδακτική μεθοδολογία και εδώ ακολούθησε τα τέσσερα στάδια της Langer και πραγματοποιήθηκαν από τα παιδιά πλήθος δημιουργικών δραστηριοτήτων. Οι μαθητές διάβασαν τα λογοτεχνικά κείμενα ποικιλοτρόπως, τα δραματοποίησαν, έγραψαν σημεία, που τους άρεσαν, έκαναν τροποποιήσεις των κειμένων και πολλές συζητήσεις γύρω από αυτά. Γενικά συμμετείχαν όλα τα παιδιά, ακόμα και οι αδύνατοι μαθητές, κατανόησαν σε βάθος τα λογοτεχνικά κείμενα και απόλαυσαν τις ανταποκρίσεις τους με τη λογοτεχνία.

Ο Benton (1993), χρησιμοποίησε τη «Συναλλακτική θεωρία» σε έρευνά του με φοιτητές του πρώτου έτους του Πανεπιστημίου της Κοπεγχάγης. Οι φοιτητές προσέγγισαν αισθητικά πολλά ποιήματα, τα οποία διάβασαν σιωπηλά και μεγαλόφωνα, κατέγραψαν τις αρχικές ανταποκρίσεις τους και τις συζήτησαν μεταξύ τους. Γενικά η ενεργητική εμπλοκή τους βελτίωσε την αναγνωστική τους ανταπόκριση με την ποίηση. Οι φοιτητές ενθουσιάστηκαν από την αισθητική προσέγγιση των ποιημάτων.

Η Βησσαράκη (2002) πραγματοποίησε έρευνα με μαθητές της Ε΄ και ΣΤ΄ τάξης, δημοτικού σχολείου των Αθηνών. Οι μαθητές στηριζόμενοι στη

«Συναλλακτική θεωρία της Rosenblatt» προσέγγισαν ένα ποίημα του Ελύτη και η εμπειρία τους ήταν πολύ θετική. Η αισθητική προσέγγιση της ποίησης τους άρεσε πολύ περισσότερο από την καθιερωμένη διδασκαλία, που δεχόταν μέχρι τότε.

Επίσης οι Καλογήρου & Βησσαράκη (2005), προχώρησαν σε μια διδακτική πρόταση για τη χρήση της «Συναλλακτικής θεωρίας» στην προσέγγιση του ποιητικού λόγου με βάση τα τέσσερα στάδια των Benton & Fox (1985). Αυτά τα τέσσερα στάδια ήταν η προετοιμασία του περιβάλλοντος για την προσέγγιση της ποίησης, η αρχική ανταπόκριση των μαθητών, η τελειοποίηση της ανταπόκρισης και η έκφραση της ανταπόκρισης.

Η έρευνα του Ford (1987), επικεντρώθηκε σε παιδιά ηλικίας 5 μέχρι 7 χρονών και διαπίστωσε ότι τα μικρά παιδιά ενδιαφέρονται για την ποίηση και έχουν θετική στάση προς τα ποιήματα, που προσεγγίζουν αισθητικά και είναι κοντά στις εμπειρίες και τα βιώματά τους. Στα παιδιά που συμμετείχαν στην έρευνα, για τέσσερις εβδομάδες, οι εκπαιδευτικοί διάβαζαν καθημερινά, μεγαλόφωνα και με ενθουσιασμό ποιήματα. Στη συνέχεια τα παιδιά προέβαιναν σε δραστηριότητες ενδιαφέρουσες για αυτά και σχετικές με τα ποιήματα που τους διάβαζαν οι εκπαιδευτικοί. Δόθηκε έμφαση στην αισθητική απόλαυση της ποίησης και τα παιδιά ανταποκρίθηκαν θετικά.

Η έρευνα της Ball (1979), μελέτησε τη στάση παιδιών Γ' γυμνασίου προς την ποίηση. Εφάρμοσε ένα εκπαιδευτικό πρόγραμμα, που βελτίωσε τις δεξιότητες προσέγγισης της ποίησης από τα παιδιά, χωρίς να τα κάνει να την αποστραφούν. Γενικά στην έρευνά της υποστήριξε ότι τα παιδιά δεν είναι εξοικειωμένα με την ποίηση και για αυτό τη θεωρούν βαρετή, πληκτική, χαμένο χρόνο. Συγκεκριμένα, όταν τα παιδιά ρωτήθηκαν είπαν ότι σε σχέση με τα υπόλοιπα μαθήματά τους η ποίηση δεν τα βοηθά και ότι δεν την χρειάζονται. Άρα η αρνητική στάση των παιδιών προς την ποίηση παρουσιάζεται, όταν αυτά μεγαλώσουν, ενώ στην προσχολική και την πρώτη σχολική ηλικία διάκινεται ευμενώς προς την ποίηση.

Ο Karolides (1997, 2000) έγραψε δύο βιβλία, τα οποία στηρίχτηκαν στην εφαρμογή της «Συναλλακτικής θεωρίας της Rosenblatt» για τη διδασκαλία της λογοτεχνίας στην πρωτοβάθμια, στην δευτεροβάθμια και στην πανεπιστημιακή εκπαίδευση. Στις έρευνες που περιέχουν τα βιβλία του έχουν χρησιμοποιηθεί διδακτικές μεθοδολογίες και πολλές δραστηριότητες των παιδιών, που έχουν θετικό αντίκτυπο στις λογοτεχνικές ανταποκρίσεις των παιδιών και των φοιτητών. Για παράδειγμα στο βιβλίο του *Reader Response in Elementary School* (1997) η πραγματοποίηση ποικίλων δραματοποιήσεων από τους μαθητές συνέβαλε στην

καλύτερη νοηματοδότηση του λογοτεχνικού κειμένου, στη συμμετοχή όλων, στην απόλαυση της εκπαιδευτικής διαδικασίας και στη δημιουργία αισθητικών ανταποκρίσεων από όλους τους μαθητές. Στο βιβλίο του *Reader-response in secondary and college classrooms* (2000), διαπίστωσε ότι το ίδιο λογοτεχνικό κείμενο μπορεί να προσεγγιστεί για διαφορετικούς σκοπούς και με διαφορετικούς τρόπους από κάθε έναν αναγνώστη ή και από τον ίδιο σε διαφορετική χρονική στιγμή.

Σε έρευνά τους στην Αγγλία οι Elster & Hanauer (2002) με (10) νήπια, τα οποία παρακολούθησαν μέχρι και την 4^η βαθμίδα του Δημοτικού, εξέτασαν πώς οι εκπαιδευτικοί παρουσίασαν τα λογοτεχνικά κείμενα και τι είδους συζητήσεις και δραστηριότητες πραγματοποίησαν μετά την ανάγνωση. Τα ποιήματα διαβάστηκαν διαφορετικά από τις ιστορίες. Πιο συγκεκριμένα τα ποιήματα διαβάστηκαν εκφραστικά, με πολλούς τρόπους, με την ενεργητική εμπλοκή των παιδιών, την αισθητική και ανοιχτή συζήτηση και χωρίς να δοθεί έμφαση στα γλωσσικά τους χαρακτηριστικά. Τα ευρήματα υποστήριξαν ότι η ποίηση έχει πολλές και διαφορετικές προοπτικές, δημιουργεί ποικίλες λογοτεχνικές εμπειρίες στα παιδιά και συνδέεται με τα προσωπικά τους κίνητρα και τη βίωση της αισθητικής τους απόλαυσης. Επίσης υποστήριξαν ότι είναι καλό να διαβάζουν τα παιδιά τα ποιήματα και δεύτερη φορά με εκφραστικό τρόπο και αργά για να νιώσουν τις λέξεις. Τα ποιήματα και η ανάγνωσή τους ποτέ δεν είναι πεπερασμένα.

Αξιοσημείωτο είναι ότι οι έρευνες για την ποίηση γίνονται συνήθως σε μαθητές γυμνασίου, λυκείου ή φοιτητές (Ball, 1979 · Benton, 1993 · Faggiani, 1971) και όχι σε μαθητές δημοτικού (ιδιαίτερα μικρών τάξεων) και προσχολικής ηλικίας. Γενικά η ποίηση θεωρείται μη εύκολα κατανοητή και προσβάσιμη από τα παιδιά και ότι μπορούν να την προσεγγίσουν καλύτερα τα μεγάλα παιδιά και οι έφηβοι. Αυτή η άποψη δεν είναι βέβαια ορθή, μια και η ποίηση έχει στοιχεία που προσιδιάζουν πάρα πολύ στην παιδική δεκτικότητα (Αναγνωστόπουλος, 1990 · Chuckovsky, 1968 · Καρακίσιος, 2013).

3.3 Διατύπωση στόχου και ερευνητικών ερωτημάτων

3.3.1 Στόχος

Στόχος της παρούσας έρευνας ήταν να διερευνήσει την αναγνωστική ανταπόκριση των παιδιών της Α΄ τάξης Δημοτικού στην παιδική ποίηση, που

προσεγγίστηκε μέσα από την εφαρμογή της «Συναλλακτικής θεωρίας της Rosenblatt» και τα στάδια των Benton & Fox, (1985).

3.3.2 Τα ερευνητικά ερωτήματα που εξετάστηκαν ήταν τα ακόλουθα:

1. Εάν η εφαρμογή της «Συναλλακτικής θεωρίας της Rosenblatt» συνέβαλε στην ανάπτυξη θετικής στάσης των παιδιών για την ποίηση.
2. Εάν η «Συναλλακτική θεωρία της Rosenblatt» οδήγησε τα παιδιά στην αξιοποίηση της προϋπάρχουσας γνώσης και εμπειρίας τους για την προσέγγιση του ποιητικού γεγονότος.
3. Εάν η συναλλακτική προσέγγιση της ποίησης από τα παιδιά τα βοήθησε να επικοινωνήσουν και να αλληλεπιδράσουν μεταξύ τους και με την ποίηση.
4. Εάν η συναλλακτική προσέγγιση της ποίησης βοήθησε τα παιδιά να δημιουργήσουν, να αναπτύξουν τη φαντασία τους και την κριτική τους ικανότητα.

Μέρος Δεύτερο: Ερευνητικό Μέρος

Κεφάλαιο 1^ο

Μέθοδος

1.1 Ερευνητική μέθοδος

Η επιλογή της ερευνητικής μεθόδου και του ερευνητικού εργαλείου, εξαρτάται από την έρευνα και το σκοπό της (Creswell, 2011 · Ζαφειρόπουλος, 2011 · Robson, 2010 · Willing, 2016). Η παρούσα έρευνα ήταν μια έρευνα πεδίου και πιο συγκεκριμένα μια μελέτη περίπτωσης, που πραγματοποιήθηκε στο φυσικό χώρο της τάξης των παιδιών της Α΄ δημοτικού. Μεγάλο πλεονέκτημα της έρευνας πεδίου ήταν η διεξαγωγή της στο φυσικό χώρο των συμμετεχόντων, η φυσική παρουσία της ερευνήτριας, που παρατηρούσε και σκεφτόταν διεξοδικά τα δρώμενα στο χώρο δράσης των παιδιών. Η ερευνήτρια ήταν σημαντικό που παρατηρούσε από κοντά τα τεκταινόμενα στο φυσικό τους περιβάλλον (Ζαφειρόπουλος, 2011).

Η μελέτη περίπτωσης, που πραγματοποιήθηκε στην παρούσα έρευνα δεν είναι από μόνη της μια ερευνητική μέθοδος, αλλά μια προσέγγιση που εστιάζει σε μια περίπτωση και την αναλύει σε βάθος (Willing, 2016). Στην παρούσα έρευνα η περίπτωση ήταν ένα ολόκληρο τμήμα, μια Α΄ τάξη με 20 μαθητές, ενός κεντρικού σχολείου της Λάρισας. Η μελέτη περίπτωσης είναι μια εξαιρετικά ευέλικτη μεθοδολογική στρατηγική που ενδείκνυται για την ενδελεχή μελέτη μιας εκπαιδευτικής καινοτομίας, όπως ήταν η συγκεκριμένη προσέγγιση της ποίησης από τα παιδιά της Α΄ τάξης (Creswell, 2011 · Willing, 2016). Τα βασικά χαρακτηριστικά της μελέτης περίπτωσης είναι η ιδιογραφική της οπτική, η έμφαση στα δεδομένα του πλαισίου, η τριγωνοποίηση, το στοιχείο του χρόνου και η σύνδεση με τη θεωρία (Willing, 2016). Η ερευνήτρια για τη συλλογή των δεδομένων πραγματοποίησε ατομικές ημιδομημένες συνεντεύξεις και ανέλυσε τα δεδομένα της με την ερμηνευτική φαινομενολογική ανάλυση (ΕΦΑ), μια ποιοτική ερευνητική μέθοδο.

Η ποιοτική ανάλυση των δεδομένων, που συλλέχθηκαν από τις ημιδομημένες συνεντεύξεις, οδήγησαν σε μια σε βάθος ερμηνεία τους και σε διερεύνηση της συναλλακτικής εμπειρίας των παιδιών με την ποίηση. Η ανάλυση είχε επαγωγική μορφή με έμφαση στις λεπτομέρειες και ερμηνευτικό χαρακτήρα, λόγω των προσωπικών αξιολογήσεων της ερευνήτριας σε όλη τη διαδικασία της ερμηνείας των εμπειριών των συμμετεχόντων – μαθητών (Creswell, 2011 · Ζαφειρόπουλος, 2011 ·

Robson, 2010 · Willing, 2016). Τα δεδομένα αναγνώστηκαν πολλές φορές, κρατήθηκαν σημειώσεις, εντοπίστηκαν θέματα, εξετάστηκε η σχέση τους, δημιουργήθηκαν ενότητες θεμάτων και συντάχθηκαν περιληπτικοί πίνακες με τις ενότητες θεμάτων και τα θέματά τους (Willing, 2016).

Στην παρούσα έρευνα τα παιδιά προσέγγισαν παιδικά ποιήματα, από το *Ανθολόγιο Λογοτεχνικών Κειμένων Α' & Β' Δημοτικού: Το δελφίни*, σύμφωνα με τη «Συναλλακτική θεωρία της Rosenblatt» (1976, 1978) και τις τέσσερις προτεινόμενες φάσεις προσέγγισης της ποίησης των Benton & Fox (1985, 1990). Τα παιδιά είχαν ήδη διδαχτεί 5 ποιήματα από το βιβλίο της *Γλώσσας* με την καθιερωμένη παραδοσιακή μέθοδο και ενταγμένα στο μάθημα της Γλώσσας. Η ερευνήτρια - εκπαιδευτικός αφού διερεύνησε με ατομικές ημιδομημένες συνεντεύξεις τις απόψεις των παιδιών για την ποίηση, με ερωτήσεις σε σχέση με τα ποιήματα που διδάχτηκαν, τα βοήθησε να προσεγγίσουν άλλα 5 ποιήματα με την «Αναγνωστική θεωρία της Rosenblatt». Οι μαθητές προσέγγισαν τα ποιήματα στην ώρα της ποίησης και στη συνέχεια η ερευνήτρια – εκπαιδευτικός και πάλι με ατομικές ημιδομημένες συνεντεύξεις και με τις ίδιες, ως επί το πλείστον ερωτήσεις, που τους είχε κάνει στην πρώτη συνέντευξη, διερεύνησε αν άλλαξαν οι απόψεις τους για την ποίηση μετά την προσέγγιση των ποιημάτων με τη «Συναλλακτική θεωρία της Rosenblatt». Εξετάστηκε αν υπήρχε διαφορά στην ανταπόκριση των παιδιών στην ποίηση, που προσέγγισαν ενεργητικά και αισθητικά. Το γεγονός ότι η εκπαιδευτικός της τάξης ήταν και ερευνήτρια τη βοήθησε πολύ στο έργο της, γιατί ήξερε καλά τα παιδιά και μπορούσε να ξεδιπλώσει ευκολότερα τα νοήματα που υπήρχαν στα λεγόμενα τους (Willing, 2016).

Καθ' όλη τη διάρκεια της προσέγγισης της ποίησης από τα παιδιά η εκπαιδευτικός φρόντισε να υπάρχει φιλική ατμόσφαιρα στην τάξη, για να λειτουργούν οι μαθητές αυθόρμητα και ελεύθερα. Ο ρόλος της ήταν, κυρίως, συντονιστικός, διαμεσολαβητικός και διευκολυντικός καθ' όλη τη διάρκεια της προσέγγισης των ποιημάτων από τα παιδιά.

1.2 Ερευνητικό εργαλείο

Ένα από τα πιο συνηθισμένα και βασικά ερευνητικά εργαλεία για την εξιχνίαση από τον ερευνητή των απόψεων, των στάσεων και των θέσεων των ατόμων που συμμετέχουν σε μια έρευνα είναι η συνέντευξη. Η συνέντευξη και οι διάφορες μορφές με τις οποίες απαντάται, από τη δομημένη μέχρι τη μη κατευθυνόμενη

(Cohen & Manion 1997), είναι ένα ευρέως χρησιμοποιούμενο ερευνητικό εργαλείο, ιδιαίτερα στις ποιοτικές έρευνες και δίνει τη δυνατότητα στον ερευνητή να συλλέξει πολύτιμες πληροφορίες για το θέμα της έρευνάς του από πρώτο χέρι. Στην παρούσα έρευνα χρησιμοποιήθηκε η ατομική ημιδομημένη συνέντευξη, που αποτελεί την πιο διαδεδομένη μέθοδο συλλογής δεδομένων για την ερμηνευτική φαινομενολογική ανάλυση (Willing, 2016). Η ερευνήτρια – εκπαιδευτικός έπαιρνε το κάθε παιδί ξεχωριστά, για να μην επηρεάζεται από τις απαντήσεις των προηγούμενων παιδιών, στη βιβλιοθήκη του σχολείου και του υπέβαλε ένα σχετικά μικρό αριθμό ερωτήσεων, που ήταν ανοικτές και μη κατευθυντικές.

Στις ημιδομημένες συνεντεύξεις ο ερευνητής ακούει τον συνεντευξιαζόμενο να μιλά και να εκθέτει τις εμπειρίες του απαντώντας στις ανοικτές και μη κατευθυντικές ερωτήσεις, που του έχει υποβάλλει. Ο ερευνητής καθοδηγεί τη συνέντευξη μέσα από τα ευκρινή ερωτήματα, που θέτει στον συνεντευξιαζόμενο και με τα οποία θα συλλέξει τα απαραίτητα δεδομένα για την έρευνά του. Επομένως οι ημιδομημένες συνεντεύξεις απαιτούν συστηματική προετοιμασία και σχεδιασμό από την πλευρά του ερευνητή για να μην χάσει τον προσανατολισμό του και τον έλεγχο της συνέντευξης που διεξάγει. Ο ερευνητής μπορεί να βοηθηθεί από την εκπόνηση ενός οδηγού συνέντευξης με λίγες ανοικτές ερωτήσεις, που θα ξεκινούν από πιο γενικές και θα καταλήγουν σε πιο συγκεκριμένες, ειδικές και προσανατολισμένες προς τα ερευνητικά του ερωτήματα (Creswell, 2011 · Willing, 2016).

Στην παρούσα έρευνα οι ημιδομημένες συνεντεύξεις έγιναν στον φιλικό χώρο της βιβλιοθήκης του σχολείου, που ήταν οικείος στα παιδιά μια και τον επισκέπτονταν από την αρχή της χρονιάς στα πλαίσια του προγράμματος φιλιαναγνωσίας, που εκπονούνταν από την τάξη και στο οποίο εντάχτηκε και η ώρα της ποίησης. Οι συνεντεύξεις μαγνητοφωνήθηκαν και απομαγνητοφωνήθηκαν την ίδια μέρα από την ερευνήτρια – εκπαιδευτικό της τάξης, για να μπορεί να διατηρεί και τις λεπτομέρειες των συνεντεύξεων στη μνήμη της (οι απομαγνητοφωνήσεις βρίσκονται στο παράρτημα 1).

1.3 Δείγμα

Το δείγμα της έρευνας αποτέλεσαν οι 20 μαθητές, 9 αγόρια και 11 κορίτσια, που πήγαιναν στην Α΄ τάξη, του 5^{ου} Δημοτικού σχολείου Λάρισας. Όλα τα παιδιά είχαν γεννηθεί στην Ελλάδα, αλλά 3 κορίτσια και 2 αγόρια είχαν τον έναν από τους δύο γονείς τους ξένης καταγωγής, 2 αλβανικής, 2 ρωσικής και 1 βουλγαρικής. Στο

δείγμα υπήρχαν δύο παιδιά, αγόρια, με χαρτί από ΚΕΔΥ, τα οποία πήγαιναν δύο ώρες καθημερινά σε τάξη παράλληλης στήριξης. Τα παιδιά αυτά ανταποκρίθηκαν πλήρως στις ανάγκες της έρευνας, μια και δεν είχαν προβλήματα νοητικής υστέρησης. Η έρευνα έγινε σε δημόσιο Δημοτικό σχολείο, στο κέντρο της πόλης της Λάρισας και η ερευνήτρια ήταν η εκπαιδευτικός της τάξης. Οι οικογένειες των παιδιών, που συμμετείχαν στην έρευνα, ήταν από όλα τα κοινωνικοοικονομικά στρώματα και οι γονείς έδωσαν γραπτά τη συγκατάθεσή τους για τη διεξαγωγή της έρευνας.

1.4 Έρευνα

Η έρευνα ξεκίνησε τον μήνα Απρίλιο και ολοκληρώθηκε τον Μάιο, λόγω της μεσολάβησης των διακοπών του Πάσχα. Τα παιδιά είχαν έρθει σε επαφή με ποιήματα στο μάθημα της Γλώσσας στο πρώτο και δεύτερο τεύχος του βιβλίου τους: «Γλώσσα Α΄ Δημοτικού Γράμματα Λέξεις Ιστορίες». Συγκεκριμένα είχαν διδαχτεί τα ποιήματα: *Το παπί*, της Παυλίνας Παμπούδη, *Πουπουλένια σύννεφα*, του Θωμά Μοσχόπουλου και της Ξένιας Καλογεροπούλου, *Οι δυο φίλοι*, του Ζαχαρία Παπαντωνίου, *Για τ' αγγελάκια του ουρανού*, της Θέτης Χορτιάτη και *Μια Κυριακή του Μάρτη* του Νίκου Γκάτσου (Παράρτημα 3). Τα ποιήματα αυτά τα είχαν διδαχτεί τα παιδιά μέσα στα πλαίσια του μαθήματος της Γλώσσας και με τον καθιερωμένο παραδοσιακό τρόπο. Πιο συγκεκριμένα τα διάβαζε η εκπαιδευτικός μια φορά, τα παιδιά ρωτούσαν ότι δεν καταλάβαιναν, ακολουθούσε μια σύντομη συζήτηση με τα παιδιά και την εκπαιδευτικό γύρω από το θέμα του ποιήματος, γινόταν κάποιες ασκήσεις στον πίνακα ή στο τετράδιο της γλώσσας, γραμματικής κυρίως, και αν έφτανε ο χρόνος κάποια ζωγραφιά σχετική ή κάποια δραστηριότητα με το ποίημα, που ζητούσαν τα παιδιά. Στη συνέχεια τα παιδιά και στα πλαίσια της παρούσας έρευνας, προσέγγισαν, σε 5 διδακτικά δίωρα, άλλα 5 ποιήματα από το Ανθολόγιό τους, αισθητικά με βάση τη «Συναλλακτική θεωρία της Rosenblatt». Η έρευνα ήθελε να δει κατά πόσο η εφαρμογή μιας σύγχρονης, εναλλακτικής διδακτικής μεθοδολογίας στην προσέγγιση της ποίησης από τα παιδιά της Α΄ τάξης δημοτικού μπόρεσε να συμβάλει στην ανάπτυξη θετικής στάσης προς την ποίηση, στην αξιοποίηση των προϋπαρχουσών γνώσεων και εμπειριών τους, στην επικοινωνία και αλληλεπίδραση μεταξύ τους και με την ποίηση, στην ανάπτυξη της δημιουργικότητας, της φαντασίας και της κριτικής τους ικανότητας.

1.5 Η πορεία της έρευνας, αρχική συνέντευξη των παιδιών

Η ερευνήτρια με κάθε μαθητή της, χωριστά, πήγαιναν στον ευχάριστο χώρο της βιβλιοθήκης του σχολείου, καθόντουσαν στο τραπέζακι και η ερευνήτρια τοποθετούσε μπροστά στα παιδιά τις 5 κάρτες με τα ποιήματα που είχαν διδαχτεί στο βιβλίο της Γλώσσας (οι κάρτες με τα ποιήματα είχαν γραφεί από την ίδια, τα ποιήματα βρίσκονται στο Παράρτημα 3). Τα ποιήματα τοποθετούνταν σε τυχαία σειρά και η ερευνήτρια – εκπαιδευτικός ξεκινούσε τη συνέντευξη. Ο οδηγός συνέντευξης, που είχε εκπονήσει, βασιζόταν σε ένα σχετικά μικρό αριθμό ερωτήσεων και τη διευκόλυνε στο να μην χάνει τον προσανατολισμό και να παίρνει απαντήσεις στα ερευνητικά ερωτήματα. Οι ερωτήσεις ήταν ανοικτές και λειτουργούσαν σαν σημεία εκκίνησης, που ενθάρρυναν τα παιδιά να μιλήσουν (Creswell, 2011 · Willing, 2016).

Όταν η συνέντευξη τελείωνε η ερευνήτρια ευχαριστούσε το κάθε παιδί για τη συμμετοχή του και το διαβεβαίωνε πως θα προσπαθήσει να κάνει πιο ενδιαφέρουσα την προσέγγιση των ποιημάτων λαμβάνοντας υπόψη τις προτιμήσεις του και τις επιθυμίες του.

Μια γενική αποτίμηση της πρώτης συνέντευξης είναι ότι τα παιδιά δεν δυσκολεύτηκαν με τις ερωτήσεις, αλλά δεν μπορούσαν να πουν πολλές φορές το λόγο των επιλογών τους. Αβίαστα έλεγαν την προτίμησή τους ή τι τους άρεσε, αλλά δεν ήξεραν το γιατί. Επίσης πολλές φορές χρειάστηκε να τα παροτρύνει η ερευνήτρια προκειμένου να αιτιολογήσουν την απάντησή τους και πάλι αρκετές φορές δεν μπόρεσαν να πουν γιατί επέλεξαν κάτι. Πολύ χαρακτηριστική ήταν η περίπτωση της πρώτης ερώτησης, που έλεγαν ότι τους άρεσει πολύ η ποίηση, αλλά δεν απαντούσαν τίποτα στο γιατί.

1.6 Κύρια έρευνα

1.6.1 Περιγραφή διδακτικών προσεγγίσεων

Οι διδακτικές προσεγγίσεις της ποίησης από τα παιδιά της Α΄ τάξης έγιναν με βάση την «Αναγνωστική Θεωρία της Rosenblatt» στα πλαίσια του προγράμματος Φιλαναγνωσίας, που πραγματοποιούνταν ήδη από τα παιδιά. Το πρόγραμμα Φιλαναγνωσίας ήταν ενταγμένο στο Ωρολόγιο Πρόγραμμα της τάξης, στα πλαίσια της Ευέλικτης Ζώνης.

Συγκεκριμένα, οι μαθητές εφάρμοσαν τη «Συναλλακτική θεωρία της Rosenblatt» και τα τέσσερα στάδια των Benton & Fox (1985) για να προσεγγίσουν,

κάθε φορά μέσα σε ένα διδακτικό δώρο, ένα ποίημα από το *Ανθολόγιο Λογοτεχνικών Κειμένων Α΄ & Β΄ Δημοτικού*. Το δώρο που τα παιδιά προσέγγιζαν το ποίημα ονομάστηκε «ώρα της ποίησης» και ήταν μέρος του προγράμματος φιλιαναγνωσίας της Α΄ τάξης. Όλοι οι μαθητές προσέγγισαν τα ποιήματα: *Ήρθε η Πασχαλιά*, του Χάρη Σακελλαρίου, *Ο παπαγάλος*, του Ζαχαρία Παπαντωνίου, *Το φεγγαράκι*, του Γιώργου Βιζυηνού, *Συμφωνία μ' ένα δέντρο*, του Γιώργου Κρόκου και *Ο παππούλης*, του Βασίλη Ρώτα (Παράρτημα 3).

1.6.2. Προσέγγιση του 1^{ου} ποιήματος: «*Ήρθε η Πασχαλιά*»

Το πρώτο ποίημα που προσέγγισαν οι μαθητές σύμφωνα με τη «Συναλλακτική θεωρία της Rosenblatt» (1978, 1995) ήταν το «*Ήρθε η Πασχαλιά*» του Χάρη Σακελλαρίου (από το *Ανθολόγιο Λογοτεχνικών Κειμένων Α΄ & Β΄ Δημοτικού*), του οποίου το θέμα είναι η μεγάλη γιορτή του Πάσχα. Το ποίημα προσεγγίστηκε μια μέρα πριν κλείσουν τα σχολεία για τις διακοπές του Πάσχα και τα παιδιά απόλαυσαν τις ποικίλες δραστηριότητες που πραγματοποίησαν. Τον ερχομό της Πασχαλιάς τον διαλαλούν τα πουλιά, τα λουλουδάκια και το ποταμάκι. Το μικρό παιδάκι τσουγκρίζει αυγά. Το ποίημα μεταφέρει τους αναγνώστες – μαθητές στο πασχαλινό και ανοιξιάτικο κλίμα και τα παιδιά το προσέγγισαν με αισθητική ανάγνωση.

Συγκεκριμένα οι μαθητές προέβησαν σε δραστηριότητες, που εντάχθηκαν στα τέσσερα στάδια των Benton & Fox (1985, 1990), τα οποία βοηθούν τους αναγνώστες να προσεγγίσουν «αισθητικά» το ποίημα. Τα στάδια αυτά ήταν τα ακόλουθα:

- Προετοιμασία του περιβάλλοντος με τον σχεδιασμό δραστηριότητας, που ενεργοποίησε τα παιδιά και τους δημιούργησε κίνητρα για την ανάγνωση του ποιήματος.
- Αρχική ανταπόκριση των μαθητών στο ποίημα μέσω της ανάγνωσής του με ποικίλους τρόπους.
- Τελειοποίηση της ανταπόκρισης των παιδιών, μέσω της αισθητικής προσέγγισης του ποιήματος από αυτά.
- Έκφραση της ανταπόκρισής τους με ατομική και ομαδική δραστηριότητα των μαθητών.

Στη συνέχεια πραγματοποιήθηκαν από τους μαθητές οι ακόλουθες δραστηριότητες στα τέσσερα στάδια της αναγνωστικής τους ανταπόκρισης:

- 1^η Δραστηριότητα: Το περιβάλλον προετοιμάστηκε με «Καταιγισμό ιδεών – Ιδεοθύελλα», μια τεχνική που βοηθά τα παιδιά να συνδυάσουν τον τίτλο του ποιήματος με το περιεχόμενό του και παράλληλα με τις προϋπάρχουσες γνώσεις και εμπειρίες τους. Πιο συγκεκριμένα η εκπαιδευτικός διάβασε τον τίτλο του ποιήματος «*Ήρθε η Πασχαλιά*» και προέτρεψε τα παιδιά να πουν λέξεις και φράσεις που τους έρχονταν στο μυαλό και είχαν σχέση με τον τίτλο και το πιθανό περιεχόμενο του ποιήματος. Στον πίνακα της τάξης ζωγράφισε ένα μεγάλο δέντρο και ένα εξίσου μεγάλο αυγό. Μέσα στις δυο ζωγραφιές τοποθετήθηκαν οι λέξεις και οι φράσεις που έλεγαν τα παιδιά και είχαν σχέση με τη φύση την άνοιξη, την εποχή που γιορτάζεται το Πάσχα και την ίδια τη γιορτή του Πάσχα. Έτσι στο αυγό η εκπαιδευτικός έβαλε: κόκκινα αυγά, σχέδια αυγών, τσούγκρισμα αυγών, ευχές και ψήσιμο αρνιού, ενώ στο δέντρο τοποθετήθηκαν: πουλιά που τιτιβίζουν, άνοιξη, δέντρα με πράσινα φύλλα, λουλούδια διάφορα και πασχαλιές μοβ.
- 2^η Δραστηριότητα: Η αρχική ανταπόκριση των παιδιών ξεκίνησε με τη μεγάλωφωνη ανάγνωση του ποιήματος από την εκπαιδευτικό – ερευνήτρια. Μετά ακολούθησε σιωπηρή ανάγνωση με σκοπό οι μαθητές να εμπλακούν ατομικά με το ποίημα και να έχουν την εμπειρία της προσωπικής απόλαυσής του (Τσιλιμένη, 2007). Στη συνέχεια το διάβασαν μεγάλωφωνα και ομαδικά, στις τρεις ομάδες τους, το διάβαζε όποιος ήθελε από την κάθε ομάδα και τα υπόλοιπα μέλη της ομάδας άκουγαν διαμορφώνοντας τα συναισθήματά τους και τις σκέψεις τους. Τέλος, όλη η τάξη πήγε στην αίθουσα με τον υπολογιστή και τον προτζέκτορα και άκουσε μελοποιημένο το ποίημα βλέποντας παράλληλα την εικονική του αναπαράσταση (<https://www.youtube.com/watch?v=OR3Pnk34oLM>). Τα παιδιά προσέγγισαν πολυαισθητηριακά το ποίημα μια και συνδύασαν ήχο, ρυθμό – μελωδία και εικόνα. Γενικά η μουσική έκανε πιο προσιτό το ποίημα στα παιδιά, τα οποία το θυμούνταν ευκολότερα, όταν το συνέδεαν και με τη μουσική. Η μελοποιημένη ακρόαση προτείνεται στην πρώτη επαφή με το ποίημα (Πάτσιου & Καλογήρου, 2013).

Για την τελειοποίηση της ανταπόκρισης των παιδιών χρησιμοποιήθηκαν οι δραστηριότητες που ακολουθούν.

- 3^η Δραστηριότητα: Αφού ολοκληρώθηκε η αρχική ανταπόκριση των μαθητών, με συντονιστή την εκπαιδευτικό και την ενεργητική συμμετοχή όλων των μαθητών ακολούθησε συζήτηση γύρω από τις ποιητικές εικόνες. Τα παιδιά περιέγραψαν τις

εικόνες κάθε στροφής του ποιήματος και αντάλλαξαν τις ιδέες και τις απόψεις τους συνεισφέροντας το καθένα στην πληρέστερη προσέγγιση του ποιήματος από όλα τα παιδιά.

- 4^η Δραστηριότητα: Η καθεμιά από τις τρεις ομάδες αποφάσισε να παρουσιάσει το ποίημα με τον δικό της τρόπο μέσα από παιχνίδια ρόλων. Τα μέλη της κάθε ομάδας συνεργάστηκαν αρμονικά και αφού συζήτησαν μεταξύ τους παρουσίασαν τη δική τους δραματοποιημένη απόδοση του ποιήματος. Κάποιοι μαθητές έκαναν πως τσούγκριζαν αυγά, άλλοι ήταν πουλιά που τιτίβιζαν, άλλοι έκαναν το ποταμάκι, άλλοι διάφορα λουλούδια που συνομιλούσαν. Όλοι είχαν έναν ρόλο και τον απέδωσαν με έναν δικό τους πρωτότυπο και ευφάνταστο τρόπο.
- 5^η Δραστηριότητα: Η κάθε ομάδα έκανε το δικό της σχηματοποίημα – καλλίγραμμα. Το ποίημα ήταν γραμμένο από τα παιδιά της κάθε ομάδας έτσι, που οι στίχοι του σχημάτιζαν μια οπτική εικόνα σχετική με το ποίημα. Συγκεκριμένα οι ομάδες σχημάτισαν αυγό και δέντρο και έγραψαν τους στίχους της πρώτης και δεύτερης στροφής του ποιήματος. Μέσα και γύρω από το καλλίγραμμα τοποθέτησαν φύλλα και λουλούδια πασχαλιάς, που τα παιδιά πήραν από μία πασχαλιά έξω ακριβώς από το σχολείο, και η όλη εικόνα ήταν πολύ όμορφη. Μάλιστα τους στίχους του ποιήματος τους έγραψαν με χρωματιστούς μαρκαδόρους και έδωσαν έναν πιο γοητευτικό τόνο στην οπτική αναπαράσταση του ποιήματος.
- 6^η Δραστηριότητα: Η έκφραση της ανταπόκρισης των παιδιών πραγματοποιήθηκε με τη φιλοτέχνηση από το καθένα του δικού του καλά βρασμένου αυγού, που είχε φέρει από το σπίτι του. Άλλα παιδιά τα σχεδίασαν και τα χρωμάτισαν με μαρκαδόρους και άλλα κόλλησαν πάνω τους πολύχρωμα χαρτιά με διάφορα σχέδια που τα είχαν χρωματίσει και κόψει προηγουμένως. Όλα τα παιδιά χάρηκαν την εικαστική αυτή δημιουργία και φιλοτέχνησαν τα αυγά τους με πολλά χρώματα και σχέδια.
- 7^η Δραστηριότητα: Η τελευταία δραστηριότητα των παιδιών με την οποία εκφράστηκε η ανταπόκρισή τους ήταν να γράψουν ομαδικά το ποίημα σε χαρτί Α₄ και να το ζωγραφίσουν. Η κάθε ομάδα συλλογικά έγραψε το ποίημα, πιο συγκεκριμένα κάθε μαθητής της ομάδας έγραψε δυο με τρεις στίχους και μόλις τελείωσαν με το γράψιμο εικονογράφησαν το ποίημα κάνοντας και πάλι ο

καθένας από μία τουλάχιστον ζωγραφιά σχετική με το ποίημα. Το αποτέλεσμα ικανοποίησε όλα τα παιδιά, που εργάστηκαν με χαρά και ενθουσιασμό.

1.6.3 Προσέγγιση του 2^{ου} ποιήματος «*Ο παπαγάλος*»

Το δεύτερο ποίημα που προσεγγίστηκε από τους μαθητές της Α΄ τάξης ήταν «*Ο παπαγάλος*» του Ζαχαρία Παπαντωνίου σύμφωνα με τη «Συναλλακτική θεωρία της Rosenblatt» (1978, 1995) και τα τέσσερα στάδια των Benton & Fox (1985, 1990). Το ποίημα ανήκει στα παραμυθοτράγουδα που μελοποίησε ο Γιάννης Ζουγανέλης και είναι ένα από τα χιουμοριστικά ποιήματα του γλαφυρού Έλληνα ποιητή Ζαχαρία Παπαντωνίου (1877 – 1940). Γενικά το ποίημα λειτουργεί περισσότερο βιωματικά, όταν γίνεται τραγούδι. Εξάλλου η επαφή του παιδιού με το ποίημα δεν πρέπει να είναι επιπόλαιη και μηχανική, αλλά αισθητική και βιωματική. Στα παιδιά του Δημοτικού αρέσουν τα μελοποιημένα χιουμοριστικά ποιήματα από τον κόσμο των ζώων (Αναγνωστόπουλος, 1987). Το ποίημα «*Ο παπαγάλος*» έχει όλα τα προαναφερθέντα χαρακτηριστικά και μιλάει για έναν σοφό παπαγάλο που ξέρει μόνο να λέει «καλησπέρα» και πάει να συμβουλέψει τα άλλα πουλιά στο συνέδριό τους. Τα παιδιά απόλαυσαν την ποιητική εμπειρία.

Στη συνέχεια θα παρουσιαστούν οι δραστηριότητες που πραγματοποιήθηκαν από τους μαθητές της τάξης με την εκπαιδευτικό να βοηθά, να διευκολύνει και να συντονίζει την εκπαιδευτική διαδικασία.

- 1^η Δραστηριότητα: Στα πλαίσια της προετοιμασίας του περιβάλλοντος, τα παιδιά βρήκαν στα ανθολόγια τους στη σελίδα 37 το ποίημα, είδαν την εικονική αναπαράσταση στο πάνω μέρος της σελίδας και η εκπαιδευτικός παράλληλα τους διάβασε τον τίτλο του. Στη συνέχεια έγραψε τον τίτλο στον πίνακα της τάξης και παρότρυνε τα παιδιά να πουν τι φαντάζονται ότι θα πραγματεύεται το ποίημα και τι ξέρουν για τον παπαγάλο. Με «brainstorming» τα παιδιά είπαν λέξεις και φράσεις οι οποίες καταγράφηκαν στον πίνακα και έτσι μπόρεσαν οι μαθητές να συνδέσουν τις προϋπάρχουσες γνώσεις και εμπειρίες τους με τον τίτλο του ποιήματος, «*Ο παπαγάλος*». Τα παιδιά απάντησαν: πολύχρωμα φτερά, ζώα, πουλί, παπαγαλία, βιβλία, δάσκαλος, μεγάλη μύτη, φτερά αντί για χέρια, έχει φτερά για να πετά κ. άλ.
- 2^η Δραστηριότητα: Η αρχική ανταπόκριση στο ποίημα ξεκίνησε με τη μεγαλόφωνη και εκφραστικά χρωματισμένη ανάγνωσή του από την εκπαιδευτικό

της τάξης, ενώ τα παιδιά άκουγαν και παρακολουθούσαν παράλληλα το ποίημα μέσα στα ανθολόγια τους. Στη συνέχεια η εκπαιδευτικός τα προέτρεψε να προβούν σε σιωπηρή ανάγνωσή του, που είναι ιδιαίτερα σημαντική, προκειμένου να έχουν προσωπικό χρόνο με το ποίημα, σιωπή και αυτοσυγκέντρωση για ιδιωτική του απόλαυση (Καλογήρου & Βησαράκη, 2007). Μετά το διάβασαν στις τρεις ομαδούλες τους, από κάποιους στίχους ο καθένας και οι υπόλοιποι παρακολουθούσαν για να οικειοποιηθούν καλύτερα το ποίημα. Τέλος με τη βοήθεια του υπολογιστή και του προτζέκτορα άκουσαν μελοποιημένο το ποίημα, ενώ παράλληλα έβλεπαν και την εικονική του αναπαράσταση (<https://www.youtube.com/watch?v=xlu7sfFHjg>).

- 3^η Δραστηριότητα: Η τελειοποίηση της ανταπόκρισης των αναγνωστών – μαθητών ξεκίνησε με τη συζήτηση του ποιήματος. Η εκπαιδευτικός παρότρυνε τα παιδιά να πουν τι τους άρεσε και τι τους έκανε εντύπωση στο ποίημα. Γιατί άραγε ο παπαγάλος θεώρησε τον εαυτό του σοφό; Έλεγε τη λέξη «Καλησπέρα», ενώ γενικά τα πουλιά δε μιλάνε σαν τους ανθρώπους. Τα παιδιά με συντονίστρια την εκπαιδευτικό της τάξης προσπάθησαν να δουν τους λόγους που έκαναν τα άλλα πουλιά να θεωρήσουν τον παπαγάλο σοφό (αυτή η δραστηριότητα είναι προτεινόμενη από το ανθολόγιο). Ο παπαγάλος – ήρωας του ποιήματος έπαιξε πρωταρχικό ρόλο και κινητοποίησε τους μαθητές, μια και ως το κύριο πρόσωπο δράσης του ποιήματος αποτέλεσε το σημείο αναφοράς των παιδιών, τα οποία αξιολόγησαν τη στάση του και τη συμπεριφορά του (Μιχαλοπούλου, Κ., 1999). Οι μαθητές αντάλλαξαν απόψεις και κατανόησαν καλύτερα όχι μόνο τη στάση του παπαγάλου αλλά και των άλλων πουλιών. Συνέδεσαν τις δικές τους προσωπικές εμπειρίες με αυτές των συμμαθητών τους και μίλησαν για παπαγαλάκια και άλλα πουλιά. Είδαν ότι και τα ίδια κάποιες φορές νομίζουν ότι ξέρουν πράγματα που στη συνέχεια καταλαβαίνουν ότι δεν τα ξέρουν και τόσο καλά. Συνέδεσαν το ποίημα με τη δική τους καθημερινή πραγματικότητα και ζωή (Rosenblatt, 1995).
- 4^η Δραστηριότητα: Τα παιδιά με τις ομάδες τους προέβησαν σε εικαστική απόδοση του ποιήματος. Όλοι μαζί οι μαθητές κάθε ομάδας σε χαρτί Α4 συνέθεσαν από κοινού μια ζωγραφιά αποδίδοντας με εικόνες το ποίημα έτσι όπως αυτοί αποφάσισαν. Συνεργάστηκαν και η κάθε μία από τις τρεις ομαδικές ζωγραφιές είχε στοιχεία από το κάθε παιδί της ομάδας. Τα παιδιά χάρηκαν τη

δική τους προσωπική έκφραση και δημιουργία και μόλις τελείωσαν όλες οι ομάδες παρουσίασαν τα έργα τους και στους υπόλοιπους συμμαθητές τους.

- 5^η Δραστηριότητα: Οι τρεις ομάδες δραματοποίησαν το ποίημα και κάθε μαθητής των ομάδων ανέλαβε από έναν ρόλο που ο ίδιος επέλεξε. Οι ομάδες συζήτησαν και αποφάσισαν ελεύθερα πώς θα αποδώσουν το ποίημα και τι θα λέει ή θα κάνει το κάθε παιδί. Στη συνέχεια ήρθε κάθε ομάδα στην υπερυψωμένη έδρα της τάξης, στη σκηνή, και παρουσίασαν ότι είχαν ετοιμάσει αυτοσχεδιάζοντας. Κάποιοι μαθητές έκαναν τα δέντρα, άλλοι τους παπαγάλους, άλλοι τα άλλα πουλιά του συνεδρίου και τέλος μια μαθήτρια παρέστησε τα κλαδιά ενός δέντρου με τα χέρια της απλωμένα. Τα παιδιά μπόρεσαν να απελευθερώσουν τη φαντασία τους και να εκφραστούν απολαμβάνοντας την όλη διαδικασία.
- 6^η Δραστηριότητα: Η έκφραση της ανταπόκρισης των παιδιών πραγματοποιήθηκε με το παιχνίδι του παπαγάλου που τα παιδιά έπαιζαν στο προαύλιο του σχολείου, όπου βγήκαν όλα μαζί με την εκπαιδευτικό - ερευνήτρια. Το παιχνίδι αυτό ήταν μία από τις τρεις προτεινόμενες δραστηριότητες του Ανθολογίου. Στην αυλή όλοι οι μαθητές σχημάτισαν έναν κύκλο και μόλις η εκπαιδευτικός έδωσε το σύνθημα, κάθε παπαγάλος – μαθητής άρχισε να λέει μια οποιαδήποτε λέξη, συνέχεια μέχρι η εκπαιδευτικός να σημάνει τη λήξη του παιχνιδιού, μετά την πάροδο 2 λεπτών. Στη συνέχεια όλοι επέστρεψαν στην τάξη και σε ένα φύλλο χαρτί έγραψε ο καθένας όσες λέξεις θυμόταν από αυτές που έλεγαν οι συμμαθητές του και ο ίδιος στον κύκλο. Νικητής αναδείχθηκε αυτός που θυμήθηκε τις περισσότερες λέξεις και εισέπραξε ένα θερμό χειροκρότημα από τους συμμαθητές του και την εκπαιδευτικό. Τα παιδιά ενθουσιάστηκαν γιατί παιδί και παιχνίδι είναι έννοιες πολύ στενά συνδεδεμένες και αλληλένδετες.
- 7^η Δραστηριότητα: Η έκφραση της ανταπόκρισης των παιδιών ολοκληρώθηκε με την τελευταία δραστηριότητά τους. Τα παιδιά εργάστηκαν ομαδικά γράφοντας το ποίημα σε χαρτί Α4 και στη συνέχεια το φιλοτέχνησαν όλα μαζί με ζωγραφιές σχετικές με το ποίημα. Γενικά χρησιμοποίησαν πολύ χρώμα στις ζωγραφιές αλλά και στους στίχους του ποιήματος που τους έγραψαν με πολλούς και διαφορετικούς μαρκαδόρους. Οι τρεις ομάδες της τάξης έκαναν υπέροχες εικαστικές αποδόσεις του ποιήματος και συνεργάστηκαν αρμονικά.

1.6.4 Προσέγγιση του 3^{ου} ποιήματος «*Το φεγγαράκι*»

Το τρίτο ποίημα που προσέγγισαν οι μαθητές ήταν «*Το φεγγαράκι*», του Γιώργου Βιζυηνού, από το Ανθολόγιο Λογοτεχνικών Κειμένων Α΄ & Β΄ Δημοτικού. Το ποίημα ήταν για το φεγγαράκι που ταξιδεύει στον ουρανό, φωτίζει μέσα στο σκοτάδι της νύχτας και το μικρό παιδάκι θέλει να το κρατά σαν τόπι και να παίζει μαζί του. Το ποίημα τελείωνε αναφέροντας τις φάσεις της σελήνης που μικραίνει και μεγαλώνει ακατάπαυστα. Τα παιδιά αξιοποίησαν τις γνώσεις και τις εμπειρίες τους, πραγματοποίησαν «αισθητική» ανάγνωση και το απόλαυσαν μέσα από ποικίλες δραστηριότητες, που πραγματοποίησαν.

Ακολουθούν οι δραστηριότητες που έγιναν με βάση τις τέσσερις διδακτικές φάσεις των Benton & Fox (1985, 1990).

- 1^η Δραστηριότητα: Οι μαθητές άνοιξαν τα Ανθολόγια στη σελίδα 91 του βιβλίου τους και είδαν την εικονογράφηση και τον τίτλο του ποιήματος. Ένας μαθητής διάβασε τον τίτλο του ποιήματος, η εκπαιδευτικός έγραψε τον τίτλο στον πίνακα και μέσα σε ένα μεγάλο και ολόγιομο φεγγάρι κλήθηκαν τα παιδιά να πουν λέξεις που τους έρχονταν στο μυαλό και είχαν σχέση με το φεγγάρι. Έτσι μέσω της «Ιδεοθύελλας – Καταιγισμού ιδεών» ολοκληρώθηκε η φάση της προετοιμασίας του περιβάλλοντος. Τα παιδιά είπαν και καταγράφηκαν στον πίνακα οι ακόλουθες λέξεις: τα όνειρα, η νύχτα, σκοτάδι, αστερί, νυχτοπεταλούδα, Άρης πλανήτη, σπίτι, μαύρος ουρανός, νυχτερίδα, φεγγαροσκεπαστή, ουρανός.
- 2^η Δραστηριότητα: Η αρχική ανταπόκριση των παιδιών με το ποίημα ξεκίνησε με τη μεγάλωφνη απαγγελία του από την εκπαιδευτικό – ερευνήτρια της τάξης. Στη συνέχεια ακολούθησε η σιωπηρή ανάγνωση από τα παιδιά, προκειμένου να ακολουθήσει το καθένα τον προσωπικό του ρυθμό ανάγνωσης. Εξάλλου τα παιδιά ήταν μαθητές της Α΄ Δημοτικού, μόλις έμαθαν να διαβάζουν και το καθένα ήθελε τον χρόνο του. Στο τέλος της αρχικής ανταπόκρισης τα παιδιά διάβασαν ομαδικά το ποίημα. Κάθε μία από τις τρεις ομάδες της τάξης εν χορώ διάβασε *Το φεγγαράκι* και τα παιδιά της κάθε ομάδας κατάφεραν να συντονιστούν και να διαβάσουν όλα μαζί το ποίημα.
- 3^η Δραστηριότητα: Η τελειοποίηση της ανταπόκρισης ξεκίνησε με την ακρόαση του μελοποιημένου ποιήματος και μάλιστα σε δυο διαφορετικές εκτελέσεις. Καταρχάς για να επιτευχθεί η ακρόαση όλη η τάξη πήγε σε μια διπλανή αίθουσα με υπολογιστή και προτζέκτορα. Η πρώτη μουσική εκτέλεση ήταν από το 12^ο

Δ.Σχ. Ζωγράφου και πιο συγκεκριμένα από την Α΄ τάξη το σχολικό έτος 2013-2014 (<https://www.youtube.com/watch?v=N1yxcrIRK38>). Η δεύτερη ήταν μια πολύ εντυπωσιακή, χορωδιακή εκτέλεση από τις Θαμυριάδες του Πολύγυρου Χαλκιδικής (<https://www.youtube.com/watch?v=hRTDEhqaqV8>). Στη συνέχεια τα παιδιά, καθ' υπόδειξη των δραστηριοτήτων του ίδιου του Ανθολογίου τους, άκουσαν το τόσο γνωστό *Χάρτινο το φεγγαράκι* του Μάνου Χατζηδάκι (<https://www.youtube.com/watch?v=AXHC9nquMKA>), και τη *Μικρή νυχτερινή μουσική* του επίσης πολύ φημισμένου για το έργο του Βόλφφανγκ Αμαντέους Μότσαρτ (<https://www.youtube.com/watch?v=FVTXIRxVdEY>). Είναι καλό για τα παιδιά, καθ' όλη τη διάρκεια της σχολικής ζωής τους, να έρχονται σε επαφή με χορωδιακές εκτελέσεις και με την κλασσική μουσική. Έτσι στα πλαίσια της προτεινόμενης από το Ανθολόγιο δραστηριότητας να πουν κάποιο άλλο ποίημα για το φεγγάρι ανέφεραν αρκετά παιδιά το *Φεγγαράκι μου λαμπρό* και το άκουσαν μελοποιημένο. Τα παιδιά, μετά από πρόταση της εκπαιδευτικού και κατά τη διάρκεια της ακρόασης έκαναν, όσα βέβαια ήθελαν, το φεγγαράκι που περπατούσε στον ουρανό. Οι μαθητές βάδιζαν αργά μέσα στην τάξη, είχαν τα χέρια τους ψηλά σχηματίζοντας ο καθένας ένα ολόγιομο φεγγάρι, που φώτιζε τα παιδάκια που πήγαιναν στο σχολείο. Τα παιδάκια που δεν θέλησαν να είναι φεγγάρι ήταν οι μαθητές που τους φώτιζε το φεγγάρι. Επομένως, όλα τα παιδιά συμμετείχαν στη δραματοποίηση του τραγουδιού, που άκουγαν και βίωναν απολαμβάνοντάς το παράλληλα (<https://www.youtube.com/watch?v=QjfLNH IXIM>).

- 4^η Δραστηριότητα: Στη συνέχεια γύρισαν πίσω στην τάξη τους και συζήτησαν γύρω από το ποίημα, τις εντυπώσεις και τις εμπειρίες τους. Τα παιδιά είπαν για το φεγγάρι που βλέπουν στον ουρανό και άλλοτε είναι ολόκληρο, άλλοτε μισό και άλλοτε ακόμα μικρότερο, μια μικρή λουρίδα. Σχολίασαν την εικόνα με το νυχτερινό τοπίο, προτεινόμενη δραστηριότητα από το Ανθολόγιο. Το φεγγάρι φώτιζε τη νύχτα και δεν υπήρχε απόλυτο σκοτάδι. Το συνέκριναν με το ηλεκτρικό ρεύμα και τα φώτα, που υπήρχαν στα σπίτια μέσα για να βλέπουν οι άνθρωποι στο σκοτάδι. Είπαν ότι όταν έχει πανσέληνο το φεγγάρι μοιάζει με το τόπι που παίζουν τα παιδιά διάφορα παιχνίδια.
- 5^η Δραστηριότητα: Τα παιδιά ταξίδεψαν στο φεγγάρι με πύραυλο και κάποια άλλα με διαστημόπλοιο. Όταν γύρισαν συμμετείχαν σε «Τηλεοπτική Εκπομπή». Δύο παιδιά από την τάξη ήταν δημοσιογράφοι και τους πήραν συνέντευξη για το

κανάλι *Τηλεθέματα* από την τηλεόραση, όπου ήταν προσκεκλημένοι για να πουν την εμπειρία τους από το ταξίδι τους στο φεγγάρι. Οι δημοσιογράφοι τους ρώτησαν ένα σωρό πράγματα και αυτά απάντησαν στις ερωτήσεις. Τα παιδιά αυτοσχέδιασαν, ανέπτυξαν τον προφορικό τους λόγο, την κριτική τους σκέψη και τη φαντασία τους απολαμβάνοντας παράλληλα την παιγνιώδη αυτή δραστηριότητα.

- 6^η Δραστηριότητα: Οι μαθητές στα πλαίσια της έκφρασης της ανταπόκρισής τους, στην ομάδα τους και σε χαρτί Α4 προέβησαν σε εικονική αναπαράσταση του ποιήματος. Όλοι μαζί με την ομάδα τους έκαναν 4 ζωγραφιές, μία για κάθε στροφή του ποιήματος. Προσπάθησαν η ζωγραφιά για την κάθε στροφή να αποδίδει το νόημά της. Έτσι η δεύτερη ομάδα για την πρώτη στροφή έκανε ένα κίτρινο φεγγάρι μέσα σε μια βάρκα στον μπλε ουρανό, για τη δεύτερη έναν σκοτεινό, σκούρο γκρι ουρανό και ένα απαλό κίτρινο φεγγάρι μέσα σε ένα καντήλι, που φωτίζει αμυδρά τη γη όπως το καντήλι, για την τρίτη έκαναν δύο παιδιά να παίζουν μπάλα με το τόπι τους - ολόγιομο φεγγάρι και για την τέταρτη στροφή ζωγράρισαν τις τέσσερις διαφορετικές φάσεις του φεγγαριού (ολόγιομο, μισοφέγγαρο, μια φαρδιά λουρίδα, μια λεπτή φλούδα κίτρινου φεγγαριού).
- 7^η Δραστηριότητα: Η έκφραση της ανταπόκρισης των παιδιών ολοκληρώθηκε με το να γράψουν το ποίημα σε χαρτί Α4 ομαδικά. Η κάθε ομάδα έγραψε το δικό της ποίημα αλλά φρόντισε να γράψει καθεμία από τις στροφές του ποιήματος σε άλλη φάση του φεγγαριού. Έτσι, την πρώτη στροφή οι τρεις ομάδες την έγραψαν γύρω από ένα ολόγιομο φεγγάρι, ενώ τη δεύτερη στροφή γύρω από ένα μισοφέγγαρο, που ζωγράρισαν τα ίδια τα παιδιά. Την τρίτη στροφή την έγραψαν γύρω από ένα φεγγάρι μικρότερο από το προηγούμενο μισό και την τέταρτη γύρω από ένα πολύ λεπτό φεγγάρι, που είχε μικρύνει ακόμα περισσότερο.

1.6.5 Προσέγγιση του 4^{ου} ποιήματος «Συμφωνία μ' ένα δέντρο»

Το τέταρτο ποίημα που προσεγγίστηκε από τους μαθητές σύμφωνα με τη «Συναλλακτική θεωρία» ήταν το «Συμφωνία μ' ένα δέντρο», του Γιώργου Κρόκου. Ο ποιητής είχε φίλο του ένα φουντωτό δέντρο, που το πότιζε και το φρόντιζε με αγάπη για να του δίνει τους καρπούς του. Ο ποιητής και το δέντρο ήταν σαν αδέρφια και ζούσαν μαζί αρμονικά. Ο άνθρωπος μπορεί και πρέπει να συνυπάρξει με το φυσικό του περιβάλλον.

Στη συνέχεια παρουσιάζονται οι δραστηριότητες που πραγματοποίησαν οι μαθητές.

- 1^η Δραστηριότητα: Η προετοιμασία του περιβάλλοντος πραγματοποιήθηκε με το να ακούσουν τα παιδιά τον τίτλο του ποιήματος, να δουν την εικόνα του δέντρου στο βιβλίο τους και να συνδέσουν τον τίτλο με το εικονιζόμενο δέντρο. Στη συνέχεια με τη μέθοδο της «Ιδεοθύελλας» είπαν λέξεις και φράσεις που τους ήρθαν στο μυαλό και πίστευαν ότι είχαν σχέση με το ποίημα. Η τεχνική αυτή τα βοήθησε να κάνουν τους συνειρμούς τους με βάση τον τίτλο και τη ζωγραφιά. Η εκπαιδευτικός κατέγραψε αυτά που είπαν τα παιδιά σε ένα δέντρο και σε ένα φύλλο τετραδίου που ζωγράφισε στον πίνακα. Στο δέντρο κατέγραψε λέξεις που είχαν σχέση με το δέντρο: λουλούδια, μήλα, πορτοκαλιά, φύλλα, κερασιά, δύο δέντρα. Στο φύλλο τετραδίου έγραψε ό,τι είχε σχέση με τη λέξη συμφωνία: συμφωνώ με έναν άλλον, συμφωνώ με τον φίλο μου για τη φροντίδα του δέντρου, κάναμε μια συμφωνία και πρέπει να την τηρήσουμε. Η δραστηριότητα αυτή βοήθησε τα παιδιά να συνδυάσουν τα επιφανειακά χαρακτηριστικά του ποιήματος με τις γνώσεις τους τις σχετικές με το θέμα του ποιήματος και με τις προσωπικές τους εμπειρίες.
- 2^η Δραστηριότητα: Η αρχική ανταπόκριση των μαθητών ξεκίνησε με τη μεγάλωφνη απαγγελία του ποιήματος από την εκπαιδευτικό, κάτι που ανταποκρίνεται στην έμφυτη ροπή των παιδιών για το ρυθμό και τη μουσική. Ακολούθησε σιωπηρή, ατομική ανάγνωση από τα παιδιά και είχε το κάθε παιδί τη δυνατότητα για προσωπική απόλαυση και χρόνο με το ποίημα. Στη συνέχεια διάβασαν μεγάλωφωνα και ομαδικά το ποίημα. Κάθε μια από τις τρεις ομάδες της τάξης διάβασε χωριστά το ποίημα και οι άλλες δύο άκουγαν. Η κάθε ομάδα προέβη στη δική της ερμηνεία του ποιήματος διαβάζοντάς το. Η δεύτερη αυτή φάση προσέγγισης του ποιήματος τελείωσε με το να ακούσουν τα παιδιά μελοποιημένο το ποίημα (<https://www.youtube.com/watch?v=ZDwnp1OEHSU>).
- 3^η Δραστηριότητα: Η τελειοποίηση της ανταπόκρισης των παιδιών πραγματοποιήθηκε με τη συζήτηση όλων γύρω από τις εικόνες που τους φέρνει στο μυαλό κάθε δίστιχο του ποιήματος. Είδαν ένα μεγάλο δέντρο με πολλά και φουντωτά κλαδιά, πουλιά, καρπούς και άλλα. Συζήτησαν και τις δύο προτεινόμενες δραστηριότητες του ανθολογίου. Ο πρώτος πίνακας του Γ. Γουναρόπουλου τους φάνηκε ως μια κοπέλα που χόρευε στο νερό και τα μακριά

μαλλιά της έπεφταν μέσα στο νερό. Ο δεύτερος πίνακας είπαν ότι ήταν ένα καταπράσινο δέντρο που έγερνε πάρα πολύ από τον δυνατό άνεμο. Ο τρίτος πίνακας τους δυσκόλεψε περισσότερο γιατί τους προβλημάτισε το κόκκινο φόντο του. Πάντως κατέληξαν στο ότι ήταν ένα δέντρο χωρίς φύλλα, ξερό, με μυτερά κλαδιά. Πίσω του υπήρχε μια θάλασσα.

- 4^η Δραστηριότητα: Στην επόμενη δραστηριότητα τα παιδιά με την ομάδα τους έγραψαν ένα δικό τους ποίημα με βάση τέσσερα αταίριαστα ζευγάρια λέξεων, που τους δόθηκαν από την εκπαιδευτικό τυπωμένα σε χαρτί. Τα φανταστικά διώνυμα ήταν κοινά για τις ομάδες της τάξης και ήταν τα ακόλουθα: δέντρο – κέντρο, φίλο – μήλο, πουλιά – γυαλιά, κορμό – λαιμό. Με κάθε φανταστικό διώνυμο έκαναν ένα δίστιχο και ο κάθε στίχος τελείωνε με μία από τις δύο λέξεις των φανταστικών διώνυμων. Έτσι τα παιδιά είχαν έτοιμη την ομοιοκαταληξία των δίστιχών τους και κατόρθωσαν συνεργαζόμενα αρμονικά στην ομάδα τους να φτιάξουν τρία πολύ όμορφα και εύχαρα ποιηματάκια. Τα παιδιά έγραψαν τα ποιήματα με χρωματιστούς μαρκαδόρους, ζωγράρισαν σχετικές εικόνες γύρω από τα ποιήματα, παρουσίασαν τα έργα τους στην τάξη και τα καρφίτσωσαν με πολύ χαρά και καμάρι στον πίνακα φιλιαναγνωσίας της τάξης τους. Τα ποιηματάκια των τριών ομάδων ήταν τα ακόλουθα:

Συμφωνία μ' ένα δέντρο(1^η ομάδα)

Είδα ένα δέντρο
σε ένα κέντρο.

Έχω ένα μικρό φίλο
και του δίνω ένα μήλο.

Είδαμε τόσα μικρά πουλιά
και μας βάλαν τα γυαλιά.

Τα δέντρα έχουν κορμό
και τα μπουκάλια έχουν λαιμό.

Συμφωνία μ' ένα δέντρο (2^η ομάδα)

Στου κήπου το δέντρο
ανέβηκα στο κέντρο.

Στον καλύτερό μου φίλο
έδωσα ένα μήλο.

Ήρθαν μερικά πουλιά
και μου σπάσαν τα γυαλιά.

Το δέντρο έχει έναν κορμό
που μοιάζει με λαιμό.

Συμφωνία μ' ένα δέντρο (3^η ομάδα)

Συμφωνία μ' ένα δέντρο
το συνάντησα στο κέντρο.

Είδα ένα φίλο
και φάγαμε ένα μήλο.

Πετάνε πολλά πουλιά
και βλέπουν πολλά γυαλιά

σ' ένα δέντρο με κορμό
πόσο μοιάζει με λαιμό!

- 5^η Δραστηριότητα: Η έκφραση της ανταπόκρισης των παιδιών ξεκίνησε με τη δραστηριότητα δημιουργίας φανταστικών ταυτοτήτων δέντρων. Πιο συγκεκριμένα η κάθε ομάδα διάλεξε ένα δέντρο και προέβη στο γράψιμο της ταυτότητάς του σε έντυπο δελτίο ταυτότητας, που τους δόθηκε από την εκπαιδευτικό. Έγραψαν οι τρεις ομάδες τις ταυτότητες από μια λεμονιά, μια

κερασιά και μια μηλιά. Τα παιδιά το χάρηκαν γιατί οι φανταστικές ταυτότητες περιείχαν και αστείες παραμέτρους, όπως χρώμα κάλτσας πεθεράς.

- 6^η Δραστηριότητα: Τα παιδιά της κάθε ομάδας πήραν συνέντευξη από το δέντρο του οποίου έφτιαξαν τη φανταστική ταυτότητα. Κάθε ομάδα σηκωνόταν και ένα παιδί της ομάδας ήταν ο δημοσιογράφος. Αυτός έκανε ερωτήσεις στα δέντρα, μέλη της ομάδας του και το κάθε δέντρο απαντούσε αυτοσχεδιάζοντας και βασιζόμενο σε αυτά που είχαν γράψει στη φανταστική ταυτότητα. Τα παιδιά της πρώτης ομάδας ήταν λεμονιές, της δεύτερης ομάδας κερασιές και της τρίτης ομάδας μηλιές.
- 7^η Δραστηριότητα: Όλα τα παιδιά, αφού βγήκαν στο προαύλιο, πιάστηκαν χέρι – χέρι, έκαναν έναν μεγάλο κύκλο, αγκάλιασαν το πεύκο του σχολείου τους και το καθένα με τη σειρά του έλεγε γρήγορα την πρώτη λέξη που του ερχόταν στο μυαλό και είχε σχέση με το δέντρο. Δεν έπρεπε όμως να πει λέξη, που είχε πει συμμαθητής του. Όποιος έλεγε ίδια λέξη ή αργούσε να βρει λέξη έχανε και έβγαινε από τον κύκλο. Στο τέλος ο κύκλος δεν αγκάλιαζε το δέντρο, έμειναν λίγα παιδιά και το παιχνίδι τελείωσε με το χτύπημα του κουδουνιού.

1.6.6 Προσέγγιση του 5^{ου} ποιήματος «Ο παππούλης»

Το πέμπτο ποίημα που προσέγγισαν οι μαθητές της Α΄ τάξης με τη «Συναλλακτική θεωρία της Rosenblatt» (1978, 1995) και τα τέσσερα στάδια των Benton & Fox (1985, 1990, 2013) ήταν «Ο παππούλης», του Βασίλη Ρώτα και πάλι από το *Ανθολόγιο Λογοτεχνικών Κειμένων Α΄ & Β΄ Δημοτικού*. Το ποίημα αναφερόταν σε έναν παππού αμπελουργό, που φρόντιζε καθημερινά το αμπέλι του. Τον Μάιο το κλάδευε για να βγει πρώτα η αγουρίδα και στη συνέχεια να γίνει το γλυκό κόκκινο σταφύλι. Ο παππούς καθόταν στο αμπέλι για να το φυλάει, τα εγγόνια του πήγαιναν φαΐ και ο παππούς τους έδινε την ευχή του μαζί με γλυκά σταφύλια.

Οι δραστηριότητες που επιτελέστηκαν από τους μαθητές με τη βοήθεια της εκπαιδευτικού σε μια προσπάθεια να προσεγγίσουν αισθητικά το ποίημα ήταν οι ακόλουθες:

- 1^η Δραστηριότητα: Προκειμένου να προετοιμαστεί το περιβάλλον για την προσέγγιση του ποιήματος από τους μαθητές – αναγνώστες, ένα παιδί διάβασε τον τίτλο του ποιήματος και όλα είδαν τις δύο ζωγραφιές με σταφύλια στο ανθολόγιό τους. Η εκπαιδευτικός τους προέτρεψε να κάνουν προβλέψεις για το

περιεχόμενο του ποιήματος και η ίδια ζωγράφισε στον πίνακα έναν παππού και ένα αμπελόφυλλο. Τα παιδιά με την τεχνική της «Ιδεοθύελλας» δημιούργησαν συνειρμικές λέξεις και φράσεις πάνω στο θέμα και η εκπαιδευτικός ανάλογα με το τι είχαν σχέση τις καταχώρησε στο φύλλο ή στο σώμα του παππού. Έτσι στο φύλλο έγραψε: αμπελώνας, ποτίζω, χωράφι, σταφύλια, φροντίζω, αμπέλι και σταφυλιά, ενώ στον παππού: οδηγός, γέρασε ο παππούς, άνθρωπος, αγρότης, χωρίς μαλλιά, το εγγόνι φροντίζει τον παππού. Τα παιδιά συνδύασαν τις γνωστικές τους εμπειρίες για το θέμα, που όπως φάνηκε ήταν πολλές, με τα περικειμενικά χαρακτηριστικά του ποιήματος.

- 2^η Δραστηριότητα: Τα παιδιά για να πραγματοποιήσουν την αρχική τους ανταπόκριση με το ποίημα άκουσαν τη μεγαλόφωνη απαγγελία του από την εκπαιδευτική της τάξης τους. Στη συνέχεια προέβησαν σε σιωπηρή ανάγνωση του ποιήματος, μετά από παρότρυνση της εκπαιδευτικής, για να έχουν μια προσωπική επαφή με το ποίημα και τον προσωπικό τους χρόνο με αυτό. Μόλις τελείωσαν με τη σιωπηρή ανάγνωση διάβασαν ομαδικά και μεγαλόφωνα το ποίημα και κατόρθωσαν να συντονιστούν όλα τα μέλη των ομάδων. Τέλος άκουσαν το ποίημα μελοποιημένο για να ολοκληρωθεί η αρχική τους ανταπόκριση και να είναι πολυαισθητηριακή η προσέγγισή τους (<https://www.youtube.com/watch?v=Ai7GlanxDS0>).
- 3^η Δραστηριότητα: Προκειμένου οι μαθητές να τελειοποιήσουν την ανταπόκρισή τους με το ποίημα «Ο παππούλης» συζήτησαν όλοι μαζί τις ποιητικές εικόνες κάθε στροφής. Τα παιδιά είπαν ότι ο παππούς του ποιήματος ήταν αμπελουργός και μίλησαν για τους δικούς τους παππούδες. Γενικά μέσα από τη συζήτηση και τις ανοικτές ερωτήσεις, που τους έθεσε η εκπαιδευτικός και έθεσαν και τα ίδια, πραγματοποίησαν και τις τρεις προτεινόμενες δραστηριότητες του ανθολογίου συμμετέχοντας όλα. Αρκετά παιδιά είχαν παππούδες αγρότες και ήξεραν από αγροτικές εργασίες και από αμπέλια. Συνέδεσαν το ποίημα με τις προσωπικές τους, οικείες εμπειρίες. Δεν επεκτάθηκαν περισσότερο για να φτάσει ο διδακτικός χρόνος και για τις άλλες δραστηριότητες.
- 4^η Δραστηριότητα: Τα παιδιά με σκοπό να τελειοποιήσουν την ανταπόκρισή τους με το ποίημα σε χαρτί Α4, έφτιαξαν μια ακροστιχίδα με τον τίτλο του ποιήματος δουλεύοντας ομαδικά. Στη συνέχεια βρήκαν και έγραψαν λέξεις, που άρχιζαν από κάθε γράμμα της ακροστιχίδας και είχαν σχέση με το ποίημα τους. Η κάθε ομάδα

μόλις συμπλήρωσε την ακροστιχίδα φυλλοτέχνησε το χαρτί της και με σχετικές ζωγραφιές. Όλα μαζί δούλεψαν και το χάρηκαν, γιατί είχαν τη δυνατότητα να δημιουργήσουν μόνα τους με την ομάδα τους ένα έργο, το οποίο μόλις το τελείωσαν το διάβασαν και το παρουσίασαν και στους υπόλοιπους συμμαθητές τους. Ενδεικτικά παρατίθεται η ακροστιχίδα της 3^{ης} ομάδας.

Οργώνει

Ποτίζει

Αμπέλι

Πλένει

Πατά

Όνειρα

Υπνάκος

Λουλούδι

Ήλιος

Σκέφτεται

Κάπως έτσι κινήθηκαν και οι άλλες δύο ομάδες μια και υπήρχαν αρκετές επικαλύψεις στις λέξεις, που έγραψαν στις ακροστιχίδες τους και οι άλλες δύο ομάδες. Πάντως τα παιδιά απόλαυσαν τη δραστηριότητα και συνεργάστηκαν αρμονικά όλα τα μέλη των ομάδων, χωρίς ιδιαίτερες διενέξεις.

- 5^η Δραστηριότητα: Η τελειοποίηση της ανταπόκρισης των παιδιών με το ποίημα ολοκληρώθηκε με το γράψιμο δικού τους σχετικού ποιήματος κατά ομάδες. Τα παιδιά, αν και δυσκολεύτηκαν λίγο, εν τέλει τα κατάφεραν και χάρηκαν πολύ τη δική τους δημιουργία. Η εκπαιδευτικός στον πίνακα τους έδωσε αρκετά αταίριαστα ζευγάρια λέξεων που ομοιοκαταληκτούσαν για να χρησιμοποιήσουν οι ομάδες όποια από αυτά ήθελαν στο δικό τους ποίημα. Τα ζευγάρια λέξεων μπορούσαν να είναι οι καταληκτικές λέξεις των δικών τους στίχων, κάτι που τους βοήθησε πολύ, γιατί είχαν έτοιμες τις ομοιοκαταληξίες και ήξεραν πώς να κινηθούν για να μην χαθούν. Τα φανταστικά διώνυμα – αταίριαστα ζευγάρια λέξεων ήταν: παππούλης – μικρούλης,

κοπέλι – χέλι, αμπέλι – βέλη, ποτίζει – ζωγραφίζει – χτίζει, βλαστούς – αστούς, χωράφι – ράφι, σταφύλια – χείλια, μέρα – αέρα. Μόλις τελείωσαν και οι τρεις ομάδες σηκώθηκαν και διάβασαν τα ποιήματά τους σε όλη την τάξη. Πρώτα διάβασε η ομάδα που τελείωσε πρώτη. Το ποίημα της τρίτης ομάδας ήταν το ακόλουθο:

Ο παπούλης

Ο παπούς μου ποτίζει

και ο Γιώργος ζωγραφίζει.

Παπού σήμερα η μέρα

έχει πολύ αέρα.

Ο παπούς οργώνει το χωράφι

και ο Γιώργος βάζει το ράφι.

Ο παπούς σπíti χτίζει

και το καθαρίζει.

Στη συνέχεια διαβάστηκε το ποίημα της πρώτης ομάδας:

Ο παπούλης

Ο παπούλης ποτίζει

και ο εγγονός ζωγραφίζει.

Ο παπούς φωνάζει κοπέλι

είσαι σαν το χέλι.

Ο παπούς πάει στο αμπέλι

και φτιάχνει βέλη.

Ο γλυκός μου ο παππούλης
είναι λίγο μικρούλης.

Τελευταία διάβασε η δεύτερη ομάδα:

Ο παππούλης
Ο παππούλης με φωνάζει
μικρούλη όλο νάζι.

Ο παππούλης ποτίζει
και ο εγγονός ζωγραφίζει.

Το τόξο ρίχνει βέλη
στο αμπέλι.

Αυτή την μέρα
έχει αέρα.

- 6^η Δραστηριότητα: Η έκφραση της ανταπόκρισης των μαθητών επιτελέστηκε μέσω της δραματοποίησης από τις τρεις ομάδες της τάξης. Πιο συγκεκριμένα η κάθε ομάδα αποφάσισε να δημιουργήσει ένα δρώμενο με τον παππού να κάνει μια δουλειά αγροτική και όλα τα άλλα μέλη της ομάδας να είναι τα εγγόνια του και να τον βοηθούν. Έτσι ο παππούς της πρώτης ομάδας σκάλιζε το χωράφι και κάθε εγγόνι του έδινε κάτι ή έκανε κάποια δουλειά μαζί του. Ένας του έφερε το σκαλιστήρι, άλλος την τσουγκράνα, δύο εγγονές είπαν ότι θα τον βοηθήσουν, ενώ μια άλλη ότι θα μαζεύει τα φύλλα. Ο παππούς της δεύτερης ομάδας είπε ότι θα φυλάει το χωράφι του. Δύο εγγόνια του έφεραν καθαρά ρούχα, μία εγγονή δροσερό νερό, άλλα εγγόνια του έφεραν φαγητό και ένας εγγονός του έφερε καθαρές κάλτσες. Η τρίτη ομάδα είχε έναν παππού, που θα έφτιαχνε το σπιτάκι του σκύλου. Ένα εγγόνι του έφερε ξύλα, άλλο μπογιές για να το βάψουν, άλλα καθαρά ρούχα για να αλλάξει και τα τελευταία δύο είπαν ότι θα βοηθήσουν στο κτίσιμο. Όλοι οι μαθητές συμμετείχαν και είχαν

ενεργητικό ρόλο στο δρώμενό τους, καλλιέργησαν τη φαντασία τους και παρουσίασαν τις ανταποκρίσεις τους αυτοσχεδιάζοντας.

- 7^η Δραστηριότητα: Η τελευταία δραστηριότητα των παιδιών ήταν ένα παιχνίδι στην αυλή του σχολείου. Όλοι μαζί βγήκαν στο προαύλιο και τα αγόρια ήταν οι παππούδες ενώ τα κορίτσια οι εγγονές τους. Χωρίστηκαν σε ζευγάρια, ένας παππούς με μια εγγονή ή και δύο (τα κορίτσια ήταν 11 και τα αγόρια 9 της τάξης) και ο κάθε παππούς μαζί με την εγγονή του ή τις εγγονές του έκαναν ένα μικρό δρώμενο με αυτοσχεδιασμό. Σε αυτή τη φάση τα παιδιά μπορούσαν να αποδεσμευτούν από το ποίημα και να παρουσιάσουν οτιδήποτε ήθελαν, πράγμα που έκαναν. Ο παππούς με την εγγονή σε ένα μαγαζί με παιχνίδια, σε μια βόλτα, στην παιδική χαρά, στο δρόμο για το σχολείο, στην εκκλησία, σε μαγαζί με ποδήλατα, σε βιβλιοπωλείο, στον φούρνο και σε ένα σουβλατζίδικο. Τα παιδιά χρησιμοποίησαν τη φαντασία τους, τα βιώματα και τις εμπειρίες τους με τους δικούς τους παππούδες και προέβησαν σε παιχνίδια ρόλων διασκεδάζοντας και απολαμβάνοντας την όλη διαδικασία.

1.7 Τελική - Δεύτερη συνέντευξη

Η ερευνήτρια – εκπαιδευτικός της τάξης με κάθε παιδί χωριστά πήγαιναν στον φιλόξενο χώρο της βιβλιοθήκης, όπου πάνω στο τραπεζάκι είχε τοποθετήσει τις πέντε χειρόγραφες καρτέλες με τα ποιήματα που προσέγγισαν τα παιδιά σύμφωνα με τη «Συναλλακτική θεωρία της Rosenblatt». Η ερευνήτρια – εκπαιδευτικός της τάξης ξεκινούσε τη συνέντευξη με κάποιες προκαθορισμένες διερευνητικές ερωτήσεις και ερωτήσεις παρότρυνσης (Cohen & Manion, 1997 · Robson, 2010). Πιο συγκεκριμένα ρωτούσε ότι και στην πρώτη συνέντευξη με κάποιες διαφοροποιήσεις, γιατί ήθελε να δει αν τα παιδιά προτιμούσαν τον τρόπο προσέγγισης της ποίησης ενταγμένης στο μάθημα της γλώσσας ή την εναλλακτική προσέγγιση σύμφωνα με τη «Συναλλακτική θεωρία της Rosenblatt».

Γενικά, αξίζει να σημειωθεί ότι τα παιδιά στη δεύτερη συνέντευξη αιτιολογούσαν τις απαντήσεις τους, χωρίς να χρειάζεται να παροτρυνθούν ιδιαίτερα από την ερευνήτρια, όπως γινόταν στην πρώτη συνέντευξη. Άρεσε σε όλα τα παιδιά η προσέγγιση της ποίησης με τον τρόπο που πραγματοποιήθηκε και απόλαυσαν όλες τις δραστηριότητές τους.

Κεφάλαιο2ο

Αποτελέσματα

2.1 Ανάλυση δεδομένων

Οι δύο ημιδομημένες συνεντεύξεις που πραγματοποιήθηκαν έδωσαν τα δεδομένα που αναλύθηκαν στη συνέχεια με την Ερμηνευτική Φαινομενολογική Ανάλυση (ΕΦΑ). Τα ηχητικά αρχεία από τις συνεντεύξεις μεταγράφηκαν με μεγάλη προσοχή και ακρίβεια (Gumperz & Berenz, 1994) και στη συνέχεια διαβάστηκαν πολλές φορές για να αποκτήσει η ερευνήτρια μια γενική τους εικόνα, να εξοικειωθεί με αυτά και να καταγράψει τους αρχικούς σχολιασμούς της για κάθε μία συνέντευξη χωριστά (Creswell, 2011 · Smith, Flowers & Larkin, 2009). Μετά τα σχόλια από όλες τις πρώτες – προκαταρτικές συνεντεύξεις, καθώς και τις δεύτερες – τελικές συνεντεύξεις ομαδοποιήθηκαν, κατηγοριοποιήθηκαν και έτσι δημιουργήθηκαν τα αρχικά θέματα και των δύο συνεντεύξεων. Στη συνέχεια ενοποιήθηκαν τα πρώτα θέματα με βάση τα κοινά τους σημεία και προέκυψαν τα τελικά θέματα ή οι ενότητες θεμάτων και των δύο συνεντεύξεων. Αυτές οι ενότητες θεμάτων θα παρουσιαστούν μαζί με αντιπροσωπευτικά αποσπάσματα των συνεντεύξεων των μαθητών (Willing, 2016).

2.2 Ανάλυση των δεδομένων της πρώτης συνέντευξης

Οι μετεγγραμμένες πρώτες συνεντεύξεις αναλύθηκαν με τις αρχές της ΕΦΑ. Διαβάστηκαν όλες οι αρχικές συνεντεύξεις πολλές φορές μέχρι να εντοπιστούν τα θέματα. Οργανώθηκαν τα θέματα που προέκυψαν, εξετάστηκε η μεταξύ τους σχέση, έγιναν οι απαραίτητες συσχετίσεις τους, που οδήγησαν στους συγκερασμούς των θεμάτων όλων των αρχικών συνεντεύξεων και προέκυψαν τα τελικά θέματα ή οι ενότητες θεμάτων. Τα θέματα που αναδείχθηκαν ήταν πέντε υπερκείμενα – τελικά θέματα: 1. Συγκεχυμένη στάση προς την ποίηση, 2. Σύνδεση ποίησης με τ' άλλα σχολικά μαθήματα, 3. Αρχικές δεξιότητες και ικανότητες μαθητών, 4. Συνεργασία μαθητών και αλληλεπίδρασή τους με την ποίηση, 5. Οι εμπειρίες και οι γνώσεις των μαθητών σε σχέση με την ποίηση.

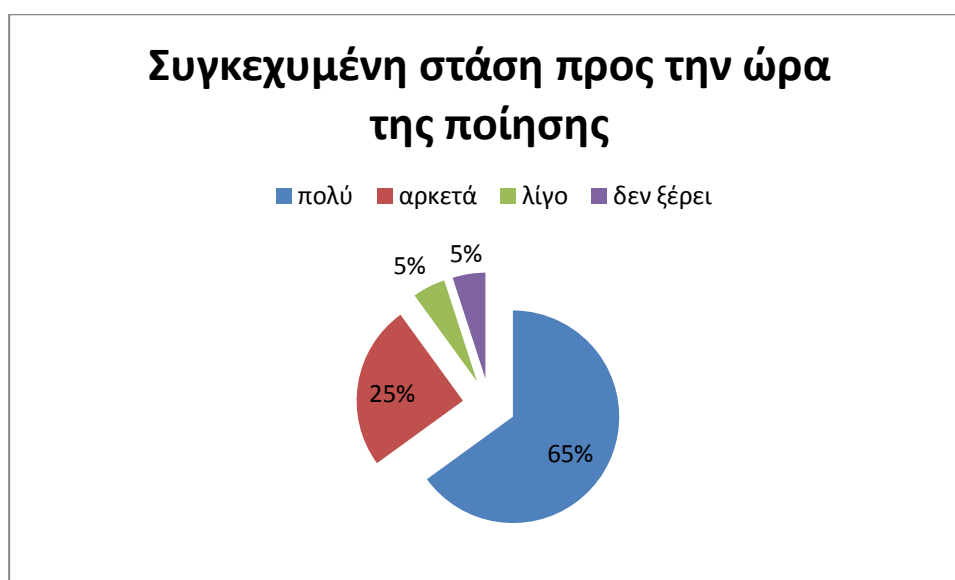
2.2.1. Συγκεκριμένη στάση προς την ώρα της ποίησης

Στην ανάλυση των αρχικών συνεντεύξεων, αναδείχθηκε έντονα μια συγκεκριμένη και διαφοροποιημένη στάση των παιδιών προς την ώρα της ποίησης με την πρώτη κιόλας ερώτηση που τους τέθηκε από την ερευνήτρια – εκπαιδευτικό τους. Πιο συγκεκριμένα τα 19 από τα 20 παιδιά είπαν ότι τους αρέσει η ώρα της ποίησης (13 πολύ, 1 λίγο, 5 αρκετά) και 1 παιδί ότι ούτε του αρέσει ούτε δεν του αρέσει γιατί είπε:

ΑΑ: «Ε δεν ξέρω»

Ε: «Δεν είσαι και σίγουρος;»

ΑΑ: «Ναι από το μισό» (Σ9).



Γράφημα 1

Στη συνέχεια όμως τα 7 από τα 20 παιδιά δεν ήξεραν να πουν γιατί τους αρέσει η ώρα της ποίησης και έμειναν σιωπηλά παρά τις παροτρύνσεις της ερευνήτριας. Άλλα 3 παιδιά έδωσαν αρνητική απάντηση ή ουδέτερη στην καλύτερη περίπτωση. Συγκεκριμένα είπαν:

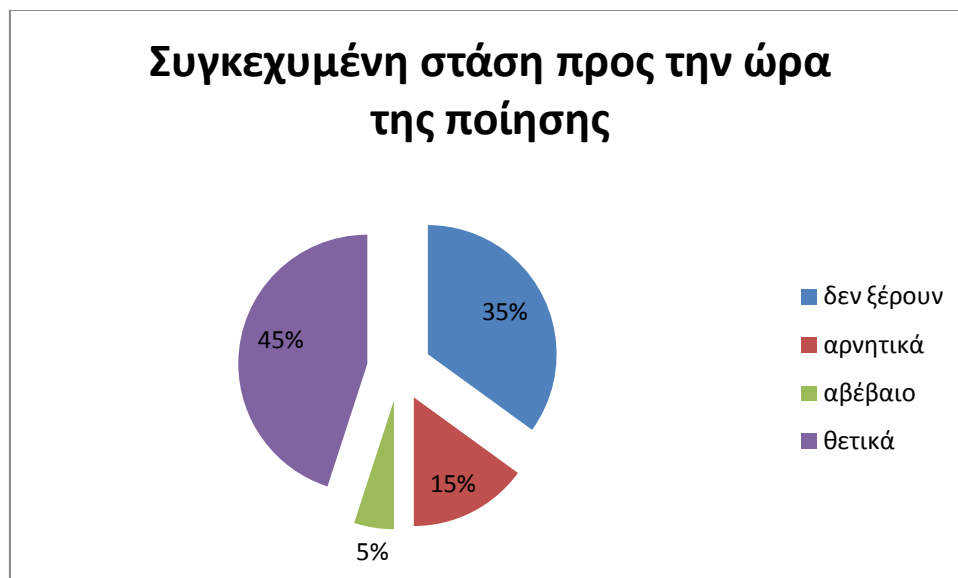
ΑΑ: «Πιο πολύ τα μαθήματα μου αρέσουν από την ποίηση» (Σ4).

ΑΛ: «Για να χτυπάει το κουδούνι» (Σ12).

ΑΕ: «Είναι δύσκολη ώρα με δυσκολεύει» (Σ13).

Επομένως διαπιστώθηκε μια διαφοροποίηση στις απαντήσεις των παιδιών, γιατί ενώ η συντριπτική τους πλειοψηφία δήλωσε ότι τους αρέσει η ώρα της ποίησης

(19 από 20) στη συνέχεια οι μισοί μαθητές (10) είχαν συγκεκριμένη στάση ή αρνητική προς την ώρα της ποίησης και από τους άλλους 10 μαθητές, 1 μαθητής δεν ήταν σίγουρος. Εν τέλει πάνω από τους μισούς (11) είχαν συγκεκριμένη, διαφορούμενη ή και αρνητική στάση - άποψη για την ώρα της ποίησης.



Γράφημα 2

2.2.2. Σύνδεση ποίησης με τα άλλα μαθήματα

Οι 10 από τους 20 μαθητές θεώρησαν ότι η ώρα της ποίησης είναι σαν τα άλλα μαθήματά τους και το δήλωσαν με μεγάλη σαφήνεια στην ακόλουθη ερώτηση της ερευνήτριας – εκπαιδευτικού τους:

Ε: «Η ώρα της ποίησης είναι για σένα όπως τα άλλα μαθήματα ή σε κάνει να νιώθεις διαφορετικά;»

ΑΔ: «Σαν τα άλλα μαθήματα» (Σ7, Σ9, Σ10, Σ11, Σ12, Σ15, Σ16, Σ20).

ΑΑ: «Όπως όλα τα άλλα», «Κανονικά σαν μάθημα.» (Σ5).

ΑΒ: «Νιώθω να κάνω μάθημα και μου αρέσει τόσο να κάνω μάθημα» (Σ17).

Εκτός από τα παιδιά αυτά και κάποια άλλα κατά τη διάρκεια της πρώτης τους συνέντευξης και σε διαφορετικά σημεία της έδειξαν ότι θεωρούν την ώρα της ποίησης κομμάτι του μαθήματος της Γλώσσας ή και των Μαθηματικών:

Ε: «Τι σου αρέσει περισσότερο να κάνεις μετά την ανάγνωση ενός ποιήματος, από αυτά που συνήθως κάνουμε;»

ΑΑ: «Να γράψουμε κάτι που να έχει σχέση με τα μαθηματικά» (Σ6).

Ε: «Τι δεν σου αρέσει να κάνεις μετά την ανάγνωση του ποιήματος;»

ΑΓ: «Να γράφω ορθογραφία» (Σ2).

Ε: «Τι δεν σου αρέσει να κάνεις μετά την ανάγνωση του ποιήματος;»

ΑΜ: «Γλώσσα»

Ε: «Και τι θα ήθελες να κάνεις αντί για γλώσσα;»

ΑΜ: «Μαθηματικά» (Σ3).

Ε: «Η ώρα της ποίησης τι είναι για σένα; Πες μου το πρώτο πράγμα που σου έρχεται στο μυαλό»

ΑΜ: «Ένα ακόμη μάθημα μέσα στην τάξη» (Σ1).

Ε: «Τι δεν σου αρέσει να κάνεις μετά την ανάγνωση του ποιήματος;»

ΑΑ: «Τα μαθηματικά» (Σ4).

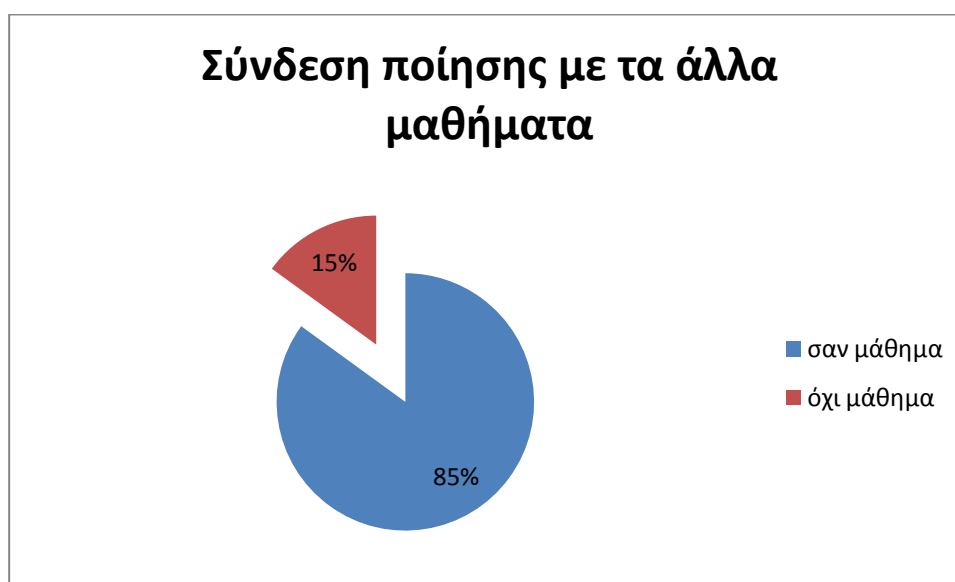
Ε: «Τι δεν σου αρέσει να κάνεις μετά την ανάγνωση του ποιήματος;»

ΑΕ: «Γλώσσα, να κάνω αυτά που κάνουμε στη γλώσσα» (Σ13).

Ε: «Τι δεν σου αρέσει να κάνεις μετά την ανάγνωση του ποιήματος;»

ΑΟ: «Δεν μου αρέσει να κάνουμε μαθηματικά» (Σ18).

Από όλα τα παραπάνω απορρέει μια σαφής σύνδεση της ώρας της ποίησης με τα άλλα μαθήματα των παιδιών (17 από τους 20 μαθητές). Οι μαθητές έβλεπαν την ποίηση σαν «Ένα ακόμη μάθημα μέσα στην τάξη» (Σ1). Μόνο 3 μαθητές δεν θεώρησαν την ποίηση μάθημα (Σ8, Σ14, Σ19).



Γράφημα3

2.2.3. Αρχικές δεξιότητες και ικανότητες των μαθητών

Τα παιδιά στην αρχική συνέντευξη δεν έδειξαν οξυμένη κριτική ικανότητα, έντονη δημιουργικότητα και φαντασία. Στις συνεντεύξεις τους υπήρχαν αρκετές αντιφάσεις, πολλές φορές δεν απαντούσαν, οι δραστηριότητές τους ήταν πολύ απλές και δεν υπήρχε μεγάλη ποικιλία σε αυτές. Οι περισσότερες ιδέες τους δεν χαρακτηρίζονταν από πρωτοτυπία και ευρηματικότητα. Τα αποσπάσματα που ακολουθούν θα καταδείξουν τις περιορισμένες αρχικές ικανότητες των μαθητών:

E: «Γιατί σου αρέσει λίγο;»

AA: «Εεεεμ...»

E: «Μήπως δεν σου έρχεται τίποτε στο μυαλό τώρα;»

AA: «Ναι»

E: «Ας πάμε παρακάτω. Τι σου αρέσει περισσότερο να κάνεις μετά την ανάγνωση ενός ποιήματος, από αυτά που συνήθως κάνουμε;»

AA: «Μμμμμ...»

E: «Δεν ξέρεις τι θέλεις;»

AA: «Ναι»

E: «Δεν πειράζει ας πάμε παρακάτω. Τι δεν σου αρέσει να κάνεις μετά την ανάγνωση του ποιήματος;»

AA: «Εεεεε..μμμμμμμμ..(δεν απάντησε κάτι)»

E: «Η ώρα της ποίησης τι είναι για σένα; Πες μου το πρώτο πράγμα που σου έρχεται στο μυαλό»

AA: «Εεε... (και πάλι δεν απάντησε)» (Σ5).

Η περιορισμένη κριτική ικανότητα του παιδιού φάνηκε μέσα από την αδυναμία του να εκφραστεί και να διατυπώσει τη γνώμη του σε όλες τις ερωτήσεις του αποσπάσματος που παρατίθεται. Η ίδια αδυναμία διαπιστώθηκε και σε άλλες αρχικές συνεντεύξεις, όπως στην 6^η, 7^η, 9^η, 12^η, 13^η, 14^η και 15^η, μια και οι μαθητές επίσης δεν απάντησαν τίποτα σε αντίστοιχες ερωτήσεις της συνεντεύκτριας.

Μέσα από μια ερμηνευτική σκοπιά των αρχικών συνεντεύξεων, προκύπτει ότι οι μαθητές επέλεξαν να επιτελέσουν απλές δραστηριότητες, χωρίς μεγάλη ποικιλία και φαντασία. Το στοιχείο της δημιουργικότητας και η καλλιέργειά της δεν διαφάνηκε επίσης στις επιλογές και στις δράσεις των παιδιών. Τα παρακάτω αποσπάσματα των συνεντεύξεων μας δίνουν μια σαφέστερη εικόνα των επιλογών των παιδιών, που αξίζει να σημειωθεί ότι δεν αιτιολογούσαν καθόλου ή επαρκώς:

E: «Με αφορμή το ποίημα που έχεις μπροστά σου τι δραστηριότητα θα ήθελες να κάνεις περισσότερο; Γιατί θέλεις να κάνεις τη συγκεκριμένη δραστηριότητα;»

AM: «Να το διαβάσω» (Σ1, Σ13).

E: «Γιατί;»

AM: «Γιατί μου αρέσει» (Σ13).

AA: «Να διαβάζει μια ο ένας και μια ο άλλος από ένα κομμάτι» (Σ9).

AX: «Να το διαβάσω με την ομάδα μου» (Σ16).

E: «Γιατί θες αυτή τη δραστηριότητα;»

AX: «Γιατί θα μάθουμε και πιο πολλά» (Σ16).

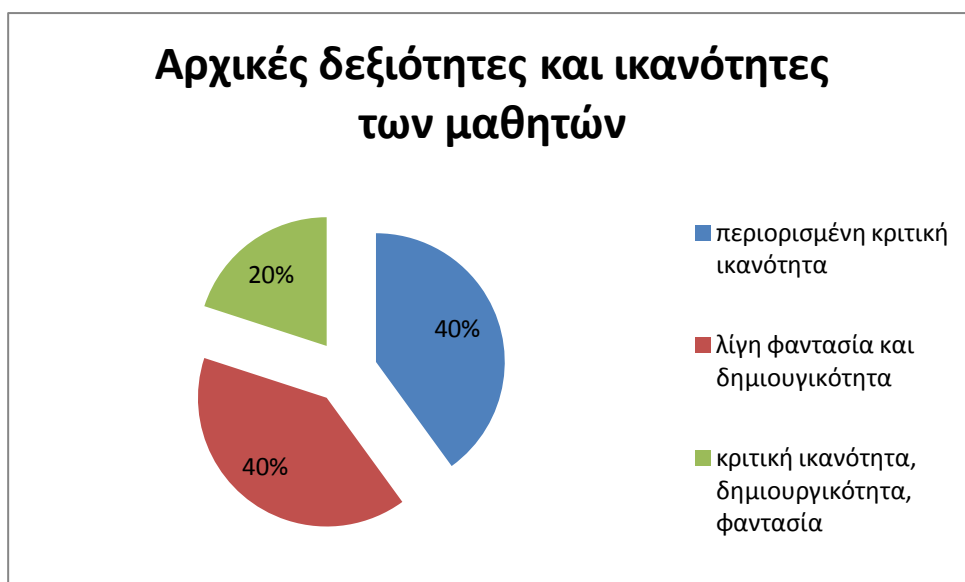
AA: «Να διαβάσω ένα άλλο βιβλίο με εικόνες» (Σ5).

AB: «Να το γράψω εγώ» (εννοεί το ποίημα, Σ11).

AA: «Να γράψω στο τετράδιο ένα κομματάκι από το ποίημα» (Σ12).

AA: «Δεν μου έρχεται τίποτα» (Σ10).

Τα παιδιά ζητούσαν να διαβάσουν το ποίημα μόνο του το καθένα ή με την ομάδα του, να το γράψουν απλά ολόκληρο ή κομμάτι του και τέλος ένα παιδί δεν μπορούσε να σκεφτεί κάτι. Γενικά κατέληγαν σε πολύ απλές δραστηριότητες, που στερούνταν φαντασίας και δημιουργικότητας.



Γράφημα 4

2.2.4. Συνεργασία μαθητών και αλληλεπίδρασή τους με την ποίηση

Μέσα από την ανάλυση των δεδομένων προκύπτει η επιθυμία των μαθητών

να συνεργαστούν, αλλά εν τέλει δεν τα κατάφεραν και η συνεργασία τους ήταν επιφανειακή και περιορισμένη. Τα παιδιά δεν συζητούσαν μεταξύ τους αρκετά τις απόψεις και τις εμπειρίες τους και δεν υπήρχε μέσα στην τάξη το κατάλληλο κλίμα και προπαντός ο χρόνος για την ανάπτυξη διαλόγου και ελεύθερη ανταλλαγή απόψεων. Τα παιδιά έχαναν πολύτιμο χρόνο με τις αρκετές διενέξεις και συγκρούσεις μέσα στις ομάδες τους, που δεν τους άφηναν να συνεργαστούν δημιουργικά. Επίσης οι μαθητές δεν κατόρθωσαν να αλληλεπιδράσουν πραγματικά και ουσιαστικά με τα ποιήματα, γιατί η ώρα της ποίησης ήταν για αυτούς ένα απλό σχολικό μάθημα σαν όλα τα άλλα, χωρίς οι μαθητές να μπορούν να την απολαύσουν, να την ευχαριστηθούν και να προβούν σε παιγνιώδεις δραστηριότητες με την ομάδα τους. Χαρακτηριστικά ήταν τα παρακάτω αποσπάσματα από όλες τις αρχικές συνεντεύξεις των παιδιών:

E: «Τι προτιμάς να διαβάζει η δασκάλα το ποίημα, να το διαβάζεις μόνος σου ή με την ομάδα σου;»

ΑΓ: «Με την ομάδα μου»

E: «Γιατί προτιμάς αυτόν τον τρόπο; Σε βοηθά σε κάτι; Σε τι;»

ΑΓ: «Δε με βοηθά σε τίποτα» (Σ2).

E: «Τι προτιμάς να διαβάζει η δασκάλα το ποίημα, να το διαβάζεις μόνος σου ή με την ομάδα σου;»

ΑΜ: «Μόνη»

E: «Γιατί προτιμάς αυτόν τον τρόπο; Σε βοηθά σε κάτι; Σε τι;»

ΑΜ: «Για να μην τσακωνόμαστε και το καταλαβαίνω καλύτερα» (Σ3).

E: «Προτιμάς να κάνεις μόνος σου δραστηριότητες με τα ποιήματα ή με την ομάδα σου;»

ΑΑ: «Με την ομάδα μου αλλά αλλαγμένη, δεν θέλω τον Βαλάντη».

E: «Γιατί; Πες μου κάποιον ή κάποιους λόγους που σε κάνουν να θέλεις να δουλέψεις με την ομάδα σου.»

ΑΑ: «Για να συνεργαστούμε» (Σ6).

E: «Η ώρα της ποίησης είναι για σένα όπως τα άλλα μαθήματα ή σε κάνει να νιώθεις διαφορετικά;»

ΑΑ: «Όπως τα άλλα μαθήματα» (Σ10).

E: «Προτιμάς να κάνεις μόνος σου δραστηριότητες με τα ποιήματα ή με την ομάδα σου;»

ΑΒ: «Με την ομάδα μου»

E: «Γιατί; Πες μου κάποιον ή κάποιους λόγους που σε κάνουν να το θέλεις»

AB: «Για να μάθουν οι άλλοι να γράφουν» (Σ11).

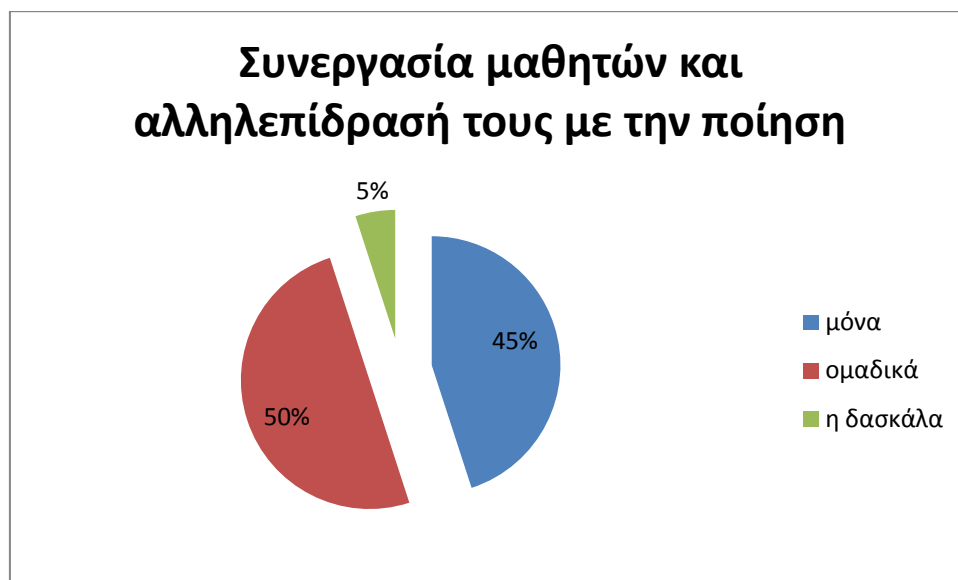
E: «Προτιμάς να κάνεις μόνος σου δραστηριότητες με τα ποιήματα ή με την ομάδα σου;»

ΑΛ: «Μόνος μου»»

E: «Γιατί; Πες μου κάποιον ή κάποιους λόγους που σε κάνουν να το θέλεις»

ΑΛ: «Μπορώ να διαβάσω καλύτερα μόνος μου» (Σ12).

Γενικά στην ερώτηση αν προτιμούσαν να διαβάζουν το ποίημα μόνα, ομαδικά ή να διαβάζει η δασκάλα τα 9 παιδιά προτίμησαν μόνα, τα 10 ομαδικά και 1 να διαβάζει η δασκάλα. Αυτά που επέλεξαν μόνα το έκαναν για να μην τσακώνονται, γιατί μερικές φορές οι άλλοι φώναζαν, για να μαθαίνουν πιο πολλά, γιατί τα άλλα παιδιά διάβαζαν διαφορετικά, γιατί τους άρεσε, γιατί σκέφτονταν, γιατί καταλάβαιναν καλύτερα το ποίημα. Όλες αυτές οι απαντήσεις δείχνουν ότι δεν υπήρχε αλληλεπίδραση των παιδιών μεταξύ τους και με την ποίηση, γιατί, αν υπήρχε, δε θα επέλεγαν να διαβάσουν μόνα για κανέναν από τους λόγους που ανέφεραν. Δεν θα είχαν συγκρούσεις, γιατί δε θα λειτουργούσαν αυτόνομα και εγωιστικά. Θα απολάμβαναν και θα χαιρόνταν την αλληλεπίδραση μεταξύ τους και με την ποίηση. Θα προέβαιναν σε παιγνιώδεις δραστηριότητες και δεν θα έβλεπαν την ποίηση ως «Ένα ακόμα μάθημα μέσα στην τάξη» και «Να χάνω χρόνο».



Γράφημα 5

2.2.5. Οι εμπειρίες και οι γνώσεις των μαθητών σε σχέση με την ποίηση

Στο σύνολο των αρχικών συνεντεύξεων δεν παρατηρήθηκε σύνδεση των

προσωπικών εμπειριών των μαθητών με τα ποιήματα, που διδάχτηκαν, και βιωματική προσέγγισή τους. Επιπλέον τα παιδιά δεν ανέδειξαν και δεν αξιοποίησαν τις γνώσεις τους για να διευρύνουν τους ορίζοντές τους. Αν οι μαθητές έφερναν στη συναλλαγή τους με τα ποιήματα τις προσωπικές τους εμπειρίες και γνώσεις (Rosenblatt, 1978, 1995) και τα προσέγγιζαν σύμφωνα με τις ανάγκες και τα ενδιαφέροντά τους, θα ένιωθαν για την ώρα της ποίησης έντονα θετικά συναισθήματα. Η ποίηση θα ήταν πολύ ενδιαφέρουσα και διαφορετική για όλους τους μαθητές. Στα αποσπάσματα που παρατίθενται τα παιδιά βίωσαν αρνητικά ή και ουδέτερα την επαφή τους με τα ποιήματα:

E: «Πιστεύεις ότι κάνεις κάτι ενδιαφέρον την ώρα της ποίησης;»

AA: «Κανονικά σαν μάθημα» (Σ5).

E: «Πιστεύεις ότι κάνεις κάτι ενδιαφέρον την ώρα της ποίησης;»

AA: «Ιδιαίτερα όχι» (Σ6).

E: «Πιστεύεις ότι κάνεις κάτι ενδιαφέρον την ώρα της ποίησης;»

AA: «Όχι» (Σ9, Σ12, Σ13).

E: « Πιστεύεις ότι κάνεις κάτι ενδιαφέρον την ώρα της ποίησης;»

AA: «Ναι»

E: «Πες μου κάτι ενδιαφέρον που έκανες στην ώρα της ποίησης»

AA: «Αυτά που μαθαίνουμε στη γλώσσα τα κάνουμε μετά και στα ποιήματα»

(Σ10).

E: «Πιστεύεις ότι κάνεις κάτι ενδιαφέρον την ώρα της ποίησης;»

AA: «Ναι»

E: «Πες μου κάτι ενδιαφέρον που έκανες στην ώρα της ποίησης»

AA: «Να γράψουμε ορθογραφία» (Σ11).

E: «Πιστεύεις ότι κάνεις κάτι ενδιαφέρον την ώρα της ποίησης;»

AK: «Δεν ξέρω» (Σ15).

E: «Πιστεύεις ότι κάνεις κάτι ενδιαφέρον την ώρα της ποίησης;»

AA: «Ναι»

E: «Πες μου κάτι ενδιαφέρον που έκανες στην ώρα της ποίησης»

AX: «Δεν ξέρω» (Σ16).

AI: «Πιστεύεις ότι κάνεις κάτι ενδιαφέρον την ώρα της ποίησης;»

AI: «Ναι»

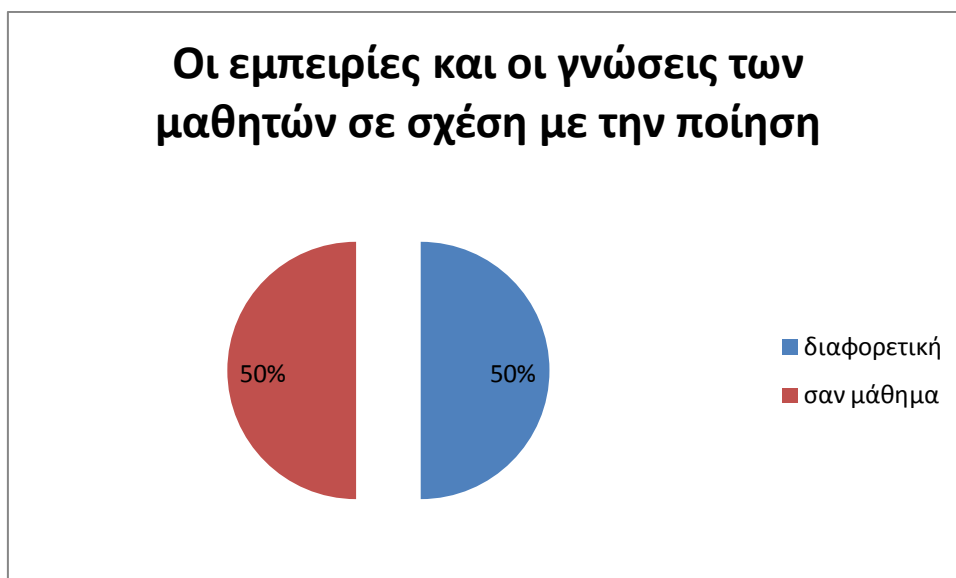
E: «Είναι λίγο ενδιαφέρον, αρκετά ή πολύ; Γιατί;»

AI: «Είναι λίγο ενδιαφέρον, είναι σαν τα άλλα μαθήματα.» (Σ20).

Στα παραπάνω αποσπάσματα μέσω της ερμηνείας τους προκύπτει ότι τα παιδιά δεν είχαν βιωματική εμπλοκή με την ποίηση, η οποία αν επιτυγχανόταν θα τα οδηγούσε σε ενεργητική τους εμπλοκή με τα ποιήματα και σε προσωπική αναδημιουργία τους βάση των προϋπαρχουσών γνώσεων και εμπειριών τους (Rosenblatt, 1978, 1995). Για αυτό και τα παιδιά είπαν για την ποίηση «Είναι λίγο ενδιαφέρον, είναι σαν τα άλλα μαθήματα», (5 παιδιά), «Όχι ενδιαφέρουσα», (5 παιδιά), «Δεν ξέρω», (2 παιδιά).



Γράφημα 6



Γράφημα 7

2.3. Ανάλυση δεδομένων της δεύτερης συνέντευξης

Οι μετεγγραμμένες δεύτερες συνεντεύξεις αναλύθηκαν και αυτές σύμφωνα με

τις αρχές της ερμηνευτικής φαινομενολογικής ανάλυσης (ΕΦΑ). Κάθε συνέντευξη διαβάστηκε πολλές φορές μέχρι να εντοπιστούν τα υπάρχοντα θέματα, να οργανωθούν, να συσχετιστούν μεταξύ τους και να γίνει ένας συγκερασμός των θεμάτων από όλες τις συνεντεύξεις. Αναγνωρίστηκαν τα κοινά θέματα και προέκυψαν 5 υπερκείμενα θέματα, που είναι τα εξής: 1. Σαφής θετική στάση των παιδιών για την ποίηση, 2. Αποσύνδεση ποίησης και σχολικών μαθημάτων, 3. Αλλαγή στις ικανότητες και δεξιότητες των μαθητών, 4. Συνεργασία μαθητών και αλληλεπίδρασή τους με την ποίηση, 5. Οι εμπειρίες και οι γνώσεις των μαθητών σε σχέση με την ποίηση. Αυτά τα κύρια θέματα θα παρουσιαστούν στη συνέχεια μαζί με αντιπροσωπευτικά αποσπάσματα των δεύτερων συνεντεύξεων για να φανεί σε ποια σημεία των συνεντεύξεων στηρίχτηκαν.

2.3.1. Σαφής θετική στάση των παιδιών για την ποίηση

Τα δεδομένα των τελικών συνεντεύξεων των παιδιών ανέδειξαν μια σαφή θετική στάση τους προς την ποίηση και μάλιστα ήταν πρόθυμα και μπορούσαν να την αιτιολογήσουν. Η συναλλαγή τους με τον ποιητικό λόγο τα οδήγησε στο να βιώσουν μια θετική εμπειρία που διαφαίνεται στα παρακάτω αποσπάσματα των συνεντεύξεών τους:

E: «Σου αρέσει η ώρα της ποίησης στην τάξη;»

AM: «Ναι»

E: «Σου αρέσει η ώρα της ποίησης λίγο, αρκετά ή πολύ;»

AM: «Πολύ» (Σ1, Σ2, Σ4, Σ6, Σ7, Σ8, Σ9, Σ12, Σ13, Σ14, Σ15, Σ16, Σ17, Σ19, Σ20).

E: «Σου αρέσει έτσι όπως την κάναμε παλιά την ώρα της ποίησης ή τώρα;»

AM: «Τώρα» (Σ1, Σ2, Σ3, Σ4, Σ5, Σ6, Σ7, Σ8, Σ9, Σ10, Σ11, Σ12, Σ13, Σ14, Σ15, Σ16, Σ17, Σ18, Σ19, Σ20).

E: «Γιατί σου αρέσει η ώρα της ποίησης;»

AM: «Γιατί κάνουμε πολλές δραστηριότητες» (Σ1, Σ11, Σ12, Σ14, Σ17, Σ19).

AG: «Επειδή μου αρέσει» (Σ2)

AM: «Τώρα ζωγραφίζουμε και την εικόνα, παίζουμε και το παιχνίδι έξω, κάνουμε και το θέατρο» (Σ3)

AA: «Γιατί παίζουμε, ζωγραφίζουμε και διασκεδάζουμε» (Σ4).

AA: «Γιατί κάνουμε πολλά, πολλές δραστηριότητες» (Σ5).

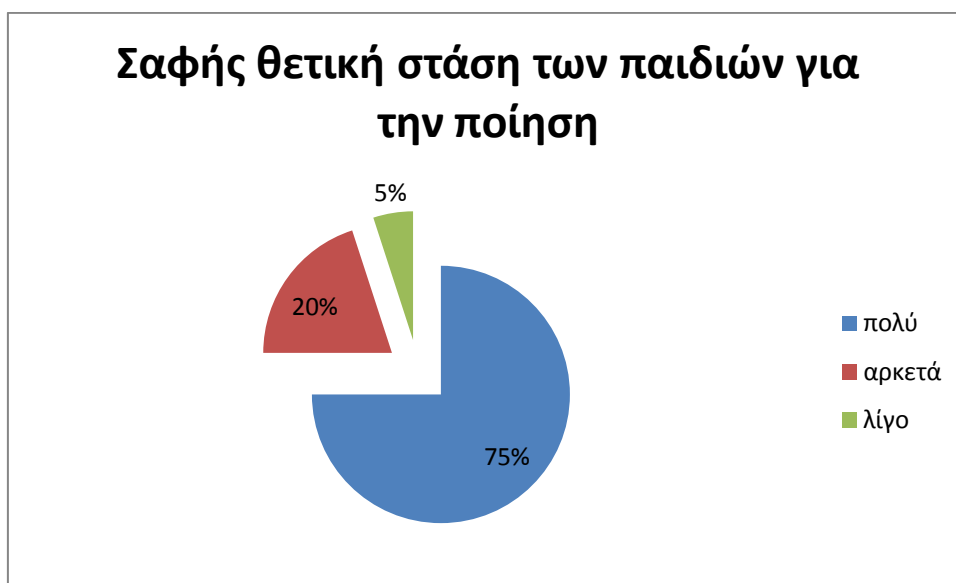
AA: «Γιατί διαβάζουμε πιο πολύ»

Ε: «Και πριν δε διαβάζαμε;»

ΑΑ: «Ασχολούμαστε πιο πολλή ώρα με τα ποιήματα τώρα» (Σ6).

ΑΑ: «Γιατί τώρα έχουμε μπροστά μας καινούρια πράγματα» (Σ9).

Όπως διαφαίνεται από την ανάλυση των δευτέρων συνεντεύξεων σε όλα τα παιδιά αρέσει η ώρα της ποίησης (σε 15 πολύ, σε 4 αρκετά και σε 1 λίγο), γιατί κάνουν πολλές δραστηριότητες, μαθαίνουν καινούρια πράγματα, διασκεδάζουν, ασχολούνται περισσότερη ώρα με τα ποιήματα σε σχέση με πριν και γενικά απολαμβάνουν την επαφή τους με τον ποιητικό λόγο.



Γράφημα8

2.3.2. Αποσύνδεση ποίησης και σχολικών μαθημάτων

Από τα δεδομένα των συνεντεύξεών μας γίνεται εμφανής η αποσύνδεση της ποίησης από τα σχολικά μαθήματα μια και όλα τα παιδιά τη θεώρησαν ως κάτι διαφορετικό και όχι μάθημα. Μέσα από μία ερμηνευτική σκοπιά των συνεντεύξεων προκύπτει ότι η ώρα της ποίησης προκάλεσε στα παιδιά δυνατά και ευχάριστα συναισθήματα, που διαφαίνονται και στα αποσπάσματα, που παρατίθενται.

Ε: «Η ώρα της ποίησης είναι για σένα όπως τα άλλα μαθήματα ή σε κάνει να νιώθεις διαφορετικά;»

ΑΜ: «Νιώθω διαφορετικά»

Ε: «Νιώθεις Λίγο διαφορετικά, Αρκετά ή Πολύ;»

ΑΜ: «Πολύ» (Σ1, Σ2, Σ3, Σ4, Σ5, Σ7, Σ8, Σ12, Σ14, Σ15, Σ16, Σ17, Σ18, Σ19, Σ20).

Ε: «Τι νιώθεις διαφορετικό για την ποίηση;»

ΑΜ: «Δεν κάνω ό,τι στα άλλα μαθήματα» (Σ1).

Ε: «Τι νιώθεις για την ποίηση; Γιατί;»

ΑΜ: «Νιώθω χαρούμενη» (Σ3, Σ12, Σ13, Σ16, Σ17).

Ε: «Θέλω να μου πεις τι νιώθεις για την ποίηση;»

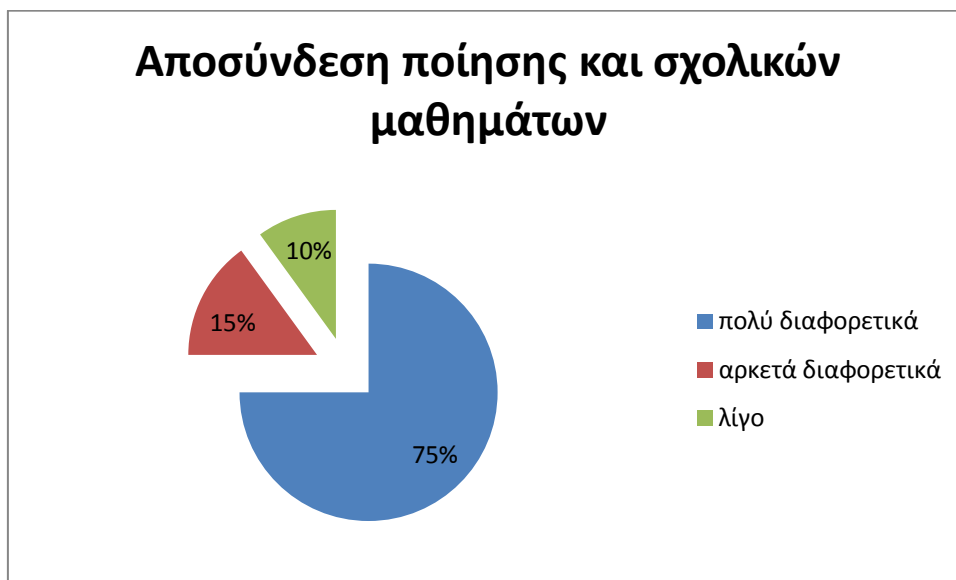
ΑΑ: «Ωραία και παίζουμε» (Σ4).

ΑΔ: «Ωραία» (Σ7).

ΑΑ: «Χαρά» (Σ5, Σ10, Σ11, Σ14, Σ15, Σ18, Σ20).

ΑΟ: «Είναι σημαντική και κάνουμε ωραίες δραστηριότητες» (Σ19).

Από τα παραπάνω απορρέει μια νέα, διαφορετική αντιμετώπιση της ποίησης από τα παιδιά. Η ώρα της ποίησης απομακρύνεται από τη Γλώσσα και τα Μαθηματικά και η αλλαγή στην προσέγγισή της δίνει χαρά στα παιδιά, τα οποία μπορούν να παίξουν και να περάσουν ωραία.



Γράφημα9

2.3.3. Αλλαγή στις ικανότητες και δεξιότητες των μαθητών

Από τα λεγόμενα των συνεντευξιαζόμενων διαφάνηκε η όξυνση της κριτικής τους ικανότητας, η καλλιέργεια της φαντασίας τους και η προτίμησή τους για ποικίλες, δημιουργικές και παιγνιώδεις δραστηριότητες. Τα παιδιά απαντούσαν στις ερωτήσεις της ερευνήτριας – εκπαιδευτικού και με ευχέρεια αιτιολογούσαν τις προτιμήσεις τους, τις επιλογές τους και τις απόψεις τους για την ώρα της ποίησης. Οι μαθητές συνέδεσαν την ποίηση και με άλλες τέχνες, όπως της μουσικής, της ζωγραφικής, του χορού και του θεάτρου. Η προσέγγιση της ποίησης ήταν πολυαισθητηριακή και διευρύνθηκαν οι ορίζοντες των παιδιών. Όλα αυτά φάνηκαν

και στα αποσπάσματα των συνεντεύξεων που ακολουθούν:

ΑΧ: «Που βγήκαμε έξω και κάναμε κύκλο γύρω από το δέντρο της αυλής και κάθε παιδί έκανε και ένα άλλο δέντρο» (Σ16).

Ε: «Με αφορμή αυτό το ποίημα (διάλεξε ένα: *Συμφωνία μ' ένα δέντρο*) τι δραστηριότητα θα ήθελες να κάνεις περισσότερο; Γιατί θέλεις να κάνεις τη συγκεκριμένη δραστηριότητα;»

ΑΜ: «Να το ακούσω με μουσική και να βλέπω τις εικόνες» (Σ1).

ΑΧ: «Να το διαβάσω με την ομάδα μου και να ακούω τη μουσική»

Ε: «Γιατί;»

ΑΧ: «Μου αρέσει» (Σ16).

ΑΟ: «Να βγούμε στην αυλή και γύρω από το δέντρο ο καθένας να κάνει ένα δέντρο.»

Ε: «Εσύ τι δέντρο θα ήθελες να είσαι;»

ΑΟ: «Κερασιά γιατί μου αρέσουν τα κεράσια» (Σ19).

ΑΙ: «Στην αυλή γύρω από το δέντρο να κάνουμε διάφορα δέντρα και εγώ να είμαι κερασιά» (Σ20).

Ε: «<< Με αφορμή αυτό το ποίημα (διάλεξε ένα: *Το φεγγαράκι*), που διάλεξες τι δραστηριότητα θα ήθελες να κάνεις περισσότερο; Γιατί θέλεις να κάνεις τη συγκεκριμένη δραστηριότητα;»

ΑΓ: «Να κοιμάμαι με αυτό που κάναμε»

Ε: «Τι κάνατε; Θύμισέ μου»

ΑΓ: «Ζωγραφίσαμε το φεγγαράκι ολόκληρο, μισό και γράψαμε το ποίημα γύρω – γύρω»

Ε: «Πώς το γράψατε;»

ΑΓ: «Στο ολόκληρο φεγγάρι την πρώτη στροφή, στο λοξό...»

Ε: «Ποιο ήταν το λοξό; Το μισό;»

ΑΓ: «Ναι στο μισό τη δεύτερη στροφή»

Ε: «Μετά;»

ΑΓ: «Πιο μικρό την τρίτη στροφή και πολύ - πολύ μικρό την τέταρτη στροφή»

Ε: «Με αυτό που κάνατε όλοι μαζί θα ήθελες να κοιμάσαι;»

ΑΓ: «Ναι» (Σ2).

E: «Με αφορμή το ποίημα που διάλεξες τι δραστηριότητα θα ήθελες να κάνεις περισσότερο; Γιατί θέλεις να κάνεις τη συγκεκριμένη δραστηριότητα; Διάβασε τον τίτλο του»

ΑΔ: «*Το φεγγαράκι*»

E: «Τι δραστηριότητα θέλεις να κάνεις;»

ΑΔ: «Να ζωγραφίσω τα φεγγάρια, το ολόκληρο, το μισό, πιο μικρό, πολύ πολύ μικρό και να γράψω το ποίημα γύρω - γύρω» (Σ7, Σ14, Σ17).

ΑΕ: «Να παίξω το φεγγαράκι. Να είμαι εγώ το φεγγάρι και τα άλλα παιδιά να είναι γύρω μου» (Σ15).

ΑΑ: «Να πάμε βόλτα στο φεγγάρι»

E: «Με τι;»

ΑΑ: «Με πύραυλο και, όταν γυρίσουμε, να δώσουμε συνέντευξη»

E: «Όπως κάναμε στην τάξη, που σας ρωτούσε η δημοσιογράφος;»

ΑΑ: «Ναι» (Σ18).

E: «Πάρε ένα από αυτά τα ποιήματα που έχεις μπροστά σου και θα σε ρωτήσω ποια δραστηριότητα θέλεις να κάνεις περισσότερο και γιατί; Πήρες ο *παπαγάλος*»

ΑΑ: «Να ζωγραφίσω έναν παπαγάλο σε κλαδί και να λέει καλησπέρα» (Σ3).

ΑΒ: «Να το ακούω με μουσική» (Σ11).

ΑΛ: «Να κάνω τον παπαγάλο»

E: «Γιατί;»

ΑΛ: «Να λέω λέξεις σαν παπαγαλάκι» (Σ12).

ΑΕ: «Να γράψω το ποίημα με ζωγραφιές»

E: «Να κάνεις εικονοποίηση το παπαγαλάκι;»

ΑΕ: «Ναι» (Σ13).

E: «Με αφορμή αυτό το ποίημα, διάλεξε ένα από αυτά που έχεις μπροστά σου και κάναμε, τι θέλεις να κάνεις περισσότερο; Διάβασέ μου τον τίτλο»

ΑΑ: «*Ο παππούλης*»

E: «Τι θα ήθελες να κάνεις;»

ΑΑ: «Να πάει ο παππούς στα αμπέλια να μαζέψει σταφύλια»

E: «Να κάνεις δραματοποίηση όπως κάναμε στην τάξη;»

ΑΑ: «Ναι να το παίζουμε» (Σ4).

ΑΑ: «Που παίζαμε γύρω από το πεύκο τον παππού και τα εγγόνια» (Σ5).

ΑΑ: «Να το διαβάσω μόνος μου, γιατί μου αρέσει» (Σ6).

AZ: «Να το κάνουμε παράσταση»

E: «Τι θα ήθελες να είσαι;»

AZ: «Η κόρη του παππού και να το παίξουμε με την ομάδα» (Σ8).

AA: «Να γράψουμε ποίημα με την ομάδα μου και να το διαβάσουμε στην τάξη»

E: «Σαν αυτό που γράψαμε στην τάξη με τις λέξεις που σας είχα γράψει στον πίνακα;»

AA: «Ναι μου άρεσε, γιατί κάναμε κάτι όλοι μαζί» (Σ9).

E: «Θα πάρεις ένα από αυτά τα ποιήματα, που έχεις μπροστά σου, και θα σε ρωτήσω ποια δραστηριότητα θέλεις να κάνεις περισσότερο και γιατί; Θα πάρεις αυτό; Ποιος είναι ο τίτλος;»

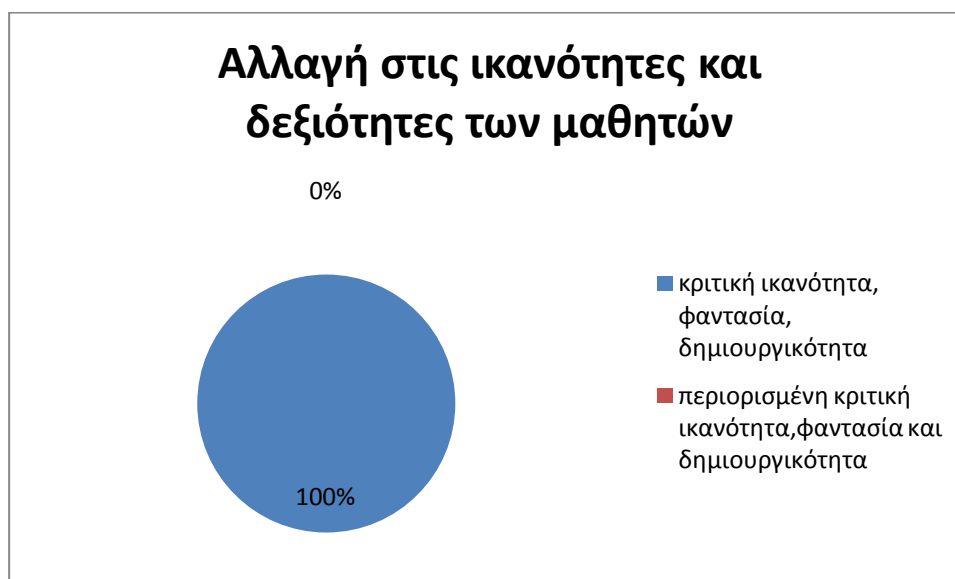
AA: «*Ηρθε η Πασχαλιά*»

E: «Ωραία τι δραστηριότητα θες να κάνεις;»

AA: «Να λέμε λέξεις που έχουν σχέση με το ποίημα»

E: «Αυτό που κάναμε στην αρχή σε κάθε ποίημα μετά τον τίτλο του;»

AA: «Ναι, που λέγαμε λέξεις και τις γράφατε στον πίνακα» (Σ10).



Γράφημα 10

Από όλα τα παραπάνω αποσπάσματα των δεύτερων συνεντεύξεων, καθώς και από το γράφημα απορρέει ότι οι μαθητές εξέφραζαν τις απόψεις τους και τις αιτιολογούσαν, απαντούσαν με σαφήνεια στις ερωτήσεις και διακρίνονταν για την ανεπτυγμένη κριτική τους σκέψη. Πρότειναν πολλές και διαφορετικές δραστηριότητες που τις χαρακτήριζε η δημιουργικότητα και η φαντασία. Έτσι τα

παιδιά με εφαλτήριο το ποίημα που επέλεξαν αναφέρθηκαν σε πρωτότυπες και ευρηματικές δραστηριότητες: «Να πάμε βόλτα στο φεγγάρι με πύραυλο», «Να κοιμάμαι με αυτό που κάναμε. Ζωγραφίσαμε το φεγγαράκι ολόκληρο, μισό και γράψαμε το ποίημα γύρω – γύρω».

2.3.4. Συνεργασία μαθητών και αλληλεπίδρασή τους με την ποίηση

Από το σύνολο των δεύτερων συνεντεύξεων αναδεικνύεται ότι τα παιδιά είχαν μια πραγματική συνεργασία, που τα βοήθησε να αναπτύξουν οικειότητα μεταξύ τους και την αίσθηση του ανήκειν αρκετά ικανοποιητικά. Τα παιδιά συζήτησαν και επικοινωνήσαν στα πλαίσια των ομάδων τους αλλά και όλης της τάξης και αντάλλαξαν ελεύθερα τις απόψεις, τις σκέψεις και τις ιδέες τους. Μέσα στην τάξη το κλίμα ήταν φιλικό και συνεργατικό και τα παιδιά, αυτενεργώντας και αναλαμβάνοντας πρωτοβουλίες σε ομαδικό αλλά και σε ατομικό επίπεδο, προέβησαν σε πλήθος δημιουργικών δραστηριοτήτων. Όλα αυτά τα βοήθησαν να αλληλεπιδράσουν πραγματικά και ουσιαστικά μεταξύ τους και με τα ποιήματα, να μη βλέπουν την ώρα της ποίησης σαν ένα σχολικό μάθημα και να την απολαμβάνουν μέσα από πολλές και παιγνιώδεις δραστηριότητες, όπως φαίνεται και από τα παρακάτω αποσπάσματα.

Ε: «Προτιμάς να κάνεις μόνος σου δραστηριότητες με τα ποιήματα ή με την ομάδα σου;»

ΑΜ: «Με την ομάδα μου»

Ε: «Γιατί; Πες μου κάποιον ή κάποιους λόγους που σε κάνουν να το θέλεις»

ΑΜ: «Γιατί, όταν δεν ξέρω κάτι, να μου πει η ομάδα μου. Για να δουλεύουμε όλοι μαζί» (Σ1).

ΑΓ: «Για να είμαστε όλοι μαζί και να βοηθάμε» (Σ2).

ΑΑ: «Γιατί μου αρέσει πολύ και κάνουμε όλοι μαζί τα πάντα» (Σ4).

ΑΑ: «Επειδή έγραφα εγώ έγραφαν και οι άλλοι. Κάναμε ομαδική εργασία» (Σ5).

ΑΔ: «Όλοι μαζί τα κάνουμε ωραία» (Σ7).

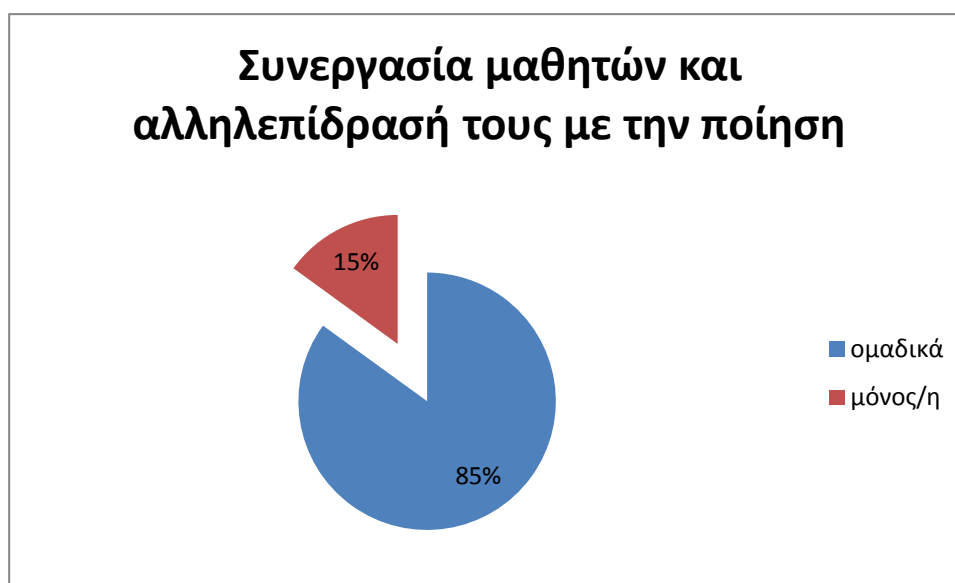
ΑΖ: «Δημιουργούμε κάτι πολύ ωραίο όλοι μαζί» (Σ8).

ΑΑ: «Γιατί αν κάνω λάθη θα με βοηθήσουν και τους βοηθώ και εγώ. Είμαστε ομάδα» (Σ9).

ΑΑ: «Επειδή αυτοί ξέρουν κάτι που δεν ξέρω και όλοι μαζί θα κάνουμε κάτι καλύτερο» (Σ10).

AB: «Όλοι μαζί κάνουμε κάτι» (Σ11).
ΑΛ: «Γιατί θα διαβάζουμε όλοι μαζί» (Σ12).
ΑΕ: «Γιατί είναι σαν μια ομάδα όλοι μαζί, τελειώνουμε γρήγορα» (Σ13).
ΑΕ: «Με βοηθάνε και τους βοηθάω» (Σ15).
ΑΧ: «Γιατί μαθαίνουμε πάρα πολλά πράγματα» (Σ16).
ΑΒ: «Γιατί όλοι μαζί κάνουμε πράγματα, εεε...δραστηριότητες» (Σ17).
ΑΟ: «Γιατί βοηθάμε ο ένας τον άλλον»
Ε: «Σου αρέσει να συνεργάζεστε;»
ΑΟ: «Ναι» (Σ19).
ΑΙ: «Για να συνεργαζόμαστε» (Σ20).

Από τα αποσπάσματα των συνεντεύξεων φαίνεται ότι τα παιδιά αισθάνονταν άνετα με την ομάδα τους, βοηθούσαν τους άλλους και βοηθιούνταν, μάθαιναν καινούρια πράγματα και τελείωναν γρηγορότερα, χαίρονταν και απολάμβαναν τη συνεργασία, (17 παιδιά).



Γράφημα 11

Αυτή η αρμονική και δημιουργική συνεργασία τους βοήθησε στο να αλληλεπιδράσουν και με την ποίηση, όπως φάνηκε και από τα αποσπάσματα των συνεντεύξεών τους που παρατίθενται.

Ε: «Προτιμάς να διαβάζει η δασκάλα το ποίημα, να το διαβάζεις μόνη σου, στην ομάδα ή με μουσική;»

ΑΜ: «Όλα μαζί»

Ε: «Γιατί; Σε βοηθά σε κάτι; Σε τι;»

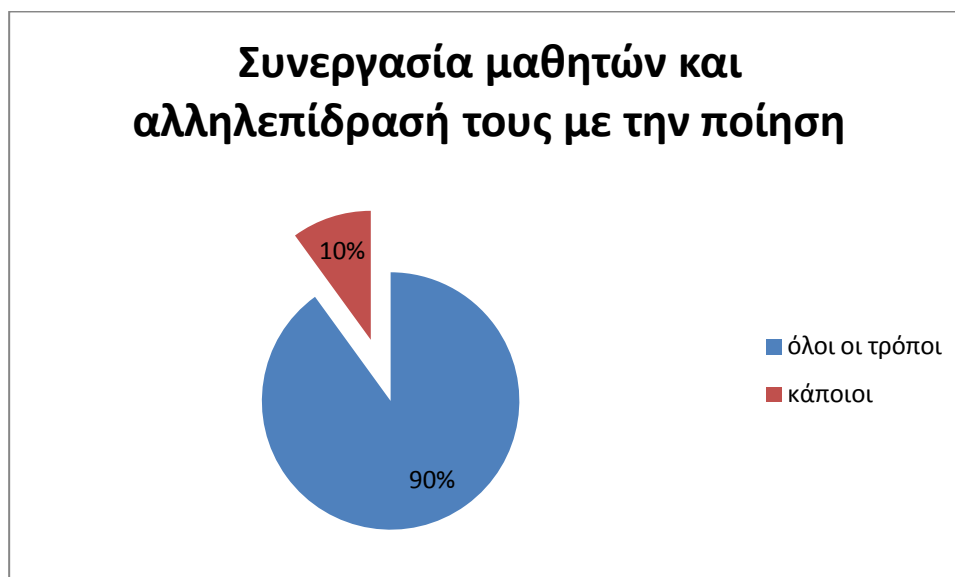
ΑΜ: «Το καταλαβαίνω καλύτερα και μου αρέσει» (Σ3).

ΑΑ: «Γιατί ήταν όλα ωραία» (Σ4).

ΑΑ: «Επειδή μαθαίνω πιο πολλά πράγματα» (Σ5).

ΑΔ: «Επειδή όλα μου αρέσουν» (Σ7, Σ8).

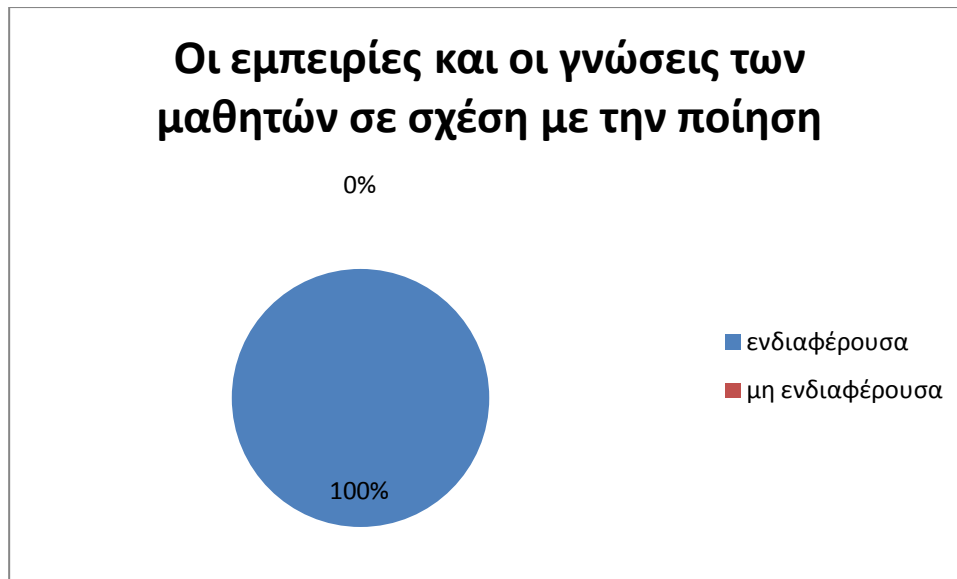
Στο σύνολο των συνεντεύξεων των παιδιών παρατηρήθηκε ότι αυτά συνειδητοποίησαν την αξία όλων των τρόπων ανάγνωσης των ποιημάτων και παράλληλα τους άρεσαν όλοι οι τρόποι και τους απόλαυσαν (18 παιδιά). Όλοι μαζί τους έδιναν πολύ περισσότερα πράγματα από τον καθένα χωριστά και τα βοηθούσαν να αλληλεπιδράσουν και να συναλλάγουν με τα ποιήματα, όπως υποστήριξε και η Rosenblatt (1978, 1995) και οι Benton & Fox (1985, 1990).



Γράφημα12

2.3.5. Οι εμπειρίες και οι γνώσεις των μαθητών σε σχέση με την ποίηση

Μέσα από την ερμηνευτική ανάλυση των δεδομένων των δεύτερων συνεντεύξεων προκύπτει ότι όλα τα παιδιά αξιοποίησαν τις προσωπικές και βιωματικές τους εμπειρίες και τις ποικίλες γνώσεις τους κατά τη συναλλαγή τους με την ποίηση (Benton & Fox, 1985, 1990 · Rosenblatt, 1978, 1990). Με την ενεργητική τους εμπλοκή στην όλη διαδικασία προέβησαν σε προσωπική αναδημιουργία των ποιητικών κειμένων με βάση τις προϋπάρχουσες γνώσεις και εμπειρίες τους. Τα παιδιά προσέγγισαν τα ποιήματα με βάση τις ανάγκες και τα ενδιαφέροντά τους. Έτσι ένιωσαν έντονα και θετικά συναισθήματα για την ώρα της ποίησης και όλα τα παιδιά τη θεώρησαν ενδιαφέροντα (Γράφημα 13).



Γράφημα13

Τα αποσπάσματα που ακολουθούν δείχνουν το ενδιαφέρον των παιδιών για την ποίηση και τις ενδιαφέρουσες δραστηριότητες που επέλεξαν να πραγματοποιήσουν αξιοποιώντας τις προϋπάρχουσες εμπειρίες και γνώσεις τους σύμφωνα με τη «Συναλλακτική θεωρία της Rosenblatt» (1978, 1995).

Ε: «Πιστεύεις ότι κάνεις κάτι ενδιαφέρον την ώρα της ποίησης;»

ΑΜ: «Ναι» (σε όλες τις συνεντεύξεις)

Ε: «Πες μου κάτι ενδιαφέρον που έκανες στην ώρα της ποίησης»

ΑΜ: «Όπως που διάβαζα το ποίημα μόνος μου» (Σ1).

ΑΓ: «Να παίζω στην αυλή με τα ποιήματα» (Σ2).

ΑΜ: «Ζωγραφίζουμε το ποίημα και γράφουμε τους στίχους του ποιήματος πάνω. Να κάνω εικονοποίηση» (Σ3).

ΑΑ: «Ζωγραφίζαμε τον παπαγάλο, τον παππού, ένα στεφάνι με λουλούδια» (Σ4).

ΑΑ: «Η δραστηριότητα με τον παππού και τα εγγόνια» (Σ5).

ΑΑ: «Διάφορες δραστηριότητες με τα ποιήματα» (Σ6).

ΑΔ: «Όταν τα ζωγραφίζαμε» (Σ7).

ΑΖ: «Ότι το διαβάζω, το ζωγραφίζω, κάνω δραστηριότητες, όπως κάνω παράσταση» (Σ8).

ΑΑ: «Που παίζαμε τα ποιημάτια σαν ομάδα στον πίνακα» (Σ9).

ΑΑ: «Τα φεγγαράκια, μπορεί να γίνεται μισοφέγγαρο, τις φάσεις του φεγγαριού» (Σ10).

ΑΒ: «Με τον παππούλη που το παίζαμε»

Ε: «Το θέατρο;»

ΑΒ: «Ναι» (Σ11).

ΑΛ: «Ο παππούς και το εγγόνι»

Ε: «Που το κάναμε δραματοποίηση;»

ΑΛ: «Ναι» (Σ12).

ΑΕ: «Γράψαμε ένα ποίημα σε χαρτί όλοι μαζί, η ομάδα» (Σ13).

ΑΚ: «Τον παπαγάλο» (Σ14).

ΑΕ: «Κάναμε τους παπαγάλους με την ομάδα και λέγαμε από μία λέξη» (Σ15).

ΑΧ: «Διαβάζαμε ποιήματα και τα παίζαμε» (Σ16).

ΑΒ: «Ήταν εύκολη για μένα και μου άρεσε που ζωγραφίσαμε στο: *Ήρθε η Πασχαλιά*» (Σ17).

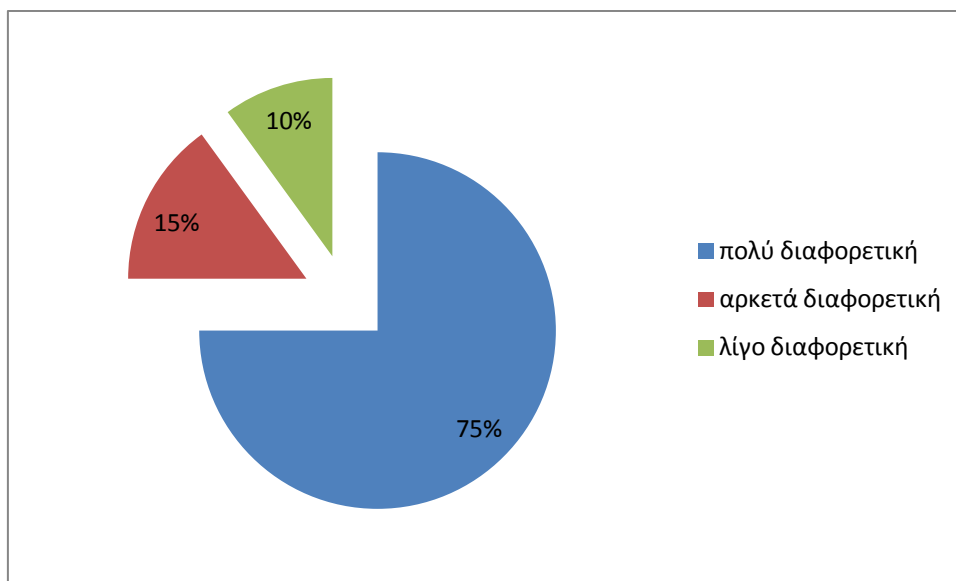
ΑΑ: «Διαβάζαμε ποιήματα και βγαίναμε στην αυλή και παίζαμε τα ποιήματα» (Σ18).

ΑΟ: «Να το συζητάμε, να βλέπουμε τι εννοεί και να λέμε δικά μας περιστατικά» (Σ19).

ΑΙ: «Να σηκωνόμαστε και όλη η ομάδα να το παρουσιάζουμε στις άλλες ομάδες» (Σ20).

Από τα προαναφερόμενα αποσπάσματα φαίνεται ότι όλα τα παιδιά θεώρησαν ενδιαφέρουσα την ώρα της ποίησης, χρησιμοποίησαν τις προϋπάρχουσες εμπειρίες τους «να λέμε δικά μας περιστατικά», την προσέγγισαν βιωματικά «Που παίζαμε τα ποιηματάκια σαν ομάδα στον πίνακα» και αξιοποίησαν τις γνώσεις τους «Τα φεγγαράκια, μπορεί να γίνεται μισοφέγγαρο, τις φάσεις του φεγγαριού».

Επίσης, επειδή αξιοποίησαν τις προϋπάρχουσες εμπειρίες και γνώσεις τους και την προσέγγισαν βιωματικά, ένιωσαν διαφορετικά για την ποίηση σε σχέση με τα άλλα μαθήματα όλα τα παιδιά. Πιο συγκεκριμένα 15 παιδιά θεώρησαν την ώρα της ποίησης πολύ διαφορετική από τα άλλα τους μαθήματα, 3 παιδιά αρκετά διαφορετική και 2 παιδιά λίγο διαφορετική. Το γράφημα 14 δείχνει ευκρινώς το πόσο διαφορετικά αντιμετώπισαν την ποίηση οι μαθητές, που την προσέγγισαν με τη «Συναλλακτική θεωρία» της πρωτοπόρου Louise M. Rosenblatt.



Γράφημα14

2.4. Σύγκριση των ευρημάτων μετά την ερμηνευτική φαινομενολογική ανάλυση των αρχικών και των τελικών συνεντεύξεων

Μετά την ανάλυση των δεδομένων των δύο συνεντεύξεων και συγκρίνοντας τις 5 θεματικές ενότητες τους διαπιστώθηκε αισθητή αλλαγή στη στάση των παιδιών προς την ώρα της ποίησης. Τα παιδιά μετά την προσέγγιση της ποίησης σύμφωνα με τη «Συναλλακτική θεωρία της Rosenblatt» (1987, 1995) και τις τέσσερις φάσεις των Benton & Fox (1985, 1990) διαμόρφωσαν μια σαφή και θετική στάση προς την ποίηση, ενώ πριν είχαν μια συγκεχυμένη και ασαφή στάση. Επίσης όλα τα παιδιά αποσυνέδεσαν την ποίηση από τα άλλα μαθήματα και ένιωσαν διαφορετικά και θετικά συναισθήματα όπως χαρά για την ώρα της ποίησης. Εν αντιθέσει, στην αρχική συνέντευξη πολλά παιδιά συνέδεαν την ώρα της ποίησης με τα άλλα μαθήματα, κυρίως με τη Γλώσσα και τα Μαθηματικά και κάποια παιδιά είχαν εκδηλώσει αρνητικά ή και ουδέτερα συναισθήματα για την ποίηση. Τα παιδιά μετά τη συναλλακτική προσέγγιση βελτίωσαν αισθητά την κριτική τους σκέψη, τη φαντασία και τη δημιουργικότητά τους, ενώ αρχικά επέδειξαν ελάχιστη φαντασία, περιορισμένη κριτική ικανότητα και σχετικά μικρή δημιουργικότητα. Παρατηρήθηκε ουσιαστική αλληλεπίδραση μεταξύ των παιδιών και της ποίησης, κάτι που έλειπε από την παραδοσιακή, αρχική διδασκαλία των ποιημάτων. Τέλος αυξήθηκε κατά πολύ το ενδιαφέρον των παιδιών για την ποίηση, καθώς την προσέγγιζαν με βάση τις εμπειρίες, τις γνώσεις και τις ανάγκες τους, ενώ στην αρχή, που τη συνέδεαν με τα

μαθήματα, η ποίηση δεν ήταν ενδιαφέρουσα για όλα τα παιδιά. Γενικά απόλαυσαν και ευχαριστήθηκαν τη νέα εναλλακτική προσέγγιση του ποιητικού λόγου μέσα από τη μουσική, τη ζωγραφική, το θέατρο, το παιχνίδι και τις ποικίλες συνεργατικές δράσεις τους.

Κεφάλαιο 3ο

3.1. Συμπεράσματα

Η ερμηνευτική φαινομενολογική ανάλυση (ΕΦΑ) των συνεντεύξεων συνέβαλλε στο να αναδυθεί η σημαντική θετική επίδραση της εφαρμογής της εναλλακτικής διδακτικής προσέγγισης, που πραγματοποιήθηκε στηριζόμενη στην αισθητική και βιωματική προσέγγιση της ποίησης από τα παιδιά της Α΄ τάξης σύμφωνα με τη «Συναλλακτική θεωρία της Rosenblatt» (1978, 1995) και τα τέσσερα στάδια της «Αναγνωστικής Ανταπόκρισης» των Benton & Fox (1985, 1990, 2013). Τα πέντε τελικά θέματα, που εντοπίστηκαν με την ΕΦΑ, βοήθησαν να δειχθεί η διαφορά στη στάση των παιδιών προς την ποίηση, η αξιοποίηση των προϋπαρχουσών γνώσεων και εμπειριών τους στην προσέγγιση του ποιητικού γεγονότος, η επικοινωνία των παιδιών με τα ποιήματα και μεταξύ τους και η ανάπτυξη της κριτικής ικανότητας, της φαντασίας και της δημιουργικότητάς τους.

Όσον αφορά τη θετική στάση των παιδιών προς την ποίηση, που αναδύεται μετά την εναλλακτική διδακτική προσέγγιση του ποιητικού λόγου σύμφωνα με τη «Συναλλακτική θεωρία της Rosenblatt» (1978, 1995), όλα τα παιδιά της Α΄ τάξης (20 μαθητές) δήλωσαν ότι τους αρέσει η ποίηση έτσι όπως την προσέγγισαν με τα στάδια «Αναγνωστικής Ανταπόκρισης» των Benton & Fox (1985, 1990, 2013) και όχι όπως την προσέγγισαν με την καθιερωμένη διδασκαλία ενταγμένα στο γλωσσικό μάθημα. Επίσης σε όλα τα παιδιά άρεσε η ώρα της ποίησης, το δήλωσαν στη δεύτερη συνέντευξή τους και αιτιολόγησαν με σαφήνεια τους λόγους (βλέπε «Σαφής θετική στάση των παιδιών για την ποίηση σελ.68).

Εν αντιθέσει στις πρώτες συνεντεύξεις τα παιδιά δήλωσαν ότι τους αρέσει η ώρα της ποίησης αλλά η στάση τους στην πραγματικότητα ήταν συγκεχυμένη ή και αρνητική, μια και 7 παιδιά δεν μπόρεσαν να βρουν και να πουν γιατί τους αρέσει, 1 παιδί δεν ήξερε αν του αρέσει ή όχι και 3 εξέφρασαν αρνητική στάση, «Πιο πολύ τα μαθήματα μου αρέσουν από την ποίηση», «Για να χτυπάει το κουδούνι», «Είναι δύσκολη ώρα με δυσκολεύει». Άρα με την καθιερωμένη διδασκαλία 11 παιδιά από τα 20 δεν είχαν σαφή θετική στάση προς την ποίηση και κάποια αρνητική, ενώ μετά τη συναλλακτική προσέγγιση της ποίησης όλα τα παιδιά είχαν σαφή και αιτιολογημένη θετική στάση προς την ποίηση.

Πρέπει να σημειωθεί ότι η ανάπτυξη θετικής στάσης στα παιδιά της Α΄ τάξης με την εφαρμογή της συναλλακτικής προσέγγισης της ποίησης είναι ένα συμπέρασμα της έρευνά μας, που βρίσκεται σε πλήρη συμφωνία με τα συμπεράσματα παρεμφερών

ερευνών στον ελλαδικό χώρο και σε διεθνές επίπεδο (Benton, 1993 · Βησσαράκη, 2002 · Ford, 1987 · Langer, 1994 · Langer & Close, 2001 · Karolides, 1997, 2000) και παράλληλα εμπλουτίζει τις έρευνες που έχουν γίνει ως προς το στοιχείο της ηλικίας των συμμετεχόντων, καθώς οι άλλες έρευνες έγιναν ως επί το πλείστον με μεγαλύτερα παιδιά (Ball, 1979 · Benton, 1993 · Faggiani, 1971). Επίσης και η θεωρία της Rosenblatt (1978, 1995) και η διδακτική πρόταση των Benton & Fox (1985, 1990) συμφωνούν με το αποτέλεσμα της παρούσας έρευνας, μια και θεωρούν ότι τα παιδιά που προσεγγίζουν τη λογοτεχνία και ειδικότερα την ποίηση με τις αρχές της «Συναλλακτικής θεωρίας» αναπτύσσουν και καλλιεργούν θετική στάση (Αναγνωστόπουλος, 1994 · Γιαννικοπούλου, 1998 · Κανατσούλη, 2002 · Weiger, 1975).

Αναφορικά με το θέμα της αποσύνδεσης της ποίησης από τα άλλα μαθήματα, που αποτελεί μια σύγχρονη επιταγή, επιτεύχθηκε, στην παρούσα έρευνα, από όλα τα παιδιά της Α΄ τάξης (20 μαθητές) με τη συναλλακτική προσέγγιση των ποιημάτων. Εξάλλου ένα σύγχρονο σχολείο πρέπει να βασίζεται σε σύγχρονες μεθόδους, που δεν μπορούν να είναι ίδιες για όλα τα μαθήματα. Μια σύγχρονη μεθοδολογική προσέγγιση της ποίησης από τα παιδιά οφείλει να είναι απεγκλωβισμένη από γραμματικοσυντακτικές ασκήσεις και να μην ακολουθεί αυστηρά προδιαγεγραμμένα στάδια (Γκίβαλου – Κατσίκη, 1995 · Gallo, 1968 · Παπαδάτος, 2006 · Π.Ι., 2002). Η παρούσα έρευνα με την εφαρμογή της «Συναλλακτικής θεωρίας της Rosenblatt», μιας σύγχρονης αναγνωστικής θεωρίας, και τα τέσσερα στάδια των Benton & Fox οδήγησε τους μαθητές σε αισθητική επαφή με τα ποιήματα (Παπαδάτος, 1989, 1994) και κατ' επέκταση ανάπτυξη θετικής στάσης προς την ποίηση.

Εν αντιθέσει, με την καθιερωμένη αρχικά διδασκαλία των ποιημάτων, στα πλαίσια του γλωσσικού μαθήματος, οι 17 από τους 20 μαθητές συνέδεσαν την ποίηση με τα άλλα τους μαθήματα (Γλώσσα, Μαθηματικά), όπως προέκυψε από την αρχική συνέντευξη των παιδιών, που έβλεπαν στην ποίηση «Ένα ακόμη μάθημα μέσα στην τάξη» και οι μαθητές (11 από τους 20) είχαν συγκεκριμένη, ασαφή και κάποιοι αρνητική στάση προς την ποίηση. Επομένως αναφορικά και με το δεύτερο θέμα της έρευνάς μας παρατηρήθηκε μεγάλη και θετική αλλαγή στη στάση των παιδιών προς την ποίηση μετά την εναλλακτική διδακτική προσέγγισή της.

Σχετικά με την ανάπτυξη και την καλλιέργεια κριτικής σκέψης, φαντασίας και δημιουργικότητας των παιδιών της Α΄ τάξης και στα πλαίσια της παρούσας έρευνας με τη συναλλακτική προσέγγιση της ποίησης, τα παιδιά βοηθήθηκαν πολύ και

παρατηρήθηκε αισθητή αλλαγή ανάμεσα στις αρχικές και τελικές συνεντεύξεις τους, όσον αφορά τις συγκεκριμένες δεξιότητες και ικανότητες των παιδιών. Πιο συγκεκριμένα στην αρχή τα παιδιά είχαν μεγάλη δυσκολία στο να εκφράσουν τις απόψεις τους και κυρίως να τις αιτιολογήσουν. Σε πολλές ερωτήσεις της ερευνήτριας δεν απαντούσαν παρά την παρότρυνσή της: «Εεεεμ...», «Μμμμμμ...», «Εεεεε..μμμμμμμμμ..(δεν απάντησε κάτι)». Επιπλέον οι δραστηριότητες που επέλεξαν να επιτελέσουν ήταν απλές και δεν τις χαρακτήριζε η ποικιλία και η πρωτοτυπία. Έτσι ένα παιδί δεν μπόρεσε να βρει τι θα ήθελε να κάνει, κάποια παιδιά θέλησαν να το διαβάσουν, κάποια απλά να το γράψουν και κάποια να το ζωγραφίσουν.

Από την άλλη πλευρά τα παιδιά προσεγγίζοντας τα ποιήματα με βάση τις αρχές της «Συναλλακτικής θεωρίας» και τη διδακτική πρόταση των Benton & Fox (1985, 1990, 2013), ανέπτυξαν την κριτική τους ικανότητα και μπορούσαν να εκφράσουν τις απόψεις τους άνετα, να τις αιτιολογούν ικανοποιητικά και να απαντούν στις ερωτήσεις της ερευνήτριας – εκπαιδευτικού με σαφήνεια. Πραγματοποίησαν μια πολυαισθητηριακή προσέγγιση της ποίησης συνδέοντάς την με τη μουσική, τη ζωγραφική, το θέατρο και το χορό. Επιπρόσθετα ανέπτυξαν τη φαντασία και τη δημιουργικότητά τους και έτσι πρότειναν πολλές, διαφορετικές, δημιουργικές, παιγνιώδεις, πρωτότυπες και ευφάνταστες δραστηριότητες. Όλα τα προαναφερόμενα διαφαίνονται από αυτά που είπαν και επέλεξαν να πραγματοποιήσουν τα παιδιά (βλ. Αλλαγή στις ικανότητες και δεξιότητες των μαθητών σελ. 70).

Διαπιστώθηκε κατά συνέπεια, ότι οι μαθητές με τη σύγχρονη προσέγγιση της ποίησης σύμφωνα με τη «Συναλλακτική θεωρία» και τη διδακτική της εφαρμογή σημείωσαν μεγάλη βελτίωση στην καλλιέργεια της κριτικής τους σκέψης, στη φαντασία και τη δημιουργικότητά τους. Τα ευρήματα αυτά της παρούσας έρευνας συμφωνούν με τα αντίστοιχα προγενέστερων ερευνών (Ball, 1979 · Ford, 1987 · Langer, 1991, 1994 · Langer & Close, 2001 · Karolides, 1997) και τα εμπλουτίζουν ως προς το στοιχείο της ηλικίας των συμμετεχόντων. Η μεγάλη ποικιλία των δραστηριοτήτων στις οποίες προέβησαν, όπως ποικίλες δραματοποιήσεις, εικονικές αναπαραστάσεις των ποιημάτων, παιχνίδια στην αυλή του σχολείου και διάφορες ζωγραφιές βοήθησαν τα παιδιά να εκφραστούν ποικιλοτρόπως και ταίριαζαν με τον αυθορμητισμό της ηλικίας τους (Πατέρα & Τσιλιμένη, 2012). Η ποίηση προσεγγίστηκε σαν ένα παιχνίδι φαντασίας και σαν δημιουργικό παιχνίδι λέξεων με

οδηγό τη φαντασία των παιδιών, που τα άφησε να δημιουργήσουν πρωτότυπες ιδέες και σκέψεις και να διακριθούν για την ευρηματικότητά τους (Γκίβαλου – Κατσίκη, 1994 · Ματσαγγούρας, 2003). Εξάλλου στην ποίηση οι λέξεις γίνεται να απελευθερωθούν από τις συνηθισμένες τους χρήσεις, τις σημασίες τους και να χτιστούν εκ νέου οι ηχητικοί τους και οι οπτικοί τους συνδυασμοί με δημιουργικό τρόπο (Lyotard, 1988 · Καρακίτσος, 2013). Εν τέλει η παιδική ποίηση μπορεί να προσφέρει στους μαθητές πάρα πολλά πράγματα μέσα από δημιουργικές και παιγνιώδεις δραστηριότητες. Τα παιδιά θα προάγουν την κριτική τους σκέψη, τη φαντασία και τη δημιουργικότητά τους (Πολάσνιεκ, 1992 · Π.Σ., 1999, 2003 · Rosenblatt, 1978, 1995).

Αναφορικά με το θέμα της συνεργασίας των μαθητών μεταξύ τους και την αλληλεπίδρασή τους με την ποίηση σημειώθηκε αισθητή βελτίωση των παιδιών με τη συναλλακτική προσέγγιση της ποίησης, που προκύπτει από την ερμηνευτική φαινομενολογική ανάλυση των αρχικών και των τελικών συνεντεύξεων των παιδιών. Τα παιδιά, όταν προσέγγισαν τα ποιήματα με την καθιερωμένη διδασκαλία, στα πλαίσια του γλωσσικού μαθήματος, συνεργάστηκαν περιορισμένα, αρκετά επιφανειακά και δεν αλληλεπίδρασαν ικανοποιητικά με τα ποιήματα, μια και ούτε ο χρόνος επαρκούσε για να αλληλεπιδράσουν μεταξύ τους και με τα ποιήματα, ούτε το κλίμα της τάξης ήταν πρόσφορο. Η ώρα της ποίησης ήταν ένα «απλό σχολικό μάθημα» ενταγμένο στο μάθημα της Γλώσσας και έτσι 9 παιδιά προτίμησαν να διαβάζουν μόνα τα ποιήματα, «Για να μην τσακωνόμαστε και το καταλαβαίνω καλύτερα», «Μπορώ να διαβάσω καλύτερα μόνος μου», «Οι άλλοι διαβάζουν διαφορετικά», «Να σκέφτομαι», 1 παιδί να διαβάζει η δασκάλα, «Δεν θέλω να διαβάζω εγώ, δυσκολεύομαι» και 10 ομαδικά. Τα 10 παιδιά, που επέλεξαν την ομαδική ανάγνωση, δεν μπόρεσαν όλα να επικοινωνήσουν μεταξύ τους, να συνεργαστούν και να αλληλεπιδράσουν με τα ποιήματα, όπως φάνηκε από τις απαντήσεις τους. Έτσι κάποια παιδιά είπαν για την ανάγνωση στην ομάδα: «Δε με βοηθά σε τίποτα», «Με την ομάδα μου αλλά αλλαγμένη, δεν θέλω τον Βαλάντη», «Για να μάθουν οι άλλοι να γράφουν».

Αντίθετα, όταν τα παιδιά προσέγγισαν την ποίηση με τη «Συναλλακτική θεωρία» συνεργάστηκαν πραγματικά, ανέπτυξαν οικειότητα μεταξύ τους, συζήτησαν και επικοινωνήσαν μέσα σε ένα φιλικό και συνεργατικό κλίμα, που τους επέτρεψε να αυτενεργήσουν, να πάρουν πρωτοβουλίες και να προβούν σε δημιουργικές δραστηριότητες. Τα παιδιά αισθάνονταν άνετα, ζητούσαν να τους βοηθούν οι

συμμαθητές, βοηθούσαν και αυτά τους άλλους, χαίρονταν και απολάμβαναν την αρμονική και δημιουργική συνεργασία της ομάδας και της τάξης τους και έτσι αλληλεπιδρούσαν ουσιαστικά μεταξύ τους και με τα ποιήματα. Όλα τα προαναφερόμενα προέκυψαν από την ΕΦΑ των απαντήσεων των παιδιών των δευτέρων συνεντεύξεών τους, που προτιμούσαν να διαβάζουν ομαδικά και να κάνουν δραστηριότητες με την ομάδα τους (βλ. Συνεργασία μαθητών και αλληλεπίδρασή τους με την ποίηση σελ. 74).

Επιπλέον όταν η ερευνήτρια – εκπαιδευτικός της τάξης τα ρώτησε αν προτιμούν να διαβάζει η δασκάλα το ποίημα, να το διαβάζουν μόνα, με την ομάδα ή με μουσική η συντριπτική πλειοψηφία των παιδιών (18 από τα 20) προτίμησαν όλα μαζί και μέσα από τις αιτιολογήσεις τους διαφάνηκε ότι κατάλαβαν την μεγάλη αξία όλων των τρόπων ανάγνωσης των ποιημάτων και ότι όλοι οι τρόποι μαζί τα βοηθούν να αλληλεπιδράσουν ουσιαστικά και πραγματικά με τα ποιήματα (Benton & Fox, 1985, 1990 · Rosenblatt, 1978, 1995). Τα παιδιά είπαν: «Το καταλαβαίνω καλύτερα και μου αρέσει», «Γιατί ήταν όλα ωραία», «Επειδή μαθαίνω πιο πολλά πράγματα», «Επειδή όλα μου αρέσουν».

Τα αποτελέσματα της ΕΦΑ των συνεντεύξεων των παιδιών της Α΄ τάξης έδειξαν ότι οι μαθητές, που ήρθαν σε επαφή με τα ποιήματα σύμφωνα με τις αρχές της «Συναλλακτικής θεωρίας της Rosenblatt» και τα στάδια των Benton & Fox, επικοινωνήσαν και αλληλεπίδρασαν μεταξύ τους και με τα ποιήματα πραγματικά και ουσιαστικά, ενώ με την καθιερωμένη, παραδοσιακή διδασκαλία σημειώθηκαν προβλήματα και τα παιδιά συνεργάστηκαν και αλληλεπίδρασαν περιορισμένα. Τα ευρήματά μας συμφωνούν με αυτά προγενέστερων ερευνών σε διεθνές επίπεδο και τα επιβεβαιώνουν εμπλουτίζοντάς τα (Benton, 1993 · Elster & Hanauer, 2002 · Langer, 1991, 1994 · Langer & Close, 2001). Εξάλλου τα παιδιά μέσα από την αλληλεπίδρασή τους με την ποίηση και πιο συγκεκριμένα με το ρυθμό, τη μουσική, τα γλωσσικά παιχνίδια της μπορούν να αποκτήσουν εμπειρίες και βιώματα νέα και πολύτιμα για τη ζωή τους (Αναγνωστόπουλος, 1987 · Ακριτόπουλος, 1993). Τα παιδιά διασκεδάζοντας και ψυχαγωγούμενα μέσα από την αλληλεπίδρασή τους με την ποίηση αναπτύσσουν μια αγάπη για τις ποιητικές λέξεις και τα ποιήματα (Weiger, 1975), επικοινωνούν μεταξύ τους, προβληματίζονται, συζητούν ποικίλα θέματα (Α.Π.Σ., 1999, 2003), γίνονται κοινωνοί στην ποιητική λειτουργία με δική τους πρωτοβουλία (Παπαδάτος, 1994).

Αναφορικά με το θέμα που σχετίζεται με τις εμπειρίες και τις γνώσεις των μαθητών σε σχέση με την ποίηση, η ΕΦΑ των πρώτων συνεντεύξεων των παιδιών έδειξε ότι η ποίηση δεν ήταν πολύ ενδιαφέρουσα και διαφορετική για πολλά παιδιά, γιατί δεν την προσέγγισαν σύμφωνα με τις ανάγκες τους και τα ενδιαφέροντά τους, ούτε έφεραν μαζί τους τις γνώσεις και τις εμπειρίες τους. Έτσι τα παιδιά δεν ένιωσαν έντονα θετικά συναισθήματα για την ποίηση και πιο συγκεκριμένα η ποίηση δεν ήταν ενδιαφέρουσα για αρκετά παιδιά (5 μαθητές), ένα παιδί δεν ήξερε, ένα άλλο δεν ήξερε γιατί ήταν ενδιαφέρουσα και 5 παιδιά είπαν ότι είναι σαν μάθημα. Επίσης 10 παιδιά τη βρήκαν διαφορετική και 10 τη θεώρησαν «Σαν τα άλλα μαθήματα».

Από την ΕΦΑ των δεύτερων συνεντεύξεων προέκυψε ότι τα παιδιά αξιοποίησαν τις προσωπικές και βιωματικές εμπειρίες τους καθώς και τις ποικίλες γνώσεις τους, προσεγγίζοντας τα ποιήματα σύμφωνα με τις ανάγκες και τα ενδιαφέροντά τους, εμπλεκόμενα ενεργητικά, νιώθοντας έντονα και θετικά συναισθήματα και θεωρώντας την ποίηση πολύ ενδιαφέρουσα και πολύ διαφορετική από τα άλλα τους μαθήματα. Πιο συγκεκριμένα όλα τα παιδιά είπαν ότι την ώρα της ποίησης κάνουν κάτι ενδιαφέρον (βλ. Οι εμπειρίες και οι γνώσεις των μαθητών σε σχέση με την ποίηση σελ. 76). Όλες οι ενδιαφέρουσες δραστηριότητες, που παρουσιάστηκαν από τα παιδιά, δείχνουν ότι αξιοποίησαν τις γνώσεις τους, «Τα φεγγαράκια, μπορεί να γίνεται μισοφέγγαρο, τις φάσεις του φεγγαριού» και τις εμπειρίες τους, «να λέμε δικά μας περιστατικά», για την προσέγγιση της ποίησης σύμφωνα με τη «Συναλλακτική θεωρία της Rosenblatt» (1978, 1995). Επίσης 15 παιδιά θεώρησαν την ώρα της ποίησης πολύ διαφορετική από τα άλλα μαθήματα, 3 παιδιά αρκετά διαφορετική και 2 παιδιά λίγο διαφορετική (Γράφημα, 14).

Διαπιστώθηκε κατά συνέπεια, στην παρούσα έρευνα, ότι η συναλλακτική προσέγγιση της ποίησης οδήγησε τα παιδιά στην αξιοποίηση της προϋπάρχουσας γνώσης και εμπειρίας τους, κάτι που είχε επισημανθεί και σε προηγούμενες έρευνες (Beach & Hynds, 1991 · Benton, Teasey, Bellard & Hunt, 1989 · Langer, 1989, 1991, 1994 · Rosenblatt, 1980, 1986). Ο μαθητής κατά την ανάγνωση των ποιημάτων βιώνει την ποιητική εμπειρία στηριζόμενος στις προσωπικές του εμπειρίες για την προσωπική του απόλαυση (Μπαρτ, 1973 · Rosenblatt, 1978, 1995). Ο ποιητικός λόγος φέρνει στο νου των παιδιών εικόνες από την καθημερινή τους ζωή και γίνεται ένα μαγικό παιχνίδι με μεγάλη συναισθηματική αξία για τα παιδιά (Καρακίτσος, 2013 · Osborn, 1992). Εξάλλου τα σχετικά βιώματα, οι εμπειρίες και οι γνώσεις των παιδιών τα βοήθησαν να προσεγγίσουν την ποίηση αισθητικά μέσα στη σχολική τάξη

σύμφωνα με τη «Συναλλακτική θεωρία» (Π.Ι., 2001 · Rosenblatt, 1978, 1995, 1998 · Χρυσοφίδης, 1998).

Συμπερασματικά, βάσει όλων των παραπάνω τα ευρήματα της παρούσας έρευνας συμβαδίζουν με αυτά της βιβλιογραφίας και αποδεικνύεται ότι η εναλλακτική διδακτική προσέγγιση της ποίησης που πραγματοποιήθηκε σύμφωνα με τη «Συναλλακτική θεωρία της Rosenblatt» και τα στάδια της «Αναγνωστικής Ανταπόκρισης» των Benton & Fox συμβάλλει στην ανάπτυξη θετικής στάσης των παιδιών για την ποίηση, οδηγεί τα παιδιά στην αξιοποίηση της προϋπάρχουσας γνώσης και εμπειρίας τους, τα βοηθά να επικοινωνήσουν και να αλληλεπιδράσουν μεταξύ τους και με την ποίηση, να δημιουργήσουν, να αναπτύξουν τη φαντασία τους και την κριτική τους ικανότητα.

3.2. Περιορισμοί και προεκτάσεις της έρευνας

Αξίζει να σημειωθεί ότι υπάρχουν κάποιοι περιορισμοί και ιδιαιτερότητες της εν λόγω έρευνας. Η συγκεκριμένη έρευνα πραγματοποιήθηκε με τα παιδιά ενός μόνο τμήματος της Α΄ τάξης. Αυτό το γεγονός δημιουργεί έναν προβληματισμό για τη γενίκευση των αποτελεσμάτων, αλλά στη μελέτη περίπτωσης, που πραγματοποιήθηκε στην εν λόγω έρευνα, ενδιαφέρει μία σε βάθος, εξαιρετικά εστιασμένη και εντατική διερεύνηση, που έγινε με την ερμηνευτική φαινομενολογική ανάλυση των δεδομένων των δύο συνεντεύξεων των παιδιών (Robson, 2010 · Willing, 2016).

Επιπρόσθετα, περιορισμό της έρευνας αποτέλεσε ο αριθμός των ωρών (5 διδακτικά δώρα) και των ποιημάτων (5 ποιήματα), που τα παιδιά προσέγγισαν με τη «Σύγχρονη Συναλλακτική θεωρία της Rosenblatt» και τα στάδια της «Αναγνωστικής Ανταπόκρισης» των Benton & Fox. Αν το χρονικό πλαίσιο για την πραγματοποίηση όλων των διδασκαλιών και ο αριθμός των ποιημάτων που προσέγγισαν τα παιδιά και με τους δύο τρόπους, με την παραδοσιακή καθιερωμένη διδασκαλία και με τη σύγχρονη εναλλακτική διδακτική προσέγγιση των σταδίων της Αναγνωστικής Ανταπόκρισης, ήταν μεγαλύτερα οι διαφορές που θα παρουσιαζόταν στις αρχικές και στις τελικές συνεντεύξεις θα ήταν μεγαλύτερες και θα υπήρχε σαφέστερη εικόνα των Ανταποκρίσεων των μαθητών στη Συναλλακτική προσέγγιση της ποίησης.

Σε σχέση με τις προεκτάσεις της έρευνας κρίνεται ότι η έρευνά μας μπορεί να αποτελέσει το έναυσμα για μία ακόμα τουλάχιστον ποιοτική έρευνα, που θα αφορά την εναλλακτική διδακτική προσέγγιση της ποίησης σε ευρύτερο δείγμα σχολικών μονάδων Πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, αστικής και μη αστικής περιοχής. Έτσι θα

διερευνηθεί η Αναγνωστική Ανταπόκριση παιδιών και άλλων τάξεων Δημοτικών σχολείων της πόλης και της περιφέρειας και όχι μόνο της πόλης και της Α΄ τάξης που ήταν το δείγμα της έρευνάς μας. Αξίζει να γίνει περαιτέρω διερεύνηση μια και η ιδιομορφία της ποίησης παρουσιάζει στοιχεία που ταιριάζουν απόλυτα στην παιδική δεκτικότητα (Παπαδάτος, 2006) και τα παιδιά προσεγγίζοντας συναλλακτικά την ποίηση βιώνουν μια προσωπική αισθητική εμπειρία, συναλλάσσονται δημιουργικά με τα ποιήματα και υπάρχει το κατάλληλο περιβάλλον για μια ουσιαστική μάθηση (Connell, 2001 · Rosenblatt, 1986, 1995).

Επιπρόσθετα, ερευνητικό ενδιαφέρον θα παρουσίαζε η διερεύνηση και άλλων, ανάλογων εναλλακτικών διδακτικών προσεγγίσεων με ποιοτική έρευνα ή ποσοτική ή μεικτή για περαιτέρω διερεύνηση και συσχέτισμό των αποτελεσμάτων, που αφορούν εναλλακτικές διδακτικές προσεγγίσεις ποιημάτων.

Τέλος, προτείνεται ένα ολιγόωρο πρόγραμμα για ενημέρωση και επιμόρφωση των εκπαιδευτικών της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης, υπό την αιγίδα των σχολικών συμβούλων τους σε συνεργασία με το Πανεπιστήμιο, γύρω από εναλλακτικές διδακτικές προσεγγίσεις της ποίησης και της λογοτεχνίας γενικότερα για να τις γνωρίσουν, να μάθουν για το θετικό τους αντίκτυπο στη μάθηση και να μπορέσουν στη συνέχεια να τις εφαρμόσουν και οι ίδιοι οι εκπαιδευτικοί στις τάξεις τους.

Βιβλιογραφία

Ελληνική και Μεταφρασμένη

- Ακριτόπουλος, Α. (1993). *Η Ποίηση για Παιδιά και Νέους: Έρευνα, Μελέτη και Διδασκαλία*. Αθήνα: Ηρόδοτος.
- Αναγνωστόπουλος, Β.Δ. (1982). *Τάσεις και εξελίξεις της παιδικής λογοτεχνίας στη Δεκαετία 1970 – 1980*. (Βραβείο << Γυναικείας Λογοτεχνικής Συντροφιάς>>). Αθήνα : Οι Εκδόσεις των Φίλων.
- Αναγνωστόπουλος, Β.Δ. (1987). *Θέματα παιδικής λογοτεχνίας. Α΄ Ανιχνεύσεις*. Αθήνα: Καστανιώτης.
- Αναγνωστόπουλος, Β.Δ. (1995). *Ποίηση και σχολείο*. Αθήνα: Πατάκης.
- Αποστολίδου, Β., Καπλάνη, Β. & Χοντολίδου, Ε. (2002). *Διαβάζοντας λογοτεχνία στο σχολείο*. Αθήνα: Τυπωθήτω.
- Αποστολίδου, Β. & Χοντολίδου, Ε. (2006). *Λογοτεχνία και εκπαίδευση*. Αθήνα: Τυπωθήτω Γιώργος Δάρδανος.
- Α.Π.Σ. (1999, 2003). *Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών Υποχρεωτικής Εκπαίδευσης*. Αθήνα : Π.Ι.
- Αργυροπούλου, Χ. (2009). *Πανελλαδική έρευνα για το μάθημα της Νεοελληνικής Λογοτεχνίας στο Γυμνάσιο*. Αθήνα: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.
- Αριστοδήμου-Ιακωβίδου, Ντ., (2013). <<Για ένα πουκάμισο αδειανό, για μια Ελένη...>>. Στο Πάτσιου, Β. & Καλογήρου, Τζ. (2013). *Η δύναμη της Λογοτεχνίας. Διδακτικές προσεγγίσεις – Αξιοποίηση διδακτικού υλικού (δημοτικό – γυμνάσιο – λύκειο)*. Αθήνα: Gutenberg.
- Βασηλαράκης, Ι. Ν.(1992). *Γλώσσα και πράξη της παιδικής λογοτεχνίας, Δοκίμια – Αναγνώσεις ποιητικών κειμένων*. Αθήνα: Gutenberg.
- Βησσαράκη, Ε. (2002). *Ο μεγάλος ποιητής και οι μικροί μαθητές: μια έρευνα*

- βασισμένη στη θεωρία της αναγνωστικής ανταπόκρισης για την πρόσληψη της
ποίησης του Οδυσσέα Ελύτη στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση. Στο Πυλαρινός,
Θ. (επιμ.). Ο Ελύτης στην Εκπαίδευση. Ζητήματα Ποιητικής – Διδακτικές
Προσεγγίσεις. Αθήνα : Εκδόσεις Ι.Μ. Παναγιωτόπουλου, σελ. 173-188.*
- Γαραντούδης, Ε. (2007). *Από τον μοντερνισμό στη σύγχρονη ποίηση. 1930 – 2006.*
Αθήνα: Εκδόσεις Καστανιώτη.
- Γιαννικοπούλου, Α. (1998). *Από την προανάγνωση στην ανάγνωση.* Αθήνα:
Καστανιώτης.
- Γιαννικοπούλου, Α. (2016). *Το εικονογραφημένο βιβλίο στην προσχολική
εκπαίδευση - Φιλαναγνωστικές δράσεις.* Αθήνα: Εκδόσεις Πατάκη.
- Γκίβαλου – Κατσίκη, Α. (1994). *Παιδική λογοτεχνία. Θεωρία και πράξη.* Αθήνα:
Καστανιώτη.
- Γκίβαλου - Κατσίκη, Α. (1994). Ο δάσκαλος ανάμεσα στο παιδί και το βιβλίο. Στο
Φιλαναγνωσία και παιδική λογοτεχνία (σ.31-45). Αθήνα: Δελφίνι.
- Γκίβαλου - Κατσίκη, Α. (1995). *Το θαυμαστό ταξίδι: μελέτες για την Παιδική
Λογοτεχνία.* Αθήνα: Πατάκης.
- Γκίβαλου – Κατσίκη, Α. (2001). *Λογοτεχνική ανάγνωση και διδακτικές εφαρμογές.*
Δημοτικό – Γυμνάσιο – Λύκειο. Αθήνα: Ελληνικά γράμματα.
- Εμπειρικός, Α. (1974). *Υψικάμινος.* Αθήνα: Πλειάς.
- Ζαφειρόπουλος, Κ. (2011). *Εισαγωγή στην κοινωνική έρευνα.* Αθήνα: Εκδόσεις
Κριτική ΑΕ.
- Καλλέργης, Η. (1995). *Προσεγγίσεις στην παιδική λογοτεχνία.* Αθήνα: Καστανιώτης.
- Καλογήρου, Τ. (1999). *Τέρψεις και ημέρες ανάγνωσης. Α΄ Τόμος.* Αθήνα: Εκδόσεις
της Σχολής Ι.Μ.Παναγιωτόπουλου.
- Καλογήρου, Τ. (2003). *Τέρψεις και ημέρες ανάγνωσης. Β΄ Τόμος.* Αθήνα: Εκδόσεις

- της Σχολής Ι.Μ.Παναγιωτόπουλου.
- Καλογήρου, Τ. & Βησσαράκη, Ε. (2007). *Η συμβολή της θεωρίας της L. M. Rosenblatt στον εμπλουτισμό της Διδακτικής της λογοτεχνίας*. Στο Καλογήρου, Τζ. & Λαλαγιάννη, Κ. (2007). *Η λογοτεχνία στο Σχολείο*. Αθήνα: ΤΥΠΟΘΗΤΩ – Γιώργος Δάρδανος.
- Καλογήρου, Τ. & Λαλαγιάννη, Κ. (2007). *Η Λογοτεχνία στο Σχολείο*. Αθήνα: Τυποθήτω – ΓΙΩΡΓΟΣ ΔΑΡΔΑΝΟΣ.
- Κανατσούλη, Μ.(2002). *Εισαγωγή στη θεωρία και κριτική της παιδικής λογοτεχνίας σχολικής και προσχολικής ηλικίας*. Θεσσαλονίκη: University Studio Press.
- Κανατσούλη, Μ. (2004). *Ιδεολογικές Διαστάσεις της Παιδικής Λογοτεχνίας*. Αθήνα : τυποθήτω – Γιώργος Δαρδανός.
- Καπλάνη, Β. (2006). *Η θέση της ποίησης σε ένα νέο πρόγραμμα διδασκαλίας της λογοτεχνίας: προβλήματα και προοπτικές*. Στο Αποστολίδου, Β. & Χοντολίδου, Ε. (επιμ.). *Λογοτεχνία και εκπαίδευση*. σ. 359 - 367. Αθήνα: Τυποθήτω – Δαρδανός.
- Καρακίτσος, Α. (1996). *Ποίηση για Μικρά Παιδιά: Τα Limerick*. Θεσσαλονίκη: Προμηθεύς.
- Καρακίτσος, Α. (2002). *Σύγχρονη Παιδική Ποίηση*. Αθήνα: Σύγχρονοι Ορίζοντες.
- Καρακίτσος, Α. (2013). *Διδασκαλία της Λογοτεχνίας και Δημιουργική Γραφή*. Θεσσαλονίκη: Εκδόσεις Ζυγός.
- Καρπόζηλου, Μ. (2009). *Το παιδί στη χώρα των βιβλίων*. Αθήνα: Καστανιώτη Α.Ε.
- Κουναλάκη, Α. (1979). *Το παιδί και το βιβλίο*. Αθήνα : Νότος ΕΠΕ.
- Ματσαγγούρας, Η. (2001). *Κειμενοκεντρική προσέγγιση του γραπτού λόγου*. Αθήνα: Γρηγόρης.
- Ματσαγγούρας, Η. (2002). *Ευέλικτη Ζώνη Διαθεματικών Προσεγγίσεων: Μια εκπαιδευτική καινοτομία που αλλάζει το σχολείο. Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών θεμάτων. Ειδικό Αφιέρωμα στην Ευέλικτη Ζώνη, 6, 15-30.*

- Ματσαγγούρας, Η. (2003). *Η Διαθεματικότητα στη σχολική γνώση: Εννοιοκεντρική Αναπλαισίωση και Σχέδια Εργασίας*. Αθήνα: Γρηγόρης.
- Ματσαγγούρας, Η. (2007). *Θεωρία και Πράξη της Διδασκαλίας. Στρατηγικές Διδασκαλίας: Η Κριτική Σκέψη στη Διδακτική Πράξη* (Πρόλ. Α.Φ. Ashmann), τομ. Β', Αθήνα: Gutenberg.
- Ματσαγγούρας, Η. (2008). *Ομαδοκεντρική Διδασκαλία και Μάθηση. Θεωρία και Πράξη της Διδασκαλίας σε Ομάδες*. Αθήνα: Γρηγόρης.
- Μιχαλοπούλου, Κ. (1999). *Ο ρόλος των ηρώων της παιδικής λογοτεχνίας στην διδακτική του αφηγήματος στο νηπιαγωγείο*. Στο Αποστολίδου, Β. & Χοντολίδου, Ε. Λογοτεχνία και Εκπαίδευση σελ. 191-198. Αθήνα: Τυπωθήτω.
- Μπαρτ, Ρ. (1973). *Η Απόλαυση του Κειμένου*. Μτφρ. Χατζιδάκη, Φ. & Κρητικός, Γ. Αθήνα: Ράππας, Οικονομίδου, Σ. (2016). *Το παιδί πίσω από τις λέξεις. Ο εννοούμενος αναγνώστης των παιδικών βιβλίων*. Αθήνα: Εκδόσεις Gutenberg.
- Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, (2001). *Πρόγραμμα σπουδών για τη διδασκαλία της Νεοελληνικής Γλώσσας & της Λογοτεχνίας της Αρχαίας Ελληνικής Γλώσσας και Γραμματείας στην Υποχρεωτική Εκπαίδευση*. Αθήνα: ΥΠ.Π.Ε.Θ.
- Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, (2002). *Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών και Αναλυτικά Προγράμματα Σπουδών Υποχρεωτικής Εκπαίδευσης*, τ. Β'. Αθήνα: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.
- Παπαδάτος, Γ. (1989). Η διδακτική της ποίησης στο Δημοτικό Σχολείο: Μια πρόταση κι ένα δείγμα. *Διαβάζω*, 345, 61 - 65.
- Παπαδάτος, Γ. (1994). Προσέγγιση δύο ποιημάτων. Μια διδακτική πρόταση ή με μαθητές της ΣΤ' τάξης του Δημοτικού Σχολείου μια μικρή εκδρομή σε μονοπάτια των εικόνων και της ποίησης. *Επιθεώρηση Παιδικής Λογοτεχνίας. Αφιέρωμα: Θεωρητικές και διδακτικές προσεγγίσεις στην Παιδική Λογοτεχνία*, τ.9, 136 – 149.
- Παπαδάτος, Γ. (2006). *Η ποίηση στο Δημοτικό Σχολείο: δοκιμές προσέγγισής της ή για μια <<μεθοδολογία>> συνάντησης με το Ποίημα*. Στο Αποστολίδου, Β. &

- Χοντολίδου, Ε. (2006). *Λογοτεχνία και Εκπαίδευση*. Αθήνα: Γιώργος Δάρδανος.
- Παπανικολάου, Ρ & Τσιλιμένη, Τ. (1992). *Η παιδική λογοτεχνία στο νηπιαγωγείο. Θεωρία και πράξη*. Αθήνα: Καστανιώτης.
- Πατέρα, Α. & Τσιλιμένη, Τ. (2012). *Φιλαναγνωσία και κοινωνικοσυναισθηματική ανάπτυξη του παιδιού*. Θεσσαλονίκη: Επίκεντρο.
- Πάτσιου, Β. – Καλογήρου, Τζ. (2013). *Η δύναμη της Λογοτεχνίας. Διδακτικές προσεγγίσεις – Αξιοποίηση διδακτικού υλικού (δημοτικό – γυμνάσιο – λύκειο)*. Αθήνα: Gutenberg.
- Πολάσνικ, Κ (1992). *Να δώσουμε στα παιδιά την όρεξη για διάβασμα*. Αθήνα: Καστανιώτης.
- Robson, C. (2010). *Η Έρευνα του Πραγματικού Κόσμου*. Αθήνα: Εκδόσεις Gutenberg.
- Σακελλαρίου, Χ. (1989). *Η μοντέρνα ποίηση και τα προβλήματα διδασκαλίας της*. Αθήνα: Gutenberg.
- Σπανός, Γ. (2006). Η γλώσσα ως προσδιοριστικός παράγοντας της διδασκαλίας της λογοτεχνίας στη Νεοελληνική Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση. Στο Αποστολίδου, Β. & Χοντολίδου, Ε. (επιμ.). *Λογοτεχνία και Εκπαίδευση*. (σ. 91-101). Θεσσαλονίκη: Τυποθήτω- Γιώργος Δάρδανος.
- Στάμος, Ν. Αθ. (2013). Διδακτική αξιοποίηση του παραμυθιού των αδερφών Γκριμ οι μουσικοί της Βρέμης. Στο Πάτσιου, Β. & Καλογήρου, Τζ. (2013). *Η δύναμη της Λογοτεχνίας. Διδακτικές προσεγγίσεις – Αξιοποίηση διδακτικού υλικού (δημοτικό – γυμνάσιο – λύκειο)*. Αθήνα: Gutenberg.
- Τζιλιμένη, Τ. (2007). Η αφήγηση στην σύγχρονη εποχή. Στο Τ. Τσιλιμένη (επιμ.), *Αφήγηση και Εκπαίδευση. Εισαγωγή στην τέχνη της αφήγησης. Άρθρα και Μελετήματα* (σ.11-74). Βόλος: Εκδόσεις Εργαστηρίου Λόγου και Πολιτισμού

Πανεπιστημίου Θεσσαλίας.

- Τσιλιμένη, Τ. & Γραίκος Ν. (2007). *Νέοι τρόποι προσέγγισης των λογοτεχνικών κειμένων στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση: Η περίπτωση του νέου Ανθολογίου Α' και Β' τάξης δημοτικού*. (οπ. αναφ. στο Καψάλης, Γ. & Κατσίκης, Α. (επιμ.). Η πρωτοβάθμια εκπαίδευση και οι προκλήσεις της εποχής μας, Ιωάννινα, 17 – 20 Μαΐου, σ. 642 – 651. Ανακτήθηκε στις 25/9/2015 από: <http://conf2007.edu.uoi.gr/>
- ΥΠΕΠΘ, (2014). *Πρόγραμμα Σπουδών: Επιστημονικό Πεδίο: Γλώσσα – Λογοτεχνία*. Αθήνα: <http://repository.edulll.gr/edulll/handle/10795/1917>.
- Willing, C. (2015). *Ποιοτικές μέθοδοι έρευνας στην ψυχολογία. Εισαγωγή*. Αθήνα : Εκδόσεις Gutenberg.
- ΦΕΚ 303/τ. Β', (13/3/2003). Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών.
- Φρυδάκη, Ε. (2003). *Η θεωρία της λογοτεχνίας στην πράξη της διδασκαλίας*. Αθήνα: Εκδόσεις Κριτική ΑΕ.
- Χατζησαββίδης, Σ. (2006). Γλώσσα και Λογοτεχνία: ο λογοτεχνικός και ο μη λογοτεχνικός λόγος. Στο Αποστολίδου Β., Χοντολίδου Ε (επιμ.). σ. 103-117. *Λογοτεχνία και Εκπαίδευση: (μέρος Ιο)*. Η λογοτεχνία στο σχολείο: βασικά προβλήματα και εφαρμογές. Θεσσαλονίκη: Τυποθήτω Γιώργος Δάρδανος.
- Χρυσοφίδης Κ., (1998). *Βιωματική – Επικοινωνιακή Δδασκαλία*. Αθήνα : Gutenberg.

Ξενόγλωσση

- Bainbridge, J. & Pantaleo, S. (1999). *Learning with literature in the Canadian elementary classroom*. Edmonton AB: The University of Alberta Press & Duval House Publishing.
- Ball, E. R. (1979). *An investigation into the effects of a specifically designed introductory poetry unit on the cognitive gains and affective responses of ninth graders*. (Doctoral dissertation, The University of North Carolina at

- Greensboro). Dissertation Abstracts International, 40, 1986-A.
- Beach, R. & Hynds, S. (1991). Research on response to literature. In Barr, R., Kamil, M.C., Mosenthal, P. & Pearson, P.D. (Eds). *Handbook of reading research*, 2, 453-489. New York: Longman.
- Beach, R. (1993). *A teacher's introduction to reader-response theories*. Urbana, IL: National Council of Teachers of English.
- Benton, M. (1993). *Reading and Teaching Literature*. England: Southampton University. Eric Digest: ED 388 989.
- Benton, M. & Fox, G. (1985, 1990). *Teaching Literature. Nine to Fourteen*. Oxford: Oxford University Press.
- Benton, M. & Fox, G. (2013). *Διδακτική της Λογοτεχνίας. Από Εννέα έως Δεκατεσσάρων Ετών*. (Μτφρ., προσαρμογή στα ελληνικά Τζ. Καλογήρου-Δ. Γ. Μπεχλικούδη, επιστ. επιμ. Τζ. Καλογήρου). Αθήνα: Εκδόσεις της Σχολής Ι. Μ. Παναγιωτόπουλου.
- Benton, M., Teasey, J., Bellard, R. & Hunt, K. (1989). Young Readers Responding to Poems. *British Journal of Educational Studies* 37(3), 305-306.
- Charpentreau, J. (1987). Les paradoxes de la poesie. In *La Revue des livres pour enfants, No 114*. σ. 54-61. Paris.
- Chukovsky, K. (1968). *From Two to Five*. Berkley: University of California Press.
- Cohen, G. (1986). *Designing group work*. NY: Teachers College Press.
- Cohen, G. (1994). Restructuring the Classroom: Conditions for Productive Small Groups. *Review of Educational Research*, 64 (1), 1-35.
- Cohen, L. & Manion, L. (1997). *Μεθοδολογία Εκπαιδευτικής Έρευνας*. Μτφρ. Μητσοπούλου, Χ. & Φιλοπούλου, Μ. Αθήνα: Έκφραση.
- Connell, J. M. (2001). Restoring Aesthetic Experience in the school Curriculum:

- The Legacy of Rosenblatt's Transactional Theory from Literature as Exploration.
Educational Foundations, 15 (1), 39-56.
- Creswell, J. W. (2011). *Η έρευνα στην εκπαίδευση. Σχεδιασμός, Διεξαγωγή και Αξιολόγηση της Ποσοτικής και Ποιοτικής Έρευνας*. Αθήνα: Εκδόσεις Ίων.
- Dias, P. X. (1996). *Reading and Responding to Poetry: patterns in the process*. Portsmouth: Boynton.
- Dewey, J. & Bentley, A. F. (1949). *Knowing and the known*. Boston, MA.: Beacon Press.
- Elster, C.A. & Hanauer, D.I. (2002). Voicing Texts, Voices around Texts: Reading Poems in Elementary School Classrooms. *Research in the Teaching of English* 37(1), 89-134.
- Faggiani, L. A. (1971). *A Relationship of attitude to response in the reading of a Poem by ninth grade students*. (Dissertation. UMI.). University New York.
- Ford, M.P. (1987). *Young Children's Concepts and Attitudes about Poetry*. (Unpublished doctoral dissertation, The University of Iowa, Iowa City).
- Fox, G. & Merrick, B. (1981). Thirty-six things to do with a poem. *Children's Literature in Education*, 12, 50-55.
- Gumperz, J. J., & Berenz, N. (1993). Transcribing conversational exchanges. In J. A. Edwards & M. D. Lampert (Eds.), *Talking data: Transcription and coding in coding in discourse research* (pp. 149-166). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum. Bloom, L.
- Iser, W. (1978). *The Act of Reading: A Theory of Aesthetic Response*. London: Routledge.
- Karolides, N. J. (1997). *Reader Response in Elementary Classrooms. Quess and Discovery*. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.

- Karolides, N. J. (2000). The transactional theory of literature. In Karolides, N. J. (Ed). *Reader-response in secondary and college classrooms* (p. 3-24). Mahwah, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- Langer, J. A. (1989). *The Process of Understanding Literature. Center for the Learning and Teaching of Literature*. New York: Albany University, Report Series 2 (1).
- Langer, J. A. (1991). *Literary Understanding and Literature Instruction*. New York: Albany University, National Research Center on Literature Teaching and Learning, Report Series 2 (11).
- Langer, J. A. (1994). *A response-based approach to reading literature*. Albany: State University of New York, Report Series 6 (7).
- Langer, J. A. (1995). *Envisioning Literature: Literary Understanding and Literature Instruction*. New York: Teacher College Press.
- Langer, J. A. & Close, E. (2001). *Improving literary Understanding through classroom conversation*. Washington: Office of Educational Research and Improvement.
- Lyotard, J. F. (1988). *The Different: Phrases in Dispute*. University of Minnesota: Minneapolis.
- Nodleman, P. (1992). *The Pleasures of Children's Literature*. London: Longman.
- Nodleman, P. & Reimer, M. (2003). *The Pleasures of Children's Literature*. Boston: Allyn and Bacon.
- Norton, D. E. (1995). *Through the Eyes of a Child. An Introduction to Children's Literature*. N Jersey: Prentice Hall.
- Osborn, Patricia (1994). *Poetry by doing: new approaches to reading, writing and appreciating poetry*. Illinois: National Textbook Company.

- Perrot, J. (1995). Figure dans l' miroirs. In *La Revue des livres pour enfants*. No 165
Automne, p. 64-72. Paris.
- Probst, R.E. (1988). *Response and Analysis*. Portsmouth: Heinemann.
- Rosenblatt, L.M. (1976). *Literature as exploration*. New York: Barnes and Noble.
- Rosenblatt, L.M. (1978). *The Reader, the Text, the Poem. The Transactional Theory
of the Literary Work*. Carbondale and Edwardsville: Southern Illinois
University Press.
- Rosenblatt, L.M. (1980). What facts does this poem teach you? *Language Arts*, 57
(4), 386-394.
- Rosenblatt, L.M. (1982). The literary Transaction: Evocation and Response. *Theory
Into practice*, 21 (4), 268-277.
- Rosenblatt, L.M. (1986). The aesthetic transaction. *Journal of Aesthetic Education*,
20 (4), 122-127.
- Rosenblatt, L.M. (1988). The literary transaction. Στο Demers P. (επιμ.). *The creating
Word* (p. 66-85). Edmonton, AB: University of Alberta Press.
- Rosenblatt, L.M. (1991). Literary theory. Στο Flood, J. Jensen, J.M., Lapp, D. &
Squire, J.R. (επιμ.), *Handbook of research on teaching the English language
Arts* (p.57-62). New York: MacMillan.
- Rosenblatt, L.M. (1994). The transactional theory of reading and writing. Στο
Ruddell, R., Ruddell, M. & Singer, M. (επιμ.), *Theoretical models and
Processes of reading* (p.1057-1092). Newark, DE: International Reading
Association.
- Rosenblatt, L.M. (1995). *Literature as Exploration*. New York: The Modern
Language Association.
- Rosenblatt, L.M. (1998). *Writing and Reading the Transactional Theory*. US,

Washington: The National Institute of Education.

Rudie, H. (1975). Poetry in basal readers: Persish or cherish. *Elementary_English*, 52, 136-140.

Smith, J. A., Flowers, P., & Larkin, M. (2009). *Interpretative Phenomenological Analysis: Theory, Method and Research*. London: Sage.

Terry, C. A. (1974). *Children's poetry references: A national survey of upper elementary grades*. (National Council of Teachers of English Research Report No. 16). Urbana, IL: National Council of Teachers of English.

Weiger, M. (1975). Getting together with poetry. *Elementary English* 52(1), p. 105-107.

Woolf, V. (1983). *Πώς διαβάζουμε ένα βιβλίο*. Αθήνα: Imago.

Παράρτημα 1

Συνευτεύξεις

Παράρτημα 1.1.

Συνεντεύξεις παιδιών πριν την προσέγγιση της ποίησης με τη θεωρία της Rosenblatt

Συνέντευξη 1^η

E: Σου αρέσει η ώρα της ποίησης στην τάξη;

AM: Ναι

E: Σου αρέσει η ώρα της ποίησης Λίγο, Αρκετά ή Πολύ;

AM: Πολύ

E: Γιατί σου αρέσει η ώρα της ποίησης;

AM: Δεν απάντησε

E: Τι σου αρέσει περισσότερο να κάνεις μετά την ανάγνωση ενός ποιήματος, από αυτά που συνήθως κάνουμε;

AM: Να συζητήσω με την ομάδα μου

E: Τι δεν σου αρέσει να κάνεις μετά την ανάγνωση του ποιήματος και τι θα ήθελες να κάνεις αντί για αυτό;

AM: Μου αρέσουν όλα

E: Η ώρα της ποίησης τι είναι για σένα; Πες μου το πρώτο πράγμα που σου έρχεται στο μυαλό

AM: Ένα ακόμη μάθημα μέσα στην τάξη

E: Προτιμάς να κάνεις μόνος σου δραστηριότητες με τα ποιήματα ή με την ομάδα σου;

AM: Με την ομάδα μου

E: Γιατί; Πες μου κάποιον ή κάποιους λόγους που σε κάνουν να το θέλεις

AM: Γιατί όταν δεν ξέρει κάποιος να κάνει να πει την ομάδα του. Για να τον βοηθήσει και τα άλλα άτομα της ομάδας του. Αισθάνομαι άνετα να πω ότι αυτό δεν το ξέρω για να με βοηθήσουν άλλα άτομα από την ομάδα μου.

E: Η ώρα της ποίησης είναι για σένα όπως τα άλλα μαθήματα ή σε κάνει να νιώθεις διαφορετικά;

AM: Νιώθω διαφορετικά

E: Νιώθεις Λίγο διαφορετικά, Αρκετά ή Πολύ;

AM: Πολύ

E: Τι νιώθεις διαφορετικό για την ποίηση;

AM: Δεν απάντησε, δεν του ήρθε κάτι στο μυαλό

E: Πιστεύεις ότι κάνεις κάτι ενδιαφέρον την ώρα της ποίησης;

AM: Ναι

E: Πες μου κάτι ενδιαφέρον που έκανες στην ώρα της ποίησης

AM: Όπως που διάβαζα

E: Αυτό που μου είπες σου άρεσε Λίγο, Αρκετά ή Πολύ;

AM: Πολύ

E: Τι προτιμάς να διαβάζει η δασκάλα το ποίημα, να το διαβάζεις μόνος σου ή με την ομάδα σου;

AM: Με την ομάδα μου

E: Γιατί προτιμάς αυτόν τον τρόπο; Σε βοηθά σε κάτι; Σε τι;

AM: Όταν δεν ξέρω κάτι ρωτώ την ομάδα μου

E: Με αφορμή αυτό το ποίημα (τυχαία διάλεξα ένα) που έχεις μπροστά τι δραστηριότητα θα ήθελες να κάνεις περισσότερο; Γιατί θέλεις να κάνεις τη συγκεκριμένη δραστηριότητα;

AM: Να το διαβάσω

Συνέντευξη 2^η

E: Σου αρέσει η ώρα της ποίησης στην τάξη;

ΑΓ: Μου αρέσει

E: Σου αρέσει η ώρα της ποίησης Λίγο, Αρκετά ή Πολύ;

ΑΓ: Πολύ

E: Γιατί σου αρέσει η ώρα της ποίησης;

ΑΓ: Γιατί έχω χρόνο να βλέπω τα ποιηματάκια

E: Τι σου αρέσει περισσότερο να κάνεις μετά την ανάγνωση ενός ποιήματος, από αυτά που συνήθως κάνουμε;

ΑΓ: Διαβάζουμε

E: Μετά την ανάγνωση

ΑΓ: Να παίζω με τα αμαξάκια μου

E: Τι σου αρέσει να κάνεις με το ποίημα;

ΑΓ: Να το διαβάζω μόνος μου

E: Τι δεν σου αρέσει να κάνεις μετά την ανάγνωση του ποιήματος;

ΑΓ: Να γράφω ορθογραφία

E: Τι θα ήθελες να κάνεις αντί για αυτό;

ΑΓ: Δεν ξέρω

E: Η ώρα της ποίησης τι είναι για σένα; Πες μου το πρώτο πράγμα που σου έρχεται στο μυαλό

ΑΓ: Να χάνω χρόνο

E: Προτιμάς να κάνεις μόνος σου δραστηριότητες με τα ποιήματα ή με την ομάδα σου;

ΑΓ: Με την ομάδα μου

E: Γιατί; Πες μου κάποιον ή κάποιους λόγους που σε κάνουν να το θέλεις

ΑΓ: Γιατί είμαι ο καλύτερος της ομάδας μου και θέλω να βοηθώ τους άλλους που δυσκολεύονται

E: Η ώρα της ποίησης είναι για σένα όπως τα άλλα μαθήματα ή σε κάνει να νιώθεις διαφορετικά;

ΑΓ: Νιώθω διαφορετικά

E: Νιώθεις Λίγο διαφορετικά, Αρκετά ή Πολύ;

ΑΓ: Πολύ

E: Τι νιώθεις διαφορετικό για την ποίηση; Γιατί;

ΑΓ: Γιατί είμαι μεγάλος

E: Πιστεύεις ότι κάνεις κάτι ενδιαφέρον την ώρα της ποίησης;

ΑΓ: Ναι

E: Πες μου κάτι ενδιαφέρον που έκανες στην ώρα της ποίησης

ΑΓ: Είχε χάσει ένα πι

E: Το συζήτησες με την ομάδα σου;

ΑΓ: Ναι

E: Τι προτιμάς να διαβάζει η δασκάλα το ποίημα, να το διαβάζεις μόνος σου ή με την ομάδα σου;

ΑΓ: Με την ομάδα μου

E: Γιατί προτιμάς αυτόν τον τρόπο; Σε βοηθά σε κάτι; Σε τι;

ΑΓ: Δε με βοηθά σε τίποτα

E: Με αφορμή αυτό το ποίημα (τυχαία διάλεξα ένα) που έχεις μπροστά τι δραστηριότητα θα ήθελες να κάνεις περισσότερο; Γιατί θέλεις να κάνεις τη συγκεκριμένη δραστηριότητα; *Οι δύο φίλοι*. Το θυμάσαι το ποιηματάκι;

ΑΓ: Ναι

E: Τι θα ήθελες να κάνεις;

ΑΓ: Τηλεόραση

E: Στο σχολείο βλέπουμε τηλεόραση;

ΑΓ: Όχι

E: Άρα για εδώ στο σχολείο

ΑΓ: Να γράφω πολλά γράμματα

E: Θα ήθελες να γράψεις ένα γράμμα πού;
ΑΓ: Ένα γράμμα σε ένα βιβλίο για ένα ποίημα

E: Να γράψεις ένα ποίημα;

ΑΓ: Ναι

Συνέντευξη 3^η

E: Σου αρέσει η ώρα της ποίησης στην τάξη;

ΑΜ: Ναι

E: Σου αρέσει η ώρα της ποίησης Λίγο, Αρκετά ή Πολύ;

ΑΜ: Πολύ

E: Γιατί σου αρέσει η ώρα της ποίησης;

ΑΜ: Δεν ξέρω

E: Τι σου αρέσει περισσότερο να κάνεις μετά την ανάγνωση ενός ποιήματος, από αυτά που συνήθως κάνουμε;

ΑΜ: Να ζωγραφίζουμε τι λέει

E: Τι δεν σου αρέσει να κάνεις μετά την ανάγνωση του ποιήματος;

ΑΜ: Γλώσσα

E: Και τι θα ήθελες να κάνεις αντί για γλώσσα;

ΑΜ: Μαθηματικά

E: Δηλαδή να κάνουμε με βάση το ποίημα κάτι που να έχει σχέση με τα μαθηματικά;

ΑΜ: Ναι

E: Η ώρα της ποίησης τι είναι για σένα; Πες μου το πρώτο πράγμα που σου έρχεται στο μυαλό

ΑΜ: Ποιήματα

E: Προτιμάς να κάνεις μόνη σου δραστηριότητες με τα ποιήματα ή με την ομάδα σου;

ΑΓ: Με την ομάδα μου

E: Γιατί; Πες μου κάποιον ή κάποιους λόγους που σε κάνουν να το θέλεις αυτό

ΑΜ: Γιατί αν συνεργαζόμαστε στο τέλος βγαίνει πάντα κάτι καλό

E: Η ώρα της ποίησης είναι για σένα όπως τα άλλα μαθήματα ή σε κάνει να νιώθεις διαφορετικά;

ΑΜ: Διαφορετικά

E: Πόσο διαφορετικά Λίγο, Αρκετά ή Πολύ;

ΑΜ: Πολύ

E: Τι νιώθεις για την ποίηση; Γιατί;

AM: Μου αρέσουν πάρα πολύ τα ποιήματα και νιώθω καλά

E: Πιστεύεις ότι κάνεις κάτι ενδιαφέρον την ώρα της ποίησης;

AM: Ναι

E: Λίγο ενδιαφέρον, Αρκετά ή Πολύ;

AM: Πολύ

E: Πες μου κάτι ενδιαφέρον που έκανες στην ώρα της ποίησης

AM: Είχε διαβάσει η κυρία ένα ποίημα και εμείς σκεφτήκαμε να το ζωγραφίσουμε

E: Προτιμάς να διαβάζει η δασκάλα το ποίημα, να το διαβάζεις μόνη σου ή στην ομάδα;

AM: Μόνη

E: Γιατί προτιμάς αυτόν τον τρόπο; Σε βοηθά σε κάτι; Σε τι;

AM: Για να μην τσακωνόμαστε και το καταλαβαίνω καλύτερα

E: Θα πάρω ένα από αυτά τα ποιήματα που έχεις μπροστά σου και θα σε ρωτήσω τι δραστηριότητα θέλεις να κάνεις περισσότερο και γιατί; Θα πάρω αυτό. Ποιος είναι ο τίτλος;

AM: Πουπουλένια σύννεφα

E: Θυμάσαι τι λέει το ποίημα;

AM: Ναι

E: Τι θέλεις να κάνεις;

AM: Να φτιάξω ένα σύννεφο με ένα αγγελούδι πάνω και έναν πύραυλο

E: Ωραία θα έκανες μια ζωγραφιά;

AM: Θα έκανα μια χειροτεχνία

Συνέντευξη 4^η

E: Σου αρέσει η ώρα της ποίησης στην τάξη;

AA: Ναι

E: Σου αρέσει η ώρα της ποίησης Λίγο, Αρκετά ή Πολύ;

AA: Πολύ

E: Γιατί σου αρέσει η ώρα της ποίησης;

AA: Πιο πολύ τα μαθήματα μου αρέσουν από την ποίηση

E: Τι σου αρέσει περισσότερο να κάνεις μετά την ανάγνωση ενός ποιήματος από αυτά που συνήθως κάνουμε;

AA: Μετά το ποίημα μπορούμε να παίξουμε

E: Κάτι με το ποίημα να παίξουμε;

AA: Ναι

E: Τι δεν σου αρέσει να κάνεις μετά την ανάγνωση του ποιήματος
AA: Τα μαθηματικά
E: Και τι θα ήθελες να κάνεις αντί για αυτό;
AA: Να παίζουμε όλα τα παιδάκια κάτι με το ποίημα
E: Η ώρα της ποίησης τι είναι για σένα; Πες μου το πρώτο πράγμα που σου έρχεται στο μυαλό
AA: Παιχνίδι με τα παιδάκια
E: Προτιμάς να κάνεις μόνη σου δραστηριότητες με τα ποιήματα ή με την ομάδα σου;
AA: Με την ομάδα μου
E: Γιατί; Πες μου κάποιον ή κάποιους λόγους που σε κάνουν να το θέλεις
AA: Να παίζουμε όλοι μαζί και να είμαστε χαρούμενοι
E: Η ώρα της ποίησης είναι για σένα όπως τα άλλα μαθήματα ή σε κάνει να νιώθεις διαφορετικά;
AA: Διαφορετικά
E: Νιώθεις Λίγο, Αρκετά ή Πολύ διαφορετικά;
AA: Πολύ
E: Θέλω να μου πεις τι νιώθεις για την ποίηση
AA: Χαρούμενη
E: Πιστεύεις ότι κάνεις κάτι ενδιαφέρον την ώρα της ποίησης;
AA: Ναι
E: Λίγο, Αρκετά ή Πολύ;
AA: Αρκετά
E: Πες μου κάτι ενδιαφέρον που έκανες την ώρα της ποίησης
AA: Να παίζουμε όλοι μαζί. Τα παιδάκια που κάνουν μαθηματικά
E: Τι προτιμάς να διαβάζει ο δάσκαλος το ποίημα, να το διαβάζεις μόνη σου ή με την ομάδα σου;
AA: Μόνη μου
E: Γιατί σε βοηθά σε κάτι;
AA: Ναι μου αρέσει
E: Με αφορμή αυτό το ποίημα, θα πάρω ένα από αυτά που έχεις μπροστά σου και κάναμε, τι θα ήθελες να κάνεις περισσότερο; Διάβασέ μου τον τίτλο
AA: *Μια Κυριακή του Μάρτη*
E: Το θυμάσαι; Τι θα ήθελες να κάνεις;
AA: Να φτιάξουμε κάτι για τον Μάρτη. Να φτιάξουμε ένα χελιδόνι.

E: Να κάνουμε μια χειροτεχνία ή μια ζωγραφιά;

AA: Ναι

Συνέντευξη 5^η

E: Σου αρέσει η ώρα της ποίησης στην τάξη;

AA: Ναι

E: Σου αρέσει η ώρα της ποίησης Λίγο, Αρκετά ή Πολύ;

AA: Λίγο

E: Γιατί σου αρέσει λίγο;

AA: Εεεεε

E: Μήπως δεν σου έρχεται τίποτα στο μυαλό τώρα;

AA: Ναι

E: Ας πάμε παρακάτω. Τι σου αρέσει περισσότερο να κάνεις μετά την ανάγνωση ενός ποιήματος, από αυτά που συνήθως κάνουμε;

AA: Εεεεμ.....

E: Δεν ξέρεις τι θέλεις; Ωραία ας πάμε παρακάτω. Τι δεν σου αρέσει να κάνεις μετά την ανάγνωση του ποιήματος;

AA: Δεν απάντησε τίποτα

E: Η ώρα της ποίησης τι είναι για σένα; Πες μου το πρώτο πράγμα που σου έρχεται στο μυαλό

AA: Δεν απάντησε τίποτα

E: Προτιμάς να κάνεις μόνος σου δραστηριότητες με τα ποιήματα ή με την ομάδα σου;

AA: Μόνος μου

E: Γιατί; Πες μου κάποιον ή κάποιους λόγους που σε κάνουν να το θέλεις

AA: Επειδή θέλω να διαβάζω μόνος

E: Η ώρα της ποίησης είναι για σένα όπως τα άλλα μαθήματα ή σε κάνει να νιώθεις διαφορετικά;

AA: Όπως όλα τα άλλα

E: Τι νιώθεις για την ποίηση; Γιατί;

AA: Ότι είναι ένα μάθημα

E: Πιστεύεις ότι κάνεις κάτι ενδιαφέρον την ώρα της ποίησης;

AA: Κανονικά σαν μάθημα

E: Τι προτιμάς; Να διαβάζει η δασκάλα το ποίημα, να διαβάζεις μόνος σου ή με την ομάδα σου;

ΑΑ: Μόνος μου

Ε: Γιατί προτιμάς αυτόν τον τρόπο; Σε βοηθά σε κάτι; Σε τι;

ΑΑ: Επειδή μαθαίνω πιο πολλά πράγματα

Ε: Με αφορμή αυτό το ποίημα τι δραστηριότητα θα ήθελες να κάνεις περισσότερο;

Γιατί θέλεις να κάνεις τη συγκεκριμένη δραστηριότητα;

ΑΑ: Να διαβάσω ένα άλλο βιβλίο με εικόνες

Συνέντευξη 6^η

Ε: Σου αρέσει η ώρα της ποίησης στην τάξη;

ΑΑ: Ναι

Ε: Σου αρέσει η ώρα της ποίησης Λίγο, Αρκετά ή Πολύ;

ΑΑ: Πολύ

Ε: Γιατί σου αρέσει;

ΑΑ: Γιατί μιλάμε για τα ποιήματα

Ε: Τι σου αρέσει περισσότερο να κάνεις μετά την ανάγνωση ενός ποιήματος, από αυτά που συνήθως κάνουμε;

ΑΑ: Να γράψουμε κάτι που να έχει σχέση με τα μαθηματικά

Ε: Τι δεν σου αρέσει να κάνεις μετά την ανάγνωση του ποιήματος;

ΑΑ: Να γράψω στο κίτρινο τετράδιο (το τετράδιο της γλώσσας)

Ε: Τι θα ήθελες να κάνεις αντί για αυτό;

ΑΑ: Να γράψω ότι θέλω εγώ για το ποίημα

Ε: Η ώρα της ποίησης τι είναι για σένα; Πες μου το πρώτο πράγμα που σου έρχεται στο μυαλό

ΑΑ: Δεν του έρχεται κάτι στο μυαλό

Ε: Προτιμάς να κάνεις μόνος σου δραστηριότητες με τα ποιήματα ή με την ομάδα σου;

ΑΑ: Με την ομάδα μου, αλλά αλλαγμένη (δεν θέλει ένα παιδάκι στην ομάδα του)

Ε: Γιατί; Πες μου κάποιον ή κάποιους λόγους που σε κάνουν να θέλεις να δουλέψεις με την ομάδα σου

ΑΑ: Για να συνεργαστούμε

Ε: Η ώρα της ποίησης είναι για σένα όπως τα άλλα μαθήματα ή σε κάνει να νιώθεις διαφορετικά;

ΑΑ: Διαφορετικά

Ε: Πόσο διαφορετικά Λίγο, Αρκετά ή πολύ;

ΑΑ: Λίγο

E: Τι νιώθεις για την ποίηση; Γιατί;

ΑΑ: Μου αρέσει

E: Πιστεύεις ότι κάνεις κάτι ενδιαφέρον την ώρα της ποίησης;

ΑΑ: Ιδιαίτερα όχι

E: Τι προτιμάς; Να διαβάζει η δασκάλα το ποίημα, να διαβάζεις μόνος σου ή με την ομάδα σου;

ΑΑ: Μόνος μου

E: Γιατί προτιμάς αυτόν τον τρόπο; Σε βοηθά σε κάτι; Σε τι;

ΑΑ: Οι άλλοι διαβάζουν διαφορετικά

E: Με αφορμή αυτό το ποίημα τι δραστηριότητα θα ήθελες να κάνεις περισσότερο;

Γιατί θέλεις να κάνεις τη συγκεκριμένη δραστηριότητα; Διάβασε τον τίτλο του

ΑΑ: *Το παπί*

E: Τι δραστηριότητα θέλεις να κάνεις;

ΑΑ: Να το ζωγραφίσω

E: Γιατί;

ΑΑ: Γιατί μου αρέσει να ζωγραφίζω

Συνέντευξη 7^η

E: Σου αρέσει η ώρα της ποίησης στην τάξη;

ΑΔ: Ναι

E: Σου αρέσει η ώρα της ποίησης Λίγο, Αρκετά ή Πολύ;

ΑΔ: Πολύ

E: Γιατί σου αρέσει;

ΑΔ: Εμμ.....

E: Τι σου αρέσει περισσότερο να κάνεις μετά την ανάγνωση ενός ποιήματος, από αυτά που συνήθως κάνουμε;

ΑΔ: Να παίζω με τα ποιήματα

E: Τι δεν σου αρέσει να κάνεις μετά την ανάγνωση του ποιήματος;

ΑΔ: Να κάνω χαζομάρες

E: Η ώρα της ποίησης τι είναι για σένα; Πες μου το πρώτο πράγμα που σου έρχεται στο μυαλό

ΑΔ: Δεν μου έρχεται κάτι στο μυαλό

E: Προτιμάς να κάνεις μόνος σου δραστηριότητες με τα ποιήματα ή με την ομάδα σου;

ΑΔ: Με την ομάδα μου

E: Γιατί; Πες μου κάποιον ή κάποιους λόγους που σε κάνουν να θέλεις να δουλέψεις με την ομάδα σου

AΔ: Να μιλώ με τα άλλα παιδάκια

E: Η ώρα της ποίησης είναι για σένα όπως τα άλλα μαθήματα ή σε κάνει να νιώθεις διαφορετικά;

AΔ: Σαν τα άλλα μαθήματα

E: Πιστεύεις ότι κάνεις κάτι ενδιαφέρον την ώρα της ποίησης;

AΔ: Ναι

E: Πες μου κάτι ενδιαφέρον που έκανες στην ώρα της ποίησης

AΔ: Όταν διαβάζαμε τα ποιήματα

E: Ήταν Λίγο, Αρκετά ή Πολύ ενδιαφέρον;

AΔ: Πολύ

E: Τι προτιμάς; Να διαβάζει η δασκάλα το ποίημα, να διαβάζεις μόνος σου ή με την ομάδα σου;

AΔ: Μόνος μου

E: Γιατί προτιμάς αυτόν τον τρόπο; Σε βοηθά σε κάτι; Σε τι;

AΔ: Να σκέφτομαι

E: Με αφορμή αυτό το ποίημα τι δραστηριότητα θα ήθελες να κάνεις περισσότερο; Γιατί θέλεις να κάνεις τη συγκεκριμένη δραστηριότητα; Διάβασε τον τίτλο του

AΔ: *Για τ' αγγελάκια του ουρανού*

E: Τι δραστηριότητα θέλεις να κάνεις;

AΔ: Να ζωγραφίσω αγγελάκια και τον ουρανό

Συνέντευξη 8^η

E: Σου αρέσει η ώρα της ποίησης στην τάξη;

AZ: Ναι

E: Σου αρέσει η ώρα της ποίησης Λίγο, Αρκετά ή Πολύ;

AZ: Πάρα πολύ

E: Γιατί σου αρέσει η ώρα της ποίησης;

AZ: Επειδή μου αρέσει να διαβάζουμε ποιηματάκια μαζί

E: Τι σου αρέσει περισσότερο να κάνεις μετά την ανάγνωση ενός ποιήματος, από αυτά που συνήθως κάνουμε;

AZ: Να βγάλω το μπλοκ στο θρανίο μου και να ζωγραφίζω

E: Τι δεν σου αρέσει να κάνεις μετά την ανάγνωση του ποιήματος και τι θα ήθελες να κάνεις αντί για αυτό;

AZ: Να κάνω φασαρία εγώ και τα άλλα παιδάκια

E: Και τι θα ήθελες να κάνεις αντί για αυτό;

AZ: Να υπάρχει ησυχία μέσα στην τάξη

E: Η ώρα της ποίησης τι είναι για σένα; Πες μου το πρώτο πράγμα που σου έρχεται στο μυαλό

AZ: Να το ακούσουμε και μετά να το διαβάσουμε

E: Προτιμάς να κάνεις μόνη σου δραστηριότητες με τα ποιήματα ή με την ομάδα σου;

AZ: Με την ομάδα μου

E: Γιατί; Πες μου κάποιον ή κάποιους λόγους που σε κάνουν να το θέλεις

AZ: Να ζωγραφίζουμε κάτι που θέλουμε μαζί

E: Η ώρα της ποίησης είναι για σένα όπως τα άλλα μαθήματα ή σε κάνει να νιώθεις διαφορετικά;

AZ: Νιώθω διαφορετικά

E: Νιώθεις Λίγο διαφορετικά, Αρκετά ή Πολύ;

AZ: Πάρα πολύ

E: Τι νιώθεις διαφορετικό για την ποίηση;

AZ: Ότι δουλεύω μαζί με την ομάδα

E: Πιστεύεις ότι κάνεις κάτι ενδιαφέρον την ώρα της ποίησης;

AZ: Ναι

E: Πες μου κάτι ενδιαφέρον που έκανες στην ώρα της ποίησης

AZ: Ότι το διαβάζω

E: Η ώρα της ποίησης είναι Λίγο, Αρκετά ή Πολύ ενδιαφέρουσα για σένα;

AZ: Πολύ

E: Τι προτιμάς να διαβάζει η δασκάλα το ποίημα, να το διαβάζεις μόνος σου ή με την ομάδα σου;

AZ: Μόνη μου

E: Γιατί προτιμάς αυτόν τον τρόπο; Σε βοηθά σε κάτι; Σε τι;

AZ: Να ξέρω κι άλλα πράγματα και να το καταλαβαίνω καλύτερα

E: Με αφορμή αυτό το ποίημα (διάλεξε ένα: *Πουπουλένια σύννεφα*) που έχεις μπροστά τι δραστηριότητα θα ήθελες να κάνεις περισσότερο; Γιατί θέλεις να κάνεις τη συγκεκριμένη δραστηριότητα;

AZ: Να πάω στο διάστημα

E: Θα ήθελες να πας ένα ταξίδι στο διάστημα;

AZ: Ναι θα δω και τους κομήτες

Συνέντευξη 9^η

E: Σου αρέσει η ώρα της ποίησης στην τάξη;

AA: Ε δεν ξέρω

E: Δεν είσαι και σίγουρος;

AA: Ναι από το μισό

E: Τι σου αρέσει περισσότερο να κάνεις μετά την ανάγνωση ενός ποιήματος, από αυτά που συνήθως κάνουμε;

AA: Να διαβάζω

E: Τι δεν σου αρέσει να κάνεις μετά την ανάγνωση του ποιήματος;

AA: Δεν υπάρχει κάτι

E: Η ώρα της ποίησης τι είναι για σένα; Πες μου το πρώτο πράγμα που σου έρχεται στο μυαλό

AA: Α μπα τίποτα

E: Προτιμάς να κάνεις μόνος σου δραστηριότητες με τα ποιήματα ή με την ομάδα σου;

AA: Με την ομάδα μου

E: Γιατί; Πες μου κάποιον ή κάποιους λόγους που σε κάνουν να το θέλεις

AA: Γιατί μόνος μου δεν μπορώ να καταφέρω πολλά πράγματα ενώ με την ομάδα μου καταφέρνω πιο πολλά πράγματα

E: Η ώρα της ποίησης είναι για σένα όπως τα άλλα μαθήματα ή σε κάνει να νιώθεις διαφορετικά;

AA: Σαν τα άλλα μαθήματα

E: Πιστεύεις ότι κάνεις κάτι ενδιαφέρον την ώρα της ποίησης;

AA: Όχι

E: Τι προτιμάς να διαβάζει η δασκάλα το ποίημα, να το διαβάζεις μόνος σου ή με την ομάδα σου;

AA: Με την ομάδα μου

E: Γιατί προτιμάς αυτόν τον τρόπο; Σε βοηθά σε κάτι; Σε τι;

AA: Με βοηθάνε όταν δεν ξέρω κάτι και οι άλλοι μου το δείχνουν

E: Με αφορμή αυτό το ποίημα (τυχαία διάλεξα ένα) που έχεις μπροστά τι δραστηριότητα θα ήθελες να κάνεις περισσότερο; Γιατί θέλεις να κάνεις τη συγκεκριμένη δραστηριότητα; *Οι δύο φίλοι* είναι το ποιηματάκι

AA: Δεν μου έρχεται καμιά ιδέα. Μόνο οι ίδιες που έχω σκεφτεί

E: Ποια από αυτές που είχες σκεφτεί;

ΑΑ: Να διαβάζει μια ο ένας και μια ο άλλος από ένα κομμάτι

Συνέντευξη 10^η

Ε: Σου αρέσει η ώρα της ποίησης στην τάξη;

ΑΑ: Ναι

Ε: Σου αρέσει η ώρα της ποίησης Λίγο, Αρκετά ή Πολύ;

ΑΑ: Λίγο

Ε: Γιατί σου αρέσει λίγο η ώρα της ποίησης;

ΑΑ: Επειδή κάνουμε περισσότερο μάθημα

Ε: Τι σου αρέσει περισσότερο να κάνεις μετά την ανάγνωση ενός ποιήματος, από αυτά που συνήθως κάνουμε;

ΑΑ: Να γράψω κάτι

Ε: Τι δεν σου αρέσει να κάνεις μετά την ανάγνωση του ποιήματος;

ΑΑ: Τίποτα, όλα μου αρέσουν

Ε: Η ώρα της ποίησης τι είναι για σένα; Πες μου το πρώτο πράγμα που σου έρχεται στο μυαλό

ΑΑ: Ότι θα γράψω

Ε: Προτιμάς να κάνεις μόνος σου δραστηριότητες με τα ποιήματα ή με την ομάδα σου;

ΑΑ: Με την ομάδα μου

Ε: Γιατί; Πες μου κάποιον ή κάποιους λόγους που σε κάνουν να το θέλεις αυτό

ΑΑ: Μπορεί να λέει ο ένας τον άλλον τα μαθήματα όταν λείπουμε

Ε: Η ώρα της ποίησης είναι για σένα όπως τα άλλα μαθήματα ή σε κάνει να νιώθεις διαφορετικά;

ΑΑ: Όπως τα άλλα μαθήματα

Ε: Πιστεύεις ότι κάνεις κάτι ενδιαφέρον την ώρα της ποίησης;

ΑΑ: Ναι

Ε: Πες μου κάτι ενδιαφέρον που έκανες στην ώρα της ποίησης

ΑΑ: Αυτά που μαθαίνουμε στη γλώσσα τα κάνουμε μετά και στην ποίηση

Ε: Προτιμάς να διαβάζει η δασκάλα το ποίημα, να το διαβάζεις μόνη σου ή στην ομάδα;

ΑΑ: Με την ομάδα μου

Ε: Γιατί προτιμάς αυτόν τον τρόπο; Σε βοηθά σε κάτι; Σε τι;

ΑΑ: Ότι μπορούμε να διαβάζουμε όλοι μαζί και να μαθαίνουμε

E: Θα πάρω ένα από αυτά τα ποιήματα που έχεις μπροστά σου και θα σε ρωτήσω τι δραστηριότητα θέλεις να κάνεις περισσότερο και γιατί; Θα πάρω αυτό. Ποιος είναι ο τίτλος;

AA: *Το Παπί*

E: Ωραία τι δραστηριότητα θες να κάνεις;

AA: Δεν μου έρχεται τίποτα

Συνέντευξη 11^η

E: Σου αρέσει η ώρα της ποίησης στην τάξη;

AB: Ναι

E: Σου αρέσει η ώρα της ποίησης Λίγο, Αρκετά ή Πολύ;

AB: Λίγο

E: Γιατί σου αρέσει η ώρα της ποίησης λίγο;

AB: Γιατί γράφουμε

E: Τι σου αρέσει περισσότερο να κάνεις μετά την ανάγνωση ενός ποιήματος από αυτά που συνήθως κάνουμε;

AB: Να παίζω με πλαστελίνες

E: Τι δεν σου αρέσει να κάνεις μετά την ανάγνωση του ποιήματος

AB: Να ζωγραφίζω

E: Και τι θα ήθελες να κάνεις αντί για αυτό;

AB: Να παίζω με την πλαστελίνη

E: Η ώρα της ποίησης τι είναι για σένα; Πες μου το πρώτο πράγμα που σου έρχεται στο μυαλό

AB: Να γράψω λίγο πιο πολύ

E: Προτιμάς να κάνεις μόνος σου δραστηριότητες με τα ποιήματα ή με την ομάδα σου;

AB: Με την ομάδα μου

E: Γιατί; Πες μου κάποιον ή κάποιους λόγους που σε κάνουν να το θέλεις

AB: Για να μάθουν οι άλλοι να γράφουν

E: Η ώρα της ποίησης είναι για σένα όπως τα άλλα μαθήματα ή σε κάνει να νιώθεις διαφορετικά;

AB: Σαν τα άλλα

E: Πιστεύεις ότι κάνεις κάτι ενδιαφέρον την ώρα της ποίησης;

AB: Ναι

E: Πες μου κάτι ενδιαφέρον που έκανες στην ώρα της ποίησης

AB: Να γράψουμε ορθογραφία

E: Τι προτιμάς; Να διαβάζει η δασκάλα το ποίημα, να διαβάζεις μόνος σου ή με την ομάδα σου;

AB: Με την ομάδα

E: Γιατί προτιμάς αυτόν τον τρόπο; Σε βοηθά σε κάτι; Σε τι;

AB: Να μάθουν να διαβάζουν οι άλλοι και να γίνεται κάτι

E: Με αφορμή αυτό το ποίημα τι δραστηριότητα θα ήθελες να κάνεις περισσότερο;

Γιατί θέλεις να κάνεις τη συγκεκριμένη δραστηριότητα; Διάβασε τον τίτλο του

AB: *Για τ' αγγελάκια του ουρανού*

E: Τι δραστηριότητα θέλεις να κάνεις;

AB: Να το γράψω εγώ

Συνέντευξη 12^η

E: Σου αρέσει η ώρα της ποίησης στην τάξη;

ΑΛ: Ναι

E: Σου αρέσει η ώρα της ποίησης Λίγο, Αρκετά ή Πολύ;

ΑΛ: Πολύ

E: Γιατί σου αρέσει η ώρα της ποίησης;

ΑΛ: Για να χτυπάει το κουδούνι

E: Τι σου αρέσει περισσότερο να κάνεις μετά την ανάγνωση ενός ποιήματος από αυτά που συνήθως κάνουμε;

ΑΛ: Να γράφω

E: Τι δεν σου αρέσει να κάνεις μετά την ανάγνωση του ποιήματος

ΑΛ: Μου αρέσουν όλα

E: Η ώρα της ποίησης τι είναι για σένα; Πες μου το πρώτο πράγμα που σου έρχεται στο μυαλό

ΑΛ: Δεν μου έρχεται κάτι

E: Προτιμάς να κάνεις μόνη σου δραστηριότητες με τα ποιήματα ή με την ομάδα σου;

ΑΛ: Μόνος μου

E: Γιατί; Πες μου κάποιον ή κάποιους λόγους που σε κάνουν να το θέλεις

ΑΛ: Μπορώ να διαβάσω καλύτερα μόνος μου

E: Η ώρα της ποίησης είναι για σένα όπως τα άλλα μαθήματα ή σε κάνει να νιώθεις διαφορετικά;

ΑΛ: Σαν τα άλλα μαθήματα

E: Πιστεύεις ότι κάνεις κάτι ενδιαφέρον την ώρα της ποίησης;

ΑΛ: Όχι

Ε: Τι προτιμάς να διαβάζει ο δάσκαλος το ποίημα, να το διαβάζεις μόνος σου ή με την ομάδα σου;

ΑΛ: Με την ομάδα μου

Ε: Γιατί σε βοηθά σε κάτι;

ΑΛ: Να διαβάζουμε καλύτερα

Ε: Με αφορμή αυτό το ποίημα, θα πάρω ένα από αυτά που έχεις μπροστά σου και κάναμε, τι θα ήθελες να κάνεις περισσότερο; Διάβασέ μου τον τίτλο

ΑΛ: *Μια Κυριακή του Μάρτη*

Ε: Τι θα ήθελες να κάνεις;

ΑΛ: Να γράψω στο τετράδιο ένα κομματάκι από το ποίημα.

Ε: Γιατί θέλεις να το κάνεις αυτό;

ΑΛ: Δεν ξέρω

Συνέντευξη 13^η

Ε: Σου αρέσει η ώρα της ποίησης στην τάξη;

ΑΕ: Ναι

Ε: Σου αρέσει η ώρα της ποίησης Λίγο, Αρκετά ή Πολύ;

ΑΕ: Πολύ

Ε: Γιατί σου αρέσει πολύ;

ΑΕ: Γιατί...δεν ξέρω

Ε: Τι σου αρέσει περισσότερο να κάνεις μετά την ανάγνωση ενός ποιήματος, από αυτά που συνήθως κάνουμε;

ΑΕ: Μου αρέσει πολύ να διαβάζω

Ε: Τι δεν σου αρέσει να κάνεις μετά την ανάγνωση του ποιήματος;

ΑΕ: Γλώσσα, να κάνω αυτά που κάνουμε στη γλώσσα

Ε: Η ώρα της ποίησης τι είναι για σένα; Πες μου το πρώτο πράγμα που σου έρχεται στο μυαλό

ΑΕ: Δεν ξέρω

Ε: Προτιμάς να κάνεις μόνος σου δραστηριότητες με τα ποιήματα ή με την ομάδα σου;

ΑΕ: Με την ομάδα

Ε: Γιατί; Πες μου κάποιον ή κάποιους λόγους που σε κάνουν να το θέλεις

ΑΕ: Η Εύα μου δίνει μαρκαδόρους όταν κάνω μια ζωγραφιά

E: Η ώρα της ποίησης είναι για σένα όπως τα άλλα μαθήματα ή σε κάνει να νιώθεις διαφορετικά;

AE: Διαφορετικά

E: Τι νιώθεις για την ποίηση; Γιατί;

AE: Είναι δύσκολη ώρα, με δυσκολεύει

E: Πιστεύεις ότι κάνεις κάτι ενδιαφέρον την ώρα της ποίησης;

AE: Όχι

E: Τι προτιμάς; Να διαβάζει η δασκάλα το ποίημα, να διαβάζεις μόνη σου ή με την ομάδα σου;

AE: Μόνη μου

E: Γιατί προτιμάς αυτόν τον τρόπο; Σε βοηθά σε κάτι; Σε τι;

AE: Γιατί μόνη μου θα μάθω πολλά πράγματα

E: Με αφορμή αυτό το ποίημα τι δραστηριότητα θα ήθελες να κάνεις περισσότερο;

Γιατί θέλεις να κάνεις τη συγκεκριμένη δραστηριότητα; Διάβασε τον τίτλο του

AE: *Οι δυο φίλοι*

E: Τι δραστηριότητα θέλεις να κάνεις;

AE: Να το διαβάσω μόνη μου

E: Γιατί;

AE: Γιατί μου αρέσει

Συνέντευξη 14^η

E: Σου αρέσει η ώρα της ποίησης στην τάξη;

AE: Ναι

E: Σου αρέσει η ώρα της ποίησης Λίγο, Αρκετά ή Πολύ;

AE: Πολύ

E: Γιατί σου αρέσει;

AE: Μου αρέσει να λέω ποιήματα

E: Τι σου αρέσει περισσότερο να κάνεις μετά την ανάγνωση ενός ποιήματος, από αυτά που συνήθως κάνουμε;

AE: Να διαβάζω παραμύθια

E: Τι δεν σου αρέσει να κάνεις μετά την ανάγνωση του ποιήματος;

AE: Μου αρέσει πάρα πολύ αυτό που κάνουμε

E: Η ώρα της ποίησης τι είναι για σένα; Πες μου το πρώτο πράγμα που σου έρχεται στο μυαλό

AE: Δεν μου έρχεται κάτι στο μυαλό

E: Προτιμάς να κάνεις μόνη σου δραστηριότητες με τα ποιήματα ή με την ομάδα σου;

ΑΕ: Με την ομάδα μου

E: Γιατί; Πες μου κάποιον ή κάποιους λόγους που σε κάνουν να θέλεις να δουλέψεις με την ομάδα σου

ΑΕ: Γιατί μου αρέσει

E: Η ώρα της ποίησης είναι για σένα όπως τα άλλα μαθήματα ή σε κάνει να νιώθεις διαφορετικά;

ΑΕ: Μου αρέσει

E: Λίγο, Αρκετά ή Πολύ;

ΑΕ: Πολύ

E: Τι νιώθεις για την ποίηση

ΑΕ: Χαρά

E: Πιστεύεις ότι κάνεις κάτι ενδιαφέρον την ώρα της ποίησης;

ΑΕ: Ναι

E: Πες μου κάτι ενδιαφέρον που έκανες στην ώρα της ποίησης

ΑΕ: Να διαβάζω το ποίημα

E: Τι προτιμάς; Να διαβάζει η δασκάλα το ποίημα, να διαβάζεις μόνος σου ή με την ομάδα σου;

ΑΕ: Με την ομάδα μου

E: Γιατί προτιμάς αυτόν τον τρόπο; Σε βοηθά σε κάτι; Σε τι;

ΑΕ: Να ακούω όταν διαβάζουν οι άλλοι και οι άλλοι να ακούν όταν διαβάζω

E: Με αφορμή το ποίημα <<Μια Κυριακή του Μάρτη>>, τι δραστηριότητα θα ήθελες να κάνεις περισσότερο; Γιατί θέλεις να κάνεις τη συγκεκριμένη δραστηριότητα;

ΑΕ: Θα ήθελα να κάνω ένα βιβλίο με αυτό το ποίημα

Συνέντευξη 15^η

E: Σου αρέσει η ώρα της ποίησης στην τάξη;

ΑΚ: Ναι

E: Σου αρέσει η ώρα της ποίησης Λίγο, Αρκετά ή Πολύ;

ΑΚ: Αρκετά

E: Γιατί σου αρέσει η ώρα της ποίησης;

ΑΚ: Δεν ξέρω

E: Τι σου αρέσει περισσότερο να κάνεις μετά την ανάγνωση ενός ποιήματος, από αυτά που συνήθως κάνουμε;

ΑΚ: Δεν ξέρω

E: Τι δεν σου αρέσει να κάνεις μετά την ανάγνωση του ποιήματος και τι θα ήθελες να κάνεις αντί για αυτό;

AK: Όλα τα θέλω

E: Η ώρα της ποίησης τι είναι για σένα; Πες μου το πρώτο πράγμα που σου έρχεται στο μυαλό

AK: Δεν μου έρχεται κάτι

E: Προτιμάς να κάνεις μόνη σου δραστηριότητες με τα ποιήματα ή με την ομάδα σου;

AK: Με την ομάδα μου

E: Γιατί; Πες μου κάποιον ή κάποιους λόγους που σε κάνουν να το θέλεις

AK: Δεν απάντησε

E: Η ώρα της ποίησης είναι για σένα όπως τα άλλα μαθήματα ή σε κάνει να νιώθεις διαφορετικά;

AK: Όπως τα άλλα

E: Νιώθεις διαφορετικά;

AK: Σαν τα άλλα μαθήματα

E: Πιστεύεις ότι κάνεις κάτι ενδιαφέρον την ώρα της ποίησης;

AK: Δεν ξέρω

E: Τι προτιμάς; Να διαβάζει η δασκάλα το ποίημα, να διαβάζεις μόνη σου ή με την ομάδα σου;

AK: Με την ομάδα μου

E: Γιατί προτιμάς αυτόν τον τρόπο; Σε βοηθά σε κάτι; Σε τι;

AK: Λέω πράγματα στα άλλα παιδάκια και μου λένε και αυτά

E: Με αφορμή το ποίημα <<Με τ' αγγελάκια του ουρανού>>, τι δραστηριότητα θα ήθελες να κάνεις περισσότερο; Γιατί θέλεις να κάνεις τη συγκεκριμένη δραστηριότητα;

AK: Θα ήθελα να ζωγραφίσουμε με την ομάδα μου όλο το ποίημα

Συνέντευξη 16^η

E: Σου αρέσει η ώρα της ποίησης στην τάξη;

AX: Ναι

E: Σου αρέσει η ώρα της ποίησης Λίγο, Αρκετά ή Πολύ;

AX: Λίγο

E: Γιατί σου αρέσει λίγο η ώρα της ποίησης;

AX: Γιατί είναι ωραία

E: Τι σου αρέσει περισσότερο να κάνεις μετά την ανάγνωση ενός ποιήματος, από αυτά που συνήθως κάνουμε;

AX: Να διαβάζω το ποίημα ξανά

E: Τι δεν σου αρέσει να κάνεις μετά την ανάγνωση του ποιήματος;

AX: Μου αρέσουν όλα

E: Η ώρα της ποίησης τι είναι για σένα; Πες μου το πρώτο πράγμα που σου έρχεται στο μυαλό

AX: Μου αρέσει

E: Προτιμάς να κάνεις μόνη σου δραστηριότητες με τα ποιήματα ή με την ομάδα σου;

AX: Με την ομάδα μου

E: Γιατί; Πες μου κάποιον ή κάποιους λόγους που σε κάνουν να το θέλεις αυτό

AX: Γιατί συνεργάζομαι και μαθαίνω καλύτερα

E: Η ώρα της ποίησης είναι για σένα όπως τα άλλα μαθήματα ή σε κάνει να νιώθεις διαφορετικά;

AX: Όπως τα άλλα μαθήματα

E: Τι νιώθεις για την ποίηση

AX: Μια χαρά

E: Πιστεύεις ότι κάνεις κάτι ενδιαφέρον την ώρα της ποίησης;

AX: Ναι

E: Πες μου κάτι ενδιαφέρον που έκανες στην ώρα της ποίησης.

AX: Δεν ξέρω.

E: Προτιμάς να διαβάζει η δασκάλα το ποίημα, να το διαβάζεις μόνη σου ή στην ομάδα;

AX: Με την ομάδα μου

E: Γιατί προτιμάς αυτόν τον τρόπο; Σε βοηθά σε κάτι; Σε τι;

AX: Γιατί είναι καλή η ομάδα μου και με βοηθά να μαθαίνω πιο καλά

E: Θα πάρω ένα από αυτά τα ποιήματα που έχεις μπροστά σου και θα σε ρωτήσω τι δραστηριότητα θέλεις να κάνεις περισσότερο και γιατί; Θα πάρω αυτό. Ποιος είναι ο τίτλος;

AX: *Το Παπί*

E: Ωραία τι δραστηριότητα θες να κάνεις;

AX: Να το διαβάσω με την ομάδα μου

E: Γιατί θες αυτήν την δραστηριότητα;

AX: Γιατί θα μάθουμε και πιο καλά

Συνέντευξη 17^η

E: Σου αρέσει η ώρα της ποίησης στην τάξη;

AB: Ναι

E: Σου αρέσει η ώρα της ποίησης Λίγο, Αρκετά ή Πολύ;

AB: Πολύ

E: Γιατί σου αρέσει η ώρα της ποίησης;

AB: Γιατί είναι καλή

E: Τι σου αρέσει περισσότερο να κάνεις μετά την ανάγνωση ενός ποιήματος από αυτά που συνήθως κάνουμε;

AB: Να διαβάζω πάλι

E: Τι δεν σου αρέσει να κάνεις μετά την ανάγνωση του ποιήματος;

AB: Μου αρέσουν όλα

E: Η ώρα της ποίησης τι είναι για σένα; Πες μου το πρώτο πράγμα που σου έρχεται στο μυαλό

AB: Να παίζω με τους φίλους μου

E: Προτιμάς να κάνεις μόνη σου δραστηριότητες με τα ποιήματα ή με την ομάδα σου;

AB: Με την ομάδα μου

E: Γιατί; Πες μου κάποιον ή κάποιους λόγους που σε κάνουν να το θέλεις

AB: Γιατί είμαστε ομάδα

E: Η ώρα της ποίησης είναι για σένα όπως τα άλλα μαθήματα ή σε κάνει να νιώθεις διαφορετικά;

AB: Με κάνει να νιώθω διαφορετικά

E: Νιώθεις Λίγο, Αρκετά ή Πολύ διαφορετικά;

AB: Αρκετά

E: Τι νιώθεις για την ποίηση και γιατί το νιώθεις;

AB: Νιώθω να κάνω μάθημα και μου αρέσει τόσο να κάνω μάθημα

E: Πιστεύεις ότι κάνεις κάτι ενδιαφέρον την ώρα της ποίησης;

AB: Πιστεύω

E: Πες μου κάτι ενδιαφέρον που έκανες στην ώρα της ποίησης

AB: Ζωγράφισα

E: Ήταν Λίγο ενδιαφέρον, Αρκετά ή Πολύ;

AB: Πολύ

E: Τι προτιμάς; Να διαβάζει η δασκάλα το ποίημα, να διαβάζεις μόνος σου ή με την ομάδα σου;

AB: Με την ομάδα

E: Γιατί προτιμάς αυτόν τον τρόπο; Σε βοηθά σε κάτι; Σε τι;

AB: Με βοηθάει να είναι πανεύκολο έτσι

E: Με αφορμή αυτό το ποίημα τι δραστηριότητα θα ήθελες να κάνεις περισσότερο;

Γιατί θέλεις να κάνεις τη συγκεκριμένη δραστηριότητα; Διάβασε τον τίτλο του

AB: *Μια Κυριακή του Μάρτη*

E: Τι δραστηριότητα θέλεις να κάνεις;

AB: Να γράψω έναν τίτλο για το ποίημα

E: Γιατί θέλεις να γράψεις έναν άλλο τίτλο;

AB: Να γράψω έναν τίτλο από τα μαθήματα που έχουμε μάθει

Συνέντευξη 18^η

E: Σου αρέσει η ώρα της ποίησης στην τάξη;

AO: Ναι

E: Σου αρέσει η ώρα της ποίησης Λίγο, Αρκετά ή Πολύ;

AO: Πολύ

E: Γιατί σου αρέσει η ώρα της ποίησης;

AO: Γιατί μιλάμε για τα ποιήματα και μπορούμε να τα πούμε τραγουδιστά

E: Τι σου αρέσει περισσότερο να κάνεις μετά την ανάγνωση ενός ποιήματος από αυτά που συνήθως κάνουμε;

AO: Να ζωγραφίζω για αυτά τα ποιήματα

E: Τι δεν σου αρέσει να κάνεις μετά την ανάγνωση του ποιήματος;

AO: Δεν μου αρέσει να κάνουμε μαθηματικά

E: Τι θα ήθελες να κάνεις αντί για αυτό;

AO: Να κάνω ασκήσεις γλώσσας με τα ποιήματα

E: Η ώρα της ποίησης τι είναι για σένα; Πες μου το πρώτο πράγμα που σου έρχεται στο μυαλό

AO: Κάτι πολύ σημαντικό

E: Προτιμάς να κάνεις μόνη σου δραστηριότητες με τα ποιήματα ή με την ομάδα σου;

AO: Με την ομάδα μου

E: Γιατί; Πες μου κάποιον ή κάποιους λόγους που σε κάνουν να θέλεις να δουλέψεις με την ομάδα σου

AO: Γιατί θα έχω πιο πολύ βοήθεια και θα τα λέμε όμορφα

E: Η ώρα της ποίησης είναι για σένα όπως τα άλλα μαθήματα ή σε κάνει να νιώθεις διαφορετικά;

ΑΟ: Είναι κάτι ξεχωριστό. Δεν είναι σαν τα άλλα μαθήματα

E: Τι νιώθεις για την ποίηση; Γιατί νιώθεις έτσι;

ΑΟ: Είναι πολύ ωραίο πράγμα και νιώθω έτσι γιατί έχει πολλά τραγούδια

E: Πιστεύεις ότι κάνεις κάτι ενδιαφέρον την ώρα της ποίησης;

ΑΟ: Ναι

E: Πες μου κάτι ενδιαφέρον που έκανες στην ώρα της ποίησης

ΑΟ: Τραγουδάμε

E: Τι προτιμάς; Να διαβάζει η δασκάλα το ποίημα, να διαβάζεις μόνη σου ή με την ομάδα σου;

ΑΟ: Μόνη μου

E: Γιατί προτιμάς αυτόν τον τρόπο; Σε βοηθά σε κάτι; Σε τι;

ΑΟ: Ακούγεται πιο ξεκάθαρα και καταλαβαίνω καλύτερα τι λέει το ποίημα

E: Με αφορμή το ποίημα τι δραστηριότητα θα ήθελες να κάνεις περισσότερο; Γιατί θέλεις να κάνεις τη συγκεκριμένη δραστηριότητα;

ΑΟ: Να το τραγουδάω μόνη μου

E: Γιατί θέλεις να κάνεις τη συγκεκριμένη δραστηριότητα;

ΑΟ: Γιατί τραγουδάω μόνη

Συνέντευξη 19^η

E: Σου αρέσει η ώρα της ποίησης στην τάξη;

ΑΑ: Ναι

E: Σου αρέσει η ώρα της ποίησης Λίγο, Αρκετά ή Πολύ;

ΑΑ: Πολύ

E: Γιατί σου αρέσει η ώρα της ποίησης;

ΑΑ: Γιατί λέμε ποιήματα

E: Τι σου αρέσει περισσότερο να κάνεις μετά την ανάγνωση ενός ποιήματος από αυτά που συνήθως κάνουμε;

ΑΑ: Να ζωγραφίζω για αυτά τα ποιήματα

E: Τι δεν σου αρέσει να κάνεις μετά την ανάγνωση του ποιήματος;

ΑΑ: Όλα μου αρέσουν.

E: Η ώρα της ποίησης τι είναι για σένα; Πες μου το πρώτο πράγμα που σου έρχεται στο μυαλό

ΑΑ: Να διαβάσουμε ένα ποίημα.

Ε: Προτιμάς να κάνεις μόνη σου δραστηριότητες με τα ποιήματα ή με την ομάδα σου;

ΑΑ: Με την ομάδα μου

Ε: Γιατί; Πες μου κάποιον ή κάποιους λόγους που σε κάνουν να θέλεις να δουλέψεις με την ομάδα σου

ΑΑ: Γιατί μπορώ καλύτερα.

Ε: Η ώρα της ποίησης είναι για σένα όπως τα άλλα μαθήματα ή σε κάνει να νιώθεις διαφορετικά;

ΑΑ: Όχι. Νιώθω διαφορετικά.

Ε: Τι νιώθεις για την ποίηση; Γιατί νιώθεις έτσι;

ΑΑ: Χαρά.

Ε: Νιώθεις πολύ, αρκετή ή λίγη χαρά;

ΑΑ: Αρκετή.

Ε: Πιστεύεις ότι κάνεις κάτι ενδιαφέρον την ώρα της ποίησης;

ΑΑ: Ναι

Ε: Πες μου κάτι ενδιαφέρον που έκανες στην ώρα της ποίησης

ΑΑ : Διαβάζαμε ποιήματα.

Ε: Τι προτιμάς; Να διαβάζει η δασκάλα το ποίημα, να διαβάζεις μόνη σου ή με την ομάδα σου;

ΑΑ: Μόνη μου

Ε: Γιατί προτιμάς αυτόν τον τρόπο; Σε βοηθά σε κάτι; Σε τι;

ΑΑ: Γιατί μερικές φορές οι άλλοι φωνάζουν.

Ε: Με αφορμή το ποίημα τι δραστηριότητα θα ήθελες να κάνεις περισσότερο; Γιατί θέλεις να κάνεις τη συγκεκριμένη δραστηριότητα;

ΑΑ: Να γράψω κάτι για το ποίημα.

Ε: Γιατί θέλεις να κάνεις τη συγκεκριμένη δραστηριότητα;

ΑΑ: Να γράψω κάτι για τα σύννεφα.

Συνέντευξη 20^η

Ε: Σου αρέσει η ώρα της ποίησης στην τάξη;

ΑΙ: Ναι

Ε: Σου αρέσει η ώρα της ποίησης Λίγο, Αρκετά ή Πολύ;

ΑΙ: Λίγο

Ε: Γιατί σου αρέσει η ώρα της ποίησης λίγο;

ΑΙ: Γιατί δεν θέλω να γράφω ορθογραφία και θέλω να ζωγραφίζω.

E: Τι σου αρέσει περισσότερο να κάνεις μετά την ανάγνωση ενός ποιήματος από αυτά που συνήθως κάνουμε;

AI: Να ζωγραφίζω κάτι που να έχει σχέση με το ποίημα.

E: Τι δεν σου αρέσει να κάνεις μετά την ανάγνωση του ποιήματος και τι θα ήθελες να κάνεις αντί γι' αυτό;

AI: Να κάνω μάθημα, να γράφω ορθογραφία, να κάνω γραμματική. Θα ήθελα να ζωγραφίζω.

E: Η ώρα της ποίησης τι είναι για σένα; Πες μου το πρώτο πράγμα που σου έρχεται στο μυαλό

AI: Μάθημα.

E: Προτιμάς να κάνεις μόνη σου δραστηριότητες με τα ποιήματα ή με την ομάδα σου;

AI: Μόνη μου

E: Γιατί; Πες μου κάποιον ή κάποιους λόγους που σε κάνουν να θέλεις να δουλέψεις μόνη σου

AI: Γιατί τα άλλα παιδιά γελάνε και δεν μπορούμε να συνεργαστούμε.

E: Η ώρα της ποίησης είναι για σένα όπως τα άλλα μαθήματα ή σε κάνει να νιώθεις διαφορετικά;

AI: Είναι πολύ σαν τα άλλα μαθήματα.

E: Πιστεύεις ότι κάνεις κάτι ενδιαφέρον την ώρα της ποίησης;

AI: Ναι

E: Είναι λίγο ενδιαφέρον, αρκετά ή πολύ; Γιατί;

AI: Είναι λίγο ενδιαφέρον, είναι σαν τα άλλα μαθήματα.

E: Τι προτιμάς; Να διαβάζει η δασκάλα το ποίημα, να διαβάζεις μόνη σου ή με την ομάδα σου;

AI: Να διαβάζει η δασκάλα.

E: Γιατί προτιμάς αυτόν τον τρόπο; Σε βοηθά σε κάτι; Σε τι;

AI: Δεν θέλω να διαβάζω εγώ, δυσκολεύομαι. Με τη δασκάλα καταλαβαίνω καλύτερα.

E: Με αφορμή αυτό το ποίημα: << Το παπί >> τι δραστηριότητα θα ήθελες να κάνεις περισσότερο; Γιατί θέλεις να κάνεις τη συγκεκριμένη δραστηριότητα;

AI: Να ζωγραφίσω ένα παπί και να γράψω το ποίημα.

Παράρτημα 1.2.

Συνεντεύξεις παιδιών μετά την προσέγγιση της ποίησης με τη «Συναλλακτική θεωρία της Rosenblatt»

1^η Συνέντευξη

E: Σου αρέσει η ώρα της ποίησης στην τάξη;

AM: Ναι

E: Σου αρέσει η ώρα της ποίησης Λίγο, Αρκετά ή Πολύ;

AM: Πολύ

E: Σου αρέσει έτσι όπως την κάναμε παλιά την ώρα της ποίησης ή τώρα;

AM: Τώρα

E: Γιατί σου αρέσει τώρα η ώρα της ποίησης;

AM: Γιατί κάνουμε πολλές δραστηριότητες.

E: Τι σου αρέσει περισσότερο να κάνεις μετά την ανάγνωση ενός ποιήματος, από αυτά που συνήθως κάνουμε;

AM: Να παίζουμε έξω ένα παιχνίδι με το ποίημα.

E: Τι δεν σου αρέσει να κάνεις μετά την ανάγνωση του ποιήματος και τι θα ήθελες να κάνεις αντί για αυτό;

AM: Μου αρέσουν όλα.

E: Η ώρα της ποίησης τι είναι για σένα; Πες μου το πρώτο πράγμα που σου έρχεται στο μυαλό

AM: Μου αρέσει.

E: Προτιμάς να κάνεις μόνος σου δραστηριότητες με τα ποιήματα ή με την ομάδα σου;

AM: Με την ομάδα μου

E: Γιατί; Πες μου κάποιον ή κάποιους λόγους που σε κάνουν να το θέλεις

AM: Γιατί όταν δεν ξέρω κάτι να μου πει η ομάδα μου. Για να δουλεύουμε όλοι μαζί.

E: Η ώρα της ποίησης είναι για σένα όπως τα άλλα μαθήματα ή σε κάνει να νιώθεις διαφορετικά;

AM: Νιώθω διαφορετικά

E: Νιώθεις Λίγο διαφορετικά, Αρκετά ή Πολύ;

AM: Πολύ

E: Τι νιώθεις διαφορετικό για την ποίηση;

AM: Δεν κάνω ότι στα άλλα μαθήματα.

E: Πιστεύεις ότι κάνεις κάτι ενδιαφέρον την ώρα της ποίησης;

AM: Ναι

E: Πες μου κάτι ενδιαφέρον που έκανες στην ώρα της ποίησης

AM: Όπως που διάβαζα το ποίημα μόνος μου.

E: Αυτό που μου είπες σου άρεσε Λίγο, Αρκετά ή Πολύ;

AM: Πολύ

E: Τι προτιμάς να διαβάζει η δασκάλα το ποίημα, να το διαβάζεις μόνος σου ή με την ομάδα σου;

AM: Με την ομάδα μου

E: Γιατί προτιμάς αυτόν τον τρόπο; Σε βοηθά σε κάτι; Σε τι;

AM: Να είμαστε όλοι μαζί.

E: Με αφορμή αυτό το ποίημα (διάλεξε ένα: *Συμφωνία μ' ένα δέντρο*) τι δραστηριότητα θα ήθελες να κάνεις περισσότερο; Γιατί θέλεις να κάνεις τη συγκεκριμένη δραστηριότητα;

AM: Να το ακούσω με μουσική και να βλέπω τις εικόνες.

2^η Συνέντευξη

E: Σου αρέσει η ώρα της ποίησης στην τάξη;

ΑΓ: Μου αρέσει

E: Σου αρέσει η ώρα της ποίησης Λίγο, Αρκετά ή Πολύ;

ΑΓ: Πολύ

E: Σου αρέσει η ποίηση έτσι όπως την κάναμε παλιά ή τώρα;

ΑΓ: Τώρα, τώρα.

E: Γιατί σου αρέσει έτσι όπως την κάνουμε τώρα;

ΑΓ: Επειδή μου αρέσει.

E: Τι σου αρέσει περισσότερο να κάνεις μετά την ανάγνωση ενός ποιήματος, από αυτά που συνήθως κάνουμε;

ΑΓ: Να το διαβάζω

E: Να το διαβάζεις μόνος;

ΑΓ: Να το διαβάζω μόνος και όλοι μαζί.

E: Μόνος και όλοι μαζί; Όχι με μουσική και να μην το διαβάζει η δασκάλα;

ΑΓ: Όχι όλα μου αρέσουν, η δασκάλα, μόνος, όλοι μαζί και με μουσική.

E: Τι δεν σου αρέσει να κάνεις μετά την ανάγνωση του ποιήματος;

ΑΓ: Όλα μου αρέσουν.

E: Η ώρα της ποίησης τι είναι για σένα; Πες μου το πρώτο πράγμα που σου έρχεται στο μυαλό, όταν η δασκάλα λέει να βγάλετε το ανθολόγιο.

ΑΓ: Να το βγάλω πρώτος.

Ε: Τι σου έρχεται στο μυαλό για την ποίηση;

ΑΓ: Χαίρομαι.

Ε: Προτιμάς να κάνεις μόνος σου δραστηριότητες με τα ποιήματα ή με την ομάδα σου;

ΑΓ: Με την ομάδα μου

Ε: Γιατί; Πες μου κάποιον ή κάποιους λόγους.

ΑΓ: Για να είμαστε όλοι μαζί και να βοηθάμε.

Ε: Η ώρα της ποίησης είναι για σένα όπως τα άλλα μαθήματα ή σε κάνει να νιώθεις διαφορετικά;

ΑΓ: Νιώθω διαφορετικά

Ε: Νιώθεις Λίγο διαφορετικά, Αρκετά ή Πολύ;

ΑΓ: Πολύ.

Ε: Πιστεύεις ότι κάνεις κάτι ενδιαφέρον την ώρα της ποίησης;

ΑΓ: Ναι

Ε: Πες μου κάτι ενδιαφέρον που έκανες στην ώρα της ποίησης

ΑΓ: Να παίζω στην αυλή με τα ποιήματα.

Ε: Τι προτιμάς να διαβάζει η δασκάλα το ποίημα, να το διαβάζεις μόνος σου, με την ομάδα σου, να το ακούς με μουσική ή όλα μαζί;

ΑΓ: Με την ομάδα μου και όλα.

Ε: Να διαβάζει η δασκάλα, μόνος, με την ομάδα, με μουσική;

ΑΓ: Ναι όλα.

Ε: Με αφορμή αυτό το ποίημα (διάλεξε ένα: *Το φεγγαράκι*) που διάλεξες τι δραστηριότητα θα ήθελες να κάνεις περισσότερο; Γιατί θέλεις να κάνεις τη συγκεκριμένη δραστηριότητα;

ΑΓ: Να κοιμάμαι με αυτό που κάναμε.

Ε: Τι κάνατε; Θύμισέ μου.

ΑΓ: Ζωγραφίσαμε το φεγγαράκι ολόκληρο, μισό και γράψαμε το ποίημα γύρω - γύρω.

Ε: Πώς το γράψατε;

ΑΓ: Στο ολόκληρο φεγγάρι την πρώτη στροφή, στο λοξό

Ε: Ποιο ήταν το λοξό; Το μισό;

ΑΓ: Ναι στο μισό τη δεύτερη στροφή.

Ε: Μετά;

ΑΓ: Πιο μικρό την Τρίτη στροφή και πολύ - πολύ μικρό την τέταρτη στροφή.

Ε: Με αυτό που κάνατε όλοι μαζί θα ήθελες να κοιμάσαι;

ΑΓ: Ναι

3^η Συνέντευξη

Ε: Σου αρέσει η ώρα της ποίησης στην τάξη;

ΑΜ: Ναι

Ε: Σου αρέσει η ώρα της ποίησης Λίγο, Αρκετά ή Πολύ;

ΑΜ: Αρκετά

Ε: Σου αρέσει η ποίηση έτσι όπως την κάναμε παλιά ή τώρα;

ΑΜ: Έτσι όπως την κάνουμε τώρα.

Ε: Γιατί σου αρέσει έτσι όπως την κάνουμε τώρα;

ΑΜ: Τώρα ζωγραφίζουμε και την εικόνα, παίζουμε και το παιχνίδι έξω, κάνουμε και το θέατρο .

Ε: Τι σου αρέσει περισσότερο να κάνεις μετά την ανάγνωση ενός ποιήματος, από αυτά που συνήθως κάνουμε;

ΑΜ: Να το ακούω σε τραγούδι.

Ε: Τι δεν σου αρέσει να κάνεις μετά την ανάγνωση του ποιήματος;

ΑΜ: Να μας δίνετε χαρτί στην μέση στην ομάδα για να ζωγραφίσουμε γιατί μαλώνουμε.

Ε: Πρέπει να μάθετε να συνεργάζεστε.

ΑΜ: Όλες τις φορές μαλώνουμε.

Ε: Η ώρα της ποίησης τι είναι για σένα; Πες μου το πρώτο πράγμα που σου έρχεται στο μυαλό

ΑΜ: Θα περάσουμε ωραία όλοι μαζί.

Ε: Προτιμάς να κάνεις μόνη σου δραστηριότητες με τα ποιήματα ή με την ομάδα σου;

ΑΓ: Μόνη μου

Ε: Γιατί; Πες μου κάποιον ή κάποιους λόγους που σε κάνουν να το θέλεις αυτό

ΑΜ: Γιατί μαλώνουμε. Μόνο αν είμαστε αγαπημένοι θέλω με την ομάδα.

Ε: Η ώρα της ποίησης είναι για σένα όπως τα άλλα μαθήματα ή σε κάνει να νιώθεις διαφορετικά;

ΑΜ: Διαφορετικά

Ε: Πόσο διαφορετικά Λίγο, Αρκετά ή Πολύ;

ΑΜ: Πολύ

E: Τι νιώθεις για την ποίηση; Γιατί;

AM: Νιώθω χαρούμενη.

E: Πιστεύεις ότι κάνεις κάτι ενδιαφέρον την ώρα της ποίησης;

AM: Ναι

E: Λίγο ενδιαφέρον, Αρκετά ή Πολύ;

AM: Πολύ

E: Πες μου κάτι ενδιαφέρον που έκανες στην ώρα της ποίησης

AM: Ζωγραφίσουμε το ποίημα και γράφουμε τους στίχους του ποιήματος πάνω. Να κάνω εικονοποίηση.

E: Προτιμάς να διαβάζει η δασκάλα το ποίημα, να το διαβάζεις μόνη σου, στην ομάδα ή με μουσική;

AM: Όλα μαζί.

E: Γιατί; Σε βοηθά σε κάτι; Σε τι;

AM: Το καταλαβαίνω καλύτερα και μου αρέσει.

E: Πάρε ένα από αυτά τα ποιήματα που έχεις μπροστά σου και θα σε ρωτήσω τι δραστηριότητα θέλεις να κάνεις περισσότερο και γιατί; Πήρες αυτό: *Ο παπαγάλος*.

AM: Να ζωγραφίσω έναν παπαγάλο σε κλαδί και να λέει καλησπέρα.

4^η Συνέντευξη

E: Σου αρέσει η ώρα της ποίησης στην τάξη;

AA: Ναι

E: Σου αρέσει η ώρα της ποίησης Λίγο, Αρκετά ή Πολύ;

AA: Πολύ

E: Σου αρέσει έτσι όπως την κάνουμε τώρα ή παλιά;

AA: Τώρα

E: Γιατί;

AA: Γιατί παίζουμε, ζωγραφίζουμε και διασκεδάζουμε.

E: Τι σου αρέσει περισσότερο να κάνεις μετά την ανάγνωση ενός ποιήματος από αυτά που συνήθως κάνουμε;

AA: Να ζωγραφίζουμε όλοι μαζί και να γράφουμε γύρω το ποίημα

E: Τι δεν σου αρέσει να κάνεις μετά την ανάγνωση του ποιήματος; Και τι θα ήθελες να κάνεις αντί για αυτό;

AA: Όλα όσα κάνουμε μου αρέσουν.

E: Η ώρα της ποίησης τι είναι για σένα; Πες μου το πρώτο πράγμα που σου έρχεται στο μυαλό

AA: Θα διαβάσουμε όλοι μαζί και θα κάνουμε πολλές δραστηριότητες.

E: Προτιμάς να κάνεις μόνη σου δραστηριότητες με τα ποιήματα ή με την ομάδα σου;

AA: Με την ομάδα μου

E: Γιατί; Πες μου κάποιον ή κάποιους λόγους που σε κάνουν να το θέλεις

AA: Γιατί μου αρέσει πολύ και κάνουμε όλοι μαζί τα πάντα.

E: Η ώρα της ποίησης είναι για σένα όπως τα άλλα μαθήματα ή σε κάνει να νιώθεις διαφορετικά;

AA: Διαφορετικά

E: Νιώθεις Λίγο, Αρκετά ή Πολύ διαφορετικά;

AA: Πολύ

E: Θέλω να μου πεις τι νιώθεις για την ποίηση

AA: Ωραία και παίζουμε.

E: Πιστεύεις ότι κάνεις κάτι ενδιαφέρον την ώρα της ποίησης;

AA: Ναι

E: Λίγο, Αρκετά ή Πολύ;

AA: Πολύ

E: Πες μου κάτι ενδιαφέρον που έκανες την ώρα της ποίησης

AA: Ζωγραφίζαμε τον παπαγάλο, τον παππού, ένα στεφάνι με λουλούδια.

E: Τι προτιμάς να διαβάζει ο δάσκαλος το ποίημα, να το διαβάζεις μόνη σου, με την ομάδα σου ή με μουσική;

AA: Μόνη μου για να έχει ησυχία και όλα όσα κάναμε.

E: Γιατί;

AA: Γιατί ήταν ωραία όλα.

E: Με αφορμή αυτό το ποίημα, διάλεξε ένα από αυτά που έχεις μπροστά σου και κάναμε, τι θα ήθελες να κάνεις περισσότερο; Διάβασέ μου τον τίτλο

AA: *Ο παππούλης*.

E: Τι θα ήθελες να κάνεις;

AA: Να πάει ο παππούς στα αμπέλια να μαζέψει σταφύλια.

E: Να κάνεις δραματοποίηση όπως κάναμε στην τάξη;

AA: Ναι να το παίζουμε.

5^η Συνέντευξη

E: Σου αρέσει η ώρα της ποίησης στην τάξη;

AA: Ναι

E: Σου αρέσει η ώρα της ποίησης Λίγο, Αρκετά ή Πολύ;

ΑΑ: Αρκετά.

Ε: Σου αρέσει έτσι όπως την κάνουμε τώρα ή παλιά;

ΑΑ: Τώρα

Ε: Γιατί;

ΑΑ: Γιατί κάνουμε πολλά, πολλές δραστηριότητες.

Ε: Τι σου αρέσει περισσότερο να κάνεις μετά την ανάγνωση ενός ποιήματος, από αυτά που συνήθως κάνουμε;

ΑΑ: Να βγαίνουμε στην αυλή και να παίζουμε παιχνίδι με το ποίημα.

Ε: Τι δεν σου αρέσει να κάνεις μετά την ανάγνωση του ποιήματος ή σου αρέσουν όλα που κάνουμε;

ΑΑ: Μου αρέσουν όλα.

Ε: Η ώρα της ποίησης τι είναι για σένα; Πες μου το πρώτο πράγμα που σου έρχεται στο μυαλό

ΑΑ: Ότι θα πάμε στη βιβλιοθήκη.

Ε: Προτιμάς να κάνεις μόνος σου δραστηριότητες με τα ποιήματα ή με την ομάδα σου;

ΑΑ: Με την ομάδα μου.

Ε: Γιατί; Πες μου κάποιον ή κάποιους λόγους που σε κάνουν να το θέλεις

ΑΑ: Επειδή έγραφα εγώ έγραφαν και οι άλλοι. Κάναμε ομαδική εργασία.

Ε: Η ώρα της ποίησης είναι για σένα όπως τα άλλα μαθήματα ή σε κάνει να νιώθεις διαφορετικά;

ΑΑ: Διαφορετικά

Ε: Λίγο, αρκετά ή πολύ διαφορετικά;

ΑΑ: Πολύ.

Ε: Τι νιώθεις για την ποίηση;

ΑΑ: Χαρά.

Ε: Πιστεύεις ότι κάνεις κάτι ενδιαφέρον την ώρα της ποίησης;

ΑΑ: Ναι.

Ε: Λίγο ενδιαφέρον, αρκετά ή πολύ;

ΑΑ: Αρκετά

Ε: Πες μου κάτι ενδιαφέρον που έκανες στην ώρα της ποίησης.

ΑΑ: Η δραστηριότητα με το παππού και τα εγγόνια.

Ε: Τι προτιμάς; Να διαβάζει η δασκάλα το ποίημα, να διαβάζεις μόνος σου, με την ομάδα σου ή μελοποιημένο;

ΑΑ: Όλα μου αρέσουν.

Ε: Γιατί προτιμάς αυτόν τον τρόπο; Σε βοηθά σε κάτι; Σε τι;

ΑΑ: Επειδή μαθαίνω πιο πολλά πράγματα

Ε: Με αφορμή αυτό το ποίημα τι δραστηριότητα θα ήθελες να κάνεις περισσότερο;

Γιατί θέλεις να κάνεις τη συγκεκριμένη δραστηριότητα;

ΑΑ: Που παίζαμε γύρω από το πεύκο τον παππού και τα εγγόνια.

6^η Συνέντευξη

Ε: Σου αρέσει η ώρα της ποίησης στην τάξη;

ΑΑ: Ναι

Ε: Σου αρέσει η ώρα της ποίησης Λίγο, Αρκετά ή Πολύ;

ΑΑ: Πολύ

Ε: Σου αρέσει έτσι όπως την κάνουμε τώρα ή παλιά;

ΑΑ: Τώρα

Ε: Γιατί;

ΑΑ: Γιατί διαβάζουμε πιο πολύ.

Ε: Και πριν δεν διαβάζαμε;

ΑΑ: Ασχολούμαστε πιο πολύ ώρα με τα ποιήματα τώρα.

Ε: Τι σου αρέσει περισσότερο να κάνεις μετά την ανάγνωση ενός ποιήματος, από αυτά που συνήθως κάνουμε;

ΑΑ: Να κάνουμε δραστηριότητα έξω στην αυλή.

Ε: Τι δεν σου αρέσει να κάνεις μετά την ανάγνωση του ποιήματος;

ΑΑ: Να γράψω κάτι σχετικό με το ποίημα.

Ε: Η ώρα της ποίησης τι είναι για σένα; Πες μου το πρώτο πράγμα που σου έρχεται στο μυαλό

ΑΑ: Μου αρέσει, αισθάνομαι χαρά.

Ε: Προτιμάς να κάνεις μόνος σου δραστηριότητες με τα ποιήματα ή με την ομάδα σου;

ΑΑ: Μόνος

Ε: Γιατί; Πες μου κάποιον ή κάποιους λόγους που σε κάνουν να θέλεις να δουλέψεις μόνος

ΑΑ: Γιατί διαβάζω πιο ωραία.

Ε: Η ώρα της ποίησης είναι για σένα όπως τα άλλα μαθήματα ή σε κάνει να νιώθεις διαφορετικά;

ΑΑ: Διαφορετικά

E: Πόσο διαφορετικά Λίγο, Αρκετά ή πολύ;

ΑΑ: Αρκετά

E: Τι νιώθεις για την ποίηση; Γιατί;

ΑΑ: Μου αρέσει

E: Πιστεύεις ότι κάνεις κάτι ενδιαφέρον την ώρα της ποίησης;

ΑΑ: Ναι.

E: Πες μου κάτι ενδιαφέρον που έκανες.

ΑΑ: Διάφορες δραστηριότητες με τα ποιήματα.

E: Τι προτιμάς; Να διαβάζει η δασκάλα το ποίημα, να διαβάζεις μόνος σου, με την ομάδα σου ή με μουσική;

ΑΑ: Δύο προτιμώ. Να το ακούω με μουσική και να το διαβάζω με την ομάδα.

E: Διάλεξε ένα από τα πέντε ποιήματα που κάναμε.

ΑΑ: *Ο παππούλης.*

E: Με αφορμή αυτό το ποίημα τι δραστηριότητα θα ήθελες να κάνεις περισσότερο;

Γιατί θέλεις να κάνεις τη συγκεκριμένη δραστηριότητα;

ΑΑ: Να το διαβάσω μόνος μου, γιατί μου αρέσει.

E: Σου αρέσει αυτό το ποίημα;

ΑΑ: Ναι.

7^η Συνέντευξη

E: Σου αρέσει η ώρα της ποίησης στην τάξη;

ΑΔ: Ναι

E: Σου αρέσει η ώρα της ποίησης Λίγο, Αρκετά ή Πολύ;

ΑΔ: Πολύ.

E: Σου αρέσει έτσι όπως την κάνουμε τώρα ή παλιά;

ΑΑ: Τώρα

E: Γιατί;

ΑΑ: Γιατί τα διαβάζουμε, τα γράφουμε, οι δραστηριότητες.

E: Τι σου αρέσει περισσότερο να κάνεις μετά την ανάγνωση ενός ποιήματος, από αυτά που συνήθως κάνουμε;

ΑΔ: Να το ζωγραφίζουμε και να γράφουμε τους στίχους.

E: Τι δεν σου αρέσει να κάνεις μετά την ανάγνωση του ποιήματος από αυτά που κάνουμε;

ΑΔ: Μου αρέσουν όλα όσα κάνουμε.

E: Η ώρα της ποίησης τι είναι για σένα; Πες μου το πρώτο πράγμα που σου έρχεται στο μυαλό

AΔ: Να διαβάσουμε, να κάνουμε δραστηριότητες, όλα όσα κάνουμε.

E: Προτιμάς να κάνεις μόνος σου δραστηριότητες με τα ποιήματα ή με την ομάδα σου;

AΔ: Με την ομάδα μου

E: Γιατί; Πες μου κάποιον ή κάποιους λόγους που σε κάνουν να θέλεις να δουλέψεις με την ομάδα σου

AΔ: Όλοι μαζί τα κάνουμε ωραία.

E: Η ώρα της ποίησης είναι για σένα όπως τα άλλα μαθήματα ή σε κάνει να νιώθεις διαφορετικά;

AΔ: Με κάνει να νιώθω διαφορετικά.

E: Λίγο, αρκετά ή πολύ;

AΔ: Πολύ.

E: Τι νιώθεις για την ποίηση;

AΔ: Ωραία.

E: Πιστεύεις ότι κάνεις κάτι ενδιαφέρον την ώρα της ποίησης;

AΔ: Ναι.

E: Λίγο, αρκετά ή πολύ;

AΔ: Πολύ.

E: Πες μου κάτι ενδιαφέρον που έκανες στην ώρα της ποίησης

AΔ: Όταν τα ζωγραφίζαμε.

E: Τι προτιμάς; Να διαβάζει η δασκάλα το ποίημα, να διαβάζεις μόνος σου, με την ομάδα σου ή όλα μαζί;

AΔ: Όλα μαζί.

E: Γιατί προτιμάς αυτόν τον τρόπο; Σε βοηθά σε κάτι; Σε τι;

AΔ: Επειδή όλα μου άρεσαν.

E: Με αφορμή αυτό το ποίημα τι δραστηριότητα θα ήθελες να κάνεις περισσότερο;

Γιατί θέλεις να κάνεις τη συγκεκριμένη δραστηριότητα; Διάβασε τον τίτλο του

AΔ: *Το φεγγαράκι.*

E: Τι δραστηριότητα θέλεις να κάνεις;

AΔ: Να ζωγραφίσω τα φεγγάρια, το ολόκληρο, το μισό, πιο μικρό, πολύ πολύ μικρό (τις φάσεις – με τη βοήθειά μου το θυμήθηκε) και να γράψω το ποίημα γύρω γύρω.

8^η Συνέντευξη

E: Σου αρέσει η ώρα της ποίησης στην τάξη;

AZ: Ναι

E: Σου αρέσει η ώρα της ποίησης Λίγο, Αρκετά ή Πολύ;

AZ: Πολύ.

E: Σου αρέσει έτσι όπως την κάνουμε τώρα ή παλιά;

AZ: Τώρα.

E: Γιατί;

AZ: Γιατί τα ζωγραφίζουμε και κάνουμε δραστηριότητες.

E: Τι σου αρέσει περισσότερο να κάνεις μετά την ανάγνωση ενός ποιήματος, από αυτά που συνήθως κάνουμε;

AZ: Να το ζωγραφίζω και να γράφω γύρω από τη ζωγραφιά.

E: Τι δεν σου αρέσει να κάνεις μετά την ανάγνωση του ποιήματος ή σου αρέσουν όλα;

AZ: Όλα μου αρέσουν όσα κάνουμε.

E: Η ώρα της ποίησης τι είναι για σένα; Πες μου το πρώτο πράγμα που σου έρχεται στο μυαλό

AZ: Πολλές δραστηριότητες

E: Προτιμάς να κάνεις μόνη σου δραστηριότητες με τα ποιήματα ή με την ομάδα σου;

AZ: Με την ομάδα μου

E: Γιατί; Πες μου κάποιον ή κάποιους λόγους που σε κάνουν να το θέλεις

AZ: Δημιουργούμε κάτι πολύ ωραίο όλοι μαζί.

E: Η ώρα της ποίησης είναι για σένα όπως τα άλλα μαθήματα ή σε κάνει να νιώθεις διαφορετικά;

AZ: Νιώθω διαφορετικά.

E: Νιώθεις Λίγο διαφορετικά, Αρκετά ή Πολύ;

AZ: Πολύ.

E: Γιατί;

AZ: Διαβάζω μαζί με την ομάδα.

E: Πιστεύεις ότι κάνεις κάτι ενδιαφέρον την ώρα της ποίησης;

AZ: Ναι

E: Λίγο, αρκετά ή πολύ;

AZ: Πολύ.

E: Πες μου κάτι ενδιαφέρον που έκανες στην ώρα της ποίησης.

AZ: Ότι το διαβάζω, το ζωγραφίζω, κάνω δραστηριότητες όπως κάνω παράσταση.

E: Τι προτιμάς να διαβάζει η δασκάλα το ποίημα, να το διαβάζεις μόνος σου, με την ομάδα σου ή μελοποιημένο;

AZ: Όλα μαζί.

E: Γιατί προτιμάς αυτόν τον τρόπο;

AZ: Μου αρέσουν όλα.

E: Με αφορμή αυτό το ποίημα (διάλεξε το ποίημα: *Ο παππούλης*) που έχεις μπροστά τι δραστηριότητα θα ήθελες να κάνεις περισσότερο; Γιατί θέλεις να κάνεις τη συγκεκριμένη δραστηριότητα;

AZ: Να το κάνουμε παράσταση.

E: Τι θα ήθελες να είσαι;

AZ: Η κόρη του παππού και να το παίζουμε με την ομάδα.

9^η Συνέντευξη

E: Σου αρέσει η ώρα της ποίησης στην τάξη;

AA: Έτσι και έτσι.

E: Το έτσι και έτσι είναι λίγο, αρκετά ή πολύ;

AA: Πολύ.

E: Έτσι και έτσι είναι το πολύ;

AA: Ναι, πολύ.

E: Σου αρέσει έτσι όπως την κάνουμε τώρα ή παλιά;

AA: Τώρα.

E: Γιατί;

AA: Γιατί τώρα έχουμε μπροστά μας καινούρια πράγματα.

E: Τι σου αρέσει περισσότερο να κάνεις μετά την ανάγνωση ενός ποιήματος, από αυτά που συνήθως κάνουμε;

AA: Να μιλάμε.

E: Δηλαδή να συζητάμε;

AA: Ναι.

E: Τι δεν σου αρέσει να κάνεις μετά την ανάγνωση του ποιήματος ή σου αρέσουν όλα όσα κάνουμε;

AA: Μου αρέσουν όλα.

E: Η ώρα της ποίησης τι είναι για σένα; Πες μου το πρώτο πράγμα που σου έρχεται στο μυαλό.

AA: Θα διαβάσουμε, θα γράψουμε, όλα όσα κάνουμε.

E: Προτιμάς να κάνεις μόνος σου δραστηριότητες με τα ποιήματα ή με την ομάδα σου;

ΑΑ: Με την ομάδα μου

E: Γιατί; Πες μου κάποιον ή κάποιους λόγους που σε κάνουν να το θέλεις.

ΑΑ: Γιατί αν κάνω λάθη θα με βοηθήσουν και τους βοηθώ και εγώ. Είμαστε ομάδα.

E: Η ώρα της ποίησης είναι για σένα όπως τα άλλα μαθήματα ή σε κάνει να νιώθεις διαφορετικά;

ΑΑ: Διαφορετικά.

E: Λίγο, αρκετά ή πολύ;

ΑΑ: Λίγο.

E: Γιατί;

ΑΑ: Διαβάζουμε, συζητούμε, κάνουμε πολλές δραστηριότητες.

E: Πιστεύεις ότι κάνεις κάτι ενδιαφέρον την ώρα της ποίησης;

ΑΑ: Ναι.

E: Λίγο, αρκετά ή πολύ;

ΑΑ: Πολύ.

E: Πες μου κάτι ενδιαφέρον που έκανες στην ώρα της ποίησης.

ΑΑ: Που παίζαμε τα ποιηματάκια σαν ομάδα στον πίνακα.

E: Τι προτιμάς να διαβάζει η δασκάλα το ποίημα, να το διαβάζεις μόνος σου, με την ομάδα σου ή να το ακούς με μουσική;

ΑΑ: Όλα μαζί.

E: Γιατί όλα μαζί;

ΑΑ: Γιατί δεν μπορώ να τα ξεχωρίσω, είναι όλα ωραία.

E: Με αφορμή αυτό το ποίημα (διάλεξε το παιδί: *Ο παππούλης*) τι δραστηριότητα θα ήθελες να κάνεις περισσότερο; Γιατί θέλεις να κάνεις τη συγκεκριμένη δραστηριότητα;

ΑΑ: Να γράψουμε ποίημα με την ομάδα μου και να το διαβάσουμε στην τάξη.

E: Σαν αυτό που γράψαμε στην τάξη με τις λέξεις που σας είχα γράψει στον πίνακα;

ΑΑ: Ναι μου άρεσε γιατί κάναμε κάτι όλοι μαζί.

10^η Συνέντευξη

E: Σου αρέσει η ώρα της ποίησης στην τάξη;

ΑΑ: Ναι

E: Σου αρέσει η ώρα της ποίησης Λίγο, Αρκετά ή Πολύ;

ΑΑ: Λίγο

E: Σου αρέσει έτσι όπως την κάνουμε τώρα ή παλιά;

ΑΑ: Τώρα.

E: Γιατί;

ΑΑ: Γιατί παίρνουμε χαρτί και γράφουμε πολλά πράγματα, πολλές δραστηριότητες.

E: Τι σου αρέσει περισσότερο να κάνεις μετά την ανάγνωση ενός ποιήματος, από αυτά που συνήθως κάνουμε;

ΑΑ: Να γράψω κάτι για το ποίημα.

E: Τι δεν σου αρέσει να κάνεις μετά την ανάγνωση του ποιήματος;

ΑΑ: Όλα μου αρέσουν.

E: Η ώρα της ποίησης τι είναι για σένα; Πες μου το πρώτο πράγμα που σου έρχεται στο μυαλό

ΑΑ: Κάτι διασκεδαστικό.

E: Προτιμάς να κάνεις μόνος σου δραστηριότητες με τα ποιήματα ή με την ομάδα σου;

ΑΑ: Με την ομάδα μου

E: Γιατί;

ΑΑ: Επειδή αυτοί ξέρουν κάτι που δεν ξέρω και όλοι μαζί θα κάνουμε κάτι καλύτερο.

E: Η ώρα της ποίησης είναι για σένα όπως τα άλλα μαθήματα ή σε κάνει να νιώθεις διαφορετικά;

ΑΑ: Διαφορετικά.

E: Λίγο, αρκετά ή πολύ;

ΑΑ: Λίγο.

E: Τι νιώθεις για την ποίηση;

ΑΑ: Χαρά.

E: Πιστεύεις ότι κάνεις κάτι ενδιαφέρον την ώρα της ποίησης;

ΑΑ: Ναι.

E: Λίγο, αρκετά ή πολύ;

ΑΑ: Λίγο.

E: Πες μου κάτι ενδιαφέρον που έκανες στην ώρα της ποίησης.

ΑΑ: Τα φεγγαράκια, μπορεί να γίνεται μισοφέγγαρο, τις φάσεις του φεγγαριού.

E: Προτιμάς να διαβάζει η δασκάλα το ποίημα, να το διαβάζεις μόνος σου, στην ομάδα ή με μουσική;

ΑΑ: Πιο πολύ να διαβάζει η δασκάλα και μετά όλα τα άλλα μαζί μου αρέσει να τα κάνουμε.

E: Γιατί προτιμάς η δασκάλα και μετά όλα τα άλλα;

AA: Γιατί μας τα λέει η δασκάλα και τα ακούω και δεν κάνω λάθη και μετά να κάνουμε και τα άλλα.

E: Θα πάρεις ένα από αυτά τα ποιήματα που έχεις μπροστά σου και θα σε ρωτήσω τι δραστηριότητα θέλεις να κάνεις περισσότερο και γιατί; Θα πάρεις αυτό; Ποιος είναι ο τίτλος;

AA: *Ήρθε η Πασχαλιά*

E: Ωραία τι δραστηριότητα θες να κάνεις;

AA: Να λέμε λέξεις που έχουν σχέση με το ποίημα.

E: Αυτό που κάναμε στην αρχή σε κάθε ποίημα μετά τον τίτλο του;

AA: Ναι που λέγαμε λέξεις και τις γράφατε στον πίνακα.

11^η Συνέντευξη

E: Σου αρέσει η ώρα της ποίησης στην τάξη;

AB: Ναι

E: Σου αρέσει η ώρα της ποίησης Λίγο, Αρκετά ή Πολύ;

AB: Αρκετά.

E: Σου αρέσει έτσι όπως την κάνουμε τώρα ή παλιά;

AB: Τώρα.

E: Γιατί;

AB: Γιατί κάνουμε πολλές δραστηριότητες.

E: Τι σου αρέσει περισσότερο να κάνεις μετά την ανάγνωση ενός ποιήματος από αυτά που συνήθως κάνουμε;

AB: Να παίζω

E: Τι δεν σου αρέσει να κάνεις μετά την ανάγνωση του ποιήματος

AB: Μου αρέσουν όλα όσα κάνουμε.

E: Η ώρα της ποίησης τι είναι για σένα; Πες μου το πρώτο πράγμα που σου έρχεται στο μυαλό

AB: Να ζωγραφίσουμε.

E: Προτιμάς να κάνεις μόνος σου δραστηριότητες με τα ποιήματα ή με την ομάδα σου;

AB: Με την ομάδα μου

E: Γιατί;

AB: Όλοι μαζί κάνουμε κάτι.

E: Η ώρα της ποίησης είναι για σένα όπως τα άλλα μαθήματα ή σε κάνει να νιώθεις διαφορετικά;

AB: Διαφορετικά.

E: Λίγο, αρκετά ή πολύ;

AB: Αρκετούτσικα.

E: Τι νιώθεις για την ποίηση;

AB: Χαίρομαι.

E: Πιστεύεις ότι κάνεις κάτι ενδιαφέρον την ώρα της ποίησης;

AB: Ναι

E: Λίγο, αρκετά ή πολύ;

AB: Αρκετά.

E: Πες μου κάτι ενδιαφέρον που έκανες στην ώρα της ποίησης

AB: Με τον παππούλη που το παίζαμε.

E: Το θέατρο;

AB: Ναι

E: Τι προτιμάς; Να διαβάζει η δασκάλα το ποίημα, να διαβάζεις μόνος σου, με την ομάδα σου ή όλα μαζί;

AB: Όλα μαζί.

E: Γιατί;

AB: Γιατί ακούγεται πιο ωραία.

E: Με αφορμή αυτό το ποίημα τι δραστηριότητα θα ήθελες να κάνεις περισσότερο;

Γιατί θέλεις να κάνεις τη συγκεκριμένη δραστηριότητα; Διάβασε τον τίτλο του

AB: *Ο παπαγάλος.*

E: Τι δραστηριότητα θέλεις να κάνεις;

AB: Να το ακούω με μουσική.

12^η Συνέντευξη

E: Σου αρέσει η ώρα της ποίησης στην τάξη;

ΑΛ: Ναι

E: Σου αρέσει η ώρα της ποίησης Λίγο, Αρκετά ή Πολύ;

ΑΛ: Πολύ

E: Σου αρέσει έτσι όπως την κάνουμε τώρα ή παλιά;

ΑΛ: Τώρα.

E: Γιατί;

ΑΛ: Γιατί κάνουμε πολλές δραστηριότητες.

E: Τι σου αρέσει περισσότερο να κάνεις μετά την ανάγνωση ενός ποιήματος από αυτά που συνήθως κάνουμε;

AΛ: Να διαβάζω μόνος το ποίημα.

E: Τι δεν σου αρέσει να κάνεις μετά την ανάγνωση του ποιήματος ή σου αρέσουν όλα;

AΛ: Μου αρέσουν όλα.

E: Η ώρα της ποίησης τι είναι για σένα; Πες μου το πρώτο πράγμα που σου έρχεται στο μυαλό

AΛ: Ότι θα διαβάσουμε εικονοποιήματα.

E: Προτιμάς να κάνεις μόνη σου δραστηριότητες με τα ποιήματα ή με την ομάδα σου;

AΛ: Με την ομάδα μου.

E: Γιατί;

AΛ: Γιατί θα διαβάζουμε όλοι μαζί.

E: Η ώρα της ποίησης είναι για σένα όπως τα άλλα μαθήματα ή σε κάνει να νιώθεις διαφορετικά;

AΛ: Διαφορετικά.

E: Λίγο, Αρκετά ή Πολύ;

AΛ: Πολύ

E: Τι νιώθεις για την ποίηση;

AΛ: Χαρούμενος.

E: Πιστεύεις ότι κάνεις κάτι ενδιαφέρον την ώρα της ποίησης;

AΛ: Ναι

E: Λίγο, Αρκετά ή Πολύ;

AΛ: Πολύ

E: Πες μου κάτι ενδιαφέρον που έκανες στην ώρα της ποίησης

AΛ: Ο παππούς και το εγγόνι.

E: Που το κάναμε δραματοποίηση;

AΛ: Ναι

E: Τι προτιμάς να διαβάζει ο δάσκαλος το ποίημα, να το διαβάζεις μόνος σου, με την ομάδα σου ή να το ακούς με μουσική;

AΛ: Όλα μαζί.

E: Γιατί;

AΛ: Για να διαβάζω διαφορετικά.

E: Με αφορμή αυτό το ποίημα, διάλεξε: *Ο παπαγάλος*, τι θα ήθελες να κάνεις περισσότερο; Γιατί;

ΑΛ: Να κάνω τον παπαγάλο.

E: Γιατί;

ΑΛ: Να λέω λέξεις σαν παπαγαλάκι.

13^η Συνέντευξη

E: Σου αρέσει η ώρα της ποίησης στην τάξη;

ΑΕ: Ναι

E: Σου αρέσει η ώρα της ποίησης Λίγο, Αρκετά ή Πολύ;

ΑΕ: Πολύ

E: Σου αρέσει έτσι όπως την κάνουμε τώρα ή παλιά;

ΑΕ: Τώρα.

E: Γιατί;

ΑΕ: Γιατί ζωγραφίζουμε, γράφουμε, κάνουμε πολλές δραστηριότητες.

E: Τι σου αρέσει περισσότερο να κάνεις μετά την ανάγνωση ενός ποιήματος, από αυτά που συνήθως κάνουμε;

ΑΕ: Να χορέψουμε

E: Τι δεν σου αρέσει να κάνεις μετά την ανάγνωση του ποιήματος ή σου αρέσουν όλα όσα κάνουμε;

ΑΕ: Μου αρέσουν όλα όσα κάνουμε.

E: Η ώρα της ποίησης τι είναι για σένα; Πες μου το πρώτο πράγμα που σου έρχεται στο μυαλό

ΑΕ: Τα παπαγαλάκια.

E: Προτιμάς να κάνεις μόνη σου δραστηριότητες με τα ποιήματα ή με την ομάδα σου;

ΑΕ: Με την ομάδα

E: Γιατί;

ΑΕ: Γιατί είναι σαν μια ομάδα όλοι μαζί, τελειώνουμε γρήγορα.

E: Η ώρα της ποίησης είναι για σένα όπως τα άλλα μαθήματα ή σε κάνει να νιώθεις διαφορετικά;

ΑΕ: Διαφορετικά.

E: Λίγο, αρκετά ή πολύ;

ΑΕ: Αρκετά.

E: Τι νιώθεις για την ποίηση;

ΑΕ: Χαρούμενη.

E: Πιστεύεις ότι κάνεις κάτι ενδιαφέρον την ώρα της ποίησης;

ΑΕ: Ναι

E: Λίγο, αρκετά ή πολύ;

ΑΕ: Αρκετά.

E: Πες μου κάτι ενδιαφέρον που έκανες στην ώρα της ποίησης.

ΑΕ: Γράψαμε ένα ποίημα σε χαρτί όλοι μαζί η ομάδα.

E: Τι προτιμάς; Να διαβάζει η δασκάλα το ποίημα, να διαβάζεις μόνη σου, με την ομάδα σου ή να ακούς το ποίημα με μουσική;

ΑΕ: Όλοι μαζί, η ομάδα και μετά όλα τα υπόλοιπα.

E: Γιατί;

ΑΕ: Γιατί μαθαίνω πολλά πράγματα.

E: Με αφορμή αυτό το ποίημα τι δραστηριότητα θα ήθελες να κάνεις περισσότερο;

Γιατί θέλεις να κάνεις τη συγκεκριμένη δραστηριότητα; Διάβασε τον τίτλο του

ΑΕ: *Το παπαγαλάκι.*

E: Τι δραστηριότητα θέλεις να κάνεις;

ΑΕ: Να γράψω το ποίημα με ζωγραφιές.

E: Να κάνεις εικονοποίηση: *Το παπαγαλάκι;*

ΑΕ: Ναι.

14^η Συνέντευξη

E: Σου αρέσει η ώρα της ποίησης στην τάξη;

ΑΚ: Ναι

E: Σου αρέσει η ώρα της ποίησης Λίγο, Αρκετά ή Πολύ;

ΑΚ: Πολύ

E: Σου αρέσει έτσι όπως την κάνουμε τώρα ή παλιά;

ΑΚ: Τώρα.

E: Γιατί;

ΑΚ: Κάνουμε πολλές δραστηριότητες.

E: Τι σου αρέσει περισσότερο να κάνεις μετά την ανάγνωση ενός ποιήματος, από αυτά που συνήθως κάνουμε;

ΑΚ: Τον παπαγάλο.

E: Τι δεν σου αρέσει να κάνεις μετά την ανάγνωση του ποιήματος ή σου αρέσουν όλα;

ΑΚ: Μου αρέσουν όλα.

E: Η ώρα της ποίησης τι είναι για σένα; Πες μου το πρώτο πράγμα που σου έρχεται στο μυαλό

AK: Μου αρέσει.

E: Προτιμάς να κάνεις μόνη σου δραστηριότητες με τα ποιήματα ή με την ομάδα σου;

AK: Με την ομάδα μου

E: Γιατί;

AK: Δεν ξέρω.

E: Η ώρα της ποίησης είναι για σένα όπως τα άλλα μαθήματα ή σε κάνει να νιώθεις διαφορετικά;

AK: Διαφορετικά.

E: Λίγο, Αρκετά ή Πολύ;

AK: Πολύ

E: Τι νιώθεις για την ποίηση

AK: Χαρά

E: Πιστεύεις ότι κάνεις κάτι ενδιαφέρον την ώρα της ποίησης;

AK: Ναι.

E: Λίγο, αρκετά ή πολύ;

AK: Πολύ.

E: Πες μου κάτι ενδιαφέρον που έκανες στην ώρα της ποίησης

AK: Τον παπαγάλο.

E: Τι προτιμάς; Να διαβάζει η δασκάλα το ποίημα, να διαβάζεις μόνη σου, με την ομάδα σου, να ακούς το ποίημα με μουσική ή όλα μαζί;

AK: Όλα μαζί.

E: Γιατί;

AK: Μου αρέσουν όλα.

E: Με αφορμή το ποίημα <<Το φεγγαράκι>>, τι δραστηριότητα θα ήθελες να κάνεις περισσότερο; Γιατί θέλεις να κάνεις τη συγκεκριμένη δραστηριότητα;

AK: Θα ζωγράφιζα το φεγγάρι ολόκληρο και θα έγραφα την πρώτη στροφή, μισό με τη δεύτερη στροφή, μικρό με την τρίτη, πολύ μικρό με την τέταρτη.

15^η Συνέντευξη

E: Σου αρέσει η ώρα της ποίησης στην τάξη;

AE: Ναι

E: Σου αρέσει η ώρα της ποίησης Λίγο, Αρκετά ή Πολύ;

AE: Πολύ

E: Σου αρέσει έτσι όπως το κάνουμε τώρα ή παλιά;

ΑΕ: Τώρα.

E: Γιατί τι κάνουμε διαφορετικά τώρα;

ΑΕ: Κάνουμε πιο ωραία πράγματα, πολλές δραστηριότητες.

E: Τι σου αρέσει περισσότερο να κάνεις μετά την ανάγνωση ενός ποιήματος, από αυτά που συνήθως κάνουμε;

ΑΕ: Να διαβάζουμε με την ομάδα μου.

E: Γιατί;

ΑΕ: Με βοηθάνε.

E: Τι δεν σου αρέσει να κάνεις μετά την ανάγνωση του ποιήματος ή σου αρέσουν όλα;

ΑΕ: Όλα μου αρέσουν.

E: Η ώρα της ποίησης τι είναι για σένα; Πες μου το πρώτο πράγμα που σου έρχεται στο μυαλό

ΑΕ: Να διαβάζω ποιήματα.

E: Προτιμάς να κάνεις μόνη σου δραστηριότητες με τα ποιήματα ή με την ομάδα σου;

ΑΕ: Με την ομάδα μου

E: Γιατί; Πες μου κάποιον ή κάποιους λόγους που σε κάνουν να το θέλεις

ΑΕ: Με βοηθάνε και τους βοηθάω.

E: Η ώρα της ποίησης είναι για σένα όπως τα άλλα μαθήματα ή σε κάνει να νιώθεις διαφορετικά;

ΑΕ: Διαφορετικά.

E: Λίγο, αρκετά ή πολύ.

ΑΕ: Πολύ.

E: Τι νιώθεις για την ποίηση;

ΑΕ: Χαρά.

E: Πιστεύεις ότι κάνεις κάτι ενδιαφέρον την ώρα της ποίησης;

ΑΕ: Ναι

E: Λίγο, αρκετά ή πολύ;

ΑΕ: Αρκετά.

E: Πες μου κάτι ενδιαφέρον που έκανες στην ώρα της ποίησης

ΑΕ: Κάναμε τους παπαγάλους με την ομάδα και λέγαμε από μία λέξη.

E: Τι προτιμάς; Να διαβάζει η δασκάλα το ποίημα, να διαβάζεις μόνη σου, με την ομάδα σου, να ακούς το ποίημα με μουσική ή όλα μαζί;

ΑΕ: Όλα μαζί.

Ε: Γιατί προτιμάς αυτόν τον τρόπο; Σε βοηθά σε κάτι; Σε τι;

ΑΕ: Καταλαβαίνω το ποίημα.

Ε: Με αφορμή το ποίημα <<Το φεγγαράκι>>, τι δραστηριότητα θα ήθελες να κάνεις περισσότερο; Γιατί θέλεις να κάνεις τη συγκεκριμένη δραστηριότητα;

ΑΕ: Να παίξω το φεγγαράκι. Να είμαι εγώ το φεγγάρι και τα άλλα παιδιά να είναι γύρω μου.

16^η Συνέντευξη

Ε: Σου αρέσει η ώρα της ποίησης στην τάξη;

ΑΧ: Ναι

Ε: Σου αρέσει η ώρα της ποίησης Λίγο, Αρκετά ή Πολύ;

ΑΧ: Πολύ.

Ε: Σου αρέσει έτσι όπως την κάνουμε τώρα ή παλιά;

ΑΧ: Τώρα.

Ε: Γιατί;

ΑΧ: Γιατί μαθαίνουμε πιο πολλά πράγματα.

Ε: Τι σου αρέσει περισσότερο να κάνεις μετά την ανάγνωση ενός ποιήματος, από αυτά που συνήθως κάνουμε;

ΑΧ: Που βγήκαμε έξω και κάναμε κύκλο γύρω από το δέντρο της αυλής και κάθε παιδί έκανε και ένα άλλο δέντρο.

Ε: Τι δεν σου άρεσε από αυτά που συνήθως κάνουμε μετά την ανάγνωση του ποιήματος ή σου αρέσουν όλα;

ΑΧ: Όλα μου αρέσουν.

Ε: Η ώρα της ποίησης τι είναι για σένα; Πες μου το πρώτο πράγμα που σου έρχεται στο μυαλό.

ΑΧ: Να διαβάσουμε ποιήματα.

Ε: Προτιμάς να κάνεις μόνη σου δραστηριότητες με τα ποιήματα ή με την ομάδα σου;

ΑΧ: Με την ομάδα μου

Ε: Γιατί; Πες μου κάποιον ή κάποιους λόγους που σε κάνουν να το θέλεις αυτό

ΑΧ: Γιατί μαθαίνουμε πάρα πολλά πράγματα.

Ε: Η ώρα της ποίησης είναι για σένα όπως τα άλλα μαθήματα ή σε κάνει να νιώθεις διαφορετικά;

ΑΧ: Διαφορετικά.

E: Τι νιώθεις για την ποίηση

AX: Νιώθω χαρούμενη.

E: Πιστεύεις ότι κάνεις κάτι ενδιαφέρον την ώρα της ποίησης;

AX: Ναι

E: Λίγο, Αρκετά ή Πολύ;

AX: Πολύ.

E: Πες μου κάτι ενδιαφέρον που έκανες στην ώρα της ποίησης

AX: Διαβάζαμε ποιήματα και τα παίζαμε.

E: Προτιμάς να διαβάζει η δασκάλα το ποίημα, να το διαβάζεις μόνη σου, στην ομάδα, να το ακούς με μουσική ή όλα μαζί;

AX: Όλα μαζί.

E: Γιατί;

AX: Γιατί είναι ωραία όλα.

E: Διάλεξε ένα από αυτά τα ποιήματα που έχεις μπροστά σου και θα σε ρωτήσω τι δραστηριότητα θέλεις να κάνεις περισσότερο και γιατί; Αυτό; Ποιος είναι ο τίτλος;

AX: Συμφωνία μ' ένα δέντρο.

E: Ωραία τι δραστηριότητα θες να κάνεις;

AX: Να το διαβάσω με την ομάδα μου και να ακούω τη μουσική.

E: Γιατί;

AX: Μου αρέσει.

17^η Συνέντευξη

E: Σου αρέσει η ώρα της ποίησης στην τάξη;

AB: Ναι

E: Σου αρέσει η ώρα της ποίησης Λίγο, Αρκετά ή Πολύ;

AB: Πολύ

E: Σου αρέσει η ώρα της ποίησης έτσι όπως την κάνουμε τώρα ή όπως την κάναμε παλιά;

AB: Τώρα.

E: Γιατί σου αρέσει η ώρα της ποίησης έτσι όπως την κάνουμε τώρα;

AB: Γιατί κάνουμε πολλές δραστηριότητες.

E: Τι σου αρέσει περισσότερο να κάνεις μετά την ανάγνωση ενός ποιήματος από αυτά που συνήθως κάνουμε;

AB: Να το παίζουμε όπως ο παππούς και τα εγγόνια.

E: Τι δεν σου αρέσει να κάνεις μετά την ανάγνωση του ποιήματος ή σου αρέσουν όλα όσα κάνουμε;

AB: Μου αρέσουν όλα

E: Η ώρα της ποίησης τι είναι για σένα; Πες μου το πρώτο πράγμα που σου έρχεται στο μυαλό

AB: Ότι μου αρέσει η ώρα της ποίησης.

E: Προτιμάς να κάνεις μόνη σου δραστηριότητες με τα ποιήματα ή με την ομάδα σου;

AB: Με την ομάδα μου

E: Γιατί;

AB: Γιατί όλοι μαζί κάνουμε πράγματα, εεε... δραστηριότητες.

E: Η ώρα της ποίησης είναι για σένα όπως τα άλλα μαθήματα ή σε κάνει να νιώθεις διαφορετικά;

AB: Με κάνει να νιώθω διαφορετικά

E: Νιώθεις Λίγο, Αρκετά ή Πολύ διαφορετικά;

AB: Πολύ.

E: Τι νιώθεις για την ποίηση;

AB: Νιώθω χαρούμενη.

E: Πιστεύεις ότι κάνεις κάτι ενδιαφέρον την ώρα της ποίησης;

AB: Πιστεύω

E: Πες μου κάτι ενδιαφέρον που έκανες στην ώρα της ποίησης

AB: Ήταν εύκολη για μένα και μου άρεσε που ζωγραφίσαμε στο *Ήρθε η πασχαλιά*.

E: Ήταν Λίγο ενδιαφέρον, Αρκετά ή Πολύ;

AB: Πολύ

E: Τι προτιμάς; Να διαβάζει η δασκάλα το ποίημα, να διαβάζεις μόνη σου, με την ομάδα σου, να ακούς το ποίημα με μουσική ή όλα μαζί;

AB: Με την ομάδα μαζί, αλλά και όλα τα άλλα.

E: Γιατί;

AB: Μου αρέσουν όλα.

E: Με αφορμή ένα ποίημα τι δραστηριότητα θα ήθελες να κάνεις περισσότερο; Γιατί θέλεις να κάνεις τη συγκεκριμένη δραστηριότητα; Διάλεξε.

AB: *Το φεγγαράκι*.

E: Τι δραστηριότητα θέλεις να κάνεις;

AB: Να το ζωγραφίσω ολόκληρο, μισό και να γράψω γύρω το ποίημα.

18^η Συνέντευξη

E: Σου αρέσει η ώρα της ποίησης στην τάξη;

ΑΑ: Ναι

E: Σου αρέσει η ώρα της ποίησης Λίγο, Αρκετά ή Πολύ;

ΑΑ: Αρκετά.

E: Σου αρέσει η ώρα της ποίησης έτσι όπως την κάνουμε τώρα ή όπως την κάναμε παλιά;

ΑΑ: Τώρα.

E: Γιατί;

ΑΑ: Γιατί κάνουμε πολλά ποιήματα και πολλές δραστηριότητες.

E: Τι σου αρέσει περισσότερο να κάνεις μετά την ανάγνωση ενός ποιήματος από αυτά που συνήθως κάνουμε;

ΑΑ: Να ζωγραφίζω το ποίημα και να γράφω τα λόγια του γύρω.

E: Τι δεν σου αρέσει να κάνεις μετά την ανάγνωση του ποιήματος ή σου αρέσουν όλα;

ΑΑ: Όλα μου αρέσουν.

E: Η ώρα της ποίησης τι είναι για σένα; Πες μου το πρώτο πράγμα που σου έρχεται στο μυαλό

ΑΑ: Να κάνουμε ποιήματα.

E: Προτιμάς να κάνεις μόνη σου δραστηριότητες με τα ποιήματα ή με την ομάδα σου;

ΑΑ: Μόνη μου γιατί οι άλλοι με ενοχλούν.

E: Η ώρα της ποίησης είναι για σένα όπως τα άλλα μαθήματα ή σε κάνει να νιώθεις διαφορετικά;

ΑΑ: Διαφορετικά.

E: Λίγο, αρκετά ή πολύ;

ΑΑ: Πολύ.

E: Τι νιώθεις για την ποίηση;

ΑΑ: Χαρά.

E: Πιστεύεις ότι κάνεις κάτι ενδιαφέρον την ώρα της ποίησης;

ΑΑ: Ναι.

E: Λίγο, αρκετά ή πολύ;

ΑΑ: Αρκετά.

E: Πες μου κάτι ενδιαφέρον που έκανες στην ώρα της ποίησης

ΑΑ : Διαβάζαμε ποιήματα και βγαίναμε στην αυλή και παίζαμε τα ποιήματα.

E: Τι προτιμάς; Να διαβάζει η δασκάλα το ποίημα, να διαβάζεις μόνη σου, με την ομάδα σου, να ακούς τα ποιήματα με μουσική ή όλα μαζί;

ΑΑ: Όλα μαζί.

E: Γιατί;

ΑΑ: Γιατί μου αρέσουν όλα.

E: Διάλεξε ένα από τα πέντε ποιήματα που κάναμε.

ΑΑ: Το φεγγαράκι.

E: Με αφορμή: Το φεγγαράκι τι δραστηριότητα θα ήθελες να κάνεις περισσότερο;

Γιατί θέλεις να κάνεις τη συγκεκριμένη δραστηριότητα;

ΑΑ: Να πάμε βόλτα στο φεγγάρι.

E: Με τι;

ΑΑ: Με πύραυλο και όταν γυρίσουμε να δώσουμε συνέντευξη.

E: Όπως κάναμε στην τάξη που σας ρωτούσε η δημοσιογράφος;

ΑΑ: Ναι.

19^η Συνέντευξη

E: Σου αρέσει η ώρα της ποίησης στην τάξη;

ΑΟ: Ναι

E: Σου αρέσει η ώρα της ποίησης Λίγο, Αρκετά ή Πολύ;

ΑΟ: Πολύ.

E: Σου αρέσει η ώρα της ποίησης έτσι όπως την κάνουμε τώρα ή όπως την κάναμε παλιά;

ΑΟ: Τώρα.

E: Γιατί;

ΑΟ: Γιατί κάνουμε πολλές δραστηριότητες.

E: Τι σου αρέσει περισσότερο να κάνεις μετά την ανάγνωση ενός ποιήματος από αυτά που συνήθως κάνουμε;

ΑΟ: Διάφορες δραστηριότητες.

E: Πες μία που σου αρέσει.

ΑΟ: Να σηκωνόμαστε στον πίνακα και να παίζουμε το ποίημα.

E: Να το κάνετε δραματοποίηση;

ΑΟ: Ναι.

E: Τι δεν σου αρέσει να κάνεις μετά την ανάγνωση του ποιήματος ή σου αρέσουν όλα;

ΑΟ: Όλα μου αρέσουν.

E: Η ώρα της ποίησης τι είναι για σένα; Πες μου το πρώτο πράγμα που σου έρχεται στο μυαλό

ΑΟ: Θα το διαβάσουμε και θα κάνουμε δραστηριότητες.

E: Προτιμάς να κάνεις μόνη σου δραστηριότητες με τα ποιήματα ή με την ομάδα σου;

ΑΟ: Με την ομάδα μου.

E: Γιατί;

ΑΟ: Γιατί βοηθάμε ο ένας τον άλλον.

E: Σου αρέσει να συνεργάζεστε;

ΑΟ: Ναι.

E: Η ώρα της ποίησης είναι για σένα όπως τα άλλα μαθήματα ή σε κάνει να νιώθεις διαφορετικά;

ΑΟ: Διαφορετικά.

E: Λίγο, αρκετά ή πολύ;

ΑΟ: Πολύ.

E: Τι νιώθεις για την ποίηση;

ΑΟ: Είναι σημαντική και κάνουμε ωραίες δραστηριότητες.

E: Πιστεύεις ότι κάνεις κάτι ενδιαφέρον την ώρα της ποίησης;

ΑΟ: Ναι.

E: Λίγο, αρκετά ή πολύ;

ΑΟ: Πολύ.

E: Πες μου κάτι ενδιαφέρον που έκανες στην ώρα της ποίησης

ΑΟ : Να το συζητάμε, να βλέπουμε τι εννοεί και να λέμε δικά μας περιστατικά.

E: Τι προτιμάς; Να διαβάζει η δασκάλα το ποίημα, να διαβάζεις μόνη σου, με την ομάδα σου, να ακούς τα ποιήματα με μουσική ή όλα μαζί;

ΑΟ: Όλα μαζί.

E: Γιατί;

ΑΟ: Από καθένα παίρνω κάτι.

E: Διάλεξε ένα από τα πέντε ποιήματα που κάναμε.

ΑΟ: *Συμφωνία μ' ένα δέντρο.*

E: Με αφορμή αυτό το ποίημα τι δραστηριότητα θα ήθελες να κάνεις περισσότερο;

Γιατί θέλεις να κάνεις τη συγκεκριμένη δραστηριότητα;

ΑΟ: Να βγούμε στην αυλή και γύρω από το δέντρο ο καθένας να κάνει ένα δέντρο.

E: Εσύ τι δέντρο θα ήθελες να είσαι;

ΑΟ: Κερασιά γιατί μου αρέσουν τα κεράσια.

20^η Συνέντευξη

E: Σου αρέσει η ώρα της ποίησης στην τάξη;

AI: Ναι

E: Σου αρέσει η ώρα της ποίησης Λίγο, Αρκετά ή Πολύ;

AI: Πολύ.

E: Σου αρέσει η ώρα της ποίησης έτσι όπως την κάνουμε τώρα ή όπως την κάναμε παλιά;

AI: Τώρα.

E: Γιατί;

AI: Γιατί παίζουμε διάφορα παιχνίδια.

E: Τι σου αρέσει περισσότερο να κάνεις μετά την ανάγνωση ενός ποιήματος από αυτά που συνήθως κάνουμε;

AI: Που παίζουμε σαν ομάδες το ποίημα στην τάξη.

E: Τι δεν σου αρέσει να κάνεις μετά την ανάγνωση του ποιήματος ή σου αρέσουν όλα;

AI: Όλα μου αρέσουν.

E: Η ώρα της ποίησης τι είναι για σένα; Πες μου το πρώτο πράγμα που σου έρχεται στο μυαλό

AI: Παιχνίδι με το ποίημα στην τάξη .

E: Προτιμάς να κάνεις μόνη σου δραστηριότητες με τα ποιήματα ή με την ομάδα σου;

AI: Με την ομάδα μου.

E: Γιατί;

AI: Για να συνεργαζόμαστε.

E: Η ώρα της ποίησης είναι για σένα όπως τα άλλα μαθήματα ή σε κάνει να νιώθεις διαφορετικά;

AI: Διαφορετικά.

E: Λίγο, αρκετά ή πολύ;

AI: Πολύ.

E: Τι νιώθεις για την ποίηση;

AI: Χαρά.

E: Πιστεύεις ότι κάνεις κάτι ενδιαφέρον την ώρα της ποίησης;

AI: Ναι.

E: Λίγο, αρκετά ή πολύ;

AI: Πολύ.

E: Πες μου κάτι ενδιαφέρον που έκανες στην ώρα της ποίησης

AI : Να σηκωνόμαστε και όλη η ομάδα να το παρουσιάζουμε στις άλλες ομάδες.

E:Τι προτιμάς; Να διαβάζει η δασκάλα το ποίημα, να διαβάζεις μόνη σου, με την ομάδα σου, να ακούς τα ποιήματα με μουσική ή όλα μαζί;

AI: Όλα μαζί.

E: Γιατί;

AI: Βοηθάμε ο ένας τον άλλον.

E: Διάλεξε ένα από τα πέντε ποιήματα που κάναμε.

AI: Συμφωνία μ' ένα δέντρο.

E: Με αφορμή αυτό το ποίημα τι δραστηριότητα θα ήθελες να κάνεις περισσότερο;

Γιατί θέλεις να κάνεις τη συγκεκριμένη δραστηριότητα;

AI: Στην αυλή γύρω από το δέντρο να κάνουμε διάφορα δέντρα και εγώ να είμαι κερασιά.

Παράρτημα 2

Ερωτήσεις συνεντεύξεων

Παράρτημα 2.1.

Ερωτήσεις αρχικής συνέντευξης

Τα παιδιά στον φιλόξενο χώρο της βιβλιοθήκης του σχολείου έχοντας μπροστά τους τις καρτέλες με τα ποιήματα, που προσεγγίστηκαν με την παραδοσιακή μέθοδο διδασκαλίας θα ερωτηθούν από την ερευνήτρια – εκπαιδευτικό τους:

«Σου αρέσει η ώρα της ποίησης στην τάξη;». (Λογικά θα απαντήσουν με ένα Ναι ή Όχι οπότε ανάλογα θα ακολουθήσει η επόμενη ερώτηση).

«Σου αρέσει η ώρα της ποίησης Λίγο, Αρκετά ή Πολύ;»

«Γιατί σου αρέσει η ώρα της ποίησης;»

«Τι σου αρέσει περισσότερο να κάνεις από αυτά που συνήθως κάνουμε;»

«Τι δε σου αρέσει και πώς θα ήθελες να το αλλάξουμε;».

«Η ώρα της ποίησης τι είναι για σένα; Πες μου το πρώτο πράγμα που σου έρχεται στο μυαλό». (Αν είναι διστακτικό ή δεν πει κάτι). «Μήπως είναι ένα ακόμη σχολικό μάθημα ή είναι μια ευχάριστη και ενδιαφέρουσα δραστηριότητα; Πες μου σε παρακαλώ γιατί αισθάνεσαι έτσι ή γιατί βλέπεις έτσι την ποίηση;».

«Προτιμάς να κάνεις μόνος σου δραστηριότητες με τα ποιήματα ή στην ομάδα σου;» (Μόλις απαντήσει ανάλογα με την απάντηση θα ρωτηθεί). «Γιατί; Πες μου κάποιον ή κάποιους λόγους που σε κάνουν να θέλεις αυτό που μου είπες».

«Η ώρα της ποίησης είναι για σένα όπως τα άλλα μαθήματα ή σε κάνει να νιώθεις διαφορετικά;»

«Νιώθεις Λίγο, Αρκετά ή Πολύ διαφορετικά;»

«Τι νιώθεις διαφορετικό για την ποίηση;»

«Πιστεύεις ότι κάνεις κάτι ενδιαφέρον την ώρα της ποίησης; (Αν πει Ναι θα ακολουθήσει η επόμενη ερώτηση). «Πες μου κάτι ενδιαφέρον που έκανες στην ώρα της ποίησης.»

«Αυτό που μου είπες σου άρεσε Λίγο, Αρκετά ή Πολύ;»

«Προτιμάς να διαβάζει η δασκάλα το ποίημα, να το διαβάζεις μόνος/η ή με την ομάδα σου;» (Μόλις πει τι προτιμά θα ρωτηθεί) «Γιατί προτιμάς αυτόν τον τρόπο ανάγνωσης; Σε βοηθά σε κάτι; Σε τι;».

«Με αφορμή αυτό το ποίημα (τυχαία θα πάρω ένα από αυτά που έχει μπροστά του και τα προσεγγίσαμε στην ώρα της ποίησης) τι δραστηριότητα θα ήθελες περισσότερο να κάνεις; Γιατί θέλεις να κάνεις τη συγκεκριμένη δραστηριότητα; Πες μου κάποιον λόγο ή πώς σκέφτηκες και θέλεις να κάνεις αυτή την δραστηριότητα.».

Παράρτημα 2.2.

Ερωτήσεις δευτέρας συνέντευξης

Τα παιδιά στον φιλόξενο χώρο της βιβλιοθήκης του σχολείου έχοντας μπροστά τους τις 5 καρτέλες με τα ποιήματα, που προσέγγισαν με τη «Συναλλακτική θεωρία της Rosenblatt και τα στάδια των Benton & Fox θα ρωτηθούν από την ερευνήτρια – εκπαιδευτικό τους ότι περίπου και στην αρχική συνέντευξη με κάποιες απαραίτητες διαφοροποιήσεις:

«Σου αρέσει η ώρα της ποίησης στην τάξη;».

«Σου αρέσει η ώρα της ποίησης Λίγο, Αρκετά ή Πολύ;»

«Σου αρέσει η ποίηση έτσι όπως την κάναμε παλιά ή τώρα;» (Αν πει τώρα ακολουθεί η επόμενη ερώτηση)

«Γιατί σου αρέσει περισσότερο έτσι όπως την κάνουμε τώρα;»

«Τι σου αρέσει περισσότερο να κάνεις από αυτά που συνήθως κάνουμε;»

«Τι δε σου αρέσει να κάνεις μετά την ανάγνωση του ποιήματος και τι θα ήθελες να κάνεις αντί για αυτό;»

«Η ώρα της ποίησης τι είναι για σένα; Πες μου το πρώτο πράγμα που σου έρχεται στο μυαλό». (Αν είναι διστακτικό ή δεν πει κάτι θα παροτρυνθεί)

«Προτιμάς να κάνεις μόνος σου δραστηριότητες με τα ποιήματα ή στην ομάδα σου;» (Μόλις απαντήσει ανάλογα με την απάντηση θα ρωτηθεί). «Γιατί; Πες μου κάποιον ή κάποιους λόγους που σε κάνουν να θέλεις αυτό που μου είπες».

«Η ώρα της ποίησης είναι για σένα όπως τα άλλα μαθήματα ή σε κάνει να νιώθεις διαφορετικά;»

«Νιώθεις Λίγο, Αρκετά ή Πολύ διαφορετικά;»

«Τι νιώθεις διαφορετικό για την ποίηση;»

«Πιστεύεις ότι κάνεις κάτι ενδιαφέρον την ώρα της ποίησης; (Αν πει Ναι θα ακολουθήσει η επόμενη ερώτηση). «Πες μου κάτι ενδιαφέρον που έκανες στην ώρα της ποίησης.»

«Αυτό που μου είπες σου άρεσε Λίγο, Αρκετά ή Πολύ;»

«Προτιμάς να διαβάζει η δασκάλα το ποίημα, να το διαβάζεις μόνος/η ή με την ομάδα σου;» (Μόλις πει τι προτιμά θα ρωτηθεί) «Γιατί προτιμάς αυτόν τον τρόπο ανάγνωσης; Σε βοηθά σε κάτι; Σε τι;».

«Διάλεξε ένα από τα 5 ποιήματα που έχεις μπροστά σου και πες μου τι δραστηριότητα θα ήθελες περισσότερο να κάνεις; Γιατί θέλεις να κάνεις τη

συγκεκριμένη δραστηριότητα; Πες μου κάποιον λόγο ή πώς σκέφτηκες και θέλεις να κάνεις αυτή την δραστηριότητα.

Παράρτημα 3

Ποιήματα που προσεγγίστηκαν από τα παιδιά της
Α΄τάξης

3.1 Ποιήματα από το βιβλίο της Γλώσσας της Α΄ δημοτικού με την παραδοσιακή μέθοδο

Το παπί (Παυλίνα Παμπούδη)

Μια φορά ένα Παπί
είχε χάσει ένα Πι,
είχε μείνει με ένα Πα
κι έλεγε όλο «Πα Πα Πα».

Περπατούσε προχωρούσε
και κοιτούσε και ρωτούσε:
Πού θα βρω, ποιος θα μου πει
ένα Πι ωραίο Πι;

Έψαξε σ' όλα τα μέρη,
βρήκε Πι από Πιπέρι,
βρήκε Πι από Πιπίλα
και το έπιασε τσαντίλα.

Βρήκε Πι από Πιρούνι,
βρήκε Πι από Πιτσούνι,
βρήκε Πι από Πινέζα
και το πάτησε και – τέζα!

Τέλος, φόρεσε ένα Νι,
ένα Νι από Πανί,
κι ήταν πια χωρίς το Πι,
ένα Πάνινο Παπί.

Πουπουλένια σύννεφα (Θωμάς Μοσχόπουλος, Ξένια Καλογεροπούλου)

Πού πουλάνε πουπουλένια σύννεφα;
Στων ονείρων τα παζάρια.
Πού πουλάνε πουπουλένια όνειρα;
Στων παιδιών τα μαξιλάρια.

Ποιος τινάζει φτερωτά παπλώματα;
και στη γη πέφτουν νιφάδες;
Τ' ουρανού ποιος πλένει τα πατώματα;
και γεμίζουν σαπουνάδες;

Ποιος μετράει προβατάκια αμέτρητα;
και τα όνειρα ποτίζει;
Ποιος χαϊδεύει νυσταγμένα βλέφαρα;
και το σύννεφο δακρύζει;

Οι δυο φίλοι (Ζαχαρία Παπαντωνίου)

Ο σκύλος λέει της γάτας
«Τα νύχια σου ετοιμάζεις,
φυσάς και καμπουριάζεις.
Μα τι έχεις και θυμώνεις;
Ως πότε οι τσακωμοί;»
Κι εκείνη: «Μη ζυγώνεις,
σε σκίζω στη στιγμή!»

«Για στάσου» λέει ο σκύλος
«δε θέλεις να είμαι φίλος;
Μιλώ στα σοβαρά»
και κούναε την ουρά.
«Τρωγόμαστε βδομάδες,
Παίρνεις και δίνεις ξύλο.
Ας πάψουν οι καυγάδες
και δέξου με για φίλο.
Δε σκέφτηκες κομμάτι,
Πως απ' τη γκρίνια αυτή
θα μείνω μ' ένα μάτι
θα μείνεις μ' ένα αυτί;»

Λόγω τιμής edώσαν.
Ήταν εχθροί, φιλιώσαν,

Ξεχάσαν τι έχει γίνει
Συντρόφεψαν. Ειρήνη.

Για τ' αγγελάκια του ουρανού (Θέτη Χορτιάτη)

Καμιά φορά στα ποιήματα
στις λέξεις, στα τραγούδια
ακούω φτεροκοπήματα
θαρρώ απ' αγγελούδια.

Σύννεφά μου, αφήστε με
πάνω σας να πατήσω,
τ' αστράκια που θαμπώσατε
να πάω να τα γυαλίσω.

Οι πύραυλοι στον ουρανό
τρέχουν σαν μηχανάκια.
Καλέ Θεούλη, φύλαγε
τ' άστρα και τ' αγγελάκια.

Μια Κυριακή του Μάρτη (Νίκου Γκάτσου)

Μια Κυριακή του Μάρτη
και μια Σαρακοστή
εσύ 'σουν στο κατάρτι
κι εγώ στην κουπαστή.

Και δίπλα στο τιμόνι
όταν γυρίσαμε
το πρώτο χελιδόνι
καλωσορίσαμε.

Δε σου 'στειλα το μήλο
και σ' έχασα από φίλο
μα μ' ένα πορτοκάλι
θα σε κερδίσω πάλι.

3.2 Ποιήματα από το Ανθολόγιο της Α΄ & Β΄ Δημοτικού με τη «Συναλλακτική θεωρία της Rosenblatt

Ήρθε η Πασχαλιά (Χάρη Σακελλαρίου)

-Ήρθε η πασχαλιά!
λένε τα πουλιά
πάνω στα κλαδάκια.

-Ήρθε η πασχαλιά
λέν όλο χαρά
και τα λουλουδάκια

-Ήρθε η πασχαλιά!
λέει, καθώς κυλά
και το ποταμάκι.

-Ήρθε η πασχαλιά!
και τσουγκρίζει αυγά
το μικρό παιδάκι.

Ο παπαγάλος (Ζαχαρία Παπαντωνίου)

Σαν έμαθε τη λέξη «Καλησπέρα»
ο παπαγάλος είπε ξαφνικά:
« Είμαι σοφός, γνωρίζω ελληνικά
Τι κάθομαι εδώ πέρα;»

Την πράσινη ζακέτα του φορεί
και στο συνέδριο των πουλιών πηγαίνει
για να τους πει μια γνώμη φωτισμένη.
Παίρνει μια στάση λίγο σοβαρή
Ξεροβήχει, κοιτάζει λίγο πέρα,
και τους λέει «Καλησπέρα»
Ο λόγος του θαυμάστηκε πολύ

«Τι διαβασμένος λένε, παπαγάλος!
Θα 'ναι σοφός αυτός πολύ μεγάλος
αφού μπορεί και ανθρώπινα μιλεί.
Απ' τις Ινδίες φερμένος, ποιος ξέρει
πόσα βιβλία μαζί του να 'χει φέρει,
με τι σοφούς εμίλησε και πόσα
να ξέρει στων γραμματικών τη γλώσσα!
-Κυρ παπαγάλε θα 'χουμε την τύχη
ν' ακούσουμε τι λες και παραπέρα;»
Ο παπαγάλος βήχει ξεροβήχει,
μα τι να πει, ξανάπε «Καλησπέρα».

Το φεγγαράκι (Γιώργος Βιζυηνός)

Φεγγαράκι σιγανό
Πλέει μες τον ουρανό
Σα σκαφίδι φωτεινό.

Σαν καντήλι κάθε βράδυ
δίχως άναμμα και λάδι,
φέγγει μέσα στο σκοτάδι.

Ήθελα να το κρατώ
σαν το τόπι μου κι αυτό
δω κι εκεί να το πετώ.

Μα ποτέ σωστό δε μένει,
μια τρανεύει μια μικραίνει
σαν τι τάχα να παθαίνει;

Συμφωνία μ' ένα δέντρο (Γιώργος Κρόκος)

Έχω φίλο μου πιστό
ένα δέντρο φουντωτό
Συμφωνία του 'χω κάνει
με χαρτί και με μελάνι.

Να του δίνω εγώ νερό.
Να μου δίνει αυτό χορό.
Να παινεύω τα πουλιά του.
Να του λέω σ' αγαπώ.
Να μου δίνει τον καρπό.
Ν' αγκαλιάζω τον κορμό του.
Να με λέει κι αδερφό του.
Και να ζήσουμε μαζί
Όσο ζω κι όσο θα ζει.

Ο παππούλης (Βασίλης Ρώτας)

Ο παππούλης σαν κοπέλι
κάθε μέρα πάει στ' αμπέλι.

Το σκαλίζει το ποτίζει
και το διπλοκαθαρίζει.

Και το Μάη με τους ανθούς
κορφοκόβει τους βλαστούς.

Κι ως να διπλοξεφυλλίσει
η αγουρίδα έχει γυαλίσει.

Τώρα φέρνει στο μαντίλι
κόκκινο γλυκό σταφύλι.

Τώρα κάθεσαι δραγάτης
ο παππούς ανοιχτομάτης.

και του πάμε το φαΐ του
και μας δίνει την ευχή του.

μας φιλεύει και σταφύλια
σε καλάθια σε μαντίλια.

